المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 4، 2009، 385-398

أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنميةالقدرة على التخيّل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي

حمدان نصر *

تاريخ تسلم البحث 2008/11/24 تاريخ قبوله 2009/10/6

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي أثر استخدام معلمي اللغة العربية لنشاطات تعلّميّة تعليمية مصاحبة للاستماع في تنمية قدرات الطلاب على إنتاج الصور الذهنية المجردة حول أفكار، وأحداث وردت في المادة المسموعة. تكوّنت عينة الدراسة من (59) طالبا ممن يدرسون في المدرسة النموذجية في جامعة اليرموك، بواقع شعبتين تمّ اختيارهما بطريقة عشوائية، إحداهما مجموعة تجريبية تعرضت لتعليم نصوص الاستماع بالتلقي المباشر مصحوبا بعدد من الأنشطة الفنية، والمعرفية، والحركية، لتنمية القدرة على التخيّل وإتاحة الفرصة للطلاب إنتاج ما يمكن من الصور الذهنية المجردة المرتبطة بالشخوص والأفكار والاحداث موضع التخيّل الواردة في النصوص المسموعة.، في حين درس طلاب المجموعة الضابطة النصوص ذاتها بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم التي تقتصر على الاستماع للنصوص والإجابة شفويا أو كتابة عن أسئلة الاستيعاب الاستماعي التي تليها كما هي في كتاب لغتنا العربية المقرر لأفراد العينة. طبقت الدراسة خلال عشرة أسابيع من الفصل الثاني للعام 2008، بواقع حصة واحدة أسبوعيا. و لقياس أثر التجربة أعد الباحث اختبارا من ثلاثة أقسام تقيس الأبعاد الفنية، والمعرفية، والحركية للقدرة على التخيّل عبر مواقف الاستماع، وتمّ تصديق الاختبار بعرضه على محكمين من ذوي الاختصاص. و أجريت له معاملات الثبات بطريقة الإعادة حيث بلغت (0.82) للقسم الخاص بالرسم اليدوي، و(0.85) للقسم الثاني الخاص بالتعبير عن التخيّل بالاستجابة المعرفية، و (0.74) للقسم الثالث الخاص بالتعبير الحركي، في حين بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.87) .وهي معاملات ثبات عالية ومناسبة لأغراض هذه الدراسة. أظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات العينة على اختبار القدرة على التخيّل ككل ، وكأجزاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدراسة نصوص الاستماع بطريقة النشاطات المصاحبة. ووجود فروق دالة (α=0.05) في اختبار القدرة على التخيّل ككل تعزى للتحصيل في اللغة العربية لصالح المستوى المرتفع . وعدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين مستوى تحصيل الطلاب السابق في اللغة العربية، والنشاطات التعليمية المصاحبة المستخدمة في تدريس الاستماع. (**الكلمات المفتاحية:** رياضيات، تعلّم، تعليم، نماذج، بنائية).

The Effect of Accompanying Listening Teaching Activities and Previous Achievement in Arabic on the Development of Imagination of Sixth Graders

Hamdan Nuser, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at exploring the effect of accompanying listening teaching activities in Arabic lessons on the development of the learners' imagination. The study sample consisted of 59 sixth grade male students in two groups chosen randomly from the Yarmouk University Model School. The experimental group received instruction of listening skills using drawing, kinetic representation and cognitive activities. The control group received post-listening instruction in the conventional method by answering the after listening text questions included in the textbook . The experiment was conducted for 10 weeks in the 2nd semester 2008. To measure the effect of the experiment, the researcher used a three- part test which measured the dimensions of the imaginative ability of children, the first part of the test aimed at assessing the drawing effect on the development of the learners imagination; the second aimed at developing the cognitive responses; and the third part focused on the effect of kinetic representation on the learners' imagination while listening to the teacher. The test was administered before and after the experiment. The reliability of the test was calculated by test retest and found to be 0.82 for the 1st part (drawing), 0.85 for the second part (cognitive response) and 0.74 for the kinetic representation activities comprising a total 0.87. It was found that there were significant statistical differences at (0.05=α) in favor of the experimental group on the three dimensions. Besides, it was found that there was no interaction between the tested teaching activities and the students' previous achievement levels in Arabic subject concerning the imaginative ability, which indicates that all students benefited from the teaching of the listening activities regardless of their previous different levels. (**Keywords:** The Accompanying Listening Teaching Activities, Achievement in Arabic, Imagination)..*

مقدمة: تنامى الوعي لدى الباحثين، وخبراء مناهج اللغة في العالم خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بوجوب رعاية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة، باعتبارها من أبرز مخرجات التعليم اللغوي، وأداة التقدّم والتطوّر في مناحي الحياة المختلفة، حتى أصبح يطلق على هذا القرن، عصر التكنولوجيا والإبداع والتفوق.

والتخيّل قدرة مركبة، تتيح للدماغ فرصة إنتاج صور ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير والتناول، ولذا فإنها تقوم بوظيفة توليدية، تتمثل في تحريض المخزون الخبري، وإثارته لإنتاج متغيرات وبدائل متنوعة وعديدة، وهي من العوامل المؤثرة والمسؤولة عن التفكير الإبداعي أحد الأهداف الأساسية للتربية المعاصرة، وإن كانت وحدها غير كافية لتشكيل الأفكار المنتجة حيال موضوع معين، حيث تختلف باختلاف الخبرات المعرفية والعملية السابقة لدى الفرد، ومدى العلاقة العاطفية بينه وبين الموضوع مدار التفكير والتخيّل، فضلا عن درجة تجريد هذا الموضوع، لذا يسهم التخيّل في جعل الإنسان قادرا

* كلية التربية- جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

على النظر إلى الموقف من زوايا متعددة، ويشعره بالحرية، ويمدّه بالقدرة على الخلق والإبداع (Spencer, 2003).

وهناك ما يشير إلى أن التخيّل مفهوم فلسفي ذهني مركب، يصعب تعريفه كمصطلح سلوكي ثابت، وهناك من يرى أنه ليس مهارة أو أسلوبا، كما أنه ليس إحساسا ملحوظا. إذ يرى بارو (Barrow, 1990) أن مفهوم "التخيل" يعني الميل نحو تصوّر غير مألوف للأشياء والأفكار والمعاني، وأنّ تعلّم هذه القدرة وتعليمها يتطلب استخدام نشاطات فنية وعملية، وتوفير بيئة تعليمية غنية بوسائل التعلم. وترى سبارسهوت (Sparshott, 1991) أن التخيل هو القدرة على أن يصل الفرد إلى ما هو غير متوقع، ويضع حلولا ناجعة، وغير مألوفة.

وفي إطار الحديث عن طبيعة الصور الذهنية التي ينتجها الدماغ في موقف التخيّل يرى جرى ووليم صن وكيبب ودولفن (Gray & Williamson & Kaip & Dolphin; 2007) أن الصور المنتجة ذات طبيعة كليّة، وليست صورا فردية متأثرة بمكان أو زمان، وتختلف القدرة في ذلك من فرد لآخر؛ فمن الناس من يفكر بصورة كلية، في حين يفكر بعضهم بطريقة جزئية. ويعاني كثير من الأفراد من توليد مثل هذه الصور. فقد كشفت دراسة وندر وورولن (Wonder & Rollin, 1998) عن أن ثلاثة من كل عشرة أشخاص يعانون اضطرابا في بناء تلك الصور، وأن التدريب على ممارسة التخيّل قد حسّن قدرتهم على التصوّر.

ويعتقد بعض الخبراء أن من الصعب تحديد مفهوم جامع للتخيل، لأنه عمليات أدائية ذهنية تعمل على تثبيت البيانات، وإعادة إنتاجها بأشكال مختلفة، وتشير نتائج البحث إلى أن التخيل سلوك خاص بالإنسان وملازم له، وهو جزء من الخط التطوري الذي يبدأ في وقت مبكر من الحياة، وتتشكل بداياته في الأسرة، ويتمثل في نمط خاص للوظائف العقلية التي تعمل على توسيع تصوّر الفرد للعالم (Mayes & Coken, 1992). وحينما يتخيّل الأفراد فإنهم يرسمون في عقولهم معرفة جديدة للأشياء الواقعية. وإثارة الخيال هو التدريب العقلي الذي إذا مارسه الإنسان منذ طفولته، فإنه يخرج ذكيا يقظا وواعيا (زلط، 1997)، وتنمو لديه القدرة على التفكير المجرد، ومع الوقت يستطيع التمييز بين الأشياء، وإعطاءها معان جديدة مستنبطة (عبد الوهاب، 2004).

وفي مجال الحديث عن العلاقة بين القدرة على التخيل والتفكير، هناك من يرى أن التخيّل هو التفكير العميق للفرد، يتوصل به إلى ما بداخله، حيث إن الدماغ والتخيل يعملان في إطار واحد، في حين يذهب بعضهم إلى أن التخيل ليس صورا خيالية مجردة، ولكنه أهداف ورغبات ومقاصد وخطط للدماغ، لا بل هو قلب التفكير، وأداة الفهم الواعي (Potter, 2008). أما بيرنس (Burns, 1998) فيرى أن التخيّل قدرة كامنة لدى الفرد مسؤولة عن خلق أشياء جديدة في شكل أفكار، وحلول، ومقترحات، ومعان، وربطها بالماضي بأشكال مختلفة، وغير مألوفة، وهي في الحقيقة أداة العقل المبدع.

