أساليب التفكير البلاغي الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافرها في محتوى أسئلة اختبار القدرات العامة اللفظي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب

إعـــــــداد

د/ نايل يوسف سيف عبداللاه

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية والآداب - جامعة تبوك

أساليب التفكير البلاغي الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافرها في محتوى أسئلة اختبار القدرات العامة اللفظي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب

نايل يوسف سيف عبداللاه

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد.

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

[1]البريد الالكتروني: nabdallah@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد خصائص أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي لأنواع الخطاب وقياس وعي طلاب المرحلة الثانوية بها، وأيضاً تحديد مدى توافرها في محتوى اختبار القدرات العامة اللفظي بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة أسلوب السيناريوهات ضمن المنهج الوصفي لاستشراف الأنواع المختلفة من أساليب التفكير البلاغي اعتمادا على توظيف (٦) عناصر تداولية لتحليل (٧) أنواع من الخطاب، وتوصلت الدراسة من خلال توظيف أسلوب السيناريوهات إلى عدد كبير من الخصائص التي تم تصنيفها حسب العناصر التداولية، ونتج عن هذا التصنيف إنشاء قائمة ضمت (١٣٨) خاصية تداولية، مصنفة تحت (١٦) أسلوبا من أساليب التفكير البلاغي، وفي ضوء هذه القائمة قام الباحث بإعداد استبانة وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي، وأيضا استمارة تحليل محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي، وتم تطبيقهما على عينة البحث والتي بلغت (٢٤٠) طالباً و طالبة، وأشارت نتائج تطبيق أدوات الدراسة إلى ضعف مستويات وعي طلاب المرحلة الثانوية بـ (١٠) أنواع من أساليب التفكير البلاغي، كما أن مستويات وعيهم جاءت متوسطة بأربعة أنواع، في حين كانت مستويات وعيهم مرتفعة بنوعين فقط من هذه الأساليب، و قد تشير هذه النتائج إلى حاجة طلاب المرحلة الثانوية للتعرف على أساليب التفكير البلاغي ودراسة أغراض وسياقات استخدامها، و كيفية توظيفها، كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة الدراسة من نماذج اختبار القدرات العامة اللفظي قد تضمنت (٧) أنواع من أساليب التفكير البلاغي. وقد أوصت الدراسة الحالية بتدريس أساليب التفكير البلاغي ضمن منهج البلاغة بالمرحلة الثانوية، كما قدمت الدراسة عدداً من المقترحات المتعلقة باستكمال إجراء المزيد من البحوث لدراسة أساليب التفكير البلاغي.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير البلاغي، التحليل التداولي للخطاب، اختبار القدرات العامة.

Common Rhetorical Thinking Styles among Secondary School Students and Their Availability in the Content of the Verbal General Ability Test Questions in the Light of the Elements of Pragmatic Analysis of the Discourse

Nile Youssef Saif Abdullah

Curriculum anI Instruction Department, College of Education, New Valley University, Egypt.

Curriculum anI Instruction Department, College of Education and Arts, University of Tabuk, KSA.

Email: nabdallah@ut.edu.sa

ABSTRACT

The current study aimed to determine the characteristics of the rhetorical thinking methods in the light of the elements of pragmatic analysis of the types of discourse and assess the awareness of secondary school students. The study also aimed to determine their availability in the content of the verbal general abilities test in the Kingdom of Saudi Arabia: Rhetorical based on employing (6) pragmatic elements to analyze (7) types of discourse. The study, through employing the scenarios method, identified a large number of characteristics that were classified according to pragmatic elements, and this classification resulted in the creation of a list that included (138) pragmatic properties, classified under (16) methods of rhetorical thinking, and in light of this list, the researcher prepared a questionnaire about the awareness of secondary school students in rhetorical thinking methods, as well as a form for analyzing the content of verbal abilities test questions, and they were administered to the research sample (240 male and female students). The results indicated that administering the study instruments to the low levels of awareness of secondary school students with (10) types of rhetorical thinking methods, and their level of awareness was medium in terms of four types; however, their awareness levels were high in terms of two types, and such results may indicate the need for secondary school students to learn about rhetorical thinking methods and study the purposes and contexts of their use, and how to employ them. The results also indicated that the study group of verbal general abilities test models included (7) types of rhetorical thinking methods. The current study recommended teaching rhetorical thinking methods within the rhetorical curriculum at the secondary stage. The study also made a number of recommendations related to completing further research to study rhetorical thinking methods.

Keywords: Rhetorical Thinking Methods, Pragmatic Analysis of Discourse , General Abilities Test.

مقدمة:

يربط كثير من التربويين بين ما يشهده العالم من انفجار معرفي وتقدم تكنولوجي وتغييرات سريعة في وسائل الاتصال من ناحية، وحاجة النظم التربوية لتبني وسائل واستراتيجيات لتنمية أساليب التفكير المتنوعة لدى المتعلمين؛ ليصبحوا قادرين على مجاراة وتلبية متطلبات التعامل هذا الانفجار المعرفي وتلك التغيرات السريعة من ناحية أخرى، والحقيقة أن الحاجة إلى امتلاك المتعلمين لأساليب تفكير متنوعة ليست فقط لتلبية متطلبات التعامل مع مستحدثات العصر، بل هي أيضاً لتحدي ومقاومة ما تفرضه هذه المستحدثات من تنميط للعادات العقلية، وتسطيح للمفاهيم، وإفساد للذوق وحجب وتزييف للحقائق.

ولم يكن أحد يتصور أن الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي سوف يصاحبه هذا الكم الهائل من التنميط وتوجيه التفكير والتضليل، وبحيث أصبح لدينا جيل يصفه أحد التربويين الأمريكيين المعاصرين- بأنه: "لا يمكن الوثوق به"، وفي مقالة له بعنوان : كيف أفسد العصر الرقمي عقول الشباب وعرض مستقبلنا للخطر، لا تثق فيمن دون الثلاثين – يؤكد (مارك بيورلين) على أن الانفجار المعرفي والتقنيات الحديثة واستخدامها لم يؤد إلى التثقيف الذاتي والتنمية المهنية بالشكل والكم الذي تصورناه، بل سيطرت عليه مجموعة أدوات ووسائط بسيطة للتواصل في أغلب الأحوال بين مجموعة من الأقران، وأن عالم التربية الآن أصبح محاطاً تماماً بجيل لديه شهية شرهة للثقافة العامة الضحلة، وهو الجيل الذي يتصدر حضارة شبكات التواصل الاجتماعي. (Bauerlein,2008,p.13).

كما أن اللغة في عصرنا الحالي لم تُمسِ وسيلة للتواصل والتفاهم بين الناس فقط بل أصبحت أيضاً أداة تستخدم للتأثير على سلوك الناس بصفة عامة والنشء وشباب المتعلمين بصفة خاصة، وأصبح التعامل بها يعتمد على توظيف أساليب ومهارات عقلية يمكن من خلالها إعادة صياغة الملابسات وتغيير المضامين، وأصبح المتعاملون باللغة في حاجة لامتلاك وفهم خصائص الاستخدام اللغوي، و فهم آليات الحجاج والإقناع، وإدراك المقصود في السياقات والمواقف المختلفة.

ومع تزايد هذه التحديات المتعلقة باستعمال اللغة واتساع وتعدد مجالات ووسائل التواصل وتنوع أشكال الخطاب والإقناع اللغوي، والزيادة في أنواع وسائل تقديم المعلومة من ناحية، وتقدم البحوث وتنوع مجالات الدراسة والمعرفة - خاصة في المجال اللغوي- من ناحية أخرى؛ زادت الحاجة إلى اتساع استخدام التفكير في مجال تعليم وممارسة اللغة، وأصبح من اللازم تطويع وتكييف أساليب التفكير مع طبيعة التنوع في استخدامات ووظائف اللغة ووسائل وميادين ممارساتها (Arrain,& Haye, 2012,p.221).

وتبدو طبيعة العلاقة بين الاستعمال اللغوي والتفكير في أن مستخدم اللغة يعمل على التجسيد المعرفي والفكري للعالم الواقعي والخيالي، و لأن اللغة – أي لغة – لا تستطيع تجسيد وترميز جميع الأفكار وجميع ما يتضمنه العالم الخارجي، فهي تلجأ إلى الاستدلال والاستنتاج واستحضار السياق وتوظيف البيان والمجاز والبديع، والذهن البشري كفيل بفك ترميز اللغة وتوظيف مهارات التفكير في فهم و إدراك ما يتضمنه المحتوى اللغوي من معاني وتجسيدات ظاهرة أو باطنة، "فاللغة ليست مجرد أداة للإخبار والوصف، بل هي

وسيط لبناء الواقع والتأثير فيه وتحويله، وعليه فموضوع التفكير يرتكز على ما نفعله بالتعابير التي نتلفظ بها" (الباهي،٢٠٠٠، ص١٣٨).

كما أن أنواع التفكير تتداخل مع أنواع الكلام؛ ذلك أن كل مجال من مجالات الخطاب يرافقه تفكير في طبيعة ومحتوى وأفكار هذا المجال وكيفية تنفيذ هذه الأفكار والتعبير عنها، وأن "استعمال اللغة يعتمد على إعمال الفكر والاختيار من بين أنساق تفضيلية متعددة" (بلانشيه،٢٠٠٧،ص٤٩)، وهي أيضاً تتداخل مع أنواع السلوك؛ ذلك أن الإنسان يمارس أعماله المختلفة بدرجات مختلفة من الوعي والتفكير، وهو المبدأ الذي قد يفسر لنا تفرد كل شخص في أسلوب تفكيره وكلامه، فلا يكاد يوجد شخصان متطابقان (قطامي، ٢٠٠٧، ص ٣١).

ومن أقرب وأحدث النظريات التي ترتبط بمجال الاستعمال اللغوي "النظرية التداولية" التي ظهرت في القرن العشرين، حيث يعتمد التحليل التداولي بصفة أساسية على دراسة ثلاثة جوانب هي المرسل و المتلقي والوضعية التبليغية، أي أن التحليل التداولي يستلزم بالضرورة التحديد الضمني للسياق التي تؤول فيه الجمل (صحراوي، ٢٠٠٥، ص ٢٦).

والمتأمل في حدود مجال التداولية في الدرس اللغوي يجد ثمة تقاطع كبير بين هذه الحدود وحدود الدرس البلاغي؛ فالتداولية تهتم بدراسة اللغة وقت الاستعمال، ويركز الدرس البلاغي على معرفة اللغة أثناء الاستعمال، وهما يتقطعان في دراسة المضمون اللغوي بوصفه أداة لممارسة اللغة ونقل هذا المضمون بين منتجٍ ومتلقٍ في سياقات مناسبة ومراعاة أن لكل مقام مقال (بن خوية، ورابح،٢٠١٩، ص٧٤)، غير أن جهود تطبيق معطيات التداولية في تعليم اللغة العربية لم تبدأ إلا في فترة متأخرة، ومع ذلك فقد طرحت تصورات ورؤى واعدة في هذا الميدان، حيث ظهر توظيف تحليل الأنواع المختلفة من الخطاب في ضوء النظرية التداولية، كمنهج لغوي و تعليمي في العديد من الدراسات السابقة كما تشير دراسة كل من : (صبيحي، ٢٠٠٧)، و(بشوات، والعنزي، ٢٠١٨) و(العناتى، ٢٠١٠)، و(العناتى، ٢٠١٢)، و(العناتى، ٢٠١٧)، و(دايلى،٢٠١٧)، و(العناتى، ٢٠١٩).

ولأن البحث في ميدان تعليم اللغة العربية وفي مجال توظيف الجوانب والمستويات البلاغية- يلزم الباحثين بتحليل وتركيب الأنساق وتجريد أنشطة التفكير المنطقية التي تتوافق مع طبيعة استخدام اللغة، فقد يكون ذلك دافعاً للباحثين لتحديد خصائص مجال جديد لأساليب التفكير، مجال يعتمد على تحديد ووصف أساليب التفكير المرتبطة بتوظيف الخصائص البلاغية المميزة للعناصر التداولية في الأنواع المختلفة من الخطاب، من خلال منهجية بحثية تعمل على إحياء النص الخطابي وتوظيف سماته البلاغية في الموقف التفاعلي، وبما يتناسب مع شروط السلامة اللغوية والمقام وطبيعة المتلقي، وفي هذا الإطار وبهذا الشكل قد يصبح لأساليب التفكير التي تقف وراء توظيف الخصائص البلاغية التداولية مفهوما تتميز به عن غيرها من أساليب التفكير في المجالات الأخرى.

وبصفة عامة، يمكن إظهار بعض جوانب التميز لهذا المجال من أساليب التفكير إذا علمنا أن أهم ما تتميز به اللغة العربية هو الجانب البلاغي الذي يشمل: "سحرها الكامن في موسيقاها، وغنى مفرداتها، وروعة تشبيهاتها، ودقة تعبيرها، واتساعها في الاستعارة و التمثيل"(شحاته وآخرون، ٢٠١٩، ص ٣٠٣)، وأن البلاغيين أنفسهم استعانوا بآليات ومهارات التفكير في بناء علم البلاغة وإنتاج معارفهم وقواعدهم البلاغية، ونقل مضامينها ؛ إذ يقوم علم البلاغة على مسلمة مفادها أن "المعنى يحصل بمطابقة الكلام لمقتضى الحال " (ابن جني، ١٩٥٢،ص٣٣)، وإذا كان الكلام" "كل ما يتلفظ به المتكلم لبلوغ غاية معينة"، و كان مقتضى الحال هو: "جملة الاعتبارات التي اقتضت صياغة الكلام على صورة تركيبة معينة" (القزويني، ١٩٠٢،ص ٣٣) - يمكننا من خلال هذه المقدمات استنتاج أن موضوع البلاغة هو تحليل ما يشتمل عليه القول من خصائص واعتبارات مقامية، وهذا يعني أن الكلام لا ينفصل عن المقام، و كلما تغير المقام اقتضى ذلك تغيرا في موضوع الكلام وطريقته و أسلوبه، وهو أمر لغوي معروف لدى المتخصصين، وأمثلته مشهورة كما في تغير دلالة بتغير أسلوب قول عدة عبارات مختلفة لمعنى واحد ؛ كقولنا (زيد منطلق، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد) لأن الأغراض تختلف والفائدة كذلك.(كلاتمة، ٢٠١٣، ص ٢٠٢)

ومن جوانب التميز أيضاً أن أساليب التفكير القائمة على توظيف الجوانب البلاغية التداولية تقوم على البحث في المحتوى اللغوي - الشفهي أو المكتوب- وما يتضمنه من عمليات تفكير أساسية تربط بين ما يتضمنه المحتوى من معاني أو ما يتضمنه الحوار بين المتخاطبين، وما يستلزمه المقام، أي أن هذا النوع من أساليب التفكير يستلزم إجراءات تتم أثناء الاستعمال اللغوي ولها علاقة مباشرة بأجزاء المحتوى و بنائه (عافشي، وكردي، ٢٠١١،ص١٥٠٢)

ونظرا لأهمية التفكير، تحرص اختبارات القدرات المؤهلة للالتحاق بالجامعات على قياس أساليبه ومهاراته، و تصنيف الطلاب وفق ما يمتلكونه من هذه الأساليب والمهارات، خاصة طلاب المرحلة الثانوية الذين يمرون بواحدة من أهم مراحل نموهم و أخطرها ؛ حيث يبدأ الطلاب في هذه المرحلة العمرية في توظيف العمليات العقلية المعقدة، كما يبدأون فيها تكوين اتجاهاتهم الفكرية، ومواقفهم تجاه القضايا والمشكلات المجتمعية، وما قد يصاحب ذلك، من تشويش فكري و تغيرات انفعالية تؤثر حتماً على بلورة و تبني وتوظيف الطلاب لأساليب تفكير محددة (بيومي، ٢٠٠٤، ص٦) .

و من بين أشهر الاختبارات المؤهلة للقبول في التعليم الجامعي في المنطقة العربية ؛ اختبار القدرات، والذي يعده و يعقده المركز الوطني للقياس بالمملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من مرور أكثر من عشرين عاما على بداية تطبيق هذا الاختبار، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم وما تقدمه من نشرات وأدلة تبين كيفية التعامل مع هذا الاختبار، إلا أنه مازال هناك اختلاف بين مدركات الطلاب و المعلمين و بين ما يرمي إليه هذا الاختبار، ويعد الجانب اللفظي من اختبار القدرات من أكثر الجوانب ارتباطا بقياس مهارات التفكير نظرا للارتباط الشديد بين اللغة و التفكير، قد يكون عدم امتلاك الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمرحلة الجامعية لمهارات التفكير البلاغي أحد أهم أسباب الشكوى من وجود فجوة بين تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية، وتدني مستواهم في اختبار القدرات اللفظي(الغامدى، ٢٠١٦).

الاحساس بمشكلة الدراسة:

ساهمت عدة عوامل في إحساس الباحث بمشكلة الدراسة منها:

- ملاحظات الباحث من خلال اطلاعه وتحكيمه لأعمال الطلاب الكتابية وللمسابقات الشفهية التي يجريها النادي الأدبي بمدينة تبوك، وعلى مستوى المدارس الثانوية، وأيضا أعمال طلاب السنة الأولى بالنادي الثقافي بجامعة تبوك – محل العمل الحالي للباحث – حيث تمت ملاحظة: شيوع الميل إلى توظيف أسلوب الوعظ والسجع والكتابة بالعامية لدى كثير من المشتركين في هذه المسابقات، وعدم وعي الطلاب والطالبات أثناء مناقشتهم في أعمالهم بالخصائص الفنية والبلاغية التي يجب توافرها في العمل، والتي قد تساعد في تحقيق أغراضهم التعبيرية، وأن بعض الأعمال كتبت بلغة تشبه اللغة المترجمة، وجاء محتواها مغتربا بعيدا عن سمات المجتمع العربي بصفة عامة، وعند مناقشة أصحاب هذه الأعمال اتضح أنهم يتعلقون بقراءة القصص والكتب المترجمة دون غيرها، فضلا بعد كثير من الطلاب عن الأساليب اللغوية السليمة و ميلهم إلى استخدام اللهجة العامية أو الكلمات الإنجليزية المكتوبة بحروف عربية وابتكار جموع ومشتقات لهذه الكلمات.

- ما أشارت إليه نتائج وتوصيات الدراسات السابقة من ضرورة معالجة ظاهرة انتشار التلوث اللغوي لدى فئة الشباب - وخاصة طلاب المرحلة الثانوية - الناتج عن انتشار وسائل التواصل الاجتماعي وكثرة استخدامها لدى هذه الفئة، ومن هذه الدراسات : دراسة (العريشي، و الدوسري ٢٠١٥)، ودراسة (علي،٢٠١٤)، ودراسة (السلاموني،٢٠١٤)، ودراسة (عوفي، ٢٠١٤)، ودراسة (عثمان، وصالح، ٢٠١٣)، ودراسة (أبوسليمان،٢٠١١)، بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن:عدم إدراك الشباب لبعض أساليب التفكير وعدم تدريبهم عليها يؤدي إلى شعورهم بالإحباط، ويجعلهم عرضة لتمكن الفكر الظلامي منهم، وأن هناك ارتباطاً قويا بين بعض أساليب التفكير والميل للانطواء وبعض اضطرابات الشخصية؛ مثل دراسة (أبو المعاطي، ٢٠٠٥)، ودراسة (علي، والشواشرة، ٢٠١٧)، وأيضاً بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود فجوة بين ما يدرسه طلاب المرحلة الثانوية، ومتطلبات اجتياز اختبار القدرات العامة ؛مثل دراسة (الغامدى، ٢٠١٦) ودراسة (الضويان، ٢٠١١).

- التحديات التي يواجهها الاستعمال اللغوي والحاجة إلى تعليم التفكير، وأن يكون التعليم للحياة و ليس للامتحانات(شحاته، ٢٠٠٣) وما أشارت إليه توصيات بعض المؤتمرات التي تناولت قضايا استخدام اللغة العربية في ظل عصر الوسائط التكنولوجية ووسائل التواصل الاجتماعي ؛ مثل: توصيات المؤتمر الدولي الثاني : "اللغة العربية في خطر" المنعقد في (دبي، ٢٠١٣)، وتوصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج: مناهج التعليم وتنمية التفكير، (القاهرة:٢٠٠٠م)،و توصيات الندوة الثامنة لمركز الملك عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية تحت عنوان "الحرف العربي :جمالاته وإشكالاته" (الرياض،٢٠١٤)، وتوصيات المؤتمر

الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات المنعقد تحت عنوان "شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها في مؤسسات المعلومات في الوطن العربي" (القاهرة،٢٠١٧).

تحديد مشكلة الدراسة:

في ظل تزايد التحديات المعرفية والتكنولوجية التي تفرض أدواراً جديدة وحيوية لاستخدام اللغة في حياة الأفراد والمجتمعات؛ بوصفها المصدر الأساسي في الحصول على المعارف والمعلومات ونشرها، وبوصفها من أهم الوسائل الفعالة للإقناع والترويج وإنتاج التغيرات الحاسمة في حياة الأفراد والمجتمعات ؛ تظهر الحاجة إلى دراسة مدى وعي الطلاب بأساليب التفكير التي تقف وراء الأدوار المتنوعة التي يهدف إليها الاستخدام اللغوي في عصرنا الحالي؛ حيث لم يعد كافيا في ظل هذه التحديات إعداد الطلاب وتعليمهم عن طريق التلقي السلبي أو الاعتماد على الأساليب القائمة على شرح أساليب التفكير المجردة، ولم يعد الاهتمام مقصورا على تعليم السمات البلاغية واستخداماتها، و إنما أصبح التركيز منصباً على تعليم كيفية توظيف هذه السمات والوعي بأغراضها وتمييز أهداف الاستعمالات اللغوية.

