البحث الثالث :

" فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل "

إعـــــداد :

دكتـــــــورة / زينـــب حـــسن الشمـــري

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة حائل

" فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل "

د / زينب حسن الشمري

• **ملخص البحث** :

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل . ولتحقيق هذا الهدف سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبناء الصورة الفنية الكتابية لدى طالبات الثالث متوسط في مادة التعبير تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية التفكير الإبداعي الكلي لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟

وتكون أفراد البحث من (٦٥) طالبة من طالبات مدرستي ، المتوسطة (٣٧) والمتوسطة (٣٩) التابعتين لإدارة منطقة التعليم في مدينة حائل ، للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م موزعات على شعبتين تم اختيارها عشوائيا ، ولبلوغ هدف البحث أعدت الباحثة إستراتيجية خرائط المفاهيم ، تكونت من (٨) مواقف تدريبية عن إستراتيجية خرائط المفاهيم واختبارين متكافئين للصور الفنية الكتابية ،ومعيار تصحيح الصور الفنية الكتابية واعتماد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية .

وتم تطبيق اختباري الصور الفنية الكتابية القبلي والمكافئ للبعدي ، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبل البدء بالدراسة ، للتأكد من تكافؤ المجموعتين واستغرق تنفيذ الدراسة (٤) أسابيع وبعدها طبق اختبار الصور الفنية الكتابية البعدي والمكافئ للقبلي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين الضابطة والتجريبية .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث ، واستخدم اختبار (ت) لاختبار علاقة إستراتيجية خرائط المفاهيم بالتفكير الإبداعي ، وأظهرت النتائج :

- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية الكتابية لصالح المجموعة التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .
- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة المرونة ،الأصالة ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم .

Abstract

The objective of this research is to reveal the effectiveness of strategic conceptual maps in building of the technical written picture and develop the skills of creative thinking in the composition of the third intermediate students in the city of Hail. To achieve this objective research sought to answer the following questions:

1. Are there differences statistically significant at the significance level (α = 0,05) in the development of creative thinking skills and build professional image written to the students in the third intermediate material expression attributable to a strategy of conceptual maps?
2. Are there differences statistically significant at the significance level (α = 0,05) in the development of fluency skills to students and the third intermediate image-building technical article written for the expression attributed to the type of strategy?
3. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of originality to the third intermediate students and building the technical picture for the article written expression due to the type of strategy?

4. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of originality to the third intermediate students and building the technical picture for the article written expression due to the type of strategy?

5. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of creative thinking in students overall and the third intermediate image-building technical article written for the expression between the two tests tribal distance due to the strategy of conceptual maps?

And the members of the research consist of (65) students of my school students Intermediate (37) and Intermediate (39) of the Department for Education Area in the city of Hail, for the academic year 2009 to 2010 were posted in two divisions were randomly selected, and to achieve the goal of the research the researcher prepared a strategy concept map, consist of (8) positions for the training strategy maps concepts and two equal tests of the technical written picture, technical standard correcting images written and adopted the Torrance Test of creative thinking as orally verbal.

Tribal art images, the written equivalent of the infring-ement, and Torrance Test of Creative thinking were applied before starting the study to ensure equality of the two groups, and the implementation of the study took (10) weeks and then the latter written test of art images which is equivalent to the aforementioned test and Torrance test of creative thinking were applied to on the control and experimental groups.

To answer the questions of the study averages and standard deviations for the two sets of research were calculated , and the test (T) was applied to test the strategic relationship between maps concepts and creativ- ity, and results showed:

- The presence of a statistically significant difference in building a professional image for the clerical group that studied using Concept Maps

- The presence of a statistically significant difference in the development of creative thinking skills of fluency, flexibility, originality, for the experimental group which studied the strategy of using Concept Maps

• **المقدمة** :

إن التفجر المعرفي الذي يشهده هذا القرن نبه العاملين في مجال التربية والتعليم إلى الاعتناء بمهارات التفكير الإبداعي للتواصل مع منجزات هذا العصر ، واستغلالها جيدا ، مما جعلوهم يلجئون إلى اللغة بمهاراتها الأربع للتعبير عن حركة التواصل هذه ، فكانت مهارة الكتابة من أنجعها في وصف هذه الحركة ، لذا بدأ التفكير لديهم بالاستراتيجيات المعينة للوصول إلى مرحلة الكتابة الإبداعية . فكانت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إحدى هذه الاستراتيجيات .

والمدرسة الحديثة في عنايتها بهذه الإستراتيجية لم تقصرها على مادة واحدة بعينها ، أو مرحلة عمرية بذاتها . فاستفادت من ذلك عملية الكتابة ، بوصفها عملية تفكير كبرى . وتكتسب أهميتها من كونها المحصلة النهائية لكل النشاطات المتعلقة باللغة ،فعن طريقها يحقق الفرد دوره الاجتماعي في التواصل مع الآخرين (الهاشمي ،٢٠٠٥، الملا والمطاوعة،١٩٩٧) .

وبما أن الكتابة " عملية ذهنية ، فإن الطالب يوظف أثناءها مجموعة من خبراته المختزنة في أبنيته المعرفية ،... هادفا من وراء ذلك إلى معالجة عناصر الموقف ومتغيراته ، ساعيا إلى حل المشكلة ، أو تنظيم خبرة حتى يقدم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة " (قطامي ، ٢٠٠٥، ص ٣٤٣) ، مع ضرورة لفت النظر إلى ما أورده مورا (Murrau,1992) المشار إليه في نصر (١٩٩٩) من أن الكتابة عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة ، إذ يتم فيها تحويل الأفكار ، والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية ضمن عبارات فنية مؤثرة . وتُعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إستراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تتطلبها الكتابة إلى جانب عمليات أخرى مثل : التذكر ، واستيعاب المعلومات والربط والاستنتاج ، والتصنيف ، والمقارنة ، والترتيب (مناصرة ، ٢٠٠٦) ، وهذا يكسب الطالبة خلال عملية الكتابة ممارسات ومهارات ذهنية متنوعة (نصر ١٩٩٩) ، ويتأثر العقل بتيارات مختلفة من الأفكار ، والمعارف ،و الخواطر والحالات الوجدانية . وفي هذه الحالة يرتبط كل تيار برموزه التي وضعتها اللغة ثم يبدأ العقل بالاختيار ، فيبقى على النافع ، ويستبعد غير النافع. بعد ذلك يعبر عن المعاني برموزها اللغوية ضمن نسق تعبيري جميل ، ويخرج إلى المتلقي على هيئة كلمات منطوقة ، أو مكتوبة (ظافر والحمادي ، ١٩٨٤) .

وخرائط المفهوم نشاط إبداعي يحتاج إلى عمق في التفكير ووضوح في المعاني وتكامل في التفاصيل ، والتفكير باتجاهات متعددة ،وبالمستويات كافة ، ويعتمد تصميم خريطة المفهوم على البنية المعرفية ، والتمايز التقدمي ،ويعني أن الطالب يميز بين المفاهيم كلما تعلّم عنها أكثر ، أو تقدم في تعلمها ، وهناك التوفيق التكاملي وفيه يربط المتعلم بين مفهومين أو أكثر ، وينظر إلى المفاهيم نظرة متكاملة ، بالربط بينها سواء أكانت عمومية أم أقل عمومية . (الدليمي ٢٠٠٩ م)

وللخرائط المفاهيمية فوائد كثيرة منها : تحديد مستوى التعلم الذي يكون عليه المتعلمون ، ومساعدة المعلمين والمتعلمين عل إدراك أهمية المعرفة السابقة في اكتساب معرفة جديدة ، وتمكين المتعلم من توسيع معرفته وتقدمه نحو الأحسن بوعي وقصد ، والمساعدة على عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة ، وتدعيم الإبداع ببروز أنماط التصور والتخيل والتذكر ، فما يسمى بالتوافق التكاملي هو من نتاج العقول المبدعة ، ومن الفوائد أيضا التأثير بقوة في توفير الدافعية للتعلم ، والتأثير الإيجابي في اتجاهات الطلبة نحو التعلم .... وما إلى ذلك (زيتون ، ١٩٨٧م) .

إن الصورة الفنية مهمة للعمل الأدبي وبخاصة الشعر . وقد قيل إن الشعر تفكير بالصور ، أي أن الشاعر يفكر بالصور . والفن بشكل عام تفكير بالصور (الولي ،١٩٩٥) . وتنقسم الصورة الفنية في العمل الأدبي إلى نوعين : الأولى صورة جزئية متنوعة تبنى غالبا بناء تشبيهيا . والثانية صورة كلية ، وهي لوحات عامة تؤدي فيها هذه الصور الشبيهة وظيفة بنائية بعينها ، إذ تتحول إلى لبنات في هذا البناء التصوري المتكامل ، وهي لوحات يبنيها المبدعون عادة من خلال سرد الأحداث، وحكاية المواقف (محمد ، ١٩٨٠) .

وخريطة المفهوم بوصفها تخطيطا لما قبل الكتابة تحتاج لإحداث صورة فنية ؛ حدوث التباعد بين الأشياء كأن تجعل الجامد ناطقا كالإنسان ، حتى تكون الصورة مؤثرة ومبدعة . يقول الأديب الفرنسي أندريه بروتون في عبارة شهيرة : " إن الصورة إبداع خالص للذهن ، ولا يمكن أن تنتج عن مجرد المقارنة أو التشبيه . إنها نتاج التقريب بين واقعين متباعدين ، قليلا أو كثيرا . وبقدر ما تكون علاقات الواقعتين المقربتين بعيدة وصادقة ، تكون الصورة قوية ، وقادرة على التأثير الانفعالي ".(الولي ، ١٩٩٥، ص١٦) .

لم يقف مفهوم الصورة في الدراسات الأدبية الحديثة عند الحدود التي وضعتها القواعد البلاغية ، بل اتسع وضم إليه الصورة البلاغية الجزئية ضمن المشهد الكامل ، فغدت الصورة الواحدة مشهدا يستوعب عدة أطراف ، وعدة علاقات ، وعدة أنواع من الصور الجزئية . ولم يعد الحكم الأخير على الصورة قائما على مجرد تفحص "المشهد الكامل" ، فيحكم على الصورة من خلال تلاحمها العضوي مع أجزاء هذه اللوحة . ولا يتحقق هذا التلاحم إذا لم تكن الإيحاءات الصادرة عن المشاهد العديدة التي تتكون فيها اللوحة العامة متقاربة وصادرة عن روح واحدة ، وشعور نفسي متكامل ، فمن الضروري أن تتآزر الصور الأخرى المكونة للنص الأدبي ، حتى تؤدي دورها في الصورة الجزئية مع مجموعة الصورة العامة . وهذا يكسبها الحيوية والخصب (إسماعيل ،١٩٨١ ؛ ساعي ١٩٨٤).

لقد لخص عبد القهر الجرجاني المتوفى سنة (٤٧١هجرية) أثر الصورة في العمل الأدبي ، ودورها في التعبير : " إنك لترى بها الجماد ناطقا ، والأعجم فصيحا ، ولأجسام الخرس مبينة ، والمعاني الخفية بادية جليلة ، إن شئت ارتأت المعاني اللطيفة التي هي ، من خبايا العقول ، كأنها جسمت حتى رأتها العيون " (الجرجاني ، ١٩٥٩، ص٣٠).

وعند التعامل مع درس الكتابة يهتم المعلمون بالمادة المنتجة ، وينصب اهتمامهم على تصحيح الأخطاء الإملائية ، والنحوية ، أو علامات الترقيم أو التفقير ، دون أن يعيروا اهتماما للعمليات التي يؤديها الطلبة عند كتابتهم موضوعا في التعبير ، مما يتطلب من المعلمين الاهتمام بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند الكتابة ، والابتعاد بهم عن القوالب المتداولة والعبارات الجاهزة ؛ نظرا أن التعبير عملية إبداعية تبرز فيها القدرة على استنطاق الخيال وإضفاء المشاعر الخاصة علية من خلال النسيج اللغوي المبتكر (مناصرة ،٢٠٠٦). ولأن المادة الكتابية المنمطة تكون ضمن قوالب جاهزة فإنها لا تسمح بالإبداع والتخيل ، بل تحث على التذكر واسترجاع ما تم اكتسابه في دروس اللغة العربية وغيرها ، وهذا يدعم حقيقة أن التذكر يربط بواقع تعلمها الطلبة في الماضي ، لكن خريطة المفهوم ترتبط بالمستقبل .

ثمة جانب أساس في استراتيجيات الكتابة غائب عن الاهتمام على المستويين التنظيري والتنفيذي ، وهو الاعتناء بالصورة الفنية القائمة على استراتيجيات الخريطة المفاهيمية ، إذ إن النتاجات العامة والخاصة لمادة اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي التي وضعتها وزارة التربية والتعليم ونشرتها في كتاب صدر عام (٢٠٠٥م) قد خلت من الإشارة إلى هذا الجانب ، لذا قليلا ما يوجه المعلمون طلبتهم نحو تطوير الصور الفنية في كتاباتهم التي تعد بحق جوهر عملية الإبداع في الكتابة .

ولما كانت الكتابة عمليات عقلية غنية ومتعددة المراحل ، فأن هذه العمليات بحاجة إلى إستراتيجية فوق معرفية تعطي الفرصة للتفكير في التفكير . وهذه الإستراتيجية تعمل على تحقيق تعلم فعال ذي معنى ، فهي تساعد المتعلم على اكتشاف أخطائه المفاهيمية ، وتهيئ فرصة حقيقية لمعالجة تنظيم مخزوناته من المفاهيم والمعاني على نحو أكثر دقة . وهذه العمليات ضرورية عند التخطيط للتعبير . فنوفاك في كتابه (learning how to learn) يرى أننا بشئ من المعالجة الذهنية نرسم خريطة المفهوم لموضوع ما ، على نحو تترابط فيه المفاهيم بطريقة هرمية ، ثم نحيله إلى جمل وفقرات وموضوع متكامل بطريقة خطية .(الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

أن عملية التأليف والبناء نتاج جملة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة ، والتي تتطلب من الكاتب القدرة على انتقاء الألفاظ المناسبة ، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار وتقديمها للقارئ بوحدات لغوية مترابطة ، مع الأخذ بنظر الاهتمام بالعوامل المتعلقة بالشكل والمضمون . (الدليمي، ٢٠٠٩ م)

يتبين من ذلك ضرورة إعادة النظر بطرائق تدريس الكتابة المستخدمة بتدريب الطالب على تكوين الصورة الفنية في إنتاجه التعبيري ، حتى يصل المعلم به إلى مرحلة الكتابة لإبداعية . وذلك عن طريق تعريض الطالب للصور

الفنية بأنواعها ، إذ على المعلم أن يجد فيها مجالاً للتذوق الأدبي الفني ، وفرصة طيبة لتجويد أساليب طلبته الكتابية (الدليمي و الوائلي ٢٠٠٥م)، وضرورة أن يعتمد المعلم إلى تدريب طلبته على تنسيق الأساليب ، وتعريفهم بكيفية استخدام الأسلوب الملائم للمعنى المناسب ؛ وتمكينهم من صياغة الكلام المتقن للوصول إلى النص المؤثر في المتلقين .وهو بذلك _أي المعلم_ يكون قد حقق وظيفة البلاغة في درس الكتابة التي تعني بإدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة ، ومدى تمكن الأديب من صياغة أفكاره بعبارات موحية (الهاشمي والغزاوي ،٢٠٠٥م) .

إن ذلك قد يؤدي بالطلبة في درس التعبير بعد مرورهم بمراحل التخطيط والتنفيذ والمراجعة إلى مرحلة الانطلاق والاحتراف التي تبدأ فيها مواهب الطلاب بالنضج ، فتبرز إمكانياتهم الأدبية بوضوح ، وتتكون لديهم المهارة والدربة في درس التعبير ، كي ينتج نماذج تعبيرية تتصف بالإبداع والجودة (مناصرة ٢٠٠٦م) .

