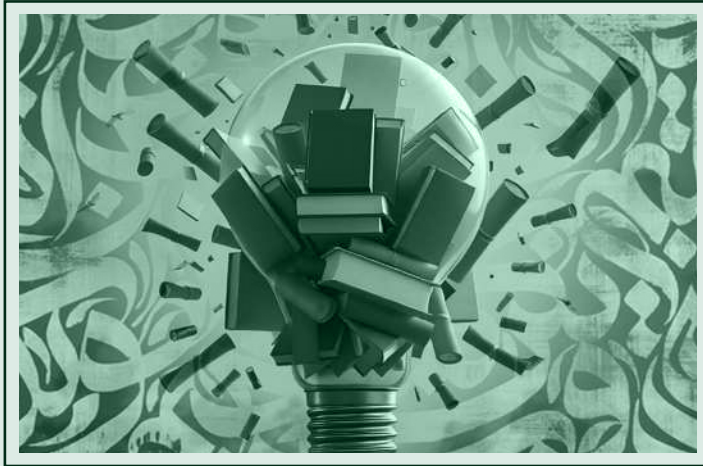




تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات التفكير الإبداعي

نحو تأسيس للتفكير الإبداعي في الدرس اللغوي



فاطمة عماري



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات التفكير الإبداعي

نحو تأسيس للتفكير الإبداعي في الدرس اللغوي

فاطمة عماري



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات التفكير الإبداعي
نحو تأسيس للتفكير الإبداعي في الدرس اللغوي

الطبعة الأولى

١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٤ م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٦ هـ

عماري، فاطمة

تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات التفكير الإبداعي،

نحو تأسيس للتفكير الإبداعي في الدرس اللغوي. /

فاطمة عماري. - الرياض، ١٤٤٦ هـ

١٨٤ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم. - (الدراسات؛ ٣٠)

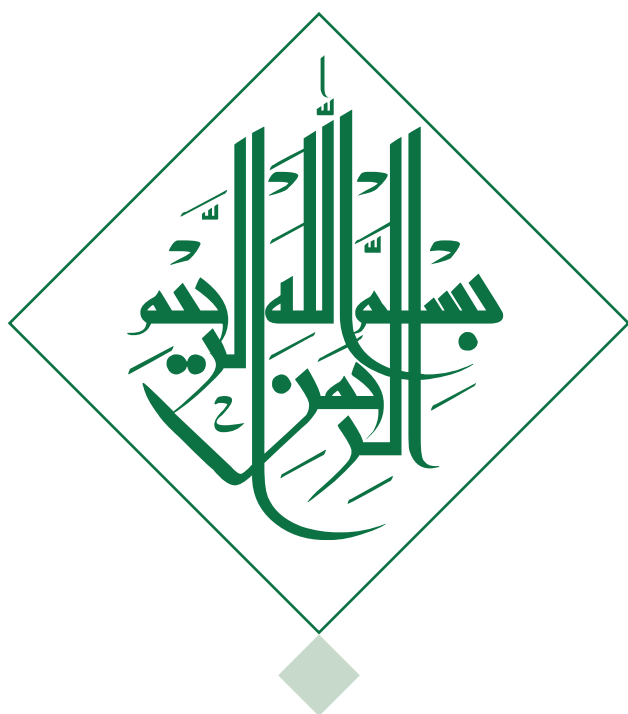
رقم الإيداع: ١٤٤٦/٥٩٤

ردمك: ٧-٨٨-٨٤٤٤-٦٠٣-٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثل رأي المؤلف ولا تعكس بالضرورة رأي المجمع.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجارياً.



هذه الطبعة إهداء من المجمع.
ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجارياً.

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة المجمع	٩
مقدمة الكتاب	١١
مدخل	١٥
الفصل الأول: الخريطة الذهنية والتفكير الإبداعي: الدرس اللغوي من التخطيط إلى الخريطة الذهنية	٢٥
المبحث الأول: الخريطة الذهنية والتفكير الإبداعي	٢٧
المطلب الأول: الخرائط الذهنية: دراسة في المفهوم والأنواع	٤٣
المطلب الثاني: الخريطة الذهنية وآفاق تطوير الدماغ	٤٣
المبحث الثاني: الخريطة الذهنية إستراتيجية للتعليم والتعلم	٤٨
المطلب الأول: خطوات رسم الخريطة المفاهيمية والذهنية	٤٨
المطلب الثاني: الخريطة الذهنية من التخطيط إلى التقويم والدعم	٥١
المطلب الثالث: الخريطة الذهنية الرقمية أفقا لتكنولوجيا التعليم	٥٥
المبحث الثالث: الخريطة الذهنية وإشكالات الدرس اللغوي	٥٨
المطلب الأول: تدبير الدرس اللغوي بتوظيف الخريطة الذهنية	٥٩

الصفحة	الموضوع
٦١	المطلب الثاني: نماذج تطبيقية لخرائط ذهنية في الدرس اللغوي
٦٧	الفصل الثاني: المسرح التعليمي والتفكير الإبداعي: الدرس اللغوي من التخطيط إلى الإخراج المسرحي
٧٢	المبحث الأول: المسرح والتفكير الإبداعي
٧٢	المطلب الأول: المسرح وسيلة لتعليم اللغة وتعلمها
٧٦	المطلب الثاني: مسرحة الدرس اللغوي: نحو ممارسة للغة لا لتحفيظها
٧٦	المبحث الثاني: مسرحة الدرس اللغوي من التخطيط إلى التقويم
٨٥	المطلب الأول: تخطيط المسرحية التعليمية
٩٢	المطلب الثاني: تدبير المسرحية التعليمية
٩٥	المطلب الثالث: تقويم المسرحية التعليمية
٩٧	المطلب الرابع: الدرس اللغوي من التخطيط إلى السيناريو المسرحي
١٠٢	المبحث الثالث: نموذج تطبيقي: مسرحة ظاهرة لغوية من التخطيط إلى التقويم
١١٣	الفصل الثالث: القصة التعليمية والتفكير الإبداعي: الدرس اللغوي من القصة الشفوية إلى القصة التفاعلية
١١٥	المبحث الأول: القصة التعليمية والتفكير الإبداعي
١١٦	المطلب الأول: القصة من التخيل إلى التعليمية
١١٩	المطلب الثاني: خصائص القصة التعليمية
١٢١	المبحث الثاني: أهمية القصة في تعليم اللغة وتعلمها
١٢٤	المطلب الأول: عناصر القصة التعليمية وأركانها

الموضوع	الصفحة
المطلب الثاني: القصة التعليمية في الدرس اللغوي من التخطيط إلى التقويم	١٢٦
المبحث الثالث: القصة التعليمية الرقمية وتطوير النموذج التعليمي	١٣٠
المطلب الأول: خصائص القصة التعليمية الرقمية	١٣٠
المطلب الثاني: مراحل إنتاج القصة التعليمية الرقمية	١٣٢
المبحث الرابع: نموذج تطبيقي: الدرس اللغوي من المتن القصصي إلى القصة المصورة والتفاعلية	١٣٤
الفصل الرابع: اللعب والتفكير الإبداعي: الدرس اللغوي من المقاربة التلقينية إلى المقاربة اللعبية	١٤٥
المبحث الأول: اللعب والتفكير الإبداعي	١٤٧
المطلب الأول: تاريخ اللعب وأهميته	١٤٨
المطلب الثاني: أنواع الألعاب وخصائصها	١٥٠
المطلب الثالث: وظائف الألعاب التعليمية	١٥٣
المبحث الثاني: الألعاب التعليمية مدخلا لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم	١٥٤
المطلب الأول: دور الألعاب التعليمية في تعلم اللغة وتعليمها	
المطلب الثاني: أنواع الألعاب التعليمية اللغوية	١٥٦
المبحث الثالث: تدريس الألعاب التعليمية في الأنشطة الصفية	١٥٧
المطلب الأول: تخطيط اللعبة التعليمية	١٥٧
المطلب الثاني: تدبير اللعبة التعليمية	١٥٨

الصفحة	الموضوع
١٥٨	المطلب الثالث : تقويم اللعبة التعليمية
١٥٩	المطلب الرابع: نموذج تطبيقي للعبة لغوية، لعبة المتاهة النحوية أنموذجاً
١٦٣	المبحث الرابع: الألعاب التعليمية الرقمية وآفاق تجديد درس اللغة العربية
١٦٣	المطلب الأول: تعريف الألعاب التعليمية الرقمية، مبادئها ومعاييرها
١٦٦	المطلب الثاني: تطبيقات وبرامج لألعاب تعليمية في اللغة العربية
١٧١	خاتمة
١٧٣	مراجع الكتاب
١٧٥	ببليوغرافيا
١٨٣	نبذة عن المؤلفة



مقدمة المجمع

ينشط مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في مسارات عملٍ متنوعة، ويتولى مهامَّ متعددة تتّصل بنشر اللغة العربية، ودعمها، وتعزيز مكانتها، والمحافظة على سلامتها نطقاً وكتابةً، والنظر في فصاحتها، وأصولها، وأساليبها، وأقيستها، ومفرداتها، وقواعدها، وتيسير تعلّمها بداخل المملكة العربية السعودية وخارجها؛ لتواكب المتغيرات في جميع المجالات، ويتمثّل طموح المجمع في أن يصبح مجمّعاً متميّزاً يخدم اللغة العربية، وينطلق من قلب العالم الإسلامي والعربي، ومن مهد العروبة الأول، وأن يصبح رائداً ومرجعياً عالمياً في مجال اللغة العربية وتطبيقاتها المتنوعة.

وضمن توجيهات سمو وزير الثقافة، رئيس مجلس الأمناء الأمير بدر بن عبد الله ابن فرحان آل سعود - حفظه الله - في دعم أعمال المجمع، وبرامجه: العلمية، والثقافية، والبحثية، أطلق المجمع مشروع (المسار البحثي العالمي المتخصّص)؛ لتلبية الحاجات العلمية، ومواجهة المشكلات اللغوية، وسدّ الفجوات المتعلقة بالبحث والنشر العلمي، وفتح الآفاق العلمية والمعرفية المتنوعة، واستكمال مسارات النشر اللغوية المتخصّصة.

ويهدف المشروع إلى تعزيز دور المجمع، وإيصال رسالته؛ بتغطية مساحاتٍ متنوعة من التخصصات، والفنون المتعلقة باللغة العربية، وإثراء المحتوى العلمي ذي العلاقة بمجالات اهتمام المجمع، ودعم الإنتاج العلمي المتميّز وتشجيعه، وفتح المجال أمام الباحثين والمختصّين، وتوثيق صلتهم بالمجمع؛ وذلك بإشراكهم في أعمال هذا المشروع.

ويضمُّ المشروع مجالاتٍ بحثيةً متنوعة، ويغطي الموضوعات التي تعزّز موقع العربية ضمن اللُّغات الحضارية العالمية، ومن أبرزها: (دراسات التّراث اللُّغوي العربي وتحقيقه، والدّراسات حول المعجم، وقضايا المصطلح، وقضايا الهوية اللُّغوية، ومكانة العربية وتعزيزها، واللّسانيّات التّطبيقية، والتّخطيط اللُّغوي، والسّياسة اللُّغوية، واللّسانيّات الحاسوبية، والتّرجمة، والتّعريب، وتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بها وبغيرها، والدّراسات البيئية).

وقد بدأ المشروع باستقبال الدّراسات النّوعية الجادة، وتواصل مع: (المختصّين، والباحثين، والمؤسّسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها)، ودعاهم إلى المشاركة في المشروع، واتخذ الإجراءات المتصلة بتحكيم الأعمال والنظر في جديتها وأصالتها ومدى إضافتها للمكتبة العربية واستنادها إلى المعايير المتعارف عليها في البحث والمنهج والتوثيق قبل طباعتها ونشرها.

ويصدر هذا الكتاب: (تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات التفكير الإبداعي) ضمن سلسلة (دراسات) بهدف إثراء المكتبة العربية بالكتب العلمية في مجال تعليم اللغة العربية، ويسلط الضوء على عدد من إستراتيجيات التفكير الإبداعي التي يمكن توظيفها في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات المتعلمين وتحسين أدائهم اللغوي.

ويجتهد المجمع في انتقاء الكتب التي يكون في نشرها إضافة معرفية نوعية، ويأمل أن يكون هذا الكتاب مفتاحاً لمشروعات علمية وعملية ويحقق إثراء معرفياً لافتاً.

ويشكر المجمع مؤلفة الكتاب الأستاذة فاطمة عماري؛ لما تفضلت به من عمل علمي جاد، ويدعو الباحثين إلى التواصل مع مشروع المسار البحثي للمشاركة فيه والمساهمة في إثرائه.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي



مقدمة الكتاب

لقد كثر الحديث في الحقبة الأخيرة عن الإبداع وعلاقته بأنماط التفكير والتعليم، فتنمية التفكير هو أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية والمنظومات التعليمية إلى تحقيقها، ومن أبرز هذه الأنماط نجد التفكير الإبداعي، الذي يعد أحد الأشكال المميزة للفعل الإنساني. لذلك كانت الدعوة إلى الخروج من سلطة التعليم الكلاسيكي الذي يعتمد التلقين والحفظ، وفسح المجال أمام كل من المدرس والمتعلم لتجريب قدراته في بناء تعلماته بطرق أكثر إبداعية.

وتعد إستراتيجيات التفكير الإبداعي -وبالأخص الخريطة المفاهيمية والذهنية، والمسرح التعليمي، والقصة التعليمية، والألعاب التعليمية- من أبرز الإستراتيجيات الإبداعية الحديثة التي حاولت معالجة الإشكاليات التعليمية التعليمية؛ إذ يعد توظيفها في المنظومة التربوية في وقتنا الحاضر ضرورة ملحة ومحط اهتمام بالغ على المستويين المحلي والعالمي، من قبل التربويين والباحثين والسياسيين والمخططين... إلخ. وقد ساهمت مستجدات عالم المعرفة وأبحاث علم الدماغ، ونظرية الذكاءات المتعددة،... إلخ، في التأسيس لهذه الإستراتيجيات، وتأصيل طرق استعمالها في مختلف الميادين والمجالات، وفي تجديد طرق التدريس والتعلم، كما فتحت أبواب الإبداع في التعليم والتعلم؛ إذ يعد ميدان التربية والتعليم من أبرز الميادين التي استفادت من هذه الإستراتيجيات وركزت على توظيف نتائجها لحل الإشكاليات التربوية وتجاوز الصعوبات التعليمية التعليمية.

كانت دعوة الباحثين والتربويين ملحة إلى تبني طرق جديدة وأكثر إبداعية في التدريس، تيسر تدبير العملية التعليمية التعلمية، وتوظف الوسائل التكنولوجية الحديثة، فقد أشار علماء التربية وعلم النفس إلى ضرورة تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين لا تلقينهم المعارف الجاهزة؛ لأن الهدف الرئيس للتربية هو خلق أفراد قادرين على الفعل والإنتاج والإبداع في حل المشكلات، لا تكرار ما فعلته الأجيال الماضية أو تقليدها فقط.

لذلك جاء هذا المؤلف لاستقراء وتحليل آثار توظيف هذه الإستراتيجيات في التدريس والتعلم بشكل عام، ثم البحث عن دورها وأثرها في تدريس اللغة العربية بشكل خاص، في محاولة لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها متعلم هذه اللغة. وسنركز على جمع نتائج الأبحاث الخاصة بهذا الموضوع ومناقشتها وتحديد خصوصياتها وأثرها في التدريس، وكذا أجراً المعطيات النظرية والأبحاث الميدانية التي تقدمها، واقتراح تطبيق خاص بكل إستراتيجية لتيسير توظيفها في المقررات الدراسية، بتقديم تخطيط وتدبير وتقييم الدروس اللغوية وفق هذه الإستراتيجيات، وإنجاز تطبيقات عملية عليها لاختبارها وتوضيح مراحلها وخصوصياتها، والانفتاح على رقمنة درس اللغة العربية وفق هذه الإستراتيجيات، تماشياً مع مستجدات العصر وسعياً إلى تطوير الممارسات التعليمية التعلمية بما يناسب متطلبات مجتمع المعرفة.

ولهذه الغاية سننطلق من فرضية أساس مفادها، أن إستراتيجيات الخرائط المفاهيمية والذهنية، والمسرح التعليمي، والقصة التعليمية، والألعاب التعليمية، يمكن أن توظف بوصفها إستراتيجيات إبداعية لتجاوز الصعوبات التعليمية التعلمية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين لتحسين أدائهم اللغوي الشفوي والكتابي في اللغة العربية.

وفي إطار التعريف بالأطر النظرية والإجرائية لهذه الإستراتيجيات وبالتركيز على أهميتها في تجديد العملية التعليمية التعلمية وتجويدها، قسمنا هذا المؤلف إلى مدخل عام

وأربعة فصول، فيما يخص المدخل تناولنا فيه مفهوم التفكير الإبداعي ودوره في تطوير العملية التعليمية التعلمية بشكل عام وعلاقته باللغة ودوره في تعليمها وتعلمها بشكل خاص، والفصل الأول ركزنا فيه على تقديم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية والذهنية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي بوصفها مدخلاً لحل إشكاليات الدرس اللغوي العربي الذي يتميز بالتجريد، بمحاولة تصويره بأشكال وخرائط تسهل على دارسه تمثيل ظواهره وفهم العلاقات بين مفاهيمه لترسيخها في ذهنه وتوظيفها في تواصله. أما الفصل الثاني فخصص لتقديم المسرح التعليمي وعلاقته بالتفكير الإبداعي، وأثره في تعليم قواعد اللغة العربية وتعلمها بوصفها وسيلة للتواصل لا غاية في حد ذاتها، يقدم من خلالها الدرس اللغوي على شكل مسرحيات يؤديها المتعلمون بتوجيه من المدرس، تجسد فيها الظواهر اللغوية على شكل شخصيات تسهل فهم الظاهرة اللغوية المجردة. في حين خُصص الفصل الثالث لمناقشة إستراتيجية القصة التعليمية بوصفها مدخلاً إبداعياً تخيلياً يركز على التعلم بالذكاء اللغوي، يمكن أن يساهم توظيفها في تحفيز المتعلمين على تعلم اللغة العربية وتحببهم فيها. وأخيراً خصص الفصل الرابع، لتقديم إستراتيجية الألعاب التعليمية بتعريفها وتحديد أهميتها في تدريس اللغة العربية والظواهر اللغوية، ثم التركيز على الخطوات المنهجية لتوظيفها في التدريس، كما قُدمت نماذج ألعاب تعليمية تعليمية لغوية ورقمية في الظواهر اللغوية، مع تحديد طريقة إعدادها، وأهدافها وطريقة توظيفها في تدبير الأنشطة الصفية من خلال بطاقات تقنية واصفة.

في الأخير أرجو أن يجد قارئ هذا الكتاب المتواضع ما يرضيه ويشعل فيه جذوة الإبداع وحبه، ويفتح له نافذة البحث والتفكير والتجريب في إستراتيجيات التعليم والتعلم بصفة عامة، وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة، وأتطلع لتطويره ليخدم مدرس ومتعلم اللغة العربية ويزودهما بوسائل تعليمية إبداعية، وموارد رقمية تسهل مهمتهما وتجعلها ممتعة وتفاعلية.

المؤلفة

مدخل الكتاب

الإبداع والتدريس: التفكير الإبداعي وأثره
في العملية التعليمية التعلمية



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

إن كل حديث عن الجديد المبتكر يستدعي بالضرورة الحديث عن الإبداع أو درجة من درجاته، وهذا المبدأ هو ما ميز الأفراد والجماعات الإنسانية منذ بدء الخليقة؛ إذ يرى تورانس «(Torrance, 1962) أنه لا يوجد شيء يمكن أن يساهم في رفع مستوى رفاهية الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب»^(١). فقد كان التفكير الإبداعي منذ الخمسينيات مدخلا مهما من مداخل البحث العلمي في عدد كبير من الدول والمنظومات التعليمية - ولا زال - لأنه يستهدف إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة وخلاقة. فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون دراسة القدرات الإبداعية للإنسان وتطويرها. ويؤكد جيلفورد (Guilford, 1965) «أن الإبداع مفتاح التربية في أكمل معانيها، وأصبح مفتاحاً لحل معظم المشكلات المستعصية»^(٢).

لذلك ينظر إلى التفكير الإبداعي أنه أسلوب من أساليب التفكير الموجه، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة، أو أن يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو أن ينتج موضوعات أو صوراً فنية جميلة، وبالمعنى العام هو «إنتاج أي شيء يكون أساساً جديداً أو إيجابياً، ويحدث عندما يكون الفرد مثاراً ذاتياً أكثر من كونه مقلداً، «فالإبداع ليس مجرد تجميع العناصر القديمة، وإن كان لا يمنع أن يكون توظيفاً جديداً أو تكويناً جديداً للعناصر القديمة، فكما يقول هوين (Hoing): التفكير الإبداعي هو التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم الأفكار القديمة وإعادة ربطها، وتوسيع المعرفة، وتوليد أفكار جديدة، اعتماداً على التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات» (رزوقي ومحمد وداود، ٢٠١٨)»^(٣).

(1) Torrance, E. (1962), Developing creative thinking school experiences in Parnes, A., Sidney J., and Harding H, F., A source book for creative thinking, Scribner, New York.

(2) Guilford, J. (1950), Creativity, American Psychologist, Vol 5, no.9, pp 444-454.

(٣) رعد مهدي رزوقي، نبيل رفيق محمد، ضياء سالم داود. (2018) التفكير وأنماطه ٤: التفكير المنتج التفكير فوق المعرفي، التفكير المعرفي، التفكير التركيبي، التفكير السريع، التفكير البطيء، دار الكتب العلمية، صفحات: ٤٨، ٤٩، ٥٠.

وفي هذا الصدد يقول جيلفورد «(Guilford , 1965) إن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها، وأصبح مفتاحاً لحل معظم المشكلات المستعصية»^(١). وهذا ما يؤكد أن التربية الحقة هي التي تقود إلى الإبداع، ولكي يكون الإنسان مبدعاً، فإن عليه أن ألا يحد تفكيره بقيود منطقية أو عرفية أو قواعد تربوية مطلقة، بل عليه أن يحلل ويناقش ويفتح تفكيره وكيانه على أبعاد وعوالم غير مألوقة ويستسلم للخيال.

ومما لا جدال فيه أن التفكير الإبداعي يتأسس منذ السنوات الأولى من عمر الإنسان، ولا يظهر عندما يكتمل نموه الجسدي والنفسي؛ إذ إن كل طفل مشروع مبدع ويجب أن ينظر إليه كذلك، ويرى كارتير (Carter, 1992) أن تعليم التفكير الإبداعي في الطفولة المبكرة مسؤولية المدرس، وأكد «ضرورة تدريبه على ترجمة الإبداع إلى ممارسات فصلية وذلك عن طريق المعرفة الجيدة والفهم بنمو الطفل، وخلق البيئة التعليمية المنتجة والمشجعة والمثيرة للإبداع واستخدام الإستراتيجيات المناسبة والشاملة لعملية التفاعل مع الطفل، وتنمية قدراته على التشخيص الدقيق لقدرات الأطفال والتخطيط المناسب لهم»^(٢).

لكن هذا لا يغيب دور الأسرة كذلك في هذا المشروع المجتمعي الإنساني، فلا يمكن للمدرس وحده تعليم التفكير الإبداعي في محيط لم يتعود أفراد هذا الأسلوب ولم يستوعبوه بعد. بل يجب أن تتوسع دائرة الإبداع لتشمل المنظومة التربوية ككل لا المدرس والأسرة فقط؛ إذ نجد ضرورة أن تطور المنظومات التربوية مقرراتها ومراميها الكبرى في المناهج الدراسية، لتمهد لعمل المدرسين فيما بعد لجعل الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد. ومن هنا يتعاظم دور المؤسسات التعليمية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات، لديهم القدرة على

(1) Guilford, J. (1965) , Implications of Research on Creativity. In: Ch. Banks, & P. Broadhurst, (Eds.), Studies in Psychology, Presented to Cyril Burt, London: University of London Press.

(2) Carter, M. (1992), Training Teachers for Creative Learning Experiences, Child Care Information Exchange. No. 85. May- Jan, p: 3842-.

التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات كبيرة يجب تحملها.

إن التفكير الإبداعي من أكثر أنماط التفكير ارتباطاً باللغة؛ إذ تعد هذه الأخيرة مادة الإبداع الأولى ومنطلقه. والكلمة عامل مؤثر جداً في التربية العقلية؛ لأنها تحفز وتبني القدرة على الملاحظة، والتحليل، والمقارنة، والتصنيف والاستنتاج، وتمثيل الماضي، والتنبؤ بالمستقبل. فالمعروف أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة جدلية؛ إذ يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به، واللغة وسيلة أساسية لبناء الفكر، والفكر وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية، كما أن اللغة تتطلب فكراً واضحاً ومفهوماً، فهما يتشابهان في كونهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية، وهي القدرة على التجريد والتطوير وتكوين الفئات والمجموعات، وهي قدرات استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العالين، وكما يقال التفكير هو الكلام النفسي، فالقدرة على توليد الأفكار وربطها بطريقة متماسكة منطقياً تتضمن بوضوح درجة ما من مهارة التفكير، لكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقاً لقواعد اللغة.

فاللغة غالباً تعرف بأنها نسق من العلاقات المجردة (الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية)، وأداة للتواصل والتفكير والتأمل والتعبير لا غنى عنها في أي مجال؛ لذلك فمعرفة لغة ما هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارات وسلوكيات تمثل نتاج التجربة الإنسانية. وعملية تعليم اللغة منذ الأزل لم تكن عملية سهلة نظراً لكل هذه الاعتبارات، ومع تطور الدراسات اللسانية والأبحاث المعرفية لم يعد التركيز على التلقي التقليدي المنبني على حفظ القواعد اللغوية واستظهارها، بل أصبح يبحث علاقة اللغة بدماع الإنسان والإمكانات التي يفتحها هذا الأفق لسبر أغوار الذكاء والعبقرية والإبداع، وهذا ما تؤكدته النظرية التوليدية التحويلية، ممثلة في ممثلها نعوم تشومسكي (Chomsky) في نظريته الخاصة بالنحو الكلي التي قلبت التصورات السائدة حول اللغة بتجاوزه لوصف الشكل الخارجي والبنية السطحية للغة إلى المستوى

العميق أو البنية العميقة ببناء نموذج النحو الكلي، الذي ركز على الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان في اكتساب اللغة، لذلك تعد اللغة لسان العقل وطريق الفكر وهما عنصران متداخلان يتأثر أحدهما بالآخر ويؤثر فيه بحسب رأي أرسطو القائل: ليس ثمة فكر بدون صورته الذهنية وأنا لا نفكر إلا بلفظ ولا نتلفظ إلا بفكر.

في مقابل هذا الرأي نجد تصور علم اللغة المعرفي الذي يعد من العلوم اللغوية الحديثة نسبياً، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالدراسات النفسية التي تهتم بعمل الدماغ، ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام. وأصحاب هذا الاتجاه في دراسة اللغة، على اختلاف منطلقاتهم، لا يقبلون القول باستقلالية النظام اللغوي؛ «فهم يرون أن لا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام»⁽¹⁾ (John. Saeed, 1997) وعليه فهم يعارضون ما يذهب إليه تشومسكي وأتباعه من أن «تطور اللغة عند الطفل يأتي كلياً من نموذج نحوي مستقل في الدماغ يبني بالكامل بتعليمات خاصة به»⁽²⁾ (Turner, 1996).

فالمعرفة اللغوية، كما يرى هؤلاء، جزء من الإدراك العقلي الذي لا يميز بين المعلومات اللغوية والمعلومات غير اللغوية، والذي يتأثر، وبقوة، بمحيط الإنسان وتجاربهِ اليومية المختلفة؛ فالعمليات العقلية التي تتحكم في التفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عام هي نفسها التي تتحكم في المعرفة اللغوية وفي تشكيل البنية اللغوية العامة بمستوياتها المختلفة.

بغض النظر عن اختلاف الآراء والتوجهات التي تتناول علاقة اللغة بالفكر، يمكن التأكيد أن اللغة عنصر مهم في تكوين المفاهيم وتنمية قابلية التجريد والتعميم والتخيل لدى المتعلم؛ لأن الألفاظ والتراكيب اللغوية هي قوام اللغة وأساسها، ولها الأثر الأول في تكوين المفاهيم والمعاني الكلية المجردة، وكذلك في نشوء العقل وتقدمه. وأهمية القواعد

(1) John I. Saeed. (1997), Semantics, UK: Blackwell Publishers Ltd, P 299.

(2) Mark. Turner. (1996), The Literary Mind, Oxford University Press, p 141.

اللغوية في علاقتها بالتفكير تنبع - بلا شك - من أهمية اللغة ذاتها، وكلما زادت الحاجة إلى القراءة والكتابة والتعبير برزت أهميتها في ذلك؛ لأن المتعلم لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء إلا بمعرفة مسبقة بقواعد اللغة؛ إذ تساعد القواعد دارسها في تعرف خصائص اللغة وإثراء صيغها؛ لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة وتسمح بتوليد معاني جديدة.

ويعد الدرس اللغوي العربي مثله مثل اللغات الأخرى مكوناً يعتمد في إدراكه على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج؛ وهي عمليات عقلية تحتاج إلى نمو الإدراك والنضج الفكري، وذلك لاعتماد القواعد على التجريد. وهذه الخاصية التجريدية تطرح إشكاليات وصعوبات عديدة ومتفرعة على مستوى التنظير والتدبير الإجرائي للدرس اللغوي، باختلاف الأسلاك والمستويات الدراسية.

والبحث في صعوبات تعليم وتعلم قواعد اللغة لابد أن يقودنا إلى طرائق تدريسها، وهي إن نظرنا إليها بجدية لوجدناها «لا تحقق الأهداف المرسومة لها لبعدها عن تناول عقول المتعلمين؛ لأن كل طريقه تدريسية يُقاس مدى نجاحها بمدى ارتباطها بالأهداف وبالمتعلمين أنفسهم، وبوسائل التعليم وأساليب التقويم والمادة العلمية والمراجع والمصادر»^(١) (الكخن، ١٩٩٢)؛ إذ يُحرص في السلك الابتدائي على «تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفوية وكتابية ملائمة للمرحلة العمرية في الابتدائي، على أن يكون التدرج في التعميق والتعقيد، وترسيخ المكتسبات اللغوية عبر الإعدادي، وصولاً إلى تحليل الظواهر اللغوية وتدووقها من خلال نصوص إبداعية؛ لأجل توظيفها في الإبداعات الخاصة، والإنتاجات الفردية للمتعلمين في الثانوي التأهيلي»^(٢). (مديرية المناهج، ٢٠٠٩).

(١) أمين، الكخن. (١٩٩٢)، دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية، في مرحلة التعليم الأساسي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص: ١٦.

(٢) مديرية المناهج، (٢٠٠٩)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، المملكة المغربية، صفحات: ٢٥ - ٢٤.

كل هذه الخصوصيات تحدد المنطق الذي يجب أن يقوم عليه درس اللغة في مختلف الأسلاك التعليمية، وهو من الناحية النظرية متقدم ومتطور، يدرس احتياجات المتعلمين اللغوية ويركز على ضرورة مراعاة نموهم النفسي والعقلي والوجداني واللغوي في عملية تعليم اللغة، لكن إلى أي مدى روعيت هذه المقدمات النظرية في تدبير الدرس اللغوي؟ أم أنه لا يزال يتعامل مع الظواهر من الجانب القاعدي فقط؟

يجب أن نعي أن أبرز إشكاليات الدرس اللغوي تتجلى أساساً في عدم توازن الأطر النظرية وآليات التنزيل في الممارسات الصفية، فعلى الرغم من التأكيد نظرياً على كون الدرس اللغوي وسيلة وأداة للتواصل والتعبير عن الفكر، إلا أن ممارساتنا لا تخرج من إطار عده غاية في حد ذاته، بالاختصار على دراسة القواعد وحفظها واستظهارها، بدل استعمالها وتوظيفها في التواصل الفعلي.

وهذا ما يترجمه نفور المتعلمين من هذا الدرس في مختلف المستويات والأسلاك التعليمية، نظراً للصعوبات التي يعانون منها في تمثل المفاهيم اللغوية وفهم العلاقات المنطقية والمجردة بينها، وهذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى مجموعة من الأسباب أبرزها غياب التكافؤ بين الأطر النظرية والتطبيقية لهذا الدرس، وطبيعة المادة أو الطابع التجريدي المنطقي للقواعد، كما يمكن إرجاعها إلى طريقة التدريس المعتمدة، التي تتسم بالانمطية وعدم مناسبتها لمستوى المتعلمين، أو احتياجاتهم وبالأخص ميولاتهم ولا تخاطب ملكة الإبداع لديهم. وإزاء هذه الإشكالية حاول العديد من الباحثين القدماء والمحدثين التركيز على تجديد طرائق تدريس القواعد اللغوية بوصفها مفتاحاً لحل هذه الإشكالية.

لذلك تبرز ضرورة ملحة لتبني طرق وإستراتيجيات إبداعية جديدة تساهم في حل هذه الإشكاليات وتجاوز الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية، وهذا ما تطمح إستراتيجيات التفكير الإبداعي تقديمه نظرياً وعملياً، فغالبا ما نتحدث عن دور الإبداع في تنمية التعلّمات والحس النقدي لدى الأفراد المتعلمين، لكن نادراً ما نورد هذا المعطى لدى المدرس، على الرغم من أنه الفاعل الأساسي في تحقيق هذه الأهداف،

فالمُتعلّم المبدع لا يوجد دائماً بالفطرة أو بالصدفة، بل بتوجيه وتكوين من مدرس مبدع، ومحيط مبتكر، ومحتوى تعليمي إبداعي، ووسائل تعليمية إبداعية ومنهاج تعليمي إبداعي. وليصل المدرس إلى هذه المراتب من التفكير الإبداعي ويربيه في متعلميه، يجب أن ينفّث على إستراتيجيات التفكير الإبداعي في تكوينه الأكاديمي والمهني، وفي المناهج الدراسية والمعارف التي يوظفها لبناء دروسه لكي يستطيع تطوير طريقة تدريسه وطريقة تفكيره، ثم يركز على تواصله مع متعلميه، وعدم الاكتفاء بتلقين المعارف المسطرة في الكتب والمقررات الدراسية فقط. بل فتح مجال الإبداع في أنشطة التعليم أمامه لأنه سيكون المفتاح لتحفيزه على التفكير والإبداع، والارتقاء بالقدرات العقلية والوجدانية والحسحركية للمتعلمين وتمهيرهم على التفكير النقدي والإبداعي لتيسير استيعابهم لأنفسهم وللعالم.

الإبداع في العملية التعليمية / التعليمية، إذن، أصبح ضرورة في تأهيل الأفراد والجماعات في وقتنا الراهن. كما أن توظيف الإستراتيجيات الإبداعية المختلفة من خرائط مفاهيمية وذهنية، ومسرحة الدروس، والتدريس بالقصة والألعاب التعليمية بوصفها إستراتيجيات تخاطب كل أنواع الذكاء والحواس، هي السبيل والطريق إلى التميز والتنمية المعرفية الشمولية في المجتمع.

الفصل الأول

الخريطة الذهنية والتفكير الإبداعي:

◆ الدرس اللغوي من التخطيط إلى الخريطة الذهنية



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

المبحث الأول

الخريطة الذهنية والتفكير الإبداعي

إن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعتمد أساساً في نجاحها «إستراتيجية التدريس المناسبة لبناء المعرفة الإنسانية، تتلاءم مع البناء المعرفي وتركز على تنمية المهارات، وهذا ما تحققه الخرائط الذهنية المرتبطة مباشرة بتفعيل القدرات العقلية لدى المتعلمين»^(١) (مجدي عزيز، ٢٠٠٥)؛ إذ تعد الخريطة المفاهيمية والذهنية من أهم الإستراتيجيات الإبداعية وأبرزها في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها تساهم في تطور المماركات الإبداعية، والفكرية، واللغوية للأفراد، وتشجع المدرس على التفكير خارج الصندوق ليختبر إمكاناته الإبداعية هو ومتعلموه، لخلق جو من التفاعل يصل بهم في النهاية إلى بناء التعلم بطريقتهم نشطة، وعيش تجارب إنسانية فارقة، وإبداع حلول أصيلة ومبتكرة للمشاكل والصعوبات التي يواجهونها، وليس تلقي تعليمات جاهزة تنسى بمجرد استظهارها.

وهذا ما يؤكد بوزان وباري (Buzan, Barry, 2006) بالقول: «إن الخرائط الذهنية ترتبط بالتفكير البصري كونه أحد مستويات التفكير العليا؛ إذ تمكن المتعلم من الرؤية الشاملة لموضوع الدرس من خلال صياغة الأفكار الرئيسة على أشكال، أو صور مترابطة تمثل محتوى بصرياً، ونماذج إبداعية لتنظيم معلومات المحتوى، وترتبط مباشرة بمهارات التفكير الإبداعي»^(٢).

هذا وتساهم الخرائط الذهنية في تفعيل التعليم البصري الذي يعد من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في جمع المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وتحليلها، ثم التعبير عنها بصرياً أو لغوياً، فالتفكير البصري يحدث عندما تدمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط. كما يفيد التفكير البصري في زيادة القدرة العقلية وفهم

(١) إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥)، التفكير من منظور تربوي، تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته -

أنماطه، القاهرة: عالم الكتب، ط ١، ص: ١٨٩

(2) Buzan. Tony, Barry. (2006), The Mind Map. 3rd ed. BBC Books: London.p: 56

المثيرات البصرية المحيطة بالمتعلم، ذلك أنه أداة فعالة لفتح الطريق لممارسة العديد من أنواع التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي. وقد قدم زكي (ZEKI) أستاذ البيولوجيا في جامعة لندن نظريته حول موضوع الصور الإبصارية في الدماغ البشري مفادها «أن الدماغ يقوم بابتداع عالم بصري، وأن الإبصار والفهم يحدثان في آن معا».^(١) (1993, ZEKI) وهذا يؤكد أن التعليم البصري يحقق من خلاله المتعلم فهماً أفضل وتثبيتاً أطول للمعارف، وذلك عندما ترتبط الأفكار والمعلومات والمفاهيم التعليمية مع الصور. وتشير الأبحاث إلى أن الغالبية العظمى من المتعلمين بصريون يحتاجون رؤية المعلومات لفهمها واستيعابها، وعلى هذا فإن الاهتمام بالتعليم البصري في المواقف التعليمية يساعد المتعلمين على توضيح أفكارهم وتنظيم المعلومات وتحليلها، ودمج المعارف الجديدة مع القديمة، والتفكير النقدي.

