وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

أطروحة مقدمة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

لنيل شهـــــــادة دكتـــــوراه LMD

في هندسة التربية والتكوين

من طرف:

قريـــن حريبـــــة

الموضـــوع:

أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغويـــــة في تنمية مهارات الكتابـــة الإبداعيـة لدى تلاميـــــذ المرحلة الإبتدائية

–دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات ولاية جيجل–

	بتاريخ	أمام اللجنة المتكونة من:	
لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2	رئيسا
مجيدر بلال	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	مشرفا ومقررا
حديد يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	ممتحنا
صيفور سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	ممتحنا
بومنقار مراد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار عنابة	ممتحنا
بشتة حنان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمح الصديق بن يحي جيجل	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022–2023

الإهـــــداء

إلى روح جدتي الغالية ووالدي عبد العزيز العزيز رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه.

إلى والدتي الفاضلة أطال الله بقائها.

إلى زوجي وسندي الكريم أدام الله مودته.

إلى نوفل ومحمدي حفظهما الله وأصلحهما.

إلى الإخوة والأخوات أحسن الله لهم وأرشدهم.

إلى كل عالم ومتعلم نفع الله الجميع.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المربين والمعلمين الرسول المخلص الأمين صلى الله وسلم وعلى آله ومن سلك سبيل العلم إلى يوم الدين

في هذا المقام الذي نشكر الله بشكر العباد أتوجه إلى الدكتور مجيدر بلال مشرفي على هذه الأطروحة، بخالص عبارات الشكر والامتنان، ووافر كلمات التقدير والاحترام، وأسمي مشاعر الثناء والعرفان على الجهد الذي بذله في تحقيق بحثي وعلى الصبر الجميل الذي تحلى به منذ أن قرر متابعة عملي، وعلى الأناة التي تميز بها منذ بداية إلى نهاية دراستي، فالشكر له موصول لا يضيع من أحسن عملا.

ثم إن الشكر موصول أيضا للسادة أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور لوكيا الهاشمي، والأستاذ الدكتور يوسف حديد، و الأستاذ الدكتور صيفور سليم، والدكتور بونقار مراد، والدكتورة بشتة حنان.

على تكرمهم وموافقتهم على قراءة وتصحيح العمل وتوجيهي لما ظهر في هذه الدراسة من خلل، والله يبارك في جهودهم ويوفق الجميع إلى مراتب العلم العالية ومنابر الخير الراقية.

ومن الأمانة أيضا أن نتوجه بالشكر والتقدير والاحترام للسادة مدير ابتدائية مانع سعد، ومدير ابتدائية عياش عمر، وابتدائية بولعتالي علاوة، كما لا ننسي شكر الأساتذة المساعدين في انجاز هذا العمل خاصة من تحمل مشقة تطبيق التجربة وتصحيح الاختبارات.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ك
فهرس الأشكال	س
فهرس الملاحق	ع
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	04
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهداف الدراسة	11
4- أهمية الدراسة	11
5- دواعي ومبررات الدراسة	12
6- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة	13
7 - الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: الألعاب التعليمية اللغوية	
تمهيد	27
1- مفهوم الألعاب التعليمية اللغوية:	28
1-1 المقصود بالألعاب التعليمية اللغوية.	28
1-1-1 تعريف اللغة.	28
1-1-2 تعريف الألعاب التعليمية.	30
1-1-3 تعريف الألعاب التعليمية اللغوية.	32
1-2 مميزات الألعاب التعليمية اللغوية.	34
1-2-1 خصائص اللغة.	34
1-2-2 خصائص الألعاب التعليمية اللغوية.	35
1-3 أهمية الألعاب التعليمية اللغوية.	37
1-4 أهداف الألعاب التعليمية اللغوية.	38

2- استخدام الألعاب التعليمية اللغوية في التدريس:	39
2-1 عناصر الألعاب التعليمية اللغوية.	39
2-2 معايير اختيار المعلم لألعاب التعليمية اللغوية.	39
2-3 شروط الألعاب التعليمية اللغوية.	41
2-4 خطوات الألعاب التعليمية اللغوية.	41
2-5 دور المعلم في استخدام الألعاب التعليمية اللغوية.	43
2-6 إستراتيجيات تطبيق الألعاب التعليمية اللغوية.	46
2-6-1 تعريف إستراتيجية التدريس.	46
2-6-2 عوامل اختيار الإستراتيجية التدريسية.	47
2-6-3 أنواع الإستراتيجيات المناسبة الألعاب التعليمية اللغوية.	48
3- تصنيف الألعاب التعليمية اللغوية:	72
3-1 تصنيف الألعاب التعليمية.	72
3-1-1 الألعاب التعليمية حسب معيار العدد.	72
3-1-2 الألعاب التعليمية بناء على معيار التفكير الإبداعي.	73
1-الألعاب التعليمية اللغوية.	73
2- الألعاب التعليمية التركيبية.	74
3-ألعاب الحاسوب التعليمية.	74
3-2 تصنيف الألعاب التعليمية اللغوية.	75
3-2-1 الألعاب البنائية الفكرية.	75
3-2-2 الألعاب النحوية.	76
3-2-3 الألعاب الإملائية.	79
3-2-4 الألعاب التعبيرية.	82
4- المقاربات النظرية لألعاب التعليمية اللغوية:	85
4-1 المقاربة النظرية السلوكية لألعاب التعليمية اللغوية.	85
4-1-1 مفهوم المقاربة النظرية السلوكية.	85
4-1-2 الافتراضات الأساسية في المقاربة النظرية السلوكية.	87
4-1-3 مفاهيم المقاربة النظرية السلوكية.	87
4-1-4 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية	88

السلوكية.	
4-2 المقاربة النظرية المعرفية لألعاب التعليمية اللغوية.	89
4-2-1 مفهوم المقاربة النظرية المعرفية.	89
4-2-2 مفاهيم المقاربة النظرية المعرفية.	90
4-2-3 مراحل النمو المعرفي وفق المقاربة النظرية المعرفية.	91
4-2-4 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية السلوكية.	93
4-3 المقاربة النظرية البنائية لألعاب التعليمية اللغوية.	94
4-3-1 مفهوم المقاربة النظرية البنائية.	94
4-3-2 افتراضات المقاربة النظرية البائية.	94
4-3-3 مفاهيم المقاربة النظرية البنائية.	94
4-3-4 العوامل المؤثرة في التعليم وفق المقاربة النظرية البنائية.	95
4-3-5 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية البنائية.	95
4-4 المقاربة النظرية الإجتماعية لألعاب التعليمية اللغوية.	97
4-4-1 مفهوم المقاربة النظرية الإجتماعية.	97
4-4-2 افتراضات المقاربة النظرية الإجتماعية.	97
4-4-3 مبادئ المقاربة النظرية الإجتماعية.	98
4-4-4 العوامل المؤثرة في التعلم حسب المقاربة النظرية الإجتماعية.	98
4-4-5 خصائص التعلم وفق المقاربة النظرية الإجتماعية.	99
4-7-6 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية الإجتماعية.	100
خلاصة الفصل	101
الفصل الثالث: الكتابة الإبداعية	
تمهيد	103
1- مفهوم الكتابة الإبداعية:	104
1-1 المقصود بالكتابة الإبداعية:	104
1-1-1تعريف الكتابة.	104
1-1-2تعريف الإبداع.	106
1-1-3 تعريف الكتابة الإبداعية.	108

1-2 مميزات الكتابة الإبداعية.	112
1-2-1 خصائص الكتابة.	112
1-2-2 خصائص الإبداع.	113
1-2-3 خصائص الكتابة الإبداعية.	114
1-3 أهداف الكتابة الإبداعية.	116
1-4 أشكال الكتابة الإبداعية	118
1-4-1 الأشكال الكلاسيكية للكتابة الإبداعية.	118
1-4-2 الأشكال العصرية للكتابة الإبداعية	118
2- تعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:	120
2-1 شروط تعليم الكتابة الإبداعية.	120
2-1-1 شروط ترتبط بالكتابة.	120
2-1-2 شروط تعليم التلميذ المهارات اللغوية.	123
2-2 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية.	130
2-2-1 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار النمو العمري للطفل.	130
2-2-2 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار التفكير الإبداعي.	132
2-2-3 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار الكتابة.	133
2-3 مهارات المعلم القائم بتعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.	138
2-3-1 إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.	138
2-3-2 الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.	141
2-3-3 صفات معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.	142
2-3-4 دور معلم اللغة العربية في تعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.	143
2-4 إستراتيجيات تعليم الكتابة الإبداعية	145
2-4-1 إستراتيجية الأسئلة الصفية.	145
2-4-2 إستراتيجية التلاعب بالمفردات.	145
2-4-3 إستراتيجية الكتابة الحرة.	146
2-4-4 إستراتيجية العناقيد.	146
2-4-5 إستراتيجية النهاية المفتوحة.	147

2-4-6 إستراتيجية قوائم الكلمات.	148
2-4-7 إستراتيجية تآلف الأشتات.	148
3-مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:	149
3-1 مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية.	149
3-1-1 مفهوم مهارة الطلاقة.	149
3-1-2 أنواع مهارة الطلاقة.	151
3-1-3 تنمية مهارة الطلاقة.	152
3-1-4 إجراءات تدريس مهارة الطلاقة.	152
3-2 مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية.	155
3-2-1 مفهوم مهارة المرونة.	155
3-2-2 أنواع مهارة المرونة.	157
3-2-3 تنمية مهارة المرونة.	158
3-2-4 إجراءات تدريس مهارة المرونة.	158
3-3 مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية.	161
3-3-1 مفهوم مهارة الأصالة.	161
3-3-2 تنمية مهارة الأصالة.	163
3-3-3 خطوات مهارة الأصالة.	163
3-3-4 إجراءات تدريس مهارة الأصالة.	163
3-4 مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية.	165
3-4-1 مفهوم مهارة التوسع.	165
3-4-2 تنمية مهارة التوسع.	167
3-4-3 خطوات مهارة التوسع.	167
3-4-4 إجراءات تدريس مهارة التوسع.	167
4-المقاربات النظرية للكتابة الإبداعية.	171
4-1 المقاربة النظرية السلوكية للكتابة الإبداعية.	171
4-1-1 النظرية السلوكية والإبداع.	171
4-1-2 إسقاط رؤية النظرية السلوكية للإبداع على الكتابة الإبداعية.	173
4-2 المقاربة النظرية المعرفية للكتابة الإبداعية.	174
4-2-1 النظرية المعرفية والإبداع.	174

4-2-2 إسقاط رؤية النظرية المعرفية للإبداع على الكتابة الإبداعية.	176
4-3 المقاربة النظرية للتحليل النفسي للكتابة الإبداعية.	177
4-3-1 مدرسة التحليل النفسي والإبداع.	177
4-3-2 إسقاط رؤية نظرية التحليل النفسي للإبداع على الكتابة الإبداعية.	178
4-4 المقاربة النظرية الإجتماعية للكتابة الإبداعية.	179
4-4-1 النظرية الإجتماعية والإبداع.	179
4-4-2 إسقاط رؤية النظرية الإجتماعية للإبداع على الكتابة الإبداعية.	180
خلاصة الفصل	181
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	183
1- المجال الزماني والمكاني للدراسة	184
2- منهج الدراسة	185
3- متغيرات الدراسة	185
4- عينة الدراسة	185
5- البرنامج التعليمي المقترح	188
5-1 التعريف بالبرنامج التعليمي	188
5-2 هدف البرنامج التعليمي	188
5-3 أسس بناء البرنامج التعليمي	189
5-4 طبيعة البرنامج التعليمي	190
5-5 المحتويات التعليمية للبرنامج التعليمي	190
5-6 أساليب تقويم البرنامج التعليمي	190
5-7 الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة في تطبيق البرنامج التعليمي	191
5-8 المستهدفون بالبرنامج التعليمي	191
5-9 زمن تطبيق البرنامج التعليمي	191
5-10 تصديق البرنامج التعليمي	193
6- أدوات الدراسة	194
7- الأساليب الإحصائية المعتمدة	199
خلاصة الفصل	201
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	

تمهيد	203
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	204
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	215
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	227
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	238
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة	250
6- نتائج الدراسة	258
خلاصة الفصل	259
التوصيات والمقترحات	261
خاتمة	263
قائمة المراجع	266
الملاحق	283

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل تكافؤ أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	186
02	جدول يمثل تكافؤ أفراد عينة الدراسة حسب العمر	186
03	جدول يمثل تكافؤ أفراد عينة الدراسة حسب المستوي الاقتصادي	187
04	جدول يبين الخطة الزمنية للبرنامج التعليمي المقترح	192
05	جدول يوضح معامل آلفا كرونباخ لاختبار الكتابة الإبداعية	195
06	جدول يوضح الصدق البنائي لبطاقة تقييم الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية	197
07	جدول يبين معامل ثبات التجزئة النصفية وآلفا كرونباخ لدرجات اختبار التلاميذ في بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية	199
جداول تبين عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى204		
08	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	204
09	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	205
10	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	207
11	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	207
12	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	209
13	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	210
14	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	211
15	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	212

جداول تبين عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية		
16	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	215
17	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	216
18	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	218
19	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	218
20	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	220
21	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	221
22	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	223
23	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	223
جداول تبين عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة		
24	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	227
25	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	228
26	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	230
27	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	230
28	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	232
29	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	233

30	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	234
31	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	235
جداول تبين عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة		
32	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	238
33	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	239
34	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	241
35	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	241
36	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	243
37	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	244
38	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	246
39	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	246
جداول تبين عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة		
40	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الكلي تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	250
41	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الكلي تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	251
42	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	252
43	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء الكلي تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	252

	والبعدي	
44	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي	253
45	جدول يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي	254
46	جدول يمثل تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	255
47	جدول نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء الكلي تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي	255

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يبين تعريف الألعاب التعليمية اللغوية	33
02	شكل يبين خصائص الألعاب التعليمية اللغوية	36
03	شكل يوضح أهداف الألعاب التعليمية اللغوية	38
04	شكل يوضح معايير الألعاب التعليمية اللغوية	40
05	شكل يوضح خطوات الألعاب التعليمية اللغوية	42
06	شكل يوضح خطوات إستراتيجية حل المشكلات	56
07	شكل يوضح قواعد إستراتيجية العصف الذهني	61
08	شكل يبين مراحل إستراتيجية العصف الذهني	63
09	شكل يبين مراحل إستراتيجية التعلم التعاوني	69
10	شكل يبين المقصود بالكتابة الإبداعية	111
11	شكل يبين خصائص الكتابة الإبداعية	115
12	شكل يوضح أهداف الكتابة الإبداعية	117
13	شكل يوضح أشكال الكتابة الإبداعية	119
14	شكل يوضح شروط الكتابة الإبداعية	129
15	شكل يوضح مراحل الكتابة الإبداعية	137
16	شكل يوضح مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية	154
17	شكل يوضح مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية	160
18	شكل يوضح مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي	170
19	شكل يبين اتجاه معالجة المعلومات في الكتابة الإبداعية	175

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية	283
02	اختبار الكتابة الإبداعية	346
03	بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية	351
04	جدول المحكمين	353
05	ترخيص الدراسة الأولية	354
06	ترخيص الدراسة النهائية	355

مقدمة

تحضي المرحلة الابتدائية باهتمام العديد من الخبراء التربويين على اعتبارها المرحلة التي توضع فيها القواعد الأولية لبناء شخصية التلميذ، ولأنه وقبل هذه المرحلة وفي العصر الحالي كثيرا ما يلتحق التلميذ بروضة الأطفال التي تعتبر المؤسسة التعليمية الأولى التي ينفصل فيها الطفل عن أسرته، وبعدها يلتحق بالتعليم الرسمي الذي يكون فيه التلميذ شخصيته من جوانبها المختلفة وتعليمه فيه مختلف المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية وغيرها.

ومن أجل ذلك فإن التلميذ من خلال المدرسة الابتدائية فإنه تقدم له مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية التعلمية والتي يغلب عليها اللعب الذي أرتبط ظهوره بالإنسان الأول والذي كان عشوائيا بسيطا عفويا كان هدفه التسلية والمتعة بالدرجة الأولى، إلا أنه مع وجود المؤسسات التعليمية خاصة رياض الأطفال والمدارس الابتدائية فإنه أصبح أكثر تنظيما وتوجيها يعتمد في فحواه على جل النظريات العلمية التي أسست له، على اعتباره أكثر الأساليب التربوية التي يتعلم فيها التلميذ بسرعة ومرونة.

والألعاب التعليمية خاصة اللغوية تهدف في الأساس إلى العمل على التغيير من سلوكيات التلميذ وتعديلها، فإنها كذلك تهدف إلى تفجير الطاقات الإبتكارية والإبداعية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، لأن متطلبات العصر أصبحت تبحث عن التلاميذ المبدعين والموهوبين من أجل بناء مجتمع متطور مواكب لمختلف التطورات والتحولات التي تحدث بفعل العولمة والتكنولوجيا.

ونظرا لأهمية الألعاب التعليمية اللغوية في الحياة الدراسية لتلميذ المرحلة الابتدائية حيث تصبح أكثر تنظيما وتخطيطا وتحديدا لأهداف، فتعمل على تنمية مختلف قدراته ومهاراته الإبداعية بالدرجة الأولى قمنا بهذه الدراسة التي تحاول الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث قامت الباحثة بإعداد جانبين الجانب النظري الذي يتضمن ثلاث فصول فصل تمهيدي، وفصل أول موسوم بعنوان الألعاب التعليمية اللغوية تطرقنا فيه إلى مفهوم الألعاب التعليمية اللغوية، واستخدام الألعاب التعليمية اللغوية في التدريس، وأهم تصنيفات الألعاب التعليمية اللغوية وصولا إلى أبرز المقاربات النظرية لألعاب التعليمية اللغوية، أما الفصل الثاني كان موسوم بعنوان الكتابة الإبداعية هو بدوره تطرقنا فيه إلى مفهوم الكتابة الإبداعية، وتعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأهم مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، متطرقين كذلك لأهم المقاربات النظرية للكتابة الإبداعية.

أما الجانب التطبيقي تطرقنا فيه إلى فصلين، فصل كان موسوم بالطريقة والإجراءات المنهجية للدراسة وفصل كان بعنوان عرض ومناقشة نتائج الدراسة محاولين من خلاله التحقق من فرضيات الدراسة.

الفصل الأول

الإطـــــــــار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

ظهر التعليم بسيط بساطة الحياة البدائية، فكان محتواه يرتكز في الأساس على تلقين الطفل معارف ومهارات الحياة اليومية كالصيد وركوب الخيل وفنون القتال، كما كان يلقن في أماكن بسيطة مخصصة لذلك كالكتاتيب والزوايا، فكان في الغالب يرتكز على تنمية قدرة الحفظ والاستذكار، وكانت مراحله محددة في كثير من الأحيان لا تتجاوز مرحلة حفظ القرآن الكريم.

إلا أنه مع تطور الحياة وازدهارها وظهور الثورات الثلاث المتتالية من ثورة زراعية إلى ثورة صناعة فالثورة المعلوماتية واجتياح الوسائل التكنولوجية الحديثة كل مجالات الحياة ومنها المجال التربوي، حيث أصبح التعليم أكثر تعقيدا يمر بالعديد من المراحل الرسمية وغير الرسمية، ومن المراحل الرسمية للتعليم الحديث نذكر المرحلة الابتدائية التي لقيت اهتمام العديد من الباحثين والخبراء التربويين والنفسانيين ، إذ اعتبروها أساسية في حياة الأطفال لأنها تمثل القاعدة الأولية والأساسية التي تبني عليها باقي المراحل التعليمية اللاحقة.

والمرحلة الابتدائية تهدف إلى جعل التلميذ قادر على التعبير عن أحاسيسه و مشاعره وتأهيله إلى أن يصبح عضوا فعال داخل جماعة أقرانه، إذ تشجعه على الاستقلالية والاعتماد على الذات وتقديرها فمن خلالها يتعلم التلميذ معنى الانضباط في سلوكه مع استمتاعه باللعب داخل جماعته.

وتعليم التلميذ في المرحلة الابتدائية التي تعتمد على مناهج وبرامج تربوية هدفها تطوير القدرات العقلية والمعرفية والاجتماعية للتلاميذ، حيث تعمل على تطوير وتنمية مهارات التفكير والإبداع للتلميذ الذي يلتحق بها، ومهارة التفكير تعتبر عملية عقلية يتم من خلالها المتعلم على تطوير التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلي افتراضات وتوقعات (نايفة، 2001، صفحة 14). كما يعرف التفكير بأنه:"عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة، وهو أرقي العمليات العقلية والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتقدمة". (مصطفي، 2002، صفحة 27)

ويرى باريل (PARIL) بأن التفكير في معناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس.

أما معناه الواسع فهو عملية البحث عن المعني في المواقف أو الخبرة، وبالتالي عملية التفكير تتعدد أبعادها وأشكالها نذكر منها التفكير الناقد، التفكير الرياضي، التفكير العلمي، التفكير المعرفي وما وراء المعرفة، والتفكير الإبداعي.

وسيمبسون 1922م Simpson يعرف الإبداع بأنه: "المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد في التفكير"، أعتبر سيمبستون مصطلحات حب الاستطلاع والخيال والاكتشاف والاختراع أساسية في مناقشة معنى الإبداع. (خليفة الحدس، 2000، صفحة 125). أما روجرز 1956م Rogeers فيعرف الإبداع بأنه: "ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، فالإنتاج الإبداعي يحمل طابع الفرد المتميز والخبرات الفعلية والتفاعل بينهما، والإنتاج الإبداعي نسبي متطور ينمو مع الفرد نتيجة ظروف وعوامل".

وكذلك يعرف بأنه: "ظاهرة إنسانية طبيعية ليست قاصرة على ذوي الموهبة وبالتالي هو موجود لدى البشر بدرجات متفاوتة وأساليب مختلفة". (الأعسر، صفحة 13)

وعلى ذلك أساس يعتبر الإبداع من النشاطات العقلية المركبة والهادفة إلى توجهه رغبة التلميذ القوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا وغير معتادة.

والتفكير الإبداعي شكل من أشكال التفكير حيث يستخدمه الباحثون بتعبيرات متنوعة مثل التفكير المنتج والتفكير المتباعد والتفكير الجانبي، ومن ثم فهو ظاهرة إنسانية معقدة الجوانب ينتج عنها نتائج جديدة بحيث يكون الإنتاج الإبتكاري هو نتائجها والناتج الإبتكاري ملازم لها، وهو نشاط إنساني متكامل يشمل كل من الإنتاج الإبتكاري والاتجاه الإبتكاري والعملية الإبتكارية والعوامل المعرفية التي تؤدي إلى إنتاج ابتكاري.

أما الكتابة فاعتبرها الخبراء والمختصون في المجالات الأدبية والتربوية النفسية من أقدم الظواهر الإنسانية حيث إرتبطت بمعرفة الإنسان لإنسانيته، وبالتالي فهي ضرورة لابد منها في الحياة التعليمية بصفة عامة، فالكل يكتب هناك من يكتب كتابة علمية محضة وهناك من يكتب كتابة أدبية محضة وهناك من يجمع بينهما وذلك راجع إلى الموضوع المكتوب عنه والمجال الذي سيكتب فيه، وبالتالية تعتبر الكتابة الأداة القوية للتفكير، وتعلمها يعد من أهم المداخل للحد من ظاهرة انتشار الضعف اللغوي المتفشية بين التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، فأي تطور في مستوياتها يؤدي إلى إحداث تغيرات كمية

ونوعية في التحصيل الدراسي، وعبر المراحل الدراسية اللاحقة تصبح الكتابة أكثر تطورا حيث تظهر لدى التلميذ بشكل تدريجي الجمل الطويلة ذات التركيب اللغوي المعقد والتي تحتوي على أفكار أو مضمون معين.

وقد اتفق الخبراء في اعتبار الكتابة مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة مرئية، وتشمل القدرة على التعبير الكتابي الذي يمتاز بسمات الوضوح والدقة والترتيب والجمال، ويعرف التعبير الكتابي بأنه إنشاء لموضوع معين، بتحويل الأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن غلى شكل مكتوب يترجم الأفكار والآراء وهو شكل من أشكال التدريب على التفكير من ناحية وعلى استخدام اللغة بمحتوياتها المختلفة من جهة أخرى. (خصاونة، 2008، صفحة 33)

ونتيجة للربط بين مفهومي الكتابة والإبداع تشكل مفهوم الكتابة الإبداعية التي أصبحت مع التطورات الحاصلة في جميع مجالات الحياة من بين أهم المفاهيم التي تسعي المناهج التعليمية تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية لجميع الدول خاصة المدارس الجزائرية، حيث نجدها ترتكز على تنمية مختلف المهارات اللغوية والمعرفية التي تساعد على تحسين وتجويد التحصيل الدراسي.

ويتفق العلماء والباحثين التربويين النفسانيين بأن الكتابة الإبداعية عملية مهارية تؤدي إلي توليد نتاج جديد يتصف بالطلاقة ، والمرونة، والأصالة، والتوسع وهي ليس نتاج تلقائي أو عشوائي بل ثمرة جهود عقلية خلاقة، تهتم بالإثراء والبحث عن طرق ومجالات جديدة لحل المشكلات المطروحة، والبحث عن البدائل المتنوعة للحل.

وعلى اعتبار الكتابة الإبداعية من المفاهيم الحديثة فقد لقيت اهتمام الكثير من الباحثين والدارسين نذكر على سبيل المثال دراسة عجيز عادل أحمد2011 والتي هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير الإبتكاري لدى الطلاب الموهوبين الفائتين بالمرحلة الثانوية، دراسة الحديبي علي عبد المحسن 2012 والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير الإبتكاري لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، دراسة الرشيدي منصور 2013 والتي هدفت إلى معرفة تقويم الأداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء المستويات المعيارية، دراسة ياسين هاين 2018 والتي

هدفت إلى معرفة إستراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر.

وعليه فإن الكتابة الإبداعية من المهارات اللغوية المعرفية التي تسعي جل المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية في كل الدول ومنها الدولة الجزائرية على تنميتها وتطويرها ، وفي سبيل ذلك نجد أن الباحثين والعلماء في علوم التربية وعلم النفس يعتبرون أسلوب اللعب بصفة عامة والألعاب التعليمية اللغوية بصفة خاصة من أهم الإستراتجيات والأساليب المستخدمة في تعليم تلاميذ المرحلة الإبتدائية وعلى اعتباره يتسم بالبساطة والتشويق والعفوية، فيعرف بأنه ذلك النشاط الذي يمارسه الأطفال جماعة أو فرادى بغرض الاستمتاع، وهو سلسلة من الحركات يقصد من ورائها التسلية والسرعة والخفة في تناول الأشياء واستعمالها والتصرف فيها.

كما يعرفه إركسون بأنه" تعبير عن مظهر عقلي للقدرة البشرية وذلك لهضم خبرات الحياة، إذ يمر الطفل في حياته بخبرات يصعب عليه هضمها، فيخلق في لعبه مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع بالتجريب والتخطيط".

والألعاب التعليمية تعرف بأنها ذلك النشاط الموجه أو غير الموجه يقوم به التلاميذ من أجل تحقيق المتعة والتسلية حيث يساهم في تنمية السلوكيات العقلية أو الوجدانية أو المهارية لدي الصغار". (عبيدات، 2012، صفحة 81)

أما الألعاب التعليمية اللغوية فتعتبر جزء لا يتجزأ من الألعاب التعليمية وهي تستمد أهميتها من أهمية اللغة على اعتبارها وسيلة للتدريس جميع المواد التعليمية في أغلب المؤسسات التعليمية الجزائرية خاصة المدرسة الإبتدائية، وبالتالي تعرف على أنها "تقنية تعليمية تجعل المتعلم نشطا وفعالا أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، ضمن مواقف تعليمية مشابهة للواقع، وأن ذلك يحصل من خلال تفاعل المتعلم مع المواد التعليمية، أو مع غيره من المتعلمين لتحقيق الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها". (المنعم، 1993، صفحة 25)

كما عرفها النمرات(1995) بأنها "وسائل تعليمية تستخدم في تعليم اللغة ضمن قواعد وتعليمات معينة، يدرب المعلم طلبته عليها لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة".

أما سمك(1998) والبجة(2001) فينظرا ن إلى الألعاب اللغوية بوصفها تدريب لغوي يناسب عدد من الأبواب النحوية، وأن طريقة هذا التدريب تكون بلعبة يؤديها الطلاب بإشراف المعلم وتخطيطه. (الصويركي، 2005، الصفحات 27-28)

وتعرف أيضا بأنها نشاط هادف يتضمن أفعالا معينة يؤديها المعلم والطلاب من خلال إتباع قواعد معينة، فاللعبة اللغوية تتمتع بمميزات كثيرة ومتعددة تعمل على تحقيق الأهداف الوجدانية والمعرفية إذا ما أحسن المعلم اختيارها وتوظيفها بالشكل المطلوب. (سليمان، 2002، صفحة 11)

وانطلاقا من هذا وذاك فإن للألعاب التعليمية اللغوية أهمية كبري وضرورة في حياة التلاميذ خاصة في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، فتدخلهم في عالم العلاقات والاتصالات الاجتماعية، وتجعل لهم القدرة على التعبير عن أفكارهم ومشاعره من خلال مجموع الأنشطة التي يقومون بها، كما تساعدهم على تنمية مختلف القدرات وتطوير العديد من المهارات، لذلك نجد الباحثين والمختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس بصفة عامة قدموا فيها العديد من الدراسات التي تناولت أهمية الألعاب التعليمية اللغوية في حياة التلاميذ نذكر منها دراسة الدهلاوي(2011) والتي هدفت إلى معرفة مهارات المعلمين التعليمية اللازمة لتعلم الرياضيات باستخدام الألعاب التعليمية في المرحلة الإبتدائية، ودراسة سميرة سليمان عبد الحميد الحافي(2013) والتي هدفت إلى معرفة أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر"5-6" سنوات في محافظة غزة، ودراسة بشري عمر يونس(2015) والتي هدفت لمعرفة أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيا والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، ودراسة عبير عطية سليمان العجريمي(2016) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الألعاب التربوية في العلوم والرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص تعليم أساسي بجامعة الأزهر.

ونظرا لاهتمام المناهج التعليمية وأولياء الأمور بإبداع التلاميذ وابتكارهم في جميع المجالات سواء المجالات العلمية، أو المجالات الأدبية ومن بين هذه الأخيرة نذكر مجال الكتابة الإبداعية حيث أصبحت ضرورة من ضرورات العصر ومظهر من مظاهر التقدم العلمي والتكنولوجي والمعلوماتية، فهي اليوم أصبحت توظف في جميع المجالات خاصة التربوية والإعلامية والأدبية.

ورغم ذلك يلاحظ الضعف اللغوي للتلاميذ في الكتابة بصفة عامة والكتابة الإبداعية على الخصوص في التعليمية المستويات التعليمية، ورغم تطوير المناهج التعليمية لأساليب وإستراتيجيات تنمية وتطوير الكتابة الإبداعية، إلا أنها تعد جهود ضعيفة نوعا ما ولا زالت تحتاج للكثير من التعديل لتصل بالكتابة الإبداعية للمستوي المطلوب.

وعلى ذلك أساس فالألعاب التعليمية اللغوية هدفها الأساسي هو تنمية مختلف الجوانب الشخصية للتلاميذ سواء كان جانب فكري، أو جانب عاطفي وجداني، أو جانب إجتماعي، أو جانب أدائي مهاري، كما تساعدهم على تحسين مستوي تحصيلهم الدراسي وتنمية دافعيتهم للتعلم، وتطور لديهم الأساليب الإنشائية في طرح مختلف المواضيع والقضايا في جميع مجالات الحياة، ومن ثم فمن الممكن أن تِأثر في تنمية وتحسين مهارات الكتابة الإبداعية لديهم.

ومن هذا المنطلق يمكن طرح **السؤال الرئيسي** للدراسة الحالية كما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **(α=0.05)** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية؟

وتتفرع عنه **الأسئلة الجزئية** التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **(α=0.05)** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **(α=0.05)** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **(α=0.05)** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة **(α=0.05)** بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة للدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية.

2-2 الفرضيات الفرعية:

1- الفرضية الفرعية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية.

2- الفرضية الفرعية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية.

3- الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية.

4-الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية.

3- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف العام للدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال تطبيق اختبار القدرة الكتابة الإبداعية على تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

وتتفرع عن الهدف العام للدراسة **الأهداف الفرعية** التالي:

1- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية البنائية الفكرية له أثر في تنمية مهارة الطلاقة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
2- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية النحوية له أثر في تنمية مهارة المرونة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
3- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الإملائية له أثر في تنمية مهارة الأصالة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
4- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية التعبيرية له أثر في تنمية مهارة التوسع للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الألعاب التعليمية خاصة اللغوية التي تهدف بالأساس إلى تنمية مختلف مهارات تلميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي خاصة مهارات الكتابة الإبداعية ومنها مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة ومهارة التوسع، كما تنبع أهميتها من أهمية المرحلة الإبتدائية على اعتبارها أول مؤسسة رسمية يلتحق بها الطفل وينفصل عن أسرته لمدة زمنية معينة، ومن خلالها توضع القواعد الأولية لتعليم التلميذ التي تساعده في النجاح في المراحل التعليمية اللاحقة، كما تكمن أهميتها في كونها أهم مرحلة تظهر فيها ملامح الكتابة الإبداعية الأساسية في مختلف المجالات الفكرية خاصة المجال الأدبي الإنشائي، وأيضا تكمن أهميتها في النتائج التي تتوصل إليها وما يتخذ من توصيات لتفعيل أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتأتي أهميتها أيضا من أهمية استخدام المنهج شبه التجريبي الذي أصبح من أبرز المناهج العصرية للدراسات النفسية التربوية السلوكية.

5- دواعي ومبررات الدراسة:

لاختيار دراسة هذا الموضوع مبررات أكاديمية وتربوية متداخلة تتعلق ببحث إمكانية تطوير أساليبنا التعليمية واستدخال الألعاب التعليمية اللغوية من أجل تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، بحثا علميا منهجيا يستند إلى الشروط المنهجية الأكاديمية، حيث لا يترك مجالا لتطوير التعليم فيكون مبني على التجريب العشوائي، وعلى ذلك يمكن إجمال مبررات ودواعي هذه الدراسة في النقاط التالية:

- تشجيع أساتذة التعليم الابتدائي على استخدام أنشطة محتواها ألعاب تعليمية لغوية في التعليم والتعلم خاصة في مادة اللغة العربية التي تعتبر أساسية في جميع مراحل التعليم اللاحقة.

- لفت انتباه أساتذة التعليم الابتدائي لتوظيف الألعاب التعليمية اللغوية في التدريس وإدراكهم لأهميتها في تسهيل سير الدروس بأقل جهد وأقل تكلفة.

- ضرورة تنبيه الأساتذة على مواكبتهم للتعلم الحديث النشط والفعال، حيث تعمل مجمل الألعاب التعليمية اللغوية على زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ.

- لفت انتباه الخبراء التربويين والمسئولين الإداريين القائمين على التعلم والتعليم بضرورة إلزام الأساتذة على تطوير أساليبهم وتنويعها في التدريس، مع توجيه انتباههم لاستعمال أساليب تعليمية أكثر تشويق ومتعة لتلاميذ التعليم الإبتدائي.

- تشجيع التلاميذ على تعليم مهارات الكتابة الإبداعية والتدرب عليها لما تعود عليهم بالتطور والتنمية في مختلف المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية.

- معرفة تقبل تلاميذ السنة الثالثة لتعلمهم أهم قواعد وأساليب اللغة العربية باستخدام الألعاب التعليمية اللغوية.

- تنبيه اهتمام المعلمين والمتعلمين لأهمية اللغة العربية في حد ذاتها على اعتبارها من الوسائل الضرورية لتعليم المقاييس الأخرى خاصة في المرحلة الإبتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وحتى مرحلة التعليم العالي خاصة الشعب الأدبية منها العلوم الاجتماعية والعلوم التربوية النفسية السلوكية.

- تعريف التلاميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية على اعتبار اللغة العربية من أهم وسائل نقل الأفكار والعادات والتقاليد في المجتمعات الناطقة باللغة العربية.

- تدريب التلاميذ على أهم المهارات للكتابة الإبداعية حيث أصبحت هذه الأخيرة من المتطلبات الضرورية والأساسية للمجتمعات التكنولوجية، حيث بواسطتها ينتقل التلميذ المبدع من التعليم العادي إلى طرح أفكار متفردة ومتجددة ومقبولة لدى مجتمع التلميذ.

6- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1- **الأثر:** هو كل ما يحدثه المتغير المستقل من تغيير في المتغير التابع، وفي دراستنا يقصد به التغيير الذي يحدثه البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

2- **البرنامج التعليمي:** يقصد بالبرنامج التعليمي في الدراسة الحالية مجموع الأنشطة التي يقوم المعلم بإعدادها اعتمادا على كتاب اللغة العربية وكراس الأنشطة للغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، حيث تتضمن الأنشطة مختلف الألعاب التعليمية اللغوية من ألعاب البناء الفكري، وألعاب الإملاء، وألعاب التراكيب النحوية، وألعاب التعبير الكتابي.

3- **الألعاب التعليمية اللغوية:** المقصود بالألعاب التعليمية في هذه الدراسة مجموع الأنشطة التعليمية الموجهة والمنظمة، والتي قد تكون فردية أو جماعية، هدفها تعليم مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية لتحقيق أهداف معينة ومحددة والتي تحكمها العديد من القواعد والنظم.

4- **الكتابة الإبداعية:** يقصد الكتابة الإبداعية في هذه الدراسة القدرة المعرفية والمهارية التي تؤدي إلى توليد إنتاج جديد يتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع، والذي يكون منظم وموجه فيعمل على طرح موضوع جديد متعدد ومتنوع الأفكار والمفاهيم.

5- **المرحلة الإبتدائية:** يقصد بالمرحلة الإبتدائية في هذه الدراسة المؤسسة التربوية والتعليمية الرسمية التي تستقبل تلاميذ يتعلمون من خلالها الكثير من المفاهيم والسلوكيات وأيضا ينمون من خلالها المهارات الإبداعية خاصة مهارات الكتابة الإبداعية، وتساعدهم أيضا على الانخراط في المجتمع حيث تنمي لهم السلوكيات الحسنة وتؤهلهم إلى المراحل الدراسية اللاحقة، على اعتبارها مرحلة انتقالية بين انفصال الطفل عن الأسرة لأول مرة والتحاقه بالتعليم الرسمي اللاحق.

6- **تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي:** يقصد بتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي في الدراسة الحالية مجموع الأطفال الذين تتروح أعمارهم بين ثمانية سنوات وعشرة سنوات أو أكثر، يتواجدون في مقاعد الدراسة في نفس الفترة الزمنية، ويتلقون نفس المنهاج التعليمي في مادة اللغة العربية من النصوص المجودة في كتاب اللغة العربية والذي يتعلمون منه بعض القواعد النحوية وصيغ الصرفية والقواعد الإملائية وتعبير كتابي، ويدعمون ذلك بمختلف الأنشطة الموجودة في كراس اللغة العربية، مع العلم بأن كل من كتاب اللغة العربية وكراس الأنشطة في اللغة العربية كان تطبيقا وهما معدان مسبقا من طرف وزارة التربية والتعليم الجزائرية.

7- الدراسات السابقة:

حضت الكتابة الإبداعية باهتمام الباحثين والخبراء المختصين التربويين والنفسانيين لما لها من أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ، وتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والإجتماعية لشخصية التلاميذ، وما ينتج عنها من تحسين المستوى الفكري للتلاميذ وما له من آثار الحياة الواقعية للتلميذ.

واهتمام الباحثين والمختصين النفسانيين والتربويين بالكتابة الإبداعية لا يقل عن اهتمامهم بالألعاب التعليمة عامة والألعاب التعليمية اللغوية خاصة كأساليب تربوية تعليمية تتميز بالإثارة والتشويق والمتعة العلمية التي تترك لها أثر في تعليم التلاميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية.

ومن هذا المنطلق نعرض لبعض الدراسات التي تناولت الألعاب التعليمية اللغوية كمتغير مستقل في الدراسة الحالية، والدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية كمتغير تابع على النحو التالي:

7-1الدراسات السابقة التي تناولت الألعاب التعليمية اللغوية كمتغير مستقل:

في هذا السياق أجرى كرايس(Chris1980) تجربة باستخدام الألعاب اللغوية في تدريس المفردات باستعمال لعبة "جدور الكلمات"،كشفت نتائج التجربة على أن استخدام الألعاب اللغوية يسهم بشكل كبير في زيادة حصيلة طلاب الصفوف الأساسية من المفردات.

وقام مارك(Mark1987) بدراسة استخدم فيها مجموعة من الألعاب اللغوية في تدريس اللغات المختلفة مع طلبته في جامعة الأمازون، وفي المركز الثقافي البرازيلي الأمريكي، وقد لاقت هذه الطريقة نجاحا لدى الطلاب، وأدى استخدام الألعاب اللغوية إلى تنظيم التعليم والتحصيل الجيد.

قام عبيده(1993) بدراسة لتأكد من أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية لدى عينة من الطلاب المبتدئين في الأردن، أتبعت الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبا وطالبة من الصف الأول الأساس في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الكبرى، وكانت نتائج الدراسة المتوصل إليها وجود فروق دالة دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين استخدموا الألعاب اللغوية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير ألعاب تربوية تخدم المنهاج المدرسي وتتكامل معه، ومن ثم تعميمها على طلاب المدارس في المرحلة الأساسية لاستخدامها في التعليم.

أجرى باو(Baw1994) دراسة لتأكد من فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تحسين مهارتي القراءة والتواصل لدى طلاب الصفوف العليا باستخدام لعبة "سؤال وجواب"، أتبع الباحث المنهج التجريبي وكانت

نتائج الدراسة المتوصل إليها أن الألعاب اللغوية لها أثر فعال في تدريب الطلاب على مهارتي القراءة والمحادثة باللغة الإنجليزية، زيادة على إضفائها جوا من الحيوية والنشاط.

وقامت النمرات(1995) بدراسة للكشف عن أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" في تحصيل المفردات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من(200) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى، تم استخدام أداتين هما الألعاب اللغوية، والإختبار القبلي والبعدي، وبعد تطبيق التجربة كانت نتائج الدراسة على أن المجموعة التي تعلمت المفردات بطريقة الألعاب اللغوية كان مستوي تحصيلها أعلى من مستوي تحصيل المجموعة التي تعلمت المفردات بالطريقة السائدة.

قام حسن(1999) بدراسة للكشف عن فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في القواعد النحوية، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدم الباحث الألعاب التعليمية في تدريس موضوع(الفعل المضارع) لطلاب المجموعة التجريبية، واستخدم الطريقة السائدة في تدريس الموضوع نفسه لطلاب المجموعة الضابطة توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب التعليمية.

في نفس السياق أجرى الفرماوي (2000) دراسة لمعرفة أثر إستخدام وحدة تعليمية تقوم على إستراتجيتي القصة ولعب الأدوار في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، أتبع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة، فتوصلت إلى نتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، إلا أنه لا توجد فروق في تأثير الوحدة المطورة بين البنين والبنات في تنمية التفكير الإبداعي وإن الوحدة التعليمية القائمة على الإستراتيجيتين لها تأثير على تنمية جانب الطلاقة عند الأطفال، مع تنميتها للمفاهيم الدينية والإجتماعية واللغوية.

وقام الصويركي(2004) دراسة هدفت بحث أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بالأردن، وأتبع الباحث المنهج التجريبي، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في استخدام الألعاب اللغوية.

وقامت سميرة سليمان عبد الحميد الحافي(2013) بدراسة هدفت تقصي أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية التفاعل الإجتماعي لدى أطفال الرياض، أتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(90) طفلا من محافظات غزة، وكانت أهم نتائجها المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى ولاء جميل حميد(2014) دراسة لتأكد من أثر استخدام الألعاب الحاسوبية في تعليم مادة العلوم للتلاميذ الصف الثاني الأساسي، أتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني الأساسي، وكانت نتائج الدراسة المتوصل إليها تفوق طريقة استخدام الألعاب الحاسوبية التعليمية على طرائق التعليم المعتادة، كما توصلت إلى تفوق تلاميذ المدينة على تلاميذ الريف في الاختبار البعدي، وليس لمستوي تحصيل التلاميذ أي أثر في نتائجها بعد استخدام البرنامج الحاسوبي القائم على الألعاب التعليمية.

وقامت فداء خالدة شحادة(2014) بدراسة للكشف عن أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس محافظة رام الله الحكومية، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من(148) طالب وطالبة من مدرسة الفاروق الأساسية للذكور ومدرسة أبو عبيدة الأساسية لإناث، فأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للتفاعل بين طرق التدريس والجنس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطرق التدريس ولصالح المجموعة التجريبية ومتغير الجنس لصالح الإناث.

وقام دفي جمال(2014) بدراسة هدفت البحث عن سيكلوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وأتبع الباحث المنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الأقسام التحضيرية ورياض الأطفال بمدينة بوسعادة بلغ عددهم (1893) تلميذ وتلميذة، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يمارسون اللعب والذين لا يمارسون اللعب في خفض السلوك العدواني، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يمارسون اللعب والذين لا يمارسون اللعب في زيادة النمو الجسدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يمارسون اللعب والذين لا يمارسون اللعب في زيادة النمو الإنفعالي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يمارسون اللعب والذين لا يمارسون اللعب في زيادة النمو الإجتماعي.

قامت بشري عمر يونس(2015) بدراسة للكشف عن أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من(60) تلميذ وتلميذة من مدرسة الزهراء الإبتدائية المشتركة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار التفكير في الرياضيات تعزى إلى استخدام الألعاب التربوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مقياس الميل نحو الرياضيات تعزى إلى استخدام الألعاب التربوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقامت بهلول حليمة(2015) بدراسة للكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من(80) تلميذ وتلميذة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم.

وقامت عبير عطية سليمان العجريمي (2016) بدراسة للاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الألعاب التربوية في العلوم والرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص تعليم أساسي بجامعة الأزهر غزة، وأتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، تكونت عينة الدراسة من(30) الطالبات المعلمات تخصص التعليم الأساسي، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

7-2الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الإبداعية كمتغير تابع:

في هذا السياق أعدت ريتشرت (Reichert1994) بدراسة استهدفت تنمية الكتابة الإبداعية، حيث قام فريق من جامعة ولاية فلوريدا بتنظيم برنامج للكتابة الإبداعية لطلبة السنة الأولى بالجامعة، وكان عنوان البرنامج "الكتابة من الحياة"، وهو يهدف إلى مساعدة الطلبة في كتابة السير الذاتية، والقصص والشعر، وكانت المعلمة في المجموعة التجريبية تقوم بدور الكاتب المبدع، بينما قام الطلاب بدور الطلبة الذين يتعلمون عن طريق المشاهدة والملاحظة، وكانت المعلمة تقوم بتشجيعهم وإعطائهم الثقة بأنفسهم، حيث كانت تعتبرهم كتاب صغار السن وتحترم قدراتهم، ولم تقم بإعطاء أي درجات من أعمال الطلبة،

وإنما أكتفت باستخدام حقيبة التقويم(التقويم التراكمي)، وقد اتضح من النتائج وأثناء تطبيق البرنامج وجود اختلافات كبيرة بين أداء طلبة المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة الذين كانوا يكتبون عن الأدب فقط لصالح المجموعة التجريبية.

في هذا السياق أجرى ويلسون(Wilson1995) دراسة بهدف التعرف على أثر استخدام طريقة الكتابة الإبداعية في المقالات والقصص على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المدرسة الثانوية، وتعرف ما إذا كانت هناك علاقة بين الجنس وطريقة التدريس المستخدمة، وقد طبق الباحث اختبارات قبلية وبعدية في كتابة القصة والمقال، واختبار في التفكير الإبداعي، وتلقت المجموعة برنامجا تدريبيا في الكتابة الإبداعية لمدة(8) أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في الاختبارات البعدية في كتابة القصة والمقال، وأنه لا أثر للجنس في نتائج الاختبارات البعدية.

وقام الكندري(1995) بدراسة هدفت تحديد مجالات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية، وتحديد بعض مهاراته وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقام الباحث بتطبيق برنامج لتنمية مهارات التعبير الإبداعي على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي، وقد أوضحت النتائج أن أبرز مجالات التعبير الإبداعي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، كانت المقالات المختلفة والقصص، والمسرحيات واليوميات والمذكرات الشخصية، والتراجم ونظم الشعر، والوصف والتعبير عن المعاني، والقيم الإنسانية، والموضوعات النقدية، وموضوعات تتصل بالفنون المختلفة التي تتعلق بآمال الطلاب وتطلعاتهم. وكشفت الدراسة عن أهم مهارات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية وهي الدقة في استخدام علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجودة المقدمة وحسن الخاتمة، والدقة في عرض الأفكار العامة للموضوع، وفي ذكر التفاصيل المتعلقة به، والإفادة بالجميل من التعبيرات والعمق من الأفكار التي يقرؤها الطالب، وجودة كتابة الفقرات، وحسن ترابطها، وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة، والتنظيم العام للموضوع، وبينت النتائج نجاح البرنامج المستخدم، في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرت الملا والمطاوعة (1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تعوق مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر، ولتحقيق هذا الغرض أعدت

الباحثتان استبانة شملت ثلاثة محاور، توقعنا أنها تشكل أهم معوقات الكتابة التعبيرية، وطبقت الإستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية(ذكور+إناث) وموجهيها بالمرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر، وقامت الباحثتان بفحص عينة من كتابات(التعبير الإبداعي) طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، وكشفت الدراسة وجود إتفاق بين أفراد العينة على أن المحاور الثلاثة التي شملتها الإستبانة(المنهج المدرسي، طريقة التدريس، والإدارة المدرسية)، تعد من أهم معوقات تعليم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في المرحلة الإعدادية، وأوضحت الدراسة أن عملية تقويم موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي لهذه المرحلة لا تحقق الهدف منها، بل تحرم الطالب من فرص حقيقية للنمو في الإتجاه الصحيح، وذلك لعدم وجود أهداف واضحة ومحددة لمهارات الكتابة التعبيرية الإبداعية التي ينبغي أن تنمى لدى طلبة المرحلة الإعدادية ترشد المعلم لما ينبغي أن يحققه في درس التعبير كما في فنون اللغة العربية.

وقام كالنتون وكننجهام وميلاني(Colantone. Cunningham& Melanie1998) بدراسة اعتمدت على الحاجة لتحسين الكتابة الإبداعية، وتم بناء برنامج كتابة إبداعية وطبق على ثلاث مدارس مختلفة في منطقتين تعليميتين لمدة ثمانية أسابيع، وتم استخدام مجموعة مستهدفة مكونة من صفين للمرحلة الأولى(الصف الأول)، وصف للمرحلة الرابعة(الصف الرابع)، وتم استخدام قائمة تدقيق لملاحظة سلوكيات الكتابة خلال الفترة الزمنية التي استمرت ثمانية أسابيع، وتم تبني استراتيجيات الحلول من الأدب البحثي الممزوجة بالخبرة الصفية، وكانت المداخلات ترتكز على الكتابة الإبداعية وتطبيق سلسلة من الإستراتيجيات لتعليم الكتابة الإبداعية، واستخدام اللغة الشفوية اليومية، والعصف الذهني وخبرات الكتابة التشاركية، فأشارت نتائج الدراسة إلى تزايد في مهارات الكتابة الإبداعية، وتطورت مهارات الطلاب الكتابية وأصبحوا قادرين على فهم كتاباتهم الإبداعية، كما تشكلت اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو الكتابة الإبداعية.

وقام زهانج وكارول (Zhang& Carol.1999) بدراسة لتأكد من فاعلية استخدام أنشطة ما قبل الكتابة على الكفاءة في الكتابة، وعلاقتها بجنس التلاميذ ذوي المستويات المتعددة لدى عينة من تلاميذ المدارس العامة بالصفوف الرابع والسادس والتاسع والحادي عشر، وقد تم تقسيم تلاميذ كل صف إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية تدرس باستخدام أنشطة ما قبل الكتابة، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. وتم إلقاء محاضرة للمجموعات التجريبية التي ستستخدم أنشطة ما قبل الكتابة وذلك لتشجيع التلاميذ على اختيار الموضوع، وجمع المعلومات ورصد الأفكار، وإعداد

المسودات الأولية، واستشارة الأقران، وقد تم تقييم التلاميذ من خلال خمس اختبارات للكتابة. وقد أوضحت النتائج أن التلاميذ في المجموعات التجريبية تطورت كفاءتهم في الكتابة مقارنة بتلاميذ المجموعات الضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين استخدام أنشطة ما قبل الكتابة وجنس ومستوى التلاميذ، وذلك لصالح الإناث.

أجرى عبد الوهاب(2002) دراسة لتأكد من فاعلية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية والموهوبين في مجال الشعر، وهدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات في مجال الشعر، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بجمهورية مصر، حيث قام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح والذي استغرق عاما دراسيا وبواقع حصتين اسبوعيا، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الكتابة الإبداعية مرتين قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشتركين في البرنامج في التطبيق القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية، مما يدل أن البرنامج التجريبي كان ذا فاعلية في تنمية الكتابة الإبداعية لدى الطلبة، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الكتابات الإبداعية تعزى إلى أثر الجنس.

وقام الصوص (2003) بدراسة للكشف عن أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، تكونت عينة الدراسة من(85) طالبا موزعين على ثلاث شعب بطريقة عشوائية، مجموعة تجريبية بالحاسوب مكونة من(28) طالبا، ومجموعة من دون الحاسوب مكونة من(30) طالبا، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية مكونة من(27) طالب، كما اقتصرت الدراسة على ثلاثة مجالات كتابية هي المقالة والقصة والحوار، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة الإبداعية، بين المجموعة التجريبية بالحاسوب والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالحاسوب، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة الإبداعية في الموضوعات الثلاثة بين المجموعة التجريبية دون الحاسوب والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست دون الحاسوب.

قامت سلوى بصل (2005) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وبناء برنامج مقترح في المناشط التعليمية يمكن من خلاله تنمية مهارات

الكتابة الإبداعية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالبا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: فعالية البرنامج المقترح في المناشط التعليمية المصاحبة والمتمثلة في منشطي المكتبة المدرسية، والصحافة، بالإضافة إلى تفوق الطلاب المشاركين في المكتبة المدرسية على الطلاب المشاركين في الصحافة المدرسية في إتقان مهارات الكتابة الإبداعية، وتفوق الطالبات على الطلاب في إتقان مهارات الكتابة الإبداعية، وأنهن أكثر إقبالا على المشاركة في العملية التعليمية.

وفي نفس السياق أجرى عجيز (2011) دراسة هدفت تحديد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، وتحديد بعض الإستراتيجيات التي تمكن المعلمين من تطوير وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية وقدرات التفكير الإبتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وطبق المنهج التجريبي في ثنايا الدراسة، وتكونت العينة من(100) طالب وطالبة، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (بنين– بنات) لصالح المجموعة التجريبية في تنمية واكتساب مهارات الكتابة الإبداعية وقدرات التفكير الإبتكاري.

أجرى السلمى(1431هـ) دراسة لاستقصاء فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الطلاقة والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الزهراني (1433هـ) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(60) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدينة جدة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.001) في الأداء البعدي لكل من مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الحديبي (2012) دراسة هدفت بحث فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أجنبية، تم اختبار ثلاث استراتيجيات

فرعية للتعلم وهي القدح الذهني، التعلم القائم على الأنشطة، والوسائط المتعددة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(16) طالبا وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الروسية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.001) بين متوسطي متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أجنبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجملة(الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح التطبيق البعدي.

وقام الرشيدي (2013) بدراسة هدفت تقصي أداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء المستويات المعيارية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء قائمة بالمستويات المعيارية للكتابة الإبداعية استخدم الباحث الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(142) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث متوسط وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: ضعف الأداء العام في الأداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في ضوء المستويات المعيارية للكتابة الإبداعية.

أجرى أكرم بريكيت (2014) دراسة استهدفت معرفة مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، حيث صممت أداة الدراسة(بطاقة ملاحظة) اشتملت على(18) أسلوبا من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، فتوصلت الدراسة لنتائج عدة منها: مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل كانت بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي فئتي المؤهل العلمي لصالح من يحملون مؤهل الماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوي من المستويات الإحصائية المعروفة بين مجموعتي فئتي سنوات الخبرة في التدريس.

أجرت مريم الأحمدي(2014) دراسة إلى قياس فاعلية استخدام برنامج التفكير(المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبار قياس تمكن الطالبات من المهارات، بالإضافة إلى البرنامج المقترح، ودليل تدريس المعلمة، وتكونت عينة الدراسة من(70) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن ضعف الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية، فيما أظهرت نتائج القياس البعدي حدوث أثر إيجابي لاستخدام البرنامج المقترح.

وقام هاين(2018) بدراسة هدفت إستراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد برنامج في النصوص الأدبية وفق إستراتيجية التخيل، واختبارين إحداهما في الكتابة الإبداعية، والآخر في القدرة على حل المشكلات، وإعداد بطاقة لتصحيح اختبار الكتابة الإبداعية، وإجابة نموذجية في حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (106) تلميذ وتلميذة يدرسون في مرحلة السنة الثالثة المتوسط في ولاية جيجل، مقسمين على أربعة أقسام اثنان منهم شكلا المجموعة التجريبية، اثنان المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة الأولى في اختبار الكتابة الإبداعية تعزى لإستراتيجية التخيل بينما لم توجد فروق تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس. وعلى مستوى الفروق في مهارات الكتابة الفرعية ظهرت دالة فيما يتعلق بمهارة المرونة، والقدرة التصويرية، والتأثير العاطفي، والقدرة اللغوية كلها لصالح المجموعة لتجريبية الأولى. كما كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية في اختبار حل المشكلات البعدي تعزى لإستراتيجية التخيل، كما وجدت فروق تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة بينما لم توجد فروق تعزى للجنس فقط وعلى مستوى المهارات الفرعية المتعلقة ببحث الحلول المناسبة، وتحديد الصعوبات في الحل، وتطبيق الحل، وتقييم عمل الحل فقد أظهرت فروق دالة أيضا كلها لصالح المجموعة لتجريبية الثانية. وأخيرا كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (ممن درسوا وفق إستراتيجية التخيل) في الكتابة الإبداعية، ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (ممن درسوا وفق إستراتيجية التخيل أيضا) في القدرة على حل المشكلات.

3-7 التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة في المجال حسب علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية، يتضح جليا إذ أنها دراسات حديثة على العموم، إذ يمكن إدراجها ضمن البحوث التي تساير الاتجاه العام في العناية بمهارات التفكير العليا عامة ومهارات الكتابة الإبداعية على الخصوص، وهي دراسات تتبني المنهج التجريبي في معظمها لأنها تقوم على مبدأ اختبار الطرق الكفيلة بتحسين وتنمية هذه المهارات، ولعل التقاطع الظاهر بين المتغيرات يثبت بما لا مجال للشك أن الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية قريبة في سياق البحث حول التفكير والإبداع.

فبالنسبة للدراسات التي اهتمت بالألعاب التعليمية اللغوية ضمن مادة اللغة العربية فبعضها أثبتت بأن اللغة العربية مجال خصب لتوظيف الألعاب التعليمية اللغوية من أجل تعليم المفردات والأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي، وتحسين مهارات القراءة والتواصل والتفاعل الإجتماعي منها دراسة (كريس، الصويركي، باو، سميرة سليمان عبد الحميد الحافي)، وبعض الدراسات اعتبرتها من أهم الإستراتيجيات التعليمية لتعليم مواد غير اللغة العربية منها اللغة الإنجليزية ومادة العلوم ومادة الرياضيات ومنها دراسة(مارك، عبيده، النمرات، ولاء جميل حميد، بشري عمر يونس، عبير عطية سليمان العجريمي)، في حين دراسات أخرى جعلت الألعاب التربوية من أهم الوسائل والسبل لتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ سواء في القواعد النحوية، أو مادة الرياضيات منها دراسة(حسن، فداء خالدة شحادة)، لكن هناك من الدراسات اعتبرت الألعاب التعليمية اللغوية وسيلة علاجية منها تعديل السلوك العدواني، وصعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة (دفي جمال، بهلول حليمة).

ولقد أثبتت نتائج كل الدراسات الأثر الإيجابي لتدريس اللغة العربية وغيرها من المواد وتطوير مختلف المهارات بالألعاب التعليمية اللغوية، حيث ثبتت صلاحية تطبيقها مع جميع المراحل التعليمية حيث اعتمدت عينات الدراسة جميع المراحل التعليمية من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية.

أما بالنسبة للدراسات التي اهتمت بالكتابة الإبداعية كمتغير تابع فكلها توجهت نحو بناء برامج مطورة من أجل تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وتحفيز التلاميذ عليها، خاصة مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة الإثراء بالتفاصيل، كما اهتمت بتحديد مجالاتها من مقالات وقصص وشعر ونثر، كما عمدت إلى معرفة مختلق العوامل التي تعوق تطور الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية.

ويلاحظ بأن كل الدراسات التي جاءت في سياق متغير الكتابة الإبداعية أثبتت الدور الجوهري لمختلف البرامج المعدة من طرف الباحثين في تحسين أداء التلاميذ والطلاب في الكتابة الإبداعية على اختلاف مراحلها، وتذكر بعض الدراسات المنتقاة بتحسن بشكل ملحوظ للجوانب المعرفية والوجدانية والعاطفية للكتبة الإبداعية، وتطوير الاتجاه نحوها.

أما فيما يخص الدراسات التي بحثت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ومتغير الكتابة الإبداعية معا كانت نادرة، رغم وجود الكثير من الدراسات التي بحثت الألعاب التعليمية أو التربوية مع التفكير الإبداعي.

واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في الجوانب الآتية:

- ✓ تطوير الفهم لأدراك العلاقة بين الألعاب التعليمية اللغوية والكتابة الإبداعية.
- ✓ الوقوف على أهم المناهج البحثية التي درست متغيرات الدراسة الحالية.
- ✓ فهم طبيعة العينات المختارة في الدراسات وكثيرها شمل المرحلة الإبتدائية مثل الدراسة الحالية.
- ✓ تتبع المراحل الإجرائية التي تبنتها الدراسات لاسيما التجريبية وشبه التجريبية.
- ✓ الوقوف على طبيعة المناهج التعليمية الأدبية المطورة حسب أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- ✓ الاستفادة من الأدوات المستخدمة في جمع البيانات خصوصا تلك المرتبطة بالكتابة الإبداعية، مع الاهتمام بالمؤشرات السلوكية الدالة عليها المعتمدة في تقييمها.
- ✓ الاستفادة من مختلف الأنشطة والألعاب التعليمية المقدمة لفهم وإعداد البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية.

وتميزت الدراسة الحالية باعتمادها المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، كما تميزت الدراسة الحالية ببناء برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية حيث يتسم بالاعتناء بالأبعاد المعرفية والوجدانية والشعورية، والأبعاد التفاعلية الصفية، كما يتسم باعتنائه بالأبعاد التشاركية، وهذه الميزات أضحت من أهم صفات مختلف الأنشطة والألعاب التعليمية اللغوية المستخدمة كطرق وإستراتيجيات لتنمية مهارة من المهارات خاصة المرتبة بالكتابة الإبداعية من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة ومهارة التوسع.

الفصل الثاني

الألعـــاب التعليميـــــــــة اللغويـــــة

تمهيد

كثير من المربيين وعلماء النفس يهتمون بدراسة الألعاب التعليمية بصفة عامة واللغوية بصفة خاصة على اعتبارها احد أهم الطرق والأساليب التعليمية حيث يجد التلاميذ متعتهم ولذتهم فيها، ولأنها تعمل على تنمية مختلف المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية والانفعالية والتي بدورها تساعد على تنمية مختلف جوانب شخصية التلاميذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن لألعاب التعليمية اللغوية أهمية كبرى في تطوير تفكير التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، وما تتركه من أثر نفسي رفيع على مستوى تعليمهم، هذا يساعدهم على توسيع وتنويع أفكارهم، وتجسيدها في القراءة والكتابة، حيث يرتقي بمستواهم إلى الأعلى كلما انتقلوا من مرحلة تعليمية لأخرى، ومن خلال فصل الألعاب التعليمية اللغوية نتطرق إلى أربع عناصر بداية بمفهوم الألعاب التعليمية اللغوية، ثم نتطرق إلى استخدام الألعاب التعليمية اللغوية في التدريس، ثم تصنيفها حسب أهم المعايير العلمية المتعارف عليها، خاتمين الفصل بأهم المقاربات النظرية لألعاب التعليمية اللغوية.

1- مفهوم الألعاب التعليمية اللغوية:

لتحديد المفهوم الدقيق لألعاب التعليمية اللغوية يتطلب الأمر تقديم تعريفها، وذكر أهم خصائصها ومميزاتها، ثم أهميتها، ومن ثم تحديد أهدافها.

1- 1 المقصود بالألعاب التعليمية اللغوية:

تعد الألعاب التعليمية اللغوية من بين أهم أشكال اللعب ذات التنظيم والتنويع العملي الارتقائي لأنها تجمع بين مصطلحين دقيقين، مصطلح الألعاب التعليمية الذي يتطلب تحديد تعريفه، ومصطلح اللغوية أو اللغة وهو الآخر يستوجب توصيفه وتعريفة، كل هذا من أجل إعطاء تعريف دقيق ومتميز لألعاب التعليمية اللغوية على النحو الآتي.

وتجدر الإشارة أنه في سبيل المنطق في عرض مختلف التعريفات نبذأ بتعريف اللغة، ثم تعريف الألعاب التعليمية، وأخيرا تعريف الألعاب التعليمية اللغوية.

1-1-1 تعريف اللغة:

اللغة كغيرها من المواضيع المختلف في شأن تعريفها من طرف الباحثين والفلاسفة على مر الزمن لاعتبارين ، الأول يعتبرها وسيلة الفكر وأداته، فيراها نظام رمزي عال في التجريد يستخدمه الإنسان لتركيب المعاني من الخبرة، والثاني يرى أنها الرابطة الحقيقية بين الصوت والمعني، الذي يقصد به في هذا المقام الخبرة الإنسانية غير المحدودة، ومن هذا المنطلق نعرض التعريفات التالية:

- ✓ تعرف اللغة في الموسوعة الفرنسية على أنها " علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة، إما مستثارة أو مباشرة، أو مخمنة عن طريق الارتباط."
- ✓ ويعرفها (يحي، 1990) بأنها: "مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، واللغة نوعان لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي مظهر من مظاهر النمو العقلي والحسي الحركي."
- ✓ أما (الزراد، 1990) يعرفها على أنها: "مجموعة من الرموز المنطوقة، تستخدم كوسائل للتعبير، أو الاتصال مع الغير، وقد تشتمل على لغة الكتابة، أو لغة الحركات المعبرة."
- ✓ ويعرفها (ماكس مولر) بأنها:" تستعمل رموزا صوتية مقطعية، يعبر بمقتضاها عن الفكر."

✓ أيضا يعرفها (كلاس، 1984):"اللغة نشاط عقلي منظم ومميز من شأنه تنظيم العمليات العقلية المعرفية، وتسهيل مجال الاتصال الإنساني."

✓ أما علماء اللغة فيعرفون اللغة من خلال تفريقها عن الكلام، فالكلام لديهم عمل، واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك، واللغة ما يميز هذا السلوك، والكلام نشاط، واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة، واللغة نظام هذه الحركة، والكلام هو المنطوق والمكتوب، واللغة هي الموصوفة في كتب القواعد وفقه اللغة والمعجم حولها. (عبيد، 2007، صفحة 28)

✓ في حين (تشومسكي) يعرفها بأنها:"مرآة الفكر."

✓ أما المفكر الاجتماعي (ابن خلدون) فيعرف اللغة بأنها:"عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني."

✓ في حين علماء النفس يعرفون اللغة على أنها:"وسيلة يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص."

✓ وباعتبار (جون ديوي) من علماء النفس فهو يعرف اللغة بأنها:"وسيلة اتصال بين أفراد جماعة، تؤلف بينهم على صعيد واحد." (لحوامدة، 2003، الصفحات 20-21)

من خلال التعاريف السابق ذكرها نلاحظ وجود اتفاق بين تعريف كل من(يحي) و(الزراد) و(ماكس مولر) حيث يعتبرون اللغة مجموع رموز صوتية أو تمثل المعاني، وهي وسيلة اتصال اجتماعي وعقلي، غايتها التعبير عن الفكر.

في حين المفكر(ابن خلدون) اختصر تعريف اللغة في أنها فعل لسان المتكلم، أما علماء اللغة جعلوا اللغة تابعة للكلام بحسب ما يتصف به، أما علماء النفس فعرفوها من خلال اعتبارها أداة لتحليل الصور الذهنية من أجل الاتصال الإنساني الاجتماعي، وهي وسيلة للتفكير.

وما يؤخذ على مجموع التعاريف السابقة أن كل تعريف ينظر إلى اللغة من زاوية معينة، ومع ذلك ومهما اختلفت التوصيفات والتعريفات للغة كل حسب رأيه ومجاله، إلا أنه يوجد اتفاق صوري بين التعاريف السابقة في اعتبارها وسيلة التواصل بين الأفراد وأداة التفكير عن الصور الذهنية والمعرفية.

ومن ثم يمكن تعريف اللغة بأنها نظام أو مجموع الرموز المنطوقة أو غير المنطوقة التي بواسطتها يتمكن الفرد من تحليل وتركيب الصور الذهنية، غايتها التعبير عن الفكر والتواصل الإنساني الاجتماعي.

1-1-2 تعريف الألعاب التعليمية:

إن تعريف الألعاب التعليمية يتوقف على تعريف اللعب لغة وفي بعض المعاجم العربية ثم تعريفه إصطلاحا.

- **تعريف اللعب لغة:** اللعب لغة من الفعل لعب أى لهى بالشيء وأتخده لعبة، وفي الدين اتخده سخرية وعملا وعمل غير مجدي وهو ضد الجد، فيقال لعبت بهم الهموم أى عبثت بهم. (وآخرون ا.، 1989، صفحة 30)

- **تعريف اللعب اصطلاحا:** للعب تعريفات عديدة نذكر منها:

* يعرف اللعب في قاموس التربية على أنه " نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعاده المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية".(Good, 1989, p. 22)

* ويعرفه قاموس علم النفس بأنه " نشاط يمارسه أفراد أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر."

* ويعرفه (كاترين تايلور) بأنه " أنفس الحياة بالنسبة لذات الطفل، فاللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والترويح الذاتي والعمل للكبار".(Taylor.k.w, 1991, p. 91)

* واللعب هو " نشاط أو مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الفرد أو مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة ." (الهويدي، 2012، صفحة 24)

* ويعرف بأنه" مجموعة من الأنشطة التي تجدب اهتمام الأفراد وتثير تفكيرهم وتشعرهم بالمتعة

وتتبع مجموعة من الإجراءات المحددة بوضوح وفقا لقواعد معينة لتحقيق أهداف تعليمية ."

* كما يعرف بأنه نشاط هادف يتضمن أفعالا معينة يقوم بها المعلم وتكون متعددة لخدمة الأهداف الوجدانية والمعرفية." (محمد، خالد، و محمود، 2000، صفحة 11)

* أما بياجيه (PIAGET) فيعرفه بأنه" عملية تمثيل تعمل على تحول المعلومات لتلاءم حاجات الفرد، فالألعاب التربوية والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي." (مجدي، 2006، صفحة 33)

* كذلك يعرف على أنه " نشاط تعليمي منظم يتم بين طالبين أو أكثر يتفاعلون فيما بينهم للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، إذ تعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهم، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم فيقدم لهم المساعدة عندما يتطلب الموقف ذلك، ويخصص جزء من الوقت بعد انتهاء اللعبة للمنافسة بين المتعلم والطالب." (سليمان، 2013، صفحة 22)

– أما **الألعاب التعليمية** فتعرف بأنها:" شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها يقوم المربون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه الأطفال نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة، الألعاب التربوية صممت لتجعل من التعلم والممارسة متعة." (محمود ا.، 2010، صفحة 46)

– وتعرف الألعاب التعليمية كذلك على أنها" استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع أفاقهم المعرفية." (سمير، 2014، صفحة 63)

– كما تعرف أيضا بأنها:" أنشطة تتبني مبدأ التعلم من خلال الممارسة، فهي أنشطة تحكم بالقوانين، وتحدد سلوك المشاركين المطلوب منهم القيام به، كما تحدد النتائج والأهداف المراد تحقيقها، والجزاءات المترتبة على الأداء."

– وتعرف كذلك بأنها:" مجموع الأنشطة التي تحمل الطابع التنافسي، والتي تكون مناسبة لاستخدام في تأصيل المفاهيم التربوية في نفوس التلاميذ، وإثارة النشاط وتبديد الملل بعد برنامج طويل، فهي طريقة علمية صحيحة في التعلم تستند إلى الأبحاث والدراسات الأكاديمية." (الخضر، 2007، صفحة 07)

ومن خلال ما تقدم نستنتج أن اللعب قد يكون موجه ومقصود تحكمه القواعد والمبادئ، وقد يكون عشوائي عفوي، يمارسه الأطفال بغية التسلية والترفيه، في حين الألعاب التعليمية على اختلاف أنواعها وأنشطتها فهي تكون موجهة ومنظمة تحكمها قواعد وقوانين تعليمية تربوية هدفها الأساسي تعليم التلاميذ مختلف المهارات المعرفية ، الوجدانية، والاجتماعية، وجعلهم تلاميذ قادرين على تحمل المسؤولية مستقبلا خاصة إذا تم تقديم هذه الألعاب التعليمية في المرحلة التعليمية الابتدائية حيث يشرف عليها طاقم تربوي وتكون لها أهداف تعليمية تعلمية يجب تحقيقها.

1-1-3 تعريف الألعاب التعليمية اللغوية:

الألعاب التعليمية اللغوية عرفت العديد من التسميات منها الألعاب اللفظية، التي من خلالها يمكن تدريب التلاميذ على تعلم اللغة واستعمالها في مواقفها الطبيعية، ومن خلال العرض المتقدم والمفصل نوعا ما لتعريف اللغة ثم تعريف الألعاب التعليمية يمكن تقديم تعار يف لألعاب التعليمية اللغوية على التوالي:

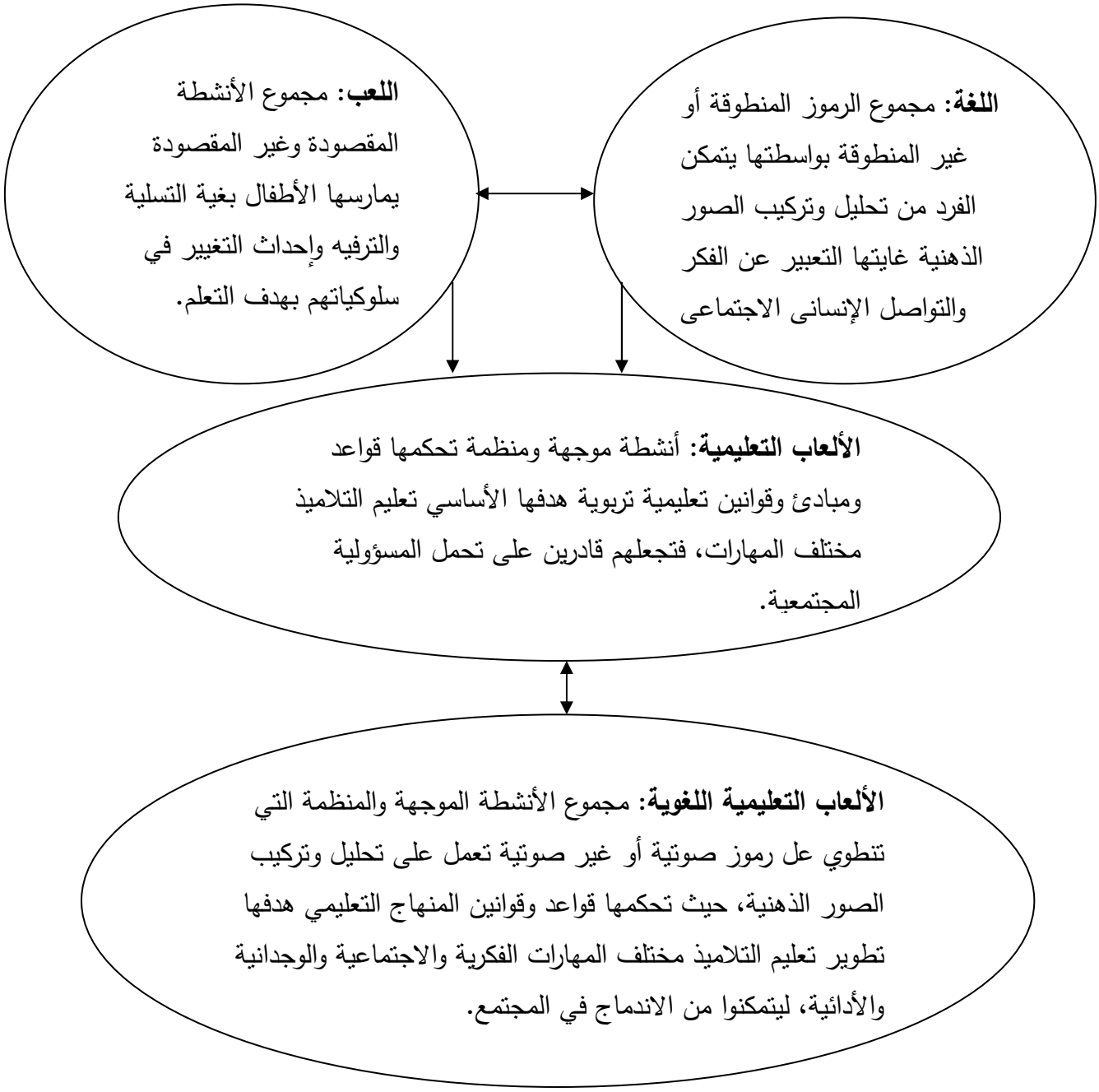
- عرفتها(الطائي، 1979) بأنها:" الألعاب التي تساعد الطفل على النطق الصحيح وتثري مفرداته، وتساعده على التعبير السلس، مع وضوح الفكرة وتسلسلها، وهي جزء من الألعاب التعليمية وركن ومن أركانها."
- أما (عبد العزيز،1983) فيعرفها بأنها:" تلك الألعاب التي لها بداية محددة، ولها نقطة نهاية، وتحكمها القواعد والنظم، وهي وسيلة ممتعة لتدريب الطلاب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة."
- كما تعرف بأنها:" تقنية تعليمية تجعل المتعلم للغة نشطا وفعالا أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، ضمن مواقف تعليمية مشابهة للواقع، وذلك يحصل من خلال تفاعل المتعلم مع المواد التعليمية، أو مع غيره من المتعلمين لتحقيق الأهداف التي يسعي المعلم إلى تحقيقها."
- ونجد فلور(Flower ,1980) يعرف الألعاب اللغوية على أنها:" نوع من اللعب الذي تستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير، وتعتمد على اللعب بالكلمات، وكيفية إخراج الصوت المنظم، وتكوين الجمل."
- أما جيبس(G.Gbbs) فيعرفها بأنها:"نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات." (الصويركي، 2005، الصفحات 26-28)

من خلال التعريفات المقدمة في شأن الألعاب التعليمية اللغوية نلاحظ أنها تدخل في دائرة الألعاب التعليمية، حيث تعتبر جزء لا يتجزأ منها على اعتبارها من أهم وأحدث الوسائل والاستراتيجيات التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائية، لما توفره من متعة وتشويق لتعلم التلاميذ، وما تتركه من أثر على تفاعل التلاميذ فيما بينهم، بالإضافة إلى الأثر الكبير على تطير المهارات اللغوية والقرائية والكتابية لهم.

وعلى ذلك أساس بالإمكان تعريف الألعاب التعليمية اللغوية مجموع الأنشطة الموجهة والمنظمة التي تنطوي على رموز صوتية أو غير صوتية، تعمل على تحليل وتركيب الصور الذهنية، حيث

تحكمها قواعد وقوانين المنهاج التربوي، لتحقق هدفها الأساسي وهو تعليم التلاميذ مختلف المهارات الفكرية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية، فتجعلهم قادرين على التواصل والتفاعل فيما بينهم متحملين المسؤوليات مستقبلا.

شكل رقم(01) يبين" تعريف الألعاب التعليمية اللغوية"



المصدر: إعداد الباحثة.

1-2 مميزات الألعاب التعليمية اللغوية:

تتميز الألعاب التعليمية اللغوية عن غيرها بالعديد من المميزات والخصائص يمكن استخلاصها بعد تحديد خصائص واللغة كما يلي:

1-2-1 خصائص اللغة:

اللغة كمفهوم إنساني من خلالها يتمكن الأفراد من التواصل مع بعضهم البعض فهي تتميز بخصائص عامة تتعلق بطبيعتها والتي سنعرضها على النحو التالي:

- اللغة قدرة فطرية عامة في الإنسان، وهي تعتبر عن تعدد وتنـــوع الثقافـــات و المجتمعات.
- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعا.
- أن اللغة إبداعية فمن خلال عدد محدود من الأصوات اللغوية يستطيع الفرد أن يولد عددا كبيرا لانهاية له من الجمل وأن يبتكر تعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل. (وآخرون، 2004، صفحة 16)
- اللغة اصطلاحية أو عرفية يتفق الأفراد الذين يتكلمون لغة فيما بينهم على أشكال أو رموز معينة تقابل محتوى معينا وتستعمل في طرق معينة، وبهذا يحدث التطابق بين الشكل والمعني في اللغة.
- تتميز اللغة بالازدواجية في التنظيم اللغوي، فالأصوات المنفردة لا معني لها بحد ذاتها إلا عندما تركب بشكل معين فتتولد عنها كلمات يصبح لها معني اصطلاحي، وإذا اتصلت مع غيرها يصبح بإمكانها تأدية وسائل مختلفة.
- لغة الإنسان تعبر عن الأشياء المحسوسة، كما تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة.
- أن اللغة صوتية والكتابة ما هي إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة.
- اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة تواصل بين أفراد مجتمع معين لتستقيم علاقاتهم وتسير أمور حياتهم عن طريق تفاعل الأشخاص بعضهم ببعض. (لحوامدة، 2003، الصفحات 21-24)

وعليه نستنتج بأن اللغة نظام من الرموز يتميز بأنه صوتي، يتألف من أصوات تنجم عن جهاز النطق البشري، وإنساني فهو نتاج للجهد الاجتماعي البشري، واجتماعي ونظامي لأنه يخضع لقواعد تقرر تركيبه وإبداعي قادر عن التعبير عن أي موقف جديد يجابهه الإنسان.

1-2-2 خصائص الألعاب التعليمية اللغوية:

تعتبر الألعاب التعليمية اللغوية مجموع الأنشطة الموجهة والمنظمة تقدم لتلاميذ التعليم الابتدائي بصفة عامة و تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بصفة خاصة، لها أهداف تعليمية محددة تتميز عن غيرها من الأنشطة والألعاب التعليمية بالعديد من الخصائص نذكرها كما يلي:

- الألعاب التعليمية اللغوية تعمل على تجسيد المجردات وتقريبها إلي ذهن المتعلم وربطها بالحياة الواقعية.

- إثارة دافعية التلميذ المتعلم و الاندفاع نحو التحصيل التعليمي والمهاري والأدائي.

- تعتبر الألعاب التعليمية اللغوية منطلق نحو بناء مفهوم حديث للمناهج الدراسية التي ترتكز محاورها على الموضوع والمتعلم والمشكلات الاجتماعية والعمليات العقلية المعرفية العليا.

- الألعاب التعليمية اللغوية تتفق مع مفهوم التربية المستمرة في مبدأ التعلم المستمر الذاتي الواقعي. (مصطفي، 2009، الصفحات 18-21)

- كما تتميز الألعاب التعليمية اللغوية على إشباع حاجاتهم النفسية كالحرية وممارسة القيادة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتساعد على تطوير مهارات الكتابة الإبداعية.

- تعمل على جذب انتباههم وتهيئتهم لتلقي التعلم الرسمي عبر مختلف المراحل الدراسية. (يونس، 2015، صفحة 16)

- والألعاب التعليمية اللغوية ترفع الروح المعنوية لدى التلاميذ حيث تمنحهم الثقة بأنفسهم واحترامهم للآخرين و احترام الآخرين لهم. (عطية س.، 2016، صفحة 15)

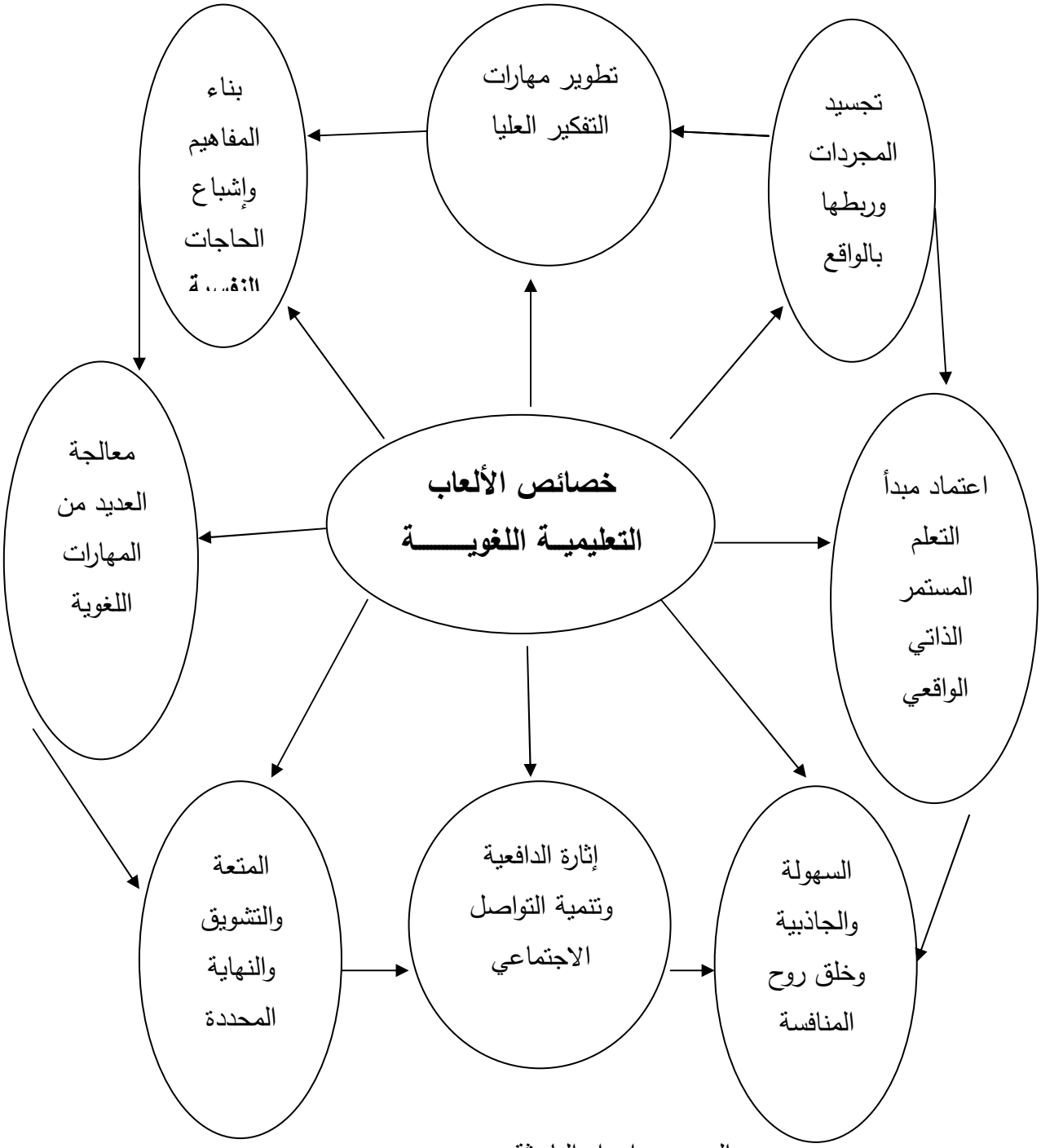
- الألعاب التعليمية اللغوية تهدب الخلق و تستقل السلوك الفردي ضمن التنافس الموجه والاحترام العام.

- أيضا تساعد المتعلمين السلبيين ليصبحوا مشاركين إيجابيين من خلال التفاعل الاجتماعي، إذ تنمي القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين،

- كما تعمل على التشويق وإثارة انتباه المتعلمين. (الواحد، 2008، صفحة 81)

وعليه فالألعاب التعليمية اللغوية كغيرها من المفاهيم النفسية والتربوية التي لقت اهتمام الباحثين والدارسين التربويين والنفسانيين تتميز بالعديد من الخصائص كالمرونة والاستمرارية والتفاعل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين واهتمامها بالمهارات والقدرات والعمل على تطويرها من أجل تنمية مختلف مهارات التفكير خاصة الإبداعي حيث يتجسد في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية للتلاميذ.