ويرتبط التفكير الإبداعي بخريطة المفهوم بوصفه تخطيطا لما قبل الكتابة حيث يستثمر مهارات التفكير الإبداعي في بناء الصور الفنية المنبثقة عن إستراتيجية خريطة المفهوم ، بأن يدرب الطلبة على مهارة الطلاقة بإنتاج أكبر عدد من الصور التي تشكلت في أذهانهم . ثم ينقلون إلى مرحلة الحرص على توزيع صورهم الفنية ، وعدم حصرها في جانب واحد ؛ كي تتحقق مهارة المرونة لديهم . ومن تدوينها في مادتهم الكتابية ، ويدعم هذه الفكرة أن كلارك (Clark,1992) المشار إليها في جروان (٢٠٠٤م) رأت أن الإبداع مظهر حدسي يعكس حالة متقدمة من الوعي والنشاط العقلي ، خاصة إن إستراتيجية خريطة المفهوم تسهل للكاتب استرجاع معظم مخزوناته من المفاهيم حول الموضوع ، أن لم يكن كلها . وبشئ من المعالجة الذهنية تولّد المعاني والأفكار . فهذه المعالجة تجعل السير في الكتابة أيسر ، وتقلل إلى درجة كبيرة ممن الصعوبة والتردد والاسترجاع والتذكر ، اللذين يعاني منهما الطلبة خاصة وذلك عندما يراجعون بين الحين والآخر مخططاتهم الذهنية المرسومة قبل الكتابة . أما أثناء الكتابة فأن هذه المعالجة تسهل عملية البحث والتأمل ، والغور في أعماق الذاكرة للعثور على ما يناسب المعنى أو الفكرة . وبذلك يتاح للكثير من العناصر اللغوية المختبئة في طيات الذاكرة أن تطفو على السطح فيجري استرجاعها. (الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

الخرائط المفاهيمية تقانة فوق معرفية تحقق تنظيما متسلسلا واعيا للأفكار مدعما بتوليد المعاني وابتكارها ، وتعزيزها بالأدلة والبراهين . ولهذه الإستراتيجية أيضا إمكانية قوية في تعلم الطلبة ذاتيا . ويكون دور المعلم فيها مرتبطا بتنظيم مادة التعلم . (الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

وبما أن خرائط المفهوم هو التصور العقلي للأفكار المراد الكتابة عنها ، فعندما تكوّن الصور الذهنية في العقل ، تبدأ محاولات الطلبة في إيجاد التعبيرات

الصحيحة لها ، والتي تشيع الحيوية في الفكرة المتخيلة ، ويستخدم مع الأطفال بصورة متدرجة وبسيطة ، على أنها أحلام مصطنعة ، إذ يطلب المعلم منهم استحضار هذه الصور ، ثم وصفها لفظيا (قطامي ،١٩٨٩؛Barber,2003؛ عصر ٢٠٠٥م).

وانطلاقا من ذلك كله فأن هذه الإستراتيجية يمكن أن توفر منحى جديدا لحل أصعب المشكلات التي يعاني منها الطلبة في التعبير الكتابي . وهي التي تكون في صعوبة توليد المعاني والأفكار ، وربطها في نسيج متماسك . ولا يجري ذلك إلا بمعالجة ذهنية يؤديها المتعلم بنفسه ، محددا كيف ومتى توضع الروابط بين المعاني ضمن عملية عقلية توليدية منظمة ، ويكون دور المعلم مراقبة عملية البناء هذه .(الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

أما عن القيمة التربوية للصور الذهنية التي يتخيلها الطالب ، فيرى كوسلن وروبين (Kosslyn & Robin, 1999) المشار إليهما في (قطامي ،٢٠٠٥م) أنها تقوم بدور إثرائي للتعلم والتفكير لدى الطالب ، وذلك من جانبين : الأول يزود الطالب بصورة حسية تتركز في ذهنه . وتتصف هذه الصور بالحركة واللون. والثاني يجعله يعيش عالما من الرحلات الذهنية Mental Journey الدائمة في كل مهمة ذهنية يمارسها . وتتميز هذه الرحلات بالنشاط والاستمرار ويمكن إثراؤها بمزيد من التدريب .

- **مشكلة الدراسة** :

الغرض من هذه الدراسة قياس فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في بناء الصور الفنية الكتابية لمادة التعبير، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة حائل . ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبناء الصورة الفنية الكتابية لدى طالبات الثالث متوسط في مادة التعبير تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟

- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية التفكير الإبداعي الكلي لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول معالجة الصور الفنية بنوعيها : الدرامية والفوتوغرافية ، ضمن الصورة المشهدية ، لاستثمارها في درس الكتابة حتى تأتي كتابات الطالبات مطبوعة بالإبداع ، وذلك من خلال دليل إستراتيجية الخرائط المفاهيمية . وتتمثل هذه الأهمية فيما يأتي :

- يمكن أن تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي عالجت الصور الفنية في الكتابة التعبيرية ضمن مجال النثر ، إذ إن معظم الدراسات المتعلقة بالصور الفنية في الدراسات الأدبية والنقدية جرت معالجتها في مجال الشعر ، وفي غير طرائق التدريس .
- يمكن أن تشكل هذه الدراسة أيضاً مرجعاً يستفيد منه المعلمون ، والمشرفون التربويون ، وواضعو المناهج في تطوير مناهج اللغة العربية ، وبخاصة مادة التعبير ، باستشراف العلاقة بين التعبير ومواد اللغة الأخرى وبخاصة البلاغة .
- تتضمن هذه الدراسة معياراً لتصحيح التعبير الكتابي المرتكز على الصور الفنية من إعداد الباحثة ، يمكن أن يستفيد منه المعلمون في تقويم أداء طلبتهم الكتابي .

• حدود الدراسة :

- **الحدود الزمانية :** كانت التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠هـ- ١٤٣١هـ حيث تم البدء بالتجربة من تاريخ ١٤٣٠/٩/٢٨هـ لغاية ١٤٣٠/١٠/٢٦ هـ أي بمعدل أربعة أسابيع .
- **الحدود المكانية :** اختارت الباحثة عينة من طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة حائل هما المتوسطة (٣٧) ،المتوسطة (٣٩) .
- **الحدود الموضوعية :** اختارت الباحثة إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية الكتابية ومقارنتها مع الطريقة الاعتيادية ، وكذلك تم اختيار موضوعات من كتاب التعبير للصف الثالث متوسط .

• التعريفات الإجرائية :

• خرائط المفاهيم :

عرفها (brain , 1998) بأنها رسم تخطيطي له بعدين أو ثلاثة ويستخدم لتمثيل المفاهيم وربطها بخطوط تمثل علاقات بين المفاهيم . وعرفها (barbar, 1990) بأنها تقنية تساعد الطلبة في تنظيم وتذكر المعلومات . وعرفها

(bartels , 1995) بأنها شكل تخطيطي يمثل المفاهيم الخاصة بموضوع ما ويوضح علاقات المفاهيم في الاتجاه الراسي والأفقي . وعرفها (wander,1990) بأنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات ، وهذا الرسم يكون ثنائي البعد يمثل العلاقات بين المفاهيم وتبدأ الخريطة في قمتها بالمفاهيم الأكثر شمولية ، ثم تتبع المفاهيم الفرعية وكلما اتجهنا نحو القاعدة تكون المفاهيم الأكثر خصوصية وفي قاعدة الخريطة تأتي أمثلة لكل فرع من فروع الخريطة على أن توضع المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة .

• **الطريقة الاعتيادية** :

طريقة تدريس أساسها اللفظي بين المعلم والطالب في درس التعبير ، ترتكز على تحديد الهدف العام للدرس ، ثم اشتقاق الأهداف الخاصة منه ، من أجل القيام بالعملية التدريسية المستندة على التمهيد والتهيئة الحافزة للدرس والإفصاح عن موضوع الدرس أمام الطلبة ، ثم مناقشة عناصر الموضوع وتوضيحها معهم ثم إفساح المجال أمام الطلبة لمباشرة الكتابة ، وأخيرا إخضاع أحد النماذج الكتابية لطالب ما للنقاش ؛ بغية تقويم مادته التعبيرية .

• **الصور الفنية** :

فقرات فنية يعبر فيها الطالب عن موقف أو منظر أو حدث ، ولا تعتمد فقط على فنون البيان كالتشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، والمجاز ، ولكن ذلك لا يمنع من ظهور هذه الفنون ونثرها في البناء تعبيرا عن انفعال وشعور ، أو تشخيصا لحالة ، وتجسيما لمعنى ، وقيست باختباري الصور الفنية القبلي والبعدي والمعدين من الباحث ، وهي نوعان :

- **الصورة الدرامية (القصصية)** : نص قصصي يعتمد فيه الطالب على رصد الحركة في العاطفة والفعل بأساليب مختلفة من وصف ، وحوار ، وسرد بأن تجعل العاطفة ، والحدث ، والفعل ، ذات حضور موضوعي متحرك مشاهد أمام المتلقي . (قاسم ، ١٩٨٤) .
- **الصورة الفوتوغرافية** : عملية كتابية يعتمد بها الطالب في نقل المشهد على الاستقصاء ، والإحاطة مع رعاية المؤثرات البصرية ، والسمعية المتخيلة (الألوان والأصوات) .

• **المفاهيم الأساسية في الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري محورين مهمين هما المتغيرات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة والمحور الثاني الدراسات والبحوث السابقة ، ويمكن تناولهما على النحو الآتي :

• **خرائط المفاهيم** :

لقد أظهرت نظريات التعلم أن هناك مدخلين رئيسيين لفهم عملية التعلم هما :

- **المدخل السلوكي :** والذي يركز على المظاهر الخارجية للتعلم مثل المثيرات الخارجية والاستجابات السلوكية للمتعلم والتعزيز الذي يسبق الاستجابة المناسبة ، وركزت على مداخل التدريس الشارحة التي يركز فيها المعلم على نقل المعلومات إلى التلاميذ بهدف تعلمهم لها .
- **المدخل المعرفي :** حيث تم تحول التركيز من العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم للاهتمام بالعوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم ، بما يحدث داخل عقل المتعلم وكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة وكيفية استخدام المتعلم لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير ولذلك ركز على أن يكون المتعلم معالجا نشطا للمعلومات وليس مستقبلا سلبيا لها .(كمال زيتون ، ٢٠٠٢م) ، (Saunders W .L 1992) ومن النظريات التي تنتمي إلى هذا المدخل نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى ، حيث اهتم في نظريته بتمثيل المادة المتعلمة الجديدة وكيفية استيعابها في البنية المعرفية للمتعلم وما يوجد بها من تعلم سابق للمفاهيم. وقد أعطى لمفهوم البنية المعرفية عند التعلم أهمية خاصة حيث أكد على أن التعلم الكفء والاستبقاء الوظيفي للأفكار والمعلومات يعتمدان على كفاية البنية المعرفية ، فالتعلم السابق مفيد بقدر ما يضيفه للبنية المعرفية من مفاهيم وأفكار فرعية تتدرج تحت مفاهيم وأفكار أكثر عمومية وشمولا . (فوزي الشربيني ،عفت طنطاوي ، ٢٠٠١م). فالفكرة الرئيسة في نظرية أوزوبل هي مفهوم التعلم ذو المعنى ، والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلا وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعلم والذي ينص على أن أعظم عامل مؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل فلنتحقق منه ولندرس له بناء على ذلك . (كمال زيتون ، ٢٠٠٢م)

- **افتراضات أوزوبل في التعلم ذي المعنى** :(يوسف قطامي ، نايفة القطامي ، ١٩٩٨م)
- يتم تطوير أساليب التعلم لدى الطلاب عن طريق مساعدتهم على تهيئة المادة التعليمية المناسبة التي تسمح لهم باكتساب مواد جديدة .
- أن المتعلم يمكنه السيطرة على الأفكار والمعلومات الأساسية التي تنمي البناء المعرفي .
- إن التعلم ذو المعنى يصمم لتقوية البناء المعرفي لدى الطلاب في مادة دراسية معينة وفي وقت محدد ويتعلق البناء المعرفي بكيفية تنظيم المعلومات ومدى وضوحها وثبوتها .
- البناء المعرفي الموجود لدى الطلاب هو المحدد الرئيسي الذي يحدد مدى المعنى المتوافر في المادة الجديدة ، ودرجة اكتساب المتعلم لها والاحتفاظ بها
- البناء المعرفي لدى الطلاب يسهل اكتسابهم للمعلومات والاحتفاظ بها .
- زيادة قوة المعرفة السابقة ووضوحها هام جدا لتقديم معلومات وخبرات جديدة.
- طبيعة التنظيم في البناء المعرفي طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولا في القمة والأكثر تخصيصا في القاعدة .

- إن إدراك المفاهيم وما بينها من علاقات يجعل التعلم ذا معنى .
- الطالب عضو نشيط ذو حيوية فاعلة ومولدة للخبرة وذلك عن طريق ما يقوم به من أنشطة كتنظيم المعلومات والربط بينها .

• **المفاهيم الرئيسة في نظرية أوزوبل** :

(Joseph W .C. 1990)، (جوزيف ، ترجمة الصفدي ، إبراهيم الشافعي ١٩٩٥م) ، (عامر الشهراني ، سعيد السعيد ،١٩٩٧م)(فؤاد قلادة ،١٩٩٧م) هي :

١- المعنى والتعلم ذو المعنى :

ويتحقق عن طريق ربط التعلم الجديد مع الأفكار التي توجد في بناء المتعلم المعرفي ، أي أنه ينبغي أن نربط ما نعرفه سابقا بما نتعلمه حاليا (صلاح عرف ٢٠٠٢م) ، فالجهد الذي يبذله المتعلم في ربط المعلومات الجديدة التي تدخل إلى المخ بالمعلومات التي تم إرساؤها من قبل في بنيته المعرفية يؤدي إلى احتفاظ المعلومات الجديدة بحالة من الثبات . أما عندما لا يبذل المتعلم جهدا في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المناسبة ، فإن المعلومات الجديدة تصبح مفككة وأكثر عرضة للنسيان السريع ، وتكتسب المادة التعليمية معنى في ضوء معيارين هما :

- **المعنى المنطقي للمادة :** وتكتسب المادة التعليمية صفة المعنى إذا كانت هناك علاقات منطقية تربط بين المفاهيم والأفكار التي تتضمنها تلك المادة التعليمية والتي تم تمثيلها داخل التركيب المعرفي .
- **المعنى السيكولوجي :** ويتعلق بطبيعة البنية المعرفية للمتعلم ، فهو يعتمد على وجود الخلفية المرتبطة بالمادة الموجودة مسبقا في البنية المعرفية للمتعلم .

٢- البنية المعرفية أو التسلسل الهرمي :

فالذاكرة عند أوزوبل تنتظم الأفكار والمعرفة بها في صورة هرمية متسلسلة تبرز المفاهيم وتوضح ترتيبها وتنظيمها من الأكثر عمومية عند القمة إلى الأكثر تخصيصا إلى الأسفل ، ولذلك يجب تقديم المادة الدراسية بطريقة توازي ذلك أي أن ينظم المادة التعليمية بطريقة هرمية بحيث يقع في قمة المفاهيم الواسعة المجردة وتقع المفاهيم الأكثر حسية في المراحل الدنيا من التنظيم .

٣- المعرفة القبلية :

فيرى أوزوبل أن المعرفة السابقة تعد العامل الأهم في عملية التعلم حيث تتحكم في كون المادة الجديدة المقدمة سوف تكون ذات معنى كما أنها تتحكم في اكتساب المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها جيدا حيث أنه لا يمكن تعلم الأفكار والمعلومات الجديدة ولاحتفاظ بها على نحو ذي معنى إلا إذا تواجدت هذه المعرفة القبلية .

٤- الاحتواء (التضمين) :

أو البناء الثانوي أو الدمج ويقصد به استيعاب مفهوم أقل شمولية بواسطة مفهوم أقل شمولية في معناه ولكي تتم عملية الاحتواء والدمج بطريقة صحيحة

يجب أن تتسم البنية المعرفية للمتعلم بالتنظيم والثبات والوضوح حتى تكون بمثابة جسر يساعد على حدوث عملية الاحتواء أو الدمج . فعملية الاحتواء ليست عملية إضافة مفاهيم ومعلومات جديدة إلى البنية المعرفية بل عملية تفاعل للمعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة في البنية المعرفية مما ينتج عنه مفهوما جديدا معدلا في صورته ، وقد عبر أوزوبل عن ذلك بالمعادلة الآتية : مفهوم موجود في البنية المعرفية (A)+ تعلم معلومات جديدة مفهوم معدل في البنية المعرفية(Aa).