وعلى الرغم من العلاقة القوية بين اللغة والتفكير، وعلى الرغم من تعدد النظريات التي قامت بتفسير أساليب التفكير مثل نظرية "بايفيو" Paivio عام ١٩٧١، و نظرية هاريسون وبرامسون harison & Bramson عام ١٩٨٢(حبيب،١٩٩٥، ص ١١٩)، و نظرية جابنس Gubbinsفي عام ١٩٨٥، و نظرية كوستا Costa في عام ١٩٨٥ و نظرية قيادة المخ لهيرمان Hermanعام ١٩٨٧، ونظرية ستيرنبرج Sternberg التي أطلق عليها نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير مسماها إلى نظرية أساليب التفكير عام ١٩٩٠ (أبوجادو، ٢٠٠٦، ص ٤٢)، على الرغم من تعدد هذه النظريات إلا أنه يلاحظ أن أياً من نظريات أساليب التفكير لم ترتبط بمجالات استخدام اللغة، وهو أحد مجالات الدراسة الحديثة والمهمة في الوقت نفسه خاصة، وأن كل منها اختلف عن غيره في تحديد وتصنيف أساليب التفكير و ذلك حسب اختلاف مجالات أصحابها، فكل منهم أعد نظريته على محتوى يتوافق مع نظرته لمفهوم أساليب التفكير، وإن كان جميعهم سعى لتحقيق هدف واحد هو تفسير وتصنيف أساليب التفكير، كما يلاحظ أيضا أن أيا منها لم يتم بناؤه على محتوى لغوي يتوافق مع طبيعة وأنماط الاستخدام اللغوي.

من خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تتصدى لمعالجة متغير بحثي يتعلق بدراسة أساليب التفكير التي تقف وراء أشكال ومجالات الاستخدام اللغوي متمثلة في أنواع الخطاب، وذلك في ضوء ما تتسم به أغراض استخدام وتداول هذه الأنواع المختلفة من الخطاب - من سمات موضوعية وبلاغية، ثم دراسة سمات كل أسلوب والتعرف على مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية به، ومدى توافره في محتوى اختبار القدرات اللفظي.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب؟

٢. ما مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب؟

٣. ما أساليب التفكير البلاغي التي تتضمنها بعض نماذج اختبار القدرات العامة اللفظي؟

٤. ما العلاقة بين مستويات وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي، ومستويات توافر هذه الأساليب في بعض نماذج اختبار القدرات العامة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

٢. دراسة مستويات الوعي بأساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. تحديد ما يتضمنه محتوى أسئلة اختبار القدرات العامة من أساليب تفكير بلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

٤. دراسة العلاقة بين مستويات الوعي بأساليب التفكير البلاغي لدى طلاب الثانوية العامة ومستويات توافر أساليب التفكير البلاغي المتضمنة في بعض نماذج اختبار القدرات العامة اللفظي؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

١. تتناول الدراسة متغيرا بحثيا قد يمثل إضافة إلى ميدان تعليم اللغة العربية هو أساليب التفكير البلاغي؛ حيث توفر بذلك فرصة لدراسة هذه الأساليب وارتباطها بمتغيرات تعليمية وتربوية، تهتم بدراسة الواقع التربوي لتعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين هذا المتغير البحثي وغيره من المتغيرات في مجالات مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

٢. تكشف الدراسة عن أساليب ومهارات جديدة ينبغي على القائمين على تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الاهتمام بها وتضمينها في المحتوى وطرق التدريس والتدريبات اللغوية وأساليب التقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية.

٣. قد تساعد معرفتنا بأساليب التفكير البلاغي التي يمتلكها أو يحتاجها طلاب المرحلة الثانوية في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم والوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي إلى رفع مستوى وعيهم بالاستخدامات اللغوية في السياقات المختلفة.

٤. تقدم الدراسة الحالية أداة لقياس وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي، كما أن بطاقة تحليل محتوى اختبار القدرات في ضوء أساليب التفكير

البلاغي يمكن أن تستخدم في تحليل اختبارات أخرى لسنوات تعليمية متنوعة، وبهذا تفتح الدراسة الحالية الباب لإجراء مزيد من الدراسات في مجال تعليم وتقويم البلاغة بصفة خاصة واللغة العربية بصفة عامة.

٥. تستمد الدراسة أهميتها أيضا من أهمية مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي؛ حيث يقف اختبار القدرات بوصفه جسراً يربط بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لبناء أدوات البحث وللإجابة عن تساؤلاته، ووصف وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها.

أدوات الدراسة:

١- قائمة أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

٢- استبانة وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

٣- استمارة تحليل محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي في ضوء قائمة أساليب والتفكير البلاغي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- استخدام ستة عناصر تداولية هي: (المرسل – المتلقي – الموضوع- الغرض – السياق -الخصائص البلاغية) لتحليل سبعة أنواع من الخطاب هي: (الديني – الفلسفي – السياسي – الإعلامي – الدِعائي– العلمي – الإبداعي).

٢- تطبيق استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي إلكترونياً على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك – محل عمل الباحث.

٣- تحليل محتوى اختبار القدرات اللفظي بصوره المختلفة للأعوام (١٤٤١-١٤٤٠-١٤٣٩) من إعداد وتنفيذ المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية.

٤- تحليل محتوى وأسئلة اختبارات القدرات (الجانب اللفظي) في ضوء خصائص أساليب التفكير البلاغي، ولا تتطرق الدراسة الحالية لوصف أو تحليل نتائج وإجابات الطلاب عن أسئلة تلك الاختبارات.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

التفكير:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي الآتي للتفكير:

التفكير هو: أنماط العمليات الذهنية التي يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة به ويوظفها في حل مشكلاته والتعبير عن أفكاره وتنظيم خبراته ومعلوماته والحكم على أفكار وخبرات الآخرين.

التفكير البلاغي:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي الآتي للتفكير البلاغي:

التفكير البلاغي هو: الأنشطة الذهنية التي يستخدمها الفرد في توظيف الخصائص الموضوعية والسمات البلاغية الرئيسية المستخدمة في بناء صورة المعنى المناسبة للتعبير عن مضمون معين، وحث عقول المخاطبين على قبول هذا المضمون ورفع مستوى اقتناعهم به من خلال طرق ووسائل الإبانة عن معاني هذا المضمون

أساليب التفكير البلاغي:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي لأساليب التفكير البلاغي:

"أساليب التفكير البلاغي هي: الطرق والاستراتيجيات المفضلة لدى الأفراد في توظيف الخصائص الموضوعية والسمات البلاغية التداولية عند التعبير عن أفكارهم بما يتلاءم مع الموضوع وأحوال المخاطب وسياق المواقف التي تعترض هؤلاء الأفراد، وتقاس تفضيلاتها في الدراسة الحالية باستبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي"

التداولية:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي للتداولية:

التداولية هي: نظرية لغوية حديثة تتناول دراسة استعمال اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية.

الخطاب:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي للخطاب:

الخطاب هو: مجموعة متناسقة من الجمل والنصوص والأقوال التي يتم توظيفها بشكل مناسب لتبليغ رسالة واضحة لمقتضى حال معين.

عناصر التحليل التداولي للخطاب:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي لعناصر التحليل التداولي للخطاب:

عناصر التحليل التداولي للخطاب هي: مجموعة العناصر التي تعبر عن الخصائص التداولية على مستوى الشكل (اللغة) والمضمون (الموضوع والأفكار والمعاني والإيماءات وتشمل في الدراسة الحالية: المرسل، والمتلقي، الموضوع، والغرض، والسياق.

اختبار القدرات العامة:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي لاختبار القدرات العامة:

اختبار القدرات العامة: هو اختبار خاص بخريجي المرحلة الثانوية الراغبين في مواصلة دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي، ويقيس عدداً من القدرات المرتبطة بعملية التعلم، كالقدرة التحليلية والقدرة الاستدلالية للطالب، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي).

اختبار القدرات العامة اللفظي:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي لاختبار القدرات العامة اللفظي:

اختبار القدرات العامة اللفظي: هو الجزء اللفظي من اختبار القدرات العامة ويتكون من خمسة أقسام فرعية تتناول الجوانب التالية: مهارات استيعاب المقروء، وإكمال الجمل، والتناظر اللفظي، وتحديد الخطأ السياقي، واستنتاج العلاقات والارتباط والاختلاف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- تعريف التفكير وعلاقته باللغة:

التفكير صفة مميزة للإنسان، فهو كائن مفتي، وتفكيره هو وعيه بوجوده في الحياة ووعيه بوجود الأشياء والأحداث والظواهر من حوله، ووعيه كذلك بالكيفية التي يحدث بها تفكيره. فالصفة الأساسية للتفكير هي أنه عملية ذهنية، فطرية، طبيعية يمارسها الإنسان، ويبذل فيها قدراً من الجهد العقلي بكيفيات محددة، وهي تتضمن آليات وأدوات وعمليات فرعية من الملاحظة والمقارنة والتمييز والجمع والتفريق والتصنيف والتحليل والتركيب، ويمارسها الإنسان لأغراض محددة، منها حل ما يواجهه من أسئلة ومشكلات، وتحسين ما يقوم به من ممارسات، وهي تتم بمواصفات وخصائص محددة، تتصل بمستوياته وأشكاله المنطقية، والحسية، واللفظية، والزمانية، معتمدة على نضج الفرد وخبراته، وحوافزه ودوافعه. (زاير، وداخل، وفاضل، ٢٠١٩، ص ٨)

ويعرف عبيد وعفانة التفكير على أنه: عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شيء معين من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع، ومن ثم الخروج بحكم معين (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ص ٢٢)

ويرى "جروان" أن التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عدما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق (جروان، ٢٠٠٧، ص ٤٣).

ويعرف "جودة سعادة" التفكير بأنه: عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العملية المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع، مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول (سعادة، ٢٠٠٣، ص٤٠).

و يذكر (حسين، ٢٠٠٩) أن التفكير بمعناه الواسع هو بحث عن المعنى لشيء ما اعتمادا على الخبرة، و قد يكون هذا الشيء عبارة لغوية أو تصرفا أو إشارة أو رأيا، و عندما نفكر فإننا نستخدم مجموعة من العمليات العقلية المتفاوتة في درجة تعقيدها لتساعدنا في معالجة المدخلات الحسية أو التصورات المعنوية المتذكرة، و إنتاج أفكار جديدة أو فهم مختلف أو إصدار حكم ما (ص ١٨).

و من خلال التعريفات السابقة يمكن ملاحظة أن التفكير بمعناه الواسع عملية ذهنية تهدف إلى البحث عن المعنى لشيء معين أو في موقف ما في ضوء ما يمتلكه الشخص من خبرة، وتتضمن عملية البحث عن المعنى توظيف العديد من العمليات العقلية المتفاوتة في درجة تعقيدها لتساعدنا في معالجة المدخلات الحسية أو التصورات المتذكرة و إنتاج أفكار جديدة في ترتيب ونسق معين، أو فهم موقف أو شيء معين، أو إصدار حكم ما، كما أن هذه العمليات تتأثر بجوانب شخصية و عاطفية و انفعالية و اجتماعية، و هي عمليات تتطور بالخبرة، فالخبرة تمد الإنسان بالأدوات والأساليب والمحتوى اللازم لتنفيذ العمليات الذهنية.

ونظرا لتعدد تعريفات التفكير فقد تعددت المداخل لتصنيف التنوع في التفكير ولذلك يتناول المتخصصون أنواع التفكير بمداخل مختلفة، منها: المدخل النفسي، الذي يعنى مراحل الإدراك أثناء نمو الإنسان منذ الطفولة، وظهور القدرات العقلية، وتميز فيه التفكير الحسي والتفكير التجريدي، ومن هذه المداخل: المدخل الديني الذي يميز بين التفكير الإيماني، الذي ينطلق من الإيمان بوجود الخالق المدبر، والنبوات ويوم القيامة، ومن ثم يدرك الأشياء والأحداث في هذا العالم، ويفهمها من منظور هذا الإيمان، وذلك في مقابل التفكير المادي الذي يدرك العالم بصفته المادية التي تحكمها قوانين طبيعية، ويفهم ظواهر التفكير والإدراك عند البشر بوصفها رد فعل فيزيائي- كيميائي تقوم بها الخلايا العصبية في الدماغ. (ملكاوي، ٢٠١٨، ص ١٩)

وهناك من صنف أنواع التفكير وفق آلية عمل الدماغ إلى تفكير سريع وتفكير بطيء، وتفكير سطحي وتفكير عميق. وتفكير عمودي وتفكير أفقي. فمن تطبيقات التفكير الأفقي مثلا النظر في المنطق الذي يمارسه الإنسان في حالاته المختلفة، كما فعل دي بونو صاحب فكرة القبعات الست المشهورة، وميز بين ستة أنواع من التفكير، هي التفكير الحيادي الذي يعتمد البيانات والحقائق والأرقام، والتفكير العاطفي الذي يعتمد الحدس والمشاعر، والتفكير السلبي، والتفكير الإيجابي، والتفكير الإبداعي أو الابتكاري، والتفكير الموجه للتحكم بالعمليات واتخاذ القرار. (الأعسر، ١٩٩٨، ص ٥١)

ومنها مدخل المجالات المعرفية المتخصصة، وفيه نميز التفكير في العلوم المتخصصة، مثل التفكير الاقتصادي والتفكير السياسية والتفكير التاريخي، والتفكير الفلسفي، وهذا يعني في

الأساس، الطريقة التي يفكر فيها عالم الاقتصاد في موضوعات الاقتصاد، ويفكر فيها عالم السياسة في موضوعات السياسة، ويفكر عالم التاريخ أو المؤرخ في موضوعات التاريخ، ويفكر الفيلسوف أو المتخصص في علم الفلسفة في موضوعات إسلامية المعرفة، وهكذا. ومن المفروض أن ينعكس ذلك على الطريقة التي يلزم اعتمادها في تدريس هذه الموضوعات في المؤسسات التعليمية (ملكاوي، ٢٠١٨، ص ٢٠)

وبصفة عامة فإن علماء التربية ينظرون إلى التفكير على أنه عملية عقلية يمكن أن تتطور بوساطة التدريب والممارسة والتعلم، ويرى (دي بونو) أن مهارات التفكير لا تختلف عن الجوانب النمائية الأخرى، ويعد هذا أحد الأسس العامة لعملية النمو العقلي، وتعد المواد الدراسية من أهم المجالات التي يمكن من خلالها تنمية وتطوير مهارات التفكير (عبد الهادي، وعماد،٢٠٠٩، ص ٩٥)

"وقد أكد جمع من المتخصصين في مجال علم النفس اللغوي على أن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، بحيث لا نستطيع فصل أي منها عن الآخر؛ لذا ترى النظريات الحديثة أن التفكير هو أساس اللغة، ممثلا ذلك في خلايا الدماغ التي تختص بالنطق والإدراك والفهم واللفظ بشكل صحيح" (عبد الهادي، وعماد،٢٠٠٩، ص ١٨).

وتنطلق النظرية الأساسية التي تدعم المدخل الحديث في تعليم اللغة من علم النفس المعرفي وتركز على كيفية معالجة المعلومات في العقل البشري من خلال: " النظر إلى الأفراد باعتبارهم باحثين نشطين عن المعنى أكثر من كونهم مستجيبين للمثيرات الخارجية، وإعطاء أهمية قصوى لتطور المعرفة اللغوية كجزء مهم من التطور العقلي للفرد" (عاشور، ومقدادي، ٢٠٠٥، ص ٩٠).

وتتضمن عملية تعليم اللغة على أساس التفكير آلية التعرف على الكلمات وفك الرموز المكتوبة التي تترجم إلى أصوات مسموعة إلى استخدام التحليل والتفسير والمقارنة، والتنبؤ، والحكم على النصوص مع استيعاب الهدف الرئيس لكل منها، والأفكار الضمنية (جاب الله، ١٩٩٩، ص ٦٩٦)، وهذا يقتضي التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للمبنى اللغوي المراد تعلمه، وكذلك طبيعته وبيته، ومن هنا يتم التعرف على اللغة من خلال معناها ومبناها بجانبيها الشكلي والضمني (عطية،٢٠٠٧، ص ٧٦)، وبذلك يستطيع المتعلم نقل مواقفه التعليمية إلى مواقف أخرى مشابهة لها.

ثانيا- تصنيف أساليب التفكير في ضوء النظريات المختلفة

تختلف تصنيفات أنواع التفكير باختلاف المعيار الذي يستخدم في التصنيف، فأحيانا يتم التمييز بين أنواع التفكير ضمن ثنائيات: تفكير استقرائي أو استنتاجي، وتفكير فردي أو جمعي، وتفكير اتباعي أو إبداعي، وتفكير كلي أو جزئي، وتفكير تحليلي أو تركيبي، وأحيانا أخرى يتم تصنيف أساليب التفكير على أساس نظريات في علم النفس مثل أساليب التفكير وفقا لنظرية الحكم الذاتي لـ "ربورت سترنبرج"، (Sternberg, 1999)، أو على أساس فسيولوجي كما في نظرية " هاريسون وبرامسون "، حيث تم تصنف أساليب التفكير تصنيفا فسيولوجيا مبنينا على وظائف النصفين الكرويين للمخ (حبيب، ١٩٩٩).

وتدل التصنيفات المتنوعة لأنواع التفكير على أن دراسته تتم من خلال مداخل متنوعة، وتصنيف أنواعه يتم بمعايير متعددة، ولأغراض مختلفة، وينتهي الأمر دائما بوجود أنواع من التفكير لكل منها خصائص متمايزة، وربما يكون التعدد والتنوع والاختلاف بين أنواع التفكير تعبيراً عن تعدد أوجه أنشطة البشر وأساليب ممارستهم لهذه الأنشطة، أو يكون تعبيراً عن تعدد مجالات البحث والنظريات التي يقوم عليها كل مجال، كما يدل ذلك التعدد على كثرة فئات الباحثين المهتمين بدراسة موضوع التفكير.

وقد بدأ الاهتمام بدراسة مصطلح أساليب التفكير (Styles of Thinking) في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن الماضي ؛ حيث ظهرت دراسات تتناول أسلوب الفرد في التعامل مع المواقف المختلفة التي يمر بها، باعتبار امتلاكه خصائص جسدية و عقلية وانفعالية مختلفة عن غيره، و أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن نجاح الفرد و تقدمه في حياته يتوقف على نوع التفضيلات التي يستخدمها في الأنشطة الحياتية المختلفة، وعلى سبيل المثال: فإن ما يتخذه الطلاب اثناء دراستهم من قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والتربوية والاجتماعية – يؤثر حتماً على مستقبلهم، وهي عملية تختلف من طالب لآخر (أبو جادو ٢٠٠٦،ص١١٢).

ويعرف" دي بوير وكوتز "أساليب التفكير بأنها :مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرارات وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة(De Boeer& Coetzee,2000,p.14)، ويرى " مورفي "أن أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه (في : الغافرى، وآخرون، ٢٠١٠، ص١٣)، في حين يعرف "روبورت ستيرنبرج" أسلوب التفكير بأنه: طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال أو المهام، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات "(Sternberg,1994,p.31)

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن "الأسلوب" هو طريقة مفضلة في "التفكير"، و هو ليس بقدرة، ولكنه يوضح كيفية استخدام و توظيف القدرات التي نمتلكها، ولا يمتلك الفرد أسلوبا واحدا للتفكير، بل مجموعة من الأساليب، و الأسلوب الذي يفكر الإنسان به هو قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته، كما أن أسلوب الفرد في التفكير يرتبط بمدى استيعابه وتحصيله الدراسي وطريقة تعبيره عن أفكاره، وبالتالي فهو أحد العوامل المرتبطة بالتفوق الدراسي، لذلك يحتاج الكثير من الطلاب إلى اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير التي تمنحهم القدرة على تنويع التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية المختلفة، وفهمها فهما جيدا واختيار أنسبها لهم(Sternberg&Grigrenko,1993,p.124).

ودراسة أساليب التفكير هي دراسة كيف ولماذا وفيما يفكر الإنسان، ويمكن وصفها على أنها أساليب الاستجابة العقلية في المواقف التفاعلية والتبادلية، الهدف الرئيسي من دراستها هو إظهار كيف تؤثر هذه الأساليب المختلفة على تفضيلات سلوك الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة، وتهم أساليب التفكير المعلمين في المقام الأول لأنهم يستطيعون

من خلالها مساعدة المتعلمين وتحسين سلوكهم بصفة عامة بما في ذلك عمليات التعلم.(Sternberg, 1999,p.18)

وتكتسب دراسة أساليب التفكير أهميتها في مجال المناهج و طرق التدريس من كونها أحد أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء التعليم الجامعي أو التعليم العام ؛ فمعرفتنا بتلك الأساليب التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد واختيار الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعلمهم وتعليمهم، وتحديد المحتوى والوسائط الملائمة وأدوات التقييم المناسبة لهم، كما تساعدنا على إكسابهم استراتيجيات وأساليب التفكير التي لا يمتلكونها أو غير المفضلة لديهم، مما يعطيهم القدرة على التعامل بشكل أكبر مع المعلومات والمواد الدراسية وفهمهما فهما جيدة أو اختيار أنسبها لهم، وبالتالي ارتفاع مستوى وعيهم وتحصيلهم الدراسي. (الطيب، ٢٠٠٦، ص ١١)

وقد تعددت النظريات التي اهتمت بدراسة أساليب التفكير واختلفت تلك النظريات باختلاف مؤلفيها، وباختلاف المحتوى الذي تضمنته، وأيضا باختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وتتفق معظم هذه النظريات على أن الأساليب والطرق التي يتبعها الأفراد في تفكيرهم مختلفة باختلاف الأسلوب الذي يفضله الفرد، ومع هذا الاتفاق فإنها تختلف في عدد هذه الأساليب وأنواعها ووصف كل منها، وفيما يلي عرض ملخص لأهم النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

١- نظرية بايفيو Paivio : (الشهري ، ٢٠٠٧، ص٨٥٢)

يقوم التصور الذي وضعه " بايفيو " في عام (١٩٧١) على نظريته المسماة بنظرية التشفير الثنائي (Dual Coding Theory) التي تفترض وجود نظماً لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية، وهي التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ومن أبرز مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية والآخر متخصص في التعامل مع اللغة ووفقا لذلك يوجد نوعين من أساليب الافراد في التفكير هما: الأسلوب اللفظي والأسلوب غير اللفظي أو التصوري، ويطلق "بايفيو" على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية Cognitive Habit ويميزها عن القدرة المعرفية Cognitive Ability التي ترتبط بكفاءة الأداء لمهام معرفية معينة

٢- نظرية هاريسون وبرامسون Harrison&Bramson : (شلبي، ٢٠٠٢،ص٩٧)، (حبيب، ١٩٩٩،ص١١٩).

