العدد العاشر
يونية ٢٠٢٣

برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً

إعداد

أ.م.د. محمد حسين علي حمدان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
dr.mohamedhamdan@edu.svu.edu.eg

د. محمد همام هادي سقلي
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
mohamed_hamam@edu.svu.edu.eg

مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية

المعرف الرقمي للبحث DOI
10.21608/MUSI.2023.182951.1104
الترقيم الدولي الموحد الالكتروني
2636-2899
موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري
musi.journals.ekb.eg

١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م

مستخلص البحث

استهدف البحث بناء برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، كما تحددت مواد البحث في: قائمتي مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي المناسبتين لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، والبرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، كما تمثلت أداتا القياس في: اختباري مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وتكونت مجموعة البحث من اثنين وعشرين تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، حيث تم تطبيق أداتي القياس قبليًا ثم تدريس البرنامج للتلاميذ مجموعة البحث ثم طبقت أداتي القياس بعديًا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ مجموعة البحث، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التخيلي ومهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ عينة البحث، وفي ضوء هذه النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات الرئيسة: إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية، مهارات كتابة القصة القصيرة، مهارات التفكير التخيلي، الموهوبين لغويًا.

A Program Based on Mental Imagery Supported by Enrichment Activities for Developing Short Story Writing Skills and Imaginative Thinking of Linguistically Gifted Preparatory School Students

dr. Mohammed Hussein Ali Hamdan
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language
Qena Faculty of Education
South Valley University
dr.mohamedhamdan@edu.svu.edu.eg

dr. Mohammed Hamam Hadi Saqli
Lecturer of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language
Qena Faculty of Education
South Valley University
mohamed_hamam@edu.svu.edu.eg

Abstract

The research aimed to design a program based on Mental Imagery Supported by Enrichment Activities and to identify its effectiveness in developing Short Story Writing Skills and Imaginative Thinking Skills among Linguistically Gifted middle school students. and to achieve this goal, the research used the experimental approach based on the Quasi-experimental design (pre-post one group design). and the sample consisted of 22 students from Linguistically Gifted second preparatory grade Students. and the research materials were identified in Two lists of Short Story Writing Skills and Imaginative Thinking Skills suitable for linguistically gifted second year middle school students; as well as the program based on Mental Imagery Supported by Enrichment Activities were developed. Two measures were used for assessment purposes: short story writing skills Test and imaginative thinking skills Test for the linguistically gifted second grade preparatory students. The research results showed the effectiveness of the program based on Mental Imagery Supported by Enrichment Activities in developing Short Story Writing Skills and Imaginative Thinking Skills among the students of the research group. In addition, findings revealed that there is a statistically significant correlation between developing Short Story Writing Skills and Imaginative Thinking Skills for the students of the research group. In the light of the above-mentioned results, a group of recommendations and future research were mentioned .

Keywords: Mental Imagery, Enrichment Activities, Short Story Writing Skills, Imaginative Thinking Skills, Linguistically Gifted.

مقدمة البحث:

يعد الموهوبون على اختلاف مواهبهم وقدراتهم من أهم مصادر الثروة البشرية في أي مجتمع من المجتمعات، فاللحاق بركب التقدم والتطور يتطلب النظر إلى هذه الفئة من المتعلمين باعتبارهم ثروة قومية ينبغي العناية بها، لذلك كان الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم وتقديم كافة الخدمات التربوية والبرامج التعليمية المناسبة لقدراتهم وخصائصهم من أهم أهداف التربية الحديثة.

وإذا كان الاهتمام بالموهوبين بشكل عام مهمًا وضروريًا، فالاهتمام بالموهوبين لغويًا يقع في دائرة هذا الاهتمام والضرورة، وقد كشفت نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة أن المواهب يمكن أن تهدر وربما تأخذ مسارًا مضادًا للمجتمع إذا أهملت أو تعرضت للتجاهل، وافتقرت إلى فرص التدريب والتنمية (الرواقي، ٢٠١١، ١٢) ١.

وتعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية، فهي الغاية والمحصلة النهائية لدراسة المهارات اللغوية الأخرى، فعندما يتعلم التلميذ الاستماع والتحدث، فيقصد بذلك تقوية قدرته على الكتابة، وعندما يتعلم القراءة فيقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وكتابته، وعندما يُدَرَّس له الأدب فيتم إمداده بالأفكار الجميلة والأساليب الخلابة ليجمل بها كتاباته، وعندما يتم تعليمه الهجاء فذلك يعينه على أن تكون كتاباته بدون أخطاء واضحة تشد القارئ، وعندما يُدَرَّس له النحو والصرف فحتى تكون كتاباته خالية من الأخطاء الإعرابية وجيدة التركيب والبناء (مدكور، ٢٠٠٩، ٢٦٦).

هذا وتمثل الكتابة الإبداعية أعلى مستويات الكتابة وأرقاها، حيث تتصل بقدرة التلميذ على التعبير عن انفعالاته ومشاعره في قالب لغوي إبداعي، فيستطيع من خلالها تحليل أفكاره والتعبير عنها باستخدام حصيلته اللغوية فيختار الألفاظ الموحية التي تعبر عن المعاني التي يفكر فيها، ويكتبها في جمل وعبارات راقية وبأسلوب إبداعي مؤثر، حتى يصل إلى غايته ويحقق التأثير المطلوب في القارئ.

١ تم التوثيق وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA -7، (عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

كما ينظر إلى القصة القصيرة باعتبارها من أبرز فنون الكتابة الإبداعية، وهي فن أدبي نثري يقوم على سرد أحداث مصبوغة بالخيال، بحيث لا يتم تقديم الأحداث بصورة واقعية تمامًا كما يحدث في تناول التاريخ والسير والتراجم، ولكن يتم تقديمها بأسلوب أدبي رفيع، ومن خلال حبكة فنية جوهرها الصراع أو المنافسة بين شخصيات القصة في زمان ومكان محددين، وتتوالى فيها الأحداث وصولاً لنهايتها وفك عقدتها، وحل هذا الصراع وتحقيق الغاية من كتابتها.

والقصة القصيرة لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث يمكن من خلال مهاراتها تحقيق مجموعة من الفوائد التربوية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، من أهمها: أنها تثري المعجم اللغوي، كما تمكنه من بناء الجمل وترتيب الأفكار وتسلسلها، وبالتالي ترفع من مستوى لغة التلاميذ وتهذب أساليبهم، كما تربط التلميذ بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه فتساعدهم بذلك على التكيف والتواؤم مع المجتمع (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩، ٢٢٠).

بالإضافة إلى ذلك تعد القصة القصيرة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي، وعاملاً مساعدًا في تكوين الشخصية، فالتلميذ يتأثر بأحداث القصة ويعايشها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، ومن هنا تستميل عواطفه وتؤثر عليه بطريقة لاشعورية (مدكور، ٢٠٠٩، ٢٢٨-٢٢٩).

ولما كانت لمهارات كتابة القصة القصيرة هذه الأهمية فقد حظيت باهتمام الباحثين في مراحل التعليم العام بشكل عام والمرحلة الإعدادية على وجه الخصوص، حيث وظفت عدد من الدراسات السابقة مداخل وإستراتيجيات متنوعة بهدف تنمية مهاراتها، ومنها دراسة العنزي (٢٠١٥) والتي وظفت إستراتيجية خريطة القصة لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت دراسة سلامة وآخرين (٢٠١٨) إستراتيجية التخيل الحر في تنمية بعض مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أما دراسة علي وآخرين (٢٠٢١) فقد تقصت أثر برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما وظفت دراسة شحاتة (٢٠٢٢) التعلم التشاركي لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما نصت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، على بعض المؤشرات المرتبطة بمهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والتي ينبغي الاهتمام بتنميتها، ومنها: يرتب الأحداث ليكوِّن حكاية، يكتب معبرًا عن بعض المشاهد والصور، يكتب حكاية مشوقة من جمل معطاة، يكتب مقدمة مشوقة مرتبطة بالموضوع، يحسن استخدام العبارات الاستهلالية والختامية، يكتب في مجالات إبداعية، يكتب المتعلم مراعيًا وحدة الموضوع واتساق الأفكار وتدرجها، ينوع في الكتابة بين السرد والحكاية، ينوع في الأساليب بين الخبر والإنشاء، يكتب موظفًا علامات الترقيم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٩٣-٩٥).

هذا وينظر لمهارات التفكير على أنها إحدى أهم متطلبات العصر الحديث؛ وبالتالي ينبغي على مدارسنا الاهتمام بها وتهيئة الفرص المناسبة لتنميتها، حيث يكتسب التعليم من أجل التفكير أهمية متزايدة من أجل نجاح الفرد وتطور المجتمع، ومن ثم فقد أصبح التفكير هدفًا رئيسًا تسعى مؤسسات التعليم المختلفة نحو تحقيقه لدى تلاميذها (الطيب، ٢٠١٤.أ، ٧).

ويعد التفكير التخيلي من أهم أنواع التفكير التي ينبغي الاهتمام بتنميتها لدى التلاميذ بشكلٍ عام والتلاميذ الموهوبين لغويًا على وجه الخصوص، باعتبار أن الخيال لا يقل أهمية عن المعرفة في العمل الإبداعي، فلولا التفكير التخيلي ما ظهرت الاختراعات وما جادت قرائح المبدعين بأرق القصائد وأجمل القصص، فكل مظهر من مظاهر الإبداع فيما حولنا هو في الحقيقة قائمٌ على فكرةٍ وخيالٍ قبل أن يصبح حقيقةً واقعية.

كما يلعب التفكير التخيلي دورًا مهمًا في العملية التعليمية، حيث يسهم في تخزين المعلومات والاحتفاظ بها وتذكرها بشكلٍ أسرع، كما يُمَكِّن المتعلم من إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة، وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات السابقة والتي كشفت عن أهمية تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ لما له من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث أشارت نتائج دراسة شعيب (٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين تنمية مهارات التفكير التخيلي وزيادة مستوى التحصيل وزيادة مقدار دقة التعلم، كما أن المتعلم الذي تنمو لديه مهارات التفكير التخيلي يركز على التفاصيل الأكثر أهمية، ويتذكر المعلومات تلقائيًا ويستطيع تخزين المعلومات واسترجاعها بسهولة.

كما كشفت نتائج دراسة الرفوع (٢٠١٧) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين مهارات التفكير التخيلي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت أن استغلال القدرات التخيلية لدى التلاميذ يساعد على تنمية التحصيل واستيعاب المفاهيم وتركيز الانتباه، والقدرة على حل المشكلات المجردة وإعطاء بدائل متنوعة للموضوعات المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك ترتبط مهارات التفكير التخيلي بمهارات كتابة القصة القصيرة، فالتخيل يمكن التلاميذ من تصور المعالم والشخصيات والأحداث والاستغراق في عالم بعيد عن الواقع، ومن ثم نقل هذه الصور المتخيلة من خلال كتاباتهم القصصية، وهذا بدوره يتطلب من التلميذ توظيف الخيال ومهارات التفكير التخيلي أثناء التدريب على مهارات كتابة القصة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة حسن (٢٠١٢) والتي أكدت على أهمية توظيف مهارات التفكير التخيلي أثناء التدريب على مهارات الكتابة الإبداعية بشكل عام والكتابة القصصية بشكل خاص لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ونظرًا لما للتفكير التخيلي من أهمية فقد حظى باهتمام الباحثين، حيث وظفت عدد من الدراسات السابقة إستراتيجيات متعددة بهدف تنمية مهاراته، ومن هذه الدراسات: دراسة الحسامنة (٢٠١٧) والتي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى، ودراسة توفيق (٢٠١٩) والتي تقصت أثر إستراتيجية مثلث الاستماع وخلايا التعلم في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم نحو مادة الأدب، ودراسة الصقرية (٢٠٢٠) والتي تقصت أثر تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، ودراسة البري (٢٠٢١) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ودراسة المفرجي (٢٠٢٢) والتي تقصت أثر إستراتيجية الأبعاد السداسية " PDEODE " في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لمهارات الفهم القرائي وتنمية تفكيرهن التخيلي في مادة اللغة العربية.

هذا وحتى يمكن تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ ذوي الموهبة اللغوية بشكلٍ فعال، ينبغي استخدام إستراتيجيات تعليمية تتناسب مع طبيعة مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي من جهة، وطبيعة النمو العقلي وخصائص التلاميذ ذوي الموهبة اللغوية من جهة أخرى، وهذا ما يمكن أن تحققه إستراتيجية التصور العقلي.

حيث تعمل هذه الإستراتيجية على تحقيق الفاعلية العقلية والوجدانية لدى التلاميذ، وزيادة معدل تخزين وتذكر المعلومات والأحداث لديهم (عصفور، ٢٠٠٣، ٢٦)، كما تساعد التلاميذ علي بناء العلاقات بين أجزاء الموضوعات التي يتم دراستها من خلال استدعاء الخبرات والصور الذهنية السابقة التي يمتلكها المتعلم حول الموضوع وربطها بالخبرات الحالية، ورسم صورة كلية للموضوع وتصور تفاصيله، بالإضافة إلى بناء المعنى واستخلاصه من الصور التي كونها في ذهنه (عبد الباري، ٢٠١٠، ١٠٤).

بالإضافة إلى ذلك فإن طبيعة إجراءات وخطوات التصور الذهني كإستراتيجية تدريسية يمكن أن تساعد التلميذ على التعبير عن انطباعاته الذهنية حول محتوى القصص التي يتم دراستها، ومن ثمَّ معرفة مكوناتها وزيادة قدرته على رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عنها، مما قد يكون له أثر كبير في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لديه.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية التصور العقلي وما تتمتع به من مميزات في عملية التعليم والتعلم، فقد وظفتها مجموعة من الدراسات السابقة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ، ومنها دراسة الصغير وآخرين (٢٠١٧) والتي أثبتت نتائجها فاعلية استخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة الرواقي (٢٠١٨) والتي أكدت نتائجها فاعلية استخدام إستراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة علي (٢٠١٨) والتي كشفت نتائجها فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة يوسف (٢٠٢١) والتي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي في تنمية التحصيل والخيال الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة حمدنا الله وآخرين (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الفائقين بالمرحلة الإعدادية.

كما أظهرت نتائج دراسة طلبة (٢٠١٨) فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة.

وباستقراء الدراسات السابقة وجد الباحثان أنه لا توجد دراسة علمية واحدة – في حدود علمهما – وظفت التصور العقلي لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ بشكل عام أو التلاميذ الموهوبين لغويًا بوجه خاص.

الإحساس بمشكلة البحث

على الرغم من أهمية تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ بشكلٍ عام والموهوبين لغويًا على وجه الخصوص، وأهمية التفكير التخيلي وضرورة ممارسة المتعلمين له أثناء إجراءات التدريس، إلا أن المتتبع والمتأمل لواقع تعليم هذه المهارات في مدارسنا يجد أنها تواجه مشكلات كبيرة في تعليمها وتعلمها، فهي تدرس بطريقة روتينية ولا يتم توظيف إستراتيجيات التدريس المناسبة التي يمكنها أن تنمي هذه المهارات لدى التلاميذ بشكل فعال، وقد تبين ذلك للباحثَيْن من خلال الآتي:

- نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتي أظهرت ضعف مستوى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكل عام في مهارات كتابة القصة القصيرة، حيث أظهرت نتائج دراسة العبيدي (٢٠٠٩) تدني مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وعدم مناسبة طرق التدريس المتبعة في تدريسها، وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة كلٍ من: العنزي (٢٠١٥)، سلامة وآخرين (٢٠١٨)، على وآخرين (٢٠٢١)، شحاتة (٢٠٢٢).
- نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضعف مستوى تلاميذ التعليم العام في مهارات التفكير التخيلي بشكلٍ عام، حيث أظهرت نتائج دراسة خوالدة (٢٠١٧) إلى تدنى مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ، وعدم مرونة إستراتيجيات التدريس المقدمة لهم وقدرتها على تقديم الموضوعات بشكلٍ إبداعي يحفز التلاميذ على ممارسة التخيل وإتاحة الفرصة لهم من أجل استدعاء الصور الذهنية للخبرات السابقة وإعادة تشكيلها بطريقة إبداعية، وهذا ما أشارت إليه أيضًا نتائج دراسات: دقمان (٢٠١٧)، وتوفيق (٢٠١٩)، والبري (٢٠٢١).

- الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحثان، من خلال تطبيق اختبارين تشخيصيين على عينة مكونة من (١٥) تلميذًا وتلميذة من الموهوبين لغويًا بمدرسة المحطة الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية (تم اختيار العينة بعد تطبيق محكات الكشف عن الموهوبين لغويًا). الاختبار الأول: لقياس ست مهارات لكتابة القصة القصيرة (اختيار عنوان مناسب، وكتابة مقدمة مشوقة، واختيار شخصيات مناسبة للقصة، توظيف عنصري المكان والزمان، بناء عقدة أو مشكلة مرتبطة بهدف القصة، تقديم حلول مقنعة لمشكلة القصة) وتكون من سؤالين، السؤال الأول: يتضمن ١٢ بندًا من نوع الاختيار من متعدد يقيس المعارف السابقة لدى التلاميذ حول هذه المهارات، وسؤال مقالي يطلب من التلاميذ كتابة قصة قصيرة من خيالهم يتم فيها مراعاة مهارات كتابة القصة الست، وقد كشفت النتائج عن تدنى مستوى أداء التلاميذ في جميع المهارات المقيسة، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ (١٠) درجات من الدرجة الكلية وهي (٣٠) درجة. والاختبار الثاني: لقياس مهارات التفكير التخيلي، وتكون من (٨) أسئلة لقياس أربع مهارات من مهارات التفكير التخيلي (مهارة استرجاع الصور الذهنية، ومهارة فهم وتمييز الأفكار والعلاقات بينها، ومهارة التخيل العقلي التحويلي، ومهارة التخيل العقلي الإبداعي) وقد جاءت درجات التلاميذ قريبة من المستوى المتوسط في جميع المهارات المقيسة، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ (١١) من الدرجة الكلية (٢٤) درجة لاختبار مهارات التفكير التخيلي، ولعل هذا المستوى من الأداء يعزى إلى وجود حد أدنى لمهارات التفكير التخيلي لدى الموهوبين لغويًا نتيجة للخصائص العقلية التي يتمتعون بها.
- كما أجرى الباحثان مقابلة مع عشرة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وتم الاستفسار عن مدى اهتمامهم بتعليم مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا، وهل توجد أنشطة إثرائية أو برامج تحقق ذلك، وقد أكدت إجاباتهم عدم الاهتمام بتدريب هذه الفئة من التلاميذ على مهارات كتابة القصة القصيرة أو مهارات التفكير التخيلي؛ وذلك بسبب ضيق الوقت، وعدم وجود محتوى تعليمي مناسب يساعدهم على تحقيق ذلك، كما لوحظ من خلال إجاباتهم أنهم يهتمون بتدريب التلاميذ العاديين على مهارات الكتابة الوظيفية، أكثر من اهتمامهم بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والقصصية

على وجه التحديد، أما عن التفكير التخيلي فقد أبدى (٩) منهم عدم معرفتهم بطبيعة التفكير التخيلي أو مهاراته الفرعية.

تحديد مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا في مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي، وعدم وجود برامج تعليمية مناسبة يمكنها تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ، ومن هنا سعى البحث الحالي نحو تحديد مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وبناء برنامج تعليمي قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية وبيان فاعليته في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

أسئلة البحث:

١- ما مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟
٢- ما مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟
٣- ما فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟
٤- ما فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟
٥- ما العلاقة الارتباطية بين درجة نمو مهارات كتابة القصة القصيرة ونمو مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- التعرف على فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.
- التعرف على فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة نمو مهارات كتابة القصة القصيرة ونمو مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.

فروض البحث:

بناء على الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، تم وضع الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.

محددات البحث:

التزم البحث بالمحددات الآتية:

- **المحدد البشري:** مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وقد تم اختيار هذا الصف لأنه يتوقع أن يكون التلاميذ فيه على درجة كبيرة من النضج العقلي الذي يؤهلهم لتكوين الصور العقلية المناسبة، حيث تتكون الصور لدى الطفل بشكل أوضح في المرحلة الرابعة وفق تصنيف بياجيه لمراحل النمو المعرفي وهي مرحلة العمليات المجردة (العمليات الصورية)، وتمتد هذه المرحلة من سن الثانية عشر فصاعدًا حيث يتميز التفكير فيها بأنه تفكير صوري مجرد (علوان، ٢٠٠٦، ١٩٠)، وقد تم الابتعاد عن الصف الثالث الإعدادي لصعوبة التطبيق في ظل انشغال التلاميذ بشهادة إتمام المرحلة.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق تجربة البحث الأساسية بمدرسة الظافرية الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية والتابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة قنا، وتم اختيار هذه المدرسة لتوافر الإمكانات والتجهيزات والوسائل التعليمية المطلوبة لإتمام تجربة البحث، كما أنها من

المدارس المتميزة التي تضم عددًا كبيرًا من التلاميذ المتميزين والحاصلين على جوائز على مستوى المديرية.

- **المحدد الزمني:** تم إجراء تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
- **المحدد الموضوعي:**

- مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، والتي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة لمهارات كتابة القصة القصيرة التي أعدت لهذا الغرض.
- مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، والتي تضمنتها القائمة النهائية المحكمة لمهارات التفكير التخيلي التي أعدت لهذا الغرض.

منهج البحث والتصميم التجريبي

اعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي، وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي (كمتغيرين تابعين) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.

مواد البحث وأداتا القياس:

قام الباحثان بإعداد وبناء مواد البحث وأداتا القياس التالية:

- قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.
- قائمة مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.
- البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية (كتاب التلميذ – دليل المعلم).
- اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.
- اختبار مهارات التفكير التخيلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.

أدوات الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا:

استعان الباحثان بالاختبارات التالية للكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا وتحديدهم:

- اختبار الذكاء العالي (إعداد خيري، ١٩٧٩)
- اختبار التفكير الابتكاري تأليف إبراهام، إعداد وتعريب: مجدي حبيب (حبيب، ٢٠٠١).
- اختبار الثروة اللغوية (إعداد عبد المجيد ،١٩٩٧)
- اختبار القراءة الناقدة (إعداد عبد المجيد ،١٩٩٧)

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من كونه:

- يأتي استجابة للدعوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين لغويًا ورعايتهم، وتقديم البرامج التعليمية المناسبة لهم، والتي تنمي المهارات والملكات اللغوية والإبداعية لديهم.
- يقدم برنامجًا تعليميًا يتضمن كتابًا للتلميذ مصاغًا وفق إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية، والذي يمكن الإفادة منه في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية.
- يتضمن دليلاً للمعلم لتدريس موضوعات البرنامج التعليمي وفق إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية؛ مما قد يساعد معلمي المرحلة الإعدادية عند تدريس مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي للتلاميذ الموهوبين لغويًا.
- يوظف إحدى الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات اللغة العربية وهي إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية، مما قد يساعد في تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

- يزود البحث القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، بقائمتين لمهارات التفكير التخيلي ومهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، والتي يمكن تضمينها في البرامج التعليمية المقترحة مستقبلاً للتلاميذ الموهوبين لغويًا في مدارس التعليم العام.
- يوجه نظر القائمين على إعداد وتطوير المناهج التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بفئة الموهوبين وتقديم برامج الرعاية المناسبة لقدراتهم وخصائصهم.
- يقدم اختبارين الأول: اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة، والثاني: اختبار مهارات التفكير التخيلي، مما قد يفيد الباحثين المتخصصين عند إجراءات بحوث مماثلة.
- قد يفتح البحث آفاقًا بحثية جديدة أمام الباحثين من خلال نتائجه، لإجراء مزيد من الدراسات حول البرامج التعليمية القائمة على التصور العقلي والإفادة منها في تنمية مهارات لغوية أخرى.