«وبتبنى التعليم البصري، يفعل التفكير البصري الذي يعتمد عمليتين أساسيتين هما:

- ١- الإبصار باستخدام حاسة البصر لتعريف مكان الأشياء وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله في العالم المحيط به.
- ٢- التخيل وهي عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في عين العقل.

ويسبق التفكير البصري التخيل البصري؛ حيث يعتمد التفكير البصري الأشكال والرسومات والصور المعروضة في المواقف والعلاقات الحقيقية المتضمنة فيها؛ إذ يحاول المتعلم من خلالها أن يجد معنى للمعارف والمضامين التي أمامه».^(٢) (أحمد، وعبد الكريم، ٢٠٠١)

(1) ZEKI, S. (1993) , A Vision of The Brain", Oxford Blackwell Scientific Publication.

(٢) نعمة أحمد، وسحر عبد الكريم، (٢٠٠١)، أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري في أنماط التعليم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس التربية الوطنية، المجلد الثاني، صفحات: ٢٢٨-١٩١

كما أن التفكير البصري يعد قدرة عقلية مرتبطة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه الفرد من أشكال ورسومات وعلاقات، وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم المعروف.

وبالحديث عن التفكير البصري وتفعيله لحواس المتعلم فإن «تفكير الأفراد وأساليب تعليمهم تناظر ثلاث حواس هي الرؤية، والسمع والإحساس، والتفكير الذي يعتمد على الرؤية هو تفكير فراغي (Spatial Thinking)، ويكون شاملاً، والمسؤول عنه هو الجانب الأيمن من الدماغ ويشمل التركيب، والحدس، والاستقراء، وتوليد الأفكار، والابتكار، وعادة ما يتأثر باللغة البصرية، في حين أن التفكير المعتمد على السمع هو تفكير تتابعي يحدث بصورة خطية متسلسلة، المسؤول عنه هو الجانب الأيسر من الدماغ ويشمل التحليل، وتنظيم المعلومات، والاستدلال، والاستنباط الخطي، وعادة ما يتأثر باللغة اللفظية.

ويعد التفكير البصري أحد أشكال مستويات «التفكير العليا؛ إذ يمكن المتعلم من الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع الدراسة دون فقد أي جزء، مما يعني أن المتعلم ينظر إلى الشيء بمنظار بصري»⁽¹⁾. (Novak, 1998)؛ لهذا فالتفكير البصري له دور في زيادة الدافعية والتشجيع على التعلم، نظراً لأنه يعتمد اللغة البصرية والتفكير معاً، كما يعد أحد الأساليب المرنة والعملية المساندة للتفكير الفعال والعمل مع الأفكار الرئيسة؛ لأنه يزودنا بالطريقة السهلة لتوسيع تفكيرنا.

ويضم التفكير البصري عدة مكونات وعدة أدوات:

- أدوات التفكير.
- أدوات النمذجة.
- تطوير اتجاه العقل للتقصي.

(1) Novak, J.D. (1998), Met Cognitive Strategies to Help Students Learning How to Learn. Research Matters to the Science Teacher, No. 9802. National Association of Research in Science Teaching.

وأدوات التفكير البصرية تعرف بأنها رموز أو تمثيل بصري، ارتبط بشكل تخطيطي بالروابط العقلية لإنتاج نمط مبتكر للمعلومة، وشكل للمعرفة حول فكرة ما، وتنقسم إلى:

— مخططات العصف الذهني، وهي المخططات التي تكون شاملة ومتكاملة ومرتبطة بالفكرة الأساسية المركزية.

— المنظمات البيانية لمهمات محددة، وهي أدوات بصرية تستخدم لعرض معلومات سبق تحديدها وتعريفها واعتمادها لتعليم محتوى معين.

— «خرائط عمليات التفكير: وهي أدوات بصرية عرفت بعمليات التفكير الأساسية، صممت بطريقة بصرية لتجسيد أنماط التفكير، وأبرزها الخرائط المفاهيمية والذهنية التي طُورت وانتقلت من كونها إحدى طرق العصف الذهني، وتقنية تخطيط الأفكار بشكل بصري إلى كونها إستراتيجية شاملة تنمي حياة الإنسان وتقوي قدراته العقلية» (Hyerl, 1996) ⁽¹⁾.

لذلك تعد الخرائط المفاهيمية والذهنية من أهم الوسائل التعليمية والإستراتيجيات الإبداعية التي تركز على التعلم البصري؛ إذ تقوم على تحديد المفاهيم، وتصنيفها بحسب درجة تجريبها والعلاقة بينها، والتدرج بها حسب العموم والشمول، وتصميمها لتحديد خطوط الوصل، وأدوات الربط، كما تقوم على استكشاف المعرفة القبلية، ومشاركة المتعلمين في رسم الخريطة، وعرض الأمثلة والتعزيز والتصحيح، وتقويم تعلم المفاهيم.

كما يتجلى هذا التأثير بالتعليم البصري من خلال ما تقدمه الخرائط المفاهيمية والذهنية من أنشطة إبداعية متنوعة تعتمد سعة الخيال والانفتاح في التفكير، وهذا يجعل مستوى مهارة الطلاقة والمرونة في مستوى متقدم؛ إذ تسهم هذه الأنشطة الإبداعية في فتح الأبواب أمام المتعلمين لرسم خرائط من وحي خيالهم بدون التقيد بنمط معين؛ لأجل تنويع الأفكار وتوالدها ثم تحقيق الإبداعية.

(1) Hyerl, D. (1996), Visual Tools for Constructing Knowledge: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia.

هذه الإستراتيجية هي تفعيل حقيقي للمقاربات التعليمية التي تجعل المتعلم في مركز العملية التعليمية التعليمية، وتحدد دور المدرس في التوجيه والتنشيط؛ إذ تساعد هذه التقنية المتعلمين على التفكير بأنفسهم وعدم الاستعانة بغيرهم، وعدم التقيد بالمعرفة الجاهزة المقدمة في المقررات الدراسية، وجعلهم أكثر تركيزاً وتحملاً للمسؤولية، كما تمنحهم لغة واضحة لتنمية تعلمهم العقلي والوجداني، بالإضافة إلى أنها تساعد في تنمية الشبكة العصبية للتفكير في الدماغ الذي يتعرف ويبني المعرفة بصورة مستمرة، ويرفع قدرات التعلم ومهارات التفكير ويحسنها أثناء بناء المضامين المعرفية للدروس. وكما أنها مهمة ومفيدة للتعلم «فإنها تستخدم بفاعلية لتدعيم المستويات العليا للتفكير»⁽¹⁾ كما يقول هولزمان (Holzman, 2004). وهذا راجع إلى كون إستراتيجية الخرائط المفاهيمية والذهنية تتميز بالأصالة وهي من أبرز خصائص الإبداع والابتكار، وتتمثل في قدرة الشخص على ابتكار إنتاج جديد لم يسبق إليه أحد، وهي تعني الجدة، والتفرد في الابتكار، وعدم تكرار ما قام به الآخرون، أي أنها تتميز في التفكير والقدرة على التفكير غير المألوف.

وكل بحث عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والخرائط الذهنية، أو بصيغة أخرى البحث عن علاقة التأثير والتأثر بينهما يستلزم بالضرورة تعريفها، وتحديد تاريخها، وأنواعها، ومبادئها.

(1) Holzman, S. (2004). Thinking Maps: Strategy –Based Learning for English Language Learner and Other ", Annual Administrator Conference 13th Closing the Achievement Gap for Education Learner Student ,Sonoma Country Office of Education, California Department of Education.

المطلب الأول: الخرائط الذهنية والمفاهيمية: دراسة في المفهوم، والأنواع

أولاً تاريخ مفهوم الخريطة الذهنية:

ليست الخرائط الذهنية إستراتيجية حديثة، بل هي قديمة قدم الإنسان؛ إذ تسمى طريقة الأسلاف كما يقول مونغان ودو برويك (Mongin, 2016، De Broek)، «فقد ظهرت منذ العصور القديمة، استعملها المتحدثون الرومان واليونان، مثل أرسطو على سبيل المثال في بناء خطبهم وحفظها، ومنذ ذلك الحين مر بالتاريخ العديد من الخرائط التي تختزن تاريخ الإنسان وثقافته»^(١) «يمكن أن نستشهد بثلاثة نماذج:

— «أشجار الفيلسوف ريمون لول (Ramon Loll) في عام ١٢٩٦.

— جدول محتويات موسوعة ديدرو (Diderot) في عام ١٧٥١.

— أشجار زولا (Zola) التي سمحت له بكتابة سلسلة (Les Rougon-Macquart)، نشرت من ١٨٧١ إلى ١٨٩٣»^(٢) (Mongin, 2016، De Broek)

أما مصطلح الخريطة الذهنية فقد ظهر لأول مرة مع توني بوزان (Tony Buzan) «في نهاية ستينيات القرن الماضي، عندما كان يدرس في المرحلة الثانوية، وكان معلموه يستغربون من مطابقة إجاباته مع ما جاء في الكتاب تماماً، حتى التفصيلات الدقيقة، وعندما سألوهم بين لهم الطريقة التي يذاكر بها دروسه، فسموها فيما بعد الخريطة الذهنية أو خريطة العقل»^(٣). (الزهراني، ٢٠١٢)

(1) Pierre Mongin, Fbienne de Broek, (2016), Enseigner Autrement avec Le Mind Mapping, Carte Mentales et Conceptuelles, La Boite à Outils du Professeur, Dunod, P:13

(2) Pierre Mongin, Fbienne de Broek, (2016), Enseigner Autrement avec Le Mind Mapping, Carte Mentales et Conceptuelles, La Boite à Outils du Professeur, Dunod, P13

(3) أنظر: غيداء بنت علي صالح، الزهراني، (2012)، الخريطة الذهنية، المملكة العربية السعودية، جامعة نجران، كلية العلوم والآداب.

وقد شهد العقدان الأخيران من القرن الماضي تقدماً كبيراً في مجال البحوث والاكتشافات الجديدة المتعلقة بالدماغ البشري، وحددت العلاقة بين تركيب المخ والتعلم، فقد استخدم نوفاك (Novak) تقنية الخرائط المفاهيمية إستراتيجية للتدريس منذ عام ١٩٦٠ في جامعة كورنيل، موضحاً أن من خلالها «يستطيع المتعلم أن يمثل البناء المفاهيمي الذي يمتلكه في أي موضوع على شكل مخطط شبكي هرمي»^(١). (Novak, Gwin, 1989)

وقد ظهرت الخرائط الذهنية بوصفها أدوات ووسائل بصرية تهدف إلى تشجيع التعلم مدى الحياة، ذلك أنها تستند إلى الفهم العميق كما أنها تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، ومن ثم يصبح هذا السلوك هو السلوك التعليمي الشائع الذي ينبغي أن يسلكه كل المدرسين في مراحل التعليم المختلفة؛ لأجل تقديم طرق تدريسية منظمة تساعد على تنمية التفكير لدى المتعلمين.

ثانياً: تعريف الخريطة المفاهيمية والذهنية:

الخريطة المفاهيمية والذهنية تقنية تخطيط الأفكار بشكل بصري، وهي إحدى طرق العصف الذهني، طورت من قبل توني بوزان (Tony Buzan)، الذي حاول التوصل إلى طريقة بصرية وسريعة في تلخيص الأفكار على الورق؛ إذ تمثل المشكلة بالتخطيط على شكل رموز أو صور على الورق مع استخدام كلمات مفتاحية للتعبير عن الأفكار، والتوصل إلى الفكرة الرئيسة عن طريق استبدال الكلمات بالرموز (دوائر، رسومات، أرقام...)؛ وذلك لأجل التفكير والفهم باستخدام أجزاء المخ المختلفة، وسمى هذه الإستراتيجية خرائط الذهن أو خرائط العقل.

عرفها توني بوزان (Tony Buzan, 2009) «بأنها إستراتيجية للتفكير وتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي وبأساليب ممتعة باستخدام أشكال وألوان أو رسومات، والأسلوب

(1) Novak, J. Gwin, D. (1989), Learning How to Learn. New York Cambridge University.

المتع الذي تتسم به الخرائط الذهنية يمنحها خاصية أخرى وهي ضمان استمرارية المتعلم في عملية التعلم بواقعية دون ملل وبإيجابية في تحقيق التعلم»^(١).

كما تعد «أداة للتفكير تشغل شقي الدماغ الأيمن والأيسر، وتعكس الطريقة التي يعمل بها، وهي أداة للتفكير، تسمح باستخدام كل صورة وما يرتبط بها بطريقة إبداعية متفجرة تقوم على خلق الروابط، وهذا ما طبع عليه العقل البشري بالفطرة»^(٢) (مقلد، ٢٠١١).

ثالثاً: أنواع الخرائط المفاهيمية والذهنية:

تتعدد الخرائط المفاهيمية والذهنية وتتنوع تبعاً للتصنيف المتبع في إنجازها وتقديمها؛ إذ تفتح الأفق أمام منجزها للإبداع والرسم بحرية كما يتصورها ويتخيّلها ذهنياً، لكن حددت مجموعة من العناصر والمبادئ التي تسهل عملية إنجاز الخرائط الذهنية وتمثيلها، وهي تصنف حسب طريقة تقديمها إلى:

- خرائط يدوية.
- خرائط رقمية محوسبة.
- خرائط شمولية.
- خرائط جزئية.
- خريطة للمفاهيم فق.
- خريطة لكلمات الربط فقط.
- خريطة افتراضية.
- خريطة مفتوحة.

(١) توني بوزان، (٢٠٠٩) كيف ترسم خريطة العقل، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة جريب، ط ٥، ص: ٣٢

(٢) أنظر: سحر مقلد، (٢٠١١) فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة سوهاج، مصر.

كما تصنف حسب أشكالها إلى:

- خرائط المفاهيم الهرمية.
- خرائط المفاهيم المجمعة.
- خرائط المفاهيم المتسلسلة.

يذكر هيرل (Hyerrl, 1996) أنه باستخدام الطلاب للخرائط المفاهيمية والذهنية يمكن تنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم، عبر تنظيم أفكارهم على الورق أو بواسطة الحاسوب؛ إذ يستطيعون بعد ذلك تحسين الفهم القرائي والكتابي لديهم، كما قدم في هذا الصدد ثمانية نماذج للخرائط المفاهيمية والذهنية هدفها تنمية مهارات التفكير، وعملية التفكير التي ترتبط بكل خريطة، واستخداماتها، وتصميمها؛ وهي كما يقول «أدوات بصرية قوية، تُعبر عن ثمان عمليات تفكير أساسية، صُممت هذه الخرائط لمساعدة المُتعلم عند قيامه بمهام تعليمية أو حياتية ما، وتعمل هذه الذهنية على تعزيز قدرات المتعلم في توليد الأفكار، وجمع وترتيب المعلومات وتقويم المفاهيم، ثم القدرة على مواجهة المشكلات التي يُقابلها، وهي أشكال مرنة تسمح للمتعلم باختيار الخريطة الأفضل والأنسب وتوسيعها بالشكل الذي يُتيح له فرصة إكمال مهمته والوصول إلى الهدف»⁽¹⁾. وهي على النحو الآتي:

١- الخرائط الدائرية:

تتكون خريطة الدائرة من دائرتين لهما نفس المركز ومختلفتين في القطر، توضع في مركز الدائرة الأولى (أي فكرة يُراد تعريفها أو فهمها)، وخارج هذه الدائرة يضع المتعلم كل ما له علاقة بالموضوع الرئيس، (جميع الأفكار التي لها علاقة بالفكرة الرئيسة)، وخارج الدائرة يُكتب الإطار المرجعي.

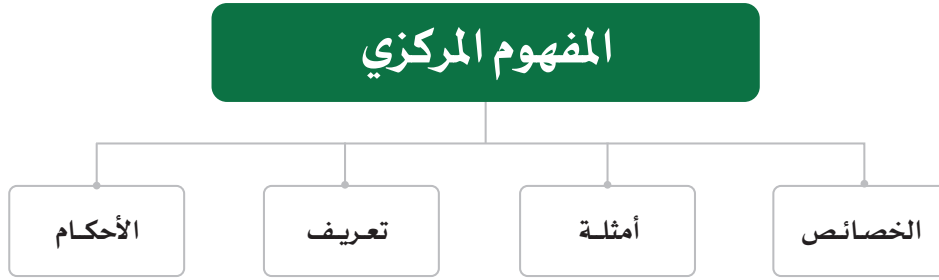
(1) Hyerrl e, D. (1996 b), Visual Tools for Constructing Knowledge: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia.

تساعد المتعلم على تحديد الكلمة أو الفكرة في المحتوى، وتمثل الأفكار الناتجة من العصف الذهني والمعرفة القبلية عن الموضوع بواسطة التزود بمعلومات المحتوى.

وتستخدم خريطة الدائرة في:

- تحديد الموضوع أو الفكرة أو المعرفة القبلية عن الأشياء.
- تبادل الأفكار بشكل تفاعلي.
- تنمية التفكير الحواري / القائم على الحوار.
- العصف الذهني للأفكار

والشكل الآتي يوضح خريطة الدائرة:



٢- خريطة الفقاعة:

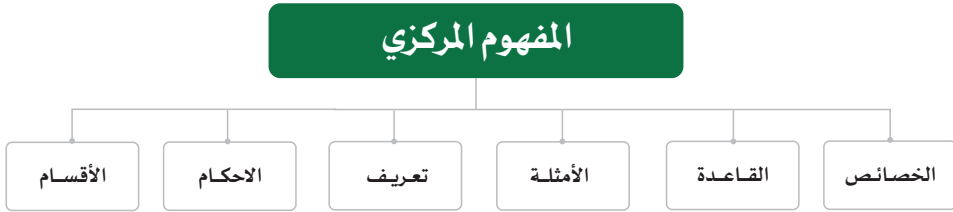
وهي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، وتتكون من دائرة مركزية حولها عدد من الدوائر؛ حيث يُكتب في الدائرة المركزية (المفهوم، الكلمة، العنصر أو الشيء المراد تحديد خصائصه)، وتكتب في الدوائر الفرعية (المحيطة بالدائرة المركزية) أهم الصفات والخصائص لهذا الشيء أو الكلمة.

وتستخدم خريطة الفقاعة في:

- تنمية التفكير التقويمي.
- الإمداد بالتفاصيل الوصفية للأشياء.

- وصف الخصائص والمميزات بتعبير موجز وكلمات واضحة.
- تنمية قدرة الطالب على تحديد الصفات والخصائص في كلمات أو رموز.

والشكل الآتي يوضح خريطة الفقاعة:



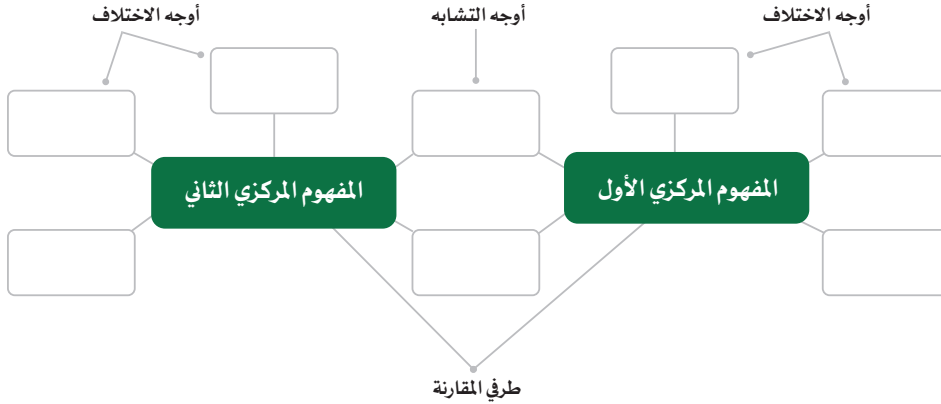
٣ - خريطة الفقاعة المزدوجة:

وتستخدم للمقارنة بين شيئين، وهي امتداد لخريطة الفقاعة، وتتكون خريطة الفقاعة المزدوجة من دائرتين مركزيتين متجاورتين (يكتب في كل منهما طرفا المقارنة)، وبينهما عدد من الدوائر تكتب فيها الخصائص المتشابهة بين المُقارن بينهما، وفي جانبي الدائرتين المركزيتين تُكتب الخصائص المختلفة بين المُقارن بينهما، ولا يوجد عدد محدود لكمية المعلومات التي يمكن كتابتها.

وتستخدم خريطة الفقاعة المزدوجة في:

- تنمية التفكير التقويمي.
- مقارنة ومقابلة الخصائص.
- تحديد الخصائص الأساسية لعنصرين معينين.
- تنظيم عملية المقارنة بسهولة.

والشكل الآتي يوضح خريطة الفقاعة المزدوجة:



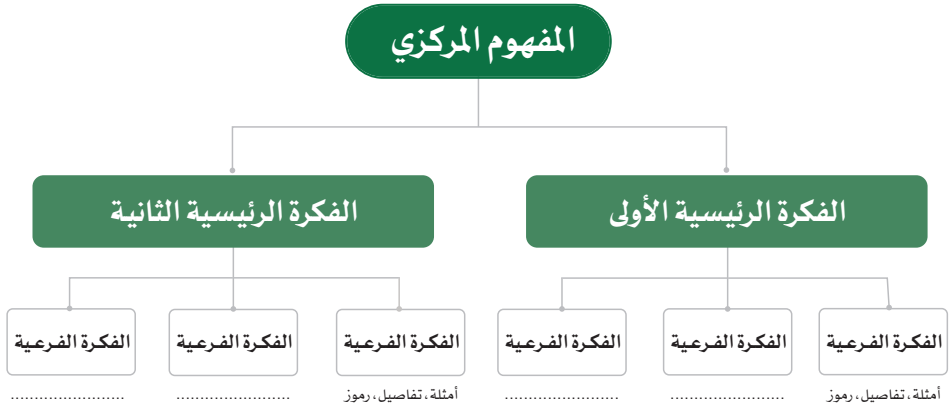
٤- خريطة الشجرة:

وتستخدم لتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الداعمة لها، وتفاصيل هذه الأفكار، كما تستخدم أيضاً للتقسيم والتصنيف والتجميع على شكل فئات أو مجموعات؛ إذ تكتب الفكرة الرئيسة في أعلى الخط، وتكتب بالأسفل الأفكار الفرعية، وأسفل فروع التصنيف تُكتب التفاصيل المحددة لكل فرع، ويمكن إجراء تفرعات متعددة.

وتستخدم خريطة الشجرة في:

- تنمية التفكير الهرمي المتسلسل.
- مساعدة المتعلم على استيعاب المحتوى وفهم بنيته المعرفية من خلال التنظيم والتصنيف.
- تحديد الأفكار الرئيسة، والأفكار الداعمة، والتفاصيل.
- تنظيم المعلومات وتفصيلاتها الخاصة.
- تمكّن الطلاب من التصنيف الاستنباطي والاستقرائي.
- تكوين رؤية متكاملة للموضوعات المصنفة وإدراكها إدراكاً تاماً.

والشكل الآتي يوضح خريطة الشجرة:



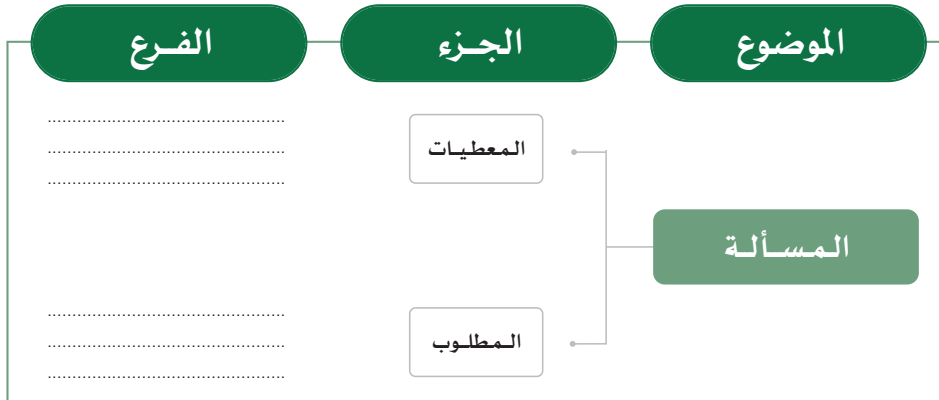
٥- خريطة التحليل الدعامة:

وهي خريطة تشبه قوس المحارب القديم الذي يُطلق سهامه نحو الأهداف المحددة، وتتكون من جزأين؛ إذ يُكتب اسم الشيء أو الموضوع على اليمين، وعلى اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسية لهذا الشيء، ثم تُرسم على يسار الأجزاء الرئيسية مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسية، وهكذا حتى الانتهاء من تحليل الشيء أو الموضوع. وتُعد هذه الخريطة بمنزلة إجراء تشریح للأشياء على الورق.

وتستخدم خريطة التحليل الدعامة في:

- تنمية التفكير الهرمي المتسلسل.
- فهم العلاقة بين الأشياء والأجزاء المكونة لها.
- تحليل الأهداف بعد قراءة موضوع معين.
- تنظيم التركيبات.

والشكل الآتي يوضح خريطة الدعامات:



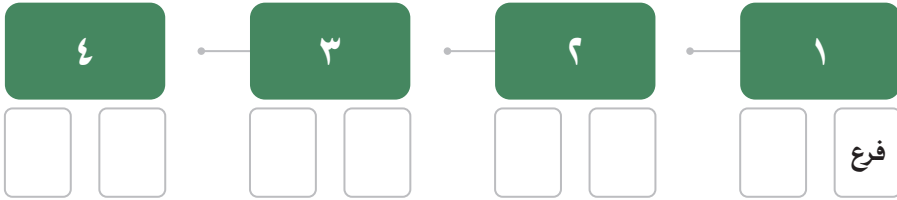
٦ - خريطة التدفق:

وهي عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتتالية، تتتابع خلف بعضها، يُكتب اسم الحدث أو الموضوع في المستطيل الأول، ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في باقي المستطيلات التالية، بحيث تُعبر جميعها عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة سلسلة، ويمكن أن ينساب من هذه المستطيلات مستطيلات فرعية أصغر منها، تُكتب فيها نتائج أو أرقام أو رموز.

وتستخدم خريطة التدفق في:

- تنمية التفكير الدينامي المُنظم.
- تحليل أسبقية الأحداث والخطوات.
- تتابع الأحداث واستدعاؤها من الذاكرة بشكل منظم.
- تحديد العلاقات بين المراحل الرئيسة والمراحل الفرعية للأحداث.
- تحقيق فهم أفضل للموضوعات المعقدة.
- توضيح تتابع التواريخ والخطوط الزمنية.
- تساعد في حل المشكلات الرياضية.

والشكل الآتي يوضح خريطة التدفق:



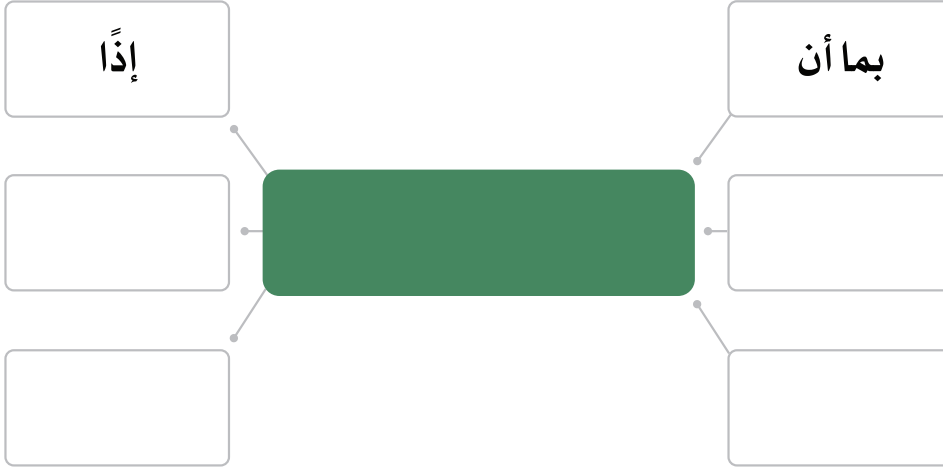
٧- خريطة التدفق المتعدد:

تتكون خريطة التدفق المتعدد من مستطيل رئيس يوضع في الوسط، ويحاط به عدد من المستطيلات على اليمين واليسار، ويكتب في المستطيل الرئيس (الحدث، أو الموضوع)، ويكتب في المستطيلات على الجانب الأيمن قائمة بأسباب الحدث، وفي المستطيلات على الجانب الأيسر تُكتب نتائج هذا الحدث.

وتستخدم خريطة التدفق المتعدد في:

- تنمية التفكير الدينامي المنظم.
- توضيح الأسباب والنتائج والتأثيرات.
- تحليل المواقف بالنظر إلى الأسباب والنتائج الجيدة أو السيئة.
- التنبؤ بالنتائج في ضوء الأسباب أو الأحداث.
- توليد نوع من الكتابة القائمة على مبدأ "إذا... فإن".
- العلاقة بين السبب والنتيجة تولّد التغذية الراجعة.

والشكل الآتي يوضح خريطة التدفق المتعدد:

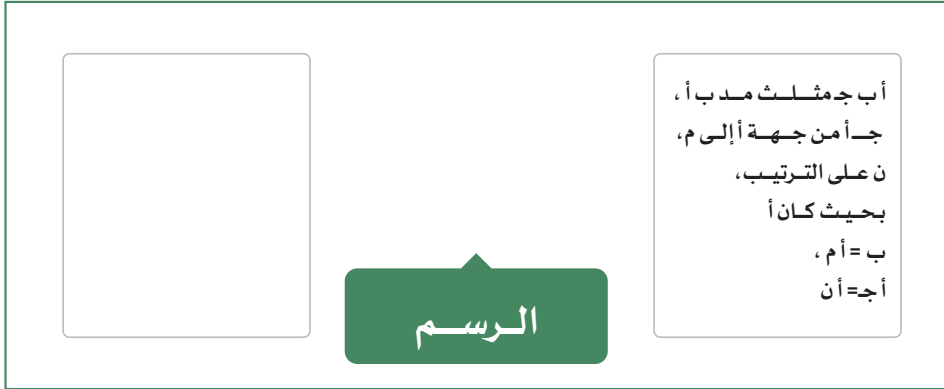


٨- خريطة الجسر:

تتكون الخريطة الجسريّة من طرفين يفصل بينهما قنطرة، الطرف الأيمن منها توضع فيه الأشياء أو المعلومات الجديدة والمُراد تعلمها، والطرف الأيسر منها توضع فيه الأشياء المشابهة لما في الطرف الأيمن، مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة نفس العلاقة. ويمكن استمرار الجسر وامتداده بعوامل أكثر علاقة.

وتستخدم خريطة الجسر في:

- تنمية التفكير المجازي المعتمد على التخيل.
- فهم التناظرات والتشابهات والمجازيات.
- تطوير المفاهيم والأفكار الرياضية وتحويلها من تفكير لآخر.
- تعزيز فهم علاقة العوامل داخل التناظرات.
- توضيح العلاقة بين الواقع والمجرد.

والشكل الآتي يوضح خريطة الجسر:^(١)

المطلب الثاني الخرائط الذهنية وآفاق تطوير الدماغ:

إن المخ البشري ليس مجرد جهاز عضوي، كما كان يظن في السابق، فقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة في مجال تكوين الدماغ ونشاطه وعلاقته بالتعلم أن الاهتمام بتكوين عقل الطفل، والعمل على تطويره في مرحلة الطفولة المبكرة أمر لا يدانيه أهمية في تنشئة الطفل العقلية؛ إذ تؤثر الخبرات التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته تأثيراً بالغ الأهمية في بنية دماغه، وعلى أدائه طوال الحياة.

إن وجود نصفين كرويين للمخ أمر معروف منذ زمن طويل نسبياً، ولكن الذي لم يعرف إلا حديثاً هو تمايز الوظائف العقلية لكلا النصفين. وقد بدأ العلماء بالتساؤل عما إذا كان كل من النصفين الكرويين يقوم بأنشطة عقلية مختلفة عن أنشطة النصف الآخر؛ إذ إن المخ السليم بيولوجياً له قدرة غير محدودة على التفكير واختزان المعلومات، وما يستثمر منه لا يصل إلى واحد بالمائة من إمكاناته، كما أن الإنسان العادي أو الطفل الصغير قادر على التفكير الاتفاقي الذي يتعامل مع الحقائق والمنطق، وقادر على التفكير

(1) Hyerl e, D. (1996 b), Visual Tools for Constructing Knowledge: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia.

الافتراق الذي يتعامل مع الخيال والإبداع، والإبداعات الهائلة في العلم والفن قامت على أساس التعاون بين نشاط كل من النصفين الكرويين للدماغ.

وقد وجد العلماء أن نصف القشرة المخية مكرسة تقريبا لمعالجة المعلومات البصرية وتشارك أكثر من ٣٠ منطقة مختلفة من الدماغ في المعالجة. ويبدو أن كل منطقة تهتم بجوانب معينة مثل اللون، أو الشكل، أو الإحساس، أو الموقع الفراغي لشيء ما.

ويرى غاردنر (Gardner, 1983) «أن كلا من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر يقوم بوظائف مختلفة؛ إذ يسيطر النصف الأيسر من الدماغ على حركة الجانب الأيمن من الجسم، إضافة إلى ضبط اللغة والتحليل، أما النصف الأيمن من الدماغ فيسيطر على حركة الجانب الأيسر من الجسم إضافة إلى تنظيم الوظائف غير اللفظية مثل تمييز الأنماط، وضبط الإيقاع، ومعالجة الصور»^(١).

لذلك تناسب الخرائط الذهنية عمل دماغ الإنسان فهي تشغل نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً؛ ومن ثم تساهم في تنشيط وتفعيل العمليات الذهنية المختلفة في دماغ الإنسان بتفعيل التفكير البصري، فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يستثار نصف الدماغ معاً، «فعندما تعرض المعلومات على الطلبة سمعياً وبصرياً فإن كلا من نصفي الدماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن، مما يجعل الطلبة أكثر تحيلاً وإنتاجاً للمفاهيم» (Jensen, 2000)^(٢).

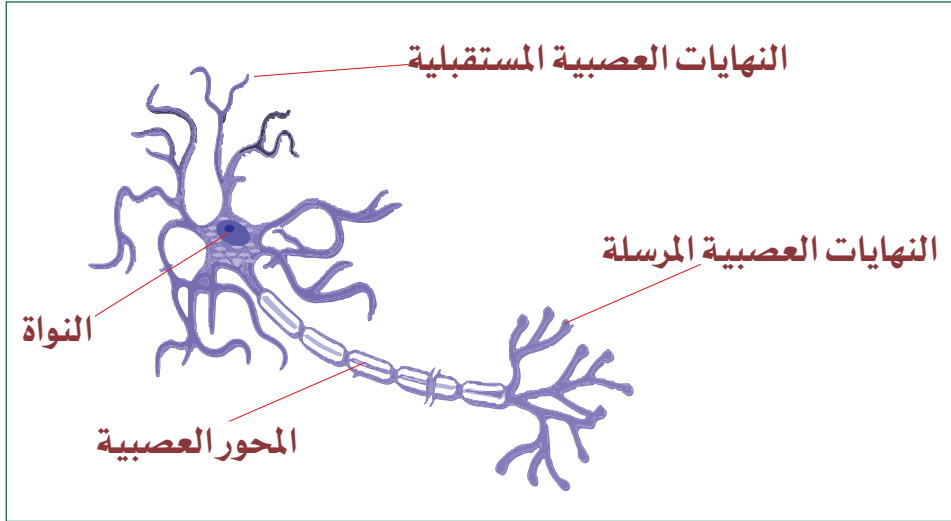
وقد توصل العلماء إلى أن الدماغ يتكون من ملايين الخلايا العصبية، التي تعمل على تخزين المعلومات والبيانات، وقد كُشفت هذه الخلايا وحُددت خصائصها؛ إذ تتكون من «مركز رئيس تتشعب منه روابط فرعية على شكل انحناءات متدرجة الشدة، تتضاءل كلما ابتعدت عن المركز. وأثبت العلم أنه كلما أراد الدماغ تخزين معلومة جديدة، فإن تلك

(1) Gardner, Howard. (1983), Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books.

(2) Jensen, Eric. (2000), Brain Based Learning. San Diego, CA: The Brain Store.

الخلايا تنتج رابطاً جديداً، يُوصل مع الموضوع الأساسي الذي ترتبط معه تلك المعلومة، أو تُربط تلك المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة المخزنة مسبقاً في الدماغ.^(١) (Christodoulou, 2010)، وشكل الخلايا العصبية يشبه شكل الخريطة الذهنية، فهذا العلم أو هذه التقنية موافقة للخلايا العصبية؛ إذ تحتفظ بكل شبيه بالجسم، وهذه الخاصية الفيزيولوجية تميز الجسم البشري الذي يرفض الدخيل ويطرده.

وهذا ما يوضحه الشكلان الآتيان^(٢) :



نموذج توضيحي لخلية عصبية

- (1) Christodoulou, K. (2010), Collaborative On-Line concept mapping. (Master's thesis) University of Manchester. UK.
- (2) Thomas, David G. (2006-2007), What Neurons Do, Action Potential, Adapted from AP Psychology: Workshop Materials "Special Focus: The Brain, The Nervous System, and Behavior", Basic Neuroscience.



نموذج توضيحي لخريطة الذهنية

ومن هنا، وبناء على كل ما تقدم يمكن القول إن إمكانية تعليم التفكير الإبداعي بالخرائط الذهنية أمر يتأكد بصورة واضحة من خلال دراسة طبيعة البناء الفيزيولوجي للدماغ البشري، والتعرف على طاقاته الضخمة، الأمر الذي يتضح من خلاله أن دماغ الطفل في سنوات الطفولة المبكرة هو في الواقع ضخم البناء من ناحية، وغني بإمكانات تفتح المواهب الإبداعية بناءً على الاستجابات للاستثارة الحسية والوجدانية للطفل من ناحية أخرى.

