وزارة التـــعلـــــيم الـعالـــي والـبحـث الـــعلـــمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

أطروحة مقدمة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم علـم النـفس وعـلوم الـــتربية والأرطـــفونيا

لنيـــــل شهـــــادة

دكتـــــوراه العـــلوم

في الإدارة الـــــتربـوية

من طـــــرف:

هـــاين ياسيـــــن

الموضوع:

استراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر

بتاريخ:..... أمام اللجنة المتكونة من:

زهير بغول	أستاذ التعليم العالي جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	رئيسا
يوسف حديد	أستاذ التعليم العالي جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	مشرفا ومقررا
أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	ممتحنا
لزهر خلوة	أستاذ محاضر أ جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	ممتحنا
بلقاسم بلقيدوم	أستاذ محاضر أ جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	ممتحنا
عبد المالك مكفس	أستاذ محاضر أ جامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 2018/2017

الإهداء

إلى والدي الكريمين أطال الله بقاءهما.

إلى زوجتي وسندي أدام الله مودتها.

إلى شيماء وأسماء وعبد الرحيم حفظهم الله وأصلحهم.

إلى الإخوة والأخوات أحسن الله لهم وأرشدهم.

إلى كل عالم ومتعلم نفع الله الجميع.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المربين والمعلمين، الرسول المخلص الأمين صلى الله عليه وسلم وعلى آله ومن سلك سبيل العلم إلى يوم الدين.

في هذا المقام الذي نشكر الله بشكر العباد أتوجه إلى الأستاذ الدكتور حديد يوسف، مشرفي على هذه الأطروحة، بخالص عبارات الشكر والامتنان، ووافر كلمات التقدير والاحترام، وأسمى مشاعر الثناء والعرفان على الجهد الذي بدله في تحقيق بحثي، وعلى الصبر الجميل الذي تحلى به منذ أن قرر متابعة عملي، وعلى الأناة التي تميز بها من بداية إلى نهاية دراستي، فالشكر له موصول والله لا يضيع أجر من أحسن عملا.

ثم إن الشكر موصول أيضا للسادة أعضاء لجنة المناقشة؛ الأستاذ الدكتور زهير بغول، والأستاذ الدكتور أحمد زين الدين بوعامر، والدكتور لزهر خلوة، والدكتور بلقاسم بلقيدوم، والدكتور عبد الملك مكفس على تكرمهم وموافقتهم على قراءة وتصحيح العمل وتوجيهي لما ظهر في هذه الدراسة من الخلل، والله يبارك في جهودهم ويوفق الجميع إلى مراتب العلم العالية ومنابر الخير الراقية.

ومن الأمانة أيضا أن نتوجه بالشكر والتقدير والاحترام للسادة مدير متوسطة فريجة سليمان، ومتوسطة خلف الله عمار، كما لا ننسى شكر الأساتذة المساعدين في إنجاح هذا العمل لاسيما من تحمل مشقة تطبيق التجربة وتصحيح الاختبارات.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	ب
شكر وتقدير.....	ج
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجداول.....	ط
فهرس الأشكال.....	ك
فهرس الملاحق.....	ل
مقدمة.....	1
الفصل الأول: الإطار العام لمشكلة الدراسة والدراسات ذات الصلة	
أولا: تحديد مشكلة الدراسة.....	5
ثانيا: أسئلة الدراسة.....	11
ثالثا: فرضيات الدراسة.....	12
رابعا أهمية الدراسة.....	13
خامسا: أهداف الدراسة.....	15
سادسا: تحديد مصطلحات الدراسة.....	16
سابعا: حدود الدراسة.....	18
ثامنا: الدراسات السابقة ذات الصلة.....	19
1- الدراسات التي اهتمت بالتخيل ضمن مادة الأدب العربي.....	20
2- الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية.....	23
3- الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بحل المشكلات.....	26
4- الدراسات التي اهتمت بالتخيل والكتابة الإبداعية وحل المشكلات معا.....	29
5- تعقيب الباحث على الدراسات السابقة.....	31
الفصل الثاني: التخيل الماهية والمنظورات	
أولا: ماهية التخيل.....	36
1- المعنى اللغوي لكلمة "خيال".....	36
2- الفرق بين الخيال والتخيل.....	37
3- مفهوم التخيل في اصطلاح علماء النفس.....	39

4- أهمية التخيل.....	41
5- أنواع التخيل.....	42
6- التخيل والتفكير.....	48
7- التخيل والذاكرة.....	48
8- التخيل والعاطفة.....	49
9- التخيل والواقع.....	51
10- العمليات العقلية للتخيل.....	52
11- مراحل تطور التخيل لدى الطفل.....	55
12- الطفل والصديق الخيالي.....	62
13- دور التخيل في التفكير العلمي.....	63
14- تعليم القدرة على التخيل.....	65
ثانيا: التخيل من منظورات مختلفة.....	70
1- التخيل من المنظور الفلسفي.....	71
2- التخيل من المنظور الديني العقدي.....	82
3- التخيل من المنظور الأنثروبولوجي.....	88
4- التخيل من منظور علم الأعصاب.....	92
5- التخيل من منظور فني جمالي.....	97
6- التخيل من المنظور اللغوي الأدبي.....	100
7- التخيل من المنظور الأخلاقي.....	103
8- التخيل من المنظور النفسي.....	106
أ. التخيل والتحليل النفسي.....	106
ب. التخيل وعلم النفس المعرفي.....	113
9- التخيل من المنظور التربوي.....	119
10- نموذج مقترح لتفسير التخيل من المنظورات المختلفة.....	126
الفصل الثالث: الكتابة الإبداعية	
1- مفهوم الكتابة الإبداعية.....	132
2- أهمية الكتابة الإبداعية.....	133
3- منطلقات نجاح الكتابة الإبداعية.....	134
4- تعليم الكتابة الإبداعية.....	136

5- طرق تعليم الكتابة الإبداعية..... 137
5-1 أسلوب التوجيه المباشر لتوظيف التخيل..... 137
5-2 أسلوب التوجيه غير المباشر لتوظيف التخيل في الكتابة الإبداعية..... 138
5-3 مهمات المعلم في تعليم الكتابة الإبداعية..... 143
6- ورشات الكتابة الإبداعية..... 144
7- مقومات الكتابة الإبداعية..... 146
8- أشكال الكتابة الإبداعية..... 148
9- مراحل الكتابة الإبداعية..... 149
10- الاستعارة والمجاز ودورهما في الكتابة الإبداعية..... 152
11- الكتابة وعمليات حل المشكلات..... 154
أ. نموذج التحول المعرفي 155
ب. نموذج المستوى الثاني في الكتابة 156
12- العاطفة في الكتابة الإبداعية..... 159
13- الكتابة الإبداعية والمقاومة في التخيل..... 160
14- الكتابة الإبداعية بداية لمؤشرات فعل اجتماعي..... 161
15- البعد النفسي العلاجي في الكتابة الإبداعية..... 162

الفصل الرابع: حل المشكلات

1- تعريف المشكلة..... 167
2- أنواع المشكلات..... 170
3- تعريف حل المشكلات..... 171
4- أهمية حل المشكلات..... 174
5- العوامل المؤثرة في حل المشكلات..... 176
6- النظريات المفسرة لحل المشكلات..... 184
7- النماذج المعرفية في حل المشكلات..... 186
8- عملية التفكير في حل المشكلات..... 192
9- العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتخيل..... 194
10- التدريس القائم على طريقة حل المشكلات..... 196
11- استراتيجيات حل المشكلات..... 201
12- النقد الموجه لطريقة حل المشكلات..... 202

13- تقويم التعلم المستند إلى المشكلة..... 204
14- توجيهات مهمة في تدريس حل المشكلات..... 207
15- حل المشكلات واتخاذ القرار..... 207
16- استثمار طريقة حل المشكلات في تدريس الأدب..... 208

الفصل الخامس: الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: المجال الزمني والمكاني للدراسة..... 212
ثانيا: منهجية الدراسة..... 214
ثالثا: متغيرات الدراسة..... 215
رابعا: عينة الدراسة..... 216
خامسا: البرنامج التعليمي..... 218
أ. طبيعة البرنامج..... 221
ب. فلسفة البرنامج..... 222
ت. أهداف البرنامج..... 225
ث. مبررات بناء البرنامج..... 226
ج. المحتويات التعليمية..... 227
ح. فنيات التعليم المستخدمة في البرنامج..... 227
خ. خطوات استراتيجية التخيل المعتمدة في تدريس البرنامج المطور..... 227
د. إجراءات استراتيجية التخيل..... 229
ذ. إجراءات التقويم..... 234
سادسا: أدوات الدراسة..... 235
1- الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية..... 235
أ. صدق الاختبار..... 236
ب. ثبات الاختبار..... 236
ت. معامل صعوبة الاختبار..... 237
2- بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية..... 238
أ. صدق بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية..... 239
ب. ثبات بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية..... 240
ت. تصحيح أداء التلاميذ عبر بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية..... 241
3- اختبار حل المشكلات..... 241

أ. صدق الاختبار الموقفي في حل المشكلات..... 243
ب. ثبات الاختبار الموقفي في حل المشكلات..... 244
ت. تطبيق الاختبار الموقفي في الكتابة الإبداعية..... 244
4- الإجابة النموذجية لاختبار حل المشكلات..... 245
أ. صدق الإجابة النموذجية لاختبار حل المشكلات..... 245
ب. تصحيح أداء التلاميذ اعتمادا على الإجابة النموذجية..... 246
سابعا: الأساليب الإحصائية المعتمدة..... 246

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة والتوصيات.

أولا: تحليل البيانات..... 250
1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى..... 250
2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية..... 255
3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة..... 258
4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 264
5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة..... 267
ثانيا: مناقشة النتائج والتوصيات..... 270
1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى..... 270
2- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية..... 273
3- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة..... 279
4- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 281
5- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة..... 285
التوصيات..... 288
الخاتمة..... 289
قائمة المراجع..... 291
الملاحق..... 307

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق في المعتقد بين المسلمين والمسحيين تبعا لاختلافهم في التوسع في استخدام التخيل وما يترتب عن ذلك من نتائج (من إعداد الباحث).	87
02	عدد أفراد العينة حسب متغير الجنس.	217
03	معامل ثبات الإعادة (بيرسون) لدرجات الاختبار في الكتابة الإبداعية.	237
04	مواصفات بطاقة تصحيح الكتابة الإبداعية.	239
05	معامل ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لدرجات الاختبار التلاميذ في بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية.	241
06	مواصفات اختبار حل المشكلات.	243
07	معامل ثبات الإعادة (بيرسون) لدرجات الاختبار في حل المشكلات.	244
08	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس.	251
09	نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للمتوسطات الحسابية لأداء عينة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس والتفاعل بينهما.	252
10	المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية ككل وذلك تبعا لمتغير المجموعة بعد عزل أثر الأداء في الاختبار القبلي.	253
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية.	256
12	نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لمتوسطات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية.	257
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات تبعا لمتغيري المجموعة والجنس.	259
14	نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للمتوسطات الحسابية لأداء عينة تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس والتفاعل بينهما.	260

15	المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات ككل وذلك تبعا لمتغير المجموعة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي.	261
16	المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي، وذلك تبعا لمتغيري المجموعة والجنس	262
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي حسب كل مهارة من مهارات حل المشكلات.	264
18	نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لمتوسطات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على كل مهارة من مهارات حل المشكلات.	265
19	متوسطي المجموعتين التجريبية الأولى والثانية وانحرافيهما المعياريين على اختباري الكتابة الإبداعية وحل المشكلات البعديين.	267
20	معامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.	268

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مؤشرات التخيل حسب نوعيه الإنتاجي والإبداعي.	55
02	مراحل الانتقال من الصورة الواقعية المؤكدة إلى الصور الواقعية غير المؤكدة.	61
03	أنواع استراتيجية التخيل الأساسية.	68
04	المسافة المتباعدة بين مراتب التفكير العليا والتخيل كما يقره أفلاطون.	73
05	اختلاف نشاط قشرة الدماغ في النصفين أثناء وضعية التخيل حينما يمارس مهمة الكتابة الإبداعية التعبيرية مقارنة بنشاطه حينما يمارس العصف الذهني.	97
06	مكانة التخيل في العملية الابتكارية للواقع الجديد للفنان.	108
07	أهم المنظورات التي تأسست في دراسة التخيل والأسئلة المنهجية التي قامت عليها.	127
08	يوضح نموذج التحول المعرفي ليبتيريتر وسكارداماليا.	155
09	نموذج المستوى الثاني في الكتابة.	157
10	درجات انتقال المشكلات من البساطة إلى التعقيد، ومن الثبات إلى الديناميكية، ومن التنظيم الجيد إلى التنظيم السيئ حسب نوعها.	179
11	تفاعل الشخص مع المشكلة في إطار المجال الحيوي الذي يحيط به.	185
12	مراحل التفكير المثالي في حل المشكلة.	192
13	مختلف المراحل المتبعة في تطبيق استراتيجية التخيل وما يندرج تحت كل مرحلة من خطوات عملية.	232
14	رسم بياني لعدم وجود تفاعل بين المجموعة والجنس.	254
15	رسم بياني يبين وجود تفاعل (تقاطع) بين المجموعة والجنس في اختبار حل المشكلات.	263
16	رسم بياني لانتشار الدرجات في المجموعتين على الخط المستقيم الموجب.	269

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	البرنامج المقترح القائم على النصوص الأدبية المعدلة وفق استراتيجية التخيل.	308
02	اختبار الكتابة الإبداعية.	374
03	بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية.	375
04	اختبار حل المشكلات.	376
05	الإجابة النموذجية للاختبار الموقفي في حل المشكلات.	379
06	صورة لوضعية كتابة المختبرين حال كونهم تحت وضعية قياس جهاز IRM.	382
07	خطوات التأكد من تكافؤ المجموعات الأربعة بناء على علامات التلاميذ في اختبار اللغة العربية للفصل الدراسي الأول.	383

مقدمة:

توجهت عناية التربويين في العقود الأخيرة من نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين نحو إيلاء أهمية زائدة للقدرات العقلية العليا على غرار التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير المنطقي، وغيرها من أنواع التفكير التي تعكس نوعا من المهرات التي تتطلبها مقتضيات حضارة ميزتها الأولى الإبداع، وعملتها الأساسية الاختراع، وقوتها في قدرة أفرادها على التعاطي الإيجابي مع متطلبات الطفرة التكنولوجية والاتصالية والتقنية التي ما فتأت تتقدم خطوات كبيرة كل يوم من أيام الناس هذه.

وإذا كان تطوير القدرة على التفكير الإبداعي مطلب كل نظام تربوي تنشده المدارس في عصرنا، فإن إيجاد المناخ المناسب، وتوفير الإمكانات المناسبة لتحسين مستوياته، بل وإيجاد المداخل المعتمدة في تفعيله صار هاجس كل تربوي، إن على مستوى بناء البرامج، أو على مستوى توجيه الخطط والاستراتيجيات، أو على مستوى فهم أعمق لقدرات الدماغ وخصائص العقل البشري .

وفي هذا السياق أخذت أبحاث الخبراء في التربية وعلم النفس توجها نحو إعادة قراءة متأنية لقدرة التخيل التي لم تأخذ حقها من الدراسة والبحث المنصفين في السابق، ومع تقدم الأبحاث في المجال، ظهر جليا أن قدرة التخيل قوة عقلية عظيمة تعد رافدا معرفيا لا يقل شأنا عن الإدراك. وإن تفعيل القدرة التخيلية بات ضرورة لا بد أن يجسد في أرض الواقع عبر برامج تدريبية أو تدريسية قائمة بذاتها، في شتى أنواع المعرفة المقررة من أجل جعلها رافدا مهما لتلطيف أجواء الدراسة وتوسيع أفقها، وكذا من أجل استثمار هذه القدرة في تحسين مهارات تعليمية يفتقدها كثير من تلاميذنا كالقدرة على الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

ولقد جاءت الدراسة الحالية في سياق وضع إطار عملي وعلمي ضمن مادة الأدب العربي لبلورة برنامج مقترح قائم على التخيل من أجل تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات، وهي دراسة

تواكب في سياقها العام التوجه الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم الجزائرية في تطوير البرامج الدراسية وتحسين الطرق والأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في التدريس، ومما لاشك فيه أن هذا التجديد صار حتمية تمليه متطلبات الحضارة المعاصرة، المتمثلة في تكوين الفرد الجزائري المكتسب لجملة من المهارات التفكيرية المعرفية المساعدة على التأقلم مع التغييرات المتسارعة قبل الاهتمام بالمعرفة في حد ذاتها.

وفي سياق البناء الموضوعي والمنهجي قسمت الدراسة إل ستة فصول كالآتي:

- **الفصل الأول:** وهو فصل للإطار العام الذي تشكلت منه الدراسة، ويحوي تحديدا إشكالية الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع، وأهمية وأهداف الدراسة، والفرضيات والمفاهيم التي تأسست عليها الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة مع ما يلازمها من تعقيب واستثمار.
- **الفصل الثاني:** وعنوانه: " التخيل الماهية والمنظورات"، وفيه قارب الباحث بعد تأصيل المفهوم بين مختلف المنظورات التي تناولت التخيل بالدراسة والتحليل بدء بالبعد الفلسفي وانتهاء بالبعد التربوي، ولقد اعتمد الباحث هذه المقاربة نظرا لتشعب الموضوع وتفرع مناحيه من جهة، والذي أملته ضرورة فهم القدرة التخيلية وفق نظرة تكاملية تساعدنا على استيعاب أبعاده في سياق موحد.
- **الفصل الثالث:** وخص للحديث عن الكتابة الإبداعية مفهوما وخصائصا، وأنواعا، وعلاقة بالتخيل.
- **الفصل الرابع:** وهو الفصل الذي تناول متغير حل المشكلات، والذي عالج مفهومها وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها، مع التركيز على بعض النظريات المفسرة لها والنماذج المعرفية المطبقة فيها، كما تناول علاقة حل المشكلات بالتفكير والتخيل، وتطبيقات حل المشكلات في التعليم وكيفية استثمار الاستراتيجية في تدريس النصوص الأدبية عموما.

- **الفصل الخامس:** وهو الفصل المنهجي الإجرائي لتطبيق الدراسة، حيث الحديث على المجالات، والمنهج، والأدوات المعتمدة في جمع البيانات في الدراسة، وكذا العينة، خصائصها وكيفية تقسيمها إلى مجموعات في الدراسة.
- **الفصل السادس:** وهو الفصل المخصص لجمع وتبويب وعرض وتحليل ومناقشة النتائج المرصودة بعد تطبيق الدراسة، كل هذا وفق الفرضيات المعتمدة في الدراسة.

ولقد أتمت الدراسة بخاتمة، وعرض لقائمة من المراجع المعتمدة، و الملاحق المعينة، وأخيرا بملخصين احدهما عربي و الثاني أجنبي.

الفصل الأول

الإطار العام لمشكلة الدراسة والدراسات ذات الصلة

أولا: تحديد مشكلة الدراسة

بعد التقدم العلمي الذي عرفته البشرية في عصرنا الحديث وما سايره من استثمار كبير للموارد الطبيعية والبشرية وصل حد الاستنزاف، ومع بروز مشكلات اجتماعية وتربوية متفاقمة نتيجة تعقد حياة البشرية واختلال موازينها في نظام العولمة الجديد، أضحى تغيير نمط الحياة نحو أسلوب معتدل وحكيم، يفسح المجال أمام تصور حلول أكثر إبداعا وأقل كلفة، من المهمات الرئيسية التي أخذت تسترعى اهتمام التربويين وصناع المناهج التعليمية، قصد تكوين جيل من المتعلمين يأخذ على عاتقه مهمة التعاطي الواعي والذكي مع مخلفات الحضارة المعاصرة سواء في مجال العلوم والابتكار، أو في مجال التصور المبدع لحلول المشكلات والقضايا الإنسانية المعقدة بعد استكشافها وفهم أبعادها.

ولئن كانت الحاجة ماسة إلى تنشيط مهارات التفكير الإبداعي من خلال البرامج التعليمية العلمية، فإن الاهتمام لابد أن يتوجه أيضا نحو توظيف تلك المهارة واستثمارها من خلال النصوص اللغوية الأدبية، بحيث تصبح الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين مجالا خصبا لتنشيط القدرة على التخيل و التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وعرضها بطريقة غير مألوفة تنم عن قدرة في استيعاب وفهم قضايا مختلفة وإعادة طرحها من منظور شخصي مبدع .(Parkinson,2011)

لذلك يتفق المختصون في المناهج و طرق التدريس اللغات على أن الكتابة الإبداعية فرصة للكشف عن الموهوبين، وإثارة حماسهم ومساعدتهم على تذوق الأدب مما يسهم حتما في صقل وتنمية شخصيتهم وتكاملها، وهذا سوف يفتح المجال امامهم لمعالجة الموضوعات التي تطرح

علـيهم فـي القضـايا السياسـية والاقتصـادية والنفسـية والنقديـة ذات الارتبـاط بقضـايا النصـوص الأدبية في الغالب (Kaufman & Kaufman, 2009).

وليسـت الكتابـة الإبداعيـة هـدفا تعليميـا فـي ذاتـه، بـل هـي وسـيلة للتواصـل مـع الآخـرين والتعبيـر عـن الـذات، وتنظـيم الأفكـار واستكشـاف الجديـد والتأمـل المتواصـل. إنهـا مجـال تعبيـري فيـه كثيـر مـن الحريـة، تتـداخل فيهـا الإرادة، ويعمـل فيهـا وعـي الإنسـان، لأنهـا تجميـع وابتكـار لأفكـار ومعـاني مختلفـة بطريقـة ذكيـة وغيـر مألوفـة سـواء كـان نوعهـا خـاطرة أو مقالـة أو قصـة أو قصيدة أو مسرحية (القطامي و اللوزي، 2008)

إن مجـال الكتابـة الإبداعيـة يمثـل مسـتوى عـالي مـن التوظيـف اللغـوي الـذي يعبـر بـدوره عـن مسـتوى عـالي مـن التفكيـر الإنسـاني، لـذلك فهـي تتميـز بجملـة مـن الخصـائص، كالابتكاريـة فـي اللغـة والأفكـار، وتعـدد صـورها الجماليـة، وخضـوعها للتجديـد والتغييـر والتطـور، إضـافة لاعتمادهـا على ثقافة واطلاع المتعلم وتجاربه في الحياة وقدرته التخيلية(Ramet, 2007).

ومـن جهـة ثانيـة أخـذ موضـوع القـدرة علـى حـل المشـكلات اهتمـام التربـويين وواضـعي المنـاهج التعليميـة، خصوصـا مـع تفـاقم مشـكلات الحيـاة وتعقـدها وتنوعهـا فـي عصـرنا الحاضـر كمـا أسـلفنا. وحـل المشـكلة كمـا قـرره التربويـون (الشواشـرة، صـفحة65) " نشـاط مـن العمليـات المعرفيـة تبـدأ داخـل العقـل أولا ثـم تطبـق فـي الواقـع، وهـي فـي الأصـل عمليـة إبداعيـة، وسـلوك بنـاء يتضـمن عـددا مـن الخطـوات المتسلسـلة تتمثـل فـي تقبـل المشـكلة، وتحليلهـا، وتعريفهـا، وتشـكيل تصـور فكري لها، ثم اختيار الحل المناسب وإنجازه، وتقويمه".

ومثـل الكتابـة الإبداعيـة، اقتصـرت بعـض المنـاهج التعليميـة فـي محاولتهـا تنميـة القـدرة علـى حـل المشـكلات، مجـال المقـررات العلميـة دون سـواها، لأنهـا وبـالنظر لبنائهـا المنطقـي أو أساسـها

التجريبي، تتيح للمتعلمين التفكير في المشكلات المثارة بصورة آلية تقوم على فكرة المثير والاستجابة. غير أن الدراسات الحديثة أثبتت أن النصوص الأدبية صالحة لتكون مجالا تدريبيا على حل المشكلات مادامت توفر لنا فرصا لطرح قضايا متشعبة تعبر في جوهرها عن مشكلات إنسانية اجتماعية متفاوتة التعقيد، فقصة تحكي حياة يتيم عاش أيام البؤس والحرمان، إنما هي قصة تستوقف المتعلمين على حالة تعبر بالأساس عن مشكلة اجتماعية حياتية معقدة ومتشعبة، لذلك فلا غرابة أن تجد المتعلمين في شوق لمعرفة النهاية السعيدة للمشكلة، أو الخوف و التوجس من النهاية الحزينة(Kruse,2009).

إن التفكير في حل مثل هذه المشكلات من المهم ألا ينتهي مع خاتمة القصة أو النص عموما، بل إن القضايا الإنسانية الكبيرة والصغيرة على حد سواء، والتي تثيرها كثير من النصوص، تصبح آلية استثارة للإحساس بالمشكلة ومحاولات البحث الدائم عن الحلول الجادة لها. تلك المحاولات سوف تكبر مع المتعلمين كلما زاد فهمهم للمشكلة، وكلما زادت خبراتهم المعرفية والاجتماعية. غير أن هذه الخبرات والمعارف سوف تبقى في الغالب قاصرة إذا لم يتفاعل المتعلم مع الوضع ويتخيل المواقف والحلول المناسبة المساعدة على الوصول إلى الحل.

ومن خلال ما سبق، نلاحظ أن الكتابة الإبداعية والقدرة على حل المشكلات في القضايا الأدبية والاجتماعية عموما، هما مهارتان معرفيتان تشتركان في مسألة جوهرية هي التخيل، أي القدرة على إنتاج صور ذهنية مجردة ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير، لذلك يقوم كلاهما بوظيفة توليدية من خلال تحريض المخزون الخبري، وإثارته لإنتاج بدائل متنوعة وربما غير معهودة. لكن مجال الحرية في الكتابة الإبداعية، ودرجة الارتباط

الانفعالي، والقدرة التصويرية الجمالية للغة يكون أبرز منه مقارنة بالقدرة على حل المشكلات، هذه الأخيرة، تلتزم نوعا من الخيال المحدود بإطار المشكلة ومحيطها، ودرجة انفعال لا يتجاوز حدود الشعور بالمشكلة والتأثر لها، مع ما يصاحب ذلك من رغبة ملحة لإيجاد حلول مبتكرة وأصيلة (Baldwin, & Fleming, 2003; Gallas, 2003).

إن الحديث عن الكتابة الإبداعية، والقدرة على حل المشكلات في تدريس القضايا الأدبية وما يرتبط بها يقود إلى التأمل في دور عملية التخيل وإسهامها في العملية التعليمية، خصوصا إذا تعلق الأمر بمجال حيوي وخصب كالأدب. لقد أشار إيجان(Egan)، أستاذ التربية في جامعة سيمون فريزر بالولايات المتحدة الأمريكية، إلى أن خيال الأطفال هو الأداة الأكثر قوة وحيوية في التعلم، وأن معظم النظريات التربوية السائدة والمطبقة عبر العالم إنما تقوم على أساس عدد من البرامج المحدودة التي أولت عناية بسيطة بذلك التخيل (Egan، 1992).

وفي هذا السياق يقول عبد الحميد شاكر: " ليس هناك ما يمنع من إثارة القدرة لدى الأطفال على التفكير في الأشياء كما هي على نحو منطقي متتابع متسلسل و منظم، و لكن ليس هناك ما يمنع أيضا من تعليمهم التفكير في الأشياء كما ينبغي أن تكون، أو كما يحتمل أن تكون، في ضوء شروط إضافية متعلقة بها مثل المرونة والقابلية للتغيير والثراء، وأيضا الحرية الخاصة بالنشاط العقلي. فالخيال ضروري من أجل تنشيط القدرة الخاصة بالتجاوز للعقبات والحل للمشكلات بطرائق جديدة، إنه ضروري للإبداع" (عبدالحميد، 2009، صفحة 466).

لذلك قد يستدرك على معلمي اللغة وواضعي مناهجها اهتمامهم الزائد بالحقائق والمعارف والمعلومات في حدود التذكر والحفظ، أو الفهم والاستيعاب والتطبيق كمستويات معرفية تدور في حقل الإدراك ولا تتجاوزه، على حساب رعاية القدرة على التخيل من خلال تعرف الأضداد،

وتحويل المألوف من الأشياء والمعاني إلى ما هو غير مألوف، والعكس، وعمل الاستنتاجات وتوقع النهايات، ووضع الاحتمالات، والتمعن في الصور والرسومات وتدويرها في المخيلة على غير صورتها المشاهدة والتي تساعد في مجملها في تعزيز القدرة على التصور والتفكر والتخيل في مجال أوسع بكثير يوفر بدائل قد لا تكون معهودة على الإطلاق.

وتقديرا لأهمية القدرة على التخيل، ودورها في العملية التعليمية، يرى بعض خبراء التربية أن المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى مناهج دراسية تأخذ بالاعتبار متطلبات تعليم أشكال التخيل من أجل إحداث تكامل بين عالم الحقيقة وعالم الخيال، الذي سوف يكون مختبرا لصقل أفكار وإيجاد حلول على غير العادة والمألوف تكون بدورها أساسا لتحفيز قدرة الإبداع عند المتعلمين(Goodwin, 2004) .

وفي الجزائر، و رغم التقدم الملحوظ في تطوير المناهج التعليمية عموما، واللغوية على وجه التحديد، وجعلها مسايرة لمقتضيات هذا القرن، وللرهانات الحديثة التي يمليها تطور المجتمع، فإن الاهتمام بتنمية وتطوير القدرة على الكتابة الإبداعية أو القدرة على حل المشكلات على اختلاف أنواعها ودرجاتها يبقى ضئيلا، حيث لاحظ الباحث نقصا واضحا في الاهتمام بهما بناء على المقررات الدرسية في اللغة العربية أو الوثائق التربوية المرفقة للمعلمين في المرحلة المتوسطة. لذلك فلا غرابة أن تجد التلميذ عاجزا عن بناء نص يعكس شعوره الصادق نحو القضية، بأسلوب يوحي بالإبداع والتجديد في الطرح والمعالجة، أو تجده عاجزا عن الإتيان بحل للمشكلة (القضية)، بل إنه يكتفي عادة بصياغة أفكار مستهلكة بأسلوب يوحي بكثرة الحفظ و التذكر لا بالإبداع والتخيل، كما أنه سوف يقدم حلا للقضية معروف سلفا تناوله مسبقا، أو نقله نقلا دون بدل أي جهد في تصور البدائل الممكنة (تازورتي، 2003).

ومن جهة ثانية يلاحظ الباحث قصور هذه المناهج في استثمار القدرة على التخيل وفتح مجال هذا الخزان الحيوي واستغلاله للخروج من الرتابة والتلقين وطريقة حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات المقتضبة، إلى ذلك العالم الفسيح الذي يعطي المتعلم مجالا أوسع لفهم وتصور النص و إعادة بنائه وفق مخيلته وتصوراته للموضوع وخبراته السابقة، في جو من التفاعل الإيجابي مع النص وأحداثه، والشعور المستمر بالمشكلة قضية النص، ومحاولة فهمها وتحليلها وتشكيل أنماط تفكيرية غير معهودة في محاولة هادئة ومستمرة لحلها كلما زاد رصيد خبرات المتعلم وقدرات مخيلته، وقد سبق لبعض الدراسات في المجال توجيه هذه الملاحظات والدعوة لتلافيها في المدرسة الجزائرية (بن ميسية، 2010).

وتتضح مشكلة الدراسة الحالية في ضعف الطلبة عموما وطلبة المرحلة المتوسطة في الجزائر على وجه التحديد، في القدرة على الكتابة الإبداعية، أي عدم القدرة على بناء نص أصيل يتميز بالمرونة والجمال والتعاطي الذكي والخلاق مع القضايا المثارة المناسبة لمستوياتهم الفكرية، واللجوء دائما إلى قوالب معروفة تعكس قدرة الحفظ الآلي والاستخدام النمطي للعبارات والتوظيف الساذج والبسيط للأفكار التي تعود في الغالب لصاحب النص، دون أدنى تطلع إلى توظيف الخيال وتحفيزه. كما تتضح المشكلة في ضعف الطلبة على تصور حل المشكلات والقضايا التي تقدمها النصوص، والعزوف عن المشاركة في إيجاد تصور للحلول الممكنة من خلال محاولة استخدام الخبرات الشخصية، والمعارف المحصلة، وتفعيلها في المخيلة، وتتضح المشكلة أيضا استنادا إلى غياب الاهتمام بمجال التخيل وعدم استثماره في التعليم رغم أهميته كما سبق، خصوصا وقد صار محط اهتمام علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة. وتتضح المشكلة أخيرا بالنظر إلى الجو السلبي الذي يسود تعليم النصوص الأدبية العربية كالنمطية، والرتابة، وعدم التفاعل مع النصوص، وضعف استغلالها في تحفيز وتنمية المهارات

المعرفية العليا، نتيجة قصور نظرة المعلمين نحو دوره المحوري، والافتقار إلى مناهج تعليمية تثير القدرات التفكيرية العليا، ولعل أهمها مهارة الإبداع.

ثانيا: أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الجوهري الآتي:

هل يؤثر استخدام الاستراتيجية القائمة على التخيل في تدريس النصوص الأدبية في تحسين أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في الكتابة الإبداعية وأدائهم في حل المشكلات؟

وقد تفرع عن هذا السؤال المحوري أسئلة هي:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات تعزى إلى

استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية ومتوسطات درجات أدائهم في اختبار القدرة على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج؟

ثالثا: فرضيات الدراسة

حاولت هذه الدراسة التحقق من الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية).

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية)؟

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية)؟

5- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية ومتوسطات درجات أدائهم في اختبار القدرة على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج.

رابعا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في دور استراتيجية التخيل من جهة، باعتبارها مجالا حديثا جدا في التعليم، لأنه يفتح أفقا واسعة أمام التلاميذ للتعاطي مع المعلومة، وتجاوز الطرح البيداغوجي القائم على المجال المعرفي في مستوياته البسيطة، إلى إعمال الخيال بوصفه ملكة إبداعية أصيلة تزود المتعلم أطر تقوم على أساس التفكير في البدائل والاحتمالات، بحيث لا نرفض القضايا والمسائل المعروضة والمألوفة فقط، وإنما تجعلنا نراها بطريقة أخرى ونعرضها بشكل مغاير، أو نضع حلولا لها لم تقدم من قبل.

فالعقل البشري مثلما يقرره العلماء، لا يقوم بالمحاكاة لما هو موجود في الخارج، ولا يكرره بل يقوم بالإنشاء والتكوين والبناء، لذلك وجب أن نساعده على ذلك من خلال التخيل.

كما تتضح أهمية الدراسة من خلال تحسين و تطوير قدرتين عقليتين عاليتين من القدرات المنشودة في التربية والتعليم، وهما الكتابة الإبداعية، التي تعد مجالا خصبا لتنمية الخيال واكتشاف المبدعين، وتوجيههم فضلا عن الآثار الحميدة المرتبطة بمجال الانفعال الإيجابي وتوجيه الأحاسيس توجيها فنيا راقيا، في أسلوب لغوي يعكس مستوى عال من التفكير. أما القدرة الثانية فهي حل المشكلات، وتزيد أهميتها بالنظر إلى وظيفتها العملية في حياة التلميذ اليومية، المتسمة بالتعقد، وكثرة المشكلات واتساعها رقعتها يوما بعد يوم.

ولعله من الواجب التنويه بأن مثل هذه الدراسات حديثة ، خصوصا إذا تعلق الأمر بالبلاد العربية، والجزائر على وجه التحديد، مما يجعلها كاللبنة الأولى التي تسهم في تطوير البحث حول موضوع التخيل في المجال التربوي، و تكون نقطة بداية جادة للانتقال بهذا المفهوم من الحيز الفلسفي، إلى حيز التربوي الإجرائي.

وأخيرا فإن أهمية البحث تتجلى في الكشف عن قيمة النصوص الأدبية وجعلها مجالا خصبا وحيويا لاستثارة التفكير العالي الرتبة (الإبداع) والانفعال الصادق (الجمال)، والنظر إلى الأمور نظرة واسعة تعطي للمتعلمين فسحة أرحب للاستمتاع بالمعارف والخبرات، لا النفور منها والتضجر المستمر منها كما هو واقعنا اليوم.

وبالتالي فمن شأن هذا البحث أن يوجه التربويين والمعلمين لإعادة النظر في قيمة النصوص اللغوية والأدبية.

خامسا: أهداف الدراسة

ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة فيما يأتي:

- تـدعيم الطروحـات النظريـة التربويـة حـول التخيـل، والكتابـة الإبداعيـة، وقـدرة حـل المشكلات، إذ تعتبر مجالات خصبة وحديثة نسبيا، خصوصا فيما يتعلق بالتخيل.
- ترغيـب التلاميـذ عينـة الدراسـة فـي تعلـم النصـوص الأدبيـة مـن خـلال اسـتراتيجية التخيل، وتدريبهم المستمر على هذه القدرة الحيوية، لتوظيفها في مناحي الحياة.
- معالجـة مشـكلة ضـعف التلاميـذ فـي القـدرة علـى الكتابـة الإبداعيـة المتناسـبة ومستوياتهم العقلية ومخزونهم اللغوي.
- معالجـة مشـكلة ضـعف التلاميـذ فـي القـدرة علـى حـل المشـكلات، وتـدريبهم علـى هـذه المهـارة الحياتيـة الخطيـرة، خصوصـا مـع تفـاقم المشـكلات يومـا بعـد يـوم فـي المجتمـع الجزائري.
- تغييـر نظـرة المعلمـين وكـذا واضـعي المنـاهج التعليميـة عمومـا إلـى قيمـة التخيـل وجعلـه مجالا لا يقل أهمية عن المجال المعرفي بمستوياته الدنيا والعليا.
- جعـل التعلـيم ممتعـا بالنسـبة للتلاميـذ وتـوجيههم نحـو اسـتثمار رحابـة التخيـل كعمليـة للتفاعـل مـع المواضـيع الدرسـية، أو الاسـتمتاع فـي بنـاء صـور ذهنيـة جديـدة لا تجعـل مـن المـتعلم مجـرد متلقـي، ولا مجـرد مشـارك فـي الموضـوع، بـل منشـئ لـه بطريقتـه الخاصة.
- توجيـه التربـويين والمعلمـين والمتعلمـين إلـى مزيـد مـن الاهتمـام بالإبـداع إذ يعتبـر اليـوم خزان الثروات التي لا تنضب.

سادسا: تحديد مصطلحات الدراسة

- **استراتيجية التخيل:** وهي مجموعة من الخطوات العملية المستوحاة من المقاربات المقترحة من مؤسسة مركز لينكون للتخيل التابع لجامعة بانسيلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، لتطوير نماذج في التعليم القائم على التخيل والتي سوف يعتمدها أستاذ مادة اللغة العربية في تدريس التلاميذ النصوص الأدبية المختارة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط وفق خطوات محددة كالآتي:

1- القراءة الصامتة، ثم الاستماع للقراءة الجهرية، والتعرف على معاني بعض الجمل والكلمات المفتاحية، ثم استنتاج الفكرة العامة، والأفكار الفرعية التي يقوم عليها النص، والتأكد من أثر المعلومة الجديدة معرفيا وشعوريا.

2- يستحضر التلميذ التجارب السابقة من خلال مشاهداته، أو قراءاته السابقة، ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص.

3- . يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ "، ولا يتم هذا إلا عبر إضافة عنصر جديد مؤثر في النص، أو حذفه، أو تغيير طبيعته.

4- يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد.

5- يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية (واردة) ونص مكيف لأحداث متخيلة.

6- يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة، وذلك تحت إشراف الأستاذ.

7- يقيم الأستاذ التلميذ حول التجربة التخيلية، و يسأله عما إذا وجد حرية في التفكير وقدرة على التركيز من أجل تقديم فكرة جديدة، وهل عاش عاطفيا تجربة جعلته يتفاعل مع الأحداث والأوصاف في نصه الجديد.

8- ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى.

- **الكتابة الإبداعية:** يعرفها (الخصاونة، 2005، صفحة 46) بأنها: "مستوى من الأداء الكتابي، يتيح للطالب التعبير عن عواطفه ومشاعره، ونقل أفكاره بأسلوب مشوق يعتمد الخيال والإثارة، وتوافر الصور الفنية الجمالية." ، وهي أيضا: " قدرة الإنسان على استيعاب موضوع محدد، ومحاولة إعادة كتابته بأسلوب جديد بعيد عن التقليد، مشوق غير مألوف، مثير غير معروف، يتميز بالإبداع، ويحقق الإمتاع، ويعبر عن المجاز والتشبيه والاستعارة، وتراعى فيه اللغة نحويا وصرفيا." (الحرداني، 2013، صفحة 28).

أما إجرائيا فتعرف بقدرة تلاميذ السنة الثالثة متوسط –عينة الدراسة– على كتابة موضوعات التعبير المقررة في البحث الحالي كتابة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، والمهارات المرتبطة بالتفصيل المطور، والتصوير، وتلك المرتبطة بالقدرة على التأثير العاطفي، والقدرة على التخطيط، والمرتبطة كذلك بالصحة اللغوية والقدرة على الإخراج. وتقاس بالدرجة المتحققة للتلميذ من إجابته على اختبار الكتابة الإبداعية المعد لهذا الغرض (أنظر الملحق رقم 02)، اعتمادا على بطاقة التقييم المدرجة في الدراسة (أنظر الملحق رقم 03).

- **حل المشكلات:** عرفها كل من زوريلا، نايزيو، وأوليفيريس (D'Zuurilla, Nizu, & Olivares, 2004, p212) بأنها: " عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا من الشخص الذي

يحاول تحديد أو اكتشاف حلول فاعلة وقابلة للتكيف مع مشكلات محددة يواجهها في الحياة اليومية"، وتعرف إجرائيا بقدرة تلاميذ المرحلة المتوسطة عينة الدراسة على تحديد المشكلة، وإيجاد حلول للمشكلة، وإدراك الحلول التي قد تواجه الحلول، وإعادة النظر واختيار الحل، ثم تأكيد الحل المقترح وتطبيقه، وأخيرا تقييم عمل الحل المقترح، وتقاس بالدرجة التي يحصلها التلاميذ عينة الدراسة على اختبار حل المشكلات الموقفي (أنظر الملحق رقم 03)، والذي يقيم وفقا للدرجات المؤشرة في الإجابة النموذجية للاختبار سالف الذكر(أنظر الملحق رقم 04).

- **تلاميذ المرحلة المتوسطة:** هم التلاميذ الذين أتموا دراستهم الابتدائية في المدارس الجزائرية، وانتقلوا إلى المرحلة المتوسطة حيث يدرسون في السنة الثالثة، ذكورا وإناثا، سواء من المعيدين أو من غير المعيدين، ممن تتراوح أعمارهم عادة بين (13-14) سنة.

سابعا: حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

1- اقتصرت استراتيجية التخيل في الدراسة على تلك التي اعتمدها مركز لينكون للتخيل التابع لجامعة بانسيلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث ضم جملة من المقترحات الأولية المحددة لتطوير نماذج في التعليم القائم على التخيل، (Michelli, Holzer, & Bevan, 2011)

2- أفراد عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة متوسط ممن يدرسون في متوسطتي فريجة سليمان، وخلف الله عمار، التابعتين لمديرية التربية لولاية جيجل، المقاطعة الأولى.

3- اقتصر تطبيق استراتيجية التخيل على مادة اللغة العربية فيما يتعلق بالنصوص الأدبية فقط.

4- اقتصر المحتوى التعليمي في النصوص الأدبية على (09) دروس مختارة من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط المقرر من وزارة التربية والتعليم في الجزائر.

5- اقتصرت الدراسة فيما يخص مهارات الكتابة الإبداعية على: الطلاقة، المرونة، الأصالة، القدرة التصويرية، التأثير العاطفي، والقدرة اللغوية.

6- اقتصرت الدراسة فيما يخص مهارات حل المشكلات على: تحديد المشكلة، إيجاد الحلول، تحديد الصعوبات التي تواجه الحل، اختيار الحل، تطبيق الحل، تقييم عمل الحل.

7- اقتصر تدريس النصوص الأدبية على جانب الأفكار والمعاني المتضمنة في النصوص دون التطرق لدراسة الجانب اللغوي (النحو، الصرف).

8- عدد الحصص المدرسة بلغ (18) حصة بواقع حصتين لكل درس.

ثامنا: الدراسات السابقة:

تقوم الدراسة الحالية على جملة من المتغيرات المركبة مما تطلب عرض الدراسات السابقة الخادمة للموضوع وفق اعتبارات عدة هي:

ـ الدراسات التي اهتمت بدراسة التخيل ضمن مادة الأدب العربي والنصوص الأدبية.

ـ الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية.

ـ الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالقدرة على حل المشكلات.

ـ الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية وحل المشكلات معا.

1- : الدراسات التي اهتمت بدراسة التخيل ضمن مادة الأدب العربي والنصوص الأدبية:

في هذا السياق أجرى عبد الباري (2009) دراسة للتأكد من فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ولذلك اختار عينة قوامها (83) تلميذا وتلميذة وزعوا إلى مجموعتين تجريبية عددها (42) وضابطة عددها (41)، وقد درست الأولى منهما وفق استراتيجية التصور الذهني التي قسمها الباحث إلى مرحلة ما قبل القراءة، أين بيان المهمات التخيلية التي سوف تقوم بها المجموعة عبر طرح أسئلة بسيطة أو مهمات تخيلية قصيرة، ثم تأتي مرحلة القراءة أين يقسم النص القرائي إلى خمسة أو ستة فقرات تحقق كل واحدة منها صورة ذهنية خاصة، ثم توزع كل بطاقة على مجموعة من الطلاب، فتقرأ ويطلب من كل طالب تصور ورسم المشهد الذي يراه في مخيلته بعد قراءة الفقرة، ثم يختار الباحث أحسن تلك المشاهد، ثم تأتى مرحلة ما بعد القراءة وتتعلق أساسا بطرح أسئلة حول الفهم القرائي والتصورات المرتبطة بالشخصيات والأحداث التي تضمنتها النصوص. وخلصت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيا في الفه القرائي ككل وعلى كل مهارة من مهاراته الفرعية (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، الإبداعي) ولصاح المجموعة التجريبية.

وقام نصر (2009) بدراسة هدفت تقصي أثر استخدام معلمي اللغة العربية لنشاطات تعليمية تعلمية مصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في تنمية قدرات الطلاب على التخيل، واختار لذلك عينة قوامها (59) طالبا يدرسون في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بالأردن، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، درست الضابطة منهما وفق البرنامج المطور القائم على تلقي النصوص المسموعة مصحوبا بعدد من الأنشطة الفنية والمعرفية والحركية، في حين درست المجموعة الضابطة وفق البرنامج الاعتيادي الموصوف في دليل المعلم، وقد أعد الباحث مقياسا للتخيل اعتمد ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد الفني (التعبير عن التخيل اعتمادا على الرسم) والبعد المعرفي(التعبير عن التخيل اعتمادا على

الاستجابة المعرفية) والبعد الحركي (التعبير عن التخيل اعتمادا على الحركات الجسدية ولإيماءات) وأظهرت نتائج الدراسة بعد (10) أسابيع، مدة تطبيق البرنامج، وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التخيل ككل، وعلى كل بعد منه، ولصالح المجموعة التجريبية.

قام أحمد(2011)، بدراسة للكشف عن أثر التعليم التخيلي في تحصيل مادة الأدب والنصوص العربي لدى تلاميذ الصف الرابع إعدادي في إحدى مدارس بغداد، بلغ عددهم (60) تلميذا وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تأكد الباحث من تكافؤهما بعد تطبيق قياس قبلي (اختيار من متعدد) خاص بالقدرة التحصيلية في مادة الأدب، وبعد تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على المجموعتين، اظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج القائم على التخيل، واوعز الباحث النتيجة إلى التأثير الذي أحدثه التخيل في جذب انتباه التلاميذ، وتحسن قدرتهم على الملاحظة الدقيقة، وكيف ان التخيل ساعدهم أيضا على متابعة موضوع الدرس، وجعله أكثر تشويقا.

وفي دراسة لبورقة (2012)، هدفت لاستقصاء فاعلية برنامج مقترح لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والتفكير الإبداعي لدى طالبات المدرسة الثانوية، قامت الباحثة باختيار عينة بلغ عددها (46) من طالبات السنة الأولى ثانوي قسمن لمجموعتين، ضابطة وتجريبية بالتساوي، حيث درست الأولى منهن بالطريقة الاعتيادية، والثانية باسترتيجية (Valett، 1983) التصور الذهني، وخطواتها الأساسية قائمة على شرح وبيان فائدة التخيل، ثم النمذجة عبر قراءة النص وشرح ما تتصوره الأستاذة، ثم التوجيه بأن تطلب المعلمة من الطالبات بتقفي أثرها واستخدام التخيل في قراءة النص، ثم التطبيق وفيه تقرأ الطالبات النص مستعينات بالتوجيهات المقدمة، وأخيرا التقييم عبر الإجابة عن فائدة التجربة في فهم النص وكيفية حدوث الفهم. ولقياس نواتج

التعلم صممت الباحثة اختبارا في النصوص الأدبية وآخر في التفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج فروقا دالة في نتائج الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الشعراء(2013) دراسة بعنوان:" أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن" وقد أعدت الباحثة قائمة لقياس مستويات الاستيعاب القرائي المعروفة وهي (الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي) كما بنت الباحثة برنامجا لغويا قائما على استراتيجيتي العصف الذهني، والتخيل وطبق لمدة شهرين على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي بلغ عددهن (79) قسمن إلى (03) أقسام واحد ضابط واثنان تجريبيان. وأظهرت نتائج المقارنات بين درجات الطالبات في المجموعات الثلاثة على الاختبار القبلي والبعدي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية العصف الذهني كما جاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية التخيل مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة وكانت الفروق الدالة باعتبار الاختبار ككل، وباعتبار كل مهارة من مهاراته الأربعة.

وقام العيسى (2014) بدراسة هدفت استقصاء أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن، واختار لذلك عينة من الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في مدارس التميز عددهم (94) طالبا وطالبة يدرسون في الصف الثامن أساسي، قسموا لأربع مجموعات اثنتان تجريبية واثنتان ضابطة، وقد أعد الباحث اختبارين أحدهما يقيس القدرة التلخيصية والآخر يقيس القدرة التخيلية الكتابية، وقد طبقا قبل وبعد البرنامج المطور، وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتخيل وجود فروق دالة إحصائيا في درجات استجابة أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التخيل الكتابي تعزى للبرنامج المطور ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت

الدراسة فروقا دالة إحصائيا في درجات الاختبار بين مجموعة الطالبات ومجموعة الطلبة المتميزيين ولصالح الإناث.

وقام الشمري (2016) بدراسة هدفت إلى بحث أثر سرد القصة الشعبية في تنمية الخيال عبر التعبير الفني القائم على الرسم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض مدارس محافظة بابل العراقية قوامها (75) فردا، وقد قسمت هذه العينة إلى أربعة مجموعات تجريبية؛ اثنتان تتشكلان من فئة الذكور، واثنتان تتشكلان من فئة الإناث. وبعد تطبيق اختبار قبلي على المجموعات الأربعة، قام الباحث بتطبيق الطريقة التدريسية القائمة على سرد القصص الشعبية، لمدة فصلين دراسيين، ثم طبق الاختبار البعدي في الرسم، والتي قيمت وفق بطاقية ملاحظات خضعت لشروط الصدق والثبات المعهودة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين نتائج التلاميذ في كل المجموعات على الاختبارين القبلي والبعدي، كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس.

2- الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية.

كما أجرت المحمود (2008)، دراسة بعنوان "بناء برنامج تعليمي قائم على أساس الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية" ، والتي أفردت ضمنها مهارة تخيل الصور الفنية، لدى طالبات الصف التاسع، ولذلك طورت الباحثة برنامجا قائما على الكورت، وهو برنامج يعتمد التفكير الإبداعي بما يتضمن من مهارات تخيلية و شكلت عينة الدراسة من (150) طالبة توزعن في مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وبعد تدريس المحتوى المطور في الكورت (cort) أظهرت النتائج فروقا دالة بين متوسطي المجموعتين على اختبار أدائي في الكتابة الإبداعية ولصالح المجموعة الاولى، سببها الطريقة التدريسية القائمة على الكورت، كما اظهرت الدراسة فروقا دالة عند كل مهارة فرعية في الكتابة الإبداعية خصوصا ما ارتبط بمهارات الأصالة والطلاقة والمرونة وتنظيم المحتوى وآليات الكتابة.

وفي الإطار ذاته أجرى عليان (2008) دراسة بعنوان: " أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن"، واعتمد الدراسة عينة من (158) تلميذ وتلميذة ممن يدرسون في كلية الحسين الثانوية للبنات، ومثلها للذكور، وقد قات الاستراتيجية على اثني عشر موقفا تدريبيا في التخيل، واختبارين متكافئين للصور الفنية الكتابية، ومعيارا لتصحيح الصور الفنية، كما اعتمد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، والمعدلة للبيئة الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في درجات التلاميذ على الاختبارين في المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت فروقا تعزى للتفاعل بين الجنس والاستراتيجية، واوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير الأداء الفني الكتابي عبر التخيل، وتوجيه الأساتذة لمزيد من الاهتمام بها.

ومن جهته قام حسن (2011) بدراسة قائمة على قياس أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي والتفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، وقد قامت الاستراتيجية على ست مراحل: استرجاع الخبرات السابقة، التنبؤ، التخيل وتوظيف الحواس، التقمص العاطفي ولعب الدور، وأطلق على الاستراتيجية التخيلية (RePIPSI)، وقد طور وفقها برنامجا في اللغة العربية لتلاميذ الصف العاشر، أما فيما يتعلق باختبار قياس المتغيرات التابعة فقد صمم الباحث اختبارا يقيس سبع مهارات للاستيعاب القرائي التفسيري، وأربع مهارات للاستيعاب القرائي الإبداعي، وثلاث مهارات في التعبير الكتابي الإبداعي، قبل وبعد تطبيق البرنامج الذي دام (10) أسابيع. وتألفت عينة الدراسة من فصلين دراسيين بتعداد (22) تلميذا أحدهما يمثل المجموعة الضابطة، والآخر يمثل المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في أربع مهارات للاستيعاب القرائي التفسيري، أما مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي فجاءت جميع درجات مهاراتها دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، وهي النتائج الفارقة التي ظهرت أيضا مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وقام الحداد وحسن (2014) بدراسة هدفت لتفحص أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من فصلين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة والآخر المجموعة التجريبية، بواقع (22) طالبا من الصف العاشر الأساسي، وتألفت استراتيجية التخيل من أربع مراحل هي: استرجاع الخبرات السابقة، لعب الدور وتوظيف الحواس، والتلخيص والإخراج، وطبقت الدراسة على عينة من الدروس المقررة في الكتاب المدرسي للغة العربية، واستخدم الباحثان اختبارا قبليا وبعديا لقياس القدرة التعبيرية الكتابية، فيه ثلاثة أشكال للتعبير الكتابي هي كتابة رسالة قصيرة، والتعبير عن المشاعر، وكتابة رسالة طويلة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتعبير الكتابي، ويعزوا الباحثان ذلك للبرنامج المطور.

أما الدراسات الأجنبية التي بحثت متغير التخيل ومتغير الكتابة الإبداعية فمنها دراسة بافليك (Pavlik, 2002) لمعرفة أثر التخيل البنائي Structured Imagination في نوعية الكتابة القصصية الإبداعية لدى مجموعة من التلاميذ بلغ عددها (108) نهم (63) أنثى و(45) ذكر يدرسون في كلية المجتمع بنيوجيرزي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قسمت العينة إلى ثلاثة أفواج، الأول منها قدمت له عبارات وفقرات ذات معنى مطور وتتسم بالأصالة، أما الفوج الثاني فقدمت له عبارات وفقرات ذات معنى لكنها غير أصيلة، في حين قدمت للفوج الثالث عبارات وفقرات لا تتسم لا بالمعنى القوي ولا بالأصالة، وقد طلب من المجموعات الثلاثة توظيف تلك العبارات والفقرات أثناء كتابة القصة، وبعد تحليل كتابات الطلبة، اتضح أن المجموعة الأولى والثانية تمكنتا من تطوير قصص حملت مؤشرات لغوية تدل على قوة المعنى في بعده النفسي العاطفي، خلافا للمجموعة الثالثة، بينما اتضح أن المجموعة الثانية تمكنت من كتابة قصص تتسم بأصالة الفكرة أكثر من المجموعة الثالثة، وهذا يؤكد في نظر الباحثة مدى أهمية التصور الأولي والتخيل الذي يطوره الطالب (من خلال الجمل والعبارات المختارة) ومدى تأثيره على توجيه الكتابة الإبداعية في القصة ككل.

أما دراسة هارثاتي (Hartati,2017)، التي استخدمت استراتيجية التدريس عبر المؤتمرات، فقد حاولت التأكد من أثرها في تحسين مستويات الكتابة الإبداعية الشعرية لدى عينة من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي، وتدرجت الاستراتيجية عبر ثلاثة مراحل تميزت الأولى بالاعتماد على التلقين والحوار، ثم المرحلة الثانية، والتي تميزت بفتح مجال المناقشة اكثر، والسؤال، والاستفسار، ثم المرحلة الثالثة والتي أضيفت لها بعض التوجيهات باستخدام مهارات التأمل والتفكير التخيلي، وأظهرت نتائج اختبارات الكتابة الإبداعية البعدية الثلاثة المرتبطة بكل مرحلة وجود تحسن مستمر للمهارات المرتبطة بالقدرة على تطوير أفكار مبدعة، والقدرة على الإلقاء، والقدرة على الإثراء بالمعلومات، والقدرة على التخيل، مع كل مرحلة من المراحل الثلاثة المذكورة.

3- الدراسات التي اهتمت بدراسة التخيل في علاقته بحل المشكلات.

في هذا الإطار نجد دراسة أبو عاذرة (2007) ، والتي هدفت لاستقصاء أثر استخدام التخيل في تنمية القدرة على حل المشكلات، واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي، من المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية بتعداد قوامه (184) تلميذا وتلميذة، قسموا بطريقة عشوائية إلى فئتين مختلطتين إحداهما تجريبية، واخرى ضابطة، بعد التأكد من تكافؤهما عبر استخدام مقياس القدرة على حل المشكلات القبلي. واختبار تحصيلي في مادة العلوم الطبيعية، وطبقت الدراسة على مدار أربعة أسابيع، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي في حل المشكلات وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، دون وجود فروق تذكر بين الذكور والإناث، كما ظهرت فروق دالة على تقديرات التلاميذ في المجموعتين على اختبار اكتساب المفاهيم، بينما لم تظهر تلك الفروق نتيجة متغير الجنس. وقد أوصت الدراسة بتوجيه الاهتمام أكثر لاستخدام استراتيجية التخيل في تدريس مادة العلوم الطبيعية.

وفي دراسة هدفت للكشف عن أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، اختار السيوف (2009)، عينة تكون أفرادها من (64) طفلا وطفلة يدرسون في روضة النمو التربوي التابعة لمديرية التعليم الخاص في منطقة عمان الثانية، وزعوا على عينتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، وقد طبق استراتيجية التدريس القائمة على التخيل معتمدة على (28) نشاطا تدريبيا، وأظهرت نتائج مقياس مهارات حل المشكلات، وكذا نتائج مقياس المهارات التواصلية وجود فروق بين أداء المجموعتين تعزى إلى استخدام الطريقة، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام هذه الاستراتيجية في رياض الأطفال واعتمادها في النشاطات التعليمية الموجهة.

وأجرى النداف دراسة بعنوان: " التخيل وعلاقته بمهارات حل المشكلات : دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ صفي الخامس والسابع من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق" واعتمد الباحث تطبيق اختبارين أحدهما في الكتابة الإبداعية، والآخر في حل المشكلات على عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظة دمشق بلغ عددها (600) تلميذا وتلميذة من الجنسين، ولقد اظهرت نتائج الاختبارين على العينة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار التخيل، ودرجاتهم في اختبار حل المشكلات، ومنه اعتبر الباحث وجود إمكانية التنبؤ بدرجات مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ من خلال درجاتهم على اختبار التخيل.

وفي دراسة موسعة لبولاند (Polland, 1996) هدفت لفحص العلاقة بين التخيل العقلي وحل المشكلات الإبداعية من خلال (29) تقريرا مفصلا خاص بعلماء مبدعين، و(09) تقارير عن فنانين موهوبين، حاول الباحث استخدام كل المعطيات من أجل الإجابة عن أسئلة جوهرية منها: في أية مرحلة من مراحل حل المشكلة يتم استخدام التخيل العقلي؟، وقد كشف تحليل االبيانات المتوفرة أن التخيل العقلي

يحدث في أغلب الأحيان بشكل تلقائي حينما ينهمك الأفراد في السلوك الروتيني، وأن الأفراد لم يفكروا في المشكلة حينما وجدوا الحلول المناسبة لها، وأن التخيل يظهر في المراحل الأخيرة من حل المشكلات.

ومن جهة الدراسات الأجنبية، أجرى أونتونيتي (Antonieetti, 1999) دراسة لمعرفة في أي نوع من المشكلات يدرك الطلبة الجامعيون أهمية التخيل، وتشكلت عينة الدراسة من (90) فردا (31 ذكرا، و59 أنثى) من تخصصات دراسية مختلفة (اقتصاد، علوم إنسانية، علوم اجتماعية)، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار سمي مهام حل المشكلات، وبعد تطبيقه أجاب الطلبة عن رأيهم حول كيفية استخدام التخيل حسب نوع المشكلة، وقد أقروا بأن التخيل البصري يستخدم أكثر في المشكلات العملية، وأن استخدام التخيل العقلي أقل فائدة مع حل المشكلات المجردة، ولم تختلف درجات الأهمية لابالتخصص ولا بالجنس ولا بالفروق الفردية في قدرة كل طالب على تخيل.

ومن الدراسات الأجنبية التي عالجت مهارة التخيل وحل المشكلات معا، دراسة ماكفيرلاند، وبرايموش، وماكسون، وستيوارت (McFarland, Primosch, Maxson, Stewart, 2017) والتي حاولت دراسة أثر استثارة الذاكرة العرضية Episodic memory في تحفيز القدرة على التخيل والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من الأفراد بلغ تعدادها (23) يمثل الذكور (10) منهم، في حين يمثل الإناث (13)، علما أن جميع أفراد العينة يعانون من مشكلة الاكتئاب. وقد انطلقت الدراسة من افتراض مفاده أن الأشخاص المكتئبين يظهرون مشكلات عاطفية ومشكلات ترتبط بالعجز العاطفي، لذلك فقد تأسست الدراسة الحالية على محاولة استثارة القدرة على توليد التفاصيل من خلال استدعاء تفاصيل ترتبط بأحداث معروضة سلفا على أشرطة الفيديو، والتي ترتبط بالذاكرة العرضية، وهي أحداث تمتزج فيها العاطفة والنظرة الشخصية مع الأحداث في إطار الزمان والمكان، ومزج تلك التفاصيل بالمشاعر المعاشة والتجارب التي تصورها الإنسان، والتي تختلف عن الذاكرة الاستدلالية المتعلقة بالأفكار والمعاني والحقائق

والمفاهيم التي يكتسبها الشخص في تجربته الحياتية. وقد كشفت نتائج الاختبار في التخيل والاختبار المصمم في حل المشكلات ان جميع الأفراد المشاركين وبعد ممارسة التذكر القائم على التفصيل، قد استطاعوا فعلا تطوير قدراتهم التخيلية من جهة، والرفع من مستويات القدرة على حل المشكلات، مما خفض من نسبة الاكتئاب، وغير من نظرتهم السلبية لكثير من المواضيع.

وفي دراسة تجريبية قام كل من شيوكتشينا، وميزونوفا، وكايتني (Shukshina, Mizonova & Katainen, 2017) بتطبيق برنامجين تعليميين في مادة التاريخ قائمين على مهارات نفسية معرفية تعتمد التخيل ولعب الدور، ومحاكات الواقع، والتعاطف الشخصي، والقدرة على تحديد الأسس المنطقية للحادثة التاريخية، والكشف عن أثر هذا البرنامج في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في إطار الحيز الزمني الماضي والحاضر والمستقبل، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تدريس التاريخية لابد ان يتجاوز مفهوم تراتبية الأحداث والوقائع إلى مفهوم البعد الأنطولوجي والثقافي، والديني، والاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي المنطقي.

4- الدراسات التي اهتمت بالتخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية وحل المشكلات معا:

قام صبري أحمد (2005) بدراسة حاولت الكشف عن العلاقة بين التخيل العقلي والابتكارية من جهة، والتخيل العقلي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، واعتمد الباحث التحليل العاملي لدرجات استجابات أفراد العينة (طلبة كلية التربية في جامعة الزقازيق عددهم 450) على فقرات مقياسين في الابتكارية والقدرة على حل المشكلات. ولقد أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة الكامنة تحت التخيل تقتصر على: الأحلام وأحلام اليقظة، التخيل عن طريق الحواس، التخيل البصري، التفكير وحل المشكلات، وما وراء التخيل. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين هذه العوامل والابتكارية، كما اتضح أن لثلاثة منها، وهي التخيل البصري والتخيل عن طريق الحواس وأحلام اليقظة، علاقة

ارتباطية قوية على درجات حل المشكلات، وفي الأخير كشفت الدراسة أن التخيل العقلي عند الإناث أعلى منه عند الذكور، وأن الطلبة في التخصصات العلمية تخيلهم العقلي أعلى أيضا من الطلبة في التخصصات الأدبية.

وأجرت الشوابكة (2015) دراسة للكشف عن أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتي ضمنتها بعدا خاصا بالتخيل، لدى طالبات الصف السابع الأساسي واختارت لذلك عينة من (69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة القادسية الأردنية، قسمن لمجموعتين تجريبية، درست مادة النصوص الأدبية وفق استراتيجية حل المشكلات، وأخرى ضابطة درست تلك النصوص نفسها وفق المقرر الاعتيادي، واستخدمت الباحثة اختبارين أحدهما في الكتابة الإبداعية والآخر في القراءة الإبداعية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية لصاح المجموعة التجريبية تعزى لمتغير استراتيجية حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق على جميع المهارات الفرعية للكتابة الإبداعية كالأصالة والمرونة والطلاقة والتخيل ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية حل المشكلات.

أما ما تعلق بالدراسات الأجنبية فقد أجرت لوفرانسوا ياسودا Lefrançois-Yasuda (2009) دراسة هدفت لمعرفة مدى تأثير الكتابة الإبداعية التي تركز على مفهوم التخيل، في القدرة على الكتابة العلمية الوظيفية التي تتبنى حل مشكلة معينة، وقد اختار لهذه الدراسة عينة من طلاب جامعة كومبيني التكنلوجية Université de technologie de Compiègne في فرنسا بلغ عددها (18) طالبا وطالبة، قسموا لمجموعتين إحداها ترى الكتابة بشكل عام محفزة (المجموعة أ)، والثانية تراها عبئا وتكليفا (المجموعة ب)، بعد ذلك قامت الباحثة بإجراء اختبارين أحدهما في الكتابة الإبداعية، والآخر في حل المشكلات، واتبعت ذلك بتوزيع استمارة على أفراد العينة حاولت معرفة رأيهم حول: 1) تقييم دافعيتهم نحو

الكتابة، 2) تحديد الأهداف، 3) اختيار الاستراتيجيات المناسبة، 4) توظيف وتفعيل المعارف والخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

وأتبعت هذه المحاور في الاستمارة بسؤال مفتوح يحاول معرفة أسباب الاتجاه السلبي أو الاتجاه الإيجابي نحو الكتابة في حدود التجربة التي مرت معهم. و اظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في المجموعة "أ" يجدون حماسا ودافعية للكتابة، فضلا عن استمتاعهم بها، وأنهم يطورون من خلال الكتابة الإبداعية التي يحفزها التخيل استراتيجيات تفكيرية منظمة ومتجددة باستمرار، وأنهم يستثمرون المعارف ويوظفونها بشكل جيد وممتع، وأكدوا إجابة عن السؤال المفتوح أن التخيل يعتبر مفتاح هذا الإبداع، وأن التخيل في الكتابة الإبداعية تسهل كثيرا الكتابة الوظيفية في حل المشكلات العلمية، أما المجموعة "ب" فكانت استجابتهم على النقيض من ذلك حيث أقروا بأنهم لا يحسنون توظيف الخيال، وأن كتابتهم لا تتقيد بالأهداف، ولا برسم الاستراتيجيات، وانهم يجدون صعوبة في استثمار المعارف بشكل إيجابي.

5- تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة في المجال، حسب علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية، يتضح جليا أنها دراسات حديثة إذ يمكن إدراجها ضمن البحوث التي تساير ذلك الاتجاه العام في العناية بمهارات التفكير العليا عموما، ومهارة التخيل، وحل المشكلات، والكتابة الإبداعية، على وجه التحديد. وهي دراسات تتبنى المنهج التجريبي في معظمها، لأنها تقوم على مبدأ اختبار الطرق الكفيلة بتحسين وتنمية هذه القدرات، ولعل التقاطع الظاهر بين المتغيرات يثبت بما لامجال للشك أن التخيل وحل المشكلات والكتابة الإبداعية قريبة في سياق البحث حول التفكير والإبداع.

فبالنسبة للدراسات التي اهتمت بالتخيل ضمن مادة الأدب العربي والنصوص الأدبية، فهي تثبت أن النصوص الأدبية حقل جيد لاستثارة التخيل وتحفيزه، ولا أدل على ذلك أن مصطلح التخيل صار لصيقا

بالقصص الموجهة للأطفال، وهي نوع أدبي ينشط التخيل بإجماع الدارسين. كما يلاحظ أن تحفيز التخيل عبر النصوص الأدبية ارتبط بمحاولة تحسين قدرات عقلية كالفهم والتحصيل والاستيعاب القرائي (دراسة عبد الباري، وأحمد، وبورقة)، أو بعض المهارات الضرورية في المجال مثل مهارة التلخيص (دراسة العيسى)، كما نلاحظ أن بعض الدراسات اعتمدت النصوص الأدبية من أجل تطوير القدرة التخيلية لدى التلاميذ (دراسة نصر، والعيسى، والشمري)، ولقد أثبتت نتائج كل الدراسات الأثر الإيجابي لتدريس التخيل ضمن سياق النصوص الأدبية، وكشفت صلاحية تطبيق المواضيع الأدبية والتخيل مع جميع المراحل التعليمية حيث اعتمدت عينات الدراسة من المراحل الجامعية والثانوية والمتوسطة والابتدائية جميعا.

أما بالنسبة للدراسات التي اهتمت بمتغير التخيل في علاقته بالكتابة الإبداعية، فكلها توجهت نحو بناء برامج مطورة وفق استراتيجية التخيل من أجل تحفيز التلاميذ على الكتابة الإبداعية، ذلك لأن التخيل شرط ضروري في تطوير المهرات الإبداعية الأساسية، نذكر منها على وجه التحديد؛ الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتصوير، وهذه نفسها المهارات المفتاحية في التخيل، خصوصا وأن الاستعارات والمجازات تتطلب قدرة في استثمار تلك الميزات. ومن المفيد التنويه بأن كل الدراسات أثبتت الدور المحوري للتخيل في تحسين أداء التلاميذ والطلبة في الكتابة الإبداعية على اختلاف مراتبها، وتذكر معظم الدراسات المختارة أن الجوانب المعرفية في الكتابة الإبداعية تحسنت بشكل ملحوظ، كما الجوانب الانفعالية والاتجاه نحو الكتابة، و بدرجة أقل تلك المهارات المرتبطة بالتنظيم والتعبير واختيار المفردات والإخراج ويضاف لتلك الملاحظات أن الجنس لم يكن متغيرا فاعلا في معظمها.

وفيما يخص الدراسات التي عالجت متغير التخيل في علاقته بحل المشكلات فيظهر جليا أن معظمها طور استراتيجيات تخيلية من أجل تحديد مدى تأثيرها في القدرة على حل المشكلات، وكل هذه

الدراسات (أبو عاذرة، السيوف، شيوكتشينا وآخرون)، أظهرت أن ممارسة التخيل يؤثر إيجابا في القدرة على حل المشكلات، سواء كانت في السياق الأدبي، او العلمي، أو الاجتماعي. وتعزز بعض الدراسات المذكورة تحت هذا العنوان ذلك الاتجاه الإيجابي في الأثر حيث ظهر ارتباط قوي وموجب بين القدرة التخيلية وحل المشكلات (دراسة النداف)، ويزيد هذا تأكيدا تلك الدراسات الوصفية التي حللت العلاقة بين التخيل وحل المشكلات، والتي أكدت ان عملية التخيل تحدث في المراحل المتأخرة في حل المشكلات (دراسة بولاند)، وأن التخيل العقلي والبصري يستخدم حسب نوع المشكلة (دراسة أونتونيتي)، وزادت دراسة ماكفيرلاند وآخرون، قيمة مضافة لهذا النوع من الدراسات، حيث كشفت أن القدرة على توظيف الذاكرة العرضية ساهم في تحسين مستويات التخيل وحل المشكلات على حد سواء.

وأخيرا وفيما يرتبط بالدراسات التي بحثت متغيرات التخيل والكتابة الإبداعية وحل المشكلات معا، فقد ظهرت في ثلاثة أنواع أساسية هي: 1) دراسة عاملية، حاولت الكشف عن درجات قوة الارتباطات بين العوامل المشكلة للتخيل من جهة والمشكلة للقدرة على حل المشكلات من جهة اخرى (دراسة صبري أحمد)، والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين العوامل الابتكارية، والعوامل المشكلة للقدرة على حل المشكلات، وهي الدراسة التي أظهرت أيضا فروقا بين الجنسين ولصالح الإناث. 2) دراسة شبه تجريبية (الشوابكة) التي درست أثر استراتيجية حل المشكلات في القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية في بعدها التخيلي، وقد كشفت هذه الدراسة الأثر الكبير لاستخدام الاستراتيجية القائمة على حل المشكلات في تحسين مستويات الكتابة الإبداعية ككل، وتحسين مستوى التخيل عند تلميذات الصف السابع الأساسي. 3) دراسة وصفية (لوفرونسوا ياسودا)، التي اهتمت بمحاولة التعرف عن مدى تأثير الكتابة الإبداعية التي تقوم على القدرة التخيلية، في الكتابة العلمية التي تقوم على القدرة على حل المشكلات من منظور طلبة الجامعة، وهذه الدراسة كشفت أن معظم الطلبة يرون بأن التخيل يعتبر مفتاح الإبداع، وأن الكتابة الإبداعية تسهل ممارسة الكتابة العلمية، وتسهل عملية حل المشكلات فيها.

واستفاد الباحث من هذه الدراسات في الجوانب الاتية:

- تطوير الفهم لإدراك العلاقة بين التخيل والكتابة الإبداعية والقدرة على حل المشكلات.
- الوقوف على أهم المناهج البحثية التي درست المتغيرات الثلاثة التي تتضمنها الدراسة الحالية.
- فهم طبيعة العينات المختارة في الدراسات والتي اتضح أن عددا كبيرا منها شمل المرحلة المتوسطة، مثل الدراسة الحالية.
- تتبع المراحل الإجرائية التي تبنتها الدراسات لا سيما شبه التجريبية منها.
- الوقوف على طبيعة المناهج التعليمية الأدبية المطورة حسب استراتيجيات التخيل.
- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في جمع البيانات خصوصا تلك المرتبطة بالكتابة الإبداعية وحل المشكلات، مع الاهتمام بالمؤشرات السلوكية الدالة عليها المعتمدة في تقيمهما.

وتميزت الدراسة الحالية باعتمادها المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر استخدام استراتيجية التخيل في كل من متغير الكتابة الإبداعية من جهة، ومتغير القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، واستثمار الجمع بين الدراستين الفرعيتين للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الكتابة الإبداعية وحل المشكلات انطلاقا من كون تلاميذ المجموعتين التجريبيتين قد درسوا البرنامج نفسه القائم على استراتيجية التخيل.

كما تمتاز الدراسة الحالية بدراسة القدرة على حل المشكلات ضمن السياق الأدبي، إذ من المعلوم أن هذه القدرة كثيرا ما ارتبطت فقط بالمجالات العلمية والرياضية البحتة رغم أن الأدب ميدان مهم جدا لاستثارة هذه القدرة من منطلق الموضوعي أين تعد النصوص والقصص حقلا خصبا لمعالجة قضايا ومشكلات إنسانية ذات أبعاد خطيرة في حياة الناشئة.

وتعتمد الدراسة استخدام استراتيجية تخيلية مطورة وحديثة ميزتها الاعتناء بالأبعاد المعرفية، وبالأبعاد العاطفية الشعورية، وبالأبعاد التفاعلية الصفية، وهي ميزة تنشدها كل الطرائق التدريسية الحديثة.

الفصل الثاني

التخيل: الماهية والمنظورات

تمهيد:

وراء مصطلح التخيل تختفي قيمة علمية كبيرة تضاهي حسب بعض العلماء قيمة المعرفة، بل وتزيد عنها حسب البعض الآخر، لقد ذكر آينشتاين عبارة دالة جدا حين اعتبر التخيل أكثر أهمية من المعرفة وذكر البعض أنه لولا التخيل لما كان ثمة تفكير، لكن ومع التمعن والتفكر الملي في دلالات التخيل سوف تجد هذه الأهمية تمتزج بغموض يكتنف المصطلح، غموض يعكس الطبيعة الدقيقة جدا لهذه القدرة، غموض يعكس تشعبا ناتجا عن ثراء وغنى هذه الميزة البشرية الفريدة. لذلك فالمبحث الذي يعالج التخيل في هذا الفصل سوف يحترم دقته، وسوف يحترم تشعبه قدر المستطاع، وسوف يحاول تقريبه للدراسة الإجرائية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن البحث في التخيل لازال مستمرا.

أولا: ماهية التخيل

1. **المعنى اللغوي لكلمة "خيال"**

جاءت كلمة خيال في اللغة العربية تحت جدر(خ ي ل)، بمعنى الظن. قال في لسان العرب: "خال الشيء يخال خيلا وخيلة وخالا وخيلا ومخالة ومخيلة وخيلولة: ظنه، وفي المثال: من يسمع يخل أي يظن...وخيّل فيه الخير وتخيله ظنه وتفرسه وخيّل عليه شبه وأخال الشيء أشتبه. يقال هذا الأمر لا يخيل على أحد أي لا يشكل"(ابن منظور،1997، صفحة 338). وجاءت الكلمة بمعنى الصورة الدالة على صاحبها ف" خيال الطائر يرتفع في السماء فينظر إلى ظل نفسه فيرى أنه صيد فينقض عليه ولا يجد شيئا وهو خاطف ظله" (ابن منظور، 1997، صفحة 339).

وقال ابن فارس(ب.ت.ص،338): "الخاء والياء واللام أصل واحد يدل على حركة في التلوين فمن ذلك الخيال وهو الشخص وأصله ما يتخيله الإنسان في منامه لأنه يتشبه ويتلون". وزاد المعجم الوسيط:

"والخيال ما تشبه لك في اليقظة والمنام من أخيلة وخيلان...والمخيلة القوة التي تخيل الأشياء وتصورها، وهي مرآة العقل" (مصطفى، الزيات، عبد القادر، النجار، ب. ت.، الصفحات 266-267).

فكلمة خيال تفيد معنى التوهم كما تفيد التشبه، قال الرازي (2003، صفحة، 99-100) " وتخايل أي تشبه"، وهنا يشير(إسحق ميشيل،1974) المشار إليه في (عبد الحميد، 2009) أنه متى كان في الوجود جاء التخيل بمعنى استعادة الشيء في الذهن مما عفى وسقط بسبب صعوبة التعرف عليه، أما إذا كان التخيل بمعنى التوهم للشيء ولم يكن في الوجود فهو يحمل معنى إبداع صور جديدة.

مما سبق يتبين أن دلالات ومعاني كلمة خيال ترتبط بمفهوم الظن، ومفهوم صورة الشيء والتوهم القريب من معنى صعوبة التذكر، أو حالة الشك وعدم القدرة على الإدراك، أو التوهم في شيء لم يكن موجودا يحمل دلالة إبداع صور جديدة، أو معنى التشبيه . ويتضح كذلك أن المعجم الوسيط، وهو من المعاجم المعاصرة أشار صراحة أن التخيل إحدى قوى العقل التي يتخيل بها الأشياء، وهي إشارة مهمة في فهم معنى الكلمة. ويظهر أيضا من إشارة ابن فارس إلى أن مادة الكلمة تشير إلى حركة في التلون، فالحركة تفيد وجود مساحة في إعمال هذه القوة، وإلى مرونة في استخدام الصور واختيارها، وتفيد كلمة تلوين إلى قدرة في تطوير الصور واختيار البدائل.

2. الفرق بين الخيال والتخيل:

يفرق كثير من الدارسين (عبد الحميد،2009 ؛ أبو سيف،2004) بين مصطلحي الخيال والتخيل تبعا للترجمة القاموسية التي تقابلهما على التوالي (Imagination) و (Fantasy). فكلمة فانتازيا استخدمت "فلسفيا وسيكولوجيا للتمييز بين الموضوعات كما توجد في العالم وبين تمثيلاتها في العقل أو الفهم الخاص بنا... خيال خاص بها (بتلك الموضوعات)، وظل لها، تخيل لها وتذكر بصري لها يتفق معها على نحو وثيق " (عبدالحميد، 2009، صفحة 45)، أما الخيال فهو "القدرة على التكوين والتشكيل

والتحويل للصورة العقيلة" (عبدالحميد، 2009، صفحة 45). لذلك تعرف الفانتازيا بأنها حلم يقظة ينبعث نتيجة للرغبات أو الاتجاهات الشعورية أو اللاشعورية. إنها الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلا. أما تعريف التخيل فهو القدرة على تكوين الأفكار أو التصورات الذهنية الداخلية للأشياء والأوضاع التي لا توجد على أرض الواقع (Davies، 2013)

فالمزهرية التي رأيناها مثلا مرة ما وأعجبنا بها كثيرا وغابت اليوم عن أنظارنا فإن تمثلها العقلي الذي شكلناه حولها، أو الخيال المصاحب لها، أو التذكر البصري يتوافق معها على نحو ما دون أن يكون مشابها تماما لأن تصورها يتلازم مع تلك العاطفة أو شعور الإعجاب المصاحب لها وهو ما يسمى بالفانتازيا الخاص بالمزهرية مع أن هذه الصورة تكون في أغلب الأحيان مختلفة عن الصورة الأصلية الثابتة.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى ان بعض الدارسين يميزون بين مصطلح Imagination باعتباره يدل على العمليات الذهنية، وعلى القدرة على إعادة تمثل أو تصور الأشياء عبر الذاكرة، ومصطلح Imaginaire الدال على مجمل البناءات الذهنية المطورة عبر التخيل، أي على نواتج التخيل وكل الأعمال المنجزة في سياقه، هذا مع أن كثيرا من الكتاب لا يفرقون بينهما ويستخدمونهما بمعنى واحد.

كما تجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسين أيضا يميزون بين مصطلحات: imagination(الخيال) و imagining (التخيل)، فيذكرون مثلا أن الخيال وظيفة عقلية شعورية يستحضر فيها الشخص صورا ليست موجودة في المجال الحسي، بينما التخيل عملية عقلية تقوم على تكوين علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث ينظمها في أشكال مبدعة (الطيب، 2006). لكن المتعارف الملاحظ وفي حدود اطلاع الباحث فإن معظم الكتاب والباحثين لا يميزون بين التخيل والخيال ويستخدمونهما معنويا استخداما واحدا

وإن كان التخيل مصطلح ارتبط بالتوظيف العلمي المعرفي على وزن التفكر، أكثر من توظيف الخيال الذي وظف أكثر أدبيا.

3. مفهوم التخيل في اصطلاح علماء النفس:

يرى نصر (2009، صفحة 390) أن التخيل " قدرة ذهنية مركبة تتيح للدماغ إنتاج صور ذهنية حول أشياء مجردة"، كما يعرفه خليفة (2000، صفحة، 54-55)، بأنه " القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة. ويشير هذا المصطلح إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة."

ويعرفه إيجان Egane (1992, p. 43) فيقول: " التخيل قدرة التفكير في الأشياء الممكنة، إنه الفعل المقصود من طرف العقل، وهو مصدر الابتكار وبناء كل معنى، إنه لا يختلف عن العقل بل هو رافد له بحيث يثريه لحد كبير".

وتقول روث Roth (2007, p. xx): " التخيل قدرة العقل البشري على وضع المفاهيم والصور والأفكار التي لا تتوافق مع الواقع الحالي أو الماضي، أو تلك التي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون متحققة، وهي خاصية تميز الجنس البشري وتمكنهم من التعامل بمرونة وفعالية في جماعات اجتماعية بالغة التعقيد، ويتم التخيل من خلال التفكير في خطط معقدة مستقبلية ممكنة أو مستحيلة، كما يتم من خلال القدرة على توقع النتائج".

أما ديفيز (Davies, 2013, p. 889) فيقر بأن" مصطلح التخيل يستخدم بمعنيين عامين أحدهما مرادف للإبداع، والثاني بمعنى القدرة على تشكيل تجربة لوضعيات افتراضية في الدماغ دون الاعتماد على المدخلات الحسية ".

ويعرفه ليجدابل (Liljedabl, 2009, p. 446) فيقول :" التخيل قدرة على رؤية الأشياء بطريقة مغايرة لما هي عليه، إنها قدرة تجاوز الحقيقي إلى الممكن، وإلى غير الممكن، إنها عادة العقل التي تتشكل من الجمع بين الظروف الحقيقية والممكنة، وبين العادية منها والجديدة غير المألوفة، وبين المعرفية والعاطفية، وبين تلك المنطقية والتي تتجاوز المنطق. وهو مصدر الإبداع والابتكار".

فمن خلال قراءة سريعة لهذه التعاريف نلاحظ أن التخيل في أبسط صوره قد يأخذ معنى الإبداع، مما يؤكد وجود قرابة دلالية وعلمية بينهما، وهو في نظر المختصين قدرة عقلية لكنها بنائية بالدرجة الأولى، بحيث يقوم مفهوم التخيل على بناء صور وإخراجها لحيز الوجود، بعدما لم تكن موجودة، لكن ما يميزه، اعتباره قدرة بنائية لامحدودة، فمن جهة، ثمة إمكانية الجمع وتشكيل صور ممكنة، فكل الابتكارات التي نشهدها، كانت صورا متخيلة لكنها كانت في حدود الإمكان، بدليل وجودها حقيقة بيننا. ومن جهة أخرى قد تكون الصور ممكنة لكنها مستحيلة التشكل، باعتبارها تجربة ماضية أعيد تشكيلها في الدماغ، ومن جهة ثالثة، قد تكون الصور مستحيلة، وسبب استحالتها خروجها عن أصول وقواعد المنطق.

ومما يميز بعض التعاريف، عدم اكتفائها بربط الكفاءة التخيلية بالقدرة العقلية فقط، بل توجيهها توجيها عاطفيا شعوريا، وهذا البعد مهم في نظر الباحث، لأن معظم من عرف التخيل أهمل هذا المجال، وأخيرا نلاحظ أن إيقان (Egan) أضاف إشارة مهمة والتي نبه فيها لدور التخيل في إثراء العقل المدرك وتطوير الفكر.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التخيل بأنه القدرة العقلية الإثرائية البنائية في تشكيل صور خبراتية وفق نمط معرفي غير مألوف عادة، يتسم بالتجديد، والإبداع، أو بالغرابة واللامنطقية، وهي قدرة تصاحبها خبرة عاطفية مميزة، تجعل منه خاصية إنسانية بامتياز.

4. أهمية التخيل:

لقد أدرك علماء النفس والتربية أهمية التخيل في حياة الطفل، حيث اعتبروه قدرة حيوية تمكننا من رؤية الأشياء بشكل جديد غير مألوف، وبفضله نوجه استخدامنا لإمكانات معرفية تختلف عن الفهم المباشر، وعن التذكر. ولقد عدوه محفزا للإبداع ولمهارات حل المشكلات، وهو أسلوب آمن من أجل اختبار الجديد دون الخوف من الفشل فيه، ما دام يعالج في مجال الصور الذهنية غير الواقعية. ويعد واحدا من القدرات العقلية التي يمكن تطويرها عبر التعليم، وهو من ضروريات السعادة لدى الإنسان، ومجال للشعور بالحرية في كثير من المواقف، وهو الدافع نحو التغيير والباعث على العمل، كما أن له دورا لا يستهان به في تطوير اتجاهاتنا، وبناء حياتنا العاطفية وصقلها.

ويشير قارة والصافي (2011)، إلى أن اهمية التخيل تتجلى في عدة مظاهر أهمها:

- تهيئة عقل المتعلم عن طريق خفض التوتر، والضغط، وزيادة قوة التركيز، وتقليل الانفعالات السلبية.
- تطوير القدرات المعرفية مما ينعكس إيجابا على قدرات التفكير.
- تطوير مظاهر النمو الانفعالي، الذي يحسن مفهوم الذات لدى الأطفال، ويساعدهم في تطوير قدرات الاستبطان، والحب والتقدير العاطفي.
- زيادة النمو الاجتماعي واكتشاف مظاهر الشعور العميقة التي تتجاوز حدود الإدراك، فيسمو الطفل بعلاقاته مع الآخرين.

أما أهمية التخيل في عملية التعليم والتعلم فيمكن تلخيصها فيما يأتي (أحمد، 2005 و خليفة، 2000):

- الصور المتخيلة بمثابة قاعدة بيانات مهمة تساعد في تمثل المعلومات في الدماغ، وتطوير قدرات الفهم والتمييز بشكل فعال.

- تساعد التصورات العقلية المتخيلة على إضفاء معاني ودلالات محسوسة على الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة.
- تحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يساعد كثيرا الطفل على التعامل معها.
- يجعل التخيل المادة التعليمية الصعبة سهلة الاستيعاب والفهم.
- التخيل مساعد بشكل مثبت على تحسين قدرة استيعاب الذاكرة واسترجاع المعلومات.
- يساهم التخيل في تطوير القدرة على ابتكار معاني جديدة وتوليد نتاجات إبداعية غير مألوفة.

وحتى تتحقق هذه الشروط فإن التعليم القائم على التخيل يتطلب توافر جملة من الشروط النفسية، والفزيائية والمعرفية حتى ينجح تطبيقه، وتؤتي استراتيجياته الفائدة المنشودة منها؛ فمن الشروط النفسية أن يكون التلميذ منشرح الصدر، لا يشعر بأي ضيق ولا توتر سابق، وأن يكون متحمسا محبا لتجربة الطريقة، مستعدا للمشاركة فيها بكل صدق، ومن الشروط الفزيائية ضرورة توفر درجة مقبولة من الهدوء والإضاءة، وأن تكون جلسة التلميذ مريحة، ومن الشروط المعرفية أن يوجه التلميذ اهتمامه وقدرته وطاقته الذهنية نحو تشكيل الصور، وممارسة التأمل قدر المستطاع، لذلك يُعتد كثيرا بالتدريب الذي يجريه التلميذ في التخيل قبل مباشرته في إطار منظم مدروس، وأخيرا فإن المواقف التخيلية تحتاج في الغالب لتوجيه مباشر من الأستاذ، وإرشاد مدروس، حتى ينتقل من مرحلة لأخرى ومن وضع لآخر بكل ثبات ودقة (إبراهيم، 2004).