شكل رقم(02) يوضح "خصائص الألعاب التعليمية اللغوية



المصدر: إعداد الباحثة

3-1 أهمية الألعاب التعليمية اللغوية:

الألعاب التعليمية اللغوية كغيرها من المفاهيم التربوية النفسية الحديثة نسبيا لها أهمية كبري وأساسية في حياة التلاميذ خاصة الذين يدرسون في السنة الثالثة إبتدائي وهذه الأهمية تتمثل فيما يلي:

- يدخل التلاميذ من خلال الألعاب التعليمية اللغوية إلي عالم العلاقات والصلات الاجتماعية وتعلم المشاركة وأخذ الأدوار، وتساعد التلاميذ على الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية.
- تكسبهم خبرات تعليمية إذ عندما يمارس التلميذ لعبة يأخذ فيها دور المعلم أو الطبيب فهو يحاول التمرن من خلالها على الأعمال والمهارات في المحيط الذي يعيش فيه.
- تعمل الألعاب التعليمية اللغوية على نقل الثقافة، حيث يقوم التلميذ أثناء اللعبة بتقليد العادات الاجتماعية التي يراها من الكبار.
- يتمكن التلميذ من الحصول على الثقافات والعادات المتنوعة والختلفة من خلال اللعب خاصة منه اللغوي.
- يتعلم التلميذ من خلال اللعب اللغوي التحكم في مختلف المهارات اللغوية من قراءة واستماع وتحدث. (وآخرون س.، 1999، صفحة 82)
- تعلم مهارات فكرية للتلاميذ من خلال الألعاب البنائية الفكرية، والألعاب النحوية، والإملائية، والتعبيرية.
- يتعرف التلميذ من خلال اللعب اللغوي على المفاهيم المتعلقة بالجسم من حجم وشكل ووزن ولون وتركيب. (الحمدي، 2011، صفحة 13)
- التعبير عن الشعور والأفكار من خلال اللعب اللغوي عن طريق الحركات والأغاني وغيرها. (وآخرون س.، 1999، صفحة 83)

ونظرا للأهمية الكبرى التي تكتسيها الألعاب التعليمية اللغوية الممارسة من طرف التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي فانه يجب أن تشتمل كل المدارس الابتدائية على مكتبات وأماكن واسعة تستعمل للمطالعة، مع تخصيص حصص للمطالعة وجعل وإعطاء أهمية كبيرة لمادة المطالعة الموجهة ، بالإضافة إلي منحها فرص عديدة للتلاميذ ليكتسبوا خبرات أولية تساعدهم على إخراج أفكارهم من حيز العمل بأسلوب خلاق مبتكر، بالإضافة إلي ضرورة توفيرها ملتقيات وندوات علمية أدبية يتمكن التلاميذ من خلالها تبادل الأفكار فيما بينهم وخلق روح المنافسة والتحدي والاستفادة من تجاربهم في الكتابة الإبداعية.

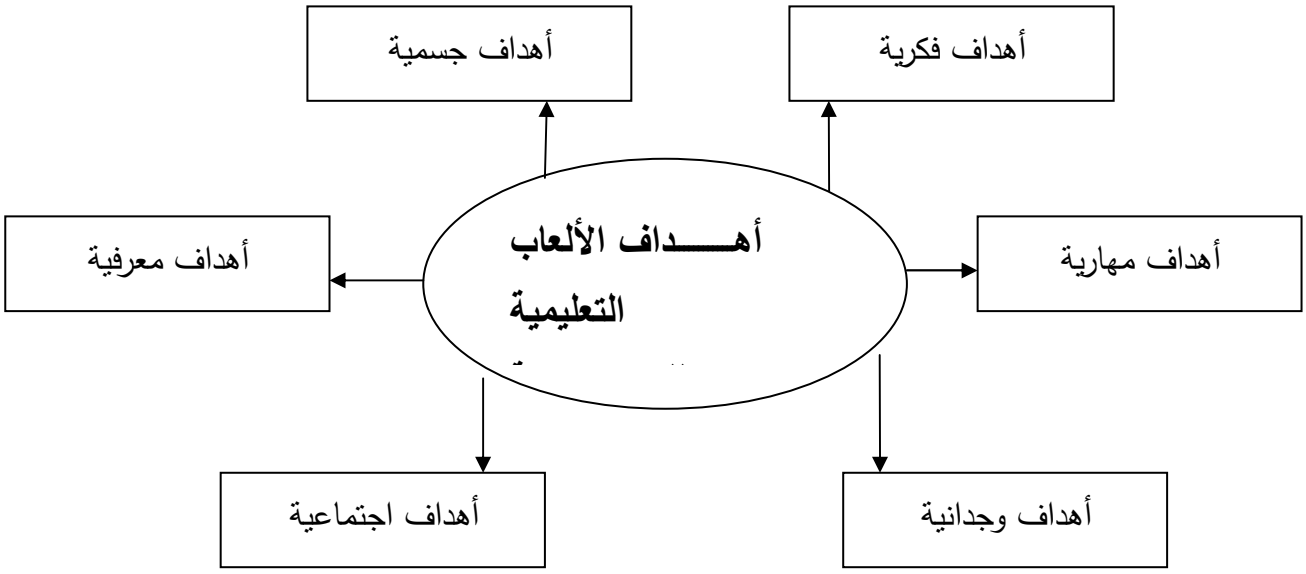
1-4 أهداف الألعاب التعليمية اللغوية:

الألعاب التعليمية اللغوية تسعي دائما إلي تحقيق أهداف تعليمية تكون محددة مسبقا من طرف المختصين في المجال التربوي من خلال مجموعة من الأنشطة الترفيهية الهادفة التي يمارسها تلاميذ التعليم الابتدائـــي وجعل هذه الأهداف تتمثل فيما يلي:

- ✓ مساعدة التلاميذ على التعلم واكتشاف العالم الذي يعيشون فيه.
- ✓ تنمية الجوانب المعرفية والنواحي الاجتماعية والوجدانية للتلاميذ. (محمود ا.، 2010، صفحة 51)
- ✓ تخليص التلاميذ من التوترات النفسية المختلفة وحل مشكلاتهم، تنمية القدرة التعبيرية.
- ✓ مساعدة التلميذ على النمو الجسمي المتوازن. (الخضر، 2007، صفحة 12)
- ✓ اكتشاف مشاعر التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم ومدركاتهم. (الهويدي، 2012، صفحة 28)

ومما سبق نستنتج بأن الألعاب التعليمية اللغوية لها أهداف تعليمية تعلمية من خلالها تتطور شخصية التلميذ خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذه الأهداف قد تكون فكرية تنعكس بالإيجاب على مهارات الكتابة الإبداعية جسمية أو معرفية، مهارية واجتماعية ووجدانية يمكن توضيحها بشكل أفضل في الشكل أدناه.

شكل رقم (03) يوضح " أهداف الألعاب التعليمية اللغوية "



المصدر: إعداد الباحثة.

2- استخدام الألعاب التعليمية اللغوية في التدريس:

الألعاب التعليمية اللغوية وجدت من أجل استخدامها في التدريس والاستفادة منها ولتحيق الهدف المنشود منها يتوجب على المعلم تحديد عناصرها ومعايرها بدقة، ومراعاة شروط اختيارها، كما أنه لا ينسي التحديد الدقيق والمتميز لإستراتيجيات تطبيق اللعاب التعليمية اللغوية، وقبل ذلك عليه إتباع خطوات أساسية في ذلك، كما أنه للمعلم المرحلة الابتدائية المستخدم لألعاب التعليمية اللغوية دور فعال في تنظيمها وتوظيفها، ومن ثم وجب ذكر كل تلك العناصر بشيء من التفصيل كما سيأتي ذكره.

2-1 عناصر الألعاب التعليمية اللغوية:

تقوم الألعاب التعليمية اللغوية على مجموعة من العناصر الأساسية إذ لا يمكن الاستغناء على أي عنصر منها، وغياب إحدى عناصرها لا يحقق الهدف من استخدامها وتوظيفها في التدريس وهذه العناصر تتمثل فيما يلي:

-مجموعة من اللاعبين.
-أنظمة وقوانين تربوية تحكمها.
-البعد المكاني الذي تمارس فيه اللعبة.
-البعد الزماني المتمثل في الفترة الزمنية التي تتناسب مع اللعبة من جهة وخصائص اللاعبين من جهة أخري. (خالدة، 2014، صفحة 15)

2-2 معايير اختيار المعلم للألعاب التعليمية اللغوية:

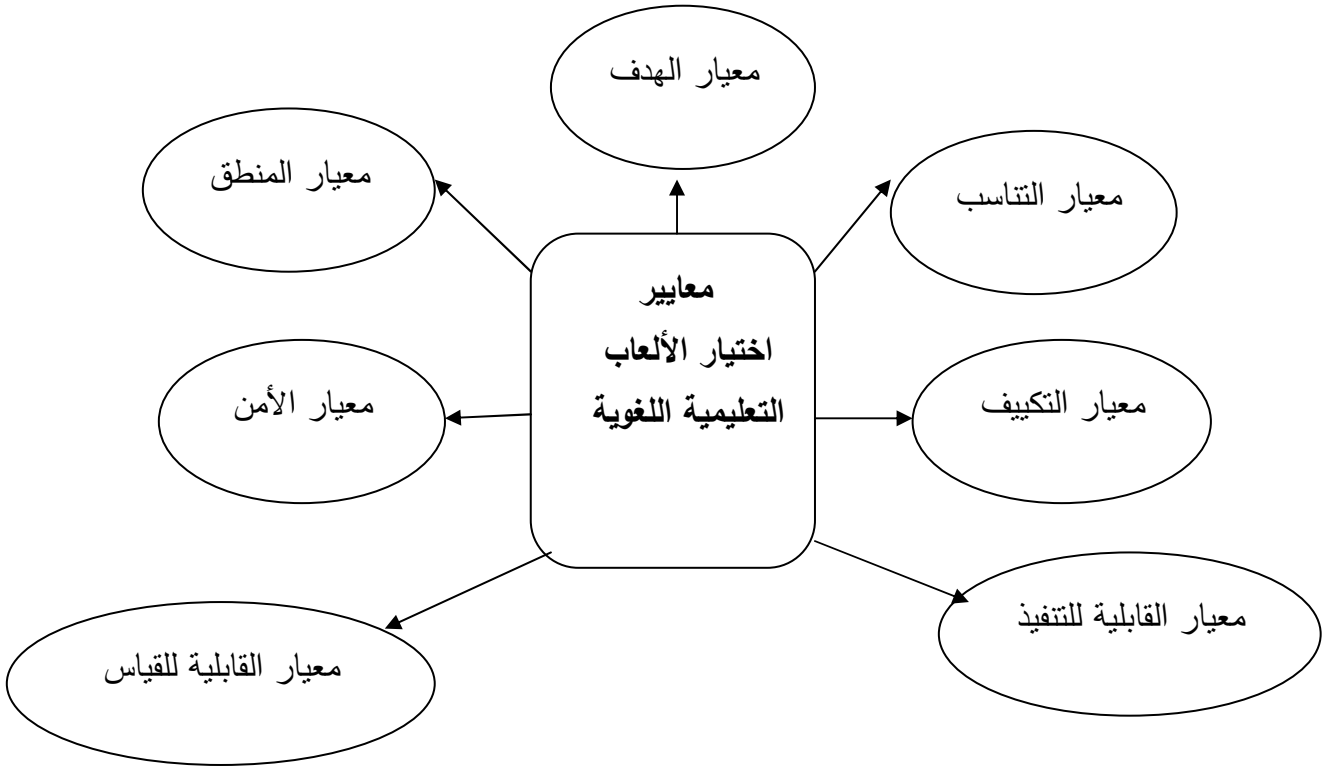
معلم التعليم الابتدائي إذا ما قرر استخدام الألعاب التعليمية اللغوية لتنمية مهارة ما أو تطويرها وخاصة مهارات الكتابة الإبداعية عليه الاعتماد في ذلك على العديد من المعايير المتمثلة فيما يلي:

- **معيار الهدف:** المعلم المستخدم لألعاب التعليمية اللغوية عليه مراعاة مدى اتصال الألعاب التعليمية اللغوية بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- **معيار التناسب:** يتطلب هذا المعيار أن تكون الألعاب التعليمية اللغوية مناسبة لمستوي نمو التلاميذ العقلي والنفسي والاجتماعي والوجداني والانفعالي، ضف إلى ذلك يجب أن تتناسب

الألعاب التعليمية اللغوية مع عدد التلاميذ من جهة وميزانية المدرسة من الجهة المقابلة، كما أنه يجب أن تكون لأعمار التلاميذ، وأن تكون في مستوى إدراكهم الفكري واللغوي.

- **معيار المنطق:** ويعني ذلك أن تساعد الألعاب التعليمية اللغوية على التفكير المنطقي بصفة عامة والتفكير الإبداعي على الخصوص والملاحظة والوصول إلي الحقائق بخطوات متسلسلة ومنطقية.
- **معيار الأمن:**لابد أن تحافظ الألعاب التعليمية على أمن وسلامة التلاميذ ويرتبط ذلك بسلامتهم وأمنهم الجسدي والفكري والثقافي والعقائدي والديني . **(محمد ح.، 2012، صفحة 83)**
- **معيار التكييف:** يتطلب معيار التكييف قيام المعلم المستخدم لألعاب التعليمية اللغوية إعادة صياغة أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية حسب المنهاج الدراسي والمادة والدرس.
- **معيار القابلية للتنفيذ:** يقصد بمعيار القابلية للتنفيذ أن تكون الألعاب التعليمية اللغوية خالية من التعقيد، فإذا كانت معقدة يصعب فهم قواعدها فإن ذلك يشكل خطرا على المتعلمين.
- **معيار القابلية للقياس:** بمعنى أن تكون نتائج الألعاب التعليمية اللغوية واضحة ومحددة يمكن تقويمها وقياسها بأساليب القياس المناسبة.

شكل رقم(04) يوضح "معايير اختيار الألعاب التعليمية اللغوية"



المصدر: إعداد الباحثة.

2-3 شروط الألعاب التعليمية اللغوية:

من الضروري أن تتوافر في الألعاب التعليمية اللغوية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مجموعة من الشروط وهي:

-اختيار الألعاب التعليمية اللغوية التي تحتوي على أهداف محددة، وفي نفس الوقت مشوقة وممتعة ومثيرة.

-مناسبة الألعاب لخبرات التلاميذ وقدراتهم وميولهم.

-أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة.

-أن تكون اللعبة من بيئة التلاميذ ويكون دورهم واضحا ومحددا فيها وتشعرهم بالاستقلالية في اللعبة. (عطية م.، 2008، صفحة 185)

وعليه فالألعاب التعليمية اللغوية باعتبارها أنشطة موجهة ومنظمة مشوقة ومسلية لها أهداف تربوية تعليمية تعلمية اختيارها يكون مبني على أسس يراعيها المعلم لكي تتناسب مع بيئة تلاميذ التعليم الابتدائي وقدراتهم ورغباتهم وميولهم، هذا من أجل تحضيرهم للتعليم الرسمي اللاحق.

2-4 خطوات الألعاب التعليمية اللغوية:

المعلم المشرف على تقديم النشاطات التربوية في التعليم الابتدائي فعند تقديمه لهذه الأنشطة ومنها الألعاب التعليمية اللغوية فيها لابد من إتباع خمسة خطوات نذكرها كما يلي:

❖ **الخطوة الأولى:** تعرف هذه الخطوة بمرحلة ما قبل ممارسة اللعبة وفيها ينبغي على المربي مراعاة مايلي:

- التنويع في الألعاب التي يقدمها للتلاميذ من أجل مراعاة الفروق الفردية.
- توفير ممارسة اللعبة لجميع التلاميذ في غرفة الصف.
- أن تكون وسائل اللعبة التعليمية اللغوية المختارة ذات ألوان زاهية وأشكال متنوعة ويتوافر فيها احتياطات الأمان.
- أن تكون اللعبة المختارة اقتصادية التكلفة، و تقديم الألعاب في الوقت المناسب.

❖ **الخطوة الثانية:** وهي خطوة أثناء ممارسة اللعبة اللغوية التي من خلالها يقوم المربي ب:

- تقسيم الأطفال إلي مجموعات أو فرادى حسب نوعية اللعبة.

- توزيع الأدوار على التلاميذ، وتعريفهم باللعبة وكيفية التعامل معها.
- ملاحظة التلاميذ أثناء ممارسة اللعبة من أجل التعرف على الألعاب التي يفضلونها حتى يتسنى للمربي تخطيط ألعاب تعليمية لغوية إضافية في المستقبل.

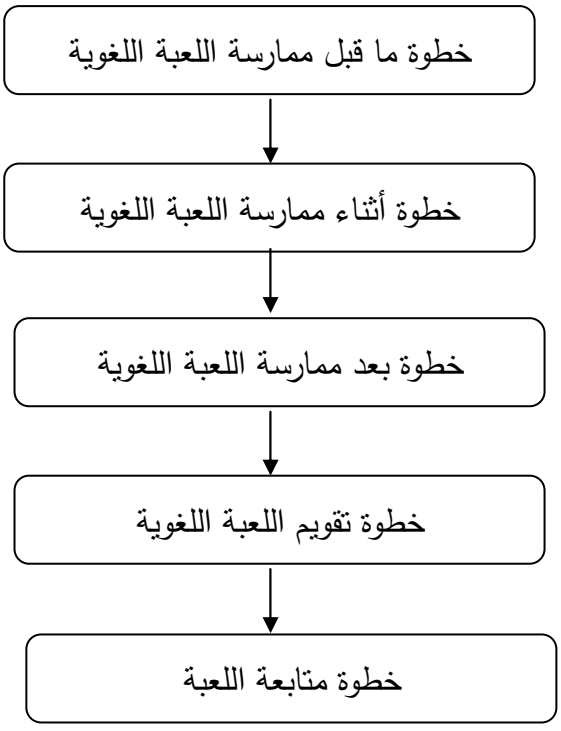
❖ **الخطوة الثالثة:** والتي تكون بعد ممارسة اللعبة اللغوية والمربي فيها يقوم ب:

- تخطيط العديد من الأنشطة الإضافية للعب لتأكيد المفاهيم التي أكتسبها التلاميذ في غرفة الصف، ثم مناقشة ومشاركة تلاميذ غرفة الصف في أنشطة اللعب وتحديد مدى استفادتهم منها.
- إصلاح ما أتلفه التلاميذ من اللعب.
- تخصيص مكان يضع فيه التلاميذ لعبهم من أجل مساعدتهم على تنظيمها. (جمال، 2015، صفحة 29)

❖ **الخطوة الرابعة:** وهي خطوة التقويم إذ يقوم المربي من خلالها على تنويع خبرات التلاميذ لتأكد من وصولهم إلي المستوي المطلوب أدائه لكي ينتقل إلي الخبرة الموالية.

❖ **الخطوة الخامسة:** والتي تعرف بخطوة المتابعة وفيها يقوم المربي بمتابعة المهارات التي تعلمها تلاميذ الصف لكي ينتقل بهم إلي الخبرات اللاحقة. (حليمة، 2015، صفحة 137)

الشكل رقم (05) يبين "خطوات الألعاب التعليمية اللغوية".



المصدر: إعداد الباحثة.

2-5 دور المعلم في استخدام الألعاب التعليمية اللغوية:

معلم المرحلة الابتدائية إذا ما قرر استخدام الألعاب التعليمية اللغوية لتنمية مهارة من المهارات، أو تطوير تفكير معين فإنه من الضروري توافر فيه العديد من المواصفات، مع قيامه ببعض التدابير اللازمة لكي يحقق الغرض من استخدامه لها في غرفة الصف مقابل ذلك تجنبه لبعض الإجراءات التي تحد من تحقيق اللعبة التعليمية اللغوية لأغراضها، ومن هذا المنطلق نتطرق إلى مواصفات المعلم، والأعمال التحضيرية التي يقوم بها، وكذلك طريقة تنظيمه لغرفة الصف الدراسي، خاتمين هذا العنصر بذكر بعض الإجراءات التي يتجنب المعلم القيام بها على النحو الآتي:

- **مواصفات المعلم:** لكي ينجح معلم التعليم الابتدائي في تحقيق أغراض الألعاب التعليمية اللغوية خاصة إذا استخدمها لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية فعليه أن يتصف بما يلي:

- أن تكون لدى المعلم القدرة على إيجاد جو من المرح، وليس بالضرورة أن تكون شخصيته مرحة.
- يكون مرن في تكييف البرنامج حسب الظروف، ويعطي التعليمات بوضوح.
- يضع سلامة وأمن المشاركين أولا، ويشرك جميع التلاميذ في اللعب.
- يشجع المشاركين ويعزز محاولاتهم حتى ولو كانت خاطئة.
- يبدع في طرح ألنشطة التعليمية اللغوية.
- متمكن في تقديمه للبرنامج التعليمي.
- يدرك أنه مسيرا ومنسقا وليس معلما ناقلا للمعلومة.
- واثق من نفسه ولديه مهارة استماع جيدة. (الخضر، 2007، صفحة 35)

- **الأعمال التحضيرية:** حتى ينجح المعلم في تنظيم وتوظيف الألعاب التعليمية في غرفة الصف عليه القيام بالأعمال التحضيرية التالية:

- تحديد المبادئ السيكولوجية والتربوية التي تقوم عليها الألعاب التعليمية اللغوية خاصة في السنة الثالثة ابتدائي.

- تحديد الأهداف النمائية المطلوبة لتطوير شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة والمتعددة.

– استخدام الألعاب التي تدعم النمو اللغوي، كألعاب التحدث عن الأشياء، وإتباع التعليمات، وإضافة كلمة لجملة وغيرها، وهذا من شأنه مساعدة التلاميذ على تطوير اللغة.

– استخدام الألعاب التعليمية اللغوية في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية، والتي تتمثل في مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع. (عطية، 2008، صفحة 186)

➢ **طريقة تنظيم المعلم لغرفة الصف:** من المتعارف عليه أن لكل لعبة لغوية أشكالا مختلفة من التنظيمات في غرفة الصف لكي تكون مناسبة لإجرائها ومنها:

أ– **العمل الصفي الجماعي:** في تنظيم العمل الصفي الجماعي توجه اللعبة اللغوية الواحدة إلى جميع التلاميذ في غرفة الصف، حيث يتطلب الإجراء إشراك الجميع دفعة واحدة أو من يسبق الكل في الحل، أو تعيين أحد الطلبة لكي ينوب عن الجميع في القيام بها، بينما بقية التلاميذ يسمعون ويراقبون تنفيذ اللعبة.

ب– العمل بالمجموعات: تحتاج بعض الألعاب التعليمية اللغوي إلى مجموعات صغيرة ما بين أربعة إلى ستة لاعبين، وهنا لابد من تهيئة غرفة الصف لذلك، وعمل مجال واسع للحركة بين المجموعات ليسهل على المعلم الانتقال بينهم، وعلى المعلم أن يبقي تلاميذ المجموعة معا لأطول فترة ممكنة تستمر على مدار الفصل أو العام الدراسي، وذلك لأجل تنمية الشعور بالانتماء إليها وشحذ هممهم، وزيادة فاعليتهم خلال الدرس، كما ينصح أن يكون لكل مجموعة قائد يراعي في اختياره أن يكون من التلاميذ المجتهدين في صفه من أجل تأمين تنظيم اللعبة وتحقيق هدفها ومن أجل ذلك على المعلم إتباع الخطوات التالية:

* شرح المعلم لتلاميذ القسم أهداف اللعبة.
* توضيحه لبعض أجزاء اللعبة بأمثلة وذلك بالاشتراك مع أحد التلاميذ.
* يقوم بإجراء تجربة بواسطة إحدى المجموعات أمام غرفة الصف.
* يدون على السبورة المفتاح اللغوي أو التعليمات المطلوبة.
* يقوم بتجربة أولية لجميع المجموعات.
* يمحو كل ما على السبورة من تعليمات أو مفاتيح لغوية.

ت– الفرق المتنافسة: عندما يكون الفصل كبير العدد ومكتظا بالتلاميذ، ينصح بنظام الفرق كبديل عن العمل بالمجموعات، ويمكن تقسيم التلاميذ إلى فريقين أو ثلاث فرق مع تسميتهم.

➢ **نموذج خطة المعلم:**غالبا عند استخدام المعلم لألعاب التعليمية اللغوية أو توظيفه لها فأنه على الأغلب يتبع في ذلك خطة نموذجية وهي:

– **تحديد العنوان:** ويقصد به عنوان اللعبة التي سيقدمها المعلم إلى مجموعة من التلاميذ.

– **تحديد الهدف:** يبين المعلم فائدة اللعبة والغاية التي يريد من ورائها.

– **كيفية تنفيذ اللعبة:**

1– التمهيد: بمعني تهيئة أذهان التلاميذ بواسطة عرض مصورات أو حكاية لجلب انتباههم.

2– تهيئة المواد والأدوات المطلوبة للعبة.

3– تهيئة غرفة الصف: لهذه اللعبة عبر ترتيب أثاث الصف، وجلوس التلاميذ أو وقوفهم قبل البدء باللعبة، إذ يستطيع المعلم تصنيف الكراسي والطاولات و يقوم بترتيبها على شكل دائرة.

– التعليمات والإرشادات التي تقدم للتلاميذ حول اللعبة وكيفية القيام بها، وتحديد عدد التلاميذ الذين سيقومون باللعبة.

– **التطبيق:** بمعني ممارسة اللعبة من قبل التلاميذ ومشاركة المعلم.

– **التقويم:** من خلال التقويم يضع المعلم أسئلة من خلال الإجابة عليها يحصل على معرفة مدى نجاح اللعبة أو فشلها، ومدى استفادة التلاميذ منها، وهل حققت اللعبة اللغوية الهدف الذي قدمت من أجله أم لا. (الصويركي، 2005، الصفحات 37–42)

➢ **إجراءات يتجنب المعلم الوقوع فيها:** المعلم الناجح يتجنب بعض الإجراءات والأمور لكي لا يبتعد عن تحقيق الغرض من الألعاب التعليمية اللغوية وهي تتمثل في:

- التركيز على اللعبة ونسيان الهدف منها، وإعطاء تعليمات مملة ومطولة.
- استخدام لعبة لغوية لا تتناسب والعمر الزمني والعقلي للتلاميذ.
- الاسترسال في الوقت في لعبة واحدة على حساب الألعاب الأخرى.
- استخدام لعبة لغوية غير مكيفة مع المنهاج الدراسي، وأن يكون المعلم لديه جدية متكلفة.
- إشعار التلاميذ بأن اللعبة تشكل تهديدا له وإحراجه أمام الآخرين.
- استخدام ألعاب تحمل مخاطر جسدية أو نفسية أو فكرية على التلاميذ المشاركين.
- استخدام لعبة تحتوي على احتكاك أو إشارات غير لائقة.
- إنهاء اللعبة دون تعليق أو تقييم، فالخطورة هنا تكمن في اعتقاد التلاميذ المشاركين بأن اللعبة لعبت لذاتها دون هدف محدد. (الخضر، 2007، صفحة 35)

2-6 استراتيجيات تطبيق الألعاب التعليمية اللغوية:

كثيرا ما يبحث معلم المرحلة الابتدائية عند تطبيقه لألعاب التعليمية اللغوية عن الإستراتيجية المناسبة لذلك، ونظرا لتعدد الإستراتيجيات التدريسية وتنوعها وتداخلها مع بعضها البعض فإنه من الضروري توضيح لإستراتيجيات الملائمة، وقبل ذلك من المنطق إعطاء تعريف دقيق لإستراتيجيات التدريسية ثم ذكر أهـــــــم العوامل التي يراعيها المعلم عند أخده طريقة تدريسية ما، ثم التطرق إلى مختلف أنواعـــــــــــها كما يلي:

2-6-1 تعريف إستراتيجية التدريس:

* تعرف إستراتيجية التدريس على أنها خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانيات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها. (محمد ح.، 2012، صفحة 4)

* وتعرف أيضا بكونها مجموعة من الطرائق والوسائل والأساليب التدريسية والتقويمية والخطوات والأنشطة، يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية من خلال تحركات يقوم بها كل من المعلم والمتعلم. (كاظم، 2006، صفحة 333)

* كما تعرف على أنها خطة شاملة ومتكاملة ومترابطة بمميزات إستراتيجية لكي تتأكد من أن الأهداف الأساسية للمنظمة يمكن إنجازها لكي تحدث تغيير قوي الأثر في المستقبل. (عفاف، 2014، صفحة 202)

وعلى ذلك يمكن تعريف إستراتيجية التدريس بأنها الطريقة أو الأسلوب أو الإجراءات أو الخطوات أو الأنشطة المناسبة التي يختارها المعلم لتقديم الدرس لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا.

والألعاب التعليمية اللغوية من جهة تعتبر مجموعة من الأنشطة التي تقدم في جو من التشويق والإثارة تقدم من خلال الإستراتيجية المناسبة لكل نشاط لغوي، ومن جهة أخرى فهي إستراتيجية تدريسية كل ذلك من أجل تنمية مختلف القدرات والمهارات منها مهارات الكتابة الإبداعية التي تعتبر من المهارات الضرورية التي تعبر عن تقدم وتطور الأنظمة التعليمية لكل دولة سواء كان النظام التعليمي لدولة متقدمة أو نظام تعليمي لدولة متخلفة أو نامية أو في طور النمو.

2-6-2 عوامل اختيار الإستراتيجية التدريسية:

يعتمد معلم المرحلة الابتدائية المقدم لألعاب تعليمية لغوية للتلاميذ على إستراتيجية تدريسية معينة، وغالبا ما يراعي في ذلك العديد من العوامل نذكرها كما يلي:

- ✓ **المرحلة الدراسية:**

أو ما يعرف بمرحلة نمو الطلبة والتي لها دورا مهما في اختيار المعلم لطريقة التدريس لأن الطريقة التي تصلح لتدريس تلاميذ المرحلة الثانوية، قد لا تصلح لتدريس تلاميذ التعليم الأساسي.

- ✓ **طبيعة الطلبة والفروق الفردية بينهم:**

فقد تكون طريقة التدريس المناسبة لشعبة دراسية ما، غير مناسبة لشعبة أخرى في نفس الصف، وقد تكون طريقة التدريس المناسبة لبعض طلبة صف ما غير مناسبة للبعض الآخر.

- ✓ **كثافة الصف الدراسي:**

فعدد الطلبة في الصف يلعب دورا هاما في اختيار طريقة التدريس المناسبة، فعندما يكون عدد الطلبة في الصف صغيرا، لا تكون مناسبة عندما يكون هذا العدد كبيرا.

- ✓ **إمكانية المدرسة المادية:**

فلا يستطيع المعلم أن يختار طريقة تدريسية لا تستطيع المدرسة تغطية نفقاتها المادية.

- ✓ **الموضوع الدراسي:**

أو ما يعرف أيضا بالمادة الدراسية حيث تلعب دورا في اختيار طريقة التدريس، حيث أن طريقة تدريس الرياضيات لا تصلح في تدريس أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

- ✓ **الأهداف المنشودة:**

فقد تكون طريقة تدريس مناسبة لتحقيق هدف ما غير مناسبة لتحقيق هدف آخر، أو الهدف الذي تناسبه طريقة تدريس ما لا تناسبه طريقة أخرى. (إبراهيم، 2007، الصفحات 140-141)

ومما تقدم نستنتج بأنه من الواجب على معلم التعليم الإبتدائي التدقيق والتمعن في اختيار الإستراتيجية المناسبة لتطبيق درسه خاصة إذا تضمن ألعاب تعليمية لغوية نظرا لدقتها وأهميتها في المرحلة الإبتدائية، فعليه مراعاة موضوع الدرس والمرحلة الدراسية وكثافة غرفة الصف، اهتمامه بطبيعة التلاميذ والفروق الفردية الموجودة بينهم، بالإضافة إلى مراعاته إمكانيات المدرسة المادية دون أن ينسي الأهداف الدراسية المنشودة.

2-6-3 أنواع الإستراتيجيات التدريسية المناسبة لألعاب التعليمية اللغوية:

في هذا المقام نعرض لبعض الإستراتيجيات المناسبة والملائمة التي يختارها معلم التعليم الابتدائي لتقديمه مختلف الأنشطة التعليمية اللغوية والتي تحقق له الأهداف التعليمية المحددة، ومن الإستراتيجيات الأكثر ملائمة نذكر:

- **إستراتيجية المناقشة والحوار:**

تعد إستراتيجية المناقشة والحوار من الإستراتيجيات التي يعتمد عليها معلم التعليم الابتدائي أثناء تقديمه لدروس توظف فيها الألعاب التعليمية اللغوية، وهي من الإستراتيجيات التفاعلية التشاركية بين المعلم والمتعلمين، وتعتبر أيضا وسيلة الاتصال الفكري بينهم، وقد يكون الحوار بين الطرفين موقفا تعليميا فاعلا، وهو أسلوب قديم في التعلم يرجع إلى أرسطو وسقراط حيث كانا يتبعاه في توجيه تفكير طلابهم وتشجيعهم في البحث في القضايا المطروحة عليهم، وعلى ذلك الأساس يتوجب تعرف إستراتيجية المناقشة والحوار، وتحديد أغراضها، وأساس طريقة المناقشة والحوار، وصولا إلى تقييمها مع ذكر محسنات لتذليل عيوب طريقة المناقشة والحوار.

1- تعريف إستراتيجية المناقشة والحوار:

يقصد بإستراتيجية المناقشة والحوار الأسلوب المعدل عن طريق الإلقاء أو المحاضرة، تعتمد على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلابه أثناء عرضه للمادة التعليمية، فهي تنقل الطالب من الدور السلبي المتمثل بتلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يسهم فيه مع المعلم في التفكير وإبداء الرأي. (عدوى، 2011، الصفحات 180-181)

وتعرف أيضا بأنها "إستراتيجية تستخدم من طرف المعلم في التدريس حيث تعتمد إدارة الحوار الشفوي بهدف مساعدة الطلبة على تذكر معلومات سابقة لديهم، أو التوصل إلى معلومات جديدة، غذ يعتمد الحوار على أسئلة يوجهها المعلم حيث تعد مسبقا لغرض محدد". (سمارة، 2005، صفحة 40)

وعليه يمكن تعريف استراتيجية المناقشة والحوار بأنها طريقة وأسلوب تعليمي قديم حديث يستخدمه معلم المرحلة الإبتدائية لتقديم الدروس للتلاميذ، وهي من بين أهم الإستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداما وشيوعا خاصة في الأنشطة التعليمية التدريبية اللغوية، حيث يتعلم التلاميذ أصول وقواعد وأساليب اللغة العربية.

2- أغراض إستراتيجية المناقشة والحوار:

تتعدد أغراض إستراتيجية المناقشة والحوار وذلك يعود إلى أهميتها في التدريس بصفة عامة وتدريس الألعاب التعليمية اللغوية بصفة خاصة، ومن ثم نورد مجموع الأغراض التي يمكن تحقيقها من هذه الإستراتيجية:

- التعرف على المعلومات السابقة التي يمكن للمعلم اتخاذها أساسا للتعليم الجيد.
- إثارة اهتمام الطلبة بالدرس عن طريق توجيه أنظارهم إلى بعض المشكلات التي تدعو للتفكير وإيجاد الحلول المناسبة.
- توجيه الطلبة إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما.
- تفسير البيانات والحقائق الناتجة من خبراتهم.
- الوقوف على مدى تتبع الطلبة للدرس وتصحيح أخطاء فهمهم.
- توجيه التلاميذ إلى تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة. (حامل، 2008، صفحة 101)

3- أسس إستراتيجية المناقشة والحوار:

يقوم أسلوب المناقشة والحوار على الأسئلة التي يوجهها المعلم للتلاميذ والأسئلة التي يوجهها التلاميـــــذ ولذلك يتوجب على المعلم متى وكيف يسأل تلاميذه، وعلى ذلك فإن إستراتيجية المناقشة والحوار تتنوع فيها الأسئلة بين أسئلة تدور حول الحقائق، وأسئلة تدور حول حل المشكلات، وأسئلة إبداء الرأي، وأسئلة التحقق من المتطلبات القبلية، وأسئلة لإثارة تفكير التلاميذ وأخرى لتقويم تعلمهم، ومختلف هذه الأسئلة نتناولها بشيئي من التفصيل على النحو الآتي:

- ✓ **أسئلة تدور حول الحقائق:** وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم بحيث تدور حول حقائق سبق للتلاميذ دراستها أو معرفتهم خلال خبراتهم في الحياة. (سمارة، 2005، صفحة 41)

ومن الأمثل التي يمكن ذكرها في أسئلة تدور حول الحقائق أن يطلب المعلم من التلاميذ تصورهم في يوم من الأيام الذهاب مع رفاقهم إلى مدينة سياحية وركوب الطائرة لأول مرة.

- ✓ **أسئلة تدور حول المشكلات:** يهدف هذا النوع من الأسئلة إلى توجيه تفكير التلاميذ نحو مشكلة ما، وينبغي أن تتحدى الأسئلة تفكير التلاميذ بشرط أن لا تكون مستوياتها أعلى من مستوياتهم، أي

يمكن للتلاميذ الإجابة عليها في ضوء علاقات بين معلوماتهم السابقة والمعلومات الجديدة. (طافش، 2008، صفحة 241)

ويمكن إعطاء مثال عن الأسئلة التي تدور حول المشكلات وهو أن يطلب معلم السنة الثالثة ابتدائي من تلاميذه وضع أكثر من عنوان لنص القراءة، أو طلبه منهم شكل نص اختبار اللغة العربية، واستخراج أكثر من مرادف وضد لبعض الكلمات بالاعتماد على ما جاء في نص الاختبار وبتوظيفهم للمعارف السابقة.

✓ **أسئلة إبداء الرأي:** تهدف هذه الأسئلة للتعرف على آراء التلاميذ حول موضوع ما أو قضية معينة، وأن هذه الأسئلة لا تحتاج إلى إجابة صحيحة بعينها، لذلك فإن هذه الأسئلة تتيح فرصا للتلاميذ كي يعبروا عن آرائهم وتدربهم على سماع واحترام الرأي الآخر. (سمارة، 2005، صفحة 41)

كأن يطلب المعلم من التلاميذ التوسع في كتابة فقرة حول مناسبة عيد الأضحى بتوظيف بعض المرادفات والأضداد وتراكيب نحوية، وأدوات الربط وأدوات الجر.

✓ **أسئلة لجدب انتباه التلاميذ:** وهي الأسئلة التي يلقيها المعلم لجذب انتباه تلاميذه وزيادة دافعيتهم للتعلم.كأن يقوم المعلم بعرض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية باستخدام الماسح الضوئي، أو عرضها بصور توضيحية ملونة.

✓ **أسئلة التحقق من المتطلبات القبلية:** وهي الأسئلة التي يلقيها المعلم ليتحقق من مدى توفر المعلومات(المتطلبات) القبلية لموضوع أو موقف تعليمي جديد، وذلك لربط تلك المعلومات بالمعلومات الجديدة. (سمارة، 2005، صفحة 42)

ومن الأمثلة عن أسئلة التحقق من المتطلبات القبلية قيام المعلم بالتمهيد لدرس القراءة بربطه بما تعلمه التلاميذ في الدرس السابق.

✓ **أسئلة لإثارة تفكير التلاميذ:** وهي الأسئلة التي يلقيها المعلم لإثارة تفكير التلاميذ وتشجيعهم على البحث والتقصي، وهي أفضل أنواع الأسئلة. (الفتلاوي، 2006، صفحة 100)

كأن يطلب معلم التعليم الابتدائي من التلاميذ البحث في تاريخ العلامة العربي ابن باديس وإعداد في شأنه بطاقة تعريفية عنه وعن أعماله، أو طلب منهم تصور أنفسهم وهم يدرسون في المعهد العالي الأمريكي لإخراج السينمائي ومقابل ذلك يتقاضون راتب شهري مغري ويسكنون شقة مجهزة

بطراز رفيع في نهاية الحصة وعند ذهابهم إلى المنزل يقومون بتحرير فقرة للتعبير الكتابي متحدثين عن التجربة ومضفين مختلف التراكيب النحوية وأوات الربط وأدوات الجر وغيرها بما يخدم الخبرات التي تعلموها سابقا.

✓ **أسئلة لتقويم عمل التلاميذ:** وهي الأسئلة التي يستخدمها المعلم لاختبار التلاميذ وتقويم تحصيلهم سواء خلال الدرس أو في نهايته، كما قد تشكل هذه الأسئلة دافعا للتلاميذ وتشجيعهم على التعلم، ويمكن الاعتماد عليها في تصحيح أخطائهم. (جابر و.، 2005، صفحة 168)

ويمكن ذكر مثال في هذا المقام وهو قيام المعلم بطرح أسئلة من حين لآخر أثناء الدرس ليعرف من خلال ذلك مدى تفاعل التلاميذ مع الدرس، أو طلبه من التلاميذ بحل بعض الواجبات المنزلية.

ومما تقدم فإنه يتوجب على معلم التعليم الابتدائي خاصة إذا كان يدرس تلاميذ الثالثة ابتدائي على اعتبارها سنة حساسة للغاية حيث يدخل على منهاج التلاميذ لغة أجنبية جديدة، ويصبحون على قدرة عالية من تعلم مختلف المهارات، وانطلاقا من هذا وذاك وجب عليه المعرفة الجيدة والدقيقة لمختلف أسئلة أسلوب المناقشة والحوار من أجل الاستخدام الأمثل بما يخدم منهاج التلاميذ ومستوياتهم.

4- تقييم إستراتيجية المناقشة والحوار:

يتوقف تقييم إستراتيجية المناقشة والحوار على معرفة إيجابياتها وسلبياتها، مع ذكر بعض المقترحات لتذليل سلبيات الإستراتيجية على النحو الموضح أدناه.

4-1- إيجابيات إستراتيجية المناقشة والحوار:

تتميز إستراتيجية المناقشة والحوار على غرار كل الإستراتيجيات التدريسية بالعديد من المميزات والإيجابيات نذكرها:

- إستراتيجية المناقشة والحوار تنقل التلميذ من الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومة، إلى الدور الإيجابي الممثل بالمشاركة وإبداء الرأي من خلال حوار ومناقشة معلمه وزملائه، فهو عضو فاعل في التوصل إلى الأفكار واستخلاص النتائج، مما يشكل لديه تعزيزا داخليا ودافعا للتعلم، وبالتالي اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات الدراسية. (جابر و.، 2005، صفحة 169)
- تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل خاصة مهارة الحديث والتعبير وإدارة الحوار العلمي، مما يسهم في اكتسابهم الأسلوب العلمي القائم على احترام الرأي الآخر وعدم التسرع في إصدار الأحكام.

- تجعل من علاقة المعلم والتلاميذ علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، مما يعني تقدير واحترام ما يطرح المعلم من موضوعات علمية وأحدها بصورة جدية وبالتالي الاهتمام في المواقف التعليمية التعلمية. (الخولي، 2000، صفحة 81)
- تتيح للمعلم التعرف إلى الخلفية العلمية والثقافية لدى التلاميذ، واعتبارها أساسا في عملية التعلم ليتم البناء عليها في تعلمهم الجديد، كما يمكن للمعلم من خلالها أن يتعرف على مدى متابعة المتعلمين لمجريات الدرس وتصحيح أخطائهم.
- الأسئلة المطروحة وإجابات التلاميذ عنها تسهم في تقدير وقياس اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية، وتقيس مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة.
- تسهم الأسئلة في إثارة التفكير لدى التلاميذ، فالأسئلة المدروسة والمعدة جيدا والمطروحة بشكل صحيح، تثير تفكير التلاميذ وتدفعهم للبحث عن الإجابات المناسبة لها.
- تساعد المعلم في تقويمه لتعلم تلاميذه ومدى تحقيقهم لأهداف المنشودة، وبالتالي العمل على سد الثغرات لديهم.
- يصبح المعلم في طريقة المناقشة مسئولا عن توجيه الأسئلة وإدارة الحوار نحو تحقيق الأهداف المحددة. (الخولي، 2000، الصفحات 81-82)

4-2- سلبيات إستراتيجية المناقشة والحوار:

على الرغم من مميزات وإيجابيات إستراتيجية المناقشة والحوار والتي بيناها في العنصر المتقدم فإن هذه الإستراتيجية التدريسية تشوبها بعض المساوئ وهي:

- ٱلإقصار على الحوار الشفوي يعيق تحقيق أهداف تعليمية أخري كالمهارات الحركية التي يتم تحقيقها من خلال استخدام المواد والأدوات والأجهزة المخبرية.
- كثرة الأسئلة التي يطرحها المعلم قد يؤدى إلى تشتت أفكار التلاميذ وخروجهم عن الموضوع المراد تعليمه لهم، مما يؤدى إلى عدم تحقيق الهدف المحدد.
- الاعتماد على الحوار الشفوي دون الاستعانة بالوسائل الأخرى التي تساعد التلاميذ على اكتساب خبرات حسية، يعمل على تعليم التلاميذ مفاهيم مجردة بعيدة عن الواقع الذي يعيشونه.
- قد تكثر فيها الإجابات الجماعية وعمليات مقاطعة الحديث، وبالتالي حدوث فوضى والخروج عن النظام، مما يؤدي إلى تشتت أفكار التلاميذ، وعدم متابعة الموضوع المعروض بشكل صحيح.

- ينفرد بعض المتعلمين بطرح الأسئلة والإجابة عنها، مع الشعور ببعض الإحباط إذا ما فشلوا في الإجابة عن الأسئلة الصعبة.
- كثيرا ما تتناسب طريقة المناقشة والحوار لموضوعات أدبية فلسفية دون الموضوعات العلمية. (جابر و.، 2005، صفحة 169)

4-3- مقترحات لتذليل مساوئ إستراتيجية المناقشة والحوار:

لتجنب مساوئ إستراتيجية المناقشة والحوار على المعلم مراعاة ما يلي:

- ✓ وضوح صوت المعلم والمتعلمين في طرح الأسئلة وتبادل الآراء والأفكار.
- ✓ فاعلية المعلم في إدارة الصف، وإشراكه لجميع التلاميذ في الإجابة والمناقشة.
- ✓ تحديد المعلم للأسئلة مسبقا حسب هدف الدرس، وحسب خصائص المتعلمين.
- ✓ الاعتماد على الحوار الشفوي بالموازاة مع استخدام وسائل تعليمية ملائمة.
- ✓ إدارة المعلم للمناقشة والحوار لمنع احتكار بعض التلاميذ لمناقشة الدرس.

ومما تقدم في توصيف إستراتيجية المناقشة والحوار فهي من الأساليب الفعالة التي يستخدمها معلم المرحلة الابتدائية في تقديمه لبعض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية، ولتوظيفها بشكل صحيح وفعال عليه أن يكون ملم بخصائصها ومميزاتها، وأن يكون على دراية بسلبياتها ومساوئها ليتجنب الوقوع فيها، وعلى ذلك فنجاحها يتوقف على كفاءة وفاعلية ورغبة المعلم من جهة، ومن الجهة المقابلة يشترط أن تكون مناسبة لأهداف الدرس المقدم.

❖ **إستراتيجية حل المشكلات:**

معلم المرحلة الابتدائية عند عرضه لألعاب التعليمية اللغوية كما لا يمكنه الاستغناء عن إستراتيجية المناقشة والحوار السابقة المذكورة بالتفصيل أعلاه فإنه ليس في غنى عن إستراتيجية حل المشكلات التي تعد من الإستراتيجيات الأكثر ملائمة للمرحلة التعليمية الابتدائية من جهة ولألعاب التعليمية اللغوية من جهة أخرى باعتبارها من الإستراتيجيات التفاعلية التشاركية، وعليه فالأمر يتطلب ذكر تعريفها، أهميتها، ومعاييرها وخطواتها، خاتمين هذا العنصر بتقييم إستراتيجية حل المشكلات.

1- تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

مهما اختلفت وتعددت التعاريف المقدمة بشأن إستراتيجية حل المشكلات على اعتبارها من طرق التدريس فيعرفها كل من الباحثان (كروليك و رودنيك) بأنها" عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من

معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف". (طافش، 2008، صفحة 214)

أما العالم (جون ديوي) الذي ارتبط اسمه بطريقة حل المشكلات الذي وضع أسس استخدامها في كتابه"كيف نفكر؟"، فهو ركز على المشكلة وعرفها بأنها" موقف محير يثير الشك وعدم اليقين لدى الفرد المتعلم". (العظيم، 2016، صفحة 42)

1- أهمية إستراتيجية حل المشكلات:

لإستراتيجية حل المشكلات أهمية بارزة لا يمكن إغفالها لأنها من الطريق التي تشجع التلاميذ على البحث واكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال حلهم للمشكلات المطروحة عليهم، وأيضا يتم من خلالها إعدادهم لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم في حياتهم، وعل هذا الأساس يمكن تحديد أهميتها في النقاط التالية:

- إثارة دافعية المتعلمين حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم.
- تشجيع المتعلمين على الاستقلالية والتعلم الذاتي، وتنمية ثقتهم بنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعاب مما يعزز معنوياتهم.
- تعديل المفاهيم السابقة للمتعلمين، وجعلهم يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة، وطريقة حل المشكلات تساعدهم على تذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.
- تعمل طريقة حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير المنطقي والإبداعي وغيره من مهارات التفكير الأخرى.
- تتيح إستراتيجية حل المشكلات فرصا حقيقية للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه في مواقف عملية مما يجعل التعليم أكثر ثباتا، حيث يمارسون حل المشكلات في الموقف الصفي، وخارج البناء المدرسي من خلال قيامهم بالأنشطة الاصفية.
- تعمل إستراتيجية حل المشكلات على تنمية مهارات العمل التعاوني وترغيب المتعلمين في العمل بروح الفريق الواحد. (طافش، 2008، الصفحات 221-223)

2- معايير إستراتيجية حل المشكلات:

لما كان العالم التربوي (جون ديوي) هو من أسس لطريقة حل المشكلات فهو حدد مجموعة من المعايير الواجب توافرها في المشكلات التي تستحق الدراسة وهي:

- استخدام مشكلات تثير الشك لدى التلاميذ، وتتطلب البحث للوصول إلى حلول ممكنة.
- طرح مشكلات ذات أهمية للتلاميذ وللمجتمع.
- التركيز على المشكلات التي تستهدف العمليات العقلية التي يجريها المتعلم للوصول إلى المعرفة.
- تشجيع المتعلم على ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة مثل جمع المعلومات، وإجراء التجارب، وتفسير النتائج وتعميمها.
- الإفادة من أساليب التفكير التي يستخدمها المتعلم لحل المشكلات في مواقف أخرى في حياته اليومية. (العظيم، 2016، صفحة 46)
- مراعاة الظروف الزمانية والمكانية التي نشأت فيها المشكلة وأسباب نشوئها.
- معرفة الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تواجه المتعلم في حل المشكلة.
- معرفة النتائج التي تترتب على حل المشكلة والأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية الحل.
- أن تتناسب المشكلات مع مستوي تفكير المتعلمين، وهذا ما يعمل على استثارت تفكيرهم وتحدي قدراتهم، وبالتالي دفعهم للبحث عن حلها وتحقيق الهدف المنشود.
- أن يكون المعلم مدرب تدريبا كافيا للعمل بإستراتيجية حل المشكلات.
- أن يكون المنهاج الدراسي قابل للتطبيق من خلال إستراتيجية حل المشكلات.

يجب أن تكون المفاهيم العلمية والمهارات العملية المراد التدرب عليها واضحة ومناسبة لاستعدادات التلاميذ. (جابر ج.، 1999، صفحة 137)

3- خطوات إستراتيجية حل المشكلات:

مهما أختلف المختصين في تحديدهم للخطوات الواجب إتباعها في إستراتيجية حل المشكلات إلا أنهم غالبا ما يتفقوا حول الخطوات الستة التالية:

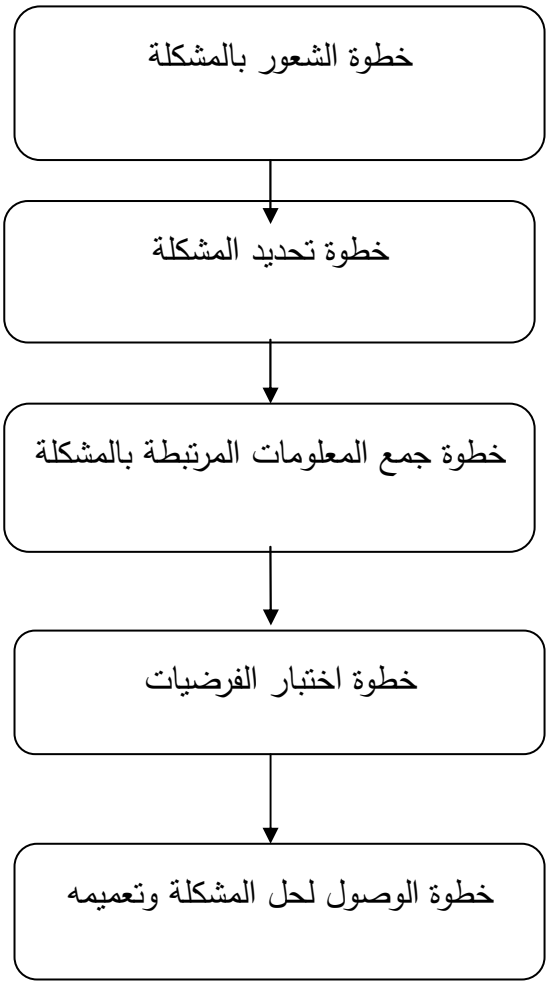
- **الخطوة الأولى:** وهي خطوة الشعور بالمشكلة فمن خلالها يعرض المعلم مواقف تثير في المتعلم الشك والرغبة في التساؤل.
- **الخطوة الثانية:** تتمثل الخطوة الثانية في تحديد المشكلة، فالمعلم يصوغ المشكلة من خلال تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم، في عبارة واحدة تبين عناصر المشكلة.
- **الخطوة الثالثة:** هذه الخطوة تعرف بخطوة جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة، وفيها يوفر المعلم بعض المراجع للتلاميذ من أجل مراجعتها، وجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المراد حلها.

– **الخطوة الرابعة:** ترتبط الخطوة الرابعة بوضع الفروض كحلول للمشكلة، وفيها يقدم التلاميذ تفسيرات للموقف المشكل، بهدف اختبارها، كما يساعد المعلم التلاميذ في اختيار الفروض ذات العلاقة بالمشكلة والتي تقود إلى حلها، من خلال المناقشة والتجريب.

– **الخطوة الخامسة:** وهي خطوة اختبار الفرضيات حيث يوجه المعلم التلاميذ لاختبار الفرضيات تجريبيا من خلال طرحه لبعض الأسئلة، أو وضع التلاميذ في وضعية اختبار تجريبي وغيرها من الأدوات لتأكد والتحقق من صحة الفرضيات التي وضعت مسبقا.

– **الخطوة السادسة:** وهي الخطوة الأخيرة وفيها يتم الوصول إلى حل للمشكلة وتعميمه فيوفر المعلم فرصا للمناقشة والحوار بين التلاميذ للتعرف على ما توصلوا إليه من استنتاجات، وللوصول إلى حل للموقف المشكل من أجل تعميمه على مواقف في حياتهم اليومية. (محمود م.، 2009، الصفحات 222-223)

الشكل رقم (06) يبين "خطوات إستراتيجية حل المشكلات".



المصدر: إعداد الباحثة.

4- تقييم إستراتيجية حل المشكلات:

يتوقف تقييم إستراتيجية حل المشكلات على ذكر مميزاتها، وذكر مآخذها، مع ذكر مقترحات لتذليل والتقليص من مآخذها كما يلي:

4-1- مميزات إستراتيجية حل المشكلات:

تنفرد إستراتيجية حل المشكلات بمجموعة من المميزات والخصائص والتي زادت من استخدامها في التدريس خاصة في المرحلة التعليمية الابتدائية ويمكن أن نذكر هذه المميزات كما يلي:

- أصبح المعلم في أسلوب حل المشكلات مرشدا وموجها، يشارك تلاميذه جميع مراحل التخطيط والتقويم، ولم يعد المصدر الوحيد للمعلومات، وإنما يعتمد المعلمين على أنفسهم في البحث عنها.
- توفر إستراتيجية حل المشكلات التفاعل الصفي والتواصل متعدد الاتجاهات، والمعلم يشرف على حفظ النظام داخل غرفة الصف.
- زيادة أثر التعلم وجعله أكثر ثباتا، وتدريب المتعلمين على توظيف مصادر المعلومات.
- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، وإقبالهم على التعلم برغبة ومتعة.
- تمكين التلاميذ من الاستفادة من خبراتهم التي حصلوا عليها من خلال الأسلوب في حياتهم العملية.
- تثير اهتمام المتعلمين وتجعل تعلمهم محببا، وترفع درجة التشويق الداخلي.
- تزيد من مرونة العملية التعليمية، وتميز خطواتها بالقابلية للتكييف مما يساعد على تحديد خطة الدرس.

4-2- مآخذ إستراتيجية حل المشكلات:

يترتب على إستراتيجية حل المشكلات مجموعة من المآخذ يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تكون المشكلات التي يحس بها المتعلمين ليس لها قيمة علمية وعملية.
- من المحتمل أن لا يصل المتعلم إلى حل المشكلة بنفسه.
- عدم كفاية الوقت الزمني للدراسة جميع أجزاء المحتوى الدراسي باستخدام طريقة حل المشكلات، حيث أن هذه الإستراتيجية تحتاج لوقت وجهد كبيرين.
- قد يكون المنهاج الدراسي غير قابل للتطبيق من خلال إستراتيجية حل المشكلات.
- أن لا تكون الأهداف المراد تحقيقها واضحة ومحددة.
- أن لا تتوافر البيئة الملائمة والتجهيزات والوسائل المعينة اللازمة، وسوء استخدام الخبرات السابقة.

- أن تكون خطة العمل والتعليمات والنتائج المراد الوصول إليها غير واضحة.
- أن لا يقدم المعلم الدعم اللازم والكافي للمتعلمين في التخطيط والتنفيذ لحل المشكلات المطروحة بإستراتيجية حل المشكلات. (طافش، 2008، صفحة 163)

4-3-مقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية حل المشكلات:

بعد عرضنا لمميزات إستراتيجية حل المشكلات، وما يؤخذ عنها من مساوئ، يمكن في هذا المقام ذكر بعض المقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية حل المشكلات وهي:

- ✓ أن يكون دور المعلم هو توجيه المتعلمين عند اللزوم لاختيار المشكلات وبحث وسائل حلها.
- ✓ يمكن تدريب المتعلمين على بعض المشكلات بالطريقة العلمية في التفكير.
- ✓ الوضوح الدقيق لأهداف الدرس وخطة العمل بإستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ كفاءة المعلم وتدريبه الجيد لتطبيق إستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ مرونة المنهج الدراسي ليكون قابل لتطبيقه واستخدام إستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ العمل على توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق إستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ ضرورة تقديم المعلم الدعم المعنوي للمتعلمين، وتشجيعهم في كل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ ضرورة ملائمة الدرس وأهدافه مع إستراتيجية حل المشكلات.
- ✓ تدريب المعلم للمتعلمين على اختيار مشكلات ذات أهمية علمية وعملية.
- ✓ من واجب المعلم تعويد المتعلمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة في إيجاد الحلول الملائمة للمشكلة المعروضة.
- ✓ أن تكون المشكلة المختارة لها قابلية الحل والتجسيد العملي.

ومما تقدم في العرض المفصل لإستراتيجية حل المشكلات يمكن القول بأنها إستراتيجية معرفية تفاعلية تشاركية تمكن معلم المرحلة الابتدائية أثناء عرضه لألعاب التعليمية اللغوية أن يكون أكثر دقة وتشويق وتجسيدها في فكر المتعلمين مما يساعدهم على تطوير قدراتهم وتصوراتهم المهارية الأدائية المعرفية، ومن ثم استخدام المعلم لإستراتيجية حل المشكلات لا يغنيه عن باقي الإستراتيجيات فمن الأفضل أن يكون على دراية وعلى تكوين جامع لاختيار وتطبيق الإستراتيجية المناسبة للمنهاج ولألعاب التعليمية اللغوية.

❖ **إستراتيجية العصف الذهني:**

في كثير من الأحيان معلم المرحلة الابتدائية عند عرضه لألعاب التعليمية اللغوية يجد نفسه أمام اختيار إستراتيجية العصف الذهني إلى جانب إستراتيجيتي المناقشة والحوار و حل المشكلات حيث تعد من الإستراتيجيات الأكثر ملائمة للمرحلة التعليمية الابتدائية من جهة ولألعاب التعليمية اللغوية من جهة أخرى باعتبارها من الإستراتيجيات التي تتبناها معظم المدارس الحديثة والتي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين، ومن هذا المنطلق يتوجب تقديم التعريف، والأهمية، المبادئ، قواعد ومراحل إستراتيجية العصف الذهني، خاتمين هذا العنصر بتقييم إستراتيجية العصف الذهني.

1- تعريف إستراتيجية العصف الذهني:

استخدم الباحثين والمفكرين مصطلح العصف الذهني مرادفا لعدد من المفاهيم والمصطلحات منها: القصف الذهني، المفاكرة، إمطار الدماغ، توليد الأفكار، إلا أن مصطلح العصف الذهني هو الأكثر شيوعا.

وتعرف إستراتيجية العصف الذهني بأنها"أسلوب أو طريقة علمية تعليمية تقوم على توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار الآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل من الآراء والأفكار" (الطيطي، 2007، صفحة 157)

2- أهمية إستراتيجية العصف الذهني:

إستراتيجية العصف الذهني كغيرها من الإستراتيجيات التدريسية لها أهمية بارزة في تقديم الدروس وتحقيق أهداف التعليم والتعلم، ويمكن إجمال أهميتها في النقاط التالية:

- تفعيل دور المتعلم في عملية التعليم والمواقف التعليمية.
- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- أن يعتاد التلاميذ احترام آراء زملائهم، والاستفادة من أفكارهم، من خلال تطويرها والبناء عليها. (نبهان، 2008، صفحة 19)
- تعد إستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات المسلية بسب احتواء بعض الآراء على أفكار غريبة، كما أنها تدريبية تساعد على استثارة الخيال وتدريبه على عمليات التفكير الإبداعي.

– تعتبر إستراتيجية علاجية، حيث يدلي كل متحدث برأيه دون مقاطعة من أحد. (طافش، 2008، صفحة 238)

3– مبادئ إستراتيجية العصف الذهني:

تقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبدأين أساسيين وهما:

- **مبدأ تأجيل الحكم على قيمة الأفكار:** إستراتيجية العصف الذهني تأكد على أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني، وذلك لأجل تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس التلميذ بأن أفكاره ستكون موضعا للنقد والرقابة منذ ظهورها يكون عاملا كافيا لإصدار أية أفكار أخرى، كما يساعد تأجيل الحكم على وضوح خصائص الفكرة المطروحة من خلال الحوار الحر غير الناقد والذي يبني كل الفكرة أو جزء منها، أو الذي يهملها إن لم تكن لها قيمة بارزة وهذا يساعد على كثرة الأفكار المطروحة وتنويعها، وبالتالي قد تنجح أفكار جديدة أو حلول قد تبدو لصاحبها أنها لا قيمة لها ولكنها في الواقع قد تكون جيدة، وخاصة إذا أستخدمها تلاميذ آخرون مداخل أو مثيرات لفكرة أخرى بحيث تبدو أكثر عمقا وخصوبة من الأولى.

وفي هذا الشأن يرى (أوسيرن) أن التفكير يتضمن استخدام العقل الحصيف الذي يحلل ويقارن ويختار أي يقيم، ويتضمن التفكير أيضا العقل المبتكر الذي يتصور ويتخيل ويصدر أفكار جديدة، وعادة يضع العقل الحصيف قيودا على العقل المبتكر تلك القيود يمكن التخلص منها بإتباع المبدأ المشار إليه أي تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار.

- **مبدأ كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها:** هذا المبدأ يعتمد على قاعدة الكم يولد الكيف التي وضعها (اسبورن) الذي كان على رأس المدرسة الترابطية والتي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي وأن أكثر الأفكار احتمالا للظهور والصدور هي الأفكار العادية والشائعة المألوفة، فالتوصل إلى الأفكار غير العادية والأصيلة يجب أن تزداد كمية الأفكار.

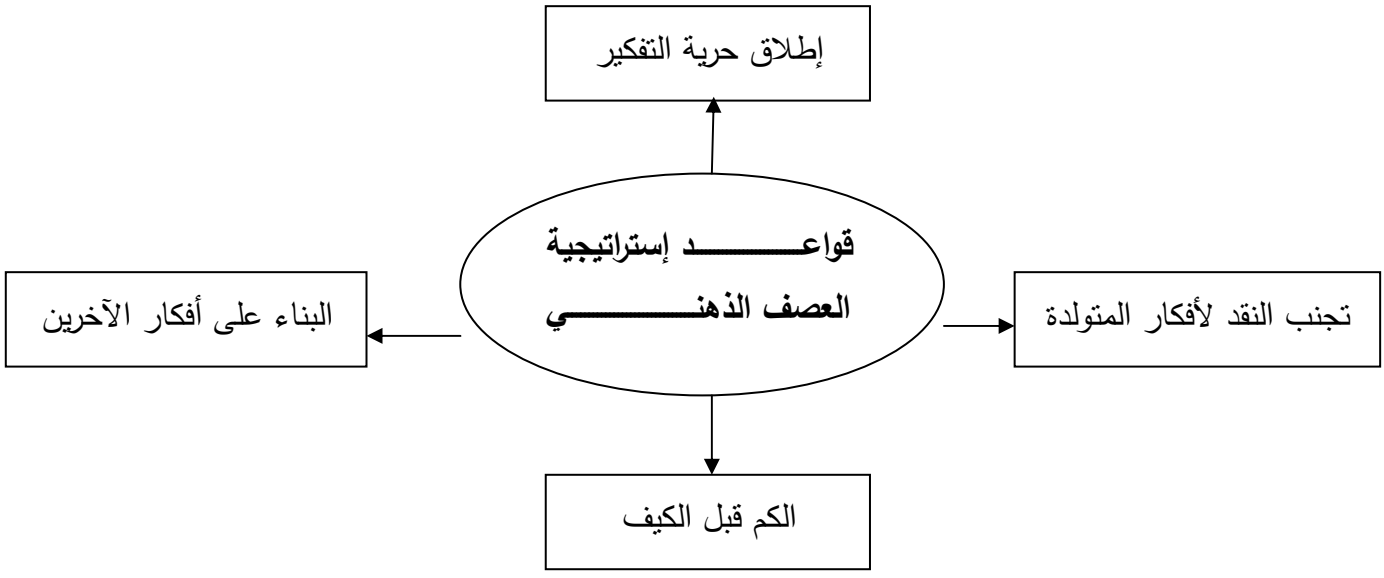
ويؤكد الباحثون في جلسات العصف الذهني اعتقادهم بأن كم الأفكار المتولدة يؤدي إلى تنوعها، وبالتالي جدتها وأصالتها، وهو الأمر الذي يتيح للتلاميذ المشاركين في هذه الجلسات أفقا أوسع وبيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة الأصيلة، وبما يؤدى في النهاية إلى إنتاج أفكار ذات نوعية أكفأ وأدق وأكثر تبلورا. (الطيطي، 2007، صفحة 158)

4- قواعد إستراتيجية العصف الذهني:

تحكم إستراتيجية العصف الذهني أربع قواعد أساسية التي لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها في غرفة الصف وأثناء تقديمه للدروس أو أنشطة لغوية تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ويمكن إجمال هذه القواعد فيما يلي:

- **القاعدة الأولى:** وتتمثل في قاعدة إطلاق حرية التفكير، بمعني التحرر بما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ، بما يزيد من انطلاق القدرات الإبداعية على توليد الأفكار في جو هادئ، وهذه القاعدة ترتبط بفكرة مفادها أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريقة قد تثير أفكارا أفضل عند التلاميذ الآخرين. (نبهان، 2008، صفحة 21)
- **القاعدة الثانية:** مفاد هذه القاعدة التي ترتبط بضرورة تجنب النقد لأفكار المتولدة بمعني استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم أثناء جلسات العصف الذهني، فالمعلم له الدور بإدارة الجلسة ومنع أي نقد أو تقويم من قبل الزملاء.
- **القاعدة الثالثة:** تعرف بقاعدة البناء على أفكار الآخرين انطلاقا من مبدأ التراكمية العلمية، بمعني حق التلاميذ الزملاء في تقديم إضافات لأفكار المطروحة،أو عرض أفكار جديدة لم تطرح من قبل.
- **القاعدة الرابعة:** وهي قاعدة الكم قبل الكيف بمعني تركز جلسات العصف الذهني علة توليد اكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها. (الطيطي، 2007، صفحة 159)

شكل رقم (07) يوضح " قواعد إستراتيجية العصف الذهني "



المصدر: إعداد الباحثة.

5- مراحل إستراتيجية العصف الذهني:

لتحقيق أهداف إستراتيجية العصف الذهني يمر المعلم على مجموعة من المراحل، فيبدأ بتحديد موضوع المشكلة ، ثم بلورة المشكلة، ثم توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة، وأخيرا تقييم الأفكار المتوصل إليها، كل هذه المراحل نتناولها بالتفصيل كما سيأتي:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة صياغة المشكلة والتي من خلالها يقوم المعلم باختيار مشكلة معينة تكون موضوع الحوار، حيث تراعي فيها الأهمية لغالبية التلاميذ المشاركين في النقاش، والمعلم هنا يكون مسئول عن جلسات العصف الذهني، فيقوم بشرح أبعاد المشكلة، وجمع بعض الحقائق حولها بغرض تقييم المشكلة للتلاميذ مستعينا في ذلك بالوسائل التعليمية المناسبة، مع عرضه مناقشة تمهيدية عن موضوع المشكلة للتأكد من فهم التلاميذ لها.

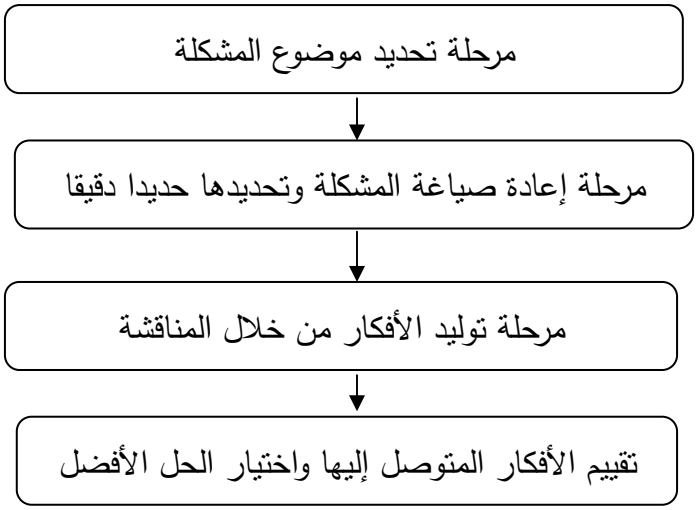
- **المرحلة الثانية:** تعرف هذه المرحلة بإعادة صياغة المشكلة، وفيها يقوم المعلم بإعادة بلورة المشكلة وتحديدها تحديدا دقيقا، فمن خلال ذلك تقدم مجموع الحلول المقبولة. (الطيطي، 2007، الصفحات 160-161)

- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة توليد الأفكار من خلال مناقشة المعلم مع التلاميذ لأبعاد المشكلة، وتتم هذه المرحلة بمراعاة ما يلي:

* عقد جلسة تنشيطية.
* عرض مبادئ وقواعد العصف الذهني على السبورة.
* ضرورة توجيه وتدخل المعلم إذا ما لاحظ نقد بعض التلاميذ لأفكارهم أو أفكار زملائهم.
* استقبال الأفكار المطروحة حتى ولو كانت بسيطة أو مضحكة وطريفة.
* تدوين جميع الأفكار وعرضها بطريقة تساعد جميع التلاميذ على رؤيتها.
* تجنب شعور التلاميذ بالملل والإحباط.

- **المرحلة الرابعة:** وهي مرحلة تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها، ومن خلالها يقوم المعلم بتصنيف الأفكار والحلول المتوصل إليها، وتطويرها على ضوء بعض المعايير مثل الجدة والأصالة، المنفعة، منطقية الحل، التكلفة، مدى القبول، المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ، ثم يختار المعلم الحل الأفضل ويتم الاتفاق عليه. (طافش، 2008، صفحة 239)

الشكل رقم (08) يبين "مراحل إستراتيجية العصف الذهني".



المصدر: إعداد الباحثة.

6- تقييم إستراتيجية العصف الذهني:

يتوقف تقييم إستراتيجية العصف الذهني على تبيان مميزاتها، وذكر مآخذ تحول دون التطبيق الجيد لإستراتيجية العصف الذهني، مع ذكر مقترحات للتذليل والتقليص من مآخذها كما يلي:

6-1- مميزات إستراتيجية العصف الذهني:

تتفرد إستراتيجية العصف الذهني بمجموعة من المميزات والخصائص والتي زادت من استخدامها في التدريس خاصة في المرحلة التعليمية الابتدائية ويمكن أن نذكرها كما يلي:

- يعمل أسلوب العصف الذهني على فتح المجالات أمام التلميذ المبدع، وإعطائه فرص أكبر للتعبير عن أفكاره، كما يكون قادر على إلغاء الحواجز التي تكون عائقا أمام القدرة والإبداع.
- توفر إستراتيجية العصف الذهني مجموعة من البدائل المناسبة لحل مشكلة ما، حيث يسمح للتلاميذ تقديم حلولا بديلة ومتنوعة لمشكلة دراسية واحدة.
- يساهم في إشعار المتعلمين بذاتهم وبقيمة أفكارهم، من خلال منحهم الثقة بالنفس وبقدراتهم ومهاراتهم،هذا ما يدفعهم للتفكير أكثر في العديد من الحلول الإبداعية للمشكلات المعروضة أمامهم.
- إستراتيجية العصف الذهني تجعل المتعلم أكثر مثابرة واستعداد وتصميم على مواجهة الإخفاقات، فالنتائج غير المرضية تدفعه إلى مضاعفة الجهد.

– تمكين التلاميذ من الاستفادة من خبراتهم التي حصلوا عليها من خلال تعلمهم بأسلوب العصف الذهني في حياتهم العملية.

– تثير اهتمام المتعلمين وتجعل تعلمهم محببا، وترفع درجة التشويق الداخلي.

– تزيد من مرونة العملية التعليمية، وتميز خطواتها بالقابلية للتكييف مما يساعد على تحديد خطة الدرس.

– إستراتيجية العصف الذهني سهلة التطبيق فهي لا تحتاج إلى تدريب طويل من قبل المعلم إذا ما استخدمه في التدريس. (رشيد، 2007، الصفحات 278–279)

6–2– مآخذ إستراتيجية العصف الذهني:

يؤخذ على إستراتيجية العصف الذهني مجموعة من العوائق يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تبني المتعلم طريقة واحدة للنظر إلى المشكلات والقضايا المطروحة، حيث أنه لا يدرك المشكلة إلا من خلال أبعادها وخصائصها.
- عدم كفاية الوقت الزمني للدراسة جميع أجزاء المحتوى الدراسي باستخدام طريقة العصف الذهني، حيث أن هذه الإستراتيجية تحتاج لوقت وجهد كبيرين.
- قد يكون المنهاج الدراسي غير قابل للتطبيق من خلال إستراتيجية العصف الذهني.
- أن لا تكون الأهداف المراد تحقيقها واضحة ومحددة.
- أن لا تتوافر البيئة الملائمة والتجهيزات والوسائل المعينة اللازمة، وسوء استخدام الخبرات السابقة.
- أن تكون خطة العمل والتعليمات والنتائج المراد الوصول إليها غير واضحة.
- أن لا يقدم المعلم الدعم اللازم والكافي للمتعلمين في التخطيط والتنفيذ لحل المشكلات المطروحة بإستراتيجية العصف الذهني. (طافش، 2008، صفحة 237)
- عدم ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته ومهاراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها.
- التسرع في تقديم الأفكار وتقييمها، والخوف من اتهام الآخرين لأفكار المقدمة بالسخافة. (نبهان، 2008، الصفحات 26–27)

6–3– مقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية العصف الذهني:

بعد عرضنا لمميزات إستراتيجية العصف الذهني، وما يؤخذ عنها من مساوئ، يمكن في هذا المقام ذكر بعض المقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية العصف الذهني وهي:

- ✓ أن يكون دور المعلم هو توجيه المتعلمين عند اللزوم لاختيار المشكلات وبحث وسائل حلها.

- ✓ يمكن تدريب المتعلمين على بعض المشكلات بالطريقة العلمية في التفكير.
- ✓ الوضوح الدقيق لأهداف الدرس وخطة العمل بإستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ كفاءة المعلم وتدريبه الجيد لتطبيق إستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ مرونة المنهج الدراسي ليكون قابل لتطبيقه واستخدام إستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ العمل على توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق إستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ ضرورة تقديم المعلم الدعم المعنوي للمتعلمين، وتشجيعهم في كل خطوة من خطوات إستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ وضوح المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المتعلمين المشاركين وقائد النشاط قبل جلسة العصف الذهني.
- ✓ ضرورة ملائمة الدرس وأهدافه مع إستراتيجية العصف الذهني.
- ✓ تدريب المعلم للمتعلمين على اختيار مشكلات ذات أهمية علمية وعملية.
- ✓ من واجب المعلم تعويد المتعلمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة في إيجاد الحلول الملائمة للمشكلة المعروضة.
- ✓ أن تكون المشكلة المختارة لها قابلية الحل والتجسيد العملي.

ومما تقدم في العرض المفصل لإستراتيجية العصف الذهني يمكن القول بأنها إستراتيجية معرفية تفاعلية تشاركية، تستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمتعلمين المشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والنقد والتقييم.

وعليه فإستراتيجية العصف الذهني تمكن معلم المرحلة الابتدائية أثناء عرضه لألعاب التعليمية اللغوية أن يكون أكثر دقة وتشويق وتجسيدها في فكر المتعلمين، مما يساعدهم على تطوير قدراتهم وتصوراتهم المهارية الأدائية المعرفية، ومن ثم استخدام المعلم لإستراتيجية العصف الذهني لا يغنيه عن باقي الإستراتيجيات فمن الأفضل أن يكون على دراية وعلى تكوين جامع لاختيار وتطبيق الإستراتيجية المناسبة للمنهاج ولألعاب التعليمية اللغوية.

❖ **إستراتيجية التعلم التعاوني:**

معلم المرحلة الابتدائية أثناء عرضه لألعاب التعليمية اللغوية يجد نفسه أمام اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني إلى جانب إستراتيجيتي المناقشة والحوار و حل المشكلات وإستراتيجية العصف الذهني،

حيث تعد من الإستراتيجيات الأكثر ملائمة للمرحلة التعليمية الابتدائية من جهة ولألعاب التعليمية اللغوية من جهة أخرى، وباعتبارها من الإستراتيجيات التي تتبناها معظم المدارس الحديثة والتي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين، ومن هذا المنطلق يتوجب تقديم تعريف التعلم التعاوني، وذكر أهميته، ومبادئه، ومتطلباته ومراحل إستراتيجية التعلم التعاوني، خاتمين هذا العنصر بتقييم إستراتيجية التعلم التعاوني.

1- تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني:

أولي الباحثين والمفكرين التربويين في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا بطرائق وأساليب التدريس التي يكون فيها المتعلم محورا للعملية التعلمية التعليمية، ومن هذه الطرائق طريقة التعلم التعاوني التي تعرف بأنها" نموذج تعليمي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم في مجموعات صغيرة، والحوار فيما بينهم بعضا بعضا لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية". (عفاف، 2014، صفحة 231)

2- أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني:

إستراتيجية التعلم التعاوني كغيرها من الإستراتيجيات التدريسية لها أهمية بارزة في تقديم الدروس وتحقيق أهداف التعليم والتعلم، ويمكن إجمال أهميتها في النقاط التالية:

- تكسب إستراتيجية التعلم التعاوني المتعلمين مهارات اجتماعية مرغوبة، كما تكون قادرة على رفع دافعية المتعلمين للتعلم والتعليم.
- تجعل إستراتيجية التعلم التعاوني على حدوث التعلم في أجواء مريحة خالية من التوتر والضغط.
- هذه الإستراتيجية تشجع على التعلم الفعال وتجعل منه تعلما ذي معني وهدف.
- تعمل إستراتيجية التعلم التعاوني على تنمية التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.
- إستراتيجية التعلم التعاوني من الإستراتيجيات التي تهيئ الفرصة أمام المتعلمين للنقاش وتقمص شخصيات مختلفة أثناء أداء الأدوار المخصصة لكل منهم.
- تعمل إستراتيجية التعلم التعاوني على تحسين التحصيل الأكاديمي من خلال تغييرها لمعاييره ولثقافة المتعلمين، حيث تجعلهم أكثر تقبلا لامتيازات في نهاية التعلم الأكاديمي.
- تقوم إستراتيجية التعلم التعاوني على تقبل التنوع والاختلاف والفروق الفردية بين المتعلمين. (محمود م.، طرائق التدريس العامة، 2002، صفحة 169)

3-مبادئ إستراتيجية التعلم التعاوني:

تقوم إستراتيجية التعلم التعاوني على العديد من المبادئ يمكن إجمالها كما يلي:

- **مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل:** إستراتيجية التعلم التعاوني تأكد على أهمية الاعتماد الإيجابي المتبادل والذي يقصد به المسؤولية المزدوجة لكل تلميذ من تلاميذ المجموعة الواحدة، والتي تتمثل بمسؤوليته عن تعلمه المحتوي التعليمي، والتأكد من تعلم جميع أعضاء مجموعته لذلك المحتوى، وذلك من أجل إنجازهم لما هو مطلوب منهم.
- **مبدأ التفاعل المباشر المشجع:** هذا المبدأ يتطلب تفاعل تلاميذ المجموعة الواحدة مع بعضهم وجها لوجه، يعززون من خلاله تعلم بعضهم بعضا، ويتبادلون الخبرات من أجل وصول كل واحد منهم إلى الأهداف المنشودة.
- **مبدأ المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية:** من الضروري أن يدرك تلاميذ المجموعة الواحدة أن ما خلصت إليه مجموعتهم من نتائج هي مسؤوليتهم جميعا، بمعني أن يدرك كل تلميذ عضو في المجموعة الواحدة أنه مسئول عما وصلت إليه مجموعته من نتائج. كما يتضمن هذا المبدأ مساءلة تلاميذ المجموعة الواحدة لكل تلميذ عضو فيها وتقويم أدائه، وذلك عن طريق تقييم ما بذله من جهد داخل المجموعة لإنجاز المهمة المطلوبة، وبالتالي التعرف على احتياجات كل تلميذ من دعم ومساندة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- **مبدأ المهارات الاجتماعية:** يرتكز هذا المبدأ على ضرورة امتلاك المتعلمين علاقات ومهارات اجتماعية من تواصل وتبادل الأفكار والخبرات لأنها ضرورية لتغلب على التوتر والإجهاد والبلادة.
- **مبدأ المعالجة الجمعية:** يرتبط مبدأ المعالجة الجمعية على النقاش الجماعي وتبادل الأدوار وذلك من أجل زيادة فاعلية الأعضاء وتحسين عملهم لتحقيق الأهداف المرجوة من العمل الجماعي. (الربيعي، 2010، الصفحات 90-91)

4- متطلبات إستراتيجية التعلم التعاوني:

معلم المرحلة الابتدائية إذا ما أراد تحقيق الغاية من إستراتيجية التعلم التعاوني عليه مراعاة العديد من المتطلبات والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- يتطلب التعلم التعاوني تقسيم تلاميذ الصف الدراسي إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد تلاميذها ما بين أربعة إلى سبعة تلاميذ، مع تعيين قائد كفئ لكل مجموعة.

- يقوم المعلم بتكليف تلاميذ كل مجموعة بتنفيذ نشاط تعلمي، حيث يقومون به مجتمعين متعاونين سعيا وراء تحقيق هدف تعليمي محدد.
- المعلم في التعلم التعاوني له دور رئيسي حيث يقوم بالتخطيط المسبق والإعداد الجيد، وتنظيم غرفة الفصل الدراسي وإدارته بفاعلية، مع تنظيمه للمهمات والأنشطة والملاحظة الواعية.
- يشترط في كل تلميذ عضو في مجموعته المشاركة وبذل الجهد، وتحمل مسؤولية النتائج المتحصل عليها. (خضر، 2006، الصفحات 261-262)
- يشترط في قائد المجموعة ما يلي:

✓ المبادرة: بمعني استخدامه للأسلوب التحريضي في تحفيز المجموعة لتقديم الداء الأفضل، وخصوصا إذا ما وجد أمامهم عائق ما أو أعترضهم مشكلة معينة.

✓ التنظيم: وهنا يقوم قائد المجموعة بتحديد قاعدة النقاش، وتلخيص النقاط، وتحديد الوقت الازم والضروري لحل النشاط التعليمي.

✓ التشكيل: بمعني تزويد المجموعة بمعلومات جديدة تساعدها للوصول إلى الحل الأمثل.

✓ الدعم: ويقصد به تسهيل عملية المشاركة بين التلاميذ، وتقريب بين وجهات نظر ومشاعر المجموعة، وتحفيزهم على العمل.

✓ التماسك: بمعني المحافظة على الالتحام الجماعي بين أعضاء المجموعة، ودعم بعضهم البعض، حيث يقوم كل عضو بدعم الآخرين ضمن مجموعته. (عزيز، 2004، صفحة 160)

5-مراحل إستراتيجية التعلم التعاوني:

لتحقيق أهداف إستراتيجية التعلم التعاوني يمر المعلم على مجموعة من المراحل، فيبدأ بمرحلة التعرف، ثم مرحلة وضع خطة للعمل الجماعي، فمرحلة التنظيم، ثم مرحلة الإنتاجية، وأخيرا مرحلة الانتهاء، كل هذه المراحل نتناولها بالتفصيل كما سيأتي:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة التعرف ويتم فيها تفهم تلاميذ كل مجموعة للمشكلة أو المهمة المطروحة أمامهم، حيث يتبادلون الأفكار والخبرات حولها، وذلك من أجل تكوين الخبرات القبلية لديهم جميعا ليتم البناء عليها في المرحلة اللاحقة.
- **المرحلة الثانية:** تعرف المرحلة الثانية بمرحلة وضع خطة العمل الجماعي، وفيها يقوم المتعلمين بتحديد معطيات المهمة المطروحة والمطلوب منهم إنجازها، وتحديد ما يحتاجونه من أجهزة وأدوات

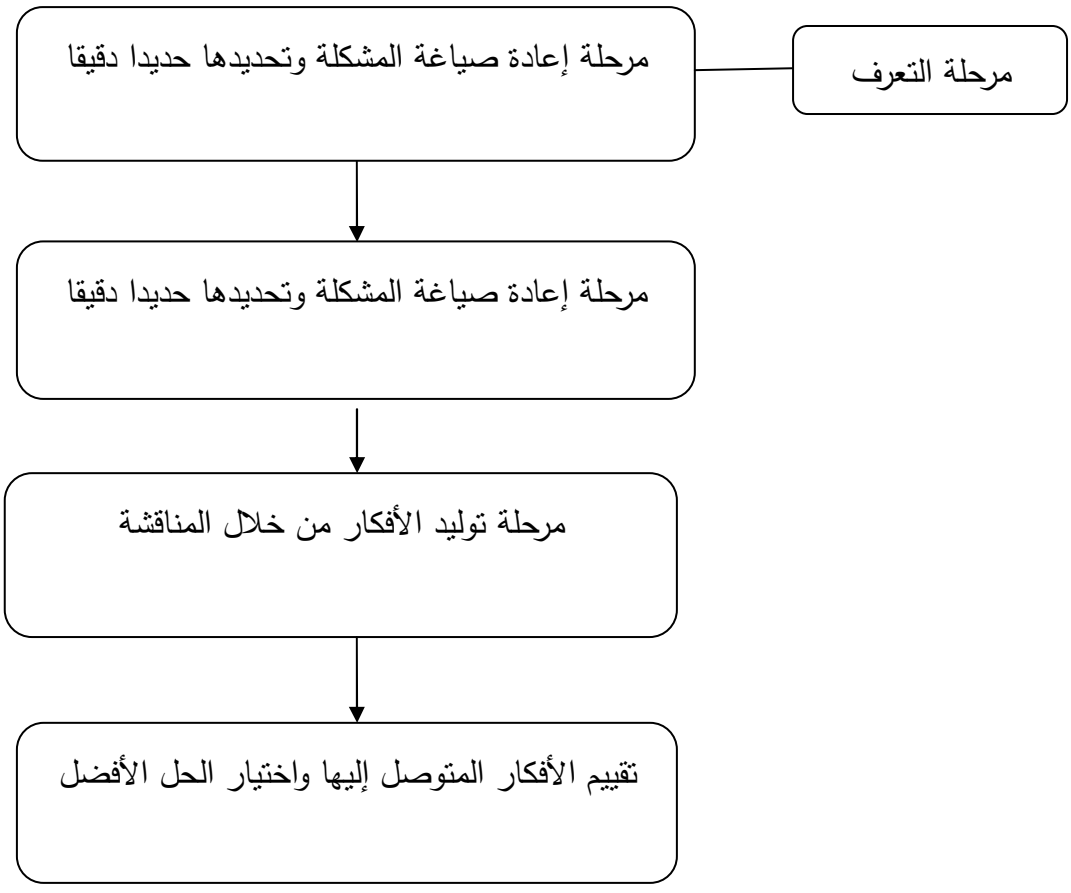
ومواد ووسائل تعليمية معينة، ومن ثم يقومون بوضع خطة عمل تبين مسار عملهم وفق خطوات متسلسلة لإنجاز المهمة المطلوبة على أحسن حال. (وآخرون خ.، 2014، صفحة 210)

– **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة تنظيم العمل الجماعي من خلال قيام التلاميذ بتوزيع الأدوار فيما بينهم، مع تحديدهم المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة، وكيفية الاستجابة لآراء بعضهم والتعامل معها.