ويرى رون (Ron, 2001) أن القدرة على التصوّر تشكل معظم أساسيات التفكير لدى الإنسان، ويتساءل الخبراء عن ماهية هذه القدرة الذهنية، وكيف يمكن الإحاطة بها، والعمل عليها كأحد أبرز مخرجات العملية التعلمية التعليمية. فينظر إيجان (Egan, 1992) إلى أن هذه القدرة ليست ضد التفكير العادي المألوف فحسب، ولكنها أبعد من ذلك، إنها تمدّ الفرد بنوع من السياق الذي يقوده إلى التفوق. وهناك ما يرى أن التخيّل قوة مؤثرة وأداة فاعلة لتطوير الحياة، تتأثر هذه بعوامل داخلية وأخرى خارجية لعلّ أهمها ما لدى الفرد من مخزون خبري ثري ومتنوع، الأمر الذي يدعو القائمين على إعداد المناهج المدرسية، والمعلمين إلى وجوب الاعتناء بتشكيل هذه القدرة العقلية، والعمل على تنميتها لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (Barrow, 1990).

ويتساءل بعضهم كيف يتشكل الخيال؟ وكيف يحفز القارئ والكاتب والمستمع والمتحدث على التصوّر، والاندماج في الأحداث ؟، وكيف يسهم كل ذلك في استيعاب المعاني والأفكار المجردة غير المرئية، وغير المحسوسة، وكيف تعمل القدرة على التخيل في مساعدة الفرد على الانتقال إلى أماكن قد لا يستطيع أن يصلها حقيقة ؟، وكيف يخدم التخيل عمليات الخلق والإبداع؟ (Egan, 1994).

ويبيّن رون (Ron, 2001; Andrew, 2004) كيف توحد القدرة على التخيل لدى الفرد خبراته اللغوية والجمالية، وتفتح قنوات الاتصال بين هذين المجالين. ويؤكد وجوب أن تسهم مناهج تعليم اللغة، والعمليات التعلمية التعليمية المصاحبة في إنعاش هذه القدرة وتطويرها، ويعتقد أن أساليب الدراما التعليمية وسرد القصة، والتلقي من بين الأساليب الفاعلة في تشكيل هذه القدرة وتنميتها فضلا عن استخدام الأضداد والمجاز والاستعارة، ويرى أن كل شخص في التربية يمكن أن يتحدث بسهولة عن التخيّل والخيال، ولكن ربما لا أحد يفهم حقيقة هذه القدرة المركبة، وكنهها وكيف تعمل، ومدى تأثيرها في الجوانب العقلية واللغوية الأخرى للفرد،الأمر الذي يستدعي تناول هذه القدرة المهمة في ميدان تدريس اللغة بالبحث والتقويم.

وللتخيّل أهمية بارزة في حياة الإنسان، حيث يحسّن قدرته على التفكير وابتكار حلول نوعية للقضايا، والمشكلات التي تؤرقه في عصر تسوده أشكال مختلفة من الصراعات (Spencer, 2003). إذ يسهم التخيّل في إدارة استراتيجية العصف الذهني Brainstorming Strategy Management، واستمطار الصور الذهنية أثناء الاستماع، ومحاولة الإفادة منها بأقصى ما يمكن لاستيعاب المسموع بمستوياته المختلفة(القطامي،2000). وقد يعاب على مدرّسي اللغة اهتمامهم الزائد بالحقائق والمعارف والمعلومات، على حساب رعاية هذه القدرة المحورية، والوسائل اللازمة لذلك كالاستماع إلى الرسائل الصوتية المختلفة، وتعرّف الأضداد، وتحويل المألوف من الأشياء والمعاني إلى ما هو غير مألوف والعكس، وعمل الاستنتاجات وتوقع النهايات، ووضع

الاحتمالات التي هي وسائل لتعزيز القدرة على التصوّر والتفكّر (اللوزي، 2005).

وتقديرا لأهمية القدرة على التخيّل، ودورها في العملية التعليمية، يرى رون (Ron, 2001:64) أن المؤسسات التربوية في العالم في القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى مناهج دراسية تأخذ بالاعتبار متطلبات تعليم أشكال التخيّل من أجل إحداث تكامل بين عالم المعرفة، وعالم الجمال، ويقول: "إنه إذا كان التخيل عملية يتم عبرها تصنيف الأفكار، فإن التركيز عندها يكوّن قدرة للإحاطة بالفكرة لفترة طويلة لعمل شئ ما نحوها". وفي هذا الاتجاه ويحاول التربويّون والباحثون في هذا القرن تقصّي الوسائل، والأساليب التي قد تسهم في تكوين القدرة على التخيل لدى الطلبة، وهناك ما يشير إلى أن استخدام استراتيجيات سرد القصة Storytelling، ولعب الدور Role playing، والتعلم التعاوني Cooperative Learning، والتعلم التشاركي Collaborative Learning، من الوسائل المؤثرة في تشكيلل هذه القدرة الذهنية عالية المستوى (Rivers, 1987; Barton, 1990).

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات ذات الصلة أن مواقف تعليم الاستماع، وما يستخدم فيها من نشاطات لغوية تحفّز الطلبة على استخدام ما لديهم من قدرات ذهنية مجرّدة في استحضار صور ذهنية للمجهول، وغير المحسوس من الأشياء المتضمّنة في النصوص المسموعة، وبذلك يصبح مهارة لغوية أكثر حيوية، فضلا عن أن التخيل يجعل الطلبة أكثر قدرة على الربط بين المهارات اللغوية من ناحية، والتعلم الجديد والسابق من ناحية ثانية، وتوظيف ذلك لتعميق الفهم وممارسة عمليات التذويت، الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر إلى إدراك أدق للأفكار والمعاني والعلاقات القائمة بينها، والعمل على صناعة أفكار جديدة غير مسبوقة (Bruner, 1990).

وللتخيل دور في الإبداع الأدبي، وبخاصة في مجال بناء الصور الفنية اللازمة للتعبير والتواصل اللغوي الفعّال، ويتطلب التخيّل المقصود لإحداث الصورة الفنيّة حدوث التباعد بين الأشياء كأن تجعل الجامد ناطقا كالإنسان حتى تكون الصورة مؤثرة ومبدعة (عليان، 2008؛ الوالي، 1990)

وتشهد الأنظمة التربوية في العالم هذه الايام جدلا واسعا حول أهمية التخيل بوصفه مدخلا لإصلاح التعليم، وتحسين نوعيّة التعلم، وبخاصة ما يتعلق بإنتاج الأفكار، والمعاني المجردة واستخدامها (Osburq, 2003). فيرى بعضهم أن تنمية القدرة على التخيل هو قلب التعلم النابض، خاصة إذا ربط ذلك بنشاطات ومهمات تربوية، ولا شك أن فاعلية التدريس تعتمد على مدى توظيف معلم اللغة للمحتويات التعليمية في توفير الفرص المناسبة لاكتساب القدرة على التخيّل كتصميم النشاطات، وعقد المناقشات، وإدارة الحوارات، وما يمكن أن يقوم به الطلبة من أدوار، وإجراءات تطبيقية تمكّنهم من التفكير بأشكال مختلفة، وممارسة ألوان التصوّر التي تفضي إلى تطوير القدرة على التخيّل. وهناك ما يدل على أن التخيّل من حيث هو قدرة عقلية مركبة تؤثر في كيفية تحصيل المعلومات والبيانات، واكتساب المفاهيم، وإعادة بناء الأفكار، وما يتطلبه ذلك من عمليات تحويل وتنظيم وإحلال وتكامل (Egan, 2005).

وفي إطار الحديث عن أهمية رعاية القدرة على التخيّل من حيث هو هدف من أهداف التربية المعاصرة، يرى بعضهم أنّ الخطوة الأولى في طريق إصلاح المدرسة المعاصرة تطوير القدرة على التخيّل لدى الطلبة، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أعيد النظر في تأهيل المعلمين، وتدريبهم ليتمكنوا من إحداث تغييرات نوعية في البيئة الصفية، وفي محتوى المناهج المدرسية، وفي استراتيجيات التدريس المستخدمة (Misled, 2004)، خاصة وأن هناك ما يشير إلى أن التخيّل هو عامل مؤثر من عوامل التدريس اللغوي الفعال، وقد تمّ تجاهله منذ فترة بعيدة في مختلف مراحل التعليم في العالم (Egan, 1992).

وهناك من يرى أن ممارسة القراءة والاستماع من العمليات اللغوية التي توفر بيئات غنية لإعمال الذهن، وتشكيل و/أو تنمية القدرة على التخيل، وذلك عبر النشاطات والتفاعلات المتعددة التي ينتظر أن ينفذها الطلبة حول النصوص المسموعة والمقروءة (Golden,1996)،وأن المناقشات المجموعية والمهمات اللغوية المشتركة، وما يصاحبها من نشاطات شفوية، وألوان التمثيل الحركي، والتعبير الفني كلها عوامل مؤثرة في تشكيل القدرة على التخيّل، وتنميتها لدى الطلبة (Malian,1996; Campbell & Campbell ,1996 Campbell & Dickinson).