5. أنواع التخيل:

من خلال تتبع الأدب النظري الذي حاول تفريع أنواع التخيل، لاحظ الباحث وجود اعتبارات مختلفة اعتمدها العلماء، في كل نوع تقسيم من التقسيمات الآتية:

5-1 من حيث أصالة التفكير التخيلي:

يذكر علماء النفس أن الخيال منه الإبداعي، ومنه البنائي، فالأول يمثل إحدى العمليات التي يلجأ إليها الأطفال لتطوير أفكار وتصورات وخبرات جديدة غير مألوفة وأصيلة، أما البنائي فيشمل النشاط النفسي الذي تحدث من خلاله العمليات التركيبية لدمج مكونات الذاكرة والصور العقلية التي شكلها الطفل في مسار خبراته الحياتية (Fisher, 2004)، واللعب باعتباره مظهرا متطورا للنشاط العقلي والنفسي والحركي لدى الطفل يكشف بوضوح كيف يستخدم هذا الصغير أدوات أو ألعابا لم تصنع لذلك الاستخدام، وإنما وبفضل التخيل الإبداعي استطاع إيجاد تلك الصيغة الجديدة من التوظيف والتي غالبا ما تثير الكبار وتجلب انتباههم. أما النمط الثاني البنائي فيظهر في اللعب كذلك وبشكل معتاد، حيث يوظف الصغير ألفاظا أو مواقف أو يستخدم أدوات على ما شاهده داخل أو خارج البيت، فيستجمع تلك الخبرات ويجمعها في نظام اللعب الذي وضعه لنفسه(Craft, 2000) .

5-2 من حيث المنفعة المترتبة عن التفكير التخيلي:

من هذه الزاوية نجد بعض العلماء يميزون بين نوعين أيضا من التخيل، الأول افتراضي، كأن تطلب من التلميذ تشبيه شيء بشيء آخر، والثاني درامي، وهو التخيل الذي يعيش فيه الشخص بكل عواطفه تلك التجربة التخيلية مع أنه يحاول صدها في بعض الأحيان عبر ما يعرف بميكانزيم المقاومة الخيالية (Imaginative Resistance)، والتي يطور الشخص عبرها دفاعا حتى يميز تلك العواطف ويعيد نقلها في حيز جديد تتميز فيه الحقيقة عن الخيال. وتذكر نيقولز (Nichols, 2006) في هذا السياق، بأن الفرق بينهما يتجلى في قوة الدافعية المرتفعة نحو التخيل في النوع الثاني مقارنة بالأول، لكن جوهر التمييز هو درجة المنفعة المترتبة بينهما، حيث يطور العقل البشري حسبها عواطف تنسجم مع الصورة المتخيلة متى أدرك المنفعة منها، أما إذا لم يدرك العقل هذه المنفعة فلن يطور أية عاطفة تذكر تمما كما لم يطور التلميذ الذي طلب منه تشبيه شيء بشيء هذه الحالة.

وفي السياق ذاته تقدم نيقولز (Nichols, 2006, pp. 4-5) المثال التالي فتقول: "إذا قال أحدهم: "تخيل أن جميع من في المكتب ماتوا"، وانت لا تعرف عنهم شيئا، فإنه حين ذاك لن تحرك ساكنا، رغم أنك طورت صورة عن الموقف. لكن لو قال الجملة نفسها، وأنت تعلمهم وتعرف الكثير عن كل واحد فيهم، فإنك حينئذ سوف تطور صورة تخيلية مرتبطة أشد الارتباط بعاطفة غامرة، لأن ثمة منفعة تربط بهم، تبررها المعرفة والقرب الذي يجمعك بهم".

3-5 من حيث ارتباط التخيل بنوع الصور الذهنية: قسم التخيل إلى قسمين أساسيين هما:

- التخيل الحسي: وهو نوع من التطوير الذهني الداخلي الذي يقوم به الشخص عبر ربط الصور الذهنية في المخيلة بالحواس، مثل تخيل شجرة، أو تخيل صوت خافت، أو تخيل رائحة قرفة، ويذكر العلماء أن هذا النوع من التخيل يشبه إلى حد بعيد الواقع الطبيعي الحقيقي، ولذلك يدخلون تحت هذا النوع التصورات الذهنية التي ترتبط بتغير مواصفات بعض الأشياء التي نراها حقيقة في الواقع، كأن نتخيل لونا جديدا للحائط أمامنا من أجل توقع ردة فعل أو من أجل حكم مسبق لصورة حائط (حقيقي) بلون جديد (غير حقيقي). وتجدر الإشارة في هذا السياق أن العلماء يجعلون التصورات الحركية، كأن نتصور أنفسنا نمارس رياضة الجري، والعاطفية كأن نتخيل أنفسنا سعداء نتيجة تحقيق نجاح ما، من أنواع التخيل الحسي رغم عدم ارتباطه بالمحسوسات مباشرة. ومن هذا القبيل قسم التخيل إلى شمي، ولمسي، وبصري، وذوقي، وسمعي، حركي (مجيد، 2008)
- التخيل الافتراضي: وهو نوع من التخيل يرتبط بصور بعيدة كل البعد عن الواقع، لذلك فإنها صور يفترضها العقل البشري ويطورها بنفس الشكل الذي تتطور به الصور الحسية، غير أنها تختلف في الأصل وفي الطبيعة وفي المنطقية والمعقولية، لذلك فعنصر الغرابة والتشويق والخداع والتمويه واللامنطقية واللامعقولية سوف تصبح ميزات الجذب والقوة في هذه الصور،

وغالبا ما يحدث خلط بين الصور الافتراضية والفانتازيا في هذه المقابلات، غير أن الاختلاف الجوهري يبقى في قدرة التخيل الافتراضي على بناء صور ذهنية غير مألوفة رغم أن أصلها واقعي حقيقة. لذلك فإن كل الإبداعات والاختراعات غير المتوقعة، والتي تثير فينا الدهشة والإكبار والحماس والاستغراب يمكن تصنيفها في هذا النوع الثاني.

4-5 **من حيث مستوى واقعية الصور المتخيلة:** يحدد بارون (Barron) كما في حنورة (1997، صفحة 31) أربعة أنواع للتخيل بهذا الاعتبار كما يأتي:

- **التخيل ذو البعد الواحد:** ويعني به القدرة على تخيل شيء ما كالشجرة دون أية إضافة عدا ما تنقله الحواس، وهذا النوع البسيط يكاد يشبه التذكر. ويظهر البعد الواحد في التعلق بالصورة الواقعية (الشجرة) لا غير.
- **التخيل ذو البعدين:** ويعتمد على الجمع بين العناصر المتباعدة، ولكنه يعتمد على ما ندركه كذلك بالحواس، مثل أن نتصور حيوانا بجسم الحصان له جناحان يطير بهما في السماء. فالبعد الأول يمثل الصورة المحسوسة الواقعية (الحصان)، والبعد الثاني يمثل أيضا الصورة المحسوسة الواقعية (الطائر)، والخيال يجمع بينهما في تأليف جديد هو حصان ذو جناحين.
- **التخيل ذو الأبعاد الثلاثة:** وهو الذي يعتمد على الرمز، فحينما تنظر في السماء تجد سحبا في أشكال فنية مختلفة فتتخيلها وحوشا أو جبالا أو نوع حيوان. ونلاحظ في هذا النوع بعدا أولا يرتبط بالصورة الواقعية والتي نمثل لها بالسحب، أما البعد الثاني فيرتبط بالصورة المتخيلة كالحيوان في المثال، والبعد الثالث يتمثل في الرمز الذي صار كالواسطة بين الصورة الحقيقية والمتخيلة، والتي تسمح بإضفاء صورة الحيوان على شكل السحاب متى تجسد في صورة شبيهة.

- **التخيل ذو الأبعاد الأربعة:** وهو الذي يعيد بناء الواقع بناء جديدا معتمدا على عناصره القديمة يضاف لها الرمز، ثم يأتي دور السمو فوق الواقع فيبدع الشخص عالما جديدا ليس له علاقة بعالم الوقع. ومثاله تخيل عالم (أليس في بلاد العجائب)، والذي نجد فيه مؤشرا واقعيا، وآخر متخيلا، وثالث رمزيا، ورابع فيه خروج عن الواقع تماما، وظهور نظام جديد في حياة تتسم بالغرابة والعجب.

5-5 **من حيث وظائف التخيل:** يقسم التخيل من هذه الزاوية إلى (مجيد، 2008):

- **تخيل الاستعادة: Reproductive of Memory Imagination** ويتم فيه استعادة الخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات أو احداث، ويكون الشخص واعيا أثناء التفكير بأن تلك الصور المستعادة قد حدثت فعلا في الماضي، وهي قريبة من معنى التذكر.
- **التخيل التوقعي: Anticipatory Imagination** وفيها يستخدم التخيل من أجل تطوير صور ذهنية لأحداث أو مواقف مستقبلية، وترتبط كثيرا بالصور التي تتشكل وفق هدف مستقبلي محدد، بعيد كان ام قريب.
- **التخيل الإنشائي الإبداعي: Constructive Creative Imagination** ويتم خلالها إعادة تركيب ما استعاده الشخص من خبرات سابقة وصور بطريقة مبتكرة وجديدة بحيث تتشكل منها عوالم جديدة، وتركب منها صور ذهنية غير مسبوق لها، وهو النوع الراقي من الخيال.
- **التخيل الوهمي: Fanciful imagination** وهو تخيل يشبه الوهم أو أحلام اليقظة، وهو سلبي يبعد الشخص عن الواقع، ويجعله يتيه في بناء صور وهمية بعيدة كل البعد عن الواقع، تتطور مع مرور الوقت لتصير مهربا للشخص كي لا يواجه الواقع .

5-6 من حيث توجيه التخيل إل المواضيع العلمية أو الفنية:

يقسم التخيل باعتبار توجيهه إلى التفكير العلمي أو إلى التفكير الأدبي الفني إلى قسمين أساسيين (أبوالسعد، 2004) هما:

- الخيال الأولي: وهو الخيال العلمي الإدراكي الذي يتخذ العلم موضوعا له، ويظهر في المعمل ودراسة الظواهر الطبيعية، وهو المفسر للاكتشافات، ويقوم على بناء الفروض العلمية وفق قواعد التكهن العلمي.
- الخيال الثانوي: ويعبر عنه بعض الفنانين والفلاسفة بقوة عليا على تمثيل الأشياء، فهو يعتمد المادة التي يبحثها الخيال الأولى لكنه يضفي عليها بعدا تجريديا ويضفي عليها خواطر نفسية وترميزات هي في الأصل مدركات عقلية، لكن الخيال الثانوي يتجاوزها في صور تعكس ما في نفس الأديب أو الرسام أو الفنان، وهو النوع الذي اهتم به النقاد واعتبروه قيمة فنية في الكتابات الروائية والشعرية لا تنفك عنهما وعن سائر الأعمال الفنية الأخرى.

5-7 من حيث موضوع ممارسة التخيل:

يذكر (Ribot، 1900) أن هناك تخيل فزيائي، وتخيل رياضي، وتخيل أدبي وتخيل جغرافي وآخر تاريخي وتخيل سياسي وتخيلات بحسب الموضوع الذي يعالج فيه التخيل مسألة ما.

وبعد هذا العرض السريع لتقسيمات التخيل يلاحظ أنه وبقدر ما يحدث هذا التقسيم لأنواع التخيل من تفريعات وتفصيلات بغية فهم أدق لهذه الظاهرة العقلية، فإن التقسيم يبن بوضوح جانب التداخل بين هذه الأنواع، والتقاطع الذي يمكن استنتاجه بمجرد التمعن فيها والمقاربة بينها.

فالتخيل الحسي مثلا يشبه لحد بعيد التخيل البنائي الذي يعتمد الصورة الحسية بالدرجة الأولى، ويشبه التخيل ذو البعد الواحد حينما نعتمد الذاكرة في استرجاع الصورة البصرية المخزنة في الدماغ على أصلها

الأول، والتخيل ذو الأبعاد الثلاثة يكاد يكون التخيل الافتراضي لدى شون والذي لا تحركه في العادة إلا الصورة التشبيهية أو الرمزية في مفهوم بارون، كما أن التخيل الافتراضي الذي أشارت له شون يشبه أيضا التخيل ذو الأبعاد الأربعة، أين يحدث التسامي عن الواقع من خلال حالة الشعور العاطفي التي تصاحب الإبداع في المشهد أو الصورة.

6. التخيل والتفكير:

يؤكد بياجي (Piaget) كما في نيقولز (Nichols, 2006) أن التخيل عملية مصاحبة ورامزة للتفكير فقط، دون اعتباره أحد مكونات التفكير، وفي السياق ذاته يؤكد العيسوي أن عملية التخيل يقصد بها الاستخدام البناء أو الإيجابي، وليس بالضرورة أن يكون الاستخدام مبدعا للخبرات السابقة، والتخيل أيضا ليس مجرد تذكر أو استرجاع بسيط للخبرات السابقة، إنه تنظيم جديد أو إدراك جديد للمادة المستمدة من الخبرات السابقة، وهذا البناء الجديد، أو التركيب الذهني غير المألوف قد يكون إبداعيا، كما قد يكون مجرد عمل فكر يغلب عليه طابع التقليد والمحاكاة. ولهذا الاعتبار فإن التخيل في نظره يشكل مظهرا مطورا من مظاهر التفكير. (العيسوي، 1998)

أما كوسلين Kosslyn (1975)، فيذهب أبعد من ذلك، حيث يرى أن الصور الخيالية تتمركز في عمليات التفكير مباشرة ولها مضمون (فكري) وبناء (فكري) متميز في التمثيل الداخلي للفرد، ويعتقد أنها صور ذهنية تفكيرية مفروضة على التفكير. ويعتقد بعض العلماء ان التخيل هو التفكير بالصور، وأنه عنصر جوهري في النشاط العقلي.

7. التخيل والذاكرة:

تظهر العلاقة بين التخيل والذاكرة من خلال اعتماد التخيل على قوى الذاكرة لتوليد الصورة في شكلها الإنتاجي، أو حتى في شكلها المبدع، وهي صور تؤلف في شكل تنظيمات جديدة تصل الإنسان

بالماضي وتجعله يستشرف ويتفاعل مع المستقبل، وهذه الصور المطورة في الإبداع ما هي إلا صور بسيطة كانت مخزنة في الذاكرة قبل أن يتم استثمارها بشكل جديد، فكل جديد أصله قديم، وكل إبداع له صورة قبلية تعبر عنها في الواقع.

ويؤكد خبراء علم النفس المعرفي بأن التخيل عامل مساعد ومحفز لعمليات الذاكرة، ومعين جيد على الاسترجاع، فبعض الدراسات تؤكد بأن النصوص التي تحتوي الصور الخيالية تم استرجاعها على الفور، عكس النصوص العادية التي أخذت وقتا كبيرا في عملية الاسترجاع، وأثبتت دراسات كثيرة أن الأشخاص من ذوي القدرات التخيلية العالية يمتازون أيضا بقدرة استرجاع عالية أيضا (الطيب، 2006).

8- التخيل والعاطفة:

يوجهنا والتون (Walthon, 1978) كما في نيقول (Nichols, 2006) إلى تأمل منطق ثلاث ادعاءات تبدوا متناقضة والتي يسميها متناقضات الخيال paradox of fiction وهي:

- نحس بمشاعر مختلفة حينما نواجه مواقف خيالية.
- لكي تحس بمشاعر تجاه شيء ما عليك أن تؤمن بوجوده حقا.
- نحن لا نؤمن بوجود شيء حقيقي في عالم المتخيل.

وتدعونا نيقول (Nichols, 2006) إلى التأمل أيضا في الأسئلة الجوهرية التالية:

- هل الاستجابة الشعورية للمواقف المتخيلة ناتجة أصلا عن النشاطات التخيلية؟ فإن كنت كذلك، فكيف يطور التخيل هذه المشاعر؟
- تحت أية شروط أو ظروف يمكن تشكل استجابات شعورية وعاطفية من مجرد نشاطات تخيلية من منظور عقلي بحث؟

- هل تعد الاستجابات العاطفية الناتجة عن التخيل مشاعر صادقة أصيلة مثل الشفقة والسخط؟ أم أن المسألة مرتبطة بتصور أننا نملك هذه العواطف وكأنها جزء من لعبة شاملة نتبنى فيها ظاهريا موقف التصديق لتلك المشاعر. أو بعبارة اخرى هل نشعر بالأسى والحزن على (كوزيت) الطفلة الصغيرة حينما فقدت أمها في رواية البؤساء، أم أننا نتخيل فقط بأننا نشعر بالشفقة عليها، لأن هذا الشعور جزء من المشهد الواسع للقصة التي علينا أن نتخذ موقعا ضمنها؟

يجيب بعض الدارسين على هذه الإشكالية بأن الاعتقاد بالشيء والرغبة في تبني موقف من الشيء نوعان من الحقائق العقلية، والذي يميز بينهما ليس الموضوع بقدر ما هو الوظيفة، فلو نظرنا إلى أننا نرغب في تحسن حالة (كوزيت) في رواية البؤساء فسوف تحيلنا حتما إلى تطوير تصور معين وحفظه في الدماغ، وسوف تثير بدورها مظهرا وظيفيا يختلف تماما عن المظهر الوظيفي الذي يحدثه الاعتقاد حقا أننا نتألم لحالة هذه البنت.

لذلك وعلى خلاف المشتهر سابقا من أننا نتخيل الأشياء التي لا نؤمن بها، وأن التخيل ينافي ما نعتقده، يقر الدارسون اليوم بإمكانية حدوث التخيل والاعتقاد (التصديق) في آن واحد، يقول والتون (Walthon) كما في نيقول، (Nichols, 2006, p. 7) " تخيل شيء ما يطابق تماما معرفته على أنه حقيقة"، وتؤكد هذا بدراسة أجراها ليسلاي (Leslie,1994) أوهم فيها الطلاب بأنه سوف يملئ كوبا بالشاي، ثم وبشكل مباشر عمد إلى قلبه (وهو فارغ)، فأثار ذلك الطلاب الذين تخيلوا الكأس مملوء رغم انهم لم يشاهدوا الشاي إطلاقا.

ومن هذا المنطلق يذكر علماء النفس أن التخيل بالشيء والاعتقاد به يطوران أحداثا تعكس توجها وميلا نحو التفاعل مع ذلك الشيء. وهي نظرة تختلف تماما عما جاءت به نظرية المحاكاة التي تجعلنا نختار أشكالا من البناءات التصورية التي تناسب المعتقدات والمرغوبات والتي سوف تتيح لنا فرصة

اختيار الصور المناسبة حتى نحقق الهدف المنشود بناء على فكرة المعتقد المزعوم pretend belief أو الاعتقاد في مقام التخيل "Belief like imagination ".

9- التخيل والواقع.

يؤكد فايجوتسكي كما في إيكوف، ويورباخ (Eckhoff & Urbach, 2008) أن التخيل وظيفة رئيسية في حياة الانسان، وأن قيمته الحقيقية لا تظهر في سياق الأفكار والصور المبدعة التي تحفزنا لاكتشاف الجديد فقط، بل إنها قدرة نفسية لها بعد واقعي وحقيقي تتجلى في أربعة أوجه هي:

- التخيل والصور التي ينتجها تعتبر تشويها لتجارب الشخص الحقيقية، فكل بناء تخيلي، وكل مشهد مبدع، وكل منظر تجتمع فيه متغيرات على غير المعهود هي في نظر فايجوتسكي تجسيد لمشاهد حقيقية في أصلها تراكمت عبر تجارب حياتية كثيرة، ثم ما لبثت أن شوّهت وبنيت على غير المألوف، لذلك كان أصل التخيل واقعيا.
- إن المنتج النهائي لتخيلاتنا سوف يرتبط حتما وبشكل معقد مع الظواهر الحقيقة، لأن كل إبداع ينتجه الخيال سوف ينحى لتقريبه من الواقع قدر المستطاع، بل وجعله حقيقة قد المستطاع. فالرواية الخيالية تكتسب الصدارة، وتحظى بالقبول والتنويه كلما ارتبطت بالواقع، وانغمست في المشكلة الإنسانية الحقيقية.
- يرتبط الخيال بالواقع أيضا من جهة المشاعر التي تنتاب الإنسان، فكل صورة ذهنية ترتبط بموضوع خاص من المشاعر، وتوجه فكر وقدرة الإنسان بحيث تحرك فيه الانطباعات والأحاسيس والأفكار تماما كما لو كان واقعا.
- إن الخيال كثيرا ما يتجسد في الواقع بشكل ملموس ليصبح منتجات نستخدمها، او عمليات نعتمدها، أو نماذج ونظريات وأفكار نتناولها، فالسمة الأساسية لكل فكرة متخيلة أنها فكرة مبدعة،

وكل فكرة مبدعة هي فكرة مميزة، وكل فكرة مميزة لا تثبت إلا متى صارت حقيقة نتعامل بها كمنتج، او فكرة جديدة.

ويوافق موقف فايجوتسكي رأي بعض الفلاسفة على غرار هيوم حيث يؤكد على أن التخيل يشير إلى الممكن، والعقل البشري حينما يتصور الأمور بشكل واضح إنما يستدخل أيضا فكرة الإمكان، لذا يقول كما في نيقول " لا شيء مما نتخيله غير ممكن قطعا" (Nichols, 2006, pp. 7-8) .

وبالمقابل يرى بعض الفلاسفة والعلماء على غرار باشلار Bachelard كما في (Coking، 2005)أن التخيل ليس قدرة على بناء الصور، ولكنه قدرة على تشويه الصور المقدمة من الإدراك الواقعي. ويعتبر هذا الحكم انعكاسا مباشرا للفكرة السلبية التي حملها كثير من الباحثين حول التخيل. والمدقق في فكرة باشلار يلاحظ أنه توقف عند(تشويه الصورة المدركة الواقعية)، لكن التخيل لا يغير بناء وطبيعة الصورة، أو لا يشوهها على تعبير باشلار، وإنما يطورها لمستويات فكرية وشعورية ومنطقية لتتوافق في أرقى صورها مع نموذج عقلي واقعي جديد يكتشفه الناس لأول مرة، ثم إن معظم الحقائق المنظمة المبدعة لا يمكنها التجدد في هيئة الإبداع إلا متى أعدنا تغيير بنائها المنطقي الواقعي.

10- العمليات العقلية في التخيل:

اهتم بعض الدارسين لمحاولة جمع وتتبع أهم العمليات العقلية التي تؤشر للتخيل، ومنهم هسو (Hsu, 2012)، وكذلك ليبانغ، وشانغ، ووشانغ، ولين (Liang, Chang, Chang & Lin, 2012) علما أن بعض تلك المؤشرات سبق وأن نبه لها الكاتب الفرنسي ريبو (Ribot,1900) ، ويمكن تلخيص هذه المؤشرات فيما يأتي:

أ. **التحويل Transformation** : وهو عنصر جوهري في عملية التخيل العقلي، والمقصود أن التخيل يقوم على التفكير المبني على التشابهات، فيحدث قياسا على أساسا تلك التشابهات، ثم

يحدث تحويلا بنقل صفة الشيء الأول إلى الثاني، تماما مثلما يفعل الصغار حينما يحولون العصا إلى سيف مضيء، أو يحولون المكنسة إلى حصان بعدما أحدثوا تشبيها بينهما.

ب. **البلورة crystalization** : إن التخيل جسر للصور والأفكار كما يقره كثير من الفلاسفة والباحثين، والتفكير يحدث حينما نخزن الصور ونقوم بدمجها في الدماغ مرتبطة بسياقات نفسية أو عقلية أو مادية حسية مختلفة، لذا فإن التخيل بلور شفاف يكشف عن صور سبق للدماغ أن عالجها، لكنه لا يعالجها مثلما يعالج أية عملية إدراكية، بل يستعين بها ويجمعها ويعطيها شكلها الخاص لتتشكل في صور مطورة لا تشبه إطلاقا تلك الصور المدمجة. ويعتقد فايجوتسكي كما في (Liang, Chang, Chang & Lin, 2012) أن الأنشطة التخيلية تتبلور أكثر في الحياة الثقافية الظاهرة المشتركة بين الناس، وأنها تتبلور عبر قدرة الأشخاص على التعبير عن أفكار مجردة بأمثلة ملموسة فنية.

ت. **الفعالية Effectiveness** :والمقصود بها قدرة الأشخاص على توليد أفكار مرتبطة بتحقيق هدف منشود، لأن الاختراع والإبداع البشري حاجة إنسانية تظهر وفق متطلبات خاصة وظروف محددة تحكمها، وعليه فإن الخيال سوف يتأثر ويفعّل بحسب تلك الحاجة والهدف المسطر دون كلل أو ملل.

ث. **الإعداد Elaboration** : ففي بداية عملية التخيل يكون اهتمام الفرد عفويا وطبيعيا، ويتسم عادة بقلة الجهد، لكن وبمجرد أن يتواصل مجهود الشخص في التخيل، ويستغرق فيه أكثر إلا وصارت بمثابة تجربة قائمة بذاتها تتسم بالجهد وتتطلب طول تركيز وتفصيل أكبر، وتزداد الصعوبة ويزيد الجهد في مستويات التفكير العليا، أين يهتم الفرد بجمع الصور والتفاصيل المشتتة في وحدة مبدعة غير مسبوقة، لذلك فإن الصور المتخيلة تعبر بالدرجة الأولى عن تحدى من صاحبها، واهتمام وجهد ومثابرة عالية.

ج. **الاستكشاف Exploration** : والمقصود به قدرة الشخص على استكشاف ما هو غير معروف، فالخيال يبدأ من نقطة جوهرية تشكل بداية إمكان الإبداع، وهي بداية الاستكشاف، لكنه استكشاف غير خاضع للرقابة (الإدراكية)، بحيث لا حدود له ولا قوانين تحده.

ح. **الحدس Intuition** : هي نوع من البصيرة، أو المعرفة المباشرة، أو هو قفز من المعلوم إلى المجهول، والحدس يقود الناس لاختبار مختلف الأفكار، وربما تحقيق نتائج غير متوقعة، والحدس يسمح أيضا بتجريب أنواع مختلفة من التفكير بشكل غير مرتب، وهو سر المتعة التي يجدها الشخص أثناء تجريب أنواع التفكير، وهو الذي يجعل الإنسان حال التخيل يطيل تخيله ذاك دونما كلل.

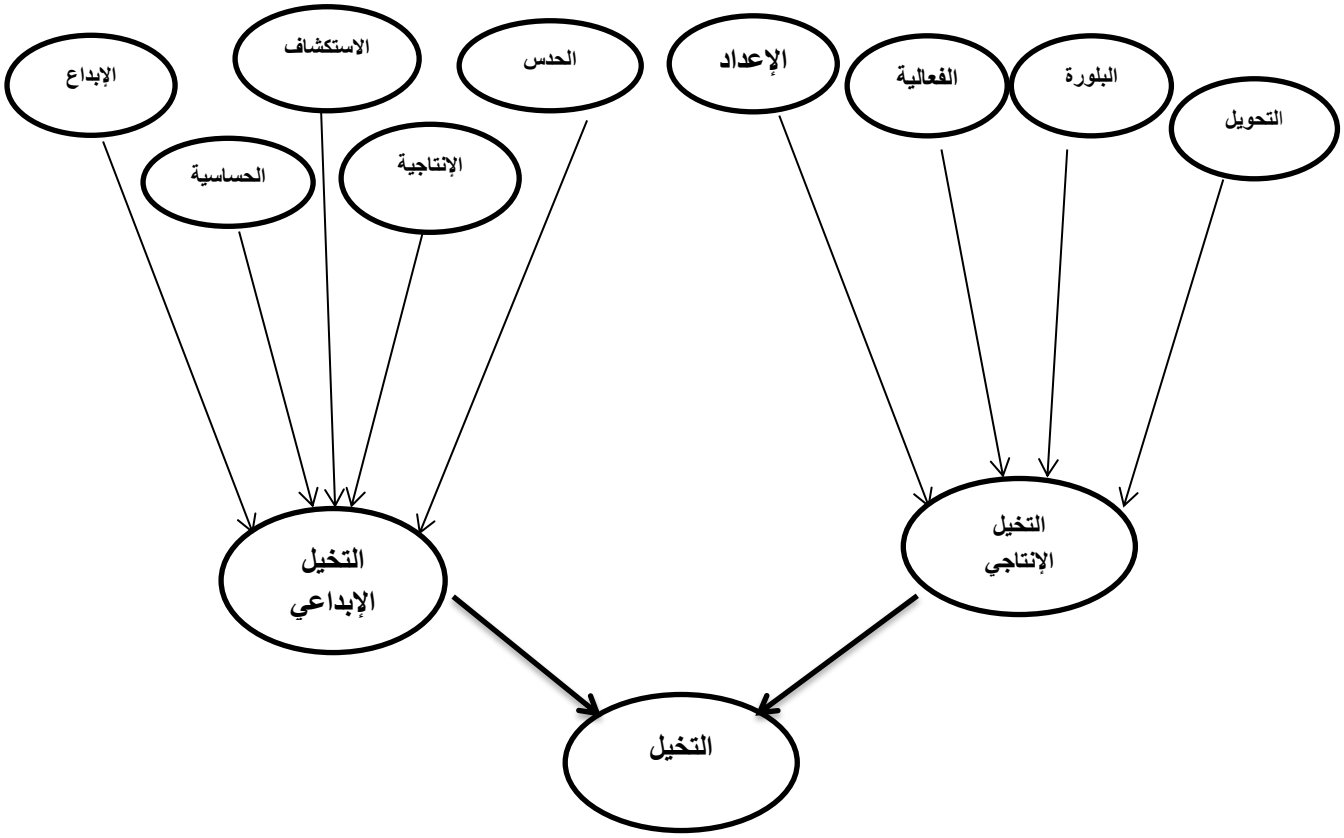
خ. **الإبداع (التجديد) Novelty** : للخيال قوة مبتكرة تستثمر الصور المأخوذة من الخبرة الماضية، أو تلك التي استخلصت من أعمال الآخرين لتطور في شكل جديد ومبدع، وهي قدرة تطوير وتشكيل كينونات جديدة من أخرى قديمة، أو تقديم إمكانات جديدة أو آليات عمل وتفكير مبتكرة توجه في العادة نحو رفاهية المجتمع وتعزز الثقة في تماسكه، كما أشار لذلك فايجوتسكي.

د. **الإنتاجية Productivity** : وترتبط بالأبعاد المادية التي تطور عبر التخيل، ويرتبط هذا المؤشر كذلك بالشروط الكمية للصورة، وبكثافتها، أو بهما معا، أو بكمية الصورة وكثافتها وطول مدة ثبات أو بقاء هذه الصورة، كما ترتبط أخيرا بالقدرة على تنظيم الصورة. وتعكس الإنتاجية حسب الدارسين خاصية الطلاقة في إنتاج الصور المبدعة.

ذ. **الحساسية Sensibility** : فجميع أشكال التخيل الخلاق تنطوي على عناصر شعورية، والجانب العاطفي منها يعد من اكبر المؤشرات العاملة في التخيل الإبداعي، لذلك يعاني المخترعون والمبدعون من صراعات عاطفية شعورية مؤلمة كما يعانون من صراعات فكرية مؤلمة هي الأخرى، لكن سرعان ما تتحول تلك الآلام والصراعات والمعاناة إلى سرور ونشوة بعد تحقيق الهدف. ويجمع الدارسون بأن

هذ المؤشرات تجتمع في فئتين مختلفتين تشكل الفئة الأولى التخيل الإنتاجي، أما المجموعة الثانية فتشكل التخيل الإبداعي، والشكل الآتي يوضح ذلك.

الشكل رقم (01) يوضح مؤشرات التخيل حسب نوعيه الإنتاجي، والإبداعي(من إعداد الباحث)



11- مراحل تطور التخيل لدى الطفل.

لقد ارتبطت أكثر الدراسات حول القدرة التخيلية بمرحلة الطفولة حينما بحثت العلاقة الوطيدة بين النمو العقلي المعرفي واستخدام الخيال لدى الأطفال، سواء في مواقف اللعب أو مواقف التعلم الأولى، كما درست الآثار الجيدة للتخيل في تشكيل اللغة وتطوير الأطفال لنماذج حوارية متعددة مع الصديق الخيالي أو أية شخصية متخيلة أخرى. ومن المهم التأكيد أن التخيل كما يشير الخبراء يظهر في سن مبكرة، فالطفل ذو السنتين يمكنه اللعب بالموزة على أنها هاتف رغم إدراكه الفرق الحقيقي بينهما.

واهتم بياجي بفكرة النمو القائم على الاستيعاب (Assimilation) والإضافة (Accomodation)، واهتم أولا بتطور الذكاء، ومنه التطور المعرفي عموما، واعتبر التفكير المنطقي المجرد والمنهجي العلمي ركيزتين للتطور المعرفي والانتقال من المرحلة الحسية الحركية في السنوات الأولى التي يميزها الذكاء العملي المحسوس، ليتطور فيصير مجردا أو شكليا في السنوات الدراسية الأولى، ويرى أن إحدى خصائص الذكاء الشكلي قدرته على توقع الممكنات، أما التخيل فهو مجال التفكير في غير الممكن بامتياز، لذلك فالتخيل الإبداعي يقابل التفكير المنطقي تماما، ويعتقد أن التخيل يتدخل بقوة في نقل الطفل من مرحلة النرجسية الذاتية إلى التفكير العملي، لأنه يوفر التبرير المسبق لتقبل شكل التفكير العلمي. (كرافت، 2006)

ويذكر أبو سيف(2005)، أن الملاحظات العلمية حول سلوك الأطفال أظهرت أنهم يكتسبون نوعا من الخيال يسمى "الخيال بالصورة"، ويسود في الطفولة المبكرة لدرجة أن كثيرا من هؤلاء الأطفال يمتلكون خيالا صُوَريا دقيقا والذي يعبر عنه (بالذاكرة الفوتوغرافية)، لذلك يستطيع الطفل وصف مناظر بتفاصيلها الدقيقة والمحددة مثلما يفعل الكبار، وعلى هذا الأساس يحذر التربويون وعلماء النفس من الاهتمام بالنمو اللغوي على حساب الصور لأن التفكير بالصور لا يقل أهمية عن التفكير باللغة.

ومن خلال تتبع مراحل نمو القدرة التخيلية يظهر جليا بأنها تتمركز أساسا في مرحلة الطفولة حيث يحددها بعض الباحثين كالآتي (الهيتي،1988، وناجي1994، حنورة، 2000، الطيب، 2006).

- **مرحلة التخيل الإيهامي: من ثلاث إلى خمس سنوات**

وفيها يكون تخيل الطفل نشطا وديناميكيا في حدود البيئة التي يدركها ويتفاعل معها، ويتميز التفكير التخيلي فيها بتوهم أشياء وشخصيات وألعاب، فالقطعة الخشبية سيف ضوئي يقذف أشعة قاتلة، وصندوق الكارتون مركبة فضاء تحلق به بعيدا، والصديق يلعب معه يعتبره شريرا نزل من الفضاء يعاركه، والدمية

بنت مطيعة... وهكذا. وعلى أساس هذا التوهم يستطيع الطفل بناء علاقات فكرية جديدة وتنظيمها في نسق خاص به، كما أنها فرصة لاستخدام لغة لا ترتبط بالمواقف الحياتية المعهودة، وبها أيضا يطور مشاعر جميلة مشوقة وكذا حركات وإيماءات وأصوات لا تظهر في المواقف الاجتماعية العادية. وهذا الخيال هو الذي يجعل الطفل يقبل بشغف على سماع القصص والإمعان في مشاهدة صورها وحضور التمثيليات.

- **مرحلة التخيل الحر: من ست إلى ثمان سنوات:**

تتميز هذه المرحلة بتحرر الطفل تصوريا من حدود البيئة إلى تطوير نموذج تخيلي يتسم بالإبداع والتركيب حسب ما يشكله الطفل بحرية مطلقة، فيوجه خياله إلى بناء صور في قصص أليس في بلاد العجائب ويطور منها لنفسه نموذجا خاصا بتلك العجائب، كما يتولى مهمة مشاهدة جزيرة الطير الغريب مع سندباد البحري، ويصغي باهتمام بالغ لقصص وحكايات الجنية في النهر، والعفريت في فانوسه، وحورية البحر. إنها مرحلة تجعل قدرته العقلية تتجه دائما نحو البحث عن مساحات التخيل غير المحدود، لذلك لا غرابة أن يتعلق بشخصية الأقزام السبعة ويحاول العيش بمخيلته في قريتهم، لأنه يمثل العملاق مقارنة بهم، كما لا نستغرب كثرة سؤال الطفل عن عوالم الجن والشياطين، وعالم الملائكة التي لا تحتكم لمعايير الواقع وقوانينه.

- **مرحلة المغامرة والبطولة: من السنة التاسعة إلى الثانية عشرة.**

يعتقد علماء النفس أن الطفل في هذه المرحلة سوف يميل لأن يصبح أكثر واقعية لذا يعمد إلى بناء صور تخيلية أقرب للإمكان وأكثر ارتباطا بتوفر شروط أو حدوث صدف تساعد على تبرير تلك المواقف التخيلية (الممكنة)، وعلى هذا الأساس يميل الطفل إلى الاستمتاع بالقصص التي تعالج قضيا البطولة والشجاعة والتضحية في الحروب أو روايات الأحداث الاجتماعية المحزنة كقصص البؤساء الميسرة، إذ

تضمن تخيل ومعايشة مواقف يستمتع بها ويتقبلها على أنها حقيقة أو يمكن لها أن تكون حقيقة. ويعتقد الباحث أن ظاهرة ميل الأطفال لتخيل المواقف الاجتماعية المؤثرة سواء كانت محزنة جدا كتخيل نمط حياة بعد وفاة الأم، أو كانت سعيدة كتخيل النجاح في مسابقة فكرية عالمية يندرج ضمن هذا النوع من الخيال المرتبط بالتحدي.

- **مرحلة الخيال المرتبط باليقظة الجنسية: ويبرز بين السنة الثالثة عشر والسابعة عشر:**

هي مرحلة ترتبط بالتطلع إلى الاستقرار النفسي العاطفي عبر محاولة تحقيق الاستقرار الجنسي، لذا تتوجه القدرة التخيلية كثيرا إلى بناء صور تلبي هذه الحاجة، وقد يجدها الطفل في بعض القصص العاطفية، ومن المفيد التنويه بأن هذه المرحلة تقابل مرحلة المراهقة الأولى.

وتظهر في هذه المرحلة بوادر ما يعرف بالجمهور الخيالي imaginary audience،وهو يشير إلى ميل المراهقين إلى تطوير صور افتراضية غير حقيقية عن مظهره او سلوكه، وانه واقع تحت مراقبة واهتمام الآخرين، ويعتقد الدراسون أن هذا الشعور يؤدي لتطوير الوعي بالذات والذي يعد أكبر مظهر من مظاهر المراهقة، وترتبط هذه التصورات بالشخصية وتطور مفهوم التفرد، ولقد أشارت إحدى الدراسات كيف تأثرت مجموعة كبيرة من المراهقين بمجرد طرح السؤال الافتراضي التالي: " كيف يكون رد فعلك لو دخلت إلى حفلة كنت تعتقد أنها تتكرية (يلبس فيها لجميع لباسا تتكريا) فإذا بك الوحيد أمام الحضور من يلبس هذه الثياب؟" وعليه يقر علماء النفس أن الجمهور الخيالي يعكس مظهرا من مظاهر العملية النمائية للانفصال، ويؤكدون أن الطفل يستخدم كثيرا احلام اليقظة في تفعيل هذا النوع من التخيل. (Taylor M.، 2002)

- **مرحلة المثل العليا: وتبدأ من السنة الثامنة عشر فما فوق:**

وهي مرحلة تتميز بعدم الاستقرار النفسي للمراهق، الأمر الذي يجعله أكثر ميلا للمواقف والقصص العاطفية التي تمتزج بالمغامرة واختبار الجديد من الأحداث غير المألوفة في المجال. ومن المهم التنبيه إلى أن هذه المرحلة لا تندرج ضمن مراحل تطور التخيل لدى الطفل وإن كانت نتيجة لها، ويشير بعض الباحثين في هذا الشأن بأن التخيل يصبح مقيدا فيظهر في عمل فني أو إبداع أو حل لمشكلة اجتماعية ما.

ومن خلال تتبع هذه المراحل يتبين أن نشاط التخيل في ذروته يكون لدى الأطفال بين السنة الثالثة والثانية عشرة، ولو تأملنا في المرحلة الثالثة، مرحلة المغامرة والبطولة، لوجدناها تتلاقح فيها الخبرة التخيلية التي مر بها الطفل مع تصورات الواقع والتزاماته وشيئا من واقعيته.

كما يلاحظ أن التخيل في هذه المرحلة يكون ممزوجا بعاطفة وجملة من المشاعر التي تعطي للتخيل قيمة تضاف لقيمته الفكرية، فبناء الصور حول الشخصيات والأحداث والمواقف غير محتكم لعنصر التشويق والإثارة النابعة عن الغرابة والعجب، وإنما أصبح نابعا عن شحنة عاطفية تحرك قوة التخيل في الاتجاه الواقعي، ومن هذا المنطلق يعتقد الباحث أن القيمة الاجتماعية للقضايا التي يطورها التخيل العقلي تبدأ بالظهور بدورها في هذه المرحلة بالذات، لأن الطفل وهو يتفاعل مع قضية أو حدث أو شخصية ما، أي حينما يبني تصورا مميزا حولها، سوف يطور قيمة اجتماعية يسقطها على واقعه.

وعلى هذا الأساس فإن اختيار تلاميذ المرحلة المتوسطة واختيار الذين يدرسون منهم في السنة الثالثة كعينة للدراسة يناسب تماما، حسب رأي الباحث، عملية الانتقال بالقدرة التخيلية من حيز الواقع، إلى حيز التفكير التخيلي ذي الصلة بالواقع كما الحال في توجيه أنظار التلاميذ إلى تطوير صور جديدة انطلاقا من تلك التي بنيت من تجارب (واقعية مشاهدة) سابقة، مما يجعل الصور المتخيلة ذات أصول واقعية.

فلو تمعنا في النص المقرر الأول من البرنامج المطور(الملحق رقم 1) للاحظنا أن استكشاف كوكب المريخ حقيقة لا جدال فيها، وأن المعطيات العلمية التي نحوزها والصور التي تجمعها المركبات الفضائية حقيقة أيضا لا خيال فيها، وأن الحياة منعدمة فيه بلا مراء، غير أن هذه الحقائق يمكن أن تستثمر كمطية من أجل الانتقال إلى حيز التخيل بمجرد التفكير فيما لو خرجت مركبة فضائية لاستكشاف كواكب جديدة فإذا بها تعثر على كوكب صالح للحياة، وعلى هذا الشرط المتخيل سوف نتوقع من التلميذ أن يطور صورا جديدة ما كانت لتحدث لو لم يتدخل عامل (لو)، ثم وبناء على نسج تلك الصور، سوف نتطلع إلى معرفة ردات فعل عاطفية وشعورية مصاحبة لتلك الصور المطورة.

وبالرجوع إلى الدرس المقرر الأول في البرنامج المطور، يتوقع من التلميذ أن ينتقل في بناء الصور الجديدة من:

أ. إدراك الواقع، واسترجاع صور في المخزون الخبراتي، عبر استثمار الرصيد المعرفي الخاص بالسفن الفضائية، والكواكب المختلفة البعيدة، ومستكشفي الفضاء، وانعدام الحياة خارج الأرض، وغيرها من المدركات ذات الصلة بالواقع والحقيقة.

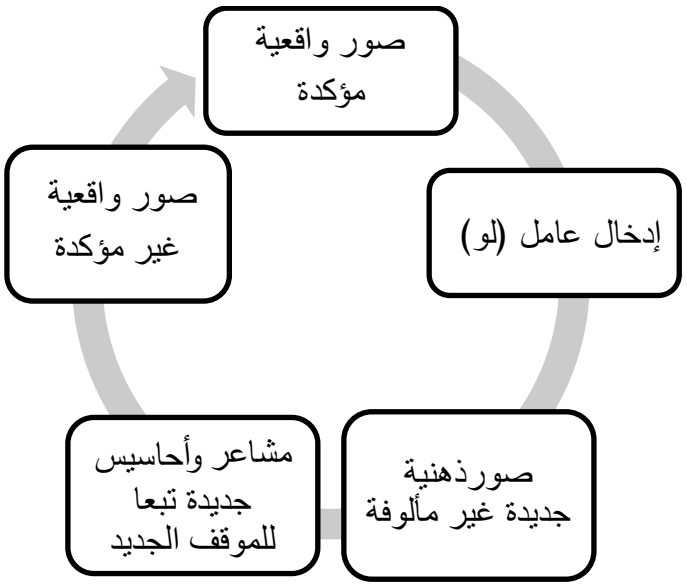
ب. إدخال عامل (لو)، وإحداث هزة في الواقع، من خلال حدوث المفاجأة واستكشاف كوكب جديد صالح للحياة.

ت. تطوير صور جديدة تحاول رسم نمط جديد من السلوك الإنساني عموما، بناء على اكتشافهم الجديد. ففي هذا المقام يمكن توقع انتهاء للحروب، ويمكن توقع هجرات ضخمة، ويمكن توقع ازدياد كبير في الثروات... وهكذا.

ث. إن تطوير الصور الجديدة يكون مصحوبا بتطوير شحنة عاطفية انفعالية مصاحبة، تعكس ربما مستويات عالية جدا من الفرح والسرور، أو من الدهشة والاستغراب، أو من الحماسة وحب الاستطلاع.

ج. التعاطي مع هذه التجربة باعتبارها واقعا غير مؤكد، أي واقع طورناه في عالم المخيلة، وننتظر تطويره في عالم الواقع والحقيقة، لأن المسلّم به هو ان كل الاستكشافات والإبداعات التي هي اليوم جزء من الواقع، كانت فيما مضى مجرد تصورات تشكل واقعا غير مؤكد، والشكل الآتي يوضح تطور هذه المراحل.

الشكل رقم (02) يوضح مراحل الانتقال من الصورة الواقعية المؤكدة إلى الصور الواقعية غير المؤكدة. (من إعداد الباحث)



وفي إطار الحديث عن مراحل نمو التخيل ، تجدر الإشارة إلى أن بعض الدارسين يحدد مراحل نمو هذه القدرة باعتبار تطور العمليات الذهنية المصاحبة لها، حيث نجد فالي (Vallet,1983)، يحدد تلك المراحل مرتبة كالآتي:

1- مرحلة الاستكشاف الحسي Sensory exploration : والتي تتميز بتطوير الدماغ قدرة اكتشاف المثيرات المحيطة عبر الحواس.

2- مرحلة التخمين المتمركز حول الذات Egocentric Speculation وتتميز بانكفاء الطفل على ذاته، واستخدام نمط من التفكير يقترب كثيرا من التخمين العميق، ويظهر أثناء لعب الطفل بمفرده.

3- مرحلة التجريب الشخصي Personal experimentation وهي مرحلة تتطور فيها قدرة الدماغ على تجريب نماذج تفكير غير مألوفة، والتي تبدأ بتغيير وظائف الأشياء.

4- مرحلة التمثيل الرمزي Symbolique representation وتعتمد إدخال الرموز في عملية التخيل، واعتمادها في تطوير مجالاته.

5- مرحلة التحقق الوظيفي Functional verification وهي مرحلة يكون الدماغ قادرا فيها على توجيه وتوظيف التخيل نحو هدف محدد، واستثمار هذه القدرة في العمليات الإبداعية.

11. الطفل والصديق الخيالي:

لقد أولى النفسانيون عناية كبيرة لموضوع الصديق الخيالي children's Imaginary Companion وكتبوا حوله عدة مقالات، وأجريت حوله كثير من الدراسات العلمية، وإن كان القلة منها فقط تأسس على قواعد بحثية تجريبية. ويشير الباحثون أن الصديق الخيالي يظهر عادة بين سن الثالثة والسادسة من عمر الأطفال ممن درجات ذكاءهم جيدة، وربما متوسطة، كما يظهر لدى الأطفال ممن يمتلكون مهارات لغوية جيدة، والذين يتعاونون بشكل جيد مع الكبار، وقد لوحظ أن الأبناء الوحيدين في الأسر، والتي يغلب على تربيتها أسلوب التسامح، والتي لا يشاهد فيها الطفل التلفاز بشكل مفرط غالبا ما يطورون هذا النوع من الأصدقاء.

ويرسم الطفل ملامح صديقه الخيالي من القصص التي يقرأها أو من برنامج التلفاز الذي يشاهده، أو من الأشخاص الحقيقيين الذين يلتقي بهم، وقد يطور ميزات هذا الصديق من مجرد مواصفات يشكلها الطفل بنفسه. ويسهم الصديق الخيالي حسب التربويين بشكل فاعل في النمو الاجتماعي والمعرفي واللغوي للطفل، حيث يطور مهارات تواصلية اجتماعية مهمة، ويتمكن من طرح كثير من المسائل ومعالجتها من منظورين مختلفين، ويصبح عبر هذه التجربة قادرا على تشكيل علاقات مع الزملاء بشكل جيد وصحيح، كما ان الصديق الخيالي يساهم في تطوير بعض المهارات المعرفية المتعلقة بالإبداع والأصالة في التفكير، وبروز ملامح التفكير المجرد(Taylor, Shawber, & Mannering, 2009) .

وكشفت بعض الدراسات أن 65 % من الشباب اعترفوا بأنهم طوروا صديقا خياليا في طفولتهم، كما اتضح أن الأطفال الذكور يشكلون صديقا خياليا يكون في أغلب الأحيان أكثر كفاءة من الطفل الذي أبدعه، بينما تميل البنات إلى تشكيل صديقات خياليات أقل كفاءة منهن، وكشفت الدراسات أن الذكور يشكلون أصدقاء خياليين من الجنس ذاته أكثر من البنات. (MC Cathren, Gutierrez, Holliday, 2002)

12.دور التخيل في التفكير العلمي:

لقد شاع لدى المهتمين بفلسفة العلوم والتربية ارتباط القدرة التخيلية بالإنتاجات الأدبية والروايات الخيالية، والقصص العجيبة، او بالفنون الموسيقى وأعمال الرسم والدراما وغيرها من النشاطات. لكن الحقيقة أن هذا جانب بسيط جدا مما يمكن أن يعمل فيه الخيال، فهي قدرة تتأكد جدواها يوما بعد يوم في مجالات العلوم والتقنيات، بل وفي أعمالنا الحياتية اليومية.

فالرياضيات لا تستغني عن التخيل وإن ظهرت كعلم يعتمد إجراءات منطقية غاية في الصرامة والتتابع، ولقد اكد جمع من العلماء ومنهم الرياضي جاك هادامارد Jacque Hadamard قبل حوالي

نصف قرن أن التخيل يساهم بشكل كبير في الابتكار الرياضي، كما أثبتت الدراسات في المجال أن التفكير الهندسي أو الجبري يمران حتما على تخيل طريق جديد يحقق رابطة رياضية معينة بين عنصرين كانا يظهران منفصلين تماما، ويخبر المحققون في المجال انه ليس صدفة أن تكون كلمة Théorème (النظرة الرياضية) أو (النظرية الرياضية) مشتقة من النظر في أصلها اليوناني. (Dortier, 2010)

والعلوم الطبيعية هي الأخرى تتطلب قدرا كبيرا من استثمار القدرة التخيلية، حيث نجد الفيزياء مثلا تطورت عبر ما يعرف بالتجارب العقلية السابقة للتجارب المخبرية، فجاليلي Galilée مثلا لم يقم أبدا برمي ثقل من على برج بيزا كي يكتشف قانون سقوط الأجرام، او ما يعرف بقانون السقوط الحر، ومن بعده آينشتاين Einstein الذي اعترف بأنه كان يتخيل نفسه على شعاع من الضوء حاملا مرآة من أجل دراسة النسبية، وهو الذي أكد أن الكلمات واللغة مكتوبة كانت أم شفوية لم تساهم بأي دور في ميكانيزمات تفكيره، وأن أساسيات التفكير كانت قائمة على التفكير بالصور. (Dortier, 2010)

ويقر عالم الكيمياء الألماني فريديريك كيكيولي Friedrich Kekulé واضع أسس علم الكيمياء العضوية أنه اكتشف الارتباط الذاتي لذرة الكربون حينما تصورها كأنها ثعبان يأكل ذيله لكنه سرعان ما يتجدد.، واخيرا يؤكد الطبيب فرانسوا جاكوب صاحب جائزة نوبل للطب عام 1965 قيمة الخيال فيقول كما في (Dortier, 2010, p. 33) :" خلافا لما كنت أعتقده فإن مسيرة الباحث العلمية لا تقوم على الملاحظة العلمية وجمع المعطيات التجريبية، واستخلاص النظرية، وإنما تبدأ باختراع عالم الممكن أو مجموعة من العوالم الممكنة ومقابلتها عبر التجربة في العالم الحقيقي".

ثم إن الخيال صار محوريا بالنسبة لعمل المهندسين والمصممين، فكل الأدوات والآلات من هواتف محمولة زمن سيارات ومباني وبواخر وطائرات على اختلاف أشكالها وتصاميمها هي نتاج العملية التخيلية وثمرة من ثمراتها، بل إننا نجد التخيل قد احتل الصدارة في القدرات العقلية الموظفة في مجال عرض

السلع والخدمات والتسويق وظهر في تطوير الخدمات الترويجية لكل مؤسسة فصار ميدانها التنافسي الأول.

وفي مجال العلوم الإنسانية أيضا اكتشف كبار العلماء والخبراء في المجال القيمة الكبيرة لهذه القدرة الإنسانية في تطوير المباحث الإنسانية على اختلاف أنواعها فمصطلح التخيل الاجتماعي يأخذ حيزا متعاظما من الاهتمام، والسبب كما يذكر واضع هذا المصطلح عالم الاجتماع الأمريكي شارلز رايت ميلز Charles Wright Mills ضرورة توجيه الأنظار والاهتمام إلى القدرة التخيلية لأنها عامل جوهري في تطوير فهمنا للأنساق الاجتماعية ومنظمات العمل، وتصور الظروف التي تحيط بالناس، وكيف تتنظم المؤسسة الاجتماعية، كما أشار إلى أهمية التخيل الاجتماعي في تصور البيئة وربما نمط التفكير الناجح، بل وتصور المواقف المثلى التي تسمح للمجتمع أن يعيش مرتاحا بناء على المعطيات السوسيولوجية غير الموجودة أصلا، فالاستدلال بالأساليب الإمبريقية وحدها صار غير كاف حسبه. (Dortier, 2010)

ويتوافق هذا الطرح مع توجيه ريشارد برونك Richard Brouk في الاقتصاد، إذ يقترح وضع التخيل في صدارة اهتمام التفكير الاقتصادي، ويعتبر النماذج المجردة قد أبعدت العلوم الاقتصادية عن الواقع، وقال ان التخيل سوف يساعد على تطوير القضايا المعقدة كتلك المرتبطة بالأسواق، واقتصاد المدن، وحياة القطاع الصناعي، وينبه ان كبار المنظرين ما فتئوا ينوهون إلى اعتماد النظرة الثنائية (العلمية، الإنسانية) لشرح الظواهر الاقتصادية (Dortier, 2010).

13.تعليم القدرة على التخيل

يعتبر المختصون قدرة التخيل العقلي من القدرات العقلية العليا، ويعتبرونها جوهرية في تطوير عمليات الدماغ، وتنشيط وظائفه الحيوية الضرورية لحدوث تفاعل جيد، واندماج كلي في الدرس،

وتحسين مستويات الاستيعاب والتحصيل التفكير المبدع. لذلك فقد توجه كثير من الباحثين إلى رسم معالم طرق واستراتيجيات تدريسية قائمة على التخيل، أو ما يعرف عند البعض منها باستراتيجيات التخيل الموجه.

ومن خلال تتبع الباحث بعض هذه الاستراتيجيات يمكن تحديد ثلاثة أنواع أساسية ترسم خصائصها بدقة وهي:

أ. **استراتيجيات تعتمد التوجيه المباشر للتخيل:**

وهي التي يطلب فيها من المتعلم أن يقوم بالتخيل كمرحلة لاحقة تسبقها في العادة مرحلة الاسترخاء الجسمي، أين يطلب من المتعلم التخلص من مظاهر التوتر والقلق قبل البدء بعمليات التخيل، ثم تتبعها مرحلة التركيز من أجل توجيه الطاقة والتهيئة الجيدة للموقف التخيلي قبل ممارسته، ثم مرحلة الوعي الجسمي والحسي، والتي تنبه فيها المتعلم لاستخدام حواسه مجتمعة قدر المستطاع، لأن الإحساس الموسع يوسع مجال الإدراك، ويفتح أفقا جديدة في التخيل، ثم تأتي مرحلة ممارسة التخيل، والتي يمارس فيها التلميذ هذه المهارة فعليا، خصوصا وقد وفر لنفسه حالة الاسترخاء، والتركيز، والوعي الجسمي. وبعد ذلك تأتي مرحلة التعبير والإفصاح الصادق عن تلك الصور تعبيرا أو رسما أو كتابة أو عبر حركات جسدية معينة، وتختم هذه الطريقة بالتأمل في التجربة التخيلية وكيف ارتقى بها التلميذ في مستويات عالية من التفكير الرحب والخيارات الواسعة، وكيف وظفها في حياته العلمية بحيث يشعر أن الوعي والإدراك ليسا المجال الوحيد في التفكير، فالتخيل أيضا رافد مهم للتفكير والمعرفة. وفي هذا المقام يرى الباحث أن هذه الاستراتيجية تهتم بتوفير مناخ التخيل أكثر من اهتمامها بخطوات عمليات التخيل في حد ذاته.

ب. استراتيجيات تعتمد التوجيه غير المباشر للتخيل:

وهي التي يثار فيها تخيل التلميذ عبر معالجة موضوع ما، ثم محاولة التأثير في مجرياته أو إحداث تغيره مؤثر فيه، يقتضي بالضرورة تغيير مجريات الأحداث أو مواصفات المكان، أو أحوال الأشخاص . وغالبا ما يكون التأثير بإضافة عنصر مؤثر في نص الموضوع، أو حذف عنصر جوهري يقوم عليه الموضوع، أو تبديل عنصر جوهري في النص بآخر فيتغير الموقف. ومن أشهر الاستراتيجيات المطبقة في هذا الشأن ما يعرف باستراتيجية " ماذا لو؟ " (why If) ، والتي اعتمدت في الدراسة الحالية.

ت. استراتيجيات تضع التلميذ في حالة التخيل مباشرة:

وهي استراتيجيات يمارس فيها المتعلم التخيل بشكل مباشر عبر نشاطات مختلفة يكمن تقسيمها، كما يتضح للباحث، إلى قسمين رئيسيين هما:

- **استراتيجيات تضع التلميذ في التخيل مباشرة اعتمادا على نشاط تربوي:**

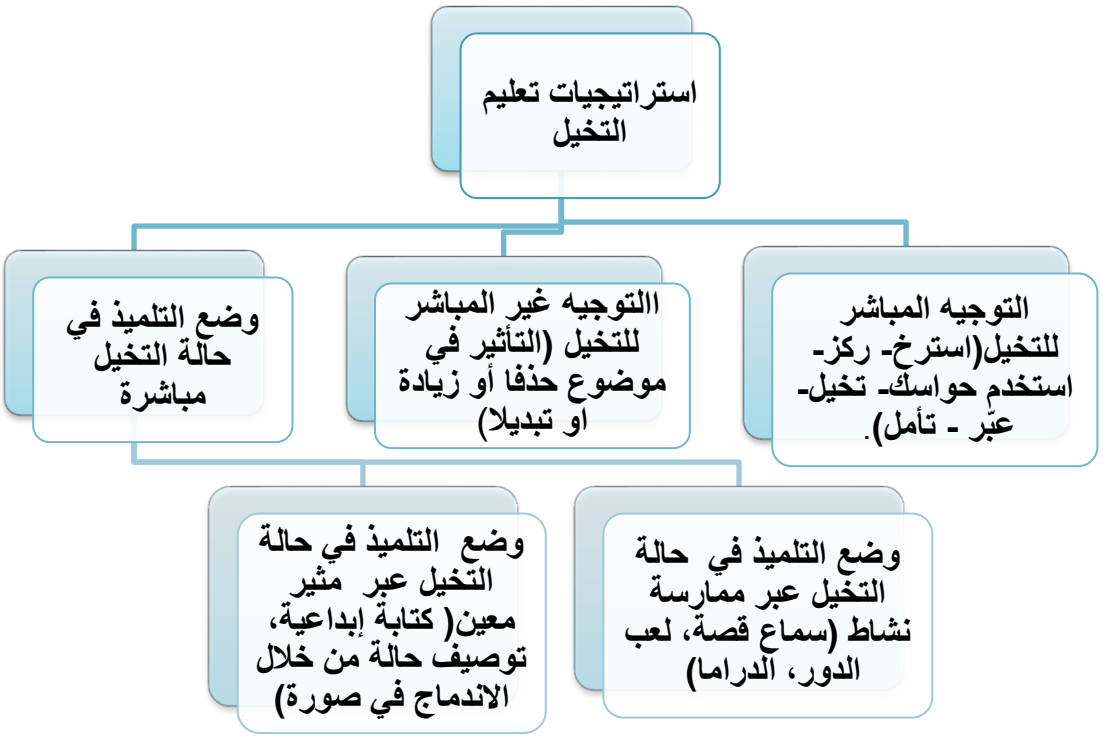
وفيها يعتمد المعلم سرد قصة مختارة بلغة أدبية معبرة، مستعينا أحيانا بالرسومات الواضحة من أجل (توريط) التلميذ في القصة وجعله يتماهى في معانيها ويستشعر زمانها ومكانها، ويرسم بنفسه ملامح شخصيتها، ويقترب من أحداثها، فيعايشها بمخيلته كأنه يراها. ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين عوضا عن القصة بالنشاط الدرامي المسرحي الذي يدفع بالتلميذ للتماهي أيضا في لعب الدور واستشعار الموقف بتخيلاته الراقية كأنها واقع معاش.

- **استراتيجيات تضع التلميذ في التخيل مباشرة اعتمادا على مثير:**

ونعني به في هذا المقام السؤال المثير الذي يطلب فيه من التلميذ كتابة نص، أو رسم لوحة، أو التعبير الشفهي الحر، استجابة لوضعية سؤال يثير مخيلة التلميذ بأن يحمله لوصف حالته، أو مشاهداته، أو للعالم الذي بناه في مخيلته، وصفا تمتزج فيه العاطفة مع الصورة الذهنية والصورة الأدبية متى أمكن، ويمكن لهذه الأخيرة أن تكون استراتيجية لتحفيز التخيل والتدريب عليه، كما يمكن أن تكون استراتيجية لقياس مؤشرات الإبداع، والتي يعد التخيل من أهم مؤشراتها.

ولمزيد من تبسيط هذا التقسيم يقترح الباحث الشكل الآتي:

الشكل رقم (03) يوضح أنواع استراتيجية التخيل الأساسية (من إعداد الباحث)



وأخيرا وضمن فكرة تعليم التخيل فإن كثيرا من الدراسات وجهت عناية فائقة في استخدام هذه القدرة وتوظيفها من أجل مساعدة بعض ذوي الاحتياجات الخاصة، على غرار ذوي صعوبات التعلم، لتجاوز

المشكلات التعلمية التي يجدونها، وقد برروا هذه المواقف بأن المدرك العقلي يسبق بالرمز، والذي يسبق بدوره بالصورة التي تتشكل في الدماغ، وهذه الصورة تنتجها المدركات الحسية. ولما كان التخيل هو استرجاع للصور واستحضار لها في أبسط مظاهره فإن هذا الاسترجاع للمخزون يعد في حذ ذاته تدريب يقوي الروابط التعلمية لدى هذ الفئة، فحينما نريد تعليم معنى (موزة)، لطلب يعاني صعوبات تعلمية فإنه من المفيد توجيهه إلى رسمها، وقصها في ورقة، او تذكر متى أكلها آخر مرة، أو توجيهه نحو ذكر لونها، وصفتها، وربما سعرها في السوق، وكل ما يمكن استثماره في سبيل تقوية الروابط التعلمية التي تثبت معناها، والتي يكون التخيل عاملا حاضرا ومهما فيها. (أبوسيف، 2005)

ثانيا: التخيل من منظورات مختلفة:

من خلال التوسع في البحث النظري حول التخيل، اتضح للباحث تداخل الدراسات والبحوث وتشعبها في تناول هذه الظاهرة الإنسانية بامتياز، وهذا من مناحي متعددة لكنها متداخلة ومتشابكة أحيانا أخرى، ورغبة في التبسيط، ومحاولة لإعادة تنظيم المعرفة حول التخيل ارتأى الباحث تناول هذه القدرة من منظورات مختلفة، والتفصيل في بيان الحدود بين المنظور والآخر، ثم محاولة إعادة فهم التخيل وفق نموذج متكامل ومنظم لعله يعيننا في فهم هذه لقدرة بشكل أوضح.

ومما يدعو لتفريد هذا المبحث والتوسع في بسطه من زوايا مختلفة، ما لاحظه الباحث من اتفاق بعض الدراسات التي بحثت التخيل، على تخصيص حيز لذكر النظريات المفسرة له، والتي يمكن تلخيصها حسبهم في نظرية نصفي الدماغ الأيمن /الأيسر، ونظرية الترميز المزدوج لبافيو Bafio، والنظرية الافتراضية لأندرسون وبوير Anderson, & Bower، ونظرية التكافؤ الوظيفي لكوسلين Kossly (العيسى، 2014؛ أحمد ،2005). والجدير بالملاحظة أن هؤلاء الباحثين اعتمدوا هذه النظريات التي تفسر التخيل في إطار عمل الدماغ فحسب، أوبعبارة أدق، تفسر التخيل في علاقته بإنتاج الصور العقلية وتخزينها.

ويعتقد الباحث أن الاكتفاء بتفسير التخيل وفهمه من منظور واحد لايقدم وصفا دقيقا ومتكاملا لتسليط الضوء على الظاهرة بكل أبعادها، بل يجعلها آلية ميكانيكية بحتة، ويهمل إثرها كل المجهود الإنساني الذي حاول فهم هذه الظاهرة الإنسانية، والتي تجسد ضمن الأطر النظرية الواسعة التي بحثها العلماء على اختلاف مشاربهم. لهذا فكل من بحث التخيل واعتمد مقاربة واحدة، ودرسه من زاوية منفردة، أقر في نهاية المطاف أنه يشعر بالعجز في فهم الظاهرة كلما سبر أغوارها. وهذه حقيقة يقر بها كل من بحث التخيل على غرار (M.Taylor, 2011, p. 642) حيث يقول: "إن الدراسات الحالية في التخيل مجزأة

في أبعاد مختلفة، فنحن نجدها في دراسات النمو، وفي الدراسات الاجتماعية، وفي الدراسات السريرية، وفي علم النفس المعرفي، وفي علم الأعصاب، وغيرها من التخصصات الكثيرة."

لذلك يفضل الباحث في دراسته الحالية تفصيل القول في التخيل من المنظورات التسعة الآتية، ومحاولة تقديم نموذج مبسط لفهمها مجتمعة، على أن اعتماد النظريات التي ذكرها الباحثون سوف تعرض من منظور معرفي فقط، فهي تنتهي دائما بطرح تساؤلات أكبر بكثير من الإجابات التي قدمتها والجهد البشري متواصل باستمرار لفهم التخيل.

1- التخيل من المنظور الفلسفي:

كغيرها من القضايا ذات البعد الإنساني الغامض والعميق، بحث الفلاسفة لعقود طويلة موضوع التخيل وحاولوا الإجابة عن كثير من التساؤلات الفكرية المرتبطة بقيمته المعرفية والأخلاقية، وعلاقته بالإدراك والإنتاج الفني والأدبي، كما حاولوا وضع حدود تميزه عن الوهم والأحلام والفانطازيا، وتفلسفوا حول إمكانية الاعتداد به في سبيل الوصول إلى الحقيقة.

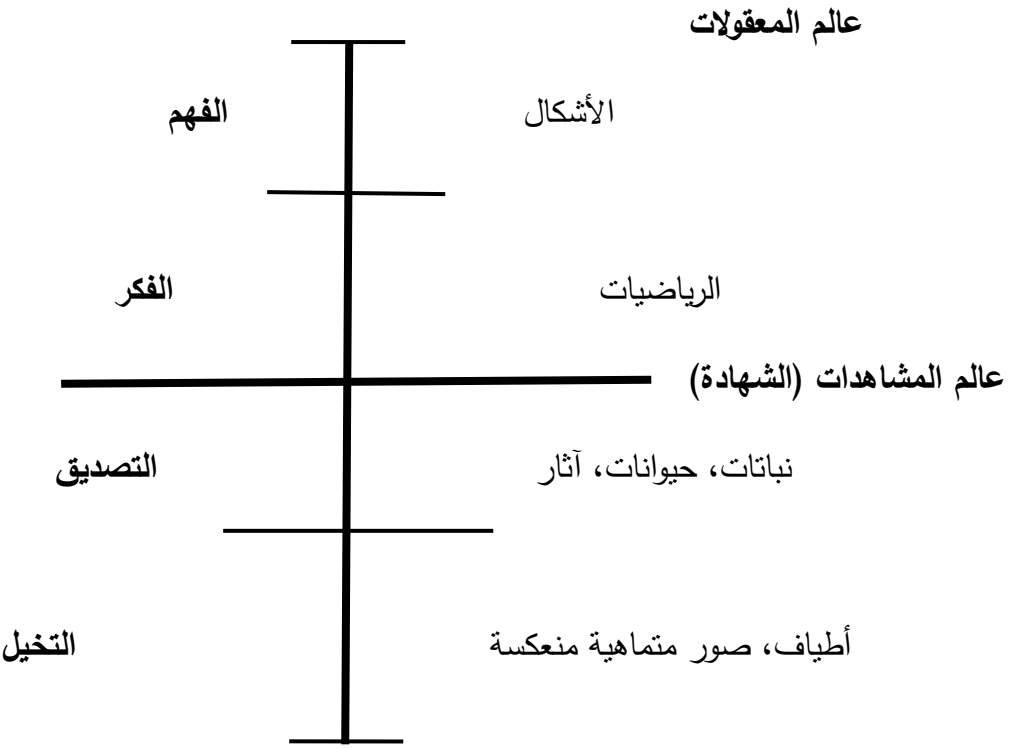
وفي هذا الإطار ينقل لنا التراث الفلسفي أن أفلاطون يعتبر التخيل شكلا من أشكال التفكير الأقل شأنا، إنه تقليد باهت للواقع في نظره، يعكس صورا غير واضحة لا تحاكي صدق واقعنا، وتضفي نوعا من الغموض والحيرة فينا، أما العقل وبخلاف التخيل، فظاهر جلي يفضي حتما إلى الحقيقة المنشودة، لذلك صار التخيل وظيفة النفوس غير المتسامية لأنها أصل الأوهام وسبب الأخطاء. ورغم هذا فقد وجد الدارسون بأن أفلاطون يعترف بما للخيال من قدرة في استلهام الرؤية المتصوفة التي تتسامى عن إدراكات العقل (عبدالحميد، 2009).

ومن منظور أقل تطرفا يعتقد أرسطو أن التخيل واسطة إلى المعرفة، فالصور المخزنة في الذاكرة المتأتية من الصورة المتخيلة التي تعد بديلا عن الشيء في الواقع سوف تساعد على تعميم الأحكام،

بفضل اجتماع عدة حالات مفردة، ثم إن الصورة مهمة في نظره لأنها سوف تعيننا على التفكير في الوقت حول أشياء خارج الوقت، بعبارة أخرى سوف تعيننا على تمثل الصور في الحين لأشياء (صور) خزنّاها منذ فترة خلت فيتحقق اجتماع الحاضر والغائب معا (عبدالحميد، 2009 و Sepper، 2013) .

ومن المهم التنبيه إلى أن أرسطو يقر خلافا لأفلاطون بأن" التخيل حركة يسببها الإحساس" (نصر،1974: 10)، ولولا الإحساس لما وجد الخيال، وأعضاء الحس نفسها تكون المسؤولة عن حفظ وتخزين تلك الآثار، فإذا نظرت إلى زهرة صفراء بصفاتها البهية فإن العين أو البصر سوف تحتفظ باللون والشكل والهيئة، ولا فرق بين الصورة المدركة مباشرة وتلك المتخيلة سوى في درجة القوة أو الضعف، والوضوح أو الغموض، ورغم أن الإحساس يختلف طبعا عن الخيال، مادام الأول صادقا موجودا في الحيوان والثاني قد يكذب يختص بالإنسان، إلا أنهما معا سبب في وجود التصور الذي يختلف عن الخيال. أما أفلاطون فيرى من وظائف العقل التخيل والتذكر وإدراك المحسوسات، وإن كان التخيل أقلها شأنا كما سبق الإشارة له، والشكل التالي يوضح ذلك أكثر.

الشكل رقم(04) يوضح المسافة المتباعدة بين مراتب التفكير العليا والتخيل كما يقره أفلاطون. نقلا عن Nolan (2005، ص225)



وضمن الطروحات الفلسفية المشبعة بالتراث المسيحي نجد القديس أوغسطين يولي عناية كبيرة بالصور العقلية، لدرجة أن بعض الباحثين يعتقدون بأنه أول من استخدم مصطلح (imagination) عوضا عن مصطلح (fantasy) الذي شاع استخدمه لدى الفلاسفة اليونان (عبد الحميد،2009)، وخلاصة مذهبه أنه يعتبر الخيال ضمن العالم العقلي الذي تشكله الحواس بدرجة أقل مما صوره أرسطو، لأن المعرفة الأصلية الحقيقية توجد في عالم المثل، وبالتالي فإن الروح هي التي تتحكم في خيال الجسد وهي التي توجه الإنسان للحياة الطيبة. ومن الأفكار الدقيقة المتطورة التي قال بها أوغسطين في المجال أن الإنسان يعمد إلى الخلط بين الصور التخيلية والصور الواقعية للشيء الذي نرغب فيه بقوة، لذلك نسب بعض الباحثين لأوغسطين فضل تحرير دلالات التخيل من السلبية الملتصقة به لزمن طويل .(Breyfogle,1994)

أما التراث الفلسفي الإسلامي فينقل لنا بدوره جهدا ملحوظا في مناقشة وتأصيل القول حول موضوع التخيل، ويؤكد هذا مذهب الفارابي المتأثر بمقولة أرسطو حول انطباع المحسوسات في الحس كما ينطبع نقش الخاتم على الشمع، فالإدراك هو فعل النقش، وحفظ الصور أو تسجيلها يقابل فعل التخيل(نصر،1974)، أي أن إدراكنا للزهرة الصفراء في شكلها وحجمها وهيأتها، هي فعل الإدراك والنقش بواسطة قوة البصر، أما حفظها فمهمة القوة المتخيلة، وبهذا نلاحظ أن الفارابي قد تجاوز فكرة تخزين الصور في القوة الحسية وجعلها من ضمن مهمات القوة المتخيلة.

وغير بعيد عن هذا الطرح ذهب ابن سينا كذلك مذهب أرسطو حينما قال: " الشيء قد يكون محسوسا عندما يشاهد، ثم يكون متخيلا عند غيبته بتمثل صورته في الباطن... وأما الخيال الباطن فيخيّله المحسوس مع عوارض الأين والمتى والوضع والكيف، لا يقدر على تجريده المطلق عنها لكنه يجرده عن العلاقة التي تعلق بها الحس، فهو يمثل صورته مع غيبوبة حاملها " (نصر، 1974صفحة 156). لذلك فمرتبة الشيء المحسوس حينما يشاهد مباشرة عبر الحواس الخمس أساسية وإدراكها تام، ثم تأتي مرتبة المتخيل الذي يقوم مقام الشيء عند غيبته بحيث نحمل الصورة عن الشيء دون وجوده، ودورها يقتصر على الحفظ والتخزين، ثم يأتي الخيال الباطن الذي يقتصر دوره على إعادة تشكيل الصور المخزنة المعزولة نسبيا عن الزمان والمكان والوضعية والكيفية، فحينما أبصر الزهرة الصفراء وأدرك خصائصها التي تجلت فيها أكون قد أدركتها في حقيقتها الواقعية الصادقة، وحينما تغيب عني ثم أعمل الفكر وأحاول تصور أوصافها السابقة، أكون قد أعملت التخيل لإدراك المتخيل، بينما حين أعيد تشكيل الزهرة في الدماغ دون الارتكاز على الأوصاف المرتبطة بزمان ومكان المشاهدة، ولا وضعية مشاهدتها أو هيئة وجودها، فحينذاك أكون قد أعملت التخيل الباطن.

وضمن نظرة ابن سينا المتطورة للخيال يبين الأدب الفلسفي دقة رؤية الرجل للمتخيلة كقوة من شأنها أن تركب بعض ما في الخيال مع بعض، وأنها قادرة على أن تفصل بعضها عن بعض أيضا، كما تؤكد أعماله أيضا ربطه القدرة التخيلية بالدماغ أو الجهاز العصبي، واستدل على ذلك بالألم الذي يحيط بالشخص حينما يحلم وهو نائم، والنوم مرحلة انقطاع عن المحسوسات. وتزيد هذه النظرة المتطورة جلاء حينما يؤكد ابن سينا كذلك دور التخيل في التحصيل والاستنباط، فالخيال يعين كما يعين الحس في فهم كثير من العلوم كالأشكال الهندسية، خلافا للعلوم العقلية القائمة على تجريد الفكرة الخالصة، لذلك لم تحتج العلوم العقلية هذه إلى القوة الخيالية وتنزهت عنها(عبد الحميد، 2009).

وفي سياق الفلسفة الإسلامية دائما فإن ابن رشد يجعل المتخيلة وسطا بين مرتبتين أدنى للوعي؛ الجسماني، والحسي المشترك، ومرتبتين أعلى؛ القوة المميزة، والذاكرة. وبالتالي فقد أصبح التخيل في نظره مرتبة وسطى أقل شأنا من القوة التمييزية والذاكرة، غير أنها أعلى منزلة من الصور المحسوسة التي تتشكل خارج النفس أو ما يعرف بالجسماني، كما أنها أعلى شأنا من مرتبة الصورة في الحس المشترك، الذي تنقله الإحساسات المشتركة بيننا عبر الحواس الخمس. وقد اعتبر ابن رشد التخيل من عمليات الجهاز العصبي واستدل بالتعب الذي يلم بالشخص الذي يعمل بقوة تخيله للصور الذهنية فيتعب العصب البصري ويستثار مثلما يستثار مع المحسوسات البصرية القوية (نصر،1974).

ولا تقدم فلسفة القرون الوسطى في الغرب، في حدود اطلاع الباحث، حول مفهوم التخيل شيئا كبيرا حيث نجد إشارة لتوماس الإكويني (Hughes، 2004) تجعل التخيل وسيطا بين الجسد والروح، حيث يحوّل المدركات إلى صور مما ينجرّ عنه حسبه نوع من اللبس الخطير بين الصورة والواقع، وفي هذا إشارة كافية لتأكيد النظرة السلبية للتخيل طاغية ما دام الحديث عن ذلك اللبس الذي لا يدع الصورة تتجلى عن الواقع.

أما في عصر النهضة فقد صار تناول موضوع التخيل أكثر جدية، وعاود كثير من الفلاسفة استقراء كتابات أسلافهم الإغريق، فديكارت (Descart) الذي غلبت عليه النزعة العقلية، يعتبر التخيل عاملا ثانويا لا يمكن أن يفيد في كبير شيء سوى في بعض المجالات كالفنون والموسيقى، فهي قدرة معيبة، ولن تؤهل أيا كان مهما بلغ ذكاؤه من تصور شكل هندسي له عدة أوجه، على عكس قوة الفكر التي لا تجد مشكلة في فهم هذا، لكن ورغم هذا الازدراء اعتبر ديكارت التخيل مساعدا في مجال العلوم بل واعتبره عاملا ضروريا في تطوير الفكر الرياضي في مجالي الجبر والتحليل، كما اعتبره أساسيا في فهم العالم الفيزيائي وتطوير مفاهيمنا حوله.(Kneller, 2007)

والخيال عند هوبز (Thomas Hobs) ليس إلا إحساسا خافتا عكس الإدراك الذي هو إحساس قوي، وهو خاصية ليست قاصرة على بني البشر، فبعض الحيوانات حسبه يمكنها التخيل كذلك، ويوجد التخيل في اليقظة كما في النوم، ويضعف التخيل عامل الزمان والمكان، والخيال حسبه نوعان: بسيط ومركب؛ فأما البسيط فيشبه التذكر سواء لدى الإنسان أو الحيوان، وأما المركب فهو تركيب للصور غير المنسجمة في الواقع. وأضاف هوبز نوعا ثالثا يحدث خلال اليقظة يتم عبر الانطباع القوي الذي تحدثه الحواس كأن ترتسم مخيلتنا ألوان معينة بعد أن نغمض أعيننا حينما نحذق في تلك الألوان كثيرا، وهو ما يعرف اليوم بالصور الارتسامية التي تحدث لاحقا بعد التركيز في الشيء. ورؤيا النوم بالنسبة لهوبز أيضا نوع من الخيال ويحدث نتيجة استثارة الأعضاء الداخلية (عبد الحميد،2009).

ولقد ازدادت أهمية التخيل في نظر سبينوزا (Baruch Spinoza) فقد اعتبره متطلبا أساسيا في تحقيق أية عملية معرفية رغم كونه مصدرا للخطأ وسببا في تشكيل أفكار غير مكتملة، الأمر الذي يقود لتنشيط الانفعالات القوية، لأن الإنسان العاجز عن فعل شيء ما سوف لن يجد أمامه غير التخيل منفذا تعويضا للعجز، وللخيال طبيعة ديناميكية حيوية تستمد من الخصائص المادية المتحركة في الأجسام،

وأفضل التخيل ما نقدر على التحكم فيه، عبر توجيه انفعالاتنا واستبدال السلبية منها بأخرى إيجابية (عبد الحميد،2009).

ويعتقد دافيد هيوم (David Hums) بأن العقل البشري وحينما يتصور الأمور بشكل واضح فإنه يستدخل أيضا فكرة الإمكان، لذلك "لاشيء مما نتخيله غير ممكن" على حد قوله كما في نيقولز (Nichols, 2006, p. 7) ومادام هيوم من أصحاب النزعة الإمبريقية، فالتخيل في نظره مجرد إعادة تشكيل للصور الواقعية في الدماغ (imagining is imagistic)، حتى أن النشاطات التخيلية لا يمكنها أن تتأسس إطلاقا على مجرد افتراضات غير ممكنة، فالدماغ البشري حسبه يرفض أن يتصور أن 3+2=7، ولذلك لا غرابة أن اعتبر أتباع النزعة التجريبية التخيل محوريا في النماذج التفكيرية الحجاجية، وهم يقصدون أن الحجاج لن يقوم أصلا إلا على الواقع (Dorsch,2016).

ولعل إيمانويل كانط (Immanuel Kant) من أبرز الفلاسفة الذين تناولوا موضوع التخيل بشيء من التحليل والمناقشة التي أعادت الحيوية لمفهومه من منظور مختلف تماما على الذي سبق، ولذلك فقد أثرت نظرته تلك على كثير من الفلاسفة المعاصرين أمثال سيلارز (Sellars)، وهيدغر (Heidegger)، وستراوسون (Strawson)، ومن قبلهم هيجل (Higel). ويعود السبب حسب الباحثين إلى أن كانط عالج قضية الخيال من منظور واسع، بحيث اعتبره أكبر قدرة عقلية مساهمة في الجوانب المعرفية والجمالية والأخلاقية في حياتنا. وهو يميز بين مستويات متعددة من الخيال، كالخيال التجريبي (الاستعادي) الذي يستعيد فيه الشخص التمثيلات السابقة المخزنة عبر التجربة التي عاشها، والخيال المتسامي (الإبداعي)، وهو خيال إنتاجي قائم على تطوير صور أصيلة من غير سبق بغض النظر عن واقعية الموضوعات ومحدوديتها، ثم الخيال التوليدي الذي يقوم بتطوير صور جديدة بناء على تلك التي تمثّلناها في العقل من تجاربنا التصورية السابقة (Matherne,2016 in Kind) .

ومما يسترعي الاهتمام أن كانط يعرف الخيال بكونه قدرة على تمثل شيء ما حتى وإن لم يكن ذلك الشيء مدركا بيننا، وهذه المعرفة التخيلية تتشكل من تصورات ندركها حول أشياء أو خصائص أشياء ليست معروضة بيننا، فحينما أتصور مثلا خلفية منزل لا أشاهد منه إلا جانبه الأمامي فقط فإنني بصدد بناء تصورات معقولة لأشياء غير مدركة أصلا " ولكنها سوف تصير كائنات فكرية بفضل قدرة التخيل. ولذلك أصبح التخيل في نظر كانط قدرة على إنتاج صور لسد فجوة بين ما هو محسوس ومدرك من جهة، وبين ما هو غير محسوس ومغيب من جهة ثانية، وهذه الواسطة بالغة الأهمية بالنسبة لتجاربنا المعرفية والجمالية والأخلاقية (عبد الحميد،2009).

وتزيد قيمة البحوث الفلسفية لدى كانط بعدما ربط فكرة الخيال بالحكم الجمالي، إذ نوه بضرورة الانتقال من الاهتمام بالخبرة العادية والتجريبية العلمية إلى الخبرة الخاصة بالوعي الجمالي، وعليه توسع مفهوم الخيال الجمالي ليصير تلقائيا وإبداعيا وذاتي النشاط، خلاف كونه تركيبيا محددا بقوانين الفهم، ومع هذه الحرية الجديدة للخيال لا بد أن يراعى مستوى معين من الاتفاق الذاتي بين الخيال والفهم فالخيال لا يستغني عن الفهم وقوانينه والفهم لا يستمد مادته إلا من الخيال، فقولي إن الزهرة جميلة يستدعي تناول إدراكي وحكمي عليها الناتج عن تصور خاص يحيل إلى شعور بالمتعة تجاهها، لذا صار الحكم الجمالي ثمرة تخيل الزهرة مع فهم ذلك الانسجام والتوافق بين خصائصها في الشكل واللون المتأتيان من الفهم، أما قولي إن الزهرة صفراء فقاصر على إسناد مفهومين عمليين (زهرة) و(اللون الأصفر) لمجال وقوانين الفهم فقط، مجردة عن الحكم الجمالي، وإن كان الفهم هذا هو المعتمد في تشكيل تصورات أخرى (Kneller، 2007).

ومن الفلاسفة المبرزين الذين بحثوا الخيال وناقشوا بعده الفلسفي والنفسي وألفّوا فيه تحديدا سارتر (Jean-Paul Sartre)، الذي جعل الخيال المعبّر الحقيقي والكامل عن الحرية التي يتسم بها الوعي

في تحقيق المعاني والدلالات المرتبطة بالموضوعات المختلفة المدركة، وحينما لا تسعف الخبرة الإدراكية العقل فإن الخيال سوف يسمح للوعي باللعب الحر للتفكير بالصور، فينعزل الواقع أو عالم الوجود ويُبنى مكانه عالم خاص بنا.

إن ما يميز مساهمة سارتر استلهامه من النظرة المتطورة لمدرسة فيرزبورغ الألمانية التي أبرزت دور الخيال في تشكيل الأفكار، وكذا استفادته من أعمال هوسرل في التأكيد على الطابع الفكري (المعرفي) للصورة الذهنية والتمييز بينها وبين الإدراك. وقد تجاوز سارتر الفكرة الكلاسيكية التي جعلت من الصورة " كأنها شيء مادي يسكن الشعور " (العزيزي،2012: 157)، واعتبر الصورة انعاكسا، والانعكاس يقيني وحقائقه كذلك.

وأقام سارتر تحليله الفنومينولوجي لظاهرة التخيل على أربع خصائص (العزيزي،2012؛ عبد الحميد،2009) وهي:

- الصورة وعي (the image is a consciousness): أي أن الصورة ليست موجودة في الوعي، بل هي الوعي ذاته، وفي هذا الصدد يشير سارتر إلى أننا اعتدنا خطأ اعتبار الصورة عن الشيء انعكاسا تاما لها، والحقيقة غير ذلك، إن حقيقة الصورة التي يشكلها الوعي ليست هي الشيء ذاته ولا يمكنها أن تكون ذلك الشيء." إن الصورة التي يطورها العقل تعني العلاقة بين الوعي والشيء، بعبارة أخرى إنها شكل من أشكال تجلي الأشياء في الوعي، وإن شئت هي طريقة يعرض فيها الوعي شيئا ما لنفسه" (سارتر،1966: 7). ويعتقد سارتر أن اللبس كثيرا ما يتأتى من استخدامنا الغامض لكلمة (صور ذهنية)، فمن الأفضل حسبه أن نستعيض عنها حينما نتصور شخص بيتر مثلا بقولنا: الوعي ببيتر باعتباره صورة (the consciousness of

Peter as an image)، أو : الوعي التصوري لبيتر (the imaginative consciousness (Sartre, 1966) (of Petre

- ظاهرة شبه الملاحظة (the phenomenon of quasi observation): فالوعي الخيالي يشكل صوره كما لو كان واقعيا، أي أنه لا ينتج ملاحظة إدراكية (مباشرة ومحسوسة) بل شبه ملاحظة، أو ملاحظة غير واقعية لا تأتينا بشيء جديد لأنها فقيرة ليست لها امتداد على عكس الإدراك، ففي العملية الإدراكية نلاحظ الشيء، وندركه تاما شاملا جميع أجزائه... كالمكعب الذي لا أرى منه سوى ثلاثة أوجه مع أنني أعي استمراريته في الزوايا والأوجه المتبقية الثلاثة، لكن وحينما أفكر في المكعب وفي زوياه الثمانية وأوجهه الست مجتمعة فليس ضروريا أن أبحث عن تلك الاستمرارية لإدراكه لأن هذه المعطيات التي أمتلكها وهي مجردة تكفي تحقيق الفهم لمعنى المكعب. لكن ماذا عن الصورة؟ إن تصور المكعب حسب سارتر يتطلب مني إصدار حكم يقيني عنه لمجرد تصوره لأن معرفتي به مكتملة قائمة على ملاحظة غير واقعية ولا متتابعة كما في الإدراك، ولا يتضمن التصور شيئا في ذاته إلا ما وعيته فقط وبما أن الوعي يمكن أن يطور تصورات أخرى فمن الممكن إحداث تغيير في تفاصيل الموضوع أو الشيء. (Sartre, 1966)
- الوعي الخيالي يعرض موضوعاته باعتبارها عدمية (the imaginative consciousness posits Its object as nothingness): لأنها غير موجودة، أو لأنها موجودة لكنها غائبة، أو لأنها موجودة في مكان ما غير محدد، أو لأن الإنسان المتصوّر أصبح محايدا تجاه قضية إيجاد الموضوع، وهذه الطبيعة السلبية العدمية لموضوع التصور هو الذي يميز التخيل عن الإدراك، بل هو أساس التخيل كما يرى سارتر، و" محتوى التخيل الحي القوي هو اللاشيء " ومن اعتقد حسبه "بأن إدراك ما هو غير مرئي، أو لما هو غير مسموع من الموضوعات تخيلا فقد جانب الصواب، لأن هذه الموضوعات معطاة لنا نعي أجزاءها في الوجود لذلك فالعملية إدراك لا تخيل"

(Sartre, 1966, p. 16)التلقائية أو العفوية (spontaneity): والمقصود أن الوعي الخيالي إبداعي في ذاته، فرغم أنه لا يحدد موضوعه في الوجود، ولا يرجع لأي شيء، إلا أنه عفوي ينتج صورته بنفسه، وتلقائي غامض ومراوغ، وليس التخيل بالضرورة إرادي ولكنه نشط، حتى أن سارتر يشبّهه بأنه " ليس ذاك اللوح الذي يطفو على أمواج متتابعة بل هو الموج ذاته يعي ذاته بذاته " (Sartre, 1966, p. 17)

ومن الجدير الإشارة بأن سارتر يميز عدة أشكال من الأخيلة منها أحلام اليقظة وأحلام النوم والهلاوس، وأنه يقر بوجود تخيل محتواه داخلي قائم على الحركة والإحساس، وآخر محتواه خارجي مادي فيزيقي، ويعتبر الصور والرموز والكاريكاتير والمنحوتات والزخرفة وبقع الحبر كلها مساهمة في تطوير صور خيالية ليست موجودة حتما في الواقع، لذلك فبنية التفكير عنده سوف تختلف عن بنية التخيل، فرغم أن العناصر المشكلة لهما هي نفسها إلا أن الاختلاف الحقيقي بينهما يكمن في وظيفة كل منهما، فاتجاه التفكير يكون نحو وعي يؤكد الموضوع، أما اتجاه التخيل فنحو إنتاج الموضوع في ذاته (Hopkinsm2016 in kind، العزيزي،2012؛ عبد الحميد،2009).