– **المرحلة الرابعة:** وهي مرحلة الإنتاجية ويتم فيها انخراط متعلمين المجموعة في العمل والتعاون فيما بينهم كل واحد حسب دوره المتفق عليه لإنجاز المهمة، ومن ثم كتابة ما خلصوا إليه من أفكار، أو ما توصلوا إليه من نتائج، ليتم عرضها على تلاميذ الصف بأكمله في المرحلة اللاحقة.

– **المرحلة الخامسة:** تعرف بمرحلة الإنتهاء وفيها يقوم كل تلاميذ المجموعة بعرض ما خلصوا إليه من أفكار، أو ما وصلوا إليه من نتائج أمام تلاميذ الصف بأكمله في جلسة حوار فيما بينهم ينظمها المعلم. (السميد، 2006، الصفحات 131–132) .

الشكل رقم (09) يبين "مراحل إستراتيجية التعلم التعاوني".



المصدر: إعداد الباحثة.

6-تقييم إستراتيجية التعلم التعاوني:

يتوقف تقييم إستراتيجية التعلم التعاوني على تبيان مميزاتها ومآخذها، مع ذكر مقترحات للتذليل والتقليص من مآخذها كما يلي:

6-1- مزايا إستراتيجية التعلم التعاوني:

تتفرد إستراتيجية التعلم التعاوني بمجموعة من المميزات والخصائص والتي زادت من استخدامها في التدريس خاصة في المرحلة التعليمية الابتدائية ويمكن ذكرها كما يلي:

- التعلم التعاوني يشكل تعزيزا داخليا لكل تلميذ مشارك فيه، ومن ثم يعمل على تعديل سلوكه والوصول إلى الهدف المطلوب .
- كثيرا ما يعزى نجح أو فشل المتعلم إلى زملائه، مما لا يشكل إحباطا له.
- تكون الأهداف التعلمية لكل متعلمي المجموعة، مما نجد كل متعلم يبذل قصارى جهده، ويساعد زملائه لتحقيق أهدافه وأهداف المجموعة الواحدة. (اليماني، 2009، صفحة 321)
- اكتساب المتعلمين مختلف المهارات الفردية والجماعية، وإيجاد العلاقات الاجتماعية الإيجابية والمشاعر الودية بين المتعلمين.
- يعمل التعلم التعاوني من معدل الفشل، لأن أعضاء المجموعة يتشكلون من مستويات تحصيل متفاوتة. (حسنين، 2007، صفحة 162)

6-2- مآخذ إستراتيجية التعلم التعاوني:

يؤخذ على إستراتيجية التعلم التعاوني مساوئ وعوائق يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تبني المتعلم طريقة واحدة للنظر إلى المشكلات والقضايا المطروحة، حيث أنه لا يدرك المشكلة إلا من خلال أبعادها وخصائصها.
- عدم كفاية الوقت الزمني للدراسة جميع أجزاء المحتوى الدراسي باستخدام طريقة التعلم التعاوني، حيث أن هذه الإستراتيجية تحتاج لوقت وجهد كبيرين.
- قد يكون المنهاج الدراسي غير قابل للتطبيق من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني.
- أن لا تكون الأهداف المراد تحقيقها وخطة العمل والتعليمات والنتائج واضحة ومحددة.
- أن لا تتوافر البيئة الملائمة والتجهيزات والوسائل المعينة اللازمة، وسوء استخدام الخبرات السابقة.
- أن لا يقدم المعلم الدعم اللازم والكافي للمتعلمين في التخطيط والتنفيذ لحل المشكلات المطروحة بإستراتيجية العصف الذهني. (اليماني، 2009، صفحة 324)

- سيادة روح السيطرة وبروز المناقشة غير الفاعلة بين متعلمي المجموعة الواحدة مما يسوء العمل.
- التدخل الزائد من طرف المعلم في المناقشة مما يؤثر على تفكير التلاميذ والوصول إلى النتائج المرغوبة.
- الافتقار لمهارات العمل الجماعي مما يقلل من أداء المجموعة ونجاحها.
- قد تنشأ خلافات بين تلاميذ المجموعة الواحدة، مع اعتمادهم على متعلم أو متعلمين لأداء العمل دون غيرهم. (الفتلاوي، 2006، صفحة 406)

- **6-3- مقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية التعلم التعاوني:**

بعد عرضنا لمميزات إستراتيجية التعلم التعاوني، وما يؤخذ عنها من مساوئ، يمكن في هذا المقام ذكر بعض المقترحات لتذليل مآخذ إستراتيجية التعلم التعاوني وهي:

- ✓ أن يكون دور المعلم هو توجيه المتعلمين عند اللزوم لاختيار المشكلات وبحث وسائل حلها، مع تقليله من التدخل في المناقشة.
- ✓ يمكن تدريب المتعلمين على بعض القضايا بالطريقة العلمية في التفكير.
- ✓ الوضوح الدقيق لأهداف الدرس وخطة العمل بإستراتيجية التعلم التعاوني.
- ✓ كفاءة المعلم وتدريبه الجيد لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني.
- ✓ مرونة المنهج الدراسي ليكون قابل لتطبيقه واستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.
- ✓ العمل على توفير بيئة تعليمية ملائمة لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني.
- ✓ ضرورة تقديم المعلم الدعم المعنوي للمتعلمين، وتشجيعهم في كل مرحلة من مراحل إستراتيجية التعلم التعاوني، تدريب للمتعلمين على اختيار مشكلات ذات أهمية علمية وعملية.
- ✓ وضوح المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المتعلمين المشاركين وقائد النشاط قبل حصة العلم التعاوني، أن تكون لها قابلية الحل والتجسيد العملي.
- ✓ من واجب المعلم تعويد المتعلمين على توظيف معارفهم وخبراتهم السابقة في إيجاد الحلول الملائمة للمشكلة المعروضة.

ومما تقدم في العرض المفصل لإستراتيجية التعلم التعاوني يمكن القول بأنها إستراتيجية معرفية تفاعلية تشاركية، تستخدم من أجل حل مشكلة معينة بطريقة تعاونية، حيث يتم توزيع تلاميذ الصف إلى مجموعات صغيرة وتكليفهم بتنفيذ نشاط تعليمي، يقومون به مجتمعين متعاونين سعيا وراء تحقيق هدف أو أهداف تعليمية محددة.

3-تصنيف الألعاب التعليمية اللغوية:

باعتبار الألعاب التعليمية اللغوية جزء من الألعاب التعليمية فإن تصنيفها يتوقف على تصنيف الألعاب التعليمية، وذلك من أجل تقديم التصنيف الأكثر دقة لألعاب التعليمية اللغوية.

3-1- تصنيف الألعاب التعليمية:

إن تصنيف الألعاب التعليمية تتعدد وتختلف وتعتمد في ذلك على العديد من المعايير، فإذا اعتمدنا معيار العدد تصنف الألعاب التعليمية إلي فردية وجماعية، واعتماد معيار تنمية مهارة من المهارات تصنف إلي ألعاب لغوية وأخرى ألعاب تركيبية، وألعاب الحاسوب التعليمية والتي نتناولها بشيء من التفصيل كما يلي:

3-1-1 الألعاب التعليمية حسب معيار العدد:

تنقسم الألعاب التعليمية حسب معيار العدد إلي ألعاب تعليمية فردية، والتي تقابلها ألعاب تعليمية جماعية ولكل قسم من هذه الألعاب له هدف محدد، وعليه نفصل في كل قسم كما يلي:

أ- الألعاب التعليمية الفردية:

الألعاب التعليمية الفردية كنمط من أنماط الألعاب التعليمية تهدف إلي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فبموجبها يمارس التلميذ التي يختارها حيث تكون متناسبة مع قدراته ومهاراته وسرعته. (يوسف، 1996، صفحة 89)

ومنه فبيئة التعليم في الألعاب التعليمية الفردية تتسع لعدد من اللعب تكفي المتعلمين فكل منهم يمارس لعبة على حده، وأن يتم ترتيبها تدريجيا حسب درجة الصعوبة والسهولة لذلك فالألعاب التعليمية تتطلب الشروط التالية:

- تحديد الموضوع والمفاهيم المراد تعلمها والأهداف التي يتم التخطيط للوصول إليها.
- إجراء اختبار قبلي لتحديد المستوي المعرفي والاستعداد لدى كل متعلم كي تكون هناك خلفية عن خصائص المتعلمين لدى المعلم.
- إعطاء الحرية للمتعلم في ممارسة اللعبة وفق قدراته وسرعته في التعلم.
- تقييم أداء المتعلمين واستجاباتهم بشكل مستمر أثناء الممارسة.
- توجيه المتعلمين وإرشادهم وتقديم لهم المساعدة وتعزيز استجاباتهم الصحيحة.

- إجراء التقييم النهائي عند ممارسة اللعبة. (عطية م.، 2008، صفحة 196)

ب- الألعاب التعليمية الجماعية:

تسود الألعاب التعليمية الجماعية التعليم في المرحلة الابتدائية فهي تجمع بين مجموعة متنوعة من السلوكات، وفي الغالب تكون درامية كما قد تأخذ شكل مسرحيات الأطفال،أو ممارسة الهوايات وممارسة الرياضة البدنية، أو المشاركة في الأعمال الفنية وأنشطة ترويحية، أو كتابة القصص وأشغال يدوية وغيرها. (الخضري، 1995، الصفحات 257-289)

ويري"سمايلانسكي" أنها تستخدم القدرات المرتبطة بالتعلم الجماعي وتسهم في تطويرها وهذه القدرات تعرف بالعمليات المعرفية الداخلية والتي تظهر من خلال سلوك التلاميذ في لعبهم ويشمل ذلك على الخيال الإبداعي والرمزي والتصرف تبعا لمبدأ الفرضية. (عبيدات، 2008، صفحة 14)

وعليه فإن اللعب الجماعي يتطلب وجود وسائل ومساعدات فيزيقية كالكرة، المسرح، الحدائق وغيرها، وهو يملي على التلميذ نوع اللعبة التي يرغب فيها، كما يملي علية مفاهيم جديدة وهو ما يعرف باللعب المشروط. (حقي، 1996، الصفحات 95-97)

3-1-2الألعاب التعليمية بناء على معيار تنمية التفكير الإبداعي:

وفقا لمعيار تنمية التفكير الإبداعي تنقسم الألعاب التعليمية إلى ألعاب لغوية وأخري تركيبية وألعاب الحاسوب التعليمية نتطرق لها بالتفصيل كما يلي:

1. الألعاب التعليمية اللغوية:

تساهم الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية المهارات الحسية والمعرفية والاجتماعية والتي تعتبر أساس المهارات اللغوية المعرفية من استماع وتحدث وتواصل وقراءة وكتابة، وهذه الألعاب تعمل على تنمية التلميذ من الناحية الوجدانية مما يحقق له اتزانا نفسيا وذاتيا تمكنه من الارتقاء بسلوكياته وتعديلها، وتكوين الثقة وروح المبادة لديه وذلك متطلب أساسي لتحقيق التنمية اللغوية والاستفادة منه. (الشيخ، 2006، صفحة 290)

وحينما تستخدم الألعاب التعليمية اللغوية في تعليم بعض المواد الدراسية فلابد للمعلم أن يخطط لاستفادة هذه المواد والألوان والنشاطات التي تتطلبها لخدمة أهداف تربوية محددة تتناسب وقدرات واحتياجات واهتمامات التلاميذ، وعلى ذلك فإن الألعاب التي تتناسب ومادة معينة تختلف عن الأخرى. (عبيد، 2007، الصفحات 40-42)

2. الألعاب التعليمية التركيبية:

إن هدف الألعاب التركيبية هو تنمية مهارة التفكير الإبداعي، ويقصد بالألعاب التركيبية عمل منتجات رمزية باستخدام مواد كالألوان، الورق، إذ يؤكد الباحثون بأنها تتم بطريقة عشوائية مبنية على المحاولة والخطاء وبدون خطة سابقة هذا في عمر الخمس سنوات من عمر الطفل، لكن عند دخوله المدرسة تصبح هذه الألعاب أكثر تخطيطا وتنظيما. (صوالحة، 2007، صفحة 94)

فمن خلال الألعاب التركيبية يتعلم التلميذ مهارات ذات علاقة بتنمية تفكيره العلمي مثل المقارنة، التنبؤ، الملاحظة، كما يميز التشابه والإخلاف بين الأشكال، ويبتكر أنماط البناء، ويتعلم مفاهيم أساسية في الرياضيات كالتصنيف، تسلسل الأطوال، المساحات والأعداد، وتساهم أيضا هذه الألعاب على النمو اللغوي والاجتماعي للطفل وتعزيز ثقته بنفسه. (السالم، 2012، صفحة 100)

ومن أمثلة الألعاب التركيبية التي يمارسها تلاميذ المرحلة الابتدائية نذكر ألعاب المكعبات الخشبية، ألعاب القص، الرمل والحجارة، ألعاب الجمع والتصنيف،تشكيل نماذج تصنع من العجينة أو الطين. (صوالحة، 2007، صفحة 95)

3. ألعاب الحاسوب التعليمية:

تعرف ألعاب الحاسوب التعليمية بأنها برامج حاسوبية يتم التعامل معها عن طريق جهاز إلكتروني يمتاز غالبا باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية والتركيز على إحراز النقاط أو إتمام المهمة، والانتقال من مرحلة لأخرى تحقيقا لأهداف تعليمية محددة. (محمد ح.، 2012، صفحة 83)

ومن خلال هذا التعريف نلاحظ بأن ألعاب الحاسوب التعليمية تقوم على مبدأ دمج عملية التعلم باللعب في نموذج ترويحي، كما أنها تأخذ أشكال عدة نذكر منها ألعاب الصلات، وألعاب المغامرة.

ولكي تحقق ألعاب الحاسوب التعليمية أهدافها يجب أن تكون البرمجيات المستخدمة تتناسب مع عمر التلاميذ وأن تترك لهم حرية اللعب وكذلك الوقت الكافي في ذلك. (حميد، 2014، الصفحات 41-44)

ومن خلال عرض أهم التصنيفات والتقسيمات للألعاب التعليمية بصفة عامة، نلاحظ بأن الألعاب الفردية هدفها تنمية مهارة الاعتماد على الذات والاستقلالية والحرية، في حين اللعب الجماعي يهدف إلي تنمية مهارة التواصل والاندماج داخل الجماعة، أما الألعاب اللغوية تهدف إلي تنمية المهارات المعرفية والقدرات الفكرية التي تظهر من خلال القراءة والكتابة، أما الألعاب التركيبية فهي تعمل على تنمية مهارة التفكير العلمي ، وأخيرا ألعاب الحاسوب التعليمية تهدف تعليم التلاميذ في جو يسوده التشويق والإثارة.

3-2- تصنيف الألعاب التعليمية اللغوية:

عند عرضنا لتصنيف الألعاب التعليمية أعلاه تبين أنها تعتمد على معايير معينة في ذلك، فالألعاب التعليمية تكون إما فردية أو جماعية على أساس معيار العدد، وتكون ألعاب تعليمية لغوية أو تركيبية أو ألعاب الحاسوب التعليمية على أساس تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ومن خلال هذا المنطلق فالألعاب التعليمية اللغوية يمكن تقسيمها إلى الألعاب البنائية الفكرية، وألعاب التراكيب النحوية، والألعاب الإملائية، والألعاب التعبيرية، وذلك على أساس معيار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ومن أجل توضيح مختلف هذه الأشكال لألعاب التعليمية اللغوية نتناول كل لعبة على حده كما يلي:

3-2-1 الألعاب البنائية الفكرية:

تعتبر الألعاب البنائية الفكرية قسم من أقسام الألعاب التعليمية اللغوية التي يمارسها معلم المرحلة الابتدائية مع تلاميذه لأنها تعمل على تدريب التلاميذ على تكوين أفكار متعددة ومتميزة ومتفردة في نفس الوقت، والألعاب البنائية الفكرية كثيرا ما ترتبط بمادة الرياضيات على اعتبارها تركز على ألعاب التركيب والتفكيك، ومع ذلك فيمكن تطبيقها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والألعاب البنائية الفكرية كثيرا ما يستخدمها معلم المرحلة الابتدائية في حصة القراءة التي تعد الأداة الرئيسية لانفتاح على معارف العصر لذلك فانه لابد من إتباع أنجع الطرق وأكثرها فعالية لتمكين المتعلم من تعلم القراءة والكتابة وممارستهما على النحو الأفضل،من بين الألعاب البنائية الفكرية نذكر ما يلي:

✓ **لعبة المترادفات:**

مثال: يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الجملة الصحيحة من بين الجمل الآتية:

- روت لنا المعلمة قصة. - قالت لنا المعلمة قصة.

ثم يقوم أحد التلاميذ بقراءتها وإعادة كتابتها على السبورة.

✓ **لعبة المتضادات:**

مثال: يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الكلمات المتضادة من بين مجموع الكلمات التالية ثم إعادة كتابتها على السبورة:

- النهار، الصبح، البرد، الشروق، الغروب، المساء، الليل، الحر.

✓ **لعبة الصحيح والخطأ:**

– يقوم المعلم من خلال لعبة الصحيح والخطأ بقراءة فقرة من نص تتكون من مجموع الجمل الصحيحة والخاطئة، ثم يطلب من التلاميذ إعادة كتابتها على السبورة، ثم يطلب المعلم من التلاميذ وضع علامة معينة أمام الجمل الصحيحة، وبعد الانتهاء يطلب من التلاميذ تشكيل فقرة من الجمل الصحيحة، موظفا ما تعلمه من أدوات الربط وأدوات الجر وبعض المترادفات والأضداد.

– كما قد يعرض المعلم جملة ذات معني غير مقبول، ويطلب من المتعلمين تصويبها بعد التعرف على الخطأ فيها مثال:

يطير الغزال ويهبط على الشجرة.

يقرأ التلاميذ الجملة بصمت ليتعرفوا على الخطأ فيها، ثم يقوم أحدهم بتصويبها وقراءتها بعد التصويب ثم كتابتها على السبورة، فتصبح كالآتي:

يطير العصفور ويهبط على الشجرة.

3-2-2 الألعاب النحوية:

تعرف الألعاب النحوية بألعاب التراكيب النحوية وغايتها تعليم التلميذ مهارته في القواعد النحوية والصيغ الصرفية، وذلك من أجل إكسابه مهارة المرونة في كتاباته وتطويرها فتصبح إبداعا، فالقواعد النحوية والصرفية فرعا من فروع اللغة العربية، وهي وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاق، والقواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل. (لحوامدة، 2003، صفحة 127)

والألعاب النحوية تتعدد وتتنوع حسب المستوي التعليمي للتلميذ، ومن أجل ذلك فتلميذ السنة الثالثة في المرحلة الابتدائية تناسبه بعض الألعاب النحوية يمكن إيجازها كما يلي:

✓ **لعبة الأسهم:**

يورد المعلم المثال التالي:

صل بسهم بين كلمتي المدرسة والتلميذ على اليمين وما يناسبها من كلمات مماثلة على اليسار مما يلي:

المقص
القلم
الطاولة
الحقيبة
الكتاب
الملعب
المختبر
الدفتر
المكتبة

المدرسة

التلميذ

✓ **لعبة تصنيف الأحرف والكلمات:**

✓ **لعبة تصنيف الأحرف:**

تهدف هذه اللعبة إلى تصنيف الكلمات التي تشترك في أحرف معينة، مثال: صنف الكلمات التي تشترك في حرف(س)، والتي تشترك في حرف (الشين)، وميز بين حرف (س) و(ش).

سافر شاهر إلى القرية لمدة شهر واحد مستقلا السيارة التي أهداها له عمه أسعد الساكن في المدينة.		
عائلة س		عائلة ش
سافر، السيارة، مستقلا، أسعد، الساكن.		شاهر، شهر

✓ **لعبة تصنيف الكلمات:**

يورد المعلم مجموعة من المفردات المبعثرة، ويطلب من التلاميذ تصنيفها وتجميعها في مجموعات، بحيث تصبح كل الكلمات المتقاربة في مدلولاتها في مجموعة واحدة صغيرة.

مثال: دجاجة، قلم، ديك، كتاب، مسجد، شراب، مسطرة، مؤذن، بارد، مهر، فرس، صوص، منبر، كأس، حصان. ويقوم التلاميذ بترتيبها في مجموعات متقاربة هكذا:

1- قلم، كتاب، مسطرة.2- منبر، مسجد، مؤذن.3-كأس، شراب، بارد.4- حصان، فرس، مهر.

5-دجاجة، ديك، صوص.

أو يطلب منهم الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع، أو جنس، أو عمل معين، أو مرتبط بفكرة، أو وظيفة.مثل: - كلمات مرتبطة بأنواع المأكولات المختلفة.

- كلمات مرتبطة بأنواع السيارات أو وسائط النقل، أو بمهنة معينة.

- أسماء الحيوانات، أو الطيور، أو الإنسان.

أو يعد المعلم مجموعة من الكلمات المتجانسة، في كل مجموعة كلمة واحدة شاذة، مثل:

1- حصان، بقرة، فأر، سيف، سمكة.

2- سعيد، خالد، علي، سالم، ليلى.

3- سيارة، باص، دراجة، قطار، شاحنة.

ويشترط أن تعكس الكلمات اهتمام التلاميذ وشغفهم، ويجب أن تربطها علاقة خاصة، ويمكن تقديمها على السبورة، أو بواسطة جهاز العرض فوق الرأس، أو لوحة ورقية.

✓ **لعبة المفرد وجمع التكسير:**

يوزع المعلم على التلاميذ بطاقات متشابهة أو قريبة في الوزن الصرفي كلها تدل على جمع باستثناء واحدة تدل على مفرد، ويطلب من اللذين يحملون البطاقات تشكيل دائرة، والتلميذ الذي يحمل البطاقة الدالة على المفرد القفز والجلوس في مركز الدائرة.

الكلمات المقترحة:- تلال، بلال، رمال، حبال، جبال.

- رجال، سلال، هلال، جمال، بغال

- رسول، سهول، شهور، بحور، مهور.

- بحار، رماح، رياح، رياح.

- ثيران، كسلان، فرسان، فتيان. (الصويركي، 2005، الصفحات 53-89)

3-2-3 الألعاب الإملائية:

يعد الإملاء فرعا من فروع اللغة العربية، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، ويعتبر الخطأ الإملائي مشوها للكتابة وقد يعيق فهم الجملة، والقواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ.

ويقصد بالإملاء الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صورة الكلمات في الذهن ويصبح عند التلميذ مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب.

ويعرف الإملاء أيضا على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم.

كما يعرف بأنه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب وصلها والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين، والألف اللينة وتاء التأنيث وعلامات الترقيم والتنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها.

والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي أختاره العلماء والمؤرخين. (لحوامدة، 2003، صفحة 127)

ومن هذا المنطلق فالألعاب الإملائية كغيرها من اللعاب البنائية الفكرية والألعاب التراكيب النحوية غايتها تعليم التلميذ مهارات الكتابة الإبداعية التي تظهر وتتبلور في المرحلة الابتدائية، والألعاب الإملائية تتعدد ومع ذلك يمكن ذكر أهمها:

✓ **لعبة بالتحدث:**

يعطي المعلم كل بطاقة مكتوب عليها جملة ناقصة يكملها التلميذ معبرا عن نفسه بخصوص الموضوع ذاته

- لو كنت مذيعا في الإذاعة والتلفزيون لقمت ب .....
- لو كنت مدرسا لعلمت .....
- عندما أصبح أبا سوف .....

- عندما أصبح طيارا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح قاضيا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح أم سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح غواصا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح قبطانا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح فنانا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح نجارا سوف أقوم ب.....
- عندما أصبح مربي أبقار سوف أقوم ب.....

✓ **لعبة التاء المربوطة والتاء المبسوطة:**

يقوم المعلم برسم أربعة أعمدة على السبورة، ويكتب على رأس العمود الأول كلمة تنتهي بتاء مبسوطة تدل على مفرد، على رأس العمود الثاني جمع تلك الكلمات، على رأس العمود الثالث كلمة تنتهي بتـــاء مربوطة تدل على مفرد، على رأس العمود الرابع جمع تلك الكلمات، ويطلب إلى التلاميذ التسابق في ذكر أول كتابة كلمات تحت كل قائمة، والذي يذكر كلمات أكثر أو يكتب كلمات أكثر يكون الفائز.

التاء المبسوطة	جمعها	التاء المربوطة	جمعها
ست	ستات	تفاحة	تفاحات
بيت	بيوت	برتقالة	برتقالات
قوت	أقوات	دراجة	دراجات
بنت	بنات	دجاجة	دجاجات

✓ **لعبة التصفيق للكلمة التي همزتها على حرف:**

يقوم المعلم بعرض بطاقة كتبت فيها الهمزة على(واو) مثلا، ثم يذكر كلمات مهموزة، واحدة منها كتبت همزتها على(واو)، ويطلب من التلاميذ أن يصفقوا حين سماعهم الكلمة التي كتبت همزتها على حرف يماثل ما كتبت عليه في بطاقتك، وهكذا في كلمات كتبت همزتها على أشكال مختلفة.

مثال:

ارفع بطاقة مكتوب عليها كلمة"مؤمن"، ويسمع التلاميذ كلمات من مثل: مأمون، مأمور، مؤنس، يصفق الطلاب عند سماعهم كلمة" مؤنس"، لأن همزتها كتبت على" واو" كتلك التي يحملها المعلم.

أمثلة أخرى:

الكلمات التي يسمعها التلاميذ	كلمة المعلم
مسألة، مئذنة، مؤرخ، رئة	مؤذن
قارئ، مقرؤ، قراءة، بدأ	قرأ
بئر، بريء، شاطئ، كأس	فأس
ملأ، لجأ، فئة، سؤال	مئة
هواء،عبء، نائل،سؤال	بائع

✓ **لعبة الهاء المربوطة في آخر الكلمة والتباسها في الكتابة مع التاء المربوطة مع الوقف:**

يقوم المعلم بتشكيل مجموعات خماسية من الطلبة على شكل دائرة، ويسمعهم أربع كلمات منتهية بالتاء المربوطة، والهاء المربوطة، يسمع كل واحد منهم كلمة ويطلب إلى التلميذ الذي لا تنتهي كلمته بالتـاء المربوطة أن يقفز إلى مركز الدائرة.

كلمات مقترحة:

سميرة، أميرة، مياه، حياة، وجوه، شفاه، قطة، حية...إلخ (الصويركي، 2005، الصفحات 78-87)

3-2-4 الألعاب التعبيرية:

ينظر إلى التعبير الكتابي على أنه المستوى الأعلى في هرم المهارات والقدرات اللغوية، وهو أيضا من أعلى أشكال التواصل بما في ذلك التواصل الشفهي، ويحتاج التعبير الكتابي إلى استخدام صحيح للمفردات وإتقان القواعد اللغوية بما فيها قواعد النحو والصرف ومعرفة جيدة بدلالة الألفاظ ومعانيها وقواعد الكتابة المتعارف عليها كاستخدام علامات الترقيم والإملاء الصحيح للمفردات، ويعتبر اكتساب القراءة واستيعاب المادة المقروءة مطلبا أساسيا في تعلم التعبير الكتابي.

واكتساب التلميذ لمهارة الكتابة والتعبير الكتابي يمر بمراحل حيث نجد الكتابة تشبه الرسم في بعض جوانبها حيث أن الحروف والرسوم تمثلان رموزا للطفل، وفي تطور مهارة الكتابة والتعبير الكتابي نلاحظ أن التلميذ ينتقل من مرحلة الرسم العشوائي إلى مرحلة تقليد رسم الحروف وذلك قبل أن يبدأ في تعلم كتابة هذه الحروف.

ومراحل اكتساب التلميذ مهارة الكتابة والتعبير الكتابي ثلاثة وهي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الكتابة العشوائية التي تشبه الرسم في بعض جوانبها حيث يتعلم الطفل المفهوم أو الهدف من الحركة التي يقوم بها عند نسخ الحروف والكلمات.

المرحلة الثانية: ومن خلالها يقوم الطفل بالكتابة بنفس الطريقة التي يتكلم بها، فإذا كان هناك حذف لبعض الأصوات في الكلام فإنه يحذف هذه الحروف في كتابة هذه الكلمات، وهذا يشير إلى عدم تطور الوعي الفونولوجي لهذه الأصوات، وفي بداية تعلم الكتابة يحاول الطفل ربط الأصوات بالحروف، وذلك من خلال استنباطها من الكلمات المألوفة لديه، وفي سبيل ذلك يتذكر شكل الكلمة الكلي، كما أن أكثر ما ينتبه إليه الطفل في هذه المرحلة الحروف الاستهلالية أي تلك التي تكون في بداية الكلمة، ويكون تركيزه هنا غالبا على جانب واحد في عملية الكتابة، فعندما يكتب مستعملا لغته الخاصة، فإنه لا يهتم بالخط وطريقة الكتابة بل أن اهتمامه يكون منصبا على نقل الكلمات من الذهن إلى الورق.

المرحلة الثالثة: وتسمي بالمرحلة التمييزية غاليا ما تلاحظ هذه المرحلة مع انتهاء الصف الثالث وبداية الصف الرابع، حيث يظهر فيها تطور كبير في القدرات اللغوية وبشكل خاص في تطور القدرة على استعمال قواعد النحو والصرف وزيادة الحصيلة اللغوية، وفيها يلاحظ التلميذ وجود اختلاف بين الكلمات المكتوبة والمنطوقة وفيها ينصب مضمون التلميذ على مضمون أو محتوى الكلمات التي يكتبها.

وعبر المراحل الدراسية اللاحقة تصبح الكتابة عند الطالب أكثر تطورا حيث تظهر لديه وبشكل تدريجي الجمل الطويلة ذات التركيب اللغوي المعقد والتي تحتوي على أفكار أو مضمون معين. (وآخرون ع.، 2009، الصفحات 225-228)

والألعاب التعبيرية التي يقدمها معلم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تساعد في كثير من الأحيان التلميذ على تطوير مهارة الكتابة والتعبير الكتابي بشكل عام وفيما يلي بعض الألعاب التعبيرية:

✓ **لعبة تركيب جملة من كلمات مبعثرة:**

يوزع المعلم جملة من البطاقات، تشكل فيما بينها جملا مفيدة، يخرج التلميذ الذي يحمل بطاقة تصلح لأن تبدأ بها الجملة، ثم يطلب إلى الذين يحملون بطاقات تتم الجملة الخروج والوقوف إلى جوار زميلهم.

مثال:

وزع بطاقات تحمل كلمات، حديقة، جميلة، المدرسة، يخرج التلميذ الذي يحمل بطاقة "حديقة" ثم اترك الفرصة للتلاميذ الآخرين للبحث عن مكان زميلهما لتشكيل جملة " حديقة المدرسة جميلة".

✓ **لعبة تشكيل فقرة أو قصة من جمل مبعثرة:**

يوزع المعلم بطاقات تحمل كل بطاقة جملة تشكل البطاقات فيما بينها فقرة أو قصة، على عدد من التلاميذ، يخرج التلاميذ ويقفون أمام زملائهم رافعين بطاقاتهم مصطفين بشكل عشوائي، ويطلب إلى أحد التلاميذ الجالسين في مقاعدهم الخروج ليرتب زملاءه لتكون بطاقاتهم الفقرة أو القصة المطلوبة.

مثال:

عمار يحب العصافير	جاع العصفور	حزن عمار

فتح عمار القفص ليضع له الطعام	اشترى له أبوه عصفورا صغيرا

وضع عمار العصفور في القفص	طار العصفور

✓ **لعبة إكمال جملة ناقصة بكلمات متشابهة في الشكل:**

يكتب المعلم عبارات ناقصة تكملها كلمات متشابهة في الشكل وتوزع على التلاميذ، وتعرض بطاقات الجمل غير التامة على لوحة الجيوب، ثم يطلب إلى التلاميذ المشتركين قراءة بطاقاتهم قراءة صامتة، وقراءة الجمل قراءة صامتة، وبعد التأكد من قرأتها من قبلهم، يطلب إلى الذين يحملون البطاقة التي تتم الجملة وضعها في مكانها، ويصفق التلاميذ للذي لا يخطئ.

جمل مقترحة:

- الموز لونه ..... أصفر
أصغر
- سقط مطر ..... غزير
عزيز
- مدينة أثرية ..... جرش
حرس
- أشعر ببرد ..... شديد
سديد

✓ **لعبة أنا أبدأ وأنت تكمل:**

يقوم المعلم بذكر شيئا(اسما)، ويطلب من أحد التلاميذ أن يذكر قرينه (ملازمه)، ومن يخطئ يخرج من اللعبة، ويحل محله تلميذ آخر.

مثال:

- المعلم: قلم التلميذ: ورقة أو دفتر
- المعلم: خيط التلميذ: إبرة... وهكذا

كلمات مقترحة: خاتم- إصبع، مدرسة- معلم، خياط- مقص، نجار- منشار... (الصويركي، 2005، الصفحات 95-97)

وعليه فمهما تعددت تصنيفات الألعاب التعليمية اللغوية حسب كل معيار معتمد فغايتها الأساسية تنمية مهارات التفكير الإبداعي الذي يتجسد في تنمية وتطوير مهارات الكتابة الإبداعية من طلاقة ومرونة وأصالة وتوسع كل مهارة وما يناسبها من ألعاب تعليمية لغوية.

4- المقاربات النظرية لألعاب التعليمية اللغوية:

عمد المفكرين التربويين والنفسانيين على التنظير لكل مفهوم تربوي سلوكي، وذلك لأجل وضعه في المسار العلمي الصحيح والاستفادة منه في الواقع التربوي التعليمي، والألعاب التعليمية اللغوية كغيرها من المفاهيم التربوية التي أسس لها بمختلف النظريات التربوية الكلاسيكية والحديثة، ومن خلال هذا الطرح نحاول تقديم أهم المقاربات من سلوكية، ومعرفية، وبنائية، واجتماعية كما يلي:

4-1 المقاربة النظرية السلوكية لألعاب التعليمية اللغوية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية السلوكية لألعاب التعليمية اللغوية تقديم مفهوم المقاربة النظرية السلوكية، ثم عرض افتراضاتها، ومفاهيمها الأساسية، ثم تقديم أهم التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية في ظل المقاربة النظرية السلوكية كما يلي:

4-1-1- مفهوم المقاربة النظرية السلوكية:

هاجمت المدرسة السلوكية دراسة السلوك بطريقة التأمل الذاتي ورأت ضرورة دراسة البيئة المحيطة بالإنسان والسلوك الصادر عنه بأسلوب يعتمد على الملاحظة والتجريب، فنتج الاتجاه السلوكي عن بحوث الكثير من علماء النفس خاصة بون واطسون، إيفان بافلوف، إدوارد تورندايك، ، ف سكنر.

كان واطسون عالم النفس الأمريكي أول من أظهر بأن السلوك الظاهري هو الذي يجب أن يهتم به عالم النفس بدلا من اهتمامه بالأفعال الداخلية، وأفاد بأن علم النفس حتى يصبح علما يجب أن تكون مادته قابلة للملاحظة ويمكن إخضاعها للقياس والسلوك الظاهر فقط هو الذي يمكن أن يلاحظ ويقاس،ورأى أن السلوك عبارة عن استجابات (وهي حركات عضلية قابلة للملاحظة والقياس)، وهذه تأتي نتيجة لمثيرات أو منبهات (تغيرات في البيئة قابلة للقياس)، كما أكد على أهمية البيئة في تشكيل السلوك.

وعلم النفس كما يراه السلوكيون هو فرع موضوعي وتجريبي من فروع العلوم الطبيعية هدفه النظري التنبؤ بالسلوك وضبطه.

لقد اشتد وارتكز الاتجاه السلوكي على تجارب بافلوف حول الاشتراط الكلاسيكي حيث أكد أن الحركة في الكائن الحي تحدث نتيجة لمؤثر معين ووحدة السلوك في نظره هو الفعل المنعكس، فالمؤثر مثل وخز الدبوس يؤدي إلى حركة جذب اليد بعيدا عن الدبوس (استجابة)، ويشير مصطلح الاشتراط

الكلاسيكي عند بافلوف إلى التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد القدرة على استجرار استجابة جديدة نتيجة اقترانه بمثير قادر على إحداث الاستجابة نفسها بصورة انعكاسية طبيعية.

كما ركز الاتجاه السلوكي على أسلوب المحاولة في الخطأ، كما جاء في نظرية الربط لثورندايك فالفرد حين يواجه موقف مشكل فإنه يحاول إيجاد حل له عن طريق المحاولة والخطأ، فالمشكلة عند الفرد تكون على شكل مثير ومحاولة حلها بشكل استجابة، أي أن الفرد عندما يواجه مشكلة فإنه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها.

وثورندايك طور نظريته من خلال الأبحاث الطويلة التي قام بها ومن أبرز تجاربه كانت على القطط حيث وضع قطة في قفص صغير له باب يمكن أن يفتح إذا ضغطت القطة على رافعة وقد كانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (كانت توجد خارج القفص سمكة) وهي تعد مكافأة لظهور الاستجابة الصحيحة، فقامت القطة بمحاولات خاطئة كثيرة قبل الوصول إلى الهدف إلى أن تمكنت وبطريق الصدفة من الضغط على الرافعة بحيث أدى ذلك إلى تعزيزها وإلى تشكيل السلوك، أي أن القطة وبتكرار هذه العملية عدة مرات قلت المحاولات الخاطئة وحلت محلها المحاولات الصحيحة حتى تعلمت القطة في النهاية من الوصول إلى المحاولة الصحيحة بأسرع الطرق وأقصرها، وذلك ما جعل ثورونديك يفسر عملية التعلم بوجود ارتباط قوي بين المثير والاستجابة بسبب وجود المكافآت. (عجور، 2001، الصفحات 41-43)

كما ساعد الاتجاه السلوكي على تطور ونمو سيكولوجية المثير والاستجابة التي ترعرعت على يد العالم النفس الأمريكي الشهير سكنر الذي درس العلاقة بين المثير والاستجابة، كما أهتم بالسلوك الإجرائي أو ما يعرف بالإشراط الإجرائي والمعززات الإيجابية.

وسكنر ميز بين نوعين مختلفين من التعلم، يشتمل كل منهما على نوع مختلف من السلوك، فالسلوك الإستجابي تستجره مستثيرات محددة معينة، فإذا حدث المثير فإن الاستجابة تحدث بصورة آلية، ويتكون السلوك الاستجابي من ارتباطات محددة بين المثيرات والاستجابات، والتعلم للسلوك الاستجابي يتبع نمطا يشار إليه باسم(الاشتراط الكلاسيكي)، وتعلم السلوك الاستجابي عند (سكنر) هو نفس النوع من التعلم الذي افترضه(واطسون) أنه يشكل جميع التعلم والذي اقتبسه عن (بافلوف)، والفرق الوحيد هو أن سكنر يتشدد في أهمية الدور التعزيزي للمثير غير الشرطي. (الله، 2006، الصفحات 188-189)

4-1-2- الافتراضات الأساسية في المقاربة النظرية السلوكية:

يستند الاتجاه السلوكي إلى ثلاثة افتراضات أساسية في تفسيره للسلوك وهي:

- لا يستند السلوكيون في تفسير السلوك وضبطه وتعديله إلى عمليات داخلية بل يوجهون اهتماماتهم إلى السلوك الفعلي ذاته (السلوك والظاهر)، وإلى الاستجابات التي يمكن إخضاعها لعمليات الملاحظة والقياس ويعد هذا الافتراض أهم فرق بين الاتجاه السلوكي والمعرفي.

- يهتم السلوكيون بصياغة أهداف سلوكية فردية ومحددة بدلالة السلوك الظاهر، إلا أن ذلك لا يعني استحالة التدريب الجمعي كما يحدث في التعليم المبرمج وإنما يعني تحديد أهداف محددة لكل طالب وفقا لمعدل سرعته الخاصة في التعليم.

- عن العضوية تستجيب للمثيرات البيئية وبتغير السلوك تبعا لهذه المثيرات ويساهم التعزيز باحتمالية تكرار السلوك في المستقبل فالسلوكيون يؤكدون على أهمية البيئة بشكل كبير. (الزغلول ع.، 2003، الصفحات 64-65)

4-1-3- مفاهيم المقاربة النظرية السلوكية:

ترتكز المقاربة النظرية السلوكية على مفاهيم متنوعة أهمها:

- ✓ عملية الارتباط التي تحدث بين المثير والاستجابة لتشكيل السلوك أو التعلم.
- ✓ التعزيز وهو أحد أهم الشروط الأساسية التي تشكل السلوك وتضبطه وتعدله فالتعلم الإجرائي يقوم على فكرة التعزيز لدى انبعاث الاستجابة المرغوب فيها وهو ما يسمى (التبرير الاشتراطي) أي الإجراء الذي يؤدي إلى احتمالية حدوث السلوك المرغوب فيه أو تواتره.
- ✓ يفضل الممارسون السلوكيون استخدام تقنيات التعزيز الإيجابي وجداول التعزيز المستمر تعديل سلوك التلاميذ وتعليمهم فهو يعد بمثابة تعزيز تثبيتي حيث يقوم بتثبيت الاستجابة في التعليم المدرسي.

✓ ضبط المثير يؤدي إلى ضبط السلوك أو التعلم كما أن ضبط الاستجابة يؤدي إلى تحديد عملية التعلم. كأن يقوم الفرد باستجابة واحدة نحو مثيرات مختلفة وهذا ما يطلق عليه بالتعميم (علاونة، 2005، صفحة 106)

4-1-4 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية السلوكية:

تعد النظرية السلوكية في التعلم من النظريات التي اهتمت بتفسير معظم المواقف التعليمية بأسلوب علمي منظم حيث وضفة مفاهيم الألعاب التعليمية اللغوية في التعلم كما يلي:

- الألعاب التعليمية اللغوية كواحدة من مفاهيم التعلم فحسب الاتجاه السلوكي فهي تعمل على التغير الدائم والنسبي في سلوك المتعلمين نتيجة الخبرة والممارسة وليس نتيجة النضج.

- لما اعتبر السلوكيين الموقف التعليمي عبارة عن عدد من المثيرات وعدد من الاستجابات والتعليم الجيد هو الذي يستطيع صاحبه الربط بين هذه المثيرات وتلك الاستجابات، فالألعاب التعليمية اللغوية عبارة عن مجموع النشاطات التي تثير تفكير المتعلمين ومن ثم يتم ربطهم المعلومات السابقة مع الجديدة فيتم الحصول على معلومات متطورة.
- عملية التعلم عند السلوكيين عبارة عن تعلم عادات ومهارات، وكلما زادت خبرة الفرد منها زادت قدرته على التصرف في مواقف الحياة، والألعاب التعليمية اللغوية من أهم النشاطات التي تنمي وتطور مهارات القراءة والكتابة الإبداعية خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. (محمد م.، 2006، صفحة 114)

ومما تقدم نستنتج بأن المقاربة النظرية السلوكية حتى وأنها من المقاربات النظرية الكلاسيكية التي اهتمت بوضع القواعد النظرية لتطبيق المفاهيم التعليمية في المدرسة، وبالرغم من كونها تساعد المعلم على تحديد الأهداف النهائية لسلوك المتعلم المتوقع، وأنها تساعد في عملية تنفيذ ومتابعة الدرس، وأنها تؤكد على أهمية التحكم في العوامل البيئية، كما تساهم في الانتقال من المجال النظري إلى المجال التطبيقي، وأنها تعتمد مبدأ التعزيز على مبدأ العقاب. ومع ذلك فالمقاربة النظرية السلوكية يعاب عليها اهتمامها بالسلوك الظاهري، ورفض الخبرات الذاتية للمتعلم، واعتمادها على الحفظ والاستحضار، ومع ذلك لا يمكن الاستغناء عنها عند تطبيق معلم السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي للألعاب التعليمية اللغوية المحددة مسبقا منسجمة مع أهداف الدرس.

4-2- المقاربة النظرية المعرفية لألعاب التعليمية اللغوية:

يتوجب عند عرضنا للمقاربة النظرية المعرفية لألعاب التعليمية اللغوية تقديم مفهوم المقاربة النظرية المعرفية، ثم عرض مفاهيمها الأساسية، ثم تقديم مراحل النمو المعرفي عند بياجيه، وأخيرا عرض أهم التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية في ظل المقاربة النظرية المعرفية كما يلي:

4-2-1- مفهوم المقاربة النظرية المعرفية:

نشأت المقاربة النظرية المعرفية كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية المثير والاستجابة حيث يعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين بأن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها بل هو يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة فالعقل معتمدا على خبراته السابقة يعالج هذه المنبهات ويحولها إلى أنماط جديدة فالاتجاه المعرفي يؤكد على وجود عمليات وسيطة تفكيرية تحدث بين المثير والاستجابة فإذا كان اهتمام السلوكيين يمثل مثير استجابة، فإن اهتمام المعرفيين ← يمثل بالتسلسل مثير ← عمليات وسيطة ← استجابة (سلوك) وهذه العمليات الوسيطية تعمل على تحويل المدخلات الحسية وتبويبها وتخزينها في الذاكرة واستدعائها عند الطلب بأسلوب علمي موضوعي والمعرفة حسب هذا الاتجاه مصطلح يشير إلى الإدراك والفهم، وتتضمن المعرفة عمليات شعورية واعية.

ويؤكد المعرفيون على أهمية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية لتطوير نمو الطفل والاتجاه المعرفي يربط بين البناء الفكري وبين المفاهيم الأخلاقية للأفراد، فالنمو العقلي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد وهما جزء من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العلمية.

وقد تمكن كل من (بياجيه) و(كلونرج) ممثلي هذه النظرية من تحديد مستويات للنمو الخلقي يتلو بعضها بعضا بحيث لن يصل الطفل إلى مستوى معين من تلك المستويات للنمو، وفي هذا الاتجاه قام بياجيه بملاحظة الأطفال ما بين 4- 12 سنة أثناء لعبهم ووجه لهم أسئلة حول المفاهيم الأخلاقية وقسمها إلى مرحلتين هما:

***مرحلة الواقعية الأخلاقية:** وتسود هذه المرحلة لدى الأطفال ما بين 4و7 سنين وأبرز خصائص هذه المرحلة ما يلي:

أ. تتمركز أحكام الطفل على السلوك من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبه ففي قضية شرحها بياجيه حيث طلب من الطفل أن يقيم مشاعر الذئب عن طفلين: الأول يريد مساعدة والديه في ملأ الحبر له لكنه ترك بقعة كبيرة على غطاء الطاولة، والآخر: حاول العبث بالحبر في غياب والده لكنه ترك بقعة صغيرة على الغطاء، فكانت إجابة الطفل الذي ترك بقعة أكبر هو الأكبر دنبا على الرغم أن نواياه كانت حسنة، أي أن الطفل ركز على الجانب الواقعي أو المادي من الأشياء وفسر القوانين تفسيرا سطحيا دون النظر إلى دوافع السلوك.

ب. يعتقد طفل هذه المرحلة أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير والالتزام بها لابد وأن يكون قويا.

ج. يعتقد طفل هذه المرحلة بالعدالة المطلقة ومن يخالف القانون الأخلاقي لابد وأن يعاقب فورا.

***مرحلة الاستقلالية الأخلاقية:** وتظهر هذه المرحلة في سن العشر سنوات (10) من أبرز خصائصها:

أ. تكون أحكام الطفل على السلوك من زاوية نية أو قصد صاحبه بغض النظر عن نتائج هذا السلوك فهو يأخذ بعين الاعتبار دوافع السلوك.

ب. يرى طفل هذه المرحلة أن العقاب ليس حتميا وهكذا يرى بياجيه أن النمو الخلقي ينظر إليه على أساس أنه وجه للنمو المعرفي . (عجور، 2001، الصفحات 85-92)

4-2-2- مفاهيم المقاربة النظرية المعرفية:

تنطلق النظرية المعرفية من عدة مفاهيم أساسية يفسر من خلالها الحصول على المعرفة وعملية التعلم ومن مفاهيم النظرية الأساسية ما يلي:

- ✓ التعلم: نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط.
- ✓ الكل أو الموقف الكلي: من حيث أن الكل يتكون من مختلف المكونات الجزئية له، وهو ما يتم إدراكه معرفيا قبل إدراك الجزء المكون له، فالأجزاء لا تقوم بوظيفتها إلا بوجود الكل الجامع له.
- ✓ المعني: هو ما يتم إدراكه شعوريا من خلال خبرة شعورية تحدث في الجانب العقلي أو المعرفي، عندما تتفاعل الرموز والدلالات بدقة محددة في تفكير الفرد وتتمايز حتى تكون المعنى المدرك لدى الفرد.
- ✓ المعرفة: التي تتحقق من خلال تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية مع خبرات الفرد المباشرة وغير المباشرة مما يظهر في قدرة الفرد على التعامل في حل مشكلة ما.

✓ التجهيز ومعالجة المعلومات: تحصل عندما يقوم الفرد ببناء تركيب أو بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة وما مر به الفرد من خبرات سابقة، ثم إعادة إنتاجها في مواقف جديدة، يتم من خلالها تعزيز إتقان المعرفة.

✓ المتعلم: عنصر نشيط يستخدم استراتيجيات متنوعة لمعالجة المعلومات الجديدة وترتيبها ضمن تراكيب وأبنية معرفية توضح فهمه واستيعابه للمعرفة الجديدة. (الهادي، 2006، صفحة 175)

4-2-3- مراحل النمو المعرفي وفق المقاربة النظرية المعرفية:

حدّد بياجيه أربع مراحل في تطور النمو المعرفي لدى الطفل وهي:

1- **المرحلة الحسية الحركية:** وتبدأ هذه المرحلة من الميلاد وحتى نهاية السنتين وتمتاز هذه المرحلة من حياة الطفل بما يلي:

أ. حركات الطفل انعكاسية لا إرادية.

ب. إعادة الاستجابات وتكرارها.

ج. يتطور لدى الطفل مفهوم الوعي بالذات بمعنى تحديد جسم الطفل منفصلا عن البيئة الخارجية.

د. حب الاستكشاف والفضول.

هـ. تبدأ لدى الطفل عملية اكتساب اللغة.

2- **مرحلة ما قبل العمليات:**

وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية حتى السنة السابعة من عمر الطفل وتمتاز مرحلة ما قبل العمليات بما يلي:

أ. التفكير الرمزي حيث يعطي أسماء أشياء ورموز.

ب. عدم القدرة على انعكاسية التفكير فالطفل يقول أنا أخ لـ أحمد لكن أحمد ليس أخي.

ج. الإحيائية وهي إضفاء الحياة أو الروح على الجمادات وخصوصا من الألعاب.

د. الفشل في التفكير في أكثر من بعد.

3- مرحلة العمليات المادية الواقعية:

تبدأ هذه المرحلة من السنة السابعة تقريبا وتنتهي، تمتد حتى الثانية عشر (12) من عمر الطفل وتمتاز بـ:

أ. يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء المادية الملموسة.

ب. القدرة على الثبات والاحتفاظ أي أ حجم السائل لا يتغير بتغير الوعاء الذي يوضع فيه.

ج. تطور مفهوم المقلوبية.

د. تتطور عملية التفكير في أكثر من بعد كالطول والعرض معا.

هـ. فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مادية مباشرة.

4- مرحلة العمليات المجردة:

وتبدأ من السنة الثانية عشر (12) من العمر تقريبا فما فوق، وتمتاز عن المرحلة السابقة في طبيعة ونوعية العمليات المعرفية التي يستطيع المتعلم القيام بها، فالتغيير الذي يحدث في العمليات المعرفية ليس كميا فحسب بل هو نوعي في نقل عملية التفكير من العالم الخارجي لتصبح داخلية خاصة. (علي، 2005، الصفحات 102-105)

فالمتعلم عندما يبلغ مرحلة العمليات المجردة لم يعد يعتمد في عملياته المعرفية على الأشياء والموضوعات المادية الملموسة أو خبراته السابقة المرتبطة بها، بل يستخدم الرموز المجردة في هذه العمليات وتمتاز هذه المرحلة بما يلي:

- نمو قدرة المتعلم على الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية بعيدا عن الأشياء والموضوعات المادية، وإنما على أساس رمزي تجريدي، ونمو القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة ما

- نمو وتطور القدرات على التحليل الاستقرائي مع نمو القدرة على المفاضلة بين البدائل المختلفة واختيار البديل الأمثل من بينها التفكير الافتراضي. (فرحان، 2007، الصفحات 140-146)

4-2-4- التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية المعرفية:

يمكن تطبيق أساليب الاتجاه المعرفي عند عرض معلم المرحلة الابتدائية لألعاب التعليمية اللغوية كما يلي:

1- يركز التعلم المعرفي على انتباه المتعلم لدى يجب على المدرس أن يدرب التلاميذ على استراتيجيات الانتباه وذلك باستخدام أساليب متنوعة منها: الألعاب التعليمية اللغوية، الأسلوب القصصي، الصور، العروض العملية وغيرها من الوسائل.

2- مساعدة التلاميذ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة باستخدام الأمثلة والتطبيقات العملية لها والإشارة لها واستحضارها لدى أذهان التلاميذ باستخدام الوسائل المتنوعة، والألعاب التعليمية اللغوية عبارة عن مجموع أنشطة ترفيهية يقوم المعلم بتنظيمها وعرضها في جو من الإثارة والتشويق ليتمكن التلاميذ من ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة وتطويرها.

3- يجب على المعلم أن يختار المادة التعليمية بحيث تناسب المراحل المعرفية للتلاميذ حتى يتمكنوا من استيعابها بسهولة ويسر، وحسب المدرسة المعرفية فإن تلميذ السنة الثالثة إبتدائي عند ممارسته لألعاب التعليمية اللغوية يحاول ربط مجموع النشاطات بحياته الواقعية.

4- إذا استطاع المعلم تقديم المعلومات للتلاميذ بطريقة منظمة وباستخدام مخططات ملائمة فهذه العمليات تخزن في البنى المعرفية على شكل صور(الزغلول ع.، 2003، الصفحات 102-104)

ومما تقدم نستنتج بأن المقاربة النظرية المعرفية جاءت كرد على المقاربة النظرية السلوكية وهي اهتمت بوضع القواعد النظرية لتطبيق المفاهيم التعليمية في المدرسة، وبالرغم من كونها تيسر للتلميذ التكيف مع الخبرات بسهولة من خلال الربط بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة، كما أنها تفيد في بناء الاختبارات الشخصية التي تستخدم في بداية التدريس لتوضيح مهارات المتعلم، واهتمت بمختلف العمليات العقلية.

ورغم ذلك فيؤخذ عليها عدم اهتمامها بالعمل الجماعي، واعتبار النمو عملية مستمرة ولا يمكن تقسيمها إلى مراحل محددة، وإهمالها كذلك الجوانب النفسية الشعورية للمتعلم والتي لها تأثير كبير على تطور سلوكه وبناء شخصيته.

4-3 المقاربة النظرية البنائية لألعاب التعليمية اللغوية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية البنائية لألعاب التعليمية اللغوية تقديم مفهوم المقاربة النظرية البنائية، ثم عرض افتراضاتها، ومفاهيمها الأساسية، ثم تقديم العوامل المؤثرة في عملية التعلم حسب المقاربة النظرية البنائية، ثم تقديم أهم التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية في ظل المقاربة النظرية البنائية كما يلي:

4-3-1- مفهوم المقاربة النظرية البنائية:

نظرية التعلم البنائية هي ذلك الموقف الفلسفي أو التصورات أو الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء تعلمه للمعلومات والسلوكيات ومختلف المهارات، وتأكد على مشاركته الفكرية الفعلية في تلك الأنشطة بحيث يستنتج المعرفة بنفسه ويحدث عنده التعلم القائم على الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من محاولات. (الزغلول ع.، 2012، صفحة 303)

4-3-2- افتراضات المقاربة النظرية البنائية:

- **أن بناء المعرفة يتم من الخبرة :** أي أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدما في ذلك خبرته السابقة .

- **المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي:** فلكل متعلم تفسيره الخاص ،وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما .

- **التعلم تساهمي:** أي أنه يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحد .

- **التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية:**

ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعادتها وتجهيزها. (الخوالدة، 2004، صفحة 31)

4-3-3- مفاهيم المقاربة النظرية البنائية:

- **التعلم والتطور النمائي:** أن التعلم لا ينفصل على التطور النمائي بين الذات والموضوع، فالتعلم يقوم على عمل الذات وعلى اكتشاف الموضوع وليس جمع المعلومات حول الموضوع.

_ **شرط الاستدلال:** أن الاستدلال شرط أساسي لبناء المفهوم، فالمفهوم لا يخرج إلا بعد استنتاجات استدلالية تجعل من الفعل وما يحيط به مادة لها.

_ **شرط الخطأ:** أن الخطأ هو شرط التعلم إذ يعد الخطأ فرصة وموقف عند نفيه يتم بناء المعرفة حتى تعتبر صحيحة.

_ **اعتماد القدرات العقلية:** حيث يقوم الفرد ببناء المعرفة في عقله ولا يتم نقلها إليه بشكل مكتمل. (الهادي، 2006، صفحة 177)

4-3-4- العوامل المؤثرة في التعلم وفق المقاربة النظرية البنائية:

_ الاستعداد والقابلية للتعلم؛

_ الطرق التي يمكن أن تعد بها مجموعة من المعارف التي يمكن أن يستوعبها المتعلم؛

_ التسلسل الأفضل الذي يمكن أن تقدم به المادة الدراسية ؛

_ انخراط المتعلم ومشاركته والعوامل الاجتماعية والثقافية.

_ طبيعة الثواب والعقاب، الذي يعتبر إجراء يؤدي إلى تقليل حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. (النور، 2007، صفحة 81)

4-3-5 التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية البنائية:

معلم المرحلة الابتدائية إذا ما قرر استخدام الألعاب التعليمية اللغوية بمضامين المقاربة النظرية البنائية فإنه يستخدم العديد من الاستراتيجيات منها:

_ إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة: وتقوم على ثلاثة عناصر هي المهام، المجموعات المتعاونة والمشاركة، تبدأ هذه الطريقة بمهمة تتطلب موقف مشكلا يتطلب التفكير من المتعلمين لإيجاد حل للمشكلة.

_ **دورة التعلم:** تقوم على ثلاثة مراحل وهي الاستكشاف ثم الإبداع المفاهيمي ثم الاتساع المفاهيمي، فتبدأ هذه الإستراتيجية بملاحظة المتعلمين لمشكلة ما ثم التفكير الفردي أو الجماعي في حل هذه المشكلة .

– **نموذج البنائية الإنسانية ل "توفاك"**: يقوم على النظر إلى الأفراد كونهم صناعا للمعني ، وأن الغرض من التعليم هو البناء الذي يشترك به المتعلمون .

– **نموذج التغير المفهومي ل "بوسنر"**: وهي تصور مفهوم بديل عن المفهوم الحقيقي للشيء المكتسب ، ثم استخدام بعض الإستراتيجيات المناسبة لترسيخ المفهوم الصحيح.

– **نموذج التعلم البنائي من منظور "تروبردج وبابيي"**: ويقوم على عدة مراحل منها الاكتشاف أي يكتشف الأمور المهمة المتعلقة بالمهام الموكلة للمتعلم من خلال التعلم التعاوني ، ثم التفسير هنا يقوم بتجارب مجردة ومناقشتها مع الطلاب ويناقش الطلاب التجارب المقدمة بأنفسهم ثم يشرحونها، وأيضا التوسيع ويأتي دور هذه المرحلة عندما يقوم الطلاب بتطبيق خبراتهم ومعارفهم الجديدة ثم يأتي التقويم وهي مرحلة نهائية التي يترأسها المعلم تهدف إلى معرفة مدى فهم المادة العلمية للطالب. (المجيد، 2005، صفحة 119)

ومن خلال عرضنا للمقاربة النظرية البنائية لألعاب التعليمية اللغوية نجد أنها فاعلة في بناء المتعلـــــــم للمعرفة بنفسه والمعلم مساعد وموجه له، ومن ثم تساعد المتعلم على الاكتشاف والتفكير العلمي من خلال حله للمشكلات، كما تهتم بفهمه للمعارف وليس تغيير السلوكات الظاهرة وفقط، والتعلم حسب المقاربة النظرية البنائية يقوم على المعارف والخبرات السابقة والتي يطلق عليها مخططات معرفية حيث يقوم المتعلم بالربط الجوهري بين التعلم السابق والتعلم اللاحق، والمتعلم لا يبدأ بالتعلم حتى يصل إلى مرحلة النضج، كما أنه لا ينتقل لخبرة جديدة حتى يتعلم ويتقن الخبرة الحالية وبذلك يكون بناء التعلم لديه سليم، كما يرتكز التعلم على المعرفة التي يمكن توظيفه في حياته العملية وليس على المعرفة الخاملة.

ولكن يؤخذ على المقاربة النظرية البنائية كون المعارف السابقة تختلف من متعلم لآخر وبذلك فالمعلم يحتاج وقت أطول حتى يجسد التعلم البنائي، مع صعوبة التعرف على المعارف السابقة عند المتعلمين، وحتى ولو تم التعرف عليها يكون شك في مدى صحتها وصدقها.

ومن أجل تذليل مآخذ المقاربة النظرية البنائية وتجسيدها في العملية التعليمية التعلمية بواسطة تطبيق أنشطة تعليمية لغوية يقوم المعلم بالتحضير الجيد والفهم الدقيق للنظرية و معرفة مدى ملائمتها لألعاب التعليمية اللغوية، مع تنويعه في استراتيجيات تقديمها.

4-4- المقاربة النظرية الإحتماعية لألعاب التعليمية اللغوية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية الإجتماعية لألعاب التعليمية اللغوية تقديم مفهوم المقاربة النظرية الإجتماعية، ثم عرض أهم افتراضاتها، ومبادئها الأساسية، ثم تقديم العوامل المؤثرة في التعلم حسب المقاربة النظرية الإجتماعية، وبعدها عرض خصائص التعلم حسب النظرية، وأخيرا تقديم أهم التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية في ظل المقاربة النظرية الإجتماعية كما يلي:

4-4-1- مفهوم المقاربة النظرية الإجتماعية:

يطلق عليها البعض نظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم بالتقليد أو بالنمدجة، وهي نظرية لعملية التعلم والسلوك الاجتماعي الذي يقترح أنه يمكن اكتساب سلوكيات جديدة من خلال مراقبة وتقليد الآخرين، ويعود سبب التسمية إلى أن النظرية تنطلق من افتراض رئيسي بأن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بمن حوله وأنه يتعلم من ملاحظة السلوك وتخزينه ثم استرجاعه عند الحاجة وتقليده.(الزغول، 2003 ، ص243) .

4-4-2- افتراضات المقاربة النظرية الإجتماعية:

المقاربة النظرية الإجتماعية مؤسسيها وضعوا مجموعة من الافتراضات وبحثوا من أجل التوصل إليها ويمكن إجمالها فيما يلي:

_ التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للتعلم أي أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم ، فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويتعلمها بالملاحظة والتقليد.

- عملية الملاحظة تتأثر بثلاث عناصر (النموذج والشخص الملاحظ والظروف المحيطة).

- التعرض لنموذج ما يؤدي إلى ثلاثة أنواع من الاستجابات المختلفة :

- قد يكتسب الشخص الملاحظ استجابات جديدة بمراقبة سلوك الآخرين.
- قد تؤدي الملاحظة في ظروف معينة إلى تقوية أو إضعاف الاستجابات المتعلمة من قبل الشخص الملاحظ.

-إبراز استجابة كانت موجودة من قبل في رصيد الشخص الملاحظ ولكنها تبدو وكأنها منسية .

-عمليات الإعادة (التكرار) تساعد على الاحتفاظ وهي عوامل هامة في تيسير عملية الاحتفاظ وتقوي آثار التعلم. (علاونة، 2005، صفحة 117)

4-4-3- مبادئ المقاربة النظرية الإجتماعية:

- مبدأ الحتمية التبادلية: يشير إلى التفاعل بين مكونات الثلاث " الشخص والسلوك والبيئة "،فأحيانا العوامل الشخصية هي التي تنظم السلوك وأحيانا أخرى يتأثر الشخص بالبيئة والعمليات المعرفية لها دور في التحكم الشخص والسلوك والبيئة.
- مبدأ العمليات الإبدالية: إن تعلم السلوك يمكن أن يكتسب على نحو بديلي من خلال ملاحظة النماذج دون الحاجة لمرور الفرض بالسلوك نفسه فيتم تعلم دور المرور بتجربة مباشرة بالثواب والعقاب حيث أن مبدأ المحاولة والخطأ غير كافي لتعلم السلوك بل يجب ملاحظته.
- مبدأ العمليات المعرفية: لا يحدث التعلم بالملاحظة على نحو أوتوماتيكي وإنما بشكل انتقائي ويتأثر التعلم بالعمليات المعرفية للملاحظ وفقا للثواب والعقاب، وتتدخل العمليات الداخلية كالاستدلال والتوقع والإدراك فالسلوك الملاحظ يخضع للمعالجة المعرفية لتفسيره وتحديد الشكل الأفضل له.
- مبدأ عمليات التنظيم الذاتي: ينظم الأشخاص سلوكهم على ضوت النتائج المتوقع تحقيقها من جراء القيام بذلك السلوك إذ أن توقع النتائج يحدد إمكانية تعلم السلوك أو عدمه كما إن لتوقع دور أساسي في ممارسة السلوك واستخدامه. (الزغلول ع.، 2003، صفحة 255)
- **4-4-4- العوامل المؤثرة في التعلم حسب المقاربة النظرية الإجتماعية:**

من العوامل التي تؤثر على عملية التعلم الاجتماعي حسب المقاربة النظرية الإجتماعية منها ما هو مرتبط بالملاحظ، ومنها ما هو مرتبط بالنموذج يمكن توضيحها كما يلي:

1-عوامل خاصة بالملاحظ:

_ **الانتباه:** وهو عملية أساسية في تعلم الملاحظة؛

_ **عملية الاحتفاظ:** تتعرض المعلومات التي يحصل عليها بالملاحظة إلى عمليات الاحتفاظ حتى تكون مفيدة وفعالة في عملية التعلم ويحتفظ بالمعلومات إما في صورة رموز أو في صورة لفظية؛

_ **عمليات الإنتاج السلوكي:** تلك العمليات التي تحدد إلى أي مدى يترجم الملاحظ ما تعلمه واحتفظ به وخزنه إلى أداء ظاهر؛

_ **العمليات الدافعية:** الدافعية العالية يمكن أن تثار من طريق إخبار المتعلم أنه سوف يكفأ بمقدار يتناسب مع المقدار الذي يستطيع أن يبديه من سلوك قدوة، ويشترط فيها ما يلي:

* أن التعليمات المثيرة للدافعية بمقدار قليل ينتج عنها نوع من التعلم يندرج تحت ما يمكن تسميته التعلم المؤقت؛

*أن التعليمات المثيرة للدافعية بمقدار كبير يمكن أن تقدم للمتعلم أي أنه يساعد المتعلم على أن يلاحظ الفرق بين أدائه وأداء قدوة السلوك؛

_ **التعليم الذاتي:** يتحقق تنظيم الذات من خلال ملاحظة الناس لسلوكهم وأدائهم.

2-عوامل خاصة بالنموذج:

إذا كان النموذج ذو مكانة اجتماعية كبيرة ومشهور على المستوى العلني فإن من السهل أن يؤثر على عدد كبير من المتعلمين.(هنداوي، الزغول، 2002، ص 119).

4-4-5- خصائص التعلم وفق المقاربة النظرية الإجتماعية:

- فكرة التعلم بالملاحظة تتسق مع الخبرة و المنطق.
- ممكن أن نتعلم بالملاحظة من شخص آخر ونقلده .
- يمكن أن يتعلم الفرد بالملاحظة بدون أن يصاحبه التعزيز.
- الملاحظة من أفضل الأساليب التي تستخدم مع الأطفال .
- يحدث التعلم في سياق اجتماعي ،وهذا يعني أنه يتطلب مشاركة الآخرين ويعتمد على التفاعل الاجتماعي وعلى العلاقات المتبادلة بين الأفراد .
- التعلم الاجتماعي هادف وموجه نحو تحقيق أغراض معينة.
- التعلم الإجتماعي يتضمن إدراك الشخص لما سيعود عليه بناء على تغيير معلوماته أو مهاراته المعرفية المختلفة.
- يحدث التعلم الإجتماعي من خلال مراقبة المكافآت والعقوبات وهي تعرف باسم التعزيز الغير مباشر .
- التعلم قائم على الاستجابات والمحفزات الخارجية التي تكون موافقة للبيئة المتعلم اليومية والتعليمية التعلمية.
- يقوم التعلم الاجتماعي على تفاعل مختلف معارف ومهارات المتعلم من جهة والانفعالات الوجدانية من الجهة المقابلة. (علي، 2005، صفحة 215)

4-4-6- التطبيقات التربوية لألعاب التعليمية اللغوية حسب المقاربة النظرية الإجتماعية:

هناك مجموعة من التطبيقات في نظرية التعلم الاجتماعي نذكر منها:

_ التوجيه والعلاج النفسي: يمكن الاستفادة من النظرية في معالجة الكثير من الأمراض النفسية عند التلاميذ، ويمكن جدا استخدام الألعاب التعليمية اللغوية لمعالجة الصعوبات التعليمية خاصة الكتابية منها.

_ استخدام نماذج تعتمد على الملاحظة لتحقيق الأهداف المرجوة في البرامج التعليمية.

_ استخدام نماذج للأداء الخاطئ وجعل الطالب يقارن بين هذا الأداء والأداء الصحيح وذلك لتعديل سلوك خاطئ.

_ تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم الإيجابية عند الطلبة عن طريق عرض النماذج المناسبة.

_ توضيح بعض الأنماط السلوكية التي تصدر من التلاميذ والتوقعات المرتبطة بها والمترتبة عليها وكيفية تعزيزها أو علاجها،_وتطوير طرق جديدة لرعاية التلاميذ. (علاونة، 2005، صفحة 122)

وبناءا على ما تقدم يمكن اعتبار المقاربة النظرية الاجتماعية لألعاب التعليمية اللغوية من بين أهم النظريات التي اهتمت بالسلوك الإنساني الذي يتأثر بالعوامل الخارجية منها المعرفة الاعتقادية، وتؤكد على وجود التفاعلية بين مؤثر البيئة والسلوك الإنساني الفردي للشخص، وكذلك الفردية لها أثر كبير عليه، كما تعتبر المقاربة النظرية الاجتماعية العملية المعرفية من أحد المحددات السلوكية التي تحدد شكل سلوك المتعلم وكيفية تفاعله.

ومع ذلك فيؤخذ على المقاربة النظرية الإجتماعية لألعاب التعليمية اللغوية أنها اهتمت بشكل كبير بالمؤثرات الظاهرية مع تجاهلها لبعض العوامل والمؤثرات الداخلية والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير في سلوك الفرد المتعلم مثل الصراعات النفسية الداخلية والدوافع الاشعورية، ورغم احتوائها على الإطار العلمي الجيد إلا أنها تفتقر للعديد من الجوانب.وبالرغم من مآخذ المقاربة النظرية الاجتماعية إلا أنها تفيد بشكل كبير في تطوير المناهج التعليمية لتميزها بأخلاقها وعملها على تسخير جل وسائل التواصل الاجتماعي لتحقيق الهدف منها.

خلاصة الفصل:

ومما تقدم في فصل الألعاب التعليمية اللغوية فهي تعتبر مجموع الأنشطة المنظمة والهادفة التي تجدب انتباه واهتمام المتعلمين، وهي تثير تفكيرهم وتشعرهم بالمتعة، والألعاب التعليمية اللغوية التي يطبقها معلم المرحلة الابتدائية مع تلاميذ السنة الثالثة يشترط أن تكون ملائمة للمستوى العمري والعقلي للمتعلمين.

وعلى المعلم معرفة مجموع الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تراعي الفروق الفردية بينهم، والألعاب التعليمية اللغوية كثيرا ما يكون الهدف منها إما علاج الصعوبات التعليمية أو تنمية وتطوير مهارات القراءة والكتابة على حد سواء.

والألعاب التعليمية اللغوية التي تهدف لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية تتعدد وتتنوع حسب المهارة المراد تنميتها، فإذا كانت مهارة الطلاقة فعلى المعلم إعداد وتنظيم ألعاب بنائية فكرية حيث يصبح تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي له السرعة المطلوبة في إيجاد الحلول، كما تتطور لديه القدرة في استرجاع الخبرات السابقة وتوظيفها في المواقف التعليمية الجديدة.

أما إذا كان هدف معلم المرحلة الابتدائية تنمية مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية ما عليه سوى اختياره إعداد ألعاب نحوية لها القدرة على جعل التلميذ يتكيف مع المشكلات المستجدة مع إيجاده للحلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل.

وعن مهارة الأصالة التي تجعل المتعلم قادر على تقديم حلول متميزة وانتقاله من فكرة لأخرى بكل سلاسة وهذا يتبلور من خلال تنمية مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية.

ومهارة التوسع أو ما يعرف بمهارة الاهتمام بالتفاصيل حيث يقدم من أجل ذلك معلم المرحلة الابتدائية ألعاب تعبيرية حيث يجد المتعلم نفسه يدرك جوانب النقص ويكتشف الأخطاء الموجودة في المواقف التعليمية مع قدرته على اكتشاف البدائل.

والتطبيق الفعلي لألعاب التعليمية اللغوية من طرف معلم المرحلة الابتدائية ما عليه سوى تطبيق المقاربة النظرية المناسبة لألعاب التعليمية اللغوية سواء كانت سلوكية، أو معرفية، أو بنائية، أو اجتماعية، مع علميه بأنها مقاربات مكملة لبعضها البعض وفي كثير من المواقف التعليمية يصعب اعتماد مقاربة نظرية دون الأخرى.

الفصل الثالث

الكتابـــــــة الإبداعيـــــــــة

تمهيد:

يعود الاهتمام بالتفكير من طرف العلماء والباحثين خاصة النفسانيين والتربويين منهم إلى زمن بعيد لأهميته الكبيرة في تطور الإنسان ورقيه، والتفكير حسب أغلب الباحثين التربويين السلوكيين يشير إلى وجود مشكلة ما أو أزمة يتم حلها بطريقة منهجية، كما يعتبروه بأنه عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف لتوليد الأفكار وتحليلها بهدف إدماجها في بنائه الذهني، والتفكير سلوك تطوري يزداد بنمو الفرد وتراكم خبراته، ومع تطور الحياة وتنوع مجالاتها أقر الباحثين التربويين بوجود العديد من أنواع التفكير منه ما هو تفكير علمي، وتفكير منطقي، وتفكير اجتماعي، وتفكير وجداني وتفكير إبداعي، وهذا الأخير من أرقي أنواع التفكير لأنه يوجد لدى الشخص المبدع المتميز عن غيره والتفكير الإبداعي يتجسد في مهارات الكتابة الإبداعية التي أصبحت اليوم محل اهتمام جل المناهج التربوية لدى الدول على اختلاف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعرفية، والكتابة الإبداعية تظهر لأول مرة لدى طفل السنتين والنصف إلى ثلاث سنوات في شكل خربشات ورسومات تعبيرية لتتطور في صيغة لغوية بسيطة، ومع الدعم المستمر للكتابة الإبداعية من خلال مختلف النشاطات اللغوية منها القراءة والتحدث والاستماع والتي يجسدها المعلم في ألعاب تعليمية لغوية حيث تظهر معالم كتابة إبداعية حقيقية لدي تلميذ السنة الثالثة، فتصبح خاضعة لقواعد ومبادئ وقوانين تعليمية.

وعلى ذلك أساس ومن خلال فصل الكتابة الإبداعية نتطرق إلى أربع عناصر بداية بمفهوم الكتابة الإبداعية، ثم نتطرق إلى تعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم تقديم أهم مهارات الكتابة الإبداعية المتعارف عليها، خاتمين الفصل بأهم المقاربات النظرية للكتابة الإبداعية.

1- مفهوم الكتابة الإبداعية:

تعتبر الكتابة الإبداعية من بين أهم المفاهيم التعليمية التربوية لأنها مظهر من مظاهر تطور ونجاح النظام التعليمي في أي دولة تضع نظامها التعليمي في الدرجة الأولى من بين مجالات اهتمامها، وعلى ذلك تحديد مفهومها يستوجب تحديد مقصودها، وذكر أهم مميزاتها وخصائصها، ثم تحديد أهدافها، وأخيرا التطرق لأهم أشكاله.

1-1 المقصود بالكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية تتكون من مفهومين أساسيين في المجال التعليمي وهما مفهوم الكتابة ومفهوم الإبداع والتحديد الدقيق لمفهومها يتطلب تعريف المفهومين كل مفهوم منفرد، ثم إعطاء التعريف الدقيق للكتابة الإبداعية كما يلي:

1-1-1 تعريف الكتابة:

تعرف الكتابة لغة بأنها مصدر كتب يكتب وكتابا وكتابه ومكتبة وكتبه فهو كاتب، ومعناها الجمع يقال: كتب القوم أذا اجتمعوا ومنه قيل لجماعة الخيل كتيبه، كما سمي خرز القرية كتابة لضم بعض الخرز إلى بعض، وقال ابن الأعرابي: وقد تطلق الكتابة على العلم ومنه قوله تعالى:" أم عندهم الغيب فهم يكتبون" (الطور 41) أي يعلمون.

والكتابة اصطلاحا قدم لها تعريفات كثيرة لكنها تدور في فلك واحد وهو تفسير عملية الكتابة، وكيف تتم عملية الكتابة ومن هذه التعريفات نذكر:

الكتابة هي: "عملية معقدة في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمـــات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير." (ربابعة، صفحة 5)

كما تعرف بأنها: "إحدى مهارات اللغة التي تعد مفخرة العقل الإنساني، بل أنها من أعظم ما أنتجـــــه هذا العقل، وبهذا تعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني، التي يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الغير، والتعبير عما لدينا من معاني ومفاهيم، ومشاعر، وتسجيل ما نود تسجيله من حوادث ووقائع."

ويؤكد المركز العالمي للمعلمين بأن الكتابة هي الأداة القوية للتفكير، فبواسطة الكتابة يتعلم الإنسان كيف يكتب حول ذاته وعالمه، وينال القوة الكافية للنمو الشخصي والتأثير في العالم.

وتعرف أيضا بأنها:" أداء منظما ومحكما يعبر به الإنسان عن أفكاره، وآرائه ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلا على رؤيته وفكره وأحاسيسه، وسببا في تقدير المتلقي لما سطره. " (خصاونة، 2008، الصفحات 4-5)

ويرى ألبرتسون وبلنجليسلي أن الكتابة من بين أكثر النشاطات الإنسانية الذهنية تعقيدا، وبشكل أساسي هي نمط من حل المشكلات، لأن الكاتب يجب أن ينتج وينظم مجموعة من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار عدد من المفاهيم والعلاقات من خلال مجموعة واسعة من المعرفة وترتيبها بما يتلائم مع معارف القارئ وحاجاته من جهة، ومع قيود الكتابة الرسمية. وهكذا فإن الكتابة مهارة معقدة لا يمكن إتقانها بسهولة، حيث تتطلب أشياء كثيرة لإتقانها من الجهد والعمل الجاد وتطور المهارات وسنوات من الممارسة."(Albertson Luann R, 2001, p. 90)

"ورأى ابن خلدون في مقدمته أن الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وهو رسوم وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالات اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات، وقد دفعت مؤونة المباشرة لها ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع، وخروجها بالإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعلم." (السعيد، 1994، صفحة 87)

ونستنتج من التعاريف المقدمة للكتابة أنها ليست نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل لحروف يتعلمها فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسوما مجردة فحسب، بل هي رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس يمكن الحكم على الطفل بأنه تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تملى عليه، أو عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملا، يعبر بها عن نفسه، ونشاطاته واحتياجاته المختلفة.

ومن ثم يمكن تعريف الكتابة على أنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة، كما تشمل القدرة على التعبير الكتابي بما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير والإملاء المتعارف عليها لغويا.

1-1-2 تعريف الإبداع:

الإبداع كغيره من المفاهيم العلمية والتربوية والتي ترتبط في غالب الأحيان بالتفكير فيصبح تفكير إبداعي، أو بالكتابة فتصبح كتابة إبداعية، والإبداع لقي إهتمام علماء علم النفس وقدمت بشأنه العديد من التعاريف نذكر منها:

✓ **التعريف اللغوي:**

ورد في تعريف "ابن منظور"لإبداع من الفعل بدع وبدع الشيء مبتدعه، وابتدعه أي أنشأه وبدأه واخترعه واستنبطه، والبدع الذي يكون أو لا يكون. (خيرى، 2012، صفحة 39)

✓ **التعاريف الاصطلاحية:**

- يعرفه "توارنس" بأنه "التوصل إلى حلول وعلاقات أصلية بالاعتماد على معطيات محددة، وذلك بتحسس الفرد مشكلة معينة، كما يشمل البحث عن إمكانات مختلفة، والتنبؤ بتبعاتها ونتائجها واختيار فرضياتها وإعادة صياغتها حتى التوصل إلى الحل الأفضل". (عبيدات، 2012، صفحة 13)
- ويعرف أيضا على أنه:"عملية التعلم التي تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص، والثغرات في المعرفة أو المعلومات، واختلال الانسجام، وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن الحلول، والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم لآخرين". (ولي، 2010، صفحة 82)
- ويعرفه "منسي" بأنه القدرة على إنتاج أفكار جديدة من عناصر قديمة وهي القدرة التي تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة بحيث يعطي أكبر قدر من التفصيلات من الموقف المشكل، وهو قدرة ذهنية تدفع الفرد إلى السعي والبحث عن الجديد. (هلال، 1997، صفحة 53)
- والإبداع يتم وصفه عبر آليات اللاشعور والحدس والنضج والبصيرة والظواهر الأخرى غير الواضحة. (خليل، 2016، صفحة 484)
- ويعرف بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا. (شاهين، 2010، صفحة 15)
- كما يعتبر ظاهرة إنسانية طبيعية، وليس قاصرا على ذو الموهبة، وهذا معناه أن الإبداع موجود لدى البشر بدرجات متفاوتة، وأساليب متنوعة. (الأعسر، 2001، صفحة 13)
- ويعرف " رند Rand " الإبداع على أنه إضافة جديدة إلى المعرفة المخزنة لدى الإنسان.

- ويعرف كذلك بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدى إلى نتاجات أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاخراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية. (نوفل، 2007، الصفحات 132-133)

ونظرا لارتباط الإبداع بالتفكير الإبداعي وبالكتابة الإبداعية كان من الضروري تقديم مجموعة تعاريف توضح التفكير الإبداعي كما يلي:

- يعرف التفكير الإبداعي بأنه:"الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها الشيء من الطلاقة والمرونة والاختلاف". (العتوم، 2012، صفحة 252)
- ويعرف كذلك بأنه:"نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة مسبقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة". (جروان، 2013، صفحة 77)
- كما يعرف على أنه"القدرة على الابتكار والاختراع والاستكشاف والتخيل والتنبؤ بما يمكن أن يحدث في ضوء مجموعة من المعلومات المتاحة". (حسن، 2015، صفحة 28)

وعلى ضوء ما تم عرضه من تعاريف لإبداع نلاحظ من يعتبره رغبة في الإتيان والبحث عن كل ما هو جديد، وهناك من يرى بأنه قدرة عقلية يستطيع الفرد من خلالها الانطلاق من أفكار قديمة للإتيان بالجديد حيث تكون أفكار متميزة ومتفردة، في حين جانب آخر ينظر إلى الإبداع على أنه قدرة الفرد على تحسس المشكلات والشعور بها ومحاولة الوصول لحلها.

وبناءا على مجموع التعاريف المقدمة في الإبداع وفي التفكير الإبداعي يمكن تعريف الإبداع بأن تلك القدرة العقلية التي بواسطتها يتمكن الفرد المتعلم من التنبؤ بالمشكلات وتحسسها، وبالاعتماد على معارف وخبرات سابقة يتمكن من إنتاج أفكار جديدة تتميز بالجدة والتفرد.

فالإبداع مجموعة مهارات قابلة للتعلم والتدريس، وهو صفة مرتبطة بالذكاء والتفكير، كما يرتبط بقدرة الفرد على التحرر من الخوف والتهديد عند التعامل مع المشكلات الجادة، ومن ثم يصل الفرد المتعلم للأفكار جديدة غير مألوفة يمكن تجسيدها في إنتاج معين.

