فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي
في تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وأثره على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. منى مصطفى السعيد السعيد جبريل
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

الملخص

استهدف البحث تعرّف فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وأثره على أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، أهمها:

١- *وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح التطبيق القبلي بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح التطبيق البعدي بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.*

٢- *وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.*

٣- *وجود اختلاف في أساليب تعلم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق مقياس كولب لأساليب التعلم.*

Abstract:

The aim of the research was to learn the effectiveness of an Arabic language migration program based on the skills of creative written expression in developing the thinking style of the brain and its impact on the learning methods of second grade students. The research has reached several results, the most important of which are:

1- The presence of a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of the experimental group in the tribal and post-application of the Torrance test for the patterns of thinking and education for the tribal application for the left pattern and for the post-application for the right and integrated pattern.

2- There is a difference of statistical significance at the level of (0.01) between the average scores of students in the experimental group and the group in the post-application to test creative written expression for the benefit of the experimental group.

3- There is a difference in the methods of learning for the second grade students according to the Kolb scale of learning methods.

مقدمـــــة:

يتبني الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضًا هو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورًا بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها نمط تفكيره وأسلوب تعلمه.

وقد نال موضوع التعلم والتفكير اهتمام الباحثين إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظرًا لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية، كما أن

التفكير هدف مهم من أهداف التعليم. فيري علماء التربية أن أفضل طريقة في تيسير تعلم التلاميذ تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية بالتركيز علي الأساليب العقلية وأساليب التعلم نظراً لأن التعلم مرتبط بالتفكير، والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم **(عامر علوان، ٢٠١٢، ١٢٨)**.

لذا تزايد الاهتمام بدراسة وظائف النصفين الكرويين للدماغ كموضع للقدرات العقلية ولاسيما قدرات التفكير وعلاقتها بعملية التعلم حيث تساعد القائمين على العملية التعليمية في فهم مدى تعقد عملية التعلم، فكشفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن وجود فروق بين النصفين الكرويين في عدد من الوظائف العقلية العليا، فالنصف كروي الأيسر يقوم بالوظائف اللفظية والتحليلية والمنطقية، وهو يعمل بطريقة منطقية استدلالية تتابعية ويهتم بالتفكير السببي والتفكير المنطقي الرياضي، بينما يتخصص النصف كروي الأيمن في إدراك نماذج الاستجابات الحسية والمصورة وتذكرها وأنماط التفكير التي تقود إلى الإبداع حيث تتركز فيه الوظائف المرتبطة بالحدس والانفعال والوجدان والإبداع والفن واستخدام الخيال **(سليمان إبراهيم، ٢٠٠٧، ١٦)**.

الاحساس بالمشكلة:

أكدت نتائج العديد من الدراسات كدراسة **زبيدة قرني (٢٠٠٠)، وصلاح مراد ومحمد عامر(٢٠٠١)، وستودت وآخرون (Staudt, et al., 2001) ، وشين وآخرون (Chen, et al., 2002)، وسشان وآخرون (Suchan, et al., 2002)، وأنور عبد الغفار(٢٠٠٣)، ومحمد مزيان ونادية مصطفى (٢٠٠٣)، وكوليش وآخرون (Koelsch, et al., 2003) ، وسعيد عبد الغنى (٢٠٠٤)، وهاتلا وآخرون (Hatla, et al., 2004)، وانيو (Inui, 2005)، ومحمد حسن (٢٠٠٥)، وهشام تهامي (٢٠٠٥)، وهشام تهامي (٢٠٠٨)، وساندرين وآخرون (Sandrini, et al., 2008)، ومهند عبد الستار (٢٠٠٩)، ومختار الكيال (٢٠٠٩)، وصفاء محمد (٢٠١٣)، ومسلم يوسف، وإبراهيم فيصل (٢٠١٣)** أن النمط السائد لدى التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة هو النمط الأيسر، وقد اتفقت هذه الدراسات على أن نظام التعليم المدرسي يهتم بالتحصيل الدراسي والتفكير المنطقي، والتركيز على قدرات التذكر والقدرات اللفظية، وتفضيل الترتيب والاتساق المنطقي، كما يركز بطرق مباشرة وغير مباشرة من خلال التركيز على مناهج وطرق تدريس وأنشطة تعليمية تعمل على تنمية وظائف النصف كروي الأيسر للدماغ؛ مما يؤدي إلى تنمية وظائفه وبالتالي تهمل وظائف النصف كروي الأيمن للدماغ الابتكارية والتخيلية والوجدانية والمكانية.

وبهذا يؤدي نظام التعليم المدرسي إلى خنق تطوير الإبداع وتطوير النمط الأيمن، وبذلك تصبح العلاقة عكسية بين التحصيل الدراسي والإبداع عند التلاميذ من خلال التدريب أكثر من اللازم للمهارات الشفوية واللفظية على حساب القدرات اللاشفهية غير اللفظية **(إبراهيم الحارثي، ٢٠٠١، ٧٧)**.

وتعد اللغة واحدة من آيات الله في خلقه مصداقًا لقوله تعالى: " **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ** " (**سورة الروم: آية، ٢٢**). وهى من أهم النظم الحضارية التي ترقى بالإنسان لدرجة الإنسانية؛ ومن ثم تستحق جل اهتمامنا، باعتبارها أهم مقومات بناء الإنسان الذى يعد اللبنة الأولى في بناء الأمة، والقدرة على استخدامها أساس للنجاح الإنساني.

كما تعد اللغة العربية من مقومات الانتماء ، والولاء والوحدة والوطنية بل هي بنيتها الأساسية، ومقوم أساسي من مقومات التقدم العلمي؛ بالإضافة إلى الأخذ بأسباب التكنولوجيا كما أنها أداة لصياغة محتوى المناهج ووسيلة التعليم والتعلم **(حسن شحاتة، ٢٠٠٠، ١٢٣)**.

ولذا فإن الهدف الأساسي لتعليمها يتمثل في إكساب المتعلم القدرة التي تمكنه من الاتصال اللغوي الواضح السليم؛ سواء أكان هذا الاتصال شفوياً أو كتابياً، وعلى هذا يمكن أن يتحقق هذا الهدف من خلال فنونها الأربعة: الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة؛ باعتبارها أركان الاتصال اللغوي، واللغة العربية كل متكامل يتأثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى **(رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٠، ٢٤٥)**.

وتأسيسًا على ما سبق يعد التعبير أحد الأطراف المهمة في عملية الاتصال الإنساني، فما دام هناك مستمع لابد وأن يوجد متحدث يعبر عن أفكاره ومشاعره، وما دام هناك قارئ؛ فلابد أن يكون هناك كاتب، ومن ثم يمثل التعبير جانب الإرسال في عملية الاتصال اللغوي.

ويعد التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشاراً، ومن دونه لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة مثمرة، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية، وهو أيضاً أداة من أدوات التعليم والتعلم.

ولقد أولى الباحثون والمؤسسات التعليمية وهيئات البحث التربوي اهتمامًا خاصًا بالتعبير لاسيما في طرائق تدريسه؛ حيث أفرزت الجهود المبذولة في طرق تدريس التعبير؛ تراثا تربويًا زاخرًا، بفضل جهود الباحثين والمؤسسات التربوية، فلقد شهدت طرائق تدريسه تطورًا ملحوظا، وتناولت مجالات عدة، واستحق هذا المجال باعتباره أحد فنون اللغة أن تعقد له الندوات المتخصصة والمؤتمرات العلمية، وتعد له

الـدورات التدريبيـة لتـدريب المعلمـين علـى الاتجاهات الحديثة في طرق تدريسه **(فتحي يونس، ٢٠٠١، ١٦٩)**.

وعلى الرغم من أهمية اكتساب اللغة والتمكن من مهاراتها، فإن مشكلة الضعف اللغوي مازالت ملحوظة وملموسة في أداء المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وذلك لعدم تمكنهم من المهارات اللغوية الأساسية. وهذه الظاهرة ليست بالظاهرة الجديدة على الممارسة اللغوية، فأينما استخدمت اللغة زاد احتمال وقوع الخطأ **(سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢، ٢٤١)**.

والملاحظ كما يذكر **فتحي يونس (٢٠٠١، ٢٠)** ما من متخصص في علوم اللغة أو في الأدب أو إعداد مناهجها أو في رسم استراتيجيات تعليمها إلا ويرى أن واقع اللغة العربية أصبح غريبًا بين أهلها الذين هجروها، وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا، وخطرًا يهدد كياننا الشخصي والوطني ووحدتنا القومية وتراثنا الفكري والديني، وقيمنا الاجتماعية، والخلقية.

وجاءت معظم البحوث والدراسات التي تؤكد على وجود ضعف وتدن في مهارات التعبير الكتابي في جميع المراحل التعليمية المختلفة، من هذه الدراسات: دراسة **على موسى (١٩٩٧)** التي استهدفت تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء المهارات اللغوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية حيث أوضحت الدراسة أن امتحانات اللغة العربية لا تقيس مدى تمكن الطالب من المهارات اللغوية، وإنما تركز على الحفظ وتذكر المعلومات، وبالتالي لا تُعد اختبارات اللغة العربية الموجودة صالحة لقياس تفوق الطالب، وإتقانه لمهارات اللغة العربية.

كما قام **دخيل الله الدهماني وأحمد عوض (١٩٩٨)** بدراسة استهدفت تعرّف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها، وتوصلت الدراسة إلى شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وكذلك دراسة **مصطفى رسلان (١٩٩٨)** التي استهدفت تعرّف مستوى الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الإعدادي (عام – فني)، وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية حيث تجسدت مشكلة الدراسة في افتقار ميدان اللغة العربية لأدوات قياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الإعدادي (عام – فني).

وأوضحت دراسة **على سلام (١٩٩٩)** تدني مستوى الأداء اللغوي لتلاميذ التعليم العام، وكان من أهم ما أرجعت إليه الدراسة تدني مستوى الأداء اللغوي لتلاميذ التعليم العام هو جمود منهج اللغة العربية، وعدم ملاءمته لإشباع حاجات وميول واهتمامات التلاميذ في جميع المراحل التعليمية المختلفة حيث إن

التطوير الذي حدث في منهج اللغة العربية مجرد حذف أو إضافة بعض الموضوعات، أو نقلها من صف إلى آخر، أو إزاحتها من مرحلة إلى أخرى، وهذا التوجه لا يزال ساريًا حتى يومنا هذا.

كما قام **عبد الكريم أبو جاموس (٢٠٠٠)** بدراسة استهدفت تعرّف أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علامات الترقيم واستخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك، وأظهرت الدراسة تدني استخدام علامات الترقيم لدى الطلبة.

وهذا ما أكدته أيضًا دراسة **مرزوق القرشي (٢٠٠٠)** التي استهدفت تعرّف الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى حيث أظهرت شيوع الأخطاء النحوية والإملائية في كتابات التلاميذ.

كما أظهرت كذلك دراسة **ثريا محجوب (٢٠٠١)** التي استهدفت تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلميذات.

وقام **زين شحاتة (٢٠٠٣)** بدراسة استهدفت إعداد برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بالفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالطائف، نظرًا لكثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب والطالبات.

وقامت **سلمى بركات (٢٠٠٣)** بدراسة استهدفت تشخيص الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ومن ثم اقتراح علاج لهذا الضعف من خلال اقتراح مهارات يجب مراعاتها والتركيز عليها في أثناء الكتابة.

كما قام **عبد الفتاح غزال (٢٠٠٤)** بدراسة استطلاعية لتعرّف مستوى الإبداع اللغوي لعينة من الأطفال المبدعين لغويًا في سن الخامسة والإسهام في تنميته باستخدام برنامج إثرائي نظرًا لتدني مستوى الإبداع اللغوي.

وكذلك **أحمد جمعة (٢٠٠٥)** إذ أعد برنامجًا مقترحًا قائمًا على الأنشطة الإثرائية؛ لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وذلك أيضًا لانخفاض مستوى الإبداع اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

وتأتي دراسة **جمال العيسوي (٢٠٠٥)** التي استهدفت تقويم أداء تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الطلاقة اللغوية، وأظهرت الدراسة انخفاض أداء التلميذات في الطلاقة اللغوية.

كما أظهر **حسن الخليفة (٢٠٠٥)** من خلال دراسة قام بها وجود ضعف في المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم. كما قام **عقيلي محمد (٢٠٠٥)** بدراسة استهدفت تعرّف فعالية برنامج في اللغة العربية لتنمية أبعاد الذاتية الثقافية والكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت الدراسة تدني الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما تطلب إعداد برنامج في اللغة العربية سعيًا وراء تنمية الكفاءة اللغوية.

وقام **عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦)** بدراسة استهدفت تعرف الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت الدراسة تدني الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وأوضحت دراسة **سعيد لافي (٢٠٠٧)** وجود ضعف وتدن في مهارات اللغة العربية، وتوصلت إلى فعالية التدريس بواسطة استراتيجية التدريس الخصوصي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو اللغة العربية.

وقام **معاطي نصر (٢٠٠٧)** بدراسة استهدفت تعرّف أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لتلاميذ الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، لما وجده من تدني في مستوى الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ.

كما قام **حمادة خليفة (٢٠٠٨)** بدراسة استهدفت تعرّف أثر برنامج قائم على التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية واتجاهاتهم نحو دراسة اللغة العربية وتدريسها، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة اللغوية التي كانت متدنية لدى الطلاب.

وتأتي دراسة **بليغ حمدي (٢٠٠٨)** التي استهدفت تعرّف فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب واستخدام هذه الاستراتيجيات والكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (اللغة العربية والتربية الدينية)، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة اللغوية التي كانت متدنية لدى الطلاب.

كما قام **حافظ حفني (٢٠٠٨)** بدراسة استهدفت تعرّف فعالية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية المنهج في تنمية الأداء الكتابي الذي كان متدني لدى التلاميذ.

وقام **حسن بصري، وسعيد بن سيف (٢٠٠٩)** بدراسة استهدفت تقويم كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير اللغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة قلة مراعاة كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمعايير اللغة العربية. وتأتي دراسة **أبو الدهب البدري (٢٠١٠)** التي استهدفت وضع استراتيجية لتنمية الإبداع اللغوي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أدبيًا؛ لتدني مستوى الإبداع اللغوي لدى الطلاب.

كما قام **محمد أبو زهرة (٢٠١٠)** بدراسة استهدفت إعداد برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة"؛ لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، التي كانت شائعة لديهم. في حين قام **هيثم ممدوح (٢٠١١)** بدراسة استهدفت تعرّف أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الطلبة، تلك التي كانت متدنية لديهم.

وفي مجال تدريس اللغة العربية ودورها في تنمية وظائف النصفين الكرويين للدماغ ذكر **معاطي نصر (٢٠٠٩، ١٢٧)** أن تدريس اللغة العربية يمكن أن يسهم في تنمية النمط المتكامل والأيمن من أنماط التعلم والتفكير للتلاميذ من خلال التركيز على عملية البحث والتقصي، واستخدام الطريقة الكلية في التدريس واستخدام الأنشطة التي تركز على المحسوسات، والاهتمام بالجانب الانفعالي أو استخدامه كمناخ لتنمية المجال المعرفي، وكذلك بالتركيز على قدرة الطالب على التخيل وإنتاج المقارنات والتعبير الكتابي الإبداعي.

ولهذا فهناك مسئولية كبيرة تقع على عاتق واضعي المناهج والمهتمين بأساليب التدريس، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية بمختلف المراحل الدراسية، بضرورة تحديد أنماط التفكير والتعلم السائدة لدى التلاميذ؛ لتخطيط وإعداد برامج تعليمية متميزة ومناهج لغة عربية مناسبة، واستخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة تختلف عن تلك البرامج والاستراتيجيات التي تقدم بالطريقة التقليدية وتنمية النمط الأيسر **(عبد المنعم سليمان، ٢٠٠١، ٣٩)**.

وبالنظر لأساليب التعلم فإن **كازيدي (Cassidy, 2004)** يرى أنه يوجد ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التعلم، هي:

(أ) **المدخل المتمركز علي المعرفة** ويركز علي الفروق الفردية في المعرفة، وظهرت في هذا الاتجاه الأساليب المعرفية وهي تشبه القدرات العقلية لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها

كاجان Kagan, 1976، وويتكن Witkin,1978، وريتر وريدنج Rayner & Riding, 1997.

(ب) **المدخل المتمركز علي الشخصية** ويركز هذا المدخل علي الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز، وظهر في هذا الاتجاه نموذج مايرز وبريجز– Myers Briggs Model وجمع هذا النموذج بين التفكير والشخصية.

(جـ) المدخل المتمركز علي النشاط أو **المدخل المتمركز علي التعلم** ويركز هذا المدخل علي الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهر في هذا الاتجاه أساليب التعلم ، فظهر (١٢) نموذج مختلف لتفسيرها منها ما اهتم بعمليات الدراسة أو عمليات التعلم مثل نماذج Kolb , Entwistle , Biggs, Schmeck وغيرها، ومنها ما اهتمت بدراسة تفضيلات التعلم مثل Price , Dunn Grasha , وغيرها.

