وزارة التعليـــم العـالي والبحـث العلمي

جامعـة الجزائر-2-

كليـة العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثـر التـعلـم القـائـم علـى اللـعب فـي تـنمـيـة مـهـارات الـتـفـكـيـر الإبـداعـي

دراسة ميدانية على تلاميذ التربية التحضيرية بولاية المدية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالبة :

ـ نجاة قصير

إشراف الأستاذ :

د. امحمد زردومي

لجنة المناقشة:

محمد خلايفية	جامعة الجزائر 2	رئيسا
امحمد زردومي	جامعة الجزائر 2	مشرفا و مقررا
نادية جازولي	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
شبلي ابراهيمي	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
رضا حيرش	جامعة يحي فارس المدية	عضوا مناقشا
صليحة لعزالي	جامعة جيلالي بونعامة-خميس مليانة	عضوا مناقشا

السنـــــة الجامعيـــة: 2019 -*2020*

إهـــــداء

إلى اللحظات التي

فقدت فيها الأمل في الوصول

إلى أحلامي البعيدة

الشاقة

إلى طموحي، أملي، مستقبلي،

إلي....

شـكـــر خاص

بعد شكر الله سبحانه و تعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث
أتقدم بجزيل الشكر

إلى الوالدين العزيزين الذين أعانوني و شجعوني على الإستمرار في مسيرة العلم

إلى توأم روحي ورفيقة دربي أختي وحيدتي و اخوتي
من هم اقرب ألـيّ من روحي

إلى إلى الذي أدرك البحث فكرة فرعاه وقوّمه ووجه مساره.
إلى الأستاذ المشرف "امحمد زردومي"

إلى صديقاتي اللواتي كن يشددن همتي و أشد همتهن
في أصعب مراحل الدراسة و البحث

إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل من قريب أو من بعيد

نـــجـــاة قـــصـيـــر

اللهم علمنا ما ينفعنا
و انفعنا بما علمتنا
وَزِدْنا علماً

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استخدام التعلم القائم على اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من تلاميذ التربية التحضيرية بولاية المدية، من خلال استخدام المنهج الوصفي ، و بتطبيق شبكة ملاحظة من انجاز الباحثة و اختبار بول تورانس (الأداء و الحركة) المكيف على البيئة الجزائرية من طرف فاطمة سناوي(2012)، على عينة مكونة من 60 تلميذا و تلميذة المتمدرسين بروضة الأطفال عالم مونتيسوري الصغير و مدرسة لينة ، وبعد تحليل البيانات باستعمال SPSS و اختبار ت لقياس الفروق و معادلة إيتا مربع لحساب حجم الأثر ، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يوجد تفاوت في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة لصالح هذه الأخيرة.
- توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة لصالح تلاميذ الروضة .
- توجد فروق في مستويات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، التخيل، الأصالة) لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة لصالح تلاميذ الروضة ، ماعدا في البعد المتعلق بالأصالة.

فسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة و توجت الدراسة في الأخير بمجموعة من المقترحات و التوصيات للإبراز أهمية اللعب في تنمية التفكير الإبداعي و مهاراته المتمثلة في الطلاقة، التخيل الأصالة، عند تلاميذ التربية التحضيرية

الكلمات المفتاحية: اللعب، التعلم القائم على اللعب،التفكير الإبداعي، التربية التحضيرية

أسنتن

إسوي نو روزي، أيعمل آظيظفر آمك يلاو سخذم نيرار يبدن فولماذ، ذاغنت مامك آذي يسقدار ثيكثي ستآزر قي آتميغيست غر اوسارثو ني لمزين نوسلمذ آمزوارو نوسيجذ ذي الولايث ن المدية.

آنظفر آبريذ نوسنعث ذو راعي أتسيلي هموررزاوث وآكذ لعبار ن ماس(بول تورنس) ثموقيت ذوزابز آقلان يتوقد فتمتناط ن الجزائر فو فوس ن (فاطمة سناوي) آسقاس 2012 فوسارثو ن 60 نيقداشن آقلمذن ذقغرباز نو سيجذ ني لمزين آمي قارن آدونيث ن مانتيسوري آمزيان ذو غرباز ن لينة. فتقارا نوسفسي نوحوش ذالعبر ن Spss نوفران واك ذلعبر ن إيتا مربع باش آديالي مام كيلا اوسحزر نوفا آمك اومخاف و مامك فازن:

- آبريذ نوسخذم نولماذ يبدن فيرار نوفيث يمخالف جار اغرباز تمحظرث نو سيجذني لمزين يوسيد فالدمث نتمحظرث.
- يلا ومخالف ذي ثيكثي يغزان ستميغيست جار انلماذن نوغرباز ذي لمزين نتمحظرث و يوسيد فالدمث ني لمزين نتمحظرث.
- يلا اومخالف ذي لغزانتيكثي نوميغيس(آسرح ذو مرح واك آتنصليث غر إلمزين نتمحظرث جاربغرباز ذو غرباز نوسيجذ. يوسيد فالدمث نينلمآذن نوغربازنو سيجذ، مبصح يخظا ذي ثنصلانيث.

آروزي آنغ يسنعث سوظفار فتيكلي نورزاو يموقن زيك.

نوظ فتقارا غر شرا نوسنعث ذو والله سقلي نتذباير ذوصصي باش انسنعث بلي إيرار آث يسقدار ثيكثي يغزان سوميغيس واك ذ الخصلاث آنس ما يلاذ ابرح نيغ ذامرح ذونسبي ستنصلانيث غر إنلماذن نتمحظرث.

آوآلن نتيسورا: إيرار، آلماذ إيبدن فيرار، ثيكثي يغزان سوميغيس، أسقمو آمزوارو.

Abstract

the present study aimed at investigating the impact of the use of play-based learning in developing creative thinking skills among a sample of students of preparatory educational level in Medea, The researcher opt for a descriptive approach through using an observational grid proposed by Paul Torrance entitled “performance and movement” that have been adapted by Fatma Senawy (2012). The research sample contains 60 pupils males and females of kindergarten at the young Mentessori school and Lina school. Different statistical equations have been done by using the SPSS software in order to analyse the data obtained from the observational grid such as the differences, and the ETA equation to calculate the impact factor. The following results have been founded :

•There is a disparity in the application of a learning-based learning strategy between school and kindergarten in favor of the latter.

•There are differences in the level of creative thinkingskills among preparatory education pupils between school and kindergarten for the benefit of kindergarten students.

•There are differences in the level of creative thinking skills (fluency, imagination, and originality) among students of preparatory education between school and kindergarten for the benefit of kindergarten students, except in the dimension related to originality.

The results were interpreted in the light of previous studies, and the study culminated in the end with a set of suggestions and recommendations to highlight the importance of play as a learning strategy in developing creative thinkingskills such as fluency, originality imagination, among students of preparatory education

Key words: play, game-basedlearning, creative thinking, preparatory education

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص باللغة العربية	أ
ملخص بالأمازيغية	ب
ملخص باللغة الإنجليزية	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	ر
فهرس الأشكال	ز
مقدمة	01
الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	05
2. فرضيات الدراسة	11
3. أهداف الدراسة	12
4. أهمية الدراسة	13
5. تحديد و ضبط مفاهيم الدراسة إجرائيا	15
6. الدراسات السابقة	17
الفصل الثاني: التربية التحضيرية	
تمهيد	36
لمحة تاريخية عن تربية طفل ماقبل المدرسة عبر العصور	37
1. التربية البدائية	37
1.1.معالم التربية البدائية	37
1.1.1.التربية الجسدية	37
2.1.1.التربية الخلقية و الدينية	38
3.1.1.التربية الفكرية	38
2. التربية الشرقية القديمة	39

1.2.التربية الهندية	39
2.2.التربية الصينية	40
3.2.التربية عند المصريين	41
4.2.التربية اليونانية	42
3. التربية الإسلامية	43
4. التربية الحديثة	44
1.4.أفكار كومينوس	44
2.4.أفكار جون جاك روسو التربوية	46
4.3.أفكار يوهان هاينريتش بيستالوتزي	47
4.4أفكار فريدريك فروبل	49
5.4.أفكار ماريا مونتيسوري	50
6.4.أفكار جون ديوي	54
نمو طفل ماقبل المدرسة	56
1. مفهوم النمو	56
2. مظاهر النمو	57
3. مظاهر نمو طفل مرحلة التعليم التحضيري	58
1.3.مظاهر النمو الجسمي	58
2.3.مظاهر النمو الانفعالي	60
3.3.مظاهر النمو العقلي	61
4.3.مظاهر النمو الاجتماعي	62
5.3.مظاهر النمو اللغوي	63
6.3.مظاهر النمو الجنسي	66
7.3.مظاهر النمو الديني	66
التربية التحضيرية	67
1. تعريف التربية التحضيرية في الجزائر	67
2. التطور التاريخي للتربية التحضيرية في الجزائر	67
3. أهداف التربية التحضيرية	69
4. أهداف التربية التحضيرية في الجزائر	71
5. حاجات الطفل في مرحلة التربية التحضيرية	71

6. برامج التربية التحضيرية	72
7. أسس بناء منهاج التربية التحضيرية	73
1.7.الأساس الفلسفي الإجتماعي	73
2.7.الأساس النفسي التربوي	74
3.7.التربية المعرفية في التربية التحضيرية	75
8. استراتيجيات التعلم في التربية التحضيري	77
1.8.اللعب	77
2.8.المشروع	78
3.8.استراتيجيات حل المشكلات	78
4.8.إستراتيجية المشكل المفتوح	79
5.8.إستراتيجية وضعية مشكل	80
9. الفروق الفردية في التربية التحضيرية	81
1.9.معدلات النمو	81
2.9.السن والخبرة	81
3.9.القدرات و الاستعدادات	81
4.9.التحصيل الدراسي	82
5.9.الصفات الشخصية	83
6.9.النوع	83
10. ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية	84
1.10.في المجال الحسي/الحركي	84
2.10.في المجال اللغوي/الاتصالي	84
3.10.في المجال العقلي/ المعرفي	85
11. دور المعلمة كمديرة و موجهة لعمليات التعلم و التعليم	85
خاتمة الفصل	87
الفصل الثالث: التعلم القائم على اللعب	
تمهيد	89
اللعب	90
1. اللعب عبر التاريخ	90
2. تعريف اللعب	94

3. أهداف اللعب	96
4. نظريات تفسير اللعب	97
1.4.النظريات القديمة	97
1.1.4.نظرية الطاقة الزائدة	97
2.1.4.نظرية الإستجمام أو الإسترخاء	98
3.1.4.النظرية التلخيصية	99
4.1.4.نظرية التدريب على المهارات	100
5.1.4.نظرية التوازن	100
2.4.النظريات الحديثة	101
1.2.4.نظرية التحليل النفسي	101
2.2.4.النظرية السلوكية	102
3.2.4.نظرية بياجيه: نمو اللعب	104
4.2.4.نظرية فيجوتسكي: النمو و اللعب	106
5.2.4.نظرية إريكسون	107
تطور اللعب عند الطفل	109
1. اللعب والنمو	109
2. أنواع اللعب	113
1.2.اللعب الإيهامي	113
2.2.اللعب الإستطلاعي	114
3.2.اللعب التمثيلي الدرامي	114
4.2.اللعب الفني (التعبيري)	116
5.2.اللعب التركيبي البنائي	116
6.2.اللعب الاجتماعي	116
3. أهمية اللعب	118
1.3.أهمية اللعب في النمو العقلي و المعرفي	118
2.3.أهمية اللعب في النمو الاجتماعي	120
3.3.أهمية اللعب في النمو العاطفي	121
4.3.أهمية اللعب في النمو الجسمي	122
5.3.أهمية اللعب في النمو اللغوي	123

اللعب و التعلم	124
4. علاقة اللعب بالتعلم	124
5. المفاهيم الثنائية الخاصة بدور اللعب و العمل المدرسي في عملية التعلم	125
6. تعريف الألعاب التعليمية	126
7. أهمية التعلم باللعب و القيمة التربوية له	126
8. الأهداف التربوية التي تسعى الألعاب التربوية إلى تحقيقها	127
9. متى نستخدم أسلوب التعلم باللعب	129
10. أساليب التعلم باللعب	129
1.10.حل المشكلات	130
2.10.التدريس المتقن	130
3.10.التعلم الفردي	131
4.10.الحوار و المناقشة	131
5.10.التعلم بالحاسوب	132
خاتمة الفصل	134
الفصل الرابع: التفكير الإبداعي	
تمهيد	136
التفكير	137
1. مفهوم التفكير	137
2. خصائص التفكير	137
3. أنماط التفكير	138
4. أهمية التفكير	140
5. أهمية تعليم التفكير	141
6. دور المناهج في تنمية التفكير	142
التفكير الإبداعي	143
1. تاريخ الاهتمام بانجاز برامج لتطوير الإبداع	143
2. تعريف الإبداع	144
3. الإبداع، الموهبة، العبقرية، التفوق	150
4. مهارات التفكير الإبداعي	151

1.4.الطلاقة	151
2.4.المرونة	154
3.4.الأصالة	155
4.4.الحساسية للمشكلات	156
5.4.إدراك التفاصيل	157
6.4.الإحتفاظ بالإتجاه	158
7. مراحل العملية الإبداعية	159
8. نظريات الإبداع	161
1.8.نظرية التحليل النفسي	162
2.8.النظرية السلوكية	163
3.8.النظرية الإنسانية	164
4.8.النظرية الجشطالتية	165
5.8.النظرية العاملية	166
6.8.النظرية المعرفية	166
7.8.نظرية القياس النفسي	171
8.8.نظريات حل المشكلات	173
9. تنمية التفكير الإبداعي	175
الإبداع في مرحلة الطفولة	178
1. سمات الأطفال المبدعين	180
2. المدرسة و الإبداع	182
3. الأسرة و الإبداع	188
خاتمة الفصل	189
الفصل الخامس:اللعب و تنمية التفكير الإبداعي	
تمهيد	191
1. اللعب تناقضات تخدم بعضها	192
1.1. اللعب تعلم، اكتساب	192
2.1 . اللعب كأداة لتحقيق الذات و تبديد للطاقة	193
3.1. اللعب اكتشاف للذات و إتصال مع المجتمع	194
4.1. لعب الذكور و لعب الإناث	195
5.1. اللعب بين القلق و المتعة	196

6.1.اللعب موقف مشكلة و حل للمشكلة	197
7.1. اللعب نشاط نفسي وعقلي	198
8.1. اللعب حر و موجه عبر المرافقة	201
9.1.اللعب تشاركي، تنافسي	202
10.1.اللعب تقليد و بناء للهوية الذاتية	204
11.1.اللعب تعبير عن حاضر، ماض	206
12.1.اللعب تمثيل، دراما واقعية	207
2. اللعب و التفكير، أي علاقة	208
1.2. الأطر التنظيرية للتعلم باللعب التي تخدم التفكير	209
2.2. خصائص التعلم باللعب	210
خاتمة الفصل	212
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	215
1. منهج الدراسة	216
2. حدود الدراسة	217
3. الدراسة الإستطلاعية	220
4. الدراسة الأساسية	224
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	238
خاتمة الفصل	239
الفصل السادس:عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	240
1. عرض و تحليل نتائج الفرضيات	241
2. مناقشة النتائج	251
3. استنتاج عام	257
4. اقتراحات و توصيات	258
خاتمة	260
قائمة المراجع	262
الملاحق	

فهرس الجداول

جدول رقم(01) يوضح المفاهيم الثنائية الخاصة بدور اللعب و العمل المدرسي في عملية التعلم.	125
جدول رقم (02) يوضح معامل الثبات لشبكة الملاحظة	229
جدول رقم (03) يمثل يوضح أنشطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي و البعد الذي تقيسه	232
جدول رقم (05) يبين الصدق التلازمي لاختبار تورانس المكيف	236
جدول رقم (06) يبين معاملات الإرتباط بين التطبيقين الأول و الثاني	237
جدول رقم (07) يوضح نتائج تدوين الملاحظات و النسبة المئوية لاستخدام اللعب في التربية التحضيرية	241
جدول رقم (08) يوضح كيفية تفسير نتائج معادلة إيتا مربع	246
جدول رقم (09) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في التفكير الإبداعي	246
جدول رقم (10) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد الطلاقة	248
جدول رقم (11) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد التخيل	249
الجدول رقم (12) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد الأصالة	250

فهرس الأشكال

شكل رقم (01) يمثل التقسيمات الرئيسية لأهداف الألعاب التربوية.	128
شكل رقم (02) مهارات التفكير الإبداعي	151
شكل رقم (03) مخطط يوضح مسلمات الدراسة العلمية للإبداع	161
شكل رقم (04) يوضح نسب محاور استخدام اللعب في المدرسة و الروضة	242
الشكل رقم (05) يوضح مدى استخدام اللعب في التربية التحضيرية لدى عينة الدراسة	245

مقدمة

إن الاهتمام بمرحلة الطفولة يعد من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم و الشعوب، كما أن الإهتمام بالطفولة عموما و الطفولة المبكرة على وجه الخصوص يعد بالنسبة للدول النامية حتمية حضارية، و ضرورة حياة يفرضها التحدي العلمي و التكنولوجي المعاصر الذي تواجهه هذه الدول، لقد أكد روسو في كتابه إميل على أهمية التعليم المبكر في مرحلة رياض الأطفال و أن الإدراك الحسي هو الأساس الحقيقي لاكتساب المعرفة، و اهتم بستالوزي بالتعليم المبكر و تأثر به فروبل في أوائل القرن التاسع عشر إذ ركز على اللعب و الألعاب في تعليم الأطفال، لذا فإن النظام التعليمي مطالب بالبحث عن طرق متعددة لتعليم هذا الطفل، وكذلك مطالب بأن يوفر له البيئة التعليمية المناسبة لعمره العقلي و الزمني بما تستثير انتباهه، و تنمي لديه الدافع و الرغبة في التعلم و العمل.

إنّ مرحلة التربية التحضيرية هي مرحلة اللّعب. وعلى هذا الأساس وجب احترام هذه الحاجة الطبيعية للطفل، من خلال منهج وبالتالي فاللّعب ينمي لغته وذكاءه وقدرته المعرفية وشخصيته، فالطفل يحتاج إلى الاستثارة بوسائل تمكنه من تنمية إبداعه وتغرس فيه روح المبادرة بأسلوب حرّ خال من كلّ ضغط.

كما أن أهداف التربية التحضيرية و انتظارات الأولياء منها قد تطوّرت كثيرا، ولم يعد ينظر إليها على أنّها مطلب اجتماعي وتعويضي فقط، بل أضحت بالإضافة إلى ذلك مطلبا تربويا/نفسيا بالدّرجة الأولى. يتماشى هذا التصوّر مع ما أظهرته البحوث النفسية/التربوية من أنّ مرحلة النمو الممتدة ما بين الرابعة والسادسة من العمر مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطورها. ففيها تنبني الأسس الأولى للشخصية وتقام، وفيها إمكانات كبيرة للتعلم إذا استغلت استغلالا فعالا وهادفا، وخاصة عن طريق نشاط اللّعب المسيطر على حياة الطفل في هذه المرحلة. فالطفل يلعب وفي الآن نفسه يتعلم وينمو. إنّها بعبارة أخرى، مرحلة تمثل نقطة البدء في التكوين والتشكيل الثقافي والمعرفي للطفل. وهو السياق الذي تندرج ضمنه الدراسة الحالية، و التي تناولت الموضوع المدروس وفق زاويتين متكاملتين إحداهما نظرية و أخرى ميدانية.

مقدمة

اشتملت الدراسة في شقها النظري على فصل تناول الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة من خلال استعراض إشكالية الدراسة المتمثلة في أهمية تنمية التفكير الإبداعي في المراحل الأولى من الطفولة و أثر اللعب في تنمية هذا النوع من التفكير، حيث تم طرح الأسئلة الرئيسية للدراسة و فرض الفروض، و إبراز أهدافها و أهميتها مع تحديد المفاهيم الأساسية، و سرد الدراسات السابقة، ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية و جوانب الإفادة منها.

و في الفصول اللاحقة تم التطرق إلى التراث النظري في أربع فصول متعلقة بمتغيرات الدراسة جاءت على التوالي: التربية التحضيرية و استعراض كل ما يتعلق بها ، التعلم القائم على اللعب انطلاقا من تعريفاته أهدافه تطوره، علاقته بالتعلم ، في الفصل الرابع تناولنا التفكير الإبداعي تعريفه، مهاراته، نظرياته ، و سبل تنميته ، ثم التعريج في الفصل الخامس على اللعب و تنمية التفكير الإبداعي من خلال إدراج تناقضات تخدم اللعب و التعلم، و العلاقة بين اللعب و التفكير.

في حين تناولت الدراسة في شقها الميداني مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة من منهج و دراسة استطلاعية و أساسية إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة وفق ما يخدم أغراض الدراسة.

و خلصت في نهاية لمجموعة من النتائج ثم عرضها و تحليلها إحصائيا، ثم تفسيرها في إطار الأدب النظري و الدراسات السابقة التي توافقت نتائجها أو اختلفت معها ، و من ثم صياغة بعض المقترحات التي تفيد في تدعيم عمليات البحث و الدراسة في ذات الموضوع .

الباب الأول:
الجانب النظري

الفصل الأول:

الخلفية النظرية لإشكالية البحث

I. إشكالية الدراسة
II. فرضيات الدراسة
III. أهداف الدراسة
IV. أهمية الدراسة
V. تحديد و ضبط مفاهيم الدراسة إجرائيا
VI. الدراسات السابقة

I.إشكالية الدراسة

تعد إشكالية التربية ووظيفتها، و فعاليتها التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي تواجه المجتمعات الإنسانية ؛ إذ أن الإجماع الحاصل منذ قرون عديدة حول ' ضرورة التربية كسبيل لكل نهضة مرتقبة ' قد تعزز منذ أوائل الثمانينات من القرن العشرين بإجماع آخر مفاده أن مصير المجتمعات في القرن الحادي والعشرين ، سيتوقف بمعنى من المعاني على الكيفية التي وفقها ستربي هذه المجتمعات أبناءها . " تشكل التربية في مدلولها الحضاري المرآة الصادقة لحالات الناس وأحوال المجتمع أما في مدلولها العميق، فهي الأداة الأساسية للنمو والتطور، في السنوات الأخيرة أضحت التربية تمثل إحدى الأزمات المجتمعية العميقة، وإذا كانت أغلب المجتمعات المتقدمة قد أولت لهذه المشكلة كل ما تستحقه من عناية واهتمام، فإن أغلب المجتمعات في الدول النامية لم تأخذ بجدية جودة التربية". (الغالي أحرشاو،2010: 11)

ولا عجب في ذلك إذا ذكرنا خاصية أن التربية ظاهرة محافظة بطبعها، و أنها ظلت عصية على التحول حتى أيامنا هذه، و أنها تغالب أصولها و جذورها التقليدية في كثير من العسر و العناء، أفلا نقع حتى اليوم على الإطار التقليدي للمدرسة، إطار المعلم و القسم و المتعلم، ذلك الإطار الذي عرفته التربية منذ آلاف السنين، و الذي لم تبدأ بالتشكيك فيه و وضعه موضع التساؤل إلا في السنوات القريبة الماضية – مع الكثير من الحذر و الاستحياء– (عبد الله عبد الدائم،1984: 14)

فالتربية حتى اليوم تدريب آلي تدريجي على معتقدات الزمرة الاجتماعية و عاداتها و أعمالها فهي بقايا عريقة و عميقة للنظرة البدائية للتربية، تلك النظرة التي ترى فيها مجرد ترويض خانع للفرد، و تعدها في النهاية وسيلة لتدريب الطفل و الراشد على عادات مجتمعه و تقاليده و أعرافه، و أداة لصياغته صياغة اجتماعية خالصة ، أفلا يرتد طابع الإتباع و التقليد الذي ما يزال يغلب على التربية إلى تلك الجذور العريقة في القدم. جذور التربية التي تستهدف أولا و آخرا " فبركة " أو إعادة إنتاج الإنسان على غرار قبيلته أو عشيرته أو مجتمعه الضيق؟(عبد الله عبد الدائم،1984: 15)

إن الأنساق التربوية المعاصرة تواجه منظومة معقدة من التحديات التي فرضتها التغيرات العاصفة، في مختلف الميادين و المجالات، و يتمثل جوهر هذه التحديات في قدرة الأنظمة التربوية على مواجهة هذه التغيرات و مواكبة سيرورتها الحادثة في مستويات الفكر. و قد أثمرت هذه المواجهة إحداث تغيرات بنيوية في الأنظمة الفكرية التربوية، إذ شهدت الساحة المعرفية ولادة أنساق فكرية و نظرية تربوية جديدة في ظل التصادم مع ثورة الأشياء في عالم لا يتوقف عن التبدل و التغير. فالفكر –كما هي الحياة– مواجهة كبرى مع التحديات و لا يستقيم وجوده إلا بقدرته على مواجهة التغيير و مواكبة الإيقاع المتسارع لسيرورة التسارع.(علي أسعد وطفة،2011: 8)

و هو ما يعني الإيمان بأهمية التربية في بناء و تجديد الحضارة، حيث أن عنصر التجديد من أهم مقوماتها، و الحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أن الحضارة إذا فقدت عنصر التجديد لسبب ما فإنها تصبح مهددة بالركود ثم الإنحطاط، و هذا ما يؤكده جيلفورد 1965 و تورانس 1977 عندما أشارا إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم و الشعوب و تحقيق الرضا و الصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب.(زهير عمريو و آخر،2014: 386)

لقد بدأت المجتمعات تتفطن في السنوات الأخيرة إلى أهمية العقول المبدعة في بناء الحضارة، و تقليص الهوة التي تفصلها عن المجتمعات المتطورة ، فخصصت لذلك أموال طائلة و بدأت تغير أنظمتها التربوية و توجهها وجهة تتوافق مع أهدافها و مطامحها لتحقيق الغايات المنشودة إيمانا بأهمية عنصر التجديد في الحضارة.(أحمد عبادة،2001: 9)

و ما يعزز ما تم سرده في أهمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، منذ أكثر من عقد مضى إلحاح اليونيسكو في كافة مؤتمراتها على توجيه النصح لكافة دول العالم لضمان جودة التعليم الأساسي، منها ما جاء في الإعلان العالمي حول التربية للجميع الذي عقد في شهر مارس عام 1990 بمدينة جوميتيان في تايلند، و ينص في مادته الأولى على ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار و الراشدين من الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم، و اكتساب المهارات اللازمة للحياة، و تشمل مهارات التفكير الإبداعي التي يحتاجها الفرد لتنمية قدراته

و حل مشكلاته (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع،2012: 187) و كذلك ما وضح في تقرير المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار عاصمة السنيغال عام2000 و الذي حدد الأهداف العامة و الشروط التي تعهدت بها الحكومات، و المجتمع الدولي لتحسين نوعية المرحلة التعليمية الأساسية، و ضمان جودتها، و توفيرها للجميع بحلول عام 2015 و من بين الأهداف ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار و الراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم، و اكتساب مهارات الحياتية اللازمة، ومن أهمها مهارات التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم الإبداعية و مساعدته على تنظيم عملياته العقلية في معالجة المواقف المشكلة. (UNESCO ,2000 ,36)

و تعتبر تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي كما خلصت إليه فريدة بولسنان، أسمهان بلوم (2001) من أهم أهداف التربية عموما، بل إن البعض يرى أن تنمية قدرة التلميذ على التفكير بطريقة تعينه على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجهه تمثل الغاية النهائية للتربية، لذلك فإن على التربية أن تكون متجددة إلى أقصى درجة ممكنة في أهدافها و مناهجها، حتى لا تنعزل عن مجريات الأحداث، و أن تحاول من خلال عناصرها و وسائطها المختلفة، بناء الشخصية المبدعة التي لا تتابع الجديد فحسب، بل تؤثر فيه و تجد لنفسها مكانا في عالم الإبداع.(مراد بن عمارة و آخر 2017: 70)

فالإبداع ليس استعدادا عقليا فحسب بل هناك جانب كبير تتحكم به عوامل بيئية و اجتماعية، و يمكن تنميته و تعليمه بحسب الظروف الملائمة لتنميته، فالإبداع ليس حكرا على عدد محدد من البشر.

ومن الدراسات التي اهتمت بإمكانية تنمية الإبداع نجد دراسة" زين العابدين درويش " (1995) التي كانت حول " تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان " حيث يرى الباحث أنه يمكن تنمية الإبداع لدى التلاميذ من خلال ما يتعلمون من خبرات تربوية وتعليمية ،ومن خلال ما يمكن أن يتوفر من شروط المناخ التربوي الملائم لنمو التفكير الإبداعي ويؤكد "درويش "أن القدرة الإبداعية يملكها الفرد كأي قدرة عقلية أخرى ويمكن تدريبها وتنميتها . أي أنه يمكن تنمية وتدريب الإبداع لدى التلاميذ انطلاقا من المنهج التربوي التعليمي المناسب وبناءا

على ذلك فعلى المعلم إتباع استراتيجيات وطرق تدريس تساعد على تنمية وكشف قدرات التلاميذ الإبداعية. (فاطمة مخلوفي و آخر،2017: 172)

هذا ما ركز عليه جون ديوي حيث اعتبر أن المنهج التربوي يستند إلى أن مركز الاهتمام هو خبرات التلميذ ومهاراته، وربط هذه الخبرات داخل المدرسة وخارجها ومراعاة الفروق الفردية، يقول: إن التعليم الفعّال يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئاً بالنسبة للمتعلم ، و هو ما يلح عليه معاصره- يان فيسر- لما يضفي معنى على التعلم Basarab Nicolescu et (Yan Visser,2002).

هذه المتطلبات فرضت على الجزائر بناء منهج جديد ، يركز على التصور البنائي للتعلم، من خلال توجيه الطفل انطلاقا من مسار نموه الشخصي و التكيف مع حاجاته وخبراته السابقة، لبناء و تجسيد كفاءات ضمن وضعيات تربوية، ذات أبعاد ثقافية و اجتماعية، فاسحا المجال أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه و بناء كفاءاته، كشكل من أشكال التطور الهائل في جميع مجالات الحياة، و يهتم بجميع المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ بدءا من أول خطوتها يخطوها في مساره التعليمي، و نخص بالذكر هنا منهاج التربية التحضيرية (2004)، و التي تعبر عن تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة و الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات، و تعتمد لدى عدة مؤسسات: رياض الأطفال، المدارس القرآنية ، المدارس العمومية و الخاصة.

تعتبر التربية التحضيرية من أهم المراحل في حياة الطفل، لما تتميز به من مرونة و قابلية للتعلم، و نمو المهارات و القدرات المختلفة، فهي مرحلة إعداد و تكوين و بناء الملامح الأولى لمقومات الشخصية من خلال تفاعله مع الإمكانيات التربوية و تفاعله مع الأقران في جو من التواصل و التعاون و المشاركة الفاعلة، فلا تستعمل الإمكانات التربوية كمصدر للمعرفة تنقلها إلى التلميذ ليكون مجرد مستقبل لها، و إنما تستعمل كأدوات لدعم البناء المعرفي لدى التلميذ، فيتعلم التلميذ معها و ليس منها، و ينصب اهتمام المعلم في ابتكار لوضعيات تربوية و في ملاحظة و توجيه و تقويم التلميذ خلال العملية التربوية التعليمية، بعيدا عن كونه متلقي للمعارف . من خلال دعم القدرات و الإمكانيات الكامنة في الطفل بتوفير كافة الفرص لدعم

و تنمية هذه القدرات في إطار التنمية الشاملة المتكاملة للشخصية فتنمية الجوانب الإدراكية و الوجدانية و المهارية، تتطلب مضامين تعتمد في هذه المرحلة العمرية على اكتساب الطفل المفاهيم و المهارات المختلفة من خلال اللعب و النشاط الحر حتى تسهم في خلق جيل مبدع في المستقبل.

ويعد اللعب من الأساليب التربوية الفعالة التي تثير الدافعية و الوجدانية نحو التعليم وتنطوي على دلالات تربوية عديدة تفيد في عملية التعلم من خلال ما تتطلبه من تخمين و استكشاف وخيال وإبداع ، و بهذا يمكن أن يشكل طريقة تعليمية مناسبة يتم من خلالها "تنويع نشاط اللعب و تنظيمه و تقديمه إلى الأطفال كمادة تعليمية يمكن تمثيلها و إدخالها في البنى المعرفية و الوجدانية، لا يشعرون فيها بضغط التعليم و لا بمشقة الاسترجاع، تعتمد على استخدام الحواس أثناء عملية التعلم فضلا عن الأسس الوجدانية التي ترافق نشاط التعلم و ما لها من متعة ذهنية و حسية و حركية". (محمد محمود الحيلة،2010: 156)

أكدت الدراسات أهمية اللعب في تنمية قدرات الأطفال واستعداداتهم على أساس ما يتيحه من فرص التعرض لخبرات متعددة في ظل مناخ ميسر يتم فيه تشجيع الطفل ومكافئته، مما يجعله على درجة عالية من المهارة، وبهذا يعد اللعب من الخطوات الأولى للإبداع، حيث يشجع على الاستجابات المتسمة بالجدة والتفرد والمرونة، مما يؤدي إلى الارتقاء بالسلوك الإبداعي إلى درجات أعلى من تلك التي تتوفر للطفل الذي تقل أمامه فرص اللعب والاستكشاف. (نهاد صالح الهذيلي،2005: 164)

إن طفل التربية التحضيرية ينخرط في عملية البحث عن الذات باعتباره شخصا يسعى إلى ربط علاقات مع أقرانه و زملائه ، و يمثل ذاته بواسطة اللعب، و من خصائصه أيضا أنه يتواصل بالجسد و اللغة و الكلام و الحركات، و كلها مؤشرات تظهر في نشاط الطفل الأساسي الذي هو اللعب، من خلال بيداغوجية نشيطة تتفاعل مع جميع المكونات شخصية الطفل، في جوانبها النفسية و العقلية و العاطفية و الحس حركية . و من ثم وجب توفير بيئة مناسبة و أساليب تنشؤوية ملائمة يمكنها أن تساعد الطفل على تنشيط آلياته الوجدانية و المعرفية و على تنمية استعداداته و قدراته و مواهبه.

و يتخذ اللعب في مؤسسات التعليم الأولى طابعين اثنين: الطابع الأول يتمثل في كون اللعب أداة بيداغوجية فعالة و داعمة أساسية تتمحور حولها كل الأنشطة التربوية المقترحة على الطفل، الطابع الثاني هو أن اللعب يشكل موقفا بيداغوجيا تنشيطيا يحفز القدرات المعرفية للطفل، و يعمل على تسهيل اكتساب مجموعة من المهارات المتنوعة و تنمية الجوانب التخيلية و التواصلية و الإبداعية لديه.(فؤاد عبده مقبل ،2007: 2)

و مما يلفت النظر أن معظم الأطفال في سن التربية التحضيرية يظهرون حماسا شديدا للذهاب إلى المدرسة، ثم يأخذ هذا الحماس بالتدني بعد دخولهم المدرسة يوما بعد يوم، حتى يصبح الذهاب إلى المدرسة أشبه بعمل يومي روتيني يخلو من الإثارة و المرح، كما أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ في مختلف مراحل الدراسة تعكس مشاعر الضيق من المدرسة بالتهليل و الابتهاج عند قرع جرس الحصة الأخيرة كل يوم، و تترقب عطلة نهاية الأسبوع و العطل المدرسية الرسمية بفارغ الصبر و السؤال الذي يتبادر للذهن هو لماذا يحدث هذا كله؟ و كيف يمكن علاجه؟ وهذا ما قد يكون نتيجة لأن دور المتعلمين في العملية التربوية محدود و سلبي، ينحصر غالبا في التلقي أو مراقبة المشهد الذي يخطط له –هذا إذا كان مخططا له فعلا– و ينفذه المعلم بكل تفاصيله. إن الدور الهامشي للمتعلم هو نتاج المناخ الصفي التقليدي المتمركز حول المعلم، و الذي تتحد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد و التكرار و الحفظ من غير فهم، دون مراعاة لميول التلاميذ أو الفروق الفردية بينهم. و مع أن غالبية متخذي القرار و المديرين و المعلمين يتفقون على أهمية تنمية التفكير لدى التلاميذ ، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا و ربما يقاومون التغيير إذا بادر أحدهم و خرج عن المألوف.(فتحي عبد الرحمن جروان،2016: 30)

وهكذا تظهر قيمة اللعب في التعليم، فهو يضع الأفكار النظرية قيد الممارسة وينفي اللعب مقولة أن التعلم ليس تعلماً حقيقياً إذا ما امتزج بالمتعة والمرح والضحك، وهذا يؤكد فكرة إمكانية التعلم و الاستمتاع بالتعلم في الوقت نفسه، مما يعزز التوجه العام بأن اللعب هو نشاط تعاوني يتضمن مشاركة فاعلة فيها نوع من المتعة، ويتضمن أهدافاً تؤدي إلى نتائج معينة أهمها التعلم ، ويؤدي اللعب أيضاً إلى نمو التلاميذ ذهنياً بزيادة دافعيتهم للتعلم، بغض النظر عن مدى الاستمتاع بها. ومن هنا يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على دمج تلك الألعاب وتوجيهها

لتحقيق الأهداف المتضمنة في المنهاج، لما لاستخدامها من فوائد تعليمية متعددة .(قاسم البري،2011: 24)

تتلخص مشكلة الدراسة أن أول قاعدة ذهبية في التربية التحضيرية هي إزالة الحدود بين اللعب و التعلم، و إزالة الفكرة الشائعة بأن اللعب أداة للترفيه و التسلية فقط، في حين أن اللعب يكتسي أهمية قصوى لأنه نشاط موجه لتنمية القدرات المعرفية و الجسدية و الوجدانية و الحس-حركية للطفل، كما يعد عاملا قويا من عوامل تنمية الاهتمامات الاجتماعية خلال فترة ما قبل المدرسة، في إطار السياسة التعليمية الجديدة التي ترمي إلى إكساب التلاميذ الخبرات المتكاملة التي تحقق لهم النمو الشامل بدلا من مجرد الاقتصار على حشو عقولهم بالمعلومات، و التي ترمي إلى تحول التعليم من التلقي السلبي للأطفال إلى التعلم الإيجابي الذي يشارك خلاله الطفل في عملية التعليم، وهو ما أكد عليه منهاج التربية التحضيرية و كذا الدليل التطبيقي المرافق له الذي أولى أهمية كبيرة للعب كإستراتيجية أولى للتعلم نظرا للفئة المعنية و خصائصها العمرية. لذلك أصبح اللعب يثير قضايا أساسية لدى كل الفاعلين المهتمين بالتربية ما قبل المدرسة، مربين و ممارسين و باحثين و أكاديميين و التي يمكن أن تتجمع في هذه النقاط:

1. هل يساهم التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية.
2. هل يختلف تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة.
3. هل توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي و مهاراته (الطلاقة، التخيل، الأصالة) لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يساهم التعلم القائم على اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية

الفرضيات الجزئية:

1.يختلف تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة.

2. توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة

3.توجد فروق في مستويات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، التخيل، الأصالة) لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة

II. أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي أهداف خاصة يسعى الباحث لتحقيقها و ذلك من أجل معرفة مجموعة الوقائع التي يخفيها كل موضوع ، و هذا ما تم معالجته في هذه الدراسة المتعلقة بتلاميذ الأقسام التربية التحضيرية بغية الوصول لمجموعة من الحقائق الميدانية و التي تمثلت في:

1-مدى تطبيق استراتيجية التعلم القائم على اللعب ميدانيا استنادا إلى ما جاء في منهاج التربية التحضيرية و الدليل المرافق له.

2- تقصي أثر استخدام التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ أقسام التربية التحضيرية من خلال:

أ. التعرف على أهمية و فوائد اللعب في التعليم و عند التلاميذ.

ب.الكشف عن مدى فعالية اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، و تتمثل المهارات في: التخيل، الطلاقة و الأصالة.

III. أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية: يمكن تحديد أهمية موضوع الدراسة انطلاقا من متغيرات الدراسة ذاتها و هي:

- التطرق إلى متغيرات الدراسة "التفكير الإبداعي و التعلم القائم على اللعب، التربية التحضيرية" بشكل مفصل و موضوعي من خلال الإلمام بمختلف النظريات و الدراسات المتعلقة به .
- إثراء الجانب النظري من خلال تزويد المكتبة بالدراسات العلمية و العملية و المعطيات النظرية و الميدانية لتكون مصدر علمي للبحوث المستقبلية في مجال التدريس، و جلب اهتمام الأساتذة لأهمية التعلم باللعب في تنمية مختلف المهارات بصفة عامة و التفكير الإبداعي بصفة خاصة.
- تمثلت أهمية البحث على أساس دواعي حتمية فرضت نفسها في الواقع من خلال فعاليتها و الحركية السريعة التي أصبحت تشهدها المدرسة الجزائرية، ذلك في دفع عجلة التطور التي باتت تعرفها الأقسام التحضيرية في ظل الإصلاحات التي وضعتها الدولة، وهذا ما دفعنا للتعمق في هذه الدراسة لمعرفة المسار الإصلاحي و انعكاسه على الواقع سواء على المستوى التشريعي التنظيمي أو المعرفي و نظرا لأهمية هذه الأقسام في تكوين أطفال متكاملي ومتجانسي الجوانب النمائية و المعرفية و النفسية و الإجتماعية و التي من شأنها أن تسهل عليهم و تعدهم للتكيف السريع مع المرحلة الإبتدائية.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية بشكل عام في أهمية المرحلة التي نتناولها بوصفها مرحلة تحضيرية تمهيدية تهيئ الأطفال للحياة المدرسية اللاحقة، و الاستجابة للتحديات المتزايدة و المستجدات الراهنة، إذ إن قدرات الطفل العقلية تتركز بدرجة كبيرة على ما يتلقاه في هذه السنوات الأولى من حياته.

ب-الأهمية العملية:

- إن بحثنا ككل البحوث الأخرى، لم ينطلق من العدم، و لكنه جاء نتيجة لملاحظة بعض الإصلاحات المتتالية على المنظومة التربوية، و التي من بينها تغيير التعليم الأساسي إلى الإبتدائي، و حذف سنة دراسية و هي السنة السادسة أساسي، و إضافة سنة جديدة للسلم التعليمي و اعتبرت سنة تحضيرية تستقبل الأطفال بعمر 5 سنوات و في حالات قليلة جدا أطفال 4 سنوات، أي أطفال ما قبل سن التمدرس الإلزامي، و قد جاءت هذه السنة التحضيرية بهدف إعداد الأطفال لدخول المدرسة و توفير البيئة المناسبة لضمان نمو طبيعي لهم و كذلك تعويض النقص الذي يعاني منه الطفل في البيت نتيجة الظروف المعيشية القاسية أو لكون بعض الأولياء ذوي مستوى تعليمي أو ثقافي متدني لا يمكنهم إعانة أطفالهم على النمو و على إكتساب الخبرات و المهارات و المعارف . و على الرغم من كون التربية التحضيرية أعدت للتطبيق عام 1976 بموجب أمرية 16 أفريل إلا أنها بقيت بعيدة المنال بالنسبة لأغلب الأطفال، كما أن صورة التربية التحضيرية لم تتضح جيدا بالنسبة لأولياء الأمور و كذلك القائمين على تربية الطفل ما قبل المدرسة، و من هنا تضح أهمية دراستنا.

- من خلال الملاحظات المتوفرة في الدراسات و البحوث و العمل الميداني في هذا المجال نجد أن هناك قصورا في الدراسات الجزائرية التي تحلل العملية التعليمية التعلمية في مرحلة التربية التحضيرية سواءا في المدرسة أو الروضة، و كذا الدراسات التي تبحث عن الفروق في الممارسات بين الروضة و المدرسة.

- تبرز أهمية الدراسة الحالية بما وفرته من شبكة ملاحظة و مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة في مجال أطفال التربية التحضيرية ، يستفيد منها المربيات و المعلمين.

-تقديم توصيات و مقترحات قد تسهم في تطوير مرحلة التعليم ماقبل المدرسي أو مايعرف بالتربية التحضيرية من خلال إثرائها بالخطط و البرامج و تصميم لمناهج التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

IV. تحديد و ضبط مفاهيم الدراسة إجرائيا:

التعلم القائم على اللعب: هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة و تقريب مبادىء العلم للأطفال و توسيع آفاقهم المعرفية ، من خلال استخدام أنواع مختلفة من الألعاب التربوية داخل قاعة الدراسة، و ترك المجال للتلاميذ للتفاعل معها وحل المشكلات المتعلقة بها و التي تستهدف أهداف عملية التعليم. كما أن الألعاب التربوية هي إحدى أهم وسائل نقل واستيعاب المعلومة ، وغرس السلوك المطلوب ، وتغيير الاتجاهات ، والسبب في ذلك هو تميزها بعدة خصائص مقارنة بالوسائل الأخرى، لمخاطبتها لأكثر من حاسة لدى الإنسان ، فهي تستخدم: السمع و البصر ، واللمس ، وفي أحيان أخرى ، الشم والتذوق ، وكلما تم مخاطبة أكثر من حاسة خلال عملية التعلم ، كلما كانت المعلومة ، أو السلوك ، أكثر ثباتًا وفهمًا لدى المشارك.

التعلم القائم على اللعب في هذا البحث يقصد به مجموع الألعاب التي تتبنى مبدأ التعلم من خلال الممارسة ، فهي ألعاب تحكم بقوانين ، وتحدد سلوك المشاركين المطلوب منهم القيام به ، كما تحدد النتائج (الأهداف) المراد تحقيقها ، والجزاءات التي تحدد نتيجة للأداء . كما تشير إلى مجموعة من الأنشطة المطلوب القيام بها لإنجاز مهمة ما ، ويتم ذلك في جو مصطنع يحاكي الواقع . وأغلب الألعاب تحمل طابعًا تنافسيًا في إطار تفاعل اجتماعي بين المشاركين ، تنتهي «بفائز» و«خاسر». وهي بطبيعتها تتطلب من الأفراد المشاركة الجسدية (نشاط عضلي كالحركة) ، أو العقلية (نشاط عقلي كحل مشكلة) ، أو كليهما ، كما تستثير الجانب الانفعالي لدى المشارك (كالحماس والمتعة والإثارة والترقب)، ويتوقع من المشاركين أن يساهموا في إثراء الخبرة التعليمية بتجربتهم ورؤيتهم الخاصة ، أي أن الكل يتعلم من الكل ، كما أن أهم ما يميزها عن طرق التعلم الأخرى هو عنصر المتعة والتشويق. و يستدل على كل هذه المحاور من خلال شبكة الملاحظة المنجزة من طرف الباحثة.

التفكير الإبداعي: الإبداع أو الإبتكار يعدان من المترادفات في الدلالة اللغوية ، إذ أن معناهما يدور حول معنى واحد ، و لذا فقد شاع بين المترجمين للمصطلح الأجنبي Creativity استخدام كلمتي الإبداع و الإبتكار في آن واحد.

لذا و حسب علم الباحثة فإن الإبداع هو الإبتكار ، و لا نجد فرقا يذكر بينهما.

و نقصد به القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الإستجابات المتنوعة، جديدة و غير شائعة لمجموعة من المثيرات يحددها الإختبار المستعمل ، و تحسب الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي في هذه الدراسة بحاصل جمع درجات التخيل ، الأصالة و الطلاقة التي يحصل عليها التلميذ في كل من الأنشطة الأساسية للإختبار كما يقيسها إختبار بول تورانس المكيّف للتفكير الإبداعي.

التخيل: عملية عقلية تعمل على تركيب ودمج بين مكونات الذاكرة والإدراك وبين الصور العقلية التي تكونت لدى الفرد من خلال خبراته السابقة وينتج عن ذلك تكوينات وأشكال جديدة، بمعنى أنها عملية عقلية عليا تقوم على ربط الخبرات السابقة التي اكتسبها الطفل من خلال تفاعله مع مكونات البيئة المحيطة به بالمواقف الجديدة التي تضعه أمام مشكلة معينة، أي أن عملية التخيل يعتمد على تخزين الذاكرة و آليات التذكر في استرجاع المعلومات و الأفكار و يربطها بصيغ جديدة في الحاضر.

و يعرف التخيل إجرائيا بأنه: مجموعة من العمليات العقلية التي يتبعها تلميذ التربية التحضيرية و يقاس بإستجاباته على النشاط الثاني في اختبار بول تورانس المكيف (الأداء و الحركة).

الأصالة: الإستجابات الأصيلة هي الإستجابات غير الشائعة، ليس المهم في الأصالة كمية الأفكار الإبداعية بل قيمة و نوعية و جدة تلك الأفكار و مدى إختلافها عن أفكار الأخرين. و لذلك فإن الأصالة تشير إلى قدرة التلميذ على إنتاج استجابات جديدة و غير مكررة داخل المجموعة التي ينتمي إليها، و تقاس إجرائيا بمجموع الاستجابات غير المكررة في النشاطات 1و3 ،4 من إختبار بول تورانس المكيف (الأداء و الحركة)

الطلاقة: القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير.

و تعرف الطلاقة إجرائيا بأنها مجموع عدد الأفكار المختلفة التي أنتجها التلميذ بعد حذف المكررة منها، و التي تقيسها النشاطات 1،3 و4 من إختبار تورانس للتفكير الإبداعي المكيف (الأداء و الحركة)

التربية التحضيرية: هي مرحلة من مراحل السلم التعليمي، مدتها سنة واحدة، تغطي الفئة العمرية للأطفال مابين خمس إلى ست سنوات، تتسد أقسام هذا النوع من التربية إلى معلمي التعليم الإبتدائي ، وكذا إشراك الممارسين التربويين(المعلمين ، المربيات) في القطاعات العمومية و الخاصة المعتمدة.

إن التربية التحضيرية ليست نظاما تعليميا صارما كما هو الشأن لما يجري في أقسام السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، إنما هو تعليم حتى و إن كان مهيكلا في أنشطة موجهة، فإنه يغلب عليه التلقائية و الحرية و الحركة، و يهتم فيه بفعالية الطفل في سيرورة عملية التعلم أكثر من نتيجة التعلم.

V. الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التعلم القائم على اللعب و التفكير الإبداعي، و تناولته من زوايا مختلفة، و قد تنوعت هذه الدراسات بين المحلية و العالمية. و سوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الإستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها.مع تقديم تعليق يتضمن جوانب الإتفاق و الإختلاف و بيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية. و تود الباحثة أن تشير إلى الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين1981 و 2016، و شملت جملة من الأقطار و البلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني و الجغرافي.

هذا و قد تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة و حسب كونها دراسات باللغة العربية أو باللغة الأجنبية .و فيما يلي نقدم عرضا لهذه الدراسات، ثم نبين جوانب الإتفاق و الإختلاف بينها، ثم نوضح الفجوة العلمية من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة و أخيرا جوانب الإستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

أ.استعراض الدراسات السابقة:

دراسات باللغة العربية:

دراسات عربية:

1. دراسة صائب أحمد الألوسي (1981): أثر استخدام بعض الأنشطة و الأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الإبتدائي.

تألفت عينة الدراسة من 100 طالب و طالبة بواقع أربع شعب في مدرستين مختلطتين، في كل مدرسة مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة، اختيرت بالطريقة العشوائية ،استخدم الباحث اختبار تورانس بصورتيه اللفظي و الشكلي الصورة(ب) .

استعمل الباحث المنهج التجريبي ، أما المعالجة فكانت دروس في مادة العلوم وفقا للأساليب التالية:الأسئلة المتشعبة، الطريقة الاستكشافية،تحفيز الدماغ، الألغاز الصورية و الألعاب التعليمية.أما المجموعة الضابطة فقد تلقت الدروس نفسها بالطريقة التقليدية، و هذا خلال 20 حصة تدريسية لكل مجموعة.و توصلت الدراسة إلى مايلي:

وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاختبار البعدي بين المستويين المرتفع و المنخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي و في القدرات المكونة لها(الطلاقة ، المرونة، الأصالة).

لا توجد فروق دالة إحصائيا في الإختبار البعدي وفق متغير الجنس ضمن المجموعة التجريبية.

2. دراسة سيد محمد الطواب(1986): أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لأطفال الحضانة.

هدف البحث إلى التعرف على أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي عند أطفال الحضانة، و الكشف عن فروق بين البنين و البنات في مرحلة الروضة من حيث استخدام اللغة في مواقف اللعب.

و اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، و استخدم برنامجا لتدريب المعلمات على كيفية تنفيذ اللعب التمثيلي،كما استخدم اختبارات النمو اللغوي لدى طفل الروضة.

و أسفر البحث عن مجموعة من النتائج من أهمها فعالية اللعب التمثيلي في تنمية المفردات اللغوية للأطفال و قد تفوق إناث المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي و ذلك في عدد الكلمات و عدد الجمل و كذا تفوق إناث المجموعة التجريبية على إناث المجموعة الضابطة في عدد الكلمات و عدد الجمل.

3. دراسة جاسر(1988): اللعب كعملية تعليمية عند الأطفال

هدفت الدراسة في التعرف و توضيح أيهما أكثر فائدة في التعلم، التعلم بالمحاكاة أم التعلم بالصور، أم هما معا، و استخدم الباحث المنهج التجريبي و تكونت عينة البحث من 90 طفلا تتراوح أعمارهم بين أربع و خمس سنوات، كما تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التعلم بالصور، مجموعة التعلم بالمحاكاة و مجموعة التعلم بالصور و المحاكاة، و باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عما يلي:

1-تعلم الأسماء في سن ماقبل المدرسة بالمحاكاة أكثر فائدة من التعلم بالصور، فضلا عن أن التعلم بالمحاكاة و الصور أكثر فائدة من التعلم بالصور فقط أو التعلم بالمحاكاة فقط.

2-التعلم في سن ماقبل المدرسة تكون نتائجه أفضل إذا استخدمت أكثر من حاسة من حواس التعلم.

4. دراسة صباح بن صالح الحربي (1992): تقييم واقع استخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى حصر المعايير العلمية اللازمة لاستخدام الألعاب في رياض الأطفال و التي تتفق مع خصائص أطفال المرحلة و احتياجاتهم، مع الأهداف التربوية المراد تحقيقها. و التوصل إلى مقترحات علمية لتحسين واقع استخدام الألعاب في ضوء نتائج الدراسة، و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

انتهت نتائج الدراسة أن أنشطة اللعب تتوافر و تستخدم بنسبة متوسطة و هي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بحاجة الأطفال في هذه المرحلة إلى اللعب و النشاط و الحركة.

5. دراسة عبده (1993): دراسة بعنوان ":أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلاب المبتدئين في الأردن"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام هذه الألعاب في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية .وتكونت عينة الدراسة من 66 طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الأساسي في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الكبرى. وزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية دُرست مهارات التواصل الشفوي باستخدام تقنية الألعاب اللغوية، وضابطة دُرست مهارات التواصل الشفوي بالطريقة الاعتيادية .وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتقنية الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب اللغوية.

6. دراسة الفقيه(1995):أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس اللغة الإنجليزية و تحصيل طلاب الصف السابع في الأردن.

هدفت الدراسة إلى معرفة استخدام هذه الألعاب في تدريس اللغة الإنجليزية في التحصيل . وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب من الصف السابع، شعبتن للذكور، وشعبتين للإناث، إذ دُرست المجموعة التجريبية بطريقة استخدام الألعاب اللغوية، في حين دُرست المجموعة الضابطة

بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست بطريقة الألعاب اللغوية.

7.دراسة راجح (1998) : أثر استخدام الألعاب التعليمية في نمو القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة في القاهرة

قامت راجح (1998) بدراسة استهدفت التعرف إلى أثر استخدام الألعاب التعليمية في نمو القدرات الإبداعية(الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طفل الروضة في القاهرة، بلغت عينة البحث (75) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (5–6) سنوات ، قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، درست المجموعة التجريبية الأولى برنامج الألعاب التعليمية بطريقة حرة، ودرست المجموعة التجريبية الثانية الألعاب التعليمية تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، أما المجموعة الثالثة فقد درست بالطريقة التقليدية المعتادة كمجموعة ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في قدرات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة اللعب الحر، آما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة لصالح المجموعتين التجريبيتين في التفكير الإبداعي.

8.دراسة حسن (1999) بعنوان : فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحوية

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحوية ."وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية استُخدمت في تدريسها الألعاب التعليمية لموضوع " الفعل المضارع" ، وضابطة دُرست موضوع " الفعل المضارع " بالطريقة الاعتيادية .وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

9.دراسة قمر خليل(2000) بعنوان: فاعلية التعلم باللعب

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعلم باللعب في مادة القراءة و الرياضيات لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي باستخدام برنامج تعليمي تعلمي يعتمد على اللعب.بلغ العدد الإجمالي للعينة 68 تلميذا و تلميذة قسمت إلى مجموعتين الأولى ضابطة و الثانية شبه تجريبية تضم كل منها 34 تلميذا و تلميذة.

و انتهت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التحصيل في مادتي القراءة و الرياضيات لصالح المجموعة شبه التجريبية مما يؤكد فاعلية اللعب في زيادة مستوى التحصيل المعرفي لدى المجموعة شبه التجريبية.

10.دراسة العيداني(2001): أثر الأنشطة في تنمية القدرات الإبداعية لدى أطفال رياض الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة

وهدفت الدراسة التي قامت بها العيداني (2001) إلى معرفة أثر تقديم الأنشطة ومواد التعلم في تنمية القدرات الإبتكارية لدى أطفال الرياض في دولة الإمارات العربية المتحدة، بلغت عينة البحث (60) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (4–6) سنوات قسمت العينة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تعرضت للأنشطة ومواد التعلم التي تنمي القدرات الإبداعية، أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض للأنشطة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة في قدرات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التدريبية.

11. دراسة عطا الله (2003) بعنوان ":أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي .وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الثالث الابتدائي وطالباته، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية دُرست باستخدام برنامج مقترح في الألعاب اللغوية، وضابطة دُرست باستخدام الطريقة الاعتيادية .وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى أثر البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

12.دراسة مكاوي (2003): أثر استخدام أسلوبي اللعب المصغر و حل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التعليم المصغر و أسلوب حل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي في بغداد.

تكونت عينة الدراسة من 30 طالبا تم اختيارهم بصورة قصدية في قسم لسيارات في مدرسة صناعية في بغداد، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات متساوية بحيث تدربت المجموعة على برنامج وفق أسلوب التعلم المصغر، و تدربت المجموعة الثانية وفق برنامج خاص قائم على أسلوب حل المشكلات، و خضعت المجموعة الثالثة للتدريب التقليدي في نفس مفرادات البرنامجين التدريبيين.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي يعتمد مجموعتين تجريبية و مجموعة ضابطة، كما استخدم اختبار تورانس صورة الأشكال (ب) كاختبار قبلي و بعدي.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتن (الأولى و الثانية)من جهة و المجموعة الضابطة من جهة بمعنى وجود أثر لكل من البرنامجين في إثراء التفكير الإبداعي.

وجود أثر لبرنامج حل المشكلات في إثراء عنصر (الأصالة) في التفكير الإبداعي، و لا يوجد مثل هذا الأثر لبرنامج التعليم المصغر.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في عنصري (الطلاقة و المرونة)على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

13.دراسة موسى ، وسلامة (2004) بعنوان : فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من(40) طفلاً وطفلة ، قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين ، مجموعة تجريبية (20) ذكور وإناث و 20 مجموعة ضابطة ذكور وإناث ، وقد استخدموا الأدوات التالية قائمة مهارات التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة ، برنامج معد من الألعاب اللغوية لتنمية المهارات اللغوية (التحدث) لدى أطفال ما قبل المدرسة ، بطاقة الملاحظة لقياس التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وجميع الأدوات السابقة من إعداد الباحثين، الأساليب الإحصائية اختبار(ت)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقد أسفرت النتائج هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (التحدث) لصالح المجموعة التجريبية ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي قبل إجراء التجربة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

14.دراسة محمد علي الصويركي (2006): أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية و مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية و مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي في الأردن.و قد اختار الباحث عشوائيا احدى المدارس الأساسية الحكومية ، و تم اختيار شعبيتين عشوائيا من هذه المدرسة، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية قوامها 42 طالبا تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها و مثلت المجموعة الأخرى الضابطة ب 42 طالبا تم تدريسها وفق الطريقة السائدة .

و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في اكتساب التراكيب اللغوية و مهارات التعبير اشفوي لصالح المجموعة التجريبية التي درست التراكيب اللغوية بطريقة الألعاب، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين اكتساب التراكيب اللغوية و مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة.

15.دراسة عامرة خليل إبراهيم العامري(2008): أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض

هدفت الدراسة إلى تحديد تأثيرات اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الإبتكاري لدى أطفال الرياض، و قد قامت الباحثة بتطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبتكاري استخدام الصور(الصورة ب) على عينة من 30 طفلا تتراوح أعمارهم بين 5-6سنوات.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين إحداهما ضابطة و الأخرى تجريبية تكونت كل منهما على 15 طفل، و انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لقدرات التفكير الإبداعي بين المجموعة الضابطة و التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات قدرات التفكير الإبداعي(الطلاقة ، المرونة، الأصالة و التفاصيل) بين المجموعة الضابطة و التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دالة إحصائيا في قدرات التفكير الإبداعي لصالح الذكور.

16.دراسة قاسم البري (2011): أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية لطلبة المرحلة الأساسية وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبةً مكونة من أربع شعب، اثنتين تجريبيتين للذكور والإناث واثنتين ضابطتين للذكور والإناث أيضاً، تم اختيارهم بطريقة قصدية،

واختيرت هذه الشعب بصورة قصدية تبعاً لاختيار المدرستين . دُرست المجموعتان التجريبيتان باستخدام الألعاب اللغوية، في حين دُرست المجموعتان الضابطتان باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبنى الباحث اختبار تحصيل مكوناً من (20) فقرة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في المتوسطات الحسابية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، تعزى لأثر طريقة التدريس، لصالح الألعاب اللغوية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في المتوسطات الحسابية تعزى لأثر متغير الجنس، أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

17.دراسة عبد الرحمن عبد الهاشمي و فائزة محمد العزاوي(2011):أثر برنامج قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الإبتدائية في ظل العولمة.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الإبتدائية ، قامت الدراسة على عينة مكونة من 106 طالب من الصف الرابع ابتدائي موزعة على مجموعتين :تجريبية و ضابطة في مدرستين مختلفتين، و باستخدام الأداء في التعبير الشفوي ، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تطوير مهارات التعبير الشفوي،كذلك إختلافات دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس.

18.دراسة أحمد بن عوض الشهري (2012): دور التربية باللعب في تنمية القيم الخلقية لطلاب المرحلة الإبتدائية ، تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية.

هدفت الدراسة الى تحديد مفهوم اللعب و سماته و مكانته و الأسس التي يقوم عليها، مع بيان دور المعلم و الأنشطة المدرسية في تنمية القيم الخلقية لطلاب المرحلة الابتدائية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات ذات العلاقة باللعب كأسلوب تربوي تعليمي و القيم الخلقية و خصائص طلاب المرحلة الإبتدائية، و تقديم تصور مقترح لدور المعلم و النشاط المدرسي في تنمية القيم الخلقية للطلاب باستخدام اللعب كأسلوب تربوي تعليمي. و انتهت الدراسة على النحو التالي: تشكل القيم الخلقية سلوك الإنسان وسهم في بناءء شخصيته و تعريفه بذاته، و تعتبر قيم مكتسبة و متعلمة يمكن للفرد تعلمها و اكتسابها و التخلق

بها، كما يمكن تدريسها و تنميتها ي نوس الطلاب، و تعد طريقة التربية و التعلم باللعب من أفضل طرق التدريس المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية في تنمية القيم في نفوسهم، و ذلك لمراعتها قاعدة الإقناع العقلي و الاختيار الحر الذي تقوم عليه بناء القيم و تنميتها.بعيدا عن التلقين و الإكراه و الإجبار ، و بعد الدور الذي يقوم به المعلم من خلال التربية باللعب لتنمية القيم الخلقية في نفوس الطلاب دور حاسم و مهم و ذلك لما يقوم به من عمليات تتضمن تهيئة الظروف و الإمكانات و الوسائل المناسبة و النصح و التوجيه و الإرشاد و التعزيز و التقويم لعملية تنمية القيم و يعتبر النشاط المدرسي من أهم ميادين التربية باللعب لتنمية القيم الخلقية لطلاب المرحلة الابتدائية لمل يتعرضون له من مواقف حقيقية تمكن المعلم من توجيههم و إرشادهم.

19.دراسة صبا عبد المنعم المحفوظ و آخر (2013):فعالية الألعاب التعليمية في تنمية ذكاء أطفال الرياض

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ذكاء أطفال الرياض و كذا فعالية الألعاب التعليمية في تنمية ذكاء أطفال الرياض.

تكونت عينة البحث من 40 طفلا و طفلة اختيروا بطريقة قصدية (مرحلة التمهيدي) في روضة (مختبر الطفل التطبيقية) و قد قسموا على مجموعتين تجريبية و ضابطة أجري التكافؤ بين المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للوالدين)، اعتمد الباحثان على أداتين هما اختبار جوهان للذكاء لعمر (5) سنوات و برنامج ألعاب تعليمية يتضمن ست ألعاب من انجاز الباحثين، طبق اختبار الذكاء كاختبار قبلي على المجموعتين وبعد تطبيق البرنامج أجري الاختبار البعدي و قد توصل الباحثين إلى النتائج الأتية: وجود الذكاء بدرجة مقبولة لدى أطفال الرياض، و كذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء.

دراسات جزائرية:

20.دراسة حطاح زوبيدة (2007): فعالية برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير الإبداعي(بقدراته الثلاث: الطلاقة المرونة و الأصالة) لطفل التحضيري، اشتملت العينة على 31طفلا ،22 ذكرا و 9 إناث تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات ممن يتلقون دروسهم بروضة تابعة لسونلغاز بالجزائر العاصمة.اختيار العينة كان بطريقة قصدية و اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي. لقد اعتمد في البحث على الاختبار المبني و المعدل و القائم على اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي لطفل الروضة المعد من طرف الباحثة الدكتورة إنشراح إبراهيم المشرفي.

وقد أثبتت النتائج أن للبرنامج أثر ايجابي في تنمية التفكير الإبداعي لعينة البحث.

21.دراسة حشمان عبد النور(2008) بعنوان: اللعب التربوي و مدى انعكاسه على التوافق النفسي الإجتماعي لطفل ماقبل المدرسة (3-5 سنوات) بالجزائر العاصمة.

اشتملت عينة البحث على 60 مربية أخذت بطريقة عشوائية موزعة على مجموعة من رياض الأطفال على مستوى الجزائر العاصمة ، كما شملت العينة 60 طفل مقسمين إلى مجموعتين ، الأولى تضم الأطفال الملتحقين بالروضة قبل الالتحاق بالمدرسة، حيث أخذ الباحث 30 طفل موزعين على ثلاث مدارس بالتساوي (10 أطفال في كل مؤسسة)...المجموعة الثانية تضم 30 طفلا لم يدخلوا الروضة و التحقوا بالمدرسة مباشرة (أطفال10 في كل مؤسسة).

بعد تحليل النتائج، خلصت الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي بين الأطفال اللذين استفادوا من اللعب في الروضة و بين أقرانهم اللذين التحقوا مباشرة بالمدرسة لصالح المجموعة الأولى.

22.دراسة تفات نعيمة(2009): توظيف اللعب في التربية التحضيرية.

هدفت الدراسة إلى تبيان أهمية اللعب التربوي كطريقة تربوية تعليمية من خلالها يبني التلميذ معارفه و يوظفها في وضعيات مرتبطة بالواقع و بالممارسات الاجتماعية عند تلاميذ التربية التحضيرية. من خلال الوقوف على مدى اعتماد مرحلة التربية التحضيرية على اللعب التربوي كطريقة تربوية تعلمية، يوجه من خلالها التلميذ لبناء معارفه و توظيفها في وضعيات مرتبطة بالواقع و بالممارسات الاجتماعية.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، و تكونت عينة الدراسة من 52 مفتش مقاطعة و 104 معلم تربية تحضيرية.

اعتمدت الدراسة على المقابلة الموجهة من خلال إعداد استمارة مقابلة خاصة بالأساتذة تتكون من 38 سؤال و استمارة خاصة بالمفتشين التربويين تتكون من 9 أسئلة .و قد خلصت الدراسة إلى وجود أسباب حالت دون اعتماد و توظيف طريقة اللعب التربوي .

23.دراسة قرادي محمد (2011):اللعب التعلمي ودوره في تنمية الذكاء و التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام منهاج اللعب في السنة التحضيرية في تنمية مستوى الذكاء و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمقارنة التحصيل الدراسي عند المستفيدين من منهاج اللعب في التربية التحضيرية.وكذا اختبار إجلال محمد سرى لقياس ذكاء الأطفال.

و قد أثبتت النتائج أن التلاميذ الذين استفادوا من منهاج اللعب في التربية التحضيرية كانوا أفضل من حيث التحصيل الدراسي و كذا من حيث نسبة الذكاء.و هذا ما يبرهن أن اللعب ينمي الذكاء عند الأطفال.

دراسة سناوي فاطمة (2012): التفكير الإبتكاري لدى تلامذة المرحلة التحضيرية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التفكير الإبتكاري- بين مجموعتي الملتحقين و غير الملتحقين بالتعليم التحضيري- الذي تحكمه مجموعة من العوامل (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، المستوى الإقتصادي الإجتماعي للأسرة)

و لاختبار فرضيات الدراسة اختارت الباحثة عينتان، عينة الملتحقين بالتعليم التحضيري بين الجنسين 125 تلميذا و بلغت عينة غير الملتحقين 60 طفلا من كلا الجنسين.و اعتمدت الدراسة على اختبار رسم الرجل لفلورانس جودانف و اختبار بول تورانس للتفكير الابتكاري المكيف من طرف الباحثة.

و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتي الملتحقين و غير الملتحقين بالتعليم التحضيري في التفكير الإبتكاري.

24.دراسة نرجس زكري و آخر (2016): نشاط اللعب و علاقته بتنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة اللعب في تطوير التفكير الإبتكاري لدى عينة متكونة من 85 طفلا من أطفال روضتي الإشراق و النجاح بولاية ورقلة بالجزائر، و معرفة ما إذا كانت هذه المساهمة تختلف باختلاف بعض المتغيرات و المتمثلة في الجنس، المستوى الإقتصادي للأسرة. استخدمت الباحثتين المنهج الوصفي و اختبار جيلز لقياس الإبداع .

و قد توصلت الدراسة إلى أن نشاط اللعب يساهم في تطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة.

دراسات باللغة الأجنبية:

25. دراسة روبنسون و يوجين (1991) بعنوان : تنمية مهارة التفكير الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال برامج اللعب

هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الرياضية البسيطة لدى أطفال ماقبل المدرسة ليتمكنوا من القيام بعمليات الجمع و الطرح و القسمة من خلال اللعب.

و قد بلغ حجم عينة الدراسة 45 طفلا يتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات انقسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية و الأخرى ضابطة في إحدى رياض الأطفال بولاية نيوجرسي الأمريكية .و توصلت النتائج إلى أن النمو العقلي لدى المجموعة الضابطة تزايد بنسبة 40% بينما زاد النمو العقلي في المجموعة الضابطة بنسبة 18%، كذلك تبين وجود فروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في نمو المهارات و الجوانب المعرفية التي تتصل بالرياضيات نتيجة للممارسة و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

26.دراسة كوبر (1995): أثر اللعب في إغناء مهارتي القراءة و الكتابة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر اللعب في إغناء مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ أثناء اللعب الحر، اشتملت عينة الدراسة على (91) تلميذًا ممن مابين (3–5) سنوات وقد تم استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة في تسجيل عدد المرات التي يحاول فيها التلميذ القراءة والكتابة أثناء اللعب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدمت اللعب أثناء التدريب .

27.دراسة هيرسلمان (1999) (Herselman) :بعنوان تطبيق ألعاب الحاسوب التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف السادس الأساسي في جنوب أفريقيا.

هدفت الدراسة إلى تطبيق هذه الألعاب في تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية . ولتحقيق هدف الدراسة قدمت ألعاب " تمرن وتدرب" حاسوبية تعليمية .وكشفت نتائج الدراسة أن الألعاب تقدم أساساً للتعلم مدى الحياة، وتلائم كل متعلم بشكل فردي، وتحفزه على تطوير

التفكير الإبداعي من أجل حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة .وتشعر الطالب في هذه المرحلة بالتحدي، ويعتمد المناقشة عند ممارسة الألعاب، وتحسن من كفاءته اللغوية بالتهيئة لحفظ محتوى مألوف.

28. دراسة أدلر Adler (2000): أثر الألعاب اللغوية في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الألعاب اللغوية التي يمارسها الطلاب في تطوير مهاراتهم الكتابية الإبداعية .وتدور فكرة الدراسة حول توسيع ارتباط الطلاب باللغة الإبداعية من خلال ارتباطها بسياق الخيال وذلك من خلال أعمال فيجوتسكي Vygotsky. وقد أُجري البحث من خلال تقديم أربعة مساقات كتابية إبداعية منتقاة، في ثلاث مدارس عليا عامة بولاية نيويورك، كان المشاركون في البحث4 معلمين و24 تلميذا.