1-1-3 تعريف الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية كغيرها من المفاهيم التربوية المتعددة التعايف والمفاهيم وذلك راجع لتأثيرها الكبير في المجال التعليمي والمنهاج المدرسي بصفة عامة، والكتابة الإبداعية عامل أساسي يرتبط بتطور الدولة في المجال العلمي المعرفي، ومن ثم وجب تعريفها على النحو التالي:

- ✓ تعرف بأنها "الكتابة التي يقوم بها الإنسان ليعبر عن مشاعره واستجاباته لخبرة معينة وعنصر الأصالة فيها هو الأساس". (وآخرون، 1981، صفحة 130)
- ✓ وتعرف كذلك على أنها "فن من فنون الكتابة العربية يعبر بها الطالب عن مشاعره، وأحاسيسه، وتجاربه بأسلوب متميز، وشيق يتسم بالوضوح، والقوة، وصياغة محكمة جميلة الإيقاع قائمة على المشاركة الوجدانية، والشعورية بين الطالب والكاتب، والمتلقي بما يحقق الإقناع للقارئ". (أسامة، 2005، صفحة 52)
- ✓ كما تعرف بكونها "التعبير الذي يفرغ فيه الكاتب مشاعره، وأحاسيسه، وعواطفه، وتجاربه القريبة، وأفكاره المبتكرة، ورؤاه الجديدة وخواطره البديعة في أسلوب لغوي راق جميل، وبطريقة شائقة". (كامل، 2006، صفحة 93)
- ✓ والكتابة الإبداعية "هي تلك الكتابة التي يجلو فيها الكاتب مشاعره ، وأفكاره، وخبراته الخاصة، ويفصح عن عواطفه، وخبرات نفسه، ويترجم عن إحساساته بعبارة منتقاة ألفاظها، جيد تنسيقها، بليغة صياغتها، مستوفية الصحة، والسلامة اللغوية، والنحوية، فتحرك فكر القارئ وتهز مشاعره، وتثير إحساساته، وعواطفه الكامنة مما يدعوه إلى المشاركة الوجدانية لمن يكتب كي يعيش في أحاسيسه، وينفصل بانفعالاته". (محمد، 2003، صفحة 101)
- ✓ وتعرف أيضا بأنها " مهارة اتصال لغوي يتم بها تحويل الأفكار والتجارب، والخبرات الخاصة والمشاعر والأحاسيس إلى جمل وعبارات مدونة، بممارسة مهارة التفكير السليم، بحيث تتسم معانيها، وأفكارها بالابتكار والجدة، والمرونة، والطلاقة، وأسلوبها بالوضوح والقوة، وصياغتها بإحكام الإقناع، بما يجمع بين الإقناع والامتناع، باستحضار الأفكار والكلمات بتكييف مع البيئات الثقافية" (الخضير، 2012، الصفحات 20-21)
- ✓ ويقصد بالكتابة الإبداعية " التعبير عن فكرة من الأفكار، أو عن اتجاه ما بأسلوب أدبي يؤثر في المتلقي، ويثير انفعاله نتيجة استخدام الصور البلاغية والمحسنات البديعية التي تضفي على الأسلوب جمالا وروعة" (الله، 2001، صفحة 9)

✓ وتعرف بأنها " كتابة يقصد بها إظهار المشاعر، والإفصاح عن العواطف، وخلجات النفس، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ، جيدة النسق ككتابة المقالات وتأليف القصص ونظم الشعر". (الباري، 2009، صفحة 15)

✓ وأيضا تعرف بأنها "تعبير التلميذ عن نفسه أو غيره في لغة أدبية تتميز بأصالة الفكرة، وجمال التعبير، وفي إطار يبرز خصائص الأسلوب البليغ، وفنيات الصياغة البنائية لنقل الأفكار، والتجارب والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين بطريقة شائقة ومثيرة ومتفردة مما يتوقع معها تحقيق الاستماع لديهم والمشاركة الوجدانية مع الكاتب". (حسن م.، 1994، صفحة 69)

✓ وتعرفها جمعية المملكة المتحدة للكتاب في التربية بأنها: "دراسة الكتابة بما في ذلك الشعر، والرواية، والدراما، وكل الإبداعات غير الروائية، وكذا دراسة سياقات الكتابة من حيث الإنتاج الإبداعي والعمليات التي تقوم عليها، ولا نعني بالكتابة الإبداعية تلك الكتب وغيرها من المواد المطبوعة، وإنما نعني بها أيضا كل المنتجات المكتوبة وغير المكتوبة، والمخرجات الشفهية والمسجلة، وكل الأشكال الممكنة الإليكترونية والرقمية الظاهرة في وسائل الإعلام الجديدة" (J, 2013, p. 245)

✓ والكتابة الإبداعية عادة ما يكون فيها تفكير مثل القصص الخيالية والشعر والمسرحية، بحيث يتم فيها ابتكار لشخصيات ولأوضاع معينة، ويستخدم فيها التفكير الإبداعي، وتتصف بالابتكار والبحث في الأفكار الجديدة، وتتسم أيضا بتنظيم الأفكار، وفيها نوع من التركيز والتحديد، ويكون فيها ربط بين المقدمة والنتيجة. (Nancy, 1990, p. 26)

✓ ويرى كل من البرستون وفيلكس إننا نحكم على الكتابة الإبداعية من خلال الطلاقة في الأفكار، والمراجعة ونوعية الكتابة، واستراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والمدة التي تمضي في الكتابة، وعدد الكلمات المكتوبة وعدد العناصر الموجودة في القصة.(Albertson Luann R, 2001, p. 90)

✓ وتعرف كذلك بكونها " إشباع حاجات الكاتب من حيث التعبير عن ذاته، أو البحث عن متعة عقلية، وهي استجابة إبداعية للثقافة التي هي جزء من الكفاءة اللغوية، فالكاتب المبدع يكتب استجابات للمسموع أو المقروء، ويوجه كتاباته من أجل القراءة". (خصاونة، 2008، صفحة 60)

✓ والكتابة الإبداعية عند تقييمها يجب الاهتمام بتنظيم المحتوى في الفقرات، واستخدام علامات الترقيم استخداما سليما، إضافة إلى الطلاقة والمرونة والأصالة وسلامة آليات الكتابة من نحو وإملاء. (Jane, 1996, p. 188)

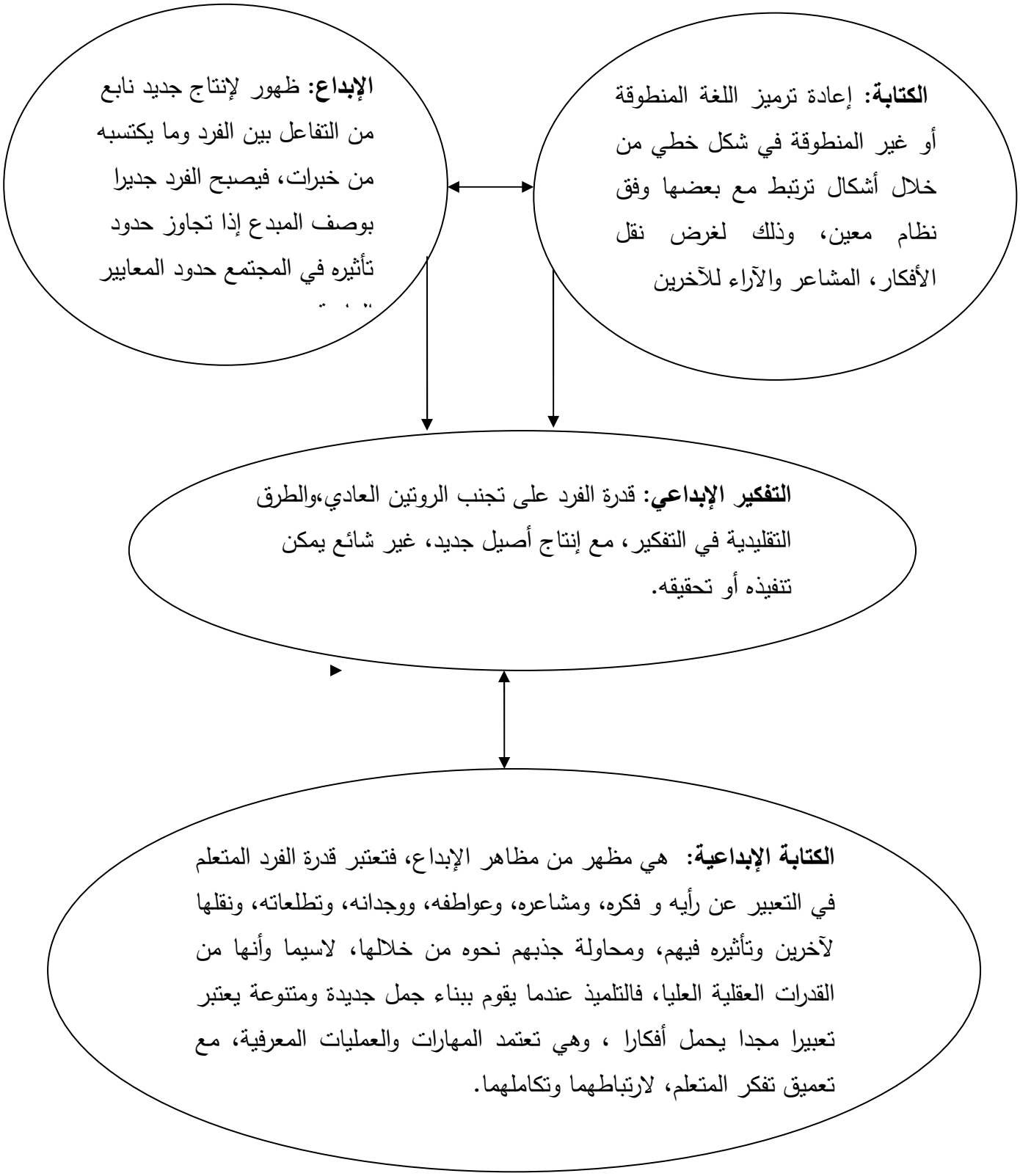
وبناءا على مجموع التعاريف المقدمة للكتابة الإبداعية نلاحظ من الباحثين من قصر تعريف الكتابة الإبداعية على ما يكتبه الكتاب من المستوى العالي، وأنها ترتبط على العموم بالشعر والقصة والمسرحية والمقالات، وهناك منهم من اعتبرها إظهار للمشاعر والأحاسيس وتعبير عن الأفكار بكل طلاقة ومرونة وأصالة، وهناك من يرى بأنها التعبير بأسلوب أدبي بديع شيق وممتع، وجانب آخر ربطها بالتفكير الإبداعي.

وفي خضم كل تلك التعاريف والتفسيرات للكتابة الإبداعية يمكن تعريفها على أنها تعبير عن الأفكار الإبداعية بكل دقة وتحديد، وإظهارها في شكل يتميز بالجدة والتفرد، والتعبير عن الأفكار يكون في أسلوب ممتع ومشوق يجعل القارئ لا يمل.

والكتابة الإبداعية هي مجموع الأنشطة التي يمارسها التلاميذ من خلال المنهاج التعليمي للغة العربية والكتابة الإبداعية تتميز بالجدة في طرح الأفكار، مع استرجاعه للخبرات والمعلومات السابقة وتوظيفها في الموقف التعليمي الجديد، كما تكون للتلميذ الحرية في التعامل مع المواقف بصورة متعددة ومختلفة، وتكون له القدرة في توظيف كلمات على غير العادة، والانتقال من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة،كما يتفنن في استخدام المعاني بكثير من التأمل والتجديد.

وعليه فالكتابة الإبداعية من الوسائل المهمة التي يتمكن بواسطتها الفرد التعبير عن مكنوناته ومشاعره وانفعالاته وتخيلاته، مع قدرته على الابتكار والتجديد في معاني الأفكار والكلمات، كما أنها نوع من الأداء المتميز والمتفرد الذي يظهر قدرة الكاتب على أداء الكتابة بشكل يتسم بالحرفية والأداء المتقن من خلال استخدام الأسلوب المتميز، والكلمات المختارة بعناية ودقة، وإنتاج أعمال تتسم بالإبداع والابتكار.

شكل رقم(10) يبين" المقصود بالكتابة الإبداعية"



المصدر: إعداد الباحثة

1-2 مميزات الكتابة الإبداعية:

تتميز الكتابة الإبداعية عن غيرها بالعديد من المميزات والخصائص يمكن استخلاصها بعد تحديد خصائص والكتابة والإبداع كما يلي:

1-2-1 خصائص الكتابة:

باعتبار الكتابة من أهم المهارات اللغوية ومن أكثر النشاطات الإنسانية الذهنية تعقيدا، وهي من أنماط حل المشكلات التي تواجه الكاتب، فهي تتميز بالعديد من الخصائص أهمها:

- الكتابة من ثمرة العقل الإنساني، فباختراعها بدأ التاريخ الحقيقي لإنسان، فهي التي خلدت الحضارات المختلفة على مر الزمن.
- الكتابة كلمة تبرز على الورق سواء كانت من نتاج العقل الخالص وهي الكتابة العلمية البحثة، أم كان أدبا خالصا ونقصد به الكتابة الإبداعية. (عبيد، 2007، الصفحات 84-85)
- تعتبر الكتابة نشاط إنساني إنتاجي يتطلب إتخاد قرارات وممارسة مهارات تمكن من نقل الأفكار من شكل رمزي، وخلق نصوص يكون التفكير فيها نشاطا طبيعيا تكامليا.
- الكتابة ليست آلة تقتصر على نقل المعرفة والإخبار عنها فحسب، بل هي تقنية يتم بواسطتها تحويل المعرفة وتوليدها، وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة.
- إن الكتابة من الفنون والأعمال الإبداعية التي تتحقق عبر العملية والطريقة التي يتناول بها الكاتب موضوع الكتابة.
- تعليم الكتابة يعد من أحد أهم المداخل في الحد من انتشار الضعف اللغوي المتفشية بين التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.
- الكتابة هي المنهجية التي من خلالها يتم اكتشاف الذات بكل ما تشتمل عليه من أفكار ورؤى وتصورات ذهنية، وما فيها من قدرات لغوية وفنية مهمة، كأهمية العمل الكتابي المنتج الذي يعبر عن الذات.
- إن أي تطور في مستويات الكتابة سيؤدي بشكل أو بآخر إلى إحداث تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة خاصة. (خصاونة، 2008، صفحة 6)

ومن ثم فالكتابة من أصعب مهارات اللغة كما يرى بعض الخبراء، حيث أنه في كل مرة يكتب الكاتب جملة فإنه تتعدد الفرص والاحتمالات للوقوع في الخطأ، وبالتالي يقتضي تعلمها وتعليم مستوياتها متدرجة من الأفكار إلى الأداء الإبداعي، وبالكتابة خلدت الحضارات الإنسانية وتطورت إلى أن وصلت إلى ما هي عليه اليوم.

1-2-2 خصائص الإبداع:

يعتبر الإبداع من أعلى مستويات التفكير وهو يتميز بالعديد من الخصائص نذكر أهمها على التوالي:

- الإبداع عملية عقلية هادفة كثيرا ما ترتبط بحل المشكلات، حيث يشكلان ظاهرة واحدة.
- وهو عملية تؤدي إلى إنتاج أشياء جديدة مختلفة ومتنوعة ومتمايزة.
- إنه يأتي من التفكير المنطقي وهو أحد أهم طرق التفكير الإنساني. (العتوم، 2012، صفحة 254)
- الإبداع تفكير نوعي تتعدد مجالاته من إبداع لفظي وكتابي ومصور وفني وموسيقي.
- يتوقف الإبداع على قدرة الفرد على اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.
- تعد القدرة الإبداعية إحدى صور التخيل المضبوط في أحد المجالات الفنية أو الأدبية أو الموسيقية أو المجردة، حيث يؤدي الخيال إلى إنجازات في مجالات مختلفة. (حنان، 2017، صفحة 87)
- يتميز الإبداع بكونه على درجة عالية من الإحساس بالمشكلات، وأيضا على درجة عالية من بحث العلاقة اللفظية والتعبيرية والفكرية.
- الإبداع يكون على درجة عالية من الأصالة والجدية وتشتمل القدرة على أنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة وغير المتعارف عليها. (حمادي، 2013، صفحة 176)
- الإبداع طاقة نفسية وقدرة عقلية في المبدع الذي يتميز بمدى ارتباطه باتجاه إبداعي، وبقدرته على تحرير نفسه من رتابة جامدة.
- العمل الإبداعي يتجسد في فكرة يلفظها فكر مبدع فيجعل منها متعة للشخص العادي. (العلي الجسماني، 1995، الصفحات 32-33)
- يعتبر إبداع التلاميذ القدرة على إنتاج عدد من الأفكار غير العادية الأصيلة، وعلى درجة عالية من المرونة في الاستجابة وتطوير الأفكار والأنشطة.
- إبداع التلاميذ يتميز بالتعبيرية وهي صفة قابلة للنمو بمختلف الأنشطة والألعاب خاصة اللغوية. (الفتاح، 2003، صفحة 18)

وبناءا على ما تقدم فالإبداع أو ما أصطلح عليه أيضا بالابتكار فهو يكون لدى معظم الأطفال ولكن بدرجات متفاوتة، تختلف من طفل لآخر ومن بيئة لأخرى، وهو يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية وغير المعرفية، ومختلف العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تؤدي للناتج الجديد من الفكر، أو الفن، أو الأدب، أو العلم.

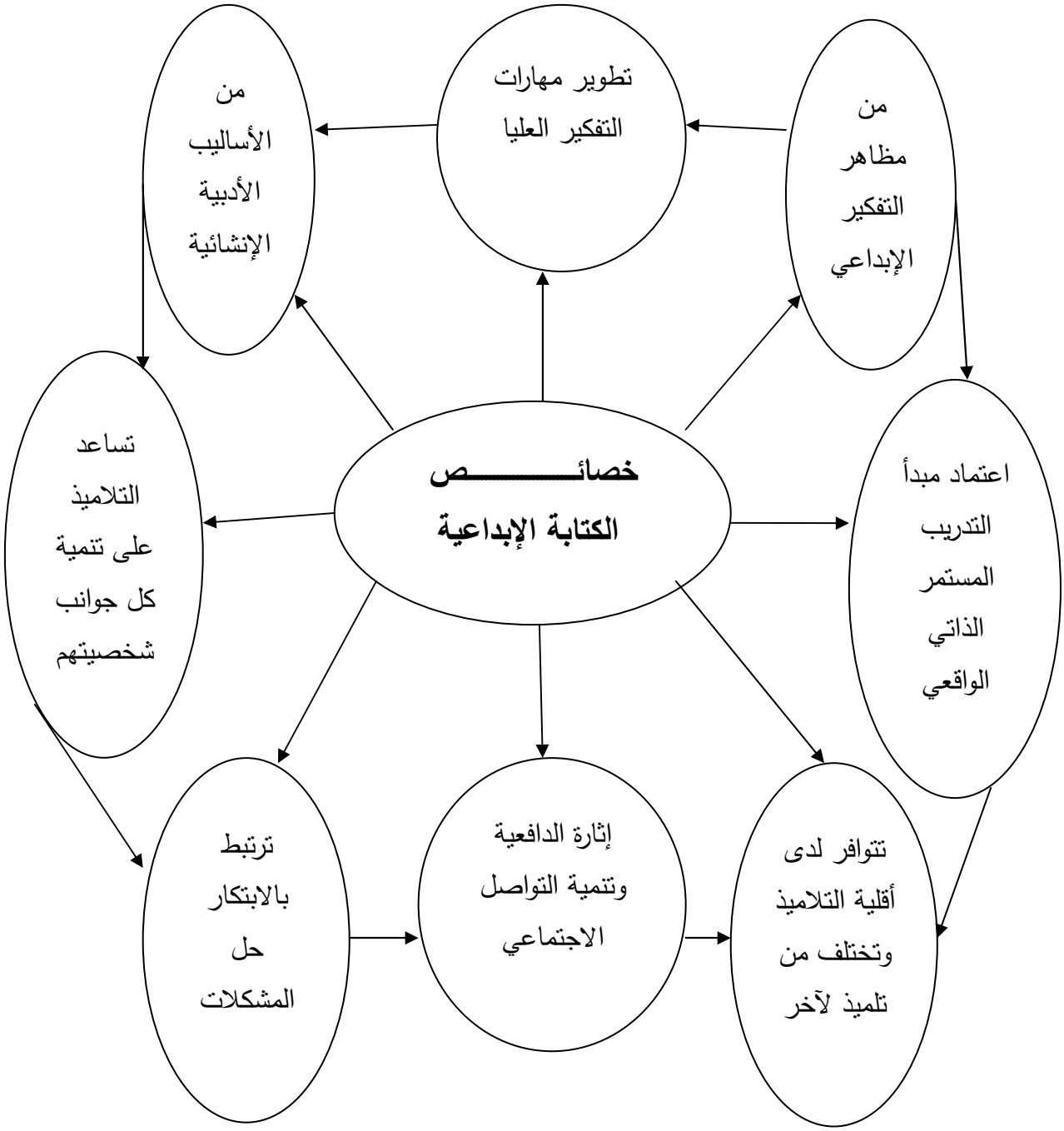
1-2-3 خصائص الكتابة الإبداعية:

بعد عرضنا لأهم خصائص الكتابة، وخصائص الإبداع نتوصل من خلالهما لتحديد خصائص الكتابة الإبداعية التي تميزها عن غيرها من المهارات اللغوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- الابتكار والتجديد في اللغة والأفكار، واعتمادها على الأساليب الأدبية الإنشائية أكثر من الخبرية.
- تعبر الكتابة الإبداعية عن استعدادات صاحبها، وقدراته العقلية، مع تعدد الصور الجمالية، والكلمات ذات الدلالات المتعددة.
- خضوعها للتغيير، ودوام التجديد والتطوير، واعتمادها على ثقافة صاحبها، وسعة اطلاعه، وتجاربه الحياتية. (رجب، 1998، صفحة 84)
- الكتابة الإبداعية ابتكار وليس تقليدا وتأليف، وليس تكرارا، وهي تختلف من شخص لآخر حسبما يتوافر في كل منها من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ فطرية ثم تنمو بالتدريب وكثرة الإطلاع. (فخري، 2011، صفحة 88)
- تأثير الكتابة الإبداعية في القارئ حيث تتخذ أنماطا مختلفة، وهي لا تتهيأ لكل الأفراد وإنما لقلة منهم ممن امتلكوا الموهبة اللازمة والاستعداد الكافي.
- توافر الكتابة الإبداعية يؤدي إلى استعمال اللغة الفنية التي تقوم على الخيال، والأصالة فتكون الكتابة متميزة، وتحمل طابع صاحبها. (رحيم، 1988)
- تساعد الكتابة الإبداعية المدرس على كشف الميول الأدبية عند التلاميذ، ومساعدتهم على تطويرها وصقلها، وإنضاجها من خلال توجيههم إلى إخراج أفكارهم، وتفجير مشاعرهم المكبوتة، وإثارتهم لتحفيزهم.
- الكتابة الإبداعية مظهر من مظاهر التفكير الإبداعي، فهي عملية تفكير فعن طريقه يستخرج التلميذ الأفكار ويعبر عنها، وعملية التفكير تجعله يكتشف الأفكار غير التقليدية، وتطويرها والتوسع فيها.
- تساعد التلاميذ على تنمية شخصيتهم وتكاملها، وتتيح لهم فرصة التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم.
- الكتابة الإبداعية مجال خصب للتدريب على استعمال اللغة كأداة للتعبير، ووسيلة اتصال، تؤدي للكشف عن موهبة المتعلمين وتشجيعهم على تنميتها. (حسين، 2001، صفحة 51)

وعليه فالكتابة الإبداعية من أهم المهارات اللغوية، ومن مظاهر التفكير الإبداعي، لها أهمية كبيرة في مراحل التعليم المختلفة خاصة مرحلة التعليم الابتدائية أين تظهر معالمها، ما على المعلم إلا تطويرها وصقلها بمختلف الأنشطة والألعاب التعليمية اللغوية المناسبة لها وللمستوي العمري للتلاميذ.

شكل رقم(11) يوضح "خصائص الكتابة الإبداعية"



المصدر: إعداد الباحثة.

1-3 أهداف الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية الابتكار وحل المشكلات، وتسعي دائما إلى تحقيق أهداف تعليمية تكون محددة مسبقا من طرف المختصين في المجال التربوي من خلال مجموعة من الأنشطة الترفيهية الهادفة التي يمارسها تلاميذ التعليم الابتدائـــي وهذه الأهداف تتمثل فيما يلي:

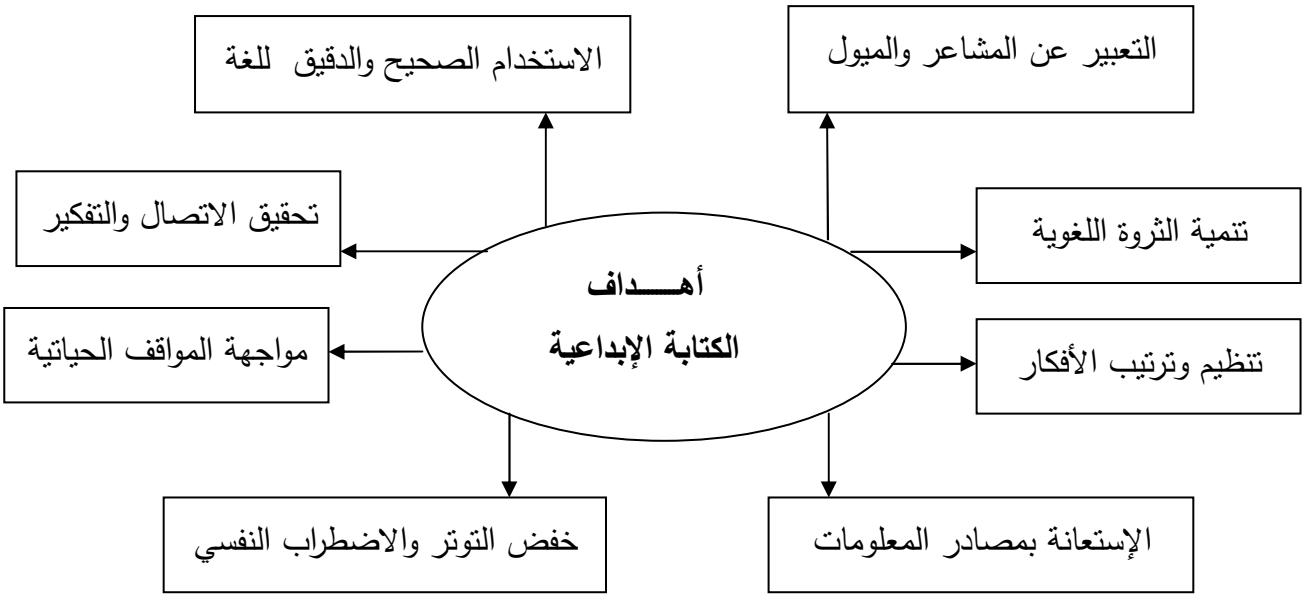
- ✓ مساعدة التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم، وكشف ميولهم ورغباتهم، والتعبير عن أفكارهم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر والقصة والمقالة، ونقلها إلى الآخرين بطريقة شيقة ومثيرة.
- ✓ تنمية قدرتهم على تنظيم، وترتيب وتسلسل الأفكار، وتنمية قوة الملاحظة لديهم، والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير. (الباري، 2009، صفحة 30)
- ✓ اكتشاف القدرات والمواهب، وتطويرها بالتوجيه والإرشاد والتدريب.
- ✓ تشجيع التلاميذ وحثهم على استخدام اللغة استخداما صحيحا خاليا من الأخطاء النحوية والإملائية.
- ✓ تعمل الكتابة الإبداعية على تنمية حساسية التلاميذ للمواقف الإجتماعية.
- ✓ تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ وتزويدهم بما يعوزهم من المفردات، والتراكيب والأساليب اللغوية التي تنمي فيهم جانب التذوق اللغوي. (خصاونة، 2008، الصفحات 62-63)
- ✓ تدريب التلاميذ على الاستعانة بمصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم على ارتياد المكتبات، والبحث عن الكتب، والمراجع مما يعودهم على التعليم الذاتي، ويزودهم بثروة لغوية من المفردات والتراكيب، والأفكار الجديدة، والأساليب البليغة.(H, 1989)
- ✓ تهدف الكتابة الإبداعية إلى تحقيق الوظيفتين الأساسيتين لها وهما وظيفة الاتصال، ووظيفة التفكير، فاتجاه الاتصال يطلق عليه الاتجاه الوظيفي، والثاني اتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير عنه وهو ما يطلق عله بالتعبير الأدبي.(H K. G., 1983, p. 77)
- ✓ تسهم في خفض التوتر والاضطراب النفسي، لأن التعبير عن ما يجول في خاطر المتعلم وما يشعر به في داخله، بتفريغه على الورق يشعره بالراحة والتوازن النفسي.
- ✓ الكتابة الإبداعية أداة لتسجيل الثقافة ونقل الأفكار والتواصل بين المجتمعات الأخرى، ليس هذا فحسب بل هي وسيلة للتواصل مع الأجيال المختلفة، مهما باعدت بينهم العصور والأزمان. (الحمدي، 2014، صفحة 498)

✓ الكتابة الإبداعية تدخل التلميذ عالم التوليد والإنتاج الفكري، ورغم ذلك فليست كل كتابة إبداعية في الأدب إبداعا، فذلك أمر تترتب عليه جملة من الشروط والمعايير تكون بموجبها الكتابة إبداعية. (سعدون، 2009، صفحة 2)

✓ تنمية قدرة التلميذ على مواجهة المواقف المختلفة، واكتسابه القدرة على. ممارسة التفكير بأسلوب أدبي إنشائي متميز ومتجدد ومتفرد.

ومما تقدم يتضح أن الكتابة الإبداعية تحتل مكانة بارزة بين المهارات اللغوية، فهي تعمل على تطوير المهارات والمؤشرات السلوكية للتلاميذ، من خلال إمدادهم بالثقة بالنفس، وثقتهم من أفكارهم التي يعبرون عنها، فالكتابة الإبداعية توسع الدائرة المعرفية والثقافية للتلاميذ من خلال قدرتهم على الاستخدام السليم للغة، ومن خلال تنمية ثروتهم الفكرية، فالكتابة الإبداعية لا يمكن الاستغناء عنها في جميع مجالات الحياة، فكان من الضروري على المعلم اكتشافها وتنميتها في المراحل التعليمية الابتدائية خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة.

شكل رقم (12) يوضح " أهداف الكتابة الإبداعية "



المصدر: إعداد الباحثة.

1-4 أشكال الكتابة الإبداعية:

تتوزع أشكال الكتابة الإبداعية بين الأشكال الكلاسيكية المتعارف عليها منذ القدم، والأشكال العصرية التي برزت في خضم التطورات المعلوماتية وحداثة الوسائل التكنولوجية، ومن ثم يمكن توضيح هذين الشكلين الأساسيين للكتابة الإبداعية كما يلي:

1-4-1 الأشكال الكلاسيكية للكتابة الإبداعية:

تعرف الأشكال الكلاسيكية للكتابة الإبداعية، منذ ظهور الكتابة وربطها بالإبداع، وهي أشكال لا يختلف عليها اثنان، وهذه الأشكال هي:

- **كتابة المقالات:** تعد كتابة المقالات من فنون الكتابة الإبداعية، وكتابة المقالات خاصة في المجال الأدبي يكون في موضوع إنساني، أو إجتماعي، أو أخلاقي، أو سياسي.
- **نظم الشعر:** الشعر كشكل من الأشكال الكلاسيكية للكتابة الإبداعية يصور العاطفة، ويعتمد على التصوير والخيال، يكون في أحد مواضيع الحياة العامة، والشعر يعتمد الوزن والقافية. (الحافظ، 2010، صفحة 230)
- **كتابة النثر:** وهو لا يقيده لا وزن ولا قافية مثل الشعر، ويدخل النثر في مجالات الكتابة الإبداعية إذا ما تقيد بالكتابة المسترسلة التي تعتمد على التفكير المنطقي مقرونا بالصور الخيالية، وبلاغة الأسلوب التي تضفي عليه جمالا ورونقا. (الدين، 2000، صفحة 45)
- **أشكال كلاسيكية أخرى:** يمكن تحيد أشكال كلاسيكية أخرى للكتابة الإبداعية غير كتابة المقالات والشعر والنثر، وتتمثل هذه الأشكال في كتابة وتأليف القصص والحكايات، وتدوين المذكرات الشخصية، والروايات والسير الذاتية(التراجم) والوصف الأدبي، الذي يكون غرضها التعبير عن الأحاسيس الذاتية، والخواطر النفسية. (بريكيت، 2014، صفحة 197)

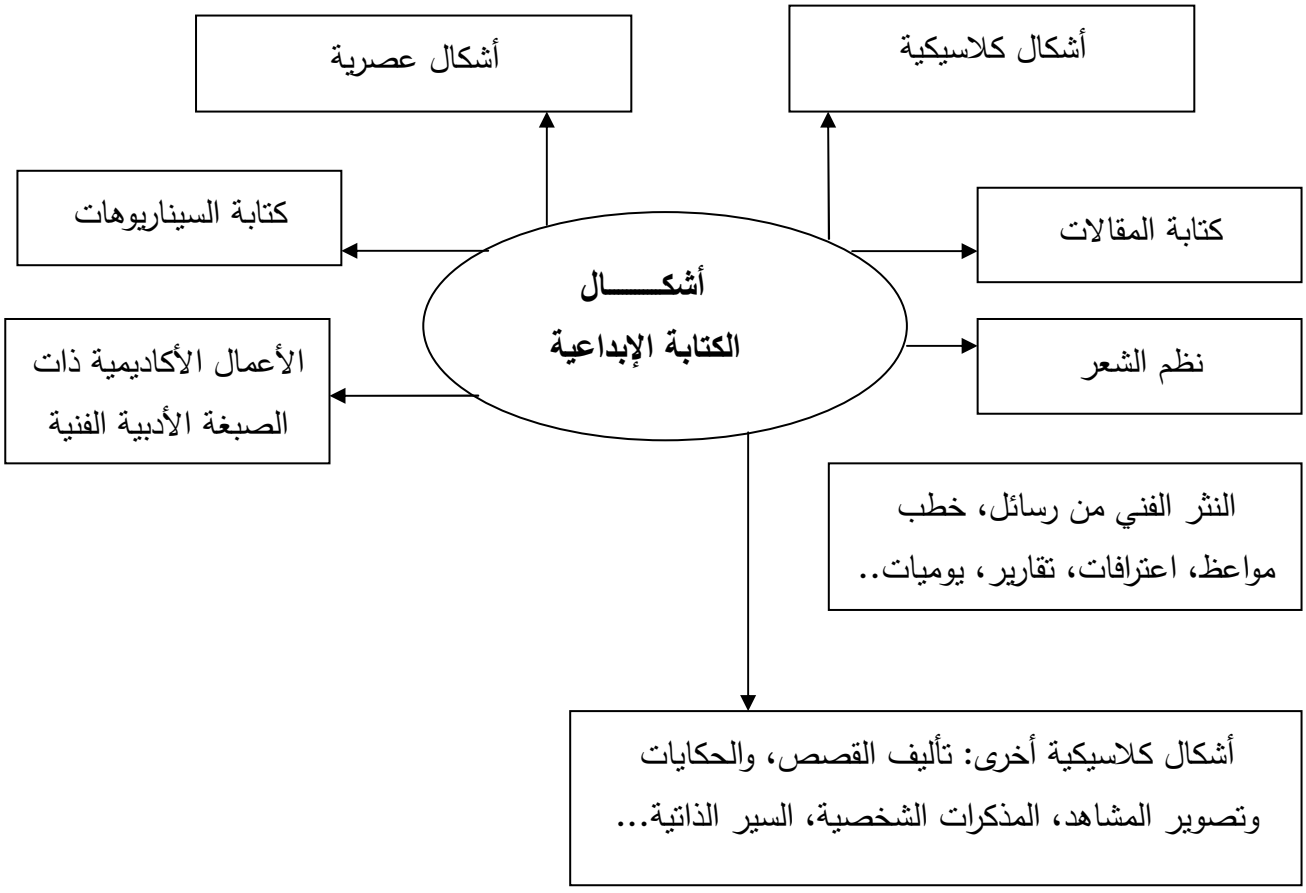
1-4-2 الأشكال العصرية للكتابة الإبداعية:

برزت الأشكال العصرية للكتابة الإبداعية مع نهاية الثورة الصناعية وظهور الثورة المعلوماتية حيث أصبحت المعلومة هي المفتاح السحري لرقي أي دولة في العالم، فتسارعت الدول لإهتمام بالإبداع على العموم، والكتابة الإبداعية خاصة، فبرزت أشكال عصرية للكتابة الإبداعية يمكن تجزئتها إلى قسمين وهما:

- **كتابة السيناريوهات:** مع تطور التقنيات المعاصرة أدخل الكثير من الدارسين كتابة السيناريوهات مجالات الكتابة الإبداعية، كتبت هته السيناريوهات لإذاعة، أو التلفزيون، أو السينما، وسواء وجهت هته السيناريوهات لأفلام، أو الأشرطة، أو أي عمل فني مشاهد أو مسموع.
- **كتابة الأعمال الأكاديمية:** بعدما زاد الإهتمام بالكتابة الإبداعية من طرف الدارسين والباحثين أدخل في مجالها الأعمال الأكاديمية التي تقدم في الأطروحات والرسائل الجامعية، ذات الصبغة الأدبية الفنية، والتي تظهر فيها إبداعات الطلاب، وأعمالهم الفنية، والأعمال الأكاديمية الجامعية سواء أخذت مقاربة إنتاجية أو نقدية. (Harper, 2015, pp. 7-15)

وعليه فأشكال ومجالات الكتابة الإبداعية من المجالات الخصبة التي أصبحت في حاجة إلى اعتناء كثير المؤسسات، خاصة أن الضعف الحاصل لدي المتعلمين يعد إخفاقا في هذه المجالات، وهي في حاجة لتنميتها في كثير من المهارات.

شكل رقم (13) يوضح " أشكال الكتابة الإبداعية "



المصدر: إعداد الباحثة.

2- تعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

نظرا لبروز ملامح الإبداع لدى التلاميذ يكون في المرحلة الإبتدائية، خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة، فكان من الضروري احتواء التلاميذ الذين تظهر لديهم ملامح الكتابة الإبداعية على اعتبارها من أهم مظاهره، وتعليم الكتابة الإبداعية للتلاميذ يتطلب توفر مجموعة من الشروط لا بد من تحديدها، مع ذكر مختلف مراحل تعليمها، وكذلك التطرق لمهارات معلم تلاميذ المرحلة الإبتدائية القائم بتعليم الكتابة الإبداعية، وذكر أهم الإستراتيجيات المطبقة في تعليم الكتابة الإبداعية كما يلي:

2-1 شروط تعليم الكتابة الإبداعية:

تعليم الكتابة الإبداعية يتطلب توافر العديد من الشروط الضرورية، من الشروط ما يرتبط بالكتابة في حد ذاتها ، ومنها ما يرتبط بتعليم التلميذ المهارات اللغوية من استماع وقراءة وتحدث، كل هذه الشروط يمكن تحديدها كما يلي:

2-1-1 شروط ترتبط بالكتابة:

يسبق تعليم تلميذ المرحلة الإبتدائية الكتابة الإبداعية تعليمه الكتابة أولا، ولتحقيق ذلك من الضروري معرفة مجموع الشروط الواجب توافرها لتعليم الطفل الكتابة كما سيأتي ذكره:

- **تنمية العضلات الصغرى:** من الركائز الأساسية في تعليم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه فيها قدرته على التحكم في أطرافه والسيطرة على عضلاته، للقيام بحركات هادفة تتوجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة بالأداء، بالإضافة إلى التوافق الحركي والتحكم في العضلات الصغيرة في اليد والأصابع، والكتابة تتطلب من الطفل فصل آليات حركاته الكلية عن بعضها الجسمية واليدوية، والتمييز بينها لترتيبها في تنظيم مترابط، تنتفي معه الحركات العضوية أثناء الكتابة، ومن التدريبات التي تستخدم مع الأطفال لتنمية عضلات أصابع أيديهم لاكتساب المرونة المطلوبة ما يلي:

- التقاط أشياء صغيرة بالإبهام والسبابة، أو الإبهام والوسطى، أو بالإبهام والسبابة والوسطى، مثل حبات من الرمل والخرز.
- تقطيع ورق الجرائد بالسبابة والإبهام.
- تدريب الطفل على الضغط بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.
- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.
- استخدام الأصابع في التلوين، كتلوين دائرة قطرها 4 سم تقريبا دون أن يتجاوز محيط الدائرة، أو استخدام كتب التلوين وأقلامه.

– نقل رسوم بواسطة ورق الكربون، والمرور بالقلم حول الأشكال البسيطة، كالدوائر والمربعات والأشكال البيضاوية. (الحسن، 2007، الصفحات 105–106)

- **تنمية التأثير البصري واليدوي:** إن عملية القراءة مرتبطة بتعويد العينين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار، وهو اتجاه اللغة العربية في الكتابة والقراءة، ونتيجة ارتباطهما كان من الضروري وجود علاقة بصرية بين العين وحركة اليد تقوم برسم ما تراه العين، فالكتابة كالقراءة تتجه من اليمين إلى اليسار، فالكتابة الصحيحة تتطلب تآزر بين حركة اليدين وحركة العينين، فكلما كان التوافق بين اليد والعينين كاملا كان الخط أدق، ومن الأساليب المؤدية إلى التوافق بين حركة اليد والعين، تدريب الطفل على الكتابة باستخدام الورق والألوان ولوح الطباشير. (عبيد، 2007، الصفحات 86–88)
- **تنمية الدافعية:** حتى يتمكن الطفل من تعلم الكتابة يجب أن يكون لديه دافع بالمحاولة في التعلم مثل حب الاستطلاع والحافز لاكتساب الكفاءة، والحاجة إلى إيجاد الشعور بالانجاز، ومن الأساليب التي تعمل على تنمية دافعية الطفل للكتابة، تقليد الطفل لوالده أو والدته عندما يشاهد أحدهما يكتب، أو مشاهدة معلم رياض الأطفال تحت الصور التي يعرضها، وقيام المدرسة وأولياء الأمور بتحسيس الطفل بأهمية الكتابة في حياته، وأنها وسيلة تساعده على الاتصال بالآخرين مثلها مثل الكلام والقراءة.
- **فهم تشكيلات الحروف والخطوط:** قبل البدء في تعليم الأطفال الكتابة يجب البدء في تعليمهم تشكيلات الحروف والخطوط مثل رسم خطوط أفقية ورأسية، وعمل دوائر ومنحنيات، بشرط أن يصاحب ذلك نضج عصبي يهيئ الطفل حسن القبض على القلم وتحريكه على الورقة بسهولة ويسر في الاتجاهات المرغوب فيها، أما فيما يخص تشكيل الحروف فيبدأ الطفل بتجريدها أولا ثم التعرف على أصواتها وأشكالها، أي من حيث الشكل والقراءة، ثم الانتقال بعد ذلك إلى التدريب عل كتابتها، بحيث تشكل الحروف من قبل التلاميذ باليد في الهواء، ثم تشكيلها بالمعجون أو الصلصال، ثم كتابتها على لوح الطباشير أو لوح القلم، أو على الأوراق، مع مراعاة حجم الحروف والكتابة على السطور المحددة. (الحسن، 2007، الصفحات 107–108)
- **اختيار اليد المفضلة عند الطفل:** إن الكتابة باليد اليسرى مشكلة ملحوظة بين عدد من التلاميذ وأخذ هذه المشكلة باهتمام ملفت للنظر، أمر لا مبرر له، وربما كان هذا الاهتمام راجع إلى نقص في كيفية مساعدة الطفل الذي يكتب بيده اليسرى حتى يتكيف مع مهارة الخط المطلوبة، والذي يكتبها معظم التلاميذ بيدهم اليمنى، لقد بينت دراسات علم نفس الطفل، أن الطفل الذي يبدأ باستخدام اليد اليسرى في الكتابة يجب أن يمرن على استخدام اليد اليسرى، ولا يدفع للكتابة باليد اليمنى كغيره من التلاميذ بل يكتب

باليد المفضلة لديه، أما بالنسبة للتلاميذ الذين يأتون للمدرسة وهم يغلب عليهم التأرجح بين اليد اليسرى واليمنى فيشجعون على استخدام اليد اليمنى، ما دام غالبية الناس يستخدمون هذه اليد في الكتابة، فتركيز المعلم يجب أن يكون في الاتجاه الذي يساعد التلميذ على الكتابة في سهولة ويسر، وفي وضوح وسرعة، ويجب أن يكون احترامه لاستعمال اليد اليسرى كاحترامه لاستعمال اليد اليمنى تماما طالما ليس هناك مشكلات. (الحسن، 2007، صفحة 109)

- ضمان الحرية في الكتابة والتغلب على الخوف: فالخوف يشل التفكير ويقوضه، ويمنع إنشاء اللغة، والخوف من الكتابة كما يقول الخبراء أكبر مظهر يسيطر على التلاميذ، فعندما يهمون بالكتابة تراهم متعلقين دائما بمعلمهم محاولين جاهدين عرض الكلمات الأولى من أجل إبداء الرأي وطلب التصحيح، والسبب هو الخوف من الخطأ، لكن عندما يشعر التلميذ بحرية أكبر وأن الرقابة عليه قد رفعت فإن ثقته بالنفس سوف تتولد، وتظهر جلية في الإفصاح الصادق عن المشاعر والعواطف والأفكار والتعبيرات اللغوية.
- **تعليق العمل بالمعايير الكتابية مؤقتا:** والمقصود هنا هو تعليق العمل بالقواعد التي تحكم اللغة، لأن الكتابة الإبداعية عليها التحرر من التقييم الشديد الذي يصدم كثيرا كل محاولة أو نشاط فكري. (ياسين، 2018، صفحة 2018)

وهنا يمكن القول بأن تعليم الكتابة الإبداعية يتطلب تعليم الطفل الكتابة أولا، من خلال تنمية عضلات الصغرى ليصبح قادر على التحكم في أطرافه، وتنمية التآزر البصري اليدوي، مع تنمية الدافعية نحو الكتابة سواء من خلال رؤية الأب أو الأم يقومان بالكتابة، أو كتابة المعلم تحت الصور التي يعرضها على السبورة، وأيضا كان من الضروري فهم تشكيلات الطفل للحروف والخطوط الذي يصاحب نضج عصبي يهيئ التلميذ حسن القبض على القلم وتحريكه بسهولة على الورق، كل ذلك يكون مع مراعاة اختيار اليد المفضلة للكتابة سواء كانت اليد اليمنى أو اليد اليسرى، لأن تركيز المعلم يجب أن يكون في الاتجاه الذي يساعد التلميذ على الكتابة في سهولة ويسر، وفي سرعة ووضوح، فيجب على المعلم أن يحترم استعمال التلميذ لليد اليسرى كاحترامه لاستعماله اليد اليمني تماما طالما لا توجد مشكلات تؤثر على تعليم التلميذ.

2-1-2 شروط تعليم التلميذ المهارات اللغوية:

باعتبار الكتابة الإبداعية من أهم المهارات اللغوية، فتعليمها للتلاميذ الذين تظهر لديهم مظاهرها، وبعد توافر مجموع الشروط عند تعليم الكتابة السابق ذكرها، فكان من الضروري توافر شروط ترتبط بتعليم المهارات اللغوية من قراءة واستماع وتخيل والتي سنعرضها بالتفصيل كما يلي:

❖ **تعليم التلميذ مهارة القراءة:**

تعليم التلميذ مهارة القراءة كشرط أساسي لتعلم الكتابة الإبداعية يتطلب تعريف القراءة، وتحديد شروطها، وأنواع القراءة كما يلي:

➢ **تعريف القراءة:** تعرف القراءة بأنها عملية عقلية مركبة ذات شكل هرمي، يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، فعملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم، وهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. (سلامة، 2014، صفحة 12)

➢ **عمليات القراءة:** القراءة كعملية عقلية مركبة، تستلزم من التلميذ عند قراءته لجملة بسيطة العمليات التالية:

- رؤية الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يقوم به مع الجهاز العصبي في عملية القراءة.
- النطق بهذه الرموز المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تشترك في هذه العملية أداة النطق وحاسة السمع.
- إدراك التلميذ لمعني الكلمات المنطوقة سواء كانت منفردة أو مجتمعة، فيفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة إليه.
- انفعال التلميذ ومدى تأثره بما يقرأ. (سليمان، 2003، صفحة 86)

➢ **أنواع القراءة:** تتنوع القراءة بين القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستماع:

* **القراءة الصامتة:** هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين، أي أن العقل والبصر هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمي" القراءة البصرية"، وهي في هذا الإطار تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ. (وأخرون، 2004، صفحة 56)

ومن مزايا القراءة الصامتة أنها تكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية، كما أثبتت التجارب بأن التلميذ الذي يقرأ موضوع ما قراءة صامتة يكون أكثر فهما واستيعابا وإلماما من التلميذ الذي يقرأ نفس

الموضوع عندما يقرؤه قراءة جهرية، والقراءة الصامتة تكون أكثر استعمالا في الحياة اليومية، لأن المواقف التي يحتاجها الإنسان للقراءة الصامتة أكثر من أي نوع آخر من القراءة.

والقراءة الصامتة تحتاج وسائل لتدريب التلميذ عليها، مثل قراءة دروس المطالعة، قراءة القصص والمجلات الملائمة للمستوى العقلي للتلميذ، القراءة في مكتبة المدرسة، استعمال البطاقات .

* **القراءة الجهرية:** وهي القراءة التي ينطلق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

والقراءة الجهرية تستخدم في مواقف مثل:

- تعليم المواد الدراسية في غرفة الصف.
- قراءة الأخبار والموضوعات المختلفة من الإذاعة والتلفاز والصحف.
- إلقاء الخطب في الموضوعات المختلفة، المحاضرات بأنواعها المختلفة.
- اللقاءات الأدبية الشعرية والنثرية.

والقراءة الجهرية تعتبر وسيلة من وسائل التدريب على إجادة النطق عند القارئ، والكشف عن عيوبه وعلاجها، كما أنها تشجع التلاميذ الذين يهابون الحديث، وأيضا تعمل على تدريب التلاميذ على الإلقاء الجيد في الشعر والنثر، والتأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة.

* **قراءة الاستماع:** تعتبر قراءة الاستعمال من أهم وسائل التعلم في الحياة، حيث تظهر أهميتها للطفل في كونها الوسيلة الأولى التي يتصل بها بالبيئة البشرية والطبيعية بغية التعرف عليها ومن ثم التعامل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقراءة الاستماع كذلك وسيلة هامة لأطفال الأسوياء لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح لكل ما يتلقونه في كل جوانب المعرفة، بالإضافة إلى ذلك فهي سبيل الفرد لفهم ما يدور حوله، ويتابع كل ما يصله من القنوات السمعية المتعددة. (الحوامدة، 2003، الصفحات 63-67)

وعليه فالكتابة عامة والكتابة الإبداعية خاصة لا تكون بدون قراءة سواء كانت صامتة،أو قراءة جهرية، أو قراءة استماع، فكل ما يكتب يقرأ، والكتابة الإبداعية تنمو وتتطور من خلال مختلف القراءات والمطالعات التي يقوم بها التلميذ في جميع مجالات الحياة.

❖ **تعليم التلميذ مهارة الاستماع:**

تعليم التلميذ مهارة الاستماع مثل مهارة القراءة يعد شرط أساسي لتعلم الكتابة بصفة عامة والكتابة الإبداعية بصفة خاصة، الأمر الذي يستدعي تعريف مهارة الاستماع، وتحديد أهميتها، ومكوناتها، ثم معرفة وظائفه كما يلي:

- **تعريف مهارة الاستماع:**

الاستماع هو العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما. (الحوامدة، 2003، صفحة 95)

أما مهارة الاستماع تعرف بأنها قدرة لغوية تمارس بإتقان من طرف المعلم، تهدف إلى جذب انتباه التلاميذ لمادة متنوعة من الموضوعات الشيقة للتفاعل معها، لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية. (خنجر، 2012، صفحة 1008)

وعليه فالاستماع عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن الأصوات من المحيط الخارجي، وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث، والموقف الذي يجري فيه الحديث، فتكون الصور الذهنية في الدماغ ومن ثم تكون الأبنية المعرفية.

- **أهمية مهارة الاستماع:**

تبرز أهمية مهارة الاستماع باعتبارها من أهم شروط الكتابة الإبداعية، والتي نبينها في النقاط التالية:

– اكتساب الطفل للغة من طرف المحيطين به خاصة الأبوين.

– تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات مع غيرها المشابهة لها تمييزا صحيحا. (رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، 2003، صفحة 38)

– تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

– زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص. (محمود، 2007، صفحة 60)

– تنمية مهارة التخيل والتفكير الإبداعي لدي الطفل، فعند قيامه بعملية ما فإنه يستدعي صورا وتخيلات تعبر عن معاني الألفاظ يسمعها. (مطلق، 2015، صفحة 19)

- **مكونات مهارة الاستماع:**

مهارة الاستماع عملية معقدة مثل القراءة والتفكير، لذلك فإنها تشمل على مكونات إدراكية هامة نذكر منها ما يلي:

✓ **دقة الاستماع والانتباه المركز:** والتي تظهر آثارها في درجة اللباقة التي يمتلكها ويبديها السامع فلا بد أن يصل إلى درجة معينة من إدراك أهمية الاستماع ومعناه وفوائده.

✓ **فهم الموضوع المسموع فهما شاملا:** ولا يتحقق الفهم إلا بعد المتابعة الدقيقة وإدراك العلل والأسباب التي يبديها المتحدث، ويدافع عنها أو ينقلها، مع إدراك السامع للعلاقات المجودة بين الأفكار الرئيسية.

✓ **تدوين الحديث أو موضوع الاستماع:** لا يتمكن من التدوين إلا المتدرب فعليه الوقوف على النقاط الهامة والتركيز عليها، ومن الأفضل تعويد التلاميذ منذ الصغر على التدوين لآثاره الهامة في جميع مجالات الحياة. (الحوامدة، 2003، الصفحات 96-98)

- **وظائف مهارة الاستماع:**

للاستماع العديد من الوظائف يمكن إجمالها فيما يلي:

▪ **الاستماع عامل حاسم في نمو مهارات اللغة الأخرى:** فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي فالطفل يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصوت والعمل، فعندما يصل لنهاية عامه الأول يبدأ في نطق أولى الألفاظ وعادة ما تكون أسماء أقرب الناس إليه، الأم والأب والإخوة.

▪ **الاستماع وسيلة لحفظ التراث:** قبل ظهور الكتابة كانت الأمم والشعوب يعتمدون على الاستماع لحفظ تراثها من النسيان الضياع عن طريق نقل الخبرات من جيل لآخر.

▪ **الاستماع وسيلة للتعليم والتعلم:** الاستماع يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة تقريبا في الثانوية وما دونها، والموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتمادا كبيرا على الاستماع الواعي الناقد.

▪ **الاستماع وسيلة لاتصال:** ضرورة تدريب الطفل على التحدث والاستماع وإيجاد فرص متنوعة تهيئ للطفل الكلام وفرص الاستماع. (محمود، 2007، صفحة 47)

يمكن القول بضرورة لاهتمام بالاستماع كأحد المهارات اللغوية من خلال تطوير المنهج الدراسي لأنه مهما تعددت الوسائل التعليمية والتقنية وتطورت، فإن الاستماع مازال يلعب أهم الأدوار في التعليم.

❖ **تعليم التلميذ مهارة التخيل:**

تعليم التلميذ مهارة التخيل مثل مهارتي القراءة والاستماع يعد شرط أساسي لتعلم الكتابة بصفة عامة والكتابة الإبداعية خاصة، الأمر الذي يتطلب تعريف مهارة التخيل، وتحديد أهميتها، ثم معرفة مظاهرها كما يلي:

✓ **تعريف مهارة التخيل:**

أهتم علماء النفس بمصطلح التخيل واعتبروه من أهم المهارات العقلية اللغوية، وأعتبروه من الشروط الأساسية لتعليم الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقدموا في مهارة التخيل العديد من التعاريف نوردها كما يلي:

يعرف التخيل بأنه "القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير مصطلح التخيل إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة". (الحميد، 2000، الصفحات 54-55)

ويعرف أيضا بأنه "قدرة ذهنية مركبة تتيح للدماغ إنتاج صور ذهنية حول أشياء مجردة". (حمدان، 2009، صفحة 390)

والتخيل يعرف ايجان Egan بأنه "قدرة التفكير في الأشياء الممكنة، إنه الفعل المقصود من طرف العقل، وهو مصدر الابتكار وبناء كل معنى، انه لا يختلف عن العقل بل هو رافد له بحيث يثريه لحد كبير".(Egan, 1992, p. 43)

وهو كما يعرفه ليجدابل Liljedabl بأنه "قدرة على رؤية الأشياء بطريقة مغايرة لما هي عليه، إنها قدرة تجاوز الحقيقي إلى الممكن، والى غير الممكن، إنها عادة العقل التي تتشكل من الجمع بين الظروف الحقيقية والممكنة، وبين العادة منها والجديدة غير المألوفة، وبين المعرفة والعاطفة، وبين تلك المنطقية والتي تتجاوز المنطق، وهو مصدر الإبداع والابتكار".(Liljedabl, 2009, p. 446)

والتخيل يستخدم بمعنيين عامين احدهما مرادف لإبداع والثاني بمعني القدرة على تشكيل تجربة لوضعيات افتراضية في الدماغ دون الاعتماد على المدخلات الحسية.(Davies, 2013, p. 889)

كما تعرف مهارة التخيل بأنه "القدرة العقلية الإثرائية البنائية في تشكيل صور خبراتية وفق نمط معرفي غير مألوف عادة، تتم بالإبداع والتجديد، أو بالغرابة والامنطقية، وهي قدرة تصاحبها خبرة عاطفية مميزة، تجعل منه خاصية إنسانية بامتياز". (ياسين، 2018، صفحة 40)

ومن خلال التعاريف المقدمة في التخيل ورغم الاختلافات الموجودة فيما بينها، إلا أنه يمكن أن نعتبر مهارة التخيل كقدرة لغوية حيوية تمكن التلميذ من رؤية الأشياء بشكل جديد غير مألوف، وهو عملية عقلية إدراكية يعالج في مجالها مختلف الصور الذهنية التي تعتبر أساس الكتابة الإبداعية.

ومهارة التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كغيرها من المهارات المعرفية قابلة للتطور والنمو والباء المعرفي من خلال مختلف البرامج والأنشطة التعليمية.

✓ **أهمية مهارة التخيل:**

يمكن إجمال أهمية مهارة التخيل في مجال التعليم والتعلم في النقاط التالية:

– تعتبر الصور المتخيلة بمثابة قاعدة بيانات تساعد التلميذ في تمثيل المعلومات في الدماغ، وتطوير قدرات الفهم والتميز بشكل فعال.

– تساعد التصورات العقلية المتخيلة على إضفاء معاني ودلالات محسوسة على الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة.

– تحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يساعد كثيرا الطفل على التعامل معها.

– يجعل التخيل المادة التعليمية الصعبة سهلة الاستيعاب والفهم.

– يساعد بشكل مثبت على تحسين قدرة استيعاب الذاكرة واسترجاع المعلومات.

– تساهم مهارة التخيل في تطوير القدرة على ابتكار معاني جديدة وتوليد نتاجات إبداعية غير مألوفة. (صبري، 2005، صفحة 51)

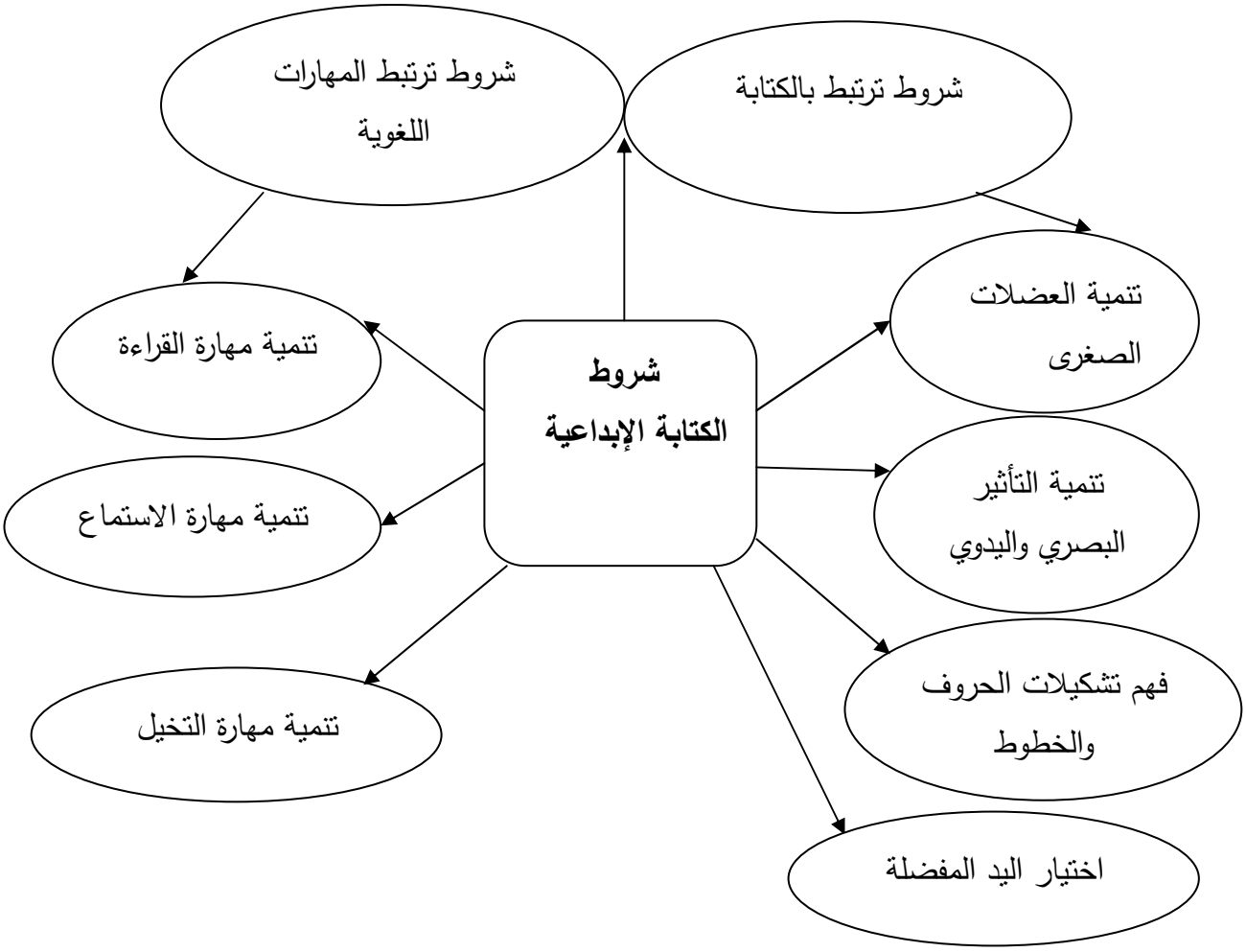
✓ **مظاهر مهارة التخيل:**

التخيل كمهارة معرفية لغوية له العديد من المظاهر فهو يعمل على:

- تهيئة عقل المتعلم عن طريق خفض التوتر والضغط النفسي، وزيادة قوة التركيز، وتقليل الانفعالات السلبية.
- تكوير مظهر النمو الانفعالي الذي يحس مفهوم الذات لدى الأطفال ويساعدهم في تطوير قدرات الاستبطان، والحب والتقدير العاطفي.
- تطوير القدرات المعرفية مما ينعكس إيجابا على قدرات التفكير.
- زيادة النمو الاجتماعي واكتشاف مظاهر الشعور العميقة التي تتجاوز حدود الإدراك، فيسمو التلميذ بعلاقاته مع الآخرين. (ياسين، 2018، صفحة 41)

ومما سبق ذكره في شروط الكتابة الإبداعية يظهر بأنها تستلزم مجموعة من المهارات اللغوية الواجب تنميتها وتدريبها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فتدريب التلاميذ على القراءة والاستعداد لها يستلزم تدريبهم على مهارة الاستماع التي لا يمكن الاستغناء عنها في جميع المواقف الحياتية أو التعليمية، ولأن الكتابة الإبداعية عبارة عن مجموع الأفكار والمشاعر والأحاسيس التي تترجم في شكل تصورات ذهنية عن طريق مهارة التخيل، فلا يمكن كذلك تعليم الكتابة الإبداعية دون تنمية كل من العضلات الصغرى للطفل، والتأثير البصري واليدوي، مع تنمية الدافعية للتعلم بصفة عامة والكتابة الإبداعية خاصة، مع فهم تشكيلات الحروف والخطوط، واحترام اختيار التلميذ لليد المفضلة.

شكل رقم(14) يوضح "شروط الكتابة الإبداعية"



المصدر: إعداد الباحثة.

2-2 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية:

تتعدد مراحل الكتابة الإبداعية بحسب المعيار المعتمد في تحديد مراحلها، فإما اعتماد معيار النمو العمري للطفل، أو معيار التفكير الإبداعي، أو اعتماد معيار الكتابة، ومجموع هته المراحل نوضحها كما يلي:

2-2-1 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار النمو العمري للطفل:

- **من السنة الأولى إلى السنة الثانية من عمر الطفل:** في السنة الأولى والثانية من عمر الطفل تتسم حركاته التخطيطية بالآلية، فهي مجرد حركات عضلية لا يستطيع التحكم فيها، وهي غير مقيدة وغير مقصودة، فالطفل في هذا العمر يظهر اهتمامه بتخطيطاته، حيث يبدي إعجابه بها، أو استيائه منها مع عجزه عن إصلاحها أو تهذيبها إلى ما هو أفضل، إذ تقتصر على تكرارها دون إدخال أي تعديل عليه.

وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية في هذه المرحلة الرسم التصوري، وهو يعبر عن رغبته في إخراج الصور العقلية التي يختزنها في الواقع (المنزل، بعض اللعب، الأشخاص الذين يعرفهم).

وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنازل وجدرانها المنطلق الأول لتعليم الأطفال مبادئ الكتابة فهذه المرحلة تعتبر مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل.

- **من السنة الثالثة حتى السنة الخامسة من عمر الطفل:** في هذه السنة الثالثة من عمر الطفل يقوم بحركات تخطيطية مقصودة، حيث تكون هذه التخطيطات مركز انتباهه ومن خلالها يعبر عما يريد.

والطفل في هذا السن من عمره يقوم بشخبطات تقليدية، يقلد بها حركات الرسام البالغ، ثم تتبعها مرحلة انتقالية تستمر حتى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بالتخطيطات المقيدة يحاول فيها الطفل أن ينسخ أجزاء معينة لجسم أو شكل معين.

وما يفيد ذكره أن رياض الأطفال تقدم نشاطات مشوقة وسارة إلى لأطفال تفيدهم في النضج الجسمي والعقلي، وإكساب الطفل سيطرة على جسمه وعضلاته. (الحسن، 2007، الصفحات 102-103)

ومن التدريبات التي ينصح بها لتقوية العضلات الدقيقة للطفل من السنة الثالثة حتى السنة الخامسة مايلي:

- استمرار فتح وغلق قبضة اليد.
- الضغط على أصابع اليد على جسم صلب.
- تثبيت الخرز في خيوط، وربط وفك رباط الحذاء.

- حمل وجر الأثقال الخفيفة برؤوس الأصابع.
- الضغط على مشابك الغسيل بفتحها وإغلاقها في الهواء.
- تدريب قبضة اليد على تحرر حركات الأصابع عن بعضها، وتني الأصابع بانتظام.
- اللعب بمعجون الصلصال والرمل لتشكيل الحروف والأجسام.
- غمس أصابع اليد بالقوة بالضغط عليها من أعلى إلى أسفل في حوض رمل ناعم ونظيف.
- تقليب أصابع الكتاب برؤوس الأصابع بروية. (عبيد، 2007، الصفحات 87-89)

- **من السنة السادسة فما فوق من عمر الطفل:** في السنة السادسة من عمر الطفل ينتقل من المنزل أو من رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الابتدائي حيث تظهر لديه ملامح التفكير الإبداعي، ويصبح له القدرة على حمل القلم والكتابة، وبالتالي يصبح لديه استعداد للقراءة والكتابة على حد سواء، والتلميذ عند انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى تظهر لديه ملامح الكتابة الإبداعية. (الحسن، 2007، صفحة 104)

ولا بد من إشباع التلميذ الطرق السليمة المؤدية لذلك وهي:

* التدرج في تعليم التلميذ الكتابة بدأ بالتخطيطات غير المنتظمة ثم المنتظمة، فيقلد الحروف فالكلمات ثم الكتابة الحرة.
* تقديم التعزيز المادي والتعزيز المعنوي المستمرين للتلميذ على النشاط الكتابي الذي يقوم به.
* ربط النشاط الكتابي برغبة الطفل واهتمامه، مع الأخذ بعين الاعتبار تناسب النشاط الكتابي مع مستوي الطفل وقدراته*
* ربط النشاط الكتابي للطفل بقصة مشوقة أو موقف مثير حتي ولو كانت القصة من نسيج الخيال أو من بيئة مختلفة للمتعلم يشترط على المعلم تكييفها وفق بيئة المتعلم.
* تشجيع ميل الطفل للرسم وتوجيه هذا الميل إلى رسم الحروف المختلفة فأشكالها المختلفة.
* الابتعاد عن الاستهزاء برسومات الطفل وكتاباته.
* توفير بيئة ملائمة تساعد التلميذ على التركيز في الرسم والكتابة.
* توفير النشاطات التربوية اللازمة بحيث تكون مصدرا من مصادر إقناع التلميذ وتسليته.
* الابتعاد عن النشاطات الروتينية التي تضعف نشاط المتعلم وتثير الملل فيه.
* إعطاء الفرص للتلميذ ليعبر عما في نفسه من خلال رسومات وكتابات.
* تقديم المعلم مختلف التفسيرات للرسومات المتعلم وكتاباته المختلفة مع ضرورة الإصغاء إليه بكل تركيز ودقة وإمعان. (عبيد، 2007، صفحة 92)

2-2-2 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار التفكير الإبداعي:

إن اعتماد مراحل التفكير الإبداعي باعتباره من مظاهر الكتابة الإبداعية فالعملية الإبداعية كغيرها من العمليات المعرفية ما فوق المعرفية تمر بمراحل منتظمة ومتتالية وهي:

- **مرحلة العمل الذهني:** وهي عملية ذهنية يتم فيها إشغال الذهن بالموضوع الذي يفكر فيه الفرد، وذلك بالاستغراق غير العادي في المشكلة بهدف التعمق فيها، وإدراك أبعادها وتقليب جوانبها، حتى يساعده ذلك على تحديد عناصرها وإدراكها، وهو في ذلك يختلف عن إدراك الفرد العادي للمشكلة. (ولي، 2010، صفحة 82)
- **مرحلة الاحتضان:** وتسمي أيضا الاختمار حيث يترك الفرد موضوع المشكلة وينصرف إلى نشاط آخر ليترك المجال لأفكاره كي تخمر في ذهنه. (العزيز، 2009، صفحة 92)

ففي هذه المرحلة من التفكير الإبداعي تنظم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة واستيعابها وتمثلها بشكل مناسب، وذلك بعد استبعاد العناصر غير المرتبطة بالمشكلة أو الموقف، تمهيدا لحالة الإبداع أو الظهور بحالة فريدة، ويمكن لهذه المرحلة أن تدوم لفترة قصيرة أو طويلة، وقد يظهر الحل فجأة دون توقع في حين تكون القضية قد غابت عن الذهن. (الطيطي، 2007، صفحة 35)

- **مرحلة الإشراق:** وتعرف الإلهام أو الشرارة الإبداعية، وفيها يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة تنظم وفقها عملية الإبداع. (صوص، 2010، صفحة 60)
- **مرحلة الوصول إلى التفاصيل:** بعد أن يصل المتعلم إلى مرحلة الإشراق فإنه تمتلكه حالة تتمثل في توليد استثارة لحل آخر، أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى الحل الإبداعي، لذلك فالمبدع لا يستغرق في حالة انفعالية ثابتة نظرا لسعيه المتواصل للحل. (الطالب، 2012، صفحة 36)

ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن الكتابة الإبداعية إذا ما اعتبرناها كعملية إبداعية تمر بمراحل مرتبطة مع بعضها البعض ومتسلسلة لا يمكن تقديم مرحلة على أخرى، فمرحلة العمل الذهني تعتبر مرحلة تمهيدية لمرحلة الاحتضان التي تنظم فيها المعلومات في ذهن المتعلم الذي يقوم بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة التي تتضمنها مرحلة الإستشراق وصولا إلى مرحلة التفاصيل وفيها يتم توليد استثارة لحل آخر، مع الإشارة أن كل هذه المراحل متكاملة ومتسقة مع بعضها البعض.

2-2-3 مراحل تعليم الكتابة الإبداعية حسب معيار الكتابة:

يتفق الخبراء في المجال الأدبي و المختصون في مجال علم النفس وعلوم التربية على تقسيم مراحل الكتابة الإبداعية حسب معيار الكتابة إلى ثلاث، وهي مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة، ومرحلة ما بعد الكتابة، هذه المراحل نفصل فيها كما يلي:

❖ **مرحلة ما قبل الكتابة الإبداعية:**

تعرف هذه المرحلة بمرحلة التخطيط والتي تعد مرحلة من المراحل الرئيسية في عملية الكتابة الإبداعية وتتضمن أربع عمليات تبدأ بعملية تحديد الأهداف، ثم عملية الاستعداد القبلي، فعملة التدريب على الكتابة الإبداعية باستخدام إستراتيجية معينة، ثم عملية القراءة، ومجموع هته العمليات نفصل فيها كما يلي:

➢ **تحديد الأهداف:** من خلال عملية تحديد الأهداف يقوم التلميذ بتحديد ماذا يكتب، ومن هم الجمهور الذين يكتب لهم، وعلى الكاتب أن يفكر أولا في الموضوع الذي يريد أن يكتب فيه، ويضع في ذهنه بعض الأفكار العامة المتعلقة بالموضوع، فتحديد الأهداف السلوكية للتلميذ في هذه المرحلة أثر في تحسين تعلم التلميذ.

➢ **الاستعداد القبلي:** لتنمية قدرة التلميذ على الكتابة الإبداعية يعطى في مرحلة الاستعداد القبلي مجموعة من الأنشطة تمهد لاكتساب مهارة الكتابة، ومن هذه الأنشطة تشجيع التلميذ على الكتابة، وتنمية لديه روح المبادرة والاستعداد تزيد من نشاطه وحماسته، وتعزز ثقته بنفسه وتزيد من دافعيته، فممارسة مثل هذه الأنشطة مفيد وممتع لذلك تقع على عاتق مسؤولية المدرسة تهيئة التلميذ للكتابة من خلال بعض الألعاب خاصة الألعاب التعليمية اللغوية.

➢ **التدريب على الكتابة باستخدام إستراتيجية الكتابة:** يتم تدريب التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية على الكتابة الإبداعية من خلال مجموعة من الإستراتيجيات، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية العصف الذهني والتي تقوم على فكرة توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، إستراتيجية العناقيد التي تقوم على فكرة الربط بين عناصر الموضوع بطريقة عنقودية، وإستراتيجية الأسئلة الصحفية، وغيرها والتي سيتم توضيحها لاحقا في عنصر إستراتيجيات الكتابة الإبداعية.

➢ **القراءة:** من خلال قراءة التلميذ لمختلف النصوص خاصة الأدبية منها، لأنه عن طريق القراءة يطلع التلميذ على مختلف النماذج العالية من العبير، وتصبح لديه مختلف الصور الفنية والتراكيب اللغوية وتتيح له فرصا واسعة لإتقان عملية الاستيعاب. (خصاونة، 2008، الصفحات 68-74)

❖ **مرحلة الكتابة الإبداعية:**

تعرف هذه المرحلة كذلك بمرحلة التأليف وهي عملية مركبة تشمل المناقشة ومرحلة الكتابة الأولية حيث يجمع التلميذ الكاتب أفكاره حول الموضوع، ثم يعد خطة أو تصور ذهني للأفكار، وتوزيعها داخل جسم الموضوع، وتطوير الحس بأهمية البدء بالكتابة، الذي يتم من خلال تقديم مهمات تشمل التخطيط اللازم لممارسة عمليات الكتابة بدأ بالتفكير بالموضوع، والمسألة الذاتية وحتى إنشاء الموضوع في صورته النهائية.

أما ستين Stein فيعتبر عملية التأليف عملية معقدة تتطلب وضوح المعنى لما سيقرأ ويكتب، حيث تضم هذه العملية كلا من مهارة انتقاء الألفاظ والمصطلحات، وبناء جملة الفكرة الرئيسية، وتدعيم وتقوية الأفكار بالأدلة، وتأليف مقدمة مناسبة، والربط بين الجمل وعمل استنتاجات.(Stein, 1990, p. 119)

أما ألبرتشت Albrecht أن عملية التأليف تمر بخطوات عدة وصولا إلى مادة منظمة ومبدعة أبرزها:

- بناء خطوات عريضة للموضوع.
- كتابة كل ما يعتبره الكاتب مهما.
- تقسيم المعلومات إلى زمر رئيسية.
- تصميم شجرة أفكار.
- أخذ آراء الآخرين.(Albrecht, 1981, pp. 18-21)

ويعني هذا أن الكتاب المبدعين يجمعون المعلومات ويحددون الأفكار الرئيسية، ويحددون المعلومات والمصادر الأكثر إقناعا للقراء، التي تدعم وجهات نظرهم، وينظمون أفكارهم ويختارون الأفضل منها للتعرف إلى موضوعهم بشكل أكثر وضوحا، وبمعنى آخر فهم يختارون المعلومات الأكثر أهمية والأكثر ارتباطا بأهداف الكتابة والأكثر حاجة لتطوير النص المنتج.

فمرحلة الكتابة الإبداعية أو مرحلة التأليف نجاحها يتوقف على نجاح مرحلة التخطيط للكتابة لما لها من أهمية في تنمية دافعية التلميذ نحو الكتابة، وتنمية حبه لإنتاج كتابات جديدة أكثر تشويقا وإثارة، وهذا يتم تطويره من طرف معلم الصف الناجح.

❖ **مرحلة ما بعد الكتابة الإبداعية:**

يسمي المختصون مرحلة ما بعد الكتابة الإبداعية بمرحلة المراجعة، فهي تسمح للكاتب أن يغير اهتمامه المركزي من مجرد الإنتاج إلى مجرد العمليات، فهي قد تقضي بالكاتب إلى إصدار حكم على المنتج الكتابي، وربما تدفع به إلى تغيير المادة المكتوبة.

فمرحلة المراجعة تعتبر آلية تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب، وممارسة أشكال التقويم في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل، والمضمون، والأسلوب، سعيا إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالا. (خصاونة، 2008، صفحة 68)

ومرحلة المراجعة تتميز بالعديد من الخصائص والمميزات في الكتابة الإبداعية وهي:

* عملية المراجعة في الكتابة الإبداعية تكون شاملة وليست مقتصرة على تصحيح الخطاء اللغوية، أو ممارسة عمليات الحذف والإضافة.

* تعد عملية المراجعة وسيلة ناجحة لزيادة اعتماد التلاميذ علة أنفسهم والثقة بها في تجنب كثير من الأخطاء والهفوات.

* عملية المراجعة من أهم المهارات الواجب تنميتها لدى التلاميذ من طرف المعلمين.

* تساهم عملية المراجعة في تنمية الوعي بمعايير نقل الأفكار والمفاهيم، والتعبير عنها بنجاح.

* تشكل عملية المراجعة بالتدريج أثناء الكتابة.

* تعمل عملية المراجعة على التقليل من التعقيد والغموض في المكتوب، لأنها تجعل الكاتب يغير اهتمامه من الإنتاج إلى تقييم الإنتاج.

* تعتمد طبيعة المراجعة وتكرارها على مستوى كفاءة الكاتب، فالكاتب الجيد يراجع أكثر، وتكون مراجعته بشكل أساسي ترتكز على معنى النص.

* المراجعة تتفق مع أهم سمة من سمات الكتابة ألا وهي سمة التغيير الدائم في الموقف، فكمية المعلومات المتوفرة تتغير عندما يزيد إنتاج النص.

* إن الطبيعة المتكررة للعملية الكتابية الملاحظة في التخطيط والمراجعة تسمح بإعادة الصياغة وصولا إلى نص يتسم بالجودة من حيث وضوح الهدف وتركيزه وإقناع القارئ، حيث يتسم أنه مركب بشكل منظم من حيث اللغة والأسلوب.

* يؤكد الباحثون دور التنافر أو عدم الانسجام في عملية المراجعة، حيث يشير جريف Graves إلى تحفيز الكاتب لتصويب الأخطاء، أو إعادة الصياغة فحينما لا يرضى الكاتب عن جملة ما، فإنه يسارع إلى إعادة صياغتها، بحيث تناسب السياق وتترابط مع المعنى بشكل أكثر فعالية.

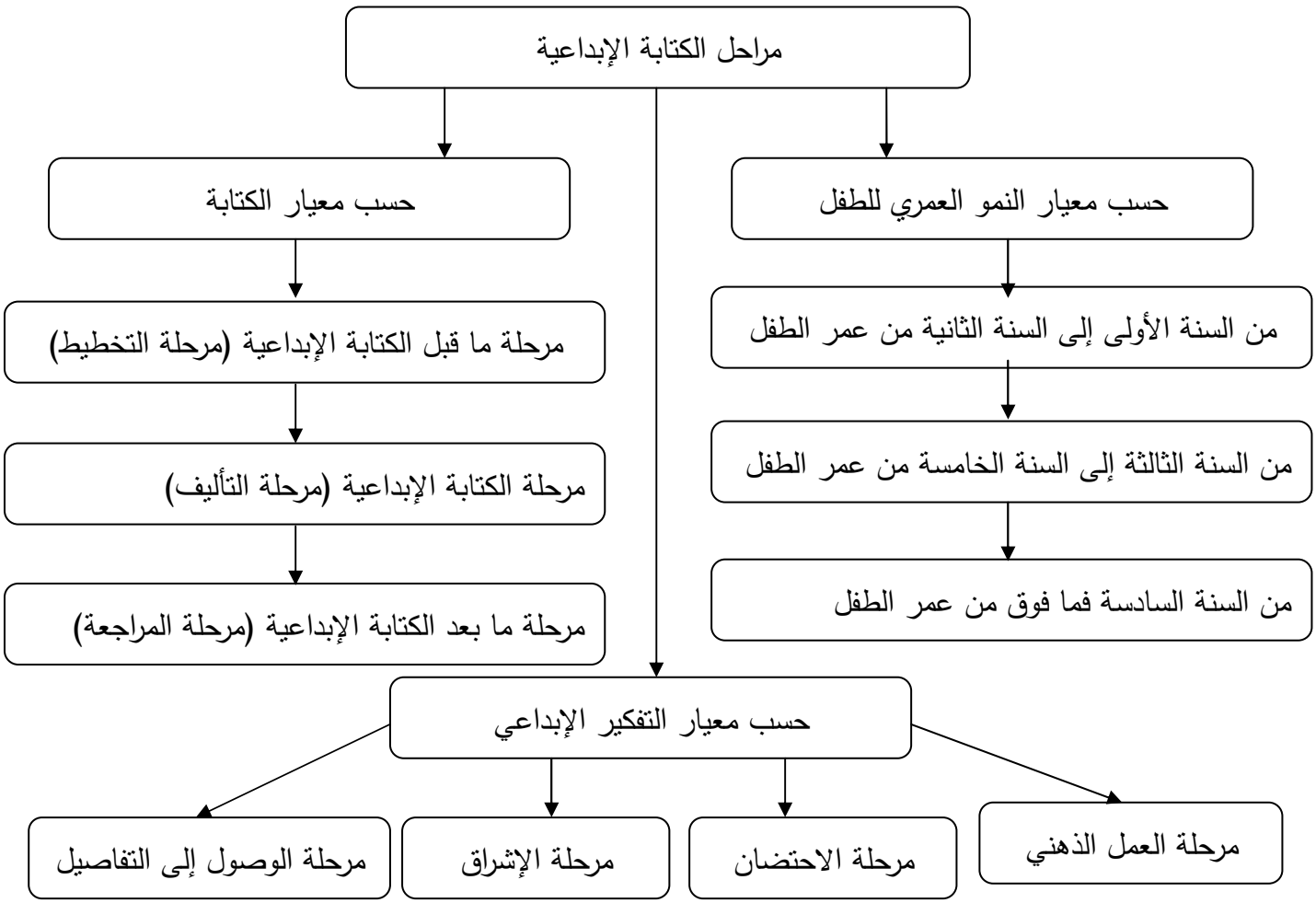
* هناك من الباحثين من يرى بأن العوامل المؤثرة في المراجعة فيؤدي تصويب المعلم وتركيزه على الملاحظات الشكلية إلى عدم اكتراث التلاميذ لهذه العمليات، لأنهم يحسون أن لا فائدة من القيام بها. (خصاونة، 2008، الصفحات 28-30)

وهنا يمكن القول بأن مراحل الكتابة الإبداعية بالاستناد إلى النمو العمري للطفل فهي لا تظهر لديه إلا بعد التحاقه بالمرحلة التعليمية الابتدائية، رغم أن مظاهر التفكير الإبداعي تظهر لديه، في مرحلة ما قبل المدرسة، ونتيجة لاهتمام مربي رياض الأطفال بالأطفال الذين تظهر لديهم ملامح التفكير الإبداعي من خلال تدريبهم وتدعيمهم بمجموعة من الأنشطة التعليمية الهادفة، فإنه في المرحلة الابتدائية خاصة السنة الثالثة يتبلور التفكير الإبداعي في الكتابة الإبداعية، أما عن مراحل الكتابة الإبداعية بناءا على معيار التفكير الإبداعي فهي تنطلق من مرحلة اشتغال ذهن التلميذ بموضوع معين كثيرا ما يكون له ارتباط وثيق بالحياة الواقعية التي يعيشها، على اعتبار الكتابة الإبداعية ترجمة لأفكار التي تدور في ذهن التلميذ الكاتب، وتلك الأفكار يتم احتضانها بمعنى تركها تختمر في ذهن التلميذ بعد تركها والانتقال إلى نشاط آخر، حيث في هذه المرحلة يقوم بجمع المعلومات وتقصي الحقائق واستحضار الخبرات السابقة حول الموضوع المراد الكتابة فيه، ليصل التلميذ إلى مرحلة الإشراق فمن خلالها يقوم التلميذ الكاتب بإنتاج مزيج جديد، ليصل إلى مرحلة التفاصيل حيث يتم توليد استثارة لموضوع جديد.

أما اعتماد الكتابة في حد ذاتها كمعيار لتحديد مراحل الكتابة الإبداعي فيبدأ التلميذ الكاتب المبدع بالتخطيط التي تعتبر من أولى عمليات بناء النص، وتحتاج للكثير من الوقت قبل البدء بوضع الأفكار على الورقة، ومرحلة التخطيط أو مرحلة ما قبل الكتابة تعني باكتشاف الغرض من الكتابة، وتحديد الموضوع وكيفية كتابته من خلال عملية تحديد الأهداف من موضوع الكتابة الإبداعية، والاستعداد القبلي للكتابة الذي يتم تأكيده بالتدريب على الكتابة بمجموعة من الإستراتيجيات المناسبة للكتابة الإبداعية، انطلاقا من إستراتيجية العصف الذهني بحيث يعمل التلميذ الكاتب على توليد أكبر قدر من الأفكار والآراء الإبداعية،يشترط أن تكون جديدة ومفيدة، بمعني وضع ذهن الكاتب في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات. وتلي مرحلة ما قبل الكتابة الإبداعية مرحلة التأليف أو عملية التأليف أو البناء وهي لا تقل أهمية عن المرحة السابقة لها، ومن خلالها يقوم التلميذ الكاتب المبدع بمجموعة من

المحاولات التنظيمية بنائية قابلة للتعديل تقود الكاتب إلى الصورة النهائية لمادة الكتابة، وذلك يؤكد بأن التأليف الناجح يولد إحساسا عاليا بالهدف من الكتابة. وتأتي بعد عملية التأليف عملية المراجعة الأساسية والضرورية لا يمكن الاستغناء عنها في عملية الكتابة الإبداعية بصفة عامة، وفيها يقوم التلميذ بتنقيح ما كتبه، فيراجع الموضوع المكتوب مصححا الأخطاء النحوية والإملائية، والأخطاء الشكلية المرتبطة بعلامات الترقيم وعلامات الوقف، مع اختياره المفردات الملائمة، ومن ثم يقوم بإخراج موضوع الكتابة الإبداعية في صورته النهائية حيث يتميز بكثرة الأفكار المطروحة ونوعيتها، وجدتها وتفردها عن الأفكار المشابهة، إضافة إلى تميزه بالتشويق والإثارة، وتسلسل أفكاره وتدرجها في الطرح، بالإضافة إلى الأسلوب الممتاز في الكتابة، حيث يجد القارئ المتعة واللذة في الطرح، إذ في نهاية القراءة يفهم الكثير من الأفكار والاحتفاظ بها يكون بطريقة سهلة ولينة.

الشكل رقم (15) يبين "مراحل الكتابة الإبداعية".



المصدر: إعداد الباحثة.

2-3 مهارات المعلم القائم بتعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

تعليم الكتابة لإبداعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة تلاميذ السنة الثالثة يتطلب معلم له مهارات وكفاءات علمية وأكاديمية وتربوية، ومن أجل تبيان مهارات المعلم في تعليم الكتابة الإبداعية نوضح إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والاتجاهات الحديثة في إعداده، وصفاته، وأدواره كما سيأتي ذكره:

2-3-1 إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية:

لقي المعلم وإعداده اهتمام كل الدول على اعتبار القطاع التعليمي من أهم قطاعات التي تتطور الدولة بفضله، فمخرجات قطاع التعليم تكون مسيري مختلف القطاعات من قطاع الصناعة، وقطاع الفلاحة، وقطاع الثقافة وغيرها، وعلى ذلك أساس وجب تقديم تعريف إعداد المعلم، وتبيان مختلف جوانب إعداده، وتبيان إعداد المعلم في الجزائر كما يلي:

- **تعريف إعداد المعلم:**

يعرف المعلم بأنه:" الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر مهم وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين، فهو الأب والأخ الأكبر، ومصدر الحنان، وتهذيب سلوك المتعلمين" (شعيرة، 2010)

أما إعداد المعلم فيعرف بأنه: "النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة لأعداد المعلم قبل الخدمة كجزء من عملية تكوينه". (الله ا.، 1988، صفحة 75)

ولضمان نجاح معلم اللغة العربية في أدواره المستقبلية، فإن إعداده يتطلب تطوير برامج الإعداد تبعا لما تتطلبه حاجة الإعداد والمتغيرات العلمية والمجتمعية والعالمية، كما ينبغي الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، لتحقيق العملية التعليمية أسمى مقاصدها وأهدافها التربوية المنشودة. (أرنست، 1999، الصفحات 65-66)

وتبرز أهمية إعداد معلم اللغة العربية إعدادا تربويا وثقافيا وأكاديميا إعدادا مركزا لينجز أهداف العملية التعليمية، ويكتسب المهارات الإيجابية التي تساعده في إعداد المواطن الصالح الذي يسهم في بناء المجتمع وتقدمه. (راشد، 2004، صفحة 9)

- **جوانب إعداد معلم اللغة العربية:**

ورغم تعدد جوانب إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية وتداخلها إلا أنه يمكن تحديدها في الجوانب التالية:

* **الجانب التخصصي (الأكاديمي):** يقصد به الإعداد الأكاديمي للمعلم حيث يتم تزويده بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية، كما يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب المعلمين بأساسيات المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها كاللغة العربية والفيزياء والرياضيات وغيرها، ويحدد المستوى الذي تغطى على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بالعمل فيها.

* **الجانب التربوي (المهني):** ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الدارسين بالخبرات والمهارات والمعلومات اللازمة لنجاحهم المهني، وقدرتهم على التطور، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي، لذلك فإن مواد التربية التي يدرسها طلاب كلية التربية تركز على تمكين الطلاب من معرفة حقيقة العملية التربوية وتحليل تلك المعرفة إلى مهارات يستخدمها عند ممارسة مهنة التعليم.