من خلال هذا العرض الموجز لأهم أفكار الفلاسفة حول التخيل يتضح، بعد استثناء سارتر، أن تناول الموضوع جاء ضمن فلسفة قائمة على ثنائيات الإدراك والتخيل أو الفهم والتخيل أو الحقيقة والخيال، مما يعني أن التخيل لم يدرس أصالة في ذاته وإنما جاء تبعا للحقائق الكبيرة المتعلقة بالإدراك والفهم والشعور وغيرها. ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن الفلاسفة لم يتحدثوا عن حقيقة الخيال، وإنما عن حقيقة الإدراك فميزوه بما يمقابله وهو الخيال، وهذا الطرح المنهجي مهم لفهم اتجاه التناول العام الذي كان يصب نحو تمجيد العقل أو الحواس أو الحقيقة المادية، في مقابل تقليل قيمة النقيض (التخيل).

ورغم هذا التصور السلبي العام يمكن تمييز ثلاثة اتجاهات فلسفية مختلفة في درجة تحديد (سلبية) التخيل بالنسبة لمعيار الإدراك والحقيقة؛ فنجد أن أول اتجاه يقلل من شأن التخيل سوى فيما قد يفيده في الرؤية المتصوفة، ويمثل هذا الاتجاه أفلاطون ومن بعده أوغسطين وتوماس الإكويني، والثاني يقلل من شأن التخيل أيضا سوى ما يفيده في الرؤية الحسية أو العقلية البسيطة وممن قال بذلك أرسطو والفارابي وابن سينا وهوبز، والثالث يجعله أقل قدرا من قوة العقل وأعلى قيمة من الصور المحسوسة وممن قال به ابن رشد من المسلمين وكانط من الغربيين حينما قال بفكرة التخيل الجمالي. أما سارتر فواضح أنه ممن احتفى كثيرا بالقدرة التخيلية واعتبرها في مرتبة الإدراك العقلي وأن لكل منهما وظيفة تميزه عن الآخر. وتبقى الإشارة ضرورية إلى أن الفلاسفة المسلمين قد تميزوا عن سابقيهم حينما قرروا بأن القدرة التخيلية من وظائف الجهاز العصبي وقالوا بأن منشأ الصور الدماغ.

2- التخيل من المنظور الديني العقدي:

بحث العديد من الدارسين في المجال العلاقة بين المعتقد والتخيل، وحاولوا فهم إشكالية بناء صور لمعبودات أو كائنات متسامية يُعتقد فيها وفي كمال أوصافها دون التوصل إلى حقيقة يقينية عن وجودها في تلك الصفات والهيئات، ومن ثمة تظهر الحاجة لمعرفة العلاقة بين الصور المادية والأجسام (التماثيل والأصنام) المنحوتة المشكّلة مع تلك الصور المطورة في المخيلة. ثم هل تقنع حقيقة هذه الصور والمنحوتات معتقديها؟ وهل تستطيع المواد المعدنية النفيسة أو الحجرية الصلدة، أو الصور الحائطية أو الفسيفسائية بألوانها وحسن تناسقها أن تعكس حقيقة العظمة والكمال المراد تجسيدها عليها؟ وهل حجمها وموضعها يعكس بصدق تمثلات داخل عقول المعتقدين؟ أم أن تصويرها أو تشكيلها على تلك الهيئات هو عين النقيصة والازدراء مادام الاعتقاد ينزه المعبود عن أوصاف الحصر والنقص ومادام الخيال نسبيا وأبعاده غير واضحة؟

ويتضح في حدود ما تمكن الباحث من الوقوف عليه في هذا الشأن، أن معظم من أثار تلك التساؤلات ضمن موضوع التخيل، ودرس العلاقة بين الصورة العقلية والأيقونية كان في إطار الدراسات اللاهوتية والمسيحية تحديدا، حول صورة المسيح والملائكة ومريم العذراء والحواريين، وقد صارت المباحث تلك تصدر ضمن موضوع التعليم اللاهوتي Theological Education، وضمن المجال ذاته بحث التخيل حول المغيبات كالحياة بعد الموت، وعالم الجنة والنار، وحاول العديد من الباحثين فهم المسائل الجوهرية المتفق حولها لدى الناس ضمن العلاقة بين الصورة والمعتقد، وقداسة الصور وكيف نتخيلها. (cocking, 2005)

فالصورة حسب بيدنار Bednar كما في Purnell (2001)، "سوف تكشف عن معناها وفق مستويات مختلفة، بما فيها الأنطولوجية، والعاطفية، والفكرية، وكلما زاد ثراء التشبيه والاستعارة فيها كلما زاد غنى الخيال وثراؤه " (Purnell، 2001، صفحة 207).

وهذا الوصف لعملية ربط الصورة بالمعرفة مفيد حينما يتعلق الأمر بالتعليم اللاهوتي، حسب بيورنيل لأن إعداد الناس للتفكير اللاهوتي يعني تطوير القدرة على معرفة الله والإيمان به، سواء اعتمدت النظرة التقليدية المتوارثة، أو اعتمدت نظرة معاصرة تصبح فيها المعرفة التصورية ذاتية، وربما غامضة أحيانا، وربما أيضا مختلفة من شخص لآخر، لأنها تعتمد في ذلك على الخيال والاستعارات، وربما تحتاج لصور ورموز تعني أكثر مما توحي به الكلمات من معاني مباشرة (Purnell، 2001).

أما الديانة الإسلامية فخاطبت الإنسان في عقله ومشاعره ووجهته لتوظيف قدراته التصورية التخيلية في حدود القدرة والإمكان البشري، بحيث نجد النصوص القرآنية تصف العالم المغيب كعالم الجنة والنّار وتجليه بناء على ما هو معلوم معهود لدى المخاطب، ومن أمثلة ذلك وصف الله تعالى الجنة بقوله : " فيها سرر مرفوعة وأكواب موضوعة ونمارق مصفوفة وزرابيّ مبثوثة " (15،14،13،12 الغاشية) فهذه

الأشياء التي نستعين بها في وصف نعيم الجنة يرتبط حتما بتوجيه قدراتنا نحو توظيف معانيها في عالم الكمال، لذلك لا يعقل أبدا أن يمنع القرآن تصور الجنة رغم كونها مغيبة وهو سبحانه يصفها لنا بهذا الوصف الدقيق. ثم إن إعمال المخيلة في هذا الشأن والاجتهاد في توصيفها بناء على تصورها يعود في الأساس إلى قوة المعتقد فيها مع ما يلزم ذلك من توجيه شحنة عاطفية تجاه المسألة.

ولا يخالف هذا قول النبي صلى الله عليه وسلم يصف الجنة أيضا: " فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر"(البخاري، 1992، صفحة 1184، رقم 3072)، فهذا النص النبوي ورغم كونه صريحا في عجز تصور الجنة وخيراتها إلا أنه لا يدل إطلاقا على منع ذلك، بل إن الاجتهاد في تخيل نعيمها مطلوب لكن مهما حاول الإنسان الإحاطة بذلك الخير فسوف يبقى عاجزا. وعليه فإن الحديث يفتح أفق تصور خيراتها، والاجتهاد في ذلك من أسباب التعلق الدائم بها والعمل لها، قال ابن عاشور (1984، ج21، الصفحات 229-230):

" فإن مدركات العقول منتهية إلى ما تدركه الأبصار من المرئيات من الجمال والزينة، وما تدركه الأسماع من محاسن الأقوال ومحامدها ومحاسن النغمات، وإلى ما تبلغ إليه المتخيلات من هيئات يركّبها الخيال من مجموع ما يعهده من المرئيات والمسموعات مثل الأنهار من عسل أو خمر أو لبن، ومثل القصور والقباب من اللؤلؤ، ومثل الأشجار من زبرجد، والأزهار من ياقوت، وتراب من مسك وعنبر، فكل ذلك قليل في جانب ما أعد لهم في الجنة من هذه الموصوفات ولا تبلغه صفات الواصفين لأن منتهى الصفة محصور فيما تنتهي إليه دلالات اللغات مما يخطر على قلوب البشر" .

وخلافا لما سبق نجد النصوص القرآنية والنبوية تقدم بعض الأوصاف الدقيقة حول بعض عوالم الغيب كعالم الملائكة مثلا إلا أنها لا تبيح لنا التوسع في وصفها بأكثر من الأوصاف التي ذكرت فيها، احتراما للملائكة المقربين من جهة واحتراما لحدود تصوراتنا العاجزة عن إدراك الغيب، وعليه نقرأ قوله تعالى في

وصفهم " والصافات صفا فالزاجرات زجرا فالملقيات ذكرا " (1، 2، 3، الصافات)، ونقرأ قول النبي الكريم صلى الله عليه وسلم يصف جبريل عليه السلام: " لقد رأيت جبريل وله ست مائة جناح"(البخاري، 1992،صفحة610 رقم 4856) ، ومع ذلك لا يباح لنا التعدي على تصورهم بأكثر من الدلالات الظاهرة، ولذلك ذمّ الله تعالى الذين تصوروا الملائكة إناثا فقال سبحانه: " وجعلوا الملائكة الذين هم عند الرحمن إناثا أشهدوا خلقهم ستكتب شهادتهم ويسألون" (19، الزخرف).

أما المسألة التي تُحَدُّ فيها قدرة العبد التخيلية ويحرم فيها على المسلم الخوض فيها إطلاقا فتتعلق بتصور الكيفية والهيئة للذات الإلهية، وهي المسألة التي أثارت الكثير من الجدل بين الفرق الفلسفية الإسلامية على غرار المعطلة والمشبهة. وملخص المذهب المعتدل في هذا أن نُعمل قدرة التصور في تدبر معاني الكمال التي يتصف بها الله عز وجل وأن نتنزه عن تشبيه أو تمثيله بالمخلوقات، وهو مقتضى قول الله تعالى: " ليس كمثله شيء وهو السميع البصير" (11، الشورى) يقول الجزائري (1997،ج4 ص:598) في تفسير هذه الآية: "هذا تعريف عرّف تعالى به نفسه ليعرف بين عباده وهو أنه عز وجل ليس مثله شيء أي فلا شيء مثله فعرف بالتفرد بالوحدانية فالذي ليس له مثل ولا مثله شيء هو الله ذو الأسماء الحسنى والصفات العليا".

ولذلك يجادل الشنقيطي المتكلمين فيقول: " وهلا قلتم في الاستواء واليد وغيرها ما قلتم في السمع والبصر من أنهما ثابتتان لله حقيقة، وللحوادث أيضا حقيقة، مع أن الوصف الثابت له جل وعلا مخالف للوصف الثابت لغيره كمخالفة ذاته جل وعلا لغيرها من ذوات الحوادث" (الشنقيطي، ب.ت.ص62). فالمسلمون ما كانوا ليخوضوا بتخيل الذات الإلهية التي لا تدرك في حدود طاقة البشر، ولذلك حينما سئل النبي صلى الله عليه وسلم فقيل له : " صف لنا ربك " انزل الله تعالى " قل هو الله أحد الله الصمد لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد" (1،2،3،4سورة الإخلاص)

وفي هذا السياق قال الحنفي (1418هـ: 52-53): " اتفق أهل السنة على أن الله ليس كمثله شيء، لا في ذاته، ولا في صفاته، ولا في أفعاله... فمن جعل صفات الخالق مثل صفات المخلوق فهو المشبه المبطل المذموم، ومن جعل صفات المخلوق مثل صفات الخالق فهو نظير النصارى في كفرهم". ومن هذا الأساس ندرك بأن موضوع التخيل في معتقد النصارى ينتقل من إضفاء صفات المخلوق على الذات الإلهية فتصوروه بناء على ذلك، ولذلك جعلوا لله الولد، وقالوا بأن الله ثالث ثلاثة، واعتبروه سبحانه روحا حلّ في جسد المسيح وما إلى ذلك من المعتقدات والتصورات.

ومن خلال قراءة معمقة لنظرة بعض الدارسين الغربيين حول مسألة التخيل العقدي، يرى هووجيز Hughes (2004)، أن العرب والمسلمين شديدي الحساسية لربط الذات الإلهية بالصور والتمثيلات، ويزعم أن السبب قد يرجع لكونهم أمة بدوية تفتقر إلى الإحساس بالجمال، لكنه سرعان ما يستدرك فيؤكد مرة أخرى أن الفنون الهندسية والزخرفة، وفون الرسم رغم بلوغها مرتبة عالية من الجودة والجمال في القرون الوسطى، إلا أنها لم تحاول أبدا تصوير ذات الإله، أو على الأقل تقريب صورة جمالية عنها، على الأقل مثلما فعل اليهود في بعض رسوماتهم غير الدالة تماما عن الإله، ويقر الباحث بأن الفنون الإسلامية تشابهت في كثير من النواحي مع فنون المسيحيين في القرون الوسطى، غير أن السمة الرئيسية، تبقى في الرسومات فهي تختلف في التوظيف بشكل كامل ومتباعد (Hughes, 2004)

ومما سبق حول التخيل في المعتقد المغيب، يلاحظ الباحث تفاوتا كبيرا بين النظرة الإسلامية الصحيحة المعتدلة التي وضعت حدودا للقدرة التخيلية فأبقت بذلك على صفاء المعتقد في الله جل جلاله وتقديرا لمخلوقاته المغيبة وراحة في العقل – مادام لا يكلف نفسه مالا يطيق– وبين التوسع في توظيف التخيل في المغيبات لدى كثير من الطوائف الدينية الأخرى مما أوقعهم في المحرم من القول والاعتقاد الباطل في حق الله تعالى، وانتقصوا من شأن المخلوقات المغيبة كما وقعوا في الاضطراب العقلي

والنفسي الشديد حينما كلفوا عقولهم ومخيّلاتهم ما لا تطيقه من التصور. وقد جمع الباحث بين طبيعة التخيل في المغيبات وحدودها عند المسلمين من جهة والمسيحيين من جهة أخرى مع ملاحظة نتيجة ذلك لدى الطرفين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (01) يبين الفرق في المعتقد بين المسلمين والمسحيين تبعا لاختلافهم في التوسع في استخدام التخيل وما يترتب عن ذلك من نتائج (من إعداد الباحث)

المعتقد فيه	عند المسلمين	النتيجة	عند المسيحيين	النتيجة
الله جل في علاه	لا يجوز تخيل كيفية الذات الإلهية مع ضرورة التصديق والإيمان بأوصاف الله ودلالات أسمائه كما جاءت مع التنزيه عن الشبه والمثيل	تعظيم الله تعالى وإجلاله سبحانه دون تشبيه أو تعطيل	جعلوا صفات المخلوق من صفات الله تعالى وجعلوا له الولد وجعلوه سبحان ثالث ثلاثة.	انتقصوا شأنه سبحانه واضطرب إيمانهم بالله.
الملائكة الأبرار	تخيل الملائكة على الوصف الذي جاءت به النصوص (مثلا للملائكة أجنحة) مع التوقف عن التوسع في تلك الأوصاف بغير دليل	الإيمان بأوصاف الملائكة مع تعظيمهم	التوسع في تخيل الملائكة على خلاف ما جاءت به النصوص	تشبيه الملائكة بالمخلوقات وجعلها إناثا وتصويرها بشرا بأجنحة حط من قدرها
الجنة والنار	التوسع في تخيلها وفق الدلالات اللغوية للنصوص	تعلق وطمع في الجنة وخوف ورهبة من النار	التوسع في تخيلهما مع تجاوز دلالات النصوص	زهد في الجنة وعدم خوف من النار
عيسى عليه السلام	يجوز تخيل أوصافه التي وصلتنا من النبي صلى الله عليه وسلم دون توسع	توقيره صلى الله عليه وسلم وتعظيمه والإيمان بكتابه الذي بعث به.	صوروه في هيئة خاصة مصلوب، مدرّج بالدماء .شبه عار، ضعيف البنية منهك القوى	اضطراب بين اعتقاد يريد التبجيل وصورة توحي بالانتقاص.

3- التخيل من المنظور الأنتروبولوجي:

اهتم بعض الباحثين في علم النفس التطوري بموضوع مراحل تشكل القدرة التخيلية لدى الإنسان في محاولة لتقصي مزيد من الحقائق حولها، وذلك وفق أسس نظرية التطور والارتقاء لداروين، ورغم الخلاف المتأصل حول النظرية من جهة، وقلة الأدلة الداعمة للمراحل التطورية التي أخدها التخيل من جهة ثانية إلا أن عرض هذا الجهد العلمي في نظر الباحث مهم لسببين هما:

- أولا: إن التفسير الأنتروبولوجي في بعض مراحله المتأخرة قائم على افتراضات علمية قابلة للتحقق والدراسة والبحث في حدود المعرفة المادية المحصلة من الحفريات والاكتشافات الأثرية القديمة جدا.
- الثاني: أن التفسير الأنتروبولوجي يقدم صورة متكاملة عن ارتباط القدرة التخيلية ببعض المتغيرات على غرار التفكير الخرافي، والتفكير الديني، وحجم الدماغ، وتطور اللغة، وتطور التفكير الجمعي وغيرها من العوامل المساهمة حسب من كتب في المجال، ومن شأن هذا كله أن يوفر لدينا تصورا متكاملا عن تلك العوامل لتحقيق فهم أشمل للقدرة التخيلية خارج الجانب المعرفي.

ويقسم ميتن Mithen كما في روث(Roth،2007) مراحل تطور القدرة التخيلية لدى الإنسان إلى سبعة مراحل متداخلة الأزمنة، كل مرحلة تتسم بخصائص معينة نوجزها فيما يأتي:

أ. مرحلة (اكتساب) نظرية حول العقل والتي تمتد من 6 إلى 1.8 مليون سنة:

هي مرحلة أولية كان فيها الإنسان (الأول) قادرا على تطوير أسلوب من التمييز بأن ذاته والطرف الآخر، أو الآخرين الذين يمتلكون أفكارا ومعتقدات، أي لديهم عقول يفكرون بها، كما أنها مرحلة يميز فيها الإنسان الأول بأن أفكار الآخرين ومعتقداتهم تختلف عن أفكاره ومعتقداته، وتنسجم هذه الفكرة مع طرح الفيلسوف دانيت (Dannet ,1996) كما في(Mithen,2007) والذي أقر بأن التفكير تطور عبر ما أسماه بتراتبية القصد order of intentionality والتي تشير إلى أن الإنسان يطور تصورا أو معتقدا

خاصا به فيكون في التراتبية الأولى، لكنه وحينما يتصور أو يعتقد شيئا يتصوره الآخرون أو يعتقدونه فإنه بصدد الانتقال إلى الترتيب القصدي الثاني، وهكذا أيضا إذا طورنا تصورا حول تصور إنسان لموضوع وكان الموضوع حول تصور إنسان ثالث نكون بذلك في التراتبية الثالثة، وهكذا كلما اتسعت المجتمعات اتسعت تراتبية القصد وصار الإنسان قادرا على تصور الأشياء أكثر.

ب. **مرحلة تطور تاريخ حياة الإنسان بين 2 و0.1 مليون سنة:** The Evolution Of Human Life History

ما يميز هذه المرحلة حسب بعض الدارسين في الأنتروبولوجيا هو تطور نمو حجم الدماغ عبر آلاف السنين، واختلاف تسارع هذا النمو من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، الأمر الذي طور القدرة على استخدام أوسع للقدرات العقلية البدائية ومنها التخيل في أبسط صوره.

ث. **مرحلة المجالات المحدودة للذكاءات: بين 2 و0.25 مليون سنة** Domain-Specific Inteligences

وفي هذه المرحلة وبسبب الاحتكاك الدائم للإنسان بأفراد مجموعته يكون قد طور بعض الوحدات المعرفية الخاصة التي وجدت أساسا من أجل حل المشكلات التي كانت تواجههم في تلك الحقب أو التي وجدت بسبب تفاعل الدماغ في سياقات ثقافية مختلفة عبر العصور مما أدى إلى تطوره ونضجه بشكل أهل البشر إلى استخدام مبادئ الصيد وجمع الثمار وتمييز أنواع النباتات المفيدة، لدرجة أن صناعة الأدوات الحجرية في ذلك الوقت عد مهمة معقدة تتطلب مستويات عالية من التفكير.

وعلى هذا الأساس وجهت بعض الوحدات الفكرية (Mental modules) نحو التحكم في الجانب المادي وأخرى للتحكم في الجانب التفاعلي الاجتماعي، وأخرى في الجانب العقلي وأخرى في الجانب

البيئي، وهذا ما يفسر قدرة الإنسان في تلك الفترات تخيل السلوكات المتوقعة للحيوانات حينما يخطط لصيدها، كما كان قادرا على تصور أثر التقطيع بالحجر وهكذا، ورغم هذا تبقى القدرة التخيلية كذلك محدودة بحسب أهل الاختصاص لأن الإنسان كان يستخدم أدوات محدودة لأغراض متنوعة ولم يتمكن من صناعة أشياء متعددة تتسجم مع تلك الحاجات المتزايدة.

ج. **مرحلة أصل اللغة والموسيقى : بين 250.000 و100.000 سنة** The origin of language and music

مع تطور مستويات التواصل اللغوي بين بني البشر ومع تطور استخدامات الأصوات المحاكية للطبيعة تمكن الإنسان حسب الدارسين في المجال من تشكيل رابط دلالي متجانس بين الكلمة ومدلولها سواء في بنائها الصوتي التركيبي أو مدلولها النحوي، وقد صاحب ذلك قدرة كبيرة في التعبير عن المشاعر والعواطف الداخلية ونقلها لضمان الألفة بين أفراد الجماعة، وهو الأمر الذي سهل بناء تصورات مطورة حول دلالات بعض الكلمات والأصوات واستخدام الموسيقى البسيطة في الإيحاء للآخرين بتلك التصورات.

ح. **مرحلة الطلاقة المعرفية: بين 250.000 و100.000 سنة** Cognitive Fluidity

في هذه المرحلة تستخدم اللغة على نطاق واسع في نقل الأفكار مما يسمح للمخيلة بتطوير بناءات فكرية مميزة وتخزينها ونشرها حسب الوحدات التفكيرية المشكلة لها (المادية، الاجتماعية، العقلية) وقد ساعد هذا في تطوير أشكال تفكيرية وسلوكية جديدة مع القدرة على نقل الأفكار السابقة في السياقات التاريخية أو الطقوسية الممارسة.

ومن أشكال هذه الانسيابية المعرفية قدرة الإنسان على الجمع بين الرصيد التاريخي الطبيعي الموروث والذكاء التقني، إذ استطاع تطوير أدوات صيد فاعلة مع أنواع أخرى من الحيوانات لم يعرفها من قبل، أو عرفها تحت ظروف خاصة، كما يظهر نمط الانسيابية المعرفية في قدرة الإنسان على الجمع بين نمطي التفكير المادي والاجتماعي حينما أعطى للأحجار والأصداف وأنياب الحيوانات قيمة رمزية وتخيلية تحمل دلالات وتصورات كانت سببا في تطوير الفنون لاحقا.

خ. **مرحلة الفكر الموسع: قبل 250.000 سنة إلى اليوم** The extended mind

ساعدت الانسيابية المعرفية البشر على تطوير القدرات العقلية الموجهة للجانب المادي، ولذلك لم يجد هذا الإنسان صعوبة في استخدام الرسومات والمنحوتات والتي كانت حسب الأنتروبولوجيين سببا جوهريا في ظهور الكتابة لاحقا. وتجسد الآلهة لدى الشعوب القديمة أفضل مثال لهذا المستوى من التفكير الذي تطلب تلاقح أنواع متعددة من الصور الغريبة في التفكير التخيلي مثلما هو الشأن مع (الإنسان الأسد) الذي يرجح ظهوره أول مرة مع العصر الجليدي. والغريب حسب الدارسين أن هذه المنحوتات تظهر في شكل تماثيل معبرة مما يزيدها قوة في الإيحاء والدلالة لذلك أصبحت تلك الصور والتماثيل تدل على مستويات عالية من الذاكرة الإنسانية التي ترجمت فيما بعد في شكل الكتابة.

د. **مرحلة أسلوب الحياة الزراعية المستقرة قبل 11.600 سنة إلى اليوم** Sedentary Farming Lifestyles:

وتتميز بظهور الأعمال الزراعية وتربية الحيوانات وتوفير المحاصيل وتخزينها، الأمر الذي استدعى تدوين كمياتها وحسابها وكتابتها، وتتميز المرحلة باستقرار الإنسان ولزومه المدن والقرى، الشيء الذي ساعده على إيجاد الوقت اللازم للتفكير العميق واستثمار القدرات الإبداعية والتخيلية، فكتب الشعر وطور

الأساليب الرياضية والعلمية والمعمارية، لذلك تظهر ملامح القدرة التخيلية كما نعهدها اليوم وتتقاطع مع القدرة الإبداعية ويظهر أثرهما جليا في مجالات الأدب والفنون والعلوم بشتى أنواعها.

إذن وبعد هذا العرض الأنتروبولوجي للتطور البشري ومن خلاله تطور القدرة التخيلية، وبغض النظر عن مدى صحة بعض الفرضيات المفسرة للمراحل الغابرة تحديدا، نلاحظ بما لا مجال للشك فيه أن تطور القدرة التفكيرية والتخيلية منها ساهم في تحقيق البقاء للنوع البشري الذي تصور المواقف الخطرة قبل حدوثها وتخيل عمل الأدوات قبل تجريبها، وأن التخيل قدرة تتدخل فيها عدة عوامل أهمها تهيؤ الدماغ البشري لتلك الوظيفة، ثم التوظيف الديناميكي للوحدات الفكرية مثل المادية والاجتماعية والشعورية والعقلية المجردة الأمر الذي ساعد الإنسان حتما على تطوير أنماط تفكيرية عالية.

كذلك يلاحظ أن المجسمات موضوع المعتقدات وتصويرها ونحتها لم يكن سوى تجسيد للمتخيل ومحاولة تقريبه والإحساس به، وهذا بدوره يفتح المجال لتساؤل جوهري في رأي الباحث عن قيمة الاعتقاد والمعتقد في حد ذاته لو لم يكن ضمن مجال التخيل، كما يظهر أن الرموز المادية واستخدام اللغة ونشرها من أهم عوامل تمكن الإنسان من تطوير التخيل، خصوصا بعدما وفر لنفسه سبل الاستقرار من خلال ممارسة الزراعة، ولعل هذا يضعنا أيضا أمام سؤال جوهري هو: هل الحضارة اليوم بما توفره من أرقى مظاهر الراحة والاستقرار تدفعنا حقيقة إلى توظيف أكبر للتخيل؟

4- التخيل من منظور علم الأعصاب :

لقد كان للعلماء المسلمين مزية التنبيه أن التخيل من وظائف الجهاز العصبي وأن منشأ الصور الدماغ (عبدالحميد، 2009)، غير أن الدليل القاطع والحجة البينة كانت تعوزهم، فعلم التشريح لم يكن ليجيب عن كثير من التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين وظائف الدماغ وتشكل الصور والخيالات. لكن ومع تقدم العلوم وظهور تقنيات متطورة في الكشف عن حركة الدماغ ونشاطه عبر ما يعرف بتقنية التصوير

عبر الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI)، صار ممكنا مراقبة وتتبع نشاط الدماغ في الوضعيات الوظيفية المختلفة على غرار حالة التفكير العميق، أو حالة التذكر للأحداث القديمة، أو حالة التخيل.

لقد أثبتت كثير من الدراسات أن ثمة إمكانية فعلية لتدريس التلاميذ عبر توجيههم نحو تطوير صور ذهنية واختيار المناسبة منها " والتي تساعدهم – من خلال التكامل الذي يحدث بين نصفي المخ – في التعلم وزيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة " (سوزا، 2009، صفحة 378) ، ويضيف الخبراء في هذا السياق أن قدرة المخ البشري على تطوير صور تخيلية دقيقة وسريعة إنما تعد ضامنة لبقائه واستمرارية وظيفته، فحينما نتصور احتمال تعرضنا لحادث سير قاتل مثلا، فإن جهاز المعالجة البصرية بالمخ والفصوص الأمامية يقومان بمعالجة عدة سيناريوهات محتملة في جزء من الثانية، وبناء على ذلك يبدأ في القيام برد فعل منعكس يكون سببا في الحفاظ على حياة الإنسان وحياة الدماغ (سوزا، 2009).

ولقد كشفت دراسة هيوتون (Hutton, 2015) فروقا كبيرة بين حجم النشاط المخي العصبي لدى الأطفال الذين تعودوا سماع القصص منذ الولادة مقارنة بالذين لم يتعودوا ذلك، وهذا بناء على تسجيلات جهاز الرنين المغناطيسي الوظيفي، وفسر الباحث هذه النتيجة كون الأطفال الذين تعودوا على سماع قراءة القصص قد تمكنوا من تطوير صور ذهنية معتمدين على القدرة التخيلية ودون الاستعانة بالصور والرسومات المرفقة لنص القصة، وعلى خلافهم لم يتمكن الأطفال الذين لم تتح لهم الفرصة لسماع القصص كثيرا من تطوير تلك القدرة التصورية رغم أن مشاهدة الصور المرفقة للنص ساهم ولو بشكل إيجابي في تفعيل بعض مناطق الدماغ. ولاحظ هيوتون أن أكثر المناطق نشاطا في الدماغ ارتكزت على منطقة المعالجات الدلالية المسؤولة عن استخراج المعاني من اللغة المسموعة أو المقروءة الموجودة في الفص الجداري .

كما طورت دراسات أخرى حاولت فهم عمل الدماغ في مواقف تخيل الإنسان مقارنة بمواقف معالجة الواقع أو مواقف التذكر، ففي جامعة ويسكونسن ماديسون الأمريكية قامت ماكدونالد (Mcdonald, 2014) بدراسة هدفت فهم آليات عمل الدماغ عند معالجة الواقع والخيال حيث طلب من مجموعة من المفحوصين مشاهدة فيلم قصير وبعد مدة طلب منهم بذل مجهود فكري قصد استرجاع تلك الصور المشاهدة وتذكرها إلى أقصى حد. في حين طلب من مجموعة أخرى تخيل مواقف سفر عبر آلة سحرية ومحاولة تطوير أكبر قدر ممكن من الصور والتفاصيل والألوان والأجسام والأشكال، وبعد التجربة التخيلية قدم فيديو قصير لمناظر طبيعية للمجموعة الثانية وطلب منهم تذكر تفاصيله قدر الإمكان.

لقد بينت النتائج التصويرية عبر جهاز (FMRI) أو(IRM) أنه وعند تصوير نشاط المجموعة الثانية في التخيل تتدفق الإشارات الرنينية المغناطيسية من الفص الجداري للمخ(partial lobe) إلى الفص القذالي(occipital lobe)، بينما تغير اتجاه النشاط من الفص القذالي إلى الجداري حينما توجهت أدمغة المختبرين إلى نشاط تذكر صور مقاطع الفيديو، وبهذا الصدد تشير الدراسة أن تصوير النشاط التذكري للمجموعة الثانية مشابه للنشاط التذكري للمجموعة الأولى. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن مهمات الفص الجداري تتحدد أكثر في دمج المدخلات من حواس متعددة مثل اللمس والسمع ومعالجتها في الوقت نفسه لذلك يعتبرها المختصون منطقة العمليات المعقدة، أما الفص القذالي فتختص بتفسير المعلومات البصرية مباشرة، لذلك فهو أقل رتبة وظيفيا من الفص الجداري في نظرهم.

من جهة أخرى اكتشف العلماء في المجال، أن المساحة الدماغية المسؤولة عن المخيلة تختلف وظيفيا عن تلك المتعلقة بالذاكرة، فقد دلت التجارب المخبرية أن تنشيط الدماغ ككل اختلف بين مواقف التذكر ومواقف التخيل، وأن الاختلافات مست كذلك منطقة الحصين (Hyppocampus) التي كان يعتقد لوقت قريب أنها حيز لوظائف التذكر فقط دون التخيل(Kirwan, Ashby, & Nash, 2014) .

أما الدراسات المخبرية التي اعتمدت أجهزت التصوير المقطعي بالإصدار الإيجابي (TEP– tomography positive emission –PET) أو (Tomographie par émission de position) فقد كشفت أن الفص الجبهي الخلفي الجانبي من القشرة الدماغية، وكذا الفص الصدغي الخلفي منها كان أكثر نشاطا خلال ممارسة المفحوصين للتخيل الذي لا تصاحبه العاطفة إلا بدرجة قليلة، بينما نشطت مراكز القشرة الدماغية في الفص الصدغي الأمامي، ووسط الفص الجبهي، حينما صاحب التخيلات شحنة عاطفية كبيرة. (Singer, 2011)

ويذهب كثير من علماء النفس العصبي أن الدماغ يتعامل مع الصور الحقيقية والصور المتخيلة بالشكل ذاته، وتتكون الصور حسب بعض الدراسات في جزء من المخ يدعى الجهاز الحوفي، Limbic system وهو جزء مختص بالعواطف والمشاعر والانفعالات، والإحساس بالألم، أو البهجة والسرور، ويتم إدراك الصور المتشكلة عبر التخيل في المستوى الأعلى من الدماغ يعرف بالقشرة Cortex وهو الجزء المسؤول عن الذاكرة والتفسير والتبرير، ويقول العلماء أن الصورة بدونه تصير بلا معنى.

وأظهرت أبحاث الدماغ المعاصرة كذلك، ان الإنسان يمتلك خاصية التنشيط العصبي خلال فترات الراحة، عندما لا يمارس الشخص أية مهمة، كأن يكون في حالة جلوس في قاعة الانتظار، وهنا يقول العلماء، بأن الدماغ يقوم بتنشيط ذاته حيث يتخيل صورا مختلفة تملء الحيز الفراغي الذي تسببت فيه الراحة، ويذكر الخبراء بأن الناس في هذا التخيل نوعان؛ منهم من يطور شبكة افتراضية تنحو تجاه بناء تصورات مرتبطة بالواقع، وبعضهم يجول بعقله في المستقبل، ويؤكد العلماء أن طول فترة التجوال الخيالي تطول مع التصورات التخيلية المرتبطة بالحدث الروائي (المتتابع).(Taylor, 2011)

وإذا كان التخيل صلة بيولوجية بين العقل والجسد، فإن الصورة الخيالية لمرض معين، واستحضارها باستمرار من طرف الشخص السليم، يوفر بيئة خصبة لحدوث أعراضها حقيقة، وعلى العكس تماما، فإن

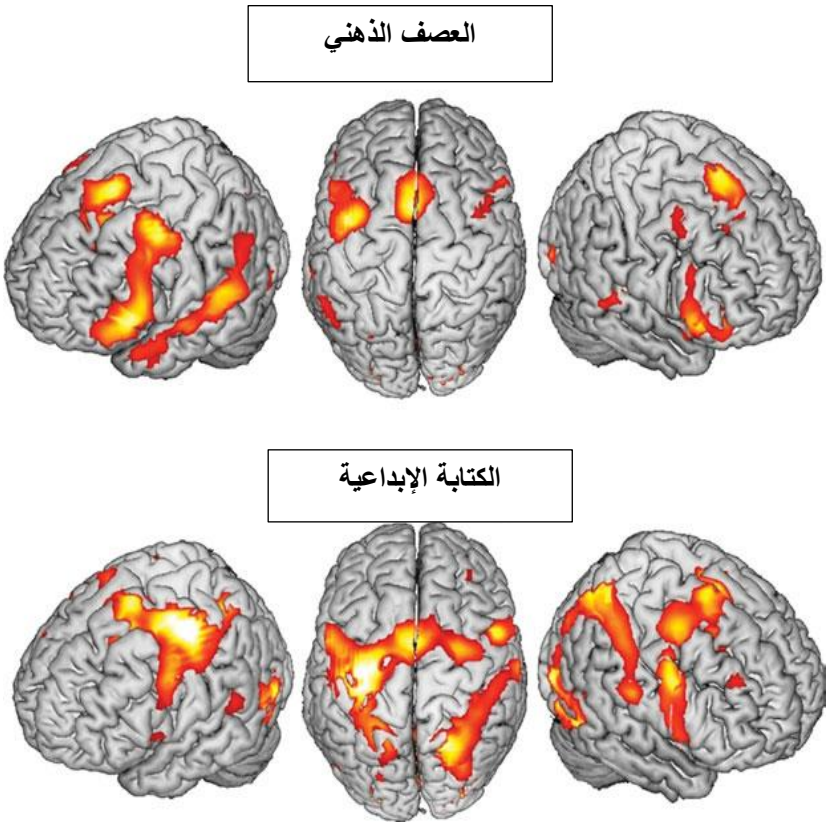
تحفيز الصور الخيالية للشفاء، والاستمرار في تأكيد تلك الصور وفاعيتلها، باعث قوي ومساعد على الشفاء كما أقرته كثير من الدراسات.

ومن البحوث التي أوضحت حجم النشاط المخي الخاص بالقشرة الدماغية دراسة في مواقف التخيل دراسة (Shah, Erhard, Ortheil, Kaza, Kessler, and Lotze, 2013) التي كشفت فيها تقنية التصوير عبر الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) أن المختبرين حينما يكونون في موقف العصف الذهني، أين طلب من عينة الدراسة كتابة مخطط لقصة ما، فإن نشاط القشرة الدماغية يكون أقل منه حينما يوجهون إلى الكتابة الإبداعية القائمة على تخيل الأحداث وكتابة نص أدبي بطريقة معبرة، ،(أنظر الملحق رقم 7)، وكشفت الدراسة أن تنشيط القشرة الدماغية في الحالة الثانية سببه استثارة المراكز المخية المسؤولة عن الإبصار، وحركة اليد، والمسؤولة عن اللغة، يضاف لها تحريك المناطق المسؤولة عن الذاكرة لاسيما الدلالية المعنوية، وهي بحسب الباحثين تكمن أهم ميزة في التنشيط الحادث مع الحالة الثانية، ما يصاحبها من المشاعر والعواطف والأحاسيس.

والشكل رقم (05) يبين بوضوح كيف تنشط حركة الدورة الدموية في الشعيرات الدموية للقشرة الدماغية المصورة في أجزاء ذات اللون الأحمر، وكيف يتركز النشاط حول بعض المراكز خاصة والتي يبينها جهاز الرنين المغناطيسي باللون الأصفر الداكن.

ويذكر العلماء أن هذه التقنيات المطورة هي الوسائل التي سوف تسمح لاحقا باكتشاف المزيد عن عالم الدماغ، وكيف تحدث مختلف الوظائف المعرفية وتتفاعل فيه.

الشكل رقم (05) يوضح اختلاف نشاط قشرة الدماغ في النصفين أثناء وضعية التخيل حينما يمارس مهمة الكتابة الإبداعية التعبيرية مقارنة بنشاطه حينما يمارسها عبر العصف الذهني. نقلا عن (Shah, Erhard, Ortheil, Kaza, Kessler, and Lotze, 2013, p. 1094)



5- التخيل من منظور فني جمالي:

يعتقد الباحث أن المنظور الفني الجمالي واحد من أهم أوجه فهم التخيل لأنه متحقق ومتجسد في نتاجات فكرية أو مادية يمكنها بحق أن تعكس مدى قيمة التخيل لدى الإنسان. لذلك فإن المتتبع للأدب النظري في هذا السياق يلاحظ مدى اهتمام المختصين والنقاد بالتخيل في الأعمال الفنية ذات الصيت الكبير، كما نجد كتابات مفردة تحاول تطوير مفهوم خاص للتخيل في حقل فني معين. ومن خلال التصفح السريع لهذا الجانب يتضح أن التخيل بحث في علاقات مع فن الموسيقى، وفنون الرسم والنحت، كما بحث مع الفنون الأدبية كالشعر والرواية والقصة وبحث مع المسرح والسينما

وأفلام الخيال. وبعبارة أدق لقد شملت الدراسات في التخيل كل النتاجات الفنية المادية كالمنحوتات والرسوم والمنتجات الحرفية، كما شملت كل الإبداعات الفنية اللغوية مكتوبة كانت مثل الروايات والقصص والأشعار، أو الممثلة مشاهدة كما في الأفلام والمسرح ، أو مسموعة كما في الغناء والموسيقى.

وتقوم فكرة الفن على ثلاثة عناصر أساسية؛ الفنان، والموضوع، والنتاج الفني. أما عملية الإبداع الفني (الابتكار الفني)، فتمر عبر مراحل أربع اولها خبرة الفنان الجمالية المكتسبة من التعلم والممارسة والمعالجة والتساؤل والتسامي، ثم المادة التي تتجسد فيها تلك الأعمال، كالألوان، والأخشاب، والصخور، والكلمات، والأصوات وغيرها، ثم الصورة التي تتشكل داخل مخيلة الفنان، وأخيرا التعبير الذي يظهر جليا في عمل فني متميز. (الخزعلي، 2014)

والخيال في فن الرسم أنواع منه الإسقاطي، الذي يقوم على إنجاز عمل فني غير مكتمل عبر فراغات يستغلها المشاهد ليكملها عبر مخيلته، كل حسب القراءة الخاصة به، وهذا النوع من الخيال الفني هو الذي مهد كما يقول اهل الاختصاص قبل مئة عام لظهور اختبارت الرورشاخ، حيث اعتمد كثير من الفنانين أسلوب التلطيخ من أجل تدريب المبتدئين على تطوير صور ذهنية تعتمد في تشكيل لوحات متكاملة ومعبرة. ومن انواع الخيال التشكيلي أو الاختراقي، وهو نوع من الخيال غير المبرر منطقيا ولا يقف عند التفاصيل الخارجية، بل ينفذ إلى أعماق القلب، أي إلى بواطن المشاهدات والمعاني العميقة ومشاهدة الأشياء الخفية، وهي النظرة التي تأسس عليها مفهوم علم النفس الحديث حول فكرة الاختراق والنفاذ، ودورهما في العملية الإبداعية. ويشكل الخيال التأملي النوع الثالث من أنواع الخيال في الفن، ويسمى كذلك الخيال التجريدي المتعلق بالأفكار، وهو نوع يبقى أثره بعد تجاوز الصورة والشكل، فيتدخل التوهم لتصيّر الصورة الحقيقية غير ذات اهمية امام

الصورة الوهمية التي لا يمكن التدليل عليها بسهولة كما يخبر بذلك اهل الاختصاص. (عبدالحميد، 2009)

أما فن النحت والتصوير فلم يهتم بالإيحاءات الخارجية إلا في سبيل توصيفها داخليا بطريقة مميزة تعكس جوهر تلك الصورة وتميّزها الداخلي والخارجي، لدرجة أن صارت تلك الصور تجسيدا لفراسة الشخصية مثلا أو فرحها او حزنها، أو تعابير عن الجدية والقوة والحزم، أو مؤشرات المزاح والهزل والطيش. كما أن العمل الفني المنحوت يعكس الطابع الشخصي للفنان، بل وللمدرسة التي ينتمي لها. ولقد أبدع الأوائل في تجسيد كثير من المعاني الرمزية في المنحوتات حيث يلاحظ مثلا بأن تمثال أبي الهول قد جمع في مظهره بين الإنسان والأسد تعبيرا عن الجمع بين الرأس المفكر والجسم القوي.

وفن المسرح على اختلاف أهدافه وتنوع طبوعه يجسد شكلا قويا من أشكال ممارسة التخيل الإنساني في أسمى صوره، حيث تسخر الشخصيات والخلفيات والأضواء والأشكال والأصوات والحركات، جميعها، في سبيل إيجاد لوحة فنية تقوم على نقل المتفرج من حالة مشاهدة الواقع، إلى حالة الوجود في عالم فني خيالي تتحكم فيه أحداث معينة تساعد الجمهور على الانغماس المباشر فيها، فيزيد هذا التكاثف الجماعي (الحضور أمام الخشبة) من قوة الانغماس التخيلي. ويشير المختصون لأهمية أن يشعر الممثل بنفسه داخل الدور الذي يلعبه خلال الموقف الدرامي للمسرح حيث يقول بينه وبين نفسه: " ما الذي علي ان أفعله لوكنت حقيقة في هذا الموقف؟" (عبدالحميد، 2009، صفحة 383).

والسينما أيضا حقل خصب لظهور وتشكل الخيال، خصوصا وقد تطورت المؤثرات الرقمية وصار تعديل الصور وتغيير الأشكال، وإيجاد الوضعيات العجيبة وفق مستويات عالية جدا من

الإتقان ومحاكات الواقع دليلا على براعة المخرجيين السينمائيين، ومؤشرا لنجاح منتوجاتهم. وتشهد لهم فيه قدرتهم لاستقطاب المشاهد ورؤية الغرائب، وقوة تعلق الجماهير بالشخصيات والأحداث الغريبة، سواء كانت من قبيل أفلام الرعب والمسوخ، او أفلام الخيال العلمي، أو أفلام الماضي الملحمي.

وتظهر جمالية الأفلام الخيالية في مدى بعدها أو قربها من الواقع والتأثير عبره، فالأفلام التعبيرية السريالية تكشف عن خلفيات وأحداث تشبه الأحلام، فلا أثر للواقع فيها، ولا منطق يحكم أحداثها. أما الأفلام التي تحكي خرافات أحداثها موجودة في عالم يشبه عالمنا، غير أنه محرف يبيح للحيوانات مثلا أن تتكلم، فهي بعيدة عن الواقع رغم كونها أقرب منه مقارنة بالأولى . وهناك أفلام الخيال الأرضي، تلك الأرض التي نعرفها ويعرفها جميع الناس، لكن داخل هذا العالم نوع من السحر، ونوع من القدرات الخارقة كالطيران والتحول. وكنوع رابع نجد الأفلام الخيالية البطولية التي تجسد صورة البطل الذي لا يقهر لكن في حيز واقعي تماما، سرعان ما تنقلنا مغامراته العجيبة. وبعد هذا النوع تترسم أفلام الخيال الواقعية، التي يصبح فيها البطل عرضة لكل الأخطار (الطبيعية) التي تحدق بأي إنسان، مثله كمثل بقية البشر، خلافا للنوع السابق، غير أن أهمية هذا النوع يتجلى في قدرة توظيف موقع الأحداث وخلفيتها ببراعة تشكل صورة دقيقة لمخلوقات وأماكن وحيوانات غير مألوفة. (عبدالحميد، 2009)

6- التخيل من المنظور اللغوي الأدبي.

إن الصور الشعرية سواء كانت تشبيهات أو استعارات أو كنايات أو مجازات مرسلة، وسواء كانت مشكلة خيالا جزئيا لشخصية أو حدث ما، أو كانت مشكلة لصورة عامة كالقصة برمتها، هي في الواقع

تحقيق جوهري للخيال، وهي نتاج الحرية وتعبير عن دينامية خلاقة، " وبفضلها ومن خلالها تنبثق الدهشة وتتفتح الذات على روعة الخلق وجمال الوجود". (نصر، 1984، صفحة 262)

والخيال كما يحققه نقاد الشعر وسيلة رائعة للتجديد، حيث يصور لنا ما عهدناه وجربناه كل يوم وكل لحظة في شكل متجدد، فلا نشعر تجاهها بالملل والضيق، وقد يحملنا الخيال إلى رحاب زمان نحبه ونشتاقه، كزمن الطفولة والبراءة، دون قيد أو تبرير. والصورة الشعرية الحقيقية لا تكتسب قيمتها إلا من التأثير النفسي الذي تحمله، لذلك لم تكن العبرة بتجميع الصور بقدر ماهي في اختيار مناسبتها وارتباطها بالأجزاء.

ولعل هذه النظرة تختلف عما دعا له الكلاسيكيون من تحكيم الصور الخيالية لمنطق العقل الجماعي، أو الذوق السليم مخافة الانحراف عن الطبيعة والخروج عن قوانين العقل. ولقد حتم هذا الجمود، وقلة الاحتفاء بالخيال أصحاب النزعة الرومنسية إلى كسر هذه الحواجز وجعلوا الخيال مرادفا للحرية والإبداع، واعتبرت الصورة الشعرية العجيبة والمعجزة هي سر الخيال ودليل الفكرة المؤثرة، لدرجة ان صار عالم الخيال أحب للرومنسيين من عالم الحقيقة المحدودة، لأنه يجمع بين الإبداع اللامتناهي، والمتعة الكبيرة في سبيل الوصول إلى تحقيق الصور الذاتية. (نصر، 1984)

ولا يقتصر توظيف الخيال على الشعر بل يتعداه إلى النثر في فون القصة والرواية والمقامات وغيرها، وهي إنشاءات أدبية يجتهد خلالها الأديب بتطوير مواقف غير واقعية بلغة مسلية وجاذبة تلتزم أصولا فنية مقررة في علوم البلاغة وفنون الكتابة. ويقر الدارسون بأن جمالية النص الأدبي تزيد كلما تمكن الكاتب من أسر قارئه في اجواء القصة واستطاع أن يجعله طرفا مشاركا فيها، حيث يعيش القارئ تجربة خيالية مفعمة بالمشاعر والأحاسيس، وتفاعلا صادقا مع الأحداث والمواقف تنسيه الواقع وتنقله

لعالم فسيح يبنيه عبر مخيلته خطوة خطوة لتكتمل المشاهد والصور في نسق جمالي متكامل يشكل مشهدا لغويا ونفسيا وعاطفيا فريدا، ما كان للقارئ أن يخبره لو لم يقم الأديب بكتابة العمل ببراعة وحذق.

ويقرر علماء اللغة أن أدق المواقف اللغوية التي تتجلى فيها البراعة التخيلية للكاتب تظهر في الطرق الأربعة التي تستخدم للتعبير عن المعاني، والتي هي خارجة عن السياقات اللغوية التي يعبر بها عن الأوضاع اللغوية المباشرة، والتي تتلخص في الكناية والتعريض، والتشبيه أو التمثيل، والاستعارة والمجاز المرسل. ومما تجدر الإشارة له أن البيانيين عرّفوا العلم الذي يدرس هذه المباحث بكونه علم يبحث في كيفية إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، وأغفلوا الجانب الجمالي التصوري الذي هو أصل هذه المباحث. يقول الميداني (2010، صفحة، 127) في هذا الشأن " وقد رأيت أن هذا التعريف ناقص، لأن هذا العلم يهتم أيضا بما في الطرق التي يبحثها من عناصر جمالية وإبداعية، ويهتم بتربية الذوق الفني لإدراك نسب الجمال والإبداع، والتمييز بين مستويات الصور ودرجاتها جمالا وإبداعا".

ويظهر عامل التخيل أيضا في الروايات والقصص على اختلاف أنواعها، حسب مستويات النسج والحبك على منوال الأحداث الواقعية أو اللاواقعية، فيصّير الكاتب كتابته الفنية مجالا لتطوير أجناس تصورية قائمة على الوصف الشديد والدقيق لشخوص أو أماكن أو أحداث تتفاوت قربا وبعدا عن الواقع، الأمر الذي يدفع القارئ للانغماس فيها ومشاركة الكاتب تطوير قراءة خاصة به من منطلق تلك الصور التي أخذ يشكلها وهو يقلب صفحات الكتاب شيئا فشيئا، إلى أن يصل كل قارئ لتشكيل عالمه الخاص بالرواية، الأمر الذي ينشئ نوعا من الانسجام العاطفي بينه وبين الرواية من جهة، وبينه وبين الروائي من جهة أخرى. وضمن هذه النظرة يؤكد المحققون من النقاد أن وظيفة التخيل التي يمارسها القارئ تعد بالنسبة له مكسبا يجعله يتعلق بها لأمد بعيد من الزمن، بل إنها تشكل مصدرا من الحميمية والحنين، وقد

لوحظ أن معظم من تفاعل مع الروايات يحتفظ بها ليوم آخر يأتي كي يعيد قراءتها مرة ثانية وربما ثالثة، بحثا عن المتعة واللذة التي وجدها في عالم الخيال الذي طوره بنفسه.

7- التخيل من المنظور الأخلاقي.

يرتبط مفهوم التخيل من المنظور الأخلاقي بمفهوم ثالث مفتاحي هو " التعاطف " (Empathy) وهو مصطلح يختلف عن الشفقة (sympathy)، لأن التعاطف يقتضى الإحساس بالآخر وتفهم وضعه، والانفتاح عليه، وتقبله. بينما لا يدل مفهوم الشفقة إلا على إحساس مؤلم عابر لوضع الآخرين، لذلك يستلزم التعاطف استدخال تلك المشاعر وتصورها من خلال إسقاط الحالة على الذات ومحاولة فهما بعمق من منظور شخصي.

ويعتقد كريستجونسون (Kristjansson) كما في لاينستراند (lindstrand, 2010) أن التخيل مولد أساسي وأصيل لتطوير الاهتمامات الأخلاقية، وهو خاصية فطرية مجبول عليها الإنسان، فلقد كشفت الدراسات أن المولود يستطيع الاستجابة لبكاء الآخرين لمجرد بلوغه ثلاثة أيام. ويفرق الدارسون في المجال بين نوعين من التعاطف، الأول يشبه تفهم مشاعر الآخرين ومحاولة رؤية الأشياء من منظورهم وتصور كيف يشعرون. والثاني يحمل معنى تمثل تلك المشاعر واستدخالها ومحاولة الشعور بمشاعر الآخرين لا مجرد تصورها. لذلك فمن المؤكد ان النوع الثاني أعلى مستوى من الأول أو أعمق بعدا.

ويرى كريستجونسون أيضا أن التعاطف يستلزم تخيل الخبرة التي يمر بها الآخر وفهمها لذا "من دون التخيل، لايمكن للتعاطف أن يوجد أصلا، فالتصور الذهني يؤدي دورا مهما في بناء وتشكيل التعاطف وإحداث التغييرات الاجتماعية الإيجابية" والتعاطف هو شرارة التعلق الإنساني نحو الآخرين، وهو اللاصق الذي يجعل الحياة الاجتماعية ممكنة. (lindstrand، 2010)

لقد أشار ديستي وجاكسون(Decety & Jackson,2004.) لدراسة بالغة الأهمية طلب فيها من مجموعة من المختبرين مشاهدة امرأة كانت مقيدة اليد لآلة كبيرة، وأخبر الجميع أن الآلة تنبعث منها حرارة عالية ومؤلمة لا تطاق. بعد ذلك قسم المختبرون لثلاث مجموعات، حيث طلب من الأولى مجرد مراقبة المرأة المقيدة، وطلب من المجموعة الثانية أن تتخيل شعور المرأة المقيدة، في حين طلب من المجموعة الثالثة أن تتخيل نفسها مكان المرأة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة ردود أفعال شديدة لدى أفراد المجموعة الثانية والثالثة، فسرت بعامل التعاطف الكبير الذي أبداه المختبرون حينما راحوا يطورون صورا للموقف المؤلم، ومع ذلك فقد كشفت الدراسة فروقا واضحة أيضا بين استجابة المجموعة الثانية والثالثة، حيث أبدى أفراد هذه الأخيرة مستويات عالية من التفاعل ظهر في زيادة مستويات التعرق، وخفقان القلب، وهذا كاف في نظر الباحثين لتأكيد عامل التخيل حينما نستدخل خبرة الآخرين وتمثلها كما أشار ذلك كريست جونسون.

وللتعاطف أبعاد سامية يحققها التخيل، الذي سوف يسمح لنا بوضع أنفسنا في موقف شخص آخر ومحاولة فهمها، لدرجة أن القدرة التخيلية تجعلنا نتعاطف من وجهات نظر مختلفة ربما تصل لحد التضارب مع مصالحنا الذاتية التي نريد تحقيقها. والتخيل في هذا السياق يساعدنا على تشكيل صور للخيارات والاحتمالات الممكنة، كما يسمح لنا بالتفكير في الأوضاع المحتملة والتفكير في الممكن غير المحدود.

ففي دراسة تحليلية لمجموعة من رسائل ثلاثة وثلاثين تلميذا وتلميذة موجهة للسيد براون، يطلب فيها منه تغيير صورته السلبية جدا عن العناكب، في محاولة لحمله على تغيير سلوكه تجاهها، وجد أن لغة التلاميذ المستخدمة تتطابق في عناصر جوهرية هي:

- تأكيد كل تلميذ لنظرته غير المتطرفة حول العناكب (خلافا للسيد براون).

- التركيز على تطوير صور ذهنية موضوعها وجود عناكب في حديقة السيد براون، وكيفية معاملتها.
- التأكيد على مسألة التعاطف مع السيد براون وتفهم موقفه المتطرف، دون الموافقة على تصرفاته العنيفة تجاه هذه الحشرات.(Brill, 2004)

لقد كشفت الدراسة أن بناء صور ذهنية من التلاميذ حول الموضوع رافق في جميع الحالات تطوير نماذج من التعاطف مع السيد براون الذي كان يعاني من خوف شديد من تلك المخلوقات، الأمر الذي يثبت أن نسق بناء الصور وتخيل المواقف يكون دائما مصاحبا ببناء عواطف تحدد موقفا معينا يجعل تشكيل الصورة في حذ ذاتها مبررا.

إنه من المهم بمكان، حينما نريد فهم الأمور من زوايا متعددة، استثارة القدرة التخيلية لأنها سوف تساعدنا حتما على تحقيق نوع التفهم حول الأفكار المتضاربة، وسوف نفهم أن الآخرين متميزون عنا ومستقلون بحياتهم وآمالهم وأحلامهم. ومن غير هذا التعاطف سنظل نشهد حروبا مدنية ودولية، وسوف نصل إلى فقر عالمي مدمر، وسوف نستمر بانتهاك حقوق الإنسان، وسنختار المال مدى الحياة على حياة الآخرين، وسوف نظل بعيدين عن النظر إلى مشكلات البيئة والأرض، ولن ندرك ان تسميم الطبيعة هو تسميم لأنفسنا (Cathy, 2009 ;Seng and Wei, 2010)، ولهذا السبب عدّ كثير من الدارسين الخيال أفضل قيمة من المعرفة لأن مجال الخيال والعاطفة يشجعان دائما على طرح تلك الأسئلة الوجودية الهامة حول أنفسنا (من نحن؟ إلى أي شيئ سوف نصير؟ ماذا نريد أن نكون عليه؟ بماذا نؤمن؟ ماذا يهمني أكثر؟...(Noddings, 2005)

إذن متى التزمنا أخلاقيا بوضع أنفسنا موقف الآخر وحاولنا فهم وجهة نظره ومشاعره واهتممنا فعليا بتجاربهم صرنا بحاجة إلى مزيد من التخيل القوي والتصور المستمر. ولعل هذا التخيل المفضي للتعاطف

هو المفسر الجوهري لما تعتمده البرامج التدريبية العسكرية أثناء الأزمات والحروب الشديدة من تثبيط القدرة التخيلية للجنود، لأن تبرير وتفهم كثير من التجاوزات أثناء الحروب يفضي لظهور ذلك التعاطف الذي لا يخدم كثيرا الأهداف العسكرية التدميرية. (lindstrand، 2010)

ولمزيد من تأكيد أهمية هذا الجانب يكفي أن نشير إلى ان التخيل صار استراتيجية تعتمدها كثير من المؤسسات الربحية لاستثارة القيم الأخلاقية ذات الصلة بتنمية الحس بالمسؤولية المهنية والتجارية التي تتطلع لها المنظمات في سبيل تحسين مردودية الموظفين والعاملين، وتحسين جودة الأداء، والصدق في معاملة الزبون. (Rozuel، 2016)

8- التخيل من المنظور النفسي:

جدير قبل التفصيل في موضوع التخيل، من المنظور النفسي، أن نضع الأطر العامة التي حددت المباحث في هذا المنحى نظرا للتداخل الكبير بين الجانب النفسي وبقية الجوانب المذكورة آنفا لاسيما ما ارتبط منها بالمنظور العصبي، والمنظور الأنتروبولوجي، والمنظور الفني، بل والأخلاقي أيضا. لذلك ولتمييز هذا المنظور المهم اعتمد الباحث مقاربات مدرسة التحليل النفسي التي اهتمت بالتخيل بتفسير التخيل في علاقته باللاشعور، وكذا التخيل في علاقته بالفن والإبداع، ثم المقاربة العلاجية للتخيل. كما اعتمد الباحث في السياق النفسي نظرة فايجوتسكي النفسية المعرفية الاجتماعية للتخيل، وكذا مدرسة علم النفس المعرفي.

أ. التخيل والتحليل النفسي:

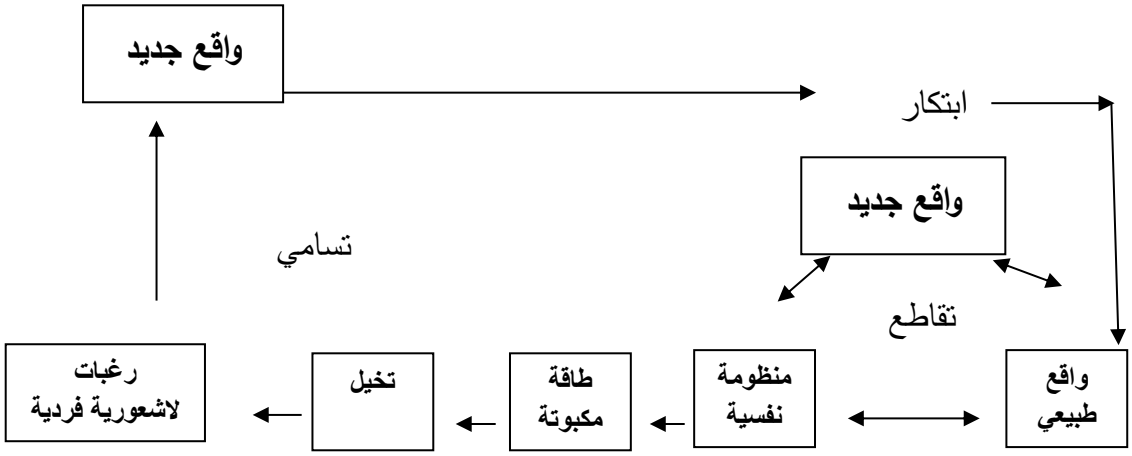
التخيل وفقا لمدرسة التحليل النفسي صور ذهنية تبعثها جملة من الرغبات غير المشبعة والتي تحدث توترات في نفس الانسان وتثير الذكريات المنطبعة في طفولته. وهو بالنسبة لفرويد وزملائه مصدر إلهام ومصدر إبداع، وهو ملجأ شرعي للتعبير عن مشاعر الكبت المحرمة، وشكل من أشكال إشباع الغرائز

المحظورة في صورة واقعية فنية مقبولة اجتماعيا، لذلك فالفنان كالعصابي الذي ينسحب من عالم الحقيقة والواقع إلى عالم الخيال، غير أنه وبخلاف العصابي يعود للحياة الواقعية من باب ثاني مشروع ومقبول اجتماعيا، وربما مرحب به، يضمن له فرصة التعبير الحر واللامشروط عن تلك الدخائل التي لطالما حبسها في الماضي. (Davies، 2013)

لذلك لا غرابة أن نجد مفهوم التخيل عند التحليليين مرتبط أشد الوصال بالفن في معناه الواسع، لأن ذلك النتاج سوف يعد إشباعا خياليا للرغبات اللاشعورية، والتي تجسد في طاقات ليبيدية يحرم التعبير عنها. وقد تكون أجزاء العمل الفني بعيدة عن الحقائق البصرية مما يدعو إلى تجاوز تحليل الجانب المادي من العمل الفني، إلى الغوص في البعد الصوري للكشف عن شكل من أشكال الصراع الدفين. والخيال بالنسبة لهم كالتداعي منه الخيال الحر الذي يظهر في فترات الراحة، والذي يسمى لعب الخيال، ومنه المقيد الذي يرتبط بتشكيل صور معينة، مهما كانت طبيعة تلك الصورة، رسما، أو نحتا، أو صورة شعرية، أو غير ذلك.

ومن هذا المنطلق فإن آلية (الابتكار الفني) ماهي إلا محصلة لبناء واقع جديد أفرزه ذلك التسامي الذي حدث بعد ان راح الفنان او المبتكر يكشف عن رغباته اللاشعورية الفردية بعدما شكلها في المخيلة، وهذه العملية تتضح أكثر حسب الشكل الآتي:

الشكل رقم(06) يوضح مكانة التخيل في العملية الابتكارية للواقع الجديد للفنان، نقلا عن (الخزعلي، 2014، صفحة 28)



إن التخيل من خلال الشكل أعلاه مدفوع بطاقة مكبوتة نتجت عن صراع داخلي بين إملاءات غريزية تحتكم بدورها لواقع طبيعي فطري، ومنظومة نفسية متفاعلة، وواقع متجدد باستمرار. لكن تحرر هذه الطاقة في شكل تصورات ذهنية تخيلية ما هو إلا إعادة تعبير عن الرغبات اللاشعورية الفردية المكبوتة لفترة طويلة بحيث يتسامى الفنان ليرسم معالم عالم جديد تحكمه علاقات جديدة تظهر في أعمال فنية مطورة، سوف تصبح بدورها جزء من واقع جديد يتفاعل معه الآخرون في حلقة دورية مستمرة.

فالأديب الذي يبدع في كتابة رواية مميزة إنما شكّلها، حسب مدرسة التحليل النفسي، بناء على تجربة نفسية تتعاركها جملة من المعطيات الواقعية الطبيعية، وجملة من المشاعر والرغبات النفسية، مع ما انتجه الآخرون من أعمال تعد بالنسبة لنا اليوم جزء من الواقع (نفترض أن الكاتب اطلع وقرأ وتأثر بمجموعة من الروايات الأدبية باعتبارها جزء من واقعه)، لتتشكل طاقة مكبوتة يسمح لها الخيال بأن تتلون وتظهر مجددا تحت رداء العمل الفني المقبول والمحتفى به اجتماعيا، مما يعني أن الكاتب قد تجاوز الغريزة وتسامى بها ليفرضها على المجتمع بقوة الجمال، وسلطان إبهار الآخرين، فتصير الرواية المنتجة بذلك جزء لا يتجزأ من واقعنا الاجتماعي الثقافي الأدبي الجديد، وسوف تقرأ الرواية بدورها، وسوف تكون جزء من التفاعلات التي يعيشها الآخرون، وهكذا في دورة متجددة لامتناهية.

ولا يخفى أن هذه النظرة الفرويدية تنزع كالعادة إلى نوع من التطرف في تفسير العمل الفني، لأننا ببساطة نجد معظم الفنانين يتّسمون بنوع من الموسوعية والغزارة والتنوع الخلاق في تطوير أعمالهم خلال مسيرات حياتهم الحافلة، وأن هذا الثراء دليل على عدم الانصياع للمكبوتات القديمة، لأنها سجن، وتحكم على المسجون بالعمل في إطار محدود وضيق جدا، الأمر الذي يخالف جوهر العمل الفني الراقي، فالتخيل ليس مجرد تحرر من المكبوت، إنه تحرر من قراءة الواقع بنمطية، وإعادة لتشكيله في حلة بديعة.

وفي ضمن تطوير مفهوم للتخيل ضمن مبادئ مدرسة التحليل النفسي دائما، نجد يونغ ينبه لضرورة التمييز بين ما يسميه بالخيال النشط، المرتبط بالشخصية الواعية، المتميزة عن الآخرين، والمدركة لذاتها، والذي يحدد بالنسبة لنا معالم الإبداع ويوجهنا نحو الاختراع والتطوير، وبين نوع ثاني من الخيال، يعتبره أكثر عمقا لا يتحدد في إطار الوعي، وفيها تأخذ الصورة طابعا خاصا غير مبرر ولا واضح ولا مفهوم، وتلك الصورة متلونة في طبيعتها تتطور دلالتها الرمزية حسب منطق خاص بها. (Nichols, 2006) (عبدالحميد، 2009)

والعامل الجوهري للتمييز بين هذين المستويين هو أن التخيل النشط مرتبط بالعلامة، والعلامة تؤشر لقواعد فكرية متعارف عليها يمكن الاستدلال عليها، بينما يرتبط التخيل العميق بالرمز، والرمز تختلف دلالاته وفق المنظور الفكري النفسي الخاص حيث طوره الفنان لنفسه. فالشجرة المورقة قد تُرسم علامة على الحياة والبقاء، وتفسير ذلك وتبريره قوي منطقي معقول، لكن الخط الأبيض الباهت على لوحة قاتمة السواد لا يعبر بالضرورة على الحياة إلا من منظور صاحب اللوحة، ذلك الفنان الذي أوجد لنفسه مبرر اعتماد ذلك الرمز دون ان يتبع ذلك بتفسير، ولا اعتمد فيها تجربة شخصية مفهومة للجميع، وعليه صار للمجهول عند الفنان معنى خاص، وصار للتجريدات معاني عميقة ربما لا يمكن فهمها من خلال الألوان والأشكال المعينة المختارة لها.

وتؤكد أعمال يونغ في العلاج النفسي أن مجرد استثمار العالم المتخيل يعتبر شكلا من أشكال استدخال التجربة النفسية، لأن الصورة الذهنية تملك المفتاح الذي يسمح لعالم الوعي والشعور باستدخال ما هو ناقص في عالم اللاشعور، لأن الصورة مجرد عبارة مضغوطة لحالة نفسية، لا مجرد محتويات لا شعورية يمكن قراءتها ببساطة وسهولة. (عبدالحميد، 2009)

ويعكس موقف يونغ من العلاج عبر التخيل موقف مدرسة التحليل النفسي برمتها، حيث كان اهتمامها بالتخيل منصبا نحو استثمار هذا المجال في علاج كثير من الحالات النفسية المستعصية، على غرار استثمار الأحلام، والتداعي الحر، والتنويم المغناطيسي.

وقد راح يتحدث عن اللاوعي الجماعي والنماذج الأصلية والمثالية archétypes التي نجد أثرها في الإبداعات الثقافية، ودورها في تحديد معالم لاشعورية توجه المجموعات نحو أنواع من السلوكات غير المبررة.(Jones, Clarkson, Congram & Stratton, 2008)

إن هذا الاهتمام الزائد بالتخيل حسب يونغ يخفي وراءه قيمة غير متساوية حسب رأيه بين شكلين من أشكال التفكير، أحدهما موجه واقعي، والثاني غير موجه أو تخيلي أو بالأحرى فانتازيا. إن التفكير الموجه أو ما يعرف بالتفكير في الكلمات هو محور الثقافة ورافدها، وكل عمل تربوي منذ العصور الأولى يقوم دون شك على هذا النوع من التفكير، والذي انتقل من تفكير ذاتي إلى موضوعي في شتى مناحي الحياة، وهو الذي أسهم في تعديل التفكير البشري وتطويره في نماذجه التجريبية والتقنية المعروفة اليوم.

لكن وبالرغم من هذه القيمة حسب يونغ فإن الإنسان بحاجة ماسة لإيجاد شكل من أشكال التوازن عبر التفكير العميق الذي يتجلى في التخيل، فتدفق الصور الذهنية بشكل غير موجه إنما ينطوي على هدف في اللاوعي للخروج من حالات التفكير الملزم الوجه، إلى حالات من التحرر النفسي، وإن الأساس اللاواعي الذي تقوم عليه الأحلام والأوهام والصور قد يبدو مجرد ذكريات طفولة أو صورا غير ذات

دلالة، لكنها في الواقع تعكس تراكما معرفيا وخبريا لتجاربنا السابقة والتي قد يحدث معظمها في سن الطفولة فتسمح لها التخيلات بالظهور في شكل جديد تتحرر عبرها من قيود الوعي والتفكير الموجه.

وعلى العموم ومن خلال أعمال يونغ العلاجية اتضح أن العالم التخيلي هو استدخال لتجربة نفسية جديدة، لأن الصورة تملك المفتاح الذي يسمح لعالم الوعي والشعور بإتمام ما هو ناقص في عالم اللاشعور، لأن الصورة عبارة مضغوطة لحالة نفسية، وليست مجرد محتويات لاشعورية واضحة وبسيطة. (Efland, 2002)

وكنتيجة لهذا الجهد السيكولوجي المعاصر ظهرت استرتيجيات حديثة تعتمد العلاج عبر الاسترخاء والتخيل الموجه لإخراج المريض أو المضطرب من سطوة التفكير الواقعي إلى رحابة التفكير التخيلي الفسيح أين يجد الشخص في عالم اللاوعي متنفسا قد يفسر كثيرا من المشكلات التي نعانيها. (Pryce، 2007)

ولقد أصبح موضوع التخيل لصيقا بالدراسات الموجهة لفئة المدمنين، نظرا للعلاقة القائمة بين ظاهرة الإدمان وتأثيرها المباشر على العملية العقلية التخيلية، فقد قام فتحي محمد (2009) مثلا بمحاولة التعرف على بنية النظام الخيالي لدى مدمني المخدرات والمسكرات اعتمادا على تصور جاك ماري إيميل لكان (*Jacques Marie Emile Lacan*) واعتمدت الدراسة إجراء مقابلات إكلينيكية، وملفات الفحص النفسي، واختبار تفهم الموضوع معدل للبيئة العربية، على عينة قوامها أربعة من مدمني المخدرات والكحول، وكشفت نتائج الدراسة التحليلية وجود نمطية واضحة لدى سلوك هؤلاء حينما يشعرون بالحاجة للمخدر، فتتجلى مظاهر الوهن نفسي شديد، والشعور بالدونية، وفقدان تقدير الذات، وسيطرة مشاعر الألم والحزن، والشعور بالذنب، غير أن هذا المزاج سرعان ما يتغير بمجرد تعاطي المخدر أو

الكحول، لما تؤثر به هذه المواد في تطوير صور خيالية بين الأنا والصورة المرآوية (المبهمة والمشوهة) التي يرضى بها المدمن على الأقل لإحداث نوع من الانسجام المؤقت في إدراك خيالي للذات وللآخر.

يبقى أن ننوه بأن تأثير مدرسة التحليل النفسي امتد للفنانين والسرياليين منهم على وجه التحديد، كما امتد إلى الدراسات الأنتروبولوجية التي بحثت الجوانب المشتركة للبناءات التخيلية لمختلف الثقافات، حيث اهتموا بالعادات والمنظومات الرمزية لمختلف الشعوب من أجل الوصول إلى تحديد البناءات الأساسية المشتركة بين تلك الشعوب، معتمدين على البحث في أعماق عالم الرموز للشعوب، حيث عد التخيل أسلوبا مشتركا في التفكير، وإنتاجيا فكريا مؤشرا له بالرموز الخاصة المشتركة. (Archambault & Venet, 2007)

وفي حقل آخر من الدراسات النفسية، عد بعض العلماء التخيل شكلا من أشكال التعويض عن الصعوبة التي يجدها الطفل في التأقلم وقبول ما يفرضه الواقع، لذلك فسروا الألعاب والرسومات كمسارات عبور وانتقال إلى عالم يوفر جوا أكثر تحررا وانفتاحا، وكأن الخيال الفياض يكفي الطفل مسؤولية مشاركة المجتمع ومواجهة الواقع الموضوعي. لكن هاريس (Harris, 2002)يقابل هذا التفسير بالرفض القاطع ويؤكد أن الطفل الذي يمارس التخيل يدرك تمام الإدراك بأن عالم الخيال الذي يستمتع به ليس حقيقيا، وأن الضوابط والقوانين التي تحكم عالم (هاري بوتر) السحرية ليست نفسها القواعد التي تحكم عالمه الواقعي، ولن تصلح لتحكم هذا العالم. اكثر من ذلك إنه يرى بأن التخيل وظيفة إجتماعية مكيفة، فهو يصقل ويطور قدرة الطفل على فهم الواقع، وعكس ما يتبناه البعض من أن مشاعر الإحباط هي السبب في تطوير التخيل فإن التخيل هو الذي ينتج عواطف العواطف والمشاعر التي يتدرب عليها الطفل من أجل توجيه وفهم العلاقات الإنسانية في إطار الجماعة.

ب. التخيل وعلم النفس المعرفي:

أما من الناحية المعرفية فقد ازداد الاهتمام بالتخيل، أو التصور الذهني بشكل دقيق ومقصود في أعمال روجير شيفار Roger Shiphar (1978) ، وستيفان كوسلين Stephan Kosslyn (1980) وغيرهم ممن حاولوا تفسير التخيل باعتباره عملية عقلية تحتكم لأنظمة عقلية لا تختلف في بنائها عن تلك التي تحكم الإدراك، وذلك كما حققه إيفلاند (Efland 2002).

ويؤكد إيفلاند أيضا أن اهتمام المعرفيين بالدراسات حول التخيل ودوره في العملية الإدراكية قد أخذ ثلاثة مناحي رئيسية هي:

- دراسات طابعها قصصي كان الهدف منها تحليل ودراسة ومناقشة دور عملية التخيل في الإبداع اعتمادا على الكتابات والسير الذاتية، والمحاورات التي يجريها الباحثون حول دور التخيل مع شخصيات أبدعت في المجالات العلمية والأدبية والفنية، وترمي هذه التحليلات إلى الكشف عن قوة وفاعلية المخيلة في ظهور تلك النتاجات المتميزة. ويقدم إيفلاند مثالا على ذلك بدراسات شيفار Shiphar، الذي ركز على محاولة فهم دور الصور الذهنية في عملية التفكير بما ينتجه هذا الأخير من أعمال مميزة. ومن ذلك إقرار ألبيرت آينشتاين Albert Einstein العالم الفزيائي البارع بأنه لم يكتشف نظرية النسبية بكثرة إجراء العمليات الحسابية المعقدة كما يعتقد الكثير، وإنما عبر تخيل الآثار والاحتمالات الممكنة والنتائج المترتبة عن ركوبه شعاع ضوء بسرعة 186000 ميلا في الثانية، وتتبع ما يمكن حدوثه فزيائيا عبر النظر إلى مرآة تعكس ذلك المشهد.

ويقر عالم الرياضيات هنري بوانكاري Henri Poincaré بأن المبدع هو الإنسان الذي يستطيع أن يفكر من خلال الصور، سواء كانت بصرية داخلية، أو حسية إدراكية، وذكر أن النوع الثاني الحسي

الإدراكي هو الذي يمكن أن يقود نحو الاختراع الرياضي، ويقر أيضا بأن عملية الإبداع تتوقف على شعور او حدس بوجود نظام ما كلي يجمع كل الظواهر المتفرقة معا، بحيث يجيء الجوهر الكلي أولا ثم تأتي التفاصيل بعد ذلك. (عبدالحميد، 2009، صفحة 310)

- دراسات معرفية اعتمدت البحث التجريبي، خصوصا ما تعلق بالمقارنة بين الاستجابة العقلية والسلوكية والحسية للمثيرات التخيلية القائمة على توليد صور ذهنية عوضا عن المثيرات الإدراكية الحقيقة أو الشفهية اللغوية. وقد تأسست تلك التجارب على مبدأ مهم مفاده أن الصور الناتجة عن المخيلة قادرة على أن تكون بديلا عن الصور المدركة حقيقة، وأن الآثار المترتبة عنها لا تختلف عن الآثار المترتبة عن المدركات، وأنها تؤكد بما لا يحتمل مجالا للشك وجود مخطط صورة (image– shemata) يعتمده التخيل على غرار أي مخطط عقلي ينظمه العقل، وقد سمى كوسلين وزملاؤه هذا النموذج العقلي: الشكل شبه التصويري للتمثلات الذهنية quasi– pictorial form of mental representation ويعنون بها الأشكال التخيلية التي تنتج صورا شبيهة بالصور الذهنية المدركة من الواقع.
- دراسات نفسية معرفية تعتمد الجانب اللغوي، وتظهر جلية في أعمال جورج لاكوف Gorge Lakoff، وزميله Mark Johnson التي ركزت على دراسة الأسس النفسية المعرفية العقلية التي تظهر في النشاط اللغوي، لاسيما ما ارتبط منه بالتصنيف والمجاز حيث يؤكدان وجود ما يعرف بمستوى تخطيطي تصوري للعمليات المعرفية والذين يظهران في مستويي التعميم والتجريد الفكريين (Efland,2002).

فالتصنيف الذي يقوم به العقل البشري قائم على استدخال جملة من المدركات الحسية المتراكمة الطبيعية منها والاجتماعية، فيقوم العقل عبر هذه التراكمات بإجراء تصنيفات حسية أو معنوية، كأن نصنف الزهور حسب نوعها، أو حسب لونها، أو حسب شكلها، أو كأن نصنف الشيء إلى قبيح و

مذموم، أو الشخص إلى صديق وعدو. إن هذه التصنيفات تشكل مع مرور الوقت نمطا تشابهيا بينها يظهر في مستوى التعميم، ليأتي بعد ذلك دور الخيال، من خلال القدرة على تمييز أوجه الشبه في المجموعات فينقل صفة المدركة الأولى إلى الثانية لأوجه جمع منطقية بينهما ليتحقق ذلك في مستوى التجريد. لذلك فالعالم شديد التنوع بأجزائه الفرعية، غير أننا نتعرف عليه ببساطة وسهولة من خلال التصنيف الذي نجريه حيث تحدد معالم الأشياء المتشابهة والمختلفة معا بناء على نمط التعميم والتجريد الفكريين.(johnson, 1987 ; Efland, 2002) ، كما لا يشترط في التصنيف أن يكون قائما على مجموع صفات مشتركة بالكامل، بل يكفي الجمع بينها وجود حد أدنى من الصفات المشتركة التي تجعل العقل يقبل بضم المفردات بناء على صفات قليلة مشتركة، تسمى التشابهات العائلية.

وفي هذا السياق، تجد الإشارة أن المدرسة العقلانية الديكارتية تؤكد بأن العقل البشري مجهز أصلا وفطريا بقدرة على التصنيف، لذلك فنحن في غنى عن التخيل الذي سوف يؤدي بنا إلى تجاوزات والوقوع في الخطأ.(sepper, 2013) كما تجدر الإشارة أن فكرة التعميم والتجريد للاكوف وجونسون تتطابق تماما مع مستوى التخطيط لدى بياجي Piaget غير أن هذا الأخير حصرها في مرحلة النمو الحسي الحركي بينما عدها لاكوف وجونسون قدرة تتطور باستمرار.

وبالحديث عن بياجي فإن اهتمامه بتفسير التطور المعرفي لدى الطفل بحيث يميل الذكاء العملي l'intelligence opératoire شيئا فشيئا ليصير مجردا أو شكليا، وإحدى أهم خصائص هذا الذكاء هي القدرة على توقع كل الممكنات، والتخيل بخلاف ذلك يمثل مجال غير الممكن بامتياز، وهو بالنسبة له: " عمل آني، ولا يعتبره قدرة بل هو يمثل بالنسبة له أحد قطبي التفكير المحدد في التركيب الحر من جهة، والاستيعاب المتبادل للأشكال والبناءات المختلفة ". (Venet & chambault، 2007، صفحة 10). ويقر كذلك بأن الطفل حينما ينتقل في مراحل ما قبل المدرسة من التفكير النرجسي، المستقل ذاتيا،

إلى التفكير العملي، يتدخل التخيل مع الذكاء خلال هذا التحول الأساسي من النمو، خصوصا حينما تغذيه الوظيفة الرمزية التي تتشكل عبر اللعب والتقليد وخاصة اللغة التي عدها نظاما رمزيا بامتياز، لذلك فالتخيل حسب بياجي يشكل خاصية تحدث في مرحلة ما قبل العمليات للتفكير الأساسي المجرد، وسوف تتطور شيئا فشيئا إلى أن تلتبس بالذكاء بعد سن السابعة. وبعد هذه المرحلة يقل اهتمام بياجي بالتخيل لأنه اعتبر الفترة المحددة بين السن الثانية والسابعة بالمرحلة الذهبية لاستخدام التخيل من أجل فهم أفضل للعالم المحيط الذي لا يجيب دائما عن أسئلة الطفل.

من جهته يميز فايجوتسكي vygotsky بين نوعين من السلوك المعرفي: الأول، توليدي فقط لخبراتنا السابقة، يعيننا على استرجاعها، وهذا النوع فاقد لميزة الإبداع، والثاني، يسميه تخيلي، وهذا السلوك التخيلي ويستند على قدرة الدماغ على الاستفادة والجمع بين عناصر تجربتنا بحيث تظهر ميزة الإبداع والتجديد فيه.

ويرى فاجوتسكي أن نظريات علم النفس لم تكن قادرة على تفسير التخيل بشكل واضح، لأنها تجعل كل أشكال النشاط العقلي البشري يتشكل من تركيب الصور وترابطها فيما بينها، مما اضطرها لأن تنسب الخيال إلى نشاطات أخرى مغايرة، مع أن الخيال يقوم حقيقة بما لا يمكن النشاطات العقلية الأخرى القيام به، فهو جوهر الإبداع وكل جديد. ويمثل فاجوتسكي لهذا بأن علم النفس الترابطي قزم مفهوم التخيل في الذاكرة فقط. (Vygotsky، 2004) ثم إن التخيل حسبه، لا ينفك عن الواقع فاللعب عند الأطفال مثلا وإبداعاتهم هي تلبية لحاجات واقعية، وليس التخيل والإبداع إلا تطوير لأشكال صور قائمة أصلا على تجارب واقعية.

ويؤكد كذلك أن الخيال مكون أساسي في النشاط الإبداعي في حياتنا الثقافية، سواء للفنان أو للعالم، أو لأي كان، فكل شيء حولنا مما صنعته أيدي الناس ما هو إلا نتاج الخيال البشري، وأوجده الخيال

فقط، وعليه فنحن نستطيع التفكير لأننا نستطيع التخيل. ولذلك فالإبداع في نظره ليست سمة قاصرة على مجموعة محدودة من الناس، إنها صفة عامة يشترك فيها كل البشر، فكل واحد مبدع كل حسب مستواه، وحدود تفكيره، ومجال ذلك التفكير.

وإذا كان اللعب حسب فايجوتسكي مظهرا جيدا لظهور نشاط التخيل لدى الطفل، فإنه محكوم بسياقات ثقافية شاملة وتجتمع فيه الأبعاد العاطفية والفكرية والجمالية والعقلانية معا، وهو يخالف رأي من يقول من النفسانيين بأن الخيال لدى الأطفال أغنى وأكثر ثراء مما هو عند البالغين، لأن تجربته الحياتية والثقافية لا تسمح له بأن يشكل بغزارة صورا تخيلية كثيرة كالكبار، لكن وجب التنبيه حسبه أن علاقة الطفل بالبيئة غير معقدة ومتشعبة، لذا يؤمن بصدق وببساطة في تلك الصور المتخيلة، ويتفاعل معها بشكل اكبر.

فمن المفيد التنويه إلى ان اللعب عند فايجوتسكي يعتبر أول مظهر من مظاهر تطوير القدرات التخيلية، فهو ينبهنا إلى أن الطفل لا تعلم أثناء اللعب مباشرة، أي من الممارسة ذاتها إلا حينما يشاركه الكبار، او من الأطفال الأكبر سنا، الذين يتظاهرون معه في اللعب، فيتطلع بذلك إلى التفاعل معهم، وبالتالي يتعلم منهم ويطور دماه هياكل معرفية متجددة. وتعتبر الرموز المطورة من تجارب اللعب وكذا العلامات الدالة عليها، والاستعارات التي تتشكل فيها، أهم مظهر من مظاهر تطوير قدرة التخيل، إذ يستدخلها الطفل ويبدأ في تشكيل ملامح التطورات الأساسية المعرفية، فيصبح قادرا على التفكير وعلى حل المشكلات، وعلى الربط بين الأجزاء المعرفية في بناء جديد مبدع. ومما يقوي هذه البناءات المعرفية استدخال الرموز في شكل تنظيم ذاتي معرفي خاص، هذه التنظيمات هي التي سوف تمنحه فرصة تجربة أشكال من التفكير غير المسبوق دونما الحاجة لمساعدة الآخرين. (Worst, 2007)

وأخيرا يرى فاجوتسكي أن التخيل لا يختص بالصغار فقط، بل هو قدرة متطورة باستمرار، شأنه شأن الإبداع، الصغار بشكل متآلف ومتوازن وواقعي حينما يتفقان على قراءة قطعة أدبية أو إنجاز عمل درامي أو مسرحي. (Nilsson, Ferholt, 2014)

إذن يمكن الجزم بأن الجهد الذي بذل في مجال علم النفس المعرفي حول فهم التخيل كظاهرة عقلية كان في سياق التنظير لفهم العمليات العقلية لدى الإنسان، كما ظهرت بسبب البحث في طبيعة النمو لدى الأطفال، لاسيما في الجانب العقلي، ويمكن استنتاج الفارق الجوهري الكبير بين النظريات النفسية التقليدية التي قزمت قيمة التخيل وجعلته شكلا من أشكال الذاكرة، وبين النظرة الأكثر انفتاحا (رغم محدوديتها) والتي تبناها بياجي حينما ذكر انتقال الطفل من مرحلة التفكير النرجسي المستقل ذاتيا إلى مرحلة التفكير العملي أين يتدخل الذكاء مع التخيل لتطوير لغة رمزية، لكن التفسير الراقي الذي قدمه فايجوتسكي للتخيل، في بعده الثقافي المعرفي الجمالي وخصوصا العاطفي جعل الأفق العلمية لفهم التخيل تتسع رحابة وتظهر آثارها جلية في المجهود التربوي الذي يجسدها في الواقع التعليمي.

ومعظم من بحث التخيل من علماء النفس حاول إدخاله في نظريته ولم يبحثه مستقلا في نظرية خاصة متكاملة على غرار بياجي حينما فصل القول في المرحلة الحسية الحركية، والمرحلة ما قبل العمليات، ومن النظريات القليلة التي حاولت تفسير عملية التخيل، ما اقترحه بافيو Bafio وهو من السلوكيين إذ اعتمد دراسة انطلقت من قياس نوعية التخيل العقلي للأسماء من حيث قدرتها على استثارة التصورات العقلية، وخلص بحثه إلى ما يعرف بالتشفير المزدوج أين اكد أنه يوجد نسقان للترميز العقلي أحدهما بصري تصوري تخيلي، والثاني لفظي، وتتوافق العمليات اللفظية بالفص الأيسر للمخ، أما العمليات البصرية المكانية فترتبط بالفص الأيمن، واعتبر التعلم أكثر فعالية حينما يشترك فيه اللفظي والبصري معا، وافترض أن التخيلات عبارة عن آثار للذاكرة الحسية، وان التخيلات يمكن استرجاعها عبر

التلميحات اللفظية، وأن التعلم ينتج عبر ترابطات سواء لفظية أو تخيلية أين تتشكل صورة تخيلية كلية (صبري، 2005).