أبرزت نتائج البحث أن كل معلم وتلاميذه قد تميزوا بتقديم كتابات مصبوغة وفق خيال كل منهم، وبالرغم من هذه الاختلافات إلا أن النتائج توحي بأن الصور التعليمية ساعدت على نحو كبير في إيجاد نقطة توازن بين حرية التعبير وبين قواعد اللغة، وقد حقق مساق ورشة الكتاب تقدما عند المشاركين أكبر مما حققته مساقات المنهاج التدريسي الذي قدم بصورة اعتيادية، الأمر الذي يدعم باتجاه أن الكتابة المعتمدة على الخيال تساهم بشكل فعال في تطوير قدرات المراهقين الكتابية الإبداعية.

ب. أوجه الإتفاق و الإختلاف بين الدراسات السابقة:

- تأكيد غالبية الدراسات التي بحثت في الألعاب التعليمية، أنه يمكن استخدامها في المراحل التعليمية المختلفة، من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال مروراً بالمرحلة الأساسية . وكشفت نتائج هذه الدراسات عن مدى فاعليتها وملائمتها للمراحل التعليمية المختلفة.
- إن التعلم عن طريق اللعب يستخدم كأسلوب علاجي و تعليمي، و له أثر واضح في تحسين مستوى التكيف الإجتماعي و تحقيق التفاعل الاجتماعي، و إظهار استجابات اجتماعية

إيجابية، و زيادة الدافعية و الانتباه لدى التلاميذ.(دراسةعبده (1993) الفقيه (1995) دراسة عطا الله (2003) حشمان (2008)

- هناك أنواع عديدة من برامج اللعب، مثل اللعب الحر، و اللعب الجماعي، التعاوني،...، و لكل نمطه و أسلوبه الخاص، و تستخدم لأغراض و أهداف عديدة مثل تعليم المهارات الأساسية، مثل : القراءة الكتابة، و الحساب، تعلم اللغات،...كذلك تستخدم لتعديل السلوك أيضا، كما اتضح من الدراسات السابقة مدى فعالية هذه البرامج للغاية و الهدف التي استخدمت لها كما ذكر آنفا.(دراسة الألوسي (1988) ، دراسة عبده (1993)، الفقيه (1995)، حسن (1999) الهاشمي (2011).
- أولت الدراسات أهمية كبيرة للتفكير الإبداعي و خاصة في مراحل ما قبل التمدرس.
- أكدت معظم الدراسات السابقة على أثر اللعب في تنمية التفكير الإبداعي.
- قامت الدراسات السابقة على عينة من التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية باستثناء دراسة الطواب (1986) و دراسة جاسر (1988) و الحربي (1992)، راجح(1998)، العيداني (2001) التي طبقت على أطفال الرياض .
- استخدمت الدراسات الألوسي (1981)، مكاوي(2003)، العامري (2008)و حطاح (2007) سناوي (2012) إختبار تورانس للتفكير الإبداعي كأداة لجمع المعلومات في حين استخدمت دراسة زكري (2016) إختبار جيلز.
- وظفت الدراسات السابقة المنهج التجريبي باستثناء دراسات الحربي (1992)،الشهري (2012)،حشمان (2008)، تفات (2009) ، قرادي (2011) و سناوي (2012) التي استخدمت المنهج الوصفي.

ت. الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة:

من خلال استعراض أوجه الإتفاق و الإختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس و هدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة و هي:

إن الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الإطلاع عليها و المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية قد ساعد على تكوين تصور شامل لموضوع البحث و ذلك من خلال ما اتبعه الباحثون من أساليب و طرق و مناهج بحثية، و ما توصلوا إليه من نتائج ساعدت في صياغة و تحديد مشكلة الدراسة و التساؤلات التي سعيت للإجابة عنها . و من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح مايلي:

- تعددت أدوات الدراسة الحالية لتشمل شبكة ملاحظة من إعداد الباحثة تقيس مدى استخدام التعلم القائم على اللعب ميدانيا و التي لم تتطرق إليها أي دراسة من الدراسات السابقة ، كما استفادت الباحثة من الأدوات الواردة في الدراسات السابقة في اختيار المقياس المناسب للدراسة الحالية حيث ساعدت هذه الدراسات –التي اطلعت عليها الباحثة –في اختيار اختبار بول تورانس (الأداء و الحركة) المكيف على البيئة الجزائرية في دراسة سناوي (2012) و التي رأت أنه هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

– لم تقتصر هذه الدراسة على عينة واحدة فقط و إنما تضمنت عينتين لضمان تشخيص الواقع بدقة .

الفصل الثاني:
التربية التحضيرية

تمهيد

I.لمحة تاريخية عن تربية طفل ما قبل المدرسة عبر العصور

II. نمو طفل ما قبل المدرسة

III .التربية التحضيرية

خاتمة

تمهيد:

اعتبرت الطفولة في الماضي و الحاضر من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، و فيها يكون الطفل أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه، الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصمتها على شخصيته و تجعل تربيته في هذه المرحلة أمرا يستحق العناية اللازمة و التركيز المطلوب.

يتم نمو الفرد العادي على فترات أو أدوار يتميز كل منها بخصائص واضحة معينة، تعتبر في هذا الصدد مرحلة الطفولة من أهم تلك الفترات نظرا لكونها مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي العقلي ، الانفعالي ، الاجتماعي كما تؤثر هذه المرحلة تأثيرا عميقا في حياة الشخص المستقبلية.

على هذا الأساس، كانت الطفولة و مازالت ميدانا خصبا تتقاسمها علوم مختلفة، و لهذا اهتم بفهمها و دراستها علماء التربية و المعلمون و الآباء ...، ليتخذوا من مميزات الطفولة أساسا يسيرون بهديه في تنشئة الطفل، ويحاولون فهم مختلف نواحي حياته المختلفة من أجل تحقيق الأفضل له و الدفع به إلى اكتساب أهم الكفاءات و المهارات اللازمة لنجاحه الدراسي و الحياتي.

I.لمحة تاريخية عن تربية طفل ماقبل المدرسة عبر العصور:

1. التربية البدائية:

إن التربية كما عرفتها تلك الشعوب البدائية حملت جملة من السمات و الخصائص شبيهة بتلك التي عرفتها التربية في أكثر مراحلها نموا و تطورا. و لعلنا لا نغلو إذا قلنا إن التربية حتى الساعة تحمل في ثناياها بذور تلك التربية البدائية، فالتربية ظاهرة محافظة بطبعها، و أنها ظلت عصية على التحول حتى أيامنا هذه، و أنها تغالب أصولها و جذورها التقليدية في كثير من العسر و العناء.(عبد الله عبد الدائم،1984: 14)

1.1.معالم التربية البدائية:

أهم ما اتسمت به التربية لدى الأقوام البدائية أنها تربية هدفها الوحيد أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه و طراز حياته تقليدا عبوديا خاصا. فتكوين الناشئة في تلك المجتمعات تكوين غريزي آلي يقتصر على إعدادهم إعدادا يمكنهم من إرواء الحاجات المادية من مأكل و ملبس ومأوى. و الطفل فيها يتدرب شيئا بعد شيء على مختلف الأعمال التي تمارسها القبيلة ، من أعمال الخدمة المنزلية و صناعة الأدوات الضرورية، و حياكة الأقمشة المختلفة، و التمرس على الصيد و التدرب على أمور الحرب و حمل السلاح ، رعي الماشية و القيام بالأعمال الزراعية. وهذه المهمات التي يتدرب عليها الناشئ تستلزم دون شك قدرا من التربية الفكرية و الخلقية. (عبد الله عبد الدائم،1984: 14-15)

ومعنى هذا أن التربية في المجتمعات البدائية هي في جوهرها تدريب آلي تدريجي على معتقدات الزمرة الاجتماعية و عاداتها و أعمالها.

1.1.1التربية الجسدية:

إن التربية الجسدية للأقوام البدائية تعطي مجالا واسعا من الحرية للأطفال، فنجدهم يركنون إلى الكثير من الألعاب الممتعة فهم يقلدون الكبار و يتدربون على بعض الأعمال منذ نعومة أظافره .مثل الصيد ، النسيج ، أعمال الحقول... و غيرها ، فهذه الألعاب المسلية تعدهم

دون شك للحياة الفعلية كما تسهم في تكوينهم الفكري عن طريق شحذ قابليات الملاحظة و التخيل و الإبداع عندهم. (عبد الله عبد الدائم،1984: 20)

2.1.1.التربية الخلقية و الدينية:

إن الحس الأخلاقي عند الأقوام البدائية ضامر أي غير موجود على العموم ،غير أن نفوسهم تحتفظ بالكثير من سمات القانون الطبيعي ، حيث أن ضميرهم يهمس في أعماقهم و يفرض على أفكارهم و أفعالهم قيودا و ضوابط ،و هم يحرصون على أن ينقلوا إلى أبنائهم بعض مبادئ السلوك الإنساني السوي و التصرف السليم ،كاحترام الكبار و الصدق و الوفاء بالوعد. (عبد الله عبد الدائم،1984: 22)

3.1.1.التربية الفكرية:

أما التربية الفكرية فهي بطبيعة الحال تربية يغلب عليها الطابع العملي، و هدفها أن تجعل الطفل قادرا على تلبية حاجاته ثم حاجات أسرته من بعد.

و هذا التكوين الفكري العملي يبدأ مبكرا و يختلف تبعا لجنس الطفل (ذكر أو أنثى) و لطراز حياة القبيلة. فإذا كان على الصبي أن يحيا من صيد البر و البحر، وفي نفس الوقت يدرب الناشئ على حمل السلاح و استخدامه و على تسلق الأشجار و أعداد آلات الصيد، و يدرب كذلك على اقتفاء أثر الحيوانات المتوحشة . (عبد الله عبد الدائم،1984: 21)

و إذا كان على الصبي أن يعد للأعمال الزراعية، درب على رعي الماشية و على شحذ الأدوات و صقلها. و عندما ينضج الحب و يحين القطاف، ينطلق إلى الحقول و ما يلبث حتى يتقن شتى أنواع الأعمال اليدوية.

أما مشاغل الفتاة فهي أن تتعلم كيف تبني الكوخ و أن تحتطب في الغابة أو تجمع الفواكه أو تصنع السلال أو تهيئ الطين لصناعة الأواني، و هي دون شك تسهم في الحصاد و تنقية الحب و طحنه و خبزه.

و مثل هذه التربية الفكرية ليس من شأنها أن تقدم لقابليات الناشئ إعدادا منهجيا عقلانيا. غير أنها تشحذ المهارات الضرورية التي يستلزمها طراز الحياة لدى تلك الأقوام البدائية. فالآباء و قد عرفوا أن عليهم أن يصارعوا شتى الأخطار، يدركون بالفطرة و الغريزة بأن عليهم أن يتعهدوا حواس أطفالهم و أن ييسروا لها ما يشحذها و يذكيها. (عبد الله عبد الدائم،1984: 21)

2. التربية الشرقية القديمة:

و نقصد بها التربية التي كانت سائدة عند الهنود ، الصينيين و المصريين القدامى.

1.2.التربية الهندية:

النظم التربوية الهندية التي كانت سائدة لم تكن واضحة ، و التربية كان يقوم بها الكهان أو رجال الدين وحدهم أي كانت مقتصرة عليهم فقط ، هم من يربي الأطفال . و كانت المرأة الهندية محرومة من أية ثقافة أما الفتيان فقد وجدت لهم مدارس ابتدائية في جميع العصور و كانت هذه المدارس متواجدة في قلب الريف ، و التعليم يتم تحت ظل الأشجار ، و كانت التمارين على الكتابة تجرى في العهود الأولى بالخط على الرمل ، ثم على سعاف النخل بوساطة قضبان من الحديد ، و إضافة إلى تعليم الكتابة كانوا يعلمون الحساب ك ما كان هناك تعليم ديني لزرع الأخلاق القويمة لذلك كان نظام التعليم صارما بمعنى أن النظم التربوية الهندية القديمة كانت تبيح العقاب الجسدي في تربية الأطفال. (فؤاد بسيوني متولي،1998: 26)

وكان نظام الدراسة بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن الخامسة و حتى الثامنة يبدأ من سبتمبر حتى فيفري .

إذن فالهند القديمة كان لها نظام دراسة يقبل الأطفال بسن خمس سنوات حيث كانوا يعلموهم الكتابة و الحساب و بعض مبادئ الدين و الأخلاق، لكن كان رجال الدين فقط من لهم الحق في تربية الأطفال الذكور أما الإناث أو المرأة الهندية فلم يكن لها الحق في التعليم و الثقافة .(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 30)

2.2. التربية الصينية:

يعتبر كونفوشيوس رائد التربية في الصين القديمة و قد اتخذ هذا الأخير من بيته مدرسة لتعليم الأطفال الشعر ، التاريخ ، الأدب و الفلسفة ،و بعد وفاته انتشرت المدارس فضمت أبناء القادرين فقط ، أما أبناء الفقراء فلم تتح لهم الفرصة للتعلم ،كم ا أن البنات كذلك حرمن من فرصة التعليم، حيث لم تكن لهن مدارس خاصة بهن، و كان ا لتعليم يقدم حتى سن الخامسة عشرة و القليل فقط من التلاميذ من كان يكمل دراسته. حيث كان نظام التعليم صارما ، فالتلاميذ يبقون في هذه المدارس من مطلع الشمس حتى غروبها، و قد قسم نظام التعليم في الصين إلى ثلاث مراحل، في المرحلة الأولى كانوا يدرسون رموز اللغة الصينية و تحفيظ أشكالها، كما كانت تحفظ بها الكتب الدينية المقدسة إلى جانب تلقين القراءة و الكتابة و مبادئ الحساب و كتابات كونفوشيوس. (فؤاد بسيوني متولي،1998: 25)

هدفت التربية الصينية إلى المحافظة على حياة الماضي و على تنشئة عادات فكرية و عملية كالعادات الماضية ، دون إحداث أي تغيير عليها ، و هذا لأن الحضارة الصينية تميزت عبر التاريخ بالجمود و بالتقاليد الموروثة و هذا انعكس على التربية فأصبحت تقليدية محافظة على الماضي ، تهدف إلى إعداد الفرد لخدمة النظام القائم و إعداد الموظفين للدولة ، و هذا الإعداد آلي و منظم و يعتمد على الحفظ. كما كانت ته دف إلى اللباقة في العمل أكثر من الاهتمام بتكوين الخلق الحقيقي لدى المتعلم.(محمد الطيطي و آخرون،2002: 43)

و قد اعتبرت التربية الصينية هي أيضا سلبية مثلها مثل التربية البدائية لأنها تحدد للطفل خلال مراحل حياته ما يعمل و ما يفكر فيه ،فهي بذلك ترسم له طريقة مثلى لعيشه حسب رأي القائمين عليها.(عمر محمد التومي الشيباني،1975: 24-25)

إذن مما سبق نجد أن الصين القديمة كذلك اهتمت بتربية الأطفال إلا أننا لم نجد تحديدا للسن التي يبدأ فيها الطفل التعليم و لكنه يتعلم حتى سن الخامسة عشرة، وكان القليل فقط من يستطيع مواصلة تعليمه، كما أن البنات الصينيات كذلك ليس لهن الحق في التعليم، و اعتبرت

التربية الصينية سلبية لأنها كانت تحدد كل شيء للطفل و لم تترك له الحرية في اختيار أسلوب حياته أو التخطيط لمستقبله.

3.2.التربية عند المصريين:

كان التعليم عند المصريين مقتصرا على الأفراد الذين يستطيعون القيام بمختلف الأنشطة ، مثل خدمة الحكومة أو المعابد أو القيام بأنشطة فنية مختلفة ،و كان الهدف من التربية ثقافيا، دينيا ومهنيا.

لقد كان لمصر القديمة مدارس لا يتعلم فيها إلا أبناء الطبقة العليا ،ولكنها لم تكن ممنوعة على أبناء الشعب الذين يملكون قدرات عالية ، لكن عامة الناس كانوا يدربون أبناءهم منذ الصغر على شؤون حياتهم . (محمد الطيطي و آخرون،2002: 48)

لقد كان الطفل عند المصريين القدامى ، يعيش مع ألعابه من دمى وغيرها حتى سن الرابعة، وكانت الأم هي التي تقوم بتلقينه بعض المبادئ الدينية والخلقية الأولية ، حيث أن تربيته لم تكن رخوة لينة، وفي سن الخامسة كان يدفع به إلى المدرسة أين يتعلم القراءة والكتابة حتى سن السادسة عشرة، إضافة إلى تلقينه الدين وآداب السلوك و السباحة والرياضة البدنية، كما كان بإمكان الأب أن يتكفل بتعليم أبناءه بنفسه إذا لم يرسلهم إلى بيت التعليم أي المدرسة لتلقي العلم. (محمد الطيطي و آخرون،2002: 48)

و قد كانت للتربية المصرية القديمة مراحل تعليمية ، مناهج ، طرق و أساليب، و كانت طريقة التقليد و التكرار هي الغالبة على تعليم القراءة و الكتابة باستعمال الألواح الخشبية . و إذا نجحوا انتقلوا إلى الكتابة و الاستظهار. أما نظام الدراسة فقد كان قاسيا لان التلميذ الذي يقصر في أداء واجباته فانه يجلد و قد يحبس في أمور أخرى . أما التوبيخ و التأنيب فقد كان شائعا جدا، و كان التعليم مقتصرا على الذكور دون الإناث إلا من هن بنات الطبقة الراقية فقد كن يدرسن نفس المناهج الأولية التي يدرسها الذكور. (عبد الله عبد الدائم،1984: 48)

3. التربية اليونانية:

كان الطفل اليوناني يبقى تحت رعاية مرضعة أو رقيبة حتى سن السادسة أو السابعة و تمثلت التربية اليونانية في أفكار كل من أرسطو و أفلاطون.

وحسب أرسطو فإن التربية التي تقدم للطفل قبل السادسة هي تربية جسمية، و تشترك الحكومة و الأسرة في ذلك، أما التربية الفكرية و الخلقية فلا تبتدئ قبل سن الخامسة ، و تتم تلك التربية عن طريق الألعاب و التي تكون في نفس الوقت تدريبا على تمرينات عقلية و يراعى في تربية الطفل إبعاده عن كل العوامل المفسدة . (عبد الله عبد الدائم،1984: 54)

هذا يعني أن أرسطو قد رأى في تربية الطفل أن نبدأ برعايته و تربيته جسميا، كي ينمو سليم الجسم خلال طفولته المبكرة .أما التربية الفكرية و الخلقية فلم يولوها اهتمام في هذه المرحلة، كأن الطفل ينمو من جانب واحد و هو الجسم دون الجوانب الأخرى و لكن و كما نعلم أن الطفل ينمو من جميع جوانبه مع بعضها حتى يكون هناك توازن بين الجسم و العقل.

أما التربية عند أفلاطون فهي لا تختلف كثيرا عما أتى به أرسطو، حيث نجده سن منهجا للتعليم ينقسم إلى خمس أقسام أو مرا حل و أول مرحلة هي التي تبدأ من الميلاد إلى غاية 17 سنة ،

حيث قسمها هي الأخرى إلى قسمين و رأى أن في القسم الأول يتم تربية الطفل من طرف أخصائيين بعيدا عن الوالدين، و يكون الاهتمام هنا مقتصرا على النمو الجسمي، للأطفال، أما في القسم الثاني فيتعلم الطفل القراءة و الكتابة و تذوق الموسيقى و اللغة و الأدب إلى جانب العلوم و التمرينات البدنية و مبادئ الحسا ب "و التربية عند أفلاطون متاحة للذكور و الإناث على حد سواء. (فؤاد بسيوني متولي،1998: 26)

إذن فالتربية عند اليونان اقتصرت على التربية الجسمية للطفل خلال مرحلة الطفولة الأولى أو المبكرة و بعد هذه المرحلة يمكن للطفل أن يتعلم أشياء أخرى.

4. التربية الإسلامية:

تبدأ التربية الإسلامية بمعلمها الأول الرسول (ص) حيث كان أول معلم يعلم الناس أمور دينهم و دنياهم، و مع بداية ظهور الإسلام كان الرسول (ص) يكلف كل أسير من الأسرى المتعلمين الكفار بتعليم عشرة من الأميين المسلمين القراءة و الكتابة مقابل إطلاق سراحه.(عرفات عبد العزيز سليمان،1991: 144)

وقد استمدت التربية الإسلامية نظامها من القرآن الكريم و السنة النبوية :أول آيات القرآن الكريم (اقرأ) بمعنى تعلم و تربى، كما اشتمل القرآن الكريم و السنة النبوية على الكثير من الآيات و الأحاديث التي تحث المسلمين على طلب العلم و على نشره.حيث جاء في الحديث الشريف " طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة "و لهذا أنتشر التعليم بجميع أنواعه و مستوياته في المجتمع الإسلامي .حيث بدأ التعليم في المساجد و كان ذلك تقليدا للرسول(ص) الذي يعتبر أول معلم للمسلمين، حيث كان يجلس في المجسد بعد كل صلاة يعلم الناس أمور دينهم و دنياهم ولما ازدهرت الحضارة الإسلامية خاصة في عهد الخلافة العباسية، تطورت معها المعارف في كافة العلوم و كافة شؤون الحياة .و معها تطور نظام التعليم الإسلامي، حيث ظهرت أول مدرسة نظامية ببغداد عام 457 هـ (1065م) كمؤسسة تعليمية مستقلة عن المسجد، إلا أن هذا لم يمنع المسجد من مواصلة رسالته في نشر العلم و التعليم، إضافة إلى ما يسمى بيوت الحكمة في ذلك الوقت و منازل العلماء و الفقهاء. (أحمد علي الحاج محمد،2003: 99-100)

و للتربية الإسلامية أهدافها الخاصة بها كأي تربية أخرى إلا أن أهداف التربية الإسلامية صالحة لكل زمان و في كل مكان و قد تمثلت أهدافها في إعداد الفرد دينيا و دنيويا، بمعنى تكوين الفرد المتكامل، و ذلك بتكوين العقل و الجسم والعواطف معا كما جاء في الآية الكريمة "وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ " الآية 77 القصص.

5. التربية الحديثة:

1.5. أفكار كومينوس: (1592-1670)

جون آموس كومينيوس يعتبر واحد من أفضل معلمي الواقعية الحسية وهو أول من نادى بضرورة تسلية الطفل إلى جانب تعلميه.(Peter F Drucker ;2003 :230)

كان كومينوس يرى أن الطفل خلال سنواته الأولى أي من الميلاد حتى سن السادسة تكون تربيته من طرف الأم لأنها خير مربي له.(شبل بدران،2000 :47)

كما كان ينادي بأن يكتسب الطفل منذ سن حياته الأولى بعض المبادئ العامة في كل العلوم، التي سيدرسها فيما بعد، فرأى في البداية أن يوجه نظر الطفل إلى الأشياء المحيطة به في بيئته، ليكتسب عن طريق حدسه الحسي بعض المعرفة إلى أن يصبح قادرا على الكلام، فيستعمل خلال تجاربه اليومية بعض التعابير المجردة. إلى أن يدرك معنى بعض الألفاظ مثل : شيء ما، هكذا، مختلف ....ثم يبدأ يتعلم الفيزياء مثل : معاني الماء، الهواء، التراب، النار، المطر، الثلج .....و أسماء أعضاء جسمه، و وظائف هذه الأعضاء الخارجية منها على الأقل، و يبدأ يكون فكرة عن الضوء، و فكرة عن علم الفلك من خلال مشاهدة الشمس، القمر، النجوم...، و يكون فكرة على علم الجغرافيا من خلال ملاحظة الجبال، الوديان، القرى .... و علم الزمن من خلال جعله يدرك معنى الساعة، اليوم، الأسبوع...، و كذلك التاريخ، حيث يتعود على تذكر ما حدث و ما كان لبعض الأشخاص من مساه مة في بعض الأحداث، و لا ننسى تعليمه الحساب و الهندسة من خلال تعويده على التفريق بين القليل و الكثير و العد حتى العشرة و أن يدرك الأكبر و الأصغر و الجمع و يرسم الخطوط و الدوائر و يتعلم كيف يقيس أو يزن بالميزان... و هنا لم ينس كومنيوس النحو حيث يرى أنه يجب أن يبدأ الطفل بتعلم اللغة الأم و أن يتعود على إتقان ألفاظها و يذكر " كومنيوس" هنا بأنه" من الخطأ أن نعلم الطفل لغة أجنبية غير لغته الأم "إضافة إلى تلقين الطفل بعض الأفكار عن السياسة. (شبل بدران،2000 :52-53)

فكومنيوس رأى أن الطفل يجب أن يتعلم منذ صغره بعض المبادئ العامة على كل العلوم التي لها علاقة مباشرة به و بمحيطه الذي يعيش فيه ، فنجده أعطى أمثلة على كل علم و من خلال تلك الأمثلة ندرك أن كومنيوس على علم بأن الطفل لا يدرك إلا الأشياء التي يراها و يحسها أما الأشياء البعيدة عن حواسه فهي غير موجودة بالنسبة له.(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 36)

لقد أعطى كومينوس أهمية كبيرة للحواس في تعليم الصغار نظرا لقناعته بمدى فائدتها بنقل المعلومات و المعارف و ترسيخها في أذهان الأطفال، و في هذا قال أن " : المعرفة لا تصل إلى العقل إلا عن طريق الحواس و التجريب الشخصي، فالحواس هي أصوات العقل، و التجريب و الممارسة ضروريان و هما إستخدام الحواس و تدريبها. (شبل بدران،2000 : 47

إضافة إلى ذلك فقد إعتبر الحواس رسل العقل تنقل إليه المعارف حيث يسجلها و يختزنها، و مهما كانت هذه المعرفة فإنه يرى أن العقل البشري لا يضيق بها، ذلك لأنه لا حدود للعقل و لقدراته. و رأى أن تعلم الصغار يجب أن يبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيدا و من الجزئي إلى الكلي .و من المحسوسات إلى المعقولات و ألا يعلم الصغير شيء لا يفهمه. (شبل بدران، 2000 :50)

إن آراء كومنيوس في تربية طفل ما قبل المدرسة لا تتعارض مع ما أتى به علم النفس الحديث و المعاصر من نظريات حول نمو الطفل من جميع الجوانب فهو يرى أن الطفل يمكنه أن يدرك و يتذكر و يفكر و أن السلوك الذي يميز الطفل في هذه السن هو التقليد و المحاكاة. (شبل بدران، 2000 :58)

في هذا الجانب كذلك ألف" كومينيوس "كتاب يحمل عنوان" مدرسة الطفولة المبكرة" أراد من خلالها توجيه الأمهات لكيفية العناية بأطفالهن في مرحلة الطفولة المبكرة مؤكدا على أهمية هذه المرحلة و ضرورة العناية بالطفل و نموه في النواحي الجسمية و الخلقية و الانفعالية.(ملكة أبيض،2000: 12)

2.5. أفكار جان جاك روسو التربوية :(1712-1778)

لقد جمع روسو آراءه التربوية في كتابه الذي عنونه ب" إميل "تناول فيه مراحل نمو الإنسان و كيف تتم تربيته، و قد رأى في كتابه هذا أن الطفل يجب أن" يترك في مدرسة الطبيعة، و أن نضرب حول نفسه منذ سن مبكر سورا منيعا ، لا ينفذ إليها شيء مما في المجتمع، و أن نطمئن بذلك على نمو ملكاته نموا حرا من كل مؤثر خارجي".(عبد الله عبد الدائم،1984: 379)

هذا لأنه كان يؤمن بفكرة أن الطبيعة خيرة ويد الإنسان هي التي تفسدها، حيث قال : "كل ما يخرج من يدي الله خيرا و يد الإنسان تفسده "و أصبحت هذه العبارة عنوانا لآراءه التربوية.(أبو طالب محمد سعيد و آخرون،2001: 189)

لذلك فقد أمر بأن يؤخذ الطفل بعد مولده إلى الريف ليعيش فيه بعيدا عن المدينة وشرورها، لينمو بين أحضان الطبيعة الهادئة و الجميلة نموا سليما و نقيا من عفن المدينة و آثامها.(فؤاد بسيوني متولي، 1998: 44)

و يرى روسو أن تكون تربية الطفل في الإثني عشرة سنة الأولى من عمره سلبية، بمعنى أن لا يتعلم الطفل فيها شيء سوى الإعتناء بجسمه فقط. و يرى بأنها أصعب فترة، لأن في هذا الوقت يتأثر الطفل بالرذيلة و الخطيئة و لا يمكن عندها أن نطهره منها، و يرى أن التربية الإيجابية هي التي تهتم بالعقل و في هذه المرحلة الطفل لا يتعلم أي شيء حيث يرى أنه إذا كان ممكنا أن تقوي أعضاء جسم الطفل من دون أن يعرف يمناه من يسراه و المهم أن يبقى عقل الطفل هادئا. (عبد الله عبد الدائم،1984: 128-129)

و رأى كذلك أنه يجب أن يسمح للطفل بالتمتع بحياة الطفولة و ذلك بأن يختار الألعاب التي يميل إليها و يرغب فيها و أن تربي حواسه من سمع و بصر و شم و ذوق و ذلك بتدريبها و الإنتفاع بها و أن يتعلم في هذه المرحلة من عمره " الرسم و التكلم و الغناء و الأخلاق و آداب المحاكاة."(فؤاد بسيوني متولي،1998 : 46)

3.5. أفكار يوهان هاينريتش بيستالوتزي (1748-1827):

لقد صاح بستالوتزي بأعلى صوته قائلا" إن نظم التربية في حاجة ماسة إلى تغيير الهدف من التربية ، فقد كان الهدف هو التعليم و لكنه غيره إلى النمو "و قال : يجب على الطفل أن يفكر و لم يقل كما نادى جون لوك بأن الطفل يجب أن يتعلم .(سعد مرسي،1991: 237)

كما رأى أن نمو الطفل له ثلاث جوانب هي : نمو عقلي، نمو جسمي و نمو أخلاقي ، و قد أطلق على الجانب الأول الرأس، و الجانب الثاني اليد أما الجانب الثالث فقد أطلق عليه القلب، و نادى بأن يساعد المنهج على نمو هذه الجوانب الثلاث.(أبو طالب محمد سعيد و آخرون،2001: 194)

لهذا آمن بأن تكون النشاطات التي تكون المنهج متماشية مع خصائص و حاجات الطفل و كذلك مع مراحل نموه العقلي، الجسمي و الروحي، و من أجل ذلك فقد قسم المنهج حسب هذه المراحل.

و رأى أن المواد الدراسية التي تكون المنهج يجب أن تترتب وفق ظهور قوى الطفل ودرجة نموها و أن يراعى في ذلك الترتيب و التدرج من البسيط إلى المركب و من السهل إلى الصعب و من المحسوس إلى المعقول و من الخاص إلى العام. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 217)

كما نادى بستالوتزي بضرورة البدء في تربية الطفل بالخيرات الحسية و تدريب حواسه على الإدراك الحسي الدقيق، فالطفل يمكن أن ينمي ثروته اللغوية، عن طريق الإحساس المباشر بالأشياء و الإدراك الحسي لأشكالها و تكوين بعض الأفكار عن خصائصها، كما يمكن أن تنمو قدرة الطفل على القياس التي تعتبر أساس تعلم الحساب و الرسم و الهندسة، عن طريق ملاحظة الأشياء و التعامل بالأشكال المجسمة المحسوسة. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 217)

لقد أعطى بستالوتزي أهمية كبيرة لتربية و تدريب حواس الطفل، لأنها القنوات التي تنتقل عبرها المعرفة إلى عقل الطفل، لذلك أراد أن يربط كل شيء يتعلمه الطفل بحواسه و بخبرات الطفل الحسية، لأن الطفل في هذه المرحلة المبكرة، لا يدرك إلا الأشياء المحيطة به التي يراها أو يلمسها، أما الأشياء التي لا يراها و لا يس تطيع لمسها فهي غير موجودة بالنسبة له لأنه لا يمكنه أن يدركها، و هو بهذا يمكن أن نقول أنه إهتم بنمو الجانب الجسمي للطفل. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 40)

لما قسم بستالوتزي المنهج حسب مراحل نمو الطفل فإنه رأى أن مراحل التعليم الأولى يجب أن تحتوي على ثلاثة عناصر رئيسية هي : الشكل، العدد، ال كلمة أو اللغة، حيث يرى أنه لا يمكن القول أن الطفل عرف شيء إلا إذا تمكن من معرفة شكله و عدده و إسمه. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 218)

و بما أن بستالوتزي يرى أن هدف التربية هو ليس الحصول على المعرفة أو المهارة في المرحلة الأولى من التعليم، بل هو نمو و تقوية قوى الطفل العقلية، فإنه يؤمن بأن مهمة المربي هي ليست تزويد الطفل بالمعارف، و لكن مهمته هي مساعدته على تنمية قدرته على إكتساب هذه المعارف .و في رأيه أن المعرفة لا قيمة لها إذا لم ترتبط بخبرة الطفل، إذ أنها يجب أن تعطي أهمية كبيرة لميول الطفل و رغباته و حاجاته .و للتربية في نظره وظيفة سلبية تتمثل في إزالة العقبات التي تعترض نمو الطفل من طرف المربي، أما الوظيفة الأخرى فهي إيجابية ، و تتمثل في إثارة المتعلم لتدريب قواه على التعلم. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 219)

إهتمام بستالوتزي لم يقف عند المنهج أو الطريقة التي يعتمد عليها المربي في تربية الطفل و لكنه تعداها إلى علاقة المربي بالطفل، حيث رأى أن هذه العلاقة مهمة جدا، فهو الذي يساعد الطفل على تنمية قدراته العقلية، و هو بذلك على إتصال مباشر بالطفل لذلك لا بد أن تكون علاقتهما هي علاقة حب و عطف لكي تسهل مهمة الإثنين. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 42)

4.5.أفكار فريديريك فروبل التربوية 1782 - 1852

لقد إهتم فروبل بطفل قبل المدرسة إهتماما كبيرا، و كان له الفضل في ظهور رياض الأطفال عام 1837 م التي أطلق عليها kindergarten ، و حاول أن يضع و يبتكر برامج للطفولة المبكرة تتماشى مع نمو و ميول أطفال هذه المرحلة، حيث يعتبر من الرواد الذين اهتموا بتربية طفل ما قبل المدرسة و فيما يلي سوف نذكر أهم أفكاره التربوية:

لقد كانت له أفكار متصلة بالتربية، حيث كان يرى" أن التربية هي عملية نمو و تطور و رقى نحو السمو و الكمال الروحي أو الوحدة المقدسة ". إن فروبل إنطلق من الطفل حيث أخذ بعين الإعتبار ميوله و رغباته و نشاطه الذاتي و إستغلها في توجيه هذا النمو نحو الكمال الجسمي و العقلي و الوجداني. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 219)

اهتم فروبل باللعب عند الأطفال ، فهو يرى أنهم يميلون بطبيعتهم إلى العمل ، و اللعب هو أول مظاهر هذا الميل ، و لأنه يجب أن تكون هناك مواءمة بين أساليب تربية الأطفال و طبائعهم فينبغي أن تعد الروضة بألعاب هادفة تعمل على نمو قوى الطفل الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية ، على ألا يقدم للأطفال إلا ما يبعث فيهم السرور و البهجة.(عواطف إبراهيم محمد،2004: 114-115)

إذن حسب فروبل فالهدف الأول للتربية هو النمو الروحي و الأخلاقي، لأنه كان ذو نزعة أخلاقية متفقا في ذلك مع من سبقه في هذا المجال أمثال : كومينوس و بستالوتزي إضافة إلى ذلك فإن التربية تهدف إلى تكوين كامل لشخصية الطفل و إلى" توثيق الصلة و الترابط بين الفرد و الطبيعة ، و الإنسان و الخالق ، لهذا نصح بأن تكون تربية الطفل من أولويات إهتمام الأباء و المربين ، مع المواءمة بين تربية الأطفال و طبائعهم. (فؤاد بسيوني متولي،1998 : 47)

أما فيما يخص أفكار فروبل المتعلقة بالمنهج، فإنه يرى أن المنهج يجب أن يساعد على تحقيق هدف التربية، و قد إقترح منهجا لذلك تسير عليه رياض الأطفال التي أسسها و أشرف عليه و يتلخص هذا في : الرسم و التلوين و ثني الورق و قصه و لصقه في أشكال زخرفية ،

ثم عمل نماذج مجسمة من الصلصال ، ثم الأشغال التي تستخدم فيها القش و الحبال و الخرز، إضافة إلى ذلك " الأغاني ، و الأناشيد ،...و الرحلات و الزيارات ، و مشاهدة الطبيعة في مظاهرها المختلفة،و المشاركة في الإستماع و المحادثة ، و قص القصص ، و تمثيليات مناسبة لسن الأطفال و عقلياتهم ، و دراسة الحساب. (شبل بدران،2000 :178)

رأى فروبل أن هذه الأنشطة و الألعاب التي يتكون منها المنهج يجب أن تكون ذاتية أي نابعة من ذات الطفل ، من ميولاته و رغباته كما يجب أن تكون ذات قيمة إبداعية كي تنمي في الطفل الجانب الإبداعي و الخيالي ، كما يجب أن تكون ذات قيمة تجريبية ، يستطيع الطفل من خلالها أن يعبر على أحاسيسه و مشاعره الداخلية ، و ذات قيمة أخلاقية و إجتماعية ، كي تنمي فيه الجانب الأخلاقي و الإجتماعي ، و أن تنمي قوى الطفل الجسمية و العقلية ، و تحقق له الإستقرار النفسي الأنشطة، و هذه الطرق تتضمن عدة مبادئ أساسية أثرت فيما بعد على أفكار منتسوري و جون ديوي و غيرهم، و نذكر فيما يلي بعض المبادئ و التي تتمثل في مبدأ التدرج في عرض الخيرات، و مبدأ الأخذ و العطاء و التفاعل بين الأطفال و المدرس و ربط المنهج بخبرات الطفل ، و التطبيق العملي لكل خبرة يتحصل عليها الطفل، و مبدأ الحرية الموجهة و الاختيار بدلا من المحاكاة و التقليد لرغبات الكبار. (عمر محمد التومي الشيباني،1975: 276)

إلى غير ذلك من المبادئ التي تقوم عليها الطرائق التربوية و التي تأثرت بها المدارس الحديثة في مختلف أطوارها، فقد إعتبر فروبل أن الدعامات الأساسية في تربية الطفل هي" الإدراك الحسي، المشاهدة، الملاحظة و التجريب بالمحاولة و الخطأ" و استخدم لذلك أدوات متطورة لتدريب حواس الأطفال و أسماها " الهدايا " و اتبع إجراءات خاصة أسماها الأعمال أو المهارات لإستخدام تلك الأدوات.(عواطف إبراهيم محمد،2004: 114-115)

5.5. أفكار ماريا مونتيسوري 1870-1952:

حاولت مونتيسوري من خلال منهجها المتعلق بتربية طفل قبل المدرسة أن تلبي كل إحتياجات و متطلبات الطفل و أن توفر فيه كل ما يتماشى مع خصائصه النمائية ، و ما

يساعده على تطوير مجالاته العقلية و الجسمية و اللغوية و الخلقية فقد وضعت منهجا تقوم عليه رياض الأطفال التي أسستها ، و التي تهدف إلى:

- ✓ إحترام حرية الطفل :بمعنى أن الطفل حر في اختيار النشاط الذي يميل إليه.
- ✓ تمكين الطفل من اللعب : فهي خلقت جو ملائم للأطفال يجدون فيه ضالتهم، فعن طريق اللعب، يشبع الأطفال ميولهم و رغباتهم و يكتسبون من خلاله المهارات و المعارف.
- ✓ تنمية الحواس : و يكون هذا من خلال عملية التدريب التي يخضع لها الطفل أثناء لعبه أو قيامه ببعض النشاطات التي تتطلب إستخدام الحواس.
- ✓ التربية اللغوية : أي تنمية قدرات الطفل اللغوية و ذلك من خلال تدريبهم على القراءة و الكتابة، و كذلك التعبير أو المحادثة.
- ✓ التربية الخلقية : و ذلك بتنمية الجانب الأخلاقي، من خلال التوجيهات التي تقدمها المربية للطفل أثناء لعبه، فالحرية التي منحت للطفل ليست حرية مطلقة، لأن حريته تتوقف عند حقوق أصدقاءه، و إذا أخطأ فعلى المربية أن توجهه.
- ✓ التربية الحركية : من أجل تنمية عضلات الطفل و إكتساب مهارات يدوية من خلال بعض الحركات أو التمرينات الرياضية.
- ✓ تحقيق نمو الطفل المتكامل.
- ✓ تنمية قدرته على تحمل المسؤولية. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 46)

تنقسم الألعاب و الأدوات المكونة لبرنامج مونتيسوري إلى أربع فئات هي:

الفئة الأولى: تهدف إلى تدريب الأطفال على معرفة الأشكال و الأحجام و الأوزان و الملمس.

الفئة الثانية: تهدف إلى تدريب الأطفال على مهارات الكتابة.

الفئة الثالثة: تهدف إلى تدريب الأطفال على مهارات القراءة.

الفئة الرابعة: تهدف إلى تدريب الأطفال على اكتساب المهارات اليدوية و الحياتية المختلفة.(سميرة أبو زيد،2001: 16)

و إحتوت هذه الفئات على مجموعة من الأنشطة المختلفة التي قسمت بدورها إلى ثلاثة أنواع من الأنشطة و هي كالتالي:

1 –الأنشطة المتصلة بالحياة العملية : و تمثلت في:

–الأنشطة الحركية : و شملت تزرير الملابس، ربط العقد، المشي على خط مستقيم.

–أنشطة الرعاية الصحية :و شملت تنظيف اليدين و تلميع الأحذية.

–أنشطة رعاية البيئة :و تمثلت في ترتيب الأثاث، تنظيف الغرفة أو الحديقة.

–أنشطة الرعاية الوجدانية :و تمثلت في زيارة المريض ، و الرفق بالضعفاء ، و مشاركة الآخرين أفراحهم و أحزانهم.

2–الأنشطة الحسية: و تمثلت في تدريب الحواس على التمييز بين الأشياء.

3–الأنشطة الأكاديمية: و شملت أنشطة الكتابة و القراءة و الحساب و قد قدمت مونتيسوري نشاط الكتابة على نشاط القراءة لأنها كانت ترى أن القراءة هي الثمرة الطبيعية للكتابة، و قد إعتمدت في ذلك على مجموعة من الأشكال الهندسية. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 47)

إذن هذه الأنشطة يتكون منها المنهج عند مونتيسوري و هي لم تخترها عشوائيا أو دون دراسة و لكن منهجها يبنى على اهتمامات الطفل و على قدراته و إستعداداته و وفق معدل سرعته في التطور و النمو ، و لا يبنى على عمره الزمني، لأن هذه البرامج كانت قد طبقتها على أطفال غير عاديين، متخلفين ذهنيا ، و المعروف على هؤلاء الأطفال أن عمرهم الزمني يسبق عمرهم العقلي ، لهذا أخذت هذه النقطة بعين الإعتبار في بناء منهجها.(جميل أبو ميزر و آخرون،2001: 162)

إن منهج مونتيسوري عبارة عن أنشطة تعليمية مصممة بطريقة تسمح بتصحيح الخطأ تلقائيا، بمعنى أن الطفل يمكنه أن يصحح خطأه بنفسه إذا أخطأ، كما أن هذه الأنشطة هي بسيطة نسبيا، لكنها تركز على التفاعل بين النشاط الحسي و الحركي و النمو المعرفي للطفل لذلك كان المنهج يحتوي على قطع التركيب و تجهيزات لتعلم مفاهيم الحجم و الوزن و الطول و السعة و هذا النوع من الأنشطة يقوم على النظرية المعرفية لبياجي ، و قد أطلقت عليها مونتيسوري ببرامج النشاط الفكري ، و هي برامج تقوم على طرائق الإستكشاف التي تساعد الطفل على تكوين خبرات مباشرة ، من خلال تفاعله أثناء لعبه بمختلف المواد أو تفاعله اللفظي بين الأطفال و الراشدين. (ملكة أبيض،2000: 104-105)

إلى جانب إهتمام مونتيسوري بالمنهج و البرامج التي تتكون منها، فقد إهتمت كذلك بالمحيط الذي يتعلم فيه الطفل ، و حاولت أن تنظمه و تكيفه بطريقة تتيح للطفل أن يختار بنفسه النشاط أو اللعبة التي يرغب فيها فحسبها أن حرية الطفل أساس تعلمه و نموه لذلك ترى أنه" ينبغي أن تتوفر في بيئة الطفل و سائل التربية الذاتية، و أن تكون هذه الوسائل شيقة قادرة على إثارة إهتمام الطفل. (أبو طالب محمد سعيد و آخرون،2001: 201)

ففي روضة مونتيسوري كل طفل يعمل بشكل منفرد ، فهو الذي يختار المواد و الأدوات التي سيعمل بها من خلال ما حوله من أدوات و ينقلها بنفسه إلى مكانه المعد لممارسة النشاط حيث يبدأ العمل و فقا لتعليمات المعلمة ما يميز روضة مونتيسوري كذلك هو أن اليوم المدرسي فيها يوم مفتوح و متكامل ، بمعنى أنه غير مقسم إلى حصص أو مواد منتظمة أو لها وقت محدد و لكن يمكن أن يكون تعليم الحساب و القراءة مثلا أو الكتابة و غيرها جميعها جزءا من نشاط واحد.(جميل أبو ميزر و آخرون،2001: 162)

إعتبرت مونتيسوري أن كل نشاط إختارته و وضعته ضمن منهج روضتها ، مفيد للطفل حيث بإمكان نشاط واحد أن ينمي كل مجالات الطفل ، العقلية و الحسية و الحركية و اللغوية، لأنها إستعملت أدوات تعليمية تساعد الطفل على ذلك ، كما أنها تمتعه بأشكالها و ألوانها الجميلة ، و إعتبرت ذلك مكافأة للطفل.(جميل أبو ميزر و آخرون،2001: 162)

6.5. أفكار جون ديوي 1859-1952

إن التربية التي ينادي بها ديوي تندرج ضمن ما يسمى بالتربية التقدمية. و حسبه فإن فلسفة التربية تتنازعها وجهتان من النظر حول أسس التربية و الأهداف التي ينبغي أن تؤدي إليها، "هناك نظرية تقول بأن التربية عملية تفتح من الداخل و الأخرى تقول بأنها من الخارج، و بينما ترى الأولى أن التربية تقوم على أساس تنمية المواهب الفطرية، تقول الثانية بأنها عملية تقوم على قمع الميول حتى تحل محلها عادات تكتسب عن طريق القسر الخارجي".أي أن الأولى هي ما يقال عنها أنها تربية حديثة تقدمية، في حين أن الثانية تعرف بأنها تقليدية محافظة، تقليدية لأنها موروثة عن عهود سابقة عن العصر الحديث تهيمن عليها الفلسفات اليونانية و الوسيطية، و محافظة لأنها سعت بالضغط و القسر الخارجي لتبليغ عقائدها للناشئة. (جون ديوي، د س:9)

انطلاقا من هذه المبادئ الثلاث التي تبنى عليها التربية التقليدية فإن هدفها هو : إعداد الناشئ لتحمل أعباء التبعات المستقبلية و توفير فرص نجاحه في الحياة عن طريق اكتساب مجموعة المعارف المنظمة و ألوان المهارات المعدة التي تشمل على المواد التعليمية. (جون ديوي، د س:10)

فعلى الرغم من النقد الشديد و العنيف أحيانا الذي يبديه ديوي اتجاه خصومه، إلا أنه لا يتوانى في تقدير جهود رجال التربية حينما تستوجب الموضوعية العلمية ذلك، و مع اختلافه مثلا مع أفلاطون إلا أنه يبدي إعجابه بأفكاره الداعية إلى العدالة الاجتماعية و الخير و الفضيلة، كما نجده في موضع أخر يعترف بفضل جان جاك روسو و ما قام به من أجل تطوير البحث التربوي و ذلك في دعوته للتركيز على شخصية الطفل و إعطائه قدرا أكبر من الحرية و الإعتناء بميوله و نزعاته، حيث يقول "لقد كان للرأي الذي نادى به روسو من أن التربية عملية نمو طبيعي،أثر بالغ من الناحية النظرية على التربية منذ عهده إلى يومنا هذا.(جون ديوي،1962: 71)

أما عن خصائص مدرسة ديوي التربوية قد لخصت بعضا منها مريام جونيس، في جملة من الخصائص هي:

1-المباني المدرسية تفيض بالحياة.

2-الحياة الاجتماعية تتميز بالتعاون وبالعلاقات الديمقراطية المتبادلة.

3-اليوم الدراسي الطويل تتخلله فترات من الراحة بين الحصص.

4-عدم الاستمرار في استخدام المادة العلمية التقليدية.

5-تشجيع كل طفل على تحقيق أعلى مستوى من التحصيل المدرسي.

6-النظام جوهر أصيل في نفوس التلاميذ و ليس أمرا يفرض عليهم.

7-اللعب النافع جزء لا يتجزأ من البرنامج المدرسي.

8-يعيش التلاميذ في المدرسة عيشة نافعة بعيدة عن الشكليات التي عرفت بها التربية التقليدية.

9-تقوم على مبدأ الحرية و النشاط الفعال.

10-تولي أهمية بالغة بالتعليم بواسطة المهن.

11-غرضها تنمية مقدرة التلاميذ على التفكير الحر.

12-اكتساب المعلومات و تحصيل المهارات وسيلة و ليس غاية.

13-تؤمن بالتغير و التجدد.

14-تعتمد مناهج تعليمية تأخذ بطريقة المنهج العلمي.

15-تقوم أساسا في عملها بدءا من الخبرة. (محمد جديدي،ب س:265)

II. نمو طفل ما قبل المدرسة:

1.مفهوم النمو:

يعتبر النمو عملية معقدة نظرا لما يتميز به من تغييرات متتالية ومتسارعة ، والنمو عملية شاملة فهو لا يخص الإنسان فقط ، بل الحيوان والنبات ومجالات أخرى كالإقتصاد ، والتعليم وغيرها، كما أن نمو الإنسان في حد ذاته يشمل جميع جوانبه ، المعرفية ، الإجتماعية ، الحسية الحركية، الجسمية ، العاطفية والنفسية .

وقد عرف بعض السيكولوجيون النمو كما يلي:

النمو هو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي إكتمال النضج، كما أن النمو عملية مستمرة فيها حياة، ومعنى الحياة هو النشاط، فالنمو إذن هو عبارة عن "تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومعنى ذلك أن التغيرات تسير إلى الأمام لا إلى الخلف".(محمد مصطفى زيدان، 1980: 127)

ولكن نمو الكائن البشري يختلف عن نمو باقي الكائنات الأخرى، كما يعتبر أكثر تعقيدا ذلك لأن نمو الكائن البشري هو عبارة عن" تفاعل بين نضج بيوفيزيولوجي ، ونضج نفسي، هذا التفاعل الذي يبدأ منذ البداية أي منذ الحياة الجنينية ويتواصل إلى غاية سن الرشد وحتى مابعد سن الرشد واكتمال النمو".(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 111)

وجاء معنى النمو في القرآن الكريم كما يلي : قال الله تعالى" هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّىٰ مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"(سورة غافر الآية67)

والنمو حسب ما يراه" بياجيه "له صفتان :

*الصفة الأولى : أن الفرد يولد وبه خاصية النمو، أي أن النمو فطري عند الفرد.

*الصفة الثانية : وهي مرتبطة بالأولى ، فحيث أنه فطري فلا يمكن تغييره أو التعديل في مساره وتطوره ، أي أن النمو عملية فطرية تطورية. (سعد مرسي و آخر،1991: 296)

فالنمو إذن عملية فطرية يولد الكائن البشري مزود بها، حيث تبدأ بتلقيح البويضة وتستمر إلى اكتمال النضج ، فالفرد لا يتحكم في هذه العملية ، إذ ليس بإمكانه أن يسبق مرحلة على أخرى أو نمو جانب قبل آخر، فالطفل بعد ولادته مباشرة بإمكانه أن يرضع ثدي أمه دون أن يكون قد تعلم ذلك ، وليس بإمكانه أن يأكل ، كما أنه يبدأ بالجلوس قبل الحبو ثم الوقوف قبل المشي ثم الجري فالقفز فالتسلق إلى غير ذلك من الحركات التي يقوم بها الطفل وهذه الحركات تتماشى مع نموه الجسمي من عضلات وعظام وغيرها .كما تتماشى مع نموه اللغوي والمعرفي والإجتماعي .ولهذا فإن عملية النمو هي عملية متكاملة ومتسلسلة. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 111)

2. مظاهر النمو: للنمو مظهران يتمثلان في :

النمو التكويني : ويعني نمو الطفل في الجسم والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه، فالطفل ينمو ككل في مظهره الخارجي العام وينمو داخليا تبعا لنمو أعضائه المختلفة.

النمو الوظيفي : ويعني نمو الوظائف الجسمية والعقلية والإجتماعية لتساير تطور حياة الطفل واتساع نطاق بيئته. (محمد مصطفى زيدان، 1980: 127)

فنمو الطفل يظهر من خلال زيادة حجم جسمه وتغييره، كما تنمو بالموازاة مع ذلك أعضائه الداخلية بشكل متناسق ، وهذا يتمثل في الجانب التكويني للطفل، وكما هو معلوم أن أعضاء الجسم تقوم بوظائف سواءا جسمية أو عقلية أو إجتماعية، ولهذا فهذه الوظائف تنمو بنمو أعضاء جسم الطفل.

وهناك من رأى أن عملية النمو تشتمل على شيئين هما : الزيادة والتغير، فعندما ينمو جسم الطفل يزداد حجمه، وفي نفس الوقت يتغير من حال إلى حال أو تتغير وظيفته، فكلما نما

الإنسان تنمو عضلاته وعظامه وشحمه ويصبح أثقل وزنا، ولكن هذا النمو لا يغير من شكلها الأساسي شيئا خلال فترة الحياة ، وفي نفس الوقت تزداد خلايا الجسم عددا وتتغير معها الوظائف التي يقوم بها.(وليد أحمد جابر، 2000 :52)

3.مظاهر نمو طفل مرحلة التعليم التحضيري:

يتميز الطفل في هذه المرحلة باستمرار عملية نموه، ولكن أقل مما كانت عليه من قبل، وزيادة تفاعله الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها، ويمكن إجمال هذه المرحلة في المظاهر الجسمية والحركية والعقلية والنفسية والاجتماعية، حيث تظهر تغيرات طفيفة ونمو على مستوى الجسم والسلوك وكثرة الأسئلة للتعرف على العالم المحيط، وبداية بناء الذات الفردية الخاصة، وهذا ما سأحاول معرفته من خلال عرض مظاهرة النمو التالية:

1.3.مظاهر النمو الجسمي:

يتضمن النمو الجسمي بالتغير التشريحي كما وكيفا و حجما وشكلًا ووضًعا ونسيجا والنمو الجسمي في هذه المرحلة مهم من ناحية الزيادة في الحجم ومهم أيضا بصفة خاصة من ناحية النمو الحركي. و تعد سنوات(2-6) الفترة الثانية من نمو الطفل، وخلالها يمر الطفل بمرحلة انتقالية تتميز بالنمو الجسدي الثابت تقريبا :حوالي 6 بوصات في السنة.(محمد عبد الرحمن عدس،2001: 36)

ومن مظاهر النمو الجسمي "تستمر الأسنان في الظهور ويكتمل عدد الأسنان المؤقتة اللبنية، ويبدأ تساقطها لتظهر الأسنان الدائمة في سن السادسة، ويعاني الطفل في هذه المرحلة من عملية التسنين، وذلك حسب تركيبة الجسم، وينمو الرأس نموا بطيئا ويصل في هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد، وتنمو الأطراف نموا سريعا، وينمو الجذع بدرجة متوسطة، ويتأثر الطول بإمكانية النمو لدى الطفل،...ويزداد نسبيا بمعدل(6-7-8-9) سم،خلال السنوات (3-4-5-6) ويلاحظ أن نمو الطول يبرزه نمو الجذع واستطالة العظام وفقدان الشحم الذي كان ملاحظا خلال فترة الرضاعة .ويصل طول الطفل في المتوسط 95 سنتمترا في عمر 3 سنوات، كما يزداد الوزن بمعدل كيلو غرام واحد في السنة .والملاحظ أن التغير في الوزن والحجم في هذه

المرحلة أبطأ منه في المرحلة السابقة .أما نمو الهيكل العظمي فيزداد حظ أجهزة الطفل العظمية من النضوج، ويبدأ قدر أكبر من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل في التحول إلى عظام، ويظل الهيكل العظمي في هذه المرحلة غير ناضج، وتزداد عظام الجسم حجما وعددا وصلابة مع النمو، ويسير النمو العضلي بمعدل أسرع عن ذي قبل؛ مما يزيد الوزن.(حامد عبد السلام زهران، 1999: 192)

ولمراعاة جانب النمو الجسمي للطفل في هذه المرحلة وجب على الوالدين العناية بصحته الجسمية ونظافته و احترام مواعيد الفحص الطبي والتطعيم المرحلي لمقاومة الأمراض المعدية وعلاجها على اعتبار جسمه في هذه المرحلة ضعيف لا يستطيع مقاومة الأمراض مثل مرض الكساح وفقر الدم وداء السكري، وسوء التغذية وغيرها.

و تتمثل خصائص طفل ما قبل المدرسة الحسية الحركية فيما يلي:

- عجزه على ربطه وتزرير ملابسه وذلك راجع إلى أن عضلاته الصغيرة لازالت لم يكتمل نموها بعد ولكن مع نهاية سن الخامسة يصبح قادرا على القيام بذلك ، وتزداد قدرته على الإتزان الحركي مما يساعده ذلك على القيام ببعض الحركات مثل : القفز، الجري، التسلق، تقليد رسم مثلث أو مربع ورسم صورة بسيطة لشخص.(رائد خليل سالم،2006 :118)
- يتميز نظر طفل هذه المرحلة بطول النظر،" حيث يرى الأشياء الكبيرة أوضح من الصغيرة، والبعيدة أكثر من القريبة ، أما حاسة السمع عنده فتظل غير ناضجة حتى نهاية هذه المرحلة ، فالطفل لا يستطيع تذوق اللحن المعقد ولكن تستهويه أصوات الطيور والحيوانات" . (رائد خليل سالم،2006 :119)
- طفل هذه المرحلة يحاول أن يلمس ويمسك كل شيء بيديه ليتعرف عليه أكثر، كما تستهويه الألوان الزاهية الجذابة ، ونلاحظه دائم الحركة لا يتعب ، فتارة يجري وتارة يقفز وتارة أخرى يمارس اللعب الخشن مع أي فرد سواءا كان كبيرا أو صغيرا، وإنه لا يتعب نظرا لما يحتويه جسمه من طاقة كبيرة لأنك إن لاعبته تتعب أما فهو فلا يتعب وطاقتك تنفذ أما طاقته فلا تنفذ.

- إن طفل التربية التحضيرية لا يمكنه مسك قلم أو ملعقة مثلا بين أصابعه بسهولة، فهو يستعمل يده كاملة في القيام بذلك ، ولكنه يتمكن من ذلك تدريجيا وبالتدريب.(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 113)

2.3. مظاهر النمو الانفعال:

ينمو سلوك الانفعالي تدريجيا في هذه المرحلة من ردود الفعل العامة التي تحيط بالطفل نحو سلوك انفعالي خاص متمايز يرتبط بالظروف والمواقف والأفراد والأشياء، حيث كثيرا ما نرى الطفل يقلد انفعال شاهده من أبيه وأمه، حيث تظهر في بداية هذه المرحلة حدة الانفعالات وتنوعها وتقلبها بشكل فجائي، كما يستمر نمو الاستجابات الانفعالية بشكل تدريجي ومتمايز وتدور معظمها حول الذات مثل الخجل، والخوف والشعور بالذنب والثقة بالنفس أو الشعور بالنقص و التعبيرات الخاصة بنوبات الغضب ويرى العلماء بأن مطالب النمو الجديدة ومعرفة اللغة وزيادة القدرة على التعبير.(رمضان القذافي،2000: 266)

ومن مظاهر هذا النمو في هذه مرحلة :

-زيادة تمايز الاستجابات الانفعالية خاصة اللفظة منها لتحل تدريجيا محل الاستجابات الانفعالية الجسمية.

-تميز الانفعالات بالشدة وتكون مبالغا فيها، كما تتميز بالتنوع والانفعال من انفعال إلى آخر، وتركز حب الطفل بهذه المرحلة حول الوالدين.

-ظهور الانفعالات المتمركزة حول الذات مثل الخجل مشاعر الثقة بالنفس، الشعور بالنقص ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نمو الذات .ويزداد الخوف ويقل حسب درجة الشعور بالأمن والقدرة على التحكم في البيئة، وتزداد كذلك مثيرات الخوف عددا وتنوعا.

-ظهور نوبات الغضب المصحوبة بالاحتجاج اللفظي والأخذ بالثأر أحيانًا، ويصاحبها العناد والمقاومة والعدوان عند حرمان الطفل وإشباع حاجاته.

-تأجج الغيرة عند ميلاد طفل جديد، فيشعر الطفل بتهديد رهيب لمكانته، ويشعر كأنه عزل عن عرشه، فتظهر لديه سلوكيات النكوص، فيقوم بأنماط سلوكية يقوم بها أخوه القادم الجديد ولا يلقى من والديه إلا الترحيب، وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل نحو الاستقرار الانفعالي.(صالح محمد علي أبو جادو،1998: 64-65)

3.3.مظاهر النمو العقلي:

تتميز المرحلة بالنمو السريع في الناحية العقلية، ويطلق على هذه المرحلة بأنها مرحلة السؤال لكثرة الأسئلة التي يطرحها الطفل في محاولة منه لفهم واستيعاب والتعرف على محيطه الاجتماعي ، ويحاول أن يفهم ذلك في ظرف قصير، فكثيرا ما نسمع أسئلة كثيرة حول لماذا؟ وماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ فهي أسئلة استفسارية عن كل شيء لم يفهمه ويلح في طلبه من المحيطين به غالبا تصل في بعض الأحيان إلى الإحراج، فالطفل في هذه المرحلة يسعى للتعرف على الأشياء التي تثير انتباهه ليفهم بذلك الخبرات التي يمر بها، فهو يصطنع لنفسه أسلوبا يستطيع به ملاحظة الأشياء والأحداث ويحاول التعبير عن ردود أفعاله العاطفية بالحركات حيث يصبح لديه القدرة على التبصر فيما حوله، وقد أثبت عالم النفس (بنجامين بلوم)من خلال دراسته أن نسبة (% 20) من النمو في ذكاء الطفل على الأقل يتكون خلال السنة الأولى من عمره، وأن (% 50)منه يتكون حوالي السنة الرابعة، و (% 80)منه حوالي السنة الثامنة، (% 82) حتى السنة الثالثة عشر.(هيام محمد عاطف،2001: 73)

إن طفل المرحلة التحضيرية يستقي معارفه من أفعاله التي يمارسها على محيطه ومن النتائج التي يلاحظها نتيجة لهذه الأفعال ، فمعرفة الطفل إذن تأتي من خبرته ومن تجاربه في محيطه.

لقد حدد" بياجي "عدة عوامل مهمة في تأمين ظهور مراحل النمو العقلي وهي :

1. عوامل بيولوجية : تتعلق بالبناء الجسدي وهي مسؤولة عن انتظام مراحل النمو التي يمر بها الطفل.

2. عوامل الخلفية الثقافية : تتعلق هي كذلك بالبناء الجسدي وهي مسؤولة عن الفروق بين الأطفال وتتعلق بالبيئة المحيطة والمستوى الثقافي في الأسرة.
3. الفعاليات أو الأنشطة :وتتمثل في النشاطات التي يمارسها الأطفال والتي تنعكس على نموهم ذاتيا، فالفاعلية الحركية الذاتية مثلا ضرورة هامة لنمو الطفل العقلي.
4. الخبرة الجسمية :هذه الخبرة ناتجة عن ممارسة عمليات حسية في البيئة واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها.
5. الخبرة العقلية :ناتجة عن الخبرة الحسية ولكنها تتميز بكونها تكون على مستوى العقل فتستخدم الرمزية والعلاقات العليا وهذه العمليات هي قمة النمو المعرفي.(زكريا الشربيني و آخر،2002: 79)

فابتداءا من سن الرابعة يبدأ يتهيأ التفكير المنطقي للطفل، فهو يقدم خلاصات لما يحس به في محيطه دون وجود تنظيم في أفكاره.

ويتميز تفكيره بالتمركز حول الذات بمعنى أنه لا يهتم بالآخرين الذين من حوله ولكنه يهتم بما يريده فقط ، كما يتميز كذلك بالتفكير الحدسي ، وتظهر لديه الوظيفة الرمزية نتيجة لنمو لغته ، فالطفل بإمكانه استدعاء موضوع أو حادث غائب غير موجود (Bertrand Troadec ;1998 :15)

ويغلب على سلوك الطفل التقليد والمحاكاة للكبار الذين حوله سواءا في سلوكاتهم أو في كلامهم ، وهذا دليل على تكون الأفكار عند الطفل ، كما أنه يضفي الحياة على الجماد كأن نرى الطفلة تكلم دميتها على أنها ابنتها مثلا، ويكلم الطفل أي شيء أمامه أو حتى لا شيء على أنه إنسان أمامه ، وفي هذا كله فإن الطفل يسأل ويجيب نفسه دون أن ينتظر إجابات ممن حوله من الأفراد. (فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 122)

4.3.مظاهر النمو الاجتماعي:

يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يعيش مع نفسه؟ وكيف يعيش في العالم الخارجي ويتفاعل فيه مع غيره من الناس؟ و تساعد علاقة الطفل بوالديه في استمرار عملية التطبيع

الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، مما يؤدي إلى تعلم القواعد والمعايير الاجتماعية زيادة القدرة على التوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية.

ويزداد التفاعل الاجتماعي للطفل مع أسرته ومجتمعه كلما ارتفعت درجة تفاعله واحتكاكه، واتسعت دائرة علاقاته الاجتماعية مع أفراد المجتمع في الأسرة وجماعة الرفاق ورياض الأطفال والمسجد والمدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي يتردد عليها الطفل، ويبدأ هذا النمو عند الطفل حينما يستطيع التمييز بين الأشخاص والأشياء و أول تجربة له في هذا المجال هي حين نطعمه أو نسقيه أو نحميه ومن خلال عنايتنا بجسمه ينتبه إلى وجود من حوله ويجلب ذلك نظره بشكل يشعره أن هناك أناسا آخرين غيره لهم كيانهم الخاص ومهمتهم الخاصة في رعايتهم له وهذا يشعره بالأمن، والطمأنينة اللذين هما عاملان أساسيان في النمو السليم لشخصيته أولا وبداية نمو وعيه الاجتماعي ثانيا، فالنمو الاجتماعي للطفل يزداد بتفاعله واحتكاكه مع غيره فيزداد بذلك فهمه لما حوله وفهمه لنفسه فتتسع معارفه وخبراته في التعامل مع غيره، فالدعامة الرئيسة تقام في السنوات الأولى من حياته، فهي تقوم على فكرة التفاعل الاجتماعي، حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تعلم القيم والآداب والمعايير الاجتماعية التي تساعد على ممارسة الإدراك الاجتماعي الذي تظهر بشائره حينئذ ومن ثم يستطيع التمييز بين الخير والشر.

كما يمكن تعليم الطفل اللغة المستعملة في مواقف اجتماعية مختلفة مثل :التحية وتقديم النفس والاعتذار والشكر ...وعلى الكلام أمام مجموعة، وعلى تبادل المعلومات مع الآخرين وعلى الحديث في مجموعة مع مراعاة نظام المحادثة.

5.3.مظاهر النمو اللغوي:

خلال عملية النمو العقلي ينمو جانب مهم جدا بالنسبة للطفل، وهو الذي يساعده على التواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا الجانب هو اللغة.

فاللغة عند الطفل تتصف بعدم النضج وذلك لعدم اكتمال عضلات اللسان والأحبال الصوتية وهي التي تساعد الطفل على إخراج الكلمات والمقاطع ، والطفل أول ما يبدأ التعبير

اللغوي يبدأ بكلمات عشوائية غير مفهومة وبازدياد النضج يستطيع أن ينطق بعض الكلمات المفهومة ثم تزداد ثروته اللغوية شيئا فشيئا.(عبد الرحمن العيسوي،1992: 76)

والطفل إجتماعي بطبعه فهو يعيش داخل مجتمع إنساني وسيلته الأساسية في الإتصال هي اللغة فإن" معاني الكلمات تتطور عند الطفل من خبرته وتجاربه الإجتماعية مع محيطه كما أنهما يزودانه بالشكل الإصطلاحي للكلمات ويساعداه على إيجاد معاني الكلمات الجديدة. .(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 123)

فالطفل في بداية نمو لغته يكتشف الكلمات من خلال إستماعه لكلام الراشدين، ويستعمل هذه الكلمات الجديدة ولكنه قد لا يستعملها في محلها، واكتساب الطفل للغة ينمو مع نموه العقلي والجسدي والحركي ، لأن هذا يسمح له باكتشاف محيطه، ومع إكتشاف المحيط يضيف كلمات جديدة إلى قاموسه اللغوي .فلغة الطفل تختلف عن لغة الكبار في أنها إقتصادية، حيث يستعمل كلمة للتعبير عن الجملة، ولكن هذه اللغة تتطور بشكل ملحوظ من تعبير مبهم غير مفهوم إلى تعبير واضح ومحدد.(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 123)

فنمو اللغة عند الطفل يزداد إلى أقصاه عندما يتكلم الأطفال تلقائيا، ويزداد أكثر عندما تسمح لهم الفرصة للتحدث بشكل موسع أثناء الأنشطة مع أقرانهم ومشرفهم ، ويتعزز أكثر علم اللغة عند الطفل عندما يصحح المشرف ويعدل من كلام الأطفال في المواقف المختلفة.(فوزية ذياب،د س:299)

إذ يتزايد عدد المفردات من 50-100 إلى أكثر من 2000 و يتقدم تركيب الجملة من عبارات من 2-3 كلمات إلى جمل تشترك فيها جميع القواعد اللغوية الرئيسية ويكون هذا التزايد ما بين2 و 5 سنوات.(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 123)

تقدم الطفل في نموه اللغوي، بحيث يمكنه استخدام الجمل، وفهم القواعد المنطقية والتركيبات أو مقارنتها، كما تزداد معارفه ومهاراته اللغوية وقدراته على الإنصات والمناقشة من المظاهر المهمة في النمو اللغوي للطفل تزايد الدقة في استخدام الكلمات والقدرة على اختيار الألفاظ والعبارات التي تؤدي إلى مختلف المعاني، وكذلك التعرف على مختلف الألفاظ، البسيطة

التي في متناوله، ويمكنه النطق بها، فطفل مرحلة التعليم التحضيري لا يستطيع استعمال كلمات كثيرة للتعبير عن أحاسيسه لمحدودية قاموسه اللغوي ومعظم عباراته يتخللها إشارات وحركات تعبر عن الشيء الذي يريده.(محمد أحمد عبد الله،د س: 116)

والمفردات اللغوية الأكثر استعمالًا في المرحلة الابتدائية مفهومة جيدا من طرف الأطفال في مختلف المستويات التعليمية، ونسبة الأخطاء تكون أكثر اعتدالًا من بينها التركيبات الأكثر فهما في مختلف الأقسام، الأسئلة تكون كما يلي :كم؟ كيف؟ ... الأخطاء الملاحظة متوافقة مع مستوى القصور اللغوي المألوف الملاحظ عند الأطفال في عمر 5 إلى 7 سنوات.(ياسمينة كتفي،2015: 185)

للنمو اللغوي أهمية خاصة في تنمية شخصية الطفل حيث إنه يزيد من معرفته، بالإضافة إلى اتساع ثقافته وإطلاعه مما يساعده في معرفة محيطه الاجتماعي .فللغة أثر كبير على الطفل حيث يستخدمها بدافع من وظيفتها الاجتماعية باعتبارها الوسيلة الأفضل والأسهل للاتصال مع الآخرين، فهي لغة التخاطب فيما بين الأطفال، وهي والوسيلة الأيسر لتبادل الأفكار ونقلها بينهم، كما أن النمو اللغوي للطفل يتأثر بالمحيطين به فيقوم بإعادة كلماتهم و عباراتهم خاصة من المقربين،" فاللغة المستعملة عند هؤلاء الأطفال مع آبائهم لا تختلف في تعقدها عن تلك اللغة المستعملة من عند نفس الأطفال مع المخاطبين البالغين. (ياسمينة كتفي،2015: 185)

كما يتأثر الطفل بوسائل الإعلام التي يشاهدها ويسمعها من إذاعة أو تلفزيون.. ولها تأثير بارز في تطوير لغة الطفل إذ يكتسب منها ألفاظا وعبارات يستعين بها عند ما يعبر عن حاجاته "فوسائل الإعلام عامل من عوامل تحسين النمو اللغوي عند الطفل، وهذا يجعل المسؤولية كبيرة على معدي برامج الأطفال في وسائل الإعلام المختلفة في هذه المرحلة والتي يظل الطفل في اتصال مباشر معها .وتؤدي دورا هاما في تطوير لغة الأطفال وإكسابهم المفردات والتراكيب اللغوية.(باسم حوامدة و آخرين،2006 :49)

6.3.مظاهر النمو الجنسي:

يرى كولبرج أن الطفل في هذه المرحلة يتعرف على أعضاء جسمه وتحديد جنسه، ويعرف أن كل جنس يبقى على طبيعته دون تغيير، فالأولاد لا يصبحون أمهات ولا يتح ولون عندما يكبرون كما أن البنات لا يصبحن آباء، كما يعرف أن التغيرات الاصطناعية لا تؤدي إلى تغيير الهوية الجنسية، فالبنت لا يتغير جنسها لمجرد ارتدائها ملابس الأولاد.(رمضان القذافي،2000: 284)

من مظاهر النمو الجنسي عند الطفل في هذه المرحلة ما يلي:

-الفضول وحب الاستطلاع الجنسي لنفسه وللجنس الأخر والإكثار من لمس الأعضاء التناسلية وخاصة عند الأطفال الذين يفقدون الراحة والعطف والحب.