٥ – التمايز التدريجي أو التقدمي :

يقصد به عرض الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية أولا ثم يتم تحليلها بالتدريج إلى التفصيلات أي أفكار أقل فأقل عمومية ، فعندما تكتسب معرفة جديدة من خلال عملية التعلم القائم على المعنى فأن المفاهيم وما بينها من علاقات تصبح أكثر تفصيلا وبالتالي يحدث تعديل جزئي في كل المفاهيم المترابطة والتي تصنف تحتها المعرفة الجديدة .ويرى أوزوبل أن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحا وثباتا إذا ما بدأنا بالمفاهيم العامة ثم المفاهيم الفرعية .(Joyce B . wail M . 1996)

٦- التعلم الفوقي :

وهو التعلم ذو المعنى الذي يحدث عندما ترتبط المعلومات والمعارف الجديدة بالمفاهيم الموجودة في البنية المعرفية مما يساعد على نمو المفهوم وجعله على درجة عالية من الوضوح والفهم ، وينتج التعلم الفوقي كنتيجة لما يحدث للبنية المعرفية من تمايز تدريجي حيث تكتسب المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية وهذا بحيث تتضح العلاقات بين المفاهيم .(Laine G .D. 1990)

٧- التوفيق التكاملي :

فينبغي ربط الأفكار الجديدة بوعي وليس بطريقة آلية مع المحتوى الذي تم تعلمه سابقا فالتوفيق التكاملي هو العملية التي يرتبط فيها مفهومان أو أكثر من المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية من خلال مفهوم عام أكثر شمولا بحيث ينتج معاني جديدة لهذه المفاهيم .

- **نظرية أوزوبل وخرائط المفاهيم** :

استفاد نوفاك من الأفكار السابقة التي قدمها أوزوبل في نظريته حول فكرة اكتساب معاني جديدة للمفهوم من خلال التمثيل الحادث مع المفاهيم الموجودة قبلا وكذلك فكرة البنية المعرفية للتعلم والتي تنتظم في صورة هرمية وقد طور نوفاك فكرة التمثيل الهرمي التي قدمها أوزوبل إلى أسهم يكتب عليها كلمات تسمى بكلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ويجب مراعاة وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم تتدرج إلى المفاهيم الفرعية اقل عمومية .(عبد السلام مصطفى ٢٠٠١م) (كمال زيتون ،٢٠٠٢م)

ومن هنا نلاحظ الارتباط بين ما أقترحه أوزوبل وبين خرائط المفاهيم فقد ذكرأوزوبل أن البنية المعرفية ما هي إلا نظام مفاهيمي هرمي مكون من الأفكار

والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها ، وان لكل فرد بنية عقلية تميزه عن غيره . وخرائط المفاهيم ما هي إلا صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها حيث تبدأ الخريطة عادة بالمفاهيم العمومية ثم تندرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية وهذا هو عملية التمايز التدريجي . كما أن العلاقات بين المفاهيم في مستوى واحد تمثل عملية توفيق تكاملي ، وعلى ذلك فإن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل البنية المعرفية للمتعلم (كما زيتون ، ٢٠٠٢م) . فخرائط المفاهيم استمدت أصولها وأسسها النفسية من نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى من حيث تتخذ المفاهيم في تنظيمها الشكل الهرمي تحديد العلاقات بين المفاهيم وكيفية بناء المفاهيم ....الخ .

- **أهمية خرائط المفاهيم** :

(عادل سلامة ،٢٠٠٢م) (كمال زيتون ،٢٠٠٠م) (كوثر كوجك،١٩٩٧م) (محمد فرج وآخرون ،٢٠٠٣م) (John C . 2002)

- تنمي قدرات التصنيف والاصطفاء والربط لدى الطلاب وهذا جانب تربوي هام ومطلب عصري تلح عليه كثير من وجوه حياتنا المعاصرة الحديثة .
- أنها تجعل الطالب في موضع المستقرئ المستنتج والمصنف معا .
- أنها طريقة تعلم أكثر منها طريقة تعليم .
- أنها تعلم الطالب كيف تتكون المفاهيم ثم كيف تتكون من هذه المفاهيم المكتسبة سابقا سمات تشق طريقها إلى تحليل مفاهيم جديدة ، وهذا كله يعني أن خريطة المفاهيم تعلمنا توظيف المفاهيم واختصار الجهد والوقت بتوظيف مفاهيم سابقة .
- التمثيل الأمثل للمادة ولكل الحقائق والمعلومات مصنفة مترابطة بعلاقة السبب بالمسبب بعيدة عن شحن الذاكرة البشرية وإرهاقها (حورية الخياط ،١٩٩٦م)
- تقلل القلق عند المتعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة.
- تسمح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الابتكارية التي تساعدهم على التفكير الابتكاري وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم .(Novak J . D 1992)
- إعداد المتعلم خريطة المفاهيم لموضوع ما تجعله يربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة لديه بصورة نشطة وبالتالي يتغلب على التعلم بالحفظ . (wood D . 1992)
- تساعد المتعلم على تعلم وفهم أفضل حيث أنها توضح بنية المادة المتعلمة .
- تساعد على جعل المعرفة منظمة تنظيما هرميا وبالتالي مساعدة المتعلم على استخدام المعلومات الموجودة لديه (فوزي الشربيني ، عفت طنطاوي ٢٠٠١م)
- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم .
- تساعد المعلم والمتعلم على توضيح الأفكار الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها عند استخدام أي مهمة تعليمية محددة . (يوسف قطامي ، ١٩٩٨م)

- تساعد المتعلم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم (خليل الخليلي ١٩٩٦م)
- تساعد المتعلم في تعلم كيف يتعلم وتجعل المفاهيم المتعلمة أقوى في الاحتفاظ وأسرع في الاستدعاء .
- تساعد المتعلم في معالجة مواد التعلم المعقدة ومواجهة التحديات التي تواجهه عند تعلمها .
- تساعد المتعلم على تمييز الأفكار المفتاحية المرتبطة بالموضوع وترتيبها بشكل هرمي .
- تنمي لدى المتعلم المستويات العليا في التفكير .
- يزداد احتمال ملاحظة المتعلمين لكيفية ارتباط المفاهيم الجديدة بمعرفتهم السابقة .
- تساعد المتعلمين على أن يرمزوا ويشفروا المادة لفظيا وبصريا ويخزنوها في الذاكرة الطويلة الأمد . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩م)
- تزودنا بتلخيص تخطيطي لما تم تعلمه . (نوفاك وجوين ،١٩٩٥م)

- **استخدامات خرائط المفاهيم** :

تستخدم خرائط المفاهيم في مجالات متعددة (فوزي الشربيني ، عفت الطنطاوي ، ٢٠٠١م) (كمال زيتون ، ٢٠٠٢م) (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١م) منها :

- تستخدم كأداة منهجية في تخطيط وتنظيم محتوى أي منهج دراسي مما يزيد من فهم المتعلمين وتقدمهم ، حيث يتم تنظيم المعرفة المتضمنة في محتوى المنهج الدراسي من خلال استخراج المفاهيم من النص الدراسي وترتيبها وفقا لدرجة شموليتها وعموميتها ، فعند القمة تقع المفاهيم العامة ثم تتدرج المفاهيم ، وبالتالي يكون المنهج مترابط ومتكامل بالنسبة للمعلمين . ويمكن استخدام خرائط المفاهيم أيضا لإعطاء فكرة كلية عن المناهج في الصفوف المختلفة بشكل تتابعي بداية من الحضانة وحتى الصف الثالث ثانوي . (Lazing J . W 1997)
- تستخدم كأداة تعليمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرر دراسي ويمكن استخدامها كأداة للتدريس تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القبلية . (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١م) . كما أنها تساعد على توضيح وإبراز المفاهيم والأفكار التي يتم تعلمها ويتم التركيز عليها في المناقشة بين المعلم والمتعلمين على أن يشارك المتعلمين في بناء خرائط المفاهيم حيث يقوموا باختبار المفاهيم وترتيبها مما يساعد على الدقة في التفكير وزيادة الفهم . فهي تساعد المعلم على توليد الأفكار عند المتعامين وتوصلها وخاصة الأفكار المعقدة .(JONASON , D& Grabowski , 1993)
- تستخدم كأداة تقويمية حيث تستخدم في تشخيص وتقويم تعلم الطلاب للموضوع أو الدرس الذي تعلموه بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة

فباستخدامهما يمكن تقويم مدى تعلم الطالب للمفهوم والقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها البعض في شكل هرمي . (فوزي الشربيني ، عفت طنطاوي ، ٢٠٠١م)

- **إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس التعبير الكتابي** :

الخرائط المفاهيمية إستراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تعرض فيها مجموعة من المفاهيم على شكل تركيب هرمي ، بحيث يكون المفهوم الرئيس في قمة الهرم ، ثم تتفرع عنه المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر تحديدا . ويربط بين تلك المفاهيم بخطوط وأسهم تكتب عليها جمل أوعبارات أو كلمات ذات معنى توضح العلاقات بين المفاهيم . وتسمى هذه الخطوط والأسهم روابط . والخرائط المفاهيمية طريق لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيب من المفاهيم والعلاقات بين هذه المفاهيم ، التي تدعى مبادئ تنظيم في بناء هرمي .(نوفاك وبوب جووين ، ١٩٩٥م)

- **خطوات إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس التعبير الكتابي** :

تتضمن خطوات هذه الإستراتيجية خطوات رسم الخريطة المفاهيمية قبل الكتابة ، وخطوات الكتابة في ضوء هذه الإستراتيجية :

- **أولا** : **خطوات رسم الخريطة قبل الكتابة** :

لرسم خريطة المفهوم الخاصة بتدريس موضوع معين في التعبير الكتابي يجب تعليم الطالب بأن يسير على وفق الخطوات الآتية :

- كتابة عنوان الموضوع في أعلى وسط الصفحة .
- كتابة المفاهيم الرئيسة التي ستشكل الأفكار المحورية للموضوع ، وربطها بالعنوان بخطوط منتهية برؤوس أسهم تتجه من العنوان إلى المفاهيم الرئيسة .
- كتابة كلمات أو عبارات أو جمل تربط بين العنوان والمفاهيم الرئيسة بحيث تكون على الخطوط الواصلة .
- البدء بعد ذلك بالمفهوم الذي سيمثل الفكرة الرئيسة الأولى ، ثم عمل تفريع منبثق عنه (بعدد من الخطوط) ترتب فيه المفاهيم أو الأحداث الأقل عمومية ، ثم الربط بخطوط وأسهم وكلمات ، كما فعلنا في الخطوة آنفة الذكر .
- الانطلاق في تفريغ الأفكار والمفاهيم المسترجعة من الذاكرة والمتعلقة بالموضوع . وتُرسم الخطوط ، وتكتب الروابط من دون توقف أو تقويم ، حتى الانتهاء من تفريعات المفهوم الرئيس إلى المفاهيم المتفرعة عنه . فالتوقف في هذه الخطوة يعيق تدفق الأفكار.
- تكرر الخطوة الرابعة أنفة الذكر مع بقية المفاهيم .
- تأمُل الخريطة ووضع خطوط رابطة معترضة تكون ضرورية بين أي مفاهيم أو أحداث أو أسماء بين مفهوم رئيس ومفهوم آخر ، أو مفهوم فرعي ومفهوم آخر . ثم أسأل نفسك : ماذا أعرف من مفاهيم وخبرات أخرى لم أضعها ؟

(عصف ذهني) . حدد هذه المفاهيم والخبرات في ورقة خارجية ، ثم أدمجها في مواقعها المناسبة في الموضوع . وهل ربطت معلومات جميعها في الموضوع بأسهم ؟ هل يمكنني أن أحول المفهوم الرئيس الأول وما يتبعه من تفريعات إلى فقرة مكتوبة ؟ إذا استطعت الإجابة عن هذه التساؤلات فأنت جاهز للكتابة .

وحتى تتقدم بثقة نحو الكتابة ، فأنه من الضروري أن تعرف أين تقف . وهنا تسأل نفسك أسئلة أخرى : ماذا اعرف عن الموضوع ؟ هل وضعت في الخريطة كل ما أعرف ؟ ما الأسئلة الجوهرية التي تجيب عنها هذه الخريطة ؟ هل اشتملت الخريطة على المفاهيم والعلاقات والأسماء والإحداث كلها ؟ هل غطت الخريطة المواقف التي تحتاج إلى تفسير أو تمثيل أو استشهاد أو تضمين أو وجهة نظر ؟ هل تظهر الخريطة تسلسلا واضحا للأفكار والمعاني يسهّل عملية ربطها في أثناء الكتابة ؟ ما المواقع في الخريطة التي تمكن من ابتكار فكرة جديدة مثل : تفسير متميز ، تشبيه مثير ، تعبير مجازي ، تعبير جذاب ..؟(الدليمي ، ٢٠٠٩).

- **ثانيا : خطوات الكتابة في ضوء الخريطة المفاهيمية :**

تأخذ الكتابة بإتباع هذه الإستراتيجية الخطوات الآتية :

- البدء بالمفهوم الأول وما يتبعه من تفاصيل وكتابة الفكرة الأولى التي تكون مقدمة الموضوع ، ثم الشروع بالكتابة والانتباه إلى تحديد جملة تتركز فيها الفكرة الرئيسة في الفقرة الأولى .
- التحقق من الربط بين الجمل على وفق روابط الخريطة المفاهيمية ، وإعادة قراءة الفقرة ، ووضع علامات الترقيم . وأسأل نفسك : هل كتبتُ ما أعرفه كله (ما رسمته في الخريطة كله) ؟ هل وصفت بشكل كامل ؟ هل أضفت التفاصيل كلها التي في الخريطة؟
- البدء بالفقرة الثانية ، وكتابتها على وفق الخطوات أنفة الذكر . وعمل ذلك في فقرات الموضوع كلها . وعندما تنتهي من الكتابة ، أسأل نفسك : هل أعطيت تفسيرات ؟ هل وصفت مشاعري ؟ هل وضعت أفكاري ذات العلاقة كلها ؟ هل وضعت فقرة الخاتمة ؟ هل ربطت بين الفقرات ، بحيث بد متسلسلة ؟ هل هناك معلومات غير ضرورية يمكن حذفها ؟ هل ما كتبته خال من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ؟ ثم يحرر الطالب ما كتبه في المسودة في صفحات أخرى . (الدليمي ،٢٠٠٩) .

- **الكتابة والإبداعية وإستراتيجية خريطة المفهوم :**

خريطة المفهوم هي أحد مصادر الإبداع في الكتابة، إذ إن الكاتب يكون صورا ذهنية رابطا العاطفة بالإحساس، وتمثل العاطفة ميلا ناتجا عن الإحساس بموضوع الكتابة. وتتحدد مهمة العقل في هذه العملية – رغم المعاناة- بتنظيم العمل الأدبي للسيطرة على الأفكار والعواطف وإدراك حيثياتهما ؛ من أجل الوصول إلى نفسيات القراء، وتوصيل الأفكار والخبرات عن طريق لغة مشتركة بين الكاتب والقارئ للمادة الإبداعية تحقق فيها المنفعة المشتركة، زيادة على تحقيق الانطباع الجمالي لديهما (Bardar,2003) .

إن الكتابة فن نقل الأفكار والآراء والمعتقدات والاتجاهات ، باستعمال لغة صحيحة ودقيقة . والقدرة على التعبير ليست بسيطة ، بل هي عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة. والكتابة ليست عملية آلية ، وإنما هي عملية إرسال في مواقع الاتصال ، وتحتاج هذه العملية إلى جانب فكري ،وقالب لغوي يضع فيه المتحدث أو الكاتب ما يود أن يكتبه من أفكار فالكتابة تستند إلى التخيل من أجل الوصول إلى خيال أدبي مبدع، وهذا يحتاج من المبدع تحررا من واقعه المعاش؛ كي يضع نفسه أو يورطها في واقع جديد مستمد من التخيل حتى ينتج مادته الإبداعية، لارتكاز عملية الكتابة على عدة عناصر، إذ كل عنصر يتلقاه المبدع ويرعاه حتى يصل إلى نهاية العمل، وفي هذه المسيرة يحاول المبدع أن يمزج الواقع والخيال معا، مشكلا منهما عالما جديدا متسما بالإبداع (حنورة ،2003).