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى إلى تنمية النمط الأيمن للدماغ باستخدام برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأيضاً تقديم استراتيجيات تدريس وتقنيات تعليم وأنشطة تعليمية في ضوء وظائف نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، ودراسة أثر ذلك على أساليب تعلم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي كما حددها نموذج كولب الذي يعد أحد نماذج التعلم المرتبطة بالمدخل المتمركز علي التعلم.

مشكلة البحث:

إن وظائف النصفين الكرويين للدماغ، وعلاقتها بالتعلم تعد من القضايا المهمة في مجال التربية، لأن كثيرًا مما توصلت إليه الدراسات له تطبيقات واسعة في الفصل الدراسي، بل قد تمتد إلى تحديد السلوك الناجح في الحياة بعد الدراسة، وبذلك تتضح أهمية أنماط التفكير وأساليب التعلم في العملية التعليمية.

لذا، أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وأثره على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٢- ما أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٣- ما البرنامج المقترح لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٤- ما فعالية استخدام البرنامج المقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٥- ما التغير في أنماط التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء البرنامج المقترح؟
٦- ما التغير في أساليب التعلم الناتج من تنمية نمط التفكير الأيمن لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

أهداف البحث:

استهدف البحث:

١- تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٢- تحديد أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٣- إعداد برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٤- قياس فعالية استخدام برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٥- تحديد مدى الاختلاف في أنماط التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء البرنامج المقترح؟
٦- تحديد مدى الاختلاف في أساليب التعلم الناتج من تنمية نمط التفكير الأيمن لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

أهمية البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن له أن يسهم فيما يلي:

١- توجيه نظر التربويين، وواضعي المناهج إلى أهمية وظائف النصفين الكرويين معًا في العملية التعليمية بصفة عامة وتدريس اللغة العربية بصفة خاصة، وذلك عند التخطيط للمناهج وللأنشطة التعليمية وللخبرات وللبرامج، وأن يأخذ في الاعتبار تنشيط وظائف النصفين الكرويين للدماغ معًا بدلاً من استخدام طرق تقليدية رتيبة تنمي النمط الأيسر على حساب النمط الأيمن؛ مما يدفع أحيانًا بعض التلاميذ إلى التسرب من المدرسة أو الرسوب المتكرر.
٢- إرشاد المعلمين إلى تقديم المعلومات التي يتضمنها منهج اللغة العربية بطريقة تسهم في تنمية امكانيات التلاميذ العقلية باستخدام النصفين الكرويين للدماغ معاً.

٣- التطور التكنولوجي السريع في آليات البحث السيكولوجي بصفة عامة، وآليات دراسة المخ وفحص نصفيه الكرويين بصفة خاصة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

١- التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ م.

٢- عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستين من المدارس الإعدادية بإدارة السنبلاوين التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، هما: مدرسة حلمي عبد المجيد الإعدادية المشتركة بشبرا سندي، ومدرسة برقين الإعدادية المشتركة ببرقين.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

١- التعبير الكتابي الإبداعي:

ويُعرّف بأنه: قدرة التلميذ على أن يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة؛ ليعبر عما يجول بفكره وخاطره وعما يدور بمشاعره وإحساساته، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب **(رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٣٦)**.

ويُعرّف بأنه: قدرة الفرد على الاتصال بالآخرين للتعبير عن الأفكار والآراء مما يساعد على تنظيم حياة الأفراد وسد حاجاتهم **(السيد عبد الغفار، ٢٠٠٥، ٧٩)**.

ويُعرّف التعبير الكتابي الإبداعي **إجرائيًا** في البحث الحالي بأنه: القدرة على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، ولا تقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وفى إبراز الصور المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءًا بالفكرة وانتقاء الألفاظ، وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلاً؛ مما ينمي نمط التفكير الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ويؤثر على أساليب التعلم لديهم.

٢- أنماط التفكير:

يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيمن أو الأيسر أو كليهما معًا (المتكامل) في العمليات العقلية والسلوك، وقد أوضح **صلاح مراد (١٩٨٨، ١٥ - ١٦)** أن:

النمط الأيمن Right Hemisphere:

يقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيمن التي تشمل المواد غير اللفظية والمصورة والمركبة والوجدانية كما حددها تورانس ومساعدوه فيما يلي: تذكر الوجوه والتعرف عليها، والاستجابة للتعليمات المصورة والمتحركة، وعدم الثبات في التجريب والتعلم والتفكير، والاستجابة العاطفية والشعورية، وتفسير لغة الأجسام بسهولة، والمبادأة والتفكير

المجرد، واستعمال الاستعارة والتناظر، والاستجابة للمثيرات الوجدانية، والتعامل مع عدة مشكلات في وقت واحد، والابتكار في حل المشكلات، وإعطاء معلومات كثيرة عن طريق التمثيل والحركة، واستخدام الخيال في التذكر وفهم الحقائق الجديدة وغير المحددة.

النمط الأيسر Left Hemisphere: يقصد به استخدام وظائف النصف الكروي الأيسر وسيطرته على العمليات العقلية التي تشمل المواد اللفظية المنطقية والتحليلية كما حددها تورانس ومساعدوه فيما يلي: تذكر الأسماء والتعرف عليها، والثبات والنظام في التجريب والتعلم والتفكير، وكبت العواطف والشعور، والاعتماد على الكلمات لفهم المعاني، والتفكير المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظية، والجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات، والتفكير المحسوس، والتعامل مع مشكلة واحده في الوقت الواحد، والنقد والتحليل في القراءة والسمع، والمنطقية في حل المشكلات، وإعطاء المعلومات بطريقة لفظية، واستخدام اللغة في التركيز وفهم الحقائق الواضحة.

النمط المتكامل Integrated: يقصد به التساوي في استخدام النصفين الكرويين الأيسر والأيمن في العمليات العقلية و السلوك.

٣- أساليب التعلم Learning Styles:

يستخدم علماء التربية مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم في أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلي تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلي مخزونه المعرفي، وهذا يشير إلي أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية **(Boyle , E. & et. al.,2003, 273)**.

ويعرف كولب **Kolb (١٩٨٤)** أسلوب التعلم بأنه: الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك المعلومات في أثناء عملية التعلم، ويقسمها إلي أربعة أساليب هي: التقاربي **Converger**، والتباعدي **Diverger**، والاستيعابي **Assimilator**، والتكيفي **Accommodator** ويتبنى البحث هذا التعريف لكولب لأساليب التعلم، ويحدد **إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي.

فروض البحث:

حاول البحث التحقق من مدى صحة الفروض الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ عند استخدام برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك عند تطبيق اختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي القائم على وظائف النصف كروي الأيمن للدماغ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- البرنامج المقترح في اللغة العربية القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فعال في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تكرارات المجموعتين التجريبية والضابطة في أساليب التعلم كما حددها مقياس كولب في التطبيق البعدي.

أدبيات البحث

التعبير الكتابي الإبداعي:

يُعد التعبير الكتابي أحد أهم فنون اللغة الأربعة، وهو من أهم أدوات الإنسان في التواصل التي تتيح له التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره، وتصله بالعالم من حوله تراثًا وفكرًا.

وتصنف الكتابة من حيث أغراضها إلى ثلاثة أنواع كما يلي **(فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة، ١٩٩١، ١٥٧ – ١٦٠ ؛ رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٠، ٢٣١)**:

النوع **الأول**، وهو الكتابة التعبيرية Expressive Writing وتدور حول مشاعر الكاتب وخبراته، وانطباعاته وشخصيته، وتهدف إلى مساعدة القارئ في فهم شيء ما عن الكاتب، أو عن أسلوب إدراكه الأشياء، وذلك كأن يكتب خطاباً لأحد الزملاء يصف له فيه مشاعره أو علاقاته الخاصة، وينحصر هدف الكاتب في هذا النوع، في التعبير عن نفسه وما يدور بداخله للآخرين.

أما النوع **الثاني** فهو الكتابة التفسيرية Explanatory Writing ويهدف الكاتب من خلاله إلى تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء، رأيًا كان أو اتجاهًا أو ملاحظة أو اقتراحًا، فهو لا يهدف في هذا النوع إلى التعبير عن مشاعره كسابقه، وإنما يقدم من خلاله معلومات للقارئ تعبر عن تفسيره ورؤيته لعديد من الظواهر أو القضايا. والواقع أن معظم كتاباتنا تفسيرية،

ومن أمثلة هذا النوع من الكتابة أن يكتب أحد الناس إلى زميله يصف له مكان إقامته؛ حتى يستطيع الوصول إليه، أو أن يكتب تعليقاً لأحد زملائه يشرح له فيه كيفية حصوله على صور فوتوغرافية لأحد المشاهير عن طريق البريد أو المراسلة. أو أن يكتب احد الطلاب مقالاً لأستاذ علم النفس يفسر له فيه الأسباب التي تؤدى إلى ترويج الإشاعات بين الناس، وفى الحقيقة فإن مثل هذا النوع لا يركز على القارئ من حيث اتجاهاته، أو آرائه، أو وجهة نظره، وإنما يهتم بالموضوع الذى يكتب فيه بالدرجة الأولى.

أما النوع **الثالث** فهو الكتابة الإقناعية Persuasive Writing، وينصب فيها الاهتمام على القراء، وخصائصهم، وما لديهم من معلومات أو أفكار أو اتجاهات أو آراء، ولا يهدف الكاتب إلى تزويدهم بالمعلومات فحسب، وإنما يسعى إلى حفزهم نحو تغيير آرائهم، أو اتجاهاتهم، أو أفكارهم؛ لاتخاذ موقف مختلف عن موقفهم الحالي في إحدى المسائل أو القضايا الجدلية. وهى تصمم لدحض الأسباب الكامنة وراء اقتناع القراء برأي مخالف.

وعادة ما تتداخل هذه الأهداف في أثناء الكتابة، حيث يتداخل الوصف أو التفسير مع الكتابة التي تستهدف الإقناع، إلا أن الإقناع في تلك الحالة يبقى هدفًا رئيسًا في هذا النوع؛ إذ يكون لمعظم مواقف الكتابة هدف رئيس واحد. وعن طريق احتفاظ الكُتّاب بهذا الهدف وتركيزهم عليه، يمكنهم اختيار الاستراتيجيات المثلى لتحقيقه، وتحديدها.

وينقسم التعبير الكتابي إلى قسمين، هما **(حسن شحاتة، ١٩٩٢، ٥٦ ؛ فتحي يونس، ٢٠٠١، ٢٨٩ ؛ سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢، ٢٦٥)**:

أ- التعبير الكتابي الإبداعي:

وهو نشاط لغوى يظهر فيه التلميذ مشاعره وأحاسيسه حول ما سمعه أو شاهده، ولذا فهو يتسم بالذاتية الواضحة في التعبير عن فكر صاحبها وخواطره وأحاسيسه.

ومن خلال متابعة الأدب التربوي ونتائج البحوث والدراسات في هذا المجال، تبين أن التلاميذ يميلون إلى الفنون الأدبية التي تمنحهم القدرة على التعبير عما بداخلهم، وتسعى إلى تنمية القدرة على التعبير عن الذات والاتصال بالمجتمع، وبناء الشخصية. ونظراً لأن التلاميذ يتمتعون بخيال خصب وعقل فتي، فإنهم يميلون أيضاً إلى المجالات الكتابية التي تتسع لهذه الإبداعات ولا تقيدها معايير الشكل التي قد تحول – أحياناً – من الوصول إلى الإبداع.

ومن أهم مجالات التعبير الكتابي الإبداعي ما يلى:

القصـة:

تنمى القصة خيال التلميذ وتوسع مداركه، وتكسبه القدرة على التعبير، كما تنمى ثراءه

اللغوي والفكري، وتشكل نوعاً من أنواع اللعب الإيهامي للتلميذ، ولها أكبر الأثر في تنمية الإبداع لديه، حيث تحقق ما يطلق عليه المختصون المُناخ الإبداعي، ولذلك يميل التلاميذ في المراحل التعليمية المبكرة إلى قص القصص وكتابتها وقراءاتها.

ويذكر آخر أن هناك عدة عناصر يجب مراعاتها فيما يبدعه التلاميذ من قصص ودون أن يتدخل المعلم في أصالة هذه الأفكار التي يوردها التلاميذ.

اليوميات:

تعرف أحياناً بالمذكرات الشخصية، وهى نشاط اجتماعي يكثر تناوله بين الناس ويشترط أن يكون نابعاً من حاجات حقيقية تدفع التلميذ إلى التعبير عنها كالخبرات الشخصية التي يمر بها الإنسان أو وصف معين لحدث أو مشاهدات ولكن بأسلوب منظم، ولها عناصر رئيسة يجب أن تتوافر عند كتابتها، هي: (الزمان – المكان – الأشخاص – الموضوع – التعليق).

الوصف:

يعد فن الوصف من أكثر مجالات التعبير الكتابي الإبداعي شيوعاً، فلكل إنسان حواسه التي يدرك بها الأشياء، ويجد على الدوام فيما يرى أو يسمع شيئاً يستحق الوصف في السماء وعلى الأرض.

ب- التعبير الكتابي الوظيفي:

يقصد به التعبير كتابيًا عن المواقف الحياتية فيما يتصل بأمور تهتم بقضاء المصالح والحاجات العامة، حيث يسعى الإنسان من خلال هذا النوع من التعبير إلى تحقيق حاجات الإنسان المادية.

وقد حددت العديد من البحوث والدراسات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي فيما يلي:

الرسائل:

يعد مجال كتابة الرسائل من أهم مجالات الكتابة الوظيفية في حياة الإنسان، فهو في حاجة أن يكتب رسالة إلى صديق، أو والد أو أخ أو نحو ذلك، كما أنه في حاجة إلى أن يكتب رسائل عمل وغيرها، لذا فمجال الرسائل مجال واقعى يعيش فيه كل إنسان، كما أنه مجال اجتماعي لابد أن يمارسه كل إنسان، هذا بالإضافة إلى أن مجال الرسائل فيه إشعار بوظيفة الكتابة والتعبير بالنسبة للكاتب.

كتابة المذكرات:

وهى ما يكتبه الفرد من معلومات لدى حضوره محاضرة أو ندوة أو اجتماع أو لدى زيارته لمؤسسة أو مصنع أو شركة بهدف كتابة تقرير عنها.

كتابة اليوميات:

وهى من الخواطر التي يسجلها الكاتب في مقالات أو موضوعات عن الأحداث

والأشخاص والأشياء، ويعيد ترتيبها وتبويبها والاحتفاظ بها لتنشر في الوقت نفسه أو بعد حين ومنها اليوميات التي يسجل فيها الإنسان نفسه لتسجيل حوادث أيامه.

الأحداث الجارية:

وتعنى بالكتابة عن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمناسبات الدينية والقومية، والاتجاهات العامة، والموضوعات الدينية – أو التي تدعو إلى القيم، والتطلعات والآمال وغيرها.

كتابة الشكاوى والتظلمات:

من الأهداف العامة للتربية تكوين المواطن الصالح الذى يعرف واجباته فيؤديها على أفضل وجه.

كتابة الملاحظات والتعليقات:

المقصود بكتابة الملاحظات والتعليقات ما يكتبه الفرد لدى بحثه عن المعلومات والأشياء والأحداث والأشخاص، كبيانات يستعين بها في كتابة موضوع، أو مقال، أو تقرير، أو بحث، وذلك عن طريق استخدام بعض الحواس.

ملء الاستمارات:

ومنها استمارات الامتحانات العامة، واستمارات الاستعارة من المكتبات، واستمارات تعريف بمن يتقدم لوظيفة، والفنادق والبنوك، ومكاتب البريد وغير ذلك.

كتابة وصف دقيق لحادثة أو منظر:

يكون الوصف مجالاً للكتابة الإبداعية إذا اقترنت كتابته بالتصوير المجازي ومزج الخيال والصور الفنية، أما إذا كانت كتابته تصف شيئاً ما مهماً مثل تجربة علمية أو مكاناً تاريخياً، وكانت الكتابة خالية من المحسنات البديعية والمجاز فهو هنا من مجالات التعبير الوظيفي.

إعداد الإعلانات واللوحات:

وهى أعمال كتابية تنتشر داخل المدرسة وخارجها، وتحتاج إلى عدد من المهارات، منها التنظيم والوضوح، والدقة في البيانات، والإيجاز. وقد يكون موضوعها حفلاً، أو مباراة أو تمثيلية، أو أسماء طيور أو حيوانات أو نباتات هناك البطاقات التي تلصق على الحقائب عند السفر، والمعارض المدرسية والمناشط الرياضية، والإعلان عن الأشياء المنقودة، والاجتماعات المدرسية وغير ذلك.

إعداد قوائم المراجع وكتابة التوثيق والهوامش:

يحتاجها الفرد المراحل التعليمية المتقدمة عند دارسة مشكلة معينة أو كتابة تقارير حول موضوع ما، كما يحتاج الفرد إلى إعداد القوائم عند القيام بعمليات الفهرسة ... إلى غير ذلك من المجالات التي يحتاج فيها الإنسان إلى إعداد قوائم المراجع. ولأهمية هذا المجال يجب تدريب الطلاب عليه في مواقف طبيعية، ففي المدرسة مناسبات كثيرة لإعداد قوائم المراجع، فمثلاً قد تقتضى دراسة مشكلة ما جمع بعض المراجع، وكذلك تقتضى التوصية بقراءة بعض القصص أو المجالات تقديم قائمة المراجع المصاحبة لذلك.

