جامـــعة قاصـــدي مربـــاح –ورقلـــة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث
التخصص: تعليمية المواد وجودة التعليم

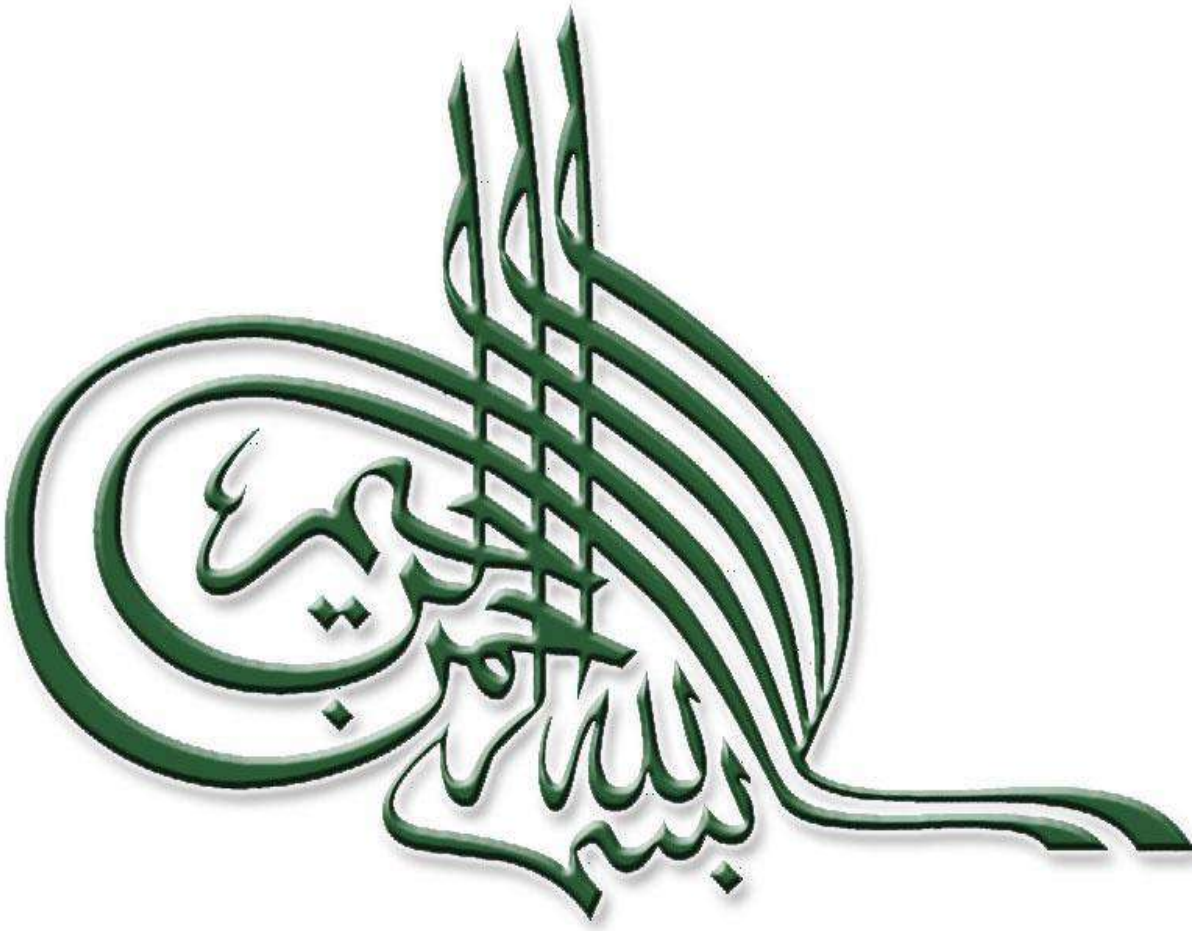
أثر استخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط

– دراسة شبه تجريبية ببعض المتوسطات في مدينة الأغواط –

إعداد الطالبة: العايزة كروم
إشراف: أ. د نورة بوعيشة

السنة الجامعية: ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣

الرقم	الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
٠١	عبد الله لبوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
٠٢	نورة بوعيشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
٠٣	فطيمة غالم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
٠٤	سلام بوجمعة	أستاذ محاضر –أ–	جامعة ورقلة	مناقشا
٠٥	محمد صخري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
٠٦	محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــداء

- يشرفني أن أتقدم بإهداء ثمرة جهدي إلى الذي خلقني فسواني وأكرمني إذ هداني إلى من أناجي وأقول يا رباه وهو الكريم يجيب من دعاه فلا إله إلا الله أخلو بها لوحدي ولا إله إلا الله أدخل بها قبري ولا إله إلا الله ألقى بها ربي.
- إلى الذي أحببته ولم أراه إلى الذي أهداني طريقه ومنهجه إلى الذي تربيت على يديه من خلال سيرته العطرة إلى أفضل من مشى على الأرض هو مثلي الأعلى إليك خير الأنام سيد الخلق حبيبي محمد صلى الله عليه وسلم.
- كما أهديها إلى من علماني الكرامة وغرسا فيا الوفاء والإخلاص، إلى من رسما بكفاحهما أحلامي وشيّدا بشقائهما صرح الفلاح أمامي، إلى من وقفا بجانبي ينيران الطريق ويذللان الصعاب ويمداننني بالأمل ويدفعانني إلى الأمام كلما تعثرت خطاي، إلى من كانا سببا في وصولي إلى قمة النجاح، عزة نفسي "أبي" الحبيب وقرة عيني "أمي" الغالية أدامهما الله في حفظه ورعايته وشفاهما شفاء لا يغادر سقما.
- إلى سندي في حياتي الذي جعلني أمشي وأثق فيمن حولي والذي به تطيب الدنيا أخي "أيوب" وفقه الله. إلى العيون التي قاسمتني حيرتي وفرحتي وازدانت بهم دنيتي وأثلج بهم صدري وفي محراب جلستهم يسعد قلبي إخوتي أخواتي " نور الهدى- محمد الطاهر- هاجر- قيس عبد الوهاب".
- إلى الشمس التي أشرقت في سماء حياتي، إلى القمر الذي أنار ظلمت ليالي، إلى الذي تحمل طفولتي ودلالي، وزرع فيا حب الخير وكان يشجعني على الاجتهاد والنجاح زوجي الغالي "رنان أحمد" حفظه الله لي، ونور حياتي وسعادتي ابني "محمد المرتضى" وابنتي "تقوى".
- إلى من اجتمعوا على طاعة ربهم وتعاهدوا على نصرة دينهم فأخلصوا وصدقوا إلى الغيورين على أمتهم حاضرها ومستقبلها، إلى كل من أحبه أو أحبها في الله، إلى كل يد تتصفح هذا العمل إلى كل من يبادلني الاحترام إلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي أهدي ثمرة جهدي هذا.

العايزة

شكر وتقدير

{وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وعلى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ} سورة النمل: الآية ١٩

❖ الحمد لله الذي تواضع لقدرته كل شيء وخضع لملكه كل شيء والصلاة والسلام على إمام المتقين محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم وعلى آله وصبحه الغر الميامين، وبعد:

❖ فلا يسعني بعد أن أكرمني العليم القدير بإتمام هذه الأطروحة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان وأسمى عبارات التقدير إلى مقام الأستاذة الدكتورة المشرفة "نورة بوعيشة" التي لم تبخل على بإشرافها وتوجيهاتها القيمة لإنجاز هذه الدراسة بصورتها النهائية.

❖ وفي مقام الاعتراف بالفضل الجميل أتقدم بأجمل عبارات الشكر للأستاذة الدكتورة "نادية بوشلالق" رئيسة مخبر الممارسات النفسية والتربوية لعملية التعليم/التعلم الصفي، والأستاذ "عبد الله لبوز" رئيس مشروع التعليمية، وكل أساتذتي الكواكب النيرة التي أمدتنا بالعلم والمعرفة خلال سنوات تكوين الدكتوراه: "سلام بوجمعة، محمد جخراب، فطيمة غالم، الطاوس وازي، زهية بعلي" وكل أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بورقلة.

❖ كما يطيب لي أن أشكر الأستاذ الدكتور "خميستي كروم" الذي أعانني في دراستي وكان يشجعني باستمرار ويسدي لي النصائح والتوجيهات ويصوب الأخطاء لإتمام هذا العمل على أكمل وجه.

❖ كما أتوجه بعميق الثناء والتقدير للسيد "أحمد رنان" الذي تكبد عناء الحسابات الاحصائية.

❖ وأقدم شكري وتقديري إلى كل من ساهموا بالرأي والمشورة بجهد مهما كان حجمه فليبارك الله لهم في أعمالهم ويثبتهم على طريق الفلاح في الدنيا والآخرة وجزاهم الله عني كل خير.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الابداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لملائمته مع طبيعة الموضوع. واُعتمد تصميم المجموعة الواحدة عن طريق القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي واختبارين: الأول في المفاهيم النحوية اشتمل على (٢٠) مفردة. والثاني في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي واشتمل على (١٨) مفردة تم بناءهما من طرف الطالبة. وتم تصميم دليل للمعلم وفقا للاستراتيجية المعتمدة في الدراسة الحالية حيث تضمن الدليل مقطع تعليمي من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط المقرر خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. وتمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق برنامج الحزمة الاحصائية spss النسخة ٢٣ ونظام excel.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية سكامبر، المفاهيم النحوية، مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

Abstract

The current study aimed at investigating the effect of Scamper Strategy on improving third-year Middle School pupils' grammatical concepts and creative written expression skills. For that reason, a quasi-experimental—One-group Pretest-Posttest Research Design was adopted. The sample (N=41) was chosen randomly by using simple random technique.

To collect data, the researcher used creative written expression checklists as well as pre-/post-test. The pre-test includes (20) items concerning grammatical concepts, whereas the post-test includes (18) items concerning creative written expression skills which were designed by the researcher herself. Moreover, the researcher designed a teacher's guide so far as Scamper Strategy is concerned. This teacher's guide includes an instructive sequence from Arabic language textbook for third-year Middle School, during the second semester of the school year 2019/2020.

The results of the study resulted in the following:

-There are statistically significant differences between the degrees of the pre-measurement and the degrees of the post-measurement in the grammatical concepts test among a sample of third year students, average, due to the Scamper strategy.

-There are statistically significant differences between the degrees of the pre-measurement and the degrees of the post-measurement in the test of creative written expression skills among a sample of third-year students, average, due to the Scamper strategy.

-There are statistically significant differences between the degrees of the pre-measurement and the scores of the post-measurement in the skills of using the linking tools in the creative written expression test for a sample of the third year average students after applying the scamper strategy in favor of the post-measurement.

-There are statistically significant differences between the pre-measurement scores and the post-measurement scores in the skills of using punctuation marks in the creative written expression test for a sample of third year average students after applying the scamper strategy in favor of the post-measurement.

-There are statistically significant differences between the degrees of the pre-measurement and the scores of the post-measurement in the skills of syntax and wording of the sentence in the creative written expression test for a sample of the third year average students after applying the Scamper strategy in favor of the post-measurement.

- There are statistically significant differences between the scores of the pre-measurement and the scores of the post-measurement in the skills of constructing and formulating the paragraph in the creative written expression test for a sample of third year average students after applying the scamper strategy in favor of the post-measurement.

Key words: Creative written expression skills, grammatical concepts, Scamper Strategy.

Résumé

L'étude actuelle visait à identifier l'effet de l'utilisation de la stratégie de scamper sur le développement des concepts grammaticaux et des compétences d'expression écrite créative pour un échantillon d'étudiants de troisième année moyenne. La méthode semi-expérimentale a été utilisée en fonction de la nature du sujet. La conception à un groupe a été adoptée au moyen d'une pré- et post-mesure. L'échantillon d'étude était composé de (41) étudiants masculins et féminins qui ont été choisis de manière aléatoire simple.

Les outils d'étude consistaient en une liste de compétences d'expression écrite créative et deux tests: un sur les concepts grammaticaux comprenant (20) items et le second sur les compétences d'expression écrite créative comprenant (18) items, et un guide a été construit pour les enseignant selon la stratégie adoptée dans l'étude actuelle, où le guide comprenait une section Enseignement du livre de langue arabe pour la troisième année, le cours moyen, au cours du deuxième semestre de l'année académique 2019/2020, et les données ont été traitées statistiquement à travers le programme de paquet statistique spss version 23 et le système Excel.

Les résultats de l'étude ont donné les résultats suivants:

-Il existe des différences statistiquement significatives entre les degrés de la pré-mesure et les degrés de la post-mesure dans le test des concepts grammaticaux parmi un échantillon d'étudiants de troisième année, en moyenne, en raison de la stratégie de scamper.

-Il existe des différences statistiquement significatives entre les degrés de la pré-mesure et les degrés de la post-mesure dans le test d'expression créative écrite parmi un échantillon d'étudiants de troisième année, moyen, en raison de la stratégie Scamper.

-Il existe des différences statistiquement significatives entre les degrés de la pré-mesure et les scores de la post-mesure dans les compétences d'utilisation des outils de liaison dans le test d'expression écrite créative pour un échantillon d'étudiants moyens de troisième année après l'application de la stratégie de scamper en faveur de la post-mesure.

-Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores de pré-mesure et les scores de post-mesure dans les compétences d'utilisation des signes de ponctuation dans le test d'expression écrite créative pour un échantillon d'étudiants moyens de troisième année après l'application de la stratégie de scamper en faveur du post- la mesure.

-Il existe des différences statistiquement significatives entre les degrés de la pré-mesure et les scores de la post-mesure dans les compétences de syntaxe et de formulation de la phrase dans le test d'expression écrite créative pour un échantillon d'étudiants moyens de troisième année après l'application de la Stratégie de scamper au profit de la post-mesure.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores de la pré-mesure et les scores de la post-mesure dans les compétences de construction et de formulation du paragraphe dans le test d'expression écrite créative pour un échantillon d'étudiants moyens de troisième année après l'application de la stratégie de scamper en faveur de la post-mesure.

Mots-clés : stratégie scamper , concepts grammaticaux, compétences d'expression écrite créative

فهرس المحتويـــــــات

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
إهـــــــداء	ب
شـــــكر وتقديـــــر	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ح
فهـــــرس المحتويـــــات	خ
فهـــــرس الجـــــــداول	ر
فهـــــرس الأشكـــــــال	ش
فهـــــرس الملاحـــــــق	ص
مـقـدمـــــــة	١
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
١- مشكلة الدراسة وأسئلتها	٨
٢- فرضيات الدراسة	١٣
٣- أهداف الدراسة	١٤
٤- أهمية الدراسة	١٤
٥- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	١٥
٦- حدود الدراسة	١٦
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	

تمهيد	٢٠
المبحث الأول: استراتيجية سكامبر (scamper)	٢٠
١- مفهوم استراتيجية سكامبر	٢٠
٢- قائمة مكونات استراتيجية سكامبر	٢٢
٣- لمحة تاريخية عن تطور استراتيجية سكامبر	٢٣
٤- فلسفة استراتيجية سكامبر ومرتكزاتها	٢٤
٥- أهداف استراتيجية سكامبر	٢٥
٦- خطوات استراتيجية سكامبر	٢٥
٧- دور المعلم والمتعلم في تطبيق استراتيجية سكامبر	٢٧
٨- العمليات المعرفية والوجدانية لاستراتيجية سكامبر والتي تسهم في تنمية التعبير الإبداعي	٢٨
٩- مزايا استراتيجية سكامبر	٣١
المبحث الثاني: المفاهيم النحوية	٣٢
١- مفهوم المفهوم	٣٢
٢- مفهوم النحو	٣٢
٣- أنواع المفاهيم وتصنيفاتها	٣٣
٤- المفاهيم النحوية	٣٦
٥- خصائص المفاهيم النحوية	٣٧
٦- أهمية تعلم المفاهيم النحوية	٣٨
٧- مراحل تشكيل المفاهيم النحوية ونموها	٣٩

٨- واقع تدريس المفاهيم النحوية في مرحلة التعليم المتوسط	٤٣
المبحث الثالث: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٤٣
١- مفهوم التعبير والتعبير الكتابي	٤٣
٢- أهمية التعبير الكتابي	٤٥
٣- أهداف التعبير الكتابي	٤٦
٤- أسس ومبادئ تدريس التعبير الكتابي	٤٧
٥- واقع تدريس التعبير الكتابي ومتطلباته	٤٩
٦- أنواع التعبير الكتابي	٥٠
٧- التعبير الكتابي الإبداعي	٥٣
٨- أشكال التعبير الكتابي الإبداعي ومؤشراته	٥٣
٩- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وتصنيفاتها	٥٥
١٠- المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي	٥٧
١١- مكانة التعبير الكتابي الإبداعي في مرحلة التعليم المتوسط	٥٨
خلاصة الفصل	٥٨
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	٦٤
١- منهج الدراسة	٦٤
٢- مجتمع وعينة الدراسة	٦٥
٣- أدوات الدراسة	٦٦
٤- الدراسة الاستطلاعية	٧٦

٥- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية	٩١
٦- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	٩٣
خلاصة الفصل	٩٤
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	٩٧
المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الدراسة	٩٧
المبحث الثاني: مناقشة نتائج الدراسة	١٠٣
الاستنتاج العام	١١٠
التوصيات والاقتراحات	١١٢
قائمة المراجع العربية والأجنبية	١١٤
الملاحق	ا

فهرس الجـــــــداول

رقم الجدول	عنوان الجـــــــدول	رقم الصفحة
٠١	توزيع أفراد العينة التجريبية	٦٦
٠٢	أبعاد وعدد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٧٠
٠٣	أبعاد اختبار المفاهيم النحوية وعدد مفرداتها التي تقيسها ونسبها المئوية	٧٢
٠٤	أبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وعدد مفرداتها التي تقيسها ونسبها المئوية	٧٥
٠٥	نتائج معاملات السهولة والصعوبة لاختبار المفاهيم النحوية	٧٧
٠٦	نتائج معاملات التمييز لاختبار المفاهيم النحوية	٧٨
٠٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار المفاهيم النحوية	٨٠
٠٨	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أفعال الشروع لاختبار المفاهيم النحوية	٨٠
٠٩	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد الصفة المشبهة باسم الفاعل لاختبار المفاهيم النحوية	٨١
١٠	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أدوات الشرط الجازمة لاختبار المفاهيم النحوية	٨١
١١	معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية	٨٢
١٢	معامل الارتباط بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار المفاهيم النحوية	٨٢
١٣	معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والزوجية في اختبار المفاهيم النحوية	٨٣
١٤	معامل الثبات كودر ريتشاردسون لاختبار المفاهيم النحوية	٨٣
١٥	معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٤

١٦	معاملات التمييز لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٥
١٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٧
١٨	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارات استخدام أدوات الربط لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٧
١٩	معاملات الارتباط للمفردات لأسئلة مع بعد مهارات استخدام علامات الترقيم لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٨
٢٠	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارات تركيب وصياغة الجملة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٨
٢١	معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارات تركيب وصياغة الفقرة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٩
٢٢	معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٨٩
٢٣	معامل الارتباط بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٩٠
٢٤	معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والزوجية في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٩٠
٢٥	معامل الثبات كودر ريتشاردسون لاختبار مهارات التعبير الكتابي	٩١
٢٦	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية، ومعامل كوهين	٩٧
٢٧	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ومعامل كوهين	٩٨
٢٨	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط، ومعامل كوهين	٩٩

٢٩	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم، ومعامل كوهين	١٠٠
٣٠	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة، ومعامل كوهين	١٠١
٣١	نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة، ومعامل كوهين	١٠٢

فهرس الأشـــــــكال

رقم الشكل	عنوان الشـــــكل	رقم الصفحة
٠١	مكونات كلمة سكامبر (scamper)	٢٣
٠٢	العمليات المعرفية والوجدانية لاستراتيجية سكامبر (scamper) التي تسهم في تنمية الخيال والتفكير الإبداعي	٣١
٠٣	بعض التصنيفات للمفاهيم النحوية	٣٥
٠٤	مراحل تشكيل المفهوم النحوي	٤١
٠٥	النسب المئوية لأبعاد اختبار المفاهيم النحوية	٧٣
٠٦	النسب المئوية لأبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٧٥

فهرس الملاحـــــــــق

رقم الملحق	عنوان الملـــــحق	رقم الصفحة
٠١	دليل الأستاذ في تدريس المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)	II
٠٢	قائمة بأسماء السادة المحكمين لدليل الاستاذ في المقطع المختار في مادة اللغة العربية وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)	XXXI
٠٣	تحكيم الخبراء لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	XXXIV
٠٤	القائمة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	XXXV
٠٥	قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	XXXVI
٠٦	تحكيم الخبراء لاختبار المفاهيم النحوية (الصورة الأولية)	XLI
٠٧	الصورة النهائية لاختبار المفاهيم النحوية	XLV
٠٨	تحكيم الخبراء لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (الصورة الأولية)	XLV
٠٩	الصورة النهائية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	XLIX
١٠	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاختبارين (المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي)	LII
١١	جدول يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة	LIII
١٢	مخرجات برنامج spss لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة	LIV

مـــقدمـــة

مقدمة:

تتطلب التحولات والمستجدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة جملة من المقتضيات حتى تستطيع مواكبة التسارع الرهيب الحاصل في كل المجالات وتحقق التطور المطلوب من خلال السعي نحو الأفضل في عمليات الإنجاز وعلى كل المستويات ولعل أهمها حقول التربية والتعليم، فقد شهدت هذه الأخيرة ديناميكية ملحوظة منذ أن فكر المجتمع في تلقين أطفاله مبادئ القراءة والكتابة، حتى يتمكن من حفظ تراثه ونقل تجاربه الحياتية وخبراته الميدانية من خلالهما.

وانطلاقا من محاولة مواكبة التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين عملية إصلاح في النظم التعليمية وسارعت الجزائر إلى إصلاح منظومتها التربوية وهدفت إلى تحديث مناهجها التربوية وذلك لتحقيق متطلبات الجودة في التعليم. وأولت اهتماما كبيرا بتعليم اللغة خاصة وأنها أرادت التخلص من آثار الاستدمار الذي حاول القضاء على الهوية الجزائرية واللغة العربية خاصة، لذا شهدت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات عديدة أهمها رد الاعتبار للغة العربية وجعلها لغة التعليم في جميع المرحل التعليمية.

ويهدف تعليم اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية، إلى تمكين المتعلم من تحقيق الوظيفة الاتصالية، وتزويده بالقدرات والمهارات الأساسية من خلال التحكم في الأنشطة الأربعة المتمثلة في: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وكذلك مساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة بحيث يصل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما جيدا وسليما.

وتعتبر اللغة العربية قطب الرحى الذي تدور حوله جميع التعلمات الأخرى، والجدير بالذكر أن اللغة العربية عموما لها صلة بالعلوم والمواد الأخرى، والتعثر في فهمها يؤثر على بقية المواد الدراسية وبالتالي تأخره فيها، كما تفقد اللغة العربية وظيفتها لدى المتعلمين من حيث كونها وسيلة للتواصل مع الآخرين، والتعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم، وعليه تعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة لأنها من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم وبيئته.

وتشكل مرحلة التعليم المتوسط المكون من أربع سنوات مرحلة اكتساب المتعلمين للمعارف والمواقف والقيم الأساسية، وتهتم هذه المرحلة بتنمية جميع الجوانب الشخصية للمتعلم خاصة النفسية والاجتماعية، كما تعمل على تحسين وتطوير قدراته في مهارات اللغة وبقية المواد الدراسية مما تساعده على مواصلة حياته العملية والدراسية وتكسبه ضمانا للنجاح.

ويحظى النحو والتعبير الكتابي باهتمام كبير في هذه المرحلة، باعتبارهما أحدا أهم الفنون في مجال مهارات اللغة العربية، أيضا لارتباطهما الوثيق ببعضهما البعض، لأن معرفة المتعلم بقواعد النحو يجعله قادراً على التعبير عن أفكاره تعبيراً سليماً دون أخطاء، وأهمية التعبير تنبع من أهمية النحو ذاته، فكلما زادت الحاجة إلى الكتابة والتعبير ظهرت أهمية النحو في ذلك.

ويتبوأ النحو مكانة متميزة في اللغة، لأن الإلمام بالقواعد النحوية يكون الحس اللغوي الذي يساعد المتعلمين على فهم لغتهم وإدراكها، وعليه من الضروري الالتزام بقواعد النحو عند استخدام مهارات الاتصال اللغوي، وتتبلور جل القواعد النحوية في دراسة وفهم المفاهيم النحوية، فتعد المفاهيم النحوية اللبنة الأساسية في تعلم النحو واستيعابه، حيث تساهم في تنظيم الخبرة المعرفية وبناءها بدء بالمرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، إذ بواسطتها يعرف مدى تمكن المتعلمين من قواعد اللغة العربية، فتدريس المفاهيم النحوية يسبق تدريس قواعدها، إذ لا يمكن تعلم قاعدة نحوية معينة قبل تعلم المفاهيم التي تدخلها هذه القاعدة في العلاقات، هذا ما يؤكده الطيطي (٢٠٠٧: ٤١) إذ يرى أن تعلم المفاهيم النحوية يعد متطلبا سابقا لتعلم القواعد.

ويهدف تدريس النحو إلى إكساب المتعلمين للمفاهيم النحوية اللازمة وتعريفهم بها وتنميتها لديهم، وتوظيفها في كتاباتهم توظيفاً سليماً، كما ويهدف إلى تنمية اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو دراسة النحو والفنون الأخرى.

ويعد التعبير نشاط من أهم النشاطات اللغوية التي يصوغ بها الفرد أفكاره، واكتساب القدرة على التعبير الجيد هو دلالة على تعلم الفرد للغة عموما، وللتعبير الكتابي الإبداعي أهمية بالغة من حيث أنه يفتح المجال أمام المتعلم ليعبر كتابيا عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه مستخدما فنيات الصياغة اللغوية والأدبية المؤثرة، فكلما امتلك المهارات والقدرات المتعلقة بأنماط تفكيرية ذات سمات إبداعية فإنه يكون له انتاج لغوي وأسلوب متميز. وتعتبر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فن أدبي يمارس فيه المتعلم التعبير عما يجول في خاطره من أفكار وتصورات وما يمر به من مواقف وخبرات بأسلوب أدبي منظم ومشوق، وتقديم أفكار تتسم بجمال التعبير ودقة التصور وبراعة الخيال. فهي من المهارات اللغوية الأساسية الأكثر صعوبة من المهارات الأخرى المتعلقة باللغـــة العربية.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية النشطة التي تتيح الفرص للمتعلمين لبناء تعلمهم بأنفسهم وبطرق أكثر إبداعا وتشويقا وإثارة مما ينتج عنه توليد الأفكار جديدة، ومن بين الاستراتيجيات التي الجديدة التي اقترحها الخبراء المختصون في مجال التربية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي والتفكير الإبداعي بصفة عامة، استراتيجية سكامبر (SCAMPER)، والتي أثبتت فاعليتها وأثرها القوي ولها دور في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير

الكتابي الإبداعي، حيث نعزم دراستها كتقنية من التقنيات في معرفة أثرها في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وتعتبر استراتيجية سكامبر إحدى استراتيجيات توليد الأفكار التي تم تطويرها من قبل بوب ايفيرل Bob Everle في عام ١٩٧١م ويعتبر ذلك امتدادًا للأفكار والتوصيات التي تقدم بها أليكس أوسبورن Alex Osbornفي عام ١٩٥٣م، والخاصة بتوليد الأفكار وبذل الجهد أثناء القيام بعملية التفكير، وهذه الاستراتيجيات المختلفة التي يمكن الاستعانة بها في تعزيز عملية التفكير الإبداعي، والمبادئ التي يتم بناءً على أساسها توليد الأفكار، وتقوم تلك الاستراتيجية على الفرضية القائلة بأن التجديد والابتكار إنما ينبع في حقيقة الأمر من الترتيب وإضافة الأفكار الجديد. وتعد استراتيجية سكامبر هامة كونها تهتم بعملية تعلم المتعلم عموما، حيث تمكنه من تقدير ذاته وإثبات وجوده والقيـام بدوره وتفاعله ونشاطه الإبداعي المثير في جو يغـمره المرح والتعاون مع أقرانه داخل حجـرة الدرس.

وفي هذا السياق تأتي الدراسة الحالية لتهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بالأغواط. ولهذا الغرض تم إعداد خطة منهجية تتكون من:

الفصل الأول: ويتضمن هذا الفصل مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها المرجوة منها، وأهميتها، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة مع حدودها.

الفصل الثاني: ويتضمن ثلاث مباحث:

الأول يخص استراتيجية سكامبر(scamper) من حيث مفهومها، مكوناتها، فلسفتها ومرتكزاتها، أهدافها، خطوات تطبيقها مع دور كل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التطبيق وأخيرا مزاياها.

الثاني يخص المفاهيم النحوية من حيث مفهومها، أنواعها وتصنيفاتها، خصائصها وأهميتها في التعلم، وكيفية تشكيلها ونموها وأخيرا واقع تدريسها في مرحلة التعليم المتوسط.

والثالث يخص مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من حيث مفهوم التعبير والتعبير الكتابي وأهمية وأهداف التعبير الكتابي بصفة عامة، وأسسه ومبادئه وأنواعه وواقع تدريسه ومتطلباته، ثم تعريف التعبير الكتابي الإبداعي أشكاله ومؤشراته ومهاراته وتصنيفاتها وأخيرا مكانة التعبير الكتابي الإبداعي في مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الثالث: ويتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، والتي تتمثل في تصميم الدراسة الميدانية، والمنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، وخصائصها السيكومترية، والقياس والأساليب الاحصائية التي استخدمت فيها، وأخيرا إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

الفصل الرابع: ويتضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة مع الإطار النظري للدراسة. وختم الفصل بالاستنتاج العام والتوصيات والاقتراحات التي تضم الدراسة الحالية،

وانهيت الفصول الأربعة بقائمة المراجع العربية منها والأجنبية، ثم تلتها الملاحق.

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

١- مشكلة الدراسة وأسئلتها

٢- فرضيات الدراسة

٣- أهداف الدراسة

٤- أهمية الدراسة

٥- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

٦- حدود الدراسة

١- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر النحو والتعبير من أهم فنون اللغة العربية باعتبارهما فرعا من فروعها، بهما يتميز الصواب من الخطأ، وعن طريقهما يلتمس المرء أسرار جمال العربية، فلذا حظي تدريسهما بمكانة مهمة في مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط، ومع كل هذه العناية فإن نتائج تلاميذنا تشكوا من ضعف في هذين الفرعين التابعين لمادة اللغة العربية وهما: القواعد النحوية والتعبير الكتابي بصفتهما فرعين مرتبطتين ببعضهما البعض ويؤثر كل منهما على الآخر، لأن عدم اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية قد لا تساعدهم في تنظيم أفكارهم وخبراتهم وبالتالي تؤثر في عدم امتلاكهم القدرة الكافية قبل وأثناء التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وعما بداخلهم بسهولة وطلاقة.

وأكد **مدكور** (٢٥٨:٢٠٠٦) على ضرورة تنمية قدرة التلاميذ على مهارات التعبير الكتابي بما يتطلبه من تنمية للقدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح ووصف مظاهر الطبيعة، وكذا تدريب التلاميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات.

وقد بين **حافظ** (٤٤:٢٠٠٨) في التعلم البنائي العلاقة بين المفاهيم النحوية والتعبير الكتابي، حيث أن البنائية ليست عملية معرفية بسيطة يتم من خلالها إيصال المعرفة أو نقلها، لكنها عملية معقدة يتم بواسطتها تحويل المعرفة وإعادة بناءها وتنظيمها في صورة جيدة، فقد أكد **collay & Gagnon** المهتمان بالمفاهيم النحوية على أهمية اكتساب المفاهيم النحوية بالطريقة البنائية، حيث تتضمن التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، ومن خلالها نكتسب المفاهيم النحوية وتنتج لنا مهارات تخص الكتابة الابداعية بعد تعديل تصورات التلاميذ الخاطئة. وعليه يكون التعلم البنائي والتعبير الكتابي مرتبطين ارتباطا وثيقا.

وقد لوحظ أن تدني مستوى اللغة العربية مشكلة يعاني منها الوطن العربي عامة، حيث تؤكد الكثير من الدراسات العربية على وجود ضعف، والمتمثل في عدم اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، والذي سيؤثر بالضرورة وبشكل مباشر على مستواهم في مادة اللغة العربية ككل. ومن بين الدراسات التي أثبتت ذلك ما يلي: دراسة **(فايزة السيد ٢٠٠٢، علي أحمد مدكور ٢٠٠٨، محمد لطفي عبد القادر شرف ٢٠١٤)**.

فعلى الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج وطرق التدريس بوزارة التربية والتعليم على المستوى الوطني، إلا أن ظاهرة ضعف التلاميذ في اكتسابهم للمفاهيم النحوية وافتقارهم لبعض المهارات في التعبير الكتابي لا يزال يؤرق الجهات المعنية بالعملية التعليمية التعلمية وبالأخص المعلم، الذي أصبح درس النحو والتعبير الكتابي يشكلان حملا ثقيلا على عاتقه، مما جعل الكثير من الباحثين التربويين يقومون بإجراء دراسات للوقوف على تلك الأسباب التي تقف عائقا أمام التلاميذ والمؤدية إلى ضعفهم في فروع اللغة العربية –النحو والتعبير الكتابي–.

ولقد بدت آثار الضعف واضحة على المستوى المحلي في متوسطات مدينة الأغواط من خلال تدني مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية وخاصة التعبير الكتابي، حيث تم رصد ذلك الضعف من خلال نتائج التلاميذ في الامتحانات العادية خلال المواسم الثلاثة، وكذلك نتائجهم المتدنية في شهادة التعليم المتوسط حيث بلغت نسبة النجاح في مادة اللغة العربية لمدينة الأغواط (٢٠١٨) ٣٥%، وكذلك من خلال الدراسة التي أجرتها الطالبة قبل البدء في الدراسة الحالية والتي قامت على الكشف عن صعوبات التعبير الكتابي والضعف الذي يعاني منه تلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال معاينة بعض النماذج التعبيرية، والكشف عن نوعية الأخطاء اللغوية التي تفشت في إنتاجاتهم الكتابية وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم خاصة، والتي تقف عائقا أماما انتاجاتهم الكتابية مع اكتشاف بعض الأخطاء اللغوية في التعابير الكتابية ومحاولة تصحيحها.

وأدركت الطالبة أنه ربما يعود السبب كل هذه المشاكل المتمثلة في ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية بصفة عامة والمفاهيم النحوية والتعبير الكتابي بصفة خاصة إلى اتباع الأساتذة المدرسين الاستراتيجيات التدريسية التقليدية الغير فعالة أثناء عملية التدريس، إضافة إلى الملاحظات الدقيقة التي أسفرت على وجود إهمالاً واضحًا من أساتذة اللغة العربية لحصة إنتاج المكتوب، وتقصير هؤلاء في تدريسهم لمادة التعبير واعتمادهم على الطريقة التقليدية التي لا تطلق العنان للتلاميذ لإبراز إبداعاتهم وإنتاجهم الفكري واللغوي، مع عدم استخدامهم للأنشطة والوسائل التعليمية والتوضيحية المتنوعة أثناء عملية التدريس، كل هذا ترتب عليه ضعف ملحوظ لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية والتعبير الكتابي، وظهور اتجاهات سلبيه لديهم اتجاه المادة ككل. ولم تنجح الاجتهادات الفردية النادرة، ولا الطرق والاستراتيجيات التقليدية في تنمية القدرة على اكساب التلاميذ كم معتبر من المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي، ولذا فقد أصبح من الضروري البحث عن استراتيجية حديثة في تدريس مادة اللغة العربية تساعد التلاميذ على تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لديهم، وتتيح لهم حرية التفكير وتساعدهم على إنتاج أكبر قدر من الأفكار والعبارات لتسهل لهم عملية التحرير.

ومنه وبصفتي طالبة في مجال تعليمية المواد وجودة التعليم تم الاطلاع على مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة ومن ثم اختيار الاستراتيجية الأنسب وهي استراتيجية سكامبر (scamper) التي قد تسهم في تدريس مادة اللغة العربية بفرعيها: المفاهيم النحوية والتعبير الكتابي بشكل يجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر وضوحاً وتقبلاً وإثارة وإبداعا وتوليدا للأفكار بالنسبة للمتعلمين وللمعلمين في آن واحد، وتحسن وتطور من مستوى التلاميذ وأداءهم في التعبير الكتابي، وبالتالي تحقق كل الأهداف المنشودة والمرجوة من هذه المادة. وهناك العديد من الدراسات العربية بحثت في أثر استراتيجية سكامبر على المفاهيم النحوية من بينها: دراسة **السلمان (٢٠١٣)** هدفت إلى التعرف عن أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في تعديل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذا

المجموعتين المتكافئتين إذ تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية وضابطة. كما استندت الدراسة على تطوير أداتين: الأولى اختبار تحصيلي لتعديل المفاهيم النحوية والأخرى أداة لقياس التفكير الاستدلالي. وقد توصلت الدراسة الى العديد من النتائج أبرزها وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات اختبار تعديل المفاهيم النحوية لدى طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية التعليم التوليدي.

دراسة **النواس (٢٠١٤)** فقد هدفت الى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس أساسي واتجاهاتهم نحو تعلم النحو، إضافة الى التعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في كل من اتجاهات الطلبة لاستراتيجية التعليم التوليدي واكتسابهم للمفاهيم النحوية يعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، واستراتيجية التعليم التوليدي)، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الخامس أساسي في محافظة طولكرام، وبلغ عدد المجموعة التجريبية (٢٢) طالبا والمجموعة الضابطة عددها (٢١) طالبا. واعتمدت الدراسة على إعداد اختبار تحصيلي لقياس اكتساب المفاهيم النحوية دليل المعلم للمفاهيم النحوية وفقا لاستراتيجية التعليم التوليدي ومقياس الاتجاهات نحو تعلم النحو، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية الضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة قواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **الحارثي (٢٠١٥)** التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام برنامج سكامبر (scamper) في تنمية حصيلة مفردات اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة واحتفاظهم بمعاني المفردات اللغوية، ومدى تحسين استخدام الطلاب لمفردات اللغة الانجليزية، والتي درست لهم، وتم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول متوسط في مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية، و(٣٠) أخرى في المجموعة الضابطة، وذلك في متوسطة هشام بن حكيم، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحصيل الطلاب لمفردات اللغة الانجليزية.

دراسة **أبو غزالة (٢٠١٩)** التي هدفت إلى التعرف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للقواعد النحوية واثرها على اتجاهات الطلاب نحو المادة، واعتمد الدراسة في منهجها على المنهج الشبه تجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبية بمدرستي سارة سعد للتعليم الابتدائي والسادات التجريبية الرسمية للغات، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تحسن في اتجاه مجموعة البحث اتجاه القواعد النحوية، ويدعم ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين اتجاهات مجموعة البحث اتجاه القواعد النحوية، قبل التدريس لهم باستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني، وخرائط المفاهيم وبعد التدريس، كذلك أظهرت النتائج زيادة تحصيل مجموعة البحث في الاختبار البعدي وهذا يعني فاعلية البرنامج في تدريب معلم اللغة العربية، علي استراتيجيتي التعلم

التعاوني، وخرائط المفاهيم في تدريس القواعد النحوية في نمو تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في القواعد النحوية.

أما عن الدراسات الأجنبية والعربية التي أثبتت أثر استخدام استراتيجية سكامبر على تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فمنها ما يلي: دراسة **Eberle (١٩٩٦)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المعلم وما يمكن القيام به لتحفيز الخيال والتفكير الإبداعي، ومساعدة التلاميذ على التفكير بطريقة ابداعية ومبتكرة حيث نص على تدريب التلاميذ على تقنيات سكامبر في حل المشكلات بطريقة عملية وممتعة لإثارة الدافعية وتحفيز الفكر الخلاق وتشجيع على الابتكار لدى تلاميذ الصفوف من (١ الى ١٢) وأوضح على أن المعلمين بحاجة الى تشجيع الابتكار في الفصول الدراسية من خلال دعم التفكير الابداعي (الهيلات،٢٠١٥:١٩٢)

ودراسة **Tan & Soh (٢٠٠٣)** هدفت هذه الدراسة إلى استخدام كل من الانترنت وسكامبر في تسهيل عملية الكتابة الإبداعية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على برنامج الكتابة الابداعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الخامس للمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم من خمس صفوف وفقا لمعدل درجات تحصيلهم الأكاديمي في سانغفورة، ووزعوا على مجموعتين: واحد تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبا درست باستراتيجية سكامبر والأخرى ضابطة عددها (٣٠) وهي التي درست بالطريقة الاعتيادية، الانترنت وسكامبر وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الطلاب الذين عمدوا الى استخدام الانترنت قد أعربوا عن تقدم وتحسن ملحوظ في كتابتهم الإبداعية من حيث الطلاقة والتفصيل، أما الطلاب الذين عمدوا إلى استخدام سكامبر لم يظهروا أي تحسن واضح في كتابتهم الإبداعية، وأن مناخ الفصول الدراسية الموجبة والبيئة المادية يعدوا من التحفيزية التي تسهم في تعزيز الإبداع.

ودراسة **آل ثنيان (٢٠١٥)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان بمدينة الرياض، حيث اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة (٣١) طالبة من مختلف التخصصات وتم تقسيمهم الى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست وفق استراتيجيات سكامبر والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أسفرت النتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى أفراد العينة المدروسة.

دراسة **عبد القادر واسماعيل (٢٠١٥)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن فاعلية نموذج سكامبر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي (التحدث الإبداعي والكتابة الإبداعية) وتطويرها لدى التلاميذ الموهوبين لغويا بالمرحلة الإعدادية، وتكونت مجموعة البحث من (٣٠) تلميذا من الموهوبين لغويا بالصف الثاني الإعدادي، واستخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية نموذج سكامبر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي (التحدث الإبداعي والكتابة

الإبداعية) لدى التلاميذ المبحوثين، وجاءت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات التحدث الإبداعي، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وكان حجم الأثر المحتوى التعليمي المعد وفقا لنموذج سكامبر كبيرا.