-التصريح بالرغبة في الزواج من الأمهات أو الآباء وهذا يتطلب من الوالدين والمربين القيام بالتربية الجنسية للطفل وتعريفه بأسماء أعضائه التناسلية الخارجية و الصراحة بما يختص به الجسم في حدود الأسرة، والإجابة عن أسئلة الطفل حول الجنس بما يتناسب مع مستوى فهمه وبدون تفصيل زائد وبدون انفصال وتعريف الطفل بالفرق بين الجنسين، ومعالجة مواقف العبث الجنسي. (باسم حوامدة و آخرين،2006 :51)

7.3.مظاهر النمو الديني:

مظاهر النمو الديني في هذه المرحلة كثيرة ومتعددة، منها طرح الطفل أسئلة تتعلق بالميلاد والموت مثل من أين جاء أخي؟ من الذي وضعه في بطن أمي؟ أين يذهب الميت؟ يسأل أسئلة

متعلقة بالله عز وجل مثل :أين هو؟ وما شكله؟ ولماذا لا نراه؟ ويمسك الطفل في هذه المرحلة بإجابات والديه وتبقى الأسئلة تدور في ذهنه، حتى ينمو ويعيد طرحها عبر مراحل النمو اللاحقة ولا يصل إلى قناعات عقلية ودينية إلا بعد مضي فترة من الزمن وينبغي على الوالدين الاهتمام بتنمية ثقافة الطفل الدينية وتزويده بقصص الأنبياء والصحابة في قالب تربوي مشوق،

حتى تترك أثر المحبة والتقدير لهم والاهتداء وتقديس عبادة الله عز وجل ومحبة الرسل. (باسم حوامدة و آخرين،2006 :52)

III .التربية التحضيرية:

1. تعريف التربية التحضيرية في الجزائر:

لقد جاء تعريف التعليم التحضيري في الجزائر في الجريدة الرسمية، أمرية رقم35- 76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 م ، و جاء نص التعريف في المادة 19 كما يلي: "التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة"(الجريدة الرسمية الجزائرية ،1976: 428)

كما جاء تعريفها في منهاج التربية التحضيرية كما يلي: "التربية التحضيرية تعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة" أي لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وجاء فيه كذلك: " التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة و الحياة." (محمد قرادي،2011: 23-24)

و تعرف أيضا أنها عملية إدماج مجموعة من الإمكانات، بتسخيرها و تحويلها في وضعية معينة تمثل مجموعة متدرجة من شبكات المفاهيم و مخططات عمل واستراتيجيات معرفية، يمكن استخدامها في مجال محدد من الوضعيات، توجه لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي للالتحاق بالمدرسة، و التي تسمح لهم بتنمية كل إمكاناتهم. و الغاية منها إدراك جوانب النقص في التربية العائلية.(محمد قرادي،2011: 23-24)

2.التطور التاريخي للتربية التحضيرية في الجزائر:

إن تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج ضمن سياق الحضاري الإنساني، بما يحتويه من مرجعية فكرية و مؤسساتية، حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أن أفلاطون(427-348 ق.م) كان من السباقين الذين تفطنوا لأهمية التربية التحضيرية عندما قال: طالما كان

الجيل الصغير حسن التربية و يستمر كذلك، فإن لسفينة الدولة الحظ في سفرة طيبة.(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2008 :7)

و عند المسلمين احتل تعلم و تربية الأطفال مكانة عالية،كابن سينا و القابسي و الفرابي و الغزالي و غيرهم، وهذا الفكر يترجم تواصل كل من الفكر العربي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث، مثل إسهامات كومينوس التربوية و بيستالوتزي و روسو و منتيسوري، و غيرهم.

و إن كان المفكرون قد ركزوا اهتماماتهم حول معرفة طبيعة الطفل و احتياجاته، فإن المجتمعات عملت على إنشاء مؤسسات قصد التكفل به. و في الجزائر ظلت التربية التحضيرية في عهد الإحتلال حكرا على أبناء المعمرين، و القلة القليلة من أبناء الجزائريين. و استمرت المدارس القرآنية و الكتاتيب في أداء وظيفتها الحضارية في مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التبشيري.

و بعد الإستقلال ظلت التربية التحضيرية قائمة، على قلتها، إلى أن تم إلغاؤها بموجب قرار وزاري مؤرخ في 1965/09/23، بسبب أن المدارس في ذلك الوقت، لم تكن كافية لاستقبال العديد من الأطفال. إلى غاية سنة 1976، حيث نصت أمرية 1976/04/16 رسميا على إحداث التربية التحضيرية في المدارس الجزائرية و حددت الإطار القانوني و مهام و أهداف التعليم التحضيري الذي يغطي مرحلة نمائية حرجة في حياة الطفل.(وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري،1990: 30)

و بقي التعليم التحضيري مرحلة غير إجبارية، و ترك أمر إنشاء المؤسسات التي تهتم بهذا التعليم إلى الهيئات و المنظمات و الشركات الوطنية، تحت الوصاية التربوية لوزارة التربية. و منذ العام الدراسي 1983/1982 أنشأت وزارة التربية و التكوين مدارس و أقسام خاصة بالتعليم التحضيري، خصصتها لأبناء عمال قطاع التربية، لكن اللقاءات التي جرت بين المشرفين و المنفذين لهذا النمط من التعليم، بينت أن هذا الأخير يحتاج إلى خطة وطنية موحدة و إطار تنظيمي واضح، و مناهج تربوية مركزة، و مربيات لهن الخبرة الكافية التي تجعلهن

قادرات على تحقيق الأهداف المتوخاة. و هذا استوجب وضع وثيقة مرجعية تحدد الأهداف و المناهج و الإطار التنظيمي و طرائق العمل.

و هذا الذي حدث عام 1990 حيث درت وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، تحدد أهداف النشاطات و ملمح الطفل و البرنامج المقترح و كيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري. أتبعت بوثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في" دليل منهجي للتعليم المدرسي".(محمد قرادي،2011: 26)

و قد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصت الوثائق الرسمية التنظيمية و البيداغوجية على أن أطفال4-5 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى ابتدائي، و إلى استدراك جوانب النقص و معالجتها بينما، نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على الإهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل.(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2008: 8)

3.أهداف التربية التحضيرية:

إن فلسفة التربية لطفل ما قبل المدرسة في عالمنا العربي تهدف إلى مساعدة الطفل على ممارسة حقوقه و واجباته الاجتماعية من خلال الدور المتوقع منه ليكون مفكرا منتجا مبتكرا بالقدر الذي يسمح به سنه ، و طبقا لذلك تتحدد أهداف التربية التحضيرية فيما يلي من خلال وجهة نظر الدكتورة عواطف إبراهيم محمد:

1- مساعدة الأطفال على العناية بصحتهم من خلال:

- ممارستهم للعادات الصحية السليمة في حياتهم اليومية.
- ممارستهم المهارات البدنية و الحركية السليمة.
- تطبيقهم للقواعد البسيطة المتعلقة بأمنهم و سلامتهم.
- اختيارهم السليم لعناصر الوجبة المتكاملة.

2- مساعدة الأطفال على تطبيق قيم مجتمعنا في علاقاتهم بالآخرين من خلال:

- احترامهم للقواعد و السلوك في سلوكهم الشخصي.
- تمييزهم بين ما هو صواب و ما هو خطأ في تصرفاتهم اليومية.
- تعويدهم على شكر الله على نعمة عليهم كل صباح.
- احتفالهم بالأعياد الدينية في مجتمع الروضة.

3- تنمية قدرة الأطفال في حل المشكلات:

- إثارة حب استطلاعهم المستمر و استقصائهم عن الحقائق و المعارف التي تكشف عن عالمهم المادي و الاجتماعي.

- استخدامهم أساليب مهذبة للتعبير عن مشاعرهم نحو الآخرين.

- اشتراكهم في الأعمال الجماعية و الألعاب التي يقوم عليها برنامجهم اليومي في الروضة و تعاونهم على تحقيقها.

- توفير جو من الحب و الخدمات فيما بينهم بحيث يشعرون من خلال هذه الممارسات جميعا بانتمائهم إلى تنظيم الروضة.

4- تنمية ثقة الاطفال في ذاتهم من خلال:

- ممارستهم التعبير بالحركة و اللغة و الفن عن اهتماماتهم الحالية.

- إنجازهم لعمل أو نشاط مفيد يتفق و استعداداتهم الفردية.

- توفير جو من الحب و الطمأنينة و الامن من حولهم.

- بمراعاة الفروق الفردية في استعداداتهم و في ممارستهم للتطبيقات العملية للتعلم.

5- مساعدة الأسر على تربية أطفالهم بطريقة سليمة:

- الاتصال الدائم بأسرة الطفل للتعاون معها على حل مشكلات الطفل اليومية.

- تنظيم ندوات لمناقشة مشكلات الأطفال اليومية.

- اشتراك بعض الأولياء الامور المتفرغين في التنظيم الإداري للروضة.

- تنظيم برنامج اليوم المفتوح لمقابلة أولياء الأمور المقيدين بالروضة في الفصل مع أطفالهم لإيجاد وحدة فكر بين الآباء و المعلمات حول التربية السليمة للطفل. (عواطف إبراهيم محمد ، 2004 : 219-221)

4. أهداف التربية التحضيرية في الجزائر:

- هي امتداد للتربية العائلية، و تدارك جوانب النقص فيها ومعالجتها.و تدريبهم على اكتساب العادات الصحيحة و ممارستها.
- مساعدتهم على تفتح طاقاتهم و قدراتهم عن طريق تدريب حواسهم و تكوين المهارات العقلية لديهم.
- مساعدتهم على استكشاف إمكاناتهم و قدراتهم، و توظيفها في بناء مفاهيمهم.
- مساعدتهم على النمو السليم في جانبه: الجسمي و الفكري و الاجتماعي و الوجداني.(عطا الله قوقة،2007: 11)

5. حاجات الطفل في مرحلة التربية التحضيرية:

لا يمكن للمؤسسات التربوية التي تهتم بتربية و تعليم الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس أن تسطر برامجها و تحدد أهداها إلا بمعرفة خصائص و حاجات نمو الطفل في هذه المرحلة.و بهذا تساهم هذه المؤسسات إلى جانب الأسرة بقدر كير في تشكيل القاعدة السليمة للشخصية السوية و القادرة على التكيف مع مختلف المواقف و مواجهة مختلف العراقيل التي يمكن أن تصادفه في حياته.من هذا المنظور نتطرق إلى بعض حاجات النمو لدى الطفل في هذه المرحلة، و منها:

حاجات النمو الجسمي: مثل الحاجة إلى التغذية الصحية ، الحركة و النشاط، و الوقاية من الحوادث و الأمراض.

حاجات النمو العقلي: مثل الحاجة إلى البحث و المعرفة و الاستطلاع، اكتساب المهارة اللغوية، و تنمية المهارات العقلية كالتذكر و الإدراك و التفكير.

حاجات النمو الوجداني و الاجتماعي: مثل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، النجاح، الاستقلال، السلطة الضابطة أو المرشدة، الرفاق، الاتصال الاجتماعي.(جميلة جحيش،2005: 1-2)

6. برامج التربية التحضيرية:

مهما يكن نوع المؤسسة، يمثل التعليم التحضيري فضاءا للتنشئة الاجتماعية و التعلم الذي يهدف بالأساس حسب 79.30% من المربين إلى تحضير الطفل للتمدرس.
ومن النشاطات المقترحة على الأطفال . نجد أن القراءة والكتابة تأتي في المرتبة الأولى 90.24% متبوعة بالأناشيد 86.56% ثم اللعب 82.7%.
عندما يتطلب الأمر تصنيف النشاطات المقترحة من طرف الأطفال حسب الأهمية، يضع المربون 34.31% القراءة و الكتابة و 33.57% يختارون اللعب بينما يفضل 12.97% الأشغال اليدوية.
يرافق تنوع مؤسسات الاستقبال (مدارس قرآنيه، كتاتيب، مدارس عمومية، مدارس خاصة...) تنوعا كبيرا في البرامج المطبقة، بالرغم من اعتبار التربية الوطنية من الناحية النظرية الوصي البيداغوجي لكل هذه المؤسسات فإنها لم تقم أبدا بهذا الدور. على سبيل المثال الدليل المنهجي، وهو وثيقة تقترح منهجية وشروط اقتراحات مضامين البرنامج, وهو غير معروف و غير مطبق إلا من حوالي 22 %من المربين وهذا رقم منشور وزاره التربية الوطنية الذي يدعي المفتشين إلى ترقيه تطبيقه. هذه الوضعية هي أساس الاختلاف كبير الذي يلمس اختيار النشاطات المقترحة على الأطفال، و الذي يخضع غالبا إلى المبادرات الشخصية أكثر من خضوعه إلى برنامج ناضج مبني على أساس التفكير, لكن هذا لا ينفي أن كل المؤسسات لها هدف جوهري هو الاستعداد للمدرسة ومن خلال هذا الدليل تمت الإشارة إلى ضرورة خلق منهاج وطني للتعليم التحضيري ترتكز على قاعدة من الكفاءات الدنيا التي يتوجب تطويرها لدى جميع الأطفال مهما كانت مؤسساتهم ما قبل المدرسية.(نورية بن غبريط، 2009: 13-14)

7. أسس بناء منهاج التربية التحضيرية:

1.7. الأساس الفلسفي/الاجتماعي:

تحدد الفلسفة التربوية للتربية التحضيرية من خلال التوجهات العامة المتمثلة فيما يلي:

-إعتبار التربية التحضيرية حلقة من حلقات النظام التربوي.

-التوجه نحو التعميم التدريجي.

-الإهتمام بتكوين المكلفين بطفل التربية التحضيرية

-التحول النوعي في التكفل بهذه الفئة في سياق الإصلاح الجاري.

-تشجيع المبادرات الخاصة في فتح فضاءات التربية التحضيرية. (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 19)

-توسيع المبادرات الخاصة في فتح فضاءات التربية التحضيرية

-توسيع مؤسسات التربية التحضيرية إلى المناطق شبه الحضارية و الريفية لتوفير مبدأ تكافؤ الفرص و تحقيق العدالة الاجتماعية.

إن الطفل و المواطن لمراد إعداده في إطار هذه الفلسفة هو لذي يتجسد فيه القيم و الإختيارات الوطنية التالية:

قيم الجمهورية و الديمقراطية: تنمية معنى القانون و احترامه و احترام الغير و القدرة على الاستماع للآخر و احترام سلطة الأغلبية و حقوق الأقليات.

قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية و تثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن و جغرافيته و الارتباط برموزه و الوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية و التاريخية و الروحية و الثقافية التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الثقافي و الحضاري للأمة الجزائرية.

القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن و التعاون، وذلك بتدعيم مواقف الإنسجام الاجتماعي و الاستعداد لخدمة المجتمع و ذلك بتنمية روح الالتزام و المبادرة.

القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة و اعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج و السعي إلى ترقيته و الاستثمار فيه بالتكوين و التدريب و التأهيل.

القيم العالمية: تنمية الفكر العالمي و القدرة على الاستدلال و التفكير النقدي و التحكم في وسائل العصرنة و الإستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها و الدفاع عنها و الحفاظ على المحيط، و كذا التفتح على الثقافات و الحضارات العالمية. (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 19-20)

2.7.الأساس النفسي/التربوي:

يعد الأساس النفسي من الأمور الجوهرية في بناء المنهاج و تنفيذه لهذا لابد من إعطاء الأهمية الكافية للطفل الذي من أجله يعد المنهاج، و انسجاما مع هذه الأهمية، يتوجب الحديث عن مراحل النمو و الخصائص التي تشملها. و على المنهاج أن ينسجم مع جميع نواحي النمو الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية انسجاما يتجسد فيه كل ما يلزم أطفال هذه المرحلة و لهذا ينبغي أن تتلاءم النشاطات التعلمية مع خصائص:

*إرهاف الحواس و تأمين المحبة و العطف و الطمأنينة و استخدام المحسوسات من وسائل و أدوات، و فتح الباب واسعا لفرص اللعب و بعث الشوق إلى التعلم و الشعور باللذة و السرور أثناء ممارسته لها.و من الأهمية بمكان في هذا السياق التذكير بما يلي من خصائص نمو الطفولة المبكرة.

- لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة بذل جهد لمدة طويلة كما أن قدراته على المتابعة لا تستمر طويلا، لذلك يتوجب تنويع النشاطات و الإكثار من فترات الراحة و اللعب.

- يوظف الحواس بطرق عملية إلى أقصى درجة ممكنة.

– يزداد في هذه المرحلة الفضول و حب الإستطلاع، لذا يجب إتاحة الفرصة للأنشطة التي يكثر فيها الطفل من الملاحظة و الممارسة مرفقة بحوار يجيب عن التساؤلات التي تدور في ذهنه.

– يزداد في هذه المرحلة انتماء الطفل إلى الجماعة ، و عليه يجب إتاحة الفرصة للقيام بالأنشطة الجماعية و تشجيع المناقشة.و إجمالا، تجدر الإشارة إلى ضرورة الوصول بالطفل إلى حالة من التوازن النفسي و الانفعالي و إبعاد كل أشكال الحرج و التوتر و الإحباط.

و يقتضي تنفيذ المنهاج مراعاة الفروق بين المتعلمين لأنها حقيقة قائمة بين الأطفال. فكل فرد وحده في حد ذاته في استعدادته و قدراته و ميوله و حاجاته و اتجاهاته يختلف عن غيره، و هو كذلك في انفعالاته و عواطفه و مزاجه.فليس كل الأطفال متساوين في ذكائهم و قدراتهم.

و للتذكير فإن وراء كل سلوك دافع و الدافع هو كل ما يجعل الفرد يفعل شيئا ما و هو الذي يعطي للسلوك الإنساني الإتجاه و القوة، و هو يظهر عندما يواجه المتعلم مشكلات جديدة تكون مثيرة له، فالخبرة عامل مثير للدافع حقا.

لكن الأهمية البالغة تكمن في المواقف و الوضعيات التي تثير دوافع الطفل، و توظف الخبرة و تزداد قوة الدفع كلما شعر الطفل بأن ما يقوم به من نشاط له قيمة بالنسبة إليه في صميم العملية التربوية.فهل الذي تدور حوله عملية التعلم و تركز عليه، و أي نشاط تعلمي يعتمد أساسا عليه حتى تكون الإستجابة ما تعلمه بصورة أكثر فاعلية. (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 20-21)

3.7.التربية المعرفية في التربية التحضيرية:

تؤكد التربية المعرفية أن النمو عملية مستمرة، حيث أن النمو العقلي مثلا في مرحلة ما يتوقف على ما يعرفه المتعلم في مرحلة سابقة و يؤثر في المرحلة اللاحقة، لذلك ينبغي ربط كل خبرة آنية بالخبرات السابقة للطفل.كم أن النشاط الحركي للطفل هو أساس نموه العقلي، و التوافق

الحسي الحركي هو أول خطوة من خطوات التفكير، لذا ينبغي مساعدة طفل التربية التحضيرية على:

-ممارسة أنواع من النشاط واللعب التي من شأنها مساعدته على تحقيق التآزر الحركي.

-الإفادة من حواسه و عضلاته حتى يتمكن من تصور الواقع الذي يعيش فه.

- النمو العقلي هو عملية تدم متدرج للصور العقلية، و يظهر ذلك من خلال الحركة ثم من خلال الصور الحسية و عن طريق التمثيل الرمزي.

هذا التسلسل و التدرج يستوجب من المعلم دفع الطفل إلى:

- ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة الحركية (الشاملة و الدقيقة)

-تكوين مدركات حسية (شمية، سمعية، بصرية، ذوقية، لمسية) من خلال التدريب الحسي المتنوع.

-ممارسة اللعب الرمزي و التقليد التخيلي و التمثيل و لعب الأدوار.

-رسم و تشكيل ما يألفه الطفل في بيئته لتتكامل الأنشطة فيما بينها و ليكون الطفل بعض المفاهيم الرمزية البسيطة عن الواقع الذي يحيط به.

-استخدام النشاط الحركي للجسم و النشاط اليدوي كبداية لتفكير الطفل الرمزي.

-منح الطفل الفرصة لتداول الأشياء من اجل التعرف الموضوعي على خواصها.

-تمييز الطفل للأشياء بأضدادها مثل مقابلة الأشياء و الألوان و الأحجام و الألفاظ بالضد لتكوين أدوات ووسائل المعرفة. . (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 22-23)

8. استرتيجيات التعلم في التربية التحضيرية:

يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية انتقاء مساعي و استراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة و خصائص سيرورة التعلم الخاصة بالطفولة الصغرى، و التنظيم المتبنى في إعداد و إنجاز الوضعيات التعلمية التي يكون فيها الطفل صانعا لتعلماته و مكتشفا للمساعي التي اعتمدها في بنائها.

و هذا يتطلب تنويع في المساعي و الإستراتيجيات عند إعداد و إنجاز الوضعيات التعلمية من قبل المربية أن الأطفال يتباينون في مساعي تعلماتهم تجاه الوضعية التعلمية نفسها.

1.8.اللعب: يعتبر اللعب بالنسبة للطفل المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتساب معارف متنوعة و غنية هما كانت الإستراتيجية التعلمية المتبعة، فهو إذن إستراتيجية و أسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل مما يقتضي اقترانه بالتعلم.

يقوم اللعب بدور أساسي في:

*تنمية المجالات الحسية و الحركية و المعرفية و الوجدانية.

*تنمية الوظيفة الاجتماعية و الإبداعية.

*تنمية روح المبادرة.

*تدعيم الخبرات و التجارب و المكتسبات الثقافية الاجتماعية.

*بناء شخصية الطفل و تأهيله إلى تحقيق أهداف التربية التحضيرية.

باللعب و النشاط التلقائي الطفل يعبر و يجرب و يبني معارفه و يهيكل أفكاره و يشكل رؤيته للعالم و يحقق ذاته و يتفاعل مع الآخرين و يحل المشكلات و يطور و ينمي خياله و إبداعه، وهما الوسيلتان المفضلتان لديه لفهم و امتلاك الواقع و هذا يبرر المكانة الخاصة للعب و النشاط التلقائي.

و عليه، فإن تنظيم عامل الفضاء و الزمن على أساس هذه النظرة أمر لابد منه، لكون مرحلة التربية التحضيرية هي مرحلة اللعب، و على هذا الأساس يجب إحترام هذه الحاجة

الطبيعية للطفل، و بالتالي ينبغي استغلال اللعب لتنمية لغته و ذكائه و قدرته المعرفية و شخصيته، باعتباره يحتاج إلى الإستثارة بوسائل تمكنه من تنمية إبداعه و تغرس فيه روح المبادرة بأسلوب حر خال من كل ضغط. . (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 26)

2.8.المشروع:

المشروع هو وسيلة لتنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، و بذلك فالطفل طرف فعال منذ أن تطرح فكرة المشروع إلى غاية إنجازه

و تتمثل خصائص المشروع و إنجازه في أنه:

*نشاط تتفق عليه مجموعة من الأطفال ببعد تبادل الأراء و وجهات النظر.

*وضعية واقعية نابعة من حياة الأطفال و تجاربهم النظر.

*يمثل مشكلا حقيقيا دافعا للبحث و التفكير و التعلم.

*يمثل تحديا بالنظر إلى إمكانات الأطفال.

*ينجز فعليا كليا في مدة محددة.

*قابل للتقويم إما في مجال المكتسبات أو في مجال المواقف الفردية أو الجماعية أو في كليهما، مثل إنجاز مزهرية و بساط. (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 26)

3.8.استراتيجيات حل المشكلات:

هي خطة محددة بثلاثة عناصر:

-وضعية البداية.

-وضعية النهاية.

-إدخال تحولات على وضعية الإنطلاق.

خصائص إستراتيجيات حل المشكلات

تتمثل خصائص انجاز حل المشكلات في:

*بناء تصور لمشكل و تفسيره

*طرح فرضيات مؤسسة(موضوعية)

*تصميم مسلك و تعينه

*تحليل النتائج على ضوء الفرضيات

* التفكير في الامتدادات الممكنة للمشكل. . (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 27)

4.8. استراتيجية المشكل المفتوح:

المشكل المفتوح هو مسألة ذو نص قصير و مفهوم و تعتمد إستراتيجيته على المحاولات.

خصائص استراتيجيات المشكل المفتوح، يتميز بـ :

*تقديم التعليمية بصفة دقيقة.

*العمل على مستوى الأفواج

*البحث الفردي لفهم التعليمة

*اقتراح الحلول

*تقديم الحلول المتوصل إليها.

*مناقشة الحلول المقترحة للوصول إلى الحل الصحيح. . (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 27)

5.8.إستراتيجية وضعية مشكل:

إستراتيجية وضعية مشكلة طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عاتق تعلمي معين يجب تجاوزه و حله.

وضعية مشكل هي وضعية مهيكلة للمستوى المعرفي و المنهجي تمكن الطفل من الفعل الحر و الاستثمار الفردي

خصائص إستراتيجية وضعية مشكل تتمثل في:

*وضعية قائمة على تجاوز صعوبة.

*وضع فرضيات و اقتراح حلول حدسية.

*تصور المتعلم للوضعية المقترحة عليه،كلغز قادر على حله و التجاوب معه.

*البحث على الوسائل الفكرية اللازمة للوصول إلى الحل.

*استثمار و مراجعة المعارف السابقة لتجاوز العائق لبناء أفكار جديدة

*يكون الحل في متناول المتعلم و في حدود قدراته.

*توقع نتائج ثم التعبير الجماعي عليها قبل البحث الفعلي على الحل.

* وضعية المشكل تقوم على المناقشة العلمية و ذلك بإثارة الصراعات الاجتماعية.

*معرفة ممكنة

*صحة الحل و تثمينه ينبعان من أسلوب صيغة الوضعية.

التفحص الجماعي للمسعى أو المسار المنجز هو فرصة لمراجعة انعكاساته(التأملية و الواعية) بصفة ميتا معرفية تبصر الطفل حول إستراتيجية معينة و تقديمها كأساليب متوفرة من اقتراح وضعيات مشكل جديدة . (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 27-28)

9.الفروق الفردية في التعليم التحضيري:

تتجلى الفروق الفردية في هذه المرحلة في:

1.9.معدلات النمو: هناك من الأطفال من يكون بطيء النمو في حين ينمو البعض الآخر بمعدلان كبيرة، و هذا التفاوت في معدلات النمو قد يترتب عليه صعوبات في التكيف لمطالب المدرسة لعدة سنوات في البداية و لكن ينجح الكثير منهم فيما بعد في اللحاق بزملائهم و تجاوز أوجه القصور التي نتجت عن البدايات البطيئة إذا وجدوا المساعدة و الظروف التعليمية المواتية.

2.9.السن و الخبرة:إن العمر الزمني من العوامل المؤثرة في مدى الفروق الفردية. و التقدم في السن يعني بصفة عامة المزيد من الخبرة، وللخبرة أثرها على التدريب و التعلم لأن الشخص الذي اكتسب مهارة و خبرة سابقة في مجال السلوك يستفيد بدرجة أكبر من ذلك الذي لم يكتسب مثل هذه الخبرة.(شارف محمد،2003: 12)

3.9.القدرات و الاستعدادات: يختلف المتعلمون في القدرات و الاستعدادات في مجالين رئيسيين: القدرات العقلية و القدرات الحركية .

و تشمل القدرات العقلية على خمس مهارات أساسية:

أ-القدرة اللفظية و تتجلى في استخدام الكلمات بطلاقة و فهم معناها.

ب-القدرة العددية: وتتجلي في تطبيق قوانين رياضية مثل الجمعو الطرح و الضرب و حل المشكلات.

ج-القدرة على التفكير المنطقي المنظم: و تشمل المهارة في إدراك السبب و العلاقات و الاستدلال و حل المشكلات و التصرف في المواقف الصعبة.

د-التذكر: و تشتمل هذه القدرة التذكر و المعرفة فبعض الناس يتذكرون مايسمعون في حين يحتاج البعض الآخر لأن يسمع و يرى

هـ-الابتكار: و يقصد بها القدرة على تقديم حلول مبتكرة للمشكلات و هذا يتطلب مهارات محددة. (شارف محمد،2003: 12)

و تشمل القدرات الحركية المهارات الخمس التالية:

أ-القدرة الميكانيكية /الآلية: و يقصد بها المهارة في استخدام و تشغيل الأشيا و الأدوات الميكانيكية.

ب-المهارة الحركية: و تتص هذه المهارة بتحريك الأصابع و اليدين و الذذراعين و الرجلين بدقة و سرعة.

ج-التوافق العضلي/العصبي: و يشمل القدرة على التثبيت و القبض و استخدام الأشيا بسلامة و حذر.

د-ردود الفعل: و هي القدرة على الاستجابة بسرعة للتغيرات في الموقف.

هـ-القدرة الفراغية/الفضائية: و تتعلق بالقدرة على معالجة العلاقات في الفراغ ذات البعدين أو الثلاثة أبعاد.

و يلاحظ بصفة عامة أن القدرات العقلية تكون أكثر أهمية في المراحل الأولى للتعلم ثم تبدأ القدرات الحركية تكتسب أهمية في المراحل اللاحقة، و في الحالتين هناك ضرورة للكثير من التدريب و التوجيه للوصول إلى مستوى مقبول من الأداء بالنسبة للمهارات العقلية و الحركية على حد سواء. (شارف محمد،2003: 13)

4.9.التحصيل الدراسي: يعتبر لذكاء من أهم العوامل المساعدة على التحصيل المدرسي، و لكن ارتفاع نسبة ذكاء التلميذ لا تعني في جميع الأحوال ارتفاع تحصيله الدراسي، فهناك بالإضافة للذكاء الدافعية و الاستعداد و الخبرات و المعلومات السابقة المتصلة بموضوع اللتعلم و التوافق الشخصي و مستوى الطموح و الاهتمامات الخاصة و غيرها من العوامل التي ينبغي أن يكون المعلم على علم بها ليعرف كيف يستغل العوامل المساعدة و يخفف من تأثير العوامل التي يمكن أن تعيق تعلم عملية التعلم.

و عند أطفال الأقسام التحضيرية قد لا تظهر الفروق بينهم فيما يخص التحصيل الدراسي لأن هذه المرحلة هي للنمو الشامل و المتكامل، و من هنا يتبين أن عامل معدلات النمو و التفاوت في القدرات و الاستعدادات من أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم و قدرة الطفل على الإستفادة من التعليم الذي توفره له المعلمة و المدرسة. (شارف محمد،2003: 14)

5.9.الصفات الشخصية: إن الشخصية عامل هام في العملية التعليمية التعلمية، فشخصية المتعلم نتاج لخبراته و سلوكه في الماضي، كما أنها مؤشر لسلوكه في المستقبل كما تلعب العلاقات الشخصية دورا هاما في عملية التعلم، فقد أجمعت الدراسات على أن إشباع الحاجة للقبول و الانتماء يبعث على الرضا عن النفس و يدفع إلى بذل المزيد من الجهد و تعتبر المدرسة التحضيرية أو الروضة مكانا نموذجيا لتنمية العلاقات الإنسانية حيث يتم تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض بصورة تلقائية تتفق و حاجاتهم و ميولهم الشخصية. (شارف محمد،2003: 14-15)

6.9.النوع: انطلاقا من الاعتقاد السائد بأن البنات يتفوقن على البنين في القدرة اللغوية في حين يتفوق البنون على البنات في الرياضيات و النشاط البدني، و بالرغم من تعدد الآراء حول هذا الموضوع فان ما هو ثابت أن إتقان المهارات يرتبط بدوافع الإنجاز و تقدير الذات.

فالقدرة اللفظية مهمة في التواصل الاجتماعي، و عندما أصبحت القدرة العددية مهمة للفتاة كما هي مهمة للفتى في الحياة اليومية و في العمل تضاءلت الفروق بين البنين و البنات في التحصيل الرياضي.

و سواءا كانت الفروق ببين الذكور و الإناث حقيقة أو غير ذلك فإن كل معلم و معلمة أن يوظف جميع الإمكانات و يستغل دوافع الإنجاز و يقوم بتعزيز مفهوم الذات لدى كل طفل ليصل إلى أقصى إمكاناته و يحقق ذاته بغض النظر عن كونه ولدا أو بنتا. (شارف محمد،2003: 15)

10.ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية:

يندرج الملمح ضمن منطق نمو الشخصية و يقصد به مجموعة الصفات و الخصائص التي يتميز بها طفل التربية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية و التي تعد معرفتها ضرورية للمربية من أجل تحقيق ما يصبو إليه المنهاج، و يتجلى الملمح فيما يلي:

1.10.في المجال الحسي/الحركي:

-ينفذ أنشطة من حركات شاملة و دقيقة (كلية و جزية) بتناسق و دقة و مرونة.

-يتموقع في الزمان و المكان حسب معالم خاصة به.

-يتعرف على إمكاناته الجسمية و دوده(الحسية و الحركية).

في المجال الإجتماعي و الوجداني:

-يكتشف ذاته و فردانيته.

-يتبادل مشاعره و أحاسيسه مع الآخر.

- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب و الأنشطة و الحياة اليومية داخل القسم و خارجها.

-يستعمل الوسائل الملائمة للإستجابة لحاجياته و ميوله و رغباته و اهتماماته.

2.10.في المجال اللغوي/الاتصالي:

-يتحدث و يعبر بطريقة سليمة.

-يبحث و يتساءل على معاني و مدلولات الكلمات.

-يستعمل الجمل الاسمية و الفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة(ينطق كلمة و يقصد جملة). (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 16)

3.10.في المجال العقلي/ المعرفي:

-يظهر اهتمامه و فضوله لمكونات المحيط الاجتماعي و الفيزيائي و العلوم و التكنولوجيا.

-يوظف تفكيره في مختلف المجالات: يكتشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف الحكم النقدي و يحل المشكلات)

-يظهر اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللون، المادة،الجمال، التوازن، الصوت،... (الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004: 17)

11.دور المعلمة كمديرة و موجهة لعمليات التعلم و التعليم:

للمعلمة دور هام في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية من خلال التخطيط و التنظيم و التنفيذ و التقويم بصفتها مديرة لهذه العملية و مواجهة لخبرات الأطفال و مسيرة نموهم، و يتضمن دورها القيام بالآتي:

-إشراك الأطفال في عملية تخطيط أنشطة التعلم و تشجيعهم على أخذ المبادرة.

-توضيح الأهداف التي يحققها الأطفال من خلال ممارستهم للأنشطة المختلفة.

-إثارة الدافعية للتعلم من خلال التنويع في الأنشطة و الوسائل التعليمية و المواد و الخامات و مختلف مصادر التعليم.

-التنويع في طبيعة الأنشطة و العمل على بناء الاستعداد ليتمكن كل طفل من الاستفادة من الخبرات المتاحة و المشاركة فيها بشكل فعال.

-مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التعلم الذاتي و تنمية التفكير و الابتكار لديهم.

-التحديد المستمر في المناخ التربوي السائد في غرفة النشاط.

-تنظيم غرفة النشاط بشكل يحقق الاستفادة القصوى من إمكانات الفصل.

-حسن إدارة القسم من خلال توفير جو من الحرية المنظمة و احترام المعلمة لأطفالها و إيمانها في قدرتهم على فرض نظام ينبع من داخلهم ومن رغبتهم في أن يعملوا و يتيحوا الفرصة لغيرهم للعمل دون إزعاج.

-استغلال الخامات و المواد المتوفرة في البيئة المحلية لصنع وسائل تعليمية و اكتساب مفاهيم متعلقة بخواص الأشياء و مكوناتها و استخدامها في مختلف الأنشطة.

-متابعة نشاط الأطفال و تقويم أدائهم و ما حققوه من نمو في شتى المجالات و عمل بطاقات متابعة أو سجلات تدون فيه المعلمة ما يخص كل طفل على حدا. (شارف محمد،2003: 20)

خاتمة الفصل:

نشأ الفكر التربوي مع الإنسان عندما أقدم على تربية بني جنسه على قيم و معايير آمن بها كمبادئ لتسير حياته البسيطة على سطح الأرض، و تطور مع نشأة الحضارات عبر مراحل تاريخية متعددة ساهمت في كثير من الأحيان في نسج الاتجاهات الفكرية المفسرة للتربية و التعليم، حيث اهتم الباحثون عبر حقب زمنية متعددة باختلاف المدارس و التخصصات بمجال تربية الطفل و بمرحلة الطفولة المبكرة، و اعتبروا الركيزة الأساسية التي تشكل شخصية الطفل، مما استدعى من مختلف الدول على غرار الجزائر وضع مناهج خاصة و برامج لهذه الفئة مرورا من المدارس القرآنية و الكتاتيب إلى إعادة الهيكلة التربوية و إدراج التربية التحضيرية.

الفصل الثالث:
التعلم القائم على اللعب

تمهيد

I. اللعب
II. تطور اللعب عند الطفل
III. اللعب و التعلم

خاتمة الفصل

تمهيد:

يعتبر اللعب في الطفولة المبكرة أكثر أنشطة الطفل ممارسة حيث يستغرق معظم ساعات يقظته، وقد يفضله أحيانا عن الأكل والنوم .فهو وسيلة يتعلم بها الطفل مهارات جديدة، باعتباره المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتساب معارف متنوعة وغنية مهما كانت الإستراتيجية التعلمية المتبعة، حيث يعد أسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل مما يحتم على القائمين بشؤون التربية ربطه بالتعلم، ثم إن غياب هذا النشاط لدى طفل يدل دلالة واضحة على أن هذا الطفل غير عادي.

إن اللعب يصدر عن دافع حقيقي ذاتي لا نتيجة لتعزيز الآخرين له، فاللعب في ذاته مكافئة للطفل، ونشاط تلقائي طبيعي لا يعلمه إياه أحد .وعليه، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى اللعب من خلال تعريف اللعب، ودراسة خصائصه و وأنواعه وصولا إلى أهميته بالنسبة للأطفال ثم التطرق إلى النظريات المفسرة له.

I. اللعب:

1. اللعب عبر التاريخ:

إننا لو عزمنا على تحديد تاريخ انطلاقة اللعب بمفهومه البسيط لابد من وجهات النظر التحليلية التي توصل إليها علماء النفس و المربون و أخصائيو الشؤون التربوية و التعليمية، بل باعتباره نوعا من النشاطات المفيدة في سياق نمو الإنسان، عندئذ يتحتم علينا أن نقول: لقد رافق اللعب الإنسان منذ بداية حياته لأن اللعب جزء من حياة الإنسان. إذا اقترنت بداية تاريخ اللعب مع بداية خلق الإنسان. و بما أن تاريخ حياة الإنسان ينقسم إلى ما قبل التأريخ و العهد التاريخي فإن قدم اللعب كذلك يعود إلى ما قبل التاريخ. و قد شهدت حياة الإنسان تحولات على مرها والتي تتابعت بتحول اللعب و تغيير أنماطه لكونه من إبداع الإنسان و تابعا له. وعلى مر العصور تلاشت و اضمحلت بعض أنواعه وتطور بعضها الآخر بينما ظهرت بين الفنية و الأخرى أنماط جديدة منه. (هايدة الموثقي، 2004: 43)

في العصور القديمة مر الإنسان بثلاثة أطوار:الطور الأول الذي يعرف بالإنسان النياتدرالي نسبة إلى واد نياتيدرال في ألمانيا أين وجدت بقايا أقدم إنسان ..و العصر الحجري القديم و العصر الحجري الحديث،أما الألعاب التي كان لها دور بارز في تلك العصور تمثلت بالركض و القفز و الصيد و الرمي و الملاكمة و السباحة و المصارعة.....(إيمان عباس الخفاف،2010: 11)

إن أثار الألعاب الأخرى كاللعب التمثيلي و الرقص و الألعاب الرياضية ترجع إلى الحضارات الأولى، ففي مصر دلت آثار المصريين القدامى على براعتهم في المبارزة بالعصي و المصارعة و السباحة و استخدام الأقواس و النبال و غيرها من أدوات اللعب،كذلك اهتموا بالتمثيل الذي يعتبر انعكاسا لمشاكل الشعب و عاداتهم و تقاليدهم و آمالهم و مخاوفهم، فلقد دلت الأبحاث أن الاهتمام بهذا النوع من النشاط كان لغرضين هما:الترويح و التربية.

أما الأطفال قدماء المصريين هم أول من عرفوا اللعب بالكرات و منها الكرات الزجاجية ،كذلك هم أول من عرفوا العديد من أنواع اللعب كالخشخاشة و الدمى المصنوعة من الخشب لبعض الطيور و الحيوانات الصغيرة.... (إيمان عباس الخفاف،2010: 12)

عرفت الألعاب الأولمبية في اليونان القديمة، و كان أول تسجيل اعتمده المؤرخون بدأ في عام 779 قبل الميلاد، ومنذ ذلك التاريخ توجد سجلات دقيقة بأسماء الفائزين في المسابقات التي كانت تقام في سهل اولمبياOlympie على شكل حفلات دينية و رياضية و ترويحية..و تقام بصورة دورية كل 4 سنوات حتى عام 394 ق.م أين توقفت هذه الألعاب. (إيمان عباس الخفاف،2010: 12)

و لعل أول من أدرك أهمية اللعب و قيمته هو أفلاطون فقد ذكر كثيرا أن أفلاطون كان أول من اعترف بأن للعب قيمة عملية. ويتضح هذا من مناداته في كتاب القوانين Laws بتوزيع التفاحات على الصبية لمساعدتهم على تعلم الحساب، و بإعطاء أدوات بناء واقعية مصغرة لأطفال سن الثالثة الذين كان عليهم أن يصبحوا بنائين في المستقبل. و كان أريسطو يعتقد كذلك أن الأطفال ينبغي أن يشجعوا على اللعب بما سيكون عليهم أن يفعلوه بشكل جدي كراشدين. (سوزانا ميلر،1987: 12)

و لا ننسى دور اللعب عند العرب قبل الإسلام، فقد أخذت الألعاب الرياضية دورا هاما في حياتهم و كانت مصدرا للصحة و النشاط . و كانوا يهتمون بركوب الخيل و الرماية و المصارعة و المبارزة، و قد استمر الاهتمام بالألعاب في العصر الإسلامي، على ألوان النشاط البناء كالصيد و الفروسية ...و لقد وردت كلمة لعب في مواضع كثيرة في القرآن الكريم، نكر منها قوله تعالى: " أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ "﴿سورة يوسف،آية 12﴾، كما أكد الرسول الكريم (ﷺ) ،على أهمية اللعب في الطفولة بقوله: ﴿لاعب ابنك سبعا و هذبه سبعا و صاحبه سبعا﴾، فقد كان يلاعب أحفاده و يجلس معهم و يتلاطف معهم، فالنظرة الإسلامية إلى اللعب تنطلق من الاهتمامات الخاصة بالطفولة و مراعاتها و تفهم حاجاتها إلى الحركة و النشاط و الحيوية و المهارة و الاستمتاع باللعب، و اعتبار اللعب من متطلبات حياة الطفولة ومن الدوافع الإنسانية و النفسية. (إيمان عباس الخفاف،2010: 22-23)

ومما سبق يتبين أن الرسول (ﷺ) قد سبق جميع المعاصرين في ميدان الطفولة و دعا إلى عدم الاستهانة بألعابه أو النفور من عمله العفوي، أما العلماء العرب فقد وجهوا اهتمامهم إلى اللعب و دوره في النمو المتكامل للطفل، فقد أكدوا على أهمية إدخال اللعب في التعليم للترويح عن الطفل،لأن الإرهاق يميت القلب و يبطل الذكاء، فنجد الغزالي،يؤكد على دور اللعب في تنمية ذكاء الطفل بقوله" ينبغي أن يؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب لعبا جميلا لأن الجسم في حاجة إلى الرياضة و الحركة، فهي تبعث الحركة و تطرد البلادة و تبعث النشاط و تزكي النفس" (إيمان عباس الخفاف،2010: 23)

أما ابن سينا فيؤكد على ضرورة فسح المجال للطفل للحركة و الترويح عن الطفل ليزيل عما في نفسه من سآمة و ملل بحيث لا يؤدي إلى التعب، فقد ذكر في كتابه القانون في موضوع تربية الطفل"إذا انتهى الطفل من نومه فالأحرى أن يستحم، ثم يخلى بينه و بين اللعب ساعة ثم يطعم شيئا يسيرا ثم يطلق له اللعب وقتا أطول ثم يستحم ثم يغذى"، فاللعب في الإسلام هو المدخل الوظيفي لعالم الطفولة و الوسيط التربوي لتشكيل شخصية الفرد،و بهذا يمكننا القول اللعب كان له وظيفته الترويحية بالدرجة الأولى.(إيمان عباس الخفاف،2010: 23-24)

في كتابات القرون السابع عشر و الثامن عشر اعتقد أن اللعب يجدد القوى التي على وشك النفاذ، و اعتقد أيضا أن اللعب نقيض العمل و نقيض الكسل، و نودي بالترويح الإيجابي كعامل مجدد للنشاط و القوى (كما عند المفكرين الألمانيين شالر schaller و لازاروس lazarus) لكن الفيلسوف الانجليزي هربرت سبنسر في منتصف القرن التاسع عشر في كتابه الشهير مبادئ علم النفس قدم ما يعرف بنظرية الطاقة الزائدة فرأى أن الأطفال يلعبون للتنفيس عن مخزون الطاقة ، و مع صدور كتاب داروين أصل الأنواع عام 1859 بدأ الاهتمام بارتقاء الإنسان و نمو الأطفال و كانت بدايات علم نفس الأطفال و الاهتمام بهم و بلعبهم و ألعابهم في طرح النظرية التلخيصية التي تقول إن الطفل يحمل خبرات أسلافه في متناول يده، فيقوم من خلال اللعب، بإعادة تبني الميول و الاهتمامات بنفس التتابع الذي حدثت به عند إنسان ماقبل التاريخ و الإنسان البدائي. (غريد الشيخ،2006: 9-10)

و بالطبع واصل اللعب مسيرته في العصور التاريخية و هو يشغل الأطفال و يسد أوقات فراغ الأطفال في الوقت ذاته، و إن أحجمنا عن القول بأنه كان منهجا للتعلم،فإنه كان على أقل تقدير أسلوبا لتفريغ الطاقة الفائضة لدى الأطفال و الكبار على حد سواء. (هايدة الموثقي، 2004: 45)

و قد ازداد اقتناع المتعلمين بالفكرة التي نادى بها كبار المصلحين التربويين الكبار ابتداءا من كومينوس في القرن السابع عشر إلى روسو و بيستالوتزي و فروبل في القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر، فإن المعلمين قد تقبلوا بشكل متزايد فكرة أن التربية ينبغي أن تأخذ في اعتبارها ميول الطفل الطبيعية و مرحلة نموه. و لقد بلغ هذا الإتجاه ذروته في تأكيد فروبل على أهمية اللعب في التعلم. (سوزانا ميلر،1987: 12)

و يرى فروبل أن اللعب هو في الواقع مظهر من مظاهر الحرية و النشاط و السرور، و هو أفضل أساليب التحول الطبيعي لدى الطفل. و لهذا يعتبره من الضروريات الأساسية و المهمة للغاية في تنشئة الأطفال. (هايدة الموثقي، 2004: 43)

ثم إن تعاطف فروبل مع الأطفال ، وخبرته العملية كمدرس قد مكناه من أن يدرك أن نوع اللعب الذي يستمتع به الأطفال ، وكذلك اللعب التي ينجذبون إليها ، يمكن أن تستخدم جميعا في شد انتباههم وتنمية قدراتهم ومعارفهم .ولقد كانت أفكاره ذات قيمة عملية كبيرة . (سوزانا ميلر،1987: 12)

أما جون ديوي Jhon Dewy و هو من الفلاسفة التربويين الذين تزعموا المذهب النفعي في التربية، و من خلال فلسفته القائمة على التعلم بالعمل، أدرك الأهمية في توظيف اللعب المبني على موقف تعلّمي قائم على الخبرة المباشرة، و المرتبطة ببيئة تعليمية تستثير ميل الطفل و اهتمامه للقيام بالنشاط المؤدي إلى تحقيق قيمة معرفية متمثلة في مقدار ما يحققه من فائدة و نفع ذات ارتباط بغايات نمائية في الجوانب العقلية، المعرفية، اللغوية الحس حركية، ضمن المنهج المدرسي القائم على أساس من معرفة الطفل، و اهتمامه و حاجاته و ميوله، مع إبعاده عن اللعب غير المحقق للنمو معتبراً إياه مجرّد تسلية.(هدى محمد الناشف،1997: 73)

كانت مساعيهم حافزا دفع العلماء التربويين و علماء النفس و علم الاجتماع ك: دوركايم E.Durkhim و هاريسون Harison، سبنسر H.SPENCER، كارل جروس K.Gross، ستانلي هول S.Hall، أدلر Adler و آخرين، لوضع نظرياتهم حول علم النفس و تربية الطفل، حيث تبنت نظرياتهم وجهة نظرهم بشأن ألعاب الأطفال.و بادر فريق منهم و من أبرزهم و أشهرهم جان بياجيه J.Piaget إلى تصنيف الألعاب. (هايدة الموثقي، 2004: 19-20)

2.تعريف اللعب:

اللعب لغة: اللعب بكسر العين عكس الجد، و يعني اللهو (أنيس إبراهيم و آخرون، 1992: 860)، و اللعبة بالضم: التمثال، و ما يلعب به كالشطرنج (الفيروز آبادي،1986: 172)

و الألعاب هي النشاط الاجتماعي الذي يشترك فيه عدد من الأفراد طبقا لقواعد معينة لتصريف الطاقة الزائدة و للنمو البدني و الخلقي (أحمد زكي بدوي و آخر، ب س: 116)

ورد تعريف اللعب في قاموس التربية (good 1975) بأنه نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة و التسلية و يستغله الكبار عادة ليهم في تنمية سلوكهم و شخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية و الجسمية و الوجدانية.(إيمان عباس الخفاف،2010: 30)

عرفه قاموس علم النفس، بأنه نشاط يقوم به الإنسان بصفة فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع دون دافع أخر، وهو نشاط حر و خالص يؤدى لغاية الاستمتاع فقط، و قد يكون هذا النشاط حركيا أو ذهنيا. اللعب هو الوسيلة التي تنتجها الطبيعة في تربية الطفل و إعداده للحياة. (رافدة الحريري، 2012: 11)

و يعرف اللعب عند الأطفال على أنه نشاط موجه أو غير موجه يعبر عن حاجتهم للاستمتاع و اشباع الميل الفطري لديهم، و هو ضرورة بيولوجية في بناء و نمو الشخصية المتكاملة. إضافة إلى كونه سلوكا طوعيا،ذاتيا، اختياريا،داخلي الدفع غالبا، و هو وسيلة لكشف

عالم الطفل و التعرف على ذاته و عالمه الخارجي، و التمهيد لبناء الذات المتكاملة في ظل ظروف تزداد تعقيدا و يزداد معها تكيفا. (رافدة الحريري، 2012: 17)

أما بياجيه فيعرفه بأنه: عملية تمثل، أو تعلم تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد (بشرى عمر يونس،2015: 10)

بالنسبة لاريكسون (Erickson) فيعبر عن اللعب و خاصة في مرحلة الطفولة، بأنه تعبير عن المظهر العقلي للقدرة البشرية، وذلك لهضم خبرات الحياة، إذ يمر الطفل في نموه بخبرات يصعب عليه فهمها، فيخلق في لعبه مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع بالتجريب و التخطيط.(محمد شاكر الصرايرة،2001: 21)

كما يعرفه وينكوت (winnicotte ; 1988) بأنه خبرة تلقائية مستمدة من الحياة. (إيمان عباس الخفاف،2010: 30)

اللعب حسب محمد محمود عبد الجابر هو عمليات دينامية تعبر عن حاجات الفرد إلى الاستمتاع و السرور، و إشباع الميل الفطري للنشاط و الترويح كما يعبر عن ضرورة بيولوجية في بناء و نمو شخصية الفرد المتكاملة و هو سلوك طوعي –ذاتي، اختياري داخلي الدافع غالبا أو تعلمي تكيفي يوافق النفس و خارجي الدافع أحيانا.و يعتبر وسيلة الكبار لكشف عالم الطفل ووسيلة للتعرف على ذاته و على عالمه و يمهد عنده سبل بناء الذات المتكاملة في ظل ظروف تزداد تعقيدا و يزداد معها تكيفا.(عبد الكريم الخلايلة و آخر، 2016: 13-14)

و يعرفه جروس GROOS بقوله: ما اللعب إلا إعداد الصغار لحياة الكبار، و ما هو بالنسبة للطفل إلا تدريب لتنمية الوظائف الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية، و ما اللعب إلا طريقة الطبيعة في التربية.(نجم الدين مردان،1991: 24)

و حسب مرعي و بلقيس هو نشاط أو مجموعة من ألوان النشاط المنظم التي يمارسها المرء منفردا أو في جماعة أو مجموعة،لتحقيق غاية معينة، و يجب أن تتوافر فيها الصفات التالية:

-تسير وفق قواعد محددة متفق عليها و مفهومة من قبل من يمارسها.

-توفر لمن يمارسها شعورا بالمتعة وأو الفائدة و الفوز و الانتصار دون أذى أو إيذاء

-تعمل على إثارة روح المنافسة مع الذات و مع الآخرين.(بلقيس أحمد و مرعي توفيق، 1987: 16)

يعتبر اللعب بمثابة المحرّك الذي يدفع الطفل بقوة لاكتساب معارف متنوعة و غنية، فهو استراتيجية و أسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل، و هذا ما يستدعي اقترانه بالتعلم لأنه سند تربوي مثالي للتعامل مع الغير و المحيط، فهو يقوم بدور مهم في تنمية الجوانب المختلفة في شخصية الطفل و يثير فعاليته الذهنية و الحركية، كما ينمي الوظيفة الإبداعية و الاجتماعية و يدعم الخبرات و التجارب و المكتسبات الثقافية الاجتماعية.(منهاج التربية التحضيرية،2004: 11)

3.أهداف اللعب:

للعب ثلاثة أهداف رئيسية وهي كما حددها ايزاكس:

1-يقود إلى التفكير و الاستكشاف.

2-الجسر الذي يوصل الأفراد إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الأخرين.

3-يؤدي بالأفراد الى التوازن النفسي العاطفي. (رافدة الحريري، 2012: 21)

ويرى هازنلي و اخرون أن للعب ثمانية أهداف هي :

1-تقليد الكبار.

2-مواجهة أدوار سيواجهها الاطفال في الكبر.

3-اظهار تجارب مكتسبة.

4-التخلص من نوازع وميول غير مرغوب فيها.

5-القيام بتمثيل أدوار معكوسة.

6-التعبير عن حاجات ملحة و ضرورية.

7-معرفة مدى النضج و النمو لدى الطفل.

8-ايجاد بعض الحلول لبعض المشاكل التي يواجهها الاطفال . (رافدة الحريري، 2012: 17)

4.نظريات تفسير اللعب:

1.4.النظريات القديمة:

1.1.4.نظرية الطاقة الزائدة:

ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر و قد نادى بها كل من فريدريك شيلر و هربرت سبنسر، و خلاصتها أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة. فالحيوان مثلا إذا توافرت لديه طاقة تزيد عما يحتاجه منها للعمل فإنه يصرف هذه الطاقة في اللعب.و إذا طبقنا هذه النظرية على الأطفال نرى أنهم محاطون بعناية أوليائهم و رعايتهم، و إن هؤلاء الأولياء يقدمون لهم الغذاء و يعنون بنظافتهم و صحتهم دون أن يقوم الأطفال بعمل ما فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب.(فاضل حنا،1999: 73)

إن هذا التفسير صحيح إلى حد ما إلا أن اللعب لا يكون دوما نتيجة وجود طاقة زائدة عند الطفل فكثيرا ما نشاهد الطفل يلعب و هو في غاية الإرهاق و التعب ومع ذلك فإنه يستمر في نشاطه و يواصل ألعابه، أما القول بأن اللعب يقتصر على الطفولة فإنه لاينطبق على الواقع إذ يوجد ميل لدى الكبار إلى اللعب كذلك، إننا هنا أمام اتجاه يحرم اللعب من دوره النشط المؤثر في عملية النمو كما يحذف دور الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و إمكانية التأثير المحيط في إثارة هذه الطاقة و توجيهها لصالح الإنسان.(سوزانا ميلر، : 36-37)

2.1.4.نظرية الإستجمام أو الإسترخاء:

صاحب هذه النظرية العالم الألماني لازاروس حيث نشر بحثا له عن الألعاب سنة 1883 و خرج منه بنظرية الإستجمام أو تجديد النشاط و الراحة، و فلسفة النظرية مشابهة لنظرية الترويح التي ذهبت إلى أسلوب العمل في أيامنا هذه، فهو أسلوب شاق ممل مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين و اليد و هذا الأسلوب من العمل يؤدي إلى اضطرابات عصبية إذا لم تتوفر للجهاز البشري وسائل الإستجمام ، و اللعب يحقق ذلك فهو يحث الفرد على الخروج إلى الطبيعة و ممارسة أوجه النشاط مثل السباحة و الصيد.(تشارلز و آخر،1964: 447)

و قد أخذ على هذه النظرية العديد من سلبيات نذكر منها:

1-لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال كما يزعم أصحاب هذه النظرية، للزم أن تكون النزعة إلى اللعب عند الكبار أشد منها عند الصغار،لأن حاجة الصغار إلى الراحة ليست شيئا مذكورا بجانب حاجة الكبار إليها. و لأن معظم الأعمال المرهقة إن لم تكن كلها،يقوم بها عادة الكبار، و الواقع غير ذلك، فالميل إلى اللعب يظل قويا مادام الإنسان في مراحل طفولته.

2-يلاحظ أن الصغار يلعبون بمجرد يقظتهم من نومهم و في الأوقات التي تكون فيها قواهم الجسمية و العقلية موفورة و ليس فيها أي أثر للتعب.و أن الصغار يقضون أيامهم يلعبون مع أنهم لا يقومون بأعمال أخرى من شأنها أن تجهد قواهم العضلية أو العصبية، فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة، كما يزعم أصحاب هذه النظرية،ما آنس طفل في نفسه ميلا إلى اللعب إلا في أوقات تعبه.

3-إن بذل الطاقة الذي يقارن العمل ليس موضعيا بل عاما في جميع أجهزة الجسم و أعضائه، فإذا حركت يدك مثلا لرفع ثقل، فليس بذل الطاقة لحركتها مقصورا على عضلاتها،بل كل جهاز و كل عضو يبذل من خزائن طاقته في سبيل هذه الحركة.و من هنا يتبين أن التعب الذي يلحق الإنسان من جراء قيامه بعمل ما لا يكون مقصورا على جزء من أجزاء جسمه، كما يرى أصحاب هذه النظرية، بل تتأثر كل عضلاته، و ان الراحة الكاملة لا تكون بالإنتقال من

نوع من الحركات إلى نوع أخر بل بالكف عن كل حركة مقصودة ولتحقيق ذلك زود بالميل إلى النوم.(كريمان بدير،2012: 209—210)

3.1.4.النظرية التلخيصية:

وضع هذه النظرية ستانلي هول، بعد أن تأثر بنظريات دارون،يقول أن لعب الأطفال إنما هو تعبير عن غرائزهم المختلفة و أنه يعود أصلا إلى الدوافع الموروثة عند الطفل من أجداده الأوائل و التي تتمثل في السلوك البدائي لأجدادنا أثناء الأحقاب الأولى للتطور العقلي.(فاضل حنا،1999: 75)

وجهة نظر ستانلي هول تتلخص في أن الطفل أثناء تطوره من مرحلة الطفولة المبكرة حتى البلوغ نجده يقلد في طفولته حياة الرجل البدائي ثم يقلد في أثناء نموه وفقا لما سار عليه التطور العقلي للجنس البشري، إن التغير الذي يطرأ على اللعب أثناء تقدم الطفل في السنوات المختلفة إنما هو في نظره عبارة عن تفتح الدوافع و الغرائز الموروثة في تكوينهم البيولوجي.ففي فترات معينة نجد ميول الأطفال تتجه نحو الحياة في الهواء الطلق كما يميلون إلى الصيد و القنص، و كذلك نجد ألعاب الحروب أو محاولة الاختفاء من العدو أو تسلق الأشجار، و ما أشبه ذلك من تصرفات هي أقرب إلى الحياة البدائية الأولى منها إلى الحياة الراقية المتقدمة.فاللعب في نظر ستانلي هول مرجعه الأول هو تاريخ الإنساني البدائي إذ أنه يرى أن غرائز الأجيال السابقة تتفتح و تظهر بصورة أبسط من تصرفات الطفولة، و حينما يصل الطفل إلى مرحلة البلوغ يكون قد إنتهى من مروره بجميع طبقات التطور و ينتهي به المطاف إلى أن يصبح شخصا متمدنا تتماشى ميوله و قدراته مع عصره و بالتالي تكون وظيفة اللعب عند الطفل هي تحرر الجنس من بقايا النشاط القديم و في الوقت ذاته الإسراع في التقدم نحو طبقة عليا.(ليلى يوسف، 1965 :23)

و قد وجهت إلى هذه النظرية اعتراضات كثيرة منها: أن هذه النظرية بنيت على افتراض أن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال و الخبرات التي تحصل عليها يمكن أن يرثها الجيل الذي يليه،غير أن هذه النظرية القائلة بتوريث الصفات المكتسبة لم يعثر على ما يؤكدها في علم الوراثة.(مصلح عدنان عارف، 1990 :48)

4.1.4.نظرية التدريب على المهارات:

لاحظ الألماني كارل جروس Karl groos أن الألعاب التي يقوم بها صغار طائفة من الحيوانات الراقية تشبه الأعمال الجدية التي يقوم بها كبارها، أو بعبارة أخرى تشبه الأعمال الأساسية التي سيضطره نوع حياتها إلى مزاولتها بعد دور الطفولة.(كريمان بدير،2012: 216)

و لاحظ أيضا أن الحيوان لا يميل مطلقا لألعاب تمثل مظاهر النشاط في فصيلة أخرى غير فصيلته.

و على ضوء هذه الملاحظات استخلص نظريته الإعدادية،التي تقرر أن الغاية التي ترمي إليها الألعاب هي إعداد الطفل الحيواني للحياة المستقبلية، أي تدريبه على الأعمال الجدية التي يقتضيها نوع حياته، و ذلك لأن صغار الحيوانات الراقية تنشأ مزودة بطائفة من الغرائز و الميول و الإستعدادات الوراثية التي توائم نوع حياتها و تسهل لها أداء أعمالها الخاصة.غير أن هذه القوى تنشأ ضعيفة لا تقوى على أداء وظائفها بشكل جدي و بطريقة صحيحة، و تكون في حاجة لأن تدرب أولا على أداء هذه الوظائف في أمور غير جدية و غير مرهقة حتى تمرن عليها و تقوى على القيام بها على الوجه الصحيح. (كريمان بدير،2012: 217)

فاللعب وفق هذه النظرية يؤدي وظيفة حيوية و ذلك في إعداد الأطفال الصغار إلى حياة الكبار، فاللعب ما هو إلا تدريب في تنمية الوظائف الجسمية و العقلية و الإدراكية لدى الطفل، ثم إعداده للحياة المستقبلية.و تعد هذه النظرية أكثر النظريات قبولا لتفسير ظاهرة اللعب. (مصلح عدنان عارف، 1990 :48)

5.1.4.نظرية التوازن:

تعود هذه النظرية لـ:كونراد لانج Konard lange و تتخلص في أن لكل منا في حياته الجدية أعمال خاصة لا تغذي إلا طائفة يسيرة من غرائزه ز ميوله، و لذلك زود الإنسان بالميل إلى هذه الحركات غير الجدية التي يسميها باللعب، ليتاح له بفضلها تغذية ما لا تتسع حياته الجدية لتغذيته من غرائز و ميول .و بذلك يستقر التوازن بين قواه النفسية و تنال كل ميوله حظها من الغذاء،بعضها تغذية الأعمال، و ما بقى منها تكفل تغذيته الألعاب.فالطالب أو

المدرس أو القاضي مثلا حينما يقضي أوقات فراغه في ألعاب الصيد أو الزراعة أو السباحة أو تسلق الجبال أو تجديف القوارب .....يغذي بهذه الألعاب ما لديه من ميول لا تغذيها أعماله الجدية، ولو تركها معطلة لاختل التوازن بين قواه النفسية فتتعرض حياته العامة لكثير من صنوف الكبت و الاضطراب. (كريمان بدير،2012: 219-220)

2.4.النظريات الحديثة:

1.2.4.نظرية التحليل النفسي:

نشأ التحليل النفسي على يد سيغموند فرويد في نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين بوصفه طريقة لمعالجة الأمراض النفسية و العقلية في الفترة مابين (1856-1934)

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللعب ذو وظيفة تعويضية و يرى علماء النفس التحليليون أن المجتمع يكبت ميول الأفراد الضارة ولا يسمح لها بالظهور، و الفرد يشعر بالرغبة في إشباعها، و يقوم اللعب بتلبية تلك الميول، بالإضافة إلى كونه يتغلب على المخاوف(...)، و تعرف هذه النظرية كذلك بنظرية التخفيف من القلق، حيث يعتبر اللعب وظيفة نفسية في حياة الطفل و في تخفيف ما يعانيه من صراعات و قلق نفسي، فعن طريق اللعب يحاول الطفل التغلب على مخاوفه و التخفيف منها، فالطفل الذي يخاف العفاريت يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور العفريت، و هذا التعبير الرمزي يصدر عادة عن رغبات أو مخاوف ملازمة أو متاعب لاشعورية مما يؤدي إلى خفض مستوى التوتر و القلق.(..)أما التأثير المباشر لوجهات نظر فرويد عن اللعب فقد كانت من الأشكال المتنوعة من طرق علاج الأطفال المضطربين و هي مشتقة من التحليل النفسي ذاته و معظمها يستخدم اللعب التلقائي بحيث يكون بعضه كدليل للتداعي الحر و بعضه الأخر كنوع من التفريغ و التطهير أو كوسيلة مساعدة على التواصل مع الأطفال ببساطة لكي يمكن ملاحظتهم(فاضل حنا،1999: 83-85)

و قد بدا لفرويد أن نجاح طريقته اكلينيكيا يبرر التفسيرات التي طورها و عدلها على مدى سنوات عديدة. و قد بدأ هذه التفسيرات بافتراض مؤداه أن ما يتحكم في السلوك الإنساني هو كمية اللذة و الألم التي يؤدي إليه هذا السلوك و نحن نسعى إلى الخبرات التي تجلب اللذة.

بينما نتجنب الخبرات المؤلمة. و حينما لا يكون هناك كبح للسلوك الإنساني يتم عن طريق حقائق العالم أو مطالب الآخرين، يصبح هذا السلوك مدفوعا برغبات الفرد، ففي اللعب كما في الأحلام و الخيال لا تتدخل حقائق الواقع القاسية، و لهذا فإن ما يحددها و يحكمها هو الرغبات. و إذا كان الطفل يميز اللعب من الواقع، فإنه يستخدم أشياء و مواقف من العالم الواقعي ليخلق عالما خاصا به يستطيع فيه أن يكرر الخبرات السارة حسبما يريد، و يستطيع أن ينظم الوقائع و يعدها على النحو الذي يسبب له أكبر قدر من المتعة.فالطفل مثلا يريد أن يكبر و يفعل ما يفعله الكبار، و يكون هذا ممكننا في اللعب و البنت الصغيرة تمارس على عرائسها تلك السلطة التي تحرم منها في عالم الواقع. (سوزانا ميلر،1987: 25-26)

و قد أدت تفسيرات فرويد للتخيل و اللعب باعتبارهما إسقاطا للرغبات، و لإعادة تمثيل الصراعات و الأحداث المؤلمة للسيطرة عليها إلى إنشاء وسائل لتقدير و قياس الشخصية على أساس الافتراض بأن اللعب و الخيال يكشفان الشيء الكثير عن الحياة الداخلية للفرد و دوافعه. و قد استخدم اللعب التخيلي أو الإيهامي مع الدمى و تأليف القصص عن الصور أو بقع الحبر ووسائل إسقاطية أخرى. (سوزانا ميلر،1987: 31)

2.2.4.النظرية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية من خلال التجارب العديدة التي أجريت لملاحظة السلوك أن الإنسان يولد و هو يحمل العديد من الاستعدادات السلوكية التي تساعده في التعلم ، و قد أكد(Scholskery) بأن اللعب يخضع لنفس القواعد الأساسية للتعلم و التي يتم تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك.(رافدة الحريري،2012: 50) و تتمثل في ما يلي :

أ-الدافعية: إذ يعتبر السلوكيون أن الوفاء بالإحتياجات الجسمية هو دافع قوي و أساسي وراء اللعب و أن النشاط الحيوي هو استجابة لهذه الدافع.(زكريا أحمد الشربيني وآخر،1998: 202)

ب–التدعيم: سلوك الأطفال في اللعب يميل إلى التكرار بفضل التدعيم الذي يتلقاه، فإذا كوفئ السلوك فسوف يميل الطفل إلى تكراره و إذا تم تجاهله أو عقابه فإن من المرجح أن يقل تكراره.(محمد محروس الشناوي و آخر،1998: 132)

ج–المحاكاة:أشار دولارد Dollard و ميلر Miller و باندورا Bandura إلى أهمية المحاكاة التي تنتمي إلى اللعب التمثيلي (تمثيل الدور) تحت مفهوم التوحد Identification و هو ما أسماه مورر Morer المحاكاة التقمصية حيث يقوم الطفل في لعبه بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير لديه، و يستمر الطفل في المحاكاة إلى الحد الذي يقف عندما يتعلمه أو يصبح قادرا على ترجمة النموذج الذي يقلده. و من المحتمل أن يؤدئ لعب المحاكاة إلى إفادة السلوك الاجتماعي اللاحق و يكون أكثر نفعا بشكل مباشر حيث يستخدمه الطفل في تخزين الانطباعات و تمثلها أو تخفيف حدة القلق، أو يكون أكثر نفعا لجماعته في تنقية أحكامها و عقائدها، كما يتميز أيضا لعب المحاكاة بالتكرار و التنظيم و هدفه تحقيق الكفاءة و السيطرة. (سهير محمد معروف، 2008: 17)

وفسرت لنا بعض النتائج التي أقرتها تجارب تعلم الأنماط المختلفة من اللعب، حيث اعتقد سلاوسبارغ (Slowperg) إن اللعب مفهوم غامض تماما ، و انه يضم ألوانا عديدة من السلوك التي ينبغي أن تدرس كل منها منفردة....(جمال دفي،2015 :55)

يرتبط اللعب حسب النظرية السلوكية بين مجموعة من المثيرات و الاستجابات، بمعنى أن الطفل يتقن اللعبة عن طريق التكرار و الممارسة و التعزيز، حيث يؤثر ذلك في مستوى المهارة لدى الطفل، و يؤكد أصحاب النظرية على دور البيئة في التأثير على الفرد، كما أنهم يرون أن المثيرات الخارجية هي مصدر النمو و التغير فالطفل مثل المرآة يعكس بيئته و يظهر سلوكه بشكل سلسلة من المثيرات و الاستجابات و يفسر السلوكيون اللعب من خلال كتاباتهم عن التعزيز و التعلم بالملاحظة و التعميم و التكرار.(رافدة الحريري،2012: 50)

إلا أن النظرية الأكثر تمثيلا في ميدان اللعب حسب التوجه السلوكي هي نظرية كلارك هول (Klarck Hull) فقد رأى أن الثناء و إعطاء النقود أو الدمى هي دوافع ثانوية، اكتسبت تأثيرها من التعاليم السابقة المبنية على خفض بعض الدوافع الأولية، و يتعلم الطفل

المحاكاة والديه و الأطفال الأكبر منه لأن مطابقة سلوكه بسلوك من هو أكبر منه و أقوى يؤدي إلى نتائج مرغوبة. و على أساس هذه النظرية يفسر سلوك مثل اللعب، الذي يشترك فيه دون وجود مكافأة ظاهرة، على أساس أنه سلوك مدعم بواسطة مؤشرات ثانوية سبق تعلمها، و التي ترمز إلى المكافأة.(سوزانا ميلر،1987: 39)

3.2.4.نظرية بياجيه : نمو اللعب

ترتبط نظرية بياجيه ارتباطا وثيقا بدراسة اللعب فقد ملأت العديد من أعماله المهمة مشاهدات من لعب أطفاله الثلاث خلال السنتين الأوليين من حياتهم و كذلك مشاهدة أطفال آخرين في مواقف متعلقة بالمرحلة التي تسبق المدرسة و كان ذلك في جنيف –سويسرا- . (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 66)

وتعتبر هذه النظرية إحدى النظريات الدينامكية التي تهتم بمحاولة توضيح محتوى اللعب و لم تجهد نفسها بفهم لماذا يلعب الأطفال و هي تتقبل هذه الحقيقة ببساطة.حيث يعتقد بياجيه أن تطور العقل البشري يتضمن عمليتين مرتبطتين هما التمثيل و التلاؤم، ففي عملية التمثيل يكتسب الفرد باستمرار المعلومات من العالم الخارجي و يضعها في مخطط منظم يمثل ما عرفه من قبل و هو أيضا يعدل من هذه المخططات عندما لا تتلاءم مع معرفته المتطورة. (سحر توفيق نسيم و اخر،2016: 55)

و طبقا لما يراه بياجيه فإن اللعب هو طريقة لتمثل العالم الخارجي و تناوله لكي يتوافق مع مخططات منظمة حاضرة للشخص، و بهذا فان اللعب يقوم بوظيفة حيوية في تطوير العمليات المعرفية لدى الفرد.(سحر توفيق نسيم و اخر،2016: 55)

و قد جعل أهم أعماله اللعب، الأحلام و التقليد في الطفولة (1962) ركيزة أساسية في نظريته. و يبين لنا هنا كيف يطور الأطفال القدرة على تمثيل عالمهم خلال سلسلة من المراحل حيث يتزايد التنسيق بين التمثل و الملائمة على أفضل وجه . و يظهر في لعب الأطفال قدرتهم على تمثيل اهتماماتهم الداخلية و مفاهيمهم التي تنمو خلال سلسلة من المراحل. و كلما تطورت

مرحلة جديدة فإنها ستدمج جميع احتمالات اللعب لجميع المراحل السابقة. (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 66)

1- اللعب الوظيفي: يطلق على المرحلة الأولى الممارسة أو اللعب الوظيفي و هي خاصية رئيسية لمرحلة الحس حركية و قد أطلق عليها بياجيه عرض سعيد لأفعال مألوفة و فيها يقوم الأطفال بتكرار ممارسة مخططاتهم من الأعمال مع الأشياء أو بأجسادهم، و يمكن تمثيل ذلك من خلال حركات لعب الرضع، من القبض على الشيء و الدفع، الرفس و الدفع باليدين حيث يمارس الرضيع هذه الحركات لمجرد متعة القدرة على القيام بها. تبقى ممارسة اللعب الوظيفي شكلا رئيسيا من النشاط خلال الطفولة و البلوغ.