ظهرت هذه النظرية في عام ١٩٨٢، وهي تصنف أساليب التفكير التي يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع ما يواجههم من مواقف ومشكلات، ويقوم تصنيف أساليب التفكير وفق هذه النظرية على وظائف نصفي المخ (الأيمن و الأيسر)، حيث لكل منهما وظائف مختلفة عن الآخر في تجهيز المعلومات، ويمكن تلخيص أساليب التفكير وفقا لهذه النظرية كالتالي:

أ-الأسلوب التركيبي (Synthesitic Style) ؛ و يمكن وصف الأفراد الذين يمتلكون هذا الأسلوب بقدرتهم على تقديم أفكار مبتكرة وأصيلة ومختلفة تماماً عما يقدمه الأخرون،

وأيضا قدرتهم على تصنيف وتوليف الأفكار المتنوعة والمختلفة، واقتراح وجهات نظر تؤدي إلى حلول مبتكرة، و الربط بين الآراء التي قد تبدو متعارضة، وبصفة عامة فإنهم يتسمون بالوضوح والقدرة على الابتكار وامتلاك المهارات التي تحقق ذلك.

ب- الأسلوب المثالي(Idealistic Style) ، ويمكن وصف الأفراد الذين يمتلكون هذا الأسلوب بقدرتهم على تكوين وجهات نظر متنوعة تجاه القضايا والمشكلات المختلفة، والميل إلى التفكير المستقبلي وتحديد الأهداف، والاهتمام بالأشياء التي يحتاجها الأفراد، وبما هو مفيد بالنسبة لهم، وما هو مفيد للناس والمجتمع، كما ان الفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب يراعون القيم الاجتماعية و يهتمون بها ويبذلون أقصى ما لديهم لمراعاة المشاعر والعواطف والانفعالات، وهم منفتحون على المجتمع و لديهم علاقات متميزة اجتماعيا و يستمعون للآخرين، ويثقون بهم ، كما أنهم يفضلون التفكير التمثيلي.

ج - الأسلوب العملي(Pragmatic Style) ، ويتصف الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من أساليب التفكير بتفضيل الأداء العملي والعمل على حل المشكلات بشكل تدريجي، وأيضا البحث عن الحلول الفاعلة والسريعة، والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل، كما أنهم متفوقون في طرح أساليب جديدة لتنفيذ المهام والإنجاز، ويعد المدخل التوافقي هو الاستراتيجية الأساسية لأصحاب هذا الأسلوب من أساليب التفكير.

د- الأسلوب التحليلي (Analytic Style) ويمكن وصف الأفراد أولي التفكير التحليلي بقدرتهم على التنظير والتخطيط، وأن لديهم القدرة على المثابرة والاستنتاج وجمع المعلومات إلا أنهم يفتقدون النظرة الشمولية في مواجهة المشكلات، ولذلك فهم يحرصون على المواجهة بحرص ومرونة ومنهجية واضحة مع الاهتمام بالتفاصيل، وتعد عملية البحث عن الطرق العملية والعقلية هي الاستراتيجية المفضلة لدى الأفراد التحليلين.

هـ- الأسلوب الواقعي(Realistic Style) ، ويمكن وصف الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من أساليب التفكير قدرتهم على توظيف الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج المادية الملموسة، كما أن الاستراتيجية الرئيسة المفضلة لديهم هي الاكتشاف التجريبي، ويتشابه أصحاب أسلوب التفكير الواقعي مع أصحاب أسلوب التفكير العملي في الحرص على الفهم والإلمام الجيد بالمشكلات، ولكنهما يختلفان فيما يتعلق بالفروض والإجراءات المستخدمة لحل تلك المشكلات.

٣- نظرية قيادة المخ لهيرمان Herrmann: (Herrmann,1987,p.178)

ظهرت هذه النظرية في عام ١٩٨٧ وأطلق عليها أداة هيرمان للسيادة المخية (Herrmann Brain Dominance Instrument) وتقترح هذه النظرية وجود أربعة أساليب للتفكير يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ) الأسلوب المنطقيLogical Style من خصائصه: القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية

ب) الأسلوب التنظيمي:(Organizing Style) من خصائصه: جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهدا والتحرك نحوها.

ج) الأسلوب الاجتماعي Social Style :من خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

د) الأسلوب الابتكاري Creative Style من خصائصه: تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة

٤- نظرية ستيرنبرج , (Grigorenko,& Sternberg, 1997,p.301-303)

يصنف "ستيرنبرج" أساليب للتفكير تحت خمس فئات أساسية هي: فئة الشكل وتشمل (أساليب التفكير الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي)، وفئة الوظيفة وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، وفئة المستوي وتشمل (العالمي، المحلي)، وفئة النزعة وتشمل (المتحرر، المحافظ)، وفئة المجال وتشمل (الخارجي، الداخلي)،. ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند "ستيرنبرج" كما يلي:

التشريعي: يفضل الإبداع والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلة، تنفيذ المهام بطريقته الخاصة، يفضل بعض المهن المرتبطة بالإبداع مثل: كاتب، فنان، أديب، مهندس معماري.

التنفيذي: يفضل اتباع التعليمات والقوانين المحددة، يفعل ما يطلب منه، يفضل حل المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، يميل إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا لحل المشكلات، يتميز بالواقعية والموضوعية، يفضل الأنواع التنفيذية من المهن مثل: رجل أمن، مدير، محامي، محاسب.

الحكمي: يميل إلى الحكم على الآخرين وعلى أعمالهم، يميلون لتقييم القواعد والإجراءات، يميلون إلى كتابة المقالات النقدية، يميلون إلى بعض المهن مثل: قاضي، ناقد، مراجع ومراقب حسابات، مرشد أو موجه.

الملكي: يميل إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، لا يدركون عواقب الأمور، متسامحون، يتسمون بالمرونة، يفضلون العمل في بعض المجالات مثل: الأعمال التجارية، الرسم، دراسة التاريخ والعلوم، منخفض في القدرة على التفكير المنطقي.

الهرمي: يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل الا يدركون عواقب الأمور، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه أو سوء الفهم، غير الهرمي واعيين نسبيا بأنفسهم، متسامحون، لديهم وعي منخفض بالبدائل والأولويات حاسمون، يفضلون الرسم، التاريخ، العلوم، التجارة.

الأقلي: يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثيرا من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية، يكونون واعين بأنفسهم، متسامحون ومرنون، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل.

العالمي: يدرك أصحاب هذا النوع من أساليب التفكير الصورة العامة للمشكلة أو الموقف، ولا يميلون إلى التفاصيل، كما أنهم يميلون إلى التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا، ويميلون إلى الخيال والتجريد، ويفضلون حل المشكلات الغامضة، ولا يميلون إلى الروتين اليومي، ويفضلون الاشياء الجديدة والمبتكرة.

المحلي: يميلون إلى المشكلات الحياتية التي تتطلب بحث التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية المكي يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.

الداخلي: يميل أصحاب هذا النوع من أساليب التفكير إلى العمل بمفردهم، ويفضلون التفكير المنطقي، يتميزون بالقدرة العالية على التركيز، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين، إدراكهم الاجتماعي أقل الداخلي بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي. يفضلون العمل الآخرين، مرتاحون ويكون توجههم نحو الآخرين، يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر من غير خجل، إدراكهم الاجتماعي أكثر بالعلاقات الاجتماعية من ذوي الأسلوب الداخلي.

المتحرر: يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة، تخير القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقصى تغيير ممكن، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، فهم مبدعون في التعامل مع المواقف.

المحافظ: يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يتبعون القوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يتميزون بالحرص والنظام.

٥- نظرية "رويد سب " Ratdudsepp : (الشهري ، ٢٠٠٧،ص٨٥٨)

في عام ١٩٩٩ صنف "رويد سب" أساليب التفكير على أساس فسيولوجي مبني على أنشطة ووظائف النصفين الكرويين للمخ وكيفية توظف هذه الأنشطة في التعلم والتفكير وحل المشكلات، ويشير "ريد سب" إلى أن هناك أسلوبين للتفكير لكل نصف من النصفين الكرويين للمخ، و قد افترض أن النصف الأيسر يختص بالأسلوبين (أ، د) بينما يختص النصف الأيمن بالأسلوبين (ب، ج)، فالأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (أ): تحليليون، منطقيون، عقلانيون، موضوعيون، ناقدون وموهوبون في المعالجات الكمية، كذلك يستخدمون الحكم العملي، كما أنهم تجريبيون، يفضلون المنظور الذي يمكن التحقق منه أو إثباته، أما الأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (د) يتصفون بأنهم جزئيين، وحاسمين، وواقعيين، ومنظمين ذوي ذاكرة تفصيلية، ومخططين، ومنجزين، تفينين، يبحثون عن الحلول المقدمة خلال جدول أعمال أو برنامج محدد.

والأفراد الذين يسود لديهم الأسلوب (ب): خياليون، ومبتكرون، ومبدعون، وبارعون في إعادة التركيب والتوليف، ذوو قدرات تصورية إدراكية، وينزعون إلى التكاملية، لديهم القدرة على المقارنة وإعادة وتعديل الأفكار وهو ما يجعلهم ديناميكيين، ذوي ميول استقلالية، أما

الأفراد ذوو الأسلوب (ج) يتصفون بأنهم مبتكرون، مثاليون، متكاملو الخيال وينزعون إلى الفرضية، وتغيير الاقتراحات التقليدية ورفضها.

التعليق على التصنيفات السابقة لأساليب التفكير المختلفة:

من خلال استعراض ودراسة التصنيفات السابقة لأساليب التفكير والتي يقوم كل منها على نظرية معينة يمكن ملاحظة ما يلي:

١. يستند كل تصنيف من التصنيفات السابقة على نظرية محددة وقد اختلفت مجالات هذه النظريات؛ فقد استند تصنيف "بايفيو" ١٩٧١ على نظريته المسماة بالتشفير الثنائي، واستند تصنيف "ستيرنبرج" ١٩٩٧على نظريته المسماة بنظرية "الحكم العقلي الذاتي" وهما نظريتان تنتميان إلى مجال علم النفس التربوي، بينما استند تصنيف كل من "هاريسون و برامسون " ١٩٨٢، و تصنيف "هيرمان "، وتصنيف " رويد سيب" ١٩٩٩ على نظرية السيطرة النصفية المخية، و هي نظرية فسيولوجية.

٢. أشار تصنيفان فقط هما: تصنيف "بايفيو" ١٩٧١، وتصنيف "هاريسون و برامسون " ١٩٨٢ إلى الجوانب اللغوية بوصفها مكون أساسي من مكونات أساليب التفكير في كلا التصنيفين؛ فقد أشار "بايفيو" إلى أن هناك أسلوب لفظي وأسلوب غير لفظي في التفكير، وأشار "هاريسون و برامسون " في تصنيفه إلى الأفراد الذين يفضلون أسلوب التفكير التركيبي يتسمون بالقدرة على التواصل لصياغة أفكار مبتكرة وأصيلة و مختلفة عن أفكار الآخرين.

٣. على الرغم من تنوع أساليب التفكير المذكورة في التصنيفات السابقة إلا أنه يمكن ملاحظة أن جميع اساليب التفكير المذكورة هي أساليب عامة يمكن توظيفها في أي مجال من مجالات التعلم، كما أنه لا يوجد تصنيف يستند على نظرية لغوية، أو يرتبط باستخدام وتوظيف الجوانب اللغوية والتفاعل بها في المحيط الفردي أو الجمعي.

٤. نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج والتي ظهرت في صورتها النهائية عام ١٩٩٧، تعد النظرية الأكثر دراسة في المجال التربوي، وهي تفسر أساليب التفكير – كما سبقت الإشارة- بناء على تصور أن التفكير الإنساني يتخذ شكل الحكومة العقلية الذاتية في معالجة المهام أو الأعمال التي تطرأ على الفرد، ولهذا فإن هناك العديد من الدراسات الحديثة التي تناولت هذه النظرية في تفسيرها الأساليب التفكير، مثل دراسة (شبلي،٢٠٠٢) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ومدى اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة المنصورة، ودراسة (الشلوي، ٢٠١٠)، و دراسة (غنايم، ٢٠٠٦)؛ (بدارين، 2003)؛ (الصمادي، ٢٠٠٦)،التي تناولت متغير التحصيل(مرتفع، منخفض)، وعلاقته بأساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرج.

١- لم تعتمد الدراسة الحالية على أي من النظريات السابقة، وإنما تبنت توجها مختلفا يعتمد على تفسير أساليب التفكير المرتبطة باستعمال وتوظيف اللغة العربية في

المواقف التفاعلية، وذلك في ضوء النظرية التداولية وعلاقتها بتحليل الأنواع المختلفة من الخطاب.

٢- تتفق الدراسة الحالية مع نظرية أساليب التفكير فيما يتعلق بالمبادئ المميزة لأساليب التفكير والتي وضعها ربوربت ستيرنبرج عام ١٩٩٧، ومنها ما يلي: (Sternberg ,1997)

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات بحد ذاتها، فالأساليب تختلف عن القدرات ومفهوم الأساليب يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات، فنحن نحتاج إلى أن نميز بعناية بين الأساليب والقدرات، وأن تتحقق من أن أساليب الأفراد ربما تتفق أو لا تتفق مع قدراتهم.
- التوافق بين الأساليب والقدرات ينتج نوعا جيدا من التكامل الناجح، والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد، فالأساليب يجب أن تفهم على إنها مهمة النوعية العمل الذي يتم القيام بعمله والاستمتاع به مثلها في تلك مثل القدرات
- يختلف الأفراد في مرونة استخدام أساليب التفكير لديهم، فالأفراد يكون لديهم مجموعة من الأساليب وليس أسلوبا واحدا، وهم يتباينون في جميع أشكال طرقهم التي يوظفونها في المواقف أو المهام المختلفة
- تختلف أساليب التفكير باختلاف المواقف والمهمات التي يوظف فيها الأفراد هذه الأساليب، وهي تتسم بالثبات النسبي لدى الأفراد حيث تشكل جانبا مهما من جوانب شخصيتهم في التعامل مع هذه المواقف والمهمات.
- اساليب التفكير قابلة للقياس، ويمكن تدريسها وتعليمها.

ثالثاً- تصنيف أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب

١- تعريف البلاغة

يشير المعنى اللغوي للبلاغة إلى: الوصول والانتهاء والفصاحة والحسن والجمال، ويؤكد عبد القاهر الجرجاني ذلك و يذكر أن البلاغة هي: "وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها، ثم تبرجها في صورة أبهى وأزين وآنق و أعجب، وأحق أن تستولي على هوى النفس، وتنال الحظ الأوفر من ميل القلوب (الجرجاني، ١٩٩٢، ص ٤٣).

أما المعنى الاصطلاحي للبلاغة فيشير إلى: "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، فمرجعها إلى الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى وإلى تمييز الكلام الفصيح من غيره " (القزويني،١٩٩٣، ص ٢٣)

فالبلاغة هي الملكة اللغوية التي يمكن من خلالها التصرف في فنون ومجالات استخدام اللغة حسب تفضيلات المتكلم، وبما يحقق مقتضى الحال ويأخذ ألباب السامعين، ويوقفهم على غاية ما يريده بجلاء ووضوح متحاشيا مخالفة القياس وضعف التأليف والغرابة والتعقيد في اللفظ والمعنى (اللاذقي، ٢٠٠٤، ص ٢١).

والبلاغة فن أدبي جمالي تذوقي، كما أنها علم تطبيقي يشمل توظيف مجموعة من الأسس البلاغية التي يتم تضمينها في المواقف والأساليب الخطابية التي تتنوع بتوع مقتضى الحال، وهي من العلوم التراكمية التي لا يلقي الجديد فيها القديم، وإنما يضاف إليه ليكون فكرا إبداعيا. وليست البلاغة أحكاما وقواعد، بل هي استشراف مبني على ما يحويه الإنتاج اللغوي من جمال وروعة، ومبنى على تحليل هذا الإنتاج وتفسير عناصره، وفهمه وتلمس تأثيره، وتذوق جماله، وإصدار الحكم بالضعف، أو القوة، أو الإبهام، أو الوضوح بالمفردات والتراكيب (الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٥، ص ص١٧١-١٧٥)

٢- أسس التفكير البلاغي

لعل من أبرز وظائف البلاغة مساعدة المتكلم على اختيار تفضيلات معينة لديه في الصياغة و استخدام الصور اللغوية التي تستنفر المتلقي لتأمل الكلام عن طريق إعمال العقل والفكر، و فهم المعاني القريبة والبعيدة بالاحتكام إلى الضوابط البلاغية، مع توظيف البعدين المعنوي و التركيبي، و العلاقات المتعددة في النص اللغوي سواء كان مقروءاً أو مسموعاً، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو الأساليب أو العبارات أو النص كله في إبراز الإطار الذي تكون فيه المعاني ملائمة لعقول السامعين و نفسياتهم، ولمقتضى الحال، وغرض المتكلم.

ويرتبط التوظيف البلاغي بإعمال الفكر والاختيار من بين أنساق تفضيلية متعددة، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها:

- امتلاك الصور البلاغية مهارات أبعد من مجرد التعرف؛ فهي تشمل الفهم، واستيضاح جمال الكلمة في الصورة، و علاقة صورة بصورة، و أثر الصورة في التعبير، و هو ما يسمح بطرح المتكلم العديد من الأسئلة الذاتية الاستكشافية، و الإبداعية للاختيار من بين تلك المهارات، و تحديد كيفية توظيفها في إطار تحقيق غرض المتكلم ومناسبة أحوال المتلقي ومقتضى الحال.
- تعتمد الجوانب البلاغية في النص على القرائن، وعملية إدراك القرائن ليست في شكل الكلمة او طول العبارة، إنما الاحساس بطبيعتها الداخلية، إذ إن الشكل الخارجي للكلام يختلف عن كونه داخلي المعنى، كما أن عملية فهم الجمل المقروءة في دراسة البلاغة لا يحددها شكل الجملة، إنما الإحساس ببعده العميق، مما يستلزم توظيف أساليب تفكير متنوعة لمعالجة البنية المعرفية اللغوية لتوظيف وحسن اختيار القرائن.
- تدور الفنون البلاغية في نسق منظومة القيم الجمالية عبر السياق الذي يتحدد من خلاله الغرض الاتصالي للغة (عوض، ١٩٩٤، ص٨٩)، و يمكن توظيف السياق في إكساب الكلمات دلالات مغايرة لدلالتها المعجمية، إلى جانب أثره في تمكين السامع من تقبل الرسالة، وله قيمته في توضيح الوحدات الكلامية و التفريق بينها، فتبدو اللغة البليغة شبكة من العلاقات يتأثر كل جزء منها بالآخر، وتستمد كل عبارة قيمتها من تقابلها مع العبارات الأخرى، وعندما يتغير موقع اللفظة أو العبارة فإن ذلك يغير الأسلوب البلاغي وهو يرتبط بعمليات التحليل والتفسير و إدراك العلاقات في إطار تحقيق غرض المتكلم.

- تعتمد عملية توظيف الجوانب البلاغية على عدة أنشطة عقلية ترتبط بالقدرة القرائية المتمثلة في إدراك الأفكار و المعاني، و التنبؤ بالنتائج، و إدراك العلاقات، و تتبع الأسس البلاغية وصولا إلى القدرة على التعبير و الإحساس بالجمال، و ترتبط أيضاً بمهارات الاستيعاب الذي يعبر عن الفهم بمستوياته المختلفة، و هي تعتمد على الإدراك الذهني أكثر من الحسي (طنطش، ٢٠٠٤، ص ص ٦-٧).

- تتأثر عملية توظيف الجوانب البلاغية بالخلفية المعرفية ومستوى الاتقان البلاغي النحوي، الأمر الذي يساعد المتكلم على امتلاك مهارات التذوق البلاغي بدءا بفهم المعاني اللغوية، و تفسير مدلولاتها، و تحليل التراكيب النحوية وأثرها في أداء المعنى و الموازنات و المقارنات البلاغية، و تذوق الإبداع اللغوي اعتمادا على المعرفة البلاغية، وتحديد التفضيلات في توظيف كل ذلك من خلال استخدام أساليب تفكير الأساسية متعددة، و لا غرو أن يحتاج الذهن إلى كل تلك العمليات العقلية لإنتاج .وتوظيف الجوانب البلاغية.

- يضمن اتقان المهارات البلاغية قدرة الفرد على التعبير عما يشعر به أثناء التحليل الفني، مما ينقله إلى التقويم الذاتي الناتج عن تفاعله مع المقروء و عبوره إلى مشاعر المتكلم و غرضه، ووقوفه على أبعاد المحتوى من حيث الشخصيات و المعنى و الزمان و المكان و المحتوى الفسيولوجي، فيتشكل لديه اتصال بين المتكلم والمخاطب واتصال بين مستويات المعنى في النص (العامري، ٢٠٠٩، ص ٦٦) هذه الأنواع من التواصل تؤدي إلى التعليم الفاعل الذي يحقق عند المتعلم التفاعل و المشاركة و الاستمتاع، ومثل ذلك يولد النشاط الذهني لدى المتعلم، و ينشط لديه توظيف اساليب التفكير المتنوعة بكفاءة وفاعلية تقوده إلى تحقيق تمام الاتصال.

- اعتماداً على ما سبق يرى الباحث أنّ التفكير البلاغي هو عملية تعتمد على تفضيلات المتكلم في توظيف المعرفة البلاغية التذوقية والنقدية والتخيلية والاستدلالية،واستخدام جميع العمليات العقلية المضمنة في التفكير واللازمة لإنتاج اللغة في المواقف الحياتية والإبداعية المتنوعة وبما يناسب غرض المتكلم والسياق وطبيعة المتلقي، وهذه العمليات جميعها عمليات تفكير متنوعة ومتداخلة يمكن دراستها وإيجاد تصنيفات لها وفق التحليل التداولي للأنواع المختلفة من الخطاب، و قد أفاد الباحث من هذا الجزء من الإطار النظري في بناء قائمة أساليب التفكير البلاغي ،وايضا في بناء استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي .

١- النظرية التداولية وعلاقتها بتعليم البلاغة والتفكير البلاغي

التداولية عند رائدها "أوستين Austin" جزء من علم أعم هو دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي، وبهذا المفهوم ينتقل باللغة من مستواها اللغوي إلى مستوى آخر هو المستوى الاجتماعي في نطاق التأثير والتأثر (بن عيسى، ٢٠٠٨، ص ١١)

وقد تعددت تعريفات التداولية وكان لهذا التعدد أثر في ترجمة المصطلح إلى اللغة العربية، فقد ترجم إلى: "الذرائعية، والمقصدية، والمقامية، والتداولية،" والتداولية أكثرها

شيوعا، وأقربها إلى طبيعة البحث فيه، إذ ينظر فيه إلى "تداول" اللغة بين المرسل والمستقبل، والذي يدل على التفاعل الحي بينهما في استعمال اللغة (نحلة،١٩٩٩، ص ٢٢٠)

ويرى ليفنسون أن التداولية وفقا للمفهوم التقليدي تتضمن دراسة استخدام اللغة ودراسة المعاني وفقا للسياق، وأنه لا يقتصر فقط على السمات اللغوية، ولكنه يبحث أيضا في معنى استخدام اللغة لتحديد الهوية وإيجاد الفرق بين نوايا المتكلم والمعنى المتحقق من كل جملة؛ فالتداولية تشمل دراسة المعنى الإخباري والمعنى الاتصالي. (العزاوي، 2006، ص١٢)

ومن هذه التعريفات نلاحظ أيضا أن التداولية تدرس الاستعمال اللغوي في عملية الاتصال وفق معطيات سياقية واجتماعية معينة. لذلك عرفها بعض العلماء بأنها " الدراسة التي تعنى باستعمال اللغة وتهتم بقضية التلاؤم بين التعابير الرمزية والسياقات المرجعية والمقامية والحديثة والبشرية " (الحباشة، ٢٠٠٧، ص ١٨)

أي أنها تتعلق بمقام استعمال اللغة وهي تمثل اتجاها جديدا في دراسة اللغة تظهر معالمه من خلال الإنتاج اللغوي أي أن الاستعمال الفعلي للغة هو بمثابة فعل كلامي، وامتاز هذا الاتجاه اللغوي المعاصر بالغزارة والتوسع والثراء والتداخل بين علوم إنسانية ونفسية ولغوية منها مجال تعليم اللغة من خلال تفعيل العمليات التواصلية بين أقطاب العملية التعليمية، كما كان له اتصال وثيق "بالبلاغة العربية " لأنها هي الأخرى رسمت معالمها الفكرية والمنهجية بالتركيز على الجوانب النفعية المرتبطة بالأداء اللغوي والقول الفصيح، ونتج عن هذا تلاقي معرفي وفكري بين النظرية التداولية والبلاغة والخطاب الناجح.

وترتبط النظرية التداولية بتعليم البلاغة من حيث إن تعليم البلاغة يركز على غايات الثلاث هي: الغاية المعرفية والغاية التذوقية الجمالية الوجدانية والغاية الميدانية التطبيقية بحيث يكمن " الهدف من تدريس البلاغة العربية بشكل أساسي إلى تنمية المهارات الإبداعية إلى جانب تحقيق المتعة الأدبية والإقناع والتأثير وتربية الذوق الجمالي، إضافة إلى ذلك تعزيز مهارات التواصل اللغوي في الإطار التفاعلي ، ومن هذا المنطلق يظهر التداخل الواضح بين علم البلاغة والجانب اللغوي التداولي لكونهما مهتمان بالمعاني وتوصيل غاية معينة إلى المتلقي قصد التأثير فيه وإقناعه بحجج دامغة و فهم السياق اللغوي باعتباره عنصرا أساسيا للدراسات البلاغية والتداولية، أي أن الكلمة في حد ذاتها تدخل في علاقات متداخلة كلمات أخرى من أجل أداء دلالة تركيبية ولا يمكن في أي حال من الأحوال فهم المضمون البلاغي أو التداولي دون هذا النظام الداخلي (السياق اللغوي)، وهذا ما يثبت العلاقة التكاملية بين البلاغة والتداولية ودور السياق في فك شفرات الرسالة المراد تبليغها وتفعيل الموقف التواصلي بين طرفي الإطار التفاعلي، ووصف لعناصر العملية التواصلية (دايلى، ٢٠١٧،ص ٩٨)

وتشترك البلاغة العربية أيضاً مع التداولية في استعمال اللغة كأداة لتطبيق الفعل القولي على المتلقي وذلك على حسب طبيعة السياق، وقد رأى جيفري ليتش"أن البلاغة تداولية في صميمها، إذ أنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع " (فضل،١٩٩٢،ص ١٢)، وفي هذا التعريف إشارة قوية إلى العلاقة الواضحة بين البلاغة والتداولية نتيجة

اهتمامهما الواضح بتحقيق الخطاب الناجح والبحث عن العوامل التي تتحكم فيه ومرافقتهما القوية لهذه العملية وفق مراحل ثلاث : قبل عملية الكلام وأثناء الخطاب وبعده مرحلة إنجاز العملية الخطابية.

كما أن المتكلم له دور مهم سواء في الدراسات البلاغية أو التداولية بحيث يحرص كلاهما على التوفير له جملة من السمات التي لابد أن يمتاز بها من فصاحة لغوية والمعرفة الدقيقة لمستويات اللغة العربية من نحو وصرف ودلالة وحسن انتقاء المفردات التي تتواءم مع سياق الكلام والعمل على تيسير توصيل الرسالة التبليغية بواسطة تراكيب سهلة وألفاظ سلة وهذا ما غيث الأبحاث البلاغية والتداولية بدارسته باستخدام اللغة تبعا لمقتضى الحال والسياق الذي فيه ضمان قوة التأثير في السامع (دايلى، ٢٠١٧، ص ٩٩).

كما ترى النظرية التداولية للغة "أن اللسان والتفكير والمنطق قوام حاجة المرء في التواصل والتفاعل "(بلانشيه، ٢٠٠٧، ص ١٧). وهي بذلك تحدد منهجية المجال الإجرائي للعملية التعليمية للغة بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة لأن هذه الأخيرة عملية تفاعلية قائمة أساسا على ما يقدم المعلم من معارف ومعلومات ومهارات وعلى ما يقوم به المتعلم من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها بشكل مستمر ومتواصل" (بادي،١٤٠٦، ٨٦)، فالتداولية توضح الغايات التفاعلية والأهداف التربوية وتيسر إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم وتحديد العناصر البلاغية التي تعتمد على نظام اللغة المراد تدريسها وبالتالي تحليل العملية التعليمية وترقيتها.

إن الحديث عن العلاقة بين الدراسة اللغوية التداولية وتعليم اللغة العربية تتداخل فيها عدة جوانب لأن هذه النظرية اللغوية تقوم بتوضيح الفرق الكامن بين تعلم مسائل اللغة وتخصصاتها المختلفة وبين تعليم تلك المقاييس اللغوية وكيفية استعمالها، كما لا ننسى أن تعليم اللغة العربية يستهدف طرق استعمال هذه العلوم اللغوية استعمالا سليما في غرفة الصف وذلك من خلال العمل على تطوير معارف المتكلم وتنمية قدراته بقواعد اللغة ولا يتسنى ذلك إلا الممارسة العلمية الملائمة لذلك، خصوصا أن التعليم في حد ذاته لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، وقد تجاوزت العملية التعليمية مهمة التلقين لتحصيل الكفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليم ما يحتاجه والاستغناء عما لا يحتاجه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، كما أن البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم ونماذج الاختبارات (دايلى، ٢٠١٧،ص ٩٩)، ومن خلال ما سبق يمكن القول إن العلاقة المتداخلة بين التداولية وتعليم اللغة تظهر بشكل واضح في اهتمام كليهما بدراسة ممارسة اللغة على أرضية الواقع، وهو أهم غايات العملية التعليمية التعلمية للغة العربية، ولا تكاد توجد أهداف تخرج عن هذه الغاية التي تعني بالإسهام في تطوير قدرة المتعلم التواصلية وتنمية قدراته التبليغية ومهاراته اللغوية، وذلك بالتركيز على الكفايات التواصلية والتحصيلية واللغوية.

٢- عناصر التحليل التداولي للخطاب:

أ- المتكلم، وقصده

لكل متكلم أهدافه ومقاصده التي تتحكم في صياغته للخطاب، لذلك يمكن القيام بإعادة صياغة الخطاب مع المحافظة على سلامة البناء النحوي وتماسكه الدلالي، لتحقيق أغراض ومقاصد خطابية مقامية قائمة في ذهن المتكلم، ومع كل إعادة صياغة تظهر مقاصد مغايرة لتلك التي ظهرت من قبل، وتأتي أهمية دور المتكلم في أن المعنى المقصود للملفوظات يحدده المتكلم، ولا تحدده اللغة، كما أن فاعلية الخطاب وتأثيره تزيد بفعل المتكلم نفسه ودرجة نشاطه وتفاعله لأن إنتاج النص هو نشاط قصدي دائما ينجزه متكلم ما وفق الشروط التي ينتج في ضوئها نص ما، ويحاول أن يفهم السامع من خلال المنطوق اللغوي(مان، وفيهفجر،٢٠٠٤، ص ٩٨)

ب- دور المخاطب:

يأتي دور المخاطب وهو الطرف الثاني في عملية الاتصال القائم بعمليات وصف النصوص اللغوية وتحليلها وتفسيرها وتأويل المعنى فيها، وهو دور لا يقل أهمية عن عمليات إنتاج النصوص نفسها؛ فإذا كان إنتاج النص هدف المتكلم، فإن هدف المتلقي هو الفهم والتفسير والإدراك المحتوى النص، لذلك يرى سعيد بحيري أن النص يتطلب قارئا متمرسا قادرا، لا يقتصر على مجرد تفسير الأبنية اللغوية فحسب، بل يتخطى ذلك بإدخال معارف وتصورات ومقولات تثري عملية التفسير وتكسبه قدرات تتعلق بإجراءات التحليل المختلفة، ولا يكون الكلام مفيدا ولا الخبر مؤديا غرضه، ما لم يكن حال المخاطب ملحوظا ليقع الكلام في نفس المخاطب موضع الاكتفاء والقبول ومن أجل ذلك تكلم أصحاب علم المعاني وأطنبوا في مراعاة حال المخاطب ومقتضى الحال (بحيري، ٢٠١٠، ص ١٣٧).

ج- التفاعل بين أطراف الخطاب:

التواصل اللغوي نشاط تفاعلي يستلزم وجود علاقة بين طرفيه (المرسل والمتلقي) وهما يتعاونان معا في إنتاج الخطاب وفهمه وتأويله، يقوم الطرف الأول (المرسل) بإنشاء الخطاب واضعا في حسبانه فهم المتلقي وطريقة تأويله للخطاب والوصول إلى مقاصده، ويقوم الطرف الثاني (المتلقي) بفهم النص وتفكيكه وتحليل محتواه وتحصيل دلالاته، لذلك فإن "إنتاج النص هو باستمرار نشاط تفاعلي مرتبط بشريك، والخطاب يتأثر في بنائه وصياغته بنوع العلاقة ودرجة التفاعل بين المتكلم والمخاطب، أو المخاطبين، والخلفية المشتركة التي تربطهما معا والتي تزيد من درجة التفاهم بينهما وذلك لأن "الأفعال اللغوية أفعال إرادية، إذ يقصد المرسل إنجازها، ويريد أن يدرك المرسل إليه هذا القصد(يوسف، ٢٠١٧،ص٤٨).

د- دور السياق

السياق هو العنصر الرئيس، وهو المحرك لكل العناصر الأخرى للتفاعل والانصهار في تكوين الموقف الاتصالي، وفهم الدلالات بدقة يتطلب الإحاطة بكل عناصره "وله مجالات معرفية متعددة تتنوع عبر فضاءات معرفية كثيرة؛ منها ما هو مرتبط بالمتكلم والمتلقي وشروط الإنتاج اللغوي والزمان والمكان وغيرها، كما أن فهم النص عن طريق الظروف

والملابسات عملية سابقة على فهمه من خلال اللغة المنطوق بها فالذي أقصده بالمقام ليس إطارا ولا قالبا وإنما هو جملة الموقف المتحرك الاجتماعي الذي يعتبر المتكلم جزءا منه كما يعتبر السامع والكلام نفسه وغير ذلك مما له اتصال بالتكلم وذلك يتخطى مجرد التفكير في موقف نموذجي ليشمل كل جوانب عملية الاتصال من الإنسان والمجتمع والتاريخ... والغايات والمقاصد (يوسف، ٢٠١٧،ص٥٤).

هـ- دور الخصائص البلاغية

وتشمل دور الألفاظ والتراكيب والأساليب الصور البيانية و البديع، و فيما يلي تفصيل ذلك:

الألفاظ، من حيث بالرقة والعذوبة، والتراكيب من حيث السهولة والوضوح، والمعاني من حيث الصدق والسهولة ومدى توافقها مع مقام الخطاب، والأساليب البلاغية وأنواعها كالقصر والاستفهام وغيرها، والصور البلاغية وأنواعها كالتشبيه والاستعارة و الكناية و المجاز المرسل، ومدى توفر الأساليب الإنشائية، بحيث يلحظ ذلك المتلقي دون أدنى عناء، فهي تلعب دورا رائدا في نقل الأحاسيس، وإبراز المشاعر تجاه المتلقي، ومدى توفر أساليب الاستفهام، واختلاف مواقعها، فقد يبدأ بها المتكلم قبل عرض موضوعه، وتارة يأتي الاستفهام بعد عرض الموضوع، وقد ناسب كل منهما موضعه، كما أنه لا يأتي معزولا عن الألوان البلاغية الأخرى، وإنما دائما يكون ممتزجاً بها، متكاتفاً معها لإبراز خبايا النفوس، وصفائها، والخصائص التي يتميز بها أسلوب النداء، من حيث أنه في بعض مواطن وروده تحذف منه أداة النداء، وتتنوع صفات المنادَى، و دلالات ذلك، وأسلوب القصر ؛ حيث يعتمد عليه كثيرا؛ وذلك لما يضفيه على الأسلوب من جزالة، وعلى المعنى من قوة، وكان أكثر وروده عن طريق التقديم، ومدى تردد التكرار بنوعيه- اللفظي والمعنوي- في شتى أنواع الخطاب، وكان له أعظم الأثر في إبراز الهدف، وإظهار قوة الغرض، وما تؤديه المحسنات البديعية من أدوار في الخطاب وما أكثر أنواعها وورودا: السجع الطباق؛ وكيف تكسو الألفاظ حسنا وجمالا، وتضيف على المعنى قوة واقناعا، وكثرة أو قلة استخدام صور البيان، وعلى سبيل المثال تقل هذه الصور في الخطاب العلمي، وذلك لأن محتواه يصدر عن معلومات صادقة بعيدة عن الخيال.

رابعاً- المرحلة الثانوية واختبارات القدرات

تكتسب المرحلة الثانوية أهمية خاصة لعدة أسباب من بينها أنها تتوسط النظام التعليمي الرسمي، وأنها تقابل مرحلة المراهقة، وتنتهي عند مدخل التعليم العالي، حيث يهدف التعليم الثانوي عموما الى الإعداد العام للحياة، والإعداد العلمي لمواصلة التعليم الجامعي، كما أنها مرحلة بناء الذات وتكوين الاتجاهات وجوانب الشخصية السوية، وتحرص النظم التعليمية على تضمين جوانب التفكير والعمليات العقلية في عملية التقويم في المرحلة الثانوية، وتعد الاختبارات القياسية أحد اهم انواع الاختبارات التي يتم اعدادها بطريقة مستمرة او معيارية ويتم اعداد هذا النوع من الاختبارات تكون فيها الأسئلة وشروط وضعها وإجراءات تسجيل النقاط والتحليل مترابطة. ويُنظر إلى اختبار القياس على انه أكثر

انصافا من غيره حيث يسمح الترابط الموجود فيه بمقارنة جميع نتائج المتقدمين للاختبار بطريقة أكثر مصداقية (إمام، وزيدان، و السيد،،٢٠١٩، ص ١٢٨)

وقد تم إنشاء مركز القياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية بتاريخ ١٩ جمادى الأول ١٤٢١هـ ليقوم بإجراء اختبارات موحدة لقياس التحصيل العلمي للطلاب والطالبات المتقدمين للدراسة الجامعية ويهدف مركز قياس الى اعداد مقاييس علمية ومهنية تتوفر فيها العدالة والكفاية وتحقيق ريادة عالمية في صياغة الاختبارات والمقاييس التربوية والمقاييس التربوية والمهنية، بالإضافة الى تعزيز الابتكار وتطوير المنتجات ودعم صانعي القرار بالتقارير والمعلومات (مركز قياس،٢٠٢١).

إن أحد المميزات الرئيسة لاختبارات القياس هو أن النتائج تكون واضحة وموثوقة، وبناءً عليه يمكن أن تظهر نتائج الاختبارات ومقارنتها بكل وضوح ودقة، وتكون اكثر شفافية من الدرجات التي يقوم بها المدرس بتدوينها شخصيا وتكون سهلة في حساب الدرجات بين المدارس التعليمية والثقافية المختلفة مما يسهل على الطالب تحديد منهجه او تخصصه الدراسي، وقد يوفر اختبار قياس ايضاً معلومات دقيقة بسبب التقليل من الأخطاء عند زيادة حجم العينة، اختبار قياس يضع جميع المختبرين تحت واحد وكذلك تعتبر هذه الاختبارات اكثر عدلاً من استخدام أسئلة للطلاب تختلف على حسب عرقهم والحالة الاقتصادية أو الاجتماعية او غير ذلك.

ويعد الجانب اللفظي أحد شقي اختبار القدرات العامة بالمملكة، ويتكون من خمسة أقسام فرعية تتناول الجوانب التالية : مهارات استيعاب المقروء، ويعتمد هذا القسم الفرعي على قدرات الطلاب على فهم النص القرائي و تحليله والإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون هذا النص، ويتناول القسم الفرعي الثاني من اختبار القدرات اللفظي : إكمال الجمل، ويعتمد هذا القسم الفرعي على تتمة نصوص قصيرة ناقصة لتكوين جمل مفيدة، وتحتاج عملية التتمة إلى فهم هذه النصوص و استنباط ما تحتاج إليه من مفردات أو عبارات لتؤدي المعنى المطلوب، أما القسم الفرعي الثالث فيتناول التناظر اللفظي، و تأتي الأسئلة في هذا القسم على هيئة أزواج من الكلمات تقدم في رأس السؤال والمطلوب هو قياس هذه الأزواج من الكلمات على نظير لها متاح في الاختيارات و على الطالب تحديد الاختيار الأمثل من بين تلك الاختيارات، و القسم الفرعي الرابع يتضمن أسئلة تعتمد على التركيز على المعنى العام للجملة، و تحديد الخطأ السياقي من خلال التعرف على الكلمة أو الكلمات التي لا يتفق معناها مع السياق العام للجملة، أما القسم الفرعي الخامس و الأخير فيتناول أسئلة تتضمن استنتاج العلاقات التي تربط بين عدة أشياء و تحديد الاختيار الذي لا يتفق مع هذه العلاقات، أو اختيار العلاقة الأكثر تمييزاً و تعبيرا عن العلاقة التي جاءت في صدر السؤال، الارتباط والاختلاف: وأسئلته تهتم بإدراك العلاقة التي تربط ثلاثة اختيارات ببعضها وتحديد الاختيار المختلف عنها. أو تمييز العلاقة الأكثر ارتباطًا من بين الاختيارات، وربطها بما جاء في صدر السؤال (مركز قياس،٢٠٢١).

ويحتاج واضعوا الاختبارات إلى الجوانب البلاغية في مضمون الأسئلة حتى تساعدهم على تضمينها ما يتطلبه قياس المهارات العقلية من فهم و إدراك و تحليل واستنتاج، ونقد وتذوق، وهذا يرجع إلى عدة أسباب منها:

- تضمين الأسئلة المجازات يمكن المختبر من طلب تعرف الآليات التي عمل بها العقل البشري كما يراها (إيفيتش) (طنطش، ٢٠٠٤، ص ٣) ؛ حيث يلج الذهن فيها إلى خفايا الصور المعروضة، مبحرا في أسرار معانيها ليصل إلى عميق أغوارها و بعيد شأوها ن و يتم ذلك بأسلوب النقد و التحليل البلاغي ؛ لتوفير قدر من الاستمتاع بألوان الأدب المختلفة، و زيادة للثروة اللغوية، و تعريف بالتراكيب النحوية، و الصيغ الصرفية، و الأساليب الكتابية بما فيها من ألوان المجاز و الصور التعبيرية الفنية.
- تتطلب الجوانب البلاغية تحليل العمليات التي تكوّن السياق وبناء التراكيب اللغوية الظاهرة، وهذا الذي يدفع الدارس إل النظر في العمل الأدبي على أنه بناء لغوي شفاف يمكنه رؤية ما بداخله، فيتعزز لديه مفهوم أن النقد هو فن النظر في النصوص وإصدار الحكم عليها.
- تعتمد المهارات البلاغية على التذوق الأدبي الذي هو حالة من حالات الحس الجمالي والإدراك المتصل بالمشاعر والانفعالات والعواطف، وجميعها تمكن من الإحساس بقوة الأدب والجمال وتسلسل الانفعال الشخصي عند المتلقي.
- وبصفة عامة يمكن تلخيص جوانب الإفادة من الإطار النظري للدراسة الحالية في تحديد وفهم المتغير البحثي الأساسي في هذه الدراسة، وهو أساليب التفكير البلاغي، و قد ساعد هذا التحديد و الفهم الباحث في بناء أدوات الدراسة، و تفسير نتائجها كما يتضح فيما يلي.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- إعداد أدوات الدراسة:

١- إعداد قائمة أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

مرَّ إعداد القائمة بالخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من القائمة: تحدد هدف القائمة في وصف أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي - والتي شملت: تحديد المرسل، والمتلقي، الخصائص اللغوية للرسالة، والوسيلة والقصد، و المقام، و الفعل الكلامي، والسياق، مقتضيات القول، والحجاج، و الإشارات التداولية – لأنواع وسمات الخطابات المختلفة والتي شملت :الخطاب الديني،

والفلسفي، والسياسي، والإعلامي، والخطاب الدعائي، والخطاب المهني، والخطاب الإبداعي

ب- اختيار مصادر بناء القائمة: تمثلت مصادر بناء القائمة السابقة في الإطار النظري والدراسات السابقة المتضمنة في الدراسة الحالية بالإضافة إلى المصادر التالية :(عافشي، وكردي،٢٠١١)، (كلاتمة، ٢٠١٣)، و(اوستن، ٢٠٠٨)، و(الركيك،٢٠٠٧)، و(جروان،٢٠٠٧).