دراسة **أبو سيف ومقابلة (٢٠١٦)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. قام الباحثان ببناء اختبار الكتابة الإبداعية وتصميم دليل المعلمة وفق استراتيجية سكامبر، وتكون أفراد عينة الدراسة من (٤٧) طالبة في محافظة مأدبة، اختيروا بالطريقة القصدية وقسموا عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما: تجريبية بلغ عددها (٢٢) طالبة درست وفق استراتيجية سكامبر، والأخرى ضابطة بلغ عددها (٢٥) طالبة درست وفق الاستراتيجية الاعتيادية أي تم اتباع المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراج الدراسة على جميع مهارات الكتابة الابداعية تعزى الى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة **أبو لبن (٢٠١٦)** هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا وطالبة من مدرسة أبشواي الملق الثانوي بإدارة قطور التعليمية، ووزعت العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست وفق استراتيجية سكامبر ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم بناء مقياس التذوق الأدبي واختبار التعبير الكتابي الإبداعي وبناء دليل المعلم وفقا للاستراتيجية المعد، وتوصلت نتائج الدراسة للعديد من النتائج منها: فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي عينة الدراسة، فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما أكدت على وجود علاقة ايجابية بين تنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة الدراسة.

ومن ثم جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط هذا من جهة، ولقلة الدراسات العربية وكذا الأجنبية التي تبحث في نفس الموضوع بصورة مباشرة من جهة أخرى.

دراسة **Ozyaprak (٢٠١٦)** تفترض الدراسة الحالية أن سكامبر هي تقنية ملائمة لتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وفي هذا الصدد تهدف الدراسة الى دراسة تأثير برنامج سكامبر على تطوير مهارات التفكير الإبداعي، وتكونت أفراد عينة الدراسة من (١٤) مشاركا، وتم استخدام تصميم الاختبار القبلي لمجموعة واحدة حيث تم تعيينها لتلقي التدريب الاعتيادي، ثم بعد فترة من الزمن تلقت نفس المجموعة التدريب التجريبي (برنامج سكامبر)، وأظهرت النتائج أن مهارات التفكير الابداعي قد تطورت وزادت بشكل كبير.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما أثر استخدام استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

٢- ما أثر استخدام استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

٢- فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

٣- أهداف الدراسة:

كان السعي لإجراء الدراسة الحالية إلى نحو اشتمل على مجموعة من الأهداف تمثلت فيما يلي:

- معرفة أثر استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية.
- معرفة أثر استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.
- تقديم دليل مصمم وفق استراتيجية إبداعية حديثة لتدريس فرعين من فروع مادة اللغة العربية، والتي هي استراتيجية سكامبر.
- الوصول إلى نتائج موضوعية تحاكي الواقع التربوي والتعليمي، ووضع التوصيات التي يمكن أن تسهم في هذا المجال.

٤- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- إن تقديم دراسات في مجال مناهج وطرق التدريس يعد من متطلبات الألفية الثالثة وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لهذه المتطلبات.

- قد تسهم هذه الدراسة في وضع استراتيجيات جديدة لتدريس مادة اللغة العربية التي منها استراتيجية سكامبر لجعل العملية التعليمية أكثر وضوحاً وتقبلاً وإثارة وإبداعا وتوليدا للأفكار للمعلمين والمتعلمين في آن واحد.

- مساعدة مخططي مناهج اللغة العربية في تخطيط برامج وموضوعات اللغة العربية باستخدام استراتيجية سكامبر.

- تقديم دليل لأستاذ اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط يساعده في تدريس المقطع التعلمي الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي) وفقا لاستراتيجية سكامبر يمكن الاسترشاد به في إعداد مقاطع تعليمية أخرى من نفس المادة أو مواد دراسية أخرى.

- تزويد معلمي اللغة العربية بأدوات مقننة لاختبار كلا من المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لمعرفة مستوى تلاميذهم.

- تتجلى قيمة هذه الدراسة في جدوى المرحلة العمرية لمجتمع الدراسة الذي أجريت عليهم، وهي مرحلة المراهقة المبكرة كمرحلة نمو تتميز بالتغيرات خاصة على المستوى اللغوي والفكري لدى التلاميذ والتي تتزامن

مع مرحلة التعليم المتوسط. وبالتالي هذه الفئة في أمس الحاجة إلى الدراسة العلمية كشريحة هامة وطاقة بشرية من المجتمع التربوي.

٥- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

نورد التعاريف الإجرائية للمتغيرات الأساسية في هذه الدراسة كالآتي:

استراتيجية سكامبر (scamper):

عرفها **Motyl & Filippi** بأنها: "طريقة لحل المشكلات تهدف إلى المساعدة في توليد الأفكار الإبداعية، حيث تستخدم قائمة من الأسئلة الموجهة والمحفزة للأفكار بهدف اقتراح بعض الإضافات، أو التعديلات لشيء موجود بالفعل" (٢٠١٤:٢٤٤،**Motyl & Filippi**)

وعرفها **مرفت** في دراستها بأنها: "طريقة تساعد على التفكير في تغيرات يمكن إحداثها على منتج للخروج بمنتج آخر جديد، ويمكن استخدام هذه التغييرات كاقتراحات مباشرة، أو كنقاط بداية للتطوير، وتعتبر معالجة تهدف إلى الوصول لأفكار إبداعية عن طريق طرح الأسئلة" (مرفت،٢٠١٣:٢٣٦)

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية المتمثلة في الدروس والأنشطة التعليمية المتعلقة بالمقطع التعلمي الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي) من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط والتي صممت خصيصا في شكل دليل ليدرس بها أستاذ اللغة العربية تلاميذه من أجل استثارة الخيال، ومن ثم توليد الأفكار لديهم وتحفيزهم على الإبداع وصولا إلى الأهداف المنشودة.

المفاهيم النحوية:

عرفها **الخياط** بأنها: "صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية للكلمة أو لمجموعة كلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها تؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تظافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي" (مقابلة،٢٠١٦:٥٣٨)

وعرفها **الجوراني** على أنها: "تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة معينة" (الجوزاني،٢٠٠٩:١٤)

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها: صورة ذهنية مجردة تتشكل في ذهن التلميذ حول كلمة من حيث بنيتها وعلاقتها بغيرها لضبط حالتها الإعرابية وفق القواعد النحوية في موضوعات كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لتلاميذ السنة الثالثة متوسط في سنة ٢٠١٩- ٢٠٢٠، وهذا ما يقيسه الاختبار الذي أُعد لهذه الغاية.

مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

عرفه **البجة** بأنه: "قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها" (البجة،١٩٩٩:١١٦)

وعرفه **عطا** بأنه: "قدرة التلميذ على الكتابة بقوة ووضوح ودقة وحسن عرض مما يجول في خاطره وفكره وما يدور في مشاعره وأحاسيسه في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب" (عطا،٢٠٠٦:٨٢)

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها: قدرة تلاميذ السنة الثالثة متوسط الإبداعية في الالتزام بالموضوع وتركيب وترتيب وصياغة الألفاظ والكلمات في جمل وفقرات وتعابير بحيث تتضمن بعض المهارات المتمثلة في (مهارات استخدام أدوات الربط، مهارات استخدام علامات الترقيم، مهارات تركيب وصياغة الجملة، مهارات تركيب وصياغة الفقرة التي تحتوي على مؤشر الوجاهة وسلامة اللغة والانسجام والاتقان، وهذا ما يقيسه الاختبار الذي أُعد لهذه الغاية.

٦- حدود الدارسة:

- تحددت الدراسة بالفرضيات التي تم صياغتها على ضوء التساؤلات المطروحة في الدراسة.

- اقتصرت الدراسة على المتغيرات المتمثلة في استراتيجية سكامبر (scamper) والمفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي وفقا للتعاريف الإجرائية.

- تحددت الدراسة بالمنهج المتبع المتمثل في المنهج الشبه تجريبي الذي أُعتمد تبعا لطبيعة موضوع الدراسة.

- ركزت الدراسة في مجالها البشري بخصائص مجتمع الدراسة الأصلي الذي اشتقت منه العينة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط ذكورا وإناثا، واقتصرت الدراسة على عينة مؤلفة من ٤١ تلميذ وتلميذة، وهذه العينة منتقاة من مجتمع الدراسة الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة.

- ركزت الدراسة في مجالها الجغرافي (المكاني) على إجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة كويسي مبروك الموجودة بمدينة الأغواط الكائنة بقلب القطر الجزائري.

- ركزت الدراسة الحالية في إطارها الزماني بإجراء التطبيق الميداني بداية شهر جانفي إلى غاية شهر مارس ٢٠٢٠م.

– تحددت الدراسة بتصميم دليل الأستاذ لاستخدام المقطع التعلمي الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي) المختار من كتاب اللغة العربية لمستوى الثالثة متوسط وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)، وكذلك بناء أدوات القياس والتي تم إعدادها وبناءها فتمثلت في اختبارين: الأول يختبر المفاهيم النحوية والثاني يختبر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي. وقبل تطبيقهما في هذه الدراسة تم التأكد من صلاحيتهما وكفاءتهما السيكومترية.

– تحددت الدراسة بطبيعة الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط بيرسون وسبيرمان براون، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، ومعامل كودر ريتشاردسون، وإختبار "ت" T لعينتين مترابطتين، ومعادلة كوهين لحساب حجم الأثر، وتم استخدام نظام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ونظام إكسال (Excel).

الفصل الثاني:

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

تمهيد

المبحث الأول: استراتيجية سكامبر (scamper)

المبحث الثاني: المفاهيم النحوية

المبحث الثالث: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الاطلاع على الدراسات والابحاث التي تناولت موضوع الدراسة الحالية والالمام بجميع الجوانب المعرفية والنظرية، يستعرض هذا الفصل النظري ثلاث مباحث يتعلق المبحث الأول باستراتيجية سكامبر كاستراتيجية حديثة وفعالة وابداعية في العملية التدريسية فسيتم التحدث من خلالها عن المفهوم الاصلي للاستراتيجية وتعريفاتها المختلفة ومكوناتها ومراحل تطورها تاريخيا وفلسفتها ومرتكزاتها، أما المبحث الثاني فيتعلق بالمفاهيم النحوية حيث ركزت الدراسة على المفاهيم النحوية من حيث مفهومها أنواعها وتصنيفاتها وخصائصها وواقعها التعليمي في مرحلة التعليم المتوسط، والمبحث الثالث تعلق بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي حيث اهتمت الدراسة أيضا بالتعبير الكتابي من حيث مفهومه أهميته أهدافه وأنواعه والتعبير الكتابي الإبداعي من حيث أشكاله ومهاراته ومكانته في مرحلة التعليم المتوسط. ومنه توضح الدراسة كيف يمكن لاستراتيجية سكامبر أن تنمي كلا من المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي للوصول إلى معرفة مدى قوة أثر هذه الاستراتيجية على المتغيرين.

المبحث الأول: استراتيجية سكامبر (scamper)

١- مفهوم استراتيجية سكامبر:

في العقود الأخيرة ظهرت العديد من الاستراتيجيات والبرامج التي تهدف إلى المساعدة في الوصول الى حلول الإبداعية للمشكلات وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، إلا أن معظم هذه الاستراتيجيات والبرامج لا ترتبط بالمواد الدراسية، هذا ما يمثل تحديا أمام المعلم في تطوير المادة التعليمية المناسبة ودمج هذه الاستراتيجيات والبرامج في المحتوى التعلمي، حيث يستلزم دمجها في المناهج الدراسية والبدء من عمليات تصميم وتطوير المنهج، وليس هذا هو التحدي الوحيد أمام المعلم الدي يلعب دورا محوريا في تنمية التفكير الابداعي لدى المتعلمين، بل على المعلم أيضا امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام هذه المجموعة من الاستراتيجيات الداعمة للتفكير الإبداعي وبذل الجهد لجعل عملية التعليم والتعلم شيقة وجذابة. وينظر **فوستر Foster** إلى المعلمين القادرين على استخدام هذه الاستراتيجيات باعتبارهم عوامل للتغيير واحد وسائل تطوير الأنظمة التعليمية، وسكامبر هو إحدى هذه الاستراتيجيات الداعمة لمهارات التفكير الإبداعي، حيث تعتمد على مجموعة من الأسئلة الموجهة التي تساعد المتعلمين في إحداث نوع من التطور التدريجي لمنتج أو الوصول الى حل آخر لمشكلة أفضل من الحل الأول وأكثر ملائمة منه أو بتغيير آخر أو ترتيب آخر...، ويمثل سكامبر سلسلة من الأسئلة التي يؤدي تطبيقها إلى توليد أفكار جديدة تهدف إلى المساعدة في تغيير الحلول القائمة بحلول جديدة ومن ثم اختيار الفكرة الأكثر مناسبة لحل مشكلة ما.

وتعني كلمة سكامبر عند "**Eberle**" (٣٥:١٩٧٦) أنها: "الانطلاق أو الجري والعدو والمرح"

وتعني عند "**Simon & Schaster**" (٢٠١:١٩٧٩) في قاموس ويستر الانجليزي أنها: "الركض أو الذهاب بسرعة، وسرعة النشاط في تطوير في شيء ما".

ويعرف "**Eberle**" (٤٢:١٩٩٧) استراتيجية سكامبر بأنها: "استراتيجيات تستخدم لمساعدة الأفراد على توليد أفكار جديدة وعميقة وبالتالي منتجات جديدة، ويمكن الإشارة هنا إلى أنه ليس المطلوب دائما من الشخص المبدع إنتاج إبداعي فقط حتى يطلق عليه مبدع، حيث قد يحتاج المنتج الإبداعي إلى خبراء وأدوات وأشياء أخرى، إذ يكفي أحياناً أن يعطي المبدع فكرة إبداعية قابلة للترجمة إلى حيز الوجود تتولى أمورها جهات مختصة لتحويلها إلى منتج نافع".

ويعرفها "**Gladding**" (٥٧:٢٠٠٠) بأنها: "خطوات إجرائية تساعد على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال، باستخدام أسلوب التفكير التباعدي".

ويعرفها "**محمود**" (٣١٤:٢٠٠٦) أيضا على أنها: "استراتيجية تعلم تجمع بين توليد الأفكار وتدريب التلاميذ على مهارة استخدام الأسئلة أثناء التطبيق، وتعتمد على تقديم موضوع التعلم في صورة مهام علمية، يتم من خلالها تكليف التلميذ القيام بها، وطرح أسئلة متسلسلة تشمل: التبديل، التجميع، التكييف، التعديل، الاستخدامات الأخرى، الحذف، العكس أو إعادة الترتيب، للتغلب على أي تحدي أو مشكلة قد تواجه المتعلم، وبذلك تتيح الفرصة أمامه لتحليل موضوع التعلم وبالتالي إعمال عقله".

ويعرف "**Animasahun**" (٣٠٢:٢٠١٤) هذه الاستراتيجية على أنها: " تقنية يتم فيها استخدام عدد من الأسئلة الموجهة للفرد التي يتطلب الإجابة عنها توليد عدد من الافكار الجديدة، ويمكن اعتبار كل اختصار من الاختصارات المكونة اتاك الكلمة مرحلة في حد ذاتها تساعد في بداية الأمر الخصول على عدد من الافكار الجديدة".

وعرفها "**صالح**" (١٨٥:٢٠١٥) على أنها: "استراتيجية عصف ذهني موجه تحلل إحدى الأفكار إلى عدة أفكار بطرح أسئلة حول الأداءات أو الاجراءات التي ينبغي اتخاذها".

والفكرة الأساسية لاستراتيجية سكامبر هي توليد الأفكار، وتحدث دوما في فريق أو مجموعة من خلال التفاعل الواعي، والتشارك في المعلومات والأفكار، وعملية توليد الأفكار في ذاتها بنائية اجتماعية لدعم تشارك المعرفة (McAdam،٢٠٠٤:٦٠٩)

ويشير "**Tzu**" (٢:٢٠٠٩) أنه يمكن استخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) لفهم المشكلات وتوليد العديد من المشكلات المتنوعة وغير المألوفة، وتقييم الحلول المقترحة وتطويرها وتطبيقها.

٢- قائمة مكونات استراتيجية سكامبر (scamper):

باستقراء الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت استراتيجية سكامبر، والأدبيات التراثية لموضوعها والتي منها: دراسة الحسيني (٢٠١٣) ودراسة عبد القادر واسماعيل (٢٠١٥) ودراسة أبو سيف (٢٠١٥) ودراسة آل ثينيان (٢٠١٥) ودراسة الناقة وصقر (٢٠١٨) تم الاتفاق على أن هذه الاستراتيجية تتكون من سبع استراتيجيات فرعية أو محاور فرعية لتنمية التفكير الإبداعي، ويشير كل حرف من الحروف السبعة لكلمة سكامبر (scamper) إلى استراتيجية من الاستراتيجيات التي تشكل في مجملها (قائمة توليد الأفكار) وهي كالتالي:

٢-١ الاستبدال (Substitute) ويرمز لها بحرف (s):

ويقصد بها استبدال جزء من شيء بجزء آخر، ومن خلاله تطرح التساؤلات التالية: ماذا يمكن أن تعوض أو تحل محله؟ ماذا يمكن أن تفعل بدل ذلك؟ ما الذي يمكن فعله أفضل من ذلك؟

٢-٢ الدمج أو التجميع (Combine) ويرمز له بحرف (c):

ويقصد بها تجميع شيء مع شيء آخر، إذ أن الجمع أو الدمج بين مفردتين يعطي شيئاً جديداً يختلف

في خصائصه عن كل مفردة على حدى، ومن خلاله تطرح التساؤلات التالية: ماذا يمكن أن تجمع؟ ما الذي يمكن أن يكون أفضل لو جمعناهم معا؟

٢-٣ التكييف (Adapt) ويرمز له بحرف (a):

ويقصد بها تطوير شيء ليناسب هدف جديد غير الذي وضع لأجله، إذ أن كثيرا من الأفكار لا تعمل

في ظروف معينة، وإن إدخال تعديلات عليها تجعلها أكثر قبولا، ومن خلاله تطرح التساؤلات التالية:

كيف يمكن أن تجعلها مناسبة؟ ما الذي يمكن تحويله كي يلائم الهدف أو الموقف؟

٢-٤ التعديل (التكبير أو التصغير) (Modify/ Magnify/ Minify) ويرمز له بحرف (m):

ويقصد بها إجراء تعديلات على جزء أو أجزاء من العملية، مثل :الشكل، الحركة، واللون، والرائحة، والصوت، والطعم، وتكبير الشيء وجعله أقوى، وتصغير الشيء وجعله أضعف وأبطأ، مع المحافظة على الهدف، ومن خلاله تطرح التساؤلات التالية: ما الذي يحدث لو غيرت الشكل أو النوعية؟ كيف يمكن أن تجعل الأمر أكبر وأعظم وأقوى؟ كيف يمكن أن تصغر الشيء أو الأمر أو تبطئه؟

٢-٥ الاستخدامات الأخرى (Put to other uses) ويرمز له بحرف (p):

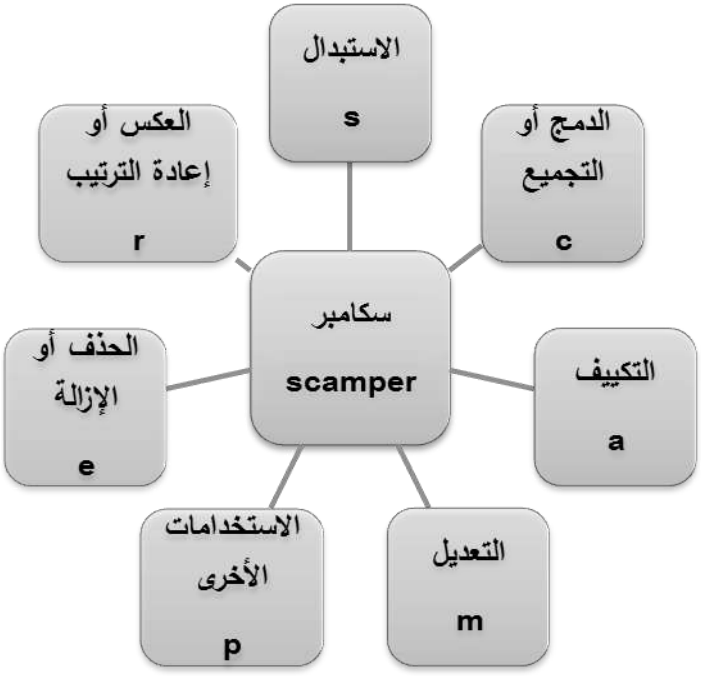
ويقصد بها استخدام الشيء لأهداف غير التي وجد من أجلها، أو في غرض آخر غير الذي أعدت له، ومن خلالها تطرح التساؤلات التالية: ما الاستخدامات الجديدة له؟ كيف يمكن استخدامه لأغراضة أخرى؟

٢-٦ الحذف أو الإزالة (Eliminate) ويرمز له بحرف (e):

ويقصد به أن لكل شيء خصائص وسمات معينة، تجعل منها نافعا في غرض ما، فما الذي سيحدث لو تم حذف بعض هذه الخصائص، ومن خلالها تطرح التساؤلات التالية: ما الذي يمكن حذفه؟ ما الذي يمكن التخلص منه؟

٢-٧ العكس أو إعادة الترتيب (Reverse/ Rearrange) ويرمز له بحرف (r):

ويقصد به التفكير فيما سيحدث لو عملت العملية أو أجزاءها بشكل عكسي أو أعدت ترتيبها، ومن خلالها تطرح التساؤلات التالية: ما الأجزاء التي يمكن عكسها؟ ما الذي يمكن أن تحصل عليه لو أعدت ترتيبه مرة أخرى؟



الشكل رقم (01): يوضح مكونات كلمة سكامبر (scamper)

٣- لمحة تاريخية عن تطور استراتيجية سكامبر:

مرت استراتيجية سكامبر بعدة مراحل تاريخية حتى وصلت إلى شكلها الحالي، ويذكر **Eberle** هذه المراحل فيما يأتي:

١- في البداية اقترح **Alex Osborn** (١٩٦٣) قائمة توليد الأفكار لكي تكون استراتيجية سكامبر مساعدة أثناء جلسات العصف الذهني.

٢- ثم قدم **Richard de Mille** (١٩٦٧) كتابا بعنوان: ضع أمك على السقف، وهذا الكتاب يهدف إلى تنمية الخيال لدى الناشئة من خلال الألعاب والانشطة.

٣- بعد فترة من الزمن وخصوصا في (١٩٧٠) قدم Frank **& Williams** وزملائه أثناء عمله كمدير لمشروع المدارس الوطنية مجموعة من الأساليب التي هدفت إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند الأطفال، وباختصار فقد كانت تلك الاستراتيجيات تستند إلى بعدين أساسيين وهما: العمليات المعرفية والعمليات الوجدانية.

٤- ثم قام **Bob Eberle** المدير التربوي الأمريكي والكاتب غزير الإنتاج في ابتكارية الأطفال والمعلمين بمزج كل الجهود السابقة ودمجها مع بعضها البعض في استراتيجية سكامبر، والمتمثلة في جهود **Osborn** وخصوصا قائمة توليد الأفكار حيث قام بتعريف كل كلمة منها بشكل دقيق وإجرائي، وأضافها لاستراتيجيات **ويليامز** ببعديها، والاستفادة من الألعاب والأنشطة التي قدمها دي ميلي (صالح، ٢٠١٥: ١٩٤)

٤- فلسفة استراتيجية سكامبر ومرتكزاتها:

إن الفلسفة القائمة عليها استراتيجية سكامبر يمكن تلخيصها في العبارة الآتية:

كل شيء جديد ما هو إلا تعديل لشيء موجود بالفعل ومنطلق هذه الفلسفة جاءت من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أن المشكلات في تطبيق عمليات التفكير المتشعب غالبا ما تتوقف على عدم القدرة على تشكيل أنماط الاسئلة التي توسع العقل فيما وراء الحلول الواضحة (٣-٢: ٢٠٠٨ ،Eberle)

ولاحظ "Torrance & Sisk" (٨٩،٢٠٠١) أن القدرة على طرح الأسئلة والاستعداد لسبر أغوار مواقف المشكلة تعد من المكونات المهمة داخل عملية الحل الابتكاري للمشكلة.

وترتكز هذه الفلسفة في مضمونها على عدد من المرتكزات يمكن توضيحها فيما يأتي:

- التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار يسهم في تنمية التفكير الابداعي والخيال.

- تمثل اتجاه الدمج بين أسلوبين في تعليم التفكير، فالاتجاه الأول يرى أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية، وتكون منهجا منفردا كبرنامج إثرائي مستقل لتنمية التفكير الإبداعي والخيال (الحسيني، ٢٠٠٧: ٩٦)

أما الاتجاه الثاني فإنه يرى أهمية تقديم الأنشطة وتنمية التفكير بشكل غير مباشر، وتقديم الاستراتيجية داخل محتوى المنهج الدراسي العادي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العمليات العقلية يتم تعلمها بهذا الاتجاه من خلال التدريس باستراتيجية سكامبر (Bakr، ٢٠٠٤: ٩٨)

٥- أهداف استراتيجية سكامبر:

أشار **Eberle** إلى أن استراتيجية سكامبر تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

- غرس اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التفكير والخيال والابداع وإمكانية تعلمهم.
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي (الإنتاجي) بشكل خاص لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات الخيال وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات عمل الفريق (مهارات الانتباه والتركيز، التواصل، التحدث، الاستماع).
- إثارة حب الاستطلاع المعرفي وتحمل المخاطر وتفضيل التعقيد والحدس وزيادة الدافعية لدى المتعلمين.
- إكساب المتعلمين الثقة بالنفس وتقدير الذات المرتفع ومفهوم الذات الإيجابي.
- خلخلة قناعات المتعلمين السابقة، وإقناعهم بإمكانية الوصول بهم إلى الابداع.
- فتح آفاق المتعلمين ليتخلوا عن التفكير السطحي البسيط والغوص في التفكير العميق.
- مساعدة المتعلمين على نقل أثر التعلم وتعميم الخبرات المكتسبة إلى المواقف الحياتية اليومية (الهيلات، ٢٠١٥: ٣٨)

٦- خطوات استخدام استراتيجية سكامبر:

لكي تحدث استراتيجية سكامبر فاعليتها في التعليم، فإنه يمكن اتباع الخطوات الآتية:

٦-١ قبل التطبيق:

يقوم المعلم بما يأتي:

- توفير كافة الأدوات والوسائل التعليمية الخاصة بأنشطة الدرس قبل بداية الحصة.

- تصميم سجل تعلم لكل مجموعة لجمع أوراق العمل والرسوم والتقارير والاعلانات.
- تصميم أركان ووحدات تعلم في الفصل لكل مجموعة لعرض منتجاتها واختراعاتها.
- تجهيز اوراق العمل مع مراعاة توزيعها بالترتيب حسب خطوات الدرس.
- تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة مكونة من (٥-٤) تلاميذ.
- إعطاء اسم لكل مجموعة ويعين لها قائد بالتناوب بينهم.
- تعريف التلاميذ بالأدوات وتقويم المعرفة السابقة لهم في بداية الحصة.

٦-٢ أثناء التطبيق:

٦-٢-١ تحديد المشكلة ومناقشتها:

يقوم المعلم بمشاركة المتعلمين بتحديد المشكلة عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة من خلال الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة، وذلك للتأكد من إلمام جميع المتعلمين وفهمهم المشكلة المختارة.

٦-٢-٢ إعادة بلورة المشكلة وصياغتها:

يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديدها بشكل يمكن من البحث عن حلول لها، ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك كالأفلام الوثائقية والرسوم والصور حول المشكلة.

٦-٢-٣ عرض الأفكار والحلول:

تعتبر هذه الخطوة الجزء الرئيس في الدرس، وتتم بناء على المخطط المعروض أمام المتعلم باستخدام الأسئلة لتحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير، وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد، أنما يعتمد على حسب طبيعة الموقف أو المشكلة.

٦-٢-٤ استمطار الأفكار وتقويمها:

يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها، واختيار أفضلها وفقا لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة كالأصالة والتكلفة وإمكانية التطبيق والقبول الاجتماعي.

٦-٣ بعد التطبيق:

- يقوم المسجل بتدوين أفكار مجموعته في الأركان المحددة في الفصل ليسهل تداولها.

- يقترح المعلم جوائز لأفضل مجموعة من المجموعات الطلابية لتحفيزهم وإثارة دافعيتهم (الناقة وصقر، ٢٠١٩: ٧)

٧- دور المعلم والمتعلم أثناء تطبيق استراتيجية سكامبر:

٧-١ دور المعلم:

يمكن الإشارة إلى دور المعلم في استراتيجية سكامبر أثناء التطبيق في النقاط التالية:

- يشجع المتعلمين على استخدام خيالهم، والتعبير عن أفكارهم بحرية، والتأمل فيها بعد كل خطوة من خطوات تطبيق الدرس.

- يدرب المتعلمين على استخدام التساؤلات التحفيزية المشجعة لتوليد الأفكار في كل مكون من مكونات سكامبر.

- يشجع المتعلمين على التعلم التعاوني وتبادل الأفكار وعدم التحيز وانتقاد أفكار بعضهم البعض.

- يستجيب لأسئلة التلاميذ وأفكارهم، ويتقبل أفكارهم الابتكارية.

- يتيح الفرصة للمتعلمين وذلك لتقويم أعمالهم واعمال زملائهم.

- يصمم أنشطة خارجية ويخرج عن مادة الكتاب، ويعرض مشكلات لها أكثر من حل، ويحفزهم على صياغة المشكلات بصورة دقيقة.

- يعمل على تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.

- يدرب المتعلمين على استخدام مخطط استراتيجية سكامبر أثناء تطبيق لتوليد الحلول الجديدة.

٧-٢ دور المتعلم:

ويمكن الإشارة إلى دور المتعلم في استراتيجية سكامبر أثناء التطبيق في النقاط التالية:

- يقوم بالبحث عن المعلومات وقد يكون هو مصدرا لها.

- يقوم بدور رئيس في التقويم.

- يشارك بفاعلية ونشاط في عرض الأفكار.

- يبادر للقيام بالأعمال الممنوحة له.

- يتعاون مع مجموعته في الاعمال.

- يختار ما يناسب من مكونات استراتيجية سكامبر لتنفيذ الحل وطرح أكبر عدد من الافكار الجديدة والمبتكرة (الناقة وصقر، ٢٠١٩: ٨)

٨- العمليات المعرفية والوجدانية لاستراتيجية سكامبر والتي تسهم في تنمية التعبير الإبداعي:

٨-١ العمليات المعرفية والوجدانية التي تسهم في تنمية التعبير الإبداعي:

٨-١-١ طلاقة التفكير Fluent Thinking:

وهي توليد مجموعة من الأفكار أو الخطط أو النتاج، والهدف هو بناء مخزون كبير من المعلومات لاستخدامها فيما بعد، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- حرية انسياب وتدفق الافكار.

- توليد أكبر عدد من الأفكار.

- إيجاد عدد كبير من الإجابات والردود المناسبة.

٨-١-٢ مرونة التفكير Flexible Thinking:

وهي التعديل والتغيير والتنقل بين أنواع التفكير، كما يتضمن التحول في التفكير ليشمل الأسباب المتناقضة والآراء المختلفة والخطط البديلة والجوانب المختلفة للمواقف، وهذا النوع من التفكير يضع في اعتباره مجموعة من الأفكار ذات الطرق المتباينة، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- التغيير والتعديل في أنواع التفكير.

- إضافة آراء وأفكار مختلفة.

- البحث عن الخطط البديلة.

٨-١-٣ أصالة التفكير Originality:

وهي إنتاج الإجابات الغير العادية وغير المتوقعة، والتي تتميز بالجدة والتفرد، ويمكن أن نعتبر الإجابات أصلية إذا كانت غير عادية، ومبتكرة وإبداعية بطبيعتها، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- إنتاج الردود والاجابات غير العادية أو الغير المتوقعة.
- الحداثة والتفرد.

٨-١-٤ توسع التفكير Elaborative Thinking:

القدرة على إثراء الفكرة أو الخطة أو المنتج وهذا يتطلب إضافة تفاصيل ضرورية إليه بهدف تحقيق التواصل التام، وتمثل التفاصيل استجابات أنيقة، لزخرفة الفكرة أو التوسع في وصفها والإضافة عليها، ويمكن التعبير عليها في النقاط التالية:

- مراجعة وإثراء الفكرة أو الخطة أو المنتج.
- جعل الفكرة البسيطة أو الاجابة البسيطة أكثر تقبلا بعرض تفاصيلها.
- الاهتمام بالبعد الوصفي والتوضيحي (Eberle، ٢٠٠٨: ٥)

٨-٢ العمليات الوجدانية التي تسهم في التعبير الإبداعي:

٨-٢-١ حب الاستطلاع Curiosity:

هو سلوك استكشافي أولي موجه نحو اكتساب المعرفة، ويتضمن استخدام كل الحواس في البحث والاختبار، والتأكد نمن صحة التخمينات والاندفاع نحو المجهول أو الغير المألوف لتحقيق الرغبة القوية في معرفة الشيء، ويمكن التعبير عنه في النقاط التالية:

- الرغبة القوية والملحة لمعرفة الأشياء.
- التساؤل وكثرة النقاش والبحث.
- القدرة على التفكير بعمق.

٨-٢-٢ الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة Willingness to Take a Calculated Risk:

وهو نشاط يشتمل على التأمل والتنبؤ والحكمة والبصيرة، واحتساب احتمال النجاح والفشل قبل وقوع الحدث، ويتميز من يتحمل المخاطر بالإرادة والاستعداد ووضع الاهداف للمكاسب والفوائد، كما يتميز بحساب عوامل الصدفة والحظ وحب المجهول والمغامرة وتحمل القلق، كل هذه الصفات معرفة لكل من يتحمل المخاطر والمجازفات، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- حرية التخمين وعدم الخوف من الخطأ.
- التأمل والتنبؤ والتوقع.
- حب المجهول والمغامرات.

٨-٢-٣ تفضيل التعقيد Preference for Complexity:

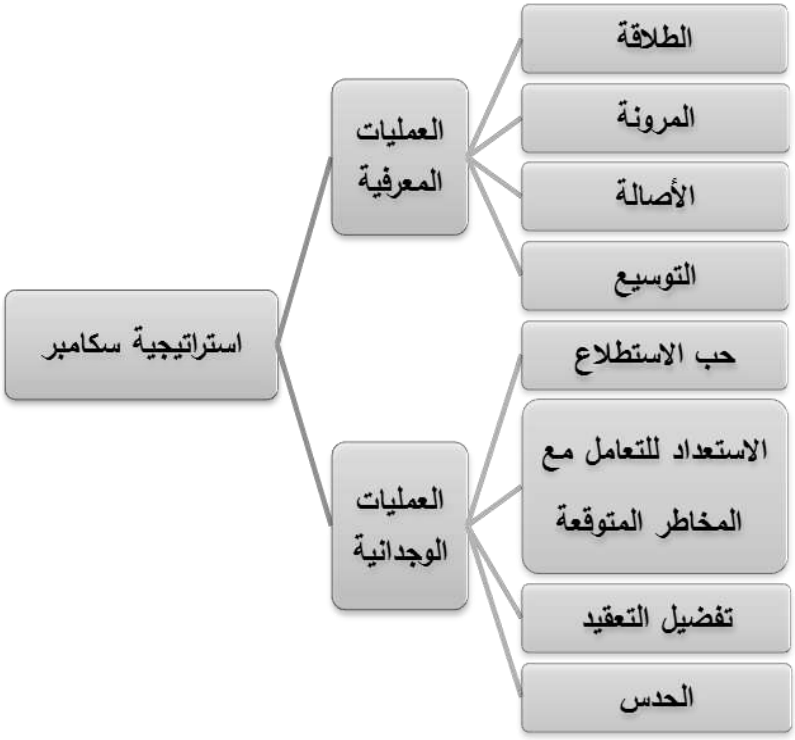
وهو الرغبة والاستعداد لقبول الرغبة في العمل والتعامل مع التفاصيل والميل للتحميص والبحث عن الأفكار المعقدة والمشكلات الصعبة، ويمكن ان تظهر التحديات في شكل أفكار معقدة يصعب حلها أو مشكلات صعبة أو رسومات وتصميمات معقدة أو نظريات معقدة، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- الرغبة في تنظيم وترتيب حالات الفوضى.
- الرغبة في العمل مع كثرة التفاصيل ولمشكلات المعقدة.
- الاستعداد لقبول التحدي.

٨-٢-٤ الحدس Intuition:

هو الإدراك الذي يتطلب نفاذ البصيرة وسرعة البديهية، وفهما وتمييزا مباشرا للحقيقة أو الواقع مستقلا عن العمليات المنطقية، إذا فهو الإدراك والفهم السريع والمباشر للمعرفة الجديدة الغير متعلمة، ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- نفاذ البصيرة.
- الحس الباطني.
- فهم وإدراك الأفكار والمعلومات باستقلال عن العمليات المنطقية (Eberle، ٢٠٠٨: ٦)



الشكل رقم (02): العمليات المعرفية والوجدانية لاستراتيجية سكامبر (scamper) التي تسهم في تنمية الخيال والتفكير الإبداعي

٩- مزايا استخدام استراتيجية سكامبر:

ومن مزايا استراتيجية سكامبر في التعلم ما يلي:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار حول موضوع ما، أو القضايا التي تعرض عليهم.
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتعلمين.
- إثارة حب الاستطلاع وتحمل المخاطر.
- تنمية مهارة المتعلم في طرح التساؤلات التحفيزية المختلفة.
- تنمية الخيال خاصة الخيال الابتكاري الابداعي لدى المتعلمين
- تكوين اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو تعلم المادة الدراسية.
- بناء اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التفكير والخيال والابتكار، وعملية تعلمه وتعليمه.

– تعويد المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها (Eberle، ٢٠٠٨: ٤)

ومن أهم المزايا التي تتمتع بها استراتيجية سكامبر أيضا:

– أنها تشجع المتعلمين على التفكير بأسلوب لم يكن مألوفا لهم من قبل.

– تقوي لهم الدافع لاكتساب مهارا التفكير المختلفة

– تشجعهم على الاكتشاف وتعلمهم كيفية التفكير بطريقة مرنة لتوليد أفكار جديدة (Yildiz & Israel ، ٢٠٠١: ٥٥)

المبحث الثاني: المفاهيم النحوية

١–مفهوم المفهوم:

١–١ لغة:

تشير المعاجم اللغوية إلى أن المفهوم في اللغة هو لفظ مشتق من الجذر الثلثي (فهم) والفهم هو معرفتك للشيء بالقلب، وفهمه فهما، وفهمت الشيء عقبته وعرفته (ابن منظور،٢٠٠٤:٦٣٥)

١–٢ اصطلاحا:

عرفه "**مرعي والحيلة**" (٢٠٠٧: ٢١١) على أنه: "كلمة أو كلمات تطلق على ضرورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على أشياء لا حصر لها".

وتعرفه موسوعة Hachatte (2001: ٧٦٠) بأنه: " تصور عقلي وتجريدي وعام لشيء ما، وهو نتاج نشاط العقل المدرك".

٢– مفهوم النحو:

٢–١ لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة أن النون والحاء كلمة تدل على قصد لذلك سمي بنحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم حسب ما كان العرب يتكلمون به (ابن فارس، ١٩٧٩: ٣٠٣)

وجاء في الصحاح على أن النحو هو القصد والطريق، ويقال نحا نحوه أي قصده. ونحا بصره أي صرفه، وبابهما عدا والنحو إعراب الكلام العربي (الرازي،١٩٨٦:٦٥٠)

٢-٢ اصطلاحا:

عرف "**الزجاجي**" (١٩٧٩:٤١) المفهوم اصطلاحا على أنه: "العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه ائتلف منها".

وعرفه "**الجرجاني**" (٢٠٠٩:٢٣٦) بأنه: "علم يعرف به أحوال الكلم. أو هو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده".

وعرفه "**كاظم**" (٢٠١٩: ١٨٧) أيضا على أنه: "علم بأصول تعرف بها أواخر الكلم إعرابا وبناء والغرض منه معرفة الإعراب".

٣- أنواع المفاهيم وتصنيفاتها:

* صنف "زيتون" (١٩٨٦: ٩٦-٩٥) المفاهيم إلى ستة أصناف هي:

٣-١ مفاهيم ربط:

وهي المفاهيم التي يتم فيها دمج فكرتين أو مصطلحين على الأقل لكي يتكون منها مفهوم واحد، ويستخدم حرف العطف الواو للربط بين هذه الأشياء.

٣-٢ مفاهيم تصنيفية:

وهي المفاهيم التي تقع ضمن تقسيم مجموعة معينة أو تصنيف مجموعة معينة مثل (المفعول به يقع ضمن صنف منصوبات الأسماء).

٣-٣ مفاهيم الفصل:

وهذا الوع من المفاهيم عكس النوع الأول (مفاهيم الربط) حيث تبقى عل أساس عزل الصفة أو الأفكار، ويستعمل في هذا النوع من المفاهيم الحرف (أو) الذي يفيد الفصل أو العزل مثل مفهوم الفعل يشير إلى الزمن الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

٣-٤ مفاهيم عملية أو إجرائية:

وهي المفاهيم التي تتضمن سلسلة من العمليات أو الإجراءات التي يقوم بها أو يؤديها المتعلم مثل (التكاثر، التغذية...).

٣-٥ مفاهيم علائقية:

يعبر هذا النوع عن وجود علاقات بين المفاهيم وقد تكون هذه العلاقة بين مفهومين أو أكثر مثل (أداة الجزم لم تدخل على الفعل المضارع فتقطع حركته وتقلب زمان الفعل إلى الماضي) فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفهومين هما الفعل المضارع والفعل الماضي.

٣-٦ مفاهيم وجدانية:

يمكن أن نجد هذا النوع من المفاهيم في الأهداف التربوية في المجال الوجداني التي تتضمن المفاهيم التي لها علاقة بالمشاعر والاتجاهات والميول والقيم مثل (الأمان، التضحية، الصدق...).