و في هذا المجال توصلت كنج (King, 2007) في دراسة حديثة لها بعنوان"تنمية الخيال والإبداع عبر الأدب"، إلى أن الطلبة الذين أتيحت لهم فرصة كتابة القصص بأسلوب التعلم التشاركي تحسنت قدراتهم في توليد المعاني المجردة واستحضارها، وأن عملية التفاعل طوّرت ما لديهم من تعبيرات لغوية مكتوبة وملفوظة. ولذا أوصت بضرورة استخدام نشاطات كتابية مصاحبة في مواقف تعليم نصوص الاستماع. ويتفق ذلك مع ما صرح به برونر من أن التفكير السردي يمدّ الفرد بثقافة إنسانيةٍ، تتضمن أدوات فعالة للتعلم، وتشكيل الخيال (Bruner, 1990).

وفي مجال دور نشاطات التعلّم والتعليم في تعزيز القدرة على التخيّل، أجرى سبينال (Spinal, 1994) دراسة حول أثر تجميع الكلمات وتفريقها في تقييم آثار الفنون في تعليم اللغة الثانية، وتأثير هذه النشاطات بالاستناد إلى نظرية فيجاتوسكي Vygatosky التي تؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد عبر الوسائط، والنشاطات الفنية في اكتساب اللغة، وتنمية التفكير بعامة، والتخيّل على وجه الخصوص وأظهرت الدراسة أن النشاطات والتدريبات الفنية أسهمت بشكل ملموس في تنمية القدرة على التخيل، وعمّقت في الوقت ذاته وعيا لدى عينة الدراسة بأهمية التفكيرالتشعيبي Divergent Thinking. وفي الاتجاه ذاته أجرى شوي (Chiu, 2002) دراسة لتقصّي أثر ممارسة الألعاب اللغوية في تنمية القدرة على إنتاج الصور الذهنية، واكتساب مهارات اللغة أشارت إلى أن الألعاب الذهنية واستخدام لغة الجسد

Bodylanguage طوّرت القدرة على التخيّل، وحسنت نوع الخيال المنتج، وعمّقت الفهم وسهّلت عمليات اكتساب مهارات الاستماع، وتعميق الفهم.

وتعدّ الصّور التوضيحية متعددة العناصر، والحديث حولها من طلبة المجموعة الواحدة، ومحاولة اكتشاف العلاقات القائمة بين عناصر كلّ منها أحد العوامل المهمة في تحفيز القدرة على التصوّر، وترجمتها إلى وحدات لغوية مدركة (Klutzy, 1984). وهناك من يؤكد أهمية قيام الطلبة ببعض النشاطات الفنية التي تتمثل في محاولة حذف بعض الأشياء أو إضافتها إلى الصورة القائمة، أو إجراء تعديلات تجعل ما تدل عليه تلك الصورة من معان ودلالات غير مألوف للقارئ، وهذه كلها عوامل وتدريبات تنمي القدرة على ممارسة التخيّل بصورة أكثر فاعلية، وبالتالي ينمو التفكير الإبداعي الذي يمثل الصورة الجانبية لهذه القدرة، ولا شك أنّ المعاني والأفكار غير المألوفة هي أحد مؤشرات الإبداع (اللوزي، 2005 ;Norman. 2000; Calkins & Harwayre, 1991).

ويعدّ تحريك القدرة على التخيل وتحفيزها وتدريبها عناصر أساسية، ومحور العمليات الإبداعية لدى (جوردون) وما كان لنموذجه أن يرى الوجود من غير التخيّل، فالسماح للدماغ في نصفه الأيمن بالعمل بحرية يمثل عند جوردون مقدمة لا بد منها لإنعاش الذاكرة، واستخدام الخيال للوصول إلى النصف الأيسر من جديد بصياغات منطقية ناضجة ومبدعة (Gordon & Proze, 1981)، ولا شك أن إثارة الخيال هو تفعيل للطاقات، وللإمكانات الإبداعية الكامنة عند الفرد (Ross, 2003).

وفي سياق الحديث عن العوامل المؤثرة في تكوين القدرة على التخيل، وأهميتها في الارتقاء بمستويات التفكير، واكتساب مهارات اللغة و/أو تعلمها، توصل عدد من الخبراء إلى أن ممارسة الرسم الفني، وسرد القصص، والتعبير الحركي هي مصادر ثرية لتنمية قدرات الطلبة على التخيّل في مراحل التعليم المختلفة، وأن مواقف الاستماع، وما يصاحبها من أشكال التدريب المختلفة، وتوظيف الخبرات اللغوية السابقة هي الفرص الأكثر مناسبة لتشكيل قدراتهم التخيلية، التي هي المفتاح لعمليات التعلّم المختلفة (Georgis, 2006; Salli, 2000; Egan, 1992).

وعند الحديث عن الاستماع، لابد من الحديث عن تقنية سرد القصة لأنها الوجه الآخر لهذه العملية العقلية، وأحد أساليب تعزيز القدرة على توليد الصور الذهنية. وفي ضوء طبيعة العلاقة القائمة بينهما فقد ربطت سيلفستر (Sylvester, 1987) تقنية سرد القصة بمواقف تعليم الاستماع، وبالقدرة على التخيل، وتنمية الإحساس بالسرور والأمل. وهناك من يرى أن الموقف التعليمي المركب من السرد والتلقي يطوّر القدرة على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من ناحية، وبينهم وبين معلمهم من ناحية ثانية، فضلا عن أشكال التفاعلات والصراعات المعرفية التي تقع بين الطلبة والكتّاب (Cherry, 1990).

وفي هذا الصدد توصلت ميلو (Mello, 1997) إلى أن سرد القصص لأغراض الاستماع يعمل على إعادة بناء الخبرة في عمليات تفاعلية وإبداعية عالية، وينمي الطلاقة اللفظية، ويطوّر القدرة على ممارسة الحوار الداخلي، وتخيّل الأحداث والأماكن المجهولة وغير المرئية، وأن ما يصاحب السرد من نشاطات فنية وحركية، وصراعات معرفية خلال الأعمال المجموعية كلها تؤثر إيجابا في تنمية القدرات العقلية العليا ومنها التخيّل. ويدعم ذلك ما توصلت إليه الباحثة في دراسة ثانية قدّمت في مؤتمر عقد في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "بناء الجسور، وتأثير سرد القصة"، حيث اختبرت الدراسة تأثير أربع استراتيجيات في السرد في علاقة الطلبة بمعلميهم، وخلصت إلى نتيجة مفادها أن الطلبة من خلال سرد الأحداث تعرضوا لتأثيرات مباشرة في الصور الذهنية المتوافرة لديهم حول الأحداث، والشخوص الواردة في القصص المسموعة، مما أدى إلى تطوير قدراتهم على التخيّل والإبداع، وزاد من درجة إشراكيتهم وتفاعلهم مع مضامين النصوص المسموعة (Mello, 2001).

ويشير الأدب التربوي في مجال العرض والتلقي، إلى أن أسلوب سرد القصة من العوامل المؤثرة في زيادة الاحتفاظ بالمعلومات، وقد يرجع ذلك إلى عوامل مصاحبة كاللعب التخيلي، والحركات الجسمية، وعوامل التمثيل والتقمص، ولعب الدور التي تسهم في تنشيط التفكير، وتعميق الفهم (Colon-Via, 1997). وفي هذا الاتجاه كشف البحث عن أثر سلوك المعلم الفاعل في تعليم طلابه، وباستعراض ما يزيد على (150) دراسة ظهر أن هناك ما يزيد على (20) عاملا تستخدم في الحكم على فاعلية التدريس، لعلّ أبرزها تنظيم البيئة الصفية، وأسلوب التدريس، وفلسفة المعلم، والتخطيط، وقدرة المعلم على التخيّل. وعلى الرغم من تأثير التخيل في كل من هذه العوامل،غير أن هناك ما يشير إلى أن هذه القدرة قد تمّ تجاهلها من واضعي المناهج والمعلمين على حدّ سواء (Egan, 1992).

وتقديرا لأهمية التخيل للفرد سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، فقد حدد هسكفتز (Haskvitz, 2008) فرصا لتدعيم القدرة على التخيّل، ورأى عدم الاقتصار في ذلك على الموسيقا والفن، والتوسع في الملاحظة التي هي أمّ التخيل، وحث الطلبة على التفكير في البدائل، واستخدام طرائق جديدة للتجريب بأفكار غير مألوفة. وعلى الرغم من أهمية هذه القدرة العقلية للمعلم والطلبة في مواقف التدريس بعامة، واللغوية بخاصة، إلا أن طلبة المرحلة الأساسية لايزالون يعانون صعوبات في توليد الصور الذهنية، بسبب محدودية الوقت الذي يتاح لهم لممارسة هذه القدرة، والقصور في استخدام الوسائل والأدوات اللازمة للتحليق في عالم المجردات، كالرسم والتمثيل،والتصوّر والإصغاء إلى القصص والحكايات وأشكال الوصف. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التقويمية عجز نسبة عالية من طلبة المرحلة الأساسية عن خلق صور مجردة للعالم الذي يعيشون فيه، والتعبير عنها بالرسم أو بالتعبير الحركي (عليان، 2008 ;Malian, 1996; Shannon, 1999).