2- اللعب الرمزي: تبدأ هذه المرحلة تقريبا بعمر 18 شهر و تتميز فيها خاصية الذكاء قبل العمليات و يتم فيها استخدام الممثلات الذهنية للتظاهر بان جسما ما يمثل شيئا أخر في اللعب، و هذا اللعب يشكل أساس التفكير المجرد في المستقبل و القدرة على تنظيم كل من خبرات العمل و اللعب لدى نمو الفرد، وقد قام بياجيه بوصف ثلاثة أشكال رئيسية للعب الرمزي: اللعب البنائي،اللعب الدرامي، وتشكل بداية للتفكير الخاص بالمفاهيم. (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 66)

اللعب البنائي: و يتمثل هذا النوع من اللعب بقدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات و فهم حقيقة الحياة و العالم من حوله (هدى الناشف،2001: 79) فالطفل قادر في هذه المرحلة على تحقيق أهداف اللعب التي وضعها لنفسه،يكون أيضا قادرا على تحقيق أهداف اللعب التي يضعها الآخرين، ومن خصائص اللعب البنائي نمو المهارة، و المهارة شرط أساسي لنمو الابتكارية. (Sara Smilansky,1968 :6)

اللعب الدرامي: إذا تتبعنا عن كثب خطوات اللعب البنائي، و قمنا بتقليبه عددا من المرات سنصل إلى اللعب الدرامي، و يتعلق هذا اللعب بابتكار أدوار و مواقف خيالية وغالبا ما يرافق أجساما وهمية، ليكون التمثيل أكثر تجردا. و بدلا من رموز الأشياء البسيطة، يستخدم الأطفال الإشارات التعبيرية و اللغة لابتكار أدوار و مواقف وهمية ذات مواضيع، شخصيات، و نصوص معقدة .أحيانا يأخذ هذا اللعب الطابع الدرامي الإجتماعي، بحيث يتم التفاوض على الأدوار و

الموضوعات الوهمية مع الآخرين.و في أحيان أخرى يكون اللعب منفردا، بحيث يقوم شخص واحد بتمثيل الشخصياتو الموضوعات و المواقف. (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 68)

3- اللعب الذي يقوم على قوانين: و يمثل المرحلة الثالثة في لعب الأطفال التي تبدأ في حوالي السابعة أو الثامنة من العمر حيث يستطيع الطفل في هذا السن أن يلعب ألعابا لها قواعد و حدود، و يتعلم السيطرة على سلوكه و أفعاله ضمن حدود معينة و هذه تعد صورة أساسية من اللعب التي تبقى إلى مرحلة الرشد.(إيمان عباس الخفاف،2015: 83-84)

4.2.4.نظرية فيجوتسكي: النمو و اللعب

كان اهتمام فيجوتسكي منصبا على الكيفية التي يحدث فيها التعلم و النمو خلال التفاعلات الاجتماعية ضمن السياق التاريخي و الثقافي.

يؤكد فيجوتسكي Vygotsky(1973) على أن اللعب ليس خيالا عابرا و إنما يعتبر وسيلة معينة على بناء التفكير الرمزي لدى الطفل، ثم يستمر كعملية موازية للمنطق الراقي في الرشد، و يرى أن اللعب يعطي الطفل فرصة للتفكير، هذا و تتعارض أراء بياجيه و فيجوتسكي في اللعب في نقطتين أساسيتين:

أولا: اعتبار بياجيه اللعب بديلا طفوليا للتفكير الناضج، بينما يراه فيجوتسكي خطوة نحو النظام التصوري.

ثانيا: أن بياجيه اعتبر اللعب نشاطا سائدا في كل حياة الطفل، بينما يرى فيجوتسكي أن اللعب يوجد جنبا إلى جنب مع أنشطة الطفل الواقعية، و أنه القوة الرئيسية في نموه. (سهير محمد معروف، 2008: 16)

يرى فيجوتسكي أن الطفل الصغير يميل إلى اشباع حاجاته بصورة فورية و يصعب عليه تأجيل هذا الاشباع لفترة طويلة ، و لكن مع تقدم الطفل في العمر و دخوله في سن ماقبل المدرسة فإن ذاته تظهر تلقائيا و يعبر عنها من خلال اللعب. و أن لعب الأطفال في هذه

المرحلة هو وسيلة لتخفيف الأثر التخيلي الوهمي للرغبات التي يمكن تحقيقها، فالمخيلة في هذه الحالة تشكيل جديد ليس له وجود في وعي الطفل الصغير جدا .و إنما يتمثل نموذجا خاصا للنشاط الواعي.فاللعب التخيلي لا يعد نمطا من اللعب و إنما هو اللعب ذاته حيث يبدع الطفل فيه موقفا تخيليا من خبرته الفكرية. و يرى فيجوتسكي أيضا أن اللعب دورا رئيسيا في نمو الطفل، فالنشاط التخيلي و إبداع الأهداف و وضوح الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب و جعله في أعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة و هذا يعني أن فيجوتسكي يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها و يسهم في :

- التفكير المجرد: يعد اللعب مرحلة ممهدة لا بد منها لتنمية التفكير المجرد و عندما يكبر الطفل فإن الفرصة تصبح متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي و في مرحلة ماقبل المدرسة ينقلب اللعب إلى عمليات داخلية أو فكر مجرد.
- ضبط الذات: إن التزام الطفل بقواعد و أنظمة يوفر لها متعة قصوى حيث يحاول الالتزام بقواعده دون تحقيق رغباته المباشرة و بذلك يتعلم الطفل كي يسيطر على حوافزه و يضبطها.
- اللعب نشاط رائد لنشاط سائد: إذا بفضل هذه القوة النمائية يتجاوز الطفل من خلال اللعب عمره الواقعي، و لهذا يعد أفضل مجال نمائي حيوي للطفل، و بهذا يعد حقلا للنمو و مختبره الأمثل.

و هكذا نرى أنه في الوقت الذي يرفض فيه فيجوتسكي عد المتعة لتعريف اللعب فإنه يرفض بالمقابل اعتبر اللعب نشاطا غير هادف، إذ يرى أن الطفل يشبع رغباته و حاجاته من خلال اللعب،كما أن حوافزه تتغير من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.

5.2.4.نظرية اريكسون:

بالنسبة لاريكسون (Erickson) فيعبر عن اللعب و خاصة في مرحلة الطفولة، بأنه تعبير عن المظهر العقلي للقدرة البشرية، وذلك لهضم خبرات الحياة، إذ يمر الطفل في نموه بخبرات يصعب عليه فهمها، فيخلق في لعبه مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع

بالتجريب و التخطيط، في حين ترى أنا فرويد أن اللعب يمكن أن يكون بديلا عن التداعي الحر. (محمد شاكر الصرايرة،2001: 21)

إريكسون يركز على الطبيعة التطورية المتيرة و المتبدلة للعب، ففي عام 1976 ناقش ستام الأنواع الرئيسية و الأساسية التي افترضها إريكسون و هي:

1-اللعب الذاتي الواسع، و يشتمل على اللعب الذي يرتبط بجسم الطفل قبل أن يتفحص جسمه ينتقل إلى العلم الخارجي.

2-اللعب على نطاق محدد: و تشير إلى توسع نطاق اللعب ليشمل لعب الطفل بالدمى، و يعتقد أن اللعب بالدمى و الألعاب الأخرى تساعد الطفل في تنمية و تطوير مهارات و قدرات تمكنه من فرض سيادته و سيطرته على الأشياء.

3-اللعب على نطاق واسع: تشمل هذه المرحلة لعب الأطال ما قبل المدرسة مع الأطفال آخرين و نوع من الألعاب الإجتماعية منها ما يكون امتلاك الطفل مهارات و قدرات مختلفة تمكنه من مشاركة الأخرين معه. و يؤخذ على هذه النظرية أنها ركزت على نوع واحد من أنواع اللعب و هو اللعب الايهامي و أهملت الأنواع الأخرى، كما أنها اشتقت أصولها في العمل من الأفراد المضطربين انفعاليا و ادخلت اللعب الايهامي في مجال العلاجات النفسية فيما يعرف بالعلاج باللعب.

تعليق و تعقيب:

تعدد نظريات اللعب و تنوعها و تشابهها فيما بينها في توضيح أهمية اللعب للكائن الحي لتحقيق نموه و تطوره الفيزيولوجي و البيولوجي و النفسي، و على الرغم من هذا الإتفاق إلا أنه وجه بعض لنقد إليها لأننا وجدنا أن كل نظرية من نظريات اللعب اعتمدت على جانب واحد من جوانب النمو و أغلقت باقي الجوانب الأخرى و هو مايظهر من خلال مايلي:

✓ نظرية الطاقة الزائدة و ضعت شرطا أساسيا و هو ضرورة وجود طاقة زائدة و فائضة لدى الكائن الحي لكي يلعب في حين أن هذه الطاقة تعتبر وسيلة مساعدة للعب و يجب الإستفادة من هذه الطاقة في إعداد الكائن الحي للمستقبل.

✓ نجد في النظرية الغريزية أو نظرية الإعداد للمستقبل أنها اعتبرت اللعب هو اعداد و تمرين لمهاراته وهو مرحلة إعدادية تعد الكائن الحي للمستقبل و اعتبرت اللعب غريزة فطرية و ضرورية لتطور النمو.

✓ في النظرية التلخيصية ترى أن اللعب هو تلخيص لمراحل وراثية مر بها الكائن الحي تخضع لقوانين بيولوجية حتى يتحقق له التكامل و التماسك.

✓ كذلك نجد نظرية الإستجمام و نظرية الطاقة الزائدة و التحليل النفسي قد تشابهت إلى حد كبير في اعتبار اللعب وسيلة للتخفيف من التوتر و القلق و الانفعالات.

✓ تشابهت أعمال فيجوتسكي و بياجيه في تأكيدهما لأهمية اللعب و دوره في تحقيق النمو العقلي.هذا و بعد ان استعرضت الباحثة النظريات المختلفة في تفسير اللعب، نجد أن هذه النظريات اتفقت على أن اللعب ضروري و هام لتحقيق النمو و الاتزان في حياة الكائن الحي ، و انه يعتبر مرحلة إعداد و تمرين لمهارات و قدرات و استعدادات الكائن و ضرورة تنفيسه لمشاكله و انفعالاته و احتياجاته، و ذلك للوصول إلى النمو المتكامل و تحسين الأداء و المهارات.

II. تطور اللعب عند الطفل:

1.اللعب و النمو:

يعد اللعب اسلوب حياة الطفل في تواصله مع مكونات البيئة من أفراد و ماديات، و يتطور اللعب مثل بقية مظاهر النمو، و يعتبر اللعب في البداية غير موجه أو هادف، ثم يتطور إلى خطة سلوكية يمكن استغلالها لتنمية إمكانات الطفل و تطورها و يمكن تلخيص ما ينميه اللعب في شخصية الطفل فيما يلي:(محمد شاكر الصرايرة، 2011: 22)

اللعب في سن العامين: يمكن القول بصفة عامة أن لعب الأطفال الحر التلقائي في هذه المرحلة يتميز بأنه تنقصه القواعد و التنظيم و أنه فردي و ليس جماعي. و يشتق الطفل في

بداية الأمر متعة من استثارة أعضاء الحس و من اللعب بأطرافه. و على ذلك نجد أن الطفل في سن ثلاثة شهور تنمو قدرته على التحكم في يديه بدرجة تمكنه من اللعب .و في هذه السن أيضا يشتق متعة من الإنقلاب من الظهر إلى أحد الجانبين، ومن الضرب برجليه و الإرتداد إلى الوضع الأول، ومن الإهتزاز و لمس أصابع قدميه و حركة أصابعه. (سعد جلال،1985: 194)

بينما في سن خمسة إلى ثمانية شهور من العمر يصبح اللعب أقل عشوائية، و يتكون من لعب الطفل بأصابع قدميه و الإهتزاز و التلوي و هز رأسه و جذب جسمه لوضع الوقوف و اللعب في حركات متناسقة ، و يتكون لعب الطفل في الربع الأخير من العام الأول من الدفع بالرجلين و الاهتزاز و الميل على مسند الكرسي، و الدوران حول نفسه و الزحف حتى مكان اللعبة، و جذب نفسه إلى وضع الجلوس و الوقوف، و التسلق و تحريك الأثاث و نفخ الهواء بفمه.(سعد جلال،1985: 194)

فالطفل يبدأ اللعب عادة بشكل انعزالي لحين أن يصل عمره إلى حوالي عامين ونصف إذ يبدأ حينها باللعب على مقربة من الأطفال الذين يمارس كل منهم نشاط قد يشبه النشاط الذي يمارسه الآخرون إذ يقلد بعضهم بعضا دون وجود تعاون حقيقي بينهم، و يعد ذلك تبدأ المرحلة التالية في سن الثالثة و هي مرحلة اللعب التعاوني يشارك الأطفال بعضهم البعض في القيام بمهمة واحدة و يستخدمون معا وسائل اللعب على سبيل المشاركة، و بالتدريج تنمو خبراتهم ليصلوا إلى ألعاب الدراما الاجتماعية، و في هذه الألعاب يتخيل الأطفال الأدوار و يمثلونها و يرتدون من الملابس ما يتناسب مع كل دور .(رافدة الحريري 2012 ص32-33)

في السنتين الخامسة و السادسة يبدأ تحضير الطفل للتعليم النظامي في المدرسة (تعلم القراءة و الكتابة و الحساب) و اللعب في هاتين السنتين هو المدخل لإكتساب الطفل مختلف المهارات حيث يصبح للرموز و الأعداد معنى، كما تصبح نشاطات الأطفال في الرسم و التلوين ذات مضمون واقعي، و بإستطاعة الأسرة مساعدة الطفل حين تعلم أن اللعب و الاستكشاف هما عنصران للتعلم كما أن عبارات التقدير لجهود الطفل و إنجازاته ضرورية.

التعليم رحلة تبدأ في الأسرة، ففيها يتعلم الطفل لأول مرة عن نفسه ما يحدث حوله.إن توقعات الأسرة تؤثر في تعلم الطفل.و التوقعات البسيطة تثير رغبة الأطفال في المحاولة و الفشل و من ثم النجاح. ومن الطبيعي أن تتفاوت إنجازات الأطفال في هذه السن، فلا ننتظر أن تتساوى قدراتهم فالمهم هو الإستمرار في تشجيعهم. و في هذه السن يعتبر الرسم الحر من النشاطات المساعدة على الاكتشاف و التعلم.(مريم سليم،2002: 256)

و يحب الأطفال لعبة الاختفاء و البحث ، أيضا يحب الطفل القيام ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، و يستثيره الذهاب إلى السوق و مشاهدة المحال التجارية و الطرقات.و يفضل الطفل الألعاب التي بالإمكان تفكيكها و إعادة تركيبها،كما أن القفز و القفز على الحبل من الألعاب المحببة و المفيدة. في سن لسادسة تعتبر مشاركة الوالدين له في القراءة و الرسم من العوامل المشجعة. كما أن الطفل يتعلم من خلال اللعب مع رفاق له التقيد بالقواعد فيبرز لديهم الإحساس بما هو صواب و ما هو خطأ، مثل اللعب في فريقين (لعبة كرة القدم) تنمي لدى الطفل الإحساس بأهمية التقيد بالقواعد.(مريم سليم،2002: 256)

كما يحب الأطفال لعب الأدوار و التمثيل و هو ينمي مهاراتهم اللغوية، إضافة إلى التفكير المنطقي، و طرق حل المشكلات التي تصادفهم. و من أمثلة على لعب الأدوار: لعبة السوق، و البيت و المدرسة، أين يلعب الأطفال دور الأباء و الأمهات و المدرّسين و الأطباء.(مريم سليم،2002: 256)

و اللعب وسيلة فذة يتعلم بها الطفل مهارات جديدة و يطور مهاراته القديمة. إنه ورشة اجتماعية يجرب فيها الطفل الأدوار الاجتماعية بمفرده أو مع أطفال آخرين. إن غياب هذا المؤشر عند طفل ما دليل على أن الطفل غير عادي، إن اللعب يصدر عن دافع حقيقي ذاتي و ليس نتيجة لتعزيز الآخرين له، فاللعب في حد ذاته مكافأة للطفل، و هو نشاط تلقائي طبيعي لا يعلمه إياه أحد.(سعدية بهادر،1994: 48)

إن اللعب يخدم جميع جوانب النمو، به يكتسب الطفل مهاراته الحركية و به يقوى جسمه و يقوم بعمليات معرفية: استطلاع و استكشاف و استدعاء الصور الذهنية و الرموز و المفاهيم التي سبق و كونها كوحدات معرفية، و فيه يحسن أداءه اللغوي، فيغني قاموسه اللغوي، و يتعلم

معاني جديدة، و تراكيب لغوية متنوعة، و فيه يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأم و الأب و المعلمة، و يعبر عن انفعالاته ، و يختبر أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم الموقف، كل ذلك بحرية تامة و بدون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة، في هذا الصدد يقول بياجيه أن الطفل يكون في حالة تلاؤم كامل. (مريم سليم،2002: 257)

و يمكن تصنيف الأطفال بحسب انخراطهم في اللعب إلى الفئات التالية:

1-الطفل غير المشارك في اللعب: يقف في مكان ما في الغرفة يجول ببصره عبر أرجائها و يقوم بحركات غير هادفة، أمثال هذا الطفل قلة في رياض الأطفال.

2-الطفل الوحيد:حيث يلعب بمفرده، و يبدو منخرطا في ما يلعب فيه .

3-الطفل المراقب للعب: حيث يكتفي بالتحدث مع الأطفال المنخرطين في اللعب أو توجيه الأسئلة إليهم، فهو يبدي اهتماما بلعب الآخرين و لكنه لا يشاركهم في اللعب. (مريم سليم،2002: 257)

أما من حيث التفاعل بين الأطفال فتقسم إلى الفئات التالية:

1-اللعب التعاوني:يتسم هذا النوع من اللعب بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال حيث يعملون كجماعة،و لربما يكون لها قائد يوجه نشاط الأطفال الآخرين.

بالإمكان مشاهدة هذا النوع من اللعب في نهاية الطفولة المبكرة عندما تشترك مجموعة أطفال الروضة في مشروع يبنون فيه جسرا أو بناية، و يظهر هذا النوع بشكل أفضل في المرحلة المقبلة.

2-اللعب بالمشاركة: في هذا النوع من اللعب تشترك فيه مجموعة من الأطفال الأصدقاء في أداء لعبة معينة و لكن دون أن يكوّنوا جماعة منظمة كما هو الحال في اللعب التعاوني. ينخرط الأطفال في أنشطة اللعبة و يظهرون اهتماما ملحوظا بالتفاعل في ما بينهم.

3-اللعب التناظري: فيه يلعب الطفل بمفرده مع ألعابه و قد يقلد ما يقوم به الأطفال الآخرين في لعبهم، فتراه يتحدث إلى لعبه و كأنه يتحدث إلى أطفال حقيقيين و هذا اللعب تعويضي للأطفال الذين لا يقبلون في جماعة اللعب الحقيقية.

يصلح هذا التصنيف للتعرف على طبيعة أطفال هذه المرحلة، وذلك تبعا لمتغيرات العمر الزمني و الجنس و التفضيل و الاعتمادية و الاستقلالية و العدوانية..الخ. (مريم سليم،2002: 257)

و يتقهم الأطفال من خلال اللعب في تلك المرحلة(من سن الثالثة إلى السابعة) أدوارا اجتماعية مختلفة، و في سنوات الطفولة الوسطى (من السابعة إلى الحادية عشر) يصبح الطفل قادرا على ممارسة ألعاب المباريات ذات القواعد المنظمة و يكون قادرا على المشاركة في الألعاب التنافسية المختلفة.

و كما أن النمو يسير في مراحل كذلك فإن اللعب،باعتباره متصلا اتصالا وثيقا بالنمو، يسير أيضا في مراحل، فالأشياء التي تثير اهتمام الطفل في الثانية تختلف عن تلك التي تثيره في السادسة.و على هذا يمكن النظر إلى اللعب بمنظور نمائي نتعرف من خلاله على المراحل التي يمر بها نمو اللعب عند الطفل و ذلك على النحو التالي:

2.أنواع اللعب:

1.2.اللعب الإيهامي:

و قد احتل اللعب الإيهامي مكانا بارزا، ذلك أن الأطفال كما يقول الباحثون، يحولون كل ما حولهم إلى رموز عندما ينخرطون في هذا النوع من اللعب، و يظهر اللعب الإيهامي بشكل بسيط في الشهر الثامن عشر من عمر الطفل، و يتطور ليصير أكثر وضوحا بين سن الثالثة و الرابعة من العمر، و يصل إلى الذروة في العامين الخامس و السادس، و ينحدر في سن المدرسة حيث يتحول الأطفال إلى اللعب الحقيقي.

في هذا اللعب يعكس الأطفال دور البالغين و يجعلونه مثالا للسخرية، مما يمكنهم من تفريغ مالديهم من شحنات انفعالية.

إن هذا النوع من اللعب قيمة كبيرة من خلال دورة تنمية الطفل في المستوى المعرفي و الانفعالي و و الاجتماعي، و من خلال ما يفيدنا نحن في الإطلاع على حياة الطفل النفسية و علاج العوائق التي توجهه من خلال ما يكشف عنه من قدرات إبداعية ، فالطفل يعيد تنظيم الأشياء أو المواد المألوفة لكي يستخدمها في مواقف جديدة أو لأغراض غير مألوفة كأن يضع على رأسه حلة معدنية بذل الخوذة التي يلبسها رجال المطافئ، و يربط حوافها بحبل ليجعل منها مظلة، إنما يعبر عن قدرة إبداعية تكون مقدمة للتفكير الإبداعي المقبل.(مريم سليم،2002 :258)

2.2.اللعب الإستطلاعي:

و هناك نوع آخر من اللعب هو اللعب الاستطلاعي الذي يلعب دورا هاما في تنمية الطفل في المستوى المعرفي.و يلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الطفل عندما يتلقى لعبة جديدة.فيبدأ بمحاولة تكسيرها ليرى ما بداخلها ، أو إزالة ثيابها ليرى ما تحتها.. كما أن الأسئلة التي تصدر عن الطفل فهي مظهر أخر من مظاهر اللعب الاستطلاعي بدافع الرغبة في تغيير المثير مما يساعده على إطالة مدة الانتباه لديه و التغلب على الملل. (مريم سليم،2002 :259)

3.2.اللعب التمثيلي الدرامي:

يتعلم الأطفال من خلال هذا النوع من اللعب مع الأدوار تكييف مشاعرهم و ذلك بالتعبير عن الغضب و الحزن و القلق، كما يتيح لهم فرصة التفكير بصوت عال حول تجارب قد تكون ايجابية أو سلبية.

و يعد هذا اللعب من أبرز الأنواع أطفال الروضة، فنرى ركن المنزل و ركن الطبيب و الدكان و غيرها على جانب كبير من الأهمية من أجل القيام باللعب التمثيلي، مما يتيح للطفل فرصة للتعرف على نفسه و على العالم من حوله بطريقته الخاصة.

من وظائف اللعب التمثيلي (المحاكاة) الرأي الذي خرجت به ميلر (1978) في كتابها سيكولوجية اللعب، تشير إلى خمسة أنواع من مختلف أنماط السلوك هي:

1-الإعادة اللاإرادية لحركة ثم التدريب عليها جيدا و شوهدت عند الآخر.

2-إثارة غير إرادية لمشاعر لا تتلائم إلا مع الخبرة المألوفة لشخص آخر أو انتقال الإثارة أو توصيلها من أعضاء الجماعة إلى بعضهم البعض.

3-التيسير الاجتماعي الذي يجعل سلوك عضو الجماعة ينطلق أو يكون مهيأ لظهور سلوك مشابه عند الآخرين من أعضاء الجماعة.

4-التعلم القائم على الملاحظة، و هو أسلوب في تعلم الشيء الجديد بمراقبة شخص آخر يقوم به.

5-تمثيل الأدوار و إعادة تمثيل الواقع إذ يكون الاهتمام بإعادة أنماط من الأفعال التي شوهدت أو سمع عنها.

و يعني لعب المحاكاة بالدرجة الأولى تمثيل الأدوار و تمثيل الوقائع، و هو يتعلق بتكرار أي شيء يستحق الذكر أو يكون له معنى ، و يكون مفزعا أو مؤثرا للغاية، أو يمثل قاعدة يمكن ملاحظتها في معظم أنشطة اللعب الظاهرة عند الطفل.

إن ما يكرر و تتم إعادته في لعب المحاكاة هو أفعال الآخرين، و الوقائع التي شاهدها الأطفال أو سمعوا عن حدوثها، و يستطيع لطفل أن يستمر بالمحاكاة إلى الحد الذي يقف عند ما تعلمه بالفعل، أو ما أصبح قادرا على ترجمة إشاراته البرية إلى فعل، و تتكرر الوقائع في لعب المحاكاة على أساس ما تتركه من أثر قوي في الطفل و على أساس ما انطبع فعلا في ذهن الطفل عن مثل هذا من المواقف.(ميلر،1978: 198-202)

إن لعب المحاكاة يؤدي إلى الإرادة السلوك الاجتماعي و يكون أكثر نفعا حين يستعمل في تخزين الانطباعات و تمثلها، أو في تخفيف حدة القلق أو أن يكون أكثر نفعا لجماعته في تنقية أحكامها و معتقداتها، كما وجد أن الأطفال الذين ينقصهم اعتبارات الذات، أو يعتمدون

على غيرهم اعتمادا كليا أو الأقل تقديرا،يقومون بالمحاكاة أكثر من الذين يتمتعون بالثقة بأنفسهم.(المجيدل،2005: 1)

4.2.اللعب الفني (التعبيري) :

تتمثل الألعاب الفنية التي تنبع من الوجدان و التذوق الجمالي و الإحساس الفني، حيث يمارس الطفل أنشطة فنية مختلفة مثل الرسم و التلوين و التلصيق و الغناء و الموسيقى، حيث تفسح المجال للطفل الفرصة التعبير عن مشاعره بحرية و بإبداع دون قيود .

5.2.اللعب التركيبي البنائي :

ينمو اللعب التركيبي مع مراحل نمو الطفل المختلفة، فهو في البداية يقوم بعملية التركيب أو وضع الأشياء بجوار بعضها، و إذا ما شكلت هذه الأشياء انموذجا مألوفا فإنه يشعر بالسعادة و البهجة، و في المراحل المتقدمة يقوم بقوم باستعمال المواد بطريقة محددة و معينة و ملائمة في البناء، و يتطور حتى يصبح أكثر جماعية و تنوعا و تعقيدا.(أبو صالح،2005: 3)

6.2.اللعب الاجتماعي:

هي ألعاب تقوم على قواعد و قوانين مقررة سلفا، على الطفل أن يلتزم بسلوك اللعب و قواعده، و الانصياع للقوانين و التحكم بأعماله و ردوده، و هو في تفاعله مع أفراد اللعب يسلك طرق هي طريقة الحوار اللفظي بتبادل الكلمات و الخجل و العبارات للتعبير عما يريد و ما يحس و يشعر أو طريقة الحوار الجسدي باستعمال الإشارات و تعبيرات الوجه أو الإمساك بالمنافس ، أو محاوراته بقدميه أو يديه أو غير ذلك. عن طريق الحوار العقلي و ذلك بالتخطيط لتنفيذ أهدافه و الحيلولة بين تحقيق المنافس لأهدافه. و في كل الطرق الثلاث قد يغضب و يثور و يجامل أو يخادع أو يتجاهل الآخرين، أو يحاول أن يبدو منارا للحق و ملتزما به، أي أن سلوك الطفل يتراوح بين السلبية و الايجابية .ان اللعب الاجتماعي يظهر يبدأ منذ مرحلة الروضة و لكنه يبدو أكثر وضوحا في مرحلة الطفولة المتأخرة ، و يكون الصراع أبرز مميزاته.(لمحيدل،2005: 1) و هناك أربع أنماط للتفاعل الاجتماعي في مواقف اللعب وهي : الصراع و التعاون، المنافسة، و الموائمة.

فالأطفال في حالة الصراع يوجهون طاقاتهم نحو هدم الآخرين و إيذائهم، بينما يوجهون بالمنافسة تلك الطاقة نحو العمل لتحقيق الهدف أو الحصول على أكبر قدر من الكسب.و تعد المنافسة في جماعة الأطفال شكلا من أشكال التفاعل الاجتماعي من اجل الفوز.

أما إذا تحول الاهتمام إلى أشخاص الفريق الأخر بواسطة حرمانهم أو إيذائهم حتى يحقق الفوز، ظهرت الخصومة و انقلب التنافس التوافقي إلى تنافس عدواني(صراع).

لذا فإن احترام قواعد اللعب و تطبيق قانونه بدقة يعمل على استمرار التنافس بين الجماعات، و لا يظهر الصراع بواسطة إخضاع إحدى الجماعتين ، و نادرا ما تصل إلى الحل الوسط.

أما التعاون فيتميز بالسلوك المنسق بين أعضاء الجماعة لتحقيق الهدف المشترك، فيتنازل الطل عن بعض متطلباته لتحقيق الهدف الجماعي، فالتعاون يتطلب منه التضحية بغرائزه الفردية و تعلم التعاون من أجل الجماعة.

نلخص مما تقدم إلى أن من فوائد اللعب الاجتماعي:

أ.ينصاع للقوانين و العمل بحسب الارشادات

ب-يتعلم الصبر و الانتظار بالدور.

ج-ينمي العضلات الدقيقة و العضلات الغليظة.

د-يكتسب قيما اجتماعية مثل المشاركة و الاحترام.

هـ-ينمي لغته و أسلوبه في التحاور.

و-ينمي مهاراته الفنية في الاستجابة للمؤثرات.

غالبا ما يتضمن اللعب الجماعي ، لعب الأدوار (المحاكاة) و فيها يتصرف الأطفال و كأنهم في مجريات الحياة الواقعية مع شيء من الإضافات التي تجود بها مخيلتهم، محاولين

تحقيق أهداف معينة ضمن قواعد و قوانين محددة، فعندما يأخذ الطفل دور المعلم فإنه غالبا ما يحمل بيديه عصا لضرب كل من يخطأ في الإجابة أو يتصرف خارج حدود الباقة ، مع المبالغة أحيانا في نظرة الكبرياء و التسلط.(الظهراني،2005: 1)

3.أهمية اللعب:

يعد اللعب وسيلة مهمة لتنمية التنظيم الذاتي عند الأطفال،و تقوية الكفاءة اللغوية،و المعرفية و الاجتماعية أيضا(copple & bredekamp ,2009 : 14)

حيث تمنح البيئة المصممة على نحو جيد الفرصة للأطفال للعب بعمق و تركيز .فالبيئة تمثل الستارة الخلفية للعب،و توفر المحتوى و السياق، و المعنى.(cosco & moore,1999 : 2)

يرى فيجوتسكي أن اللعب يخدم عدة أغراض :أولا يشجع على التفكير المجرد بفصل المادة عن المعنى عن المادة على سبيل المثال تصبح مجموعة من المكعبات قارب أو منزل، أو هاتف .ثانيا: يدعم اللعب التعلم بمساعدة أقران أكفاء،ثالثا: يشجع اللعب على مخاطبة الذات و بالتالي يؤدي إلى المزيد من التنظيم الذاتي.(barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 25)

1.3.أهمية اللعب في النمو العقلي و المعرفي:

تهيمن على هذه النظرية أفكار بياجيه و فيجوتسكي ، باختلاف نظرتهم للعب، يفسر بياجيه اللعب على أنّه وظيفة بيولوجية تظهر تفوّقاً لعملية التماثل على التوافق، قائمة على التكرار و التدريب ما تعكس خبراته السابقة، في خبرات و مواقف يكتسب الطفل من خلالها معلوماته بشكل مطرد على العالم الخارجي فيقوم العقل بمقارنتها مع مدركاته السابقة.(هايدة الموثقي ،2004: 89)

ممّا يسمح بتنمية قدراته المعرفية حيث " أنّ اللعب لا يعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمرّ بها، بل يسهم أيضاً في تنمية قدراته المعرفية دون تشكيل لتراكيب معرفية و إدراكية جديدة، أمّا نظرة فيجوتسكي فكانت مغايرة معتبراً لعب الطفل يجمع ما بين خبراته

السابقة و الخبرات المرتبطة بموقف جديد للعب ممّا يسمح له بإبداع معرفي جديد.(تفات نعيمة، 2009: 79)

يكتسب الطفل عن طريق اللعب الكثير من الخبرات و يتعرف على بيئته بشكل عفوي مدفوعا بميوله و حاجاته مستخدما حواسه في التعلم، فاللعب يقرب المجردات إلى ذهن الطفل و يربطها بالحياة الواقعية التي يعيش فيها مما يدفعه إلى إدراك القيمة الحقيقية للعب و الفائدة العلمية من استخدامه.و اللعب يجعل المتعلمين يندفعون بقوة نحو التحصيل و التعلم،و يكون لديهم اتجاهات ايجابية عن الموضوعات الدراسية التي يتعلمونها عن طريق اللعب، و استخدام أسلوب اللعب في إستثارة دافعية المتعلم يتم من خلال مايلي:

-التقييم المستمر: تعد الألعاب أداة لتقييم سلوك المتعلم، و تعديل ما ينبغي تعديله من خلال الألعاب.

-كسب اللعبة: عندما يفوز المتعلم في لعبة ما من خلال اكتشافه لإستراتيجية الفوز فيها فإنه يحصل على تغذية راجعة للفوز في ألعاب أخرى.

-التحدي: أن الألعاب الجيدة هي التي تجعل المتعلم في حالة تحد باستمرار و تدفعه إلى ما بعد المعلومات التي يكتسبها من خلال تنفيذ تلك الألعاب أو التي يمكن أن يكتشفها بعد الانتهاء من ممارستها. (رافدة الحريري، 2012: 30)

-المنافسة الايجابية: الألعاب تولد لدى المتعلم رغبة في التفكير بعمق و دقة في مكونات اللعبة و عناصرها ، مما يساعد على تحسين اتجاهاته نحو المادة المتعلمة و إثارة الدافعية لديه.

-التعزيز الفوري:يقوم المعلمون عادة بتعزيز كل تحرك ايجابي يستطيع فيه المتعلم اكتشاف قاعدة أو قانون ما يدفع المتعلم نحو مواصلة السير في تنفيذ اللعبة بنشاط و اهتمام،و هناك بعض الألعاب التي تحدد طبيعة استجابة المتعلم لتحركات اللعبة كالعاب الحاسوب مما يعزز استجابات المتعلم الصحيحة و إرشاده إلى بعض المعلومات التي تساعده في تعديل الاستجابات غير الصحيحة. (رافدة الحريري، 2012: 30-31)

و نظريات التعلم الحديثة تؤكد أن اللعب يعتبر وسيلة جيدة من وسائل التعلم، و أنه يمكن أن يعتبر نشاطا تعليميا أكثر منه نشاط تلقائي،بل وسيط تربوي إذا خضع لأهداف محدّدة في إطار خبرات منظمة تعمل على توسيع أفاق الطفل المعرفية و تزيد من معلوماته، و تعلمه الإنتباه و التعليل و التركيز ليقوم الطفل بعمليات التحليل و التركيب و التصنيف و المقارنة .(خالد عبد الرزاق السيد،2003: 25)

يمارس الطفل كل العمليات المعرفية و العقلية أثناء اللعب، فيقوم الطفل بعمليات التجريب،المحاولة و الخطأ حتى يصل إلى النتائج،و يتعلم طريقة عمل اللعبة، و تشغيلها و يجدد و يبتكر و يستحضر الصور الذهنية التي مرت بخبرته. (محمد شاكر الصرايرة، 2011: 22)

يتعلم الأطفال من خلال اللعب الكثير من الحقائق المجردة، و فهم أسرار الحياة ، و التعرف على الظواهر في عالمهم الواسع و يحاولون أن يجدوا تعليلا مقبولا لديهم.و النمو العقلي يبدأ بالنمو الجسمي الذي يجب أن يشبعه الطفل بكل الوسائل، بالحس و الملاحظة و الأسئلة و الإستفسار و بالتدخل المباشر. (رافدة الحريري، 2012: 32)

2.3.أهمية اللعب في النمو الاجتماعي:

يساعد اللعب على نمو الطفل اجتماعيا و ذلك من خلال الألعاب الجماعية التي يتعلم الطفل فيها كيفية حفظ النظام، و احترام الدور و التفاعل مع الآخرين،و إدراك قيمة العمل الجماعي. ويظهر ذلك في:

1- يساعد اللعب في تكوين سلوك اجتماعي ناضج من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطفل و الأطفال الآخرين.
2- يتعلم الطفل التنازل عن بعض ألعابه للجماعة مما يجعله ينتقل من التمركز حول ذاته إلى التمركز حول الجماعة.
3- يتعلم الطفل مشاركة أقرانه في اللعب و التعاون معهم،و تلعب الجاذبية الاجتماعية دورا في تقبل الطفل لأقرانه مما يقلل لديه نزعة الأنانية و العدوان.

4- تلعب المدرسة دورا هاما في التشكيل الاجتماعي من خلال النظام التقليدي لحجرات المدرسة، و كذلك اللعب الخاضع لإشراف المدرسة يسمح للأطفال بتعلم الأدوار الاجتماعية.

5- تلعب الأسرة دورا هاما في النضج الإجتماعي للطفل من خلال ما توفره له من ألعاب، و ثقافة الأسرة تكون انعكاسا على أنواع الألعاب التي تختاها لأطفالها.

6- تلعب الألعاب التعاونية دورا في تعلم الطفل مهارات اجتماعية مرغوبة كالتعاون ، و تبادل الأدوار و الأخذ و العطاء و الصداقة. (رافدة الحريري، 2012: 32)

وتتضمن الأوصاف الاجتماعية للعب التي حددتها ميلارد (1932) فيما يلي:

- غير المشغول أو الخالي: حين لا يشارك الطفل في النشاط

- المشاهد أو المتفرج: يشاهد الطفل الأخرين يلعبون و يمكنه أن يطرح الأسئلة

- الفردي: يلعب الطفل منفردا دون تفاعل مع الآخرين

- المماثل أو الموازي: يلعب الطفل بالقرب من الآخرين،حيث يمكنه أن يقلد لعب الطفل الأخر،من غير أن يشترك في محادثة معه.

- الترابطي أو المشترك: يبدأ الطفل في اللعب مع الأخرين.

- التعاوني: يلعب الطفل في مجموعة، يتم هذا اللعب بالأهداف المشتركة المحددة. (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 25)

3.3.أهمية اللعب في النمو العاطفي:

يعتبر اللعب وسيلة فعالة في بناء شخصيات الأطفال و تحقيق توازنهم العاطفي و الانفعالي، و في التعبير عن مشاعرهم الدفينة تجاه الآخرين .كما انه يساعد على خفض مستوى التوتر و الانفعال لدى الأطفال،و لذلك وجب علينا إتاحة الفرصة للطفل أن يعبر عن طريق اللعب عما يشعر به من أحاسيس و عواطف تجاهه و اتجاه الآخرين، و أن نوفر له الحب و

الحنان فذلك يساعده على عدم اللجوء على مشاكسة الآخرين و محاولة التشويش عليهم في ألعابهم أو حرمانهم منها ، و اللعب بالنسبة للطفل هو صمام الأمان لعواطفه و انفعالاته إذ عن طريق اللعب يعكس لنا الكثير عن عالمه الداخلي ،مما يتيح للكبار الفرصة لمساعدته لكي يصل إلى درجة كافية من النضج و الاكتمال.(رافدة الحريري، 2012: 35)

يكون الأطفال الصغار أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب لا عن طريق الكلام و ذلك بسبب قدراتهم اللغوية المحدودة، و يستطيع الطفل أن يعود إلى عالم اللعب بعد أن يمر في العالم الحقيقي بتجارب انفعالية ايجابية أو سلبية ،ليعيد تمثيل تلك التجارب.فقد يلعب دور الأب القاسي إذا كان والده هكذا،و هذه العودة إلى عالم اللعب تسمح للطفل بأن يدرك ما يمر به من تجارب انفعالية و أن يستوعبها و يزداد فهمه لها و أن يسيطر على مشاعره المرتبطة بها. (رافدة الحريري، 2012: 35)

يساعد اللعب في إحداث تفاعل بين الفرد و عناصر البيئة،لغرض تعلم الفرد و إنماء شخصيته و سلوكه، و جعله أكثر توافقا مع متطلبات المحيط الذي يعيش فيه،كما يساغد اللعب أيضا في تخليص الطفل من الأنانية، و التمركز حول الذات، و يعد اللعب أداة تعبير و تواصل بين الكبار و الصغار.(محمد شاكر الصرايرة، 2011: 23)

4.3.أهمية اللعب في النمو الجسمي:

يرجع الفضل إلى كار carr في إظهار نظرية النمو الجسمي و التي ترى أن اللعب هو الذي يساعد على نمو أعضاء الجسم و خاصة الجهاز العصبي، بما يحويه من مراكز الحس للإنسان.كذلك تتضمن فلسفة تلك النظرية النمو الجسمي و الفيزيولوجي، حيث يستمر إطراد أجهزة الجسم في النمو و تستمر الزيادة بشكل ملحوظ. (محمد أحمد خطاب،2008: 41)

اللعب نشاط حركي يساعد على تنمية العضلات و تقوية الجسم و يساعد الطفل على التخلص من الطاقة الزائدة و يسهم في الارتقاء بمستوى اللياقة البدنية لدى الطفل.

و يعتبر اللعب أداة لترويض جسم الطفل و إنمائه و تشكيل أعضائه و تنميتها، و إكسابه المهارات الحركية المختلفة التي تنطوي على أهداف تربوية ،كما أنه يساعد في تكوين

اتجاهات معينة لدى الطفل حول كيانه الجسمي و كيفية استخدامه لإمكاناته العضلية و سعي الطفل لتعلم مهارات حركية معينة يساعد في تكوين مفهوم الذات الجسمية. و يقوم عادة الأطفال باختبار قدراتهم الحركية و تطويرها، ومع ذلك علينا أ نأخذ بعين الاعتبار ما وصل إليه من حيث المسافة أو الارتفاع الذي يتمكن من تخطيه أو تسلقه،حيث يجب أن تكون الأنشطة المتاحة متوازية مع حجم الطفل و مستوى مهاراته. و اللعب يساعد بشكل كبير على تقوية العضلات الكبرى، و على الإتزان و الضبط و التحكم و الإسهام في تعرض الطفل لأشعة للشمس و الهواء النقي المتجدد ما يساعده على التخلص من السموم الزائدة في الجسم. (رافدة الحريري، 2012: 37)

5.3.أهمية اللعب في النمو اللغوي:

يعتبر اللعب أحد أساليب التنشئة الاجتماعية فمن خلاله يتمكن الطفل من التعبير عن مشكلاته و عن احتياجاته فيما إذا صممت الألعاب بهدف إكساب الأطفال مهارات معينة مثل مهارات الاتصال،فعن طريق الأنشطة المصممة للألعاب الجماعية يتمكن الطفل من اكتساب مهارات الإصغاء للآخرين، و إتباع التعليمات،و تبادل الأدوار،و الجلوس بهدوء و التفاعل مع الآخرين و الاتصال معهم لفظيا أو حركيا.و يقوم الأطفال عادة بالتعبير عن أنفسهم إما عن طريق التعبير اللفظي الذي يندرج تحته الحديث و الشجار و الأناشيد و سرد القصص أو الإصغاء إليها، إما عن طريق التعبير الشكلي الذي يندرج تحته كيفية تنظيمهم لحياتهم و اختيار ملابسهم و الاهتمام بالنظافة الشخصية و المظهر الخارجي، و إما عن طريق التعبير الصوتي الذي يتمثل بالصراخ أو الضحك أو البكاء، أو عن طريق التعبير الحركي الذي غالبا ما يصاحب التعبير اللفظي ، و التعبير الحركي يتمثل بالحركات و الإيماءات و الإشارات و تعبيرات الوجه و غيرها من الجسدية و الطفل يكتسب المهارات اللغوية من خلال الألعاب الجماعية إذ أنه يتعرف من خلال لعبه مع أقرانه على مفردات جديدة، و يستمع إلى قوانين اللعبة ليسير وفقها،و يتناقش و يتبادل الأدوار،ويشارك أقرانه في اتخاذ القرارات و توزيع الأدوار، أو قد يشارك في تنظيم تمثيلي مسرحي مما يكسبه العديد من المهارات اللغوية كالتعرف على مصطلحات جديدة، وربط الحديث اللفظي بالحديث غير اللفظي، و التحكم بنبرات الصوت و

طبقاته، والقدرة على التعبير بطلاقة و قد يقوم الطفل من خلال اللعب الفردي بالحديث إلى لعبته أو الغناء لها و تقديم بعض النصائح لها،وهذا ينمي لديه أيضا القدرة على التعبير اللفظي و غير اللفظي في أن واحد. (رافدة الحريري، 2012: 37-38)

III.اللعب و التعلم:

إذ عندما نتبصّر التّعليم المدرسي الّذي يشكّل الإطار الرّئيسي في تربية الأطفال، نجد أنّ هذا التّعليم لا يتضمّن جميع النّشاطات الّتي تتطلّبه عمليّات إنماء شخصيّة الطّفل، و كأنّ التّعليم المدرسي لا يرتبط بنشاطات الطّفل و خبراته خارج المواد الدراسية الرّسميّة الّتي تتمثّل في الألعاب الحركيّة و التّمثيليّة و التّركيبيّة و الإيهاميّة و التّنفيذيّة، و غير ذلك من أنماط اللعب الّذي يمارسه الطّفل في أثناء التّعليم المدرسي الأساسي و قبله، حيث تؤكّد الدراسات التربوية والنّفسيّة أنّ اللعب يمثّل مقوّما تربويّا حيويّا في تربية الأطفال، لأنّه مدخل وظيفي لعالم الطّفولة، و وسيط تربوي فعّال لتكوين شخصيّات الأطفال في سنوات عمرهم الأولى، لما تنطوي عليه هذه الفترة من أهميّة و إمكانات و خصائص، تلزم لتشكيل البناء الأساسي لشخصية الفرد في مراحل نموّه المتعاقبة، و اللعب وسيط تربوي يعمل بدرجة هائلة على تشكيل الطّفل في هذه المرحلة التّكوينيّة الحاسمة من النّموّ الإنساني، و قد لا يرجع مصدر هذه الأهميّة إلى أنّ الطّفل يقضي معظم وقته في اللعب الّذي يثير جلّ اهتمامه، و ليس إلى أنّه ينغمس في النّشاط العلمي للكبار، و إنّما يرجع إلى أنّ اللعب يتمخّض عن تغيرات في التّكوين النّفسي للطّفل، وفيه يكمن أسمى النّشاط الدراسي الّذي سيكون نشاطا مسيطرا على حياته طيلة سنوات المدرسة (محمد محمود الحيلة،2003: 24)

1.علاقة اللعب بالتعلم: تتمثّل في:

-تلعب أفكار المتعلمين الصّغار و اهتماماتهم دورا رئيسيّا في أنشطة اللعب.

-يوفّر اللعب الظّروف المثاليّة للتّعليم و يعزّز من جودته.

-يعتبر الشّعور بامتلاك زمام الأمور عنصرا أساسيّا للتعلّم من خلال اللعب.

-يمكّن التعلم بشكل أكبر من خلال اللعب إذا اختار الطّالب نشاط اللعب بنفسه.

-يبدو المتعلمون أكثر قدرة على تذكّر ما قاموا به في أثناء اللعب.

-يتمّ التعلم من خلال اللعب بسهولة، دون وجود أي خوف و دون وضع أي حواجز.

-يعتبر اللعب نشاطا طبيعيّا يتعلّق بتصرّف المتعلمين على طبيعتهم.

-يتيح للطلاّب فرصة للاكتشاف و التّجربة.

-يمكّن اللعب المعلمات من ملاحظة تحصيل الصغار للعلم بشكل فعلي (خالد العامري، 2009: 23-24)

2.المفاهيم الثنائية الخاصة بدور اللعب و العمل المدرسي في عملية التعلم: (خالد العامري ،2009: 100)

اللعب	التعلم(العمل المدرسي)
ممتع	شاقّ
يبادر به المتعلمون	تبادر المعلمة به
يديره المتعلمون بأنفسهم	تديره المعلمة
مستقل	غير مستقل
يعرّف المتعلمين احتياجاتهم	تحدّد المعلّمة احتياجات المتعلمين
ملائم	أحيانا، يكون غير ملائم.
عرضي	مخطط.
قد يحتوي على تطورات غير مخطّط لها	له نتائج تعليميّة مقصودة.
نموذج فعّال للتّعلم	نموذج غير فعّال للتّعلم.
يكون دور المعلّمة تعاونيّا	يكون دور المعلّمة تعليميّا.
يتمّ تقييمه بشكل غير رسمي	يتمّ تقييمه بطريقة رسميّة.
له نتائج اجتماعيّة.	له نتائج معرفيّة.

جدول رقم(01) يوضح المفاهيم الثنائية الخاصة بدور اللعب و العمل المدرسي في عملية التعلم.

3.تعريف الألعاب التعليمية:

لقد ظهرت الألعاب التعليمية كرد فعل لأمرين:أولهما التطوير الذي حدث في الفكر التربوي، و انتقال الاهتمام من المادة كغاية في حد ذاتها إلى الاهتمام بالمتعلم، وما صاحب ذلك من الاهتمام بعملية التدريس و عائدها، و جوهر هذا التطوير إن العملية التعليمية بفلسفتها و مناهجها أصبحت تهدف أساسا إلى تربية المتعلم، فلابد إذن من قيام المتعلم على مبدأ الايجابية و الفاعلية حيث يمارس المتعلم عددا من الأنشطة يكتسب من خلالها المعلومات و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات، وتمكنه من ممارسة حياته في المجتمع الذي يعيش فيه ،و الأمر الأخر الاهتمام بوظيفة المعلومات وواقعيتها و بعدها عن التجريد و تناولها لمشكلات المجتمع.(محمد نايف أبو عكر،2009: 43)

4.أهمية التعلم باللعب و القيمة التربوية له:

لقد كان روسو Rousseau أول من نادى بتوظيف اللّعب في التّربية عن طريق التّربية الطبيعية للأطفال، ثم تبعه فروبل Frobel و منتسوري Montessori انطلاقا من أن اللّعب فرصة طيبة و ناجحة لنشاط تعلّمي منتج، كما قد أقامت منتسوري Montessori بيوتا أو رياضا للأطفال يتعلّمون فيها القراءة و الكتابة عن طريق اللّعب، كما يكتسبون كثيرا من المعارف و الحقائق، و من خلال النشاطات الّتي يقومون بها تنمو لديهم القدرة على التّذكّر و الإدراك، الفهم و الكلام، و تترسخ عندهم مجموعة من القيم و الانفعالات الإيجابيّة، لكن ذلك لا يتحقّق إلاّ إذا كان اللّعب مخطّطا و هادفا.

كذلك في دراسة قام بها بيري Perrie في بريطانيا على عدد من ريّاض الأطفال، تبيّن فيها أنّ اهتمام الطّفل باللّعب، و لا سيما الدّمى و الألعاب التكنولوجيّة (العملية) و ملاحظتها وفكّها و تركيبها، و التّساؤل عن نظام عملها، ينمّي الحصيلة اللّغويّة و المعرفيّة عنده بالإضافة إلى القدرة على التّواصل الجيّد من خلال توظيف هذه الحصيلة في التّفاعل مع الوسط المحيط، فالطّفل عندما يلعب، يطوّر قدراته الجسديّة و العقليّة و اللّغويّة و لاسيما من حيث اللّفظ والتّعبير، ممّا يجعل التّواصل بين الأطفال ممكنا، بحيث يستطيع كلّ طفل أن يعبّر عن نفسه بأسلوبه اللّغوي الخاص (هذا ما أكّد عليه بياجيه من خلال دعوته إلى توظيف روح اللّعب).

كما يمكن للمربّي أن يستخدم نشاط اللّعب كطريقة لتنظيم الخبرة الحياتيّة للأطفال و أسلوب لتثبيت بعض قواعد السّلوك عن طريق الفعل و غرس بعض المفاهيم الأخلاقيّة.(فاضل حنا،1999: 21)

كما يعتبر التّعلّم بواسطة اللّعب أداة فعّالة في تفريد التّعلم و تنظيمه لمواجهة الفروق الفرديّة وتعليم الأطفال وفقا لإمكاناتهم و قدراتهم فكلّ طفل من الممكن أن يختار اللّعبة الّتي تناسبه أو يشارك في الألعاب بحسب قدراته و إمكاناته، فبالتّالي ينمّي ما لديه من هذه القدرات دون عزله عن العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .(توفيق مرعي،1998: 17)

5. الأهداف التي تسعى الألعاب التربوية إلى تحقيقها:

لا تقتصر أهداف استخدام الألعاب على جانب واحد كالجانب الوجداني من خلال شعور المتعلم بالمتعة أثناء اللّعبة التّعليميّة، بل إنّ هذه الألعاب تعمل على إكساب الطّالب جوانب معرفيّة أو نفس حركيّة .(محمد مصطفى العبسي،2008: 141)

يمكننا حوصلة الأهداف الّتي تسعى الألعاب التّربويّة إلى تحقيقها كما يلي:

1-مساعدة الطّفل على التّعلّم، و على استكشاف العالم الّذي يعيش فيه.

2-تنمية الجوانب المعرفيّة المختلفة للطّفل.

3-تنمية النّواحي الاجتماعيّة و الوجدانيّة للطّفل.

4-تخليص الأطفال من توتراتهم النّفسيّة المختلفة، و حلّ مشكلاتهم.

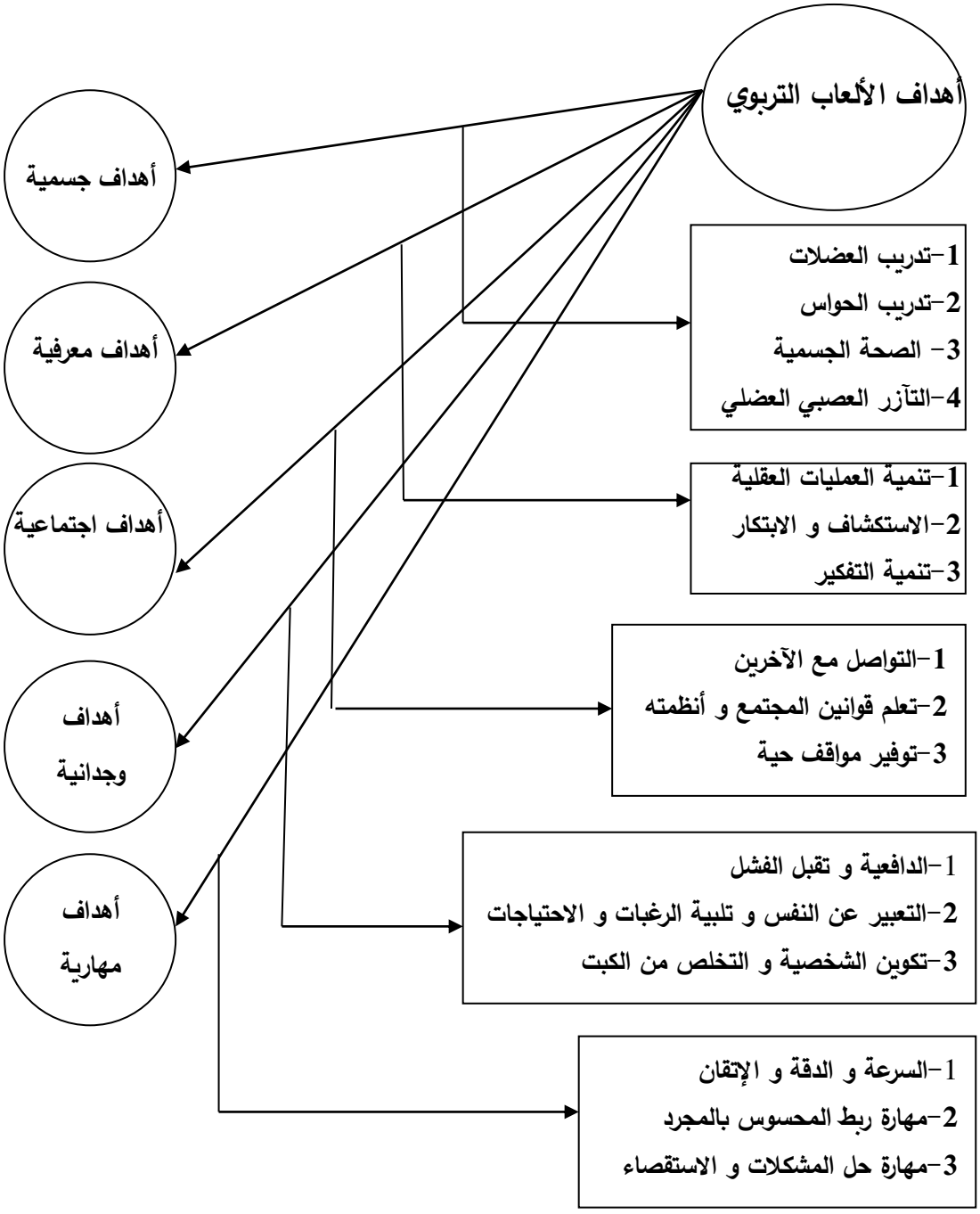
5-تنمية القدرة التّعبيريّة لدى الطّفل.

6-مساعدة الطّفل على النّمو الجسمي المتوازن.

7-تنمية التّفكير الإبداعي و الابتكاري لدى الطّفل.

8-اكتشاف مشاعر الأطفال و اتّجاهاتهم و قيمهم و مدركاتهم.(محمّد محمود الحيلة،2003: 44)

حيث يمكننا أن نلخص أهداف الألعاب التّربويّة في الشكل التالي:



شكل رقم (01) يمثل التقسيمات الرئيسية لأهداف الألعاب التربوية

6. متى نستخدم أسلوب التعلم باللعب:

1- يستخدم أسلوب اللّعب كتهيئة قبل الدّرس، فيستطيع المعلّم بدء درسه بأحد الفوازير و الّتي يمكن أن يكون حلّها عنوانا للدّرس مثلا و بذلك يشوّق التّلاميذ للدّرس و يشيّد انتباههم إليه.

2- يستخدم لتنشيط الدرس و تحريك الأجواء و إبعاد الملل و السآمة عن أنفس التّلاميذ، فتقسيم الصّف مثلا لمجموعات تعمل على الفوز بمسابقة يضعها المعلّم تجعل من الحصّة أكثر متعة و دافعيّة من التّلاميذ.

3- كوسيلة تعليميّة، فمعلّم اللّغة الإنجليزيّة مثلا إذا أراد أن يدرّب تلاميذه على مهارة التّعبير الشّفهي، ما عليه إلاّ أن يبتكر مسرحيّة تمثيليّة يقوم بأدوارها التّلاميذ.

4- لتحقيق الأهداف الوجدانيّة و السّلوكيّة، فالألعاب الجماعيّة مثلا تعلّم التّلاميذ التّعاون والقيم الأخرى.

5- في التّقويم، فيستطيع المعلّم في نهاية حصّته أن يقيم مسابقة بين مجموعات من الصّف تكون أسئلة المسابقة من الدّرس الّذي قام بتقديمه و بذلك يكون قد استطاع تقويم درسه من خلال ملاحظته لأداء التّلاميذ في اللّعبة.(أوليدران حنيفة،2015: 310)

7. أساليب التعلم باللعب:

يعتمد هذا النوع من التّعليم على التّنظيم في الأساس، و لابدّ من دراسة و تفحص كل لعبة يستعان بها من حيث الأمان، و علاقتها بالدّرس، و مناسبتها لعقلية التّلاميذ، و حتى سهولة الحل ، و قدرتها على إيصال المعلومة المطلوبة، و على المعلم أن يعرف أن هذا النّوع من الإستراتيجيات ليس سهلا أو معلوما كبقيّة الأساليب التدريسية الأخرى، التي تكون في أغلب الأحيان محدّدة، مثل :أسلوب المناقشة أو أسلوب حل المشكلات أو أسلوب التعلم بالاكتشاف أو غيرها، و تعتبر جميعها من الأركان الممتعة و المكمّلة له، و لعلّ هذا ما يجعل من هذه

الإستراتيجية أكثر سهولة و أكثر متعة لدى المعلم و التلميذ على حدّ سواء، و لعلنا نلخص بعض طرق التعلم فيما يلي:

1.7. حلّ المشكلات:

إنّ ميزة الألعاب التربوية أنّها تعرض على التلميذ المشكلة في موقف معين و تتحداه، الأمر الذي يجعله يفكّر مليّا في الحلول الممكنة لهذه المشكلة، و البحث في النّقاط الّتي يمكن أن تحلّ غموض المشكلة، و من هنا نجد المتعلم يلجأ بصورة لاإرادية إلى استخدام التفكير العلمي السليم سعيا لإزالة الغموض الذي يحول دون وصوله إلى حلّ المشكلة التي أمامه، حيث أن للتفكير العلمي عدة خطوات تتلخص فيما يلي:

أ- تيقّن التلميذ من وجود مشكلة، و شعوره بتأثيرها المباشر عليه.

ب-تحديد المشكلة و صياغتها.

ج- البحث عن معلومات تساعد في حلّ المشكلة.

د- كشف النّقاط المتشابهة، و محاولة ربطها مع بعض بغية حلّ المشكلة .(علي بن تقي القبطان،2008 :15)

هـ- اقتراح الفرضيّات التي تفسّر المشكلة، و يمكن أن تحلّها.

و- تطبيق الحلول المقترحة و اختبار صحتها، و اختيار الأنسب منها.

2.7.التدريس المتقن:

سميّ بهذا الاسم لأنّه يعتمد على تقليل عدد المشتركين في كلّ لعبة إلى أقل عدد ممكن بغية إتقان اللعبة، و سعيا وراء إيصال المعلومة المطلوبة بوضوح، و دون إخفاق، و تسهّل هذه الطّريقة عمليّة تشخيص التّلاميذ حسب المجموعات، و بالتّالي معرفة موطن الضّعف عند المتعلم بيسر حتى يتم تصحيح الخطأ.

3.7.التعلم الفردي:

تعتمد هذه الطّريقة على التّلميذ نفسه حيث يتم من خلالها، ممارسة التّلميذ للعبة فرديا حسب إمكانيّاته، و قدراته العقليّة و الجسميّة، و هنا يجدر القول بأنّ قياس مستوى التّلميذ في هذه الحالة يعتمد على عاملين هما :الإتقان و السّرعة، فإذا أنجز تلميذ ما مثلا لعبة معيّنة خلال نصف ساعة، و أنجزها تلميذ آخر خلال ساعة، فإنّ النجاح في هذه الحالة يعتمد على الأسرع إلاّ إذا كان متقنا أكثر من الأوّل، و لطريقة التّعليم الفردي خطوات نوردها فيما يلي:

أ–تحديد الأهداف الّتي سيقوم التّلميذ بتحقيقها.

ب –إجراء شبه تدريب قبلي لقياس مستوى فهم التّلميذ للمطلوب منه.

ج –التّعليم المباشر للتّلميذ، و محاولة فصله عن الخطط بين الأهداف المتشابهة.

د –توجيه المعلّم للتّلميذ، و الانتقال من لعبة لأخرى، فيما إذا لم تؤدّي الفائدة المرجوّة.

هـ –التّقييم النّهائي مع تكريم المتفوّقين على المستوى الفردي إن أمكن .(علي بن تقي القبطان، 2008: 16–17)

4.7.الحوار و المناقشة:

لعل ما يميّز هذه الطّريقة عن غيرها هو ما تتمتع به من روح النّقاش و الحوار الّذي غالبا ما يكون بين المعلم و مجموعات مصغّرة أو مكبّرة، كما يكون في أغلب الأحيان تصحيحا لأخطاء وقعت أو تكرّرت، حيث يعدّ الحوار مفيدا في تعليم التّلاميذ لأنّه:

1–وسيلة فعّالة لتقديم المعلومات و توصيلها للتّلميذ، و ذلك لأنّ الحوار يتمّ بطريقة مباشرة وعن طريق التّواصل اللّفظي الذي يعبّر عن التّفاعل الوجداني بين التّلميذ و معلّمه.

2–وسيلة فعّالة للتّعرف على مستوى التّلميذ، و مشكلاته، و طريقة تفكيره، و غير ذلك.

3-يمكن دمجه في أنشطة اللّعب، ففي الوقت الّذي يستمتع فيه التّلميذ بألعابه يمارس المعلّم تعليمه بأسلوب غير مباشر.

كما أنّه عند استخدام طريقة المناقشة ينبغي على المعلّم أن يتقن مهارة التّحدّث و الاستماع وإدارة الحوار و صياغة الأسئلة و توجيهها بالشّكل و التّوقيت المناسبين، و عليه في الوقت ذاته أن يدرك متى يجب ألاّ يتدخّل في الحوار الدّائر بين التّلاميذ أثناء أنشطة اللّعب حتّى لا يشعر التّلاميذ بمراقبته لهم، لأنّ شعورهم بذلك يحدّ من تلقائيتهم و حرّيتهم في التّعبير .(علي بن تقي القبطان،2008: 18)

5.7.التعلم بالحاسوب:

إنّ هذه الطريقة مليئة بالإثارة بالإضافة إلى ملاءمتها للعصر، و إثارتها المباشرة للمتعلم، وممكن تطبيق خطوات التعليم الفردي على هذه الطّريقة للوصول إلى نتائج جيّدة، إنّ استخدام الحاسوب في مجال التعليم يدمج عمليّة التعليم باللّعب، في نموذج تر ويحي يتبارى التّلاميذ من خلاله ويتنافسون للحصول على بعض النّقاط ككسب ثمين، و في سبيل تحقيق مثل هذا النّصر يتطلب الأمر من التّلميذ أن يحل مشكلة ما أو يفسّر بعض الإرشادات لو يجيب عن بعض الأسئلة حول موضوع ما، و من خلال هذه الإستراتيجية تضيف الألعاب التّعليميّة عنصر الإثارة و الحفز إلى العمل المدرسي، و ممّا يرفع قيمة الألعاب أنّها تغطّي العديد من مجالات المناهج و تقدّم تعلّما موجّها لتنمية بعض المهارات الخاصة كما أنّها حافز للمعلم كي يقوم بتدريس المفاهيم و المبادئ و الإجراءات بإستراتيجية إبداعيّة منتجة.

إنّ معظم الألعاب التّعليميّة قد تأتي مخزونة في أقراص مدمجة أو مرنة، حيث لا يتطلّب من التلميذ سوى وضع القرص المرن أو المدمج في مكانه ثمّ ضغط زرّ التّشغيل لمشاهدة المطلوب و التّدخّل في سير اللعبة عن طريق لوحة المفاتيح أو الفأرة.

كما ينبغي على المعلم الّذي يطبّق أسلوب الألعاب التّعليميّة بمساعدة الحاسوب أن يراعي الخطوات الآتية:

-تحديد الأهداف التّعليميّة الّتي سيتمّ تحقيقها بمساعدة الحاسوب كخطوة أولى.

-تحديد معارف أفراد المتعلّمين السابقة لأنواع التعلم المقصودة، للعمل على فرزهم في مجموعات متجانسة في معارفها أو خبراتها المنهجيّة.

-تنظيم هذه البرامج المحسوبة منطقيّا و عمليّا حسب حدوثها المناسب خلال التّدريس بالحاسوب.

-تحضير المواد و الخدمات المتنوّعة المساعدة للتّدريس بالحاسوب.

-اختيار أساليب و وسائل التّحفيز و التّوجيه و الإدارة المناسبة لتدريس التّلاميذ بالحاسوب.

-تنظيم الوقت الرّسمي المتوفّر للتّدريس في الجدول اليومي المدرسي، بحيث يسمح باستخدام

الحاسوب دون معارضة تذكّر مع أنشطة الألعاب الأخرى.

-تحديد أساليب و وسائل التّقييم و التّغذية الراجعة لكفاية تحصيل المتعلمين للتعلم المطلوب.

-تهيئة البيئة الصّفيّة للتدّريس بالحاسوب من حيث التّسهيلات و التجهيزات و الإنارة والتّهوية...إلخ.(علي بن تقي القبطان،2008: 19)

خاتمة الفصل:

يعد اللعب نشاطاً مهماً يمارسه الفرد ، إذ يسهم بدور حيوي في تكوين شخصية الطفل بأبعادها و سماتها كافة ، و هو وسيط تربوي مهم يعمل على تعليمه و نموه ، و يشبع احتياجاته ، و يكشف أمامه أبعاد العلاقات الاجتماعية والتفاعلية القائمة بين الناس . فاللعب بعامة و الألعاب التربوية بخاصة مدخل أساسي لنمو الطفل من الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية و المهارية واللغوية ، كما يساعد على اكتشاف العلاقات بينها و ينمي التفكير ، ويخلص الفرد من انفعالاته السلبية و التوتر ، و يساعده على إعادة التكيف . و تعتبر الألعاب التربوية التعليمية من الاستراتجيات الهامة والأساسية في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وخاصة في المراحل الأولى من الدراسة ، كما يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق والإستراتيجيات التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين ، فالتلميذ له دور إيجابي من خلال هذه الطريقة فهو يتميز بكونه عنصر نشط وفعال خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة.

الفصل الرابع:
التفكير الإبداعي

تمهيد

I. التفكير

II. التفكير الإبداعي

III. الإبداع في مرحلة الطفولة

خاتمة الفصل

تمهيد:

أصبح الإهتمام بالإبداع و المبدعين في الدول المتقدمة و النامية –على حد سواء– ضرورة قصوى في العصر الحديث، و يرجع ذلك إلى أهمية الإبداع بشتى صوره و محاولاته في تقدم الإنسان المعاصر، و في النظام الحضاري الراهن، كونه الأداة الرئيسية للإنسان في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة و تحديات المستقبل معا.

حيث لم يعد هدف العملية التعليمية التعلمية في ضوء المتغيرات المتسارعة يقتصر على إكساب المتعلم المعارف و الحقائق المتداولة، بل يجب أن يتعداها إلى تنمية قدراته في التفكير و التفكير الإبداعي بشكل خاص ، و التعامل بوعي مع المعلومات و تلمس الحلول للمشكلات.

و إزاء هذا الواقع فقد بات من الضروري إعداد مناهج وبرامج خاصة تساعد على تعزيز و تطوير قدرات المتعلمين ومهاراتهم من أجل بناء مجتمع عصري متقدم.

I .التفكير:

1.مفهوم التفكير:

1.1.تعريف التفكير لغة: فكر في الأمر ، يفكر ، فكرًا : أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول . والتفكير :إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها. (المعجم الوسيط)

2.1.تعريف التفكير اصطلاحا : تعددت تعريفات التفكير فمن أهمها نورد ما يلي:

عرفه كوستا بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.(محمد بكر نوفل،2008: 24)

ويرى جون ديوي أن التفكير يشير إلى وجود مشكلة أو أزمة لذلك ينظم طريقة منهجية لحلها لهذا ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها وتبسيطها. (مؤيد حسن دناوي،2008: 14)

أما رجاء محمود أبو علام تشير إلى أن التفكير هو أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو كذلك عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل لمشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي وهو مستوى إدراك العلاقات.(رجاء محمود علام، 1993: 316)

أما مجدي حبيب فيرى في تعريفه للتفكير بأنه عملية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا.(مؤيد حسن دناوي،2008: 14)

2. خصائص التفكير:

في سياق التعرض لمفهوم التفكير يخلص جروان(1999) إلى أن التفكير يتميز بالخصائص التالية:

-التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.

-التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لتطور الفرد وتراكم خبراته.

-التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما.

-التفكير مضمون نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، وأن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.

-يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي تجري فيها المواقف والخبرة.

-يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة قد تكون لوظيفة أو رمزية أو كمية أو منطقية أو مكانية أو تشكيلية لكل منهما خصوصية.(محمد بكر نوفل،2008: 25)

3. أنماط التفكير:

تنوعت و تعددت أنماط التفكير بحسب الهدف منها، و حسب خصائصه، و من أنماط التفكير مايلي:

-التفكير الحر(الطلاقة)

-التداعي المقيد(المرونة)

-التفكير الحدسي

-التفكير الاستدلالي

-التفكير الابتكاري

-التفكير الناقد (بشرى عمر يونس،2015: 26)

و يورد خليفة (2000) أشكالا و أنماطا أخرى للتفكير، و ذلك على أساس من الأزواج المتناظرة. و ذلك على النحو الآتي:

أ-التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي :النوع الأول من التفكير يتطلب من الفرد التوصل إلى إجابة واحدة صحيحة للسؤال أو المثير المطروح على الفرد. و هذا النوع من التفكير تتكفل به اختبارات الذكاء المعروفة في الأوساط التربوية، في مقابل التفكير التباعدي الذي يشير إلى تعدد الاستجابات و الانطلاق بحرية في مناخ متعدد.و هو الذي يميز الشخص المبدع.

ب-التفكير المادي مقابل التفكير المجرد: يشير التفكير المادي أو المحسوس إلى ذلك النوع من التفكير الذي يتم بوجود المحسوسات أو أشياء ملموسة. و يقف هذا النوع من التفكير عند الجزئيات و يفتقر إلى وجود الفكرة الكلية أو المفهوم العام.أما التفكير المجرد فيتمثل في القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات و التعميمات التي تجمع بين الجزئيات.

ت-التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي: التفكير الاستدلالي هو إقامة الدليل، و يتضمن نوعين من التفكير هما: التفكير الاستنباطي و هو انتقال الحكم من العام إلى الخاص، و التفكير الاستقرائي و هو انتقال الحكم من الخاص إلى العام.أما التفكير الحدسي فيتمثل في الحكم أو المعنى أو الفكرة، أو الإدراك المباشر و المفاجئ الذي يصل إليه الشخص دون معرفة مستمدة من عملية التفكير الاستدلالي.

ث-التفكير الواقعي مقابل التفكير الخيالي: يستند التفكير الواقعي على الخبرات الحسية المباشرة أو على الصور العقلية التي يتزود بها الفرد من خلال الإدراك الحسي، و من هنا يكون التفكير واقعيا. أما التفكير الخيالي أو التخيلي فهو عملية إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات أو الصور الذهنية المتوافرة في البناء المعرفي لدى الفرد عن الموضوعات و الأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ج-التفكير البسيط مقابل التفكير المعقد: في بعض الأحيان يقوم الفرد بعمليات ذهنية بسيطة، كالتذكر و الاسترجاع، و التي يشار إليها بأنها عمليات أحادية البعد، و في حالات أخرى يقوم الفرد بعمليات مركبة تتصمن مجموعة من العمليات الذهنية كحل المشكلة مثلا.

ح-التفكير المستند إلى الجانب الأيمن للدماغ مقابل التفكبر المستند إلى الجانب الأيسر للدماغ: و هذا التصنيف مستمد من نظرية النصفين الكرويين للدماغ التي نادى بها العالم الامريكي روجر سيبيريSperry Roger حيث يتصف الجانب الأيمن بأنه إبداعي و عاطفي و كلي، في حين يتميز الجانب الأيسر أنه منطقي، تحليلي، تتابعي، رياضي.(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017 :35-36)

4.أهمية التفكير:

حسب حنان عبد العزيز تظهر أهمية التفكير فيما يلي:

- قدرة الإنسان على الاستبصار والتفكير الرمزي، مكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القوانين التي مكنته من تفسير الظواهر والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه.
- التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان لذلك تختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته إليها و اختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان العادي إلى قطعة من الصخر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع و لكن العالم الجيولوجي يعتبرها سجلا تاريخيا لعصور ماضية يكتشف من خلالها خصائص تلك العصور.
- للتصور أهمية كبيرة في إدراك الإنسان لوجوده النفسي المستمر فمن خلال التفكير أدرك الإنسان إنسانيته واستطاع أن يحافظ على وجوده عن طريق الاستفادة من تجارب الأجيال السابقة وتكيفه للبيئة التي يعيش فيها وتطوير أساليب التعامل معها.

- قدرة الإنسان على التصور والتخيل جعلته يتخطى حدود الحاضر إلى المستقبل، فيتخيل ويتصور مستقبله ويحاول أن يخطط له ويعد له العدة وهو يعيش هذا الحاضر وهذا التخطيط يشمل كل جوانب حياة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...الخ.
- قدرة الإنسان على التحليل والتركيب، مكنته من ممارسة تفكير منظم لحل مشكلاته الفردية والاجتماعية، حيث اخذ الإنسان يبحث و يحلل جميع المشكلات التي تعترض حياته، فحاول أن يحلل أسبابها ويضع لها الحلول والمقترحات، ولم يقتصر تفكير الإنسان على حل مشكلاته الفردية بل تعداها إلى علاج المشكلات الاجتماعية من خلال التفكير العلمي وتطويره.

5.أهمية تعليم التفكير:

إن تنمية التفكير يعتبر هدفا أوليا للعملية التعليمية، و يتضح ذلك من خلال ما ذكره سعادة (2003) حيث أكد على أن أهمية تعليم مهارات التفكير للتلاميذ تتمثل في الآتي:

-مساعدة المتعلمين في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.

-تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة، و الحكم عليها بنوع واضح من الدقة.

-احترام وجهات نظر الآخرين و أفكارهم.

-التحقق من الإختلافات المتعددة بين آراء الناس و أفكارهم.

-تعزيز عملية التعليم و الاستمتاع بها.

-رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين، و تقدير الذات لديهم

-الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين المتعلمين و إثارة التفكير لديهم.

-الإلمام بكيفية التعلم و بالطرق و الوسائل التي تدعمه. (جودة أحمد سعادة،2003: 77)

6. دور المناهج في تنمية مهارات التفكير:

إن التحدي الحقيقي للمنهج في عصر العولمة بالنسبة لإدارة التفكير يتمثل في أن القوى التي وضعتها التكنولوجيا بين أيدينا الآن تتطلب درجة من الدراسة و التبصر لم تكن مطلوبة من قبل، و على الخصوص تلك التي تهتم بمناهج القرن الواحد و العشرين بتفعيل عمليات تعلم مهارات التفكير في المناهج الدراسية، و إعادة صياغة و هيكلة هذه المناهج في صورة جديدة يتكامل فيها المحتوى التعليمي و طرائق التدريس مع مهارات التفكير و التركيز في التطبيقات العملية لهذه المهارات، مثل: الإستكشاف، و المناقشة و التحليل، و الدفاع عن الآراء و المعتقدات الشخصية، و توفير المواقف التي يوظف فيها المتعلمون العمليات العقلية المعرفية. (بشرى عمر يونس،2015: 28)

كما تعتبر تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين من الأهداف الأولية لعملية التعليم، و هذا ما ظهر في مختلف الكتابات على مر العصور و لم يأخذ الإهتمام الكافي في المناهج الدراسية.

فالقدرة على تنمية التفكير من أكثر القدرات العقلية القابلة للتطبيق بالمقابل مع المشكلات الحياتية التي يواجهها المتعلم في الحاضر و المتقبل، حيث أن تقديم المعارف و المعلومات للمتعلمين من خلال محتوى المناهج ليس مهما بقدر كون محتوى المنهاج من حيث المستوى و التنظيم وسيلة لتنمية مهارات التفكير لديهم. (بشرى عمر يونس،2015: 28)

إن تنمية مهارات التفكير من خلال محتوى المنهاج الدراسي تتم بتوفير أنشطة تدفع المتعلمين إلى الإنخراط في عمليات التفكير و ممارسة مهارات مختلفة في حل المشكلات، بالإضافة إلى استخدام أساليب تدريس متنوعة تحثهم على التفكير في المحتوى الدراسي بعمق، و ذلك في كافة المواد الدراسية. (بشرى عمر يونس،2015: 28)

II. التفكير الإبداعي:

1.تاريخ الاهتمام بانجاز برامج لتطوير الابداع:

يحاول البعض أن يؤرخ لبداية تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الإبداع و تطويره، منذ ثلاثينيات القرن الماضي، و خصوصا جهود كروفورد Crawford عندما قام في عام 1931 بمحاولة لتطوير برنامج لتنمية الإبداع في الولايات المتحدة الأمريكية، كما كان لمالتزمان Maltzman دور كبير في تلك الحقبة، و استمرت الجهود التي كان أبرزها على يد أوسبورن Osborn حيث طبق ما يعرف بالعصف الذهني BrainStorming ، و بارنس Parnes الذي أجرى العديد من الدراسات و قدم الإطار النظري و التطبيقي لعملية العصف الذهني، ليس ذلك فحسب بل أسس لما جاء بعده من جهود، كنموذج الحل المبدع للمشكلات Creative Solving Problem الذي نسب إلى ترفنجر Traffingerو غيره من الباحثين فيما بعد، كما كان لتايلور Taylor الكثير من الجهد في تنمية الإبداع. و ي حقيقة الأمر فقد سبق كل تلك الجهود عدد من المحاولات الخجولة التي كانت منذ بداية القرن الماضي أو أكثر كان أبرزها محاولة رويس Royce، و محاولة سلوسون Sloosson و داوني Downey و غيرهم. و لا يزال الإهتمام بتنمية الابداع و تطويره مستمرا حتى اليوم و أبلغ دليل على ذلك جهود ديبونو و غيره من الباحثين و المهتمين المستمرة. (عبد الناصر الأشعل الحسيني، ب س: 671)

إلا أن بعض الباحثين يؤكد أت بداية التعاطي الفعلي مع موضوع الإبداع كان في ستينات القرن الماضي تقريبا عندما قدم ماكينون Mackinonعناصر الإبداع، و نشر بيرز Piers وجهة نظره المتمثلة في أن الإبداع تجسيد لقدرة الفرد على الإنتاج الذي يتصف بالأصالة و الابتكار، كما وصف تورانس Torrance السياق العام لعملية الإبداع و حدد خطواتها، و قام جيلفورد Guilford نموذجه الخاص ووجه انتقادات إلى اختبارات الذكاء و عدم مناسبتها لقياس الإبداع. (تيسير صبحي، 1992: 26)

و أيا كانت البداية الفعلية لهذا الميدان يمكننا أن نخلص إلى حقيقة علمية أثبتتها الدراسات و الأبحاث العلمية و هي امكانية تنمية الإبداع و تطويره، كما نخلص إلى أن هذا

الميدان ليس وليد اليوم و الليلة كما يعتقد البعض، بل هو جهد أممي تطريقخي أسهم في تطويره و بلورته الكثير من الباحثين و الدارسين حتى أصبح واضحا جليا للعيان. (عبد الناصر الأشعل الحسيني، ب س: 672)

لا شك في أن تلك الحقائق جعلت الكثير من المجتمعات و الدول النامية في مشارق الأرض و مغاربها تبذل جهودا حثيثة بغية تحفيز الإبداع و تنميته لدى أبنائها، لتضمن و لو بعد حين موقعا متميزا بين دول العالم و يتحقق لها الرقي و الازدهار، و وسيلة المجتمعات ي تلك الجهود هي العملية التربوية، و وسيلة التربية في هذا الشأن هو ما تقدمه من مواد تعليمية، و هذا ما يعمق التحدي على منظوماتنا التربوية العربية بكل خاص، إذ يجب أن تواكب التسارع المعرفة المتزايد من جهة، و تحفز على التفكير و الإبداع من جهة أخرى. (عبد الناصر الأشعل الحسيني، ب س: 672)

2. تعريف الإبداع:

يعد الإبداع من الموضوعات المعقدة التي تشكل بؤرة اهتمام العديد من علماء النفس المعرفيين و الطفولة و النمو، و كل من له صلة وثيقة بالنظام المعرفي (الذهني) للفرد المتعلم. حيث قدموا إسهامات واضحة حول العمليات الذهنية الإبداعية، و الكيفية التي يتعلم بها الأفراد الإبداع، و طرق تعليمه و تطويره و تنميته، و المراحل الذهنية الخاصة بالعملية الإبداعية.

و قد تباينت وجهات نظر العلماء و الباحثين حول التعريف العام للإبداع. فمنهم من يفسره على أسس معرفية (العمليات الذهنية و وظائف الدماغ و أثرها في حدوث الإبداع)، و آخرون يفسرونه على أسس سلوكية (أساليب التعزيز و أثرها في إظهار النواتج الإبداعية)، و غيرها من الأسس و المداخل التي انطلقت منها نظريات الإبداع، و التي بدورها تساعد في فهم عملية الإبداع. و قد يعزى التعدد في نظريات الإبداع المطروحة في الأدب التربوي إلى محاولة الباحثين صياغة تعريفاتهم الخاصة التي تؤكد على وجهات نظرهم المختلفة و مدارسهم الفكرية في التعامل مع هذا المفهوم من جهة، و تعدد جوانبه و تعقده من جهة أخرى ، حيث يقول

ماكينون في هذا الصدد: "الإبداع ظاهرة متعدد الأوجه أكثر من كونها مفهوما نظريا محدد التعريف".(زكريا الشربيني و آخر، 2002: 93)

الإبداع في اللغة العربية من مصدر أبدع و معناه إظهار الشيء، من العدم أما الابتكار في اللغة العربية من مصدر ابتكر و هو الإتيان بالشيء غير المألوف.(جبران مسعود،1978: 20)

و نظرا للتداخل في المصطلحات في الترجمات من و إلى اللغة العربية بين مصطلحي الإبداع و الابتكار و نظرا لاختلاف الباحثين العرب حول استخدام أحد المصطلحين للدلالة على الإبداعية فإننا نستعرض التالي:

أشارت المراجعة للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات "محمد الصاوي" و عددها 287 دراسة، استخدمت حيث تفيد أن بحوث كليات التربية تركز على (الابتكار) بينما تركز بحوث كليات الآداب والتربية الفنية والموسيقية على(الإبداع) وتبين أن حوالي 70% من الدراسات موضع التحليل استخدمت مصطلح الابتكار، في حين بلغت نسبة الدراسات التي استخدمت مصطلح الإبداع حوالي 21% فقط، أما مصطلح العبقرية والتفوق فقد أستخدم فيها 9% فقط من هذه الدراسات.

في حين يرى حسن أحمد عيسى أن كلمة Creativity بالإنجليزية يفضل أن نطلق عليها الإبداع و ليس الابتكار لأن الكلمة الأخيرة أكثر تواضعا و أقل معنى من أن تعبر عن كل المعاني المرتبطة بالخلق.(مفيدة بن حفيظ، 2006: 21-22)

مصري عبد الحميد حنورة يرى أن لفظ إبداع أكثر دلالة على النشاط و السلوك المتعلق بالتفوق و الحذف في الصفة من لفظ ابتكار الذي يقتصر على السبق و إتيان الأمر أولا، على خلاف الإبداع الذي يكاد أن يقترب من لفظ الخلق. (مفيدة بن حفيظ، 2006: 22)

و انطلاقا من هذا فإنني أعتمد في دراستي على مصطلح و لفظ الإبداع و كل اشتقاقاته من إبداعية، و أبدع و مبدع و إبداع.....إلا أن هذا لا يجعلني أحرف أو أغير ما جاء به

الباحثين و المختصين ، و ذلك بالحفاظ على المصطلح كما جاء في سياق المعلومة و هذا للأمانة العلمية.

و قد ركزت التعريفات الواردة في البحوث و الدراسات ذات صلة على أربعة محاور و هي: الشخص المبدع، العملية الإبداعية ،النتاج الإبداعي ، المناخ الإبداعي

أ. **الشخص المبدع:** أصحاب هذا المنحى يعرفون الإبداع في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصال تميزهم عن الأشخاص العاديين من هذه التعريفات تعريف جيلفورد للإبداع الذي يشير إلى الطريقة التي يتصرف بها الفرد في مواجهة المشكلات و هذا السلوك يبدو أنه مرتبط بعدد من سمات الشخصية.(Alex Osborn ;1974 : 9-10)

فيما يعرفه سمبسون Simpson بأنه المبادأة التي يبديها الشخص بقدرته على الإنشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف له كليا.(رضا محمد القذافي،1996: 16)

من جانبه يعرفه نوبار سيلامي Norbert ;Sillamy الإبداع في قاموس علم النفس بأنه: استعداد للخلق الذي يوجد في حالة كمون عند كل الأفراد و كل الأعمار و هو يتبع بكل وثيق للمحيط الثقافي و الإجتماعي، ثم إن هذا الميل الطبيعي للإنجاز يحتاج لظروف ملائمة حتى يتجسد كما أن الخوف من الإنحراف و الإمتثالية الاجتماعية هي قيود للإبداع. (Nobert Sillamy ; 1996 :67)

و يرى سبيرمان ; Spearman أن الإبداع هو لقدرة التي يملكها الفكر البشري لخلق شيء جديد بواسطة تبديل العلاقة و انتاج علاقة جديدة ليس فقط في مجالات تصور الأفكار و لكن أيضا في مجال التصور الحسي.(غضبان مريم،2006: 33)

بينما يرى برنار دموري Bernard ;Demory بأن الإبداع يشير إلى استعداد فطري عند الإنسان لخلق توليفات جديدة انطلاقا من عناصر موجودة (كلمات، مواد،أصوات، أفكار، ..إلخ) (غضبان مريم،2006: 33)

و يؤكد أندرسون Andersonأن الإبداع يتطلب الذكاء و الإدراك السليم و الحساسية و احترام فردية الإنسان و جرأة الفرد في ايضاح أفكاره و التعبير عنها و استعداده للدفاع عن معتقداته. (زكريا الشربيني و آخر، 2002: 93)

بينما يقول روجرز Rogers بأن الإبداع هو ميل في الإنسان ليحقق ذاته و يستغل أقصى إمكاناته و عندما يتفتح ذهن الإنسان أمام خبراته كافة يصبح سلوكه سلوكا إبداعيا . (غضبان مريم،2006: 33)

ب. العملية الإبداعية: تركز هذه التعريفات على العملية الإبداعية أو الكيفية التي يبدع بها المبدع إنتاجه ومن هذه التعريفات :

يعرف تورانس (1993) أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات و ادراك مواطن الضعف و الثغرات، و عدم الإنسجام أو النقص في المعلومات و البحث عن حلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج و عرضها على الآخرين . (صالح محمد أبو جادو،2017: 133)

بينما يعرفه انشتاين بأنه السيرورة التي ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد. (Galton Robert ;1971 :25)

و يرى فتحي جروان بأن الإبداع يشير إلى نشاط عقلي مركب و هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو توصيل نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا.

فيما يذهب ميدنيك إلى أن التفكير الإبداعي هو عملية دمج و خلط عدة عناصر بحيث يتم استدعائها في شكل جديد يحقق منفعة .أما مييز فيعر الإبداع على أنه عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية و وضع الفروض و اختبار صحة الفروض و إيصال النتائج للآخرين.(مريم غضبان،2006: 30)

و يشير تايلور إلى أن الإبداع يدل على السيرورة العقلية التي تسفر عن إنتاج أفكار جديدة و مقبولة. (Castermon Bernard Demory ;1974 :30)

ت. النتاج الإبداعي: يعنى هذا الإتجاه بالناتج الإبدعي ذاته على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة و من أبرز ممثلي هذا الإتجاه (ماكينون) الذي يرى أن الإنتاج الإبداعي الجيد إنما يفي بثلاث متطلبات أساسية هي: الجدة و الملائمة و إمكانية التطور. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 36)

و يعرف قاموس (Larousse de la psychologie) الإبداع بأنه: القدرة على انتاج أعمال جديدة و استخدام سلوكات جديدة، وكذا إيجاد حلول جديدة لمشكل ما.(مريم غضبان،2006: 41)

يعرف وايمنك (Waiming ;2003)التفكير الإبداعي على أنه نوع من التفكير يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة و الأصالة و المرونة، الحساسية للمشكلات و القدرات التحليلة و التركيبية، و القدرة على ربط و توصيل الأشياء المألوفة. (عدنان يوسف العتوم ،2012: 252)

بينما يرى (ولك) أن الإبداع يعني التميز في العمل أو الإنجاز بصورة تشكل إضافة إلى الحدود المعروفة في ميدان معين. فيما يلخص (سيد خير الله) الإبداع في أنه قدرة الفرد على الإنتاج انتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية و الأصالة و بالتداعيات البعيدة و ذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.(أحمد عبادة،2001: 41).

و يرى ميكالي Mucchielli أن الإبداع إنتاجية تتعلق بالأفكار و الخصوبة العقلية و الخيال. (Alaine Beaudot ;1975 : 15)

بينما يعرف كل من ديهانDehan و هافجرستHvighurst الإبداع بأنه القدرة على إنتاج شيء جديد و ذي قيمة اجتماعية.و يضيف برونوفسكي Bronowsky أن الشخص يصبح مبدعا عندما يجد الوحدة في تنوع الطبيعة أو في الأشياء التي لم يكن يظن من قبل و لا يتوقع أن يكون بينها وحدة.(مريم غضبان،2006: 32)

ويقول ريتشارد دي ميل DeMelle; R بأن الإبداع يعني أن بعض الشيء الجديد قد أنتج و أن هذا الشيء ذو قيمة.(علي الحمادي،1999: 31)

أما برونر Bruner فيعرف الإبداع بأنه العمل أو الفعل أو الناتج الذي يؤدي إلى الدهشة و الإعجاب متخلصا من الخط التقليدي في التفكير. (زكريا الشربيني و آخر، 2002: 94)

أما خير الله فيقدم تعريفا شاملا للتفكير الإبداعي حيث ينظر إليه على أنه: يعد قدرة الفرد على الإنتاج انتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية و المرونة التلقائية و الأصالة و بالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.(حسن ظاهر بي خالد،2013: 16)

ث.المناخ الإبداعي: و يقصد به مجموعة الظروف و المواقف المختلفة التي توفرها البيئة للفرد المتعلم. و التي تسهل الأداء الإبداعي لديه. تؤثر البيئة على اختلاف المستويات في سلوك الفرد من خلال عملية الاستثارة التي تدفع الفرد إلى ممارسة عمليات عقلية متنوعة بدءا من عمليات التفكير البسيطة كالتذكر و المعرفة و التطبيق و انتهاءا بالعمليات المعرفية العليا ممثلة بالتحليل و التركيب و الإبداع.(صالح محمد أبو جادو،2017: 149)

ومن هنا فإن البيئة الغنية بمثيراتها المتنوعة تدفع الفرد إلى ممارسة العمليات العقلية المتنوعة.و يؤكد أنصار هذا الإتجاه على أن التفكير الإبداعي ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضطريق و ثقافي، و أن الفرد يصبح جديرا بالإبداع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، و بذلك يمكن النظر إلى العملية الإبداعية باعتبارها شكلا من أشكال القيادة التي يمارس فيها الفرد المبدع تأثيرا واضحا على الأفراد الآخرين.(صالح محمد أبو جادو،2017: 149)

فالبيئة التي تساعد و تهيئ إلى الإبداع جميع العوامل و الظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نمو الإبداع، و تنقسم هذه الظروف إلى قسمين:

أ-ظروف عامة ترتبط بالمجتمع و ثقافته.

ب-ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي.(سوسن شاكر مجيد،2008: 207-208)

3. الإبداع ، الموهبة، العبقرية، التفوق:

1.3.الإبداع (الابتكار): Creativity يعرفه ريبر بأنه مصطلح يستخدم أساسا في التعبير العلمي بنفس الطريقة التي يستخدم بها في الحياة اليومية، و يشار به إلى العمليات العقلية التي تقود إلى حلول و أفكار و تصورات ومنتجات فنية و نظريات و انتاجات تكون متفردة و جديدة، وهذا المعنى الذي يقدمه ريبر هو المعنى المتداول بين كافة الباحثين في الوقت الراهن.

2.3.الموهبة: Talent هي درجة عالية من القدرة Ability في مهارة Skill معينة ، و غالبا متكون في مجال الأدب أو الفن ، و مصطلح الموهبة مصطلح خادع، لأن البعض يرد الموهبة إلى أنها مهارة موروثة.إن هذا المنحى في الاستخدام هو في حقيقته منحى نظري، وعلى وجه التحديد فإن المصطلح محايد في المقابلة بين الوراثة و البيئة.

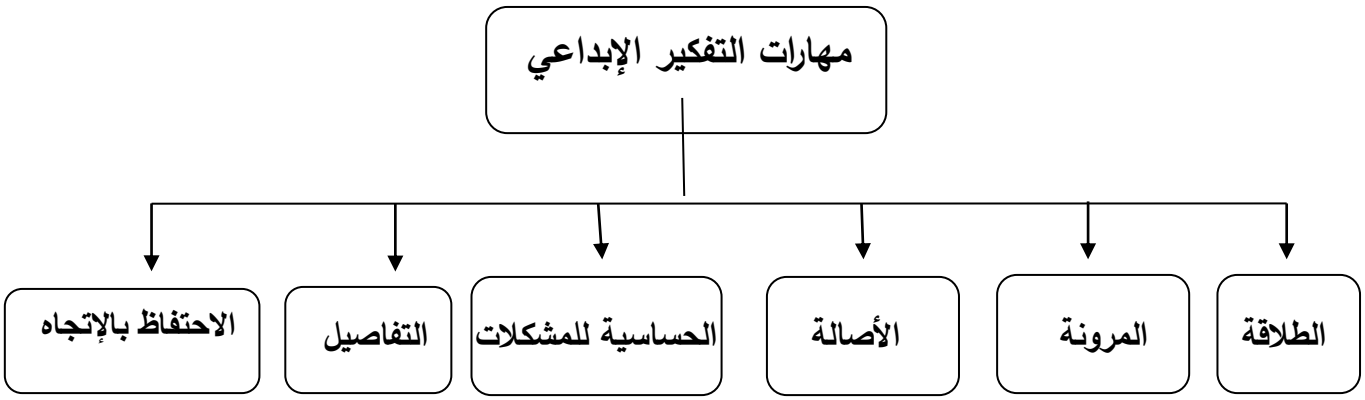
3.3.مهارة: Skill: هي القدرة على أداء منظومة أو نمط مترابط و منتظم من السلوك، بانسيابية و تكيف و توافق من أجل إنجاز هدف معين، و رغم أن المصطلح كان يستخدم للإشارة غلى السلوك الحركي إلا أنه يستخدم غالبا للإشارة أيضا إلى المهارات اللفظية و المهارات الاجتماعية.

4.3.العبقري: Genius : يستخدم هذا المصطلح بدون تدقيق عادة إلا أنه يشير إلى أعلى مستوى من الطاقة العقلية أو الإبداع أو إلى الشخص الذي يملك مثل تلك الإمكانيات، على الرغم من وجود محاولات متعددة لإعطاء معنى محدد للمصطلح (مثل نسبة الذكاء فوق 140) إلا أن هذه المحاولات لم تضمن للمصطلح درجة محددة من الموضوعية في الاستخدام.

5.3.التفوق: Superiority: مصطلح يشار به بشكل اتفاقي تعسفي إلى تميز نسبة معينة من أفراد المجتمع 2% أو 5% أو 15% مثلا تكون هي الأفضل في الأداء على مقياس أو اختبار معين.في الذكاء يعتبر الشخص متفوقا ذا كان واقعا ضمن أحسن من 15% من أفراد مجموعته و يكون فائق التفوق إذا كان من أحسن 5% و يكون متميز التفوق إذا كان من بين أحسن 2%.

و التفوق في الدراسة قد لا يكون سببه التفوق في نسبة الذكاء ، فالدافعية و الإجتهاد و الرعاية الأسرية و أسلوب التدريس لكل منها دور بارز في تحقيق التفوق، و لذلك ربما يتفوق طالب متوسط الذكاء، بينما يخفق طالب آخر فائق الذكاء بسبب انخفاض الدافعية.(سوسن شاكر مجيد، 2008: 208-210)

4.مهارات التفكير الإبداعي:



شكل رقم (02): مهارات التفكير الإبداعي

1.4.الطلاقة:

تمثل مهارة الطلاقة الخطوة الأولى نحو توسيع إمكانية حدوث ظاهره الإبداع، ومن النادر استخدامها وتطبيقها في فراغ، حيث تعد عمليه البحث عن الأفكار المهمة، المجال الأكبر من لنشاطات الدافعية المرغوب فيها.و يمكن تعريف الطلاقة على أنها تلك المهارة العقلية التي تستخدم من اجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة. (جودت أحمد سعادة، 2003: 275)

و تعرف الطلاقة بأنها القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات, وتؤدي إلى الفهم الجيد للمعلومات التي تعلمها الفرد, وتتميز بإنتاج عدد كبير من الأفكار والتصورات في مدة زمنية محددة. وتشير أيضا إلى القدرة على توليد اكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار

أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير أو سؤال محدد في وحدة زمنية ثابتة. هذه المهارة هي في جوهرها عملية تذكر و استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم من خبرات أو مفاهيم وحقائق, وعلى هذا فإن الشخص الذي يستطيع أن يعطي عشرة أفكار في الدقيقة الواحدة يعتبر أكثر طلاقة من الشخص الذي يعطي سبع أفكار في الدقيقة الواحدة.(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 159)

يعرف جيلفورد الطلاقة بأنها صدور الأفكار بسهولة.لذا فالطلاقة تتضمن الجانب الكمي في الإبداع .(زكريا الشربيني و آخر، 2002: 112)

و تقاس الطلاقة بأساليب مختلفة منها:

أ- سرعة التفكير إعطاء كلمات في نسق محدد، كأن تبدأ أو تنتهي بحرف في مقطع معين(قلم، قزم،....) أو التصنيف السريع للكلمات في فئة خاصة (كرة، ملعب، حكم،..)

ب- تصنيف الأفكار وفقا لمتطلبات معينه، القدرة على ذكر اكبر عدد ممكن من أسماءالحيوانات المائية أو أكبر قدر من الاستعمالات الممكنة للجريدة أو العلب الفارغة.

ت- القدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معين كان يفكر الشخص اكبر عدد ممكن من التداعيات لكلمة نار أو سمكة،سيف، مدرسة.

ث- القدرة على وضع كلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى.(مريم غضبان، 2006: 43)

1.1.4.طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية :

وتستخدم في اللغة المنطوقة أو وحدات التعبير وتقاس بسرعة توليد أو إنتاج الكلمات وفق شروط معينة في بنائها وتركيبها. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 159)

ويطلق عليها أيضا اسم الإنتاج التباعدي لوحدات الرموز والتعبير سواء كانت ألفاظ في اللغة المنطوقة أو اللقطات مثلا في لغة التصوير،و يعني بها سرعه إنتاج كلمات و وحدات التعبير وفق شروط معينة في بنائها وتركيبها وتشير هذه الطلاق إلى مدى توفر الحصيلة اللغوية عند الفرد.(مريم غضبان، 2006: 43)

2.1.4. طلاقة الأفكار:

و تشير إلى سرعة توليد عدد كبير من الأفكار، أو الصور العقلية في موقف ما، و لا يهتم هذا النوع بنوعية الاستجابة أو جودتها، بقدر اهتمامه بعدد أو كمية الاستجابات التي يتم توليدها،كما تتضمن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من المثيرات ضمن تصنيفات معينة تبعا لخصائصها الحرجة،كان يعطي الفرد أكبر عدد ممكن من الأشياء ذات اللون أو الملمس الخشن، أو الملمس الناعم، أو الأشياء القابلة للأكل. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 159-160)

3.1.4. الطلاقة التعبيرية:

و هي القدرة على التعبير عن الأفكار، و سهولة صياغتها في كلمات أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها و ملائمة لها.

و هنا يجب أن نشير إلى أن تميز عامل الطلاقة التعبيرية عن طلاقة الأفكار، إنما يدل على أن القدرة على إنتاج أفكار تختلف عن القدرة على صياغة هذه الأفكار و التعبير عنها في كلمات أو صور مختلفة أي التعبير عنها بأكثر من طريقة.

و الطلاقة التعبيرية تتضمن التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين، و صياغة الأفكار السليمة، كما تتضمن إصدار أفكار متعددة في موقف محدد و تتصف هذه الأفكار بالوفرة و التنوع.(زكريا الشربيني و آخر،2002: 114)

4.1.4. طلاقة الأشكال:

وقد أطلق عليها جليفورد الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال حيث يعطي المفحوص شكلا على صورة بحر ثم يطلب إليه إجراء إضافة بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة . وكذلك تعني: تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.(رائد شعبان علوان،2005، 20)

5.1.4. طلاقة التداعي:

هو انتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.(حسن ظاهر بني خالد،2012: 25)

تعني سرعة إنتاج كلمات أو صور ذات خصائص محددة في المعنى في زمن محدد. (مريم غضبان،2006: 44)

2.4.المرونة:

و هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، و التحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، فهي عكس الجمود الذهني، و تمثل الجانب بالنوعي للإبداع. (عدنان يوسف العتوم،2012: 256)

والمقصود بمرونة الشخص هو قدرته على تغير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وهذا ما يطلق عليه التفكير التباعدي وهي عكس ما يسمى بالتصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محدد يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت ،ويتطلب هذا النوع من التفكير توافر مقدار كبير من المعلومات واستخراج تلك المعلومات.

و تأخذ عدة صور و هي المرونة التلقائية و المرونة التكيفية. (مريم غضبان،2006: 44)

1.2.4.المرونة التلقائية:

وتشير إلى سرعة الفرد في إلقاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة أي التي لا تنتمي إلى فئة أو مظهر واحد والمرتبطة بمشكلة أو بموقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة . إن المرونة العقلية التلقائية عبارة عن

قدرة عقلية يرجح أنها تعتمد على استعداد مزاجي لإنتاج أفكار مختلفة مع التحرر من القيود ومن القصور الذاتي في التفكير الذي ينتج تغيرا في اتجاه التفكير. (مريم غضبان،2006: 45)

2.2.4.المرونة التكيفية:

وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية لمواجهة مستلزمات جديدة تفرضها المشكلات المتغيرة مما يتطلب قدرة على إعادة بناء المشكلات وحلها.

وتشير هذه العملية إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى مشكلة محددة وهو عكس عملية الجمود الذهني كما تشير إلى قدرة الفرد على أن يظهر سلوكا ناجحا في مواجهته للمشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها وكلما ازدادت لديه هذه القدرة وازدادت لديه المرونة الإبداعية التكيفية. (مريم غضبان،2006: 45)

- **الفرق بين الطلاقة و المرونة:**

تختلف المرونة عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدد تماما في كمية الاستجابات التي يستطيع الفرد أن يولدها في وحدة زمنية ثابتة، في حين أن المرونة تستند أساسا إلى الخصائص لكيفية للاستجابات المولدة من قبل الفرد، و تقاس بمقدار تنوع هذه الاستجابات. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 162)

3.4.الأصالة:

المقصود بالأصالة هو الإنتاج الغير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، و هي بهذا تشير إلى القدرة على إنتاج استجابات قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.(أحمد عبادة،2001: 41)

و قد عرف جيلفورد الأصالة في أنها المرونة التكيفية للماد اللفظية فحيثما يوجد تغير في المعاني توجد الأصالة من حيث كون الأفكار جديدة و غير معتادة،و في السياق نفسه يرى جيلفورد أن هناك ثلاثة بدائل كمحكات للأصالة هي:

أ-أن تكون الاستجابات نادرة من الوجهة الإحصائية، أي قليلة التكرار بين أفراد لمجموعة التي ينتمي إليها الفرد.

ب-أن تكون الاستجابات ذات ارتباطات بعيدة بالمواقف المثيرة أو غير المألوفة.

ت- أن تتصف بالمهارة في ضوء معيار ما ،كأن يكون رأي المحكمين. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 154)

وتجدر الإشارة إلى أن مهارة الأصالة تختلف عن مهارتي الطلاقة و المرونة فيما يلي:

- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على قيمة و نوعية و جدة تلك الأفكار، و هذا ما يميز الأصالة عن الطلاقة .
- الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصيا كما في المرونة، تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، و هذا ما يميزها عن المرونة.(علي الحمادي،1999: 27)

و عليه يمكن قياس الأصالة عن طريق كمية الاستجابات غير المألوفة و التي تعد أفكارا مقبولة لمشاكل محددة مثيرة، اختيار عناوين لبعض القصص القصيرة المركزة في موقف مكثف قد يكون دراميا أو فكاهيا. و يطلب من المتعلم أن يذكر لها عناوين طريفة أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقت محدد، مع احتمال استبدال القصة بصورة أو شكل. (حسن ظاهر بني خالد،2012: 27)

4.4.الحساسية للمشكلات:

و هي القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، ويعرفها(جيلفورد) بأنها قدرة الشخص على رؤية المشكلات في الأشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون فيها أو التفكير في إدخال تغيرات على هذه النظم أو هذه الأشياء. (مريم غضبان،2006: 46)

فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد لأنه يعي نواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات إحساسا مرهفا بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة في حين أن الآخرين من حوله قد يرون هذا الموقف واضحا لا يدعو إلى التساؤل ولا يثير إشكالا أو شعورا بفجوة أو ثغرة. (مريم غضبان،2006: 46)

و يضيف جروان (1999) أن هذه القدرة تعبر عن وعي الفرد بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، و هذا يفيد في أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة هذه المشكلات أو العناصر، و تعتبر عملية اكتشافها أولى خطوات البحث عن حل لها يلي ذلك اضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات و تعديلات على معارف أو منتجات موجودة، و تتضمن هذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو حتى المحيرة في محيط الفرد، ومن ثم العمل على إعادة تنظيمها و توظيفها، أو إثارة تساؤلات حولها. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 165)

و هذا ما قاد تورانس إلى تبني تعريف للإبداع بأنه عملية تحسس للمشكلات و إدراك مواطن الضعف و الثغرات ، وعدم الانسجام و النقص في المعلومات و البحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، و إعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوفرة ، ومن ثم نشر النتائج و عرضها على الآخرين. . (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 166)

5.4.إدراك التفاصيل:

يعرفها جيلفورد بأنها الإنتاج الإقترابي للتضمينات.فإيجاد التفاصيل لإكمال خطة أو بناء موضوعات معقدة، ذات معنى، يعد انتاجا للتضمينات، يوحي فيها الشيء بشيء آخر. (زكريا الشربيني و آخر، 2002: 121)

و تمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة ما، تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى، أي أنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة.و تتضمن هذه المهارة التفكيرية االوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، أي مد الخبرة أو

المساحة المعرفية لدى المتعلم.فهي مهارة استكشاف البدائل من أجل تعميق و تكامل الفكرة.(عدنان يوسف العتوم و آخران،2009: 145)

و تتضمن التفاصيل مد الخبرة أو المعرفة إلى مجالات أكثر تفصيلا، تتعدد الخبرات و المعارف في مجالات جديدة، و تتضمن كذلك فكرة التفصيل، أي مدى قدرة الطفل على إضافة زيادات جديدة لفكرة معينة، و تتضمن عملية التفصيل المعرفية–كعملية إبداعية مهمة–للوصول إلى اقتراحات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة. و يمكن أن تظهر هذه العملية لدى الأطفال على صورة تقديم عدة أفكار عملية من خبرة نظرية بسيطة ، كما تتضمن أيضا مد و توسيع الخبرات الناقصة إلى أبعاد و جوانب مكتملة، و من ثم تفصيل هذه الخبرة المكتملة في خبرات جديدة.و يشير تورانس إلى أن الأطفال الصغار المبدعين يميلون إلى زيادة الكثير من التفصيلات غير الضرورية إلى ما يؤدونه ن رسومات و أشكال و قصص مثل زيادة عدد الرموش في العين، أو عدد الأزرار في القميص، أو عدد السلالم في مدخل رسم المنزل، أو الثمار في الشجرة و غيرها.(زكريا الشربيني و آخر، 2002: 122)

6.4.الإحتفاظ بالاتجاه:

رإلى سويف إقتراح بإضافة عامل آخر إلى عوامل جيلفورد وجده ضروري في التفكير الإبداعي، و أطلق عليه عامل الإحتفاظ بالإتجاه. و ذلك لأن الشخص المبتكر يبدو أنه يمتاز بالقدرة على التركيز انتباهه و تفكيره في مشكلة معينة زمنا طويلا.(مصطفى سويف،1997: 341)

و تظهر من خلال:

– المواصلة الزمنية التاريخية: المحافظة على استمرار التتابع الزمني و التاريخي في وصف الحدث، ملتزما بخط سير متتابع متدرج للفترة الزمنية التي يحدث وفقها الحدث.

–المواصلة الذهنية: قدرة الفرد على تركيز ذهنه ضمن نفس السياق منذ بداية المشكلة أو الموقف المثير و حتى الوصول إلى حل.

–المواصلة الخيالية: القدرة على متابعة سير المشكلة ذهنيا و توضيح العلاقة بين عناصرها.

-المواصلة المنطقية: المحافظة على المنطق في خطوات السير و المراحل.(حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009:105)

5. مراحل العملية الابداعية:

و يحلل جوردون Gordon العملية الإبداعية فيرى أن مراحل العملية الإبداعية تتردد بصورة متذبذبة و هذه المراحل هي:

1-مرحلة التذبذب بين الاندماج في المشكلة أو الانفصال عنها.

2-مرحلة التأمل.

3-مرحلة تأجيل الإشباع

4-مرحلة الإحساس بالرضا و البهجة ببلوغ الحل.(سوسن شاكر مجيد،2008: 254-255)

و يقدم أوبسورن تصورا آخر للعملية الإبداعية، حيث تشمل في رأيه المراحل الثلاثة التالية:

أ-مرحلة إيجاد الحقيقة: و يقصد بها الوصول إلى المشكلة و تحديدها بصورة واضحة.

ب-مرحلة إيجاد الفكرة : و يقصد بها إنتاج الحلول البديلة و تطويرها بالتعديل أو الربط بين فكرتين أو أكثر.

ت-مرحلة إيجاد الحل: أي تقييم الأفكار أو الحلول التي تم التوصل إليها، و اختيار الحل الملائم للمشكلة و القابل للتنفيذ.(Obsorn ;1986 :286-287)

من ناحية أخرى نجد بارنز يشير إلى أن العملية الإبداعية تشمل المراحل الآتية:

أ-الملاحظة

ب-المعالجة

ت-التقييم

كما يرى بارنز أن السلوك الإبداعي يحتوي على التفرد و القيمة في إنتاجه، و لكي يكون الإنسان مبتكرا يجب أن يكون حساسا للمشكلات التي تحيط به، و أن يتعامل مع هذه المشكلات من خلال المراحل الخمس التالية:

أ-إيجاد الحقيقة

ب-إيجاد المشكلة

ت-إيجاد الفكرة

ث-إيجاد الحل

ج-إيجاد التقبل.

و تمثل المراحل الخمس السابقة ركيزة أساسية في برنامجه التدريبي على الحل الإبداعي للمشكلة. (سوسن شاكر مجيد،2008: 255-256)

يذكر في تاريخ علم النفس المعرفي أن ولاس 1926 قد وصف العملية الإبداعية-منذ زمن طويل-بأنها تحدث وفقا لأربعة مراحل متتابعة هي:

1-مرحلة الإعداد: هي عبارة عن صياغة المشكلة و القيام بمحاولات مبدئية لحلها.

2-مرحلة الحضانة أو الإختمار: و هي عبارة عن الإحتفاظ بالمشكلة مع انشغال الفرد بأشياء أخرى كي تنضج.

3-مرحلة التنوير: عبارة عن الاستبصار بكل جوانب المشكلة.

4-مرحلة التحقيق: أي اختبار الحل الذي تم التوصل إليه أو تنفيذه.(روبرت سولسو، 2000: 735)

و هناك من يرى بأن عملية الإبداع تتكون من ست مراحل، هي:

أ-الإحساس بالحاجة

ب-جمع المعلومات

ت-التفكير

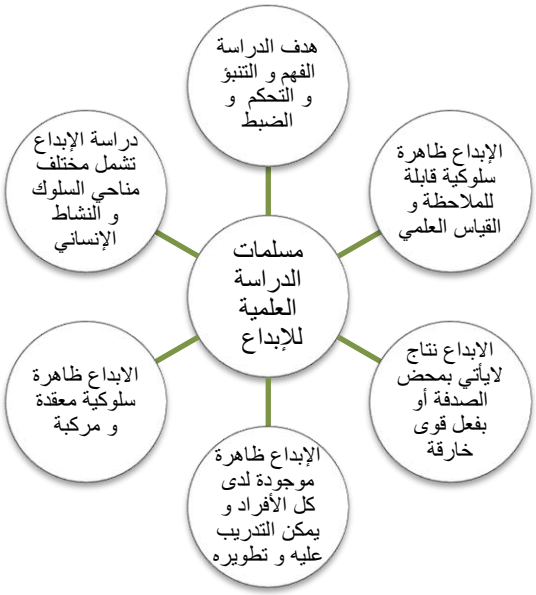
ث-تصور الحلول الممكنة

ج-اختيار الحلول المناسبة

ح-تحويل الأفكار إلى عمل.

كما أن الفرق بين الشخص المبدع و الشخص العادي يكمن في قدرة الأول على العمل بسرعة و الانتقال من خطوة لأخرى بشكل لا يقدر عليه الأخير.(رمضان القذافي، 1997 :141)

6. نظريات الإبداع:



شكل رقم (03) مخطط يوضح مسلمات الدراسة العلمية للإبداع

1.6. نظرية التحليل النفسي:

تؤكد نظرية التحليل النفسي على دور ما قبل الشعور في عملية الإبداع ، و نسوق في هذا الصدد قول فرويد جاء فيه " :إن الكاتب المبدع شخص يبقي أمانيه و أحلامه في اللاشعور و يحولها إلى شكل يرضي الجمهور و لهذا فهو يشبه الطفل الذي يبني آماله و أحلامه على لعبة و يجعل من هذه اللعبة عالمه الخاص و كذلك فإن الكاتب يعمل من أحلامه و كتاباته عالما خاصا به".(مريم غضبان،2006: 38)

كما تجدر الإشارة إلى أن فرويد قد استند في دراسته لظاهرة الإبداع على دراسة سير حياة عدد من الشعراء و الكتاب و الفنانين و المبدعين و توصل إلى أن مبدأ التسامي هو العامل الأساسي الذي يقف وراء ما قدموه من أعمال إبداعية ، و يشير مبدأ التسامي إلى القدرة على استبدال أهداف الأفكار الجنسية الأصيلة بأهداف أخرى غير ذات طابع جنسي و تتحول بموجب هذا الميكانيزم النزوة إلى هدف جديد غير جنسي مستهدفة موضوعات ذات قيمة اجتماعية. (مريم غضبان،2006: 38)

يقول فرويد في هذا الصدد ": إن النزوة الجنسية تضع كميات من القوة الخارقة في كبرها بتصرف العمل الثقافي بفضل ما تتميز به من قدرة على إزاحة هدفها من موضوع إلى آخر بدون أن تفقد اندفاعها الأساسي "(جان لابلانش و آخر،1987: 174)

و عليه فإن الفن بالنسبة إلى فرويد هو وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال تلك التي أحبطها الواقع و الفن إذن هو منطقة وسطى بين عالم الواقع الذي يحبط الرغبات و عالم الخيال الذي يحققها هذا العالم بالنسبة إلى فرويد هو مستودع تم تكوينه أثناء عملية الانتقال المؤلمة من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع لذا فإن الفنان المبدع هو كالعصابي ينسحب من الواقع إلى عالمه الخيالي لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن إشباع غرائزه التي غالبا ما يكون محورها الثروة و السيطرة و حب التسلط و يدلل فرويد على ذلك بان أعظم الأعمال الإبداعية عبر الزمن تتناول نفس الموضوع و هو جريمة قتل الأب أولها " الملك أوديب لسوفوكليس و هاملت لشكسبير و "الإخوة كارامازوف "لدستويسفكي و الدافع هو هنا التنافس الجنسي حول المرأة.

و لكن المثير للإهتمام أن فرويد يقول في أكثر من موضوع و دون تحفظ أن تفسير طبيعة الموهبة الفنية يخرج عن إطاره و أن التحليل النفسي ينبغي أن يسلم بالهزيمة أمام مشكلة الإنسان المبدع (مريم غضبان،2006: 39).

2.6. النظرية السلوكية:

اهتم أنصار المنحى السلوكي بتفسير الظاهرة الإبداعية وفق المسلمات الرئيسية لاتجاهاتهم، حيث أن السلوك الإنساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات و الاستجابات، و قد برزت مجموعة من النظريات التي فسرت الظاهرة الإبداعية و المنتمية إلى هذا المنحى منها نظرية ميدنيك الترابطية التي ترى أن الإبداع يتمثل في قدرة الفرد على صوغ الأفكار القديمة بقالب جديد، و بقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا عن الأخرى بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعا. إن معيار التقويم في هذا التركيب هو الأصالة، و التواتر الإحصائي للترابطات.(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 135)

يختلف الارتباطيون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الارتباطات ، اذ يؤكد ثورندايك على أهمية الثواب الذي يعقب الإستجابة في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها، و نجد هل في نظريته عن التعلم يؤكد أيضا على أهمية الثواب أو التعزيز و كذا مفهوم اختزال الحاجة.

و كلك في موقف سكينر نجد اتفاقا مع سابقيه و إن اختلف معهم قليلا عنهما، إلا أن أهمية التعزيز واضحة تماما في حدوث و تقوية هذه الارتباطات، بينما يرى ميدنيك أن الارتباطات تحدث بين عدد من المثيرات و الاستجابات ليحدث تكوين جديد. و كلما تباعدت العناصر التي ترتبط لتكون التشكيل أو الارتباط الجديد، دل ذلك على ارتفاع مستوى القدرة على الإبداع، و يذكر ميدنيك أن هناك ثلاث طرق و أساليب يمكن أن تحدث عندها هذه الارتباطات و هي:

أ-**المصادفة:** و ذلك عن طريق استثارة عناصر ارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات في البيئة تحدث مصادفة و يسوق ميدنيك من أمثلة ذلك اكتشاف أشعة اكس و اكتشاف البنسلين، و قاعدة ارخميدس.(أحمد عبد اللطيف إبراهيم و أخر،2003 :20)

ب- **التشابه:** قد يوجد تشابه بين العناصر الإرتباطية أو بين المثيرات التي تستثيرها، و هذا يبدو في مجال الكتابة الإبداعية و الشعر و التأليف الموسيقي، و هذا يرجع إلى التشابه بين الوحدات المكونة للإنتاج مثل الألفاظ. (أحمد عبد اللطيف إبراهيم و أخر،2003 :21)

ت-**المتوسط:** و يرى ميدنيك أن العناصر الإرتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنة زمنيا بعضها البعض عن طريق وجود وساطة عناصر أخرى مألوفة، و نجد ذلك في المواد التي تستخدم الرموز مثل الكيمياء و الرياضيات .

و رغم أهمية التعزيز للاستجابة الجديدة و الإنتاج الجديد، لكن لا يمكن اعتبار هذا الشيء الجديد نتاج عادات آلت إليه بالاقتران الشرطي، لأن الإبداع يتنافى مع فعل المنعكس الشرطي، الذي هو سلسلة من العادات المتكونة بالاقتران الشرطي.بل أن جوهر الإبداع هو الخروج عن العادة إلى أشياء و تكوينات جديدة. أحمد عبد اللطيف إبراهيم و أخر،2003 :21)

3.6. النظرية الإنسانية:

ظهر هذا التيار في بداية ستينيات القرن الحالي، و يؤكد المذهب الإنساني على الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد ، و أن الإنسان تدفعه إرادة للتطور و النمو الذي يؤدي به إلى تحقيق ذاته و استثارة إمكاناته. و أن الإنسان حر بقدر حرية الآخرين في استثمار حريتهم. نادية عبده أبو دنيا و اخر،2003 :21)

يرى الإنسانيون (ماسلو، كارل روجرز) القدرات الإبداعية موجودة لدى كل الأفراد ويمكن لها أن تنمو وتتطور إذا ما توفرت لها البيئة المناسبة التي تخلو من الضغوطات والتهديد ويرى كارل روجرز أن تنمية الإبداع مرتبط أساسيين هما السلامة النفسية و تحقيق السلامة النفسية، وذلك من خلال تقبل الفرد و احترام أرائه و شخصيته، أما الحرية النفسية فيمكن أن

تتحقق من خلال إتاحة الفرص المختلفة والغنية للفرد عبر حب الاستطلاع والاستكشاف بهدف الوصول إلى الخبرات والمعارف اكتسابها. (صالح محمد أبو جادو و آخر،2017: 136)

و يرى أصحاب المذهب الإنساني، أن هناك نوعين من الإبداع نوع يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي ذو المواصفات المحددة، و نوع لا يرتبط بإنتاج معين، و هم يتحدثون عن ذلك النوع و يرى فورم أن الإتجاه الإبداعي اتجاه نحو الحياة يحدد للفرد أساليبه في تعامله مع لحياة، و لا يلزم هنا إنتاج شيء جديد في عالم الأشياء و هذا النوع الذي لا يرتبط بإنتاج معين، و هو ما يعبر عنه ماسلو، بأنه إبداعية تحقيق الذات، مما تقدم يتضح أن أصحاب المذهب الإنساني لم يتحدثوا عن الإبداع باعتباره عملية عقلية تؤدي إلى ناتج معين بل أنهم اهتموا بحياة الإنسان و بالظروف التي توصله إلى الحياة الإنسانية. (أحمد عبد اللطيف إبراهيم و أخر،2003 :22)

4.6. النظرية الجشطالتية:

يرى فرتاهيمر Wertheimer أحد ممثلي هذا الاتجاه أن التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما أو على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصة أو جانبا غير مكتمل، و عند صياغة المشكلة و الحل ينبغي أن يؤخذ الكل في الإعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها، و فحصها ضمن إطار الكل، و يرى أن الحلول الإبداعية تتطلب الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الإبداع.(طارق عبد الرؤوف عامر،2005: 62-63)

و يعتبر آرنهيم أول من اهتم بدراسة علم النفس الفني من خلال تحليل عناصر العمل الفني،و العوامل الشخصية و الميزاجية التي تؤثر على المنتج الإبداعي، و يشير موني (1985) إلى أن الإبداع يعني البناء الدينامي بين الإدراك الخارجي، و الإدراك الناتج عن تأثير الصيغ التي يدركها المركز البصري للمخ، و أن الشخص المبدع كائن دينامي متفاعل ككل مع جميع المتغيرات المحيطة به. بالإضافة إلى مجموعة قوانين تحكم الأسلوب الإدراكي للشخص المبدع من خلال تنظيم ما يراه من أشكال. (نادية عبده أبو دنيا و اخر،2003 :21)

5.6. النظرية العاملية:

يلجأ أصحاب النظرية إلى معالجة ما يجمعون من بيانات بطريقة التحليل العاملي، و يحاولون الوصول إلى عدد من العوامل الإحصائية التي قد تكمن خلف المظاهر المختلفة التي تعبر عن الظاهرة المراد دراستها، ومن أصحاب النظرية العاملية سبيرمان الذي يفسر العملية الإبداعية على الأسس الثلاثة الآتية:

الأساس الأول: و ينادي فيه سبيرمان فيه بأن الفرد يميل إلى التعرف على احساساته و مشاعره و أهدافه.

الأساس الثاني: و ينص على أنه إذا وجد مدركان أو فكرتان، فإن الشخص يستطيع أن يدرك العلاقات المتعددة بينهما و قد أطلق على هذا المبدأ إدراك العلاقات . وكما هو واضح فهو يتعلق بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المختلفة بين الموجودات في مجال إدراك الفرد.

الأساس الثالث: و ينص على أنه إذا ما أدرك الفرد الشيء المدرك و علاقاته، فإن العقل يستطيع أن يصل إلى مدرك آخر له ذات العلاقة، و يطلق على هذا المبدأ بإدراك المتعلقات.

و هكذا نجد أن الأساس الثالث –استنباط العلاقات–هو ما نستطيع أن نفترض بقدر كبير من الثقة مسؤوليته النهائية عن الإنتاج الإبداعي.(عبد السلام عبد الغفار،1977: 194)

6.6. النظرية المعرفية:

لقد شهدت بحوث علم نفس التفكير قفزة نوعية كبيرة مع الولادة الجديدة لعلم النفس المعرفي في نهاية الخمسينات، وخلال الستينيات من القرن الماضي، وذلك بسبب انحسار علم نفس الجشطلت في ألمانيا، والسلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، في أعقاب الحرب العالمية الثانية، إضافة إلى اتساع مجالات البحوث التجريبية خلال السبعينات والثمانينات نتيجة الثورة المعرفية التي انبثقت علن تطوير أجهزة الحاسوب، وتحول التجارب المخبرية من الحيوان إلى الإنسان. فبرز عدد لا بأس به من علماء النفس المعرفيين الذين تمكنوا من استخدام الأساليب

العلمية التجريبية في تطوير العلوم المعرفية، ودراستها من منظور تكاملي للمعرفة. (فتحي عبد الرحمن جروان،2009: 87)

و تقوم النظرية على الافتراضات التالية:

1-الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية و التي يمكن الاستدلال عليها كالتفكير و الذكاء و الوعي و القيم و التوقع.

2-العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان للعالم و البيئة من حوله، دون أن يقلل ذلك من دور البيئة في نمو وعي إنسان و ارتقاءه العقلي. لذا يرى بياجيه أن تأثير البيئة على الإنسان للبيئة بنموه و نضوجه.(سعد الدين إبراهيم ، 1985: 58)

3-هناك وظيفتان أساسيتين للتفكير وهما التنظيم و التكيف.و التنظيم يشير إلى نزعة الإنسان إلى ترتيب و تنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متكاملة متسقة.أما التكيف فهو نزعة الإنسان للتلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها.يرى بياجيه أن التكيف يتضمن عمليتين فرعيتين هما: التمثل و الموائمة، ففي معظم الأحيان يستوعب الفرد أو يتمثل المعلومات و يصنفها في ضوء ما يعرفه بالفعل. و عندما يصادف الفرد مواقف لا يستطيع تصنيفها أو تمثلها في ضوء ما لديه من معرفة و خبرة، فيحدث لديه ما يسمى بحالة اختلال في التوازن المعرفي، و هذا ما يدفعه إلى ابتكار استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لديه من استراتيجيات قديمة أو دمجها معا لمواجهة

التحدي أو المشكلة القائمة. و هكذا فإن الفرد يتوائم مع المعلومات الجديدة و يقوم بتمثلها و استيعابها، فقط كي يكون في مواجهة مع كثير من المعلومات الجديدة التي تتطلب المزيد من التمثل و الموائمة .(نايفة قطامي و آخرون، 2008 :103)

فالاتجاه المعرفي يعتبر العملية الإبداعية عملية تفكيرية، تؤدي إلى إنتاجات جديدة أصيلة، وهذا مابيناه من خلال عرضنا السريع لإسهامات أحد رواد هذا الاتجاه في تفسير الظاهرة الإبداعية أو السلوك الإبداعي عند الإنسان، وهو جان بياجيه.

يشير احدث التفسيرات المعرفية إلى ما يسمى بالوثبات الذهنية التي يجريها المبدعون عندما يصلون مرحلة الإشراق (الإلهام). و يشير بيركنز Parkins إلى ثلاث مراحل تمر بها الوثبات الذهنية بوجه عام و هي:

المرحلة الأولى: في هذه المرحلة تحدث الوثبات الذهنية بسرعة فائقة في مستويات التفكير اللاشعورية. و تتمكن الوثبات من حل المشكلات و المسائل التي كانت تبدو مستحيلة.و يشير بيركنز أن الوثبات الذهنية قد تبدو كحدث سريع متصل، إلا أنها تتم بخطوات متدرجة. و تتصف هذه الخطوات بأنها تقدمية، كما أن الوثبات الذهنية تبدو كقفزة بخطوات منطقية قليلة و أنها تؤدي إلى الإستبصار بسرعة أكبر من اللجوء إلى استخدام التفكير المنطقي.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة تبدو الوثبات الذهنية حصيلة لعمليات لاشعورية طويلة تقفز فجأة إلى وعي الفرد. و يقول بيركنز " أن الأفكار اللاشعورية الممتدة لا تتم بصورة مشابهة لاستراتيجيات محددة مثل: استنباط المشكلة المؤرقة و من ثم العودة إليها فيما بعد " و مع أن هذا قد يحدث أحيانا– و لكنه لا يساوي شيئا مع ما يتم حدوثه في مستوى اللاشعور.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة تتسارع الوثبات الذهنية أكثر فأكثر مركزة على الكثير من الأفكار في وقت قصير. و يضيف بيركنز موضحا أن عملية التعرف و التحقق تعد بالنسبة للوثبات الذهنية على درجة كبيرة من الأهمية مما كان يعتقد ن قبل، و يمكننا تسمية هذه العملية(التعرف و التحقق) بالوثبة الذهنية عندما تساعدنا على تنظيم المادة التي كنا غير قادرين على تنظيمها من قبل.(Jane Piirto,1992 : 60)

فمعظم النظريات التي ظهرت ضمن هذا الاتجاه ركزت على العمليات العقلية و وظائف الدماغ، والعلاقة بينهما، وبين متغيرات الشخصية ذات العلاقة بالإبداع، وهذا ملا ينعكس بصورة جلية في التعبيرات اللغوية المستخدمة في البحوث والدراسات. و لأهمية الاتجاه المعرفي في تفسير العملية الإبداعية، ولحداثته، ارتأينا عرض نموذجين وهما:

أ-نظرية ستيرنبرج:

يعد روبرت ستيرنبرج من أبرز علماء النفس المعرفيين، والباحثين الذين كرسوا دراساتهم وبحوثهم لمعالجة مفاهيم الذكاء، والإبداع، والموهبة من النواحي النظرية والتجريبية.

إن الإبداع من وجهة نظر ستيرنبرج يعتمد في وجوده لدى الإنسان على ثلاثة مكونات أو أبنية متكاملة ومتداخلة فيما بينها وهي:

-القدرة العقلية أو الذكاء.

-أسلوب التفكير.

-شخصية الفرد المبدع.

الذكاء أو القدرات العقلية تُمثل العامل الأساسي في ظهور وبزوغ الإبداع، وتميز العملية الإبداعية، وكذا الناتج الإبداعي، فهو جوهر كل العمليات العقلية، فلا يمكن لنا فهم الظاهرة الإبداعية دون فهم هذه القدرات العقلية، لأن كل عمل إبداعي يفسر في ضوءها، وتضم العمليات العقلية ذات العلاقة بالإبداع ثلاثة أنواع:

1- **المكونات فوق المعرفية** : وهي العمليات العقلية العليا التي تستخدم في عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، أثناء قيام الفرد بحل مشكلة ما.
2- **المكونات الأدائية للذكاء** : وتشكل العمليات العقلية المكلفة بتنفيذ تعليمات المكونات فوق المعرفية.
3- **مكونات اكتساب المعرفة** : وهي مكونات ذات ارتباط بالاستبصار الإبداعي.

في حين يمثل نمط التفكير الطريقة أو الأسلوب الذي يتم بموجبه توجيه الذكاء للعمل، وهو يمثل المظهر الثاني للإبداع في نظرية ستيرنبرج، وقد حدد أساليب التفكير في ثلاث أنماط هي:

-أ- **النمط التشريعي** : وهي نمط التفكير الذي يحب صاحبه وضع القواعد والمعايير، والالتزام بها في كل حياته بمختلف تشعباتها.

-ب- **النمط التنفيذي** : وهو نمط التفكير الذي يتجه صاحبه نحو إتباع التعليمات، ويحب القيام بالنشاطات ذات الطبيعة التنفيذية، وتطبيق القوانين.

ت- النمط القضائي: وهو نمط التفكير الذي يملي على صاحبه إصدار الأحكام، ويفضل الأعمال التي تتطلب النقد، وإبداء الرأي، والحكم على الأشياء، والناس.

فالفرد المبدع هو ذلك الذي يمثل النمط التشريعي منفردا أو مجتمعا مع أحد النمطين الآخرين، لأن التشريع بطبيعته نشاط إبداعي.

أما فيها يتعلق بشخصية الفرد المبدع فيرى ستيرنبرج أنها مظهر مهم في العملية الإبداعية، مثلها مثل ما هو الحال بالنسبة للذكاء، وطرائق استخدامه، أو أنماط التفكير، لأن بعض خصائص الشخصية تساعد على حدوث الإبداع أكثر من غيرها.

وبذل يمكن القول بأن ستيرنبرج حاول التأكيد على أن عملية التكامل والدمج بين المظاهر الثلاث للإبداع، وهي :القدرة العقلية أو الذكاء، ونمط التفكير، وخصائص الشخصية هي التي تؤدي إلى ظهور الإبداع عند الأفراد، كما أنها وبالنظر إلى هذه المكونات الثلاث فإن الإبداع يحدث بصورة مختلفة عند كل الأفراد، ويأخذ أشكالا متباينة من فرد إلى آخر، وليس بالضرورة أن يكون لدى المبدع نفلس القدر من المظاهر الثلاث، حيث أن هذه المظاهرة تتفاعل فيما بينها بطرق مختلفة في بوتقة الأداء الإبداعي.(فتحي عبد الرحمن جروان،2009: 88-96)

ب -نظرية شنك:

يرى شنك أن الإبداع يعتمد في وجوده على ما هو موجود من أفكار قديمة، وكأنه نوع من الاستدلال، حيث يلعب التذكر دورا حاسما فيه، إذْ لا بُدَ من وجود مخزون معرفي لدى الشخص المبدع يستطيع الرجوع إليه متى ما استدعت الحاجة إلى ذلك ، وهذا ما جعله يشدد على ضرورة امتلاك هذا الشخص لذاكرة فاعلة، ومليئة بالأبنية المعرفية، والخبرات التي يعتمد

عليها في خلق السلوك المبدع كإطار مرجعي له، وبذل يصبح الفعل الإبداعي بحسب تصور شنك عبارة عن محاولة تفسير لمشكلة ما بعد فهم أبعادها، أو محاولة إدخال تعديل أو تكييف لنموذج سلوكي مشتق من خبرة سابقة، حتى يصبح ملائما لخبرة جديدة، أو موقف آخر مختلف.(سعيد عبد العزيز،2009: 56)

فالإبداع يأخذ طابع العملية الميكانيكية التي تعتمد في عملها على ذاكرة قوية تسترجع وقت الحاجة الأفكار والخبرات القديمة ، قصد توظيفها في بناء أفكار جديدة، وفق عمليتين أساسيتين هما:

*عملية البحث، والتي تهدف إلى إيجاد نموذج ملائم لتفسير المشكلة.

*عملية تعديل، تهدف إلى تكييف النموذج بطريقة تجعل التفسير الذي أشتق من خبرة سابقة وموقف معين ملائماً لخبرة جديدة، أو موقف مختلف، وذلك يتم من خلال القدرة على اكتشاف موضع الخطأ أو عدم صحة التوقعات، ومن خلال القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة. (فتحي عبد الرحمن جروان،2009: 96)

إن معظم النظريات التي يمكن تصنيفها ضمن الاتجاه المعرفي في دراستها للإبداع تشير إلى أن التفكير الإبداعي يسير وفق سلسلة من العمليات الذهنية التي يتم من خلالها معالجة المشكل، أو الموقف المستجد، و ربطه بعدد كبير من الخبرات التي تم تخزينها في البنية المعرفية للمتعلم، الذي يعمل على إدماجها وإدخالها ضمن الذات، لتصبح جزءا في بناءه المعرفي، ليصل في نهاية المطاف إلى حلول جديدة وأصيلة، يمكن أن تأخذ صورة إنتاجات وأداءات مبدعة.(جودت أحمد سعادة،2003: 262)

7.6. نظرية القياس النفسي:

تعتبر نظرية القياس النفسي امتدادا خطيا لحركة القياس النفسي التي أرتاها ألفريد بينيه من خلال وضعه وتصميمه لاختبار قياس الذكاء عند الإنسان في العقد الأول من القرن العشرين.

إلا أنه وعلى الرغم من الأهمية الكر لهذه الخطوة نحو تكميم السلوك الإنساني من خلال هذا الاختبار، والذي يمثل انعطافا حادا في مسار حركة القياس النفسي، التي ظلت تتعامل مع القدرات والوظائف العقلية للإنسان من زاوية ضيقة، محصورة في استخراج مؤشر كمِّي واحد يعبر عن نسبة الذكاء العامة، كما هو الحال في اختيار ستانفورد – بنيه، أو ثلاثة مؤشرات تعبر عن نسبة الذكاء الأدائي، والذكاء لمجرد، والذكاء العام، كما هو الحال في مقياس وكسلر للذكاء.

إن معظم أنصار قياس السلوك الإنساني لم يقفوا عند هذا الحد، بل توجهوا نحو دراسة التركيب أو البناء العقلي لدى الإنسان ، من أمثال جاردنر ستيرنبرج و جيلفورد الذي يرجع له الفضل في إرساء القواعد العلمية والعملية لهذه النظرية في الإبداع، وذل عندما عرض أفكاره الجريئة حول مفهوم الذكاء، والوظائف العقلية، والإبداع في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية التي كان يرأسها في وقتها.

لقد بُنِيَت نظرية القياس النفسي في دراسة الإبداع على أساس مجموعة الافتراضات والمبادئ التي وضعها جيلفورد، وطورها من أتى بعده حيث تتلخص فيما يلي:

–إنَّ البناء العقلي أكر بكثير من مجرد قدرة عقلية واحدة تقاس باختبار ذكاء، يعطى مؤشرا كميا على شكل نسبة ذكاء.

–هناك نوعان أساسيان من التفكير، هما :التفكير المتقارب، والتفكير المتشعب، أو المتباعد، وإن اختبارات الذكاء الحالية تقيس مهارات التفكير المتقارب، والتي تستدعي إعطاء إجابات محددة، أما مهارات التفكير التباعدي فلا يمكن قياسها باستخدام هذه الاختبارات، لكون التفكير التباعدي يستدعي إجابة مفتوحة، ولا بد من أجل ذل وضع اختبارات جديدة لهذا الغرض.

–الإبداع – شأنه شأن الذكاء – مفهوم يجب أن يخضع للبحث التجريبي، والقياس، وهو موجود بدرجة أو بأخر لدى كل الأفراد بشكل عام، ومن ثمة فإنه يبقى قابلاً للقياس، والتعليم، ولا يمكن أن يكون مقصورا على قلة قليلة من الناس.

–من أهم القدرات أو المهارات التي يتكون منها التفكير الإبداعي الحساسية للمشكلات، والمرونة، والطلاقة، والأصالة، وإعطاء التفاصيل، والتقويم، وهي جميعا ليس موضع قياس في اختبارات الذكاء.

8.6. نظريات حل المشكلات:

تنطلق معظم التفسيرات المسَاقة بغرض تفسير الظاهرة الإبداعية من خلال محاولة توضيح العلاقة التي تربط بين الإبداع والقدرة على حل المشكلات، على اعتبار أن الإبداع وحل المشكلات يشكلان من حيث الجوهر الظاهرة نفسها.

يرى جون ديوي أن المتعلم يمثل نظاما مفتوحا يتفاعل مع البيئة المحيطة به و يواجه حالات و مواقف صعبة و حيرة و تدفعه إلى الإستفسار و التفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة، و إن طريقة حل المشكلات تقوم على تقديم مشكلة اهتمام المتعلمين و تستهوي انتباههم و تتصل بحاجاتهم و تدفعهم إلى التفكير و الدراسة و البحث عن حل علمي لهذه المشكلة.(أسامة محمد سيد و آخر،2012: 130)

إن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية، كمعالجة المعلومات و ترميزها، لا يمكن ملاحظتها و قياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة.فالسلوك الظاهري للطفل الذي يحاول بناء كوخ بتركيب مجموعة من المكعبات و القطع الخشبية مع بعضها، يمكننا من استنتاج نشاطه التفكيري، و ذلك من خلال توقفه عن الآداء، بعد انجاز كل مرحلة من مراحل البناء، حيث يبدو و كأنه يتخذ القرارات اللازمة للمرحلة التالية، قبل الإندفاع في مباشرتها. إن التوقف بين مرحلة و أخرى، حتى ولو كانت فترة التوقف قصيرة جدا، تسمح بافتراض حدوث نشاط تفكيري معين، و التوقف متبوع دائما بسلسلة من الاداءات السلوكية الظاهرة، و التي تهدف إلى إتمام بناء الكوخ.و في هذا السياق، يمكن الاستدلال على حدوث التفكير، بملاحظة النتائج السلوكية المترتبة عنه، سواء كانت مثمرة أم غير مثمرة،لأن نجاح النتائج أو فشلها، لا يؤثر في عملية الاستدلال ذاتها. (عبد المجيد نشواتي،2003: 451–452)

لا يضع علماء النفس عادة حدودا فاصلة حادة بين التفكير و حل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، و أن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي التفكير و حل المشكلة على نحو ترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما.و عندما نتحدث عن حل المشكلة فإننا نتناول التفكير ضمنا. (عبد المجيد نشواتي،2003: 452)

حيث تلعب ذاكرة الفرد وخبرته السابقة الدور الأساسي في إيجاد وبناء كل حل لأي مشكلة مهما كان ، فعندما يقوم الأفراد بعمل لحل مشكلة ما فإن عملهم يكون مبنيا على نوع من المزاوجة بين تلك المشكلة ومعارفهم السابقة – خبراتهم المخزنة – كما أن أعمالهم الإبداعية ما هي إلاَّ محاولات لإيجاد حلول لمشكلات غير عادية بطريقة إبداعية، ومن النظريات التي تبين هذا الاتجاه في دراسة وفهم الإبداع ما يلي:

1.8.6.نظرية جيلفورد:

وتعرف نظرية جيلفورد في الغالب باسم نظرية السِّمَات، أو العوامل، لاعتمادها في تفسير الظاهرة الإبداعية على مجموعة من مكونات وأبعاد البناء العقلي، وهي التي أشار إليها جيلفورد بالعمليات، والمحتويات، والنشاطات، حيث افترض جيلفورد أن ذاكرة الفرد هي أساس جميع أنماط السلوك المرتبطة بحل المشكلات، فالفرد يدرك موقفاً مشكلاً ويعطيه بنية مبدئية، بعد إجراء بعض التنقية التمهيدية للمعلومات التي توجه سلوك الفرد، وجهوده مستقبلا، يستغرق الفرد في محاولة إيجاد حل للمشكلة بتشكيل نموذج بحث أو إستراتيجية يمكن أن يتخللها العديد من التعديلات في عملية حل المشكلة، وذلك من خلال اللجوء باستمرار إلى مخزون الذاكرة، وعندما تبدأ المحاولات الأولية لحل المشكلة فإن نموذج البحث قد يتطلب إدخال خصائص إضافية جديدة من البيئة الخارجية – معلومات ضرورية إضافية– ، أو من البيئة الداخلية – دافعية أو انفعالية– ، مع استمرار عملية التقويم لجميع المعلومات الناتجة، التي يمكن أن تسهل اتجاه الأنشطة اللاحقة في حل المشكلة، ومن ثمة ينتج الشخص واحداً أو أكثر من الحلول المؤقتة، أو الإجابات للمشكلة، التي تخضع بذورها لعملية التقويم.