9. التخيل من المنظور التربوي

إن المقاربة التربوية الخاصة بالتخيل لا تنفك في جوهرها عن الأطر الفكرية التي تحددت معالمها في حقل الفلسفة وكل ما تفرع عنها من علم الأخلاق، أو علم النفس، أو علم الأعصاب، أو الفنون المختلفة، بل إن المقاربة التربوية للتخيل يمكن اعتبارها ثمرة من ثمار كل الجهود التي سبق التنويه بها في المجال.

لقد صار مفهوم التخيل أساسيا في التعليم لأن تجاربنا لا تتسع لما نشاهده ونشعر به فقط، بل إلى ما نتوقعه أيضا. وعليه صار التحدي الكبير للتعليم يتمثل في تحقيق معرفة تساعد المتعلم على بناء معاني فريدة من نوعها، فالطالب ليس ملزما في جميع لأحوال بالوصول إلى استنتاجات معلومة سلفا، وإنما صار مطالبا بتقديم استنتاجات غير متوقعة تعبر عن إبداع في تناول المواضيع ومعالجتها.

من هذا المنطلق وجه كثير من التربويين المناهج التعليمية نحو هدف استثارة التخيل وتحفيز الإبداع، فهذه ماكسين غرين (Maxine Green)، كما يقول (Mckeruan, 2008) تعتمد الجماليات الفنية المبثوثة في المحتويات والمقررات كدعامة أساسية لتطوير تخيل الأطفال، كما نجد ماريا مونتيسوري (Maria Montessori) في تنظيرها ودراساتها تؤكد على ضرورة سرد القصص للأطفال، واهمية ذلك في لإثارة فضولهم وتحفيز قدراتهم التخيلية(Mckeruan, 2008) .

لقد أكد بينار Pinar كما في ماكيريان (2008)، أن المنهاج الدراسي لا يجب اعتباره كومة من المعارف تطرح في عقول التلاميذ، إنه في طبيعته شخصي، حيث يعايش من قبل المتعلم كلقاء شخصي

خاص، يحق لكل متعلم أن يطور تجربته الشخصية معه حسب قوة إدراكه، ومدى اتساع خياله، ومدى المتعة التي يجدها فيه.

وتشابه في هذا المقام المناهج الأدبية، كما المناهج التقنية، لأن هذه الأخيرة وحسب الجمعية الوطنية للهندسة في أمريكا، فقد أصبح مستقبل تدريس التخصصات التقنية مقيدا بأهداف تعليمية تقنية بحتة جافة ومتتابعة، لحد اعتبرها معظم الطلاب مملة بشكل كبير، فهي تتطلب مجهودات كبيرة ومتراكمة وصعبة قد لا يفهم الطالب الجامعي حتى مغزى ورودها في المقرر، ويقابل هذا حسب تقرير الجمعية التضييق على هامش الحرية والاستقلالية الفردية، وحرمان الطالب من تطوير مهارته التخيلية، وبالتالي النظر إلى حقل العلوم الهندسية من بابها الواسع، كل هذا ونحن ندرك أن التحدي الكبير يبقى مواكبة تلك التغيرات المتسارعة والتطورات الكبيرة في مجال الدراسات والإبداعات الهندسية العالمية. وعلى هذا فإن الجمعية تقترح إقحام الطالب في مجموعات متعددة التخصص في شتى المجالات، بعد تكوين جامعي قاعدي، ليلتف الجميع حول مشروع يعتبر جوهر اهتمامات الفريق الشخصية وتوجيه أنظارهم نحو حل المشكلات التي تعترضهم بكل حرية وإبداع (National Academy Of Engeneering,2005).

إن قيمة التخيل من المنظور التربوي التعليمي التعلّمي إنما اكتسبت من خلال أهمية الإبداع ودوره المحوري في تأقلم التلميذ مع المعطيات الراهنة والتحديات التي تمليها التطورات المتسارعة في جميع المستويات (Nuyen، 1997)، لذلك تركز المناهج التعليمية القائمة على الإبداع على:" تمكين التلاميذ من توليد الأفكار وتوسيع نطاق التفكير حولها، وكذا تطوير قدرات طرح الفرضيات وبنائها، ثم ممارسة التخيل، والنظر إلى الأشياء من منظورات مختلفة، وأخيرا تطوير القدرة في البحث عن البدائل وتطويرها، فكل درس كفيل بأن يراعي كل هذه الأبعاد" (Fisher, 2004, p. 161) .

ويرى عبيدات وأبو السميد (2007)، أن التخيل يحقق منافعة تربوية نادرة حيث يصبح التخيل خبرة حية قائمة بذاتها، وهو مهارة تفكيرية إبداعية يفتح أمامنا سبلا تفكيرية جديدة، فضلا عن كونه تعلم إتقاني أين نعيش الحدث من جهة ونستمتع به من جهة ثانية، بدليل أنه يثير الجانب الأيمن والأيسر من الدماغ بشكل منسجم ومتكامل. ويعتقدان أيضا ان التخيل يصلح في كل الدروس والمواد، وأنه يوظف في الحصة جميعا أو في بعضها.

وفي السياق ذاته يؤكد جيودسون Judson (2008)، أن التعليم القائم على التخيل أسلوب ناجح في تدريس العلوم والرياضيات والفنون، ولقد أجمع معظم المعلمين، حسبه، ممن مارسوا فعليا ولمدة طويلة هذا النوع من التعليم، كيف تمكنوا من تحفيز الطلاب وتوجيه اهتماماتهم، وجعلهم يتعلمون بفاعلية، لقد صار الطلاب لا يتعلمون المعارف بل صاروا قادرين على فهم المغزى منها، وأصبحوا قادرين على تطبيقها في أكثر من سياق، والتعليم القائم على التخيل حسبه دائما، يسمح للطالب بجمع الأفكار، وبناء الجديد منها، واختبارها ووضعها في الميزان، أي تقييمها وتقييم ذلك الممكن، وبالتالي فإن الطالب سوف يجد مجالا لاختبار المعلومات لتي سبق له أن حصلها، كأنه يقول : " أنظروا شاهدوا ماذا أستطيع أن أفعل بهذه المعرفة" (Judson, 2008, p. 05).

وفي دراسة تحليلية حول أفضل الأساليب المحفزة للتخيل لدى التلاميذ، من وجهة نظر رودولف شتاينر Rudolf Steiner، الفيلسوف النمساوي، يحدد نيلسين Nielsen (2003)، سبعة أساليب تعتمدها بعض المدارس التي تبنت فكر الفيلسوف في بناء تعليم قائم على التخيل وهي:

- **الدراما:** وتكمن قوة هذه الطريقة في لعب التلميذ دورا معينا يجعله نشطا متحركا متحمسا، كما تتضح قوتها في العاطفة الصادقة والخيال والتفاعل الشعوري الظاهر الذي يبديه لتلاميذ، دون إهمال قيمة الأفكار والعبارات والكلمات الوظيفية التي تصبح حاملة لدلالات عالية، لذلك فهو

أسلوب يحدث ترابطا قويا بين الجانب الجسدي والمعرفي والعاطفي في أعلى مظهر له كما يؤكده شتاينر. وفي هذا السياق فإن التجربة الشعورية المشحونة في الدراما سوف تنعكس إيجابا على قدرة التعلم لذا الأطفال.

- **الاستكشاف:** يسمح هذا الأسلوب للتلميذ باستكشاف بعض الحقائق بنفسه من خلال إعطائه حرية في التفكير وممارسة التجربة الحسية بنفسه. إن هذا الأسلوب يساعد الطفل على تخيل أو توقع النتائج وتصور جميع المراحل المتدخلة في إفراز النتيجة المنطقية، وعليه فإن التلميذ سوف يتأكد بنفسه ليقارن بين الصورة المتخيلة التي طورها قبل الكشف، وبين الصورة التي اتضحت معالمها بعده، ولا يهمل شتاينر التنبيه إلى أن الاستكشاف عامل مهم في تحريك العاطفة لأن توجه الطفل نحو الاستكشاف خطوة خطوة يجعله مرتبطا بالموضوع ونهايته. فالحديث عن حادثة غرق قارب، وتصور الموقف وتخيله، لا يمنع التلميذ من وضع قارب صغير على سطح دلو من الماء، ليرى بنفسه ويكتشف عن قرب كيف ينزل القارب الصغير وكيف تغمره المياه، لكن ذلك سوف يعطيه شعورا عن حالة أولائك الأشخاص الذين غرقوا وغمرتهم المياه أيضا.
- **القصة:** هي مولد قوي للصور كما يذكر شتاينر، وهي مصدر للعاطفة والانفعال، وفي تتجلى مظاهر نشوة الخيال Imaginative Trance ، حينما ينغمس الطفل مع احداث القصة وشخوصها، ويندمج في احداثها وأزمنتها، وحسب شتاينر فإن للقصة قيمة أخلاقية ومعرفية ولغوية والعاطفة تتحرك فيها بشكل قوي قلما نجده في الأساليب الأخرى.
- **النشاط الروتيني:** والمقصود به في هذا المقام حسب نيلسين *Nielsen* كل المهمات التعليمية التي يقوم فيها المتعلم بترديد وتكرار نص ما، سواء كان محفوظات، أو إنشادات، أو ترديد أدعية أو آيات، أو قراءة وتكرار الأشعار والأغاني. فهذا الأسلوب حسب شتاينر قد يبدو بسيطا جافا في بداية الأمر، غير أنه سرعان ما يبدأ في التطور والميل نحو التخيل والتفكير العميق بمجرد أن

يتجاوز الطفل الكلمة المألوفة إلى المعنى والدلالة التي تحفّه نفضل تكرار الكلمات والعبرات، فيطور الطفل تخيلات وصور بمجرد قراءة أو إنشاد شيء روتيني، وكل هذا يحدث حسب شتاينر فيما يسميه بالتعلم اللاواعي.

- **الفنون:** فاستخدام فنون التشكيل اليدوي عبر النحت والطين، او الرسم والتلوين، او الموسيقى كلها أنشطة تحفز الإبداع حسب شتاينر، وتفتح أفقا للتلميذ لفهم أدق للجمال، وهو يتجلى في صفة التوازن والانسجام الذي يكتشفه التلميذ في المحسوسات كما في اللوحات البديعة، او في المسموعات كما في الموسيقى، والخيال جوهر هذ التوازن لأنه يضفي متعة الشعور بالاتزان النفسي، ويجعل الاستمتاع بالمنتج لفني تجربة شعورية راقية حيث يشارك المشاهد الفنان في رسم الدلالات المتخفية وراء الصور والمسموعات، والتي تحرك كثيرا خبرات تصورية راقية وعاها الفرد في مناسبات سابقة.
- **المناقشة:** إن للمناقشة ميزة تربوية فريدة حسب شتاينر، فهي تؤصل فكرة تعددية الحقائق الكونية واختلاف أبعادها، وهي بالإضافة لمساعدتها التلميذ على التفكير بواقعية، تساعدهم أيضا على التفكير حول مفاهيم مجردة وربما الغائرة العمق، وهذا النموذج في التفكير هو الكفيل بتطوير القدرة على التفكير المستقل Independent tinking والذي يتشكل بفضل الخيال، حيث يدرك التلميذ مع مرور الوقت أن قدرته على تطوير أفكار نابعة في جزء منها من قدرته على قراءة أفكار الآخرين وتحليلها وتخيل الصور الموحية منها، يضاف لذلك تطوير الشعور بالتفاصيل والتفكير التحليلي والفلسفي، والتي تنعكس بدورها على تشكيل نماذج عاطفية تمتزج بالمواقف والمواضيع المعروضة للنقاش.
- **أسلوب التعاطف:** يؤكد شتاينر أن التلاميذ الذين يعاملون بشكل هادئ ولطيف، والذين يظهرون الحب والود لمعلميهم، يستطيعون تطوير قدرة مميزة في التخيل لأن كل المواقف التعليمية التعلمية

سوف تمتزج بتلك الشحنة العاطفية الجميلة التي تسود بين المعلم والتلميذ، ذلك أن الأساس المعرفي لا يتحقق في أعلى مستوياته إلا إذا سادت نظرة التبجيل والتقدير والاحترام والتي عنوانها الحب القرب الروحي من المعلم، فتنتقل هذه العاطفة لكل معرفة يقدمها المعلم بحيث تدرك في أرقى مستوياتها مستعينة في ذلك بالتخيل الذي يجعلها مميزة ومتسامية.

ومن خلال استعراض هذه الأساليب التربوية المساعدة على تحفيز التخيل وتنمية هذه القدرة، يتضح جليا أنها تشترك في تحفيز التلميذ وتنشيطه في إطار التفاعل القائم بين التلميذ ومعلمه من جهة والتلميذ وزملائه من جهة ثانية، غير أن الأهم من ذلك هو ان جميع تلك الأساليب تستمد قوتها في إثارة التخيل من خلال العاطفة والشحنة الشعورية التي تثيرها هذه الأساليب، وكأن التخيل حسب تحليل نيلسين *Nielsen*، يتجاوز الإطار المعرفي العملي الإجرائي إلى الإطار الشعوري العاطفي الروحي. والحقيقة أن الاهتمام بهذا البعد يعد في حد ذاته ميزة أساسية أضافها شتاينر للرصيد التربوي. ولقد أخذ الباحث بعين الاعتبار هذه الملاحظة واهتم في تطبيق الاستراتيجية آخذا بعين الاعتبار بعدها العاطفي الذي يعد جوهريا في تدريس التخيل.

فلقد عرف هذا لمفكر بتأسيس حركة تعرف الأنتروبو صوفية، L'anthroposophie والتي حاولت إيجاد رابطة بين العلم والتصوف، وهي تعكس الحاجة إلى إيجاد توافق بين المسار المعرفي للفلسفة الغربية المادية وبين الاحتياجات الداخلية والروحية للإنسان، والتي طورها مع بداية القرن التاسع عشر إلى الاهتمام بالوسائط الفنية كالدراما، في التعليم، ثم تجلت أكثر في دعوته لشكل من أشكال الفردية الأخلاقية، لتتبنى اخيرا وبشكل صريح القيم الروحية. وضمن هذا السياق يجدر التنبيه أيضا أن شتاينر تبنى فكرة يوهان فولفغانغ غوته حول المعرفة والتي تعتبر التفكير مجرد جهاز يشبه العين التي تصور الألوان، والأذن التي تصور الأصوات، أما التفكير فهو تصور للأفكار، والتخيل جوهر تصور الأفكار (Ullrich، 1994).

ويضع كيران إيقان، (Egan، 1992) مبررات قوية لضرورة تطوير استراتيجيات التخيل في العملية التربوية، فالفكرة السائدة والتي تحكم تصوراتنا حول تعليم الطفل في انتقاله من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المعالجة القائمة على الممارسة إلى المعالجة الرمزية ليست حقائق مقررة، وهي التي قللت من فرص تطوير أساليب مبدعة في تدريس الطفل، خصوصا ما تعلق منها بتوظيف التخيل، فعوضا عن بناء منهاج يستند إلى تطوير التفكير المنطقي كان الأجدر الانتباه لتطوير مهارات التخيل، لأن هؤلاء الأطفال يدخلون المدرسة وقد تمكنوا من مفاهيم مجردة متقدمة للغاية، رغم افتقارهم للمفردات الدالة عليها، فمفهوم الخير والشر، ومفهوم الجشع والكرم، ومفهوم الحب والبغض من التصورات المجردة التي يعيها الطفل جيدا حين دخوله المدرسة. (Shank، 2016)

ومما يؤكد هذا أن التدريس القائم على سرد القصص مثلا يطور مجال المشاعر والعواطف، ويقوي البنية المفهومية للتلميذ، ويثري اللغة بشكل جديد، ولولا التخيل ما استطاع التلميذ أن يستثمر جميع تلك الجوانب الحيوية، وهي حيوية لأنها بناءات قاعدية لتشكيل معالم الهوية، وبناء توجهاتنا الاجتماعية، وهي الرافد الأساسي للإبداع. (Shank، 2016)

وضمن المظاهر المتطورة لاستخدام التخيل وتطبيقه في التعليم، تتأسس مجهودات كيران إيقان في مشروع عالمي للتدريس القائم على التخيل، حيث ومن خلال مجمع بحوث التعليم القائم على التخيل Imaginative Education Research Group (IERG، 2016) والذي يقدم استشارات ودراسات مدفوعة الأجر فضلا عن برامج تعليمية قائمة على التخيل نوجزها فيما يأتي:

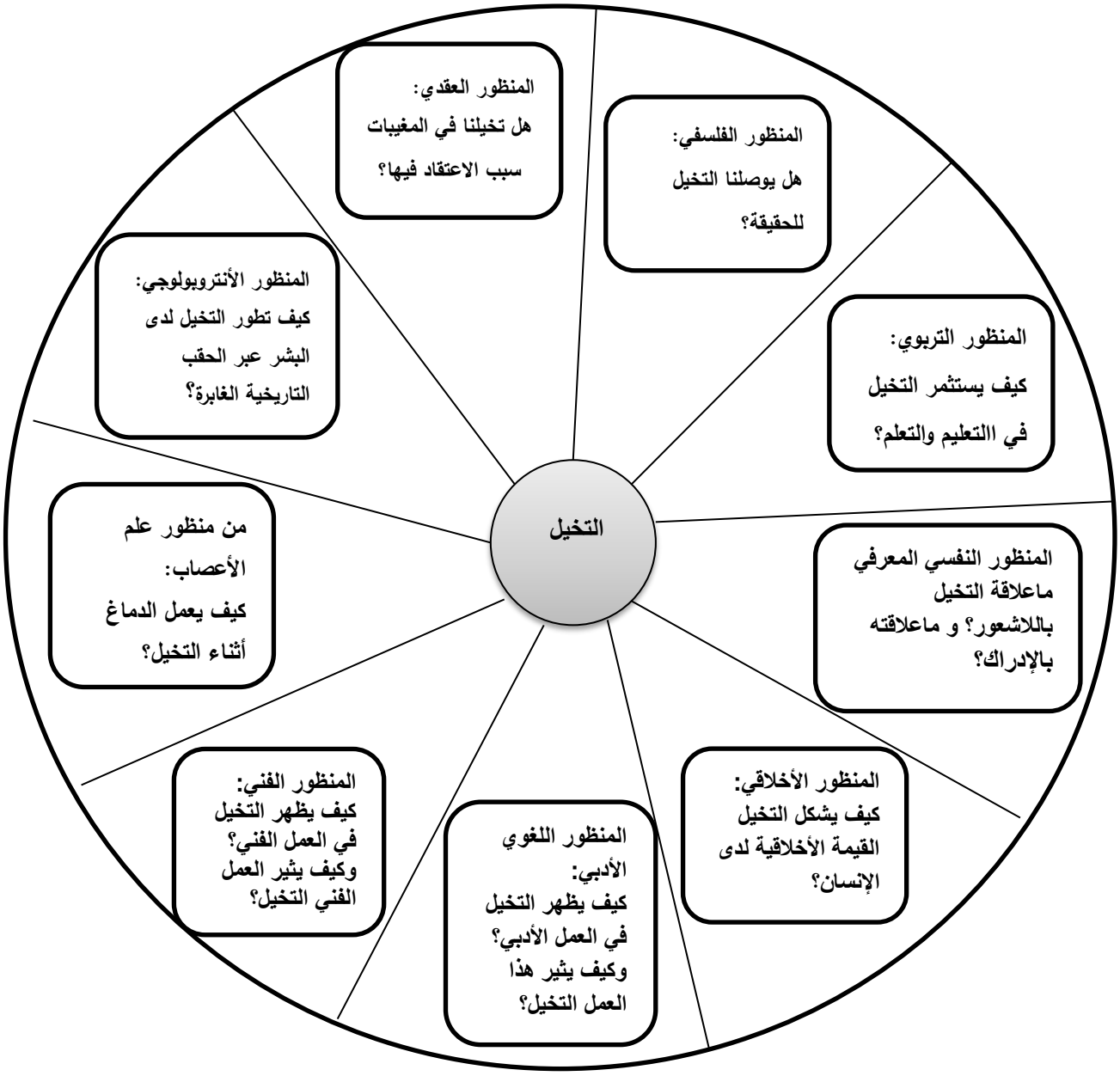
- برنامج التعلم السابر Learning in Depth program (LID) .
- برنامج التدريس القائم على الخيال في مادة التاريخ (IHT) the imaginative history teaching program .

- برنامج قائم على الخيال في تدريس القراءة والكتابة(ILP) the imaginative literacy program.
- برنامج التدريس القائم على الخيال في مادتي العلوم والتكنولوجيا(IST) the imaginative science and technology teaching program .
- التعليم البيئي القائم على الخيال.(IEE) the Imaginative ecological education.
- مشروع كل المدرسة.(WSP) whole school project .

10-نموذج مقترح يلخص تفسير التخيل من المنظورات المختلفة.

بعد الاستعراض المفصل للمنظورات التسعة المختلفة التي يمكن اعتمادها في فهم التخيل البشري، من المفيد اقتراح نموذج يسلط الضوء على العلاقة المتداخلة بينها، ويجلي بدقة حدود التساؤلات التي قام عليها كل منظور، وكيف أن دراسة وفهم التخيل كظاهرة إنسانية بامتياز، تتجاوز بكثير تفسيرات نظرية سبق أن أكدنا على أنها تابعة لمنظور تفسيري محدود لا يفي موضوعا بهذا الحجم.

الشكل رقم (07) يبين أهم المنظورات التي تأسست في دراسة التخيل والأسئلة المنهجية التي قامت عليها (من إعداد الباحث)



يوضح الشكل رقم (07) كيف ترتبط المناحي التسعة التي بحثت التخيل، مع بعضها البعض، بما يؤكد تداخلها وارتباطها العضوي، بحيث لا يمكن الاكتفاء في فهم وتفسير التخيل إلا باعتمادها ككل ذي جوهر واحد، كما يوضح في ذات الوقت انفصالا بينيا دقيقا بين كل منظور من المنظورات، باعتبار حقل

ومجال التخصص الذي بحث فيه التخيل، والذي يتجسد في النموذج عبر السؤال الجوهري المميز الذي يتمركز في إطار منفصل يجعل كل سؤال موضوعا جوهريا فرعيا محددا تسمح الإجابة عنه بالإجابة عن السؤال الجوهري الأصلي.

هذا ويوضح النموذج أعلاه التقارب الموضوعي بين مجموعات من المنظورات، وكيف أن المنظور الفلسفي الباحث في التخيل ضمن ثنائية الحقيقة والوهم، يقترب من منظور التخيل والمعتقد، كحقيقة أخرى غيبية، وكيف ترتبط أيضا بموضوع تطور التخيل نظريا ضمن حقب تاريخية بعيدة جدا، وكل هذه المنظورات الثلاثة يمكن اعتبارها متقاربة في مجموعة أولى. أما المنظور الرابع الباحث في التخيل من منظور فني فيحاول التفصيل في دور التخيل باعتباره قدرة إنسانية راقية في إبداع الفنون المادية ، وكيف لهذه المواد المميزة أن تثير التخيل، بعد التأمل فيها، والانسجام معها.

وبالمثل، فإن ارتباط التخيل بالمنتج الإبداعي اللغوي الشعري والنثري، ينظر إليه باعتباره ثمرة التخيل الإبداعي، ومثير تخيل القارئ في آن واحد، وهذا يدفعنا لضم البعدين الرابع والخامس في مجموعة ثانية متقاربة. أما التخيل و تفسيره ضمن إجابات تساؤلات علم الأعصاب، والتي أماطت اللثام عن كثير من الأسئلة المادية المتعلقة بالوظيفة الحيوية الجسدية التي يؤثر بها التخيل في الدماغ، وكذا وما يثيره التخيل كذلك من معالجات في القيم الأخلاقية، أو في النفس البشرية الشعورية واللاشعورية، أو في الجانب المعرفي المؤثر خصوصا في مهارة الإبداع العقلي، فإنها يمكنها أن تشكل معا مجموعة ثالثة متقاربة توحدها فكرة تأثير التخيل على النواحي الجسمية، والأخلاقية، والنفسية والشعورية.

ويمكن اعتبار المنظور التاسع والمرتبط بالجانب التربوي، ثمرة من ثمار البحث في التخيل، نظرا للمكانة المرموقة التي احتلتها هذه القدرة في سياق الحقل التربوي عموما من جهة، ونظرا لاعتداد التربية في عملية التعليم والتعلم بكل المزايا والمحاسن التي يوفرها التخيل في إثارة القدرات المعرفية العليا،

وتشجيع المتعلمين على الدراسة والمتابعة، وتطوير قيم أخلاقية راقية، فضلا عن تلطيف الأجواء الدراسية، وتنمية الفاعلية الذاتية نحو التعلم، والخروج عن سياق التعلم في إطاره الواقعي المألوف، إلى سياق واسع ورحب يغير من طبيعة التعليم والتعلم، ليصير التخيل أهم من المعرفة، كما قرره آينشتاين، وكيف لا والتخيل هو الرافد الأول للتفكير ولولا التخيل ما كان ثمة معرفة كما قرره فايجوتسكي.

وعليه يمكن اعتبار المنظور الأخير بمفرده مشكلا لمجموعة رابعة وربما محورية في آن واحد، لأن التوظيف التربوي للتخيل سوف يتيح لنا فرصة استثمار الجوانب الأخلاقية والمعرفية والنفسية والجسدية، كما سوف يتيح فهم إبداعات الآخرين الفنية واللغوية، وكذا تطوير إبداعات أخرى مشابهة، ومن الزاوية الثانية سوف نلاحظ أن للتعلم القائم على مفاهيم التخيل دور في تطوير فكر الإنسان وإيجاد عقول متفتحة تتمكن من طرح تساؤلات جوهرية مبدعة جديدة كما طرحت قريبا من قبل الفلسفة، ولعل هذا الذي جعل المنظور لتربوي نقطة نهاية وبداية في ذات الوقت لدورة لصيقة بالمنظور الفلسفي.

خلاصة: توضح مقاربة العلمية للتخيل، مدى تعقد هذه القدرة ودقتها، لكن لم يمنع هذا من تتبع مراحل نموها، وتقصى عملياتها، ولا دراسة التوظيف التعليمي الاستراتيجي فيها. من جهة أخرى اعتنى هذا الفصل بالمنظورات المختلفة التي بحثت التخيل، وحاولت فهمه وتفصيل الحديث في مكانته ضمن السياق المنظوري الذي بحث فيه، وهذا القسم من المبحث الثاني حاول جبر النقص الواضح في التنظير والتقعيد لقدرة التخيل، فالنظريات التي تفسر التخيل لاتعدوا ان تكون محاولات بحثته من زاوية معرفية بحثة، أو عصبية معرفية، والاعتماد عليها حسب الباحث سوف يضيع علينا فرصة القراءة العلمية للتخيل من جميع الزوايا المتاحة، ولذلك حاولت الدراسة الحالية إعادة توجيه البحث التنظيري في إطار اقتراح نموذج يراعي كل الأبعاد والمنظورات التسعة المقترحة، علما أن الدراسات الحديثة جدا لازالت تحاول رسم طبيعة التخيل

وربطه بمجالات أخرى جديدة آخرها – في حدود اطلاع الباحث– ربط التخيل بالذكاء الاصطناعي. وهي دراسات متقدمة لم تتح الفرصة للباحث أن يطلع عليها إلا من خلال عناوين أو ملخصات بسيطة.

الفصل الثالث

الكتابة الإبداعية

تمهيد:

يذكر الخبراء أن الكتابة الإبداعية في صورتها البدائية تظهر لدى الطفل ذي السنتين ونصف إلى ثلاث، حيث أول ما تظهر عليه في شكل خربشات وربما رسومات تعبيرية لتتطور شيئا فشيئا في صيغة لغوية بسيطة جدا تتشكل من مجموعة من الكلمات أو الجمل البسيطة، لكن ومع التدعيم المستمر لهذه المهارة من خلال نشاطات القراءة والتحدث والاستماع، ومشاهدة العروض المرئية، تظهر في سن الثامنة معالم كتابة حقيقية تخضع لكثير من القواعد البنائية والإنشائية المتعارف عليها.

1- مفهوم الكتابة الإبداعية

يشير مصطلح الكتابة الإبداعية إلى معنيين، أحدهما يرتبط بالكتابة باعتبارها نشاطا عقليا إبداعيا يتضمن جملة من العمليات الذهنية الكتابية، والثاني إلى معنى المنتج الإبداعي الذي طور من خلال تلك العمليات الذهنية الكتابية، والتي تظهر في شكل عمل شعري، أو قصة، أو سيناريو، أو رواية، أو كل عمل إبداعي أدبي يطوره الإنسان.، وهي كتابة ينقلنا فيها الكاتب إلى البعد الإبداعي والتواصلي والثقافي والفني، حيث يخاطب الناس ويريد منهم الإصغاء له قصد التأثير فيهم. (Harper, 2010)

وتعرفها جمعية المملكة المتحدة للكتاب في التربية UK National Association of Writers in Education كما في كرول (Kroll, 2013, p. 249): " الكتابة الإبداعية هي دراسة الكتابة (بما في ذلك الشعر، والرواية، والدراما، وكل الإبداعات غير الروائية)، وكذا دراسة سياقات الكتابة من حيث الإنتاج الإبداعي، والعمليات التي تقوم عليها. ولا نعني بالكتابة الإبداعية تلك الكتب وغيرها من المواد المطبوعة، وإنما نعني بها أيضا كل المنتجات المكتوبة وغير المكتوبة، والمخرجات الشفهية والمسجلة وكل الأشكال الممكنة الإليكترونية والرقمية الظاهرة في وسائل الإعلام الجديدة."

وهي نوع من الكتابة " يعتمد فيه الكاتب على تناول موضوعات مختلفة قد تكون قليلة الأهمية ، لكن الكاتب المُجيد يخرج من الموضوع كيانا إبداعيا متكاملا، وهي تختلف عن الكتابة الوظيفية التي تهدف لتحقيق تواصل جيد لتحقيق مطلب معين أو منفعة ما، أما الإبداعية فتهدف للتعبير عما يختلج في النفس، وتحقيق المتعة، والتأثير في الآخرين. (عبدالباري، 2009)

وحسب جورج بيرك George Perec 1985 فإن الكتابة الإبداعية تستثمر أربعة حقول مختلفة هي: العالم الذي يحيطني (مشاهدة العالم)، وقصتي التي أنتجها (الصور المستقرة في الذاكرة)، واللغة (اللعب بالكلمات)، والخيال (حكاية قصص وأحداث في بناءات جيدة غير مألوفة). يفهم من هذا أن الكتابة الإبداعية تقوم على عنصر الخيال الذي سوف يساعد الكاتب على عدم الاكتفاء بالصور المخزنة في الذاكرة، وإنما على تطوير صور جديدة غير مألوفة وتنظيماتها المبتكرة، مستعينا في ذلك بلغة يمكن اللعب بكلماتها باستخدام المجازات والاستعارات، دونما تجاهل عالم المشاهدات الذي يضفي قوة على العمل الإبداعي، وربما يعطيه الشرعية في الوجود والتطور والانتشار (Runo, 2009).

2- أهمية الكتابة الإبداعية:

اتضح مع مرور الوقت أن الكتابة الإبداعية تجاوز نفعها المجالات الأدبية المتعارف عليها، كالإمتاع، والإبداع اللغوي، وتحريك العواطف، والبناء الفني الجمالي للغة، وصار ينظر لها كمقوم تعليمي أساسي ليس في بعده التكويني المدرسي فحسب، بل في مجالات شتى ومتعددة، إذ صار هذا النوع من الكتابة يعتمد في الكتابة الصحفية للتأثير، وفي الاتصالات التجارية المنزلية، وفي تكنولوجيا المعلومات، وأبحاث التسوق، وأعمال المجتمع، بل وفي جوانب عدة من الصناعات الثقافية، وفي شتى المجالات المهنية، والميادين الطبية العلاجية، لذلك توجهت عدة منظمات إلى اعتماد الكتابة الإبداعية من أجل

تحسين مردودية العاملين عبر تدريبهم على فهم الآخرين بعمق، واعتبرت كتاباتهم شكلا من أشكال ممارسة التواصل الصادق القادر على التأثير في العملاء والزبائن والمرضى (Green, 2012).

أما في المجال التعليمي فقد أجمع الباحثون في الميدان ان الكتابة الإبداعية تتجاوز فوائدها البعد اللغوي الأدبي إلى المجالات المعرفية العليا، والعاطفية الأساسية في إحداث التوافق داخل القسم والمجتمع، وفي هذا السياق كشفت دراسة بيل وكونبوي (Bell, Conboy, 2009) أن 95 % من طلاب كلية الأدب في جامعة Leicester Demontfort في المملكة المتحدة ممن تدربوا في مقاييس تطبيقية حول الكتابة الإبداعية، أنهم اكتسبوا فهما أكثر عمقا لعمليات التحرير، وأقر 76% منهم أن هذه التدريبات ساعدتهم في تحسين مهارات توظيف اللغة وعلامات الترقيم، واعتبرها 84% منهم مفيدة جدا في تحسين القدرة على توظيف واختيار المفردات، كما يعتقد 90% من الطلبة أن قدرتهم التعبيرية تحسنت بشكل واضح، كما يعتقد 82 % منهم بأن الكتابة الإبداعية سبب في زيادة الثقة بالنفس، ويعتبرها 74 % تجربة ساهمت في تطوير قدراتهم القرائية الناقدة.

ومما يؤكد الاهتمام المتزايد بالكتابة الإبداعية انتقال عدد المنخرطين في البرامج الكتابية الإبداعية على الشبكات التواصلية في المملكة المتحدة من 2745 منخرط عام 2003 إلى 6945 منخرط عام 2012 من فئة طلبة الدراسات العليا فقط.

3- **منطلقات نجاح الكتابة الإبداعية:** إن نجاح الكتابة الإبداعية في المستويات الإبداعية للمبتدئين يحتاج الاعتداد ببعض المنطلقات الجوهرية التي لا بد أن تحترم، وإلا فإن مصيرها الفشل لا محالة وهي:

- ضمان الحرية في الكتابة والتغلب على الخوف: فالخوف يشل التفكير ويقوضه، ويمنع إنشاء اللغة، والخوف من الكتابة كما يقول الخبراء أكبر مظهر يسيطر على التلاميذ، فحينما يهمون

بالكتابة تراهم متعلقين دائما بأساتذتهم يحاولون جاهدين عرض الكلمات الأولى من أجل إبداء الرأي وطلب التصحيح، والسبب الخوف من الخطأ. لكن حينما يشعر التلميذ بحرية أكبر وان سلطان الرقابة عليه قد رفع فإن ثقة بالنفس سوف تتولد، وتظهر جلية في الإفصاح الصادق عن العاطفة، وعن الصور المتخيلة، وعن التعبيرات اللغوية.

- تعليق العمل بالمعايير الكتابية مؤقتا: والمقصود تعليق لعمل بالقواعد التي تحكم اللغة، لأن الكتابات الإبداعية الأولى عليها أن تتحرر من التقييم الشديد المسلط الذي يصدم كثيرا كل محاولة أو كل نشاط فكري في بناء جملة او نص ما، أما درجة الصحة النحوية والإملائية فتحدد لاحقا.
- القراءة: الكتابة تفضي لقراءة أجود لأن التركيب معناه ان تتعلم التحليل قبلا، والقراءة شكل من أشكال التحليل. فحينما يقرأ التلميذ فسوف يتعلم كيف يقرأ وكيف يبنى الكلام بناء، وأحسن من ذلك عليه ان يتعلم كيف يسمع المقروء، فسماع النصوص التي يكتبها الآخرون يعطي الفرصة لربط فقرات وجمل النص، وإدراك أسرار التوظيف اللغوي، وسر التأثير فيها. مما يفتح له فرصا جديدة في الكشف عن نقاط قوة جديدة، كما تحدد له اتجاها جديدا حول ما يقرأ فيعدل سلوكه تجاه هذا الفعل، ليزيد من نشاطه وتركيزه واهتمامه. والقراءة تعتبر غذاء الكتابة لأنها تقدم رصيدا ثقافيا بكل غناه التخيلي والرمزي والشكلي الذي يعتمده الإبداع.

4- تعليم الكتابة الإبداعية:

اعتمد تعليم الكتابة الإبداعية في السابق على فكرة تقليدية ظهرت في شكل مهمات كتابية تتضمنها مواد الإملاء والتعبير الكتابي القائم على فكرة تقليد كبار الكتاب والنسج على منوالهم ضنا أن هذه الطريقة أنسب لتطوير قدرات التلاميذ وتأهيلهم لأنهم سوف يتطبعون بطبع أولائك الكبار، كانت هذه النظرة التي أثبتت فشلها محل انتقاد كثير من التربويين، حيث اعتبرها Duneton 1976 حيلة مدروسة، لا تفيد

التلميذ في شيء سوى في إرباكه وترسيخ مشاعر الخوف والقلق من هذه الكتابة، لدرجة أصبح التلميذ يكتب مكرها، ولا يطيق النظر فيما يكتب لأنه عاجز عن بناء معنى يضاهي معنى الكاتب صاحب النص(Lefrançois-Yasuda, 2009) .

وسنة 1980 يذكر Lefrançois-Yasuda أنه ومع ظهور بيداغوجية المشروع وتطبيقها في تعليمية اللغة الفرنسية مثلا، مع ما لحق ذلك من محاولة تطبيق مفاهيم البنائية الاجتماعية في الحقول التربوية، ظهرت ممارسات جديدة تحاول توجيه عناية التربويين إلى الاهتمام أكثر بتطوير القدرات الإبداعية للتلميذ فيما يخص الكتابة، فحررتهم من سلطة بعض الممارسات المقيدة.

لكن ومع التطور والانفتاح التربوي الذي شهده العالم اليوم ظهر توجه جديد نحو إيجاد بدائل لا صفية لتطوير مهارة الكتابة الإبداعية عبر ما يعرف بورشات الكتابة الإبداعية، ودورها كما يقرره الخبراء التربويون يظهر في البعد الاجتماعي حيث تساعد هذه الورشات على تقوية أواصر العلاقات بين الجماعة، لكن أهم من ذلك أنها تمنح الفرصة الحقيقية لكل فرد من اجل إعادة بناء علاقته مع عالمه الداخلي، وإيجاد الكلمات والعبارات الخاصة به التي تفصح عن أسلوبه وفكره ومشاعره، فضلا عما تتيحه هذه الورشات من فرصة إسماع أصواتهم ومساعدتهم على الخروج من الفردانية (Kroll، 2013).

لذلك استخدمت ورشات الكتابة الإبداعية مع جمع كبير ومختلف من الناس، كبيرهم وصغيرهم، بل واستخدمت مع كل فئات المجتمع، من المهمشين والبطالين والمقعدين والسجناء، وانتشر توظيفها في الجامعات كما في السجون والمدارس والمستشفيات، وحتى في إطار الجمعيات المهتمة بشؤون التأليف والكتابة، او تلك لمهتمة بالعلاج النفسي والإرشاد.

ولوحظ ان هذه الورشات اكتسبت شهرة حيث اطمأن لها الكثير ووجدوا فيها ملجأ لإعادة بناء الثقة والأمان، وإعادة بناء الذات. أما من الناحية الأدبية فقد ساعد الورشات كثيرا من الناس على الظهور أدبيا

وتفجير طاقات كانت مكبوتة غير معلومة حتى لدى أصحابها، وهي فرصة تصلهم دائما بالقراءة والمقروء، الأمر الذي يسمح لهم بتقييم النصوص ونقدها احيانا والتساؤل عن كثير من القضايا.

وإذ توفر الورشات فرصة القراءة فسوف توفر أيضا فرصا معرفية تجعل من الكاتب المبدع كاتبا خبيرا في الوظيف اللغوي؛ إن على المستوى المعجمي، أو على المستوى الدلالي، البلاغي والنحوي والصوتي، والبنائي النصي، وسوف تؤهله تفاعلاته مع الورشة في تشكيل معالم كتابة متميزة فردية تظهر فيها ابعاد خاصة به في جمالية اللغة والمعرفة بمواطن القوة والتميز فيها بناء على تصور مؤسس غير مسبوق له.

5- طرق تعليم الكتابة الإبداعية الأطفال:

اهتم كثير من التربويين بإيجاد أنجع السبل لتعليم الكتابة الإبداعية، ولقد وقف الباحث حول هذا الموضوع على أسلوبين مختلفين؛ أحدهما يعتمد توجيهات مباشرة من الأستاذ نحو توظيف التخيل حسب موقف معين، والثاني يعتمد جملة من الأنشطة التي تدخل في ما يعرف بألعاب الكتابة الإبداعية.

5-1 أسلوب التوجيه المباشر لتوظيف التخيل في الكتابة:

وتتلخص في جملة من الإرشادات والطرق التي تتيح للمعلم استثمار نشاط التلاميذ وتوجيهه نحو إنتاج كتابي مبدع، ومنها: (Lois، 1962)

- التركيز على المبالغات التي يذكرها التلميذ أثناء سرد القصة والانطلاق من تلك المبالغات لتصور موقف آخر.
- وضع لوحات معبرة، أو صور بقع الحبر (Rorschach) وتوجيه التلاميذ نحو اعتمادها من أجل توصيف دلالاتها، او تطوير صور خيالية لما يحدث بداخلها.
- الكتابة بناء على تصور حادث مستقبلي سوف يحدث لا محالة.
- وصف منظر وتوجيه التلميذ لاعتماد الوصف من أجل بناء قصة قصيرة حوله.

- توجه التلميذ إلى كتابة موضوع حول ما يمكن فعله بمبلغ من المال إن حصله، علما أن تحديد سقف للنفقات مشروط مسبقا.
- توجه التلميذ لكتابة فقرات يصف فيها أشياء تحدث داخل بيته، وتعتبر جزء من أحلامه وأمانيه.
- كتابة نص قصير تصف فيه انتقاله المفاجئ من مكانه المألوف إلى مكان آخر غير مألوف.
- نستثير كتابته عبر أسئلة مثل: أي فترة تاريخية تريد ان تعيش فيها؟ وبناء على الجواب نطلب منه وصف ردة فعل أناس عاشوا في تلك الفترات بعدما حضروا للعيش معنا اليوم.
- نطلب قراء نص قصة معينة دون إتمامها، ونطلب إتمامها من طرف كل تلميذ.
- كتابة قصة جماعية أو ثنائية بين التلاميذ، خلال فترة زمنية مقبولة، شرط الاتفاق بينهم على بناء صورها مرحلة مرحلة.
- توجيه لتلاميذ لكتابة مقالة يصفون فيها انتقالهم إلى منطقة معينة.
- نطلب من لتلميذ اختيار أفضل شخصية خيالية له، ثم نوجهه لكتابة قصة يرافق فيها التلميذ تلك الشخصية المفضلة.

5-2 أسلوب التوجيه غير المباشر لاستخدام التخيل في الكتابة الإبداعية:

يعتمد هذا الأسلوب توظيف عدة طرق أغلبها يأخذ شكل الألعاب الفكرية، لتنطلق المهمات الكتابية على أساسها، لذلك فتوظيف التخيل فيها لا يظهر إلا عبر النشاط الأول كما تحدده الطرق المقترحة الآتية:

5-2-1 طريقة تجميع الكلمات المرتبة Logo rallye

تقوم الفكرة على بناء نص وتطوير أفكاره بناء على كلمات مقدمة يجمعها حق دلالي واحد، أو بناء صوتي متقارب، او شكل كتابي (خطي) متشابه، وتبدأ الطريقة بأن يقدم الأستاذ الكلمة الأولى (التي

يمكن عدها مثيرا، أو كما يشبهها البعض بالكلمة المغناطيس) والتي سوف يقترح التلاميذ كتابة كلمات أمامها بحيث يتشكل لديهم تجمع من الكلمات تلزمهم بالمشاركة وكتابة أي شيء حول الموضوع الذي يختارونه.

ويؤكد لمهتمون بهذه الطريقة أن مبررات اختيار كلمات ضمن الحقل المحدد لا تناقش ولا تبحث إطلاقا، حتى أن إيجاد غرابة في اقتراحها وضمها للكلمة الأولى (المغناطيس) قد تستثمر لإضافة لمسة مميزة في النص، مادام التلاميذ سوف يضيفونها لاحقا في كتاباتهم، هؤلاء التلاميذ الذين سوف يذكرون بأنهم أحرار في كيفية كتابة النص، وأن ما يكتبونه قد يكون لانهائيا حيث يمكن إضافة أي شيء يريده لاحقا، وهذه الطريقة تطبق مع الكتابات النثرية كما الكتابات الشعرية.

5-2-2 طريقة الكلمات المتساوية الطول

هي لعبة تعتمد البعد المرئي للغة حيث نعتمد كلمة واحدة لبناء كلمات أخرى انطلاقا من الحروف المشكلة لها، وبذلك فكل حرف يشكل لكلمة سوف نعتمده لاقتراح بدايات لكلمات أخرين، والتي سوف ننتج منها كلمات أخرى، وهكذا حتى تتجمع لدينا عدد من الكلمات (غير متناسقة المعنى في كثير من الحالات) وبناء على هذا نقوم ببناء نص معين، يتوفر على شروط البناء المعنوي والدلالي الجيد المفهوم.

5-2-3 طريقة النصوص المقضومة

تعتمد الطريقة حذف مقاطع نصوص قصيرة، ليس بغرض إيجادها كما كتبت في النص الأصلي، وإنما من أجل تطوير نص آخر جديد، من خلال ملء الأسطر الفارغة، وإعادة تأليف الناقص حسب ما يتبدى للتلميذ، ومن خلال المشاركة سوف تظهر نصوص مختلفة تعكس اختلافا بينا في تصور المواقف

والأحداث. وينبه اهل الاختصاص بألا يتعامل التلاميذ مع النشاط كتمارين مقررة يجب حلها، وإنما اعتبار النشاط تجربة مسلية وفضاء حرا للتجاوب مع المكتوب من منظورات مختلفة.

5-2-4طريقة جرد القوائم

فمعظم النصوص والكتابات الأدبية تقوم على لغة مبنية في شكل قوائم تختلف بين الطول والقصر، لذلك فإن الطريقة توجه التلميذ لقراءة المقطع الأول من نص، ثم يطلب منه اتباع المنطق ذاته في الكتابة لكن على شكل قوائم تتوافق والمنطق الذي سبق وأن قرأه في المقاطع الأولى من النص.

ومثاله: أن يقرأ التلميذ العبارة التالية: " إن البحر عالم فسيح، تهفوا إليه أنفسنا صيفا لتنعم ببرودة مائه، وترهب منه قلوبنا شتاء لما نرى من تقلباته وبطش أمواجه " (الباحث). ثم يطلب من التلميذ أن يكتب قائمة مما يعجبه في البحر، وقائمة مما يخيفه منه.

5-2-5 طريقة الهايكيوس Haïkus

وهي طريقة يابانية تعتمد الكتابة القائمة على الإحساس المرهف، وعلى إدراكات الجسم الدقيقة لما يحيط حوله من أدق التفاصيل، لذلك فهي طريقة تعود التلميذ والمتعلم أن يصف أدق الأشياء المحيطة التي لا ننتبه لها، وتعوده الرجوع إلى نفسه كي يكتشف المشاعر المكبوتة التي لا يفصح عنها. ومثال الطريقة أن يصف دودة على ورقة خضراء يصفها وهي تأكل بنهم، او يصف عصفورا يزقزق كانه يكلمه وهكذا. ومن المفيد أن ننوه بأن الطريقة في أصلها الياباني تشترط كتابة خمسة مقاطع قصيرة، ثم سبعة، ثم خمسة أخرى (5/7/5). وفائدة التحديد توجيه الكاتب إلى التركيز حول الظاهرة أكثر واختيار المناسب من القول. ومثاله ما ينقله من أدب اليابان في هذا قولهم في أحد المقاطع : " عصفور يكلمني... أجيبه فيسخر مني... سأطير".

5-2-6 طريقة كتابة النبذة

تستخدم الحواس الخمس، وتعتمد على قراءة نص حول مشهد معين أو موضوع خاص، ثم نقوم بتوصيف ذلك المشهد مع العناية بإظهار مشاعرنا بصدق تجاه النص المقروء، فيحدث بذلك نوع من التوائم بين المقروء والمحسوس.

ومثاله: صف لنا شعورك وأين تجد نفسك بعدما تقرأ المقطع الآتي: ' أنصت بهدوء إلى موسيقى الرياح تتحرك بين أوراق الأشجار... والعصفور هناك يصدر صوت حادا وخفيفا، صوت سريع وعذب، لكن الغراب يتبعه فجأة بصوت أكثر خطورة، صوت يكاد يكون مهددا..."

5-2-7 المونولوج الداخلي

هو حوار داخلي ينتجه الكاتب على لسان حيوانات أو أشياء من أجل الولوج في اعماقها، والكشف عما يختلج الكاتب من مشاعر وأفكار حول تلك الأشياء، او تلك الحيوانات فتتغير مدركاتنا لها، ونعطيها بعدا آخر لم نفكر فيه من قبل أبدا. ومثاله أن ينتج الكاتب حوارا داخليا لعصفور صغير يهم بتجربة الطيران لأول مرة، أو مريض أتعبه المرض وأقعده لوحده، وهو يتتبع صوت آلة طحن القهوة من بعيد، فيطور حوارا داخليا يتناسب مع هذا الصوت الذي كسر سكون مرضه.

5-2-8 الرونغا

وهي لعبة لإعداد بناء القصة القصيرة بحيث يكتب كل واحد من المجموعة موقفا او حدثا أو حوار على لسان شخصيات في خمسة عشر سطرا ثم يمرر الورقة إلى زميله الذي يقرأها ثم يكمل القصة شرط إدخال عنصر مشكل أو مشوش لأحداثها، ثم تمرر للثالث فيقترح حل عقدة لتنتهي القصة وقد مرت بثلاث مراحل هي: بناء وضعية القصة، ثم إدخال العنصر المشكل، ثم اقتراح حل العقدة بشكل غير

متوقع في العادة. ويذكر المختصون أن الهدف الأساسي من هذه الطريقة توجيه الطالب نحو الكتابة الإبداعية في ظروف تكون حرية الطالب فيها محدودة نوعا ما، وملاحظة مدى قدرة كل طالب على احترام سياق النص والكتابة وفق البناء الموضوعي للقصة.

5-2-9 القصة القصيرة

مبدؤها بسيط وهو كالآتي: "يحدث أمر ما لشخص ما فيتغير وضعه." ويبدأ تفعيل التخيل من خلال العنوان، او من خلال الجمع بين مشهدين مختلفين، او عبر الحديث مع الأقران وتبادل الحديث، أو عبر قراءة قصص والنسج على منوالها شرط تبديل الأحداث والشخصيات.

5-3 مهارات المعلم الناجح في تعليم الكتابة الإبداعية:

يتوقف نجاح المعلم في مجال تدريس الكتابة الإبداعية على مبادئ يراعيها ويؤمن بها اولا، إنه مطالب بأن يؤمن بأن الجمال موجود في أعمال التلاميذ، والمهم كيف يميز هذا الجمال، ثانيا على المعلم أن يساعد تلميذه على الإيمان بالصورة التي أبدعها، وبجمالها وقوتها مهما بدت على غير هذا، ثالثا وعبر هذا الثقة الناشئة يقوم المعلم بدعوة التلميذ نحو التوسع في الكتابة، وعرض المساعدة في ذلك إن رضي، وكل هذه المبادئ تتجه نحو التعامل مع كتابة التلميذ كما هو، فكثير من التلاميذ يكتبون أشياء لا تمثلهم ولا تعبر عنهم إطلاقا لأنها لا تعكس صوته، وهذا سبب نفور معظم التلاميذ من كتاباتهم لأنها بالنسبة لهم تكلف شاق.

تحدد جمعية أمهيرست للكتاب والفنانين (AWA) **A**mherst **W**riters and **A**rtists جملة من الإرشادات المهمة الموجهة للمعلم نوجزها في الآتي:

- على المعلم أن يعتقد بأن تلميذه يمتلك على الأقل خاصية مميزة وقوية في كتابته، تعبر بصدق عن خصوصيته.
- على المعلم ان يكون صبورا في اكتشاف هذه الميزة، وأن يكون ماهرا في إخراجها للعلن.
- يحاول المعلم إثارة صوت التلميذ دون نقد، وبضبط نفس عالية، وبالمقابل يثني بكل صدق عن تعبير التلميذ.
- حينما يظهر صوت التلميذ عادة ما تحدث نقلة نوعية مفاجئة تبدأ بالمعاني والدلالات لافي البناءات والتركيبات.
- يخبر المعلم تلميذه بكل ما هو قوي وجميل في كتابته، ويقنعه بذلك، ويصدقه القول في جمالها وقوتها وقيمتها.
- يشجع التلميذ للمزيد من الكتابة في هذا الاتجاه دونما اهتمام كبير بالجانب اللغوي.
- يثبت المعلم الأسلوب الكتابي المميز، ويقدم بالمقابل خيارات ليتشجع التلميذ على تجريبها، وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم تصحيح بعض الأخطاء الكتابية لتلميذه.

ولقد حذر كثير من الخبراء من الطريقة التقليدية في تقييم التعبير الكتابي لدى الأطفال، ورأوا هذه الطريقة فظة لا تراعي الجانب العاطفي والمشاعر التي يصدق في كتابتها التلاميذ، إنه لا يوجد سر يفتضح أكبر من كتابة أسرارنا على الورقة ليقرأها الجميع، ولا فرق بين المذكرات الشخصية في ذلك وبين الكتابة الخيالية، لأن الخيال سر هو الآخر، وحت نضمن للقدرة الكتابة الإبداعية من الاستمرار علينا أن نكون حذرين جدا في تقييماتنا، وعلينا حينئذ أن نتقبل النصوص كما هي لاكما يجب أن تكون، وعبقرية المعلم في الإبقاء على الأصل وإحداث التغيير المطلوب بسلاسة متناهية. (Chandler, Schneider, 2009)

6- ورشات الكتابة الإبداعية:

قبل كل شيء وجب التنبيه إلى أن ورشة الكتابة تختلف كليا عن مشروع الكتابة، ففي الورشة نتعامل مع المتطوعين دون قصد أي فرد من الأفراد، بينما يعتمد مشروع الكتابة على فئة مستهدفة بعينها، كان تكون مجموعة من التلاميذ من ذوي الصعوبات، او من العادين، او ممن هم مقبلون على اجتياز اختبارات معينة، او من ذوي التحصيل الضعيف. كما نجد مشروع الكتابة يعتمد برنامجا رسميا موجها قائما على جملة من التعلمات والتدريبات المقصودة عكس الورشة الكتابية التي تتميز بالعفوية والظرفية والتحرر من كل قيد عدا بعض الضوابط التنظيمية التي سوف تذكر.

واعتبرت الورشات المتخصصة في الكتابة الإبداعية، والتي صارت تأخذ حيزا متعاظما يوما بعد يوم على مستوى الجمعيات المتخصصة، بديلا مهما يستوعب في معظم الأحيان طلاب الجامعات والمهتمين، كما انتشرت بشكل ملفت للنظر على مستوى الجامعات والمدارس بجميع مستوياتها، وتعتمد الورشة الكتابية على مقومات لنجاح نشاطها، ويلخصها (Runo, 2009) فيما يأتي:

- المناخ العام: وتدخل فيه الظروف المادية المريحة، وطريقة الجلوس المتقابلة، وتقسيم الوقت، وإعطاء الفرصة للتفكير، وتوجيه التلاميذ لإغماض العين لتدعيم قوة الصورة المتخيلة (نوع من التخيل الموجه المباشر)، مع إضفاء جو من التعاون بين الجميع.
- استخدام المعجم اللغوي والاستعانة به وتدوين بعض الكلمات المكتسبة وتسجيلها في قوائم خاصة.
- الإفصاح منذ البداية عن العوائق التي تقف حاجزا في بداية الكتابة، لأن هذه العوائق من شأنها أن تشل انتباه المشارك، وتزيد من مستويات الخوف والقلق لديه، والتحرج من نظرة الآخرين، لذلك كانت البداية مهمة، بداية تحت أي شكل أو ظرف أو أسلوب، فالمهم البداية فقط. ويمكن مساعد

الأطفال في بداية تجربتهم بالصور، وإن كان بعض الخبراء لا يحبذ هذه الطريقة لأنها حسب رأيهم تبدل اتجاه الطفل نحو وصف الصورة لا توظيفها في كتابة إبداعية. وبدلا عن هذا يقترح البعض تقديم صورتين؛ واحدة لمكان معين، والثانية لشخص أو شخصين، ثم يطلب من التلميذ الجمع بينهما وكتابة شيء حول تصوراته الجديدة عن هذا الجمع الجديد.

- التدعيم بالنصوص المختارة: هذه النصوص ليست عودة للتقاليد المدرسية في تعليم الكتابة أين كانت تستخدم لينسج التلميذ على منوالها، وإنما هي مجرد عامل مساعد في بداية الكتابة حتى تتفتح أمام المبتدأ أفق وتجعله يطمئن فتزيد ثقته بنفسه.
- عرض الكتابة: بعد الكتابة لمدة قصيرة يعرض المكتوب على مسامع أعضاء الورشة الذين يظهرون الاهتمام البالغ والتشجيع اللازم لمثل هذه المحاولات، وينبه أن تقديم بعض النصائح والإرشادات النافعة لابد أن يبتعد قدر المستطاع عن النقد، لذلك فإن قراءة النص باهتمام وتعداد المحاسن، وربط النص ببعض التجارب الشخصية، ونوجيه المناقشة من اجل تعديل بعض المسائل، مع اغتنام الوقت وتلطيف الجو، كلها عوامل سوف تكون فاعلة في دفع المبتدأ نحو الكتابة والنشاط في ممارستها والتعلق بها.

7- مقومات الكتابة الإبداعية:

تقوم الكتابة الإبداعية على المقومات ذاتها التي تؤلف الإبداع، والتفكير الإبداعي، يضاف لها تلك المهارات التي تتعلق بمراجعة المكتوب اللغوية، ويمكن تلخيص هذه المقومات فيما يأتي (عبدالباري، 2009 ؛ خصاونة، 2007)

أ- **الطلاقة:** ويقصد بها القدرة على توليد وإنتاج عدد كبير من الأفكار في حيز زمني محدود، لذلك فهي تقاس بكمية الأفكار المميزة التي أنتجت حول موضوع معين،

والطلاقة منها المرتبطة باللفظ والكلمة، ومنها المرتبطة بالمعاني والدلالات، ومنها ما المتعلقة بالأشكال

ب-**المرونة:** هي القدرة على الانتقال السلس من مستوى معين من التفكير إلى مستوى آخر مختلف. والمرونة نوعان؛ أحداها تكيفية يعتمدها الكاتب من أجل توجيه أفكاره لتنسجم مع جملة من الشروط الموضوعية في النص، كأن يعتمد الكاتب الإسهاب في وصف لمكان من أجل توجيه القارئ لفهم حيثيات أحداث القصة. ومنها المرونة التلقائية التي يستخدمها الكاتب من أجل الانتقال من فكرة إلى أخرى خدمة لأحداث ومتغيرات الرواية مثلا.

ت-**الأصالة:** وتعني إنتاج أفكار غير مألوفة ولا معهودة، والفكرة الأصيلة هي التي لم يسبق لها، فهي غير متوقعة، لذلك فمستوى الإثارة فيها، وقدرتها على جلب الانتباه عالية جدا.

ث-**الإثراء بالتفاصيل:** وهي القدرة على إضافة أوصاف تفصيلية لشيء قد يبدو واضحا، ويقوم الإثراء بالتفاصيل على التدقيق في وصف، او التوسع بالشرح، او التفصيل المفيد بحيث تسهم كل إضافة في زيادة الفائدة.

ج- **الحساسية للمشكلة:** هي الإحساس العام الواضح من خلال الكتابة بالمشكلة الأساسية التي تشكل عقدة الرواية أو القصة، ويقوم الإحساس على تحديد المشكلة بدقة، ووضع الفروض لحلها، والربط المنطقي المدروس للنتائج بالفروض.

ح- **العاطفة:** هي من أهم مقومات الكتابة الإبداعية حيث يتجه هذا النوع من الكتابة للتأثير في المتلقي، وترك الأثر البين في مشاعره، لدرجة يصبح فيها جزء من مشكلة القصة والرواية، وطرفا مشاركا في حلها.

خ- **الخيال:** القدرة التخيلية عامل أساسي في بناء أية كتابة إبداعية، فهذه القدرة العقلية تسمح للكاتب بتطوير أفكار غريبة أو غير متوقعة، لأن الكاتب استطاع أن يجمع بين عنصرين في توافق مبدع لم يكن يخطر على بال القارئ.

د- **التصوير:** وتحكم هذه الخاصية تلك الصور الأدبية التي يستخدمها الكاتب من أجل خدمة معاني خاصة بطريقة راقية، لذلك يوظف التشبيه، وتوظف الاستعارة والمجاز من اجل التأثير البلاغي في القارئ.

ذ- **التخطيط:** الكتابة الإبداعية لابد أن تحترم الخطوات المنطقية في بناء الكلام وتدريج الكتابة فيه، حيث يعتمد الكاتب مثلا أفكارا رئيسية تكون تبعا لفكرة عامة، او يتدرج في ذكر الحداث تبعا لنسقها الزمني الذي وجدت فيه، أو يخطط لذكر الشخصيات تبعا لقربها وبعدها من الشخصية المحورية في القصة.

ر- **مراجعة المكتوب:** فالكتابة الإبداعية خصوصا بالنسبة للمتقدمين لابد أن تخضع للشروط والقواعد الإملائية المتعارف عليها في قواعد النحو، وأصول الإملاء، واحترام علامات الترقيم.

ومن خلال ما سبق ذكره نلاحظ أن الكتابة الإبداعية لا تحتكم لمقومات التفكير الإبداعي فحسب، بل عليها أن تنسجم مع الضوابط التي تمليها الكتابة في حذ ذاتها، ويمكن الجزم هنا أن عاملي التخطيط، ومراجعة المكتوب يصبحان أكثر أهمية في هذا النوع من الكتابة بالنظر لقيمة اللغة وبنائها في تيسير تتبع المقروء والتفاعل معه بكل أريحية وشوق.

أما مقوم الخيال، والتصوير، والعاطفة، فهما سر الكتابة الإبداعية ومنبع قوتها، لأن الإبداع متى صار مجردا عن لزوم هذه المقومات، أشبه الابتكار في المحسوسات، وغابت سلطة التأثير التي تعتبر معيار الجودة في الكتابة.

8- أشكال الكتابة الإبداعية:

تظهر الكتابة الإبداعية في الغالب في شكلين لغويين معروفين هما:

أ- النثر وفنونه: ومنه الرسالة والبرقية، والمقالة، والقصة، والتقرير والبحث، والخاطرة، والحوار، والمسرحيات، والمذكرات، والسيرة.

ب-الشعر وأنواعه: مثل الشعر الموزون والحر، والشعر الملحون والمقفى، والشعر العربي الفصيح والشعبي الدارج.

ومع تطور التقنيات المعاصرة، أدخل كثير من الدارسين ضمن أشكال الكتابة الإبداعية كل ما يكتب من سيناريو خاص بالإذاعة أو بالتلفزيون او بالسينما، وسواء كانت موجهة لأفلام أو الأشرطة أو أي عمل فني مشاهد أو مسموع. ثم زاد البعض فأدخل في المجال تلك الأعمال الأكاديمية التي تقدم في الأطروحات والرسائل الجامعية، ذات الصبغة الأدبية الفنية، والتي تظهر فيها إبداعات الطلاب وأعمالهم الفنية، سواء أخذت مقاربة إنتاجية، أو نقدية(Harper, 2015) .

9-مراحل الكتابة الإبداعية:

يكاد يجمع الخبراء في مجال الرواية والتأليف الأدبي على أن الكتابة الإبداعية تمر على ثلاث مراحل أساسية هي (Lubart, 2009) :

أ- **التخطيط:** حيث يضع الكاتب أهداف محتوى النص الذي ينوي إخراجه للوجود، ويحدد أيضا كيفية الوصول وتحقيق تلك الأهداف، وقد ينطوي التخطيط على إجراءات بناء هيكل للنص اعتمادا على نماذج كتابية لأعمال أدبية قائمة مسبقا، والتفكير في الكيفية التي تسمح للكاتب بالتميز عن تلك الأعمال.

ويعتمد التخطيط أيضا على إنشاء صورة مصغرة موجزة لأعمال الكاتب المستقبلية حول النص، حيث يضع استراتيجية لكيفية ترجمة الهدف إلى خطة عمل، وفي هذه المرحلة سوف يقرر الكاتب أي موضوع يجب التركيز عليه أكثر من غيره، وسوف يتخذ المؤلف حينذاك قراره حول محتوى وشكل النص الذي ينوي بناءه.

ب-**الإنتاج:** يعتقد أن العمليات التوليدية الإنتاجية تقوم على الترابطات التي يعقدها الكاتب تمكن من تشكيل سلسلة مفاهيمية تحتكم لبعض القيود التي تتطلبها طبيعة النوع الأدبي، أو تلك التي يلزم بها المؤلف نفسه، وهي مرحلة يتم التركيز فيها على توليد أفكار معينة هادفة بطريقة واعية أو متخفية وراء اللاوعي، وقد يتجه جهد الكاتب نحو توليد أفكار غير مقصودة لذاتها، بحيث تكون مبهمة فضفاضة، لكنها قد تصبح مصدر إلهام لأفكار جديدة أخرى أكثر ثراء وأشد وضوحا وأبلغ أثرا.

كما أن الأفكار قد تكون مؤصلة ومنطقية تنشطها الذاكرة العاملة، فتظهر في مجموعات مميزة عن تلك التي سبق تخزينها سابقا، وقد يستعان في تطويرها من المصادر الخارجية كالكتب والمجلات والصور، او من قواعد البيانات الإليكترونية. وتبدأ عملية توليد النص من فكرة محورية كما يقول William Faulkner كما في (Lubart, 2009, p. 151) " تبدأ القصة معي من فكرة واحدة أو صورة واحدة من الذاكرة، أو صورة ذهنية واحدة ". ويشير .زززز ان عمل المبدع في كتابه يبدأ هنا في الفكرة المحورية، وهي سر تميز كل كاتب عن الآخر في عمله، واوجه الاختلاف تظهر في قدرة الربط لذى كل واحد منهم بين الأفكار أثناء البحث في الذاكرة.

ج- **المراجعة:** وهي مرحلة يقوم الكاتب فيها بمقابلة النص المنتج مع الأهداف التي سبق له أن حددها، او يقابله مع النص المثالي الذي سبق أن تخيله، وفيها يقوم الكاتب بتحديد الاختلافات

وتشخيصها، وتحديد أهم السبل لتقليل أو إزاحة تلك الاختلافات، ليصبح النص أقرب للتصور المثالي أو للأهداف المنشودة.

وتنطوي المراجعة على قراءة النص لاستكشاف مواطن الضعف والتعامل معها بناء على استراتيجيات محددة قد تمس محتوى الأفكار المعبر عنها، أو طبيعة التعبير اللغوي، أو حتى مراجعتها بناء على مدى تحقيقها للأهداف العامة، كأن تراجع من أجل جعل القصة أكثر أهمية أو اكثر تشويقا. ويمكن الاكتفاء بتطبيق المراجعة على مستوى الجمل أين تعدل الكلمات والعبارات فقط. وينبه بعض الدارسين إلى أن المراجعة عملية قد تساير عملية توليد وإنتاج الأفكار، كما قد تحدث بعد التحرير والكتابة.

ومن الجدير بالذكر أن هذه العمليات الثلاثة باستمرار مع اكتساب الكاتب مزيدا من الخبرة والممارسة لدرجة يصبح معها المؤلف الخبير مراجعا للنص كوحدة متكاملة، الأمر الذي لا يستطيعه المبتدأ الذي يتتبع النص فقرة فقرة، وجملة جملة.

وأخيرا فإن هذه العمليات جميعها تتعلق تدور على مدار البلاغة والمضمون، حيث يشكل اللفظ والرمز الجانب الأول، بينما يشكل المعرفي والاعتقادي الجانب الثاني، والكتابة الإبداعية الناجحة هي التي تحافظ على توازن بين البلاغي والمضمون (Lubart, 2009, p. 152).

ولقد اقترح هايز (Hayes,1996)، كما في (Lubart, 2009) نموذجا لأخر لعمليات الكتابة وقسمها إلى:

- عمليات معرفية: وتتضمن التفكير والتخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- عمليات إنتاجية: أين يتم تحويل الصور الذهنية إلى نص شفهي او مكتوب.

- عمليات تفسيرية: وتتضمن القراءة والاستماع للنص، وتشكيل تمثلات داخلية حول المكتوب، يضاف لها المراجعة.

وينبهنا هايز كذلك أن هذه العمليات تتفاعل حسب دافعية الشخص، وقدرة ذاكرته والبيئة المحيطة به، والمشاعر الغامرة التي تعتريه، حل الكتابة والإنشاء، كما تتدخل فيها ظروف الكتابة (على الورق، على الحاسوب) وكل الظروف الفزيائية المحيطة من ضوء وحرارة وهدوء، وكذا البيئة الاجتماعية على غرار جمهور القراء والزملاء والمساعدين.

من جهته يحدد واليس(Wallas) المشار إليه في(Lubart, 2009) مراحل الكتابة الإبداعية إلى أربعة حيث ذكر:

- مرحلة الحضانة: وفيها يكون الكاتب غير واع بالمشكلة بشكل واضح، ورغم ذلك فإن العقل يستمر في العمل إلى ان يحدث ما يعرف في المرحلة التالية ب:
- مرحلة تتابع للتجمعات التي قد تبدوا في اول وهلة بلا فائدة في وعينا، ومن تلك التجمعات المعايير الجمالية في اللاوعي، ومنها الأفكار الواعدة المرشحة لأن يختارها الكاتب، أما الأفكار عديمة الفائدة فمصيرها الرفض.
- مرحلة الإضاءة : وهو تنوير مفاجئ يشبه نوعا من الحدس بأن فكرة واعدة مميزة سوف تكون فاعلة ومؤثرة في النص.
- مرحلة التحقق: وهي مرحلة تتضمن تقييما وتحسينا وتطويرا لتلك الأفكار.

ويشير واليس أنه خلال الحل الإبداعي للمشكلة يستطيع الشخص العودة إلى المراحل السابقة من العمليات، فعلى سبيل المثال إذا ظهر عيب في فكرة خلال مرحلة التحقيق أمكن العودة إلى مرحلة الحضانة من أجل معرفة كيفية حل هذا الإشكال.

10- الاستعارة والمجاز ودورهما في الكتابة الإبداعية:

يقر كثير من علماء النفس أن الاستعارة ليست مجرد بناء لغوي بقدر ماهي نمط من أنماط التفكير، أو شكل من أشكال الإدراك المختلف للأشياء وللعلاقات بينها، وقد تكون ترجمة للاوعي لأن حياتنا العاطفية والخيالية لا يمكن تصورها بدقة وبالتفصيل إلا بالخروج من التوصيف المباشر للواقع، وبالتالي فإن الاستعارات والمجازات والتشبيهات لاتعد تزيينا للكلام ولا مجموعة من التصورات المستحسنة بل هي شكل أساسي لطبيعتنا التفكيرية وجزء أصيل من كينوناتنا.(Modell, 2003)

لقد اعتبر أرسطو ومن جاء بعده من الأدباء والبلاغيين هذه الصور الأدبية مجرد زخارف لفظية بلاغية، ولكن علماء النفس اللغوي والمعرفي صاروا ينظرون لها اليوم نموذجا راقيا من نماذج التفكير، ومنطق آخر يستخدمه الدماغ البشري لإشباع رغبة عاطفية تخيلية فكرية تشكل جوهر التوافق والانسجام مع الموقف الراهن. (Modell, 2003)

ويعد نموذج جوردون وبوز (Gordon & Poze,1981)، المشار إليهما في قطامي واللوزي (2008)، أن التحليل الموضوعي للعمليات الإبداعية الظاهرة في المجازات التي يستخدمها الكتاب تقوم على مستويات الوعي (الشعور)، وما قبل الوعي (اللاشعور)، ويعتبران التفكير العميق انتقال من المستوى الثاني إلى المستوى الأول.

ويذكر جوردون وبوز بأن الانطلاق في تشكيل المجاز يبدأ من وصف الموضوع لفظيا، واختصار هذا الوصف في جوهر يشكل المحتوى الوظيفي الذي يقوم عليه اللفظ، و في هذه المرحلة تلتقي أفكار تتدفق من دلالات الكلمات (حيث تلتقي في المكان الذي يلتقي فيه النصف الأيمن من الدماغ مع نصفه الأيسر) ويلتقي فيه الشعور باللاشعور. ثم تنتقل تلك الحركة الشعورية واللاشعورية المبهمة في عملية بناء المجاز، إلى إنشاء صور غير لفظية (بدون كلمات) للجوهر الوظيفي اللفظي Functional Verbal

Essence (الذي تشكل في المرحلة السابقة والذي يشوبه غموض لأنه واقع بين الشعور واللاشعور)، وهي كما يؤكدها جوردون وزميله حركة من يسار الدماغ إلى يمينه، ويسميانها مرحلة التفكير ما قبل الواعي.

أما في المرحلة الثالثة فيقوم الدماغ في نصفه الأيمن بالتحكم في العمليات ويقوم بتحويل الصورة غير اللفظية (الصورة بدون الكلمات) إلى صورة أخرى مختلفة ولكنها تشبهها كثيرا. ثم وفي المرحلة الرابعة يتم ربط الصورة المتولدة (باعتبار اللفظ فقط)، وفيها ينتقل الدماغ في عمله من النصف الأيمن إلى الأيسر. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة يتدخل المحلل اللفظي في النصف الأيسر من الدماغ حيث تتم مقارنة الصورة الجديدة المتولدة مع الصورة الأولى الأصلية، والنظر إلى مدى الملاءمة الحاصلة بين الصورتين. (قطامي، اللوزي، 2008)

مثلا حينما نشاهد شجرة مائلة منحنية نحو الأرض فإن الإدراك الأول الواعي بها سوف يرتبط مباشرة بكونها شجرة، وبان اتجاهها يميل نحو الأرض (هذا في الوعي)، لكن قدرة لاشعورية تتدخل لتؤثر في نظرة الإنسان لهذا المشهد، كأنه يفكر في شيء آخر غير تلك الشجرة (النبتة) المنحنية، شيء يشعر به لكنه لا يستطيع وصفه. في المرحلة الثانية يطور الإنسان الصورة غير اللفظية للجوهر الوظيفي الذي حدث في المرحلة الأولى، وهذه الصورة رغم أنها غير واعية فقد أخذت ملامحها الأولى تتشكل في دماغ الإنسان.

ثم وفي المرحلة الثالثة يكتشف الدماغ أن تلك الصورة غير اللفظية التي لازالت جوهرا يمكن أن تقترب من شيء يشبه شخصا في حالة الانحناء. وفي المرحلة الرابعة سوف يؤكد الدماغ ربط صورة الشجرة بالشخص المنحني، لكن في المرحلة الخامسة يصبح المفكر واعيا بدرجة التشابه بين الصورتين ويؤكد هذا التشابه بأن يجعل الشجرة راكعة تماما مثل وضعية الإنسان حالة الركوع في الصلاة، وهنا

نتأكد بأن العمليات اللاشعورية لتي مارسها الشخص كانت تتفاعل ضمن شعور الهيبة والتقديس، وأن الجوهر الذي تشكل إنما كان في سياق هذه التصورات والمشاعر، وأن اللفظ الذي بحث كان يتطلب ذلك التشبيه.

11- الكتابة وعمليات حل المشكلات:

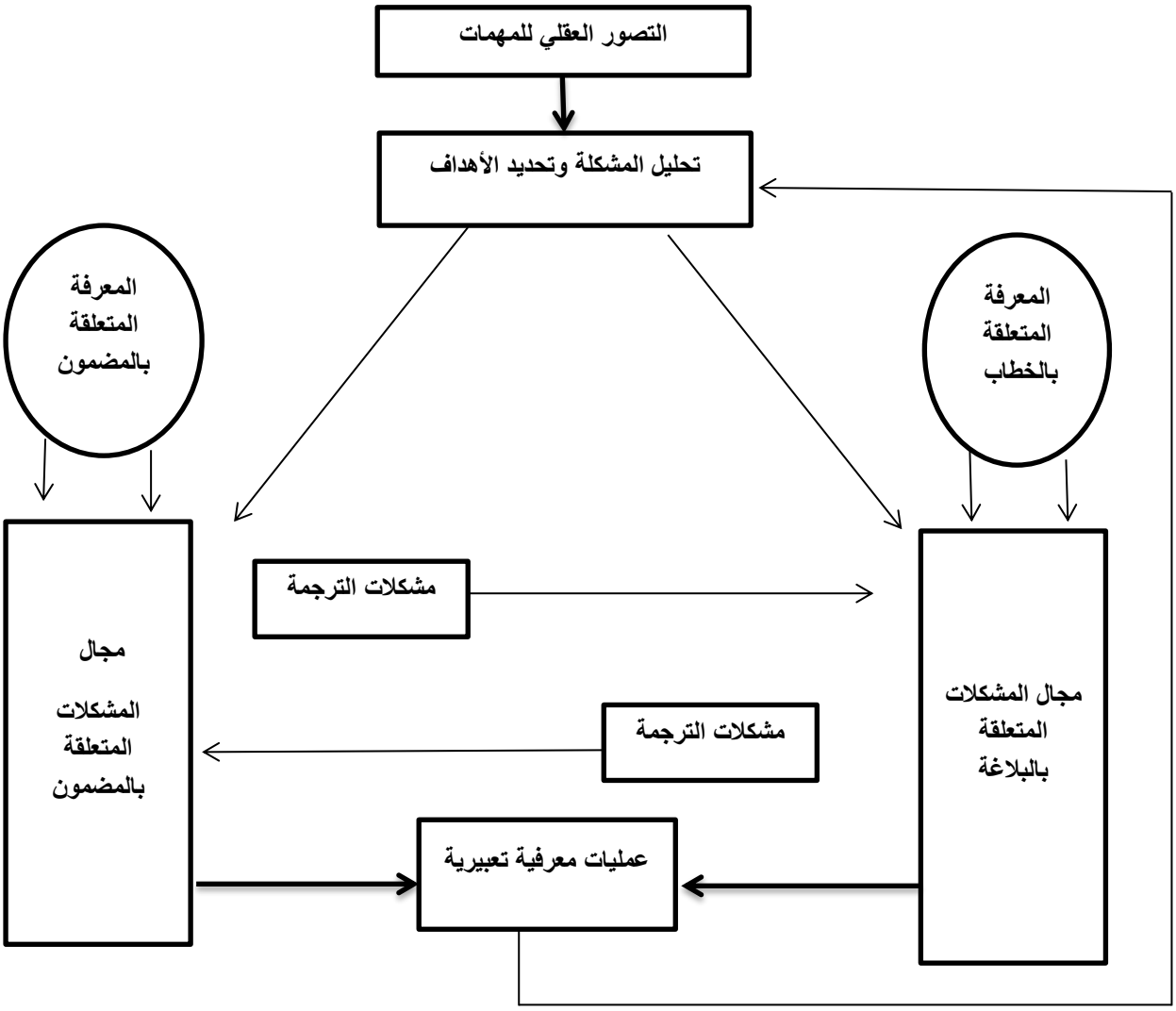
اعتبر عدد من الباحثين في علم النفس المعرفي العمليات الكتابة شكلا من أشكال حل المشكلات، واعتبروا جوهر النص المكتوب مشكلة قائمة بذاتها قبل الكتابة، تحتاج من المؤلف تطوير قدرات خاصة في حل المشكلة لكي يظهر العمل الأدبي مكتمل الأركان (Weisberg, 2006) .

ولقد اختلفت النماذج في طريقة تحديد العلاقة بين عمليات حل المشكلات والكتابة بشكل عام، ويمكن الاقتصار في هذا المقام على نموذجين اثنين هما:

أ- نموذج التحول المعرفي ل بيريتر وسكارداماليا (Breiter and Scardamalia) 1987

هو نموذج اهتم بفهم العلاقة المتبادلة بين المعرفة المتعلقة بالخطاب، والمعرفة المتعلقة بالمضمون، ثم كيف تحدث عمليات الترجمة المتبادلة بينهما لتتشكل عمليات معرفية تعبيرية.

الشكل رقم (08) يوضح نموذج التحول المعرفي ليبتيريتر وسكارداماليا (Breiter and Scardamalia ;1987)، نقلا عن هيني (Heine, 2010, p. 48)



يوضح الشكل أعلاه أن الكتابة عملية عقلية بالدرجة الأولى، وتستند في عملياتها إلى المسؤولية التي يستشعرها الكاتب في ضرورة إيصال المعنى بالشكل الذي يتخيله، فتترجم هذه المسؤولية إلى عملية مراقبة يمكن التعبير عنها بمحاولة حل للمشكلات، ومما يبينه الشكل بوضوح أن حل المشكلات في الكتابة لا يقتصر على الجانب المعنوي فقط، أين يجيب الكاتب عن جملة من الأسئلة ذات الصلة بالأحداث والشخصيات، والحبكة والزمان والمكان وغير ذلك، بل ثمة جانب يوجه فيه الكاتب نحو حل مشكلات تتعلق ببلاغة النص وقدرته التعبيرية.

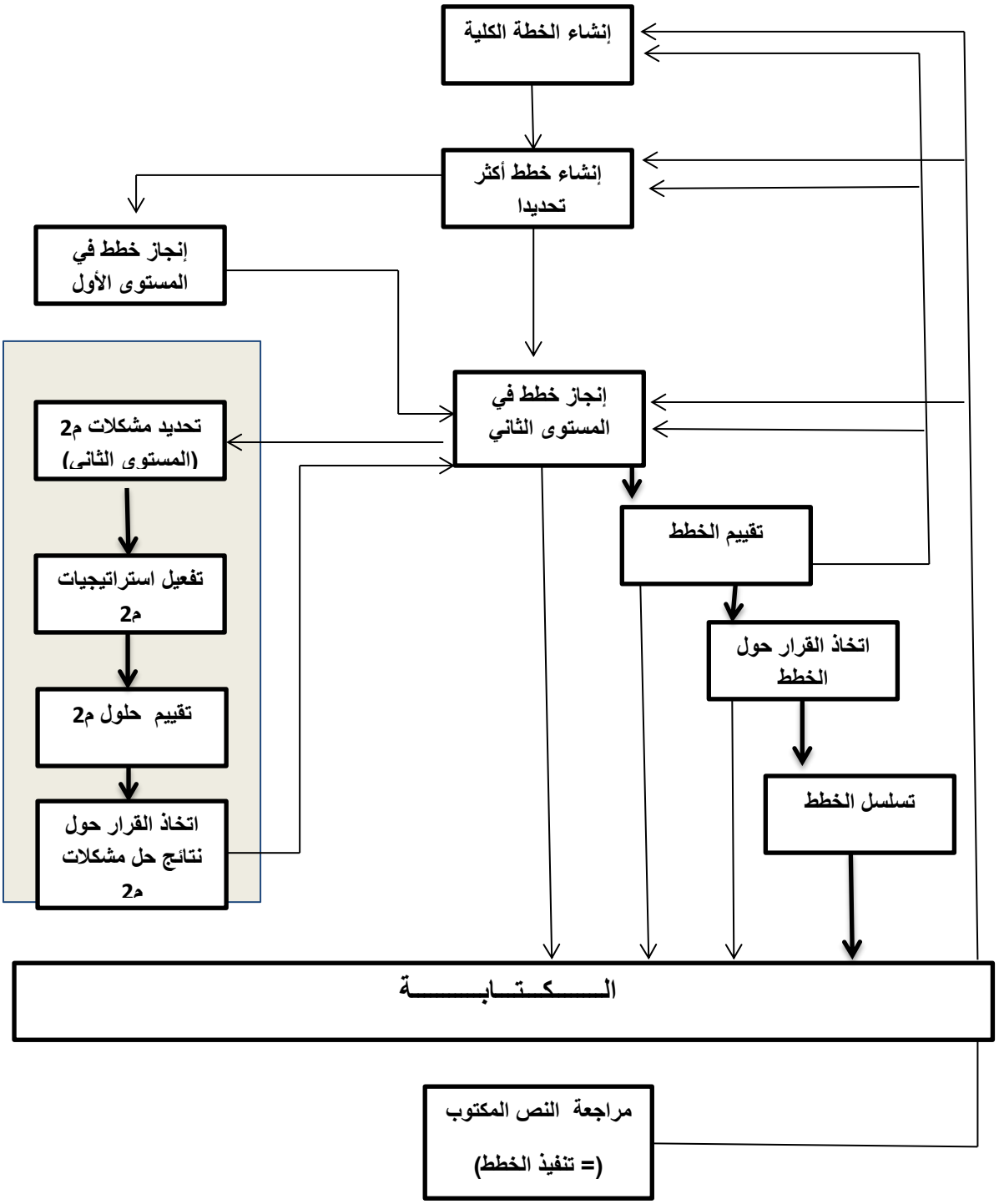
إن حل المشكلات المتعلقة بالمعالجة المعنوية المرتبطة ببناء المضامين تؤدي حتما إلى حل مشكلات تتعلق بالبلاغة، والعكس كذلك، لأن الكاتب حينما يريد تطوير فكرة ضمن لغة بلاغية راقية معبرة عليه أن يراعي البعد المعنوي الدلالي بحيث لا تخل العبارة بالبناء المعنوي للفقرة في النص، لذلك فمجال المشكلة البلاغية وفعل توظيف الجملة الخطابية يتطلب حتما مراعاة مقتضيات المحتوى والمضمون، الذي أنتجه أو يريد المؤلف إنتاجه.

وتعد العمليات المعرفية التعبيرية ثمرة من ثمار ترجمة البلاغي إلى معنوي، وترجمة المعنوي إلى البلاغي، فتظهر بذلك معالم النص المكتوب وتتحدد شخصية الكاتب فيه، ولما كانت القراءة عملية تقويمية باستمرار فإن مراجعة مدى توافق النص مع المشكلة في بعديها البلاغي والمعنوي سوف يعيد الكاتب دائما إلى مقارنة النص بالأهداف ومدى تحققها.

ب-نموذج المستوى الثاني في الكتابة لكرين (Kring,1996)

يفترض هذا النموذج أن عمليات الكتابة في صورتها الأساسية تقوم على التخطيط، وهذا التخطيط يظهر في مستويين مختلفين، فبعد تطوير الخطة الكلية للرواية مثلا يظهر تخطيط في مستويين اثنين؛ تخطيط اول (المستوى الأول)، وتخطيط ثاني (المستوى الثاني)، وفي هذا الأخير تظهر مشكلات عملية تحتاج للحل والذي يربطه كرين بالإنتاج مباشرة كما يوضحه الشكل الآتي:

الشكل رقم (09) يوضح نموذج المستوى الثاني في الكتابة ل Kring (1996) ، نقلا عن (Heine, 2010, p. 52)



بداية يوضح النموذج أعلاه أن الكتابة ترتبط رأسا بتصور وإنشاء خطة كلية، ثم يتفرع عنها خطط أكثر تحديدا، تفضي بدورها لإنجاز عملي للخطط في المستوى الأول، لكن المستوى الأول يبقى مرتبطا

بالقدرة على إنجاز خطط في المستوى الثاني حيث تظهر المشكلات الحقيقة التي تتطلب المعالجة والتي يشكل حلها جوهر العملية الكتابية.

فعمليات المستوى الثاني تتلخص في تحديد المشكلات، ثم تفعيل استراتيجيات حلها، ثم تقييم الحلول المناسبة، ثم اخاذ القرار المناسب حول الحل (كما هو موضح في الإطار الرمادي الذي يفصل في عمليات حل المشكلات). ويبين الشكل كذلك أن اتخاذ القرار هو ثمرة تعود مباشرة لتوضح معالم الخطة في المستوى الثاني، والتي تؤثر مباشرة في الكتابة .

ويبين النموذج أن تقييم الخطط (وليس الحلول) يأخذ اتجاهين مختلفين، فإذا كان إيجابيا ظهر أثره مباشرة في الكتابة، ومتى كان سلبيا أوب على الكاتب إعادة مراجعة الخطة الكلية، او مراجعة الخطط الأكثر تحديدا، او تلك في المستوى الأول، أو حتى مراجعة الخطط في المستوى الثاني.

ويبين النموذج أيضا أن اتخاذ القرار على مستوى الخطط يساهم في إنتاج الكتابة بعدما تتضح معالم هذه الخطط في تراتبية واضحة المعالم تحتكم لتدرج الأحداث وتسلسلها.

ويعتبر كراين عملية مراجعة الكتابة أو كما يقررها في النموذج عملية مراجعة (تنفيذ الخطط) جوهرية لأنها ترتبط بتقييم ومراجعة كل من الخطة الكلية، والخطط الأكثر تحديدا، والخطط من المستوى الأول والمستوى الثاني.

ومن خلال النموذجين رقم (08) ورقم (09) يتضح جليا انه يمكن اعتبار الكتابة بشكل عام شكلا من أشكال حل المشكلات، فالإنتاج الكتابي ما هو إلا استجابة منطقية لمشكلة عامة تتطلب إيجاد حل، ولا يتم هذا الحل إلا عبر المرور إلى الإجابة عن أسئلة محورية تشكل تساؤلات فرعية عن النص الكامل، سواء أخذت بعدا لغويا بلاغيا، او بعدا لغويا معنويا.

ويعتقد كل من فلاورز وهاييز (Flower, Hayes، 1977) أن حل المشكلة يرتبط عضويا بالكتابة من منطلق الحاجة التي يشعر بها الكاتب لإنتاج أفكار في قالب لغوي، ومن ثمة الحاجة إلى بناء تلك الأفكار في قوالب لغوية كتابية تلبي حاجة القارئ من جهة، وتحقق اهداف الكاتب من جهة ثانية، وهذه الحاجة التعبيرية تشبه لحد كبير مجال المشكلات المتعلقة بالمضمون، والحاجة على بناء الأفكار في قوالب لغوية تشبه أيضا مجال المشكلات المتعلقة بالبلاغة كما حدده كل من بيريتر وسكارداماليا المشار إليهما سابقا.

12- العاطفة في الكتابة الإبداعية:

تعتبر العاطفة والمشاعر المصاحبة للكتابة الإبداعية عاملا مميزا لها عن غيرها من انواع الكتابات الأخرى، وتكاد تكون هذه الميزة الثانية بعد الإبداع في حذ ذاته، بل إن الإبداع كما يقرره بعض الباحثين لا يمكن أن يفهم إلا في سياق العاطفة التي تشحنه، ولقد أوضحت روس (Russ, 2009) وجود خمس عمليات عاطفية تشكل المفهوم الحقيقي في الكتابة الإبداعية، والتي تظهر خصوصا فيما يمارسه الروائيون، وتتلخص هذه العمليات فيما يأتي:

- الانفتاح للتأثير في الحالة: وهي القدرة على الشعور بالتأثير الذي يمارسه الكاتب في المشاعر والعواطف التي تجري في أحداث الرواية، وكيفية الانتقال من حالة الحزن مثلا إلى حالة الغضب، والقدرة على تبديل درجات الشعور تماشيا مع قوة الموقف. ويختلف القراء في استشعار هذه القدرة المتفتحة تبعا لتجاربهم السابقة ومدى الاهتمام الذي يولونه للمقروء.
- التفاعل مع الأفكار الخيالية المشبعة بالتأثير العاطفي: فالكاتب كثيرا ما يقف على أفكار مشبعة بالخيال والعاطفة معا، من أجل التأثير المباشر في القارئ الذي يذكر من تجاربه أن المواقف تحمل شحنة عاطفية مميزة لقوتها، كأن يصور مشهد قتل، أو مشهد اعتداء جنسي، أو موقفا

مرعبا، او مشهدا حزينا لعلاقة بين الطفل وأمه، فكل هذه الأمثلة تأخذ قيمتها الأولى من طبيعة التهيؤ العقلي الذي يميز البشر العاديين، حيث يزيد الاهتمام، ثم تشبع بعاطفة قوية تجعل مستويات التأثير عالية جدا.