ولتبيان عناصر العمل الأدبي يرى ابن طباطبا (المتوفي سنة ٣٢٢هـ \ 934م) أن ذلك يحتم على منشئ النص الأدبي استقصاء كل جوانب المعنى والفكرة والعمل على حسن اختيار الألفاظ الملائمة لها، ثم المراجعة والتمحيص لما تمت كتابته بأن يعمد إلى التقديم والتأخير، والحذف أحيانا عند عدم مواءمة اللفظ للفكرة، مع اللجوء إلى حسن التخلص من غرض لآخر؛ كي يكتمل العمل الأدبي بصورة متقنة، ثم اللجوء إلى الألوان البلاغية المتعددة، والتأليف بينها؛ حتى تبرز الفكرة في أجمل هيئة، ويظهر النص كالبناء السامق الذي يصعب هدمه.

إن احد أهم الأجزاء صعوبة في تعليم الكتابة للطلبة هو القدرة على تحديد الموضوع الذي سيكتبون فيه، لأن البعض يعزو ذلك إلى أن حياتهم مملة، وليس هناك ما يهتمون به. وتضاف صعوبة أخرى تواجه المعلمين ألا وهي جعل الطلبة يشعرون بالأمان الكافي لوضع أفكارهم في نص كتابي، وإبقاء دافعيتهم مرتفعة إذ يتعلم الطلبة طرقا في زيادة تأثير استخدامهم للتخيل في الكتابة. فإذا استطاع المعلمون لفت أنظار طلبتهم إلى أنهم يتمتعون بإمكانات مرتفعة في اكتشاف قدرتهم التخيلية، وجعلهم يتكلمون عما تخيلوه، ثم كتابة ما تخيلوه، فإنهم يكونون اتجاها إيجابيا نحو التخيل. فإذا وصلوا مع تخيلاتهم إلى درجة الاندماج ، فإن ذلك يمكنهم من التركيز على أفكارهم التخيلية والارتقاء بها إلى درجة الاندماج ، فإن ذلك يمكنهم من التركيز على أفكارهم التخيلية والارتقاء بها نحو نتاجات وأعمال إبداعية (An-Arella,1999) .ويتطلب الكتابة الإبداعية الإكثار من القراءة ، فعن طريقها يستطيع الكاتب استعمال تخيله ، ويدخل إلى عوالم أخرى ، متعرفا ثقافات أناس آخرين ، عبر فترات زمنية عديدة ، وعندما يجد الكاتب مبتغاه في المادة المقروءة ، يبدأ في تحديد مضمون ما سيكتب عنه (Barber, 2003) .

إن تعامل المبدع مع آية مادة قرائية ، والاستمتاع بها ، تعرفه بنماذج إبداعية تمده بالصور الفنية الجميلة ، والأنماط والتراكيب الأدبية . ويمكن للمعلمين

أن يلفتوا أنظار طلبتهم نحو القراءة المتأملة ، وتفضيلها على مراجعة الحقائق الصرفة ، ويطلب منهم بعد ذلك التعبير عما تذوقوه من المادة المقروءة (ويليامز ١٩٨٧) .

وتتطلب الكتابة من شأنها تخيل اهتمامات القارئ ومشكلاته ، وأن يعرض مادته الكتابية على أقرانه ممن يجيدون الكتابة ، من أجل تكوين فكرة عن مستوى قراءتهم وحاجاتهم ، حتى يتمكن من إعداد مادة كتابية تلاءم مستوى القراء (Meese,1984).

ويطلب من الكتاب المبدعين في أثناء تجربتهم صهر أنفسهم في مواقف تخيلية لإنتاج صور عقلية ، أي دخول عالم آخر ، كأن يتصوروا الحدث المواد كتابته بكل جزئياته وحيثياته ... فالعاصفة الجياشة تسحب الكاتب المبدع للنص الكتابي لفهم الكثير من الأشياء (Barber,2005).

إن القدرة على كتابة نص يؤثر في القارئ تعد مهارة (Bailin,1991) عن طريق تحكم المبدع بالإبعاد العاطفية في النص ، ويشكل نظام الكتابة هذا بعدا تنظيميا لديه . ويتحقق ذلك عن طريق المران والممارسة لدى المبدع ، وتحدث تحديا لمستوى إدراك الكاتب لما يكتب عنه (Egan,1992).

يظهر مما سبق ، أن رسم الخريطة ينمو ويعبر عنه من خلال اللغة ، حيث تنقله إلى صور فنية مكتوبة أو منطوقة ، وهذا يؤدي التخيل عمله في الإبداع . وهذا ما يؤكده إيجان ودوفي (Egan 1992 ؛ دوفي ٢٠٠٦) بأن الإبداع والتخيل يستعملان غالبا بشكل تبادلي ، لكن التخيل يتمثل في القدرة على تصوير الأشياء غير الموجودة ، أما الإبداع فيعمد إلى تحويل الأشياء المتخيلة إلى واقع ملموس .

أما عن مكانة إستراتيجية خريطة المفهوم في الكتابة فتبدأ عندما يوجه المعلم طلبته ، أو يدربهم على رحلة ذهنية لرؤية عناصر محددة ، أو أن يستحضروا في عقولهم الصور مع تقدم الرحلة ، إذ يسمح للطالب أن يبني قصة ، في حين يعطيه المعلم مجرد اقتراحات أو يعرفه بقواعد القصة ، يتم التركيز عليها أثناء الإعداد لها ، فمعلم الكتابة يضع إطارا للقصة ، أو المادة الكتابية ، ويطلب من الطلبة إعطاء كل الخبرات والصور والتفاصيل الخاصة بالقصة . أي أن خرائط المفهوم طريقة تعليمية لتعليم الإبداع محورها الطالب ، وتقوم على التلقائية منه ومن المعلم على حد سواء . ويمكن استخدام الخريطة كنشاط قبلي للكتابة وكعصف ذهني أيضا يساعد الطلبة على اكتشاف طاقاتهم الكامنة في اختيار الموضوع والكتابة فيها ، فضلا عن تطوير قصصهم والارتباط بمضامينها ومراميها ، وإحكام حبكة الموضوع (An-Arella,1999) .

إن تمرير الطالب في خبرة رسم الخريطة قبل البدء بالكتابة يحقق له إرضاء ذاته ، ويشكل خصوصية له ، لذا يجب التركيز على التخيل في دروس الكتابة كي يجد الطالب فرصة للانطلاق نحو الكتابة (Cross,1999).

• **الصورة الفنية وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية** :

اختلفت الآراء في تحديد مفهوم الصورة الفنية قديماً وحديثاً . إذ عمد النقاد القدماء عند تحليل الصور الفنية إلى تقطيعها إلى جزئيات محددة من مشبه ومشبه به ، واستعارة وكناية ومجاز مرسل ، ومجاز عقلي . أما النقاد المحدثون فقد نظروا إلى الصورة على أنها إبداع لعلاقات جديدة بثوب جديد ؛ كي تؤثر في متلقي العمل الأدبي ، إذ يعمل منشئ هذا العمل على الربط بين الصور الجزئية مكونا منها صورة فنية عامة ، أي كل صورة جزئية غير مجدية بمفردها ، مما يحتم عليها الدوران في فلك الفكرة العامة للصورة الكلية (عباس ،١٩٥٥).

لكن مفهوم الصورة الفنية تأثر في المرجعية العلمية لمن يعرفها ؛ إذ عرّفها بري المشار إليه في (الراغب ،٢٠٠١) ، بالذكر الواعي لمدرك حسي سابق . ثم نظر إليها (إسماعيل ،١٩٦٣) على أنها تركيبة ترتكز على الفكرة أكثر من اعتمادها على الواقع ، ثم تعامل معها (إبراهيم ،١٩٩٢) ، الموجود في (صالح ،١٩٩٤) ، على أنها ابتكار للمعاني الجديدة ، مع ضرورة تميزها وتفردها ، ثم انطلاقها وإنعتاقها من الصيغة التقريرية إلى الصيغة الإيحائية ، بقصد تحويل المعاني المجردة إلى محسوسة ، مركزا على إيجابية اللفظ ، فلم تعد الصور الجزئية هي المرتكز الوحيد للصورة الفنية ، بل اتسعت لتضعها ضمن الصورة الكلية للمشهد الكامل في العمل الأدبي (ساعي ،١٩٨٤) .

• **مرتكزات الصورة الفنية** :

تستند الصورة الفنية في بنائها على مجموعة من الأسس المهمة ، وهي على النحو الآتي :

- **انصهار بين اللفظ والمعنى والتخيل** : عند انصهار اللفظ والمعنى والتخيل في بوتقة الصورة الفنية ، تنبع مهارة منشئ العمل الكتابي بالمزاوجة بين اللفظ والمعنى ، دون أن يقصر جهده على اللفظ وحده ؛ لأن المعنى لا يتغير من صورة إلى أخرى ، ويثبت في كل المواقف ، ساعيا إلى عدم طغيان جانب على آخر ، كل ذلك يساعده على نقل المعنى المجرد إلى عالم الحس عبر مسار التخيل ، الذي يصبغه بالخبرة الحيوية والانطلاق . ولا يتحقق ذلك أيضا إلا بالإسناد إلى الصور الجزئية ، وهي التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز ، حيث تتداخل معا لتشكيل الصورة الفنية الكلية للموضوع (البصرة ،١٩٨٧؛ الراغب ،٢٠٠١) يضاف إلى ذلك البعد النفسي للوصول بالصورة الفنية إلى كنه العملية التصويرية في ثنايا الكتابة (الزبيدي ،٢٠٠٥).
- **الحواس** : تعد الحواس من أهم مرتكزات الصورة الفنية ؛ فبها يتم التقاط الموضوع الخارجي ، ليتم اختزانه في الذهن ، ثم بروزه على هيئة صور فنية مستثيرة خيال المتلقي لها (البطل ،١٩٨٠).
- **البعدان الشخصي والجماعي** : إن البعدين الشخصي والجماعي مرتكزان مهمان للصورة الفنية ، إذ يتحقق البعد الشخصي عن طريق ذاتية الأديب وتجربته ، وعاطفته ، وانفعالاته وأفكاره ، وخيالاته ، وذائقته الأدبية المميزة لشخصيته . أما الجانب الجماعي فيتحقق من بيئة الجماعة التي تهدف

إلى التأثير فيهم من أجل إفهامهم ، مبتعدة عن التقريرية والاستنساخ لصور الآخرين (البصير ،١٩٨٧).

- **أنواع الصور الفنية : للصورة الفنية نوعان :**

- **أولها : الصورة الفوتوغرافية :**

يلجأ المصور الفوتوغرافي إلى التقاط منظر ما ، بكل تفصيلاته ، وهكذا الكاتب فإنه يضع صورة مشابهة دون أن يعتمد على البيان من تشبيه ، واستعارة وكناية ، كونه يسعى لنقل الواقع كما هو راسما إياه بالكلمات الناطقة المنسقة والمتناسقة مع مضمون الصور المتقنة مستخدمة عبارات حقيقية غير مجازية (الزبيدي ،٢٠٠٥).

ترتكز الصورة الفوتوغرافية على الوصف . لذا يجب التفريق بين نوعين من الوصف ، إذ هناك وصف تصنيفي يحاول تجسيد الأشياء بكل حذافيرها ، بعيدا عن المتلقي أو إحساسه ، ووصف تعبيري يتناول واقع الشيء والإحساس الذي يثيره في نفس الذي تلقاه . أما النوع الأول فيلجأ إلى الاستقصاء ، في حين يلجأ الثاني إلى الإيحاء أو التلميح (قاسم ،١٩٨٤) . ويقتصر دور خريطة المفهوم في الصورة الفوتوغرافية على استحضار المشهد وتمثيله دون تدخل في تشكيل الصورة ، لاعتماد الوصف على تجربة واقعية ، يلجأ إلى وصفها بدقة (فضل ،١٩٨٥؛ الراغب ، ٢٠٠١).

ويتطلب من منشئ الصور الفوتوغرافية اختيار الكلمات الملائمة للموقف حاله حال الفنان التشكيلي الذي يختار للوحته الألوان المناسبة حتى تبرز بأبهى حلة ، لكن اعتماد الصدق الواقعية في الصورة لا يعنيان الابتذال والهبوط بالمستوى الفني للمادة المكتوبة ، فالصدق في الوصف والتصوير لدى منشئ الصورة الفوتوغرافية يعني الكتابة عن المنظر المشاهد أمامه مسترشدا بإحساسه وقناعاته دون زيف ونفاق ، فيكتب بلغة بسيطة ، لكنها راقية ، ليس فيها إسفاف أو ابتذال ، كونه ينقل واقعا ، لكن الواقعية ليست نسخا طبق الأصل لما يجري في الحياة دون انتخاب واصطفاء . ويركز الوصف في الصورة الفوتوغرافية إلى قواعد معينة منها : التركيز في الوصف على ما يميز المشهد ، ثم الانطلاق من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام ،واستعمال بعض عناصر الوصف المحسوسة التي يحتاج إليها الكاتب في وصف مشهده (الخمار، ١٩٩٨).

- **والأخرى: الصورة الدرامية القصصية :**

هي بنية فنية تعتمد على رصد الحركة في العاطفة والحركة بأساليب مختلفة من الوصف ، والحوار ، والسرد ، والربط ، والدمج بألوان لغوية مختلفة تجعل الحدث متحركا ومشاهدا أمام المتلقي ، ويحدث التداخل بين الوصف والسرد أثناء الصورة المشهدية الدرامية القصصية ، إذ تبرز صور فوتوغرافية تعرض الأشياء في سكونها ، وصور سردية تعرض الأشياء متحركة (قاسم،١٩٨٤؛ عليان ، ٢٠٠٨) .

وعن طريق رسم الخريطة يتم تحريك عالم الشعور إذ إنه ينشأ عن حركة ذهنية خلاقة حرّة مفعمة بالمشاعر ، فهو العمود الفقري للصورة وعصبها ، فعن طريقه تنضج الفكرة ، وبه ينقد ذهن المنشئ للعمل الأدبي ، ويبرز موضوعه فيكون الواقع المشاهد صورة جميلة تروق للنفس ، وينشئ منظومة جديدة . أما إذا تصدعت أفكاره ، فتأتي التجربة كتابة سطحية هشة ، وتكون الصور الفنية الناتجة عن التخيل مفتعلة ركيكة ، غير منسجمة مع النسيج العام للنص . مع ضرورة التنبيه إلى أن التخيل المزدحم في العمل الأدبي ينتج نصا مشوها ، فتأتي الصورة الفنية باهتة ممجوجة عند المتلقي ؛ لأن التخيل المزدحم يبعد عن الصورة الفنية جمالية مهمة ، وهي التقاء الفكر والعاطفة في ثناياها (ياسوف،٢٠٠٢).

وعند التعامل مع رسم خريطة المفهوم في العمل الأدبي يجب التركيز على فكرة واحدة ، أي الاهتمام بالمسألة موضوع الكتابة والتركيز عليها ، كما تفعل العدسة في حالة تجميع الأشعة ، وهو تركز يخدم غرضا محددا بحيث يبدو هدفا واضحا لعملية التخيل (زكي ،٢٠٠٧) .