وبذلك يؤكد جيلفورد من خلال نموذجه في حل المشكلات على الدور الحيوي الذي يلعبه مخزون ذاكرة الفرد، وحصيلة معلوماته ومدركاته القابلة للتذكر في ذلك ، ضمن مختلف مراحل عملية حل المشكلة، إضافة إلى أن هذا المخزون هو الذي يبقى على النشاطات الهادفة لإيجاد حل لكل مشكلة عن طريق عملية التذكر.

و يقدم جيلفورد تصوره عن ظاهرة الإبداع في إطار نموذج ثلاثي الأبعاد و تتضح الملامح الرئيسية لتصور جيلفورد عن ظاهرة الإبداع فيما يلي:

- يرى جيلفورد أن هناك فرقا بين الإبداع و الإنتاج الإبداعي، فقد يتوافر لدى فرد ما القدرات العقلية التي تؤهله للإبداع، و قد يتصف بتلك الخصائص التي تصف المبتكرين من الناس، غير أنه لا يقدم إنتاجا إبداعيا، لكنه قد ينتج إن توفرت لديه الظروف البيئية التي تدفعه إلى ذلك.
- يرى جيلفورد أن الإنتاج يكون إبداعيا إذا توافرت فيه شروط الجدة بصرف النظر عن قيمة أو مدى تقبل المجتمع له.
- تنتشر القدرات العقلية التي تسهم في عملية التفكير الإبداعي بين الناس جميعا، و يختلفون فيما بينهم من حيث درجة ما لدى كل منهم من هذه القدرات، لذلك يمكن أن ندرس هذه العملية دون أن نلجأ إلى من ثبت أن له إنتاجا إبداعيا. (أحمد عبد اللطيف إبراهيم و أخر،2003 :23-24)

7.تنمية التفكير الإبداعي:

أكدت الدراسات أنه من المحتمل تدريب الأفراد على أن يكونوا أكثر مرونة في تفكيرهم.و أن يمتلكوا القدرة على سير المسائل العلمية و الفلسفية بشكل أكثر عمقا من السابق ، و يشير سولسو Solso ;2000 في كتابه المعنون في علم النفس المعرفي إلى أن الإبداع وظيفة من وظائف ثقافتنا .و تعليمنا و في الوقت نفسه يتساءل: هل من الممكن تعليم الإبداع؟

تعتمد الإجابة على مثل هذا السؤال على الكيفية التي نعرف بها الإبداع..لقد اقترح هيز Hays أنه يمكن تعزيز الإبداع و التدريب عليه من خلال الوسائل و الآليات الأتية:

أولا تطوير قاعدة معرفية: من المتوقع أن خلفية غنية في العلوم و الأدب و الفنون و الرياضيات تعطي الفرد المبدع مخزونا أوسع من المعلومات تمكنه من لعمل بشكل أكثر إبداعا، إذ إن كثيرا من الأشخاص المبدعين قضوا سنوات عديدة في عملية جمع المعلومات و في العمل على إكمال مهاراته الأساسية، كل في حقل اهتمامه أو حقل تخصصه.

و في دراسة طولية للفنانين و العلماء المبدعين وجدت آن رو (Roe ;1946-1953) أن القاسم المشترك الوحيد بين مجموعة العلماء المبدعين الذين قامت بدراستهم كان الرغبة في العمل بجد غير معتاد، فالتفاحة التي سقطت فوق رأس نيوتن و ألهمته تطوير نظرية عامة في الجاذبية ضربت شيئا مليئا بالمعلومات.(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017 : 205)

ثانيا: خلق الجو الصحيح للإبداع : لسنوات عديدة خلت أضحت إستراتيجية العصف الذهني نمطا من أنماط التفكير الإبداعي، حيث أن جوهر إستراتيجية العصف الذهني أن الأفراد في مجموعة ما يولدون أكبر قدر ممكن من الأفكار دون نقد من الآخرين، و لكن أيضا يمكن استخدام هذه الإستراتيجية على أساس فردي من العمل لتسهيل تطوير فكرة مبدعة. و بشكل متكرر فإننا أحيانا نمنع من قبل الآخرين أو من قبل كوابحنا من توليد عدد كبير من الحلول للمشكلات التي تواجهنا، فلابد و الحالة هذه أن نعمل على خلق الجو المناسب و المريح لتوليد الأفكار الإبداعية دون عملية النقد التي يمكن أن توجه للأفكار المطروحة. .(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017 : 205)

ثالثا: البحث عن التناظرات: أظهرت عديد الدراسات أن الأفراد لا يعرفون بأن مشكلة قديمة قد عرفوا بالفعل كيف يحلونها ، و في صوغ حل مبدع لمشكلة ما. فمن المهم التفكير في مشكلات مشابهة قد يكون الفرد واجهها، ففي مشكلة استخلاص كرة من أنبوب، فلو واجهت شخص ما قصة مشابهة، فإنه ربما يتذكر الآن من خلال التفكير التناظري مشكلة الأنبوب. .(صالح محمد أبو جادو و آخر،2017 : 206)

من جهة أخرى وضع ديبونو أسس جديدة في تنمية الإبداع من خلال العرض إلى مايلي:

التفكير الإبداعي الجاد: استخدم هذا المفهوم من قبل دي بونو (DEBono ;1997) ليشير الإبداع الناتج من خلال أدوات و استراتيجيات مقصودة و محددة تعمل على تنمية الإبداع. و عرفه دي بونو بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية أو بطرق تبدو غير منطقية لغالبية الناس من خلال النظر إلى المواقف من زوايا مختلفة و متنوعة. و اعتبر دي بونو التفكير الإبداعي الجاد مرادفا لمفهوم التفكير الجانبي الذي يقصد به ذلك النوع من التفكير الذي يسعى إلى الإحاطة بجميع جوانب المشكلة و العمل على توليد جميع المعلومات الممكنة و غير المتاحة حول المشكلة. (عدنان يوسف العتوم ،2012: 254)

و حدد دي بونو الخصائص الآتية للتفكير الإبداعي الجاد:

1-الاهتمام بالإثراء و ليس بالصواب ن حيث البدائل أو إجراءات الحل.

2-البحث عن طرق و مجالات جديدة لحل المشكلة المطروحة.

3-البحث عن بدائل متنوعة للحل و ليس البدائل الأقرب للحل.

4-التفكير الإبداعي الجاد شمولي و ثابت.

كما حدد دي بونو عددا من المبادئ التي تحكم مفهوم الإبداع الجاد و هي:

1-الإبداع الجاد ليس موهبة أو قدرة موروثة.

2-الإبداع الجاد قابل للتعلم و التدرب عليه.

3-الإبداع الجاد يتجاوز حدود التفكير المنطقي بدرجات كبيرة.

4-الإبداع الجاد تفكير جانبي و ليس تفكير عمودي.

5-الإبداع الجاد لا يهتم بدرجة صواب التفكير أو البدائل أو الإجراءات التي يتبعها الفرد للوصول إلى الحل الإبداعي. (عدنان يوسف العتوم ،2012: 254)

و يقوم التفكير الإبداعي على الافتراضات الأساسية التالية (المجلس العربي للموهوبين و المتفوقين،2002)

1-الإبداع مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية (موقف، نص،درس،....)

2-الإبداع ليس حكرا على الطلبة المتفوقين، أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي.كما أنها تعتمد على أهداف الفرد و عملياته الذهنية و خبراته، و خصائصه الشخصية.

3-الإبداع يعني التحرر من الخوف و المنع لذلك فإن إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب و المعلم الجيد.

4- الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة، لا تصمد للنقد في بدايتها، و إذا أصدرت عليها حكما سريعا فإنك ستقتلها.

5-الفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعون. (عدنان يوسف العتوم ،2012: 255)

III .الإبداع في مرحلة الطفولة:

يختلف التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة عنه في المراحل الأخرى للنمو، فالطفل يولد و لديه استعداد للإبداع بدرجة ما حينما يبدأ في اللعب بالأشياء المتواجدة حوله و يعتبر ذلك بداية الإبداع.

و يشير العلماء إلى أن الإبداع الحقيقي للإنسان الناضج هو نتاج لعملية طويلة يكون فيها إبداع الصغار حلقة أولى و في هذا الصدد فإن تورانس يرى بأن سنوات الطفولة المبكرة و المرحلة الأساسية الأولى تمثل السنوات الذهبية لتنمية التفكير الإبداعي و تطوره، كما يشير العلم إلى أن الأطفال الصغار يكفيهم التأليف بين الأفكار بغض النظر عن صنع الأشياء بطريقة أفضل و بهذا المعنى فإن عمل لوحة أو كتابة قصة هو مثيرة و مشجعة للطفل في حد ذاتها و

هي تهزه مثلما يحدث للراشد تماما عندما يتوصل إلى يتوصل إلى شيء جديد. (زكريا الشربيني، يسرية صادق،2002: 129)

فإذا كان الإبداع يعرف عموما بأنها إنتاج ناتج جديد غير عادي و ذو قيمة اجتماعية عالية أي قيمة بالنسبة للمجتمع فهل يمكن أن نطالب الطفل بكل هذه المعايير حتى يمكن اعتباره مبدعا ؟

الواقع أن مثل هذا التعريف السابق قد يصلح في نظر بعض العلماء للحكم على إبداع الراشد لأنه مجحف بحق الطفل الصغير لذلك يرى مورون وآخرون أنه في دراسة الإبداع خلال مرحلة الطفولة المبكرة قد يكون من المفيد أن نقصر مفهوم المجتمع في التعريف السابق على مجتمع الأطفال في مرحلة معينة لذا يمكن أن يكون الإنتاج ذا قيمة لمجتمعهم الصغير.

و لقد اتفق كثير من علماء النفس المهتمين بالتفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة المبكرة على ضرورة التمييز بين إبداع الراشد و إبداع الطفل و يذكر إيربن Urbin قول هنت Hunt أنه يمكن وصف أي طفل بأنه مبتكر فكل الأطفال بحاجة إلى الجديد ، و تعتبر هذه الحاجة دافعا مركزيا للنمو، و يرى (إيربن) أن عمليتي التمثيل و الموائمة و الصور العقلية هي عمليات تحصيل إبداعي.

و يمكن أن نعتبر الطفل مشغولا في عمل إبداعي عندما يستخدم خامات – بما في ذلك اللغة للتعبير عن مشاعر أو خيالات أو تجارب أو أفكار و لابد أن يكون الناتج الإبداعي مختلفا تماما عن أي عمل أنتجه الطفل من قبل ، كما يجب أن يكون صحيحا و مفيدا في تحقيق هدف و ذا معنى بالنسبة للطفل ذاته أي أن يكون الناتج جديدا أو حديث العهد و مناسبا. (مريم غضبان، 2006: 71)

و هناك نقطة هامة أيضا في طبيعة الإبداع خلال مرحلة الطفولة المبكرة و هي الدافعية الذاتية ، حيث يقضي الأطفال وقتا طويلا في البحث عن الأنشطة و اللعب أكثر من الوقت الذي يمضونه في اللعب ذاته بسب ما يمتلكونه من دافعية ذاتية مرتفعة و تتكون الدافعية الداخلية لديهم من الاهتمام و الكفاءة أو المهارة و الإصرار الذاتي، ثم إن الأداء الجيد للطفل في

مهمة تؤدي إلى زيادة دافعيته الذاتية ، و إذا ما كانت دافعية الطفل للعمل ذاتية فإنه يستطيع الاستمرار في العمل لمدة أطول و يصبح العمل خليطا من اللعب و العمل مما يرفع من دافعيته الذاتية مرة أخرى و بالتالي إبداعيته وإبداعه. (مريم غضبان، 2006: 71-72)

و ترى هيرلوك Herluck أن التميز بين صفات الراشد المبتكر و المبتكر الطفل دورا كبيرا في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال ، أما إذا ما استندنا إلى المعيار الخارجي للحكم على الابتكار أي تقييمه بالنسبة للمجتمع الكلي فهذا يعني فوات الوقت المناسب للتدخل ولكن لابد من استخدام مقاييس مناسبة للتنبؤ بابتكار وإبداع الطفل تساعدنا على توجيه توقعاتنا وترشيدها برعاية الأطفال المبتكرين.(مريم غضبان، 2006: 72)

1. سمات الأطفال المبدعين:

اختلفت وجهات النظر حول خصائص و سمات الأطفال المبدعين فالبعض يرى أنهم حذرون و

يقظون بشكل مفرط و يستجيبون بحساسية مفرطة إلى المواقف وأنهم يميلون إلى الكمال وما يصاحب ذلك من قلق شخصي كما توصل إلى ذلك (فاين Faine و فريمانFreman) ويرى آخرون أن النمو الأخلاقي لديهم متقدم وهم سريعوا التأثر بكثير من المشكلات الاجتماعية كما يذكر ليفين Levine و تاكر Taker فيما قرر آخرون مثل سبارو Sparrow أنهم شواذ غريبوا الأطوار ويشكلون تحديا لعالم الكبار و أن التعامل معهم شاق جدا وأنهم أصحاب مشكلات وحاجات خاصة ويجدون صعوبة في التكيف الاجتماعي، في حين يرى البعض أن تفوقهم العقلي يمكنهم من التغلب على الإجهاد والتوتر و مواجهة المشكلات بذكاء أكثر و يجد البعض في أن اختلاف تفكيرهم عن غيرهم من الأطفال يتسبب لهم في بعض المشكلات كما أشار إلى ذلك (جيمس ويب و آخرون).

كما أنهم يميلون لأن يكونوا محبوبين و مقبولين اجتماعيا من قبل أقرانهم كما يذكر (Austin ; Draperأما عن الاستقرار الانفعالي لهؤلاء الأطفال فقد اختلفت نتائج الدراسات

فأشار بعضها إلى أن الأطفال المبدعين أفضل من الأطفال العاديين من حيث أنهم أقل عرضة للاضطرابات الانفعالية.

في حين أشار فريمان إلى أن الطفل المبدع سريع الاستجابة للنقد ربما بسبب نزعته أو ميله للوصول إلى مرتبة الكمال مما يؤدي إلى نمو صورة سلبية لذاته قد تؤدي به إلى العزلة الاجتماعية أو الانطوائية التي قد تعوق الاتصال الطبيعي بالأقران و التفاعل الاجتماعي ، مما يصيب الطفل بالحزن و الكآبة و أحيانا انخفاض المهارات الاجتماعية.

و لقد أشار (جيلفورد) إلى أن الأطفال المبدعين يتميزون بالتحمل و المثابرة و أضاف (أوشا) أنهم يتميزون بالإنجاز بينما أوضح محمد علي حسن تميزهم بالحاجة للتأمل و أشار (جالجر) إلى أنهم أكثر استقلالية.

و يعرض جولد شتين و زميله مجموعة صفات للطفل المبدع منها : المرونة و الاستقلال، المثابرة و الاعتماد على النفس ، الانطواء و الانعزالية ، المغامرة ، مرونة التفكير و الثقة بالنفس و سرعة البديهة و تعدد الأفكار و الإجابات و تنوعها مقارنة بزملائه الآخرين و التمتع بمستويات عليا في الخيال و التحليل ، التركيب و تشكيل المواد للوصول إلى أعمال ووظائف جديدة و إبداعية و إصدار الأحكام و تكريس النفس للعمل الجاد بدافعية ذاتية فهم يهبون أنفسهم للعمل العلمي لفترات طويلة إضافة إلى كثرة القراءة و امتلاكهم خلفية واسعة و عميقة في حقول متعددة.

و يلخص (ديفيز) الخصائص الإبداعية لدى الأطفال المبدعين بعمر 12 سنة كما يلي:

-التحدي.

-وعي تقييم الإبداع.

-الاستقلالية، الثقة بالنفس ، التحكم بالذات.

-المغامرة، الإرادة لتجريب شيء جديد، إرادة عالية عند الفشل.

-القوة، الحماس، الطبيعة القيادية، الذهاب لأبعد من المستويات المتوقعة في الأداء.

-الذوق الجمالي و الذوق الفني.

-الفضول و التساؤل، الانفتاح على التجارب.

-الفكاهة اللعب المفيد، اللعب بالأفكار.

-الانجذاب نحو التعقيد، التوازن بين الغموض و عدم الانتظار.

-الانفتاح العقلي، احترام الأفكار الجديدة و أفكار الآخرين.

-الحاجة إلى الوحدة بعض الوقت ، الانعكاسية (ردة الفعل) اختبار الأفكار.

-البديهة، تمييز في الإدراك، ملاحظة العلاقات. (مريم غضبان، 2006: 81)

2. المدرسة و الإبداع:

يعتمد التعليم المدرسي بالضرورة على المنهاج، مهما كان في هذا الاعتماد من مرونة، و يقوم المتعلمون بالضرورة وفق التحصيل الدراسي و استيعاب المنهج مهما اعتمدت الإختبارات على الاستنباط و الربط...و نتيجة لذلك يكون التعليم المدرسي كاشفا للذكاء، مثمنا له، مهملا للإبداع و ربما قامعا له ! و كثيرا ما اتهم المبدعون بأنهم أغبياء متخلفون..حينما كانوا على مقاعد الدراسة.

يجد المبدع أن التزامه بالمنهج الدراسي و ضوابط الاختبارات التي تفرض عليه التقيد بمعطيات المنهج، تشكل تهديدا خطيرا لقدراته الإبداعية، يقول انشتاين عن ذلك: لقد كان ذلك مفزعا للغاية، لدرجة أنني بعدما اجتزت الامتحان النهائي وجدت نفسي غير قادر على التفكير في أي مشكلة علمية لمدة عام تقريبا.

وفي سن السادس عشر رسب اينشتاين في امتحان القبول في معهد الفنون التطبيقية بزيورخ، لينجح في العام التالي بدرجة مرضية، معلنا قوله: إنني لا أكدس الحقائق في ذاكرتي، حيث أنني أستطيع الحصول على تلك الحقائق بسهولة في إحدى الموسوعات.

و كإجابة لسؤال لماذا تفشل المدرسة عادة في كشف المبدعين؟ إن المدارس تعتمد معايير نمطية لا بديل عنها، و هي تصلح للشريحة الأكبر من المتعلمين و تركز في الدرجة الأولى على القدرات المعرفية (التعرف، التحقق،..)ثم على القدرات التقاربية (الانسجام مع معايير السلوك المقبول اجتماعيا، ثم على الذاكرة و من ثم على القدرات التقويمية كالتفكير النقدي و المقارن، و أخيرا على اقدرات المتعلقة بالإبداع (كالتفكير المستقل و المستفسر) و هي التي تسمى بالعمليات العقلية التشعيبية أو المتباعدة، و التي يمكن أن تتوصل إلى نتائج مفاجئة غيير مألوفة. (حسين عبد الحفيظ الكيلاني،2009: 135-137)

تشكل المدرسة بمختلف مستوياتها التعليمية المكان الأهم في عملية اكتشاف وصقل قدرات الطفل الإبداعية، إذْ في هذه المؤسسات التربوية تتوفر الفرص التي يمكن أن تكشف عند قدرات الطفل الإبداعية أفضل من أي مكان آخر، وذلك عن طريق الأنشطة الصفية واللاصفية، والألعاب، والوسائل المختلفة التي قد تتوفر بالمؤسسة، إضافة إلى فرص التفاعل مع الأطفال الآخرين. (يوسف قطامي،2007: 528)

ففي دراسةMeichenbaum اتضح أنه يمكن للمعلم أن يزيد من درجة الإبداع لدى الأطفال عن طريق تدريبهم على الاستجابة لموقف معين وبأساليب مختلفة، وتهيئة جو الصف وإثراء بيئته السيكولوجية، بحيث يساعد الأطفال على تنمية قدراتهم الإبداعية .(زكريا الشربيني، يسرية صادق،2002: 166)

وما الجهود التي بذلت على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية مؤخرا، وخاصة ما صاحب إصلاح طرائق التدريس، وتبني المدخل البنائي في بناء مناهجها الدراسية، وغيرها من التعديلات التي تم اعتمادها، إلاّ إعلان علن توجه هذا النظام التربوي نحو الاهتمام بهذا الجانب لدى المتعلمين، وهو تنمية قدراتهم الإبداعية، وإعدادهم للحياة بكل قوة ويقين.

لقد توجهت المنظومة التربوية الجزائرية نحو اعتبار التلميذ الجزء الأساسي والوحيد ضمن العملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال:

-اكتشاف وتنمية استعداداته : و يتحقق ذلك من خلال السعي الجاد إلى تصنيف التلاميذ حسب الاستعدادات التي يُبدُونها، فمنهم الموهوب، والمبدع، والمتفوق دراسيا، والمتخلف تحصيلا و عقلا، الأمر الذي سيسهل فيما بعد تحديد احتياجات كل فئة من فئات هؤلاء التلاميذ إلى التعليم المناسب لها، وتكييف محتويات المناهج مع متطلباتهم المتباينة.

-تنمية القدرات والمهارات :ويتم ذلك عن طريق تنمية استعدادات وقدرات التلاميذ الكامنة و تحويلها إلى قدرات ومهارات ضمن السلوك الإبداعي ككل، من خلال توفير المعلم المتمكن، والأسلوب المثالي المساعد على ذلك.(التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، وبيداغوجيا المشروع مثلا.)

-ممارسة عملية الإبداع :إنَّ توافر مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي تتعهد بتنمية و رعاية التفكير الإبداعي هي خطوة لا غنى عنها، لما لها من أثر فاعل في هذا المجال، فتوافر التدريب والمران المستمرين مثلا وفي أسس منهجية صحيحة، وفي تناغم والخصائص النمائية للمتعلمين، يعد من الموجبات الأساسية في نجاح عملية تعليم وتعلم التفكير الإبداعي، سواء في البيت أو في المدرسة.

-تذوق وتقويم النواتج الإبداعية :إن تشجيع المدرسة الفرد على ممارسة التفكير الإبداعي باستمرار، ونجاحه في إخراج نواتج إبداعية أصيلة يكسب هذا الفرد نوع من الرغبة في حرقي هذا السلوك باستمرار، إلى درجة يجعل منه سلوكا ضمن جملة سلوكياته اليومية، الأمر الذي يرتقي بهذا الفرد ليتذوق هذا السلوك ويسعى باستمرار إلى تحقيقه ، سعيه إلى تحقيق نواتج إبداعية متميزة، فيزيده طموحا إلى طموحه السابق في أن لا يكف عن ممارسة التفكير الإبداعي في جميع المجالات

-المراجعة والمتابعة : تلعب التغذية الراجعة المرتدة دورا بارزا في تطوير الناتج الإبداعي للفرد المتعلم، من خلال سد الثغرات التي تظهر في سلوكه، أو تعديل المسار الذي انتهجته في تنمية قدراته الإبداعية، الأمر الذي لا يتحقق في ظل غياب معلم متمرس، وقادر على ذلك.

ففي مجال تربية الإبداع من الضروري التأكيد على تبني آليات لمراجعة ومتابعة البرامج الإبداعية والأنشطة المصممة لرعاية هذه الفئة، خوفا من عدم جدوى هذه البرامج أو قصورها في تأدية مهامها، دون أن ينتبه إليها أحد من القائمين عليها (.صالح أبوجادو و أخر،2007 :156) ويمكن حصر أهم العوامل المساعدة في تنمية وتربية قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ضمن البيئة المدرسية فيما يلي:

1.2. المعلم:

إن للمعلم الدور الأهم في تربية الإبداع لد التلاميذ، وفي تنمية قدراتهم، إذْ أنه يشكل الوسيط البيئي الذي يمكن أن يساعد على تفتح القدرات الإبداعية للتلاميذ، وإتاحة الفرص أمامهم لظهورها، أو قد يكون السبب في وأدها في مهدها.

إن المعلمين يدركون في الغالب أهمية ا الإبداع في حياة الفرد، و حياة مجتمعه، ولكنهم في العموم لا يوفرون الظروف المناسبة لتنمية القدرات الإبداعية لتلاميذهم، ظنا منهم أن الإبداع والابتكار من صفات العباقرة والفنانين المتفوقين والمميزين فقط، وأنها من الصفات الفطرية الخاصة التي لا يمكن تعليمها أو تعلمها.(زكريا الشربيني، يسرية صادق،2002: 167)

لقد أكد تورانس Torrance على دور المعلم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الروضة والصفوف الابتدائية المتقدمة، هذا الدور الذي لا يمكن أن يُهمل أو يعتر هامشياً، أو غير فعال، لأن دوره في تشجيع الأطفال يعطيهم الفرصة لتنمية أفكارهم، وتوظيفها في معاشهم اليومي.

فبغض النظر عن غياب الإبداع من لائحة الأهداف للمناهج والمقررات، فإن الأطفال الذين يعلمهم معلمون يتصفون بالحماسة للإبداع يتقدمون أكثر من أقرانهم الذين يعلمهم معلمون يفتقرون إلى مثل هذه الحماسة.

إن المعلم الذي يشجع تلاميذه على الإبداع هو الذي يستطيع أن يبث في الفصل روحا مرحة وديمقراطية، يتقبل فيها التلاميذ، ويتقبل أفكارهم، ويشجعهم على حب الاستطلاع البناء،

والاكتشاف والاستطلاع، والتجريب، والسؤال، والتحدي، ويتوقع منهم دائما أداءً جيداً، كما يساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، وينمي فيهم الاستقلالية، وحب الإنجاز.

وبذلك يكون الصف الدراسي المكان الأنسب لظهور الإنجازات الإبداعية، على أن يكون ذلك الصف الذي يُعطى فيه المعلم قيمة للتفكير، لا للتذكر فقط، ويقدر محاولات الأطفال وإسهاماتهم ويحترم حريتهم، ولا يتجاهل حاجاتهم النفسية، والاجتماعية، والفكرية، وهذا ما دفع أمابيلAmabil إلى التأكيد على أن أسلوب المعلم الذي يشجع على الابتكار والإبداع يجب أن يضمن ما يلي:

-معاملة التلاميذ كأفراد مستقلين عن بعضهم البعض في كل شيء (يراعي الفروق الفردية في شخصياتهم)

-التشجيع على الإستقلالية.

-أن كون مثلا أعلى لهم.

-غرس أهمية الجودة في الأداء لديهم، وأنه يمكن الحصول عليها متى ما أردنا ذلك.

-تعزيز السلوك الإبداعي فور حدوثه من التلاميذ.(زكريا الشربيني، يسرية صادق،2002: 170)

إضافة إلى أنه يجب أن:

-يحترم الإجابات والأفكار التي فيها نوع من الخيال، أو حتى جزء من أحلام اليقظة.

-أن يظهر للتلميذ أن لأفكاره احترامها حتى وإن كان دون المستوى والقيمة المطلوبين.

-أن يسمح للتلميذ بأن يؤدي بع الاستجابات دون تهديد بالتقويم أو بالدرجات.

-المرونة في استخدام التعزيزات والتشجيع، وتنويع الواجبات المدرسية.

2.2.المناهج:

إن المنهاج باعتباره مجموع الخبرات المختلفة التي تهيئها المدرسة ومن قبلها الجهات الوصية على التربية(النظام التربوي) للمتعلمين داخل المدرسة أو خارجها، لإدراك وتعديل سلوكهم وفق الأهداف التربوية المتبناة وانيا، وعلى اعتباره أداة من الأدوات التي يعتمد عليها النظام التربوي في بناء شخصية الأفراد المنتسبين له من المتعلمين، من جميع النواحي النفسية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية في كل مراحله، وخاصة ما اتصل بتنمية قدراتهم الإبداعية، وفي سبيل تحقيق هذه الغاية فإنه مطالب بأن يتصف بالخصائص التالية:

1. أن تكون تنمية مهارات التفكير الإبداعي هدفا من الأهداف العامة لكل مادة ومستوى دراسي.

2. أن يتحدى محتوى المنهاج قدرات التلاميذ العقلية، لأن في ذلك دفع لهم للبحث والتفكير.

3. تضمين المنهاج الدراسي قضايا ومشكلات لها وثيق الصلة بالحياة اليومية للتلاميذ، مما يدفعهم إلى البحث عن حلول متعددة لها، الأمر الذي يسهم حتما في تنمية قدرة توليد الأفكار لديهم، كقدرة الطلاقة بأنواعها وهي من القدرات الأساسية للتفكير الإبداعي.

4.أن يسمح للفروق الفردية بين التلاميذ بالظهور والتمايز.

5.صياغة وبناء المناهج الدراسية وتدريسها بطريقة مرنة، لأهمية ذل في مجال التربية الإبداعية، مما يسمح أو يتيح للمتعلمين من نقل خبراتهم المتعلمة من مجال معين وتوظيفهم في مجال آخر.

6. أن يتيح المنهاج الدراسي المجال أمام توظيف طرق تدريس تمنح التلميذ الدور الأكبر في العملية التعليمية، حيث دلت العديد من الدراسات التجريبية وخاصة تلك التي قام بها جون بينك و بياجيه والتي أكدت على أن التدريس الذي يجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية يسهم بشكل كبير في تحسين وتنشيط الإبداع لديه، ومن هذه الطرق التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي طريقة العصف الذهني، وطريقة التعليم من خلال حل المشكلات وغيرهما...

7. إثراء المناهج الدراسية بأنشطة متنوعة يُراعى في وضعها المستويين العمري، والعقلي للمتعلمين، وكذلك الفروق الفردية بينهم، يُتيح للتلميذ مهما كان خصائصه المجال للتدريب على ممارسة وحل المشكلات بطرق إبداعية، وذلك عن طريق عرض مواقف ومشكلات تتطلب فعلا حلولا إبداعية.(خليفة علي السويدي، 1996: 290)

3. الأسرة و الإبداع:

إن تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الإيجابي – الإبداعي – من أهم أهداف التربية، بل إن البعض يرى بأن تنمية قدرة التلميذ على التفكير بطريقة تعينه على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجهه تمثل الغاية النهائية للتربية، خاصة إذا ما علمنا أن كل فرد مهما كان خصائصه الشخصية ومستواه التعليمي هو شخص مبدع، مثل ما يقر بذل كل علماء النفس والتربويون، فهم يشيرون إلى أن كل فرد مبدع، أو له قابلية للإبداع إذا ما هيئ له الظروف المناسبة لهذه العملية، وما الفروق التي تظهر بين الأفراد في ذلك إلاَّ في درجة ومستوى الإبداع، فالاختلاف بينهم لا يتعد كونه اختلافاً كميا وليس نوعيا (سوسن شاكر مجيد، 2007: 228)

فمن بين العوامل التي تؤثر في تحديد هذا التمايز بين الأفراد في مستوى وكمية الإبداع جو الأسرة العام، وما تقدمه من أساليب رعاية وعناية لأطفالها، فتشجيع الوالدين للتفكير الإبداعي لدى أطفالهم وتوفير المناخ الأسري غير المحبط، مع احترام أفكار الأطفال كملا يشير إلى ذلل كالاهان Callahan يسهم في ظهور ونمو قدرات التفكير الإبداعي عندهم، كما أن للاهتمامات الثقافية وأنماط السلوك التي يبديها الآباء علاقة إيجابية في بناء وإيجاد مستوى من التفكير الإبداعي لدى الأبناء. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2002 :154)

إن الأسرة تبدأ عملية تربية الإبداع في أبنائها وفق مراحل سير نموهم، وكذلك تفعل دور الحضانة، والمدرسة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وانتهاء بالجامعة، وذلك من خلال تهيئة الجو أو البيئة الملائمة لظهور وتفجر هذه القدرات، مرورا بإشباع أمثل لحاجاتهم الأساسية ، والسيكولوجية، والمعرفية، والاجتماعية.

خاتمة الفصل:

تكتسب أهمية لتعلم الإبداعي بعدا جديدا في تسريع عمليات التعلم القائم على تنفيذ سلسلة من ألوان النشاط و التي تؤدي إلى إحداث تغيرات ايجابية في بناء المهارات المعرفية (المعارف، المدركات، الحقائق، المفاهيم ، المبادئ)، أو بناء قدراته المهارية الأدائية (مهارات التفكير، التحصيل، التحليل ،الاستدلال، حل المشكلات و الإبداع. أو المهارات الحركية التي تتطلب تآزرا و تنسيقا بين القدرات العقلية و العضلات (كمهارات القراءة ، الكتابة ...)، و حتى في توجهاته أو مواقفه إزاء عناصر الثقافة و البيئة المادية .

من خلال هذا الفصل حاولنا تقديم أهم العناصر الهامة في دراسة التفكير و الإبداع بشكل عام و لدى الأطفال بشكل خاص لما لها من أهمية في تنميته فيما بعد تبعا للمراحل العمرية المتلاحقة.

الفصل الخامس:

اللعب و تنمية التفكير الإبداعي

تمهيد

I. اللعب تناقضات تخدم بعضها

II. اللعب و التفكير، أي علاقة

خاتمة الفصل

تمهيد:

يعد اللعب استعداد فطري و طبيعي عند الطفل و يعتبر ضرورة من ضروريات حياته ، مثل الأكل و النوم، فالطفل ليس بحاجة إلى تعلم اللعب و لكنه في حاجة فقط إلى الإشراف و التوجيه، و يعتبر اللعب في مرحلة الطفولة شرطا أساسيا لتنمية قدراته العقلية و الجسمية، و نموه الإجتماعي و الوجداني.

وكما أن اللعب يساهم في تكوين شخصية الطفل فانه يعمل على تنمية الحس الإبداعي لديه من خلال مختلف الأنشطة التي يقوم بها ، كذلك اللعب يتيح الفرصة لظهور قدرات التفكير الإبداعي كالمرونة و التخيل اللذان يظهران لدى الأطفال في بعض أنواع اللعب، و تعد مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع و اكتشاف المبدعين ، و هو هذا ما سنوضحه في هذا الفصل، من خلال توضيح علاقة اللعب بالتفكير الإبداعي.

I. اللعب تناقضات تخدم بعضها

1.اللعب تعلم، اكتساب :

التعلم و الاكتساب ينتهون إلى شيء واحد هو زيادة المعرفة، لكن هناك ما يميزهما عن بعضهما فمن أجل تحديد المصطلحين ، يجب مراعاة العوامل المختلفة مثل: نوع العملية والسياق الذي تحدث فيه العملية والنتيجة التي تم الحصول عليها من هذه العملية.

يشير مصطلح الإكتساب إلى التمكن من المعرفة بطريقة غير واعية ، ولا يمكن ملاحظتها. إنها عملية طبيعية عفوية شخصية تحدث عادة في البيئة الطبيعية.

على العكس من ذلك ، فإن التعلم عملية واعية يمكن ملاحظتها، وتجمع بين المعلم والمتعلمين كمشاركين نشطين في بيئة مدرسية.

و يظهر هذا مثلا في أن الطفل وعندما يجتاز مرحلة الطفولة المبكرة ويبدأ بتمييز الأشخاص والقيام بعمليات ذهنية بسيطة إلى متوسطة، يكون في الواقع قد اكتسب معرفة مسبقة أو خبرة مثل اللغة على الرغم من أنه لم يختارها ولا يذكر شيئا عن كيفية إكتسابها، إلا أنه يبدأ باستعمالها كأداة للتعلم من خلال التحدث بها، فالإكتساب هو كفاءة الفرد في ممارسة المعرفة بطريقة حقيقية و صائبة.

الطفل في مرحلة التربية التحضيرية يكتسب أكثر من كونه يتعلم، فقسم هذه المرحلة يختلف عن الحجرات التعليمية الأخرى بتجهيزاتها و وسائلها البيداغوجية، كما أنّها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنّه ما زال طفلا وليس تلميذا وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

اللعب يعتبر البيئة الطبيعة للطفل في سن الطفولة المبكرة، و هو يعتبر أفضل نشاط لاكتساب مبادئ التفكير و التفكير الإبداعي بشكل خاص. إن الإبداع يعرف عادة بأنه مجموعة مهارات (الطلاقة ، المرونة، التخيل، الأصالة...) و المهارة لا تعتبر مهارة إلا إذا اكتسب الفرد

المعرفة، ثم مارسها بشكل عفوي طبيعي و تلقائي في بيئته ،بالتالي فإن الإبداع أو مهارات التفكير الإبداعي لا تكتسب إلا في بيئة تحفز عليه و تنميه.

2.اللعب كأداة لتحقيق الذات و تبديد للطاقة :

يعرف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد لذاته المنسقة و المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية. و تشمل هذه العناصر المدركات و التصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة)، و المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقدها أن الآخرين يتصورونها و التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات من تصور الآخرين) و المدركات و التصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية). وظيفة الذات وظيفة دافعية و تكاملية و تبلور عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، حيث أن مفهوم الذات ينظم و يحدد السلوك.

و حيث إن اللعب وسيلة هامة من وسائل تفاعل الفرد مع الآخرين و بخاصة جماعة الأقران كمرآة لرؤية أنفسهم من خلالها، و عادة ما نجد جماعة الأقران تربط قيم معينة إلى سمات أعضائها، و بالتالي فإنها تحدد مراكز كل منهم. و على الرغم من أن هذه السمات تختلف تبعا لمتغيرات كثيرة كثيرة منها: العمر الزمني، الجنس، المستوى الاجتماعي و الاقتصادي، إلا أننا نجد بعض السمات تؤدي إلى التقبل و الشعبية أو إلى الرفض و النبذ.

اللعب هو أداة لتوكيد الذات، ومن الواضح أنه ليس دائما سهلا أن يتحدد متى يكون الطفل مستكشفا أو مختبرا لنفسه عن طريق لعبه، و لكن من الأرجح أن يظهر هذا من خلال الأعمال المتكررة بكثرة مع لعب مألوفة، أكثر منه في حالة الإستكشاف الحذر للعب جديدة. و لو أنه من الجائز أن ندعو هذا النشاط سلوكا للإختبار الذاتي، فإن الإستخدام المتكرر في الأدبيات لكلمة "إتقان" قد يشير لقيمتها.

كما يعتبر اللعب كأداة للتعبير عن قوة الذات، كما لو أن فعل القوة في اللعب هو الفعل الأفضل و الأنسب للتعبير عنه. و باستمرار، يسعى الإنسان إلى إنتاج مزيد من أنواع

الألعاب التي تمتاز بخصائص المنافسة و التحدي، و يتعاظم فيها مستوى الإشكال و التعقيد، كي تحقق بالمقابل الغلبة و الهزيمة، و لا يفترق الأطفال إلا و قد إستلذ بعضهم حلاوة الفوز، و تجرع الآخرون مرارة الإخفاق.و هذه صورة نموذجية لمشهد اللعب. يظهر فيه الفريق الأول كما لو أن التفوق ملكة ينفرد بها، أو مهارة حكر عليه،لا يقدر الفريق الثاني على إتيانها.

كل تلك النشاطات المقترنة باللعب تساهم في تصريف طاقة الجسم و استعادة النشاط و طرد الخمول و الكسل من خلال نشاطات مناسبة لعمر الطفل و تستثير اهتماماته ، كما أنه نشاط يساعد في تفريغ الطاقة الحركية الزائدة لديه وتسخيرها في شيء مفيد، ما يجعله يكتشف ذاته و يعلم نقاط قوته و ضعفه ، و نستدل على ذلك من خلال كمية النشاط و الحيوية التي يبديها الطفل في نشاط أو لعبة من إختياره ، يبذل فيها قصار جهده ليبرز قوته و يحقق ذاته، كما يظهر الخلل في حالة نقص حيوية الطفل في ممارسة ألعابه أو حتى إضرابه عن اللعب في حالات أخرى ما يستدعي القلق حول الحالة النفسية و الجسدية للطفل.

3.اللعب اكتشاف للذات و إتصال مع المجتمع:

يستطيع الطفل من خلال الأنشطة التي يمارسها و الأدوات التي يستعملها في اللعب اكتشاف العالم الذي يحيط به، و اكتساب الكثير من المعلومات و لحقائق عن الأشياء و الناس في البيئة التي يعيش فيها. و بذلك يثري الطفل حياته العقلية بمعارف وافرة عن العلم المحيط به و بمهارات معرفية تعينه على فهم عالمه و التكيف معه.و في اللعب يتعلم الطفل الكثير عن نفسه و عن قدراته و شخصيته، أي أن الطفل يكتشف باللعب العالم المحيط به و يكتشف ذاته فيتعلم، و يتم هذا التعلم من خلال تفاعله مع من في بيئته من أشخاص و أشياء و ألعاب و أفكار فتنمو مفاهيمه عنها و تتطور، ومن خلال مفاهيمه عن هذه الأشياء، يتعرف إلى ذاته، وفي كلا العمليتين التعلم، حيث أن عملية الاكتشاف و عملية التعلم، عمليتان متكاملتان.

التنشئة الإجتماعية هي تلك العملية التي يتم من خلالها تعلم الطفل و اكتسابه للمعارف و المهارات و القيم الإجتماعية، و أنماط السلوك الإجتماعي المختلفة و التي تجعله قادرا على تحقيق التكيف و التوافق الاجتماعي بسهولة و يسر.و يكون الطفل مستعدا لعملية التنشئة الاجتماعية بالفطرة، و لكنه يحتاج إلى تدريب و تعلم للقيم و الاتجاهات الاجتماعية حتى يصبح

قادرا على الاندماج مع الجماعة، كما أن عملية التنشئة الاجتماعية للطفل لها أبعاد نفسية و تربوية و إنسانية و وطنية و قومية و فلسفية،و هي تتأثر بالنمو الجسمي و العقلي و اللغوي و الإنفعالي للطفل، و تلعب الأسرة و مجتمع الرفاق و المؤسسات التربوية ووسائل الإعلام دورا في تحديد نوعية و مسارات عملية التنشئة الاجتماعية .

و من خلال الألعاب يستطيع الطفل تعلم أنماط السلوك الاجتماعي و القيم و الاتجاهات و المعايير الاجتماعية، و منها: تقبل اللعب مع الأقران، و تقبل مشاركته له في لعبته، و تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته، و التعرف على أدواره في الجماعة (دور القائد، التابع، المشارك الأول، الثاني،...)، احترام الغير و الاعتراف بأدوارهم و مسؤولياتهم، و الشعور بالأمن و الإرتياح من مشاركته للجماعات المختلفة، و يتعلم أيضا مفهوم المسؤولية و مفهوم النظام، أما الألعاب الجماعية فتسهم بشكل فعال في تحقيق تعلم الطفل للمهارات و الاتجاهات، و منها: ألعاب كرة القدم، الكرة الطائرة، المسرحيات، الرحلات المدرسية...(عبد اللطيف و آخرون،1995. ميلر،1974)

يتمكن الأطفال من خلال اللعب من التفوق على أنفسهم و التعرف على مواطن قوتهم بالنسبة للآخرين، و يدركون القيم الاجتماعية مثل الأدوار و المسؤوليات، و يتواصلون بشكل أفضل، و يستوعبون مفاهيم مثل الحكم على الأشياء.و يعبر كل طفل عن أسلوب فريد في اللعب، و تعكس الطرق التي يلعب بها و هو صغير عن كيفية تعامله مع الآخرين في حياته فيما بعد.

4.لعب الذكور و لعب الإناث:

تبدو بعض اللعب و الأغلفة أنها موجهة للبنات فقط، و يبدو أن البعض الآخر بإقصائهم بوعي أو عن قصد، فقد قام المصنعون بإفتراضات على أساس ما يظنون أن الأطفال يرغبون في اللعب به بدلا من بحث المسألة بشكل مدروس و حقيقي.فبعضهم لم يواكب التغيرات في الإتجاهات منذ الثمانينيات و التسعينيات.

إن هذه النظرة الضيقة تفصل بين الإناث و الذكور و تستبعد كل منهما من المشاركة في أنواع واحدة من الأنشطة. فمثلا القليل من الدمى تصنع بشكل يروق للذكور. و على الرغم من

أن بعض التقدم قد حرز لصالح البنات (كثيرات منهن تعجب بأشكال شخصيات أو طوق كرة السلة المعلق فوق الباب) فإن هذا لا يعود إلى محاولة المصنعين لإرضائهن، لكنه يعود إلى حكمة الآباء.

فاللعب في المراحل الأولى من 3 –5 سنوات يتميز بأنه لعب رمزي يحاول فيه الطفل تقليد الكبار محاولة لفهم سلوكاتهم و استيعابها، و حتى أن بعض القيود المجتمعية تجعل من بعض الألعاب حكرا على جنس دون آخر، حتى يمكن أن يكون النوع الاجتماعي هوية مستقرة بل هو في المقام الأول نتيجة لأفعال و ممارسات المحيط حتى يصبح تكرار هذه الممارسات قاعدة .

إن حبس الطفل في صندوق جنسه ، خدمة للمعايير الاجتماعية الموضوعة ، حتى ممارسته يجب أن لا تخرج عن الممارسات المعتادة لأبناء جنسه، فنجد في الرياضة مثلا تكافح الإناث بشكل مبتكر من أجل خلق استخدامات جديدة للألعاب نظرا لسيطرة و هيمنة الذكور على هذا النوع من النشاط.

إن لم يختبر الطفل في طفولته أنواعا من اللعب، فسوف يصعب عليه تعلمها فيما بعد. لذا فإن تقديم جميع أنواع اللعب للأطفال على إختلافها و ترك الحرية لهم للإختيار وفقا لميولهم الشخصية، حتى أنه في كثير من الحالات بتم تخطيط المساحات ولو بكل معنوي ، فتعطى مساحة للإناث و يمارس الذكور في مساحة أخرى، لكن هذا يجعل الطفل يشعر بالملل، فيتجول إلى مساحات أخرى ، و على العكس فإنه يتعلق بأشياء و أنشطة تتعلق برغباته أكثر من ارتباطها بجنسه كذكر أو أنثى.

5.اللعب بين القلق و المتعة:

يلاحظ أن الأطفال يقضون معظم وقتهم في اللعب سواء كان اللعب في شكل ألعاب يتعلمونها من الكبار أو ألعاب يخترعونها لأنفسهم من بقايا الأشياء، و لقد أكد جون ديوي أن نصف المتعة التي يشعر بها الأطفال في اللعب يحصلون عليها حين يعثرون على ما يريدون أن يلعبوا به، أو حينما يصنعونه بأيديهم.

الطفل الذي يوجد في بيئة تيسر له الحصول على ما يثير دهشته و تفكيره من لعب و أدوات و قصص و غيرها بنمو عقله، حيث ينفعل الطفل بهذه المثيرات فيقرأ و يمحص و يدقق و يفك لعبته ثم يعيد تركيبها و تشكيلها و يثابر من أجل الوصول إلى نتيجة تسره و ترضي من حوله، ما يحقق له المتعة.

كما يجب النظر إلى فعالية نشاط اللعب في استثارة النزوات و أزمات الطفولة ليجعل منها ملاذ لتجاوزها خاصة في السن الثالثة حيث برى فيها الأولياء و المتخصصون أزمة هوية يشوبها العناد لتوكيد الذات و الاستحواذ ، فقد يعاني الأطفال من "أزمة مراهقة صغيرة". لا يتم شرح هذه المرحلة التطورية دائمًا في كتب علم النفس ، حتى لو تحدث العديد من الآباء عنها، حيث يلاحظ أن الطفل يبين رفضه و يحاول اختبار الحدود الممنوحة له ، بالقيام بتجاوزات عن طريق كلمات أو أفعال و كذا محاولاته للتفاوض ، هذا ما يجعل منطقه ينمو وهو قادر على ملاحظة التناقضات والظلم ، وهو ما يعبر عنه غالبا أثناء ممارسته لنشاط اللعب.

6.اللعب موقف مشكلة و حل للمشكلة:

حل المشكلات تقوم على مبدأ أن التعلم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم الطفل و تتصل بحياته و حاجاته، فتحفزه على القيام بنشاط بغية الوصول إلى حل هذه المشكلة، و قد يكون هذا النشاط عشوائيا، وقد يكون قائما على التوجيه وهو نشاط عقلي منظم يسير وفق الخطوات الخمس التي ذكرها ديوي في " كيف نفكر، كيف نحل المشاكل"

هذه المميزات التي يضعها ديوي، يتبعها بخطوات و مراحل للتفكير يذكرها في كتابه كيف نفكر.و يلخص لنا هذه المراحل و الخطوات في قول موجز هو:...فالتفكير ينطوي على هذه الخطوات كلها، الإحساس بالمشكلة، و ملاحظة الأحوال و التكوين أو البسيط المفعول لنتيجة نقترحها، ثم الامتحان أو التجربة بالفعل. (محمد جديدي، ب س:252)

إنّ ميزة الألعاب أنّها تعرض على الطفل المشكلة في موقف معين و تتحداه، الأمر الذي يجعله يفكّر مليّا في الحلول الممكنة لهذه المشكلة، و البحث في النّقاط الّتي يمكن أن تحلّ غموض المشكلة، و من هنا نجد المتعلم يلجأ بصورة لاإرادية إلى استخدام التفكير العلمي السليم

سعيا لإزالة الغموض الذي يحول دون وصوله إلى حلّ المشكلة التي أمامه، حيث أن للتفكير العلمي عدة خطوات تتلخص فيما يلي:

أ- تيقّن الطفل من وجود مشكلة، و شعوره بتأثيرها المباشر عليه.

ب-تحديد المشكلة و صياغتها.

ج- البحث عن معلومات تساعد في حلّ المشكلة.

د- كشف النّقاط المتشابهة، و محاولة ربطها مع بعض بغية حلّ المشكلة .(علي بن تقي القبطان،2008 :15)

هـ- اقتراح الفرضيّات التي تفسّر المشكلة، و يمكن أن تحلّها.

و- تطبيق الحلول المقترحة و اختبار صحتها، و اختيار الأنسب منها.

7.اللعب نشاط نفسي و عقلي:

يعتبر اللعب استغلال الطاقة الحركيّة للجسم في جلب المتعة النفسيّة، ولا يتمّ اللعب دون وجود طاقةٍ ذهنيّة أيضاً. فقد عرفت كاترين تايلور اللعب على أنّه أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، فاللعب حياته وليست مجرّد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات، حيث أنّ اللعب بالنسبة للطفل كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل بالنسبة للكبار.

عرّف بياجه اللعب على أنّه عمليّة تمثُّل ، حيث يعمل اللعب على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، حيث إنّ اللعب والتقليد والمحاكاة جزءٌ لا يتجزّأ من عمليّة الذكاء العقليّ والنماء. و قد ذكر الكاتب الفرنسي كيلوا سمات اللعب في كتاب (الألعاب والناس)، ومنها أنّ اللعب مستقلٌ بحيث يجري ضمن حدودٍ مكانيّة و زمانية متفق عليهما، وأيضا ذكر أنّ اللعب غير أكيد، أي لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدّمه ونتائجه، والحريّة والحيلة والدهاء الممارسة في اللعب تترك لخبرة اللاعبين ومهاراتهم. أما فيجوتسكي فيرى أنّ الطفل الصغير بحاجةٍ إلى إشباع رغباته وحاجاته بصورةٍ فوريّة يصعب تأجيلها لفترةٍ طويلة، ومع تقدّمه في العمر واقترابه من سن ما قبل دخوله للمدرسة، فإنّ الكثير من الرغبات تظهر بشكلٍ تلقائيّ لديه، بحيث يقوم بالتعبير

عنها من خلال اللعب، حيث أنّ اللعب في هذه المرحلة العمريّة يأتي بهدف تحقيق وهمي وتخيلي لرغباته التي لا يمكنه تحقيقها، وفي هذه المرحلة تظهر المخيلة وهي تشكيل جديد في وعيه ولا توجد في وعي الطفل الصغير جداً، فالخيال هو عبارة عن نموذجٍ إنسانيّ خاص للنشاط الواعي.

وتدّعي (Fromberg 1990) أنّ اللعب موّحد جوهري وأساسي لخبرة الإنسان, وهذا يعني أنه عندما يلعب الأطفال ,فهم يعتمدون على تجاربهم الخاصة ذلك حين يقومون بفعل الأشياء أوحين يراقبون أفعال الآخرين, أو يقرؤون أو يشاهدون شيئاً على شاشة التلفزيون, كما أنهم يقومون باستخدام هذه الخبرات كي يكوّنوا ألعاباً,أو يشكّلوا سيناريوهات لعب وينشغلوا بهذه الأنشطة.

الاستمرار في الخبرة و تواصل الخبرات السابقة باللاحقة، هو الذي يمكن الفرد من الملاحظة و الحكم و استخلاص النتائج و ربط العلاقات بين الأشياء، كأن يربط بين اللهب و الاحتراق أو بين السحاب و المطر، و يعتمد مبدأ الإستمرار على العادة و الذاكرة بشكل أساسي شريطة أن يفهما فهما بيولوجيا بخصوص التغيير و التعديل و الاستجابة للظروف المحيطة بالكائن. ذلك أن المرونة أو قابلية التعلم من الخبرة تعني تكوين العادات، و العادات تمنح السيطرة على البيئة و القدرة على استغلالها لتحقيق غايات بشرية.(جون ديوي، 1964: 55).

تبدأ مرحلة التوازن الداخلي منذ الشهور الأولى لميلاد الطفل، ثم منذ دخوله مجال العلاقات الإنسانية، و بناء أسس الهوية النفسية و السيطرة على النزوات و يستمر الصراع بين الرغبات الداخلية و محاولات كبتها، و السعي إلى حلول و بدائل يرضاها المجتمع حتى مرحلة الطفولة المتوسطة، حيث يتم تصفية كل الأزمات النفسية الداخلية، و يسيطر الطفل على الذات ،و تحل مشكلة الاعتمادية على الوالدين و يبدأ الطفل بالاستقلالية، و منها يدخل إلى علاقات اجتماعية سوية.

و هنا يأتي دور الوسائط الثقافية ابتداءا من سن الثالثة أو قبلها بقليل في حل هذه الأزمات ، فاللعب و الرسم و القصص المكتوبة و الحكايات يكون لها دور هام في هذا المجال

و هذا ما يجعل الطفل متعلقا بها شغوفا ، ذلك أنها تحمل إليه إجابات على تساؤلاته، و توضح له الألغاز الوجودية التي تجابهه، و تتوقف قيمة هذه الوسائط على مدى نجاحها في تحقيق ذلك.

و الملاحظ لمراحل النمو المعرفي عند الطفل يمكن للطفل أن يتجاوز المرحلة إلى مرحلة لاحقة من خلال بناء خبرات جديدة تفوق عمره العقلي ، حيث نجد عند بياجيه أن طفل الخامسة مثلا يكون في مرحلة ما قبل العمليات ، لكن تطوير خبراته من خلال اللعب و اختباره لأشياء جديدة يجعله يقفز إلى مرحلة العمليات المحسوسة ، و هو ما يؤكده فيجوتسكي حول دور الثقافة و البيئة في بناء المعرفة.

و من حيث اللعب فإن لعب الطفل في سن الخامسة يتميز بالميل نحو الواقع و يبدأ اللعب التخيلي و التظاهري في تقليد الأشياء الوهمية يقل تدريجيا، أي أن الطفل في هذه المرحلة يميل في لعبه إلى تمثيل الحياة الواقعية أي إعادة تمثيل الأشخاص و الأشياء و المواقف التي كون عنها نوعا من الخبرة و الإدراك المحسوسين، فالدمى أفراد من العائلة و البيوت التي يبنيها من الحجارة أو المكعبات هي انعكاس لما عرفه حتى الآن. و أعماله تقليد لأعمال أبيه و أمه في التسوق و الحديث و الحركات.

كما يسهم اللعب في فن التركيب والتحليل، وهذا النمط يتميز بسهولة العمل دون إتباع أي شروط فنية أو علمية، مجرد أن يعطى الطفل لعباً معينة لها القابلية على التفكيك وإعادة التركيب مرة أخرى، ولعل هذا الفن يزيد من قدرات التحليل الدماغي للطفل مما تستدعيه الحاجة إلى كشف طريقة أخرى لتشكيل لعبة ثانية من خلال هذه المكعبات أو الأشكال الهندسية المتراكبة، وقد لا نلتفت النظر إلى تصرفات بعض الأطفال الذين يكسرون الدمية المتحركة بعد أيام.

أو ساعات قليلة من شرائها، ويرى بعض الآباء أن هذه حالة تخريب، لكن الحقيقة في نظرنا أنها فكرة تحليل يبحث الطفل من خلالها عن أسباب تحرك هذه الدمية ذاتيا محاولا الكشف عن السر الداخلي الذي يحركها أو يصدر الصوت فيها، وهنا عملية تحليل ذكية تفيد الطفل في اكتشاف باطن الأشياء أكثر من مظهرها الخارجي.

ونلاحظ من حيث السلوك الفطري أن بعض الأطفال وبخاصة منهم الذكور يحاولون تقليد آبائهم في حرفهم إذا كان الأب يمارس حرفة مستمرة كالنجارة أو الدهان أو الرسم حتى تصليح الإلكترونيات، يحاول الطفل بحال من الأحوال أن يطبق ما يفعله الأب، وبعض الآباء لا يسمح لطفله بالعبث بأغراض مهنته التي يمارسها ظنا منه أنه سوف يسبب لها الضرر أو أنه يتضرر، وهذه مغالطة، بل العكس قد يكون صحيحا في متابعة الطفل بشكل تربوي. فعملية التركيز والشد الذهني التي يقوم بها الطفل أثناء متابعة والده في عمله هي بحد ذاتها عملية بناء وعي ذهني لديه، وهذه من نظرنا فرصة لتطوير إمكانيات الطفل بطريقة صحيحة شرط المتابعة عليه .وهذا الأمر الذي يفسر لنا وجود الكثير من الأبناء يمارسون حرف آبائهم فيما بعد تبعا لتتابع الخبرة، فلا ضير في أن يكتسب الطفل المهارة المبكرة والمرونة المتناسقة في تحريك اليد والأنامل مع مؤازرة العين في رسم الخطوط أيضا، بحيث تساعده على سهولة استخدام هذه الخطوط في تكوين الأشياء،(مردان،2009) ، وهذا ضرب من ضروب التعلم الفطري والمهارة المبكرة، وقد تكون حالة الاندماج بين الآباء والأطفال أثناء اللعب مع أبنائهم مصدرا لبناء قوة نفسية لدى الطفل في الرغبة والتعلم الفطري (الغانم، 2007)

ونفس الحال قد يتكرر عند البنت، عندما تتابع أمها وهي تقوم مثلا بترتيب البيت أو الطبخ والتشكيل في الغذاء والتزيين والملابس، وهذا يفيد أيضا تطوير مهارة البنت في فهم واجباتها وتقوية إدراكها بشكل صحيح وبوقت مبكر(مروان عمران عبد المجيد،ب س: 119-120)

8.اللعب حر وموجه عبر المرافقة:

في المدرسة: إدارة اللعب تتطلب أولا أن يختار المعلم ألعابا تخدم الأهداف التربوية التي يسعى إليها و الثانية أن يكون المعلم مراقبا ذكيا لسلوك الطفل، و يجب دعم مهارة هذه المراقبة من خلال التخطيط لأوقات محددة للتجول و تسجيل الملاحظات بشأن ما يدور، أو الجلوس لفترة طويلة في زاوية معينة في القسم أو في الهواء الطلق. لتدوين ملاحظات الأطفال، تساؤلاتهم، تجاربهم، فرضياتهم، وهم يلعبون. (barbara scale& others،تر سناء عدنان بشناق،2013: 117)

و قد تقع مناوشات و اختلافات في الرأي بين الأطفال فيتدخل المعلم كصانع للسلام من أجل تهدئة الجو و إعادة وضعية الأطفال إلى نقطة متفق عليها بشكل تبادلي، مع ذلك إذا لم يقم المعلمون بالمراقبة عن كثب، فقد يتدخلون في اللحظة الخاطئة أو قد يقومون باقتراح خاطئ، و يتسببون بتعطيل التفاعل بدلا من دعمه.ص 380اللعب ركيزة أساسية في المنهاج

في المنزل، الحي، المحيط الخارجي: إذا أراد الأطفال اللعب مع الكبار، وجب على الكبار تلبية ذلك، و أثناء اللعب يجب أن يخضعوا لزعامة الصغار، و يتقبلون الفكرة أو الخطة التي يرسمونها، ولا يفرض عليهم ما يودون في اللعب، و في أثناء اللعب معهم يستطيع الكبار أن يوجهوا اللعب والنشاط في لباقة و فهم، و يحاولون غرس و توجيه الطفل إلى ما يريدونه.

9.اللعب تشاركي ، تنافسي:

يظهر اللعب الجماعي في سن الثالثة من العمر حيث يلعب الأطفال بعض الألعاب القليلة معا. و غالبا ما يخطط الطفل في هذه المرحلة لبعض الأنشطة. فيأتي بطفل آخر ليلعب معه و كلما تقدم الطفل في العمر يزداد تخطيطه للعب. و يقلد الطفل في هذه المرحلة ألعاب الأطفال الآخرين. و ينقسم اللعب الجماعي إلى عدة أنواع منها:

اللعب الموازي: وهو لعب مستقل يقوم به جنبا إلى جنب إثنان أو أكثر من الأطفال. وهم يعملون نفس الشيء تقريبا. و لكن بدون تعاون فعال.بالرغم من وجود اهتمام متزايد بنشاط بعضهم العض، فقد يتبادلون الحديث القصير فيما بينهم دون مشاركة فعلية في اللعب معا. فإنّ النجاح في هذه الحالة يعتمد على الأسرع إلاّ إذا كان متقنا أكثر من الأوّل.

اللعب الترابطي: يظهر هذا النوع من اللعب في سن الرابعة من العمر، و فيه يلعب الطفل مع أقرانه في أنشطة مشابهة منظمة بطريقة فضفاضة، فترى الطفل يشارك الآخرين في أنشطتهم و يستعمل نفس المواد و الألعاب التي يستعملها الطفل الآخر، و يراقب أنشطة الآخرين و ينفذها مع شريكه في اللعب.(Hirschi, & all ;1994 :20-21)

اللعب التعاوني: و هو نوع من اللعب يتضمن تنظيما اجتماعيا معقدا لنشاط مجموعة من الأطفال المشاركين فيه.بحيث يخضع كل طفل في لعبه لروح الفريق و يؤدي عملا أساسيا

يطلب منه. و يخضع لقائد النشاط الذي يوجه الجماعة في لعبها. (سامي محمد ملحم،2017: 279)

و هذا النوع من اللعب يجد مجالا واسعا لممارسته في المدرسة.فالطفل الذي لم تتح له الفرصة للاشتراك في لعب جماعي تعاوني في المنزل لأنه يعيش وحيدا في أسرته، أو لأنه لا يختلط بأطفال الجيران أو الحي، و لا يلعب في الشارع، فإن تعامله في اللعب مع الآخرين يكون محدودا. و لهذا فإنه عندما يشترك في عمل جماعي في المدرسة فإنه يفتقد كثيرا القواعد والنظم التي يعرفها غيره من أعضاء الجماعة، لكن سرعان ما يشترك في قواعد اللعب و أسسه، و يجد فيه متعة بممارسته للعب الجماعي في إطار المدرسة.

و يعتقد بياجيه أن اللعب الإيهامي يقل تدريجيا في السنة السابعة و الثامنة من العمر ، حيث تقل درجة التفكير غير المنطقي، لأن الطفل يبدأ في عملية التكيف الاجتماعي بشكل أفضل، فاللعب الإيهامي يساعد على هذا التكيف، لأنه يطوع الواقع لقدرات الطفل الذهنية و الانفعالية. و كلما زادت قدرة الطفل على التفكير المنطقي في الأمور المحسوسة و صار أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي و الانفعالي، يصبح اللعب الإيهامي لا ضرورة له. و هذا ما يؤكد أن التخيل لا يختفي تماما عن الأطفال، لكن ما يختفي هو التعبير عنه في سلوك ظاهري و ممارسات مشاهدة في تصرفات الأطفال.

و في نطاق اللعب الاجتماعي أو التعاوني، يشارك الأطفال في وسائل و أدوات اللعب، و تنظيم القواعد و القوانين و الأنظمة المقبولة من طرفه أساسا لأدائه و نجاحه و لذا كان يتطلب الكثير من التعلم و الاستعداد ليصبح ممكنا و مقبولا لدى الأطفال. و تعد المشاركة، و تبادل الأدوار و التعاون أساسيين في إحلال الوفاق و و تقليل التنافس الحاد و الخصومات التي تنشا عادة في نطاق هذا النوع من اللعب.و هذا يعني أننا في تنظيم اللعب الأطفال لا ينبغي أن نقاوم التنافس و نمنعه، بل ينبغي أن ننظم التنافس و نوجهه ليتخذ شكل التنافس مع الذات في اللعب الموازي و الفردي، و التنافس مع الجماعة، و في إطار الجماعة، في اللعب الجماعي أو الإجتماعي أو الإجتماعي التعاوني.

يتبين لنا أن أبرز سمات اللعب في هه المرحلة هي التنافس في إطار اللعب الجماعي و التعاوني المشترك، و الإعتماد على تنظيم اللعب و تبادل الأدوار، و احترام القواعد و القوانين التي تتق عليها الجماعة، مع مراعاة توجيه التنافس نحو الإبداع و التفوق، و تجنب التنافس الحاد الذي قد يؤدي إلى النزاع و عدم الوفاق بين أفراد المجموعة.

10. اللعب تقليد و بناء للهوية الذاتية:

يلاحظ أن خصائص اللعب في هذه المرحلة تتناسب إلى حد كبير مع خصائص نمو الطفل، و قدراته و استعداداته و متطلباته النفسية و التربوية، فيتجه الأطفال إلى ممارسة الألعاب التي تتفق و إمكانياتهم الجسمية و العضلية، و قدراتهم العقلية و احتياجاتهم اللغوية ، و الإجتماعية . و من هذه الألعاب: الألعاب التركيبية، و البنائية، و ألعاب الألغاز، و الألعاب الجماعية التعاونية المنظمة، بحيث يكتسب الطفل عن طريق ممارستها المعلومات و الخبرات، و المهارات الحركية و الفكرية.

في بداية سنوات المدرسة تصبح ممارسة المهارات الحركية مثل الجري و القفز و ركوب الدراجة الهوائية، أكثر أهمية من الألعاب الحسية الأخرى. و تحل هذه المهارات الحركية محل الألعاب الأبسط التي سبقتها، و يلاحظ ن الطفل يستخدم المهارات البدائية الأولى في ممارسة المهارات الحركية الجديدة. و من خلال لعب التقليد يكتشف الطفل دلالة المعاني الألفاظ و الكلمات دون تحريف و تزييف مثلما تلقاها عبر الحوار و التواصل و يتم إسقاطها في نشاط اللعب مما تتاح له و لها لاختبار المعاني الحقيقية لأن الطفل يعيش مبكرا معاني ألفاظ و الكلمات التي تقع على حواسه.

- **دوافع الأطفال نحو التقليد:**

بين المتعة واللعب، أو المحبة والإعجاب، أو التعلم والتجريب، تتعدد دوافع وأهداف الطفل في تقليده لبعض الأشخاص وتصرفاتهم وسلوكياتهم أو بعض الأشياء في صفاتها وميزاتها، فالتقليد هو وظيفية نفسية وعقلية غايتها التعلم واكتساب الخبرات، وأسلوبها التكرار و التماهي والمحاكاة.

وهنا يمكن الحديث عن الأسباب والعوامل التي تدفع الطفل إلى سلوك التقليد ومنها:

أ.أهداف وأسباب مباشرة للتقليد والمحاكاة عند الأطفال:

– المتعة واللعب والتسلية: فالنسبة للأطفال يمثل التقليد نوع من اللعب والتسلية، وهذا اللعب يعطيهم شعور بالمتعة وهم يجربون بعض الأدوار والمواقف والأشياء التي تعجبهم ويجدون فيها ما يجذبهم ليقلدوه.

– المحبة: أما الدافع الذي يحدد من يرغب الطفل بتقليده فهو درجة ومعيار محبته له، فمن جهة يقلد الطفل الأشخاص الذين يحبهم ويجد معهم صفات مشتركة من منطلق الاقتداء بهم و التماهي مع صفاتهم، ومن جهة أخرى قد يقلد الأطفال شخصاً يكرهونه بدافع السخرية من تصرفاته.

– الاقتداء والإعجاب: قد يعجب الطفل بإحدى الشخصيات الأسطورية في برامج الأطفال أو الألعاب والروايات ويقلد هذه الشخصية بقصد التشبه بها وبصفاتها البطولية أو الجمالية.

–تحقيق بعض الأهداف المحببة: مثل نيل الإطراء والإعجاب أو إضحاك الآخرين ولفت انتباههم أو تمثيل الأحلام والأفكار التي يتمناها ويطمح إليها.

–الظهور بمظهر الكبير: فمن أكثر الأشياء التي تغري الأطفال هي التي تجعلهم يبدون وكأنهم كبار ناضجون، ويدفعهم هذا إلى تقليد سلوك الكبار عموماً وطريقة كلامهم وربما اهتماماتهم.

ب.أسباب غير مباشرة لتقليد الأطفال:

– التعلم : فكما سبق وذكرنا فإن التقليد يمارس وظيفة تعليمية لدى الأطفال من خلال إتاحة الفرصة لهم ليضعوا أنفسهم مكان الشخص أو الموقف الذي يقلدونه ومن ثم فهم ظروف وأفكار الآخرين .

– الغيرة : قد يقلد الطفل بعض الأشخاص الذين يشعر بالغيرة منهم كونهم يملكون أشياء أو صفات ليست لديه، وهو من خلال تقليده لهم يشعر وكأنه مكانهم ويحصل على ما يحصلون عليه.

– بناء الهوية الذاتية :حيث أن الطفل من خلال التقليد يتعرف على الفروق بينه وبين الآخرين وهنا يمارس التقليد وظيفة نفسية لدى الطفل في بناء هويته الذاتية وشخصيته الاجتماعية وتمييزها عن شخصيات وهويات الآخرين.

– البحث عن الشبيه: يرغب الطفل في التعرف على من يشبهه ويحمل صفات وخصائص قريبة إليه، وتمثل هذه الرغبة دافعاً لديه ليقلد الآخرين ويتعرف على صفاتهم.

–اختبار بعض المواقف :يتيح التقليد أمام الطفل الفرصة لكي يجرب بعض المواقف التي يرغب بفهمها والتعرف عليها وبعض الأدوار الاجتماعية التي يلاحظها كدور الأم أو الأب والخال والعم أو المعلم.

إن ما يكرر و تتم إعادته في لعب المحاكاة هو أفعال الآخرين، و الوقائع التي شاهدها الأطفال أو سمعوا عن حدوثها دون أن يختبروها بأنفسهم.و يستطيع الطفل أن يستمر بالمحاكاة إلى الحد الذي يقف عندما تعلمه بالفعل، أو ما أصبح قادرا على ترجمة إشاراته البصرية إلى فعل، وتتكرر الوقائع في لعب المحاكاة على أساس ما تتركه من أثر قوي في الطفل و على أساس ما انطبع في ذهن الطفل عن مثل هذا النوع من المواقف.(ميلر،1987: 193–202)

هذه المحاولات المتعددة في التقليد تجعل الطفل يختار النموذج المناسب لشخصيته من أجل التطبع بطباعه و بناء هويته الذاتية.

11. اللعب تعبير عن حاضر ، ماض:

إن لعب المحاكاة يؤدي إلى إفادة السلوك الاجتماعي و يكون أكثر نفعا حين يستعمل في تخزين الانطباعات و تمثلها، أو في تخفيف حدة القلق أو أن يكون أكثر نفعا لجماعته في تنقية أحكامها و عقائدها، كما وجد أن الأطفال الذين ينقصهم اعتبارات الذات، أو الذين يعتمدون

على غيرهم اعتمادا كليا، أو الأقل اقتدارا ، يقومون بالمحاكاة أكثر من الذين يتمتعون بالثقة بأنفسهم، و أن السلوك العدواني هو الأكثر محاكاة بغض النظر عن الخصائص الاجتماعية للذين يقومون بالمحاكاة و أولئك الذين يقومون بمحاكاتهم.(المجيدل،2005: 1)

اللعبة ليست دائما حاضرا بل أحيانا معاشا نفسيا يقود إلى الخيال و التخيل و حتى نقل المخيال الذي كونه على محيطه الاجتماعي و المادي و عليه تتحول اللعبة إلى دراما تستحضر المخاوف و الهواجس و تساوم فيها سلطة الكبار لتحقيق الذات بالتالي تنبني الميول و الرغبات و تفتح آفاق لنمو الاتجاهات.