* وصنفها "**الخليلي**" و"**بطرس**" إلى ما يلي:

٣-١ من حيث الاشتقاق:

٣-١-١ مفاهيم أولية Primitive Concepts:

وهي تلك المفاهيم الرئيسية التي لا تشتق من مفاهيم أخرى، فالفاعل مفهوم أولي ويشتق منه عدد من المفاهيم النحوية الفرعية كالمثنى والجمع السالم بنوعيه وجمع التكسير.

٣-١-٢ مفاهيم مشتقة Dcrived Concepts:

وهي تلك المفاهيم التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى.

٣-٢ من حيث درجة التعقيد:

٣-٢-١ مفاهيم محسوسة simple concepts:

وهي تلك المفاهيم البسيطة التي يعتمد أساس اشتقاقها مباشرة على الملاحظة والخبرة الحسية.

٣-٢-٢ مفاهيم مجردة compound concepts:

وهي تلك المفاهيم المعقد التي لا تستمد مباشرة من الملاحظة والخبرة الحسية بل تحتاج مستويات أعلى من النمو العقلي وكفاية من الخبرة الحسية، وأغلب المفاهيم النحوية من هذا النوع.

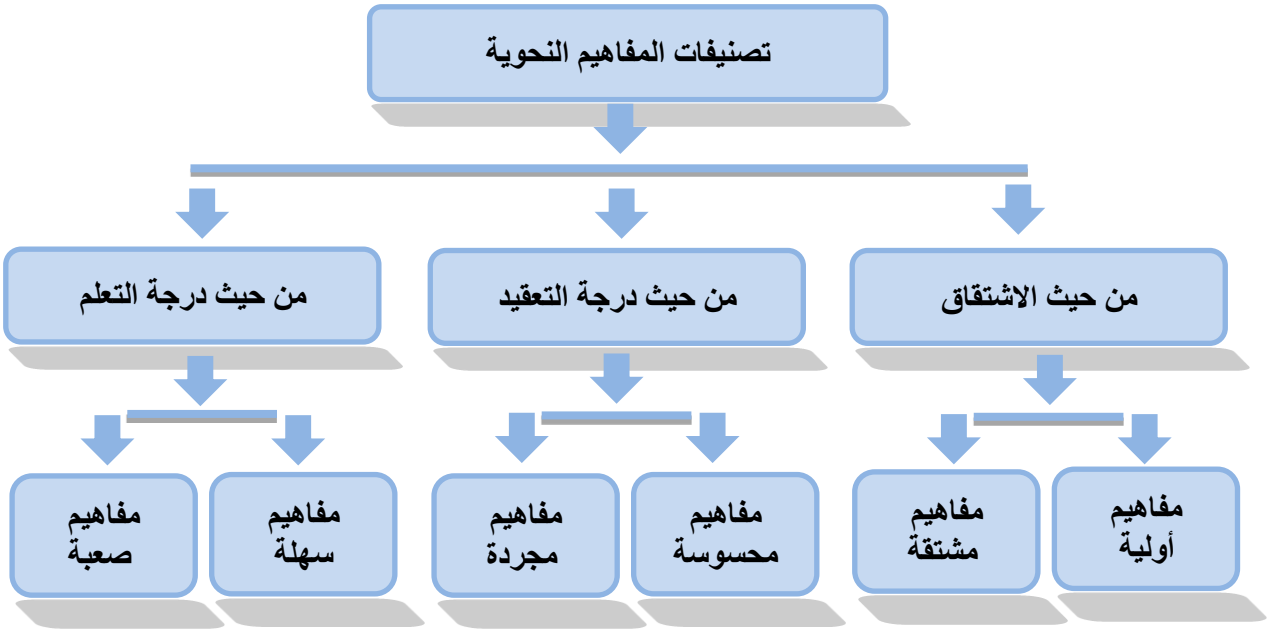
٣-٣ من حيث درجة التعلم:

٣-٣-١ مفاهيم سهلة easy to learn concepts:

وهي تلك المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للمتعلم، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها أقل، أو بمعنى آخر هي تلك المفاهيم التي سبق للمتعلم أن درسها أو اكتسبها في متطلبات تعلمه.

٣-٣-٢ مفاهيم صعبة difficult to learn concepts:

وهي تلك المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للمتعلم، أو لم تمر بخبراته من قبل، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها أكبر من تلك المفاهيم التي سبق له وأن درسها أو اكتسب متطلبات تعلمها (الزهراني، ٢٠١٢: ١٠٤)



الشكل رقم (03): يوضح بعض التصنيفات للمفاهيم النحوية

* وهناك من التربويون من يصنف المفاهيم إلى ثلاث أصناف وهي:

٣-١ مفاهيم تعبر عن تصنيفات:

أي تصنيف الأشياء والظواهر التي تشترك بصفات مشتركة والهدف منها تسهيل عملية التعلم مثل (مفهوم النواسخ).

٣-٢ مفاهيم تعبر عن علاقات:

ويمثل هذا النوع العلاقات بين مفهومين أو أكثر مثل (كان وأخواتها تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الأول ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها) فهذا المفهوم يتضمن العلاقة بين مفاهيم فرعية عدة منها (المبتدأ، الخبر، الرفع، النصب).

٣-٣ مفاهيم مبنية على فروض وتكوينات فرضية ذهنية:

وتقوم هذه المفاهيم على بعض النظريات العلمية وتهدف إلى تفسير العلاقات مثل (النظرية الحركية، النظرية الجزئية...) (نادر وآخرون، ١٩٩١: ١٦)

* ومنه فالمفاهيم النحوية لا تختلف في تصنيفاتها عن المفاهيم العلمية، فمنها ما هو بسيط، ومنها ما هو معقد شديد التجريد، ومنها سهل التعلم كمفهوم الكلمة، وآخر تعلمه يكون صعبا، كما أن هناك مفاهيم نحوية أولية (أساسية) يجب معرفتها قبل معرفة المفاهيم الفرعية (المرتبطة)، فمفهوم الفاعل يستلزم معرفة مفهوم الاسم المفرد، والاسم المثنى والجمع بأنواعه، ومفهوم المفعول به يستلزم معرفة مفهومي الفعل والفاعل وهكذا...، ولذلك ترى بعض الدراسات منها:

دراسة "**الزهراني**" (١٠٧:٢٠١٢) أنه يمكن تصنيف المفاهيم النحوية إلى: مفاهيم أساسية ومفاهيم مرتبطة، كما يمكن تصنيف المفاهيم النحوية إلى تفصيلات أكثر دقة وارتباطا بالموضوعات النحوية كأن تصنف إلى: مفاهيم اسمية (كالاسم المعرب، والمبني، والمذكر، والمؤنث، الجامد، والمشتق، والمثنى، وجمع التكسير، وجمع السالم بنوعيه)، ومفاهيم فعلية (كالفعل الماضي، والمضارع، والأمر، والجامد، والمشتق، والمجرد، والمزيد)، ومفاهيم حرفية (كحروف الجر، والعطف)، ومفاهيم المرفوعات (كالمبتدأ، والخبر، والفاعل)، ومفاهيم المنصوبات (كالمفاعيل، والحال، والتمييز)، ومفاهيم المخفوضات (كالجر بالحرف، والجر بالإضافة)، ومفاهيم التوابع (كالنعت، والبدل، والعطف، والتوكيد)، ومفاهيم المشتقات (كاسم الفاعل، واسم المفعول)... هذه التصنيفات التي تبنتها الدراسة الحالية.

٤- المفاهيم النحوية:

يتميز الانسان عن غيره من المخلوقات الاخرى بقدرته على فهم العالم الذي يعيش فيه، فمنذ أن وجد الانسان على الأرض وهو يحاول فهم العالم من خلال تعامله مع الأشياء والمدركات الحسية العديدة، وفي محاولته هذه كان يلجا دائما إلى عقد مقارنات بين الأشياء التي يتعامل معها، والخبرات والمواقف التي يمر بها لإيجاد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما، ثم يقوم بتصنيفها إلى فئات وأصناف بناء على صورة خصائصها المشتركة لكي تكون أكثر فهما، لذا فقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بضرورة معرفة المفاهيم ووقعها ف اذهان التلاميذ وخاصة المفاهيم النحوية نظرا لما تحتله من مكانة في ميدان تعليم اللغة العربية.

وعليه فقد أوردت الادبيات العربية والاجنبية تعريفات متعددة للمفهوم النحوي، وجاء الاختلاف بينها نتيجة لطبيعة العلوم التربوية التي تختلف فيها المدارس التربوية المؤطر لموضوع المفاهيم النحوية، حيث ان المفهوم النحوي لا يختلف كثيرا في تعريفه عن المفهوم بصفة عامة.

يعرف "**Goodwin & Klausmeier**" (١٩٧٥:٢٤٦) المفاهيم النحوية بأنها: "مجموعة معلومات معينة ومنظمة حول خصائص الأشياء أو الحوادث العمليات تجعل شيئا خاصا أو صنفا من أشياء خاصة، مرتبطا بالشيء أو الصنف نفسه بحيث يختلف عن أشياء أو أصناف أخرى باختلاف الخصائص".

وتعرف "**الخياط**" (١٩٨٢: ٤٠) المفاهيم النحوية بأنها: "صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية لكلمة أو مجموعة من الكلمات ذات علاقة قائمة بينها، لتؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تظافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي".

وعرفها "**البحراوي**" (١٩٩٨: ٤٨) بأنها: "التصور العقلي الذي يكونه الفرد لمصطلح نحوي، وما يتعلق بهذا المصطلح من سمات تميزه، وقاعدة تضبط هذه السمات".

ويرى "**عصر**" (٢٠٠٠: ٢٩٩) المفهوم النحوي بأنه: "يمثل الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة نحوا وصرفا وتركيا، ويتحدد هذ المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن او الضوابط التي يتعين توافرها للمصطلح، حتى ينطبق عليه المفهوم المراد، ويتوصل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد، ثم التصنيف بين الكلمات المفردة وفقا لأوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، حيث إن اوجه الشبه تسمح بالتصنيف أما أوجه الاختلاف يستفاد بها لتميز الأصناف نفسها".

ويعرفها "**محمود**" (٢٠٠٥: ٥٧) بأنها: "التصور العقلي الذي يكونه المتعلم عن الكلمة، أو مصطلح ذا دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته، وقاعدته التي تضبط هذه السمات وذلك ليتنقل بها إلى حيز التعبير السليم باللغة حديثا وكتابة".

٥- خصائص المفاهيم النحوية:

تتميز المفاهيم النحوية بعدد من الخصائص منها:

٥-١ التصنيف:

وذلك من خلال استخدام عمليات لإجراء مقارنات متعددة بين مجموعة من المثيرات المقدمة على المفهوم، ويتم من خلالها تمييز أمثلة المفهوم من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وتجمع أمثلة المفهوم إلى صنف واحد بناء على صفة مميزة، واستثناء التي لا تنتمي إلى ذلك الصنف.

٥-٢ التعميم:

أي أن المفهوم النحوي لا ينطبق على شيء أو موقف واحد فقط، وإنما ينطبق على مجموعة من الأشياء، والمواقف ذات السمات أو الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم، فمفهوم الفعل المضارع لا ينطبق على فعل مضارع معين بل ينطبق على كل فعل تتوافر فيه دلالة الفعل المضارع.

٥-٣ الرمزية:

وسيشير هذا المصطلح إلى ان المفهوم النحوي يتضمن مجموعة من الخصائص والسمات التي يرمز له برمز معين تميزه عن غيره من المفاهيم النحوية، فالفاعل يستخدم المعارف النحوية ذات السمات المشتركة في التدليل على انه من قام بالفعل أو اتصف به (ربعي، ٢٠١٨: ٢٩)

* وأضاف **خلف الله وسليمان** (٢٠١٢) من السمات والخصائص التي تميز المفهوم النحوي أيضا:

٥-١ التمييز:

فالمفهوم النحوي يشتمل على جميع الصفات التي تجمع المفهوم تحته وتميز بينه وبين الصفات التي يمكن أن تستبعد مفاهيم أخرى تتداخل معه، فمفهوم الفعل الماضي له مجموعة من الصفات التي تميزه عن غيره من الأفعال مثل الفعل المضارع أو فعل الأمر.

٥-٢ الملاحظة:

وهي نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تقدم للتدليل على انطباق المفهوم النحوي عليها، مثل ملاحظة التغيرات التي تحدث نتيجة دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية (ربعي، ٢٠١٨: ٣٠)

٦- أهمية المفاهيم النحوية:

إن مفهوم النحو يعني مجموعة من القواعد التي تنظم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها، ويمتد إلى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة.

ومن هذا المنطلق تبوأت المفاهيم النحوية مكانة خاصة في تدريس النحو بوصفه نوعا من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في الحديث والقراءة والكتابة والاستماع وإدراك العلاقات بينهما وبين مصطلحاتها. لذلك يؤلف النحو في ضوء موضوعاته ومسائله وخصائصه نظاما من المفاهيم يتطلب تعليمه عملية نمو يمر بها المتعلم وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح الدقيق الذي يستند إلى التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وبيان الصواب من الخطأ في التغيرات المتعددة، وتراكيب الجمل، لذلك وضع

النحو ليهدي المتعلمين إلى المفاهيم السليمة من العبارات لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، لذا ينبغي تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج إليه المتعلمين من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم وفهمهم لما يعرض عليهم من المفاهيم النحوية، ولذلك فإن تدريس النحو ضرورة حتمية، لأنه وسيلة لحفظ اللغة العربية، ومنح اللحن من التسلل إليها، كما يساعد في عصمة اللسان من الغلط، والقلم من الزلل، ويساعد على التفكير العلمي المنظم، لأنه رياضة العقل.

ويرى "**مجول**" (٢٠١٥: ٤٠٦-٤٠٥) أن تعلم النحو والمفاهيم النحوية يؤدي إلى تذوق اللغة العربية ومعرفة سر جمالها، ويساعد على الاتصال الصحيح والسليم من خلال نقل المعنى المقصود فيسهل فهمه، ومع هذا كله له دور كبير في تزويد المتعلم بالأسس والقواعد العامة التي تمكنه من الاستعمال الصحيح للمفردات اللغوية ويجعله ينتقي ما يناسب من ألفاظ والابتعاد عن الأغلاط النحوية عند التعبير شفهيا أو كتابيا.

ومنه فإن اكتساب المفاهيم النحوية تفتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة والوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية وزيادة فاعلية التعلم، وتضيق الفجوة بين التعلم السابق والتعلم اللاحق.

وبناء على هذا تعد المفاهيم النحوية القاعدة الأساسية التي تساعد على جعل الحقائق ذات معنى، إلى جانب أنها تساهم في امتلاك البنية المعرفية النحوية الصحيحة لدى المتعلم كون أنها تمثل الركن الأساس الذي يقوم عليه النحو، فإذا فقد المتعلم هذا الركن هوى بناؤه النحوي، وبالتالي فقد لغته العربية الفصيحة (الزهراني، ٢٠١٢: ١٠٢)

٧- مراحل تشكيل المفاهيم النحوية ونموها:

تعد المفاهيم النحوية أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في الدراسات اللغوية، لذا ينبغي بذل المزيد من الاهتمام لتشكيلها وتنميتها عند المتعلمين، والشيء المؤكد الذي يجب الاشارة إليه هو اختلاف الدلالات المستخدمة نحو تشكيل المفهوم، فهناك من يسميه نمو المفهوم والبعض الآخر يصنفه تحت مسمى تكوين المفهوم، وأحيانا يشار إليه بأنه تعلم المفهوم أو اكتساب المفهوم أو تنمية المفهوم بالتفكير، وأيا كان المصطلح المستخدم فالهدف العام هو معرفة المراحل التي يمر بها المفهوم ليصبح مفهوما مدركا قابلا للتطبيق، وكيفية التعامل مع هذه الحقائق يؤدي إلى تكوين الروابط بينها للتوصل إلى تكوين التعميمات القابلة للتطبيق بشكل سليم بعيدا عن أي صورة من صور التعقيد (Sunal & Hass،١٩٩٣: ٦٥)

ويرى "**قلادة**" (١٩٩٨) أن الفرد يبدأ منذ الطفولة عملية تشكيل المفهوم وبنائه، وذلك من خلال حواسه الخمس: السمع، العصر، الذوق، اللمس، الشم ومن خلال ذكرياته وتخيلاته، وأول المفاهيم التي تتشكل لدى الطفل المفاهيم المادية التي تشكيلها من خلال التعامل مع الأشياء المادية المحسوسة، أو الخبرة الحسية

المباشرة، وتختلف الصور الذهنية التي يشكلها الأطفال للمفهوم الواحد بسبب اختلاف الخبرات التي يمرون بها قبل إدراك ذلك المفهوم.

ويؤكد "**بطرس**" (٢٠٠٤) أن عملية تشكيل المفهوم أو اكتسابه تبدأ منذ الكفولة الأولى، وتقوم على الإدراك الحسي وملاحظة الطفل لما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث، وتقوم عمليتا التعميم والتمييز بدور مهم في هذا الاكتساب فالطفل الصغير يرى في كل رجل أباه وهذا تعميم غير صحيح، ولكي يصل إلى مستوى من التعميم الدقيق يتعين عليه أن يقوم بعملية الموازنة وعملية التجريد.

مما تقد يتضح أن هناك أربع خطوات في اكتساب المفهوم النحوي وهي:

– **الإدراك الحسي:** التي يتعرض فيها المتعلم للخبرات والمثيرات المختلفة وتعرف أيضا بمرحلة الملاحظة وفيها يتكون المفهوم.

– **الموازنة:** يميز فيها المتعلم بين الخصائص المشتركة بكل مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.

– **التجريد:** التي يستخلص فيها المتعلم الصفات الدقيقة لكل مفهوم مع إعطاء الامثلة الموضحة له.

– **التعميم:** أي تشكيل ما يعرف بنظم المفاهيم التي تتكون من العلاقات بين المفاهيم، فالمتعلم هنا مطالب بالبحث عن دليل عملي يثبت صدق أي علاقة فرضية، ليس مجرد ربط المفاهيم ببعضها البعض.

وعلى هذا النحو يتعلم الطفل معنى الأشياء من خبرات متعددة، فاكتساب المعاني اللغوية يبدأ من مفردات محسوسة وينتهي بأفكار عامة، ولكن تلك المعاني اللغوية المكتسبة تختلف من متعلم إلى آخر بسبب اختلاف الخبرات التي يمرون بها.

فالمفاهيم إذن تتأثر بعوامل عند تشكيلها لدى المتعلمين، وقد أثارت تلك الحقيقة **Klausmeier** إذ أورد أربعة عوامل وهي:

– طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.

– الأساس الذي تم الربط عليه بين الصفات المكونة للمفهوم.

– عدد الصفات المكونة للمفهوم.

– الأسلوب الذي قدمت فيه الأمثلة المتعلقة بالمفهوم، هل كانت ايجابية أو سلبية؟ مجردة أو محسوسة؟ مباشرة أو غير مباشرة؟ مدعمة بصور توضيحية أم لا؟ (الزهراني، ٢٠١٢: ١٠٦–١٠٧)

وقد حرر **Bruner** ثلاث مراحل في تشكيل المفاهيم لدى المتعلمين تبعا لنموهم المعرفي، وهذه المراحل هي:

٧-١ المرحلة العملية (الحسية) Inactive Stage:

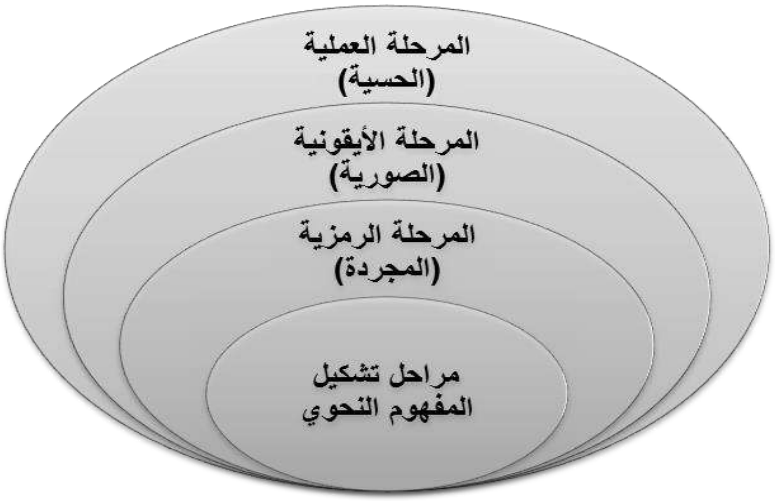
وتسمى مرحلة العمل الحسية وفيها يكون تشكيل المفهوم مبنيا على تفاعل الاسان العملي مع البيئة ويستعمل المتعلم حواسه للكشف عن سمات الماديات المحسوسة، وهو يتعلم المفاهيم من خلال ربطها بأفعال أو أعمال يؤديها بنفسه، وبمقدار تعدد المواقف التي يتعرض لها المتعلم تتسع دائرته المفاهيمية عن الأشياء (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٣٩)

٧-٢ المرحلة الأيقونية (الصورية) Iconic Stage:

وتسمى المرحلة الصورية إذ ترتقي عملية تشكيل المفهوم من الاعتماد الحسي المباشر إلة نوع من التجريد الصوري او شبه الحسي، وتقوم هذه المرحلة على المرحلة السابقة، إلا أنها ترتقي في مستوى تعقيدها الفكري والإدراكي (سعادة واليوسف، ١٩٨٨: ٦٦)

٧-٣ مرحلة الرمزية (المجردة) Symbolic Stage:

وتسمى المرحلة التجريدية وفيها تحل الرموز محل الأفعال الحركية والتركيز على الخبرات السابقة وهنا يتمكن المتعلم من الحصول على المعرفة وتخزينها، ويستطيع استدعاءها واستذكارها في اي وقت (السكران، ٢٠٠٧: ١٩٦)



الشكل رقم (04): يوضح مراحل تشكيل المفهوم النحوي

في حين يعتقد **Auzbel** أن اكتساب المفهوم يمر بمرحلتين هما:

– المرحلة التي يكتشف فيها المتعلم السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما.

– المرحلة التي يتعلم فيها المتعلم اسم المفهوم (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧: ١٢٧)

وتقول "**Hilda Taba**" (٩٢: ١٩٦٧) أن المفاهيم النحوية يتم اكتسابها عن المتعلمين طالما يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم ما يلي:

– أن يبحثوا عن الأساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة.

– أن يحددوا الخصائص العامة المتشابهة في المجموعة الواحدة.

– أن يميزوا المجموعة بميزة معينة.

– أن يصنفوا الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة.

وقد تناول عدد من الباحثين موضوع نمو المفاهيم، وكانت من الاسهامات التي قدمت في ميدان نمو المفاهيم تلك التي قدمها **Auzbel**، فهو يرى أهمية وجود الاستعداد العام للنمو لدى المتعلم كعامل مهم لنمو المفاهيم (Auzbel، ١٩٧٨: ٢٥١). وأكدها **غنيم** حيث ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة واستخدام المفاهيم الجديدة في مواقف حياتية جديدة مما يساعد على تنميتها (غنيم، ٢٠٢٠: ٦٠١)

ويتبنى **Auzbel** مراحل النمو المعرفي عند **Piaget** في وصفه التطور المعرفي الانساني بصفة عامة، ويرى أن النمو الطبيعي للمفاهيم يتقدم نتيجة ترابط المعلومات الجديدة بالمفاهيم التي توجد في البناء المعرفي للمتعلم، فذلك الترابط لا يؤدي إلى نمو المفاهيم عنده فحسب، ولكن يزوده أيضا بالخبرة الوجدانية الايجابية القوية التي تحفز للمزيد من الدراسة، وتساهم في كيفية التصور الذاتي للموضوع (Auzbel، ١٩٧٨: ٢٥٢)

وتعتمد نظرية **Auzbel** على فكرة رئيسية هي أن العامل الأكثر أهمية في عملية التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل، أي المعرفة السابقة الموجودة لدى المتعلم، ويشير إلى أن العامل المؤثر في عملية التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، فينبغي التأكد مما لديه من معرفة، ثم يدرس تبعا لذلك (Novak، 1990: 937)

ويعاد تشكيل التركيب العقلي للمتعلم من خلال دمج معلومات جديدة إلى بنيتها المعرفية التي بها خبرة سابقة، وتصبح هذه المعلومات الجديدة جزء لا يتجزأ من التركيب العقلي لديه، وعليه يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي للبنية المعرفية يتغير مع تعلم كل جديد، وتنمو المعرفة في حالة وجود روابط بين ما يعرفه المتعلم بالفعل والمعرفة الجديدة (Martin، 1994: 82)

ويرى **Auzbel** عموما أن نمو المفاهيم يلي عملية تكوينها، فالأطفال قبل دخول المدرسة يتكون لديهم بالاستكشاف عدد كبير من المفاهيم، التي تعرف بالمفردات الوظيفية، وببلوغ الطفل سن دخول المدرسة يحدث

التفريق الإضافي بين المفاهيم، فكلما استمر دخول معلومات جديدة مرتبطة بالمفاهيم المماثلة في ذهن الطفل ازدادت هذه المفاهيم نموا، فتنمو مفاهيم جديدة ويستمر نموها قدما من خلال استيعاب المفاهيم واكتسابها (الزهراني، ٢٠١٢: ١٠٨-١٠٩)

٨- واقع تدريس المفاهيم النحوية في مرحلة التعليم المتوسط:

اتفقت معظم الأبحاث والدراسات التي بحثت في مواضيع وقضايا اللغة العربية في جميع مراحل التعليم المختلفة على تدني وضعف في المستوى اللغوي للمتعلمين ومن أسباب الضعف حسب ما جاءت به بعض الدراسات هو كثرة القواعد النحوية وتشعبها ودقة تفصيلها، بالإضافة إلى عدم تحقيق مبدأ الوظيفية من تدريس القواعد النحوية والصرفية، ومحدودية تدريس القواعد النحوية وذلك بالاقتصار على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، إضافة إلى بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية، وعدم تتبع أبواب مناهج القواعد النحوية وتسلسلها بطريقة منطقية ونفسية معا.

وذكر "الجوراني" (٢٠٠٩: ٩٧) عدة أسباب أدت إلى الانحدار بمستوى المتعلمين في النحو منها: قناعة المتعلم بأن مادة القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة العربية وآدابها، واعتماد طرائق التدريس على الجانب الاستظهار التلقيني غير المبني على الفهم والإدراك الاستعمالي، وعدم استناد تدريس القواعد إلى أي من أساليب التعلم الذاتي، واهمال مهارات المتعلمين اللغوية والقرائية والكتابية وكأن الدرس النحوي عبارة عن مدرس وكتاب.

وترى الطالبة من خلال هذا الواقع المرير ضرورة الاهتمام بالقواعد اللغوية بالدرجة الأولى والمفاهيم النحوية بالدرجة الثانية، إذ إن استعمال المفهوم النحوي وتوظيفه بطريقة سليمة وصحيحة يؤدي إلى ضبط الكلمات ومن ثم المحافظة على وحدة التركيب في الجمل والفقرة بصفة عامة، ولا يتم ذلك إلا باستخدام استراتيجية حديثة تسير وتسهل تعلم المفاهيم النحوية واكتسابها وتعمل أيضا على نموها، مع اكتساب القدرة على تنفيذها في القراءة والكتابة.

المبحث الثالث: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

١- مفهوم التعبير:

١-١ لغة:

جاء في مجمع اللغة عن التعبير أنه: "تفسير الرؤيا" (ابن فارس، ١٩٨٦: ٤٩٧)

وورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن: "عبر الرؤيا عبرها عبراً، وعبارة عبرها فسرها، وأخرها بما يؤول إليه أمرها" (ابن منظور، ١٩٩٩: ٥٢٩)

وقد ورد في القرآن الكريم في سورة يوسف الآية ٤٢ "إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ" أي تفسرون، فمن الواضح في تفسير الآية أن مصطلح التعبير لم يكن معروفاً عند العرب بمعناه الاصطلاحي الذي يدل على الحديث والإفصاح والبيان، بل ورد بمعنى التفسير.

١-٢ اصطلاحا:

تناول كثير من الباحثين التعبير بمفاهيم متعددة، ومن هذه المفاهيم ما يلي:

عرف "**الحسون والخليفة**" (١٩٩٦: ١٢٥) التعبير بأنه: "وسيلة الإبانة والإفصاح عما يدور بالنفس، وأداة اتصاله للآخرين، وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني".

كما عرفه "**البجة**" (٢٠٠٠: ٢٨٤) بأنه: " إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعاينه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة".

وعرف "**عطا الله**" (٢٠٠٠: ١٤٣) التعبير بأنه: "إفصاح الإنسان بلسانه أو كلمه عما يدور في نفسه من أفكار".

وأيضاً عرفه "**أبو مغلي**" (٢٠٠١: ٥٣) بأنه: "دفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به أو يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة".

وعرفه "**المصري**" (٢٠٠٦: ١٠٢) بأنه: "منظومة متكاملة العناصر، تتدخل فيه المهارات اللغوية والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية والحاجات والميول النفسية والرؤى الفكرية والعقائدية وحتى الأبعاد التربوية".

وأضاف "**السفاسفة**" (٢٠١١: ١٧٥) بأنه: "الإفصاح عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمشاهدات حديثا أو كتابة، بلغة عربية سليمة تناسب مستوى الطلاب في صفوفهم المختلفة، وهو ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية التي يتعلمها الطلاب في هذه المرحلة، كما أنه وسيلة الاتصال والتفاهم بين الطلاب وأداة لتقوية الروابط الإنسانية والاجتماعية بينهم".

١-٣ تعريف التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي من أهم أنواع النشاط اللغوي، وهو في الأهمية لا يقل عن نظيره التعبير الشفوي فمن دونه قد تندثر كثير من ثقافات الأمم وتراثها، ومن دونه لا يستطيع فرد أو شعب أن يفيد مما أنتجه عقول الآخرين والأمم الأخرى.

ويعرف "**الركابي**" (١٩٩٥: ١٦٦) التعبير الكتابي على أنه: "وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات والأخبار وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص وكتابة المذكرات والتقارير واليوميات، وغير ذلك..."

ويعرف أيضا "**البجة**" (٢٠٠٠: ٣١٣) التعبير الكتابي على أنه: "قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها"

٢- أهمية التعبير الكتابي:

تتمثل أهمية التعبير الكتابي في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجامعة فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يراد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحا ودقيقا إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩: ٢١٦)

ويمكن حصر أهمية التعبير الكتابي في النقاط الآتية:

- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وبالآخرين.
- أنه يغطي فنّين من فنون اللغة وهما الكتابة والإبداع.
- التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته.
- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه.
- يساعد على سرعة التفكير ولملمة الموضوع وتنسيق بين المواضيع.
- إدراك استخدام الأساليب اللغوية وتعليم وتعلم اللغة.

– توظيف قواعد النحو والصرف والإملاء أثناء الكتابة والتعبير.

– كسب الخبرة والقدر والكفاءة والأداء قد توصل التلميذ من كتابة نصوص سردية وشعرية الى كتابة نصوص ابداعية مشوقة ومبتكرة (مولاي، ٢٠١٦: ١٥١)

٣– أهداف التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهداف جمة يمكن حصرها فيما يلي:

– التعبير الكتابي فضاء رحب يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عما في نفوسهم أو مشاهداتهم بعبارات سليمة ومعبرة.

– الحرص على توظيف لغة القرآن والحفاظ عليها في شتى خطابات التلاميذ الكتابية متحريا استعمال اللغة العربية الفصيحة، ثم توظيف قواعدها اللغوية توظيفا سليما وان يعرف التلميذ خصائص المال في أساليبها فيما يقرأ أو يكتب

– يمكن التلميذ على محاكاة الأساليب الأدبية وتقليد المبدعين وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية والخيال في الكتابة، باستخدام بعض المبادئ الأدبية الأولية.

– يحمل المتعلمين على تجنيد معارفهم ومهاراتهم ودمجها في وضعيات جديدة دالة.

– يمكن التلميذ من إنشاء مقاطع وفقرات يتوفر فيها خصائص الأسلوب الأدبي الراقي في التعبير الإبداعي نظرا لتوفر الوقت الكافي لذلك وتحفيزه على المطالعة والبحث لتتسع معارفه وثقافته.

– يكسب التلاميذ عادات النظام في الكتابة والسرعة ما أمكن وذلك من خلال تلقين أسس الكتابة الصحية والسرعة التي يكتسبها نتيجة المران والتكرار اللازمين تقوية المادة (ابراهيم، ١٩٩٩: ١٥٨)

– يتيح هذا النوع من التعبير للمتعلم القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه في الوقت الذي لا يتيحه التعبير الشفوي نظرا لطبيعة هذا الأخير التي تستلزم السرعة وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي بالخلود لنفسه وتصحيح أخطائه لأنه يمتلك نفسه ووقته (البجة، ٢٠٠٠: ٤٦٤)

– يعطي للتلميذ الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها واختيار ما يناسبها من ألفاظ ومفردات وهذا الأمر لا يوفره التعبير الشفوي.

– يمكن التلميذ من استخدام علامات الترقيم في الكتابة واستخدامها استخداما سليما في أماكن المناسبة.

– تدريب التلاميذ على وضع قواعد النحو واللغة موضع التطبيق في الكتابة (عطية، ٢٠٠٧: ٢٣٠)

– يتعرف التلميذ على مختلف تقنيات للتعبير الكتابي (تلخيص، توسيع فكرة، تقليص نص...) التي برمجت له حسب مستوياته الدراسية.

– تعويد التلميذ على التفكير السليم والكتابة الجيدة، بمختلف أنواعها سواء كنت إملائية أو لغوية أو تركيبية أو نحوية، وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها (البجة، ٢٠٠٠: ٤٦٤)

– تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير القارئ.

– يعمل على اكساب التلاميذ مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

– تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خبال التلميذ بعناصر النمو والابتكار (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩: ٢١٦–٢١٧)

٤– أسس ومبادئ تدريس التعبير الكتابي:

اتجه الباحثين في مجال تعليمية مادة اللغة العربية إلى تصنيف أسس تعليم التعبير الكتابي إلى ثلاثة أصناف هي:

٤–١ الأسس المعرفية:

وتتلخص هذه الأسس في النقاط التالية:

– ممارسة الأنشطة الحرة كالإذاعة المدرسية وجماعة التمثيل، فهي ميدان حقيقي للتدريب على التعبير الكتابي الإبداعي.

– استخدام طرائق التدريس والأساليب المناسبة والاستراتيجيات النشطة الفعالة التي من شأنها أن تنمي مهارات التفكير لدى تلاميذ (الرشيدي وصلاح، ١٩٩٩: ١٤٩)

وتساعدهم أيضا على استمطار أفكارهم مثل: طريقة العصف الذهني أو استراتيجية سكامبر لتوليد الافكار التي لها دور كبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

٤–٢ الأسس التربوية:

يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

– أن يعطي التلميذ حرية في اختيار الموضوع الذي يريد أن يعبر عنه، وفي اختيار الطريقة التي يعرض فيها أفكاره أو التي توجه إليها فيدركها ويحسها في نفسه، دون فرض أو تقيد (المقوسي، ١٩٩٥: ١٣٤)

– ربط موضوعات التعبير بالمواقف الحياتية وما تستدعي تلك المواقف من كتابة الرسائل والبرقيات والإعلانات وغيرها... (السميري، ٢٠٠٦: ٢١)

– مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.

– تقديم التغطية الراجعة للتلميذ لتكون معيارا تربوي لخبرات أخرى لاحق قد يمر بها

(حماد ونصار، ٢٠٠٢: ٢٩)

– يوجد زمن محدد أو حصة معينة للتعبير فعلى المعلم أن يستفيد من جميع دروس اللغة العربية في مجال التعبير (العلي، ١٩٩٨: ٢٧٢)

٤-٣ الأسس اللغوية:

ويمكن تلخيص هذه الأسس فيما يلي:

– على المعلم مساعدة التلميذ في تقبل اللغة السليمة ومحاولة التحدث بها، لاسيما وان الفرق بين اللغة الفصحى واللهجة الدارجة إحدى أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ (السعدي وآخرون، ١٩٩٢: ٧٨)

– يتطلب من المعلم الاستعانة بالأنماط اللغوية السليمة المناسبة وبالقصص والأناشيد في تزويد التلاميذ بالثروة اللغوية، بالإضافة إلى الاهتمام بالطريقة الطبيعية في إنماء المحصول اللغوي عن طريق القراءة والاستماع والتحدث (المقوسي، ١٩٩٥: ١٣٥)

– التزام بالفصحى والابتعاد عن العامية.

– زيادة المحصول اللغوي لدى التلاميذ من خلال حثهم على البحث والمطالعة وتزويدهم بالألفاظ والتراكيب (السميري، ٢٠٠٦: ٢١)

– حصيلة التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط قليلة والتعبير يحتاج المفردات وتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩: ٢١٦-٢١٧)

٤-٤ الأسس النفسية (الوجدانية):

بقصد بالأسس النفسية مجموعة من العناصر المتعلقة بحاجات وميول التلاميذ والتي تساعدهم على تنمية القدرة على التعبير الكتابي الإبداعي، ومن هذه الاسس ما يلي:

– تعلم التعبير في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظيفتها (شحاتة، ٢٠٠٠: ٢٤٤)

– تفهم نفسيات وعادات التلاميذ، فبعضهم يغلب عليه الخجل والتردد والتهيب ومن مثل هؤلاء لا ينبغي تشجيعهم وأخذهم باللين والصبر ولا يتاح لزملائهم أن يسخروا منهم (المقوسي، ١٩٩٥: ١٣٤)

– تشجيع التلاميذ بالتعبير عن ذواتهم وأفكارهم وليس عن أفكار المعلم أو أفكار غيره، فهذا يؤدي الى إعطاء التلميذ الثقة بالنفس والاستقلالية في التفكير (خاطر ورسلان، ٢٠٠٠: ١٢٧)

– إتاحة الفرصة للتلاميذ بالتعبير عن أنفسهم وإنشاء علاقة إنسانية معه ولا نشعره إذا أحطا بالعجز أو التقصير وعدم القدرة على التفكير والإنجاز والإبداع (عدس، ١٩٩٩: ١٦٣)

٥– واقع تدريس التعبير الكتابي ومتطلباته:

على الرغم من أهمية التعبير الكتابي الإبداعي، واعتبار الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو قدرة الفرد على التعبير عما بدخله من أفكار ومشاعر وأحاسيس، إلا أن واقع تدريس التعبير في مدارس التعليم العام بصفة عامة وفي المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص يؤكد تدني مستوى الطلاب في التعبير وقلة اهتمام المعلمين بتدريسه.

يؤكد هذا "**الناقة**" (٢٠٠٠: ٩٥–٩٠) حين يشير إلى أن الناظر إلى تدريس التعبير الكتابي الإبداعي يجد إهمالاً واضحًا من معلمي اللغة العربية لحصة التعبير يظهر ذلك في استبدال المعلمين لحصة التعبير في تدريس فروع اللغة الأخرى كالنحو أو القراءة أو النصوص، ويرجع هذا الإهمال إلى عدم إدراك معلم اللغة العربية لأهمية التعبير للطلاب وكونه مساعدًا لهم على التحصيل والنجاح في جميع المواد الدراسية التي يحتاج فيها للتعبير عما بداخله من معلومات وأفكار قد تظل حبيسة بداخلهم إذا لم يتمكنوا من التعبير عنها، وكان نتيجة لهذا الإهمال من جانب المعلمين لحصة التعبير ولتنمية مهاراته تدني مستوى الطلاب في التعبير ومن ثم في جميع فروع اللغة وفي المواد الدراسية الأخرى التي يحتاج فيها الطالب أن يعبر عما حصله باللغة العربية.

أما عن متطلبات تدريس التعبير الكتابي فتتمثل فيما يلي:

٥-١ المتطلب الأول توافر الحافز نحو الكتابة:

ويقصد به على المعلم أن يخلق الحوافز التعزيزية لدى التلاميذ بأسلوبه الشيق وعلاقاته الانسانية الطيبة التي تقوم على احترامهم وتقبل آرائهم وعدم السخرية مما يكتبون أو يقولون وتشجيعهم على التعبير عما في ذواتهم كتابيا، وتكون إثارة الحافز كذلك بإشارة التلاميذ غي اختيار الموضوع وتناول المسائل التي تمس حياتهم وترتبط بميولهم وتشغل بالهم وتتصل بخبراتهم...الخ (عمار، ٢٠٠٢: ١٧٠)

٥-٢ المتطلب الثاني يرتبط بمادة التعبير الكتابي:

فعندما يريد التلميذ الكتابة ينبغي أن تتوافر بين يديه مادة الكتابة، كما ينبغي أن يحس التلاميذ أنهم غير مطالبين بالكتابة في موضوعات صعبة أي فكرية أو سياسية أو اقتصادية خارجة عن نطاق قدراتهم.

لذلك يمكن للمعلم أن يوجههم إلى الكتابة هم موجودات الصف المادية وما يتطلبه العمل في الصف من علاقات إنسانية، ثم يخرج بهم إلى موجودات المدرسة وعلاقاتها المختلفة، وينطلق بهم بعد ذلك إلى الطبيعة ثم الى بيئة التلميذ الثقافية الاجتماعية والطبيعية وما فيها من خبراته شخصية وإنسانية وهموم ومشكلات وقضايا ومناسبات متنوعة.

٥-٣ المتطلب الثالث يرتبط بالأسلوب اللغة المستخدمة:

المقصود به القدرة على استخدام اللغة استخداما سليما في التعبير وذلك يقتضي أن يكون لدى التلاميذ قدر معين من المفردات وإتقانها في حدود معين لقواعد اللغة من أجل كتابة صحيحة ما أمكن، أما ثروة المفردات فتنميها المطالعة المستمرة والموجهة.

وأما استخدام اللغة الصحيحة فيحتاج إلى جد وتحصيل مستمرين وتشجيع دائم من المعلم على استخدام اللغة العربية الفصحى في التعبير الكتابي، فقوة الاسلوب تحتاج الى ممارسة ومطالعة دائمين، وهنا تكمن مسؤولية المعلم في تشجيع التلاميذ وتوجيههم نحو مطالعة الكتب الملائمة، ومساعدتهم على توظيف هذا الجهد في دروس التعبير الكتابي، عبر تلخيصها وتلاوة الملخصات ومناقشتها في الصف وتدوين الأساليب التعبيرية الجميلة لحفظها والإفادة منها في تعبيرهم (عمار، ٢٠٠٢: ١٧١)

٦- أنواع التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي صور عديدة منها: كتابة الرسائل والمقالات والأخبار وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة وتأليف القصص وكتابة المذكرات والتقارير واليوميات وغير ذلك (الركابي، ١٩٩٥: ١٦٦)

وينقسم التعبير الكتابي حسب أسلوبه إلى قسمين هما:

- إجرائي عملي ويسمى التعبير الكتابي الوظيفي.