وأظهرت دراسة إيجان (Egan, 1994) بعنوان "تخيل الأطفال والتعلم" وجود نقص حاد في اهتمام معلمي اللغة بتوظيف التخيّل

في تعليم مهارات اللغة، وكذلك والأفكار والمعاني المجرّدة، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه ميلو (Mello, 2001) من أنه على الرغم من أن النشاطات التخيلية واسعة الانتشار، وتعمل بطرق عديدة، غير أنها ما تزال بعيدة عن اهتمام معلمي اللغة، واستخدامهم لها في مواقف التدريس التي تتطلب ذلك كالاستماع والكتابة. ويتفق ذلك مع ماكشفت عنه نتائج التقويم في هذا الشأن من أن (95%) من طلبة المرحلة الأساسية يصنفون في ضوء تخيلاتهم أنهم مبدعون، في حين أن (5%) منهم فقط هم كذلك (Haskvitz, 2008).

ولما كان استخدام التخيل في غرفة الصف ما يزال محدودا، لا بل قد يكون نادر الحدوث، فيتوقع أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بأهميّة متغير التخيّل في تفعيل أدوار الطلبة والمعلمين في مواقف تدريس مهارات الاستماع، واستخدام كل ما من شأنه توفير الفرص اللازمة لتنمية قدرات الطلبة على تصوّر الأشياء المجردة،والمحسوسة الغائبة في محاولة لتقريبها إلى الذهن لفهم دلالاتها. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضا من أنها تجئ في الوقت الذي يشهد فيه النظام التربوي في الأردن حركة مراجعة شاملة لجميع عناصره ومكوناته، وعلى جميع الصّعد بقصد إعادة النظر في إعادة صياغة شخصية المواطن الأردني بما يتناسب وخصائص العصر، وطبيعة الحياة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، وما يسودها من مفاهيم علمية وتربوية جديدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استنادا إلى ما جاء في خلفية هذه الدراسة من أفكار وأراء حول دور القدرة على التخيّل في اكتساب مهارات اللغة، وفي ضوء المؤشرات الدالة على انخفاض كفاءة الطلبة في مراحل التعليم المختلفة في هذه القدرة، وضعف اهتمام معلمي اللغة العربية بتنميتها عبر مواقف التعليم اللغوي، وعلى الرغم من أن مناهج اللغة العربية المطوّرة في الأردن قد أولت اهتماما خاصا بمهارة الاستماع في جميع مراحل التعليم، غير ان معلمي اللغة العربية لم يتمكنوا بعد من إعطاء هذه المهارة ما تستحقه من تناول وتوظيف في تنمية منظومة القدرات الذهنية العليا، وعلى رأسها القدرة على التخيّل وما ترتب على هذا الإهمال من ضعف الطلبة في القدرة على التخيّل ورسم الصور الذهنية لبعض الأشياء المحسوسة والمجرّدة (عليان،2008؛ مدكور، 2007؛ اللوزي، 2005؛ نصر،1997؛ عبدالعزيز، 1989)، ويعزز ذلك نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي أكدت هذا الإهمال وما ترتب عليه من أشكال الضعف في الاستماع الواعي، وفي القدرة على التصوّر (Mello, 2001; Egan, 2005; King, 2007)

وتأتى هذه الدراسة في الوقت الذي يتعمق فيه الجدل بين خبراء تدريس اللغات الحيّة في العالم حول مدى إسهام معلمي اللغتين الأولى، والثانية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المدارس، ودور مواقف التعليم اللغوي في تشكيل و/أو توفير مستلزمات الإبداع، وفي مقدمتها تنمية القدرة على التخيّل أحد متطلبات هذا القرن للعيش في مجتمع متغير، تكتنفه المشكلات المعقدة. ناهيك عن ندرة الدراسات العربية التي سعت إلى تنمية هذه القدرة الذهنية المركبة عبر مواقف تعليم نصوص الاستماع، ففي حدود علم الباحث لم يعثر على دراسة عربية واحدة مشابهة. وفي ضوء هذه المبررات فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصّي أثر كلّ من النشاطات التعليمية المصاحبة لتعليم الاستماع، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيّل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. وعليه فإنه من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سدّ ثغرة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو البحث في هذا الموضوع الذي يعدّ من أبرز الموضوعات المعاصرة المطروحة على الساحة التربوية.

وسعيا إلى تحقيق هذه الأهداف فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي:

س1: هل هناك اختلاف في القدرة على التخيّل لدى طلاب الصف السادس الأساسي يعزى إلى نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع (مصاحب، عادي)، أو مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية (مرتفع، منخفض)، أو التفاعل بينهما ؟

فرضية الدراسة

في ضوء السؤال السابق حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرضية الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات أداء طلاب الصف السادس الأساسي في أبعاد القدرة على التخيّل، وعليها ككل تعزى للنشاط التعليمي المصاحب في تدريس موضوعات الاستماع، ولمستوى التحصيل المرتفع في اللغة العربية، وللتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية في النتائج التي يتوقع أن تسفر عنها الدراسة الحالية ممثلة في الآتية:

- لفت انتباه القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها بضرورة توفير عدد من التدريبات والنشاطات التعليمية الحركية، والفنية، واللغوية، والمعرفية التي تسهم في تشكيل القدرة على التخيل، وتمكين الطلبة من ممارسة هذه الرياضة العقلية، عبر مواقف تدريس الاستماع.
- تعريف معلمي اللغة العربية بالنشاطات الفنية والحركية والمعرفية المعتمدة في الدراسة، وكيفية استخدامها في مواقف التدريس ذات العلاقة.
- توفير أداة مناسبة لقياس القدرة على التخيّل لدى الطلبة، وسدّ النقص في هذا الجانب حيث تفتقر مراكز القياس والتقويم لمثل هذه الاختبارات.
- تزويد معلمي اللغة العربية بالمؤشرات السلوكية الدالة على اكتساب القدرة على التخيل، مما يساعدهم في توظيف المحتويات التعليمية المقررة لخدمة هذه القدرة العقلية المركبة.

- بيان أهمية تأثير القدرة على التخيّل في تحسين عمليات التعلم والتعليم اللغوي من ناحية، وتنمية التفكير الإبداعي من ناحية أخرى.

التعريفات الإجرائية:

التخيّل: قدرة ذهنية مركبة تتيح للدماغ إنتاج صور ذهنية حول أشياء مجردة، وتختلف هذه القدرة من شخص لآخر، وتتأثر بعوامل داخلية وأخرى خارجية، ويقصد بها في الدراسة الحالية الدرجة المتحققة للطالب على اختبار صادق وثابت أعد لهذه الغاية.

الاستماع: مهارة لغوية ذهنية أدائية تتشكل لدى الطالب نتيجة تعرضه لنصوص وقصص مختلفة، وتدريبات مصاحبة في مواقف محددة ومضبوطة، تمكنه من الإصغاء الواعي للرسائل الصوتية المتلقاة، وفهم ما تضمّ من أفكار ومضامين، ونقدها وتقويمها، وممارسة أشكال التخيّل المحتملة.

النشاط المصاحب: ويقصد به في الدراسة الحالية تلك الفرص التعلمية التعليمية المخطط لها التي تتاح لطلاب المجموعة التجريبية، فرادى أو مجموعات، تنفيذ تدريبات فنية، وحركية، ومعرفية ذات صلة بالمسموع، تتيح لهم فرصة توليد صور ذهنية مجردة حول أفكار، ومعان وأشياء غير حسية وردت في نصوص الاستماع، تؤدي بشكل أو بآخر إلى فهمها، وتنمية قدراتهم على إنتاج مزيد من الصور الذهنية المجردة غير المألوفة.

النشاط التعليمي: وهو الفرصة التي تتاح للطلاب لممارسة أعمال ومهام لغوية، وحركية وفنية مناسبة ولازمة لتنفيذ درس الاستماع تحت إشراف معلم اللغة العربية، بما يحقق الأهداف المتوخاة من تدريس نصوص الاستماع المقررة.

التحصيل السابق: وهو الدرجة المتحققة للطالب على الاختبارات المدرسية في مبحث االلغة العربية التي خضع لها أفراد العينة خلال الفصل الدراسى الأول، الذي سبق تطبيق التجربة وقد اعتمدت هذه الدرجة في تصنيفهم إلى مستويين؛ تحصيل مرتفع، وتحصيل منخفض.

محددات الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية وفق الآتية:

- النشاطات التعليمية المصاحبة محدودة في تمثيل الصور الذهنية المتولدة حول الأشياء المسموعة بالرسم اليدوي، أو التمثيل الحركي، أو الاستجابات اللغوية الشفوية والكتابية، التي تسمح للطالب ممارسة مهارات التركيز، والاستدعاء، وفهم المسموع بما يمكنه من ممارسة التفكير المجرد.
- عينة الدراسة عبارة عن شعبتين من طلاب الصف السادس الأساسي الذكور ممن يدرسون في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك للعام الدراسي 2008/2007م،
- المحتوى التعليمي الذي اعتمد في الدراسة عبارة عن نصوص الاستماع المقررة لأفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من منهج اللغة العربية المقرر، وعددها أربعة نصوص كتبت بالأسلوب السردي.
- مدة تطبيق التجربة العملية ثماني حصص صفية، بواقع حصة أسبوعيا ولمدة شهرين من الفصل الدراسي الثاني للعام 2008/2007م.

عينة الدراسة

تألفت العينة من (59) طالبا من الصف السادس الأساسي يدرسون في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك،واختيرت المدرسة بالطريقة المتيسرة لسهولة تطبيق التجربة، وإمكانية متابعتها من الباحث. ولاغراض الدراسة اختيرت شعبتان بالطريقة العشوائية، فكانت الشعبة (ب) وعدد طلابها (28) مجموعة تجريبية، والشعبة (ج) وعدد طلابها (31) مجموعة ضابطة.