رغبات و صراعات كل مرحلة من مراحل نمو الطفل تنعكس في لعب الطفل، سواءا بشكل مباشر أو غير مباشر، أو بأنشطة بديلة و رمزية، حيث يساهم اللعب في دمج الإدراك مع التصور لاستثارة العواطف و الوجدان، من خلال إعادة تمثيل بعض المشاهد المعاشة أو محاكاة ما شاهدوه في التلفاز و في أفلام الكرتون.

12.اللعب تمثيل ، دراما واقعية:

اللعب مجال فني لممارسة كل أنواع الفنون بدءا من المونولوج إلى الدراما و الفرح و الغناء و الرقص و المسرح فهو نشاط ذاتي جماعي يذوب في القيم و الهموم و الأفراح.

1-التمثيل: تعتبر المحاكاة و التمثيل ميل فطري طبيعي فيقلد الطفل كل ما يشاهده في منزله و روضته أو مدرسته و كل ما يحيط به من أشخاص لذلك يمكن للمربيات القائمات على أقسام التربية التحضيرية استغلال هذا الميل في تنظيم نشاط تمثيلي يفيد الأطفال أنفسهم من حيث إكسابهم المهارات و المعلومات و الخبرات، فالتمثيل يفسح للطفل المجال الكبير في التعبير عن نفسه.

و يمكن أن يكون مفيدا من ناحية علاجية للطفل فالتمثيل هو معلم الأخلاق و السلوك الايجابي، ومن المهم أن التمثيل يوفر للطفل التسلية و المرح، و يغرس في نفسه عادات حسنة و أخلاق محببة و يعمل على توسيع مداركه العقلية و يمنحه القدرة الكافية على فهم كل ما

يحيط به، و يعوده على الخيال و القدرة على التفكير المبدع الخلاق و صدق العاطفة. (امحمد بن العربي و آخر، 2019 :117)

الدراما: فيها تنفتح شخصية الطفل و تصقل مواهبه و تراعى إبداعاته و هي منهج للعلم تهتم اهتماما كبيرا في توسيع خيال الطفل و تعريه بالواقع الذي يعيش فيه و تعتبر أسلوبا من أساليب التربية الناجحة و المهمة، و تهدف الدراما إلى:

- ✓ تدريب الطفل و توجيه طاقاته و مشاعره توجيها سليما.
- ✓ تعريف الطفل على الحياة و مشاركته من حوله.

كما تهدف الدراما إلى اكتساب المهارات التالية: نقل الأفكار عن طريق التمثيل، السرعة في التفكير و التعبير، النطق السليم و الأداء الحسن حسن الاستماع و إبداء الرأي بحرية، اكتساب الجرأة الأدبية، تطوير أداء الحواس، الإنضباط و النظام، الترويح عن النفس، التركيز و الحركة و الإنتباه. (امحمد بن العربي و آخر، 2019 :118)

II. اللعب والتفكير، أي علاقة:

يعد التعلم باللعب بمثابة توجه تعليمي يهدف إلى المشاركة الفعالة للمتعلمين في تشكيل و تكوين الخبرات التعليمية، نظرة لتحقق مشاعر المتعة فيما يقوم به المتعلمون من خبرات ممتعة، و ربما يكون تحقيق المتعة هو الأولوية الأكثر وضوحا لدى المتعلمين و ربما أكثر من أولوية تحقيق أهداف أكاديمية في بداية التعلم باللعب، و لكن مع اندماج المتعلمين في الخبرات التعليمية ، تتحقق الأهداف و بطريقة أكثر استيعابا لدى المتعلم.

و هو ما تفطن إليه علماء التربية ، وهو أهمية الوجدان كمدخل مهم لتحسين و تنمية الرغبة في التعلم، فيشير رونيه أوبير في كتابه التربية العامة أن هناك مبدأ ناظم للتفكير (مدخل التعلم)، ذلك هو الإنسان و علاقته بالكون، كما يقدم بلوم في تصنيف الغايات التربوية– تحليلا مفصلا عن أهمية الوجدان في التعلم، فيشير إلى أن الفصل بين المشاعر و الأحاسيس من جهة و المعارف من جهة أخرى أمر غير ممكن من حيث الواقع ، لأن المعارف التي يمتلكها الفرد اتجاه شيء ما أو اتجاه أمر ما هي التي تحدد اتجاهاته و ميوله لذلك الشيء، و بالمقابل فإن

ميوله و اتجاهاته الايجابية لذلك الأمر تزيد من رغبته لمعرفة المزيد عنه، و قدم أيضا تصنيفا للأهداف السلوكية الوجدانية معتبرا أن مدى تحققها لدى المتعلمين يعد مؤشرا مهما للحكم على نجاح العمل التربوي.

1. الأطر التنظيرية للتعلم باللعب التي تخدم التفكير:

أ.اقتصاد الخبرة: تؤثر الخبرة التعليمية التي يمر بها المتعلم في الموقف التعليمي تأثيرا كبيرا على الكيفية التي يستقبل بها المعرفة و من ثم كيفية استيعابها و توظيفها تبعا لمستوى الخبرة التي يمر بها المتعلم من حيث كونها خبرة مباشرة أو غير مباشرة، فالتعلم هو عملية ابتكار المعرفة خلال تحول الخبرة. (Liu,M & all;2014:84);(Rodkroh & all ;2013)

و من خلال هذا المنظور فإن التعلم باللعب يعمل على تعديل الخبرة التعليمية التي يعايشها المتعلم بنفسه ، كما أنه يمنح المتعلم فرصة أفضل لاكتساب المعرفة و استيعابها و الاحتفاظ بتعلمه لاحقا، و هو الأمر الذي يعكس اقتصادية خبرة التعلم .

ب- خبرة التدفق: إذا كانت النظرية البنائية تقوم على اعتبار أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي يتمركز فيه حول المتعلم من خلال إندماجه في التعلم لحل التناقضات و التغلب على التحديات المعرفية التي تحول دون اكتساب المعرفة الجديدة، فإن التعلم باللعب يعمل على اندماج المتعلم وجدانيا في المواقف التعليمية بالشكل الذي يحافظ على استمرار نشاطه الذهني في محاولة اكتساب المعرفة، و على وجه العموم فإن خبرة التدفق يمك وصفها على أنها ربط خبرتين ببعضهما و هما: المتعة و التركيز المكثف فالمتعلمون يستمتعون بتعلمهم و في ذات الوقت يستغرقون ذهنيا فيما يتعلمونه بالفعل من منظور أكاديمي . (Nino,2015 :73) ;(khorual & Rohmy,2016)

ت. التأثير الوجداني: يمثل الجانب الوجداني الباعث المهم في التأثير على الكيفية التي ينجز بها المتعلمون، حيث أن دوافع المتعلمين و اتجاهاتهم و معتقداتهم ازاء ما يتعلمونه قد تكون سببا في تسيير اكتساب المتعلم للمعرفة إذا كانت بالصورة الإيجابية، أو تكون سببا في حالات الإخفاق و الإنسحاب من الموقف التعليمي إذا كانت بصورة سلبية، و يعمل التعلم باللعب على محاولة الإستفادة بدرجة كبيرة من التأثير الوجداني للمتعلمين ، و الذي يتحقق من خلال

الممارسات التي يحقق فيها التعلم ذاته تبعا لمشاركته مع أقرانه و شعوره بمتعة الإنجاز و التنافس.(Mathrani ;& all; 2016 :5)

ث.الفضول المعرفي: إذا كان التعلم النشط يستند في مبادئه إلى خلق البيئة التعليمية التي تثير تفكير المتعلم بصورة مستمرة إلى الحد الذي يبلغ معه درجة الفضول المعرفي لحل التناقضات المعرفية، و إكمال الفجوات التعليمية بين مكوناتها المختلفة، فإن التعلم باللعب يخلق رغبة الفضول المعرفي لدى المتعلمين، و ذلك من خلال إنجاز الأنشطة و المنافسات ذات الخبرة الثرية و التي تفرض على المتعلم ضرورة حدوث الفضول المعرفي لاكتساب المعارف و المهارات المقصودة. (Schattner,Petter ;2015 :334-337)

ج. الدافعية الذاتية: تستند نظرية الدوافع في علم النفس إلى أن هدف الفرد و طموحه قد يشكل الدافع الرئيس للقيام بالعمل، على إعتبار أن الدافعية بمثابة محصلة التفاعل بين خبرات الإنجازات السابقة، و الهدف الذي يسعى إليه المتعلم من وراء تحقيق تلك الإنجازات، و يعمل التعلم باللعب على تحريك الدوافع الذاتية و الداخلية للمتعلم في الموق التعليمي، حيث أن تلك الدوافع تصاحب اشتراك المتعلم في عملية التعليم بالمتعة بفضل الإندماج الوجداني و الأكاديمي لدى المتعلمين. (Cahil, M; Gregory,E ; 2011 : 127-131)

2. خصائص التعلم باللعب: إن تحقق خبرة التعلم باللعب يتضمن مجموعة الخصائص المميزة و المحددة لهذه الخبرة ، و تتحدد تلك الخصائص حسب (Hilary,2016 ;Khorual&Rohmy ,2016 ;Hodgen,2015) كالتالي:

أ.تحقق الاستكشاف و التخيل معا: إن حدوث التعلم باللعب يرتبط ارتباطا وثيقا بمرور المتعلم بالمواقف التعليمية التي تتطلب درجة مناسبة من استكشاف المعرفة، و أبعد من ذلك فإن تصميم المواقف التعليمية بصورة تثير قدرة المتعلم على التخيل، حيث أن الإكتفاء بالإستكشاف وحده قد يحول الموقف التعليمي إلى موقف أكاديمي صارم في حين أن الإستكشاف الممتزج بالتخيل هو الذي يحتمل تأثيره الفضل في تحقق المتعة.

ب.الخبرة التعليمية متعددة الحواس: يتسم التعلم باللعب بتقديم خبرات تعليمية تخاطب الحواس المختلفة للمتعلم، بحكم طبيعة الإجراءات التي يسلكها المتعلم، ومع تعدد الحواس في

الخبرات التعليمية المختلفة فإن اندماج المتعلم الوجداني و الأكاديمي يمكن توقع حدوثه بدرجة أكبر.

ث.الإقتصاد في الجهد المبذول ظاهريا: قد يتصور بطريقة خطأ أن حدوث التعلم باللعب يتحقق من خلال محاصرة المتعلم برزمة من المواقف التعليمية المتعددة و المتنوعة، على اعتبار أن اعتبار أن المتعلم لديه درجة معقولة من الدافعية للتعلم، و في حقيقة الأمر فإن هذا الأمر بمثابة خطأ اجرائي كبير فمحصلة ذلك حدوث حالة من الإرهاق الذهني للمتعلم تنعكس في النهاية على اكتساب محدود للمعرفة المستهدفة ، و على هذا فإن المحك الحقيقي لجودة الخبرة التعليمية في التعلم باللعب هو الاستثمار الدقيق لقدرات المتعلمين في خبرات تعليمية تثري تعلمهم و تشعرهم بالمتعة في ذات الوقت.

ج.تحقق فرصة الاختيارات : يتسم التعلم باللعب بدرجة كبيرة من المرونة في إعطاء المتعلم درجة معقولة من حرية وضع و اختيار البدائل المختلفة التي تشكل مكونات الخبرة التعليمية، حيث يتاح للمتعلمين فرصة إضافة مهام تتوافق مع ميولهم، وبما يدعم الخبرة التعليمية من خلال المعلم الذي يعمل بمثابة الموجه و المسير لهذا الأمر.

خاتمة الفصل:

مما تقدم نجد أن التعلم باللعب يؤثر في تنمية التفكير لدى الأطفال بصفة عامة و التفكير الابداعي بصفة خاصة، حيث أنه يمس الجانب الوجداني للتلاميذ ،من خلال فرضه عليهم مجموعة من المهام المختلفة و المسؤوليات التي تتضمن كل من التفاعل المباشر مع التلاميذ و التدخل غير المباشر في مستويات مختلفة، كما يعرضهم لخبرات جديدة نابعة من ميولهم و احتياجات مرحلة نموهم التي يمرون بها، كما يسهم كذلك في تكوين اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم من خلال تحقيق ذواتهم و تقبلها، و نحو الآخرين و المدرسة، و الأسرة، أسلوب الحياة، كذالك نحو استخدام التفكير في حل المشكلات.

الباب الثاني:
الجانب التطبيقي

الفصل السادس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

I. منهج الدراسة
II. حدود الدراسة
III. الدراسة الاستطلاعية
IV. الدراسة الأساسية
V. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خاتمة الفصل

تمهيد :

لا تخلو أي دراسة ميدانية من الجانب النظري باعتباره أساس قاعدي لها ، يتبع بجانب تطبيقي الذي يمكنه من استثمار معلوماته ، ويعد ضبط الإطار المنهجي من المراحل الأساسية التي تخضع لها الدراسة العلمية ، حيث أن قيمة كل بحث لا تكمن إلا في التحكم السليم للمنهجية المتبعة واعتبار أن التساؤلات التي تطرح في العلوم من خلال الفكر لا يمكن لها أن تكون بصفة عشوائية ، لكن تكون وفق منهجية منسقة ومنظمة .

لهذا الغرض قمنا بعرض هذا الجانب ليتسنى فهم المراحل التي اتبعتها خلال دراستي وقد تناولت في هذا الفصل إجراءات الدراسة من المنهج المتبع ، وحدود الدراسة والعينة المستخدمة و خصائصها ، كما تناولت المقاييس المستخدمة وخصائصها السيكومترية وأخيرا الأساليب الإحصائية .

1- منهج الدراسة :

تعني كلمة منهج في أصلها الأوروبي الطريق المؤدي إلى الغرض المطلوب، و تعني في الفكر العلمي المعاصر الطريق المؤدي إلى الكشف الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد التي تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.(طلعت همام،1984: 5)

وبما أن المنهج هو طريقة بحث، و الطريقة تتبع دوما خصائص الموضوع المدروس، و مواضيع البحث العلمي متنوعة و كذلك خصائصها ، و بالتالي فإن مناهج البحث متعددة و متغيرة، فهناك عدة طرق و أساليب علمية يمكن استخدامها طالما أنها تتفق مع الخصائص الأساسية المميزة للتفكير.(صلاح الدين شروخ، 2003: 93)

إن اختلاف المناهج يعود أساسا إلى اختلاف المواضيع المتناولة قصد الدراسة ، كما يتحدد بطبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحث بالدراسة ، فلكل موضوع منهج خاص به ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستند إليها .والمقصود بالمنهج الأسلوب أو الطريقة ، ويعرف على أنه الخطوات التطبيقية للإطار الفكري الذي يتبناه الباحث ، ويعرفه سامي الملحم " أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها " . (سامي محمد الملحم ، 2000 : 201) .

إن طبيعة الأهداف التي تيوخى الباحث تحقيقها إلى جانب طبيعة متغيرات الدراسة هي مايفرض علينا الأخذ بمنهج دون غيره، و لما كان الهدف من دراستنا هذه هو محاولة تحديد مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية من خلال النتائج التي يسفر عنها تطيق اختبار بول تورانس المكيف على البيئة الجزائرية، وكذا معرفة مدى تطبيق استراتيجية التعلم القائم على اللعب ميدانيا من خلال شبكة ملاحظة ، و كيف يؤثر تطبيق هذه الاستراتيجية على تنمية التفكير الإبداعي عند هذه الفئة ، فإن هذا يؤهل هذه الدراسة لأن تنخرط في صف الدراسات الإستكشافية الاستطلاعية .

التي لا يمكن تنفيذها إلا من خلال الاسترشاد بتوجيهات المنهج الوصفي الذي سنحاول من خلاله الوقوف على متغيرات بحثنا بالوصف و التحليل، لكل ما من شأنه أن يساهم في جمع بيانات للكشف عن كل صغيرة و كبيرة في هذه الدراسة.

2-حدود الدراسة:

2-1-حدود بشرية: أجريت الدراسة على الأطفال المسجلين في التربية التحضيرية و الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات.

إن طبيعة الدراسة التي نحن بصددها و التي تدور أساسا حول نقطتين أو محورين أساسيين هما:

محاولة قياس و تحديد مدى تطبيق إستراتيجية التعلم القائم حول اللعب في التربية التحضيرية في ظل الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية و الدليل الوطني للتربية التحضيرية 2015.

من جهة أخرى مقارنة التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتمدرسين و المسجلين في أقسام التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة .

الأمر الذي دفعنا من أجل تحقيق هذه الغاية إلى توظيف عينتين متشابهتين حيث تم تحديد أفراد العينتين من أجل تفادي المتغيرات الطفيلية و الدخيلة التي قد تؤثر في البحث فاعتمدنا على مجموعتين من التلاميذ المتمدرسين في مدرسة خاصة و روضة أطفال خاصة من أجل المقارنة بينهما، و قد تم اختيار هذا نوع من المؤسسات عوضا عن المدارس و الروضات العمومية – هذه الأخيرة تكاد تكون معدومة في بعض المدن حيث لا تحتوي بلدية المدية إلا على روضة واحدة تابعة لمؤسسة الضمان الإجتماعي-، كونها تحتوي على أقسام التربية التحضيرية معتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية كما أنها أصبحت تثير اهتمام الأولياء ظنا منهم أنها تقدم خدمات تعليمية أكثر جودة ، كما تتيح لهم فرصة أكبر للعب و المتعة من خلال توفير وسائل تعليمية و ألعاب تربوية.

-**وصف عينة البحث:** تم اختيار العينة بطريقة قصدية أو عمدية والتي يقصد بها الاختيار بالخبرة وهي تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث. (صالح بن حمد العساف، 2006، ص. 99)

2-2-حدود مكانية: قامت الدراسة في مدرسة "لينة" الخاصة و روضة عالم مونتيسوري الصغير.

2-2-1-لمحة عن مدرسة "لينة" الخاصة: تعتبر مدرسة لينة الخاصة مؤسسة حضارية تربوية وطنية تم افتتاحها في سنة الدراسية 2010 -2011 بحي عين الكبير -المدية- تسعى لتقديم خدمة تربوية وتعليمية متميزة من أجل النهوض بالمستوى التعليمى والتربوى ، من خلال الدراسة باللغتين العربية و الفرنسية تتكون المدرسة من 16 حجرة و 16 فوجا موزعين كما يلي:

أقسام التحضيري: 3 أفواج تربوية

السنة الأولى الإبتدائي:3 أفواج تربوية

السنة الثانية الإبتدائي:3 أفواج تربوية

السنة الرابعة ابتدائي: فوجين تربويين

السنة الخامسة ابتدائي: فوجين تربويين

2-2-2-روضة عالم مونتيسوري الصغير: مؤسسة متعددة الاستقبال للطفولة الصغيرة تم افتتاحها في 01 مارس 2018 بحي ثنية الحجر -المدية- ، تتطلع روضة عالم منتسوري الصغير إلى تنشئة طفل متوازن ، مبدع ، قادر على اكتساب المعارف و المهارات الأساسية ، وتعزيز روح المواطنة و الوازع الديني لديه ، حيث تقترح على الأولياء:

حضانة للأطفال ما بين سن 04 أشهر و 03 سنوات و تقسم إلى مرحلتين مرحلة الأولى من 04 أشهر إلى 18 شهرا و المرحلة الثانية من 18 شهرا إلى 36 شهرا.

روضة الأطفال بين 03 و 06 سنوات مقسمة كما يلي:

* مستوى ماقبل التمهيدي يضم الأطفال الذين يتراوح سنهم بين 03 و 04 سنوات

*مستوى التمهيدي: يضم الأطفال الذين يتراوح سنهم بين 04 و 05 سنوات

*القسم التحضيري: يضم الأطفال الذين يتراوح سنهم بين 05 و 06 سنوات

القسم التحضيري هو قسم معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية ، وفق البرنامج المقرر من طرف الوزارة إضافة إلى نشاطات رياضية و اللعب في أوقات مخصصة، و تنمية القدرة اللغوية لدى الطفل باللغة الفرنسية و الانجليزية.

2-3-حدود زمانية: أجريت الدراسة على فترتين زمنيتين مختلفتين:

الفترة الأولى: و استمرت من شهر نوفمبر 2018 إلى شهر جانفي 2018 و هي الفترة التي تم القيام فيها بالدراسة الإستطلاعية، أين تم تحكيم شبكة الملاحظة للتأكد من صدقها و كذا الإستعانة بملاحظين من أجل تطبيق شبكة الملاحظة و التأكد من ثبات الشبكة ، من خلال خلال تطبيقها على فوج تربوي بقسم التربية التحضيرية و استخراج قيمة الثبات. و كذا محاولة تطبيق اختبار تورانس من أجل التدريب على تعليماته حتى يسهل علينا فيما بعد تطبيقه على عينة أكبر.

الفترة الثانية: أما الفترة الثانية فهي فترة إنجاز الدراسة و التي أخذت حيزا زمنيا و مكانيا معتبرا (ابتداءا من شهر جانفي إلى غاية ماي 2018)حيث امتدت هذه الفترة لتشمل تطبيق شبكة الملاحظة من خلال حضور الدروس في القسم و تدوين الملاحظات لمدة أسبوع كامل في كل مؤسسة.

كما تم ضمن هذه الفترة تطبيق اختبار تورانس (الأداء و الحركة) على تلاميذ التربية التحضيرية في روضة عالم مونتيسوري الصغير و مدرسة لينة الخاصة.

3-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الهامة والضرورية التي تساعدنا للتعرف على الميدان الذي يجرى فيه البحث ومدى الإمكانيات اللازمة والمتوفرة التي تتدخل في سيره، بالإضافة إلى استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع للتعرف على آرائهم وأفكارهم التي قد تساعدنا في إجراء البحث، حيث تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى جمع المعلومات الأولية التي تمكن الباحث من التأكد من وجود الإشكالية المطروحة في الميدان، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريب الدراسة بقصد اختيار سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث وهي تهدف إلى اكتشاف الطريق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ في التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.(محمد خليفة بركات، 1984: 73)

3-1-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:أجريت الدراسة الاستطلاعية من شهر نوفمبر 2018 إلى غاية جانفي 2019.

3-2-عينة الدراسة الاستطلاعية: تلاميذ التربية التحضيرية الذين تتراوح أعمارهم مابين 5 و 6 سنوات.

3-3-خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية:

انطلقت الدراسة الاستطلاعية في إطار اختيار موضوع الأطروحة أولا ومن ثم التحضير لانجازها، وفيها تم التعرف على الأساليب التعليمية المنتهجة في مرحلة التعليم التحضيري و الوثائق الرسمية المنجزة من طرف الوزارة المعنية لتنظيم هذا النوع من الأقسام " الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، القانون التوجيهي للتربية، المنشور الإطار، مراسلات مديرية التربية...." و الدليل الوطني التربية التحضيرية 2015 المنجز من طرف وزارة التضامن الاجتماعي وكذا من خلال تقرب الباحثة من الإبتدائيات و الروضات التي تتواجد بها أقسام خاصة بالتربية التحضيرية، لاحظت كذلك أن هناك اختلافا بين الأطفال في شكل استجابتهم خلال الأنشطة الدراسية، ومن خلال إجراء مقابلات مع الأساتذة و المربيات وكذا مديري الإبتدائيات و الروضات لاحظت الباحثة أن هناك اختلافا في البرامج المسطرة لتعليم هذه الفئة من حيث الزمن المخصص لكل النشاط و الأساليب التعليمية المستخدمة و كذا الوسائل

التعليمية، التي تختلف حقيقة لان الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية يترك المجال مفتوحا أمام المربين لتنظيم الأركان التربوية و استخدام الوسائل التعليمية، وقد استعملت الباحثة في البداية الملاحظة الطبيعية غير المضبوطة كأداة والمقابلة غير الموجهة مع الأساتذة و المربيات و مديري الإبتدائيات من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول التربية التحضيرية، وقد تمت الدراسة في أكثر من مدرسة ابتدائية و روضة أطفال العمومية منها و الخاصة وذلك من أجل انتقاء المدرسة و الروضة التي ستجرى عليها الدراسة الأساسية فيما بعد.

3-4-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- استطلاع كافة الظروف التي تحيط بمشكلة البحث التي يرغب الباحث في دراستها والاطلاع عليها.
- تساهم العينة الاستطلاعية في إيجاد مرتكز وقد من المعرفة التي تمكن الباحث من التعرف على الجوانب المختلفة للموضوع الأساسي الذي يسعى الباحث لدراسته، وبخاصة بعد أن يكون الباحث قد اطلع على جهود الباحثين الآخرين، والوقوف على الجوانب النظرية والمنهجية والمفاهيم والفروض الموجودة في الدراسات السابقة، وذلك لأن الفروض تلعب دورا كبيرا على بلورة الموضوع الذي يقوم الباحث بدراستها، وبدون أن تحاول اختبار هذه الفروض أو التدليل على صحتها، الأمر الذي يساعد الباحث على بلورة موضوع البحث وصياغته بصورة محكمة للغاية، وبالتالي يدرسه بشكل صحيح للغاية.
- تساهم في تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق المنهج وأدوات جمع البيانات المرتبطة بالبحث بحيث يصبح من الممكن أن يتم تعديل تعليماتها في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي يقوم بها الباحث.
- تدرب الباحث على تطبيق الاختبارات والبرامج التي ينوي استخدامها في الدراسة التي يرغب بالقيام بها، وذلك بحيث يصبح قادرا على تطبيقها بمهارة كبيرة على مجموعات الدراسات الأساسية، كما أنها تنبه لمجموعة من النقاط المهمة المرتبطة بالبحث والتي من الممكن أن يلاحظها عند قيامه بتطبيق أدوات على العينات الاستطلاعية، الأمر الذي

يجعله يأخذها بعين الاعتبار عند قيامه بالدراسة الأساسية، كما تساعده على التأكد من صلاحية الأدوات من أجل تطبيقها في الدراسة.

- تساهم العينة الاستطلاعية في التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث خلال قيامه بالدراسة في المستقبل، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وإيجاد الحلول لها.
- تساعد هذه الدراسات على تقدير الوقت الذي من الممكن أن تستغرقه الدراسات الميدانية حتى تنتهي.

3-5-أدوات الدراسة الإستطلاعية:

3-5-1-الملاحظة: إن الملاحظة نقطة البداية في البحوث العلمية فالباحث عادة ما يحتاج إلى مشاهدة الظواهر التي يهتم بدراستها، أو استخدام مشاهدات الآخرين لها لغرض وصفها و تحديد أبعادها.

من أدوات البحث العلمي الواسعة الانتشار في البحوث التربوية الملاحظة، و الملاحظة بشكل عام تشكل أحد مصادر اكتساب الخبرة للإنسان إذ إن كثيرا من الخبرات يتم اكتسابها عن طريق الملاحظة المباشرة و تزداد الخبرة أهمية عندما تكتسب بالملاحظة المنظمة الهادفة و ليست العفوية لأن الملاحظة المنظمة توجه الانتباه نحو جوانب محددة من السمات التي يراد قياسها. و الملاحظة في البحوث العلمية أداة لجمع المعلومات أو البيانات حول السمات أو السلوك الذي يراد قياسه تقوم على مشاهدة هادفة بموجب إجراءات منظمة لموضوع معين أو سلوك بقصد فهمه و تفسيره.

و على الرغم من أن الملاحظة تستخدم كأداة للبحث في الكثير من البحوث العلمية إلا أن استخدامها في البحوث التربوية ربما يكون الأكثر شيوعا لأنها تعد الأداة الأمثل عندما يكون هدف البحث دراسة السلوك و الأداء و جمع المعلومات بشكل منظم في مواقف معينة تتسم بطابع أدائي.

3-5-2-مميزات استخدام أسلوب الملاحظة:

-درجة الثقة في البيانات التي يحصل عليها الباحث بواسطة الملاحظة أكبر منها في بقية أدوات البحث؛ وذلك لأن البيانات يتم التحصل عليها من سلوك طبيعي غير متكلف.

-كمية البيانات التي يحصل عليها الباحث بواسطة الملاحظة أكثر منها في بقية أدوات البحث؛ وذلك لأن الباحث يراقب بنفسه سلوك المبحوثين ويقوم بتسجيل مشاهداته التي تشتمل على كل ما يمكن أن يصف الواقع ويشخصه.

- إمكانية استخدامها في مواقف مختلفة و لمراحل عمرية متباينة.

- تقويم نواتج التعلم المتمثلة في مختلف معايير جودة واعتماد أداء المتعلم، منها:

* البنية المعرفية كتطبيق المعارف والمعلومات في مواقف جديدة.

* المهارات الأساسية كممارسة مهارات التفكير وحل المشكلات.

* المهارات العملية واليدوية كمهارات القياس ورسم الخرائط.

* مهارات التحدث والاستماع.

* الجوانب الوجدانية كالاتجاهات والقيم.

* تدوين السلوك كما يحدث فعلا.

* التأكد من صحة ما يقرره الفرد أنه يقوم بعمله.

3-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال تطبيق اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي تم التوصل في ضوء الأهداف المحددة للدراسة الاستطلاعية إلى مايلي:

1-التدريب على تعليمات تطبيق اختبار تورانس لقياس قدرات التفكير الإبداعي (الأداء و الحركة) بما سيعزز ثقتنا في أنفسنا للنجاح في تطبيقه مرة أخرى مع عينات أوسع.

2- لقد مكنت هذه العملية الباحثة من القيام بعملية التصحيح و إعادتها عدة مرات، الأمر الذي أكسبها خبرة لا بأس بها في تصحيح نشاطات الاختبار، علما أن العملية دقيقة و حساسة جدا مع طول الوقت المستغرق فيها و إرهاقها للمصحح.

أما فيما يتعلق بشبكة الملاحظة الخاصة بالتعلم القائم على اللعب فقد تحقق لنا ما يلي:

1-بناء شبكة الملاحظة: من خلال ما تم جمعه من تراث نظري و كذا ما تم ملاحظته ميدانيا، قامت الباحثة بإنجاز شبكة الملاحظة.

2-تم التحقق من خلال عرض الشبكة على مجموعة من الأساتذة و المربيات أنها غير مبهمة العبارات، و ذلك من خلال ما تتضمنه من مفاهيم و مصطلحات بقبول حسن و عفوية، الأمر الذي يؤكد و يثمن توجيهات و آراء المحكمين سواءا كانوا من الأساتذة الجامعيين أو أساتذة التعليم الابتدائي و المربيات.

3-تم التأكد من صدق و ثبات شبكة الملاحظة المتعلقة بالتعلم القائم على اللعب، بعدة طرق إحصائية مما يجعلنا نركن إلى استعماله بكل ثقة في انجاز هذه الدراسة. (و هو ما سيتم التعرض له بشيء من التفصيل في مرحلة الدراسة الإحصائية لأداتي الدراسة).

4-أدوات الدراسة الأساسية:

4-1-شبكة ملاحظة:

شبكة الملاحظة عبارة عن قائمة تحتوي على جميع الجوانب التي يراد ملاحظتها بحيث يعبر كل جانب ببند أو فقرة للملاحظة و القياس عن السمة المراد قياسها و أمام كل فقرة بدائل

تعبر عن ظهور السمة أو عدم ظهورها، ليقوم الملاحظ بتأشير البديل الذي يعبر عن السمة. (محسن علي عطية، 2009: 235)

نظريا تستعمل بطاقة الملاحظة كأداة من أجل الوصف الموضوعي و الدقيق للأحداث الصفية قصد فحص مجموعة من الفروض أما عمليا فتعتبر وسيلة تقدير تمكن من أخذ قياسات بهدف مراقبة و تطوير الممارسات التدريسية للمعلم .في حالة دراستنا فهي وسيلة موضوعية تم تقنينها و اختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية، يمكن اعتبارها نظام خاص بتحليل وتقييم العملية التعليمية بصورة أساسية ، فهي أداة للتسجيل و الوصف و التصنيف و التقييم من خلال السلم التقديري المرفق، إن اقتضى الحال، لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في القسم. و تتميز بالخصائص التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي شديد التعقيد.

- نموذجا و تصورا معينا و رؤية خاصة لواقع القسم، و إن هذا التصور يمنح كل شبكة باعتبارها نسقا، خصوصيتها و يجدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها و تسجيلها.

- تتخذ شكل مجموعة من الأبعاد و تصنف داخلها البنود التي يقال كل واحد منها التقديرات الممكن تسجيلها في ضوء نوعية الأداء.

- تتضمن عملية تجزيئية لهدف السلوك الملاحظ و ترتيبه. (بلقاسم بلقيدوم،2013: 37)

4-1-1-خطوات بناء شبكة الملاحظة:

أ.الاطلاع على الإطار النظري: قامت الباحثة بالإطلاع على الإطار النظري و الدراسات التي تناولت اللعب و السلوك الإبداعي بصفة عامة والبحوث السابقة التي تناولت أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير ، و العديد من بطاقات الملاحظة في مختلف البحوث النفسية و التربوية و كذا المتعلقة بموضوع اللعب و التفكير الإبداعي

في دراسات (عبد السلام نعمون، مريم غضبان، سناوي فاطمة،....) أيضا وكذلك من استجابات الملاحظات الميدانية التي ساعدت كثيرا في إعداد الفقرات.

ب.صياغة الفقرات: و في هذه المرحلة تم تحديد المهارات العملية المطلوب اختيارها إلى خطوات مفصلة ، لتكتب هذه الخطوات في شكل قائمة. يوضع أمام كل خطوة من خطوات القائمة مربعين يخصص أحدهما لتسجيل الأداء الصواب والآخر للأداء الخطأ.

و قد ضمت الشبكة ست أبعاد تحتوي كل منها على مجموعة من البنود ، و الموضحة كما يلي:

1. **توفر الألعاب في قاعة الدرس:** إن منهاج التربية التحضيرية يختلف عن غيره من مناهج الأقسام الإبتدائية الأخرى، فهو يقوم على أساس النشاط الحر و اللعب، (منهاج التربية التحضيرية 2008) وهذا راجع للمرحلة العمرية التي يتميز بها الطفل بحيث يسودها النشاط و الحركية، وهذا ما يجب على المنهاج مراعاته من خلال تماشيه مع قدرات الطفل و العمل على تنمية مدركاته و حواسه و مواهبه كذلك تطوير أساليب التفكير لديه، و يهدف هذا المنهاج إلى تحقيق عملية التفاعل بين الأطفال و الأعضاء المحيطين به ، و على هذا الأساس تمكنا من معرفة جملة الوسائل العامة و الخاصة التي تتوفر عليها الأقسام التحضيرية. فهي عديدة متنوعة يتم إحضارها و استغلالها حسب كل نشاط يتم اقتراحه فهي وسائل مألوفة في حياتنا اليومية و هذا لتكييف الطفل مع المدرسة و البيت ، و تتمثل هذه الوسائل في تلك الصور و الأشكال و الألعاب و البرامج الوثائقية و الآلات الموسيقية و الخشيبات و القريصات و الفواكه و الخضر و غيرها. إضافة إلى جهاز التلفزيون و الأشرطة المقدمة لهم و أيضا الكمبيوتر و غيرها من الأثاث الخاص بالأركان و الذي توفره المدرسة أو الروضة لتلاميذ التربية التحضيرية.
2. **استغلال اللعب في مختلف النشاطات التعليمية:** يهتم منهاج التربية التحضيرية باستثمار نشاط اللعب أثناء التعلم من خلال الوسائل و الألعاب المتوفرة ، في برامج مرتبطة بحجم ساعي معين بحيث يختلف الوقت المخصص لكل نشاط باختلاف المربية أو المعلم، و النشاطات التي نقصدها هنا هي : الألعاب القرائية، حل المشكلات ، الرسم و الأشغال، المسرح،الموسيقى و الإنشاد، التربية البدنية و الألعاب الإيقاعية.

3. **دور المربية في اللعب:** ينطلق الأطفال في ألعابهم بدافع داخلي و رغبة ملحة، و ميل فطري يتم تعزيزه ، و بيئة مثيرة تسوقهم إلى الإستمتاع باللعب، و هم يستمرون به كأي عمل جاد، و انطلاقا من هذه المفاهيم الخاصة باللعب يتجلى دور المعلم أو المربية في تهيئة الأدوات و إيجاد الظروف المناسبة و الأجواء النفسية السارة من خلال تحفيزهم في اللعب و كيفية إدارة الحصة الدراسية أثناء استخدام نشاط اللعب.

4. **الهدف من استخدام اللعب:** التخطيط للعب الأطفال يقوم على تحديد الأهداف و الأنشطة التي على أساسها يتحدد بماذا و كيف يلعب الأطفال، و هو ما نناقشه في هذا المحور.

5. **متى يستخدم اللعب:** إن عوامل نجاح استخدام اللعب في التعلم ترجع غالبا لاختيار الوقت المناسب لتنفيذ اللعبة .

6. **معايير اختيار الألعاب:** اختيار الألعاب المناسبة لجميع الأطفال و فهم تطور اللعب ماهو إلا عنصر واحد يجب مراعاته عند اختيار الألعاب ، و هناك عناصر أخرى مهمة عند اختيار الألعاب التي سيلعب بها الأطفال في قاعة الدرس خاصة في مرحلة التربية التحضيرية، فلا شك أنه بنمو الطفل سوف تتحسن قدرته على فهم الألعاب الخاضعة للقوانين، كما أن الألعاب المقدمة للطفل يجب أن تكون في مستوى قدراته الطفل و التي يستطيع من خلالها أن يمارس الطفل اللعبة في المدة الزمنية المحددة لذلك .

ت. **عرض البطاقة على المختصين:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين في استمارة خاصة بذلك الملحق رقم(05)، حيث أقيمت عليه بعض التعديلات المقترحة في صياغتها، و ملائمتها لأهداف البحث .وقدمت للتجريب على العينة الاستطلاعية، وأصبحت جاهزة للتطبيق.

ث.الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة: بعد إتمام بناء البطاقة في صورتها الأولية قامت الباحثة بالتأكد من صدقها وثباتها، وفي سبيل تحقيق ذلك اتبعت ما يلي:

أ- **الصدق** : ولقياس صدق الاختبار استعملت الباحثة نوعين أساسيين وهما:

* **الصدق الظاهري:** وهو يدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة للقياس، أي أنه يدل على مدى مناسبة الاختبار للمختبرين، ويبدو من وضوح تعليماته وصحة ترتيبها للخطوات الأساسية التي يتبعها المختبر في فهمه للأسئلة والإجابة عنها، وعلى نوع الأسئلة ومدى صلاحيتها لإثارة الاستجابات المناسبة من المختبرين، فعندما يدرك كل مختبر فكرة الاختبار إدراكا واضحا، ويشعر بأهميته، وينشط للإجابة عليه، يكون بالإمكان الحكم على صدق هذا الاختبار من الناحية السطحية.(البهي السيد، 1978 :401)

وقد استمد الاختبار صدقه الظاهري أو السطحي من خلال وضوح بنوده المستمدة من بطاقات ملاحظة سابقة، وما جمع في الجانب النظري للدراسة ، إضافة إلى شهادات كل من قام بتحكيمه بأنها بطاقة ملاحظة جيدة.

* **صدق المحكمين** : استعملت الباحثة صدق المحكمين، وذلك لأهمية رأي خبراء الميدان في بطاقة الملاحظة، ولهذا الغرض قام الباحث بعرض البطاقة مرفقة باستمارة تحكيم لها على مجموعة من المحكمين عن طريق المقابلة وعن طريق البريد الالكتروني. و قد تم وضع معايير للتأكد من صدقها موضحة كما يلي:

-دقة صياغة الفقرات ومدة وضوحها.

-ملائمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه.

-إضافة أو حذف الفقرات التي يرونها مناسبة.

-مدى ملائمة سلم التقدير.

حيث اقترحوا بعض التعديلات البسيطة التي مست جانب الصياغة اللغوية، وقد تم القيام بالتعديلات المطلوبة في ذلك.

وبعد تفريغ الإستمارات الخاصة بتحكيم بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة حذف بعض الفقرات (37، 44،48) و إعادة صياغة بعض المفردات بناء على توجيهات السادة المحكمين،

وحساب نسبة الاتفاق لكل بند من البنود و الفقرات ، حيث فاقت كل النسب مستوى 70%.انظر ملحق (01) (02) (05)

ب-ثبات شبكة الملاحظة: من المؤشرات الجيدة للتحقق من ثبات استمارة الملاحظة هي وجود أكثر من ملاحظ لتقدير مستوى الأداء المراد قياسه. (ميادة طارق عبد اللطيف،2009: 153)، وعليه تم الإستعانة بملاحظ و تدريبه على إجراءات تطبيق الأداة بعد اطلاعه على الهدف من الدراسة، و بعد التأكد من أنه أصبح قادر على استخدام الأداة كما ينبغي.

قامت الباحثة و الملاحظ بزيارة ثلاث أقسام للتربية التحضيرية ، في ثلاث ابتدائيات و حضرا داخل قاعة الدرس نفسها ، ولاحظا في آن واحد على انفراد بطريقة الملاحظة المباشرة .

المقارنة المنهجية : أي مقارنة ذات البحث (المادة قيد التحليل) في حقبتين زمنيتين مختلفتين (لضمان ثبات التحليل) ،وتسمى هذه الخطوة (الاتساق عبر الزمن)، أو إسناد بعض عينة التحليل إلى محكمين خارجيين أو أكثر، بشرط استعمال ذات الأداة التي استعملها الباحث ويتم استخراج معامل الاتفاق ،عن طريق معادلات إحصائية ، كمعادلة سكوت أو (هولستى Holsti) و أن الأخيرة هي الأبسط والأكثر شيوعاً في الاستخدام ،و يحسب معامل الثبات طبقاً لطريقة هولستي كالأتي :

معامل الثبات = 2ت / ن1 + ن2 .....(القانون)

حيث:

ت = عدد الحالات التي اتفق عليها الملاحظين

ن1 = عدد الحالات التي رمزها الملاحظ الأول

ن2 = عدد الحالات التي رمزها الملاحظ الثاني

عدد الحالات التي اتفق	عدد الحالات التي	عدد الحالات التي	معامل الثبات

عليها الملاحظين	رمزها الملاحظ الأول	رمزها الملاحظ الثاني	
43	53	53	0.811

جدول رقم (02) يوضح معامل الثبات لشبكة الملاحظة

معامل الثبات=0.81 أي أن الملاحظين اتفقتا بنسبة 81% و أن شبكة الملاحظة ثابتة بدرجة كبيرة.

يتضح من خلال ما سبق أن معامل الثبات عالية مما يؤكد أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الملاحظين و بذلك تعد استمارة الملاحظة معدة إعدادا جيدا و جاهزة للتطبيق.

4-2-اختبار بول تورانس Paul Torrance للتفكير الإبداعي (الأداء و الحركة) لدى أطفال ما قبل المدرسة: فضلت الباحثة استخدام هذا الاختبار عن غيره من اختبارات التفكير الإبداعي لعدة اعتبارات هي:

-لا يتطلب هذا الاختبار استجابات لفظية، رغم أنها مقبولة.

-استخدام هذا الاختبار في عدد من الأبحاث و أثبت درجة عالية من الصدق و الثبات مثل دراسة أشرف سرج 2009 و دراسة سناوي فاطمة 2012

تكون الاستجابات المطلوبة في هذا الاختبار ممارسة من قبل الأطفال في سن 5-6 سنوات، بغض النظر عن الجنس، المستوى: الاقتصادي، الاجتماعي، التعليمي للأسرة.

4-2-1-الهدف من الاختبار: وضع تورانس Torrance اختباره هذا (الأداء و الحركة) في عام 1980 من أجل اختبار إمكانية وجود الابتكار لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، و ظهرت فكرة هذا الاختبار من خلال ملاحظاته-تورانس- للطرق التي يعبر بها الأطفال عن إبداعهم في مرحلة ما قبل المدرسة، في إحدى مراكز رعاية الأطفال، و يعلق تورانس بقوله: إن اختبارات الإبداع في الأداء و الحركة ملائمة نمائيا لأطفال ما قبل المدرسة، و أن هذه الاختبارات تعبر عن أنواع من الإبداع مهمة في حياة الأطفال، وأن هذه الاختبارات

يفهمها الأطفال و يدركونها جيدا. و الهدف من إعداد و تصميم الأنشطة الأربعة في هذا الاختبار:

-قدرة الأطفال على إنتاج الطرق البديلة للحركة و كل من الإجابات اللفظية و العملية التي يقدمها الطفل يجب أن تكون مقبولة.

-قياس الطفل على (التطور و الخيال) و التركيب و الفنتازيا و القيام بالأدوار غير المألوفة.

-السماح للأطفال باختبار قدراتهم و حدود الموقف.

-تعويد الأطفال على استخدام الأشياء استخداما صحيحا في موضعها.

4-2-2-وصف الاختبار:يستخدم هذا الاختبار في قياس الإبداع لدى الأطفال في سن يتراوح بين 3-8 سنوات، و الأدوات الوحيدة المطلوبة في هذا الاختبار هي أكواب الورق، و سلة المهملات و هي متوفرة عادة في المدارس الابتدائية. و يجب أن يطبق الاختبار فرديا و هو يستغرق من 30 إلى 45 دقيقة.

و يتكون من أربع أنشطة اعتقد تورانس أنها جوانب لأهم الطرق التي يستخدم فيها الأطفال الصغار قدرات تفكيرهم الإبداعية و تتمثل الأنشطة الأربعة في التالي:

النشاط الأول (كم عدد الطرق): صمم هذا النشاط لكي يمثل قدرة الأطفال لإنتاج طرقا مترادفة للحركة-للانتقال من مكان إلى آخر- فكل من الاستجابة اللفظية و الحركية المترابطة تعتبر استجابة مقبولة.

النشاط الثاني(هل تستطيع الحركة مثل؟) : تم تصميم هذا النشاط لكي يمثل قدرة الطفل على التخيل و تمثيل أدوار ليست معتادة، و هذا النشاط يتيح لنا ستة مواقف، أربعة منهم تسأل الطفل بأن يتظاهر بأنه هو مثل الحيوان أو شيء مثل الشجرة ، أرنب ، سمكة، ثعبان،أما الموقفين الآخرين فتضع الطفل في أدوار تنتمي إلى أشياء أخرى مثل قيادة سيارة أو دفع شيء معين.

النشاط الثالث (ماهي الطرق الأخرى؟): يتمثل في محاولة الأطفال في القدرة على إنتاج عدد كبير من المترادفات لوضع كوب من الورق في سلة المهملات أو الطرق غير العادية لعمل ذلك و سيكون دليلها التفكير الإبداعي التلقائي للطفل.

النشاط الرابع (ماذا يمكن أن نفعل؟): في هذا النشاط يستخدم الأطفال أكواب العصير المصنوعة من الورق استخدام غير عادي، و يشبه هذا النشاط الاستخدامات الإبداعية التي تستخدم بالنسبة للأطفال الكبار و الراشدين. انظر الملحق (03) و(04)

4-2-3-تقدير الدرجات و التصحيح:

	الأنشطة			
الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الطلاقة	*		*	*
الأصالة	*		*	*
التخيل		*		

جدول رقم (03) يمثل يوضح أنشطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي و البعد الذي تقيسه

أ-الطلاقة: درجة الطلاقة هي عدد الاستجابات المختلفة و المرتبطة و المناسبة التي تعطي في كل من النشاط الأول و الثالث و الرابع.

و لكي تعطي درجة يجب أن تكون الاستجابة مرادفة و معقولة للمشكلة كما هي معطاة. و بالتالي فإن استجابات التظاهر أو مجرد التخيل مقبولة.

يتم احتساب درجات الطلاقة في هذا النشاط بعدد الطرق المختلفة و مجموع طرق التحرك من نقطة إلى أخرى التي يقوم بها المفحوص في حجرة تطبيق الاختبار بعد حذف الاستجابات المكررة و تلك التي ليس لها صلة بالمطلوب، الحد الأقصى للتصحيح عشر درجات.

ب-الأصالة: تقدر درجة الأصالة على مقياس من صفر-ثلاث مبقيا على عدم التكرار الإحصائي.

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 5 % أو أكثر، و الاستجابات الواضحة لا تعطي درجة.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 4% -4.99 % تعطي درجة واحدة.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 3% -3.99 % تعطي درجتين.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 2% -2.99 % تعطي ثلاث درجات.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 1% -1.99 % تعطي أربع درجات.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من 1 % و الاستجابات التي تدل على خيال و قوة ابتكار تحصل 5 درجات.

ت-التخيل: تبنى درجة التخيل كلية على الستة أنشطة المتضمنة في النشاط رقم (2) و هذا النشاط يعطي درجة فقط لهذه الصفات حسب مايلي:

-تعطي درجة واحدة عندما لا يتحرك الطفل و يكون غير قادر تماما على تخيل نفسه في الدور المحدد.

-تعطي درجتان عند القيام ببعض المجهود لتمثيل دور معين و لكن التمثيل غير مناسب لا يؤدي الفعل المذكور بالتقريب، لا يقابل أو لا يواجه المتطلبات.

-تعطى ثلاث درجات عندما يكون التمثيل المناسب و معروف مثل الشيء الذي يحدث، و عندما لا يكون هناك تفسير أو توضيح للدور يتم الحصول على أدنى مستويات الكفاءة.

-تعطى أربع درجات عندما يفوق التمثيل أدنى مستويات الكفاءة و عندما تستخدم درجة ما بين التخيل في تفسير و توضيح الدور.

-تعطى خمس درجات عندما تكون هناك إشارة محدودة للتضمين و التفسير. وقد تصطحب بواسطة تأثيرات الصوت و تعبير الوجه..الخ، أو تلميحات واضحة التحسين و يتم تحديد درجة التخيل بإضافة المعدلات المفضلة.

4-2-4-تكييف أداة القياس على البيئة الجزائرية: مع توفر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تم تكييف المقياس في دراسة سناوي فاطمة 2012 عبر المراحل التالية:

المرحلة الأولى: (الخلفية النظرية للتفكير الإبداعي)

لتكييف اختبار تورانس اطلعت (سناوي فاطمة) على العديد من الدراسات و البحوث التربوية التي استخدمت اختبار تورانس و التي تناولته بالتكييف، من بين هذه الدراسات دراسة عبد الرحمن بن معتوق(2008).التي هدفت إلى تقنين اختبار تورانس على الطلاب الصم، دراسة عطا الله (2006) التي هدفت إلى تقنين اختبار تورانس على أطفال الخرطوم.

لتقوم الباحثة بعد ذلك بتحليل منهج التربية التحضيرية عن طريق استخراج أشكال اللعب المعتمدة في هذا البرنامج و التي تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي و قدراته (الطلاقة، الأصالة، التخيل) من أجل إدماج أشكال اللعب – المستخرجة من المنهاج- في أنشطة الاختبار الجديدة، و قد أمكن الباحثة الاعتماد على الأدوات التالية و الاستفادة منها في إعداد الاختبار المكيف فكان منها:

-برنامج التربية التحضيرية.

-الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية أطفال(5-6) سنوات " جويلية 2004".

-منهاج التربية التحضيرية " جويلية 2008"

و قد تم تصنيف أشكال اللعب الموجودة في برنامج التربية التحضيرية إلى:

- اللعب الجسمي: و المتمثل في الألعاب التي تتطلب أداءا و حركة مثل: الجري، القفز، قذف الكرة.

- اللعب الذهني: و المتمثل في المكعبات و الألغاز

- اللعب التمثيلي: و المتمثل في لعب الأدوار، التمثيليات .

المرحلة الثانية: وضع الإختبار

تطلبت هذه الخطوة تركيزا كبيرا لوضع أنشطة تعتمد على الألعاب المعتمدة في نشاطات التربية التحضيرية و روعي عند وضع النشاطات المرور بعدة محاولات تم فيها حذف و تعديل و اضافة حتى تكون مناسبة لفئة تلاميذ التربية التحضيرية و توازي أبعاد الإختبار الأصلية المتمثلة في الأصالة، التخيل، الطلاقة. انظر ملحق (03) و (04)

4-2-5-مفتاح التصحيح:

مع أن الباحثة استهداف بالتكييف أنشطة الاختبار غير أنها لم تتناول تعليمة الإختبار بالتعديل أثناء التطبيق و قدراته التي يقيسها كل نشاط من الأنشطة، باعتبار الاختبار لفظي أدائي و هو ملائم لمرحلة التربية التحضيرية، أما التصحيح فقد التزمت الباحثة بالطريقة الأصلية للإختبار لواضعها بول تورانس مع تحديد أن التصحيح سيكون يدويا.

4-2-6-طريقة التطبيق:

يتألف هذا الاختبار من صفحتين تضم الأولى بيانات أساسية عن التلميذ يوجد في نهاية الصفحة الأولى بعض المستطيلات بداخلها بيانات من أجل التصحيح، بينما تضم الصفحة الثانية الاختبار الذي سيطبق على التلميذ في الزمن المسموح به للإجابة و هو (30-45) دقيقة.

-**النشاط الأول:** تقوم أنت بالانتقال من مكان إلى آخر بالمشي أو الجري أرني عدد الطرق الأخرى التي يمكنك الانتقال بها.

-**النشاط الثاني:** سأقوم بذكر عدد من الحيوانات ، و المطلوب منك هو تقليد حركتها بدقة.

-تخيل أنك بطة و تسبح في بحيرة كيف ستتحرك.

-تخيل أنك أرنب و شخص ما يطاردك و يريد الإمساك بك، أرني كيف ستقفز هربا منه.

هل تعرف الثعبان؟تخيل أنك ثعبان و تزحف في الحشائش، ارني كيف ستدفعه بعيدا عن الشيء الذي تريده.

-**النشاط الثالث:** أثناء لعبك الغميضة مع رفاقك تبحث عن أماكن لا تخطر على بالهم للاختباء، أرني كم عدد الأماكن التي تختبئ فيها.

-**النشاط الرابع:** أحيانا أنت لا ترمي علبة العصير الفارغة في سلة المهملات و تريد أن تلعب بها، أخبرني كم هي عدد الأشياء التي تستطيع عملها بكوب العصير الفارغ.

4-2-7-الخصائص السيكومترية لاختبار بول تورانس(الأداء و الحركة):

أ-صدق النسخة الأصلية:

الصدق: قام حمدي حسنين 1983 بإيجاد صدق الاختبار، بتطبيقه على عينة مكونة من (52) طفلا من أطفال مدرسة حضانة الزهراء الاسلامية بالمنيا (مصر)، و قد اعتمد على طريقة التجانس الداخلي لايجاد صدق الاختبار حيث بلغت قيم الارتباط للطلاقة 0.87، و للأصالة 0.88، و للتخيل 0.84.

ب-صدق النسخة المكيفة:

الصدق التلازمي: تم تبني الصدق التلازمي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج الاختبارين(الاختبار المكيف و الاختبار الأصلي) ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفكير الإبداعي	0.98**	دالة عند مستوى دلالة 0.01
الطلاقة	0.96**	
التخيل	0.93**	
الأصالة	0.92**	

جدول رقم (05) يبين الصدق التلازمي لاختبار تورانس المكيف

ما يدل على أن للإختبار المكيف دلالة صدق عالية ما يطمئن على الاعتماد عليه في دراسات لاحقة.

ثبات مقياس بول تورانس (الأداء و الحركة):

أ-ثبات النسخة الأصلية: يكون الإختبار ثابتا إذا كان هناك إتساق في نتائجه، فإذا كان هناك تطابق في النتائج في كل مرة يستخدم فيها الإختبار فإنه يمكن إعتباره إلى حد كبير ثابتا.

قام حمدي حسنين(1983) بإيجاد الثبات لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي بطريقة إعادة الإختبار على عينة من أطفال الحضانة المصريين- بمدرسة حضانة الزهراء الإسلامية بالمنيا-و كان عدد أفراد العينة 52 طفلا، (33) ولدا و (19) بنتا، بعمر 4 سنوات، و كانت الفاصلة بين التطبيق الأول و الثاني هي 20 يوم، و كان متوسط التطبيق الأول 60.65، و متوسط التطبيق الثاني 48.08، و كانت قيمة الإرتباط بين التطبيقين 0.81 ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، و كان معمل ثبات الإختبار 0.89، و قيمة ر للطلاقة 0.80، و تساوي ر للأصالة 0.75،أما ر للتخيل فقدرت ب 0.72.

ب- ثبات النسخة المكيفة :لحساب ثبات النسخة المكيفة قامت فاطمة سناوي باعتماد:

طريقة إعادة الإختبار: تدل على استقرار الإختبار عبر الزمن و يتم ذلك بتطبيق المقياس على عينة ، و يعاد التطبيق على نفس العينة بعد فترة زمنية ليست بالطويلة جدا و لا بالقصيرة جدا، بالنسبة للاختبار قامت الباحثة بإعادة الاختبار بفاصل زمني لمدة 15 يوم.

و قامت بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين كما هو مبين في الجدول:

الأبعاد	معامل الثبات	تصحيح معامل الثبات
الأصالة	0.97	0.98**
التخيل	0.96	0.97**
الطلاقة	0.97	0.98**
الدرجة الكلية	0.993	0.999**

جدول رقم(06) يبين معاملات الإرتباط بين التطبيقين الأول و الثاني

و عليه يمكن القول أن اختبار تورانس (الأداء و الحركة) المكيف يتمتع بقدر عالي من الاستقرار في نتائجه، و عليه يمكن الإعتماد عليه في الدراسة الحالية.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

تم استخدام الحزمة الإحصائية (spss) لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة و التحقق من فرضياتها، متمثلة في الأساليب الإحصائية في مجال العلوم الاجتماعية و التربوية التالية:

-المتوسطات الحسابية.

-الانحرافات المعيارية.

-إختبار ت لقياس الفروق

-معاملات الارتباط

-معامل الثبات هولتسي

معادلة إيتا مربع لحساب حجم الأثر

خاتمة الفصل:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى مجموعة من النقاط التي تبرز أهمية العمل الميداني لهذه الدراسة من خلال التطرق إلى حييات العمل الميداني و إجراءات التطبيق و التصحيح و كل متعلقات هذا البحث إمبريقيا، و قد اشتمل هذا الفصل النقاط التالية:

المنهج المعتمد في الدراسة و حدود الدراسة الأساسية من خلال التطرق إلى الحدود البشرية و كيفية اختيارها كعينة مماثلة، ثم التطرق إلى أدوات البحث و إجراءات

التطبيق ، من خلال النزول إلى أرض ميدان البحث و كيفية التصحيح و الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، و أخيرا عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة و المعتمدة لتحليل المعطيات بهدف اختبار الفرضيات الموضوعة.

الفصل السابع:
عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

I.عرض و تحليل نتائج الفرضيات

II. مناقشة النتائج

III. استنتاج عام

IV. اقتراحات و توصيات

تمهيد

إن ما تم تحقيقه من أهداف خلال الخطوات السابقة ضمن هذه الدراسة و المتمثلة في ضبط و تحديد عينة الدراسة، و تهيئة الأدوات السيكومترية التي قيست من خلالها درجات تأثر أفراد هذه العينة بمثيرات و متغيرات الدراسة، و ما أعقب ذلك من تراكم منظم لمجموعة من البيانات وثيقة الصلة بتحديد مدى استخدام اللعب أثناء التعلم و ما يعكسه ذلك على قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذ عينة الدراسة، وذلك تمهيدا لعملية معالجة و تحليل هذه البيانات، التي تمت من خلال إتباع أسلوب محدد متمثل في استخراج المواصفات الإحصائية لعينة التلاميذ في اختبار تورانس لقياس قدرات التفكير الإبداعي ، بعدها قامت الباحثة بمختلف المعالجات الإحصائية للبيانات المتحصل عليها ، حيث سنحاول في هذا الفصل عرض هذه النتائج و تفسيرها، و لتحقيق هذا الغرض سنمر بمحطتين، الأولى تتمثل في عرض النتائج المتوصل إليها حيث قامت الباحثة بتحليل البيانات إحصائيا و كذا باستخدام الحزمة الإحصائية Spss، لغرض الإجابة على أسئلة البحث، مستخدمة مختلف الأساليب الإحصائية في مجال العلوم الإجتماعية و التربوية.

كما سيكون منطلقنا هو الفرضيات المطروحة ، و في نفس السياق سنحاول إيجاد تفسير للأسباب التي جعلت الفرضيات المطروحة مقبولة أو مرفوضة، أي مناقشة و تفسير النتائج و هو ما يمثل المحطة الثانية من هذا الفصل، و أخيرا تقديم المقترحات بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة.

I.عرض و تحليل النتائج:

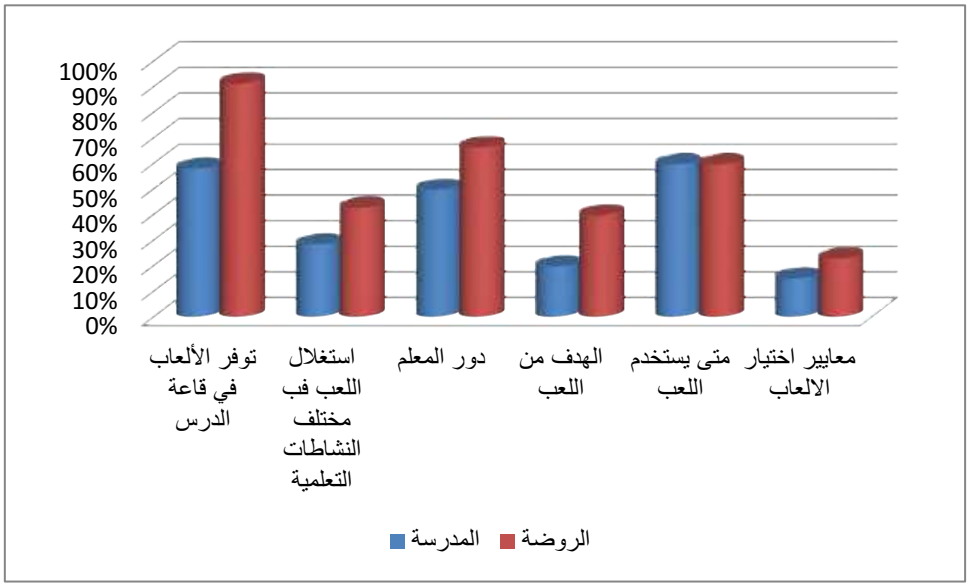
1.عرض و تحليل نتائج بحسب الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على مايلي:" يختلف تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة "

و لإختبار هذه الفرضية تم تطبيق شبكة ملاحظة مكونة من 06 محاور هي: توفر الألعاب في قاعة الدرس، استغلال اللعب في مختلف النشاطات التعليمية، دور المعلم في اللعب، الهدف من استخدام اللعب، متى يستخدم اللعب، معايير اختيار الألعاب. على قسمين للتربية التحضيرية في مدرسة و روضة، وتم تسجيل الملاحظات من خلال وجود السمة أو غيابها، و من ثم تحليل نتائج و منح نسبة المئوية لمحاور الشبكة ، جاءت النتائج كما يلي في الجدول رقم (07):

	المدرسة		الروضة	
	تحقق البنود خلال الملاحظة	النسبة المئوية	تحقق البنود خلال الملاحظة	النسبة المئوية
توفر الألعاب في قاعة الدرس	12/7	%58.33	12/11	%91.66
استغلال اللعب في مختلف النشاطات التعليمية	7/2	%28.57	7/3	%42.85
دور المربية في اللعب	6/3	%50	6/4	%66.66
الهدف من استخدام اللعب	10/2	%20	10/4	%40
متى يستخدم اللعب	5/3	%60	5/3	%60
معايير اختيار الألعاب	13/2	%15.38	13/3	%23.07
مجموع الأبعاد	53/19	%35.84	53/28	%52.83

الجدول رقم (07) يوضح نتائج تدوين الملاحظات و النسبة المئوية لاستخدام اللعب في التربية التحضيرية

يلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن الروضة تستخدم نشاط اللعب بنسبة أكبر من المدرسة حيث بلغت نسبة مجموع محاور شبكة الملاحظة 52.83% في الروضة و 35.84% في المدرسة. وهذا التفاوت راجع إلى تباين في نسبة كل محور ، و هو ما يوضحه أكثر المخطط البياني في الشكل رقم (04):



الشكل رقم (04) يوضح نسب محاور استخدام اللعب في المدرسة و الروضة

يؤكد الشكل رقم (04) على تباين النتائج في جميع محاور شبكة الملاحظة استخدام اللعب بين المدرسة و الروضة ما عدى في محور " متى يستخدم اللعب" الذي كانت نسبته متساوية في كل من المدرسة و الروضة ، و فيما يلي سنحاول عرض النتائج بشيء من التفصيل:

1. توفر الألعاب في قاعة الدرس:

يؤكد الشكل رقم (04) أن الروضة توفر الألعاب التربوية بنسبة 91.66% و هي نسبة عالية مقارنة بما توفره المدرسة التي توفرها بنسبة 58.33%. هذه الأخيرة لا توفر الألعاب باعتبارها مكون أساسي من مكونات المنهاج حيث تعاني من نقص في الألعاب الحركية و ألعاب التخمين و المجسمات و الألعاب التمثيلية.

2. استغلال اللعب في مختلف النشاطات التعليمية :

من خلال الملاحظة وجدنا أن نشاط اللعب مستغل بنسب أقل من المتوسط في كل من الروضة و المدرسة ، هذه الأخيرة تستغل اللعب بنسبة 28.57%، فيما تدرج مربية الروضة بعض الأنواع من الألعاب في الحصة الدراسية بنسبة 42.85%.فملاحظاتنا في الميدان أشارت إلى أن استغلال اللعب يكون فقط في التمارين الرياضية و تقديم المثيرات المتنوعة التي تستثير الطفل في المدرسة، لتتجاوزها الروضة و تستغل اللعب في القراءة و الحساب من خلال إدراج ألعاب قرائية و ألعاب بالخرز و الأزرار في أنشطة الرياضات.

3. دور المعلم في اللعب :

تبرز أهمية بنود محور "دور المعلم في اللعب" في معرفة تسيير أو إدارة اللعب في القسم هل يخضع لقوانين المعلم أم يكون حرا و مسيرا من التلميذ نفسه، تظهر نتيجة الجدول (07) و الشكل (04) أن في المدرسة تتدخل المربية بنسبة 50% في لعب الأطفال من خلال محاولة إخضاعه لمجموعة من القواعد و الأسس ، أما مربية الروضة فهي تبدي دورا أكبر من خلال تدخلاتها التي بلغت 66.66 %، و التي تعني أن اللعب مسير و ممنهج بنسبة أكبر مقارنة مع ما يتم تناوله في المدرسة.

ملاحظاتنا الميدانية توصلت إلى أن المعلم يشرك جميع الأطفال في الألعاب و يحافظ على حماسهم أثناء تنفيذ اللعبة ، لكن اللعب المستخدم هو لعب حر غير مقيد في المدرسة و حر و نصف موجه في الروضة.

4. الهدف من استخدام اللعب:

إن الهدف من إدراج الألعاب في التعلم هو تنمية مختلف جوانب النمو الجسمي و المعرفي و الإجتماعي ،الوجداني و المهاري وهو ما تحاول المربية توظيفها عند اختيارها للعبة دون غيرها، من خلال ملاحظتنا في المدرسة و الروضة وجدنا أن الألعاب الممارسة من طرف الأطفال تستهدف 20 % فقط من الأهداف التي وضعناها في شبكة الملاحظة و هي ممارسة أنواع النشاط التي من شأنها مساعدته على تحقيق التآزر الحركي و كوسيلة تعليمية في حين أن

الروضة تستهدف 40 % و التي تشمل التدريب الحسي و تحقيق التآزر الحركي، وسيلة تعليمية تنشط الصف المدرسي ، و يبقى مستوى تحت المتوسط في كلا العينتين.

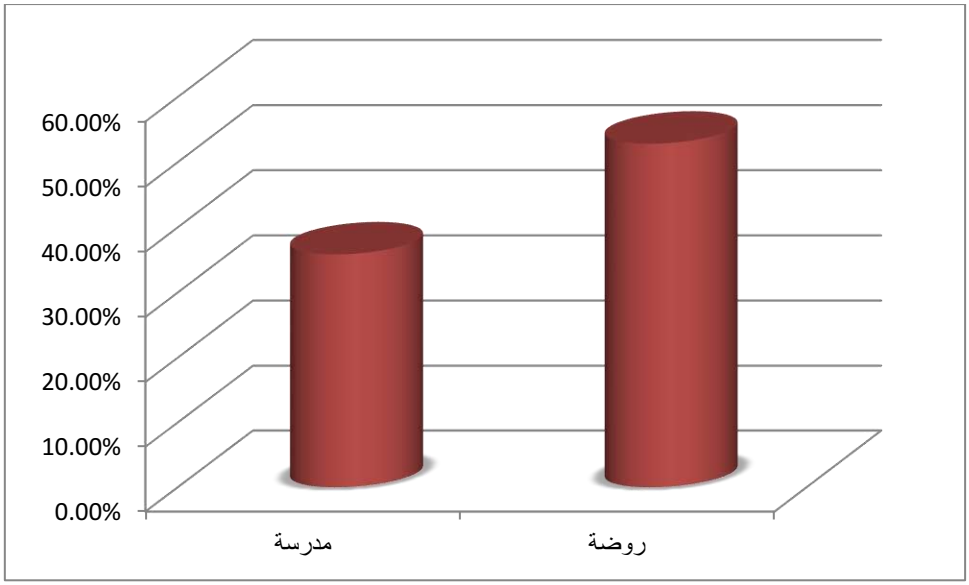
5. متى يستخدم اللعب:

تحليل النتائج المبينة في الجدول رقم (07) و الشكل رقم (04) تنتهي إلى وجود تساوي في النسب على مستوى الروضة أو المدرسة عند استخدام اللعب ، فقد جاءت النسب متساوية بنسبة 60% بمعنى أن كلا المربيتين يستخدمان اللعب في نفس المواقف و نفس المراحل من مراحل العملية التعليمية، حيث تدرج كلايهما اللعب في برنامجهما اليومي و تستغلانه كوسيلة إيضاح و فهم أثناء الدرس و كذا تختاران الوقت المناسب للعب حتى يتسنى إنهاء اللعبة في المدة الزمنية المحددة لها.

6. معايير اختيار الألعاب :

من خلال الجدول رقم (07) و الشكل رقم (04) نلاحظ أن المربية في المدرسة تتبع معيارين فقط من المعايير التي وضعناها في شبكة الملاحظة و هما إستفادة المربية من وضعيات نابعة من حياة الأطفال و تجاربهم، و الألعاب المقدمة في مستوى حدود الطفل و قدراته، لتكون النسبة بذلك 15.38 و هي نسبة ضعيفة ، أما في ما يخص الروضة فإن المربية في الروضة تختار الألعاب وفقا لثلاث معايير حيث لا تتجاوز نسبة مراعاة مجموعة من المعايير المحددة مسبقا نسبة 23.07 ، كون الألعاب المقدمة تشكل تحديا بالنظر إلى إمكانيات الطفل.

لتحقق من الفرضية ، تمت حوصلة نتائج المحصل عليها في شبكة الملاحظة في الشكل البياني التالي:



الشكل رقم (05) يوضح مدى استخدام اللعب في التربية التحضيرية لدى عينة الدراسة

من خلال الشكل رقم (05) نلاحظ التفاوت في نسبة تطبيق و استخدام اللعب لدى تلاميذ التربية التحضيرية ، حيث نجد أن الروضة توفر اللعب و تستغله بشكل أكبر أثناء عملية التعلم ، و هو ما افترضناه في الفرضية الأولى التي نصت على وجود تفاوت في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة ، و بالتالي فقد تحققت الفرضية الأولى.

إذا كان اللعب يؤثر على التفكير الإبداعي فكيف ستكون نتائج اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأداء و الحركة) عند عينتي الدراسة و كيف سيؤثر على مهاراته و هو ما سنحاول الإجابة عنه في المحطة التالية.

2.عرض و تحليل نتائج بحسب الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على مايلي: " توجد فروق في مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة "

لمعرفة مستويات و الفروق بين تلاميذ التربية التحضيرية في التفكير الإبداعي بشكل عام و مهاراته بشكل خاص استخدمنا اختبار تورانس (الأداء و الحركة) و تمت معالجة النتائج بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و كذا اختبار ت لقياس الفروق و استخدمنا معادلة مربع إيتا (h^2) و هي أسلوب إحصائي يسعى لمعرفة حجم الفروق أو حجم العلاقة بين

متغيرين أو أكثر لتحديد ما إذا كان كانت تلك الفروق أو العلاقة تعود للصدفة أم أنها حقيقية تعود لمتغيرات الدراسة. و يستخدم في المجموعات المستقلة، و يعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$h^2=(t^2/(t^2+df))$$

و تفسر النتائج وفق هذه المعادلة كمايلي:

	مستويات حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا (h^2)	0.01	0.06	0.14

جدول رقم (08) يوضح كيفية تفسير نتائج معادلة إيتا مربع

و كانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

التفكير الإبداعي								
التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
مدرسة خاصة	30	37.3	6.92	2.18	58	0.033	دال	0.075
الروضة	30	40.67	5.25					

الجدول رقم (09) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في التفكير الإبداعي

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن عدد أفراد المجموعتين قدر ب 30 تلميذ و تلميذة حيث كان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدرسةفي درجات التفكير الإبداعي 37.3 بانحراف معياري 6.92.أما المتوسط الحسابي لتلاميذ الروضة فقد قدر ب 40.76بانحراف معياري يساوي 5.25. و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، و التي بلغت 2.18 بدرجة حرية 58 عند مستوى دلالة 0.03، و بما أن مستوى دلالة اختبار ت أصغر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 المعتمدة في الدراسة الحالة، فهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التفكير الإبداعي باختلاف نوع المؤسسة يميل لصالح تلاميذ الروضة ، و لمعرفة حجم الأثر في درجات التفكير الإبداعي باختلاف نوع المؤسسة (مدرسة/ روضة) استخدمنا اختبار ايتا مربع و كانت نتيجته تساوي 0.075 و هو أثر متوسط.