- فني ابتكاري ويسمى التعبير الكتابي الإبداعي.

٦-١ التعبير الكتابي الوظيفي:

عرفه "**الهاشمي**" (٢٠٠٦) بأنه: "التعبير الذي يؤدي وظيفته للإنسان في مواقف حياتية، وفيه تكون الالفاظ دالة على المعنى من غير ايماء او تلوين، فهو الذي تقضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس".

أما "**زقوت**" (١٩٩٩): "هو نوع من التعبير الذي يعبر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فها من مشكلات وقضايا، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجه الإنسان في حياته العامة".

وللتعبير الوظيفي أنواع كثيرة منها: الرسالة الوظيفية، الرسالة الشخصية، الإعلان، الدعوة، البرقية، التقرير، الخطابة، المقالات الأدبية... (حماد ونصار، ٢٠٠٢: ١٥)

ويتميز التعبير الوظيفي بجملة من السمات والخصائص والمميزات لا تتوفر في غيره من التعبيرات، وبدونها لا نستطيع أن نقول إن هذا التعبير وظيفيا فهو كتابة مباشرة وصريحة لا تحتمل أي تأويل ألفاظه محددة وأسلوبه يخلو من الايحاء والتصوير الفني والتعبيرات المجازية ومداولاته جملة واضحة كما أن لها قوالب لغوية محددة ومنضبطة لا تخرج عنها ويجب التقي دبها.

وحسب **محمد رجب** يمر إعداد التعبير الوظيفي بثلاث مراحل وهي:

- مرحلة التخطيط: فيها يتم تحديد الموضوع ذهنيا.

- مرحلة التنفيذ: حيث يتم كتابة العمل كاملا.

- مرحلة المراجعة: إذ يتم تصويب الأخطاء اللغوية وحذف وإضافة ما يلزم في الشكل والمضمون.

ونظرا لأهمية هذا النوع من التعبير الكتابي فإنه يحظى بحصة الأسد وباهتمام كبير في مقرراتنا الدراسية في كل سنوات مرحلة التعليم المتوسط وخاصة في المراحل الأخيرة الثالثة والرابعة (حاجي، ٢٠١٤: ٢١-٢٢)

٦-٢ التعبير الكتابي الابداعي:

قبل الحديث عن التعبير الإبداعي نعرف الإبداع على أنه قدرة الأفراد على انتاج تعبيرات وأشياء وأفكار في صورة ما، بحيث تتميز بالجدة بالنسبة لهؤلاء الافراد (الأزرق، ٢٠٠٠: ١١٣)

والتعبير الإبداعي يعرف على أنه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة جذابة ومثيرة، وبأسلوب أدبي جميل (العلي، ١٩٩٨: ٢٨٣)

ويمكن تمييز بأنه فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة أحاسيسه اتجاه الأشياء من حوله ويعكس لنا فلسفة معينة في الفكر والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين، يدور حول فكرة ما بأسلوب أدبي متميز يكشف عن موهبة فنية في الكتابة وسيطرة واضحة على اللغة (حماد ونصار، ٢٠٠٢: ١٦)

ولكي يكون التعبير إبداعيا فإن العبارات تنتقى فيه انتقاء جيدا، وتختار فيه الكلمات اختيارا دقيقا، ويكون حافلا بالمحسنات البديعية والصور البيانية" (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥: ٤٥٢)

والكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم وعلى حماسهم وتشجيعهم على الكتابة، كما أنها فرصة للكشف عن الموهوبين وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وقدراتهم (مدكور، ١٩٩١: ٢١٩)

ونجد مما سبق أن العمل الإبداعي لكي يتسم بالإبداع لابد أن يحتوي على تجديد في الفكرة وأن يكون دالا على الأصالة محكما في أسلوبه، متقنا صياغته، مشتملا على الخيال الفني. ومن أمثلة التعبير الإبداعي: القصة، والرواية، والقصائد الشعرية، والمقالات الأدبية وغيرها... (حماد ونصار، ٢٠٠٢: ١٩)

ويشتمل التعبير الكتابي الإبداعي على ميزتين أساسيتين وهما:

الأصالة الفنية مع التعبير الذاتي، فالأصالة تعني أن لا يكون تقليدا أو محاكاة بل إنتاجا جديدا نابعا من أعماق كاتبه، لذلك فهو تعبير ذاتي لأنه يعبر عن التجربة الشعورية التي عاشها كاتبه في الواقع أو في خياله (حاجي، ٢٠١٤: ٢٢-٢٣)

الفرق بين التعبير الكتابي الوظيفي والتعبير الكتابي الإبداعي هو أن:

- التعبير الوظيفي أكثر تحديدا واختصارا.
- التعبير الوظيفي لا يهتم بتجميل الأسلوب بالمحسنات البديعية والخيال والعواطف والرمز.
- يخضع التعبير الوظيفي لأنماط معينة متفق عليها.

– يعمد التعبير الوظيفي إلى إبراز الفكر، ويوضح المعاني بوضع العناوين المهمة في وسط.

– يحول الكاتب في التعبير الوظيفي أن يوجه اهتمامه للوضوح والدقة بجمال الأسلوب (حماد ونصار، ٢٠٠٢: ٢٠)

ومنه نقول التعبير الكتابي بنوعيه مهم في حياة كل البشر لأنه المصدر الوحيد الذي يستطيع الفرد عن طريقه ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه الداخلية، لذلك يجب الاهتمام بتعليمه في المؤسسات التعليمية.

٧- التعبير الكتابي الإبداعي:

إذا كان الهدف من اللغة التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، وبدونها تنقطع وسائل الاتصال بين أفراد المجتمع، فإن التعبير بشقيه الوظيفي والإبداعي هو وسيلة اللغة لتحقيق هذا التواصل، وبدون تمكن الطلاب من التعبير ومهاراته لا يستطيعون التعبير عما بداخلهم من أفكار ومشاعر ومعلومات ومن ثم يفقدون التواصل مع الآخرين الذي هو هدف اللغة، ويؤدي ذلك أيضًا إلى عدم نجاحهم في الدراسة التي تستلزم قدرة الطالب على التعبير عما حصله من معلومات وآراء وأفكار، ولذا كان تركيز الدراسة الحالية على التعبير الكتابي الإبداعي ومهاراته.

ويعرف أيضا كلا من "**الملا والمطاوعة**"(١٩٩٧: ٣٦) التعبير الكتابي الإبداعي على أنه: " نشاط لغوي يعبر فيه المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة، وينقلها للآخرين كتابة، في عبارات مثيرة منتقاة اللفظ بليغة الصياغة، فيها الأصالة الفنية والتجربة الذاتية، مستوفية الصحة والسلامة لغويا ونحويا، بحيث تؤثر في القارئ وتدفعه إلى المشاركة الوجدانية والانفعال بما يقرأ".

ويعرفه "**الجراح**" (٢٠١٩: ٢٠١٤) على أنه: "التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها للآخرين بطريقة جذابة ومثيرة بأسلوب أدبي جميل".

٨- أشكال التعبير الكتابي الإبداعي ومؤشراته:

تتعدد وتتنوع أشكال التعبير الكتابي الإبداعي تبعا لرغبة الكاتب في اختيار الشكل الفني الذي يرغب فيه، فهناك المقالة والخاطرة والسيرة الذاتية والسيرة الغيرية والرسائل الأخوية والرسائل الأدبية والقصة القصيرة والمسرحية والرواية...الخ، ولكل شكل من هذه الأشكال مسمياته الفنية ومفهومه الخاص وخصائصه الفنية وشروطه ومعاييره التي تختلف بعضها عن بعض، وقد تتقارب أحيانا في بعض الصفات، ولعل طبيعة الموقف أو الحدث الذي يمر به الكاتب هو الذي يملي عليه هذا الشكل أو ذاك، فقد يرمي الكاتب إلى استعراض بعض المراحل والمحطات المهمة في شخصية تاريخية وبيان العبر والدروس منها توجيه الناشئة من عبرها ومغزاها ومعانيها. وهكذا فإن الأشكال الفنية التعبيرية الإبداعية تجسد رؤية الكاتب في التعبير عن الكون والحياة

والانسان، كل ضمن طاقاتها المحدودة بسماتها وخصائصها وعناصرها ومكوناتها، وما يستدعيه الحديث من حيث حجمه ودلالته وتفاصيله ومدى انعكاسه على مشاعر الكاتب واحساسه وروحه (البكور وآخرون، ٢٠١٠: ٩٠)

* أما عن مؤشرات التعبير الكتابي الإبداعي فتبرز فيما يلي:

- يكتب بأسلوب واضح ومفهوم.
- يتوجه بالحديث إلى المخاطب.
- يوظف الامثال والحكم الجديدة.
- يستعين بالاقتباس المناسب.
- يحدد المفردات والتراكيب والأساليب البليغة ويتوسع في ذلك.
- يأتي بالفقرات ذات الدلالة والتي تتميز بعناصرها الجمالية.
- الوحدة والترتيب والترابط المنطقي.
- أن يراعي التناسق والانسجام بين الأفكار التي يعالجها.
- يستعمل المقومات الابداعية الأساسية في الكتابة استعمالا جيدا.
- الأصالة في الأفكار والتفرد في المعاني والطرافة في الصور المجسدة لها.
- العلاقة في الكلمات والجمل والتراكيب والتعبيرات التي تعبر عن الأفكار المختلفة.
- يستعمل لغة مجازية تحتوي على محسنات بديعية وصور بيانية.
- يحدد فكرة (الهدف من الموضوع) وان يعبر عنها ويربطها بتفاصيل الموضوع.
- ينسق الشكل الخارجي للموضوع وأن يحسن تنظيمه.
- يستعمل الوظائف البنائية والفنية في الكتابة.

- الطلاقة في الكلمات والجمل والتراكيب اللغوية والتعبيرات التي تعبر عن الأفكار والمعاني المختلفة (عبد الباري، ٢٠١٠: ٤٠٦)

٩- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وتصنيفاتها:

أكد الكثير من الباحثين الذين اهتموا بطرائق تدريس اللّغة العربية، وأساليب تعلمها، واتقانها على أهمية المهارات اللغوية، كماّ أكدوا على ضرورة تنميتها في شتى فروع اللّغة ومن بينها التعبير، إلاّ أنهم لم يتفقوا على عدد محدد من المهارات، ولم يتفقوا على عدد تصنيف ثابت لها، وفيما يلي توضيح لبعض هذه التصنيفات:

فقد صنف "**شحاتة**" (١٩٩٣: ٢٥٢) مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى ما يلي:

٩-١ مهارات تأسيسية آلية:

- مهارة ترتيب الجمل.
- مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات.
- مهارة تحديد الأفكار الاساسية.
- مهارة اكتمال أركان الجملة.
- مهارة أدوات الربط.

٩-٢ مهارات مرتبطة بمجالات التعبير الإبداعي:

- المهارات اللازمة للكلمات الافتتاحية والختامية.
- استخدام الجمل المناسبة للمقام.
- انتقاء الكلمات التي تؤدي المعنى بدقة ووضوح.
- الإيجاز حيث تتضمن الافتتاحية أو الختامية فقرتين او ثلاث فقرات.
- التنويع بين الاسلوبين الخبري والإنشائي.
- حسن انتقاء الأفكار المناسبة.

أما "**المرسي**" (١٩٩٥: ٢٣٧) فقد صنف مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى قسمين هما:

٩-١ مهارات الشكل:

- شكل الفقرة.

- علامات الترقيم.

- صحة الكتابة إملائيا ونحويا.

- التنسيق وجودة الخط.

٩-٢ مهارات المضمون:

- براعة الاستهلال.

- حسن الاستخلاص.

- الأفكار من حيث كفايتها وترابطها واصالتها وصلتها بالموضوع.

- سلاسة الأسلوب وحسن العرض.

* وقد صنف أيضا "**مجاوره**" (٢٠٠٠: ٢٣٨) مهارات التعبير الكتابي الإبداعي إلى ما يلي:

٩-١ مهارات مطلوبة في الفقرة:

- القدرة على كتابة عدد من الفقرات المرتبطة.

- القدرة على كتابة تقرير.

- القدرة على كتابة فقرات تبين الأثر والنتيجة والعلاقة بينهما.

٩-٢ مهارات مطلوبة في الجمل:

- اختيار الجمل المناسبة.

- الربط الجيد بين الجمل.

- إدراك العلاقة فيما بينها.

- فهم معاني المفردات.

- فهم معاني الجمل.

- إدراك الفكرة التي تعبر عنها الجملة.

٩-٣ مهارات مطلوبة في اللفظ:

- اختيار التلاؤم بين الألفاظ.
- اختيار الفظ الملائم.
- الاحساس بمناسبة الكلام للمقام.

وتصنفها الطالبة في الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- مهارة استخدام أدوات الربط.
- مهارة استخدام علامات الترقيم.
- مهارة تركيب وصياغة الجملة.
- مهارة تركيب وصياغة الفقرة.

١٠- المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي:

بعد الرجوع إلى بعض المراجع والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، تم التوصل إلى مجموعة من المهارات العامة للتعبير الكتابي الإبداعي التي يجب ان يتميز بها التلميذ المبدع وهي:

- يكتب معبرا عن أفكاره حول موضوع محدد بجمل مفيدة.
- يعبر كتابة بجمل مفيدة عن مضمون صورة معروضة أمامه.
- يكتب بعض مشاهداته وافكاره حول امور من بيئته ومدرسته ويعبر عن مشاعره (متعجبا أو مستفهما أو مناديا...).
- يكتب بصيغة مناسبة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (كالشكر أو التهنئة أو توجيه أو دعوة أو تعزية...).
- يكتب فقرة تصف الاحداث والمواقف الاجتماعية المحيطة به، مراعيا العناصر الأساسية اللازمة لبناء الفقرة.
- يستخدم أنواعا مختلفة من أدوات الربط بشكل سليم بين الجمل داخل الفقرة.

- يرتب كلمات في جملة تامة مع مراعاة الترتيب السليم للكلمات في الجملة.
- يرتب جملا في فقرة مع مراعاة الترتيب السليم للجمل.
- يستخدم علامات الترقيم (الفاصلة والنقطة والعلامات الاستفهام والتعجب...).
- مراعاة مستوى جمال الخط والمحافظة على نظافة الورقة وشكلها.
- مراعاة القواعد الإملائية عند الكتابة.

١١- مكانة التعبير الكتابي الإبداعي في مرحلة التعليم المتوسط:

يبدأ تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لأن التلاميذ قد وصلوا إلى مستوى من النمو اللغوي يمكنهم من التعبير عن أنفسهم كتابيا في عبارات قصيرة، ويستمر التدريب على هذا النوع من التعبير في مرحلة التعليم المتوسط، مع التدرج من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات، وذلك لأن هذه المرحلة هي بداية دخول مرحلة المراهقة تلك المرحلة التي تتميز بأنها فترة تميز ونضج في القدرات والنمو العقلي واللغوي، وتزداد فيها القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، حيث يتجه فيها التلميذ من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل إلى الموسيقى والرسم ونظم الشعر والكتابات الأدبية.

لذا ينبغي على المدرسين استغلال هذه الفترة لتشجيع التلاميذ وتدريبهم على الكتابة الإبداعية، لأن هذا اللون من النشاط اللغوي يتيح للتلاميذ الفرصة للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم وانطباعاتهم المختلفة عن العالم الذي يعيشون فيه من جميع الجوانب.

ونحن لا نطالب التلاميذ في هذه المرحلة أن ينتجوا أدبا ممتازا فوق طاقاتهم وقدراتهم، بل يكفي أن يعبروا عما يجول في نفوسهم، ويتهيأ في أذهانهم من مجالات التعبير الإبداعي وألوانه الادبية المختلفة التي يميلون إليها والتي تتماشى مع قدراتهم الفنية، فعلى المدرس أن يكون قادرا على خلق الشعور والاحساس لدى التلاميذ حتى يصوغوا أدبا إنشائيا وتعبيرا إبداعيا منبعثا من نفوسهم ومشاعرهم وأحاسيسهم وذواتهم (الملا والمطاوعة، ١٩٩٧: ٢٩)

خلاصة الفصل:

في سياق التغطية النظرية والمعرفية للدراسة الحالية تضمن هذا الفصل توضيحا مفصلا عن استراتيجية سكامبر (scamper) وتم عرض الاستراتيجية من حيث مراحل تطورها وأهدافها المرجوة من مرحلة التعليم المتوسط وكذا مكوناتها وغيرها من العناصر المهمة والتي تخدم الموضوع الحالي، كما تناول هذا الفصل من

الدراسة في مبحثه الثاني مفهوم المفاهيم النحوية وأهميتها وخصائصها وواقع تدريسها بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط، وتناول أيضا هذا الفصل في مبحثه الثالث مفهوم التعبير الكتابي وأنواعه والتعبير الكتابي الإبداعي وتصنيفاته ومهاراته والكثير من العناصر المهمة التي لها علاقة وطيدة بتفعيل الدراسة الحالية.

وبعد الانتهاء من الجانب النظري ككل، والذي شمل متغيرات الدراسة المتمثلة في استراتيجية سكامبر كمتغير مستقل والمفاهيم النحوية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي كمتغيرين تابعين، سيتم الكشف عن أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وهذا ما سيكشفه الجانب الميداني من الدراسة.

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تغطية الفصل النظري من جوانبه المختلفة، يبدأ فصل إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يتضمن هذا الفصل وصفا دقيقا للإجراءات التطبيقية والتي تتمثل في تصميم الدراسة والمنهج المتبع في الدراسة والمجتمع الأصلي وعينة الدراسة من حيث حجمها وأسلوب اختيارها، ووصف لأدوات القياس المتمثلة في اختبارين أحدهما يقيس المفاهيم النحوية والآخر يقيس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي مع تصميم دليل الأستاذ الخاص بالمقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وكذلك وصف للدراسة الاستطلاعية من أجل دراسة التحليل السيكومتري لأدوات الدراسة والمتمثلة في الصدق والثبات، ثم وصف للأساليب والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وفي الأخير إجراء وكيفية تطبيق الدراسة الميدانية. وجميع هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية موثوقة، حيث يأتي عرض هذه الإجراءات وتفاصيلها في هذا الفصل.

١- منهج الدراسة:

تعرض هذه الدراسة موضوعا مهما يحتاج للدراسة في مجال علوم التربية على وجه العموم، ومناهج وطرق التدريس وتعليمية المواد (الديداكتيك) على وجه الخصوص. ويعد منهج البحث عنصرا رئيسيا من عناصر البحث العلمي. فهو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة قيد الدراسة للوصول إلى الحقائق. ومنهج البحث الذي تم اعتماده في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي semi – empirical approach.

أما عن مبررات الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي في هذه الدراسة فمردها إلى أن هذا النوع من المناهج يلاءم طبيعة الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أنه يكشف لنا عن أثر استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الفئة المدروسة.

وصممت التجربة في هذه الدراسة وفقا لتصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث يتم إجراء هذا النوع من التصميمات على مجموعة واحدة، ويتميز بأنه لا يتطلب إعادة تنظيم أو توزيع أفراد المجموعة.

وقد استخدم هذا التصميم وفقا للمستوى الأحادي ليتناسب مع متطلبات تطبيق التجربة، والمستوى الأحادي ينتظم وفقا للخطوات التالية:

١. إجراء الاختبار القبلي على العينة، أي إجراء اختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في نفس اليوم على التلاميذ قبل إدخال المتغير المستقل، بعد الانتهاء يتم تسجيل نتائج هذين الاختبارين.

٢. إدخال المتغير المستقل أي تطبيق استراتيجية سكامبر على المقطع التعليمي المختار من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط في الفترة المحددة في الدليل المصمم للأستاذ.

٣. إجراء الاختبار البعدي على العينة نفسها، أي إجراء اختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في نفس اليوم بعد إدخال المتغير المستقل، وبعد الانتهاء يتم تسجيل نتائج هذين الاختبارين.

٤. حساب الفروق بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي لمعرفة إن وجدت مع حساب ومعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (استراتيجية سكامبر) على المتغيرين التابعين (تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي)، ثم معرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق مع معرفة حجم الأثر بين المتغير المستقل والمتغيرين التابعين.

٢- مجتمع وعينة الدراسة:

ويشمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية كامل الوحدات أو العناصر التي تنصب عليها هذه الدراسة وتتمثل في جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط (ذكورا وإناثا) من المتوسطات الواقعة بمدينة الأغواط في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية حسب سجل الإحصائيات المدونة في مديرية التربية بمدينة الأغواط (٣٢٧٠) تلميذ وتلميذة، موزعين على (٢٦) متوسطة على شكل أفواج حسب كل متوسطة، وعدد الأفواج في جميع المتوسطات (٩٥) فوج، انظر الملحق رقم (١١).

ونظرا لتعذر تطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الحالية، أو ما يعرف بطريقة الحصر الشامل لكثرتهم ولانتشارهم في مؤسسات التعليم المتوسط التي تشملها المنطقة المبحوثة، وحرصا لتفادي إهدار الجهد والوقت بلا جدوى، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة وحيازة الدقة في النتائج. تم استخدام وسيلة العينة لتطبيق الدراسة عليها أو ما يسمى بطريقة الحصر الجزئي لتطبيق التجربة على عدد محدود من المجتمع. واعتبارا لضبط المتغيرات الدخيلة حرصا على وجود التجانس بين أفراد العينة ومجتمع الدراسة، فإن تطبيق أدوات البحث على العينة كجزء من مجتمع الدراسة سيترتب عن ذلك الحصول على نتائج متكافئة أو متقاربة مع النتائج التي يفترض الحصول عليها لو طبقت التجربة على مجتمع الدراسة الأصلي كله.

ومنه تم الاعتماد في اشتقاق العينة من المجتمع الأصلي للدراسة على الأسلوب العشوائي العنقودي البسيط، حيث تم اختيار المتوسطة (كويسي الشيخ مبروك) عن طريق القرعة من بين جميع المتوسطات المتواجدة بمدينة الاغواط، ومن ثمة اختيار العينة من التلاميذ (الفوج الأول) أيضا عن طريق القرعة من بين أربع أفواج. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٠١) يوضح توزيع أفراد العينة التجريبية

المتوسطة المختارة	الفوج	عدد التلاميذ		المجموع
		ذكور	إناث	
متوسطة كويسي الشيخ المبروك	الفوج الأول	٢٤	١٧	٤١

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد أفراد العينة التجريبية في الدراسة الحالية في متوسطة كويسي الشيخ المبروك يبلغ (٤١) تلميذ وتلميذة منهم (٢٤) ذكور و(١٧) إناث في شكل فوج رقم ترتيبه واحد أي الفوج الأول.

٣- أدوات الدراسة:

تعد خطوة جمع البيانات من الخطوات الأساسية لتنفيذ البحوث والدراسات العلمية، حيث تتم عملية جمع البيانات باستخدام أدوات مختلفة، فالأداة البحثية هي الوسيلة التي تتم بواسطتها عملية جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، ونظرا لطبيعة متغيرات الدراسة الحالية، تم القيام بـ:

- تصميم دليل الأستاذ للمقطع التعليمي الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي) المختار من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

- تحديد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

- بناء اختبار المفاهيم النحوية.

- بناء اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لخطوات بناء وتصميم كل أداة من الأدوات السابق ذكرها:

٣-١ تصميم دليل الأستاذ:

٣-١-١ الهدف من الدليل:

يهدف هذا الدليل المصمم وفق استراتيجية سكامبر **(scamper)** إلى تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

٣-١-٢ اختيار محتوى المقطع التعليمي:

تم اختيار المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط وهو بعنوان: (العلم والتقدم التكنولوجي)، وقد تضمن هذا المقطع التعليمي ستة دروس من بينها دروس قواعد اللغة (القواعد النحوية) ودروس في إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) وهي:

٣-١-٢-١ دروس قواعد اللغة (القواعد النحوية):

- أفعال الشروع
- الصفة المشبهة باسم الفاعل
- أدوات الشرط الجازمة.

٣-١-٢-٢ دروس إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي):

- الحجاج ١
- الحجاج ٢
- الحجاج ٣

٤-١-٣ محتوى الدليل:

تضمن الدليل ما يأتي:

أولا: المقدمة

ثانيا: نبذة مختصرة عن استراتيجية سكامبر (scamper)

ثالثا: توجيهات وإرشادات عامة للمعلم لتنفيذ الأنشطة التدريسية وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)

رابعا: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدفة

خامسا: موضوعات الأنشطة المستهدفة (القواعد النحوية والتعبير الكتابي)

سادسا: التوقيت الزمني لتنفيذ موضوعات الأنشطة

سابعا: الكفاءات المستهدفة لتدريس الموضوعات

ثامنا: خطوات تنفيذ الدروس وفق استخدام استراتيجية سكامبر (scamper)

قائمة المراجع

٣-١-٤ تصميم خطوات تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية سكامبر (scamper):

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استراتيجية سكامبر والتي تتم في ثلاث مراحل أساسية وهي:

- مرحلة الانطلاق.
- مرحلة بناء التعلمات.
- مرحلة الختام.

٣-١-٥ التقويم المستخدم في الدليل:

- التقويم التشخيصي.
- التقويم التكويني.
- التقويم الختامي.

٣-١-٦ صدق الدليل:

تم عرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء في مجال مناهج وطرق التدريس، ومفتشين وأساتذة ذوي خبرة في مادة اللغة العربية -انظر الملحق رقم (٠٢) - بهدف التحقق من:

- مدى كفاية الكفاءات والأهداف التعليمية.
- مدى صحة ودقة الكفاءات والأهداف التعليمية.
- مدى توافق المحتوى التعليمي مع طبيعة استراتيجية سكامبر.
- مدى قابلية الوضعيات التعليمية المقترحة للتطبيق العلمي وتنفيذ الدروس.
- مدى صلاحية الوسائل التعليمية لخطوات تطبيق الدروس.
- مدى ملائمة عدد الدروس وما تضمنته من مادة علمية.
- مدى ملائمة كفاية زمن التطبيق الكفاءات المرحلية الخاصة بالمقطع التعليمي المختار (الهدف العام) والأهداف التعليمية لكل درس (الهدف الخاص).

وحظي الدليل بموافقة المحكمين مع الإشارة إلى بعض التصويبات اللغوية البسيطة التي أشار إليها بعضهم، ومن ثم تعديلها وفقا لملاحظاتهم.

٣-١-٧ الدليل في صورته النهائية:

بعد التعديلات التي اقترحها المحكمون تم التوصل إلى دليل لأستاذ في تدريس المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط وفقا لاستراتيجية سكامبر كما هو موضح في الملحق رقم (٠١).

٣-٢ قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

٣-٢-١ الهدف من القائمة:

إن الهدف من هذه القائمة هو تحديد المهارات اللازمة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط وترتيبها بحسب الاهمية لتنميتها من خلال الاستراتيجية المقترحة، والاستفادة منها لبناء اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء القائمة النهائية لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

٣-٢-٢ مصادر بناء القائمة:

تم بناء قائمة المهارات الإبداعية من خلال المصادر التالية:

- الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.
- منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم متوسط.
- آراء بعض الخبراء من أساتذة ومفتشين متخصصين في مادة اللغة العربية.

٣-٢-٣ وصف قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

اسنادا لما ذكر سابقا حول الخطوات المتبعة في تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، فقد استخلصت الدراسة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، وتم تصنيفها ضمن أربعة أبعاد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٠٢) يوضح أبعاد وعدد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

الرقم	الأبعاد	عدد المهارات
٠١	استخدام أدوات الربط	٠٢
٠٢	استخدام علامات الترقيم	٠٢
٠٣	تركيب وصياغة الجملة	٠٢
٠٤	تركيب وصياغة الفقرة	٠٤

وتضمنت قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط المهارات التالية مرتبة حسب التصنيف الموجود في الجدول أعلاه:

- يضع حروف العطف في مكانها المناسب داخل الجمل.
- يضع حروف الجر في مكانها المناسب داخل الجمل.
- يفهم معنى الجمل ليضع كل علامة في مكانها المناسب.
- يضع علامات الترقيم التي أمامه المتمثلة في النقطة والفاصلة وعلامات التعجب والاستفهام في مكانها الصحيح.
- يرتب مجموعة من الكلمات ويدمجها في جمل مفيدة.
- يدرك مفهوم الكلمات ويوظفها في جمل مفيدة.
- يلتزم بالموضوع ويحرر نصا حجاجيا منسجما (الوجاهة).
- يوظف لغويا ما طلب منه توظيفه ويستخدم أدوات الربط وعلامات الترقيم استخداما سليما (سلامة اللغة).
- يعبر بدقة عن المعلومات في الموضوع المحدد له في الصورة مع توظيف النمط الحجاجي (الانسجام).
- يراعي المقام ويحسن العرض ويوظف صورة بيانية ومحسنا بديعيا (الاتقان).

٣-٢-٤ صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

لضبط قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي تم عرض القائمة على مجموعة المحكمين والخبراء والمختصين في علوم التربية وتعليمية اللغة العربية، وكذلك الأساتذة والمفتشين في الميدان كما هو موضح في الملحق رقم (03) وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

- دقة الصياغة اللغوية لكل مهارة.
- مدى مناسبة المهارة للمرحلة العمرية.
- مدى أهمية كل مهارة.
- حذف أو دمج بعض المهارات إذا تكررت.
- تعديل المهارات إذا تطلب الأمر ذلك.

بعد استقبال ردود الأساتذة المحكمين هناك مهارات اقترحوا تعديلها من حيث الصياغة اللغوية ومهارات اقترحوا حذفها لتجنب تكرارها، ومنها ما اقترح المحكمون دمجها لأنها تكررت في بعض المواضع، فمثلا: مهارة يراعي القواعد الإملائية في كتابته عبارة تم حذفها لأنها ليست مرتبطة ببعد استخدام أدوات الربط، ومهارة يرتب في جملة كلمات أعطيت له مبعثرة هذه العبارة تم دمجها مع العبارة الأولى لبعد تركيب وصياغة الجملة تفاديا للتكرار. ومنه تبين أن قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قد حظيت بموافقة المحكمين، وبالتالي هي ملائمة ومقبولة.

٣-٢-٥ القائمة في صورتها النهائية:

بعد التعديلات التي اقترحها المحكمون تم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، كما هو موضح في الملحق رقم (٠٤).

٣-٣ بناء اختبار المفاهيم النحوية:

تم إعداد اختبار المفاهيم النحوية باتباع الخطوات الآتية:

٣-٣-١ الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس المفاهيم النحوية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ومعرفة مدى اكتساب ونمو المفاهيم النحوية المقررة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية.

كما يهدف هذا الاختبار إلى قياس المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط في المقطع التعليمي الخامس المختار من الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية في الفصل الثاني.

٣-٣-٢ مصادر بناء اختبار المفاهيم النحوية:

تم التوصل إلى مفردات الاختبار من المصادر التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع المفاهيم النحوية.
- مراجعة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.
- الاطلاع على المخططات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- الاطلاع على دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- الاطلاع على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط وبالخصوص على دروس القواعد النحوية.

٣-٣-٣ تعليمة الاختبار:

وفي التعليمة تم التلويح على أهمية الأسئلة التي يتضمنها الاختبار بالنسبة للأشخاص المستهدفين من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة مع توضيح وإبراز الهدف والمغزى من الاختبار، ثم تحديد الزمن المحدد من الاختبار. واحتوت التعليمة كذلك على كيفية وطريقة إجابة التلاميذ على الأسئلة المعطاة، مع التركيز على كتابة المعلومات الشخصية في الأعلى الورقة.

٣-٣-٤ خطوات بناء مفردات اختبار المفاهيم النحوية:

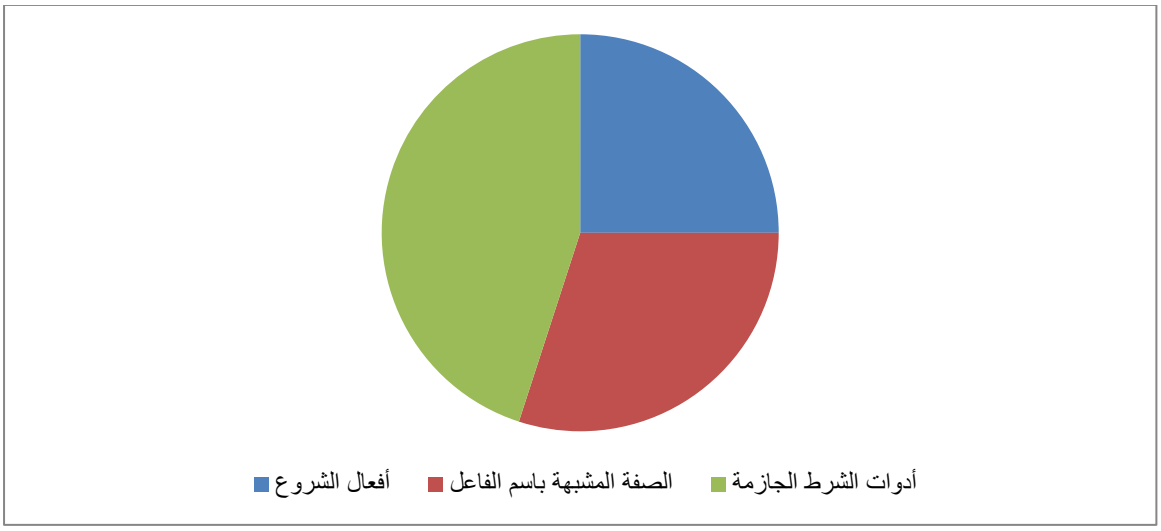
بعد مراجعة الأبحاث والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المفاهيم النحوية والتي منها دراسة (عبد صكب ومهدي،٢٠١٧) التي تضمنت اختبار استيعاب المفاهيم النحوية، ودراسة (الحارثي، ٢٠١٥) التي تضمنت اختبار تنمية حصيلة مفردات اللغة، ومن خلال الدراسات السابقة الأخرى شرعت الطالبة في بناء وصياغة مفردات الاختبار وفقا للإجراءات التي سارت عليها تلك الدراسات في صياغتها لمفردات اختباراتها وكيفية عرضها. حيث تضمنت مفردات هذا الاختبار عشرون مفردة (٢٠)، فقد تم صياغتها وكانت من نوع الاختيار ذا البديلين، حيث تعلقت المفردات (١، ٢، ٣، ٨، ٩) ببعد أفعال الشروع، والمفردات (٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١٥) ببعد الصفة المشبه باسم الفاعل، والمفردات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) ببعد أدوات الشرط الجازمة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03) يوضح أبعاد اختبار المفاهيم النحوية وعدد مفرداتها التي تقيسها ونسبها المئوية

الاختبار	أبعاد الاختبار	مفردات الاختبار	النسبة المئوية
	أفعال الشروع	٠٥	%25

اختبار المفاهيم النحوية	الصفة المشبهة باسم الفاعل	٠٦	%30
	أدوات الشرط الجازمة	٠٩	%45
	المجموع	٢٠	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن النسبة المئوية في اختبار المفاهيم النحوية الخاصة ببعد أفعال الشروع تساوي (٢٥%) وذلك لأنها تحتوي على (٥) مفردات، أما بالنسبة لبعد الصفة المشبهة باسم الفاعل فنسبتها تساوي (٣٠%) لأنها تحتوي على (٦) مفردات، وفيما يخص بعد أدوات الشرط الجازمة فنسبته تساوي (45%) لأنها تحتوي على (٩) مفردات.



الشكل رقم (٠٥) يوضح النسب المئوية لأبعاد اختبار المفاهيم النحوية

٣-٣-٥ توزيع درجات الاختبار:

يحتوي الاختبار على عشرين مفردة، بمعنى الدرجة الكلية للاختبار تساوي (=٢٠) أي بمعدل نقطة واحدة (٠١) لكل مفردة أجيبت إجابة صحيحة وصفر (٠) لإجابة الخاطئة.

٣-٣-٦ زمن الاختبار: ولوحظ من هذه الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المناسب المستغرق للإجابة على كل أسئلة الاختبار حوالي (٥٠) دقيقة، حيث كان أول تلميذ قد أنهى الإجابة من الاختبار في حدود (٣٠) دقيقة الأولى وآخر تلميذ أنهى في حدود (٦٠) دقيقة، فتم الجمع بين زمن التلميذ الأول وزمن التلميذ الثاني وقسم على (٢) فكانت النتيجة (٤٥) دقيقة وأضيفت خمس دقائق لقراءة تعليمة الاختبار، فأصبح الزمن الحقيقي للاختبار هو (٥٠) دقيقة.

٣-٤ بناء اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

تم إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي باتباع الخطوات الآتية:

٣-٤-١ الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط المقررة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية. كما يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط في المقطع التعليمي الخامس المختار من الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية في الفصل الثاني.

٣-٤-٢ مصادر اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

وتم التوصل إلى مفردات الاختبار من المصادر التالية:

- قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي أعدتها الطالبة.
- مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التعبير الكتابي.
- آراء بعض المفتشين البيداغوجيين والأساتذة الخبراء في مادة اللغة العربية.
- مراجعة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.
- الاطلاع على المخططات السنوية لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- الاطلاع على الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط وبالخصوص على دروس إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي).

٣-٤-٣ تعليمة الاختبار:

وفي التعليمة تم التلويح على أهمية المفردات التي يتضمنها الاختبار بالنسبة للأشخاص المستهدفين من خلال إجاباتهم مع توضيح وإبراز الهدف والمغزى من الاختبار، ثم تحديد الزمن المحدد للاختبار. واحتوت التعليمة كذلك على كيفية وطريقة إجابة التلاميذ على المفردات، مع التركيز على كتابة المعلومات الشخصية في الأعلى الورقة.

٣-٤-٤ خطوات بناء مفردات اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

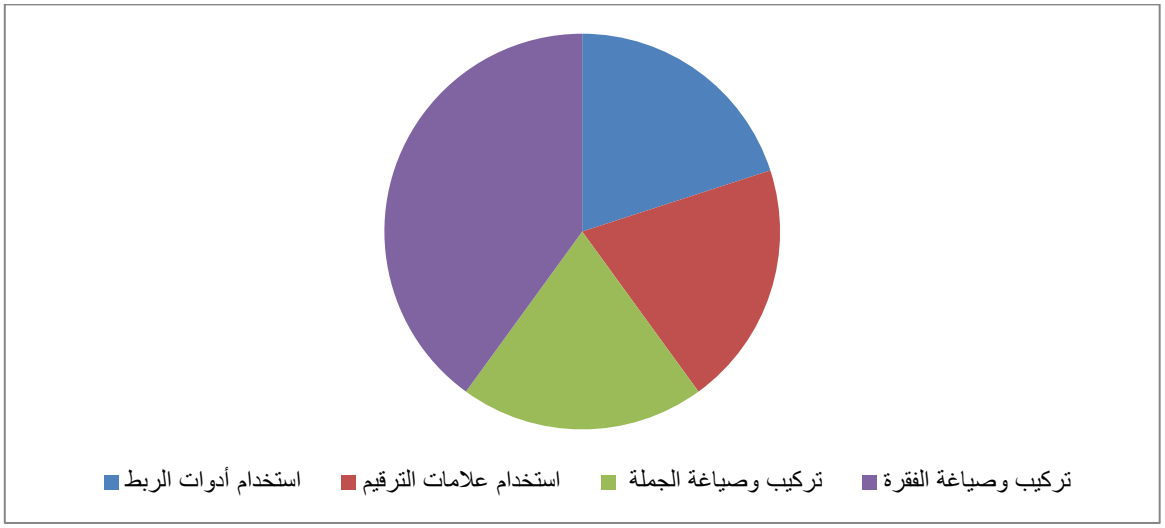
بعد مراجعة الأبحاث والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع مهارات التعبير الكتابي والتي منها دراسة (أمين،٢٠١٦) التي تضمنت قائمة من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي واختبار لمهارات التعبير الكتابي، ودراسة (المصري،٢٠٠٦) التي تضمنت كذلك قائمة من مهارات التعبير الكتابي واختبار موضوعي ومقالي لمهارات التعبير الكتابي، ومن خلال الدراسات السابقة شرعت الطالبة في بناء وصياغة

مفردات الاختبار وفقا للإجراءات التي سارت عليها تلك الدراسات في صياغتها لمفردات اختباراتها وكيفية عرضها. تضمنت مفردات هذا الاختبار عشرون مفردة (٢٠) موزعة على أربع (٠٤) أبعاد، فقد تعلقت المفردات الخمسة (٠٥) الأولى ببعد استخدام أدوات الربط، وتعلقت المفردات الخمسة (٠٥) التي تلتها ببعد استخدام علامات الترقيم، والمفردات الستة (٠٦) التي بعدها تعلقت ببعد تركيب وصياغة الجملة، والسؤال المقالي تعلق ببعد تركيب وصياغة الفقرة ويقيس (٠٤) مهارات تمثلت في: الوجاهة وسلامة اللغة والانسجام والاتقان، وهذه المفردات تتم الإجابة عنها بطريقة الكتابة المقالية في الموضوع المحدد في الصورة التي يتضمنها الاختبار وذلك للزيادة من دافعية الإجابة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (04) يوضح أبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وعدد مفرداتها التي تقيسها ونسبها المئوية

الاختبار	أبعاد الاختبار	مفردات الاختبار	النسبة المئوية
اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	استخدام أدوات الربط	٠٥	%٢٥
	استخدام علامات الترقيم	٠٥	%٢٥
	تركيب وصياغة الجملة	٠٦	%٣٠
	تركيب وصياغة الفقرة	٠٤	%٢٠
	المجموع	٢٠	%١٠٠

يتضح من خلال الجدول السابق أن النسب المئوية في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الخاصة ببعد استخدام أدوات الربط واستخدام علامات الترقيم كانت متساوية بقيمة (٢٥%) وذلك لأنها تحتوي على نفس العدد من المفردات، أما بالنسبة لبعد تركيب وصياغة الجملة فقد كانت نسبتها (٣٠%) لوهي النسبة الاكبر لأنها تحتوي على أكبر عدد من المفردات، أما بعد تركيب وصياغة الفقرة فقد كانت نسبته المئوية (٢٠%).