أداة الدراسة

هي اختبار تألف من ثلاثة أقسام تقيس أبعاد القدرة على التخيّل: الأول ويضم عشر فقرات، يتاح للطالب في كل فقرة أن يتخيل الفكرة أو الحدث أو الشخصية أو المكان مما ورد في القصة التي استمع إليها، ويعبّر عن الصور الذهنية المنتجة والمرتبطة بالرسم اليدوي. أما القسم الثاني: فيضم عشر فقرات يتاح للطالب أن يجيب على كل فقرة بأكبر عدد ممكن من الاستجابات المعرفية المرتبطة، والمستوحاة مما ورد في القصة المسموعة، وهي وسائل وأدوات لبلورة الصور الذهنية المنتجة ذات الصلة بالشيء مدار التخيل. أما القسم الثالث: فهو اختبار موقفي يضم أربعة مواقف مستخلصة مما ورد في المسموع، يتاح للطالب في كلّ منها تقمص الدور المناسب، من خلال توليد صور ذهنية مرتبطة بعناصر الموقف، والتعبير عنها بحركات جسدية و/أو صوتية مناسبة. وقد بنيت فقرات هذا الاختبار ملحق (1) وفق الإجراءات الآتية:

- روجع الأدب التربوي المتعلق بمهارة الاستماع، والقدرة على التخيّل، حيث اطلع على عدد من الدراسات، والاختبارات التي استخدمت في قياس التفكير، والقدرة على التخيّل، ومن بينها اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، واختبار جامعة ييل للتخيل (Davidson & Worsham, 1992; Golden, 1996 ; Chiu, 2002; Johnson & Giorgio, 2003; King.2007)
- اختيرت قصة طولها (187) كلمة، بعنوان "رأس الأفعى"، لتكون محتوى لبناء الاختبار روعي في اختيارها توفر المضامين، والعناصر التي تتيح الطالب المستمع توليد صور ذهنية مجردة حولها، والتعبير عنها بأداءات فنية أو حركية أو معرفية مناسبة.
- حلل محتوى القصة، وحددت فيه العناصر التي تشكل مثيرات مناسبة للطالب لإنتاج الصور الذهنية، والتعبير عنها بواحدة من الأداءات التعبيرية (الفنية أو المعرفية أو الحركية) المعتمدة في الدراسة.
- وزّعت الفقرات في الاختبار بصورة أولية بواقع (10) فقرات للقسم الأول الخاص بأداء الرسم اليدوي و(10) فقرات للقسم الثاني الخاص بالأداء المعرفي، و(4) مواقف للقسم الثالث الخاص بالأداء الحركي.

صدق الاختبار

للتحقق من الصدق الخارجي للاختبار عرضت القصة، والفقرات الخاصة بكل قسم من الأقسام الثلاثة للاختبار، بالإضافة إلى المؤشرات السلوكية موضع الدراسة على هيئة محكمين؛ هم مجموعة من أساتذة الجامعة في كليتي التربية بجامعة اليرموك، وجامعة عمّان العربية للدراسات العليا من تخصصات مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعدد من المتخصصين في تعليم التفكير، فضلا عن عدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدرسة النموذجية، حيث طلب إليهم التأكد من مدى مناسبة القصة من حيث الشكل والمضمون لمستوى أفراد العينة، وللمؤشرات السلوكية المقترحة لتشكيل القدرة على التخيّل، ثمّ دراسة فقرات الاختبار لمعرفة مدى انتمائها لهذه القدرة. وقد أظهر المحكمون موافقتهم على الفقرات جميعها ما عدا بعض الملاحظات الشكلية، حيث أجريت التعديلات الخاصة بهذا الشأن، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات الاختبار

حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث طبق مرتين على عينة قوامها (22) طالبا من غير عينة الدراسة، بفارق زمني مقداره (12) يوما، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل ثبات فقرات القسم الأول من الاختبار الذي يتمثل في التعبير عن الصور الذهنية المجردة بالرسم اليدوي (0.82)، في حين بلغ معامل ثبات فقرات القسم الثاني الخاص بالتعبير عن الصور الذهنية بالاستجابات المعرفية (0.85)، أما الاختبار الموقفي الخاص بالتعبير الحركي الصوتي للصور الذهنية وعددها أربعة فقد بلغ (0.74) أما معامل ثبات الاختبار ككل فقد بلغ (0.87) وهي معاملات ثبات عالية، ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار

صححت فقرات الاختبار أداة الدراسة على النحو الآتي:

القسم الأول: أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (50) درجة موزعة كما يلي.

- أعطيت كل فقرة من الفقرات العشر الخاصة بالتعبير بالرسم خمس درجات ؛ درجتان لمعيار"الدقة في التعبير عن الصور الذهنية للشيء أو الفكرة موضع التخيّل"، ودرجتان لمعيار" مدى ارتباط الرسم أو الصورة الفنية بالفكرة أو الشيء موضع التخيّل"، ودرجة واحدة لمعيار" مدى اكتمال الرسم الفني موضع التعبير".

القسم الثاني:أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (30) درجة.

- أعطيت فقرة التعبير بالاستجابة المعرفية (3) درجات، تمثّل متوسط استجابات عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات العشر، حيث تراوح عدد استجابات عينة الدراسة على فقرات هذا القسم بين(5-1) استجابة مرتبطة.

القسم الثالث: أعطيت الفقرات الخاصة بهذا القسم (20) درجة.

وهذا القسم اختبار موقفي فردي، يتاح فيه للطالب قراءة أربع عبارات مكتوبة تصف كلّ واحدة موقفا يتاح فيه للطالب التعبير عن الموقف بأداء حركي مناسب، ويعطى خمس درجات على استجابته الحركية في لكلّ موقف؛ ودرجتان للتعبير الجسدي المناسب، ودرجتان لتلوين الصوت المصاحب، ودرجة واحدة للألفاظ والعبارات اللغوية المناسبة المصاحبة للأداء الحركي. وحللت المواقف المصورة من محللين اثنين، ثمّ أخذت المتوسطات الحسابية لتقديراتهما.

- حددت الاستجابات الصحيحة للاختبار من حيث الكم والكيف، وتقدير الدرجات المستحقة وفقا للمعايير المعتمدة لذلك، ولآراء الخبراء، ولمعيار الأغلبية من الطلاب المستجيبين. حيث اعتمدت في كل فقرة الاستجابات التي أجمع عليها ما يزيد على (70%) من الطلاب عينة الدراسة.

المؤشرات السلوكية للقدرة على التخيّل

تمكّن الباحث بالرجوع إلى آراء الخبراء، والأدب التربوي في مجال القدرة على التخيّل من تحديد عدد من المؤشرات السلوكية لأبعاد التعبير عن الصور الذهنية المجردة (التخيّل) وهي :

(1) التعبير الفني بالرسم وتمثل في الأفكار والمعاني والشخوص والاحداث. والتدخّل في صور الكائنات الحيّة، والأشياء ليصبح المألوف غير مألوف والعكس.فضلا عن تمثيل العلاقات.

(2) التعبير المعرفي وتمثل في تعرّف المختلف والمؤتلف مما ورد في المسموع. وتسلسل الأحداث والأفكار والعمليات المتضمنة. واستدعاء معلومات وبيانات أساسية في المسموع.

(3) التعبير الحركي وتمثل في الأداء الجسدي لحركات موضعية. وتلوين أصوات لوحدات لغوية متنوعة. واستخدام تقنيات التقليد والمحاكاة والتمثيل.

تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية

استخدم في الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تدرس موضوعات الاستماع المقررة في منهج اللغة العربية المطوّر من خلال العرض اللغوي الشفوي المباشرمصحوبا بنشاطات معرفية وحركية وفنية صممت لهذه الغاية، في حين تدرس المجموعة الضابطة موضوعات الاستماع المقررة ذاتها من خلال العرض المباشر، وبالمعالجات اللغوية المحددة في دليل المعلم الخاصة بتناول موضوعات الاستماع.

وللإجابة عن سؤال الدراسة، والتحقق من صحة الفرضية ذات الصلة، استخدمت المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية لأداء العينة على اختبار القدرة على التخيّل الذي يقيس الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيّل منفردة ومجتمعة في القياسين القبلي والبعدي. ووفق مستويي التحصيل السابق لطلاب العينة في اللغة العربية (مرتفع، منخفض). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية المعدلة، استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي للأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيّل، وعليها ككل وذلك تبعا لنوع النشاط التعليمي المستخدم في مواقف تدريس الاستماع من ناحية، وبحسب مستوى التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية من ناحية ثانية، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء العينة على اختبار القدرة على التخيّل حسب نوع النشاط التعليمي (مصاحب، عادي) ومستوى التحصيل السابق في اللغة (مرتفع، منخفض).