• **أهمية الصورة الفنية في العمل الأدبي** :

تحقق الصورة الفنية للعمل الأدبي النفاذ إلى كنه الأشياء ، وسبر أغواهما وتنظم انفعالات المنشئ ، وتبويبها حسب أهميتها وأولويتها ، إصدار الحكم على جمالية الصورة ، مخرجة العمل الأدبي من النظرة الجزئية إلى النظرة الكلية حيث ينظر المبدع للجزئيات من منظور كلي ، حتى يأتي العمل متكاملا ومحققا للإبداعي والأصالة (صالح ، ١٩٩٤ ؛ الزبيدي، ٢٠٠٥) . وتتطلب الصورة الفنية توليد الأفكار ، وتطويرها ، واشتقاق المعاني المتعددة من المعنى الواحد ، أي أن المنشئ للعمل الأدبي يشقق من المعنى الواحد معاني عديدة ، ربما كانت أبعد متناولا ، أي أنها تساعد في توليد المعاني ، مبتعدة بالعمل الأدبي عن البساطة والسذاجة ، مما يساعد في توضيح الفكرة وتعليلها ، وتحدث الصورة الفنية في المعنى خصوصية وتأثيرا ، لكن أيا كانت هذه الخصوصية ، أو ذلك التأثير ،فإن الصورة لا تغير من طبيعة المعنى في ذاته ، وإنما تغير من طريقة عرضة ، وكيفية تقديمه وإخراجه إلى المتلقي (الغريب ، ١٩٧١ ؛ ساعي ،١٩٨٤ ؛ عصفور ، ١٩٩٢).

تعد الصورة الفنية أساسا مهما في فهم الإبداع الأدبي ، لان المنشي والناقد لها يخضعان لمراجعة فنية مستمرة ، مع تأمل دقيق لها ، تدفعهما إلى تحليلها وإبراز مكوناتها وخفاياها البعيدة ، وإظهار مدى الإبداع والأصالة فيها ، وتحديد حدود النجاح والإخفاق في استخدام الصورة مقياسا نقديا لدراسة الإبداع الأدبي وتقويمه (صالح ، ١٩٩٨).

وتسهم الصورة الفنية في نقل العواطف والأفكار نقلا سريعا إلى المتلقين حيث إن تفاعل الصورة مجتمعة يؤدي إلى نقل العواطف الخاصة بالمبدع إلى المتلقين ، وتثبتها في نفوسهم (الغريب ،١٩٧١ ؛ساعي ،١٩٨٤)

• **التفكير الإبداعي وتنميته** :

• **ما هو الإبداع ؟**

لا يوجد تعريف مانع جامع لمفهوم الإبداع فقد عرفته الجمعية القومية الأمريكية للتربية الإبداعية والثقافية على أنه "نشاط تخيلي منظم ، يؤدي إلى نتائج أصيلة ولها قيمة " (حبيب ،٢٠٠٥).

والإبداع هو إيجاد حل جديد لمشكلة علمية أو عملية أو اجتماعية ، ويعرف أوزبل الإبداع بأنه موجة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني ، كما يعرف برونر العملية الإبداعية بأنها العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب ، أما جيلفورد فيعرفه بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز بالإنتاج (عبد الهادي ، ٢٠٠٤) .

ويعرف جروان (١٩٩٨) التفكير الإبداعي بأنه نشاط مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حول أو التواصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ويفسر جان بياجيه كلا من التفكير والقدرات العقلية المختلفة ، على أنها مجموعة من العمليات التي تتألف من ثلاث مستويات ، هي المحتوى والوظيفة والبيئة والتفاعل بينهما يؤدي إلى تشكيل عملية عقلية مميزة يطلق عليها الإبداع .

أن تحديد المفهوم الدقيق للإبداع يساعد المعلمين على التعرف إلى الطلاب المبدعين أو ذوي القدرات والاتجاهات الإبداعية ، ولقد أظهرت البحوث والدراسات التربوية والنفسية أن الإبداع متعدد المناحي ، ويمكن النظر إلية من خلال أربعة مناحي هي : (منتديات التربية والتعليم ، الإبداع في العملية التربوية ، ٢٠٠٤).

- **المنحى الأول** : مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع Creative persona: وهو المبادأة التي يبديها المتعلم في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير وأن المتعلم المبدع يتسم بسمات عقلية أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة .
- **المنحى الثاني** : مفهوم الإبداعي بناءً على أساس الإنتاج Creative product: وهو قدرة المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير وهكذا يعبر التفكير الإبداعي عن نفسه في صورة إنتاج شيء جديد أو التفكير المغامر ، أو الخروج عن المألوف ، أو ميلاد شيء جديد سواء كان فكرة أو اكتشافا أو اختراعا بحيث يكون أصيلا وحديثا .ويؤكد بعض المربين على أن الفائدة شرط أساسي في التفكير والإنتاج الإبداعي وبالتالي فإن إطلاق مفهوم الإبداع لا يجوز على إنتاج غير مفيد ، أو إنتاج لا يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة معينة من الزمن .
- **المنحى الثالث** : مفهوم الإبداع بناءً على الموقف الإبداعي أو المبدعة (Creative (Situation) : يقصد بالبيئة المبدعة المناخ بما

يتضمنه من ظروف ومواقف تيسر الإبداع ، وتقسم هذه الظروف إلى قسمين هما :

أ- **ظروف عامة** : ترتبط بالمجتمع وثقافته ، فالإبداع ينمو ويترعرع في المجتمعات التي تتميز بأنها تهيئ الفرص لأبنائها للتجريب دون خوف أو تردد وتقدم نماذج مبدعة من أبنائها من الأجيال السابقة كنموذج يتلمس الجيل الحالي خطاها ، وبالتالي تشجع على نقد وتطوير الأفكار العلمية والرياضية والأدبية . وقد أعد تورانس تقريرا حول زيارته لليابان للمقارنة بين تأثير كل من الثقافتين الأمريكية واليابانية على الإنجاز الإبداعي ، وقد ذكر أنه وجد في اليابان ١١٥ مليونا من فائقي الإنجاز وهم معظم سكان اليابان ، بعكس الولايات المتحدة الأمريكية ، ويفسر تورانس ذلك في ضوء ثقافة المجتمع الياباني الميسر للإبداع والتفكير الإبداعي ومظاهر الجد والدقة والنظام والصرامة والجهد المكثف ، والتدريب على حل المشكلات بدءا من مرحلة رياض الأطفال .

ب- **ظروف خاصة**: وترتبط هذه الظروف بالمعلمين والمدربين والمشرفين التربويين وأدوارهم في تهئة الظروف والبيئة الصفية والمدرسية لتنمية الإبداع لدى الطلاب .

- **المنحى الرابع** : مفهوم الإبداع على أنه عملية Creative Process: عرف "تورانس" التفكير الإبداعي (Torrance,1962)بأنه عملية يصبح فيها الفرد "المتعلم" حساسا للمشكلات ، وبالتالي هو إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ، ووضع الفروض حولها ، واختبار صحة هذه الفروض ، والربط بين النتائج ، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختيار الفروض ، ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر .

• **مهارات التفكير الإبداعي** :

على الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد مهارات التفكير الإبداعي فإن مراجعة أدبيات الإبداع (الآلوسي ،١٩٨٥؛ زيتون ١٩٨٧؛ جروان ،١٩٩٨؛ السرور ٢٠٠٠؛ قطامي ،٢٠٠١) تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها ، وهي :

١- **الطلاقة** (Fluency)

تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها . وتقاس الطلاقة بأساليب مختلفة منها :

- تنصيف الأفكار وفق متطلبات معينة .

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد .
- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى .
- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى .
- القدرة على إعطاء كلمات بكلمة معينة .

٢- **المرونة** (Flexibility) :

تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف .

٣- **الأصالة** (Originality)

يقصد بالأصالة التجريد أو الانفراد بالأفكار وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي ، والأصالة هنا بمعنى الخبرة والتفرد ، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع وتشير أيضا إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصلية أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ، ولهذا كلما انخفضت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها .

- **مرحلة العملية الإبداعية** :

لقد اختلف الباحثون وعلماء النفس في تحديد مراحل أو خطوات العملية الإبداعية فيعرف "موريس شتاين " الإبداع بأنه عملية تكوين الفرضيات واختيارها والتوصل إلى نتائج ، وظهور الإبداع في جميع الجوانب ، وأن هناك عدة مراحل لعملية الإبداع : (عبد الهادي ٢٠٠٤)

- مرحلة تكوين الفرضية :Hypothesis Formation تبدأ هذه المرحلة بعد الاستعداد ، وتنتهي بفكرة تكوين الفرضية التي تعرف بأنها قرار مؤقت يضعه الباحث في قرار نفسه حتى يصل إلى حل ، وتعتبر خطوة مهمة في مراحل الإبداع .
- مرحلة اختيار الفرضية Hypothesis Testing وتتضمن هذه المرحلة فحص واختبار الفكرة بدقة .
- مرحلة التوصل إلى النتائج Communication Of Results وهي المرحلة التي يستفاد من المعلومات والخبرات في التواصل إلى النتائج .

وبشكل عام فإن كثير من الدراسات تلخص خطوات عملية الإبداع في خمس نقاط هي : (عبد الهادي ٢٠٠٤).

- مرحلة الإحساس بالمشكلة .
- مرحلة تحديد المشكلة .
- مرحلة الفرضيات .
- مرحلة الولادة.
- مرحلة التقويم .

- **مستويات التفكير الإبداعي** :

اختلفت وجهات نظر الباحثين حول موضوع التفكير الإبداعي وقد حاول تايلور(Taylor,1993) تسوية الخلافات بين وجهات النظر تلك واقترح خمسة مستويات للتفكير الإبداعي ، وهي :

- الإبداع التعبيري Expressive Creativity : يشير هذا المستوى إلى تطوير أفكار فريدة لغض النظر عن نوعها .
- الإبداع المنتج Productive Creativity : توجد في هذا المستوى مؤشرات قوية على توافر بعض القيود التي تضبط الأداء الحر للأفراد .
- الإبداع الابتكاري Inventive Creativity : يشير هذا إلى إظهار البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة ، دون وجود إسهامات جوهرية في تقديم أفكار أساسية .
- الإبداع التجديدي Innovativ Creativity : يمثل هذا المستوى قدرة على اختراق مبادئ فكرية ثابتة ، وتقديم منطلقات جديدة ، ويتضمن هذا المستوى كذلك إدخال تحسينات جوهرية من خلال إجراء التعديلات المتضمنة في المهارات المفاهيمية .
- الإبداع الانبثاقي Emergentive Creativity: يتضمن هذا المستوى مبادئ وافتراضات ، تستطيع تقديم مدارس وحركاتٍ فكرية جديدة ، ويعد هذا المستوى أعلى درجات الإبداع وأقلها حدوثا وتكرارا .

- **التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف** :

يرى "تورانس" (Torrance ,1962) أن هناك بعض المبادئ يمكن مراعاتها في تدريب المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب ، كاحترام المعلم لأسئلة الطلاب الموجهة إليه ، وتوجيه خيالهم نحو موضوع معين ، والسماح لهم بالإجابة دون أي تهديد .وقد وضع روجرز (Rogers) شرطين عامين لتشجيع التفكير الإبداعي (عبد الهادي ،٢٠٠٤):

- السلامة النفسية : ثقة الفرد بنفسه .
- الحرية النفسية : احترام شخصية المتعلم .

ومن أهم خصائص الأنشطة الصفية التي تساعد في تنمية الإبداع عند الطلبة ما يأتي :

- التعرف على ذوي الإبداع المرتفع .
- التعرف على الإبداع في وقت مبكر .

- **طرق تعلم التفكير الإبداعي** :

يرى عبد الهادي (٢٠٠٤) أن هناك عدة طرق لتعلم التفكير الإبداعي من أهمها:

- **طريقة ذكر الخصائص** : تبدأ هذه الطريقة بتعداد الخصائص الأساسية لموضوع أو موقف أو فكرة ، وبعد ذلك يبدأ المتعلم بتحديد كل خاصية على حدة دون تدخل من جانب المعلم . وتركز هذه الطريقة على إنتاج الأفكار

دون نقدها إلا بعد الانتهاء من سردها بحيث تصبح الفكرة مقبولة ، ويراعى فيها عدم ممارسة أي لون من التقويم أو النقد أو الحكم إلا بعد انتهاء المتعلم من سرد جميع أفكاره ، بعدها يقوم بتقويمها في ضوء المواصفات ونواحي النقص والحاجات أو المطالب .

- **طريقة العلاقات القسرية** : وتعتمد هذه الطريقة على إنتاج الأفكار الجديدة عن طريق افتعال مواقف تحتاج إلى تفكير بشكل محدد وهذا يحتاج إلى التدريب على الإبداع .
- **طريقة القوائم** : تقوم هذه الطريقة على طرح مجموعة من الأسئلة التي لها مجال واسع من المعلومات ، بحيث يكون لكل سؤال إجابة في قائمة الإجابات وهذه الأسئلة تثير انتباه الطلاب وتؤدي بهم للوصول إلى مواضيع أخرى لها علاقة بالموضوع المطروح .
- **طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي)** : تحتوي هذه الطريقة على طريقتين هما ذكر الخصائص والقوائم وتبدأ بتحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية ، وتحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد ، وبعد ذلك يقوم المتعلم بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة للحل ومن خلال ذلك يحصل على عدة طرق جديدة .
- **طريقة العصف الذهني** : وتستخدم هذه الطريقة للتدريب الجماعي والفردي وتعد من أبرز الطرق الشائعة في تنمية الإبداع ، ومن خلال استخدامها يطلب من المتعلمين أن يكتبوا ويصرحوا بما يجول في أذهانهم والهدف من ذلك هو تحرير الفكر والوصول به إلى الناحية الإبداعية حتى نتمكن من معرفة ما يجول بفكر المتعلم .
- **طريقة تآلف الأشتات** : تستند هذه الطريقة إلى موقف جماعي يؤدي إلى عملية التداعي الحر الطليق ، كما تصلح للاستخدام الفردي لا سيما أنها تقوم على عملية المناقشة للوصول إلى الحلول ، كما تسعى لتجميع الأفكار المختلفة في نسق واحد وتقوم على التوافق في إنتاج الأفكار .

- **التفكير الإبداعي وإستراتيجية خرائط المفاهيم** :

تميز هذا العصر بالكم الهائل من المعرفة ، والتسارع المتزايد لنمو هذه المعرفة التي يتلقاها الفرد ، مما حتم على المدرسة إعادة النظر في استراتيجيات التدريس المتبعة لديها ، وأوجب عليها إعداد طلبتها لامتلاك القدرة العقلية والتفكير الأصيل ، كي يحسنوا التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة فالقدرة العقلية تحتاج إلى غنى في الخبرات المعرفية التي تمد عقول الطلبة ، أما التفكير الأصيل فينتج من نمو القدرات العقلية المودعة في العقل .

والتعلم من وجهة نظر إبداعية عملية تساعد الطلبة لكي يصبحوا أكثر حساسية للمشكلات ، وتحديد جوانب النقص والثغرات في المعرفة المقدمة لهم وتحديد عدم الانسجام ،وإبراز مواطن الصعوبة ،والبحث عن الحلول ، والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها ، أو تعديلها من أجل التوصل إلى

إنتاج أفكار جديدة . وهذا يتحقق من خلال طرائق تدريس تتسم بالإبداع ضمن بيئة تعليمية تمهد الطريق لذلك، ومن ثم تنمية قدراتهم على التواصل والتعبير عن أفكارهم بوسائل مبتكرة، نظرا لحاجة المجتمع لأفراد يتسمون بالقدرة على استنباط حلول للمشكلات التي تواجههم، مستثمرين قدراتهم التخيلية في ربط الأفكار وتوحيدها بعد أن كانت متناثرة (جروان ، ٢٠٠٢ ؛ دوفي ٢٠٠٦) .

فالإبداع يتصف بطلاقة التفكير ومرونته ، وأصالته ،كما يتضمن حساسية للمشكلات وإعادة تعريفها ،وإيضاحها ، وهو قدرة يمكن تدريب الطلبة عليها عن طريق المواقف والنشاطات الصفية فقد عدّ بونو (١٩٩٧) الإبداع مدخلا للعلم يبحث الطلبة عبرها عن معلومات جديدة ، أو تطبيقات جديدة لمعرفة متوافرة بين أيديهم . وبناء على العلاقة الوثيقة بين الإبداع والتفكير ، فقد عرف جروان (٢٠٠٤، ص ٨٣) التفكير الإبداعي " بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل ويتميز بالشمولية والتعقيد " ومن المهارات التي يعتمد عليها التفكير الإبداعي مهارة التخيل في رسم الخريطة المفاهيمية .