* **الجانب الثقافي:** ويهتم هذا الجانب بتزويد الطلاب المعلمين بالمعلومات العامة عن الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية الثقافية التي يحتاج إليها في ميادين العلوم الإنسانية والطبيعية، بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع، وإكسابه بعض الاتجاهات التعليمية والعلمية، وإطلاعه على التطور الفكري والإجتماعي، حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسئول في توجيه تلاميذه بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة العصرية والعالمية. (عواطف، 1994، الصفحات 25-26)

* **الجانب الشخصي:** يعتبر الإعداد الشخصي للمعلم من الجوانب الهامة في تكوين المعلم، حيث تعتبر مهمة التعليم أكثر المهن طلبا وسعيا وراء السمات والخصائص الشخصية السوية، والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها، فشخصية المعلم تنعكس شعوريا ولاشعوريا على هؤلاء التلاميذ، وللمعلم صفات شخصية إيجابية من الضروري التحلي بها،

- المظهر الخارجي الجيد.
- التحلي بالآداب العامة، والأخلاق المجتمعية.
- التحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين. (سهير، 2005، الصفحات 23-24)

- **إعداد المعلم في الجزائر:**

مر إعداد المعلم في الجزائر منذ الاستقلال من الاستعمار الفرنسي إلى غاية اليوم بالعديد من المراحل تختلف كل مرحلة على الأخرى حسب الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية المؤثر فيها، ويمكن ذكر هذه المراحل كمايلي:

✓ **من سنة 1962م إلى غاية 1970م:** عرفت هذه المرحلة مخلفات الاستعمار الفرنسي من فراغ في قطاع التعليم، ونتيجة لذلك لجأت الدولة الجزائرية للتوظيف المباشر في هذه الفترة، فكان توظيف المعلمين دون شروط أو مؤهلات محددة، كما كانت الحاجة ملحة لتوظيف مساعدين وممرنين من حاملي الشهادات الإبتدائية لتأطير الأعداد الكبيرة من التلاميذ. (اورلسان، 2002، صفحة 113)

✓ **من سنة 1970م إلى غاية 1981م:** في هذه المرحلة ثم إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وإكسابه ثقافة تربوية ونظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة الفعالة وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة، وبذلك وضعت الشروط للالتحاق بها لتلقي التكوين الأولى الضروري للمعلم، وبذلك حددت سنوات التكوين لكل مرحلة تعليمية.

✓ **من سنة 1981م إلى غاية 1997م:** من خلال هذه المرحلة تم فتح مراكز التكوين الثقافي والمهني للمساعدين، كما حددت مدة التكوين سنة واحدة لمعلمي المرحلة الأساسية.

✓ **من سنة 1997م إلى غاية 2003م:** في هذه المرحلة أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة لأجل ترقيتهم خاصة الفئات التي لم تتلقى تكوينا أوليا.

✓ **من سنة 2003م إلى غاية اليوم:** منذ العام الدراسي 2003م –2004م إصلاحات كبرى أدى إلى تغيير شروط الالتحاق بمهنة التعليم، وذلك تماشيا مع مستجدات التربية الحديثة، حيث جاء في مضمون المادة 49 من الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر على ما يلي:" التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، حيث يتضمن تكوين معلمي التعليم الابتدائي والتعليم الإكمالي بالمعاهد التكنولوجية للتربية، ومن بين المرشحين الحاصلين على شهادة الباكالوريا مدة التكوين سنتين بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي، وثلاث سنوات بالنسبة للتعليم الثانوي والإكمالي ويشمل التكوين الجانب المهني والمعرفي. (المربي، 2008، الصفحات 7–8)ويتمثل الهدف الأساسي من التكوين سد النقائص الموجودة عند عدد كبير من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتقليص من الفوارق بين المستوي التعليمي والأكاديمي المتحصل عليه من المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها.

2-3-2 الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية:

تتوزع الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بين ثلاث اتجاهات وهي:

➢ **اتجاه إعداد مفهوم اللغة العربية في ظل مفهوم الكفايات:** يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة حيث ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي، وذلك من أجل تمكينهم من إتقان تلك المهارات والكفايات الجديدة مثل انخراطهم في العمل المهني، ومن مزايا هذا الاتجاه ما يلي:

- رفع مستوى مهارات المعلمين من خلال الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلمين، وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني في مراحل التعليم.
- تحديد المهارات التدريسية الواجب إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة. (سهير، 2005، الصفحات 26-27)

➢ **اتجاه توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة:** لقد أصبح استخدام التقنيات الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه مألوفا في كثير من الدول، حيث بدأ الكثير من المعلمين يلتحقون بدورات تتعلق بالتعلم بواسطة الحاسب الآلي وشبكة الأنترنث، ومن مزايا هذا الاتجاه إلى:

* تمكين الطلاب المعلمين في مؤسسة إعداد المعلمين من إمكانية التعلم الذاتي وفقا للفروق الفردية، وإمكانيات وأساليب التعلم المختلفة الظروف المتعلقة بكل من المعلم والمتعلم.
* تمكين الطلاب المعلمين من العمل بشكل جماعي وتعاوني مع زملائهم في مختلف بقاع العالم.
* يرتبط هذا الاتجاه ارتباطا وثيقا بانتشار تقنيات المعلومات والاتصالات CIT على نطاق واسع وبشكل سريع ومذهل.

ويتطلب توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في برامج إعداد المعلم عدد من الشروط وهي:

- الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا، والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية.
- وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم.
- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة. (نهلة، 2003، صفحة 513)

➢ **اتجاه تنمية شخصية المعلم:** وهو اتجاه يسعى إلى الاعتناء بشخصيات الدارسين أكثر مما يعنى بكفاءتهم، أي يعنى بإنتاج أشخاص مبدعين قادرين على التحول والتغير لمواجهة المتطلبات والفرص، وعليه فالمهمة الرئيسية لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية شخصية المعلم مع التسليم بأهمية استهداف برامج إعداد المعلمين لشخصيات الدارسين، وغرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بموضوعات المنهج، والمتعلقة كذلك بتوصيل المنهج للمتعلمين. (سهيل، 2006، الصفحات 161-162)

2-3-3 صفات معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية: تحدثت العديد من الأدبيات عن الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية على الخصوص، ويمكن إجمال هذه الصفات في النقاط التالية:

* الدقة في الأداء وحسن التصرف، وحضور الذهن، سلامة الحواس والصحة والحيوية والنشاط.

* أن يكون مرشدا وموجها لتلاميذه، واسع الثقافة والحفظ، واضح الصوت، خالي من عيوب النطق.

* المثابرة وحب مهنة التعليم والرغبة الأكيدة في العمل، وضمان بذل الجهد.

* الحرص على الهمة العالية والمثابرة وتقبل التغيير والجديد ومواكبة التطورات المحلية والوطنية والدولية، ضرورة توفر الخبرة الشاملة المتعددة لدى معلم اللغة العربية في مجال تخصصه، وفي باقي المجالات الأخرى. (نايل، 2008، صفحة 14)

* التمكن من اللغة العربية، واستثارة الدافعية لدى التلاميذ، والتكامل المعرفي في تدريس المواد.

* التمثل للمنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل.

* الاختيار الأنسب لطرق وأساليب التدريس في ضوء المستجدات الحديثة.

* القدرة على استخدام تقنيات التعلم الإلكترونية، والمعلومات والاتصالات، وتوظيفها لمصلحة العملية التعليمية التعلمية.

* امتلاك مهارات التعلم الذاتي التي تعد أساس التعلم المستمر. (محمود ا.، 2008، صفحة 769)

* أن يكون محبا لمادته معتزا بها، وأن تنبض حواسه كلها بهذا الحب، وأن ينعكس ذلك على أسلوبه التعليمي، وضرورة المحبة الدائمة للتلاميذ والمعاملة الحسنة الممزوجة بالصدق والأمانة والمرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك، للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة. (فؤاد، 2001، صفحة 61)

2-3-4 دور معلم اللغة العربية في تعليم الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

يكاد يجمع الكثير من الخبراء والمختصين في المجال الأدبي والتربوي النفسي على أنه لمعلم المرحلة الابتدائية دور كبير في اكتشاف التلاميذ الذين تظهر لهم ملامح الكتابة الإبداعية، وأن له دور كبير في تنميتها وتطويرها، وعليه فإنه من الضروري أن يلتزم بما يلي:

- توفير الجو الهادئ والآمن والدافئ للتلاميذ، وإتاحة لهم الفرصة للحوار والنقاش.
- إثراء البيئة الصفية بالخبرات المتنوعة سواء كانت لغوية أو ثقافية أو دينية وغيرها، مع إتاحة الفرصة لهم بالتفاعل معها. (لبواليز، 2004، صفحة 104)
- التعامل مع التلاميذ بأصالة.
- تفريد التعليم للتعرف على حاجات وميول ورغبات التلاميذ.
- إستخدام البرامج التعليمية المحوسبة لإتاحة الفرصة بإحداث التفاعل المباشر بين المتعلم والخبرات التعليمية. (عبيدات، 2012، صفحة 63)
- تشجيع فرص المشاركة والمنافسة بين المتعلمين لإثارة دافعية التفكير لديهم.
- تقبل الأنشطة والأفكار غير المألوفة وتعزيزها وعدم السخرية منها.
- تنمية حب الاستطلاع لدى التلاميذ. (الترتوري، 2006، صفحة 76)
- توفير الأنشطة الذهنية التي تتناسب والعمر العقلي والزمني للتلاميذ.
- أن تتناول أسئلة معلم اللغة العربية مستويات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- يجب أن تقدم التغذية الراجعة وتكون مشجعة على التفكير الإبداعي.
- اعتماد المصادر التعليمية في المدرسة لتفي باحتياجات التلاميذ.
- اعتماد كل أنواع الأسئلة سواء كانت وصفية أو تأملية أو علمية تثير تفكير التلميذ المتعلم.
- تعزيز الاستجابات الصحيحة و تجاهل الاستجابات الخاطئة. (قطامي، 2000، صفحة 478)
- يستطيع معلم اللغة العربية زيادة دافعية التلاميذ نحو الكتابة الإبداعية، من خلال تمكينهم من صياغة أهداف الموضوع بإتباع العديد من النشاطات خاصة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يترتب على معلم اللغة العربية توجيه انتباه التلاميذ المبدعين لموضوعات تهمهم وتطور قدراتهم ويستفيدون منها في حياتهم العملية، لأن الحاجة لإنجاز موجودة لدى كل الأفراد لكن بمستويات متباينة. (مقابلة، 2016، صفحة 137)

- ضرورة اعتقاد معلم اللغة العربية بأن تلاميذه يمتلكون خاصية مميزة وقوية في كتاباتهم، تعبر بصدق عن خصوصياتهم الاجتماعية والثقافية والوجدانية.
- على المعلم أن يكون صبورا في اكتشاف هذه الميزة، وأن يكون ماهرا في إخراجها للعلن.
- يحاول المعلم إثارة صوت التلميذ دون نقد، وبضبط نفس عالية، وبالمقابل يثني بكل صدق على تعبير التلميذ.
- على المعلم إخبار التلميذ بكل ما هو قوي وجميل في كتاباته، ويقنعه بذلك، ويصدقه القول في جمالها وقوتها وقيمتها.
- يشجع المعلم التلميذ للمزيد من الكتابة في هذا الاتجاه دونما اهتمام كبير بالجانب اللغوي.
- يثبت المعلم الأسلوب الكتابي المميز، ويقدم بالمقابل خيارات ليتشجع التلميذ على تجريبها، وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم تصحيح بعض الأخطاء الكتابية لتلميذه. (ياسين، 2018، صفحة 143)

تعد مسألة إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من المسائل الهامة في القطاع التعليمي خاصة وأنه معلم أهم المراحل القاعدية في التعليم، وهو معلم اللغة الأساسية لتدريس كل المواد الدراسية لهذه الفئة العمرية، والتي يتم فيها تأسيس وبناء الأطر العامة لجوانب شخصية التلميذ، والمرحلة الإبتدائية تعد المرحلة القاعدية لباقي المراحل التعليمية اللاحقة، إذ من خلالها يكتسب التلميذ مختلف المهارات اللغوية والمعرفية، والإجتماعية والثقافية والوجدانية، وفيها أيضا يتم اكتشاف التلاميذ المبدعين والمتميزين في مجال معين، فالأمر يتطلب تدريب وتنمية مختلف الإبداعات التي تظهر لدى التلاميذ في هذه المرحلة، بالإضافة إلى ذلك فالتلميذ في المرحلة الابتدائية يبدأ تكوين اتجاهاته وميوله نحو التعليم والتعلم. وتجدر الإشارة إلى ضرورة تجنب معلمي اللغة العربية الطريقة التقليدية في تقييم كتابات التلاميذ لأنها لا تراعي الجانب العاطفي والمشاعر التي يصدق في كتاباتها التلاميذ، وحتى يضمن معلم اللغة العربية للقدرة الإبداعية الاستمرار عليه أن يكون حذر جدا في تقييماته لكتابات التلاميذ، وعليه أن يقبل النصوص المكتوبة كما هي لا كما يجب أن تكون، وعبقرية وكفاءة المعلم وخبرته ضرورية في الإبقاء على أصل النص المكتوب، وإحداث التغيير المطلوب بكل سلاسة وحذر مع مراعاة التغييرات التي يحدثها التلميذ في كتاباته بعد قيامه بعمليات المراجعة النهائية.

2-4 استراتيجيات تعليم الكتابة الإبداعية:

قبل البدء بالكتابة يعلم المعلم تلميذ المرحلة الابتدائية مجموعة من الإستراتيجيات التي تساعده في الكتابة، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية العصف الذهني والتي سبق التطرق لها في فصل الألعاب التعليمية اللغوية، وإستراتيجية الأسئلة الصحفية، وإستراتيجية التلاعب بالمفردات، إستراتيجية الكتابة الحرة، وإستراتيجية العناقيد، إستراتيجية النهاية المفتوحة، إستراتيجية قوائم الكلمات، وأخيرا إستراتيجية تآلف الأشتات، وهذه الإستراتيجيات تسمح للتلاميذ بتطوير كتاباتهم الإبداعية ونتطرق لهذه الإستراتيجيات كل إستراتيجية منفردة كما يلي:

2-4-1 إستراتيجية الأسئلة الصحفية:

تعتمد إستراتيجية الأسئلة الصحفية على قيام التلميذ بسؤال نفسه مجموعة من الأسئلة قبل الكتابة في الموضوع بحيث يضع إجابة واضحة لكل سؤال، وهذه الإجابات تساعد التلميذ في كتابة موضوعه، ويمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو على شكل مجموعات، والأسئلة هي:

- لماذا أكتب؟ - أين أكتب؟
- ماذا أكتب؟ - لمن أكتب؟
- متى أكتب؟ - كيف أكتب؟

2-4-2 إستراتيجية التلاعب بالمفردات:

إستراتيجية التلاعب بالمفردات تعتمد على مجموعة من البدائل، تساعد التلميذ على الكتابة وهي:

- استبدل - تكيف
- عدل - استخدم
- تخلص من - اعد ترتيب

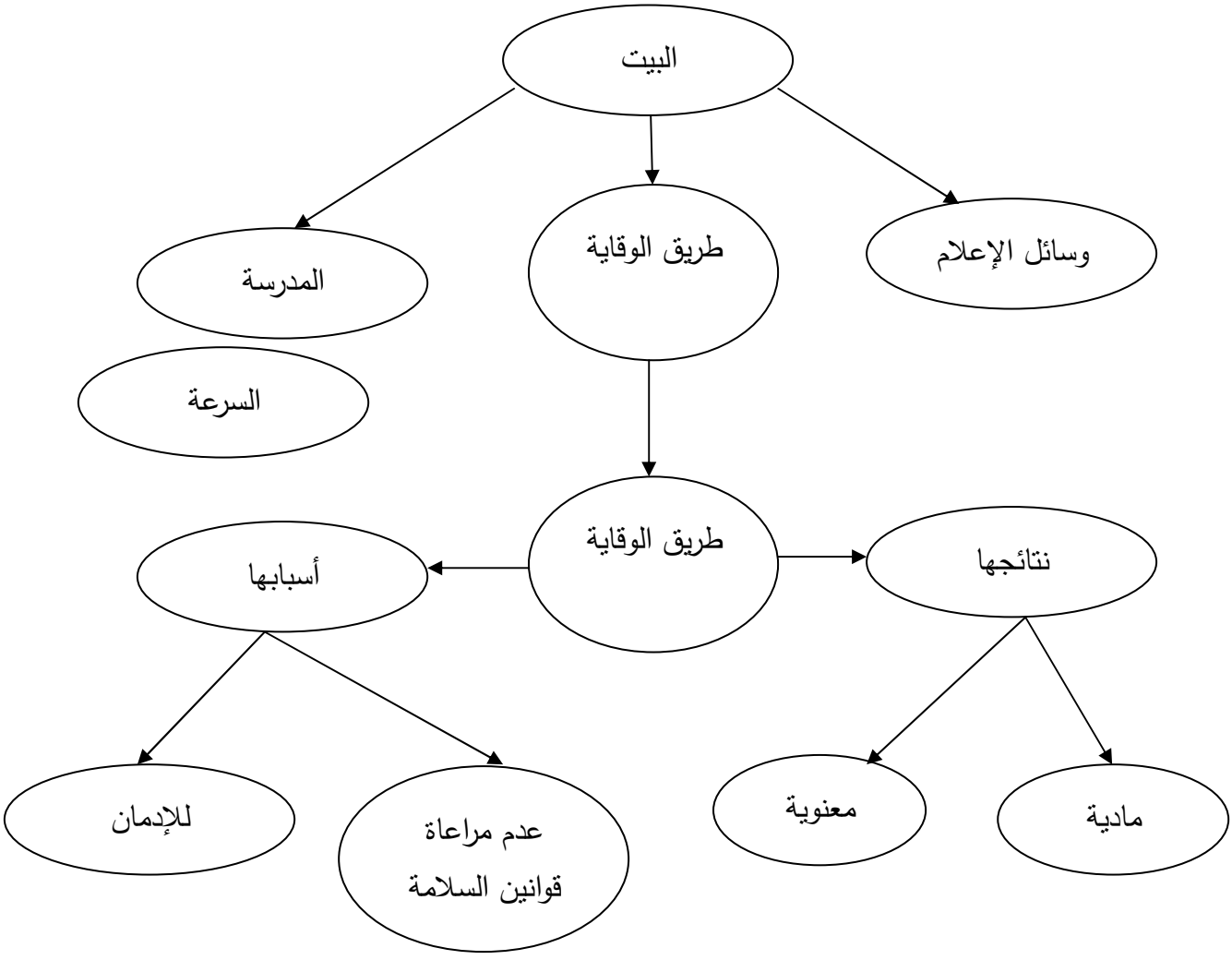
2-4-3 إستراتيجية الكتابة الحرة:

وهنا يكتب التلميذ لمدة محددة، دون الاهتمام بالقواعد، أو الأخطاء الإملائية، وهذه الإستراتيجية تساعد التلميذ على الطلاقة في الكتابة، والعمل على الكتابة دون توقف، وبعد أن يكتب التلميذ يقوم بمراجعة الموضوع من أجل تنقيحه من جميع الأخطاء.

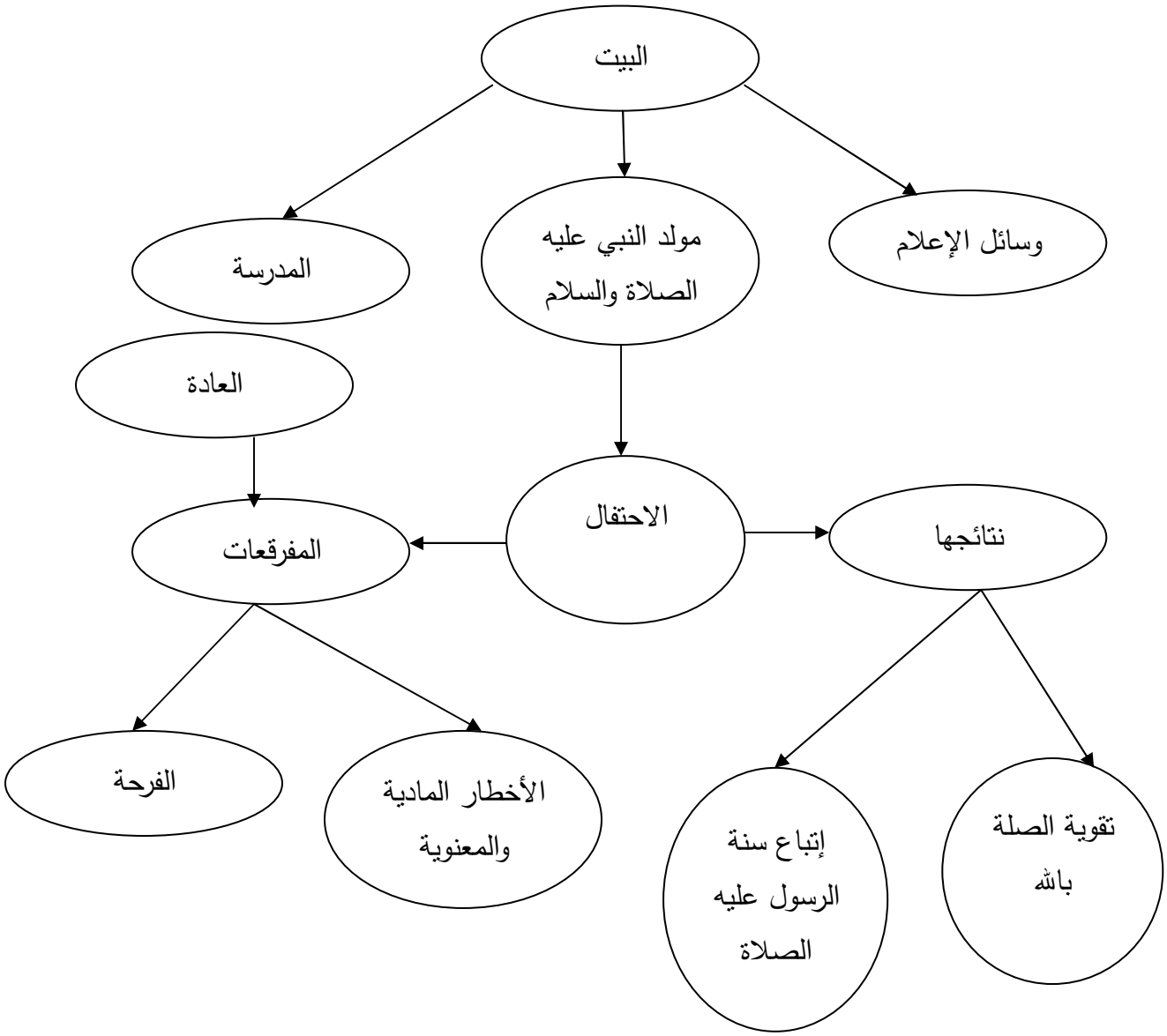
2- 4-4 إستراتيجية العناقيد:

تتم هذه الإستراتيجية من خلال كتابة العنوان وسط الصفحة وعمل دائرة حوله، وكتابة الأفكار والعبارات التي لها علاقة بالعنوان حول الدائرة، ورسم دائرة جديدة حول كل عبارة والتوصيل بينها وبين الدائرة الأولى بخطوط، ثم كتابة عبارات لها علاقة بالدوائر الجديدة. والشكل التالي يمثل نماذج لنوع من أنواع العناقيد. (خصاونة، 2008، الصفحات 71-72)

مثال أول: الكتابة عن حوادث المرور.



مثال ثاني: الكتابة عن الاحتفال بمولد النبوي الشريف.



المصدر: إعداد الباحثة

2-4-5 إستراتيجية النهاية المفتوحة:

من خلال إستراتيجية النهاية المفتوحة يعطي التلاميذ أسئلة وتمارين ذات أسئلة مفتوحة، هذه الأنشطة تسمح بخلق جو يستطيع التلاميذ من خلاله تطوير تفكير حر متفتح بعيد عن القيود والضوابط المصنوعة، وهذه الأسئلة تسهم في تطوير القدرة على الإجهاد والتأويل، وتقديم المقترحات والبدائل مما يساعد التلميذ في كتابته الإبداعية.

2-4-6 إستراتيجية قوائم الكلمات:

تستخدم قوائم الكلمات لتساعد التلاميذ في الكتابة، ولاسيما في مجال التصنيف، بحيث يمكن أن يضع الكلمات ذات البناء الواحد في قائمة، أو أن يضع المترادفات في قائمة وكذلك المتضادات.

2-4-7 إستراتيجية تآلف الأشتات:

تعنى إستراتيجية تآلف الأشتات ربط عناصر مختلفة لا يوجد بينها علاقة ظاهرية باستخدام فنون علم البيات ومنها المجاز، وفنون علم المنطق ومنها قياس التماثل أو التناظر، وتستخدم هذه الطريقة عمليتين أساسيتين وهما جعل المألوف غريبا، وجعل الغريب مألوفا ومن الأمثلة على التماثل:

- **التماثل المباشر:** قيام الإنسان البدائي بصنع شبكة صيد على غرار شبكة العنكبوت التي تصيد الذبابة.
- **التماثل الرمزي:** استخدام التشبيهات مثل رجل قوي كالصخر. وكثيرا ما تستخدم هذه الطريقة في اللغة العربية، ولاسيما في موضوع التماثل الرمزي، أي التشبيهات فهنا يقوم التلميذ بربط أمرين بينهم علاقة شبه في وجه أو أكثر، ويتم تطبيق الإستراتيجية كما يلي:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- يتم عرض نماذج من العلماء الذين توصلوا إلى اختراعات باستخدام هذه الطريقة، مثل نيوتن.
- يعطي التلاميذ تدريبات تنمي عندهم التعامل مع المألوف بشكل غريب والعكس، فبدلا أن يكتب القلم على الورقة هل تستطيع أن تجعل الورقة تكتب على القلم؟
- يطلب من التلاميذ من خلال هذه الطريقة أن يفكروا بطريقة عكسية، وأن يولدوا أفكار غير مألوف.
- يتم تدوين هذه الفكرة والاستفادة منها خلال الكتابة. (خصاونة، 2008، الصفحات 73-74)

وعليه فإن تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية الكتابة الإبداعية يتطلب إطلاع المعلم على مجموع الإستراتيجيات المناسبة لتعليمها ثم تدريب التلاميذ عليها، ورغم اختلاف الإستراتيجيات السابق ذكرها إلا أن كل إستراتيجية من شأنها العمل على تنمية مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية، من مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة التوسع، وحتى ولو كانت إستراتيجية معينة تنمي مهارة معينة إلا أنها في حقيقة الأمر تنمي باقي المهارات الأخرى، وذلك راجع إلى الارتباط القوي بين مهارات الكتابة الإبداعية، ومن ثم لا يمكن اعتماد إستراتيجية دون الأخرى ومن الضروري اختيار الإستراتيجية المناسبة بكل دقة.

3- مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

تظهر البوادر الأولى للتفكير الإبداعي في مرحلة ما قبل المدرسة، وإذا تمت رعاية الطفل في هذه المرحلة يتطور في المرحلة الإبتدائية خاصة في السنة الثالثة في مهارات لغوية ومنها مهارة الكتابة الإبداعية التي تحتوي على العديد من المهارات اختلف العلماء في تصنيفها وتعددها، ومن هذه التصنيفات نجد مهارة الطلاقة مهارة المرونة، إضافة لمهارة الأصالة، ومهارة التوسع، نأتي على تفصيلها:

3-1 مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية:

نتطرق تحت عنوان مهارة الطلاقة إلى مفهومها، أنواعها، تنميتها، ثم إجراءات تدريسها كما سيأتي:

3-1-1 مفهوم مهارة الطلاقة:

لتحديد مفهوم دقيق لمهارة الطلاقة يتطلب الأمر تعريفها، ثم ذكر المؤشرات السلوكية لمهارة الطلاقة ثم نتطرق أهميتها، فأهدافها في مجال الكتابة الإبداعية كما يلي:

- **تعريف مهارة الطلاقة:**

تعرف مهارة الطلاقة في التفكير من وجهة نظر المختصين والباحثين على أنها تلك المهارة العقلية التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أما من وجهة نظر الطلبة فهي تلك المهارة التي تجعل أفكار الطلبة تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن. (سعادة، 2003، صفحة 275)

وكذلك تعرف بأنها: "القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أة مشكلة، نهايتها حرة ومفتوحة". (الطيطي، 2007، صفحة 52)

وتعرف الطلاقة كمهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بأنها القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات أو الصور أو التعبيرات الملائمة عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وذلك ضمن فترة زمنية محددة. (ختاش، 2015، صفحة 127)

كما تعرف مهارة الطلاقة بأنها على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار وهذا يستلزم توافر المعلومات، والعمل في أجواء مناسبة. (خصاونة، 2008، صفحة 64)

وذلك يعني أن كتابة التلميذ المبدع في المرحلة الابتدائية تتميز بسهولة وسرعة وكمية إنتاج أفكار تكون لفظية وأدائية يمكن له اقتراحها بالنسبة لموضوع ما، شريطة أن تكون هذه الأفكار منسقة ومناسبة مع الموضوع محل الكتابة، وقد تكون نهاية كتابته حرة ومفتوحة.

➢ **المؤشرات السلوكية لمهارة الطلاقة:**

لمهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها يمكن ذكرها في النقاط التالية:

* تدعيم الفكرة أو الرأي بالمشاهد اللغوية المناسبة.
* تحديد جوانب القوة والضعف من حيث الشكل والمضمون.
* توظيف التصوير اللغوي في المكتوب.
* إبداء الرأي حول الأفكار المتطرق لها.

➢ **أهمية مهارة الطلاقة:**

تتمثل أهمية تدريس مهارة الطلاقة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية في كونها:

– تساعد مهارة الطلاقة التلميذ المبدع في الانتقال بيسر وسهولة من استحضار الأفكار المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وربطها بالموضوع المعروض للكتابة.

– التعامل السريع والسهل مع كل عقبة يجدها التلميذ عند كتابته أي موضوع.

– مهارة الطلاقة تجعل التلميذ المبدع قادر على الكتابة في مواضيع شتي مهما كانت صعوبتها، ومهما كانت مجالاتها، كالمواضيع الوجدانية، أو الاجتماعية، أو الثقافية.

– قدرة التلميذ على الكتابة في مواضيع حتى ولو كانت تفوق مستواه التعليمي.

➢ **أهداف مهارة الطلاقة:**

لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية أهداف معينة يسعي التلميذ المبدع إلى التجرؤ في الكتابة فيها بفنية عالية، وذلك بعد قيامه بالقراءات والمطالعات المتكررة والمتنوعة، وكذا تدريبه على ممارسة الأنشطة المختلفة، ويمكن تحديد أهدافها فيما يلي:

* قدرة التلميذ المبدع على توليد أكبر عدد من الاستجابات ذات علاقة وطيدة بموضوع الكتابة.
* قدرة التلميذ المبدع على اختيار الأفكار المناسبة لموضوع الكتابة من مجموع الأفكار الموجودة.
* من خلال مهارة الطلاقة يصبح التلميذ المبدع على درجة عالية من تطبيقها في مختلف كتاباته سواء كانت أفكار المواضيع التي يكتبها من صنع الخيال، أو لها ارتباط بالحياة والظروف الواقعية التي يعيشها.
* تمكن مهارة الطلاقة التلميذ من التوسع في كتاباته الإبداعية.

وعليه فمهارة الطلاقة تجعل التلميذ المبدع على درجة عالية من التنوع في مواضيع كتاباته ترتبط بمختلف مجالات الحياة، بشرط تحضيره وتدريبه الجيد والدقيق على الكتابة من خلال تعويد التلميذ على المطالعة الدائمة والمركزة وحل مختلف الأنشطة اللغوية مهما كانت صعوبتها.

3-1-2 أنواع مهارة الطلاقة:

لمهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية أنواع عديدة ومنوعة منها الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية، والطلاقة الإرتباطية، ونتطرق لكل نوع بشيء من التفصيل كما يلي:

- **الطلاقة اللفظية:** وتعني القرة والسرعة في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة، وهذه الكلمات تحتوى على حروف محددة، أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة. (المدهون، 2012، صفحة 28)

كما تعبر الطلاقة اللفظية على القدرة السريعة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة مع استحضارها بصورة مع الموقف التعليمي التعلمي، مثلا إعطاء أكبر عدد من الكلمات المؤلفة من أربع حروف تبدأ بالحرف"واو" مثلا: (وادي، وردي، واهم، وحشي، وفاء، واجب، وطني، واهم، وردة، وقفة، ورطة)، أو "باء" مثلا: (باب، بئر، بر، بحر، باخرة، برتقال) وغيرها.

مع الملاحظة بأن الطلاقة اللفظية تظهر بشكل واضح في مجالات العلوم الإنسانية والفنون. (العتوم، 2012، صفحة 256)

- **الطلاقة الفكرية:** والتي تعرف بطلاقة المعاني وتشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي لنوع معين من الأفكار في زمن محدد.

كما تدل الطلاقة الفكرية على إنتاج الأفكار المقابلة لمتطلبات معينة، والتي يتم الكشف عنها بإستخدام إختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة.

مع الإشارة أن طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية تظهر بصفة عالية في مجالات الفنون والآداب. (العزيز، 2009، صفحة 89)

- الطلاقة التعبيرية: هي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة والتي يتم التعرف عليها من خلال إختبارات تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نسق محدد لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات. (المدهون، 2012، صفحة 29)

- **الطلاقة الإرتباطية:** تعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة، مثل علاقة التشابه أو التضاد، وهي تتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم، فتكون

الأهمية في الطلاقة الإرتباطية في عدد الإستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن معين. (ختاش، 2015، صفحة 128)

3-1-3 تنمية مهارة الطلاقة:

باعتبار مهارة الطلاقة من المهارات العامة الواجب ظهورها بأشكالها المختلفة في الكتابة الإبداعية لدي تلميذ المرحلة الابتدائية خاصة إذا كان مبدعا، فمعلمهم عليه القيام بتدريبهم عليها من خلال أنشطته وألعاب تعليمية لغوية متنوعة، وفيما يلي عرض مجموعة من النقاط واجب على التلميذ المبدع التدرب عليها:

* يدرب التلاميذ المبدعين على توظيف مفردة معينة في أكبر عدد من الجمل المفيدة.
* يدرب التلاميذ المبدعين على تقديم أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة.
* يدرب التلاميذ المبدعين على كتابة ألفاظ مترادفة متعددة ومتنوعة في الموضوع.
* يدرب التلاميذ المبدعين على كتابة ألفاظ متضادة متعددة ومتنوعة في الموضوع.
* يدرب التلاميذ المبدعين على كتابة عدد من أوجه الشبه والاختلاف بين فكرتين.
* يدرب التلاميذ المبدعين على كتابة أكبر عدد من العناوين لفكرة واحدة.

4-1-3 إجراءات تدريس مهارة الطلاقة:

قبل أن يقوم المعلم بتدريس مهارة الطلاقة لتلاميذ المرحلة الابتدائية عليه القيام بأهم الخطوات المتمثلة في اختيار الموضوع المناسب أو الهدف المقصود أو المرغوب، وتسجيل الأفكار والسماح لها بإثارة أفكار أخرى جديدة ذات علاقة، وتقييم فاعلية الأعمال من حيث ما تم تحقيقه، وما لم يتم تحقيقه، وماذا يمكن فعله وبشكل مختلف في المرة أو المرات القادمة.

وبناءا عليه على المعلم القيام مختلف الإجراءات لتدريس مهارة الطلاقة التي تتجسيد مؤشراتها في الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية خاصة تلاميذ السنة الثالثة، وهذه الإجراءات تكون كالتالي:

- ✓ تعريف طلاقة التفكير بشكل دقيق للتلاميذ ومناقشة أهميتها معهم.
- ✓ مناقشة خطوات مهارة الطلاقة بشكل متعمق مع التلاميذ.
- ✓ اختيار موضوع هادف، بعد اختيار اثنين من التلاميذ، مع العمل على توليد استجاباتهم كالآتي:
  - قيام التلميذ الأول بتسجيل الأفكار المناسبة من التلميذ الثاني.
  - قيام التلميذ الأول بقراءة استجابات التلميذ الثاني.
  - إعطاء التلميذ الأول الوقت الكافي للتلميذ الثاني أن يضيف استجابات جديدة إلى القائمة.

ومثل هذا الإجراء يساعد التلميذ الثاني على التفكير بطلاقة أكبر إذا استطاع تسجيل هذه الاستجابات خلال قيامه بعملية التفكير، وتأخذ عملية التفكير شكلا أو نموذجا يتألف من قائمة يضع التلميذ فيها إشارة من الاستجابات المحددة مسبقا أو موقعا من مواقع الانترنت، أو رسما من الرسوم، مع إتاحة الفرصة للتلميذ الثاني لأخذ حاجته من الوقت لاستجابة أو التفكير.

✓ تبديل أدوار التلاميذ بحيث يقوم التلميذ الثاني بدور التلميذ الأول والعكس صحيح، كما جاء في النقطة السابقة.

✓ إذا واجه التلاميذ وجود صعوبة كبيرة في توليد الأفكار، فإنه لا بد من تشجيعهم على ضرورة استخدام الطرق التالية:

* العمل على قراءة قائمة الأفكار كلها.

* التركيز على الموقف التعليمي الصعب دون غيره.

* محاولة التفكير بهذا الموقف الصعب بطريقة جديدة ومكان مختلف ووقت جديد.

* ربط الموضوع المراد الكتابة فيه بالخبرات السابقة للتلاميذ.

* مراجعة الأفكار التي تم التوصل إليها من جديد.

* الاستمرار في المجادلة لكتابة الموضوع، أو الموقف الصعب دون توقف، فالكيف أو النوع هو المهم وليس الكم أو العدد، حتى يتم الوصول إلى الأفكار والحلول الأكثر ملائمة.

✓ مناقشة التلاميذ بالمعوقات أو الصعوبات الباقية من جهة وأنماط السلوك والأفكار التي تساعد في الوصول إلى الحل من جهة ثانية.

✓ عمل المعلم على تشجيع التلاميذ على المناقشات الجماعية التي ترتبط بطرق التفكير المتنوعة والمختلفة.

✓ الاستمرار في تنمية مهارة الطلاقة كلما تطلب الأمر ذلك، وبخاصية عن طريقة مشاركة التلاميذ في أنشطة متنوعة تتطلب منهم التفكير بطلاقة.

✓ تتم ممارسة مهارة الطلاقة بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة أو متوسطة العدد أو بمشاركة طلبة التلميذ جمعيا.

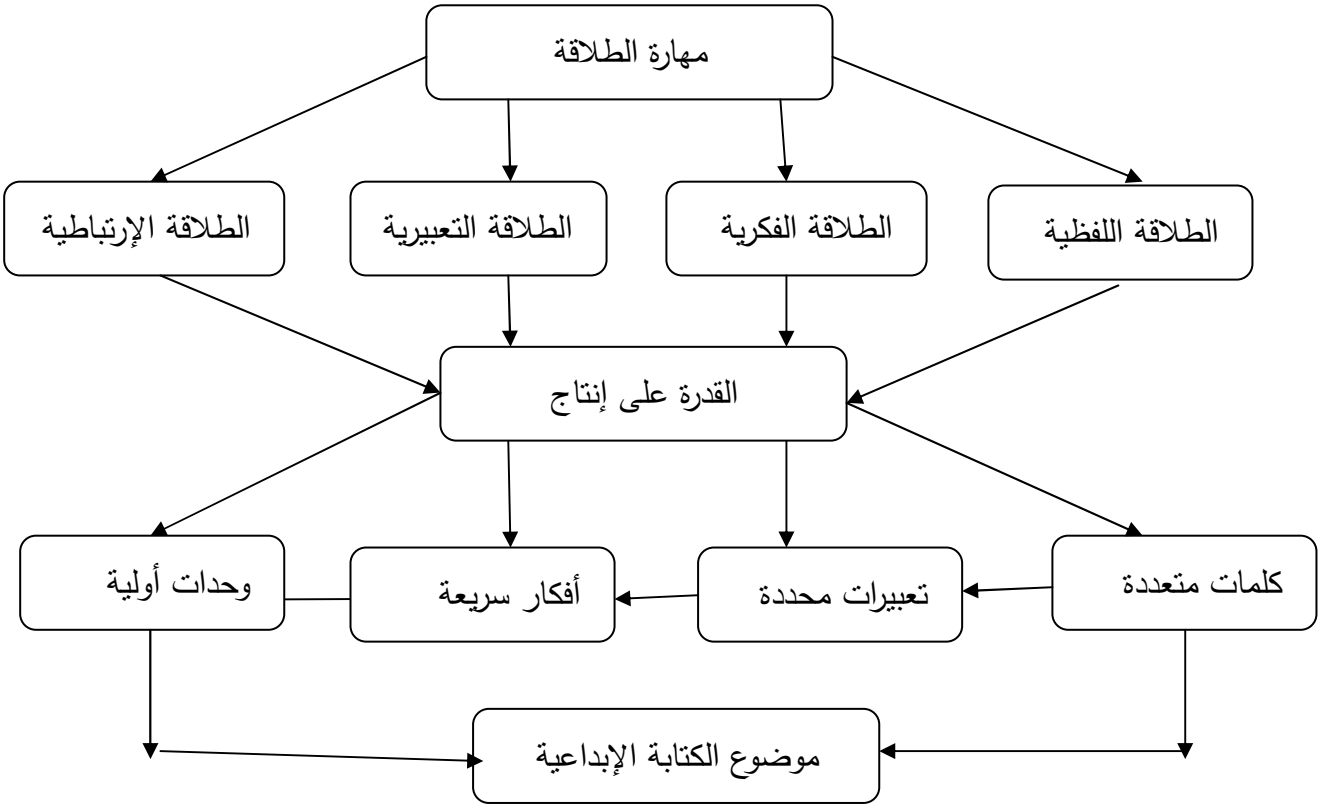
✓ الطلب من التلاميذ اختيار فكرة نوعية مهمة من أجل تشجيعهم على القيام بنمط النشاط الملائم لهم مثل كتابة قصة قصيرة، أو كتابة تعبير إنشائي. (سعادة، 2003، الصفحات 276-277)

ومما سبق نستنتج بأن الطلاقة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية ترتبط بشكل أساسي بقدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على توليد أفكار ومترادفات، صور وتعبيرات عن مشكلات في زمن محدد، وتضم الطلاقة اللفظية التي ترتبط أساسا بالكلمات، في حين الطلاقة التعبيرية ترتبط بالتفكير السريع في الكلمات

المتصلة والملائمة بموضوع الكتابة الإبداعية، أما الطلاقة الفكرية تعبر عن إنتاج أكبر عدد من التعبيرات تنمي نوع معين من الأفكار، في حين الطلاقة الإرتباطية تتعلق بالوحدات الأولية ذات الخصائص المعينة.

ومهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية يتم تنميتها وتطويرها لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية التي تظهر لديه بوادر التفكير الإبداعي من خلال تعويده وتدريبه على توليده عدد لا محدود من الأفكار، كما يدرب على الربط والتنسيق بين الأفكار، واستخراج أوجه الشبه والإختلاف بينها، كل هذا لا يتحقق إلا من خلال مجموع الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلم حتى يتمكن التلميذ من كتابة موضوعه بمجموعة متنوعة من الأفكار والآراء وتدعيمها بالشواهد، مع إثرائه بمجموعة من المترادفات والأضداد الذي يتعلمها التلميذ من خلال تدريبه على استخراج أكبر عدد من المترادفات والأضداد من نص القراءة، بالإضافة إلى استرجاعه مختلف المترادفات والأضداد التي تعلمها في نصوص القراءة السابقة أو تعلمها من خلال مختلف الأنشطة التدريبية المعدة لذلك.

الشكل رقم (16) يوضح "مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية "



المصدر: إعداد الباحثة.

3-2 مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية:

تعتبر مهارة المرونة من أهم مهارات الكتابة الإبداعية إلى جانب المهارات الأخرى، ولتوضيحها بشكل دقيق يجب التطرق إلى مفهومها، أنواعها، تنميتها، ثم إجراءات تدريسها كما سيأتي:

3-2-1 مفهوم مهارة المرونة:

لتحديد مفهوم دقيق لمهارة المرونة يتطلب الأمر تعريفها، ثم ذكر المؤشرات السلوكية لمهارة الطلاقة ثم نتطرق أهميتها، فأهدافها في مجال الكتابة الإبداعية كما يلي:

- **تعريف مهارة المرونة:**

تعرف مهارة المرونة على أنها:" الانتقال الملائم من وضع إلى آخر بسرعة معينة، كما تعني درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفا أو وجهة نظر معينة، وعدم التصلب والتشبث بوجهة نظر واحدة". (نايفة، 2001، صفحة 147)

كما يقصد بها القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين.

فهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وبالتالي المرونة عكس الجمود الذهني فتمثل الجانب النوعي لإبداع. (العتوم، 2012، صفحة 256)

كذلك تعرف بأنها:" قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة خلال فترة معينة من الزمن".

ومن الأمثلة على مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية نذكر:

- كتابة مقالا قصيرا لا يحتوي على أي فعل ماضي.
- التفكير في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لكتابة شعر معين.

وبالتالي الاهتمام هنا ينصب على تنوع الأفكار والاستجابات وليس على الكم كما في مهارة الطلاقة. (جروان، 2013، صفحة 79)

ومهارة المرونة غالبا ما تتم بعد عملية العصف الذهني التي دارت حول فكرة ما ثم العمل على تصنيف تلك الأفكار وترميزها من أجل تحديد الأفكار التي تناسب الموضوع المكتوب، وبالتالي يتبلور موضوع الكتابة الإبداعية في شقه المرتبط بمهارة المرونة من خلال نوعية أفكاره المطروحة التي تظهر في فترة زمنية قياسية بالمقارنة للكتابة العادية، إضافة إلى قدرة التلميذ المبدع بالانتقال بأفكاره وتوظيفها في مختلف الحالات والقضايا والظروف المحيطة.

➢ **المؤشرات السلوكية لمهارة المرونة:**

لمهارة المرونة في الكتابة الإبداعية مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها يمكن تحديدها في النقاط التالية:

* تقديم حلول واقتراح بدائل وإجراءات لمواقف كتابية متعددة.
* ترتيب أفكار النص بطريقة مغايرة.
* إعطاء عناوين مبتكرة ومفيدة.
* عرض المحتوى الكتابي بأسلوب جديد. (خصاونة، 2008، صفحة 65)

➢ **أهمية مهارة المرونة:**

تظهر أهمية مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي فيما يلي:

- زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية.
- السماح للتلاميذ بالإطلاع على وجهات النظر الأخرى.
- زيادة الأنشطة والتمارين الإبداعية.
- زيادة قدرة التلاميذ على تغيير اتجاه تفكيرهم من وقت لآخر.

➢ **أهداف مهارة المرونة:**

لمهارة المرونة أهداف تتحقق بعد انتهاء التلميذ المبدع من القيام بالأنشطة والقراءات المطلوبة عن مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

✓ يصبح التلميذ له القدرة على أن يزيد من عدد أنماط الاستجابات المطروحة.
✓ تتكون لدى التلميذ القدرة في النظر إلى ما هو أبعد من الكتابة الأولية المطروحة للنقاش.
✓ يكون التلميذ قادر على تطبيق خطوات مهارة المرونة للكتابة الإبداعية.
✓ يصبح قادر على مدى فاعلية مهارة المرونة بدقة وعالية. (سعادة، 2003، الصفحات 291-292)

ومما سبق يتضح بأن مهارة المرونة تهتم بنوع الأفكار المطروحة في موضوع الكتابة الإبداعية، ومن تم بعد قيام التلميذ المبدع بتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار من خلال تمكينه من مهارة الطلاقة، وبعد تدربه على مهارة المرونة يصبح قادر على اختيار الأفكار المناسبة للموضوع الكتابة، وهذا يدفعنا للقول بان مهارة المرونة ترتبط بمهارة الطلاقة، وتدريب التلميذ المبدع على مهارة المرونة يستوجب أولا تدريبه على مهارة الطلاقة لكي يتمكن من الكتابة بكل إبداع في أي موضوع.

3-2-2 أنواع مهارة المرونة:

ومهارة المرونة لها ثلاث صور تتعلق بكل من المرونة التلقائية، المرونة التكيفية، ومرونة الإعادة، نوضح كل صورة كما يلي:

- **المرونة التلقائية:**

المرونة التلقائية هي القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار، على أن تكون تلك الأفكار متنوعة، مع الإشارة أن القدرة يتم قياسها باختبار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين، ومن ثم نجد المبدعون لهم عشرات الاستخدامات على خلاف ذوى التفكير الجامد غير المرن فتكون استخداماتهم لغرض واحد أو غرضين فقط. (مصطفي، 2002، صفحة 56)

- **المرونة التكيفية:**

يقصد بالمرونة التكيفية القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد وإبداعي بعيدا عن النمطية التقليدية. (العتوم، 2012، صفحة 257)

- **مرونة الإعادة:**

مرونة الإعادة تعد نوع ثالث لمهارة المرونة في الكتابة الإبداعية وتتمثل في إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم معين، أو أفكار قديمة، وذلك من أجل معالجة مجموع المعيقات التي تصادف التلميذ المبدع في كتاباته. (سعادة، 2003، صفحة 291)

ويمكن التعرف على تمتع التلميذ المبدع بمهارة المرونة بمختلف أشكالها في الكتابة الإبداعية من خلال ما يلي:

- إذا أصبح التلميذ المبدع قادر على الربط بين الأجزاء المكونة لموضوعه بروابط مناسبة للسياق والمعني.
- كما يكون قادر على ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- وأيضا تكون له القدرة على الربط بين الجمل بأدوات الربط و حروف الجر المناسبة.
- يصبح التلميذ المبدع قادر على تقديم تفسيرات أو مبررات لفكرة معينة.
- تنمو لديه قدرة استخدام الألفاظ الواضحة الخالية من كل تعقيد.

3-2-3 تنمية مهارة المرونة:

يمكن تنميته لدي تلميذ السنة الثالثة إبتدائي مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية سواء كانت مرونة تكيفية، أو مرونة تلقائية، أو مرونة الإعادة من خلال ما يلي:

- إعطاء أمثلة متنوعة عن الموضوع.
- توفير وإيجاد مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهومين، استخدام وسائل توضيحية تعليمية فعالة.
- تنويع طرق تقديم المفاهيم الجديدة مع توفير أمثلة غير شائعة للمعلومات الجديدة.
- تطبيق المفاهيم والحقائق في المواقف غير المألوفة، والتنوع والتحوير في الأفكار بطريقة تتسم بالمرونة.
- عدم فرض الأفكار والآراء عند المناقشة والحوار مع إتاحة الفرصة للمتعلم ليعبر عن ذاته من خلال الحلول التي أقترحها وقدمها.
- تبادل الأفكار مع المتعلم حول الموضوعات التعليمية المتعددة، (حنان، 2017، صفحة 84)

3-2-4 إجراءات تدريس مهارة المرونة:

بعد تدرب التلاميذ على مهارة الطلاقة، وقبل أن يقوم بتدريسه لمهارة المرونة لتلاميذ المرحلة الابتدائية عليه القيام بأهم الخطوات المتمثلة في:

* جمع المعلم الأفكار التي تمت بعد عملية العصف الذهني والتي دارت حول موضوع ما أو قضية معينة، أو سؤال ما، أو مشكلة معينة.

* العمل على تصنيف هذه الأفكار وترميزها من أجل تحديد نمط التفكير الملائم لها والذي يمكن استخدامه معها.

* قيام المعلم بإضافة أفكار جديدة لأفكار من تلاميذ آخرين وذلك للحصول على نتائج جديدة.تشجيع المتعلمين على سؤال أنفسهم الأسئلة الثلاثة التالية:

** ماذا تم انجازه من أنشطة وأعمال عن مهارة المرونة؟

** ما الذي لم يتم إنجازه بعد؟

** كيف يمكن لكل تلميذ أن يقوم بالعمل بنفسه بطريقة جديدة في المرة القادمة أو المرات القادمة؟

وبعد قيام المعلم بهذه الخطوات عليه إتباع الإجراءات التالية لتدريس مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية بمختلف أشكالها وهي:

- تعريف مهارة المرونة تعريفا دقيقا ومناقشة أهميتها مع التلاميذ.
- العمل على إيجاد قائمة من الأفكار حول سؤال معين أو فكرة محددة أو مشكلة ما.

– تصنيف القائمة السابقة إلى مئات أو أصناف، والعمل على ترميزها، مع الملاحظة بان الهدف ليس العمل على إجبار تقسيم الفكرة إلى فئات، بل تسهيل مهمة الإبداع عن طريق زيادة مرونة التفكير.

– فحص فئات أو تصنيفات الأفكار وفقراتها المتعددة، والعمل على كتابة عبارات متنوعة كالتالي:

*– انظر إلى الأنماط الجديدة من الأفكار، وإعمل على جعل الموضوع أكثر خصوصية أو أكثر عمومية.

*– إعمل على تحديد فئات أخرى جديدة من الأفكار.

*– فكر بعمق في هذه الأفكار الجديدة، وكأنها في مكان آخر أو وقت آخر، أو من وجهة نظر تلميذ إلى وجهة نظر تلميذ آخر.

– يستخدم التلميذ تلك الأفكار من أجل تحديد القائمة الخاصة به، ثم يترك مجالا من الوقت قبل الوصول إلى خاتمة مرغوب فيها.

– إذا ظهر عجز لدى التلاميذ فعلى المعلم أن يطلب منهم القيام بالآتي:

–* نقل الموضوع الذي يناقشونه ذهنيا إلى وقت آخر أو مكان بخر أو موقف أخر.

–* قراءة القائمة الخاصة بالأفكار التي تم التوصل إليها بصوت مرتفع.

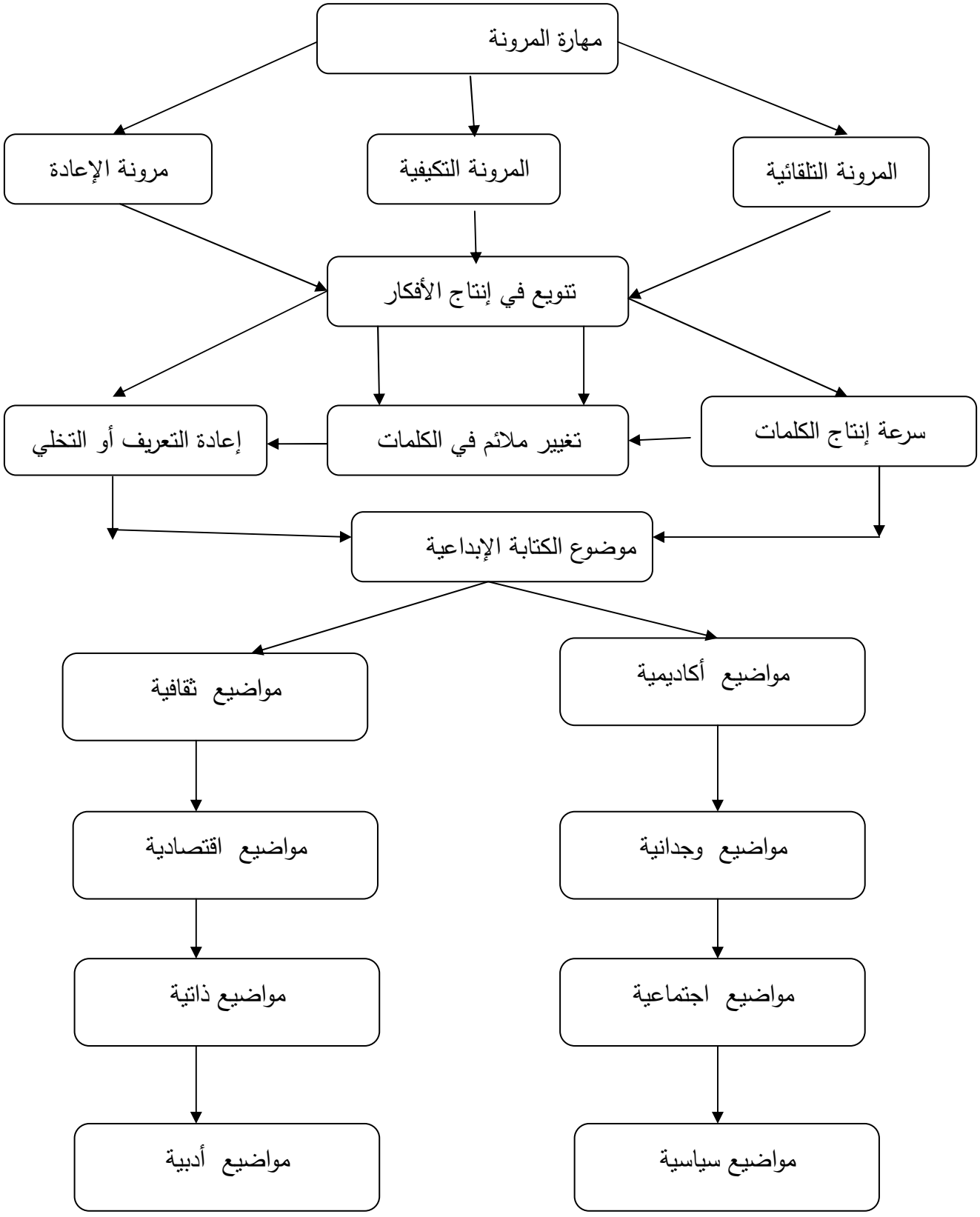
–* مناقشة التصنيفات الخاصة بالأفكار مع تلاميذ آخرين.

–* إعادة تلخيص الخطوات التي تمت لقوائم الأفكار المهمة، مع ضرورة القيام بمناقشتها بإسهاب مع التلاميذ، وذلك من أجل زيادة مرونة التفكير في مواضيع الكتابة الإبداعية. (سعادة، 2003، الصفحات 292–293)

ومما سبق نستنتج بأن المرونة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية ترتبط بشكل أساسي بقدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على التفكير بطرق مختلفة وإنتاج أفكار متنوعة، والنظر لموضوع الكتابة من أبعاد مختلفة، وتضم المرونة التلقائية التي ترتبط أساسا بسرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة، في حين المرونة التكيفية ترتبط بتغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها لموضوع الكتابة الإبداعية، أما مرونة الإعادة تعبر عن إعادة تعريف أفكار معينة أو التخلي عن الأفكار غير الملائمة لموضوع الكتابة الإبداعية.

ومهارة المرونة في الكتابة الإبداعية يتم تنميتها وتطويرها لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية التي تظهر لديه بوادر التفكير الإبداعي من خلال تدريبه على الربط المنطقي والتسلسلي لأجزاء الموضوع من مقدمة وعرض وخاتمة، كما يتم تدريبه على الربط المنطقي بين الأفكار والجمل، مع تقديمه لمختلف التفسيرات والمبررات لأفكاره، كل هذا لا يتحقق إلا من خلال مجموع الإجراءات التعليمية يقوم بها المعلم حتى يتمكن التلميذ من كتابة موضوعه بمجموعة متنوعة من الأفكار والآراء وتدعيمها بالشواهد، مع عرضه لأفكار المنتقاة بكل يسر ودقة.

الشكل رقم (17) يوضح "مهارة المرونة في الكتابة الإبداعية "



المصدر: إعداد الباحثة.

3-3 مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية:

تعتبر مهارة الأصالة من أهم مهارات الكتابة الإبداعية إلى جانب مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة التوسع، ولتوضيحها بشكل دقيق يجب التطرق إلى مفهومها، تنميتها، خطواتها، ثم إجراءات تدريسها في المرحلة الإبتدائية كما سيأتي:

3-3-1 مفهوم مهارة الأصالة:

لتحديد مفهوم دقيق لمهارة الأصالة يتطلب الأمر تعريفها، ثم ذكر المؤشرات السلوكية لها، ثم نتطرق إلى أهميتها، فأهدافها في مجال الكتابة الإبداعية كما يلي:

- **تعريف مهارة الأصالة:**

مهارة الأصالة تعني الجدة والتفرد أو الندرة والتفرد في السلوك، وهذه الندرة في النوعية السلوكية لممارسة الفرد لسلوك معين تعتبر من الخصائص الأساسية في السلوك الإبداعي له. (سعيد، 2009، صفحة 91)

فإذا أضيف الخيال المجدد بمعني التصرف بطريقة لا تخطر على بال أحد أي طريقة غير تقليدية وغير مكررة، عندئذ نكون أمام شخص أمتلك خاصيتين من خصائص الإبداع الأصيل هما الندرة والجدة. (إبراهيم، 2015، صفحة 124)

والجدة والتفرد يعتبران خاصيتان أساسيتان في وصف التلميذ بأنه مبدع أو غير مبدع في الكتابة، وتقاس درجة الأصالة بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة لدي الجماعة التي ينتمي إليها، فكلما زاد التكرار الإحصائي قلت درجة أصالة الفرد. (الفتاح، 2003، صفحة 55)

ومهارة الأصالة تبرز أكثر في مجالات عديدة منها: مجال إيجاد وظيفة أو وسيلة تكنولوجية جديدة، أو اختراع آلة جديدة أو جهاز جديد حتى ولو كان بسيطا في تركيبه أو شكله، أو تأليف قصة قصيرة أو رواية جديدة. (سعادة، 2003، صفحة 303)

ومنه نستنتج بأن مهارة الأصالة هي لب التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية، ومن أكثر الخصائص ارتباطا بهما، تعتمد على قيمة ونوعية الأفكار وجدتها، كما تشير إلى نفور المتعلم من تكرار ما يطرحه الآخرين من أفكار وآراء، وبذلك فمهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي هو الوصول لأفكار جديدة للغاية كثيرا ما يستخدم فيها التلميذ المبدع الخيال المتجدد حيث يطرح أفكاره بطريقة مختلفة عن الطرح الذي يقدمه أقرانه في نفس المستوى التعليمي، وبالتالي الأفكار تطرح بطريقة لا تخطر على بال باقي التلاميذ.

- **المؤشرات السلوكية لمهارة الأصالة:**

لمهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها يمكن تحديدها في النقاط التالية:

* إعادة صياغة النص أو بعض منه بقوالب جديدة.

* تقديم حلول غير مألوفة لموضوع ما أو مشكلة معينة.

* توقع نتائج، تقديم آراء، إعطاء أفكار غير مألوفة لمعني سبق التطرق له. (خصاونة، 2008، صفحة 64)

- **أهمية مهارة الأصالة:**

تظهر أهمية مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي فيما يلي:

– ضرورة تفكير التلميذ بطريقة أصيلة تساعده في العمل الجاد على البحث عن أفكار جديدة.

– تساعد التلميذ المبدع على كتابة أفكار مبتكرة بعيدة عن المألوف.

– تمكن التلميذ المبدع من الربط بين أفكار الموضوع بصورة جديدة.

– تمكن مهارة الأصالة التلميذ المبدع من توظيف القدرات العقلية من انتباه وإدراك ومعالجة للصور الذهنية بطريقة فنية متميزة، مع الاحتفاظ بها بكل يسر وسهولة وتنظيمها في البني المعرفية خاصة الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى.

– تساعد التلميذ المبدع على الالتزام بالموضوع والابتعاد عن الحشو. (بريكيت، 2014، صفحة 199)

- **أهداف مهارة الأصالة:**

لمهارة الأصالة أهداف تتحقق بعد انتهاء التلميذ المبدع من القيام بالأنشطة والقراءات المطلوبة عن مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

- ✓ يصبح التلميذ المبدع قادر على استخلاص الأفكار بطريقة متميزة .
- ✓ تتكون لدى التلميذ المبدع القدرة على إقتراح أفكار فريدة من نوعها.
- ✓ مهارة الأصالة تكون لدى التلميذ المبدع الجرأة في طرح كل الأفكار التي تدور في البنى المعرفية.
- ✓ يعالج التلميذ المبدع موضوعا ما أو قضية معينة بطريقة غير عادية أو غير مألوفة.
- ✓ توظيف التلميذ المبدع خيالاته المختلفة خاصة ما يعرف بالخيال المتجدد.
- ✓ تجعل مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية التلميذ قادر على تطبيق مختلف العمليات العقلية الخاصة بها، وأن يحكم على فاعليتها. (سعادة، 2003، صفحة 304)

3-3-2 تنمية مهارة الأصالة:

لتنمية مهارة الأصالة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي وبذلك تتطور لديهم الكتابة الإبداعية بصفة عامة نتبع ما يلي:

- عرض الأفكار أو الموضوع أو المفاهيم في صورة تتحدى فكر المتعلم وتتطلب حلولا جديدة.
- عرض الأفكار في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات. (العلي الجسماني، 1995، صفحة 92)
- مناقشة التلميذ ومحاورته لجعله يكتشف حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين.
- توجيه المتعلم للبحث عن حلول أخرى للمشكلات المطروحة.
- إعطاء تفسيرات غير مألوفة للرسوم والأشكال والبيانات.
- تشجيع الطفل المتعلم على إكتشاف تطبيقات جديدة لفكرة أصيلة. (أحمد، 2001، صفحة 94)
- الإهتمام بما يظهره المتعلم من إبداعات وأفكار أصيلة وتقديرها.
- إستخدام صيغ متنوعة لتقييم الأصالة لدى المتعلم مثل: إقترح، أستنبط . (حنان، 2017، صفحة 85)

3-3-3 خطوات مهارة الأصالة:

بعد تنمية مهارة الأصالة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، وقبل أن يقوم المعلم بتدريسها لهم عليه القيام بأهم الخطوات المتمثلة في:

* تحديد الأفكار أو المفهوم أو المشكلة، ثم الإشارة إليه بالتوضيح والتفصيل.
* توليد أفكار جديدة تدور حول الأفكار أو المفهوم المحددة من قبل.
* وصف الأفكار الناتجة عن ذلك باستخدام الوسائل التعليمية أو العرض الشفوي.
* تحديد الصفات أو الخصائص الحرجة لتلك الأفكار والمفاهيم.
* تطبيق العمليات الفكرية المكتسبة واختبار مدى فاعليتها عن طريق طرح الأسئلة التالية:
** ماذا تم انجازه من أنشطة وأعمال عن مهارة الأصالة حتى الآن؟ وما الذي لم يتم إنجازه بعد؟
** كيف يمكن لكل تلميذ أن يقوم بالعمل بنفسه بطريقة جديدة في المرة القادمة أو المرات القادمة؟

3-3-4 إجراءات تدريس مهارة الأصالة:

بعد قيام المعلم بتنمية مهارة الأصالة لدي التلاميذ المبدعين، وإتباعه مختلف الخطوات السابقة الذكر، يصل إل تدريسه لمهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية من خلال تتبعه الإجراءات التالية:

- تحديد معنى الأصالة ومناقشة مدى أهميتها في الكتابة الإبداعية.
- تشجيع التلاميذ على العمل بشكل فردي أو جماعي للبحث عن أفكار قديمة، أو إيجاد أفكار جديدة من خلال قائمة من الأفكار التي تم التوصل إليها سابقا.

– تشجيع التلاميذ في القسم ككل على المشاركة في الاستجابات الأصيلة، وتحليل خصائص الأصالة، مع وضع هذه الخصائص جميعا في قائمة شاملة بمشاركة التلاميذ أنفسهم.

– استخدام أسلوب متعدد الجوانب أو المجالات يهدف إلى تطوير الأفكار من ناحية، وطرح حلول متنوعة للمشكلات من ناحية أخرى، وتنمية جوانب الطلاقة والمرونة من أجل الوصول إلى الاستجابات الأصيلة.

– يطلب المعلم من التلاميذ اختيار أكثر الأفكار الأصيلة التي توصلوا إليها، مع توضيح الأسباب أو المبررات التي تقف وراء أصالتها، وذلك عن طريق طرح السؤال الآتي عليهم: وا الذي جعل هذه الفكرة أصيلة بالنسبة لكم؟ وكيف يمكن ربطها بالموضوع المطروح للنقاش؟

– تشجيع التلاميذ على التفكير في الخطوات التي استخدموها في الوصول إلى أفكارهم الأصيلة، ويمكن في هذا الصدد طرح الأسئلة التالية::

** من الذي أعطاك هذه الفكرة أو زودك بها؟

** هل فهمت شيئا معينا من إعطائك هذه الفكرة؟

** هل عملت على إدخال تغيرات على هذه الفكرة أو الأفكار المعطاة لك؟

** هل يمكن أن تقترح استخداما جديدا لهذه الفكرة؟

** هل يمكن لك أن تعمل على تعديلها؟

– مناقشة التلاميذ في أهمية التفكير والعمليات العقلية بالنسبة لهم، وأنه يمكن إعادتها مرات كثيرة.

– تشجيع التلاميذ والثناء عليهم كلما شاركوا في التوصل إلى أفكار أصيلة.

– إعادة تذكير التلاميذ بتعريف مهارة الأصالة وخطواتها وأهميتها من وقت لأخر، لتطبق بشكل صحيح.

– استخدام قائمة من الأفكار التي تم التوصل إليها من جانب التلاميذ في نشاط سابق تم استخدام أسلوب العصف الذهني فيه.

– تشجيع التلاميذ على النظر إلى الأفكار غير العادية أو الأفكار الذكية.

– تحليل خصائص أو صفات الأفكار التي تم تحديدها من أجل تمييزها عن الأفكار غير الأصيلة.

– تشجيع التلاميذ على استنباط معلومات جديدة من المعلومات التي بين يديه والتي ستمثل في هذه الحال وأفكارا أصيلة، وتزويد المعلم التلاميذ بقائمة لموضوعات جديدة، مع تشجيعهم على البحث فيها.

– تحديد مثال دقيق عن فكرة أصيلة، مع التوضيح الوافي للتلاميذ عن المبررات أو الأسباب التي تجعل من هذه الفكرة أصيلة.

ومما سبق نستنتج بأن الأصالة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية ترتبط بشكل أساسي بقدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على استخدام التفكير فيها بطرق واستجابات غير عادية، أو فردية من نوعها، بمعنى التلميذ المبدع لا يكرر أفكار الآخرين،فتكون أفكارا جديدة وخارجة عما هو شائع أو تقليدي ، و مهارة الأصالة في يتم تنميتها وتطويرها لدى التلميذ من خلال تدريبه على كتابة أفكار مبتكرة، والربط بينها بصورة جيدة مع التزامه بدقة الموضوع، كل هذا لا يتحقق إلا من خلال مجموع الإجراءات التعليمية التعلمية.

3-4 مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية:

تعتبر مهارة التوسع من أهم مهارات الكتابة الإبداعية إلى جانب مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة السابق ذكرها، ولتوضيحها بشكل دقيق يجب التطرق إلى مفهومها، تنميتها، خطواتها، ثم إجراءات تدريسها في المرحلة الإبتدائية كما سيأتي:

3-4-1 مفهوم مهارة التوسع:

لتحديد مفهوم دقيق لمهارة التوسع يتطلب الأمر تعريفها، ثم ذكر المؤشرات السلوكية لمهارة التوسع ثم نتطرق أهميتها، فأهدافها في مجال الكتابة الإبداعية كما يلي:

- **تعريف مهارة التوسع:**

تعرف مهارة التوسع أو مهارة الاهتمام بالتفاصيل كما تعرف أيضا بمهارة الإفاضة والتي تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، أو حل لمشكلة معينة، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها. (فتحي عبد الرحمان جروان،2008، ص79)

كما تعرف أيضا بقدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما، تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى، وبالتالي فهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لأفكار معطاة، وتتضمن هذه المهارة التفكيرية الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي إلى زيادة جديدة، أي مد الخبرة أو المسافة المعرفية لدى المتعلم، فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق وتكامل الفكرة. (عدنان يوسف العتوم،2012، ص257)

وكذلك تعرف بمهارة التوضيح وتعرف بأنها: "قدرة التلميذ على إضافة أفكار جديدة، من أجل تجميل فكرة معينة، وزخرفتها، والمبالغة في ذكر تفاصيلها، وجعلها أكثر جمالا، عن طريق التعبير عن معانيها بكل إسهاب وعمق وتكامل". (ثناء، 2008)

ويلاحظ بأن مهارة التوسع تعمل على جعل التلميذ المبدع يدرك جوانب النقص في وقت زمني محدد، وأنها تعمل على جعله يدرك العيوب الدقيقة، مع القدرة على زيادة البدائل من أجل التعمق في الموضوع المطروح، ومهارة التوسع تجعل التلميذ المبدع قادر على جعل التلميذ يبحث عن جوانب النقص في الموضوع وإضافة افتراضات تكميلية وحلول جديدة، ومن ثم فمهارة التوسع يتم التعبير عنها بمجموعة من المهارات التي توضح جانب الممارسة في الكتابة الإبداعية، فيتم ترجمتها إلى مجموعة من المواقف، التي تحث التلميذ على الإضافة، وتثير دافعيته، ومن خلالها يتم قياس تلك المهارات في الكتابة الإبداعية بمجموعة من الأدوات المخصصة لذلك.

- **المؤشرات السلوكية لمهارة التوسع:**

لمهارة التوسع في الكتابة الإبداعية مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها يمكن تحديدها في النقاط التالية:

* توليد فكرة جديدة ذات صلة وعلاقة بفكرة مطروقة، اقتراح حلول لمشكلة ما.
* تقديم بدائل مقترحة حول القضية موضوع الإنتاج الكتابي. (خصاونة، 2008، صفحة 65)

- **أهمية مهارة التوسع:**

تظهر أهمية مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي فيما يلي:

- تعتبر مهارة التوسع أو التفاصيل الزائدة أو الإفاضة عنصرا من عناصر التفكير الإبداعي.
- تمكين التلاميذ من تحسين و تطوير الأفكار.
- تعمل على تدريب التلاميذ على إعادة صياغة و إعادة تنظيم ترتيب الأفكار.
- العمل على تزيين وتجميل مجموع الأفكار التي تم توليدها.
- تسمح للتلاميذ بإضافة معلومات وأفكار تفصيلية.

- **أهداف مهارة التوسع:**

لمهارة التوسع أهداف تتحقق بعد انتهاء التلميذ المبدع من القيام بالأنشطة والقراءات المطلوبة عن مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

- ✓ يصبح التلميذ المبدع قادر على أن يوضح ويفسر الأفكار والاستجابات الإبداعية.
- ✓ يعمل التلميذ المبدع على تقييم استخدامه لمهارة التوسع.
- ✓ يتمكن التلميذ المبدع على تطبيق مهارة التوسع بشكل سليم في مختلف مواضيع الكتابة الإبداعية.
- ✓ يزيد من عدد الأفكار والاستجابات لتوضيح فكرة أو مفهوم كلمة. (سعادة، 2003، صفحة 314)

وفي هذا المقام يمكن القول بأن مهارة التوسع تظهر بشكل أكبر في مجال التعبير الكتابي في اللغة العربية خاصة إذا كان الموضوع كتابة قصة خيالية ومحاولة إعطاء تفصيلات كثيرة عن جوانبها الواسعة أو كتابة رواية حادث وقعت أمام الناس، أو كتابة يوميات التلميذ، أو طلب المعلم من التلاميذ كتابة حالته الإجتماعية التي تعيشها التلميذ، فمن خلال مهارة التوسع يقوم التلميذ المبدع بتغيير وقائع حالته حيث أنه إذا كان يعيش وضعية إجتماعية قاسية فيها معانات وآلام ففي كتاباته يقوم بتغيير كل ذلك من خلال طرح أفكار مغايرة كثيرا لواقعه المعاش، حيث يستخدم الخيال وذلك يكون بالنسبة له شفاء ودواء للآلام التي يعيشها، ويقدم الحياة التي يرغب فيها.

3-4-2 تنمية مهارة التوسع:

يمكن تنميته لدي تلميذ السنة الثالثة إبتدائي مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية من خلال:

- يتدرب التلميذ المبدع على استخدام الصور الخيالية دون تكلف.
- يتدرب التلميذ المبدع على تنوع الأدلة والشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والأدب العربي.
- يتدرب التلميذ المبدع على الإفاضة في الأفكار الثانوية وزيادة تفصيلاتها أثناء الكتابة.
- يتدرب التلميذ المبدع على تقديم أمثلة موضحة للفكرة. (بريكيت، 2014، صفحة 199)

3-4-3 خطوات مهارة التوسع:

بعد تنمية مهارة التوسع لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، وقبل أن يقوم المعلم بتدريسها لهم عليه القيام بأهم الخطوات المتمثلة في:

* اختيار فكرة ما أو كلمة معينة أو مفهوم من أجل زيادة التوضيح أو التوسع في الحديث عنه.
* إضافة تفصيلات وتوضيحات والعمل على تزيينها وتجميلها، وجعلها أكثر سهولة ويسر.
* إخراج الفكرة ما أو الكلمة معينة أو المفهوم في إطار أو قالب من بنات فكر التلميذ.

3-4-4 إجراءات تدريس مهارة التوسع:

بعد قيام المعلم بتنمية مهارة التوسع لدي التلاميذ المبدعين، وإتباعه مختلف الخطوات السابقة الذكر، يصل إل تدريس مهارة التوسع في الكتابة الإبداعية من خلال تتبعه الإجراءات التالية:

- تعريف مهارة التوسع ومناقشة مدى أهميتها في الكتابة الإبداعية مع التلاميذ.
- اختيار المعلم لكلمة ما ولتكن (الطائرة) مع ضرورة كتابتها على السبورة.
- أن يخبر المعلم تلاميذه استخدام مهارة التوسع من أجل توضيح الحديث عن كلمة (الطائرة).
- يوجه المعلم الحديث إلى تلاميذه قائلا: "استخدموا خيالكم عن صورة الطائرة".

ثم يضيف قائلا: "اخبروني المزيد عن تلك الطائرة من حيث أوصافها ولماذا تستخدم؟

وما مجالات استخدامها؟

وما لونها أو الألوان التي تظهر فيها؟

وما الشيء الذي تشبهه؟

وهل هناك شيء غير عادي في الطائرة؟

- أن يطلب المعلم من تلاميذه المشاركة في خيالهم عن الطائرة من خلال الصور.
- يوجه المعلم الحديث إلى تلاميذه قائلا: "على كل واحد منكم أن يتذكر الطائرة،

وأن يتخيل من جديد،

وأن يضيف المزيد من الوصف،

وإذا وصل أي منهم إلى طريق مسدود، فعليه أن يقول لهم: "على كل تلميذ أن يفكر في طريقة لتزيين هذه الطائرة من الداخل، وتحديد الشخص الأفضل الذي يمكن له أن يقودها، مع تزيينها وزركشتها من الخارج كذلك"

– يطلب المعلم من التلاميذ أن يشتركوا مع بعضهم في أفكارهم الجديدة.

– إعادة تلخيص الأفكار السابقة ومناقشة الخطوات والإستراتيجيات التي تعمل على تطوير التفكير.

– مناقشة الأوقات الملائمة للتوسع والتوضيح، والأوقات المرغوب فيها والأوقات غير المرغوبة حتى يتجنبها المعلم والتعلم على حد سواء ويتفاداها.

ومما سبق نستنتج بأن مهارة التوسع أو التفاصيل الزائدة أو التوضيح مهما كانت تسميتها فهي كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية ترتبط بشكل أساسي بقدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على استخدامها من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية، أو أسلوب موضوع الكتابة الإبداعية، ثم المبالغة في التفصيل من أجل التبسيط وجعل الأفكار أكثر يسرا للفهم، وجعلها أكثر فائدة وجمالا ودقة، وذلك عن طريق التعبير عن معانيها بإسهاب وتوضيح.

ومهارة التوسع في الكتابة الإبداعية يتم تنميتها وتطويرها لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية التي تظهر لديه بوادر التفكير الإبداعي من خلال تدريبه على استخدام التصورات الذهنية التخيلية إلى الأفكار المطروحة، مع تدريبه على استخدام الأساليب الإنشائية أو الخبرية بكل إتقان ومعايير معتمد عليها، وكذلك ضرورة تدريبه على استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية حتى ولو كانت في صورة بسيطة، ولابد من تدريبه على فنيات استخدام الأدلة والشواهد في الفقرات المناسبة، كما لا يمكن أن ينسي المعلم ويدربه بكل مصداقية على إتباع خطوات مهارة التوسع على اعتبارها من أهم مهارات الكتابة الإبداعية.

كل ذلك لا يتحقق إلا من خلال مجموع الإجراءات التعليمية التدريبية التي يقوم بها المعلم حتى يتمكن التلميذ من كتابة موضوعه الإبداعي بمجموعة متنوعة من الأفكار والآراء وتدعيمها بالشواهد، مع عرضه لأفكار المنتقاة بكل يسر ودقة، مع تقديمه للعديد من التفصيلات لكل جزئيات موضوعه، وذلك يتحقق من خلال التدريب المستمر والمتنوع على مختلف الأنشطة والألعاب التعبيرية والتي من خلالها يسترجع التلميذ المبدع خبراته ومعارفه السابقة التي تعلمها سواء في نفس السنة أو في السنوات التعليمية السابقة الرسمية وغير الرسمية وهذه الأخيرة متمثلة في رياض الأطفال الذي بدوره يعمل جاهدا على تنمية التفكير الإبداعي عامة والكتابة الإبداعية خاصة من خلال مجموع البرامج التعليمية المتنوعة والغنية بالمعارف والمعلومات الهادفة في الأساس إلى تنمية مختلف المهارات المعرفية للتلميذ بدأ بالمهارات المعرفية الدنيا التي تتجسد في الحفظ والاسترجاع والتي بدورها يتم تعليمهما من خلال استراتيجيات التلقين، وصولا إلى المهارات المعرفية العليا والتي تتجسد في التحليل التركيب والاستنتاج وصولا إلى الإبداع الذي يعد من أرقى المهارات والعمليات العقلية المعرفية.

ومما سبق في عنصر مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي نستنتج بأن الكتابة الإبداعية كمظهر من مظاهر التفكير الإبداعي تتكون من عناصر ومهارات أساسية تتمثل في مهارة الطلاقة والتي تركز على كمية الأفكار التي يقوم التلميذ المبدع بتوليدها في مواقف مختلفة، ، في حين مهارة المرونة تركز أساسا على تقديم أفكار ذات نوعية، فتركز على تنوع الأفكار والاستجابات مع أنها تتميز بنفور المتعلم من أفكاره وتصوراته عكس مهارة الطلاقة، أما مهارة الأصالة فهي تعتمد على الجدة والتفرد في الأفكار والحلول والبدائل المقترحة لحل مشكلة ما أو كتابة موضوع معين، في حين مهارة التوسع أو ما يعرف بمهارة التفاصيل الزائدة أو ما يعرف أيضا بمهارة الإفاضة أو مهارة التوضيح والتي تهتم بإنتاج وإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو مشكلة ما ومن ثم فهي ليست صفة مطلقة وإنما محددة في إطار الخبرة ذاتية للتلميذ، وتعتمد على نفور المتعلم مما يفعله الأخريين.

مع الملاحظة أن تدريب التلميذ المبدع على مهارة الطلاقة على توظيف مفردة معينة في أكبر عدد من الجمل المفيدة، وتدريبه على تقديم أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة، كذلك يدرب على كتابة ألفاظ مترادفة أو متضادة متعددة ومتنوعة في الموضوع، كما يدرب التلميذ المبدع على كتابة عدد من أوجه الشبه والاختلاف بين فكرتين، وأيضا يدرب على كتابة أكبر عدد من العناوين لفكرة واحدة.

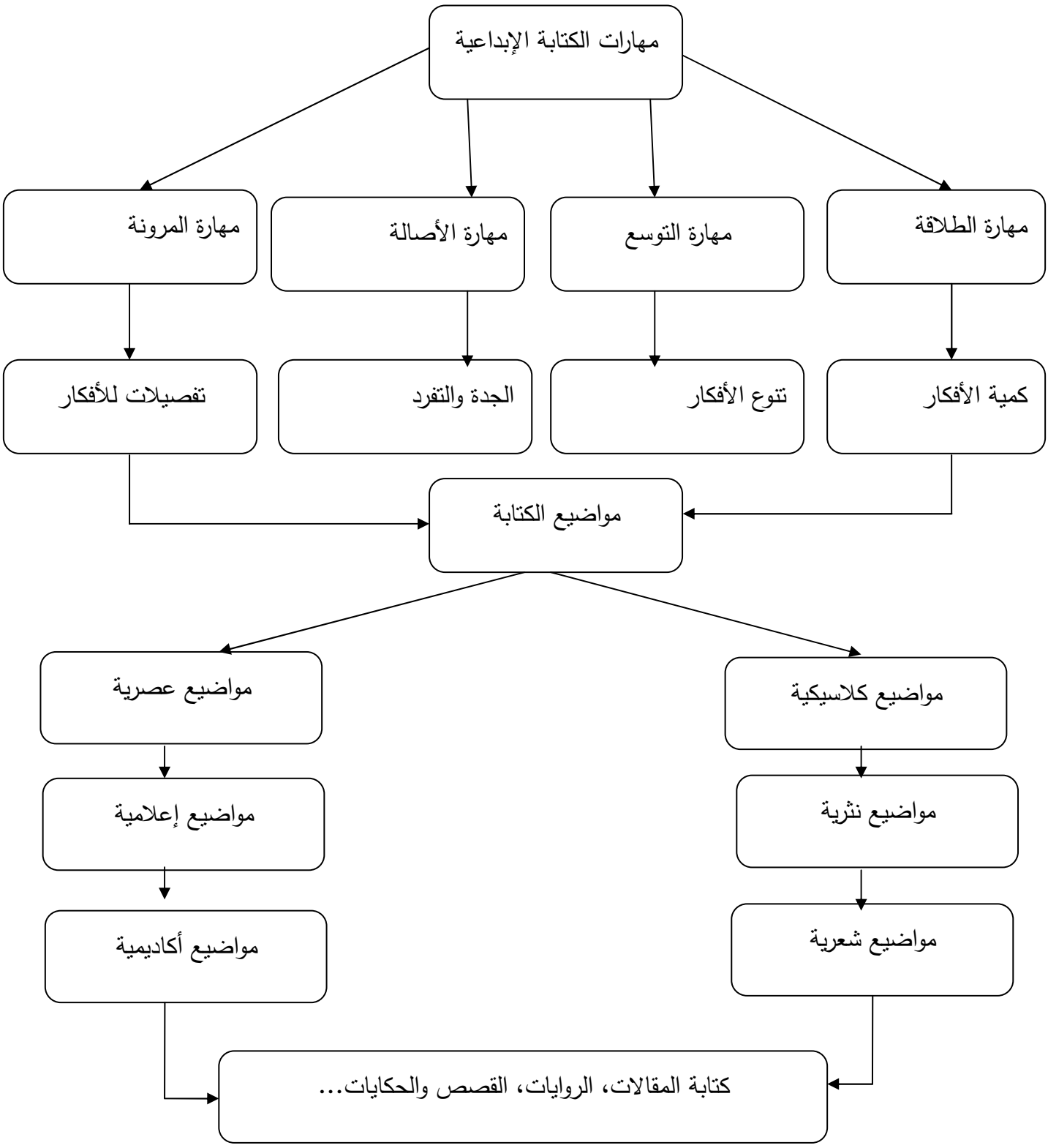
وكما يدرب التلميذ المبدع يؤدي بالضرورة إلى تدريبه على مهارة المرونة من خلال جعله قادر على الربط بين الأجزاء المكونة لموضوعه بروابط مناسبة للسياق والمعني، كما يتدرب على ترتيب الأفكار وتسلسلها، وأيضا ينمى القدرة على الربط بين الجمل بأدوات الربط و حروف الجر المناسبة، كما يدرب التلميذ ليصبح قادر على تقديم تفسيرات أو مبررات لفكرة معينة، بالإضافة إلى تدريبه على قدرة استخدام الألفاظ الواضحة الخالية من كل تعقيد.

أما تدريب التلميذ المبدع على مهارة الأصالة يكون من خلال تدريبه على ضرورة تفكيره بطريقة أصيلة تساعده في العمل الجاد على البحث عن أفكار جديدة، وتساعده على كتابة أفكار مبتكرة بعيدة عن المألوف، كما يدرب على الربط بين أفكار الموضوع بصورة جديدة، وأيضا يتم تدريبه على الالتزام بالموضوع محل الكتابة بكل دقة وتحديد مع ابتعاده عن الحشو والأفكار الجانبية.

أما مهارة التوسع فيتم تدريب التلميذ المبدع عليها ليصبح قادر على استخدام الصور الخيالية دون تكلف، وقدرته على تنوع الأدلة والشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والأدب العربي، كما يدرب على الإفاضة في الأفكار الثانوية وزيادة تفصيلاتها أثناء الكتابة.

وما يمكن قوله هنا بضرورة الارتباط الوثيق بين كل هته المهارات، وذلك من أجل قدرة تلميذ السنة الثالثة إبتدائي على كتابة موضوع جديد ومتفرد، متنوع الأفكار والآراء، مدعم بالشواهد والأدلة المناسبة، مع قدرته على إعطاء أكثر تفصيلات وإضافات لأفكار موضوعه.

الشكل رقم (18) يوضح" مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي"



المصدر: إعداد الطالبة.