فالتفكير الإبداعي مرتبط أساساً بالتفكير البصري كما سبقت الإشارة؛ إذ تعد الذاكرة المحرك الأساسي له، فالذاكرة هي إحدى الوظائف البيولوجية والنفسية والإنسانية

الأكثر تعقيداً وإثارة لدى الإنسان وتعد من المرتكزات الأساسية في عملية التعلم؛ إذ هي الجزء الذي يقوم بتصنيف المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها، واسترجاع المعلومات التي جرى تخزينها في الذاكرة. كما تعد نشاطاً عقلياً معرفياً بامتياز لا يكون مستقلاً عن الوظائف العقلية الأخرى ويعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات واسترجاعها وهي ليست بدرجة واحدة، فالفرد لا يكون على مستوى واحد في الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية والذاكرة السمعية؛ إذ قد يكون هناك تفاوت بينها. وهي مركز لجميع العمليات والأنشطة المعرفية للفرد وأكثرها تأثيراً في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها واستخدامها في جميع الأنشطة. وبدون الذاكرة يصبح التفكير الإنساني محدوداً للغاية ولا يستطيع الاحتفاظ والاستفادة من نواتج التعلم وبدونها يدرك الفرد أي شيء يتكرر لعدة مرات وكأنه يراه للمرة الأولى ومن ثم لا يحدث التعلم. وتمثل الذاكرة عاملاً يدخل في معظم العمليات العقلية المعرفية كالفهم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق. نظراً لهذه الإمكانيات الهائلة التي توفرها ذاكرة الإنسان يمكن استغلالها لتطوير المهارات العقلية للأفراد وخلق أفراد مبدعين نوابغ كل هذا باستغلال إمكانيات العقل اللامتناهية التي لا يُشغَل فيها الإنسان إلا جزءاً صغيراً، وهذا ما توفره الخريطة الذهنية والمفاهيمية التي تساهم في تسهيل عملية ضبط واسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة والاستفادة منها في أداء تلك الأنشطة أياً كانت طبيعتها بطريقة ممتعة ونشطة.

المبحث الثاني

الخرائط المفاهيمية والذهنية

إستراتيجية للتعليم والتعلم

المطلب الأول: خطوات رسم الخرائط المفاهيمية والذهنية:

مكونات الخريطة الذهنية:

- المفهوم العام (الرئيس).
- المفاهيم الأقل شمولاً والأكثر تخصصاً.
- دوائر حول المفاهيم.
- وصلات عرضية بين المفاهيم، قد تكون خطوطاً أو أسهمًا.
- كلمات تربط بين المفاهيم.
- أحياناً تضم الخريطة أمثلة كـ بعض الأحداث والأشياء والرموز.

تبدأ عملية إعداد الخرائط المفاهيمية والذهنية بمرحلة تحديد المفاهيم، وتصنيفها بحسب درجة تجريدتها، وتصنيفها حسب العلاقة فيما بينها. والتدرج بها بحسب العموم والشمول، ثم هناك مرحلة التصميم التي تحدد خطوط الوصل بين المفاهيم، وأدوات الربط بينها، وأخيراً مرحلة المراجعة والتقويم للتأكد من تنظيمها.

وقد أورد توني بوزان (Buzan, 2009)، سبع خطوات لإنجاز خريطة ذهنية ومفاهيمية، على النحو الآتي:

- ابدأ من منتصف (وسط) صفحة بيضاء؛ لأن البدء من المركز يعطي لمخك الحرية للانتشار في جميع الاتجاهات، والتعبير عن نفسه بشكل طبيعي وبمزيد من الحرية.

— استخدم الألوان أثناء الرسم لأنها تثير مخك مثل الصور والألوان، وتضفي قدراً كبيراً من الحياة على خريطة العقل، وتضيف طاقة هائلة إلى تفكيرك الإبداعي كما أنها ممتعة.

— صل الفروع الرئيسية بالصورة المركزية، وصل المستوى الثاني والثالث، من الفروع بالمستويين الأول والثاني... الخ؛ لأن المخ يعمل بالربط الذهني، فإن وصلت بين الفروع فسوف تفهم وتتذكر بسهولة شديدة، فعملية الربط بين الفروع الرئيسية يخلق هيكلًا أساسيًا لأفكارك.

— اجعل الفروع متعرجة، وليست خطوطاً مستقيمة. لأن الخطوط المستقيمة تصيب المخ بالملل، أما الفروع المتعرجة بشكل طبيعي فيقبلها المخ، فالفروع المتعرجة بشكل طبيعي، مثل فروع الأشجار، أكثر جاذبية وإبهاراً لعينيك.

— استخدم كلمة رئيسية ومفردة في كل سطر؛ لأن استخدام كلمات رئيسية مفردة تمنح خريطة العقل القوة والمرونة، وكل كلمة أو صورة مفردة تمثل مضاعفاً يولد سلسلة من الروابط والعلاقات الذهنية. وخريطة العقل التي بها عدد أكبر من الكلمات الرئيسية تشبه اليد التي تعمل بها جميع مفاصل الأصابع، أما خريطة العقل التي بها عبارات أو جمل فتشبه يدًا يابسة لعدم وجود مفاصل بالأصابع.

— استخدم صوراً عند رسم الفروع؛ لأن كل صورة، شأنها شأن الصورة المركزية، تغني عن الكلمات»^(١).

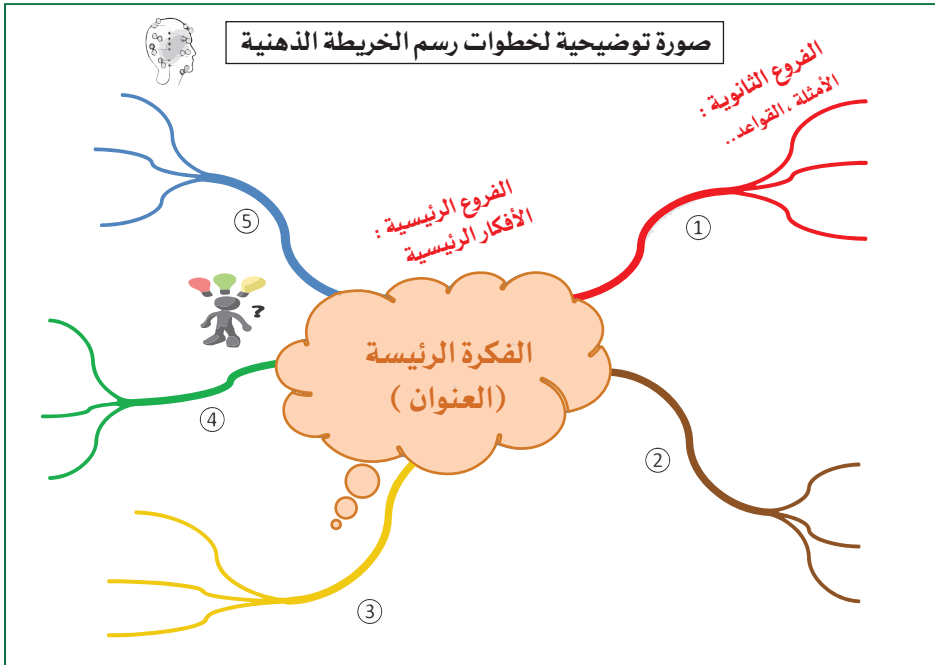
لذلك عند البدء بتصميم الخريطة الذهنية والمفاهيمية نحتاج السير وفق خطوات متسلسلة، وهي:

— تحديد الموضوع المراد تدريسه ووضع العنوان الرئيس في المركز مع رسم صورة مركزية تعبر عنها.

(١) توني بوزان، (2009) كيف ترسم خريطة العقل، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير،

- تحليل الموضوع إلى مكونات أساسية وثانوية.
- تحديد المفاهيم العامة والجزئية وكتابة عناوينها.
- ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.
- رسم دوائر حول المفاهيم.
- رسم خطوط أو أسهم بين المفاهيم وجعل الخطوط تتخذ شكل منحنى بدلاً من الخطوط المستقيمة.
- كتابة كلمات على الخطوط أو الأسهم تدل على العلاقة بين المفاهيم.
- استخدام الألوان في رسم الخريطة الذهنية.
- تدريب المتعلمين على رسم الخريط الذهنية من خلال طرح أسئلة تكون الإجابة عليها برسم خرائط ذهنية مناسبة.

وهذا ما تقدمه وتلخصه الصورة التوضيحية الآتية:



المطلب الثاني: الخريطة الذهنية من التخطيط إلى التقويم والدعم

أولاً: مرحلة التخطيط:

تبدأ مرحلة تخطيط الخريطة الذهنية للدرس بالإعداد المسبق لكل المراحل والوسائل التي ستساعدنا في رسم الخريطة الذهنية وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد عنوان الدرس.
- تحديد الأهداف التعليمية من الدرس.
- تحديد المفاهيم الأساسية والمفاهيم الجزئية في الدرس.
- إعداد خريطة مسبقة لمفاهيم الدرس بمناقشة المفاهيم وتحليلها وبيان أجزاء الخريطة الذهنية والوصلات التي بينها لضبطها قبل بنائها مع المتعلمين.
- إعداد المعينات الديداكتيكية (السبورة، طباشير ملونة، أوراق من الحجم الكبير، أقلام ملونة لبدية، شراخ رقمية للخريطة الذهنية).

ثانياً: مرحلة التدبير:

يبني الدرس وفق إستراتيجية الخريطة الذهنية ويدبر وفق المراحل والخطوات الآتية:

تقويم تشخيصي: استكشاف المعرفة القبلية لدى المتعلمين للدرس السابق والخريطة الذهنية السابقة.

خطوات إنجاز الدرس:

- يُبنى عنوان الدرس الجديد، ثم يعلن المدرس اسم المفهوم الرئيس، ويعرض اللوحة التي اشتملت على المفاهيم موضوع الدراسة وأهداف الدرس.
- يركز المدرس على تعليم المفهوم ويكون بتحليل أمثلة الانطلاق من خلال الأسئلة والمناقشة بين المتعلمين، وتكوين أمثلة جديدة تساعد المتعلمين على إدراك العلاقة بين المفاهيم.

- يمكن أن يقوم المدرس بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، واختيار اسم المجموعة من الدرس الجديد كمجموعة المفرد، ومجموعة المثنى، مجموعة الفعل... إلخ.
- يضع المدرس مفاهيم الدرس وفق تسلسل هرمي من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، من دون استخدام أدوات ربط بين المفاهيم بالقول: سنقوم بدراسة المفاهيم الآتية وفق المخطط المعروض أمامكم على السبورة أو الوسيلة الإلكترونية، وفي أثناء عرض الدرس سنكون قادرين على ربط هذه المفاهيم مع بعضها لوضع كلمات، وأدوات ربط مناسبة، كما تعلمنا في أثناء التدريب على رسم خريطة المفهوم سابقاً.
- يطلب المدرس من المتعلمين رسم الخريطة الذهنية بشكل تعاوني، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم، يقومون بإنجاز خريطة ذهنية جماعية بتوجيه من المدرس.
- يعرض المدرس مجموعة من الأمثلة عن الموضوع، بحيث تكون أزواجا متقابلة، ومتدرجة من السهل إلى الصعب وفي أثناء العرض يخبر المدرس المتعلمين عن المثال بأنه مثال على المفهوم أو الظاهرة المدروسة.
- يخلق المدرس مواقف يساعد المتعلمين من خلالها على توظيف ما تعلموه أثناء الدرس.
- يوجه المدرس الأسئلة حول الدرس، ويقوم بالتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة.
- تقويم تعلم المفاهيم، واستنتاج القاعدة، وكتابتها على السبورة من خلال الخريطة الذهنية، وتكليف المتعلمين برسمها على دفاترهم.
- يقدم المدرس مجموعة من التطبيقات والتمرينات ويطلب من المتعلمين حلها، ويمكن أن يكون التقويم بمناقشات بين المتعلمين، أو صياغة أمثلة تخص الموضوع.
- الأنشطة المنزلية، حل التمارين وتكليف المتعلمين بتحضير درس جديد وإعداد خريطة ذهنية له.

ثالثاً: مرحلة التقويم:

يمكن توظيف الخرائط الذهنية في الامتحانات والتقويمات المستمرة أو التكوينية للمتعلمين، فإذا كان الهدف من وراء الامتحان هو اختبار معرفة المتعلم وفهمه للدرس، وليس قدرته على الكتابة، فإن الخريطة الذهنية هي الحل الأمثل؛ إذ يمكن أن تثبت الخريطة للمدرس ما إذا كان المتعلم فهم المادة المدرّسة بشكل عام أو لا، كما أنها سوف تلقي الضوء مباشرة على نقاط قوته وضعفه، وسوف تمنح المدرس فكرة واضحة وموضوعية عن مستوى المعرفة الذي يتمتع به المتعلم، بدون التركيز على جمالية الخط أو سلامة الأسلوب اللغوي ودقة التصريف والإعراب، فضلاً عن أن هذا سيوفر قدراً هائلاً من الوقت الذي يقضيه المدرس في القراءة وتصويب الأخطاء الواردة في الاختبار.

وقد حدد الباحثون عدة معايير لتصحيح وتقويم الخريطة الذهنية أبرزها: «معيار تصحيح الخريطة الذهنية لنوفاك وجوين» (Novak, Gwin) الذي حدد في العناصر الآتية:

- العلاقات : علامة واحدة لكل علاقة صحيحة بين مفهوميّن.
- التسلسل الهرمي : خمس علامات لكل تسلسل هرمي صحيح.
- الوصلات العرضية : عشر علامات لكل وصلة عرضية صحيحة ومهمة.
- الأمثلة : علامة واحدة لكل مثال صحيح» (Novak, 1995).^(١)

(1) Novak, J.D. (1995), Concept Mapping: A Strategy for Organizing Knowledge, in Glynn, S.M. and R. Duit (eds.), Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 229-245.

مقترح شبكة التقويم الخاصة بالدروس والتمارين والامتحانات المنجزة بالخرائط الذهنية:

الأوزان	المؤشرات	المعايير
٢ ٢	العمق والتركيز فهم المحتوى وبناءؤه	ضبط المحتوى
٢ ٢	تقسيم المحتوى إلى أفكار رئيسية تقسيم الأفكار الرئيسية إلى فرعية	الوصلات العرضية
٢	ارتباط الأفكار الرئيسية بالفرعية	التسلسل الهرمي
٢	إيراد أمثلة وشواهد موضحة	الأمثلة
٢ ٢ ٢ ٢	استعمال الألوان توظيف الرموز تنظيم الأسهم والروابط التمييز في العرض	احترام قواعد رسم الخريطة الذهنية

مقترح ثانٍ لشبكة تقويم الخريطة الذهنية:

درجات التحقق				معايير التقويم	عناصر الخريطة الذهنية
عالية	متوسطة	منخفضة	غير متحققة		
				- هل حددت المفاهيم المكونة للخريطة بصورة منسجمة مع المحتوى التعليمي؟ - هل ربطت بخط (وصلة) بين كل مفهومين بينهما علاقة؟ - هل معنى العلاقة بين مفهومين موضح على الخط الذي يصل بينهما؟ - هل وصف العلاقة بين كل مفهومين دقيق؟	العلاقات بين المفاهيم

عناصر الخريطة الذهنية	معايير التقويم	درجات التحقق			
		عالية	متوسطة	منخفضة	غير متحققة
التسلسل الهرمي	- هل حُدد المفهوم المركزي في الخريطة بصورة صحيحة؟ - هل توضح الخريطة التسلسل الهرمي للمفاهيم؟ - هل كل مفهوم في المستوى المناسب له؟ - هل كل مفهوم موال للآخر أقل عمومية وأكثر خصوصية من المفهوم الذي قبله؟				
الوصلات العرضية	- هل وُضِّل بوصلات عرضية بين جميع المفاهيم التي بينها علاقة؟ - هل احْتُرِم التسلسل الهرمي لرسم الوصلات بين المفاهيم؟ - هل تعبر الوصلات (الرموز الألوان الأشكال...) عن المفاهيم التي ربطتها بها؟				
الأمثلة	- هل تعبر الأمثلة عن المفاهيم التي ربطت بها؟ - هل مُيز بين الأمثلة والمفاهيم بعدم الإحاطة بها؟ - هل أُعطي مثال لكل مفهوم أو محتوى تعليمي؟				

المطلب الثالث: الخرائط الذهنية والمفاهيمية الرقمية أفقا لتفعيل تكنولوجيا التعليم

الشكل التقليدي لإنجاز الخرائط الذهنية والمفاهيمية هو رسمها باليد، ولكن التطور التكنولوجي سمح لنا برسمها رقمياً، وإعدادها باستخدام البرامج الحاسوبية، فأصبحنا نسمع مصطلح الخريطة الذهنية الرقمية التي تعرف «بأنها رسوم إبداعية حرة، قائمة على برامج

حاسوبية متخصصة تتكون من فروع تتشعب من المركز باستخدام الخطوط والكلمات والرموز والألوان وتستخدم لتمثيل العلاقات بين الأفكار والمعلومات»^(١). (محمد، ٢٠١٤).

لذلك تعد الخرائط الذهنية الرقمية إحدى إستراتيجيات التعلم النشط الحديثة ومن الأدوات التي تساهم في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية، تمتاز بالمظهر الجيد وتختزل الوقت والجهد. وتُعدّ من خلال برامج الحاسوب أو مواقع الإنترنت أو تطبيقات الأجهزة الذكية كما تساعد على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع، من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسة والفرعية، ويقوم المتعلم بهذا النشاط ذاتياً.

أولاً: فوائد ومزايا الخرائط الذهنية الرقمية

- ١- تحديث محتوى الخريطة.
- ٢- إعادة ترتيب المواضيع.
- ٣- تبادل الخرائط ونشرها بشكل آني مع مجموعة كبيرة من المتلقين.
- ٤- العمل التعاوني.

وأهم ميزة للخرائط الذهنية الرقمية تتمثل في خاصية «تضمين الخريطة بالوثائق والصور والفيديوهات وعمل الوصلات (Link) من البيانات داخل الخريطة، وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، أي أن الخريطة تحتوي على ثروة من المعلومات الوفيرة المخزنة في كلمة أو وثيقة أو جدول بيانات، وكل هذا يمكن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه مما يوفر الوقت ويجنب الفوضى البصرية من خلال عمل خرائط فرعية، وربطها معاً في خريطة واحدة يمكن التحكم فيها وتحديثها ونشرها وتقاسمها مع جماعة الفصل بكل سهولة، وهذا يخلق التفاعل بين المتعلمين ومدرسيهم ويشجع المتعلمين على التعديل والنقاش حول الخريطة حتى يتحقق التفاعل». (السعيد، ٢٠١٤).

(١) أنظر: حسين محمد، (٢٠١٤)، الخرائط الذهنية الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثاني عشر.

ثانياً: برامج وتطبيقات تساعد في تصميم الخرائط الذهنية الرقمية

يوجد الكثير من التطبيقات والبرامج الحاسوبية المساعدة والمتخصصة في بناء الخرائط الذهنية والمفاهيمية الرقمية أبرزها:

iMindMap وهو تطبيق بُني بتزكية من توني بوزان، وهو الأقرب لبناء الخرائط الذهنية ولكنه ليس مجانياً.

FreeMind هو برنامج مفتوح المصدر يدعم اللغة العربية، لكنه أقل ألواناً من سابقه وقد يحتاج مشغله إلى محرك جافا JAVA.

Mindomo.com موقع مجاني يقدم خدمة الخرائط الذهنية مباشرة.

Xmind برنامج مجاني يقدم خيارات كثيرة في رسم الخرائط الذهنية.

MindManager برنامج متعدد الاستخدامات وإحداها العقل ولكنه غير مجاني ويحتاج إلى وقت أكبر لإعداد الخريطة الذهنية.

المبحث الثالث

الخرائط الذهنية وإشكالات الدرس اللغوي العربي

تعد اللغة العربية تعد عنصراً فاعلاً ووسيلة مهمة للتعبير عن الأفكار، والعواطف، وتيسير أمور متحدثيها. لها مميزات وخصائص عديدة من قبيل والاشتقاق، والإيجاز، والتجريد، والإعراب، والبناء، والصرف... إلخ، وهي مفاهيم قابلة للتصنيف، وهذا أيضاً يساعد على تنظيم المادة التعليمية، فالمفاهيم الغامضة في قواعد اللغة العربية إذا لم تصنف تكون غير واضحة، وخاصة التصنيف هذه تقدمها الخرائط المفاهيمية والذهنية؛ إذ تعد عملية تصنيف المفاهيم من العوامل المساعدة على الفهم، وزيادة قدرة المتعلمين على التمييز والتعميم للمفاهيم التي يدرسونها، كما تشجعهم على التفكير في الإجابة، وتزيد التفاعل بين المتعلمين ومدرسيهم.

ومما لا يخفى عن الباحثين في اللغة العربية ودارسيها أن علومها وقواعدها كثيرة ومتشعبة؛ إذ نجد: النحو، الصرف، الإملاء، البلاغة، العروض والقافية... إلخ، وهذا ما يصعب ضبطها خصوصاً للمبتدئين نظراً لكون قواعدها تتسم بالتجريد والمنطق؛ لذلك في غياب التنويع في تدريس هذه الظواهر اللغوية ينفر المتعلمون منها، لكن باعتماد الخرائط الذهنية وسيلة ومعيناً لبناء هذه الظواهر وتدريسها، وما تقدمه من إمكانيات لتحويل المجرد إلى محسوس بصري حي تصنعه حواس المتعلمين البصرية والسمعية والحسحركية، ربما يمكن تلافي هذه الإشكالية وتجاوزها.

كما يمكن عدها خطوة أولى لتحقيق الأهداف التفاعلية في التدريس بعيداً عن الأسلوب الإلقائي الذي يهدف إلى شحذ ذهن المتعلم بمعارف وقواعد لغوية جاهزة سرعان ما ينساها، فتأتي الخرائط المفاهيمية والذهنية لتأكيد هذا المبدأ التفاعلي بإشراك المتعلمين في رسم الخرائط وتقديمها، وتقويمها في الفصل مع الزملاء؛ وذلك برسم هذه الخرائط يدوياً باستعمال الكراسة والأقلام الملونة أو إعدادها رقمياً باستعمال

الحاسوب، ومشاركتها مع أفراد مجموعته لبناء خريطة شاملة تشمل مجموعة من الدروس قصد تخزينها وتلخيصها، أو لبناء خريطة درس واحد مقرر في الحصة، وهذا سهل عليهم عملية المراجعة والضبط في وقت لاحق.

فالمتعلم بحاجة إلى ربط صور الكلمات المكتوبة بمعانيها وبلفظها الصحيح لكي يستطيع استيعاب ما يقرأ ويسمع بسرعة ودقة، ويستطيع أن يعبر عن أفكاره لفظاً وكتابة تعبيراً صحيحاً. وتبقى الكلمات أو الرموز اللفظية عبارة عن مجردات يتوقف وضوح معناها للفرد على مدى ما توفر لديه من خبرات حسية تتصل بهذه الكلمات أو الرموز. ويمكن اقتراح الخريطة المفاهيمية والذهنية وسيلة لتحقيق هذا الربط بين صور الكلمات المكتوبة ومعانيها لأنها تقوم على مبدأ الفهم ببناء علاقات منطقية، كما يمكن توظيفها في تدريس الظواهر اللغوية لأنها تناسب المنطق الذي تبنى به يساهم في التعبير اللفظي الجيد والمبتكر، وتحفيز مهارات الإبداع. فالنحو والظواهر اللغوية بصفة عامة قائمة في أساسها على مفاهيم مترابطة بأواصر علانقية استعمالية، فالفعل والاسم والحرف، وغيرها من المفاهيم النحوية مثلاً، مفاهيم مجردة مترابطة ومتصلة فيما بينها، تتطلب من المتعلم إدراك العلاقات بينها، وفهمها لتوظيفها واستثمارها في تواصله الشفهي والكتابي بشكل سليم وصحيح.

المطلب الأول: تدريس الدرس اللغوي بتوظيف الخريطة الذهنية

تبدأ عملية إعداد الخرائط المفاهيمية والذهنية في اللغة العربية بمرحلة تحديد مفاهيم الظواهر اللغوية، وتصنيفها بحسب درجة تجريدتها، وتصنيفها حسب العلاقة بينها والتدرج بها بحسب العموم والشمول، ثم هناك مرحلة التصميم التي تحدد خطوط الوصل بين المفاهيم، وأدوات الربط بينها، وأخيراً هناك مرحلة المراجعة والتقويم للتأكد من تنظيمها باتباع الخطوات الآتية:

— يبنى عنوان الدرس اللغوي الجديد ثم يعلن المدرس اسم المفهوم الرئيس، ويعرض اللوحة التي اشتملت على المفاهيم موضوع الدراسة.

- يركز المدرس على تعليم المفهوم ويكون بتحليل أمثلة الانطلاق من خلال الأسئلة والمناقشات بين المتعلمين، وتكوين أمثلة جديدة تساعدهم على إدراك العلاقة بين المفاهيم.
- يقسم المدرس المتعلمين إلى مجموعات، ويختار اسم المجموعة من الدرس الجديد؛ فمثلاً إذا كان الدرس هو الفعل في اللغة العربية أمكن تقسيم جماعة الفصل إلى مجموعة الفعل المجرد والمزيد، مجموعة اللازم والمتعدي، مجموعة الصحيح والمعتل... إلخ. ثم يضع المدرس مفاهيم الدرس الحالي وفق تسلسل هرمي من المفاهيم الأكثر شمولية إلى المفاهيم الأقل شمولية، من دون استخدام أدوات ربط بين المفاهيم بالقول: سنقوم بدراسة المفاهيم الآتية وفق المخطط المعروض أمامكم على السبورة أو الحاسوب، وفي أثناء عرض الدرس سنكون قادرين على ربط هذه المفاهيم مع بعضها لوضع كلمات، وأدوات ربط مناسبة، كما تعلمنا أثناء التدريب على رسم خريطة المفهوم سابقاً.
- يطلب المدرس من المتعلمين رسم الخريطة المفاهيمية بشكل تعاوني، وبعد ملاحظة أعمالهم ومناقشتهم، يعد خريطة ذهنية بالتعاون معهم ينقلونها في كراساتهم.
- يوجه المدرس الأسئلة حول الدرس، ويقوم بالتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة.
- يقوم بتعليم المفاهيم، واستنتاج القاعدة اللغوية، وكتابتها على السبورة من خلال الخريطة المفاهيمية، وتكليف المتعلمين برسم الخريطة على دفاترهم.
- يقدم المدرس مجموعة من التطبيقات والتمارين الكتابية والشفوية حول الدرس ويطلب من المتعلمين حلها، ويمكن أن يكون التقييم بمناقشات بين المتعلمين، أو صياغة أمثلة تخص الموضوع.
- كما يمكن اعتماد الأنشطة المنزلية وسيلة لترسيخ مكتسبات المتعلمين حول طريقة رسم الخريطة الذهنية والتمكن من الدرس اللغوي وتثبيتته، بطلب حل التمارين وتكليف المتعلمين بتحضير درس جديد وإعداد خريطة مفاهيمية له.

إضافة إلى وظيفتها التقويمية لمكتسبات المتعلمين في الدروس اللغوية، يمكن أن تعتمد الخريطة المفاهيمية والذهنية في مرحلة أولى وسيلة لدعم المتعلمين، ومعالجة تعثراتهم، أو وسيلة للتكوين الذاتي؛ إذ يمكن تخصيص ورقة بعنوان خريطتي الذهنية والمفاهيمية في نهاية كل حصة، أو كل مجزوءة دراسية بالمقررات الدراسية لقواعد اللغة العربية يقوم المتعلم من خلالها بتلخيص محتوى الوحدات الدراسية في المجزوءة بأسلوبه الخاص، لتسهيل عملية المراجعة بعد ذلك.

المطلب الثاني: نماذج تطبيقية لخرائط ذهنية في علوم اللغة العربية

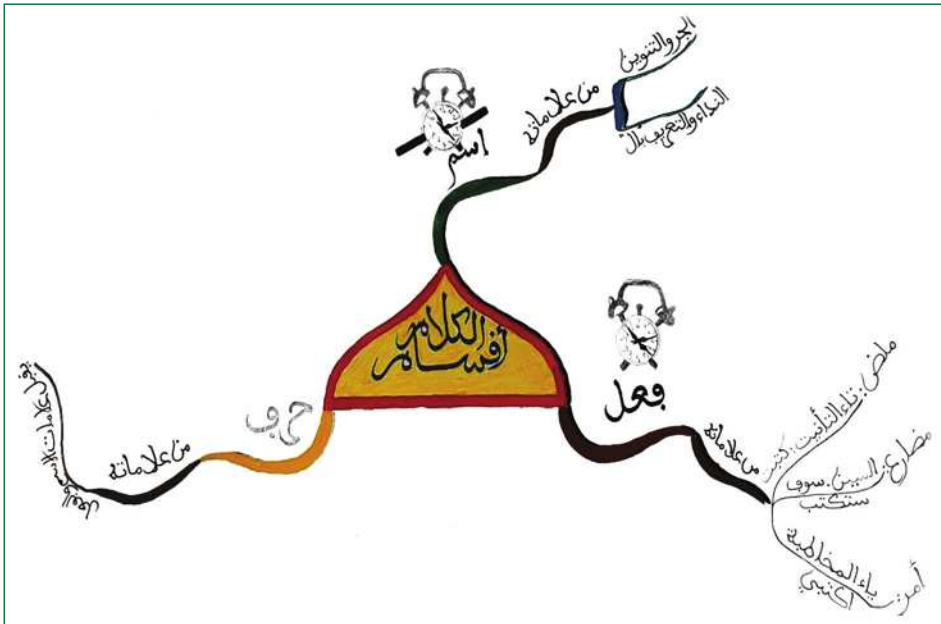
نظراً لطبيعة الظواهر اللغوية وتعالق قواعدها يمكن تقسيم الخريطة الذهنية في تدريس اللغة العربية إلى قسمين:

خريطة ذهنية شاملة: تشمل عدداً من الدروس أو الظواهر اللغوية وهي تبنى بشكل تدريجي على مدى الحصص المقررة للدروس حتى تستكمل مع نهاية آخر درس من المكون اللغوي (نحو، صرف، إملاء، بلاغة، عروض... إلخ) وعن طريقها تكون مراجعة الدروس السابقة في بداية الحصة.

وخريطة ذهنية جزئية: تبنى عند الانتهاء من الدرس لتلخص المعلومات التي ذكرت في الدرس ثم تضاف إلى الخريطة الأم.

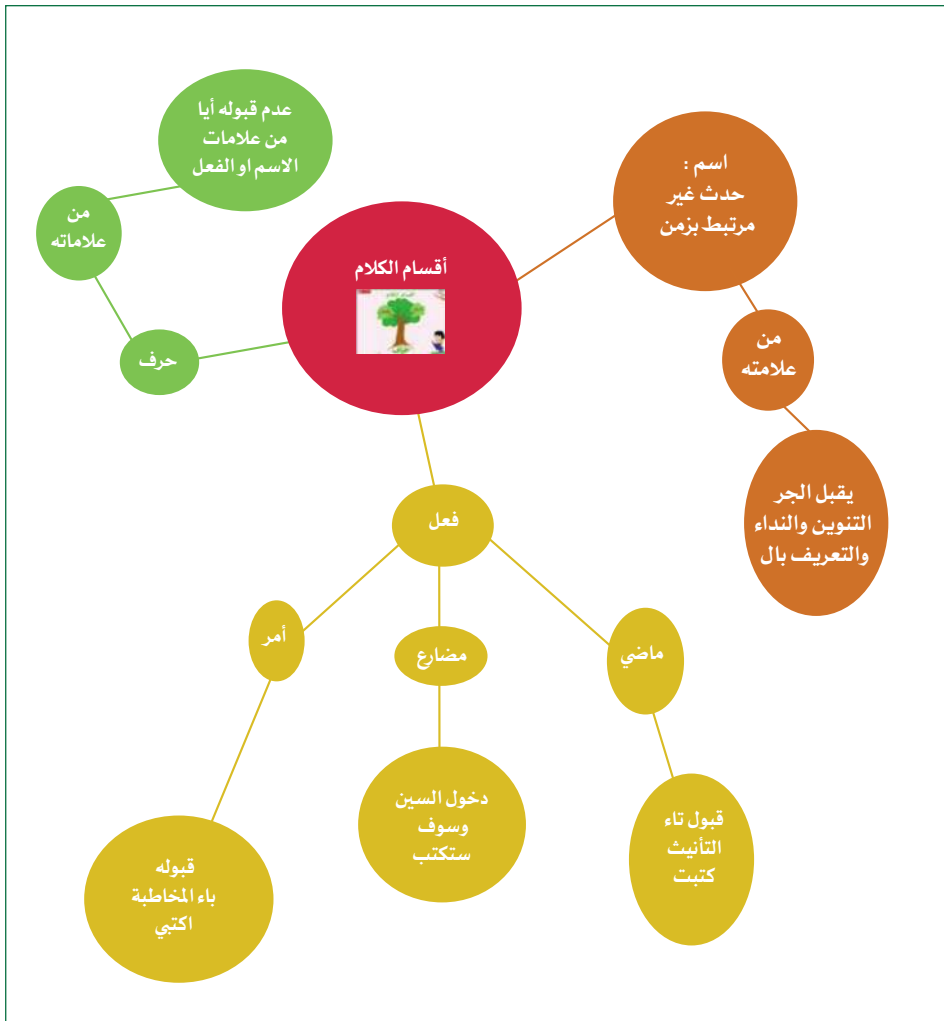
نموذج خريطة ذهنية يدوية:

خريطة شمولية لأقسام الكلمة في اللغة العربية وهي الاسم، الفعل، الحرف، وتعريف كل فرع منها ثم أمثلة مبينة لكل فرع، ويمكن رسم خرائط ذهنية جزئية خاصة بكل قسم من أقسام الكلمة، كما يقدمه الشكل الآتي:



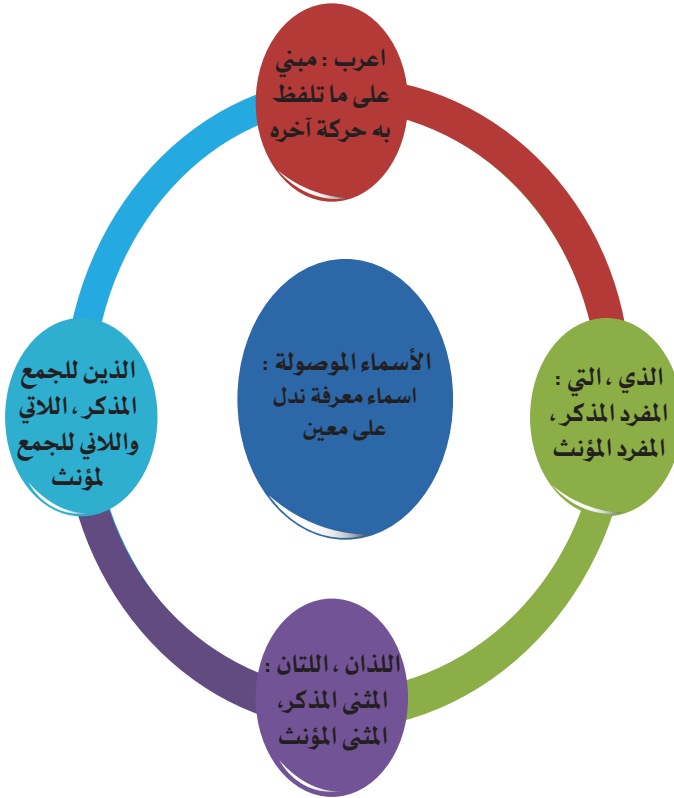
نماذج خرائط ذهنية رقمية:

نموذج خريطة رقمية بتطبيق miMind لأقسام الكلمة كما يقدمه الشكل الآتي:

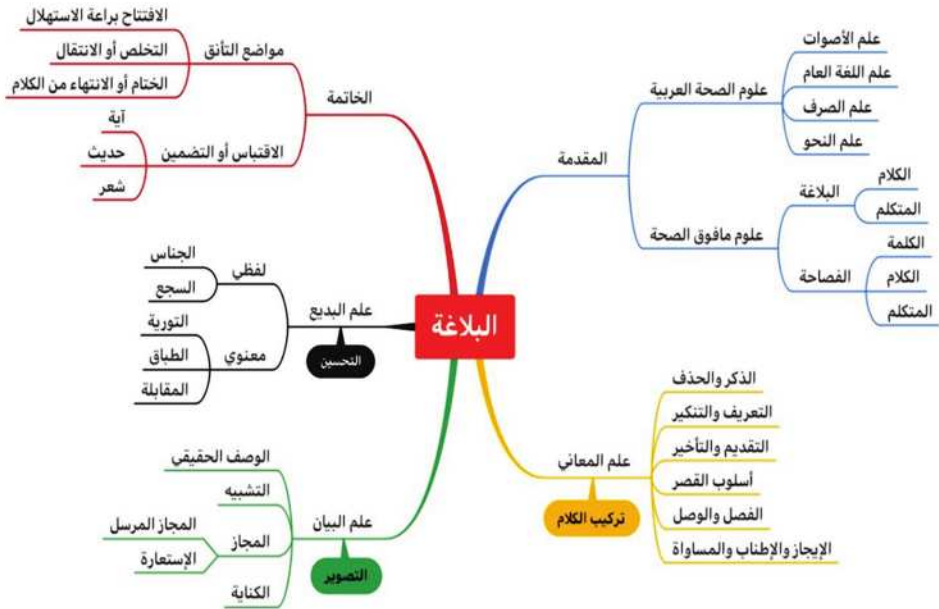


نموذج خريطة مرسومة ببرنامج البوربوينت power point :

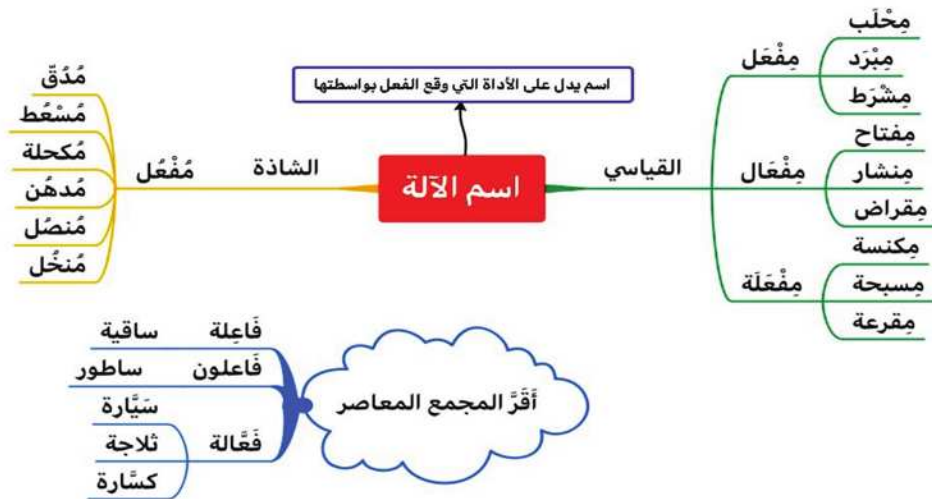
نوظف من خلالها الأشكال والخرائط التي يقدمها البرنامج لإعداد خرائط وملخصات
لدروس ظواهر اللغة العربية :



نموذج خريطة رقمية بتطبيق iMindMap لعلوم البلاغة، تقدم تصوراً عاماً عن هذه العلوم ومكوناتها كما يقدمه الشكل الآتي:



نموذج خريطة رقمية بتطبيق iMindMap في علم الصرف، تقدم ملخصاً لدرس اسم الآلة كما يقدمه الشكل الآتي:



الفصل الثاني

المسرح التعليمي والتفكير الإبداعي

◆ الدرس اللغوي من التخطيط إلى الإخراج المسرحي



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

المبحث الأول

المسرح والتفكير الإبداعي

يذهب بيتر بروك (Peter Brook) إلى أنه إذا كان المسرح هو الحياة، فإن تعلم المسرح يمكن أن يصبح تعلم الحياة. تبرز هذه المقولة العلاقة بين المسرح والتربية وهي علاقة قديمة مرتبطة بالبدايات الأولى للمسرح، فالمسرح كان ولا زال جنساً تعليمياً؛ لأن الإنسان قبل أن يعرف أصول المسرح وقواعده أبدع الحركات الجسدية والأصوات المختلفة والرسوم والطقوس البدائية، للتعبير عن أغراضه وللتواصل مع الآخرين، وتخليد وجوده وتاريخه. وعندما أسس الإنسان المسرح وألف قواعده وأصوله، أصبح وسيلته الأساسية لنقل تصوراتهِ ووجهة نظره حول نفسه وحول العالم، ونافذة لنقل التجارب والخبرات الإنسانية وتسجيلها.