إعداد المستندات:

يعد هذا المجال مهما في حياة الإنسان، وبخاصة في العصر الحالي؛ وذلك نظراً لكثرة المعاملات التجارية والمادية بين الناس.

المقالات:

وهو تعبير مكتوب عن نظرة أو رأى شخصي في أمر من أمور الحياة، وتنقسم المقالة إلى نوعين؛ **المقالة الذاتية:** وهى التي تعبر عن مشاعر الكاتب وأحاسيسه في مشهد من المشاهد أو حدث من الأحداث أو قضية من القضايا، وتعكس في وضوح رؤية صاحبها الخاصة للموضع الذى تتناوله المقالة. و**المقالة الموضوعية**، وهى المقالة التي يكون بين محتواها وبين كاتبها صلة موضوعية.

التقارير:

لكتابة التقارير قيمة تربوية في التعليم لأنها تُتيح للتلميذ الفرصة لإظهار قدرته على التنظيم، والتقييم، والقدرة على الملاحظة وعلى التقييم.

التلخيص:

ويقصد به التعبير عن المعاني الرئيسية التي يتضمنها نص ما في كلمات أقل لا تُذْهِبْ بوضوح النص أو المعلومات الأساسية التي يتضمنها.

مراجعة المواد الدراسية:

تظهر وظيفة هذا المجال في تدريب التلميذ على تعرف النقاط الرئيسية فى الموضوع أو المادة المراد مراجعتها واستذكارها.

مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية كما ورد في: **فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة (١٩٩١)، وحسن شحاتة (١٩٩٢)، وحسين يعقوب (١٩٩٦)، وعلي مدكور (١٩٩٧)، ورشدي طعيمة (١٩٩٨)، وحسن شحاتة (١٩٩٩)، وحسن شحاتة (٢٠٠٠)، ورشدي طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠٠)، وفتحي يونس (٢٠٠١)، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٢).**

وكذلك البحوث والدراسات السابقة كدراسة **طاهر علوان (١٩٨٨)، وإبراهيم عطا (١٩٨٨)، وصلاح الفرخ (١٩٩٨)، ومنصور الغول (١٩٨٩)، وعبد الرحمن الهاشمي (١٩٩٤)، وعبد الله الهاشمي (١٩٩٥)، وهدى محمد (١٩٩٦)، وبدر أبو العزم (١٩٩٧)، وأحمد أبو الحجاج (٢٠٠١)، وأميرة الشبولي (٢٠٠٣)، وإياد الخمايسة (٢٠٠٣)، وسلوى عزازي (٢٠٠٤).**

تبين تعدد تصنيفات مهارات التعبير الكتابي بوجه عام ومهارات التعبير الكتابي على وجه الخصوص، فمنها من اعتبر أن كل مجال من مجالات التعبير له مهارات خاصة به، كما توجد مهارات مشتركة بين هذه المجالات تتمثل في: المقدمة، والعرض، والخاتمة.

ومنها من صنف مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى مهارات خاصة بهيكلة النص

وتشـمل: البنـاء العـام، وتنظـيم المحتـوى، ومهارات خاصة بالمعجمية وتشمل؛ الملاءمة والتنوع، ومهارات خاصة بالنحو، ثم مهارات خاصة بالتهجي وعلامات الترقيم، وأصالة المحتوى.

ومنها من صنف مهارات التعبير الكتابي إلى مهارات رئيسية، هي: المقدمة – الأسلوب – العرض – الخاتمة.

وكذلك صنفت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى عدة مهارات، أهمها: مراعاة القواعد الهجائية، ومراعاة قواعد الشكل في الكتابة، بالإضافة إلى مهارات تنظيم الكتابة. أي أن مهارات الكتابة تتمثل في: المهارات الفكرية، والمهارات الأسلوبية اللغوية، والمهارات التنظيمية.

وقد صنفت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى ثلاثة محاور، هي:

المحور الفكري: ويضم المهارات الفرعية التالية:

* يستهل الموضوع بمقدمه مشوقة.
* يعبر عن الفكرة بوضوح.
* يستوفي العناصر الأساسية للموضوع.
* يرتب الأفكار ترتيبا منطقيا أو تاريخيا.
* يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار.
* يولد فكرة كم أخرى.
* يستخلص النتائج.
* يقدم حلولا ومقترحات إذا تطلب الأمر.

المحور اللغوي: ويشتمل على المهارات التالية:

* يستخدم كلمات مناسبة للسياق.
* يعبر بكلمات محددة الدلالة.
* يستخدم جملا صحيحة في تراكيبها.
* يستخدم أنماطا متنوعة للجمل.
* يستخدم جملاً تعبر عن المعنى.
* يوظف الصور البلاغية خدمة للمعنى.

المحور التنظيمي: ويتكون من سبع مهارات، هي:

* يكتب بخط واضح ومقروء.
* يراعى قواعد التهجي.
* يقسم الموضوع إلى فقرات.
* يعبر عن كل فكرة في فقرة.
* يستخدم علامات الترقيم.
* يبرز كتابة العناوين الفرعية إذا تطلب الأمر.
* يراعى الهوامش المناسبة.

وكذلك صنفت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى وجود عدة مهارات ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي على حدة، فكتابة القصة تتطلب مهارات معينة تختلف عن مهارات كتابة الخطاب أو البرقية، فعلى سبيل المثال تتطلب القصة مهارات، مثل: الحوار، وعرض الشخصيات الأساسية والثانوية، والحبكة، والعقدة الصراع، وتسلسل الأحداث.

أنماط التفكير:

يوجد عدة نماذج نفسية في ضوء وظائف النصفين الكرويين، منها نموذج بول تورانس

"أنماط التعليم والتفكير"، ونموذج نيد هيرمان الشمولي للمخ، والنموذج الكلى لوظائف المخ لعبد الوهاب كامل، والنموذج المعرفي للمخ. وسوف يتم استعراض نموذج بول تورانس "أنماط التعليم والتفكير" موضع البحث الحالي:

نموذج بول تورانس "أنماط التعليم والتفكير":

قام تورانس بتلخيص دراسات كل من بوجن ١٩٦٩، وجازينجا ١٩٧٠، وأرونشتين ١٩٧٥، عن التخصص الوظيفي لنصفي المخ، ووجد أن نصف المخ الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات، أما نصف المخ الأيمن يعالج المعلومات بطريقة كلية **(السيد صقر، ٢٠٠٥، ٥٨)**.

وقدم تورانس نموذج أنماط التعلم والتفكير، الذي يقوم على أساس وظائف نصفى المخ (الأيسر/ الأيمن)، ويختص نصف المخ الأيسر بالعمليات الشفهية والتحليلية والمجردة، بينما يختص نصف المخ الأيمن بالوظائف غير اللفظية والإبداعية **(كريمان النشار، ٢٠٠٤، ١٨٣)**.

أي تتنوع أنماط التعلم والتفكير تبعا للنصف السائد (الأكثر فاعلية) لدى الفرد، فالنصف الأيسر هو المسئول عن اللغة ويهتم بالمهارات التحليلية والمنطقية، أما النصف الأيمن فهو المستقبل الأول للمعلومات ومركز القدرات البصرية والفنية والإبداعية ويدرك الكل أكثر من الجزء **(محمد عودة، وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٢٩)**.

ووضع تورانس ومساعدوه عدة صور من مقياس أنماط التعلم والتفكير، وهى: الصورة (أ) التي تكونت من ٥٠ بندا، في كل منها ثلاث عبارات، كل واحدة تمثل وظيفة لأحد النصفين، والثانية لتكامل النصفين معًا، وقد قام صلاح مراد ١٩٨٢ بنقلها إلى العربية. والصورة (ب) تكونت من ٤٠ بندًا، والصورة (ج) تكونت من ٦٠ بندًا، وعدلت إلى ٤٠ بندًا، ونشرت تحت اسم استفتاء تجهيز المعلومات ١٩٨٤. وتوصل تورانس ١٩٨٨ إلى ٢٨ بندا لمقياس أنماط التعلم والتفكير صورة الشباب، وفى كل بند عبارتان كل واحدة تمثل وظيفة لأحد النصفين الكرويين، وقام صلاح مراد بنقلها إلى العربية ١٩٨٨ **(صلاح مراد، ١٩٨٨، ٨)**.

فالاعتراف بالتخصص الوظيفي (نسبيًا) رافقه الاعتراف بميل الأفراد إلى الاعتماد على أحد نصفى المخ أكثر من الآخر، وهو ما يسمى بالنصف المسيطر أو السيادة المخية، ويعبر عنها من خلال تبنى الأفراد نمطًا ما في تعاملهم مع مختلف المعطيات، وفى التعلم والتفكير **(محمد مزيان، ونادية مصطفى، ٢٠٠٣، ١١)**.

ونصفا كرة المخ (الأيمن/ الأيسر) متمايزان في الاستراتيجيات الفكرية، واستنادا

إلى فاعلية أحد نصفى المخ عن الآخر تتفاوت أنماط تعلم وتفكير الأفراد. وأوضحت الباحثة الحالية خصائص النصفين الكرويين في جدول (١) الآتي **(Kveraga, K., 2007, 343)**.

جدول (١) وظائف النصفين الكرويين للدماغ

النص كروي الأيسر للدماغ Left Hemispheric	النصف كروي الأيمن للدماغ Right Hemispheric
القراءة للتفاصيل.	القراءة للأفكار الرئيسية.
البحث عما هو أكيد أو حقيقة.	البحث عن الاختصاصات غير المؤكدة.
استرجاع الأسماء والكلمات والتواريخ.	تذكر الصور والتخيلات، والوجوه.
التفكير اللفظي، والتفكير المنطقي.	التفكير في الصور والتخيلات، والتفكير الحدسي.
التوصل لتنبؤات بطريقة منظمة.	التنبؤ عن طريق الحدس.
التعامل مع شيء واحد في نفس الوقت.	التعامل مع عدة أشياء في وقت واحد.
الاستنتاج بطريقة استدلالية.	الاستبصار الفجائي.
الضبط والنظام في التجريب.	عدم الثبات في التجريب.
الكتابة غير الخيالية.	الكتابة الخيالية.
حضور الذهن دائمًا.	شرود الذهن أحيانًا.
سماع الشرح اللفظي وتنظيمه في خطوات.	مشاهدة الشيء ثم محاولة القيام به.
تذكر الأشياء المتعلمة فقط.	تذكر الحقائق المستنتجة مما يدور حوله.
تجميع الأشياء.	الإبداع وتحسين الهوايات.
تحسين الأشياء والأساليب.	ابتكار الأشياء والأساليب.
الرهان على ما هو مؤكد.	حب التخمين.
تنظيم الأشياء في تسلسل وقتي أو حجمي أو حسب الأهمية.	تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينها.
شرح المشاعر بلغة مباشرة واضحة.	شرح المشاعر عن طريق الشعر والرسم.
تذكر المعلومات اللفظية.	تذكر الأصوات والنغمات.
النسخ وإكمال التفاصيل.	وضع الخيالات والأفكار.
التعلم عن طريق الوصف اللفظي.	التعلم عن طريق العرض العملي.
حب الهدوء في أثناء القراءة أو الدراسة.	الاستماع للموسيقى أثناء القراءة أو الدراسة.
التعلم عن طريق الاستدلال اللفظي.	التعلم التجريبي عن طريق الأداء.
التخطيط الواقعي.	الحلم والخيال في التخطيط.
معرفة ما يجب عليه عمله.	حب التعليمات غير المحددة.
الاستجابة الايجابية لما هو منطقي.	الاستجابة الموجبة لما هو وجداني.
التعلم عن طريق الفحص والتجريب.	التعلم عن طريق البحث والاكتشاف.
تعلم الجبر.	تعلم الهندسة.
استخدام اللغة المباشرة.	استخدام الترادف والاستعارة في اللغة.

النص كروي الأيسر للدماغ Left Hemispheric	النصف كروي الأيمن للدماغ Right Hemispheric
تنظيم الأشياء المتعلمة. الاعتماد على ما يقوله الآخرون. الدقة في القياس، والوصف اللفظي للأشياء. عمل الأشياء المنطقية قولاً وفعلاً.	تلخيص المعلومات المتعلمة. تفسير لغة الجسم. التقريب والتقدير، والاستنتاج وبناء النماذج. قول وفعل الأشياء المرحة.

أساليب التعلم: Learning Styles:

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم، ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي: نموذج انتوستل Entwistle, 1981، ونموذج كولب Kolb, 1984، ونموذج بيجز Biggs,1987، ونموذج دن Dunn, 1987، ونموذج فلدار وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988. وسوف يتم استعراض نموذج كولب موضع البحث الحالي:

نموذج كولب (Loo, R., 2004, Kolb, 1984): 101)

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي **Experiential Learning Theory**، ويري فيه أن التعلم عبارة عن بعدين **الأول:** إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد، **والثاني:** معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات، وهو تعلم متصل أساسه الخبرة، وعملية ديناميكية تعمل علي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي:

(أ) الخبرات الحسية: Concrete Experience: وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية: Reflective Observation: حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم

الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(جـ) المفاهيم المجردة: Abstract Conceptualization: ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

(د) التجريب الفعال: Active Experimentation: ويعتمد الأفراد هنا علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلي المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويري كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب علي النحو التالي:

(أ) الأسلوب التقاربي: Converger Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

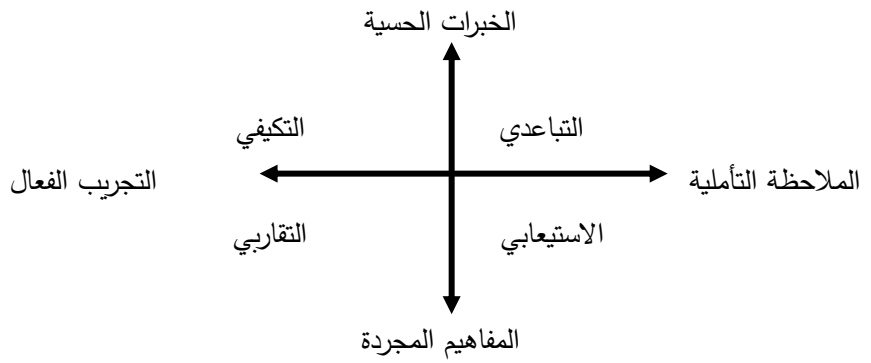
(ب) الأسلوب التباعدي: Diverger Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة الفنون.

(جـ) الأسلوب الاستيعابي: Assimilator Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

(د) الأسلوب التكيفي: Accommodators Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ

معتمدين علي معلومات الآخرين، ويميلون إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.

ويبين الشكل التالي نموذج أساليب التعلم عند كولب:



شكل (١)

نموذج أساليب التعلم عند كولب

خطوات البحث وإجراءاته

فيما يلي عرض للإجراءات التي تم اتباعها لتنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ، وأثر ذلك على أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتحقيقًا لهذا الهدف تم اتباع الإجراءات التالية:

أ- استخدام الأدوات وإعدادها وتعريبها، على النحو الآتي:

١- استخدام اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير:

أ- **الهدف من الاختبار:**

أعد هذا الاختبار تورانس وزملائه (Torrance et. al., 1977) ، وأطلقوا عليه طريقتك في التعلم والتفكير Your Style of Learning and Thinking لتحديد مدى اعتماد الفرد على النصف كروي الأيسر أو الأيمن للدماغ، بعد تحليلهم لوظائف النصفين كرويين للدماغ على أساس نتائج عدة دراسات، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن إعداد ثلاث صور هي (أ، ب، ج) **(صلاح مراد، ١٩٨٨).**

ونظرًا للحاجة الشديدة إلى معرفة أنماط التفكير لدى المتعلمين وتصنيفهم في ضوء

مفهوم النصف كروي للدماغ إلى مجموعات مختلفة ذات نمط أيسر أو أيمن أو متكامل قام كل من تورانس وزملاؤه بتطوير وإعداد صيغة جديدة من هذا الاختبار تصلح للاستخدام مع الأطفال، وقد ترجمه وأعده وقننه على البيئة المصرية كل من صلاح أحمد مراد، ومحمد محمود مصطفى عام ١٩٨٢* **(ملحق ١)**.

ب- وصف الاختبار:

يشمل الاختبار في صورته (أ) المعدة للصغار بداية من الصف الخامس الابتدائي وحتى الصف الثاني الإعدادي (٣٦) ستة وثلاثون مجموعة من العبارات، حيث كل مجموعة تحتوى على ثلاثة اختيارات مختلفة متعلقة بوظائف النصفين الكرويين للدماغ حيث تتعلق إحدى العبارات بالنصف الأيسر والأخرى بالنصف الأيمن والثانية بتكامل النصفين الكرويين.

ج- طريقة تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار بصورة جماعية مع التأكد من فهم التلاميذ لعباراته، ويمكن توضيح بعض العبارات للتلاميذ، ثم يطلب من كل تلميذ بعد قراءة العبارات اختيار أحد الاختيارات التي يرى أنها تصفه بدرجة أكبر من غيرها، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة، وغير مسموح باختيار أكثر من عبارة في كل مجموعة من العبارات، ويستغرق تطبيق الاختبار حوالي ٢٥ دقيقة.