الأبعاد	نوع النشاط	مستوى التحصيل	قبلي		بعدي		المتوسط المعدل	العدد
			سَ	ع	سَ	ع		
فني	مصاحب	مرتفع	31.43	3.18	45.21	2.52	44.27	14
		منخفض	30.43	3.67	41.93	4.21	41.90	14
		Total	30.93	3.41	43.57	3.80	43.09	28
	عادي	مرتفع	31.06	7.60	33.75	6.28	33.65	16
		منخفض	28.87	7.68	30.93	7.11	31.95	15
		Total	30.00	7.59	32.39	6.73	32.80	31
	الكلي	مرتفع	31.23	5.87	39.10	7.55	38.96	30
		منخفض	29.62	6.03	36.24	8.05	36.93	29
		Total	30.44	5.95	37.69	7.87	37.94	59
معرفي	مصاحب	مرتفع	20.29	2.09	25.36	2.82	24.27	14
		منخفض	19.43	3.13	25.57	2.71	25.16	14
		Total	19.86	2.65	25.46	2.71	24.71	28
	عادي	مرتفع	20.38	4.56	21.37	3.83	20.10	16
		منخفض	15.53	4.85	16.80	4.97	19.57	15
		Total	18.03	5.24	19.16	4.93	19.83	31
	الكلي	مرتفع	20.33	3.57	23.23	3.90	22.18	30
		منخفض	17.41	4.50	21.03	5.97	22.36	29
		Total	18.90	4.28	22.15	5.11	22.27	59
حركي	مصاحب	مرتفع	13.43	2.56	17.79	1.12	17.76	14
		منخفض	13.64	2.59	16.57	1.60	16.56	14
		Total	13.54	2.53	17.18	1.49	17.16	28
	عادي	مرتفع	15.25	2.14	15.19	1.60	14.70	16
		منخفض	12.20	2.21	12.87	1.64	13.43	15
		Total	13.77	2.64	14.06	1.98	14.06	31
	الكلي	مرتفع	14.40	2.49	16.40	1.90	16.23	30
		منخفض	12.90	2.47	14.66	2.47	14.99	29
		Total	13.66	2.57	15.54	2.35	15.61	59
الكلي	مصاحب	مرتفع	65.14	5.72	88.36	5.09	86.73	14
		منخفض	63.50	5.72	84.07	6.32	83.69	14
		Total	64.32	5.68	86.21	6.04	85.21	28
	عادي	مرتفع	66.69	10.93	70.31	8.72	67.51	16
		منخفض	56.60	12.13	60.60	11.48	65.46	15
		Total	61.81	12.44	65.61	11.13	66.49	31
	الكلي	مرتفع	65.97	8.78	78.73	11.61	77.12	30
		منخفض	59.93	10.05	71.93	15.06	74.58	29
		Total	63.00	9.83	75.39	13.74	75.85	59

وبالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول (1) يتبين وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارالبعدي للقدرة على التخيّل ككل، وكأبعاد مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة، فبينما بلغت المتوسطات الحسابية

المعدلة لأداء طلاب المجموعة الضابطة على البعد الفني(32.39)، وعلى البعد المعرفي (19.16)، وعلى البعد الحركي (14.06)، وعلى الأبعاد الثلاثة مجتمعة (65.16). بلغت متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية (43.57) على البعد الفني، و(25.46) على البعد المعرفي، و(17.18) على البعد الحركي، و(86.21) لأدائهم على الاختبار ككل، وقد يعود هذا التباين إلى الاختلاف في نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع (مصاحب/ عادي)، وإلى الاختلاف في متغير مستوى التحصيل المدرسي السابق في اللغة العربية لدى عينة الدراسة (مرتفع/ منخفض).

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد الثلاثة اللقدرة على التخيّل، لصالح أيّ من نوعي النشاط التعليمي (المصاحب، العادي)، ولصالح أيّ من مستويي التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية(المرتفع، المنخفض)، ولمعرفة أثر التفاعل بين نوع النشاط التعليمي ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد على كلّ بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيّل المعتمدة في الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول(2): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لأبعاد اختبار القدرة على التخيّل البعدي

مصدر التباين	أبعاد التخيل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات ع المعدلة	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	الفني	1437.9	1	1437.9	222.86	0.000
ويلكس= 0.168	المعرفي	323.965	1	323.965	75.997	0.000
ح= 0.000	الحركي	130.536	1	130.536	73.620	0.000
التحصيل	الفني	51.404	1	51.404	7.967	0.007
ويلكس= 0.763	المعرفي	0.417	1	0.417	0,098	0.756
ح= 0.003	الحركي	18.961	1	18.961	10.694	0.002
المجموعة	الفني	1,436	1	1,436	0.2230	0.639
*التحصيل	المعرفي	6.472	1	6.472	1.518	0.223
ويلكس= 0.95	الحركي	0.015	1	0.015	0.008	0.927
ح= 0.535						
الخطأ	الفني	335.508	52	6.452		
	المعرفي	221.670	52	4.263		
	الحركي	92.201	52	1.773		
الكلي	الفني	3588.508	58			
	المعرفي	1511.627	58			
	الحركي	320.644	58			

وبالنظر إلى نتائج هذا التحليل يتبين أن قيم(ف) المحسوبة للمتوسطات الحسابية لأداء طلاب العينة التجريبية على كلّ من الأبعاد الثلاثة: الفنية والمعرفية والحركية للقدرة على التخيل أكبر من القيمة الجدولية لهذه المتوسطات، وأن هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لصالح النشاط التعليمي المصاحب الذي استخدم في تنفيذ مواقف تدريس الاستماع لطلاب المجموعة التجريبية.

ويظهر تحليل التباين الثنائي كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التخيّل تعزى للتفاعل بين نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس الاستماع، ومستوى التحصيل السابق للعينة في اللغة العربية.

وفيما يتعلق بأثر متغيّر مستوى التحصيل السابق في اللغة العربية على أداء العينة في ابعاد القدرة على التخيّل فقد أظهر التحليل وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في أداء الطلاب فقط في البعدين (الفني والحركي) من القدرة على التخيّل لصالح الطلاب من ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في البعد المعرفي، وذلك بدلالة المتوسطات الحسابية المعدّلة ذات الصلة كما هي في الجدول (3).

الجدول(3): المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات العينة على الأبعاد الثلاثة للتخيّل وعليها ككل

أبعاد التخيّل	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي(ت)	المتوسط الحسابي(ض)
الفني	50	43.068	32,798
المعرفي	30	24.714	19.831
الحركي	20	17.160	14.061
الأبعاد ككل	100	85.210	66.487

يبين الجدول(3) أن المتوسطات الحسابية لأداء طلاب المجموعة التجريبية في كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التخيّل موضوع الدراسة، وعليها مجتمعة كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة، غير أن الفروق بين هذه المتوسطات في أبعاد القدرة على التخيّل جاءت متباينة. ولمعرفة تأثير نوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع على أداء الطلبة في اختبار القدرة على التخيّل (ككل) استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء العينة كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول(4): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأبعاد اختبار القدرة على التخيّل ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المصاحب (القبلي)	2715.226	1	2715.226	130.220	.000
نوع النشاط	5042.105	1	5042.105	241.816	.000
التحصيل	85.872	1	85.872	4.118	.047
نوع النشاط × التحصيل	3.405	1	3.405	.163	.688
الخطأ	1125.955	54	20.851		
المجموع	10944.034	58			

بالنظر إلى الجدول (4) يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(α=0.05) تعزى لنوع النشاط التعليمي المستخدم في تدريس موضوعات الاستماع لصالح النشاط التعليمي المصاحب، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (241.816) وبدلالة إحصائية (α=0.000). ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في اختبار القدرة على التخيّل ككل تعزى إلى متغير مستوى التحصيل لصالح طلاب ذوي التحصيل المرتفع في اللغة العربية. وعدم وجود فروق دالة عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين نوع النشاط التعليمي المستخدم، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.163) وبدلالة إحصائية (0.688).

ولعلّ تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل بعد من الأبعاد الثلاثة للقدرة على التحيّل موضوع الدراسة، وعليها مجتمعة يعود بالدرجة الأولى إلى عوامل متداخلة بعضها قد تكون ظاهرة وملموسة، وبعضها خفية ترتبط بشكل مباشر بالنشاطات الذهنية والفنية والحركيّة التي نفذها طلاب المجموعة التجريبية، وما تركته من آثار إيجابية في تشكيل القدرة على التخيّل والتي طبقت في تدريس نصوص الاستماع. حيث أتاحت لطلاب هذه المجموعة ممارسة عمليات الرسم الفني لبعض الأفكار والمشاهد، وتحويل ما هو مألوف من الصور الحسية ومن الأشياء، والشخوص والأحداث الواردة في القصص والنصوص المسموعة إلى صور غير مألوفة والعكس، سواء أكان ذلك أثناء الاستماع أم بعده، وما رافق تلك العمليات الفنية من نشاطات ذهنية وحركية أسهمت بصورة أو بأخرى في تشكيل و/أو تنمية قدراتهم على التخيّل، وانتاج الصور الذهنية المجرّدة، مما جعلهم يتفوقون في أدائهم في فقرات الاختبار الخاصة بكل بعد من أبعاد القدرة على التخيّل، وعليها مجتمعة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعرضوا فقط لتلقي نصوص الاستماع، ثمّ الإجابة عن مجموعة الأسئلة المحددة التي تليها، والمقررة في الكتاب المدرسي بعيدا عن التعدد والتنوع في التدريبات المرتبطة بالتفكير، والتصوّر الذهني المجرّد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كولن فلا (Colon-Vila, 1997) من أن التلقي عبر سرد القصص، وما يرافق ذلك من نشاطات أدائية كلامية، وكتابية وحركية يطوّر الخيال لدى المستمعين المشاركين في تلك النشاطات اللغوية والفنية. وكذلك مع نتائج دراسة ميليان (Malian, 1996) التي كشفت عن تأثير ممارسة الرسم اليدوي للشخوص والأحداث والأشياء المسموعة، وما يصاحب هذا الأداء الفني من تلوين، وعمليات ذهنية مركّبة في حفز الدماغ لمزيد من التخيّل. وتؤكد أهمية النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع ما توصلت إليه دراسة سلك (Sillick, 1997) من أن القصص هي أبرز مصادر تشكيل القدرة على التخيّل.فضلا عن المعالجة الذهنية للصور الحسية، وبخاصة في غياب المصدر الحسي الأصل.