تحديد مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على التعريفات المختلفة لمصطلحات البحث في الأدبيات التربوية السابقة، ومعالجتها والاستفادة منها، تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

- **برنامج التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية:**

يُعرف التصور العقلي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: "إستراتيجية تدريسية تتضمن مجموعة من الخطوات التدريسية المنظمة التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا عند تفاعلهم مع النصوص القصصية، والتي يتم من خلالها أداء مجموعة من العمليات العقلية التي تمكنهم من إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية والصور الذهنية السابقة وتخزينها في الذاكرة، وإعادة إنتاج صور عقلية واضحة للمدركات الحسية المرتبطة بعناصر كتابة القصة القصيرة، مما يسهم في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى هؤلاء التلاميذ".

وتُعرف الأنشطة الإثرائية إجرائيًا في هذا البحث بأنها "مجموعة الأنشطة التعليمية المخطط لها من قبل المعلم والتي يتم توظيفها أثناء إجراءات التدريس باستخدام البرنامج القائم على التصور العقلي، بحيث يقوم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا بتنفيذها أثناء دراسة الموضوعات المقررة عليهم، بهدف تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي".

ويُعرف البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية إجرائيًا في هذا البحث بأنه: "خطة عمل تتضمن مجموعة من الدروس التعليمية التي يتم تصميمها وبنائها بطريقة منظمة ومترابطة ومتكاملة وفق أسس وإجراءات وخطوات إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بمجموعة متنوعة ومناسبة من الأنشطة الإثرائية، وذلك بهدف استخدامها في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، ويتم قياس فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات من خلال أداتي القياس المعدتين لهذا الغرض".

- **مهارات كتابة القصة القصيرة:**

تعرف مهارات كتابة القصة القصيرة إجرائيًا في هذا البحث بأنها "مجموعة العمليات الذهنية والأدائية، التي تُمَكِّن تلميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوب لغويًا من التعبير عن أفكاره ومشاعره بأسلوب قصصي يقوم على مجموعة من الأحداث لها حبكة فنية، وتجسدها مجموعة من الشخصيات في زمان ومكان محددين، ويتسم هذا الأسلوب بصحة الكتابة وسلامة الأداء وأصالة الأفكار وتنوعها، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة المعد خصيصًا لهذا الغرض".

- **مهارات التفكير التخيلي:**

تَعرف مهارات التفكير التخيلي إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "العمليات العقلية التي يقوم بها تلميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوب لغويًا بهدف استرجاع وتجميع الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل عن طريق حواسه، ثم معالجة هذه الصور والتأليف بينها وإعادة تشكيلها داخل عقله بطريقة مبتكرة؛ من أجل الوصول إلى تنظيمات وصور عقلية جديدة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض".

- **الموهوبون لغويًا:**

يعرف الموهوبون لغويًا إجرائيًا في هذا البحث بأنهم "تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظمون في الدراسة داخل المدارس الحكومية العادية، والذين يمتلكون القدرة على الإنتاج اللغوي المتميز، ولديهم من القدرات العقلية واللغوية والابتكارية والخصائص والسمات السلوكية التي تؤهلهم لذلك، ويمكن تعرفهم والكشف عنهم من خلال أدوات الكشف والتعرف المستخدمة في البحث الحالي".

الإطار النظري للبحث:

تناول الإطار النظري للبحث أربعة محاور رئيسة، هي: التصور العقلي، القصة القصيرة، والتفكير التخيلي، الموهوبون لغويًا، ويمكن عرض ذلك بشكل مفصل على النحو الآتي:

أولاً: التصور العقلي (مفهومه، أسسه النظرية، خصائص الصورة الذهنية، إجراءاته)

(١) مفهوم التصور العقلي:

تعددت تعريفات التصور العقلي؛ نتيجة لاختلاف وجهات النظر حول مفهومه؛ وطبيعة هذا المفهوم، حيث ركز البعض في تعريفه للتصور العقلي على أنه قدرة تختلف من فرد لآخر من حيث القوة، والوضوح، والتحكم، والتي تعد أساسًا للفروق الفردية، سواء كانت عامة، أو مجموعة من القدرات الفرعية، ومن هذه التعريفات تعريف أبو علام وآخرين (٢٠١٤، ٤٦٦) حيث عرفوا التصور العقلي بأنه "قدرة داخلية ديناميكية، يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة؛ وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها، ويتم ذلك في غياب المدرك الحسي في الواقع".

بينما رأى البعض أن التصور العقلي عبارة عن شكل من أشكال التمثيل العقلي، أي تشفير وتخزين المدركات الحسية والبناء عليها، ومن هذه التعريفات تعريف الزغلول وزغلول (٢٠١٤، ١٩٧) حيث عرفا التصور العقلي بأنه "نوع من أنواع التمثيل المعرفي، حيث تتكون صور ذهنية وخرائط معرفية في ذهن الفرد للكثير من المثيرات البيئية للمعالم والأحداث التي يصادفها، وأن الفرد يستطيع من خلال هذه الخرائط المعرفية استدعاء المثيرات البيئية للمعالم والأحداث المخزنة، ووضعها في ترتيب وتسلسل له معنى".

وهناك من نظر للتصور العقلي باعتباره إستراتيجية تدريسية معينة للذاكرة، حيث تساعد المتعلم على تذكر ما سبق تعلمه على نحو تلقائي، وقد تأثر أصحاب هذا الاتجاه بفكرة أن التصور العقلي عبارة عن تمثيلات عقلية لا يستخدمها الفرد في استرجاع المعلومات فقط، ولكن يبني عليها ويركب صورًا مبتكرة تمثل مخزونه الفكري الجديد.

ومن التعريفات التي نظرت للتصور العقلي على أنه إستراتيجية تدريسية تعريف الروقي (٢٠١٨، ٥٠٦) حيث عرف إستراتيجية التصور العقلي بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يمارس فيها المتعلم عمليات عقلية تساعده في تسهيل وتخزين المعلومات؛ ليتمكن من استرجاعها والاستفادة منها في التعلم الجديد". كما تعرف الصغير وآخران (٢٠١٧، ٢٩٦) إستراتيجية التصور العقلي بأنها "مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي يتبعها المعلم لتنمية قدرة التلاميذ على تكوين صور ذهنية داخل العقل مستوحاة من مدركات حسية تتعلق بالمفاهيم المقدمة لهم، وتمكنهم من فهم الدلالة اللفظية والوظيفية لمعنى المفهوم"، ويعرف أبو صواوين (٢٠٢٠، ٧٨) إستراتيجية التصور العقلي بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات العقلية التي يتبعها التلاميذ عند تعاملهم مع النص المقروء، وتفاعلهم مع محتوى هذا النص، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور الذهنية أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعاني المتضمنة في النص المقروء".

تأسيسًا على ما سبق يعرف الباحثان التصور العقلي كإستراتيجية تدريسية إجرائيًا في هذا البحث بأنه: "مجموعة من الخطوات التدريسية المنظمة التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا عند تفاعلهم مع النصوص القصصية ضمن إجراءات البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، والتي يتم من خلالها أداء مجموعة من العمليات العقلية التي تمكنهم من إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية والصور الذهنية السابقة وتخزينها في الذاكرة، وإعادة إنتاج صور عقلية واضحة للمدركات الحسية المرتبطة بعناصر كتابة القصة القصيرة، مما يسهم في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى هؤلاء التلاميذ".

(٢) الأسس النظرية التي تقوم عليها إستراتيجية التصور العقلي:

تقوم إستراتيجية التصور العقلي على ثلاث نظريات رئيسة، هي:

أولاً: نظرية التشفير أو الترميز الثنائي:

نبعت هذه النظرية من الأبحاث التي قامت بدراسة التأثير اللفظي وغير اللفظي على عمل الذاكرة، حيث أكدت هذه الأبحاث على فاعلية الإستراتيجيات القائمة على الترميز الثنائي في رفع كفاءة الذاكرة واستخدامها في معالجة الكلمات التي تتسم بالقابلية العالية للتخيل، وإذا واجهت الفرد معلومات يمكن وصفها لفظيًا تكون لديه فرصة أكبر لتجهيز تلك المعلومات لفظيًا، ولكن عندما تكون هذه المعلومات قابلة للتخيل فإن الفرصة تكون أكبر لتجهيزها بصريًا (الطيب، رشوان، ٢٠٠٦، ٦٥).

وترى هذه النظرية أن المعلومات يتم تمثيلها في الذاكرة من خلال نسقين منفصلين ولكنهما مترابطين، حيث يشكلان معًا نظامًا للتفكير بالصور العقلية والنظام اللفظي، فيما يعرف بنظرية التشفير الثنائي.

والمبدأ الرئيس لهذه العملية يرجع إلى امتلاك الفرد مجموعة من الخبرات الخارجية المكتسبة، هذه الخبرات قد تكون خبرات لغوية أو غير لغوية، حيث يوجد نوعان من التشفير، هما: التشفير اللفظي: ويعتمد على الاستعانة بالرموز اللغوية، والتشفير غير اللفظي: ويعتمد على بناء تصورات أو تخيلات للصورة في العقل، وبالتالي فإن الكلمات الحسية يتم تذكرها بشكل أفضل من الكلمات المجردة، كما أن الصور يتم تذكرها بشكل أفضل من الكلمات (Sadoski & Paivio, 2004, 887).

تبعًا لهذه النظرية فإن عملية الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها يعتمد على أسلوب تقديم المعلومة وطريقة المتعلم في ترميزها ومعالجتها، وبالتالي المعلومات التي تقدم من خلال الألفاظ والصور يكون تذكرها أسرع من تلك التي يتم تقديمها بأسلوب واحد هو الأسلوب اللفظي.

وهذا وقد راعى الباحثان هذه المنطلقات عند بناء محتوى البرنامج التعليمي القائم على التصور العقلي والأنشطة الإثرائية الداعمة له، بحيث تساعد هذه الأنشطة التلاميذ على ثنائية التشفير للمعلومات التي يتضمنها البرنامج، وللمهارات المطلوب تنميتها لدى التلاميذ.

ثانيًا: نظرية الصورة العقلية:

تقوم نظرية الصور العقلية على التصوير الذي يشبه الصور الواقعية، وان رؤية هذه الصور تكون مشابهة لإدراك الشيء الحقيقي، كما أن هذه الصور لها نفس الخواص التي تتميز بها الصور الحقيقية عند فحصها، وتتفق هذه النظرية مع نظريتي التنظيم والترميز الثنائي في وجود مكانين مختلفين لتخزين الصور (شحاتة ومعوض، ٢٠١٨، ١٢٣).

ويشير بدوي (٢٠٠٨، ٢٨) إلى أن الصورة العقلية – سواء خزنت ثم تم استرجاعها أم كانت منتجة داخليًا – تكون مكافئة للصورة الإدراكية الحقيقية، وعليه فإن الأجهزة الإدراكية للفرد تعطي حجمًا كبيرًا لتفسير الرسوم الخطية ثنائية البعد، وكأنها أجسام ثلاثية الأبعاد متناسقة ومنظمة.

هذه النظرية تبعًا لهذا المعنى تفترض وجود صورة عقلية مكافئة للصورة الواقعية الحقيقية، غير أنها ليست مماثلة لها، بل بينهما علاقة قوية تربطهما ولا تصلح لغيرها، وقد يتم الاستفادة من هذه النظرية أثناء إجراءات تطبيق البرنامج من خلال مساعدة التلاميذ على تكوين صور ذهنية مكافئة للصور الواقعية مع توظيف الأنشطة الإثرائية من أجل تشفير هذه الصور الذهنية وتخزينها من خلال الترميز الثنائي (لفظي – غير لفظي)؛ حتى يسهل على التلاميذ تخزين الصور الذهنية واستدعائها أثناء عمليات التصور العقلي، وبالتالي الاستعانة بذلك من أجل إعادة بناء وتشكيل الصور الذهنية المكونة عن عناصر القصة القصيرة والشخصيات والأحداث والبيئة الزمانية والمكانية والحبكة الفنية وكيفية بنائها، وتوظيف مهارات التفكير التخيلي التحويلي والإبداعي المكونة أثناء تحقيق ذلك.

ثالثًا: نظرية المخططات العقلية

تعد هذه النظرية من الأسس المعرفية لإستراتيجية التصور العقلي، وتعود جذورها إلى آراء بياجيه حول التمثيل والمواءمة، ونظرية أوزابل عن التعلم القائم على المعنى (عبد الباري، ٢٠١٠، ١٠٢).

والمخطط العقلي هو تمثيل عقلي يسمح للفرد بالتعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها، كما أنها تمثيل للمعرفة التصنيفية حول الأحداث والأشياء تساعدنا على تعرف المثيرات وتحديد عناصرها وطبيعتها (العتوم، ٢٠١٤، ٢٠٤).

وتهتم نظرية المخططات العقلية بمعالجة قضية المعرفة وكيفية تمثلها وتنظيمها في الذهن، ثم كيفية تأثير هذا التمثيل في تسهيل توظيف المفاهيم والمعارف والخبرات السابقة من أجل تطوير عملية الفهم، وبالتالي المخططات العقلية هي تنظيم معرفي متكامل يضم خبرات المتعلم ومعارفه السابقة التي تساعده في اكتساب معارف جديدة وفهم العالم من حوله (العقيلي، ٢٠٠٢، ٦٦).

وتبدو الوظيفة المركزية لإستراتيجية التصور العقلي تبعًا لهذه النظرية في أنها تساعد التلاميذ على بناء العلاقات بين أجزاء النصوص القصصية المقروءة أو المسموعة، من خلال وضعها وتنظيمها في أطر معرفية، وهذه الأطر تنظم خبرات التلاميذ وتمكنهم من استرجاع المعلومات السابقة والخبرات التي يمتلكونها حول موضوع القصة، كما تساعد على بناء التلاميذ لمجموعة من الصور العقلية المرتبطة بالنص القصصي وتنظيمها وإدراك العلاقات بينها؛ مما يساعد كثيرًا على فهم مكونات القصة القصيرة وعناصرها في سياق قائم على المعنى، وفي نفس الوقت تساعد على تنمية مهارات التفكير التخيلي المختلفة من خلال عمليات الاستدعاء للصور الذهنية المختلفة، وعمل التحويلات العقلية الإبداعية عليها، وهو ما تم الاستفادة منه ومراعاته أثناء بناء إجراءات وأنشطة البرنامج المستخدم في البحث الحالي.

(٣) خصائص الصورة الذهنية:

أوضح سليمان (٢٠٠٥، ٦٨– ٧١)، وباقر (٢٠١٤، ٥٧)، Anderson, et al (2017)، Dewi (2017) أن الصورة الذهنية التي يتم إنتاجها من خلال عمليات التصور العقلي تتميز بعدة خصائص، من أهمها:

- تباين الصورة الذهنية، بمعنى أنها تختلف من فرد لآخر تبعًا للصور الذهنية السابقة المخزنة في الذاكرة والموقف الحالي الموجود فيه الفرد، كما أنها تختلف وفقًا لميول واهتمامات الأفراد، إلا أنها قد تتقارب لدى الأفراد مكونة صورة ذهنية متماثلة لمجموعة من الأفراد.

- تتسم الصورة الذهنية بأن لها إطارًا ذهنيًا بمعنى أن الصورة الذهنية تنبع من قدرة الإنسان الحسية أي قدرته على استيعاب المثير وثراء الموقف الذي يتم فيه تكوين المثير.
- تتسم الصورة بأن لها إطارًا زمنيًا سابقًا، بمعنى أن الصورة الذهنية قديمة التكوين.
- ترتبط الصورة الذهنية بالمعنى فلا يمكن تكوين أو تمثيل صورة عقلية إلا إذا كانت ذات معنى واضح.
- القابلية للتكيف أو التحكم، فمن الممكن أن يقوم الفرد بعمليات بناء وتركيب للصورة داخل الذهن، فمثلاً يمكن أن تتصور حيوان وحيد القرن وهو يقود دراجة بخارية.
- تتميز الصورة الذهنية بخاصية استرجاع المعلومات، كما تعمل على إيجاد علاقات مناسبة بين الكلمات والجمل والعبارات بعضها ببعض.
- الصورة الذهنية مكونة للصور بمعنى أنها تكون وتنشأ صورًا ذهنية جديدة دون الحاجة إلى اللجوء إلى القدرات الحسية، بناء على ما تمتلكه من صور ذهنية سابقة تكونت بفعل مثير حسي.

ومن خلال العرض السابق لخصائص الصور الذهنية، رأى الباحثان أن هذه الخصائص يمكن توظيفها والاستفادة منها أثناء إجراءات البرنامج التعليمي القائم على التصور العقلي، من خلال تدعيم الموقف التعليمي بمجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تساعد التلاميذ على بناء وتكوين الصور العقلية في إطار له معنى؛ مما يزيد من قدراتهم على استيعاب المفاهيم التي تشتمل عليها الموضوعات، والقدرة على اكتساب المهارات المتضمنة فيها، وتكوين فهم عميق للعلاقات القائمة بينها، وبالتالي زيادة قدرتهم على التمثيل المستمر للمعلومات من خلال ثراء النصوص القصصية وما تتضمنه من مثيرات حسية متنوعة (سمعية – بصرية – حركية)؛ تمكن التلاميذ من تكوين الصور الذهنية وسهولة استرجاعها وإعادة تشكليها من خلال تكرار عمليات (التخزين – الاسترجاع – إعادة التشكيل)؛ مما قد يسهم في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ.

(٤) علاقة إستراتيجية التصور العقلي بمهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي:

التصور العقلي وكتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي جميعها متغيرات ترتبط ببعضها البعض ارتباطًا عضويًا، فالقصة إبداع، ولا إبداع بدون تصور عقلي أو تخيل، فالإنسان يتوسع في أفكاره ويتعمق فيها من خلال الصورة العقلية التي رسمت في ذهنه؛ مما يدفعه إلى اكتشاف الجديد، وابتكار صورًا إبداعية جديدة من خلال الخيال.

وهذا ما دفع الباحثان إلى محاولة توظيف إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي، لاعتماد هذه الإستراتيجية على الوظائف العقلية والخبرات السابقة وتنمية القدرات العقلية على تخزين الصور العقلية وإدراكها، مما يتيح إعادة فحصها عقليًا ومن ثم استرجاعها بسهولة وإنتاج صور جديدة من الصور المخزنة.

بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ أثناء دراسة الموضوعات المقدمة إليهم من خلال إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية تتكون لديهم مجموعة من الصور الذهنية حول بنية المعلومات المقدمة، والتي حددها عبد الباري (٢٠١٠، ٩٥) في ثلاثة أشكال من الصور هي (الصورة الإملائية: وتتمثل في الرسم الإملائي الصحيح للكلمة، الصورة الدلالية: وتشير إلى معنى الكلمة، سواء أكان هذا المعنى معجميًا أم سياقيًا، الصورة الحسية: وتشير إلى الرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع)، وهذه الأشكال الثلاثة من الصور العقلية هي ما يحتاج إليه التلميذ عندما يكتب قصة ما وعند استخدام مهارات التفكير التخيلي، حيث ينبغي أن يمتلك صورًا ذهنية واضحةً لكل كلمة يكتبها وبأشكالها الثلاثة بحيث تكون واضحة المعالم في ذهنه أثناء الكتابة، ومن ثم فإن توظيف هذه الإستراتيجية أثناء التدريس يمكن أن يسهم في تنمية هذه المهارات.

(٥) الأنشطة الإثرائية وأهميتها في تدعيم التدريس للموهوبين لغويًا:

تلعب الأنشطة الإثرائية دورًا كبيرًا في زيادة فهم التلاميذ للمحتوى الدراسي وزيادة قدراتهم على استيعاب المادة الدراسية المقدمة لهم، كما تلعب دورًا مهمًا في إثراء المحتوى التعليمي المقدم للتلاميذ وبصفة خاصة التلاميذ الموهوبين لغويًا؛ مما يشبع حاجاتهم ويزيد من دافعيتهم.

وتُعرف الأنشطة الإثرائية بأنها مجموعة من الأنشطة ذات الطبيعة الأكاديمية التي يتم تصميمها لزيادة عمق واتساع خبرات التلاميذ ذوي القدرات المرتفعة، وقد تشمل تقنيات خاصة أو دراسات مستقلة فردية أو مجموعات عمل صغيرة، وهي شكل من أشكال تزويد التلاميذ بخبرات تربوية إضافية مكملة للخبرات الصفية العادية وغالبًا ما توجه نحو التلميذ المتفوق (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٦، ٧٣).

والأنشطة الإثرائية بهذا المعنى تسعى نحو إثارة دافعية التلاميذ وزيادة فهمهم واستيعابهم للمادة التعليمية المقدمة لهم وتفاعلهم معها؛ من خلال ما تتيحه لهم من خبرات غير تقليدية تتسم بالمرونة والعمق والاتساع، وتتطلب منهم المشاركة والفاعلية والإيجابية أثناء عملية التعلم.

وحتى يمكن للنشاط الإثرائي تحقيق هذا الهدف هناك مجموعة من المعايير والأسس التي يتم من خلالها اختيار النشاط الإثرائي المناسب، وتتمثل في: أن يكون لكل نشاط هدف خاص به، وأن يعمل المعلم على الوصول إلى تحقيق هذا الهدف لدى طلابه، وأن يقوم النشاط على التوجيه ويتم في جو من الحرية والتفاهم، وأن يكون هناك ترابط وتآلف بين النشاط اللغوي الإثرائي وغيره من الأنشطة الأخرى المرتبطة به، وأن يتم تشجيع التلاميذ على ممارسة النشاط في الوقت المناسب بحيث يثير النشاط اهتمام التلاميذ ودافعيتهم (الطيب، ٢٠١٤.ب، ٢٣٢).

هذا وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية توظيف الأنشطة الإثرائية ودمجها في المحتوى الدراسي بهدف زيادة فهم التلاميذ للمحتوى المقدم لهم وزيادة قدراتهم على استيعابه، حيث أظهرت نتائج دراسة عبدالمقصود (٢٠٢١) أن الأنشطة الإثرائية أتاحت للتلاميذ الفرصة لمعالجة المعلومات وأعطتهم الوقت الكافي لترتيب أفكارهم والتعبير عنها، وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، كما كشفت نتائج دراسة السيد وآخرين (٢٠٢١) أن توظيف الأنشطة الإثرائية أدى إلى زيادة قدرة التلاميذ على اكتشاف نقاط القوة والضعف في المهارات التي يصعب استيعابها، بالإضافة إلى زيادة تفاعلهم مع المحتوى الدراسي مما سهل عليهم عملية التعلم، كما أكدت نتائج دراسة الجعيدي (٢٠٢٢) على أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية وتوظيفها في التدريس للتلميذات الموهوبات والتعرف عليهن واكتشافهن.