- المتعة العاطفية التي نجدها من التحدي الذي نمارسه في حل مشكلة، أو فك عقدة لغز معين.
- المتعة العاطفية التي تأتي من إكمال العمل الإبداعي والنظر إليه متكاملا بعد الانتهاء من كتابته أو قراءته، وتمعن الطرق الجميلة في الانتقال بين الفصول والمشاهد والأحداث.
- التكامل المعرفي العاطفي والذي يظهر في القدرة على مرقبة وضبط العواطف وتوجيهها خدمة للأحداث الروائية وبما يوافق الوعي والإدراك الواقعي من جهة ثانية.

13- الكتابة الإبداعية والمقاومة في التخيل:

ينبه الدراسون في علم النفس إلى ظاهرة مهمة تحدث في التخيل المصاحب للكتابة الإبداعية، والذي يطلق عليه اسم المقاومة في التخيل، ويقصد به أن الإنسان وهو يحاول أن يتخيل أشياء او مواقف معينة مهما كانت تبدو بعيدة عن الواقع، فإنها في حقيقة الأمر نابعة منه وراجعة له، لذلك كلما حاول الكاتب في المشاهد الخيالية الانعتاق من الواقع إلا وأحس بمقاومة ترده إلى الواقع الأول، إذن يؤكد العلماء أن الخيال لا يظهر كمصدر للتحرر المطلق من قيود الإدراك، بل هو مجرد شكل من أشكال مقاومة الواقع.

ويمكن التدليل عن تلك المقاومة في صورتين مهمتين هما (Ward, Lawson, 2009):

- الاعتماد على خصوصيات حول كائنات تبدو غريبة لكن الكاتب يضمن بعض المواصفات الشبيهة بالإنسان كي يستطيع ان يفهمها، وان يتعامل معها في حدود البيئة التي تخيلها.
- اللغة أيضا تفرض هذا الشكل من المقاومة التخيلية لأن الكلمات والجمل الموظفة في بناء المشهد الخيالي سوف تحتكم إلى الدلالات اللغوية المعروفة، لأن اللغة واقعية في أصلها.

14- الكتابة الإبداعية بداية لمؤشرات فعل اجتماعي:

يعتقد كثير من الناس أن الكتابة الإبداعية موغلة في الفردانية وأنها من الأنشطة الثقافية الإنسانية القليلة التي تتيح للشخص فرصة بناء عمل ذاتي فردي بعيدا عن الآخر، لكن هذه النظرة تبدوا قاصرة من جوانب كثيرة، فمن الناحية العملية نجد كثيرا من الكتاب يعرضون مباشرة أعمالهم على النقاد أو على المقربين منهم من أجل تقييم أولي للمكتوب، ومراقبة رد فعل القارئ الأول، ومن الناحية العلمية النفسية البحثة نجد الكاتب يمارس الكتابة وهو لا ينفك يشارك الآخرين معه، وتستند هذه المقاربة إلى السياق الاجتماعي والثقافي والتعاوني الذي يظهر فيه الإبداع عموما والكتابة الإبداعية على وجه التحديد.

لذلك يرى علماء النفس الاجتماعي بأن العمل الإبداعي لابد أن يتجاوز الأطر الفردية، بل عليه أن يتوسع في السياقات والعوامل الاجتماعية التي تحكمه، مثل مجموعة الدعم والجماعات المتعاونة، والتعليم، وسر هذا البعد كما يؤكده البعض القيمة الرسالية التي يتضمنها العمل الكتابي المبدع، إذ صار الكاتب يكتب بمعية المجموعة لتظهر ما يعرف اليوم بعبقرية المجموعة، ولذلك فقد عرف عصرنا الحاضر إخراج جمع من الروايات أنجزها مجموعة من الكتاب متعاونين لا كاتب واحد مثل رواية(Q) التي قام بتأليفها أربعة كتاب، وحصدت مجموعة من الجوائز الأدبية في إيطاليا، ومثلها أيضا رواية (Simply 54) للكتاب أنفسهم. (Sawyer, 2009, p. 168) ونشهد اليوم افتتاح عدة شركات في الكتابة الأدبية التعاونية خصوصا ما تعلق بالكتابة ضمن الخيال العلمي، ومنها شركة هوتسون Houthousewan ، ومن أفضل النماذج الناجحة في المجال ذلك العمل المشترك الخيالي الضخم المعروف ب "ملك الخواتم " (the Lord of the rings) والذي شارك في تطوير قصصه مجموعة من الكتاب المبدعين، وكان إخراجهم لمخلوقات (الهوبيت) Hobbit التي تجمع بين صفات البشر والوحوش،

أثرا بالغا في نجاح هذه الأعمال الفنية التي ترجمت إلى أفلام الملاحم والتي حازت شهرة عالمية منقطعة النظير (Sawyer, 2009).

15- البعد النفسي والعلاجي في الكتابة الإبداعية:

اعتبرت الكتابة الإبداعية علاجا مفيدا يمكن اعتماده مع مجموعة من المرضى ممن يعانون مشكلات نفسية أو جسمية أو اجتماعية، وفي هذا الإطار يذكر سيكتون (Sexton,2009)، أن عدة دراسات تجريبية اعتمدت مجموعات تعاني من أمراض متعددة قد استخدمت الكتابة الإبداعية لمراقبة مدى تأثيرها في تحسين الوضع المرضي النفسي، أو الجسدي، أو الاجتماعي لدى تلك الفئات المختلفة. ولقد اعتمدت هذه الدراسات توجيه المرضى نحو الكتابة بشكل حر وصادق للتعبير عن الأفكار والمشاعر الأكثر إزعاجا، والأكثر سببا للشعور بالقلق في الحياة، طلب منهم ربط الكتابة بكل شخص يكون طرفا في المشكلة او في حلها، ولو كانوا آباء وامهات، او أصدقاء وأقرباء أو جيران سواء كان الحدث ماضيا أو حاضرا، أو تتوقع حدوثه في المستقبل، أو تكتب كيف كنت سابقا، كيف تريد أن تكون، أو كيف انت الآن.

وتوجه عينات الدراسة إلى أنه بالإمكان الكتابة حول موضوع واحد خلال حصة واحدة، أو عبر الحصص المتتابعة المتاحة. وكان المختبرون يقدمون دائما ضمانات بسرية الكتابة، وكانوا يطلبون من المختبرين تجاوز الخوف من الخطأ اللغوي لأنه غير معتبر، وكانوا يذكرونهم بالقاعدة الوحيدة التي تحكم التجربة وهي أن تكتب بحرية وصدق، وأن تستمر في الكتابة إلى نهاية كل حصة.

لقد كشفت نتائج الدراسات جميعا صادمة، وظهر، بما لا يدع مجالا للشك، أن العينات التجريبية المختلفة تحسنت، سواء تلك التي علجت من الناحية العضوية الجسدية، أو تلك التي عالجت من الناحية

النفسية والتي كانت تعيش قلقا زائدا، وخوفا متحكما، أو تلك كانت تعاني مشكلات اجتماعية (الفشل في البحث عن العمل تحديدا). (Freely, 2004)

ويذكر الباحثون بأن دارسة الكتابة الإبداعية خلال أربعة حصص متتابعة تكشف بوضوح زيادة متسارعة في استخدام العبارات، والكلمات العاطفية الإيجابية، (parkinson, 2011) وبالمقابل تناقص استخدام العبارات والكلمات السلبية، كما كشفت الدراسات أن توظيف الكلمات المعرفية (التي تعرف الإنسان بذاته) انتقل من درجات دنيا إلى درجات عالية.(Sexton, 2009)

ويذهب بعض المحللين النفسانيين إلى اعتبار الكتابة الإبداعية شكلا من أشكال التكيف التي يجدها المبدع أثاء كتابته، فمعظم الكتابات تقوم على شخصيات متناقضة، وهي التي تعطي حسب الدارسين فسحة واسعة للكاتب ليجرب قدرته على الجمع بين تلك المتناقضات، وهو مؤشر قوي يعبر من خلاله الكاتب عن عجزه على التكيف في المجتمع، كما أنه دليل على أن حياتهم تتسم بالتعقد والاضطراب. (Forgeard, y Kaufman, & Kaufman, 2013)

ويقترب رأي بياجي حسب رونو (Runo, 2009) من رأي المحللين النفسانيين في الموضوع إذ يعتقد بأن المبدعين يستخدمون الكتابة لا للتعبير عن أفكارهم، بل للتفاعل مع أفكار أخرى أرقى وأكثر أصالة، لذلك تصبح الكتابة الإبداعية وسيلة لمناقشة أفكار أخرى وربما لإحداث تغيير في نمط التفكير ككل حول قضايا الحياة أو حول مشاكل معينة. وكأن الكتابة الإبداعية نوع من السيطرة على الخبرة من خلال العلامات اللغوية.

ومن خلال هذا العرض الموجز يظهر أن البعد النفسي التفاعلي مهم جدا في تفسير التأثر والتأثير الذي يظهر لدى الكاتب، ويتأكد أن الكتابة الإبداعية تجربة نفسية بالدرجة الأولى لا تجربة معرفية، لذلك يقول رينو " الغريب أن الجانب المعرفي هو أقل العوامل تأثيرا في الكتابة الإبداعية، فنحن نمتلك جميعا

القدرة على البناء والتفسير، وعلى طرح الأفكار الإبداعية لكننا لا نستطيع الاستمرار متى بدأنا الكتابة ولن يسعفنا الوقت والجهد في متابعة هذه الكتابة." (Runo, 2009, p. 193).

لقد أشار هاربير (Harper, 2010)، ودايفيز (Davies، 2013) وكل من فورجيرد، كوفمان وكوفمان (Forgeard, Kaufman and Kaufman، 2013) أن كل الدراسات التي تعاملت مباشرة مع كبار الكتاب المبدعين، او تلك التي اعتمدت تحليل السير الذاتية لديهم بينت بشكل واضح أن معظم الصفات الشخصية لهذه الفئة المبدعة يمكن تحديدها في خمسة هي: المستويات العالية من الطموح والقيادة التي تجعلهم ينفرون من الاعتماد على الآخرين من اجل النجاح، وهي المفسر الأول لتلك الصدامات العنيفة التي تحدث بينهم في كثير من الأحيان، ثم صفة القلق من المسائل الفلسفية المتعلقة بالحياة والموت، أو المرتبطة بالبحث عن الحقيقة والجمال، ثم صفة الصراحة الكبيرة التي تحملهم في بعض الأحيان على المخاطرة والتحرك السياسي ومواكبة التغيرات الاجتماعية الكبيرة، وصفة التعاطف التي يجمع الكتاب على إعطائها أولوية في حياتهم الشيئ الذي يبرر الاندماج الكبير لهم مع كبرى القضايا الإنسانية، واخيرا ميلهم للفكاهة التي يجدونها وسيلة للتأقلم مع بعض المواقف المثيرة. (Forgeard , Kaufman & Kaufman، 2013)

خاتمة:

ليست الكتابة الإبداعية مجرد نشاط أدبي للتسلية والترفيه وإبداع إنتاج لغوي مميز ومشوق، إنها فعل مدروس وعملية نفسية معرفية لغوية متأصلة في جذورها الثقافية والإنسانية، بل هي نشاط إنساني راق جدا يسمح بتجاوز الفردانية والولوج إلى عالم الآخرين عبر السماح لهم بالتطلع عن أسرار الكاتب، وهي تقاسم إنساني للخبرات المتراكمة، تصلح في تطوير نماذج معرفية إبداعية، واخلاقية وجمالية تعكس بصدق سمو روح الإنسان وتوقه للجمال والإبداع ،والاستعارة والمجاز فيها سر التوظيف العقلي المطور للأنساق اللغوية المبدعة بحيث ينتقل الرمز ليدلل على موجودات او احاسيس لا يقرب معناها بصدق وجما غلا عبر تلك الصور غير المالوفة التي تجعل القارئ يستمتع بالمسموع كما يستمتع بالمتخيل، هذا المتخيل هو وقود تلك الكتابة، والكتابة تجسيد للتخيل ونتاجه في آن واحد. ولما كانت تكتسب كل تلك الميزات فقد اعتمدت طريقة في التنفيس، وعلاجا فاعلا لكثير من المشكلات النفسية التي يعيشها الناس.

الفصل الرابع

حل المشكلات

تمهيد

تعتبر مهارة حل المشكلات من المهرات الفكرية المحورية لدرجة أن عدها البعض مظهر التفكير برمته، والقيمة التعليمية لمهارة حل المشكلات كثيرا ما ارتبطت بالمجالات العلمية والرياضية، وقل من الباحثين من اهتم بالتأصيل العلمي لهذه المهارة في سياق الدرس الأدبي، لذلك فإن الفصل الرابع من الدراسة سوف يوجه اهتمامه لدراسة حل المشكلات انطلاقا من فهم المشكلة والتوسع في دلالاتها من أجل التوصل إلى مقاربة تحيلنا إلى الحديث عن حل المشكلات في التعليم عموما وفي تعليم النصوص الأدبية على وجه التحديد، مع محاولة ربط هذه الخاصية بالقدرة التخيلية لمحاولة فهم نقاط التقاطع بين المهارتين.

1- تعريف المشكلة:

المشكلة في عرف علماء النفس المعرفيين موقف يحتاج إلى المعالجة والتجهيز، أو هي وخبرة تبعث على الحيرة والشعور بالحرج والإرباك، الأمر الذي سوف يدعو إلى إيجاد مخرج لهذه الوضعية ومحاولة تحقيق نوع من التوازن النفسي والعقلي والسلوكي الذي اختل نظامه بسبب طرأ في هذه المشكلة.

" إنها حاجز أو هوة بين الواقع والفرصة المتاحة أمامك لتخلق شيئا جديدا تريده في المستقبل، وتتطلب من الإنسان أن يستخدم ما لديه من خيال لخلق أفكار جديدة غير تلك القائمة " (عبدالله، 2015، صفحة 189)، والمشكلة تصبح مشكلة حينما يشعر الفرد حقيقة بالحاجة لحلها، فالطالب الذي لا يشعر بالحاجة للإجابة عن سؤال داخل القسم الدراسي، لا يعتبر السؤال أصلا مشكلة.

وعلى هذا الأساس فأن المشكلة القائمة تتطلب توافر جملة من العناصر تجعلها جديرة بالاهتمام بالحل، بل وجديرة بتوجيه طاقة الإنسان واهتمامه، ودافعيته ونشاطه نحو الاهتمام بها. ويركز كثير من الباحثين على خصائص المشكلة التالية (عبدالعزيز، 2007؛ عبدالله، 2015):

- المعطيات والتي يبعر عنها بالمشكلة قبل أن يتوصل صاحبها إلى الحل.
- الأهداف والتي تمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
- العقبات وهي تشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل أو الخطوات لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.

إن الملاحظ لتلك الخصائص المحددة لمعالم المشكلة يكتشف بسهولة أنها ترتبط بحل المشكلة لا بالخصائص المتعلقة بالمشكلة ذاتها، لذلك يعتقد الباحث أن المعطيات التي يعبر عنها بالمشكلة ما هي إلا تحديد لها ولأبعادها، أما الأهداف فتعكس الأطر الفكرية والعملية التي سوف يسير وفقها الفرد من أجل الوصول لحل المشكلة، غير أن العقبات أو الصعوبات الفاصلة بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة غير القابلة للحل بداية، فتمثل حقا عنصرا جوهريا للمشكلة.

لذلك فإن الباحث يقترح العناصر التي تجعل المشكلة جديرة بالاهتمام فيما يلي:

أ. وجود نسق طبيعي لسيرورة الأحداث والمواقف تشكل المناخ المناسب للمشكلة: لأن الحديث عن المشكلة يقتضي سلفا الحديث عن الوضع الطبيعي السائد، أما وجود مشكلة في سياق مشكلات سابقة أخرى قد لا يجعلها جديرة بالاهتمام ولو كانت في نظرنا خطيرة. فالإنسان الذي يركز على إنقاذ حياته من الموت لا يأبه لمشكلة جرح غائر أصاب يده، لأن المشكلة العظيمة التي تترصده تجعل من المشكلة الثانية فرعا لها، ولا شك أن الحفاظ على الوضع الطبيعي السائد (الحياة) اولى بكثير من المشكلة الثانية. وعلى النقيض من ذلك، ومتى كان الوضع الطبيعي السائد يتسم بأريحية ومستوى عال من الرخاء والراحة، تصير المشكلة (التافهة) عظيمة تحتاج للحل العاجل، فالاكتفاء بطعام قليل ذو نوعية متوسطة أثناء وجبة العشاء لمن ألف النوعية الراقية والكمية الكبيرة، مشكلة حقيقية سوف تحتاج من صاحبها لبدل أقصى جهد ممكن لتجاوزها.

ب. إدراك أبعاد المشكلة: بمعنى إدراك الحدود الأقصى التي يمكن أن تصل لها المشكلة، فالمشكلة الصغيرة قد تكون جديرة بالاهتمام نظرا لمآلتها الخطيرة البعدية، لذلك فخلو مقعد السيارة من حزام الأمان مشكلة قائمة تحتاج للحل بسبب خطورة الارتطام، رغم أن الجلوس في المقعد في حذ ذاته مريح، والارتطام لم يحدث أصلا.

ت. التلازم الزمني للمشكلة: بمعنى توقيت المشكلة مع الظروف التي تتطلب الحل العاجل، فكثير من المشكلات تعتبر خطيرة بالنظر للتوقيت الذي ظهرت فيه، والمشكلة نفسها قد تصبح تافهة بالنظر للتوقيت الذي ظهرت فيه أيضا، إننا نجد في كثير من الأحيان تعطل السيارة معضلة حقيقية حينما نضطر لنقل مريض على وجه السرعة، بينما نؤول تعطلها إيجابيا كمبرر للتخلص من سلطتها، والاعتماد على المشي والرياضة البدنية.

ث. تتابع المشكلة وطول أمدها: فالمشكلة البسيطة تصير عظيمة جديرة بالاهتمام متى استمرت لوقت طويل، ولو بقيت في المستوى ذاته من البساطة، فمن منا لم يشعر بألم بسيط في أسنانه، سرعان ما يزول، دون أن نعيره أي اهتمام، غير أن استمرار هذا الألم، رغم بساطته، لمدة شهر أو شهرين يجعلنا نفكر جديا في زيارة الطبيب وإيجاد حل مناسب له باعتباره صار مشكلة حقيقية.

ج. معيار الخلفية الثقافية ونظر المجتمع للمشكلة: فبعض المشكلات التي نعتبرها ثانوية قد يراها البعض خطيرة تستدعي الحل العاجل، ومثال ذلك اختلاف نظرة المجتمعات الغربية والمسلمة لفكرة الاقتران خارج أطر الزواج الشرعي، حيث لا تعد مشكلة ذات أهمية بالنسبة للغرب اليوم (رغم وجود أصوات قليلة تستنكر هذا)، بينما تعتبر تعد صارخ على أطر الشرع وشكل من أشكال الزنا، وإخلال بقواعد الأنساب وتحطيم للحمة الأسرة والمجتمع بالنسبة للمسلمين.

2- أنواع المشكلات:

والمشكلات حسب علماء النفس أنواع، فمنها الروتينية، اليومية المألوفة، ومنها غير الروتينية التي تصادفنا مرات نادرة، (أبو زيتون و بنات، 2010)، ومشكلات ندية (يقابل فيها الفرد فردا آخر)، مقابل مشكلات فردية، وهناك مشكلات قابلة للحل، وأخرى غير قابلة للحل (عبدالعزيز، 2007). لكن يبقى أهم تقسيم ذلك الذي يميز بين المشكلات المحددة المعالم، والمشكلات غير المحددة المعالم (DAVIDSON & STERNBERG, 2003).

فالمشكلات محددة المعالم هي تلك التي يمكن تحديد معالم حلها من خلال المعلومات المتوافرة عن المشكلة، حيث تتضح الأهداف من حلها، وتتضح طرق حلها، وكذا العقبات التي قد تواجهنا في الحل، ومن هذه المشكلات مثلا، قلة المال المتوفر لشراء خمسة أنواع من الطعام، حيث نضطر لإنقاص وزن نوع منه (قابل للانقاص)، ونضطر الاستغناء عن نوع ثاني (غير ضروري حينا) من أجل شراء البقية.

أما المشكلات غير محددة المعالم، فعلى النقيض من الأولى لا تعتبر واضحة الهدف، يصعب تعريفها وتحديدها، وربما لا تتميز مسارات حلها، الأمر الذي يضع صاحبها في حالة إرباك شديد، ومنها على سبيل المثال مشكلة اختيار تخصص الدراسة بعد النجاح في اختبار الباكالوريا، إذ نجد الطلبة في هذه الفترة في حرج شديد متى وجدوا صعوبة في اختيار الشعبة المناسبة، خصوصا إذا كانت التخصصات متقاربة، او كانت المعدلات غير مناسبة، او ظهرت عوامل أخرى مربكة كمكان الدراسة البعيد، أو مدة الدراسة الطويلة، أو غير ذلك.

3- تعريف حل المشكلات:

أما عن حل المشكلة " فهو عملية اتخاذ إجراءات تصحيحية من أجل تحقيق أهداف معينة، إنه ببساطة عمليات:

- فهم السياق الذي نعمل فيه.
- وضع الأهداف للأداء الذي سوف نختاره.
- استخدام المعطيات المتوفرة لتطوير معنى خاص بالمشكلة التي نواجهها.
- تحديد الأولويات والخيارات من أجل معرفة ماذا يجب صنعه لتصحيح الوضع غير الطبيعي.
- تقييم النجاحات التي نحققها في الوصول للأهداف." (Kruse, 2009, p. 16)

ويعرف حل المشكلة أيضا بأنه: " ذلك النشاط الذهني الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف" (قطامي،2013 صفحة 129). ويحدد علماء النفس المعرفي جملة من العمليات التي تقوم عليها حلول المشكلة تبعا لخطواتها وهي (Davidson & Sternberg,2003 p.3-4):

أ- **تحديد المشكلة والتعرف عليها:** وهي أهم خطوة إذ من خلالها يتمكن الشخص من الوقوف على حقيقة أشياء تبدوا في نظره مشكلة، بينما لا يراها الكثير مشكلة.

ب-**تمثل المشكلة ذهنيا (أو فهم المشكلة في سياقها):** وهي مرتبطة بمسألة التعرف على المشكلة حيث نقف على حجمها، وخطورتها، ومدى اتساعها، وكيفية حدوثها وتفشيها.

ت-**تطوير استراتيجية لحل المشكلة:** وهي مجمل الخطط الذهنية التي يطورها الدماغ من أجل الوصول إلى الحل المناسب، ويتوقف تحديد الاستراتيجية لعدة متغيرات متداخلة تحكمها عوامل الزمن والإمكانات، والدافعية، والأهمية، وخبرة الإنسان، وبعد نظره.

ث-**تنظيم المعرفة اللازمة المساعدة في حل المشكلة:** وهي المرحلة التي تتطلب استثمار كل المخزون الخبري الذي اكتسبه الشخص في إطار التعلم المنظم، أو التعلم المباشر الطبيعي، بما يسمح للشخص وضع تلك المعرفة تحت تصرف الحل.

ج- **رصد وتوجيه الإمكانات والطاقات الجسدية والذهنية اللازمة لحل المشكلة:** هي الخطوات العملية التي يرصد من خلالها الفرد الحل الفعلي للمشكلة، فهي خطوات إجرائية يمارس فيها الفرد الحل بمفرده، أو بمعية الآخرين.

ح- **مراقبة وتتبع التقدم الذي نحرزه نحو الهدف المحدد:** وفيها يتأكد الفرد من سيرورة الأعمال والأفعال المحققة ومدى مناسبتها تبعا للحل المنشود.

خ- **تقييم الحل صحة ودقة:** وهي المرحلة التي يتعرف فيها الفرد عن مدى تحقيقه للهدف المنشود، ومدى ملائمة العمليات المرصودة للخروج بالحل المناسب، ثم مدى دقة الحل وكفاءته.

وينبه كثير من الخبراء إلى أن حل المشكلات عملية ذهنية تقوم على خاصيتين بالغتي الأهمية هما:

1- تتطلب حل المشكلة تطوير تمثلات ذهنية أوتصورات ذهنية حول المشكلة والتي يسميها جوناسين (2011)، بفضاء المشكلة، أو مخطط المشكلة، أو النموذج العقلي للمشكلة، وتتشكل من مجموعة من هياكل رمزية يمكن الكشف عنها بسهولة حينما تكون المشكلة واضحة المعالم.

فتطوير تصورات واضحة حول المشكلة لا يتحقق إلا عبر فهم العناصر الفرعية التي تحدد معالم تلك المشكلة، وكيف تتفاعل تلك العناصر الفرعية بعضها مع بعض. وسوف تؤخذ هذه النظرة الجوهرية بعين الاعتبار في تصور خطوات حل المشكلة.

2- يتطلب حل المشكلة نوعا من المعالجة للنموذج الفكري الأمثل، الذي طورناه سلفا عن المشكلة، في سبيل توليد واختيار الفرضيات المناسبة للحل. وعلى هذا الأساس فإن مهارة حل المشكلة المعينة سوف تعتمد مخططا عقليا قائما بذاته صالحا لنوع محدد من المشكلات، وهذا مايفسر اعتماد المتعلم نوعا

خاصا من النماذج الفكرية تبعا لنوع المشكلات التي تواجهه، رياضية كانت أم فيزيائية، أم علمية أم أدبية أم فلسفية.

وتجدر الإشارة إلى ان هذا المخطط الذهني الخاص بحل المشكلة يتطور باستمرار مع اكتساب المتعلم خبرات حل أخرى في مواقف مختلفة أو مشابهة. وهذا ما يفسر قدرة الخبراء على حل نوع من المشكلات المعهودة دون الحاجة في الاجتهاد في تطوير تصورات وعلاقات ذهنية حول المشكلة ومكوناتها خلافا للمبتدئين.

ويعرف علماء النفس المعرفي حل المشكلات بأنه " ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، ويمكن أن يتضمن صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة (قطامي، 2013، صفحة 129).

ويميز الخبراء (Jonassen، 2011)، بين نوعين من نشاط حل المسألة، إذ يتطلب كل نوع:

1- **نشاطا ذهنيا نظريا أو اكتشافيا:** ويعتمد على استقصاءات المتعلم المعرفية التي يقوم بها للكشف عن الأفكار الأساسية، إذ أن الكشف عن الحل يتضمن الكشف عن أنماط جديدة من العلاقات مهما كانت بسيطة.

2- **نشاطا ذهنيا تطبيقيا:** ويركز على استخدام القاعدة التي تم تمثلها لموقف سابق في موقف جديد. وهذا الشكل يطور مهارات وظيفية خاصة. ويظهر هذا الشكل الثاني حينما يختبر المتعلم في حل المشكلات بناء على الخبرات التي اكتسبها مسبقا. وتعتبر المسألة الرياضية أو اللفظية إحدى التحديات التي تستخدم في النشاط التطبيقي.

ويعرف جولد بوليا (Polya) كم في قطامي (2013، صفحة 132)، المسألة بأنها البحث الواعي النشط عن الوسائل الملائمة لتحقيق هدف واضح في الذهن، يصعب الحصول عليه مباشرة.

أما كلوزماير (Klausmier) فيفترض كما في قطامي (2013) دائما، أن المسألة هي موقف مشكل يصادفه الفرد، وعليه أن يستجيب له، ولكنه لا يملك الوسائل والمعلومات التي تمكنه من استخدامها على الفور بدون تفكير جديد، بهدف الوصول إلى الحل.

ومن خلال ماسبق يتضح أن حل المشكلة عملية ذهنية معقدة تقوم على فهم وإدراك أبعاد المشكلة، وعلاقة عناصرها المكونة لها، مع تطوير تصورات ذهنية مناسبة لنوع المشكلة في سياقها الذي جاءت فيه، فمشكلة صحية معينة (مرض عضوي) تتطلب تطوير تصورات دقيقة ومفصلة لعناصرها وللعلاقات التي تكونها من قبل الطبيب، كماتتطلب تطوير تصورات أخرى من قبل شخص جرب ذلك المرض في السابق، كما تتطلب أيضا تطوير تصورات ذهنية خاصة بالنسبة للمريض الذي يعاني تلك المشكلة كل حسب قدرته على تصور المشكلة وأبعادها وأجزائها. كما يتضح كذلك أن تطوير التصورات الذهنية لا بد أن يقترن بتطوير فرضيات بناء على مخطط عقلي تبعا لنوع ومجال المشكلة المعينة، وتبعا للخبر المكتسبة في حل المشكلات المشابهة أو المختلفة.

4- أهمية حل المشكلة:

أصبح موضوع حل المشكلات من أكبر المواضيع التي تأخذ حيزا كبيرا من الاهتمام، ليس في المجال التربوي فحسب بل على جميع الميادين التي تتكفل بمحاولة فهم وتوجيه السلوك البشري خدمة للأهداف المنشودة في مختلف المنظمات، و يذكر أنه على الصعيد التربوي تبقى حل المشكلات أهم استراتيجية تعليمية عرفها القرن العشرون بلا منازع، حيث تتضح أهميتها في المجال أن:

أ- تعلم المهارات العلمية والعملية، والتدريب المستمر على حل المشكلات يعمق من فهم المتعلمين للحقائق والمفاهيم العلمية وغيرها، لأنه أسلوب عملي بالدرجة الأولى.

ب–يساعد المتعلمين على تطوير الثقة بالنفس والاعتماد عليه من خلال المواجهة وإيجاد الحل مهما كلف ذلك من جهد أو وقت. وتزيد بذلك القدرة على المبادرة بالعمل المستقل، ويزيد اعتدادهم بالقدرة الذاتية والاستعداد على حل مشكلات أخرى ومواجهتها.

ت–توفر طريقة حل المشكلات الفرصة الجيدة على الممارسة الجماعية كما الممارسة الفردية، وتتطور اتجاهات ترتبط بذلك الجهد المشترك.

ث–الشعور بأهمية ما يتعلمون، وأن الحقائق العلمية والمبادئ والأفكار لديها بعدا وظيفيا، تساعد على تجاوز كثير من العقبات التي يمكن أن تكون محورية وخطيرة.

ج– يعلم حل المشكلة التلميذ نقل الخبرة المطورة من الحل الأول إلى حلول أخرى جديدة، مألوفة كانت أو غير مألوفة، مما يوفر الجهد والوقت، وربما يعطي طرقا غير معهودة في التفكير يشكل مفهوما مطورا للحل الإبداعي للمشكلات.

ح– نقل الخبرات المتعلمة داخل القسم في أسلوب حل المشكلات من حيز تعليمي صفي إلى حيز عملي خارجي يترجم طرق التعامل مع أوضاع الحياة اليومية.

خ– أسلوب حل المشكلات ركن أساس يعتمد كمبدأ في طرق وأساليب تعليمية شتى مثل الطريقة الحوارية، أو المناقشة، أو المناظرة، أو الاستقصاء، أو الاستكشاف، لأنها كلها تبدأ بطرح المشكلة أو القضية موضوع الدرس (Manalo، 1993).

5– العوامل المؤثرة في حل المشكلة:

تتحكم في قدرتنا على حل المشكلات عوامل متعددة يلخصها بعض الباحثين في عنصرين أساسيين هما:

5–1 **عوامل خارجية:** والتي ترتبط بطبيعة المشكلة حال مواجهتها في العالم الخارجي، أي في سياقها الذي وجدت فيه، وتتوقف هذه العوامل على خاصيتي التجريد والاستمرارية، فالتجريد

يرتبط بالصورة التي نرسمها حول المشكلة حسب محتواها وسياقها الذي جاءت فيه، بحيث يسهل أو يصعب نقل هذه التصورات لمشكلات أخرى مشابهة. وأما الاستمرارية فترتبط بدرجة ورود هذه المشكلات واطرادها في حياتنا اليومية، أو مدى نذرتها وورودها القليل.

2-5 **عوامل داخلية:** والتي ترتبط بالفرد الذي يقوم بحل المشكلة، سواء تعلق الأمر بخبرته السابقة، أو معرفته المحصلة، او الاستراتيجيات التي يعتمدها في الحل.

وفي دراسته المميزة حول المشكلات وخصائصها الخارجية اعتمد (Jonassen، 2011) جملة من الخصائص تميز معالم حلها والتي تتلخص فيما يأتي:

أ- **الهيكلية:** ويقصد بها مشكلات جيدة التنظيم مقابل مشكلات سيئة التنظيم، فالنوع الأول يظهر بكثرة في حقل التعليم الرسمي أين تدرج عادة في نهاية كل فصل كتاب تعليمي أو في الاختبارات الرسمية، وحلول هذه المشكلات معلومة، ومعطيات حلها متوافرة. أما المشكلات سيئة التنظيم فتظهر بكثرة في حياتنا اليومية، وتزيد أكثر في حياتنا المهنية، لذلك فهي حلول قابلة للتطوير باستمرار، وغير محددة المجالات ولا التخصصات، وتحتمل حلولا كثيرة، لكن من غير تأكيد على حل دون آخر، وغالبا ما تتطلب إصدار أحكام مسبقة، والتعبير عن الآراء والمعتقدات الشخصية، وهي مرتبطة بالمصلحة الذاتية. ورغم ما بين النوعين من اختلاف هيكلي فكلاهما يستخدم العمليات العقلية ذاتها في إيجاد الحلول، كما أن المشكلات الأكثر تنظيما يمكنها أن تكون أكثر تجريدا، ولا تحتكم للسياقات المؤثرة وتعتمد على قواعد محددة، أما المشكلات سيئة التنظيم فتميل لأن تكون معقدة تتداخل فيها عوامل اجتماعية وثقافية وتنظيمية.

ب-**سياق المشكلة:** يشكل السياق الذي تظهر فيه المشكلة عاملا مهما في حلها، أي في تطوير النشاط المعرفي ورصد الجهد المناسب لحلها. فالسياق الذي تظهر فيه المشكلات سيئة التنظيم

يكون في أغلب الأحيان متداخلا ومتشابكا مع عوامل أخرى مجتمعية وثقافية ومهارية واقتصادية. وهي المشكلات اليومية التي نواجهها كل حين، وليس غريبا أن تكون المشكلة في بعض الأحيان واضحة، غير أننا نجد صعوبة في حلها بسبب السياق المعقد الذي وجدت فيه. أما المشكلات التي تظهر في سياقات واضحة منظمة فيسهل حلها في الغالب، ومثالها المشكلات التي تظهر في سياق قصصي هادف حيث يكون في الأغلب منظما قائما على منطق في تسلسل الأحداث وتتابع زمني معقول، وتناسق منظم في ظهور النتائج والتبعات، هذه الصفات كلها سوف تساعد على حل المشكلة وتصور نهاية القصة وأحداثها.

ت-**تعقد حل المشكلة:** تختلف المشكلات حسب دجات تعقيدها، وتظهر الصعوبة والتعقيد نتيجة التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية؛ أي من خلال اضطراب في تفاعل الفرد الذي يتولى حل المشكلة مع الخصائص البنائية للمشكلة ذاتها، فتدخل قلة الخبرة التي لا تسعفه، ونظرته لأهمية المشكلة في حذ ذاتها، ومغزاها بالنسبة له، ودرجة الاستماتة والإلحاح في حلها، والإمكنيات المتاحة. وعادة ما تميل المشكلات غير المهيكلة جيدا لأن تكون أكثر تعقيدا لأنها لا توفر رؤية واضحة ومنظمة يمكن اعتمادها في الحل. والتعقيد حسب جوناسين(2011)، يتجلى في ثلاثة أنواع: 1) تعقيد في المكون Compounment Complexity ويرتبط بعدد الأفعال اللازمة للحل، ودرجة توافر المعلومات المساعدة. 2) تعقيد التنسيق Coordinative complexcity وتظهر الصعوبة فيها على مستوى التنسيق بين الأفعال التي نقوم بها أثناء حل المشكلة. 3) تعقيد ديناميكيDinamic complexcity وتمثل الصعوبة التي يجدها الشخص في أحداث تغييرات في تلك العلاقات مع مرور الوقت.

ث-**ديناميكية المشكلة:** والمقصود بها أن حدوث تغييرات في عامل واحد من عوامل المشكلة سوف يؤدي بالضرورة إلى إحداث تغيير جوهري في طبيعتها، الأمر الذي يستدعي تغييرا في معايير

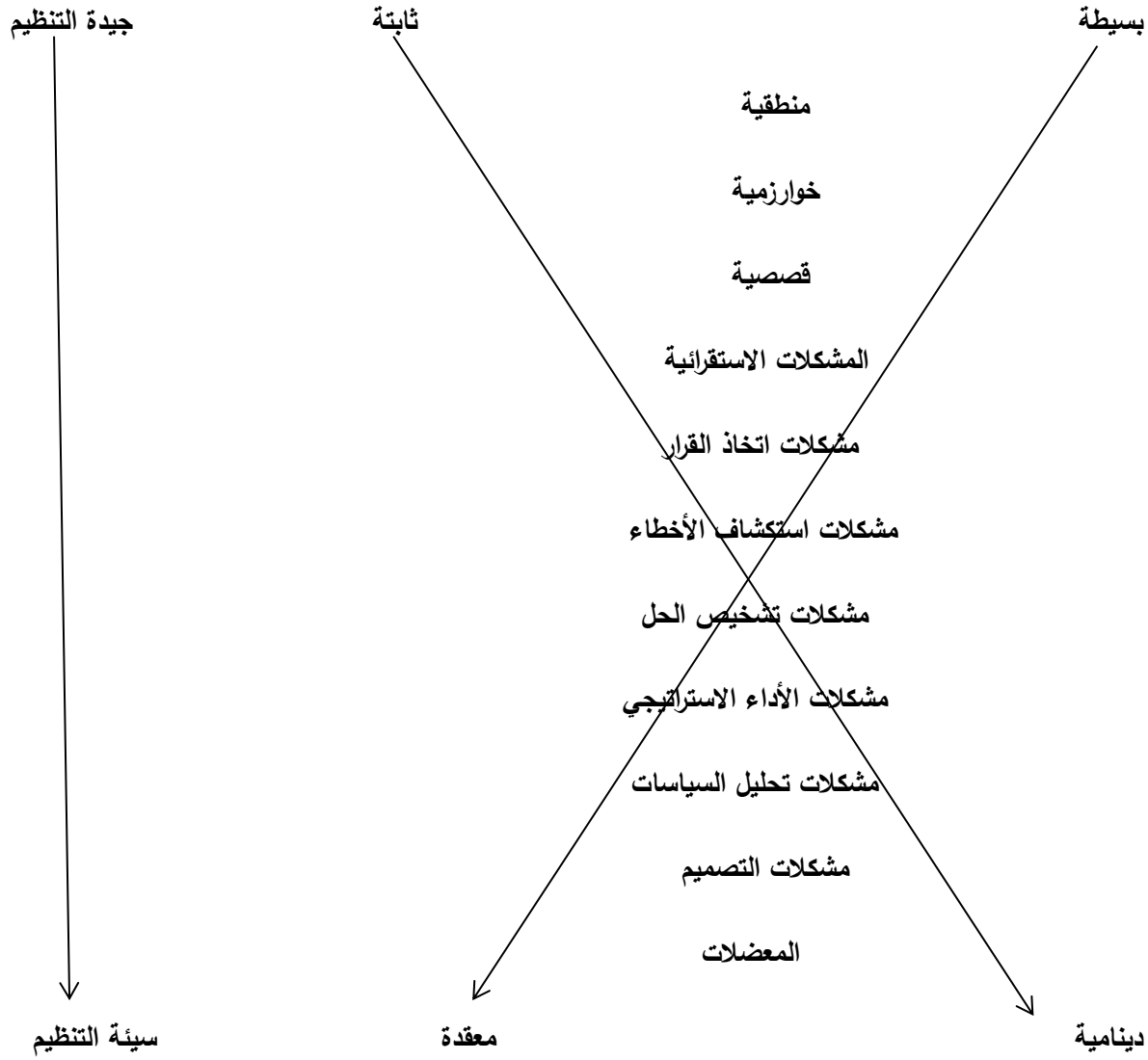
حلها، وإن درجة تغير التفاعلات باستمرار بين عناصر المشكلة يجعلها في بعض الأحيان غير واضحة ومعقدة ويجعل حلها صعبا، لذا كانت المشكلات غير المهيكلة أكثر دينامية من تلك المنظمة الثابتة.

ج- **نطاق وسياق خصوصية المشكلة:** لقد أشار كل من ماير، سميث، سترنبرغ وفرانتش (Mayer,Smith,Sternberg & French)، كما في جوناسين،(2011) إلى أن علماء النفس قد تنبهوا إلى ان عمليات حل المشكلات تتوقف كذلك على السياق الذي تفرضه خصوصية االمشكلة في إطار استراتيجيات الحل المعرفية حسب طبيعتها، وفي هذا الإطار نجد طرق حل قوية ومميزة مقابل طرق حل عامة مألوفة، كما نجد طرق حل تعتمد مبدأ الاحتمالية مقابل طرق حل تعتمد المنطقية. وبالنسبة للسياق الذي تفرضه المشكلة نجد أن بعض الاستراتيجيات المعرفية في حل المشكلات يراعي عدة سياقات مختلفة كما هو الشأن مع تشخيص المرض الذي يعتمده الطبيب كأسلوب في حل المشكلة (إيجاد العلاج المناسب)، حيث يعمد هذا الأخير إلى التشخيص مستعينا ببعض المعطيات التي تفرضها السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وحتى بعض الاعتبارات الفردية. لذلك يقول جوناسين (Jonassen، 2011) "إن الطبيب الناجح في بوسطن قد لا يكون كذلك في مقاديشوا". فالسياق الذي تفهم فيه المشكلات الصحية والتفاعلات الاجتماعية وغيرها سوف تؤثر على المعالجة المعرفية للمشكلة.

هذا ويلخص جوناسيين (Jonassen، 2011) خصائص حل المشكلات تبعا لأنواعها كما هو موضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (10) يبين درجات انتقال المشكلات من البساطة إلى التعقيد، ومن الثبات إلى الديناميكية، ومن التنظيم الجيد إلى التنظيم السيئ حسب نوعها. نقلا عن (Jonassen, 2011, p. 12)

المشكلات :



وقبل التعليق على الشكل رقم (10)، يبدو من الضروري تعريف كل نوع من المشكلات المرتبة أعلاه:

أ. **المشكلات المنطقية:** وهي مشكلات مجردة، توجه في العادة لقياس مدى قدرة الإنسان على التفكير بوضوح وبشكل منطقي، وتعتبر لعبة الشطرنج وما يواجهه الندان من مشكلات في تجاوز عقبات الأحجار مثالا جيدا لهذا النوع من المشكلات.

ب. **المشكلات الخوارزمية:** وتتطلب اتباع خطوات محددة وصارمة في الحل، مع محدودية فرص التنبؤ فيها، وغالبا ما ينعكس الحل الجامد المتبع على فهم خلفية المشكلة والأسس المنطقية والمعرفية التي قامت عليها. ومثالها اتباع خطوات جامدة ثابتة في حل مسألة إحصائية دون فهم منطق تلك العملية، ولا الخلفية التي تأسست عليها.

ت. **المشكلات القصصية:** وهي التي ترد في سياق قصصي متناسق ومرتب ترتيبا زمنيا وحَدَثيا واضحا ومفهوما، والمشكلة القصصية موجودة في جميع المواد ولا تقتصر على الأدبيات، حيث تعد المسألة الحسابية القائمة على توجيه التلميذ للكشف عن العلاقة بين الموزون مثلا والمعدود من البضاعة، حينما يشتري من تاجر ما، واحدة من المشكلات القصصية الموجهة للمتعلمين.

ث. **المشكلات الاستقرائية:** وهي المشكلات التي تتوافر فيها الحلول الصحيحة وفق مسارات مختلفة، أي أن هدفها واحد وإجراءاتها مختلفة، فالأداء والمثابرة والاستقراء والتتبع، كل ذلك هو الكفيل بتوجيه العقل لحل المشكلة، فحينما يواجه الطالب مشكلة بيبليوغرافية في قواعد البيانات فسوف يسعى جاهدا لتغيير مسرات البحث، عبر تغيير المواقع البحثية، أو تغيير الكلمات المفتاحية، أو البحث في مواضيع قريبة، أو البحث في قواعد بيانات ذات علاقة قريبة، أو التركيز على بعض المتخصصين في الموضوع، لا على الموضوع في حذ ذاته، وهكذا.

ج. **مشكلات اتخاذ القرار:** إن المشكلة هنا ليست ناجمة عن القضية الأصل، فالمشكلة الأصل قد وجدنا لها عدة حلول ممكنة، لكن الذي تولد عن هذه الوفرة في الحلول وجود مشكلة في اتخاذ القرار المناسب للحل، وبالتالي سوف نضطر لاختيار المعيار التفضيلي الخاص المساعد على الاختيار.

ح. **مشكلات استكشاف الأخطاء:** وتكثر في المجالات الفنية العملية التي تتطلب مثابرة من الفني لاستكشاف الخطأ وتصليحه من أجل العودة للوضع الطبيعي.

خ. **مشكلات تشخيص وحل المشكلة:** وتشبه لحد ما استكشاف الأخطاء، وتتطلب تحديد حالة الخطأ مثل سابقتها لكنها تختلف كون الأولى تتطلب إصلاحا له وعودة للنظام الأول في أقرب وقت ممكن، بينما التشخيص للحل فيبدأ بالبحث في حالة الخطأ مثل سابقتها، لكن اعتمادا على بيانات تحاول اختبار جملة من الفرضيات والموازنة بين الأسباب، والحلول هنا متعددة تفضي إلى الوقوف على خيارات يصعب تحديد أولاها بالتفضيل، لكن ومع الخبرة تصبح العملية أكثر سهولة، ومثالها عمل الطبيب التشخيصي.

د. **مشكلات الأداء الاستراتيجي:** وهي المشكلات التي ترتبط بالأداء التنظيمي لمجموعة من التكتيكات المساعدة في إيجاد الحل فورا، لذلك فهي ترتبط بحلول المشكلات التي تتطلب اتخاذ قرارات سريعة وفاعلة، كما يحدث في حل المشكلات غير المتوقعة أثناء الحروب.

ذ. **مشكلات تحليل السياسات:** وهي مشكلات تتداول عادة في الصحف ونشرات الأخبار، وترتبط بقضايا معقدة في الجانب السياسي الداخلي منه والخارجي، أو في الجانب القانوني المرتبط بأمن الدول واقتصادياتها، واستراتيجياتها، وعلاقاتها.

ر. **مشكلات التصميم:** وهي مشكلات معقدة للغاية لأنها تعتمد جملة من الحلول، وبطرق متعددة، ووفق معايير غير واضحة المعالم في كثير من الأحيان. لذلك فهي تتطلب فهما لكل جوانب المشكلة وأبعادها الوظيفية، وتطبيق المعرفة السابقة، وتحليل المعيقات وتحديد واختيار الحل، وبناء نموذج، وتجويد الحل باستمرار. ومثال ذلك في مجال الأدب مشكلات الكتابة وفق نماذج أدبية معينة، وفي الهندسة مشكلات التصميم المعماري والهندسي ذي المواصفات

التقنية والشروط عالية الدقة، وفي التربية مشكلات تصميم التعليم وفق ظروف وإمكانات متاحة.

ز. **المعضلات:** وهي مشكلات اجتماعية أخلاقية بالدرجة الأولى، تزداد سوءا بعد سوء، خصوصا مع اختلاف نظرة الآخرين لها، ومع ألفة الناس لها، مما لايعطي مجالا على الإطلاق لإيجاد توافق أو إجماع لحل مقبول لها، وهي معقدة وفيها درجة عالية من الإثارة والتجادبات والاختلافات، ومنها مشكلة الإجهاض، وزواج المثليين لدى الغرب، ومشكلة الإرهاب العالمي.

من خلال ما سبق وتعليقا عن الشكل رقم (10)، يتضح جليا أن حل المشكلات المنطقية والخوارزمية تعد من أكثر المشكلات بساطة لأن معالمها وأهدافها المرسومة واضحة بينة، وتزداد هذه المشكلات صعوبة كلما نزلنا أسفل مع باقي المشكلات إلى أن نصل للمعضلات التي يمكن القول ـــ مع شعور مؤلم بالعجزـــ إنها صعبة جدا ومعقدة لدرجة كبيرة.

وبالمثل وعلى الترتيب ذاته، نلاحظ أن حل المشكلة المنطقية ثابتة تحتكم لإجراءات عقلية دقيقة وواضحة لايمكن المراء فيها، لأن العقل لا يقبل غيرها، كاعتبار الكل أكبر من الجزء، وقريب منها حل المشكلات الخوارزمية التي تحتكم لجملة من الخطوات المتتابعة الخادمة لبعضها بعضا، المتناسقة في تأثير مفردتها، إلى آخر خطوة، وأقرب منها حل المشكلات القصصية التي يفرض سياقها الزمني وترتيبة أحداثها وتفاعل شخصياتها معا من الثبات الذي يؤهل القارئ إلى تتبع حل المشكلة (القضية) وفهمها.

ويزداد الثبات ضعفا كلما أوغلنا في المشكلات الأخرى حيث نجد مشكلات الاستقراء واتخاذ القرار وكشف الأخطاء وتشخيصها أقل ثباتا وأكثر دينامية حيث تكثر البدائل وتتنوع الخيارات وتتوسع دائرة التفكير، ومتى قاربنا مشكلات الأداء الاستراتيجي، أو تحليل السياسات، أو مشكلات التصميم وجدنا

مجال الخيارات والعوامل والمؤثرات قد زادت وتداخلت لدرجة تزيد معها مستويات الدينامية والحركية في حل المشكلة، حتى إذا وصلنا لحد المعضلة ظهر التفرق والاختلاف وكثر الجدل والأخذ والرد، وأصبح المفكر في المشكلة يشعر ببعدها وغورها وصار التحكم في حلها ضرب من المحال، وربما يكتفي المفكر بمجرد مساهمة من أجل تحديد أكثر للمشكلة، أو اقتراح مقاربة من الحلول لاغير.

وعلى المستوى الثالث، ووفق نفس الترتيب دائما، نلاحظ أن حل المشكلات المنطقية والخوارزمية تكون جيدة التنظيم، واضحة المعالم، لديها بدايات واضحة ونهايات معلومة، لذلك تكثر في المجالات التعليمية، بينما يقل هذا التنظيم كلما تدرجنا نزولا مع باقي أنواع المشكلات لتصبح حل المعضلات سيئة التنظيم غير مفهومة ومربكة.

ومن الباحثين من يضيف عوامل يراها تتدخل وتؤثر في قدرة الإنسان على حل مشكلة ما، وهي عوامل ترتبط بالظواهر الفيزيائية، أو الاجتماعية، أو النفسية والتي يمكن إيجازها فيما يأتي (Jonassen، 2011):

أ. **الاستعداد العقلي:** والمقصود به مستوى التهيؤ الذي يسمح للفرد بأن يستجيب بطريقة جيدة وفاعلة، ومن أوجه هذا الاستعداد أن يتوقع المرئ وضعية ما، فيحدد سلفا سبل مواجهة المشكلة المترتبة عن الوضع.

ب. **الدافعية:** ولها أثر واضح في القدرة على حل المشكلات وتجاوزها، لأنها تحفز التلميذ لإيجاد نوع التفكير المناسب، والطريقة التي يتعامل بها الفكر.

ت. **الخبرة السابقة:** وهي كل المكتسبات العقلية والمهارية التي حصلها الإنسان في مراحل حياته، سواء عبر التعلم المباشر، أو التعلم غير المباشر.

ويرى بعض الدارسين أن العوامل التي تؤثر في حل المشكلة تتحدد بالشكل الآتي:

- **عوامل بنائية:** ترتبط بالمسألة وبسياقها وطولها ودرجة صعوبة لغتها، وبالمعلومات التي تحتويها.
- **عوامل فردية:** وتتصل بنفسية الطالب وذكائه وقدرته القرائية وخبرته وجنسه وعمره واتجاهاته ودوافعه ومستواه المعرفي.
- **استراتيجيات الحل المعتمدة:** وتتنوع بين المحاولة والخطأ، والاستدعاء، والقدرة التحليلية.

لذلك على الطالب أن يسأل: ما المعلومات المتوفرة؟ ما المطلوب الوصول إليه؟ ما الذي ينبغي أداؤه؟ ما هو الجواب التقديري للمسألة؟ ما هو جواب المسألة؟

6- النظريات المفسرة لحل المشكلات:

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال الدراسات النفسية إلى العقد الثاني من القرن العشرين، أين اعتبرت شكلا من أشكال التعلم القائم على المحاولة والخطأ، تجلت بالخصوص في أبحاث ثورندايك (Thorndike) وكوهلر (Kohler) ، وهي أبحاث أسست للمنحى السلوكي الذي يأخذ صفة التدريج وتصحيح الموقف بناء على تفادى الأخطاء الأولى، فتحدث الارتباطات بين المحاولات والأخطاء.

أما المنحى الثاني فيرتبط بالاتجاه الجشطلتي الاستبصاري الذي يحدث فيه التعلم وحل المشكلة فجأة بعد فترة استبصار. وعلى هذا المنحى أصبح ينظر لحل المشكلة عند الإنسان باعتبارها عملا تفكيريا معقدا تستخدم فيه المفاهيم والخبرات السابقة، وأسلوب تفكير منطقي، مستعينا في الوقت ذاته بجملة من الصور الذهنية المطورة في بناء منظم يحترم وضع الفروض واختيار الحلول بعد تحديد البدائل المناسبة، للخروج بأفضل القرارات المناسبة.

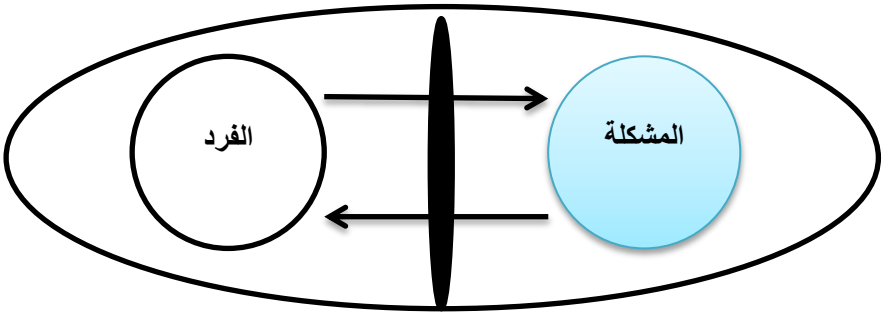
ومن منظور نظرية المجال النفسي المعرفي في التعلم لكيرت ليفين باعتبارها امتدادا لنظرية الجشطلت والتي تركز على أن التعلم كبقية السلوكات إنما يحدث في إطار تغيير للمجال الحيوي النفسي المعرفي، وإن الحركة التي يقوم بها الإنسان حينما يواجه مشكلة إنما ترتبط بتغير في الوضع الحيوي أو في

تنظيمه، أي بسوء توافق في الجانب المعرفي والسلوكي والمجالي عموما، وبالتالي فإن الإنسان سوف يكون نقطة ارتكاز جوهرية لإعادة التوازن للخلل الذي طرأ في مجاله الحيوي (قطامي، 2013).

ولقد سمحت هذه النظرة الاستبصارية من التركيز على دراسة السلوك الفردي عموما والتوجه نحو ربط القدرة على حل المشكلات بما يقوم به الفرد ذاته وفق شروط وبيئات وظروف مختلفة تماما، بعد الإحاطة التامة بالعناصر التي شكلت المشكلة وجعلتها واقعا.

واهتم ليفين بتمثيل المجال الحيوي عبر شكل بيضاوي، ومثل الفرد بعلامة أو دائرة وهي تمثل تكوينه الخاص، ويرمز للهدف بعلامة محددة، وللقوى بأسهم موجة، ولاتجاه السهم باتجاه التأثير، ولطول السهم بقوة التأثير، أما العقبات أو المشكلات فيرمز لها بحواجز، ولقوة العقبة بسمك الحواجز. (قطامي، 2013، صفحة 120) وعليه فإن المشكلة تتجلى حسب النظرية في الشكل الآتي:

الشكل رقم (11) يوضح تفاعل الشخص مع المشكلة في إطار المجال الحيوي الذي يحيط به نقلا عن(قطامي، 2013، صفحة 120)



ومما يميز أسلوب حل المشكلة أنه يضع المتعلم في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه، بهدف تحقيق نوع من الانسجام المعرفي بناء على تلك الظروف المختلة، ولاشك أن حالة الاتزان المنشودة هي الأصل الأول لتوليد الدافعية، ويتحقق الاتزان حينما يصل الفرد لحل مقبول، وعندئذ تستمر الدافعية، وربما تزداد ويستميت معها الفرد فيتواصل نشاطه الذهني في أعلى مستوياته.

ومن النظريات المفسرة أيضا لعملية حل المشكلات نظرية معالجة المعلومات، والتي استوحت فكرتها القاعدية من عمل الكومبيوتر، فهذا الجهاز يستطيع معالجة مشكلات معقدة، والخروج بحلول مناسبة في أقرب وقت ممكن، وكذلك يمتلك الإنسان عقلا يستطيع من خلاله التعامل مع كثير من المعطيات المشكلة بطريقة ذكية ومميزة، وهي مشكلات يومية كثيرة ومستوياتها مختلفة جدا، ودرجات صعوبتها متفاوتة، تصل لحد تهديد بقاء ذلك الإنسان. ولعل هذا ما يؤكد تشابه عمل الدماغ مع عمل الحواسيب فحل المشكلات قائم على تصميمات معينة يطورها الدماغ ويمكن التأكد من جدواها وفقا للنتائج التي يقدمها الحاسوب حينما يختبر في حل مشكلة ما وفق برمجية معينة.

ومما يضفي مزيدا من التشابه بين عمل الدماغ في حل المشكلات، والمعالجة الآلية، قدرة الإنسان على تطبيق مهارة الانتقاء الاختياري، بحيث يصوب جهده ويوجه نظره لكل العناصر التي تتدخل في فهم وتحديد وحل المشكلة، مع القدرة عن التغاضي عن بقية المثيرات وما حولها، تماما مثلما يفعل الكومبيوتر حينما يوجه المدخلات الحيز العملياتي المناسب للمهمة فقط. (نشواتي، 1998)

7- النماذج المعرفية في حل المشكلات:

نظرا للاهتمام المتزايد بمهارة حل المشكلات، واعتبارها من قبل المعرفيين تجسيدا للنظرية المعرفية (وكونواي، 2008)، فقد كثرت النماذج المعرفية التي حاولت شرح وتبسيط مختلف المراحل التي يسير وفقها عمل الدماغ في حل مشكلة ما.

ومن بين تلك النماذج المشهورة ما اقترحه براسنفورد وآخرون .Bransford, et al كما في(وكونواي، 2008، صفحة 167) حيث ذكرت عملياتها في ترتيب يراعي بداية كل حرف من كلمة IDEAL فيذكرنا الحرف الأول بمرحلة التحديد Identify ، والحرف الثاني والثاث للتعريف Define ، والحرف الرابع للتنفيذ Act، والحرف الأخير للمراقبة Look .

أ- **التحديد:** فأول مرحلة في حل المشكلة هي تحديد معالم المشكلة والتعرف على وجودها، وهي مرحلة قد تبدو بسيطة لكنها بالنسبة للمبتدئين، أو المتعليمين ذوي القدرات الذهنية الدنيا تعد مرحلة جوهرية وحساسة، فحينما لا يتعرف تلميذ على كلمات بحيث تبدوا غير مفهومة في النص المقروء (تشكل مشكلة)، فسوف يصبح فهمه للنص ناقصا، و لأفكار فقراته أمرا في غاية التعقيد واللبس.

ب- **التعريف:** بعد التعرف على وجود مشكلة ما، لابد للتلميذ أن تكون له القدرة على تحليل المشكلة، أي التعرف على مصدرها، ومتى استطاع التلميذ تتبع هذه المشكلة وتحليلها فسوف يتمكن من تطوير استراتيجية خاصة به من أجل حلها.

ت- **الاستكشاف:** وهي عملية جمع المعلومات والمعطيات حول المشكلة ومصادرها، وبعبارة أخرى هي عملية اختيار الاسترتيجية المناسبة في الحل حينما يفكر التلميذ في الخيارات العديدة المتاحة، حسب الموقف المعلوم.

ث- **التنفيذ والمتابعة:** وفيها يستخدم التلميذ الموارد المتاحة لديه لإنجاح استراتيجية حل المشكلة، وهذا الاختيار يكون في العادة مصحوبا بإجراءات تعديل وتصحيح للنشاط متى ظهرت عقبات مختلفة. وربما هذا ما يفسر تكرار التلاميذ ذوي القدرات العقلية المنخفضة الأخطاء نفسها دون الاستفادة منها.

ومن النماذج المعروفة في حل المشكلات نموذج جون ديوي Jhon Dewey كما أشار له (قطامي، 2013)، ويتم فيها اختيار المشكلة موضوع الدراسة، بمساعد المعلم لطلبته، وتحديدها بشكل دقيق، ثم يوزع المسؤوليات للقيام بمهمة البحث عن الإجابة المناسبة، مع تهيئة المراجع، وتشجيعهم على المثابرة وتتضمن الخطوات الآتية:1) الشعور بالمشكلة. 2) ثم صياغة الفروض. 3) جمع البيانات. 4)قبول الفروض والتحقق منها.

أما خطوات حل المشكلة كما حددها هايز (Hayes1981)، فتتبع المراحل المناسبة الآتية:

- تحديد المشكلة والتعرف على مفرداتها وعناصرها والهدف منها وأسبابها.
- تمثيل المشكلة ذهنيا وتوضيحيا واختيار مصطلحات عناصرها الأساسية.
- اختيار خطة الحل وإعادة الصياغة لاختيار خطة بدائل الفرضيات.
- إزاحة المشكلات المعوقة وتعديل وتغيير ومراقبة التفكير.
- الاستنتاج والتدعيم بالأدلة.

ويقدم نموذج ستيرنبرغ (sternerberg 1992) في حل المشكلة، عدة خطوات تتميز بالتحديد العالي، مع تمييز كل مرحلة عن الأخرى، وتتلخص هذه المراحل في الاتي:

- الإحساس بالمشكلة والشعور بعدم الاتزان، الأمر الباعث والمحرك لتوجيه النظر نحوها.
- تحديد المشكلة وأسبابها، وذلك بعد استفراغ الجهد العقلي وقوة الانتباه نحو طبيعة المشكلة وتفاصيلها.
- تحديد متطلبات المشكلة، وهي كل الشروط المعرفية والمادية، والعملية الإجرائية التي لابد من توفيرها قصد تحقيق الهدف الذي ننشده.
- بناء خطة لحل المشكلة، وتحديد الأولويات التي سوف نحترمها للوصول للهدف، لأن توفير المتطلبات لا معنى له دون اتباع خطوات علمية مدروسة ومتتابعة.
- البدء بتنفيذ الحل، وهي الخطوة الإجرائية العملية التي يظهر فيها تأثير الفرد على الوضع (المشكل)، والقيام بالتغيير المناسب.
- متابعة العمل للحل، وذلك بالنظر لمختلف العوائق التي قد تصادف التنفيذ، وكذا بالنظر لضرورة احترام الخطوات المحددة.

- المراجعة والتعديل والتغيير أثناء الحل، وذلك باتباع أسلوب مرن يمكّن صاحب الحل من تغيير الخطة، أو بعض منها وقت الحاجة، وإعطاء الحل مساحة أوسع للمناورة والبحث عن البدائل.
- تقويم الحل والتأكد من مدى نجاعة الحل المطبق في حل المشكلة وتجاوزها.

ويشبه نموذج برانسفورد وشتاين (Bransford & stein 1984) المشار إليه في قطامي (2013) النموذج السابق بحيث يلخص خطواته في بداية كل عبارة من كلمة **ideal**، حيث يشير حرف (**i**) إلى كلمة حدد (**identify**)، ثم حرف (**d**) إلى عرّف (**define**)، وحرف (**e**) إلى كلمة اكتشف (**explor**)، وحرف (**a**) إلى تنفيذ (**act**)، وحرف (**l**) إلى تعلم (**learn**). ويمثل لذلك بقراءة عبارة غير مفهومة في نص (مشكلة محددة) ثم تعرف على الكلمة التي جعلت العبارة غير واضحة (تعرف) ثم اكتشف الحلول الممكنة (الاكتشاف عبر سؤال الآخرين عن معنى الكلمة)، ثم العمل بإعادة القراءة مرة ثانية (تنفيذ) ثم النظر إلى آثار النشاط الذي قام به، هل ساعده في بناء المعنى الواضح للجملة (التعلم). ولو اتبعنا نموذج ستيرنبورغ السابق فسوف نضيف له مرحلة التقييم، بحيث يتأكد القارئ، حسب مثالنا، من فاعلية هذه المهمة.

ومن جهته يقترح نشواتي المراحل التي تتبعها حل المشكلة فيما يأتي: (نشواتي، 1998، الصفحات 452-453-454)

- **مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها:** ويعتبرها نشاطا ذهنيا من أجل الفهم، والشعور بالتحدي، ومعرفة هل صعوبة المشكلة تتجاوز قدرات المتعلم؟ .
- **مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات:** وفيها تتشكل علاقات بين عناصر المشكلة، التي يمكن أن تظهر في الفرضيات.
- **مرحلة اتخاذ القرارات بالفرضيات المناسبة:** وذلك حينما تلاقي القبول وفق معايير مختلفة.

- **مرحلة اختبار الفرضية:** والتحقق منها وتجريبها وتطبيقها في مواقف عملية.

وفي هذا يؤكد جوناسين على أن النموذج المتكامل الذي يوضح كل خطوات المشكلة هو الذي يراعي المراحل المتتابعة الآتية:

- **تحديد الحاجة المنبثقة من المشكلة:** Identification of need بحيث تثير هذه الحاجة اهتمام التلميذ نحو قضية معينة.
- **تعريف المشكلة:** problem definition حيث يقوم الشخص بإعطاء معنى للمشكلة في السياق الذي جاءت فيه.
- **جمع المعلومات:** Gathering informations وذلك باعتماد البحث في المصادر المتاحة، وتوظيف المخزون الخبري.
- **توليد الأفكار:** Generating Ideas حيث يماس الفرد عمليات ذهنية تسمح بتشكيل علاقات جديدة محتملة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بحل المشكلة.
- **تحليل الجدوى:** Feasibility analysis وهي مرحلة تقييمية أولية لتصور مسبق عن جدوى ومدى فاعلية تلك الأفكار المولدة ومدى مناسبتها للحل الراهن.
- **التقييم** : Evaluation وفيها يقيم الشخص حال تصوره الحل في مخيلته كيفية عمل الحل في المشكلة، وماهي الآثار المترتبة عنه في حيز التصورات.
- **الاتصال:**Communication وهي مرحلة إثبات الحل سواء باستخدام الكلام، والشرح والتفصيل، أو من خلال التوثيق والكتابة والرسم، أو عبر الإشهاد والتصوير.
- **التطبيق:** Implementation في الواقع العملي بحيث يجرب الشخص حله للمشكلة في الواقع العملي، وهو الدليل الملموس على أنه مارس القرار واتخذه بالشكل الذي يراه مناسبا (Jonassen، 2011، صفحة 371).

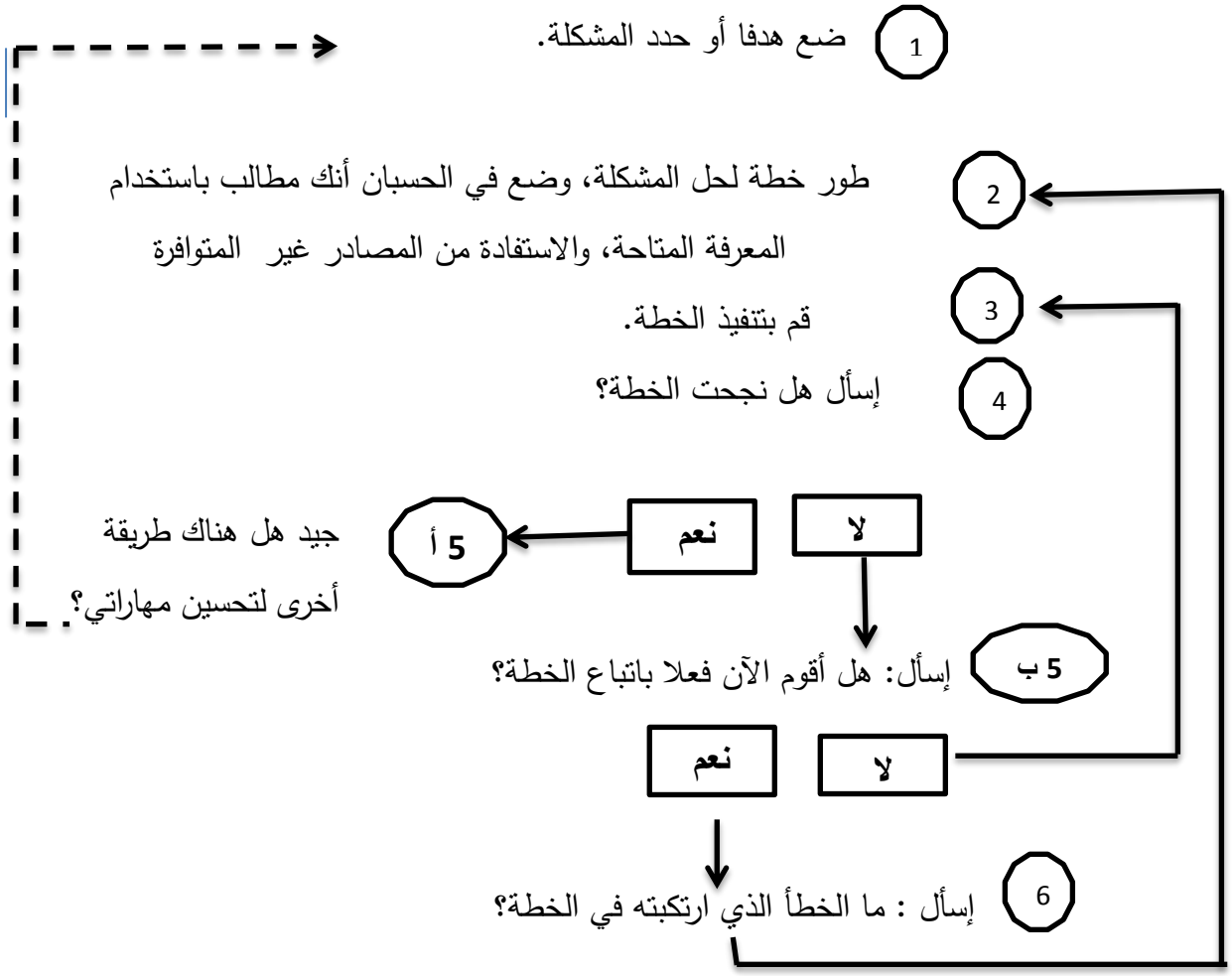
إذن من خلال تتبع هذه النماذج، والخطوات المقترحة فيها يمكن الخروج بنتيجة عامة مفادها: أن جميع النماذج اهتمت بثلاثة مراحل أساسية؛ الأولى تقوم على التعرف واكتشاف حدود المشكلة وخصائصها، ودرجة صعوبتها، والثانية هي مرحلة توليد الأفكار واختيار المناسب لحل المشكلة، والثالثة تنفيذ الحل وتطبيقه مع مراقبة مدى نجاح الحل وفعاليته. ومن الأهمية بمكان التنبيه إلى أن عمل الدماغ في المرحلة الثانية سوف يوجه أكثر من أي مرحلة أخرى للتفكير في الحلول المناسبة وتطوير البدائل المتوقعة، وتصور حدوث الحل وفق تلك البدائل قبل حدوثه أصلا، وهو تماما ما يفعله التخيل في عملياته الأساسية.

ومما يستوقفنا في جميع هذه النماذج ما اقترحه جوناسين من خطوات أكثر تفصيلا حيث نبهنا إلى أن أول خطوة تبدأ من تحديد الحاجة لحل المشكلة، مما يعكس وجود اختلال في التوافق الذي يشعر به الإنسان. وفيها التنبيه أيضا إلى مرحلة التقييم الأولية والتي سماها بتحليل الجدوى، أين يمارس الإنسان نوعا من التخيل الأولى حول صلاحية الحل للمشكلة وفق الملابسات المحيطة، وهي تختلف عن مرحلة التقييم أين يطبق الشخص الحل في تصوره ليفهم كيف يعمل. ومما يميز هذه النظرة المطورة اهتمامه بمرحلة الاتصال التي تشير إلى عملية إخراج الحل إلى الوجود وإظهار البعد الإجتماعي لعمليةحل المشكلات، ثم يجعل آخر مرحلة التطبيق؛ وهي المرحلة الواقعية العملية للحل، ولا تتبع هذه المرحلة أي تقييم يذكر لمدى صلاحية الحل لأن النجاح هو تغيير لواقع جديد (وخروج من الشعور بالحاجة)، أما الفشل فيعتبر نوعا آخر من المشكلات التي وإن ظهرت في علاقة مع المشكلة الأولى إلا أنها تشكل وحدة قائمة بذاتها، بدليل أنها تولد حاجة للحل تختلف عن الحاجة الأولى.

8- عملية التفكير في حل المشكلات:

يقدم مانالو (Manalo,1993) نموذجا لكيفية التفكير المثالي أثناء حل مشكلة ما، وذلك من خلال مصفوفة منظمة تتضح عبر الشكل الآتي:

الشكل رقم (12) يبين مراحل التفكير المثالي في حل المشكلة (Manalo, 1993, p. 32)



يتضح من الشكل رقم (12) أن عملية التفكير في حل المشكلة تبدأ من تحديد المشكلة، ووضع الهدف المناسب لحلها، ويعتبر كثير من الدارسين الحاجة أهم سبب يوجه اهتمام الناس نحو تحديد المشكلة والاهتمام بها، لذلك فلسنا سواسية في النظر إلى المشكلات، ولا في اعتبارها ضرورية للحل، لكن متى ظهرت الحاجة الماسة لذلك كان هذا سببا كافيا لتوجيه أنظارنا نحوها. ويتأكد الشعور بالحاجة الطبيعية الإنسانية أكثر من غيرها، وكل مشكلة تظهر من حاجة عامة تصبح في عرفنا خطيرة، يجب

الإسراع في حلها، ومن ذلك الحاجة إلى الطعام (مشكلة المجاعة)، والحاجة إلى الأمن (مشكلة الحروب)، والحاجة إلى الصحة (مشكلة الأمراض الوبائية). (عبدالله، 2015)

المرحلة الثانية من التفكير تتجه نحو تطوير خطة مناسبة للحل، وذلك بالاستعانة بمجموعة من المعطيات التي يجمعها الإنسان من المصادر المعرفية أو المحفوظة، أو من التجارب والخبرات المتراكمة، ووضع الخطط عملية نسبية تتحكم فيها عوامل خاصة، كدرجة وضوح المشكلة، وعامل الزمان والمكان، أي السياق الذي يحيط بالمشكلة، ومستوى تفكير وذكاء الإنسان، والمجتمع المحيط، وغيرها من العوامل.

وفي لمرحلة الثالثة يأتي تنفيذ الخطة ووضعها موضع التحقق، وهذه المرحلة مفصلية في عملية التفكير، لأن الافتراضات السابقة القائمة أصبحت الآن محل تجريب وتأكد، لذلك يستعان في هذه المرحلة بكل المهارات العملية التي تسهل تطبيق الحل وفق المعايير المطلوبة.

أما المرحلة الرابعة فتتعلق بالتأكد من نجاح الخطة والحل المناسب لها، وهنا ينبهنا مانالو إلى أن المفكر الجيد سوف يتبع أحد الأجوبة؛ الأول يؤكد نجاح الخطة، وهذا النجاح ليس نهاية الحل بل مفتاح للتفكير في حلول أخرى ممكنة يستطيع الإنسان استثمارها لاحقا، وهذا الذي يبرر اختلاف الحلول التي يستعين بها الناس في حل مشكلاتهم، واتجاههم دائما نحو تجويدها والبحث عن أحسن الحلول نوعا، وأقلها كلفة وجهدا. وفي حال كان الجواب بالسلب تعين على المفكر في حل المشكلة التوجه إلى السؤال المنطقي التالي وهو: هل أقوم الآن فعلا باتباع الخطة؟ في هذه الحالة سوف تواجهنا إجابتان الأولى بالنفي أي نكتشف أننا حقا لسنا بصدد اتباع الخطة، وهنا يتوجب علينا العودة للمرحلة الثالثة أين نراجع حساباتنا في تنفيذ الخطة، أما إذا كان الجواب بالإيجاب أي أننا نقوم باتباع الخطة لكننا نلاحظ أنها لا تعمل (لاحظ في الشكل 5ب) فسوف نكتشف بسهولة أننا نتبع الخطة حقا لكن النتائج لازالت مخيبة،

وفي هذه الحالة على المفكر في حل المشكلة أن يراجع حساباته مرة ثانية لكن ليس مع الخطة كما سبق، وإنما مع تطوير الخطة في حذ ذاتها، ومراجعة البيانات المرصودة لحلها.

إن هذا المنهج في التفكير في حل المشكلات يبين حسب رأي الباحث أن هذه العملية العقلية مركبة ومعقدة، وتحتاج دائما إلى مراجعة دورية، وإن كانت تظهر كما في النماذج السابقة مجرد خطوات متتابعة يجب احترامها الواحدة تلوى الأخرى، كما تبين بوضوح أن عملية التفكير في حل المشكلة لا ترتبط فقط بعمليات ذهنية موجهة نحو المشكلة والحل فحسب، بل هي عملية تأملية أيضا مادامت تقوم على التفكير في التفكير، أي التفكير في طريقة تفكيرنا وبنائنا للخطط، والتفكير في مدى صلاحيتها، وكيف عملت وكيف لم تعمل، وماذا يجب إصلاحه في التفكير الذي نمارسه.

9- العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتخيل:

وفي سياق الدراسات المعرفية المطورة حديثا والتي تؤسس لفهم قوي للعلاقة بين قدرتي حل المشكلات والتخيل تجدر الإشارة إلى لجهد العلمي الذي توجه له كثير من الدارسين بخصوص تحليل ظاهرة الانتباه والتركيز، التي تظهر عبر حركة العين حينما يقوم الشخص بتوجيه فكره نحو مهمات عقلية دقيقة تتمثل في التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتخيل.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة باستخدام تقنيات مطورة في مراقبة حركة العين أن التفكير في المستويات المذكورة يجعل الفرد يميل إلى الانفصال عن العالم الخارجي عبر وميض يتثبت على جزء من المجال البصري، يشكل فراغا، يعرف بسلوك "ينظر إلى لا شيء" (looking at nothing' behavior). ويؤكد الخبراء أن هذا النوع من السلوك يظهر جليا في التفكير الذي لا يتطلب صورا بصرية مباشرة بحيث تضعف قدرتنا على تشفير البيئة البصرية الخارجية المحيطة بنا، وتوجيهها نحو صور داخلية تحول الانتباه من الخارج نحو الداخل، فيتعزز الاهتمام الداخلي المعرفي على حساب الاهتمام المعرفي

الخارجي، ولعل هذا الذي يؤكد وصف الفنان بول غوغين (Paul Gauguin) كما في (Carola Salvi, Edward M.Bowden, 2016) حينما يريد تعزيز خياله فينقطع عن الواقع الخارجي بقوله الشهير: "أغلقت عيني لكي أرى".

وتتصل القدرة على حل المشكلات بالقدرة التخيلية من زاوية التفكير الإبداعي، فكثير من المشكلات يمكن حلها ببساطة عبر استخدامنا للمخزون المعرفي الذي سبق أن حصلناه، أو عبر تطبيق خوارزمية تتحدد إجراءاتها في خطوات سبق أن جربناها سابقا، وتعودنا عليها، لكن ثمة مشكلات تظهر صعبة الحل، ولا تسعفنا معها لا الخبرة ولا المخزون المعرفي، وحينذاك سوف نضطر لتوظيف وتفعيل مهارات التفكير الإبداعي، وحينذاك أيضا نكون امام مشكلات حقيقة تتطلب فعلا بناء أفكار جديدة لمواجهة تلك الصعوبات التي تظهر في بيئة مختلفة تماما.

ورغم أن التفكير الإبداعي له أبعاد معرفية وأخرى نفسية وأخرى ثقافية، فإن كثيرا من العلماء يركزون على اعتبار حل المشكلة عملية تحويل للمعلومة نحو هدف معين، وكأن حل المشكلة هو: " اتخاذ قرار ماذا نفعل بعد؟" (Weisberg, 2006, p. 125)، وهنا تظهر وظيفة التخيل في تصور الحلول الممكنة، وتخيل عمل البدائل المختارة بعناية قبل تجريبها.

إن هذا التحليل يفضي حسب (Weisberg, 2006) إلى اعتبار كل الاختراعات والإبداعات والأعمال الفنية والعلمية بما في ذلك تطوير النظريات نتيجة للخيال، ونتيجة للإبداع قبل كل شيء.إنه من حقنا القول أن أديسون مثلا طور المصباح الكهربائي لأنه واجه مشكلة عدم قدرة الإنسان على الإبصار جيدا أثناء الليل، ومن حقنا أن نعتبر الشاعر لذي يكتب مرثية في والدته أنه واجه مشكلة التعبير عن علاقته العاطفية مع تلك الوالدة المتوفاة، فيكتب قصيدته ليحل مشكلتها فيخرج لنا قصيدة حزينة مؤثرة، ومن حقنا أيضا اعتبار الروائي وهو يبدع في كتابة فقرات معبرة عن الواقع يصفه بدقة

متناهية، أنه كان يواجه مشكلة حقيقية في تقريب الصورة ونقلها بأمانة للقارئ، وأخيرا من حقنا أن نعتبر الرسام الذي أبدع في رسم المزهرية بأنه واجه مشكلة نقل الخلفية والانعكاس الضوئي عليها فأبدع في رسمه وأخرج تحفة فنية متكاملة الوصاف. (Weisberg, 2006)

ويذكر (Davies، 2013) أن التخيل يرتبط ارتباطا قويا بمهارة حل المشكلات من زاوية دقيقة أخرى تتمثل في الصور الإيجابية التي يشكلها الإنسان أثناء حل المشكلة، والتي ترسم مظاهر افتراضية لوضعه سواء كان ماديا أو عاطفيا، أو اجتماعيا، أثناء زوال المشكلة، وهو ميكانيزم متطور جدا في توليد الطاقة والدافعية والحماس نحو الحل والاستماتة فيه. فالمريض المقعد لا يستسلم بسهولة لمرضه (مشكلته) لأنه طور صورا جميلة في مخيلته رأى نفسه فيها وقد تعافى من مرضه، وعاد إلى ممارسة هواياته، وسافر بعيدا إلى الأماكن التي كان يحلم بزيارتها، وعاش حياته وقد حقق معظم أحلامه. فهذه الحياة الجميلة التي تختبء في جسد مريض هي سر القوة والدافعية التي يجدها الإنسان في الصبر على العمليات الجراحية، والصبر على جهد الأسفار ومشقة التنقل، وصعوبة توفير المال الكافي، و ألم البعد عن الأهل والمقربيين، وما ينطبق على المرض يصلح مثالا لأية مشكلة نقوم بحلها مهما كانت صغيرة او كبيرة.

10- التدريس القائم على طريقة حل المشكلات:

لا تعتبر مهارة حل المشكلات أساسية للنجاح في الحياة فحسب بل في نسج العلاقات الشخصية داخل البيت وخارجه، وفي العمل وفي المدرسة، فهي مهارة حاضرة في جميع مجالات الخبرة البشرية، فالعلاقة الوثيقة بين الحلول النظرية للمشكلات وتلك التي نعيشها يوميا واضحة للعيان.

ومن فضل طريقة حل المشكلات في المناهج التعليمية أنها تضيق الهوة بين الموقف التعليمي الصفي، والموقف الحقيقي الواقعي، فهي توفر طرقا مختلفة للتفكير لأنها تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم اليومية من جهة، كما تتوافق مع مواقف البحث العلمي والتقصي الموضوعي من جهة ثانية.

لذلك يعتقد كثير من التربويين أن طرق التدريس التي تعتمد حل المشكلات تزيد من ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، بل وتزيد أيضا من دافعيته نحو التعلم والإنجاز والتحصيل المعرفي، وتطور من مهارات التفكير، وتحسن الأداء الصفي.

وتحترم طريقة حل المشكلات الأسس التربوية المتعارف عليها مما يجعلها رائدة ذات أثر محمود، حيث:

- تتماشى مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي بأن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى لتحقيقه.
- تتوافق مع مراحل البحث العلمي، مما يساعد التلميذ على تطوير مهارة الاستقصاء والبحث العلمي، والتساؤل المنهجي.
- تستثمر المادة العلمية بطريقة ذكية وفاعلة تجعل من المتعلم مفكرا فيها مكتشفا لأبعادها.
- تعتبر ممارسة عملية تسعد المتعلم على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المواقف الصعبة، الأمر الذي يعزز لديه الثقة في النفس، والجرأة على المواقف التي قد تبدو صعبة من أول وهلة.
- الطريقة مساعدة لتدريب التلميذ على الدقة والتركيز في فهم الحقائق واكتشاف العلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، والتعرف على أجزائها.
- تطور لدى المتعلم القدرة على التأمل في حل لمشكلة وتوجيه تفكيره نحو هدف محدد، وبالتالي الابتعاد قدر المستطاع عن التخمين والتسرع قبل استكمال المراحل اللازمة للوصول إلى الحل.
- الطريقة مفيدة في إضفاء جو من التفاعل الصفي الناجح بين الزملاء والأستاذ، لأنها تنشط الجميع، وتوجد جوا تسوده المناقشة والحوار. (نبهان، 2008؛ العيسى، 2009).

وينبه جوناسين (2011)، إلى أن طريقة عمل حل المشكلات يجعلها تربوية اجتماعية بدرجة عالية، فنحن نقوم أولا بتذكر الحلول المناسبة لننسج على منوالها، لكن حينما نفشل في ذلك نسارع لعرض مشكلاتنا وشرحها للآخرين بالنظر لخبرتهم المختلفة التي يحوزونها، ولما كانت سنوات التلاميذ متقاربة

وخبراتهم متوافقة فإن لتلميذ سوف ينصت للحل المقدم من الزميل بندية يجعل منه المحلل الناقد، أو المنصت المحلل الموافق. كما أن استراتيجيات الحل توجهنا أيضا إلى دراسة حالات مشابهة للمشكلة والنظر كيف صار الحل صالحا معها، وهي طريقة تحتم على التلميذ الدراسة الواعية للمسألة ومحاولة فهمها من جميع الجوانب المتاحة.

وتعود جذور التعليم المبني على المشكلات الحركة التقدمية التي قادها جون ديوي الداعية لترك المتعلمين يدرسون من خلال غريزة البحث والتكوين الطبيعية لدى التلاميذ (عبد الأمير وكرو، 2014)، ويشير علماء التربية أن هذه الاستراتيجية صالحة لكل المستويات؛ من رياض الأطفال إلى الجامعة. وهي استراتيجية لا تهدف إلى التوصل إلى إجابة نهائية صحيحة مجمع عليها، وإنما تهدف إلى إثارة التفكير في الحل وفق خطوات والبحث والاستقصاء على المعلومة من مصادر شتى. كما أنها تهدف لإيجاد نسق اجتماعي وروابط بين المتعلمين والمجتمع الذي يعيشون فيه أين توجد المشكلة الحقيقية اليومية، ثم إنه يهدف لتفعيل الدافعية والتدرب على اتخاذ القرارات.

والمشكلة المفيدة في نظر التربويين هي التي تتوفر على جملة من الشروط أهمها: أن تلبي الحاجة الملحة لدى المتعلم، وتناسب مستواه العقلي، وأن تعالج كقضية مهمة، وتسمح بتطبيق الحل على مشكلات مماثلة، وتكون فرصة يطور المتعلم حلولا بطريقة مبدعة، وأن تسهم في زيادة المعرفة لدى المتعلم. وتعتبر المشكلة التي تتدرج بالتلميذ من المستويات الحسية إلى ذات فائدة كبيرة لترسيخ المعالجات الحسية أولا، وتدريب الدماغ عليها قبل الانتقال إلى المعالجات المجردة التي تتطلب شروطا للحل أكثر تعقيدا.

كما أن المشكلة المفيدة تظهر من خصائصها البنائية التي ترجع بالدرجة الأولى إلى مستوى غموض أو وضوح عباراتها الدالة عليها، وإلى عدد الحلول التي تتيحها، ودرجة تعقيدها باعتبار الخطوات المنطقية

الضرورية الموصلة للحل، وإلى مستوى الخبرة المثارة؛ إذ تعتبر المشكلة المثيرة للاستدعاء والتذكر بسيطة وسهلة، أما المشكلة المثيرة للخبرات الماضية التي يتطلب حلها إعادة تكييف وفق منظورات مطورة وجديدة عالية المستوى.

ولا يتوقف نجاح الاستراتيجية على بناء المشكلة المنطقي وميزاتها الأساسية، بل إنها تتوقف أيضا على شروط مهمة لابد تتوفر وأهمها:

- أن يعرف المتعلم المبادئ والأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية، خصوصا ما تعلق بمراحل تطبيق الدرس.
- القدرة على تحديد الأهداف المنشودة منها بدقة، وهي الأهداف التي تجيب بالدرجة الأولى عن الحاجة الملحة التي تظهر لدى المتعلمين.
- اختيار مشكلات مثيرة ومشوقة تشد انتباه المتعلمين.
- تنظيم الموقف التعليمي لتوفير التدريب المناسب.
- اعتماد النظرة الجشطلتية والاستبصارية التي تراعي البعد الكلي في معالجة المشكلة.
- توفير الأدوات والإمكانات اللازمة في الصف الدراسي.
- توجيه وإرشاد المتعلمين في شكل تلميحات من أجل المساعدة على الحل.
- تبني العمل الجماعي في الحل.

ومن الضروري أن يراعي المعلم مستوى التهيؤ العقلي للتلاميذ، وتوجيه أنظارهم نحو إدراك احتمالات جديدة، ومن الضروري أيضا أن ينتبه إلى مسألة التحيز الانفعالي لأن ميولات واتجاهات التلاميذ تؤثر بدرجة كبيرة في طريقة التفكير في الحل، وأن يعمل على إثارة الذاكرة العاملة التي تحتفظ بعدد من

الافتراضات الأساسية المساعدة، الأمر الذي يحدث تكاملا بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة، ومن خلالها سوف يكون التلميذ أكثر نشاطا في مواجهة المشكلة.