فالمؤلفون المسرحيون منذ بدايات المسرح إلى الآن وظفوا الحمولة التعليمية للمسرح وركزوا عليها في بناء مسرحياتهم. ومع توالي التجارب المسرحية والعصور الفنية تلونت هذه الخاصية التعليمية في المسرح حسب منطلقات كل اتجاه مسرحي وفلسفته، لكنها تبقى عنصراً مميزاً للموروث المسرحي الإنساني عبر العصور، وصولاً إلى القرن العشرين الذي عرف قدراً هائلاً من التنافس حول تعليمية المسرح لم يسبق له مثيل، فقبله كانت المسرحية تعالج بوصفها أدباً خالصاً وبنسباً أدبياً قائماً بحد ذاته كالرواية أو الشعر... إلخ، أما في القرن الواحد والعشرين ومع انتشار التعليم وظهور وسائل رقمية جديدة للمناقشة والعرض، ظهرت الحاجة في الأدب التربوي إلى تبني طرائق تدريس أكثر إبداعاً وتجديداً، نظراً للتغيرات الكبيرة التي يشهدها المجتمع، خصوصاً مع التطور في العلم والتكنولوجيا، والانفجار المعرفي. فضلاً عن تنوع حاجات المتعلمين، وتغيرها، مما يستلزم البحث عن طرائق وإستراتيجيات جديدة تشرك المتعلم وتركز عليه، في الوقت الذي تحقق له الفائدة والمتعة معاً، ولا تتطلب جهداً كبيراً وعناء من المدرس.

وجاء المسرح التعليمي ومسرح المناهج والدروس التعليمية، تجاوباً مع هذا التوجه الذي يشجع الإبداعية والتفكير الإبداعي في التدريس، نظراً لقدرته على تلبية حاجات المتعلم، ونقله من الدور السلبي إلى المشاركة الإيجابية التفاعلية في بناء تعلماته. كما أصبح للخبرات والمهارات المسرحية أهمية ومكانة في العملية التعليمية التعلمية، يكون فيها المتعلم المشارك فاعلاً إيجابياً، وبذلك تُوظف الخبرات المسرحية للإسهام في التعليم والتعلم. وهذا يساعد المدرس على تبسيط المادة الدراسية، وإعادة صياغتها بشكل مسرحي، مما يجعلها أكثر فهماً واستيعاباً من قبل المتعلمين، كما يهدف أساساً إلى تحسين تعلماتهم وزيادة دافعيّتهم للتعلم، وتفجير ملكة التخيل لديهم، وهذا ما يفعل ملكة التفكير الإبداعي لديهم.

فالمسرح ليس وسيلة للمتعة والترفيه فقط، بل كان وما زال إبداعاً ووسيلة من وسائل التعليم والتعلم، تسهم في إكساب المتعلمين الثقة بالنفس، وتحسين نطقهم وملكاتهم اللغوية والمهارية، وتنمية ثروتهم اللغوية بصفة عامة، وإغناء ذاكرتهم اللغوية والحسحركية بخبرات ومعارف ومهارات، تصقل شخصياتهم وتشحن ذكاهم بصفة خاصة. كما أصبح المسرح وسيلة فعالة للتنقيف ونشر الأفكار، وأداة فاعلة لمساعدة المدرسين في شرح كثير من الدروس التعليمية، ونقلها إلى المتعلمين بأسلوب حوارى يعتمد عنصري التشويق والتبسيط، مما يسهم في تحفيزهم وتنشيطهم.

وبما أن المسرح يعتمد حاسي البصر والسمع بدرجة أساسية، فهو يعد إستراتيجية وأسلوباً مهماً لتنمية التفكير الإبداعي؛ إذ ينمي الذاكرة اللغوية والذكاء اللغوي بدرجة أساسية، كما يعد وسيطاً مناسباً لنقل المعارف اللغوية بطريقة واضحة وهادفة. و«المسرح إلى جانب هذه الأمور كلها، يسعى إلى جلب الفرحة لقلوب المتعلمين كما يسعى إلى تدريبهم على التمثيل، مع ما يتيح ذلك من تحسين للنطق والأداء ويدفعهم إلى السلوك الإيجابي، والارتجال الإبداعي، وينمي فيهم جوانب متعددة من القيم التي تعد مدخلاً أساساً من مداخل التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية، فهو يخدم أهداف هذه المناهج بدرجة أساس ولا يناقضها»^(١). (سليمان، ٢٠٠٥)

(١) سناء، سليمان، (٢٠٠٥)، كيف نربي الأطفال بالدراما، المسرح والفنون التشكيلية، والموسيقى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط ١، ص: ٢٣

المسرح التعليمي لا يختلف كثيراً عن المسرح بمفهومه العام سوى في بعض التفاصيل والجزئيات النابعة من خصوصيات المكان والفئة المستهدفة، كما يعد المسرح التعليمي في عرف المختصين بالدراسات المسرحية نوعاً من أنواع مسرح الطفل، وهناك من يربطه بالفضاء الذي يؤدي فيه وهو المدرسة؛ إذ يعرفه ألنجتون (Alington) بقوله: «إنه بطريقة ما حصة عمل الطالب في الفن المسرحي بالمدرسة، وبطريقة أخرى فالمسرحية المدرسية هي جزء من تقدمه الدراسي الذي سوف يستمر مدى حياته، أم بالنسبة للفن المسرحي فهذا الفن سيؤدي به إلى الحصول على مهنة بالمسرح أو الاستمتاع بوجود مجتمع مسرحي للهواة أو الانضمام إلى عضوية الجمهور التي تتسم بالنقد والفطنة للمسرح الفعلي...»^(١) (ألنجتون، ١٩٩٨).

يكون المبدع في المسرح التعليمي محكوماً بقواعد وأهداف تربوية وتعليمية من جهة وبقواعد وأهداف فنية ودرامية من جهة ثانية. فهو لا ينقل منهاجاً دراسياً نقلاً حرفياً ولا يبدع مسرحاً فنياً وأدبياً فرجواً، ولكنه يقوم بمسرحة منهاج دراسي معين أو درس محدد، بقصد تيسير فهم المتعلمين لهذا الدرس المسرحي، وتحقيق أهدافه التعليمية والتربوية، بطرق فنية، ودرامية وإمتاعية، ثم تعميق الأثر التعليمي والتربوي منه وتجاوز الصعوبات التي يطرحها للمدرس والمتعلم.

هذا ويلتقي المسرح مع التدريس تقنياً على أكثر من صعيد، ولن يكون الأمر مبالغاً إذا عددنا المدرس مخرجاً، فالدرس يمر بمجموعة من المراحل المشابهة للعرض المسرحي الذي يمر بمرحلة النص، فالممثل ثم الإخراج.

لذلك يمكن وصف الدرس في بعده التنفيذي أو التديري بكونه عملية إخراج سيناريو تعليمي يعده المدرس مسبقاً. كما يمكن عد عملية تخطيط المحتوى، الموازي لمرحلة النص المسرحي، وفي هذه المرحلة تُجمع المعطيات المساعدة على بناء التعليمات المرتبطة بمراحل

(١) أ. ف. ألنجتون، (١٩٩٨) الدراما والتعليم، ترجمة موسى سعد الدين، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ص: ٨٥.

الدرس المزمع إنجازه، ثم تبدأ المرحلة الذهنية التي يجد فيها المدرس نفسه بعد تحديده للمراحل المنهجية والغايات والأهداف من الدرس، أمام مجموعة في الخيارات التربوية والتقنيات التي تبنيها يختار وجهة محددة في التعامل مع المعرفة من جهة، أي كيفية تصريفها، وفي أي قالب تنشيطي، ومع المتعلم من جهة ثانية لتلبية احتياجاته ودعم مكتسباته.

المسرح التعليمي بهذا، إذن، يقترب من جوهر الحياة ومن أشكالها الأكثر فطرية وهي التواصل والتفاعل، كما يرتبط بأهداف المناهج، ومراميها العامة التي تسعى إلى تمهيد المتعلمين على التواصل والتفاعل، وملاحظة البناء المفاهيمي للمعرفة، وتحليل هذا البناء، وعلاج مشاكله بتنمية التفكير النقدي والإبداعي.

المطلب الأول: المسرح وسيلة لتعليم اللغة وتعلمها

إن الوعي بأهمية المسرح في اكتساب اللغة واستعمالها ليس وليد مقاربات التنشيط الحديثة أو خاصا بإستراتيجيات الإبداع، بل ظهرت آثاره الملموسة في الملكة اللغوية والنسق التعليمي اللغوي للمتعلم في المحيط الدراسي؛ إذ نجد إشارات خاصة بهذا الموضوع منذ السبعينيات والثمانينيات، لكنها في مجملها ركزت على أثرها في تعلم اللغات كالفرنسية والإنجليزية. أما توظيف المسرح والدراما في تعليم اللغة العربية -رغم ما تتيحه من إمكانيات لغوية وصور وأساليب وتخيل غني وواسع- فهي حديثة شيئا ما وقليلة لم تصل بعد مرحلة التأصيل في المناهج الدراسية المقررة.

ونجد ريادة النموذج «الأنجلوسكسوني» في دراسة المسرح التعليمي ودوره في اكتساب اللغة واستعمالها في التواصل؛ إذ يرى فيتز (Vitz, 1984) أن مسرحة الدروس «تمكن المتعلمين ليس فقط من إنتاج جمل معقدة ومركبة لكنها تقوي وتحسن مخزونهم وإنتاجهم اللغوي بصفة عامة»⁽¹⁾. وهذا ما يتأكد مع هولي غريفين (Griffin, 1990) بقولها:

(1) Vitz, K. (1984), The Effects of Creative Drama on English as a Second Language. Children's Theater Review, 33(4), 23-33

«اللعب الدرامي يقود إلى اقتحام التجارب وصقل الخبرة اللغوية لدى المتعلمين»^(١). في حين ترى جاين دفيدسون (Davidson, 1996): «أن اللعب الدرامي في الفصول الدراسية يفسح للمتعلمين المجال للتدرب على المهارات اللغوية التي يكتسبونها»^(٢). أما بووث (Booth, 1998) فيتوسع في ذكر آثار وفوائد اللعب الدرامي ودوره في إغناء المعجم اللغوي والملكات اللغوية للمتعلم قائلاً: «إن اللغة تتطور بشكل أفضل عندما تدخل المتعلمين في تجارب حقيقة مع هذه اللغة»^(٣) والأقسام الكلاسيكية في نظره تمكن فقط من تحقيق التفاعل بين المدرس والمتعلم أو بين المتعلم وزميله، لكن المسرح في المقابل يمكن المتعلمين من تقمص الشخصيات والأدوار التي يؤديونها في مختلف السياقات والمواقف، وبإداء هذه الأدوار والشخصيات يكتسب المتعلمون الوعي باللغة والسياق والتبصر بهما، فيؤدي دور الملك، أو الفارس، أو الفقير، أو المحامي، أو السياسي... إلخ، كما يضيف أن المتعلمين عندما يؤديون أدوارهم فإن إمكانات تبادل الأفكار واللغة تتزايد، وسيتمكنون من مناقشة معارفهم المكتسبة والمفترض اكتسابها.

في الدراما، اللغة تتحكم وتؤثر في السياقات والعلاقات الحقيقية والمتخيلة معاً. والمتعلمون في الدراما لا يتحدثون اعتباطاً أو من أجل الكلام فقط لكنهم يتحدثون ليتعلموا ليؤثروا ليقتنعوا، ليحللوا ويستنتجوا، وهم بهذا يستعملون ويطورون كل مصادره اللغوية ولا يحفظونها فقط. كما تجدر الإشارة إلى أن اللعب الدرامي لا يسهم في إغناء الملكات اللغوية فقط، بل يسهم في تحقيق النضج المعرفي بصفة عامة؛ إذ ترى بيتي جاين فاغنر (Wagner, 1998): «أن اللعب الدرامي بما يقدمه من قدرة على التجريد والتحليل والمشاركة يساهم في تحقيق النضج المعرفي لدى المتعلمين»^(٤) إضافة إلى هذا

(1) Griffin, H. (1990), To Say and Not to Say: Skills of Dramatic Play. Youth Theatre Journal, 5(2), 14-20

(2) Davidson, J. (1996), Emergent Literacy and Dramatic Play in Early Education. Albany, NY: Delmar

(3) Booth, D. (1998), Language Power Through Working in Role. In B. J. Wagner (Ed.),

Educational drama and language arts: What research shows (pp. 57-76). Chicago: Heineman.

(4) Wagner, B. J. (1998). Educational drama and language arts: What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann, (p40).

يؤكد بودلوزني (Podlozny,2000) نقطة محورية هي أن الدراسات الخاصة بالقراءة تؤكد بشكل واضح «أن المتعلمين وخصوصا الذين يعانون من صعوبات في التعلم يتحسن تواصلهم الشفهي ومهاراتهم اللغوية عندما يشاركون في تجارب مسرحية إبداعية؛ لأنها تسمح لهم بتجريب مخزونهم اللغوي وتحسينه تبعا للسياقات المتخيلة في المسرحية.»^(١)

ومن وجهة نظر هنري (Henry,2000) «تعد الدراما أداة للتنمية من الناحية الفكرية ومن ناحية أخرى أداة لتنمية القدرات الشخصية لدى المتعلم لصنع هدف ذاتي، فالتعلم خلال الدراما حسب وجهة نظره هي تعلم «كيف يكون والتعلم من أجل أن يكون»،^(٢) وبما أنها تنعت بفن الأداء فهي استكشاف نشط للمعنى وشكل من أشكال البحث؛ لأنها تقوم على توسيع المعارف المجردة وعند استخدام الدراما والمسرح كطرق تدريس، على المدرسين أن ينظروا إليهما بوصفهما مفهوماً وفلسفة أكثر من كونهما نماذج منهجية، وعليهم أن يكونوا واعين بأن اللعب والتشويق والتسلية هي مظهر واحد فقط من مظاهر الدراما والمسرح؛ إذ يزود استخدامها المتعلمين بدافعية قوية للتعلم والاكتشاف، توفر لهم الكثير من الحرية والمرونة في التعلم، فتجعلهم بمنزلة المهندسين الذين يصممون المبنى؛ إذ يعد استخدام الأنشطة الدرامية بديلا لما يلقاه المتعلمون من اختلال في التوازن بين المعارف النظرية في المواد الدراسية، وعدم مقدرتهم على الاستفادة منها في حياتهم اليومية.

ويشير كلاسيرفلد (Glaserfeld,1991) أن «المعنى والصور الذهنية للمفاهيم لا يمكن أن تنتقل من شخص إلى آخر بواسطة اللغة، وإنما يقوم كل شخص ببناء معنى خاص به وفق تجربته الشخصية»^(٣)، فالمعاني حسب النظرية البنائية هي عبارة عن بنيات

(1) Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. In R. J. Deasy (Ed.), Critical links: Learning in the arts and student academic and social development. Washington, DC: Arts Education Partnership. 46-47

(2) Henry, M. (2000). Drama s ways of learning. Research in Drama Education, 5(1). 45-62.

(3) Glaserfeld, E. (1991). Constructivism in Education. In Arie Lewy the international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon Press Pic.P: 31-32.

مفاهيمية تؤثر إلى حد كبير في بناء عقل الفرد وتنظيمه للحقائق التجريبية عنده؛ ولهذا يحدد برونر (Bruner, 1966) شروطاً لكي تُبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة، «أولها أن تنظم المادة الدراسية، مع ضرورة الاهتمام بطريقة العرض التي يتبعها المعلم؛ لأن الاحتفاظ بالمعلومات يعتمد على الطريقة التي تخزن بها المعلومات والخبرات، الشرط الثاني هو مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، ويعتمد المتعلمون في بناء المفاهيم والأفكار الجديدة على معرفتهم السابقة، ويتمثل الشرط الثالث في فعالية العرض، فكلما كانت المادة مبسطة كانت أكثر تأثيراً في المتعلمين»⁽¹⁾

يمكن أن نخلص من خلال هذه الآراء إلى أن السماح للمتعلمين من طرف مدرسيهم باللعب الدرامي أثناء تعلمهم المهارات اللغوية داخل الفصل، كفيل بتحفيزهم لإغناء رصيدهم اللغوي والمعجمي، وإنتاج بنيات تركيبية لغوية معقدة لن يتمكن من تمثلها وفهمها بدون استبطانها واستعمالها في تواصله اليومي أو المدرسي. وهذا يعيدنا إلى المقاربة التواصلية التي بني عليها منهاج الدرس اللغوي، فضبط قواعد اللغة ليس غاية في حد ذاته، بقدر ما هو وسيلة للتواصل بالدرجة الأساسية. وهذا راجع إلى تكامل الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية وارتباطهما معاً، فإذا كانت الكفاية اللغوية ضرورية لاكتساب اللغة، فإنه لا ينبغي في الوقت نفسه إغفال الكفاية التواصلية، فالأولى تتعلق بقواعد اللغة وأشكالها، بينما تتعلق الثانية بالتواصل باللغة وأداء أغراض اجتماعية بواسطتها؛ ولذلك فإن تعليم اللغة العربية مثلاً ملزم بأن يستهدف تحقيق الكفاية التواصلية بشكل أساس لا حفظ القواعد واستظهارها.

(1) Bruner, J. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press.

المطلب الثاني: مسرحة الدرس اللغوي، نحو ممارسة للغة لا لتحفيظها

أثبتت الدراسات الحديثة أن الطرق التقليدية لتعلم قواعد اللغة، التي تعني بتلقين القواعد اللغوية، وتحفيظها بدلاً من تدريب المتعلم على ممارسة اللغة بكل عفوية، «هي طرق غير ناجحة وعديمة الفعالية؛ لأنها تتصور أن اكتساب اللغة لا يتحقق إلا بواسطة التحفيظ، واستظهار القواعد والقوانين»^(١). (الدليمي، ونجم، ٢٠٠٤).

نتيجة لهذا التصور الخاطئ أهمل جانب الممارسة اللغوية الذي يعد أهم عامل في اكتساب اللغة وتعلمها.

إن الوعي بإشكاليات الدرس اللغوي ليست حديثة بل هي أمر تنبه إليه النحاة القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ أن التركيز في تدريس النحو على القواعد والإعراب مضيعة للوقت؛ إذ جاء في رسالته إلى المعلمين قوله: «وأما النحو فلا تشغل قلبه منه [يقصد الصبي المتعلم] إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه، من رواية المثل، والخبر الصادق، والتعبير البارع... وعويص النحو لا يجري في المعاملات، ولا يضطر منه شيء»^(٢). (الجاحظ، ٢٠٠٠) يبرز الجاحظ من خلال هذا النص الوظيفة الحقيقية والأساسية للنحو ودرس القواعد بصفة عامة، وهي وصفه وسيلة وأداة للتواصل وليس غاية في حد ذاتها، ويبرز كذلك أن نقطة الانطلاق في اكتساب اللغة بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة ليست هي قواعد اللغة الشكلية، وإنما هي الأداء والنشاط اللغوي ذاته.

(١) طه علي، حسين الدليمي، وكامل، محمود نجم، (٢٠٠٤)، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، الأردن، دار الشروق، ص: ٣٦

(٢) أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ، (٢٠٠٠)، رسائل الجاحظ، تحقيق، محمد باسل عيون السود، بيروت، منشورات دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، الجزء الثالث، ص ٣١.

ولا يعني هذا أن حفظ القواعد لا يجدي أبداً في تعلم اللغة، بل لا يكفي وحده، فالحفظ والتذكر ليسا إلا مستويين من مستويات المعرفة، وطريقة حفظ القواعد الصحيحة لا يجب أن تقتصر على الحفظ عن ظهر قلب بدون فهم أو استيعاب؛ إذ القواعد النحوية والصرفية، والإملائية والبلاغية والعروضية... إلخ، جد ضرورية في تعليم اللغة، لكن لا كقواعد تحفظ عن ظهر قلب، بل بوصفها وسيلة للتواصل اللغوي السليم، فمما يستفاد منه في تعلم القواعد، هو كيفية إمداد المتعلم بوسيلة عملية للتخاطب وممارسة اللغة عفويا؛ وذلك لأن وظيفة اللغة بدرجة أساسية، هي التواصل.

يرمي منهاج اللغة العربية في مختلف المسالك والشعب بصفة عامة إلى: تنمية معارف المتعلم المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى؛ حيث تهدف لتعليم وتعلم المتعلمين كيفية كتابة الحروف بطريقة صحيحة ونطقها نطقاً سليماً، لتحقيق الفهم الدقيق للمقروء، والتعبير السليم لما يحس به المتعلم ويفكر فيه، وتوسيع ثقافته اللغوية والفكرية، وتربية ذوقه الأدبي الفني، وتحسين أسلوبه عن طريق التواصل بها مع أقرانه ومحيطه. والمتمعن في هذه الأهداف تتبين له حقيقة مفادها أنها تركز على المقاربة التواصلية للدرس اللغوي، وهذا لا يتنافى مع أهداف مسرحية الدروس التعليمية، بل يركز على الجانب التواصلية بدرجة أولى، كما أن مدخل مسرحية الدروس اللغوية يناسب جميع المسالك التعليمية وجميع الفئات العمرية؛ لأنها تدخل في أهدافها خصوصيات الفئة المستهدفة وتحديد احتياجاتها بما يناسب نموها العقلي والنفسي والحسحركية. إذ يُحرص في السلك الابتدائي على تبسيط المفاهيم والقواعد اللغوية للمساعدة على فهمها وإدراكها، واستيعابها وتوظيفها، في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفوية وكتابتية ملائمة لهذه المرحلة العمرية، على أن يكون التدرج في التعميق والتعقيد وضبط المكتسبات اللغوية عبر مرحلة التعليم الإعدادي، وصولاً إلى تحليل الظواهر اللغوية وتذوقها من خلال نصوص إبداعية؛ لأجل توظيفها في الإبداعات الخاصة، والإنتاجات الفردية للمتعلمين في مرحلة الثانوي التأهيلي.

فمن المعلوم أن تعليم اللغة العربية وتعلمها داخل المؤسسات التعليمية لا يخرج عن إطار الممارسات اللغوية والمقررات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون من مدرسيهم ويتوجيه منهم داخل الفصول الدراسية، ومع كون اللغة إحدى الوسائل المهمة في العملية التعليمية التعليمية، كما أنها كذلك من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم وبيئته، والأساس الذي تعتمد تربيته تربية متكاملة، والأداة التي يؤدي بها كل نشاط يقوم به في المؤسسة التعليمية أو خارجها، ويحصل بها على جميع الخبرات والأفكار في مختلف المواد الدراسية، فإن تعلمها لا يكون بالنظريات والقواعد والتعريفات والدراسات المقننة وحدها، بقدر ما يكون بالتقليد والمحاكاة والاستخدام السليم لها في أجواء طبيعية، تخلو من التصنع والتكلف، وهذا ما سيوفره مدخل مسرحية المناهج الدراسية بصفة عامة، ومسرحية منهاج اللغة العربية بصفة خاصة، فالمحاكاة مرحلة ضرورية في الفن المسرحي، وإذا حددنا لها أهدافاً تعليمية تربوية، فهي تتيح للمتعلمين فرصة استخدام ملكاتهم اللغوية ومكتسباتهم فيها قراءة، كتابة، استماعاً، وحديثاً، وتمثيلاً، فهي بهذا الاعتبار وسيلة مهمة لتفعيل مكتسبات المتعلمين وتقويمها أثناء تواصلهم وتمثيلهم.

إن مسرحية المناهج الدراسية وخصوصاً منهاج اللغة العربية، أصبح ضرورة لحل إشكاليات تدريس هذه اللغة وتيسير تدبير دروسها وظواهرها؛ إذ تكمن أهمية تأصيل مسرحية منهاج اللغة العربية في التأكيد أن مسرحية الدرس اللغوي العربي - «إذا استفادت من التطور الذي عرفه النموذج الغربي وبعض النماذج العربية المتفرقة»^(١) (الناصر، ٢٠١٤)، ستوفر إطاراً نظرياً وعملياً لتدريس اللغة العربية، فالمتعلم وفق هذا المنهاج المسرحي يقرأ النص - وقد يشارك في مسرحته - ويستمتع إليه، ويمثله، ويكتب موضوعات منبثقة منه، إضافة إلى اكتسابه لمهارات فنية وحركية اجتماعية أخرى، كل ذلك يصل كفايته المعرفية واللغوية بصفة عامة، ولكنه بصفة خاصة يساهم في تجاوز تعثراته اللغوية ومكامن القصور في بنائه للمعارف وفي تنمية مهارات اللغة والتعبير الشفهي لدى

(١) محمد عبد الله، الناصر، (٢٠١٤)، تدريس النحو وفق منحنى مسرحية المناهج، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط ١، ص: ٩٠

متعلم اللغة العربية، وهذا ما أكدته مختلف الدراسات التربوية واللغوية بأن هناك أثراً إيجابياً لإستراتيجية مسرحية الدروس إذا ما وظفت في تعليم مهارة التعبير الشفوي.

لهذا يمكن اقتراح مسرحية الدروس اللغوية في مرحلة أولى من خلال حصص الدعم لتفعيل أنشطة الدعم والمعالجة وتنويعها، طامحين إلى جعلها مدخلا تعليميا قائما في المنهاج التربوي في مرحلة لاحقة، نظرا لما تقدمه من إمكانيات تنشيطية مهمة، والأهم من ذلك كونها المفعّل الحقيقي للمقاربة التواصلية في الدرس اللغوي؛ لأن أنشطة الدعم إذا كانت تعد من الأساليب الأساسية التي تدخل في إطار معالجة بعض المشاكل التي يفرزها الحقل المدرسي، «فهي كذلك تعد أسلوبا تعليميا مندمجا استدراكيا وعلاجيا في التعليم، يعتمد مجموعة من تقنيات التنشيط، بوصفها أصلا نشاطا تربويا، ويعتمد عملا مسبقا بالتقويم والتشخيص وتحديد مواطن التعثر والقصور لدى المتعلمين؛ حيث يدخل في هذا الملاحظة والاختبار في سيروية التعليم والتعلم.»^(١) (كويندي، ٢٠٠١). والمسرحية أو تأدية الأدوار من أبرز التقنيات التنشيطية في المجال التربوي، وتوظيفها كفيل بتجاوز التعثرات التي يعاني منها المتعلمون والمدرسون في بناء الدروس اللغوية، وتنشيط حصص اللغة العربية، وتحقيق هدف المتعة والفائدة معا.

(١) سالم، كویندی، (٢٠٠١)، ديدكتيك المسرح المدرسي، من البيداغوجيا إلى الديكتيك، السلسلة

البيداغوجي، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط١، صفحات: ١٤٧-١٤٤

المبحث الثاني

مسرحة الدرس اللغوي من التخطيط إلى التقويم

لابد من التأكيد أن المسرحية التعليمية على الرغم من أنها تستمد عناصرها من مصادر المناهج التعليمية، وتوظف لتحقيق مزيد من التفاعل والتفسير والفهم، بين أطراف العملية التعليمية التعليمية (المدرس، المتعلم)، إلا أن هذا لا يفقدها أهم خصيصة تتميز بها وهي البناء الدرامي، ومبدأ الصراع الذي يؤطر عناصرها قبل الوصول إلى الحل في النهاية، فالبناء الدرامي هو: «عملية صياغة الفكرة في موقف، أو حدث أو فعل (موضوع)، يتضمن صراعا بين إرادتين أو أكثر، ويتصاعد هذا الفعل في تسلسل منطقي لأجزائه: (الحبكة) من خلال تفاعل أطراف الصراع، حتى يصل إلى ذروته، ويحسم لصالح أحد الأطراف، حسب وجهة نظر الكاتب التي تنبع من سياق الفعل، معتمدا على فنية الكتابة المسرحية، التي تصيغ الفعل في مواقف حية يشخصها مؤدون يتحركون، ويتفاعلون، ويعبرون عن أفكارهم من خلال اللغة (الحوار)، أمام جمع من المشاهدين، يهدف الكاتب إلى التأثير فيهم فكريا وفنيا.»^(١) (مبروك، ٢٠٠٢).

كما يوجد للبناء الدرامي للمسرحية جانب خارجي، يقسم فيه الكاتب «الحدث إلى فصول، والفصول إلى مناظر، والمناظر إلى مشاهد»^(٢)، (حسين، ٢٠٠٥)، ويخضع هذا لرؤية الكاتب وتقنياته المستخدمة في الإخراج بما يتضمنه من ديكور، وإضاءة، وأدوات زينة، وصوتيات... الخ.

من خلال هذا الرأي يمكن أن نستخلص العناصر الأساسية للمسرحية بوصفها

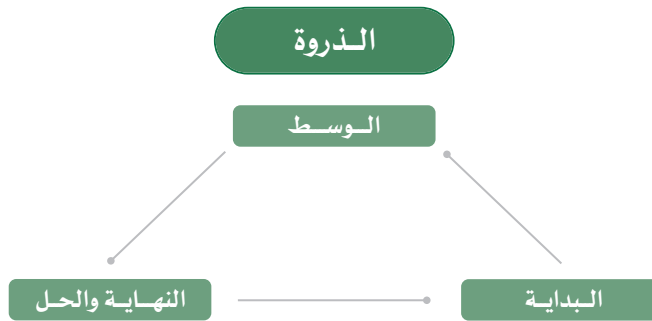
(١) أنظر: فاطمة، مبروك، (٢٠٠٢)، عناصر البناء الدرامي للمسرحية التعليمية التي قدمها مسرح الدولة الاحترافي، نصوص وعروض، رسالة ماجستير، المعهد العالي للنقد الفني.

(٢) كمال الدين، حسين، (٢٠٠٥)، المسرح التعليمي، المصطلح والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ١، ص: ١٢٤.

جنساً أدبياً، وهي العناصر نفسها التي ستبنى من خلالها المسرحية التعليمية، بوصفها جنساً تعليمياً. ويمكن تحديدها على النحو الآتي:

١- البنية الدرامية أو الحكمة:

وضح أرسطو (Aristotle) منذ ألفين وخمسمائة سنة شكل البنية الدرامية للمسرح الكلاسيكي وهي: **البداية**: وفيها يكون التعريف بالشخصيات وسماتها، وطرح بداية المشكلة والأحداث، ثم **الوسط**: حيث تتشابك الأحداث ويتشكل الصراع ثم يتأزم حتى يصل الذروة، وبعدها **النهاية**: وفيها انفراج الأزمة والحل، كما هو ممثل في الشكل الآتي:



الخط البياني للبنية الدرامية الكلاسيكية

وفي البناء الدرامي للمسرحيات التعليمية ينبغي تجنب التعقيد وتشابك الأحداث بما يعلو على مستوى المتعلمين كما يلزم مراعاة قدرتهم على التتبع والتذكر والفهم والاستيعاب، والربط بين الأحداث المختلفة والمشاهد المتسلسلة.

٢- الحدث المسرحي:

وحدة الحدث المسرحي من ضروريات الكتابة المسرحية، وكل عناصر النص تصب في خدمته وتدفع إلى توتره، ويجب على الكاتب تأكيد هذا الحدث الذي يتصاعد مع مرور الوقت عبر سلسلة من الأفعال والأزمات الصغيرة التي تتمركز في الذروة. يتنامى

الحدث انطلاقاً من خلال الفكرة أو التيمة المحورية للنص المسرح. «فعندما نحاول مسرحية مادة تعليمية يجب الاهتمام بشكل أساسي بالفكرة والتيمة التعليمية التي نحاول من خلال فن العرض المسرحي تبسيطه وشرحه»^(١) (حسين، ٢٠٠٥). لذلك يجب على المدرس التركيز على توضيح الفكرة، وتوفير المادة العلمية الكافية لبناء هذه الفكرة التعليمية، مستعيناً بالمنهاج الدراسي، أو متوسعاً في مصادر إغناء الفكرة ليسمح للمدرس (الكاتب) بحرية أكثر في الاختيار والإبداع. أما الموضوع فيجب أن يكون معادلاً للفكرة، شارحاً لها بشكل غير مباشر، وأن تكون عناصره مناسبة للمادة والفكرة، وأن يكون في حدود الواقع والمنطق المناسب لقدرات المتعلم العقلية والإدراكية، وأن يكون من السهل إعدادة درامياً، بقدر إمكانات المدرس، كما يجب أن يكون سهل التنفيذ بما يناسب تجهيزات المؤسسة التعليمية وما هو متوفر في فضاء الفصل.

٣- الشخصية:

وهي العماد الرئيس للنص والأحداث وجميع العناصر الأخرى، فيجب أن تكون الشخصية واضحة للقارئ من حيث وضعها الطبقي، البيئي، والاقتصادي، والعلمي، وهواياتها، ومهنتها، ودينها، ومزاجها، وطباعها، وعلاقاتها، بالإضافة إلى وضعها المادي أي الجنس، والسن، والطول، والوزن والمظهر العام والسحنة،... إلخ، ويمكن أن تكون الشخصية معنوية وليست مادية كأن تكون فكرة أو قيمة أخلاقية، أو عنصراً من عناصر مادة معرفية أو ظاهرة علمية أو لغوية في حالة مسرحيتها التعليمية؛ لأنها تشكل العناصر الدرامية التي تحمل الأفكار الواردة في الموضوع ويجب أن تكون هذه الشخصية ممثلة لهذه الأفكار الواردة في الموضوع بشكل جيد.

٤- الزمان والمكان:

على الكاتب أن يحدد زمن العرض وزمن الأحداث ومكانهما بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة، ونقصد بزمن العرض، عدد الدقائق التي يستغرقها العرض بحيث

(١) كمال الدين حسين، (٢٠٠٥)، المسرح التعليمي، المصطلح والتطبيق، مرجع مذکور، ص: ١٢٤.

تأتي متناسبة مع احتياج الحدث والفكرة. أما زمن الأحداث فهو ما يشير إليه النص سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، مما يمكن المشاهد من إدراك زمن الأحداث وعصرها حتى يضعها في سياقها الحقيقي ويتلمس من خلالها العبرة. وفي حالة مسرحية المادة التعليمية يراعى زمن الحصة الدراسية كما هو مقرر في المناهج الدراسية، وتراعى الخصوصيات والإمكانات التي يتوفر عليها فضاء الفصل الدراسي.

٥- الصراع:

قد يكون الصراع بين الإنسان ونفسه، أو بين الإنسان والمجتمع، أو بين النوازع البشرية كالخير والشر، أو العواطف كالحب والأمومة والواجب والوفاء... إلخ. وبدون الصراع يفقد النص المسرحي قيمته الفنية المسرحية ويتحول إلى مقال أو مجرد سرد لا ضرورة له. والصراع لابد أن يكون متكافئاً بين أقطابه فمثلاً الصراع بين الخير والشر الذي ينبغي أن يكون على مستوى متساو من القوة وإلا انتفى وضاع. وفي حالة المادة أو الظاهرة التعليمية، يكون الصراع بين القيم، أو الأفكار، أو الظواهر العلمية، أو اللغوية مع مراعاة التدرج البيداغوجي في بناء هذه العناصر مع التركيز على القيم التربوية والأخلاقية إلى جانب ضبط المعارف والمفاهيم وفهمها.

٦- الحوار:

إن العمود الفقري لأي مسرحية هو الحوار وهو الألفاظ والجمل والعبارات التي تحمل الأفكار وتدور على ألسنة الشخصيات، وهو اللغة المسموعة المستخدمة عن طريق الشخصيات لتوصيل أفكارها إلى الآخرين. ويصاغ الحوار في عمومته حسب نوعية المتلقي ومستواه التعليمي، كما يجب أن يكون الحوار درامياً (ينبني على الصراع) ويخدم الحدث والشخصية والفكرة متضمناً عناصر الإيجاء الانفعالي والتعبير بالحركات الدرامية وأن يكون ملائماً لثقافة الشخصية، وطبقتها ودينها ومعبراً قدر الإمكان عن مزاجها، وبيئتها... إلخ. كما يجب أن يحافظ على المبادئ والقيم التربوية ويراعي التدرج المنهجي لبناء المعارف والمفاهيم.