(٦) إجراءات تطبيق البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية.

بعد الرجوع للأدبيات التربوية والاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بتوظيف إستراتيجية التصور العقلي في تنمية عدد من المهارات اللغوية والاستفادة منها، قام الباحثان ببناء الإجراءات التدريسية التي بُني عليها البرنامج التعليمي القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في البحث الحالي؛ وذلك بهدف تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وقد تحددت هذه الإجراءات في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: التهيئة وتنشيط القدرات التصورية للتلاميذ

الهدف من هذه الخطوة تهيئة أذهان التلاميذ وتنشيط القدرات التصورية لديهم حول محتوى الدرس، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال الإجراءات التالية:

١. يعرض المعلم على التلاميذ مقطع فيديو مرئي أو قصة مسموعة، أو يطلب منهم تخيل موقف معين مرتبط بمحتوى الدرس والمهارة المراد تعلمها، ثم يطلب منهم إغلاق أعينهم ووصف ما رأوه.
٢. يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة المرتبطة بتخيلاتهم، ويناقشهم في التصورات العقلية التي تكونت لديهم، مع توجيه المناقشات نحو المعلومات والمهارات المراد تعلمها.
٣. يطرح المعلم على التلاميذ بعض الأسئلة حول ما تصوره في الخطوة السابقة؛ بهدف تنشيط قدراتهم التصورية حول الموضوع، مع الاكتفاء بطرح الأسئلة فقط والتفكير في إجاباتها دون أن يتلقى المعلم الإجابات من التلاميذ ولكن يؤجلها للخطوة التالية.

الخطوة الثانية: تنشيط الخلفية المعرفية واستدعاء الصور العقلية المخزنة لدى التلاميذ

الهدف من هذه الخطوة تنشيط الخلفية المعرفية السابقة واستدعاء الصور العقلية المخزنة لدى التلاميذ حول المعلومات والمهارات المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية، والتدريب على استخدام مهارات التفكير التخيلي وتوظيف مهارات (التعرف الأولى، فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها) أثناء عمليات استدعاء الصور العقلية المخزنة، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال الإجراءات التالية:

١. يعرض المعلم على التلاميذ قصة مصورة أو بعض الصور المرتبطة بموضوع الدرس، ثم يطلب منهم وصفًا شفهيًا لهذه الصور.
٢. يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع الدرس بهدف استدعاء الصور العقلية المخزنة لديهم حول محتواه والمهارات المراد تعلمها، ويبدأ بالأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها في الخطوة السابقة (تنشيط القدرات التصورية)، ثم يطرح المعلم مجموعة أخرى من الأسئلة بهدف التركيز على المكونات الفرعية للمهارة وتفاصيلها، مع استخدام المناقشة والحوار والعصف الذهني أثناء ذلك.
٣. يتلقى المعلم الإجابات ويقدم التعزيز الفوري للإجابات الصحيحة لزيادة ثقة التلاميذ في أنفسهم.
٤. أثناء تنفيذ الأنشطة يطلب المعلم من التلاميذ استخدام مهارات التفكير التخيلي وتوظيف مهارات (التعرف الأولى، فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها)؛ من أجل استدعاء الصور الذهنية المخزنة.

في نهاية هذه الخطوة يجب أن يصل التلاميذ لصورة عقلية واضحة حول موضوع الدرس ومحتواه، والمهارات المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية.

الخطوة الثالثة: النمذجة وبناء الصور العقلية

الهدف من هذه الخطوة توجيه التلاميذ نحو أداء الأنشـــطة التي تمكنهم من إعادة بناء وتثبيت الصور العقلية التي تم استرجاعها في الخطوة السابقة، وذلك من خلال نمذجة المعلم والأداء المستقل من التلاميذ، كما يتم التدريب على استخدام مهارات التفكير التخيلي وتوظيف مهارات (التخيل العقلي التحويلي، والتخيل العقلي الإبداعي) أثناء تنفيذ الأنشـــطة، ويتم تنفيذ ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١. يعرض المعلم على التلاميذ نموذجًا لجزء من القصة؛ ثم يقوم بعمليات النمذجة أمام التلاميذ بهدف إعادة بناء وتثبيت الصورة العقلية التي تكونت لديهم عن المهارة المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية.

٢. يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات، ويوزع عليهم أوراق عمل الأنشطة، ويطلب منهم أداء بعض الأنشطة التي تستهدف التدريب على مهارات كتابة القصة القصيرة بشكل مستقل (فردي، وفي مجموعات)، وأثناء ذلك يتم إعادة بناء وتثبيت الصور العقلية حول عناصر القصة القصيرة، والتدريب على مهارات كتابة القصة القصيرة: فكرة القصة ومقدمتها وعنوانها، بيئة القصة المكانية والزمانية، شخصيات القصة، الحبكة الفنية للقصة، العقدة والحل، أسلوب القصة.

٣. أثناء تنفيذ الأنشطة يطلب المعلم من التلاميذ استخدام مهارات التفكير التخيلي من أجل عمل تحويلات عقلية تخيلية (الحذف والإضافة والإبدال) وتخيلات إبداعية جديدة على الصور العقلية التي تم تكوينها عن مكونات القصة وعناصرها المختلفة.

٤. يكرر التلاميذ الخطوة السابقة بشكل متدرج، مع التأكيد على استخدام مهارات التفكير التخيلي عند بناء الصور العقلية الجديدة وكتابتها في أوراق العمل.

٥. تتبادل المجموعات ما توصلت إليه من صور عقلية، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ وتعزيز الأداءات الإبداعية.

الخطوة الرابعة: تثبيت الصور الذهنية المكونة والبناء عليها

الهدف من هذه الخطوة تثبيت الصور الذهنية التي تكونت لدى التلاميذ والبناء عليها، مع تكوين فهم واضح لديهم حول المهارة المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال الإجراءات التالية:

١. يوزع المعلم على التلاميذ مجموعة من البطاقات التي تتضمن معلومات عن المهارة المراد تعلمها.

٢. يطلب المعلم من التلاميذ قراءة البطاقات التعليمية بتركيز، ثم يتعاون أفراد المجموعة في كتابة ملخص لما جاء فيها في نقاط محددة .

٣. يفتح المعلم نقاشًا مع التلاميذ للتأكد من وعيهم بالمهارات المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية، ثم يطلب منهم رسم مخطط للمهارة ومكوناتها الفرعية وكتابته في ورقة النشاط.

الخطوة الخامسة: الأنشطة الإثرائية الداعمة

الهدف من هذه الخطوة ثقل قدرات التلاميذ المتعلقة بالمهارة القصصية المراد تعلمها ومكوناتها الفرعية، والتدريب على استخدام وتوظيف مهارات التفكير التخيلي المختلفة، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال:

١. تنفيذ مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تنصب حول التدريب على مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج، مثل نشاط: (شاهد – تخيل – غير)، (السؤال والجواب)، (استمع – حدد)، (شاهد – حدد)، (استمع – تخيل – غير)، (شاهد -- حلل)، (اقرأ – تصور – اكتب)، (شاهد – عبر بأسلوبك)، (شاهد – تصور – اكتب)، (استمع – تصور – اكتب)، (اقرأ – رتب – اكتب)، (تذكر – قاعدة لغوية)، (تخيل – اكتب)، (اقرأ – فكر – قيم نفسك)، أنشط مجموعة (بيت القصة) المنزلية على الواتس آب.

٢. يوزع المعلم على التلاميذ بطاقة التقييم الذاتي لمحتوى الدرس، ويطلب منهم الإجابة عليه بشكل فردي.

٣. تكليف التلاميذ بتنفيذ مجموعة من الأنشطة الإثرائية المنزلية، وتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي من خلال إنشاء مجموعة (واتس آب) وتسميتها "مجموعة بيت القصة"؛ بهدف متابعة هذه الأنشطة الإثرائية المنزلية وتقييمها والتعليق عليها، وتبادل الأفكار والخبرات بين التلاميذ.

هذا وقد تم الالتزام بتطبيق هذه الخطوات أثناء إجراءات تطبيق البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى التلاميذ عينة البحث.

ثانياً: القصة القصيرة (مفهومها وخصائصها، عناصرها، مهاراتها، أهداف تدريسها)

(١) مفهوم القصة القصيرة وخصائصها:

القصة القصيرة عمل فكري ونشاط أدبي خلاق، ينظر إليه باعتباره من أبرز فنون الكتابة الإبداعية وأكثرها انتشارًا، ومن هنا تحظى القصة القصيرة بمكانة كبيرة بين مجالات التعبير الكتابي الإبداعي الأخرى حتى في عصرنا الحالي الذي تطورت فيه وسائل الاتصالات الحديثة، فما زالت تحافظ على منزلتها الكبيرة فنراها تتصدر مواقع التواصل الاجتماعي بأنواعها المختلفة وأهدافها المتعددة، ونرى كثيرًا من الناس يقبلون عليها للاستمتاع بها والاستفادة منها.

والقص في اللغة – وكما ورد في مختلف المعاجم – يقصد به "قص الأثر" أي تتبع مساره ورصد حركة أصحابه والتقاط بعض أخبارهم، ومن هذا قوله تعالى في سورة الكهف – آية (٦٤) بسم الله الرحمن الرحيم {قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا} صدق الله العظيم، ومن هنا يقال "اقتص أثره وتقصص أثره"، كما يأتي بمعنى "الإخبار والرواية"، وهذان المعنيان وطيدا الصلة بالقصة، فالقصة – على نحو ما – تتبع لآثار شخص أو أشخاص وتلمس أخبارهم ورواية ذلك أو قصه، ومنه قولهم (استقص) أي طلب منه أن يقص عليه قصة (قنديل، ٢٠٠٢، ٢٦).

والقصة تقسم حسب حجمها إلى ثلاثة أنواع أساسية، هي: الرواية، والقصة، والقصة القصيرة، وتعد القصة القصيرة أحدث هذه الأنواع ظهورًا وأكثرها انتشارًا، ويرجع ذلك إلى صغر حجمها الذي يساعد القارئ والكاتب، كما أنها لا تحتاج لزمن طويل تستغرقه في قراءتها أو الاستماع إليها مما جعلها من أكثر الأنواع الأدبية مناسبة لهذا العصر الذي يتسم بالآلية والسرعة (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٠٠).

وتُعرف القصة القصيرة اصطلاحًا بأنها "نص أدبي نثري يصور موقفًا أو شعورًا إنسانيًا تصويرًا مكثفًا له أثر أو مغزى" (قنديل، ٢٠٠٢، ٣٥).

كما يعرفها زايد والسعدي (٢٠٠٦، ١٣٧) بأنها "فن أدبي يتناول حادثة أو مجموعة حوادث تتعلق بشخصية أو مجموعة من الشخصيات الإنسانية في بيئة زمانية ومكانية محددة، تنتهي إلى غاية أو هدف بنيت من أجله بأسلوب أدبي ممتع، كما أنها تجمع بين الحقيقة والخيال".

ويعرفها عبد الباري (٢٠١٠، ٢٠٣) بأنها "سرد نثري موجز يعبر به القاص عن فكرة واحدة، وحدث واحد وشخصية واحدة، وتحمل مجموعة من الشحنات الانفعالية أثارها موقف معين".

بينما يعرفها هالجا Halidjah (2018) بأنها "عمل أدبي في شكل نثري يحوي عددًا من العناصر الأساسية هي: الشخصيات، والخلفية، والحبكة، والفكرة، وهي أقصر من الرواية، وتتضمن سردًا خياليًا مختصرًا لحادثة واحدة وشخصية رئيسة، وتحوي مؤامرة يتم تضخيم تفاصيلها بحيث يتم تنظيمها بالكامل لتنتج انطباعًا واحدًا".

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج مجموعة من الخصائص والسمات المميزة للقصة القصيرة، والتي من أهمها: صغر حجمها نسبيًا فالقصة القصيرة أصغر من الرواية وبالتالي فهي تميل إلى الإيجاز والتكثيف، كما أنها ترتكز على حدث محدد واضح يرتبط بشخصية محورية واحدة وعدد قليل من الشخصيات الثانوية، ويشترط في القصة القصيرة أن يكون الخبر المروي مترابطًا بصورة عضوية، كما يجب أن يصور الخبر حدثًا متكاملاً ومتطورًا يؤدي إلى نهاية محددة للقصة، فتطور الحدث مهم وضروري في دفع مجرى القصة القصيرة إلى النهاية التي تحدد معنى الحدث وتكشف عن دوافعه.

وانطلاقًا مما سبق يمكن تعريف القصة القصيرة في هذا البحث بأنها "فن أدبي يقوم على التركيز والتكثيف في وصف لحظة واحدة، تقتصر على حدث أو بضعة حوادث صغيرة تدور في زمن محدد ومكان ضيق وأشخاص معدودين، وبالتالي لا تهتم بالتفاصيل التي يهتم بها الروائي بقدر اهتمامها بعمق اللحظة والتركيز عليها، ومع ذلك تمثل حدثًا مترابط العناصر قائمًا على خصائص فنية متكاملة".

(٢) عناصر القصة القصيرة:

يقصد بعناصر القصة القصيرة المكونات الرئيسة التي يقدم مؤلف القصة البناء الفني لقصته من خلالها، وهذه العناصر مترابطة ومتكاملة والفصل بينها يتم من أجل الدراسة فقط، فكل عنصر من عناصر بنائها له تأثيره القوي عليها، كما يضفي جمالًا وإبداعًا خاصًا على القصة ككل.

ومن الجدير بالذكر أن هذه العناصر تعد قاسمًا مشتركًا بين الأنواع الأدبية الثلاث (الرواية، القصة، القصة القصيرة)، وإنما يرجع الاختلاف بين هذه الفنون – كما رآه النقاد – في الحجم من جهة، وطريقة البناء من جهة أخرى (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٠٧)، وفيما يلي تفصيل موجز لهذه العناصر:

- **فكرة القصة:**

الفكرة هي الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة، وهي المضمون أو المعنى المقصود، وتشير إلى المغزى الذي من أجله أوجد الكاتب شخصية بعينها وجعلها تتصرف بطريقة ما (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٠٧)، والفكرة أو موضوع القصة، قد يبدعها المؤلف من خياله، أو مما وقع له في الحياة، أو عرفه بأسلوب من الأساليب، وأحداث القصة يجب أن تعرض فكرتها بطريقة منظمة ومرتبة دون تكلف (صبيح وآخرون، ٢٠١٣، ٣١)، والفكرة قد تكون خاطرة، أو وجهة نظر أو حكمة يمكن استخلاصها من القصة، كما أن الفكرة يمكن أن تصاغ بأساليب متعددة، ولكن من الضروري أن تتشكل القصة من وحدة فنية تظهر خلالها الفكرة الرئيسة دون أن تتنازعها أفكار ثانوية تخفض تأثيرها (حسين، ٢٠٠٠، ٢٤).

ويمكن القول إن الفكرة هي الخيط الرفيع المتشابك الذي يجمع بين عناصر القصة ككل في اتساق وتكامل، ومن ثمَّ ينبغي للكاتب أن يحسن اختيار فكرة قصته، وأن يعرض تلك الفكرة بعد اختيارها بأسلوب جذاب يستحوذ على اهتمام القارئ.

- **شخصيات القصة:**

إذا كانت الرواية ترصد حياة جماعة من البشر وتحرص على أن ترسم ملامح حياتهم بالتفصيل، إلا أن القصة القصيرة ليست معنية بذلك، لأنها معنية بتصوير شخصية واحدة أو على الأكثر اثنتين في موقف بسيط، وتكتفي برسم صورتيهما بالإيماء إلى الملامح والإشارة إلى المتميز منها ذي الأثر في سلوك الشخصية ودوافعها النفسية وله تأثير في بنية القصة القصيرة وأحداثها (قنديل، ٢٠٠٢، ٤٥).

والشخصيات في القصة يتم تقسيمها حسب دورها إلى: شخصيات رئيسة وشخصيات ثانوية، كما يتم تقسيمها حسب تطورها أثناء أحداث ومجريات القصة إلى: شخصيات ثابتة، وشخصيات نامية، والشخصية الثابتة هي الشخصية التي لا تتغير ولا تتطور في القصة وتبقى على حالها، وهي عكس الشخصية النامية التي تتطور من موقف إلى موقف بحسب تطور الأحداث في القصة، ولا يكتمل تكوينها حتى تكتمل القصة (صبيح وآخرون، ٢٠١٣، ٣١).

وشخصيات القصة بهذا المعنى هي صانعة الأحداث ومحور الأفكار التي وضعت من أجلها القصة، والشخصيات ليس شرطًا أن تكون من عالم الإنسان، فعديد من قصص الأطفال تكون من عالم الحيوان أو الجماد والنبات، أو حتى شخصية خيالية لا توجد في عالم الواقع، ولكن أهم ما يميز الشخصيات في القصة القصيرة أنها تبنى بالدرجة الأولى على الاهتمام بشخصية واحدة يتم التركيز عليها باعتبارها الشخصية الرئيسة التي تنمو وتتطور بتطور الأحداث، ويدور حول هذه الشخصية عدد قليل من الشخصيات الأخرى له أدوار ثانوية.

وفي هذا الإطار يشير بيرنت وآخران (٢٠٠٠، ٢٦٧) إلى طريقة رسم الشخصيات داخل القصة القصيرة حيث يتبع طريقتين، الأولى: الطريقة التحليلية وفيها يصور الكاتب الشخصية من الخارج، فيشرح عواطفها وأفكارها ودوافعها وأحاسيسها، ويفسر بعضًا من تصرفاتها ويعطي رأيه فيها، والثانية: الطريقة التمثيلية وفيها يترك الكاتب الفرصة للشخصية لتعبر عن نفسها بنفسها وتكشف عن حقيقتها من خلال التصرفات والأحداث، ويمكن للكاتب أن يدمج بين الطريقتين في القصة الواحدة حسب مقتضيات الأحداث، وعند اختيار أسماء شخصيات القصة يجب أن تكون الأسماء مناسبة للشخصيات ولخلفية القصة سواء كانت دينية أو ثقافية أو اجتماعية أو غيرها.

- **بيئة القصة:**

بيئة القصة هي الوسط الطبيعي الذي تدور فيها مجريات الأحداث وتتحرك فيه الشخوص، وبالتالي يقصد بالبيئة زمان القصة ومكانها وجوها الذي تجري فيه الأحداث (صبيح، ٢٠١٣، ٣١)، فالشخصيات داخل القصة تتحرك ضمن إطارين: الإطار المكاني هو البيئة الطبيعية أو الجغرافية وما فيها من مؤثرات، وكل ما يتصل بالجو المحيط من ظروف وعادات تؤثر في الشخصيات وسلوكها وتوجه مسار الأحداث، والإطار الزمني الذي يحدد المرحلة التاريخية للحوادث مما يمنحها سمات معينة خاصة بها.

وفي هذا السياق يشير عبد الباري (٢٠١٠، ٣٦) إلى بعض المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار بيئة القصة، وهي: أن يحدد الكاتب الوسط الذي تدور فيه القصة ويرسم أبعاده بدقة، وأن يحدد علاقات شخوص القصة بهذا الوسط، ويوضح المؤثرات الموجودة في البيئة القصصية، وأن تتلاءم بيئة القصة مع شخوصها، وأن تخدم البيئة أحداث القصة.

- **حبكة القصة:**

يقصد بحبكة القصة سلسلة الحوادث التي تجري في القصة والتي ترتبط فيما بينها ارتباطًا منطقيًا يجعل من مجموعها وحدة عضوية ذات دلالة محددة (طعيمة، ٢٠٠١، ١١١). ومن الجدير بالذكر أن الرواية قد تتعدد فيها الأحداث وتتوالى بطريقة تركيبية يفضي بعضها إلى بعض، ولكن القصة القصيرة لا تحتمل إلا حدثًا واحدًا، فقد تكتفي بتصوير لحظة شعورية نتجت عن حدث تم بالفعل أو متوقع حدوثه، وقد يبدعها المؤلف من الذاكرة أو من ردود فعل ذاتية للتجارب التي مر بها أو شاهدها أو قرأها أو سمع بها، وتظهر من خلالها مقدرته على التنسيق بين أجزاء القصة والحفاظ على حركة الشخصيات خلال مجرى الأحداث (قنديل، ٢٠٠٢، ٤٥).

والحبكة تتضمن عنصرين أساسيين، هما (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢١١-٢١٢):

- الحكاية: وهي عبارة عن مجموعة أحداث مرتبة ترتيبًا سببيًا تنتهي إلى نتيجة طبيعية لهذه الأحداث، وتتطلب من المؤلف: أن يبني أحداث قصته بما يحقق الهدف العام لها، وأن تترابط هذه الأحداث بشكلٍ منطقي بحيث توصل القارئ إلى العقدة ثم الحل، وأن تعبر الأحداث عن سمات الشخصيات وتفسر سلوكها، وأن تراعي الحكاية المروية ترتيب الأحداث وثراءها.

- العقدة والحل: العقدة هي بؤرة الفكرة والمركز الذي تلتقي عنده الأحداث حتى تبلغ قمة تعبيرها عن الفكرة، وبالتالي هي أعلى درجات التكثيف في القصة ثم تبدأ الأشياء تتضح بعد ذلك في مرحلة التنوير (الحل)، وتتطلب من المؤلف: أن يرسم عقدته بشكلٍ جيد، وأن تتلاءم العقدة مع أحداث القصة ومع شخصياتها، وأن تبرز بشكلٍ تدريجي يمهد لبزوغ الحل.

تبعًا لما سبق تظهر حبكة القصة من خلال ترابط الأحداث التي تصدر عن الشخصيات ترابطًا وثيقًا ينم عن منطقية مبررة؛ بحيث تتكون من مجموعها المتنامي وحدة القصة ودلالتها، وبحيث تنمو الأحداث نموًا مطردًا نحو العقدة حتى تصل إلى لحظة التنوير أو الحل.

- **أسلوب القصة:**

الأسلوب هو الطريقة التي يعالج بها الكاتب قصته، ولكل كاتب أسلوبه الخاص به، ولكل قصة أيضًا أسلوبها المميز لها، ولكن يجب أن يكون الأسلوب دقيقًا وواضحًا، وأن يكون وسيلة وليس غاية، وسيلة لتحقيق الأغراض التي يريد القاص تحقيقها من قصته، وفي هذه الحالة تكون لكل كلمة وجملة في القصة دورها المحدد (صبيح وآخرون، ٢٠١٣، ٣٢).

ويرى عصفور (٢٠٠٩، ١٩٤) أن أسلوب الكاتب هو محصلة اختياره، وأن الأسلوب هو ممارسة لا واعية من الكاتب، وكلما امتلك الكاتب ذوقًا رفيعًا مرهفًا كلما استطاع تحاشي الكلمات الغريبة، وكلما كان للكاتب أسلوب جميل مميز يميزه عن غيره من الكتاب كلما أصبح له مكانة كبيرة بينهم.

وهناك نوعان من الأساليب التي يمكن للكاتب أن يستخدمها عند كتابة القصة هما: أسلوب السرد: وهو أسلوب وصفي يعرض فيه الكاتب أحداث قصته وشخصياتها دون أن تتدخل الشخوص في الحوار الدائر فيما بينها، وأسلوب الحوار: وهو الأسلوب الذي يطلق فيه الكاتب العنان لشخصيات القصة لكي تعبر عن نفسها بالحديث والحوار القائم بينها (بيرنت وآخران، ٢٠٠٠، ٢٦٨).