الشكل رقم (٠٦) يوضح النسب المئوية لأبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

٣-٤-٥ توزيع درجات الاختبار:

يحتوي الاختبار على عشرين مفردة بمعنى الدرجة الكلية للاختبار تساوي (=٢٠) بمعدل نقطة واحدة (٠١) لكل مفردة أجيب إجابة صحيحة وصفر (٠) لإجابة الخاطئة.

٣-٤-٦ زمن الاختبار:

ولوحظ من هذه الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المناسب المستغرق للإجابة على كل أسئلة الاختبار حوالي (٥٥) دقيقة، حيث كان أول تلميذ قد أنهى الإجابة من الاختبار في حدود (٣٠) دقيقة الأولى وآخر تلميذ أنهى في حدود (٧٠) دقيقة، فتم الجمع بين زمن التلميذ الأول وزمن التلميذ الثاني وقسم على (٢) فكانت النتيجة (٥٠) دقيقة وأضيفت (٥) دقائق لقراءة تعليمة الاختبار، فأصبح الزمن الحقيقي للاختبار هو (٥٥) دقيقة.

٤- الدراسة الاستطلاعية:

٤-١ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التأكد من صلاحية الاختبارين ومدى إمكانية تطبيقهما على عينة الدراسة.

- الاستفادة من إجراء الدراسة الاستطلاعية في تمهيد تطبيق الدراسة من العينة الاستطلاعية إلى العينة الكلية للدراسة الحالية.

- تسجيل انطباعات التلاميذ وما أبدوه من صعوبات، والتي كانت كتغذية راجعة ذات ميزة في تقويم أدوات الدراسة.

- اختبار مدى وضوح الأسئلة من حيث الصياغة والشكل والمضمون والوقت المستغرق.

٤-٢ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٠) تلميذ وتلميذة من الفوج الثاني يدرسون بمتوسطة الرق الحاج، حيث لهم الوفرة في السمات مع أفراد عينة الدراسة ويشتركون في خصائصهم، وهؤلاء التلاميذ من خارج العينة الكلية للدراسة ومن داخل مجتمع الأصلي للدراسة.

٤-٣ المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في شهر ديسمبر ٢٠١٩ بمتوسطة الرق الحاج بمدينة الأغواط.

٤-٤ حساب الخصائص السيكومترية للاختبارين:

تم حساب الخصائص السيكومترية لكل من الاختبارين، والتي تمثلت في معاملات السهولة والصعوبة وصدق وثبات الاختبارين، وكانت لنتائج على النحو التالي:

٤-٤-١ اختبار المفاهيم النحوية:

٤-٤-١-١ حساب معاملات السهولة والصعوبة:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (05) يوضح نتائج معاملات السهولة والصعوبة لاختبار المفاهيم النحوية

مفردات الاختبار	معاملات السهولة	معاملات السهولة بالنسبة المئوية	معاملات الصعوبة	معاملات الصعوبة بالنسبة المئوية
س١	٥٥	%٠.٥٥	٤٥	%٠.٤٥
س٢	70	%٠.٧٠	30	%٠.٣٠
س٣	٦٥	%٠.٦٥	٣٥	%٠.٣٥
س٤	٥٧.٥	%٠.٥٧٥	٤٢.٥	%٠.٤٢٥
س٥	٦٠	%٠.٦٠	٤٠	%٠.٤٠
س٦	٥٢.٥	%٠.٥٢٥	٤٧.٥	%٠.٤٧٥
س٧	٦٢.٥	%٠.٦٢٥	٣٧.٥	%٠.٣٧٥
س٨	57.5	%٠.٥٧٥	٤٢.٥	%٠.٤٢٥
س٩	55	%0.55	45	%٠.٤٥
س١٠	67.5	%٠.٦٧٥	٣٢.٥	%٠.٣٧٥
س١١	٦٥	%٠.٦٥	٣٥	%٠.٣٥
س١٢	٦٢.٥	%٠.٦٢٥	٣٧.٥	%٠.٣٧٥
س١٣	٦٠	%٠.٦٠	٤٠	%٠.٤٠
س١٤	70	%٠.٧٠	٣٠	%٠.٣٠
س١٥	32.5	%٠.٣٢٥	٦٧.٥	%٠.٦٧٥

س16	٥٥	%٠.٥٥	٤٥	%٠.٤٥
س١٧	٣٥	%٠.٣٥	٦٥	%٠.٦٥
س١٨	٥٢.٥	%٠.٥٢٥	٤٧.٥	%٠.٤٧٥
س١٩	٤٥	%٠.٤٥	٥٥	%٠.٥٥
س٢٠	٤٢.٥	%٠.٤٢٥	٥٧.٥	%٠.٥٧٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات السهولة لاختبار المفاهيم النحوية تراوحت ما بين (٠.٣٠-٠.٧٠) وهي معاملات مقبولة وفقا لتصنيف (Butcher،٢٠١٠) الذي حدد قيم معامل السهولة ودلالته وفق ما يأتي:

- من ٠.١١-٠.٢٠ قيم تدل على أسئلة صعبة.
- من ٠.٢٠-٠.٣٥ قيم تدل على أسئلة صعبة نوعا ما.
- من ٠.٣٥-٠.٦٥ قيم تدل على أسئلة سهلة إلى حد ما.
- من ٠.٦٥-٠.٨٠ قيم تدل على أسئلة سهلة جدا.

ويعزز ذلك ما ذهب إليه (عبد الرحمن ٢٠٠٨: ٢٢٧) من أن الاختبار يتدرج بين السهولة والصعوبة، حيث يستحسن أن يتوزع كما يأتي:

- حوالي ٥٠ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة من (٠٧٥-٠.٢٥).
- حوالي ٢٥ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة أعلى من ٠.٧٥.
- حوالي ٢٥ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة أقل من ٠.٢٥.

٤-٤-١-٢ حساب معاملات التمييز:

تم حساب معاملات التمييز لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (06) يوضح نتائج معاملات التمييز لاختبار المفاهيم النحوية

مفردات الاختبار	معاملات التمييز	مفردات الاختبار	معاملات التمييز
س١	٠.٨٠	س١١	٠.٨٠
س٢	٠.٣٠	س١٢	٠.٧٥
س٣	٠.٩٠	س١٣	٠.٩٠

س٤	٠.٢٥	س١٤	٠.٣٠
س٥	٠.٧٠	س١٥	٠.٣٠
س٦	٠.٣٥	س١٦	٠.٣٠
س٧	٠.٧٥	س١٧	٠.٥٠
س٨	٠.٨٥	س١٨	٠.٢٥
س٩	٠.٢٠	س١٩	٠.٢٠
س١٠	٠.٨٥	س٢٠	٠.٧٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلب معاملات التمييز لاختبار المفاهيم النحوية تراوحت ما بين (٠.٣٠-٠.٩٠) وهي معاملات تتميز بدرجة عالية، بينما تراوحت بعض المعاملات بين (٠.٣٠-٠.٢٠) وهذه المعاملات لها تمييز منخفض لكنها مقبولة.

كل هذه النتائج كانت وفقا لتصنيف (مراد، سليمان، ٢٠٠٥: ٢١٩) الذي حدد قيم معامل التمييز ودلالته وفق ما يأتي:

- أكبر من ٠.٣٠ قيم تدل على تمييز قوي وعالي.
- من ٠.٢٠- ٠.٣٠ قيم تدل على تمييز منخفض.
- من ٠.١٠- ٠.٢٠ قيم تدل على تمييز غير مقبول تحتاج إلى تعديل.
- قيم سالبة ينبغي حذف مفرداتها أو تغييرها.

٤-٤-١-٣ حساب الصدق:

تم حساب صدق اختبار المفاهيم النحوية بالطرق الآتية:

٤-٤-١-٣-١ صدق المحتوى عن طريق صدق المحكمين:

قامت الطالبة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين كما هو موضح في الملحق رقم (06)، وذلك لإبداء آرائهم حول النقاط الآتية:

- مدى وضوح التعليمة، والزمن المخصص للاختبار.
- مدى أهمية المفهوم النحوي بالنسبة لمستوى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمفهوم النحوي مع مدى دقة الصياغة اللغوية للأسئلة ووضوحها.

وأبدى المحكمين موافقتهم على أغلب المفردات، واقترح بعضهم تصحيح بعض المفردات من الناحية اللغوية فقط، وتم تصحيحها على ضوء تلك الملاحظات، منها كلمة "الأتية" صححت إلى "الآتية"، وإضافة كلمة "هي" في المفردة الثانية، كلمة "بعباد" تم إضافة حرف الهاء فأصبحت "بعباده" ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٢٠) مفردة.

٤-٤-١-٣-٢ الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:

تم حساب معامل الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٠٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار المفاهيم النحوية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
العليا	11	18.55	1.21	9.64	20	دالة عند ٠.٠١
الدنيا	11	9.09	3.01			دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" (9.64) عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذا ما يدل على أن اختبار المفاهيم النحوية على قدر عال من الصدق التمييزي.

٤-٤-١-٣-٣ الصدق البنائي عن طريق الاتساق الداخلي:

* يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل المفردات وأبعادها والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أفعال الشروع لاختبار المفاهيم النحوية.

الجدول رقم (٠٨) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أفعال الشروع لاختبار المفاهيم النحوية

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١	٠.٨٣	دالة عند ٠.٠١
س٢	٠.٣١	دالة عند ٠.٠٥
س٣	٠.٨٨	دالة عند ٠.٠١
س٨	٠.٨٣	دالة عند ٠.٠١
س٩	٠.٧٤	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أفعال الشروع لاختبار المفاهيم النحوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات مع بعد الصفة المشبهة باسم الفاعل لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٠٩) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد الصفة المشبهة باسم الفاعل لاختبار المفاهيم النحوية

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س٤	٠.٣٤	دالة عند ٠.٠٥
س٥	٠.٧٩	دالة عند ٠.٠١
س٦	٠.٤٠	دالة عند ٠.٠١
س٧	٠.٨٠	دالة عند ٠.٠١
س١٠	٠.٧٢	دالة عند ٠.٠١
س١٥	٠.٣٤	دالة عند ٠.٠٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلبية معاملات الارتباط للمفردات مع بعد الصفة المشبهة باسم الفاعل لاختبار المفاهيم النحوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبعضها عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات وبعد أدوات الشرط الجازمة لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٠) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أدوات الشرط الجازمة لاختبار المفاهيم النحوية

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١١	٠.٥٤	دالة عند ٠.٠١
س١٢	٠.٤٨	دالة عند ٠.٠١
س١٣	٠.٥٩	دالة عند ٠.٠١
س١٤	٠.٣٧	دالة عند ٠.٠٥
س١٦	٠.٥٤	دالة عند ٠.٠١

س١٧	٠.٤٨	دالة عند ٠.٠١
س١٨	٠.٣٨	دالة عند ٠.٠٥
س١٩	٠.٤٢	دالة عند ٠.٠١
س٢٠	٠.٦٢	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلبية معاملات الارتباط للمفردات مع بعد أدوات الشرط الجازمة لاختبار المفاهيم النحوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبعضها عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١١) يوضح معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
بعد أفعال الشروع	٠.٨١	دالة عند ٠.٠١
بعد الصفة المشبهة باسم الفاعل	٠.٨٥	دالة عند ٠.٠١
بعد أدوات الشرط الجازمة	٠.٨٢	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن أبعاد الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

٤-٤-١-٤ حساب الثبات:

٤-٤-١-٤-١ الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (قياس التكافؤ):

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار المفاهيم النحوية في التطبيق الأول ونتائجه في التطبيق الثاني، الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢) يوضح معامل الارتباط بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار المفاهيم النحوية

عدد أفراد العينة الاستطلاعية	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق	مستوى الدلالة الإحصائية
٤٠	٠.٩٢	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني في اختبار المفاهيم النحوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

٤-٤-١-٤-٢ الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والمفردات الزوجية لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣) يوضح معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والزوجية في اختبار المفاهيم النحوية

/	عدد مفردات الاختبار	معامل الارتباط سبيرمان براون
قبل التعديل	٢٠	٠.٨٢
بعد التعديل		٠.٨٢

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط سبيرمان براون قبل التعديل يساوي (٠.٨٢) وهو دال إحصائيا، وبعد التعديل أصبح يساوي (٠.٨٢)، وهو دال إحصائيا في اختبار المفاهيم النحوية مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

٤-٤-١-٤-٤ الثبات بطريقة معادلة كودر ريتشاردسون:

تم حساب معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون لاختبار المفاهيم النحوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٤) يوضح معامل الثبات كودر ريتشاردسون لاختبار المفاهيم النحوية

عدد مفردات الاختبار	معامل الثبات كودر ريتشاردسون
٢٠	٠.٨٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات كودر ريتشاردسون (٠.٨٥) وهو دال إحصائيا، وهذا ما يدل على أن اختبار مهارات التعبير الكتابي على قدر مقبول من الثبات.

الصورة النهائية للاختبار:

يتكون اختبار المفاهيم النحوية في صورته النهائية بعد التصحيح وإعادة صياغة بعض المفردات من عشرين مفردة كل مفردة لها بديلين (أ وب) أحدهم خاطئ والآخر صحيح يتم الإجابة عنها باختيار بديل واحد،

وإذا كانت الإجابة صحيحة يأخذ التلميذ نقطة واحدة (١ن) في تلك المفردة، وإذا كانت الإجابة خاطئة يأخذ صفر (٠ن)، ومنه فإن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (٢٠ن) وأقل درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (٠ن). والاختبار في صورته النهائية موضح في الملحق رقم (07).

٤-٤-٢ اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

٤-٤-٢-١ حساب معاملات السهولة والصعوبة:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات التعبير الكتابي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٥) يوضح معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل السهولة	معامل السهولة بالنسبة المئوية	معامل الصعوبة	معامل الصعوبة بالنشبة المئوية
س١	٥٥	٠.٥٥	45	٠.٤٥
س٢	٦٢.٥	٠.٦٢٥	37.5	٠.٣٧٥
س٣	٦٠	٠.٦٠	40	٠.٤٠
س٤	٧٧.٥	٠.٥٧٥	٢٢.٥	٠.٢٢٥
س٥	٥٢.٥	٠.٥٢٥	٤٧.٥	٠.٤٧٥
س٦	67.5	٠.٦٧٥	32.5	٠.٣٢٥
س٧	٦٠	٠.٦٠	٤٠	٠.٤٠
س٨	٦٢.٥	٠.٦٢٥	٣٧.٥	٠.٣٧٥
س٩	50	٠.٥٠	50	٠.٥٠
س١٠	67.5	٠.٦٧٥	32.5	٠.٣٢٥
س١١	70	٠.٧٠	30	٠.٣٠
س١٢	٦٥	٠.٦٥	٣٥	٠.٣٥
س١٣	٥٢.٥	٠.٥٢٥	٤٧.٥	٠.٤٧٥
س١٤	٦٥	٠.٦٥	٣٥	٠.٣٥
س١٥	٥٧.٥	٠.٥٧٥	٤٢.٥	٠.٤٢٥
س١٦	٦٠	٠.٦٠	٤٠	٠.٤٠
س١٧	٦٢.٥	٠.٦٢٥	٣٧.٥	٠.٣٧٥

س١٨	٥٢.٥	٠.٥٢٥	٤٧.٥	٠.٤٧٥
س١٩	٣٧.٥	٠.٣٧٥	٦٢.٥	٠.٦٢٥
س٢٠	٤٢.٥	٠.٤٢٥	٥٧.٥	٠.٥٧٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات السهولة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي تراوحت بين (٠.٣٠-٠.٧٠) وهي معاملات مقبولة وفقا لتصنيف (Butcher،٢٠١٠) الذي حدد قيم معامل السهولة ودلالته وفق ما يأتي:

- من ٠.١١-٠.٢٠ قيم تدل على أسئلة صعبة.
- من 0.20-0.35 قيم تدل على أسئلة صعبة نوعا ما.
- من ٠.٣٥-0.65 قيم تدل على أسئلة سهلة إلى حد ما.
- من ٠.٦٥-٠.٨٠ قيم تدل على أسئلة سهلة جدا.

ويعزز ذلك ما ذهب إليه (عبد الرحمن ٢٠٠٨: ٢٢٧) من أن الاختبار يتدرج بين السهولة والصعوبة، حيث يستحسن أن يتوزع كما يأتي:

- حوالي ٥٠ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة من (٠٧٥-٠.٢٥).
- حوالي ٢٥ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة أعلى من ٠.٧٥.
- حوالي ٢٥ بالمئة من مفردات الاختبار ذات معامل سهولة أقل من ٠.٢٥.

٤-٤-٢-٢ حساب معامل التمييز:

تم حساب معاملات التمييز لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٦) يوضح معاملات التمييز لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل التمييز	مفردات الاختبار	معامل التمييز
س١	٠.٣٠	س١١	0.40
س٢	٠.٢٥	س١٢	٠.٢٠
س٣	٠.٤٠	س١٣	٠.٤٥
س٤	٠.١٥	س١٤	٠.٣٠
س٥	٠.٤٥	س١٥	٠.٣٥

س٦	٠.٢٥	س١٦	٠.٣٠
س٧	٠.٣٠	س١٧	0.25
س٨	٠.٢٥	س١٨	٠.٣٥
س٩	0	س١٩	٠.٢٥
س١٠	0.35	س٢٠	٠.٤٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلب معاملات التمييز لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي تراوحت بين (٠.٣٠-٠.٤٥) وهي معاملات تتميز بدرجة عالية، بينما تراوحت بعض المعاملات بين (٠.٢٠-٠.٢٥) وهذه المعاملات لها تمييز منخفض لكنها مقبولة. أما بالنسبة للمفردتين (س٤ وس٩) فقد كان معامل تمييزهما أحداهما (٠) والآخر (٠.١٥) يدل على تمييز غير مقبول يحتاج إلى تعديل، لكن في هذه الدراسة تم حذفه.

كل هذه النتائج كانت وفقا لتصنيف (مراد، سليمان، ٢٠٠٥: ٢١٩) الذي حدد قيم معامل التمييز ودلالته وفق ما يأتي:

- أكبر من ٠.٣٠ قيم تدل على تمييز قوي وعالي.
- من ٠.٢٠- ٠.٣٠ قيم تدل على تمييز منخفض.
- من ٠.١٠- ٠.٢٠ قيم تدل على تمييز غير مقبول يحتاج إلى تعديل.
- قيم سالبة ينبغي حذف مفرداتها وتغييرها.

٤-٤-٢-٣ حساب الصدق:

٤-٤-٢-٣-١ صدق المحتوى (المحكمين):

قامت الطالبة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين كما هو موضح في الملحق رقم (08)، وذلك لإبداء آرائهم حول النقاط الآتية:

- مدى وضوح التعليمة مع الزمن المخصص للاختبار.
- مدى أهمية المهارة بالنسبة لمستوى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للمهارات مع مدى دقة الصياغة اللغوية للأسئلة ووضوحها.

وأبدى المحكمين موافقتهم على أغلب المفردات، واقترح بعضهم إعادة صياغة بعض المفردات لغويا، ليصبح الاختبار في صورته الأولية مكونا من (٢٠) مفردة.

٤-٤-٢-٣-٢ الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:

تم حساب معامل الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
العليا	11	18.00	1.00	20.55	20	دال عند ٠.٠١
الدنيا	11	5.27	1.79			دال عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" (20.55) عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وهذا ما يدل على أن اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على قدر مقبول من الصدق التمييزي.

٤-٤-٢-٣-٣ الصدق البنائي عن طريق الاتساق الداخلي:

* يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل المفردات وأبعادها، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارات استخدام أدوات الربط لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٨) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد استخدام أدوات الربط لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١	٠.٧٤	دالة عند ٠.٠١
س٢	٠.٣٢	دالة عند ٠.٠٥
س٣	٠.٨١	دالة عند ٠.٠١
س٤	٠.٢٧	غير دالة
س٥	٠.٨٣	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلب معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارة استخدام أدوات الربط لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبعضها عند

مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وتم حذف المفردات الغير دالة، مما يدل على أن أسئلة ومفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات مع بعد مهارة استخدام علامات الترقيم لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٩) يوضح معاملات الارتباط للمفردات لأسئلة مع بعد استخدام علامات الترقيم لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س٦	٠.٦٧	دالة عند ٠.٠١
س٧	٠.٨٣	دالة عند ٠.٠١
س٨	٠.٨١	دالة عند ٠.٠١
س٩	٠.٢٨	غير دالة
س١٠	٠.٨٣	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارة استخدام علامات الترقيم لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وتم حذف المفردات الغير دالة، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات وبعد مهارة تركيب وصياغة الجملة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢٠) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد تركيب وصياغة الجملة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١١	٠.٧١	دالة عند ٠.٠١
س١٢	٠.٤٥	دالة عند ٠.٠١
س١٣	٠.٧٦	دالة عند ٠.٠١
س١٤	٠.٧٢	دالة عند ٠.٠١
س١٥	٠.٤٩	دالة عند ٠.٠١
س١٦	٠.٨٢	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارة تركيب وصياغة الجملة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات وبعد مهارة تركيب وصياغة الفقرة لاختبار مهارات التعبير الكتابي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢١) يوضح معاملات الارتباط للمفردات مع بعد تركيب وصياغة الفقرة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١٧	٠.٣٤	دالة عند ٠.٠٥
سَ١٨	٠.٦١	دالة عند ٠.٠١
س١٩	٠.٦٦	دالة عند ٠.٠١
س٢٠	٠.٥٥	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للمفردات مع بعد مهارة تركيب وصياغة الفقرة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبعضها عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

* وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢٢) يوضح معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

مفردات الاختبار	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
س١	0.92	دالة عند ٠.٠١
س٢	٠.٨٥	دالة عند ٠.٠١
س٣	٠.٩٣	دالة عند ٠.٠١
س٤	٠.٥٣	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن كل معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدل على أن أبعاد الاختبار على درجة عالية من الدقة في صدق الاتساق الداخلي.

٤-٤-٢-٤ حساب الثبات:

٤-٤-٢-٤-١ الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (قياس التكافؤ):

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في التطبيق الأول ونتائجه في التطبيق الثاني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢٣) يوضح معامل الارتباط بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

عدد أفراد العينة الاستطلاعية	معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق	مستوى الدلالة الإحصائية
٤٠	٠.٨٩	دالة عند ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

٤-٤-٢-٤-٢ الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والمفردات الزوجية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢٤) يوضح معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الفردية والزوجية في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

/	عدد مفردات الاختبار	معامل الارتباط سبيرمان براون
قبل التعديل	٢٠	0.92
بعد التعديل		0.92

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط سبيرمان براون قبل التعديل يساوي (٠.٩٢) وهو دال إحصائيا، وبعد التعديل أصبح يساوي (٠.٩٢) وهو دال إحصائيا، في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

٤-٤-٢-٤-٤ الثبات بطريقة معادلة كودر ريتشاردسون:

تم حساب معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢٥) يوضح معامل الثبات كودر ريتشاردسون لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

عدد مفردات الاختبار	معامل الثبات كودر ريتشاردسون
٢٠	٠.٨٦

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات كودر ريتشاردسون (٠.٨٦) وهو دال إحصائيا، وهذا ما يدل على أن اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على قدر مقبول من الثبات.

الصورة النهائية للاختبار:

يتكون اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في صورته النهائية من ثمانية عشر (١٨) مفردة بعد حذف مفردتين لعدم وجود دلالتهما الاحصائية، أربع (٠٤) مفردات بالنسبة للبعد الأول، وأربع (٠٤) مفردات بالنسبة للبعد الثاني، وستة (٠٦) مفردات بالنسبة للبعد الثالث، وأربع (٠٤) مفردات بالنسبة للبعد الرابع. وكل مفردة إذا كانت الإجابة عنها مناسبة يأخذ التلميذ نقطة واحدة (١ن) في تلك المفردة، وإذا كانت الإجابة عنها خاطئة يأخذ صفر (٠ن)، ومنه فإن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (١٨ن) وأقل درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار هي (٠ن). والاختبار في صورته النهائية موضح في الملحق رقم (09).

٥- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة (دليل الأستاذ المصمم وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper) واختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي) وبعد التأكد من حسن اختيار عينة الدراسة التجريبية، شرعت الطالبة في تطبيق الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:

٥-١ تطبيق القياس القبلي:

قامت الطالبة في تاريخ (٢٦ جانفي ٢٠٢٠) بتطبيق القياس القبلي من خلال اختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بالتوالي على أفراد عينة الدراسة، حيث قامت الطالبة بتوزيع اختبار المفاهيم النحوية أولا على التلاميذ وطلبت منهم قراءة محتوى الاختبار بشكل جيد قبل البدء في الإجابة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه. وتم الإجابة عنه في غضون التوقيت المحدد للاختبار، وبعد انتهاء الوقت تم جمع الأوراق من التلاميذ، وشرعت الطالبة مرة أخرى في توزيع اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وتم توزيع الاختبارين من طرف الطالبة نفسها لتأكد للتلاميذ أن هذين الاختبارين لن يؤثرا على نتائجهم، وذلك لتجنب التوتر الذي قد يقع فيهم العديد من التلاميذ في الاختبارات. وبعد الانتهاء من التطبيق صححت الاختبارات القبيلة وفق السلم المعتمد.

٥-٢ تطبيق دليل الأستاذ المصمم وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper):

تم تطبيق دروس المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper) في الفترة الممتدة من (٠٩ فيفري ٢٠٢٠) إلى غاية (٠٥ مارس ٢٠٢٠) بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا للقواعد النحوية والأخرى للتعبير الكتابي، وذلك في إطار البرنامج الأسبوعي لتوزيع حصص مادة اللغة العربية لمتوسطة كويسي الشيخ المبروك. وقد تم تطبيق الدروس من طرف أستاذ مادة اللغة العربية وذلك بعد اطلاعه على الدليل قبل تطبيقه بمدة، وقبل التطبيق عقدت جلسة تم فيها اعطاء التلاميذ لمحة حول استراتيجية سكامبر وخطوات تنفيذها وتدريبهم علة استخدام هذه الاستراتيجية قبل وأثناء وبعد حصة القواعد النحوية وحصة التعبير الكتابي.

تم تدريس مقطع تعليمي كامل من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط باستخدام استراتيجية سكامبر في دليل الأستاذ، وقد أعجب التلاميذ بهذه الاستراتيجية التي سمحت لهمم ببناء التعلم من خلال إبداعاتهم وإثارة أفكارهم.

٥-٣ تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس جميع دروس المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية، قامت الطالبة بإعادة تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ثم اختبار المفاهيم النحوية على أفراد عينة الدراسة وذلك عكس الطريقة الأولى التي تم اتباعها في التطبيق القبلي، وأعادت تنبيه التلاميذ على قراءة محتوى الاختبارين بشكل جيد قبل البدء في الإجابة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه.

٥-٤ إجراء المقارنات بين القياس القبلي والقياس البعدي:

تم إجراء المقارنات بين القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة الواحدة (نتائج أفراد العينة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي) من خلال التحاليل الإحصائية بالاعتماد على نظام spss وتم التوصل إلى النتائج وعرضها.

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

في سياق الدراسة الحالية قامت الطالبة بتصحيح إجابات أفراد عينة الدراسة للمفردات الواردة في اختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ثم جمعت البيانات وأفرغت وأدخلت في ذاكرة الحاسوب لتحليل النتائج على الاختبارين وعلى أبعادهما ومفرداتهما باستخدام نظام EXCEL و SPSS برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. PC Version: 23)

واستخدمت الدراسة الحالية الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي أمكن الحصول عليها وهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط بيرسون وسبيرمان براون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل كودر ريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار التائي "ت" للفروق بين عينتين مترابطتين.
- معامل كوهين لقياس حجم الأثر (Cohen،١٩٧٧).
- معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز بالمعادلات التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{د س} - \text{ع س}}{1/2\ \text{ن}} \qquad \text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

* ولما وضعت فرضيات الدراسة فلابد لها من قياس الدلالة الإحصائية للتحقق من صحة تلك الفرضيات، ثم الحكم عليها من خلال نتائج هذه الدلالة، والتي تشير في أبسط معانيها فيما إذا كان هناك أثر تلك الاستراتيجية التي تم تطبيقها والعمل بها في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وما إذا كان هناك تباين جوهري بين القياسين القبلي والبعدي لصالح الاستراتيجية أو عكس ذلك.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل توضيحا مفصلا لمجريات الدراسة الميدانية والتي تمثلت في المنهج المتبع في الدراسة والذي تم اختياره وفقا لطبيعة الموضوع، وتم استعراض بشكل تفصيلي لمجتمع الدراسة الأصلي وكيفية اختيار العينة، كما تضمن إجراءات تصميم أدوات الدراسة والتي تألفت من دليل للأستاذ للمقطع الخامس من كتاب السنة الثالثة متوسط وقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي واختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، إضافة إلى عرض الخصائص السيكومترية للاختبارين من ناحية صدقهما وثباتهما وصولا إلى القوانين الإحصائية المستخدمة تمهيدا لعرض النتائج ومعالجتها إحصائيا في الفصل القادم، وسيتم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في الفصل الموالي على ضوء الإطار النظري والتراث الأدبي والدراسات السابقة من نفس الموضوع.

الفصل الرابع:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الدراسة

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطبيق الاختبارين: اختبار المفاهيم النحوية واختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وبعد استخدام الإحصاء الاستدلالي، تعرضت الطالبة في هذا الفصل من الدراسة للخطوات العملية لإجراءات الدراسة، وعرض البيانات التي تم التوصل إليها، وفحص قدرتها على إثبات أو نفي الفرضيات التي افترضت في بداية هذه الدراسة.

وتقدم الطالبة نتائج هذه الدراسة بشكل تسلسل فرضياتها المطروحة وعرض تسجيلا دقيقا لنتائجها وقد دونت النتائج والإحصائيات الرقمية في جداول الموضحة في هذا الفصل.

المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الدراسة

١- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرض الأول على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لاختبار المفاهيم النحوية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معامل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢٦) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية، ومعامل كوهين

عدد الأفراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٤١	القبلي	12.73	2.47	40	5.15	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١	0.80
	البعدي	13.68	١.٦٩					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لاختبار المفاهيم النحوية بلغ (١٢.٧٣) وبانحراف معياري قدره (٢.٤٧)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس الاختبار (١٣.٦٨) وبانحراف معياري قدره (١.٦٩) وكان متوسط الفرق بينهما (٠.٩٥)، كما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة اختبار (ت) بلغت (5.15) وهي دالة احصائيا عند مستوى

الدلالة (٠.٠٥) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠١)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية وذلك لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول نتائج التلاميذ في القياس البعدي لاختبار المفاهيم النحوية أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي. وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس النحو باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (0.80) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي جدا يعود إلى استخدام هذه استراتيجية.

٢- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرض الثاني على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معادل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢٧) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ومعامل كوهين

عدد الأفراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٤١	القبلي	١٢.١٢	2.73	40	5.75	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٠
	البعدي	١٤.٢٠	٢.٥٨					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بلغ (12.12) وبانحراف معياري قدره (2.73)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس الاختبار (14.20) وبانحراف معياري قدره (2.58)، وكما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٥.٧٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي، وتشير

هذه النتيجة إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول أن نتائج التلاميذ في القياس البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي، وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (٠.٩٠) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي جدا يعود إلى استخدام هذه استراتيجية.

٣- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرض الثالث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لبعد مهارات استخدام أدوات الربط، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معامل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٨) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط، ومعامل كوهين

البعد	عدد الأفراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استخدام أدوات الربط	٤١	القبلي	٢.١٥	١.٠٣	٤٠	٣.٦٦	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٥٦
		البعدي	٢.٧٣	١.٢٦					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لمهارات استخدام أدوات الربط بلغ (٢.١٥) بانحراف معياري قدره (١.٠٣)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس المهارات (٢.٧٣) بانحراف معياري قدره (١.٢٦)، وكما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة (ت) بلغت (٣.٦٦) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارات استخدام أدوات الربط وذلك لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول أن نتائج التلاميذ في القياس البعدي لبعد مهارات استخدام أدوات الربط

أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي، وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (٠.٥٦) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي يعود إلى استخدام استراتيجية سكامبر، وأنهم قد اكتسبوا مهارات استخدام أدوات الربط وأحسنوا توظيفها في المكان المناسب بطرق إبداعية.

٤- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرض الرابعة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لبعد مهارات استخدام أدوات الربط، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معادل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات استخدام علامات الترقيم، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٩) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم، ومعامل كوهين

البعد	عدد الافراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استخدام علامات الترقيم	٤١	القبلي	٢.٥٩	١.١١	٤٠	٥.٧٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١	٠.٨٩
		البعدي	٣.٥٩	٠.٦٧					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لمهارات استخدام علامات الترقيم بلغ (٢.٥٩) بانحراف معياري قدره (١.١١)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس المهارات (٣.٥٩) بانحراف معياري قدره (٠.٦٧)، وكما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٥.٧٢) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول أن نتائج التلاميذ في القياس البعدي لبعد مهارات استخدام علامات الترقيم

أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي، وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات استخدام علامات الترقيم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (٠.٨٩) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي جدا يعود إلى استخدام استراتيجية سكامبر، وأنهم قد اكتسبوا مهارات استخدام علامات الترقيم وأحسنوا توظيفها في المكان المناسب بطرق إبداعية.

٥- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرض الخامسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لبعد مهارات تركيب وصياغة الجملة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معامل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات تركيب وصياغة الجملة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٣٠) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة، ومعامل كوهين

البعد	عدد الأفراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تركيب وصياغة الجملة	٤١	القبلي	٣.٩٣	١.٠٨	٤٠	٣.٦٥	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠٠١	٠.٥٧
		البعدي	٤.٥٩	١.١٦					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لمهارات تركيب وصياغة الجملة بلغ (٣.٩٣) بانحراف معياري قدره (١.٠٨)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس المهارات (٤.٥٩) بانحراف معياري قدره (١.١٦)، وكما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٣.٦٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارات تركيب وصياغة الجملة وذلك لصالح القياس البعدي، وتشير

هذه النتيجة إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول نتائج التلاميذ في القياس البعدي لمهارات تركيب وصياغة الجملة أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي، وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات تركيب وصياغة الجملة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (٠.٥٧) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي يعود إلى استخدام استراتيجية سكامبر، وأنهم قد اكتسبوا مهارات تركيب وصياغة الجملة بطرق إبداعية.

٦- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرض السادسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لبعد مهارات تركيب وصياغة الفقرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، مع حساب معامل كوهين لمعرفة حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات تركيب وصياغة الفقرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٣١) يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة، ومعامل كوهين

البعد	عدد الأفراد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تركيب وصياغة الفقرة	٤١	القبلي	٢.٤٦	١.١٤	٤٠	٤.٤٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠٥	٠.٧٠
		البعدي	٣.٢٩	١.٠٧					

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي لمهارات تركيب وصياغة الفقرة بلغ (٢.٤٦) بانحراف معياري قدره (١.١٤)، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي لنفس المهارات (٣.٤٦) بانحراف معياري قدره (١.٠٧)، وكما يتبين من الجدول نفسه أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٤.٤٩) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لأن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة وذلك لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة

إلى قبول الفرضية وتحققها، ومنه نقول أن نتائج التلاميذ في القياس البعدي لمهارات تركيب وصياغة الفقرة أفضل وأحسن من نتائجهم في القياس القبلي، وهذا ما يدل على أن التلاميذ استفادوا فعلا من دروس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية سكامبر وتحسنت قدراتهم.

ولقياس حجم الأثر لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات تركيب وصياغة الفقرة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم الحساب بمعادلة كوهين، حيث بلغت قيمته (٠.٧٠) وهذه القيمة أكبر من القيمة المعيارية، وهذا يؤكد أن هناك حجم تأثير قوي يعود إلى استخدام استراتيجية سكامبر، وأنهم قد اكتسبوا مهارة تركيب وصياغة الفقرة وأحسنوا تركيب وتحرير فقرة بطرق إبداعية.

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الدراسة

١- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالمفاهيم النحوية:

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر، كما اتضح من خلال هذه الدراسة أن هناك أثر فعال في استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وذلك من خلال حساب حجم أثر المحتوى المعد وفقا لاستراتيجية سكامبر، هذا ما يشير إلى تقدم وتحسن وتطوير واضح في المفاهيم النحوية لدى عينة الدراسة.

ومنه يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأن درجات التلاميذ في القياس البعدي جاءت أقل من درجاتهم في القياس القبلي والعكس صحيح وذلك في اختبار المفاهيم النحوية الذي تم تطبيقه على العينة، يعني أن استراتيجية سكامبر هذه الاستراتيجية الحديثة والفعالة هيأت الفرصة المناسبة للتلاميذ في مادة اللغة العربية، حيث استفادوا فعلا من دروس القواعد النحوية وتحسنت قدراتهم من خلال استخدام استراتيجية سكامبر، وعرفت كل مفهوم منها بشكل واضح بعد أن كشفت عن ماهية ذلك المفهوم في بنية التلميذ المعرفية، وأخذت في حسبانها الخصائص والسمات المميزة للمفهوم، مع كسب أساليب التشويق والإثارة في إدراك وفهم المفهوم النحوي.

كما أن استخدام هذه الاستراتيجية أي سكامبر في تدريس المفاهيم النحوية في هذه الدراسة أدى إلى تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لخصائص التلاميذ وهذا ما تم ملاحظته من طرف الطالبة وحتى أستاذ المادة، حيث ساعدتهم على المشاركة وإبداء آرائهم وأفكارهم بصفة إبداعية تفاعلية، وساهمت في غرس روح التعاون فيما بينهم لإدراك العلاقات بين المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية لديهم، والمفاهيم الجديدة المقدمة لهم (المكتسبة) وهذا ما أكده **غنيم (٢٠٢٠)** في دراسته، أن ربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة واستخدام المفاهيم الجديدة في مواقف حياتية جديدة مما يساعد على تنميتها، وأكده أيضا **Auzbel** الذي تبنى مراحل

النمو المعرفي عند **Piaget** في وصفه التطور المعرفي الانساني بصفة عامة، حيث رأى أن النمو الطبيعي للمفاهيم يتقدم نتيجة ترابط المعلومات الجديدة بالمفاهيم التي توجد في البناء المعرفي للمتعلم، فذلك الترابط لا يؤدي إلى نمو المفاهيم عنده فحسب، ولكن يزوده أيضا بالخبرة الوجدانية الايجابية القوية التي تحفز المتعلم للمزيد من الدراسة، وتساهم في كيفية التصور الذاتي للموضوع.

كما أن التعلم من خلال هذه الاستراتيجية ساعد التلاميذ على القيام بأدوار فاعلة في تحمل مسؤولية التعلم، من خلال تنفيذ الأنشطة والوعي بالخطوات والاجراءات ساعد على أن يكون التعلم ذا معنى لديهم، وأتاح لهم فرصة التأمل في نتاج تفكيرهم، مما جعلهم منظمين ومستقلين في نمو مفاهيمهم النحوية، وتحقيق الأهداف المرتبطة بها، وبالتالي توظيف ما تعلموه في مواقف لغوية جديدة. حتى استخدام استراتيجية سكامبر أعطت الأستاذ فرصة التعرف على المفاهيم النحوية التي يستعملها تلاميذه استعمالا خاطئا والتي تم اكتسابها بالأسلوب الخاطئ، ومنحة الأستاذ القدرة على تصحيح تلك المفاهيم وتنميتها وتطويرها هذا من جهة، ومن جهة أخرى أتاحت الفرصة أمام التلاميذ للتفاعل الايجابي والنشط والفعال في المهام والأنشطة المقدمة لهم، أي أن التلميذ هنا طرف إيجابي ومسؤول عن تعلمه، فهو ينفذ أنشطة جماعية بطرق إبداعية وجديدة لاستكشاف أفكاره وتصوراته مقارنة بأقرانه، وذلك عند الإدلال بأفكاره ليستنتج المفهوم الصحيح.

وتميزت استراتيجية سكامبر في هذه الدراسة بسمات الإثارة والتشويق والتحفيز والمرح والنشاط والتفاعل بين التلاميذ، هذا ما جعل عملية التعليم والتعلم واكتساب وتكوين وتنمية المفاهيم النحوية لديهم أكثر متعة وتشويقا، إضافة إلى ذلك فإن استراتيجية سكامبر منحت التلاميذ القدرة على تذكر المعلومات لفترة أطول، وبالتالي فإن أثرها أبقى وأدوم مقارنة بالتعليم التقليدي الذي يقوم على التلقين وحشو المعرفة.

ومن ثمة نقول أن استراتيجية سكامبر التي تم تطبيقها في الدراسة الحالية قدمت أنواعا متنوعة ومختلفة من الأنشطة التعليمية الخاصة بالمفاهيم النحوية والتعبير الكتابي أبقت المتعلم معها في تفاعل مستمر حتى مع بقية الأنشطة الأخرى، وزودت هذه الأخيرة تكاملا بين المفهوم النحوي ومهارات الإعراب من خلال ذكر أمثلة والتطبيق عليها، مما جعل التلاميذ يشعرون بأهمية المفهوم النحوي باعتباره الأساس الذي ينطلق منه ويتمكن من تطبيقه بصورة عملية، حيث يسهم في ترسيخه في ذهنه ويحقق من خلاله ما يهدف إليه، وبالتالي فإن شعور المتعلم بتمكنه من المفاهيم النحوية وقدرته على تنميتها بصورة إبداعية يسهم في تحسين صورة التلميذ الذهنية والفكرية، وكذلك عن قدراته في النحو وكفاءته فيه، حيث إن فكرته تتحسن في تقدمه في دراسة النحو وإلمامه بمفاهيمه وتمكنه من اكتساب مهارات متعددة حول الإعراب مما يؤدي إلى استمتاعه بدراسة النحو وإقباله برغبة في تعلمه.