ولا تقل العوامل الشخصية قيمة في نجاح العمل بطريقة حل المشكلات وعلى المعلم أن ينتبه لأهميتها وأن يوجه التلاميذ نحو: (عبدالله، 2015)

- الاتجاه الإيجابي للتعامل مع المشكلة، وترتبط بالحرص على الدقة وفهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وقراءة المتعلم للمشكلة أكثر من مرة مفيد للتأكد من فهمها.
- التأمل وتجنب التخمين وذلك باحترام معالجة المشكلة خطوة خطوة بكل حرص واهتمام.
- توجيههم لأن يكونوا أكثر حيوية ونشاطا ولفاعلية، حيث يسألون ويجيبون أنفسهم أو يرسمون أشكالا أو يفتحون كتبا أو غير ذلك.
- تقسيم المشكلة إلى أقسام وتحليلها إلى مكونات أساسية، ثم يبدؤون بالحل المرتبط بالمسألة الأكثر وضوحا.
- تطوير قدرة التلميذ على استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة، وهنا يظهر دور السؤال الموجه الدقيق الذي يطرحه المعلم.
- يراعي المعلم مستوى الذكاء لدى المتعلمين، والفروق الفردية بينهم، ويحاول استثمار ردود أفعال التلاميذ الأذكياء خدمة لتنبيه متوسطي الذكاء.

ومن خلال ما سبق نكتشف أن نجاح الطريقة يتوقف على العوامل المرتبطة بطبيعة المشكلة في حذ ذاتها وأخرى مرتبطة بالمتعلم (عقلية معرفية) وأخرى شخصية تحدها الميولات والاتجاهات، لكن لابد من التنبيه أيضا لتلك التي ترتبط بالظروف المحيطة والسياق الذي تظهر فيه المشكلة، ونعني في هذا المقام استثمار كل الظروف الزمانية والمكانية والأحداث المتعاقبة من أجل طرح المشكلة في سياق حيوي وفاعل، فحينما نستثمر زيارة التلميذ للغابة يمكننا إثارة مشكلة الحرائق التي تطالها، وحين نستثمر ذكرى

أول نوفمبر من كل سنة للحديث عن مشكلة الفكر الاستعماري نكون قد اغتنمنا فرصة جوهرية لإعطائها قيمة مضافة، وعندما نشعر بارتفاع زائد في درجات الحرارة يمكننا فتح مجال النقاش لطرح حلول عملية ملموسة مساهمة في التقليل من ظاهرة الاحتباس الحراري.

11- **استراتيجيات حل المشكلة:** عدد مرعي والحيلة (2009) عدة استراتيجيات معتمدة مع حل المشكلات وقاما بتصنيفها كالآتي:

أ. استراتيجيات المنحى المبرمج: وتعتمد طريقة مبرمجة من الأستاذ تبدأ بطرح مشكلة، ثم تقديم الحلول المنطقية من الطلبة مع الاستماع لهم، ثم تزويدهم بتغذية راجعة حيث يصحح الطالب مساره ذاتيا، وبعدها يزود المعلم طلابه بتلميحات حول الخطوات اللاحقة، ثم تعزيز العمل والتشجيع على مراجعة الخطوات، وأخيرا تقديم مشكلات مشابهة.

ب. الطريقة المصطنعة: وتكون بوضع المتعلم في موقف مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي قد يتعرض لها أي طالب، لذلك يطلب من المتعلم التصرف مع المشكلة وكأنه في وضع حقيقي، وتشترط الطريقة توفير موقف مشكل ووضع المتعلم فيه حيث يشعر بالمشكلة حقيقة. وقد اعتمدت الدراسة الحالية في اختبار حل المشكلات الموقفي هذه الطريقة حيث وضع التلاميذ في موقف أشبه بالحقيقي(حريق الغابة) وطلب منهم تخيل الموقف جيدا وحل المشكلة التي ظهرت في سياقها المفصل (أنظر الملحق رقم 3).

ت. طريقة التدرب في مواقف العمل: وتنتشر في مواقف التدريب المهني، والغرض منها تحسين مستويات إتقان المتدربين للمتطلبات الأساسية وامتلاكهم للمعارف والمفاهيم اللازمة.

ث. أسلوب استمطار الأفكار أو العصف الذهني: ويقوم على طرح مشكلة أمام الطلاب وشرحها وتتبع بتوجيههم إلى تقديم حلول فورية شفوية مركزة، وبعد تدوين الحلول تصنف وتقوم وتحاكم ويختار أنسبها.

ج. استراتيجية التفريق والتجميع: وتعتمد النظر إلى كل العوائق المحيطة بالمشكلة والتمعن في العوائق المحيطة بها، ثم اقتراح جملة من الحلول المطورة، ومقابلة تلك الحلول والنظر في مدى صلاحيتها للحل، ثم اختيار المناسب من الحلول بعد استبعاد أخرى، وفي الأخير ينظر في كيفية تطبيق الحل المنشود واتباع مساره تدريجيا. وقد اعتمد الباحث أيضا في دراسته هذه الاستراتيجية حيث وجه التلاميذ إلى اقتراح جملة من الحلول، ثم النظر في العوائق التي تحول دون تطبيقها، ثم استبعاد بعضها واختيار المناسب منها مع بيان عمله في الواقع (أنظر الملحق رقم 3).

ح. أسلوب تحليل الوسائل والغايات: ويعتمد خطوات هي:1) تحديد الوضع الواقعي للمشكلة، والوضع المنشود عند حلها. 2) محاولة فهم وتحديد الفرق بين الوضعين أو بمعنى تحديد الحاجة.3) العمل على تقليل الفرق (الهوة) تدريجيا بإكمال ما نقص تدريجيا.

12- **النقد الموجه لطريقة حل المشكلات:** بالرغم من الميزات الكثيرة التي توفرها طريقة حل المشكلات، إلا أن بعض المختصين وجه لها بعض النقد والذي يمكن تلخيصه فيما يأتي :

- استخدام الطريقة يحتاج لوقت طويل لا يناسب كثافة المقررات وحيزها الزمني التدريسي.
- يتعارض التدريس بطرقة حل المشكلة التي تثير عدة قضايا في آن واحد، مع مبدأ المواد الدراسية المنفصلة.
- تحتاج إلى كثير من الإمكانات المادية التي قد لا تتوافر اليوم في مدارسنا، خصوصا ما تعلق بتوفير المصادر المعرفية المحيّنة.
- لا يمكن تدريس كل المواقف باعتبارها مشكلات، فثمة قضايا وحقائق ومبادئ لا تتطلب تساؤلا إشكاليا.

- يحتاج استخدام الطريقة إلى مجموعة من المعلمين الأكفاء الذين تتوفر فيهم جملة من الشروط المذكورة آنفا.

وتعقيبا على هذه الانتقادات يمكن التنويه إلى أن التعلم المستند إلى المشكلة يتميز بخصائص مهمة منها: (أبو جادو، ونوفل، 2007)

- الاعتماد على المشكلات كوحدات أساسية لبناء المناهج، مما يتيح فرصة تدريس المقررات ضمن وحدة إشكالية.
- ليس بالضرورة أن يتوصل الطلبة إلى حل للمشكلات، لأن الغرض هو إثارة المشكلة والتفكير في حلها.
- يتمحور الحل حول الطلبة أنفسهم فهم الذين يطورون الحلول وليس المعلم، هذا الأخير يقتصر دوره على التوجيه والإرشاد وتيسير العمل، فمتطلبات المهارات العالية لديه ليست بالصورة التي تطرح.
- يجب تزويد الطلبة ببعض المؤشرات المعينة على العمل بطريقة واضحة، حتى وإن كانت الوسائل شحيحة.
- يمكن استثمار كل حقيقة أو مبدأ ثابت كقاعدة لإثارة مشكلات تتعلق بسوء الفهم أو سوء التطبيق او سوء التعامل مع تلك المواضيع التي قد تبدوا ثابتة، رغم أن الثبات في عالمنا غير ممكن.

وتعتبر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حل المشكلات ذريعة يستند لها البعض في التقليل من شان هذه الطريقة، لكن وجب التنبيه إلى أنها لم تنشأ من طبيعة المشكلة في حذ ذاتها بل من توظيف خاطئ للمشكلة، فعدم الدقة في وصف المشكلة، وعدم القدرة على الإلمام بعناصرها، والوقت غير الكافي للحل، ولجوء التلاميذ للتخمين، والتسرع وعدم فحص الاستنتاجات، أو إهمال بعض الخطوات المحورية في

الحل، وعدم الاهتمام بالتقويم، والتكاسل عن بدل المزيد من الجهد ، كلها أسباب موضوعية تجعل من هذه الطريقة صعبة في نظر الكثيرين رغم أن جميعها مرتبط بتوظيف حل المشكلة. (عبدالعزيز، 2007)

13-تقويم التعلم المستند للمشكلة:

إذا اعتبرنا الاختبارات المدرسية شكلا من أشكال التقييم لوضعيات مشكلة، فسوف ندرك بسهولة أنها تركز على الوصول إلى الحل الصحيح بناء على فكرة مسبقة حول قيمة المعلومة التي يراها الأستاذ مهمة، فيتعامل التلميذ معها استراتيجيا بأنها مهمة أيضا (وقت الاختبار)، وسوف تتلاشى كل المجهودات بعد ذلك لتتحول حلول المشكلة إلى خبرة فاشلة، لذلك فالتقويم الحقيقي لموقف حل أي مشكلة هو الذي يأخذ في الحسبان ما يلي:

- تقييم مخطط بناء المشكلة: بحيث إذا كان المتعلم قادرا على تصور دقيق للمشكلة فسوف يكون قادرا على وضع مخطط حل دقيق ومنهجي، لذلك ينصح بعض الخبراء المعلمين بأنه وعوضا عن طرح السؤال حول المشكلة، يمكن طرح السؤال أيضا حول نوع المشكلة، او طرح مجموعة من المشكلات الفرعية بحيث يطلب من التلميذ تصنيفها حسب نوعها مع تبرير هذا الجمع.
- تقييم أداء حل المشكلة: ويتم عبر أسئلة مثل: هل يمكن للتلميذ أداء المهمة؟ أو هل يتذكر التلميذ كيف حل المشكلة؟ أو هل يعرف التلميذ متطلبات حل المشكلة؟ أو هل يمكن للتلميذ حل مشكلة مماثلة؟ وتقييم الأداء يرتبط بالجانب العملي (الاستجابة)، او تقييم المنتج المكتوب عادة، وكلاهما يعتمد الملاحظة، ويعتمد أيضا تقييم جودة الحل والإجابة الصحيحة، رغم ما تطرحه الإجابة النموذجية من مشكلات.

- تقييم المكونات والمهارات المعرفية اللازمة لحل المشكلات: مثل تقييم مستوى ضبط المفهوم، وتقييم مستوى التفكير التنبؤي، وتقييم مستوى التفكير السببي، وكل ذلك عبر طرح أسئلة تحاول تحديد العلاقة السببية، وأسئلة الاختيار من متعدد.
- تقييم قدرة المتعلم على بناء الحجج: وهذا لدعم الحل المقترح، ويمكن تقييم ذلك من خلال دفع التلميذ نحو تبرير اختياره.
- تقييم ثراء الحل بالمعلومات، خصوصا إذا تعلق الأمر بالنصوص المحررة، حيث يقيم التلميذ على قدرته في توظيف المعلومات الكافية ذات الصلة (DeCorte, de Jong & Elen, 2010) .

وثمة تقنيات تستخدم لتقييم مدى تمكن التلاميذ من حل المشكلات ومنها (العبدلات، 2003) الامتحانات العملية، وهي تطبيقية تبين مدى قدرة التلميذ على حل مشكلة في مواقف مشابهة أو مطورة عما تعلمه في السابق، ومنها تقييم الرفاق، والتقييم الذاتي، وتقييم المعلم، والتقارير المكتوبة، والعروض الشفهية، والامتحانات الكتابية.

وضمن موضوع التقويم يذكر سعادة (2003)، أن بعض المعلمين يخلطون بين حل الأسئلة وحل المشكلة، ويرى أن البحث من أجل الإجابة عن السؤال لا يعد حلا للمشكلة، بل لا يعد خطوة واحدة من خطوات حل المشكلة المتعددة، ويقدم على ذلك مثالين حيث يقول: "فسؤال ما الذي يجعل الطائرة الورقية تطير؟ تتطلب بحثا وتقصيا فقط، أما سؤل كيف نجعل الطائرة الورقية تطير؟ فهي مشكلة تتطلب حلولا وتجارب وأنماطا من التفكير العلمي للوصول إلى الحل، إذ يمثل القرار والعمل المبني على ذلك القرار جانبا من بين الأهداف النهائية لحل المشكلة" (سعادة، 2003، صفحة 476).

ويعتقد الباحث أن هذا التفريق بين السؤال والإشكال لايصح إطلاقا، فكل سؤال مشكلة قائمة بذاتها، ويؤدي المهمة التي تؤديها المشكلة حسب مفهوم سعادة، ونحن حينما نطرح سؤال: ما الذي يجعل الطائرة الورقية تطير؟ فإنما نوجه تفكير التلميذ لتطوير إشكال من مجوعة معطيات أهمها: طائرة مصنوعة من الورق، مطوية بشكل خاص، تدفع بقوة، تطير في الجو لمدة معينة. وهنا تتشكل للتلميذ ومن خلال الخبرة والمعارف السابقة والتصورات المبنية جملة من الأفكار في شكل احتمالات فردية وأخرى مركبة تمكنه في الأخير من اتخاذ القرار المناسب حول الحل الأقرب، كأن يقول وزن الورق وشكله المثلث ذي الجناحين الكبيرين المتقابلين زائد قوة الدفع تجعل الطائرة الورقية تطير. إذن نلاحظ أن التلميذ لم يكتف بالبحث والتقصي فقط بل جعل السؤال يركب في شكل صور ذهنية، تحكمها مؤشرات مادية فزيائية. وباستخدام الخبرة وتوليد العلاقات الجديدة استطاع ان يقرر اختيار إجابة معينة، وهذه أصلا عمليات حل المشكلة.

أما سؤال: كيف نجعل الطائرة الورقية تطير؟ فيشير إلى موضوع آخر يختلف تماما عن السؤال الأول لأن التلميذ مطالب بالتفكير في حل لعمل الطائرة وهو طيرانها، وفي هذا المقام سوف يختار الحل المناسب بتصور الاحتملات الممكنة، كأن يختار رميها من أعلى السطح دون قوة دفع كبيرة، أو من على السطح لكن باستخدام قوة دفع كبيرة، أو باستخدام قوة الرياح. وهكذا يتضح ان كلا السؤالين قادر على إثارة المشكلة من زاويتين مختلفتين، رغم أن الباحث يرى أن السؤال الأول أصلح من السؤال الثاني لإثارة عمليات التفكير في حل المشكلة، خلافا لما قرره سعادة تماما.

14-توجيهات مهمة في تدريس حل المشكلات:

إن مهمة المعلم التوجيهية بالغة الأهمية في نجاح تطبيق حل المشكلات، إذ أنه مطالب بالتجاوب مع أسئلة الطلبة، وأن يفرق بين الأسئلة التي تتطلب جهدا فرديا وآخر جماعيا، وهو مطالب بالتشجيع المستمر لتلاميذه على التحدي، وأن الخطأ ممكن ومسموح، كما يوجههم لاستخدام الأفكار المبدعة قدر

المستطاع من أجل التميز في الطرح، والتدرب على نقد الأفكار، ومن المفيد أيضا توجيه التلاميذ إلى أهمية التريث وتأجيل الحكم، وأن التفكير العلمي يحتاج للوقت الكافي، ولمشاركة الجميع، وعلى التلميذ أن يعرف بأن ليس لكل مشكلة حلا نجيب عليه في الحين، وفوق كل هذا تحتاج الطريقة إلى اختيار لمشكلات ذات الاهتمام من قبل المتعلم، وأن تكون المشاركة مخلصة من الأستاذ قصد إنجاح الطريقة. (سعادة، 2003، قطيط، 2011)

15- حل المشكلات واتخاذ القرار:

ترتبط عملية اتخاذ القرار بحل المشكلات بشكل مباشر وقوي، ذلك لأنها تهدف لاختيار أفضل الحلول المتاحة التي تناسب الفرد إزاء موقف معين، لذا فهي عملية تتطلب استخدام الكثير من المهارات التفكيرية العليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، ويمكن تحديد أهم مهاراتها فيما يأتي:

- مهارة طرح الفرضيات واختبارها: وتستخدم من أجل توليد وطرح حلول تجريبية مؤقتة لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، وهي بالنسبة للتلميذ اقتراح قائم على التخمين المؤسس لحل مشكلة ما في انتظار فحص أو اختبار هذه التخمينات.
- مهارة تقييم الدليل الموجه للحل، والتفكير في مدى صدق وثبات هذا الدليل، وكفايته للإجابة عن الحل المناسب، وإذا ظهرت الصفتان في الدليل كان ذلك إقرار من التلميذ على أن المعلومات مهمة.
- مهارة عمل الخيارات الشخصية: و هي أهم مرحلة في اتخاذ القرار وتستخدم للاختيار المنتظم والناجح والذكي من بين خيارات عدة، وذلك من أجل حل مشكلة ما أو قضية معينة، وهي مرحلة التفكير الجيد الذي يمارسه التلميذ قبل القيام بعملية الاختيار (سعادة، 2003، عبدالعزيز، 2007)

16- استثمار طريقة حل المشكلات في تدريس الأدب:

يعتقد فورقان Forgan (2003)، أن توجيه استراتيجية حل المشكلات نحو الدراسات الأدبية لا يقل شأنا عن توجيهها نحو المجالات العلمية، صحيح أن حل المشكلات صار لصيقا بتدريس العلوم والفيزياء والرياضيات، وربما بالجغرافيا والاقتصاد وغيرها من المواد، لكن المؤكد أنها صالحة وفاعلة جدا في تدريس النصوص الأدبية على اختلاف أنواعها، وأجناسها.

إن أي نص أدبي لا يقوم في بنائه المعنوي إلا على قضية معينة، وهذه القضية إنسانية بالدرجة الأولى، وتعود على الإنسان أولا، وكل قضية تحمل في طياتها مشكلة محددة، وكل مشكلة تتفرع عنها مشكلات أخرى فرعية، الأمر الذي يجعل النص الأدبي يعج بالقضايا والمسائل الإنسانية التي تحتاج للنقاش، وإبداء الرأي، ومحاولة إيجاد أنسب الحلول، وهي مشكلات يغلب عليها التعقيد والتداخل، كما أنها مشكلات تتلون بالعاطفة ويظهر فيها البعد الأخلاقي، وتطرح في سياق ثقافي محلي أو عالمي إنساني.

وكثيرا ما تكون قراءة النصوص في القسم فرصة لإثارة موضوع القضية، أو موضوع المشكلة، وينصح فورقان Forgan(2003)، بضرورة احترام الخطوات العلمية التي تقوم عليها هذه القراءة كي تسمح للمعلم والمتعلم من طرح تحديد المشكلة والبحث عن الحلول المتوقعة فيها، ويمكن إيجاز تلك الخطوات فيما يأتي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة اختيار المواد القرائية، وتنشيط معارف التلاميذ، فاختيار الموضوع بذكاء ووعي مهم جدا، لأن الموضوع ودلالاته، واللغة وبنائها، والطول والقصر، والمعجم المفرداتي، والعبارات وتراكيبها، كلها متغيرات مهمة لابد ان تراعى عند الاختيار كي تسمح للمتعلمين بالانسجام مع النص المقروء دون تكلف ودون عناء. وتتميز هذه المرحلة بربط المستمع بالنص عبر إثارة بعض المكتسبات السابقة، والخبرات البسيطة الماضية من خلال قراءة العنوان فقط والطلب للمجموعة بالتنبؤ بأحداث القصة

مثلا، أو بأن يقوم المعلم بعرض موجز لموضوع النص أو القصة، أو بان يسأل التلاميذ: هل يعلمون شيئا عن الغابة مثلا، متى كانت أحداث القصة تدور في الغابة، لمجرد ربطهم وتقريبهم من حقل موضوع القصة المكاني.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة القراءة الموجهة، وتشمل في العادة قراءة المعلم أو من ينوبه النص أو القصة بصوت عال، تتخلله توقفات من حين لآخر كي يطرح سؤال تنبؤي يضمن متابعة التلميذ لأحداث القصة، أو مجريات النص، والسؤال التنبئي يوجهنا في الغالب نحو حل مشكلة ظهرت في القصة، وعلينا تقديم حلول إضافية لها.

المرحلة الثالثة: هي مرحلة تتاح فيها الفرصة للمتعلمين لكتابة ردود أفعالهم، والتعبير بصدق عن مشاعرهم التي عايشوها أثناء القصة، أو ببساطة كتابة أفكار فردية استوقفت المستمعين، وفي هذه المرحلة أيضا يفتح مجال المناقشة بين التلاميذ لإعادة رسم معالم النص أو القصة، وذكر أهم المحطات التي استوقفتهم، سواء في شق الأحداث والأخبار، أو في شق العواطف والمشاعر، وينبه المعلم أن المناقشة أيضا فرصة لتقديم البدائل الممكنة والحلول المناسبة التي كان من الممكن أن تغير مسار أحداث النص ونتائجه.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التعلم الموسع، وتشمل قيام التلميذ بلعب دور شخصية ما كي يشعر بالمشكلة ويجد لها حلا، أو يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ لتصور نفسه في الموقف ذاته داخل أو خارج المدرسة لإيجاد الحل دائما، أو يوجه المتعلم لكتابة واجبات إجابة عن أسئلة مثيرة وموحية حول ما تم سماعه.

وبعد عرض هذه المراحل يتضح بأن حل المشكلات عبر النصوص الأدبية يوجه المتعلمين نحو معالجة القضية، تبعا للصورة التي رسمت في مخيلاتهم، دون الانفكاك عن الواقع، وهي فرصة جوهرية

لإقحام الطالب في عملية التفكير وإيجاد الحلول، لذلك يتضاءل دور المعلم، ولا يظهر كمؤثر في النص ولا في أحداثه، وفيها يتعلم التلميذ كيف يوجه مكتسباته، إن على مستواه الفردي أو الجماعي، وسوف يدرك من خلال تلك القراءات أنه صار طرفا في مجريات النص، وأنه صار كذلك مسؤولا عن إيجاد الحلول المناسبة، وهو ما يؤهله لممارسة نوع من التقييم الذاتي والتقييم للأقران حول كل البدائل والأفكار المعروضة في النص، ثم إن تعلم حل المشكلات عبر هذه النصوص سوف يكون فرصة مثالية ليراقب المتعلم فهمه، ويتعلم شيئا فشيئا كيف يضبط استراتيجيات تعلمه (Jonassen،2011؛ Beckenbach & Daskalakis،2013)

خاتمة

لقد تبين من خلال تفصيل الكلام عن موضوع حل المشكلات أن هذه المهارة تتقاطع في بعض العوامل المعرفية مع القدرة التخيلية، وأنها محورية في العملية التدريسية، فقد لاقت القبول وطبقت مع جميع المستويات وكافة المواد التدريسية لاسما مادة الأدب، وتوظيف حل المشكلات في الدراسة الحالية كمتغير تابع ثاني، وجهها نحو بناء اختبار موقفي أخذ بعين الاعتبار اصطناع موقف شبيه بالحقيقي، يحمل درجة عالية من الشحنة الانفعالية (الخوف من الحريق)، ووجه التلاميذ نحو النظر في العوائق والمحيطة بالمشكلة واستمطار الحلول الممكنة مع تمحيصها واختيار الأنسب، وبهذا يكون توظيفنا لحل المشكلات قد احترم مظهرها التخيلي، وطبيعتها المنطقية التحليلية القائمة على التفريق والتجميع.

الفصل الخامس

الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة

مقدمة

يبحث هذا الفصل الجوانب الإجرائية العملية والمنهجية للدراسة الحالية، إذ يجلي مجالها الزمني والمكاني الذي أنجزت فيه، كما يقدم وصفا لأفراد عينة الدراسة، وكيفية اختيارهم وتوزيعهم على المجموعات المعينة، مع وصف لمكونات البرنامج التعليمي المعتمد، وكذا الأدوات البحثية المساعدة في جمع البيانات وفق الشروط العلمية التي تحكم صدقها وثباتها، فضلا عن بيان نوع المعالجات الإحصائية المناسبة والتصميم الذي قامت عليه وإجراءات التطبيق والتكافؤ بين المجموعتين.

أولا: المجال الزماني والمكاني للدراسة

أجريت هذه الدراسة على مرحلتين رئيسيتين هما:

- **مرحلة الاستطلاع وجمع المعلومات:** وذلك اعتمادا على مصدرين أساسيين هما:

- الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي، والدراسات السابقة التي اهتمت بالتخيل، وعلاقته بالكتابة الإبداعية، وحل المشكلات، كما اطلع الباحث على نماذج من الاختبارات المبنية في مجال القدرة التخيلية، الكتابة الإبداعية، وحل المشكلات، وهذا من أجل تحديد أهم المؤشرات السلوكية الدالة التي يمكن اعتمادها في تطوير أدوات الدراسة. كما استفاد الباحث من هذه المطالعات في تطوير البرنامج القائم على استراتيجية التخيل في دراسة النصوص اللغوية العربية، وكيفية استثمار النص وفق هذه الاستراتيجية بما يلائم الخصائص النفسية والمعرفية للتلميذ في السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة.
- التعرف على مكانة التخيل ودوره في التعليم المتوسط عموما، وتعليم النصوص الأدبية العربية على وجه التحديد في مدارسنا المتوسطة، وذلك من خلال اغتنام الباحث فرصة إشرافه على تدريس أساتذة اللغة العربية، مقياس المناهج التعليمية والتقويم التربوي، في إطار

عملية تكوين الأسلاك الخاصة بالتربية للترقية من مصف أستاذ التعليم الأساسي إلى رتبة أستاذ التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2014، وهذا من أجل إجراء المقابلات وجمع المعطيات المتعلقة بطرق التدريس السائدة وأهم النقائص التي يمكن استدراكها عبر بناء البرنامج المقترح، مع الاستفادة من بعض الملاحظات الدقيقة التي تتعلق باختيار النصوص وفق المنهاج المقرر وقد استمرت هذه الفترة من (22 فيفري إلى غاية 30 نوفمبر 2014)، فترة التكوين.

- **مرحلة تطبيق الدراسة وجمع المعطيات:** وخصصت هذه المرحلة لإجراءات التطبيق الميداني للدراسة، والتي يمكن إيجازها فيما يأتي:

1- أخذ الموافقة من الجهات المعنية .

2- إجراء لقاءات مع الأساتذة المكلفين بتطبيق الحصص الدراسية المكيفة وفق استراتيجية التخيل، أو تطبيق الاختبارات القبلية، مع ملاحظة أن الباحث قد أجرى لقاءات سابقة مع الأساتذة بحكم المعرفة الشخصية، ومجاورته للمتوسطتين.

3- تطبيق الاختبارات القبلية، في متوسطة فريجة سليمان، والاختبارات الموجهة لأغراض قياس الثبات في متوسطة خلف الله عمار بجيجل.

4- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على تلاميذ المرحلة المتوسطة وفق الخطة المحددة في الجدول الزمني للتطبيق.

5- تطبيق اختبارات الكتابة الإبداعية واختبارات حل المشكلات على المجموعات الأربعة في متوسطة فريجة سليمان في آن واحد.

6- تصحيح استجابات التلاميذ في الاختبارين، وهذا بناء على بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية، واعتمادا على الإجابة النموذجية في حل المشكلات.

7- تحليل البيانات، وعرض النتائج ثم مناقشتها وفق المنهجية العلمية المتعارف عليها.

أما في ما يتعلق بمكان إجراء الدراسة فاختار الباحث متوسطتي (فريجة سليمان) و (خلف الله عمار) الواقعتين ببلدية جيجل، (ولاية جيجل) بحكم قربهما الكبير من مسكن الباحث، وهما مؤسستان تابعتان للمقاطعة التربوية الأولى في مديرية التربية للولاية. ولقد اختار الباحث المتوسطة الأولى لإجراء وتطبيق الدراسة، في حين اختار المتوسطة الثانية لتطبيق الاختبارات أدوات الدراسة لأغراض التأكد من صدقها وثباتها.

ثانيا: منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي وهي تصميمات " جزئيا تجريبية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها. ولذلك تستخدم هذه التصاميم في الحالات التي نجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي تام" (الكيلاني و الشيريفين، 2011، صفحة 74) وهي تصميمات تستحق الاستخدام حسب خبراء المنهجية لأنها "تسمح بالتوصل إلى استنتاجات معقولة حتى إذا كان الضبط الكامل غير ممكن" (إيري، وجاكوب، و رازافي، 2013، صفحة 374) واعتمدت الدراسة أربع مجموعات، اثنتان منها تجريبيتان، والاثنتان المتبقيتان ضابطتان، فالتجريبيتان درستا وفق استراتيجية التخيل أما الضابطتان فدرستا حسب الطريقة الاعتيادية المقررة من وزارة التربية في دليل المعلم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق أن المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى خضعتا لاختبارين أحدهما قبلي وآخر بعدي في الكتابة الإبداعية، أما المجموعتان التجريبية الثانية والضابطة الثانية فخضعتا لاختبارين أيضا أحدهما قبلي والثاني بعدي لكن في القدرة على حل المشكلات.

ثالثا: متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1- المتغير المستقل وله مستويان:

أ- البرنامج التعليمي للنصوص الأدبية وفق استراتيجية التخيل.

ب- البرنامج الاعتيادي المقرر من وزارة التربية والتعليم الجزائرية في النصوص الأدبية.

2- المتغيرات التابعة وهي:

أ- مهارة الكتابة الإبداعية.

ب- مهارة حل المشكلات.

3- المتغير المعدل:

ويتمثل في الجنس، ذكور/ إناث، والتفاعل بين الطريقة والجنس.

ويمكن تحديد المتغيرات للدراسة الحالية حسب التصميم التجريبي المبين أدناه.

R G1 O1 X O2

R G2 O3 -- O4

R G3 O5 X O6

R G4 O7 -- O8

حيث تشير: (R) إلى التعيين العشوائي، **(G1)** إلى المجموعة التجريبية الأولى. **(G2)** إلى المجموعة الضابطة الأولى. **(G3)** إلى المجموعة التجريبية الثانية. **(G4)** إلى المجموعة الضابطة الثانية.

(O1) إلى الاختبار القبلي للكتابة الإبداعية مع المجموعة التجريبية.

(O2) إلى الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية مع المجموعة التجريبية.

(O3) إلى الاختبار القبلي للكتابة الإبداعية مع المجموعة الضابطة.

(O4) إلى الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية مع المجموعة الضابطة.

(O5) إلى الاختبار القبلي لحل المشكلات مع المجموعة التجريبية.

(O6) إلى الاختبار البعدي لحل المشكلات مع المجموعة التجريبية.

(O7) إلى الاختبار القبلي لحل المشكلات مع المجموعة الضابطة.

(O8) إلى الاختبار البعدي لحل المشكلات مع المجموعة الضابطة.

وأخيرا تشير **(X)** إلى المعالجة، أي البرنامج المطور وفق استراتيجية التخيل، والذي درست وفقه كل من المجموعتين التجريبيتين. وأما الرمز (–) فيشير إلى الطريقة الاعتيادية المقررة من وزارة التربية والتعليم، والتي درست وفقها كل من المجموعتين الضابطتين.

رابعا: عينة الدراسة

1- **وصف عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (106) تلميذ وتلميذة ممن يزاولون دراستهم في السنة الثالثة من التعليم المتوسط المسجلين في العام الدراسي (2016/2015) في متوسطة (فريجة سليمان) بجيجل، والعينة تمثل أربعة أقسام كلها تدرس داخل المؤسسة ذاتها، وقد اختيرت بطريقة عشوائية قصدية نظرا لقرب المؤسسة من منزل الباحث، مما سهل التواصل مع طاقمها التربوي، وجعل متابعة سير الدراسة متيسرا لحد ما، ونظرا كذلك لاحتوائها على أربعة مجموعات حسب احتياجات الدراسة.

ويتكون مجتمع الدراسة من كل تلاميذ السنة الثالثة متوسط في ولاية جيجل والبالغ عددهم 9256 تلميذا وتلميذة يتوزعون على 343 قسما دراسيا، ويدرسون في 110 مؤسسة تعليمية متوسطة في الولاية.

ومما يميز عينة الدراسة توزعها المتجانس عددا وجنسا كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (02) يوضح عدد أفراد العينة وعدد الذكور والإناث فيها

المجموعة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع الكلي حسب المجموعة
التجريبية الأولى	13	14	27
الضابطة الأولى	13	14	27
التجريبية الثانية	12	14	26
الضابطة الثانية	11	15	26
المجموع الكلي حسب الجنس	49	57	106

2- إجراءات التكافؤ بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى وبين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية:

لإجراءات التكافؤ بين المجموعات اعتمد الباحث تطبيق اختبارين قبليين أحدهما في الكتابة الإبداعية، والآخر في حل المشكلات، إذ من خلال تصفح الجدول رقم (10)، يتبين أن مصدر التباين الناتج عن الاختبار القبلي في الكتابة الإبداعية جاءت قيمته الفائية مساوية ل (1.12) وبدلالة إحصائية (.294)، وهي غير دالة عن مستوى الدلالة (α = .05) مما يؤكد على عدم وجود فروق جوهرية في القدرة على الكتابة الإبداعية بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى قبل المعالجة، وهو دليل على تكافؤ المجموعتين. ومما يؤكد هذا أيضا، حجم الأثر Effect Size من خلال مربع إيتا Eta Square الذي جاء مساويا ل (.022)، بمعنى أن الاختبار القبلي لم يؤثر في درجات الاختبار البعدي إلا بنسبة (2.2%)، وهي نسبة ضعيفة جدا.

وكذلك من خلال تصفح الجدول رقم (15)، يتبين أن مصدر التباين الناتج عن الاختبار القبلي لحل المشكلات جاءت قيمته الفائية مساوية ل (1.93) وبدلالة إحصائية (.171)، وهي غير دالة عن مستوى الدلالة (α = .05) مما يثبت كذلك عدم وجود فروق جوهرية في القدرة على حل المشكلات بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى قبل المعالجة، وهو دليل على تكافؤ المجموعتين. ومما يؤكد هذا أيضا حجم الأثر من خلال مربع إيتا الذي جاء مساويا ل (.039)، بمعنى أن الاختبار القبلي لم يؤثر في درجات الاختبار البعدي إلا بنسبة (3.9%)، وهي نسبة ضعيفة جدا.

وزيادة في التثبت من تكافؤ المجموعات الأربعة معا، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات في الاختبارات التحصيلية في مادة الأدب العربي للثلاثي الأول (علما أنها كانت موحدة)، واختبرت الفروق بين هذه المتوسطات اعتمادا على تحليل التباين الذي كشف عدم وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعات الأربعة حيث جاءت قيمة ف مساوية ل (.710) عند مستوى الدلالة (0.548)، وهي غير دالة مما يؤكد تكافؤ المجموعات الأربعة في مادة اللغة العربية. (أنظر الملحق رقم 07)

خامسا: البرنامج التعليمي المقترح

للوقوف على حيثيات بناء وتطوير البرنامج لابد من بيان الخطوات الأساسية التي سار الباحث وفقها من أجل إخراجه إلى حيز الوجود، ثم لابد من بيان أهم مكوناته المشكلة لبنيته المعتمدة.

أما ما تعلق بالوجه الأول فقد تم بناء البرنامج التعليمي وفق الخطوات المحددة التالية:

1. البحث والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال تطوير خطط واستراتيجيات تعليمية قائمة على مهارة التخيل، سواء في مجال تعليم اللغة والنصوص الأدبية أو مجالات تعليمية علمية أخرى، وعلى ما كتب حول المقاربات الحديثة المستخدمة في تبني استراتيجيات متنوعة للتخيل في الأقسام التعليمية، كما تم الاطلاع على المهارات الأساسية التي يمكن للتخيل أن يثيرها وعلى رأسها القدرة الإبداعية، خصوصا لدى فئة الأطفال سواء في مراحل نموهم الأولى أو المتأخرة، فضلا عن محاولة فهم العلاقة بين التخيل والكتابة الإبداعية، من جهة التخيل والقدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، (نصر،2009، أحمد،2010، الحداد وحسن، 2014، Abdusalam, Abdulkareem & Ayoola,2014 ; Kleine & Metzker2012 ; TAKAYA, 2009 ; Egan, 1992)

وفي هذا السياق اعتمد الباحث المقاربات النوعية التي اقترحتها مؤسسة مركز لينكون للتخيل التابع لجامعة بانسيلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث استفاد من جملة من المقترحات الأولية المحددة لتطوير نماذج في التعليم القائم على التخيل،(Michelli, Holzer, & Bevan, 2011) علما أن الهدف الأساسي الذي من أجله أنشأ هذا المركز هو تطوير قياس خاص بمعدل القدرة التخيلية على غرار القياسات المطورة مع معدلات الذكاء، بالإضافة إلى اهتمامه بتطوير كل ما له علاقة بتوظيف التخيل في المجالات التعليمية التعلمية.

2. اختيار النصوص من تلك الخاصة بالمطالعة الموجهة، حيث لا يؤثر تطويعها وفق استراتيجية التخيل على متابعة المسار في اللغة العربية وفق المقرر المعتمد من الوزارة، وهذا يسمح أيضا للأستاذ أن يتابع الدروس المقررة بكل ارتياح، علما أن المجموعة الضابطة تدرس هذه النصوص

لكن وفق المقاربة الرسمية المكتوبة في دليل المعلم وكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

ولقد اختار الباحث النصوص الأدبية الموجهة للمطالعة (أنظر الملحق رقم 01)، ورتبها بعد أخذ مشورة المعلمين. وبالاعتماد أيضا على وثيقة مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004)، وكذا الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط – مادة اللغة العربية– (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004).

3. معالجة تلك النصوص وقف استراتيجية التخيل، حيث تنطلق الطريقة المقترحة من الإبقاء على متن النص كاملا كما ورد في الكتاب المدرسي، لكن وبعد القراءة والسؤال نوجه اهتمام الطالب إلى نمط تفكيري يتماشى مع أهداف الطريقة وخصوصياتها، ومع الدور والمهمات المنوطة بالمعلم والمتعلم على حد سواء (أنظر الملحق رقم01).

4. تم تصديق البرنامج المطور بعرضه على مجموعة من المختصين في علم النفس وعلوم التربية وتعليمية اللغة العربية في الجامعة وبعض المختصين في المناهج وأساليب التدريس، وبعض مفتشي اللغة العربية وأساتذة التعليم الثانوي والتعليم المتوسط للمادة نفسها، حيث طلب إليهم الاطلاع على البرنامج المقترح وإبداء الرأي في ما تعلق ب:

- مدى موافقة صياغة الوحدات التعليمية للأسس العلمية الصحيحة المعتمدة في بناء الوحدات التعليمية الخاصة بمناهج اللغة العربية.
- مدى اشتمال البرنامج وفق استراتيجية التخيل على المهارات اللازمة المحفزة للقدرة التخيلية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.
- مدى علاقة محتويات البرنامج المطور وفق الاستراتيجية التخيلية بالأنشطة والتدريبات المقررة.

- الصحة اللغوية من حيث التنظيم والتعبير والكتابة.
- تعديل ما يلزمه التعديل، واقتراح الزيادة والحذف.

ولقد أخذ الباحث بجملة من الملاحظات والتوصيات من أجل تعديل البرنامج في صورته الأولى، وكانت أهم تلك الملاحظات تدور حول تحديد الإجراءات العملية وفق مجال زمني أكثر دقة، والاهتمام أكثر بإعطاء فرصة أطول لاستجابة التلميذ لكل سؤال. كما تنبه الباحث من خلال تلك الملاحظات لضرورة إدراج النشاط الكتابي وفق مقاربة إبداعية، تشعر التلميذ بوجود إمكانية لإنتاج صور جديدة لكن دونما إغفال مسألة حل المشكلة، التي ترتبط مباشرة بإحداث تغيير في النص، حتى يحدث نوع من التجانس المنطقي بين العنصر الجديد من جهة، وموقف تتابع الأحداث والصور من جهة أخرى.

وفي السياق ذاته، كانت ملاحظات السادة المحكمين محورية في ضرورة التركيز الدائم على البعد التفاعلي العاطفي والمعرفي بالدرجة نفسها، الأمر الذي حتم حذف بعض العبارات التي تبدو مكررة لاستثارة البعد التفاعلي العاطفي والاكتفاء بما هو مقرر في الملحق رقم (01).

وأما ما تعلق بمكونات البرنامج التعليمي فقد تركزت أساسا على الجوانب الآتية:

أ. طبيعة البرنامج:

بني البرنامج موافقا للمعايير والمواصفات التي اعتمدتها اللجنة الوطنية للمناهج في الجزائر القائمة بدورها على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، أي تلك التي تعتمد النص منطلقا في التدريس لكونه الأساس في بناء الكفاءات القرائية والتعبيرية واللغوية والتفكيرية.

واعتمد الباحث النصوص المقررة في كتاب تعليم اللغة العربية لحصص المطالعة الموجهة، حيث استثمرت وفق استراتيجية التخيل، مع ما يتطلب ذلك من حذف وتعديل وزيادة في الأنشطة والتدريبات

والأسئلة بحيث تتيح للتلاميذ فرصة التعلم والتدريب وفق استراتيجية التخيل المعتمدة، باعتبارها مهارة عقلية عليا قلما توجه لها العناية اللازمة لاسيما في مجال النصوص الأدبية، الأمر الذي سوف يسمح للتلاميذ بالتدريب على مهارة الكتابة الإبداعية، ومهارة حل المشكلات. ولاشك أنهما من المهارات العقلية الأدائية العليا اللتان تهتم بتطبيقهما وتوظيفهما المدرسة الحديثة في سبيل بناء الإنسان الكفء في مهاراته العقلية والانفعالية.

ب. فلسفة البرنامج:

يعيش التلميذ اليوم في عالم تميزه كثير من التغيرات في أنماط العيش والتفكير، فضلا عن السرعة في استقبال ومعالجة وتطوير المعارف والحقائق والمعلومات، يضاف لها ظهور أساليب حديثة في التشويق والترغيب والتفاعل مع المعلومة، ولقد حتم هذا على التربويين عموما وواضعي البرامج تحديدا إعادة النظر في الطرق والأساليب التدريسية، وكذا مراجعة طبيعة ونوع وحجم المعلومة المقدمة للمتعلم وكيفية استثمارها بما يتلاءم مع واقع عصر المعلوماتية.

ومن هذا المنطلق جاء بناء برنامج اللغة العربية القائم على استراتيجية التخيل كإحدى المهارات العقلية العليا التي لم توظف أحسن توظيف، ولم تستثمر ذلك الاستثمار الأمثل، فلن يكون النص الأدبي معها مجرد وعاء لمعلومات نمطية، وقواعد لغوية جافة، وإنما مجالا معرفيا لأساليب تفكيرية جديدة ومتجددة تظهر فيها مشاركة حرة ومبدعة وصادقة من المتعلم لإعادة بناء النص ومعايشة تجربة جديدة تختلف عن تجربة الكاتب، خطوة بخطوة في عالم المتخيل الممكن، وسوف يصير التلميذ شريكا مخلصا للمؤلف في بناء المعنى الجديد، مادام أقام تجربته الجديدة على نص هذا المؤلف، وسوف يعيش التلميذ أيضا، مع كل هذه التجربة الانفعالية التي لطالما احتاجها للتعلق بالنص والإحساس بالمعاني والدلالات العاطفية في أسما معانيها.

وإن البرنامج المقترح لا يكتفي بالتركيز على التخيل كفعل قائم بذاته منعزل عن أصله الواقعي، بل يؤسس للتخيل ابتداء من النص الذي يحمل دلالات واقعية، لينتقل منها التلميذ (بتوجيه من المعلم) فيقوم بإدخال عنصر جديد فاعل، أو تبديل عنصر من النص بآخر مؤثر في دلالاته ومعانيه، أو إحداث تغيير كبير في طبيعة عنصر النص الأصلي مما يستوجب تغيرا في الأحداث والمواقف والنتائج. وبعد كل هذا تعنى الاستراتيجية المقترحة بتمكين التلميذ من إعادة ربط ذلك المتخيل بالممكن الحدوث، أي بالواقع، فليس التخيل هروب من الواقع، بل هو عودة جديدة له نستشرف منه إمكانا يشارف اليقين إذ ليس بين جوهر الفكرة المتخيلة وبين الواقع إلا الفعل.

ومن خلال ما سبق ذكره نجد أن البرنامج المقرر سوف ينطلق من فهم وإدراك معاني النص الواقعي، مع توجيه التلميذ للشعور بمعاني النص ومضامينه، لينقله التلميذ تحت إشراف المعلم فيحدث تغييرا جوهريا في المعاني والدلالات بناء على "**ماذا لو؟**"، وهنا يوجه التلميذ مرة اخرى لاستكشاف الحقائق الجديدة التي لم تظهر قبل ولاستشعار الحرية والرغبة التي يجدهما المتعلم بعد تطوير التجربة التخيلية ثم يوجه التلميذ ليعيد ربط التجربة التخيلية بالواقع الممكن الحدوث، فلا يصير النص مجرد أحلام يقظة أو أوهام، وإنما واقعا لم يتحقق بعد، وينتظر من يحققه.

وتتوافق فلسفة بناء البرنامج مع الطروحات النظرية التي أسس لها فايجوتسكي في نظريته المرتبطة بالنمو المعرفي الاجتماعي الثقافي (Jennifer Urbach & Angela Eckhoff، 2008)، حيث نجد هذا التوافق فيما يلي:

1- إن التخيل يقوم أساسا على خبراتنا الحياتية الشخصية، سواء كانت معاشة واقعيا وشخصيا، أو كانت معاشة عبر القراءة، والتي يسميها فايجوتسكي بالتجارب الاجتماعية، والبرنامج المطور ينطلق من خبرة حياتية شخصية يعيشها التلميذ عبر الاطلاع وقراءة النص.

2- يرتبط التخيل بالشعور ارتباطا قويا، حتى إن الشعور الذي ينتابنا في المواقف التخيلية، كما يقر فايجوتسكي، ما هو إلا وجه حقيقي للواقع. ولقد اهتم البرنامج بتطوير البعد العاطفي التفاعلي عبر الاستراتيجية المختارة لهذا الغرض من خلال توجيه التلميذ إلى استشعار معاني النص، والتفاعل معها.

3- يصبح التخيل حقيقة عبر تطوير الصور الذهنية في شكل منتجات خارجية، وسوف تصبح بدورها جزء من الواقع، ولقد اعتمد البرنامج في استراتيجية تدريسه المقترحة توجيه التلاميذ لإنشاء نص شخصي يعكس مهمة تخيلية مرتبطة بالموضوع المختار، وهذه الخطوة المحورية سوف تكون بمثابة التجسيد الفعلي الواقعي للتخيل، إذ سوف يشعر التلميذ أن نشاطه التخيلي صار واقعا قابلا للقراءة والمراجعة والمناقشة من قبل التلاميذ والمعلمين.

4- يأخذ البرنامج بالمبدأ الأساسي الذي قامت عليه نظرية فايجوتسكي التعليمية البنائية التي لخصها في فكرة منطقة النمو القريبة zone of proximal development، والتي تشير إلى ما يمكن للطفل إحرازه من تعلمات بمعية ومساعدة الآخرين (المعلمين)، مما سوف يسمح له بعد ذلك بتعلمه الذاتي، حيث يركز البرنامج المقترح على ضرورة جعل توجيهات وإرشادات وتقييمات الأستاذ ثم الزملاء، عاملا جوهريا في نجاح استراتيجية التخيل عبر كل مراحلها، خصوصا ما تعلق بالمراحل الأولى والختامية، حيث يساعد الأستاذ التلميذ تطوير فكرة أصيلة ودقيقة حول الموضوع بداية، لتختتم بإنتاج نص فردي يعكس مدى قدرة المتعلم على تشكيل موضوع وبناء نص وفق موقف تعلمي جديد.

5- يتجلى البعد الاجتماعي في التعلم الذي يشكل قاعدة جوهرية لنظرية فايجوتسكي، محور البرنامج من خلال تطوير أساليب النقاش والحوار والمشاركة بين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ وأستاذهم من جهة أخرى.

6- يظهر البعد الثقافي في التعلم الذي يشكل بعدا جوهريا كذلك في نظرية فايجوتسكي من خلال البرنامج عبر قراءة النص، واستيعابه، ومحاولة تفعيل الرصيد الفكري الثقافي الذي اكتسبه المتعلم سابقا في إطار بيئة تعليمية ثقافية اجتماعية جزائرية خاصة.

7- للغة دور محوري في تفسير التعلم وتطوير النظام المعرفي لا سيما التخيلي منه، فاللغة حسب فايجوتسكي نظام رمزي يساعد في تطوير قدرة الطفل على التصنيف والمجاز، ومما لاشك فيه أن البرنامج يعتمد على اللغة وبناءاتها الواردة في النصوص، باعتمادها كوسيط شفهي أو كتابي نستطيع من خلالها تحفيز التلميذ على تشكيل صور ذهنية حسب الدلالات والمعاني اللازمة.

ويرجو الباحث من تطبيق البرنامج المطور أن تستثار مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ وكذا مهارات حل المشكلات التي يعدها كثير من الخبراء في التربية مجالا خصبا للاستمتاع بالتعلم وتطوير طرق وأساليب التفكير، خصوصا وقد أصبح تلاميذنا خاضعين لمنطق التلقي المفرط داخل وخارج المدرسة، دون إعمال الدماغ فضلا عن الاستمتاع بذلك.

ت. أهداف البرنامج المقترح:

بعد تطبيق البرنامج وتطبيق الأنشطة المرتبطة على التلاميذ عينة الدراسة، يأمل الباحث أن يتحقق الآتي:

- توفير فرصة للتلاميذ حتى يتدربوا على طريقة استخدام قدرة التخيل في المواقف المتنوعة التي تتحها النصوص الأدبية.
- اكتشاف التلميذ لقيمة حرية التفكير التي تتجلى في البدائل والأفكار الغزيرة المطورة بفضل استراتيجية التخيل.

- استمتاع التلميذ بالتجربة التخيلية والشعور باللذة في التفكير.
- توفير فرص تدريبية لتنمية القدرة على الكتابة الإبداعية.
- توفير فرص لاستثارة القدرة على حل المشكلات من خلال النصوص الأدبية.
- تدريب التلميذ الاستعانة بنص الكاتب (الواقعي) للانتقال إلى نص متخيل (غير واقعي).
- تدريب التلميذ لربط الأفكار المتخيلة في النص مع الواقع حتى تحافظ على قيمتها وفاعليتها.
- رفع مستوى التلاميذ في الفهم القرائي.
- إثراء المعجم اللغوي للتلميذ.
- تحسين مستوى التلاميذ في المقارنة بين نصين مختلفين في بعض الخصائص المعنوية.
- تطوير فهم التلميذ لكيفية تغير الأفكار تبعا لتغير الموقف أو العنصر الفاعل في النص.
- إعطاء حلول غير مألوفة لمشكلات حياتية.
- شعور التلميذ بقيمة الإنتاج والمشاركة في الكتابة عبر التخيل.
- شعور التلميذ بقيمة الإنتاج والمشاركة في حل المشكلات عبر التخيل.

ث. **مبررات بناء البرنامج:**

لبناء هذا البرنامج مبررات عدة أهمها:

أ. مسايرة التطورات الحديثة في بناء البرامج التربوية الجزائرية بما يتماشى ومتطلبات العصر والبحوث والدراسات الجديدة في التربية وعلم النفس.

ب. النقص الواضح في استثمار النص الأدبي لأهداف تربوية معرفية انفعالية راقية، تتجاوز النظرة النمطية في فهم ودراسة النصوص.

ت. تأكيد التوجهات التربوية العامة التي تجعل التلميذ محور وأس العملية التعليمية.

ث. كشف الدراسات التربوية العربية والأجنبية وجود ضعف متفاقم في مهارات الكتابة الإبداعية ومهارات حل المشكلات.

ج. تأكيد الخبراء في التربية وعلم النفس وجوب مضاعفة الجهد للكشف عن طبيعة مهارة التخيل التي لازالت غامضة.

ح. توصيات الدراسات الحديثة بوجوب الاعتناء بتطوير قدرتي الكتابة الإبداعية، وحل المشكلات.

ج. المحتويات التعليمية:

اعتمد البرنامج المطور على نصوص مقررة في كتاب اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، عددها تسعة (09) بواقع حصتين لكل نص (أنظر الملحق رقم01). وقد فضل الباحث إبقاء النص على طبيعته في بداية تطبيق الاستراتيجية، ثم الاعتماد على التأثير في عنصر جوهري في النص يفضي لتغير في أفكاره الأساسية ونتائجه.

ح. فنيات التعليم المستخدمة في البرنامج:

يعتمد توجيه وتطبيق البرنامج المطور على المعلم بالدرجة الأولى وهو ملزم بطرح الأسئلة في كل حين، ودفع التلاميذ عبر الحوار والمناقشة والتساؤل والتعقيب والاستفسار والكتابة والقراءة لمزيد من المشاركة والالتزام بالتوجيهات التي يقدمها في ترتيبها المحدد.

خ. خطوات استراتيجية التخيل المعتمدة في تدريس البرنامج المطور:

رغم أن الاستراتيجية تستغرق حصتين تعليميتين (أنظر الملحق رقم01) إلا أنها تلتزم الخطوات المقترحة وفق التتابع الآتي:

1. القراءة الصامتة، ثم الاستماع للقراءة الجهرية، والتعرف على معاني بعض الجمل والكلمات المفتاحية، ثم استنتاج الفكرة العامة، والأفكار الفرعية التي يقوم عليها النص، والتأكد من أثر المعلومة الجديدة معرفيا وشعوريا.

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة من خلال مشاهداته، أو قراءاته السابقة، ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص.

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ "، ولا يتم هذا إلا عبر إضافة عنصر جديد مؤثر في النص، أو حذفه، أو تغيير طبيعته.

4. يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد.

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.

6 . يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة، وذلك تحت إشراف الأستاذ.

7. يقيم الأستاذ التلميذ حول التجربة التخيلية، ويسأله عما إذا وجد حرية في التفكير وقدرة على التركيز من أجل تقديم فكرة جديدة، وهل عاش عاطفيا تجربة جعلته يتفاعل مع الأحداث والأوصاف في نصه الجديد.

8. ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى.

د. **إجراءات استراتيجية التخيل**

1- الملاحظة العميقة لمعاني النص وإدراك تفاصيله.

- القراءة الصامتة للنص.
- القراءة الجهرية، أو الاستماع للقراءة الجهرية.
- إدراك الفكرة العامة والتحقق منها.
- إدراك الأفكار الرئيسية ومعرفة تفاصيلها.
- إدراك خصوصية النص المعرفية، أي إدراك الدلالات والمعاني التي أضافها النص على مستوى مدركاتنا.
- التفاعل مع خصوصية النص الشعورية، أي ملاحظة أثر المعاني العاطفية، والشعورية التي أفرزتها قراءة النص.

2- استحضار التجارب السابقة وربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص.

- تذكر بعض الأحداث أو المعاني الواقعية المشابهة لأحداث ومعاني النص.
- استحضار مشاعر سابقة خبرناها من خلال مواقف مشابهة للمواقف التي أثارها النص.
- تمييز ما الذي أضافه النص مقارنة بالخبرة السابقة المعرفية والشعورية.

3- إعادة بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ "

- الاستعداد العقلي لتجاوز معاني النص المقدمة بما تركته من تجربة، إلى معاني جديدة ممكنة.

- اختيار واعي لعنصر جديد مؤثر(شخصية، حدث، زمان، مكان...) ، وإضافته جنبا إلى جنب مع عناصر النص الأصلية، أو استبدال هذا العنصر جديد بآخر في النص، أو إحداث تغيير مؤثر في طبيعة عنصر النص الأصلي.
- استثمار العنصر الجديد في أول فقرة، لنسمح بتغيير الأحداث والدلالات اللاحقة وفقه.
- تصور النص الجديد بعنصره الجديد في شكله المتكامل.
- إعادة بناء معاني ودلالات الفقرات وتصورها مفصلة بما أحدثه العنصر الجديد.
- استحضار المشاعر الجديدة المرافقة لفقرات النص الجديد.
- الإحساس بالقدرة على التأثير في النص من خلال التصورات التي أنتجناها من جديد.

4- استخلاص نموذج للنص بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد.

- الانتقال من إدراك الصور والمعاني الجديدة في الفقرات إلى إدراك المعاني الكلية التي جاء بها النص الجديد، حينما وظفنا عنصر "ماذا لو؟".
- تصور النتائج المحتملة وربطها بالأسباب المتخيلة التي أفرزتها "ماذا لو؟".
- إدراك النص كنموذج له خصوصية فكرية ودلالية وشعورية تختلف عن النموذج الذي تركه النص الأول للكاتب.

5- تجاوز لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فنقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.

- الوقوف مع النموذج الجديد المتخيل، والتساؤل بثقة: لماذا لا يكون حقيقة واقعية مثلما تجلت في نص الكاتب؟
- التساؤل بعمق: هل هناك حدود فاصلة بين المتخيل والواقع؟

- التساؤل بصدق: إلى أي مدى يمكن أن أعيش تجربة النص عقليا وعاطفيا كما لو كانت حقيقة؟

6- تشكيل مجال خاص بالنص تحدده القدرات اللغوية والتعبيرية المترجمة للقدرة التخيلية.

- نقل تجربة النص الجديد من حيز التصورات المجردة إلى حيز اللغة الشفهية أو المكتوبة.
- ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية مناسبة.
- اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- التعايش مع كتابة أو قراءة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7- تقييم التجربة التخيلية، وملاحظة ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل صاحب النص المطور يعيش حدثا كما أراده وتمناه.

- مقارنة طريقة تفكيرنا في النص الأول مع طريقة تفكيرنا في النص الثاني.
- الشعور بالتجربة العاطفية الجديدة في النص الذي طورناه عن قناعة شخصية.
- معرفة قيمة الاحتمالات المتاحة والبدائل المتوافرة التي سمحت بتطوير نص جديد.
- إدراك المرونة الممكنة في الانتقال بين أحداث النص.
- الإحساس بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.
- اعتبار التجربة النصية المتخيلة فرصة لتوقع إيجابي مستقبلي(فالممكن قد يصير حقيقة).

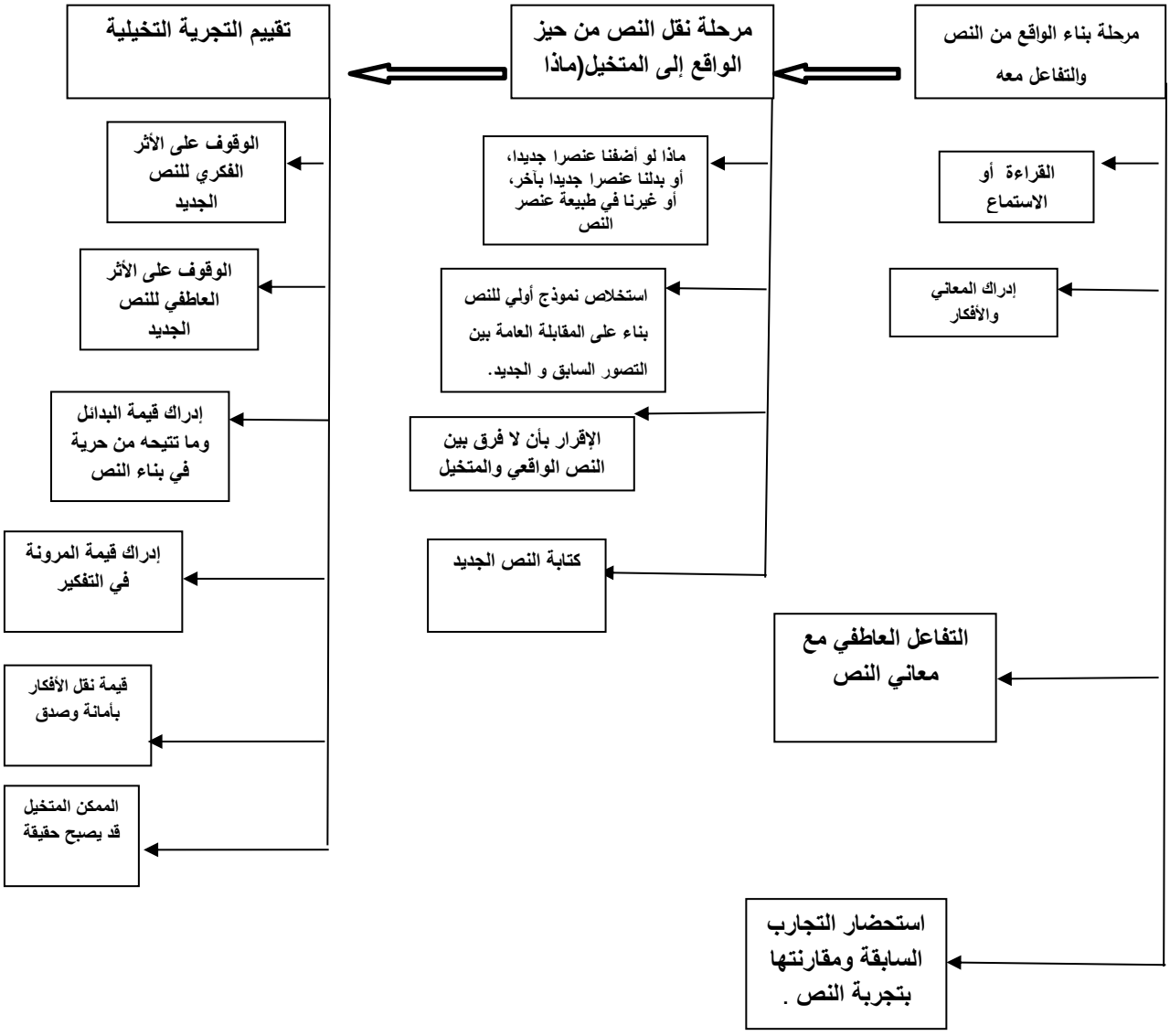
تقوم الإستراتيجية على ثلاثة محاور أساسية هي:

- القراءة والتفكير والتفاعل العاطفي مع النص الواقعي.
- إعادة بناء النص من جديد وفقا للسؤال "ماذا لو؟"، وفي هذا الصدد تتم إعادة البناء للنص من زوايا ثلاثة مختلفة، فإما اختيار عنصر جديد مؤثر في النص وإضافته جنبا إلى جنب

مع عناصر النص الأصلية، أو استبدال عنصر جديد بآخر من النص، أو إحداث تغيير مؤثر في طبيعة عنصر النص الأصلي وتجسيد النص وترجمته في لغة شفهية أو مكتوبة.

- تقييم النص فكريا وعاطفيا ومعايشته كنتاج تجربة تخيلية جديدة أفرزها جهد عقلي عالي المستوى.

الشكل رقم (13) يبين مختلف المراحل المتبعة في تطبيق استراتيجية التخيل وما يندرج تحت كل مرحلة من خطوات عملية



وتقوم استراتيجية التخيل على منطلقات أساسية توجه نجاحها وهي:

1. تنطلق الاستراتيجية من نص واقعي أومن نص يحمل بعدا واقعيا.
2. يتفاعل التلميذ دائما مع النص بناء على مستويين اثنين، معرفي، وعاطفي.
3. كل عنصر يشكل قيمة في بناء النص المعنوية والعاطفية يصلح لأن يكون مجال تغيير، كالزمان و الأحداث، و الشخصيات، وغيرها.
4. تكتفي الاستراتيجية في إعادة بناء النص بواحدة من البدائل الثلاثة المتاحة فقط، وهي: إضافة عنصر جديد في النص، كإضافة شخصية أخرى تؤثر في مجريات الأحداث، استبدال عنصر جديد بآخر موجد في النص الأصلي، كتغيير الأحداث في فصل الشتاء بالأحداث في فصل الربيع، أو تغيير في طبيعة عنصر النص، كتغيير حجم الألم بفقدان العائلة كاملة إلى الألم بفقدان عنصر من العائلة، أو كتغيير شخصية النص الأساسية الصغيرة، بالشخصية ذاتها حال كونها شابة.
5. توجه الاستراتيجية التلميذ دائما لاختيار البدائل الأحسن التي تحدث فرقا إيجابيا بين نتيجة النص الأول والنص الجديد.
6. الاهتمام في المقارنة بين نموذج النص الأول والثاني، لاكتشاف ما تضيفه النصوص المتخيلة من دلالات ومعني عاطفية.
7. تجسيد المعاني والأفكار الجديدة في قالب لغوي صحيح، عادة ما يكون مكتوبا لصعوبة عرضه مشافهة من قبل التلاميذ.
8. الاهتمام بتفعيل التفكير التأملي، ومحاولة تقبل النص الجديد كحقيقة نتفاعل معها كتفاعلنا مع نص الكاتب الأول.

9. التمعن في القيم الفكرية التي أوجدها التخيل، كالشعور بحرية التفكير الجديد، أو الشعور بسهولة الحركة والمرونة في مجريات كتابة النص.

10. التمعن في القيم الأخلاقية المرتبطة بالأمانة والصدق في نقل الأحاسيس والعواطف.

11. إضفاء واقعية على النص الجديد من خلال احتمال أو توقع حدث مشابه، وبالتالي إعادة حلقة التجربة التخيلية التي بدأت من نص واقعي، إلى نص متخيل يمكن أن يكون في يوم ما حقيقة وواقعا.

ذ. **إجراءات التقويم:**

يشمل البرنامج ثلاثة مستويات للتقويم هي:

- التقويم التكويني المناسب من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في كل حصة تعليمية.
- التقويم الختامي للنص المطور بعد حصتين متتابعتين في تطبيق الاستراتيجية مع كل نص.
- اختبار تحصيلي كتابي في الكتابة الإبداعية من إعداد الباحث.
- اختبار كتابي في القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث.

ر. **المستهدفون بالبرنامج:**

المستهدفون في البرنامج هم تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ذكورا وإناثا) الذين يدرسون في متوسطتي "فريجة سليمان" التابعة للمقاطعة المدرسية الأولى في ولاية جيجل، الجزائر، وتتراوح أعمارهم بين سن 13 سنة و15 سنة.

ز. **المدة الزمنية:**

طبق البرنامج المقترح على تلاميذ متوسطة (فريجة سليمان) في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2016/2015 بواقع 18 حصة دراسية، توزعت بين تاريخ 05 أفريل 2016 إلى تاريخ 17

ماي 2016، علما أن المجموعتان الضابطتان درستا النصوص ذاتها كذلك لكن وفق الطريقة المقررة في المنهاج الرسمي، و مع العلم أيضا أن أستاذ مادة اللغة العربية للمجموعة التجريبية الأولى هو نفسه أستاذ المادة للمجموعة الضابطة الأولى، وأستاذة المادة للمجموعة التجريبية الثانية هي نفسها أستاذة المادة للمجموعة الضابطة الثانية.

سادسا: أدوات الدراسة

من أجل جمع البيانات اللازمة وحتى تتسنى الإجابة الدقيقة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها قام الباحث بإعداد أربع أدوات مختلفة تتمثل في اختبار موقفي في الكتابة الإبداعية، وبطاقة لتقييم الكتابة الإبداعية، واختبار موقفي في حل المشكلات، وأخيرا الإجابة النموذجية المقترحة لتقييم الاختبار في حل المشكلات.

1- الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

من أجل قياس مستوى التلاميذ في القدرة على الكتابة الإبداعية طور الباحث اختبارا أدائيا في الكتابة الإبداعية في مادة اللغة العربية، ضمن حدود زمنية معلومة تدوم ساعة واحدة، حيث تضمن التمهيد لحدث افتراضي، يتبعه سؤال مثير يطلب فيه من التلميذ أن يطور تصورا خاصا وأن يصف أحوالا وأحداثا بناء على ذلك الموقف الافتراضي (الممكن الحدوث). وذلك بالكتابة الحرة والتعبير المنظم على ورقة خاصة يدون فيها اسمه ورقم قسمه الذي يدرس فيه. وقد اختير الموضوع الافتراضي المثير بعيدا في مضمونه عن المواضيع المقررة ضمن البرنامج المطور(أنظر الملحق رقم 02).

وانطلق الاختبار من مبدأ التهيئة العقلية للانتقال بالفكر من فهم الظروف والملابسات الواقعية التي تعطي الفرصة المناسبة للعقل أن يندمج في تصور واقعي ثم الانتقال بسلاسة نحو الموقف الجديد التخيلي الذي سوف يصير إليه، وذلك لضمان تجاوب صادق من التلميذ، مع ضمان جملة من الشروط

الموضوعية التي تساعد التلميذ على النأي بتفكيره في معيقات تكبح تصوره وإبداعه. (Nicols, 2014 ; Bland, 2012 ; FRASER, 2006)

أ. صدق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

للتأكد من صدق الاختبار ومدى استجابته لمتطلبات قياس مهارة الكتابة الإبداعية، ومدى قدرة عباراته على استثارة تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ودفعهم نحو المشاركة الصادقة في الكتابة، عرض الباحث الاختبار الأدائي على لجنة من المحكمين تتشكل من عدد من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وكذا في مجال تعليمية اللغة العربية، إضافة لمجموعة من المفتشين من ذوي الخبرة في المجال، وعدد من الأساتذة الذين يدرّسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية .

وقد أبدى المحكمون ملاحظات بسيطة تتعلق بتغيير بعض الكلمات، واستبدالها بأخرى أكثر دلالة وأوضح لتحقيق الهدف المنشود من الاختبار.

ب. ثبات الاختبار:

وللتأكد من ثبات الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية قام الباحث بتطبيقه في صورته المنقحة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (32) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من المدرسة المتوسطة (خلف الله عمار)، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وتم تصحيحه وفق بطاقة التصحيح المعدة لهذا الغرض وحسب معامل الثبات بطريقة الارتباط (بيرسون) حيث بلغ (0.82)، وهو معامل مقبول لأغراض هذه الدراسة.

الجدول رقم (03) يوضح معامل ثبات الإعادة (بيرسون) لدرجات الاختبار في الكتابة الإبداعية

الاختبار	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
اختبار الكتابة الإبداعية	**0.82**

ت. معامل صعوبة اختبار الكتابة الإبداعية:

باعتبار اختبار الكتابة الإبداعية مقالي في أصله، فإن معامل الصعوبة حسب بناء على تحليل المفردات تماثل طريقة تحليل المفردات الموضوعية "وفي هذه الحالة سوف يكون متوسط عدد النقاط التي يحصل عليها الطالب في سؤال المقال مقسوما على عدد النقاط الممكنة" (علام، 2009، صفحة 257)

أي أن معامل صعوبة سؤال المقال = **مجموع الدرجات المحصلة**

أكبر درجة يمكن الحصول عليها في المجموعة× عدد التلاميذ

وقد جاء معامل الصعوبة على نتائج إجابات التلاميذ في العينة الاستطلاعية (أنظر الملحق رقم) مساويا ل 1649/ (32×73)= 0.70 وهو معامل صعوبة مناسب خصوصا وأن الاختبار مرجعي المحك" أي يهتم بقياس تمكن وإتقان الطلاب لأهداف تعليمية متوقعة" (علام، 2009، صفحة 254)

ث. تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية:

طبق اختبار الكتابة الإبداعية في صورته النهائية على المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى (وتضم كل منهما 27 تلميذا وتلميذة)، حسب الخطوات الآتية:

- شرح الباحث طريقة تطبيق الاختبار الكتابي، وأخبر أستاذ المجموعتين بأن الاختبار كتابي، يعتمد الورقة والقلم، وأنه يطبق ضمن حيز زمني لا يتجاوز الساعة الواحدة، وأن السؤال يوزع مطبوعا على ورقة لكل تلميذ.

- طبق الاختباران القبلي والبعدي للكتابة الإبداعية في الفترة الصباحية، تحت إشراف أستاذ المادة.
- استغرق الاختبار مدة زمنية تراوحت بين (40) و (60) دقيقة.
- جمع الباحث أوراق الإجابة وقام بتصويرها مرتين بعد حذف أسماء التلاميذ، وتم استبدالها برموز لاستبعاد الآثار الدخيلة المحتملة غير الموضوعية في التصحيح، وبعد ذلك أعيدت الأوراق للأستاذ، من أجل التصحيح، في حين احتفظ الباحث بنسخة مصورة لإجراء التصحيح الثاني.

2- بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية:

لتقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية، أعد الباحث بطاقة خاصة تتضمن مهارات تشكل مفهوما متكاملا للكتابة الإبداعية، حسب ما أقرته الدراسات السابقة والكتابات النظرية في المجال (عبدالباري، 2009؛ كاظم، 2013؛ الأحمدي، 2014؛ الحرداني، 2014) (Harper & Kroll, leahy,2005 ; kaufman & kaufman, 2009 2008 ; Harper,2010 vazir & Ismail,2009; Michelli, ; Holzer & Bevan, 2011).

واستندت بطاقة التقييم المقترحة على ست مهارات فرعية (أنظر الملحق رقم 03)، هي: مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والقدرة التصويرية، والتأثير العاطفي، وأخيرا المهارات اللغوية.

وتدرجت التقديرات على مدى امتلاك التلاميذ لمهارات الكتابة الإبداعية وفقا لمقياس ليكرت الخماسي ذي البدائل (غير موجودة، ضعيفة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جدا)، حيث تعطى لكل بديل علامة من 1 إلى 5، على التتابع.

ويتراوح تقييم البطاقة لكل تلميذ بين درجة دنيا تساوي 25 ودرجة عليا تساوي 125، والجدول الآتي يوضح أكثر مواصفات بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية.

الجدول رقم (04) لمواصفات بطاقة تصحيح الكتابة الإبداعية

الرقم	المهارة	عدد البنود	وزن المهارات	الدرجة
01	الطلاقة	4	% 16	20
02	المرونة	3	%12	15
03	الأصالة	4	%16	20
04	التصويرية	3	%12	15
05	التأثير العاطفي	3	%12	15
06	اللغوية	8	%32	40
المجموع		25	%100	125

أ. صدق بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية:

للتأكد من صدق الأداة وقدرتها على قياس مهارات الكتابة الإبداعية قام الباحث بتوزيعها وعرضها في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين المختصين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة الجمل (البنود) للمؤشرات السلوكية لمهارات الكتابة الإبداعية، ومدى تمثيل العبارات للمؤشرات التي سوف تقاس، ومدى ارتباط هذه المهارات حسب محاورها بعضها ببعض، باعتبار الكتابة الإبداعية مهارة لغوية فكرية معقدة، كما طُلب منهم إبداء الرأي في مدى ملائمة البطاقة التقييمية لأهدافها من حيث الإخراج والشكل.

ولقد أخذ الباحث بالملاحظات الموجهة في هذا السياق، واعتمدها كأساس لتصحيح بعض العبارات، مثل تغيير عبارة " ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة " بعبارة " ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة غير متوقعة"، كما قام الباحث في ضوء هذه الملاحظات بحذف عبارات مثل " يكتب ما يلاحظه من أشياء دقيقة وغير واضحة من أول وهلة"، وكذلك عبارة " يعطي للمفهوم البسيط أبعادا مطورة"، وعبارة "يقف عند كل معنى جزئي ليصيره مهما".

وفي ضوء إجراءات الصدق تم تنقيح البطاقة التقييمية وأعيد صياغتها حتى خرجت في صورتها النهائية كما يوضحه الملحق رقم (03).

ب. ثبات بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية:

من أجل التأكد من ثبات بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية، اعتمد الباحث إجابات التلاميذ في العينة الاستطلاعية الأولى (متوسطة خلف الله عمار) عددها (32) تلميذا وتلميذة على اختبار الكتابة الإبداعية، وطلب من أستاذ اللغة العربية تقييم الأوراق بناء عليها، وهذا بعد أن شرح كيفية استخدام البطاقة، واعتمادها أساسا في التقييم.

واعتمد الباحث أسلوب التجزئة النصفية في حساب الثبات بين النصف الأول من المقياس والنصف الثاني منه بحيث أصبح لكل تلميذ متوسطان حسابيان، " والثبات بالتجزئة النصفية لهذه البيانات سوف يكون بالأساس الارتباط بين مجموع درجات النصف الأول للمفردات ومجموع درجات النصف الثاني لهذه المفردات. وسوف يتوقع ارتباط جيد بين النصفين إذا كانت مفردات المقياس متسقة داخليا". (هوبيت و كرايمر، 2016، صفحة 439)

ولمزيد من التأكيد قام الباحث بحساب ثبات بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية من خلال إعادة تصحيح أستاذ للغة العربية الأوراق، اعتمادا على البطاقة التقييمية، ثم إعادة تقيم الأوراق نفسها بعد 20 يوما، وبالاعتماد دائما على بطاقات أخرى لم تستعمل. وبناء على هذا كان لكل ورقة إجابة تقيمان أول وثاني، يعتمدان في كل مرة على البطاقة المعدة لهذا الغرض، وبعد تحصيل النتائج حسب ثبات البطاقتين (لكل ورقة إجابة) باستخدام معامل بيرسون، وجاءت نتيجة معامل الثبات بالتجزئة النصفية ومعامل بيرسون جيدة لأغراض الدراسة.

الجدول رقم (05) يوضح معامل ثبات االتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لدرجات الاختبار التلاميذ في بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية

الثبات	معامل الثبات
التجزئة النصفية	0.84
بيرسون	0.79

ج. تصحيح أداء التلاميذ عبر بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية:

بالنسبة للمجموعتين التجريبية الأولى والضابطة الأولى، اعتمد تصحيح الاختبار القبلي والبعدي للكتابة الإبداعية على أداة القياس المعدة لذلك، وهذا بعد استيفاء الخطوات الآتية:

- شرح طريقة استخدام البطاقة للمعلم المكلف بالتصحيح.
- قيام الباحث بإجراء تقييم ثاني لورقة الإجابة، والاعتماد على متوسط الدرجة الكلية متى كانت الفروق بين تقييم الأستاذ والباحث تتجاوز نقطتين.
- قام الباحث والمعلم على حد سواء بقراءة ورقة الإجابة مرتين، قبل مباشرة التقييم.
- يقوم الباحث والمعلم بالتشاور حول الدرجة المستحقة متى ظهر نوع من الشك، أو سوء الفهم.
- تدون الدرجات الكلية والفرعية حسب كل مهارة في جدول تفريغ خاص بذلك (أنظر الملحق رقم 03)

3-اختبار حل المشكلات:

اعتمد الباحث لبناء الاختبار الموقفي في حل المشكلات على نموذج (**I Solve**) لحل المشكلات الذي اقترحه فورقان(Forgan,2003) ، والذي وضع ست مراحل متتابعة لحل مشكلة ما، تتدرج كالآتي:

- تحديد المشكلة .**I**dentify the problem
- إيجاد حلول للمشكلة.**S**olutions to the problem
- العراقيل التي قد تواجه الحلول. **O**bstacles to the solutions
- اعادة النظر واختيار الحل. **L**ook at the solutions again choose one
- تأكيد الحل المقترح وتطبيقه. **V**alidate the solution by trying it
- تقييم عمل (نتيجة) الحل المقترح **E**valuate how the solution worked

كما اعتمد في بناء الاختبار، وتحديد مواصفاته الفنية ما كتب في الأدب التربوي في المجال لاسيما ما تعلق بدراسات (Moss & Lapp, 2010) (Kaufman &. Kaufman, 2009)

ولقد قام الباحث بتطوير نص أدبي يعالج مشكلة اندلاع حريق في الغابة بسبب الإهمال من التلميذ وزملائه، يكون موضوعا للاختبار الموقفي الموجه للتلاميذ عينة الدراسة، بحيث يطلب منهم الإجابة على الأسئلة مرتبة وفق نموذج حل المشكلات المعتمد أعلاه، وهي أسئلة تتطلب إجابة قصيرة، علما أن درجات الاختبار الموقفي في حل المشكلات تتدرج من 0 إلى 30 درجة، والجدول الآتي يوضح أكثر أنواع المهارات المستهدفة وعدد الخيارات المتاحة للإجابة عليها، مع بيان أوزانها ودرجاتها.

الجدول رقم (06) لمواصفات اختبار حل المشكلات

الرقم	المهارة	عدد الخيارات	وزن المهارات	الدرجة
01	تحديد المشكلة	1	% 13.33	04
02	إيجاد الحلول	7	%23.33	07
03	الصعوبات التي تواجه الحل	7	%23.33	07
04	إعادة النظر واختيار الحل	1	%13.33	04
05	تأكيد الحل وتطبيقه	1	%13.33	04
06	تقييم عمل (نتيجة) الحل	1	%13.33	04
المجموع		18	%100	30

أ. صدق الاختبار الموقفي في حل المشكلات

للتأكد من صدق الاختبار ومدى استجابته لمعايير قياس مهارة الكتابة الإبداعية، ومدى قدرة عباراته على استثارة تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وجعلهم يتفاعلون مع المشكلة ويقدرون خطورتها، ومن ثمة ودفعهم نحو المشاركة الصادقة في الإجابة، عرض الباحث الاختبار الأدائي على لجنة من المحكمين تتشكل من عدد من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وكذلك في مجال تعليمية اللغة العربية، إضافة لمجموعة من المفتشين من ذوي الخبرة في المجال، وعدد من الأساتذة الذين يدرّسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد أبدى المحكمون ملاحظات مهمة يمكن ذكرها على الترتيب الآتي:

1. تهيئة الجو عبر بناء الصورة المناسبة لوضعية التلميذ قبل حدوث المشكلة، الأمر الذي حتم على الباحث زيادة فقرة تصور الموقف (السعيد) الذي يتشكل فيه التصور الأول، قبل حدوث المشكلة (الحريق). لأن بناء الموقف السعيد يساعد على إدراك خطورة المشكلة التي عكرت وأفسدت ذلك الموقف، ومن ثمة سوف يساعد التلميذ على البحث عن الحلول من أجل العودة أو الحفاظ على الموقف السعيد.
2. استخدام العبارات الإنشائية الدالة على الخوف أو التعجب، أو الاستفهام الذي يدل على التهويل او التنبيه أو الإنكار.
3. التركيز أكثر على مهارتي إيجاد الحلول، والصعوبات التي تواجه الحل، باعتبارهما مهارتان منتجتان للأفكار بحرية، وبالتالي منشطتان للتخيل أكثر لإيجاد الحلول والبدائل، أو في تصور احتمالات الصعوبات الممكنة.

4. ثبات الاختبار الموقفي في حل المشكلات

وللتأكد من ثبات اختبار حل المشكلات قام الباحث بتطبيقه في صورته المنقحة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (29) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من المدرسة المتوسطة (خلف الله عمار)، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وتم تصحيحه وفق بطاقة التصحيح المعدة لهذا الغرض وحسب معامل الثبات بطريقة الارتباط (بيرسون) حيث بلغ (0.77)، وهو معامل مقبول لأغراض هذه الدراسة.

الجدول رقم (07) يوضح معامل ثبات الإعادة (بيرسون) لدرجات الاختبار في الكتابة الإبداعية

الاختبار	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
اختبار حل المشكلات	**0.77**

5. تطبيق الاختبار الموقفي في حل المشكلات

طبق اختبار حل المشكلات في صورته النهائية على المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية (اللتين تضم كل منهما 26 تلميذا وتلميذة بالتساوي)، حسب الخطوات الآتية:

- شرح الباحث طريقة تطبيق الاختبار الكتابي، وأخبر أستاذي المجموعتين بأن الاختبار كتابي، يعتمد الورقة والقلم، وأنه يطبق ضمن حيز زمني لا يتجاوز الساعة ونصف، وأن السؤال يوزع مطبوعا على ورقة لكل تلميذ.
- طبق الاختباران القبلي والبعدي للكتابة الإبداعية في الفترة الصباحية، تحت إشراف أستاذي المادة.
- استغرق الاختبار مدة زمنية تراوحت بين 50 و 70 دقيقة.

- جمع الباحث أوراق الإجابة وقام بتصويرها مرتين بعد حذف أسماء التلاميذ، وتم استبدالها برموز لاستبعاد الآثار الدخيلة المحتملة غير الموضوعية في التصحيح (أنظر الملحق رقم 04)، وبعد ذلك أعيدت الأوراق لكل أستاذ، من أجل التصحيح، في حين احتفظ الباحث بنسخة مصورة لإجراء التصحيح الثاني.

4-الإجابة النموذجية لاختبار حل المشكلات

اعتمد الباحث إعداد إجابة نموذجية (أنظر الملحق رقم 05) لتسهيل مهمة تصحيح الأساتذة لاستجابات التلاميذ على اختبار حل المشكلات، خصوصا فيما يتعلق بالمقارنة بين بدائل الحلول المقترحة أو ما تعلق بالصعوبات التي يتصور التلميذ مواجهتها حينما يقترح تلك الحلول. واعتمدت الإجابة على الحلول المتوقعة الأقرب فالأقرب بالنسبة لكل مهارة من المهارات الست المتعلقة بإيجاد حل لموقف المشكلة.

أ. صدق الإجابة النموذجية لاختبار حل المشكلات:

عرض الباحث الاختبار الأدائي على لجنة من المحكمين تتشكل من عدد من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وكذلك في مجال تعليمية اللغة العربية، إضافة لمجموعة من المفتشين من ذوي الخبرة في المجال، وعدد من الأساتذة الذين يدرّسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد أقر معظمهم ما جاء في الإجابة النموذجية، مع تنبيه إلى إمكانية قبول بعض الإجابات الأخرى التي لا تظهر في الإجابة النموذجية متى ظهرت للمصحح والباحث على أنها تتصف بالمنطقية وإمكانية العمل بها، لذلك فإن استخدام الإجابة النموذجية يبقى مرنا لحد ما، وتم استخدامها كمرشد تصحيحي بالدرجة الأولى.

ب. تصحيح أداء التلاميذ اعتمادا على الإجابة النموذجية:

إذن وبتوجيه من السادة المحكمين فقد اعتد بالإجابة النموذجية في تصحيح أوراق المختبرين للاسترشاد بها ومقارنة إجابات التلاميذ بها متى لزم الأمر خصوصا في الأسئلة التي توفر بدائل وإمكانات أكبر، أما في الأسئلة التي تتطلب أجوبة دقيقة ومحددة فقد اعتمدت الإجابة النموذجية فيها مباشرة مثلما هو الحال مع السؤال الأول.

سابعا: الأساليب الإحصائية المعتمدة

للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمد الباحث حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة مجموعات الدراسة على كل من اختباري الكتابة الإبداعية، وحل المشكلات القبليين والبعديين.

ولاختبار تلك الفروق بين الدرجات استخدم ما يلي:

أ. **تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow-Way ANCOVA):**

ويسمى أيضا تحليل التغاير ثنائي الاتجاه. أما تحليل التغاير فتقوم فكرته الجوهرية على " إزالة ذلك الجزء من المشاهدة أو العلامة في المتغير التابع والذي يمكن التنبؤ به من المتغير المصاحب" (عودة، والخليلي، 2000، صفحة 512) ، وهو شكل من أشكال تحليل التباين حيث يسمح بضبط او تعديل المتغيرات التي ترتبط بالمتغير التابع قبل مقارنة متوسطات المتغير التابع (هوييت، وكرايمر، 2016). ففي دراستنا الحالية يمثل الاختبار القبلي الجزء من المشاهدة (المتغير المصاحب) الواجب إزالة أثره في المتغير التابع، باعتبار الدرجات المحصلة في الكتابة الإبداعية او حل المشكلات البعديين يمكنهما التأثر بالاختبارين القبليين لهما. لذلك " فأحد الاستخدامات الشائعة لاستخدام تحليل التغاير يكون في تصميمات الاختبار القبلي/ الاختبار البعدي" (هوييت، وكرايمر، 2016، صفحة 367).

وأما كونه ثنائي فلأنه يأخذ بعين الاعتبار المقارنة بين المتوسطات باعتبار المجموعة (تجريبية خضعت للمعالجة، وضابطة، لم تخضع للمعالجة)، وباعتبار الجنس (ذكور/إناث)، ثم التفاعل بين المجموعة والجنس.

وقد استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي للإجابة على السؤالين الأول، والثالث من أسئلة الدراسة.

ب. **تحليل التباين الأحادي المتعدد (ONE-WAY MANOVA):**

فأما تحليل التباين المتعدد " فهو اختبار للدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعات متعددة. وهو يختلف عن تحليل التباين (ANOVA) من حيث إن المتوسطات التي يتم المقارنة بينها تعتمد على متغير مركب يتكون من ضم متغيرات كمية متعددة بطرق إحصائية ". (هوبيت، وكرايمر، 2016، صفحة 382)

وفي الدراسة الحالية استخدم لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المهارات الفرعية سواء التي تشكل الكتابة الإبداعية، أو تلك التي تشكل مهارة حل المشكلات، بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى، وبين التجريبية الثانية والضابطة الثانية، وكلتا المقارنتين تختصان بدرجات الاختبارين البعديين فقط. والذي يفسر كون هذا الاختبار أحادي، فهو اعتماده متغيرا مستقلا واحدا له مستويان فقط (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة).

والحقيقة أن تحليل التباين الأحادي المتعدد يحسب كما في اختبار النسبة التائية غير المرتبطة والذي يسمى الاختبار التائي لهوتلاين **Hotelling's t-test** "وهو مماثل لأي اختبار نسبة تائية أخرى غير مرتبطة ولكنه يستخدم تركيبة من متغيرات تابعة متعددة مختلفة. ويمكن حساب Hotelling's t-test بإجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات في الحزمة spss، على الرغم من اختلاف التسمية ". (هوبيت وكرايمر، 2016، صفحة 386)

وقد استخدم هذا الاختبار الإحصائي في الإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني، والرابع.

ت. الارتباط البسيط (معامل ارتباط بيرسون)

واستخدم في الدراسة الحالية للكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في الكتابة الإبداعية، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في حل المشكلات، من منطلق اعتبار المجموعتين تشتركان في نفس الخاصية ألا وهي التعرض للبرنامج وفق استراتيجية التخيل. لذلك يؤكد بيونز (Burns) و دوبسون (Dobson) أنه " في اختبار العلاقة، نقوم بدراسة قوة الارتباط بين خاصيتين تنتميان على حد سواء إلى الفرد نفسه، أو على الأقل بين متغيرين يجمع بينهما أساس مشترك" (Burns, & Dobson 1983, p. 243)، والأساس المشترك للجمع بينهما في اختبار العلاقة الخاص بهذه الدراسة هو تعرض المجموعتين للبرنامج نفسه كما سبق وأن أشير لذلك، علما مؤشرات التكافؤ بين المجموعات قد تحققت سلفا. وقد اسخدم ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الأخير للدراسة الحالية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة تبعا للبينات المرصودة بواسطة الأدوات التي خضعت للشرو السيكومترية، والتي تتمثل في الاختبار الموقفي في الكتابة الإبداعية مع بطاقة التقييم الخاصة بها، وكذلك الاختبار التحصيلي في القدرة على حل المشكلات، والإجابة النموذجية المطورة لتصحيحه. واعتمد الباحث عرض النتائج تبعا لفرضيات الدراسة الخمسة على الترتيب، واعتمادا على التحليلات الإحصائية المناسبة لكل فرض. كما يتناول هذا الفصل مناقشة تفصيلية لنتائج الدراسة في ضوء الأسئلة المنهجية الخمسة التي قامت عليها، مع بيان التفسيرات العلمية المناسبة المحتملة في مجال القدرة التخيلية والكتابة الإبداعية، وحل المشكلات، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف وملابسات تطبيق الدراسة، خصوصا ما تعلق منها بالتدريس وفق استراتيجية التخيل، لكلا المجموعتين التجريبيتين، وما ساهم به المعلم والتلميذ فيها.