تبعًا لذلك يقصد بالأسلوب القصصي الطريقة الفنية التي يشخص بها الكاتب الأحداث والمواقف والشخصيات التي تدور حولها القصة، وتنحصر هذه الطريقة في الأساليب البلاغية والنماذج الفنية التي كونتها ثقافة الأديب اللغوية والتي يستخدمها ليعبر بها عن فكرته.

(٣) مهارات القصة القصيرة:

للكتابة القصصية مهاراتها الخاصة التي ينبغي أن تتوافر لدى الكاتب حتى يتمكن من كتابة القصة وفق القواعد والمكونات الفنية الخاصة بها، وحتى يظهر العمل القصصي وهو يحمل في طياته المتعة والإثارة؛ بحيث يأخذ بلب القارئ ويدفعه نحو مواصلة القراءة حتى يصل لنهاية القصة وحل عقدتها.

وعلى الرغم من اختلاف التقسيمات الخاصة بمهارات كتابة القصة القصيرة ومحاورها الرئيسة، إلا أنها في مجملها تنصب حول عناصر ومكونات القصة القصيرة ذاتها، وفي هذا الإطار قسمت دراسة العبيدي (٢٠٠٩) مهارات القصة القصيرة إلى مجموعة من المحاور يندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات الفرعية، هذه المحاور هي: (فكرة القصة، بيئة القصة الزمانية والمكانية، حبكة القصة، شخصيات القصة، أسلوب القصة)، وهذا التقسيم يعد من أفضل التقسيمات التي تناولت مهارات كتابة القصة القصيرة لأنه يتماشى مع عناصر القصة القصيرة ومكونات بنائها.

بينما حددت دراسة سلامة وآخرين (٢٠١٨) مهارات كتابة القصة في: صياغة مقدمة للقصة، تحديد شخصيات القصة، إبراز حبكة القصة من أحداث وعقدة وحل، وصف بيئة القصة الزمانية والمكانية، جودة أسلوب القصة.

هذا وتتفق دراسات كل من: العبيدي (٢٠٠٩)، سايج وعاشور (٢٠١٤)، سلامة وآخرين (٢٠١٨)، الرويلي (٢٠١٩)، عادل (٢٠٢١)، علي وآخرون (٢٠٢١)، شحاتة (٢٠٢٢)، على المهارات التالية لكتابة القصة القصيرة:

- كتابة مقدمة مناسبة وشائقة تجذب القارئ ومرتبطة بمغزى القصة وفكرتها.
- تنظيم الأحداث وفق تسلسلها وترابطها، من خلال عرض أحداث القصة وفق الترتيب الزمنى المنطقي باستخدام الألفاظ الرابطة المناسبة.
- تفعيل أدوار الشخصيات في القصة بشكلٍ مناسب من خلال اختيار الشخصيات المناسبة لموضوع القصة، وتوصيف دور كل منها بما يناسب أحداث القصة ويخدم مغزاها وفكرتها.
- بناء بيئة مناسبة لأحداث ومجريات القصة، وذلك من خلال تحديد المكان المناسب لمجريات أحداثها، وتوظيف عامل الزمان وفقًا لمجريات هذه الأحداث.

- بناء عقدة أو مشكلة مرتبطة بفكرة القصة وموضوعها، ويتم ذلك من خلال تقديم مشكلة تتضمن حلاً، وربط الشخصية المحورية بمشكلة القصة وعقدتها.
- تأليف نهاية مثيرة لمجريات أحداث القصة، ويتم ذلك من خلال تقديم حلول مقنعة لمشكلة القصة ومرتبطة بعقدتها.
- إقناع القارئ بمجريات القصة من خلال تقديم تبريرات مقنعة لأحداثها، واستخدام أسلوب التدليل والتفصيل لإقناع القارئ بحدث معين.
- استخدام مفردات وتعبيرات لغوية مناسبة، وتوظيف الحوار القصصي توظيفًا صحيحًا.
- الالتزام بالكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء النحوية والإملائية.
- توظيف علامات الترقيم بشكلٍ يتناسب مع الأنماط اللغوية المستخدمة والمعاني المطروحة.

هذا وقد تبنى الباحثان هذه المهارات عند بناء قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة التي تم إعدادها وتحكيمها لتنميتها لدى التلاميذ عينة البحث.

ثالثاً: التفكير التخيلي (تعريفه، خصائصه، أهميته، مهاراته، وعلاقته بمهارات كتابة القصة)

(١) تعريف التفكير التخيلي:

يعرف الطيب (٢٠٠٦، ١٨٤) التفكير التخيلي بأنه "نشاط عقلي يقوم به الفرد كنتيجة لإحدى القدرات العقلية التي تقوم بعملية تجميع للصور العقلية التي جرى الحصول عليها عن طريق الحواس، ثم التوليف بين هذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة؛ مما يساعد الفرد في الحصول على شكل جديد لها يختلف عن الواقع".

ويُعرفه Eckhoff & Urbach (2008, 183) بأنه "نمط من أنماط التفكير يستند إلى عملية استرجاع الانطباعات المتكونة في الذهن عن الأشياء والأحداث والمواقف التي تتصل بهدف ما، أو تخيل الخطوات والإجراءات التي يمكن أن تحقق هذا الهدف، والقدرة على إعادة تركيب ما تم استرجاعه من صور ذهنية أو معانٍ أو خبرات سابقة حولها بطريقة مبتكرة".

كما يُعرفه عباس (٢٠١٣، ١٨٦) بأنه "نشاط عقلي يجمع الصور الذهنية التي تنتج من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها المتعلم، مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصور، وإجراء تجارب ذهنية لها وإعادة تشكيلها وبنائها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالاً مختلفة لدى المتعلم".

يتضح من التعريفات السابقة أن التفكير التخيلي يعتمد على قدرة المتعلم على القيام بمجموعة من العمليات العقلية التي يتم من خلالها تجميع الصور الذهنية التي تم الحصول عليها في السابق عن طريق الحواس أو التي يتم صناعتها من خلال معطيات الموقف التعليمي الذي يمر به المتعلم، ثم التأليف بين هذه الصور وإعادة تركيبها وتشكيلها بطريقة إبداعية تحقق الهدف المطلوب من عملية التخيل، وتساعد المتعلم في الحصول على شكلٍ جديد للصور الذهنية يختلف عن الواقع.

كما تظهر هذه التعريفات العلاقة الوثيقة التي تجمع بين التفكير التخيلي كنمط من أنماط التفكير وبين التصور العقلي كإستراتيجية تدريسية، فالتصور العقلي أثناء توظيفه كإستراتيجية تدريسية؛ يتم من خلال إجراءاته بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة التي يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية التي يمر بها المتعلم، وذلك لإنتاج صورة عقلية جديدة ومبتكرة مرتبطة بالموقف التعليمي، وبالتالي قد تكون هذه الإستراتيجية فعالة عند استخدامها لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ وخصوصًا الموهوبين لغويًا منهم، والذين يتميزون بمجموعة من الخصائص اللغوية والعقلية المميزة والتي منها القدرات التخيلية، كما أن هذا الأثر وتلك الفاعلية يمكن أن تزداد من خلال الأنشطة الإثرائية الداعمة التي يتم دمجها في أنشطة التعلم سواء داخل الفصل أو عن بعد؛ والتي يمكن من خلالها زيادة قدرة المتعلم على تكوين الصور الذهنية واسترجاعها، وعمل التحويلات العقلية التخيلية عليها تبعًا لمعطيات الموقف الجديد، ومن ثم إعادة إنتاجها وتشكيلها بشكلٍ تخيلي إبداعي جديد وفقًا للأهداف التعليمية المطلوبة.

هذا ويعرف الباحثان التفكير التخيلي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: العمليات العقلية التي يقوم بها تلميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوب لغويًا بهدف استرجاع وتجميع الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل عن طريق حواسه، ثم معالجة هذه الصور والتأليف بينها وإعادة تشكيلها داخل عقله بطريقة مبتكرة؛ من أجل الوصول إلى تنظيمات وصور عقلية جديدة.

(٢) أهمية التفكير التخيلي:

التفكير التخيلي يعد أحد الأساليب المهمة التي يستخدمها الفرد من أجل تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة لديه، وإعادة تشكيلها في صور جديدة غير مقيدة بالخبرات السابقة وغير محددة بزمان أو مكان، وذلك بهدف تحقيق رغباته التي قد لا يستطيع تحقيقها في الواقع.

وبالتالي فإن تنمية هذا النوع من أنواع التفكير يعد ضروريًا ومهمًا للتلاميذ بصفة عامة وللتلاميذ ذوي الموهبة اللغوية بشكلٍ خاص، لأن هؤلاء التلاميذ في حاجة إلى تنمية القدرات التخيلية لديهم حتى يمكن استخدامها وتوظيفها في إعادة تشكيل وبناء الصور الذهنية الموجودة لديهم وإنتاجها في صورة إبداعية جديدة؛ تلبي حاجاتهم وتشبع مواهبهم وقدراتهم اللغوية والإبداعية.

هذا وقد أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية التفكير التخيلي وتنمية مهاراته لدى التلاميذ، حيث أظهرت نتائج دراسة Eckhoff & Urbach (2008) أن التفكير التخيلي ساعد المتعلم على الاندماج مع الواقع، وربط أفكاره بما حوله من مشكلات؛ وبالتالي زيادة قدرته على التكيف مع هذا الواقع والتفاعل معه وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته، بالإضافة إلى تزويد المتعلم بالفرص المناسبة للاستكشاف والتقصي.

وأظهرت نتائج دراسة القرني (٢٠١٦) أن التفكير التخيلي ساعد على تنمية الحدس العقلي لدى التلاميذ، وذلك من خلال بناء خيالات عقلية متعددة، والبحث عن المعنى من خلال القراءة والملاحظة الدائمة لما يدور حوله، كما ساعد في تحسين البناء المعرفي وإدراك المفاهيم، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ من أجل تكوين صور ذهنية واضحة لما تعلموه.

كما أكدت نتائج دراسة أبو حماد (٢٠١٧) على دور التفكير التخيلي في زيادة قدرة التلاميذ على استخدام مهارات التآزر في الجوانب المعرفية العقلية والوجدانية والأدائية المهارية، وكذلك مساعدتهم على استرجاع الصور الذهنية المختلفة لما درسوه، وعمل تحويلات عقلية عليها واستخدام الحقائق والأفكار والتعميمات والوقائع لإعادة تشكيل هذه الصورة الذهنية.

وأشارت نتائج دراسة فياض (٢٠١٩) إلى أن تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى المتعلمين أدى إلى زيادة القدرة على الاستنتاج والربط بين المواقف والأحداث، كما نمى لديهم القدرة على التأمل والتفكير بشكلٍ أعمق، وهذا ما أظهرته أيضًا نتائج دراسة البري (٢٠٢١) التي أكدت على أن حث التلاميذ على تكوين صورة ذهنية للموقف التعليمي يعطى نتيجة أفضل من تقديم صورة حسية جاهزة له، حيث يتم في التخيل توظيف العمليات الذهنية بشكلٍ مباشر وبالتالي تنمية مستويات التفكير العليا.

(٣) العلاقة بين التفكير التخيلي ومهارات كتابة القصة القصيرة:

إن العلاقة بين التفكير التخيلي ومهارات كتابة القصة القصيرة بشكل عام علاقة كبيرة، باعتبار أن التخيل في مجمله عبارة عن نشاط عقلي يتم فيه تصوير الأشياء غير الموجودة استنادًا إلى الخبرات الماضية، وبالتالي لا يمكن للكتابة القصصية أن تستغني عن هذه القدرة التخيلية، التي يمارسها الفرد أثناء الكتابة الإبداعية بحيث يقوم بالتعبير عن أفكاره في شكل قصصي، يتم فيه إضافة صور مبتكرة وجديدة على الأحداث والشخصيات، من خلال حبكة فنية وأسلوب إبداعي تظهر فيها شخصيته ومقدرته على التخيل وإعادة بناء الصور الذهنية المخزنة لديه.

وفي هذا السياق يرى الطيب (٢٠٠٦، ١٨١) أن التفكير التخيلي باعتباره أحد أساليب التفكير يقوم في جوهره على إنشاء علاقات جديدة من الخبرات السابقة بحيث يتم تنظيمها في صورة أشكال وتنظيمات ذهنية مبتكرة، ويتوقف على قدرة الفرد على تكوين الصور الذهنية المختلفة، وإعادة بنائها وإنتاجها من خلال استدعاء الصور المخزنة ووضعها في تنظيم وترتيب له معني.

وهذا الفهم لطبيعة التفكير التخيلي يعكس العلاقة القائمة بين مهارات التفكير التخيلي ومهارات القصة القصيرة، فمن خلال التخيل يستطيع الفرد أن يستدعي الصور الذهنية المخزنة في ذاكرته، وأن يسترجعها ويدمج بينها، لينتج نمطًا آخرًا جديدًا من الصور والإدراكات الحسية المعاد إنتاجها، وهذا في جوهره لب الكتابة القصصية التي تقوم على الخيال والإبداع. وهذا ما أظهرته نتائج دراسة عليان (٢٠٠٨) والتي قامت بتقصي أثر التخيل الموجه في تدريس التعبير على تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، حيث أكدت على عمق العلاقة بين التخيل والكتابة الإبداعية، ودور التخيل الموجه في تنمية قدرات التلاميذ على تكوين الصور الفنية الكتابية. كما أكدت نتائج دراسة سلامة وآخرين (٢٠١٨) على العلاقة بين التخيل وقدرة التلميذ على التعبير عما بداخله، وأظهرت فاعلية التخيل الحر في تنمية الوعي القصصي ومهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أكدت على ضرورة تشجيع التلميذ على التعبير عن ذاته، وما يحيط به من خلال التخيل، وإعادة بناء التصورات الذهنية التي تسهم في عملية الإبداع اللغوي لدى التلاميذ.

(٤) أنماط التفكير التخيلي:

تشير بعض الأدبيات التربوية ومنها: الطيب (٢٠٠٦، ١٩٥)؛ وعبد الحميد (٢٠٠٩، ٨٣)؛ وبعض الدراسات السابقة ومنها دراسة: الحسامنة (٢٠١٧)؛ وفياض (٢٠١٧)، وتوفيق (٢٠١٩)، والبري (٢٠٢١)، إلى وجود أربعة أنماط فرعية مكونة للتفكير التخيلي، هي:

- **التفكير التخيلي الاسترجاعي:** ويعتمد هذا النمط على المعلومات والمعارف السابقة لدى الفرد وخبراته والصور الذهنية التي كونها من خلال تلك الخبرات، ومدى سعتها ودقتها وتنوعها بصورة تسمح له باسترجاعها من الذاكرة وفهم معناها، كما يعتمد أيضًا على وجود الموقف الذي يستدعي الصور والأفكار المرتبطة بها، ويساعد على التركيز والاسترجاع، ويتم من خلال هذا النمط استرجاع الصور الذهنية التي سبق مشاهدتها دون إجراء تعديلات عليها.
- **التفكير التخيلي الاتباعي:** هذا النمط يعتمد على التأليف بين الصورة الذهنية التي يثيرها مثير ما، وبالتالي يعتبر هذا النمط نمطًا مقيدًا ليس فيه تجديد أو ابتكار، حيث يقتصر على تتبع الإدراكات السابقة فقط.

- **التفكير التخيلي الابتكاري:** يعتمد هذا النمط على تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية والتأليف بينها وإعادة تشكيلها، حيث يبتكر تركيبات جديدة من الإدراكات السابقة المخزنة لديه.
- **التفكير التخيلي التوقعي:** هذا النمط يتجه نحو توقع أحداث المستقبل وبصفة خاصة الأحداث التي تتصل بتحقيق هدف معين، أو تخيل عملية أو حركة أو خطوات يمكن أن تساعد في حل مشكلة أو تحقيق هدف يسعى له الفرد.

بالنظر للأنماط الأربعة السابقة يمكن القول إن التفكير التخيلي كنمط من أنماط التفكير يتضمن وظيفتين هما، الوظيفة الاسترجاعية: وتتمثل في استعادة الفرد الصور الذهنية المخزنة لديه؛ والوظيفة الابتكارية: وتتمثل في قيام الفرد بتركيب وإنتاج الصور الذهنية الجديدة التي لا توجد على أرض الواقع بالرغم من أنها مأخوذة في الأساس من الواقع، كما يتضمن مجموعة من القدرات الفرعية والتي تشكل في مجموعها ما يسمي بالتفكير التخيلي والتي ينبغي الاهتمام بصقلها وتنميتها لدى التلاميذ وخصوصًا ذوي المواهب اللغوية منهم، وتتمثل هذه القدرات في: القدرة على تكوين الصور العقلية في العقل من خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم، والقدرة على التفكير في هذه الصور الذهنية وتحليلها والتأليف بينها؛ وبالتالي اللعب في هذه الصور وإجراء تحويلات عقلية عليها وإعادة التوليف بينها وتشكيلها بشكلٍ مبتكر وإبداعي، ينتج صورة ذهنية جديدة وشكل جديد لها يختلف عن الواقع.

(٥) مهارات التفكير التخيلي:

اهتمت الدراسات والبحوث السابقة بتحديد مهارات التفكير التخيلي التي ينبغي الاهتمام بتنميتها لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات دراسة فياض (٢٠١٧) والتي حددت مهارات التفكير التخيلي في: (مهارات التعرف على ما في النص من مضامين وأفكار، ومهارة فهم وتمييز الأفكار والمضامين وما بينها من علاقات، ومهارة التخيل التحويلي، ومهارة التخيل الإبداعي)، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

كما صنفت دراسة طلبة (٢٠١٧) مهارات التفكير التخيلي في ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارة استرجاع الصورة الذهنية ويقصد بها: النشاط الذي يقوم به المتعلم؛ بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها مرة أخرى، ومهارة التحويلات الذهنية ويقصد بها: إجراء تعديلات على التمثيل الذهني للأشياء بالحذف والإضافة والتجميع والتدوير والإزاحة، ومهارة إعادة التركيب ويقصد بها: إعادة بناء عناصر الصورة الذهنية لإنتاج معاني غير واقعية وجديدة.

أما دراسة توفيق (٢٠١٩) فقد حددت مجموعة من مهارات التفكير التخيلي والتي يمكن من خلالها الحكم عليه وقياسه لدى التلاميذ، وتتمثل هذه المهارات في: تصور أو تخيل الشيء من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب، إنشاء تصور عقلي أو ذهني لهذا الشيء، إجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل، مثل: التدوير، والإزاحة، والانعكاس، والحذف، والإضافة، والتقسيم، والتجميع، استعمال الشكل الذي تم التوصل إليه لحل المشكلة التي تواجه الفرد، وقد توظف الصور المتخيلة لخدمة بعض العمليات العقلية الأخرى، مثل: الاستنتاج، والابتكار، القدرة على الوصف والتعبير عما توصل إليه، تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية، البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء وقراءاتهم المتنوعة.

بينما حددت دراسة محمد (٢٠٢١) مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية في خمس مهارات رئيسة هي: استرجاع الصورة الذهنية، وإنشاء تمثيل عقلي، ومهارة التحويلات الذهنية للتمثيل العقلي، وإعادة تركيب الصورة الذهنية، ووصف الصورة الذهنية، وتوظيف الصورة الذهنية.

هذا وقد تمكن الباحثان بعد الرجوع للأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة من تحديد أربع مهارات رئيسة لمهارات التفكير التخيلي المرتبطة بالقصة، ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية، وهذه المهارات الأربع، هي:

(١) مهارة استرجاع الصور الذهنية: ويقصد بها قدرة التلميذ على تذكر الخبرات السابقة والأفكار والتفاصيل التي تضمنها النص، ورسم صور عقلية لها ليسهل استرجاعها، وتتضمن المهارات التالية:

- استرجاع الصور والخبرات السابقة حول موضوع القصة ووصفها.
- استدعاء المعلومات والتفاصيل الأساسية التي تضمنتها قصة.
- استدعاء صور ذهنية لعناصر مرتبطة بأشخاص أو أحداث لم تشاهد من قبل وليست معروفة.
- ترجمة الصور إلى ما تدل عليه من معان بناء على الخبرات السابقة.

(٢) مهارة فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها: يقصد بها قدرة التلميذ على النظر في الأفكار أو الأحداث التي تضمنها القصة واستنتاج الروابط أو العلاقات بينها، ومن ثمَّ إضافة ما يراه التلميذ متممًا للمعنى دون الإخلال بالعلاقة الموجودة، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- إيجاد العلاقات بين مكونات الصور الذهنية التي كونها حول القصة.
- إكمال أحداث القصة في ضوء فهمه للعلاقات بين الأفكار التي تضمنتها.
- استنتاج صفات بعض الشخصيات الواردة في القصة في ضوء على مواقفهم.
- تصور الدوافع الكامنة وراء أحداث القصة.

(٣) مهارة التخيل العقلي التحويلي: يقصد بها قدرة التلميذ على إدخال تعديلات على عناصر الصور الذهنية التي تكونت لديه حول محتوى القصة وإعادة تشكيل الصورة الذهنية في ضوئها، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تقمص دور بعض الشخصيات الواردة في القصة وتخيل نفسه بدلاً منها.
- إدخال تعديلات على الأفكار الواردة في القصة وإعادة صياغتها في ضوئها.
- تخيل أماكن جديدة لأحداث القصة غير الواردة في النص.

(٤) مهارة التخيل الإبداعي: يقصد بها قدرة التلميذ على استخدام الصور الذهنية التي تكونت لديه عن القصة، وإعادة بنائها لإنتاج صور ذهنية جديدة منها، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- اقتراح قرارات بديلة عن القرارات التي أصدرتها بعض شخصيات القصة وتوقع نتائجها.
- وضع حلول بديلة لمشكلة موجودة أو مفترضة.
- التنبؤ بأحداث مستقبلية بناء على فرضيات مرتبطة بأحداث القصة.

وهذه المهارات الأربع الرئيسة هي التي تم تنميتها لدى التلاميذ عينة البحث من خلال البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية.

رابعاً: الموهوبون لغوياً (تعريفهم، خصائصهم، أساليب الكشف عنهم)

(١) تعريف التلميذ الموهوب لغويًا:

الموهبة بشكلٍ عام كما يعرفها القريطي (٢٠٠٥، ٨١) هي استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية لدى الفرد في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني، والتي يمكن أن تؤهله مستقبلاً لتحقيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد؛ إذا ما توافرت له القدرات العقلية والعوامل الشخصية والدافعية اللازمة والظروف البيئية المواتية، وفرص التعلم والمران والتدريب المناسبة، والتي يمكن أن تطور هذا الاستعداد من إمكانية محتملة في مستوى الموهبة حاليًا، إلى مقدرة من الأداء والإنجاز بالفعل مستقبلاً.

وفي هذا الإطار وضع رنزولي Renzulli في كتابه (ما الذي يصنع الموهبة؟) نموذج الموهبة الثلاثي الحلقات، والذي يرى أن الموهبة تتألف من تفاعل أو تقاطع ثلاث مجموعات أساسية من العوامل أو السمات الإنسانية التي تؤثر كل منها في تشكيل الموهبة، وهي: قدرات عقلية عامة فوق المتوسط، ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية، والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون – أو لديهم القدرة – على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (جروان، ٢٠٠٩، ١١).