يجب أن تكون لغة الحوار في المسرحية التعليمية بسيطة وسهلة وذلك بحكم أن المتعلمين يميلون إلى الجمل القصيرة ذات التركيب البسيط السهل البعيد عن التعقيد، فلغة المسرحية يجب أن تكون واقعية. فتتكلم كل شخصية في المسرحية بما يناسب طبيعتها، ومن هنا فالكتاب (المدرسون) مدعوون إلى كتابة المسرحيات التعليمية بلغة فصيحة ميسرة تحبب المتعلمين في الدروس وتدريبهم على توظيف مكتسباتهم اللغوية والمعرفية والقيمية في وسطهم المدرسي وفي حياتهم اليومية.

إن المسرح التعليمي يعدّ عدة مجد ذاته، ومختبراً حياً للتنشيط التربوي وهو كذلك من الأجناس الأدبية التي تنبني على الحوار والحركة بمختلف مظهراتها (الحركات الجسدية، الحركة الزمنية، الحركة المكانية...)، كما أن المسرح ينبني على عنصر الحوار كوجود نصي، وبصيغة استعارية الحوار هو جسد المسرح، فإذا كان السرد هو جسد الرواية، فإن الحوار هو السمة التمييزية والمهيمنة في المسرح.

إن المسرح التعليمي يمكن المدرس من التنويع والتجديد في الدعامات والاختيارات التربوية التي يعتمد عليها، وإذا عدنا إلى عنصر الحوار فإننا نجد أنه أسس التواصل البيداغوجي، فلا وجود لدرس بمعزل عن الحوار مع اختلاف في التوجهات والمقاربات المعتمدة، فالدرس التقليدي كان يعتمد على الحوار الاختباري الذي يبني فيه المدرس درسه انطلاقاً مجموعة من الأسئلة التي يبني عليها الدرس، اعتماداً على تقنية سؤال-جواب، فهذا الاتجاه التقليدي كان يركز على تلقين المعرفة أكثر من تركيزه على بنائها وتحليلها، أما الدرس الحديث فإنه يعتمد على الحوار المفتوح والتفاعلي الذي يستثير ملكة التفكير النقدي والإبداعي وينمي كفاية التواصل عند المتعلم.

وبهذا، يمكن القول إن مدخل المسرح في تدريس الظواهر اللغوية والتعليمية يمكن المدرس من التنويع والتجديد في الدعامات والاختيارات التربوية التي يعتمد عليها، بل يمكن الذهاب أبعد من هذا بالقول إن المسرح هو مختبر حي لتفعيل مختلف إستراتيجيات التعليم الحديثة بتبني تقنيات التنشيط التربوي، فهي تحتاج بالضرورة إلى المسرح وعاء

ومدخلا إجرائيا لتجريب إمكاناتها وحدودها؛ ولذلك يبقى مجال البحث مقتصرًا على سبل تأسيس وتأصيل تعليمية المسرح في المناهج التربوية وجعلها مدخلا أساسيا من مداخل التدريس في المنهاج التربوي الرسمي له منهجيته الخاصة، وخطواته وطرائقه، وليس تحديده في كونه نشاطا من الأنشطة الموازية فقط، يركز على البعد الإمتاعي القيمي، فباعتباره مدخلا تعليميا قائما بحد ذاته، نضيف إليه البعد التعليمي التعليمي، للبعد الإمتاعي، الذي يميزه بالأساس، وهذا سيكون له أثر واضح في تنوع طرائق التدريس وتجديدها مما سيساهم في تنمية حافزية التعلم وتطور الكفايات اللغوية والمعرفية والتواصلية والقيمية... إلخ لدى المتعلمين.

المطلب الأول تخطيط المسرحية التعليمية:

تعرف أغلب المعاجم التربوية وكتب علوم التربية، التخطيط بكونه التفكير، والتدبير، والتقرير سلفا بما يجب عمله لتحقيق أهداف معينة، وهو عملية تسبق التنفيذ.

وانطلاقا من هذا المفهوم فإنه لا يمكن مواجهة وضعيات التدريس إلا بوضع تخطيط محدد لمختلف الأنشطة التربوية المقررة، وتحديد الإستراتيجيات اللازمة لتنفيذه تفاديا للارتجالية وتحقيقا لمبدأ العلمية والموضوعية في التخطيط للفعل التعليمي.

والتخطيط لمسرحية الدروس المقررة في المناهج الدراسية لا يشذ عن هذه المبادئ، فنجاح المسرحية يعتمد بشكل كبير على دقة التخطيط المسبق لها؛ إذ يحدد المدرس الأهداف التعليمية والفنية أو الدرامية المرتبطة بها؛ وهو الشيء الذي يضمن له الاستخدام الأمثل للموارد والإستراتيجيات وتوزيع الأدوار؛ ويجنبه اتخاذ قرارات اعتباطية؛ مما سيساعده على تدبير الوقت والاقتصاد في الجهد؛ ومن ثم يوفر الأمن النفسي له وللمتعلمات والمتعلمين على حد سواء قبل العرض النهائي للمسرحية.

أ- شروط تأليف النص المسرحي في الدرس اللغوي:

اختيار النص المسرحي التعليمي ليس اعتباطياً أو نشاطاً سهلاً، بل ينبغي أن يكون وفق معايير تربوية، وعلمية وفنية درامية؛ إذ ينبغي الالتزام بالأهداف العامة والخاصة للدروس المبرمجة في المقررات الدراسية، في مرحلة اختيار الدرس اللغوي وكتابة السيناريو المسرحي، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار ملاءمته للمرحلة التعليمية التي يقدم فيها شكلاً ومضموناً، وأن يتناسب الأسلوب والمضمون مع القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين، باستخدام لغة بسيطة تثري الملكة اللغوية لديهم، وتتدرج في التعمق حسب مراحلهم العمرية والدراسية، فضلاً عن المحافظة على الموضوع كي لا يتشتت ذهنهم في العرض المسرحي، كذلك لا بد من اختيار الدروس اللغوية التي تلائمها المسرحية في منهاج اللغة العربية. كما يجب الحفاظ على البنية الدرامية للمسرحية لتحقيق الغايتين التعليمية والفنية معاً.

ب- مراحل الإنتاج والعرض المسرحي للدروس اللغوية:

خطوات التخطيط للمسرحية التعليمية ومراحلها:

وضع سافيتيل وشامتيل (Safetel, Shamtel) تسع خطوات لمسرحية الدروس في المناهج الدراسية، وهي على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تهيئة المجموعة من خلال:

- تقديم المشكلة (موضوع الدرس) وتعريف المتعلمين بها.
- تفسير قضية المشكلة واستقصاء القضايا المتعلقة بها.
- توضيح عملية تمثيل الأدوار.

الخطوة الثانية: اختيار المشاركين من خلال:

- تحليل الأدوار ووضعها وتحديد صفات ممثلي الأدوار.
- اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم.

الخطوة الثالثة: تهيئة المسرح أو فضاء العرض من خلال:

- ترتيب فضاء العرض (الفصل) واختيار الديكور، وأدوات العرض، وتحديد خط سير العرض.
- إعادة توضيح الأدوار وفق التقسيم الطبوغرافي للفضاء وتحديد تحركات الممثلين فيه.
- الدخول في الموقف المشكل.

الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين من خلال:

- تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها لتوجيه المتعلمين إلى صلب الموضوع.
- تعيين مهام الملاحظة والملاحظين لتنشيط جميع المتعلمين.

الخطوة الخامسة: التمثيل؛ وذلك من خلال:

- بدء تمثيل الأدوار.
- الاستمرار في تمثيل الأدوار.
- قطع تمثيل الأدوار للشرح والتعديل، أو لإعادة التمثيل.

الخطوة السادسة: المناقشة والتقييم؛ وذلك من خلال:

- مراجعة عملية تنفيذ الأدوار من حيث الأحداث، والمواقع، والواقعية.
- مناقشة القضية الرئيسة في المسرحية.
- تطوير التمثيل اللاحق.

الخطوة السابعة: إعادة التمثيل من خلال:

- تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات.
- اقتراح خطوات لاحقة أو تعديلات جديدة.

الخطوة الثامنة: المناقشة والتقييم النهائي:

— يدفع المدرس النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان المتعلمون يظنون أن النهاية واقعية ومناسبة.

الخطوة التاسعة: المشاركة في الخبرات:

— ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية، والمشكلات الجارية والتوصل إلى التعميمات.
— الوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يُتوصل إليها.^(١) (الجلاد، ٢٠٠٧).

قبل موعد الحصة المقرر في المنهاج الدراسي، ونظراً للخصوصية الفنية والتربوية للمسرح التعليمي، يجب على المدرس الحرص على التخطيط المحكم للعناصر الآتية ضماناً للسير العادي للمسرحية في الحصة المقررة لها وتفادياً لأية أخطاء تعليمية، وفنية، ولوجيستكية أو لغوية:

مرحلة ما قبل كتابة المسرحية:

هي المرحلة التي يحاول فيها المدرس الإلمام بموضوع المسرحية التعليمية بصفة عامة، أو بالظاهرة اللغوية المراد مسرحتها على وجه الخصوص، وذلك بالتعرف على أهم جوانبها، وتحديد مفاهيمها، وأحكامها، وأقسامها، وحالاتها الصرفية، والإعرابية، والإملائية... إلخ، وجمع الموارد المعرفية الخاصة بها من مختلف المصادر والمراجع اللغوية، لضبط موضوع القاعدة والتعمق في مفاهيمه وتمفصلاته، قبل كتابة المتن المسرحي المناسب لها، ضماناً للفهم الصحيح والمتعمق لجميع قواعد الظاهرة اللغوية، ونقلها مسرحياً إلى المتعلمين بطريقة تناسب قدراتهم العقلية، النفسية، والحسحركية... إلخ، وتثريدافعيتهم للتعلم، والأهم تثيراهتمامهم، وتحفزهم لتوظيفها في تواصلهم الشفهي واستثمارها في إنتاجهم الكتابي لتجاوز التعثرات التي يعانون منها

(١) ماجد زكي، الجلاد، (٢٠٠٧)، تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتيجيات تدريس القيم، عمان، الأردن، دار المسيرة، ط ٢، ص: ١٥٣

في درس اللغة، والمهم أن يركز المدرس في هذه المرحلة على استحضار جميع متغيرات العملية التعليمية التعليمية في تخطيطه، وذلك بالاطلاع على المصادر والمراجع اللغوية والدراسات والنظريات التربوية والاتجاهات التعليمية الحديثة، وكل ما من شأنه أن يساعد على تحقيق الهدف العام والأهداف الخاصة بالدرس اللغوي، وتحقيق التعلم والمتعة معاً لدى المتعلمين، مركزاً على ترسيخ الأبعاد القيمية وعلى التنشئة التربوية والثقافية والعلمية والأهم بناء الكفاية اللغوية السليمة والفصيحة للمتعلمين المثبتة في المنهاج الدراسي، في قالب فني ممتع يحققه المسرح.

مرحلة كتابة النص المسرحي:

تأتي مرحلة كتابة النص المسرحي بحيث يلتزم المدرس بخصوصيات الكتابة المسرحية التي سبق ذكرها في محور عناصر المسرحية التعليمية، بكتابة سيناريو مسرحي لدرس لغوي يلتزم من خلاله بالأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي المؤطر لهذا المكون، ومراعاة مستوى المتعلمين، وخصوصيات الدرس والمادة الدراسية.

وهو في هذه المرحلة ينتقل من كونه وسيطاً أو مساهماً فقط في نقل المعرفة الأكاديمية، اللغوية النحوية والصرفية والبلاغية... إلخ، المثبتة في المصادر والمراجع الأكاديمية إلى معرفة مدرسية، وإلى كونه مبدعاً ومخرجاً يعيد إنتاج المعرفة الأكاديمية والمدرسية معاً بشكل مسرحي؛ لذا يمكن القول بأنه في هذه المرحلة تنتقل من نقل المعرفة الأكاديمية إلى معرفة مدرسية، إلى الإخراج التعليمي والمسرحي الفني. وهذه العملية لها أثر كبير في استيعاب المتعلمين للدروس وبنائها، فهي مرحلة ثانية تبسط المعرفة الأكاديمية وتمنحها بعداً عملياً واقعياً هو البعد التواصل، فانطلاقاً من مسرحية الدروس اللغوية المتسمة بالتجريد تُشغل حواس المتعلمين (سمعية، بصرية، حسية حركية... إلخ)، فتتحول القاعدة من شكلها المجرد لتصبح محسوسة ومجسدة في شخصيات وفضاءات، ويُعبّر عنها لغوياً وبحركات جسدية، تساهم في جعل المتعلمين يستوعبون الدروس بشكل أكبر، ويتفاعلون معها عقلياً، وعاطفياً وحسحركياً.

مرحلة ما قبل العرض المسرحي:

يجب التخطيط للعناصر الآتية قبل مرحلة العرض النهائي للمسرحية لتقويم كل مرحلة على حدة، وتفادي الأخطاء في حصة العرض المسرحي المباشر للدرس اللغوي:

— أولاً: تحديد الدرس اللغوي أو الظاهرة اللغوية المراد مسرحتها: إذ يحدد المدرس الدرس، أو الدروس التي يمكن أن تدرس بتوظيف تقنية المسرحية، أو التي يخلص إلى أنها المدخل الأمثل لتدريسها.

— ثانياً: القراءة المتعمقة والمتأنية لموضوع الدرس: بعد تحديد الظاهرة اللغوية المراد مسرحتها (نحو، صرف، بلاغة...) وكتابة مسرحية تحيط بجميع عناصرها ومكوناتها (التعريف، الأقسام، الأحكام...)، يقرأ المدرس النص المسرحي «قراءة نموذجية تعبيرية» وذلك بهدف:

- تحديد الأهداف الأساسية لموضوع الدرس .
- تحديد الظاهرة اللغوية المتضمنة في الدرس المسرح والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتضمنها
- تحديد مواطن السهولة والصعوبة في موضوع الدرس .
- تحديد بداية أحداث الدرس المسرح بحيث يتناسب الوقت المخصص لحصة الدرس اللغوي مع الزمن المخصص لعرض المسرحية .

— ثالثاً: تحديد الأهداف: تصاغ على ضوء التوجيهات التربوية للمادة، ومدخل القيم في المنهاج الدراسي، وقدرات وميول المتعلمين، ويجب أن تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المزمع بناؤها لدى المتعلمين، كما يجب أن تشمل الأهداف على المهارات المتعلقة بالنشاط التمثيلي مثل التواصل الجسدي بالحركات والإيماءات، ومهارات تنظيم الفصل الدراسي أو المسرح، وإعداد وتنسيق الديكور، ومهارة الرسم والتلوين والتمثيل والقيادة والتحكم في الإضاءة وإدارة المسرح ... وغيرها من المهارات.

— رابعاً: تحديد المعينات الديدكتيكية والأنشطة المناسبة للدرس المسرحي: تُحدّد الأدوات والوسائل التعليمية الملائمة لأهداف الدرس اللغوي المسرحي بوقت كاف، وتُحدّد الأنشطة التعليمية المناسبة التي سيقوم بها المتعلمون قبل العرض وأثناءه، وبعد نهايته، وهذه الوسائل والأنشطة تكمن بدرجة أساس في تهيئة فضاء العرض (الفصل الدراسي)، والتأكد من الصوتيات والإضاءة والمؤثرات الأخرى، وتجهيز الأدوات، والأزياء المطلوبة، والديكورات.

— خامساً: شرح فكرة مسرحية الدرس اللغوي:

يحدد المدرس المهام التي سيقوم بها المتعلمون، ويوزع المهام والأدوار عليهم كأفراد ومجموعات: (مجموعة الممثلين، ومجموعة الملاحظين والمقومين، مجموعة المتلقين أو الجمهور، مجموعة المكلفين بالديكور وفضاء العرض... إلخ)، كما يُتَّفَق على سيناريو الدرس المسرحي؛ إذ ينتقي المدرس عدداً من المتعلمين ويوزع عليهم نسخاً مصورة من مسرحية الدرس اللغوي المنشود، ويقوم بتوزيع الأدوار على المشاركين لحفظها والتدرب عليها في مدة زمنية كافية، مراعيًا في ذلك منطق التدرج في بناء الظاهرة اللغوية (تمهيد، تعرف الظاهرة، تحديد أقسامها وذكر أحكامها، استنتاج، تقويم وتطبيق...).

— سادساً: التخطيط لحصة إخراج المسرحية وعرضها، على أن يعقب كل مشهد مناقشة لما يتضمنه من أهداف وأفكار وقواعد، وكذا الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون.

— سابعاً: مناقشة العلاقة بين المواقف الممثلة والحياة الواقعية للمتعلمين وما اكتسبوه من مهارات في التواصل، واللغة، والتنظيم، والتخطيط.

— ثامناً: توقع التقويم النهائي لما تحقق من أهداف الدرس اللغوي المسرحي، وتحديد جوانب القصور والصعوبات التي واجهت المتعلمين في التطبيق لكي تُتجاوز في التخطيطات والعروض اللاحقة.

المطلب الثاني: تدبير المسرحية التعليمية

التدبير هو مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس لتسهيل قيادة المتعلم في مسيرة تجربة التعلم، بوصفه مركزاً للعملية التعليمية التعليمية، ويؤمن بمبدأ توجيه المتعلم وصقل قدراته في بناء التعلّيمات الذاتية وتحفيزه على التعلم الذاتي إضافة إلى التعلم المدرسي؛ لهذا يحتل التدبير أهمية مركزية ضمن الكفايات التي يكتسبها المدرس وينبغي أن ينميها في مساره التكويني والمهني؛ لأنها الكفاية الأساسية التي تجسد كل الكفايات الأخرى وبالأخص التخطيط والتقويم وتستنيرها. فأن يكون المدرس مبدعاً ومحترفاً معناه أن يكون مدبراً كفواً لكل العناصر التي تدخل في العملية التعليمية التعليمية بدءاً بتدبير التعلّيمات بأبعادها ووضعياتها، وتدبير خصوصيات المتعلمين وتواصلهم واحتياجاتهم المختلفة، مروراً بتدبير زمان ومكان التعلم، وصولاً إلى تدبير الوضعيات التقويمية للفعل التعليمي التعليمي وأنشطة الدعم والمعالجة.

يدخل التدبير في مجال الفعل والإنجاز والأداء الذي تتأسس عليه المقاربة المسرحية؛ لذلك ينتقل فعل التدبير من الإنجاز التطبيقي للمراحل والتوصيات المثبتة في المنهاج الدراسي للمادة، إلى فعل تنشيطي يتداخل فيه البعد التعليمي، مع الإبداعي الدرامي؛ إذ يحول المدرس الفصل وجماعة الفصل إلى محترف أدبي وورشة فنية مفتوحة للمتعلمين ليلبدعوا ويتفاعلوا بحرية أكبر في فضاء الفصل، ويتواصلوا مع حواسهم ومع أقرانهم، ويضمن لهم التحرك في فضاءات الفصل الحقيقية والمتخيلة بمرونة أكثر، مما سيسهم في تفجير طاقاتهم الإبداعية، وصقل مواهبهم، والأهم تنمية معجمهم اللغوي، وتنقيحه، ليضمن لهم تواصلًا فعالاً وتفاعلاً إيجابياً مع أنفسهم ومع العالم الواسع. كما أن التدبير المسرحي يساهم في إحياء المادة العلمية النظرية وتجسيدها في صورة مسرحية تعتمد «شخصيات تنبض بالحياة والحركة لتخرج من جمود الحروف المكتوبة على صفحات الكتب» (فاطمة يوسف، ٢٠٠٧) ^(١).

(١) فاطمة، يوسف، (٢٠٠٧)، مسرح المناهج، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى، ص ١٥

أ- شروط التدبير المسرحي:

- تراعى في التدبير للنص المسرحي مجموعة من الشروط المهمة:
- مراعاة الشروط التربوية (الأقسام الحضرية، الأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة...)
 - مراعاة خصوصيات المتعلمين النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
 - مراعاة الفوارق الفردية للمتعلمين.
 - مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والعدة الإدارية للمؤسسة التربوية.
 - الانطلاق من بيئة المتعلمين ومحيطهم النفسي والاجتماعي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي...
 - احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية.
 - الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية، وتكييفها مع ما يناسب فن المسرح.
 - تمثل فلسفة التربية التي تنتهجها الدولة، والانفتاح على التجارب التربوية العالمية.
 - العمل على تحقيق الجودة كما وكيفا، والتركيز على البعد التواصلي التفاعلي.
 - ربط مخرجات التدبير المسرحي بمدخلاته الرئيسية.

ب- خطوات العرض المسرحي للدرس اللغوي:

أولاً: إعداد فضاء العرض الذي سيجري فيه التمثيل بما يتناسب وطبيعة الموقف التمثيلي، مع مراعاة استغلال وتوظيف الأشياء الموجودة داخل الفصل الدراسي أثناء عملية التمثيل، وتجربة الديكور والإضاءة، واللباس حسب الإمكانيات المتوفرة.

ثانياً: مرحلة التحضير والتدريب: ينبغي على المدرس في البداية القيام بتهيئة المتعلمين نفسياً ووجدانياً وحسحركياً بتدريبهم على أداء بعض الأنشطة التمثيلية البسيطة متمثلة في حركات تجسدية للمشاعر المختلفة (فرح، حزن، غضب...)، وتمارينهم على تحريك أجسادهم بوضعية مختلفة داخل فضاء الفصل، وذلك بمحاكاة

غيرهم والتعبير عن مشاعرهم بالحركات والإشارات، لتهيئتهم لعملية التمثيل الفعلي للمسرحية التعليمية.

ثالثاً: عرض موضوع الدرس وتوزيع الأدوار على المتعلمين فعلياً، كما يوزع كل دور من الأدوار الأساسية على متعلم بديل، بالإضافة إلى المتعلم الأساسي لكي يحل محله في أي وقت، أو لمواجهة ظروف غياب بعض المتعلمين، استباقاً للحالات الطارئة، وتفادياً للتعثرات أو المفاجآت في مرحلة العرض النهائي.

رابعاً: مرحلة العرض التجريبي:

— قراءة المتن المسرحي: إذ يوجه المدرس المتعلمين لقراءة نص المسرحية قراءة مسرحية تكون على شكل حوار تفاعلي انفعالي بين المشاركين، وليس بطريقة تظهر أن القارئ يقرأ من كتاب.

— توجيه المتعلمين وتنظيم تدخلاتهم: بإعطاء إرشادات مناسبة للمشاركين والملاحظين والمقومين، حتى لا تحدث فوضى وتشويش يؤثر في سير عملية التمثيل وفي درجة سماع الملاحظين والمقومين لعبارات الحوار، مع ضرورة توظيف المدرس للغة مفهومة في توجيه المتعلمين في العرض التمهيدي واستخدام الجمل البسيطة، مع تجنب استخدام الكلمات صعبة النطق والفهم، ليستوعب المتعلمون أدوارهم، مع مراعاة تنبيههم إلى أنه سيناقش محتوى العرض وتقويمه، حتى يأخذوا النشاط الدرامي مأخذ الجد وينتبهوا لجميع تفاصيله ويتفاعلوا في جميع مراحله.

— إنجاز عرض أولي تدريبي: لتثبيت المعلومات وتوضيحها لدى المتعلمين وتطوير الوعي الذاتي بأدوارهم وتنمية مهاراتهم الشخصية في العرض والتمثيل، ليفهموا نص المسرحية، ويحفظوه، ويستوعبوه، تمهيداً للعرض النهائي.

— تعزيز مجهود المتعلمين وتقويمه في العرض الأولي، وتشجيعهم قبل العرض النهائي.

خامساً: العرض النهائي للنص المسرح.

سادساً: المناقشة والتقييم.

المطلب الثالث: تقويم المسرحية التعليمية:

تعتمد إستراتيجية التقويم بمفهومها الكلاسيكي على تقدير القيمة الكمية الكلية لنظام تكوين أولدرس، وتهدف إلى التعرف على مستوى حفظ المتعلمين واستظهارهم للمعلومات والحقائق المتضمنة في المقررات؛ ومن ثم يصبح دور المعلم إعدادهم للإجابة عن الامتحان. لكن هذا المفهوم تطور وتغير بتغير السياق التعليمي التعليمي والاحتياجات التربوية والإنسانية من النظام التعليمي، فتجاوز المفهوم الكمي المقتصر على النقطة والدرجة ليشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، ليرتبط في ظل المتطلبات الجديدة والتحديات الموضوعية والواقعية والدولية، على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية، بمفهوم جديد هو التقويم الإبداعي وهو التقويم الأقرب والأنسب لمسرحية المناهج التعليمية، الذي ينبني في تصورات على ثقافة الورشات الفنية والمحترفات الأدبية التي تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، ويقوم على الإبداع والاكتشاف والخلق بعد المرور الضروري من مرحلة التقليد والمحاكاة والحفظ والتدريب، ويركز على تنمية الوعي الإبداعي الإنساني لدى المتعلم، قبل أن ينمي معارفه أو تعلماته، مع تركيزه على إخضاع الإيقاع المدرسي لمتطلبات التنشيط والعرض المسرحي التربوي وشروطه الإيجابية، لا على تصريف مكونات المناهج الدراسية وتقويمها بطريقة كمية قيمة.

تحدد أساليب تقويم الدرس اللغوي المسرح بمراعاة الأسس الآتية:

- الربط بين أساليب التقويم وبين أهداف الدرس المسرح.
- تقويم الأداء: الاهتمام بأساليب التقويم التي تعتمد على الأداء التمثيلي، هذا بالإضافة إلى أساليب التقويم التي تعتمد على الأسئلة التحريرية والشفوية.

● **التنوع في أسئلة التقويم الأدائي بحيث يمكن أن تشتمل على الأسئلة الآتية :**

١- أسئلة لقياس قدرة المتعلم على التعبير بطريقة درامية جيدة.

٢- أسئلة البطاقات الورقية المتنوعة.

٣- أسئلة المواقف.

٤- أسئلة الإجابات المفتوحة.

٥- أسئلة من أنا، وأين أكون ؟ وماذا أفعل ؟

كما يراعى في عملية التقويم التدرج في بناء الدرس اللغوي المسرح وفق العمليات الآتية:

تقويم تشخيصي: يقوم به المدرس قبل بناء الظاهرة اللغوية الجديدة، بالتهيؤ النفسي الوجداني، والمعرفي، والحسحركي المناسب للمتعلم، لإعدادده لاستقبال الظاهرة اللغوية الجديدة مسرحياً واستيعابها كما استوعب التي كانت قبلها.

تقويم تكويني: يواكب كل مراحل الدرس المسرح من تخطيطه ومرحلة التدريبات والعرض التجريبي؛ حيث تسير عملية التقويم بصورة متتابعة وموازية لجميع خطوات المدخل الدرامي على المستويين النظري والتطبيقي.

تقويم إجمالي: في نهاية العرض يقوم الأداء المسرحي للمتعلمين، ثم يطلب المدرس منهم استخلاص القاعدة اللغوية المسرحية، ثم تثبت في السبورة وتعرض أمام المتعلمين للتثبيت وتأكيد المكتسبات، ثم يكلفهم بتطبيقات شفوية وكتابتية منزلية مناسبة، يتابعها في الحصة المقبلة للتأكد من استيعاب المتعلمين للدرس اللغوي المسرح استيعاباً نظرياً وتطبيقياً وأدائياً.

كما يركز المدرس في تقويمه النهائي على ما يأتي:

- مناقشة المتعلمين فيما قاموا بتمثيله ومشاهدته عقب كل موقف تمثيلي.
- مشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلمين في المناقشة.

- ارتباط الأسئلة بما قدم من مواقف تمثيلية.
- إتاحة الوقت الكافي للمتعلم لكي يفكر في السؤال قبل الإجابة عنه.
- مدح المتعلم وتشجيعه وتعزيزه عندما يجيب إجابة صحيحة.

المطلب الرابع:

الدرس اللغوي من التخطيط إلى السيناريو المسرحي:

ليس التخطيط الجيد للدروس مجرد إعداد بطاقة نمطية أو نموذجية يعدها المدرس أو ينقلها وفق نموذج قار ومتكرر، بل هو عمل ونشاط يداغوجي على قدر كبير من الأهمية والخطورة في الآن نفسه؛ لأنه يتشكل من سيروية أنشطة تنطلق قبل إنجاز الدرس وأثناءه وبعد الانتهاء منه؛ لذلك ينبغي أن يمنح التخطيط الامتياز والأولوية للتعليم وليس للتعليم، أي أن يباشر المتعلم تعلمه الشخصي بواسطة سيروية تعلم انطلاقاً من أنشطة، أو مشروع، أو عمل مجموعات، أو لعب أدوار محكمة تتضمن التدخلات التعليمية الملائمة وتتنبأ بالمشاكل التي يمكن أن تعترض المتعلم.

لذلك يمكن اقتراح السيناريو المسرحي معيناً للمدرس يصف من خلاله مختلف التدخلات الواردة في هذا السيناريو وهي: /سيروية الدرس (تقسيم الأدوار، /شرح/ اقتراح/ إنصات، تنشيط/ تدخل، تصوير، إضاءة، أدوات تفاعل، تقويم...)، ويعدلها أو ينقحها بما يناسب متغيرات الفصل واحتياجات المتعلمين. وبهذا يبدو السيناريو المسرحي أكثر اتساعاً وليونة وشمولية من بطاقة تحضير الدرس؛ لأنه يقدم تصوراً لكل مراحل العملية التربوية (قبل الدرس وأثناءه وبعده)، انطلاقاً من التخطيط للفئة المستهدفة، والكفايات المراد تطويرها، والأهداف المتوخاة، ومراحل الإنجاز، وعدة الإنجاز، والموارد المعتمدة، والديكور والملابس، وتقنيات التنشيط، والمتدخلون، والزمن، والمكان، وعدة التقويم، والمنتج المنتظر)، هدفه تدبير النشاط التعليمي التعليمي من ألفه إلى يائه بشكل مسرحي يحترم الأهداف التربوية وتدرج المراحل المنهجية لبناء الدرس في قالب درامي .

تصميم السيناريو المسرحي لمسرحيات الدرس اللغوي:

١- لوحة القيادة أوقبعة السيناريو: تتضمن العناصر الآتية:

- أ- معلومات توجيهية في قبعة السيناريو تضم العناصر الآتية:
 - المكون: تحديد المكون المراد مسرحته (نحو، صرف، إملاء، بلاغة...)
 - الموضوع: عنوان المسرحية متضمناً الظاهرة اللغوية المسرحية.
 - الفئة المستهدفة: المسلك التعليمي المستهدف والسنة (سلك التعليم الابتدائي، الثانوي الإعدادي..)
 - الحصص: حصص العرض والتدبير.
 - المكان: المكان كما هو مقدم في المسرحية.
 - تلخيص متن المسرحية: تكثيف مضمونها وتحديد أهم أحداثها.
- ب- الأهداف التعليمية من المسرحية:
 - نركز فيها على تحديد احتياجات الفئة المستهدفة، ومستواها العلمي، والعمرى، والقدرات المستهدفة لتنميتها وتطويرها.
- ت- تحديد السياق الذي ستوظف فيه المسرحية، هل سيكون معالجا لمفهوم معين في محتوى منهاج اللغة العربية، أو سيكون مكملًا أو تقويماً، أو لعلاج تعثرات المتعلمين المرصودة من خلال الحصص المنجزة.
- ث- تحديد مخرجات التعلم المقصودة: هل هي لتعزيز مخرجات التعلم الذهنية (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، أو لتطوير اتجاهات واكتساب قيم، أو لتغذية الدافعية للمزيد من المعرفة والتعلم، أو لإكساب مهارات نفسحركية لتنفيذ عملية ما، أو لمعالجة تعثرات لغوية.

٢- هيكل السيناريو المسرحي للمسرحية اللغوية:

بعد تحديد هذه العناصر التوجيهية وضبطها ينتقل المدرس لبناء الهيكل الخاصة بالسيناريو المسرحي للدرس اللغوي على الشكل الآتي:

السيناريو المسرحي		
عنوان المسرحية		
المكون	تحديد المكون المراد مسرحته (نحو، صرف، بلاغة...)	
الموضوع	عنوان المسرحية متضمناً للظاهرة اللغوية المسرحية.	
الفئة المستهدفة	المسلك التعليمي المستهدف والسنة.	
الحصة	حصة العرض والتدبير.	
المكان	المكان كما هو مقدم في المسرحية	
الزمن	زمن المسرحية.	
الشخصيات	تحديد الشخصيات المتدخلة في المسرحية حسب الظاهرة اللغوية.	
الأهداف التعليمية والدرامية	ترتبط صياغة الأهداف التعليمية بالدروس المثبتة في منهاج اللغة العربية وتتنوع بين أهداف معرفية ومهارات ومواقف تعليمية تعليمية، ويمكن صياغتها على الشكل الآتي: - تعرف المتعلمين على الظاهرة اللغوية. - تعريف الظاهرة اللغوية وحكمها. - تحديد أقسامها. - الوقوف عند المشكلة المتضمنة في الدرس ومحاولة إيجاد حلول لها. - تحبيب الدرس النحوي للمتعلمين من خلال تنويع طريقة تدريسه. - تشجيع الإبداعية. - تجاوز حالات الخجل والانطوائية. - خلق الفرجة.	
تحديد سياق المسرحية	أن تكون معالجة لمفهوم معين في محتوى منهاج اللغة العربية - أو مكملاً - أو تقويماً - أو لعلاج تعثرات المتعلمين المرصودة من خلال الحصص المنجزة.	
تحديد مخرجات التعليم المقصودة	لتعزيز مخرجات التعلم المعرفية - لتطوير اتجاهات واكتساب قيم - لإكساب مهارات نفسحركية لتنفيذ عملية ما...	

المدة الزمنية (د)	الخطوات والأنشطة الدرامية / الديدكتيكية	
٥٠ د	إعادة تنظيم القسم لترك مساحة التأكد من اشتغال الصوتيات والإضاءة والديكور والمؤثرات الأخرى	تهيئة المكان
٥٠ د	- قبل العرض يوضح المدرس أهداف المسرحية والمطلوب من المشاهدين إنجازه. - تهيئ المجموعة المتطوعة للتمثيل - التأكد من إعداد المسير لجميع احتياجات العرض - تكليف المقرر بتسجيل أهم محاور الدرس والملاحظات حول العرض. - تهيئ المجموعة المكلفة بالملاحظة والتقييم.	التحضير والتدريب
٥٠ د	- يكتب عنوان الدرس اللغوي المسرح على السبورة (العنوان): - يمهّد المدرس للمشهد المسرحي أو يكلف أحد المتعلمين للقيام بذلك.	خلال الحصة
تصوير المسرحية		
٢٥ د	تشخص المجموعة المختارة أدوار المسرحية أمام بقية المتعلمين.	مرحلة العرض والتشخيص
٥٠ د	- يعبر الممثلون عن شعورهم بعد تأدية الأدوار أمام بقية زملائهم، هذه الأدوار التي تحمل مواقف مختلفة وقيماً معينة، بعد ذلك يفتح باب النقاش على مستوى المجموعة الكبيرة حول الأداء والممارسات والمواقف المطروحة: - تقويم ذاتي: يسأل المدرس كل متعلم عن رأيه في أدائه ؟ - تقويم بالقرين: سؤال المتعلمين الملاحظين والمقومين عن رأيهم في أداء زملائهم. - قف المشاركون عند المشكلة المطروحة في القاعدة، ويوجههم المدرس لمعالجة تعثراتهم في فهمها. - ذكر القاعدة. - استخلاص العناصر المستفادة من الدرس. (ذكرها)	مرحلة ما بعد العرض

المدة الزمنية (٥٠ د)	الخطوات والأنشطة الدرامية / الديدكتيكية
نهاية الحصّة	
١٥	التلخيص والاستنتاج بعد انتهاء المتعلمين من أدوارهم تأتي الخطوات التالية: - يقوم المدرس بمحاورة المتعلمين حول قواعد الدرس المقدم من خلال أسئلة تقييمية مختلفة (ذكر نماذج أسئلة حسب الدرس) - يحتّم النقاش بتركيب مناسب لمحتوى الظاهرة اللغوية. - كتابة استنتاج عام للظاهرة اللغوية المعروضة. المتابعة والتقييم - يطلب المدرس من المتعلمين استخلاص القاعدة النحوية المسرحية، ثم تثبت في السبورة وتعرض أمام المتعلمين للتثبيت وتأكيد المكتسبات، ثم يكلف المدرس المتعلمين بتطبيقات شفوية ثم كتابية منزلية مناسبة، يتابعها في الحصّة المقبلة للتثبيت من اكتساب المتعلمين لتعلمات الدرس اللغوي المسرح (ذكر نموذج تطبيقي حسب الدرس)
	الوسائل: - ملابس وأدوات للتمثيل، وملحقات وديكور... - أوراق وأقلام (في حالة التحضير). - جهاز التسجيل السمعي - البصري لتوثيق المسرحية وعرضها للتقييم والمناقشة. منتجة الشريط المصور مع التركيز على أهم المشاهد. - تحويل المسرحية إلى رسوم كرتونية متحركة باستعمال تكنولوجيا التعليم عن طريق برامج وتطبيقات رقمية (سكراتش مثلاً)
	دور المدرس المنشط: - تهيئة المكان بالتأكد من الصوتيات والديكور واللوازم الملحقة. - توضيح المطلوب وخطواته ومدته الزمنية. - الحرص على ضمان الجدبة في التشخيص (الحفاظ على الهدوء، وضمان الاحترام..) - الحرص على تشجيع الممثلين وتعزيزهم - ملاحظة سلوك المشخصين والملاحظين (ردود الأفعال، الضحك، الإشارات...)، التصوير والمنتجة. - ملاحظات عامة: في آخر الحصّة يسجل المدرس ملاحظاته العامة حول سير المسرحية من مرحلة كتابة السيناريو إلى العرض، ويقوم مخرجات هذه العمليات استعداداً لتنقيحها في العروض اللاحقة.

المبحث الثالث

نموذج تطبيقي: مسرحية ظاهرة لغوية من التخطيط إلى التقويم

العنوان: الجملة الفعلية وأركانها المتصارعة

الدرس: أركان الجملة الفعلية

المكون: التراكيب

الفئة المستهدفة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

أولاً : المتن المسرحي:

مسرحية: الجملة الفعلية وأركانها المتصارعة

تبدأ المسرحية في زمن الخلافة النحوية، بدخول الفعل إلى «مدينة التراكيب» متأبطاً الحدث والزمن، يتبعه الفاعل بخيلاء مرفوع الرأس، وهما يصرخان في بعضهما غضباً...

سمع الناس جلبة الفاعل والفعل واجتمعوا حولهما وهم يتهامسون...