وتجيء هذه النتيجة منسجمة أيضا مع ما تراه ميلو (Mello,2001) من أن التدريبات المصاحبة لعمليات تلقي اللغة الشفوية سواء أكانت زوجية أم مجموعية تعاونية، وما يتخللها من تفاعلات فكرية واجتماعية، وحوارات لغوية تسهم في تطوير الخيال، وتوليد الصور الذهنية المجردة التي تعزز القدرة على تخيّل الأشياء والأفكار غير المحسوسة. وفي هذا السياق توصلت كنج (King, 2007) في دراسة حديثة لها من أن الاستماع للرسائل اللغوية الشفوية ضروري لتنمية القدرة على توليد صور ذهنية للأشياء

الحسية والمعنوية على حدّ سواء. ويدعم ذلك ما توصل إليه أرمسترونج (Armstrong, 2005) من أن استخدام الصور البيانية في العروض الشفوية والكتابية، واستخدام علوم البلاغة يطوّر القدرة على التخيّل لدى الكتّاب والمتحدثين، ويجعل الدماغ لديهم أكثر انشغالا وديناميكية في توليد أفكار ومعان جديدة، وغير مألوفة.

وفيما يتعلق بالأثر الدال لمستوى التحصيل المرتفع في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيّل فقد أظهرت نتائج (تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد) لأبعاد اختبار القدرة على التخيّل جدول (2) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) للتحصيل في المؤشرات السلوكية الدالة على كلّ من البعدين: الفني والحركي لصالح طلاب ذوي التحصيل المرتفع السابق في اللغة العربية. وقد يعزى ذلك إلى العلاقة الارتباطية بين اللغة والتفكير، ودورالمعرفة اللغوية في إغناء الخبرات السابقة للطلاب المتلقين، وتمكينهم من ممارسة النشاطات التعلمية التعليمية اللازمة للتفاعل مع نصوص الاستماع بسهولة ويسر، وإقدارهم على تنفيذ المهمات اللغوية بعامة، والنشاطات الحركية والفنية التعبيرية المطلوبة بفاعلية ضمن النشاط التعليمي المصاحب لتدريس الاستماع.

ويدعّم ذلك ما يراه عليان (2008) واللوزي (2005) وروس (Ross, 2003) من وجود ارتباط دال إحصائيا بين الوعي اللغوي للطلبة وقدرتهم على التصوّر، وإنجاز المهام والنشاطات التعبيرية الفنية منها، والحركية التي تهيئهم لاكتساب القدرة على التخيّل، و/أو تنميتها. ولا شك أن هذه النتائج تؤكد دور كلّ من متغير النشاطات التعليمية المصاحبة، ومتغيّرمستوى التحصيل اللغوي في تكوين القدرة على التخيّل، وتنميتها لدى عينة الدراسة، الأمر الذي يدلّ على قبول الجزئين الأول والثاني من فرضية الدراسة.

أما عدم وجود أثر دال في القدرة على التخيّل لدى عينة طلاب المجموعة التجريبية يعزى للتفاعل بين متغيري نوع النشاط التعليمي المصاحب لتدريس الاستماع، ومستوى التحصيل السابق في اللغة العربية، فقد يكون مردّ ذلك إلى أثر النشاطات التعليمية التي صممت، واستخدمت في تنفيذ دروس الاستماع في الدراسة الحالية، وما اشتملت عليه من تطبيقات أدائية كانت مناسبة للطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض على حدّ سواء، وأنّ فرص التدريب الصفية التي تعرّض لها الطلاب من المستويين فيما يتعلق بكلّ من الأبعاد المعرفية والفنية والحركية عبر هذه النشاطات كانت متكافئة، الأمر الذي جعل تأثيرها وانعكاسها على فئتي التحصيل في اللغة العربية واحدة. ولعلّ في ذلك ما يشير إلى فاعلية هذه النشاطلت التعليمية المصاحبة، وقدرتها على إحداث تغييرات كميّة ونوعية في القدرة على التخيّل لدى الطلبة بغض النظر عن الاختلاف في قدراتهم اللغوية المتوافرة، مما يعلي من منزلة منظومة النشاطات التعليمية المستخدمة في الدراسة في التنمية الذهنية بعامة، والقدرة على التخيّل بخاصة.

التوصيات:

بالاستناد إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتية:

1. تعريف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بطريقة تدريس موضوعات الاستماع بالنشاطات التعليمية المصاحبة وكيفية استخدامها في تنفيذ دروس الاستماع بعد أن كشفت الدراسة فاعلية استخدام هذا النوع من النشاطات.
2. إجراء دراسة للتثبت من أثر النشاطات المعرفية المصاحبة لتدريس الاستماع في تنمية القدرة على التخيّل.
3. دعوة أعضاء مناهج اللغة العربية إلى اعتبار القدرة على التخيّل أحد مخرجات التعليم اللغوي في مراحل التعليم المختلفة، وتعزيز المحتويات التعليمية بالنشاطات وفرص التدرب المرتبطة بهذه القدرة.
4. تطبيق الدراسة على عينات من صفوف دراسية أخرى لمعرفة أثر متغيري نوع النشاط التعليمي المصاحب، ومستوى التحصيل في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيّل.

المصادر والمراجع:

الوالي، محمد (1995). **الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي**، بيروت: المركز الثقافي العربي.

القطامي، نايفة (2000). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

اللوزي، مريم موسى (2005). **بناء برنامج تدريبي وفق نموذج وليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

زلط، أحمد (1997)**. أدب الطفولة، أصوله ومفاهيمه**، ط4، القاهرة: الشركة العربية.

عبد العزيز، عبد الحميد (1989). **دراسة للخيال عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة من حيث علاقته بأساليب المعاملة الوالدية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الوهاب، سمير (2004). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان: دار المسيرة.

عليان، يوسف، أيمن (2008). **أثر استراتيجية التخيّل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات النفكيرالإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراة،غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن

عمرو، محمد جمال (1993) **رأس الأفعى، سلسلة حكايات العم حكيم**، عمّان: دار المنهل للتوزيع والنشر.

مدكور، علي أحمد (2007) **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة : دار الفكر العربي.

نصر، حمدان علي (1997) مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،31 (2)، 163-196.

Armstrong, M. (2005). Teaching imagination, *Forum , (2),47*, 38-44.

Barrow, R. (1990). *Some observation on the concept of imagination*, In, Egan Kieran and Don Nadamer, (Eds) Imagination and Education, New York : Teacher College.

Barton, B. (1990) *Stories in the classroom: storytelling reading aloud and role plying with children*, New york: Heinemann Educational booking.

Bruner, J.C. (1990*). Acts of meaning*, Cambridge: Harvard university press.

Burns, C. (1998*). Masonic and Occult Symbols Illustrated*. Bermuda: Christian Resource Center

Calkins. C., & Harwayre, S. (1991*). Living between the Lines*, Heinemann educational book, inc. Hanover Street Portsmouth.

Campbell, L.,&Campbell, B., & Dickinson, D. (1996).*Teaching and learning through multiple intelligences*, London: Allan and Bacon.

Cherry, L. (1990). *The Grant Kaput Tree: A Tale of the Amazon. Memory and Awareness*, Rainforest Harcourt.

Chiu, M.M.(2002). Metaphorical reasoning: novices and experts solving and understanding negative number problems.*Educational Research Journal.17 (1),* 19-41.

Colon-Vila, L. (1997). Storytelling in an ESL classroom, *Teaching Pre K-8, 27 (5),* 58-59.

Davidson.,N.,&Worsham,T.(1992).*Enhancing thinkingthrough cooperative learning*, , New York and London : Teachers college press.

Egan,K.(1992*).A very short history of imagination in teaching and learning*, London, Onts : Aithouse Press.

Egan,K.(1994).Young children's imagination and learning:Engaging children's emotion and response, *young children, 49(6)*, 87-93

Egan,K.(2005*).An imaginative approach to teaching*, Josses-bass, an imprint of Wiley.

Georgis, D. (2006).Hearing the better story: learning and aesthetics of loss and expulsion, Review of education, *Pedagogy and Cultural studies, 28 (2)*, 165-178.

Golden,L.(1996).Critical imagination serious play with narrative and gender, *Gender and Education, 8 (3*), 323-335.

Gordon,W.,&Proze,T.(1981).Conscious sub conscious interaction in creative act, *Journal of Creative Behavior, 15*,133-139.

Gray, P. S.,&Williamson,W.B., & Kaip, D, & Dolphin,J.(2007*). The research imagination*, Cambridge University Press.

Haskvitz, A.(2008). *Make your Child smarts*, Brain child Company, U S A.