والموهبة بهذا المعنى هي استعداد وراثي كامن يوجد لدى المتعلم يجعله قادرًا على إنتاج أداء متميز عن أقرانه في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة على أن تتوافر له: القدرة العقلية والابتكارية المرتفعة، والظروف البيئية – سواء الأسرية أو المدرسية – المناسبة، بالإضافة إلى بعض السمات الشخصية المتمثلة في الإرادة والطموح والدافعية العالية والرغبة في التفوق.

هذا وتعد الموهبة اللغوية إحدى مجالات الموهبة، وتشير إلى وجود قدرة لغوية أو أدبية كامنة لدى الموهوب لغويًا، تظهر من خلال المواقف اللغوية والحياتية المختلفة التي تعكس قدرته على التعبير عن ذاته، والتواصل اللغوي الجيد، والتفاعل البناء مع الآخرين.

وتعرف مزيد (٢٠٠٨، ١٥) التلميذ الموهوب لغويًا بأنه التلميذ الذي يظهر مستوىً مرتفعًا من الأداء اللغوي واستعدادًا فريدًا في أحد المجالات اللغوية والتي تحتاج إلى قدرات خاصة، بشرط أن يكون متمتعًا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار.

كما يعرف زين الدين (٢٠١٠، ٥٦) التلميذ الموهوب لغويًا بأنه التلميذ الذي يحقق أداءً متميزًا مقارنة مع أداء أفراد مجموعته العمرية في بعد أو أكثر من الأبعاد الرئيسة التي تمثل السمات العقلية والشخصية التي يتميز بها الموهوب عن غيره، وهذه الأبعاد هي: القدرة العقلية المرتفعة، والقدرة الإبداعية العالية، والتحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية، بالإضافة إلى تحقيق مستوى لغوي عالٍ يعكس قدرات ومهارات لغوية متميزة.

ويمكن تعريف التلميذ الموهوب لغويًا في هذا البحث بأنه "التلميذ الذي يمتلك قدرات لغوية تمكنه من الإنتاج اللغوي المتميز في مجال كتابة القصة القصيرة والقدرة على التفكير التخيلي، بشرط أن تتوافر لديه القدرات العقلية والابتكارية التي تؤهله لذلك، والبيئة التعليمية المناسبة لتنمية هذه القدرات، مع تمتعه بمجموعة من السمات والخصائص السلوكية التي تميزه عن غيره من التلاميذ العاديين".

(٢) خصائص التلاميذ الموهوبين لغويًا:

اهتمت الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم بتحديد الخصائص والسمات التي يتميز بها الطلبة الموهوبون بشكلٍ عام والموهوبون لغويًا على وجه الخصوص، ولعل أهمية تحديد هذه السمات والخصائص تعود إلى سببين رئيسين: الأول: اتفاق الباحثين في مجال تعليم الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات التي تستخدم في عملية التعرف على الموهوبين واختيارهم لبرامج الرعاية المختلفة، والثاني: وجود علاقة بين هذه الخصائص وبين نوع البرامج التربوية المقدمة للموهوب والملائمة لقدراته؛ والتي يجب أن تأخذ في اعتبارها حاجات هذا الموهوب في مجالات الموهبة المختلفة.

وبالرجوع للأدبيات التربوية، ومنها: القريطي (٢٠٠٥، ٥٦-٥٧)، الشيخلي (٢٠٠٥، ٦٣-٧٠)، أبوعوف (٢٠٠٨، ٨٤ -٩٢)، كالهين Callahan (2017)، جونسون Johnsen (2021, 72-82) والبحوث والدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من: زين الدين (٢٠١٠)، الرواقي (٢٠١١)، الشيخ علي (٢٠١٤)، الشهاب (٢٠١٦)، محمود ومحمد (٢٠١٦)، محمود وآخرين (٢٠٢٠)، يمكن استخلاص مجموعة الخصائص والسمات التي يتصف بها الموهوبون لغويًا، والتي يمكن إيجاز أهمها في الآتي:

- **الخصائص المعرفية والعقلية:** يتميز الموهوب لغويًا بمجموعة من الخصائص والسمات المعرفية والعقلية، ومنها: لديه مستوى عالٍ من القدرة العقلية العامة حيث يبدو أسرع في نموه العقلي من الأفراد العاديين ولذلك فهو سريع التعلم والحفظ والفهم، دائم التساؤل ومتفوق في التحصيل الدراسي عن أقرانه من العاديين، سريع الاستجابة وواسع الأفق ولديه القدرة على التحليل والاستدلال ويربط بين الخبرات السابقة واللاحقة، قادر على التحليل المنطقي السريع، والقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها، يفهم القوانين والمبادئ العامة بسهولة، لديه يقظة عقلية عالية ويعطي أولوية للخيال الإبداعي على التفكير المنطقي ويختبر الأفكار والخبرات الجديدة، يحب الاطلاع في عمق واتساع ولديه رغبة قوية في المعرفة وحب الاستطلاع.

- **الخصائص اللغوية:** يتمتع الموهوب لغويًا بمجموعة كبيرة من السمات والخصائص اللغوية المتعلقة بالقدرة على فهم واكتساب اللغة، ومنها: حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وثرية وبصفة خاصة في الكلمات التي تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل، أفكاره جديدة ومنظمة ويسهل عليه صياغتها بلغةٍ سليمةٍ، يظهر تفوقًا كبيرًا من حيث الطلاقة القرائية واستخدام اللغة، خيال لغوي خصب يتصف بالنشاط، يفهم المعاني المجردة والعلاقات بين الجمل، يستخدم المكتبة على نحوٍ فعال ومتكرر، لديه اهتمامات قرائية تغطى مدى واسع من الموضوعات المختلفة، قادر على التعبير عن أفكاره الأصيلة بسهولة ودقة وبكيفية جديدة، لديه فهم عميق لدقائق اللغة وتطور لغوي وقدرة لفظية على مستوى عالٍ، يستمتع بقراءة القصص والكتابة الإبداعية وتكون قراءاته سريعة وفي وقت مبكر وعلى مستوى ناضج وأعلى من أقرانه العاديين، يستخدم المصطلحات اللغوية بطريقة مفهومة ولها معنى.
- **الخصائص الانفعالية:** يقصد بالخصائص الانفعالية كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية (جروان، ٢٠٠٩، ١٣٥)، حيث يتميز الموهوبين لغويًا بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية، كما أنهم أكثر ثباتًا وأقل عرضة للاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية من العاديين لأنهم قادرون على التعبير عن أنفسهم بطريقة لغوية وإبداعية متميزة، كما تعتبر الدافعية العالية من أهم الخصائص المميزة للموهوبين لغويًا؛ والتي تتضح من خلال الإصرار والمثابرة والرغبة في العمل لتحقيق الإنجاز والتفوق اللغوي، كما أن لديهم قدرة كبيرة على القيادة والتأثير في الآخرين وتوجيههم.

يتبين من العرض السابق أن هذه الفئة من المتعلمين تتمتع بمجموعة كبيرة من السمات والخصائص المميزة، والتي تحتاج إلى برامج تربوية وتعليمية خاصة لرعايتها والاهتمام بها، كما أن هذه الخصائص والسمات يمكن استخدامها كمحكات للكشف عن الموهوبين لغويًا، وهذا ما تم مراعاته عند اختيار الموهوبين لغويًا وتحديدهم وعند إعداد البرنامج التعليمي في هذا البحث.

(٣) أساليب الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا:

بشكلٍ عام تعد عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين لغويًا وتحديدهم بدقة عملية في غاية الأهمية؛ لأن نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين لغويًا يتوقف بدرجة كبيرة على دقة التعرف عليهم وتحديدهم، ومع ذلك فإن الكشف عن هؤلاء التلاميذ عملية ليست سهلة؛ وتحتاج إلى توافر أدوات قياس واختبارات متعددة؛ كما تتم من خلال عدة مراحل متدرجة تنتهي باتخاذ القرار الخاص بالاختيار النهائي للتلاميذ الموهوبين لغويًا، والذين سيلتحقون بالبرنامج التعليمي المعد لرعايتهم.

وبالتالي عند اختيار التلاميذ للالتحاق بأحد البرامج المعدة للموهوبين لغويًا ينبغي الاعتماد على أساليب متعددة للكشف عنهم؛ لأن الاعتماد على أسلوب واحد في عملية التحديد سوف يؤدي إلى فشله؛ وبالتالي إهمال عدد كبير من التلاميذ الموهوبين لغويًا وتجاهلهم (سعادة، ٢٠٠٩، ١٢٧).

وباستقراء الأدبيات التربوية التي اهتمت بالموهوبين لغويًا وأساليب الكشف عنهم، ومنها: سعادة (٢٠٠٩، ١٥٥ –١٧٩)، القمش (٢٠١٣، ١٣٧–١٤٠)، فخرو (٢٠١٥، ٣٧–٣٨)، جونسون Johnsen (2020, 56)، فانتاسل باسكا VanTassel-Baska (2021, 55)، والبحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من: محمد وأسامة (٢٠٠٥)، محمد (٢٠١٧)، جالي وآخرين Gali, et. al (2019)، سالمان (٢٠٢٠) ، يمكن تحديد مجموعة من أساليب الكشف والتعرف على التلاميذ الموهوبين لغويًا، والتي تتمثل في الآتي:

- **ملاحظات الوالدين وتقديراتهم:** تعد ملاحظات الوالدين وتقديراتهم ذات قيمة وأهمية كبيرة في التعرف على موهبة الطفل اللغوية منذ وقت مبكر لأنهم أكثر الناس معرفة به وبخصائصه وموهبته ونوعها، ولكن ينبغي النظر إلى ملاحظات الوالدين على أنها مجرد معلومات مساعدة، إلى جانب الأساليب الأخرى المستخدمة في التعرف على التلاميذ الموهوبين لغويًا وتحديدهم، فقد يبالغ الوالدين في تقدير خصائص أبنائهم، وقد لا يخلو حكمهم من الهوى والتحيز الشخصي في بعض الأحيان.

- **السجلات المدرسية:** تمثل السجلات المدرسية والوثائق والملفات الخاصة بالتلميذ ومستوى تحصيله وحالته النفسية والاجتماعية، واتجاهاته وميوله وهواياته ومدى مشاركته في الأنشطة الأدبية والثقافية المختلفة داخل المدرسة وخارجها، وظروفه الاجتماعية والصحية؛ كل ذلك يمثل دليلاً موجهًا يمكن الاستفادة منه في التعرف على التلاميذ الموهوبين واكتشافهم.
- **ترشيحات المعلمين:** تأخذ هذه الطريقة في اعتبارها السمات والخصائص المميزة للموهوب والتي يلاحظها المعلم من خلال متابعته لسلوك التلميذ داخل الفصل وخارجه، بالإضافة إلى ذلك فإن لأحكام معلمي اللغة العربية قيمة كبيرة في الكشف عن الموهبة اللغوية لدى التلميذ نتيجة الاحتكاك المباشر أثناء التدريس.
- **ترشيحات الأقران:** وفقًا لهذه الطريقة يطلب من التلاميذ تسمية زملائهم الموهوبين في مجال او عدة مجالات، ولضمان أكبر قدر من الدقة ينصح بأن يحكم التلميذ على زميله الموهوب في ضوء مجموعة من الأسس والمعايير التي يحددها المعلم (القريطي، ٢٠١٣، ٢٣٢).
- **تطبيق الاختبارات والمقاييس المقننة:** بعد استخدام الأساليب السابقة يتم تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس المقننة؛ بهدف تصفية التلاميذ المختارين والتأكد من توافر الموهبة اللغوية لديهم، حيث يتم اختيار ذوي المستويات العليا بحسب النسبة المئوية التي يتم تحديدها في كل اختبار، وتشمل هذه الاختبارات والمقاييس: اختبارات الذكاء بنوعيها الفردي والجمعي، واختبارات قدرات التفكير الابتكاري، القدرة اللغوية، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين.

هذا وقد حدد القريطي (٢٠٠٥، ١٧٨) مجموعة المنبئات أو المحكات والتي يمكن استخدامها في التعرف على الموهوبين لغويًا، والتي تتمثل في:

- معامل ذكاء مرتفع يبدأ من ١٢٠ فأكثر على واحد من اختبارات الذكاء المقننة.
- مستوى تحصيلي مرتفع يضع التلميذ ضمن أعلى ٣:٥٪ من زملائه بالصف الدراسي نفسه.
- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث التفكير الإبداعي ومن حيث القيادة الاجتماعية.
- مستوى عال من الاستعدادات العقلية الخاصة في مجال الفنون البصرية أو الأدائية أو اللغات.

- مجموعة من السمات والخصائص السلوكية التي تشير إلى تمتع الطفل بمستوى مرتفع من الدافعية.

مما سبق يتضح أن عملية اكتشاف التلميذ الموهوب لغويًا والتعرف عليه تتطلب استخدام أكثر من أداة في الكشف والتعرف، وهذا ما تم مراعاته في البحث الحالي حيث تم استخدام أساليب متعددة لتحديد التلاميذ الموهوبين لغويًا والكشف عنهم وفقًا لما تم عرضه سابقًا.

إجراءات البحث:

تحددت إجراءات البحث فيما يلي:

أولاً: إعداد مواد البحث

تم إعداد مواد البحث وفقًا للإجراءات التالية:

(١) إعداد قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة:

تم إعداد قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وفقًا للخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا بهدف تنميتها باستخدام البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية.

٢- **مصادر إعداد القائمة:** تم إعداد القائمة في ضوء المعايير القومية لتعليم الكتابة بالمرحلة الإعدادية، وخصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكلٍ عام والموهوبين لغويًا على وجه الخصوص، والإطار النظري للبحث، وعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات كتابة القصة القصيرة وتنميتها، مثل دراسات كل من: العبيدي (٢٠٠٩)، سايج وعاشور (٢٠١٤)، سلامة وآخرين (٢٠١٨)، الرويلي (٢٠١٩)، عادل (٢٠٢١)، علي وآخرين (٢٠٢١)، شحاتة (٢٠٢٢)، كما تم الاستعانة بآراء بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٣- **صوغ القائمة في صورتها الأولية:** تضمنت القائمة في صورتها الأولية (١٩) مهارة فرعية موزعة على خمسة محاور رئيسة، هي: (العنوان والمقدمة – بيئة القصة – شخصيات القصة – حبكة القصة – أسلوب القصة).

٤- **ضبط القائمة:** لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على عشرة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في كتابة القصة القصيرة، لبيان آرائهم حول محاور القائمة الرئيسة ومهاراتها الفرعية، وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة المحاور الرئيسة للقائمة لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المهارات الفرعية، ففي محور العنوان والمقدمة أشاروا إلى تعديل صياغة المهارة الفرعية (اختيار عنوان جذاب ومناسب لمحتوى القصة) إلى (كتابة عنوان مناسب يعبر عن فكرة القصة)، وفي محور بيئة القصة تعديل المهارة الفرعية (تحديد المكان المناسب لمجريات أحداث القصة) إلى (توظيف عامل المكان بما يتناسب مع مجريات أحداث القصة)، وفي محور شخصيات القصة تعديل المهارة الفرعية (توصيف دور كل شخصية في القصة) إلى (وصف أبعاد وملامح الشخصيات الواردة في القصة بدقة.)، وفي محور حبكة القصة تعديل المهارة الفرعية (إنهاء القصة بحل مناسب لعقدتها) إلى (تقديم حلول مقنعة لمشكلة القصة وعقدتها)، وفي محور أسلوب القصة تعديل المهارة الفرعية (المزاوجة بين أسلوبي السرد والحوار أثناء كتابة احداث القصة) إلى (استخدام أسلوب مناسب (السرد – الحوار) لفكرة القصة وأحداثها). وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللازمة في ضوئها.

٥- **حساب الوزن النسبي للمهارات:** للتأكد من مدى اتفاق آراء السادة المحكمين حول أهمية ومناسبة مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية من المهارات باستخدام المعادلة:

الوزن النسبي للمهارة = ك١×٣ + ك٢×٢ + ك٣×١ ×١٠٠ / القيمة العظمى للوزن النسبي حيث: (ك١) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة جدًا)، (ك٢) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة)، (ك٣) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة إلى حد ما)، والقيمة العظمى للوزن النسبي = (عدد المحكمين × ٣).

وقد تم الإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين، وحذف المهارات الأقل أهمية؛ وهي المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٥٪ للسادة المحكمين، حيث تم استبعاد أربع مهارات فرعية، وهي مهارة (الربط بين عقدة القصة والصراع الداخلي للشخصيات) ومهارة (استخدام أسلوب التدليل والتفصيل للإقناع بحدث معين في القصة) لأنها أعلى من مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومهارة (تحديد نوع القصة واقعية أم خيالية) لأنها أقل من مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومهارة (يستخدم الألفاظ الموحية في كتابة أحداث القصة)، للتشابه بينها وبين مهارة (استخدام مفردات وتعبيرات لغوية مناسبة).

٦- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد إجراء التعديلات، وحساب الوزن النسبي للمهارات، أصبحت القائمة النهائية لمهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا تتضمن خمسة محاور رئيسة، يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه "ما مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا".

(٢) إعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي

تم إعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي المناسبة الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، وفقًا للخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا بهدف تنميتها باستخدام البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية.

٢- **مصادر إعداد القائمة:** تم إعداد القائمة في ضوء خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكلٍ عام والموهوبين لغويًا على وجه الخصوص، والإطار النظري للبحث، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التفكير التخيلي وتنميتها، مثل دراسات: دقماق (٢٠١٧)، توفيق (٢٠١٩)، الصقرية والسالمي (٢٠٢٠)، المفرجي (٢٠٢٢)، جاد الرب وآخرين (٢٠٢٢)، شهاوي (٢٠٢٢) كما تم الاستعانة بآراء بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٣- **صوغ القائمة في صورتها الأولية:** تضمنت القائمة في صورتها الأولية أربع مهارات رئيسة يندرج تحت كل مهارة عدد من المؤشرات السلوكية الدالة عليها بلغ عددها أربعة عشر مؤشرًا سلوكيًا، وهذه المهارات هي: مهارة (استرجاع الصور الذهنية) وتتضمن أربعة مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة (فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها) وتتضمن أربعة مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة (التخيل العقلي التحويلي) وتتضمن ثلاثة مؤشرات سلوكية دالة عليها، ومهارة (التخيل العقلي الإبداعي) وتتضمن ثلاثة مؤشرات سلوكية دالة عليها.

٤- **ضبط القائمة:** لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على عشرة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لبيان آرائهم حول المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة المهارات الرئيسة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المؤشرات السلوكية للمهارات، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللازمة في ضوئها.

٥- **حساب الوزن النسبي للمهارات:** للتأكد من مدى اتفاق آراء السادة المحكمين حول أهمية ومناسبة مهارات التفكير التخيلي المدرجة بالقائمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة رئيسة وكل مؤشر سلوكي دال عليها باستخدام معادلة الوزن النسبي، وتبين أن جميع المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها والتي تضمنتها القائمة حصلت على نسبة اتفاق أعلى من ٨٥٪، وبالتالي تم الإبقاء عليها جميعًا.

٦- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد إجراء التعديلات وحساب الوزن النسبي للمهارات، أصبحت القائمة النهائية لمهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا تتضمن أربع مهارات رئيسة، تتضمن أربعة عشر مؤشرًا سلوكيًا دالاً عليها.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه "ما مهارات التفكير التخيلي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا".

(٣) بناء البرنامج التعليمي القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية

لإعداد البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، تم إتباع الإجراءات التالية:

١- **تحديد مصادر بناء البرنامج:** اعتمد البرنامج على عدد من المصادر، هي: طبيعة التصور العقلي والنظريات القائم عليها، وخطوات وإجراءات تنفيذ إستراتيجية التصور العقلي، وطبيعة مهارات كتابة القصة ومهارات التفكير التخيلي، وخصائص نمو التلاميذ في المرحلة الإعدادية بشكلٍ عام والموهوبين لغويًا بشكلٍ خاص، والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- **تحديد أسس بناء البرنامج:** اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس التربوية واللغوية والاجتماعية والنفسية، والتي ساعدت على تحقيق أهدافه.

٣- **تحديد مكونات البرنامج:** اشتمل البرنامج على المكونات التالية:

(أ) أهداف البرنامج:

- **الهدف العام للبرنامج:** هدف البرنامج إلى تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا.
- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** تفرع عن الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الإجرائية الأدائية، وُزعت على موضوعات البرنامج (داخل دروس المحتوى)، وقد جاءت هذه الأهداف قبل عرض محتوى كل درس؛ بحيث تحدد الأداء الإجرائي الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بعد المرور بالخبرة التعليمية التي تتعلق بالموضوع.

(ب) المحتوى التعليمي للبرنامج: روعي عند إعداد محتوى البرنامج ما يلي:

- الاعتماد على قوائم المهارات التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.
- إعداد المحتوى التعليمي بصورة تسهم في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي لدى الموهوبين لغويا من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تكامل موضوعات البرنامج.
- إتاحة الفرصة للتعلم الذاتي وإيجابية المتعلم.

- أن يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تتناسب مع خصائص التلاميذ والمهارات المقيسة.

وعلى ضوء ذلك تم إعداد محتوى البرنامج بحيث تكوّن من ثمانية دروس تعليمية، عولجت وفقًا لخطوات إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية بهدف تنمية المهارات المحددة بالبحث الحالي، وبحيث يتضمن كل درس مجموعة من الأنشطة التعليمية والإثرائية والتقويمية المصاحبة، والجدول التالي يوضح دروس البرنامج، والمهارات المستهدف تنميتها في كل درس:

جدول (١) دروس البرنامج والخطة الزمنية لتدريسه

م	موضوع الدرس	عدد الحصص	الوزن النسبي
١	التعريف بالقصة وأنواعها ومكوناتها الفنية	٤	١١,١١٪
٢	فكرة القصة وعنوانها ومقدمتها	٥	١٣,٨٨٪
٣	شخصيات القصة	٥	١٣,٨٨٪
٤	بيئة القصة الزمانية والمكانية	٥	١٣,٨٨٪
٥	أحداث القصة	٤	١١,١١٪
٦	عقدة القصة وحلها	٤	١١,١١٪
٧	أسلوب القصة	٥	١٣,٨٨٪
٨	مراجعة العناصر الفنية للقصة كاملة	٤	١١,١١٪
المجموع		٣٦	١٠٠٪

(ج) دليل التلميذ: وفقًا لما سبق تضمن كتاب التلميذ مقدمة نظرية، مفاهيم أساسية وبعض الإرشادات العامة للتلاميذ، ثم دروس البرنامج متضمنة الأهداف الخاصة بكل درس وإجراءات تنفيذ الأنشطة التعليمية والإثرائية وأساليب التقويم المصاحبة لكل درس.

(د) إستراتيجية التدريس: اعتمد البرنامج على إستراتيجية التصور العقلي وخطواتها في تدريس موضوعات البرنامج، وهي: (الخطوة الأولى: التهيئة وتنشيط القدرات التصورية للتلاميذ، الخطوة الثانية: تنشيط الخلفية المعرفية السابقة واستدعاء الصور العقلية المخزنة لدى التلاميذ، الخطوة الثالثة: النمذجة وبناء الصور العقلية، الخطوة الرابعة: تثبيت الصور الذهنية المكونة والبناء عليها، الخطوة الخامسة: الأنشطة الإثرائية الداعمة).