توضح نتائج تحليل الفرضية الثانية أنه توجد فروق في مستويات التفكير الإبداعي بين المدرسة و الروضة مع وجود أثر متوسط لدى عينة الدراسة. و بالتالي قبول الفرضية .

3.عرض و تحليل نتائج بحسب الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على مايلي: " توجد فروق في مستويات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، التخيل، الأصالة) لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة"

للتعمق أكثر و لمعرفة الإختلاف بين التلاميذ درسنا الفروق في مختلف محاور اختبار بول تورانس للتفكير الإبداعي (الحركة و الأداء) و هو ما يتم عرضه فيما يلي:

أ-الطلاقة:

لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، قمنا باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات تلاميذ عينة البحث الملتحقين بالتربية التحضيرية في بعد الطلاقة حسب متغير نوع مؤسسة التمدرس (مدرسة / روضة) ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

بعد الطلاقة

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المدرسة	30	8.13	1.83	3.8	58	0.00	دال	0.19
الروضة	30	9.83	1.62					

الجدول رقم (10) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد الطلاقة

يتضح من الجدول أعلاه، أن عدد أفراد المجموعتين قدر ب 30 تلميذ و تلميذة حيث كان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدرسة في درجات بعد الطلاقة يقدر ب 8.13 و بانحراف معياري 1.83 .أما المتوسط الحسابي لتلاميذ الروضة فقد قدر ب 9.83 بانحراف معياري يساوي 1.62. و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، و التي بلغت 3.8 بدرجة حرية 58 عند مستوى دلالة 0.00، و بما أن مستوى دلالة اختبار ت أصغر من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 المعتمدة في الدراسة الحالية، فهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التفكير الإبداعي باختلاف نوع المؤسسة يميل لصالح تلاميذ الروضة ، و لمعرفة حجم الأثر في درجات الطلاقة باختلاف نوع المؤسسة (مدرسة/ روضة) استخدمنا اختبار ايتا مربع و كانت نتيجته تساوي 0.19 و هو أثر كبير.

ب-التخيل:

من أجل دراسة الفروق بين المتوسطات، قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات تلاميذ عينة البحث الملتحقين بالتربية التحضيرية في بعد التخيل من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأداء و الحركة) حسب متغير نوع مؤسسة التمدرس (مدرسة خاصة/ روضة)، و كذا معادلة ايتا مربع لحساب حجم الأثر و نظمت النتائج في الجدول التالي:

بعد التخيل

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المدرسة	30	18.2	3.18	2.17	58	0.034	دال	0.075
الروضة	30	19.7	2.03					

الجدول رقم (11) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد التخيل

تبين النتائج في هذا الجدول الفروق بين درجات التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية في البعد المتعلق بالتخيل ، نجد في هذا الجدول أن عدد أفراد المجموعتين قدر ب 30 تلميذ و تلميذة في كل مجموعة، و كان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدرسةفي درجات بعد التخيل يقدر ب 18.2 و بانحراف معياري 3.18 .أما المتوسط الحسابي لتلاميذ الروضة فقد قدر ب 19.7 بانحراف معياري يساوي 2.03. و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، و التي بلغت 2.17 بدرجة حرية 58 عند مستوى دلالة 0.034، و بما أن مستوى دلالة اختبار ت أصغر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 المعتمدة في الدراسة الحالية، فهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التفكير الإبداعي باختلاف نوع المؤسسة يميل لصالح تلاميذ الروضة ، و لمعرفة حجم الأثر في درجات التخيل باختلاف نوع المؤسسة (مدرسة/ روضة) بينت نتائج اختبار ايتا مربع أن قيمته تساوي 0.075 و هو أثر متوسط .

ت- الأصالة:

و لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، قمنا باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات تلاميذ عينة البحث الملتحقين بالتربية التحضيرية في بعد الأصالة من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأداء و الحركة) حسب متغير نوع مؤسسة التمدرس (مدرسة خاصة/ روضة)،و نظمت النتائج في الجدول التالي:

بعد الأصالة							
التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المدرسة	30	10.96	3.59	0.85	58	0.39	غير دال
الروضة	30	11.7	3.04				

الجدول رقم (12) يوضح قيم "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ في بعد الأصالة

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن عدد أفراد المجموعتين قدر ب 30 تلميذ و تلميذة في كل مجموعة ، و كان المتوسط الحسابي لتلاميذ المدرسةفي درجات الأصالة يقدر ب10.96 بانحراف معياري 3.59. أما المتوسط الحسابي لتلاميذ الروضة فقد قدر ب 11.7 بانحراف معياري يساوي 3.04. و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، و التي بلغت 0.85 بدرجة حرية 58 عند مستوى دلالة 0.39، و بما أن مستوى دلالة اختبار ت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 المعتمدة في الدراسة الحالية، فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في بعد الأصالة يعود إلى اختلاف نوع المؤسسة.

توضح نتائج تحليل الفرضية الثالثة أنه توجد فروق في مستويات مهارات التفكير الإبداعي ماعدا في بعد الأصالة لدى تلاميذ التربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة ، و عليه فالفرضية قد تحققت جزئيا.

3.2.عرض نتائج الفرضية العامة:

و التي تنص على أن تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب يؤثر على مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية في المدرسة و الروضة ، لفحص هذه الفرضية تم الإعتماد على نتائج الجداول رقم (07) (08) (09) (10) (11) و (12) و التي تبين الفروق في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة وكذا الفروق في

التفكير الإبداعي و مستوياته بين المدرسة و الروضة مع حساب معامل الأثر، حيث تبين وجود اختلاف في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة وجاءت النتائج لصالح الروضة التي كانت تستخدم استراتيجية اللعب أكثر من المدرسة ، و كذالك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.033 لصالح تلاميذ الروضة ،مع وجود معامل اثر متوسط بلغ 0.075،مع وجود فروق لصالح تلاميذ الروضة في كل من بعد الطلاقة و التخيل ، و عدم وجود فروق في بعد الأصالة. و بالتالي يمكن أن نقول أن اللعب يؤثر في التفكير الإبداعي و مهاراته ماعدا في البعد المتعلق بالأصالة.

II.مناقشة النتائج حسب الفرضيات :

1. مناقشة نتائج في ضوء الفرضية الأولى:

اعتمادا على البيانات التي تم التوصل إليها في هذا الصدد و من خلال تطبيق شبكة الملاحظة في قسمي التربية التحضيرية سواءا في المدرسة أو الروضة و المبينة في الجدول رقم (07) و الشكل رقم (04) و (05) ، فإنه تم الوصول إلى وجود تفاوت في تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على اللعب بين المدرسة و الروضة لصالح الروضة، كما أن التعلم باللعب في التربية التحضيرية يمارس بدرجات منخفضة رغم توفر الألعاب التربوية في كل من المدرسة أو الروضة ، حيث توصلنا من خلال الجدول (07) إلى أن الألعاب التربوية متوفرة في كلا القسمين بدرجات متفاوتة فقد وجدنا أن قسم التربية التحضيرية في الروضة يزخر بعدد كبير من الألعاب ، حيث وفرت ما يعادل نسبة 91.66 % من مختلف الألعاب الدمى، ألعاب التخمين، ألعاب تمثيلية ، ألعاب تثقيفية، أدوات الرسم، مجسمات،ألعاب الكترونية....، أما قسم التربية التحضيرية في المدرسة فإنه يوفر نسبة 58.33% من مختلف الألعاب ، و من خلال ملاحظاتنا تبين أن أكثر الوسائل التعليمية وجوداً في قسم التربية التحضيرية هي الصور الملونة، الكلمة وصورتها، مجسمات، وهذا ما يعطي دلالة أن هذه الأدوات و الألعاب متوفرة في جميع أقسام التربية التحضيرية بصفة عامة. وهذا ما يختلف مع ما توصلت إليه دراسة وليد خالد همام و هالة أديب داؤد (2007) التي بحثت في واقع استخدام الوسائل والألعاب التعليمية في دور رياض الأطفال ، و التي انتهت إلى نقص في الوسائل و الألعاب التعليمية في رياض الأطفال، و الذي يرجع حسب الباحثين إلى الظروف التي تمر بها دولة العراق.

كذلك حسب النتائج المبينة في الجدول (07) توضح أن نشاط اللعب مستغل بنسب أقل من المتوسط في كل من الروضة و المدرسة ، وهو ما توصلت إليه دراسة قادر و داؤد (2004) التي بحثت في واقع الوسائل و الألعاب و الملكات التعليمية في رياض الأطفال و خلصت إلى قلة الوسائل التعليمية و الألعاب مع عدم توفر الخامات لإعداد الألعاب من قبل معلمات و مربيات الروضة. و نرجع نحن هذه النتائج إلى أن هناك مشكلات و معيقات في كيفية إستخدام الألعاب و الوسائل التعليمية و تعديل أهدافها إلى ما يخدم أهداف النشاطات التربوية الأخرى.

نتائج ما توصلت إليه هذه الدراسة في ما يتعلق باستثمار اللعب يتوافق و ما توصلت إليه دراسة كحول شفيقة (2014) عن كيفية استثمار اللعب، فقد جاءت نتيجة الدراسة إلى وجود استجابات متباينة تعود لكيفية استخدام اللعب ، فهناك من يراه لا يخرج عن كونه أسلوب لتنشيط القسم ، بمعنى أكثر تخصيص يساعد على زيادة فعالية التفاعل داخل القسم، تبعا لطبيعة متطلبات النمو في هذه المرحلة.كما أكدت هذه الدراسة أن اللعب يعتبر وسيلة تعليمية ،تستخدم لعرض و توصيل بعض الأفكار و الأهداف السلوكية و التعليمية بطريقة تتلائم و النمو العقلي والمعرفي للمتعلمين و لا يتفقون مع فكرة إمكانية أن يكون اللعب هدفا تعليميا في حد ذاته، و السبب يعود لتركيزهم على إتمام المقرر الدراسي في الوقت المحدد له مما يجعلهم يركزون على المعارف و يهملون القيم و المهارات الحياتية.

كما أن النتائج المتحصل عليها من خلال شبكة الملاحظة توافق ما توصلت إليه دراسة صباح بن صالح الحربي (1992) حيث انتهت نتائجها إلى أن أنشطة اللعب تتوافر و تستخدم بنسبة متوسطة و هي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بحاجة الأطفال في هذه المرحلة إلى اللعب و النشاط و الحركة.و دراسة نعيمة تفات (2009) التي خلصت الدراسة إلى وجود أسباب حالت دون اعتماد و توظيف طريقة اللعب التربوي، مع تواجد صعوبة لدى معلمي القسم التحضيري في توظيف الإمكانات التربوية بتوظيفها كمصدر للمعرفة، بعيدا عن استعمالها لدعم البناء المعرفي لدى التلميذ فيتعلم التلميذ معها و ليس منها.كما أن الإمكانات التربوية المعتمدة ضمن وضعية لعب تربوي لم تكن كلها محققة للمكتسبات نتيجة لعدم التلاؤم و الإمكانات التي تتطلبها اللعبة التربوية.كما نرجعها نحن لصعوبة استخدام اللعب و التحكم في التلاميذ خصوصا و أن اللعب

في مفهومه الإجتماعي مربوط بالفوضى، فالتلاميذ قد يصعب السيطرة عليهم في أثناء اللعب نتيجة لاستثارتهم، أو العكس (صعوبة دمجهم في اللعبة و الإستمرار فيها حتى النهاية)، كما أن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بسرعة تشتت التركيز ما يصعب من مهمة المربية، كما قد يكون بسبب عدم التحضير المسبق للعبة من طرف المربية.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية و الثالثة:

تنص الفرضية على وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي لدى طفل التربية التحضيرية، و لا يمكن مناقشة هذه الفرضية دون الرجوع إلى النتائج التي توصلنا إليها في الفرضية الأولى، فالأدب النظري قدم كم كبير من الدراسات التي تناولت اللعب و التفكير الإبداعي و التي توصلت إلى أهمية اللعب في النمو المعرفي عامة و التفكير الإبداعي خاصة، فالنتائج التي توصلنا إليها من خلال مقياس تورانس نرجعها تلقائيا إلى ما تم ملاحظته ميدانيا داخل قسم التربية التحضيرية سواءا في المدرسة أو في الروضة.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية و ذلك باختلاف نوع مؤسسة تمدرس التلاميذ (مدرسة/ روضة) في اختبار بول تورانس للتفكير الإبداعي (الحركة و الأداء) حيث تميل هذه الفروق لصالح التلاميذ المتمدرسين في الروضة ، و هي نتيجة منطقية لنا وفق ماتوصلنا إليه من خلال ملاحظتنا، فالروضة تستخدم اللعب بنسبة 54.04% و توفر نسبة 91.66% من الألعاب التربوية في حين أن المدرسة تستخدم العب بنسبة 38.71 و توفرها بنسبة 58.33%.هذه النتيجة تؤكد أثر اللعب في تنمية التفكير الإبداعي وهو ما توصلت إليه دراسات سابقة (راجح (1998)، العيداني (2001)، عامرة خليل ابراهيم العامري(2008)، نرجس زكري (2016)) .

أما فيما يخص مهارات التفكير الإبداعي فإننا نفسرها كما يلي:

مهارة الطلاقة: يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة المسجلين في أقسام التربية التحضيرية في المدرسة و الروضة في مهارة الطلاقة، و تميل هذه الفروق لصالح التلاميذ المتمدرسين في الروضة ، هذه النتيجة تؤكد ما تم التوصل إليه في دراسة نورة العايب (2018)، حيث وجدت

هذه الأخيرة أن 96% من المربيات أكدن على أن اللعب ينمي قدرة التلميذ على توليد أكبر عدد من الكلمات و استيعاب كلمات من خلال حفظ حروفها و ترسيخها في الذاكرة، من خلال عمليتي الفهم والاستيعاب.

و تعود هذه النتائج إلى كون اللعب يسهم في حدوث تفاعل لفظي القائم على الأخذ و العطاء مع المربية و مع الأقران مما يسمح بخلق جو من التعاون و تبادل و جهات النظر، فيساهم في تنمية الطلاقة اللغوية لدى التلميذ، كما أن لجوء المعلم أو المربية لتطبيق اللعب في تعليم تلاميذه، تقدم فرصة كبيرة يتم من خلالها تدريب هؤلاء التلاميذ على التعبير عن أفكارهم و كل ما يدور في أذهانهم بحرية تامة، الأمر الذي يجعل طريقة التدريس التي يوظفها المعلم أو المربية بحسب طبيعة المواقف التي تفرضها حيثيات كل حصة تدريسية في إثارة تلاميذه، و دفعهم نحو الإهتمام بالموضوعات التي يطرحها أمامهم داخل القسم للنقاش ،تسهم بشكل كبير في تنمية قدرة الطلاقة ، و هذا ما لاحظناه خلال دراستنا الميدانية فاللعب غالبا كان مستغلا زيادة عن الألعاب الرياضية ، في الألعاب القرائية و تركيب الكلمات و بطاقات الأرقام و الحيوانات و الأشكال ، كما يستغل اللعب كوسيلة إيضاح و فهم أثناء الدرس مما يجعل تلاميذ الروضة يتمتعون برصيد لغوي أكبر و جرأة أكبر للتعبير عن أفكارهم .

مهارة التخيل: يرى تورانس أن القدرة على التخيل تعتبر ضمن مكونات القدرة الإبداعية و يرى أن الأنشطة التي تتطلب من الطفل تقليد بعض الحركات هي التي تحدد الدرجة التي يحصل عليها الطفل في قدرة التخيل.

تبين النتائج الجدول رقم (11) الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الملتحقين بالتربية التحضيرية في البعد المتعلق بالتخيل ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتمدرسين بالتربية التحضيرية في المدرسة أو الروضة في بعد التخيل من اختبار التفكير الإبداعي.

نرجع سبب هذا الإختلاف إلى دور المعلم في اللعب فد أثبت تحليل الفرضية الأولى و من خلال الملاحظة الميدانية أن اللعب المستخدم في الروضة هو اللعب الحر و نصف موجه حيث يقوم الطفل بالنشاط الذي يرغب فيه و بالطريقة التي يريدها مع تدخل بسيط للمربية ، كما

أن و من خلال عرض الدراسات و التراث النظري لتطور اللعب نجد أن اللعب الذين يميز الطفل في سن الخمس سنوات و حتى السادسة هو اللعب الإيهامي(التخيلي)، الذي يعني تحول من النشاط العملى إلى النشاط التصورى من الأفعال و الأفكار و الذي ينطوي على قيمتين أساسيتين بالنسبة له أولاهما أنه حافز عظيم لنموه العقلي، فحينما يتظاهر أنه أب أو أم أو سائق حافلة أو قائد فإن لعبه يخلق مواقف واقعية تؤدي به إلى أن يتذكر و يلاحظ و يقارن و يتأمل في خبرته الحقيقية، مما يجعله يرجع إلى الخبرة الحقيقية و يفهمها أكثر.

ثانيا أن اللعب الايهامي ينمي في الطفل الإحساس بالماضي و المستقبل.إنه يستدعي خبراته السابقة و يتصور ماذا يمكن أن يحدث لكي يحل المشكلة العاجلة.

و يغلب على الخيال في المراحل المبكرة (مرحلة ماقبل المدرسة) طابع اللعب و التهويم أو مايسمى بالتخيل، و لهذا فقد أشار كوهن و ماكايث (Cohen & Mackeuth) إلى أن الخيال لدى الأطفال الأصغر سنا غالبا ما يكون مرتبطا باللعب، أو هو في حد ذاته نوع من اللعب يتميز بالتلقائية و الحرية و عدم الخضوع للقواعد و القوانين.

وفقا لهذا فإن أول ما يمنح الطفل إمكان فرض الفروض ،لا يتأتى إلا عن طريق اللعب الإيهامي ، إذ أنه بدونه لن يكون هناك علم ، و لن يكون هناك تعليل .إن الطفل في سنواته الأولى يكون ذو عقلية حرفية واقعية تماما، و لكن فيما بعد يستطيع أن يحتفظ في عقله بصور عقلية دون أن يخلط بين الصورة و الإدراك . و هو ما يرفع تلقائيا نسبة التخيل لدى الطفل الروضة.

مهارة الأصالة: من خلال الجدول رقم(12) يلاحظ أن هناك تقارب بين متوسطي المجموعتين (تلاميذ التربية التحضيرية المتمدرسين في المدرسة و الروضة)، و هذا ما يدل على عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المتمدرسين في التربية التحضيرية في المدرسةو في الروضة في اختبار التفكير الإبداعي لتورانس في بعد الأصالة ، أغلب الدراسات النفسية التربوية تؤكد دور اللعب في تنمية قدرة الأصالة لدى التلاميذ مثل دراسة العامري(2008) حطاح(2007) نرجس زكري (2016)، و هو ما لم نجده في دراستنا هذه ،و الذي نرجعه إلى مايلي: الدراسات السابقة كانت تقوم على برامج خاصة قائمة على اللعب منجزة

و محكمة من طرف مختصين في علم النفس و علوم التربية ، و تهدف إلى تنمية التفكير بصفة عامة و التفكير الإبداعي بصفة خاصة ،و ما يشمله من مهارات أما بالنسبة لدراستنا الحالية فحاولت معرفة واقع استخدام اللعب في التربية التحضيرية ،كما هو دون تعديل أو تدخل استنادا لما وضع في منهاج التربية التحضيرية أو الدليل المرافق له. نتائج الفرضية الأولى أكدت أن اللعب يمارس و لكن بنسب لا ترقى لأن تؤثر على مهارة الأصالة، و ذلك لأن الأصالة تشير إلى قدرة التلميذ على إنتاج استجابات جديدة و غير مكررة داخل المجموعة التي ينتمي إليها، و تقاس بمجموع الاستجابات غير المكررة في النشاطات 1و3 ،4، وهي بذلك ترجع إلى النتائج التي توصلنا إليها في محوري "الهدف من استخدام اللعب" و "معايير اختيار اللعبة" فالنتائج بينت أن الروضة والمدرسة لا يستهدفان سوى 20% إلى 40 %من الأهداف المتوخاة من اللعب، كذلك معايير اختيار اللعبة في كل منهما كانت بنسب ضئيلة ، إن مهارة الأصالة لا تنمى بطريقة عشوائية أو اعتباطية بل تستوجب عدد من المراحل المتتابعة من خلال وضع مشكلات و طرح حلول متنوعة لتلك المشكلات من خلال ربطها بخبرات سابقة ، حتى يتم تشجيع التلميذ على البحث عن أفكار جديدة من أجل مشاركتها مع الآخرين.

الإستنتاج العام:

من خلال مناقشة و تحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة الحالية إلى مايلي:

تعتبر المرحلة التحضيرية تربية تمهيدية تهتم بالجوانب النمائية لطفل الخمس سنوات و هذه المرحلة كما أكد جميع علماء التربية تعتبر المرحلة الحاسمة في تكوين شخصية الفرد، فالمنظومة التربوية الجزائرية بإدراكها لأهمية هذه المرحلة تعتبر قد خطت خطوة إيجابية في التعليم، من خلال تحديد أهداف هذه المرحلة و التخطيط لكيفية إستثمارها الإستثمار الأمثل ، و إن كانت الناحية النظرية التي تتبناها تبدو للوهلة الأولى قفزة نوعية للمنظومة التربوية الجزائرية،لكن انطلاقا من معاينة الواقع و تحري المعلومات على هذا النوع من التربية التحضيرية فإنها مازالت لم تتجسد في الواقع حسب الأهداف المسطرة و لم تنتقل بعد من النظري إلى التطبيقي هذا لأنه لم تهيأ لها الظروف المناسبة أو أن الشروع فيها كان ارتجاليا، كما هو الشأن بالنسبة للإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية ، فالتربية التحضيرية تجردت من التربية، و

لم تعد سوى تعليما تحضيريا، شأها شأن المستويات التعليمية الأخرى دون ادراك للخصائص العمرية لتلاميذ هذه المرحلة، حقيقة أقرها الواقع فما عسى المربي أن يقدم في هذه التربية و هو يفتقد لكل الوسائل و المساحات الكافية و الفضاءات المناسبة لتحقيق أهداف هذه التربية إلا أن يحولها إلى التعليم التحضيري، و قد أرهق الأطفال و هم يجلسون لساعات طوال على طاولات دون أن ينجزوا عليها أي نوع من أنواع نشاطاتهم المحببة من اللعب و الأشغال اليدوية و الرسم و التركيب و غيرها.

و لعل هذا دور برنامج التربية التحضيرية و تأثيره لإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، كما أن أنشطة المستوى التحضيري ليست مجرد تبسيط تعليمي تحضيري لأنشطة السنة الأولى من التعليم الإبتدائي بقدر ما هي منظومة متشابكة ، من شأنها أن تهيئ الطفل لاحقا للتكيف الإيجابي مع مستلزمات التمدرس، و لا يكون هذا إلا من خلال التعامل مع مجموعة من الأنشطة التربوية التي تتميز بكونها محامل للإستكشاف و اللعب أكثر من كونها موادا للتحصيل و الإكتساب. كما تبين من خلال البحث الميداني أن الهدف من التربية التحضيرية سواءا في المدرسة أو الروضة هي تهيئة الطفل للإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية.

و على إعتبار أن المربية في القسم التحضيري هي محور أساسي في العملية التربوية من خلال إعدادها للوضعيات المناسبة و حسن تعاملها مع الأطفال، و هذا ما يجب أن يكون، لكن الواقع أن دور المربية يبقى مبتورا في ظل غياب الوسائل و الإمكانيات و كذا الغموض الذي يجول حول مفهوم اللعب و طرق التعلم به لا يزال بعيدا عن أذهان البيئة التربوية الجزائرية ، فالتعليم هم فقط الذي يتم في صورته التقليدية (التلقين/الإلقاء/ الحفظ/الكتابة) ،و كل ما يتعلق باللعب فهو خارج عن هذا الإطار تماما. و عليه نستنتج أن اللعب يمارس في أقسام الروضات و بشكل عفوي ،و حتى أثناء التعلم، لأن الطفل في هذا العمر يحتاج إلى اللعب، و قد يخترع لنفسه لعبة من بضع أوراق و أقلام.

كما أن النتيجة التي تفرض نفسها هنا ، أن اللعب مهما اختلف شكله أو مراحله فإنه لا يخلو من جوانبه الإيجابية، و بالأخص إذا كان مدروسا بشكل فعلي و هذا ما نفتقده كمحور لأي برنامج داخل الروضة أو المدرسة أو حتى كمجرد فكرة لدى المربيين و المعلمين، ويرجع ذلك

إلى فعاليته أثناء المرحلة التحضيرية وما يقدمه من خدمات للطفل فيساعده على تنمية جميع جوانبه العقلية و المعرفية والإجتماعية والوجدانية والحسية والحركية ، مما تساعده على التكيف السريع أثناء دخوله السنة الأولى إبتدائي من التعليم.

اقتراحات وتوصيات:

هذه الدراسة ما هي إلا محاولة بسيطة محصورة في حدود الإمكانيات المتوفرة لدينا، و رغم ذلك نود أن تكون بداية لبحوث أخرى في هذا المجال، حيث أوضحت لنا النتائج المستخلصة في هذا البحث مدى أهمية نشاط اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية، و على ضوء هذه النتائج نقدم مجموعة من المقترحات إلى كل من يهمهم موضوع الطفولة من أولياء أو مربيين أو مسؤولين عن القطاعات المتعلقة بالتربية و الطفولة ، و هي كما يلي:

1-إعطاء أهمية أكبر لمرحلة الطفولة المبكرة (التربية التحضيرية) باعتبارها الحجر الأساس لنمو الطفل و مرحلة خصبة لتعليم و إكساب الخبرات.

2-توفير العناية الكاملة و الاهتمام الكبير بتأهيل و تكوين القائمين على هذا النوع من التربية.

3-إجراء دراسات طولية تتبعية حول أثر استراتيجية التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج تعليمية قائمة على اللعب.

4-زيادة العناية و الاهتمام باللعب في المناهج التربوية الرسمية، في التعليم العام والخاص، لاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي، كونها مرحلة اكتساب و تنمية المهارات، التي سوف يستفاد منها في المراحل التعليمية اللاحقة.

5-تسليط الضوء لدراسة مواضيع تتعلق بالقدرات العقلية ، و مهارات التفكير بصفة عامة.

6-تسليط الضوء لدراسة مواضيع تتعلق بمناقشة اتجاهات الأسرة حول اللعب و أهميته في مرحلة الطفولة.

7-القيام بتقنين الاختبارات الإبداعية بكل أشكالها و مستوياتها، و وضعها في متناول المربين ، وتدريبهم و تكوينهم ليتمكنوا من متابعة هذه القدرة و العمل على تنميتها.

خاتمة:

شهد العصر الحالي الذي نعيشه موجة من التغيرات المعرفية و التكنولوجية و هذا بمعدلات متسارعة الوتيرة، و التي تركت بصمتها على كافة الأصعدة الحياتية، هذه التغيرات فرضت علينا أكثر من أي وقت مضى أن نواجهها بكل فعالية و اقتدار لكي لا نضمحل و نتلاشى في وقت أصبح شعاره البقاء للأقوى و الأفضل، وإن الحديث في هذا المقام عن مصطلح القوة لا ينم عن قوة العتاد بقدر ما نقصد به قوة العباد التي أصبحت تعتبر من أهم المكتسبات لأي مجتمع ، و أصبح الاستثمار فيها يحقق أعلى مستويات الرقي و التقدم. و لنا في ذلك أمثلة لعدة دول سخرت كل ما لديها من إمكانيات من أجل الاستغلال الأمثل لهذه القوى البشرية. بداية من العمل على تطوير النظم التعليمية بما يتماشى مع متطلبات الحياة العصرية المتغيرة بإستمرار، و هذا وفق منحنى إبداعي يسمح بتحرير القدرات الإبداعية للمتعلمين و الإبتعاد بذلك عن الأنظمة التعليمية البالية التي تحمل في طياتها ثقافة التلقين و الحفظ، ونفس النهج سارت عليه جميع المجتمعات التي تتوق إلى إعداد جيل من المبدعين يستطيعون مجاراة الواقع بكل مستجداته. و من هنا أصبحت تنمية الإبداع يشكل أحد الإتجاهات التربوية الحديثة في التربية و التعليم و العتبة الفاصلة بين التقدم و التخلف لجميع الشعوب. و قد عكفت الجزائر على غرار الدول على تطوير نظامها التعليمي من خلال تبنيها للمقاربة الجديدة في التعليم المتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تعتبر أفضل حاضن و راع للإبداع، لكن شتان بين التنظير و الواقع، فالمتأمل في حال النظام التربوي في الجزائر يدرك حقيقة إخفاقه في تكريس الإبداع على أرض الواقع ، حيث لم تهيئ له البيئة التعليمية المناسبة لتفجير القدرات الإبداعية، و لعل ما دفع الباحثة لأن تغوص في غمار هذه الدراسة بهدف الكشف عن مواطن الخلل في تطبيق المنهاج و دليل المرافق له في أول خطوة من خطوات مرحلة التعليم الإبتدائي بالرغم من أنه يتضمن على تعاليم التربية الإبداعية و الإستراتيجيات التي تعين على تحقيقها و من أهمها اللعب الذي يعتبر أفضل نشاط يسهم في تنمية القدرات الحركية و المعرفية و غيرها و الأقرب إلى إهتمامات الطفل و الأنسب في هذه المرحلة.

خاتمة

إن منهاج التربية التحضيرية يختلف عن غيره من مناهج الأقسام الإبتدائية الأخرى، فهو يقوم على أساس النشاط الحر و اللعب ، وهذا راجع للمرحلة العمرية التي يتميز بها الطفل بحيث يسودها النشاط و الحركية، وهذا ما يجب على المنهاج مراعاته من خلال تماشيه مع قدرات الطفل و العمل على تنمية مدركاته و حواسه و مواهبه و كذلك تطوير أساليب التفكير لديه، و يهدف هذا المنهاج إلى تحقيق عملية التفاعل بين الأطفال و الأعضاء المحيطين به مربيات أو تلاميذ، كما يعطي الفرصة لمواجهة المشكلات السلوكية لديهم خاصة فيما يخص الإنضباط ، و يسمو أيضا إلى تحقيق الإتزان العاطفي للطفل، إضافة إلى إتصافه بالمرونة في الفترات الزمنية لكل نشاط مما يسمح بتعديله و تغييره وفق الحالات التي يكون عليها الأطفال داخل القسم. إذن فالتربية التحضيرية لا تستطيع أن تحقق أهدافها، رغم ما فيها من إيجابيات لو استغلت استغلالا وظيفيا ، لتوصلنا إلى تنمية التفكير لدى تلاميذ المرحلة و التفكير الإبداعي كنوع من أرقى أنواع التفكير.

قائمة المراجع

المصادر:

القرآن الكريم

المعاجم و القواميس:

1. أحمد زكي بدوي و آخر، المعجم العربي الميسر، ب طبعة، دار الكتاب المصري ، القاهرة
2. إبراهيم أنيس و آخرون، المعجم الوسيط، ب طبعة، دار الدعوة، القاهرة، 1992
3. الفيروز أبادي و مجد الدين بن يعقوب، القاموس المحيط، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986
4. جبران مسعود، الرائد في المعجم اللغوي، الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 1978
5. جان لابلانش و ج ب بونتاليس، تر: مصطفى حجازي، معجم مصطلحات التحليل النفسي، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، 1987

الكتب:

6. أبو طالب محمد سعيد و آخرون، عالم التربية العام: ميادينه و فروعه، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، 2001
7. أحمد عبادة، حب الإستطلاع و الإبتكار لدى الأطفال ، الطبعة الأولى ، مركز الكتاب للنشر، 2001
8. أحمد عبد الحليم عطية، القيم في الواقعية الجديدة عند رالف باترون بيري، ب طط، دار الثقافة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1989
9. أحمد عبد اللطيف ابراهيم و نادية عبده عوض أبو دنيا، سيكولوجية الإبداع، ب ط، كلية التربية، جامعة حلوان، 2003
10. أحمد علي الحاج محمد، أصول التربية، الطبعة الثانية، دار المناهج، عمان، 2003
11. أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، الطبعة الثانية، سلسلة نوابغ الفكر العربي، مصر، 1968

12. أسامة محمد السيد و عباس حلمي الجمل، أساليب للتعليم و التعلم النشط، الطبعة الأولى، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، 2012
13. باربارة سكال و آخرون، تر: سناء عدنان بشناق، اللعب ركيزة أساسية في المنهاج، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن، 2013
14. باسم حوامدة و آخرين، وسائل الإعلام و الطفولة، الطبعة الأولى، دار جرير، عمان ، الأردن، 2006
15. بلقيس أحمد و مرعي توفيق، سيكولوجية اللعب، الطبعة الثالثة، دار الفرقان ، الأردن، 1987
16. تشارلز و بيوكر أ ، تر:أحمد معوض و آخرون، أسس التربية البدنية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1964
17. تيسير صبحي، الموهبة و الإبداع: طرائق التشخيص و أدواته المحوسبة، الطبعة الأولى، دار إشراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1992
18. جميل أبو ميزر و آخرون، المرشد في منهاج رياض الأطفال، دار مجدلاوي، عمان ، الأردن
19. جودة أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، ب ط، دار الشروق للنشر و التوزيع، رام الله فلسطين، 2003
20. جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2003
21. جون ديوي تر: أحمد حسن الرحيم، المدرسة و المجتمع، ب ط، دار مكتبية الحياة للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ب س
22. جون ديوي تر: أمين مرسي قنديل، الحرية و الثقافة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ، 1955
23. جون ديوي تر: عبد العزيز عبد المجيد و حمد حسن المخزني، التربية في العصر الحديث، الجزء الأول ، ب ط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1949
24. جون ديوي تر: عبد الفتاح السيد هلال، المبادئ الأخلاقية في التربية، ب ط، الدار المصرية للتأليف و الترجمة، القاهرة، 1966
25. جون ديوي تر: محمد رفعت رمضان و نجيب اسكندر، الخبرة و التربية، ب ط، مكتبة الأنجلو المصرية، ب س

26. جون ديوي تر: منى عفراوي و زكريا ميخائيل، الديمقراطية و التربية، ب ط، مطبعة لجنة التأليف و الترجمة و النشر، القاهرة، 1964

27. جون ديوي و ايفلين ديوي تر: عبد الفتاح الميناوي، مدارس المستقبل، ب ط ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962

28. حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو: الطفولة و المراهقة، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، 1999

29. حسن ظاهر بني خالد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، 2013

30. حسين عبد الحفيظ الكيلاني، الموهبة و التفكير الإبداعي في التعليم، الطبعة الأولى، دار دجلة ، عمان ، الأردن، 2009

31. حسين عبد الحفيظ، الموهبة و التفكير الإبداعي في التعليم، الطبعة الأولى دار دجلة، عمان، 2009

32. خالد عبد الرزاق السيد، سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين و المعاقين، ب ط، دار الفكر، عمان ، الأردن، 2009

33. دفيد مارسيل تر:خالد منصوري، فلسفة التقدم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987

34. رافدة الحريري، الألعاب التربوية و انعكاساتها على تعلم الأطفال، ب طبعة، دار المناهج، 2012

35. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد و التجديد، الطبعة الأولى ، دار الفكر، عمان، الأردن ، 2010

36. رائد خليل سالم، المدرسة و المجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2006

37. رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت، 2003

38. رمضان القذافي، علم النفس النمو: الطفولة و المراهقة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000

39. رمضان القذافي، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1997

40. رمضان محمد القذافي، رعاية الموهوبين و المبدعين، ب ط، المكتب الجامعي الحديث، الأردن، 1996

41. روبرت سولسو تر: محمد نجيب الصبوة و أحران، علم النفس المعرفي، ب ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000

42. زكريا ابراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، الجزء الأول، ب ط، مكتبة مصر، 1968

43. زكريا أحمد الشربيني و عبد المجيد سيد أحمد، علم النفس الطفولة: الأسس النفسية و الإجتماعية، دار الفكر، القاهرة، 1998

44. زكريا الشربيني و يسرية صادق، أطفال عند قمة الموهبة و التفوق العقلي و الإبداع، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002

45. سامي محمد ملحم، الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة،الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان الأردن،2017

46. سحر توفيق نسيم و جيهان لطفي محمد، الألعاب التربويةلطفل الروضة، الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2016

47. سعد الدين ابراهيم، تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، ب ط، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985

48. سعد جلال، الطفولة و المراهقة، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985

49. سعد مرسي و كوثر كوجك، تربية الطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة، 1991

50. سعدية بهادر، المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الثانية، القاهرة، 1994

51. سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة العدد 190، يونيو 1995، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت

52. سعيد عبد العزيز، مدخل إلى الإبداع، الطبعة الثانية، دارالثقافة للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2009

53. سوزانا ميلر، تر حسن عيسى، سيكولوجية اللعب، عالم المعرفة، الكويت، 1987

54. سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008

55. شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ماقبل المدرسة، ب طبعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000

56. صالح محمد أبو جادو و محمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية و التطبيق، الطبعة السادسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2017

57. طارق عبد الرؤوف عامر، الإبداع/مفاهيمه، أساليبه، نظريته، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر و التوزيع، 2005

58. عبد الرحمن العيسوي، أصول علم النفس الحديث، المكتب العربي الحديث، الإسكندرة، 1992

59. عبد السلام عبد الغفار، التفوق العقلي و الإبتكار، ب ط، دار النهضة العربية، 1977

60. عبد الكريم الخلايلة و آخر، سيكولوجية اللعب، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2016

61. عبد اللطيف فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، 2008

62. عبد اللطيف محمد خليفة، الحدس و الإبداع ، ب ط، دار غريب، 2000

63. عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ" من العصور القديمة حتى أوائل القرن 20"، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984

64. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2003

65. عدنان يوسف العتوم و آخرين، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية و تطبيقات عملية، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان ، الأردن، 2009

66. عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم و التربية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة)، ب طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1991

67. عطا الله قوقة، التربية التحضيرية و أثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، مكتبة لطرش، الجزائر، 2007

68. علي الحمادي، شرارة الإبداع، الطبعة الأولى، دار ابن الحزم ، لبنان، 1999

69. علي الحمادي، طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية، الطبعة الأولى، دار ابن الحزم للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، 1999

70. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية، الطبعة الثانية، دار الثقافة، بيروت ، لبنان، 1975

71. عواطف ابراهيم محمد، أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال، الطبعة الأولى ، دار المسيرة، عمان ، 2004

72. غريد الشيخ، تربية و تعليم الطفل من خلال اللعب، الطبعة الأولى، دار الهادي ، بيروت ، لبنان، 2006

73. فاضل حنا، اللعب عند الأطفال، الطبعة الأولى، دار مشرق–مغرب، سوريا، 1999

74. فتحي عبد الرحمن جروان، الإبداع: مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدبيه، مراحل العملية الإبداعية، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن، 2009

75. فريدة غيوة ، اتجاهات و شخصيات الفلسفة المعاصرة، ب ط ، دار الهدى، عين مليلة، ب س

76. فؤاد بسيوني متولي، الأمومة و الطفولة، ب طبعة، مركز الاسكندرية للكتاب، 1998

77. فوزية ذياب، سلسلة دراسات في الطفولة: تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ماقبل المدرسة، دار الفكر الجامعي

78. كريمان بدير، الأسس النفسية لنمو الطفل، الطبعة الأولى، دار المسيرة، بيروت ، لبنان، 2012

79. ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب و الرياضة، ب ط، عالم الكتب، القاهرة ، 1965

80. محمد أحمد خطاب و أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008

81. محمد الطيطي و آخرون، مدخل إلى التربية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان ، الأردن، 2002

82. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية (الأصول الفلسفية للتربية)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980

83. محمد بكر نوفل، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، 2008

84. محمد جديدي، فلسفة الخبرة: جون ديوي نموذجا، ب ط، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ب س

85. محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الطبعة الأولى، الشركة العالمية للكتاب، بيروت لبنان، 1999

86. محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمان، العلاج السلوكي الحديث:أسسه و تطبيقاته، ب ط، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998

87. محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية و تقنيات إنتاجها، الطبعة الخامسة، دار المسيرة، الأردن، 2010

88. محمد مصطفى زيدان و نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الشروق، جدة، 1980

89. مريم سليم، علم نفس النمو، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2002

90. مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الإجتماعي، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1997

91. مصلح عدنان عارف، التربية في رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999

92. ملكة أبيض، الطفولة المبكرة و الجديد في رياض الأطفال، ، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 2000

93. مؤيد حسن دناوي، تطوير مهارات التفكير الإبداعي، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الأردن، 2008

94. نايفة قطامي و آخرون، تنمية الإبداع و التفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية، ب ط، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، 2008

95. هايدة الموثقي، علم نفس اللعب، الطبعة الأولى، دار الهادي، بيروت، لبنان، 2004

96. هدى محمود الناشف، استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997

97. هدى محمود الناشف، استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001

98. هيام محمد عاطف، الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2001

99. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة: تخطيطها و تطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2000

100. سامي محمد الملحم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة ، الأردن،2000

101. رجاء محمود أبو علام ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط 4، دار النشر للجامعات ، مصر،2004

102. طلعت همام ، سين وجيم عن علم النفس التطوري، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة ، عمان ،الأردن،1984.

103. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي،بدون طبعة،دار العلوم للنشر و التوزيع، 2003

104. محمد خليفة بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، دار القلم، الكويت،1984

105. مردان نجم الدين علي، سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، العراق

106. محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية: مناهجه ، أدواته،وسائله الإحصائية، ب ط ، دار المناهج للنر و التوزيع،عمان ، الأردن،2009

107. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم و تطبيقات، الطبعة التاسعة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2016

108. عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، الطبعة الخامسة ، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، 1984

109. علي أسعد وطفة، أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة ، الطبعة الأولى، لجنة التأليف والتعريب و النشر ، جامعة الكويت، الكويت،2011

110. أحمد عبادة، قدرات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2001

المجلات:

111. علي محمد الزعبي، أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد 09، 2014

112. حسام الدين عبد الحميد، أثر استخدام برنامج مقترح للأنشطة التربوية في تنمية الأداء الابتكاري لدى أطفال ماقبل المدرسة، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد 88، القاهرة

113. عامرة خليل ابراهيم، أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الإبداعي، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثالث و الخمسون، 2008

114. قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، العدد 1، 2011

115. فاطمة مخلوفي و نادية بوضياف، أثر برنامج تيريز(الحل الإبداعي للمشكلات) على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بورقلة، مجل العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد 30 سبتمبر 2017

116. زهير عمريو و يعقوبي فاتح، أثر برنامج ترويجي رياضي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفال الروضة، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد16، 2014

117. مراد بن عمارة و آخر، أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الإبداعية الحركية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، دراسة تجريبية بمدينة سطيف، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 28 مارس2017، الجزائر

118. سيسي أحاندو، معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية فيي مدارس كوت ديفوار (ساحل العاج) من وجهة نظر مديريها و معلميها ، المجلة الدولية لتطوير التفوق، الجلد 8، العدد 15،2017

119. امحمد بن العربي و سحوان عطا الله ، الأنشطة التعليمية في الروضة و أثرها على تربية الطفل، مجلة مفاهيم الدراسات الفلسفية و الإنسانية المعمقة، جامعة زيان عاشور ،الجلفة، العدد الخامس، مارس 2019

أطروحات الدكتوراه و رسائل الماجستير:

120. بشرى عمر يونس، أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات و الميول نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، 2015

121. نهاد صالح الهذيلي، فعالية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ماقبل المدرسة في عينة أردنية، أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2005

122. زبيدة الحطاح، فعالية برنامج تعليمي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر2 ، 2009

123. محمد شاكر الصرايرة، اثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف السابع أساسي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن، 2011

124. أنية ماهر هزيم، أثر استخدام استراتيجية الاكتشاف الموّجه بالوسائل التعليمية في التحصيل و التذكر و انتقال أثر التعلم في الرياضيات لطلبة الصف الثامن أساسي، رسالة ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2011

125. محمد نايف أبو عكر، أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس أساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير في المناهج و أساليب التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية ، غزة ، 2009

126. فاطمة الزهراء بورصاص، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الإبتدائية فيي الجزائر، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة منتوري–قسنطينة، 2009

127. خلف بن قليل العنزي، أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول ثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير في المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008

128. نعيمة تقات، توظيف اللعب التربوي في مرحلة التربية التحضيرية، رسالة ماجستير في علم الإجتماع، جامعة الجزائر، 2009

129. حسين محمد السيد، دور اللعب التربوي في تنمية القيم الجمالية برياض الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1991

130. جمال دفي، سيكولوجية اللعب و دورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة تيزي وزو، 2015

131. سهير محمد معروف، فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، أطروحة دكتوراه في فلسفة التربية، جامعة الزقازيق، 2008

132. مريم غضبان، مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة قسنطينة، 2006

133. مفيدة بن حفيظ، الإبداعية و التفكير الميتامعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة باتنة، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي، جامعة باتنة، 2006

134. عبد الحفيظ البار، فلسفة التربية عند جون ديوي، رسالة ماجستير في الفلسفة، جامعة قسنطينة، 2010

135. رائد شعبان علوان، فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005

136. محمد نايف أبو عكر، أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير في المناهج و أساليب التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009

137. محمد قرادي، اللعب التعلمي في السنة التحضيرية و دوره في تنمية الذكاء و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، 2011

138. خلف بن قليل العنزي، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الريا، رسالة ماجستير في المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008

139. أوليدران حنيفة، فاعلية استراتيجية التعليم باللعب في إكساب بعض مهارات الحساب في مادة الرياضيات للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة الجزائر 2، 2015

140. بلقاسم بلقيدوم، الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة و تقييم ، شبكة تحليل الإحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة سطيف 2، 2013

141. فؤاد عبده مقبل، فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، كلية التربية، صنعاء، اليمن،2007

مناشير وطنية:

142. منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5-6 سنوات)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جويلية 2004

143. الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية-أطفال في سن 5-6 سنوات عن مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطنية، 2008

144. وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص التابعة لمديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، أوت 1990

145. نجم الدين مردان، سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، وزارة التعليم العالي، بغداد، العراق، 1991

146. جميلة جحيش، التعليم في مرحلة ماقبل التمدرس، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية، العدد39 ، 2005

147. عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية، المدرسة العليا للأساتذة في الأداب و العلوم الإنسانية، قسنطينة، 2005

148. نورية بن غبريط، التعليم التحضيري في مرحلة الإصلاح، منشورات المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية و الثقافية، العدد18 ، 2009

149. الجريدة الرسمية الجزائرية العدد33، المؤرخة في 1976/04/23.الجزائر

150. الغالي أحرشاو، دور التربية ماقبل المدرسة في تكوين شخصية الطفل، أعمال الندوة المغاربية الأولى حول التربية ماقبل المدرسية: نظريات و ممارسات، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط

151. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، التتعليم و التعلم: تحقيق الجودة للجميع،فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة(اليونيسكو) 2014

المراجع الأجنبية:

152. Alaine Beaudot;la créativité a l'école;2 eme edition;puf ;paris;1975
153. Alex Osborn; l' imagination constructive;Canada:dunod;1974
154. Alsarday, S;Blumberg, P.(2009).Interactive Learner-Centered Methods of Teaching Mathematics.primus,v.19,n4.
155. Bertand Troadec ;psychologie de develeppement cognitif, edtion armandcolin ,paris ;1998
156. Cahil, M; Gregory,E.(2011) Putting the fun Back into Fluency Instruction, Reading Teacher,v 65,n 2
157. Castermon,Bernard demory; la creactivité on pratique;paris;chotard et associés,1974
158. Copple c & Bredekamp s; developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8; 3rd edition; D C:National Association for the education of young children(NAEYC);2009
159. Galton Robert & claude clero; l 'activité chez l' enfant;3 eme editon ; paris; casterman;1971
160. Gerard De laddale;La philosophie Américaine;edition l'age d'homme Lausanne Suisse;1983
161. Hilary ,P.(2016).Walking in a Foreign and Unkown Landscape: Atuding the History Mathmatics in Initiall teacher Education, Science & Education.
162. Hodgena,J;Kuchemanna,D;Browna,M.(2009).Lower secondary school student attiudes to mathimatics: Evience from a Large-scale survey in england, proceeding of the British Society for Research into Learning Mathmatics, v.29,n3.
163. Jane Pirto, understanding those who create,ohio,usa;1992
164. John Childs; the educational philosophy of john dewey;in P.A schilpp the philosophy of jhon dewey
165. Khoirul,A; RohmyH.(2016).Evaluating Integrated Task Based Activities and computer Assisted Language Learning (CAL), Eglish language teaching,v 9 ,n 4
166. Liu,M ;Rosenblum,A ;Horton,L ;Kang,J.(2014).Designing Science Learning with Game – Based Approaches,computers in the schools v 31
167. Mathrani, A;Christian,S;Ponder-Sutton,A.(2016).Play it: Game Based Learning Approach for teaching Programming Concepts, Educational Technology & society, v 19,n 2
168. Nino, A.(2015).La guage learners perceptions and experiences on the use of mobile applications for independent language learning in higher education, IAFOR journal of education, spec ed.
169. Nobert sallamy; dictionnaire de la psychologie;larousse;1996
170. Obsorn A.F;Applied imagination;3rd;edition;N.Y,seribrer:1986
171. Peter F.Druker, the new realities,transactio publishers..
172. Rodkroh,P;Suwannatthachote,P;Kaemkate,W;(2013).Problem-Based Eductional Game Becomes Student-Centreed Learning Environment, international Association for Development of the information Society,paper presentedat the international association for

development of theinformation society (LADIS) International conference on cognition and Exploratory Learning in the digital Age (CELDA) (fort worth,TX),Oct 22-24

173. Sara Smilansky; the effect of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children;NY;willey and sons Inc;1968

174. Schattner,Petter.(2015).the case for story- driven, Biology Education, journal of biological education,v 49,n 3

175. Unesco, world education forum ,final report26 -28 dakar,2000,Senegal

الملاحق

الملحق رقم (01): يبين الصورة الأولية لشبكة الملاحظة المعروضة على التحكيم

موضوع الدراسة: أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي

اسم المؤسسة: قسم علوم التربية: جامعة الجزائر-02-

الطالبة: نجاة قصير

أستاذي الفاضل تحية طيبة وبعد:

تنطلق إشكالية الدراسة من الأهمية الكبيرة التي يعطيها منهاج التربية التحضيرية للعب كأسلوب تعليمي ، له أثره في تنمية التفكير لدى الطفل عامة و التفكير الإبداعي خاصة.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق التعلم القائم على اللعب و اثر ذلك على التفكير الإبداعي من خلال دراسة مقارنة للتربية التحضيرية بين المدرسة و الروضة .لذا أضع بين أيديكم شبكة للملاحظة معدة بغرض دراسة علمية لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم التربية ، وحتى يتسنى لنا تقويم هذه الشبكة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة فإننا نلتمس منكم تزويدنا بآرائكم وملاحظاتكم حول هذه الاستمارة. وحتى نسهل عليكم عملية التحكيم نضع بين أيديكم المعلومات الآتية:

عنوان الدراسة:

أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التربية التحضيرية

العينة المستهدفة :

الأطفال الملتحقين بالتربية التحضيرية (مدرسة / روضة)

تعليمات استخدام الاستمارة :

- اقتراح القيام بعملية تدريب على استخدام شبكة الملاحظة في الميدان قبل الاستخدام الفعلي لها في الدراسة
- تدوم الملاحظة مدة أسبوع كامل من أجل ملاحظة الأطفال في جميع الأنشطة التربوية.

العناصر التي تشملها عملية التحكيم:

الرقم	خصائص شبكة الملاحظة	النقطة
01	**مدى كفاية البيانات**	
02	مدى ملائمة البنود للأبعاد	
03	مدى قابلية البنود للملاحظة	
04	مدى الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد	
05	مدى صلاحية طريقة التسجيل لرصد فئات السلوك	
06	مدى كفاية الزمن المخصص لملاحظة كل البنود	
07	مدى كفاية عدد مرات الملاحظة في القسم	

الملاحق

المدرسة / الروضة:.....

شبكة ملاحظة حول ممارسة التعلم القائم على اللعب في التربية التحضيرية:

الأبعاد		البنود	نعم	لا
توفر الألعاب في قاعة الدراسة	1	دمى: عرائس، سيارات، قطارات، حيوانات، آلات، خضر و فواكه		
	2	ألعاب التخمين: ألعاب تركيبية(مكعبات، بازل، ..) دومينو ، خرز،		
	3	ألعاب تمثيلية: ملابس ، أقنعة،		
	4	الألعاب التثقيفية: قصص،تلفاز، صور، أشعار ، قصائد		
	5	ألعاب الكترونية:حاسوب ،العاب ، أفلام، أشرطة و أقراص سمعية و بصرية، تسجيلات صوتية		
	6	أدوات الرسم، ألات موسيقية ، مذياع		
	7	ألعاب حركية: : كرات، ألعاب الرمي والقذف، ، السباق، القفز، التوازن والتأرجح ، الجري،		
	8	مجسمات تحاكي أشياء حقيقية، كرة أرضية، مجسم اشارات المرور		
استغلال اللعب أثناء	9	تتوفر المدرسة/ الروضة على ساحة خارجية		
	10	وجود نشاطات خاصة باللعب في البرنامج اليومي		
	11	وجود نشاطات خاصة باللعب في البرنامج الأسبوعي		
	12	توفر المدرسة /الروضة الألعاب التعليمية باعتبارها مكون أساسي من مكونات المنهاج الدراسي		
	13	الجو العام للقسم يبعث الشوق إلى التعلم والشعور باللّذة والسرور		
	14	استغلال الأركان التربوية في مختلف الأنشطة التربوية		
	15	يوجد مكان مخصص لإجراء ألعاب التمثيل و المسرح		
	16	استغلال ساحة (المدرسة/الروضة) لإجراء تمارين رياضية فقط		
	17	استغلال ساحة (المدرسة/الروضة) لمختلف النشاطات الدراسية (القراءة ، الحساب،....)		
	18	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب الحر أثناء التعلم		

الحصة	19	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب الموجه أثناء التعلم		
	20	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب نصف الموجه أثناء التعلم		
الدراسية	21	يشرك (المعلم / المربية) جميع الأطفال في نشاط اللعب		
	22	يحافظ (المعلم /المربية) على حماس الأطفال خلال تنفيذ اللعبة		
في	23	ينوع (المعلم /المربية) في أساليب تطبيق اللعبة		
	24	يربط (المعلم /المربية) اللعبة بالخبرات السابقة		
مختلف	25	يستفيد (المعلم /المربية) من البيئة المحلية في اختيار اللعبة		
	26	يقدم(المعلم /المربية) وضعية واقعية نابعة من حياة الأطفال وتجاربهم.		
الأنشطة	27	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب في بداية الدرس لتهيئة المتعلم		
	28	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة إيضاح و فهم أثناء الدرس		
التعلمية	29	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب في عملية تقويم التعلمات		
	30	يحدد (المعلم /المربية) الوقت المناسب لاستخدام اللعبة أثناء الدرس		
	31	يحدد (المعلم /المربية) الوقت الكافي لتنفيذ اللعبة		
	32	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة لتنشيط الصف الدراسي		
اللغوية	33	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كهدف تعليمي		
	34	يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة تعلمية		
و	35	توظيف الحواس أثناء اللعب إلى أقصى درجة ممكنة		
العلمية	36	التدريب الحسي من خلال استغلال لعب مختلفة و تكوين مدركات حسية (شمية، سمعية، بصرية، ذوقية، لمسية)		
	37	ممارسة أنواع من النشاط واللّعب التي من شأنها مساعدته على تحقيق التآزر الحركي		
و				
الاجتماعية	38	إتاحة الفرصة للأنشطة و الألعاب التي يكثر فيها الطفل من الملاحظة والممارسة مرفقة بحوار يجيب عن التساؤلات التي تدور في ذهنه.		
	39	ممارسة ما يألفه الطفل في بيئته لتتكامل الأنشطة فيما بينها وليكوّن الطفل بعض المفاهيم الرمزية البسيطة عن الواقع الذي يحيط به.		
	40	تشجيع الطفل على حلّ مشكلات من خلال استغلال انواع مختلفة من اللعب		
	41	المشكلات المقدمة للطفل على شكل ألعاب في متناول المتعلم وفي حدود قدراته.		
	42	إتاحة الفرص للقيام بالأنشطة الجماعية وتشجيع المناقشة		
	43	تمثل اللعبة مشكلا حقيقيا دافعا للبحث والتفكير والتعلم.		

	44	يمثل اللعبة تحديا بالنظر إلى إمكانات الأطفال.		
	45	ينجز اللعبة فعليا وكليا في مدّة محدّدة.		
	46	تصوّر المتعلم للوضعية المقترحة عليه، كلغز قادر على حلّه والتجاوب معه		
	47	الألعاب المستخدمة قابلة للتقويم إمّا في مجال المكتسبات أو في مجال المواقف الفردية أو الجماعية أو في كليهما		
	48	الاعتماد على الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة		
	49	تقديم المثيرات المتنوعة التي تستثير الطفل		
	50	استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب خيالا		
	51	استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب لعبا للأدوار		
	52	استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب محاكاة للأشياء		
	53	استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب مهارات ذهنية و معرفية		
	54	إعطاء أمثلة حول الألعاب ضمن الدرس المقدم (مقاربة الدرس بالألعاب)		
	55	مناقشة الحلول المقترحة للنجاح في اللعبة		
	56	تحفيز الأطفال على تطوير الألعاب		

الملاحق

الملحق رقم (02): يبين الصورة النهائية لشبكة الملاحظة

المدرسة / الروضة:.....

شبكة ملاحظة حول ممارسة التعلم القائم على اللعب في التربية التحضيرية:

الأبعاد	البنود	نعم	لا
توفر الألعاب في قاعة الدرس	1. دمى: عرائس، سيارات، قطارات، حيوانات، آلات، خضر و فواكه		
	2. ألعاب التخمين: ألعاب تركيبية(مكعبات، بازل، ..) دومينو ، خرز،		
	3. ألعاب تمثيلية: ملابس ، أقنعة،		
	4. الألعاب التثقيفية: قصص، تلفاز، صور، أشعار ، قصائد		
	5. ألعاب الكترونية:حاسوب ،العاب ، أفلام، أشرطة و أقراص سمعية و بصرية، تسجيلات صوتية		
	6. أدوات الرسم، ألات موسيقية ، مذياع		
	7. ألعاب حركية: : كرات، ألعاب الرمي والقذف، ، السباق، القفز، التوازن والتأرجح ، الجري،		
	8. مجسمات تحاكي أشياء حقيقية، كرة أرضية، مجسم اشارات المرور		
	9. تتوفر المدرسة/ الروضة على ساحة خارجية		
	10. يوجد مكان مخصص لإجراء ألعاب التمثيل و المسرح		
	11. توفر المدرسة /الروضة الألعاب التعليمية باعتبارها مكون أساسي من مكونات المنهاج الدراسي		
	12. الجو العام للقسم يبعث الشوق إلى التعلم والشعور بالسرور		
استغلال اللعب في مختلف	13. استغلال الأركان التربوية في مختلف الأنشطة التربوية		
	14. استغلال ساحة (المدرسة/الروضة) لإجراء تمارين رياضية		
	15. استغلال ساحة (المدرسة/الروضة) لمختلف النشاطات الدراسية (القراءة ، الحساب،....)		

النشاطات التعليمية	16. إعطاء أمثلة حول الألعاب ضمن الدرس المقدم (مقاربة الدرس بالألعاب)		
	17. تشجيع الطفل على حلّ مشكلات من خلال استغلال أنواع مختلفة من اللعب		
	18. إتاحة الفرص للقيام بالأنشطة الجماعية وتشجيع المناقشة		
	19. تقديم المثيرات المتنوعة التي تستثير الطفل		
دور المعلم في اللعب	20. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب الحر أثناء التعلم		
	21. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب الموجه أثناء التعلم		
	22. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب نصف الموجه أثناء التعلم		
	23. يشرك (المعلم / المربية) جميع الأطفال في نشاط اللعب		
	24. يحافظ (المعلم /المربية) على حماس الأطفال خلال تنفيذ اللعبة		
	25. ينوع (المعلم /المربية) في أساليب تطبيق اللعبة		
الهدف من استخدام اللعب	26. توظيف الحواس أثناء اللعب إلى أقصى درجة ممكنة		
	27. التدريب الحسي من خلال استغلال لعب مختلفة و تكوين مدركات حسية (شمية، سمعية، بصرية، ذوقية، لمسية)		
	28. ممارسة أنواع من النشاط واللّعب التي من شأنها مساعدته على تحقيق التآزر الحركي		
	29. ممارسة ما يألفه الطفل في بيئته لتتكامل الأنشطة فيما بينها وليكوَن الطفل بعض المفاهيم الرمزية البسيطة عن الواقع الذي يحيط به.		
	30. يربط (المعلم /المربية) اللعبة بالخبرات السابقة		
	31. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة لتنشيط الصف الدراسي		
	32. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كهدف تعليمي		
	33. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة تعلمية		
	34. مناقشة الحلول المقترحة للنجاح في اللعبة		
	35. تحفيز الأطفال على تطوير الألعاب		
متى	36. وجود نشاطات خاصة باللعب في البرنامج اليومي		

يستخدم اللعب	37. يحدد (المعلم /المربية) الوقت المناسب لاستخدام اللعبة أثناء الدرس		
	38. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب في بداية الدرس لتهيئة المتعلم		
	39. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب كوسيلة إيضاح و فهم أثناء الدرس		
	40. يستخدم (المعلم /المربية) اللعب في عملية تقويم التعلمات		
معايير اختيار الألعاب	41. تمثل اللعبة مشكلا حقيقيا دافعا للبحث والتفكير والتعلم.		
	42. يمثل اللعبة تحديا بالنظر إلى إمكانات الأطفال.		
	43. ينجز اللعبة فعليا وكليا في مدّة محدّدة.		
	44. يستفيد (المعلم /المربية) من البيئة المحلية في اختيار اللعبة		
	45. يحدد (المعلم /المربية) الوقت الكافي لتنفيذ اللعبة		
	46. تصوّر المتعلم للوضعية المقترحة عليه، كلغز قادر على حلّه والتجاوب معه		
	47. الألعاب المستخدمة قابلة للتقويم إمّا في مجال المكتسبات أو في مجال المواقف الفردية أو الجماعية أو في كليهما		
	48. يقدم(المعلم /المربية) وضعية واقعية نابعة من حياة الأطفال وتجاربهم.		
	49. استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب خيالا		
	50. استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب لعبا للأدوار		
	51. استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب محاكاة للأشياء		
	52. استخدام مواقف أو ألعاب التي تتطلب مهارات ذهنية و معرفية		
	53. المشكلات المقدمة للطفل على شكل ألعاب في متناول المتعلم وفي حدود قدراته		

الملحق رقم (03): يبين تعديل الأنشطة الأصلية لاختبار تور انس

لرقم	النشاط الأصلي	النشاط المعدل
1	تستطيع أنت أن تلعب لعبة حددها المعلم ، او تستطيع أن تلعب ألعابا مختلفة بمفردك أو مع جماعة هنا، دعنا نرى عدد الألعاب التي يمكنك أن تلعبها.	تستطيع أنت أن تمشي من مكانك إلى مكان آخر، أو تستطيع أن تجري هناك دعنا نرى عدد الطرق الأخرى التي يمكنك الحصول عليها من مكانك الذي أنت فيه.
2	1-هل تستطيع الحركة مثل الشجرة أثناء هبوب الرياح؟ تخيل أنك شجرة و الرياح تهب بشدة، أرني كيف ستتحرك؟ 2-هل تستطيع الحركة مثل الأرنب تخيل أنك أرنب و شخص ما يريد أن يمسكك، أرني كيف تقفز. 3-هل تستطيع الحركة مثل السمكة تخيل أنك سمكة في النهر أو البحيرة، أرني كيف ستعوم؟ 4-هل تستطيع الحركة مثل الثعبان؟ تخيل أنك ثعبان تزحف في الحشائش أرني كيف ستزحف؟ 5-هل تستطيع الحركة و كأنك تسوق سيارة؟ تخيل أنك تسوق سيارة في الطرق الكبيرة، أرني كيف ستسوق؟ 6-هل تستطيع دفع الأشياء مثل الفيل؟ تخيل أنك فيل كبير واقف على شيئ تريده، أرني كيف ستدفعه بعيدا عن الشيء الذي تريده؟	1-هل تستطيع الحركة مثل البطة في البحيرة؟ تخيل أنك بطة، أرني كيف ستتحرك؟ 2-هل تستطيع الحركة مثل الأرنب؟ تخيل أنك أرنب و شخص ما يريد أن يمسكك، أرني كيف تقفز. 3-هل تستطيع الحركة مثل السمكة تخيل أنك سمكة في النهر أو البحيرة، أرني كيف ستعوم؟ 4-هل تستطيع الحركة مثل الثعبان؟ تخيل أنك ثعبان تزحف في الحشائش أرني كيف ستزحف؟ 5-هل تستطيع الحركة و كأنك تسوق سيارة؟ تخيل أنك تسوق سيارة في الطرق الكبيرة، أرني كيف ستسوق؟ 6-هل تستطيع دفع الأشياء مثل الفيل؟ تخيل أنك فيل كبير واقف على شيئ تريده، أرني كيف ستدفعه بعيدا عن الشيء الذي تريده؟
3	دعنا نرى الطرق الأخرى التي تستطيع بها أن تضع الكوب في سلة المهملات؟ أرني ذلك تماما	لعبة الغميضة
	أحيانا لا تريد أن تضع كوب عصيرك في سلة المهملات، قد تريد أن تلعب به أو تتخيل أنه شيء آخر دعنا نرى كم عدد الأشياء التي تستطيع عملها بكوب العصير أرني أو أخبرني.	أحيانا لا تريد أن تضع كوب عصيرك في سلة المهملات، قد تريد أن تلعب به أو تتخيل أنه شيء آخر دعنا نرى كم عدد الأشياء التي تستطيع عملها بكوب العصير أرني أو أخبرني.

الملحق رقم (04): يبين اختبار التفكير الإبداعي لبول تورانس المكيف من طرف سناوي فاطمة (2012)

بيانات:

اسم التلميذ:

المدرسة:

الدرجات	الطلاقة	الأصالة	التخيل
كم عدد الطرق و المحاولات			
هل تستطيع أن تتحرك			
ماهي الطرق الأخرى			
ماذا يمكن أن نفعل			
المجموع			

الملاحق

النشاط الأول: كم عدد الطرق؟

تستطيع أنت أن تمشي من مكانك إلى مكان آخر، أو تستطيع أن تجري هناك دعنا نرى عدد الطرق الأخرى التي يمكنك الحصول عليها من مكانك الذي أنت فيه. يجب على الفاحص تحريك الطفل بعرض بعض الطرق التي تستطيع أن يسلكها كي يتحرك في الحجرة.دون كل طريقة على حدا.

الاستجابات

1-.....

2-.....

3-.....

النشاط الثاني:هل تستطيع الحركة مثل؟

أحيانا نحن نلعب و كأننا طيور، أو كالفيلة أو كالأحصنة أو كأننا نقوم بعمل شيء ما خلال اللعب مثل قذف الكرة أو مسك الكرة، الآن سأقوم بتسمية عدة أشياء و ذلك لنرى ما إذا كان باستطاعتك أن تقلدها يجب أن لا تخبرني بذلك، تستطيع أن تريني بدقة.

1- هل تستطيع الحركة مثل البطة في البحيرة؟ تخيل أنك بطة، أرني كيف ستتحرك؟

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

2-هل تستطيع الحركة مثل الأرنب؟ تخيل أنك أرنب و شخص ما يريد أن يمسكك، أرني كيف تقفز.

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

3-هل تستطيع الحركة مثل السمكة تخيل أنك سمكة في النهر أو البحيرة، أرني كيف ستعوم؟

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

4-هل تستطيع الحركة مثل الثعبان؟ تخيل أنك ثعبان تزحف في الحشائش أرني كيف ستزحف؟

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

5-هل تستطيع الحركة و كأنك تسوق سيارة؟ تخيل أنك تسوق سيارة في الطرق الكبيرة، أرني كيف ستسوق؟

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

6-هل تستطيع دفع الأشياء مثل الفيل؟ تخيل أنك فيل كبير واقف على شيئ تريده، أرني كيف ستدفعه بعيدا عن الشيء الذي تريده؟

1	2	3	4	5
لاحركة		ملائم		ممتاز مثل الشيء

النشاط الثالث: ماهي الطرق الأخرى؟

و أنت تلعب الغميضة مع زملائك تبحث عن أماكن مميزة للإختباء، و الآن دعنا نرى الطرق الأخرى التي تستطيع أن تختبئ فيها؟ أرني ذلك تماما؟

اسأل الطفل قد يكون محتاج إلى تشجيع، هل تستطيع أن تريني أو تذكر لي أماكن الاختباء؟ كم عدد الأماكن؟ أرني.

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

النشاط الرابع: ماذا يمكن أن نفعل؟

أحيانا لا تريد أن تضع كوب عصيرك في سلة المهملات، قد تريد أن تلعب به أو تتخيل أنه شيء آخر دعنا نرى كم عدد الأشياء التي تستطيع عملها بكوب العصير أرني أو أخبرني.

1-.....

2-.....

3-.....

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين لشبكة الملاحظة (التعلم القائم على اللعب)

	اسم الأستاذ	الرتبة العلمية	جهة العمل
01	د.الطيب بلعربي	استاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
02	د.صليحة لعزالي	استاذ محاضر –أ–	جامعة جيلالي بونعامة
03	د.رابح سيساني	استاذ محاضر –أ–	جامعة جيلالي بونعامة
04	د.تيقرين حورية جميلة	استاذ محاضر –أ–	جامعة جيلالي بونعامة
05	د.خماد محمد	استاذ محاضر –أ–	جامعة جيلالي بونعامة
06	د.رابح شليحي	استاذ محاضر –أ–	جامعة يحي فارس
07	د.أوباجي محمد	استاذ محاضر	جامعة يحي فارس
08	د.واكد رابح	استاذ محاضر	جامعة يحي فارس
09	د.حميدة زهرة	استاذ محاضر	جامعة يحي فارس
10	فاطمة الزهراء ضيفي	أستاذ تعليم ابتدائي	مدرسة عمي رمضان
11	الهام بغرابلي	أستاذ تعليم ابتدائي	مدرسة لينة
12	راضية بن زيباك	أستاذ تعليم ابتدائي	مدرسة لينة

الملحق رقم (06): الوثائق الادارية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....

الـمـوضـوع:

بحـــــــث ميـــــــداني حول:

* أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي*

يـشـرفـنـي سـيـدي ، أن أطـلـب مـن سـيـادتـكـم الـسـمـاح للـطـالـب (ة) :قـصـيـر نـجـاة بـبـحـث مـيـدانـي في مؤسساتكم و نحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه LMD في "علوم التربية".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر :2019.01.29.....

رئيس القسم :

الملاحق

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

28 فيفري 2019

ولاية المدية

مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن

28 فيفري 2019

الرقم: 667/م م ن إ/ م م م/2019 ← المدية في:.....

السيد : مدير الصندوق الوطني للضمان الإجتماعي للعمال الأجراء

– وكـــــالة المدية –

الموضوع : إجراء تربص

المرفقات: نسخة من الطلب

لقد تفضلت السيدة قصير نجاة طالبة بكلية العلوم الإجتماعية (قسم علوم التربية) جامعة الجزائر تحت إشراف رئيس القسم بطلب إجراء بحث ميداني حول * أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير * على مستوى مؤسسة استقبال الطفولة الصغيرة ذات طابع عمومي و ذلك لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.

يشرفني أن أطلب من سيادتكم استقبال الطالبة على مستوى روضة الأزهار المنشأة من طرف هيئتكم و منحها كل التسهيلات اللازمة لإجراء بحثها الميداني.

تقبلوا تحياتنا الخالصة .

المديـــر

عن الوزيرة وبتفويض من
مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
م. بهاليل

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....

الـمـوضـوع:

بحـــــــث ميـــــــــداني حول:

* أثر التعلم القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي*

يـشـرفـنـي سـيـدي ، أن أطـلـب مـن سـيـادتـكـم الـسـمـاح للـطـالـب (ة) :قـصـيـر نـجـاة بـبـحـث مـيـدانـي في مؤسساتكم و نحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه LMD في "علوم التربية".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر :2019.01.29..

رئيس القسم