الناس: ما بال هذين الغربيين يتصارعان في مدينة التراكيب الهادئة؟ أين حكيم النحو ليحكم بينهما ويفيدنا في موضوعهما؟

تعالّت أصوات الناس منادية بحضور حكيم النحو...

فجأة يظهر وسط الجمع، شيخ وقور أبيض اللحية يتكئ على عكازه.

حكيم النحو متوجهاً إلى الفعل والفاعل: من أنتم أيها الغربيان وما بالكما تحتصمان؟

يتوجه المتعلم الذي يلعب دور (الفعل) إلى باقي المتعلمين:

قال الفعل متفاخراً وهو يتوسط الزمن والحدث ويشير إليهما:

أنا الفعل، العامل النشيط، أدل على الحدث في الزمن الماضي، أو المضارع، أو الأمر.

فكلمة شرب تدل على الشرب وعلى أنها حدثت في الماضي.

وكلمة يشرب تدل على الشرب وعمل أنها تحدث الآن أو ستحدث في المستقبل.

وكلمة اشرب تدل على طلب الشرب..

أجاب حكيم النحو أهلاً وسهلاً بصديقنا العزيز، والتفت إلى الفاعل سائلاً وأنت أيها

الغريب الغاضب من أنت؟

أجاب الفاعل بسخرية: يا أهل المدينة اسمعوا وعوا، أنا الفاعل، دائماً مرفوع الهامة،

وأبداً لا أنحي أمام الصعاب، أنا الذي قمت بالحدث سواء كان هذا الحدث في الماضي أو

الحاضر أو المستقبل، وما دام الحدث وقع فإنه وقع بفعل فاعل، وهو أنا، فمثلاً نقول:

أكل القط الفأر ويأكل القط الفأر، من قام بفعل الأكل هنا هو القط وهو الفاعل.

رحب بهما الحكيم ترحيب النبلاء بعد أن عرفا بنفسيهما.

الحكيم: أهلاً وسهلاً بصديقنا النبيلين، لكن ما بالكما تحتصمان هكذا؟

خييراً إن شاء الله....

أجاب الفاعل: لقد جئتُك من مملكة الجملة الفعلية لتنصفني من الفعل...

الحكيم: ماذا هناك؟ ماذا يقلقك؟

أجاب الفاعل: يا سيدي الحكيم، كنا نعيش مع أمنا الجملة الفعلية وأختها الجملة

الاسمية في سلام وأمان، لكن بعد نضوجنا أرسلتنا أمنا ليحكم كل واحد منا إقليمه الخاص في المملكة، فحكم أخي إقليم الفعل، وأنا حكمت في إقليم الفاعل... لكن لم تمض سوى أيام حتى سرت شائعات أن الفعل يتباهى في كل المملكة أنه هو العمدة والركن الأساسي الوحيد الذي تستند عليه أمنا الجملة الفعلية، ونسي أنني أنا العمدة وأنني أنا الذي أقوم بالفعل...

وأردف الفاعل متفاخراً: أنا العمدة في الجملة الفعلية، صحيح أسند إلى الفعل، لكنه من دوني لن تبقى له باقية.

يتدخل الفعل باستهجان: بل أنا العمدة، لولا وجودي لنفيت أيها الفاعل من مملكة الجملة الفعلية.

أجاب الحكيم باسم: صديقي العزيزين، هونا عليكما فالحقيقية أن كليهما محق مصيب فيما يقول... نظر الفعل والفاعل أحدهما إلى الآخر باستغراب.

أردف حكيم النحو متوجها لهما وللناس المتجمهرين: صحيح أن الفعل عامل نشيط وركن أساسي من أركان الجملة الفعلية، هو الذي يمنحها حيويتها ونشاطها، يحدد حدثها وزمانها، لكن الفاعل كذلك ركن أساس مكمل لدور الفعل، فهو من يقوم بالفعل.

ابتسم الفعل والفاعل وشكرا الحكيم فقد أنصفهما معاً وتعاهدا على التعاون والتكامل في مملكة الجملة الفعلية...

أمسكا بأيديهما وقالوا معا بسرور: نحن الفعل والفاعل أساس الجملة الفعلية، نحن سر الحيوية والنشاط في مملكة اللغة العربية، ندل على الحركية، صحيح نحب التغيير، لكننا أوفياء لأمنا الجملة الفعلية.

أنا المسند، أنا المسند إليه قال الفعل والفاعل معاً: ونحن نُكوّن مملكة الجملة الفعلية، سنحكمها بعدل وروية...

دخلت المفاعيل مهللة وفرحة: ونحن سنساعدكما في هذه المهمة لنعيش كلنا معاً، في سعادة هنية....

صفق الجمهور، وشكروا الحكيم الذي أنقذ «مدينة التراكيب» من صراع جديد بفضل حكمته وحنكته اللغوية.

ثانياً: تحليل المسرحية التعليمية:

أ- التخطيط:

تحديد العناصر التوجيهية للدرس:

- المكون، الموضوع، الفئة المستهدفة، رقم الحصة، الزمان والمكان، الشخصيات...
- تحديد الأهداف التعليمية للدرس، وسياق المسرحية، ومخرجات التعلم المقصودة.
- إعداد موضوع المسرحية وملخصها: في زمن الخلافة النحوية وفي مدينة التراكيب نشب صراع بين الفعل والفاعل للسيطرة على الجملة الفعلية، وتدخل حكيم النحو لفض النزاع، وتحديد أهمية كل منهما.
- توزيع الأدوار على المتعلمين لفهمها وحفظها، وتمييز دور كل شخصية.
- اختيار الوسائل التعليمية والدرامية المناسبة:

تهيئة المكان:

- تنظيم الفصل على شكل U لترك مساحة كافية للعرض والتشخيص.
- مراقبة الإضاءة - الديكور - الموسيقى:
- الديكور: إعداد ديكور بمدخل المدينة سوق شعبي ودكاكين للباعة...
- الملابس: الملابس الخاصة بالفعل والفاعل وحكيم النحو والجمهور...
- التقنيات السمعية البصرية: موسيقى سريعة تبرز صراع الفعل والفاعل -

إضاءة واضحة داخل القاعة لمحاكاة ضوء الخارج.

— التدریب والعرض التجريبي: لتهيئ المتعلمين للعرض النهائي والتعرف على أهم المحاور الخاصة بدرس الجملة الفعلية وأركانها، وذلك تبعاً لما هو موجود في المقرر الدراسي.

اختيار أهم العناصر التي يجب التركيز عليها داخل العرض المسرحي:

- تعريف الفعل وخصائصه.
- تعريف الفاعل وخصائصه.
- المسند والمسند إليه في الجملة الفعلية
- إعطاء الأمثلة الموضحة.

ب- التدبير:

ما قبل العرض:

تقديم فكرة عن الدرس والتمهيد له: عن طريق أسئلة مباشرة أو عن طريق العصف الذهني للتعرف على الجملة الفعلية وأركانها بجعلها من أهم الدروس النحوية المقررة في مكون الدرس اللغوي وهي موضوع العرض المسرحي.

تقديم العرض المسرحي وتشخيصه:

- تشخيص العرض المسرحي أمام بقية المتعلمين، وتصويره.

عرض المتعلمين لأدوارهم:

الشخصيات الرئيسية:

- التلميذ ١: الفعل.
- التلميذ ٢: الفاعل
- التلميذ ٣: حكيم النحو

الشخصيات الثانوية: الناس في المدينة، والمفاعيل.

التقنيات المساعدة في الإخراج:

المؤثرات السمعية البصرية:

- استخدام موسيقى مناسبة للصراع بين الفعل والفاعل تتغير بمجرد تصالجهما.
- استخدام إضاءة مناسبة.
- الفضاء: تحويل القسم إلى سوق أو مدخل للمدينة تعرض فيه السلع ويتجول فيه الناس.
- التصوير: يُصوّر العرض المسرحي قصد دراسته وتحليله فيما بعد.

مرحلة ما بعد العرض:

- عرض آراء المتعلمين في العرض المقدم.
 - تقويم ذاتي: أخذ آراء الممثلين حول أدوارهم.
 - تقويم بالقرين: ملاحظات المتعلمين المشاهدين على العرض المقدم.
- استخلاص أهم عناصر العرض: أهمية الفعل والفاعل في بناء الجملة الفعلية وخصائصهما.

نهاية الحصة:

التلخيص والاستنتاج:

- استخلاص أهم محاور الدرس: تعريف الفعل والفاعل ودورهما في بناء الجملة الفعلية.
- كتابة استنتاج عام: تدوين استنتاج عام للدرس، وتحويل القاعدة إلى ترسيمة أو خطاطة ملخصة للدرس.

ج- التقويم:

المتابعة والتقويم:

- شرح القاعدة المدونة على السبورة.
- طرح أسئلة تقويمية لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين للقاعدة.
- مطالبة المتعلمين بإعطاء نماذج لجمل تتضمن نواسخ فعلية وأخرى حرفية.

تقويم ما بعد العرض:

- يُجرى تقويم على شكل تمارين تطبيقية تُصحح على السبورة من قبيل:
- ركب جملة فعلية تتضمن فعلاً وفعلاً.
 - أعرب:
 - دخل محمد إلى القسم.
 - أكلت خديجة تفاحة.

دور المدرس المنشط:

- متابعة المتعلمين وتوجيههم من بداية كتابة السيناريو وصولاً إلى مرحلة التمثيل وتقويم العرض.
- تنظيم القسم والحفاظ على الهدوء وتشجيع المتعلمين للتفاعل مع الممثلين.
- تصحيح الأخطاء المرتبطة بالعرض والمرتبطة بالدرس.
- شرح القاعدة وإجراء تقويمات مختلفة.
- تصوير المسرحية ومنتجتها.

ثالثاً: السيناريو المسرحي لدرس الجملة الفعلية وأركانها

المكون	التراكيب	تلخيص المتن المسرحي:
الموضوع	أركان الجملة الفعلية.	في زمن الخلافة النحوية
الفئة المستهدفة	السنة الخامسة من التعليم الأولي الابتدائي.	وفي مدينة التراكيب
الحصة	العرض والتدبير.	نشب صراع بين الفعل
المكان	مدينة التراكيب	والفاعل حول أبيهما
الزمان	النهارز.	هو الأهم في الجملة
الشخصيات	الفعل، الفاعل، حكيم النحو، ناس المدينة، المفاعيل.	الفعلية، وتدخل حكيم
الأهداف التعليمية	- التعرف على أركان الجملة الفعلية - التعرف على الفعل وخصائصه - التعرف على الفاعل وخصائصه - أن تكون معالجة لموضوع أركان الجملة الفعلية وضبط قواعد بنائها.	
تحديد سياق المسرحية	لتعزيز مخرجات التعلم المعرفية - لتطوير اتجاهات واكتساب قيم - لاكتساب مهارات نفسحركية لتنفيذ عملية ما	
تحديد مخرجات التعليم المقصودة	-----	

المدة الزمنية (د ٦٠)	الخطوات والأنشطة الدرامية / الديديكتيكية	
٥٠	تهيئة المكان	- تنظيم الفصل على شكل U لترك مساحة كافية للعرض. - مراقبة الإضاءة - الديكور - الموسيقى.
٥٠	التحضير والتدريب	شرح فكرة العرض المسرحي وتحفيز الجمهور من المتعلمين للمتابعة والتفاعل. - التأكد من جاهزية المتعلمين الممثلين. - الحفاظ على هدوء القسم وانضباطه. - التأكد من أداء المسير لمهامه. - مطالبة المقرر بتدوين أهم عناصر العرض المسرحي على السبورة.

المدة الزمنية (د)	الخطوات والأنشطة الدرامية / الديدكتيكية	
٥٠	- كتابة عنوان العرض المسرح على السبورة: أركان الجملة الفعلية - تقديم فكرة عن العرض المسرحي. - تقديم المتعلمين الذين سيقومون بأداء العرض.	خلال الحصة
٢٥	تشخيص العرض المسرحي أمام بقية المتعلمين، وتصويره.	مرحلة العرض والتشخيص
٥٠	- آراء المتعلمين في العرض المقدم. - تقويم ذاتي: أخذ آراء الممثلين حول أدوارهم. - تقويم بالقرين: ملاحظات المتعلمين المشاهدين على العرض المقدم. - استخلاص أهم عناصر العرض: أهمية الفعل والفاعل في بناء الجملة الفعلية وخصائصهما.	مرحلة ما بعد العرض
نهاية الحصة		
١٥	- استخلاص أهم محاور الدرس: تعريف الفعل والفاعل ودورهما في بناء الجملة الفعلية - كتابة استنتاج عام: تدوين استنتاج عام للدرس، وتحويل القاعدة إلى ترسيمة مبسطة	التلخيص والاستنتاج
	- شرح القاعدة المدونة على السبورة - طرح أسئلة تقويمية لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين للقاعدة - مطالبة المتعلمين بإعطاء نماذج لجمل تتضمن نواسخ فعلية وأخرى حرفية.	المتابعة والتقويم

المدة الزمنية (٦٠ د)	الخطوات والأنشطة الدرامية / الديدكتيكية	الوسائل:
	- الوسائل والمعينات الديدكتيكية والدرامية: - ملابس الشخصيات - تنظيم ديكور القسم ليناسب مدخل المدينة أو سوق (الطاولات - الكراسي - جو القاعة -)، جهاز الموسيقى: لعكس أجواء الاحتفال، الإضاءة: إضاءة مناسبة. - آلة التصوير: لتوثيق العرض المسرحي وعرضه ومناقشته. - منتجة المسرحية على وجه تقدم من خلاله كل العناصر الخاصة بالقاعدة، وكل المتدخلين في المسرحية.	
	- متابعة المتعلمين وتوجيههم من بداية كتابة السيناريو وصولاً إلى مرحلة التمثيل - تنظيم القسم والحفاظ على الهدوء وتشجيع المتعلمين للتفاعل مع الممثلين - تصحيح الأخطاء المرتبطة بالعرض والمرتبطة بالدرس - شرح القاعدة وإجراء تقويمات مختلفة. - تصوير المسرحية ومنتجتها.	دور المدرس المنشط:

الفصل الثالث

القصة التعليمية والتفكير الإبداعي

◆ الدرس اللغوي من القصة الشفوية إلى القصة التفاعلية



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

المبحث الأول

القصة التعليمية والتفكير الإبداعي

بما أن التفكير الإبداعي يعد ظاهرة عقلية متقدمة ذات وجوه عديدة تُعالج من خلالها الصعوبات والمشكلات التعليمية والحياتية بطريقة مميزة جديدة، وباقتراح حلول عدة وإستراتيجيات متنوعة للتوصل لحل مناسب، فإن فن القصة يعد من أبرز هذه الإستراتيجيات لأنها تهدف بالدرجة الأساسية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبالأخص مهارتي الطلاقة والمرونة كما تعمل على تنمية مهارات التفكير النقدي. إذ يؤدي التفاعل مع أحداث القصة حتماً إلى تطوير عمليات التفكير لدى الأطفال وتنمية مهاراتهم اللغوية، وفي السياق نفسه كشفت دراسة لاييل (Lyle, 1996) «أن البيئات الصفية التي توظف إستراتيجية القصة التعليمية القائمة على الحوار لتنمية قدرة الأطفال على التفكير، وإجراء المحاكمات وفهم المعنى اللغوي، أدت إلى تنمية مهارات التفكير والتعبير عن الرأي والتفاعل الاجتماعي»^(١).

عندما نتحدث عن القصة التعليمية فإننا بالضرورة نثير نقطة مهمة مثيرة للجدل وهي الإبداع بين الأدبية والتعليمية فبالإضافة إلى الأبعاد الفنية الإبداعية التي تميز الأدب بشكل أساسي إلا أنه ينضاف له بعد آخر يثريه هو التعليمية، فالأدب التعليمي بصفة عامة هو الأدب الذي يهدف إلى تعليم الناس ويشمل المضامين الأدبية أو الأخلاقية، أو الدينية، أو العلمية أو الفلسفية، أو التعليمية عموماً، أو هو الذي يراد به الأراجيز والقصائد والأمثال التاريخية أو العلمية التي جاءت في حكم الكتب، وكذلك الكتب التي نظمها النظام فجاءت في حكم الأراجيز والقصائد والأمثال، وهو ما يعبر عنه المتأخرون بالمتون المنظومة، كألفية بن مالك في النحو العربي، وكتاب الأجرومية، وغيرها مما يجمع قضايا العلوم والفنون وضوابطها، كما نجد القصص القرآنية والنبوية التي

(1) Lyle, S. (1996). Making Meaning the Voices of Children Talking About Dramatized Story, Educational Studies, 22(1), 83-97.

نقلت لنا أخبار الأمم السابقة وحياتهم ومصيرهم، ليس على سبيل الحكى والنقل فقط، بل لأخذ العبرة والعلم والمعرفة بما سبق قصد إحسان الحكم والقرار فيما سيأتي.

المطلب الأول: القصة من التخيل إلى التعليمية:

فنّ القصص قديم قدم الإنسان، لم تخلُ منه أمة؛ لأنه يقوم على سرد الأحداث وتصوير الشخصيات والحبكة، ولأنه كان يعتمد في انتشاره بداية على الحكى الشفهي، ثم تدخل الرسم والكتابة في عملية التسجيل، وكانت الأدوات المستخدمة في هذا قديماً هي الحجر وجران الكهوف، والجلود وجذوع الأشجار، وكل ما يمكن الاستعانة به في هذا الصدد. كما تعد القصة في جوهرها وجهة نظر ذاتية وموقفاً من الحياة، وظاهرة إنسانية تتجلى كنشاط ينشأ بالضرورة ويتطور منذ طفولة الإنسان، فقد عرفت منذ وجود المجتمعات الإنسانية المبكرة لتلبي حاجات نفسية واجتماعية وتخيلية، وتعليمية، وإنسانية بصفة عامة.

كما أنها كانت وما زالت تهدف إلى تحقيق التسلية والتعليم والدعابة، ونشر القيم التي يتمسك بها المجتمع، فضلاً عن التضييل أيضاً في بعض الحالات.

أولاً : مفهوم القصة في اللغة والاصطلاح:

أشار ابن منظور في لسان العرب إلى أن القصة «فعل القاص إذا قص القصص، والقاص هو الذي يأتي بالقصة على وجهها، كأنه يتتبع معانيها وألفاظها، ويقال: قصصت الشيء إذا تتبعته أثره شيئاً بعد شيء، ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ﴾»^(١) أي: اتبعي أثره. يقال قص عليه الخبر قصصاً أي: أعلمه به وأخبره، وتقصص الخبر تتبعه، والقصة تأتي بمعنى الحديث، وقصصت الحديث أي رويته على وجهه»^(٢).

(١) سورة القصص: ١١

(٢) أبو الفيصل جمال الدين محمد، ابن منظور، (١٩٧١)، لسان العرب، بيروت: دار أحياء التراث العربي،

ط ٢ الجزء ٧، ص: ٨٣-٨٢

وقد أشار صاحب مختار الصحاح إلى ما يؤيد هذا المعنى في قوله قص أثره أي: تتبعه، ومنه قوله تعالى: ﴿فَارْتَدَّ عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا﴾^(١).

والقصة: الحديث والأمر، واقتص الحديث: رواه على وجهه، ومنه قوله تعالى: ﴿يَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ﴾^(٢) أي: نبين لك أحسن البيان.

وهناك فرق بين (القَصَص) بفتح القاف، و(القصص) بكسر القاف، فالقصص بفتح القاف تعني، الخبر المقصوص، أما (القصص) بالكسر فتعني: جمع القصة التي تكتب.

وبناء على ما سبق رأى البعض أن كلمة (القَصَص) بالفتح تشير إلى طريقة قص الأخبار وعرض الأحداث، أما (القصص) بالكسر فتشير إلى الأحداث والأخبار والأمور، التي جمعتها القصة واحتوتها، والقرآن الكريم لم يستعمل لفظ (القصص) إلا بالفتح؛ ولعل في ذلك إشارة إلى تميز طريقة القرآن وأسلوبه في عرض هذه الأحداث والوقائع التي تضمنتها قصصه.

ثانياً: مفهوم القصة عند الأدباء:

القصة في الاصطلاح الأدبي المتداول لم تستقر على مدلول محدد، فهي تارة تستعمل للدلالة على مكونات الفن القصصي بعامه، من رواية وأقصوصة وحكاية ونادرة... وغيرها، وهي في بعض الأحيان تستخدم للدلالة على نوع الفن القصصي الذي لا يطول ليبلغ حد الرواية، ولا يقصر ليقف عند حد الأقصوصة. ورغم اختلاف الكتاب والنقاد حول وضع تعريف موحد للقصة فإنهم اتفقوا على أنها نص أدبي نثري يتناول بالسرد حدثاً وقع أو يمكن أن يقع، أو هي حكاية خيالية لها معنى، ممتعة تجذب انتباه القارئ، وعميقة تعبر عن الطبيعة البشرية. كما تعد القصة في أصلها حكاية نثرية هادفة مستمدة من الخيال أو الواقع أو من الخيال والواقع معاً، والخيال قد يكون خرافياً،

(١) سورة الكهف: ٦٤.

(٢) سورة يوسف: ٣.

وقد يخلو من الخرافات والأساطير ذات الآثار الرمزية في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية... الخ.

ثالثاً مفهوم القصة التعليمية:

القصة التعليمية العربية كغيرها من القصص العالمية، تعد من أهم الأنواع النثرية في الأدب العربي منذ العصر الجاهلي إلى العصر الحديث، ولها أهمية كبيرة؛ إذ إن الآباء والأمهات يحكون القصص القديمة لأطفالهم لإمتاعهم وإفادتهم في الوقت نفسه، ونجد أن تراث الأدب العربي والعالمي حافلان بأشكال قصصية كثيرة ومتنوعة من أهمها: القصص التعليمية التي تبغى بناء معرفة، أو تعرف عبرة، وتمثل حكمة يستفيد منها المتلقي ويتعلم من خلالها مختلف الفنون والآداب والعلوم والثقافات، من قبيل: (كيلة ودمنة، les fable de la fontaine، الأشعار القصصية، القصص القرآنية... إلخ)، فالقرآن الكريم مثلاً يزخر بألوان متعددة من القصص، وكذلك نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم حكى القصص بأنواعها لأهداف خاصة مرتبطة ببناء القيم الإسلامية، وإضاءة الحكم والمواعظ بأسلوب غير الأسلوب التقريري المباشر لتحقيق تقبل أكبر وانتباه أكثر وتأثير أقوى.

فالقصة التعليمية «تمثل بوابة التفكير لدى قارئها؛ إذ تستثير تفكيرهم حول العالم المحيط بهم، لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، بمعنى أن القصة تمرين تخيلي للتلميذ».^(١)

التعلم بالقصة عموماً يشكل إستراتيجية قادرة على تنمية خبرات الطفل، كما تلعب دوراً فعالاً في تعليم الأطفال وتعلمهم، «وتنمية قدراتهم على الإبداع من حيث مناسبتها لقدراتهم اللفظية والنفسحركية، فضلاً عن مناسبتها لميولهم»^(٢)؛ إذ يتعلم الطفل من القصة فن الحياة، وفن التفكير ومن ثم يسهم هذا في بناء شخصيته.

(1) Egan, K. (1989), Teaching as Storytelling. Chicago: University of Chicago Press.

(٢) أنظر: أسيل، الشوارب، (٢٠٠٧)، أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة، الأردن: جامعة اليرموك مؤتمر كلية التربية السابع ٢٥-٢٣، تشرين الأول.

وتعد طريقة التدريس القائمة على بناء المعارف والحقائق بشكل قصصي من أقدم الطرائق التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات والعبر، والقصة باب واسع من أبواب التعليم، تصلح للكثير من المجالات والمواقف التعليمية وتستخدم لغاية التوصل إلى بناء معارف وتحقيق أهداف معرفية وجدانية، وأخلاقية، وإمتاعية في الوقت نفسه، كما أنها ترتبط دائماً بالهدف الذي نوردها من أجله. وتنبع أهمية القصة التعليمية من قدرتها على إثارة الاهتمام وإرضاء ميول الإنسان الطبيعي إلى القصص، وتركز الاهتمام بالمعلومات والمعارف التي تقدم، وتساعد على تكوين اتجاهات مرغوب فيها مثل الاقتداء بالآخرين، وتجويد اللغة والأسلوب والنطق السليم للألفاظ، والتركيب الجيد للعبارات. كما تحقق الشعور بالاستمتاع عند الوصول إلى حل العقدة، والمشاركة في تخيل الأحداث نفسها، وهذا يساهم بدرجة كبرى في جذب الانتباه وتجنب الملل في اكتساب المعارف والتعلم مما سيؤدي إلى نجاح العملية التعليمية العلمية.

المطلب الثاني: خصائص القصة التعليمية:

للقصة في مجال التربية والتعليم وظيفة تربوية لا يحققها لون من ألوان الأداء اللغوي؛ لأنها من الأساليب الفعالة التي تعمل على تشويق المتلقي (المتعلم) وإثارة دافعيته للتعلم، وهي وسيلة للتوضيح والفهم، كما تساعد القصة على رفع درجة الانتباه والتركيز في الموقف التعليمي دون تغييب طابع التشويق والمتعة.

إن أبرز ما يميز القصة التعليمية أنها يجب أن تكون بسيطة التركيب قليلة الأشخاص، محدودة الأحداث، تتدرج فيها الأحداث من بداية فعقدة ثم حل أو نهاية سعيدة، وعدم التركيز عليها فقط بوصفها فناً تخيلياً وإبداعياً يوغل في الخيال ويتميز بالتشعب وتداخل القصص والأحداث، وتنوع الرواة، والحكايات التضمينية. فالهم في القصة التعليمية توضيح وبناء المعارف والقيم والسلوكيات التي تضمها القصة، لا البنية السردية بحد ذاتها بدرجة أساس كباقي القصص؛ لذلك يُستعان بهذا القالب القصصي

البسيط ليخدم أهداف القصة المعرفية، والتعليمية، والتربوية كما أن هذه الأهداف التعليمية للقصة كان لها الأثر القوي من حيث بنيتها الحكائية والتقنيات المعتمدة في سردها؛ إذ يجب أن تضم الحد الأدنى من التعقيد والتركيب لتلقين تلك المعارف والعلوم، وأن تتكون من أحداث محدودة، ومن شخصيات قليلة تتناقل مجموعة من المعارف عن طريق تقنيات سردية كالوصف والحوار لكي لا تخرج عن هذه الغاية التعليمية لمضامين القصة ولكنها في الوقت نفسه تحقق المتعة والتشويق الذي تحققه القصص والحكايات.

تقتضي إستراتيجية القصة التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والمنهجية، هذه الأسس تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصلة التعليمية والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص القصصية ومن أهم هذه الأسس:

الأسس النفسية: يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم؛ لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، وهذا يراعي ميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، ومهاراتهم. فمراعاة البعد النفسي يساهم في إثارة عواطف المتعلم وإحساسه وانفعاله وتحفيزه للمشاركة في تعلمها.

الأسس المعرفية: تعد المعرفة العلمية واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

الأسس التربوية: يرى الكثير من الباحثين أن أساس القصص التعليمية إضافة إلى التخيل وتحقيق التشويق والسرد، هناك أسس أخرى تبنى عليها وهي تثبيت المعلومات وتجزير السنن وترسيخ السلوك وبناء القيم. لذلك يجب الانطلاق من هذه الأسس التربوية في إنتاج القصص التعليمية وقراءتها.

المبحث الثاني

أهمية القصة في تعليم اللغة وتعلمها

إذا كانت المهارات اللغوية تشكل المدخل الرئيس لبناء المعرفة كما يقول التربويون، فإن تنمية تلك المهارات في السنوات الأولى صارت أمراً ضرورياً لبناء التعلّيمات، وقد نبه لانغريهر، (٢٠٠٢) إلى هذا بقوله: «إذا لم نقيم بتعليم التلاميذ بعناية منذ مراحل تعليمهم الأولى كيف يفكرون بطريقة إبداعية، قبل انتهاءهم من المراحل الأولى من التعليم ووصولهم إلى المراحل التعليمية المتقدمة فإن الأمر قد يكون متأخراً جداً بعد ذلك وقد لا يجدي أي تعليم لهذا فيما بعد؛ لأننا نكون أضعنا فرصة رائعة يكون فيها المتعلم لا يزال مستمتعاً بالتعلم متسلّياً به في الوقت ذاته»^(١).

ولعل إستراتيجية القصة التعليمية في تدريس اللغة للمتعلّمين تعد من أفضل الإستراتيجيات بفضل قدرتها على توفير بيئة نفسية سليمة خالية من المشاكل والمعاناة السلوكية في الفصول الدراسية، كما أن سرد القصص وقراءتها يمنح مجالاً خصباً وواسعاً للمشاركة والتفاعل بين المدرس والمتعلم مما يؤثر إيجاباً في تطور المهارات اللغوية والمعرفية والسلوكية لدى المتعلمين ويتسع الدور الإيجابي لتلك الإستراتيجية في شمل تنمية البنى العقلية للمتعلّمين وتشكيل شخصياتهم. ولعل ذلك يعزى إلى أن الممارسات التعليمية القائمة على قراءة القصص توفر للمتعلّمين أفضل السياقات للتطوير الفعال لمهارات اللغة. إذ يؤكد كانيزاريس (Canizares, 2000) «أن النقاش والتفاعل مع أحداث القصة يؤدي حتماً إلى ترقية عمليات التفكير لدى الطفل وتنمية مهاراته اللغوية»^(٢).

(١) جون، لانغريهر، (٢٠٠٢)، تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين. ترجمة منير الحوراني، العين، دار الكتاب. ص: ٣٢

(2) Canizares, S. (2000). How Stories Open Doors to The World. Scholastic Parent and Child, 8(1), 50.

وتتحدد إستراتيجية التدريس بالقصة من خلال ما يمتلكه المدرسون من تصورات، تحدد نوعية ممارساتهم الصفية الهادفة لتشكيل بيئة صفية داعمة لنمو المهارات اللغوية. وهذا لن يتحقق إلا بإشراك المتعلمين وتفاعلهم مع أحداث القصة ومناقشتها؛ لأن المشاركة الفاعلة للطفل في البيئة الصفية الداعمة لنمو المهارات اللغوية تكون عبر المناقشة والحوار، ووضع الفرضيات، بدلا من التلقي السلبي وحفظ المضامين.

فللقصة دور مهم في اكتساب المتعلم للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي، فيصبح أكثر تحكما في مخارج الحروف، وأكثر إتقاناً في نطقه للكلمات، كما أن الحصيلة اللغوية للطفل تزداد من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية الفصيحة وتعوده على النطق السليم، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغوية يتكون لديه معجم لغوي ذهني ويصبح قادراً على تركيب الكلمات والجمل ثم يصبح قادراً على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية من استماع وتحديث، وقراءة وكتابة، وبذلك يصبح عند الطفل طلاقة لغوية.

القصة تعد إحدى إستراتيجيات التعلم بالذكاء اللغوي كما حدده غاردنر (Gardner)، والذكاء اللغوي هو قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي كالأصوات والمعاني، وكذلك الاستخدام العلمي بهدف البلاغة أو البيان، تنمي القصة الذكاء اللغوي؛ إذ تزود المتعلم بعدد كبير من المفردات والمعاني والصور الفنية والتعبير المتنوعة، كما تعمل على تنمية الخيال من خلال استرجاع المتعلم للصور الحسية المختلفة التي استقبلها ووضعها في تركيبات جديدة، وهذا ما يصطلح عليه بالتوليد الدلالي.

ويشير فالت (Vallett, 1983) إلى أن «استماع الطفل للقصص وإعادة سردها له دور في تطوير لغته وتخيله؛ إذ لا يعيد القصة كما سمعها، بل يضيف إلى عناصرها أشياء وهذا يشكل أساساً جيداً لتفعيل تفكيره الإبداعي ومهارات القراءة والكتابة».⁽¹⁾

(1) Vallett, R.E. (1983). Strategies for Developing Creative Imagination and Thinking Skills. Retrieved December p 2, from www.eric.ed.gov.

فكما استخدمت القصة منذ القدم لتناقل الأخبار ومآثر الأمم ولغاتنا وتخليدها، فهي بطبيعتها تحمل سمة التعليمية؛ إذ يمكن الاعتماد عليها لإنجاح العملية التعليمية التعليمية لأنها تقوم على التشارك بين المدرس والمتعلم. فبالإضافة إلى خاصية الإمتاع التي تميز الفن القصصي تحضر السمة التعليمية كذلك لأنها أداة جذب قوية تدعو إلى الاستماع والتفكير والتأمل والتخيل كما تتضمن مضامين علمية ومعرفية، وأخلاقية... إلخ، وكل هذا يخلق بيئة خصبة لتنمية الحصيلة اللغوية والمعرفية للمتعلمين وزيادة قدرتهم على استخدام اللغة في الموقف التعليمية والحياتية وإثراء عمليات التفكير وإغناء الحوار مع الآخر.

إن استخدام إستراتيجية القصة التعليمية في التدريس يعد من أهم الأساليب التربوية التي تؤثر في الأطفال والكبار على حد سواء، ومن أقوى العوامل لاستثارة الإنسان في مختلف مراحل عمره، فهو يميل إلى القصة المسموعة أو المقروءة أو المشاهدة؛ وذلك لأنها تجذبه وتحفزه للتعلم، وتطور لغته وتثير دافعيته للقراءة، وتوسع مفرداته، كما تحفز الكتابات الإبداعية، هذا وتعد القصة كذلك عاملاً تربوياً يساهم في نشر القيم، وأسلوباً لإثارة التفكير الإبداعي وتنمية ملكة الخيال.

وكثيراً ما تأتي القصة ضمن أساليب الجذب، والتسلية والاستمتاع والاستثارة في أوساط المجتمع عموماً، وفي الوسط التعليمي على وجه الخصوص، ولم يأت ذلك عبثاً فهي تجذب انتباه المتعلم لأنها تخاطب مشاعر الإنسان.

تتيح القصة التعليمية للمتعلمين فرصة أكبر للفهم والاستيعاب نظراً لاتساعها وضمها لمختلف العلوم والآداب في قالب قصصي مثير ومشوق، وهي تساهم في تنمية حواسهم وأفكارهم وأحاسيسهم؛ لأنها تنمي بدرجة أساسية مهارات التفكير نظراً لما تتضمنه من عناصر مختلفة وكثيرة وتشابك العلاقات التي تنتظم أحداثها بما يجعلها باعثة على التفكير الإبداعي بما تتطلبه من فهم، وتحليل، وتطبيق، وتخيل.

ثم إن سرد القصة بطريقة تعبيرية له دور كبير في تنشيط الذاكرة، من خلال النبر والتنغيم وتغيير المؤثرات الصوتية في عبارات الاستفهام والتعجب والحزن والفرح والوصف... وكذا تصوير القصة ذهنياً وتخيلها، وهذا يعمل على توضيح أحداث القصة وتساعدنا، ويحرك خيال المتعلم وينشط تفكيره الإبداعي، ويعمل على ربط الزمان بالمكان ودفع أحداث القصة؛ إذ لا يمكن تصور حدث دون تخيل مكان وزمن وقوعه، وهذا يساعد المتلقي على ربط أحداث القصة بعضها ببعض وسهولة استرجاعها من خلال تكوين الجمل والمفردات اللغوية والربط بين الصور والمشاهد المتخيلة أو المرسومة.

المطلب الأول: عناصر القصة التعليمية وأركانها

تتكون القصة التعليمية من العناصر نفسها التي تتكون منها القصة الأدبية، من أحداث وشخصيات، وزمان ومكان، سرد وحوار... إلخ، لكن الفرق الجوهرى بينهما يكمن في أن هذه العناصر كلها في القصة التعليمية مسخرة لغايات وأهداف تعليمية تربوية، قبل أن تكون لها غايات ترفيهية أو إمتاعية، أو تخيلية بل إنها تمزج بين هذين الهدفين التعليمي والترفيهي.

ويمكن تحليل أركان القصة التعليمية إلى ما يأتي:

الفكرة أو الموضوع:

هي الخطوة الأولى لصياغة القصة التي تجري أحداثها في إطار هذه الفكرة أو الموضوع. لابد في القصص التعليمية من العناية بموضوع القصة واختيار مواضيع ودروس تناسبها القصة في تدبيرها، كما يجب أن تناسب خصائص النمو العقلي والمعرفي والنفسي لدى المتعلم، وأن يكون لفكرة القصة وموضوعها هدف محدد يُرجى تحقيقه مثل تنمية المهارات اللغوية أو الاجتماعية عند المتعلم أو تنمية القدرات الفكرية والإبداعية، أو ترسيخ قيمة إنسانية أخلاقية دينية... إلخ.

الأحداث والحبكة:

هي سلسلة من الأحداث التي تشترك الشخصيات داخل مواقف صراعية تتكون من بداية وسط ونهاية؛ إذ غالباً ما تبدأ القصة بمقدمة قصيرة للفكرة تبدأ بأسلوب متميز (كان يا مكان في قديم الزمان وسالف العصور...) ثم تسير الأحداث وتتشابك حتى تصل إلى الذروة أو العقدة، مما يجذب انتباه المتعلم، ثم تُحل هذه العقدة شيئاً فشيئاً حتى نصل إلى الحل النهائي، وفي الغالب عندما يكون للقصة هدف تعليمي فإن نهايتها تكون نهاية سعيدة لتجنب تأزيم نفسية المتعلم والتركيز على القيم الإيجابية لجعلها نموذجاً يقتدي به.

الشخصيات:

الشخصيات عنصر ضروري وأساس في القصة التعليمية كذلك؛ إذ يجب أن تكون مألوفة لدى المتعلم بحيث يستطيع التعايش مع شخصيات القصة ويتفاعل معها من خلال الحوار وكأنه مرن بنفس الظروف التي تمر بها الشخصية من قبيل اقتراح شخصيات الحيوانات والطيور، كما يجب مراعاة ألا يزيد عدد شخصيات القصة عن مستوى قدرة الطفل على التذكر والاستيعاب.

الزمان والمكان:

كل قصة تتضمن زمناً ومكاناً أو أزمنة وأمكنة متنوعة، فزمن الأحداث هو ما يشير إليه النص سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، بحيث يمكن للمشاهد إدراك زمن الأحداث وعصرها حتى يضعها في سياقها الحقيقي ويتلمس من خلالها العبرة. وأثناء إنتاج وقراءة القصة التعليمية وعرضها على المتعلمين، يراعى زمن الحصة الدراسية كما هو مقرر في المناهج الدراسية، وتراعى الخصوصيات والإمكانات التي يتوفر عليها فضاء الفصل الدراسي لتحقيق المتعة والفائدة معاً.