أولا: تحليل البيانات:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ونصها: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية ككل القبلي والبعدي كما يوضحه الجدول رقم (09).

الجدول رقم (09) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

		القبلي		البعدي	
المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	50.38	7.42	60.85	4.79
	أنثى	47.00	6.26	55.43	8.13
	الكلي	48.63	6.92	58.04	7.16
الضابطة	ذكر	49.85	7.64	46.85	6.55
	أنثى	45.79	7.38	46.00	8.39
	الكلي	47.74	7.64	46.41	7.43
الكلي	ذكر	50.12	7.38	53.85	9.08
	أنثى	46.39	6.74	50.71	9.42
	الكلي	48.19	7.24	52.22	9.31

يتبين من الجدول رقم (09) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة الأوليين على اختبار الكتابة الإبداعية ككل، القبلي منه والبعدي، حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس.

ونظرا لضرورة عزل (حذف) الفروق في درجة أداء التلاميذ على الاختبار القبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق باعتبار الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)، والطريقة القائمة على استراتيجية التخيل (الطريقة التجريبية)، وتلك الفروق باعتبار الجنس (ذكر، أنثى) فيما يتعلق بنتائج الاختبار البعدي، استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow Way ANCOVA)، وذلك حسب ما يمثله الجول رقم (10).

الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للمتوسطات الحسابية لدرجات أداء عينة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	57.56	1	57.56	1.12	.294	.022
المجموعة	1801.65	1	1801.56	35.18	*.001	.418
الجنس	83.41	1	83.41	1.62	.208	.032
المجموعة× الجنس	73.53	1	73.53	1.43	.237	.028
الخطأ	2509.24	49	51.20			
المجموع	4595.33	53				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05)

من خلال تصفح الجدول رقم (10)، يتبين الآتي:

أ. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ككل يعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة ف تساوى (35.18) بمستوى دلالة (.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (α = .05) .

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ البعدية حسب المجموعتين، ولمعرفة لصالح أي منهما، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية ككل وذلك تبعا لمتغير المجموعة بعد عزل أثر الأداء في الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية الأولى (التي درس التلاميذ فيها وفق لاستراتيجية التخيل)	58.06	1.38
الضابطة الأولى (التي درس التلاميذ فيها وفق البرنامج المقرر الاعتيادي)	46.47	1.38

وتوضح النتائج في الجدول رقم (11) ان الفرق الدال إحصائيا على اختبار الكتابة الإبداعية ككل كان لصالح أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بمتوسط حسابي معدل (58.06) مقابل متوسط حسابي معدل للمجموعة الضابطة الأولى قدره (46.47).

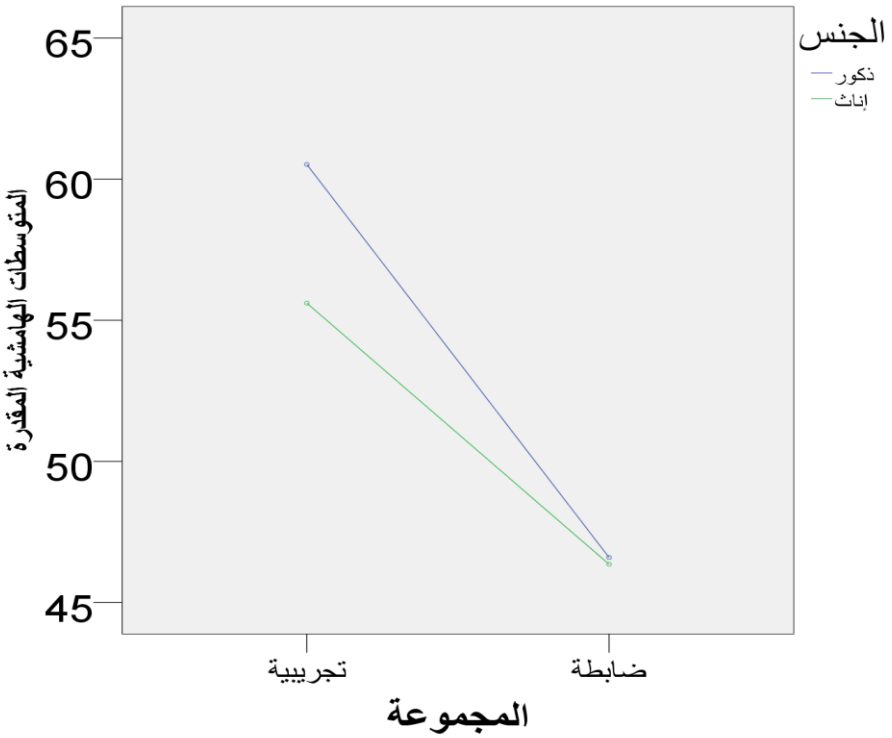
ولإيجاد حجم الأثر Effect Size من خلال مربع إيتا Eta Square لمعرفة فاعلية المجموعة (البرنامج القائم على استراتيجية التخيل) في اختبار الكتابة الإبداعية ككل، وبالرجوع إلى الجدول رقم (10) يتضح أنه يساوي (.418) وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسر حوالي (41.1%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار الكتابة الإبداعية.

ب. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف تساوى (1.62) بمستوى دلالة (.208) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α = .05). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين درجات التلاميذ ودرجات التلميذات على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ككل.

ت. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ككل يعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث كانت قيمة ف تساوى (1.43) بمستوى دلالة (.237) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α = .05). وهذا يدل على أنه لا يوجد تأثير للجنس في درجات اختبار الكتابة الإبداعية تتوقف على المجموعة (التجريبية الأولى والضابط الأولى).

ولتأكيد عدم وجود التفاعل بين الجنس والمجموعة نستعين بالشكل الآتي:

الشكل رقم (14) يبين عدم وجود تفاعل بين المجموعة والجنس



يتضح من الشكل رقم (14) أن التلاميذ الإناث والذكور في المجموعة التجريبية كانت درجاتهم متقاربة حيث انحصرت متوسطاتها بين (55) وأعلى بقليل من (60)، كما أن متوسطات درجات الذكور والإناث حسب المجموعة الضابطة أيضا كانت متقاربة لدرجة التطابق، حيث جاءت محصورة قريبة من (47.5) ونتيجة لهذا التطابق التقريبي بين الذكور والإناث في الضابطة، والتقارب في التجريبية ظهر عدم وجود تفاعل بين المجموعة والجنس في درجات اختبار المجموعتين في الكتابة الإبداعية.

ومن خلال ما سبق وإجابة عن فرض الدراسة لأول يتبين رفض الفرضية الصفرية في جزئها الأول حيث هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية في درجات الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية تعزى لأثر البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التخيل، في حين يقبل الفرض في جزئه الثاني حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولا لمتغير التفاعل بين المجموعة والجنس.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وتنص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا الفرض حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة كما يوضحه الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الطلاقة	التجريبية	6.33	2.00
	الضابطة	5.89	1.45
	المجموع	6.11	1.74
المرونة	التجريبية	8.07	1.86
	الضابطة	5.33	1.30
	المجموع	6.70	2.10
الأصالة	التجريبية	6.48	2.04
	الضابطة	5.59	1.11
	المجموع	6.04	1.69
القدرة التصويرية	التجريبية	7.93	1.32
	الضابطة	5.37	1.75
	المجموع	6.65	2.01
التأثير العاطفي	التجريبية	7.74	1.55
	الضابطة	5.59	1.50
	المجموع	6.67	1.86
القدرة اللغوية	التجريبية	21.48	3.68
	الضابطة	18.22	3.97
	المجموع	19.85	4.13

يتبين من الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة من المهارات الست المشكلة للكتابة الإبداعية، ووفقا لمتغير المجموعة (التي درست باستراتيجية التخيل، والتي درست بالطريقة الاعتيادية).

ولمعرفة دلالة الفروق ولصالح أي من المجموعتين حسب كل مهارة، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد (One-Way Manova)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لمتوسطات درجات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية.

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المجموعة Trace de Hotelling = 1.34 الدلالة الإحصائية = 0.001*	الطلاقة	2.66	1	2.66	.874	.354	.017
	المرونة	101.40	1	101.40	39.39	.001*	.431
	الأصالة	10.66	1	10.66	3.92	.053	.070
	القدرة التصويرية	88.16	1	88.16	36.34	.001*	.411
	التأثير العاطفي	62.29	1	62.29	26.61	.001*	.339
	القدرة اللغوية	143.40	1	143.40	9.76	.003*	.158
الخطأ	الطلاقة	158.66	52	3.05			
	المرونة	133.5	52	2.57			
	الأصالة	141.26	52	2.71			
	القدرة التصويرية	126.14	52	2.42			
	التأثير العاطفي	121.70	52	2.34			
	القدرة اللغوية	763.40	52	14.68			
المجموع	الطلاقة	161.33	53				
	المرونة	235.26	53				
	الأصالة	151.92	53				
	القدرة التصويرية	214.31	53				
	التأثير العاطفي	184.00	53				
	القدرة اللغوية	906.81	53				

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05)**

يتبين من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات الأداء في معظم مهارات الكتابة الإبداعية، تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية الأولى، الضابطة الأولى)، وتركزت هذه الفروق في مهارة المرونة، والقدرة التصويرية، والتأثير العاطفي، والقدرة اللغوية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين في مهارتي الطلاقة والأصالة.

وبالرجوع إلى الجدول الوصفي رقم (12) الذي يكشف عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الدرجات حسب كل مهارة، يتضح أن كل الفروق الدالة كانت لصالح المجموعة التجريبية، إذ

نجد أن متوسط درجة مهارة المرونة (8.07) في المجموعة التجريبية، مقابل (5.33) في المجموعة الضابطة، وبالنسبة لمهارة القدرة التصويرية فقد جاءت في المجموعة الأولى (7.93) مقابل (5.37) في المجموعة الضابطة، أما مهارة التأثير العاطفي فجاءت بمتوسط حسابي في المجموعة الأولى مساويا ل(7.74) مقابل (5.59) في المجموعة الضابطة، وأخيرا وبالنسبة لمهارة القدرة اللغوية فقد جاءت في المجموعة التجريبية الأولى تساوي (21.48) مقابل (18.85) في المجموعة الضابطة مما يؤكد تأثير الاستراتيجية القائمة على التخيل في تحسين تلك المهارات.

ومن خلال ما سبق يمكن الإجابة على الفرض الثاني للدراسة، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية حسب مهارة المرونة، والقدرة التصويرية، وقدرة التأثير العاطفي، والقدرة اللغوية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التخيل، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ذاته فيما يتعلق بمهارتي الطلاقة والأصالة.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ونصها: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **($\alpha = 0.05$)** بين متوسطات درجات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على استراتيجية التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا الفرض حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات ككل القبلي والبعدي كما يوضحه الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

		القبلي		البعدي	
المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	13.67	3.82	25.92	1.56
	أنثى	13.43	2.34	24.00	3.13
	الكلي	13.54	3.05	24.88	2.67
الضابطة	ذكر	17.18	2.96	18.55	2.06
	أنثى	19.33	4.93	20.27	2.40
	الكلي	18.42	4.28	19.54	2.38
الكلي	ذكر	15.35	3.80	22.39	4.16
	أنثى	16.48	4.87	22.07	3.32
	الكلي	15.98	4.43	22.21	3.68

يتبين من الجدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات ككل، القبلي منه والبعدي، حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس.

ونظرا لضرورة عزل (حذف) الفروق في درجة أداء التلاميذ على الاختبار القبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق باعتبار الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)، والطريقة القائمة على استراتيجية التخيل (الطريقة التجريبية)، وباعتبار الجنس (ذكر، أنثى) فيما يتعلق بنتائج الاختبار البعدي، استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow Way ANCOVA)، وذلك حسب ما يمثله الجول رقم (15).

الجدول رقم (15) نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للمتوسطات الحسابية لدرجات أداء عينة تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي حسب متغيري المجموعة (الطريقة) والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	10.10	1	10.10	1.93	.171	.039
المجموعة	339.84	1	339.84	59.70	*.001	.559
الجنس	.615	1	.615	.108	.744	.002
المجموعة× الجنس	34.54	1	34.54	6.06	*.017	.114
الخطأ	267.58	47	5.69			
المجموع	692.67	53				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05)

ومن خلال قراءة للجدول رقم (15)، يتبين الآتي:

أ. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي ككل يعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة ف تساوى (59.70) بمستوى دلالة (.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (α = .05) .

ولتحديد قيمة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ البعدية حسب المجموعتين، ولمعرفة لصالح أي منهما، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات ككل وذلك تبعا لمتغير المجموعة بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية الثانية (التي درس التلاميذ فيها وفق لاستراتيجية التخيل)	25.27	.521
الضابطة الثانية (التي درس التلاميذ فيها وفق البرنامج المقرر الاعتيادي)	19.11	.519

وتوضح النتائج في الجدول رقم (16) أن الفرق الدال إحصائيا على اختبار الكتابة الإبداعية ككل كان لصالح أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية بمتوسط حسابي معدل قدره (25.27) مقابل متوسط حسابي معدل للمجموعة الضابطة الثانية قدره (19.11).

ولإيجاد حجم الأثر من خلال مربع إيتا لمعرفة فاعلية المجموعة (البرنامج القائم على استراتيجية التخيل) في اختبار الكتابة الإبداعية ككل، وبالرجوع إلى الجدول رقم (15) يتضح أنه يساوي (.559) وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسر حوالي (55.9%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار حل المشكلات وهي نسبة عالية تكشف أثر استخدام استراتيجية التخيل في تنمية القدرة على حل المشكلات.

ب. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار حل المشكلات البعدي ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف تساوى (.108) بمستوى دلالة (.744) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α = .05). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين درجات التلاميذ ودرجات التلميذات على اختبار حل المشكلات البعدي ككل.

ت. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في المجموعتين على اختبار حل المشكلات البعدي ككل يعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث كانت قيمة ف تساوى (6.06) بمستوى دلالة (.017) وهي أقل من مستوى الدلالة (α = .05). وهذا يدل على أن الذكور والإناث لم يتفاعلوا بشكل واحد في الطريقة (الاعتيادية، استراتيجية التخيل)، ولمعرفة أي من الجنسين تسبب في حدوث هذا التفاعل ومع أية طريقة نحسب المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي، وذلك تبعا لمتغيري المجموعة والجنس والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

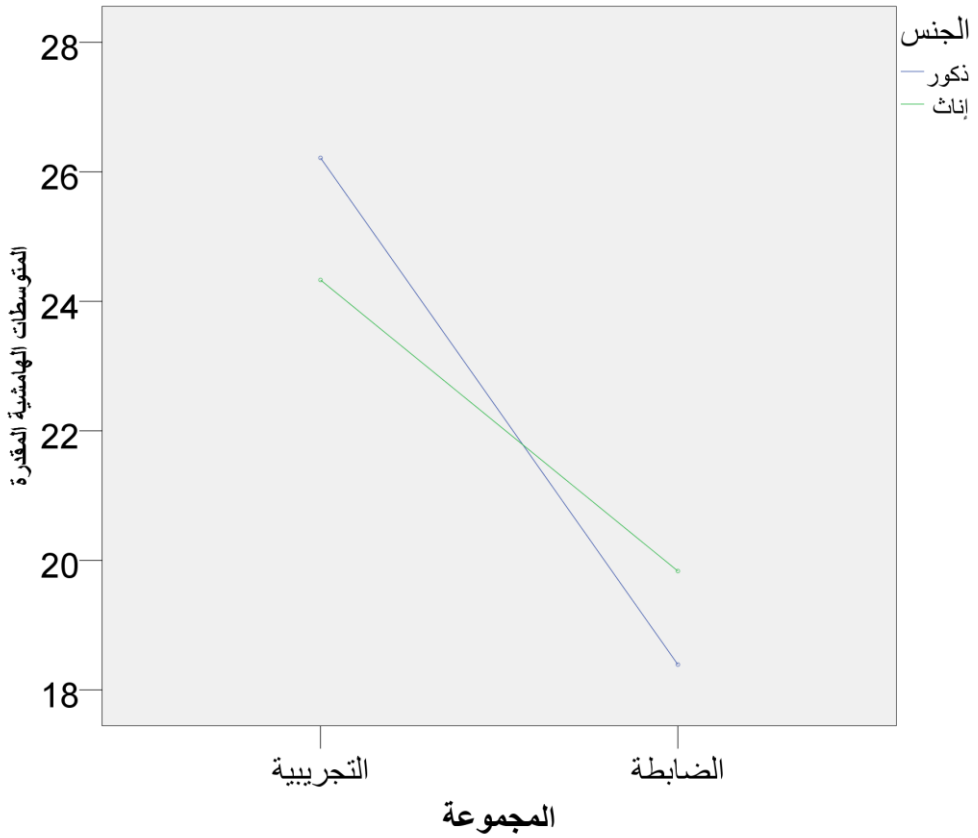
الجدول رقم (17) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي، وذلك تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	26.21	.721
	إناث	24.32	.680
الضابطة	ذكور	18.39	.728
	إناث	19.83	.690

يبين الجدول رقم (17) أن التقاطع ناجم عن ارتفاع في متوسط درجات الإناث في المجموعة الضابطة (19.83) مقارنة بالذكور في المجموعة ذاتها، ويقابله انخفاض في درجات الإناث في المجموعة التجريبية (24.32) مقارنة بالذكور في المجموعة ذاتها، وهذا يعني أن الانخفاض الذي حدث لدى الذكور في المجموعة الضابطة (18.39) مقارنة بالإناث في المجموعة ذاتها، يقابله ارتفاع في درجات الذكور (26.21) مقارنة بالإناث في المجموعة التجريبية.

ولتوضيح وجود هذا التفاعل بين الجنس والمجموعة نستعين بالرسم البياني الآتي:

الشكل رقم (15) يبين وجود تفاعل (تقاطع) بين المجموعة والجنس في اختبار حل المشكلات



يتضح من الشكل رقم (15) وجود تفاعل (تقاطع) واضح بين درجات التلاميذ الإناث والذكور في المجموعتين الضابطة، والتجريبية إذ كانت درجات الجنسين متباعدة نوعا ما في الضابطة (ذكور درجاتهم منخفضة، إناث درجاتهم مرتفعة)، ثم تباعدت عكسيا في التجريبية (ذكور درجاتهم مرتفعة، إناث درجاتهم منخفضة).

ومن خلال ما سبق وإجابة عن الفرضية الثالثة يتبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية في درجات الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية تعزى لأثر البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التخيل، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى للجنس، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيا بين درجات حل المشكلات تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

جاء نص الفرضية كالآتي: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α = 0.05**) بين متوسطات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) "

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي حسب كل مهارة كما يوضحه الجدول رقم (18).

الجدول رقم (18) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي حسب كل مهارة من مهارات حل المشكلات

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
تحديد المشكلة	التجريبية	3.50	2.00
	الضابطة	3.27	1.45
	المجموع	3.38	1.74
بحث الحلول المناسبة	التجريبية	5.35	1.86
	الضابطة	3.85	1.30
	المجموع	4.60	2.10
تحديد الصعوبات التي تواجه الحل	التجريبية	5.31	2.04
	الضابطة	3.31	1.11
	المجموع	4.31	1.69
اختيار الحل المناسب	التجريبية	3.46	1.32
	الضابطة	3.62	1.75
	المجموع	3.54	2.01
تطبيق الحل	التجريبية	3.73	1.55
	الضابطة	2.65	1.50
	المجموع	3.19	1.86
تقييم عمل (نتيجة) الحل	التجريبية	3.46	3.68
	الضابطة	2.81	3.97
	المجموع	3.13	.768

يتبين من الجدول رقم (18) وجود فرق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على اختبار حل المشكلات البعدي حسب كل مهارة من المهارات الست المشكلة للكتابة الإبداعية، ووفقا لمتغير المجموعة (التي درست باستراتيجية التخيل، والتي درست بالطريقة الاعتيادية).

ولمعرفة دلالة الفروق ولصالح أي من المجموعتين حسب كل مهارة، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد (One-Way Manova)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (19)

جدول رقم (19) يبين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى على كل مهارة من مهارات حل المشكلات.

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المجموعة Trace de Hotelling = 2.33 الدلالة الإحصائية = 0.001*	تحديد المشكلة	.692	1	.692	1.46	.232	.028
	بحث الحلول المناسبة	29.25	1	29.25	32.30	*.001	.393
	تحديد الصعوبات في الحل	52.00	1	52.00	70.12	*.001	.584
	اختيار الحل المناسب	.308	1	.308	.826	.368	.016
	تطبيق الحل	15.07	1	15.07	30.15	*.001	.376
	تقييم عمل الحل	5.55	1	5.55	11.34	*.001	.185
الخطأ	تحديد المشكلة	23.61	50	.472			
	بحث الحلول المناسبة	45.26	50	.905			
	تحديد الصعوبات في الحل	37.07	50	.742			
	اختيار الحل المناسب	18.61	50	.372			
	تطبيق الحل	25.00	50	.500			
	تقييم عمل الحل	24.50	50	.490			
المجموع	تحديد المشكلة	24.30	51				
	بحث الحلول المناسبة	74.51	51				
	تحديد الصعوبات في الحل	89.07	51				
	اختيار الحل المناسب	18.92	51				
	تطبيق الحل	40.07	51				
	تقييم عمل (نتيجة) الحل	30.05	51				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05)

يتبين من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الأداء في معظم مهارات حل المشكلات، تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية الثانية، الضابطة الثانية)، واقتصرت هذه الفروق على مهارة إيجاد الحلول، ومهارة تحديد الصعوبات في الحل ومهارة تأكيد الحل وتطبيقه ومهارة تقييم عمل الحل، أما مهارتي تحديد المشكلة و إعادة النظر لاختيار الحل فلم تظهر فيهما فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين.

وبالرجوع إلى الجدول الوصفي رقم (18) الذي يكشف عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الدرجات حسب كل مهارة، يتضح أن كل الفروق الدالة كانت لصالح المجموعة التجريبية، إذ نجد أن متوسط درجة مهارة إيجاد الحلول تقدرب (5.35) في المجموعة التجريبية، مقابل (3.85) في المجموعة الضابطة، وبالنسبة لمهارة تحديد الصعوبات في الحل فقد جاءت في المجموعة الأولى مساوية ل (5.31) مقابل (3.31) في المجموعة الضابطة، أما مهارة تأكيد الحل وتطبيقه فجاءت بمتوسط حسابي في المجموعة الأولى مساوية ل(3.73) مقابل (2.65) في المجموعة الضابطة، وأخيرا وبالنسبة لمهارة تقييم عمل الحل فقد جاءت في المجموعة التجريبية الثانية تساوي (3.46) مقابل (2.81) في المجموعة الضابطة، مما يؤكد تأثير الاستراتيجية القائمة على التخيل في تحسين تلك المهارات الفرعية لحل المشكلات.

ومن خلال ما سبق يمكن الإجابة على الفرض المنهجي الرابع للدراسة، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات في مهارات إيجاد الحلول، تحديد الصعوبات في الحل، مهارة تأكيد الحل وتطبيقه، وأخيرا مهارة تقييم عمل الحل، وكلها تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التخيل، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ذاته فيما يتعلق بمهارتي تحديد المشكلة، وإعادة النظر لاختيار الحل.

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

جاء نص الفرضية الخامسة للدراسة كالآتي: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أداء تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية البعدية ومتوسطات درجات أدائهم في اختبار القدرة على حل المشكلات البعدية "

وللتأكد من وجود هذه العلاقة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، كما حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة المجموعة التجريبية الثانية على اختبار حل المشكلات البعدي، والجدول رقم (20) يبين هذا.

جدول رقم (20) يبين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية وانحرافيهما المعياريين على اختباري الكتابة الإبداعية وحل المشكلات البعديين

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد (بعد التعديل)
التجريبية الأولى (الكتابة الإبداعية)	52.08	9.38	26
التجريبية الثانية (حل المشكلات)	22.21	3.68	26

يتضح من الجدول رقم (20) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا وفق استراتيجية التخيل، غير أن الأولى اختبرت في الكتابة الإبداعية، والثانية اختبرت في حل المشكلات.

وللتأكد من وجود علاقة ارتباطية دالة، وللتأكد من اتجاه تلك العلاقة بين درجات التلاميذ في المجموعتين في الكتابة الإبداعية، وحل المشكلات، حسب معامل الارتباط لبيرسون كما يبينه الجدول رقم (21).

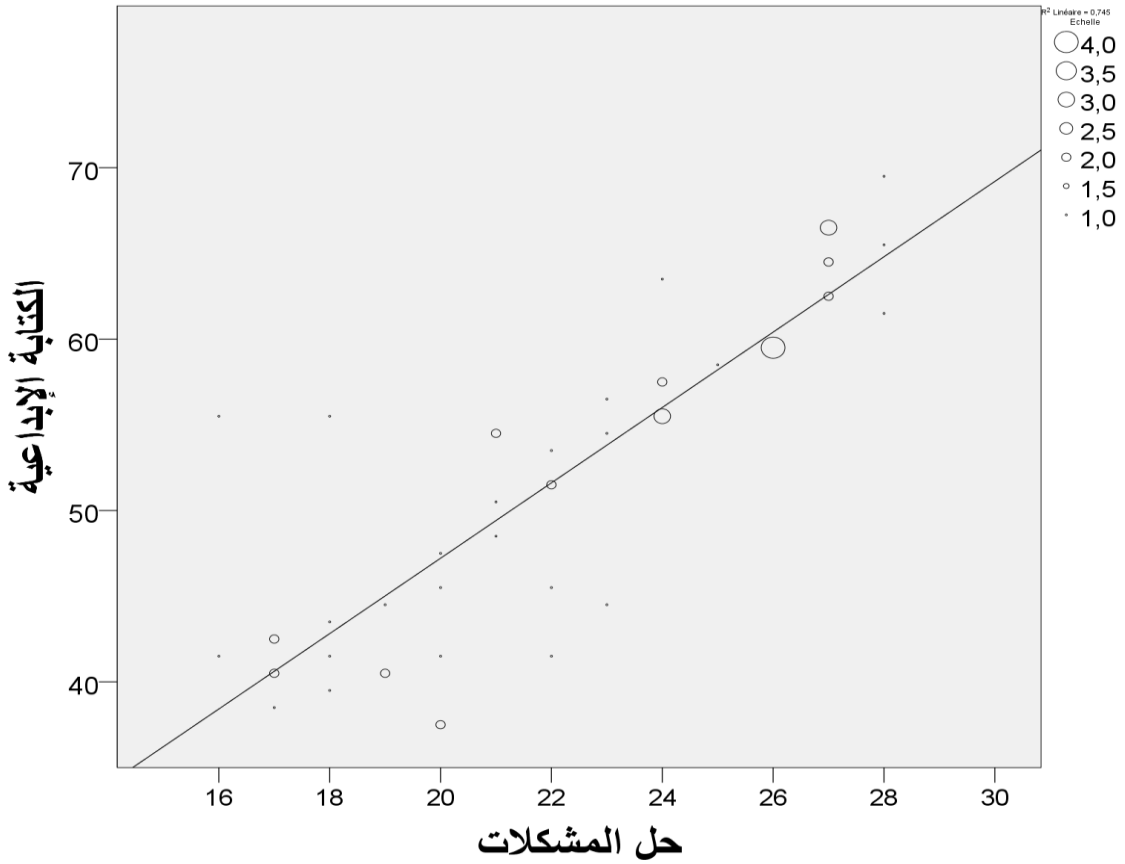
الجدول رقم (21) بين معامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكتابة الإبداعية حل المشكلات	*.86	0.01

***ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05)**

من خلال الجدول رقم (21) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في اختباري الكتابة الإبداعية وحل المشكلات البعديين. وهذا يدل على أن التلاميذ الذين درسوا وفق استراتيجية التخيل والذين تحصلوا على درجات عالية في الكتابة الإبداعية يميل زملاؤهم ممن درسوا وفق الاستراتيجية ذاتها إلى الحصول على درجات عالية في حل المشكلات، والعكس كذلك صحيح، أي أن التلاميذ الذين درسوا وفق استراتيجية التخيل والذين تحصلوا على درجات منخفضة في الكتابة الإبداعية يميل زملاؤهم ممن درسوا وفق الاستراتيجية ذاتها إلى الحصول على درجات منخفضة في حل المشكلات. ولمزيد من التوضيح لهذه العلاقة واتجاهها نستعين بالشكل رقم (16) الآتي.

الشكل رقم (16) يبين انتشار الدرجات في المجموعتين على الخط المستقيم الموجب



من تفحص الشكل رقم (16) للعلاقة بين الكتابة الإبداعية وحل المشكلات يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة، كما لم تظهر أدلة على وجود علاقة منحنية أو تأثير غير مرغوب فيه للقيم الشاذة.

ومن خلال ما سبق، وإجابة عن السؤال الخامس، يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة، دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا وفق استراتيجية التخيل في الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

ثانيا: مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

إجابة عن فرضية الدراسة الأولى التي نصها: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس، والتفاعل بينهما ".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة الأوليين، واتضح بعد اختبار الفروق وعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته كما هو مبين في الجدول رقم (10)، حيث كشفت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow Way Ancova) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجات التلاميذ في الاختبار البعدي للكتابة الإبداعية تعزى لأثر البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التخيل، وبذلك تم رفض الفرض الصفري المتعلق بهذا الشق. أما بالنسبة للشق المتعلق بالفروق الراجعة لمتغير الجنس، وإلى التفاعل بين الجنس والطريقة فقد كشفت نتائج الدراسة حسب الجدول ذاته رقم (11) عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، ولا فروق ناجمة عن تفاعل الطريقة مع الجنس.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (12) الذي يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الكتابة الإبداعية ككل بعد عزل أثر الاختبار القبلي تأكد ان الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام استراتيجية التخيل هو السبب في ظهور هذه الفروق.

وربما يرجع هذا الفرق بالتحديد لخصائص الطريقة وميزاتها التي جعلت التلاميذ يشاركون بفعالية في الدرس ويتتبعون مجرياته، حيث لاحظ الباحث أن عددا كبيرا من التلاميذ كانوا يشاركون بصدق وحماس لأنهم لم يعهدوا استثمار مواقف التخيل وما أتاح لهم من مجالات رحبة لإبراز قدراتهم الذاتية ولإبداء الرأي والمشاركة في صنع النص بعدما كانوا مجرد متلقين سلبيين.

إن الانتقال من مرحلة القراءة وإدراك المعاني والأفكار، ثم توجيه التلاميذ نحو التفاعل العاطفي واستحضار التجارب السابقة المشابهة، جعلهم يقرؤون النص كخبرة حياتية تقترب من الواقع، وهو بالضبط ما سمح بإجراء النقلة الثانية في استراتيجية التخيل حينما أدخلنا عامل "لو" واخذنا نستخلص نماذج جديدة متخيلة غير التي كنا نقرؤها من قبل. ولا شك أن هذه الحركية لا يقتصر مفعولها على الجانب التفاعلي التشاركي، بل على الجانب المعرفي أيضا أين يمارس التلميذ نشاطات على غرار التحويل بنقل صفة الشيء الأول إلى الثاني، والبلورة التي يمكن عدها بصمة خاصة يحاول التلميذ وضعها على التصور الجديد للنص، واستكشاف المجاهل بكل حرية والإبداع، انطلاقا من استخدام الرصيد الشخصي وتحريكه، والإنتاجية التي تدفع التلميذ لتقديم أفكار أكثر فاكثر، كل هذه التدريبات وغيرها مما يوفره التخيل في أصله، ومما توفره الاستراتيجية في تتابعها ربما ساهمت بشكل واضح في زيادة القدرة على الكتابة الإبداعية التي تقوم أصلا على تلك المهارات المعرفية.

لقد أشار ليندستراند (Lindstrand, 2010) أن التخيل مولد أساسي لتطوير الاهتمامات الأخلاقية، وهذه الاهتمامات تأتي من خلال العاطفة التي يطورها الإنسان من تجربته التخيلية، والمهم في هذا أن العاطفة التي سوف تحرك التلميذ سوف تدفعه للكتابة بحماس والمشاركة بصدق في تقييم التجربة التخيلية، خصوصا بعد كتابة النص الجديد. ولقد أتاحت الاستراتيجية المطبقة للتلاميذ المشاركة في تقييم

هذه التجربة ودفعتهم لإبداء آرائهم حول الآثار الفكرية والعاطفية وتصور إمكانية أن يصبح المتخيل حقيقة، وهذا سوف يزيد بشكل أو بآخر في توجيه كتاباتهم وجعلها أكثر ثراء وصدقا ومرونة.

ومما ينبغي الإشارة له أن المدرسين المشاركين في التجربة قد أكدا بأن ملاحظتهما العامة للتلاميذ تقول بان ثمة تغيرا واضحا حدث في القسم بعد تطبيق الطريقة، وأقرا بأن ملامح الوجه وتعابير الوجه كانت تكشف لهما بأن كثيرا من التلاميذ (خصوصا ممن قل لديهم الاهتمام بالمادة سابقا) صاروا متفاعلين في الصف، نشطين، وكأن نظرتهم للأستاذ والمادة قد تغيرت، ويذكر أحد الأستاذة أن هذا الجو الجديد جعله أكثر حماسة للعمل مع تلاميذه.

إن هذا النشاط وهذه الحركية التي ظهرت مع تطبيق الاستراتيجية يمكن أن تكون قد ساهمت بدورها في نشاط التلاميذ نحو الكتابة الإبداعية وإحداث نوع من التغيير في اتجاههم نحوها، وربما صاروا أكثر وعيا بكيفية استثمار وتوجيه التخيل، واعتادوا العمل بهدوء في المواقف التي تتطلب منهم التدخل والتأثير في النص، وأصبحوا مدركين دور الأفكار التي يوظفونها أثناء المهام التدريبية الموكلة لهم في البيت.

ولا يفوتنا في هذا المقام التنبيه بأن فكرة الإمكان التي أكد عيلها فايجوتسكي وقبله هيوم، من خلال مقولتهم: " لا شيء مما نتخيله غير ممكن قطعا" فهذا التوجيه الفكري للتلاميذ ربما قد جعلهم يطورون أفكارا وكأنهم يكتبون لمستقبل حقيقي ليس بين المتخيل فيه والتحقق إلا الزمان والوقت، ولعل هذا المنطق في الكتابة يكون قد ساعد بشكل أساسي في تطورها بشكل عام. ويعتقد علماء النفس أن الطفل في هذه المرحلة بالذات سوف يميل لأن يصبح أكثر واقعية، لذا يعمد إلى بناء صور تخيلية أقرب للإمكان وأكثر ارتباطا بتوفر شروط أو حدوث صدف تساعد على تبرير تلك المواقف التخيلية (الممكنة)، لذلك نراه يميل إلى الاستمتاع بالقصص التي تعالج قضيا البطولة والشجاعة والتضحية في الحروب أو روايات الأحداث الاجتماعية المحزنة كقصص البؤساء الميسرة.

وفيما يرتبط بعدم وجود فروق دالة في درجات استجابات التلاميذ في الكتابة الإبداعية مقارنة بدرجات التلميذات فهو دليل واضح على أن كل المجموعة تفاعلت مع الطريقة، وأن الذكور كما الإناث استطاعوا تحسين قدراتهم بشكل ملفت للانتباه، وهذا الذي لاحظه الباحث في عين المكان.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا فيما يتعلق بالسؤال الأول بنتائج دراسة أحمد (2011)، ودراسة بورقة (2012)، ودراسة الشمري (2016)، كما تتفق تماما مع نتائج دراسات (المحمود، 2008؛ وعليان، 2008؛ وحسن، 2011؛ والحداد، 2014؛ و بافليك pavlik، 2002؛ وهارثاتي Hartati ،2017) إذ أجمعت كلها على ان تطبيق الاستراتيجيات التعليمية القائمة على التخيل ساهمت بشكل ملحوظ في تحسن مستويات الكتابة الإبداعية بشكل عام.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وإجابة عن فرضية الدراسة الثانية التي نصها: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية البعدي حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية).

وبعد أن حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة الأوليين حسب المهارات الفرعية (الجدول رقم 12)، وبعد اختبار الفروق الظاهرية في درجات التلاميذ في المجموعتين حسب كل مهارة من المهارات الفرعية الست (الطلاقة، المرونة، الأصالة، القدرة التصويرية، التأثير العاطفي، القدرة اللغوية)، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد (One- Way Manova) (الجدول رقم 13)، اتضح أن فروقا في درجات أداء التلاميذ في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالمهارات

الفرعية المشكلة للكتابة الإبداعية قد جاءت دالة في مهارات: المرونة، والقدرة التصويرية، والتأثير العاطفي، والقدرة اللغوية. أما الفروق الخاصة بدرجات التلاميذ في مهارات الطلاقة والأصالة فلم تكن دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

ويمكن تفسير هذه النتائج بالعودة لطبيعة التخيل، فأول ما يميزه أنه قدرة عقلية تعكس تصورا غير مألوف للأشياء والأفكار والمعاني، أو هو القدرة على الوصول إلى ما يمكن أن يكون غير متوقع، لذلك عرفه نصر (2009، صفحة، 390) كما سبق ذكره بأنه: " قدرة ذهنية مركبة تتيح للدماغ إنتاج صور ذهنية حول أشياء مجردة "، وهذا يعني أن التلميذ متى تدرب بشكل جيد على التخيل فسوف يتمكن من توظيف عمليات عقلية عالية الرتبة تتطابق كثيرا مع تلك العمليات المؤسسة للتفكير الإبداعي.

فالمرونة إحدى أهم العمليات المميزة للتخيل، وقد أشرنا أن علم اللغة ابن فارس ذكر أن التخيل " حركة في التلون"، أي قدرة على الانتقال السلس من فكرة إلى فكرة، والمرونة في عرف علماء النفس المعرفي ممن اهتموا بالإبداع يعتبرونها قدرة عقلية على الانتقال من مستوى تفكير إلى مستوى تفكير آخر.

فإذا تحدثنا عن المرونة التكيفية للتلميذ فالتخيل يمكن أن ينميها حينما يوجه الكاتب الصغير أفكاره لتنسجم مع الصورة الكلية التي شكلها في دماغه، إذ الصورة الكلية تعني أن التلميذ استطاع ان يفهم ويتصور المجال العام الذي سيكتب حوله الموضوع، وقد يؤهل التخيل التلميذ أيضا لاستثمار المرونة التلقائية التي يتمكن بواسطتها من الانتقال من فكرة لأخرى ومن مشهد لآخر، ومحرك كل هذه الحركية الفكرية تبقى العاطفة دائما فالتخيل يتضمن معايشة مواقف يستمتع بها ويتقبلها التلميذ على أنها حقيقة أو يمكن لها أن تكون حقيقة. ويعتقد الباحث أن ظاهرة ميل الأطفال لتخيل المواقف الاجتماعية المؤثرة

سواء كانت محزنة جدا كتخيل نمط حياة بعد وفاة الأم أو كانت سعيدة كتخيل النجاح في مسابقة فكرية عالمية يندرج ضمن هذا النوع من الخيال المرتبط بالتحدي.

في هذا السياق تكتب التلميذة (ب.ن) وهي تصف مشاعرها حينما تتخيل نفسها على المنطاد: "... وبعد عدة لحظات بدأت أشعر بالأمن والاستقرار، وجاءني شعور غامر لا أستطيع وصفه، شعور فيه الحرية وقليل من الخوف، وبدأت أتأمل في المناظر الطبيعية الموجودة تحت أقدامي، منظر في غاية الروعة، كان أفضل منظر رأيته في حياتي، البحر هادئ وجميل، وكل شيء كان صغيرا عند النظر إليه من الأعلى."

وتكتب التلميذة (ر. خ) تقول: "...تأقلمت وزال الخوف والقلق، فانتابني الحماس وقلت في نفسي متعجبة "يا لجمال وروعة هذا المنظر" كانت هناك أشجار خضراء باسقة متعالية، أما عندما نلقي نظرة علوية من جهة أخرى نرى الأنهار والبحار والمحيطات يا لروعة ذلك المنظر"

فهذين المثالين يبينان بوضح كيف تنتقل التلميذتان من وصف المشاعر الداخلية بين الخوف والفرح، إلى وصف المظاهر الطبيعية المشاهدة مع مراعاة جهة الوصف، وتعدد الموصوفات، وهو دليل كاف على أن التخيل قد أتاح القدرة على استثمار تلك الانسيابية في التفكير.

أما القدرة التصويرية التي نختصرها في حدود استخدام التشبيه (في هذا المستوى) فتعد إحدى معالم الكتابة الإبداعية التي تتحرك بفضل توجيه الدماغ لإيصال الفكرة من زاوية مبدعة تنسجم فيها خصائص المشبه بالمشبه به، وهي عملية تصويرية تعبر عن صدق الكاتب في إيصال كلمات موحية بهذا الشكل.

والاستعارة (التشبيه، المجاز) كما يقرر علماء النفس المعرفي شكل معرفي قائم على التفكير المجرد، والأثر الجمالي واضح فيها، ولا يمكن فهم هذه الاستعارات والتشبيهات إلا في السياق الحقيقي الذي يحدث في ذهن المتعلم، وهذا السياق لن يكون حقيقة إلا إذا طوره وتخيله المتعلم وأحس بقيمته العاطفية.

وهذا المقام أيضا سوف نقدم مثالين معبرين عن توظيف تلك الصور من كتابات تلميذين من المجموعة التجريبية الأولى حيث يقول التلميذ(م. إ): "...البحر جميل جدا والسحب كأنها موكب من السيارات البيضاء، ورأيت جبالا كانت متراصة كالعساكر..."، وتقول التلميذة (ج.ش): "... حلق المنطاد ورأينا السماء الزرقاء الصافية والغيوم البيضاء والطيور المحلقة وقد أحسست أنني من بين سرب الطيور. أما المناظر في الأسفل عبارة عن المحيط الذي يتلألأ كالألماس ويبعث في نفس الناظر السرور، والجبال الخضراء الشامخة المكسوة بثوب وحلي خضراء تدل خضرورتها (يدل اخضرارها) على الأمن والسلام. ".

فمن المؤكد أن التوظيف الجيد للتخيل وربما الممارسة السابقة عبر البرنامج الذي درسوه قد ساعد كثيرا في تحسين هذه المهارة المحورية التي نلاحظ بوضوح كيف تمتزج فيها دلالات عاطفية مشحونة مع تشكيل صور مجازية مميزة.

وفيما يخص التأثير العاطفي فقد صارت مهارة مميزة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ويمكن التأكيد في هذا السياق على ان الاهتمام الذي أولته الاستراتيجية في توجيه التلاميذ نحو توظيف التخيل المشحون بالعاطفة ربما قد أظهر فائدته وقيمته، ويمكن التأكيد أيضا ومن خلال حضور الباحث لمجريات بعض الحصص التدريبية بان العاطفة التي كانت تغلب على التلاميذ كانت صادقة حقيقية، وأن التخيل قد أنتج شعورا حقيقيا يستمتع به التلميذ، خلافا لما قرره بعض الباحثين باننا لا نشعر وإنما نتخيل أننا نشعر.

ولقد افرزت هذه الحقيقة تساؤلا كبيرا ربما لا يسعنا الإجابة عنه بشكل جازم في هذا المقام ومفاده: "هل وظف تلميذ في السنة الثالثة متوسط عبارات مشحونة بالعاطفة لأنه شعر فعبّر عن أحاسيسه بصدق وعفوية فقط أم أنه يكتب أيضا حتى يؤثر فينا؟

قد يكون الباحث متسرعا لو مال إلى الإجابة الثانية لكن يستحسن تأجيل الجزم بالجواب إلى حين إجراء دراسات أخرى تحليلية حول كتابات التلاميذ في مواقف مختلفة، لكن المؤكد هو أن معظم التلاميذ استخدموا هذه العاطفة بصدق ووظفوها بشكل لا غبار عليه.

ومن الأمثلة الحية لتوظيف مهارة التأثير العاطفي تخيل الموقف بما كتبته التلميذة (ب. ر) وفيه: " فتحتها (تعني رسالة الدعوة) وقمت بقراءة محتواها، فإذا بها دعوة لركوب المنطاد مع أحب وأفضل صديقاتي، إيمان، إيناس، وأمينة، ورفقة أفضل الرجال المتمرسين في قيادة المنطاد ومعاونيه، وأجمل ما في الأمر ذلك الجو الجميل... شعرت بسعادة غامرة وفورا طلبت إذن والديّ فوافقا...لقد كانت رحلة قمة في الروعة وخاصة بوجود صديقاتي." وتكتب (م. إ): " ركبت أنا وصيقتي وطفقنا نصرخ من الخوف والفزع والرعب، وبعد دقائق معدودات شعرنا بالارتياح والطمأنينة. ها هي البحار ستتقبلنا بزرقتها البهية ونسماتها التي تلاطف وجوهنا. رمالها الذهبية التي تبعث الارتياح والراحة، أما الليل (ف)أجمل من النهار، النجوم والهلال البهيج تلمع كالذهب الخالص...وبعد وصولنا إلى السواحل الإسبانية انتابني شعور من الفرح، والسرور كان يملؤني."

إذن نلاحظ بأن هتين الفقرتين كانتا مفعمتين بالعاطفة بحيث وظفت التلميذتان (كمعظم أفراد العينة) عبارات تدل على الخوف مرات، وعلى السرو والانشراح مرات أخرى، وهذه الثنائية في توصيف العواطف والتدليل عليها غلبت على معظم التلاميذ واستثمروها جيدا في التعبير عما يختلجهم.

وفيما يتعلق بالفروق الدالة بين متوسطات التلاميذ الخاصة بالقدرة اللغوية، التي تتضمن مؤشرات سلوكية دالة على التزام الصحة اللغوية كمراعاة سلامة التراكيب النحوية، أو الكتابة بدون أخطاء أو مراعاة علامات الوقف فيمكن عزوها للتدريبات التي قام بها التلاميذ أثناء تطبيق البرنامج حيث توفرت لديهم فرصتان مختلفتان لبناء نصوص جديدة إحداها داخل القسم مع الزملاء وتحت إشراف الأستاذ، والثانية في البيت من خلال الممارسة العملية للجانب التقييمي الذي كان يقدم في شكل مهمة للتلاميذ.

وبالرغم من ظهور الفروق الدالة في الجانب اللغوي إلا انه من الإنصاف التنبيه إلى أن هذا الفرق جاء الأقل دلالة بين المهارات الأخرى (حجم الأثر في الجانب اللغوي يساوي 16% مقابل 43% في المرونة، و41% في القدرة التصويرية الجدول رقم (13)) لأن اللغة في بنائها التعبيري والتركيبي مهارة تحتاج للتدريب الطويل وطول المراس والمطالعة المستمرة وممارسة الكتابة باستمرار.

أما عدم ظهور فروق دالة في مهارتي الطلاقة والأصالة فربما يعود إلى ضعف التلاميذ وعدم قدرتهم على توليد عدد كبير من الأفكار، فضلا عن إنتاجها بشكل غير معهود ولا متوقع، رغم كون بعضها مميزا ، ومعلوم ان العلماء يربطون مهارة الطلاقة والأصالة بالممارسة اليومية للتفكير والمطالعة والبحث والسؤال ومناقشة الآخرين مع الاعتناء بالألفاظ والصيغ التي تكتسب وتوظف في السياقات الجديدة. ذلك ورغم أن استراتيجية التخيل وفرت نوعا من تلك الظروف إلا أن المدة الزمنية المخصصة والتكوين القاعدي للتلميذ قد يساهما بشكل واضح في ظهور هذه النتيجة، خصوصا إذا أقرننا بظاهرة العزوف عن المطالعة والاستمتاع بالمقروء كظاهرة لا تخص فئة من المتعلمين دون أخرى ولا مرحلة تعليمية دون مرحلة. وتختلف هذه النتائج الفرعية للدراسة مع نتائج دراسة المحمود (2008)، ودراسة بافليك (Pavlik,2002) وتتفق في التفاعل مع دراسة عليان (2008).

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

وإجابة عن فرضية الدراسة الثالثة التي نصها: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α = 0.05)** بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات تعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية) والجنس، والتفاعل بينهما "

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الثانية (انظر الجدول رقم 14)، واتضح بعد اختبار الفروق وعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي على أدائهما في الاختبار البعدي ذاته كما هو مبين في الجدول رقم (15)، حيث كشفت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow Way Ancova) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجات التلاميذ في الاختبار البعدي لحل المشكلات ككل، أما بالنسبة للشق المتعلق بالفروق الراجعة لمتغير الجنس، فلم تظهر فروق دالة بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في درجات التلاميذ على الاختبار البعدي في حل المشكلات راجعة إلى الجنس، بينما ظهرت الفروق الراجعة إلى التفاعل بين الجنس والطريقة كما يبينه الجدول رقم (15) والشكل رقم (15).

وبالرجوع إلى الجدول رقم (16) الذي يبين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار حل المشكلات ككل بعد عزل أثر الاختبار القبلي تأكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام استراتيجية التخيل هو السبب في ظهور الفروق في درجات اختبار حل المشكلات البعدي ولذلك ترفض الفرضية الصفرية في الشق المتعلق بالفروق الراجعة لاستخدام البرنامج، وترفض أيضا بالنسبة للفروق الراجعة للتفاعل بين الجنس

والطريقة، في حين تقبل في الشق المتعلق بالفروق الناجمة عن الجنس، إذ حقيقة لم توجد فروق في درجات التلاميذ في حل المشكلات راجع لمتغير الجنس (ذكور إناث).

أما بالنسبة للفروق بين الدرجات الكلية فيمكن عزوها للاستراتيجية التعليمية القائمة على التخيل، فتوظيف هذه القدرة في النصوص الأدبية يوجهنا للوقوف بشكل جدي على القضية أو المشكلة التي يعالجها النص، وإذا أردنا تبديل عنصر مؤثر في النص بعنصر آخر، أو إضافة أو غيرنا طبيعة العنصر المؤثر فإننا نكون أمام حالة مشكلة تتطلب إيجاد حل في العمليات الذهنية قبل اقتراح الحلول المناسبة.

والتخيل في مثل هذه المواقف إذن ضروري ومحوري كي يتمكن الإنسان من تطوير أشكال ونماذج الحلول المناسبة الموافقة للنهايات المؤثرة، لأن حل المشكلة في أصله عمليات فرعية يستثمر خلالها التلميذ الحل الافتراضي ونتائجه قبل الحل العملي، وهذا الذي أكده نموذج المستوى الثاني في الكتابة المطور من قبل كرين (Kring, 1996)، لأنه تصور الكتابة مجموع خطط تظهر في مستويين واعتبر المستوى الثاني ميدان بناء وتطوير خطط لحل مشكلات تقوم على تصورات فرعية، وتوجهنا مباشرة للحل الذي يمثل المشكلة الكلية.

وبالرجوع للمهارات التي تشكل جوهر العملية التخيلية يمكن إدراك مدى تقاطع بعض العناصر المشكلة له مع بعض العناصر المحددة لمعالم حل المشكلات، فالتحويل وهو يقوم على التفكير المبني على التشابهات، يستخدم في حل المشكلات، وقد رأينا سابقا كيف يعمل الدماغ على البحث عن المواقف المشابهة للمشكلة الآنية من أجل إيجاد حل للمشكلات المناسبة، كما رأينا أن حل المشكلات تحتاج إلى فاعلية تدفع صاحبها للبحث عن الحلول المناسبة مثلما يفعل التخيل، وأن قدرة الاستكشاف والإبداع تتطلبها عملية حل المشكلة (خصوصا الإبداعية منها) بنفس الدرجة التي يتطلبها التخيل، وأما الحساسية

فتترجم بقدرة الإنسان على الشعور بالألم الناجم عن ممارسة الحل، حيث تظهر هذه الصفة جلية في حلول العلماء والمفكرين للمشكلات الكبيرة.

وباعتبار ما سلف يمكن القول أن التلاميذ الذين تعلموا وفق استراتيجية التخيل قد استفادوا حقا من الطريقة في الإجابة على اختبار حل المشكلات البعدي، وبالتالي فعزو الفروق الدالة في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية ناجم عن استخدام الاستراتيجية المطورة في التخيل. وقد شمل هذا التأثير كل من الذكور والإناث على حد سواء لذلك لم تظهر فروق ظاهرية بينهما، وقد لاحظ الباحث كما لاحظ الأستاذ المشارك في التدريس تجاوب المجموعة التجريبية الثانية مع الطريقة تماما مثل أقرانهم في المجموعة التجريبية الأولى. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو عاذرة (2007)، ودراسة السيوف (2009).

أما فيما يتعلق بالفروق الدالة في درجات حل المشكلات الناجمة عن التفاعل بين الاستراتيجية والجنس وبالرجوع إلى الجدول رقم (17) يتضح أن التفاعل ناجم بالدرجة الأولى في مجموعة ذكور التجريبية، حيث أثرت الطريقة فيهم بدرجة أكبر مقارنة بالإناث في المجموعة التجريبية ذاتها. ويمكن تفسير هذا بما لاحظه الباحث وكذا الأستاذ المطبق للتجربة من حماسة الذكور واهتمامهم الزائد بالطرح العلمي الموضوعي للمشكلات، وميلهم لمناقشتها واقتراح الحلول المناسبة لها.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

وإجابة عن فرضية الدراسة الرابعة التي نصها: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أداء طلبة السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على حل المشكلات البعدي حسب كل مهارة من مهاراتها الفرعية تعزى إلى البرنامج التعليمي(البرنامج القائم على التخيل، الطريقة الاعتيادية).

وبعد أن حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الثانية حسب المهارات الفرعية (الجدول رقم 18)، وبعد اختبار الفروق الظاهرية في درجات التلاميذ في المجموعتين حسب كل مهارة من المهارات الفرعية الست (تحديد المشكلة، إيجاد الحلول، تحديد الصعوبات التي تواجه الحل، اختيار الحل، تأكيد الحل، تقييم نتيجة الحل)، وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد (One- Way Manova) (الجدول رقم 18)، اتضح أن فروقا في درجات أداء التلاميذ في اختبار حل المشكلات البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالمهارات الفرعية المشكلة لحل المشكلات قد جاءت دالة في مهارات: إيجاد الحلول، تحديد الصعوبات في الحل، تأكيد الحل، تقييم عمل الحل. أما الفروق الخاصة بدرجات التلاميذ في مهارات تحديد المشكلة، واختيار الحل، فلم تكن دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

إن تفسير السبب الجوهري في الفروق الظاهرة في المهارات الأربعة السابقة يحيلنا للتمعن مجددا في طبيعة التخيل وكيف أن الاستراتيجية يمكن ان تزيد من قدرة التلاميذ في تحسين هذه المهارات إذ المعلوم أن التخيل يرتبط مع حل المشكلات بالدرجة الأولى في الخاصية المرتبطة ببناء نماذج تصورية تسمح بتقديم عدة بدائل، سواء بالاعتماد على الخبرات السابقة والصور المحفوظة في الذاكرة، أو كل تجربة تصلح للتوظيف في مثل هذه المواقف والذي يمثل شكلا من أشكال التخيل الإنتاجي، أو كانت البدائل المطورة جديدة في بنائها تجتمع فيها خصائص الجدة والإبداع والتميز، والذي يمثل نوعا من التخيل الإبداعي. ويبدو أن النتائج التي توصلت إليها دراسة ماكفيرلاند، وبرايموش، وماكسون، وستيوارت (McFarland, Primosch, Maxson, Stewart, 2017) تؤكد تماما هذه الحقيقة حيث أكدت نتائج اختبار التخيل واختبار حل المشكلات أن جميع الأفراد المشاركين الذي استخدموا أساليب التذكر القائم على التفصيل قد استطاعوا فعلا تطوير قدراتهم التخيلية من جهة، والرفع من مستويات القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية.

وبالرجوع مرة أخرى للعلاقة القوية بين التخيل وحل المشكلات، يذكر ديفيز (Davies, 2013)، أن التخيل يوجه الإنسان لتصور أشياء إيجابية أثناء حل المشكلة، ولعل هذه الصور هي الوضعيات التي يتخيل الشخص نفسه فيها وقد استطاع تجاوز المشكلة وحلها، واعتبر ديفيز هذه العملية مهمة جدا في توليد الطاقة والدافعية من أجل تجاوز الوضعية المشكلة، لذلك فتدريب التلاميذ على عمليات التخيل يمكن أن يفسر تفوقهم في مهارات حل المشكلات الأربعة.

فبالنسبة لمهارة تحديد المشكلة لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الثانية، وربما يعود السبب لسهولة المهمة التي تتبدى من مجرد القراءة الأولى للنص المدرج في سياق اختبار حل المشكلات، لذلك فقد حدد معظم التلاميذ المشكلة وأقروا بأنها ترتبط باحتراق الغابة، وهي الإجابة الأولى للتلميذ (بو.س.أ) من المجموعة التجريبية الثانية حيث كتب: " احتراق الغابة بسبب إخطائنا نسيان النار مشتعلة"

وفيما يتعلق بمهارة إيجاد الحلول أوضحت الدراسة أن تلاميذ المجموعة التجريبية تمكنوا من توليد حلول واقتراح طرق لتجاوز المشكلة أكثر من زملائهم في المجموعة الضابطة، وقد يعود هذا لاستخدامهم الجيد لمهارة التخيل التي تدربوا عليها، فالتخيل هو تطوير لحلول وافتراضات يمكن أن تختبر فيما بعد، وهي عملية عقلية تستوجب توظيف كل الخبرات والمعارف والعمليات العقلية السابقة من أجل توجيه واختيار تلك الحلول الممكنة ووضعها موضع التجريب العقلي (التحقق). وقد أجاب التلميذ نفسه فعدد الحلول الممكنة كالآتي: " 1) الذهاب إلى إحضار المياه المتدفقة على أطراف الجدول. 2)الذهاب إلى أقرب مركز رجال الإطفاء للإبلاغ عن الأمر. 3) الاتصال بالطوارئ بأسرع ما يمكن. 4) الاتصال بالأب للتبليغ عن الأمر. 5) حفر التراب ورميه على النار كي تنطفئ. 6) رمي الصخور على النار لأنها ليست قابلة للاشتعال. 7) إبعاد الأشياء القريبة من النار لكي لا تلتهب ".

لكن وقبل التجريب يعود التلميذ لتوظيف التخيل من جديد، فهو مطالب بالانتباه للصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تجعل من الحلول المقترحة أو بعضها صعبة التطبيق، وهذا التوجه العقلي سوف يجعله يطور تصورات أخرى لاختبار تلك الحلول في الدماغ، وهي القدرة التي تميز فيها تلاميذ المجموعة التجريبية عن الضابطة، والذي قد يعود لبرنامج استراتيجية التخيل. وفي هذا السياق ينتبه (بو. س.أ) فيعدد تلك العراقيل كمايلي: "1) عدم وجود أشياء لحمل الماء. 2) الغابة بعيدة عن المدينة وبعيدة عن رجال الإطفاء. 3) عدم وجود رقم الهاتف. 4) وجود أشياء كثيرة أمام النار (يعني قابلة للاشتعال). 5) عدم وجود إشارة مكتوب عليها رقم الاتصال.6) عدم وجود آلات للحفر. 7) عدم وجود الصخور الكبيرة."

وبعد اختبار البدائل في المخيلة لابد للتلاميذ من اختيار الحلول (الحل) المناسبة، وهي قدرة لم تظهر فيها الفروق الدالة بين تلاميذ المجموعة، والسبب في رأي الباحث قد يعود لسهولة هذه المرحلة نسبيا إذا ما اخذنا بعين الاعتبار أن عملية اختبار البدائل والحلول قد تمت، وأصبحت جاهزة في نظر التلاميذ، وتبقى مسألة اختيار الحل المناسب سهلة لأنها ترتبط بعدد الخيارات المتوافرة، ولاشك أن قناعة التلميذ وارتياحه للحل الذي اختير كفيل بأن يوجهه مباشرة لحل واحد مناسب. وقد اختار التلميذ (بو. س.أ) الحل الرابع عبر الاتصال بالأب للتبليغ عن الأمر.

وبعد مرحلة الاختيار يوجه التلاميذ طاقاتهم التفكيرية في سبيل تخيل كيفية سير الأحداث بناء على الاقتراح الذي اختير آنفا، ومرة أخرى تظهر الفروق مجددا بين تلاميذ المجموعتين لأن عامل التخيل واضح وفاعل في هذه الخطوة، وربما يفسر هذا تلك الفروق بين المجموعتين رغم أن معظم التلاميذ لم يسهبوا في تصوير مشهد سير الأحداث. يقول التلميذ في هذا الصدد: " سوف أطلب من أقرب شخص هاتفه لكي أتحدث مع والدي وأخبره بأن يخبر رجال المطافئ لأن أبي قريب منهم."

وأخيرا وفيما يتعلق بمهارة تقييم عمل الحل فقد ظهرت الفروق فيها بدلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تفسر أيضا بتحسن قدرة المجموعة التجريبية في التخيل مقارنة بالمجموعة الضابطة لأن التلاميذ سوف يطورون إجابة عن هذا السؤال لمواقف متصورة تنسجم مع المشكلة المحددة، ومع الحلول، ومع الحل المختار بعد التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الحلول الأخرى، فيشكل التلميذ بذلك أحداثا ينسجها حتى تحل المشكلة المعضلة وتعود الأمور إلى نصابها، وفي هذا السياق يكتب التلميذ (بو. س. أ): " يذهب أبي مسرعا إلى المطافئ ليخبرهم، فيأتي رجال المطافئ ويسرعون في إطفاء النار فتنطفئ النار وتهدأ الأحوال وتتحسن الأوضاع وقد علمتنا الطبيعة درسا وهو أن ننتبه للأشياء دوما".

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أداء تلاميذ السنة الثالثة متوسط في اختبار القدرة على الكتابة الإبداعية ومتوسطات درجات أدائهم في اختبار القدرة على حل المشكلات بعد تطبيق البرنامج."

ومن خلال حساب المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، وحساب درجات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي، وبعد إجراء تعديل مس عدد التلاميذ في المجموعتين (أنظر الجدول رقم 21) تبين وجود فروق ظاهرية بين درجات المجموعتين، ولقياس مدى الارتباط الحاصل بين درجات المجموعتين حسب ارتباط بيرسون (أنظر الجدول رقم 21)، والذي أكد وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في اختباري الكتابة الإبداعية وحل المشكلات البعديين. وهذا يدل على أن التلاميذ الذين درسوا وفق استراتيجية التخيل والذين تحصلوا على

درجات عالية في الكتابة الإبداعية يميل زملاؤهم ممن درسوا وفق استراتيجية التخيل ذاتها إلى الحصول على درجات عالية في حل المشكلات، والعكس كذلك صحيح، أي أن التلاميذ الذين درسوا وفق استراتيجية التخيل والذين تحصلوا على درجات منخفضة في الكتابة الإبداعية يميل زملاؤهم ممن درسوا وفق الاستراتيجية ذاتها إلى الحصول على درجات منخفضة في حل المشكلات. وطلبا لمزيد من التوضيح لهذه العلاقة و معرفة اتجاهها استخدم الباحث الشكل البياني رقم (16) الذي كشف أن العلاقة الارتباطية موجبة، وأن كل القيم كانت متجمعة على خط مستقيم.

وتؤكد هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسة أحمد(2005)، من وجود علاقة ارتباطية قوية بين العوامل المشكلة للتخيل والكتابة الإبداعية من جهة، والعوامل المشكلة للتخيل من جهة أخرى مع العوامل المشكلة للقدرة على حل المشكلات. وهذا يحيلنا إلى تفسير هذه النتائج إلى أن المهارات المشكلة للقدرة الكتابية الإبداعية ترتبط بكثير من المهارات التي تحدد معالم حل المشكلات، والتي تجتمع بدورها في المهارات الفرعية للتخيل. فمن المؤكد أن عمليات التحويل، والبلورة، والفعالية، والإعداد والاستكشاف، والتجديد، والإنتاجية والحساسية، كلها عناصر فاعلة في فهم العمليات الفكرية المتعلقة بمهارة الكتابة الإبداعية ومهارة حل المشكلات على السواء.

يمكن تأكيد العلاقة القوية بين الكتابة الإبداعية وحل المشكلات، باعتبار الأولى مكونة من عمليات ننتقل فيها من مرحلة إلى أخرى عبر إيجاد حلول لمشكلات فرعية من أجل حل مشكلة جوهرية، كما أقره نموذج المستوى الثاني في الكتابة لكرين (Kring,1996)، أو نموذج بريتر وسكارداماليا (Breiter & Scardamalia ;1987)، الذي نبه إلى أن الكتابة عملية لحل مشكلة بناء المعنوي وترجمته إلى تعبير قادر على إيفاء المفهوم والدلالة حقها.

وتقترب نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشوابكة (2015)، والتي أقرت وجود فروق بين مجموعة تجريبية درست بناء على استراتيجية حل المشكلات، وأخرى درست بالطريقة الاعتيادية، وكانت تلك الفروق في الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة الأولى، وفسرت نتائج الدراسة بتوجيه النظر إلى العمليات المتشابهة بين حل المشكلات التي تدرب عليها تلاميذ المجموعة التجريبية، والعمليات المؤسسة للكتابة الإبداعية خصوصا ما ارتبط منها بالتخيل. وهي النتائج التي تؤكدها الدراسة الوصفية لوفرانسوا يازودا (Lefrancois– Yasuda,2009) التي أقر فيها طلبة الجامعة بأن الكتابة الإبداعية ساعدتهم بشكل كبير في تحسين قدراتهم في حل المشكلات العلمية أثناء الكتابة الوظيفية، وهم الطلبة الذين أقروا أيضا بقدرتهم المتزايدة على توظيف الخيال في مهمات حل المشكلات بسبب تنشيط الدماغ في عمليات الكتابة الإبداعية.

وبناء على كل ما سبق يتضح جليا ان استخدام استراتيجية التخيل وفق الطريقة التي اقترحها مركز لينكون للتخيل التابع لجامعة بانسيلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، (Michelli, Holzer, & Bevan, 2011) في إطار توظيف التخيل في المجالات التعليمية التعلمية، والتي استثمرها الباحث في تدريس النصوص الأدبية، قد تمكنت من تقديم إضافة مهمة تتمثل في تحسين مستويات بعض القدرات العليا لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر، لاسيما ما تعلق منها ببعض مهارات الكتابة الإبداعية وبعض مهارات حل المشكلات، وهما مهارتان محوريتان أثبتت الدراسة تكاملهما وارتباطهما القوي، وهما مهارتان تعبران عن الوجه الحقيقي للعقل المبدع المتوافق مع متطلبات العصر الحديث، الذي يتوجب على المنظومة التربوية أن تجعله أولوية ضمن أهداف السياسة التعليمية في جزائر القرن الحادي والعشرين.

ثالثا: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- إجراء دراسات أخرى مشابهة تأخذ بعين الاعتبار تدريس استراتيجية التخيل في مواد تعليمية علمية وأدبية مختلفة للتلاميذ في جميع المستويات التعليمية.

2- إجراء دراسات مفصلة في بيان أثر استراتيجية التخيل في تحفيز الجانب الوجداني للتلاميذ.

3- إجراء دراسات مشابهة تأخذ بعين الاعتبار حيزا زمنيا أوسع من أجل التدريب أكثر على بعض المهارات الأساسية في التخيل.

4- اعتماد الاستراتيجية في تدريس مادة الأدب العربي، واستثمارها أيضا في تدريس القصص للأطفال.

5- توجيه عناية القائمين على بناء وتطوير المناهج الدراسة لهذه المهارة الحيوية واستثمارها قدر المستطاع في المقررات الرسمية.

6- عقد ندوات مع الأساتذة في المراحل التعليمية الثلاثة قصد معرفة آرائهم واتجاهاتهم نحو استثمار التخيل في التعليم.

7- عقد مؤتمرات علمية حول التخيل وسبل توظيفه في التعليم.

8- ضرورة العناية بتدريب التلاميذ وكذا الطلاب على الكتابة الإبداعية وفقا لبرامج رسمية مقننة ومدروسة.

9- توجيه عناية الباحثين والدارسين في المجال لمزيد الاهتمام بفهم طبيعة حل المشكلات في السياق العاطفي الوجداني.

الخاتمة

ذكر ابن سينا أن التخيل قدرة إعادة بناء وتركيب الصور العقلية التي اكتسبها الإنسان عبر الخبرات السابقة التي مر بها، واعتبره كانط وسيلة لسد الهوة بين الإحساس والتفكير، وأن أهميته في تشكيل الصور المجردة، واعتبر المعرفيون المعاصرون التخيل قدرة تصويرية لأحداث وأشياء لم يسبق لها، فهي مرادفة مقابلة للإبداع، وأمام هذه التعريفات وغيرها تتجلى قيمة الخيال أو التخيل كملكة إنسانية مميزة وفريدة لطالما درست في سياق فلسفي أدبي جمالي، إلى أن تأسس الموضوع في إطار الدراسات الأكاديمية العلمية المتخصصة.

والدراسة الحالية يمكن اعتبارها لبنة ضمن لبنات كثيرة وضعت ولازالت توضع وتبنى لحد الساعة، إنها دراسة تبنت المنهج شبه التجريبي وحاولت توجيه أهداف البحث نحو الكشف عن الأثر المحتمل لاستخدام وتطبيق استراتيجية التخيل ضمن تدريس موضوعات الأدب العربي في تحسين القدرة على الكتابة الإبداعية من جهة والقدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، الأمر الذي أتاح أيضا الفرصة لدراسة قوة الارتباط واتجاهه بين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

إن النتائج التي تحققت في إطار الدراسة لا تبرز قيمة التخيل وقيمة البحث في التخيل فحسب ، بل تحيلنا مباشرة إلى التفكير الملي في توظيفه الجدي والعملي ضمن السياقات التربوية التعليمية التعلمية، فلطالما اعتبرت هذه القدرة كما تأسف له إيقان(Egan) ثانوية غير ذات أهمية، ولطالما اعتبرها كثير من التربويين فاقدة للقيمة لا تصلح لأن تزاحم قدرة الإدراك و قوة التفكير المنطقي العلمي وسلطة المعارف المقررة. هذا رغم أن أفضل المنتجات الفكرية الإنسانية، وأجود الابتكارات العالمية إنما هي نتاج للتخيل قبل أن تكون نتاج عمل التفكير العلمي بشهادة أصحاب العقول الكبيرة كما سبق تقريره في هذه الدراسة.

ثم إن قيمة التخيل في بعده العاطفي الوجداني، وقيمته الشاعرية، وأثره الفني الجمالي، وانعكاساته الأخلاقية الراقية، فضلا عن لمسته الإبداعية والعالم الفسيح الذي يكونه للتلميذ، والمتعة الروحية والعقلية التي يضفيها على الشخص وهو يسرح في عوالم جميلة من إنشائه، بعيدا عن نمطية التفكير وقوانينه الصارمة، أو بعيدا عن إملاءات الغير الذين يجبرونه على التفكير بتفكيرهم، والتعلم بمنطقهم، يجعل منه بديلا ممتازا لكثير من الحلول في اتجاه إيجاد حل لمعضلة التضجر من التعلم وشدة وطأته على التلاميذ الأمر الذي دفعهم للانسحاب من المجال (جسديا، أو عقليا)، وحرمهم من إدراك روعة العلم ولذة التعلم وأنهم قادرون على الاستمتاع بوجودهم في أقسام الدراسة بمجرد استخدام وتوظيف قدرة التخيل جنبا إلى جنب مع الإدراك والتفكير الواقعي.

لقد آن الأوان للمدرسة الجزائرية، ولواضعي ومطوري المناهج التعليمية أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية تعديل البرامج الدراسية في اتجاه يسمح للتلاميذ بإنتاج المعرفة وتجاوز نظرية التلقين عبر الكتابة الإبداعية الحرة الصادقة المعبرة عن مكنوناتهم وخوالجهم، وكذا السماح لهم بأن يستثمروا قدراتهم المعرفية في حل المشكلات التي تصادفهم في المكتوب من النصوص، وأن يبادوا بأنفسهم لحلها، وأن لا يتركوا المؤلف والأديب يتكلم لوحده، إننا بحاجة ماسة لأن نكوّن جيلا قادرا على فهم نفسه، وقادرا على استثمار قدراته، وقادرا على توظيف مهاراته والتعبير عن خواطره، فضلا عن جيل قادر على استشراف المشكلات – وما أكثرها– التي تحيط به، وتحليلها، وحلها بطريقة علمية مدروسة، ولن تتاح الفرصة لذلك إلا بالاستعانة بتلك القدرة المهدورة والطاقة المعطلة؛ التخيل.

قائمة المراجع

أولا: قائمة المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب ومتطلبات المواقف التدريسية*. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

ابن فارس، أحمد. (بدون تاريخ). *معجم المقاييس في اللغة*. بيروت: دار الفكر.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1997). *لسان العرب* (الإصدار 1، المجلد 02). بيروت: دار الصادر.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *تفسير التحرير والتنوير* (المجلد 21). تونس: الدار التونسية للنشر.

أبوالسعد، عبد الرؤوف. (2004). *الخيال العام بين الخيال الأولي العلمي والخيال الثانوي الإبداعي*. مصر: مكتبى نانسي دمياط.

أبو زيتون، جمال عبد الله و بنات، سهيلة محمود. (2010). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11*(02)، 40-64.

أبوسيف، حسام أحمد محمد. (2005). التخيل ودوره في تعليم ذوي صعوبات التعلم. *التربية*، 132-141.

أبو جادو، صالح محمد علي و نوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (الإصدار الأولى). الأردن: دار المسيرة.

أبوعاذرة، سناء محمود. أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

أحمد، ضياء عبد الله. أثر التعليم التخيلي في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب المرحلة الإعدادية. *دكتوراه غير منشورة*. كلية التربية ابن رشد جامعة بغذاذ، العراق.

أحمد، نصر محمود صبري .(2005).البناء العاملي للتخيل العقلي في علاقته بالابتكارية وحل المشكلات .*دكتوراه غير منشورة* .جامعة الزقازيق ,مصر.

الأحمدي، مريم محمد. (مارس, 2014). فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تعليم التفكير (لمواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(01)، 487-528.

أشمان أندريان وكونواي. (2008). *مدخل إلى التربية المعرفية نظريات وتطبيقات*. (ترجمة، أسماء السرسي وأماني عبد المقصود) القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيري، دونالد ، و شيزير، لوسي جاكوب، و رازافي، أشغار. (2013). *مقدمة للبحث في التربية* (الإصدار دار المسيرة). (سعد الحسيني، المترجمون) عمان، الأردن.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1992). *صحيح البخاري* (المجلد 03). الجزائر: موفم للنشر ودار الهدى.

بن ميسية، ليلى.(2010). تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط مدينة جيجل نموذجا. *ماجستير*. جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر.

بورقة، عبير بنت عبدالمحسن عبداللطيف.(2012). فعالية برنامج مقترح لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والتفكير الإبداعي لدى طالبات المدرسة الثانوية. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

تازورتي، حفيظة. (2003). *اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري*. الجزائر: دار القصبة.

الجزائري، أبو بكر جابر. (2006). *أيسر التفاسي لكلام العلي القدير* (المجلد 04). المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.

الجنابي، طارق كمال داود. (2015). *خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة* (الإصدار الثانية). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حامد عبد الله طلافحة. (2012). أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف السادس أساسي في الأردن. *مجلة دراسات في العلوم التربوية، 39*(01)، 274-297.

الحداد، عبد الكريم سليم وحسن، محمد إسماعيل. (2014). أثر استراتيجيةٍ قائمةٍ على التّخيّل في تحسين مهارات التّعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى طلبة الصّفّ العاشر في دولة الكويت. *المجلة التربوية، 28*(110)، 177-201.

الحرداني،. محمد رحيم كريم. (2013). أثر التدريس وفق تقنية ميدنك في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات واتجاههن نحوها. *أطروحة دكتوراه غير منشورة.* قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ابن رشد، بغداد العراق.

الحرداني، مُحَمَّد رحيم كريم. (2014). تقويم مستوى الأداء التعبيري الكتابي الإبداع ي. *مجلة الأستاذ، 02*(211)، 255-290.

حسن، محمد إسماعيل عبد الرحمن.(2011). أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارات الاستيعاب لقرائي والتفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. *كتوراه غير منشورة.* جامعة اليرموك، الأردن.

الحنفي، ابن بي العز. (1418ه). *شرح العقيدة الطحاوية.* دمشق: مؤسسة الرسالة.

حنورة، مصري عبد الحميد. (فبراير, 2000). أهمية تنمية الخيال عند الأطفال. *مجلة خطوة المجلس العربي للطفولة والتنمية.*

الخزعلي، حيدر عبد الأمير رشيد. (2014). *الابتكار في التربية الفنية مفهوما وتطبيقا* (الإصدار الأولى). جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

خصاونة، رعد مصطفى. أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. *دكتوراه غير منشورة.* جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

خصاونة، رعد مصطفى. (2007). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية.* الأردن: عالم الكتب.

الخليلي، أمل. (2005). *الطفل ومهارات التفكير.* الأردن: دار الصفا.

خليفة، عبد اللطيف. (2000). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. تأليف شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة، *دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال* (الصفحات 42-84). مصر: دار غريب.

الزيات، إبراهيم مصطفى و حسن، أحمد وحامد، عبد القادر، و النجار، محمد علي. (ب. ت.). *المعجم الوسيط*. استانبول: المكتبة الإسلامية.

سعادة، جودت أحمد. (2003). *تدريس مهارات التفكير* (الإصدار الأولى). الأردن: دار الشروق العربي.

السيوف، أحمد علي. أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

سوزا، ديفيد. (2009). *العقل البشري وظاهرة التعلم*. (ترجمة، خالد العامري) مصر: دار الفاروق للاستثمارات البشرية.

الشعراء، أمل عبد الله محمد. ثر استراتيجيتي العصف الذهني و التخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة اليرموك، الأردن.

الشنقيطي، محمد الأمين. (ب.ت). *رحلة الحج إلى بيت الله الحرام*. القاهرة: دار ابن تيمية.

الشوابكة، عروب خلف جميل. (2015). استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع أساسي في الأردن. *مجلة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث التربوية والنفسية*، 153-185.

الشواشرة، عاطف حسن. اختبارنموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة اليرموك، الأردن.

الشمري، علي جدوع عيفان. (2016). أثر القصص الشعبية بتنمية الخيال في التعبير الفي لدى طلبة المرحلة الإبتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية، 24*(04)، 2249-2274.

الطحاوي، أبو جعفر. (1995). *متن العقيدة الطحاوية*. بيروت: دار ابن حزم.

الطيب، عصام علي. (2006). *أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

عبدالباري، ماهر شعبان. (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*(145)، 73-114.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2009). *الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم*. عمان الأردن: دار المسيرة.

عبدالعزيز، سعيد. (2007). *تعليم التفكير ومهاراته* . الأردن: دار الثقافة.

عبدالله، سامية محمد محمود. (2015). *استراتيجيات التدريس الأسس النماذج والتطبيقات* (الإصدار الأولى). لبنان: دار الكتاب الجامعي.

عبدالحميد، شاكر. (2009). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. *عالم المعرفة*، 469.

العبدلات ,س .أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.(2011). .*رسالة دكتوراه غير منشورة* .جامعة عمان العربية للدراسات العليا ,الأردن.

عبيدات، ذوقان و أبو السميد سهيلة. (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. الأردن: دار الفكر.

العزيزي، خديجة خليل.(1992). فينومونولوجيا الانفعال والتخيل عند سارتر. *ماجستير غير منشورة*. الجامعة الأردنية، الأردن.

علام، صلاح الدين محمود. (2009). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية* (الإصدار 2). الأردن: دار المسيرة.

عليان، أيمن يوسف عليان.(2008). أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف. (2000). *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الاجتماعية* (الإصدار الطبعة الثانية). الأردن: دار الأمل.

العيسى، وفاء أحمد. (2009). آراء تلاميذ الصف الثامن في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول توظيف تعلمهم للأدب والنصوص في مواقف الحياة. *مجلة جامعة دمشق، 25*(1+2)، 577-612.

العيسى، يوسف محمد جبرائيل.(2008). أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة اليرموك، الأردن.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1998). الخيال العلمي والفني. *مجلة التربية*(125)، 277-287.

القرني، علي بن عبدالخالق ، المهيزع، فهد بن عبد الرحمان، وأيوب حسين محمد. (2000). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم* (الإصدار الأواى). الأردن، دار المسيرة.

قطامي، يوسف. (2014). *المرجع في تعليم التفكير* (الإصدار الأولى). الأردن: دار المسيرة.

قطامي، يوسف واللوزي، مريم موسى. (2008). *الكتابة الإبداعية للموهوبين النموذج والتطبيق*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطيط، غسان يوسف. (2011). *حل المشكلات إبداعيا*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كاظم، رباب عبدالواحد. (2013). تنمية الكتابة الإبداعية في اللغة العربية. *مجلة الأستاذ، 02*(205)، 258-266.

كرافت، آنا. (2006). *الإبداع في مرحلة الطفولة*. (لجنة التأليف والترجنة، المترجمون) فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

الكيلاني، عبد الله و الشيريفين، نضال كمال. (2001). *مدخل إلى البحث في علوم التربية والاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). *الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). *مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ماهر شعبان عبدالباري. (2009). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مجذوب، فاروق. (2003). *طرائق ومنهجية البحث في علم النفس*. لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن شاكر. (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد*. عمان، الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.

المحمود، أميرة حسين موسى.(2013). بناء برنامج تعليمي قائم على أساس الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. *جامعة اليرموك*. جامعة اليرموك، الأردن.

مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود. (2009). *طرائق التدريس العامة*. الأردن: دار المسيرة.

ناجي، عباس عبد الأمير و كرو، رحيم يوسف. (2014). *تعليم الرياضيات مفاهيم استراتيجيات تطبيق*. الأردن: اليازوري.

ناجي،غادة أحمد.(1994). اللعب التخيلي أو التوهمي لدى الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة من العمر. *دكتوراه غير منشورة*. جامعة عين شمس، مصر.

نبهان، يحي محمد. (2008). *العصف الذهني وحل المشكلات*. الأردن: اليازوري.

نشواتي، عبد المجيد. (1998). *علم النفس التربوي*. الأردن: دار الفرقان.

النداف، خالد. (2013). التخيل وعلاقته بمهارات حل المشكلات : دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ صفي الخامس والسابع من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق. *ماجستير غير منشورة*. جامعة دمشق، سوريا.

نصر، حمدان. (2009). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 05*(04)، 385-398.

نصر، عاطف جودة. (1984). *الخيال مفهوماته ووظائفه*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هوبيت، دونيس و كرايمر، دونقاين. (2016). مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية spss في علم النفس. 436. (ترجمة، صلاح الدين محمود علام) المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر .

الهيتي، نعمان. (1988). *ثقافة الطفل*. القاهرة: علم المعرفة.

قائمة المراجع الأجنبية:

Abdusalam, Is-HaQ Abdulkareem, , Zainab & Ayoola, Abdrasheed. (2014, july). Strategies for improving the imaginative and creative competence of students in secondary schools. *British journal of education, 02*(3), 1-21.

Anae, N. (2014). "Creative Writing as Freedom, Education as exploration" creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(8).

Antonieetti, A. (1999). Can students predict when imagery will allow them to discover the solution? *European journal of cognitive psychology, 03*(11), 407-427.

Archambault Andrée, Michèle Venet. (2007). le developement de l'imagination selon piaget et Vygotsky: d'un act spontané à une activité consciente. *revue des sciences de l'éducation*, *33*(01), 5-24.

Baldwin, P. & Fleming , K. (2003). *Teaching literacy through drama creative approaches.* London & New York: Routledge Flamer.

Bland, D. (2012). Imagination for re-engagement from the margins of education . *The Australian Association for Research in Education, 39*, 75-89.

Brill, f. (2004, july). thinking outside the box: imagination and empathy beyond story writing . *literacy*, 339-345.

Burns, R.B. & Dobson, C.B. (1983). *Experimental Psychology.* England : MTP.

Carola Salvi, Edward M.Bowden. (2016, fubruary 15). Looking for Creativity: Where Do We Look When We Look for New Ideas? *Frontiers in Psychology, 07*, 1-12.

Carolin Shah, Katharina Erhard, Hanns-Josef Ortheil, Evangelia Kaza, Christof Kessler and Martin Lotze. (2013). Neural Correlates of Creative Writing: An fMRI Study. *Human Brain Mapping, 34*, 108-1101.

Chaoyun Liang, Chi-Cheng Chang, Yuhsuan Chang & Li-Jhong Lin. (2012). The exploration of indicators of imagination. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(03), 366-374.

Cocking, j. (2005). *imagination a study in the history of ideas.* (p. murray, Ed.) london and new york: routledge.

Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum.* london: Routledge.

Craig P. McFarland, Mark Primosch, Chelsey M. Maxson & Brandon T. Stewart. (2017). Enhancing memory and imagination improves problem solving among individuals with depression. *Psychonomic Society*, 1-08.

Davidson Janet E. & Strenberg, R.J. (2003). *The Psychology of Problem Solving* (first ed.). New York,: Cambridge University Press.

Davies, J. (2013). Imagination. In E. G. Carayannis, *Encyclopedia of Creativity, Invention,Innovation, and Entrepreneurship* (pp. 889-902). USA: springer references.

Decety, J. & Jackson, P.L. . (2004). The fuctional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience revue, 03*, 71-100.

Dortier, J.-F. (2010, decembre). imaginer créer innover. *science humaines*(221), 29-35.

Dortier, J.-F. (2010, decembre). l'imagination au service des sciences humaines. *science Humaines*(221), 55-59.

D'Zurilla T., A. Nezu, Maydeu Olivares. (2004). What is social problem solving?: Meaning, models,. In L. Sanna, *Social Problem Solving: Theory*, (pp. 11-27). Washington: American Psychological Association.

Eckhoff, Angela & Jennifer Urbach. (2008). understanding imaginative thnking during childhood: sociocultural conception of creativity and imaginative thought. *Early childhood education, 36*, 179-185.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: itegrating the visual art in the curriculum.* New York: Teaching College Press.

Egan, k. (1992). *imagination in teaching and leaning.* London: Routledge.

Engeneering, N. A. (2005). *the ingeneering of 2020 visions of engeneering.* Washington U S A: the national academies press.

Fisher, R. (2004). *unloking creativity Teaching Across the Curriculum.* (R. F. Williams, Ed.) Great Britain: David Fulton Publishers.

Forgan, J. W. (2003). *Teaching Problem Solving Through Children'e Literature.* USA: Teacher Ideas Press.

Frank, Beckenbach & Maria, Daskalakis. (2013). Ivention and innovation in creative problem solving. In E. G. Carayannis, *Encyclopedia of creativity, invention, innovation and entreprenship* (pp. 1118-1130). USA: springer reference.

Fraser, D. (2006, September). The creative potential of metaphorical writing in the literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique, 5*(2), 93-108.

Freely, M. (2004). Writing as Therapeutic Practice: Students. In F. Sampson, *Creative Writing in Health and Social Care* (pp. 79-91). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Genevieve E. Chandler and Pat Schneider. (2009). Creation and Response:Wellspring to Evaluation. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of Creative Writing* (pp. 3316-331). U.K: Cambridge University Press.

Goodwin, P. (2004). *Literacy through creativity.* London: David Fulton Publishers.

Green, M. (2012). Professing scilence: imaginative writing and the academy (imaginal lecture as professor of creative writing);new writing. *the international journal for the practice and theory of creative writing, 6*(01), 15-24.

Harper, G. (2010). *On Creative Writing.* Great Britain: Short Run Press Ltd.

Harper, G. (2015). Creative writing in the age. In T. H. Michael Dean Clark, *Creative Writing in the Digital Age* (pp. 7-15). London: Bloomsbury Academic.

Harper , Graeme and Kroll, Jeri. (2008). *Creative Writing Studies Practice, Research and Pedagogy.* Great Britain: MPG Books Ltd.

Hartati, T. (2017). Conferencing aproach in promoting writing ability: a classroom action research study on language creative writing in Indonesian. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 07*(02), 294-317.

Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language* . Berlin/ New york: The Gruyter Mouton .

Hsu, Y. (2012). Psychological Psychological and Environmental predictors of student imagination: the ;ediqtion role of generqtive cognition. *Journal of Technology and Engineering Education, 45*(01), 41-56.

Hughes, A. W. (2004). *The Texture of the divine imagination in medieval islamic and jeuish thought.* USA: Indiana University Press.

Hutton, H. (2015). parent- child reading increases activation of brain networks supporting emenrgent literacy in 3-5 year-old children: an FMRI study. *the official new magazine of American Academy OF Pediatrics* , 155-136.

IERG. (2016). *Imaginative History Teaching*. Retrieved 11 13, 2016, from IERG Website: http://ierg.ca/IHT/

Janel D.Sexton, James Pennebaker. (2009). the healing power of expressive writing. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 264-273). U.k: Cambridge University Press.

Janet E. Davidson, Robert J. Sternberg. (2003). *The Psychology of Problem Solving.* New York: cambridge university press.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of imagination and reason.* Chicago: University of Chicago Press.

Jonassen, D. H. (2011). *Learning to Solve Problems A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments.* New York: Routledge.

Judson, G. (2008). *Teaching 360◦: Effective Learning through the Imagination.* Rotterdam: Sense Publishers.

Karynne L. M. Kleine & Julia K. Metzker. (2012). Incorporating Egan's Imaginative Education into the Curriculum and the Culture at the Post-Secondary Level. *Creative Education, Vol.3*(Special Issue), 746-748.

Kathleen Bell, Heather Conboy. (2009). *creative writing in relation to formal Essay-Writing skills and understanding of literature: summary of survey and iterview results*. Retrieved 02 13, 2015, from English Subject Centre, Higher Education Academy: www.heacademy.ac.uk/system/files/summary_survey_interview_results_0.pdf

Kaufman Scott Barry & Kaufman.,James C. (2009). *The Psychology of CreativeWriting*. New York: Cambridge University Press.

Kirwan, C., Ashby, S., & Nash, M. (2014). Remmembring and imagining differntilly engage the hippocumpus: A Multivariate FMRI investigation. *Cognetive Neuroscience*, 3-4.

Kneller, J. (2007). *Kant and the power of imagination.* U.K: Cambridge University press.

Kosslyn, S. (1978). frontiers of creative imagination. *journa of mental imagery, 02*, 33-46.

Kroll, J. (2013). Creative Writing and Education. In G. HARPER, *A compagnion to creative writing* (pp. 245-262). UK: Wiley-Blackwell.

Kruse, s. D. (2009). *Working Smart.* new york: Rowman & littlefield publishers.

Kruse, S. D. (2009). *working Smart Problem Solving Strategies for School Leader.* USA: Rowman & Littlefiled education.

Leahy, A. (2005). *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project.* Great Britain: MPG Books Ltd.

Lefrançois-Yasuda, c. (2009). Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire. *synergies Europe*(04), 71-86.