د- صدق الاختبار:

اعتمد الاختبار في إعداده على نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال تحديد وظائف النصفين كرويين للدماغ، وعليه فإن الاختبار يتمتع بما يسمى بالصدق المنطقي. كما قام كل من صلاح أحمد مراد، محمد محمود مصطفى (١٩٨٢) بالتأكد من صدق الاختبار بطريقة حساب معامل الارتباط بين مجموعة كل نمط من أنماط التعليم والتفكير، والمجموع الكلى، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يلي (٠,٨٢) للنمط الأيسر، (٠,٧٦) للنمط الأيمن، (٠,٨٠) للنمط المتكامل وهى معاملات صدق مقبولة.

هـ- حساب ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار؛ حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية – غير عينة البحث الأساسية – تكونت من ٨٣ تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ثم أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع.

ويوضح جدول (٢) معاملات ثبات اختبار أنماط التعليم والتفكير.

جدول (٢)

---

* ملحق (١): اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير "الصورة أ" ترجمة وإعداد: صلاح أحمد مراد، ومحمد محمود مصطفى.

معاملات ثبات اختبار أنماط التعليم والتفكير

أنماط التفكير	النتائج		
	الأيسر	الأيمن	المتكامل
معامل الارتباط	٠,٦٩	٠,٥٨	٠,٦٦

ويتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الثبات، والتي تتراوح ما بين ٠,٥٨ ، ٠,٦٩ دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، ويمكن تطبيقه على أفراد عينة البحث بدرجة مقبولة من الموثوقية.

و- طريقة تصحيح الاختبار:

يتم إعطاء درجة للفرد على العبارات التي يختارها لتتحدد درجة كل نمط من الأنماط الثلاثة وفقًا لمفتاح التصحيح الخاص به **(صلاح أحمد مراد، محمد محمود مصطفى، ١٩٨٢)**.

ز- تحديد النمط المسيطر:

يصنف التلميذ المتميز بسيطرة نمط معين باستخدام معيار للتصنيف يعتمد على أن الفرد إذا حصل على درجة سيادة نمط مساوية أو أكبر من (متوسط درجات أفراد العينة في النمط + انحراف معياري واحد). وصنف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على أساس درجة النمط المسيطر للبحث الحالي (ن= ١٠١ تلميذًا) كما في جدول (٣).

جدول (٣)

درجة النمط المسيطر لأفراد العينة

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة النمط المسيطر
الأيسر	١٣,٣٣	٤,٩٣	١٨,٢٦
الأيمن	١١,٨٧	٣,٨١	١٥,٦٨
المتكامل	١٢,٨١	٤,٩١	١٧,٧٢

٢- قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

تكونت قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في صورتها الأولية من (٤٠) مهارة فرعية، واعتمدت الباحثة في تحديدها هذه المهارات على المصادر الآتية:

(١) منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية:

يتضح من خلال فحص منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية اهتمامه بتنمية التعبير الكتابي الإبداعي، وتبين ذلك من خلال:

أ- أهداف تدريس التعبير:

حيث يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يقسم الكلام إلى فقرات ويربط بينها في أثناء الكتابة.
- يتحدث عن رأيه وأفكاره إلى غيره من الناس بجرأة وشجاعة.
- يبدي رأيه الشخصي في موضوع سمعه أو قرأه.

- يتدرب على الخيال في تعبيره الكتابي.
- يُحسن استخدام علامات الترقيم في الكتابة.
- يحاكي الأساليب الأدبية الرفيعة في كتاباته.

ب- إرشادات تدريس التعبير، إذ وردت الأهداف الآتية:

- التركيز على الأفكار التي تتصل بالموضوع الواحد.
- تحديد عناصر الموضوع في أقسامه الرئيسة: البداية والعرض والخاتمة.
- اقتراح المعلم عناصر للموضوع؛ ليختار التلاميذ ما يريدون منها في كتاباتهم له.
- تدريب التلاميذ على مراعاة الدقة في الاقتباس والاستشهاد بالآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وأبيات الشعر والأمثال والحكم، وتوظيفها في مواضعها المختلفة.

ج- إرشادات في أساليب التقويم: إذ ورد مراعاة الأمور الآتية في تقويم التعبير:

- تسلسل الأفكار.
- الالتزام بالموضوع المطروح.
- الجرأة في إبداء الرأي.
- الطلاقة.
- سلامة اللغة وفصاحة التراكيب.
- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- الأخذ بالنظرة الشمولية ومراعاة الشكل والمضمون معًا.

د- تدريس مقررات اللغة العربية: إذ وردت الأهداف الآتية:

- أن يعبر التلميذ عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيراً كتابياً فصيحاً.
- أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة واضحة.
- أن يراعي التلميذ في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم.
- أن يطبق التلميذ القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي يدرسها تطبيقاً سليماً.
- أن تنمي فيه الميول الأدبية والمواهب الفنية والتذوق الجمالي والقدرات اللغوية المتميزة.

(٢) **كما استندت الباحثة إلى عدداً من البحوث والدراسات السابقة** التي تناولت التعبير الكتابي، والتعبير الكتابي الإبداعي في مراحل التعليم المختلفة بوجه عام، والمرحلة الإعدادية على وجه الخصوص، والاطلاع على ما بها من قوائم لمهارات التعبير الكتابي، والتعبير الكتابي الإبداعي كدراسة طاهر علوان (١٩٨٨)، وإبراهيم عطا (١٩٨٨)، وصلاح الفرخ (١٩٩٨)، ومنصور الغول (١٩٨٩)، وعبد الرحمن الهاشمي (١٩٩٤)، وعبد الله الهاشمي (١٩٩٥)، وهدى محمد (١٩٩٦)، وبدر أبو العزم

(١٩٩٧)، وأحمد أبو الحجاج (٢٠٠١)، وأميرة الشبولي (٢٠٠٣)، وإياد الخمايسة (٢٠٠٣)، وسلوى عزازي (٢٠٠٤).

(٣) **كذلك اعتمدت الباحثة الكتابات العربية** التي تناولت اللغة بصفة عامة، والتعبير الكتابي الإبداعي بصفة خاصة كما ورد في: فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة (١٩٩١)، وحسن شحاتة (١٩٩٢)، وحسين يعقوب (١٩٩٦)، وعلي مدكور (١٩٩٧)، ورشدي طعيمة (١٩٩٨)، وحسن شحاتة (١٩٩٩)، وحسن شحاتة (٢٠٠٠)، ورشدي طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠٠)، وفتحي يونس (٢٠٠١)، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٢).

(٤) **كما اعتمدت الباحثة في اشتقاق المهارات الفرعية للتعبير الكتابي على آراء ومقترحات** المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأيضاً بعض موجهي ومعلمي اللغة العربية **(ملحق ٢)**. ثم استخلصت الباحثة مهارات الشكل والمضمون التي تم العمل على تنميتها وفق البرنامج المقترح، ووضعت معياراً لتصحيح الأداء الكتابي الإبداعي، وتم عرضه على السادة المحكمين، الذين عُرض عليهم البرنامج والأدوات الأخرى، وأخذت الباحثة بملاحظات وآراء المحكمين وأجرت التعديلات اللازمة. واستطاعت الباحثة أن تجمع وتشتق عدداً من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي موضع البحث.

وقد تم جمعها في قائمة مبدئية عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين، لإبداء الرأي في مدى ملاءمتها، ومناسبتها لعينة البحث، وتحقيقها لأهداف البحث. كما روعي أن تكون فترة التحكيم مناسبة، حتى يتاح لهم الوقت الكافي لإبداء الرأي والتعليق. وقد طلب من المحكم إبداء رأيه في هذه المهارات، وذلك بوضع علامة (√) تحت الدرجة التي تتفق مع الدرجات الثلاث المقابلة لكل مهارة وهي (مهمة جداً – مهمة – غير مهمة) أي مدى أهميتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وكذلك طُلب منهم إضافة أو حذف، أو تعديل ما يرونه من مهارات هذه القائمة، كما طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الدرجات المقترحة لكل مهارة كمعيار للتصحيح، واقتراح الدرجة البديلة في حال عدم الموافقة.

وبعد الانتهاء من التحكيم، واسترداد القوائم من السادة المحكمين قامت الباحثة بدراسة آراء المحكمين، ورصد استجاباتهم؛ لحساب عدد مرات التكرار التي تحصل عليها كل مهارة على حدة، وذلك بعد تعديل ما رأي المحكمون تعديله.

وقد تم حذف مهارة علامة نهاية الفقرة من علامات الترقيم لوجود عدة أشكال لها، ولوجود النقطة ضمن علامات موضوع الدراسة وهي إحداها، وتم حذف مهارة تأثير دخول حروف النصب على الأفعال من مهارات النحو لعدم تأثيرها في الرسم الإملائي للأفعال الصحيحة، وهي متضمنة في إعراب الأفعال الخمسة، كما تم حذف مهارة كتابة أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة؛ لوجودهما ضمن مهارات صحة الإملاء، في كتابة كلمات بها حروف تلفظ ولا تكتب، وكلمات بها حروف تكتب ولا تلفظ. وتم استبدال كلمة حروف بأدوات لعدم وجود أدوات في اللغة العربية.

وقد تم تقدير نسبة كل مهارة بحيث أعطيت: مهمة جداً: ثلاث درجات، ومهمة: درجتان وغير مهمة: درجة واحدة فقط. وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسبة تكرار (٧٥,٥%) فأكثر، حيث إن جميع المهارات الواردة بالقائمة تتمتع بدرجة أهمية كبيرة (تتراوح بين ٧٥,٥% - ٩٧,٥%)، مما جعلها صالحة لإدراجها ضمن البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وأثره على أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وتكونت قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في صورتها النهائية من (٣٧) مهارة فرعية **(ملحق ٣)**.

٣- اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

استهدف اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قياس أثر البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وتأثير ذلك على أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تكون الاختبار في صورته الأولية من خمسة أسئلة، هي:

الأول: صورة لمنظر طبيعي طُلب من التلاميذ كتابة موضوع حول ما توحي إليه الصورة في حدود خمسة عشر سطراً.

الثاني: أمامك صورة لتلميذ يُجري حواراً مع مدير المدرسة حول موضوع ما، تخيل أنك هذا التلميذ، ما الحوار الذى يمكن أن يدور بينك وبين مدير المدرسة؟ أو بين هذا التلميذ والمدير؟ اكتب ذلك في حدود خمسة عشر سطراً.

الثالث: تعد شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة مهمة في عملية الاتصال والتواصل والتعليم والتعلم، كما يعد من الاستراتيجيات الناجحة التي تسهم في التعلم على مستوي الشعوب والدول. اكتب موضوعاً

تناقش أدواره في ذلك في حدود خمسة عشر سطراً.

الرابـع: فـي الصـورة المرفقـة أربعـة تلاميذ في المكتبة، كل واحد منهم يقرأ كتاباً، فجأة بدأ الفرح وارتسم الانبساط على وجه أحمد، فنظر إليه بقية التلاميذ باهتمام بالغ. تري لم ضحك أحمد؟ وما الذى قرأه فآثار في نفسه الفرح والانبساط؟ وما الذى آثار اهتمام هؤلاء التلاميذ في ما قرأه أحمد؟ ولم تجمع هؤلاء في المكتبة وليس في مكان آخر؟ اكتب موضوعاً في حدود خمسة عشر سطراً تتخيل فيه هذا الموقف والمكان.

الخـامس: تعبير وظيفي من خلال تقديم طلب اشتراك في مكتبة.

تصحيح الاختبار:

تم تصحيح اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تقسيم مهارات الشكل والمضمون، لتصحيح مهارات الصحة الإملائية والنحوية، ووضوح الأفكار، وصحة الأفكار، والاستشهاد، ودقة اختيار اللفظ المعبر عن المعني، وتدرج العرض ابتداء من المقدمة وانتهاء بالخاتمة. وفى تصحيح مهارة البلاغة (الخيال والأساليب) أعطت الباحثة درجة لكل جملة بليغة، بينما تم خصم درجة عن كل جملة غير صحيحة. أما درجات بقية المهارات فقد اختلفت للاختلاف في تقسيم المهارات.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار استخدمت الباحثة الصدق الظاهري والصدق الذاتي كما يلي:

الصدق الظاهري:

يقصد به صدق المحكمين، وللتأكد من صدق الاختبار باستخدام هذا النوع من الصدق تم عرض هذا الاختبار في صورته الأولية على هيئة المحكمين الذين عرضت عليهم مواد البحث وأدواته، وهم من بين الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة الأسئلة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى تمثل الأسئلة للمهارات التي يعني بها البحث الحالي. والملاحظات على الصياغة، كما طلب منهم إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من الأسئلة.

وبعد استرداد الاختبار من السادة المحكمين تم تعديله حسب آرائهم، ومقترحاتهم، وملاحظاتهم، وتمثلت اقتراحاتهم في الإبقاء على الأسئلة: الأول والثاني والثالث، وإلغاء السؤال الرابع، وذلك لمهارة السؤالين الأول والثالث عنه، وإلغاء السؤال الخامس، لأنه يتعارض مع معيار التصحيح، ولا يمثل أغلبية مهارات التعبير الكتابي، واقترحوا توحيد عدد الأسطر لكتابة جميع مواضيع التعبير.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار، والتحكيم عليها، وتعديلها، قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لهذا الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي غير عينة البحث الأساسية؛ بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، ومن نتائج هذه التجربة ما يلي:

- إضافة بعض التعليمات إلى مقدمة الاختبار لزيادة الوضوح.
- التأكد من وضوح هدف الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي
- التغلب على بعض الصعوبات، والمشكلات التي ظهرت في أثناء التطبيق، ووضع الحلول والمقترحات لحلها.

ثبات الاختبار:

يقصد به ثبات نتائج الاختبار إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وفي الظروف نفسها، بمعني تحقق الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبار مرتين متتاليتين بوجود فترة لا تقل عن أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وهو ما يعرف بطريقة إعادة الاختبار.

وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، التي قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وقد روعي أن تكون الظروف متقاربة قدر الإمكان. وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في المرتين، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (٤) يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين متوسطي درجات التطبيقين الأول والثاني

معامل الارتباط	الموضوعات التي اشتمل عليها الاختبار			
	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الاختبار الكلي
معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٣	٠,٨٥
مستوي الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوي الدلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على ارتفاع درجة ثبات الاختبار بجميع أبعاده (موضوعاته) ودرجته الكلية، وبالتالي صلاحيته في تطبيق البحث الحالي.

الصدق الذاتي:

يمكن قياس الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. ولما كان معامل الثبات للاختبار الحالي بطريقة إعادة الاختبار = ٠,٨٥ فإن: الصدق الذاتي للاختبار = ٠,٨٥ = $\sqrt{٠,٩٢}$

وهذا معامل مرتفع، إن دل على شيء إنما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق في قياس تلك المهارات.

لتحديد ثبات تصحيح الاختبار، قامت معلمة لغة عربية بالمرحلة الإعدادية بتصحيح الإجابات (نفس النسخ التي طبقت لحساب ثبات الاختبار، وفى نفس توقيته) وبمقارنة نتائج التصحيحين، وحساب قيم معامل الارتباط بينهما، ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين التصحيحين الأول والثاني وحساب ثبات التصحيح.

ثبات تصحيح الاختبار:

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين التصحيحين الأول والثاني وحساب ثبات التصحيح

معامل الارتباط	الموضوعات التي اشتمل عليها الاختبار			
	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الاختبار الكلي
معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨٧	٠,٨٣
مستوي الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين التصحيحين الأول والثاني مرتفعة، ودالة عند مستوي (٠,٠١)؛ مما يدل على ارتفاع درجة ثبات تصحيح الاختبار بجميع موضوعاته، وبدرجاته الكلية أيضاً.

تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، بحساب متوسط زمن إجابة كل أفراد العينة الاستطلاعية على أسئلة الاختبار، وقد كان الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ٥٥ دقيقة.

إعداد الصورة النهائية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، وبناء على حساب ثباته، والزمن اللازم للإجابة عن أسئلته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية **(ملحق ٤)**.