الحوار:

هو اللغة المسموعة المستخدمة عن طريق الشخصيات لتوصيل أفكارها إلى الآخرين، أو لغة داخلية تحاور بها ذواتها ينقلها الراوي أو السارد، ويصاغ الحوار في القصة التعليمية حسب عمر المتلقي ومستواه التعليمي، كما يجب أن يكون الحوار مشوقاً بسيطاً فصيحاً وسليماً لغوياً يخدم الحدث والشخصية والفكرة، وأن يكون واقعياً ملائماً لثقافة الشخصية، وطبقته ودينها ومعبراً قدر الإمكان عن مزاجها، وبيئتها. كما يجب أن يخاطب ملكة التخيل لدى المتعلمين لتحبيبهم في قراءة القصص وسردها.

المطلب الثاني: القصة التعليمية في الدرس اللغوي، من التخطيط إلى التقويم

يمر تدريس القصة بأربع خطوات أساس، أولها التمهيد، يُلفت فيه انتباه المتعلمين نحو موضوع القصة ويُهيأون نفسياً وذهنياً لتقبل القصة من خلال عرض صور شخصيات القصة، ومشاهدها ومناقشتها من خلال طرح أسئلة تركز على القيم والعبر والأفكار المرتبطة بالقصة من خلال الأحداث أو بشخصيات القصة. ثانيها عرض القصة وذلك باستخدام السرد الشفهي أو باستعمال الدمي أو مشاهدة القصة مصورة، ثالثها مناقشة القصة وتحليلها، رابعها ربط القصة بحياة المتعلمين ومحيطهم.

وللنجاح في هذه الخطوات لابد من التخطيط والتدبير والتقويم الجيد للقصة لتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

أولا تخطيط مكونات القصة التعليمية:

أهداف الدرس: تحديد أهداف الدرس.

الحدث: تحديد أهم الأحداث التي تدور حولها القصة، وتحديد مضمون الظاهرة اللغوية المراد سردها.

الشخصيات: تحديد الشخصيات الرئيسة والثانوية في القصة.

حبكة القصة: تحديد حبكة القصة بما يناسب بناء الدرس.

الزمان - المكان: تحديد زمان ومكان القصة للإيهام بالواقعية وتحقيق تفاعل أكبر من المتعلمين.

ثانياً مراحل تدبير القصة التعليمية:

مرحلة الانطلاق والاكتشاف:

يمهد للقصة التعليمية باستثارة انتباه المتعلمين نحو موضوع القصة وتهيئتهم نفسياً، وذهنياً لتقبل القصة من خلال عرض صور شخصيات القصة، ومناقشة المتعلمين لتمثلاتهم من خلال طرح أسئلة تركز على القيم والعبر ولأفكار المرتبطة بالقصة كأحداث أو شخصيات القصة كما يتوقعها المتعلمون.

— قراءة المدرس للقصة قراءة نموذجية تعبيرية.

— طرح أسئلة توجيهية تركز على فهم القصة بعد قراءتها:

يطرح المدرس بعض الأسئلة على المتعلمين لاكتشاف أحداث القصة وشخصياتها وزمكانها.

مثال: أين حدثت هذه القصة؟ متى وقعت أحداثها؟ ما الشخصيات الأبطال في القصة؟ ماذا حدث بينها؟ لماذا تتخاصم؟... إلخ، وهكذا يتوصل المتعلمون من خلال هذه الأسئلة إلى الظاهرة اللغوية، وتعريفها، وأحكامها، وأمثلةها.

الغاية والقصدية: تحديد الغاية والقصد من القصة بكونها تعالج قاعدة لغوية بلاغية، عروضية، إملائية، تركيبية أو في الصرف والتحويل... إلخ، يصل المتعلم لمعرفتها وفهمها، كما يجب أن تضم مضامين اجتماعية/قيماً مثل: الأخوة، نبذ الغرور..... لتحقيق الغاية التربوية والتعليمية.

مرحلة ترسيخ المعلومات:

- يطلب المدرس من المتعلمين التعرف على الظاهرة اللغوية في القصة.
- يصنف المدرس عناصر الدرس بمساعدة المتعلمين: تعريف الظاهرة، أقسامها، قواعدها... الخ.

مرحلة التطبيق والتمرين: تقويم ودعم المكتسبات

- يطلب المدرس من المتعلمين إعادة قراءة القاعدة اللغوية للتثبيت وتأكيد المكتسبات.
- ينجز المتعلمون تمارين شفوية وكتابية؛ إذ يعطيهم كلمات تحتوي على الظاهرة اللغوية ويطلبهم باستخراجها للتحقق من فهمهم لها، أو يطلبهم بإنتاج جمل تضم الظاهرة اللغوية.

وأثناء التخطيط للدرس القصصي يجب توفر اعتبارات البناء الفني للقصة التعليمية الآتية:

الصدق الفني: ويكون من حيث توافق التعبير مع المعنى، والتسلسل المنطقي للوقائع، والربط العضوي الوثيق بين الشكل والمضمون، وتبني مواقف وسلوكيات بناء تربوية مقصودة في غالبيتها أو عمومها، مما ينتج عنه القدرة على التأثير عقلياً ونفسياً، ووجدانياً، فالصدق الفني في القصة يعطي البصيرة والإدراك لمظهر الإنسان.

عنصر التشويق: يمكن أن يكون عنصراً بارزاً في الكتابة كالعنوان مثلاً فهو عنصر مهم لجذب الانتباه للقصة. كما نجد المفاجآت التي تأتي في سياق القصة، وتتعدد هذه المفاجآت في القصة من حيث الجهات التي تساعد في ظهورها مثل الشخصيات، العادات الخارقة التي تتجاوز قدرة البشر، إلغاء عامل الزمان والمكان...

التوازن بين مراحل القصة المتمثلة في البداية والعقدة والحل، ومراعاة الطابع التعليمي والتربوي المراد من القصة، حرصاً على لفت انتباه المتعلم وطرده شعوره بالملل والنفور، وترسيخ قيمة تعليمية وتربوية لديه.

العنصر النفسي الذي يجعل القصة تعيش في كيان المتعلم وتصبح جزءاً منه، فالقصة التي تعيش دائماً مع القارئ هي التي يكون فيها قدر كبير من الإيجابية في العنصر النفسي. مع ضرورة الابتعاد عن الأسلوب الخطابي المباشر في تقديم المضمون التعليمي للقصة، بل تقدم بأسلوب سردي وصفي مشوق وممتع تجعل المتعلم يتخيل ويعيش القصة.

المبحث الثالث

القصة التعليمية الرقمية وتطوير النموذج التعليمي

المطلب الأول: خصائص القصة التعليمية الرقمية:

ظهرت القصة الرقمية في الثمانينيات من القرن الماضي؛ إذ «أسس مركز لرواية القصص الرقمية (Center of Digital Storytelling CDS) عن طريق كل من جولامبارت (Jo Lambert) ودانا أتشلي (Dana Atchley) في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت القصة الرقمية في ذلك الوقت تشير إلى قصة شخصية يرويها معدها خلال فترة زمنية تتراوح بين دقيقتين وثلاث دقائق».^(١) (مهدي، الجرف، ودرويش، ٢٠١٦).

وقد أدى انتشار التكنولوجيا في السنوات الأخيرة إلى ظهور جيل جديد من القصص وهو القصص الرقمية، التي تدمج التقنيات القائمة على الحاسوب مع فن السرد القصصي. «إذ أثبتت القصص الرقمية فعاليتها في العملية التعليمية فهي مناسبة للمتعلمين البصريين والسمعيين، كما أنها تضيف المرح والإثارة وتنمي القدرة على حل المشاكل، وهي تناسب الفئات العمرية المختلفة ويمكن استخدامها في معظم المجالات الدراسية» (Rahimi, Yadollahi. 2017) ^(٢).

وصفت رابطة روي القصص الرقمية (Digital Story Telling Association) بأنها التعبير الحديث عن القصص القديمة، وأن القصص الرقمية تستمد طاقتها من خلال المزج بين الصور والموسيقى والأسلوب الروائي والصوت معاً، وهو الأمر الذي يعطي بعداً عميقاً للقصة من خلال إضفاء الألوان الزاهية على الحروف، والحركة على الرواية.

(١) حسين ربحي مهدي، ريم الجرف، عطا درويش (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية - فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج ٤، ع ١٣، ص ١٤٥-١٨٠.

(2) Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of Offline vs. Online Digital Storytelling on the Development of EFL Learners' Literacy Skills. Cogent Education, 4(1).

وتعد القصة الرقمية المصورة (Photos Stories) من أبرز أنواع القصص الرقمية لأنها عبارة عن مجموعة من الصور الثابتة والنصوص، يتصرف فيها كاتبها بخياله وإبداعه، وفي هذا النوع من القصص تكفي معرفة كيفية الحصول على الصور مع كيفية عمل شراخ من برنامج البوربوينت مثلاً، وذلك لوضع الصور بداخلها لإعداد القصة.

أما أهميتها في مجال التعليم فتذكر الحربي (٢٠١٦) «بأن أغلب البحوث التربوية اتفقت على أن القصص الرقمية تقدم العديد من المزايا للعملية التعليمية لأنها:

- ١- تساعد في فهم المواد الصعبة والاحتفاظ بالمفاهيم الجديدة؛ إذ يسترجع المتعلمون ما يتعلمونه من خلال سياق القصة أكثر من غيرها.
- ٢- تقدم المادة العلمية بشكل ممتع ومشوق ومثير.
- ٣- تنمي مهارات النقد والتحليل من خلال استنباط المعاني من القصة.
- ٤- تزيد من تعاون المتعلمين لا سيما إذا طلب منهم إنتاج قصة مشتركة.
- ٥- تعدّ أداة تمكن من إكساب المتعلمين مهارات القرن ٢١ من خلال نقد وتحليل وتوليف الأفكار.
- ٦- يمكن تطبيقها باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وذلك لجعل دور المتعلمين أكثر إيجابية.
- ٧- تنمي المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين من خلال النقاشات والمجموعات التعاونية.
- ٨- توفر نموذجاً للتعلم المتنقل حيث يمكن مشاهدتها داخل وخارج الفصل الدراسي.
- ٩- سهولة التخزين والاسترجاع والتعديل عليها في أي وقت.
- ١٠- تمنح المعلم والمتعلم فرصة للإبداع في إنشاء المحتوى التعليمي»^(١).

(١) سلمى بنت عبيد بن عبد الله، الحربي، (٢٠١٦)، فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج ٥، ع ٨، صفحات: ٢٧٦-٣٠٨.

المطلب الثاني: مراحل إنتاج القصة الرقمية

يذكر رحيمي ويدللهي (Rahimi, Yadollahi, 2017) أن «إنجاز القصة الرقمية يمر بأربع

مراحل وهي:

- ١- اختيار موضوع للقصة، وتحديد الهدف منها.
- ٢- اختيار وتحديد الأصوات والصور والرسوم والمشاهد وجميع محتويات القصة.
- ٣- إدراج الأصوات والصور والرسوم والمشاهد في برنامج أو موقع لإنتاج القصة الرقمية، ثم ترتيبها حسب تسلسل القصة.
- ٤- تقديم القصة للجمهور لأخذ ردود فعلهم.^(١)

إضافة إلى ذلك، لابد من الالتزام بتنفيذ مراحل محددة في طريقة تقديم محتوى القصة، وذلك لشد انتباه المتلقين؛ حيث تشير شكر وفهمي (٢٠١٥) إلى خطوات تقديم محتوى القصة الرقمية: «بحيث تبدأ بموقف يُشوق المتلقين - وهذا الموقف يعرض مشكلة ما - وبعد ذلك تمر لعرض مفصل لهذه المشكلة، ليتم - في نهاية القصة - تأكيد ما تم سرده وعرضه.»^(٢)

برامج ومواقع لتصميم القصص الرقمية:

توجد العديد من البرامج والمواقع والتطبيقات التي تساعد المدرسين والمتعلمين في تصميم القصص الرقمية منها ما يأتي:

(1) Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of Offline vs. Online Digital Storytelling on the Development of EFL Learners' Literacy Skills. Cogent Education, 4(1).

(٢) إيمان، شكر، جمعة فهمي، (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، جامعة بنها، مصر، مجلة كلية التربية، مج ٢٦، ع ١٠٤، صفحات: ٢٢٩-٢٨٠.

البرامج:

برنامج Photo Story3

برنامج Power Point

برنامج Apple IMovie

برنامج Scratch

المواقع:

موقع Storyboard

موقع Go Animate

موقع PowToon

التطبيقات:

Plotagon story

Toontastic 3D

Draw cartoons 2

المبحث الرابع

نموذج تطبيقي: الدرس الإملائي من المتن القصصي إلى القصة المصورة والتفاعلية

(إنتاج قصة تعليمية ببرنامج Scratch أنموذجاً)

المكون: الإملاء

الموضوع: أل التعريف الشمسية وأل التعريف القمرية

المستوى: الثاني من التعليم الابتدائي

أولاً: المتن القصصي:

قصة الأختين المحببتين

كان يا مكان في قديم الزمان وسالف العصور،
في قرية هادئة سعيدة تسمى قرية «الإملاء».
كانت تعيش أسرة معروفة بين الحروف الأبجدية تدعى «أل التعريف».
كان كل من يزور هذه العائلة من الحروف يصبح معروفاً ومعرّفاً،
لذلك أحبهم كل سكان القرية...
وكان لهذه الأسرة بنتان جميلتان ومجتهدتان.
الأولى كانت تسمى «أل التعريف شمس»، والثانية كانت تسمى «أل التعريف قمر».
وكانتا دائماً تتخاصمان حول من منهما أحب إلى أصدقائهما الحروف الأبجدية.

تقول شمس: أنا لام التعريف الشمسية أنا موجودة ومحبوبة لكنني خفية، ليس لي صوت، ولا أنطق، لكن أصدقائي الحروف الأقوياء أحبوني واختاروني قائدتهم ورفيقتهم في الطريق، كالسَّماء والنُّور،

تقول قمر ضاحكة: أنا لام التعريف القمرية موجودة دائماً وجليّة، صوتي واضح ومسموع؛ لهذا أحبني أصدقائي الحروف واختاروني لأكون قائدتهم في المدرسة، كالقلم، والكتاب.

قالت شمس: أنا أصدقائي الحروف أشداء، يحبون الشدة، تجد فوق رأسهم دائماً علامة الشدة؛ لذلك اختاروني لأكون لهم عوناً وسنداً قوياً...

فأجابتها قمر بسخرية: أنا هادئة وساكنة، أضع دائماً على رأسي تاج السكون؛ لذا أنا أحب إلى أصدقائي منك...

أثناء حديثهما هذا مرت والدتهما قرب غرفتهما وأرادت حسم خصامهما، فدخلت الغرفة مبتسمة قائلة: طفليّ العزيزتين أنتما من أسرة «أل التعريف» المحبوبة من جميع الحروف الهجائية، لكنني سأحتكم لعدد الحروف المحبة لكل منكما، لأقرر من منكما أحب إلى أصدقائها من الأخرى، لكن بشرط ألا تتخاصما بعد الآن...؟

أل التعريف شمس، وأل التعريف قمر: موافقتان يا أمي.

قالت والدتهما: إذن من هم أصدقاؤك الحروف يا شمس ويا قمر؟

أجابت شمس: أصدقائي الحروف الذين لا يفارقونني هم أربعة عشر حرفاً: التاء، الثاء، اللام، الدال، الذال، الشين، السين، الزاي، الراء، النون، الطاء، الظاء، الضاد، والصاد.

وأجابت قمر مستغربة: أنا كذلك عدد أصدقائي الحروف الذين لا يفارقونني أربعة عشر حرفاً: الألف، الباء، الغين، الحاء، الجيم، الكاف، الواو، الخاء، الفاء، العين، القاف، الياء، الميم، الهاء.

ربت الأم على كتفیهما وقالت: صغیرتی العزیزتین، أنتما محبوبتان بنفس القدر من طرف أصدقائكما؛ لذا تصالحا، وامرحا معا، ولا تتخاصما بعد اليوم.

ابتسمت شمس وقمر وتصافحتا، شاكرتين والدتهما الحكيمة وخرجتا للعب مع أصدقائهما الحروف.

ثانيا: القصة التعليمية من التخطيط إلى التقويم

تحليل قصة الأختين المحببتين:

أ- الأهداف التعليمية:

- أن يتعرف المتعلم على أل التعريف الشمسية والقمرية.
- أن يميز بين أل التعريف الشمسية وأل التعريف القمرية.
- أن يحدد المتعلم الحروف التي ترافق أل التعريف الشمسية وأل التعريف القمرية.

ب- تخطيط مكونات القصة التعليمية:

الحدث:

تحديد أهم الأحداث التي تدور حولها القصة وتحديد مضمون الظاهرة الإملائية المراد سردها.

الشخصيات:

أل التعريف الشمسية، وأل التعريف القمرية، الأم، السارد.

حبكة القصة:

تدور حبكة القصة حول أختين هما شمس وقمر يتخاصمان حول أيهما أحب إلى أصدقائها الحروف الأبجدية؛ لذلك تتباهى كل واحدة منهما بخصائصها وميزاتها لكن الصراع يتأجج بينهما إلى أن تتدخل الأم وتحكم بينهما بحساب عدد الأحرف التي ترافق

كلا منهما، فتجدهما متعادلتين فيتصالحان في الأخير.

الزمان - المكان:

في قديم الزمان وسالف العصور، مدينة الإملاء

ج - مراحل تدبير القصة التعليمية:

مرحلة الانطلاق والاكتشاف:

قراءة المدرس للقصة قراءة نموذجية تعبيرية.

طرح أسئلة توجيهية تركز على فهم القصة:

— يطرح المدرس بعض الأسئلة على المتعلمين لاكتشاف أحداث القصة
وشخصياتها وزمكانها.

مثال: أين حدثت هذه القصة؟ متى؟ ما الشخصيات الأبطال في القصة؟ ماذا حدث
بينها؟ لماذا تتخاصم الأختان؟

وهكذا يتوصل الأطفال من خلال هذه الأسئلة إلى أن هاتين الأختين هما أُل الشمسية وأُل الشمسية وأُل التعريف القمرية "ويتعرفون على مميزات كل منهما.

الغاية والقصدية: القصة تعالج ظاهرة إملائية هي التفريق بين أُل الشمسية وأُل القمرية كما تحتوي مضامين اجتماعية / قيماً مثل: الأخوة، نبذ الغرور.....

مرحلة ترسيخ المعلومات:

— يطلب المدرس من المتعلمين مفهوم أُل التعريف الشمسية وأُل التعريف
القمرية في القصة.

— يصنف المدرس بمساعدة المتعلمين:

١- مميزات أل التعريف الشمسية

٢- مميزات أل التعريف القمرية

٣- الحروف التي ترافق أل التعريف الشمسية

٤- الحروف التي ترافق أل التعريف القمرية

مرحلة التطبيق والتمرين: تقويم المكتسبات ودعمها

يطلب المدرس من المتعلمين إعادة قراءة القاعدة الإملائية للتثبيت وتأكيد المكتسبات.

ينجز المتعلمون تمارين شفوية؛ حيث يعطيهم المدرس كلمات تحتوي على أل الشمسية وأل القمرية ليميزوا بينهما.

ثالثاً: السيناريو المصور للقصة التعليمية

بعد كتابة سناريو القصة وتحديد مراحل تدريسها وعرضها، يمكن نقل القصة من إطارها الشفوي أو الورقي لتصبح قصة تفاعلية رقمية، يتفاعل معها المتعلمون والمتعلمات عن طريق الصور والرسوم المتحركة؛ لذلك قمنا بتحويل القصة من الشكل الورقي والشفوي إلى قصة مصورة تفاعلية تتجسد شخصياتها وتتجاوز في فضاء وزمان محدد، وقد أنجزت هذه القصة المصورة لدرس أل التعريف الشمسية وأل التعريف القمرية بالاستعانة ببرنامج سكراتش Scratch، الذي طور من طرف مجموعة (Lifelong Kidergarten) في مختبر الوسائط بمعهد ماساتشوستس للتقنية MIT.

برنامج سكراتش يهدف إلى تنمية الإبداع والابتكار، ويسمح للمدرسين والمتعلمين بإنشاء مضامين ومشاريع تعليمية من خلال لغة برمجة بسيطة، تستخدم الكائنات الرسومية بدل الأكواد المعقدة التي تستعمل في لغات البرمجة، كما يهدف إلى تنمية المهارات التواصلية للمتعلمين؛ إذ تتيح للمتعلم فرصة التواصل مع أقرانه في دول أخرى،

والتفاعل معهم لحل المشاكل التعليمية التي تصادفهم، كما يساهم هذا البرنامج في إكساب المتعلمين المهارات الأساسية كمهارة التحليل والتعاون، والتعلم مدى الحياة، وهي مهارات مهمة لنجاح المتعلم، وتأقلمه مع متطلبات مجتمع المعرفة.

وبرنامج سكراتش بما يقدمه من الإمكانيات الهائلة والمجانية يتيح لنا إنتاج قصص مصورة تفاعلية؛ إذ يتيح لنا إمكانية اختيار المشاهد (الخلفيات) والكائنات (الشخصيات) التي تناسب قصتنا، والنصوص والأصوات والفيديو والمقاطع البرمجية وغيرها من الوسائط التي تساعد في تجسيد الأفكار في شكل رسوم متحركة أو ألعاب فنية تقدم بتقنية ممتعة ومبدعة.

بعد تحويل المتن القصصي إلى قصة مصورة بواسطة السكراتش، صُورت المشاهد، واستعناً بتطبيق Photocollage لتجميع الصور وتقديمها على شكل مشاهد متسلسلة، تقدم القصة التعليمية بشكل ممتع، كما تقدم الصور الآتية:

قصة الأختين المحبوبتين









الفصل الرابع

الألعاب التعليمية والتفكير الإبداعي

◆ الدرس اللغوي من المقاربة التلقينية إلى المقاربة اللعبية.



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

المبحث الأول

اللعب والتفكير الإبداعي

عرف قاموس علم النفس اللعب بكونه نشاطا يقوم به البشر بصور فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع دون دافع آخر. كما عرفه كود (Good, 1970) في قاموس التربية، بأنه نشاط موجه (Directed) أو غير موجه (Free) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية واللغوية والإبداعية. أما الألعاب التعليمية فهي أنشطة منظمة منطقياً تحكمها مجموعة من القوانين الخاصة باللعب؛ إذ يتفاعل متعلمان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة وواضحة، يعد التنافس عاملاً مهماً في تفاعل اللاعبين مع المواد التعليمية أو مع بعضهم البعض. لذلك يمكن أن نستخلص أن أهم خصيصة للألعاب التعليمية هي أنها نشاط موجه وهادف وليس عفويًا، يتضمن أفعالاً معينة يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي، في ضوء قواعد محددة ومبادئ مسطرة مسبقاً بغرض تحقيق هدف أو أهداف تعليمية وتربوية، وأنها ألعاب لها بداية ولها نهاية تنمي التفكير النقدي والإبداعي، وتثري خيال المتعلم.

هذا ويساهم اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الإنسان منذ طفولته، فالطفل يعبر من خلال لعبه عن طاقاته الخلاقية والإبداعية؛ إذ تنمو قدرات الطفل الإبداعية بواسطة اللعب، فحين يلعب يخلق عالماً من الخيال يتفاعل معه ويتأثر به، كما يستطيع أن ينمي قدرته على الإبداع من خلال لعب الأدوار والمحاكاة، والرسم، ليحرب الأفكار ويكتشف معارف كثيرة عن ذاته ومحيطه، فضلاً عن اكتشافه حدود قدراته بالتعرف على المشكلات التي تواجهه والبحث عن كيفية علاجها بنفسه؛ لهذا يعد «اللعب جزءاً مهماً من التربية الإبداعية، فعن طريقه ينمو جسم الطفل وعضلاته، وتشبع حاجاته، ويتحقق توازنه النفسي، ومنه يتعلم العديد من المهارات وينمو لديه

حب الاستطلاع، وتنشأ لديه روح الإبداع، وتتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين». ^(١) (إبراهيم، ٢٠٠٧)

المطلب الأول: تاريخ اللعب وأهميته

يعود اختراع الألعاب واستعمالها إلى «ما قبل ١٥٠٠ سنة مع الهنود الذين اخترعوا لعبة الشطرنج، ثم توسع الاهتمام بالألعاب وتم توظيفها في الحروب فقد استعمل البروسيون في القرن التاسع عشر لعبة الشطرنج في التخطيط للحرب واستبدلوا مواد هذه اللعبة بالجنود والضباط والدبابات، وأصبحت الخرائط وأرض المعركة هي لوحة اللعبة بدل لوحة الشطرنج». ^(٢) (الحيلة، ٢٠٠٥)

يعد اللعب من أقدم الممارسات التي زاولها الإنسان وأكثرها انتشاراً، فبعد الحرب العالمية الثانية وُظفت الألعاب في الاقتصاد والإدارة والأعمال لإنجاز العمل بسرعة، وبدقة، وبفعالية، وواقعية. كما أن اختراع الألعاب الأولمبية وتنظيمها يؤكد اهتمام الإنسان باللعب ووعيه بأهميته في حياته، وقد اتسع مجال توظيف الألعاب بعد ذلك ودخل مختلف المجالات وأهمها المجال التربوي والتعليمي؛ إذ ركزت أهم الأبحاث التربوية والنفسية القديمة والحديثة على إبراز أهمية اللعب ودوره في حياة الإنسان، واهتم المربون وعلماء التربية منذ مونتيسوري (Montessori)، وباستالوتزي (Pestalozzi) بايطاليا، وفروبل (Fröbel) بألمانيا على سبيل المثال لا الحصر، باللعب وإبراز أهميته في بناء شخصية الطفل وصقل مهاراته النفسية الحركية، والاجتماعية، واللغوية، نظراً لتوفيره بيئة خصبة للتعليم باستثارة دافعية المتعلم وتنمية تفكيره الإبداعي، وحثه على التفاعل النشط مع المادة التعليمية ومع أقرانه، بأسلوب مسل وممتع لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة.

(١) عبد العال، حسن إبراهيم (٢٠٠٧)، التربية الإبداعية ضرورة وجود، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط ٢، ص: ٥٦

(٢) محمد محمود، الحيلة، (٢٠٠٥)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٢، ص: ٣٥

فاللعب ليس فقط وسيلة للمتعة يقوم من خلالها الأطفال والمتعلمون باستكشاف عالمهم، ولكنه أكثر من ذلك، فهو النشاط الذي يحقق التوازن النفسي الحركي والعقلي لديهم؛ إذ يرى «بياجييه» (Piaget, 1994) «أن اللعب هو أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، كما أنه جسر ينقل الطفل من الذكاء الحركي إلى الذكاء العقلي والعاطفي، وهكذا يحتل اللعب والحركة مكانة حيوية في النمو العقلي والنفسي والجسدي عند الأطفال، بل يستمر تأثيره حتى عند الكبار»^(١).

كما أشاد فروبل (Fröbel) باللعب وعده من أكثر المهارات أهمية في تحقيق النمو الشامل، ولم يعتمد الألعاب وسيلة للتشويق فقط، بل عدها من العوامل التي تساعد الطفل في «تنمية وتقوية عضلاته وتنمية قوة الملاحظة والحواس وكيفية استعمال الأشياء وتربية جسمه، واكتساب خبراته العقلية والمعرفية، واللغوية ومهاراته الحركية وقيمه الأخلاقية»^(٢). (قنديل، وبدوي، ٢٠٠٧)

يمكن اعتماد اللعب أساساً للطرائق التعليمية؛ لأن اللعب يعد الوسيلة الطبيعية لتعبير الطفل عن نفسه لا تحتاج مجهوداً وتعباً من طرفه، وقد دعا الخطيب الروماني كوينتيليان (Quintilian)، منذ ألفي عام مضت إلى أن يصبح التعلم لعبة للطفل، كما استخدم فرويد (Freud) اللعب في معالجة الأمراض النفسية عند الأطفال، خاصة اللعب الإيهامي والرمزي، الذي ساعد الأطفال على تحليل وعلاج مخاوفهم وتمنياتهم وحالاتهم الاضطرابية، والإسهام في تحليل شخصياتهم وتشخيص الأسباب التي تكمن وراء مشكلاتهم الانفعالية.

كل هذا يؤكد الاهتمام الكبير باللعب وأهميته منذ القدم، من طرف الفلاسفة وعلماء النفس والتربية، فقد أوصى الإمام أبو حامد الغزالي أن يسمح للطفل «باللعب لعباً

(١) جان، بياجييه، (١٩٩٤)، علم التربية وسيكولوجيا الطفل، ترجمة عبد العلي الجسماني، بيروت، الدار العربية للعلوم، ط ١، ص: ٤٣

(٢) محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي. (٢٠٠٧)، الألعاب التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر، ط ٣، ص: ٧٨

جميلاً ممتعاً، فإذا منع الطفل من اللعب وحرم منه، وأرهق بالتعليم فإن ذلك يميّت قلبه، ويبطل ذكائه، وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه.^(١) (الغزالي، ٢٠٠٤)

المطلب الثاني: أنواع الألعاب وخصائصها

أولاً أنواع اللعب:

يمكن أن يكون تصنيف الألعاب إلى أنواع أمراً صعباً؛ لأن هذه الأنواع غالباً ما تتداخل وتتكامل فيما بينها.

لكن يمكن أن يأخذ اللعب عدة أشكال وأنواع، من حيث نوعيته وطبيعته، وتنظيمه، وعدد المشاركين فيه: ويمكن تصنيف هذه الأنواع على النحو الآتي:

- اللعب من حيث نوعيته وطبيعته، أنواع، منها: اللعب النشط، واللعب الهادئ، واللعب الذي يساعد على نمو العضلات، واتساق حركتها، واللعب الذي تغلب عليه الصفة العقلية مثل لعبة الشطرنج.
- اللعب من حيث تنظيمه أنواع، منها:
- اللعب الحر التلقائي، غير المنظم، واللعب المنظم الذي تحدده قوانين معينة.
- اللعب من حيث المشاركين: يقسم إلى نوعين هما:
- اللعب الفردي، واللعب الجماعي.^(٢) (قنديل، وبدوي، ٢٠٠٧)

وهناك تصنيفات أخرى عديدة للعب أبرزها: اللعب التفكيرية واللعب الإيهامي والرمزي، اللعب التركيبي، اللعب الفني... إلخ. وكل هذه الأنواع تسمح للطفل بالحركة

(١) أبو حامد، الغزالي، (٢٠٠٤)، إحياء علوم الدين، بيروت. دار المعرفة. الجزء الثالث، ص: ٧٣ (بتصرف).

(٢) محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوي. (٢٠٠٧)، الألعاب التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة،

مرجع مذكور، ص: ١٧٨

واكتشاف حواسه، وتمكين جسمه من ممارسة وظائفه الحسية الحركية، وهذا يساعده على التفاعل مع الآخرين ويصقل مهاراته الاجتماعية والنفسية والمعرفية، كما يساعده على تنمية مهاراته اللغوية، ويعلمه السيطرة على نفسه وانفعالاته.

ثانياً: أنواع الألعاب التعليمية:

توجد العديد من الألعاب يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعليمية:

- الألعاب الثقافية والتفكيرية واللغوية: منها ألعاب الأحاجي والألغاز، وبناء الجمل، وبناء الكلمات، وإكمال الكلمات المتقاطعة، والشطرنج، والدومينو... إلخ.
- الألعاب الفنية والإدراكية: الرسم، والنحت، الأناشيد، وألعاب الذاكرة والحواس، الألعاب اليدوية... إلخ.
- الألعاب الاجتماعية والجماعية: المسرح ولعب الأدوار، ألعاب المسابقات القرائية والثقافية.
- الألعاب الحركية: ألعاب تستهدف تنمية القدرات النفسية الحركية للمتعلم بحيث تدمج بين الحركة والتوجيهات التعليمية من طرف المدرس كلعبة الحجلة والقفز، لعبة الأرجوحة، والتزلج... إلخ.
- الألعاب الرقمية التفاعلية: تطبيقات رقمية تضم دروس تعليمية أو تربية يتفاعل معها المتعلم، ويجب عليها بطريقة تفاعلية.

ثالثاً: خصائص اللعب حسب المراحل العمرية للطفل:

بما أن اللعب يعد بمنزلة المحرك الذي يشغل دافعية الطفل ويزيد حافزته للتعلم، يجب أن يعي المدرس والمربي أهمية اختيار الألعاب التعليمية المناسبة لعمره والملائمة لاحتياجاته العقلية والنفسية الحركية والعاطفية، والاجتماعية، واللغوية، لتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلم ولتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم واللعب. إن اللعب كما يذهب جونز وكوبر (Jones and, Cooper, 2006) هو «عملية نمو بحيث يأخذ النموذج

الذي يتطوره نمو الطفل، ويتغير نشاط اللعب لديه بشكل تدريجي كلما ازداد نضجه؛ حيث يتدرج اللعب من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ويتحول من استخدام العضلات الدقيقة إلى استخدام العضلات الكبيرة، ومن اللعب الفردي إلى اللعب الجماعي، ومن الألعاب الحركية إلى الألعاب العقلية^(١)؛ لذلك يجب اختيار الألعاب المناسبة له ولعمره واحتياجاته. ويمكن تلخيص خصائص اللعب حسب المراحل العمرية للطفل كما حددها علماء النفس الحركي في الجدول الآتي:

المرحلة النمائية	السمة الغالبة في هذه المرحلة	طبيعة اللعب ونوعه	نمط اللعب	نوعية التعليم
مرحلة الطفولة المبكرة ٣-٦ سنوات	التركيز على الذات	اللعب الفردي اللعب المتعاقب ألعاب كثيرة تستغرق وقتاً قصيراً ولا ترتبط بشروط وقوانين.	التعرف على الأشياء والمحاكاة.	معرفة الأشياء .
مرحلة الطفولة المتوسطة ٦-٩ سنوات	التعاون وعقد الصداقات.	اللعب مع طفل آخر تقل الألعاب نسبياً وتخضع لقوانين.	التقليد والفك والتركيب.	الاكتشاف حل المشكلات.
مرحلة الطفولة المتأخرة ٩-١٢ سنوات	التنظيم المنافسة.	اللعب الجماعي التعاوني ألعاب العقل لعبة واحدة تشكل نشاطاً اعتيادياً يومياً.	التحليل التركيب التقييم.	حل المشكلات طرح الأفكار غير المألوفة الاكتشاف اتخاذ القرارات.

الشكل ١: مراحل اللعب لدى الأطفال وخصائصه^(٢)

(1) Jones, E, and Cooper, R, M. (2006) Playing to Get Smart. New York: Teachers College Press.

(٢) رافده، الحريري، (٢٠١٤)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، ص: ٤٨

المطلب الثالث: وظائف الألعاب التعليمية:

إن للعب وظائف وأدواراً تربوية وتعليمية مهمة للأطفال، تساهم في تكوين شخصياتهم وصقل مواهبهم وقدراتهم العقلية والحركية والنفسية واللغوية، وتتعدد وظائف هذه الألعاب التعليمية واستخداماتها بتعدد منطلقات استعمالها والغاية منها؛ إذ:

- تساهم في النمو الجسدي والحركي السليم للطفل وتنمي عضلاته الدقيقة.
- تشجعه على الاستكشاف وحب التعلم، وتنمي الفضول تجاه نفسه وتجاه العالم.
- تحقق التوازن النفسي وتمكن الطفل من التعبير عن أحاسيسه وعواطفه بحرية.
- تساعد على تعلم المعارف والمفاهيم والمبادئ.
- تساهم في النمو اللغوي والعقلي والوجداني للطفل.
- تساهم في انخراط الطفل في الجماعة، وتعلم قيمها ومبادئها.
- تنمي القدرات الإبداعية لدى الطفل لحل المشكلات التي تواجهه أثناء اللعب.

فعن طريق اللعب يعبر الطفل عن قدراته الخلاقة والإبداعية، ومن خلال لعبه يجرب الأفكار التي تختلجها، ويبحث عن حل للمشكلات التي تعترضه، كما يستطيع من خلاله أن ينمي قدراته الإبداعية والاجتماعية، والعاطفية، والنفسية الحركية، واللغوية.

المبحث الثاني

الألعاب التعليمية مدخلا لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم(ة)

إن العلاقة بين اللغة واللعب علاقة طبيعية وضرورية؛ إذ إن لعب المتعلم هو أساس نموه اللغوي، والنفسي، والحركي، والعقلي؛ فعن طريق اللعب يكتشف ذاته ومحيطه ويعبر عنه، وما دامت العلاقة بين اللغة واللعب والإبداع علاقة متينة، فاستخدام المتعلمين للمهارات اللغوية المختلفة أثناء ممارستهم الألعاب التعليمية في الأنشطة الصفية، عامل جوهري وأساسي في نمو تفكيرهم ومهاراتهم اللغوية، خصوصاً في مرحلة التعليم الابتدائي، تلك المرحلة التي يميل فيها الطفل إلى اللعب والحركة والنشاط ويمكن استغلال هذه الخاصية في تنمية مهارات اللغة المختلفة.

وقد بينت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والعلمية أهمية اللعب في النمو اللغوي، فاللعب يساهم في تعلم المهارات اللغوية مثل تعلم المفردات والقواعد والأنماط اللغوية، مما يساهم في إغناء الرصيد اللغوي للمتعلم. كما تعد الألعاب وسيلة ممتعة لتعلم القراءة والكتابة، والتعبير؛ لأنها تنمي قدرات الإنصات والحوار التي تعد أهم المهارات اللغوية، كما تمثل الألعاب نشاطاً مميزاً تحكمه قواعد مضبوطة، لها بداية ونهاية محددة، من خلالها يمكن تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، وتدريبهم على الحوار والاستخدام الصحيح لكثير من قواعد اللغة وظواهرها حروفاً أو أسماءً أو أفعالا، كما أنها تمنح الطفل فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الحرة»^(١).
(الحيلة، ٢٠٠٥)

(١) محمد محمود، الحيلة، (٢٠٠٥)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٢، ص: ٢١.