Lieven Verschaffel, Erik DeCorte, Ton de Jong and Jan Elen. (2010). *Use of Representations in Reasoning and Problem Solving.* USA: Routledge.

Liljedabl, P. (2009). imagination. In B. Kerr, *encyclopedia of giftdness creativity and talent* (Vol. 01). SAGE Publications.

Linda S. Flower; John R. Hayes. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English, 39*(04), 449-461.

Lindstrand, J. Educating the imagination: fostering compassionate empathy through art and media. *master non publishing.* MC Hill University, Montreal.

Loh Kah, Lee Siwei. (2010). From living under sttap to residing in the sky: imagination and empathy in source-based history. *education in Singapre, 43*(04), 513-533.

Lois, J. (1962). A Disciplined Approach to Creative Writing. *The English Journal, 51*(07), 468-473.

Lubart, T. (2009). In Search of theWriter's Creative Process. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 149-165). U. k: Cambridge University Press.

Lyudmila V. Shukshina, Olga V. Mizonova, Valentina K. Katainen. (2017). the inegration of the educational space in secondary schools and university as a pre-requiste for the formation of historical thinking. *Integration of education , 21*(01).

Magnard, P. (1970, janvier - mars). Pascal et L'imagination du Beau. *Les Études philosophiques*(01), 3-11.

Manalo, E. (1993). teaching problem solving skills. *Performance & Instraction*, 31-33.

Marie J.C. Forgeard, Scott Barry Kaufman and James C. Kaufman. (2013). The Psychology of creative writing. In G. HARPER, *A compagnion to craetive writing* (pp. 320-333). USA: Wiley-Blackwell.

Marjorie Taylor, Alison B. Shawber, and Anne M. Mannering. (2009). *Handbook of imagination and mental simulation.* (K. D. Suhr, Ed.) USA: psychology press.

Mcdonald, F. (2014, 10 21). Imagination and Reality Flow in opposite Directions in your Brain. *Science Alert*, 15-22.

Mckeruan, J. (2008). *curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research.* london & nework: Routledge.

Modell, A. H. (2003). *Imagination and the meaningfull brain.* USA: Massachusetts Institute of Technology 2003.

Moss, Barbara & Lapp Diane,. (2010). *Teaching New Literacies in Grades K–3 resources for 21st-century classrooms.* New York: The Guilford Press.

Nicholas M. Michelli, Madeleine Fuchs Holzer, & Bronwyn Bevan. (2011). capacities for imaginative learning. *learning to imagine* (pp. 1-20). pennsylvany: Lincoln center institute.

Nilsson Monica & Ferholt Beth. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice. *Perspectiva, Florianópolis, 32*(03), 919 - 950.

Nichols, S. (2006). *The Architecture of the Imagination New Essays on Pretence, Possibility, and Fiction.* New York: Clarendon Press · Oxford.

Nilofar Vazir & Shairoz Ismail. (2009). Developing creative writing skills in early childhood: A case study from Pakistan. *Journal Of Educational research*, 302-317.

Nielsen, T. W. (2003). Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A phenomenilogical case study. *The 1st International Conference on Imagination in Education , 16-19 July* (pp. 1-20). Vancouver Canada: conference proceedings.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools an alternative approache to education.* U.S.A: Teacher college press.

Nuyen, A. (1997). Education for Imaginative Knowledge. *Journal of Thought, 32*(01), 37-47.

parkinson, R. (2011). *Storytelling and imagination: Beyond Basic Literacy.* London and New York: Routledge.

Pavlik, L. (2002). Structured Imagination and the Writing of Creative Stories. *Imagination And Writing, 36*(02), 117-137.

Polland, M. mental imagery in creative problem solving. *Ph.doctorat.* Claremont graduate school, USA.

Prunel, D. (2001). Educating the imagination in theological education. *Pastoral Psychology, 49*(03), 215-225.

Pryce, T. (2007). *Circle Time Sessions for Relaxation and Imagination.* London: Paul Chapman Publishing.

Purnell, D. (2001). Educating the Whole Body: Addressing and Equipping the Imagination in Theological Education. *Pastoral Psychology, Vol. 49, No. 3, 2001, 49*(03), 205-225.

Ramet, A. (2007). *creative writing* (7th ed.). U.k: Howtobooks.

Raya A. Jones, Nick Stratton, Sue Congram, & Austin Clarkson. (2008). Art Informed Learning In Manager- Leader Development. In S. Congram, *Education and Imagination Post-Junguan Perspective* (pp. 160-177). U.k: Routledge.

Rebecca B. MC Cathren,M.Gutierrez, G. Holliday. (2002). *Child Development.* (N. J. Salkind, Ed.) New York, USA: Macmillan Reference USA.

Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice.* paris: Félix Alcan.

Roth, I. (2007).Imaginative Minds. USA: Oxford University Press.

Rozuel, C. (2016). Challenging the 'Million Zeros': The Importance of Imagination for Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics, 138*(01), 39-51.

Runo, M. A. (2009). writing as an interaction with Idea. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 180-195). U.k: Cambridge University Press.

Russ, S. W. (2009). pretend play, Emotional process, and Developing Narrative. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 247-263). U.k: Cambridge University Press.

Sartre, J.-p. (1966). *the psychology of imagination.* New York: Washington squar press.

Sawyer, R. K. (2009). writing as a collaborative act. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 166-179). U.k: Cambridge University Press.

Sepper, D. L. (2003). *Understanding imagination.* New York & London: Springer.

Shank, M. (2016). Imagination, Waldorf, and critical literacies Possibilities for transformative education in mainstream schools. *Reading & Writing - Journal of the Reading Association of South Africa*, 1-9.

Singer, J. (2011). Imagination. In M. A. PRITZKER, *encyclopedia of creativity* (Vol. 02, pp. 13-26). USA: Academic Press.

Takaya, k. (2009). How to develop students' imagination. *journal of educational thought, 43*(01), 79-86.

Taylor, M. (2002). Imaginary Audience. In N. J. Salkind, *Child development* (pp. 199-200). USA: Macmillan Reference.

Taylor, M. (2011). imagination. In M. Runco, *Encyclopedia of creativity* (Vol. 01, pp. 637-643). u.k.: Academic Press.

Thomas B. Ward, E.Thomas Lawson. (2009). creative cognition in science fiction and fantasy writing. In J. C. Scott Barry Kaufman, *The Psychology of CreativeWriting* (pp. 196-209). U.K: Cambridge University Press.

Treadaway, C. (2009). Materiality Memory and imagination: Using Empathy To Research Creativity. *Leonardo, 42*(03), 231-237.

Ullrich, H. (1994). RUDOLF STEINER. *Prospects: the quarterly review of comparative education, 14*(3/4), 555-572.

Valett, R. E. (1983). *Strategies for developing creative imagination and thinking skills*. Retrieved 11 2014, 16, from Eric.edu.gov: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED233533.pdf

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(01), 07-97.

Weisberg, R. W. (2006). *Creativity Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Worst, S. J. (2009). Vygotsky's theory of the creative imagination: a study of the influences on preservice teachers' creative thinking capacities.. *doctora non publier*. Western Michigan University, USA.

الملاحق

الملحق رقم (01)

النصوص الأدبية المعدلة وفق استراتيجية التخيل

مكونات البرنامج التعليمي

المذكرة الدرسية الأولى للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع الأول: رحلات استكشاف الكوكب الأحمر (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

تجري في هذه الأيام كثير من الرحلات الاستكشافية والجيولوجية إلى الكوكب الأحمر لاستطلاع تاريخ المياه، والبحث عن أي آثار للحياة هناك، وقد بدأت برحلة في الثاني من جوان عام 2003م، كما أطلقت وكالة الفضاء الأوروبية المجس الفضائي (بيجل2) المحمول على المركبة الفضائية "اكسبريس المريخ" باتجاه "الكوكب الأحمر"، ثم تبع ذلك مهمة "نازا" التي شملت إرسال مركبتين مصممتين للفحص الدقيق للتربة والصخور لتحديد تاريخ مناخ هذا الكوكب، فهذه المهمة تمثل مرحلة أساسية في الإجابة عن السؤال: هل سبق لكوكب المريخ أن توافرت عليه البيئة الملائمة لوجود الحياة؟

وحتى إذا انتهى هذا العقد من القرن الحالي بنتائج غير مشجعة لعلماء تشريح الفلك، فمؤشرات "كوكب بلا حياة" تترك الباحثين في حيرة وارتباك، فاللغز المحير هو أن كوكب المريخ شديد البرودة وجاف، بينما كوكب الزهرة شديد الحرارة وممطر، ومطره شديد الحموضة، وكوكب الأرض هو الوحيد الملائم لتطور الحياة. ويتساءل العلماء ما السبب الذي يجعل المناخ في الكواكب الثلاثة: الزهرة، والأرض والمريخ شديد التباين، بينما تتكون من المواد نفسها؟ فالنتيجة جعلت مساحة الحياة في النظام الشمسي محدودة عما يمكن أن تكون عليه.

والمهمة الأوروبية في هذه الرحلة تتجه مباشرة لمعرفة هل كانت هناك حياة على هذا الكوكب يوما ما؟ وهل هناك حياة قائمة الآن؟

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

أولاـ الأهداف الخاصة:

1. الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

- يستنتج التلميذ/التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- يتعرف التلميذ/التلميذة على الأفكار المتميزة الواردة في النص.
- يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.
- يستنتج التلميذ/التلميذة معاني النص ودلالاته الواقعية.

2.الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

- يشعر التلميذ/التلميذة بالأثر النفسي الذي تركته معاني النص.
- يتذكر التلميذ/التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3. الأهداف الخاصة بمهارة التخيل:

- يدرك التلميذ/التلميذة فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**.
- يدرك التلميذ/التلميذة قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص.
- يدرك التلميذ/التلميذة أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام.
- يعيد التلميذ/التلميذة تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل.
- يتصور التلميذ/التلميذة الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل.

4. الأهداف الخاصة بالتفاعل مع معاني النص المتخيل الجديد:

- يشعر التلميذ/التلميذة بقيمة التغيير الذي أحدثه في النص بسبب نشاطه التخيلي المستمر.

- يشعر التلميذ/ التلميذة أن تقديم البديل يكسبنا حرية في التفكير وبناء المعاني.
- يعتز التلميذ/ التلميذة بالعمل المطور في النص.

5.الأهداف الخاصة بالمقارنة بين النص الأول والنص المتخيل:

- يقارن التلميذ/التلميذة بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني.
- يقارن التلميذ/التلميذة بين الأثر النفسي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني.
- يدرك التلميذ/ التلميذة الفرق بين طريقة التفكير في النص الأول(نمطية) وطريقة التفكير في النص الثاني(إبداعية).

6.الأهداف الخاصة بالكتابة الإبداعية:

- يختار التلميذ/التلميذة الألفاظ والعبارات المناسبة.
- يكتب التلميذ/التلميذة بأسلوب واضح ومنظم.
- يبدع التلميذ/التلميذة في تشكيل صور ذهنية جديدة.
- يعتقد التلميذ/التلميذة أن الصدق والأمانة في كتابة النص المتخيل لا تختلف عنها في النص الواقعي.

7.الأهداف الخاصة بمهارة حل المشكلات:

- يحدد التلميذ/التلميذة المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة
- يتصور التلميذ/التلميذة حلولا عديدة للمشكلة التي ظهرت بسبب التغيير في النص المتخيل.
- يختار التلميذ/التلميذة أفضل حل للمشكلات التي تصورها.
- يتوقع التلميذ/التلميذة النتائج المترتبة على الاختيار.

8.الأهداف الخاصة بمهارة ربط التجربة التخيلية بالواقع:

- يفهم التلميذ/التلميذة أن ما تخيله يمكن أن يصير حقيقة يوما ما.
- يدرك التلميذ/ التلميذة أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل.
- يدرك التلميذ/التلميذة أن تخيل الحدث في النص بداية في تحققه.

ثانيا ـ التهيئة والتوجيه (4 د)

1. من الواجب على المعلم أن يخصص بداية الحصة تطبيق الاستراتيجية لتوجيه التلاميذ وتحفيزهم نحو المشاركة الجادة والمستمرة، وشرح الهدف العام من تطبيق الاستراتيجية مع وعدهم بأن أثر استخدامها سوف يظهر جليا على المستويين النفسي(سيجدون لذة ورغبة في التعبير)، والمعرفي (سطورون أساليب تفكير لم تكن مستثمرة من قبل). وضمن سياق التوجيه يؤكد المعلم على تلاميذه وجوب العمل في جو هادئ يساعد على التركيز والتأمل، مع وجوب طرح السؤال والاستفسار دون إهمال قراءة النص في البيت قبل الحضور للحصة، وكذا الاهتمام بتدوين كل الملاحظات والأفكار التي يطورونها على الكراسة.

2. وفي إطار التهيئة للحصص الدرسية يطلب من كل تلميذ وتلميذة إخراج ووضع كتاب اللغة العربية المقرر على الطاولة، وكذا كراسة للمحاولة وأوراق بيضاء قليلة مع لوازم الكتابة.

3. يشرح المعلم طريقة التخيل بشكل مبسط، وينبه تلاميذه على أنها سهلة وفي متناول الجميع، ويركز على مفهوم عبارة "ماذا لو؟" وعن معنى البدائل.

ثالثا ـ دور المعلم في تطبيق الاستراتيجية والتفاعل:

تعتمد الاستراتيجية في تطبيقها على المعلم باعتباره قائدا ومنظما ومسيرا للحصة التعليمية، لذلك فهو مطالب بتقديم التعليمات أو طرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار حصتين متتابعتين كالآتي:

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني الحقيقة للنص ويدرك تفاصيله. (16د)

- اقرء النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص حسب رأيك؟ (2 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ هذه الإنجازات العلمية الرائعة؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟ (3 د)
- بما تشعر وأنت تشاهد القمر والنجوم ليلا في السماء الصافية؟ أو حينما تشاهد أفلاما أو تقرأ موضوعا عن اكتشاف الكواكب؟ (3 د)
- ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "الكوكب الأحمر" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن !(2 د)
- **ماذا لو** خرجت مركبة فضائية لاستكشاف كوكب جديد فإذا بها تفاجأ بأنه صالح للحياة؟ (تغيير عنصر في النص، وهو الكوكب الأحمر، بعنصر آخر هو الكوكب الجديد الذي يصلح للحياة) (3 د)
- تصور حينما ينزل رواد المركبة الفضائية على هذا الكوكب؟ (4 د)
- ما هي الصور الجديدة التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟ (7 د)

- ما شعورك وأنت تتصور هذا الحدث العظيم؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد النص الذي تفكر فيه مختلفا عن نص الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في النتائج المحتملة لردة فعل رواد الفضاء حينما يكتشفون حقيقة أن هناك كوكبا يصلح للحياة. (4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في النص الجديد، عن شعورك الأول مع النص الأول؟(2 د)

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كان اكتشاف كوكب المريخ، وأنه غير صالح للحياة حقيقة، فما الذي يمنع من أن يكون اكتشاف كوكب جديد آخر صالح للحياة، حقيقة أخرى؟ (1 د)
- حاول أن تتصور الحدث حينما تكتب كأنه حقيقة. (1 د)
- عليك أن تكون صادقا في مشاعرك حينما تكتب النص الجديد، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟

- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة، وذلك تحت إشراف الأستاذ والباحث.(35 د)

- حاول التفكير في اسم جديد لكوكبنا الجديد.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.

- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا جديدا مختلفا عن نص الكاتب. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"الكوكب الأحمر" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك الشخصية؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في الكوكب الجديد، وكيف سمح لنا بتطوير نص جديد؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن فكرت في كوكبك الجديد؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس؟(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تتفاءل بمستقبل زاهر للاكتشافات الفضائية وأن الممكن قد يصير حقيقة؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع الكوكب الأحمر:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر النفسـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـل أدرك التلاميـذ الفـرق بـين طريقـة التفكيـر فـي الـنص الأول(نمطيـة) وطريقـة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـل استشـعر التلاميـذ قيمـة الصـدق والأمانـة فـي كتابـة الـنص المتخيـل كمـا هـي في النص الواقعي؟
- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟
- هـل قـدم التلاميـذ حلـولا عديـدة للمشـكلة التـي ظهـرت بسـبب التغييـر فـي الـنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هـل أيقـن التلاميـذ أن تخيـل الجميـل تفـاؤل بـه فـي المسـتقبل، وأن تخيـل القبـيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمـد المعلـم فـي تقـويم علـى الملاحظـات التـي يـدونها المعلـم علـى أوراق التلاميـذ البيضـاء التـي أنجـزت عليهـا المهمـات الكتابيـة فـي الحصـة الثانيـة بنـاء علـى شـبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا – ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية الثانية للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع: الموت والزيتون (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

كنا صبيحة ذلك اليوم نتوقع الغارة، ولم يطل انتظارنا، فهاهي القاذفات تقبل كقطعان الذئاب الجائعة، وبدأت الحمم تتساقط حول القرية، وسحبت جدي من يده وجررته إلى الملجأ.

كانت عيناه تشتعلان نارا، وشارياه الأبيضان الكثيفان يرقصان من الغيظ والانفعال، وكانت اللعنات تتدحرج على لسانه بقرقعة كقرقعة الصخور وهي تتدحرج من أعلى الجبل.

كانت القاذفات الإسرائيلية تغير على شكل أمواج يعقب بعضها بعضا، وكانت الانفجارات تزلزل الأرض، ويجرف دويها آذننا وأعصابنا، وكانت ذرات التراب ترج تحت اقدامنا وترج معها عظامنا، وكان جدي يراقب ما يجري بذهول.

نار النابالم تلتهم أمام عينيه كروم الزيتون والتين وغابات الصنوبر وشجرة السنديان المعمرة، ويرنو جدي إلى المنطقة التي أقام الفدائيون فيها قاعدة وهمية للتضليل، فيرى كيف كانت صخورها تنطحن وتتناثر غبارا يمتزج في الفضاء بغيوم الدخان وأعمدة التراب. وخيل لجدي أن العدو يستهدف كل ما يرمز للحياة فوق أرضنا، وتذكرت أن حياتنا من قبل كانت هنية، مواسمنا خيرة وحقولنا سخية لا تتنكر لنا حتى في أيام الجدب وكان الخوف لا يدخل أكواخنا ولكن الأيام تغيرت كثيرا.

وكابن العشرين، قفز إلى الاسطبل، فتناول رفشه ومعوله وحزمة من أغراس الزيتون التي كان قد اشتراها بالأمس ليغرسها.

... وحفر الحفرة الأولى، وأنزل فيها الغرسة الأولى، طمرها بالتراب ثم سواه حول جذعها النحيل، ودغدغ بأنامله القاسية وريقاتها الخضراء المرتعشة، ومال عنها بضع خطوات وراح يحفر من جديد.

ومن باب الملجأ، رأيته يهوي فجاة إلى الحفرة، وهرعت إليه، فوجدته يعانق غرسة الزيتون ممزق الصدر، وعيناه على الغرسة الخضراء التي زرع.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل(القسم الأول)

أولاـ الأهداف الخاصة:

1. الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

- يستنتج التلميذ/التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- يتعرف التلميذ/التلميذة على الأفكار المتميزة الواردة في النص.
- يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.
- يستنتج التلميذ/التلميذة معاني النص ودلالاته الواقعية.

2.الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

- يشعر التلميذ/التلميذة بالأثر النفسي الذي تركته معاني النص.
- يتذكر التلميذ/التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3. الأهداف الخاصة بمهارة التخيل:

- يدرك التلميذ/التلميذة فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**.
- يدرك التلميذ/التلميذة قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص.
- يدرك التلميذ/التلميذة أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام.
- يعيد التلميذ/التلميذة تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل.

- يتصور التلميذ/التلميذة الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل.

4. الأهداف الخاصة بالتفاعل مع معاني النص المتخيل الجديد:

- يشعر التلميذ/التلميذة بقيمة التغيير الذي أحدثه في النص بسبب نشاطه التخيلي المستمر.
- يشعر التلميذ/ التلميذة أن تقديم البديل يكسبنا حرية في التفكير وبناء المعاني.
- يعتز التلميذ/ التلميذة بالعمل المطور في النص.

5.الأهداف الخاصة بالمقارنة بين النص الأول والنص المتخيل:

- يقارن التلميذ/التلميذة بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني.
- يقارن التلميذ/التلميذة بين الأثر النفسي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني.
- يدرك التلميذ/ التلميذة الفرق بين طريقة التفكير في النص الأول(نمطية) وطريقة التفكير في النص الثاني(إبداعية).

6.الأهداف الخاصة بالكتابة الإبداعية:

- يختار التلميذ/التلميذة الألفاظ والعبارات المناسبة.
- يكتب التلميذ/التلميذة بأسلوب واضح ومنظم.
- يبدع التلميذ/التلميذة في تشكيل صور ذهنية جديدة.
- يعتقد التلميذ/التلميذة أن الصدق والأمانة في كتابة النص المتخيل لا تختلف عنها في النص الواقعي.

7.الأهداف الخاصة بمهارة حل المشكلات:

- يحدد التلميذ/التلميذة المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة

- يتصور التلميذ/التلميذة حلولا عديدة للمشكلة التي ظهرت بسبب التغيير في النص المتخيل.
- يختار التلميذ/التلميذة أفضل حل للمشكلات التي تصورها.
- يتوقع التلميذ/التلميذة النتائج المترتبة على الاختيار.

8.الأهداف الخاصة بمهارة ربط التجربة التخيلية بالواقع:

- يفهم التلميذ/التلميذة أن ما تخيله يمكن أن يصير حقيقة يوما ما.
- يدرك التلميذ/ التلميذة أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل.
- يدرك التلميذ/التلميذة أن تخيل الحدث في النص بداية في تحققه.

ثانيا ـ التهيئة والتوجيه (4 د)

1. من الواجب على المعلم أن يخصص بداية الحصة تطبيق الاستراتيجية لتوجيه التلاميذ وتحفيزهم نحو المشاركة الجادة والمستمرة، وشرح الهدف العام من تطبيق الاستراتيجية مع وعدهم بأن أثر استخدامها سوف يظهر جليا على المستويين النفسي(سيجدون لذة ورغبة في التعبير)، والمعرفي (سطورون أساليب تفكير لم تكن مستثمرة من قبل). وضمن سياق التوجيه يؤكد المعلم على تلاميذه وجوب العمل في جو هادئ يساعد على التركيز والتأمل، مع وجوب طرح السؤال والاستفسار دون إهمال قراءة النص في البيت قبل الحضور للحصة، وكذا الاهتمام بتدوين كل الملاحظات والأفكار التي يطورونها على الكراسة.

2. وفي إطار التهيئة للحصص الدرسية يطلب من كل تلميذ وتلميذة إخراج ووضع كتاب اللغة العربية المقرر على الطاولة، وكذا كراسة للمحاولة وأوراق بيضاء قليلة مع لوازم الكتابة.

3. يشرح المعلم طريقة التخيل بشكل مبسط، وينبه تلاميذه على أنها سهلة وفي متناول الجميع، ويركز على مفهوم عبارة "ماذا لو؟" وعن معنى البدائل.

ثالثا ـ دور المعلم في تطبيق الاستراتيجية والتفاعل:

تعتمد الاستراتيجية في تطبيقها على المعلم باعتباره قائدا ومنظما ومسيرا للحصة التعليمية، لذلك فهو مطالب بتقديم التعليمات أو طرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار حصتين متتابعتين كالآتي:

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (16د)

- اقرء النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل و الكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (2 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ هذه الجرائم المروعة في حق شعبنا الفلسطيني؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟ (3 د)
- بما تشعر وأنت تشاهد الأخبار حينما تنقل لنا جرائم الجيش الصهيوني؟ أو تقرأ موضوعا عن معاناة إخواننا في القدس وفلسطين عموما؟ (3 د)
- ما الذي الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "الموت والزيتون" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن !(2 د)

- **مـــاذا لـــو** تـــزامن بـــدأ القصـــف مـــع وصـــول قـــوة جويـــة عربيـــة لمجابهـــة هـــذا الظلـــم والاعتـــداء، فاستبســـل الطيـــارون و دمـــروا المقـــاتلات المعتديـــة؟ (إدخـــال عنصـــر فـــي الـــنص، وهـــو القـــوة الجويـــة العربيـــة الضـــاربة لإحـــداث تغييـــر فـــي التصـــورات والأحداث) (3 د)
- تصور حينما يشاهد الشيخ الفلاح هذا التلاحم؟ (4 د)
- مـــا هـــي الأفكـــار الجديـــدة التـــي يمكـــن أن تفكـــر فيهـــا، ولـــم يـــرد لهـــا ذكـــر فـــي النص الأول؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتصور هذه الملحمة؟ (2 د)

4. **يســـتخلص التلميـــذ نموذجـــا للموضـــوع المتخيـــل بنـــاء علـــى المقابلـــة العامـــة بـــين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد النص الذي تفكر فيه مختلفا عن نص الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعـــن فـــي النتـــائج المحتملـــة لـــردة فعـــل الشـــيخ الفـــلاح حينمـــا يشـــاهد هـــذا الصمود من قبل المقاتلات العربية. (4 د)
- هـــل اختلـــف شـــعورك وأنـــت تفكـــر فـــي الـــنص الجديـــد، عـــن شـــعورك الأول مـــع النص الأول.(2 د)

5. يتجـــاوز التلميـــذ لحظـــة (الغمـــوض)، أي تجـــاوز ثنائيـــة الواقـــع والمتخيـــل فيقتنـــع بـــأن التصـــورات البديلـــة المقابلـــة لتصـــورات الكاتـــب فـــي مســـتوى واحـــد، فـــلا فـــرق بـــين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كـــان هـــذا العـــدوان الســـافر قـــد حـــدث فعـــلا، وإذا كـــان الشـــيخ قـــد استشـــهد وهـــو يقـــاوم بغـــرس شـــجيرات الزتـــون، فمـــا الـــذي يمنـــع مـــن أن يجابـــه العـــدو الصـــهيوني يومـــا مـــا بـــالقوة الرادعـــة الضـــاربة مـــن قبلنـــا نحـــن العـــرب والمسلمين؟ (1 د)
- حاول أن تتصور الحدث حينما تكتب كأنه حقيقة. (1 د)

- تـذكر عليـك أن تكـون صـادقا فـي مشـاعرك حينمـا سـتكتب الـنص الجديـد فـي الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعاـ تقييم الحصة الأولى لنص الموت والزيتون:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هـل تـذكر التلاميـذ بعـض المعـاني المشـابهة التـي عرفهـا عبـر نـص أو مشـهد أو تجربة خاصة؟
- هـل أدرك التلاميـذ فائـدة تغييـر أو تعـديل أو إضـافة عنصـر فـي الـنص لتقـديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هـل أعـاد التلاميـذ تصـور الأحـداث والمعـاني والأشـياء بوجـود المتغيـر البـديل قبل كتابة النص؟
- هـل تصـور التلاميـذ الأفكـار الرئيسـية الجديـدة التـي تطـورت بـدخول العنصـر البديل؟
- هـل شـعر التلاميـذ بقيمـة التغييـر الـذي أحـدثوه فـي الـنص بسـبب نشـاطهم التخيلـي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د).

أولا- مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة. (06 د)

ثانيا- تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة، وذلك تحت إشراف الأستاذ والباحث (40 د)

- حاول التفكير في اسم جديد لعنوان النص بناء على ما تخيلناه سابقا.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"الموت والزيتون" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في الحدث الكبير لما دخلت المقاتلات العربية في خط الدفاع، وكيف سمح لنا بتطوير نص جديد؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن فكرت في الطائرات المقاتلة المواجهة للعدو الصهيوني؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)

- هـــل تجعلـــك التجربـــة التخيليـــة تتفـــاءل بمســـتقبل زاهـــر لإخواننـــا فـــي دولـــة فلسطين، وأن الممكن قد يصير حقيقة فيتحرر القدس؟ (3د)

ثالثاـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع الموت والزيتون:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هـــل اســـتطاع التلاميـــذ أن يميـــزوا بـــين الأثـــر المعرفـــي لتجربـــة قـــراءة الـــنص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـــل اســـتطاع التلاميـــذ أن يميـــزوا بـــين الأثـــر النفســـي لتجربـــة قـــراءة الـــنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـــل أدرك التلاميـــذ الفـــرق بـــين طريقـــة التفكيـــر فـــي الـــنص الأول(نمطيـــة) وطريقـــة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـــل استشـــعر التلاميـــذ قيمـــة الصـــدق والأمانـــة فـــي كتابـــة الـــنص المتخيـــل كمـــا هـــي في النص الواقعي؟

- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟

- هـــل قـــدم التلاميـــذ حلـــولا عديـــدة للمشـــكلة التـــي ظهـــرت بســـبب التغييـــر فـــي الـــنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟

- هل أيقن التلاميذ أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا ـ ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين حول موضوع "الموت والزيتون"، ويطلب منهما قراءة النص الموالي والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية الثالثة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع: المغامرة الكبرى (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

في صبيحة الثالث من شهر أوت1492م أقلعت من ميناء "بالوس" ثلاث سفن تحمل أسماء "نينا" و"بنيتا" و"سانت ماريا"، وكان على هذه السفن الثلاث تحت قيادة "كولومبوس" أن تنفذ مشروع " الهند الغربية"، وكان طاقمها يقل في مجموعه عن مائة شخص.

كان "كولومبوس" هادئا، ولم يكن من النوع الذي يستسلم للأحلام، وكان ملاحا حذرا ومحنكا، يتمتع بحارته بثقة عالية، وضباطه على درجة عالية من الخبرة، وقد أبحر الأسطول في بادئ الأمر تجاه جزر الكناري، ومن هناك اتجهوا غربا إلى المجهول، ويوما وراء يوم لم يكونوا ليروا غير البحر والسماء، وبدأ الضجر يحل بالبحارة، لماذا لا يعودون على أعقابهم؟ إن هذا الإيطالي الملعون يقودهم إلى حتفهم، ولكن الريح كانت مواتية، تهب باستمرار ولكن دونما عنف، فتدفعهم إلى الأمام، وذات صباح صرخ بحار على ظهر السفينة "بيتا" انظروا يارجال إن هناك أرضا على مرمى بصر، وعند الأفق كان يُشَاهَدُ شريط قاتم، ولكن عندما اقتربوا منه إذا به يختفي كالسراب وتملك الرجال الرعب عندما تلاشى بصيص الأمل في قرب رسو سفنهم على شاطئ النجاة ولكن قائدهم الهادئ وقف كالطود الشامخ يخفف من مخاوفهم، وأنبأهم أن الأمر لم يكن غير مجموعة من السحب.

والآن مر عليهم شهران وهم في هذا المحيط اللانهائي حتى أصبح الرجال على شفا التمرد، ورددوا القول:"إما أن نعود وإما أن نلقي بهذا الإيطالي الملعون في البحر"، وقال أحدهم:"ليتني لم أفكر في هذه الرحلة المشؤومة" كيف يمكن لكولومبوس أن يهدئ من روعهم؟ وإلى متى سيظل هو نفسه محتفظا بإيمانه؟، وأخيرا قطع كولومبوس على نفسه عهدا بأن يعودوا أدراجهم إذا لم يروا اليابسة خلال ثلاثة أيام، ولم يكن هذا بوعد مفاجئ كما قد يبدو، إذ أنه كان قد أبصر فوق سطح

الماء غصن شجرة عائما مثل زورق صغير مازال يحمل زهورا، ومن هنا علم كولومبوس أن اليابسة لابد أن تكون قريبة جدا.

في الساعة الثانية من صباح الثاني من أكتوبر رنت في أسماع كولومبوس من إحدى السفن تلك الصيحة التي طال اشتياقه لها:"الأرض ... الأرض..." فخر كولومبوس على ركبتيه ساجدا بالشكر لله.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (15د)

- اقرء النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل و الكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ هذه المغامرة الرائعة والخطيرة؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟ (3 د)
- بما تشعر وأنت تشاهد السفن التجارية تجوب البحار وتتنقل عبر المحيطات؟ أو تقرأ موضوعا عن رحلة بحرية طويلة تخللتها عواصف بحرية كبيرة ؟ (3 د)
- ما الذي الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "المغامرة الكبرى" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن !(2 د)
- **ماذا لو** قتل البحارة الغاضبون كولومبوس؟ (تغيير في طبيعة المتغير حيث لم يصل البحارة لقتل كولومبوس في الواقع، غير أننا نتخيل حدوث ذلك وما يتبعه من تغير في الأحداث والمواقف والنتائج) (3 د)
- تصور حينما تضطرب أحوال البحارة والضباط؟ (4 د)
- ما هي الأفكار الجديدة التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتصور هذه المشكلة الخطيرة؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد النص الذي تفكر فيه مختلفا عن نص الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في النتائج المحتملة لعودة البحارة أدراجهم، وقد ضعفوا واستسلموا وتقاتلوا فيما بينهم بعد وقوع جريمة قتل كولومبوس، وأن أمريكا لم تكتشف. (4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في النص الجديد، عن شعورك الأول مع النص الأول.(2 د)

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كان كولومبوس قد نجى من بطش البحارة، وإذا كان الجميع قد وصلوا إلى اليابسة، فما الذي يمنع من أن تتخيل وقوع الجريمة التي فكر فيها القوم وكل المصائب التي كانت قد تنجر عنها؟ (1 د)
- حاول أن تتصور الحدث حينما تكتب نصك كأنه حقيقة. (1 د)

- تـذكر عليـك أن تكـون صـادقا فـي مشـاعرك حينمـا سـتكتب الـنص الجديـد فـي الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هـل تـذكر التلاميـذ بعـض المعـاني المشـابهة التـي عرفهـا عبـر نـص أو مشـهد أو تجربة خاصة؟
- هـل أدرك التلاميـذ فائـدة تغييـر أو تعـديل أو إضـافة عنصـر فـي الـنص لتقـديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هـل أعـاد التلاميـذ تصـور الأحـداث والمعـاني والأشـياء بوجـود المتغيـر البـديل قبل كتابة النص؟
- هـل تصـور التلاميـذ الأفكـار الرئيسـية الجديـدة التـي تطـورت بـدخول العنصـر البديل؟
- هـل شـعر التلاميـذ بقيمـة التغييـر الـذي أحـدثوه فـي الـنص بسـبب نشـاطهم التخيلـي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة تحت إشراف المعلم والباحث (40 د)

- حاول التفكير في اسم جديد لعنوان النص بناء على ما تخيلناه سابقا.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"المغامرة الكبرى" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في عواقب التسرع لقتل كولومبوس والاحتكام للغضب والعدوان والضجر ؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن فكرت في مقتل كولومبس وكيف تغيرت الأحداث؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)

- هـل تجعلـك التجربـة التخيليـة تتفـاءل بمسـتقبل زاهـر لكـل مـن يحكـم العقـل والصبر والحكمة بدلا من التهور والبطش والاعتداء؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع المغامرة الكبرى:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر المعرفـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر النفسـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـل أدرك التلاميـذ الفـرق بـين طريقـة التفكيـر فـي الـنص الأول(نمطيـة) وطريقـة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـل استشـعر التلاميـذ قيمـة الصـدق والأمانـة فـي كتابـة الـنص المتخيـل كمـا هـي في النص الواقعي؟

- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟

- هـل قـدم التلاميـذ حلـولا عديـدة للمشـكلة التـي ظهـرت بسـبب التغييـر فـي الـنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟

- هل أيقن التلاميذ أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا ـ ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية الرابعة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع : تموج الفضاء(المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

المسافر المليء بالأحاسيس والمشاعر يجد نفسه ضئيلا حيال المساحة الفسيحة الأرجاء التي تحيط به، قبل أن تغشاه عظمة المنظر الطبيعي، وإذ تغلفه العذوبة الحسية المنبثقة من الكثبان الرملية الشبيهة بأجساد مجدولة، يصبغها الضوء المتغير في النهار، وفي تعاقب الفصول بألوان رمادية وبيضاء، وصفراء، فإنه يميل إلى أن يتمدد في ذلك الموضع لحظة قبل أن يواصل سيره نحو ملتقى أشكال وألوان أخرى، وسيماها الصخرية اليابسة التي يخففها لون وردي أو قرمزي، أو بنفسجي باترة كالشفرات التي تقطع الفضاء، ونتوءاتها الهلالية بأشكال شبيهة بالنتوءات الآدمية أوالحيوانية، هذه الكثبان الرملية ترسم على الأفق رؤى يختلط فيها الواقع بالخيال.

وإذ يحين موعد مغادرة السائح للقرى، أو الواحات، أو المعسكرات، فإنه يواجه مساحات شاسعة، فيحمله تلاعب الأضواء والظلال إلى عالم آخر، تختلط فيه الأحلام بالسراب.

هذه الرؤية البديعة المثالية سرعان ما تعكرها عاصفة رملية، تبدى على خلفية من الظلال دقيقة بلون المغرة الصفراء، وهي تصور رقصتها.

هذه الصورة المرعبة يعقبها غروب الشمس الذي يحتفل بنهاية النهار، بإضاءة الأفق بلون متدج من الحمر والبرتقالي، ويواصل المرتحل طريقه في ضوء الكواكب والنجوم، الساطع في ظلام الليل البهيم، ويضيء البدر تموج الصحراء الساكنة.

الصحراء في مفارقاتها وتجولاتها، في ثقلها وخفتها، في إيقاعها وسكونها، في عظمتها المفرطة، تلخص جوهر الحياة والشعور الوقتي بالحرية!.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (17د)

- اقرء النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل و الكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ هذه الأوصاف الجميلة للصحراء من طرف سائحة منبهرة؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تتذكر بعض المواضيع عن الصحراء وعجائبها؟ (3 د)
- بما تشعر وأنت تشاهد مناظر رائعة من صحرائنا الكبرى؟ أو تقرأ موضوعا عن مغامرة السير والترحال في أطراف الصحراء المترامية؟ (3 د)
- ما الذي الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "تموج الفضاء" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!.(2 د)
- **ماذا لو** عادت الصحراء كما كانت قبل ملايين السنين جنات وأنهارا وبحيرات تعيش عليها كائنات عجيبة مثل الديناصورات (إحداث تغيير مؤثر في طبيعة عنصر النص الأصلي).(3 د)

- تصور كيف تتغير نظرة السائحة للصحراء وقد أصبحت جنة؟ (4 د)
- ما هي الصور الجديدة التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتصور هذا المشهد العظيم لحياة كانت قبل ملايين السنين؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد النص الذي تفكر فيه مختلفا عن نص الكاتبة الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في الأوصاف المحتملة للصحراء، وقد صارت فجأة جنات وأنهارا، وما يمكن أن يحدثه ذلك في نفوس السواح (4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في النص الجديد، عن شعورك في النص الأول.(2 د)

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كانت الكاتبة قد وصفت الصحراء وذكرت أعاجيبها اليوم، فما المانع من أن نصف هذه الصحراء قبل ملايين السنين حينما كانت مخضرة والحياة فيها عامرة؟ ثم ألا يعمل الإنسان جاهدا لاستصلاح الراضي وغرس الأشجار في الصحراء، الأمر الذي يجعلها جنة في المستقبل؟ (1 د)
- حاول أن تتصور وتصف الصحراء قبل ملايين السنين كأنما تشاهدها الآن. (1 د)
- تذكر عليك أن تكون صادقا في مشاعرك حينما ستكتب النص الجديد في الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا- تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة(40 د)

- حاول التفكير في اسم جديد لعنوان النص بناء على ما تخيلناه سابقا.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"تموج الفضاء" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في النظر إلى الأشياء بين الماضي والحاضر والمستقبل ؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن فكرت في عودة الصحراء جنات كما كانت قبل ملايين السنين؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تتفاءل بمستقبل زاهر لصحرائنا الكبرى حينما نعمل بجد ونستثمر خيراتها وأراضيها الشاسعة في الفلاحة وتربية الحيوانات؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع تموج الفضاء:

وتكون على مستويين:

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر النفسي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير في النص الأول(نمطية) وطريقة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هل استشعر التلاميذ قيمة الصدق والأمانة في كتابة النص المتخيل كما هي في النص الواقعي؟

- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟

- هل قدم التلاميذ حلولا عديدة للمشكلة التي ظهرت بسبب التغيير في النص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هل أيقن التلاميذ أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا ـ ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية الخامسة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع: المعركة المستمرة (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

ظلت العمليات الطبيعية لتنقية الهواء، قرونا عديدة كافية لمكافحة تلوث الهواء، فقد كانت الثلوج والأمطار تغسل الهواء من الملوثات. وكان كثير من مواد التلويث الصلبة يسقط على الأرض، حيث تمتصه التربة. وكان النبات يصفي الهواء الملوث قليلا ويطهره. أما اليوم فعلى الإنسان أن يبدأ مكافحة تلويث الهواء. وقد بدأ ذلك فعلا.

...إن إحدى المشاكل الأساسية في أبحاث تلوث الهواء هي الحاجة إلى معرفة المزيد عن الحالة الجوية، فبعد أن تصل الملوثات إلى الهواء. يحتمل أن تؤثر في أناس يبعدون مئات الأميال، ولهذا يجب أن نعرف اتجاه الريح.

هناك واقع يجب مواجهته، وهو أن إزالة تلوث الهواء لن تكون عملية رخيصة، إلا أنها تبدو مستحقة الثمن عندما ندرك أن الشخص العادي الصحيح الجسم يستطيع العيش نحو خمسة أسابيع دون طعام وخمسة أيام دون ماء، ولكن دون هواء لا يستطيع العيش إلا خمس دقائق.

لقد طال الحديث عن الكلفة، بينما المشكلة أكثر من مجرد قضية مال. وقد يؤدي تأثير التلوث في الصحة، إلى نفقات طبية إضافية ولكن كيف يمكن تحديد ثمن أرواح ضحايا التلوث؟ وما هو الثمن الحقيقي لصحة ألوف لا تحصى من الناس يفقدون صحتهم كل سنة؟ وكم هي قيمة فقدان الجمال، أو الراحة، أو السعادة، بالنسبة إلى الذين يتحتم عليهم العيش في مناطق ملوثة.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني الحقيقية للنص ويدرك تفاصيله. (16د)

- اقرء النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل و الكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ لخطورة التلوث وكيف يجب الحد منه؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تتذكر بعض المواضيع عن التلوث وخطورته؟ (3 د)
- بما تشعر وأنت تشاهد مناظر مؤسفة لرمي القمامة عشوائيا، أو رمي الأوساخ في البحار، أو إحراق أشياء سامة؟ (3 د)
- ما الذي الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "المعركة المستمرة" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!.(2 د)
- **ماذا لو** زادت مستويات التلوث عندنا في البحار والأرض والجو بنسب كبيرة لا تطاق كيف تتصور حياتك اليومية حينئذ؟(إحداث تغيير مؤثر في طبيعة عنصر النص الأصلي).(3 د)
- تصور كيف تصبح يوميات الناس ؟ (4 د)
- ما هي الأشياء السيئة التي يمكن أن تتخيلها ولم يعرفها الآخرون بعد؟ (7 د)

- مـا شـعورك وأنـت تتصـور هـذا المشـهد الحـزين لتلـوث أتـى علـى الحيـاة كافـة؟ (2 د)

4. **يسـتخلص التلميـذ نموذجـا للموضـوع المتخيـل بنـاء علـى المقابلـة العامـة بـين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد النص الذي تفكر فيه مختلفا عن نص الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعـن فـي حـال الـبلاد وقـد صـارت تعـيش فـي جـو رهيـب مـن التلـوث، وكيـف تغيرت سلوكات الناس بسبب ذلك(4 د)
- هـل اختلـف شـعورك وأنـت تفكـر فـي الـنص الجديـد، عـن شـعورك الأول فـي النص الأول.(2 د)

5. يتجـاوز التلميـذ لحظـة (الغمـوض)، أي تجـاوز ثنائيـة الواقـع والمتخيـل فيقتنـع بـأن التصـورات البديلـة المقابلـة لتصـورات الكاتـب فـي مسـتوى واحـد، فـلا فـرق بـين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كانـت الكاتـب قـد أكـد زيـادة مسـتويات التلـوث، وأن العـالم يتجـه نحـو كارثـة خطيـرة، فقـد يـأتي يـوم تصـبح فيـه الحيـاة سـوداء بسـببه، فتتقـرض المخلوقـات ويعـاني الإنسـان كـل الأمـراض، ويخـرب حياتـه بيـده؟ ثـم ألا نسـمع اليـوم عـن إصـابات متنوعـة بـأمراض وعاهـات غيـر معروفـة فـي البلـدان التـي تعـاني مـن التلوث؟ (1 د)
- حاول أن تتصور وتصف الموقف الخطير كأنك تشاهده الآن. (1 د)
- تـذكر عليـك أن تكـون صـادقا فـي مشـاعرك حينمـا سـتكتب الـنص الجديـد فـي الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعاـ تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟

- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة بإشراف المعلم والباحث (40 د)

- حاول التفكير في اسم جديد لعنوان النص بناء على ما تخيلناه من وضع كارثي للبلاد بسبب التلوث الفضيع.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"المعركة المستمرة" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في النظر إلى عواقب الأشياء السلبية متى تغاضين الطرف عنها؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن فكرت في وصول التلوث إلى أخطر مراحله؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تجتهد للعمل في سبيل حل مشكلة التلوث وبذل الجهد والمال لمعالجته قبل فوات الأوان؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع المعركة المستمرة:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر المعرفـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر النفسـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـل أدرك التلاميـذ الفـرق بـين طريقـة التفكيـر فـي الـنص الأول(نمطيـة) وطريقـة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـل استشـعر التلاميـذ قيمـة الصـدق والأمانـة فـي كتابـة الـنص المتخيـل كمـا هـي في النص الواقعي؟

- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟

- هـل قـدم التلاميـذ حلـولا عديـدة للمشـكلة التـي ظهـرت بسـبب التغييـر فـي الـنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هـل أيقـن التلاميـذ أن تخيـل الجميـل تفـاؤل بـه فـي المسـتقبل، وأن تخيـل القبـيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا – ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، ويطلب منهم قراءة النص الموالي في البيت والاستعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية السادسة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع : الموسيقى الأندلسية (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) السنة الثالثة متوسط

لما قضت الأقدار فتشتت الأمة الأندلسية في بلدان شمال إفريقيا نشرت تعاليمها الفنية بها لما وجدت فيها من الوسائط المتهيئة بالطبع لقبول تمدن الندلس الزاهر، فنال كل المغرب الأقصى والجزائر وتونس أوفر حظ من ذلك وانتشرت الموسيقى الأندلسية فيها جميعا.

وقد حدث لهذه الموسيقى في وطنها الجديد مما لم يكن منه بد، فوقع مع طول المدة تحريف في نغماتها وتغيير تراتيبها ونظاماتها المحكمة، وتغلب عليها الدخيل البلدي فامتزجت بطبعة الحال بما غير طرقها الفنية ولا سيما في المغرب الأقصى وتونس، إذ تطورت في هذين البلدين طبق طباع أهلها، أما بلاد الجزائر خاصة عاصمتها ـــ فإنها بطبيعة حالها وتقليد أهلها للفن لم تحرف ولم تغير حرفا ولا صوتا عما ورثته عن المهاجرين الأندلسيين، بل نقلت عنهم ألحانهم ونغماتهم وأناشيدهم نقلا متينا كما رويت أسانيد الحديث الشريف، وقد كانت الجزائر في إبان شبابها وأيام سطوتها ورفاهيتها غرناطة إفريقيا الشمالية.

وليس من المبالغة أن نقول ما بقي إلى الآن بها من آثار تلك الألحان والأناشيد والموشحات هو على قلته صورة صادقة بدون شك مما كانت تتغنى به غرناطة وإشبيلية ومالقة وطليطلة وغيرها.

(الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (17د)

- اقرأ النص قراءة صامتة.(3 د)

- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل و الكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تقرأ للإرث الموسيقي الذي حافظت عليه الجزائر من الأندلس؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل سمعت يوما أشعارا أو أغاني موسيقية أندلسية؟ (3 د)
- بما تشعر حينما ترى الآثار الباقية لحاضرة الأندلس العظيمة التي ذهبت منذ قرون؟ (3 د)
- ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "الموسيقى الأندلسية" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!.(2 د)
- **ماذا لو** انتقلت عبر الزمن وعدت بعيدا لتجد نفسك في الأندلس وبالضبط في غرناطة الجميلة مع الأدباء والعلماء والفنانين؟(إحداث تغيير مؤثر في طبيعة عنصر زمان النص الأصلي).(3 د)
- تصور كيف ستتفاعل مع هؤولاء؟ (4 د)
- ما هي الأشياء الجميلة التي يمكن أن تتخيلها ولم يذكرها صاحب النص؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتخيل نفسك في قلب هذه الحضارة العربية الإسلامية الراقية ؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد الموضوع الذي تفكر فيه مختلفا عن موضوع الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في حال بلاد الأندلس وهي تعيش أسعد أيامها(4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في حال الأندلس قديما، وكيف صارت مجرد بقايا لآثار الفنون والآداب والموسيقى.(2 د)

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كانت حضارة الأندلس بعلومها وآدابها وفنونها قد زالت منذ زمن بعيد، فما المانع من أن يعود هذا المجد، وهذه القوة إلى أقرب البلدان لها كالجزائر؟ وها نحن ذا نرى أوروبا اليوم في قوتها وحضارتها تعيد أمجاد حضارة الروم الغابرة. (1 د)
- حاول أن تتصور وتصف رحلتك عبر الزمن إلى الأندلس بدقة واجتهاد. (1 د)
- تذكر عليك أن تكون أيضا صادقا في مشاعرك حينما ستكتب النص الجديد في الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟

- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)؟**
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة تحت إشراف المعلم والباحث(40 د)

- حاول التفكير في عنوان للرحلة بناء على ما نعرفه من ازدهار وجمال وعلوم الأندلس.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"الموسيقى الأندلسية" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في تصور الأشياء حينما نعود بالزمن إلى الوراء، خصوصا عندما نشارف زمن حضارة جميلة كحضارة الأندلس؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن انتقلت بمخيلتك إلى الوراء؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس؟(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تتفاءل بمستقبل زاهر للعرب والمسلمين، وأن عودة مجدهم ممكن شرط العلم والعمل والتربية؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع الموسيقى الأندلسية:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر المعرفـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر النفسـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـل أدرك التلاميـذ الفـرق بـين طريقـة التفكيـر فـي الـنص الأول(نمطيـة) وطريقـة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـل استشـعر التلاميـذ قيمـة الصـدق والأمانـة فـي كتابـة الـنص المتخيـل كمـا هـي في النص الواقعي؟

- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟

- هـل قـدم التلاميـذ حلـولا عديـدة للمشـكلة التـي ظهـرت بسـبب التغييـر فـي الـنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هـل أيقـن التلاميـذ أن تخيـل الجميـل تفـاؤل بـه فـي المسـتقبل، وأن تخيـل القبـيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمـد المعلـم فـي تقـويم علـى الملاحظـات التـي يـدونها المعلـم علـى أوراق التلاميـذ البيضـاء التـي أنجـزت عليهـا المهمـات الكتابيـة فـي الحصـة الثانيـة بنـاء علـى شـبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعـــا – ختـــام الحصـــة: وفيهـــا يتقـــدم الأســـتاذ بشـــكر تلاميـــذه علـــى المجهـــودات التـــي بـــذلوها طيلـــة الحصـــتين، ويطلـــب مـــنهم قـــراءة الـــنص المـــوالي فـــي البيـــت والاســـتعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية السابعة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع : الطاقة الجديدة (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

...ونظرا لعجز الحكومات في كثير من بلدان العالم الثالث عن مواجهة تلك الاحتياجات، تستدعي الحاجة البحث الجاد في مواجهة ذلك العجز، وإيجاد مصادر جديدة للطاقة وخاصة تلك المصادر المعتمدة في توليدها على موارد متجددة وأكثر أمنا واستدامة.

ينبغي توحيد جهود مجموعة بلدان الشرق الأوسط والشمال الإفريقي لوضع الحلول العلمية لمشاكلهم المشتركة والمتداخلة، والخاصة بتدهور احتياطات الطاقة وارتفاع الفقر المائي، واتخاذ الإجراءات الاحترازية تجاه أزمات المياه، ومن خلال تطويع العلوم والتقنيات الحديثة في تلبية الحاجات الاستراتيجية لقضايا الطاقة والمياه، والاستفادة من الإمكانات الطبيعية المتاحة في المنطقة، والتي يمكن ترجمتها إلى خطوات عملية من خلال استغلال أشعة الشمس ذات الوفرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وكذلك الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في هذا الجانب، عبر تعزيز التعاون والعمل المشترك مع الدول الصناعية وخاصة الدول الأوروبية التي قطعت شوطا لا بأس به في تطوير تقنيات استغلال مصادر الطاقة الجديدة والمتجددة، ودراسة إمكانية تطبيق تلك التقنيات.

الحصة الأولى: (60د) **طريقة التدريس: استراتيجية التخيل**

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه.

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (15د)

- اقرأ النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة. (2 د)

- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تكتشف أن الطاقة البديلة حل لا مفر منه من أجل استمرار الحياة؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل قرأت يوما أن العلماء أخذوا يطورون أساليب جديد في توليد الطاقة من الرياح، وأمواج البحار، والشمس الساطعة، وربما حتى من البراكين النشطة؟ (3 د)
- بما تشعر حينما ترى بعض المنازل في صحرائنا مزودة بألواح شمسية لتزويد الطاقة؟ (3 د)
- بما تشعر حينما تكتشف أن غالبية الناس لا يقتصدون في استهلاك الطاقة؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "الطاقة المتجددة" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!(2 د)
- **ماذا لو** نفذت الطاقة في عالمنا، فتتوقف وسائل المواصلات والمصانع والمستشفيات والمزارع وكل مصالح البشر، ويسدل ستار الظلام في الليل على كل المعمورة؟(3 د)
- تصور كيف ستكون ردة فعلك، وكيف ستقضي يومك؟ (4 د)
- ما هي الأشياء المخيفة التي قد تتصورها ولم يشر إليها الآخرون؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتخيل نفسك في عالم مظلم وموحش، لا حركة فيه ولا نشاط؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد الموضوع الذي تفكر فيه مختلفا عن موضوع الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في حال العالم إذا لم يستطع أن يوفر الطاقة البديلة (4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في حال المعمورة اليوم مع حالها لو نفذت الطاقة.(2 د)

5. يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كانا متيقنين من أن الطاقة التي نستهلكها آيلة للزوال والنفاذ، فما المانع من أن يأتي على الناس زمان بلا كهرباء ولا غاز ولا وقود؟ وهاهم العلماء يحذرون من خطورة الإسراف في استهلاك الطاقة، و يحثون على الإسراع في إيجاد البدائل. (1 د)
- حاول أن تتصور حياة في عالم مظلم بلا كهرباء بكل بدقة ووضوح. (1 د)
- تذكر عليك أن تكون أيضا صادقا في مشاعرك حينما ستكتب النص الجديد في الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟

- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)؟**
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة (40 د)

- حاول التفكير في عنوان لنص العالم المظلم الذي تتخيله.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.

- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"الطاقة الجديدة" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في تصور الأشياء حينما ننتقل إلى المستقبل الممكن؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن انتقلت بمخيلتك إلى الأمام؟ (3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تتفاءل بمستقبل زاهر متى اجتهد الناس في الاقتصاد من الطاقة، وكد العلماء والباحثون في إيجاد البدائل للطاقة التقليدية؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع الطاقة البديلة:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر النفسي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير في النص الأول(نمطية) وطريقة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هل استشعر التلاميذ قيمة الصدق والأمانة في كتابة النص المتخيل كما هي في النص الواقعي؟
- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟
- هل قدم التلاميذ حلولا عديدة للمشكلة التي ظهرت بسبب التغيير في النص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هل أيقن التلاميذ أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعـــا – ختـــام الحصـــة: وفيهـــا يتقـــدم الأســـتاذ بشـــكر تلاميـــذه علـــى المجهـــودات التـــي بـــذلوها طيلـــة الحصـــتين، ويطلـــب مـــنهم قـــراءة الـــنص المـــوالي فـــي البيـــت والاســـتعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية الثامنة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع: تاريخ نوبات الجفاف وآثارها (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) السنة الثالثة متوسط

أخـــذ الجفـــاف يحتـــل فـــي مناســـبات عديـــدة فـــي العقـــود الخمســـة الماضـــية مكانـــة بـــارزة مـــن الأخبـــار التـــي تصـــور المجاعـــات وقلـــة المحاصـــيل الزراعيـــة والكـــوارث وغيـــر ذلك من التجارب المثبطة للعزيمة.

وهـــو لـــيس فـــي الواقـــع خطـــرا جديـــدا يهـــدد الحيـــاة أو رفاهيـــة الإنســـان، بـــل هـــو ظـــاهرة قديمـــة تصـــيب فـــي كثيـــر مـــن الأحيـــان أمـــن حـــين إلـــى آخـــر منـــاطق مـــن الأراضـــي، فتســـبب الضـــرر لفتـــرات وبـــدرجات مـــن الشـــدة المتفاوتـــة، وفـــي الأزمنـــة القديمـــة وردت أنبـــاء الجفـــاف فـــي الأســـاطير الإغريقيـــة، ووصـــف وصـــفا بـــديعا فـــي القـــرآن الكـــريم، وفـــي التـــاريخ الحـــديث خـــلال الثلاثمائـــة ســـنة الماضـــية لـــم تفتـــأ نوبـــات الجفـــاف المـــدمرة الحارقـــة تصـــيب مناطق مختلفة كثيرة من العالم على فترات مختلفة، وتحدث فيها الفوضى والضنك.

وتبـــين وقـــائع الجفـــاف فـــي ســـجلها الطويـــل أن لتلـــك الحـــوادث مخـــاطر طبيعيـــة إلا أن العنصـــر البشـــري يمكـــن أن يكـــون مـــن بـــين العوامـــل المســـاهمة فـــي زيـــادة حـــدوث الجفـــاف ومضاعفة آثاره.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (17د)

- اقرأ النص قراءة صامتة.(3 د)

- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تكتشف أن جميع البلدان ومنها الجزائر معرضة لمخاطر الجفاف؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل قرأت يوما أن الجفاف لا زال يضرب بعض البلدان الإفريقية كالصومال، والنيجر، ومالي، والسودان في جهة الجنوب؟ (3 د)
- بما تشعر حينما ترى منظمات الإغاثة الغذائية تسارع لإطعام الجياع، وأن هذه المجهودات في غالب الأحيان غير كافية؟ (3 د)
- بما تشعر حينما تكتشف أن كثيرا من الناس يرمون الطعام في القمامة ولا يفكرون في الجياع؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "تاريخ نوبات الجفاف وآثارها" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!.(2 د)
- **ماذا لو** ضربت موجة جفاف بلاد الجزائر، وكنت المسؤول الأول عن التغذية، فطلبت منك الحكومة وصف الأوضاع بدقة، و تصور الحلول الممكنة لمعيشة الناس الخطيرة ؟(3 د)
- تصور كيف ستبدأ العمل، وما المهمات المستعجلة التي ستبدأ بها؟ (4 د)
- ما هي الأشياء المخيفة التي قد تتصورها ولم يشر إليها الآخرون؟ (7 د)

- مـا شـعورك وأنـت تتخيـل نفسـك فـي بلـد يمـوت فيـه النـاس يوميـا، وأنـت تسـابق الزمن لإيجاد الحلول المستعجلة؟ (2 د)

4. **يسـتخلص التلميـذ نموذجـا للموضـوع المتخيـل بنـاء علـى المقابلـة العامـة بـين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هـل تجـد الموضـوع الـذي تفكـر فيـه مختلفـا عـن موضـوع الكاتـب الـذي قرأتـه؟ (2 د)
- تمعن في حال الكارثة التي قد تخلف أضرارا جسيمة. (4 د)
- هـل اختلـف شـعورك وأنـت تفكـر فـي حـال الجزائـر اليـوم ونحـن نـنعم بالرخـاء والطعام، مع حالها لو عصفت بها موجة القحط؟(2 د)

5. يتجـاوز التلميـذ لحظـة (الغمـوض)، أي تجـاوز ثنائيـة الواقـع والمتخيـل فيقتنـع بـأن التصـورات البديلـة المقابلـة لتصـورات الكاتـب فـي مسـتوى واحـد، فـلا فـرق بـين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.(4 د)

- إذا كانـا جيراننـا فـي الـدول الإفريقيـة يعـانون مـن موجـات الجفـاف الخطيـرة، فمـا الـذي قـد يمنـع حدوثـه فـي بلـدنا ومعظـم أراضـينا صـحراء قاحلـة، ومعدلات تساقط الأمطار تقل من سنة لأخرى.(1 د)
- حاول أن تتصور وتصف عملك في ظل الظروف الصعبة. (1 د)
- تـذكر عليـك أن تكـون أيضـا صـادقا فـي مشـاعرك حينمـا سـتكتب الـنص الجديد في الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟

- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟
- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة(40 د)

- حاول التفكير في عنوان لموضوع نص الجفاف في الجزائر الذي تتخيله.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.
- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص"تاريخ نوبات الجفاف" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في تصور الأشياء حينما نتخيل معايشتها؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن انتقلت بمخيلتك إلى بلدك الجزائر؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تحتاط أكثر من خلال حلول ممكنة تخفف خطورة الوضع؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع تاريخ نوبات الجفاف وآثارها:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هـل اسـتطاع التلاميـذ أن يميـزوا بـين الأثـر النفسـي لتجربـة قـراءة الـنص الأول، وتصور النص الثاني؟
- هـل أدرك التلاميـذ الفـرق بـين طريقـة التفكيـر فـي الـنص الأول(نمطيـة) وطريقـة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هـل استشـعر التلاميـذ قيمـة الصـدق والأمانـة فـي كتابـة الـنص المتخيـل كمـا هـي في النص الواقعي؟
- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟
- هـل قـدم التلاميـذ حلـولا عديـدة للمشـكلة التـي ظهـرت بسـبب التغييـر فـي الـنص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هـل أيقـن التلاميـذ أن تخيـل الجميـل تفـاؤل بـه فـي المسـتقبل، وأن تخيـل القبـيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمـد المعلـم فـي تقـويم علـى الملاحظـات التـي يـدونها المعلـم علـى أوراق التلاميـذ البيضـاء التـي أنجـزت عليهـا المهمـات الكتابيـة فـي الحصـة الثانيـة بنـاء علـى شـبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعـــا – ختـــام الحصـــة: وفيهـــا يتقـــدم الأســـتاذ بشـــكر تلاميـــذه علـــى المجهـــودات التـــي بـــذلوها طيلـــة الحصـــتين، ويطلـــب مـــنهم قـــراءة الـــنص المـــوالي فـــي البيـــت والاســـتعداد لتجربة تخيلية مشوقة ومثيرة أخرى. (2د)

المذكرة الدرسية التاسعة للنص الأدبي وفق استراتيجية التخيل

الموضوع: البطالة (المطالعة الموجهة)

الزمن: حصتان (60 دقيقة للحصة الواحدة) **السنة الثالثة متوسط**

البطالـــة مشـــكلة اقتصـــادية، كمـــا هـــي مشـــكلة نفســـية، واجتماعيـــة، وأمنيـــة. وجيـــل الشباب هو جيل العمل والانتاج، لأنه جيل القوة والطاقة والمهارة والخبرة.

...وتؤكـــد الإحصـــاءات أن هنـــاك عشـــرات الملايـــين مـــن العـــاطلين عـــن العمـــل فـــي كـــل أنحـــاء العـــالم مـــن جيـــل الشـــباب يعـــانون مـــن الفقـــر والحاجـــة والحرمـــان، وتخلـــف أوضـــاعهم الصـــحية، وتـــأخرهم عـــن الـــزواج أو عجـــزهم عـــن تحمـــل مســـؤولية أســـرهم. تفيـــد الإحصـــاءات العلميـــة أن للبطالـــة آثارهـــا الســـيئة علـــى الصـــحة النفســـية، كمـــا لهـــا آثـــار علـــى الصـــحة الجســـدية، إن نســـبة كبيـــرة مـــن العـــاطلين عـــن العمـــل يفقـــدون تقـــدير الـــذات، ويشـــعرون بالفشـــل، كمـــا وجـــد أن نســـبة مـــنهم يســـيطر علـــيهم الملـــل، وأن يقظـــتهم العقليـــة والجســـمية منخفضـــة، وأن البطالـــة تعيـــق عمليـــة النمـــو النفســـي بالنســـبة للشـــباب الـــذين مـــا زالوا في مرحلة النمو النفسي.

كمـــا وجـــد أن القلـــق والكآبـــة وعـــدم الاســـتقرار يـــزداد بـــين العـــاطلين، بـــل ومتـــد هـــذا التـــأثير النفســـي إلـــى حالـــة الزوجـــات، وأن هـــذه الحـــالات النفســـية تـــنعكس ســـلبيا علـــى العلاقة بالزوجة والأبناء.

...ومـــن أولـــى مســـتلزمات العمـــل فـــي عصـــرنا الحاضـــر، هـــو التأهيـــل الحرفـــي والمهنـــي، واكتســـاب الخبـــرات العلميـــة، فالعمـــل يمـــلأ الفـــراغ، وينقـــذ الشـــباب مـــن الأزمـــات النفســـية، ويلبي له طموحه في توفير السعادة وبناء المستقبل.

الحصة الأولى: (60د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل

تطبيق القسم الأول من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات المحددة أدناه

1. يفهم التلميذ المعاني العميقة للنص ويدرك تفاصيله. (17د)

- اقرأ النص قراءة صامتة.(3 د)
- استمع بتمعن للقراءة الجهرية.(2 د)
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة. (2 د)
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها. (2 د)
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص. (3 د)
- ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟ (3 د)
- ما شعورك وأنت تكتشف أن البطالة عواقبها خطيرة ومدمرة للفرد والأسرة والمجتمع؟ (2 د)

2. يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (10 د)

- هل تعرف أحد الجيران أو أفراد العائلة ممن كان يعاني من البطالة؟ (3 د)
- بما تشعر حينما ترى الشباب بدون عمل ولا يجدون ما يصنعون؟ (3 د)
- بما تشعر حينما تسمع عن الشباب الذي يسرق المال لأنه لا يعمل ولا يجد من أين يحصله؟ (4 د)

3. يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على:" ماذا لو؟ " (18 د)

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "البطالة" لكن بطريقة أخرى. هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن!.(2 د)
- **ماذا لو** عمت البطالة كل المجالات، وأصبح كل الناس دون استثناء يعانون منها كيف سيكون حالك بينهم، وحال أسرتك ومجتمعك؟(3 د)
- تصور كيف يمكنك التفكير في حل أول للخروج من المشكلة؟ (4 د)

- ما هي الأشياء المخيفة التي قد تحدث في هذه الحالة؟ (7 د)
- ما شعورك وأنت تتخيل نفسك بين مجتمع كله بطال دون استثناء؟ (2 د)

4. **يستخلص التلميذ نموذجا للموضوع المتخيل بناء على المقابلة العامة بين التصور السابق والجديد. (8 د)**

- هل تجد الموضوع الذي تفكر فيه مختلفا عن موضوع الكاتب الذي قرأته؟ (2 د)
- تمعن في حجم المشكلة التي تتصورها مقارنة بما عرضه الكاتب . (4 د)
- هل اختلف شعورك وأنت تفكر في حالنا اليوم مع البطالة مقارنة بما تصورته الآن؟(2 د)

5. **يتجاوز التلميذ لحظة (الغموض)، أي تجاوز ثنائية الواقع والمتخيل فيقتنع بأن التصورات البديلة المقابلة لتصورات الكاتب في مستوى واحد، فلا فرق بين نص لأحداث واقعية ونص مكيف لأحداث متخيلة.**(4 د)

- إذا كانت البطالة تزداد يوما بعد يوم في أوساط الشباب فما الذي يجعلها لا تمس الفئات الأخرى ويصير الجميع في مشكل حقيقي(1 د)
- حاول أن تتصور كيف يمكنك إيجاد حل لك ولمجتمعك. (1 د)
- تذكر عليك أن تكون أيضا صادقا في مشاعرك حينما ستكتب النص الجديد في الحصة المقبلة، تماما كأنه واقع.(2 د)

رابعا- تقييم الحصة الأولى:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص بسهولة؟
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة الواردة في النص؟
- هل فهم التلاميذ معاني الكلمات والجمل الغامضة؟
- هل استنتج التلاميذ معاني النص ودلالاته الواقعية؟

- هل تأثر التلاميذ بمعاني النص؟
- هل تذكر التلاميذ بعض المعاني المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة؟
- هل أدرك التلاميذ فائدة تغيير أو تعديل أو إضافة عنصر في النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر **(ماذا لو؟)**؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي أحدثوه في النص بسبب نشاطهم التخيلي المستمر؟
- هل شعر التلاميذ بالحرية في التفكير وبناء المعاني؟
- هل شعر التلاميذ بالاعتزاز نتيجة تفكيرهم المطور؟

الحصة الثانية: (60 د) طريقة التدريس: استراتيجية التخيل (القسم الثاني)

أولا – مراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ مستعينين بالمكتوب على الكراسة.(5 د)

ثانيا– تطبيق القسم الثاني من الاستراتيجية: ويكون ذلك وفق الخطوات التابعة المحددة أدناه:

6. يكتب التلميذ النص مستثمرا قدراته اللغوية والتعبيرية لترجمة المعاني والتصورات السابقة(40 د)

- حاول التفكير في عنوان لموضوع نص البطالة العامة الذي تتخيله.
- اكتب فقرات النص متناسقة مع تصورك المنظم على الأوراق البيضاء.

- حاول ترجمة هذه المعاني في سياقات وأساليب لغوية بسيطة ومناسبة.
- عليك اختيار الألفاظ والعبارات الدالة.
- حاول التعايش مع كتابة النص عاطفيا ونقله بأمانة كأنه حقيقة مشاهدة.

7. يقيم التلميذ التجربة التخيلية، ويلاحظ ما حققته من أثر معرفي فكري ساعد على توظيف المرونة الفكرية والأصالة مقابل أثر عاطفي، جعل التلميذ يعيش حدثا كما أراده وتمناه. (18د)

- هل تلاحظ فرقا في طريقة تفكيرك في نص "البطالة" مع طريقة تفكيرك في النص الجديد؟ (3 د)
- هل تشعر بشيء مميز تجاه النص الذي طورته بمجهوداتك وقناعتك وإيمانك ؟ (3 د)
- هل أدركت قيمة تفكيرنا في تصور الأشياء حينما نتخيل معايشتها؟(3 د)
- هل أدركت كيف استطعت أن تطور النص بكل سهولة لمجرد أن انتقلت بمخيلتك إلى البطالة العامة؟(3د)
- هل شعرت بقيمة الأمانة في نقل الأفكار وترجمة الأحاسيس.(3د)
- هل تجعلك التجربة التخيلية تفكر أكثر في حلول الممكنة التي تخفف خطورة الوضع؟ (3د)

ثالثا ـــ تقييم الحصة الثانية لموضوع البطالة وآثارها:

وتكون على مستويين :

1 ـ حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الأتية:

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر المعرفي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هل استطاع التلاميذ أن يميزوا بين الأثر النفسي لتجربة قراءة النص الأول، وتصور النص الثاني؟

- هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير في النص الأول(نمطية) وطريقة التفكير في النص الثاني(إبداعية)؟
- هل وظف التلاميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص؟
- هل كتب التلاميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صور ذهنية جديدة؟
- هل استشعر التلاميذ قيمة الصدق والأمانة في كتابة النص المتخيل كما هي في النص الواقعي؟
- هل استطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد بدقة؟
- هل قدم التلاميذ حلولا عديدة للمشكلة التي ظهرت بسبب التغيير في النص المتخيل؟
- هل اختار التلاميذ أفضل حل للمشكلات التي تصوروها؟
- هل توقع التلاميذ النتائج المترتبة على الاختيار؟
- هل أقر التلاميذ أن ما تخيلوه يمكن أن يصير حقيقة يوما ما؟
- هل أيقن التلاميذ أن تخيل الجميل تفاؤل به في المستقبل، وأن تخيل القبيح تحذير منه في المستقبل؟
- هل وافق التلاميذ أن تخيل الحدث في النص يعتبر بداية في تحققه؟

2 ـ تقييم كتابات الطلاب التي انجزت داخل القسم.

يعتمد المعلم في تقويم على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية في الحصة الثانية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

رابعا – ختام الحصة: وفيها يتقدم الأستاذ بشكر تلاميذه على المجهودات التي بذلوها طيلة الحصتين، والحص ويعلمهم أن البرنامج شارف على الانتهاء، وأن التلاميذ كانوا رائعين في مشاركتهم وتفاعلهم وحضورهم، ويذكرهم بأنهم سوف يختبرون بعد أسبوع من قبل الباحث مرتين، في الكتابة الإبداعية (بالنسبة

للمجموعة التجريبية الأولى)، أو في حل المشكلات (بالنسبة للمجوعة التجريبية الثانية). (2د)

الملحق رقم (2)

اختبار الكتابة الإبداعية

اختبار الكتابة الإبداعية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط

يتيح هذا الاختبار للتلميذ كتابة مقال ضمن زمن محدد، إذ يثير السؤال التلاميذ ويظهر مدى امتلاكهم المهارات الفرعية للكتابة الإبداعية المرفقة للتصديق.

نص السؤال:

لطالما تمنيت أن تقوم برحلة جميلة إلى بعض البلدان، وها هي الفرصة قد سنحت، لقد تم اختيارك للسفر من الجزائر إلى جنوب إسبانيا عبر منطاد هوائي حديث وآمن. وهل تدري مع من؟ مع أفضل أصدقائك، وأفضل الرجال المتمرسين في قيادة المنطاد ومعاونيه. لاشك أن الرحلة سوف تكون رائعة، ولاشك أنكم سوف تهبطون في مناطق عديدة، وأنكم سوف تشاهدون الأرض والبحر من أعلى، ليلا ونهارا.

فهل تكتب لنا ما شاهدته وما عايشته بكل حرية وصدق في هذه المغامرة؟

إعداد الباحث

الملحق (3)

بطاقة تقويم إجابات التلاميذ في اختبار الكتابة الإبداعية

المجموعة..... الرقم..... اسم ولقب التلميذ(ة).....الدرجة الكلية.....

المهارة الفرعية	المؤشرات السلوكية	درجة امتلاك التلميذ(ة) لمهارات الكتابة الإبداعية				
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
مهارات مرتبطة بالطلاقة	ينوع الأفكار حينما يوضح معنى معين					
	يولد أكبر عدد من الأفكار في النص كاملا					
	يكثر من استخدام المترادفات					
	يكثر من استخدام الكلمات المتضادة					
مهارات مرتبطة بالمرونة	يحقق علاقات مختلفة بين الجمل(السبب والنتيجة، الكل والجزء..)					
	يغير الأفكار حينما ينتقل من وصف مكان لآخر					
	يحافظ على تسلسل منطقي في الانتقال من فكرة لأخرى					
مهارات مرتبطة بالأصالة	يوظف كلمات على غير العادة					
	يولد أفكارا غير متكررة لدى زملائه					
	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة					
مهارات مرتبطة بالقدرة التصويرية	يستخدم التشبيهات في الوصف					
	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجريد					
	يربط بين صور التجربة السابقة وتجربته في النص					
مهارات مرتبطة بالقدرة على التأثير العاطفي	يوظف كلمات تدل على المشاعر					
	يغير شدة العاطفة حسب الموقف					
	يكتب عبارات تشوق القارئ لتجربته					
مهارات لغوية	يكتب مقدمة فعرضا فخاتمة					
	يربط بين الأفكار في تسلسل منطقي					
	يكتب بلغة عربية فصيحة					
	يراعي صحة إعراب الكلمات وأواخر الجمل					
	يراعي سلامة التراكيب النحوية					
	يكتب دون أخطاء إملائية					
	يراعي علامات الوقف					
	يكتب بخط واضح					

الملحق رقم (4)

اختبار حل المشكلات

النص المقترح: الغابة تحترق !

خرجتَ مع صديقين لك في رحلة صيفية إلى الغابة المجاورة لبلدتكم للاستمتاع بقضاء أوقات جميلة تحت ظل الأشجار المورقة، وزقزقة العصافير الشذية، وخرير المياه المتدفق على أطراف جدول رائع الجمال، مياهه باردة وصافية كالمرايا.

وبمجرد أن وصل الجميع، اخترتم مكانا كثيف الأشجار، فأقمتم مخيمكم البسيط، ورحتم تجمعون الأعواد والحشائش لإيقاد نار صغيرة تكفي لشواء بعض الأسماك التي أحضرتموها معكم، لقد كان الطعام لذيذا، وتنمى الجميع لو أحضر من السمك المزيد.

بعد قضاء أوقات حافلة ومسلية، أخذتم أغراضكم راجعين مبتهجين، غير أنكم تركم تلك النار تشتعل، ولم ينتبه لها أحد منكم، وبمجرد أن قطعتم نصف ميل لاحظتم انبعاث دخان كثيف من مكان التخييم، فعرفتم أنها ناركم التي أوقدتموها، لقد رجعتم مسرعين لتدارك الخطأ، غير أن الوقت كان قد فات، فتلك النار الصغيرة تعاظمت أكثر وصار لهبها لافحا.

إعداد الباحث

يا إلهي ؟!! ماذا تصنعون، وما مصيركم لو انكشف الأمر ؟

عزيزي التلميذ ...الأمر خطير ومستعجل كما ترى، وأنت مطالب بمشاركة صديقيك في إيجاد حل للمشكلة في أقرب وقت، عليك التفكير بجد حينما تجيب عن الأسئلة الآتية التي سوف تساعدك في إيجاد الحل.

- في رأيك ما هي المشكلة التي تواجهكم بالتحديد ؟

المشـــــــــكلة التـــــــــي تواجهنـــــــــا تحديـــــــــدا تتمثـــــــــل فـــــــــي

.....

- فكر جيدا ثم اكتب أكبر عدد من الحلول الممكنة لهذه المشكلة.

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

5. .....

6. .....

7. .....

- **ما هي العراقيل التي تجعل اختيار وتطبيق كل حل من الحلول التي ذكرتها الآن صعبا؟**

1.....

.....

2.....

.....

3. .....

.....

4. .....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

- **عزيزي التلميذ رغم تلك العراقيل فأنت ملزم باختيار أفضل حل مناسب للمشكلة. فما هو أفضلها في نظرك؟**

في رأيي أفضل حل للمشكلة هو الحل رقم..... لأنه .....

.....

.....

- **تصور عزيزي التلميذ ... كيفية ستسير الأحداث لو طبق الحل الذي اقترحته على زملائك؟**

أتوقع أن تسير الأحداث كالآتي:.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **بعد اختيار الحل وتطبيقه، ما هي النتائج التي يمكنك توقعها؟**

نتيجة تطبيق الحل الذي اخترته هي .....

.....

.....

.....

الملحق رقم (5)

الإجابة النموذجية للاختبار الموقفي في حل المشكلات

- المشكلة التي تواجهنا تحديدا تتمثل في: (03ن)

  التسبب في تعاظم لهب النار في الغابة.

- لو فكرت مع الأصدقاء في أكبر عدد ممكن للحلول الممكنة للورطة التي وقعنا فيها لاخترت منها:(ن04)

  1. الهروب دون إخبار أحد. 0.5
  2. الاستنجاد بالمطافئ دون الحديث عن المتسبب.0.5
  3. الاستنجاد بالمطافئ والاعتراف بالذنب.0.5
  4. الاستنجاد بالوالدين دون الحديث عن المتسبب.0.5
  5. الاستنجاد بالوالدين مع الاعتراف بالخطأ.0.5
  6. الاستعانة بأصدقاء آخرين والتعاون على إطفائها.0.5
  7. حلول اخرى هي:.....01

- قد لا تصلح الحلول المقترحة بسبب العراقيل التي قد تواجهها، اقرأها بتمعن وأختر أكبر العراقيل التي يمكن أن تصادفك. (04ن)

1. الهروب دون إخبار أحد قد يسبب دمارا عظيما للغابة، ولن يجد أحد مكانا للاستمتاع فيه بعد اليوم. كما قد يكتشف الأمر وتوجه التهمة الخطيرة في حالة احتراق الغابة لنا جميعا. 0.5
2. الاستنجاد برجال الإطفاء قد ينقذ الغابة من اللهب، غير أن التحقيق معي ومع الأصدقاء وربما إخبار بعض من شاهدنا في المكان قد يفضح كذب المجموعة. 0.5
3. الاستنجاد برجال الإطفاء قد ينقذ الغابة والاعتراف بالذنب يستلزم حضور الأولياء وغضبهم شيء لا مفر منه. 0.5

4. الاستنجاد بالوالدين دون الحديث عن المتسبب في المشكلة قد يدفعهم لتحمل مسؤولية إبلاغ رجال الإطفاء، والتستر على المتسبب، لكن الوقت سوف يتأخر لإنقاذ الغابة، والمتسبب سيظهر لا محالة. 0.5
5. الاستنجاد بالوالدين مع الاعتراف بالخطأ، هذا الخيار قد يدفع الوالدين لتبليغ رجال الإطفاء، غير أن الوقت قد يصبح متأخرا عن إنقاذ الغابة، وربما سيفتضح أمرنا جميعا وتصبح التستر وراء الوالدين شكلا من أشكال الضعف.0.5
6. الاستعانة بأصدقاء آخرين والتعاون على إطفائها، هذا الحل قد يؤخر إنقاذ الغابة، وربما سيضع الأصدقاء أمام خطر حقيقي في احتمال الاحتراق، إضافة لافتضاح أمرنا نحن الثلاثة. 0.5
7. العراقيل التي قد تواجه الحلول الأخرى 01

- عليك اعادة النظر في الحلول المقترحة واختيار أفضلها في رأيك.(03ن)

بعد التفكير مليا سوف يكون اختياري للحل رقم 03 لأنه أقربها للحكمة والصدق وأبعدها عن الكذب.

- حاول أن تتصور كيفية عمل الحل المقترح في الواقع؟ (03ن)

أتوقع أن تسير الأحداث كالآتي : أولا سوف نسرع نحن الثلاثة إلى الاتصال برجال الإطفاء، وسوف نوجههم بسرعة لمكان الحريق، ثم نساعدهم متى طلبوا منا ذلك، وبعد التحقيق معنا سوف نقر بأننا نسينا النار الصغيرة تشتعل عن غير قصد، وعندما يحضر أولياؤنا سوف نعترف أمامهم وأننا مستعدون لإصلاح الخطأ قدر المستطاع.

- تقييم نتائج عمل الحل المقترح. (03ن)

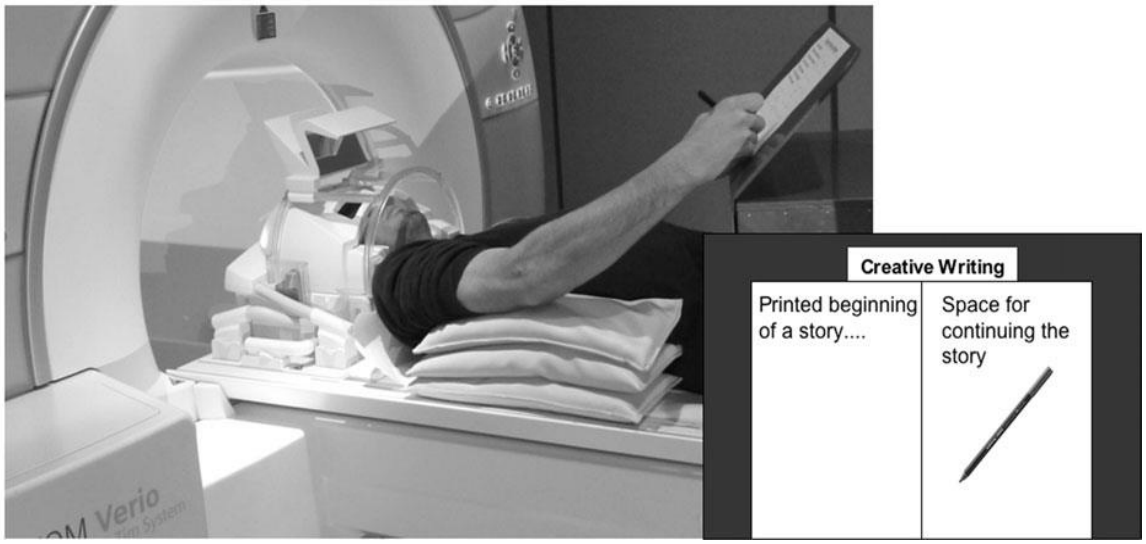
حينما أختار هذا الحل، فسوف أنقذ الغابة من ألسنة النيران في أقرب وقت، كما أن الاعتراف بالذنب سوف يريحنا جميعا، ويجعلنا نحن الأصدقاء الثلاثة، نحترم بعضنا بعضا أكثر، مما سيزيد من قوة صداقتنا، كما يجعلنا نتحمل مسؤولية هذا الخطأ أمام مصالح الإطفاء، والغابات، والوالدين، والمجتمع كافة، الأمر الذي يدفعنا

للتحلي بالشجاعة لتقديم الاعتذار، وسوف يدعونا هذا أيضا لمحاولة إصلاح ما أفسدناه بغرس شجيرات، والتحسيس بخطورة إهمال النار مشتعلة في الغابة مستقبلا.

الملحق (6)

وضعية كتابة المختبرين حال كونهم تحت وضعية قياس جهاز IRM

صورة توضيحية لمتطوع مشارك في الكتابة الإبداعية حال كونه تحت وضعية التصوير المغناطيسي



الملحق رقم (07)

يبين خطوات التأكد من تكافؤ المجموعات الأربعة بناء على علامات التلاميذ في اختبار اللغة العربية

الجدول(01) يبين علامات التلاميذ في اختبار اللغة العربية للفصل الأول الموحد

الرقم	القسم الأول	القسم الثاني	القسم الثالث	القسم الرابع
01	9.00	12.00	14.00	10.00
02	10.00	11.00	15.00	10.50
03	11.00	10.00	7.00	3.50
05	15.00	10.50	6.50	14.00
06	9.00	12.00	4.00	6.50
07	6.50	8.50	13.00	4.50
08	8.50	13.00	11.00	8.00
09	13.00	11.00	15.00	8.50
10	11.00	16.00	10.50	9.00
11	14.00	15.00	10.50	17.00
12	15.00	4.50	10.50	18.00
13	4.50	16.00	9.00	13.00
14	6.00	6.50	14.00	11.50
15	9.00	8.00	6.50	11.50
16	8.50	10.00	5.00	16.00
17	9.00	14.00	5.00	14.00
18	6.00	6.00	3.50	12.00
19	12.00	7.50	14.00	15.00
20	10.50	15.00	17.00	13.00
21	11.50	5.00	8.00	6.50
22	14.00	4.50	8.50	14.00
23	13.00	6.50	6.00	12.00
24	5.00	11.00	5.50	13.00
25	5.50	10.00	12.00	11.00
26	17.00	14.00	12.00	9.50
27	7.00	13.00		

جدول(2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار اللغة العربية للفصل الأول

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القسم الأول	27	9.98	3.37
القسم الثاني	27	10.38	3.49
القسم الثالث	26	9.88	3.93
القسم الرابع	26	11.19	3.63
المجموع	106	10.35	3.59

جدول (3) يبين نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات الأربعة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	27.77	3	9.25	.710	0.548
داخل المجموعات	1330.6	102	13.04		
المجموع	1358.37	105			

- **دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يبين الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجات تلاميذ المجموعات الأربعة في اختبار اللغة العربية للفصل الأول حيث جاء مستوى الدلالة مساوي ل (0.548) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التخيل في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الجزائر. ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد برنامج في النصوص الأدبية وفق استراتيجية التخيل، وكذا اختبارين أحدهما في الكتابة الإبداعية، والآخر في القدرة على حل المشكلات، وإعداد بطاقة لتصحيح اختبار الكتابة الإبداعية، وإجابة نموذجية في حل المشكلات. وقد تكونت عينة الدراسة من (106) تلميذا وتلميذة يدرسون في مرحلة السنة الثالثة المتوسطة في ولاية جيجل، مقسمين على أربعة أقسام اثنان منهم شكلا المجموعتين التجريبيتين، واثنان المجموعتين الضابطتين. وقد استخدم التحليل الإحصائي المناسب على غرار تحليل التباين المصاحب الثنائي، وتحليل التباين الأحادي المتعدد، والارتباط البسيط.

وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي تعزى لاستراتيجية التخيل، بينما لم توجد فروق تعزى للجنس، والتفاعل بين الجنس والطريقة. وعلى مستوى الفروق في مهارات الكتابة الفرعية ظهرت دالة فيما يتعلق بمهارة المرونة والقدرة التصويرية والتأثير العاطفي والقدرة اللغوية كلها لصالح المجموعة التجريبية الأولى. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي تعزى لاستراتيجية التخيل، كما وجدت فروق دالة تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة، بينما لم توجد فروق تعزى للجنس فقط. وعلى مستوى المهارات الفرعية المتعلقة ببحث الحلول المناسبة، وتحديد الصعوبات في الحل، وتطبيق الحل، وتقييم عمل الحل، فقد ظهرت فروق دالة أيضا كلها لصالح المجموعة التجريبية الثانية. واخيرا كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (ممن درسوا وفق استراتيجية التخيل) في الكتابة الإبداعية، ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (ممن درسوا وفق استراتيجية التخيل أيضا) في القدرة على حل المشكلات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التخيل في تدريس النصوص الأدبية والعناية أكثر بتوجيه التلاميذ نحو ممارسة الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التخيل، النصوص الأدبية، تلاميذ السنة الثالثة متوسط، الكتابة الإبداعية، القدرة على حل المشكلات.

Abstract: The present study aims to investigate the effect of teaching literary texts using the imagination strategy on improving creative writing, and problem solving abilities among middle grad school students in Algeria. To achieve this goal, the researcher prepared a program in the literary texts according to the imagination strategy, as well as two tests; one in creative writing, the other in problems solving, furthermore he prepared a card to correcting the creative writing test, and a typical answer to the problem solving test. Subjects (n=106) in the current study consisted male and female students studying in the middle third grad in Jijel prefecture, divided into four sections; two as experimental groups, and two as a control groups. The study used the appropriate statistical tests such as Tow-Way ANCOVA, ONE-WAY MANOVA, and simple correlation tests.

The results revealed that there were statistically significant differences at the level of (α = 0.05) between the post- creative writing performance test due to the imagination strategy, while there were no sex differences and no differences due to the interaction between sex and method. Concerning the differences in sub-creative writing skills (flexibility, imaginative ability, affective effect, and linguistic ability)the study revel a statistically significant for the first experimental group. We get the same results in post-problem solving test performances excepted for significant differences due to the interaction between method and gender. At the level of sub-skills problem solving test (examination of appropriate solutions, identification of difficulties, applying the solution, and evaluating the work of the solution) there were also significant differences for the second experimental group. Finally, the results showed a positive and significant correlation between the two performances; in the creative writing, and problem solving. In light of these results, the study recommended using the strategy of imagination in teaching literary texts and taking more care in directing students to practice creative writing and problem solving.

Keywords : imagination strategy, literary text, the middle third grad student, creative writing, problem solving.