وأخيرا كان دليل الأستاذ في هذه الاستراتيجية دور جيد خاصة في تحسين أداء التدريس لدى الأستاذ من خلال الاستفادة من التوجيهات المضمنة فيه، لتنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة والمراحل والخطوات بدقة واستخدام أساليب التقويم المتنوعة.

أما من حيث فاعلية أو أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية فلا توجد –في حدود علم الطالبة– دراسات سابقة يمكن مناقشة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، لكن تم ربط هذه النتائج بنتائج دراسات استخدمت استراتيجيات التعلم النشط على اعتبار أن استراتيجية سكامبر هي إحداها، ومن بين هذه الدراسات جاءت دراسة **الحديبي (٢٠١٧)** متفقة مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أظهرت أن المتعلم الذي يكون لديه شعور التمكن من المفاهيم النحوية وتكون لديه في نفس الوقت القدرة على تطبيق القواعد النحوية، يسهم تحسين صورته الذهنية عن قدراته في النحو أجمع، وكفاءته فيه، حيث إن فكرته تتحسن عن تقدمه في دراسة النحو أو إلمامه بمفاهيمه، وتمكنه من مهارات الإعراب، مما يؤدي إلى استمتاعه بدراسة النحو.

واتفقت أيضا مع دراسة **أبو غزالة (٢٠١٩)** والتي أثبتت زيادة نشاط التلميذ في حصة القواعد النحوية أثناء التدريس له باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأكدت توصل المتعلم إلى المفهوم النحوي بنفسه بعد أدائه لمجموعة من الأنشطة الصفية ورسمه لخريطة المفاهيم واندماجه مع زملائه داخل الفصل في شكل مجموعات تعاونية، مما أوجد حماسة لحصة القواعد النحوية وحبا لها. كذلك تم الاتفاق في قضية التغير الايجابي في الأسلوب التدريسي للمعلم داخل الفصل، حيث اعتمد أسلوبه التدريسي على استخدام أوراق العمل التي تحقق أهداف الدرس وتأكيده على المفاهيم النحوية باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم، ومشاركة جميع طلاب الفصل في الأنشطة الصفية، مما أسهم في تحسن اتجاهات التلاميذ نحو دراسة القواعد النحوية.

واتفقت كذلك أغلب نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بفاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية بعض المتغيرات ذات الصلة بالمفاهيم النحوية والتي منها: دراسة **السلمان (٢٠١٣)** ودراسة **النواس (٢٠١٤)** ودراسة **الحارثي (٢٠١٥)** فقد أثبتت هذه الدراسات أن استراتيجية التعليم التوليدي (سكامبر) حققت نجاحا في عملية اكتساب وتعديل وتنمية المفاهيم النحوية.

٢– مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر، كما كشفت أيضا على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في كل من: مهارة استخدام أدوات الربط ومهارة استخدام علامات الترقيم ومهارة تركيب وصياغة الجملة ومهارة تركيب وصياغة الفقرة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط كلها لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق استراتيجية سكامبر، كما اتضح أن هناك أثر فعال وقوي وكبير لاستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب حجم أثر المحتوى المعد وفقا لاستراتيجية سكامبر.

ومنه يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بأن درجات التلاميذ في القياس القبلي كانت متدنية لأنهم لم يتلقوا أي تعليم أو تدريب حول تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من قبل، أما تفوقهم في القياس البعدي فذلك يرجع إلى خضوعهم للاستراتيجية التعليمية سكامبر بشكل يناسب مستوياتهم، يعني أن استراتيجية سكامبر أثبتت فاعليتها وأبرزت أثرها القوي والفعال وحققت نجاحا ذا مستوى مقبول في كل من مهارة استخدام أدوات الربط ومهارة استخدام علامات الترقيم ومهارة تركيب وصياغة الجملة ومهارة تركيب وصياغة الفقرة بصفتها تمثل مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في هذه الدراسة لدى العينة المدروسة، وهذا ما تم ملاحظته من طرف الطالبة أثناء تطبيق الاستراتيجية.

وقد يعزى سبب تفوق التلاميذ في القياس البعدي عن القياس القبلي حسب اعتقاد الطالبة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية: تدريس التلاميذ لدروس التعبير الكتابي بالاعتماد على استراتيجية سكامبر عمل على زيادة قدراتهم وأفكارهم الإبداعية التي يمتلكونها، كما عمل على الارتقاء بعملياتهم الذهنية وأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم أثناء الكتابة التعبيرية نتيجة المهارات الفكرية التي تم اكتسابها خلال مدة التطبيق، أو الأساليب التي تم استخدامها من قبل الأستاذ، والمتمثلة في الأسلوب التنافسي بين التلاميذ الذي أدى إلى تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ بصورة أسرع وأكثر فاعلية ونشاطا، وذلك بإعطاء واجبات منزلية بعد كل حصة تطبيقية، حيث يحرص كل تلميذ وكل مجموعة أن تكون أفكاره المقدمة أفضل وأكثر أصالة من الأعمال المقدمة من طرف أقرانه في المجموعات الأخرى، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **عبد القادر واسماعيل (٢٠١٥)** والتي توصلت إلى أن العمل التنافسي بين التلاميذ يؤدي إلى تحسين إنتاجاتهم الكتابية بشكل إبداعي وبصورة أسرع وبجدارة.

كذلك ساعدت استراتيجية سكامبر في الدراسة الحالية على توسيع خيال التلاميذ وساهمت في تنمية تفكيرهم الإبداعي، وأثرت بشكل إيجابي وفعال ونشط هذا ما يشير إلى التقدم والتحسن والتطوير الواضح في هذه الدراسة، حيث اتفقت هذه الأخيرة مع دراسة **Eberle (١٩٩٦)**، ودراسة **الهيلات (٢٠١٥)**، ودراسة **Ozyaprak (٢٠١٦)** التي أكدت في نتائجها أن استراتيجية سكامبر تساعد وتساهم في زيادة القدرة على تطوير الأفكار وتحسينها وإثارة حب الاستطلاع المعرفي والخروج بأفكار جديدة للتغيير في معطيات ما، وإعادة تشكيل أفكار أخرى أكثرا إبداع، وقدم **Frank & Williams (١٩٧٠)** وزملائه مجموعة من الأساليب التي هدفت إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند المتعلمين وهذه الأساليب تعمل وفقا لسكامبر. وهذا ما تم ملاحظته من خلال تجاوب التلاميذ مع هذه الاستراتيجية وتوصلهم إلى النتيجة التي تمثلت في تنمية مهاراتهم –سابقة الذكر– في حصة التعبير الكتابي، الأمر الذي حقق تنوعا في الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية المسطرة، حيث كان مسعى هذه الأهداف نحو تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، لأنهم كانوا بحاجة للمساعدة بشكل تربوي سليم لتحريك قدراتهم اللغوية الكامنة لديهم خاصة في مادة اللغة العربية باعتبارها المادة المهمة خلال المشوار الدراسي للتلميذ، ويمكن إرجاع هذا التفوق إلى عوامل متعددة ومتنوعة ومختلفة حسب رأي الطالبة، فمن بين العوامل التي حققت فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات

التعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ في هذه الدراسة وتركت أثرا قويا فيها هي: تفاعلهم وانخراطهم بمحتوى الدروس التي صممت وفقا لهذه الاستراتيجية والأساليب التي استخدمها الأستاذ في تنفيذ الدروس من خلال إصراره الدائم على الربط بين استراتيجية سكامبر والمحتوى التعلمي للمقطع أثناء تطبيق خطواتها، حيث كان لها الأثر الواضح في تنمية هذه المهارات المتعلقة بالتعبير الكتابي الإبداعي لدى التلاميذ في القياس البعدي، ويضاف إلى ذلك تأكيد الأستاذ لمبدأ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولكن هناك إجابات إبداعية وأخرى أكثر إبداعا، مع الحرص على تهيئة مناخ مرن ومشوق يغمره المرح وبيئة تربوية تعليمية تتسم بالعمل الجماعي والتنافسي والتعاوني في نفس الوقت ومناقشة آراء ووجهات نظر مختلفة ومتعددة بين التلاميذ بشكل حيوي ونشط ومثير ومبدع وإيجاد مواقف إبداعية للكتابة، مع حرص التلاميذ على إنتاج أفضل ما لديهم من إبداع في المجال الأدبي وتوظيفه المكان المناسب من خلال مهارة استخدام أدوات الربط ومهارة استخدام علامات الترقيم ومهارة تركيب وصياغة الجملة ومهارة تركيب وصياغة الفقرة. هذا ما تم استنتاجه من خلال الحوار الذي دار بين الأستاذ المطبق لاستراتيجية سكامبر والطالبة بعد الانتهاء من التطبيق، أما عن التلاميذ فقد سهلت الاستراتيجية لهؤلاء تناول الدروس بشكل تدريجي وفق تنظيم مرن، فتيسر عليهم الاستيعاب والفهم والإبداع بشكل سهل وجيد من خلال توفير المثيرات السمعية والبصرية وتنويع لنبرات الصوت المتنوعة وتوفير الألوان والرسومات والحركات والايماءات المعبرة من طرف الأستاذ عن الموافقة والمعارضة، ويمكن القول أن استخدام كل هذه المثيرات، مربوط بالتصميم المناسب لتلك الوسائل والوسائط التعليمية المتعددة والمناسبة. كل هذا ساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة وأفسح لهم المجال لاستظهار قدراتهم الإبداعية المختلفة واستفادوا من المحتوى التعليمي بالطريقة التي تجعل الاستخدامات ذات معنى، مما أدى ذلك إلى زيادة التفاعل فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين محتوى الدروس وفقا للاستراتيجية المطبقة من جهة أخرى، مما جعل حجرة الدرس تتسم بأجواء المرح والحرية والإبداع في الوقت نفسه، حيث اتفقت دراسة **آل ثنيان (٢٠١٥)** مع الدراسة الحالية في هذه النقاط، فأكدت حماس طالبات المجموعة التجريبية أثناء تطبيق استراتيجية سكامبر وتجاوبهن الفعال مع الأنشطة أثناء حصص التدريب في جو يسوده الفرح والإبداع والنشاط.

واتفقت أغلب نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بفاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية بعض المتغيرات المختلفة والتي منها: دراسة **الحسيني (٢٠٠٣)** ودراسة **مرفت (٢٠١٣)** ودراسة **صالح (٢٠١٥)** ودراسة **Ozyaprak (٢٠١٦)** ودراسة **الناقة وصقر (٢٠١٩)** فقد أثبتت هذه الدراسات أن استراتيجية سكامبر هي الاستراتيجية الأنسب في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري بصفة عامة.

أما من حيث فاعلية أو أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **صبري والرويثي (٢٠١٣)** ودراسة **الحارثي (٢٠١٥)** ودراسة **آل ثنيان (٢٠١٥)** ودراسة **أبو سيف ومقابلة (٢٠١٦)** ودراسة **أبو لبن (٢٠١٦)** فقد أثبتت هذه الدراسات أن استراتيجية سكامبر هي استراتيجية حديثة في تدريس مادة اللغة العربية تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التعبير الكتابي

الإبداعي لديهم، وتتيح لهم حرية التفكير وتساعدهم على إنتاج أكبر قدر من الأفكار والعبارات الإبداعية لتسهل لهم عملية التحرير والكتابة، طبعا كل هذا في مناخ تحفيزي نشط يسهم في تعزيز العمليات الإبداعية بشكل تعاوني.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة **Tan & Soh (2003)** التي توصلت إلى أن الطلبة الذين مارسوا الكتابة الإبداعية باستخدام استراتيجية سكامبر لم يظهر لديهم أي تحسن واضح في الكتابة الإبداعية على عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

الاستنتاج العـــام

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استراتيجية سكامبر (scamper) في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد أثبتت النتائج المتوصل إليها ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط تعزى لاستراتيجية سكامبر.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام أدوات الربط في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات استخدام علامات الترقيم في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الجملة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في مهارات تركيب وصياغة الفقرة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بعد تطبيق استراتيجية سكامبر لصالح القياس البعدي.

وتبقى نتائج هذه الدراسة في إطارها المكاني والزماني والبشري والأدائي التي أجريت فيه.

التوصيات والاقتراحات

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فقد تم التوصل إلى التوصيات التالية:

– ضرورة تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة باستخدام استراتيجيات متنوعة تعين على تكوين شخصيات مبدعة وإبداعية.

– تنظيم دورات تدريبية لأساتذة اللغة العربية أثناء الخدمة تحت إشراف مؤهلين لتدريبهم على تصميم واستخدام وتطبيق استراتيجية سكامبر (scamper) لاكتساب كفاءات ومهارات تعليم التفكير الإبداعي.

– تضمين استراتيجية سكامبر في برامج تكوين وإعداد المعلمين والأساتذة.

– ضرورة توفير البيئة المدرسية والأسرية المناسبة التي تشجع الأنشطة الإبداعية كالتي تنمي تفكير وقدرات والمواهب الابداعية للتلاميذ.

– ضرورة تدريب التلاميذ على الكتابة الإبداعية لأنها تساعدهم على إظهار وإبراز شخصيتهم ومشاعرهم وعواطفهم.

الاقتراحات:

استكمالا لما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن اقتراح ما يلي:

– إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لاستخدام استراتيجية سكامبر في وحدات ودروس أخرى في مادة اللغة العربية، أو مواد دراسية أخرى وفي مراحل تعليمية مختلفة للتأكد من مدى فاعلية استراتيجية سكامبر في التعليم.

– تقديم دراسة مقارنة حول استخدام استراتيجية سكامبر وبعض الاستراتيجيات المختلفة لتوليد الأفكار في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

– إجراء دراسة بهدف التعرف على الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

– ابتكار أساليب تقويمية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يراعى من خلالها استخدام استراتيجية سكامبر كأحد الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

قائمـــة المراجـــــع

المراجع العربية:

ابراهيم، زكرياء (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية، ط١، عمان: درا المعرفة الجامعية.

إبراهيم، مجدي عزيز وحسب، الله محمد عبد الحليم (٢٠٠٢). التفاعل الصفي مفهومه تحليله مهاراته، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

ابن فارس، أبو الحسين (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة، ط2، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أبو الحسين (١٩٨٢). معجم مقاييس اللغة، ط٣، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن فارس، أبو الحسين (١٩٨٦). مجمل اللغة، ط٢، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (١٩٩٩). لسان العرب، ط١٥، بيروت: دار صادر.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (ب س). لسان العرب، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر.

أبو سيف، آلاء محمد ومقابلة، نصر محمد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٥، العدد ٣، ص ٣٠٦- ٣٨٩.

أبو غزالة، هداء شمس الدين (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للقواعد النحوية وأثرها على اتجاهات الطلاب نحو المادة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السادات.

أبو لبن، وجيه المرسى ابراهيم (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٧١، ٢٥١-٢٩٥.

أبو مغلي، سميح (٢٠٠١). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط١، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠). علم النفس التربوي للمعلمين، ط١، ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

آل ثنيان، هند (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٦، العدد ١، ص ٤٣٦- ٤٧٣.

البجة، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط١، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠). أصول اللغة العربية بين والنظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا، ط٢، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البحراوي، فتحي مبروك عبد الحميد (١٩٩٨). تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

البكور، حسن فالح والنعانعة، ابراهيم عبد الرحمن وصالح، محمود عبد الرحيم (٢٠١٠). فن الكتابة وأشكال التعبير، ط١، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

الجراح، عدي عبيدان سلمان (٢٠١٩). مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة كربلاء، مجلة نسق، المجلد ٢، العدد ٢٤، ص ٢٠٥-٢٣٨.

الجرجاني، أبي حسن على بن محمد بن علي الحسيني (٢٠٠٩). التعريفات، ط٣، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجوراني، ابراهيم محمد جوال (٢٠٠٩). تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي)، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٢، العدد ٧، ص ٧-٤٠.

حاجي، فطيمة الزهرة (٢٠١٤). دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، رسالة ماستر غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الحارثي، سعد بن دخيل الله بن سعد (٢٠١٥). أثر استخدام برنامج سكامبر في تنمية حصيلة مفردات اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، المجلد ٢٥، العدد ١٢، ص ٥٦٣- ٥٨٥.

الحارثي، نورة (٢٠١٣). مدى مساهمة معلمات اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حافظ، وحيد السيد اسماعيل (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد ٠٢، العدد ١٣٢، ص ٢٢٣- ٢٧١.

الحسون، جاسم محمود والخليفة، حسن جعفر (١٩٩٦). طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ط١، ليبيا: منشورات جامعة عمر المختار.

حماد، خليل عبد الفتاح ونصار، خليل محمود (٢٠٠٢). فن التعبير الوظيفي، ط١، غزة: مطبعة ومكتبة منصور.

الحيلة، محمود محمد (٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياتها، ط١، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

خاطر، محمود رشدي ورسلان، مصطفى (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط١، القاهرة: دار الثقافة.

الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٧). طرق التدريس العامة، ب ط، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

الخياط، حورية محمد ديب (١٩٨٢). إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

الدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٩). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ط١، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٨٦). مختار الصحاح، ط٤، بيروت: مكتبة لبنان.

ربعي، حنان اسماعيل محمد (٢٠١٨). أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.

الرشيدي، سعد محمد مبارك وصلاح، سمير يونس أحمد (١٩٩٩). التدريس العام وتدريس اللغة العربية، ط١، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الركابي، جودت (١٩٩٥). طرق تدريس اللغة العربية، ط٤، دمشق: دار الفكر.

الزبيدي، وفاء كاظم سليم (٢٠٠٥). أثر نمطين من الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الإسلامية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع العام، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.

الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمان ابن اسحاق (١٩٧٩). الايضاح في علل النحو، ط٣، بيروت: دار النفائس.

زقوت، محمد شحادة (١٩٩٩). المرشد في تدريس اللغة العربية، ط١، غزة: مكتبة الامل للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، محمد بن سعيد مجحود (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني متوسط واحتفاظهم بها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم، ط٤، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال بعقوب (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط١، بيروت: دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع.

السعدي، عماد توفيق وآخرون (١٩٩٢). أساليب تدريس اللغة العربية. ط١، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

السفاسفة، عبد الرحمن ابراهيم (٢٠١١). طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السكران، محمد (٢٠٠٧). أساسيات تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلمان، ريم هاني مجيد (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في تعديل المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهن الاستدلالي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل العراق.

السميري، عبد ربه هاشم (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

السيد، فايزة عوض محمد (٢٠٠٢). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول ثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد ٥، العدد ١٦، ص ٢٣-٧٧.

شحاته، حسن (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٤، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شرف، محمد لطفي عبد القادر (٢٠١٤). تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال الانشطة الاستقصائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

صالح، صالح (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، المجلد ٢٦، العدد ١٠٣، ١٧٣-٢٤٣.

صبرى، ماهر اسماعيل والرويثى، مريم بنت عالي معلى (٢٠١٣). فاعلية برنامج سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية للمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المدينة المنورة.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٩). المهارات القرائية والكتابية، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط٥، مصر: هبة النيل للنشر والتوزيع.

عبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود واسماعيل، عبد الرحيم فتحي محمد (٢٠١٥). فاعلية نموذج سكامبر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويا بالمرحلة الإعدادية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد ٣٧، ٢٥٦-٣٠١.

العبد الله، فواز وآخرون (٢٠١٢). استراتيجيات وطرائق التدريس العامة، الطبعة الاولى، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

العجرمي، باسم صالح مصطفى (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٩). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة، ط٢، عمان: دار مجدلاوي للنشر والطباعة والتوزيع.

العدواني، خالد مطهر (٢٠٠٥). الكفايات المهنية للمعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.

عسر، حسني عبد البارئ (٢٠٠٠). تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، ط٢، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.

عطا الله، عبد المجيد زهري (٢٠٠٠). برنامج مقترح للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي في ضوء احتياجاتهم المهنية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد ٩، العدد ٦٣، ١٣٧-١٥٤.

عطا، ابراهيم محمد (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عطية، محسن علي (٢٠٠٧). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، عمان الأردن: دار صفاء للنشر.

العلي، فيصل (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط١، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عمار، سام (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة.

غنيم، إيناس عبد العزيز عطية (٢٠٢٠). تنمية مفاهيم التوابع في النحو العربي باستخدام نموذج الفورمات لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، مجلة كلية التربية، العدد ١٢١، ٥٧٨-٦٠٨.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)، ط١، عمان الأردن: دار الشروق النشر والتوزيع.

كاظم، شيماء عطية (٢٠١٩). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣، العدد ٢، ١٨٣-٢٢٢.

مجاوره، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

مجول، مشرق محمد (٢٠١٥). استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، المجلد 1، العدد ٢١، ٣٩٣-٤٠٨.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

محمود، عبد الرزاق مختار (٢٠٠٥). فاعلية استراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد ٢١، العدد ١، ٤٨-٨٩.

مدكور، علي أحمد (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية، ط١، الكويت: مكتبة الفلاح.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

مديرية التعليم الأساسي (٢٠١٩). المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الثالثة متوسط.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥). الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المرسي، محمد حسن (١٩٩٥). فعالية التعليم في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي، المؤتمر العلمي السابع في الفترة من ٧ إلى ١٠ أوت.

مرعي، توفيق محمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). طرائق التدريس العامة، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرفت، هاني حامد محمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١٩، العدد ٢، ص ٢٢٧-٢٩٢.

المصري، يوسف سعيد محمود (٢٠٠٦). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

مغزي، أحمد سعيد (٢٠١٧). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الاوراس للنشر: الجزائر.

المقوسي، أحمد (١٩٩٥). أساليب تدريس اللّغة العربية والتربية الإسلامية، ب ط، غزة: مطبعة مقداد.

الملا، بدرية سعيد والمطاوعة، فاطمة محمد (١٩٩٧). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في المرحلة الإعدادية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، المجلد ٦، العدد ١٢، ٢١-٦٦.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

مولاي، حورية (٢٠١٦). تدريس مادة التعبير الكتابي أصول ومبادئ، مجلة التعليمية، المجلد ٦، العدد ٢، ١٤٩-١٥٤.

ميلود غرمول وآخرون (٢٠١٧). الكتاب المدرسي مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الأوراس للنشر: الجزائر.

نادر، سعد عبد الوهاب وآخرون (١٩٩١). طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط١١، بغداد: مطبعة وزارة التربية.

الناقة، صلاح أحمد وصقر، نجلاء عمر (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٧، العدد ٢، ١-٢٤.

الناقة، محمود كامل (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ط٢، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

النواس، خليل وائل (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعليم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس أساسي واتجاهاتهم نحو تعلم النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح.

الهيلات، مصطفى قسيم (٢٠١٥). برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق، ط١، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

وزارة التربية الوطنية (٢٠١٥). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية (٢٠١٧). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية (٢٠١٧). كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

Abu Majid, D., Tan, A. & Soh, K. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the Internet and SCAMPER as creative writing tools. The Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 13(2), 67-81.

Animasahun, R, (2014). Effects of Scamper Creativity Training in the Prevention of Social Problems among Selected Inmates in Nigeria Prisons. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, Vol 5, Issue 3, 301-305.

Auzbel, D.P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to critics. Review of Educational Research, Vol 48, Issue 2, 251-257.

Bakr, M, (2004). The efficacy of some proposed activities for developing creative thinking of English learners at the preparatory stage (second year), Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, University of Cairo.

Butcher, phil (2010) Quiz report statistics, Available on the site: https://docs.moodle.org/dev/Quiz_report_statistics, Date of visit 22/05/2020, heure:13:08

Eberel, B, (2008). Scamper: Creative games and activities for imagination development, Vol 2, Issue 2, Waco: Prufrock Press.

Eberle, B, (1976). Help! In solving problems creatively at home and school, Carthage: Good Apple.

Eberle, B, (1997). SCAMPER: Creating Games and activites for imagination development, Waco: Prufrock Press.

Gladding, S, (2000). Creativity And Family Counseling: The SCAMPER Model As A Template For PromotingCreative Processes, Family Journal, Vol 8, Issue 3, 5-٢٤٥

Goodwin, L, William & Klausumeier, J, Herbert, (1975). Facilitating Student Learning: Introduction an Instruction Pshology, Herper and Row Publisheres: Now Yeork.

Hachatte Encyclopedia, (2001). Vol 6, edition Hachatte: paris.

Hilda, T, (1957). Teachers handbook for Elementary social studies, Addison Wesley Publishing co: Inc, Reading Massachusetts.

Huelock، E (1972). Child Development، Fifth Edition. MC-Graw-Hill Book Company، New York.

Majid، T & Soh، K (2003). Enhancing Children's Creativity: An Exploratory Study on Using the Internet and Scamper as Creative Writing Tools. The Korean Journal of Thinking & Problem Solving, 13 (2).

Martin, R.E. (1994): Teaching Science For All Children. London Allyn And Bacon.

McAdam, R. (2004). Knowledge creative and idea generation: A critical quality perspective. Technovation, 24, pp.597-705.

Motyl، D & Filippi، S (2014). Comparison of creativity enhancement and idza generation methods in engineering design training in M. Kurosu.

Novak, J. (1990). Concepts mapping: A usable tool for Science Education. Journal of Research in Science Teaching, Vol 27, Issue 10, 937-949.

Ozyaprak M،(٢٠١٦).the effectiveness of scamper technique on criative thiniking skills، journal for the education of Gifted young cientist، 4(1) 31-40 December 2015، jegy.org.

Simon, A & Schaster, M, (1979). Websters Now Twentieth century Dictionary, 2nd Edition Word Dictionaries Now York.

Torrance, P., & Sisk, A. (2001). Gifted and talented children in the regular classroom. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press

Tzu, S. (2009). SCAMPER transformation techniques proprietary & confidential. HMR consulting practice, 1- 2.

Yıldız, V & Israel, E, (2001). A way to develop creativity: SCAMPER.

المـــــــلاحق

الملحق رقم (01)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

دليل الأستاذ في تدريس المقطع التعليمي الخامس من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثالثة متوسط وفقا لإستراتيجية سكامبر (scamper)

إعداد:

كروم العايزة

إشراف:

أ.د بوعيشة نورة

٢٠١٩/٢٠٢٠ م

محتويات الدليل

أولا: المقدمة

ثانيا: نبذة مختصرة عن استراتيجية سكامبر (scamper)

ثالثا: توجيهات وإرشادات عامة للمعلم لتنفيذ الأنشطة التدريسية وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)

رابعا: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدفة

خامسا: موضوعات الأنشطة المستهدفة (القواعد النحوية والتعبير الكتابي)

سادسا: التوقيت الزمني لتنفيذ موضوعات الأنشطة

سابعا: الكفاءات المستهدفة لتدريس الموضوعات

ثامنا: خطوات تنفيذ الدروس وفق استخدام استراتيجية سكامبر (scamper)

قائمة المراجع

أولا: المقدمة:

أخي الأستاذ أختي الأستاذة.... في مادة اللغة العربية

يسرنا كثيرا أن نضع بين يديك دليل الأستاذ والذي يخص دروس الفصل الثاني للسنة الثالثة متوسط قصد شرح كيفيات الممارسة الصفية مع تقديم بعض الارشادات والتوجيهات التي تسهل العمل أثناء تدريس مواضيع اللغة العربية للفصل الثاني وفق الأنشطة المقترحة القائمة على استراتيجية تدريسية حديثة تهدف إلى تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي، وهي استراتيجية سكامبر (scamper) (توليد الأفكار)، كما يحتوي هذا الدليل على نبذة مختصرة عن استراتيجية سكامبر (scamper) ومتطلباتها، إضافة إلى الأنشطة والخطوات الإجرائية التي تحتاجها أثناء تدريسك للدروس ومجموعة التوجيهات التي يمكنك الاستعانة بها عند تحضيرك للدروس لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذك.

وستحدد في الدليل خطة تنفيذ وسير الدروس باستخدام استراتيجية سكامبر (scamper) والوسائل والأدوات التعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف المرجوة لكل درس، كما يتضمن الدليل مجموعة من أساليب التقويم التي يمكن الاستعانة بها أثناء تدريس الموضوعات المدرجة في توزيع الفصل الثاني لنشاط اللغة العربية، والهدف منه تنمية الكفاءات لدى تلاميذك.

ونتمنى أن يكون هذا الدليل نعم السند للأساتذة الأفاضل وما خاب من استشار.

وفق الله الجميع إلى ما يحبه ويرضى

ثانيا: نبذة مختصرة عن استراتيجية سكامبر (scamper):

ملاحظة مهمة: ليس من الضروري استخدام جميع الخطوات السابقة وإنما يمكن اختيار الطرق التي تتناسب وتعليمات الدرس أو الموضوع أو النشاط أو الفكرة

١- مراحل تطور استراتيجية سكامبر:

مرت استراتيجية سكامبر بعدة مراحل تاريخية حتى وصلت إلى شكلها الحالي، ويذكر **Eberle** هذه المراحل فيما يأتي:

١- في البداية اقترح **ألكس أوسبورن** سنة (١٩٦٣) قائمة توليد الأفكار لكي تكون استراتيجية سكامبر مساعدة أثناء جلسات العصف الذهني.

٢- ثم قدم **ريتشارد دي ميلي** سنة (١٩٦٧) كتابا بعنوان: ضع أمك على السقف، وهذا الكتاب يهدف إلى تنمية الخيال لدى الناشئة من خلال الألعاب والانشطة.

٣- بعد فترة من الزمن وخصوصا في سنة (١٩٧٠) قدم **فرانك ويليامز** وزملائه أثناء عمله كمدير لمشروع المدارس الوطنية مجموعة من الاستراتيجيات التي هدفت إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند الأطفال، وباختصار فقد كانت تلك الاستراتيجيات تستند إلى بعدين أساسيين وهما: العمليات المعرفية والعمليات الوجدانية.

٤- ثم قام **Eberle** المدير التربوي الأمريكي والكاتب غزير الإنتاج في ابتكارية الأطفال والمعلمين بمزج كل الجهود السابقة ودمجها مع بعضها البعض في استراتيجية سكامبر، والمتمثلة في جهود **أوسبورن** وخصوصا قائمة توليد الأفكار حيث قام بتعريف كل كلمة منها بشكل دقيق وإجرائي، وأضافها لاستراتيجيات **ويليامز** ببعديها، والاستفادة من الألعاب والأنشطة التي قدمها دي ميلي (صالح، ٢٠١٥: ١٩٤)

٢- المنطلقات الفلسفية لاستراتيجية سكامبر:

لقد اهتم التربويون وعلماء النفس بشكل متزايد منذ سنوات خلت بالقدرات الإبداعية والخيال عند الأفراد بشكل عام والأطفال على وجه الخصوص، ولكن لم تعط تلك المواهب الاهتمام اللازم في المدارس، رغم أهمية رعايتها وتعزيزها.

ومن الطبيعي أن تكون لدى الأطفال القدرة على التعبير عن الاعجاب وحب الاستطلاع والإبداع والخيال، ولكن يكتشف الأطفال في فترة مبكرة من حياتهم وجود عدد قليل من التعزيز والمكافئات في هذا النوع من النشاط، ويبدو أن كثيرا من الكبار حريصون على دفع الأطفال الى العالم الحقيقي بسرعة، إذ تعد ضغوط الخضوع والامتثال التي يفرضها الكبار على الأطفال سببا رئيسيا في تأخير وبطء التعبير الإبداعي.

وطبقا لما يراه تورانس E.Paul Turrance الباحث في جامعة جورجيا، أن هناك انخفاضا في التعبير الإبداعي يحدث عن التلاميذ وخصوصا في المرحلة الأساسية والإعدادية، وهذا باختصار يعني أن الكبار يحاولن مساعدة الصغار على النمو ومواجهة الواقع، على الرغم من أنهم يقومون بدفن أو إطفاء شعلة التفكير والتعبير الإبداعي.

وفي هذا الصدد يرى ستودارد George Stoddard الباحث في جامعة نيويورك أن الإبداع هو الحاجة الملحة للتساؤل والبحث والاختراع والأداء....". ويعقب على ذلك بقوله: " أن الإبداع أصبح مدفونا داخل ملايين التلاميذ في المدارس، وقد أصبحوا الآن من الكبار الذين لم يتجاوزوا تعلم الأدوار".

وفي هذا الصدد أيضا يقول تورانس: " أن المجتمع يهضم الحقوق في تعامله مع المبدعين خاصة عندما يكونوا صغار ولا شك أن آراء الخبراء تلك تابعة من مصادر عدة، وتشير في مضمونها إلى أن الغالبية العظمى من الناس قد دفعوا لأسباب عدة إلى تجاهل وإهمال مواهب قيمة كان يمكن أن تساعدهم في تحقيق الإنتاجية والسعادة عندما يكبرون".

ومن هنا يمكن استخلاص جملة من القوى التي تسهم في دفن الخيال الإبداعي لدى الأطفال وهي كالتالي:

1_ الضغط على الطفال للخضوع والامتثال، ويعد ذلك سببا رئيسيا.

٢_ الأنشطة المنتقاة والمؤسسات، والمنهج الدراسي غير المرن.

٣_ سيطرة الآخرين والعلاقات التي تعمل على دفن الإجابة الخيالية المبدعة فعندما تسمع "لم لا تكبر" مثل هذه التعليقات أو تعيق الخيال الإبداعي.

٤_ إن التفكير والتعبير الإبداعي يتطلب التلاعب بالأفكار، والعبث بالمسؤوليات والتجول في عالم افتراضي غير حقيقي، وعدم القبول اتجاهات السائدة وهذا الأمر غير متاح في المنظومات التربوية مما يعيق الخيال والإبداع.

لذا فمن الواجب على التربويين معرفة الظروف التي تعيق التعبير والخيال الإبداعي كي... عنها ويعرفوا أيضاً الاتجاهات والسلوكيات التي تشجع وتكافئ هذا النوع من النشاط يشجعوا عليها ويعززوها.

٣- أهداف استراتيجية سكامبر:

- تهدف استراتيجية سكامبر إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

- غرس اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التفكير والخيال والابداع وإمكانية تعلمهم.

- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي (الإنتاجي) بشكل خاص لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات الخيال وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتعلمين.
- تنمية مهارات عمل الفريق (مهارات الانتباه والتركيز، التواصل، التحدث، الاستماع).
- إكساب المتعلمين الثقة بالنفس وتقدير الذات المرتفع ومفهوم الذات الإيجابي.
- خلخلة قناعات المتعلمين السابقة، وإقناعهم بإمكانية الوصول بهم إلى الابداع.
- فتح آفاق المتعلمين ليتخلوا عن التفكير السطحي البسيط والغوص في التفكير العميق.
- مساعدة المتعلمين على نقل أثر التعلم وتعميم الخبرات المكتسبة إلى المواقف الحياتية اليومية (الهيلات، ٢٠١٥، ٣٨)

٤- قائمة استراتيجية سكامبر:

إن كل حرف من الحروف السبعة لكلمة سكامبر (scamper) يشير إلى الحرف الأول من الكلمات أو المهارات التي تشكل في مجملها (قائمة توليد الأفكار) وهي كالتالي:

٤-١ الاستبدال (Substitute):

وهو أداء الشخص لدور شخص آخر أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر، وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟ هل هناك وقت آخر؟ وما إلى ذلك، وبمعنى آخر: أن تبدل شيء ما في المنتج أو الفكرة، مثل: ما الذي يجب تبديله في هذا؟

٤-٢ التجميع أو الدمج أو الإضافة (Combine):

وهو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكون شيئا واحد وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعه؟ ما هي الأهداف؟ ما هي الأفكار؟ ماهي المواد؟ وغيرها، وبمعنى آخر: أن تضيف فكرة الى شيء آخر فيصبح أفضل وأحمس وأن تدمج شيئين معا، مثل: ماذا أستطيع أن أضيف الى هذا حتى يتحسن أدائه؟

٤-٣ التكيف أو التعديل (Adapt):

وهو التكيف لملائمة غرض أو طرف محدد من خلال تغيير الشكل أو إعادة الترتيب أو الابقاء عليه كما هو، وتتضمن التالي: إعادة التشكيل، والضبط أو التعديل، والتسوية، والموافقة، وما إلى ذلك، وبمعنى آخر أن تغير في مواصفات أو خواص الشيء حتى يتكيف مع البيئة الجديدة له أو حتى يتناسب مع الحالة الجديدة، مثل: ما الأشياء التي يمكن تعديلها؟

٤-٤ التغيير (Modify):

هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى أو حركة أخرى أو شكل آخر، أو حجم آخر، أو رائحة أخرى، وغيرها...

٤-٥ الاستخدامات الاخرى (put to other uses):

بمعنى التفكير في إمكانية استخدام او توظيف شيء ما في موضع أو استخدام آخر غير الذي خصص له، من أمثلة الاسئلة المولدة للأفكار في هذه الخطوة، ما المجال الآخر الذي يمكن استخدام هذا الشيء فيه؟، هل هناك طرق جديدة في استخدام هذا الشيء؟ هل هناك استخدامات أخرى لهذا الشيء، إذا ما تم إجراء تعديل معين عليه؟ وما النتائج الأخرى التي يمكن الحصول عليها من هذا الشيء؟

٤-٦ الحذف (Eliminate):

كحذف بعض اجزاء من الشيء، ومن أمثلة الأسئلة المولدة للأفكار في هذه الخطوة: ما الذي يمكن حذفه من هذا الشيء؟ ما هو الغير ضروري بهذا الشيء، ويمكن الاستغناء عنها؟ وما الذي يمكن تقسيمه أو توزيعه إلى أجزاء مختلفة.

٤-٧ العكس أو إعادة الترتيب (Rearrange or Reverse):

العكس بمعنى التفكير في نواتج العكس الأمور أو ترتيبها بشكل مختلف، فيقوم الفرد بالتفكير فيما يمكن أن يفعله إذا ما عملت أجزاء المنتج أو العملية بطريقة معكوسة، أو نظمت بطرق مختلفة، ومن امثلة الاسئلة المولدة للتفكير في هذه المرحلة: ما الذي يمكن عكسه؟ ما الأنماط الأخرى التي يمكن أن تحدث بها عملية العكس؟ وما الطرق الأخرى التي يمكن توظيفها لإحداث عملية العكس؟ هل يمكن إحداث التبادل بين المكومات؟ هل ينبغي تغيير سرعة أو الجداول الزمنية؟ هل يمكن عكس الأدوار؟

إعادة الترتيب وفيها يقوم الفرد بإعادة ترتيب الأفكار في الأشكال الجديدة التي انبثقت عن عملية الحذف، على أن يتم ترتيبها في ترتيب عكسي لتمهيد السبيل للأفكار البديلة وتؤدي هذه المرحلة الاخيرة إلى تطبيق الأفكار التي تم توليدها أو التحصيل عليها (الحارثي،١٨:٢٠١٥) وبمكن تلخيص خطوات برنامج سكامبر من خلال الشكل التالي:

٥- خطوات تطبيق استراتيجية سكامبر داخل الصف:

يلخص صبرى والرويثى (٢٠١٣) خطوات تطبيق برنامج سكامبر في النقاط التالية:

٥-١ تحديد المشكلة (الموضوع) ومناقشتها: إذ يقوم المعلم بمشاركة المتعلمين بتحديد المشكلة أو المنتج المرغوب بإنتاجه عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة من خلال طرح المعلم مجموعة من الأسئلة التحفيزية المثيرة للإبداع، وذلك لتأكد من إلمام جميع المتعلمين وفهمهم للمشكلة المختارة.

٥-٢ إعادة بلورة المشكلة وصياغتها: يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديدها بشكل يمكنهم البحث في حلول لها، ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك، كالكتب المدرسية، والرسوم والصور حول المشكلة.

٥-٣ توليد الأفكار وإيجاد الحلول: تعتبر هذه الخطوة الجزء الرئيسي في الدرس وتتم بناء على المخطط المعروض أما المتعلم باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد إنما يعتمد الأمر على طبيعة الموقف أو المشكلة ثم مشاركة المتعلمين بنقاشاتهم حول الأسئلة المطروح وإيجاد حلول إبداعية لها.

٥-٤ عرض الافكار وتقويمها: يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الأفكار والحلول الإبداعية التي تم التوصل إليها واختيار أفضلها وفقا لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة. على أن يقوم المسجل بتدوينها في لوحة الاعلانات أو الأركان المحددة في الفصل ليسهل تداولها (صبرى والرويثى،٢٧:٢٠١٣)

ومن خلال استراتيجية سكامبر يستطيع أستاذ اللغة العربية جعل دروس قواعد اللغة (المفاهيم النحوية) ودروس إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) أكثر متعة بواسطة إدخال روح التحدي والمرح فيها، وضمان مشاركة الجميع بتوزيع الأدوار بين المتعلمين، وترك المجال أمامه لاستكشاف واستنتاج المعلومات المطلوب وربطها بما سبقها من خبرات السابق (الحارثي،٦١:٢٠١٣)

ثالثا: توجيهات وإرشادات عامة للمعلم لتنفيذ الأنشطة التدريسية:

– الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية المتعلمين من حيث العدالة والمساواة بينهم، فالمعلم هو القدوة الحسنة التي يمثلها متعلميه لذا يجب أن يكون متصفا بالصفات الحسنة والأخلاق الفاضلة.

– الإيمان بوظيفته ودوره في تحقيق التنمية التربوية الشاملة وإدراك تأثيره عل حياة المتعلمين وبالتالي يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منه (العدواني،٤:٢٠٠٥) هذا من جهة ومن جهة أخرى:

– يجب أن يتمتع المعلم بقدرة ومهارة صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة وتكون مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم وحاجاتهم مع مراعاة الجوانب المعرفية والوجدانية وحتى الحركية (العجرمي،٦٧:٢٠١١)

– أثناء تخطيط المعلم للدرس يجب مراعاة التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى مع وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع من أجل تنفيذ خطة الدرس.

– يجب تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس والموقف التعليمي مع تحديد دور المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي. (الحيلة،٢٠٠٢:٦٢-٦٤)

– أثناء شرح الدرس يتطلب من المعلم التنويع في الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– الحرص على اكتشاف المتعلمين للمعلومات بأنفسهم والتركيز على طرح الأسئلة للتأكد من فهم المتعلمين قبل التقدم نحو النقطة الموالية (عطية،٢٠٠٨:٩٨)

– تشجيع المتعلمين للتعبير عن افكارهم بحرية، والتعبير عن المشاعر الايجابية نحو المتعلمين وأعمالهم الصفية مع التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بالشكل المناسب.

– التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار متعلميه (ابراهيم،٢٠٠٢:٣٨-٤٣)

– كما يجب أن تسود روح المحبة والمودة والوئام والارتياح والسرور بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى (العجرمي،٢٠١١:٧٣)

– تشجيع المعلم للمتعلمين على القيام بالنشاطات الفردية والجماعية التي تنمي التعاون والتعاطف والمشاركة الوجدانية والفعلية.

– سعيه لفتح قنوات الاتصال المتعددة داخل الفصل الدراسي بينه وبين متعلميه وبين المتعلمين أنفسهم بالشكل الذي يتيح فرص التفاعل وتبادل الخبرات والمعارف وطرح الآراء (الفتلاوي،٢٠٠٣:١٨٥-١٨٦)

رابعا: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدفة:

تم تحديد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة للسنة الثالثة متوسط والتي نهدف إلى تنميتها في هذه الدراسة باستخدام استراتيجية سكامبر (scamper)

مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	
مهارات استخدام أدوات الربط	١- وضع حروف العطف في مكانها المناسب داخل الجمل ٢- وضع حروف الجر في مكانها المناسب داخل الجمل
مهارات استخدام علامات الترقيم	١- فهم معنى الجمل لوضع كل علامة في مكانها المناسب.

	٢- وضع علامات الترقيم التي أمامه المتمثلة في النقطة والفاصلة وعلامات التعجب والاستفهام في مكانها الصحيح.
مهارات تركيب وصياغة الجملة	١- ترتيب مجموعة من الكلمات ودمجها في جمل مفيدة. ٢- إدراك مفهوم الكلمات وتوظيفها في جمل مفيدة.
مهارات تركيب وصياغة الفقرة	١- الالتزام بالموضوع وتحرير نصا حجاجيا منسجما. ٢- يوظف لغويا ما طلب منه توظيفه ويستخدم أدوات الربط وعلامات الترقيم استخداما سليما. ٣- يعبر بدقة عن المعلومات في الموضوع المحدد له في الصورة مع توظيف النمط الحجاجي. ٤- يراعي المقام ويحسن العرض ويوظف صورة بيانية ومحسنا بديعيا.

خامسا: الكفاءات المستهدفة لتدريس الموضوعات:

الكـــفـــاءة الشـــــــــــاملة	
يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءات تحليلية واعية نصوصا مركّبة مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الحجاجي لا تقل عن مائتي كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات تواصليّة دالّة.	
الكفـــاءة المرحلية للمقطع الخامس	
في نهاية المقطع يحرر التلميذ نصّا حجاجيّا منسجما حول مقولة: "العلم سلاح ذو حذين"، موظّفا مكتسباته خلال المقطع ومراعيا النّمط المناسب.	
الكفـــــاءة المرحلية للميـــادين	
الكفاءة المرحلية لميدان فهم المكتوب	**الكفاءة المرحلية لميدان إنتاج المكتوب**
يحدد ألفاظا مقصودة ذات دلالة ويستثمرها في إثراء رصيده اللغوي ويستنبطها في الظواهر النحوية والصرفية.	يحرر نصا حجاجيا منسجما من اثنا عشر سطرا بلغة سليمة فيها إطناب ويوظف قيما متعددة، ويراعي مهارة صياغة وتركيب الجملة والفقرة ويحسن استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم.

سادسا: موضوعات الأنشطة المستهدفة (القواعد النحوية والتعبير الكتابي):

استخدمنا في هذه الدراسة مجموعة من الموضوعات من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط والمبرمجة في الفصل الثاني والتي تكون من المقطع الخامس (العلم والتقدم التكنولوجي) وتحتوي على ستة مواضيع، ثلاثة تتعلق بالقواعد النحوية وثلاثة تتعلق بالتعبير الكتابي كما هو موضح في الجدول الآتي:

موضوعات القواعد النحوية				
رقم	عنوان الدرس	الصفحة	المقطع	الوحدة
٠١	أفعال الشروع	ص٩٤	الخامس ٠٥	العلم والتقدم التكنولوجي
٠٢	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	ص٩٩		
٠٣	أدوات الشرط الجازمة	ص١٠٤		
موضوعات التعبير الكتابي				
٠١	الحجاج ١(دورة التواصل في وضعية الحجاج)	ص٩٥	الخامس ٠٥	العلم والتقدم التكنولوجي
٠٢	الحجاج ٢ (الموضوعية في الحجاج)	ص١٠٠		
٠٣	الحجاج ٣ (إنتاج نص حجاجي)	ص١٠٥		

سابعا: التوقيت الزمني لتنفيذ موضوعات الأنشطة:

رقم الموضوع	عنوان الدرس	عدد الحصص
القواعـــــد النحـــــــوية		
٠١	أفعال الشروع	ثلاث حصص
٠٢	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	ثلاث حصص
٠٣	أدوات الشرط الجازمة	ثلاث حصص
التعـــــبير الكتـــــــابي		
٠١	الحجاج ١ (دورة التواصل في وضعية الحجاج)	ثلاث حصص
٠٢	الحجاج ٢ (الموضوعية في الحجاج)	ثلاث حصص
٠٣	الحجاج ٣ (إنتاج نص حجاجي)	ثلاث حصص

ثامنا: خطوات تنفيذ الدروس وفق استخدام استراتيجية سكامبر (scamper)

قبل البدء في دروس المقطع التعليمي الخامس يقوم الأستاذ بشرح تمهيدي لاستراتيجية سكامبر مع توضيح أهدافها وأهميتها بالنسبة لتعلم دروس القواعد النحوية ودروس التعبير الكتابي ومنه يوضح أنه ستكون لدينا طريقة جديدة لتقديم الدروس في هذا المقطع، خاصة دروس القواعد النحوية ودروس التعبير الكتابي مستخدما أسلوب التشويق أثناء تقديمه للاستراتيجية الجديدة ليحببها للتلاميذ فتتولد لديهم الرغبة والدافعية نحو العمل بالاستراتيجية. ثم يقوم الأستاذ بشرح مبسط لاستراتيجية سكامبر والتعريف بها مع التعريف بالكلمات السبعة (الاستبدال، الدمج، التغيير، التكييف، استخدامات أخرى، الحذف، إعادة الترتيب) المختصرة في الحروف

الأولى لكل كلمة باللاتينية (scamper) والتي تعتبر كاستراتيجيات ثانوية تحت ظل الاستراتيجية الأصلية وهي سكامبر.

ثم يدعم شرحه بإبراز أهمية الاستراتيجية وتوضيح أهدافها التي تتماشى مع طبيعة كل درس. وكيف يمكننا أن ننمي المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي بطريقة إبداعية من خلالها.

الدرس الأول:

<table>
<tr><td colspan="3">المادة: اللغة العربية الحصة:
المقطع التعلمي الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي المدة: ٤٥د
الميدان: فهم المكتوب (القواعد النحوية)
الموضوع: أفعال الشروع
الكفاءة المرحلية: يحدد ألفاظا ذات دلالة مقصودة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللغوي ويستنبطها في الظواهر النحوية والصرفية.
الكفاءة المستهدفة: يتعرف على أفعال الشروع وعملها في الجملة
الأهداف التعليمية:
– أن يتعرف على أفعال الشروع وعددها وإعرابها.
– أن يتعرف على اسم وخبر أفعال الشروع وإعرابهما.
– أن يربط القواعد ويوظفها في مواقف تعبيرية متنوعة.
– أن يوظف تعلماته وينجز تمارينه.
الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة.</td></tr>
<tr><th>المراحل</th><th>الوضعية التعلمية المقترحة</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>مرحلة الانطلاق</td><td>١. يكتب المعلم بكتابة تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: أفعال الشروع
٢. يقوم الأستاذ بتذكير تلاميذه باستراتيجية سكامبر المقدمة سابقا وينوه على أنه سيتم تطبيقها في درس اليوم ويحاول شد انتباههم من البداية ليتم التركيز بشكل تام وتكون هناك استجابة مرضية.
٣. بعدها يطلب الأستاذ من التلاميذ الانصات إلى الحوار التمهيدي الذي له علاقة بالدرس.
أصيبت كان وأخواتها بحزن شديد. فشعر المبتدأ والخبر بذلك، فقررا الاستفسار على الأمر.</td><td>التقويم التشخيصي
الانصات مع التركيز</td></tr>
</table>

	المبتدأ: سمعت أنكما غاضبان مني أنا وأخي الخبر وجئنا نستفسر عن الأمر. كان: نعم لأنكما منحتما وظيفتنا لغيرنا من الأفعال. المبتدأ: أي الأفعال يا كان؟ كان: أفعال الشروع. الخبر: ما هي أفعال الشروع؟ وما الوظيفة التي سلبوها منك؟ ٤. يقوم الأستاذ بمشاركة المتعلمين بتحديد المشكلة الذي سيستنتجه التلاميذ من الحوار ليوضح لهم أن هذا ما سنعرفه من خلال درس اليوم. ٥. يحدد الأستاذ المشكلة ويعيد بلورتها وصياغتها لتكون كالتالي: ما هي أفعال الشروع؟ وما هو عملها؟	تحديد المشكلة وصياغتها
مرحلة بناء التعلمات	– يكتب الأستاذ الأمثلة على السبورة هكذا: **الأمثلة** ١. **بدأت** الجهود المبذولة لتطوير أجسام مضادة تستطيع نقل الأدوية إلى الخلايا السرطانية. ٢. **شَرَعَ** العلماء يبحثون عن علاج لمرض السرطان. – يفتح التلاميذ كتاب اللغة العربية ص ٩٤ ثم يقرأ الأستاذ الأمثلة الموجودة على الصفحة أو على السبورة قراءة نموذجية أولا، ثم يطلب من كل تلميذ قراءة الأمثلة بصوت خافة مع تركيز انتباههم على الكلمات التي تحتها سطر بهدف التفكير في نوعها (أي نوع الكلمة)، وبعد وقت قصيرة يطرح الأستاذ الأسئلة الآتية وذلك من أجل استمطار الأفكار والتي بها نحدد مسار الدرس، والاجابة تكون شفوية في البداية. ما نوع الكلمة التي تحتها سطر في المثال الأول والثاني؟ وما المعنى الذي دلت عليه؟ – هنا يعطي المعلم فرصة القيام بعملية استمطار الأفكار والمعلومات ليعرضوا تصوراتهم حول الأسئلة، وبعد مدة زمنية محددة يتلقى الأستاذ الإجابة منهم، ثم يدونها على السبورة لمناقشتها، ويختار الإجابة الصحيحة. – من خلال ما سبق يحاول المعلم بالتعاون مع تلاميذه صياغة تعريف لمفهوم أفعال الشروع بالاستناد على الكتاب المدرسي.	**التقويم التكويني** يقرأ المتعلمون ويلاحظون بتركيز يجيب المتعلمون ويكتشفون الخطأ ويصححونه يتعرف المتعلمون على أفعال الشروع

	– وبعدها يقوم الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع والابتكار لتحفيزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وابداعات تساعدهم على ايجاد حلول إبداعية تنمي عندهم المفهوم النحوي (أفعال الشروع). والاستراتيجيات الثانوية لسكامبر محصورة في هذا الدرس ما بين (الحذف والتغيير والاستخدامات الأخرى) وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. وتكون الأسئلة كالاتي: س١: ماذا لو حذفنا كلمة بدأت وشرع من المثال الأول والثاني وأعدنا قراءة الجملتين؟ س٢: ماذا لو غيّرنا الفعل بدأت في المثال الأول بفعل آخر يؤدي معناه؟	
يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية ويناقشونها	– يترك الأستاذ التلاميذ يفكرون قليلا في كل سؤال، ثم يطلب من بعض التلاميذ بإشارة منه عرض إجاباتهم شفويا، ثم يختار الإجابة صحيحة ويصعد أحد التلاميذ بتعيين من الأستاذ للسبورة ويقوم بعملية الحذف ثم يعيد قراءة المثالين. **ملاحظة:** (الصعود للسبورة يكون بالتداول بين التلاميذ مع بقية الأمثلة ليكون الأستاذ عادلا) وبعدها يعيد الأستاذ طرح بعض الأسئلة التوضيحية على التلاميذ للتأكد من استيعابهم، والردود تكون شفوية فقط (ماذا يصبح نوع الجملة التي تحصلت عليها؟ وما التغيرات التي طرأت على الجملة؟) س٣: هل هناك أفعالا أخرى تستخدم لهذا الغرض؟ – يسأل الأستاذ هل هناك استخدامات أخرى لأفعال الشروع في الجملة الواقعة خبرا؟ ويترك الأستاذ فرصة لتوليد الأفكار ومن ثمة استمطارها، ويستمع الأستاذ لبعض الإجابات من التلاميذ ويسجل الجواب الصحيح على السبورة.	
الاستنتاج	ومن ثمة يسجل الاستاذ جميع الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أن أفعال الشروع هي أفعال ناقصة تعمل عمل كان وأخواتها حيث تدخل على الجملة الاسمية فترفع الأول ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها. وأن أفعال الشروع قد تستخدم لغرض آخر وهو أن خبرها يكون جملة فعلية وفعلها مضارعا).	

مرحلة الختام	انجز ما يلي: ١. من أفعال الشروع: أ. أصبح ب. شرع ٢. أفعال الشروع هي: أ. أفعال ناقصة ب. أسماء ناقصة ٣. ما عمل أفعال الشروع: أ. تعمل عمل كان واخواتها ب. تعمل عمل إن واخواتها ٤. أدخل أفعال الشّروع المناسبة على الجمل الآتية: الجاهل يسيء إلى نفسه. الجنود يذودون عن الوطن. الأغنياء يواسون الفقراء.	**التقويم الختامي** يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم للنشاط

الدرس الثاني:

المادة: اللغة العربية	**الحصة:**
المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي	**المدة:** ٤٥د
الميدان: إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)	
الموضوع: الحجاج ١	
الكفاءة المرحلية: يحرر نصا حجاجيا منسجما من أربعة عشر سطرا على الأقل بلغة سليمة، ويوظف قيما متعددة ويراعي مهارة صياغة وتركيب الجملة والفقرة ويحسن استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم.	
الكفاءة المستهدفة: التعرف على تقنية الحجاج ومبادئه	
الأهداف التعليمية: – **أن** يتعرف على معنى الحجاج – أن يتعرف على خصائص وعناصر الحجاج – أن يكتب نصا حجاجيا ويحسن فيه استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم، ويحسن تركيب وصياغة جملة ثم فقرة.	
الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة، أوراق عمل	

المراحل	**الوضعية التعلمية المقترحة**	**التقويم**
مرحلة الانطلاق	١. يكتب الأستاذ تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: الحجاج١ ٢. يطلب الأستاذ من التلاميذ الانصات لما سيرويه لهم كتمهيد للدرس فيقول:	**التقويم التشخيصي**

	في يوم من الأيام دخل أب على أبناءه مسرعا وقال: آه استمعتم للحجاج الذي دار بين جارنا والتاجر عندما وجده يغش في الميزان؟ ... فقاطعه أحد أبناءه ما معنى الحجاج يا أبي؟ وكيف يكون؟ هنا يتدخل الأستاذ بقوله: السؤال الذي طرحه الابن على أبيه هو ما سنعرفه من خلال درس اليوم. ٣. يقوم الأستاذ بمشاركة المتعلمين بتحديد المشكلة الذي سيستنتجه التلاميذ من الرواية ليوضح لهم أن هذا ما سنعرفه من خلال درس اليوم. ٣. يحدد الأستاذ المشكلة ويعيد بلورتها وصياغتها بالمشاركة مع تلاميذه لتكون كالتالي: ما معنى الحجاج؟ وما المقصود بدورة التواصل في وضعية الحجاج؟	يستمع ويركز تحديد المشكلة وصياغتها
مرحلة بناء التعلمات	– يكتب الأستاذ السند على السبورة الموجود في الكتاب المدرسي – يفتح التلاميذ كتاب اللغة العربية ص ٩٤ – يقرأ الأستاذ السند الموجودة على الصفحة أو على السبورة قراءة نموذجية أولا ثم يطلب من كل تلميذ قراءة السند بصوت خافة مع تركيز انتباههم على الحديث الذي دار بين العلم والجهل وفي نفس الوقت يركزون اهتمامهم على تراكيب الجمل وأدوات الربط وعلامات الترقيم الموجودة على السند، وبعد وقت قصير يطرح الأستاذ سؤالا: ما الذي أراده العلم، وما الذي الجهل؟ – هنا يعطي المعلم فرصة القيام بعملية استمطار الأفكار والمعلومات ليعرضوا تصوراتهم حول السؤال، وبعد مدة زمنية محددة يتلقى الأستاذ الإجابة عنهم لمناقشتها، ثم يختار الإجابة الصحيحة ويقوم أحد التلاميذ بكتابتها على السبورة. – ومن خلال ما سبق يطلب الأستاذ من التلاميذ تعريف الحجاج؟ فيترك الأستاذ الإجابة للتلاميذ بعد لحظات فيجيبون بطريقة منظمة واحدا واحدا، ثم بالمشاركة مع الأستاذ والتلاميذ يتم صياغة تعريف كامل وشامل حول الحجاج (كلمة الحجاج تلفظ بكسر حرف العين وهي كلمة مشتقة من الجذر الثلاثي حجج ومفرده حجة معناها الدليل أو البرهان حيث يستخدم البرهان عند الدفاع عن رأي ما). – يقوم الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وابداعات تساعدهم على ايجاد	**التقويم التكويني** يقرأ المتعلمون باهتمام يناقش المتعلمون ويكتشفون الخطأ ويصححونه التعرف على كلمة الحجاج

	حلول إبداعية. والاستراتيجيات الثانوية لسكامبر محصورة في هذا الدرس ما بين (الحذف والاضافة) وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. وتكون الأسئلة كالاتي: س١: ماذا يحصل لو ربطنا بين أقوال العلم وأقوال الجهل كما هو موضح في السند؟ س٢: ماذا لو حذفنا أحد الطرفين من السند؟ س٣: إذا قمنا بإضافة أفكار جديدة أخرى للعلم ماذا يحدث؟ – هنا يترك الأستاذ فرصة للتلاميذ ليفكروا في الإجابة ثم يتيح لهم الوقت للإدلال بإجاباتهم وتسجيل الإجابة الصحيحة على السبورة من طرف أحد التلاميذ. ومن ثمة يسجل الاستاذ الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أن المقصود بدورة التواصل في وضعية الحجاج وجود طرفين (مرسل ومرسل إليه) المرسل يعرض أفكاره أو أحاسيسه (رسالة)، ويحاجج دفاعا عنها، لمرسل إليه بنية الإقناع. المتكلم صاحب الرغبة في إقناع المتلقي، المتلقي الذي نخاطبه، موضوع الحجاج، الحجة التي نوظفها لأجل الإقناع، النية المضمرة (الإقناع)) – ثم من خلال ملاحظات التلاميذ لتراكيب الجمل ومواضع أدوات الربط وكذلك علامات الترقيم في السند يجدر على الاستاذ تنبيه التلاميذ على عناصر تركيب الجمل، وكذلك أهمية وجود أدوات الربط والتي يجب مراعاتها، وكذا علامات الترقيم. لأن الجمل لا يكتمل معناها إلا بربطها مع بعض بتلك الأدوات، وتنظيم الوقف يكون باستخدام علامات الترقيم. يطرح الاستاذ أسئلة لتبيان أهمية هذه العناصر في النصوص والفقرات والجمل والتعبير بصفة عامة. س٤: ماذا لو وظفنا كلمات ذات معنى لأقوال العلم، فماذا يحدث؟ س٥: ماذا لو نزعنا أدوات الربط وعلامات الترقيم من الجمل، كيف سيكون بناء النص؟ ويترك الأستاذ فرصة للتلاميذ ليفكروا في الإجابة ثم يبدون آرائهم حول ذلك. ويدركون أهمية توظيفهم لتلك المهارات في تعابيرهم.	يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية ويناقشونها الاستنتاج يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية ويناقشونها
مرحلة الختام	١. ضع علامات الترقيم المناسبة في المكان المناسب (ثم، في، و) – بالعلم ينمو المجتمع ..... يزدهر	**التقويم الختامي**

	– يساهم الجهل ..... نشر التخلف بين الافراد والمجتمعات. ٢. ضع أدوات الربط المناسبة في المكان المناسب: (؟ : ،) – هل طريق العلم والتعلم سهلا..... – يقول الجهل.... أنا أكذب على الناس وأجذبهم حتى يهربوا من العلم. ٣. وظف الكلمة التالية (النجاح) في جملة مفيدة. ٤. في طريقك إلى المدرسة مررت برجل يسقي الأشجار برش كيميائي، فانزعجت للمنظر، وحاولت أن تقنعه بخطورة هذه الطريقة في سقي الأشجار. في فقرة حجاجية أنقل ما خاطبت به هذا البستاني، موظفا ما درست.	يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم للنشاط

الدرس الثالث:

المادة: اللغة العربية	**الحصة:**
المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي	**المدة:** ٤٥د
الميدان: فهم المكتوب (القواعد النحوية)	
الموضوع: الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	
الكفاءة المرحلية: يحدد ألفاظا ذات دلالة مقصودة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللغوي ويستنبطها في الظواهر النحوية والصرفية.	
الكفاءة المستهدفة: التعرف على الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	
الأهداف التعليمية: – أن يتعرف على الصفة المشبهة – أن يتعرف على أوزان الصفة المشبهة – أن يقارن بين الصفة المشبهة واسم الفاعل – أن يبين حكم إعراب الصفة المشبهة وعملها – أن يوظف تعلماته وينجز تمارينه.	
الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة، قصاصات ورقية	

المراحل	**الوضعية التعلمية المقترحة**	**التقويم**
مرحلة الانطلاق	١. يكتب الأستاذ تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها.	**التقويم التشخيصي** تذكر المتعلمون لما سبق

<table>
<tr>
<td></td>
<td>٢. يقوم الأستاذ بتذكير التلاميذ لدرس اسم الفاعل (تعريفه وأوزانه وعمله)، ثم يوضح علاقة درس اليوم بدرس اسم الفاعل وعمله الذي سبق وأن تم عرضه وشرحه.
٣. من خلال هذا التمهيد يقوم الأستاذ بالتعاون مع تلاميذه بتحديد مشكلة درس اليوم وبلورتها وصياغتها فتكون كالآتي: ماهي الصفة المشبهة؟ وما عملها؟</td>
<td>تحديد المشكلة وصياغتها</td>
</tr>
<tr>
<td>مرحلة بناء التعلمات</td>
<td>– يكتب الأستاذ الأمثلة على السبورة نقلا من الكتاب المدرسي:
الأمثلة
١. يستوعب الفضاء <u>الأزرق</u> الملايين من المتواصلين عبر الشبكة العنكبوتية.
٢. في التعامل بين المؤسسات التخيلية، لا تستطيع أن تميز بين <u>بخيل</u> و<u>كريم</u> ولا بين <u>فرح</u> و<u>حزين</u> أو بين <u>شجاع</u> و<u>جبان</u>.
– يقرأ الأستاذ الأمثلة أولا، ثم يطلب من كل التلاميذ قراءة الأمثلة قراءة فردية صامتة مع تركيز على الكلمات التي تحتها سطر والتفكير في دلالة الكلمات المسطرة. ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءة الأمثلة قراءة جهرية أمام زملائهم.
– يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة ليحدد بها مسار الدرس ويترك لتلاميذه الوقت الكافي للإجابة الشفوية ومن بين الأسئلة ما يلي:
على ما دلت الكلمات المسطرة في الأمثلة؟ حدد الأفعال التي اشتقت الصفات من مصادرها في الجدول التالي، وبين نوعها من حيث العدد؟
– هنا يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ أن يصعد للسبورة ويرسم جدولا يحتوي على ثلاث خانات كما هو موضح في الأسفل، ثم يترك الفرصة للتلاميذ بتحديد الأفعال وتبيين نوعها:
<table>
<tr><th>الاسم</th><th>الفعل الذي اشتق منه</th><th>نوعها</th></tr>
<tr><td>الأزرق</td><td>زرق</td><td>ثلاثية</td></tr>
<tr><td>كريم</td><td>كرم</td><td>ثلاثية</td></tr>
<tr><td>فرح</td><td>فرح</td><td>ثلاثية</td></tr>
<tr><td>حزين</td><td>حزن</td><td>ثلاثية</td></tr>
<tr><td>شجاع</td><td>شجع</td><td>ثلاثية</td></tr>
<tr><td>جبان</td><td>جبن</td><td>ثلاثية</td></tr>
</table>
</td>
<td>التقويم التكويني

يلاحظ المتعلمون الأمثلة مع التركيز

يجيب المتعلمون على الأسئلة ويكتشفون الأخطاء ويصححونها على الجدول</td>
</tr>
</table>

	– من خلال ما سبق يحاول التلاميذ بالتعاون مع الأستاذ تعريف الصفة المشبهة. – بعد الانتهاء من الأسئلة التمهيدية للدرس يقوم الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع لتحفيزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وابداعات تساعدهم على ايجاد حلول إبداعية، وأسئلة سكامبر في درس اليوم محصورة في (التكييف والاستخدامات الأخرى)، وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ، وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. وتكون الأسئلة كالآتي: س١: كييف لكل صفة مشبهة من الصفات الآتية وزنها حسب الأمثلة السابقة؟. – هنا يترك الأستاذ التلاميذ يفكرون قليلا ثم يطلب منهم الإجابة في قصاصات ورقية، وبعد دقيقتين يأمر برفع القصاصات ويبدأ بمراقبة كل الإجابات، ثم يعين تلميذ للصعود إلى السبورة ويطلب منه رسم جدول ذي ثلاث خانات كما هو موضح في الأسفل ويدون الإجابات الصحيحة (الصعود للسبورة يكون بالتداول)	يتعرف المتعلمون على الصفة المشبهة يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية لديهم ويناقشونها يقوم المتعلمون بالتقويم الذاتي والتصحيح الجماعي

الصفة المشبهة	وزنها
أزرق	أفعل
عطشان	فعلان
كريم	فعيل
فرح	فعل
حزين	فعيل
شجاع	فعال
جبان	فعال

– ثم يطلب الأستاذ من التلاميذ إعراب الكلمات المسطر عليها في الأمثلة لتأكيد فهمهم واستيعابهم لعلاقة عمل اسم الفاعل والصفة المشبهة.

س٢: هل إعراب اسم الفاعل يستخدم لغرض آخر؟

	– يتيح الأستاذ للتلاميذ فرصة التفكير للإجابة وربط الدرس الحالي بالدرس السابق ثم يجيب التلاميذ بأن الصفة المشبهة لها نفس العمل مع اسم الفاعل خاصة في الإعراب. ومن ثمة يسجل الأستاذ جميع الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أن الصفة المشبهة لفظ مصوغ من مصدر الفعل اللازم للدلالة على الثبوت. ونستنتج أيضا أن أشهر أوزان الصفات المشبهة ما يلي: أفعل مؤنثها فُعلاء مثل: أحمر، حمراء فعلان مؤنثها فعلى مثل: عطشان، عطشى فعيل مثل: بخيل وكريم وحزين فعل مثل: فرح فعال مثل: شجاع فعال مثل: جبان وأخيرا نستنتج أن الصفة المشبهة تعرب حسب موقعها في الجملة، وتعمل عمل اسم الفاعل بشروطه).	يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية لديهم ويناقشونها الاستنتاج
مرحلة الختام	انجز ما يلي: ١. (عفيف النّفس) هذه الجملة تركيبها: أ. صفة مشبهة ب. اسم فاعل ٢. الصفة المشبهة مصدرها: أ. فعل ثلاثي لازم ب. فعل متعدي ٣. اسم الفاعل يشبه في إعرابه: أ. الصفة المشبهة ب. الفاعل ٤. أعرب الجملة التالية: التّلميذ الحسَنُ خُلُقُهُ يسعَى لِطلَب العلم النّافع.	**التقويم الختامي** يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم للنشاط

الدرس الرابع:

المادة: اللغة العربية	**الحصة:**
المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي	**المدة:** ٤٥د
الميدان: إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)	
الموضوع: الحجاج ٢ (الموضوعية)	
الكفاءة المرحلية: يحرر نصا حجاجيا منسجما من أربعة عشر سطرا على الأقل بلغة سليمة، ويوظف قيما متعددة ويراعي مهارة صياغة وتركيب الجملة والفقرة ويحسن استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم.	

الكفاءة المستهدفة: التعرف على الموضوعية في الحجاج

الأهداف التعليمية:

– أن يتعرف على معنى الموضوعية في الحجاج

– أن يلتزم بسلوكيات الموضوعية في الحجاج

– أن يحرر فقرة حجاجية ملتزما بآداب الموضوعية، ويحسن فيها استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم، ويحسن تركيب وصياغة جملة ثم فقرة.

الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة

المراحل	سير التعلمات (نشاط المعلم والمتعلم)	التقويم
مرحلة الانطلاق	١. يقوم الأستاذ بكتابة تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: الحجاج ٢ ٢. يطلب الأستاذ من كل تلميذ أن يتخيل نفسه في هذا الموقف الذي سيرويه لهم: أراد زميلك أن يقنعك بضرورة، الاجتهاد في طلب العلم واعتمد على الحجج والبراهين المقنعة لإقناعك، لكن الكبرياء منعك من الاعتراف له أنه محق، وإذا بأخيك الأكبر منكما سنا يقول لك يا أخي العزيز كن موضوعيا واعترف أنه استطاع إقناعك. ٣. بعد الانتهاء من قراءة الرواية يحدد الأستاذ الموضوع المتعلق بدرس اليوم وذلك بطرح تساؤل ليثير تفكير التلاميذ ويحفزهم على إيجاد حل للتساؤل المطروح وذلك عن طريق تحديد المشكلة وبلورتها وصياغتها. ما المقصود بالموضوعية في الحجاج؟ وكيف أكتب فقرة أوظف فيها الموضوعية بدقة؟	**التقويم التشخيصي** ينصت المتعلمون مع التركيز تحديد المشكلة وصياغتها
مرحلة بناء التعلمات	– يكتب الأستاذ السند على السبورة من الكتاب المدرسي: – يطلب الأستاذ من التلاميذ الانصات أثناء قراءته للسند، ثم يعطي فرصة لبعض التلاميذ لإعادة قراءة السند أمام زملائهم. ويأمرهم بالتركيز على تراكيب الجمل والفقرات وكيفية صياغتها مع تركيز انتباههم على أدوات الربط وعلامات الترقيم. – يطرح الأستاذ السؤال تمهيدي للدرس فيطلب من التلاميذ أن يُعرفوا الحجاج وفق ما تم دراسته سابقا بطرح سؤال التالي: ما هو الحجاج؟ ويترك فرصة للتلاميذ للتذكر ثم يبدأ بالاستماع إلى مجموعة من الإجابات والاجابة الصحيحة تدون من طرف أحد من التلاميذ على السبورة.	**التقويم التكويني** يقرأ المتعلمون بتركيز يتذكر المتعلمون موضوع الحجاج

	– يقوم الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وابداعات تساعدهم على ايجاد حلول إبداعية، والاستراتيجيات الثانوية لسكامبر محصورة في هذا الدرس (الحذف والاستبدال وإعادة الترتيب) وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. وهي كالآتي:	يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية لديهم ويناقشونها
	س١: ماذا لو أزلنا بعض السلوكات الواجب الابتعاد عنها أثناء المحاججة؟ س٢: ماذا لو استبدلنا الحجج الضعيفة بحجج قوية؟ س٣: ماذا لو أعدنا ترتيب الحجج القوية من الأقل قوة إلى الأكثر قوة؟	
	– يعطي الأستاذ فرصة القيام بعملية استمطار الأفكار والمعلومات ليعرض التلاميذ تصوراتهم وأفكارهم حول الاسئلة المطروحة، وبعد وقت قصير يتلقى الأستاذ الإجابات لمناقشتها، ثم كتابتها على السبورة لاختيار الاجابة الصحيحة وتشجيع أصحاب الإجابات الصحيحة على مشاركاتهم الإبداعية. – ومنه يأتي دور مراعاة أدوات الربط وعلامات الترقيم، ويكون التلميذ قد أدرك أهمية استخدام وتوظيف أدوات الربط وعلامات الترقيم بين أقوال كل من العلم والجهل من خلال السند. لأن الجمل لا يكتمل معناها إلا بربطها مع بعض بتلك الأدوات وتنظيم الوقف يكون باستخدام علامات الترقيم.	
	ومن ثمة يسجل الاستاذ الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أنه حتى يكون الحجاج مقنعا ومؤثرا، يجب أن يكون موضوعيا .أي يهتم بالموضوع، ويناقش أفكاره وآراءه، ويظهر ضعفها أو بطلان حججها. التركيز في الحجاج على الموضوع هو الذي يقوي الحجج أو يضعفها، بل قد يبطلها من الموضوعية، إذا كان الخلاف جزئيا، أن نقر بوجود عناصر اتفاق مع الخصم).	الاستنتاج
	– في هذا الدرس أيضا يحاول الأستاذ من خلال ملاحظات التلاميذ لتراكيب وصياغة الجمل والفقرات وتركيزهم على مواضع أدوات الربط وكذلك علامات الترقيم في السند أن يولي الاهتمام على أهمية وجود أدوات الربط، وكذا علامات الترقيم مع الحث على وجوب مراعاتها وتوظيفها، لأن الجمل لا يكتمل معناها إلا بربطها مع بعض بتلك الأدوات، وتنظيم الوقف يكون باستخدام علامات الترقيم. ويطرح الاستاذ أسئلة لتبيان أهمية هذه العناصر في النصوص والفقرات والجمل والتعبير بصفة عامة والتي تزيد من قيمة تعابيرهم وإثرائها بطرق إبداعية.	يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار

	س٤: ماذا لو استبدلنا كلمات وجملا ذات معنى قوي لإبطال الحجج الضعيفة؟ س٥: ماذا لو نزعنا أدوات الربط وعلامات الترقيم من الجمل، كيف سيكون بناء النص؟ س٦: ماذا لو قمنا بتشويش الجمل داخل السند؟ ماذا ينتج لدينا؟ ويترك الأستاذ فرصة للتلاميذ ليفكروا في الإجابة ثم يبدون آرائهم حول ذلك. ومنه سيدركون أهمية توظيفهم لتلك المهارات في تعابيرهم وكتاباتهم الإبداعية.	الإبداعية لديهم ويناقشونها
مرحلة الختام	١. اختر الاجابة الصحيحة وضعها في مكانها المناسب: (ثم، .) – أصبحت المكاتب والإدارات ملأى بالحواسيب ٢. رتب الكلمات التالية وكون منها جملة مفيدة: نجاحنا، أستاذ، اللغة، جدا، على، العربية، حريصا –..... ٣. وظف الكلمة التالية (الانترنت) في جملة مفيدة ٤. لاحظتَ أنّ بعض زملائك يُخفون دفتر المراسلة عن أوليائهم حتى لا يطّلعوا على جميع ملاحظات أساتذتهم. حرّر فقرة حجاجية تتناول فيها أثَر الإنترنت على تفعيل دور دفتر المراسلة في عمليّة التّراسل بين أساتذتك ووليّ أمرك. موظفا ما درست.	**التقويم الختامي** يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم للنشاط

الدرس الخامس:

المادة: اللغة العربية	**الحصة:**
المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي	**المدة:** ٤٥د

الميدان: فهم المكتوب (القواعد النحوية)

الموضوع: أدوات الشرط الجازمة

الكفاءة المرحلية: يحدد ألفاظا ذات دلالة مقصودة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللغوي ويستنبطها في الظواهر النحوية والصرفية.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على أدوات الشرط الجازمة ومعانيها

الأهداف التعليمية:

– أن يتذكر عناصر الشرط

– أن يميز بين الأسماء بصفة عامة وأسماء الشرط الجازمة

– أن يحدد معاني أدوات الشرط الجازمة

– أن يبين إعراب أدوات الشرط

– أن يوظف مكتسباته وينجز تمارينه.

الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة		
المراحل	**الوضعية التعليمية المقترحة**	**التقويم**
مرحلة الانطلاق	١. يكتب الأستاذ تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: أدوات الشرط الجازمة. ٢. يقوم الأستاذ بتذكير التلاميذ لدرس أركان الشرط الذي سبق وأن تم عرضه وشرحه. ٣. ومن خلال هذا التمهيد يقوم الأستاذ بالتعاون مع تلاميذه بتحديد مشكلة درس اليوم وبلورتها وصياغتها فتكون كالآتي: ماهي أدوات الشرط الجازمة؟ وما هي أنواعها؟.	**التقويم التشخيصي** يتذكر تحديد المشكلة وصياغتها
مرحلة بناء التعلمات	– يكتب الأستاذ الأمثلة من الكتاب المدرسي على السبورة: **الأمثلة** ١. **إن يسد** علم العلماء تتضح كل الحقائق. ٢. **إذما يحرز** الذليل **ينل** به عزا وسؤددا. ٣. **فمن يطلب** العلم **يحرز** الخلق النضيرا. ٤. **ما تبذله** من جهد في طلب العلم **تنل** به المنى. ٥. **مهما تنل** من مراتب في الحياة **يكن** بفضل العلم. – يفتح التلاميذ الكتاب المدرسي ص١٠٤ – يقرأ الأستاذ الأمثلة أولا ثم يطلب من التلاميذ قراءة الأمثلة بصوت خافة مع تركيز ملاحظاتهم على الكلمات التي تحتها سطر والكلمات التي باللون الغامق بهدف التفكير في نوع الأسلوب الوارد في الأمثلة، وبعد وقت قصيرة يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة التمهيدية وذلك من أجل استمطار الأفكار والإجابة تكون شفوية من طرف التلاميذ مع ترك وقت للتفكير في الإجابة، ومن بين الأسئلة ما يلي: ما فائدة هذه أدوات في الجمل؟ ما نوع الأسلوب الوارد في الأمثلة؟، – يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ أن يصعد للسبورة ويرسم جدول كما هو موضح في الأسفل ثم يقوم بطرح السؤال الآتي: حدد أركان أسلوب الشرط في الأمثلة السابقة، ويترك فرصة للتلاميذ للإجابة على قصاصات ورقية، ويبدأ بمراقبة كل الإجابات، ثم يأمر تلاميذه بقراءة اجاباتهم وتدون الإجابات الصحيحة (الصعود للسبورة يكون بالتداول)	**التقويم التكويني** يقرأ مع التركيز يفكر المتعلمون ويجيبون على الأسئلة يقوم المتعلمون بالتقويم الجماعي

	واكتبها على الجدول:	

أداة الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط
إن	يسد	تتضح
إذما	يحرز	ينل
فمن	يطلب	يحرز
ما	تبذله تنل	تنل
مهما		يكن

يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية لديهم ويناقشونها	– يقوم الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع لتحفيزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات تساعدهم على ايجاد حلول إبداعية، وأسئلة سكامبر لدرس اليوم محصورة في (الاستبدال والدمج) وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. س١: ماذا لو دمجنا في جملة واحد أداة من أدوات الشرط وفعل مضارع، فماذا يحدث للفعل المضارع؟ – هنا يترك الأستاذ الوقت للتلاميذ من أجل التفكير في الإجابة المناسبة (يصبح الفعل المضارع مجزوما، لأن أدوات الشرط تجزم الفعل المضارع)، ثم يصعد أحد التلاميذ لتسجيل الإجابة الصحيحة في السبورة. س٢: ماذا لو استبدلنا في المثال التالي: (فمن يطلب العلم يحرز الخلق النضيرا) أداة الشرط "من" ب أداة أخرى "مهما"، فماذا يحدث؟ – يتيح الأستاذ فرصة للتلاميذ للتفكير ثم بعد مرور وقت قصير يأمر بالبوح بالإجابات (لا يصبح المعنى صحيحا هنا لأن مهما تستخدم لغير العاقل لكن المعنى في الجملة يدل على أنه يتحدث للعاقل) ثم تسجل الاجابة الصحيحة في السبورة من طرف أحد التلاميذ.	
الاستنتاج	– ومن ثمة يسجل الأستاذ جميع الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أن أدوات الشرط الجازمة هي: إن وإذما: وهما حرفان يفيدان ربط الجواب بالشرط لا محل لهما من الإعراب، أما بقية الأدوات فهي أسماء ومنها: من للعاقل وما ومهما لغير العاقل، وتعرب هذه الأسماء الثلاثة (من وما ومهما) اسم شرط مبني على السكون في يعربان	

	حرفان لا محل لهما من الإعراب محل رفع مبتدأ إذا كان فعل الشرط لازما قد استوفي مفعوله، وتعرب اسم شرط مبني على السكون في محل نصب مفعول به إذا كان فعل الشرط متعديا ولم يستوف مفعوله).	
مرحلة الختام	انجز ما يلي: ١. **مهما** تنل من مراتب في الحياة يكن بفضل العلم. كلمة مهما تعرب: أ. اسم شرط جازم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ ب. أداة شرط مبنية على السكون ٢. (ما) اسم من أسماء الشرط تستخدم: أ. لغير العاقل ب. للعاقل ٣. اسم الفاعل يشبه في إعرابه: أ. الصفة المشبهة ب. الفاعل ٤. أعرب ما تحته خط في البيت التالي: قال الشاعر: **ومن يجعل** المعروف من غير أهله **يكن حمده ذما** عليه ويـــندم	**التقويم الختامي** يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم للنشاط

الدرس السادس:

المادة: اللغة العربية	**الحصة:**
المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي	**المدة:** ٤٥د
الميدان: إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)	
الموضوع: الحجاج ٣ (إنتاج نص حجاجي)	
الكفاءة المرحلية: يحرر نصا حجاجيا منسجما من أربعة عشر سطرا على الأقل بلغة سليمة، ويوظف قيما متعددة ويراعي مهارة صياغة وتركيب الجملة والفقرة ويحسن استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم.	
الكفاءة المستهدفة:	
الأهداف التعليمية:	
– أن تكون له القدرة على كتابة نص حجاجي باستعمال تقنيات الحجاج وأدواته	
– أن يتحكم في التمييز بين أدوات الربط المستعملة في الحجاج	
– أن يثبت مكتسباته الجديدة ويدعمها	

– أن يكتب فقرة حجاجية من ١٢ سطرا **الوسائل التعليمية:** دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، السبورة		
المراحل	**سير التعلمات (نشاط المعلم والمتعلم)**	**التقويم**
مرحلة الانطلاق	١. يكتب الأستاذ تاريخ اليوم وعنوان الدرس على السبورة: الحجاج ٣ ٢. يطرح الأستاذ تساؤلا يتعلق بدرس اليوم ليكون ممهدا له، وليثير تفكير التلاميذ ويحفزهم على إيجاد حل للتساؤل المطروح، وذلك يكون عن طريق تحديد المشكلة وبلورتها وصياغتها. كيف يتم إعداد تصميم النص الحجاجي وعناصره؟	**التقويم التشخيصي** تحديد المشكلة وصياغتها
مرحلة بناء التعلمات	– يكتب الأستاذ هذه المقولة على السبورة "**العلم النور والجهل ظلام**" – يأمر الاستاذ تلاميذه بفتح الكتاب ص ١٠٥ – يفتح الأستاذ للتلاميذ مجالا للنقاش حول كيفية إعداد تصميم النص الحجاجي، والسؤال الذي سيطرحه كتمهيد للدرس هو: على ماذا تتأسس موضوعاتنا التي نريد التعبير عنها وفق النمط الحجاجي؟ – يترك الأستاذ المجال للتلاميذ لإبداء إجاباتهم المتنوعة حول الموضوع لمعرفة مكتسباتهم ومدى قدرتهم على الاجابة. – يبدأ الأستاذ بطرح أسئلة سكامبر التحفيزية والمنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات تساعدهم على ايجاد حلول إبداعية. والاستراتيجيات الثانوية لسكامبر محصورة في هذا الدرس بين (الدمج والتغيير والحذف وإعادة الترتيب) وذلك حسب ما يقتضيه طبيعة الدرس الحالي من أجل توليد الأفكار من عمق التلاميذ وبالتالي البدء في عملية التفكير بطريقة إبداعية. وهي كالآتي: س١: ماذا يصبح لدينا لو دمجنا مجموعة من الأفكار الخاصة بالموضوع؟ س٢: ماذا لو غيرنا فكرة بسيطة بفكرة جذابة؟ س٣: ما الترتيبات التي يمكن عملها والتي تؤدي إلى نتيجة أفضل؟ – يترك الأستاذ فرصة للتلاميذ ليفكروا في الإجابة ثم يتيح لهم الوقت للإدلال بإجاباتهم ثم يعطيهم الأمر للإجابة شفويا ثم كتابيا عن طريق تعيين أحد التلاميذ لتسجيل الاجابة الصحيحة على السبورة.	**التقويم التكويني** يلاحظ المتعلمون ويناقشون يفكر المتعلمون ويولدون الأفكار الإبداعية لديهم ويناقشونها

	ومن ثمة يسجل الأستاذ الاستنتاجات على السبورة (نستنتج أنه لإنتاج نص حجاجي، يجب: تحديد الموضوع، وتصور فكرته العامة ذهنيا، ثم نقلها على المسودة. إعداد التصميم، وترتيب عناصره: المقدمة: وفيها تمهيد لتحديد الموضوع المعالج، أو ضبط للإشكالية المعروضة للمناقشة. العرض: وفيه عرض لوجهة النظر أو الرأي المراد مناقشته، مع بيان أدلته وحججه. الخاتمة: تقديم خلاصة مكثفة لما جاء في صلب الموضوع، مع إبداء الرأي الشخصي بوضوح. استعمال الروابط النصية التي تخدم الحجاج بأنواعها، والتي تحفظ للنص تماسكه). – في هذا الدرس أيضا يحاول الأستاذ أن يحث تلاميذه على الاهتمام بصياغة وتركيب الجمل لأنها ستشكل فقرة فيما بعد مع التركيز على توظيف أدوات الربط وعلامات الترقيم لسلامة الفقرة. – يقوم الاستاذ بحث تلاميذ على أنه من بين المهارات التي يجب أن تتوفر في تركيب وصياغة الفقرة هي الوجاهة وسلامة اللغة والانسجام والاتقان. – يطرح الأستاذ أسئلة لتبيان أهمية هذه العناصر في النصوص الحجاجية والتعبير بصفة عامة والتي تزيد من قيمة تعابيرهم وإثرائها بطرق إبداعية. س٤: ماذا لو وظفنا بعض الشواهد في النص؟ س٥: ماذا لو أضفنا بعض المحسنات البديعية للنص الحجاجي؟ س٦: ماذا لو دمجنا بعض الجمل واضفنا ادوات الربط وعلامات الترقيم لها؟ ويترك الأستاذ فرصة للتلاميذ ليفكروا في الإجابة ثم يبدون آرائهم حول ذلك. ومنه سيدركون أهمية توظيفهم لتلك المهارات المتعلق بالفقرة في تعابيرهم وكتاباتهم الإبداعية.	يستنتج ويتعرف على خطوات إعداد نص حجاجي يناقش ويولد أفكارا بطريقة إبداعية
مرحلة الختام	١. أيقنت أنه لا سبيل إلى النجاح العلمي والعملي في المستقبل، إلا بالاجتهاد في طلب العلم والتحلي بالأخلاق الفاضلة.	**التقويم الختامي**

	أكتب فقرة حجاجية من ١٢ سطرا، تتناول فيها ضرورة التكامل بين الاجتهاد في الدراسة والتحلي بالأخلاق الفاضلة لضمان مستقبل زاهر، موظفا مادرست.	يثبت مكتسباته يثبتون مكتسباتهم ويدعمونها من خلال انجازهم.