ج- تصميم الصورة المبدئية:

استخدم الباحث أسلوب السيناريوهات في بناء الصورة المبدئية للقائمة، وذلك للمبررات التالية:

- يناسب أسلوب السيناريوهات - بوصفه أحد أساليب التخطيط التربوي- هدف الدراسة الحالية المتمثل في التوصل إلى وصف لأحد أنواع التصنيفات الجديدة لأساليب التفكير، وهو تصنيف أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.
- تحتاج الدراسات في مجال المناهج وطرق التدريس إلى توظيف أساليب الدراسات المستقبلية - التي يعد أسلوب السيناريوهات أحدها- في دراسة تفصيلات أساليب التفكير البلاغي الشائعة لدى الطلاب، خاصة في ظل التغير المستمر في أساليب التواصل ومحتواه وتعدد الجهات الموجهة للتفكير، وزيادة حدة المنافسة بصفة عامة والتقدم التكنولوجي والمعرفي السريع.
- يعد أسلوب السيناريوهات من الأساليب الفعالة عندما يتعلق الأمر بدراسة علاقات ديناميكية بين متغيرات متعددة وقدر من عدم اليقين حيال كيفية توظيف هذه العلاقات والمكونات، وهو ما يتناسب مع التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية لأساليب التفكير البلاغي.
- يعتمد التربويون على أسلوب السيناريوهات في وصف الظاهرة عند مواقف معينة، تؤدي في النهاية إلى صورة معينة للظاهرة في نهاية وصف تلك المواقف، وهو ما يتناسب مع إجراءات دراسة وتصنيف أساليب التفكير البلاغي.
- تتلخص أهداف أسلوب السيناريوهات في عرض الاحتمالات والخيارات البديلة التي تنطوي عليها المواقف التداولية المتوقعة للاستعمال اللغوي للخصائص التداولية في المواقف الحياتية المختلفة، كما تركز على السمات والاستراتيجيات والعلاقات التي تحكم هذا الاستخدام وعلى النقاط الحرجة التي تميز بين هذه المواقف، وهو ما يتناسب تماماً مع الهدف من إعداد الأداة الرئيسة في الدراسة الحالية وهي: قائمة أساليب التفكير البلاغي.

نوع السيناريوهات المستخدمة في إعداد الأداة الحالية:

استخدمت الدراسة الحالية السيناريو الاستطلاعي، وهو وصف للمواقف التي تقوم الدراسة بتحليلها، حيث يتوقع أن تكون السيناريوهات التي يظهر من خلالها أساليب التفكير البلاغي ممكنة ومحتملة الحدوث، أي أننا نبدأ من المعطيات والاتجاهات العامة لسمات الأنواع المختلفة من الخطاب وفق ما تم تحديده، ووفق مصادر إعداد القائمة، في محاولة لاستطلاع ما يمكن أن تؤدي إليه عمليات تحليل الأنواع المختلفة للخطاب باستخدام عناصر التحليل التي تميز النظرية التداولية. وهو ما قد ينتج عدداً كبيراً من الاحتمالات والبدائل ويثير النقاش حول طبيعة كل أسلوب من الأساليب المكتشفة.

عناصر بناء السيناريوهات

- **الوقائع**

اعتبرت الدراسة الحالية أن السمات الرئيسة المشكّلة للأنواع المختلفة من الخطاب بمثابة وقائع يعتمد عليها ويتضمنها بشكل كلي أو جزئي أي سيناريو ينتج عنه أحد أساليب التفكير البلاغي، وشملت الوقائع سمات الأنواع التالية من الخطاب: الخطاب الديني – الخطاب الفلسفي – الخطاب السياسي- الخطاب الإعلامي – الخطاب الدعائي – الخطاب العلمي– الخطاب الإبداعي.

- **القوى الفاعلة**

اعتبرت الدراسة الحالية أن عناصر التحليل التداولي للخطاب هي القوى الفاعلة في معالجة سمات الأنواع المختلفة من الخطاب (الوقائع) بهدف استنتاج وتشكيل سيناريوهات تعبر عن أنواع أساليب التفكير البلاغي، وشملت القوى الفاعلة عناصر التحليل التداولي للخطاب التالية: تحديد المرسل والمتلقي – الخصائص اللغوية للرسالة – الوسيلة – القصد – المقام – أفعال الكلام – السياق – مقتضيات القول – الحجاج.

- **وصف المسارات**

يقصد بالمسار تتبع الخصائص المميزة لمضمون أحد أنواع الخطاب عند تفاعلها وقياسها على عناصر التحليل التداولي لهذا النوع، وهكذا تمكن الباحث من تحديد عدد من المسارات للأنواع المختلفة من الخطاب في ضوء هذه القاعدة، وتصنيف كل مسار وفق ما يمكن أن تبدو عليه خصائص مضمونه في ظل قياسها على عناصر التحليل التداولي.

- **تحديد أنواع المسارات وسماتها:**

قام الباحث بتحديد السمات المبدئية الناتجة عن تطبيق عناصر التحليل التداولي على سمات كل نوع من أنواع الخطاب، وتم توظيف خطوات التحليل الكيفي لبناء المسارات المحددة للسيناريوهات؛ نظراً لتداخل بعض السمات بينها. وقد تفاوت عدد المسارات الناتجة عن تحليل كل نوع من أنواع الخطاب، كما أطلق الباحث مسمى لكل مسار تمهيدا لوصفه كأحد السيناريوهات، وبحيث يتناسب المسمى مع مجموعة الخصائص والسمات المبدئية التي تم استنتاجها في المسار الخاص به، كما تمت مراعاة أن يعبر المسمى عن حالة لغوية تفاعلية قد يتعرض لها الفرد في موقف اتصالي معين سواء بوصفه منتجِاً أو مستقبِلاً للمادة اللغوية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول(١)

يبين تصنيف المسارات المميزة للسمات الناتجة عن التحليل التداولي للأنواع المختلفة من الخطاب

م	أنواع الخطاب	عدد السمات الأساسية	عدد العناصر التداولية المطبقة	عدد المسارات ومسمياتها	
				العدد	المسميات
١	الخطاب الديني	٢٠	٦	٣	الوعظي – الدعوي –الاستحواذي.
٢	الخطاب الفلسفي	٢٣	٦	٢	التجريدي – النقدي
٣	الخطاب السياسي	٢١	٦	٢	التعبوي – المعارض
٤	الخطاب الإعلامي	١٨	٥	٢	الحواري – الإخباري
٥	الخطاب الدعائي	٢٢	٥	٣	الإشهاري – الانفعالي – العكسي.
٦	الخطاب العلمي	١٦	٤	٢	المهني – الأكاديمي.
٧	الخطاب الإبداعي	٢٢	٤	٣	القصصي – الشعري.

وصف السيناريوهات

توصلت الدراسة من خلال التحليل الكيفي والمصادر السابقة إلى (١٦٢) سمة تداولية ؛ بعضها سمات متفردة والبعض الآخر سمات مشتركة بين أكثر من سيناريو من السيناريوهات السابقة، وقد تم تصنيف هذه السمات وإعادة النظر فيها بغرض صياغة السمات المميزة لكل سيناريو، وبالتالي وصف السيناريوهات بشكل دقيق، وقد جاءت النتائج كالتالي:

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المسارات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
الخطاب الديني	الوعظي	الاهتمام بالجانب الانفعالي أكثر من الجانب العقلي.- الافتقار إلى المنهجية والتسلسل المنطقي في الأفكار، والاستشهاد الخاطئ - السطحية في تفسير المعنى وعدم الوضوح - التركيز على الشحذ والإثارة الانفعالية- النقد الشديد و جلد الذات و الترهيب من العقاب-كثرة الأساليب الإنشائية على حساب الأساليب الخبرية- اللفظية الزائدة.	٨	٤	٣	١٢

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
الخطاب الفلسفي	الاستحواذي	التفاعل مع الآخرين من منطلق الوصاية عليهم – توظيف عرض الجنة أو النار - استخدام أساليب الترهيب والتذكير بالعقاب بما يناسب أو لا يناسب الموقف- الاستشهاد الخاطئ والتفسير الحرفي للنصوص- استخدام الضمائر والأفعال وصيغ الجمع الدالة على الإعجاب بالنفس أو بجماعة معينة – عدم إتاحة الفرصة للمتلقي لإقامة حوار متزن – التركيز على وصف التفاصيل واستخدام أساليب الاستفهام بغرض الشك و الريبة – توظيف الاستشهاد القرآني والنبوي لتبرير التدخل في الأمور الشخصية للمتلقي – استخدام مفردات وجمل و عبارات لغوية كلاسيكية.	٩	٤	٢	١٣
	تجريدي	استخدام التبسيط في شرح الموضوعات- استبعاد التفاصيل و الأمثلة الغامضة و المهمة-الاعتماد على البديهيات أو التجارب و المفاهيم المشتركة مع المتلقي- يعتمد على تناول المفاهيم العامة و يصدر أحكاما منطقية، قد تكون موجودة أو غير موجودة.	٥	٤	٣	٩
	نقدي	يوظف منهج الشك المنهجي و النفي و الرفض المستند على الدليل والاثبات- يستدل بناء على تحليلات منطقية- يفرق بين العاطفة و المنطق و يتحرى الموضوعية.- يبحث عن الأسباب والعلل و البدائل- يتعامل مع الموقف المعقد بطريقة منطقية و يقسمه إلى أجزاء أو فروع-	٦	٤	٣	١٠

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
		يستشهد و يستدل بشكل موضوعي.				
الخطاب السياسي	تعبوي	يركز على موضوعات مشتركة بينه و بين المتلقي ويربطها بالأحداث اليومية وبصناع القرار – يستخدم ألفاظا ذات مضامين متعددة – يقتبس بعض الصور البيانية والمحسنات اللفظية (المشهورة) المستعارة من المجال الأدبي – يعتمد على الإقناع و الاستمالة و يخاطب العقل و العاطفة – يوظف الأمثلة وبعض القصص القصيرة للتدليل على صدق فكرته – يوظف التكرار والتعبير عن المعنى الواحد و الفكرة الواحدة بأشكال متعددة – يستخدم شعارا أو عدة شعارات تلخص هدفه.	٨	٣	٢	١١
	معارض	يبرز المساوئ أو العيوب أو النواقص دون تقديم حلول. لا يقبل الأحكام المطلقة أو التعاميم أو المفاهيم العامة أو النتائج الواسعة- تغلب عليه النظرة التشاؤمية و يتبنى وجود أسباب و عوامل خفية أو غير معلنة تقف وراء الأحداث- إثارة التساؤلات حول التشكيك في المحاسن - تفنيد الأفكار التي يعرفها و التي لا يعرفها- استخدام صيغ المبالغة و أساليب التوكيد في الرفض- الاستشهاد غير المناسب لتأكيد الرفض.	٥	٤	٢	٩
الإعلامي	حواري	يستخدم أساليب الانتقال الحواري من موضوع إلى آخر بشكل جيد- الاعتماد في التعبير عن الموضوعات على أسلوب طرح السؤال والإجابة- توظيف الحوار إما بشكل كامل للتعبير عن	٨	٤	٢	١٢

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
		الأفكار أو بشكل جزئي أي يبدأ بالحوار ثم ينتقل إلى أسلوب آخر				
	اخباري	يتناول موضوعا أو خبرا أو حدثا أو تطورات حدث أو تعريف بشخصية من وجهة نظر الملقي – يتضمن عرض المتلقي بعض التحيز الذي يظهر من خلال إبراز أفكار وحقائق على حساب أخرى- يعتمد في عرضه على الشكل الهرمي الذي يبدأ بقمة الهرم وهي مقدمة مشوقة و صغيرة و ينتهي بعرض وافي عن الموضوع- يتنوع غرض مستخدم هذا الأسلوب بين التأثير و الإقناع والتغيير – استخدام المصطلحات الشائعة – الوضوح من خلال استخدام جمل قصيرة – توظيف الأساليب الإنشائية و خاصة الاستفهام لشد الانتباه و تحقيق غرض الملقي- موضوعية العرض أو العرض من منظور غير ذاتي (عدم استخدام ضمير المتكلم) – وضوح السياق المكاني و الزماني.	٨	٣	٢	١١
الدعائي	إشهاري	يتناول الملقي موضوعا ذاتيا أو موجها نحو شخصية أو سلعة أو فكرة محددة – الاعتماد على جمل قصيرة و مركزة في الوصف و جذب انتباه المتلقي- استخدام لغة حماسية و مبالغات لفظية في الوصف- استخدام الأفعال الدالة على الحث والأمر- تعداد المزايا وتكرارها- استخدام المقارنة وأسلوب الشرط- استخدام أسلوب الاستفهام- استخدام أسلوب الإغراء- استخدام أسلوب	٩	٤	٢	١٣

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المسارات المشتركة السمات	المسارات	مجموع السمات لكل سيناريو
		التلميح-استخدام أسلوب الحوار – توظيف السجع بشكل غير مبالغ فيه – تكرار جملة أو عبارة تمثل شعارا يرتبط بغرض الملقي.				
	انفعالي	يتناول الملقي مضمونا يتعلق باستمالة المتلقي – يذكر المتلقي بالقيم الأخلاقية والعادات الاجتماعية المشتركة ويمدحها أحيانا- يعتمد الملقي على استخدام كلمات وعبارات نمطية محملة بدلالات عاطفية للتأثير على المتلقي – مخاطبة المشاعر بدلا من العقل – استخدام أساليب إنشائية من أهمها الطلب والاستفهام بغرض حدوث استجابة فورية لدى المتلقي – ضرب الأمثلة و ربط الكلمات والأمثلة بالقيم الأخلاقية - استخدام اسلوب التعجب لاستثارة الدهشة لدى المتلقي.	٦	٤	٣	١٠
	عكسي	الانطلاق من نقطة تتضمن رفض قضية أو رأي أو معلومة معينة-يتضمن حديثة محاولة اظهار أوجه الاختلاف أو مبررات الرفض أو العيوب و المساوئ-لا يقدم بديلا عما يرفضه، و إنما هو يرفض لغرض الرفض أو التشكيك- يلجأ إلى شحن المتلقي بالآثار السلبية المترتبة على قبول القضية التي يحاول رفضها- يبرز عدم ارتياحة وضيقه حيال قبول أفكار الآخرين أو التسليم بصدق حقيقة معينة .	٥	٤	٢	٩
الخطاب العلمي	مهني	يضمن الموضوع مصطلحات تخص مهنة معينة، بعضها مصطلحات اشتقاقية و أخرى مجازية-يضمن	٦	٥	٣	١١

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
		الموضوع مصطلحات معربة أو منطوقة باللغة الإنجليزية- يستخدم أرقاما وقيما إحصائية و نسباً مئوية لإقناع المتلقي- ترتبط الحقول الدلالية للموضوعات التي يتناولها بالمهنة التي يمارسها المتكلم- يستخدم لغة ذات أساليب إخبارية تفسيرية وإيضاحية.- يصوغ الأفكار على شكل أسئلة رئيسة و يجيب عليها- يستخدم التشبيه للتعريف بجوهر الشيء وماهيته- تحديد طرفي التشبيه بدقة وبصورة واضحة.				
	أكاديمي	يتناول الملقي موضوعا علميا يتسم بالموضوعية - توظيف التفكير المنطقي و أقيسته اليقينية - توظيف الظنيات و أقوال من عرفوا بالحكمة- استخدام الصور الكلامية و القصة الاعتبارية- الربط بالقرائن السياقية الداخلية التي تضمنها الموقف الحالي أو موقف سابق للمتكلم.	٦	٤	٢	١٠
الخطاب الإبداعي	قصصي	يستخدم الملقي القصة أو جزء منها كوسيلة للتعبير عن مضامين معينة- يتضمن المحتوى مستويات من الأحداث تتعلق بالملقي و شخصيات أخرى داخل القصة وأحداث أخرى تنعكس على المتلقي- استخدام الأقصوصة لتمرير فكرة أو اقناع المتلقي بغرض معين – يستخدم أسلوب الراوي في عرض المضمون – يحرص على إظهار بعض العناصر الفنية للقصة مثل الصراع و العقدة و الحل – يتعامل مع أحداث الحياة و	٨	٤	٢	١٢

أنواع الخطاب	سيناريوهات أساليب التفكير البلاغي	الوصف العام المختصر لكل سيناريو	عدد السمات المميزة	عدد السمات المشتركة		مجموع السمات لكل سيناريو
				السمات	المسارات	
	شعري	الوقائع اليومية بوصفها قصص لها شخصيات و أبطال. يستخدم الكناية والاستعارة و التشبيه وسائل أساسية في توصيل المعنى. يوظف الصورة الأدبية في إعادة بناء الحدث أو المضمون من منظور ذاتي- لا تتوافق بالضرورة رؤيته وتشبيهاته مع مقتضيات الواقع والمنطق - يستخدم الصور البلاغية بوصفها صورا مفتوحة غايتها إثارة مخيلة المتلقي - يوظف الصور البلاغية لتحقيق وظيفة تبليغية إقناعية، و أيضا بيانية تخيلية- كثرة الاستشهاد بالشعار.	٦	٤	٢	١٠

توصلت الدراسة من خلال المصادر السابقة إلى عدد من السيناريوهات التي تمثل أنواع التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب، وقد تم تصنيف السمات المميزة والمشتركة لكل نوع وقام الباحث بإعادة النظر في السيناريوهات وتصنيفها وسماتها المميزة والمشتركة، بعد ذلك تم وضع خصائص التفكير البلاغي المميزة لكل سيناريو في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب، وظهرت القائمة كالتالي:

د- ضبط القائمة: صُدِّرت القائمة المبدئية لأنواع التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، كما تم تخصيص عمود لكتابة السمات وفق المسارات المختلفة مع تقديم شرح مبسط لمضمون كل مسار، وبعد ذلك تم تخصيص ثلاثة أعمدة لاستجابة المحكمين (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) ثم عُرِضَتْ القائمة بهذه الصورة على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١) ؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة القائمة للغرض منها من حيث الشكل وطريقة التنظيم واستيفاء السمات المميزة والمشتركة، هذا بالإضافة إلى وضوح اللغة التي صيغت بها القائمة، والاتساق بين أساليب التفكير والسمات المعبرة عن كل أسلوب .كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا لتحقيق هدف القائمة، وقد اتفق المحكمون على إضافة وحذف ودمج بعض الكلمات والعبارات ونقل بعض السمات المميزة والمشتركة من مسار لآخر، وأقرت الدراسة الحالية بعضاً من هذه التعديلات خاصة فيما يتعلق بإعادة تسكين السمات في مساراتها المختلفة. وكذلك إضافة السمات المتعلقة

بأسلوب التفكير دعوي في مجال الخطاب الديني بناء على اقتراح السادة المحكمين، وحذف أحد سمات أسلوب التفكير العكسي.

وفي ضوء استجابة المحكمين المشاركين تمت صياغة الصورة النهائية للقائمة المكونة ستة عشر نوعا من أساليب التفكير البلاغي موزعة على سبعة مجالات هي مجالات الخطاب، الصورة النهائية لقائمة أساليب التفكير البلاغي (ملحق ٣).

وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة، ونصه: ما أساليب التفكير البلاغي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب.

١- استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

هدف الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد مستويات وعي طلاب المرحلة الثانوية بأساليب التفكير البلاغي اعتماداً على قائمة خصائص أساليب التفكير البلاغي التي توصلت إليها الدراسة الحالية في المرفق (٣)، وقد تم تحديد محاور تصنيف استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي وفق أنواع أساليب التفكير البلاغي (١٦) أسلوبا التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية عن طريق توظيف عناصر التحليل التداولي لتحليل الأنواع المختلفة من الخطاب.

مصادر بناء الاستبانة: اعتمد الباحث عند بناء الاستبانة على قائمة خصائص أساليب التفكير البلاغي التي توصلت إليها الدراسة الحالية في المرفق (٣)، كما استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية بالإضافة إلى الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات المتعلقة بتعليم البلاغة وتعليم التفكير من خلال تدريس البلاغة - في صياغة عبارات استبانة تفضيلات التفكير البلاغي ثم تحديد العبارات المناسبة لكل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي.

محتوى الاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (١٦) محوراً رئيساً تمثل أبعاد قائمة أساليب التفكير البلاغي، ويندرج تحت كل بعد من الأبعاد الرئيسة (٨) عبارات تربط بين خصائص كل أسلوب من اساليب التفكير البلاغي و تعريف وأغراض وسياقات استخدام هذا الأسلوب بشكل صحيح أو خاطئ (عبارات إيجابية و أخرى سلبية) في المواقف اللغوية المختلفة إنتاجاً واستقبالاً، وقد حاول الباحث أن يكون هناك تقارب بين عدد العبارات الموجبة والسالبة المعبرة عن كل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي،كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) يبين محتوى استبانة مهارات التفكير البلاغي

م	المحاور الرئيسة للاستبانة	عدد العبارات الفرعية لكل محور	
		العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
١	التفكير البلاغي الوعظي	٥	٣
٢	التفكير البلاغي الدعوي	٤	٤
٣	التفكير البلاغي الاستحواذي	٥	٣
٤	التفكير البلاغي النقدي	٤	٤
٥	التفكير البلاغي التجريدي	٥	٣
٦	التفكير البلاغي التعبوي	٦	٢
٧	التفكير البلاغي المعارض	٤	٤
٨	التفكير البلاغي الحواري	٥	٣
٩	التفكير البلاغي الإخباري	٤	٤
١٠	التفكير البلاغي الإشهاري	٤	٤
١١	التفكير البلاغي الانفعالي	٥	٣
١٢	التفكير البلاغي العكسي	٤	٤
١٣	التفكير البلاغي المهني	٦	٢
١٤	التفكير البلاغي الأكاديمي	٤	٤
١٥	التفكير البلاغي القصصي	٥	٣
١٦	التفكير البلاغي الشعري	٤	٤
	المجموع	٧٤	٥٤
		١٢٨	

وقد بلغ عدد العبارات الفرعية مائة وثمانية وعشرين عبارة، وزعت بالتساوي على ستة عشر محورا رئيسا، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي الأبعاد (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق – غير موافق بشدة) لتقدير مدى تفضيل الطلاب لكل عبارة من العبارات، و تم تحديد كيفية احتساب استجابة الطلاب كالتالي:

جدول (٤)

يبين كيفية احتساب استجابة الطلاب على استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
التقدير الكمي للعبارات الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
التقدير الكمي للعبارات السالبة	١	٢	٣	٤	٥

وقد تم توزيع العبارات الدالة على خصائص كل اسلوب من اساليب التفكير البلاغي بشكل عشوائي داخل الاستبانة، كما يتضح من جدول (٥)

جدول (٥) يبين توزيع عبارات الاستبانة على أساليب التفكير البلاغي

الأساليب	الفقرات	الأساليب	الفقرات
الوعظي	١،١٧،٣٣،٤٩،٦٥،٨١،٩٧،١١٣	الاخباري	٨٩،١٠٥،١٢١،٩،٢٥،٤١،٥٧،٧٣
الدعوي	٢،١٨،٣٤،٥٠،٦٦،٨٢،٩٨،١١٤	الإشهاري	١٠،٢٦،٤٢،٥٨،٧٤،٩٠،١٠٦،١٢٢
الاستحواذي	٣،١٩،٣٥،٥١،٦٧،٨٣،٩٩،١١٥	الانفعالي	١١،٢٧،٤٣،٥٩،٧٥،٩١،١٠٧،١٢٣
النقدي	٤،٢٠،٣٦،٥٢،٦٨،٨٤،١٠٠،١١٦	العكسي	١٢،٢٨،٤٤،٦٠،٧٦،٩٢،١٠٨،١٢٤
التجريدي	٥،٢١،٣٧،٥٣،٦٩،٨٥،١٠١،١١٧	المهني	١٣،٢٩،٤٥،٦١،٧٧،٩٣،١٠٩،١٢٥
التعبوي	٦،٢٢،٣٨،٥٤،٧٠،٨٦،١٠٢،١١٨	الأكاديمي	١٤،٣٠،٤٦،٦٢،٧٨،٩٤،١١٠،١٢٦
المعارض	٧،٢٣،٣٩،٥٥،٧١،٨٧،١٠٣،١١٩	القصصي	١٥،٣١،٤٧،٦٣،٧٩،٩٥،١١١،١٢٧
الحواري	٨،٢٤،٤٠،٥٦،٧٢،٨٨،١٠٤،١٢٠	الشعري	١٦،٣٢،٤٨،٦٤،٨٠،٩٦،١١٢،١٢٨

صدق الاستبانة:

وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية، على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتعليم اللغة العربية، وبعض معلمي اللغة العربية من طلاب برنامج الماجستير المسجلين بقسم المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)، وطلب منهم حذف، أو تعديل، أو إضافة ما يرونه من عبارات، وبعد جمع الاستبانات من المحكمين تم حساب الوزن النسبي لكل عبارة، حيث عدت العبارة التي حظيت بوزن تسبي (٨٠%) فأكثر مهارة مناسبة، وتمت إعادة صياغة أو استبدال العبارات التي تقل عن هذا الوزن النسبي . وفي ضوء أراء وملاحظات المحكمين، والمعيار الذي التزم به البحث الحالي، والأخذ بما اتفق عليه المحكمون من أراء وتوجيهات.