4- المقاربات النظرية للكتابة الإبداعية:

كثير من المفكرين التربويين والنفسانيين اهتموا بالتنظير لكل مفهوم تربوي سلوكي، وذلك لأجل وضعه في المسار العلمي الصحيح والاستفادة منه في الواقع التربوي التعليمي، والكتابة الإبداعية كغيرها من المفاهيم التربوية التي ارتبطت بالإبداع والتفكير الإبداعي الذي أسس له بمختلف النظريات والإتجاهات التربوية الكلاسيكية والحديثة، ومن خلال هذا الطرح نحاول تقديم أهم المقاربات من سلوكية، ومعرفية، والتحليل النفسي، وإجتماعية كما يلي:

4-1-المقاربة النظرية السلوكية للكتابة الإبداعية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية السلوكية للكتابة الإبداعية تقديم المقاربة النظرية السلوكية والإبداع، ثم إسقاط رؤية النظرية السلوكية للإبداع على الكتابة الإبداعية كما يلي:

4-1-1 النظرية السلوكية والإبداع:

تستند المقاربة النظرية السلوكية على العديد من المفاهيم التي أصبحت اليوم أساسية في المنهاج التعليمي بصفة عامة، والمنهاج التعليمي الخاص بالمرحلة الإبتدائية بصفة خاصة، والتي على أساسها يتم تفسير مفهوم الإبداع وعليه يتم تفسير الكتابة الإبداعية ومن بين هذه المفاهيم:

- ✓ تشكيل السلوك أو التعلم يتطلب عملية ارتباط تحدث بين المثير والاستجابة
- ✓ التعلم الإجرائي القائم على فكرة التعزيز وهو أحد أهم الشروط الأساسية التي تشكل السلوك وتضبطه وتعدله. (محمد م.، 1996، صفحة 93)
- ✓ يفضل الممارسون السلوكيون استخدام تقنيات التعزيز الإيجابي والمستمر في تعديل سلوك التلاميذ وتعليمهم فهو يعد بمثابة تعزيز تثبيتي حيث يقوم بتثبيت الاستجابة في التعليم المدرسي.
- ✓ ضبط المثير يؤدي إلى ضبط السلوك أو التعلم كما أن ضبط الاستجابة يؤدي إلى تحديد عملية التعلم كأن يقوم الفرد باستجابة واحدة نحو مثيرات مختلفة وهذا ما يطلق عليه بالتعميم.
- ✓ قدرة المتعلم على الإشارة باسم واحد إلى مثيرات متنوعة تتسم ببعض الصفات المشتركة كان يستجيب بلفظ (طير) للإشارة إلى جميع الحيوانات ذات الأجنحة.
- ✓ كما أعطى السلوكيين أهمية للتعزيز قالوا بأهمية العقاب ودوره في تكوين السلوكيات لدى المتعلمين (وآخرون ق.، 2010، صفحة 168)

وبناءا على المفاهيم الأساسية للسلوكيين يرى "كروبلي" وهو أحد ممثلي النظرية السلوكية الذين حاولوا دراسة الإبداع وفق الخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الحقيقة مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات.

ويعرف "واطسون" التفكير الإبداعي بأنه تفكير غير معتاد يحدث حينما يندمج المرء في حل مشكلة معينة جديدة، ويكون هناك في البداية عدد من محاولات التعلم، وفيه يصل المرء إلى تكوينات جديدة كالقصيدة أو اللوحة الفنية أو الفرض العلمي، ويتم الوصول عن الإستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات والتعبير عنها حتى نصل إلى نمط جديد. (الكيناني، 2011، الصفحات 54-55)

ولقد ظهرت نظريات مختلفة في الإطار العام للسلوكية حول التفكير المبدع وعملياته وشكل ظهوره ومن هذه النظريات:

❖ نظرية الإرتباطات:

انسجاما مع النظرية الإرتباطية التي مثلها "ميدنيك" ظهر ضمن السلوكية مفهوم الاشتراط الإجرائي "لسكينر" أن الطفل يصل إلى استجابات مبدعة من خلال "الإرتباطات"، عبر تكوين الإرتباط بين المثير والإستجابة ويتم ذلك عن طريق تعزيز الإستجابات المرغوب بها، واستبعاد تلك غير المرغوبة، أي أن الطفل لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو تجاهل الأداء والسلوكات التي يقوم بها.

❖ نظرية العمليات الوسطية:

رغم تأكيد "كروبلي" في دراسته للإبداع على أساس المثير والاستجابة متجاهلا الفرد كعنصر هام، مما جعلها تظهر كعنصر سلبي، وهي بهذا لم تجد الدعم والقبول الكافيين من الآخرين ولهذا ظهرت نظرية العمليات الوسيطة لتلافي سلبيات تفسيرات الإبداع على أساس نظرية الارتباطات

من ممثلي نظرية العمليات الوسطية "اوزكود" الذي يعتقد أن هناك جملة من العناصر المختلفة التي تتوسط ما بين المثير والاستجابة. (ممدوح، 2018، صفحة 30)

رغم بعض الاختلافات الظاهرة في بين نظرية الارتباطات ونظرية العمليات الوسطية، فإذا كانت الأولى تربط بين المثير والاستجابة بواسطة التعزيزات المرغوب فيها، فإن الثانية تصر على توسط المثير والاستجابة مجموعة من العناصر، ومع ذلك فكلاهما وصلا لنفس النتيجة وهو رجوع الفرد دائما للخبرة التي تشكلت وتم الاحتفاظ بها في البنى المعرفية، ومن ثم لا يمكن الحديث عن مثير واستجابة وتشكل السلوك من خلالهما دون تدخل الدماغ والعمليات العقلية المتمثلة في الانتباه والإدراك ومعالجة المعلومات وترجمتها وتحويلها إلى أفكار قابلة للكتابة والقراءة.

4-1-2 إسقاط رؤية النظرية السلوكية للإبداع على الكتابة الإبداعية:

لعل محاولة مؤيدو النظرية السلوكية تفسيرهم للإبداع على أساس المثير واستجابة لم يلقى الرواج الكبير لتجاهلها العمليات العقلية التي تكون أساس الإبداع بصفة عامة والكتابة الإبداعية بصفة خاصة، وعلى ذلك أساس يمكن القول بأن إسقاط رؤية النظرية السلوكية للإبداع على الكتابة الإبداعية للوهلة الأولى تجعل من الكتابة الإبداعية تفسر بأنها مجرد أفكار يقوم التلميذ بالربط بينها ليكون أفكار جديدة دون تدخل الفكر المبدع والتصورات الذهنية والتي كثيرا ما يستخدم فيها التلميذ المبدع الصور التخيلية.

وكذلك يعاب على النظرية السلوكية للإبداع والكتابة الإبداعية اهتمامها بالسلوك الظاهري، ورفض الخبرات الذاتية للمتعلم، واعتمادها على الحفظ والاستحضار، ومع ذلك لا يمكن الاستغناء عنها عند تفسير الإبداع والكتابة الإبداعية لأن الخبرة والتعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة تفكير وبالتالي بإمكان التلميذ المبدع وباعتماده على الخبرة المتكونة لديه من تشكيل وطرح مجموعة أفكار تشكل له موضوع الكتابة الإبداعية.

كما يعتبرون السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزات تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير الإبداعي، وبذلك يمكن القول بأن مجموع التعزيزات الإيجابية خاصة التي يقدهما معلم المرحلة الإبتدائية لتلاميذه يكون لها دور في تعزيز مجموع الأفكار الناتجة عن تفكيرهم المبدع، ومع الاستفادة من المعلومات المخزنة في الذاكرة يمكن تطويرها وتنميتها بمختلف الأساليب والإستراتيجيات التربوية، والأنشطة التعليمية خاصة الألعاب التعليمية اللغوية فتتشكل لدى تلميذ السنة الثالثة أفكار جيدة يتكون منها موضوع كتابته الإبداعية.

من خلال عرضنا للمقاربة النظرية السلوكية للكتابة الإبداعية وقيامنا بإسقاط رؤيتها للإبداع على الكتابة الإبداعية نلاحظ بأنه لا يمكن لموضوع الكتابة الإبداعية أن يتشكل لدى التلميذ المبدع بمجرد الربط المجرد بين الأفكار، بل هناك تدخل كبير للعمليات المعرفية من جهة وتأثيرات البيئة الخارجية التي تؤثر على فكر التلميذ المبدع بتغيير في أفكاره المجردة وتجعلها أفكار بإضافات وتغييرات خارجة عن المألوف متأثرة بما يحدث في ذهن التلميذ المبدع من معالجة للمعلومات من خلال معالجة مجموع الأفكار التي تصير صور ذهنية عندما تصل لعقل التلميذ فيتم تعديلها وتنقيحها لتصبح صالحة للعرض وكذلك متأثرة بما يحدث من حوله من تأثيرات من أفكار زملائه، ومن الأفكار التي يقدمها المعلم كمعينات لتدريب التلاميذ على الكتابة الإبداعية.

4-2 المقاربة النظرية المعرفية للكتابة الإبداعية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية المعرفية للكتابة الإبداعية تقديم المقاربة النظرية المعرفية والإبداع، ثم إسقاط رؤية النظرية المعرفية للإبداع على الكتابة الإبداعية كما يلي:

4-2-1 النظرية المعرفية والإبداع:

تنطلق النظرية المعرفية من عدة مفاهيم أساسية يفسر من خلالها الحصول على المعرفة وعمليات التعلم المختلفة، وعلى أساسها يتم تفسير مفهوم الإبداع وعليه يتم تفسير الكتابة الإبداعية، ومن مفاهيم النظرية الأساسية ما يلي:

- ✓ **التعلم:** نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط.
- ✓ **الكتل أو الموقف الكلي:** من حيث أن الكل يتكون من مختلف المكونات الجزئية له، وهو ما يتم إدراكه معرفيا قبل إدراك الجزء المكون له، فالأجزاء لا تقوم بوظيفتها إلا بوجود الكل الجامع له.
- ✓ **المعني:** هو ما يتم إدراكه شعوريا من خلال خبرة شعورية تحدث في الجانب العقلي أو المعرفي، عندما تتفاعل الرموز والدلالات بدقة محددة في تفكير الفرد وتتمايز حتى تكون المعنى المدرك لدى الفرد. (وآخرون ق.، 2010، صفحة 170)
- ✓ **المعرفة:** التي تتحقق من خلال تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية مع خبرات الفرد المباشرة وغير المباشرة مما يظهر في قدرة الفرد على التعامل في حل مشكلة ما.
- ✓ **التجهيز ومعالجة المعلومات:** تحصل عندما يقوم الفرد ببناء تركيب أو بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة وما مر به الفرد من خبرات سابقة، ثم إعادة إنتاجها في مواقف جديدة، يتم من خلالها تعزيز إتقان المعرفة.
- ✓ **المتعلم:** عنصر نشيط يستخدم استراتيجيات متنوعة لمعالجة المعلومات الجديدة وترتيبها ضمن تراكيب وأبنية معرفية توضح فهمه واستيعابه للمعرفة الجديدة. (الهادي، 2006، صفحة 175)

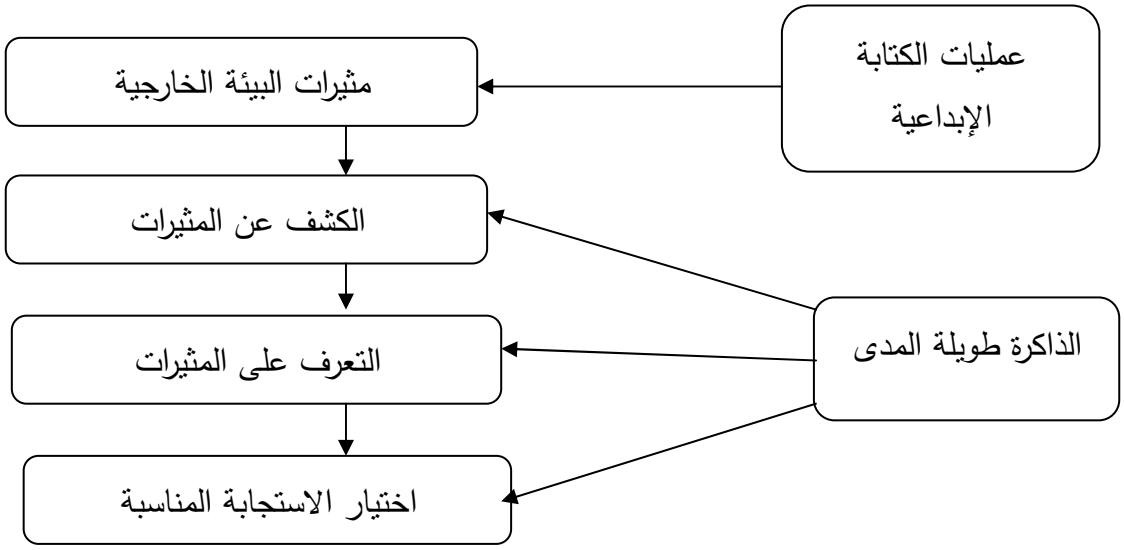
والنظرية المعرفية ترى أن التفكير الإبداعي هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محددا يلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها بحيث تنمو وتتطور معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج.

وعلى ذلك أساس تبلور موقف النظرية المعرفية من خلال دراسة الأسس الفيسيولوجية واتجاه معالجة المعلومات ونظرية بياجيه في النمو المعرفي:

➢ **الاتجاه الفيسيولوجي:** حاول الإتجاه الفيسيولوجي ربط سلوك الإنسان مع ما يجري داخل جسم الإنسان من عمليات فيسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها، كما أن محاولة التفكير يتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية معرفية مجردة، وبذلك دراسة التفكير الإبداعي تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه، والحواس واللغة والذاكرة، والتعلم وغيرها، والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير الإبداعي.

➢ **اتجاه معالجة المعلومات:** يفترض اتجاه معالجة المعلومات أن التفكير بصفة عامة والتفكير الإبداعي ومهارات الكتابة الإبداعية على الخصوص يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية، كالكشف عن المثيرات، والتعرف عليها، واختيار الاستجابة المناسبة، فعندما تسأل شخصا عن جامعة الجزائر العاصمة، فإن الاستجابة بتحديد موقع الجامعة هي خلاصة عملية التفكير التي نتجت عن عدد من العمليات كإدراك المثير، وترميزه والاسترجاع من الذاكرة، وتكوين المفاهيم، واتخاذ الأحكام، واستخدام اللغة. (العتوم ع.، 2012، صفحة 225)

الشكل رقم (19) يبين "اتجاه معالجة المعلومات في الكتابة الإبداعية".



المصدر: إعداد الباحثة.

➢ **نظرية بياجيه في النمو المعرفي:** يعتقد بياجيه أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما التنظيم والتكيف تتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة الخارجية ويتحقق التكيف من خلال التمثيل والاستيعاب، حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك (تغيير خارجي في صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه)، بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة الخارجية (تغيير داخلي للبنية المعرفية حتى تتناسب مع مثيرات البيئة الخارجية).

وقد أكدت نظرية بياجيه على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة، وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد. (العتوم ع.، 2012، صفحة 226)

4-2-2 إسقاط رؤية النظرية المعرفية للإبداع على الكتابة الإبداعية:

إن إسقاط رؤية النظرية المعرفية للإبداع على الكتابة الإبداعية يتطلب الاعتماد على المفاهيم السابقة الذكر والنظريات الفرعية عن النظرية المعرفية، وعلى ذلك أساس يمكن اعتبار الكتابة الإبداعية كمفهوم يندرج تحت دائرة العمليات التعليمية فهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة الذهنية التي تتطلب مختلف العمليات العقلية المعرفية من إدراك وانتباه وتخيل ومعالجة المعلومات وتفكير، فتلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الذي تظهر لديه قدرة الإبداع على الكتابة تثير انتباهه فكرة معينة أو موضوع ما أو قضية من القضايا فتشغل فكره فيقوم ببعض القراءات لجمع المعلومات من البيئة الخارجية التي تعد بمثابة مثيرات خارجية، مع قيامه بالتصورات الذهنية عن الموضوع أو القضية أو الفكرة فيشغل قدرته التخيلية فتتولد له مجموعة من الأفكار يقوم بمعالجتها على مستوي الدماغ، ومن ثم يقوم بتخزين كل الأفكار التي توصل إليها عن طريق الذاكرة سواء كانت قصيرة المدى أو ذاكرة طويلة المدى، وبعد قيامه بالكتابة الأولية عن الموضوع، من خلال قراءاته لما كتبه بعد استرجاع المعلومات من البني المعرفية يقوم بتغييرات ويقوم بإضافات حول الموضوع حتى تتناسب مع ما يعرفه من جهة، وتتناسب كذلك مع البيئة الخارجية للتلميذ، وبما أن تلميذ السنة الثالثة في مرحلة العمليات المادية حسب تقسيم بياجيه للنمو المعرفي فهو يقوم بغربة أفكاره وطرحها في شكل جديد ومغاير عن المعتاد، ومن ثم يكون موضوع كتابته الإبداعية.

4-3 المقاربة النظرية للتحليل النفسي للكتابة الإبداعية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية للتحليل النفسي للكتابة الإبداعية تقديم المقاربة النظرية للتحليل النفسي والإبداع، ثم إسقاط رؤية نظرية التحليل النفسي للإبداع على الكتابة الإبداعية كما يلي:

4-3-1 مدرسة التحليل النفسي والإبداع:

يرى "فرويد" مؤسس مدرسة التحليل النفسي التي داع صيدها في المجال النفسي خاصة والذي أثر في جميع مجالات الحياة منها المجال التربوي الذي يعتبره وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال، هذه الأخيرة هي التي أحبطها الواقع، إما بالعوائق الخارجية أو الأخلاقية، فالفن هو وسيلة للحفاظ على الحياة، والفنان هو أساس إنسان يبتعد عن الواقع لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن إشباع غرائزه التي تتطلب الإبداع، وهو يسمح لرغبة الشبقية الطموحة بأن تلعب دورا أكبر من عملية التخيل، وهو يجد طريقة ثانية للواقع من هذا العالم التخيلي بأن يستفيد من بعض المواهب الخاصة لديه في تعديل تخيلاته إلى حقائق من نوع جديد يتم تقويمها بواسطة الأخرين على أنها إنعكاسات ثرية للواقع، وهكذا يصبح الفنان بطريقة ما البطل المبدع الحبوب. (الكيناني، 2011، صفحة 49)

فالكاتب المبدع حسب "فرويد" يبقي أمانيه وأحلامه في للاشعور ويحولها إلى شكل يرضي الجمهور، وأن الكاتب المبدع يشبه الطفل الذي يبني آماله وأحلامه على لعبة ويجعل من هذه اللعبة عالمه الخاص، وكذلك الكاتب يجعل من أحلامه وكتاباته عالما خاصا به. (غريبة، 2010، صفحة 19) ففرويد فسر الإبداع على أساس فطري، وبأنه يحدث عند الفرد نتيجة لأحلام اليقضة، وتسمي الحالة التي يتهيأ فيها الفرد باسم (الاشعور)، ويعتقد فرويد أن الإنتاج الإبداعي ينبع من تناقض في الاشعور خلال الصراع الدائر بين الأنا الأعلى والهو، وهذا الصراع الذي يحله الفرد المبدع وفقا لنظرية فرويد بما أطلق عليه مفهوم التسامي أو الاعلاء أي أن الفرد منشغل بإشباع دوافعه الجنسية ويكون صراعه مع جملة الضوابط أو الضغوط الإجتماعية، حيث يوجه هذه الدوافع لما هو مقبول اجتماعيا سعيا لتحقيق أهدافه وانجاز المواضيع ذات القيمة الإجتماعية الإيجابية. (ممدوح، 2018، صفحة 30)

والإبداع عند فرويد لا يختلف في دينامياته عن الاضطراب النفسي حيث أنه ينشأ حسب هذه المدرسة عند الفرد من أيامه الأولى، وهو الحيلة الدفاعية لمواجهة اللبيدو أو ما يعرف بالدوافع الغريزية والجنسية والعدوانية من جهة، ومن جهة أخرى ضوابط المجتمع وممنوعاته، والإبداع عبارة عن حيلة دفاعية يستعملها الإنسان للتعبير عن مكنوناته ومشاعره وعواطفه، فيغير بواسطة الإبداع الواقع ربما المرير الذي يعيشه والعكس صحيح.

4-3-2 إسقاط رؤية نظرية التحليل النفسي للإبداع على الكتابة الإبداعية:

إن إسقاط رؤية نظرية التحليل النفسي للإبداع على الكتابة الإبداعية يتطلب الاعتماد على المفاهيم الفرويدية السابقة الذكر ، وبناءا على ذلك يمكن اعتبار الكتابة الإبداعية كمفهوم تعليمي تربوي فطري يخلق مع كل فرد، وأنها تنتج خارج مجال وعي التلميذ، وما يكتبه التلميذ المبدع في المرحلة الإبتدائية ما هو إلا نتاج الصراع الدائر بين الهو والأنا الأعلى.

وقول فرويد بالتخيل في الإبداع وتجسيده في الكتابة الإبداعية ضروري ليتمكن التلميذ المبدع من توليد أفكاره المتعددة والمتنوعة، وبالتالي يقوم تلميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي بوضع المفاهيم والصور والأفكار التي لا تتوافق مع الواقع الحالي أو الماضي، أو تلك التي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون متحققة، ويتم تخيل التلميذ المبدع من خلال التفكير في وضع خطط معقدة مستقبلية ممكنة أو مستحيلة من خلال قدرته على توقع النتائج.

وبناءا على مفاهيم مدرسة التحليل النفسي بإمكان تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أن ينظم قصيدة شعرية تعبر عن حبه لأمه، أو يصنع تمثالا من الثلج لأحد أصدقائه معبرا به عن حبه له، وهي أعمال يقبلها المجتمع ويرضي عنها، لأن الإبداع عند فرويد هو الابتعاد عن الواقع والمألوف إلى حياة وهمية تسمح بالتعبير عن محتويات اللاشعور المرفوضة اجتماعيا في صورة يقبلها المجتمع.

ورغم قول فرويد بأن الاضطراب النفسي مثله مثل الإبداع يظهر في المراحل الأولى من عمر الطفل إلا أنه يوجد اختلاف كبير بينهما، فإذا كان الاضطراب النفسي يظهر عندما تفشل الحيل الدفاعية التي تقوم بها الأنا لقمع متطلبات الهو، فالإبداع يحدث نتيجة نجاح عملية الإعلاء، ومع ذلك فمن الممكن أن يكون الاضطراب النفسي سبب في إبداع التلميذ، فمثلا إذا كان التلميذ في المرحلة الابتدائية يعيش في وسط أسري مضطرب، أو كان والداه منفصلين وذلك يحدث له اضطراب فإنه قد تتشكل له القدرة الإبداعية ويحاول تصور الواقع المؤلم الذي يعيشه بصورة خيالية جميلة فيها استقرار واطمئنان ويجسدها في شكل كتابة معينة سواء كانت قصة أو شعر وغيرهما، وبالتالي يكون قد حول الاضطراب النفسي الذي يعيشه في الواقع إلى موضوع غير مألوف ومغاير للواقع الأليم الذي يعيشه التلميذ.

وما يمكن ملاحظته تفسير المقاربة النظرية للتحليل النفسي لإبداع على أساس اللاشعور والتخيل، ورغم صحة ذلك إلا أنه قد يتمكن التلميذ من إبداع مواضيع مشابهة للواقع الذي يعيشه وتكون كتاباته واعية فتكون أفكاره فقط تحتاج للتنظيم والتنقيح وإخراج الأفكار النوعية من مجموع الأفكار المطروحة.

4-4 المقاربة النظرية الإجتماعية للكتابة الإبداعية:

يتطلب عرضنا للمقاربة النظرية الاجتماعية للكتابة الإبداعية تقديم المقاربة النظرية الاجتماعية والإبداع، ثم إسقاط رؤية النظرية الاجتماعية للإبداع على الكتابة الإبداعية كما يلي:

4-4-1 النظرية الإجتماعية والإبداع:

تنطلق النظرية الاجتماعية من عدة مفاهيم أساسية يفسر من خلالها الحصول على المعرفة وعمليات التعلم المختلفة، وعلى أساسها يتم تفسير مفهوم الإبداع وعليه يتم تفسير الكتابة الإبداعية ومن مفاهيم النظرية التي جاء بها باندورا مؤسس النظرية الاجتماعية ومؤيديه ما يلي:

✓ **العمليات الإبدالية:** حيث يشير هذا المبدأ إلى أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن جماعات يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، بحيث يكتشف الكثير من الخبرات وأنماط السلوك على نحو بديلي من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليه، وهو ما يطلق عليه اسم التعلم من خلال المحاكاة أو النمدجة، فالخبرات التي يتم تعلمها من خلال الممارسة والتجربة المباشرة يمكن تعلمها على نحو يتمثل في ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، الأمر الذي قد يثير لدى الفرد الدافعية لتعلم مثل هذه السلوكيات.

✓ **العمليات المعرفية:** يشير مبدأ العمليات المعرفية إلى دور العمليات الداخلية كالاستدلال، والتمثيل الرمزي، والتوقع والاعتقاد الذي يتوسط بين المثير والاستجابة، فالإنسان إرادي لا يستجيب على نحو آلي للمواقف والمثيرات التي يواجهها، إنما يقوم بمعالجة هذه المعلومات وتفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة، والتي في ضوئها يتحدد سلوك الفرد نحو المثيرات المختلفة.

✓ **عمليات التنظيم الذاتي:** يشير مبدأ التنظيم الذاتي إلى أن الأفراد قادرون على تنظيم سلوكياتهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها عند القيام بمثل هذه السلوكيات، فوفقا لهذا المبدأ فإن الأفراد قادرون على إعادة تنظيم السلوكيات وتنويعها وفقا للتوقعات والنتائج التي يحددونها. (الزغلول، 2009، الصفحات 217-218)

وبناءا على، المفاهيم الاجتماعية السابقة الذكر يرى أن الإبداع فن وهو ليس إنتاجا فرديا، ولا يعزى إلى العبقرية الفردية، بل هو إنتاج جماعي، فهو عندهم ظاهرة اجتماعية وهو وليد عصره يتلاءم مع الأفكار السائدة في وضع تاريخي محدد ومع طموحات هذا الوضع، ومع حاجاته وآماله وإتباعا للأوضاع الاجتماعية المتباينة واحتياجات الطبقات الاجتماعية.

ويرى كل من العالمين "تين" و"آلان" أنه لكي يتحقق العمل الفني لا بد للفنان أن يهجر عالم التصور والتخيل وأحلام اليقظة ويسعي نحو عالم الجهد والصنعة والحرفة، والإنتاج العلمي، كما يؤكدان بأن المرء لا يبتكر ويبدع إلا بالعمل، والمبدع حسبهما صانع منتج قبل أن قبل اعتماده على الإلهام. (رشوان، 2000، الصفحات 80-81)

4-4-2 إسقاط رؤية النظرية الإجتماعية للإبداع على الكتابة الإبداعية:

إن إسقاط رؤية النظرية الاجتماعية للإبداع على الكتابة الإبداعية يتطلب الاعتماد على المفاهيم الباندورية السابقة الذكر ، وبناءا على ذلك لا يمكن اعتبار الكتابة الإبداعية مفهوم تعليمي تربوي فطري يخلق مع كل فرد، وأنها تنتج خارج مجال وعي التلميذ، بل هي إنتاج جماعي تعاوني مشترك بين أفراد المجتمع، وليست إنتاجا فرديا بعيدا عن أشكال التعاون الإنساني.

فالتلميذ المبدع كثيرا ما يتأثر بالمعلم النموذج خاصة إذا كان على كفاءة علمية وخبرة تعليمية، لأن الكتابة الإبداعية قد يكون يتمتع بها معظم التلاميذ لكن تبرز لدى القليل منهم وذلك راجع إلى طرق وأساليب تنميتها وتطويرها، وذلك يقع على عاتق المعلم خاصة في المرحلة الإبتدائية نظرا للحجم الساعي الذي يقضيه تلميذ السنة الثالثة مع المعلم، وكذلك عدد حصص اللغة العربية المبرمجة في المنهاج الدراسي.

أما اعتماد مفهوم العمليات المعرفية في الكتابة الإبداعية فبإمكان تلميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي أن يستخدم مختلف العمليات المعرفية في كتاباته، خاصة الاستدلال والتمثيل الرمزي، والاعتقاد الذي يتوسط المثيرات والاستجابات، ومن ثم يقوم بمعالجة مجموع الأفكار التي تصل إلى ذهنه التي تعتبر مثيرات فباعتماده على الاستدلال يقوم بترميزها وتخزينها في الذاكرة، وعند الحاجة يقوم باسترجاعها وتحويلها إلى موضوع محل الكتابة الإبداعية.

واستنادا لمفهوم التنظيم الذاتي وبالاعتماد على التفاعل الجماعي مع زملائه داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى توجيهات المعلم وتعزيزاته، فالتلميذ المبدع يقوم بإعادة صياغة أفكاره بأساليب مختلفة قد تنتج عنها أفكار جديدة متميزة عن التي طرحت من قبل، كما قد يتخلى التلميذ المبدع عن تلك الأفكار لسبب معين.

وفي هذا المقام يمكن القول بأن النظرية الاجتماعية حتى ولو كانت تقوم على مفاهيم أكثر دقة وموضوعية في تفسيرها لإبداع الذي تعتمد عله الكتابة الإبداعية، إلا أنه يعاب عليها اهتمامها بالمؤثرات الظاهرة وإهمالها للمؤثرات الداخلية حيث أن الكتابة الإبداعية فطرية تنمو وتتطور مع الجماعة.

خلاصة الفصل:

مما تقدم نستنتج بأن الكتابة الإبداعية فن من الفنون تولد مع الطفل وتظهر ملامحها في مرحلة ما قبل المدرسة ويتم تنميتها وتطويرها في المرحلة الإبتدائية، وهي صورة من صور التفكير الإبداعي، وهي عبارة عن مجموع المهارات والقدرات التي يتمكن من خلالها تلميذ السنة الثالثة من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، وانفعالاته محاولا من خلالها توصيل خبراته لآخرين، والكتابة الإبداعية تعتبر من الأساليب الأدبية الإنشائية، وتعتمد على مبدأ التعلم الذاتي المستمر الواقعي، فهي تثير دافعية التلاميذ للتعلم وتساعدهم على تنمية قدرة التواصل الاجتماعي مع الآخرين، كما تساعدهم على تنمية مختلف جوانب شخصيتهم، والكتابة الإبداعية يختلف وجودها ودرجتها من تلميذ للآخر حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم، كما أنه لا يمكن تنميتها إلا بعد تنمية العضلات الصغرى للتلميذ، مع تنمية التآزر البصري واليدوي وهي تتحقق بتعلم التلميذ تشكيلات الحروف والخطوط، مع احترام المعلم للاختيار التلميذ لليد التي يكتب بها، كما أنه يشترط فيها تعلم التلميذ كل من مهارة القراءة ومهارة الاستماع، وأن تكون لديه القدرة على التصورات الذهنية وتحويلها إلى أفكار عن طريق معالجته للمعلومات بواسطة القدرات العقلية والمعرفية المختلفة.

وتجدر الإشارة بأن تطوير الكتابة الإبداعية يكون من خلال مجموعة متناسقة متكاملة من الخطوات حيث يبدأ التلميذ المبدع بالتخطيط فيقوم بتحديد الأهداف المرجوة من الكتابة، ويقوم بالقراءات الأولية وجمع المعلومات ليصل لمرحلة التأليف بالتحرير من خلال طرحه لمجموع الأفكار المتعددة والمتنوعة، ليصل لمرحلة المراجعة والتي من خلالها يتم تنظيم وتنقيح الأفكار المشكلة لموضوعه.

ويمكن القول بأن الكتابة الإبداعية تتشكل من خلال مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة ومهارة التوسع، ومع ذلك لم يتم التنظير لها كغيرها من المفاهيم التربوية والنفسية، ومع ذلك تم الاعتماد على مختلف النظريات التي جاءت بشأن الإبداع وإسقاطها على الكتابة لإبداعية، وعلى ذلك أساس يمكن القول بأن الكتابة الإبداعية فطرية يستخدم فيها التلميذ المبدع كل من المهارات والقدرات المعرفية، لكي يتمكن من كتابة أفكاره بشكل واعي ومع ذلك فهو غالبا ما ينطلق من الواقع المعاش ويحاول تصويره في شكل مبدع.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات المنهجية للدراســـــــة

تمهيد:

يبحث هذا الفصل الإجراءات العملية والمنهجية للدراسة الحالية، إذ يجلي مجالها الزمني والمكاني الذي أنجزت فيه، كما يقدم وصف أفراد عينة الدراسة، وكيفية اختيارهم وتوزيعهم على المجموعات المعينة، مع وصف مكونات البرنامج التعليمي المعتمد، وكذا الأدوات البحثية المساعدة في جمع البيانات وفق الشروط العلمية التي تحكم صدقها وثباتها، فضلا عن بيان نوع المعالجة الإحصائية المناسبة، والمنهج الذي قامت عليه وإجراءات التطبيق والتكافؤ بين المجموعات.

1- المجال الزماني والمكاني للدراسة:

أجريت هذه الدراسة على مرحلتين رئيسيتين هما:

1-1 مرحلة الاستطلاع وجمع المعلومات:

تمت هذه المرحلة من خلال:

- الاطلاع على الأدب التربوي النفسي والدراسات السابقة التي اهتمت بالألعاب التعليمية اللغوية وعلاقتها بالكتابة الإبداعية، كما أطلعت الباحثة على الاختبارات المبنية في مجال الألعاب التعليمية اللغوية والكتابة الإبداعية، وهذا من أجل تحديد أهم المؤشرات السلوكية التي يمكن اعتمادها في تطوير أدوات الدراسة، كما استفادت الباحثة من هذه المطالعات في إعداد وتطوير البرنامج المقترح القائم على الألعاب التعليمية اللغوية، وكيفية تكييفه واستثماره بما يلاءم الخصائص النفسية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية للتلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الإبتدائية.
- إجراء المقابلات وجمع المعطيات المتعلقة بطرق التدريس الملائمة لألعاب التعليمية اللغوية، وأهم النقائص والصعوبات التي يمكن استدراكها عبر بناء البرنامج، وقد استمرت هذه الفترة من(2022/02/13 إلى غاية 2022/02/22)

1-1 مرحلة تطبيق الدراسة وجمع المعطيات:

خصصت هذه المرحلة لإجراءات التطبيق الميداني للدراسة والتي يمكن انجازها فيما يلي:

1- أخذ الموافقة من الجهات المختصة.

2- إجراء لقاءات مع الأساتذة المكلفين بتطبيق الحصص الدراسية المكيفة وفق أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية، أو تطبيق الاختبارات القبلية.

3- تطبيق الاختبارات القبلية في كل من مدرسة مانع سعد، ومدرسة عياش عمر، والاختبارات الموجهة لإغراض قياس الثبات والصدق في مدرسة بولعتالي علاوة.

4- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق الخطة المحددة في الجدول الزمني للتطبيق.

5- تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية على المجموعتين في كل من مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر.

6- تصحيح استجابات التلاميذ في الاختبارين وهذا بناءا على بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية.

7- تحليل البيانات وعرض النتائج ثم مناقشتها وفق المنهجية العلمية المتعارف عليها.

أما فيما يتعلق بمكان إجراء الدراسة فاختارت الباحثة مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر، أما لإجراء الدراسة الاستطلاعية ومن أجل حساب كل من صدق وثبات أدوات الدراسة فقد اختارت الباحثة مدرسة بولعتالي علاوة، والمدارس الثلاثة واقعة ببلدية سيدي معروف ولاية جيجل، وهي قريبة جدا من مسكن الباحثة وهي مؤسسات تابعة لمديرية التربية لولاية جيجل.

2- منهج الدراسة:

انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها، وطبيعة تساؤلاتها فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج شبه التجريبي" وهي تصميمات جزئيا تجريبية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها، ولهذا تستخدم هذه التصاميم في الحالات التي نجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي تام" (كمال، 2001، صفحة 74)، كما يعرف بأنه" المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما باستثناء متغير واحد تقوم الباحثة بتطويعه وتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة" (عايش، 2004، صفحة 184).

واعتمدت الدراسة مجموعتين المجموعة التجريبية درست وفق البرنامج التعليمي المقترح القائم على الألعاب التعليمية اللغوية، والمجموعة الضابطة درست حسب الطريقة الاعتيادية المقررة من وزارة التربية ودليل المعلم.

وهنا نشير بأن كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة خضعتا لاختبارين إحداهما قبلي والآخر بعدي في الكتابة الإبداعية.

3- متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

3-1 المتغير المستقل وله مستويان:

- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية.
- البرنامج الاعتيادي المقرر من وزارة التربية والتعليم الجزائرية.

3-2 المتغير التابع: وهو مهارات الكتابة الإبداعية.

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(80) تلميذ وتلميذة ممن يزاولون دراستهم في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي المسجلين في العام الدراسي(2022/2021) في مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر، والعينة تمثل قسمين قسم يدرس في مدرسة مانع سعد، وقسم يدرس في مدرسة عياش عمر.

وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية قصدية نظرا لقرب المدرستين من منزل الباحثة، مما سهل التواصل مع طاقمها التربوي، وجعل متابعة الدراسة متيسر لحد ما، ونظرا لاحتوائهما المجموعتين التجريبية والضابطة حسب احتياجات الدراسة الحالية.

ويتكون مجتمع الدراسة من كل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي في ولاية جيجل والبالغ عددهم(179849) تلميذ وتلميذة يتوزعون على(635) قسما دراسيا، ويدرسون في(390) مؤسسة تعليمية ابتدائية في الولاية.

وما يميز عينة الدراسة التكافؤ وتوزيعها المتجانس عددا وجنسا ومستوي اقتصادي كما يوضح في الجداول التالية:

الجدول رقم(01) يمثل "تكافؤ أفراد العينة حسب الجنس"

الجنس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
إناث	21	% 53.8	22	% 53.7
ذكور	18	% 46.2	19	% 46.3
المجموع الكلي	39	% 100	41	% 100

المصدر: إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم(01) والذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس ففي المجموعة التجريبية نلاحظ أن 53.8 % من التلاميذ كن إناث ، في حين 46.2% من التلاميذ كانوا ذكور. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة نلاحظ أن 58.3 % من التلاميذ كن إناث، و46.3% من التلاميذ كانوا ذكور، وبالتالي نلاحظ التقارب الكبير جدا بين المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الجنس

الجدول رقم(02) يمثل "تكافؤ أفراد العينة حسب العمر"

العمر	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
8 سنوات	5	% 12.8	24	% 58.3
9 سنوات	31	% 79.5	13	% 31.7
10 سنوات	2	% 5.1	2	% 4.9
أكثر	1	% 2.6	2	% 4.9
المجموع الكلي	39	% 100	41	% 100

المصدر: إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم(02) والذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث العمر فبالنسبة للمجموعة التجريبية نلاحظ أن 12.8 % من التلاميذ كانت أعمارهم 8 سنوات، في حين 79.5 % من التلاميذ كانت أعمارهم 9 سنوات، و 5.1 % من التلاميذ كانت أعمارهم 10 سنوات و2.6 % من التلاميذ كانت أعمارهم أكثر من 10 سنوات. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة نلاحظ أن 58.3 % من التلاميذ كانت أعمارهم 8 سنوات، في حين 31.7 % من التلاميذ كانت أعمارهم 9 سنوات، و 4.9 % من التلاميذ كانت أعمارهم 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات. وبالتالي نجد بأن النسبة الأعلى بالنسبة للتلاميذ الذين كانت أعمارهم 9 سنوات هذا بالنسبة للمجموعة التجريبية، في حين مثلث النسبة الأعلى للتلاميذ الذين كانت أعمارهم 8 سنوات في المجموعة الضابطة. أما التلاميذ الذين كانت أعمارهم 10 سنوات فيوجد اختلاف طفيف جدا بين المجموعتين، لكن التلاميذ الذين كانت أعمارهم أكثر من 10 سنوات كان الفارق بين المجموعتين تكرار واحد فقط. أما التلاميذ الذين كانت أعمارهم 8 سنوات في المجموعة التجريبية كانت نسبتهم أقل من تلاميذ المجموعة الضابطة في نفس العمر، وعلى عكس ذلك التلاميذ الذين كانت أعمارهم 9 سنوات في المجموعة التجريبية كانت نسبتهم أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة في نفس العمر.

ورغم الاختلافات الطفيفة بين نسب التلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فذلك لا يشكل فارق كبير بين المجموعتين، ومع ذلك كان التكافؤ بينهما في عمر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

الجدول رقم(03) يمثل "تكافؤ أفراد العينة حسب المستوي الاقتصادي "

المستوي الاقتصادي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	11	% 28.1	7	%17.1
متوسط	18	% 46.2	14	%34.1
جيد	10	%25.7	20	% 48.8
المجموع الكلي	39	% 100	41	% 100

المصدر: إعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم(03) والذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث المستوي الاقتصادي فبالنسبة للمجموعة التجريبية نلاحظ أن 28.1 % من التلاميذ كان مستوي اقتصادهم ضعيف، في حين 46.2 % من التلاميذ كان مستوي اقتصادهم متوسط ، و 25.7 % من التلاميذ كان مستوي اقتصادهم جيد. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة نلاحظ أن 17.1 % من التلاميذ كان مستوي اقتصادهم ضعيف، في حين 34.1% من التلاميذ كان مستوي اقتصادهم متوسط ، و 48.8 % من التلاميذ كان مستوي

اقتصادهم جيد. وبالتالي نجد بأن النسبة الأعلى من التلاميذ في المجموعة التجريبية كان مستواهم الاقتصادي متوسط، في حين مثلث النسبة الأعلى للتلاميذ الذين كان مستوي اقتصادهم جيد في المجموعة الضابطة، ورغم ذلك لا يوجد فارق كبير بين النسبتين فالفارق كان بمعدل أربع تكرارات، أما المستوي الاقتصادي الضعيف فكانت نسبة تلاميذ المجموعة التجريبية أكبر بقليل من نسبة تلاميذ المجموعة الضابطة بفارق أربع تكرارات كذلك، على عكس المستوي الاقتصادي الجيد فكانت النسبة الأعلى لدى تلاميذ المجموعة الضابطة على حساب المجموعة التجريبية.

وبالرغم من الاختلافات الطفيفة في المستوي الاقتصادي لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فإنه يوجد تكافؤ بين أفراد عينة الدراسة في المستوي الاقتصادي.

5- البرنامج التعليمي المقترح:

5-1 التعريف بالبرنامج:

وهو عبارة عن مجموعة من الأنشطة كل نشاط يمثل لعبة من الألعاب اللغوية تحمل في طياتها العديد من الخبرات التعليمية التعلمية، نظمت محتوياته بطريقة تتيح لتلاميذ أفراد عينة الدراسة فرصة اكتساب وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية مدار البحث، ونقل أثر التدريب على العمليات البنائية الفكرية وقواعد التراكيب النحوية، والقواعد الإملائية، وعمليات التعبير الكتابي، باعتبار أن هذا النوع من الكتابة يقع ضمن المهارات العقلية الأدائية العليا، فضلا على أن الكتابة الإبداعية إحدى مستلزمات الاتصال الفعال ووسيلة من وسائل التعبير عن الذات، بما يشمل المشاعر والعواطف، والأفكار والآراء، كما تعد من أهم الأدوات لنقل التجارب الاجتماعية، بصورة أدبية راقية وجذابة.

ويركز البرنامج التعليمي على بحث أثر الألعاب التعليمية اللغوية من عمليات بنائية الفكرية وقواعد التراكيب النحوية، وقواعد إملائية، وعمليات التعبير الكتابي على كل من مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع في الكتابة الإبداعية، وفق ما كشفت عنه الدراسات ذات الصلة.

5-2 هدف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال توفير فرص نوعية وفاعلة لتشكيل هذه المهارات، وإجراء التطبيقات اللازمة عليها للتثبت من التغيير المرغوب في السلوك الكتابي لأفراد العينة مدار البحث.

ويتوقع من أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة بعد الخضوع للبرنامج التعليمي المقترح، والقيام بالتدريبات الكتابية المتضمنة داخله وممارسة أشكال التعلم المقترحة ضمن آليات التدريب أن تتحقق لديهم الأهداف التالية:

- رفع مستوي التلاميذ بالمعرفة النظرية المرتبطة بالمهارات الذهنية والأدائية المعتمدة في البرنامج.
- توفير فرص تدريبية ملائمة تمكن التلاميذ من إتقان المهارات الفرعية لعمليات الإنشاء واستخدامها بصورة صحيحة وفاعلة.
- تدعيم العلاقة الإرتباطية القائمة بين العمليات البنائية الفكرية وقواعد التراكيب النحوية، والقواعد الإملائية، وعمليات التعبير الكتابي المتضمنة ألعاب تعليمية لغوية والكتابة الإبداعية، باعتبار أن الألعاب التعليمية اللغوية من متطلبات الكتابة الإبداعية.
- تنمية اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة الكتابة الإبداعية في مجالاتها وأشكالها المختلفة.

5-3 أسس بناء البرنامج:

يقوم هذا البرنامج التعليمي المقترح على الأسس التالية:

- وجود علاقة سببية بين الألعاب التعليمية اللغوية الأربعة المقترحة، وعمليات الإنتاج الكتابي وبالأخص الإبداعي منها.
- اعتبار مهارة الكتابة الإبداعية من المهارات الأساسية التي تسهم في تنمية ذات المتعلم واستقلاليته وإشباع حاجاته ورغباته، وتمكنه من التعبير عن ذاته ومشاعره وعواطفه بصورة أدبية راقية، كما تساعده من تبني قضايا اجتماعية والكتابة عنها بطريقة إبداعية.
- امتلاك مهارة الكتابة على العموم، والكتابة الإبداعية بصفة خاصة يتطلب فرص تعلم وتعليم نوعية تأخذ بعين الاعتبار مدى مشاركة المتعلم في مواقف الكتابة، وتلقي أشكال التغذية الراجعة ذات الصلة، وهو ما يوفره هذا البرنامج.
- اعتبار مهارة الكتابة الإبداعية من المهارات العقلية العليا التي يؤدي إتقانها إلى تحسين في أداء المهارات اللغوية من قراءة وتحدث واستماع، لذلك فإن تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لا يتم بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى، الأمر الذي يتطلب تعليم الكتابة الإبداعية من خلال الربط مع مهارات القراءة والاستماع والتحدث.
- اكتساب مهارات الكتابة الإبداعية يعني اكتساب مهارات التفكير الإبداعي، الأمر الذي يتطلب فرص تعلم وتعليم تأخذ بالاعتبار العمليات العقلية العليا كمتطلب لممارسة الكتابة الإبداعية.
- تأكيد القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وتنفيذها في الجزائر على وجوب الاعتناء بمهارات الكتابة الإبداعية، بوصفها أحد أهم مخرجات عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها.

➢ هناك علاقة وثيقة طبيعية بين الإطار الانفعالي والإطار العقلي، وبينهما وبين اللغة العربية بوصفها القاسم المشترك الذي يعبر عن كل منهما، فضلا على أن الكتابة هي عمليات عقلية لغوية أدائية مركبة.

5-4 طبيعة البرنامج:

بني البرنامج موافقا للمعايير والمواصفات التي اعتمدتها اللجنة الوطنية للمناهج في الجزائر القائمة بدورها على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية أي تلك التي تعتمد النص منطلقا في التدريس لأنه الأساس في بناء الكفاءات القرائية والتعبيرية واللغوية والتفكيرية.

واعتمدت الباحثة النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية الأنشطة المقررة في كراس الأنشطة للغة العربية، حيث استثمرت وفق أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية، مع ما يتطلب ذلك من حذف وتعديل وزيادة في الأنشطة والتدريبات والأسئلة، بحيث تتيح للتلاميذ فرصة التعليم والتدريب وفق الألعاب التعليمية اللغوية، والذي يسمح للتلميذ بالتدريب على مهارات الكتابة الإبداعية، ولا شك أنها من المهارات العقلية الأدائية العليا التي تهتم بتطبيقها وتوظيفها المدرسة الحديثة في سبيل بناء الإنسان الكفء في مهاراته المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

5-5 المحتويات التعليمية للبرنامج:

لقد اختارت الباحثة النصوص الأدبية الموجهة للقراءة، ورتبتها بعد أخذ رأى ومشورة المعلمين، وبالاعتماد على وثيقة مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي. (للمناهج، 2004)، وكذلك الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية. (للمناهج، مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، 2004).

اعتمد البرنامج المطور على النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية وكراس الأنشطة في اللغة العربية للتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، كان عدد النصوص أربعة(04) بواقع أربع حصص لكل نص(أنظر الملحق رقم01)، ولقد أبقت الباحثة النص على طبيعته في البداية ثم الاعتماد على عنصر جوهري في النص يفضي إلى التغيير في أفكاره الأساسية ونتائجه.

5-6 أساليب تقويم البرنامج:

تماشيا مع الهدف الرئيسي من البرنامج، وفي ضوء طبيعة العمليات والإجراءات المستخدمة في البرنامج اعتمدت الباحثة أساليب التقويم الآتية:

✓ التقويم التكويني: الذي يكون مناسب من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في كل حصة تعليمية

✓ التقويم الختامي: ويكون بعد كل أربع(4) حصص من تطبيق البرنامج مع كل نص أدبي معد للقراءة.

✓ اختبار تحصيلي كتابي في الكتابة الإبداعية من إعداد الباحثة.

5- 7 الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

استنادا إلى التدريبات والنشاطات والألعاب المقدمة في البرنامج التعليمي المقترح، استخدمت الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ مواقف التدريس بصورة أكثر فاعلية فقد تم إستخدامت الباحثة ما يلي:

- إستراتيجية المناقشة والحوار.
- إستراتيجية اللعب.
- إستراتيجية التعزيز.
- إستراتيجية العصف الذهني.
- إستراتيجية التعلم التعاوني.
- السبورة.
- اللوحة.
- كتاب اللغة العربية.
- كراس النشاطات في اللغة العربية.
- دليل المعلم.
- الحاسوب.
- الماسح الضوئي.
- كراس التعبير الكتابي.
- الصور التوضيحية.

5-8 المستهدفون بالبرنامج:

المستهدفون بالبرنامج هم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي(ذكور وإناث) الذين يدرسون في مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر التابعتين لمديرية التربية لولاية جيجل، والذين تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و10 سنوات أو أكثر.

5-9 زمن تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج المقترح على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي(ذكور وإناث) الذين يدرسون في مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر في الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2022/2021 بواقع(18) حصة دراسية توزعت بين تاريخ: 2022/02/27 إلى تاريخ: 2022/05/05 علما أن

المجموعة الضابطة درست النصوص ذاتها لكن وفق الطريقة الإعتيادية المقررة في المنهاج الرسمي، مع العلم بأن البرنامج التعليمي المقترح قدم من طرف أستاذين في اللغة العربية.

وكانت الخطة الزمنية للبرنامج كما يلي:

الجدول رقم(04) يوضح" الخطة الزمنية للبرنامج"

اسم الحصة	عدد الأنشطة	الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة	الزمن
الأولى	إجراء القياس القبلي	ورقة اختبار الكتابة الإبداعية	45 د
الثانية	تعارف+2	– إستراتيجية المناقشة والحوار – إستراتيجية اللعب– إستراتيجية التعزيز – إستراتيجية العصف الذهني– إستراتيجية التعلم التعاوني– السبورة– اللوحة– كتاب اللغة العربية– كراس النشاطات في اللغة العربية– دليل المعلم– الحاسوب.– الماسح الضوئي– كراس التعبير الكتابي.	45د
الثالثة	2	//	//
الرابعة	2	//	//
الخامسة	1	//	30 د
السادسة	2	//	45 د
السابعة	2	//	//
الثامنة	2	//	//
التاسعة	1	//	30 د
العاشرة	2	//	45 د
إحدى عشر	2	//	//
اثني عشر	2	//	//
ثلاثة عشر	1	//	30 د
أربعة عشر	2	//	45 د
خمسة عشر	2	//	//
ستة عشر	2	//	//
سبعة عشر	1	//	30 د
ثمانية عشر	إجراء القياس البعدي	ورقة اختبار الكتابة الإبداعية	45 د

المصدر: إعداد الباحثة

5-10 تصدق البرنامج:

لتأكد من صدق البرنامج التعليمي المقترح تم عرض نسخته الأولية على لجنة المحكمين تتشكل من مجموعة من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية في الجامعة، وبعض المختصين في المناهج وأساليب التدريس، وبعض مفتشي اللغة العربية وأساتذة التعليم الثانوي والمتوسط والابتدائي للمادة نفسها، حيث طلب إليهم الاطلاع على البرنامج وإبداء الرأي فيما تعلق بـ:

* مدى موافقة صياغة الوحدات التعليمية للأسس العلمية الصحيحة المعتمدة في بناء الوحدات التعليمية الخاصة بمناهج اللغة العربية.

* مدى اشتمال البرنامج التعليمي المقترح على ألعاب تعليمية لغوية الهادفة إلى تنمية المهارات اللازمة المحفزة للكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية.

* مدى احتواء البرنامج على الأنشطة التعليمية اللغوية المشوقة والمثيرة للعمليات العقلية التي تنمي وتطور مهارات الكتابة الإبداعية.

* مدى علاقة محتويات البرنامج المطور وفق الألعاب التعليمية اللغوية بالأنشطة والتدريبات المقررة.

* الصحة اللغوية من حيث التنظيم والتعبير والكتابة.

* تعديل ما يلزم التعديل واقتراح الزيادة والحذف.

ولقد أخذت الباحثة بجملة من الملاحظات والتوصيات من أجل تعديل البرنامج في صورته الأولى فكانت أهم الملاحظات تدور حول تعديل بعض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية خاصة التي كانت لا تعمل على تصحيح بعض الأخطاء اللغوية والمعرفية لدى التلاميذ، وكذلك تعديل صياغة بعض أهداف البرنامج، بالإضافة إلى تعديل الألعاب التعليمية اللغوية الإملائية التي تهدف في الأساس إلى تنمية مهارة الأصالة، وتحديد الإجراءات العملية وفق مجال زمني أكثر دقة، والاهتمام أكثر بإعطاء فرصة أطول لاستجابة التلميذ لكل سؤال كما تنبهت الباحثة من خلال تلك الملاحظات لضرورة إدراج النشاط الكتابي وفق مقاربة إبداعية تشعر التلميذ بوجود إمكانية لإنتاج صور جديدة التي ترتبط مباشرة بإحداث تغيير في النص وفي بعض الأنشطة المقررة، حيث يحدث نوع من التجانس المنطقي بين العنصر الجديد من جهة، وموقف تتابع الأحداث والصورة من جهة أخرى.

وفي السياق ذاته كانت ملاحظات السادة المحكمين محورية وأساسية في ضرورة التركيز الدائم على البعد التفاعلي والعاطفي والمعرفي بالدرجة نفسها، الأمر الذي حتم حذف بعض العبارات التي تبدو مكررة لاستثارة البعد التفاعلي والعاطفي والمعرفي بما هو مقرر في الملحق رقم(01).

6- أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات اللازمة وحتى تتسنى الإجابة الدقيقة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها قامت الباحثة بإعداد أداتين تتمثل في اختبار موقفي في الكتابة الإبداعية وبطاقة لتقييم اختبار الكتابة الإبداعية.

6-1 الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

من أجل قياس قدرة التلاميذ على الكتابة الإبداعية طورت الباحثة اختبارا أدائيا في الكتابة الإبداعية في مادة اللغة العربية، ضمن حدود زمنية معلومة تدوم 45 دقيقة حيث يتضمن نص في اللغة العربية يتبعه مجموعة من الأسئلة تتدرج من السهولة إلى الصعوبة، تبدأ بأسئلة حول البناء الفكري، ثم أسئلة تتضمن التراكيب النحوية، فأسئلة تتضمن القواعد الإملائية، ليصل إلى سؤال جامع يتضمن التعبير الكتابي، وتكون الإجابة على نفس ورقة الاختبار يدون فيها التلميذ اسمه ولقبه وجنسه ومستواه الاقتصادي.

وقد اختير الاختبار الافتراضي بعيدا في مضمونه عن المواضيع والاختبارات المقررة ضمن البرنامج المطور.

وانطلق الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية من مبدأ التهيئة العقلية للانتقال بسلاسة بالفكر من البناء الفكري إلى البناء الصرفي النحوي إلى البناء الإملائي، ليصل في نهاية الاختبار إلى التعبير الكتابي الذي يتضمن التوسع في كتابة فقرة تتضمن كل ما تقدم من قواعد نحوية وصيغ صرفية وقواعد إملائية وأفكار بنائية.

6-1-1 صدق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

لتأكد من صدق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية ومدى استجابته لمتطلبات قياس مهارات الكتابة الإبداعية، ومدى قدرة عباراته على استثارة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ودفعهم نحو المشاركة الفعالة والصادقة في الكتابة، قامت الباحثة بعرضه على لجنة المحكمين تتشكل من مجموعة من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية في الجامعة، وبعض المختصين في المناهج وأساليب التدريس، وبعض مفتشي اللغة العربية وأساتذة التعليم الثانوي والمتوسط، وعدد من أساتذة التعليم الابتدائي للمادة نفسها، وقد تم الاطلاع على الاختبار وأبدى المحكمون ملاحظاتهم إذ كانت بسيطة تتعلق ببعض الكلمات واستبدالها بأخرى أكثر دلالة وأوضح لتحقيق الهدف المنشود من الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية.

6-1-2 ثبات الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

للتأكد من ثبات الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية قامت الباحثة بتطبيقه في صورته المنقحة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مؤلفة من(30) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة بولعتالي علاوة، وتم تصحيح الاختبار وفق بطاقة التصحيح المعدة لهذا الغرض معامل الثبات بطريقة ألفا كرونبارخ حيث بلغ 0.98 وهو معامل مقبول جدا لأغراض هذه الدراسة.

الجدول رقم(05) يوضح "معامل ثبات ألفا كرونبارخ لاختبار الكتابة الإبداعية".

المحور	معامل ثبات ألفا رونبارخ
طلاقة	0.93
مرونة	0.95
أصالة	0.94
توسع	0.93
الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية	0.98

المصدر: إعداد الباحثة.

6-1-3 تطبيق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

طبق اختبار الكتابة الإبداعية في صورته النهائية على المجموعتين المجموعة التجريبية وتضم(39) تلميذ وتلميذة، والمجموعة الضابطة وتضم(41) تلميذ وتلميذة حسب الخطوات التالية:

- شرح الباحثة طريقة تطبيق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية للأستاذين مطبقا الاختبار، فأخبرهما بأنه يطبق ضمن حيز زمني لا يتجاوز 45 دقيقة وأن الاختبار يوزع مطبوعا على ورقة لكل تلميذ.
- طبق الاختبارين القبلي والبعدي للكتابة الإبداعية في الفترة الصباحية تحت إشراف أستاذ المادة.
- أستغرق الاختبار مدة زمنية قدرت ب 45 دقيقة.
- جمعت أوراق إجابة الاختبار من طرف أستاذ المادة وقدمت للباحثة حيث قامت بتصويرها بعد حذف أسماء التلاميذ واستبدالها برموز لاستبعاد الآثار الدخيلة المحتملة غير الموضوعية في التصحيح، وبعد ذلك أعيدت الأوراق للأستاذين من أجل التصحيح.

6-2 بطاقة تقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

لتقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية أعدت الباحثة بطاقة خاصة تتضمن مهارات تشكل مفهوما متكاملا للكتابة الإبداعية حسب ما أقرته الدراسات السابقة والكتابات النظرية في المجال.

واستندت بطاقة التقييم المقترحة على أربع مهارات فرعية، أنظر الملحق رقم(03) وهي: مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة الأصالة، مهارة التوسع.

وتدرجت التقديرات وفقا لمقياس لكرت الخماسي ذي البدائل(غير موجودة، ضعيفة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جدا)، حيث تعطي لكل بديل علامة من 1 إلى 5 على التتابع.

6-2-1 صدق بطاقة تقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

لتأكد من صدق بطاقة تقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية تم عرض نسختها الأولية على لجنة المحكمين تتشكل من مجموعة من المختصين الأكاديميين في ميدان علم النفس وعلوم التربية في الجامعة، وبعض المختصين في المناهج وأساليب التدريس، وبعض مفتشي اللغة العربية وأساتذة التعليم الثانوي والمتوسط والابتدائي للمادة نفسها، حيث طلب إليهم الاطلاع عليها وإبداء الرأي في مدى ملائمة الجمل(البنود) للمؤشرات السلوكية لمهارات الكتابة الإبداعية، ومدى تمثيل العبارات للمؤشرات التي سوف تقاس، ومدى ارتباط هذه المهارات حسب محاورها بعضها ببعض، وحسب ارتباطها مع بطاقة التقييم ككل، باعتبار الكتابة الإبداعية مهارة لغوية فكرية معقدة، كما طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملائمة البطاقة التقييمية لأهدافها من حيث الإخراج والشكل.

ولقد أخذت الباحثة بالملاحظات الموجهة في هذا السياق واعتمدتها كأساس لتصحيح بعض العبارات، مثل تغيير عبارة "يسارع لإيجاد الحلول في وقت ضيق" بعبارة "يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز"، واستبدال عبارة "يقوم باختيار الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة" بعبارة " يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة"، كما قامت الباحثة بحف عبارة يكتب ما يلاحظه من أشياء غير دقيقة لأول وهلة" وعبارة "يقف عند كل معني جزئي" .

وفي ضوء إجراءات الصدق تم تنقيح البطاقة التقييمية وأعيد صياغتها حتى خرجت في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق رقم(03).

كما تم حساب الصدق البنائي لبطاقة التقييم لاختبار الكتابة الإبداعية كما يلي:

الجدول رقم(06) يوضح "الصدق البنائي لبطاقة تقييم الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية ".

المهارات الفرعية	المؤشرات السلوكية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
		معامل الارتباط مع المحور	قيمة الدلالة الإحصائية	الحكم	معامل الارتباط مع البطاقة ككل	قيمة الدلالة الإحصائية	الحكم
مهارات مرتبطة بالطلاقة	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	0.83	0.00	دالة	0.77	0.00	دالة
	يتطلع لمعلومات إضافية	0.88	//	//	0.88	//	//
	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	0.90	//	//	0.89	//	//
	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	0.85	//	//	0.85	//	//
	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	0.92	//	//	0.91	//	//
	يرتب الأفكار حسب أهميتها	0.76	//	//	0.71	//	//
	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	0.92	//	//	0.90	//	//
	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	0.85	//	//	0.85	//	//
مهارات مرتبطة بالمرونة	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	0.88	//	//	0.83	//	
	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	0.81	//	//	0.75	//	//
	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	0.86	//	//	0.80	//	//
	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	0.91	//	//	0.91	//	//
	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	0.84	//	//	0.85	//	//
	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	0.87	//	//	0.84	//	//
	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	0.88	//	//	0.87	//	//
	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	0.86	//	//	0.85	//	//
مهارات مرتبطة بالأصالة	يوظف كلمات على غير العادة	0.86	//	//	0.86	//	//
	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	0.88	//	//	0.83	//	//
	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	0.74	//	//	0.66	//	//

	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	0.72	//	//	0.69	//	//
	يقدم حلول متميزة	0.83	//	//	0.76	//	//
	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	0.88	//	//	0.82	//	//
	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	0.91	//	//	0.88	//	//
	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	0.87	//	//	0.87	//	//
مهارات مرتبطة بالتوسع	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	0.87	//	//	0.91	//	//
	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	0.81	//	//	0.78	//	//
	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	0.87	//	//	0.81	//	//
	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	0.85	//	//	0.77	//	//
	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	0.81	//	//	0.72	//	//
	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	0.86	//	//	0.84	//	//
	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	0.80	//	//	0.73	//	//
	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	0.78	//	//	0.75	//	//

المصدر: إعداد الباحثة.

6-2-2 ثبات بطاقة تقييم الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية:

من أجل التأكد من ثبات بطاقة تقييم اختبار الكتابة الإبداعية اعتمدت الباحث إجابات التلاميذ في العينة الاستطلاعية(مدرسة بولعتالي علاوة) عددها(30) تلميذ وتلميذة على الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية وطلبت الباحث من أستاذة اللغة العربية تقييم الأوراق بناءا عليها، وهذا بعد أن شرحت الباحثة لها كيفية استخدام البطاقة واعتمادها أساسا في التقييم، واعتمدت الباحثة لحساب ثبات البطاقة التقييمية للاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية أسلوب التجزئة النصفية.

الجدول رقم(07) يوضح "معامل ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لدرجات اختبار التلاميذ في بطاقة تقييم الكتابة الإبداعية ".

الثبات	معامل الثبات
التجزئة النصفية	0.97
بيرسون	0.98

المصدر: إعداد الباحثة.

7-الأساليب الإحصائية المعتمدة:

للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدت الباحثة حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة مجموعتي الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي، ولاختبار تلك الفروق بين الدرجات استخدمت ما يلي:

7-1 تحليل التباين المصاحب الثنائي(TOW- WAY ANCOVA):

ويسمي أيضا تحليل التغاير ثنائي الاتجاه، أما تحليل التغاير فتقوم فكرته الجوهرية على "إزالة ذلك الجزء من المشاهدة أو العلامة في المتغير التابع والذي يمكن التنبؤ به من المتغير المصاحب" (يوسف، 2000، صفحة 512)

وهو شكل من أشكال تحليل التباين حيث يسمح بضبط أو تعديل المتغيرات التي ترتبط بالمتغير التابع قبل مقارنة متوسطات المتغير التابع. (دونقاين، 2016)

وفي دراستنا الحالية يمثل الاختبار القبلي جزء من المشاهدة(المتغير المصاحب) الواجب إزالة أثره في المتغير التابع، باعتبار الدرجات المحصلة في الكتابة الإبداعية البعدي يمكنه التأثير بالاختبار القبلي له.

لذلك " فأحد الاستخدامات الشائعة لاستخدام تحليل التغاير يكون في تصميمات الاختبار القبلي/الاختبار البعدي) (دونقاين، 2016، صفحة 367)

وأما كونه ثنائي فلأنه يأخذ بعين الاعتبار المقارنة بين المتوسطات باعتبار المجموعة التجريبية خضعت للمعالجة، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة.

7-2 تحليل التباين الأحادي المتعدد(ONE- WAY MANOVA):

فأما تحليل التباين الأحادي المتعدد "فهو اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعات متعددة، وهو يختلف عن تحليل التباين(ANOVA) من حيث أن المتوسطات التي يتم المقارنة بينها تعتمد على متغير مركب يتكون من ضم متغيرات كمية متعددة بطرق إحصائية" (دونقاين، 2016، صفحة 382)

وفي الدراسة الحالية استخدم لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق المهارات الفرعية المشكلة للكتابة الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمقارنة تختص بدرجات الاختبار البعدي فقط والذي يفسر كون هذا الاختبار أحادي فهو يعتمد متغير واحد مستقل له مستويين فقط وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في فصل الطريقة والإجراءات المنهجية نستنتج بأن دراستنا لأثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية حيث تمت من خلال مرحلتين مرحلة الدراسة الأولية أو ما يعرف كذلك بالدراسة الاستطلاعية فيها تم جمع المعلومات الأولية لإعداد البرنامج التعليمي المقترح وتحكيمه من طرف المختصين وإخراجه في صورته النهائية التي طبق فيها، وأيضا تم فيها تطبيق الاختبار الأدائي في الكتابة الإبداعية على قسم وذلك من أجل حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، إذ من خلال ذلك تأكد صدق وثبات اختبار الكتابة الإبداعية. أما الدراسة النهائية تم فيها تم تدريس المجموعة التجريبية بالبرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية، أما المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية المقررة من وزارة التربية الجزائرية، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية الذي دام حوالي ثلاثة أشهر تم تطبيق القياس البعدي ليتم بعدها حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في القياس القبلي وفي القياس البعدي ثم حساب الفرق بينهما لنتوصل في الأخير إلى النتائج التي تثبت تحقق الفرضيات التي تم وضعها واقتراحها في بداية الدراسة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائـــــــــج الدراســـــة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة تبعا للبيانات المرصودة بواسطة الأدوات التي خضعت للخصائص السيكومترية، والتي تتمثل في الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية، وبطاقة التقييم الخاصة به.

واعتمدت الباحثة عرض النتائج تبعا لفرضيات الدراسة الأربعة على الترتيب، اعتمادا على التحليلات الإحصائية لكل فرض، كما يتناول هذا الفصل مناقشة تفصيلي لنتائج الدراسة في ضوء الأسئلة المنهجية الأربعة التي قامت عليها، مع بيان التفسيرات العلمية المناسبة في مجال الألعاب التعليمية اللغوية والكتابة الإبداعية، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف وملابسات الدراسة خصوصا ما تعلق منها بالتدريس وفق الألعاب التعليمية اللغوية وما سام كل من المعلم والتلميذ فيها.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي جاء نصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية".

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي.

الجدول رقم(08) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	2.85	1.13	4	متوسطة
02	يتطلع لمعلومات إضافية	2.97	1.03	1	متوسطة
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	2.87	1.12	2	متوسطة
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	2.74	0.99	7	متوسطة
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	2.85	0.96	5	متوسطة
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	2.82	0.91	6	متوسطة
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	2.87	1.05	3	متوسطة
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	2.72	1.02	8	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	2.84	0.94		متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(08) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي إذ كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على تقديم حلين فأكثر لمشكلة ما حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.85) والانحراف المعياري(1.13)، كما يتطلعون لمعلومات إضافية إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.97) والانحراف المعياري(1.03)، كذلك يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز حيث قدر المتوسط الحسابي (2.87) والانحراف المعياري (1.12)، وأيضا لهم القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.74) والانحراف المعياري (0.99)، كما

كانوا قادرين على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.85) والانحراف المعياري (0.96)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.82) والانحراف المعياري (0.91)، وكانوا يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة فبلغ المتوسط الحسابي (2.87) والانحراف المعياري(1.05)، وكانوا قادرين على إنتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.72) والانحراف المعياري (1.02).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم (02) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية والطلاقة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(03) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم (07) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الأول، والبند رقم (05) كان ترتيبه (5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم (06)، والترتيب السابع أخذه البند رقم (04)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم (08).

في حين محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.84) والانحراف المعياري بلغ(0.94).

الجدول رقم(09) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	3.44	0.71	6	مرتفعة
02	يتطلع لمعلومات إضافية	3.46	0.64	5	مرتفعة
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	3.41	0.67	7	مرتفعة
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	3.49	0.75	4	مرتفعة
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	3.51	0.79	3	مرتفعة
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	3.54	0.82	2	مرتفعة
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	3.54	0.82	2	مرتفعة
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	3.69	0.80	1	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.51	0.66	/	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي حيث ارتفعت درجاتهم بصفة عامة فكانت لهم القدرة على تقديم حلين فأكثر لمشكلة ما حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.44) والانحراف المعياري(0.71)، كما يتطلعون لمعلومات إضافية إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.46) والانحراف المعياري(0.64)، كذلك يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز حيث قدر المتوسط الحسابي(3.41) والانحراف المعياري(0.67)، وأيضا لهم القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.49) والانحراف المعياري(0.75)، كما كانوا قادرين على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.51) والانحراف المعياري(0.79)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.82)، وكانوا يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة فبلغ المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.82)، وكانوا قادرين على إنتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.69) والانحراف المعياري(0.80).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(08) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية ومهارة الطلاقة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البندين رقم(06) و(07) كان ترتيبهما(2)، في حين البند رقم(05) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الرابع، والرتبة الخامسة كانت للبند رقم(02)، في حين الرتبة السادسة كانت للبند الأول، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(03)، كما نلاحظ أن محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.51) والانحراف المعياري بلغ(0.66).

الجدول رقم(10) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	2.85	1.13	3.44	0.71	0.59	0.42-	6
02	يتطلع لمعلومات إضافية	2.97	1.03	3.46	0.64	0.49	0.39-	8
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	2.87	1.12	3.41	0.67	0.54	0.45-	7
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	2.74	0.99	3.49	0.75	0.75	0.24-	2
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	2.85	0.96	3.51	0.79	0.66	0.30-	5
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	2.82	0.91	3.54	0.82	0.72	0.19-	3
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	2.87	1.05	3.54	0.82	0.67	0.48-	4
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	2.72	1.02	3.69	0.80	0.97	0.15-	1
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	2.84	0.94	3.51	0.66	0.67	0.27-	/

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(11) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA)لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	0.05	3.57	13	0.003	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم (11) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.003 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس البعدي حيث لاحظنا أن الاختلافات كبيرة في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم (10) كما يلي:

كانت لهم القدرة على تقديم حلين فأكثر لمشكلة ما حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.59) والانحراف المعياري (−0.42)، كما يتطلعون لمعلومات إضافية إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.49) والانحراف المعياري (−0.39)، كذلك يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز حيث قدر المتوسط الحسابي(0.54) والانحراف المعياري (−0.45)، وأيضا لهم القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.75) والانحراف المعياري (−0.24)، كما كانوا قادرين على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.66) والانحراف المعياري (−0.30)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.72) والانحراف المعياري (−0.19)، وكانوا يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة فبلغ المتوسط الحسابي (0.67) والانحراف المعياري (−0.48)، وكانوا قادرين على إنتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.97) والانحراف المعياري (−0.15).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(08) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية والطلاقة للمجموعة التجريبية من خلال الفرق في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي، أما البند رقم(06) كان ترتيبه (2)، في حين البند رقم (06) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السابع، والبند رقم (05) كان ترتيبه (5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم (01)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(03)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم (02).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط الحسابي (2.84) والانحراف المعياري بلغ(0.94)، أما أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط الحسابي(3.51) والانحراف المعياري بلغ (0.66)، فكان الفرق واضح وكبير لصالح الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.67) والانحراف المعياري بلغ (0.27).

الجدول رقم(12) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	2.98	0.96	7	متوسطة
02	يتطلع لمعلومات إضافية	3.05	1.02	3	متوسطة
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	3.00	0.97	4	متوسطة
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	3.00	0.94	5	متوسطة
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	3.00	0.97	4	متوسطة
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	2.98	1.01	6	متوسطة
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	3.10	1.11	1	متوسطة
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	3.05	1.04	2	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.02	0.97	/	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي حيث كانت درجاتهم متوسطة على العموم فقدرتهم على تقديم حلين فأكثر لمشكلة ما بلغ فيها المتوسط الحسابي (2.98) والانحراف المعياري (0.96)، أما أنهم يتطلعون لمعلومات إضافية فبلغ المتوسط الحسابي (3.05) والانحراف المعياري (1.02)، في حين أنهم يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز قدر فيه المتوسط الحسابي (3.00) والانحراف المعياري (0.97)، وأيضا القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.00) والانحراف المعياري (0.94)، كذلك قدرتهم على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.00) والانحراف المعياري (0.97)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.98) والانحراف المعياري (1.01)، وكانوا يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة فبلغ المتوسط الحسابي (3.10) والانحراف المعياري (1.11)، في حين قدرتهم على انتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة بلغ فيها المتوسط الحسابي (3.05) والانحراف المعياري (1.04).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم (07) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية والطلاقة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم (08) كان ترتيبه (2)، في حين

البند رقم (02) أخذ الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبندين الثالث والخامس، في حين البند رقم(04) كان ترتيبه(5)، والبند رقم(05) كان رتبته أربعة، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(06)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(01). في حين محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري بلغ(0.97).

الجدول رقم(13) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	2.85	1.01	6	متوسطة
02	يتطلع لمعلومات إضافية	2.78	1.03	8	متوسطة
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	2.85	1.10	5	متوسطة
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	2.90	1.04	3	متوسطة
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	3.00	1.02	1	متوسطة
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	2.83	0.94	7	متوسطة
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	2.88	1.05	4	متوسطة
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	2.93	1.08	2	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	2.88	0.98	/	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على تقديم حلين فأكثر لمشكلة ما حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.85) والانحراف المعياري (1.01)، كما يتطلعون لمعلومات إضافية إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.78) والانحراف المعياري (1.03)، كذلك يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز حيث قدر المتوسط الحسابي (2.85) والانحراف المعياري(1.10)، وأيضا لهم القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.90) والانحراف المعياري (1.04)، كما كانوا قادرين على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.00) والانحراف المعياري (1.02)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.83) والانحراف المعياري (0.94)، وكانوا يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة فبلغ المتوسط

الحسابي (2.88) والانحراف المعياري (1.05)، وكانوا قادرين على إنتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.93) والانحراف المعياري (1.08).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(05) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية والطلاقة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(08) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(04) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السابع، والبند رقم(03) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(01)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(06)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(02). ونلاحظ بأن محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري بلغ(0.98).

الجدول رقم(14) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

	تفسير ومناقشة النتائج	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.	2.98	0.96	2.85	1.01	0.13-	0.05-	4
02	يتطلع لمعلومات إضافية	3.05	1.02	2.78	1.03	0.27-	0.01	7
03	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز	3.00	0.97	2.85	1.10	0.15-	0.13	5
04	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها	3.00	0.94	2.90	1.04	0.10-	0.10	2
05	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة	3.00	0.97	3.00	1.02	0.00	0.05	1
06	يرتب الأفكار حسب أهميتها	2.98	1.01	2.83	0.94	0.15-	0.07-	5
07	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة	3.10	1.11	2.88	1.05	0.22-	0.06-	6
08	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة	3.05	1.04	2.93	1.08	0.12-	0.04-	3
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.02	0.97	2.88	0.98	0.14-	0.01	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(15) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	0.05	3.68	16	0.002	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم (15) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.002 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس القبلي حيث لاحظنا أن الاختلافات ضئيلة جدا في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم (14) كما يلي:

كان الفرق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ضئيل جدا، ففي بند القدرة على تقديم حلين فأكثر لمشكلة بلغ المتوسط الحسابي (-0.13) والانحراف المعياري (0.05)، وبند يتطلعون لمعلومات إضافية بلغ المتوسط الحسابي (-0.27) والانحراف المعياري(0.01)، كذلك بند يسارعون لإيجاد الحلول في وقت وجيز حيث قدر المتوسط الحسابي (-0.15) والانحراف المعياري (0.13)، وأيضا لهم القدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والاحتفاظ بها حيث بلغ المتوسط الحسابي (-0.10) والانحراف المعياري (-0.10)، أما بند قدرتهم على استرجاع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.00) والانحراف المعياري (0.05)، وأيضا لهم قدرة ترتب الأفكار حسب أهميتها حيث بلغ المتوسط الحسابي (-0.15) والانحراف المعياري (-0.07)، وبند يتعرفون على الكلمات المألوفة بسهولة بلغ فيه المتوسط الحسابي (-0.22) والانحراف المعياري (-0.06)، وقدرتهم على إنتقاء أجود الحلول من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.12) والانحراف المعياري (0.01).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(05) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب البنائية والطلاقة للمجموعة الضابطة من خلال الفرق في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي، أما البند رقم(04) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(08) أخذ الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كانت للبند الأول، والبندين

رقم (03) ورقم (06) كان ترتيبهما(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم (07)، والترتيب السابع والأخير كان للبند رقم (02).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري بلغ(0.97)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري بلغ(0.98)، فكان الفرق ضئيل جدا لصالح الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي(−0.14) وبلغ الانحراف المعياري(0.01).

ومن خلال القراءة المتأنية والتحليل الدقيق لما ورد في كل من الجدول رقم(08) والجدول رقم(09) والجدول رقم(10) والجدول رقم(11) والجدول رقم(12) والجدول رقم(13) والجدول رقم(14) والجدول قم(15) نستنتج بأن الفرضية الأولى قد تحققت أي أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية،** حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المتعة والتسلية والتشويق في كل أنواع الألعاب البنائية الفكرية، فلعبة استخراج الكلمات المترادفة من نص القراءة وتوظيفها في جمل مفيدة تساعده على تقديم حلين فأكثر للمشكلة الواحدة، كذلك لعبة البحث عن الكلمات المتضادة وتوظيفها في جمل مفيدة تساعد التلميذ على التطلع لمعلومات إضافية، وتدربه على السرعة في إيجاد الحلول في وقت وجيز كما تعمل على توليد عدد أكبر من الأفكار في الموضوع والاحتفاظ بها، لعبة الصحيح والخطأ مع تكوين فقرة بالجمل الصحيحة المتجانسة مع استعمال الصيغ الصرفية وحروف الربط وحروف الجر مع استعمال علامات الوقف تساعد التلميذ على تنمية قدرته على استرجاع الخبرات السابقة من أجل إيجاد الحلول في وقت وجيز، كذلك تساعده على ترتيب الأفكار حسب أهميتها والتعرف على الكلمات المألوفة من أجل انتقاء أجود الحلول من بين مختلف البدائل المقترحة بكل طلاقة.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الحالية اتفقت بشكل كبير مع كل بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ونذكر منها دراسة كرايس(1980) التي توصلت إلى أن استخدام الألعاب اللغوية يسهم بشكل كبير في زيادة حصيلة طلاب الصفوف الأساسية من المفردات، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة باو(1994) التي توصلت إلى أن الألعاب اللغوية تعمل على تحسين مهارتي القراءة والتواصل، وأيضا اتفقت مع دراسة النمرات (1995) التي توصلت إلى أن المجموعة التي تعلمت

المفردات بطريقة الألعاب اللغوية كان مستوي تحصيلها أعلى من مستوي تحصيل المجموعة التي تعلمت المفردات بالطريقة السائدة.كذلك اتفقت مع دراسة الفرماوي(2000) التي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجية القصة ولعب الأدوار له أثر في تنمية مهارة الطلاقة لدى أطفال الروضة على اعتبارها من مهارات الكتابة الإبداعية التي تعد من مظاهر التفكير الإبداعي.

أما عن الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية كمتغير تابع فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة كالنتون وكننجهام وميلاني (Colantone. Cunningham& Melanie1998) التي توصلت إلى أن تزايد في مهارات الكتابة الإبداعية، وتطوير مهارات الطلاب الكتابية حيث أصبحوا قادرين على فهم كتاباتهم الإبداعية، كما تشكلت اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو الكتابة الإبداعية، كذلك اتفقت مع دراسة عبد الوهاب(2002) التي توصلت إلى التأكد من فاعلية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية والموهوبين في مجال الشعر.

كما تتفق الدراسة الحالية في نتائج **فرضية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية"**، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الإثارة والدقة في كل أنواع الألعاب البنائية الفكرية التي تتفق في مضمونها مع النظرية البنائية والتي تركز في فحواها على أن اللعب بصفة عامة والألعاب التعليمية اللغوية بصفة خاصة في مرحلة التعليم الإبتدائية يعتبر من المنظومات المعرفية الوظيفية للتلميذ حيث تمكنه النظرية البنائية من بناء أو إعادة بناء موضوع الكتابة الإبداعية، وهي تعتبر التعلم عن طريق الألعاب التعليمية اللغوية فعل نشط وأن بناء المعارف الجديدة يقوم على المعارف السابقة، ومن ثم بناء أفكار الكتابة الإبداعية لتلميذ المرحلة الإبتدائية يقوم على تطوير الأفكار السابقة ومن ثم يكتسب الخبرة التي تجعل كتاباته أكثر إثارة وتشويق ومتعة ودقة، كذلك كتابات التلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة تلاميذ السنة الثالثة حتى ولو كانت نفس الفكرة فهي تختلف من تلميذ للآخر، كما تختلف معها تفسيراتهم الشخصية للأفكار التي يتم طرحها بشكل متجدد وذلك راجع للفروق الفردية الموجودة بينهم.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي جاء نصها: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية**".

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي.

الجدول رقم(16) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	2.56	0.99	2	متوسطة
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	2.46	0.94	7	متوسطة
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	2.41	0.99	8	متوسطة
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	2.51	0.94	5	متوسطة
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	2.67	0.92	1	متوسطة
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	2.49	1.04	6	متوسطة
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	2.56	0.94	3	متوسطة
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	2.56	0.85	4	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	2.53	0.87	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي إذ كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.56) والانحراف المعياري (0.99)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.46) والانحراف المعياري (0.94)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي (2.41) والانحراف المعياري (0.99)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.51) والانحراف المعياري (0.94)، كما كانوا قادرين على المثابرة والبحث عن

الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.67) والانحراف المعياري(0.92)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.49) والانحراف المعياري(1.04)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي (2.56) والانحراف المعياري (0.94)، وكانوا قادرين على التنتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.56) والانحراف المعياري (0.85).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(13) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(09) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(15) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السادس عشر، والبند رقم(12) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(14)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(10)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(11).في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.53) والانحراف المعياري بلغ(0.87).

الجدول رقم(17) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	3.62	0.81	1	مرتفعة
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	3.54	0.91	3	مرتفعة
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	3.54	0.88	4	مرتفعة
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	3.44	0.88	8	مرتفعة
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	3.49	0.75	6	مرتفعة
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	3.56	0.68	2	مرتفعة
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	3.54	0.64	5	مرتفعة
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	3.49	0.72	7	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.53	0.69	//	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ارتفعت درجاتهم بصفة عامة فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.62) والانحراف المعياري(0.81)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.91)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.88)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.44) والانحراف المعياري(0.88)، كما كانوا قادرين على المثابرة والبحث عن الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.49) والانحراف المعياري(0.75)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري(0.68)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.64)، وكانوا قادرين على التنتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.49) والانحراف المعياري(0.72).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(09) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(14) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(10) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الحادي عشر، والبند رقم(15) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(13)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(16)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(12).

في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.53) والانحراف المعياري بلغ(0.69).

الجدول رقم(18) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	2.56	0.99	3.62	0.81	1.06	0.18-	4
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	2.46	0.94	3.54	0.91	1.08	0.03-	2
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	2.41	0.99	3.54	0.88	1.13	0.11-	1
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	2.51	0.94	3.44	0.88	0.93	0.06-	6
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	2.67	0.92	3.49	0.75	0.82	0.11-	7
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	2.49	1.04	3.56	0.68	1.07	0.10-	3
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	2.56	0.94	3.54	0.64	0.98	0.04-	5
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	2.56	0.85	3.49	0.72	0.93	0.13-	6
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	2.53	0.87	3.53	0.69	1.00	0.18-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(19) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA)لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب النحوية ومهارة المرونة	0.05	3.15	16	0.007	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(19) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.007 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس البعدي حيث لاحظنا أن الاختلافات كبيرة جدا في الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(18) كما يلي:

فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.06) والانحراف المعياري(−0.18)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.08) والانحراف المعياري(−0.03)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي(1.13) والانحراف المعياري(−0.11)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.93) والانحراف المعياري(−0.06)، كما كانوا قادرين على المثابرة والبحث عن الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(0.82) والانحراف المعياري(−0.11)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.07) والانحراف المعياري(−0.10)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي(0.98) والانحراف المعياري(−0.04)، وكانوا قادرين على التنقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.93) والانحراف المعياري(−0.13).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(11) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي، أما البند رقم(10) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(14) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند التاسع، والبند رقم(15) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(12) والبد رقم(16)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(13).

في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(1.00) والانحراف المعياري بلغ(−0.18).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة كان المتوسط الحسابي(2.53) والانحراف المعياري بلغ(0.87)، أما أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة كان المتوسط الحسابي (3.53) والانحراف المعياري بلغ(0.69)، فكان الفرق واضح وكبير جدا لصالح الاختبار

البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.00) والانحراف المعياري بلغ(-0.18).

الجدول رقم(20) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	3.02	0.93	2	متوسطة
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	3.00	1.00	6	متوسطة
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	3.07	1.05	1	متوسطة
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	3.10	1.15	3	متوسطة
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	2.95	1.18	4	متوسطة
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	3.00	1.11	8	متوسطة
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	2.95	1.02	7	متوسطة
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	2.88	1.10	5	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.00	1.00	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي حيث كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري(0.93)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري(1.00)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.07) والانحراف المعياري(1.05)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.10) والانحراف المعياري(1.15)، كما كانوا قادرين على المثابرة

والبحث عن الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.95) والانحراف المعياري(1.18)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري(1.11)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي(2.95) والانحراف المعياري(1.02)، وكانوا قادرين على التنقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.10).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(12) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(11) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(14) أخذ الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند التاسع، والبند رقم(10) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(13)، والرتبة السابعة كانت للبد رقم(15)، والترتيب الثامن والأخير أخذه البند رقم(16). في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري بلغ(1.00).

الجدول رقم(21) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	2.90	1.11	2	متوسطة
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	2.83	0.97	6	متوسطة
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	2.93	1.05	1	متوسطة
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	2.90	1.06	3	متوسطة
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	2.88	1.12	4	متوسطة
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	2.80	1.05	8	متوسطة
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	2.80	1.07	7	متوسطة
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	2.88	1.05	5	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	2.87	1.01	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.11)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.83) والانحراف المعياري(0.97)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي(2.93) والانحراف المعياري(1.05)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.06)، كما كانوا قادرين على المثابرة والبحث عن الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.12)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.80) والانحراف المعياري(1.05)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي(2.80) والانحراف المعياري(1.07)، وكانوا قادرين على التنتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.05).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(11) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(09) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(12) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الثالث عشر، والبند رقم(16) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(10)، والرتبة السابعة كانت للبد رقم(15)، والترتيب الثامن والأخير أخذه البند رقم(14). في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.87) والانحراف المعياري بلغ(1.01).