فالتخيل (التصور البصري) Visualization هو المعالجة العقلية للصور والأفكار ، والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية يخرجها الطلبة في صور وأشكال لا خبرة لهم من قبل . ويتم إخراج المواد المتخيلة في صورة لفظية ، أو رياضية ، أو موسيقية ، أو فنية (السرور ، ٢٠٠٢).

وهذا يتوافق مع رؤية جيلفورد المشار إليه في خليل (٢٠٠٧) من أن مهارات التفكير الإبداعي بوصفها المكون الرئيس للإبداع لم يتم قصرها على العلم والاختراع فحسب ، بل اتسعت لتشمل الفنون أيضا . فأي عملية إبداعية حتى تتسم بالاتفاق يفترض أن تستند إلى التخيل في إنتاجها ، إذ يرى أسبورن المشار إلية في جروان (٢٠٠٢) أن الحل الإبداعي لأي مشكلة يتطلب تفعيل القدرة على التخيل ، واستخدامه في مجريات التوصل إلى حل للمشكلة المعنية .

- **الدراسات السابقة** :

تناول البحث الحالي بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع وذلك بغرض الإفادة منها ، وسيتم عرضها في مجالين الأول يتناول الدراسات العربية والآخر الدراسات الأجنبية التي أجريت باستخدام خرائط المفاهيم والآخر بعض الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي :

- **أولا : الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية**:

- **أجرى(عزو إسماعيل ١٩٩٩م) دراسة هدفت إلى** : التعرف على أثر استخدام استراتيجيات مخططات المفاهيم الإستراتيجية الأولى : تقديم مخططات المفاهيم قبل الدرس والإستراتيجية والأخرى : تقديم مخططات المفاهيم بعد الدرس والإستراتيجية الثالثة بناء الطلاب لمخططات بأنفسهم بعد تقسيمهم

على مجموعات متجانسة مقارنة بالطريقة المعتادة ، على تحصيل أفراد عينة البحث في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ونحو الاستراتيجيات المستخدمة . وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية تصميم مخططات المفاهيم القائمة على العمل الجماعي تفوقا دالا على المجموعات الثلاث الأخرى .

- **هدفت دراسة (آيات صالح ١٩٩٩م) إلى التعرف** : على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بصفة عامة وعلى مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق كلاً على حدة بصفة خاصة . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار التحصيل بصفة عامة وكذلك مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق كلاً على حدة بصفة خاصة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .

- **أجرت(عفت مصطفى ٢٠٠٢ م) دراسة هدفت إلى** : التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (الاستجواب الذاتي وخرائط الشكل (V) وخرائط المفاهيم)في تدريس الكيمياء في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقض وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الثانوية . وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة المعتادة بالنسبة لاختبار التحصيل ككل وبالنسبة لكل من مستوى الفهم والتطبيق الناقض ومهارات عمليات العلم .

- **أجرى (عادل سلامة ٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى** : معرفة أثر استخدام إستراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات في تنمية الاتجاهات واستيعاب مفاهيم الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية في تنمية الاتجاه وتحصيل مفاهيم الطاقة النووية وعدم وجود فروق دالة بين الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم والذين درسوا بأسلوب حل المشكلات .

- **هدفت دراسة (أماني رجب ٢٠٠٣م) إلى** : معرفة مدى فاعلية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي الأسلوب المعرفي (الكلي / التحليلي) في الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهم نحو المادة . وقد أظهرت النتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية (تحليليات / كليات) على المجموعة الضابطة (تحليليات / كليات) في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه ، وكذلك تفوق التلميذات ذوات الأسلوب المعرفي التحليلي على تلميذات ذوات الأسلوب المعرفي الكلي .

- **هدفت دراسة (Bartele,1995) إلى التعرف** : على أثر استخدام خراط المفاهيم بعد الدرس في تحصيل التلاميذ للعلاقات الرياضية القائمة بين

المفاهيم الرياضية المختلفة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي أعطيت خرائط المفاهيم بعد الدرس تفوقا دالا على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في تحصيل العلاقات الرياضية

- **أجرى(Gladys,1997) دراسة هدفت إلى :** معرفة أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل(V) في التحصيل المعرفي لعلم البيئة والوراثة لدى طلاب المدارس الثانوية بولاية لاجوس بنيجيريا . وقد أظهرت النتائج تحسن أداء الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في التحصيل المعرفي مما يدل على أنها تساعد المتعلم على الفهم .

- **دراسة (Risy p .& Richard, 1996) :** هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم ، وأظهرت النتائج فعالية خرائط المفاهيم في التدريس ، وكذلك أثرها الفعال في تحديد البيئة المعرفية للمتعلم

- **أجرى (Biter , 1996) دراسة هدفت إلى :** تحديد أثر كل من خرائط المفاهيم ودورة التعلم والطريقة المعتادة على التحصيل وبقاء أثر التعلم وأظهرت النتائج المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم مقارنة بالمجموعتين الأخريين ، والتي درست إحداهما بطريقة دورة التعلم الأخرى الضابطة والتي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل وبقاء أثر التعلم .

- **هدفت دراسة (Lee ,1997:)إلى :** التعرف على فعالية التكامل بين الإستراتيجيات ما وراء المعرفة وخرائط المفاهيم في تعلم الطلاب لموضوع الجينات ، وقد أكد الباحث عل الأنشطة والتشبيهات وعمل الرسوم وأظهرت النتائج تحسن تعلم الطلاب .

- **هدفت دراسة (Lioyed ,1997) إلى :** معرفة مدى فعالية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل(V) في تدريس العلوم الجزء الخاص بالإشعاع الذري بالمعمل والفصل لطلاب الطب والتكنولوجيا . وقد أسفرت النتائج عن وجود تعلم ذي معنى واتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدامها وأن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية .

- **أجرى (Bolte , 1997) دراسة هدفت إلى:** معرفة أثر الاستخدام الموحد لخرائط المفاهيم والتجارب المسفرة كطريقة لتغيير ارتباطها بمعرفة التلاميذ . وقد أظهرت النتائج أن اتحاد خرائط المفاهيم مع التجارب المفسّرة يمكنها تحسين وتقدير النية المعرفية للتلاميذ في الرياضيات .

- **أجرى (Trautman ,Nicoll& Franciso1998) دراسة :** كان الهدف منها دراسة أثر إستراتيجيات تدريسية متعددة خرائط المفاهيم ، والتعلم التعاوني ، والمناقشة) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتحصيل المفاهيم الكيميائية .

- **دراسة (Williams,1998) :** وقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتقييم مدى فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية ، حيث طلب من تلاميذ المجموعة التجريبية إعداد خرائط المفاهيم الخاصة بموضوعات الدوال ثم طلب عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال تعلم الرياضيات تصميم خرائط المفاهيم الخاصة بموضوع الدوال واستخدامها كمحك للحكم على مدى كفاءة الخرائط التي أعدها التلاميذ بأنفسهم وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية خرائط المفاهيم في تقييم فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية .

- **دراسة (Wilox& Maria,1998)** : وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة للتقييم والتحقق من فائدة ما تقدمه خرائط المفاهيم – والتي يقوم بإعدادها التلاميذ أنفسهم – من معلومات إضافية للمعلم تساعده على توجيه مسار الخطة التدريسية في المستقبل ، وقد أثبتت الدراسة فعالية خرائط المفاهيم كأداة لتقييم تحصيل التلاميذ ومساعدتهم على الحكم على خبرتهم الشخصية من حيث ماذا يعرفون ؟ وكيف يعرفونه ؟

- **ثانيا : الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي :**

- **أجرى " فرانكلين وريتشارد"(Franklin and Richards, 1977)** دراسة في بريطانيا هدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التدريس المدعمة ببرنامج تشجيع التفكير المتشعب والمتمثل بالتفكير الإبداعي وتنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال ،وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طفلا تراوحت أعمارهم بين (٩- ١٠) سنوات قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ،وتعرضت المجموعة التجريبية لأسلوب تدريس مدعم ببرنامج تدريب على مهارات التفكير الإبداعي ،وتعرضت المجموعة الضابطة لنفس المبحث التعليمية بدون برامج لتدريب مهارات التفكير الإبداعي ، واستغرقت عملية التدريب ستة أسابيع واستخدمت سبعة اختبارات لقياس القدرات الإبداعية ، وبتحليل البيانات المتجمعة إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لأساليب التدريس المدعمة ببرامج مصممة لتنمية التفكير الإبداعي في تحسين القدرات الإبداعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- **في حين أجرى " تورانس (Torrance , 1978)** " دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر برامج للتدريب على حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإلزامية والثانوية تم تطبيق البرنامج على مدارس المرحلة الإلزامية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ويستند البرنامج على أساس مبادئ وقواعد (أوزبورن) في أسلوب العصف الذهني ، وتضمن البرنامج معلومات عن المستقبل في صورة مشكلات يمكن أن تواجه الناس في القرن الواحد والعشرين . وجرى التدريب على البرنامج على مبدأ نظام المجموعات الصغيرة ، أو التعلم التعاوني حيث يتكون كل فريق

من أربعة طلاب يتم اختيارهم بناءا على استجاباتهم إلى بعض اختبارات التفكير الإبداعي أو محكات أخرى مستخدمة في تقدير مستوى الاستعداد الإبداعي لدى الطلاب ، وذلك لإحداث نوع من التكافؤ المعقول بين أفراد المجموعة أو الفريق الواحد . بعد تطبيق البرنامج وإجراء التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة خرجت الدراسة بالنتائج الآتية : إن قدرات التفكير الإبداعي هي نوع من المهارات القابلة للنمو والتطوير لدى الطلاب في المرحلة الإلزامية والثانوية عن طريق التدريب إذا ما توافرت الظروف الملائمة لذلك . أشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب مرحلتي التعليم الإلزامية والثانوية .

- **في حين قام" الآلوسي "** (١٩٨١م) بدراسة في العراق هدفت إلى الكشف عن أثر بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ولتحقيق ذلك اختار الآلوسي عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة موزعين على أربعة شعب في مدرستين حكوميتين ، في كل مدرسة شعبة تمثل مجموعة تجريبية وأخرى تمثل المجموعة الضابطة ، وقد تضمنت الدراسة خمسة أساليب تدريسية لمعرفة أثرها في تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، وهي الأسئلة المتشعبة والطريقة الاستكشافية وأسلوب حفز الدماغ والألغاز الصورية والألعاب العلمية ،وقد درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعد تطبيق إجراءات الدراسة ومعالجة البيانات المتجمعة إحصائيا ، كشفت الدراسة عن النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن الأساليب الخمسة التي استخدمت في هذه الدراسة قد أسهمت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض لطلاب المجموعة التجريبية ، وذلك في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي وفي القدرات التي تكونه الطلاقة ،والمرونة والأصالة ، بينما كشفت الدراسة عن فرق ذي دلالة إحصائية في قدرة التفاصيل ولصالح المستوى المرتفع في الاختبار البعدي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين الذكور والإناث ضمن طلاب المجموعة التجريبية .

- **أما "اريكسون"** (Erickson,1990) فقد قام بدراسة في جنوب أفريقيا كان من ضمن أهدافها الكشف عن أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب . تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا من الصف السادس وحتى الصف الثامن ،وتعرضت العينة لبرنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير ،واستخدم اريكسون اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

(قبلي وبعدي) ،وبتحليل البيانات المتجمعة أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب .

كما أجرى "جولدفن" (Golvin,1993) دراسة حول أثر التركيب الصفي ومستوى الأصالة في إيجاد الإبداع وخلقه ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) طالبا من الصف الخامس، وتم اختيارهم من ستة صفوف ، وتم تقسيم كل صف إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان ، ومجموعة ضابطة ، أما المجموعتان التجريبيتان فقد خضعتا لطريقة التعلم التعاوني في حين خضعت المجموعة الضابطة للطريقة التقليدية ، واستغرقت التجربة أسبوعين بواقع ساعة يوميا . ومن المنظور العام للتعلم التعاوني شكلت الفرق لتكون مجموعات غير متجانسة مبنية على مستويات الأصالة . ثم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعات الثلاث بصورة سريعة ،بعد قيام المجموعات بالعمل في ورشة إبداعية استغرقت ستين يوما ، وقد تم اختبار ثلاث فرضيات صفرية هي :

- لا تسهم العضوية في الجماعة بإحداث فروق مهمة في الدرجات التي يتم الحصول عليها في اختبارات تورانس بعد المعالجة مباشرة ، وبعد (٦٠) يوما في كلتا الحالتين .

- لا يسهم مستوى الأصالة في الفروق المهمة في الدرجات في اختبارات تورانس مباشرة ،بعد جلسات المعالجة والتجريب وبعد (٦٠) يوما وفي كلتا الحالتين .

- عدم وجود تفاعل أساسي في متوسط درجات الإبداع في اختبارات تورانس بعد جلسات المعالجة مباشرة ، وبع (٦٠) يوما وفي كلتا الحالتين ، وقد تم رفض الفرضيات الثلاث .

استخدم جولدفن تحليل التباين المتعدد الفروق لمعرفة أثر المجموعات الأساسية الدالة على جميع أمثلة الفحص ، والأثر الدال لمستوى الإبداعية ، ثم الكشف عنه بواسطة إجراء الفحص متأخرا ، والتفاعل بعد الفحص الفوري على أحد الاختبارات الفرعية من اختبارات تورانس الفرعية ، وتبين أن الاختبارات الفرعية الأكثر أهمية كانت الاختبارات التحريرية .

- **أما "البرت"(AIbert,1995)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى قدرة الطلاب وفهمهم قواعد تعلم الدراسات الاجتماعية بالتكامل مع الفنون ،وخاصة تلك الأشكال من الفنون المكملة والداعمة للأشكال التقليدية ، وإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة طرق التفكير المختلفة وقد استخدمت البرت أسلوب البحث النوعي لاختبار استراتيجيات التدريس والنشاطات المستخدمة في وحدة منهاج الدراسات الاجتماعية المتكاملة مع الفنون. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن في مدرسة تعتمد على ربط المنهاج بالفنون وقد تم جمع البيانات بإجراء مقابلات مع المعلمين وتحليل أعمال الطلاب (مرئيات وسمعيات ،وتقويم ،واستجابات الطلاب على الاختبارات المقالية كما شملت الدراسة (٢٧) مشاهدة صفية في صف يقدم فيه المعلم برامج الفنون مع مبحث الدراسات الاجتماعية

من أجل تجزئة أهداف التعليم وتقييمها . وبعد تحليل البيانات تبين أن استخدام الأشكال التقليدية من التمثيل في تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية يعزز ممارسة التفكير البصري والتفكير الروائي ،والتفكير التشبيهي ،والتفكير التأملي ،والتفكير متعدد الإحساس. كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام أساليب التفكير والعمليات والمهارات العملية بشكل أكبر في صفوف الدراسات الاجتماعية التقليدية ،مثل أساليب التفكير الناقد والتفكير الإبداعي،والتنظيم والتحليل .

- **وأجرت" مطالقة "(١٩٩٨م)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب العصف الذهني في التفكير الإبداعي لدى الطلاب الصف الثامن والتاسع الأساسي ،وكما حاولت بيان أثر كل من جنس الطالب ونوع المدرسة على تأثر إبداعه بجلسات العصف الذهني ،تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبا وطالبة من الصف الثامن والتاسع تم اختيارهم من المدارس الحكومية الأردنية في اربد كعينة متيسرة ،وطبقت مطالقة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصورة الألفاظ (أ) وصورة الأشكال (أ)المعدلتين للبيئة الأردنية ،وبعد عقد جلسات العصف الذهني للعينة بواقع أربع جلسات لكل شعبة أعيد تطبيق اختبار تورانس بصورتيه اللفظية والشكلية على أفراد العينة نفسها وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود أثر دال إحصائيا لجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي.

- إن درجات التحسن في التفكير الإبداعي (قبل وبعد جلسات العصف الذهني) عند الإناث كانت أعلى من الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي من الناحية الإحصائية وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة باستخدام أسلوب العصف الذهني في الغرفة الصفية ؛لما له من دور فعال في تنمية الأفكار الإبداعية عند الطلاب ،وبالتطبيق الدوري لاختبار التفكير الإبداعي عن القدرات الإبداعية لدى الطلاب .