Johnson, N, J., & Giorgio, C. (2003). Imagination.*Reading teacher, 56 (5),* 504-511.

King,N.(2007).Developing imagination creativity,and literacy through collaborative story making:Awayof knowing,*Harvard Educational Review, 77 (2),* 204-227.

Klutzy, R, L.(1984*). An information processing perspective*.Newyork : W.H. Freman.

Malian ,K. (1996).The road less traveled: storytelling and imaginative play, *Storytelling world, 9(1*), 22-23.

Mayes, L,& Coken,D.(1992). The development of capacity for imagination in early childhood psycholoanlytic , *Study of the child, l.(47*), 23-47

Mello,R.(1997)Creating pictures in my mind,A qualitative study of children's responses to storytelling in the classroom *The Primer 26(1*)4-11.

Mello,R.(2001).*Building bridges:how storytelling influence teachers student relationships*, Paper presented at the Storytelling in the Americas Conferens, 30 September.

Misled, H.(2004).Imagination is the first step on the road to school reform. *Journal of Staff development, 25(1*), 76-82.

Norman, R. (2000). Cultivating Imagination in adult, Education Proceeding of Annual Adult Education Research.

Osburq, B (2003 A failure the imagination, *English Journal,.92 (5),* 56-59.

Potter, H.(2008). *Every imagination of heart*, Fairies, inc Resource Centre. Bermuda.

Rivers, W.M.(1987). *Interactive language teaching*, Cambridge University Press.

Ron, L.(2001).*Imagination: the missing link in curriculum and teaching education.*Turner publishing company.

Ross, E. I.(2003).*Write now! Surprising ways to increase your creativity*, 3Ed. New york: Barnes & Noble, Inc.

Salli,j.(2000).*Force of imagination.The sense of elemental*. Indiana: Indiana university press.

Shannon, P.(1999). Sociological imagination, stories and learning to be literate, *Theory and research in Social Education, 27(3).* 396-407.

Sillick,A.(1997).The telling of the story.*Namta Journal, 22 (1),* 64-80.

Sparshott, F.(1991).Imagination the very idea, *Journal of Aesthetics and Art Criticism, 48*, 1-8.

Spencer,M.M.(2003). What more needs saying about imagination? *Reading teacher,57(1),* 105-111

Spinal,S.U.(1994).*Words Together, Words a part: An Assessment of the effectiveness of arts-* Based curriculum for second language learns. Annual the American Educational Research Association, April 4-8.

Sylvester, F.(1987). Once upon a time, *Instruction, 97(2),* 34-39

Wonder,N.,&Rollin,S.A.(1998).Teaching imagination skills to lower socioeconomic youth, *Journal of poetry therapy, 11(3*),155-73

ملحق(1)

اختبار القدرة على التخيّل

عزيزي الطالب

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على توليد الصور الذهنية المجردة، ذات الصلة بأحداث وأفكار وشخوص وعلاقات وردت في القصة/ النص الذي تستمع إليه، والتعبير عن هذه الصور بأداءات فنية، وحركية،ومعرفية. ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام:

الأول: ويتألف من عشرة أسئلة، هي عبارة عن مشاهد وردت في المسموع، ومطلوب منك إنتاج صور ذهنية مجردة مرتبطة، والتعبير عنها برسوم فنية مناسبة.

الثاني: ويتألف من عشرة أسئلة مفتوحة، يمثل كل واحد مثيرا معرفيا من النص المسموع، وعليك توليد صور ذهنية مرتبطة والتعبير عنها بأكبر عدد ممكن من الاستجابات المعرفية الصحيحة.

الثالث: ويتألف من أربعة مواقف مستلة من النص المسموع، وعليك إنتاج صور ذهنية مجردة مرتبطة بكل واحد من هذه المواقف، وبعبر عنها بالأداء الحركي أو الصوتي أو كليهما معا.

تعليمات الإجابة:

استمع جيدا إلى القصة الآتية،وحاول أن تتخيل الصور الذهنية المتعلقة بكل موقف أو سؤال من أسئلة الاختبار الذي بين يديك ثمّ أجب على النحو الآتي :

- اقرأ السؤال قراءة متأنية، وحدد إجابتك ونوع الأداء التعبيري المناسب لذلك.
- أجب مستخدما ما لديك من فهم متحصل ومخزون معرفي في التعبير عن الصور المتخيلة.
- راع الدقة في الإجابة والتعبير سواء أكان التعبير فنيا أم حركيا أم معرفيا.
- اكتب بخط واضح ومقروء بعيدا عن الأخطاء الإملائية.
- اسأل معلمتك إذا لم تفهم مطلب السؤال، أو نمط التعبير المناسب عن الصور المتخيلة.

مع تمنياتي لك بالنجاح والتوفيق

قصة رأس الأفعى

اجتمعت الأرانب المسكينة ذات يوم، وراحت تبكي وتندب حظها، وتساءل أرنبا صغيرا عن سبب بكائه وعرف السبب... فقد أكلت الأفعى اليوم أرنبا جديدا. وقف أرنب عجوز وقال : " يجب أن نشكو أمرنا للأسد فهو ملك الغابة"، ذهبت الأرانب إلى الأسد، وأخبرته بما فعلت الأفعى، فنظر الأسد إليها بغضب، وأمر القرد بقطع ذيلها عقابا لما فعلت بالأرانب، فرحت الأرانب كثيرا بهذا الحكم العادل فقد نالت الأفعى عقابها.

وما هي إلا أيام قليلة حتى نما للأفعى ذيل جديد، فعادت تأكل الأرانب كعادتها، فرجعت الأرانب تشتكي إلى الأسد حالها، وفي كل مرة يحكم الأسد بقطع ذيل الأفعى فينمو مكانه ذيل جديد.

اجتمعت الأرانب لبحث هذه المشكلة فقال أرنب ذكيّ: "لن تكفّ الأفعى عن أكلنا والاعتداء علينا، إلا إذا قطع رأسها، لكن الأسد يرفض هذا الأمر". وهكذا اتفقت الأرانب على قتل الأفعى، فوقف الأرنب الذكي قرب صخرة، بينما اختبأت الأرانب فوق الصخرة بانتظار الأفعى الشريرة. شمّت الأفعى رائحة الأرنب عن بعد، فأسرعت إليه لتأكله كالعادة غير أن الأرانب تعاونت، وألقت بالصخرة من أعلى على رأس الأفعى، فقطع رأسها عن جسدها. وما هي إلا لحظات حتى فارقت الحياة وماتت، فرحت الأرانب المقهورة وهتفت معا " الشرّ لا يموت إلا بقطع رأسه".

عمرو، محمد جمال. (1993)، "رأس الأفعى"، **سلسلة حكايات العم حكيم**، عمان: دار المنهل للتوزيع والنشر.

القسم الأول: التعبير عن الصور الذهنية بالرسم (50 علامة)

كوّن صورا ذهنيه مرتبطة بكل مشهد من المشاهد الآتية وعبر عنها بالرسم المناسب.

1. المكان الذي وقعت فيه أحداث محاكمة الأفعى القصة.
2. الأفعى من الحيوانات الزاحفة، أضف إليها بعض صفات الطيور.
3. أول حدث ورد في القصة التي استمعت إليها.
4. الأسد حيوان قوي مفترس، أضف إليه ما يجعله حيوانا أليفا.
5. الغابة مفهوم له دلالات متعددة، عبر بالرسم عما يدل عليه.
6. هيئة الأرنب العجوز في صورة إنسان طاعن في السن.
7. الأرانب المقهورة وقد نصبت كمينا لقتل الأفعى.
8. القرد وهو ينفذ حكم القاضي بقطع ذيل الأفعى.
9. نهاية أخرى مناسبة للقصة غير ما انتهت إليه.
10. الشخصية التي تتمنى لو تقوم بدورها في القصة.

انتهت أسئلة القسم الأول من الاختبار

القسم الثاني: التعبير عن الصور الذهنية بالاستجابة المعرفية (30علامة)

اسم الطالب:.....

أجب في الفراغ عن كل سؤال من الآتية بأكبر عدد ممكن من الاستجابات الصحيحة.

س1.الأرنب والأفعى يختلفان في:

س2. الأسد والقرد يتشابهان في :

س3. أحداث جاءت تالية ل"وقف الأرنب الذكي قرب الصخرة":

س4. شخوص يمكن إضافتها للقصة لمساعدة الأرانب في القضاء على الأفعى :

س5. عقوبات رادعة أخرى ضد الأفعى:

س6. عندما بدأ القرد بقطع ذيل الأفعى قامت الأفعى ب :

س7. أسباب قيام الأفعى بأكل الأرنب الصغير:

س8.شخوص كان عليها أن تشارك في جلسة محاكمة الأفعى:

س9. دروس وعبر مستفادة من القصة:

س10. عناوين بديلة مناسبة للقصة.

انتهت أسئلة القسم الثاني من الاختبار

القسم الثالث: التعبير عن الصور الذهنية بالأداء الحركي (20 علامة)

اقرأ كل موقف من الآتية، ثمّ عبر عن الصور الذهنية المرتبطة به فرديا بأداءات حركية/ صوتية مناسبة.

1. " قطع رأس الأفعى ففارقت الحياة "
2. "شمّت الأفعى رائحة الأرنب، فاتجهت نحوه"
3. "بدأ القرد بقطع القرد ذيل الأفعى"
4. "قال الأرنب العجوز : يجب أن نشكو أمرنا للأسد"