يؤثر اللعب في النمو اللغوي للطفل من خلال مجموعة من الجوانب أهمها:

- التشجيع على الاستعمال الوظيفي للغة.
- مساهمته في التواصل اللغوي وزيادة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.
- اكتساب معجم غني وتوظيفه في وصف محيط المتعلم والتعبير عنه (المفردات، الجمل، الألوان، الأشكال، المشاعر... الخ).

فعن طريق اللعب يمكن للمتعلم أن يطور «قدراته الجسدية، والعقلية واللغوية، كما يطور قدراته على التعبير والتواصل، يمكن أن يستخدم الطفل اللعب أداة للتواصل بينه وبين أطفال آخرين يختلفون عنه في الثقافة والقومية واللغة»^(١). (الهويدي، ٢٠٠٥)

— يمكن أن يقلل اللعب قلق المتعلمين وخوفهم من القواعد اللغوية المدرسة وصعوبتها، ويسهم في توظيف اللغة بشكل صحيح وممتع.

ويذهب كريستال (Crystal, 1996) إلى أن «المتعلمين يفضلون اللعب والألعاب التعليمية في تعلم اللغة وقواعدها؛ إذ يشعرون أن المتعة والفائدة المتحققة منها إنما هي نتيجة الانتقال من الاستخدام الاعتيادي للغة إلى الاستخدام الأفضل لها»^(٢)؛ لأنها تجذب انتباههم وتساهم في تطوير كفاياتهم اللغوية، وتعلمهم مهارة التفكير وتقوي قدرتهم على التركيز والانتباه كما تتضمن المناقشة والمنافسة، وتتمركز حول المتعلم وتعمل على تكامل المهارات اللغوية المتعددة، وتشجع التعليم التعاوني.

(١) زيد، الهويدي، (٢٠٠٥)، الألعاب التربوية، إستراتيجية لتنمية التفكير، دار الكتاب الجامعي،

الإمارات، ط٢، ص: ٧٦

(2) Crystal, D. (1996), Language Play and Linguistic Intervention. Child Language Teaching and Therapy, 12(3):328- 336.

المطلب الثاني: أنواع الألعاب التعليمية اللغوية:

صنف هادفيلد (Hadfield, 1999) الألعاب اللغوية إلى عدة أنواع، أهمها: «الألعاب اللغوية والألعاب التواصلية، حيث من جهة تركّز الألعاب اللغوية على الدقة اللغوية، مثل معرفة المرادفات والأضداد، وبناء الجمل... الخ. ومن جهة أخرى، تركّز ألعاب التواصل على التفاعل والتبادل الناجح للمعلومات والأفكار والآراء»⁽¹⁾. هذا وتعدد الألعاب اللغوية التي تهدف إنماء التفكير واللغة منها: ألعاب الأحاجي، والألغاز، وبناء الجمل، وبناء الكلمات، وإكمال الكلمات المتقاطعة، والدومينو، وألعاب التصنيف... إلخ. وقد بين فروبل ومنتسوري وبياجيه أهمية هذه الألعاب التفكيرية واللغوية، وأكدوا أن المشاركات النشيطة للأطفال ترتبط بشكل مباشر بالنمو المعرفي، واللغوي؛ لأن اللعب ما هو إلا تطبيق عملي لنمو التفكير.

لذلك تعد الألعاب التفكيرية واللغوية من أهم وأبرز الألعاب التي تساهم في تنمية المهارات التواصلية واللغوية لدى المتعلم، فعن طريق الأنشطة المصممة للعبة وتعدد المتدخلين فيها، يتمكن المتعلم من التفاعل مع زملائه وتعلم الإنصات واتباع التعليمات، واحترام قواعد اللعب، والتعبير اللغوي والحركي عن أفكاره ومشاعره بلغة صحيحة وبطريقة معبرة. فالمتعلم يكتسب المهارات اللغوية من خلال الألعاب التعليمية الجماعية؛ إذ يتعرف من خلالها على مفردات جديدة، ويستمتع ويتمثل قواعد اللعب ليمثل لها ويسير وفقها في جو تنافسي وتحفيزي، تسوده المناقشة وتبادل الأدوار والحوار وإحكام العقل في اتخاذ القرارات.

(1) Hadfield, J. (1999). Intermediate Vocabulary Games. Harlow, Essex: Longman.

المبحث الثالث

تدريس الألعاب التعليمية في الأنشطة الصفية

المطلب الأول: تخطيط اللعبة التعليمية

- تحديد أهداف الدرس ومراحله وزمنه وتجهيز الوسائل المناسبة التي ستستخدم في اللعبة.
- تحليل المحتوى التعليمي للعبة ومكوناتها: من أجل توضيحها وضبط عناصرها من جميع الجوانب (مفاهيم، حقائق، قواعد، أمثلة، أسناد، تمارين...).
- تحديد طريقة اللعب وإستراتيجيته: تحديد عدد المتدخلين والمشاركين، ونوع اللعبة هل هي فردية أو جماعية، وضبط زمن اللعب وتنظيم فضائه.
- الإعداد للعبة: بوضع المتعلمين في الإطار العام واختيار عنوان اللعبة وشرح مضمونها، وقواعدها وطريقة اللعب، وكيفية استعمال الوسائل المرتبطة بها والتأكد من احترامها للأهداف التربوية، مع التركيز على ملاءمة اللعبة لمستواهم الذهني والوجداني والحسركي ولقدراتهم وميولاتهم، ومساهمتها في إذكاء روح المنافسة بينهم، وفي تسهيل إعداد اللعبة وإجرائها بتوفر الأدوات التي يمكن أن تصنع منها.

يجب الحرص في التخطيط للعب والألعاب التعليمية على:

- أن يحرك اللعب الإحساس بالمنافسة بين المتعلمين لتحقيق تفاعل أكبر وتواصل أفضل.
- أن ينتبه المدرس لدرجة صعوبة اللعبة وأن يحرص على ملاءمتها لمستوى فهم المتعلمين، لكيلا يحبطوا ويفقدوا رغبتهم في اللعب، وأن يتضمن اللعب قدراً من التحدي الملائم لقدرات المتعلم واحتياجاته.

- أن يشجع على التعاون والحوار والتفكير النقدي.
- أن يثير اللعب خيال المتعلم؛ وهذا ما يحقق الدافعية والرغبة لديه في التعلم.
- أن تتوفر السلامة في اللعب فيخلو من الأخطار الجسدية المؤذية.
- أن يحقق اللعب عنصري المتعة والفائدة.

المطلب الثاني: تدبير اللعبة التعليمية

- تُنجز عملية تدبير اللعب بتطبيق إجراءات اللعب، وتطبيق القوانين والقواعد والأنظمة التي تحدد خط سير اللعبة، واستخدام المواد والأدوات الخاصة باللعبة، والإشراف والتوجيه المستمر للمدرس أثناء اللعب؛ وذلك بمراعاة المراحل الآتية:
- توجيه سير اللعب في جميع المراحل: توزيع الأدوار على المتعلمين، وشرح قواعد اللعب، وتحديد دور المنشط؛ وذلك بالرجوع إلى البطاقة التقنية المنجزة لكل لعبة، والحرص على التوجيه المستمر للمتعلمين وتقديم المساعدة لهم لفهم اللعبة وحسن تسييرها، والانتباه إلى الأخطاء وتصحيحها.
 - مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين أثناء إعداد اللعبة وتدبيرها.
 - تتبع تطبيق قواعد اللعبة ومراحلها.
 - تقبل الحركة والنشاط الذي يصاحب اللعبة وتوجيهه لكيلا يتحول إلى فوضى.

المطلب الثالث: تقويم اللعبة التعليمية

تعد مرحلة التقويم مرحلة ضرورية وأساسية في اللعب، لكشف فاعليتها وسلبياتها، قصد تجويد طريقة اللعب، وقياس الأثر التعليمي من اللعبة. يشير عفانة في هذا الصدد إلى أن «التقويم والمتابعة تشمل المناقشة الودية والاستنتاج السليم للمضامين المستفادة من اللعبة، واقتراح بدائل لبعض الإجراءات المعيقة في اللعبة المختارة، سواء أكان ذلك في

قواعدها أم في الزمن اللازم لتنفيذها، أم في نوعية الأهداف ومستوياتها التي تسعى اللعبة إلى تحقيقها، أم في عدد اللاعبين وخصائصهم، وهذا من شأنه تحسين المردود الإنتاجي للعبة في استخدامها في مرات قادمة مع اللاعبين أنفسهم أو غيرهم.»^(١) (عفانة، ٢٠١٦)

لذلك نركز في تقويم اللعبة التعليمية على:

- تقويم مدى فعالية اللعبة في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المسطرة.
- تقويم أثر اللعب في المتعلمين من إثراء وتعزيز للمفاهيم والمعارف والمهارات التعليمية،
- قياس ما اكتسبوه من قيم واتجاهات مرغوب فيها أثناء اللعب،
- تمهير المتعلمين على التقويم الذاتي والجماعي،
- التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة للعبة لتحسينها، وتحفيز المتعلمين لممارستها في دروس جديدة،

المطلب الرابع: نموذج تطبيقي للعبة لغوية، لعبة المتاهة النحوية أنموذجاً

لعبة المتاهة النحوية لعبة تنافسية حماسية، تهدف إلى تمهير المتعلم على استخراج الأفعال من الشبكة، وتحديد خصائصها، وتركيبها في جمل مفيدة.

يمكن أن يوظفها المدرس في بناء الدروس أو في حصص التقويم والدعم، ويمكن أن توظف في تقديم الظواهر اللغوية الأخرى.

عندما يبدأ المتعلمون اللعب يطلب منهم المدرس مساعدة أحمد أو ليلى -لتحقيق مقاربة النوع- كي يصل إلى البيت بتلوين المربعات التي بها أفعال باللون الأزرق. وفي الأخير يطلب منهم تركيب الأفعال في جمل مفيدة.

(١) عزو، إسماعيل عفانة، (٢٠١٦)، أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات، غزة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، ص: ٢٩

من ينجح في إيجاد الطريق الصحيح إلى البيت واستخراج الأفعال في أسرع وقت، يحصل على جائزة رمزية (لقب مجتهد الأسبوع، بطل الألعاب...)، أو تضاف إليه نجمة أو درجة في بطاقة المواظبة والاجتهاد. وللإشارة يمكن تحويل هذه اللعبة إلى لعبة رقمية بتوظيف برنامج البوربوينت وتُدبّر بشكل جماعي أو فردي على شكل لعبة تنافسية.

تعليمات اللعبة:



ساعد أحمد كي يصل إلى المنزل، لون المربعات التي بها أفعال باللون الأزرق

لعبة	فراشة	يبدع	يفكر
فهد	يبتسم	يتفاءل	من
يحلم	يجتهد	إلى	سليم
يفرح	في	صباحا	فاطمة



حل المتاهة



لعبة	فراشة	يبدع ← يفكر	
فهد	يبتسم ← يتفائل	↓	من
يحلم ← يجتهد	↓	إلى	سليم
يفرح ↓	في	صباحا	فاطمة



البطاقة التقنية الواصفة للعبة:

اسم اللعبة: المتاهة النحوية

الهدف من اللعبة:

- القدرة على استخراج الأفعال من الشبكة، وتحديد خصائصها، وتركيبها في جمل مفيدة.
 - تعليم التفكير النقدي والإبداعي، وتنمية القدرة على التركيز وحل المشكلات.
- الوسائل المستخدمة: رسم اللعبة في السبورة باستعمال الألوان، أو إعدادها بواسطة الحاسوب وعرضها بالعاكس الضوئي vidéo projecteur لكسب الوقت والجهد في توظيفها.
- عدد المشتركين: يمكن لعب هذه اللعبة بطريقة فردية أو ثنائية أو جماعية (عمل مجموعات).

توجيهات اللعبة:

- ١- ساعد أحمد كي يصل إلى البيت.
- ٢- لون المربعات التي بها أفعال باللون الأزرق.

طريقة اللعب:

لعبة المتاهة النحوية لعبة تنافسية حماسية، تهدف إلى تمهير المتعلم على استخراج الأفعال من الشبكة، وتحديد خصائصها، وتركيبها في جمل مفيدة.

يمكن أن يوظفها المدرس في بناء الدروس أو في حصص التقويم والدعم، ويمكن أن توظف في تقديم الظواهر اللغوية الأخرى.

عندما يبدأ المتعلمون اللعب يطلب منهم المدرس مساعدة أحمد كي يصل إلى البيت بتلوين المربعات التي بها أفعال باللون الأزرق. وفي الأخير يطلب منهم تركيب الأفعال في جمل مفيدة.

من ينجح في إيجاد الطريق الصحيح إلى البيت واستخراج الأفعال في أسرع وقت، يحصل على جائزة رمزية (لقب مجتهد الأسبوع، بطل الألعاب...)، أو تضاف إليه نجمة أو درجة في بطاقة المواظبة والاجتهاد.

المبحث الرابع

الألعاب التعليمية الرقمية وآفاق تجديد درس اللغة العربية

المطلب الأول: تعريف الألعاب التعليمية الرقمية، مبادئها ومعاييرها

تعد الألعاب التعليمية الرقمية من أهم الوسائل التي تثير حواس المتعلم؛ لأنها تستخدم مؤثرات سمعية وبصرية، وتستهدف أكثر من حاسة لدى الإنسان، مما يجعلها أكثر تأثيراً وأبقى أثراً، كما تتميز بكونها تشبع الميل الفطري للمتعلمين إلى اللعب، خصوصاً صغار السن منهم، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم ويغذي خيالهم. وهذا ما تؤكد الأبحاث من أن الخيال الذي يظهره الأطفال عند ممارسة الألعاب التعليمية الرقمية قد يكون له أثر في تنمية القدرة على الإبداع والتفكير الإبداعي.

تعرف الألعاب التعليمية الرقمية بأنها شكل من أشكال التعلم القائم على مجموعة من الخطوات والإجراءات المخططة التي يؤديها المتعلم والمتعلمة على الحاسوب، أو اللوحة اللمسية، أو الهاتف، ملتزمين بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي وممتع، وهو نوع من التعلم المتمركز حول المتعلم، يتيح لهما حرية الاستكشاف والتجربة بفاعلية داخل الفضاء التعليمي وخارجه.

كما تعرف بأنها «أنشطة منظمة من خلال الحاسوب، تجعل الطفل نشطا ومتفاعلا من خلال مزج التعلم والترفيه، وتعمل على تقديم بعض المفاهيم الرياضية بصورة مثيرة وجذابة للطالب»^(١) (عطيفي والمليجي، ٢٠١٤)

وقد عرّفها كيم (Kim, 2018) كذلك بأنها «عبارة عن مجموعة من الأنشطة والعمليات المترابطة لحل المشكلات باستخدام أو تطبيق خصائص اللعبة وعناصرها.»^(٢)

هذا وتعد الألعاب التعليمية الرقمية وسيلة جيدة لتحفيز المتعلمين وتطوير مهارات التفكير والتحليل لديهم إضافة إلى أنها تساعدهم على مواكبة المستجدات التكنولوجية والتقنية، وتساعدهم على تنمية مهاراتهم وقدراتهم اللغوية والعقلية والحسحركية... إلخ. في كل وقت وفي أي مكان؛ إذ لا يشكل الوقت أو الفضاء عائقاً للتعلم عند استخدام التعليم الرقمي، فالمتعلم يتمكن من تكرار المواد التعليمية بواسطة حاسوبه في الفصل أو خارجه لتحقيق استيعاب أفضل، وكذلك يكون باستطاعته البحث عن مواد تعليمية إضافية بكل سهولة.

وقد حظيت اللغة العربية في السنوات القليلة الماضية بالكثير من الاهتمام الرقمي، من خلال انتشار التطبيقات والبرامج والألعاب التعليمية الرقمية التي تطلق بشكل متواصل لدعم هذه اللغة والحفاظ عليها، وتجديد طرق تعليمها وتعلمها. هذا وتؤكد العديد من الدراسات أن هناك أثراً إيجابياً للألعاب الإلكترونية إذا وظفت بشكل تربوي ممنهج ومنطقي، تتجلى في تنمية المهارات الأربع مهارة التمييز السمعي، ومهارة التمييز البصري، ومهارة التحليل، ومهارة التركيب لأنها تجعل المتعلم مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية.

(١) زينب عطيفي، وريهام المليجي، (٢٠١٤)، فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لديهم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد ٢٠٥، العدد ٢٠٥، الصفحات: ١٠٧-١٤٤

(2) Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). Gamification in Learning and Education. Virginia : Springer. International Publishing AG Pp 159. Pp 138.

المبادئ الأساسية للألعاب التعليمية الرقمية:

ذكرت (الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني، ٢٠١٠) عدداً من المبادئ والأسس التي تتأسس عليها الألعاب التعليمية الرقمية والتقليدية على حد سواء والتي يجب أن تتوافر فيها، وهي:

- ١- الهدف أن يكون لها هدف تعليمي واضح ومحدد يتطابق مع الهدف الذي يريد اللاعب الوصول إليه.
- ٢- القواعد أن يكون لكل لعبة قواعد تحدد كيفية اللعب.
- ٣- المنافسة أن تعتمد في تحقيقها للأهداف على عنصر المنافسة وقد يكون ذلك بين متعلم وآخر أو بين المتعلم والجهاز، أو بين المتعلم ومحك أو معيار، وذلك لإتقان مهارة ما، أو تحقيق أهداف محددة.
- ٤- التحدي أن تتضمن اللعبة قدرًا من التحدي الملائم الذي يستنفر قدرات الفرد في حدود ممكنة.
- ٥- الخيال أن تثير اللعبة خيال الفرد وهذا ما يحقق الدافعية والرغبة لدى الفرد في التعلم.
- ٦- الترفيه أن تحقق اللعبة عنصر التسلية والمتعة، على أن لا يكون ذلك هو هدف اللعبة، بل يجب مراعاة التوازن بين المتعة والمحتوى التعليمي.

معايير تصميم الألعاب التعليمية الرقمية أو اختيارها:

- من أجل نجاح تصميم اللعبة الإلكترونية، هناك بعض المعايير على المدرس اتباعها ومنها:
- تحقيق الهدف: فلا بد أن تحقق الأهداف التربوية والتعليمية وأن تدعم المنهاج التربوي الرسمي.
- وضوح التعليمات.
- احتواؤها على التعليم القبلي المطلوب لكل مهارة.

- مناسبة اللعبة لإمكانات المتعلم الإدراكية.
- اشتغالها على عناصر التشويق والتعزيز.
- تلبية قدرة المتعلم على التحكم لكي يختار ما يناسبه وفق قدراته.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- أن يتمركز محتواها حول اهتمامات المتعلمين وميولهم، ويشبع حاجاتهم ومطالبهم البيولوجية.
- أن تقدّم التغذية الراجعة المباشرة.
- أن تكون سهلة الاستخدام.

المطلب الثاني : تطبيقات وبرامج لألعاب تعليمية في اللغة العربية:

أ- تطبيقات خاصة بالألعاب التعليمية:

تطبيق مَن سيربح المليون في النحو:

هذا التطبيق خاص بتعليم الظواهر اللغوية بطريقة تنافسية وممتعة للأستاذ يسري سلال، وهو موجه للمتعلمين من الصفّ الرابع الابتدائي إلى الصفّ الثالث الثانوي. هو تطبيق يُحمل من بنك التطبيقات في Android .

ملاحظات مهمة حول التطبيق:

- ١- كلُّ مسابقة تتكوّن من ١٥ سؤالاً.
- ٢- زمن إجابة كلِّ سؤال ٣٠ ثانية.
- ٣- بعد كلِّ سؤال يظهر الدرس المستفاد من السؤال مدة بضع ثوانٍ على الشاشة (لتتحقق للمتنسابق الفائدة الكاملة).

٤- على المتسابق اختيار الصَّف والفصل الدَّرَاسِيَّ قبل الدُّخول إلى المسابقة.

٥- التَّطْبِيق يَضُمُّ العديد من الأسئلة.

٦- بعد تحميل التَّطْبِيق يعمل التَّطْبِيق بشكلٍ كاملٍ بدون الاتِّصال بالإنترنت.

٧- التَّطْبِيق بالغ الخفَّة والسُّرعة.

٨- وسائل المساعدة:

أ- حذف إجابتين.

ب- استبدال السُّؤال.

ج- تمديد الوقت: وفي هذه الحالة يُزاد وقت الإجابة من ٣٠ ثانية، إلى ٦٠ ثانية.

د- مشاهدة إعلان: وفي هذه الحالة يظهر فيديو للمتسابق، وبعد عدَّة ثوانٍ

تظهر له علامة إغلاق الفيديو، وبالضَّغط عليها تُغلق نافذة الفيديو، للعودة

إلى المسابقة، وتُحطِّي السُّؤال السَّابق (مع ظهور الدَّرْس المستفاد منه أيضاً).

ملاحظتان مهمَّتان جدًّا حول وسيلة المساعدة (مشاهدة فيديو):

١- لا تعمل هذه الوسيلة إلا في حالة الاتِّصال بالإنترنت فقط.

٢- لا يُتاح للمتسابق استخدام هذه الوسيلة إلا مرةً واحدةً فقط.

تطبيق فصيح:

هي لعبة تربوية تعليمية تستهدف متحدثي اللغة العربية من الأعمار المتوسطة

(٩- ١٨) لدعم لغتهم وتعبيراتهم وللرفع من مستواهم اللغوي. تعتمد فكرة اللعبة

على إظهار كلمة أو عبارة وعرض خيارات تحتوي مرادفًا أو عدة مرادفات لنفس الكلمة

/ العبارة. وفي سبيل بناء اللعبة زُودت بعبارات ومرادفات مستخلصة من كتابي: فقه

اللغة للشعالبي، والألفاظ الكتابية للهمذاني.

من أهم مزايا اللعبة أنها توفر للاعب ثلاثة خيارات مختلفة لبدء اللعب .
حصد جائزة أفضل تطبيق جوال عربي في مجال الألعاب التعليمية بمسابقة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) الكبرى للتطبيقات الجوّالة العربيّة في دورتها الثالثة على مستوى العالم العربي، التي انطلقت يوم السبت ١٥ صفر ١٤٣٩هـ الموافق ٤ نوفمبر ٢٠١٧ م.

تطبيق TINYTAP:

- هو تطبيق لتصميم الألعاب والمسابقات والدروس التفاعلية . من مميزاته أنه :
- يدعم اللغة العربية .
 - يتيح إدراج الصور .
 - يوفر إمكانية الكتابة على الصور .
 - يمكن من إنشاء الألعاب الترفيهية من الصور .
 - يوفر خاصية القص والمنح للأشكال الموجودة في التطبيق لإنشاء الألغاز .
 - يمكن من تسجيل الأصوات وإضافتها للألعاب أو الألغاز لخلق جو تفاعلي .
 - يساعد في إنشاء مسابقات بسيطة وتسجيل الأسئلة والأجوبة وردود الفعل للأخطاء بالصوت .
 - يجعل قراءة القصص أكثر تشويقاً بإضافة صوت من خلال خاصية «قل شيئاً» .
 - يمكن من تحويل الكتب المدرسية إلى كتب تفاعلية أو إنشاء كتاب تفاعلي جديد .

ب- برامج خاصة بالألعاب التعليمية:

PowerPoint برنامج من مجموعة برامج مايكروسوفت أوفيس ، Microsoft Office وهو من أشهر البرامج وأيسرها في تصميم العروض والألعاب التعليمية، يمكن من خلاله تصميم ألعاب تفاعلية مع مؤثرات صوتية.

برنامج «Kahoot» يستخدم بعض الأدوات لتثبيت مفاهيم معينة لدى المتعلمين، ويمكن إرسال تقييم إلكتروني للمتعلم واستخدام أسئلة مع إجابات متعددة، وعلى المتعلم أن يجيب عليها بأسرع وقت ممكن، ولكل إجابة علامة، والمتعلم الأسرع في الإجابة هو الذي يأخذ العلامة الأعلى. وهو تطبيق سهل الاستخدام للمعلم، ويتيح إمكانية تعاون المتعلمين فيما بينهم للإجابة على الأسئلة.

موقع «Quizizz» يستخدم لتصميم وإجراء تقييم إلكتروني للمتعلمين من خلال الموقع، كما يمكن الاستفادة من نماذج جاهزة، ويستطيع المعلم أثناء وبعد إجراء التقييم، معرفة مستوى المتعلمين ونقاط الضعف لدى كل واحد منهم، ويمكن استخدام الموقع من خلال المتصفح Chrome، أو تطبيق على نظامي Android. IOS.

برنامج JCLIC لتصميم ألعاب تفاعلية، ومنها على سبيل المثال: إنشاء بازل Puzzle انطلاقاً من صور خاصة بالمدرس وعلى المتعلم أن يقوم بتجميع الصورة، ويمكن من خلاله إنشاء ألعاب خاصة بالذاكرة، أو كلمات ضائعة.



خاتمة

ختاماً يمكن أن نخلص إلى أن تعليم التفكير الإبداعي وتفعيل إستراتيجياته في منظومتنا التعليمية وفي مناهجها التربوية، يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحفيز المتعلمين وجعلهم مشاركين فاعلين في بناء تعلماتهم، وجعلهم محللين نشيطين للغز لغتهم، موظفين خرائط مفاهيمية وذهنية، ومسرحيات لغوية، وقصصية، وألعاباً تعليمية، يؤلفونها بأنفسهم أو يشاركون في إبداعها وتديرها بما يناسب قدراتهم.

وعند حديثنا عن اكتساب اللغة وضبط قواعدها وتوظيفها في التواصل اليومي، يجب أن نشجع الإبداع في طريقة تعليم هذه اللغة وتعلمها بالانفتاح على تجارب جديدة تحقق المتعة والفائدة معاً؛ لذلك يجب أن يجدد المدرسون ممارساتهم رغم العراقيل العديدة التي تواجههم أو يمكن أن تواجههم، وأهم خطوة يمكن أن يبدأها المدرس هي تبني التفكير الإبداعي كنمط تعليمي، فهو سيساعده شخصياً في تحديد الأولويات والبدائل في الفعل التعليمي، وتقبل المشاركة في صنع القرارات، بل النجاح فيها. كما سيساعده على تمهير المتعلمين على التفكير المستقل، وعلى السرعة في التفكير، وعلى تقبل أفكار الآخرين المختلفة وفهمها.

لذا ندعو إلى العناية بالتفكير وأنواعه بالخصوص التفكير الإبداعي وعده من أولويات أهداف تعليم اللغة العربية في هندسة المناهج بتبني أساليب إبداعية في تعليم اللغة للأطفال منذ سنواتهم الأولى، وفتح الآفاق أمامهم للتعرف على لغات عدة واستبطان أسسها التواصلية فقط، بدون تخصيص في القواعد الضابطة لهذه اللغات. مع ضرورة

تكوين المدرسين في هذا الإطار ليمهروا المتعلمين على التفكير الإبداعي، مركزين على الأسس اللغوية والتواصلية التي ستكون عماد التعلّيمات والمهارات الحياتية اللاحقة، انطلاقاً من مقررات ومناهج إبداعية، تجعل التفكير الإبداعي أسلوب حياة قبل أن يكون أسلوب تعليم وتعلم.

فأبدعوا ودعوا الإبداع ينمو في أطفالكم ومتعلميكم...

المؤلفة

فاطمة عماري

مراجع الكتاب



تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات
التفكير الإبداعي

البيبليوغرافيا

المصادر والمراجع العربية:

المصادر:

- القرآن الكريم: سورة القصص: ١١، سورة الكهف: ٦٤، سورة يوسف: ٣
- ابن منظور، أبو الفيصل جمال الدين محمد، (١٩٧١)، لسان العرب، بيروت: دار أحياء التراث العربي، ط٢، الجزء ٧.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (٢٠٠٠)، رسائل الجاحظ، تحقيق، محمد باسل عيون السود، بيروت: منشورات دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، الجزء الثالث.
- الغزالي، أبو حامد، (٢٠٠٤)، إحياء علوم الدين، بيروت: دار المعرفة، الجزء الثالث.

المراجع العربية:

- أُلنجتون أ. ف، (١٩٨٨)، الدراما والتعليم، ترجمة موسى سعد الدين، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.
- أحمد، نعمة، وعبد الكريم، سحر، (٢٠٠١)، أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري في أنماط التعليم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية المؤتمر العلمي الخامس التربية الوطنية، المجلد الثاني.
- بوزان، توني، (٢٠٠٩)، كيف ترسم خريطة العقل، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير، ط٥.
- بياجييه، جان، (١٩٩٤)، علم التربية وسيكولوجيا الطفل، ترجمة عبد العلي الجسماني، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط١.

- الجلال، ماجد زكي، (٢٠٠٧)، تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتيجيات تدريس القيم، عمان، الأردن: دار المسيرة، ط ٢.
- حسين، محمد، (٢٠١٤)، الخرائط الذهنية الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثاني عشر.
- حسن إبراهيم، عبد العال، (٢٠٠٧)، التربية الإبداعية ضرورة وجود، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط ٢.
- الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله. (٢٠١٦)، فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج ٥، ع ٨٤.
- الحريري، رافده، (٢٠١٤)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة العربية.
- الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٥)، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٢
- الدليمي طه علي حسن، الدليمي كامل محمود نجم، (٢٠٠٤)، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، الأردن، دار الشروق، ط ١.
- الزهراني، غيداء بنت علي صالح، (٢٠١٢)، الخريطة الذهنية، المملكة العربية السعودية، جامعة نجران، كلية العلوم والآداب.
- السعيد، سعيد، (٢٠١٤)، الخرائط الذهنية الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد التاسع.
- سليمان، سناء، (٢٠٠٥)، كيف نربي الأطفال بالدراما، المسرح والفنون التشكيلية، والموسيقى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط ١.

- شكر، إيمان، جمعة فهمي، (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، جامعة بنها، مصر، مجلة كلية التربية، مج ٢٦، ع ١٠٤٦.
- الشوارب، أسيل، (٢٠٠٧)، أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة، الأردن: جامعة اليرموك، مؤتمر كلية التربية السابع ٢٥-٢٣، تشرين الأول.
- عفانة، عزوإسماعيل، (٢٠١٦)، أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات، غزة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١.
- عطيفي زينب، المليجي ريهام، (٢٠١٤)، فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية للأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لديهم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد ٢٠٥، العدد ٢٠٥.
- قنديل، محمد متولي وبدوي، محمد رمضان مسعد، (٢٠٠٧)، الألعاب التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر، ط ٣.
- كمال الدين، حسين، (٢٠٠٥)، المسرح التعليمي، المصطلح والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ١.
- الكخن، أمين، (١٩٩٢)، دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية، في مرحلة التعليم الأساسي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مهدي، حسين ريحي، الجرف، ريم، درويش عطا، (٢٠١٦)، فاعلية إستراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج ٤، ع ١٣.

- كويندي، سالم، (٢٠٠١)، ديدكتيك المسرح المدرسي، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك، السلسلة البيداغوجية، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط١.
- مهدي رزوقي رعد، رفيق محمد نبيل، سالم داود ضمياء، (٢٠١٨)، التفكير وأنماطه ٤: التفكير المنتج التفكير فوق المعرفي، التفكير المعرفي، التفكير التركيبي، التفكير السريع، التفكير البطيء، دار الكتب العلمية.
- (مقلد) سحر، (٢٠١١) فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة سوهاج، مصر.
- مديرية المناهج، (٢٠٠٩)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، المملكة المغربية.
- الناصر، محمد عبد الله، (٢٠١٤)، تدريس النحو وفق منحى مسرحية المناهج، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٥)، الألعاب التربوية، إستراتيجية لتنمية التفكير، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ط٢.
- (يوسف) فاطمة، (٢٠٠٧)، مسرحية المناهج، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، ط١.

المراجع الأجنبية:

- Buzan Tony, Buzan, Barry (2006), THE mind map. 3rd edn. BBC Books: London.
- Bruner, J. (1966), Toward a theory of instruction. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press.
- Booth, D. (1998): Language power through working in role. In B. J. Wagner) Ed.).
- Christodoulou, K. (2010), Collaborative on-line concept mapping. (Master's thesis) University of Manchester. UK.
- Carter, M. (1992), Training Teachers for Creative Learning Experiences, Child Care Information Exchange. No. 85.
- Canizares, S. (2000), How Stories Open Doors to The World. Scholastic Parent and Child, 8(1)
- Crystal, D. (1996), Language Play and Linguistic Intervention. Child Language Teaching and Therapy, 12(3).
- Davidson, J. (1996), Emergent literacy and dramatic play in early education. Albany, NY: Delmar.
- Egan, K. (1989). Teaching As Storytelling. Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, Howard.) 1983(, Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books.
- Guilford, J.)1950), Creativity, American Psychologist, Vol 5, no.9.
- Guilford, J.)1965 (, Implications of Research on Creativity. In: Ch. Banks, & P.
- Proodhurst, (Eds.), Studies in Psychology, Presented to Cyril Burt, London: University of London Press.
- Glasersfeld, E. (1991) ، Constructivism in education. In Arie Lewy the international encyclopedia of curriculum. Oxford: Pergamon Press Pic.



- Goldberge. (2004), Brain Friendly Techniques: Mind Mapping, School Library Media Activities Monthly, V.21.
- Griffin, H. (1990): To say and not to say: Skills of dramatic play. Youth Theatre Journal.
- . Hadfield, J. (1999), Intermediate vocabulary games. Harlow, Essex: Longman.
- Henry, M. (2000), Drama s ways of learning. Research in Drama Education, 5(1).
- Hyerl e, D. (1996), Visual Tools for Constructing Knowledge: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria: Virginia.
- Holzman, S. (2004), Thinking Maps: Strategy –Based Learning for English Language Learner and Other « , Annual Administrator Conference 13th Closing the Achievement Gap for Education Learner Student, Sonoma County Office of Education, California Department of Education.
- Jensen, Eric. (2000) (Brain, Based Learning. San Diego, CA: The Brain store.
- John I. Saeed. (1997), Semantics, UK: Blackwell Publishers Ltd, P 299.
- Jones, E, and Cooper, R, M. (2006), Playing to get smart. New York: Teachers College press.
- Lyle, S. (1996), Making Meaning the Voices of Children Talking About Dramatized Story, Educational Studies, 22(1).
- Mark, Turner. (1996), The Literary Mind, Oxford, Oxford University Press.
- Markham, K, M. Mintez and Jonsen. (1994), The Concept Maps as A research and evaluation tool» Journal of Research in Science Teaching, Vol 128, No 1.
- Novak, J.D and Musunda.D.(1990), A twelve Year Longitudinal Study of Science Concept Learning American Educational Research Journal, Vol 28, No1.
- Novak, J.D. (1995), Concept Mapping: A Strategy for Organizing Knowledge”,

in Glynn, S.M. and R. Duit (eds.), Learning Science in the Schools: Research Reforming Practice, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Novak, J and Gwin. D. (1989) , Learning How to Learn. New York Cambridge University.
- Novak, J.D. (1998): Met cognitive strategies to help students learning how to learn.
- (Research Matters to the Science Teacher, No. 9802). National Association of Research in Science Teaching.
- Pierre Mongin, Fbienne De BroeK)2016(, Enseigner Autrement avec Le Mind Mapping, Carte Mentales et Conceptuelles, La Boite à outils du professeur, Dunod.
- Podlozny, A. (2000): Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. In R. J. Deasy (Ed.), Critical links: Learning in the arts and student academic and social development. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018), Gamification in Learning and Education. Virginia: Springer. International Publishing AG.
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017), Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. Cogent Education, 4(1).
- Thomas, David G.)2006-2007 (,What Neurons Do , Action Potential, Adapted from AP Psychology : Workshop Materials "Special Focus: The Brian, The Nervous System, and Behavior", Basic Neuroscience.
- Torrance, E. (1962), Developing creative thinking school experiences in Parnes, A., Sidney J., and Harding H, F., A source book for creative thinking, Scriener, New York
- Vitz, K. (1984): The effects of creative drama on English as a second language.
- Children's Theater Review, 33(4).
- Vallett, R.E. (1983), strategies for developing creative imagination and thinking skills. Retrieved December, from www.eric.ed.gov.



- Wagner, B. J. (1998), Educational drama and language arts: What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann.
- classroom. Document Reproduction Service (ERIC). ED.
- ZEKI, S. (1993): "A vision of The Brain", Oxford Blackwell Scientific Publication.





نبذة عن المؤلّفة

فاطمة عماري، أستاذة وباحثة مغربية، مبرزة في اللغة العربية ومكونة في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات، فرع بنسليمان (مركز لتدريب وتأهيل الأساتذة والأستاذات)، عضو فريق الخبرة الوطنية لتكوين الأطر التربوية، وعضو الفريق الوطني لإنتاج مساقات التكوين والتعليم عن بعد، ألّفت مجموعة من الكتب والمقالات حول تدريس اللغة العربية وتجديد طرق تعليمها وتعلمها، وصدر للمؤلّفة عن المنتدى الأوروبي للوسطية ببلجيكا كتاب جماعي بعنوان: القدرة التواصلية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، كما صدر لها عن مديرية المناهج المغربية: دليل المدرس والمدرسة في إنتاج الوسائل التعليمية التعليمية وتدبير الأنشطة الصفية في اللغة العربية.



نبذة عن الكتاب

يجمع هذا الكتاب بين التصور النظري للأفكار التربوية، لاسيما عند من برزوا في الساحة العملية من العلماء الغربيين، وبين الممارسات التربوية التطبيقية العلمية لتلك الأفكار. فقد ركز على مدارس وتربية وتحليل قضية التفكير الإبداعي وكيف يمكن استثمار تقنياته واستراتيجياته المتعددة والغنية في تطوير تدريس اللغة العربية بالفصول والمؤسسات التعليمية، وكيف يمكن تقوية القدرة اللغوية والتواصلية للمتعلم بناء على ذلك. بهذا، يحاول هذا الكتاب الإسهام في تطوير الاستراتيجيات التربوية المعتمدة حالياً في أغلب الدول العربية والمؤسسات المعنية بتعليم العربية، خاصة ونحن نعيش في عصر متجدد ومتسارع وكثير المستجدات والطرائق يفرض استثمار الذكاء الإبداعي لكل من الأستاذ والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة وفق أساليب تعلم حديثة وفعالة. كما يقدم استراتيجيات متعددة نظرياً وإجرائياً، وي طرح بدائل تربوية محفزة على زيادة الرغبة في التعلم وتطوير استعمال المهارات اللغوية في اللغة العربية بما يعزز القدرة اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين والمتعلمات.

هذه الطبعة

إهداء من المجمع

ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



9 786038 444887