ثبات الاستبانة:

نظراً لتطبيق الاستبانة إلكترونيا، ولصعوبة تطبيق الاستبانة على نفس المجموعة من الطلاب تحت نفس الظروف، فقد استخدم الباحث طريقة تحليل التباين "لكودر وريتشارسن" (Kuder & Richardson)، نظراً لما تتميز به هذه الطريقة من سهولة استخدامها، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة (٠.٧٢) مما يشير إلى أن الاستبانة ذات معامل ثبات مرتفع، وبعد التأكد من صدق وثبات استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي تم وضعها في صورتها النهائية، ملحق (٤) يبين المحاور الرئيسة والعبارات الفرعية و الأوزان النسبية لاستبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي.

٢- استمارة تحليل محتوى أسئلة اختبار القدرات العامة اللفظي

الهدف من الاستمارة:

هدفت الاستمارة إلى تحليل محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي لتقدير ورصد مدى توافر خصائص أساليب التفكير البلاغي في محتوى أسئلة هذه الاختبارات، و قد اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستمارة على نظام الترميز المسبق (Priori Coding) حيث تم تحديد فئات التحليل (خصائص أساليب التفكير البلاغي موزعة على المحاور الستة عشر وفق تصنيف قائمة أساليب التفكير البلاغي التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية)، أما وحدات التحليل فتمثلت في(٤) نسخ ورقية من اختبار القدرات اللفظي لثلاثة أعوام متتالية هي: ١٤٣٩ هـ، و ١٤٤٠ هـ، و١٤٤١هـ.

وصف استمارة التحليل:

احتوت الاستمارة على قسمين أساسيين للبيانات، جاء القسم الأول في أعلى صفحة الاستمارة وتضمن بيانات عن نسخة اختبار القدرات اللفظي الخاضعة للتحليل، و أيضا معلومات عن القائم بالتحليل، وعن أساليب التفكير البلاغي وخصائصها المتضمنة في هذا القسم من استمارة التحيل، أما القسم الثاني من الاستمارة فقد تم تقسيمه إلى خمسة أعمدة رأسية بيانها مرتبة من جهة اليمين كالتالي: العمود الأول؛ خصص للتسلسل، العمود الثاني؛ تم تخصيصه لنوع وخصائص أسلوب التفكير البلاغي وقد تضمن هذا العمود (٨) خصائص مميزة لكل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي،أما العمود الثالث خصص لكتابة أرقام الأسئلة التي تضمن محتواها هذه المهارة كما وردت في نسخ اختبارات القدرات، العمود الرابع؛ خصص لكتابة تكرار هذه المهارة، العمود الخامس ؛ خصص النسبة المئوية للتكرار.

تحديد إجراءات التحليل والرصد :

تمثل كل خاصية من الخصائص المميزة لأساليب التفكير البلاغي بالشكل الذي تم وصفه وتسجيل أرقامه في العمودين الأول والثاني من الاستمارة فئة من فئات التحليل، وبذلك يكون إجمالي فئات التحليل (١٢٨) فئة، أما وحدات التحليل فهي كل نسخة ورقية من نسخ اختبار القدرات اللفظي كما تم وصفه في العمود الثالث، و بذلك يكون إجمالي وحدات التحليل (اثنتا عشرة وحدة)، و يتم الرصد عن طريق وضع علامة (✓) في العمود

الثالث أما كل خاصية تتوفر من خصائص كل أسلوب من أساليب التفكير و يتم تكرار العلامة نفسها في حال تكرار رصد الخاصية أكثر من مرة ثم يتم حساب عدد العلامات التي تم رصدها على مستوى الاختبار بالكامل، و يتم أيضا تحديد عدد أساليب التفكير البلاغي التي تضمنها هذا الاختبار وعدد مرات تكرار الخصائص لكل أسلوب.

ضبط استمارة تحليل اختبار القدرات اللفظي:

صُدِّرت الاستمارة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، ثم عُرِضَتْ بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين (ملحق ١)، و ذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة الاستمارة للغرض منها من : حيث الشكل وطريقة التنظيم، و استيفاء الاستمارة للخصائص المميزة لأساليب التفكير البلاغي،، كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة ما يرونه من مقترحات وإضافات وآراء أخرى قد تفيد في بناء الاستمارة، وقد اتفق المحكمون على حذف ودمج وإضافة بعض الخصائص المميزة، و تقليل عددها لتصبح (٥) خصائص لكل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي، ، وقد أقرت الدراسة الحالية هذه التعديلات، و بذلك يكون قد نقص عدد فئات التحليل بعد تحكيم الاستمارة ليصل إلى (٨٠) فئة. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد حرص على مقابلة السادة المحكمين والحديث معهم، مما سهل توضيح وجهة نظر الاستمارة، وساعد على تحقيق القدر الأكبر من الإفادة من آرائهم.

تطبيق الصورة النهائية لاستمارة التحليل

بعد أنْ تمَّ تحكيم استمارة تحليل أنماط التركيب الإضافي، وتحديد دلالاتها في صورتها المبدئية، قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين كما سبقت الإشارة، ثم قام بتطبيق الاستمارة بنفسه على إحدى نسخ اختبار القدرات اللفظي لعام ١٤٣٩، و الاستعانة بزميل آخر(١) في تطبيق الاستمارة على نسخة الاختبار ذاتها التي حللها الباحث، ثم خصائص أساليب التفكير البلاغي ، وأهم الأساليب المتوفرة في نسخة الاختبار، والناتجة من التحليلين، وإعداد قائمة بها، وحساب الوزن النسبي لكل أسلوب من خلال عدد خصائصه المتوفرة في الاختبار و عدد مرات تكرارها، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج التحليلين، و قد بلغت قميته (ر= ٠.٨٢)، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات نتائج التحليل بواسطة الاستمارة، و بذلك تكون استمارة تحليل محتوى اختبار القدرات اللفظي وصلت إلى صورتها النهائية (مرفق ٤) و أصبحت جاهزة للاستخدام.

[1] الزميل هو الدكتور ياسر عبدالحميد حسين، أستاذ البلاغة و النقد بقسم اللغة العربية بكلية التربية والآداب– جامعة تبوك.

ثانياً- عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة الحالية في مجموعتين:

- المجموعة الأولى هي طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، محل عمل الباحث، حيث تم تطبيق استبانة الوعي بأساليب التفكير البلاغي على هذه المجموعة بشكل إلكتروني عبر مشاركة رابط الاستبانة مع الطلاب، وكان توصيف هذه المجموعة كالتالي:

جدول (٦)

يبين توصيف المجموعة الأولى من عينة الدراسة وشملت بعض طلاب المرحلة الثانوية العامة بمنطقة تبوك

	الصف الدراسي			
الجنس	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	المجموع
ذكور	٣٥	٣١	٤٦	١١٢
النسبة المئوية	%١٤.٠٥	%١٢.٤٥	١٨.٤٧	%٤٤.٩٧
إناث	٤٢	٤٤	٥١	١٣٧
النسبة المئوية	%١٥.٨٦	%١٧.٦٧	%٢٠.٤٨	%٥٥.٠٣
إجمالي الذكور والإناث	٧٧	٧٥	٩٧	٢٤٩
النسبة المئوية	%٣٠.٩٣	%٣٠.١٢	%٣٨.٩٥	%١٠٠

١- المجموعة الثانية هي عدد (١٢) نسخة من اختبار القدرات اللفظي موزعة على ثلاثة أعوام هي ١٤٣٩ هـ، ١٤٤٠ هـ، ١٤٤١هـ ؛ حيث تم تطبيق استمارة تحليل المحتوى على هذه المجموعة من الاختبارات لتحديد مهارات التفكير البلاغي المتضمنة في محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي، وكان توصيف هذه المجموعة كالتالي:

جدول (٧)

يبين توصيف المجموعة الثانية من عينة الدراسة (١٢) نسخة من اختبار القدرات اللفظي

معلومات عن الاختبارات	نسخ الاختبار	اقسام الاختبار اللفظي	عدد الأسئلة
اختبار القدرات اللفظي للأعوام ١٤٣٩ هـ، ١٤٤٠ هـ، ١٤٤١هـ	(١٢) نسخة (ست نسخ للتخصصات العلمية +ست نسخ للتخصصات الأدبية)	- التناظر اللفظي - الارتباط والاختلاف - إكمال الجمل - الخطأ السياقي - استيعاب المقروء	عدد الأسئلة لنسخة التخصصات العلمية (٦٨) سؤالا، وعدد الأسئلة لنسخة التخصصات الأدبية (٩١) سؤالا، إجمالي عدد الأسئلة التي تم تحليلها (٤٠٨+ ٥٤٦= ٩٥٤) سؤالا.

ثالثاً- إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد وضبط مقياس أساليب التفكير البلاغي واستمارة تحليل محتوى اختبار القدرات العامة اللفظي في ضوء مهارات التفكير البلاغي، قام الباحث بإتاحة الاستبانة من خلال رابط على موقع google .forms هو (https://forms.gle/YXXicQuW2NPgpVkw6) وبمساعدة المعلمين تم نشر هذا الرابط من خلال مجموعات التواصل الاجتماعي، حيث تم حث طلاب المرحلة الثانوية على الدخول إلى هذا الرابط والاستجابة لبنود المقياس، و قد تم تصميم هذا الرابط بحيث تعطى فرصة واحدة للطالب للدخول إلى المقياس و بمجرد الانتهاء من الاستجابة و تأكيدها لا يتاح له الدخول بنفس البيانات، واستمرت مدة إتاحة الدخول إلى مقياس أساليب التفكير البلاغي عبر الرابط المشار إليه – شهرا كاملا من الفترة ١٤٤٢/٣/١٥ هـ وحتى ١٤٤٢/٤/١٥هـ.

كما قام الباحث بمعاونة أربعة من المعلمين من ذوي الخبرة وعلى رأس العمل، وفي الوقت نفسه هم من طلاب برنامج الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية والآداب جامعة تبوك(ملحق رقم ٢) - بتطبيق استمارة تحليل محتوى اختبار القدرات اللفظي على جميع أسئلة الجانب اللفظي في اختبار القدرات العامة للسنوات الثلاثة المحددة في عينة الدراسة، و قد أعطي كل منهم ثلاثة نسخ من اختبار القدرات العامة اللفظي، وقام الباحث بتحليل أربعة نسخ من الاختبار، ثم جمعت البيانات و تم تفريغها وحساب التكرارات لكل مهارة ثم لكل نمط من أنماط التفكير البلاغي، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية و الفروق باستخدام تحليل التباين الفردي و المتعدد، و فيما يلي عرض مفصل للنتائج و تفسيرها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يمكن عرض نتائج الدراسة تفسيرها وفقا لتساؤلاتها كالتالي؛ حيث تمت الإجابة عن التساؤل الأول في خطوة إعداد الأدوات، وفيما يلي الإجابة عن التساؤلات الثاني والثالث والرابع:

للإجابة عن التساؤل الثاني ونصه: ما أساليب التفكير البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية قام الباحث بتطبيق استبانة تفضيلات التفكير البلاغي بالشكل والطريقة المشار إليها في خطوة إعداد الأدوات، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لتقديرات عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية على كل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي، والجداول التالية توضح هذه النتائج:

جدول (٨)

يبين : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات وعي أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بكل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي

أساليب التفكير البلاغي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الوعظي	٢.٥٩	٠.٣٨	٣
الدعوي	١.٧٩	٠.١٤	٨
الاستحواذي	٠.٧٥	٠.٣٤	١٦
النقدي	١.٠٣	٠.٢٥	١٤
التجريدي	٠.٨٢	٠.٢٩	١٥
التعبوي	١.٠٧	٠.٣٩	١٣
المعارض	٢.١٤	٠.١٤	٦
الحواري	٢.٩٨	٠.٣٨	٢
الإخباري	٢.٥٢	٠.٤٣	٤
الإشهاري	١.٥٢	٠.١٦	١٠
الانفعالي	١.١٨	٠.٢٦	١٢
العكسي	١.٥٣	٠.٤٤	٩
المهني	١.٣٢	٠.٢٣	١١
الأكاديمي	٢.٢٣	٠.٢٦	٥
القصصي	٣.٩٠	٠.١٦	١
الشعري	١.٨٨	٠.٢٣	٧

بيبين الجدول السابق أن وعي طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة بأساليب التفكير البلاغي يمكن تصنيفه إلى ثلاثة مستويات : المستوى الأول : و يمكن وصفه بالمرتفع ويشمل الأساليب التي حققت متوسط تقدير (٥/٣ تقريباً) فأكثر، وشملت أسلوبين هما أسلوب التفكير البلاغي القصصي وأسلوب التفكير الحواري، بمتوسطات تقدير (٣.٩٠)، و(٢.٩٨) على الترتيب، والمستوى الثاني من مستويات وعي الطلاب عينة الدراسة بأساليب التفكير البلاغي فيمكن وصفه بالمستوى المتوسط ويشمل الأساليب التي حققت متوسط تقدير من (٢ إلى أقل من ٣) وبلغ عددها أربعة أساليب هي: أسلوب التفكير البلاغي الوعظي، وأسلوب التفكير البلاغي الإخباري، وأسلوب التفكير البلاغي الأكاديمي، و أسلوب التفكير البلاغي المعارض، وقد حقت متوسطات تقدير وعي هي: (٢.٥٩)، و(٢.٥٢)، و(٢.٢٣)، و(٢.١٤) على التوالي، أما المستوى الثالث ويمكن وصفه بالمستوى المنخفض ويشمل الأساليب التي حققت مستوى وعي أقل من (٥/٢) و بلغ عددها عشرة أساليب هي على ترتيب : أسلوب التفكير البلاغي الشعري بمتوسط تقدير(١.٨٨)، وأسلوب التفكير البلاغي الدعوي بمتوسط تقدير (١.٧٩)، و أسلوب التفكير البلاغي العكسي بمتوسط تقدير(١.٥٣)، وأسلوب التفكير البلاغي الإشهاري بمتوسط تقدير (١.٥٢)، وأسلوب التفكير البلاغي المهني بمتوسط تقدير (١.٣٢)، وأسلوب التفكير البلاغي الانفعالي بمتوسط تقدير (١.١٨)، وأسلوب التفكير البلاغي التعبوي بمتوسط تقدير (١.٠٧)، وأسلوب التفكير البلاغي النقدي بمتوسط تقدير (١.٠٣)، و أسلوب التفكير البلاغي التجريدي بمتوسط تقدير (٠.٨٢)، وأسلوب التفكير البلاغي الاستحواذي بمتوسط تقدير (٠.٧٥).

ويمكن تفسير المستوى الأول من وعي الطلاب عينة الدراسة والذي وصفته الدراسة الحالية بالمرتفع بارتباط أسلوبي التفكير البلاغي القصصي والحواري بالشكل الغالب على المحتوى التعليمي وطريقة التفاعل داخل غرفة الصف كما تشير نتائج دراسة (الزعبي، وسرور، ٢٠١٥) ودراسة (حسن، ومصطفى،٢٠١٦)، وأيضا يمكن عزوها إلى الميول الإيجابية عادة لدى الطلاب في استخدام القصة والحوار ضمن أشهر أساليب التداول اللغوي في حياتنا اليومية، كما يمكن تفسير مستوى الوعي المتوسط لأربعة أساليب من أساليب التفكير البلاغي و على رأسها الأسلوب الوعظي، وهو أسلوب منتشر في بعض المواد الدراسية كما تشير نتائج (السيف،٢٠١١).

وبصفة عامة تدل النتائج السابقة على ضعف مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة بعدد كبير من أساليب التفكير البلاغي، وخاصة بعض أساليب التفكير البلاغية المستخدمة من قبل وسائل الإعلام التقليدية والرقمية مثل : أسلوب التفكير البلاغي الإشهاري، و أسلوب التفكير البلاغي التعبوي، وأيضا هناك ضعف شديد في مستوى الوعي بأساليب التفكير البلاغي التي قد تستخدم من قبل المنظمات والتيارات ذات التوجهات المتطرفة (يميناً أو يساراً) ؛ مثل أسلوب التفكير الاستحواذي، وهي قضية في غاية الخطورة من حيث دلالتها على ضعف تحصين أبنائنا الطلاب ضد العديد من التوجهات التي قد لا تتفق مع قيم مجتمعاتنا وأنظمتنا التربوية في الوطن العربي، و قد تتفق هذه النتيجة بصفة عامة مع توصيات بعض الدراسات السابقة حول دور المرحلة والمدرسة الثانوية في تحصين شباب المتعلمين ضد الخطط الممنهجة لاستحواذهم وتعبئتهم في اتجاهات فكرية متطرفة ؛

كما في دراسة (الحسني، وعطايا،٢٠٠٦)،ودراسة (جمعة،٢٠١٥)، ودراسة (القصيمي، ٢٠١٨)، و من خلال ما سبق يمكن استنتاج أهمية مراعاة تدريس أساليب التفكير البلاغي ضمن منهج البلاغة في المرحلة الثانوية.

جدول (٩)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي في ضوء متغير الصف الدراسي بالمرحلة الثانوية.

أساليب التفكير البلاغي	الصف الدراسي											
	الصف الأول			الصف الثاني			الصف الثالث			الكلي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعظي	٧٧	٢.٥٢	٠.٤٧	٧٥	٢.١٢	٠.٤٢	٩٧	١.٩٧	٠.٣٩	٢٤٩	٢.٥٩	٠.٣٨
الدعوي	٧٧	١.٩١	٠.٣٦	٧٥	١.٨٦	٠.٣١	٩٧	١.٥٦	٠.٢٢	٢٤٩	١.٧٩	٠.١٤
الاستحواذي	٧٧	٠.٧٢	٠.٣١	٧٥	٠.٦٨	٠.٣٦	٩٧	٠.٧٨	٠.٣١	٢٤٩	٠.٧٥	٠.٣٤
النقدي	٧٧	٠.٩٨	٠.٢٨	٧٥	١.١٥	٠.٣٨	٩٧	١.٠٩	٠.٣٢	٢٤٩	١.٠٣	٠.٢٥
التجريدي	٧٧	٠.٨٥	٠.٢١	٧٥	٠.٧٢	٠.٢٦	٩٧	٠.٩٠	٠.٢٨	٢٤٩	٠.٨٢	٠.٢٩
التعبوي	٧٧	١.٠٥	٠.٣١	٧٥	١.١١	٠.٣٤	٩٧	١.٠٨	٠.٣٢	٢٤٩	١.٠٧	٠.٣٩
المعارض	٧٧	٢.٠٤	٠.٤٨	٧٥	٢.٢٢	٠.٣٨	٩٧	٢.١٠	٠.٤١	٢٤٩	٢.١٤	٠.١٤
الحواري	٧٧	٢.٨٠	٠.٣١	٧٥	٣.٩٢	٠.٣٢	٩٧	٣.٠٠	٠.٤٣	٢٤٩	٢.٩٨	٠.٣٨
الإخباري	٧٧	٢.١٤	٠.٣٠	٧٥	٢.٥٥	٠.٤٨	٩٧	٢.٦٥	٠.٤١	٢٤٩	٢.٥٢	٠.٤٣
الإشهاري	٧٧	١.١٢	٠.٢٨	٧٥	١.٣٢	٠.٣٢	٩٧	١.٦٤	٠.٢١	٢٤٩	١.٥٢	٠.١٦
الانفعالي	٧٧	١.٨٦	٠.٢١	٧٥	١.١٣	٠.٢٨	٩٧	١.٢٤	٠.٣٦	٢٤٩	١.١٨	٠.٢٦
العكسي	٧٧	١.٥١	٠.٢٨	٧٥	١.٠٢	٠.٢٢	٩٧	١.٦٥	٠.٣١	٢٤٩	١.٥٣	٠.٤٤
المهني	٧٧	١.٢٢	٠.٢٨	٧٥	١.٨٩	٠.٢١	٩٧	١.٤١	٠.٣٦	٢٤٩	١.٣٢	٠.٢٣
الأكاديمي	٧٧	٢.١٣	٠.٣٤	٧٥	٢.١٦	٠.٣١	٩٧	٢.٣٣	٠.٤٨	٢٤٩	٢.٢٣	٠.٢٦
القصصي	٧٧	٣.٩٨	٠.٤٢	٧٥	٣.٨٠	٠.٣١	٩٧	٣.٩٦	٠.٣٨	٢٤٩	٣.٩٠	٠.١٦
الشعري	٧٧	١.١٤	٠.٤١	٧٥	١.١٨	٠.٣٨	٩٧	١.٨٤	٠.٤٨	٢٤٩	١.٨٨	٠.٢٣

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات تقدير مستوى الوعي بأساليب التفكير البلاغي على مستوى صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة كانت ضعيفة، ويمكن ملاحظة تقارب متوسطات تقدير وعي الطلاب في الصفوف الثلاثة لجميع أنواع الأساليب ؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاستنتاجات العامة التي اتفقت فيها الدراسة الحالية مع النظريات السابقة والتي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري للدراسة الحالية؛ حيث تتفق الدراسة الحالية مع نظرية أساليب التفكير فيما يتعلق بالمبادئ المميزة لأساليب التفكير والتي وضعها روبرت ستيرنبرج عام ١٩٩٧، و منها: أن أساليب التفكير تختلف باختلاف المواقف والمهمات التي يوظف فيها الأفراد هذه الأساليب، وهي تتسم بالثبات النسبي لدى الأفراد حيث تشكل جانبا مهما من جوانب شخصيتهم في التعامل مع هذه المواقف والمهمات(Sternberg ,1997).