(ن) الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: تم الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية المتنوعة، بهدف المساعدة على تحقيق أهداف البرنامج، وتحقيق التواصل الفعَّال بين المعلم وتلاميذه، تمثلت في: الحاسب الآلي، جهاز عرض، تسجيلات صوتية ومرئية، صور، رسوم توضيحية، تابلت متصل بالإنترنت.

(هـ) الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج: تضمن البرنامج عددًا من الأنشطة التعليمية المتنوعة، والتي روعي فيها أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وللمهارات المستهدفة، وأن تكون فردية وثنائية وجماعية، تعتمد في تنفيذها بشكلٍ أساسي على التلاميذ، ويكون دور المعلم في تنفيذ النشاط دورًا توجيهيًا إرشاديًا.

(و) الأنشطة الإثرائية التي تم توظيفها في البرنامج تم توظيف عدد من الأنشطة الإثرائية التي تتناسب مع مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج، مثل نشاط: (شاهد – تخيل – غير)، (السؤال والجواب)، (استمع – حدد)، (شاهد – حدد)، (استمع – تخيل – غير)، (شاهد -- حلل)، (اقرأ – تصور – اكتب)، (شاهد – عبر بأسلوبك)، (شاهد – تصور – اكتب)، (استمع – تصور – اكتب)، (اقرأ – رتب – اكتب)، (تذكر – قاعدة لغوية)، (تخيل – اكتب)، (اقرأ – فكر – قيم نفسك)، أنشط مجموعة (بيت القصة) المنزلية على الواتس آب.

(ي) أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:

- التقويم القبلي: تم تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة، واختبار مهارات التفكير التخيلي على التلاميذ قبليًا وقبل تدريس البرنامج، لتحديد مستوى التلاميذ في هذه المهارات.

- التقويم البنائي: اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة التقويمية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم للمهارات المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج.
- التقويم الختامي: بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة، واختبار مهارات التفكير التخيلي على التلاميذ بعديًا، للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات.

٤- ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من بناء البرنامج، تم عرضه على سبعة محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي بشأن محتوى البرنامج ومادته العلمية، ومدى مناسبة الاستراتيجيات والأنشطة الإثرائية وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج لأهدافه، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية معدًا للتطبيق.

٥- دليل المعلم تم إعداد دليل توجيهي للمعلم، لمساعدته في تدريس محتوى البرنامج، وضبط الممارسات التدريسية وتوجيهها التوجيه الصحيح، وقد تضمن الدليل: مقدمة نظرية توضح الهدف منه، والمقصود بإستراتيجية التصور العقلي والأنشطة الإثرائية، والأسس النظرية التي يرتكز عليها البرنامج التعليمي القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، والأنشطة الإثرائية وأهميتها في تدعيم الموهوبين لغويًا، وإجراءات تطبيق البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، ومهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي المستهدف تنميتها، وبعض الإرشادات للمعلم، والخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات البرنامج والمهارات المستهدفة في كل درس، وخطوات تنفيذ البرنامج وفقًا لكل درس على حدة، وقد تم تحكيم الدليل وضبطه مع المحتوى التعليمي للبرنامج.

ثانياً: إعداد أداتا القياس

تم إعداد أداتا القياس وفقًا للإجراءات التالية:

(١) إعداد اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة:

تم إعداد اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا وفق الخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا في مهارات كتابة القصة القصيرة المناسبة لهم، وبيان مدى النمو في هذه المهارات بعد دراستهم لموضوعات البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية.

٢- **تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار ومصادر بنائه:** عمد الاختبار لقياس خمس عشرة مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، وقد استند الباحثان في بنائهما للاختبار على عدد من المصادر، تمثلت في: قائمة مهارات كتابة القصة القصيرة التي تم التوصل إليها، والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الكتابة الإبداعية بشكلٍ عام ومهارات كتابة القصة القصيرة بشكلٍ خاص، والأدبيات التربوية الخاصة بمهارات كتابة القصة القصيرة وكيفية قياسها، وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية والموهوبين لغويًا، بالإضافة إلى آراء بعض الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية.

٣- **الاختبار في صورته الأولية:** اعتمد الاختبار في قياس مهارات كتابة القصة القصيرة على شكلين مختلفين، الشكل الأول: يتم فيه قياس كل مهارة بشكلٍ مستقل عن بقية المهارات الأخرى، والشكل الثاني: يكون في شكل سؤال مقالي يقيس مهارات كتابة القصة القصيرة جميعها بشكلٍ متكامل ومترابط، ومن ثم فقد تكون الاختبار في صورته المبدئية من جزأين، الجزء الأول: يتكون من ست مهمات كتابية تتضمن مجموعة من المفردات الاختبارية عددها (١٥) وكل مفردة تقيس مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة، والجزء الثاني: عبارة عن سؤال مقالي يطلب فيه من التلميذ كتابة قصة من خياله مع مراعاة مهارات كتابة القصة القصيرة جميعها

(ويتم تصحيح كل مهارة من المهارات بشكل مستقل من خلال بطاقة التقدير التحليلية وتعطى لها درجة مستقلة)، كما تم إعداد أوراق الإجابة عن أسئلة الاختبار، بحيث تضمنت جزءًا مخصصًا لكتابة بيانات التلميذ، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه، وجزءًا مخصصًا للإجابة عن أسئلة الاختبار ومفرداته.

٤- إعداد بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار: تم إعداد بطاقة تقدير تحليلية بهدف تحليل أداء التلاميذ وقياس مهارات كتابة القصة القصيرة بشكلٍ دقيق، وذلك وفق مقياس ثلاثي متدرج: المستوى الأول: (جيد) يحصل فيه التلميذ على ثلاث درجات، المستوى الثاني: (مقبول) يحصل فيه التلميذ على درجتين، المستوى الثالث: (ضعيف) يحصل فيه التلميذ على درجة واحدة، ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات معايير خاصة بالمهارة المراد قياسها، وفي ضوء هذه المعايير يتم إعطاء الدرجة المناسبة للتلميذ.

٥- عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عشرة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في كتابة القصة القصيرة، وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مدى مناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، ومناسبة القصص التي تم اختيارها لمستوى التلاميذ، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وصحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ولإضافة ما يرونه مناسبًا.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاختبار ومفرداته لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة بعض المفردات والبدائل التابعة لبعض الأسئلة.

كما أشار المحكمون إلى ضرورة أن توضع قائمة التقدير التحليلية وفق مقياس رباعي متدرج وليس مقياسًا ثلاثيًا، بحيث تكون كالتالي: المستوى الأول: (جيد) يحصل فيه التلميذ على ثلاث درجات، المستوى الثاني: (مقبول) يحصل فيه التلميذ على درجتين، المستوى الثالث: (ضعيف) يحصل فيه التلميذ على درجة واحدة (ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات معايير خاصة بالمهارة المراد قياسها، وفي ضوء هذه المعايير يتم إعطاء الدرجة المناسبة للتلميذ) مع إضافة مستوى الرابع: (ضعيف جدا) يعطى التلميذ صفرًا في حالة ما إذا لم يجب التلميذ عن السؤال

أو كانت الإجابة خطأ تمامًا، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٦- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** قام الباحثان بتطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا بمدرسة الشهيد عبد الحليم دنقل الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية وذلك بعد تطبيق المحكات الخاصة باختيار الموهوبين لغويًا وتحديدهم، حيث بلغ عدد التلاميذ (٢٠) تلميذًا وتلميذة (من غير عينة التطبيق الأساسية)، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلته، وثبات الاختبار، وصدقه، وذلك كالآتي:

- حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن إجابة التلاميذ جميعًا (علام، ٢٠١١، ١٣١)، حيث تم منح التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار، وحساب الزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الأسئلة، ثم حساب الزمن المستغرق من جميع التلاميذ للإجابة عن الاختبار وقسمته على عددهم، ومن ثم كان الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار يساوي (١٢٠) دقيقة، مع إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات وكتابة البيانات.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: نظرًا لاعتماد الاختبار في تقويمه على بطاقة تقدير تحليلية تتضمن مقياس متدرج يتم فيه تحليل أداء التلميذ في ضوء قائمة تقدير تحليلية تمتد من (١: ٣)، تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال معادلة السهولة والصعوبة لبطاقة تقدير المقياس المتدرج الأتية:

$$\text{معامل صعوبة البطاقة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة من جميع التلاميذ فى المهارة}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{الدرجة الكلية للسؤال}}$$ (القرني،٢٠٠٢، ٨٠)

وقد جاءت معاملات السهولة والصعوبة ضمن المدى المقبول، حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠.٣١- ٠,٦٦)، ومعاملات الصعوبة بين (٠.٣٤- ٠.٦٩)، وهي جميعها قيم مقبول.

- ثبات الاختبار وبطاقة التقدير التحليلية: للتأكد من ثبات بطاقة التقدير التحليلية، قام أحد الباحثين بتصحيح الاختبار ثم قام الآخر بتصحيح الاختبار مرة أخري، حيث استخدم في رصد درجات الاختبار بطاقة التقدير التحليلية، وبعد تحليل البيانات من المصححين تم حساب معامل الثبات بينهم على جميع المهارات باستخدام معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

والجدول التالي يوضح معامل ثبات التوافق بين المصححين لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة:

جدول (٢)

معامل ثبات التوافق بين المصححين لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة

المهارة	معامل ثبات التوافق
العنوان والمقدمة	٠,٩٤
بيئة القصة	٠,٨٨
شخصيات القصة	٠,٩٤
حبكة القصة	٠,٨٢
أسلوب القصة	٠,٨٨
اختبار كتابة القصة القصيرة الكلي	٠,٨٩

يتبين من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المصححين تراوحت ما بين (٠,٨٢ – ٠,٩٤)؛ بينما بلغت نسبة الاتفاق العامة (٨٩٪)؛ مما يدل على أن بطاقة التقدير التحليلية تتصف بدرجة مناسبة من الثبات، وصالحة لقياس ما وضعت من أجله.

بالإضافة إلى ذلك قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال برنامج (SPSS.V.24) حيث إنه يُعدُّ أفضل معادلات الثبات، وخصوصًا في الاختبارات التي تتضمن مقياس متدرج مثل: مقاييس التقدير، فيستخدم معامل ألفا مع احتمالات تقدير الدرجات (١،٢،٣) (مراد وسليمان، ٢٠١٢، ٣٦٦)، وقد جاءت قيمة معامل ثبات الاختبار

الكلي (٠,٨٩٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح ذلك فيما سبق.
- الصدق الإحصائي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن القيمة تساوي (٠,٩٤٧) وهي قيمة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية.
- صدق الاتساق البنائي: تم حساب صدق الاتساق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ما يدل على صدق واتساق بنود المهارات الرئيسة لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

٧- **الصورة النهائية للاختبار**: بعد الانتهاء من الإجراءات السابقة، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث، حيث تكونت أسئلة الاختبار من جزئين: الجزء الأول يتكون من ست مهمات كتابية تتضمن مجموعة من المفردات الاختبارية عددها (١٥) وكل مفردة تقيس مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة بشكلٍ منفصل، والجزء الثاني سؤال مقالي يقيس جميع مهارات كتابة القصة القصيرة بشكلٍ متكامل ومترابط، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٩٠) درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة:

جدول (٣)

مواصفات اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا

المحاور/ المهارات الفرعية	أرقام المفردات	عدد المفردات الاختبارية	الدرجة العظمى للمفردة	مجموع درجات المفردات	النسبة المئوية
المحور الأول: عنوان القصة ومقدمتها		٤	٣	١٢	٪١٣,٣٤
١- كتابة عنوان مناسب يعبر عن فكرة القصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (١) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٧
٢- كتابة مقدمة واضحة ومشوقة للقصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (١) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٧
المحور الثاني: بيئة القصة		٤	٣	١٢	٪١٣,٣٤
٣- توظيف عامل الزمان بما يتناسب مع مجريات أحداث القصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٢) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٧
٤- توظيف عامل المكان بما يتناسب مع مجريات أحداث القصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٢) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٧
المحور الثالث: شخصيات القصة		٦	٣	١٨	٪٢٠
٥-اختيار شخصيات القصة بشكل مناسب	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٦) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٦
٦- تحديد شخصيات القصة الرئيسة والفرعية بوضوح	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٥) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٦
٧- وصف أبعاد وملامح الشخصيات الواردة في القصة.	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٥) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٦
المحور الرابع: حبكة القصة		٨	٣	٢٤	٪٢٦,٦٦
٨- بناء عقدة أو مشكلة مرتبطة بهدف القصة وفكرتها	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٦) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٪٦,٦٦

المحاور/ المهارات الفرعية	أرقام المفردات	عدد المفردات الاختبارية	الدرجة العظمى للمفردة	مجموع درجات المفردات	النسبة المئوية
٩- ربط أحداث القصة بالفكرة المحورية لها	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٣) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
١٠- ترتيب أحداث ووقائع القصة ترتيبًا منطقيًا	الجزء الأول – المهمة الكتابية (١) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
١١- تقديم حلول مقنعة لمشكلة القصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٣) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
المحور الخامس: أسلوب القصة		٨	٣	٢٤	٢٦,٦٦٪
١٢- استخدام أسلوب مناسب (السرد – الحوار) لفكرة القصة وأحداثها.	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٣) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
١٣ - استخدام مفردات وتعبيرات لغوية مناسبة وتامة المعنى	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٦) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
١٤- استخدام اللغة السليمة الخالية من الأخطاء النحوية والإملائية في القصة	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٢) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
١٥- كتابة علامات الترقيم بشكل صحيح وفقًا للمعنى	الجزء الأول – المهمة الكتابية (٤) الجزء الثاني من الأسئلة	٢	٣	٦	٦٦,٦٪
اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة الكلي		٣٠	٣	٩٠	١٠٠٪

(٢) إعداد اختبار مهارات التفكير التخيلي:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير التخيلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا وفق الخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا في مهارات التفكير التخيلي المناسبة لهم، وبيان مدى النمو في هذه المهارات بعد دراستهم لموضوعات البرنامج.

٢- **تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار ومصادر بنائه:** عمد الاختبار لقياس أربع مهارات رئيسة للتفكير التخيلي تتضمن (١٤) مؤشرًا سلوكيًا دالاً عليها، وقد استند الباحثان في بنائهما للاختبار على عدد من المصادر، تمثلت في: قائمة مهارات التفكير التخيلي التي تم التوصل إليها، وعدد من البحوث والدراسات السابقة التي قامت بإعداد اختبارات ومقاييس سابقة للتفكير التخيلي، والأدبيات التربوية الخاصة بمهارات التفكير التخيلي وكيفية قياسها، وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية والموهوبين لغويًا، بالإضافة إلى آراء بعض الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية.

٣- **الصورة الأولية للاختبار:** تضمن الاختبار في صورته الأولية (١٤) مفردة اختبارية موزعة على أربع مهارات رئيسة من مهارات التفكير التخيلي، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار سهولة ووضوح الألفاظ المستخدمة في بناء مفرداته وأن تشمل جميع المهارات المقيسة، كما تم إعداد ورقة إجابة عن أسئلة الاختبار، بحيث تضمنت جزءًا مخصصًا لكتابة بيانات التلميذ، وصفحة لتعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه، وجزءًا مخصصًا للإجابة عن أسئلة الاختبار.

٤- **إعداد بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار:** تم إعداد بطاقة تقدير تحليلية بهدف تحليل أداء التلاميذ وقياس مهارات التفكير التخيلي بشكلٍ دقيق، وذلك وفق مقياس رباعي متدرج: المستوى الأول: (جيد) يحصل فيه التلميذ على ثلاث درجات، المستوى الثاني: (مقبول) يحصل فيه التلميذ على درجتين، المستوى الثالث: (ضعيف) يحصل فيه التلميذ على درجة واحدة، المستوى الرابع: (ضعيف جدا) يعطى التلميذ صفرًا في حالة ما إذا لم يجب التلميذ عن السؤال أو كانت الإجابة خطأ تمامًا، ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات معايير خاصة بالمهارة المراد قياسها، وفي ضوء هذه المعايير يتم إعطاء الدرجة المناسبة للتلميذ.

٥- **عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عشرة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول: مدى مناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وصحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ولإضافة ما يرونه مناسبًا؛ وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاختبار ومفرداته لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة بعض المفردات والبدائل التابعة لبعض الأسئلة، وتم الأخذ بهذه الآراء وإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٦- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** قام الباحثان بتطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على (٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا بمدرسة الشهيد عبد الحليم دنقل الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية (من غير عينة التطبيق الأساسية)، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تفريغ الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ثم حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلته، وثبات الاختبار، وصدقه، وذلك كالآتي:

- حساب زمن الاختبار: ثم حساب الزمن المستغرق من جميع التلاميذ للإجابة عن الاختبار وقسمته على عددهم، ومن ثم كان الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار يساوي (٧٥) دقيقة، مع إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات وكتابة البيانات
- حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معامل السهولة والصعوبة من خلال معادلة السهولة والصعوبة لبطاقة تقدير المقياس المتدرج، وقد جاءت معاملات السهولة والصعوبة ضمن المدى المقبول، حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠.٣٣- ٠,٦٨)، ومعاملات الصعوبة بين (٠.٣٢- ٠.٦٧)، وهي جميعها قيم مقبول
- ثبات الاختبار وبطاقة التقدير التحليلية: للتأكد من ثبات بطاقة التقدير التحليلية، قام أحد الباحثين بتصحيح الاختبار ثم قام الآخر بتصحيح الاختبار مرة أخرى، حيث استخدم في رصد درجات الاختبار بطاقة التقدير التحليلية، وبعد تحليل البيانات من المصححين تم حساب معامل الثبات بينهم على جميع المهارات باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، والجدول التالي

يوضح معامل ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير التخيلي وللمهارات مجتمعة:

جدول (٤) معامل ثبات التوافق بين المصححين لاختبار مهارات التفكير التخيلي

المهارة	معامل ثبات التوافق
مهارة استرجاع الصور الذهنية	٠,٩٤
مهارة فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها	٠,٩٦
مهارة التخيل العقلي التحويلي	٠,٨٣
مهارة التخيل العقلي الإبداعي	٠,٩٢
اختبار التفكير التخيلي الكلي	٠,٩١

يتبين من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المصححين تراوحت ما بين (٠,٨٣ – ٠,٩٦)؛ بينما بلغت نسبة الاتفاق العامة (٠,٩١) مما يدل على أن بطاقة التقدير التحليلية تتصف بدرجة مناسبة من الثبات، وصالحة لقياس ما وضعت من أجله.

بالإضافة إلى ذلك قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال برنامج (SPSS.V.24)، وقد جاءت قيمة معامل ثبات الاختبار الكلي (٠,٨٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح ذلك فيما سبق.
- الصدق الإحصائي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن القيمة تساوي (٠,٩٣١) وهي قيمة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية.
- صدق الاتساق البنائي: تم حساب صدق الاتساق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث جاءت معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ما يدل على صدق واتساق بنود المهارات الرئيسة لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

٧- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد الانتهاء من الإجراءات السابقة، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث، حيث تكونت أسئلة الاختبار من (١٤) مفردة اختبارية، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٤٢) درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار:

جدول (٥)

مواصفات اختبار مهارات التفكير التخيلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية للمهارة	أرقام المفردات الاختبارية	عدد المفردات الاختبارية	الدرجة العظمى للمفردة	مجموع درجات المفردات	النسبة المئوية
(١) مهارة استرجاع الصور الذهنية	١- استرجاع الصور والخبرات السابقة حول القصة ووصفها	السؤال (١) مفردة (أ)	٤	٣	١٢	٢٨,٥٧٪
	٢- استدعاء المعلومات والتفاصيل الأساسية التي تضمنتها القصة.	السؤال (٢) مفردة (أ)				
	٣- استدعاء صور ذهنية لعناصر مرتبطة بأشخاص أو أحداث لم تشاهد من قبل وليست معروفة.	السؤال (٤) مفردة (أ)				
	٤- ترجمة الصور إلى ما تدل عليه من معان بناء على الخبرات السابقة.	السؤال (١) مفردة (ج)				
(٢) مهارة فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها	٥- إيجاد العلاقات بين مكونات الصور الذهنية التي كونها حول القصة.	السؤال (٢) مفردة (ب)	٤	٣	١٢	٢٨,٥٧٪
	٦- إكمال أحداث القصة في ضوء فهمه للعلاقات بين الأفكار التي تضمنتها.	السؤال (٣) مفردة (ج)				
	٧- استنتاج صفات بعض الشخصيات الواردة في القصة في ضوء مواقفهم.	السؤال (٣) مفردة (أ)				
	٨- تصور الدوافع الكامنة وراء أحداث القصة.	السؤال (٥) مفردة (أ)				

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية للمهارة	أرقام المفردات الاختبارية	عدد المفردات الاختبارية	الدرجة العظمى للمفردة	مجموع درجات المفردات	النسبة المئوية
(٣) مهارة التخيل العقلي التحويلي	٩- تقمص دور بعض الشخصيات الواردة في القصة وتخيل نفسه بدلاً منها.	السؤال (٤) مفردة (ج)	٣	٣	٩	٢١,٤٢٪
	١٠- إدخال تعديلات على الأفكار الواردة في القصة وإعادة صياغتها في ضوئها.	السؤال (٤) مفردة (ب)				
	١١- تخيل أماكن جديدة لأحداث القصة غير الواردة في النص.	السؤال (٣) مفردة (ب)				
(٤) مهارة التخيل العقلي الإبداعي	١٢- اقتراح قرارات بديلة عن القرارات التي أصدرتها بعض شخصيات القصة وتوقع نتائجها.	السؤال (٥) مفردة (ب)	٣	٣	٩	٢١,٤٢٪
	١٣- وضع حلول بديلة لمشكلة موجودة أو مفترضة	السؤال (١) مفردة (ب)				
	١٤- التنبؤ بأحداث مستقبلية بناء على فرضيات مرتبطة بأحداث القصة.	السؤال (٢) مفردة (ج)				
اختبار مهارات التفكير التخيلي الكلي			١٤	٣	٤٢	١٠٠٪

ثالثًا: الدراسة التجريبية

تمت الدراسة التجريبية للبحث كما يلي:

(١) اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة قصدية من التلاميذ الموهوبين لغويًا بالصف الثاني الإعدادي بمدرسة الظافرية الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية والتابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة قنا، والمنتظمين في الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م؛ وقد تم تحديد التلاميذ مجموعة البحث من خلال تطبيق بعض المحكات المتفق عليها في التعرف على التلاميذ الموهوبين لغويًا وتحديدهم، وهي:

- ترشيحات المعلمين والأخصائيين ومشرفي الصحافة للتلاميذ الموهوبين لغويًا.
- الرجوع لنتائج الاختبارات التحصيلية واختيار من يزيد تحصيلهم في مادة اللغة العربية عن ٨٥٪ فأكثر.
- تطبيق اختبارات تحديد وكشف الموهوبين لغويًا على التلاميذ الذين تم اختيارهم: (اختبار الذكاء العالي (خيري، ١٩٧٩)، واختبار التفكير الابتكاري تأليف إبراهام وإعداد وتعريب: مجدي عبد الكريم حبيب (حبيب، ٢٠٠١)، واختبار الثروة اللغوية (عبد المجيد،١٩٩٧)، واختبار القراءة الناقدة (عبد المجيد، ١٩٩٧).