٤- تعريب قائمة أساليب التعلم:

تعريب الباحثة

أعد هذه القائمة كولب ومكارثي **Kolb & McCarthy(2005)** ومتوفرة بالموقع **WWW.ace.salford.ac.uk** وتتكون من (٩) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً، يطلب من الفرد قراءتها جيداً ليقرر مدي انطباق كل جملة عليه، بحيث يعطي (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة له، (٣) للجملة الثانية من حيث الأهمية، (٢) للجملة الثانية في الأهمية، (١) للجملة الأقل أهمية، ولا يكرر الدرجة نفسها لجملتين في صف واحد، وتتوزع الجمل علي الأبعاد الأربعة (الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة، والتجريب الفعال) علي النحو الموضح بجدول (٦):

جدول (٦)

توزيع البنود علي قائمة أساليب التعلم

الخبرة الحسية CE	الملاحظة التأملية RO	المفاهيم المجردة AC	التجريب الفعال AE
١أ	١ب	٢ب	٢أ
٢ج	٢د	٣د	٣ج
٣ب	٣أ	٤ج	٦ب
٤أ	٦ج	٦د	٧د
٨د	٨ج	٨ب	٨أ
٩ب	٩أ	٩ج	٩د

ثم يتم جمع درجات الفرد في كل بعد علي حدة ليصبح لكل فرد أربع درجات، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية AC-CE ، والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية AE-RO فينتج زوج مرتب يمكن علي أساسه تحديد أسلوب الفرد في التعلم بناء علي تصنيفه وفقاً للإحداثيات الموضحة **بملحق (٥)*** ، وقامت الباحثة بتعريب هذا القائمة ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم تعديل صياغة بعض العبارات، ومناقشة البنود مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس (تخصص اللغة العربية)، وعلم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنصورة♣، واتفقوا علي مناسبة البنود والترجمة لقياس أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب.

وللتحقق من صدق وثبات القائمة في البيئة المصرية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس

---

* ملحق (٥): تصنيف أساليب التعلم في قائمة كولب ومكارثي "النسخة الأجنبية".

♣ ملحق (٦): أسماء السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة، الذين تم الرجوع إليهم في مراجعة ترجمة قائمة كولب ومكارثي لأساليب التعلم، وكذلك في تعديل صياغة بعض العبارات، ومناقشة بنود القائمة.

الفرعي الذى تنتمى إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧)

معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعي

الأسلوب	البنود	معامل الارتباط	الأسلوب	البنود	معامل الارتباط
الخبرة الحسية	١أ	٠,٥٣١**	الملاحظة التأملية	١ب	٠,٤٦٧**
	٢ج	٠,٦١١**		٢د	٠,٥٦٢**
	٣ب	٠,٤١٢**		٣أ	٠,٤٨٨**
	٤أ	٠,٥٧٨**		٦ج	٠,٥٣٧**
	٨د	٠,٦٧٨**		٨ج	٠,٥٦٦**
	٩ب	٠,٤٦٧**		٩أ	٠,٥٣٤**
المفـــاهيم المجردة	٢ب	٠,٥٩٨**	التجريب	٢أ	٠,٤٨١**
	٣د	٠,٦٠٢**		٣ج	٠,٦١٥**
	٤ج	٠,٦٢٣**		٦ب	٠,٤٣٣**
	٦د	٠,٥٧٨**		٧د	٠,٥٣٤**
	٨ب	٠,٤٥٩**		٨أ	٠,٤٨٩**
	٩ج	٠,٥٧٩**		٩د	٠,٦٧٣**

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع الأبعاد بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس أساليب التعلم.

ب- معاملات ارتباط أبعاد القائمة ببعضها:

كانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٨):

جدول (٨) معاملات ارتباط أبعاد القائمة ببعضها

المتغيرات	الخبرة	الملاحظة	المفاهيم	التجريب
الخبرة				

الملاحظة	**٠,٣٨٦**			
المفاهيم	**٠,٥٠٦**	**٠,٤٨٦**		
التجريب	**٠,٤٩٥**	**٠,٤٦١**	**٠,٥١٢**	

**دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس أساليب التعلم.

ج- معامل ألفا كرونباخ:

جاءت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على النحو التالي: (٠,٦٣٧) للخبرة الحسية، (٠,٦٩٤) للمفاهيم المجردة، (٠,٦٢٣) للملاحظة التأملية، (٠,٦٢١) للتجريب، وجميعها قيم مرتفعة تحقق تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، والصورة النهائية لقائمة أساليب التعلم كما هي موضحة **بملحق (٧)**[*].

٥- إعداد البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نص على:

ما البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ قامت الباحثة بتحديد ما يلي:

أسس إعداد البرنامج:

أ- خصائص نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، والتي تتفق مع خصائص تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي تم سردها وتحديدها في أدبيات البحث، وتعد بمثابة الأساس الرئيس الذي تم في ضوئه إعداد البرنامج المقترح.

ب- الاستناد إلى مثيرات النصف كروي الأيمن للدماغ وصولاً إلى تكامل نصفي الدماغ.

جـ- تقديم الأنشطة التعليمية المناسبة والوسائل التعليمية المتنوعة؛ لمخاطبة أكثر من حاسة لبقاء أثر التعلم.

د- تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس تبعًا لتنوع الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

* ملحق (٧): الصورة النهائية لقائمة أساليب التعلم المعدلة (كولب ومكارثي Kolb & McCarthy , 2005) تعريب الباحثة.

هـ- التأكيد على تغير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد.

و- واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداده أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.

ز- إن أية تنمية لغوية تتطلب تنويعاً في إجراءات التدريب والتقويم، الأمر الذى يجعل التركيز على مهارات التعبير الكتابي من الوسائل اللازمة لتصحيح مسار التعلم عند التلاميذ في مواقف التعلم الكتابي.

ح- إن التعزيز يعد عاملاً مهماً في إثارة انتباه الطلبة، وحفزهم على المشاركة الفاعلة، وبذل أقصى الجهود في تقديم محاولات مناسبة؛ لإنتاج المادة الكتابية حول أي موضوع يسند إليهم.

ك- إن اكتساب أية مهارة لغوية كتابية تتطلب أشكالاً خاصة من التدريب والتطبيق والمتابعة؛ ليتشكل سلوك المهارة، وبالتالي يصبح هذا السلوك جزءاً من أداء التلميذ.

ل- إن اكتساب أية مهارة لغوية لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللغة الأخرى، الأمر الذى يتطلب توفير فرص تدريبية مناسبة تتيح انتقال أثر التعلم اللغوي إلى مواقف إنتاج المادة الكتابية.

م- تؤكد البحوث والدراسات اللغوية أن المتعلم لا يقوى على اكتساب المهارات بعامة واللغوية بخاصة، إلا من خلال مواقف تتطلب إرشاداً وتوجيهاً من المعلم المسئول عن تشخيص السلوك اللغوي، وتقديم أشكال العون الفني اللازمة؛ لتعديل السلوك وفق المسار الصحيح.

مكونات البرنامج:

أولاً: أهداف البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد هذا البرنامج وفقاً لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المتمثلة بمهارات الشكل والمضمون، والتي تم تحديدها من منهج اللغة العربية، ومن الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، والكتابات العربية التي تناولت اللغة بصفة عامة والتعبير الكتابي بصفة خاصة، وآراء المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. إذ بلغ عدد المهارات الرئيسة والفرعية (٣٧) مهارة، ويتمثل الهدف الرئيس من البرنامج في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ ودراسة أثر ذلك على أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال:

أ- إمداد التلاميذ بأشكال التغذية الراجعة لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وذلك من خلال المناقشة والحوار، وتصحيح

موضـوعات التعبيـر الكتابيـة والتـدريبات والنشاطات المختلفة.

ب- تدريب التلاميذ على كتابة مهارات التعبير الكتـابي الإبـداعي، وتوظيفهـا مـن خـلال إمـــدادهم بـــبعض النمـــاذج الصـــحيحة والراقية.

ج- تحســين مســتوي التلاميــذ فــي التعبيــر الكتابي الإبداعي من خلال تدريبهم على استخدام وتوظيف مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

ثانياً: المحتويات:

تكون المحتوي من اثنين وعشرين درساً، منهـا سـتة دروس مـن تركـز علـى التعبيـر والتلخـيص وهـي: المقالـة الصـحفية والتعبيـر الـوظيفي والـنص الحـواري وموضـوع وطنـي وموضوع قومي وموضوع حر يكتب فيه التلميذ مـا يشـاء فـي نهايـة البرنـامج. بالإضـافة إلـى ثمانية دروس من تركز على التطبيقات اللغوية وهـي: درس أخطـاء نحويـة شـائعة وتم التركيز فيه علـى إعراب جمع المذكر السالم والمثنـي، ودرس أخطـــاء لغويـــة شـــائعة وتـــم مناقشـــة الأساليب اللغوية والأساليب التعبيرية الأخرى، ودرس أخطـاء إملائيـة شـائعة وفيـه تـم مناقشـة همـزة الوصـل وهمـزة القطـع، ودرس علامـات الترقيم، ودرس توظيف الخيـال الأدبـي، ودرس التـذوق الجمـالي، ودرس الأسـماء الخمسـة، والاسم المقصـور، بالإضـافة إلـى سـتة دروس إملاء، ودرسين آخرين يركزان على قواعد اللغة العربية.

ثم قامـت الباحثـة بإعداد المـادة التعليميـة لهذه الدروس أهدافاً وأنشطة وتدريبات وتقويماً، حيث استخدمت الباحثة هذا المنحـى؛ لتكامل فـروع اللغـة فيمـا بينهـا. كمـا أعـدت الباحثـة مـذكرات لتـدريس مهـارات التعبيـر الكتـابي الإبداعي التـي اشتمل عليها البرنـامج موضـحة عدد الحصـص التـي يحتاجها كل موضـوع. إذ إن التدريبات والأنشطة التـي وضـعت لـدروس القواعـد والإمـلاء والتـرقيم مـن خـارج الكتـب المدرسية المقررة للصف الثاني الإعدادي.

ثالثاً: طرائق التدريس:

تـم اتبـاع الخطـوات الآتيـة فـي تـدريس دروس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية:

- كتابة عنوان الموضوع.
- تحديد التلاميذ والمعلم لعناصر الموضوع، يمثل الأفكار الرئيسة والفرعية من خلال استمطار أفكار التلاميذ.
- ترتيب الأفكار حسب التسلسل والأهمية بعد استبعاد الأفكار غير المنتمية.
- يقوم التلاميذ بربط الفقرات ببعضها بعضاً، بأدوات الربط المعروفة.
- إعطاء التلاميذ وقتاً محدداً لبناء كل فقرة، سواء فـي المقدمـة أم العرض أم الخاتمـة، وتكليـف بعـض التلاميـذ قـراءة بعـض الفقـرات أمـام زملائهـم، وتقـديم التغذيـة الراجعة المناسبة من المعلم أو الزملاء.

- إعطاء التلاميذ فقرات مبعثرة ليتم ترتيبها ترتيباً منطقياً وفق الأهمية والتسلسل.
- عرض بعض نماذج لمقدمات وخاتمات جيدة ثم مواضيع جيدة للتلاميذ.
- تزويد التلاميذ بورقة عمل حول أسس الكتابة الجيدة، قبل الشروع في كتابة أي موضوع لأفراد المجموعة التجريبية.
- كتابة الموضوع أو المهارة المتفق عليها.
- يصحح المعلم الموضوع ويعيده إلى التلاميذ مزوداً بالتغذية الراجعة التصحيحية أو التفسيرية، أو الإنبائية أو التعزيزية، أو أي نوع آخر من التغذية الراجعة المناسبة لأفراد المجموعة التجريبية كـ "أحسنت وأشكرك، و√ و×، وأشكرك، وبارك الله فيك، وشوهد، وحاول بشكل أفضل".
- قراءة بعض المواضيع الجيدة في بداية الحصة اللاحقة مع الإشادة بمواطن القوة فيها.

رابعًا: بيئة التعلم:

تتحدد بيئة التعلم التي تم توفيرها للتلاميذ فيما يلي:

١- تصميم الفصول الدراسية وتزويدها بخبرات ثرية تساعد على إثارة النصف كروي الأيمن للدماغ مثل (الإضاءة واللوحات الجدارية، والملصقات، والصور).
٢- توفير الأجهزة والنماذج والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة التلاميذ على ممارسة الأنشطة والعمل داخل مجموعات صغيرة.
٣- توفير الاتجاهات الإيجابية والمشاعر الإيجابية بين المعلم والتلاميذ.
٤- شيوع روح النشاط والحركة والانهماك في خبرة التعلم.
٥- التعاون في نقل الخبرات لأن من طبيعة النصف كروي الأيمن للدماغ الاجتماعية، التي تؤثر بوضوح على خبرات التعليم.
٦- إشباع حاجات التلميذ النفسية من خلال الشعور بالطمأنينة، وضبط النفس، والشعور بالانتماء، واحترام الذات، والحرية الشخصية، والشعور بالراحة.

خامساً: أساليب ووسائل التقويم:

يعد التقويم عنصرًا أساسيًا من عناصر البرنامج المقترح، ويرتبط اختيار أساليب التقويم ووسائله ارتباطًا وثيقًا بأهداف البرنامج، ولذلك رُوعي عند اختيار أساليب التقويم ووسائله ما يلي:

- أن يرتبط التقويم بأهداف البرنامج المقترح.
- أن يكون التقويم شاملاً لمستوي الأهداف المراد تحقيقها.
- أن تتعدد أساليب التقويم ووسائله تبعًا لطبيعة محتوي البرنامج المقترح.

وقد تم تحديد بعض أساليب التقويم ووسائله، والتي يمكن من خلالها الحكم على

مدي ما تحقق من أهداف البرنامج المقترح كما يلي:

- **التقـويم القبلـي:** وفيـه تـم التعـرف علـى الخبرات السابقة للتلاميذ حول موضوعات البرنامج المقترح، وتحديد مستواهم المبدئي قبل تطبيق البرنامج.
- **التقـويم التكـويني (البنـائي):** وهـو التقـويم المصـاحب للبرنـامج المقتـرح فـي أثنـاء تنفيـذه؛ لتقـويم أداء التلاميـذ فـي أثنـاء تطبيـق البرنـامج، ولتقديم التغذيـة الراجعـة لهم، وقد تم ذلك من خلال:
  - فحص أعمال التلاميذ لكل تطبيق من تطبيقـات البرنـامج المقتـرح فـي أثنـاء دراستهم له.
  - الأسـئلة الشـفهية والكتابيـة فـي أثنـاء دراستهم للبرنامج المقترح.
- **التقويم الختامي (النهائي):** وتم بعد الانتهاء مـن تطبيـق البرنـامج المقتـرح مباشـرة، ومـن خلالـه تـم تحديـد فعاليـة البرنـامج المقتـرح فـي تحقيق أهدافه.

سادساً: الوسائل التعليمية:

اسـتخدمت الباحثـة عـدة وسـائل ومـواد تعليميـة لتحسـين أداء التلاميـذ الكتـابي فـي البرنـامج المقتـرح، مثـل: الشـفافيات، وجهـاز العـارض فـوق الرأسـي، وبطاقـات الأعمـال، ومقالات مستلة من الصحف اليومية، ونماذج مـن طلبـات عمـل، واسـتدعاءات، ونمـاذج لمقـدمات وخاتمـات لمواضـيع تعبيريـة جيـدة، بالإضافة إلى موضوعات تعبيرية راقية، بقصد مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات التعبير الكتابي الإبداعي موضع البحث، وتنمية القدرة على كتابة الموضوعات الإنشائية.

تطبيق البرنامج المقترح:

اسـتغرق تطبيـق البرنـامج المقتـرح (٤٠) حصة، موزعة على عشرة أسابيع خلال الفصل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي ٢٠١٦/٢٠١٧ م، بواقـع أربـع حصـص أسبوعياً.

صدق البرنامج:

بعـد الانتهـاء مـن إعـداد البرنـامج فـي صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول النقاط التالية:

- ملاءمـة البرنـامج المقتـرح لتلاميـذ الصـف الثاني الإعدادي.
- ملاءمـة الهـدف العـام للبرنـامج المقتـرح لمحتواه.
- ملاءمة الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح لمحتواه.
- صحة المحتوى العلمي للبرنامج المقترح.
- صحة تنظيم محتوي البرنامج المقترح.
- تغطية محتوي البرنامج المقترح لأهدافه.
- ملاءمـة طرق وأساليب التدريس المقترحـة للبرنامج المقترح.
- ملاءمـة الأنشـطة التعليميـة المقترحـة للبرنامج المقترح.

- ملاءمة الوسائل التعليمية المقترحة للبرنامج المقترح.
- ملاءمة أساليب التقويم ووسائله للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج المقترح.
- ملاءمة الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ البرنامج المقترح.
- تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب، وإضافة ما يرونه مناسب إلى البرنامج.

وقد اتفق المحكمون على مناسبة البرنامج المقترح لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما اقترح بعض المحكمين إجراء ما يلي:

- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية لبعض دروس البرنامج المقترح.
- إضافة بعض التفصيلات لعناصر محتوي بعض دروس البرنامج المقترح.
- إضافة بعض التطبيقات المرتبطة بدروس البرنامج المقترح.

مثل إضافة عرض نماذج لمقالات من الصحف اليومية إلى الوسائل، وتحديد عدد أسطر كل موضوع تعبيري يكتب فيه التلميذ، بالإضافة إلى استبدال كلمة يسرد بـ يتعرف في أهداف موضوع المقالة الصحيفة، ويوضح بـ يبين في أهداف موضوع التعبير الوظيفي.

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج المقترح في صورته النهائية** صالحًا للتطبيق **(ملحق ٨)**.

ب- تحديد التصميم التجريبي للبحث:

تمثلت متغيرات البحث فيما يلى:

١- **المتغير المستقل:** ويتمثل في البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- **المتغيرات التابعة:** وتتمثل في:

١- أنماط التفكير.

٢- أساليب التعلم.