جدول (١٠)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي في ضوء متغير الجنس بالمرحلة الثانوية.

أساليب التفكير البلاغي	الجنس							
	ذكر			أنثى			الكلي	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعظي	١١٢	١.٦٤	٠.٦٢	١٣٧	٣.٥٥	٠.٥٢	٢٤٩	٢.٥٩	٠.٣٨
الدعوي	١١٢	١.٦٩	٠.٦٤	١٣٧	٢.٨٩	٠.٦٨	٢٤٩	١.٧٩	٠.١٤
الاستحواذي	١١٢	٠.٥٦	٠.٦٤	١٣٧	١.٩٤	٠.٥٤	٢٤٩	٠.٧٥	٠.٣٤
النقدي	١١٢	١.٢١	٠.٦١	١٣٧	٢.٠٥	٠.٥٨	٢٤٩	١.٠٣	٠.٢٥
التجريدي	١١٢	٠.٧٥	٠.٥١	١٣٧	٠.٩٨	٠.٦٣	٢٤٩	٠.٨٢	٠.٢٩
التعبوي	١١٢	٠.٨٩	٠.٦١	١٣٧	٢.١٥	٠.٥٢	٢٤٩	١.٠٧	٠.٣٩
المعارض	١١٢	١.١١	٠.٥٨	١٣٧	٢.١٧	٠.٥٥	٢٤٩	٢.١٤	٠.١٤
الحواري	١١٢	١.٦٢	٠.٥٢	١٣٧	٢.٧٤	٠.٥٣	٢٤٩	٢.٩٨	٠.٣٨
الإخباري	١١٢	١.١٤	٠.٥٢	١٣٧	٢.٨٩	٠.٦١	٢٤٩	٢.٥٢	٠.٤٣
الإشهاري	١١٢	١.٩١	٠.٦١	١٣٧	٢.١٤	٠.٦٤	٢٤٩	١.٥٢	٠.١٦
الانفعالي	١١٢	١.٠٦	٠.٥٨	١٣٧	٢.٢٩	٠.٦٢	٢٤٩	١.١٨	٠.٢٦
العكسي	١١٢	١.٩١	٠.٥٨	١٣٧	٢.١٤	٠.٥٤	٢٤٩	١.٥٣	٠.٤٤
المهني	١١٢	١.١٦	٠.٥١	١٣٧	٢.٤٨	٠.٥٧	٢٤٩	١.٣٢	٠.٢٣
الأكاديمي	١١٢	١.٠٤	٠.٥٢	١٣٧	٢.٤١	٠.٥٤	٢٤٩	٢.٢٣	٠.٢٦

القصصي	١١٢	٢.٧٨	٠.٥٦	١٣٧	٤.٠١	٠.٥٨	٢٤٩	٣.٩٠	٠.١٦
الشعري	١١٢	١.٥٦	٠.٦١	١٣٧	١.٨٩	٠.٥٢	٢٤٩	١.٨٨	٠.٢٣

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات تقدير مستوى الوعي بأساليب التفكير البلاغي على مستوى الجنسين (ذكور وإناث) كانت واضحة في جميع الأساليب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بامتلاك و تفضيل استخدام بعض أنواع أساليب التفكير وفقا لنظرية(Sternberg ,1997)، مثل دراسة(الغافرى، وآخرون٢٠١٠) و دراسة (الصمادي، ٢٠٠٦)، و دراسة (الشهري، ٢٠٠٧).

جدول (١١)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على أساليب التفكير البلاغي ككل في ضوء متغيري الجنس والصف الدراسي بالمرحلة الثانوية.

الجنس	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	الصف الأول	٣٥	١.١٦	٠.٤٩
	الصف الثاني	٣١	١.٢٣	٠.٥٤
	الصف الثالث	٤٦	١.١٨	٠.٥٢
	الكلي	١١٢	١.٦٤	٠.٥٦
أنثى	الصف الأول	٤٢	١.٧٤	٠.٤٦
	الصف الثاني	٤٤	١.٣٧	٠.٤٧
	الصف الثالث	٥١	٣.١٣	٠.٣٧
	الكلي	١٣٧	١.٨٥	٠.٥١
الكلي	الصف الأول	٧٧	١.٥٤	٠.٤٧
	الصف الثاني	٧٥	١.٥٦	٠.٥٤
	الصف الثالث	٩٧	٣.٠٦	٠.٥٢
	الكلي	٢٤٩	١.٨٨	٠.٥٦

ويتضح من خلال الجدول السابق أن المتوسطات الكلية الظاهرية لتقدير الوعي بأساليب التفكير البلاغي على مستويي الصف الدراسي و الجنس تتفق مع النتائج المشار إليها سابقا من حيث تقارب تقديرات وعي الطلاب بصفة عامة على مستوى الصف الدراسي، في حين يمكن ملاحظة ثمة فروق بين المتوسطات الكلية لتقدير الطلاب على مستوى الجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث، و للتحقق من وجود فروق أو عدم وجود فروق بين أفراد العينة في التقدير الكلي على مستويي الصف الدراسي و الجنس قام الباحث بحساب تحليل التباين

للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير البلاغي ككل في ضوء متغيري الجنس و الصف الدراسي والتفاعل بينهما، كما في الجدول التالي:

جدول (١٢)

يبين نتائج تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير البلاغي ككل في ضوء متغيري الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف الدراسي	.050	2	.025	0.031	0.970
الجنس	4.114	1	1.028	23.079	*.005
الجنس * الصف الدراسي	4.286[a]	4	1.071	21.691	*.006

ويتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقدي الطلاب لوعيهم بأساليب التفكير البلاغي، كما يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٥) بين الجنسين الذكور والإناث في متوسطات تقديرهم للوعي بأساليب التفكير البلاغي، وأيضا هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب أفراد العينة على الوعي بأساليب التفكير البلاغي ككل تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس و الصف الدراسي، تعزى لصالح الطالبات في الصف الثالث الثانوي.، و تتفق النتائج الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي أجريت في المملكة العربية السعودية و التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطالبات و تقديرات الطلاب على قائمة أساليب التفكير لسترنبرج، و من هذه الدراسات (أبوهاشم، ٢٠٠٦) التي أجريت في مدينة الرياض ، و دراسة (الشلوي، ٢٠١٠) التي أجريت في مدينة الطائف، كما أن النتائج تتفق بشكل جزئي مع بعض الدراسات السابقة التي أجريت في دول عربية أخرى مثل : دراسة (البدرين،٢٠٠٣)، و دراسة (الدردير، ٢٠٠٤).

للإجابة عن التساؤل الثالث والذي نصه: ما أساليب التفكير البلاغي التي تتضمنها بعض نماذج اختبار القدرات العامة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بمساعدة أربعة من المعلمين من طلاب برنامج الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس باستخدام استمارة تحليل المحتوى التي تم إعداها لغرض الدراسة الحالية في تحليل عينة البحث من نماذج اختبار القدرات اللفظي و البالغ عددها (١٢) نموذجا، و جاءت نتائج التحليل كما في الجدول التالي:

جدول (١٣)

يبين مجموع التكرارات والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل أسلوب من أساليب التفكير البلاغي في محتوى أسئلة اختبارات القدرات عينة البحث

أساليب التفكير البلاغي	نماذج أسئلة اختبار القدرات اللفظي			مجموع التكرارات	المتوسط الحسابي	الرتبة
	نماذج عام ١٤٣٩هـ التكرار	نماذج عام ١٤٤٠هـ التكرار	نماذج عام ١٤٤١هـ التكرار			
الوعظي	١	صفر	١	٢	٠.٦٦	٦مكرر
الدعوي	صفر	٢	١	٣	١.٠٠	٥
الاستحواذي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
النقدي	٢	٣	٢	٧	٢.٣٣	٤
التجريدي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
التعبوي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
المعارض	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
الحواري	صفر	١	صفر	١	٠.٦٦	٦
الإخباري	٩	١١	٨	٢٨	٩.٣٣	١
الإشهاري	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
الانفعالي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
العكسي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
المهني	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
الأكاديمي	٦	٣	٢	١١	٣.٦٦	٢
القصصي	٣	٤	٣	١٠	٣.٣٣	٣
الشعري	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر

ومن خلال الجدول السابق يمكن ملاحظة ضعف تكرار المحتوى المتضمن لأساليب التفكير البلاغي في اختبارات القدرات عينة الدراسة، حيث اقتصر توافر أساليب التفكير البلاغي على(٧)أساليب من إجمالي(١٦) أسلوب شملتهم استمارة التحليل، و تضمنت هذه الأساليب المتوافرة ما يلي حسب متوسط تكرار كل أسلوب من الأعلى إلى الأدنى على الترتيب: الأسلوب الإخباري، والأسلوب الأكاديمي والأسلوب القصصي، والأسلوب النقدي، و الأسلوب الدعوي، والأسلوب الوعظي، والأسلوب الحواري، كما تشير نتائج التحليل إلى غياب باقي أساليب التفكير البلاغي عن محتوى أسئلة عينة الدراسة من اختبار القدرات اللفظي، وهي نتيجة يمكن تفسيرها في محورين : الأول يتعلق بتوافر محتوى يتضمن بعض أساليب

التفكير البلاغي التي توصلت إليها الدراسة الحالية في أسئلة اختبار معياري هو اختبار القدرات العامة، وهي نتيجة تدعم ما سبقها من نتائج التساؤلات السابقة للدراسة الحالية، والتي تشير إلى ضرورة تضمين أساليب التفكير البلاغي في منهج البلاغة بالمرحلة الثانوية، كما أن هذه النتيجة قد تفسر لنا الفجوة بين نتائج الطلاب في اختبارات المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والتي ترتبط بشكل مباشر بالمحتوى الذي تتم دراسته، ونتائجهم على اختبار القدرات العامة الذي لا يرتبط بشكل مباشر بالمقررات التي يدرسها الطلاب، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (الغامدي،٢٠١٦)، و دراسة (الجحدلي،٢٠١٨).

والمحور الثاني في تفسير نتيجة التساؤل الحالي من تساؤلات الدراسة يتعلق بقلة عدد مرات تكرار المحتوى الذي يتضمن أساليب التفكير البلاغي والتي تم رصدها باستخدام استمارة تحليل المحتوى، وأيضا غياب (٩) أساليب من أصل (١٦) أسلوبا لم يتم رصدها في التحليل، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة اختبار القدرات؛ فعلى الرغم من أهميته بوصفه اختبارا مؤهلا للالتحاق بالجامعات في المملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من أنه يشمل جانبا لفظياً إلا أنه لا يعد اختبارا متخصصا في اللغة العربية.

للإجابة عن التساؤل الرابع والذي نصه: ما العلاقة بين رتب الوعي بأساليب التفكير البلاغي لدى طلاب الثانوية العامة ورتب تكرار الأساليب وفق نتائج تحليل محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي؟ جاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٤)

يبين المقارنة بين رتبة أسلوب التفكير البلاغي حسب متوسط التقدير الكلي لعينة الدراسة من الطلاب وورتبته حسب متوسط التكرارات في محتوى عينة الدراسة من أسئلة اختبار القدرات اللفظي.

أساليب التفكير البلاغي	الرتبة حسب متوسط التقدير الكلي للطلاب على مقياس أساليب التفكير البلاغي	الرتبة حسب متوسط التكرارات في محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي
الوعظي	١٢	٦مكرر
الدعوي	٤	٥
الاستحواذي	١٤	صفر
النقدي	١٦	٤
التجريدي	١١	صفر
التعبوي	٩	صفر
المعارض	١٠	صفر
الحواري	٦	٦
الإخباري	٨	١
الإشهاري	٢	صفر

أساليب التفكير البلاغي	الرتبة حسب متوسط التقدير الكلي للطلاب على مقياس أساليب التفكير البلاغي	الرتبة حسب متوسط التكرارات في محتوى أسئلة اختبار القدرات اللفظي
الانفعالي	١	صفر
العكسي	٧	صفر
المهني	١٣	صفر
الأكاديمي	١٥	٢
القصصي	٣	٣
الشعري	٥	صفر

وللتعرف على العلاقة بين رتب أساليب التفكير البلاغي حسب متوسط التقدير الكلي لعينة الدراسة من الطلاب و ورتبها حسب متوسط التكرارات في محتوى عينة الدراسة من أسئلة اختبار القدرات اللفظي. تم حساب معامل الارتباط بين رتب وعي الطلاب بأساليب التفكير البلاغي، ورتب توافرها في مضمون اختبار القدرات اللفظي، حيث بلغت قيمة (ر) (٠.٢٦٣)، وهو ما يدل على ضعف معامل الارتباط بين النتيجتين، و تبدو هذه النتيجة منطقية من حيث إنه لا توجد عوامل مشتركة تدعم ارتباط مستوى وعي الطلاب بأساليب التفكير البلاغي من ناحية، و مستوى تضمين هذه الأساليب في أسئلة اختبار القدرات العامة اللفظي، و أن مصدر وعي الطلاب ببعض أساليب التفكير البلاغي لم يكن نتيجة دراستهم لها ضمن منهج المرحلة الثانوية، كما أن ما تضمنته بعض نماذج اختبار القدرات العامة من محتوى يتضمن أساليب تفكير بلاغي يمكن عزوه إلى تنوع النصوص والمواد اللغوية المستخدمة في هذا الاختبار، وتحديثها بشكل مستمر.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

١- توجيه المعلمين والمعلمات إلى ضرورة تدريس البلاغة في ضوء سياقات واستخدامات واقعية ترتبط بأنواع الخطاب الذي يتعرض له الطلاب في المرحلة الثانوية.

٢- توجيه القائمين على إعداد منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بالابتعاد عن تحويل المباحث البلاغية إلى مسائل يسيطر عليها الاهتمام بالقواعد والتعريفات والمصطلحات، وتوجيه الاهتمام إلى الجانب التطبيقي في توظيف الخصائص البلاغية.

٣- توجيه القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بضرورة تضمين أساليب التفكير البلاغي في

منهج البلاغة والنصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.

٤- تدريب المعلمين على ربط السمة التذوقية في المسائل البلاغية بأساليب ومهارات التفكير.

٥- تدريب المعلمين على توظيف النظريات اللغوية الحديثة مثل التداولية في محتوى وطرق تدريس البلاغة، وفهم أساليب التفكير من شأنه أن يرفع مستويات الاستيعاب

٦- تضمين أدوات ومحتوى تقييم اللغة العربية أسئلة بلاغية في ضوء أساليب التفكير البلاغي التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

المقترحات:

١- بناء برنامج مقترح لتنمية أساليب التفكير البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء تحديات استخدام اللغة في القرن الحادي والعشرين.

٢- إجراء دراسة حول مستوى الوعي بأساليب التفكير البلاغي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣- إجراء دراسة حول سمات وأنواع ووظائف الأسئلة البلاغية في مجال تعليم اللغة العربية.

٤- دراسة مدى توافر أساليب التفكير البلاغي في محتوى أسئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

٥- دراسة أساليب التفكير البلاغي التي تتضمنها موضوعات كتب القراءة والنصوص في مراحل التعليم العام.

قائمة المراجع

١- المراجع العربية

ابن جني (١٩٥٢). *الخصائص*، تحقيق علي النجار. مطبعة دار الكتب المصرية.

أبو المعاطي، يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٥، ٤٩، 446 – 375.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٦). *نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي*. دار ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). ت*علييم التفكير، النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

أبو سليمان، صادق عبدالله (٢٠١١). ظاهرة الروشنة فى اللغة العربية المعاصرة .*مجلة* مجمع *اللغة العربية بالقاهرة*: مجمع اللغة العربية، ١٢١، 299 – 217.

الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨). *تعليم من أجل التفكير*. دار قباء.

إمام، شيماء فكرى أمين؛ زيدان، محمد سعيد أحمد؛ و السيد، ماجدة مصطفى. (٢٠١٩). العلاقة بين كل من التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٠٩، 118 – 88.

بادي، غسان خالد (١٤٠٦هـ). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، *سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. جامعة أم القرى .

الباهي، حسن (٢٠٠٠). اللغة والمنطق (بحث في المفارقات)، *المركز الثقافي العربي*.

بحيرى، سعيد حسن. (٢٠٠٠). اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص .*علامات في النقد: النادى الأدبى الثقافي بجدة*، ١٠، ٣٨، 222 – 132.

البدارين، غالب سليمان عليان، والعتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٣) .أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة اليرموك.

بشوات، إسماعيل؛ والعنزي، أحمد محمد صغير (٢٠١٨). أوجه التماثل التواصلية بين التداولية والبلاغة والتعليمية في الدرس الجامعي .*مجلة إشكالات في اللغة و الأدب: المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك بتامنغست* - معهد الآداب واللغات، ٧، ٢، 204 – 184.

بلانشيه، فليب (٢٠٠٧). *التداولية من من أوستين إلى غوفمان*، ترجمة صابر الحباشة (ط ١٠). دار الحوار للنشر والتوزيع .

بلبع، عيد (٢٠٠٩). قراءات تداولية البلاغة والتواصل .*سياقات: جامعة المنوفية* - كلية الآداب - مركز الخدمة للاستشارات البحثية واللغات، ١، ٢، 40 - 25.

بن خوية، رابح (٢٠١٩). التمظهرات التداولية في البلاغة العربية .*مجلة جسور المعرفة: جامعة حسيبة بن بو علي الشلف* - مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، ٥، ١، .93 - 72

بن عيسى، عبدالحليم (٢٠٠٨). المرجعية اللغوية في النظرية التداولية .*دراسات أدبية: مركز البصيرة للبحوث* والاستشارات والخدمات التعلمية، ١، 21 - 9.

بيومي، عبدالله (٢٠٠٤). *تقويم التعليم والتدريب المزدوج بالتعليم الثانوي الفني في مصر – دراسة حالة حول مشروع مبارك كول*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

جاب الله، علي (١٩٩٩م). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. كلية التربية، جامعة الإمارات، ١١.

الجحدلى، خلود غازي عاتق (٢٠١٨). أسباب تباين تحصيل الطالبات بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم من وجهة نظر قائدات المدارس بمحافظة رابغ. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية:* المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ٨، ٣٢٥ – ٣٣٨.

الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩٢) . *دلائل الإعجاز*. مطبعة المدني.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). *تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات* ط٣. دار الفكر.

جمعة، محمد حسن أحمد (٢٠١٥). مؤسسات التعليم الثانوي العام ودورها في التصدي لظاهرة التطرف الفكري: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي* - كلية التربية بقنا،٢٣، ٣٣٦ - ٤٢١.

الحارثى، إبراهيم (٢٠٠٩) . *تعليم التفكير*. مكتبة الشقري.

الحباشة، صابر (٢٠٠٨). *التداولية والحجاج(مداخل ونصوص)*، ط،١٠. صفحات للدراسات والنشر.

حبيب، مجدي (١٩٩٩). *التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات*. النهضة المصرية.

حسن، عثمان إبراهيم؛ و مصطفى، مهند خازر محمود (٢٠١٦). أنماط التفاعل الصفي شائعة الاستخدام في تدريس مبحث التربية الإسلامية من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك واتجاهاتهم نحوها (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة مؤتة، الكرك.

الحسني، أبو طالب علي مصطفى؛ و عطايا، عبدالناصر سعيد مصطفى (٢٠٠٦). دور المدرسة في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسين، ثائر غازي (٢٠٠٩). *الشامل في مهارات التفكير* (ط.٢). دار ديبونو للنشر و التوزيع.

دايلى، خيرة (٢٠١٧). تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية. *مجلة لغة . كلام*: المركز الجامعي احمد زبانة بغليزان - مخبر اللغة والتواصل، ٣، ١، 102 - 92.

زاير، سعد علي؛ و داخل، أسماء تركي؛ فاضل، إسرار (٢٠١٩). *التفكير ومهاراته التعليمية: رؤية تطبيقية*. دار نور الحسن للطباعة والتنضيد.

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة؛ والسرور، ممدوح هايل (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية لمبادئ الحوار في التدريس الصفي في قصبة المفرق من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*: جامعة آل البيت، ١١، ٤، ٥٢٣ – ٥٤٠.

سعادة، جودت (٢٠٠٣). *تدريس مهارات التفكير*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلاموني، نعيم. (٢٠١٦). دور الأسرة في مقاومة التلوث اللغوي: التلوث اللغوي اغتيال لعقول الأطفال. *الوعي الإسلامي: وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية*. ٥٣، ٦١٤، ٧٨ – ٧٩.

السيف، عمر بن عبدالعزيز (٢٠١١). الخطاب الوعظي في المناهج الدراسية السعودية: دراسة ثقافية: مقدمة نظرية ودراسة تطبيقية. *مجلة جامعة الملك سعود - الآداب*: جامعة الملك سعود - كلية الآداب، ٢٣، ١، ١٩ – ٤٤.

شحاتة، حسن، وجبر، رجاء مصطفى السيد، وبصل، سلوى حسن محمد، و جاب الله، علي سعد. (٢٠١٩). تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء نظرية التلقي. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها* - كلية التربية، ٣٠، ١١٩، 340 - 301.