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي :

- ندرة الدراسات التي اهتمت بأساليب تدريس التعبير الكتابي على وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم .
- أن معظم الدراسات التي أجريت اهتمت بتقويم محتوى الكتب ولم تهتم بتبني إستراتيجيات تدريسية تساعد على استيعاب المفاهيم .
- معظم الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم كانت في مجال العلوم والرياضيات.
- إن كثيرا من الصعوبات التعليمية التي تواجه الطلاب في دراسة مادة التعبير ترجع إلى الطريقة المقدم بها المحتوى وطريقة التدريس المستخدمة والتي قد لا تتناسب مع طبيعة المادة .

- بعض الدراسات اهتمت بتدريب الطلاب على إستراتيجية خرائط المفاهيم ومعرفة أثر ذلك على التحصيل ، وأهتم البعض الآخر باستخدام خرائط المفاهيم قبل أو بعد التدريس ، في حين أن دراسات محدودة استخدمت خرائط المفاهيم أثناء التدريس .
- إن نتائج الدراسات السابقة أظهرت أن خرائط المفاهيم يمكنها أن تسهم في تيسير التعلم .

وقد استفاد البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث وتصميم أدواته ، وتأكيد فكرته ، حيث أن استخدام خرائط المفاهيم يمكنها أن تسهم في إعادة تنظيم محتوى مادة التعبير وبالتالي تيسير تعلمه .

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **أفراد البحث** :

اختارت الباحثة مدرستين هما المتوسطة (٣٧) والمتوسطة التابعتين إلى إدارة التعليم في منطقة حائل (٣٩) قصديا وذلك لتوافر إمكانات التطبيق فيهما وكذلك تم اختيار شعبة في كل مدرسة عشوائيا ،تم اختيار احد المدارس للتدريس بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية ، والأخرى وفق الطريقة الاعتيادية حيث تم اختيارها كالآتي : **الشعبة الأولى** : وبلغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة من المتوسطة (٣٧) وتم تدريسهن وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية . **والشعبة الثانية**: وبلغ عدد طالباتها (٣٣) طالبة من المتوسطة (٣٩) تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية .

- **ثانيا** : **تكافؤ المجموعتين في اختبار الصور الفني القبلي** :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لمعرفة نتائج الاختبار القبلي للصور الفنية الذي طبق على المجموعتين الضابطة والتجريبية ،حيث وجدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية ، وهذا يعكس تجانس المجموعتين وتقارب المستوى بينهما والجدول (١) يوضح ذلك .

- **ثالثا** : **تكافؤ المجموعتين في اختبار تورانس القبلي** :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لتحليل البيانات لمعرفة ما إذا كانت درجات الطالبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين درجات الطالبات مجموعة إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لكل مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، (طلاقة ، مرونة ، أصالة) والاختبار الكلي ويبين الجدول (٢) نتائج هذا التحليل .

الجدول (١) : نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين من خلال نتائج الاختبار القبلي للصورة الفنية

فقرات معيار تصحيح الصورة الفنية	الفقرة	المجموعة	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه (ت)	مستوي الدلالة
تنوع الصورة البيانيه (تشبيه، استعارة،كناية)	٢	التجريبية الضابطة	٠,٧٨ ٠,٨١	٠,٤٤ ٠,٢٣	-١,٧٣	٠,٠٦
تنويع الروابط بين الصور الفنيه وصحتها	٤	التجريبية الضابطة	٠,٧١ ٠,٧٢	٠,٥١ ٠,٥٥	-٢,١٩	٠,٣٢
تناسب الصور مع السياق العام للموضوع	٣	التجريبية الضابطة	٠,٧٦ ٠,٩١	٠,٥٤ ٠,٤٩	-٣,١٧	٠,٧
الاصاله في الصور الفنيه	٣	التجريبية الضابطة	٠,٣٩ ٠,٢٨	٠,٥٠ ٠,٦١	-٠,٨٧	٠,٥٨
تدفق الصور الفنيه (الحد الأدنى ٦، صور فنية	٢	التجريبية الضابطة	١,٣٦ ١,٥١	٠,٦١ ٠,٣٩	-٠,٨٨	٠,٣٨
النظاميه في عرض اجزاء الصور	١	التجريبية الضابطة	٠,٧١ ٠,٦٠	٠,٥٨ ٠,٦١	-١,١٣	٠,٢٥
دقه ترابط اللفظ في الصور مع المعنى	٤	التجريبية الضابطة	١,١٤ ١,١٤	٠,٥٠ ٠,٥٣	-٠,١١	٠,٨٢
الانطباع العام للصور	٣	التجريبية الضابطة	١,١٣ ١,٣٦	٠,٥٤ ١,٧٧	-٠,٠٦	٠,٠٦
الاداة ككل (معيار تصحيح الصور الفنية)	٢٥	التجريبية الضابطة	٦,٨٦ ٦,٧٠	١,٦٦ ١,٩٩	-١,٤٠	٠,١٤

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الأوساط الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية (إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصور الفنية الكتابية) والمجموعة الضابطة على عناصر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والاختبار الكلي والقبلي .

السمة المقايسة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاقة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٤١,١١ ٤١,١٠	١٢,٠٥ ١١,٥٦	٠,٠٢٣	٠,٩٠١
مرونة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٣٧,٤٠ ٣٥,٨١	٩,٥٠ ٩,١٢	٠,٨٢١	٠,٤١١
أصالة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٤١,٥١ ٤١,٥٠	١٣,٥٦ ١١,٧٠	٠,٨٠١	٠,٤٢١
الكلي	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	١٢٠,٢٥ ١١٧,١٨	٣٥,٠٥ ٣٢,٠٠	٠,٥١٩	٠,٥٨٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن المجموعتين متكافئتان على كل مهارة من عناصر اختبار تورانس الإبداعي والاختبار الكلي حيث بلغت قيمة (ت) للطلاقة (٠,٠٢٣) والمرونة (٠,٨٢١) والأصالة (٠,٨٠١) والاختبار الكلي (٠,٥١٩) وجميعها غير دال إحصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي وعناصره .

- **أدوات البحث : تتمثل أدوات البحث في :**

١- إعداد دليل المعلم (ملحق رقم ١) :

تم إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به في عملية التدريس وتضمن الدليل الآتي

- مقدمة عامة : شملت النقاط الهامة التي يجب الانتباه إليها عند بناء خرائط المفاهيم وكيفية تدريب الطالبات عليها .

- الأهداف العامة .
- الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع .
- الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها .
- إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم .
- خرائط المفاهيم التي يمكن الاستعانة بها .
- عرض موضوعات تدرس وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم من كتاب التعبير للصف الثالث متوسط .

٢ - اختبار الصور الفنية القبلي والبعدي بصورتيه المتكافئتين :

أجرت الباحثة اختبارين متكافئين ،للتخلص من عنصر التذكر عند إنتاج صورة فنية جميلة . إذ تضمن السؤال الأول فرع (أ) في الاختبارين كتابة قصة درامية لرحلة قام بها الطلبة إلى إحدى المرتفعات الجبلية في الاختبار القبلي وإلى إحدى الهضاب في الاختبار البعدي . وقد تعرض الطلبة في كلا الموقفين إلى عاصفة جوية حملت معها الأمطار والثلوج ، أو عاصفة رملية حملت معا الخراب والدمار . أما الفرع (ب) من السؤال ذاته فقد تضمن كتابة رسالة لقائد غواصة بحرية عند وصوله إلى أعماق البحر . يبثان فيهما ما شاهداه من عجائب وغرائب تدل على عظمة الخالق. أما السؤال الثاني فرع (أ) فتم تخصيصه لكتابة صورة فوتوغرافية متخيلة لمنظر قرية جميلة أصبحت مغروزة بالأبنية الأسمنتية بعد عشرين عاما. أما الفرع(ب) من السؤال الثاني تضمن كتابة صورة فوتوغرافية لمنظر حديقة في فصل الخريف وقد تخلت عنها أوراقها في الاختبار القبلي ، وكتابة صورة فوتوغرافية لمنظر شجرة في فصل الربيع ، وقد ازدانت بالأزهار الجميلة في الاختبار البعدي ، ثم عرض الاختبار على المحكمين الذين أكدوا التكافؤ بدرجة تزيد عن ٨٥٪ وهي درجة مقبولة للصدق في البحث العلمي الملحق (٢) .

طبقت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي على عينة استطلاعية ، خارج عينة البحث وذلك في المتوسطة (٢١) للصف الأول متوسط لشعبة عدد طالباتها (٣٠) طالبة بفترة زمنية بين الاختبارين مدتها أسبوعان وبلغ الثبات الكلي للعينة (٠.٨٦) وهي درجة مقبولة لإغراض البحث العلمي .

٣- معيار تصحيح الصور الفنية :

راجعت الباحثة مجموعة من المعايير التي وضعت لتصحيح التعبير عند بنائه فاعتمدت معيار تصحيح الصور الفنية (الهاشمي ،٢٠٠٤م ؛ عليان ، ١٩٩٨م) واستفادت الباحثة من القواعد والأسس التي بنوا معاييرهم عليها ، وللتحقق من صدق المعيار عرض على مجموعة من المحكمين (الملحق ٣) وفي ضوء آرائهم اعتمدت الفقرات التي نالت بالإجماع ٨٠٪ من أراء المحكمين وبلغت فقرات المعيار ثمانية وبمجموع كلي للدرجات بلغ (٣٠) درجة ، وللتعرف على ثبات التصحيح وفق المعيار ، تم تطبيقه على (١٥) ورقة استطلاعية ، صححت الباحثة الأوراق وفق المعيار ، ثم صححت زميلة متعاونة الأوراق ذاتها منفردة بناء على فقرات

المعيار ، بعد أن تم تدريبها على ذلك ، ثم جرت المقارنة بين التصحيحين فكانت درجة التوافق بينهما ٨٢٪ تقريبا وهي قيمة عالية تدل على الثبات ، ومناسبة لإغراض الدراسة .

٤- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي :

تم استخدام اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ(أ) لقياس درجات التفكير الإبداعي لإفراد عينة البحث ، ويتكون اختبار تورانس من سبعة اختبارات فرعية ، يحتاج كل منها للإجابة عنه سبع دقائق (الملحق ٤) .

- الاختبار الأول: توجيه الأسئلة وهو يقدم للمفحوص أسئلة استفسارات عن حادث معين .
- الاختبار الثاني : تخمين الأسباب ، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث .
- الاختبار الثالث : تخمين النتائج ، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة لهذا الحادث .
- الاختبار الرابع : تحسين الإنتاج ، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شئ معين .
- الاختبار الخامس : الاستعمالات غير الشائعة ، وهو أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين .
- الاختبار السادس : الأسئلة غير الشائعة ، وهو أن يقدم للمفحوص أسئلة شائعة حول شيء معين .
- الاختبار السابع : أفترض أن ، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي .

والقدرات التي تقيسها هذه الاختبارات هي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة وتشكل هذه القدرات مهارات التفكير الإبداعي . قامت الباحثة بإيجاد دلالات صدق وثبات لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) لمجتمع البحث من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (٣٥) طالبة من خارج عينة البحث ، وقد خضعت البيانات للتحليل الإحصائي ، ودرجة الصدق على النحو الآتي :

الاتساق الداخلي :

تم إيجاد قيم معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الفرعية (طلاقة مرونة ، أصالة) التي حصلت عليها الطالبات في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل مهارة من عناصر التفكير الإبداعي ، وتراوحت قيم المعاملات بين (٠.٧٤ و٠.٨٥) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (α= ٠.٠١) ، أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (طلاقة ، مرونة ، أصالة) التي حصلت عليها الطالبات في كل اختبار مع الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي قد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٤ و ٠.٨٧) وكان لمهارة الطلاقة بين

(٠,٦٣ و ٠,٧٩) والمرونة بين (٠,٧٢ و ٠,٨٧) والأصالة (٠,٦٣ و ٠,٧٩) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (α= ٠,٠١) .

ثبات الأداة :

تم استخراج معامل ثبات اختبار تور انس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مهارة من عناصر التفكير الإبداعي (طلاقة مرونة ، أصالة) وللأداة ككل ، وقد تمتع الاختبار بمعامل ثبات مرتفع بلغ (٠,٩٤) كما أن معامل الثبات لكل مهارة من عناصر الإبداع كان أيضا مرتفعا حيث بلغ (٠,٩٣ ، ٠,٨٦ ، خ٨٧،) للطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب . وبناءا عليه فأن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وكافية لإغراض الدراسة

• أجراء تجربة البحث :

- **أولا : تم إجراء تجربة البحث تبعا للخطوات التالية :**

- الإطلاع على إستراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية المعرفية خصوصا ما يتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم ومراجعة ما كتب حول الإبداع ، واعتماد اختبار تورانس الإبداعي بصورته اللفظية وتطبيقه على عينة البحث قبل البدء بالتجربة .
- تحديد موضوعات الكتابة من مقرر التعبير للصف الثالث متوسط الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ ، وإعداد الخطط التدريسية لكل درس .
- إعداد دليل إستراتيجية خرائط المفاهيم ، واعتماده بعد التأكد من صدقه وثباته .
- التدريس للمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم بعد تدريب المعلمة القائمة على استخدام الإستراتيجية في تدريس التعبير ،ولفت انتباهها إلى أهمية استخدام الدليل والالتزام بكل ما جاء به ، وتم تدريس المجموعة الضابطة من قبل نفس المعلمة بالطريقة الاعتيادية . وتم كل ذلك بتاريخ من ٩/٢٨ /١٤٣٠هـ إلى ١٤٣٠/١٠/٢٦هـ بواقع ثلاث حصص أسبوعية ،واستغرقت الوحدة (١١) حصة ولمدة أربع أسابيع ، وكانت الباحثة خلالها متابعة لتطبيق الإستراتيجية حسب الخطة الموضوعة للاطمئنان على سلامة التجربة عند المجموعتين ، وقد جاء على لسان المعلمة ما يلي :
- أنها شعرت بحرص الطالبات على معرفة الطريقة الجديدة التي سوف يتم الكتابة بها مما يدل على أن الطريقة المتبعة تؤدي بالطالبات إلى الملل لاعتمادها على التلقين .
- أثناء شرحي لأسس وكيفية تطبيقها وكيفية عمل خراط المفاهيم لاحظت شغف الطالبات وإعجابهن بها واهتمامهن بتعلمها ، فوجدت الطالبات ينتبهن لي في صمت حتى إذا ما عرفن كيفية بناء الخرائط بدأن في الاشتراك في استخراج المفاهيم من الفقرة التي حددتها لهن ثم ما لبثوا أن بدأن في محاولة وضع المفاهيم على شكل خريطة .

- أخبرتني الطالبات بأنهن قمن برسم خرائط في مواد دراسية أخرى لأنها تساعدها على الفهم والاستيعاب .
- إعداد اختبار الصور الفنية القبلي والبعدي بصورتيه المتكافئتين ، مع التحقق من صدقهما وثباتهما .
- إعداد معيار تصحيح الصور الفنية واعتماده بعد التحكيم .
- تطبيق اختبار تورانس الإبداعي صورة الألفاظ (أ) بعد الانتهاء من التجربة .
- تصحيح إجابات الطالبات على اختبار تورانس الإبداعي وذلك حسب التعليمات الخاصة بتصحيح هذا الاختبار الملحق (٥)
- إعداد اختبار الصور الفني القبلي والبعدي بصورته المتكافئتين مع التحقق من صدقهما وثباتهما .
- تم تطبيق الاختبار بعديا على طالبات مجموعتي البحث .

• **ثانيا : تصميم البحث :**

صمم هذا البحث بهدف معرفة فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثالث متوسط ، وقد أشتمل البحث على المتغيرات الآتية :

- المتغيرات المستقلة وهي : إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصور الفنية الكتابية لتدريس التعبير .
- المتغيرات التابعة : مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة)

• **ثالثا : المعالجة الإحصائية :**

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي القائم على حساب المتوسطين الحسابيين ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على الأداة . كما تم استخدام اختبار (ت) للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة ، وكذلك تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين مجموعتي البحث على كل متغير من متغيراته .