ويتضح من متغيرات البحث المستقلة والتابعة أن منهج البحث هو المنهج شبه التجريبي.

ج- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث في ضوء القيام بتطبيق اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير على مدرستين من المدارس الإعدادية بإدارة السنبلاوين التعليمية، هما: مدرسة حلمي عبد المجيد الإعدادية المشتركة بشبرا سندي، ومدرسة برقين الإعدادية المشتركة ببرقين. وقد بلغ عدد تلاميذ المدرستين الذين تم تطبيق

** ملحق (٨): البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير عليهم (١٠١) تلميذًا، وتم اختيار التلاميذ ذوو النمط الأيسر المسيطر (**عينة البحث**) في ضوء اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير وبلغ عددهم (٦٧) تلميذًا (٢٨ تلميذًا بمدرسة برقين الإعدادية المشتركة، ٣٩ تلميذًا بمدرسة حلمي عبد المجيد الإعدادية المشتركة). وقام الباحثة باستبعاد (١١) تلميذًا من ذوي النمط الأيسر بمدرسة حلمي عبد المجيد الإعدادية المشتركة ليساوي بين عدد التلاميذ بالمدرستين، وبالتالي تكون عينة البحث مكونة من (٥٦) تلميذًا من ذوي النمط الأيسر المسيطر مقسمين إلى مجموعتين أحدهما **الضابطة** وتتمثل من (٢٨) تلميذًا بمدرسة برقين الإعدادية المشتركة، والأخرى **التجريبية** وتتمثل من (٢٨) تلميذًا بمدرسة حلمي عبد المجيد الإعدادية المشتركة.

د- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد اختيار عينة البحث، تم القيام بالتطبيق القبلي لأدواته، وهي:

١- اختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم.

٢- اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

٣- مقياس كولب لأساليب التعلم.

حيث تم تطبيق الأدوات على عينة البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ م، بعد ذلك تم تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات.

ويوضح جدولين (٩)، وجدول (١٠) أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى مجموعتي البحث، ولذلك كإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نص على: ما أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟:

جدول (٩)

أنماط التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

المجموعات		أنماط التفكير			المجموع
		النمط الأيسر	النمط الأيمن	النمط المتكامل	
المجموعة التجريبية	التكرار	٣٩	٨	٤	٥١
	النسبة	%٧٦,٤٧	%١٥,٦٩	%٧,٨٤	
المجموعة الضابطة	التكرار	٢٨	١٥	٧	٥٠
	النسبة	%٥٦	%٣٠	%١٤	
الاجمالي	التكرار	٦٧	٢٣	١١	١٠١
	النسبة	%٦٦,٣٤	%٢٢,٧٧	%١٠,٨٩	

يتضح من جدول (٩) أن نمط التفكير السائد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي هو النمط الأيسر، حيث بلغت نسبة نمط التفكير الأيسر ٦٦,٣٤% من إجمالي عدد العينة، ثم نمط التفكير الأيمن، حيث بلغت نسبة نمط التفكير الأيمن ٢٢,٧٧%، ثم نمط التفكير المتكامل، حيث بلغت نسبة نمط التفكير المتكامل ١٠,٨٩%.

وهذا مما يدل على سيطرة وسيادة النمط الأيسر على أداء التلاميذ في الصف الثاني الإعدادي على النمطين الآخرين، ويعكس ذلك أن التدريس ما زال يؤكد على اللفظية والتلقين من جانب المعلمين، والحفظ واسترجاع المعلومات من جانب التلاميذ التي تعتبر من وظائف وقدرات النصف كروي الأيسر للدماغ.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من **زبيدة قرني (٢٠٠٠)، وصلاح مراد ومحمد عامر(٢٠٠١)، وستودت وآخرون (Staudt, et al., 2001) ، وشين وآخرون (Chen, et al., 2002)، وسشان وآخرون (Suchan, et al., 2002) ، وأنور عبد الغفار(٢٠٠٣)، ومحمد مزيان ونادية مصطفى (٢٠٠٣)، وكوليش وآخرون (Koelsch, et al., 2003) ، وسعيد عبد الغنى (٢٠٠٤)، وهاتلا وآخرون (Hatla, et al., 2004) ، وانيو (Inui, 2005)، ومحمد حسن (٢٠٠٥)، وهشام تهامي (٢٠٠٥)، وهشام تهامي (٢٠٠٨)، وساندرين وآخرون (Sandrini, et al., 2008)، ومهند عبد الستار (٢٠٠٩)، ومختار الكيال (٢٠٠٩)، وصفاء محمد (٢٠١٣)، ومسلم يوسف، وإبراهيم فيصل (٢٠١٣)** في سيادة النمط الأيسر على أداء الأفراد.

جدول (١٠)

أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

المجموعات		أساليب التعلم				المجموع
		الأسلوب التقاربي	الأسلوب التكيفي	الأسلوب التباعدي	الأسلوب الاستيعابي	
المجموعة التجريبية	التكرار	١٩	٥	٢	٢	٢٨
	النسبة	%٦٧,٩	%١٧,٩	%٧,١	%٧,١	
المجموعة الضابطة	التكرار	١٨	٥	٢	٣	٢٨
	النسبة	%٦٤,٣	%١٧,٩	%٧,١	%١٠,٧	
الاجمالي	التكرار	٣٧	١٠	٤	٥	٥٦

	النسبة	٦٦,١%	١٧,٩%	٧,١%	٨,٩%	

ويتضح من جدول (١٠) أن أسلوب التعلم السائد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي هو الأسلوب التقاربي، حيث بلغت نسبة الأسلوب التقاربي ٦٦,١% من إجمالي عدد عينة البحث بمجموعتيها التجريبية والضابطة، ثم الأسلوب التكيفي، حيث بلغت نسبة الأسلوب التكيفي ١٧,٩%، ثم الأسلوب الاستيعابي، حيث بلغت نسبة الأسلوب الاستيعابي ٨,٩%، ثم الأسلوب التباعدي، حيث بلغت نسبة الأسلوب التباعدي ٧,١%.

وللتعرف على الأسلوب الإحصائي الملائم لبيانات البحث تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لكل من: اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير، واختبار التعبير الكتابي الإبداعي، ومقياس كولب لأساليب التعلم.

أولاً: بالنسبة لاختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير:

تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ليفين لتحليل التجانس واختبار "ت" لاختبار أنماط التعليم والتفكير القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ليفين لتحليل التجانس واختبار "ت" لاختبار أنماط التعليم والتفكير القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	نوع المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية F	الدلالة الإحصائية	اختبار t (ت)	مستوى الدلالة ت
درجة النمط الأيسر في الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	٢٨	١٩,١٧٨٦	١,٦٧٨٩٢	٣,١٦٨	٠,٠٨١ غير دالة	٠,٥٦٩	٠,٥٧١ غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٨	١٨,٩٦٤٣	١,٠٧٠٩٠				
درجة النمط الأيمن في الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	٢٨	٩,٧٨٥٧	٢,٤٥٤٨٨	٠,٠٠٠	٠,٩٨٨ غير دالة	٠,٦٣٨	٠,٥٢٦ غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٨	٩,٣٥٧١	٢,٥٧٠٦٩				

درجة النمط المتكامل في الاختبار القبلي	المجموعة الضابطة	٢٨	٩,٠٣٥٧	٣,٠٢٤٣٧	٢,٧٧٤	٠,١٠٢ غير دالة	٠,٩٥٦	٠,٣٤٣ غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٨	٩,٧١٤٣	٢,٢٢٥٣٩				

يتضح من جدول (١١):

عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بدرجة النمط الأيسر في الاختبار القبلي حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (١٨,٩٦) والانحراف المعياري يساوي (١,٠٧١)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (١٩,١٨) والانحراف المعياري يساوي (١,٦٨)، وقيمة ف تساوي (٣,١٦٨)، ومستوى دلالتها (٠,٠٨١) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا، وكذلك قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٠,٥٦٩) أصغر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٥٧١) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا.

وكذلك عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بدرجة النمط الأيمن في الاختبار القبلي حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (٩,٣٦) والانحراف المعياري يساوي (٢,٥٧)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (٩,٧٩) والانحراف المعياري يساوي (٢,٤٥)، وقيمة ف تساوي (٠,٠٠٠) ومستوى دلالتها (٠,٩٨٨) أكبر من (٠,٠٥) ؛ مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا، وكذلك قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٠,٦٣٨) أصغر من قيمة "ت الجدولية " حيث مستوى دلالتها (٠,٥٢٦) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا.

وأيضا عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بدرجة النمط المتكامل في الاختبار القبلي حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (٩,٧١) والانحراف المعياري يساوي (٢,٢٣)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (٩,٠٤) والانحراف المعياري يساوي (٣,٠٢)، وقيمة ف تساوي (٢,٧٧٤) ومستوى دلالتها (٠,١٠٢) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا، وكذلك قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٠,٩٥٦) أصغر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٣٤٣) أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًا.

ومما سبق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود التكافؤ بين المجموعتين كذلك تجانس التباين بين المجموعتين التجريبية

والضابطة بنتائج أنماط التعليم والتفكير بالقياس القبلي.

ثانيًا: بالنسبة لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي:

تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين، ويوضح جدول (١٢) الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية ومستوى الدلالة الإحصائية وذلك على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي قبليًا.

جدول (١٢)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موضوعات اختبار التعبير الكتابي الإبداعي والدرجة الكلية قبلياً

الموضوع	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوي الدلالة
المنظر الطبيعي	التجريبية	٢٠,٧٦٧٣	٥٦,٨١٨٢	٠,٩٠٠	٠,٦٣٩
	الضابطة	١٩,٧٤٢٨	٥٣,٨٣٥٦		
الحاسوب	التجريبية	١٦,٤٣٣٦	٥٨,٤١٥٦	٢,١٢٧	٠,٠٣٥
	الضابطة	٢٠,٠٩٤١	٥٢,٠٥٤٨		
الحوار	التجريبية	١٤,٧٠٢١	٥٠,٦٤٩٤	١,٩٦٥	٠,٠٥
	الضابطة	١٨,٣٥٧٥	٥٥,٩٧٢٦		
المجموع	التجريبية	٤٧,١٧٧٧	١٦٥,٨٨٣١	٠,٤٧٦	٠,٦٣٥
	الضابطة	٥٦,٠٥٤٦	١٦١,٨٦٣٠		

يتضح من جدول (١٢):

عدم وجود اختلاف دال بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في موضوع المنظر الطبيعي، أما موضوع الحاسوب فقد كان هناك اختلاف دال لصالح المجموعة التجريبية. كما ظهرت فروق دالة

إحصائياً في موضوع الحوار لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى عدم وجود تكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في موضوعي الحاسوب والحوار، أما الدرجة الكلية فقد كان هناك اختلاف غير دال بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولذلك استخدمت الباحثة تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) في تحليل نتائج مجموعتي البحث على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي البعدي، لأنه يستبعد أثر أية فروق بين المجموعات التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

ثالثًا: بالنسبة لمقياس كولب لأساليب التعلم:

تم استخدام اختبار "كا٢" للمقارنة بين تكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس كولب لأساليب التعلم قبلياً، ويوضح جدول (١٣) قيمة "كا٢" ودلالتها الإحصائية لتكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس كولب لأساليب التعلم قبلياً:

جدول (١٣)

قيمة "كا٢" ودلالتها الإحصائية لتكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس كولب لأساليب التعلم قبلياً

المجموعات		أسلوب التعلم				المجموع	كا٢	df	مستوى الدلالة
		الأسلوب التقاربي	الأسلوب التكيفي	الأسلوب التباعدي	الأسلوب الاستيعابي				
المجموعة التجريبية	التكرار	١٩	٥	٢	٢	٢٨	٠,٢٣	٣	غير دالة
	النسبة	%٦٧,٩	%١٧,٩	%٧,١	%٧,١				
المجموعة الضابطة	التكرار	١٨	٥	٢	٣	٢٨			
	النسبة	%٦٤,٣	%١٧,٩	%٧,١	%١٠,٧				
الاجمالي	التكرار	٣٧	١٠	٤	٥	٥٦			
	النسبة	%٦٦,١	%١٧,٩	%٧,١	%٨,٩				

يتضح من جدول (١٣) أن:

قيمة "كا٢" غير دالة إحصائياً، وهذا يوضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تكرارات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك في مقياس كولب لأساليب التعلم قبل إجراء التجربة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في أساليب التعلم.

هـ- المعالجة الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من صحة فروض البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة النمط المسيطر للتلاميذ.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ليفين لاختبار التجانس، واختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.
- التكرارات، والنسب المئوية، واختبار "كا٢" لدلالة الفرق بين تكرارات مجموعتين مستقلتين.

و- خطوات تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق مقياس أنماط التعليم والتفكير لكشف النمط السائد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قبل تطبيق التجربة، وهو الاختبار القبلي، ثم تم الاستبعاد الإحصائي للتلاميذ ذوات النمط الأيمن والمتكامل، واختيار التلاميذ ذوات النمط الأيسر فقط عينة البحث.

بعد ذلك، تم التأكد من تكافؤ عينة البحث، ثم تم تقسيمها إلى مجموعتين: أحدهما، مجموعة تجريبية ذات نمط تعلم أيسر للدماغ بلغ عدد تلاميذها (٢٨) ثمانية وعشرين تلميذًا وتلميذة، درسوا البرنامج المقترح لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، والأخرى مجموعة ضابطة ذات نمط تعلم أيسر للدماغ بلغ عدد تلاميذها (٢٨) ثمانية وعشرين تلميذًا وتلميذة درسوا بالطريقة التقليدية من قبل معلم اللغة العربية.

وتم تطبيق الاختبار البعدي لأدوات البحث بعد انتهاء التجربة لكل من المجموعتين لحساب الأثر في نمو نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، وأثر ذلك على أساليب التعلم وفق مقياس كولب، وقورنت المجموعتين بناءًا على هذا الأثر.

وقد تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS وتفسير النتائج في ضوء ما وضع من فروض للبحث بالمقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة فعالية استخدام البرنامج المقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ.

وتم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بتنمية أنماط التعليم والتفكير للتلاميذ، وعلاقة ذلك بأساليب التعلم وفق مقياس كولب؛ للاستفادة منها في مواصلة البحث في مجال أنماط التعليم والتفكير في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

إن الهدف الرئيس من إجراء هذا البحث هو تجريب فعالية برنامج مقترح قائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط

تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ، وأثر ذلك على أساليب التعلم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وفيما يلي تحليل ومناقشة نتائج البحث.

تحليل ومناقشة نتائج البحث:

تم استخدام الحزم الإحصائية الحاسوبية SPSS لتحليل نتائج البحث حيث أدخلت البيانات الخام بعد تصحيح اختبارات أفراد عينة البحث، وتحديد درجة النمط المسيطر واختيار التلاميذ ذوات النمط الأيسر المسيطر، وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصل إليه البحث في ضوء أهدافه وأسئلته وفروضه:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نص على: ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ فقد تم الإجابة عليه سابقًا في إجراءات البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نص على: ما أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ فقد تم الإجابة عليه سابقًا في إجراءات البحث.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نص على: ما البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ فقد تم الإجابة عليه سابقًا في إجراءات البحث.

للإجابة عن السؤال الرابع، والخامس من أسئلة البحث، اللذين نصا على:

السؤال الرابع: ما فعالية البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

السؤال الخامس: ما التغير في أنماط التفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء البرنامج المقترح؟

فقد تم تحديد **الفروض الأربعة** التالية:

الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم.

ولاختبار صحة هذا الفرض: تم حساب المتوسطات الحسابية ومربعات الانحراف وقيمة "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم، وجدول (١٤) يوضح ذلك تفصيليًا.

جدول (١٤)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة " ت" ومدى دلالتها للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم

المتغيرات	نوع التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	اختبار t (ت)	مستوى الدلالة
النمط الأيسر	التطبيق القبلي	٢٨	١٨,٩٦	١,٠٧	١٨,٤٥٤	٢٧	٠,٠١ لصالح التطبيق القبلي
	التطبيق البعدي	٢٨	٩,٣٢	٢,٤٨			
النمط الأيمن	التطبيق القبلي	٢٨	٩,٣٦	٢,٥٧	٣,٧٧٧	٢٧	٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي
	التطبيق البعدي	٢٨	٩,٧١	٢,٢٣			
النمط المتكامل	التطبيق القبلي	٢٨	٩,٧١	٢,٢٣	٤,٩٦٣	٢٧	٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي
	التطبيق البعدي	٢٨	١٥,٢٩	٦,٢٣			

يتضح من جدول (١٤) أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم في النمط الأيسر لصالح التطبيق القبلي حيث بلغ مقدار المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (١٨,٩٦) والانحراف المعياري (١,٠٧) والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (٩,٣٢) والانحراف المعياري (٢,٤٨) وبلغ مقدار النقص في التطبيق البعدي للنمط الأيسر (٩,٦٤) بنسبة أكبر من ٢٥% وهذه القيمة انخفضت نتيجة التدريس للتلاميذ باستخدام البرنامج المقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ الذي أدى إلى خفض استخدام التلاميذ لوظائف النمط الأيسر وزيادة استخدام وظائف النمط الأيمن الذي يسعى البرنامج إلي تنميتها، كما أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (١٨,٤٥) أكبر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٠١) وهذه القيمة أصغر من (٠,٠٥) وكذلك أصغر من (٠,٠١) مما يدل على أنها دالة إحصائيًا.

كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم في النمط الأيمن لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ مقدار المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٩,٣٥) والانحراف المعياري (٢,٥٧) والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (١٣,٣٩) والانحراف المعياري (٦,٤٥) وبلغ مقدار الزيادة في التطبيق البعدي للنمط الأيمن (٤,٠٤) بنسبة أكبر من ١٠% وهذه القيمة ارتفعت نتيجة التدريس للتلاميذ باستخدام البرنامج المقترح بما يتضمنه من (استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليم) لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن، كما أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٣,٧٧٧) أكبر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٠١)

وهذه القيمة أصغر من (٠,٠٥) مما يدل أنها دالة إحصائيًا.

وكذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعد لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم في النمط المتكامل لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ مقدار المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (٩,٧١) والانحراف المعياري (٢,٢٣) والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (١٥,٢٩) والانحراف المعياري (٦,٢٣) وبلغ مقدار الزيادة في التطبيق البعدي للنمط المتكامل (٥,٥٨) بنسبة أكبر من ١٤% وهذه القيمة ارتفعت نتيجة التدريس للتلاميذ باستخدام البرنامج المقترح بما يتضمنه من (استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليم) لتنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن، كما أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٤,٩٦٣) أكبر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٠١) وهذه القيمة أصغر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها دالة إحصائيًا.

وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وبذلك نرفض الفرض الصفري الأول للبحث ونقبل الفرض البديل وهو يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح التطبيق القبلي بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح التطبيق البعدي بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.

وتفسر هذه النتائج بمدى فعالية البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ بما يتضمنه من (استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليم)، حيث ساعد في تعديل نمط التفكير المسيطر عند التلاميذ وهو النمط الأيسر وإثارة وتنمية النمطين الأيمن والمتكامل بصورة أفضل عما كان يستخدمه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، من خلال خفض استخدامهم للعمليات العقلية والوظائف الخاصة بالنمط الأيسر، وزيادة ونمو في استخدامهم للعمليات العقلية والوظائف الخاصة بالنمطين الأيمن والمتكامل.

كما أنه مع تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة تحمس التلاميذ واستمتاعهم بدراسة موضوعات البرنامج بالرغم من كثرة ما يحتويه من أنشطة وأسئلة تحتاج إلى قدرة عالية من التخيل والتصور والتفكير، وظهر ذلك في إنتاجهم واتجاههم الايجابي الفعال نحو الأنشطة.

وبهذا نجد أنه بالتخطيط الجيد من جانب معلم اللغة العربية لموضوع الدرس مع توفير الأدوات والوسائل والفرص التي تساعد التلاميذ على القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة التي تدفعهم إلى التفكير بعمق، فتساعدهم على التخيل والتفكير التباعدي؛ فتنمي قدرات ووظائف النصف كروي الأيمن للدماغ.

الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ عند استخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك عند تطبيق اختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم.

ولاختبار صحة هذا الفرض: تم حساب المتوسطات الحسابية ومربعات الانحراف وقيمة "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ عند استخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك عند تطبيق اختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم، وجدول (١٥) يوضح ذلك تفصيليًا.

جدول (١٥):

متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومدى دلالتها للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم

المتغيرات	نوع المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	اختبار t (ت)	دلالة ت
درجة النمط الأيسر في الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	٢٨	١٧,٦٤	٢,٨٠	١١,٧٦٠	٥٤	٠,٠١ لصالح المجموعة الضابطة
	المجموعة التجريبية	٢٨	٩,٣٢	٢,٤٨			
درجة النمط الأيمن في الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	٢٨	٩,٨٦	٣,٥٨	٢,٥٣٥	٤٢,١٥٦	٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة التجريبية	٢٨	١٣,٣٣	٦,٤٥			

درجة النمط المتكامل في الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة	٢٨	١٠,٥٠	٤,٣٦	٣,٣٣١	٥٤	٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية
	المجموعة التجريبية	٢٨	١٥,٢٧	٦,٢٣			

يتضح من جدول (١٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح المجموعة الضابطة بالنسبة للنمط الأيسر حيث بلغ مقدار المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٧,٦٤) والانحراف المعياري (٢,٨٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٩,٣٢) والانحراف المعياري (٢,٤٨)، وبلغ مقدار الفرق بين متوسطي المجموعتين (٨,٣٢٠٦) بنسبة أكبر من ٢١% ويدل هذا الفرق على ارتفاع درجة النمط الأيسر لدى المجموعة الضابطة وانخفاضه لدى المجموعة التجريبية نتيجة التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تساعد على تنمية النمط الأيسر، والتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بما يتضمنه من (استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليم) لتنمية النمط الأيمن وخفض درجة النمط الأيسر لدى التلاميذ، كما أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (١١,٧٦) أكبر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٠١) وهي أصغر من (٠,٠٥) مما يدل على أنها دالة إحصائيًا.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للنمط الأيمن حيث بلغ مقدار المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٣,٣٩) والانحراف المعياري (٦,٤٥) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩,٨٦) والانحراف المعياري (٤,٣٦) وبلغ مقدار الفرق بين متوسطي المجموعتين (٤,٧٩) بنسبة أكبر من ١٢% ويدل هذا الفرق على ارتفاع درجة النمط المتكامل لدى المجموعة التجريبية وانخفاضه لدى المجموعة الضابطة نتيجة التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي لا تسمح بتنمية النمط المتكامل والتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

بما يتضمنه من (استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليم) الذي يسمح بتنمية النمط المتكامل، كما أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٣,٣٣١) أكبر من قيمة "ت الجدولية" حيث مستوى دلالتها (٠,٠١) مما يدل على أنها دالة إحصائيًا.

وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم، وبذلك تم رفض الفرض الصفري الثاني للبحث ويُقبل الفرض البديل وهو يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح المجموعة الضابطة بالنسبة لنمط التفكير الأيسر ولصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لنمطي التفكير الأيمن والمتكامل.

وتفسر هذه النتائج بأن المدخل المعتاد والطريقة التقليدية في التدريس التي تعتمد على التلقين والأنشطة اللفظية والتفكير الخطي بصورة مستمرة ومتكررة ينقصها القدرة على تهيئة وتنظيم المواقف التعليمية وعدم توظيف الوسائل والأنشطة التعليمية بشكل يعمل على إثارة وتنمية النمطين الأيمن والمتكامل الذي يكون متخصصاً في المهارات التخيلية والابتكار؛ فتؤدي إلى استمرار سيطرة وسيادة النمط الأيسر في التفكير والتعليم على كل من النمطين الأيمن والمتكامل في التفكير والتعليم عند التلاميذ.

ولكن البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الذي يستهدف تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ يعتمد على استراتيجيات تدريسية تركز على عمليات التخيل؛ مما أدى إلى تنشيط النمط الأيمن والوصول للنمط المتكامل، وهذا يؤكد على إمكانية تعديل النمط السائد في التفكير والتعليم بالتركيز على أنشطة النمط الأيمن (المكانية، والكلية، والخيالية) وبالتدريب المباشر والتنوع بالأنشطة.

وبذلك يتضح أن استخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ بما يتضمنه من (طرق تدريس وأنشطة تعليمية وتقنيات تعليم) كان له أثر ملموس على متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية حيث انخفض متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في النمط الأيسر في التطبيق البعدي، وذلك بالمقارنة بالأداء البعدي للمجموعة التجريبية والأداء البعدي للمجموعة الضابطة.

كما أن استخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ كان له أثر واضح أيضًا على متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في نمطي التفكير الأيمن والمتكامل حيث ارتفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وذلك بالمقارنة بالأداء القبلي للمجموعة التجريبية والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة **نعيمة حسن، وسحر محمد (٢٠٠١)**، دراسة **سليمان (٢٠٠١)**، ودراسة **سمعان (٢٠٠٢)**، ودراسة **شوا وزملاؤه (Chua et. al., 2001)** في تعديل سيادة النمط الأيسر على النمط الأيمن والمتكامل من خلال استخدام طرق ومدخل مختلفة في التدريس.

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع: البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فعّال في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذين الفرضين: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في موضوعات اختبار التعبير الكتابي الإبداعي؛ تمهيداً لمعرفة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعتين، وذلك كما هو مبين في جدول (١٦):

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي البعدي

الموضوع	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المنظر الطبيعي	التجريبية	٥٦,٨١٨٢	٢٠,٧٦٧	٦٦,٤٥٤٥	١٥,٠٦٢
	الضابطة	٥٣,٨٣٥٦	١٩,٧٤٢	٥٤,٩٥٨٩	٢٤,٩٨٧
الحاسوب	التجريبية	٥٨,٤١٥٦	١٦,٤٣٣	٦٣,٥٣٢٥	١٨,٥٤٣

	الضابطة	٥٢,٠٥٤٨	٢٠,٠٩٤	٥٣,٩٧٢٦	٢٢,٩١٠
الحوار	التجريبية	٥٠,٦٤٩٤	١٤,٧٠٢	٦٤,٠٦٤٩	١٤,٥٤٦
	الضابطة	٥٥,٩٧٢٦	١٨,٣٥٧	٥٣,٩٣١٥	٢٢,٦٣٩

يتبين من جدول (١٦) بأن هناك فروقاً ملحوظة في درجات التلاميذ على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي على القياس البعدي ضمن موضوعات المنظر الطبيعي، والحاسوب والحوار لدي أفراد المجموعة التجريبية، بينما طرأ تقدم طفيف في مستوي التعبير الكتابي الإبداعي لدي أفراد المجموعة الضابطة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) مع تثبيت أثر القياس القبلي، تم إجراء تحليل التغاير الأحادي المشترك (ANCOVA)، وجدول (١٧) يبين نتائج تحليل التغاير الأحادي المشترك (ANCOVA) للفروق بين متوسطات أداء التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المعالجة.

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) للفروق بين متوسطات أداء التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المعالجة

الموضوع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المنظر الطبيعي	القياس القبلي	٣٥٣٤٠,٤٤٢	١	٣٥٣٤٠,٤٤٢	٣٥٣٤٠,٤٤٢	٠,٠٠١
	المجموعات	٣١٦٩,٩٠٩	١	٣١٦٩,٩٠٩	٣١٦٩,٩٠٩	٠,٠٠١
	الخطأ	٢٦٨٥٧,٥٢٥	٥٣	١٨٢,٧٠٤	١٨٢,٧٠٤	
	الكلي	٦٥,٣٦٧,٨٦	٥٥			
الحاسوب	القياس القبلي	٤١٨٣٣,٧٩٢	١	٤١٨٣٣,٧٩٢	٤١٨٣٣,٧٩٢	٠,٠٠١
	المجموعات	٥٠٢,٦٥٦	١	٥٠٢,٦٥٦	٥٠٢,٦٥٦	٠,٠٥
	الخطأ	٢٢٠٩١,٣٢٢	٥٣	١٥٠,٢٨١	١٥٠,٢٨١	
	الكلي	٦٤٤٢٧,٧٦	٥٥			
الحوار	القياس	٣٦٢٣٣,٠٦٤	١	٣٦٢٣٣,٠٦٤	٣٦٢٣٣,٠٦٤	٠,٠٠١

	القبلي					
	المجموعات	٨٣٨٩,٥٣٣	١	٨٣٨٩,٥٣٣	٨٣٨٩,٥٣٣	٠,٠٠١
	الخطأ	١٦٧٥٠,٢٦٨	٥٣	١١٣,٩٤٧	١١٣,٩٤٧	
	الكلي	٦١٣٧٢,٨٥	٥٥			

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) فأقل بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كتابة الموضوعات الثلاثة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم الإحصائي "ف" (١٧,٣٥٠، ٣,٣٤٥، ٧٣,٦٢٦) على التوالي.

وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الثالث، الذي نص على: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي) في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، تم استخدام مقياس حجم التأثير (η^2)، وذلك كما يوضحه جدول (١٨):

جدول (١٨)

قيم (η^2) وحجم تأثير البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

مهارات التعبير الكتابي الإبداعي		قيمة η^2	حجم التأثير
مهارات المضمون		٠,٩٥	كبير
مهارات الشكل	أ- سلامة النحو	٠,٩٤	كبير
	ب- سلامة الإملاء	٠,٨٧	كبير
	ج- الترقيم	٠,٨٢	كبير
	د- البلاغة	٠,٩٥	كبير
	هـ- التقسيم إلى فقرات والربط بينها	٠,٨٤	كبير
	الدرجة الكلية	٠,٨٨	كبير

يتضح من جدول (١٨):

قوة تأثير المعالجة التجريبية (البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي) في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث كانت قيم (η^2) في كل بعد من أبعاده، وفي الاختبار ككل تتراوح بين (٠,٨٢ ، ٠,٩٥).

وهذه النتيجة تؤكد قبول الفرض الرابع، الذي نص على: البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فعّال في تنمية نمط تفكير النصف كروي الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

مما سبق يتضح فعالية البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، إذ ظهر ذلك من خلال التطور في النمط الأيمن من أنماط التعلم والتفكير الذي ظهر له دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لكل من اختباري تورانس لأنماط التفكير والتعليم واختبار التعبير الكتابي الإبداعي، كما أن هذه النتائج تبين أن الطريقة المعتادة في التدريس المتمركزة حول المعلم والشرح والإلقاء تؤدي إلى تنمية النمط الأيسر من أنماط التفكير مما ينذر بإهمال النمط الأيمن للدماغ لدى التلاميذ.

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، الذي نص على: ما التغير في أساليب التعلم الناتج من تنمية نمط التفكير الأيمن لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

تم اختبار صحة الفرض الخامس الذي نص على: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تكرارات المجموعتين التجريبية والضابطة في أساليب التعلم كما حددها مقياس كولب في التطبيق البعدي، باستخدام اختبار "كا^2" للمقارنة بين تكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس كولب لأساليب التعلم بعدياً، ويوضح جدول (١٩) قيمة "كا^2" ودلالتها الإحصائية لتكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس كولب بعدياً:

جدول (١٩)

قيمة "كا^2" ودلالتها الإحصائية لتكرارات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس كولب لأساليب التعلم بعدياً

المجموعات		أسلوب التعلم				المجموع	كا^2	df	مستوى الدلالة
		الأسلوب التقاربي	الأسلوب التكيفي	الأسلوب التباعدي	الأسلوب الاستيعابي				
المجموعة	التكرار	٧	٤	١٢	٥	٢٨	١١,٩٨٣	٣	٠,٠١

التجريبية	النسبة	٢٥,٠%	١٤,٣%	٤٢,٩%	١٧,٩%				
المجموعة الضابطة	التكرار	١٦	٧	٢	٣	٢٨			
	النسبة	٥٧,١%	٢٥,٠%	٧,١%	١٠,٧%				
الاجمالي	التكرار	٢٣	١١	١٤	٨	٥٦			
	النسبة	٤١,١%	١٩,٦%	٢٥,٠%	١٤,٣%				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة "كا٢" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يوضح وجود فرق دال إحصائياً بين تكرارات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك في مقياس كولب لأساليب التعلم بعد إجراء التجربة، وهذا يشير إلى اختلاف أساليب التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة.

حيث يتضح من جدول (١٩) أنه حدث تغيير في أسلوب التعلم السائد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، فقبل إجراء التجربة كان: الأسلوب التقاربي، ثم الأسلوب التكيفي، ثم الأسلوب الاستيعابي والتباعدي. أما بعد إجراء التجربة أصبح الأسلوب السائد هو الأسلوب التباعدي، ثم الأسلوب التقاربي، ثم الأسلوب الاستيعابي، ثم الأسلوب التكيفي.

بينما المجموعة الضابطة، فقبل إجراء التجربة كان: الأسلوب التقاربي، ثم الأسلوب التكيفي، ثم الأسلوب الاستيعابي، ثم الأسلوب التباعدي. **ولم تتغير هذه الأساليب لدى تلاميذ المجموعة الضابطة بعد إجراء التجربة.**

وترجع هذه النتيجة كأثر للبرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الذي يستهدف تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لما يوفره من فرص تعليمية تساعد التلاميذ على استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، كما ساعدهم البرنامج على الأداء الأفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، وكذلك المشاركة الوجدانية الفعالة مع بعضهم البعض، وهذا يعد أهم خصائص الأسلوب التباعدي في التعلم والذي أصبح سائدًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بدلاً من الأسلوب التقاربي الذي يتسم أصحابه بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة، وكذلك اهتماماتهم في العادة ضيقة، وكان الأسلوب التقاربي هو ثاني الأساليب شيوعًا بين تلاميذ المجموعة التجريبية، ولم يكن أقل من ذلك نظرًا لتعوّد التلاميذ على استخدام هذا الأسلوب منذ التحاقهم بالصفوف الدراسية فيبقى استخدامه باقي الأثر لمدة طويلة.