الجدول رقم(22) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
09	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة	3.02	0.93	2.90	1.11	0.12-	0.18	3
10	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة	3.00	1.00	2.83	0.97	0.17-	0.03-	6
11	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة	3.07	1.05	2.93	1.05	0.14-	0.00	4
12	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة	3.10	1.15	2.90	1.06	0.20-	0.09-	8
13	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة	2.95	1.18	2.88	1.12	0.07-	0.06-	2
14	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل	3.00	1.11	2.80	1.05	0.20-	0.06-	7
15	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا	2.95	1.02	2.80	1.07	0.15-	0.05	5
16	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة	2.88	1.10	2.88	1.05	0.00	0.05-	1
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.00	1.00	2.87	1.01	0.13-	0.01	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(23) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب النحوية ومهارة المرونة	0.05	5.05	15	0.00	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(23) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.00 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس القبلي حيث لاحظنا أن الاختلافات ضئيلة جدا بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(22) كما يلي:

فكان الفرق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ضئيل جدا فكانت لهم القدرة على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.12) والانحراف المعياري(0.18)، كما كانت لهم الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة إذ بلغ المتوسط الحسابي(-0.17) والانحراف المعياري(-0.03)، كذلك يبادرون لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة حيث قدر المتوسط الحسابي(-0.14) والانحراف المعياري(0.00)، وأيضا لهم القدرة على إيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.20) والانحراف المعياري(-0.09)، كما كانوا قادرين على المثابرة والبحث عن الحلول بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(-0.07) والانحراف المعياري(-0.06)، وأيضا لهم قدرة إيجاد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.20) والانحراف المعياري(-0.06)، وكانوا ينظرون للمشكلة من جميع الزوايا فبلغ المتوسط الحسابي(-0.15) والانحراف المعياري(0.05)، وكانوا قادرين على التنقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.00) والانحراف المعياري(-0.05).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(16) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي، أما البند رقم(13) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(09) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الحادي عشر، والبند رقم(15) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(10)، والرتبة السابعة كانت للبد رقم(14)، والترتيب الثامن والأخير أخذه البند رقم(12).

في حين محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(-0.13) والانحراف المعياري بلغ(-0.18).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري بلغ(1.00)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في محور الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة كان المتوسط

الحسابي(2.87) والانحراف المعياري بلغ(1.01)، فكان الفرق ضئيل جدا لصالح الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي(−0.13) وبلغ الانحراف المعياري(0.01).

ومن خلال القراءة التحليلية الدقيقة لما ورد في كل من الجدول رقم(16) والجدول رقم(17) والجدول رقم(18) والجدول رقم(19) والجدول رقم(20) والجدول رقم(21) والجدول رقم(22) والجدول رقم(23) نستنتج بأن **الفرضية الثانية قد تحققت أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α =0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية**"، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الدقة والتركيز في كل أنواع الألعاب النحوية، فلعبة الأسهم التي يعدها المعلم بناءا على معطيات من نص القراءة المقرر وتوظيفها في جمل مفيدة تساعده على التكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة وتترك له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة ، كذلك لعبة تصنيف الأحرف والتمييز بين حروف الجر وحروف الربط وتوظيفها في جمل مفيدة تساعد التلميذ على إيجاد الحلول في المواقف الغامضة وتحديد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة، في حين تعليم التلميذ التمييز بين أسماء الإشارة المذكر وأسماء الإشارة المؤنث تساعده على المثابرة والبحث عن الحلول بسهولة، كما أن تدريب التلميذ على التمييز بين الأسماء الموصولة التي تكتب بلام واحدة والأسماء الموصولة التي تكتب بلامين تساعده على إيجاد الحلول للمهمات الصعبة بطرق متعددة وسهلة، أما لعبة تصنيف الأفعال التي تنتهي بتاء مفتوحة في مقابل الأسماء التي تكتب بتاء مفتوحة تمكن التلميذ من النظر للمشكلة من جميع الزوايا، في حين لعبة تصنيف الكلمات في مجموعات متجانسة وإعطاء عنوان مناسب لكل مجموعة تدرب التلميذ على التنقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الحالية اتفقت بشكل كبير مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ونذكر منها دراسة حسن(1999) التي توصلت إلى أن استخدام الألعاب التعليمية له أثر كبير في زيادة حصيلة الطلاب في القواعد النحوية، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بهلول حليمة(2015) التي توصلت إلى أن الألعاب التعليمية ومنها اللغوية تعمل على علاج صعوبات التعلم النمائية المرتبطة بالقراءة والكتابة خاصة صعوبات تواجه تلميذ المرحلة الإبتدائية في تعلم القواعد النحوية التي تعد أساسية في تطوير كتابات التلميذ خاصة الكتابة الإبداعية.

أما عن الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية كمتغير تابع فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة السلمي التي توصلت إلى أن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، كذلك اتفقت مع دراسة الحديبي(2012) التي توصلت إلى التأكد من فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أجنبية.

كما تتفق الدراسة الحالية في نتائج الفرضية الثانية والذي جاء في فحواها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية**"، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الإثارة والدافعية في كل الألعاب النحوية التي تتوافق مع ما قدمته النظرية السلوكية والذي جاء في مضمونها أن التغيير الدائم والنسبي في سلوك المتعلمين الناتج عن الخبرة والممارسة المتكررة لألعاب التعليمية اللغوية، حيث أنها من النشاطات التي تثير تفكير المتعلمين ومن ثم يتمكن التلميذ من ربط المعارف السابقة مع المعلومات الجديدة ليتمكن من الحصول على أفكار متطورة ومتجددة، فالألعاب التعليمية اللغوية تساعد بشكل كبير تلميذ المرحلة الابتدائية خاصة المتمدرس في السنة الثالثة عادات ومهارات لتصبح خبرات في مواقف الحياة، ومن تم تصبح القراءة والكتابة خاصة الإبداعية من المهارات والعادات الضرورية التي تساعد التلميذ على تحسين مستواه في جميع المواد الدراسية.

ورغم اهتمام المدرسة السلوكية بالسلوكيات الظاهرة مثل الألعاب النحوية التي تقدم في شكل مجموعة من القواعد التي تقدم للتلميذ كمثيرات تقابلها استجابات، حيث يقوم التلميذ بتعلم تلك القواعد النحوية وتوظيفها في مجموع كتاباته خاصة الإبداعية.

ومع ذلك جاء السلوكيين الجدد ومنهم "مدنيك" القائل بأن التلميذ يصل إلى الاستجابات المبدعة من خلال مفهوم الارتباطات بين المثير والاستجابة، ويتم ذلك عن طريق تعزيز الاستجابات المرغوب بها، واستبعاد الاستجابات غير المرغوبة، بمعني قدرة تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي على تنفيذ استجابة مبدعة بناءا على تعزيز أو تجاهل الأداء والسلوكيات التي يقوم بها، وهذا ما أكدت عليه نظرية الوسطية ل"أزكود" الذي اعتقد بوجود جملة من العناصر تتوسط ما بين المثير والاستجابة، ومن ثم تصبح اللعبة النحوية المشكلة من مجموعة قواعد وتراكيب نحوية تتوسط كتابات التلميذ المبدعة فتنتج لديه الفصاحة اللغوية.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي جاء نصها: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية**".

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي

الجدول رقم(24) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
17	يوظف كلمات على غير العادة	2.54	1.02	2	متوسطة
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	2.38	1.06	5	متوسطة
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	2.64	0.90	1	متوسطة
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	2.38	0.99	6	متوسطة
21	يقدم حلول متميزة	2.41	1.01	4	متوسطة
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	2.38	0.99	7	متوسطة
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	2.49	0.97	3	متوسطة
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	2.26	1.01	8	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	2.44	0.89	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(24) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي إذ كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.54) والانحراف المعياري(1.02)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.38) والانحراف المعياري(1.06)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(2.64) والانحراف المعياري(0.90)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.38)

والانحراف المعياري(0.99)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.41) والانحراف المعياري(1.01)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.38) والانحراف المعياري(0.99)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(2.49) والانحراف المعياري(0.97)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.26) والانحراف المعياري(1.01). ونلاحظ كذلك أن البند رقم(19) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(17) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(23) أخذ الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الواحد والعشرين، والبند رقم(18) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(20)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(22)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(24). في حين محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.44) والانحراف المعياري بلغ(0.89).

الجدول رقم(25) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
17	يوظف كلمات على غير العادة	3.59	0.78	3	مرتفعة
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	3.59	0.78	3	مرتفعة
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	3.54	0.82	5	مرتفعة
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	3.54	0.85	4	مرتفعة
21	يقدم حلول متميزة	3.59	0.81	2	مرتفعة
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	3.59	0.78	3	مرتفعة
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	3.64	0.77	2	مرتفعة
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	3.67	0.73	1	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	3.59	0.68	//	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(25) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ارتفعت درجاتهم بصفة عامة فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة

حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري(0.78)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري(0.78)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.82)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.54) والانحراف المعياري(0.85)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري(0.81)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري(0.78)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(3.64) والانحراف المعياري(0.77)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.67) والانحراف المعياري(0.73).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(24) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(21) والبند رقم(23) كان ترتيبهما(2)، في حين البند رقم(17) والبند رقم(18) والبند رقم(22) أخدوا الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند العشرين، والبند رقم(19) كان ترتيبه(5). في حين محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري بلغ(0.68).

الجدول رقم(26) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	يوظف كلمات على غير العادة	2.54	1.02	3.59	0.78	1.05	0.24-	6
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	2.38	1.06	3.59	0.78	1.21	0.28-	2
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	2.64	0.90	3.54	0.82	0.90	0.08-	7
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	2.38	0.99	3.54	0.85	1.16	0.14-	4
21	يقدم حلول متميزة	2.41	1.01	3.59	0.81	1.18	0.20-	3
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	2.38	0.99	3.59	0.78	1.21	0.21-	2
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	2.49	0.97	3.64	0.77	1.15	0.20-	5
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	2.26	1.01	3.67	0.73	1.41	0.28-	1
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	2.44	0.89	3.59	0.68	1.15	0.21-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(27) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	0.05	2.44	16	0.02	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(27) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.02 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس البعدي حيث لاحظنا أن الاختلافات كبيرة جدا بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(26) كما يلي:

فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.01) والانحراف المعياري(−0.24)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.21) والانحراف المعياري(−0.28)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(0.90) والانحراف المعياري(−0.08)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.16) والانحراف المعياري(−0.14)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.18) والانحراف المعياري(−0.20)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.21) والانحراف المعياري(−0.21)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(1.15) والانحراف المعياري(−0.20)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.41) والانحراف المعياري(−0.28).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(24) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة التجريبية في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الكتابة الإبداعية، أما البند رقم(18) والبند(22) كان ترتيبهما(2)، في حين البند رقم(21) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند عشرين، والبند رقم(23) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(17)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(19).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي في محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة كان المتوسط الحسابي(2.44) والانحراف المعياري بلغ(0.89)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة كان المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري بلغ(0.68)، فكان الفرق واضح وكبير جدا لصالح الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.15) والانحراف المعياري بلغ(−0.21).

الجدول رقم(28) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
17	يوظف كلمات على غير العادة	2.88	1.00	8	متوسطة
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	3.05	1.13	5	متوسطة
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	3.15	1.19	1	متوسطة
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	3.15	1.13	2	متوسطة
21	يقدم حلول متميزة	3.12	1.12	3	متوسطة
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	2.95	1.20	7	متوسطة
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	3.00	1.14	6	متوسطة
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	3.05	1.20	4	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	3.04	1.07	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(28) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي حيث كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.00)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.05) والانحراف المعياري(1.13)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.15) والانحراف المعياري(1.19)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.15) والانحراف المعياري(1.13)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.12) والانحراف المعياري(1.12)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.95) والانحراف المعياري(1.20)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري(1.14)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.05) والانحراف المعياري(1.20).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(19) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(20) كان ترتيبه(2)،

في حين البند رقم(21) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الرابع والعشرين، والبند رقم(18) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(23)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(22)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(17). في حين محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.04) والانحراف المعياري بلغ(1.07).

الجدول رقم(29) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
17	يوظف كلمات على غير العادة	2.83	1.09	6	متوسطة
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	2.88	1.07	4	متوسطة
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	2.80	1.00	7	متوسطة
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	2.90	1.04	2	متوسطة
21	يقدم حلول متميزة	2.88	1.14	3	متوسطة
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	2.83	1.09	6	متوسطة
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	2.85	1.01	5	متوسطة
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	2.95	0.99	1	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	2.87	1.00	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(29) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.83) والانحراف المعياري(1.09)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.07)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(2.80) والانحراف المعياري(1.00)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.04)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.14)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير

متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.83) والانحراف المعياري(1.09)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(2.85) والانحراف المعياري(1.01)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.95) والانحراف المعياري(0.99). ونلاحظ كذلك أن البند رقم(24) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(20) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(21) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الثامن عشر، والبند رقم(23) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(17) والبند(22)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(19). في حين محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.87) والانحراف المعياري بلغ(1.00).

الجدول رقم(30) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

	تفسير ومناقشة النتائج	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	يوظف كلمات على غير العادة	2.88	1.00	2.83	1.09	0.5-	0.09-	1
18	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد	3.05	1.13	2.88	1.07	0.17-	0.06	5
19	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة	3.15	1.19	2.80	1.00	035-	0.19	8
20	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه	3.15	1.13	2.90	1.04	0.25-	0.09	7
21	يقدم حلول متميزة	3.12	1.12	2.88	1.14	0.24-	0.02-	6
22	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة	2.95	1.20	2.83	1.09	0.12-	0.11	3
23	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة	3.00	1.14	2.85	1.01	0.15-	0.13	4
24	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة	3.05	1.20	2.95	0.99	0.10-	0.21	2
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	3.04	1.07	2.87	1.00	0.17-	0.07-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(31) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة	**0.05**	**4.08**	**15**	**0.001**	**دالة**

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(31) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.001 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس القبلي حيث لاحظنا أن الاختلافات ضئيلة جدا في نتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(30) كما يلي:

فكانت لهم القدرة على توظيف كلمات على غير العادة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.05) والانحراف المعياري(-0.09)، كما كانوا قادرين على طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد إذ بلغ المتوسط الحسابي(-0.17) والانحراف المعياري(0.06)، كذلك يعتمدون على حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة حيث قدر المتوسط الحسابي(-0.35) والانحراف المعياري(0.19)، وأيضا لهم القدرة على توليد أفكار غير متكررة لدى زملائهم حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.25) والانحراف المعياري(0.09)، كما كانوا قادرين على تقديم حلول متميزة بسهولة إذ بلغ المتوسط الحسابي(-0.24) والانحراف المعياري(-0.02)، وأيضا لهم قدرة التنقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.12) والانحراف المعياري(0.11)، وكان يسهل عليهم تقديم حلول لمشكلة خاصة فبلغ المتوسط الحسابي(-0.15) والانحراف المعياري(0.13)، وكانوا قادرين على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة حيث بلغ المتوسط الحسابي(-0.10) والانحراف المعياري(0.21).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(17) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة الضابطة في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الكتابة الإبداعية، أما البند رقم(24) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(22) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الثالث والعشرين، والبند رقم(18) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(21)،

والترتيب السابع أخذه البند رقم(20)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(19). في حين محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة لتلاميذ المجموعة الضابطة في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(−0.17) والانحراف المعياري بلغ(−0.07).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة كان المتوسط الحسابي(2.87) والانحراف المعياري بلغ(1.00)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة كان المتوسط الحسابي(3.04) والانحراف المعياري بلغ(1.00)، فكان الفرق ضئيل جدا لصالح الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي(−0.17) وبلغ الانحراف المعياري(−0.07).

ومن خلال القراءة الواضحة والدقيقة لما ورد في كل من الجدول رقم(24) والجدول رقم(25) والجدول رقم(26) والجدول رقم(27) والجدول رقم(28) والجدول رقم(29) والجدول رقم(30) والجدول رقم(31) نستنتج بأن **الفرضية الثالثة قد تحققت أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية"**، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الدقة والتنظيم وإدراك الأخطاء في كل أنواع الألعاب الإملائية، فلعبة بالتحدث التي يعدها المعلم بناءا على معطيات من نص القراءة المقرر وخبرات سابقة إذ يقترح مجموعة من المهن ويطلب من المتعلمين تصور أنفسهم وهو يمارسونها فيقوموا بذكر مزاياها وعيوبها، وما تعود تلك المهن من منافع على شخصية المتعلم وأسرته ومجتمعه تساعده على توظف كلمات على غير العادة، وطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد، واعتماد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة، وتدربه على تولد أفكار غير متكررة لدى زملائه، أما لعبة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة(المفتوحة) تمكن التلميذ من الانتقال من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة، في حين تعليم التلميذ التمييز بين الهاء المربوطة في آخر الكلمة والتباسها في الكتابة مع التاء المربوطة مع الوقف تمكنه من تقديم حلول متميزة، أما لعبة للكلمة التي همزتها على حرف تمكن التلميذ من تقديم حلول لمشكلة خاصة بكل سهولة ويسر، في حين لعبة الألف القائمة والألف التي على هيئة الياء المهمة في آخر الأسماء والأفعال تدرب التلميذ على إضافة تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الحالية اتفقت بشكل كبير مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ونذكر منها دراسة مارك(1987) التي توصلت إلى أن استخدام الألعاب اللغوية

له أثر كبير في تدريس اللغات المختلفة، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصويركي(2004) التي توصلت إلى أن الألعاب اللغوية تعمل على تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أما عن الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية كمتغير تابع فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الملا والمطاوعة(1997) التي توصلت إلى تحديد العوامل التي تعوق مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ومنها العوائق الإملائية، كذلك اتفقت مع دراسة الرشيدي(2013) التي توصلت إلى التأكد على الأداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء المستويات المعيارية منها القواعد الإملائية الدقيقة والصحيحة.

كما تتفق الدراسة الحالية في نتائج الفرضية الثالثة والذي جاء في فحواها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية**"، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الدقة والتصحيح في القواعد الإملائية التي تقدم في شكل ألعاب تتوافق مع ما قدمته النظرية المعرفية والذي جاء في فحواها بأن التعلم المعرفي يركز على انتباه المتعلم أي يجب على المعلم تدريب التلاميذ على قدرة الانتباه، فيساعد التلاميذ على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة باستخدام الأمثلة والتطبيقات العملية والإشارة لها واستحضارها لدى أذهان التلاميذ باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، مع قيام المعلم بربط مجموع الألعاب الإملائية بالحياة الواقعية للمتعلم بمعني استنباط مجموع الألعاب الإملائية من الحياة الواقعية للمتعلم وتكييفها حسب قدراته ومستواه العقلي والمعرفي، مع ضرورة تقديمها في شكل منظم ومسترسل ومثير باستخدام المخططات الإملائية فتخزن في البني المعرفية على شكل صور أو كلمات وأفكار يسترجعها التلميذ عند حاجته لها خاصة في كتاباته الإبداعية التي تتطلب الدقة والتركيز وتجاوز الأخطاء سواء كانت النحوية أو الصرفية أو الإملائية، وهذه الأخيرة ضرورية جدا حتى تظهر الأفكار التي تجسد في كتابات في صورة جيدة مثيرة قابلة للقراءة التي تحمل العديد من المعاني، كذلك تكون لها قابلية الفهم والتوضيح.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي جاء نصها: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية**".

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي.

الجدول رقم(32) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	2.62	1.11	2	متوسطة
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	2.56	1.11	3	متوسطة
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	2.38	1.11	4	متوسطة
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	2.13	1.10	5	متوسطة
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	2.13	0.97	6	متوسطة
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	2.08	0.83	8	متوسطة
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	2.26	0.88	7	متوسطة
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	2.72	0.88	1	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	2.36	0.91	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(32) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي إذ كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.62) والانحراف المعياري(1.11)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.56) والانحراف المعياري(1.11)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(2.38) والانحراف المعياري(1.11)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.13) والانحراف المعياري(1.10)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص

في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.13) والانحراف المعياري(0.97)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.08) والانحراف المعياري(0.83)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(2.26) والانحراف المعياري(0.88)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.72) والانحراف المعياري(0.88).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(32) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(25) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(26) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السابع والعشرين، والبند رقم(28) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(29)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(31)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(30). في حين محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.36) والانحراف المعياري بلغ(0.91).

الجدول رقم(33) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	3.67	0.86	3	مرتفعة
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	3.64	0.90	4	مرتفعة
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	3.69	0.80	2	مرتفعة
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	3.56	0.78	5	مرتفعة
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	3.56	0.78	5	مرتفعة
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	3.49	0.72	7	مرتفعة
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	3.56	0.75	6	مرتفعة
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	3.72	0.79	1	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	3.61	0.72	//	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(33) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ارتفعت درجاتهم بصفة عامة فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء

الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.67) والانحراف المعياري(0.86)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.64) والانحراف المعياري(0.90)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.69) والانحراف المعياري(0.80)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري(0.78)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري(0.78)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.49) والانحراف المعياري(0.72)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري(0.75)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.72) والانحراف المعياري(0.79).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(32) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع في المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(27) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(25) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السادس والعشرين، والبند رقم(28) والبند رقم(29) كان ترتيبهما(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(31)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(30). وفي حين محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.61) والانحراف المعياري بلغ(0.72).

الجدول رقم(34) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	2.62	1.11	3.67	0.86	1.05	0.25	6
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	2.56	1.11	3.64	0.90	1.08	0.21	5
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	2.38	1.11	3.69	0.80	1.31	0.31	3
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	2.13	1.10	3.56	0.78	1.43	0.32	1
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	2.13	0.97	3.56	0.78	1.43	0.19-	1
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	2.08	0.83	3.49	0.72	1.41	0.11-	2
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	2.26	0.88	3.56	0.75	1.30	0.13-	4
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	2.72	0.88	3.72	0.79	1.00	0.09-	7
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	2.36	0.91	3.61	0.72	1.25	0.19-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(35) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	0.05	1.28	16	0.28	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(35) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.28 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس البعدي حيث

لاحظنا أن الاختلافات كبيرة جدا في الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(34) كما يلي:

فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.05) والانحراف المعياري(0.25)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.08) والانحراف المعياري(0.21)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(1.31) والانحراف المعياري(0.31)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.43) والانحراف المعياري(0.32)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.43) والانحراف المعياري(−0.19)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.41) والانحراف المعياري(−0.11)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(1.30) والانحراف المعياري(−0.13)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.00) والانحراف المعياري(−0.09).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(28) والبند رقم(29) احتلا الصدارة من بين بدائل محور الألعاب الإملائية ومهارة الأصالة في المجموعة التجريبية في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الكتابة الإبداعية، أما البند رقم(30) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(27) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند واحد وثلاثين، والبند رقم(26) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(25)، والترتيب السابع والأخير أخذه البند رقم(32).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي في محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع كان المتوسط الحسابي(2.36) والانحراف المعياري بلغ(0.91)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع كان المتوسط الحسابي(3.31) والانحراف المعياري بلغ(0.72)، فكان الفرق واضح وكبير جدا لصالح الاختبار البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.25) والانحراف المعياري بلغ(−0.19).

الجدول رقم(36) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	3.15	1.17	2	متوسطة
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	3.05	1.16	4	متوسطة
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	3.10	1.17	3	متوسطة
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	3.02	1.19	5	متوسطة
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	2.90	1.20	8	متوسطة
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	2.93	1.21	6	متوسطة
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	2.90	1.24	7	متوسطة
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	3.17	1.13	1	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	3.03	1.12	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(36) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي حيث كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.15) والانحراف المعياري(1.17)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.05) والانحراف المعياري(1.16)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(3.10) والانحراف المعياري(1.17)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري(1.19)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.20)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.93) والانحراف المعياري(1.21)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.24)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.17) والانحراف المعياري(1.13).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(32) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما البند رقم(25) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(27) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند السادس والعشرين، والبند رقم(28) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(30)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(31)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(29). في حين محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.03) والانحراف المعياري بلغ(1.12).

الجدول رقم(37) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	3.02	0.98	1	متوسطة
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	2.90	1.06	6	متوسطة
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	2.88	1.07	7	متوسطة
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	2.93	1.01	5	متوسطة
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	2.95	1.09	4	متوسطة
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	2.88	1.05	8	متوسطة
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	3.00	1.04	2	متوسطة
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	2.98	1.03	3	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	2.94	1.01	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(37) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي كانت درجاتهم متوسطة على العموم فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري(0.98)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.90) والانحراف المعياري(1.06)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.07)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ

المتوسط الحسابي(2.93) والانحراف المعياري(1.01)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.95) والانحراف المعياري(1.09)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(1.05)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري(1.04)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.98) والانحراف المعياري(1.03).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(25) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع في المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما البند رقم(31) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(32) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند التاسع والعشرين، والبند رقم(28) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(26)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(27)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(30). في حين محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.94) والانحراف المعياري بلغ(1.01).

الجدول رقم(38) يبين "تفسير ومناقشة نتائج أداء تلاميذ المجوعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة النتائج		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
25	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة	3.15	1.17	3.02	0.98	0.13	0.19	3
26	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن	3.05	1.16	2.90	1.06	0.15	0.10	2
27	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة	3.10	1.17	2.88	1.07	0.22-	0.10	8
28	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق	3.02	1.19	2.93	1.01	0.09	0.18	4
29	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية	2.90	1.20	2.95	1.09	0.05-	0.11	6
30	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية	2.93	1.21	2.88	1.05	0.07	0.16	5
31	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد	2.90	1.24	3.00	1.04	0.10-	0.20	7
32	يغير شدة العاطفة حسب الموقف	3.17	1.13	2.98	1.03	0.19	0.10	1
الدرجة الكلية للمحور	الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	3.03	1.12	2.94	1.01	0.09	0.11	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(39) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المحور	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع	0.05	4.61	15	0.000	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(39) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.000 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس القبلي حيث لاحظنا أن الاختلافات ضئيلة جدا في نتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(38) كما يلي:

فكانت لهم القدرة على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.13) والانحراف المعياري(0.19)، كما كانوا قادرين على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن إذ بلغ المتوسط الحسابي(0.15) والانحراف المعياري(0.10)، كذلك التمكن من رؤية العيوب الدقيقة حيث قدر المتوسط الحسابي(−0.22) والانحراف المعياري(0.10)، وأيضا لهم القدرة على لهم القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.09) والانحراف المعياري(0.18)، كما كانوا قادرين على البحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(−0.05) والانحراف المعياري(0.11)، وأيضا لهم قدرة يتمكنون من الوصول إلى افتراضات تكميلية حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.07) والانحراف المعياري(0.16)، وكانت لهم قدرة استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد فبلغ المتوسط الحسابي(−0.10) والانحراف المعياري(0.20)، وكانوا قادرين على تغير شدة العاطفة حسب الموقف حيث بلغ المتوسط الحسابي(0.19) والانحراف المعياري(0.10).

ونلاحظ كذلك أن البند رقم(32) أحتل الصدارة من بين بدائل محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع في المجموعة الضابطة في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الكتابة الإبداعية، أما البند رقم(26) كان ترتيبه(2)، في حين البند رقم(25) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة كان للبند الثامن والعشرين، والبند رقم(30) كان ترتيبه(5)، أما الرتبة السادسة كانت للبند رقم(29)، والترتيب السابع أخذه البند رقم(31)، والرتبة الأخيرة والثامنة كانت للبند رقم(27). في حين محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع لتلاميذ المجموعة الضابطة في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(0.09) والانحراف المعياري بلغ(0.11).

أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع كان المتوسط الحسابي(3.03) والانحراف المعياري بلغ(1.12)، أما أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في محور الألعاب التعبيرية ومهارة التوسع كان المتوسط الحسابي(2.94)

والانحراف المعياري بلغ (0.01)، فكان الفرق ضئيل جدا لصالح الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (0.09) وبلغ الانحراف المعياري (0.11).

ومن خلال القراءة المنتظمة لما ورد في كل من الجدول رقم (32) والجدول رقم (33) والجدول رقم (34) والجدول رقم (35) والجدول رقم (36) والجدول رقم (37) والجدول رقم (38) والجدول رقم (39) نستنتج بأن **الفرضية الرابعة قد تحققت أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية"**، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المتعة والتركيز في كل أنواع الألعاب التعبيرية، فلعبة التعبير الكتابي أو ما يعرف كذلك بلعبة التوسع في كتابة فقرة التي يعدها المعلم بناءا على معطيات من نص القراءة المقرر وخبرات سابقة حيث يطلب من التلاميذ التوسع في كتابة فقرة معينة واضعين العنوان المناسب للفقرة المكتوبة، مع استثمار التلميذ لما تعلمه وأكتسبه من معلومات وخبرات، مع الاعتماد على القدرات اللغوية والتعبيرية والتصورات الذهنية السابقة، بالإضافة إلى ربط الخبرات التي تعلمها التلميذ سابقا مع المعرف الجديدة، مع توظيفه لمختلق القواعد النحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية تساعده على المبادرة إلى تصحيح الأخطاء الموجودة، كم يصبح قادر على إدراك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن، ويتمكن من رؤية العيوب الدقيقة، كما تتطور لديه القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق، ويبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية، بالإضافة إلى تمكنه من الوصول إلى افتراضات تكميلية، ويصبح قادر على استخدام كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد، فيغير من شدة العاطفة حسب الموقف.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الحالية اتفقت بشكل كبير مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ونذكر منها دراسة عبدو(1993) التي توصلت إلى أن استخدام الألعاب اللغوية له أثر كبير في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سميرة سليمان عبد الحميد الحافي(2013) التي توصلت إلى أن الألعاب التربوية ومنها اللغوية تعمل على تنمية التفاعل الاجتماعي.

أما عن الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية كمتغير تابع فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة ريتشرت(1994) التي توصلت إلى تحديد الأساليب المساعدة على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية منها أسلوب التقويم التراكمي، كذلك اتفقت مع دراسة أكرم بريكت(2014) التي توصلت إلى التأكد على مستوي تمكين معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. وأيضا أتفقت

مع دراسة مريم الأحمدي (2014) والتي توصلت إلى تأكيد فاعلية برنامج التفكير في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. كما تتفق الدراسة الحالية في نتائج الفرضية الرابعة والذي جاء في فحواها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية**"، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المتعة والتسلية في كتابة فقرات التعبير الكتابي التي تقدم في شكل كل ألعاب تتوافق مع ما قدمته النظرية الاجتماعية القائل فيها " باندروا" بالتعلم الاجتماعي أو التعلم بالنمذجة والتقليد والملاحظة، حيث يعد من المصادر الرئيسية للتعليم أي أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويتعلمها بالملاحظة والتقليد، فالألعاب التعبيرية التي يقدم المتعلم من خلالها مجموع الأفكار التي أثارت انتباهه من البيئية المحيطة وقام بمعالجتها عن طريق البني المعرفية، واستحضارها في المواقف التعليمية المناسبة، هذه الأفكار تحتاج لمن يتفاعل معها في البيئة المحيطة بالمتعلم الذي طرحها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التعلم الاجتماعي الذي تضمنته النظرية الاجتماعية.

وتجدر الإشارة بأن الألعاب التعبيرية كإستراتيجية لتعلم الكتابة الإبداعية تخضع لثلاث عناصر أساسية فإما يكتسب المتعلم سلوكيات جديدة، أو تقوية أو إضعاف استجابات معينة، أو إبراز استجابات كانت موجودة من قبل.

والألعاب التعبيرية كنموذج للتعلم حسب النظرية الاجتماعية تعتبر عمليات الإعادة تساعد على الاحتفاظ وهي من أحد أهم العوامل التي تيسر عملية الاحتفاظ وتقوية أثار التعلم، ومن ثم فالألعاب التعبيرية تهتم بالسلوك الإنساني الذي يتأثر بالعوامل الخارجية منها المعرفية والاعتقادية، فتؤكد على وجود التفاعلية بين مؤثر البيئة والسلوك الإنساني الفردي للمتعلم، وحتى ولو كانت النظرية الاجتماعية تركز بشكل كبير على التعلم بالنمذجة واعتبار الألعاب التعليمي نموذج للتعلم فهي من الجهة المقابلة لا تهمل العمليات المعرفية التي تعتبر من أهم المحددات السلوكية التي تحدد شكل سلوك المتعلم وكيفية تفاعله، ومن ثم يقع على عاتق المعلم تعليم التلاميذ التوسع في كتابة أفكارهم الإبداعية من خلال عرضه لمجموعة من النماذج حسب كل موضوع الكتابة حتى يتمكن التلميذ من إدراك جوانب النقص وتصحيح الأخطاء المتوقعة.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي جاء نصها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية".

وللإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي.

الجدول رقم(40) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	2.84	0.94	1	متوسطة
02	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	2.53	0.87	2	متوسطة
03	الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة	2.44	0.89	3	متوسطة
04	الألعاب الإملائية ومهارة التوسع	2.36	0.91	4	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس	الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	2.54	0.86	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(40) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الأداء الكلي لاختبار الكتابة الإبداعية القبلي إذ كانت درجاتهم على العموم متوسطة ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(2.84) والانحراف المعياري(0.94)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي(2.53) والانحراف المعياري(0.87)، كذلك في محور الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي(2.44) والانحراف المعياري(0.89)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.36) والانحراف المعياري(0.91) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(01) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما المحور رقم(02) كان ترتيبه(2)، في حين المحور رقم(03) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة

رقم أربعة والأخيرة كان للمحور الرابع. في حين مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.54) والانحراف المعياري بلغ(0.86).

الجدول رقم(41) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.51	0.66	4	مرتفعة
02	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.53	0.69	3	مرتفعة
03	الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة	3.59	0.68	2	مرتفعة
04	الألعاب الإملائية ومهارة التوسع	3.61	0.72	1	مرتفعة
الدرجة الكلية للمقياس	الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	3.56	0.64	//	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(41) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية في الأداء الكلي لاختبار الكتابة الإبداعية البعدي إذ ارتفعت درجاتهم على العموم ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(3.51) والانحراف المعياري(0.66)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي(3.53) والانحراف المعياري(0.69)، كذلك في محور الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي(3.59) والانحراف المعياري(0.68)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.61) والانحراف المعياري(0.72) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(04) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما المحور رقم(03) كان ترتيبه(2)، في حين المحور رقم(02) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة والأخيرة كان للمحور الأول. في حين مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري بلغ(0.64).

الجدول رقم(42) يبين "تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي للمجوعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	2.84	0.94	3.51	0.66	0.67	0.28-	4
02	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	2.53	0.87	3.53	0.69	1.00	0.18-	3
03	الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة	2.44	0.89	3.59	0.68	1.15	0.21-	2
04	الألعاب الإملائية ومهارة التوسع	2.36	0.91	3.61	0.72	1.25	0.19-	1
الدرجة الكلية للمقياس	الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	2.54	0.86	3.56	0.64	1.02	0.22-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(43) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) للأداء الكلي للمجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المقياس	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	0.05	7.44	29	0.002	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(43) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.002 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس البعدي حيث لاحظنا أن الاختلافات كبيرة جدا في الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(42) كما يلي:

ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(0.67) والانحراف المعياري(-0.28)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي(1.00) والانحراف المعياري(-

0.18)، كذلك في محور الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي(1.15) والانحراف المعياري(−0.21)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.25) والانحراف المعياري(−0.19) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(04) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية، أما المحور رقم(03) كان ترتيبه(2)، في حين المحور رقم(02) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة والأخيرة كان للمحور الأول. في حين مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري بلغ(0.64).

أما أفراد عينة الدراسة في مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي كان المتوسط الحسابي(2.54) والانحراف المعياري بلغ(0.86)، أما أفراد عينة الدراسة في مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي كان المتوسط الحسابي(3.56) والانحراف المعياري بلغ(0.64)، فكان الفرق واضح وكبير جدا لصالح الاختبار البعدي في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي(1.02) والانحراف المعياري بلغ(−0.22).

الجدول رقم(44) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي".

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.02	0.97	3	متوسطة
02	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.00	1.00	4	متوسطة
03	الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة	3.04	1.07	1	متوسطة
04	الألعاب الإملائية ومهارة التوسع	3.03	1.12	2	متوسطة
الدرجة الكلية للمقياس	الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	3.02	1.01	//	متوسطة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(44) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الأداء الكلي لاختبار الكتابة الإبداعية القبلي حيث كانت درجاتهم متوسطة على العموم ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري(0.97)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي(3.00) والانحراف المعياري(1.00)، كذلك في محور الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي(3.04) والانحراف المعياري(1.07)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.03) والانحراف المعياري(1.12) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(03) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي، أما المحور رقم(04) كان ترتيبه(2)، في حين المحور رقم(01) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة والأخيرة كان للمحور الثاني. في حين مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ فيه المتوسط الحسابي(3.02) والانحراف المعياري بلغ(1.01).

الجدول رقم(45) يمثل " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي"

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	**الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة**	**2.88**	**0.98**	**2**	**متوسطة**
02	**الألعاب النحوية ومهارة المرونة**	**2.87**	**1.01**	**4**	**متوسطة**
03	**الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة**	**2.87**	**1.00**	**3**	**متوسطة**
04	**الألعاب الإملائية ومهارة التوسع**	**2.94**	**1.01**	**1**	**متوسطة**
الدرجة الكلية للمقياس	**الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية**	**2.89**	**0.99**	//	**متوسطة**

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(45) أن أفراد عينة الدراسة للمجموعة الضابطة في الأداء الكلي لاختبار الكتابة الإبداعية البعدي إذ كانت درجاتهم متوسطة على العموم ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(2.88) والانحراف المعياري(0.98)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي(2.87) والانحراف المعياري(1.01)، كذلك في محور الألعاب

التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي(2.87) والانحراف المعياري(1.00)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(2.94) والانحراف المعياري(1.01) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(04) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، أما المحور رقم(01) والمحور رقم(02) كان ترتيبهما(2)، في حين المحور رقم(03) أخذ الرتبة ثلاثة والأخيرة. في حين مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ فيه المتوسط الحسابي(2.89) والانحراف المعياري بلغ(0.99).

الجدول رقم(46) يبين "تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي للمجوعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

تفسير ومناقشة نتائج الأداء الكلي		القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	الألعاب البنائية الفكرية ومهارة الطلاقة	3.02	0.97	2.88	0.98	0.14-	0.01	3
02	الألعاب النحوية ومهارة المرونة	3.00	1.00	2.87	1.01	0.13-	0.01	2
03	الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة	3.04	1.07	2.87	1.00	0.17-	0.07-	4
04	الألعاب الإملائية ومهارة التوسع	3.03	1.12	2.94	1.01	0.09-	0.11-	1
الدرجة الكلية للمقياس	الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	3.02	1.01	2.89	0.99	0.13-	0.02-	//

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

الجدول رقم(47) يبين نتائج اختبار التباين الأحادي(ONE- WAY MANOVA) للأداء الكلي للمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي"

المقياس	قيمة الدلالة	قيمة F	درجة الحريةdf	قيمة الدلالة الإحصائية sig	الحكم
الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية	0.05	3.82	23	0.003	دالة

المصدر: إعداد الباحثة بناءا على مخرجات(spss)

من خلال الجدول رقم(47) نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأن قيمة الدلالة الإحصائية sig تساوي 0.003 وهي أصغر من منسوب الدلالة (α=0.05) لصالح القياس القبلي حيث لاحظنا أن الاختلافات ضئيلة جدا في نتائج الفرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموضحة في الجدول رقم(46) كما يلي:

ففي محور الألعاب البنائية الفكرية بلغ المتوسط الحسابي(−0.14) والانحراف المعياري(0.01)، لكن في محور الألعاب النحوية ومهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي (−0.13) والانحراف المعياري(0.01)، كذلك في محور الألعاب التعبيرية ومهارة الأصالة قدر المتوسط الحسابي (−0.17) والانحراف المعياري (−0.07)، وأيضا في محور الألعاب الإملائية ومهارة التوسع إذ بلغ المتوسط الحسابي(−0.09) والانحراف المعياري(−0.11) .

ونلاحظ كذلك أن المحور رقم(04) أحتل الصدارة من بين بدائل مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية، أما المحور رقم(02) كان ترتيبه(2)، في حين المحور رقم(01) أخد الرتبة ثلاثة، في حين الرتبة رقم أربعة والأخيرة كان للمحور الثالث.

أما أفراد عينة الدراسة في مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي كان المتوسط الحسابي (3.02) والانحراف المعياري بلغ(1.01)، أما أفراد عينة الدراسة في مقياس الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية للأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي كان المتوسط الحسابي (2.89) والانحراف المعياري بلغ (0.99)، فكان الفرق ضئيل جدا لصالح الاختبار القبلي في الأداء الكلي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (−0.13) والانحراف المعياري بلغ (−0.02).

ومن خلال القراءة المتأنية والمنتظمة لما ورد في كل من الجدول رقم (40) والجدول رقم (41) والجدول رقم (42) والجدول رقم (43) والجدول رقم (44) والجدول رقم (45) والجدول رقم (46) والجدول رقم(47) نستنتج بأن **الفرضية العامة قد تحققت أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية"**، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم

الابتدائي كل المتعة والتشويق والتركيز في كل أنواع الألعاب التعليمية اللغوية التي تنمي مهارات الكتابة الإبداعية، فالألعاب البنائية الفكرية تنمي مهارة الطلاقة، أما الألعاب النحوية تنمي مهارة المرونة، في حين الألعاب الإملائية تنمي مهارة الأصالة، والألعاب التعبيرية تنمي مهارة التوسع.

وتجدر الإشارة أن الدراسة الحالية اتفقت بشكل كبير مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الألعاب التعليمية اللغوية ونذكر منها دراسة النمرات(1995) التي توصلت إلى أن استخدام الألعاب اللغوية له أثر كبير في تحسين اللغة الإنجليزية، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبير سليمان العجريمي (2016) التي توصلت إلى تنمية مهارات تصميم الألعاب التربوية في العلوم والرياضيات.

أما عن الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية كمتغير تابع فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة عجيز (2011) التي توصلت إلى تحديد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية وتحديد بعض الإستراتيجيات التي تمكن المعلمين من تطوير وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية وقدرات التفكير الإبتكاري، كذلك اتفقت مع دراسة هاين (2018) التي توصلت إلى التأكيد على أثر إستراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات.

كما تتفق الدراسة الحالية في نتائج الفرضية العامة والذي جاء في فحواها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية**"، حيث يجد تلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المتعة والتسلية في كتاباته الإبداعية التي تتوافق مع ما قدمه الأدب النظري منه النظرية البنائية والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية التحليل النفسي والنظري الاجتماعية التي ظهرت في أواخر القرن الماضي، حيث نجد كل هذه النظريات داع صيدها في العصر الحالي حيث عملت على تطوير المناهج التعليمية في كل دول العالم، هذه النظريات تجعل من الألعاب التعليمية اللغوية التي تقدم لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي عبارة عن مجموعة من المثيرات تقابلها استجابات في شكل مجموعة من الأفكار يقوم التلميذ بمعالجتها عن طريق المعالجة الذهنية والمعرفية حيث يقوم ببناء أفكاره وتنقيحها مستغلا بذلك كل العمليات المعرفية من تخيل وإدراك وذاكرة وغيرها لكي يتمكن من طرح أفكار جديدة كثيرا ما تكون تعبر عن الرغبات والأحاسيس والمشاعر وكل ما يعتبر لاشعوري حيث ينقله التلميذ إلى عالمه الواقعي من خلال مجموع الخبرات التي أكتسبها من خلال تنشئته الاجتماعية وما تعلمه من بيئته الواقعية ، فيتمكن من طرح كتابات إبداعية تتشكل من مجموع الأفكار التي تتميز بالجدة والتفرد،

حيث يقوم بترتيبها حسب أهميتها وتأثيرها، فتتشكل له القدرة على الانتقال من فكرة لأخرى بطريقة غير متوقعة ومثيرة، غير مكررة لدى زملائه، فيتمكن من كتابة أكثر من موضوع حول فكرة واحدة، كما يتطلع لطرح أفكار إضافية بعد استرجاعها بعدما أصبحت خبرات سابقة، حيث تصبح لديه قدرة التعرف على الكلمات المألوفة بسهولة وببساطة، فتكون كتاباته الإبداعية خالية من العيوب الدقيقة والأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، مستثمرا بذلك ما تعلمه في مختلف المواقف التعليمية في مختلف المجالات فيتمكن من تقديم بدائل لأفكار المعروضة، وبذلك يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية يستخدم فيها كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد، وبذلك تتطور له القدرة على التغيير من شدة عاطفته حسب الموقف.

6- نتائج الدراسة:

من خلال دراستنا لأثر إستتخدام برنامج تعليمي قائم على اللعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي توصلنا للنتائج التالية:

1- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية له أثر في تنمية مهارات للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

2- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية البنائية الفكرية له أثر في تنمية مهارة الطلاقة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

3- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية النحوية له أثر في تنمية مهارة المرونة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

4- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية الإملائية له أثر في تنمية مهارة الأصالة للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

5- البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية التعبيرية له أثر في تنمية مهارة التوسع للكتابة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة وبناءا على أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار الأدائي للكتابة الإبداعية وبطاقة التقييم الخاصة به، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح الذي تضمن أربع وحدات تعليمية في اللغة العربية المقررة من وزارة التربية الجزائرية والمعدة خصيصا لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، ومجموع الأنشطة التابعة للوحدات التعليمية التي كانت عبارة عن مجموعة من الألعاب التعليمية اللغوية متفرعة بين الألعاب البنائية الفكرية، والألعاب التعبيرية، والألعاب الإملائية والألعاب التعبيرية حيث تم وضع كل لعبة بما يناسبها من تنمية مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية من مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة ومهارة التوسع مجتمعة مشكلة مهارات الكتابة الإبداعية التي أصبحت في عصر المعلوماتية والتكنولوجيا من أحد أهم المؤشرات الدالة على التقدم العلمي والمعرفي.

وبعدما تم جمع النتائج واستخدام التحليل الإحصائي المناسب لهذه الدراسة تأكدت الفرضيات الخمس التي وضعت في بداية الدراسة وتم التوصل لمجموعة من النتائج القيمة التي تعتبر أرضية خصبة للدراسات لاحقة في نفس المتغيرين أو لها ارتباط بكل من الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية.

توصيات ومقترحات

بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:

- ✓ ضرورة إستخدام التعليم القائم على الألعاب التعليمية خاصة اللغوية في المؤسسات التعليمية خاصة وأنه لها دور في جدب انتباه التلميذ واستثارة دافعيته للتعلم.
- ✓ الاهتمام بتدريس وتدريب التلاميذ على مهارات الكتابة الإبداعية خاصة مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة ومهارة التوسع في مرحلة التعليم الإبتدائي لأنها تساعدهم على النجاح والتفوق في المراحل التعليمية اللاحقة.
- ✓ ضرورة تصميم ألعاب تعليمية لغوية تتناسب وقدرات التلميذ العقلية والمعرفية واللغوية والإجتماعية والمهارية.
- ✓ القيام ببرامج إرشادية تقوم على إستراتيجية الألعاب التربوية لعلاج الضعف في مختلف المهارات الإبداعية واللغوية والمعرفية والإجتماعية.
- ✓ اعتماد الألعاب التعليمية اللغوية في تدريس المواد التعليمية الأخرى غير اللغة العربية، واستثمارها في مختلف الأنشطة التعليمية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ✓ إجراء دراسات أخرى مشابهة تأخذ بعين الاعتبار تدريس الألعاب التعليمية اللغوية في مختلف المواد ولجميع سنوات المرحلة الابتدائية.
- ✓ إجراء دراسات مفصلة في بيان أثر استخدام الألعاب التعليمية اللغوية في تحفيز الجانب الوجداني للتلميذ.
- ✓ إجراء دراسات مشابهة تأخذ بعين الاعتبار حيزا زمنيا أوسع من أجل التدريب أكثر على بعض المهارات الأساسية التي تنميها الألعاب التعليمية اللغوية.
- ✓ توجيه عناية القائمين على بناء وتطوير المناهج الدراسية لهذه الألعاب الحيوية واستثمارها قدر المستطاع في المقررات الدراسية.
- ✓ عقد ندوات دورية مع أساتذة التعليم الابتدائي قصد معرفة آرائهم واتجاهاتهم نحو استثمار الألعاب التعليمية عامة واللغوية خاصة في التعلم.

عقد مؤتمرات علمية حول الألعاب التعليمية اللغوية وسبل توظيفها في التعليم.

الخاتمة

يتضح جليا من خلال هذه الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي أن الألعاب التعليمية اللغوية تعتبر أحد الأسس والمتطلبات الضرورية من أجل تحسين مستوي أداء تلميذ المرحلة الابتدائية، وتطوير قدراته ومهاراته خاصة مهارات الكتابة الإبداعية من مهارة الطلاقة التي تعمل على تنميتها الألعاب البنائية الفكرية فتجعل من تلميذ السنة الثالثة إبتدائي قادر على توليد أفكار أو مترادفات أو صور وتعبيرات في زمن محدد، والطلاقة تكون فكرية تجعل لدى التلميذ القدرة على إنتاج تعبيرات وكتابات تنمي مختلفة ومتعددة، وطلاقة تعبيرية تعمل على تسريع تفكير التلميذ في الكلمات المتصلة والملائمة، في حين الطلاقة اللفظية في الغالب ترتبط بقدرة التلميذ على إنتاج كلمات متعددة لها شروط معينة، أما الطلاقة الإرتباطية فتجعل لتلميذ المرحلة الابتدائية القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية. كما تعمل الألعاب النحوية على تنمية مهارة المرونة كإحدى فروع الطلاقة والتي تعمل على جعل التلميذ قادر على الانتقال من موضوع لآخر بسرعة وبسهولة والمرونة بدورها قد تكون تلقائية ترتبط بالأفكار، أو تكيفية ترتبط بالقدرة في تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، في حين مهارة الأصالة التي تنمى من خلال الألعاب الإملائية والتي تبرز بشكل أكبر في مجالات التكنولوجيا والإختراع لكن يمكن توظيفها في الكتابة الإبداعية، فإنها تجعل من التلميذ يقدم موضوعات تتميز بالجدة والتفرد، أما مهارة التوسع أو ما يعرف بمهارة الاهتمام بالتفاصيل التي تتطور من خلال الألعاب التعبيرية والتي تجعل من تلميذ المرحلة الابتدائية أن يتمكن من إضافة تفاصيل جديدة لأفكار معطاة من أجل الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدى إلى زيادة ونتاجات جديدة.

كما نستنتج فكرة أساسية وهو وجود ارتباط وثيق ومتلازم بين كل من مهارة الطلاقة ومهارة المرونة ومهارة الأصالة ومهارة التوسع والتي في مجملها تشكل مهارة الكتابة الإبداعية التي أصبحت من تحديات كل الأنظمة التعليمية من العالمين المتخلف والمتطور.

كما تعمل الألعاب التعليمية اللغوية على تعديل سلوكيات التلميذ وتحفيزه واستخراج أقصى ما لديه من طاقات إبداعية ومهارية، وتعميق خبراته من أجل مسايرة ومواكبة مختلف التطورات التي تحدث في المراحل التعليمية اللاحقة.

والدراسة الحالية يمكن اعتبارها ضمن مختلف اللبنات التي وضعت وما زالت توضع إلى يومنا هذا، فهي دراسة تبنت المنهج شبه التجريبي، فحاولت توجيه أهداف البحث حول الكشف عن الأثر المحتمل لاستخدام وتطبيق البرامج التعليمية القائمة على الألعاب التعليمية اللغوية ضمن تدريس نصوص

اللغة العربية ومختلف الأنشطة المصاحبة لها في تنمية وتحسين مهارات الكتابة الإبداعية الأساسية والتي لا يمكن الاستغناء عنها في كتابة أي موضوع يتميز بالإبداع.

فالنتائج التي تحققت في إطار الدراسة لا تبرز قيمة الألعاب التعليمية اللغوية ومهارات الكتابة الإبداعية وقيمة البحث فحسب، بل تحيلنا مباشرة بل إلى التفكير المنطقي والجدي في التوظيف العملي الفعال لألعاب التعليمية اللغوية ضمن السياقات التربوية التعليمية التعلمية، فلطالما اعتبرت هذه الألعاب التعليمية ومهارات الكتابة الإبداعية ثانوية لا تصلح لأن تزاحم باقي الألعاب التربوية والقدرات والمهارات الأخرى كقدرة الإدراك والتخيل ومهارة التحليل والتفسير والاستنتاج، وقوة التفكير المنطقي العملي، وسلطة المعارف المقررة في المناهج الوزارية الرسمية.

هذا رغم أن أجود المنتجات الفكرية الإنسانية وأجود الكتابات العالمية كانت إبداعية، حيث تظهر مع التلميذ في مراحل تعليمه الأولى خاصة المرحلة الإبتدائية والتي من خلالها يتم اكتشاف التلميذ المبدع من خلال كتاباته، فإذا وجدت هذه الأخيرة الحقل والبيئة التربوية التعليمية التدريسية الملائمة والمناسبة لكل ما يحيط بالتلميذ فهي ترتقي وتسطع، ومن ثم يكون لها تأثير لا مثيل له في التحصيل العلمي الأكاديمي للتلميذ في جميع مساراته العلمية اللاحقة.

وعلى ذلك أساس وجب على المدرسة الجزائرية وواضعي ومطوري المناهج التعليمية أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية تعديل البرامج الدراسية في اتجاه يسمح للتلاميذ بإنتاج المعرفة وتجاوز نظرية التلقين عبر الكتابة الإبداعية الحرة الصادقة المعبرة عن مكنوناتهم ومشاعرهم ووجدانهم، مع تطوير قدراتهم المعرفية والمهارية وتوظيفها على أحسن حال، فالمدرسة الجزائرية بحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضي إلى تلاميذ مبدعين قادرين على توظيف معارفهم واستثمارها من أجل الاكتشاف والمعالجة البناءة والإنتاج، مع تفعيل كل المهارات لبناء شخصية تلميذ العصر الذي يكون فصيح اللسان، متلهف للإنتاج الكتابي المبدع، ناقد لما يقدم له من مقررات ومعارف، مفعل الخبرات السابقة من أجل فهم المعارف الجديدة يمتلك قدرة تكييف المعارف حسب مستواه التعليمي والعقلي والزمني، مساير لكل التغيرات والتوجهات التي تحدث حوله.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا- قائمة المراجع العربية:

أبو لوم خالد، أبو هاني سليمان. (2002). ***الألعاب في تدريس الرياضيات.*** الأردن: دار الفكر.

أكرم بن محمد بن سالم بريكيت. (2014). **مستوي تمكين معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.** *المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد3* (العدد 11).

الحديبي علي عبد المحسن. (2012). **فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.** *مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي* (العدد2).

الرشيدي منصور. (2013). **تقويم الأداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء المستويات المعيارية.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة طيبة.

الزهراني أحمد. (1433هـ). **فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث متوسط.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة أم القرى.

الصوص سمير. (2003). **أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدي طلاب الصف التاسع الأساسي.** *رسالة دكتوراه* . جامعة عمان العربية، الأردن.

الكندري عبد الله. (1995). ***تنمية مهارات التعبير الإبداعي.*** الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الملا بدرية سعيد، المطاوعة فاطمة محمد. (1997). **دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية.** *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر* (العدد12).

النمرات مطيعة محمد. (1995). **أثر استخدام الألعاب اللغوية في مناهج اللغة الإنجليزية"بترا" على تحصيل المفردات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى.** *ماجستير غير منشورة* . الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

بهلول حليمة. (2015). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.

جميل ولاء حميد. (2014). **أثر استخدام الألعاب الحاسوبية في تعليم مادة العلوم لتلاميذ الصف الثاني الأساسي.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة دمشق، سوريا.

حسن عمران حسن. (1999). **فاعلية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع إبتدائي في تعليم القواعد النحوية.** *مجلة كلية التربية* (العدد15).

خالدة فداء شحادة. (2014). **أثر استخدام اللعاب التربوية في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس رام الله الحكومية** . *بكالوريوس غير منشورة* . جامعة القدس المفتوحة.

دفي جمال. (2015). **سيكلوجية اللعب ودوره في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة ملود معمري تيزي وزو، الجزائر.

رعد مصطفي خصاونة. (2008). **أسس تعليم الكتابة الإبداعية.** الأردن: جدار للكتاب العالمي.

سلمى بصل. (2014). **المناشط التعليمية وأثرها على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول ثانوي.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة الزقازيق.

سميرة سليمان عبد الحميد الحافي. (2013). **أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر"5-6" سنوات في محافظة غزة.** *ماجستير غير منشورة* . الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد اللطيف محمد خليفة الحدس. (2000). **التفكير والإبداع.** مصر: دار الغريب.

عبد الوهاب سمير. (2002). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية(تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر).** مصر: المكتبة العصرية.

عبيدة ولى رامز عبد المنعم. (1993). **أثر إستخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلاب المبتدئين في الأردن.** *ماجستير غير منشورة* . الجامعة الأردنية، الأردن.

عبير عطية سليمان العجريمي. (2016). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الألعاب التربوية في العلوم والرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص تعليم أساسي بجامعة الأزهر.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة الأزهر، غزة .

فهيم مصطفي. (2002). **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.** مصر: دار الفكر.

فواز السلمي. (1431هـ). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعيةلدى طلاقب الصف الأول ثانوي.** *ماجستير غير منشورة* . جامعة أم القرى.

قطامي نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الإبتدائية.** الأردن: دار الفكر.

محمد علي حسن الصويركي. (2005). **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية.** الأردن: دائرة المكتبة الوطنية.

محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات. (2012). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث.** الأدن: عالم الكتب الحديث.

مريم الأحمدي. (2014). **فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تفكير التعليم(المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.** *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد15* (عدد1).

ياسين هاين. (2018). **استراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر.** *دكتوراه غير منشورة* . جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.

يونس بشري عمر. (2015). **أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.** *ماجستير غير منشورة* . الجامعة الإسلامية، غزة.

ابراهيم مجدي عزيز. (2004). **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم.** مصر: مكتبة الأنجلومصرية.

ابراهيم وآخرون. (1989). **المعجم الوسيط** . تركيا: دار العودة.

أبو جادو صالح علي. (2005). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار المسيرة.

أبو هاني محمد، أبو لوم خالد، و سليمان محمود. (2000). **الألعاب في تدريس الرياضيات.** الأردن: دار الفكر.

أحمد يعقوب النور. (2007). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار الجنادرية.

البكر رشيد. (2007). **تعليم التفكير.** الأردن: دار الفكر.

الحيلة محمد محمود. (2010). **الألعاب التربوية وتقنية إنتاجها.** الأردن: دار المسيرة.

الشقيرات طافش. (2008). **إستراتيجيات التدريس والتقويم.** الأردن: دار الفرقان.

العبسي محمد مصطفي. (2009). **الألعاب والتفكير في الرياضيات.** الأردن: دار صفاء.

ألفت حقي. (1996). **سيكلوجية الطفل.** مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

الفتلاوي سهيلة محسن كاظم. (2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال.** الأردن: دار الصفاء.

القضاة محمد فرحان. (2007). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.** الأردن: دار الحامد.

القطاوى محمد إبراهيم. (2007). **طرق تدريس الدراسات الإجتماعية.** الأردن: دار الفكر.

الكبسي عبد الواحد. (2008). **تنمية التفكير بأساليب مشوقة.** الأردن: دار ديبونو.

النشواتي عبد المجيد. (2005). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار البركة.

أمل البكري، نادية عجور. (2001). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار المنهال.

جابر عبد الحميد جابر. (1999). **إستراتيجيات التدريس والتعليم.** مصر: دار الفكر العربي.

جودت عبد الهادي. (2006). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.** الأردن: دار الثقافة.

حسن الحسيني، منى سمير. (2014). **أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعليم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي.** *مجلة جامعة بور سعيد* (العدد 15).

خليل ابراهيم بشير وآخرون. (2014). **أساليب التدريس.** الأردن: دار المناهج.

خولة أحمد يحي، ماجدة السيد عبيد. (2007). **أنشطة الأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة.** الأردن: دار المسيرة.

دوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد. (2006). **استراتيجيات التدريس في القرن21.** الأردن: دار الفكر.

زيد الدهلاوي، ضيدان الحمدي. (2011). **مهارات المعلمين التعليمية الازمة لتعلم الرياضيات باستخدام الألعاب التعليمية في المرحلة الإبتدائية.** *ماجستير* . جامعة أم القرى.

زيد الهويدي. (2012). **الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير.** دار الكتاب الجامعي: مصر.

سامي سلطي عريفج، سليمان نايف أحمد. (2005). **أساليب تدريس الرياضيات والعلوم.** الأردن: دار صفاء.

سليمان سيد عبد الرحمان الدريشي، شيخة يوسف. (1996). **اللعب ونو الطفل.** مصر: دار الشرق.

سمارة عزيز وآخرون. (1999). **سيكلوجية الطفولة.** الأردن: دار الفكر.

سمير عبد الوهاب وآخرون. (2004). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية.**

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال.** الأردن: دار الصفاء.

شحادة فداء خالدة. (2014). **أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات بمدارس رام الله الحكومية.** بكالوريوس غير منشورة . جامعة القدس المفتوحة.

عبد الرحمان عبد السلام حامل. (2008). **طرق تدريس المواد الإجتماعية.** الأردن: دار المناهج.

عبد العزيز السرطاوي وآخرون. (2009). **تشخيص صعوبات القراءة.** الأردن: دار وائل.

عبد العظيم صبري عبد العظيم. (2016). **استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية.** مصر: المجموعة العربية.

عبد الكريم علي اليماني. (2009). **استراتيجيات التعلم والتعليم.** الأردن: دار زمزم.

عثمان حمود الخضر. (2007). **الألعاب التربوية. الكويت:** شركة الإبداع الفكري.

عثمان مصطفى عفاف. (2014). **إستراتيجيات التدريس الفعال**. الأردن: دار الوفاء.

عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة. (2005). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار المسيرة.

عزيز ابراهيم مجدي. (2006). **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين**. مصر: عالم الكتاب.

عطية محمد جبرين، مفلح لؤي عبيدات. (2008). **أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية أربد الأولى**. مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26 (العدد 1).

عماد بن عبد الرحيم الزغلول. (2012). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

عماد عبد الرحيم الزغلول. (2003). **نظريات التعلم**. الأردن: دار الشرق.

غريد الشيخ. (2006). **تربية وتعليم الطفل من خلال اللعب**. مصر: دار الهادي.

فخري رشيد خضر. (2006). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. الأردن: دار المسيرة.

ليلى سهل. (2014). **واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة (الإصدار مجلة الخبر)**. الجزائر، جامعة بسكرة.

مجدى أحمد محمد عبد الله. (2006). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

محسن علي عطية. (2008). **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. الأردن: دار صفاء.

محمد أحمد صوالحة. (2007). **علم النفس اللعب**. الأردن: دار المسيرة.

محمد جاسم محمد. (2006). **نظريات التعلم**. الأردن: دار الثقافة.

محمد حسنين. (2007). **التعلم التشاركي**. الأردن: دار مجدلاوي.

محمد حمد الطيطي. (2007). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. الأردن: دار المسيرة.

محمد خضر عبد المختار، انجي صلاح فريد عدوى. (2011). **إستراتيجيات التعلم.** مصر: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.

محمد داود الربيعي. (2010). **استراتيجيات التعلم التعاوني.** الأردن: عالم الكتاب.

محمد علي الخولي. (2000). **أساليب التدريس العامة.** الأردن: دار الفلاح.

محمد فؤاد لحوامدة. (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية.** الأردن: دار المسيرة.

محمد محمود الخوالدة. (2004). **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتب التعليمية.** الأردن: دار المسيرة.

مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس العامة.** الأردن: دار المسيرة.

مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود. (2009). **طرق التدريس.** الأردن: دار المسيرة.

مواهب عياد إبراهيم ، ليلي محمد الخضري. (1995). **إرشادات الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة.** مصر: مكتب المعارف.

ناهد صالح جعفر السالم. (2012). **التعلم باللعب.** السعودية: وزارة التربية والتعليم.

نواف سمارة. (2005). **طرق وأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم.** المملكة العربية السعودية: جامعة موتة.

وليد أحمد جابر. (2005). **طرق التدريس العامة.** الأردن: دار الفكر.

يحي محمد نبهان. (2008). **العصف الذهني وحل المشكلات.** الأردن: دار اليازوري العلمية.

الكيلاني عبد الله، الشيريفين نضال كمال. (2001). **مدخل إلى البحث في علوم التربية والاجتماعية.** الأردن: دار المسيرة.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). **الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2004). **مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

زيتون عايش. (2004). **أساليب تدريس العلوم.** الأردن: دار الشروق.

عودة أحمد سليمان، الخليلي خليل يوسف. (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الاجتماعية.** الأردن: دار الأمل.

هويت دونيس، كرايمر دونقاين. (2016). **مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية SPSS في علم النفس.**(ترجمة صلاح الدين علام). المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

ابراهيم علي ربابعة. مهارة الكتابة ونماذج تدريسها. الألوكة.

ابراهيم وجيه المرسي خلف الله، محمود عبد الحافظ. (2010). **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية.** النادي الأدبي في منطقة الجوف.

أبو الهجاء فؤاد. (2001). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية.** الأردن: دار المناهج.

أحمد ثائر غباري، خالد محمد أبو شعيرة. (2010). **مناهج البحث التربوي تطبيقات علمية.** الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

أحمد نصر محمود صبري. (2005). **البناء العاملي للتخيل العقلي في علاقته بالابتكارية وحل المشكلات.** دكتوراه غير منشورة . جامعة الزقازيق، مصر.

أسامة خيرى. (2012). **إدارة الإبداع والإبتكار.** الأردن: دار الحرية.

اسماعيل عبد الفتاح. (2003). **الإبتكار وتنميته لدى الأطفال.** مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

البزاز حلمة الله. (1988). **اتجاهات حديثة في تقنية التعليم.** مجلة رسالة الخليج العربي (عدد 28).

السبعان خالد صالح مطلق. (2015). **فاعلية مبرنامج قائم على القصة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.** ماجستير . كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السيد محمود. (2008). **المدرس إعدادا وتأهيلا.** مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ، مجلد 83 (العدد 4).

الشرقي راشد. (2004). **تقويم برنامج إعداد العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.** مجلة رسالة الخليج العربي (العدد 92).

العزاوي نعمة رحيم. (1988). **من قضايا تعليم اللغة العربية– رؤية جديدة** –. مصر: مديرية مطبعة وزارة التربية.

ألمازة خطايبة، نصر مقابلة. (2016). **أثر تدريس بنية النص في تحسينالكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد 12 (العدد 2).

المجيدل عبد الله شمت، زحلوق مها إبراهيم. (2015). **سيكولوجيا الإبداع.** مصر: دار الشروق.

المربي. (2008). **المعالجة البيداغوجية،** تحقيق البرامج. المجلة الجزائرية للتربية والتكوين (العدد 10).

المندورة أبو عبد الله السعيد. (1994). **مقدمة ابن خلدون.** مكة المكرمة: مؤسسة الكتب الثقافية.

الناشف هدى محمود. (2007). **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة.** الأردن: دار الفكر.

الناقه محمود كامل. (2006). **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته.** مصر: مؤسسة الإخلاص.

الهاشمي عبد الرحمن، فائزة محمد فخري. (2011). **الكتابة الفنية(مفهومها– أهميتها– مهاراتها– تطبيقاتها).** الأردن: مؤسسة الوراق.

أمل الخضير. (2012). **فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** دكتوراه غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

إيمان محمد أبو غريبة. (2010). **الإبداع التربوي.** الأردن: دار البداية.

أيمن علي حسن. (2015). **الذكاء الإبداعي.** مصر: المكتبة التربوية.

بشتة حنان. (2017). **أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام بعض مداخل تكنولوجيا التعليم لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في مادتي الجغرافيا والتعبير الكتابي.** أطروحة دكتوراه . كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.

تميم راجح حسين. (2001). **الكتابة الإبداعية.** الأردن: دار الكتاب الجامعي.

جودت أحمد سعادة. (2003). **تدريس مهارات التفكير.** الأردن: دار الشروق.

حسن عواطف. (1994). **الإعداد الثقافي للمعلم في كليات التربية.** مجلة العلوم التربوية كلية التربية بقنا (العدد 7).

حسين عبد الحميد رشوان. (2000). **الإتجاهات والنظريات العلمية.** مصر: المكتب الجامعي.

حنان خليل محمد المدهون. (2012). **أثر استخدام برنامج القبعات التت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة.** ماجستير غير منشورة . جامعة الأزهر.

خليفة عبد اللطيف، شاكر عبد الحميد. (2000). **علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية.** دراسات في حب الاستطلاع والخيال . مصر: دار غريب.

خليل عبد الرحمن المعايطة، محمد عبد السلام لبواليز. (2004). **الموهبة والتفوق.** الأردن: دار الفكر.

راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة. (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية.** الأردن: دار المسيرة.

رجب ثناء. (2008). **أثر إستراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي.** مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (العدد 132).

رشيد اورلسان. (2002). **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم اعتماد على برنامج وزارة التربية الوطنية.** الجزائر: قصر الكتاب.

سعيد عبد العزيز. (2009). **تعليم التفكير ومهاراته.** الأردن: دار الثقافة.

سمير عبد الوهاب وأخرون. (2004). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية"رؤية تربوية".** دار البلد.

سيف نايل. (2008). **تحديا وأدوار ملحة أمام المعلم العربي.** مجلة المعرفة (العدد 163).

شرف رشا حسن نهلة. (2003). **تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة دراسة مقارنة.** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لآلفية جديدة . جامعة حلوان.

صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل. (2007). **تعليم التفكير.** الأردن: دار المسيرة.

صبرى إيمان محمد. (2003). **فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني ثانوي.** ماجستير غير منشورة . جامعة حلوان.

صفاء الأعسر. (2001). **الإبداع في حل المشكلات.** مصر: دار قباء.

عامر فخر الدين. (2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.** مصر: عالم الكتب.

عبد الحميد حسن شاهين. (2010). **إستراتيجيات التدريس المقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعليم.** مصر: دار التربية.

عبد الحميد سليمان. (2003). **سيكلوجية اللغة والطفل.** مصر: دار الفكر.

عبد الحميد عبد الله. (2001). **العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات المرحلة الثانوية.** مجلة القراءة والمعرفة (العدد7).

عبد السميع مصطفي حوالة سهير. (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه.** الأردن: دار الفكر العربي.

عبد العزيز سعيد. (2009). **تعليم التفكير ومهاراته.** الأردن: دار الثقافة.

عبد العلي الجسماني. (1995). **سيكلوجية الإبداع في الحياة.** لبنان: الدار العربية للعلوم.

عبيدات سهيل. (2006). **إعداد المعلمين وتنميتهم.** الأردن: جدار للكتاب العالمي.

عدنان سوسف العتوم. (2012). **علم النفس المعرفي.** الأردن: دار المسيرة.

عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة. (2005). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار المسيرة.

عكاشة أحمد. (2001). **آفاق في الإبداع النفسي.** مصر: دار الشروق.

عماد عبد الرحيم الزغلول. (2009). **مبادئ علم النفس التربوي.** الأردن: دار المسيرة.

عمر سيد خليل. (2016). **دراسات في التعليم العالي.** مركز تطوير التعليم الجامعي (10).

فاطمة جميل عبد الله صوص. (2010). **إستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين.** ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية.

فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي. (2013). **مبادئ في علم النفس التربوي.** الأردن: دار صفاء.

فتحي عبد الرحمان جروان. (2013). **تعليم التفكير.** الأردن: دار الفكر.

فضل الله محمد رجب. (2003). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.** مصر: عالم الكتب.

فضل الله محمد رجب. (1998). **الاتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.** مصر: عالم الكتب.

فهيم مصطفي. (2002). **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.** مصر: دار الفكر.

قطامي نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.** الأردن: دار الفكر.

قطامي يوسف وآخرون. (2010). **علم النفس التربوي.** الأردن: دار وائل.

ماهر شعبان عبد الباري. (2009). **الكتابة الإبداعية والوظيفية.** الأردن: دار المسيرة.

محمد جاسم محمد ولي. (2010). **الإبداع والتفكير الإبتكاري وتنميته في التربية والتعليم.** الأردن: ديبونو للطباعة.

محمد حمد الطيطي. (2007). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي.** الأردن: دار المسيرة.

محمد ختاش. (2015). **فاعلية الإستراتيجيات التدريسية التعليمية التعلمية المبنية على نظرية التعلم المسندة إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعليم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة باتنة 1، الجزائر.

محمد عبد العزيز الطالب. (2012). **البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.** المجلة العربية لتطوير التفوق (العدد 5).

محمد عبد الغني حسين هلال. (1997). **مهارات التفكير الإبداعي.** مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

محمد عويضة كامل محمد. (1996). **علم النفس.** لبنان: دار الكتب العلمية.

محمد فرحاة القضاة، محمد عوض الترتوري. (2006). **أساسيات علم النفس التربوي.** الأردن: دار الحامد.

محمد هدى عبد الحميد أسامة. (2005). **برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغويا وأثره على ما وراء الفهم القرائي.** مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (50).

مزيد زينب خنجر. (2012). **تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارة الاستماع النشط لدى أطفال الرياض.** مجلة الأستاذ كلية التربية الأساسية (العدد 203).

مسلم حسن. (1994). **وضع مقياس للإبداع في اللغة العربية لطلاب الحلقة الثانوية من التعليم الأساسي.** ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ممدوح عبد المنعم الكيناني. (2011). **سيكلوجية الطفل المبدع.** الأردن: دار المسيرة.

منذر سعود ، التل سهير ممدوح. (2018). **فاعلية برنامج تدريبي يستند في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.**

نادية هندامي سعدون. (2009). **الوعي النقدي في الكتابة الإبداعية.** مجلة كلية التربية للبنات ، المجلد 20 (العدد 4).

نصر حمدان. (2009). **أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة منطلاب الصف السادس الأساسي.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد 5 (العدد 4).

نصر مها سلامة. (2014). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتالبة لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية.** ماجستير . كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.

هاني أرنست. (1999). **كيف تصبح مبدعا في المدرسة من النظريات النفسية إلى الممارسات التطبيقية.** مصر: دار قباء.

هشام الحسن. (2007). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة.** الأردن: دار الثقافة.

يوسف قطامي. (2000). **نمو الطفل اللغوي والمعرفي.** الأردن: دار الأهلية.

يونس فتحي وآخرون. (1981). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية.** مصر: دار الثقافة.

ثانيا– قائمة المراجع الأجنبية:

Carol,M and Zhangl .(1999) .**Prewriting Activities and Cender Influences on the Writing Quality of Male and Female students** .*Journal Articles ، vol 14.*

Chris bern brack .(1980) .**Stemgo: aword stems game** .*Froum 2.*

L.y Wilson .(1995) .Teaching **Writing Skills in the classroom, how much in the writer valued** .*Reading Improvement ، vol32.*

Mark stephen brak .(1987) .Came **for the class rom and the Englih speaking club** .*froum11*.

Reichert nancy .(1994) .Defining **and Redefining Boundaries in the Creative Writing Workshop**.

Billingsley F Albertson Luann R .(2001) .**Using Strategy instruction and self-Regulation to improve Gifted Students Creative Writing** .*Journal of Secondary Gifted Education ، V.12*.

G Harper .(2015) .**Creative writing in the age** .London: Bloomsbury Academic.

Gardner H .(1989) .**The child is father to the metaphor** .Psychology Today ، *V*.

Hansen Jane .(1996) .**The Center Of Writing Instruction** .The Readrng Teacher ، Vol 50 .No 3.

J Davies .(2013) .**Imagination. In E.G. Carayannis,Encyclopedia of Creativity, Invention, and Innovation, and Entrepreneurship** .USA: springer references.

k Egan .(1992) .**imagination in teaching and leaning** .London: Routledge.

kroll J .(2013) .**Creativ Writing and Education** .**UK**: Wiley Blackwell.

Krupa Gene H .(1983) .**Between writer and text** .

P Albrecht .(1981) .**U sing precision teaching techniques to encourage creative writing** .Journal of precision Teching and eeleration . N2.

P Liljedabl .(2009) .**imagination.In B. kerr .encyclopedia of giftdness creativity and talent** ، Vol 1.

VStein .(1990) .**Exploring the cognition of Reading to write In flower** .

Zell Nancy .(1990) .**Write UP Strategy For Teaching**.34 .

GV Good .(1989) .**Dictionary of education** .

Taylor.k.w .(1991) .**Parents and children learn to gather tetchers college press** .university new york: columbia.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01:

مكونات البرنامج التعليمي

الوحدة الأولى

أولا- النص:

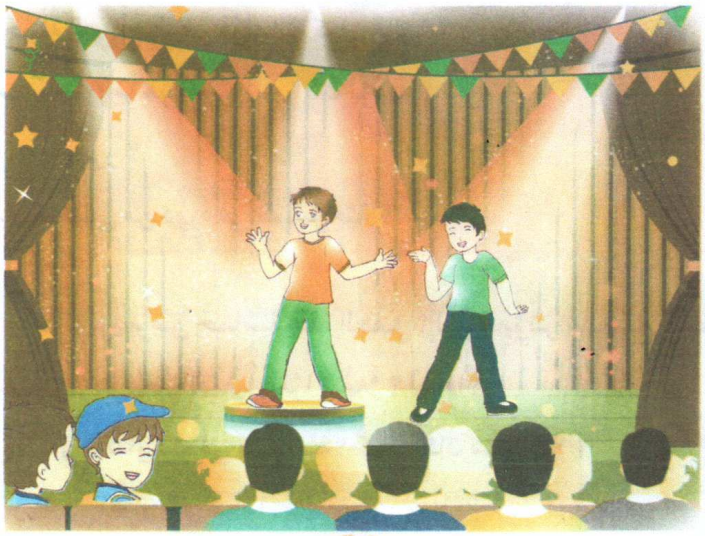
اَلْمَسْـــرَح

هـا أنـا أَقِـفُ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ على خَشَـبَةِ الْمَسْـرَحِ أمامَ جُمْهـورٍ غَفيرٍ يَتَأَلَّـفُ من مِئاتِ الْمُتفرِّجين . رُفِعَ السِّتارُ وبَدَأَتِ الْمَسْرَحِيَّة .

وكانَتِ الْانْطِلاقَةُ مُوَفَّقَةً رغم الارْتباكِ، فَكُنْتُ أَتَكَلَّمُ بِفَصاحَةٍ، وبِحَرَكاتٍ مُمْتازَةٍ، مُتَناسِـقَة . والْعامِلُ الّذي ساعَدَني في ذلك هو الظَّلامُ الَّذي كانَ يَحْجِبُ الْجُمْهورَ عَنّي لأَنَّ الضَّوْءَ كان مُوَجَّهًا إلى الْخَشَـبةِ فَقَط . وكُنْتُ من حينٍ إلى حينٍ أَسْمَعُ ضَحَكاتِهِ أو تَصْفيقاتِهِ الَّتي تَزيدُني حَماسًا وثِقَةً بِنَفْسي .

وفَجْـأَةً اِشْتَعَـلَ الضَّـوْءُ فَظَهَـرَ الْجُمْهـورُ الْغَفيـرُ فَارْتَبَكْـتُ . وكـانَ من ضِمْـنِ ما جـاءَ في سـيـنـارْيو الْمَسْرَحِيَّـةِ عِبـارَةُ : « سَـيِّـدي الْقـاضـي أَفْـرِشْ لي زَرْبِيَّـةً أُبْلِغْـكَ خَبَـرًا . ومن شِدَّةِ الْارْتِباكِ قُلْتُ : «سَيِّدي الْقاضي أَفْرِشْ لي خَبَرًا أُبْلِغْكَ زَرْبِيَّةً »، فَارْتَبَكَ زَميلي الَّـذي كانَ يُمَثِّـلُ دَوْرَ الْقاضـي هو الْآخَرُ فَقـالَ : « لِماذا تَرْفَعُ حِمـارَكَ كالصَّوْتِ . . »، فانْفَجَرَ الْجُمْهورُ ضاحِكًا ثمّ أَرْدَفَ ضَحِكَهُ بالتَّصْفيقِ، وهُتافاتِ التَّشْجيعِ، فاسْتَرْجَعْتُ تَوازُني وثِقَتي بِنَفْسي فَأَدَّيْتُ دَوْري فيما بَقِيَ من الْمَسْرَحِيَّةِ بِنَجاح .

الأستاذ : بالو عبد القادر



ثانيا– طريقة تدريس: الألعاب التعليمية اللغوية.

أ– الأهداف الخاصة:

1– الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

– يستنتج التلميذ/ التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الأفكار المتميزة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الكلمات الجديدة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.

– يفهم التلميذ/ التلميذة ما يسمعه من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن فهمه لمضمون النص.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن أفكاره بشكل منطقي وبلغة سليمة وينظم تعبيره حسب متطلبات نمط النص.

2– الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

– يشعر التلميذ/ التلميذة بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– يتذكر التلميذ/ التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3– الأهداف الخاصة بالأنشطة:

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من رسم الحرف شكلا وحجما.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الكلمة متآلفة الحروف.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الجملة متناسقة الكلمات.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة فقرة بترك البياض المناسب والنهاية المناسبة(النقطة)

– يستطيع التلميذ/ التلميذة من رسم ما يملى عليه رسما صحيحا(حروف – كلمات– جمل– فقرات)

– ينتج التلميذ/ التلميذة نصوصا بسيطة، يجند من خلالها مكتسباته، ويدمجها بشكل ملائم للوضعية ونمط النص.

4– الأهداف الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية:

– يختار التلميذ/ التلميذة أكثر من حل، ويولد أكبر عدد من الأفكار والألفاظ المناسبة.

– يكتب التلميذ/ التلميذة بأسلوب واضح ومنظم موظفا ما تعلمه من تراكيب نحوية وصيغ صرفية وظواهر إملائية.

– يتوسع التلميذ/ التلميذة في طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد.

– يسترسل التلميذ/ التلميذة في الانتقال من فكرة إلى أخرى مستعملا حروف الربط وحروف الجر وأدوات الاستثناء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة التي تعلمها.

– يبدع التلميذ/ التلميذة في تشكيل تصور ذهني جديد.

ب– الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

– إستراتيجية المناقشة والحوار.

– إستراتيجية اللعب.

– إستراتيجية التعزيز.

– إستراتيجية العصف الذهني.

– إستراتيجية التعلم التعاوني.

– السبورة.

– اللوحة.

– كتاب اللغة العربية.

– كراس النشاطات في اللغة العربية.

– دليل المعلم.

– الحاسوب.

– الماسح الضوئي.

– كراس التعبير الكتابي.

– الصور التوضيحية.

ج– دور المعلم في تقديم الدرس.

1– تهيئة وتوجيه التلاميذ:

تتم تهيئة وتوجيه التلاميذ خلال حصة اللغة العربية من طرف المعلم من خلال الخطوات التالية:

* في بداية الحصة يسمح المعلم للتلاميذ بالجلوس حسب اختيارهم مراعيا حالات التلاميذ الخاصة، وفي إطار التهيئة يقوم المعلم بتقديم مشوق للدرس مثيرا المعارف السابقة للتلاميذ من أجل تحفيزهم على المشاركة الجادة والمستمرة، مع شرحه الهدف العام من الدرس، وفي نفس السياق يطلب المعلم من التلاميذ ضرورة العمل في جو هادئ يساعدهم على التركيز والتفاعل.

* وفي شكل مبسط يشرح المعلم للتلاميذ الألعاب التعليمية اللغوية المقترحة والمقدمة ضمن النشاطات، وأنها سهلة وممتعة ومؤثرة تترك لديهم إضافات على المستوي المعرفي من خلال تطوير مهارات التفكير العليا خاصة التفكير

الإبداعي والذي كثيرا ما يتجلى في الكتابة الإبداعية ومهاراتها، كما تترك أثرا نفسيا يتبلور في المتعة واللذة يجدها التلاميذ بعد تعرفهم على أفكار ومعارف جديدة تغير من نمطية تفكيرهم.

* وبخصوص التوجيه يسأل المعلم التلاميذ ما إذا قاموا بقراءة النص في المنزل، وما هي أهم الأفكار والألفاظ والعبارات الجديدة التي تعرفوا عليها من خلال ذلك.

بعدها يطلب المعلم من التلاميذ إخراج ووضع كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية المقررين على الطاولة، مع كراسة المحاولة وقليل من الأوراق البيضاء ولوازم الكتابة .

2- دور المعلم في تفاعل التلاميذ مع النص:

باعتبار المعلم منظم وقائد العملية التعليمية، ومن أجل تفاعل التلاميذ مع الدرس يقدم التعليمات ويطرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار أربع حصص متتابعة كالآتي:

- الحصة الأولى: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء)+ خط. (45 د)

يسيرها المعلم وفق الخطوات الموضحة أدناه.

1- يفهم التلميذ المعاني الحقيقية للنص ويدرك تفاصيله.(10 د)

- افتح كتاب اللغة العربية على الصفحة 99، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟
- عما يتحدث النص؟ ما هو عنوان النص؟
- تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص، ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة.
- يطرح المعلم أسئلة موجهة.
- قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى.
- مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة فقرة(يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء).
- تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل.
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة.
- مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها.
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص.
- حسب رأيك ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟
- ما شعورك وأنت تقرءا هذا النص؟
- تلخيص مضمون النص.

2- **يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (5 د)**

- هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟
- بما تشعر وأنت تشاهد حصة تلفزيونية تعطي تفصيلات مهمة ودقيقة عن جميع أنواع الفنون؟
- ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟

3- **يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على: "ماذا لو؟" (5 د)**

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "المسرح" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

- ماذا لو كنت تدرس في المعهد الأمريكي لإخراج السينمائي وتتقاضي راتب شهري جيد وتسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع؟ (تغيير عنصر في النص، وهو المسرح، بعنصر آخر وهو الدراسة في المعهد الأمريكي لإخراج السينمائي)
- ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟
- ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

4- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

5- **تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه**

- **النشاط الأول: لعبة الكلمات المترادفة والمتضادة (5 د).**

- **جدول لعبة الكلمات المترادفة والأضداد:**

يقوم المعلم برسم جدول على السبورة ثم يطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المترادفة والمتضادة ثم توظيفها في جملة مفيدة على الألواح، إن وجدت مستعينا بما هو موجود في النص وموظفا معارفه السابقة كما يلي:

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
يكشف	...../.....	...../.....	.....
غفير	...../.....	...../.....	.....

- **النشاط الثاني: لعبة الصحيح والخطأ. (5 د)**

يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة وضع علامة(+) أمام الاقتراح الصحيح ووضع علامة(-) أمام الاقتراح الخاطئ، مشكلا فقرة بالجمل المتجانسة الصحيحة.

- **الاقتراحات:**

* كان الطفل في بداية تمثيله مرتاحا ☐

* وجود الضوء كعامل ساعد الطفل على الأداء الجيد ☐

* ارتبك مخرج المسرحية مع الطفل ☐

* ساعد الطفل على الأداء وجود الظلام وتصفيق الجمهور ☐

*ارتبك مع الطفل زميله الذي مثل دور الطبيب ☐

*كان الطفل في بداية تمثيله مرتبكا ☐

* ساعد الطفل على الأداء وجود الظلام ☐

*ارتبك مع الطفل زميله الذي كان يمثل دور القاضي ☐

* كان الطفل في بداية تمثيله خائفا ☐

– كون فقرة بالجمل الصحيحة المتجانسة وقم بشكلها مستعملا حروف الربط وحروف الجر وعلامات الوقف:

الطفل:.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الأولى: وتكون على مستويين

1– مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل أحسن التلاميذ الاستماع.

– هل قرأ التلاميذ النص قراءة سليمة ومعبرة محترما علامات الوقف ومخارج الحروف.

– هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.

– هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة في النص.

– هل تعرف التلاميذ على الكلمات الجديدة في النص وتمكنوا من توظيفها فيجمل مفيدة.

– هل تمكن التلاميذ من استخراج العبارات الدالة من النص.

– هل تعرف التلاميذ على معاني الكلمات والجمل الغامضة.

– هل فهم التلاميذ ما سمعوه من معلومات وأصدروا في شأنها ردود أفعال.

– هل عبر التلاميذ عن فهمهم لمضمون النص.

– هل عبر التلاميذ عن أفكارهم بشكل منطقي وبلغة سليمة وتمكنوا من تنظيم تعبيرهم حسب متطلبات نمط النص.

– هل شعر التلاميذ بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– هل تذكر التلاميذ المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

– هل أدرك التلاميذ التغيير الذي طرأ على النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر (ماذا لو؟)؟

– هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟

– هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟

– هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟

– هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟

– هل شعر التلاميذ بحرية التفكير وبناء المعاني وتوليد الأفكار؟

– هل شعر التلاميذ بالتغيير نتيجة تفكيرهم بالبديل؟

– هل شعر التلاميذ بالمتعة والتشويق أثناء عرض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر المعرفي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟

– هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر النفسي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟

– هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير النمطية في النص الأول وطريقة التفكير الإبداعية في النص الثاني؟

– هل أبدع التلاميذ في إنشاء صورة ذهنية جديدة؟

– هل أستطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد؟

– هل قدم التلاميذ حلول عديدة للمشكلة التي ظهرت في النص الجديد المتصور؟

– هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟

– هل شعر التلاميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل شعر التلاميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2– **على مستوي كتابات التلاميذ:** يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثانية: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية (45 د)

أولا– الأهداف الخاصة بالحصة الثانية:

– يتذكر التلميذ ما جاء في النص.

– يستخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.

- يلتزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة.
- يحترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف.
- يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة.
- يتداول مجموعة من التلاميذ على قراءة فقرات النص مجزأة.
- يطرح المعلم أسئلة للتعمق في معنى النص.
- يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.
- يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة.
- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.
- ينقل المعلم التمرين المقترح في دليل المعلم على السبورة ويدعو التلاميذ لحله.

رابعا- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا- تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

- النشاط الثالث: لعبة الأسهم (5 د)

يقوم المعلم بكتابة النشاط على السبورة ويطلب من التلميذ/ التلميذة نقله على الكراسة والإجابة عليه في وقت وجيز بربط كل كلمة بالكلمات المناسبة لها داخل الإطار

مخبر

جمهور

تلميذ

فناء

ممثل

ديكور

معلم

كمان

محفظة

كراس

سبورة

مدرسة

مسرح

تلميذ

– النشاط الرابع: لعبة تصنيف الأحرف والكلمات (5 د)

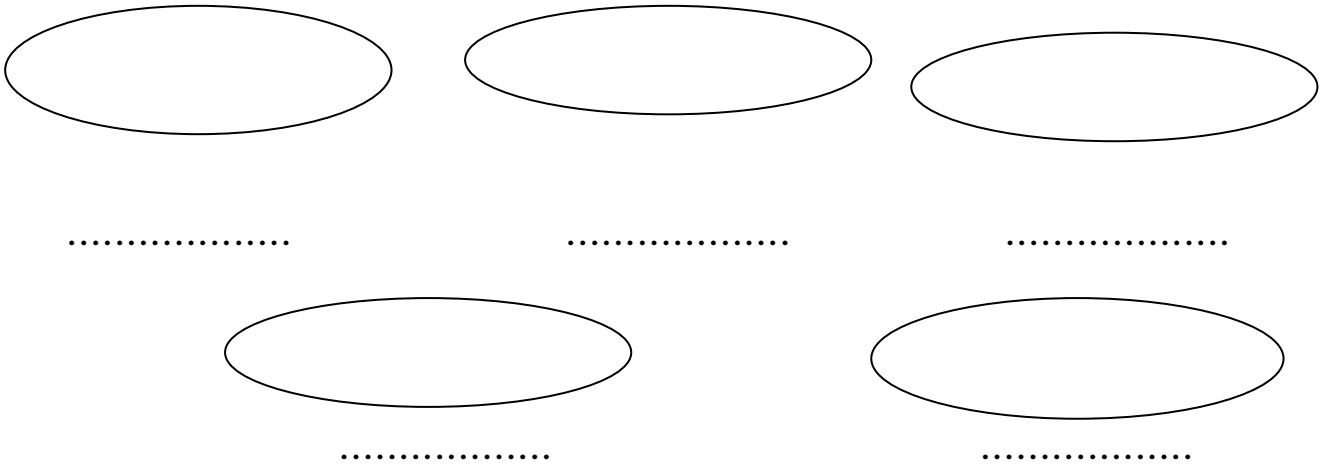
– **لعبة تصنيف الأحرف:** من خلال الجملة يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة وضع الكلمات التي تنتمي لعائلة واحة في كل خانة.

سافر شاهر مع أخيه سامر إلى مدينة سطيف لمدة شهر واحد، تم أخذ السيارة التي أعطاه له عمه أسعد، فتنقل بها إلى المعهد العالي للتمثيل بالجزائر العاصمة من أجل الدراسة وتنمية موهبته وتطويرها.				
حروف الربط	عائلة س		حروف الجر	عائلة ش

- لعبة تصنيف الكلمات:

يكتب المعلم على السبورة مجموعة غير متجانسة من الكلمات بعضها له ارتباط ببعض ويطلب من التلميذ/التلميذة وضع الكلمات المتجانسة في مجموعة واحدة وتسميتها.

معلم- النقارة- مريض- قاعة – يشاهد- تلميذ- طبيب- تلميذة- فحص – كتب- ممرض- جمهور- مستشفي- مكتبة- مثل- غرفة العمليات- يرقص- قيثارة- مدرسة- إذاعة مدرسية- يطالع.



....

....

تقييم الحصة الثانية:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ ما جاء في النص؟
- هل استخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص؟
- هل التزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة؟
- هل احترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثالثة: قراءة (أداء وفهم+ إملاء) (45 د)

أولا– الأهداف الخاصة بالحصة الثالثة:

– يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.

– يستخرج التلميذ القيم ويتحلى بها.

– يلاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها.

– يصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية.

– يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

– يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .

– يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

– يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا– مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة ومعبرة.

– قراءة فردية وافرة من قبل بعض المتعلمين.

– يقوم المعلم بتشكيل أفواج يتكون كل فوج من أربع متعلمين على الأقل.

– يقوم المعلم بتحديد فقرات النص مع كل مجموعة.

– يوزع الفقرات على الأفواج عشوائيا وكل فوج يعطي عنوانا مناسبا للفقرة المحددة لها.

– يختار المعلم أحسن العناوين المقترحة ويسجلها على السبورة.

– يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يقرأ المعلم الجمل قراءة معبرة وبالتنغيم المناسب.

– يعيد قراءته من التلاميذ فرادى.

– طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– **تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه**

- النشاط الخامس: لعبة بالتحدث (5 د)

يعطي المعلم كل بطاقة مكتوب عليها جملة ناقصة يكملها التلاميذ بالمهنة التي يحبونها ويرغبون مواصلة الدراسة فيها مبينا مزاياها وفوائدها على شخصه ومجتمعه، وبعدها يطلب من كل تلميذ قراءة بطاقته.

- لو كنت موسيقارا.....
- لو كنت طبيبا .....
- لو كنت معلما .....
- لو كنت مهندسا .....
- لو كنت ممثلا مسرحيا .....

- النشاط السادس: لعبة التاء المربوطة والتاء المبسوطة

يقوم المعلم برسم أربعة أعمدة على السبورة، ويكتب على رأس العمود الأول كلمة تنتهي بتاء مبسوطة تدل على مفرد، على رأس العمود الثاني جمع تلك الكلمات، على رأس العمود الثالث كلمة تنتهي بتاء مربوطة تدل على مفرد، على رأس العمود الرابع جمع تلك الكلمات، ويطلب إلى التلاميذ التسابق في ذكر أول كتابة كلمات تحت كل قائمة، والذي يذكر كلمات أكثر أو يكتب كلمات أكثر يكون الفائز.

التاء المبسوطة	جمعها	التاء المربوطة	جمعها
ست	ستات	تفاحة	تفاحات
بيت	بيوت	برتقالة	برتقالات
قوت	أقوات	دراجة	دراجات
بنت	بنات	دجاجة	دجاجات

- تقييم الحصة الثالثة:وتكون على مستويين

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟
- هل استخرج التلميذ القيم ويتحلى بها؟
- هل لاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها؟

- هل اصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الرابعة: قراءة (أداء + فهم) + تعبير كتابي (30 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الرابعة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يجيب عن الأسئلة.
- يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه.
- يستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها.
- يرشد إلى قيم إنسانية.

- يوظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد.
- يكتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم.
- يحدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- قراءة النص المكتوب قراءة معبرة من طرف المعلم.
- قراءة فردية وافرة من طرف المتعلمين.

– يطرح المعلم أسئلة حول القيم الموجودة في النص ويركز عليها.

– يطلب من المتعلمين استخراج العبارات الدالة.

– يعيد المعلم كتابة النص على شكل فقرة قصيرة.

– يذكر المعلم بالتصور الجديد للنص

– تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "المسرح" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

– ماذا لو كنت تدرس في المعهد الأمريكي لإخراج السينمائي وتتقاضي راتب شهري جيد وتسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع؟ (تغيير عنصر في النص، وهو المسرح، بعنصر آخر وهو الدراسة في المعهد الأمريكي لإخراج السينمائي)

– ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟

– ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط السابع: لعبة التوسع في كتابة فقرة (10 د)

انطلاقا من البديل الذي تصوره التلميذ في الحصة الأولى وهو يدرس في المعهد الأمريكي لإخراج السينمائي ويتقاضي راتب شهري جيد ويسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع ويحصل على مبلغ مالي معتبر، ومن خلال ما تعلمه في درس المسرح، وتحت إشراف المعلم والباحثة يطلب من التلاميذ كتابة نص جديد مع مراعاة:

– التحدث عن التجربة في ثمانية أسطر.

– وضع عنوان مناسب للنص.

–استثمار القدرات اللغوية والتعبيرية والتصورات الذهنية السابقة.

– الاستعانة بالخبرات والمعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة.

– توظيف حروف الجر، والأسماء الموصولة، وبعض المرادفات والأضداد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الرابعة:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟
- هل أجاب التلميذ عن الأسئلة؟
- هل فهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه؟
- هل استخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها؟
- هل ارشد إلى قيم إنسانية؟

- هل وظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد؟
- هل كتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل حدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين؟
- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص الموالى في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

أولا- النص:

عـاداتٌ مِنَ الأَوْراس

فـي تلْـكَ الْمَنْطقَـةِ الْعاليَةِ الشّـامخَةِ جبالُهـا ، اعْتـادَتْ سـيرينُ قَضـاءَ أيّـامِ عُطْلَتِها عِنْدَ جدَّتِها بريفِ الأَوْراس .

اسْـتَيْقَظَتِ الْفَتـاةُ مَـعَ جَدَّتِها عِنْدَ شُـروقِ الشَّـمْسِ ورائِحَةُ خُبْزِ الشَّعيرِ تَعْبَقُ الدّارَ فاسـتَمْتَعَتْ بِأَكْلِـهِ مَـعَ حَليـبِ الْبَقَرَة .

خَرَجَتْ لِلتّجْوالِ في أَرْجاءِ الْمُروجِ الْمُجاوِرَة ، تَمَدَّدَتْ على الْعُشْبِ الأَخْضَرِ وَشَكَّلَتْ مِنَ الأَزْهارِ باقَةً زاهِيَةَ الأَلْوانِ ، وبينما هي كذلك سَمِعَتْ صَوْتَ جَدَّتِها يُناديها : « تَعالي يـا سـيرين » . رَدَّتْ سـيرينُ : «نعم يا جَدَّتي إِنَّنـي قادِمَة» ، اَلْجَـدَّةُ : « اِذْهَبي إِلى بَيْتِ الْخالَةِ رُمّانَة وَاحْضِري لي الْغِرْبال » .

ما هي إِلّا لَحَظاتٌ مِنْ عَوْدَتِها حتّى بَدَأَ الْبَيْتُ يَعُجُّ بِالنِّسْوَة ، وَرُحْنَ يَتَقاسَمْنَ الأَدْوارَ ، فَفَريقٌ يفْرِزُ الدَّقيقَ ، وَيُغَرْبِلُهُ بالْغِرْبالِ ، وفَريقٌ يَقُومُ بِتَحْريكِهِ داخِلَ الْقِصاعِ ، بِسَكْبِ قَدْرٍ مِنَ الْماءِ شَـيْئًا فَشَـيْئًا أَمّا الْجَدَّةُ فَكانَتْ مُنْهَمِكَةً في تَحْضيرِ مَأْدُبَةِ الْغَداءِ ، قالَتْ سيرين « اَمْ ، رائِحَةٌ شَهِيَّةٌ ما هذا يا جَدَّتي ؟» اَلْجَدَةُ : « طَبَقُ عَيْشٍ بِالْخُضارِ واللَّحْمِ الْمُقَدَّد » .

– أَكُلَّ يَوْمٍ تَحْضُرُ الْخالاتُ عِنْدَكِ هكذا ؟ !

– لا يـا صَغيرَتـي . نَجْتَمِعُ كُلَّ مَـرَّةٍ في بَيْتٍ ، نَفْتِلُ الْكُسْـكُس ، لِنَدَّخِرَهُ لِأَيّامِ الْحَرِّ أوالْبَرْدِ ، وَصَقيعِ الشِّتاء . هَذِهِ عاداتُ مَنْطِقَتِنا .

– أنت نَحْلَةٌ نَشيطَةٌ يا جَدَّتي ، تَسْتَحِقّينَ هذه الْهَدِية .

ثُمَّ تَقَدَّمَتْ منها وَقَبَّلَتْها وأَعْطَتْها باقَةَ الأَزْهار ، فَتَعالَتْ ضَحِكاتُ النِّسْـوَةِ في أَرْجاءِ الصِّوانِ وكُلُّهُنَّ جِدٌّ وكَدٌّ يَفْتِلْنَ الْكُسْكُسَ بِبَراعَةٍ وهِمَّة .

ثانيا– طريقة تدريس: الألعاب التعليمية اللغوية.

أ– الأهداف الخاصة:

1– الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

– يستنتج التلميذ/ التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الأفكار المتميزة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الكلمات الجديدة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.

– يفهم التلميذ/ التلميذة ما يسمعه من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن فهمه لمضمون النص.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن أفكاره بشكل منطقي وبلغة سليمة وينظم تعبيره حسب متطلبات نمط النص.

2– الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

– يشعر التلميذ/ التلميذة بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– يتذكر التلميذ/ التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3– الأهداف الخاصة بالأنشطة:

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من رسم الحرف شكلا وحجما.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الكلمة متآلفة الحروف.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الجملة متناسقة الكلمات.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة فقرة بترك البياض المناسب والنهاية المناسبة(النقطة)

– يستطيع التلميذ/ التلميذة من رسم ما يملى عليه رسما صحيحا(حروف – كلمات– جمل– فقرات)

– ينتج التلميذ/ التلميذة نصوصا بسيطة، يجند من خلالها مكتسباته، ويدمجها بشكل ملائم للوضعية ونمط النص.

4– الأهداف الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية:

– يختار التلميذ/ التلميذة أكثر من حل، ويولد أكبر عدد من الأفكار والألفاظ المناسبة.

– يكتب التلميذ/ التلميذة بأسلوب واضح ومنظم موظفا ما تعلمه من تراكيب نحوية وصيغ صرفية وظواهر إملائية.

– يتوسع التلميذ/ التلميذة في طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد.

– يسترسل التلميذ/ التلميذة في الانتقال من فكرة إلى أخرى مستعملا حروف الربط وحروف الجر وأدوات الاستثناء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة التي تعلمها.

– يبدع التلميذ/ التلميذة في تشكيل تصور ذهني جديد.

ب– الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

– إستراتيجية المناقشة والحوار.

– إستراتيجية اللعب.

– إستراتيجية التعزيز.

– إستراتيجية العصف الذهني.

– إستراتيجية التعلم التعاوني.

– السبورة.

– اللوحة.

– كتاب اللغة العربية.

– كراس النشاطات في اللغة العربية.

– دليل المعلم.

– الحاسوب.

– الماسح الضوئي.

– كراس التعبير الكتابي.

– الصور التوضيحية.

ج– دور المعلم في تقديم الدرس.

1– تهيئة وتوجيه التلاميذ:

تتم تهيئة وتوجيه التلاميذ خلال حصة اللغة العربية من طرف المعلم من خلال الخطوات التالية:

* في بداية الحصة يسمح المعلم للتلاميذ بالجلوس حسب اختيارهم مراعيا حالات التلاميذ الخاصة، وفي إطار التهيئة يقوم المعلم بتقديم مشوق للدرس مثيرا المعارف السابقة للتلاميذ من أجل تحفيزهم على المشاركة الجادة والمستمرة، مع شرحه الهدف العام من الدرس، وفي نفس السياق يطلب المعلم من التلاميذ ضرورة العمل في جو هادئ يساعدهم على التركيز والتفاعل.

* وفي شكل مبسط يشرح المعلم للتلاميذ الألعاب التعليمية اللغوية المقترحة والمقدمة ضمن النشاطات، وأنها سهلة وممتعة ومؤثرة تترك لديهم إضافات على المستوي المعرفي من خلال تطوير مهارات التفكير العليا خاصة التفكير

الإبداعي والذي كثيرا ما يتجلى في الكتابة الإبداعية ومهاراتها، كما تترك أثرا نفسيا يتبلور في المتعة واللذة يجدها التلاميذ بعد تعرفهم على أفكار ومعارف جديدة تغير من نمطية تفكيرهم.

* وبخصوص التوجيه يسأل المعلم التلاميذ ما إذا قاموا بقراءة النص في المنزل، وما هي أهم الأفكار والألفاظ والعبارات الجديدة التي تعرفوا عليها من خلال ذلك.

بعدها يطلب المعلم من التلاميذ إخراج ووضع كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية المقررين على الطاولة، مع كراسة المحاولة وقليل من الأوراق البيضاء ولوازم الكتابة .

2- دور المعلم في تفاعل التلاميذ مع النص:

باعتبار المعلم منظم وقائد العملية التعليمية، ومن أجل تفاعل التلاميذ مع الدرس يقدم التعليمات ويطرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار أربع حصص متتابعة كالآتي:

- الحصة الأولى: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء)+ خط. (45 د)

يسيرها المعلم وفق الخطوات الموضحة أدناه.

1- يفهم التلميذ المعاني الحقيقية للنص ويدرك تفاصيله.(10 د)

- افتح كتاب اللغة العربية على الصفحة 103، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟
- عما يتحدث النص؟ ما هو عنوان النص؟
- تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص، ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة.
- يطرح المعلم أسئلة موجهة.
- قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى.
- مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة فقرة(يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء).
- تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل.
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة.
- مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها.
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص.
- حسب رأيك ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟
- ما شعورك وأنت تقرأ هذا النص؟
- تلخيص مضمون النص.

2- **يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (5 د)**

- هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟

- بما تشعر وأنت تشاهد حصة تلفزيونية أو تسمع حصة إذاعية تعطيان تفصيلات مهمة ودقيقة عن مدينة تمنراست؟

- ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟

3- **يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على: "ماذا لو؟" (5 د)**

- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "عادات من الأوراس" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

- ماذا لو أتتك فرصة السفر إلى مدينة تمنراست وركوب الطائرة لأول مرة رفقة زملائك الفائزين في المسابقة الفكرية التي أقامتها المدرسة بمناسبة أول نوفمبر عيد الثورة الجزائرية؟ (تغيير عنصر في النص، وهو عادات من الأوراس، بعنصر آخر وهو زيارة مدينة تمنراست).

- ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟

- ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

4- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

5- **تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه**

- **النشاط الأول: لعبة الكلمات المترادفة والمتضادة (5 د).**

- **جدول لعبة الكلمات المترادفة والأضداد:**

يقوم المعلم برسم جدول على السبورة ثم يطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المترادفة والمتضادة ثم توظيفها في جملة مفيدة على الألواح، إن وجدت مستعينا بما هو موجود في النص وموظفا معارفه السابقة كما يلي:

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
استيقظت	...../.....	...../.....	.....
تعبق	...../.....	...../.....	.....

- النشاط الثاني: لعبة الصحيح والخطأ. (5 د)

يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة وضع علامة(+) أمام الاقتراح الصحيح ووضع علامة(-) أمام الاقتراح الخاطئ، مشكلا فقرة بالجمل المتجانسة الصحيحة.

- الاقتراحات:

* كان الجدة تحضر الشخشوخة مع النسوة ☐
* زارت سرين جدتها بريف القبائل ☐
* تجتمع النسوة وتفتل الكسكس لتدخره لأيام الخريف ☐
* خرجت سرين للتجول في الأرجاء المجاورة ☐
* كان الجدة تحضر الكسكس مع النسوة ☐
* تجتمع النسوة وتفتل الكسكس لتدخره لأيام الصيف والشتاء ☐
* زارت سرين جدتها بريف الأوراس ☐
* خرجت سرين للتجول في أرجاء المنطقة ☐
* استمتعت سرين بأكل خبز الشعير مع حليب البقرة ☐

- كون فقرة بالجمل الصحيحة المتجانسة وقم بشكلها مستعملا حروف الربط، وحروف الجر وعلامات الوقف:

الطفلة سرين: .....

.....

الجدة: .....

.....

.

- تقييم الحصة الأولى: وتكون على مستويين

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل أحسن التلاميذ الاستماع.
- هل قرأ التلاميذ النص قراءة سليمة ومعبرة محترما علامات الوقف ومخارج الحروف.
- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الكلمات الجديدة في النص وتمكنوا من توظيفها فيجمل مفيدة.

- هل تمكن التلاميذ من استخراج العبارات الدالة من النص.
- هل تعرف التلاميذ على معاني الكلمات والجمل الغامضة.
- هل فهم التلاميذ ما سمعوه من معلومات وأصدروا في شأنها ردود أفعال.
- هل عبر التلاميذ عن فهمهم لمضمون النص.
- هل عبر التلاميذ عن أفكارهم بشكل منطقي وبلغة سليمة وتمكنوا من تنظيم تعبيرهم حسب متطلبات نمط النص.
- هل شعر التلاميذ بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.
- هل تذكر التلاميذ المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.
- هل أدرك التلاميذ التغيير الذي طرأ على النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر (ماذا لو؟)؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بحرية التفكير وبناء المعاني وتوليد الأفكار؟

- هل شعر التلاميذ بالتغيير نتيجة تفكيرهم بالبديل؟
- هل شعر التلاميذ بالمتعة والتشويق أثناء عرض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر المعرفي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟
- هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر النفسي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟
- هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير النمطية في النص الأول وطريقة التفكير الإبداعية في النص الثاني؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صورة ذهنية جديدة؟
- هل أستطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد؟
- هل قدم التلاميذ حلول عديدة للمشكلة التي ظهرت في النص الجديد المتصور؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلاميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلاميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- **على مستوي كتابات التلاميذ:** يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة

ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثانية: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الثانية:

- يتذكر التلميذ ما جاء في النص.
- يستخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.
- يلتزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة.
- يحترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف.
- يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة.
- يتداول مجموعة من التلاميذ على قراءة فقرات النص مجزأة.
- يطرح المعلم أسئلة للتعمق في معنى النص.
- يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.
- يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة.
- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.
- ينقل المعلم التمرين المقترح في دليل المعلم على السبورة ويدعو التلاميذ لحله.

رابعا- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا- تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

- النشاط الثالث: لعبة الأسهم (5 د)

يقوم المعلم بكتابة النشاط على السبورة ويطلب من التلميذ/ التلميذة نقله على الكراسة والإجابة عليه في وقت وجيز بربط كل كلمة بالكلمات المناسبة لها داخل الإطار

رمال
جمهور
الجبال
نخيل
ممثل
ديكور
الهضاب
كمان
حرارة
سيناريو
الكسكس
الخيمة

الأوراس

المسرح

الصحراء

– النشاط الرابع: لعبة تصنيف الأحرف والكلمات (5 د)

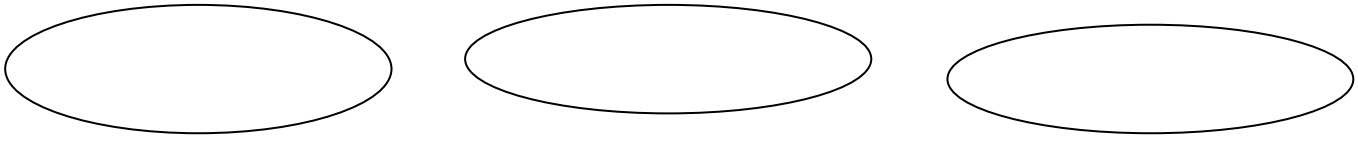
– **لعبة تصنيف الأحرف:** داخل الإطار يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة كتابة كل الأسماء الموصولة ثم وضع الأسماء التي تنتمي لعائلة واحة في كل خانة.

الأسماء الموصولة التي تكتب بلام		الأسماء الموصولة التي تكتب بلامين
توظيفها في جملة مفيدة		

– لعبة تصنيف الكلمات:

يكتب المعلم على السبورة مجموعة غير متجانسة من الكلمات بعضها له ارتباط ببعض ويطلب من التلميذ/التلميذة وضع الكلمات المتجانسة في مجموعة واحدة وتسميتها، مع تشطيب التي ليس لها عائلة.

زيتون– خشبة مسرح– قبائل– اركض – انهض – قاعة – يشاهد– متفرج – يجني– فلاح– رقص – كتب– مخرج– جمهور– حصد– مكتبة– مثل– غرفة العمليات– زرع– قيثارة– ارفع– مدرسة– يمثل– يحفظ.



....

....

تقييم الحصة الثانية:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ ما جاء في النص؟
- هل استخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص؟
- هل التزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة؟
- هل احترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثالثة: قراءة (أداء وفهم+ إملاء) (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الثالثة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يستخرج التلميذ القيم ويتحلى بها.
- يلاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها.
- يصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية.
- يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا– مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة ومعبرة.

– قراءة فردية وافرة من قبل بعض المتعلمين.

– يقوم المعلم بتشكيل أفواج يتكون كل فوج من أربع متعلمين على الأقل.

– يقوم المعلم بتحديد فقرات النص مع كل مجموعة.

– يوزع الفقرات على الأفواج عشوائيا وكل فوج يعطي عنوانا مناسبا للفقرة المحددة لها.

– يختار المعلم أحسن العناوين المقترحة ويسجلها على السبورة.

– يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يقرأ المعلم الجمل قراءة معبرة وبالتنغيم المناسب.

– يعيد قراءته من التلاميذ فرادى.

– طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الخامس: لعبة بالتحدث (5 د)

يعطي المعلم كل بطاقة مكتوب عليها جملة ناقصة يكملها التلاميذ بالمهنة التي يحبونها ويرغبون مواصلة الدراسة فيها مبينا مزاياها وفوائدها على شخصه ومجتمعه، وبعدها يطلب من كل تلميذ قراءة بطاقته.

– لو كنت حدادا.....

– لو كنت خياطا .....

– لو كنت اسكافي .....

– لو كنت صانع الفخار .....

– لو كنت ممثلا خبازا .....

– لو كنت باحث آثار .....

– لو كنت مربي روضة.....

– النشاط السادس: لعبة الهاء المربوطة في آخر الكلمة والتباسها في الكتابة مع التاء المربوطة مع الوقف (5 د)

يقوم المعلم بتشكيل مجموعات خماسية من الطلبة على شكل دائرة، ويسمعهم أربع كلمات منتهية بالتاء المربوطة، والهاء المربوطة، يسمع كل واحد منهم كلمة ويطلب إلى التلميذ الذي لا تنتهي كلمته بالتاء المربوطة أن يقفز إلى مركز الدائرة.

كلمات مقترحة: سميرة، أميرة، مياه، حياة، وجوه، شفاه، قطة، حية...إلخ

تقييم الحصة الثالثة:وتكون على مستويين:

1– مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟
- هل استخرج التلميذ القيم ويتحلى بها؟
- هل لاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها؟
- هل اصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2– على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الرابعة: قراءة (أداء + فهم) + تعبير كتابي (30 د)

أولا– الأهداف الخاصة بالحصة الرابعة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يجيب عن الأسئلة.
- يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه.
- يستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها.

– يرشد إلى قيم إنسانية.

– يوظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد.
– يكتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم.
– يحدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين.

– يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
– يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
– يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا– مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– قراءة النص المكتوب قراءة معبرة من طرف المعلم.

– قراءة فردية وافرة من طرف المتعلمين.

– يطرح المعلم أسئلة حول القيم الموجودة في النص ويركز عليها.

– يطلب من المتعلمين استخراج العبارات الدالة.

– يعيد المعلم كتابة النص على شكل فقرة قصيرة.

– يذكر المعلم بالتصور الجديد للنص

– تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "عادات من الأوراس" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

– ماذا لو أتتك فرصة السفر إلى مدينة تمنراست وركوب الطائرة لأول مرة رفقة زملائك الفائزين في المسابقة الفكرية التي أقامتها المدرسة بمناسبة أول نوفمبر عيد الثورة الجزائرية؟ (تغيير عنصر في النص، وهو عادات من الأوراس، بعنصر آخر وهو زيارة مدينة تمنراست)

– ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟

– ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– **تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه**

– النشاط السابع: لعبة التوسع في كتابة فقرة (10 د)

انطلاقا من البديل الذي تصوره التلميذ في الحصة الأولى من الوحدة الثانية وهو فرصة السفر إلى مدينة تمنراست وركوب الطائرة لأول مرة رفقة زملائك الفائزين في المسابقة الفكرية التي أقامتها المدرسة بمناسبة أول نوفمبر عيد الثورة الجزائرية ، ومن خلال ما تعلمه في درس عادات من الأوراس، وتحت إشراف المعلم والباحثة يطلب من التلاميذ كتابة نص جديد مع مراعاة:

– التحدث عن التجربة في ثمانية أسطر.

– وضع عنوان مناسب للنص.

–استثمار القدرات اللغوية والتعبيرية والتصورات الذهنية السابقة.

– الاستعانة بالخبرات والمعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة.

– توظيف الجمل الفعلية وحروف الجر، والأسماء الموصولة، الاستثناء ب "إلا" و "سوى"، وبعض المرادفات والأضداد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الرابعة:وتكون على مستويين:

1– مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟

– هل أجاب التلميذ عن الأسئلة؟

– هل فهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه؟

– هل استخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها؟

- هل ارشد إلى قيم إنسانية؟

- هل وظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد؟
- هل كتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم؟
- هل حدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين؟
- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

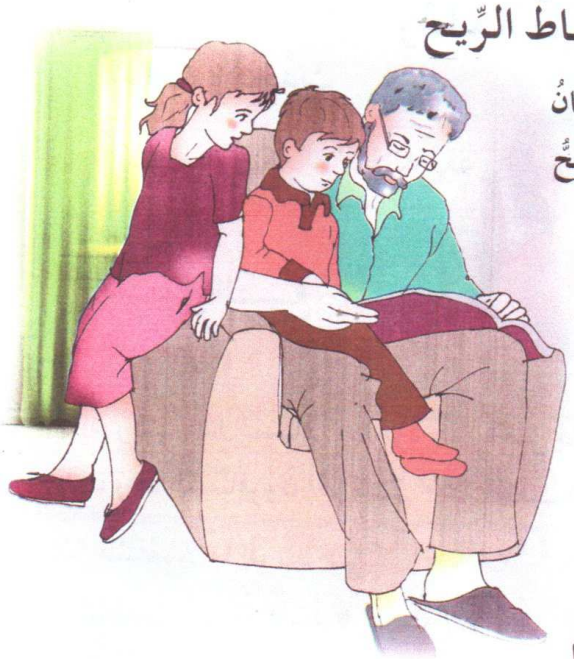
2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم قراءة النص الموالى في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الوحدة الثالثة

أولا- النص:

بِساطُ الرِّيح



كان جدّي يَقْرَأُ قِصَّةً عُنوانُها «الإنْسانُ والطَّيَران»، فَجَلَسْنا من حَوْلِهِ وبَقينا نُلِحُّ عليه ليَحْكيها لنا، فَبَدَأ يَقُصُّ علينا قائلاً: هل سَمِعْتُمْ بِقِصَّةِ بِساطِ الرِّيحِ؟ إنَّها من أَرْوَعِ ما نُقِلَ عن قِصَصِ السَّفَرِ بالهَواءِ. وقد تَخَيَّلَ الأَقْدَمونَ مَرْكَبَةً عَجيبَةً يُسافِرُ بها السُّكانُ في الْجَوِّ ويَنْتَقِلونَ بها بِسُرْعَةِ الْبَرْقِ، فلا يَحُدُّ من انْطِلاقِها بَحْرٌ ولا جَبَلٌ، ولا تَقِفُ في وَجْهِها مَسافاتٌ مَهْما كانتْ طَويلَةً. اَلْمَرْكَبَةُ هي بِساطٌ مَمْدودٌ، سابِحٌ فَوق الْغُيومِ، مُحَلِّقٌ في انْدِفاعٍ وسُرْعَةٍ.

ظَلَّ هذا الحُلُمُ يُراوِدُ الإنْسانَ، فَكُلَما نَظَرَ إلى الطُيورِ في السَّماءِ تَعَجَّبَ كيف تَطيرُ وكيف تُحَلِّقُ هذه المُدَّةَ الطَويلَةَ، ومنذ ذلك الزَّمَنِ والعُلَماءُ يُفَكِّرونَ ويُحاوِلونَ أن يُحاكوا الطَّيْرَ، فكان «عَبّاسُ بن فِرْناس» أَوَّلُ من حاوَلَ الطَّيَرانَ حيث جَعَلَ لِنَفْسِهِ جَناحَيْنِ واجْتازَ مَسافَةً مُحَلِّقاً في الْجَوِّ، بعدها صَنَعَ الأَخَوانِ «دومُنْغُلْفيي» مِنْطادَ الْهَواءِ السّاخِنِ، وظَلَّتِ المُحاوَلاتُ مُسْتَمِرَّةً، إلى أن جاءَ الأَخَوانِ «رايْتْ» فاخْتَرَعا طائِرَةً مِرْوَحِيَّةً تَطيرُ بِمُحَرِّكٍ يَعْمَلُ بالْبِنْزينِ.

وهكذا يا أَبْنائي، بِفَضْلِ الْعِلْمِ والجُهودِ الجَبّارَةِ الّتي بَذَلَها هؤلاءِ المُخْتَرِعونَ تَحَوَّلَ حُلُمُ الطِيران مِنْ أُسْطورَةٍ إلى حَقيقةٍ، وصارَ بِإمْكانِ الإنْسانِ السَّفَرَ بِالطّائِرَةِ هذا الاخْتِراعُ العَظيم.

شَكَرْنا جَدّي كَثيراً على هذه الْقِصَّةِ الّتي زَوَّدَتْنا بِمَعْلوماتٍ كَثيرَةٍ و قَيِّمَةٍ.

مقتبسة من نصّ الطّائرة كتاب المُخْتار في القراءة واللّغة / سنة أولى ثانوي

ثانيا– طريقة تدريس: الألعاب التعليمية اللغوية.

أ– الأهداف الخاصة:

1– الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

– يستنتج التلميذ/ التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الأفكار المتميزة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الكلمات الجديدة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.

– يفهم التلميذ/ التلميذة ما يسمعه من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن فهمه لمضمون النص.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن أفكاره بشكل منطقي وبلغة سليمة وينظم تعبيره حسب متطلبات نمط النص.

2– الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

– يشعر التلميذ/ التلميذة بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– يتذكر التلميذ/ التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3– الأهداف الخاصة بالأنشطة:

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من رسم الحرف شكلا وحجما.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الكلمة متآلفة الحروف.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الجملة متناسقة الكلمات.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة فقرة بترك البياض المناسب والنهاية المناسبة(النقطة)

– يستطيع التلميذ/ التلميذة من رسم ما يملى عليه رسما صحيحا(حروف – كلمات– جمل– فقرات)

– ينتج التلميذ/ التلميذة نصوصا بسيطة، يجند من خلالها مكتسباته، ويدمجها بشكل ملائم للوضعية ونمط النص.

4– الأهداف الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية:

– يختار التلميذ/ التلميذة أكثر من حل، ويولد أكبر عدد من الأفكار والألفاظ المناسبة.

– يكتب التلميذ/ التلميذة بأسلوب واضح ومنظم موظفا ما تعلمه من تراكيب نحوية وصيغ صرفية وظواهر إملائية.

– يتوسع التلميذ/ التلميذة في طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد.

– يسترسل التلميذ/ التلميذة في الانتقال من فكرة إلى أخرى مستعملا حروف الربط وحروف الجر وأدوات الاستثناء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة التي تعلمها.

– يبدع التلميذ/ التلميذة في تشكيل تصور ذهني جديد.

ب– الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

– إستراتيجية المناقشة والحوار.

– إستراتيجية اللعب.

– إستراتيجية التعزيز.

– إستراتيجية العصف الذهني.

– إستراتيجية التعلم التعاوني.

– السبورة.

– اللوحة.

– كتاب اللغة العربية.

– كراس النشاطات في اللغة العربية.

– دليل المعلم.

– الحاسوب.

– الماسح الضوئي.

– كراس التعبير الكتابي.

– الصور التوضيحية.

ج– دور المعلم في تقديم الدرس.

1– تهيئة وتوجيه التلاميذ:

تتم تهيئة وتوجيه التلاميذ خلال حصة اللغة العربية من طرف المعلم من خلال الخطوات التالية:

* في بداية الحصة يسمح المعلم للتلاميذ بالجلوس حسب اختيارهم مراعيا حالات التلاميذ الخاصة، وفي إطار التهيئة يقوم المعلم بتقديم مشوق للدرس مثيرا المعارف السابقة للتلاميذ من أجل تحفيزهم على المشاركة الجادة والمستمرة، مع شرحه الهدف العام من الدرس، وفي نفس السياق يطلب المعلم من التلاميذ ضرورة العمل في جو هادئ يساعدهم على التركيز والتفاعل.

* وفي شكل مبسط يشرح المعلم للتلاميذ الألعاب التعليمية اللغوية المقترحة والمقدمة ضمن النشاطات، وأنها سهلة وممتعة ومؤثرة تترك لديهم إضافات على المستوي المعرفي من خلال تطوير مهارات التفكير العليا خاصة التفكير الإبداعي والذي كثيرا ما يتجلى في الكتابة الإبداعية ومهاراتها، كما تترك أثرا نفسيا يتبلور في المتعة واللذة يجدها التلاميذ بعد تعرفهم على أفكار ومعارف جديدة تغير من نمطية تفكيرهم.

* وبخصوص التوجيه يسأل المعلم التلاميذ ما إذا قاموا بقراءة النص في المنزل، وما هي أهم الأفكار والألفاظ والعبارات الجديدة التي تعرفوا عليها من خلال ذلك.

بعدها يطلب المعلم من التلاميذ إخراج ووضع كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية المقررين على الطاولة، مع كراسة المحاولة وقليل من الأوراق البيضاء ولوازم الكتابة .

2- دور المعلم في تفاعل التلاميذ مع النص:

باعتبار المعلم منظم وقائد العملية التعليمية، ومن أجل تفاعل التلاميذ مع الدرس يقدم التعليمات ويطرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار أربع حصص متتابعة كالآتي:

- الحصة الأولى: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء)+ خط. (45 د)

يسيرها المعلم وفق الخطوات الموضحة أدناه.

1- يفهم التلميذ المعاني الحقيقية للنص ويدرك تفاصيله.(10 د)

- افتح كتاب اللغة العربية على الصفحة 116، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟
- عما يتحدث النص؟ ما هو عنوان النص؟
- تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص، ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة.
- يطرح المعلم أسئلة موجهة.
- قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى.
- مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة فقرة(يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء).
- تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل.
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة.
- مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها.
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص.
- حسب رأيك ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟
- ما شعورك وأنت تقرءا هذا النص؟

– تلخيص مضمون النص.

2– يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (5 د)

– هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟

– بما تشعر وأنت تشاهد حصة تلفزيونية تعطي تفصيلات مهمة ودقيقة عن وسائل السفر بين الماضي والحاضر؟

– ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟

3– يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على: "ماذا لو؟" (5 د)

– تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "بساط الريح" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

– ماذا لو أتتك فرصة السفر في باخرة طارق بن زياد إلى فرنسا رفقة عائلتك ؟ (تغيير عنصر في النص، وهو بساط الريح، بعنصر آخر وهو السفر في باخرة)

– ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟

– ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

4– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

5– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الأول: لعبة الكلمات المترادفة والمتضادة (5 د).

– جدول لعبة الكلمات المترادفة والأضداد:

يقوم المعلم برسم جدول على السبورة ثم يطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المترادفة والمتضادة ثم توظيفها في جملة مفيدة على الألواح، إن وجدت مستعينا بما هو موجود في النص وموظفا معارفه السابقة كما يلي:

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
ممدود	...../.....	...../.....	.....
محلق	...../.....	...../.....	.....

– النشاط الثاني: لعبة الصحيح والخطأ. (5 د)

يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة وضع علامة(+) أمام الاقتراح الصحيح ووضع علامة(–) أمام الاقتراح الخاطئ، مشكلا فقرة بالجمل المتجانسة الصحيحة.

- الاقتراحات:

* كان الجد يقرأ رواية الإنسان والحيوان ☐

* تحقق حلم الطيران بالمعرفة والعلم ☐

* تحقق حلم الإنسان في الطيران بالعلم ☐

* المركبة في القصة عبارة عن بساط مرفوع ☐

* كان الجد يقرأ رواية الإنسان والطيران ☐

* المركبة في القصة عبارة عن بساط ممدود ☐

* بساط الريح قصة السفر في البحر ☐

*"دومنغلفيي" صنع منطاد الهواء الساخن ☐

* بساط الريح قصة السفر في الهواء ☐

- كون فقرة بالجمل الصحيحة المتجانسة وقم بشكلها مستعملا حروف الجر، وحروف الربط وعلامات الوقف:

قصة:.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الأولى: وتكون على مستويين

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل أحسن التلاميذ الاستماع.
- هل قرأ التلاميذ النص قراءة سليمة ومعبرة محترما علامات الوقف ومخارج الحروف.
- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الكلمات الجديدة في النص وتمكنوا من توظيفها فيجمل مفيدة.
- هل تمكن التلاميذ من استخراج العبارات الدالة من النص.
- هل تعرف التلاميذ على معاني الكلمات والجمل الغامضة.
- هل فهم التلاميذ ما سمعوه من معلومات وأصدروا في شأنها ردود أفعال.

– هل عبر التلاميذ عن فهمهم لمضمون النص.

– هل عبر التلاميذ عن أفكارهم بشكل منطقي وبلغة سليمة وتمكنوا من تنظيم تعبيرهم حسب متطلبات نمط النص.

– هل شعر التلاميذ بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– هل تذكر التلاميذ المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

– هل أدرك التلاميذ التغيير الذي طرأ على النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر (ماذا لو؟)؟

– هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟

– هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟

– هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟

– هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟

– هل شعر التلاميذ بحرية التفكير وبناء المعاني وتوليد الأفكار؟

– هل شعر التلاميذ بالتغيير نتيجة تفكيرهم بالبديل؟

– هل شعر التلاميذ بالمتعة والتشويق أثناء عرض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر المعرفي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟

– هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر النفسي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟

– هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير النمطية في النص الأول وطريقة التفكير الإبداعية في النص الثاني؟

– هل أبدع التلاميذ في إنشاء صورة ذهنية جديدة؟

– هل أستطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد؟

– هل قدم التلاميذ حلول عديدة للمشكلة التي ظهرت في النص الجديد المتصور؟

– هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟

– هل شعر التلاميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل شعر التلاميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2– **على مستوي كتابات التلاميذ:** يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثانية: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الثانية:

- يتذكر التلميذ ما جاء في النص.
- يستخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.
- يلتزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة.
- يحترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف.
- يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة.
- يتداول مجموعة من التلاميذ على قراءة فقرات النص مجزأة.
- يطرح المعلم أسئلة للتعمق في معنى النص.
- يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.
- يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة.
- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.
- ينقل المعلم التمرين المقترح في دليل المعلم على السبورة ويدعو التلاميذ لحله.

رابعا- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا- تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

يقوم المعلم بكتابة النشاط على السبورة ويطلب من التلميذ/ التلميذة نقله على الكراسة والإجابة عليه في وقت وجيز بربط كل كلمة بالكلمات المناسبة لها داخل الإطار

مخبر
جمهور
تلميذ
باخرة
ممثل
ديكور
قبطان
كمان
محفظة
كراس
أمواج

بحر

مسرح

تلميذ

– النشاط الرابع: لعبة تصنيف الأحرف والكلمات (5 د)

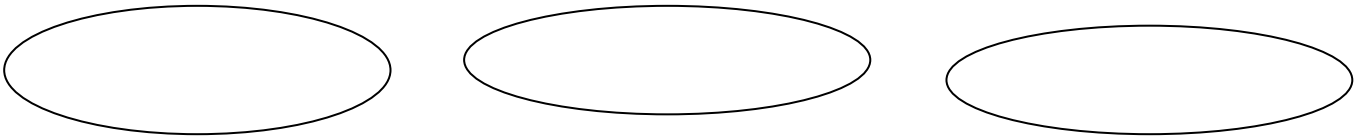
– **لعبة تصنيف الأحرف:** داخل الإطار يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة كتابة كل أسماء الإشارة المؤنث والمذكر ثم وضع الأسماء التي تنتمي لعائلة واحة في كل خانة.

أسماء إشارة مذكر		أسماء إشارة مؤنث
توظيفها في جملة مفيدة		

- لعبة تصنيف الكلمات:

يكتب المعلم على السبورة مجموعة غير متجانسة من الكلمات بعضها له ارتباط ببعض ويطلب من التلميذ/التلميذة وضع الكلمات المتجانسة في مجموعة واحدة وتسميتها.

يسبح- النقارة- طيار – قاعة – يشاهد- يبحر – ممثل- مريضة- روى – يحكي- ممرض- جمهور – مستشفي- استمع- مثل- غرفة العمليات- غني- قيثارة- بحر – منطاد- يطالع.



....

....

تقييم الحصة الثانية:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ ما جاء في النص؟
- هل استخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص؟
- هل التزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة؟
- هل احترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثالثة: قراءة (أداء وفهم+ إملاء) (45 د)

أولا– الأهداف الخاصة بالحصة الثالثة:

– يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.

– يستخرج التلميذ القيم ويتحلى بها.

– يلاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها.

– يصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية.

– يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

– يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .

– يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

– يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا– مرحلة الإنطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة ومعبرة.

– قراءة فردية وافرة من قبل بعض المتعلمين.

– يقوم المعلم بتشكيل أفواج يتكون كل فوج من أربع متعلمين على الأقل.

– يقوم المعلم بتحديد فقرات النص مع كل مجموعة.

– يوزع الفقرات على الأفواج عشوائيا وكل فوج يعطي عنوانا مناسبا للفقرة المحددة لها.

– يختار المعلم أحسن العناوين المقترحة ويسجلها على السبورة.

– يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يقرأ المعلم الجمل قراءة معبرة وبالتنغيم المناسب.

– يعيد قراءته من التلاميذ فرادى.

– طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الخامس: لعبة بالتحدث (5 د)

يعطي المعلم كل بطاقة مكتوب عليها جملة ناقصة يكملها التلاميذ بالمهنة التي يحبونها ويرغبون مواصلة الدراسة فيها مبينا مزاياها وفوائدها على شخصه ومجتمعه، وبعدها يطلب من كل تلميذ قراءة بطاقته.

– لو كنت مسير شركة .....

– لو كنت حارس ليلي .....

– لو كنت مقتصد .....

– لو كنت موظف في البلدية .....

– لو كنت نجارا .....

– النشاط السادس: لعبة التصفيق للكلمة التي همزتها على حرف

يقوم المعلم بعرض بطاقة كتبت فيها الهمزة على(واو) مثلا، ثم يذكر كلمات مهموزة، واحدة منها كتبت همزتها على(واو)، ويطلب من التلاميذ أن يصفقوا حين سماعهم الكلمة التي كتبت همزتها على حرف يماثل ما كتبت عليه في بطاقتك، وهكذا في كلمات كتبت همزتها على أشكال مختلفة.

مثال:

ارفع بطاقة مكتوب عليها كلمة"مؤمن"، ويسمع التلاميذ كلمات من مثل: مأمون، مأمور، مؤنس، يصفق الطلاب عند سماعهم كلمة" مؤنس"، لأن همزتها كتبت على" واو" كتلك التي يحملها المعلم.

أمثلة أخرى:

الكلمات التي يسمعها التلاميذ	كلمة المعلم
مسألة، مئذنة، مؤرخ، رئة	مؤذن
قارئ، مقرؤ، قراءة، بدأ	قرأ
بئر، بريء، شاطئ، كأس	فأس
ملأ، لجأ، فئة، سؤال	مئة
هواء،عبء، نائل،سؤال	بائع

تقييم الحصة الثالثة:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟
- هل استخرج التلميذ القيم ويتحلى بها؟
- هل لاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها؟
- هل اصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الرابعة: قراءة (أداء + فهم) + تعبير كتابي (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الرابعة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يجيب عن الأسئلة.
- يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه.
- يستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها.
- يرشد إلى قيم إنسانية.

- يوظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد.
- يكتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم.
- يحدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- قراءة النص المكتوب قراءة معبرة من طرف المعلم.
- قراءة فردية وافرة من طرف المتعلمين.
- يطرح المعلم أسئلة حول القيم الموجودة في النص ويركز عليها.
- يطلب من المتعلمين استخراج العبارات الدالة.
- يعيد المعلم كتابة النص على شكل فقرة قصيرة.
- يذكر المعلم بالتصور الجديد للنص
- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "بساط الريح" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

- ماذا لو أتتك فرصة السفر في باخرة طارق بن زياد إلى فرنسا رفقة عائلتك ؟ (تغيير عنصر في النص، وهو بساط الريح، بعنصر آخر وهو السفر في باخرة)
- ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟
- ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

رابعا- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا- **تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه**

- النشاط السابع: لعبة التوسع في كتابة فقرة (10 د)

انطلاقا من البديل الذي تصوره التلميذ في الحصة الأولى وهو فرصة السفر في باخرة طارق بن زياد إلى فرنسا رفقة عائلتك، ومن خلال ما تعلمه في درس كم أحب الموسيقي، وتحت إشراف المعلم والباحثة يطلب من التلاميذ كتابة نص جديد مع مراعاة:

- التحدث عن التجربة في ثمانية أسطر.
- وضع عنوان مناسب للنص.
-استثمار القدرات اللغوية والتعبيرية والتصورات الذهنية السابقة.
- الاستعانة بالخبرات والمعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة.

– توظيف حروف الجر، والأسماء الموصولة، وبعض المرادفات والأضداد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الرابعة:وتكون على مستويين:

1– مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟

– هل أجاب التلميذ عن الأسئلة؟

– هل فهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه؟

– هل استخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها؟

– هل ارشد إلى قيم إنسانية؟

– هل وظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد؟

– هل كتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم؟

– هل حدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين؟

– هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟

– هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم قراءة النص الموالى في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الوحدة الرابعة

أولا- النص:

الْبَوْصَلَة

صَعَدَ عِصام وأُخْتُهُ الصُّغْرى أَمينَةُ إلى سَطْحِ الْبَيْتِ مَساءً فَشاهَدا الشَّمْسَ قد زادَ احْمِرارُها ثمّ أَخَذَتْ تَغيبُ تَدْريجِيّاً في الأُفُق .

- هل تَعْرِفينَ اِسْمَ الْجِهَةِ الَّتي تَغْرُبُ منها الشَّمْسُ يا أَمينة ؟

- طَبْعاً الشَّمْسُ تُشْرِقُ منْ جِهَةِ الشَّرْقِ وتَغْرُبُ من جِهَةِ الْغَرْب !

- حَسَنٌ والْجِهَتانِ الْمُتَبَقّيَتان ؟

- اَمْ ...لا أَدْري أين هما بِالضَّبْط .

تَعالي معي يا أَمينة ، سَأُعَلِّمُكِ جِهَةَ الشَّمالِ وجِهَةَ الْجَنوب . قِفي هنا ومُدّي يَدَكِ الْيُمْنى إلى الشَّرْقِ ويَدَكِ الْيُسْرى إلى الْجِهَةِ الْمُقابِلَة : أي الْغَرْب .

فَفَعَلَتْ أَمينَة ، ثمّ أَخَذَ عِصامُ يَشْرَحُ لِأُخْتِهِ : اعْلَمي أنَّ الْجِهَةَ الَّتي أَمامَكِ هي الشَّمالُ والَّتي وَراءَكِ هي الْجَنوب ... انْتَظِري لَحْظَةً لا تَتَحَرَّكي !

ذَهَبَ عِصامٌ مُسْرِعاً إلى غُرْفَتِهِ وعادَ ومعه آلَةٌ تُشْبِهُ السّاعَةَ مُعَيَّنٌ عَلَيْها الْجِهاتُ الْأَرْبَعُ ، وفي مَرْكَزِها مُؤَشِّرٌ مُتَحَرِّك . وَضَعَها عند رِجْلَيْ أَمينةٍ على سَطْحٍ مُسْتَوٍ .

فَسَأَلَتْهُ : ما هذا يا عِصام ؟

- هذه بَوْصَلَة .. اِخْتِراعٌ مُهِمٌّ اسْتَخْدَمَهُ الْإِنْسانُ منذ آلافِ السِّنين . ولَوْلاهُ لما اسْتَطاعَ تَوْجيهَ سُفُنِهِ في عَرْضِ الْبَحْرِ ، في اللَّيْلِ كما في النَّهارِ ، وحتّى في الضَّبابِ يَسْتَطيعُ الْبَحّارَةُ أن يَعْرِفوا أين يَقَعُ الشَّمال ... اُنْظُري وتَحَقَّقي الْآن وقد ثَبَتَ الْمُؤَشِّرُ إلى أين يَتَّجِهُ ؟

- جِهَةَ الشَّمالِ !

لقد أَصَبْتَ يا عِصامُ ، كلُّ الاتّجاهاتِ صَحيحَة !

ثانيا– طريقة تدريس: الألعاب التعليمية اللغوية.

أ– الأهداف الخاصة:

1– الأهداف الخاصة بالفهم والاستيعاب:

– يستنتج التلميذ/ التلميذة الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الأفكار المتميزة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على الكلمات الجديدة في النص.

– يتعرف التلميذ/ التلميذة على معاني الكلمات والجمل الغامضة.

– يفهم التلميذ/ التلميذة ما يسمعه من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن فهمه لمضمون النص.

– يعبر التلميذ/ التلميذة عن أفكاره بشكل منطقي وبلغة سليمة وينظم تعبيره حسب متطلبات نمط النص.

2– الأهداف الخاصة بالتفاعل مع نص الكاتب:

– يشعر التلميذ/ التلميذة بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.

– يتذكر التلميذ/ التلميذة المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.

3– الأهداف الخاصة بالأنشطة:

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من رسم الحرف شكلا وحجما.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الكلمة متآلفة الحروف.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة الجملة متناسقة الكلمات.

– يتمكن التلميذ/ التلميذة من كتابة فقرة بترك البياض المناسب والنهاية المناسبة(النقطة)

– يستطيع التلميذ/ التلميذة من رسم ما يملى عليه رسما صحيحا(حروف – كلمات– جمل– فقرات)

– ينتج التلميذ/ التلميذة نصوصا بسيطة، يجند من خلالها مكتسباته، ويدمجها بشكل ملائم للوضعية ونمط النص.

4– الأهداف الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية:

– يختار التلميذ/ التلميذة أكثر من حل، ويولد أكبر عدد من الأفكار والألفاظ المناسبة.

– يكتب التلميذ/ التلميذة بأسلوب واضح ومنظم موظفا ما تعلمه من تراكيب نحوية وصيغ صرفية وظواهر إملائية.

– يتوسع التلميذ/ التلميذة في طرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد.

– يسترسل التلميذ/ التلميذة في الانتقال من فكرة إلى أخرى مستعملا حروف الربط وحروف الجر وأدوات الاستثناء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة التي تعلمها.

– يبدع التلميذ/ التلميذة في تشكيل تصور ذهني جديد.

ب– الإستراتيجيات والوسائل المستخدمة:

– إستراتيجية المناقشة والحوار.

– إستراتيجية اللعب.

– إستراتيجية التعزيز.

– إستراتيجية العصف الذهني.

– إستراتيجية التعلم التعاوني.

– السبورة.

– اللوحة.

– كتاب اللغة العربية.

– كراس النشاطات في اللغة العربية.

– دليل المعلم.

– الحاسوب.

– الماسح الضوئي.

– كراس التعبير الكتابي.

– الصور التوضيحية.

ج– دور المعلم في تقديم الدرس.

1– تهيئة وتوجيه التلاميذ:

تتم تهيئة وتوجيه التلاميذ خلال حصة اللغة العربية من طرف المعلم من خلال الخطوات التالية:

* في بداية الحصة يسمح المعلم للتلاميذ بالجلوس حسب اختيارهم مراعيا حالات التلاميذ الخاصة، وفي إطار التهيئة يقوم المعلم بتقديم مشوق للدرس مثيرا المعارف السابقة للتلاميذ من أجل تحفيزهم على المشاركة الجادة والمستمرة، مع شرحه الهدف العام من الدرس، وفي نفس السياق يطلب المعلم من التلاميذ ضرورة العمل في جو هادئ يساعدهم على التركيز والتفاعل.

* وفي شكل مبسط يشرح المعلم للتلاميذ الألعاب التعليمية اللغوية المقترحة والمقدمة ضمن النشاطات، وأنها سهلة وممتعة ومؤثرة تترك لديهم إضافات على المستوي المعرفي من خلال تطوير مهارات التفكير العليا خاصة التفكير الإبداعي والذي كثيرا ما يتجلى في الكتابة الإبداعية ومهاراتها، كما تترك أثرا نفسيا يتبلور في المتعة واللذة يجدها التلاميذ بعد تعرفهم على أفكار ومعارف جديدة تغير من نمطية تفكيرهم.

* وبخصوص التوجيه يسأل المعلم التلاميذ ما إذا قاموا بقراءة النص في المنزل، وما هي أهم الأفكار والألفاظ والعبارات الجديدة التي تعرفوا عليها من خلال ذلك.

بعدها يطلب المعلم من التلاميذ إخراج ووضع كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات في اللغة العربية المقررين على الطاولة، مع كراسة المحاولة وقليل من الأوراق البيضاء ولوازم الكتابة .

2- دور المعلم في تفاعل التلاميذ مع النص:

باعتبار المعلم منظم وقائد العملية التعليمية، ومن أجل تفاعل التلاميذ مع الدرس يقدم التعليمات ويطرح الأسئلة مع ترك الوقت اللازم لتفاعل التلاميذ وفق الخطوات المحددة على مدار أربع حصص متتابعة كالآتي:

- الحصة الأولى: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء)+ خط. (45 د)

يسيرها المعلم وفق الخطوات الموضحة أدناه.

1- يفهم التلميذ المعاني الحقيقية للنص ويدرك تفاصيله.(10 د)

- افتح كتاب اللغة العربية على الصفحة 120، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟
- عما يتحدث النص؟ ما هو عنوان النص؟
- تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص، ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة.
- يطرح المعلم أسئلة موجهة.
- قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى.
- مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة فقرة(يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء).
- تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل.
- تعرف على الجمل والكلمات الغامضة.
- مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.
- استنتج الفكرة العامة وتحقق منها.
- استنتج أهم الأفكار الرئيسية للنص.
- حسب رأيك ما هي المعلومات والمعارف المثيرة في النص؟
- ما شعورك وأنت تقرءا هذا النص؟

– تلخيص مضمون النص.

2– يستحضر التلميذ التجارب السابقة ويربطها معرفيا ووجدانيا بالتجارب الحديثة التي يقدمها النص. (5 د)

– هل تتذكر بعض المواضيع المشابهة لموضوع النص؟

– بما تشعر وأنت تشاهد حصة تلفزيونية تعطي تفصيلات مهمة ودقيقة عن جميع أنواع الفنون؟

– ما الجديد الذي تعلمته أو أحسست به مؤثرا في النص؟

3– يعيد التلميذ بناء معاني النص ودلالاته على: "ماذا لو؟" (5 د)

– تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "البوصلة" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

– ماذا لو كنت تدرس في المعهد العالي لاختراع وتتقاضي راتب شهري جيد وتسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع؟ (تغيير عنصر في النص، وهو البوصلة، بعنصر آخر وهو الدراسة في المعهد العالي لاختراع

– ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟

– ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

4– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

5– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الأول: لعبة الكلمات المترادفة والمتضادة (5 د).

– جدول لعبة الكلمات المترادفة والأضداد:

يقوم المعلم برسم جدول على السبورة ثم يطلب من التلاميذ إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المترادفة والمتضادة ثم توظيفها في جملة مفيدة على الألواح، إن وجدت مستعينا بما هو موجود في النص وموظفا معارفه السابقة كما يلي:

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
تغيب	...../.....	...../.....	.....
الشرح	...../.....	...../.....	.....

– النشاط الثاني: لعبة الصحيح والخطأ. (5 د)

يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة وضع علامة(+) أمام الاقتراح الصحيح ووضع علامة(–) أمام الاقتراح الخاطئ، مشكلا فقرة بالجمل المتجانسة الصحيحة.

- الاقتراحات:

*البوصلة اختراع حديث ☐

* يستطيع الإنسان توجيه البواخر والسفن في عرض البحر عن طريق البوصلة ☐

* البوصلة آلة تشبه عجلة الدراجة ☐

* البوصلة تمكن الإنسان من توجيه سفنه في الضباب ومعرفة الاتجاهات ☐

*البوصلة اختراع قديم جدا استخدمه الإنسان منذ آلاف السنين ☐

*الوصلة آلة تشبه الساعة معين عليها الاتجاهات ☐

* أمينة تعرف كل الاتجاهات ☐

* أمينة تعرف اتجاه الشرق واتجاه الغرب ☐

* باستعمال البوصلة علم أمينة اتجاه الشمال واتجاه الجنوب ☐

- كون فقرة بالجمل الصحيحة المتجانسة وقم بشكلها مستعملا حروف الربط ، وحروف الجر وعلامات الوقف:

أمينة:.....

.....

.....

البوصلة:.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الأولى: وتكون على مستويين

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل أحسن التلاميذ الاستماع.
- هل قرأ التلاميذ النص قراءة سليمة ومعبرة محترما علامات الوقف ومخارج الحروف.
- هل ميز التلاميذ الفكرة العامة والأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الأفكار المتميزة في النص.
- هل تعرف التلاميذ على الكلمات الجديدة في النص وتمكنوا من توظيفها فيجمل مفيدة.

- هل تمكن التلاميذ من استخراج العبارات الدالة من النص.
- هل تعرف التلاميذ على معاني الكلمات والجمل الغامضة.
- هل فهم التلاميذ ما سمعوه من معلومات وأصدروا في شأنها ردود أفعال.
- هل عبر التلاميذ عن فهمهم لمضمون النص.
- هل عبر التلاميذ عن أفكارهم بشكل منطقي وبلغة سليمة وتمكنوا من تنظيم تعبيرهم حسب متطلبات نمط النص.
- هل شعر التلاميذ بالأثر الشعوري النفسي الذي تركته معاني النص.
- هل تذكر التلاميذ المعاني السابقة المشابهة التي عرفها عبر نص أو مشهد أو تجربة خاصة.
- هل أدرك التلاميذ التغيير الذي طرأ على النص لتقديم بدائل جديدة غير واردة في كلام الكاتب عبر (ماذا لو؟)؟
- هل أدرك التلاميذ قيمة البديل المقترح والعنصر المستبدل في النص؟
- هل أدرك التلاميذ حجم أثر التغيير الذي قد يحدثه العنصر البديل بشكل عام؟
- هل أعاد التلاميذ تصور الأحداث والمعاني والأشياء بوجود المتغير البديل قبل كتابة النص؟
- هل تصور التلاميذ الأفكار الرئيسية الجديدة التي تطورت بدخول العنصر البديل؟
- هل شعر التلاميذ بحرية التفكير وبناء المعاني وتوليد الأفكار؟

- هل شعر التلاميذ بالتغيير نتيجة تفكيرهم بالبديل؟
- هل شعر التلاميذ بالمتعة والتشويق أثناء عرض أنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر المعرفي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟
- هل أستطاع التلاميذ التمييز بين الأثر النفسي بعد قراءة النص الأول وتصور النص الثاني؟
- هل أدرك التلاميذ الفرق بين طريقة التفكير النمطية في النص الأول وطريقة التفكير الإبداعية في النص الثاني؟
- هل أبدع التلاميذ في إنشاء صورة ذهنية جديدة؟
- هل أستطاع التلاميذ إدراك المشكلة التي تظهر في النص الجديد؟
- هل قدم التلاميذ حلول عديدة للمشكلة التي ظهرت في النص الجديد المتصور؟
- هل شعر التلاميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلاميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلاميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- **على مستوي كتابات التلاميذ:** يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

– **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثانية: قراءة (تعمق في النص) + تراكيب نحوية (45 د)

أولا– الأهداف الخاصة بالحصة الثانية:

– يتذكر التلميذ ما جاء في النص.

– يستخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص.

– يلتزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة.

– يحترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف.

– يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

– يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .

– يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

– يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا– مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة.

– يتداول مجموعة من التلاميذ على قراءة فقرات النص مجزأة.

– يطرح المعلم أسئلة للتعمق في معنى النص.

– يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.

– يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة.

– طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.

– ينقل المعلم التمرين المقترح في دليل المعلم على السبورة ويدعو التلاميذ لحله.

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الثالث: لعبة الأسهم (5 د)

يقوم المعلم بكتابة النشاط على السبورة ويطلب من التلميذ/ التلميذة نقله على الكراسة والإجابة عليه في وقت وجيز بربط كل كلمة بالكلمات المناسبة لها داخل الإطار

الاتجاه
جمهور
مضيف
فناء
ممثل
ديكور
توجه السفن
جو
بحر
بر
مخرج
طيار

طائرة

مسرح

بوصلة

– النشاط الرابع: لعبة تصنيف الأحرف والكلمات (5 د)

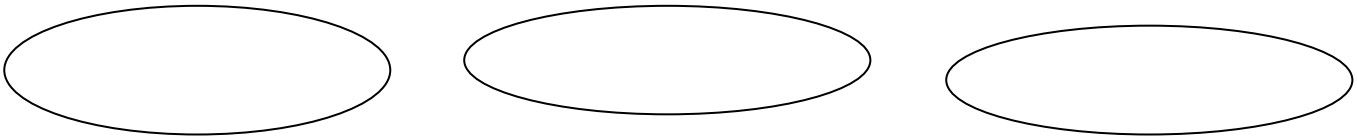
– **لعبة تصنيف الأحرف:** داخل الإطار يطلب المعلم من التلميذ/ التلميذة كتابة بعض الأسماء والأفعال التي تنتهي بتاء مفتوحة، ثم وضع الأسماء والأفعال التي تنتمي لعائلة واحة في كل خانة، ثم توظيفها في جملة مفيدة.

الأفعال التي تنتهي بتاء مفتوحة		الأسماء التي تنتهي بتاء مفتوحة
توظيفها في جملة مفيدة		

– لعبة تصنيف الكلمات:

يكتب المعلم على السبورة مجموعة غير متجانسة من الكلمات بعضها له ارتباط ببعض ويطلب من التلميذ/التلميذة وضع الكلمات المتجانسة في مجموعة واحدة وتسميتها.

يمثل– كسكس– نمر– المضيفين– أجنحة– جبال شامخة– متفرجين– أسد– اتجاه السفينة– يعرف– سيناريست– جو– فتلت– يتفرج– مربي– حارس– مساحات شاسعة– صفق– اتجاه الشمال– أحرس– اتجاه الجنوب



....

....

تقييم الحصة الثانية:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ ما جاء في النص؟
- هل استخرج التلميذ معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص؟
- هل التزم التلميذ بقواعد القراءة الصامتة؟
- هل احترم التلميذ شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الثالثة: قراءة (أداء وفهم+ إملاء) (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الثالثة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يستخرج التلميذ القيم ويتحلى بها.
- يلاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها.
- يصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية.
- يحترم التلميذ قواعد اللغة العربية.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.
- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا– قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

– يعود المعلم إلى النص المكتوب ويقرأه قراءة جهرية مسترسلة ومعبرة.

– قراءة فردية وافرة من قبل بعض المتعلمين.

– يقوم المعلم بتشكيل أفواج يتكون كل فوج من أربع متعلمين على الأقل.

– يقوم المعلم بتحديد فقرات النص مع كل مجموعة.

– يوزع الفقرات على الأفواج عشوائيا وكل فوج يعطي عنوانا مناسبا للفقرة المحددة لها.

– يختار المعلم أحسن العناوين المقترحة ويسجلها على السبورة.

– يطرح المعلم سؤالا لتحديد الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة الإملائية المستهدفة.

– يقرأ المعلم الجمل قراءة معبرة وبالتنغيم المناسب.

– يعيد قراءته من التلاميذ فرادى.

– طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها.

رابعا– إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا– تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

– النشاط الخامس: لعبة بالتحدث (5 د)

يعطي المعلم كل بطاقة مكتوب عليها جملة ناقصة يكملها التلاميذ بالمهنة التي يحبونها ويرغبون مواصلة الدراسة فيها مبينا مزاياها وفوائدها على شخصه ومجتمعه، وبعدها يطلب من كل تلميذ قراءة بطاقته.

– لو كنت عامل نظافة.....

– لو كنت حارس حديقة الحيوانات .....

– لو كنت مربي مواشي .....

– لو كنت مربي دجاج .....

– لو كنت حلاق .....

– النشاط السادس: لعبة الألف القائمة والألف التي على هيئة الياء المهملة في آخر الأسماء والأفعال

يوزع المعلم على التلاميذ تحمل بطاقات تحمل حرف الألف القائمة، وأخرى تحمل حرف(ى)، ثم يسمعهم كلمات تنتهي بالألف القائمة، وأخرى بالألف التي على هيئة الياء، ويطلب من الذين يحملون حرف اللف القائمة أن يرفعوا بطاقاتهم كلما سمعوا كلمة تنتهي بهذا الحرف، وهكذا مع أولائك الذين يحملون الألف المهملة في آخر الأسماء والأفعال.

كلمات مقترحة: منى، رنا، مها، سما، زينا، ربى، هدى...ألخ

تقييم الحصة الثالثة:وتكون على مستويين:

1- مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟
- هل استخرج التلميذ القيم ويتحلى بها؟
- هل لاحظ التلميذ الظاهرة الإملائية المستهدفة ويميزها؟
- هل اصدر التلميذ أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية؟
- هل احترم التلميذ قواعد اللغة العربية؟

- هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟
- هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟
- هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصة ويطلب منهم إعادة قراءة النص في المنزل والاستعداد للحصة القادمة.

الحصة الرابعة: قراءة (أداء + فهم) + تعبير كتابي (45 د)

أولا- الأهداف الخاصة بالحصة الرابعة:

- يتذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له.
- يجيب عن الأسئلة.
- يفهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه.
- يستخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها.
- يرشد إلى قيم إنسانية.

- يوظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد.
- يكتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم.
- يحدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين.

- يشعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة .
- يشعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

- يشعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية.

ثانيا- مرحلة الانطلاق:.(2 د)

يقوم المعلم بمراجعة أهم الأفكار التي ناقشها التلاميذ في الحصة السابقة مستعينين بما كتب على الكراسة، وتلخيص النص المكتوب بأسئلة موجهة.

ثالثا- قراءة النص والتعمق في فهمه :(10 د)

- قراءة النص المكتوب قراءة معبرة من طرف المعلم.
- قراءة فردية وافرة من طرف المتعلمين.
- يطرح المعلم أسئلة حول القيم الموجودة في النص ويركز عليها.
- يطلب من المتعلمين استخراج العبارات الدالة.
- يعيد المعلم كتابة النص على شكل فقرة قصيرة.
- يذكر المعلم بالتصور الجديد للنص
- تعالوا نستعد للتفكير في معاني نص "البوصلة" لكن بطريقة أخرى.

هل هذا ممكن؟ طبعا هذا ممكن

- ماذا لو كنت تدرس في المعهد العالي لاختراع وتتقاضي راتب شهري جيد وتسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع؟ (تغيير عنصر في النص، وهو البوصلة، بعنصر آخر وهو الدراسة في المعهد العالي لاختراع
- ما هي الصور التي يمكن أن تفكر فيها، ولم يرد لها ذكر في النص الأول؟
- ما شعورك وأنت تتصور ذلك؟

رابعا- إنجاز الأنشطة المقررة في كراس النشاطات في اللغة العربية. (5 د)

خامسا- تقديم لعبتين مقترحتين: يقوم المعلم بالتنسيق مع الباحثة بتقديم نشاطين موضحين أدناه

- **النشاط السابع: لعبة التوسع في كتابة فقرة (10 د)**

انطلاقا من البديل الذي تصوره التلميذ في الحصة الأولى وهو يدرس في المعهد العالي لاختراع ويتقاضي راتب شهري جيد ويسكن في شقة جاهزة ذات طراز رفيع، ومن خلال ما تعلمه في درس البوصلة، وتحت إشراف المعلم والباحثة يطلب من التلاميذ كتابة نص جديد مع مراعاة:

- التحدث عن التجربة في ثمانية أسطر.
- وضع عنوان مناسب للنص.
-استثمار القدرات اللغوية والتعبيرية والتصورات الذهنية السابقة.
- الاستعانة بالخبرات والمعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة.

– توظيف حروف الجر، والأسماء الموصولة، الجمل الفعلية، والجمل الإسمية وبعض المرادفات والأضداد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تقييم الحصة الرابعة:وتكون على مستويين:

1– مستوى الأهداف:

حيث يكتب المعلم الأهداف التي تم تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل تذكر التلميذ أهم أحداث النص والمعنى العام له؟

– هل أجاب التلميذ عن الأسئلة؟

– هل فهم الهدف من النص ويعبر عن رأيه في مضمونه؟

– هل استخرج القيم الإيجابية ويتحلى بها؟

– هل ارشد إلى قيم إنسانية؟

– هل وظف التلميذ الألفاظ والعبارات المناسبة في كتابة النص الجديد؟

– هل كتب التلميذ بأسلوب واضح ومنظم؟

– هل حدد كل من الشخصيات والأحداث والمشكلة والحل أو الانفراج ويفاضل بين الشخصيتين؟

– هل شعر التلميذ بقيمة التغيير الذي ظهر على المستوي النمطي في تناول الأنشطة ؟

– هل شعر التلميذ بالأثر المعرفي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

– هل شعر التلميذ بالأثر النفسي لأنشطة الألعاب التعليمية اللغوية؟

2- على مستوي كتابات التلاميذ: يعتمد المعلم في تقييم كتابات التلاميذ على الملاحظات التي يدونها المعلم على أوراق التلاميذ البيضاء التي أنجزت عليها المهمات الكتابية بناء على شبكة تقويم الورقة المعدة لهذا الغرض.

- **ختام الحصة:** وفيها يتقدم المعلم بشكر تلاميذه على المجهودات التي بدلوها طيلة الحصص السابقة، ويعلمهم أن البرنامج شارف على الانتهاء، وأن التلاميذ كانوا رائعين في مشاركتهم وتفاعلهم وحضورهم، ويذكرهم بأنهم سوف يختبرون بعد أسبوع من قبل الباحث مرة واحدة في الكتابة الإبداعية.

الملحق رقم 02: اختبار الكتابة الإبداعية

اختبار في اللغة العربية

النص:

كان الطقس جميلا، فخرج عمر في نزهة إلى الحقول، وبينما كان يستمتع بالمناظر الجميلة، سمع طنينا ينبعث من قريب، وهي تعلو وتنخفض كأنها ترقص وتلعب، راقبها مدة ثم خاطبها قائلا: أراك تتنقلين بين الأزهار وتلعبين طول النهار، ليتني كنت مثلك أمرح كما تمرحين، وأسلي نفسي دائما بين البساتين.

نظرت النحلة إليه وقالت: إنك مخطئ أيها الطفل الصغير، أنا لا أطير من زهرة إلى زهرة لألهو وألعب كما تظن، بل لأعمل عملا مفيدا: أمتص الرحيق الحلو من الأزهار لأصنع منه عسلا شهيا فيه شفاء للناس، وغداءا لي ولهم، فدعني أعمل قبل أن يحل الشتاء ببرده القارص.

الأسئلة

أولا- البناء الفكري:

- بعد القراءة الجيدة والدقيقة للنص قم بشكله؟
- ضع أكثر من عنوان للنص؟

.....

- ما هو الصوت الذي سمعه عمر؟

.....

ولماذا ظن عمر أن النحلة تلهو وتلعب؟

.....

- استخرج مرادفات وأضداد الكلمات التالية ثم وظفهما في جملة مفيدة؟

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
مفيدا	...../.....	...../.....	.....
شهيا	...../.....	...../.....	.....

- صل العبارة التالية بالكلمة المناسبة لها لتشكل فقرة مفيدة موظفا فيها أدوات الربط:

تطير النحلة من زهرة لأخرى لتلهو وتلعب، وتصنع الحلوى

لتعمل عملا مفيدا

لتمتص الرحيق وتصنع العسل

الفقرة:.....

.....

.....

.....

ثانيا- البناء اللغوي:

1-استخرج من النص ما يلي:

فعل مضارع	فعل ماضي	اسم مذكر	اسم مؤنث

2- صرف الجملة التالية من المضارع إلى الماضي: أمتص الرحيق الحلو من الأزهار.

.....

3- علل سبب كتابة التاء المربوطة في كلمة"زهرة"

.....

ثالثا- الوضعية الإدماجية:

تحدث عن فصل الشتاء في ثمانية أسطر مستعينا بالمعلومات الموجودة في الجدول

الشخصيات	الأحداث	توظيف اللغة
-العائلة - الأطفال	فصل الشتاء- الريح تصفر- الأمطار تهطل- البرق يلمع البرد شديد- الشوارع خالية- الرعد يقصف- الأشجار عارية- العائلة في المنزل حول المدفأة- الأطفال خلف النوافذ.	-اختر عنوانا للنص -استعمل الأفعال المضارعة -استعمل كان أو إحدى أخواتها -استعمل المرادفات والأضداد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

بالتوفيق للجميع

اختبار في اللغة العربية

النص:

خرجت في نزهة وكان الربيع قد انتشر في كل مكان، هذه الحقول مكسوة بمختلف الألوان، والأشجار ارتدت حلة من الأوراق الخضراء، والطيور قد خرجت من أوكارها تترنم بالأناشيد العذبة وتتطاير باحثة هنا وهناك عن المواد التي تبني بها أعشابها.

إنه فصل الجمال والأحلام، فالأشجار تحلم بالثمار، والطيور تحلم بالصغار، والإنسان يحلم بالخضرة والأزهار، تلك هي يقظة الربيع بعد الشتاء، وذلك هو نشاط الكائنات الحية بعد نومها.

أولا- القراءة: اقرأ النص قراءة جهرية سليمة.

ثانيا- البناء الفكري:

- بعد القراءة الجيدة والدقيقة للنص قم بشكله، وضع أكثر من عنوان للنص؟

.....

- بماذا يحلم الإنسان في فصل الربيع؟ وبماذا يحلم الإنسان في الفصول الأخرى؟

.....

-ابحث في النص وفي المعلومات السابقة عن مرادفات وأضداد الكلمات التالية ثم وظفها في جمل مفيدة:

الكلمة	مرادفها	ضدها	توظيفها في جملة مفيدة
خلعت	...../.....	...../.....	.....
جولة	...../.....	...../.....	.....

ثالثا-البناء اللغوي:

1-ابحث في النص ثم أكمل الجمل:

فعل مضارع	اسم مفعول	اسم موصول	كان أو إحدى أخواتها
.....	.....	.....	.....

2-أكمل كتابة حرف التاء في الكلمات:

-العصافير زقزق....و الأزهار تفتح.... والحديق.... تزين.....

3-**لاحظ المثال ثم أكمل:**

المثال	التصريف	التصريف
هي خرجت من وكرها	هو.....	أنت.....
العصفور هو الذي طار	العصفورة.....	العصفورتان.....

رابعا- الوضعية الإدماجية:

كل إنسان في هذه الحياة يقوم بعمل معين قد يكون يحبه ويرغب فيه، وقد يمارسه ولا رغبة له فيه، وأنت مستقبلا لو فضلوك بين مهنتين واحدة تحبها والأخرى لا، تحدث في ثمانية أسطر عن المهنتين مبينا إيجابيات وسلبيات كل واحدة، محددا في الأخير المهنة التي تناسبك، موظفا الجمل الفعلية وأدوات الربط، بعض المرادفات والأضداد، واضعا العنوان المناسب للنص

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

بالتوفيق للجميع

الملحق رقم 03:

بطاقة تقويم إجابات التلاميذ في اختبار الكتابة الإبداعية

المجموعة:.....الرقم:.....اسم ولقب التلميذ(ة).....الدرجة الكلية.....

المهارات الفرعية	المؤشرات السلوكية	درجة امتلاك التلميذ(ة) لمهارات الكتابة الإبداعية				
		غير موجودة	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
مهارات مرتبطة بالطلاقة	يقدم حلين فأكثر لمشكلة ما.					
	يتطلع لمعلومات إضافية					
	يسارع لإيجاد الحلول في وقت وجيز					
	يولد عدد أكبر من الأفكار ويحتفظ بها					
	يسترجع الخبرات السابقة لإيجاد الحلول بسرعة					
	يرتب الأفكار حسب أهميتها					
	يتعرف على الكلمات المألوفة بسهولة					
	ينتقي أجود الحلول من بين البدائل المقترحة					
مهارات مرتبطة بالمرونة	يتكيف بسرعة مع المشكلات المستجدة					
	له الحرية في التعامل مع المواقف بصورة مختلفة					
	يبادر لإيجاد الحلول في المواقف الغامضة					
	يقوم بإيجاد الحل الأمثل من بين البدائل المقترحة					
	يثابر ويبحث عن الحلول بسهولة					
	يجد حلول للمهمات الصعبة بطرق أسهل					
	ينظر للمشكلة من جميع الزوايا					
	ينتقل من التعلم الإدراكي للمشاركة التطبيقية الفعالة					
مهارات مرتبطة بالأصالة	يوظف كلمات على غير العادة					
	يطرح أفكار تتميز بالجدة والتفرد					
	يعتمد حلول سابقة لحل مشكلة مستجدة					
	يولد أفكار غير متكررة لدى زملائه					
	يقدم حلول متميزة					
	ينتقل من فكرة لأخرى بطريقة مثيرة وغير متوقعة					

	يسهل عليه تقديم حلول لمشكلة خاصة					
	يضيف تفصيلات جديدة للفكرة المطروحة					
مهارات مرتبطة بالتوسع	يبادر إلى تصحيح الأخطاء الموجودة					
	يدرك جوانب النقص في أقرب وقت ممكن					
	يتمكن من رؤية العيوب الدقيقة					
	له القدرة في اكتشاف البدائل من أجل التعمق					
	يبحث عن جوانب النقص في المواقف التعليمية					
	يتمكن من الوصول إلى افتراضات تكميلية					
	يستخدم كلمات تشير لمعاني التأمل والتجديد					
	يغير شدة العاطفة حسب الموقف					

الملحق رقم 04:

جدول المحكمين:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	جامعة التدريس
01	يوسف حديد	علم النفس التربوي	أستاذ	جامعة جيجل
02	بكيري نجيبة	علم النفس العيادي	أستاذ	جامعة جيجل
03	سليم صيفور	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ	جامعة جيجل
04	بوطاجين عادل	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر أ	جامعة جيجل
05	قدور عثمان	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر أ	جامعة تيزي وزو
06	حمر العين عبد الرزاق	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر ب	جامعة تيزي وزو

الملحق رقم 05:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية جيجل
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصلحة
إرسال رقم : 2022/1.7/357

مديـر التربيـة
إلـى
السيدات والسادة مديري المدارس الإبتدائية
إبتدائية مانع سعد
إبتدائية عياش عمر
إبتدائية بولعتالي علاوة
بلدية سيدي معروف – ولاية جيجل

الموضوع : ترخيص بالدخول لغرض إجراء تربص ميداني .

المرجـــع :مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل – كلية الآداب و اللغات – رقم : 21/09 بتاريخ 2021/12/06

بنـاء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه , يرخص للطالبة: قرين حريبة سنة ثالثة دكتوراه الطور الثالث LMD تخصص هندسة التربية و التكوين كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية – بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل بالدخول إلى مؤسستكم التي تشرفون على تسييرها لإجراء دراسة ميدانية استطلاعية متعلقة بإعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة ب : أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .وهذا من خلال إجراء مقابلة شفوية مع الأساتذة المدرسون للسنة الثالثة إبتدائي , لإمدادها بمعلومات وبيانات تدخل في إطار موضوع الدراسة ابتداء من تاريـــخ:13 /02/ 2022 إلى غاية 2022/02/22 .كمرحلة أولى وفي هذا الإطار نطلب منكم مد يد المساعدة و ما أمكن من تسهيلات للطالبة المعنية.

ملاحظة :على المعنية إحترام القانون الداخلي للمؤسسة المستقبلة مع التقيد التام بالإجراءات الوقائية من وباء – كوفيد 19 – الموضوعة من طرف إدارتها.

جيجل في : 2022-02-07

مديـر التربيـة
محمد بشير ديـ

الملحق رقم 06:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديـر التربيـة

إلـــى

مديرية التربية لولاية جيجل
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصلحة
إرسال رقم : 403/2022/1.7

السيدات و السادة : مديري المدارس الإبتدائية
مانع مسعود – عياش عمر – بولعتالي علاوة
بلدية سيدي معروف – ولاية جيجل

الموضوع : ترخيص بالدخول لإجراء دراسة ميدانية .

المرجـــع : مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية المؤشرة و الممضية من طرف رئيس مصلحة التعاون والعلاقات الخارجية .

بنـــاء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه , يرخص للطالبة : قرين حربية سنة ثالثة دكتوراه الطور الثالث LMD بجامعة محمد الصديق بن يحي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية تخصص هندسة التربية و التكوين بالدخـــول إلى مؤسستكم التي تشرفون على تسييرها لغرض تطبيق الدراسة الميدانية المتعلقة بإعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة ب : أثر برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبتداعية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بالحضور الفعلي داخل القسم مع أستاذ (ة) تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي وهذا دون الإخلال سواء بسير الحصص التعليمية التعلميةأو بتنفيذ المنهاج و مخططات التعلم المقررة للسنة الدراسية 2022/2021 وذلك حسب الرزنامة :

من:27 /2022/02 إلى: 2022/03/10 .

من: 2022/04/10 إلى :2022/04/21 .

من : 2022/05/02 إلى :2022/05/05 .

ملاحظة : الطالبة المعنية ملزمة بإحترام القانون الداخلي للمؤسسة المستقبلة مع التقيد التام بالتدابير الوقائية من وباء – كوفيد 19 - الموضوعة من طرف إدارتها .

جيجل في : 2022/02/24

ع/ مديـر التربية
تفويض منه
الأميـن العـام
ف. ميروح

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(80) تلميذ وتلميذة يدرسون بقسمين في مدرسة مانع سعد ومدرسة عياش عمر بلدية سيدي معروف ولاية جيجل للموسم الدراسي 2022/2021 ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من(39) تلميذ وتلميذة درسوا نصوص اللغة العربية المختارة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية المقترح، وكانت أداتي الدراسة تصميم برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية اللغوية، ومجموعة ضابطة تكونت من(41) تلميذ وتلميذة درسوا بالطريقة الاعتيادية مجموع نصوص اللغة العربية المختارة، ، واختبار أدائي في الكتابة الإبداعية.

وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعليمية اللغوية هذا بالنسبة لمهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة.

أما بالنسبة للمهارات الفرعية للكتابة الإبداعية فكشفت نتائج الدراسة وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب البنائية الفكرية، وأيضا كشفت وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب النحوية، وكذلك كشفت وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب الإملائية كما كشفت وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية في مهارة التوسع تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الألعاب التعبيرية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التعليمي ، الألعاب التعليمية اللغوية، مهارات الكتابة الإبداعية، تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

Abstract :

The study aimed to identify the effect of using an educational program based on language educational games on developing creative writing skills among primary school pupils. The researcher used the semi-experimental approach. The study was conducted on a sample of (80) pupils studying in two classes in two primary schools: ManaSaad and Ayach Omar in SidiMarouf province in Jijel for the academic year 2021/2022. The sample was divided into two groups, an experimental group consisting of (39) male and female pupils who studied selected texts of the Arabic language using the proposed educational program based on language educational games, and a control group consisting of (41) pupils who studied texts of the Arabic language in the traditional way. The study used two tools: a designed educational program based on language educational games and a performance test in creative writing. The results of the study revealed that there were statistically important differences at the level of significance (a = 0.05) between the experimental group and the control group of the third year primary school pupils in favour of the experimental group in the creative writing test in creative writing skills. This is due to the educational program based on language educational games for writing skills. As for the sub-skills of creative writing, the results of the study revealed that there were statistically important differences at the level of significance (a = 0.05) between the experimental group and the control group of the third year primary school pupils in favour of the experimental group in the creative writing test in the fluency skill due to the educational program based on constructive games. It also revealed that there were statistically important differences at the significance level (a = 0.05) between the experimental and the control group in favour of the experimental one in the creative writing test in the flexibility skill due to the educational program based on grammar games. In addition, it revealed that there were statistically important differences at the level of significance (a = 0.05) between the experimental and the control groups in favour of the experimental one in the creative writing test in originality due to the educational program based on spelling games and the same results were obtained in the creative writing test in the expansion skill due to the educational program based on expressive games.

Key words: Educational program, language educational games, creative writing skills, third year primary pupils.