هذا وقد اتفق البحث الحالي في اختياره هذه المحكات مع دراسة كل من: محمد وأسامة (٢٠٠٥)، هداية (٢٠١٤)، محمود ومحمد (٢٠١٦)، محمد (٢٠١٧)، سالمان (٢٠٢٠)، محمود وآخرين (٢٠٢٠).

وبعد تطبيق هذه المحكات، تم تحديد مجموعة البحث الأساسية حيث تكونت المجموعة من (٢٢) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا (مجموعة تجريبية واحدة حيث التطبيقين القبلي والبعدي).

(٢) تطبيق أداتي القياس قبلياً:

تم تطبيق أداتي القياس قبليًا على مجموعة البحث، حيث تم تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/١٠/١١م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التخيلي يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/١٠/١٢م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين تم تصحيحهما ومعالجة الدرجات إحصائيًا.

(٣) التدريس لمجموعة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أداتي القياس قبليًا، تم البدء في إجراءات التدريس لمجموعة البحث وفقًا للبرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية ابتداءً من يوم السبت الموافق ٢٠٢٢/١٠/١٥م، وتم الانتهاء من التدريس يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/١٢/٨م، واستمر التدريس ثمانية أسابيع، واستغرق (٣٦) حصة دراسية.

وقد قام الباحثان بالإجراءات الآتية قبل البدء في التدريس:

- عقد لقاء مع مدير المدرسة والمعلم الأول للغة العربية من أجل الاتفاق على توفير الحصص الدراسية اللازمة لتنفيذ البرنامج ومكان مناسب للتدريس، وقد لاقى الباحثان كل ترحيب ودعم من قبل إدارة المدرسة، وتم توفير الوقت والمكان المناسبين لتدريس البرنامج.
- مقابلة التلاميذ مجموعة البحث، وشرح الهدف من البرنامج، والمهارات المستهدف تنميتها، وطريقة تنفيذ المهام والأنشطة التي يتضمنها البرنامج، والتأكيد على أهمية الالتزام بالحضور، والفائدة التي سوف تعود عليهم من المشاركة في دراسة البرنامج، وتسليمهم نسخة من كتاب التلميذ وأوراق العمل الخاصة بالأنشطة.
- ونظرًا لطبيعة البرنامج وأنشطته وإجراءاته، قام الباحثان بتدريس موضوعات البرنامج للتلاميذ عينة البحث، ومتابعة التكليفات والأنشطة الإثرائية المنزلية وإدارة المناقشات حولها على مجموعة الواتس آب (بيت القصة).

(٤) تطبيق أداتي القياس بعدياً

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج لمجموعة البحث، تم تطبيق أداتي القياس بعديًا؛ حيث تم تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٢/١١م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التخيلي يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٢م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين تم تصحيحهما ومعالجة الدرجات إحصائيًا.

نتائج البحث وتفسيرها

تمت معالجة البيانات التي تم التوصل إليها في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة واختبار مهارات التفكير التخيلي باستخدام برنامج (SPSS.V.24) من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة (لأنه الاختبار الأنسب لمعالجة البيانات عندما لا يتوافر شرط اعتدالية التوزيع وعندما يكون حجم العينة صغيرًا (أقل من ٢٥)، كما تم حساب حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية وقيمة (r)، وحساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لقياس فاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وفيما يلي عرض هذه النتائج ومناقشتها:

أ) النتائج المرتبطة بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه "ما فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟" تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، ومن خلال برنامج (SPSS.V.24) تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة، وإيجاد قيمة (Z)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ودلالتها الإحصائية (ن=٢٢)

المهارات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر (r)
عنوان القصة ومقدمتها	القياس القبلي الرتب السالبة	٤,٣٦	١,٥٥	صفر	صفر	٤,١٤	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٨٢
	القياس بعدي الرتب الموجبة	١٠,٧٢	١,٢٠	١١.٥	٢٥٣			
بيئة القصة	القياس القبلي الرتب السالبة	٤.٩٠	١,٣٤	صفر	صفر	٤,١٣	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٨٠
	القياس بعدي الرتب الموجبة	١٠,٢٧	١.٢٤	١١.٥	٢٥٣			
شخصيات القصة	القياس القبلي الرتب السالبة	٧,٦٣	١,٨٣	صفر	صفر	٤,١١	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٧٦
	القياس بعدي الرتب الموجبة	١٥,٩٥	١,٦١	١١.٥	٢٥٣			

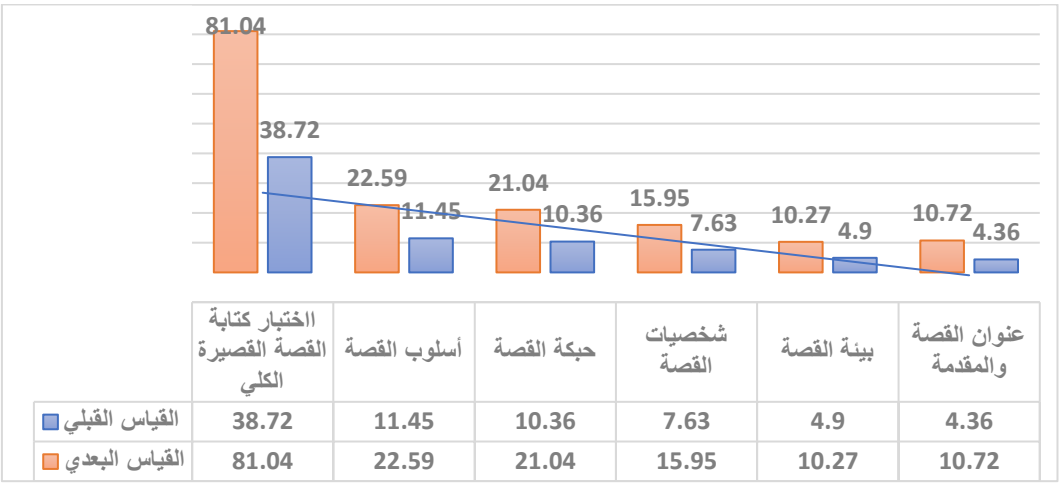
المهارات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر (r)
حبكة القصة	القياس القبلي الرتب السالبة	١٠,٣٦	١,٨٣	صفر	صفر	٤,١٢	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٧٨
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٢١,٠٤	١,١٣	١١.٥	٢٥٣			
أسلوب القصة	القياس القبلي الرتب السالبة	١١,٤٥	١,٩٤	صفر	صفر	٤,١١	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٧٦
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٢٢,٥٩	١,٢٩	١١.٥	٢٥٣			
كتابة القصة الكلي	القياس القبلي الرتب السالبة	٣٨,٧٢	٤,٦٧	صفر	صفر	٤,١٠	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٧٤
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٨١,٠٤	٤,٢١	١١.٥	٢٥٣			

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من دلالة الفروق تم حساب حجم التأثير للاختبارات اللابارمترية وقيمة (r) من خلال المعادلة ($r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$) حيث يتم تفسير قيمة (r) كالتالي: ($r = 0.10 < 0.30$ حجم تأثير صغير – $r = 0.30 < 0.50$ حجم تأثير متوسط – $r =\geq 0.50$ حجم تأثير كبير).

وبالنظر للجدول السابق يتبين ارتفاع قيمة (r) لحجم التأثير للاختبار الكلي لمهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية، حيث جاءت القيم ما بين (٠,٨٧٤ : ٠,٨٨٢) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٥٠) مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ مجموعة البحث.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية، ودرجة نمو هذه المهارات لدى التلاميذ من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية

يتبين من الشكل السابق النمو الكبير لمهارات كتابة القصة القصيرة في القياس البعدي، حيث جاءت المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية في جميع المهارات المقيسة.

وللتأكد من هذا التحسن وفاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية هذه المهارات، تم حساب نسبة الكسب المعدلة باستخدام معادلة لبليك Blake التالية: نسبة الكسب المعدلة لبليك = $\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$

حيث ص = المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في القياس البعدي، س= المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في القياس القبلي، د = الدرجة النهائية العظمى للاختبار.

وتكون هناك فاعلية وفقاً لمعادلة Blake إذا تراوحت نسبة الكسب المعدلة بين (١ – ٢) بحيث لا تقل قيمتها عن (١) وإذا كانت القيمة أكبر من (١,٢) تكون الفاعلية مرتفعة (حسن، ٢٠١٣، ٢٦)، والجدول التالي يوضح نسبة الكسب المعدلة للاختبار ومهاراته الفرعية:

جدول (٧)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية

الاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدلة	دلالة الفاعلية
فكرة القصة	٤,٣٦	١٠,٧٢	١٢	١,٣٦٢	مرتفعة
بيئة القصة	٤.٩٠	١٠,٢٧	١٢	١,٢٠٣	مرتفعة
شخصيات القصة	٧,٦٣	١٥,٩٥	١٨	١,٢٦	مرتفعة
حبكة القصة	١٠,٣٦	٢١,٠٤	٢٤	١,٢٢٧	مرتفعة
أسلوب القصة	١١.٤٥	٢٢,٥٩	٢٤	١,٣٤	مرتفعة
اختبار مهارات كتابة القصة القصيرة الكلي	٣٨,٧٢	٨١,٠٤	٩٠	١,٢٧٩	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة لبليك في مهارة العنوان والمقدمة = (١,٣٦) ومهارة بيئة القصة = (١,٢٠)، ومهارة شخصيات القصة = (١,٢٦)، ومهارة حبكة القصة = (١,٢٢)، ومهارة أسلوب القصة = (١,٣٤)، والاختبار الكلي= (١,٢٧٩) وهذه النسب جميعها نسب مرتفعة وتقع في المدى المرتفع (١,٢) الذي حدده بليك للفاعلية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ مجموعة البحث.

ووفقًا لهذه النتيجة يتم قبول الفرض الأول للبحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي"، **وبهذه النتيجة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.**

ويمكن مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بفاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

- تضمن البرنامج مجموعة من الدروس التي أُعدت بشكلٍ يناسب التلاميذ الموهوبين لغويًا وخصائصهم، الأمر الذي حقق تنوعًا في أهداف البرنامج، بحيث تسعى هذه الأهداف إلى تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة وتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ.
- العلاقة الارتباطية الكبيرة بين متغيرات البحث التي بُني عليها البرنامج (التصور العقلي – مهارات كتابة القصة القصيرة – التفكير التخيلي) كان له أثره الواضح على التلاميذ؛ وقد ظهر هذا الأثر من خلال التناغم الذي ظهر جليًا في الأنشطة اللغوية والتدريبات التي تضمنها البرنامج، مما جعل أداء التلاميذ الموهوبين لغويًا في مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي يخرج من مشكاة واحدة متآلفة ومتجانسة، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بإستراتيجية التصور العقلي، وذلك كله كان له أثر واضح في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ من خلال إجراءات البرنامج وأنشطته.
- ساعدت أنشطة البرنامج وطريقة بنائها من خلال الاعتماد على إستراتيجية التصور العقلي وإجراءات تنفيذها على تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ لاسترجاع الصور الذهنية وإنتاج الأفكار وتوليدها دون خوف من الخطأ، وتدريبهم على توسيع الأفكار من خلال طرح الأسئلة المفتوحة كل هذا أدى إلى تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ.
- تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة الإثرائية المتنوعة (الفردية والجماعية)، والتي تم توظيفها بشكلٍ جيد لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى التلاميذ مثل: نشاط (استمع – حدد) والذي تم توظيفه لتنمية مهارة تحديد شخصيات القصة ومهارة التعرف على بيئة القصة الزمانية والمكانية، نشاط (اقرأ – رتب – اكتب) والذي تم توظيفه لتنمية مهارة ترتيب أحداث القصة منطقيًا، ونشاط (اقرأ – تخيل – غير) والذي تم توظيفه لتنمية مهارات حبكة القصة، ونشاط (شاهد – عبر بأسلوبك)، (تذكر – قاعدة لغوية)، والتي تم توظيفه لتنمية مهارات أسلوب القصة وكتابة العنوان والمقدمة، وأنشطة (استمع – تصور – اكتب)، (شاهد – تصور – اكتب)، (انظر – عبر – اكتب)، (اقرأ – فكر – قيم نفسك)، وغيرها من الأنشطة الإثرائية التي ساعدت التلاميذ على تكوين صور عقلية واضحة لعناصر القصة ومهاراتها، وبالتالي زيادة قدرات التلاميذ على إعادة تشكيل الصور العقلية لهذه العناصر،

ومن ثمَّ إعادة إنتاجها في كتابات قصصية جديدة.

- تضمنت أنشطة البرنامج الإثرائية توظيف مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية مهارات القصة القصيرة لدى التلاميذ من خلال عمل حلقات نقاشية على الواتس آب (مجموعة بيت القصة)؛ يتم من خلالها مراجعة تكليفات التلاميذ وكتاباتهم وإعطاء تغذية راجعة فورية لها، وتبادل الصور العقلية بينهم، مما كان له أثر كبير في صقل موهبة التلاميذ اللغوية وتنمية مهاراتها في كتابة القصة القصيرة لديهم، وأيضًا التعرف على خبرات باقي زملائهم وإبداعاتهم الفنية والاستفادة منها.
- تضمن البرنامج مجموعة متنوعة من أساليب التقويم والتي منها استخدام (بطاقة التقييم الذاتي للتلاميذ) والتي تم الاستعانة بها لتقييم تعلمهم للمهارات المستهدفة في كل درس، مما كان له عظيم الأثر في تكوين صور عقلية واضحة لدى التلاميذ حول هذه المكونات؛ وبالتالي سهولة استرجاع وإعادة تشكيل هذه الصور العقلية مرة أخري في كتاباتهم، وبالتالي زيادة تمكنهم من مهارات كتابة القصة القصيرة المختلفة.
- المناقشات الشفوية التي كانت تتم بين المعلم والتلاميذ بعد أداء الأنشطة الإثرائية والمهام اللغوية المكلفين بها، وقراءة التلاميذ للتقارير التي كتبوها عن المهمة وكيفية تنفيذها، وإجراءات التقييم الذاتي للصور العقلية، كل ذلك أدى إلى نمو مهارات كتابة القصة القصيرة في سياق لغوي طبيعي.
- تمتع التلاميذ الفائقين لغويًا بمجموعة من الخصائص المعرفية والانفعالية واللغوية المميزة، وتوافر القدرات اللغوية الإبداعية الكامنة لديهم؛ جعل تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة من خلال إستراتيجية التصور العقلي أسرع وأفضل، ومن ثمَّ فإن التلاميذ الموهوبين لغويًا أنفسهم كانوا أحد عوامل تحقيق فاعلية البرنامج في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لديهم.

هذا وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة علوان (٢٠١٦) والتي أثبتت فاعلية إستراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التباعدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، والتي أثبتت فاعلية إستراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات لغوية أخرى، مثل: دراسة أحمد (٢٠١٥)؛ ودراسة علي (٢٠١٨)، ودراسة الروقي (٢٠١٨)، ودراسة أبو صواوين (٢٠٢٠)، ودراسة حمدنا الله وآخرين (٢٠٢٢)؛ ودراسة يوسف (٢٠٢٢)، وإن كان البحث الحالي يختلف عن هذه الدراسات في المتغيرات التابعة، والمرحلة التعليمية المستهدفة، حيث تم توظيف البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، وهو ما لم تعمل عليه دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

(ب) النتائج المرتبطة بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه "ما فاعلية برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟" تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، ومن خلال برنامج (SPSS.V.24) تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي وإيجاد قيمة (Z)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ودلالتها الإحصائية (ن=٢٢)

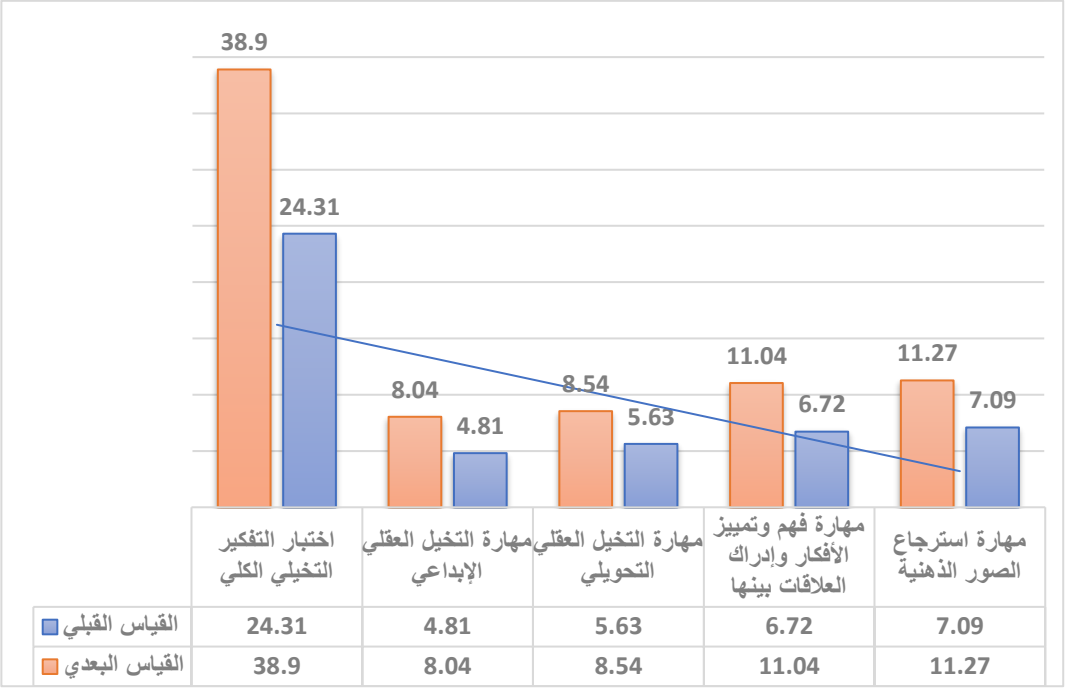
المهارات	الاختبار	م	ع	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر (r)
استرجاع الصور الذهنية	القياس القبلي الرتب السالبة	٧,٠٩	١,٠٦	صفر	صفر	صفر	٤,٠٥	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٦٣
	القياس بعدي الرتب الموجبة	١١,٢٧	٠,٦٣	٢١	١١	٢٣١			

المهارات	الاختبار	م	ع	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر (r)
فهم وتمييز الأفكار	القياس القبلي الرتب السالبة	٦,٧٢	٠,٧٥	صفر	صفر	صفر	٤,١٥	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٨٤
	القياس بعدي الرتب الموجبة	١١,٠٤	٠,٦٥	٢٢	١١.٥	٢٥٣			
التخيل العقلي التحويلي	القياس القبلي الرتب السالبة	٥,٦٣	١,٠٩	صفر	صفر	صفر	٤,١٣	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٨٠
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٨,٥٤	٠,٥٩	٢٢	١١.٥	٢٥٣			
التخيل العقلي الإبداعي	القياس القبلي الرتب السالبة	٤,٨١	٠,٨٣	صفر	صفر	صفر	٤,٠٣٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٦٠
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٨,٠٤	٠,٨٩	٢١	١١.٥	٢٣١			
اختبار التفكير التخيلي الكلي	القياس القبلي الرتب السالبة	٢٤,٣١	٢,٣٥	صفر	صفر	صفر	٤,١١	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٧٦
	القياس بعدي الرتب الموجبة	٣٨,٩٠	١,٧١	٢٢	١١.٥	٢٥٣			

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من دلالة الفروق تم حساب قيمة (r) لحجم التأثير للاختبار الكلي لمهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية، حيث جاءت القيم ما بين (٠,٨٦٠ : ٠,٨٨٤) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٥٠) مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ مجموعة البحث.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية، ودرجة نمو هذه المهارات لدى التلاميذ من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية

يتبين من الشكل السابق نمو مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ عينة البحث في القياس البعدي، حيث جاءت المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية في جميع المهارات المقيسة.

وللتأكد من هذا التحسن وفاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية هذه المهارات، تم حساب نسبة الكسب المعدلة باستخدام معادلة لبليك Blake والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية

الاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدلة	دلالة الفاعلية
مهارة استرجاع الصور الذهنية	٧,٠٩	١١,٢٧	١٢	١,١٩٩	متوسطة
مهارة فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها	٦,٧٢	١١,٠٤	١٢	١,١٧٨	متوسطة
مهارة التخيل العقلي التحويلي	٥,٦٣	٨,٥٤	٩	١,١٨٦	متوسطة
مهارة التخيل العقلي الإبداعي	٤,٨١	٨,٠٤	٩	١,١٢٨	متوسطة
الاختبار الكلي	٢٤,٣١	٣٨,٩٠	٤٢	١,١٧١	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية تراوحت ما بين (١,١٢: ١,١٩) وهذه النسب جميعها تقع ضمن المدى الذي حدده بليك للفاعلية (١: ٢) ولكنها تقل عن النسبة التي حددها بليك للفاعلية المرتفعة (١,٢)، مما يشير إلى وجود فاعلية متوسطة للبرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ مجموعة البحث، ولعل هذا يرجع إلى ارتفاع المتوسطات القبلية لمهارات التفكير التخيلي الرئيسة والفرعية والتي جاءت جميعها فوق المتوسط، حيث جاءت المتوسطات القبلية لدرجات التلاميذ في مهارة استرجاع الصور الذهنية (٧,٠٩)، ومهارة فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها (٦,٧٢)، ومهارة التخيل العقلي التحويلي (٥,٦٣)، ومهارة التخيل العقلي الإبداعي (٤,٨١)، والاختبار الكلي (٢٤,٣١)، وهذا يشير إلى توافر مهارات التفكير التخيلي بالفعل لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا قبل دراسة البرنامج ولكن بدرجة متوسطة؛ وهذا بدوره يمكن تفسيره بالنظر إلى طبيعة التلاميذ الموهوبين لغويًا وخصائصهم العقلية حيث يتميزون بالخيال الخصب وارتفاع القدرة على التخيل؛ مما كان له أثر على أدائهم القبلي على الاختبار، ومع ذلك فقد أدى التدريس من خلال البرنامج إلى نمو هذه المهارات لدى التلاميذ، وهذا ما توضحه المتوسطات الحسابية للقياس البعدي وقيمة حجم التأثير.