أيضًا حدث تغيير في أسلوب تعلم البعض الآخر من تلاميذ المجموعة التجريبية فقد كان الأسلوب الاستيعابي والتكيفي متساويين في الاستخدام من قبل تلاميذ المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة، لكن بعد إجراء التجربة حدث تغيير يرجع أيضًا كأثر للبرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الذي يستهدف تنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لما كان يوفره من فرص تعليمية تساعد التلاميذ على استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، وهذا يعد أهم خصائص الأسلوب الاستيعابي، تلى ذلك استخدامهم للأسلوب التكيفي الذي يتسم أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والأنشطة والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين.

ملخص نتائج البحث:

أسفر البحث عن عدة نتائج أهمها:

١-سيطرة النمط الأيسر من أنماط التفكير والتعليم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ثم النمط المتكامل وأخيرًا النمط الأيمن.

٢-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح التطبيق القبلي بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح التطبيق البعدي بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.

٣-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تورانس لأنماط التفكير والتعليم لصالح المجموعة الضابطة بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.

٤-فعالية استخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ، حيث ساعد في تعديل نمط التفكير والتعليم المسيطر (النمط الأيسر) عند التلاميذ، وإثارة وتنمية النمطين الأيمن والمتكامل بصورة أفضل.

٥-وجود اختلاف في أساليب تعلم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق مقياس كولب لأساليب التعلم.

توصيات البحث:

نظراً لأن أنماط التفكير وأساليب التعلم عادات متعلمة للتعامل مع المعلومات تزداد

ترسيخًا بالزمن، كما تتأثر بثقافة المجتمع ونظم التعليم السائدة فيه، فلذلك أوصى بما يلي:

١- استخدام البرنامج المعد في البحث الحالي كبرنامج مصاحب لمقرر اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي؛ لتنمية النمط الأيمن للدماغ للوصول إلى النمط المتكامل، حيث أكدت نتائج البحث الحالي فعالية البرنامج المقترح القائم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في تحقيق هذا الهدف.

٢- يجب أن يكون تنمية أنماط التفكير والتعليم لدى التلاميذ أحد الأهداف المهمة لتدريس اللغة العربية، اعتمادًا على أن التعلم الفعّال هو التعلم الناتج عن تنشيط نصفي الدماغ.

٣- على المسئولين في أثناء إعداد المناهج الدراسية بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة الاهتمام بوظائف النصفين الكرويين للدماغ معًا، وعدم التركيز على وظائف النصف الكروي الأيسر على حساب وظائف النصف الكروي الأيمن.

٤- إعادة صياغة المحتوى العلمي لمقررات اللغة العربية بحيث تتضمن الأنشطة التعليمية (البصرية والمكانية والحركية) والرسوم والصور المناسبة التي تساعد التلاميذ على استخدام الدماغ ككل في عملية التعلم.

٥- الاهتمام بتنوع استراتيجيات التدريس في العملية التعليمية مع التركيز على الاستراتيجيات التي تنمي وظائف النصف كروي الأيمن للدماغ، أو التي تتطلب عمل النصفين الكرويين للدماغ معًا.

٦- توفير بيئة تعليمية مناسبة وغنية بالمثيرات والوسائل التعليمية بالمدارس حتى يتمكن المعلمون من استغلالها في التدريس، وتساعد التلاميذ في استخدامها في ممارسة الأنشطة والعمل داخل مجموعات صغيرة؛ لتنشيط وظائف النمط الأيمن للدماغ لديهم للوصول للنمط المتكامل.

٧- معرفة الأنماط السائدة للتلاميذ في كل مرحلة، ثم توزيعهن وفقًا لأنماطهم؛ حتى يتمكن المعلمون من مساعدتهم على الفهم والإدراك.

٨- تضمين مقررات طرق تدريس ومناهج اللغة العربية بكليات التربية مفهوم وظائف النصفين الكرويين للدماغ وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تساعد على تنمية واستخدام الدماغ ككل في عملية التعليم والتعلم.

٩- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام الأساليب الحديثة في تدريس

اللغة العربية لتنمية أنماط التفكير والتعليم لدى تلاميذهم.

بحوث مقترحة:

١- إعداد برامج أخرى لتنمية أنماط التفكير والتعليم لمراحل دراسية أخرى من أجل الاهتمام بتنمية العمليات العقلية المرتبطة بالنصفين الكرويين للدماغ بدلاً من تنمية جانب على حساب الجانب الآخر.

٢- استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة لمعرفة أثرها على أنماط التفكير والتعليم لدى التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة.

٣- إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية أنماط التفكير والتعليم لدى التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة.

٤- إجراء دراسة تقويمية لمناهج اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية في ضوء أنماط التفكير والتعليم.

٥- إعداد برنامج لتنمية أنماط التعلم والتفكير لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة، وقياس أثره على أنماط التعلم والتفكير لتلاميذهم في المراحل الدراسية المختلفة.

مراجع البحث:

١. إبراهيم الحارثي (٢٠٠١): **التفكير والتعليم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**، الرياض، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

٢. إبراهيم محمد عطا (١٩٨٨): أسس تصحيح موضوع التعبير التحريري، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد ٣، ج (٢)، ١٩٦ – ٢٣٤.

٣. أبو الدهب البدري علي (٢٠١٠): استراتيجية لتنمية الإبداع اللغوي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أدبيًا، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٥، ج ١، ديسمبر، ١٥ – ٦٢.

٤. أحمد جمعة أحمد إبراهيم (٢٠٠٥): برنامج مقترح في الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٠، يناير، ١٥ – ٤٨.

٥. أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١): تنمية مهارات مراجعة التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٦. السيد صقر (٢٠٠٥): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم لدى

الأطفال في القراءة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٧. أميرة عبد الباري الشبولي (٢٠٠٣): فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

٨. أنور عبد الغفار (٢٠٠٣): النصفان الكرويان ورضا معلمات المستقبل، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ج ٢ (٥٢).

٩. إياد "محمد خير" إبراهيم الخمايسة (٢٠٠٣): بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٠. بدر النعيم أبو العزم (١٩٩٧): استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١١. بليغ حمدي إسماعيل عبد القادر (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب واستخدام هذه الاستراتيجيات والكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (اللغة العربية والتربية الدينية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٢. ثريا محجوب (٢٠٠١): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، المجلد ١، ع ٣٠، ١٢٩ – ١٦٣.

١٣. جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٥): تقويم أداء تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الطلاقة اللغوية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ج ١، ع ٥٨، مايو، ٢٣٧ – ٢٧٠.

١٤. حافظ حفني شعبان عيسوي (٢٠٠٨): فعالية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس**، ع ١٠، يناير، ١٩٧ – ٢٢٤.

١٥. حسن بصري أوانج مت دهان، وسعيد بن سيف العامري (٢٠٠٩): تقويم كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء

معـايير اللغـة العربيـة، **مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة المنصـورة**، ع ١٧، ج ١، سبتمبر، ١٨٥ – ٢٢٦.

١٦. حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥): ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم، مظاهره، وأسبابه، ومقترحات علاجه، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٧، أكتوبر، ٥٣ – ٩٢.

١٧. حسن شحاته (١٩٩٢): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٨. حسن شحاته (١٩٩٩): **تعليم التعبير بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٩. حسن شحاته (٢٠٠٠): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط ٤، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٠. حسين يعقوب (١٩٩٦): **التعبير "مفهومه وأساليب تدريسه"**، عمان، دائرة التربية والتعليم: وكالة الغوث الدولية.

٢١. حمادة خليفة فهمي خليفة (٢٠٠٨): أثر برنامج قائم على التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية واتجاهاتهم نحو دراسة اللغة العربية وتدريسها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٢٢. خولة حسنين (٢٠١١): فاعلية برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢٣. دخيل الله محمد الدهماني وأحمد عبده عوض (١٩٩٨): الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا**، المجلد ١٢، ع ١، يوليو.

٢٤. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية "إعدادها وتطويرها وتقويمها"**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٥. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): **تدريس اللغة العربية في التعليم العام "نظريات وتجارب"**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٦. زبيدة محمد قرني (٢٠٠٠): أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، مركز تطوير العلوم، جامعة عين شمس، العباسية، مج ٣ (٢)، ١٧٩ – ٢٣١.

٢٧. زين محمد شحاتة محمد (٢٠٠٣): برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بالطائف، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا**، المجلد ١٦، ع ٣، يناير، ٥٧ – ٨٢.

٢٨. سعيد عبد الغنى (٢٠٠٤): أنماط التعلم والتفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند "نيد هيرمان" وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع ٣.

٢٩. سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٧): أثر التدريس الخصوصي باستخدام الحاسب الآلي في تنمية الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتنمية اتجاهاتهم نحو اللغة العربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٢٥، يونيو، ١٥ – ٦٣.

٣٠. سلمى محمد بركات (٢٠٠٣): الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن "تشخيصه وعلاجه"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٣١. سلوى محمد عزازي (٢٠٠٤): فاعلية برنامج قائم على الوعي الأدبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

٣٢. سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢): **محاضرات في طرق تدريس اللغة العربية**، دمياط، مكتبة نانسي.

٣٣. سليمان إبراهيم (٢٠٠٧): **المخ وصعوبات التعلم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

٣٤. صفاء محمد علي (٢٠١٣): أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية

للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ج ٢ (٣٣)، يناير، ٤٩ – ٩٦.

٣٥. صلاح أحمد مراد ومحمد محمود مصطفى (١٩٨٢): **اختبار تورانس لأنماط التعليم والتفكير "الصورة أ"**، ترجمة وإعداد: صلاح أحمد مراد، محمد محمود مصطفى، القاهرة، المطبعة الفنية الحديثة.

٣٦. صلاح أحمد مراد (١٩٨٨): **تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير**، المنصورة، عامر للنشر.

٣٧. صلاح أحمد مراد ومحمد عامر (٢٠٠١): أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية، **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، مج ١٤ (٣٢).

٣٨. صلاح الفرخ (١٩٩٨): برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٩. طاهر علي حسن علوان (١٩٨٨): منهج مقترح لتعليم التعبير في التعليم العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٤٠. عامر علوان (٢٠١٢): **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤١. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي (١٩٩٤): أثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

٤٢. عبد الله مسلم بن علي الهاشمي (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

٤٣. عبد الرزاق سويلم همام (٢٠٠٠): فاعلية استخدام الموديولات التعليمية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير واتقان المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، م ١٤ (٢)، أكتوبر، ١– ٢٥.

٤٤. عبد الفتاح غزال (٢٠٠٤): دراسة استطلاعية للإبداع اللغوي لعينة من الأطفال المبدعين لغويًا في سن

الخامسة والمساهمة في تنميته باستخدام برنامج إثرائي، **المؤتمر العلمي الثاني "الطفولة والإبداع في عصر المعلومات"**، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، ج ٢، (٢٧ – ٢٨) أبريل، ١٥٣ – ١٦٢.

٤٥. عبد الكريم محمود أبو جاموس (٢٠٠٠): أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة وفهم مواطن علامات الترقيم واستخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر**، ع ١٧، السنة ٩، يناير.

٤٦. عبد المنعم أحمد حسين علي بدران (٢٠٠٦): الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٤٧. عبد المنعم سليمان (٢٠٠١): برنامج مقترح في الأنشطة التعليمية المصاحبة لتنمية مهارات عمليات العلم وأنماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤٨. عقيلي محمد محمد أحمد موسى (٢٠٠٥): فعالية برنامج في اللغة العربية لتنمية أبعاد الذاتية الثقافية والكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٤٩. علي أحمد مدكور (١٩٩٧): **فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٠. علي إسماعيل محمد موسى (١٩٩٧): تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٤١، أبريل، ١٢٤ – ١٦٣.

٥١. علي عبد العظيم علي سلام (١٩٩٩): مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام وأسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٦٠، أكتوبر، ٧٧ – ٩٨.

٥٢. فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة (١٩٩١): **تعليم اللغة العربية "أسسه وإجراءاته"**، الجزء

الأول، المنصورة، دار عامر للطباعة والنشر.

٥٣. فتحي علي يونس (٢٠٠١): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطابع جامعة عين شمس.

٥٤. كريمان النشار (٢٠٠٤): دراسة أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير، ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ج ٤ (٨).

٥٥. محمد أبو زهرة (٢٠١٠): برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٥، ج ١، ديسمبر، ١١٩ – ١٥٢.

٥٦. محمد حسن (٢٠٠٥): أثر وظائف نصف المخ على كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي (الوجداني) لدى عينة من تلاميذ وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **حوليات مركز البحوث النفسية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الأولى، الرسالة الأولى.

٥٧. مرزوق إبراهيم عبيان القرشي (٢٠٠٠): الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، **مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية**، ع ١، السنة ١٥، ٢٨٧ – ٣١٥.

٥٨. محمد رضا البغدادي (٢٠١٣): المناهج الدراسية تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، يوليو، ١ – ٣١.

٥٩. محمد عودة وآخرون (٢٠٠٤): **علم النفس العام**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦٠. محمد مزيان ونادية مصطفى (٢٠٠٣): مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية دراسة ميدانية ببعض جامعات الجزائر، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، مج ٤ (٤).

٦١. مختار الكيال (٢٠٠٩): دور كل من سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات المعالجة في تفسير الفروق بين الجنسين في القدرة المكانية: دراسة في ضوء تخصص نصفى المخ، **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، مج ١٩ (٦٢).

٦٢. مسلم يوسف الطيطي وإبراهيم فيصل رواشدة (٢٠١٣): أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ج ٣ (٤٤)، ديسمبر، ١٣ – ٣٩.

٦٣. مصطفى رسلان (١٩٩٨): الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٤٩، مايو، ١٢٣ – ١٥٧.

٦٤. معاطي محمد إبراهيم نصر (٢٠٠٧): أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٢٧، أغسطس، ١٧٩ – ٢٥٥.

٦٥. معاطي محمد نصر (٢٠٠٩): **التدريس الإبداعي للغة العربية نماذج وتطبيقات**، دمياط، مكتبة نانسي.

٦٦. منصور حسن الغول (١٩٨٩): أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن كما يراها معلمو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

٦٧. مهند عبد الستار (٢٠٠٩): أثر المخططات العقلية والسيادة النصفية في قياس الخرائط المعرفية، **مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة**، الدنمارك. Available on Web site: < http://www.ao-academy.org >

٦٨. هدى مصطفى محمد (١٩٩٦): برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

٦٩. هشام تهامي (٢٠٠٥): الفروق بين الجنسين في الانتقال العصبي بين النصفين الكرويين للمخ. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، مج ١٥ (٤٧).

٧٠. هشام تهامي (٢٠٠٨): اللاتماثل بين نصفى المخ وتفضيل احدهما على الآخر علاقة القياس الأدائي الموضوعي

بالتقدير الذاتي. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، مج ١٨ (٥٩).

٧١. هيثم ممدوح القاضي (٢٠١١): أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة آل البيت**، ع ٧، ٣ – ١٤.

72. Boyle, E. & Duffy, T., Dunleavy, K. (2003). Learning Styles and Academic Outcome: The Validity and Utility of Vermont's Inventory of Learning Styles in a British higher Education Setting, **British Journal of Educational Psychology**, Vol.73, No.3, pp.267-290.
73. Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, **British Journal of Educational Psychological**, Vol. 24, No. 4, pp. 419-444.
74. Chen, Y., et al. (2002): Testing for Dual Brain Processing Routes in Reading: A Direct Contrast of Chinese Character and Pinyin Reading Using fMRI. **Journal of Cognitive Neuroscience**, Vol.14, No.7, P1088–1098.
75. Hatla, T, et al. (2004): Differential Processing of Implicature in Individuals With Left and Right Brain Damage. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, Vol.26, No.5, P667–676.
76. Inui, N. (2005): Lateralization of Bilateral Transfer of Visuomotor Information in Right-Handers and Left-Handers. **Journal of Motor Behavior**, Vol.37, No.4, P275–283.
77. Koelsch, S., et al. (2003): Children Processing Music: Electric Brain Responses Reveal Musical Competence and Gender Differences. **Journal of Cognitive Neuroscience**, Vol.15, No.5, P683–693.
78. Kolb, D. (1984). **Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development** , London , Prentice – Hall International ,Inc.
79. Kveraga, K. (2007): Top-down predictions in the cognitive brain. **Journal of Brain and Cognition**, Vol.65, P145–168.
80. Loo , R (2004) . Kolb's Learning Styles and Learning Preferences : Is There a Linkage?, **British Journal of Educational Psychological**, Vol.24, No.1, pp.99-108.
81. Sandrini, M., et al. (2008): Lateralized contribution of prefrontal cortex in controlling task-irrelevant information during verbal and spatial working memory tasks: rTMS evidence. **Journal of Neuropsychology**, Vol.46, P2056–2063.
82. Staudt, M., et al. (2001): Early left periventricular brain lesions induce right hemispheric organization of speech. **Journal of Neurology**, Vol.57, P122–125.
83. Suchan, B., et al. (2002): Hemispheric dissociation of visual-pattern processing and visual rotation. **Journal of Behavioral Brain Research**, Vol.136, P533-544