• رصد النتائج وتفسيرها :

• **أولا : نتائج السؤال الأول :**

نص السؤال الأول على ما يلي : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير يعزى إلى نوع الإستراتيجية؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في الاختبار الكلي البعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خرائط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، ويبين الجدول رقم (٣) الإحصائيات الوصفية الاستدلالية لمجموعتي الدراسة على اختبار تور انس الإبداعي صورة الألفاظ (أ) البعدي .

جدول (٣) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لإستراتيجية خرائط المفاهيم بالنسبة للاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الكلي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٤,٥٠	٣,٩٦		
الضابطة	٣٣	٢٠,٦٠	٥,٤١	٤,٥	٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (٣) إلى أن الإستراتيجية كان لها أثر إيجابي في تعزيز قدرة الطالبات في بناء الصورة الفنية الكتابية حيث بلغت قيمة (ت)، (٤,٥) ومستوى الدلالة ومقدارها (٠,٠٥) وبناء على هذه النتيجة ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية ، وترى الباحثة تفاعل الطالبات مع إستراتيجية خرائط المفاهيم مما أثر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، وأظهرت مستويات عالية من التفكير .

• **ثانيا : نص السؤال الثاني على أن :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار الطلاقة البعدي حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ويبين الجدول (٤) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة الطلاقة البعدي .

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة الطلاقة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٥٣,٤١	٢١,١٠		
الضابطة	٣٣	٤٤,٣٠	١٤,٧٧	٠,٠٨٣	٠,٨٢٣

يوضح الجدول (٤) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (٠,٠٨٣) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٨٢٣) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وترى الباحثة أن مهارة الطلاقة ساعدت الطالبات في إطلاق صور ذهنية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى وقدرة هذه الإستراتيجية على الارتقاء بالتخيل الذي يعني في بؤرة الحدث وتكوين الفكرة عن طريق توجيه أذهان الطالبات إلى النقطة الرئيسة في الموضوع ، وعصف أذهانهن إلى الإتيان بأفكار جديدة . وتحقق عملية الارتقاء بالتخيل والانطلاق وتجعل التعلم عملية جذابة .

• **ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :**

نص السؤال على ما يأتي : : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين ولانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في اختبار المرونة البعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، يبين الجدول (٥) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة المرونة البعدي .

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة المرونة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٤٧,١٢	١٨,٣٨		
الضابطة	٣٣	٢٠,٢٤	٥,٧٢	١,٣٣١	٠,١٤١

يوضح الجدول (٥) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (١,٣٣١) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٤١) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط ، وترى الباحثة تفوق المجموعة التجريبية الذي أثر في استرسال الطالبات وإسهابهن في بناء الجمل عن طريق استدعاء أنماط تعبيرية من مخزونهن الذهني .

• **رابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار الأصالة البعدي حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ويبين الجدول (٦) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة الأصالة البعدي .

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة الأصالة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٥٩,٢٩	٢٧,٩١		
الضابطة	٣٣	٢٩,٤٥	٢٠,٨٠	١,٢٠١	٠,١٠١

يوضح الجدول (٦) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (٠,٢٠١) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٠١) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط ، ترى الباحثة أثر هذه الإستراتيجية واضح لدى الطالبات في إتيان صور جميلة تحمل طابع الجدة والأصالة ، والابتعاد عن الصور الباهتة التي يمجها الذوق الفني .

• **خامسا** : **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس** :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي الكلي ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي يعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين الاختبارين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، ويبين الجدول (٧) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) الكلي الطلاقة والمرونة والأصالة .

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار الكلي الطلاقة والمرونة والأصالة .

السمة المقاسة	المجموعة	نوع الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاقة	تجريبية	قبلي	٣٢	٤٢,١٥	١٣,٠٢	٤,٧٩	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	٥٤,٠٥	١٨,٧٧		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٤٢,٠١	١٢,٥٦	٣,٨٣	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	٤١,٠٢	٢١,١٠		
مرونة	تجريبية	قبلي	٣٢	٣٦,٥٠	٩,٥٥	٤,٥٠٠	٠,٠٩٨
		بعدي	٣٣	٤٠,٣٥	٩,٧٢		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٣٣,٤٩	٩,٢٦	١,٧٤٠	٠,٠٠٠
		بعدي	٣٣	٣١,٤١	١٨,٣٨		
أصالة	تجريبية	قبلي	٣٢	٤٣,٦٠	١٤,٥٥	٣,٥٠٦	٠,١٥٣
		بعدي	٣٣	٤٩,٤٥	١٧,٦٠		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٤٠,٥٩	١١,٧٧	١,٤٤٧	٠,٠٠٣
		بعدي	٣٣	٤٢,٢٠	٢٦,٨٠		
الكلي	تجريبية	قبلي	٣٢	١٢٢,٢٥	٣٦,٠٦	٢,٥٦٨	٠,٠١٨
		بعدي	٣٣	١٤٣,٨٥	٤٤,١٩		
	ضابطة	قبلي	٣٢	١١٦,٨	٣٢,٠٠	٣,٩٨٠	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	١٥٥,٧	٦٢,٥٣		

يلاحظ من الجدول (٧) أن هناك فروقا كبيرة بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي الكلي للمجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي القبلي (١١٦,٨) والبعدي (١٥٥,٧) كما يوضح الجدول وجود فروقا

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين حيث بلغت قيمة (ت)(٣,٩٨٠) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثر واضح في تنمية التفكير الإبداعي الكلي عند مجموعة التجربة . كما يبين أن الجدول (٧) وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لاختبار المجموعة التجريبية القبلي والبعدي بالنسبة للأصالة حيث بلغت قيمة (٣,٥٠٦) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٥٣) وهذا يوضح أثر استرايجيية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة الأصالة عند عينة البحث . ويلاحظ كذلك من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لاختباري إستراتيجية خرائط المفاهيم القبلي والبعدي بالنسبة للمرونة حيث بلغت قيمة (ت) ، (٤,٥٠٠) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٩٨) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثرفي تنمية المرونة . ويلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين للاختبار القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لمهارة الطلاقة ، حيث بلغت قيمة (ت) للمجموعة التجريبية (٤,٧٩) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) ، وبلغت قيمة (ت) للمجموعة الضابطة (٣,٨٣) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تنمية مهارة الطلاقة .

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس التعبير الكتابي قد يسّر للطالبة تعلمها حيث أصبح التعلم مبني على المعنى بدل الحفظ ،حيث قدمت خرائط المفاهيم الموضوعات بصورة منظمة ومتسلسلة كما قدمت المفاهيم في صورة مرئية موضحة العلاقة بين مكوناتها بحيث تظهر مترابطة ومتكاملة . وكان للإستراتيجية أثر كبير على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، وقد يعزى السبب لكون إستراتيجية خرائط المفاهيم محركة لأذهان الطالبات، وهذا مكن الطالبات من الإتيان بأكبر عدد من الصور في الموضوع المحدد للكتابة فيه . وهذا يشير إلى أنهن حققن خاصية مهارة الطلاقة ، وحرصهن على تنوع الصور وعدم تكرارها ، وهذا يشير إلى أنهن حققن المرونة ، وتوصل الطالبات إلى الإتيان بالصور ذات الجدة والأصالة والمغايرة للصور المألوفة وهذا يشير إلى تحقق خاصية الأصالة .

فهناك علاقة تلازمية بين اختبار تورانس الإبداعي وإستراتيجية خرائط المفاهيم ، إذ كليهما يتطلب تخيلا لمواقف ،فاختبار تورانس يتطلب حلولا تخيلية للمشكلات التي يعرضها ، فالنتائج تشير إلى أن طبيعة الإستراتيجية التي تتضمن توليد الأفكار ، والمعاودة المستمرة لها في الكتابة ، والتي تعني توليدا جديدا لها ، كل ذلك كان ارتباطا بعملية التفكير الإبداعي لدى إستراتيجية خرائط المفاهيم من الطريقة الاعتيادية ، فكانت بمثابة المعرفة التي تعين على التفكير الإبداعي كما يقيسه اختبار تورانس ، لذا كان للإستراتيجية أثر دال

إحصائيا على تنمية مهارات التفكير الإبداعي . وتتفق نتائج البحث مع نتيجة دراسة (آيات صالح ١٩٩٩م) ودراسة (عزو إسماعيل ١٩٩٩م) والتي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية تصميم مخططات المفاهيم بأنفسهم . وتتفق مع نتائج دراسة(عفت مصطفى ٢٠٠١م) والتي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التي درست بخرائط المفاهيم في الاختبار التحصيلي ككل وعند مستوى الفهم والتطبيق كل على حدة بصفة خاصة . وكذلك تتفق مع دراسة أماني رجب .

- **توصيات البحث ومقترحاته** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

- ضرورة استخدام خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير لملائمتها لطبيعته ، ولما تشمل عليه من تفاعل بين المعلم وطلابه وجعل المتعلم نشط وفعال من أجل تحقيق الأهداف .
- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس .
- عقد دورات للموجهين في مجال اللغة العربية لتعرفهم بأهمية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس وتوجيه نظر المعلمين لاستخدامها .
- ضرورة تدريب الطلاب على كيفية بناء خرائط المفاهيم لمساعدتهم على استيعاب المادة المقدمة .
- دراسة أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس لمستويات تعليمية مختلفة .
- دراسة مقارنة إستراتيجية خرائط المفاهيم وبعض الاستراتيجيات الأخرى .

- **المصادر العربية والأجنبية** :

- أماني،علي السيد رجب (٢٠٠٣م). فعالية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو الأسلوب المعرفي ألكلي التحليلي في الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهم نحو المادة ، ماجستير ،كلية التربية جامعة المنصورة .

- آيات حسن صالح (١٩٩٩م) . أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) على تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن بعض المفاهيم العلمية ،ماجستير،كلية البنات،جامعة عين شمس.

- الآلوسي ،صائب أحمد (١٩٨١م) .أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،بغداد :جامعة بغداد

- جابر عبد الحميد(١٩٩٩م). إستراتيجيات التدريس والتعليم ،ط١،القاهرة،دار الفكر العربي

- جوزيف،د.نوفاك،بوب جووين(١٩٩٥م) :ترجمة أحمد عصام الصفدي ،إبراهيم محمد الشافعي : تعلم كيف تتعلم ،المملكة العربية السعودية ،جامعة الملك سعود .،جامعة أم القرى،مركز البحوث العلمية.

- خليل يوسف الخليلي وعبد اللطيف حيدر ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ،الإمارات العربية المتحدة ،دبي ،دار القلم للنشر والتوزيع .

- زيتون ،عايش محمد (١٩٨٧م) . تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم ،الطبعة ط١ ، عمان : دار عمان للنشر والتوزيع .
- عادل أبو العز أحمد سلامة(٢٠٠٢م).أثر استخدام إستراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات على تنمية الاتجاهات واستيعاب الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثالث عشر .
- عامر عبد الله سليم الشهراني ،سعيد محمد سعيد (١٩٩٧م) . تدريس العلوم في التعليم العام ،المملكة العربية السعودية ،مطبعة الملك سعود .
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١م) . الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ،ط١،القاهرة ،دار الفكر العربي .
- عبد الهادي ، نبيل أحمد(٢٠٠٤م) . نماذج تربوية معاصرة ،ط٢،عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- عبد الهادي ، نبيل أحمد (٢٠٠٣م) . تقويم منهاج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- عزو إسماعيل عفانة(١٩٩٩م) . أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لمخططات المفاهيم لتعليم الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاهاتهم نحو كل من الرياضيات والاستراتيجيات المستخدمة ،المؤتمر القومي لتدريس رياضيات القرن الحادي والعشرين ،الجزء ١، القاهرة (١٤- ١٨)نوفمبر .
- عفت مصطفى طنطاوي (٢٠٠١م) . استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ،جامعة المنوفية ،العدد٢، السنة السادسة عشر .
- فوزي الشربيني، عفت طنطاوي(٢٠٠١م) . مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، مكتبة الانجلو المصرية .
- قطامي ،نايفه(٢٠٠١م) . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،ط١،عمان :دار الفكر .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢م). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ،ط١،القاهرة،عالم الكتب .
- كوثر كوجك (١٩٩٧م) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط٢ ،القاهرة ،عالم الكتب.
- طه علي حسين ،الدليمي (٢٠٠٩). بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية،عالم الكتب الحديث،عمان ،الأردن .
- السرور، يعقوب هايل (٢٠٠٠م) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ،ط٢ ، عمان : دار الفكر .
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٢م) . المنهج المدرسي والألفية الجديدة مدخل إلى تنمية الإنسان ،القاهرة ،دار القاهرة للنشر .
- محمد فرج وآخرون (٢٠٠٣م). تعليم العلوم بين الواقع والمأمول ،الكويت ،مكتبة الفلاح .

- يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٩٨م) . نماذج التدريس الصفي ،ط٢،الأردن، عمان ،دار الشروق

- Barbara L. S. and John L. (1991): **Effectively Educating Student with Hearing Impairments**, London, Longman Copyright.

- Bartels B.H. (1995): Promating Mathematics Connections with Concept mapping mathematie taching in the Middle School, Vol. 1, No. 7.

- Biter B. (1996): Instruction between Hemis – Phericity Learning Type and Concept Mapping Attributes of Preservice and Inservice Teachers, **Research in Science Teaching** Vol. 31.

- Bolte L.A. (1997): Assessing Mathematical Knowledge with Concept Maps and Interpretive Essays, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, March 24.

- Brain F., John H. Barry H. (1998): How to Prescience Teachers Use Concept Maps to Organize their Curriculum Content Knowledge?, **Journal of Interactive Learning Research**, Vol. 9, No. 1

- Carol B.& Sarah U. (1991): "Meaningful Learning in College **Biology Teacher**, Vol. 53, No. 4 April.

- Francisco J.S., Nicoll G. and Trautman M. (1998): Integrating Multiple Teaching Methods into a General Chemistry Classroom, **Journal of Chemical Education**, Vol. 95, No. 2

- Gladys O. E. (1995): Effects of Concept and Vee Mapping under Three Learning Modes in Students Cognitive Achievement in Ecology and Genetics, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 32, No. 9.

- Jan W. A. (1997): The Concept Mapping Home Page", **Latest Update**, Feb. 28.

- Joseph W.C. (1990): " Concepts Maps to Promote Meaningful Learning", **Journal of College Science Teaching**, Feb.

- Joyce B.& Weil M. (1996): **Models of Teaching**, 5th Ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

- Laine G.D. (1990): Concept Mapping Strategy to help Students Learning How to Learn, Conell University.

- Lazing J.W. (1997): The Concept Mapping and Curriculum, Available http:usebedte(utvente.nl/Lanzing/cm. home htm.)

- Lee P.L. (1997): Integrating Concept Mapping and Metacognition Methods in a Hyper-Media Environment for Learning Science, **D.A.I.** Vol. 59. No. 11.

- Lioyed M.B. (1997): The Effects of Gowin-S Vee Heuristic Diagraming and Pecnac Mapping Meaningful Learning in the Relation Science Classroom and Laboratory, **D.A.I**., Vol.58. No. 6.

- Michael J. B. (1994): " Student Science Knowledge Related Ecological Crises", International **Journal of Science Education**, Vol. 16. No. 4, August.

- Novak J.D. (1990): " Concept Mapping: A useful Tool for Science Education" **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 27, No. 10.

- Risy P. & Richard (1996): Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment UTM. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 23, No. 6.

- Saunders W. L. (1992): "The Constructive Perspective: Implecation andTeaching Strategies for Science", **School Science and Mathematics**, Vol.92, No.3.

- Torrance ,E.P(1978).Hand Book for Training Future Problem Solving Team Progess in the Eduction Gifed and Talented studented students the University of G eorgia cogrhed, p,16.

- Wandersee J.N. (1990): Concept Mapping and the Cartography of Cognition, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 27, No.10,1990.

- Williams C.G. (1998): Using Concept Maps to Assess Conceptual Knowlegde of Function, **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol. 29, No. 4.

- Wilox S.K. and Maria S. (1998): Another Perspective on Concept Maps: Empowering Students, **Mathematics Teaching in the Middle School**, Vol.3, No.7.

****