ووفقًا لهذه النتيجة يتم قبول الفرض الثاني للبحث ونصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي"، **وبهذه النتيجة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.**

ويمكن مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بفاعلية البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير التخيلي في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

- ساعدت أنشطة البرنامج وطريقة بنائها وتنفيذها على تحسين قدرة التلاميذ على استرجاع الصور العقلية المخزنة لديهم؛ حيث أدت الخطوة الثانية من خطوات تنفيذ البرنامج (تنشيط الخلفية المعرفية واستدعاء الصور العقلية المخزنة) إلى مساعدة التلاميذ على استخدام مهارات التفكير التخيلي من أجل استدعاء الصور الذهنية المخزنة لديهم حول موضوع الدرس، عن طريق توظيف مهارات التعرف الأولى ومهارات فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها؛ من أجل تنشيط الخلفية المعرفية السابقة واستدعاء الصور العقلية المرتبطة بنصوص القصص التي يتضمنها البرنامج؛ والتي تدور حول أشخاص وأحداث وأماكن القصص وغيرها من مكونات القصة الفنية؛ مما ساعد التلاميذ على تذكر الخبرات والمعارف والأفكار السابقة ورسم صورة عقلية واضحة لها مما سهل عملية استرجاعها؛ وهذا أدى بدوره إلى تنمية مهارات التفكير التخيلي وبصفة خاصة مهارات استدعاء المعلومات والتفاصيل الأساسية التي تتضمنها القصة، واستدعاء الصور الذهنية لعناصر قصصية لم تشاهد من قبل، ومهارة إيجاد العلاقات بين مكونات الصور التي كونها حول القصة.
- تم بناء أنشطة البرنامج وإجراءاته بحيث تخلق جوًا من الألفة بين التلاميذ، مع إتاحة الحرية الكاملة للتلاميذ للتعبير عن تصوراتهم الذهنية وأفكارهم؛ في نفس الوقت الذي يتم فيه تبادل الصور الذهنية المتكونة من خلال التعبير عن تفاصيلها، وهذا أدى بدوره إلى زيادة القدرة على إيجاد العلاقات بين مكونات الصورة الذهنية التي تم تكوينها، والتمييز بينها واستنتاج العلاقات التي تربط بينها، وتفسير الدوافع الكامنة وراء أحداث القصة، مما ساعد بشكلٍ كبيرٍ على تنمية المهارات المتعلقة بفهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها.

- ساعدت أنشطة التخيل الحر والتي تتطلب من التلميذ تخيل موقف مر به ورسم صورة عقلية مرتبطة بالموقف، أو تخيل نفسه مكان أبطال وشخصيات القصة وتقمص شخصياتهم، ساعدت هذه الأنشطة التلاميذ على تحسين قدراتهم على إعادة تركيب أو تشكيل الصور العقلية، واستخلاص صور وعلاقات وأفكار جديدة، كما ساعدة أنشطة البرنامج الإثرائية مثل نشط (شاهد – تخيل – غير) في إعادة تشكيل الصور الذهنية المكونة لعناصر البناء الفني للقصة، مما ساعد التلاميذ على إدخال تعديلات على الأفكار الواردة في القصة وإعادة صياغتها، وتقمص دور الشخصيات الواردة في القصة وتخيل نفسه بدلا منها، وتخيل أماكن جديدة لأحداث القصة غير الواردة في النص، مما أدى بشكل عام إلى نمو مهارات التخيل العقلي التحويلي لدى التلاميذ.
- احتوى البرنامج على عددٍ كبيرٍ من الأنشطة الإثرائية والتي اعتمدت على التنوع، كما تم توظيفها بشكلٍ جيد لتتماشى مع كل مهارة فرعية من مهارات التفكير التخيلي، مثل (استمع – حدد)، (شاهد – حدد) والتي تم توظيفها لتنمية مهارات استرجاع الصور الذهنية ومهارات فهم وتمييز الأفكار وإدراك العلاقات بينها وتوضيح التصورات العقلية التي تكونت لديهم حول القصص التي يتم قراءتها أو الاستماع إليها ومشاهدتها، وأنشطة (اقرأ – تخيل – غير)، (استمع – تصور – غير)، (شاهد – تصور – غير)، (استمع – تصور – اكتب)، (شاهد – تصور – اكتب)، والتي تم توظيفها لتنمية مهارات التخيل العقلي التحويلي والتخيل العقلي الإبداعي، هذه الأنشطة الإثرائية وغيرها ساعدت بشكلٍ كبير على تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ.

هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسن (٢٠١٥) والتي أثبتت فاعلية إستراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ونتائج دراسة طلبه (٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة، وإن كانت تختلف عنهما في المجال الدراسي والمرحلة التعليمية المستهدفة، كما جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج عدد من الدراسات والبحوث السابقة والتي أثبتت فاعلية متغيرات مستقلة أخرى ومعالجات تجريبية مختلفة عن التصور العقلي في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة

الإعدادية، ومنها دراسة كل من: الصغير وآخرين (٢٠١٧)، خوالدة (٢٠١٧)، دقماق (٢٠١٧)، توفيق (٢٠١٩)، الصقرية والسالمي (٢٠٢٠)، المفرجي (٢٠٢٢)، وإن كان البحث الحالي يختلف مع هذه الدراسات في المتغيرات المستقلة المستخدمة، والمحتوى التعليمي، والمرحلة التعليمية المستهدفة، حيث تم توظيف البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، وهو ما لم تعمل عليه دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

(ج) النتائج المرتبطة بالعلاقة بين درجة نمو مهارات كتابة القصة القصيرة ونمو مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، ونصه: ما العلاقة الارتباطية بين درجة نمو مهارات كتابة القصة القصيرة ونمو مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الموهوبين لغويًا؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج (SPSS-24)، بين درجات التلاميذ في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة، وبين درجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي، وجاءت قيم معامل الارتباط ودلالتها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار كتابة القصة القصيرة واختبار التفكير التخيلي

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار كتابة القصة القصيرة واختبار التفكير التخيلي	٠,٧٤٣	دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ر) المحسوبة جاءت (٠,٧٤٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) كما أنها جاءت موجبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة القصيرة وبين درجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي، وبالتالي وجود علاقة طردية موجبة دالة بين المتغيرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع مهارات كتابة القصة القصيرة التي تم تدريب التلاميذ عليها تتطلب من التلاميذ ممارسة واستخدام مهارات التفكير التخيلي المختلفة أثناء التدريب على المهارات، مثل مهارات توظيف الشخصيات والبيئة المكانية والزمانية، وبناء حبكة القصة وعقدتها واختيار عنوانها، وغيرها من المهارات التي تتطلب توافر الخيال الخصب لدى التلاميذ كمتطلب من متطلبات التدريب على المهارات.

وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث ونصه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ مجموعة البحث". **وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.**

القيمة النظرية والتربوية للبحث:

يمكن للنتائج التي تم التوصل إليها أن تسهم ببعض التطبيقات التربوية، والتي تتمثل في الآتي:

- يمثل الإطار النظري للبحث قيمة نظرية مهمة تتعلق بمهارات كتابة القصة القصيرة، ومهارات التفكير التخيلي، واستخدام إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية مما قد يفيد المعلمين والمتعلمين والباحثين في هذا المجال.
- تقديم قائمة بمهارات كتابة القصة القصيرة، وأخرى بمهارات التفكير التخيلي المناسبتين لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، والتي يمكن الاستفادة منهما في صياغة وحدات دراسية أخرى تتضمن هذه المهارات وتسعي إلى تنميتها لدى التلاميذ.
- تقديم اختبار لمهارات كتابة القصة القصيرة، واختبار لمهارات التفكير التخيلي كل منهما محكم علميًا، ويمكن استخدامه لقياس تلك المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا.
- تصميم دليل للمعلم لتنفيذ البرنامج القائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية، مما قد يفيد المعلمين في إتباع أساليب تدريسية تقوم على الإبداع، والبعد عن الأساليب التقليدية في تدريس مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي وتنميتها لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا.

- قدم البحث مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية ساعدت التلاميذ الموهوبين لغويًا على تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي، والتي يمكن الاستفادة منها وتطبيقها في المدارس الإعدادية.
- توجيه النظر إلى أهمية استخدام البرامج التعليمية القائمة على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية في تدريس باقي فروع اللغة العربية، بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية في تدريس اللغة العربية وفروعها المختلفة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالموهوبين لغويًا ورعايتهم وتقديم البرامج الإثرائية التي تشبع حاجاتهم اللغوية، وبصفة خاصة ما يتعلق بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية ومن أهمها مهارات كتابة القصة.
- ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ وإدراج أنشطة التعلم القائمة على التصور العقلي في تدريس فنون اللغة العربية المختلفة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للتدريب على البرامج التعليمية القائمة على التصور العقلي والتعرف على كيفية توظيفها أثناء التدريس.
- الاهتمام بالأنشطة الإثرائية التي تنمى مهارات كتابة القصة القصيرة والتفكير التخيلي وإدراجها ضمن المحتوى التعليمي لمناهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام.
- ضرورة الاعتماد على الاختبارات والأدوات المقننة وبطاقات التقدير التحليلية في قياس مهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقها، مع تضمين الامتحانات أسئلة تقيس مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ، وفق هذه الاختبارات المقننة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، يقترح الباحثان إجراء البحوث الآتية:

- توظيف إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والخيال الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- استخدام إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالفصول الافتراضية لتنمية مهارات النقد التطبيقي للنصوص الأدبية والكفاءة اللغوية الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- برنامج قائم على التصور العقلي لتنمية مهارات فهم القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم على إستراتيجية التصور الذهني وقياس فاعليته في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- وحدة مقترحة في اللغة العربية مبنية على إستراتيجية التصور العقلي المدعومة بالوسائط لتنمية مهارات الوصف والقراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- توظيف إستراتيجية التصور العقلي في تدريس اللغة العربية لتنمية مستويات عمق المعرفة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مراجع البحث

المراجع باللغة العربية

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥(٢)، ١٥٠- ١٦٦.

أبو صواوين، راشد محمد. (٢٠٢٠). أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٤(١)، ٧١-٩١. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٠٣٣٢٦١.

أبو علام، رجاء محمود، أحمد، عاصم عبد المجيد، وعطيفي، محمد عاطف. (٢٠١٥). التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٣(٢)، ج١، ٤٦١- ٤٨٦.

أبوعوف، طلعت محمد. (٢٠٠٨). المدرسة والأطفال الموهوبين. كفر الشيخ: مطبعة العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أحمد، عاصم عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

باقر، موسى. (٢٠١٤). الصورة الذهنية في العلاقات العامة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

بدوي، محمود السعيد. (٢٠٠٨). أثر برنامج قائم على بعض أنواع التصور العقلي في صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.

البري، عمر قاسم. (٢٠٢١). دور استخدام القصة في تنمية التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن). قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٢١٩٠٦٤.

البطحاني، محمد عوض. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٩٢٠٧٠٦.

بيرنت، هالي، خيري، عبيد، وشاهين، أحمد عمر. (٢٠٠٠). كتابة القصة القصيرة. مجلة العقيق، نادي المدينة المنورة الأدبي الثقافي، ١٢(٢٤)، ٢٦٣-٢٧٠.

توفيق، أنور تقي. (٢٠١٩). أثر استراتيجية مثلث الاستماع وخلايا التعلم في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم نحو مادة الأدب. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٠)، ١٣-٥٤.

جاد الرب، مايسة محمد سعيد، شحاتة، حسن سيد، هواري، أمير صلاح، ومحمود، سامية محمد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١٠)، ١٥٣١-١٥٧٢.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٩). نموذج الإثراء المدرسي الشامل. مطبوعات وزارة التربية والتعليم – إدارة التربية الخاصة ضمن مبادرات تطوير الطلبة الفائقين والموهوبين: الشارقة.

الجعيدي، نورة بنت مطلق محمد. (٢٠٢٢). مهارات مقترحة للتعرف على التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية باستخدام الأنشطة العلمية الإثرائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٦)، ج٨، ٢٨٦ -٣١٣.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠١). اختبار التفكير الابتكاري لإبراهام (كراسة التعليمات). القاهرة: دار النهضة المصرية.

الحسامنة، هاشم محمود يوسف. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني. (رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٦٥٦٩٩.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لبلاك: نسبة الكسب المصححة لعزت. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣(٧٩)، ٢١-٣٧.

حسن، مها علي محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

حسن، هند مهدي. (٢٠١٢). أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي.

حسين، كمال الدين. (٢٠٠٠). فن رواية القصة وقراءتها للأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حمدنا الله، ضحى جعفر، إسماعيل، زكريا عبد الغني، ومحمود، محمد مصطفى (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الفائقين بالمرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٢(٢٥٠)، ١٨٣-٢١٤.

خوالدة، فاطمة محمود فياض. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٧٠٤٦٧.

خيري، السيد محمد (١٩٧٩). كراسة تعليمات اختبار الذكاء العالي. القاهرة: دار النهضة الحديثة.

دقماق، حنان حسين. (٢٠١٧). فاعلية استخدام المدخل القصصي لتنمية التفكير التخيلي الموجه لدى طلاب المرحلة الإعدادية في التربية الفنية. مجلة إمسيا، جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، (١٢)، ٢٣-٢٤. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٠٠٠٠٩٩٤.

الرفوع، محمد أحمد. (٢٠١٧). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٦(١٧٤)، ٧٢١-٧٥٢.

الرواقي، راشد محمد عبود. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٢)، ٤٩٠-٥٢٩.

الرواقي، محمد بن ميشع بن مشعان. (٢٠١١). خصائص وسمات الموهوبين في المعاهد العلمية في مدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرويلي، محمد ناصر طاهر. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراة منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٩٨٨٨٤٤.

زايد، فهد خليل، والسعدي، فاطمة. (٢٠٠٦). فن الكتابة والتعبير. عمان: مكتبة الرسالة.

الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٤). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زين الدين، بن موسى. (٢٠١٠). سمات الطفل الموهوب لغويًا وطرائق تنميتها. مجلة الدراسات اللغوية، جامعة قسنطينية، (٦)، ٤٣-٧٢. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٦٤٢٣٤٢.

سالمان، أسامة كمال الدين إبراهيم. (٢٠٢٠). استخدام القراءة التصويرية في تنمية التخيل والبرهنة الإبداعية في الكتابة لدى الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٤٧)، ٤٤. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٠٨٧٧٠٢.

سايج، تهاويل عطا الله، وعاشور، راتب قاسم محمد (٢٠١٤). أثر استراتيجية الألعاب اللغوية وسرد القصة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٧٢٤٧٢٨.

سعادة، جودة أحمد. (٢٠٠٩). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامة، نجوى سليمان، عبد العظيم، ريم أحمد، وحسن، ثناء عبد المنعم. (٢٠١٨). استخدام إستراتيجية التخيل الحر في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس، ١٩(٩)، ٢٥-٥٧. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٩٢٩٢٥٩.

سليمان، شاكر عبد الحميد. (٢٠٠٥). عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات. الكويت: دار عالم المعرفة.

السيد، محمد سعد، عجيز، عادل أحمد، والمليجي، علاء أحمد. (٢٠١٢١). فاعلية برنامج أنشطة إثرائية مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٦(عدد خاص)، ٣٧٨-٣٤٠. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٣٢٥٦٩٤.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن، ومعوض، ليلي. (٢٠١٨). التعليم للإبداع وصناعة المبدعين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حنان أحمد متولي. (٢٠٢٢). استخدام التعلم التشاركي في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١١٨(٢)، ٤٠٣-٤٤٨. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٣٣٤٨٠٧.

شعيب، إيمان محمد مكرم. (٢٠١٦). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث مي مجالات التربية النوعية، ٢(٧)، ٣٤-١٠٤.

الشهاب، إبراهيم حمزة إبراهيم. (٢٠١٦٥). الخصائص السلوكية المميزة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بإربد. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، (١٦٩) ج٤، ٣٩٤-٤١٧. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٦٤٥١٣.

شهاوي، هبة الله علي. (٢٠٢٢). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية فض ضوء مدخل إدارة الأزمات وأثره في تنمية التفكير التخيلي وحل المشكلات التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

الشيخ علي، هداية إبراهيم. (٢٠١٤). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣٣)، ٢٢٧ – ٣٠٩. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٥٧٠٥٥٨.

الشيخلي، خالد خليل. (٢٠٠٥). الأطفال الموهوبون والمتفوقون: أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم. العين: دار الكتاب الجامعي.

صبيح، إبراهيم، حماد، أحمد، عبد الحليم، حسين، عبد الجابر، سعود، مقداد، عبد الله، وولويل، كامل. (٢٠١٣). فن الكتابة والتعبير. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

الصغير، بديعة محمد محمود، سنجي، سيد محمد، ومكاوي، سيد فهمي. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، (٧)، ٢٨١-٣١٠. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٢٧٤٥٥.

الصقرية، رابعة محمد مانع، والسالمي، محمد ناصر يوسف. (٢٠٢٠). أثر تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨(٢)، ٤٦٣-٤٧٤.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠١). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلبه، رهام حسن محمد. (٢٠١٨). تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم على استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٤)، ١-٤٦. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٩٠٦٢٠٥.

الطيب، بدوي أحمد محمد. (٢٠١٤.أ). مهارات التدريس: التفكير الإبداعي والناقد. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الطيب، بدوي احمد محمد. (٢٠١٤.ب). تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لطلاب المرحلة الإعدادية من خلال الأنشطة الإثرائية. مجلة دراسات في التربية وعلم النفس، (٢٦)، ج٣، ٢١٧-٢٥٠.

الطيب، عصام على، ورشوان، ربيع عبده. (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات. القاهرة: عالم الكتب.

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

عادل، منى محمد. (٢٠٢١). تحديد مهارات كتابة القصة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، (٢٧)، ١٢٩-١٧٤.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (٢٠٠٩). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها وإستراتيجياتها. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، رشا السيد صبري. (٢٠١٣). بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٤١)، ج.٢، ١٧٣-٢١٦. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٤٧١٧٦٢.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). إستراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، سليمان شاكر. (٢٠٠٩). الخيال من الكهف حتى الواقع الافتراضي، سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد المجيد، أسامة محمد (١٩٩٧). دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويًا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد المقصود، سهام عمر إمام. (٢٠٢١). فاعلية تصميم أنشطة إثرائية لتنمية بعض مهارات التفكير التوليدي من خلال تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١ (١٣٢)، ٨٨-١٣٥.

العبيدي، خالد خاطر سعيد. (٢٠٠٩). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط (رسالة دكتوراة. كلية التربية جامعة أم القري). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٥٣١٧٢٤.

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (ط.٤). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عصفور، إيمان حسين. استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣، ١٨٣-٢٢٠.

عصفور، جابر. (٢٠٠٩). الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي. القاهرة: دار المعارف.

العقيلي، عبد المحسن بن سالم. (٢٠٠٢). مدى إدراك وفهم معلمي اللغة العربية لثلاثة مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية في مهارة القراءة. بحوث المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (نحو امة قارئة)، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد خاص، ٥٩-٨٦.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة (ط.٥). القاهرة: دار الفكر العربي.

علوان، رغد سليمان. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجيتي التصور الذهني وتآلف الأشتات في الكتابة الإبداعية والتفكير التباعدي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.

علوان، فادية. (٢٠١١٦). مقدمة في علم النفس الارتقائي (ط.٢). القاهرة: الدار العربية للكتاب.

علي، أحمد سعد إسماعيل. (٢٠١٨). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (رسالة ماجستير، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر). قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٠٣٥٤٣١.

علي، أحمد صالح، صابر، عبد المنعم محمد، فخري، أحمد محمود، وعبد الرحمن، خلف عبد المعطي. (٢٠٢١). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ٤(٤)، ٢-٣٦.

عليان، يوسف. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العنزي، ثاني سويد. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٧٤٧٥٨٠.

فخرو، أنيسة. (٢٠١٥). متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين (ورقة عمل). كتاب المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، تحت شعار (نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين)، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة. ١٩-٢١ مايو ٢٠١٥، ٣٠-٤٢.

فياض، فاطمة محمود. (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عملية الاستماع التكاملي في تحسين مهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٦٤(١)، ١٥٣-١٧٣.

القرني، علي عبد الخالق. (٢٠٠٢). دليل المعلم في بناء الاختبارات. عمان: دار المسيرة.

القرني، مسفر حفير سني. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (١٧)، ج ٢، ٦٤٥- ٦٧٧.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠١٣). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم (ط.٢). القاهرة: عالم الكتب.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٣). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قنديل، فؤاد. (٢٠٠٢). فن كتابة القصة. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

محمد، عبد الرحمن الصغير. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨(٤)، ٤٥٢-٥٠٢. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٩٩٤٥٢.

محمد، منال علي حسن. (٢٠٢١). فاعلية نموذج جون زاهوريك البنائي في تصويب التصورات البديلة لبعض مفاهيم مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير التخيلي والحس العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٩١)، ٤٧٧٤ – ٤٦٩١. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١١٩٩٥٤٤.

محمد، هدى مصطفى، وعبد المجيد، أسامة محمد. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغويًا وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، المعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٥٠)، ١٢٤-١٧٣. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٤٤٥٩٦.

محمود، عبد الرازق مختار، إبراهيم، أسماء عثمان محمد، وعامر، عبد الوهاب هاشم. (٢٠٢٠). مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين لغويا ومدي توافرها لدى معلمي اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦(٧)، ٢٧٠- ٢٩٩. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٠٨٥٥٥١.

محمود، عبد الرازق مختار، ومحمد، عبد الرحيم فتحي. (٢٠١٦). مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (٢)، ٨٠ –١١٢. قاعدة معلومات دار المنظومة: ٧٣٤٦٦١.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٩). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف.

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين على. (٢٠١٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. الكويت: دار الكتاب الحديث.

مزيد، منى أحمد محمود. (٢٠٠٨). عمليات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين لغويًا (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

المفرجي. منصور جاسم (٢٠٢٢). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية " PDEODE " في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط الفهم القرائي وتنمية تفكيرهن التخيلي في مادة اللغة العربية. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، ١٧(١)، ٢٠١٧– ٢٢٩. قاعدة معلومات دار المنظومة: ١٢٧٤٠٦١.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩). مسودة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي. رئاسة مجلس الوزراء المصرية.

يوسف، سمر صابر زكي. (٢٠٢٢). برنامج قائم على التصور العقلي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية التحصيل والخيال الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة السويس.

- **المراجع باللغة الإنجليزية**

Anderson, A. J., Bruni, E., Lopopolo, A., Poesio, M., & Baroni, M. (2015). Reading visually embodied meaning from the brain: Visually grounded computational models decode visual-object mental imagery induced by written text. NeuroImage, 120, 309-322.

Callahan, C. M. (2017). The characteristics of gifted and talented students. In Fundamentals of Gifted Education (pp. 153-166). Routledge.

Dewi, P. (2017). Teaching reading to young learners through visualization strategy. In 1st English Language and Literature International Conference. 178-182.

Eckhoff, A., & Urbach J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. Early Childhood Education Journal ,36(2),179-158.

Gali, G. V., Fakhrutdinova, A. V., & Gali, A. I. (2019). Methods of Foreign Language Teaching to Linguistically Gifted Students. International Journal of Higher Education, 8(8), 1-4.

Halidjah, S. (2018). Implementation of Process Approach in Learning Write A Short Story. JP2D (Jurnal Penelitian Pendidikan Dasar) UNTAN, 1(2), 81-91.

Johnsen, S. K. (2020). Identifying gifted students: A practical guide (3rd). Routledge.

Johnsen, S. K. 2 (2021). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. In NAGC Pre-K–Grade 12 Gifted Education Programming Standards (pp. 71-95). Routledge.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds), theoretical models and processes of reading (5th ed) (pp. 1329 – 1362) New York, DE: International Reading Association.

VanTassel-Baska, J. (2021). Alternative assessments with gifted and talented students. Routledge.