شحاتة، حسن (٢٠٠٣). التعليم للحياة وليس للامتحانات .المؤتمر العلمي الخامس عشر - مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة: *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٦٠ - ٧٤

شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢) ,بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ,*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ٣٤(١٢)، ٨٧-١٤٢.

الشلوي، علي (٢٠١٠). أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*. كلية التربية –جامعة الطائف.

الشهري، حاسن راقع (٢٠٠٧). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات التحضيرية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية و الدراسات الإسلامية* ٩ (٢) ٨٣٣ – ٨٨٨.

صبيحي، محمد الأخضر (٢٠٠٧). اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات .*مجلة منتدى الأستاذ*: المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة، ٣، .55 - 36.

صحراوي، مسعود (٢٠٠٥)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية، في التراث *اللساني العربي*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

الصمادي، حاتم (٢٠٠٦). أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الضويان، محمد بن عبدالله (٢٠١١). يحق للجامعات الثقة باختبار القدرات أكثر من اختبار الثانوية العامة .*المعرفة*: وزارة التعليم، ١٩٩، 145 - 140.

طنطش، عزمية (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، جامعة عمان للدراسات العليا.

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

عاشور، راتب؛ ومقدادي، محمد (٢٠٠٥). *المهارات القرائية والكتابية*. دار المسيرة.

عافشي، ابتسام بنت عباس محمد؛ وكردي، زينب بنت عبداللطيف بن كامل (٢٠١١). تعليم التفكير في دراسة البلاغة: دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية. *السجل العلمي لندوة: الدراسات البلاغية - الواقع والمأمول*: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - كلية اللغة العربية.

العامري، شكور (٢٠٠٩م). تقويم مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم البلاغية. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية*. جامعة السلطان قابوس.

عبد الهادي، نبيل؛ و عماد، وليد (٢٠٠٩). *استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق*، دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم؛ و عفانة،عزو (2003) . *التفكير و المنهاج المدرسي، دولة الإمارات العربية*، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

عثمان، نصر الدين إبراهيم (٢٠١٣). المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية " اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها " دبي - الإمارات العربية المتحدة ٧ - ١٠ مايو ٢٠١٣م الموافق ٢٧ - ٣٠ ذو القعدة ١٤٣٤ هـ.*التجديد: الجامعة الإسلامية العالمية*، ١٧، ٣٣، 283. - 281.

العريشى، جبريل حسن؛ و الدوسري، سلمى بنت عبدالرحمن بن محمد (٢٠١٥). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على القيم والأمن الفكري لديهم: دراسة ميدانية وصفية مطبقة على طلاب وطالبات الجامعات السعودية.*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان - كلية الخدمة الاجتماعية*، ٣٨، ١٧، 3346 – 3273.

العزاوي، أبو بكر (٢٠٠٦). *الخطاب والحجاج، اللغة والحجاج*. العمدة في الطبع.

عطية، محسن (٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. دار المناهج.

علي، سمر سعيد شيخ؛ والشواشرة، عمر مصطفى (٢٠١٧) أساليب التفكير المتنبئة باضطرابات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين(*رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة اليرموك، إربد .

على، عواطف حسن (٢٠١٤). اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات والحلول .*مجلة كلية التربية: جامعة الخرطوم* - كلية التربية، ٦، ٨، 184 - 166.

العناتى، وليد أحمد (٢٠١٧). تحليل الخطاب وتعليم اللغة .*مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها*: جامعة أم القرى، ١٨، .400 - 351.

العناتى، وليد أحمد (٢٠١٠). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها .*مجلة البصائر: جامعة البترا الخاصة*، ١٣،(٢). 126 – 91.

العناتى، وليد أحمد (٢٠١٢). تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية .*مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها*: جامعة أم القرى، ٩، .156 - 115.

العناتى، وليد أحمد (٢٠١٩). تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية .*مجلة العلوم الإنسانية: جامعة البحرين* - كلية الآداب، ٣٣، .229 - 203 .

عوض،يوسف (١٩٩٤). *نظرية النقد الأدبي الحديث*. دار الأمين .

عوفي، ع، (٢٠١٤). اللغة العربيزية الهجينة في مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على اللغة العربية الفصي. *أبحاث ودراسات الندوة الثامنة، الحرف العربي، جمالياته واشكالاته*. مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الغافرى، عبدالله بن سليمان بن محمد (٢٠١٠). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير القائمة القصيرة (TSI) لستيرنبرج وواجنر: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة السلطان قابوس*(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الغافرى، عبدالله بن سليمان بن محمد؛ والمشهداني، سكرين إبراهيم عبدالجبار؛ والخروصي، حسين بن علي؛ و الزبيدى، عبدالقوى سالم (٢٠١٠). أساليب التفكير لدى طلاب و طالبات المستويات الأولية و النهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية و الدراسات الإسلامية* ٢ ، (١٩)، ٨٣٣ . ٨٨٨.

الغامدى، رباب خلف (٢٠١٦). أسباب الفجوة بين نتائج اختبار الطالبات فى الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلى من وجهة نظر (الطالبات - المعلمات - المديرات - المشرفات التربويات) والحلول المقترحة . *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٦، ١٠١، 117 – 73.

غنايم، لؤي (٢٠٠٧). العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل لدى طلبة جامعة اليرموك، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك – الأردن.

فضل، صلاح (١٩٩٢). *بلاغة الخطاب وعلم النص* . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن الخطيب (١٩٠٢). *التلخيص في علوم البلاغة، ضبط وشرح عبد الرحمن البرقوقي*. دار الكتاب العربي.

القصيمي، نهلة بنت علي بن حسن، و الجعد، نوال بنت حمد محمد (٢٠١٨). الإسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود* - كلية التربية، ٣٠، ٢، ٢٤٣ - ٢٦٩.

كلاتمة، خديجة (٢٠١٣). الاستدلال وأثره في توجيه التفكير النحوي والبلاغي. *حوليات المخبر: جامعة محمد خيضر بسكرة* - كلية الآداب واللغات - مخبر اللسانيات واللغة العربية، ١، .210 - 191

اللاذقي، محمد (٢٠٠٤). *المبسط في علوم البلاغة*. المكتبة العصرية.

مان، فولفجانج هانيه؛ وفيهفجر، ديتر (٢٠٠٤). *مدخل إلى علم لغة النص، ترجمه سعيد حسن بحيري*. مكتبة زهراء الشرق.

مركز قياس (٢٠٢١). موقع هيئة تقويم التعليم، *متاح أون لاين من خلال الرابط: https://etec.gov.sa/ar/About/Centers/Pages/qiyas.aspx*

المفرجي، عادل حرحوش؛ وصالح، أحمد علي (٢٠٠٣). *رأس المال الفكري، طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

ملكاوي، فتحي حسن (٢٠١٨). أنوا ع التفكير: رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود، *مجلة إسلامية المعرفة*، ٢٤،(٩٤)، ١٥-٤٨ .

المؤتمر العلمي الثاني عشر (٢٠٠٠). مناهج التعليم وتنمية التفكير.*الجمعية المصرية للمناهج*، ٢٥-٢٩ يوليو

نحلة، محمود أحمد (١٩٩٩). نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية .*مجلة الدراسات اللغوية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية*، ١، ١، 217 – 156

الهاشمي، عبد الرحمن، و العزاوي، فائزة (٢٠٠٥م) .*تدريس البلاغة العربية*، دار المسيرة.

يوسف، ليلة يوسف حميد (٢٠١٧). التحليل التداولي للغة: المنهج والتطبيق .*مجلة كلية الآداب: جامعة سوهاج* - كلية الآداب،٤٤، ٢، .73 - 37.

٢- المراجع الأجنبية:

Arrain, A. and Haye, A. (2012), The role of rhetoric in a dialogical approach to thinking. *Journal for the Theory of Social Behavior, 42*, 220-237

Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future.* Penguin.

De Boeer, B. & Coetzee, H. (2000). *The thinking style preferences of learner in cataloguing and classification.* Paper Presented
Council and General Conference, (Pretoria South Africa, Augut 13-18).

Grigorenko, E, & Sternberg, R, (1997). Style of Thinking, abilities, and academic performance, *Exceptional Children, 63* (3), 295-312.

Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children, 63*, 295-312.

Herrmann, D. (1987). Task appropriateness of mnemonic technique ", *Perceptual and Motor Skills, 64*, 171-178.

Smyth, I. (Ed). (2000). *The dyslexia Handbook 2000 Reading:* British Dyslexia Association.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1993). Thinking styles and gifted. *Report Review, 16*(2), 122-130.

Sternberg, R. (1999). *Thinking styles (2 th ed.)*. Cambridge University press.

٣- المراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

Aafashi, I. A. M., and Kurd, Z. A. K. (2011). *Teaching thinking in the study of rhetoric: An analytical study and applied models. The scientific record of the symposium: Rhetorical Studies - Reality and Expectations: Imam Muhammad bin Saud Islamic University - College of Arabic Language, Mug 2, Riyadh:* Imam Muhammad bin Saud Islamic University - College of Arabic Language - Department of Rhetoric and Criticism And the curriculum of Islamic literature, 1469-1534.

Abdel-Hadi, N. E. W. (2009). *Strategies for learning thinking skills between theory and practice.* Wael Publishing and Distribution House.

Abu Al-Maati, Y. J. Y. (2005). The thinking styles characteristic of the different types of personality: a comparative analytical study. *The Egyptian Journal of Psychological Studies: The Egyptian Society for Psychological Studies, 15*,(49), 375-446.

Abu Jadu, S. M. (2006). *Successful intelligence theory: Analytical, creative, and practical intelligence, an applied program.* Debono Publishing and Distribution House.

Abu Jadu, S. M.; Nuqul, M. B. (2009). *Teaching thinking, theory and practice.*

Abu Suleiman, S. A. (2011). Roshna phenomenon in contemporary Arabic. *Journal of the Academy of the Arabic Language in Cairo: The Academy of the Arabic Language, c 121*, 217 - 299.

Alaassar, S. Y. (1998). *Teaching for Thinking.* Dar Quba.

Al-Amiri, S. (2008). *Evaluating the achievement of secondary school students in rhetorical concepts.* Unpublished MA Thesis, College of Education. Sultan Qaboos University.

Al-Anati, W. A. (2017). Discourse analysis and language teaching. *Umm Al-Qura University Journal of Language Sciences and Literature: Umm Al-Qura University, 18*, 351-400.

Al-Anati, W. A. (2010). Discourse analysis and teaching Arabic vocabulary to non-native speakers. *Insights Journal: Petra Private University, 13,* 2, 91 – 126.

Al-Anati, W. A. (2012). Discourse analysis and creation education for non-Arabic speakers. Umm Al-Qura University. *Journal of Language Sciences and Literature: Umm Al-Qura University, 9*, 115-156.

Al-Anati, W. A. (2019). Discourse analysis and foreign language teaching. *Journal of Human Sciences: University of Bahrain - College of Arts, 33*, 203-229.

Al-Arishi, G. H., & Al-Dossari, S. A. M. (2015). The effect of using social media on their intellectual values and security: A descriptive field study applied to male and female students of Saudi universities. *Journal of Studies in Social Work: Helwan University - Faculty of Social Work, 38*, 17, 3273 - 3346

Al-Azzawi, A. (2006). *The discourse and the pilgrims, the language and the pilgrims*. Rabat: the mayor in printing,

Al-Badarin, G. S. A., & Al-Atoum, A. Y. (2003). *Thinking styles and their relationship to personality styles among Yarmouk University students* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.

Al-Dowayan, M. A. (2011). *Universities are entitled to trust the ability test more than the high school exam. Ministry of Education, 199*, 140-145.

Al-Ghafri, A. S. M. (2010). *Psychometric characteristics of the short list of existing thinking styles (TSI) by Sternberg and Wagner: An applied study on students of Sultan Qaboos University* (Unpublished master's thesis) Sultan Qaboos University, Muscat.

Al-Ghafri, A. S. M., & Al-Mashhadani, S. I. A,, and Al-Kharousi, H. A., and Al-Zubaidi, A. (2010). Methods of thinking among male and female students of the elementary and final levels at Taibah University in Madinah*). King Saud University Journal of Educational Sciences and Islamic Studies (2), Volume Nineteenth, Riyadh,* pp. 833-888.

Al-Ghamdi, Rabab Khalaf. (2016). Reasons for the gap between the test results of female students in high school and between the results of the general aptitude and achievement test from the viewpoint of (students - teachers - administrators - educational supervisors) and the proposed solutions. *Culture and Development: Culture for Development Association, 16*, (101), 73-117.

Al-Habasha, S. (2008). *The deliberative and the pilgrims (entries and texts)*. Pages for studies and publication.

Al-Harithi, I. (2008 A.D.). *Teaching thinking*. Al-Shukry Library.

Al-Hasani, A. A. M. & Ataya, A. S. M. (2006). *The school's role in facing the cultural challenges of globalization*, unpublished master's thesis. Umm Al Qura University, Makkah.

Al-Hashemi, A. and Al-Azzawi, F. (2008). *Teaching Arabic Rhetoric*. Dar Al-Masirah.

Ali, S. S. S., & Al-Shawashra, O. M. (2017). *Thinking styles predicting personality disorders among undergraduates,* Unpublished Master Thesis. Yarmouk University, Irbid.

Al-Jahdali, A. G. (2018). Reasons for the discrepancy in student achievement between secondary school exams and the results of the Measurement and Evaluation Center from the point of view of school leaders in Rabigh Governorate. *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, 8,* 325-338.

Al-Jarjani, A. (N. D.). *Evidence of miracles.* Al-Madani Press.

Al-Mafraji, A. & Saleh, A. A. (2003). *Intellectual capital, methods of measuring it and methods of preserving it.* The Arab Administrative Development Organization.

Al-Qasimi, N. A. H., and Al-Jaad, N. H. M. (2018). The educational contributions of the secondary school in meeting the challenges of cultural identity. *Journal of Educational Sciences: King Saud University - College of Education, 30,* 2, 243-269.

Al-Qazwini, J. M. A. A. (1902) *Summarizing the sciences of rhetoric: Controlled and Explained by Abd al-Rahman al-Barquqi, i (1),* Arab Book House.

Al-Shalawi, A. (2010). *Learning styles and methods of thinking and their relationship to academic achievement among a sample of Taif University students in light of the student's major and academic level*, Unpublished PhD Thesis. College of Education - Taif University.

Al-Shehri, H. R. (2009). Methods of thinking among male and female students of the preparatory and final levels at Taibah University in Madinah. *The Journal of King Saud University for Educational Sciences and Islamic Studies* ٩(٢) ٨٣٣.

Al-Smadi, H. (2006). *Methods of thinking and moral judgment among a sample of Yarmouk University students.* Unpublished MA thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Tayyib, E. A. (2006). *Methods of thinking, contemporary theories, studies and research.* The World of Books.

Al-Zoubi, I. A. S., & Al-Sorour, M. H. (2015). The degree to which Islamic science teachers at the secondary level practice the principles of dialogue in classroom teaching in the Kasbah of Mafraq from the students 'point of view. *The Jordanian Journal of Islamic Studies: Al al-Bayt University, 11*, 4, 523-540.

Ashour, R, and Miqdadi, M. (2008). *Reading and writing skills.* Dar Al-Masirah.

Attia, M. (2008). *Teaching Arabic in the light of performance competencies.* House of Curricula.

Awad, Y. (1954). *The theory of modern literary criticism*. Dar Al-Amin.

Awfi, P. (2014). *Hybrid Arabic language in social media and its impact on the Lusi Arabic language, researches and studies of the Eighth symposium:* The Arabic letter, its aesthetics and problems.

Badi, G. K. (1406 AH). *Determining the meaning of the teaching method in a renewed scientific framework, a series of educational studies in teaching the Arabic language to non-native speakers:* Makkah Al-Mukarramah, Umm Al-Qura University.

Balbaa, E. (2009). Circular readings of rhetoric and communication. *Contexts: Menoufia University - Faculty of Arts - Service Center for Research and Language Consultation, 1*,(2), 25-40.

Bashawat, I, & Al-Anzi, A. M. S. (2018). The communicative parallels between deliberative, rhetoric, and didactic in the university class. *Journal of Ashkalat in Language and Literature: University Center Amin Al-Iqal Haji Moussa Akhmuk in Tamangest - Institute of Letters and Languages, 7*(2). 184 - 204.

Bayoumi, A. (2004). *Evaluation of dual education and training in technical secondary education in Egypt - a case study on the Mubarak Cole project.* National Center for Educational Research and Development.

Bin Issa, A. (2008). *Linguistic reference in deliberative theory. Literary Studies:* Al-Basirah Center for Research, Consulting and Educational Services.

Bin Khwiyah, R. (2019). The deliberative manifestations in Arabic rhetoric. *Knowledge Bridges Journal: Hassiba Bin Bou Ali Chlef University - Language Teaching Lab and Discourse Analysis, 5,* 1, 72 - 93.

Blanche, F. (2007). *Deliberative from Austin to Goffman, translated by Saber al-Habasha, 10th ed. Syria, Lattakia,* Dar Al-Hiwar for publication and distribution.

Buhairy, S. H. (2000). Contemporary linguistic trends in text analysis. *Signs in Criticism: The Literary Cultural Club in Jeddah, 10,* 38, 132 - 222.

Daily, F. (2017). Didactic Arabic rhetoric according to deliberative theory. *Language Magazine. Kalam: University Center Ahmad Zabana Baghlizan - Laboratory of Language and Communication, Volume 3, Issue 1, 92*-102.

El-Bahi, H. (2000) *Language and logic: A Study of Paradoxes.* Arab Cultural Center: Dar Al-Aman.

Fadl, S. (1992). *Rhetoric and text science.* National Council for Culture, Arts and Literature.

Ghanayem, L. (2007). *The relationship between thinking styles and achievement among Yarmouk University Students,* Unpublished Master Thesis. Yarmouk University - Jordan.

Habib, M. (12). *Thinking: theoretical foundations and strategies.* The Egyptian Renaissance.

Hassan, O. I., & Mustafa, M. K. M. (2016). *Patterns of classroom interaction are commonly used in the teaching of Islamic education from the point of view of the ninth-grade basic students in Karak governorate and their attitudes towards it* (Unpublished master's thesis). Mu'tah University, Karak.

Hussein, T. G. (2009). *Comprehensive in thinking skills.* Debono Publishing and Distribution House.

Ibn Jinni. (1952). *Characteristics, investigation by Ali El-Naggar.* Egyptian Book House Press.

Imam, S. F. A., Zidan, M. S. A., & Al-Sayed, M. M. (2019). The relationship between positive thinking and self-esteem in high school students. *Journal of the Educational Society for Social Studies: The Educational Society for Social Studies. 109*, 88-118

Jab Allah, A. (N. D.). Developing some reading comprehension skills. *International Journal of Educational Research. College of Education, UAE University*.

Jerwan, F. A. (2007). *Teaching thinking - Concepts and applications (3rd Ed)*. Dar Al Fikr.

Juma, M. H. A. (2015). General secondary education institutions and their role in confronting the phenomenon of ideological extremism: An analytical study. *Journal of Educational Sciences: South Valley University - College of Education in Qena, 23*, 336 - 421.

Lattaki, M. (2004). *The simplified in the sciences of rhetoric.* The Modern Library.

Malkawi, F. H. (2018). Anawa Thinking: An integrative view in the desired civilizational context. *Islamic Journal of Knowledge, 94*, 15-48.

Mann, W. H.; & Fehfjr, D. (2004). *An introduction to textual linguistics, translated by Saeed Hassan Buhairi.* Zahraa Al Sharq Library.

Nahle, M. A. (1999). Towards an Arab theory of verbal verbs. *Journal of Linguistic Studies: King Faisal Center for Research and Islamic Studies, 1*(1), 156-217.

Obaid, W. & Afaneh, E. (2003). *Thinking and school curriculum, United Arab Emirates.* Al Falah Library for Publishing and Distribution.

Ali, A. H. (2014). The Arabic language in the age of digitization: problems and solutions. *Journal of the College of Education: University of Khartoum - College of Education, 6,* 8, 166-184.

Othman, N. I. (2012) The Second International Conference on the Arabic Language "The Arabic Language is in Danger: Everyone is Partners in Its Protection" Dubai - United Arab Emirates 7-10 May 2013 AD corresponding to 27-30 Dhu al-Qi'dah 1434 AH. Renewal: *The International Islamic University, 17, 33,* 281-283.

Qiyas Center (2021). *The education evaluation authority website: available online through the link:* https://etec.gov.sa/ar/About/Centers/Pages/qiyas.aspx.

Saadeh, J. (2003). *Teaching thinking skills. Jordan*: Sunrise House for Publishing and Distribution.

Sahrawi, M. (2005). *The deliberative study of Arab scholars, A deliberative study of the phenomenon of verbal verbs in the Arab linguistic heritage.* Vanguard House for Printing and Publishing.

Salamuni, N. (2016). The role of the family in combating language pollution: Linguistic pollution is an assassination of children's minds. Islamic awareness: *Ministry of Endowments and Islamic Affairs, 53*, 614, 78-79.

Shalaby, A. I. (2002). Profiles of thinking styles for students of different academic disciplines from the undergraduate level. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 34*(12), 87-142.

Shehata, H.; Jabr, R. M. A.; Basal, S. H. M., & Jab Allah, A. S. (2019). Development of rhetorical concepts among student teachers in the Arabic Language Division of the College of Education in light of the theory of receptivity. *Journal of the College of Education: Benha University - College of Education, 30*, 119, 301 - 340.

Shehata, H. (2003). *Education is for life, not for exams. The 15th scientific conference - teaching curricula and preparation for contemporary life:* The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 1, 60-74.

Subaihi, M. A. (2007). *Deliberative linguistics and its impact on language teaching. Professor Forum Magazine:* Higher School of Professors Asia Jabbar Constantine, 3, 36-55.

Saif, O. A. (2011). The preaching discourse in the Saudi school curriculum: A cultural study.

Tantash, A. (2004 A.D.). *The Effect of a proposed educational program based on rhetorical analysis on the development of literary appreciation*, unpublished PhD Thesis. Amman University for Graduate Studies.

The Twelfth Scientific Conference (2000 AD). *Teaching Curricula and Thinking Development,* The Egyptian Curriculum Association, July 7-8.

Youssef, Y. H. (2017). The deliberative analysis of language: method and application. *Journal of the Faculty of Arts: Sohag University - Faculty of Arts, 44,* (2), 37-73.

Zayer, S. A. and Dakhil, A. T., F., I. (2019). *Thinking and teaching skills: an applied vision.* Noor Al-Hassan House for Printing and Typesetting.