الملحق رقم (٠٢)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لدليل الاستاذ في المقطع المختار في مادة اللغة العربية وفقا لاستراتيجية سكامبر (scamper)

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة المهنية	المؤسسة
٠١	بوعيشة نورة	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
٠٢	كروم خميستي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٣	قويدري علي	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٤	قمقام فوزية	أستاذ مساعد أ	المركز الجامعي آفلو
٠٥	الريغي أمال	مفتشة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	مديرية التربية بالأغواط
٠٦	بوسعيد	مفتش اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	مديرية التربية بالأغواط
٠٧	شنافي علي	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة كويسي مبروك الأغواط
٠٨	بن شكال بلقاسم	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة بن تربح محمد
٠٩	مشيكل خديجة	أستاذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة الرق الحاج بالأغواط

الملحق رقم (٠٣)

تحكيم الخبراء لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

تقوم الطالبة بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وذلك لنيل درجة الدكتوراه في تعليمية المواد وجودة التعليم وتعرض الطالبة قائمة المهارات عليكم راجية منكم إبداء آرائكم السديدة وتوجيهاتكم وملاحظاتكم القيمة لضبط قائمة مهارات التعبير الكتابي في النقاط التالية:

١. دقة الصياغة اللغوية لكل مهارة.

٢. مدى مناسبة المهارة للمرحلة العمرية.

٣. مدى أهمية كل مهارة.

٤. حذف أو دمج بعض المهارات إذا تكررت.

٥. تعديل المهارات إذا تطلب الأمر ذلك.

وقد تم التوصل إلى قائمة ببعض المهارات في التعبير الكتابي من خلال المصادر التالية:

١. الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع مهارات التعبير الكتابي.

٢. منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط.

٣. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

٤. الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم متوسط.

٥. آراء بعض الخبراء من أساتذة ومفتشين متخصصين في مادة اللغة العربية.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

إعداد:

كروم العايزة

القائمة الأولية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل التحكيم

المهارة		دقة الصياغة اللغوية للمهارة		مدى مناسبة المهارة للمرحلة العمرية		مدى أهمية المهارة	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	مهمة	غير مهمة
مهارات استخدام أدوات الربط							
٠١	يضع حروف العطف في مكانها المناسب في الجمل						
٠٢	يضع حروف الجر في مكانها المناسب في الجمل						
٠٣	يراعي القواعد الإملائية في كتابته						
مهارات استخدام علامات الترقيم							
٠٤	يفهم معنى الجمل ليضع كل علامة في مكانها المناسب						
٠٥	يضع علامات الترقيم التي أمامه المتمثلة في النقطة والفاصلة وعلامات التعجب والاستفهام في مكانها الصحيح						
مهارات تركيب وصياغة الجملة							
٠٦	يرتب مجموعة من الكلمات ويدمجها في جمل مفيدة						
٠٧	يدرك مفهوم الكلمات ويوظفها في جمل مفيدة						
٠٨	يرتب في جملة كلمات أعطيت له مبعثرة						
مهارات تركيب وصياغة الفقرة							
٠٩	يلتزم بالموضوع ويحرر نصا حجاجيا منسجما						
١٠	يوظف لغويا ما طلب منه توظيفه ويستخدم أدوات الربط وعلامات الترقيم استخداما سليما						
١١	يعبر بدقة عن المعلومات في الموضوع المحدد له في الصورة مع توظيف النمط الحجاجي						

١٢	يراعي المقام ويحسن العرض ويوظف صورة بيانية ومحسنا بديعيا						

الملحق رقم (٠٤)

القائمة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

البعد	المهارات
مهارة استخدام أدوات الربط	وضع حروف العطف في مكانها المناسب داخل الجمل
	وضع حروف الجر في مكانها المناسب داخل الجمل
مهارة استخدام علامات الترقيم	فهم معنى الجمل لوضع كل علامة في مكانها المناسب
	وضع علامات الترقيم التي أمامه المتمثلة في النقطة والفاصلة وعلامات التعجب والاستفهام في مكانها الصحيح
مهارة تركيب وصياغة الجملة	ترتيب مجموعة من الكلمات ودمجها في جمل مفيدة
	إدراك مفهوم الكلمات وتوظيفها في جمل مفيدة
مهارة تركيب وصياغة الفقرة	الالتزام بالموضوع وتحرير نصا حجاجيا منسجما
	يوظف لغويا ما طلب منه توظيفه ويستخدم أدوات الربط وعلامات الترقيم استخداما سليما
	يعبر بدقة عن المعلومات في الموضوع المحدد له في الصورة مع توظيف النمط الحجاجي
	يراعي المقام ويحسن العرض ويوظف صورة بيانية ومحسنا بديعيا

الملحق رقم (٠٥)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة المهنية	المؤسسة
٠١	بوعيشة نورة	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
٠٢	كروم خميستي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٣	قويدري علي	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٤	قمقام فوزية	أستاذ مساعد ب	المركز الجامعي آفلو
٠٥	الريغي أمال	مفتشة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	مديرية التربية بالأغواط
٠٦	بوسعيد	مفتش اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	مديرية التربية بالأغواط
٠٧	شنافي علي	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة كويسي مبروك الأغواط
٠٨	بن شكال بلقاسم	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة بن تربح محمد
٠٩	مشيكل خديجة	أستاذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة الرق الحاج بالأغواط

الملحق رقم (٠٦)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تحكيم الخبراء لاختبار المفاهيم النحوية (الصورة الأولية)

إلى الأستاذ(ة) الفاضل(ة) المحترم(ة): .....

تحية طيبة...

تفضل أستاذي الكريم لتحكيم الاختبار الذي يقيس المفاهيم النحوية لدى فئة من التلاميذ المتمدرسون في السنة الثالثة متوسط من عام ٢٠١٩/٢٠٢٠، بهدف إجراء دراسة تبحث عن أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط، وذلك لنيل درجة الدكتوراه في تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم. راجية منكم إبداء آرائكم السديدة وتوجيهاتكم وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحية هذا الاختبار.

وتم التوصل الى دروس القواعد النحوية (المفاهيم النحوية) من المصادر التالية:

١. الاطلاع على منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

٢. الاطلاع على دروس القواعد النحوية في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثالثة متوسط.

٣. المراجع والكتب المتخصصة في طرائق تدريس اللغة العربية.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

إعداد:

كروم العايزة

الاسم واللقب:	المتوسطة:

الدرجة _____

٢٠

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة....

لديك مجموعة من الأسئلة تتطلب منكم الإجابة عنها وملأ الفراغات الموجودة تحت كل سؤال، هدفها مدى معرفتك وإدراكك للمفاهيم النحوية.

ومن أجل الإجابة اكتب:

- اكتب معلوماتك الشخصية في أعلى الصفحة.
- اقرأ كل سؤال جيدا وبدقة وأجب عنها بدون ترك أي سؤال.
- استعمل القلم الأزرق فقط.
- لديك إجابتين في كل سؤال، واحدة صحيحة والأخرى خاطئة، اختر الاجابة الصحيحة وضع تحتها سطرا.

١. من أفعال الشروع ما يلي:

أ. كان ب. شرع

٢. أفعال الشروع أفعال:

أ. حروف ناقصة ب. أفعال ناقصة

٣. (أخذ العلماء يبتكرون المفيد للبشرية) كلمة (العلماء) تعرب:

أ. مبتدأ منصوب ب. اسم أخذ مرفوع

٤. (بدأ الباحثون يشقون طريقهم في التجارب العلمية) الجملة الفعلية (يشقون طريقهم في التجارب العلمية):

أ. جملة فعلية في محل نصب خبر ب. جملة فعلية في محل رفع اسم الفاعل

٥. مصدر الصفة المشبهة هو:

أ. مصدر من فعل متعدي ب. مصدر من فعل لازم ثلاثي

٦. سميت بالصفة المشبهة باسم الفاعل لأنها:

أ. تعمل عمل اسم الفاعل ب. تشبه اسم الفاعل في حروفه

٧. كلمة (فُعلاء) هي وزن من أوزان الصفة المشبهة باسم الفاعل تدل على:

أ. التذكير ب. التأنيث

٨. (الله رحيم بعباد) في الجملة كلمة (رحيم) وزنها:

أ. فعل ب. فعيل

٩. في أسلوب الشرط نجد:

أ. جملة اسمية وجملة فعلية ب. جملة الشرط وجواب الشرط

١٠. (من) اسم من أسماء الشرط تستخدم:

أ. للعاقل ب. لغير العاقل

١١. أدوات الشرط تعمل على:

أ. جزم الفعل المضارع ب. رفع الفعل المضارع

12. أدخل على الجملة الأتية أداة شرط مناسبة، (تبحث في الانترنت تجد ما تريد)

أ. ما ب. إذما

١٣. خبر أفعال الشروع يكون:

أ. جملة فعلية فعلها مضارع ب. جملة اسمية فعلها مضارع

١٤. (آثار رائعة) هذه الجملة هل هي:

أ. صفة مشبهة ب. اسم فاعل

15. (يشهد العالم تطورا تكنولوجيا هائلا) تعرب كلمة (هائلا):

أ. حسب موقعها في الجملة ب. اسم فاعل مرفوع

١٦. (ومن يتق الله يجعل له مخرجا) الشطر الثاني من الجملة يسمى:

أ. جملة الشرط ب. جملة جواب الشرط

١٧. (مهما تغضب فسوف تسامح يوما) الفعل (تغضب) فعل:

أ. متعدي ب. لازم

١٨. في المثال السابق تعرب كلمة (مهما):

أ. أداة شرط مبنية على السكون في محل نصب مبتدأ ب. اسم شرط جازم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ

١٩. (مهما تنل من مراتب في الحياة يكن بفضل العلم) كلمة (تنل من مراتب الحياة) تعرب:

أ. جملة فعلية في محل نصب مفعول به ب. اسم شرط مبني على الفتح في محل جر مفعول به

٢٠. في المثال السابق تم اعراب جملة (تنل من مراتب في الحياة) جملة فعلية في محل نصب مفعولا به لأن:

أ. فعلها لازما ب. فعلها متعديا

الملحق رقم (٠٧)

الصورة النهائية لاختبار المفاهيم النحوية

الاسم واللقب:	المتوسطة:

الدرجة _____

٢٠

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة....

لديك مجموعة من الأسئلة تتطلب منك الإجابة عنها وملأ الفراغات الموجودة تحت كل سؤال، هدفها مدى معرفتك وإدراكك للمفاهيم النحوية، مع العلم أن مدة الاختبار (٥٠ دقيقة).

ومن أجل الإجابة اكتب:

- اكتب معلوماتك الشخصية في أعلى الصفحة.
- اقرأ كل سؤال جيدا وبدقة وأجب عنها بدون ترك أي سؤال.
- استعمل القلم الأزرق فقط.
- لديك إجابتين في كل سؤال، واحدة صحيحة والأخرى خاطئة، اختر الاجابة الصحيحة وضع تحتها سطرا.

١. من أفعال الشروع ما يلي:

أ. كان ب. شرع

٢. أفعال الشروع هي أفعال:

أ. حروف ناقصة ب. أفعال ناقصة

٣. (أخذ العلماء يبتكرون المفيد للبشرية) كلمة (العلماء) تعرب:

أ. مبتدأ منصوب ب. اسم أخذ مرفوع

٤. (بدأ الباحثون يشقون طريقهم في التجارب العلمية) الجملة الفعلية (يشقون طريقهم في التجارب العلمية):

أ. جملة فعلية في محل نصب خبر ب. جملة فعلية في محل رفع اسم الفاعل

٥. مصدر الصفة المشبهة هو:

أ. مصدر من فعل متعدي ب. مصدر من فعل لازم ثلاثي

٦. سميت بالصفة المشبهة باسم الفاعل لأنها:

أ. تعمل عمل اسم الفاعل ب. تشبه اسم الفاعل في حروفه

٧. كلمة (فُعلاء) هي وزن من أوزان الصفة المشبهة باسم الفاعل تدل على:

أ. التذكير ب. التأنيث

٨. (الله رحيم بعباده) في الجملة كلمة (رحيم) وزنها:

أ. فعل ب. فعيل

٩. في أسلوب الشرط نجد:

أ. جملة اسمية وجملة فعلية ب. جملة الشرط وجواب الشرط

١٠. (من) اسم من أسماء الشرط تستخدم:

أ. للعاقل ب. لغير العاقل

١١. تعمل أدوات الشرط الجازمة على:

أ. جزم الفعل المضارع ب. رفع الفعل المضارع

١٢. أدخل على الجملة الآتية أداة شرط مناسبة، (تبحث في الانترنت تجد ما تريد)

أ. ما ب. إذما

١٣. خبر أفعال الشروع يكون:

أ. جملة فعلية فعلها مضارع ب. جملة اسمية فعلها مضارع

١٤. (آثار رائعة) هذه الجملة هل هي:

أ. صفة مشبهة ب. اسم فاعل

١٥. (يشهد العالم تطورا تكنولوجيا هائلا) تعرب كلمة (هائلا):

أ. حسب موقعها في الجملة ب. اسم فاعل مرفوع

١٦. (ومن يتق الله يجعل له مخرجا) الشطر الثاني من الجملة يسمى:

أ. جملة الشرط ب. جملة جواب الشرط

١٧. (مهما تغضب فسوف تسامح يوما) الفعل (تغضب) فعل:

أ. متعدي ب. لازم

١٨. في المثال السابق تعرب كلمة (مهما):

أ. أداة شرط مبنية على السكون في محل نصب مبتدأ ب. اسم شرط جازم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ

١٩. (مهما تنل من مراتب في الحياة يكن بفضل العلم) كلمة (تنل من مراتب الحياة) تعرب:

أ. جملة فعلية في محل نصب مفعول به ب. اسم شرط مبني على الفتح في محل جر مفعول به

٢٠. في المثال السابق تم اعراب جملة (تنل من مراتب في الحياة) جملة فعلية في محل نصب مفعولا به لأن:

أ. فعلها لازما ب. فعلها متعديا

الملحق رقم (٠٨)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تحكيم الخبراء لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (الصورة الأولية)

إلى الأستاذ(ة) الفاضل(ة) المحترم(ة): .....

تحية طيبة...

تفضل أستاذي الكريم لتحكيم الاختبار الذي يقيس مهارات التعبير الكتابي الموجه للفئة من التلاميذ المتمدرسون في السنة الثالثة متوسط من عام ٢٠١٩/٢٠٢٠، بهدف إجراء دراسة تبحث عن أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط، وذلك لنيل درجة الدكتوراه في تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم. راجية منكم إبداء آرائكم السديدة وتوجيهاتكم وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحية هذا الاختبار.

وتم التوصل إلى مجموعة من مهارات التعبير الكتابي من المصادر التالية:

١. الاطلاع على منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

٢. آراء بعض المفتشين البيداغوجيين والأساتذة الخبراء في مادة اللغة العربية

٣. المراجع والكتب المتخصصة في طرائق تدريس اللغة العربية

٤. الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التعبير الكتابي

ولكم جزيل الشكر والامتنان

إعداد:

كروم العايزة

الاسم واللقب:	المتوسطة:

الدرجة _____

٢٠

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة...

لديك مجموعة من الأسئلة تتطلب منك الإجابة عنها وملأ الفراغات الموجودة تحت كل سؤال، هدفها معرفة مدى توفر مهارات التعبير الكتابي لديك، مع العلم أن مدة الاختبار (٥٥ دقيقة)

ومن أجل الإجابة اكتب:

- اكتب معلوماتك الشخصية في أعلى الصفحة.
- اقرأ كل سؤال جيدا وبدقة.
- استعمل القلم الأزرق فقط.
- أجب في حدود الفراغ المخصص للإجابة.

١- ضع مكان الفراغات الآتية أداة الربط المناسبة:

رقم	الفقرات	الاجابات	
١	الدول المتقدمة تنقل المواد المطبوعة من المعلم ..... المتعلم طريق المراسلات البريدية.	**ف**	**و**
٢	للأنترنت دور كبير ..... تسهيل الاتصال والتواصل بين الأفراد.	**إلى**	**في**
٣	يجب أن تفتح بريد الكتروني أولا، ..... تسجل معلوماتك في الموقع الذي تريد عبر الانترنت.	**من**	**ثم**
٤	في المدرسة تنبت شجرة العلم ..... الأخلاق.	**ثم**	**و**
٥	إذا كنت تريد ترجمة كلمة ما على الانترنت عليك بالدخول ..... موقع غوغل.	**في**	**إلى**

٢- ضع علامة الترقيم المناسبة في المكان المناسب:

رقم	الفقرات	الاجابات	
١	إن الإدارة الالكترونية هي المدرسة الأحدث في الإدارة.....	.	!
٢	من المصطلحات الجديدة..... مصطلح الإدارة الالكترونية	؟	،
٣	ما أعظم العلم والعلماء.....	.	!
٤	لماذا أصبحت وسائل الاتصال الحديثة الأكثر استعمالا	؟	:
٥	العلم سلاح ذو حدين ..... إن لم تقطعه قطعك.	،	؟

٣- أدمج الكلمات الآتية وكون منها جملة مفيدة ثم أكتبها على ورقتك

- هو المحتوى، كثافة، الأكثر، التجاري، المحتوى، في الانترنت

- .....

- المستويات، وسيلة، دون حدود، الانترنت، لجميع، مفتوحة

-.....

- بفضل، العالم، الانترنت، صغيرة، أصبح، قرية

-.....

٤- وظف الكلمات الآتية (التقدم التكنولوجي) (الانترنت) (التلفاز) بالترتيب في جمل مفيدة ثم أكتبها على ورقتك

- .....

- .....

- .....

٥- اكتب فقرة حجاجية منسجمة لا تتجاوز فيها ستة أسطر تقنع فيها زملاءك بصحة المقولة التي في الصورة أمامك، موظفا فعلا من أفعال الشروع وصفة مشبهة وأداة من أدوات الشرط الجازمة.

الفقرة

الفقرة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (٠٩)

الصورة النهائية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

الاسم واللقب:	المتوسطة:

الدرجة _____

٢٠

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة...

لديك مجموعة من الأسئلة تتطلب منك الإجابة عنها وملأ الفراغات الموجودة تحت كل سؤال، هدفها معرفة مدى توفر مهارات التعبير الكتابي لديك، مع العلم أن مدة الاختبار (٥٥ دقيقة)

ومن أجل الإجابة اكتب:

- اكتب معلوماتك الشخصية في أعلى الصفحة.
- اقرأ كل سؤال جيدا وبدقة.
- استعمل القلم الأزرق فقط.
- أجب في حدود الفراغ المخصص للإجابة.

١- ضع مكان الفراغات الآتية أداة الربط المناسبة:

رقم	الفقرات	الاجابات	
١	الدول المتقدمة تنقل المواد المطبوعة من المعلم ..... المتعلم طريق المراسلات البريدية.	**ف**	**و**
٢	للأنترنت دور كبير ..... تسهيل الاتصال والتواصل بين الأفراد.	**إلى**	**في**
٣	يجب أن تفتح بريد الكتروني أولا، ..... تسجل معلوماتك في الموقع الذي تريد عبر الانترنت.	**من**	**ثم**
٤	إذا كنت تريد ترجمة كلمة ما على الانترنت عليك بالدخول ..... موقع غوغل.	**في**	**إلى**

٢- ضع علامة الترقيم المناسبة في المكان المناسب:

L

رقم	الفقرات	الاجابات	
١	إن الإدارة الالكترونية هي المدرسة الأحدث في الإدارة.....	.	!
٢	من المصطلحات الجديدة..... مصطلح الإدارة الالكترونية	؟	،
٣	ما أعظم العلم والعلماء.....	.	!
٤	العلم سلاح ذو حدين ..... إن لم تقطعه قطعك.	،	؟

٣- أدمج الكلمات الآتية وكون منها جملة مفيدة ثم أكتبها على ورقتك

- هو المحتوى، كثافة، الأكثر، التجاري، المحتوى، في الانترنت

- .....

- المستويات، وسيلة، دون حدود، الانترنت، لجميع، مفتوحة

-.....

- بفضل، العالم، الانترنت، صغيرة، أصبح، قرية

-.....

٤- وظف الكلمات الآتية (التقدم التكنولوجي) (الانترنت) (التلفاز) بالترتيب في جمل مفيدة ثم أكتبها على ورقتك

- .....

- .....

- .....

٥- اكتب فقرة حجاجية منسجمة لا تتجاوز فيها ستة أسطر تقنع فيها زملاءك بصحة المقولة التي في الصورة أمامك، موظفا فعلا من أفعال الشروع وصفة مشبهة وأداة من أدوات الشرط الجازمة.

الفقرة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (١٠)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاختبارين (المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الكتابي)

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الرتبة العلمية	المؤسسة
٠١	بوعيشة نورة	علم التدريس	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
٠٢	بوفاتح عبد العالي	دراسات لغوية	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٣	كروم خميستي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٤	قويدري علي	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٥	هازل العيد	دراسات لغوية	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٦	عثماني بولرباح	أدب شعبي	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٧	لخضاري علي	أدب شعبي	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٨	بن التواتي عبد القادر	دراسات لسانية	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
٠٩	عطاسي عيسى	دراسات لغوية	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
١٠	حفاصي سليم	دراسات لغوية	أستاذ محاضر ب	جامعة عمار ثليجي الأغواط
١١	قمقام فوزية	دراسات لغوية	أستاذ مساعد ب	المركز الجامعي آفلو
١٢	الريغي آمال	/	مفتشة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	مديرية التربية الأغواط
١٣	شنافي علي	/	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة كويسي مبرك الأغواط
١٤	مشيكل خديجة	/	أستاذ اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط	متوسطة الرق الحاج الأغواط

الملحق رقم (١١)

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

الرقم	اسم المتوسطة	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
٠١	بن تربح محمد	١٢٨	٤
٠٢	عزوز محمد	١٤١	٥
٠٣	البابطين	١٩٨	٥
٠٤	أوكيد علال	٢٠٠	٥
٠٥	بعاج محمد	١٤٣	٤
٠٦	الرق الحاج	١٤٩	٤
٠٧	سوفاري محمد	١٢٠	٣
٠٨	بن عمر محمود	١٠٩	٣
٠٩	الإخوة الرش	٦٩	٣
١٠	شراك عبد القادر	٩٠	٤
١١	بن ناصر بن شهرة	٦٩	٢
١٢	خديجة أم المؤمنين	٤٦	٢
١٣	سنوسي جيلالي	١٧٥	٥
١٤	حبيب شهرة	١٤٢	٤
١٥	الزهراء	١٢٠	٣
١٦	بن بوعلي حسيبة	١٣٢	٤
١٧	العمري السائح	٧٧	٣
١٨	المصالحة	٢٥٣	٥
١٩	كويسي المبروك	122	3
٢٠	١٧ أكتوبر ١٦٩١	١٤٣	٤
٢١	شلاوشي جلول	٢١٨	٥
٢٢	هتهات أبو بكر	٨٥	٣

٢٣	مشتح عيسى	١٣٧	٥
٢٤	بن عروس محمد	٦٧	٢
٢٥	العلمي علي	١٠٣	٣
٢٦	بن تواتي بشير	٣٤	١
	الـــمجمـــــــوع	**٣٢٧٠**	**٩٥**

الملحق رقم (١٢)

مخرجات برنامج spss لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة

صدق اختبار المفاهيم النحوية

صدق الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم النحوية

معاملات الارتباط بين البعد الأول ومفرداته لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		بعد١	س١	س٢	س٣	س٨	س٩
بعد١	Pearson Correlation	1	.830**	.315*	.884**	.832**	.746**
	Sig. (2-tailed)		.000	.047	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س١	Pearson Correlation	.830**	1	.050	.811**	.849**	.603**
	Sig. (2-tailed)	.000		.758	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٢	Pearson Correlation	.315*	.050	1	.157	.076	.000
	Sig. (2-tailed)	.047	.758		.333	.642	1.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٣	Pearson Correlation	.884**	.811**	.157	1	.854**	.734**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.333		.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٨	Pearson Correlation	.832**	.849**	.076	.854**	1	.556**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.642	.000		.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٩	Pearson Correlation	.746**	.603**	.000	.734**	.556**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	1.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الأول والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الأول
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.817**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الأول	Pearson Correlation	.817**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين البعد الثاني ومفرداته لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		بعد١	س٤	س٥	س٦	س٧	س١٠	س١٥
	Pearson Correlation	1	.341*	.791**	.405**	.801**	.720**	.341*
بعد١	Sig. (2-tailed)		.031	.000	.010	.000	.000	.031
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.341*	1	.124	-.109	.065	-.057	1.000**
س٤	Sig. (2-tailed)	.031		.446	.504	.689	.728	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.791**	.124	1	.041	.738**	.523**	.124
س٥	Sig. (2-tailed)	.000	.446		.802	.000	.001	.446
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.405**	-.109	.041	1	.090	.195	-.109
س٦	Sig. (2-tailed)	.010	.504	.802		.579	.228	.504
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.801**	.065	.738**	.090	1	.565**	.065
س٧	Sig. (2-tailed)	.000	.689	.000	.579		.000	.689
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.720**	-.057	.523**	.195	.565**	1	-.057
س١٠	Sig. (2-tailed)	.000	.728	.001	.228	.000		.728
	N	40	40	40	40	40	40	40
	Pearson Correlation	.341*	1.000**	.124	-.109	.065	-.057	1
س١٥	Sig. (2-tailed)	.031	.000	.446	.504	.689	.728	
	N	40	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الثاني والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الثاني
	Pearson Correlation	1	.851**
الدرجة_الكلية	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
	Pearson Correlation	.851**	1
البعد_الثاني	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

معاملات الارتباط بين البعد الثالث ومفرداته لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		مجموع	س١١	س١٢	س١٣	س١٤	س١٦	س١٧	س١٨	س١٩	س٢٠
مجموع	Pearson Correlation	1	.545**	.487**	.595**	.378*	.540**	.486**	.384*	.426**	.623**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.016	.000	.001	.015	.006	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١١	Pearson Correlation	.545**	1	.514**	.792**	-.101	.747**	.578**	-.068	-.074	.525**
	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.000	.536	.000	.000	.676	.651	.001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٢	Pearson Correlation	.487**	.514**	1	.632**	-.248	.588**	.527**	.090	.182	.353*
	Sig. (2-tailed)	.001	.001		.000	.123	.000	.000	.579	.262	.026
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٣	Pearson Correlation	.595**	.792**	.632**	1	-.186	.950**	.792**	-.061	.021	.702**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.251	.000	.000	.707	.900	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٤	Pearson Correlation	.378*	-.101	-.248	-.186	1	-.125	-.083	-.008	-.036	.023
	Sig. (2-tailed)	.016	.536	.123	.251		.441	.612	.963	.827	.888
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٦	Pearson Correlation	.540**	.747**	.588**	.950**	-.125	1	.743**	-.109	-.036	.637**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.441		.000	.504	.827	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٧	Pearson Correlation	.486**	.578**	.527**	.792**	-.083	.743**	1	-.061	.021	.599**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.612	.000		.707	.900	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٨	Pearson Correlation	.384*	-.068	.090	-.061	-.008	-.109	-.061	1	.257	.008
	Sig. (2-tailed)	.015	.676	.579	.707	.963	.504	.707		.110	.963
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س١٩	Pearson Correlation	.426**	-.074	.182	.021	-.036	-.036	.021	.257	1	.137
	Sig. (2-tailed)	.006	.651	.262	.900	.827	.827	.900	.110		.398
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
س٢٠	Pearson Correlation	.623**	.525**	.353*	.702**	.023	.637**	.599**	.008	.137	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.026	.000	.888	.000	.000	.963	.398	

N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الثالث والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الثالث
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.821**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الثالث	Pearson Correlation	.821**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار المفاهيم النحوية

Group Statistics

	goub	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	المجموعة العليا	11	18.55	1.214	.366
	المجموعة الدنيا	11	9.09	3.015	.909

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total	Equal variances assumed	15.619	.001	9.648	20	.000	9.455	.980	7.410	11.499
	Equal variances not assumed			9.648	13.157	.000	9.455	.980	7.340	11.569

ثبات اختبار المفاهيم النحوية

الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

معامل الارتباط بيرسون بين الاختبار الأول والاختبار الثاني

Correlations

		Sum1	Sum2
Sum1	Pearson Correlation	1	.929**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	20	20
Sum2	Pearson Correlation	.929**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	20	20

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الزوجية والفردية لاختبار المفاهيم النحوية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.615
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.739
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		20
Correlation Between Forms			.694
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.820
	Unequal Length		.820
Guttman Split-Half Coefficient			.813

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار المفاهيم النحوية

الإجابات صحيح	22	28	26	23	24	21	25	23	22	27	26	25	24	28	13	22	14	21	18	17
الإجابات الخاطئة	18	12	14	17	16	19	15	17	18	13	14	15	16	12	27	18	26	19	22	23
معامل السهولة	55	70	65	57.5	60	52.5	62.5	57.5	55	67.5	65	62.5	60	70	32.5	55	35	52.5	45	42.5
معامل الصعوبة	45	30	35	42.5	40	47.5	37.5	42.5	45	32.5	35	37.5	40	30	67.5	45	65	47.5	55	57.5
م–س %	0.55	0.7	0.65	0.575	0.6	0.525	0.625	0.575	0.55	0.675	0.65	0.625	0.6	0.7	0.325	0.55	0.35	0.525	0.45	0.425
م–ص %	0.45	0.3	0.35	0.425	0.4	0.475	0.375	0.425	0.45	0.325	0.35	0.375	0.4	0.3	0.675	0.45	0.65	0.475	0.55	0.575

معاملات التمييز لاختبار المفاهيم النحوية

الفرق	16	6	18	5	14	7	15	17	4	17	16	15	18	6	6	6	10	5	4	15
التمييز	0.8	0.3	0.9	0.25	0.7	0.35	0.75	0.85	0.2	0.85	0.8	0.75	0.9	0.3	0.3	0.3	0.5	0.25	0.2	0.75

اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

معاملات الارتباط بين البعد الأول ومفرداته لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		البعد_الأول	س١	س٢	س٣	س٤	س٥
البعد_الأول	Pearson Correlation	1	.747**	.323*	.813**	.270	.833**
	Sig. (2-tailed)		.000	.042	.000	.093	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س١	Pearson Correlation	.747**	1	-.078	.698**	-.036	.649**
	Sig. (2-tailed)	.000		.633	.000	.827	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٢	Pearson Correlation	.323*	-.078	1	.105	-.065	.090
	Sig. (2-tailed)	.042	.633		.517	.689	.579
	N	40	40	40	40	40	40
س٣	Pearson Correlation	.813**	.698**	.105	1	-.124	.756**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.517		.446	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٤	Pearson Correlation	.270	-.036	-.065	-.124	1	.008
	Sig. (2-tailed)	.093	.827	.689	.446		.963
	N	40	40	40	40	40	40
س٥	Pearson Correlation	.833**	.649**	.090	.756**	.008	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.579	.000	.963	
	N	40	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الأول والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		الدرجة الكلية	البعد الأول
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.928**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الأول	Pearson Correlation	.928**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين البعد الثاني ومفرداته لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		البعد_الثاني	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠
البعد_الثاني	Pearson Correlation	1	.676**	.834**	.811**	.288	.833**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.072	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٦	Pearson Correlation	.676**	1	.408**	.465**	-.160	.587**
	Sig. (2-tailed)	.000		.009	.003	.324	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٧	Pearson Correlation	.834**	.408**	1	.738**	.087	.632**
	Sig. (2-tailed)	.000	.009		.000	.593	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٨	Pearson Correlation	.811**	.465**	.738**	1	.014	.565**
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000		.933	.000
	N	40	40	40	40	40	40
س٩	Pearson Correlation	.288	-.160	.087	.014	1	.088
	Sig. (2-tailed)	.072	.324	.593	.933		.588
	N	40	40	40	40	40	40
س١٠	Pearson Correlation	.833**	.587**	.632**	.565**	.088	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.588	
	N	40	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الثاني والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الثاني
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.850**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الثاني	Pearson Correlation	.850**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين البعد الثالث ومفردات لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		البعد_الثالث	س١١	س١٢	س١٣	س١٤	س١٥	س١٦
البعد_الثالث	Pearson Correlation	1	.719**	.457**	.762**	.729**	.496**	.827**
	Sig. (2-tailed)		.000	.003	.000	.000	.001	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١١	Pearson Correlation	.719**	1	-.023	.470**	.892**	-.011	.579**
	Sig. (2-tailed)	.000		.889	.002	.000	.946	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١٢	Pearson Correlation	.457**	-.023	1	.037	-.099	.854**	.043
	Sig. (2-tailed)	.003	.889		.822	.544	.000	.793
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١٣	Pearson Correlation	.762**	.470**	.037	1	.562**	.094	.858**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.822		.000	.565	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١٤	Pearson Correlation	.729**	.892**	-.099	.562**	1	-.101	.685**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.544	.000		.536	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١٥	Pearson Correlation	.496**	-.011	.854**	.094	-.101	1	.124
	Sig. (2-tailed)	.001	.946	.000	.565	.536		.446
	N	40	40	40	40	40	40	40
س١٦	Pearson Correlation	.827**	.579**	.043	.858**	.685**	.124	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.793	.000	.000	.446	
	N	40	40	40	40	40	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الثالث والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الثالث
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.930**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الثالث	Pearson Correlation	.930**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معاملات الارتباط بين البعد الرابع ومفرداته لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		البعد_الرابع	س١٧	س١٨	س١٩	س٢٠
البعد_الرابع	Pearson Correlation	1	.349*	.610**	.663**	.559**
	Sig. (2-tailed)		.027	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40
س١٧	Pearson Correlation	.349*	1	-.013	-.147	-.065
	Sig. (2-tailed)	.027		.937	.366	.689
	N	40	40	40	40	40
س١٨	Pearson Correlation	.610**	-.013	1	.323*	.008
	Sig. (2-tailed)	.000	.937		.042	.963
	N	40	40	40	40	40
س١٩	Pearson Correlation	.663**	-.147	.323*	1	.274
	Sig. (2-tailed)	.000	.366	.042		.087
	N	40	40	40	40	40
س٢٠	Pearson Correlation	.559**	-.065	.008	.274	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.689	.963	.087	
	N	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل الارتباط بين البعد الرابع والدرجة الكلية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Correlations

		الدرجة_الكلية	البعد_الرابع
الدرجة_الكلية	Pearson Correlation	1	.531**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	40	40
البعد_الرابع	Pearson Correlation	.531**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	40	40

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Group Statistics

	groub	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	المجموعة العليا	11	18.00	1.000	.302
	المجموعة الدنيا	11	5.27	1.794	.541

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total	Equal variances assumed	6.337	.020	20.553	20	.000	12.727	.619	11.436	14.019
	Equal variances not assumed			20.553	15.667	.000	12.727	.619	11.412	14.042

ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

معامل الارتباط بيرسون بين الاختبار الأول والاختبار الثاني

Correlations

		Sum1	Sum2
Sum1	Pearson Correlation	1	.893**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	20	20
Sum2	Pearson Correlation	.893**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	20	20

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط سبيرمان براون بين المفردات الزوجية والفردية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.668
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.738
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		20
Correlation Between Forms			.857
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.923
	Unequal Length		.923
Guttman Split-Half Coefficient			.921

a. The items are: س١, س٣, س٥, س٧, س٩, س١١, س١٣, س١٥, س١٧, س١٩.

b. The items are: س٢, س٤, س٦, س٨, س١٠, س١٢, س١٤, س١٦, س١٨, س٢٠.

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

عدد الإجابة الصحيح	22	25	24	31	21	27	24	25	20	27	28	26	21	26	23	24	25	21	15	17
عدد الإجابة الخاطئة	18	15	16	9	19	13	16	15	20	13	12	14	19	14	17	16	15	19	25	23
معدل السهولة	55	62.5	60	77.5	52.5	67.5	60	62.5	50	67.5	70	65	52.5	65	57.5	60	62.5	52.5	37.5	42.5
معدل الصعوبة	45	37.5	40	22.5	47.5	32.5	40	37.5	50	32.5	30	35	47.5	35	42.5	40	37.5	47.5	62.5	57.5
م -س %	0.55	0.625	0.6	0.775	0.525	0.675	0.6	0.625	0.5	0.675	0.7	0.65	0.525	0.65	0.575	0.6	0.625	0.525	0.375	0.425
م -س %	0.45	0.375	0.4	0.225	0.475	0.325	0.4	0.375	0.5	0.325	0.3	0.35	0.475	0.35	0.425	0.4	0.375	0.475	0.625	0.575

معاملات التمييز لاختبار مهارات الكتابي الإبداعي

الفرق	6	5	8	3	9	5	6	5	0	7	8	4	9	6	7	6	5	7	5	9
التمييز	0.3	0.25	0.4	0.15	0.45	0.25	0.3	0.25	0	0.35	0.4	0.2	0.45	0.3	0.35	0.3	0.25	0.35	0.25	0.45

نتائج الفرضية الأولى

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار المفاهيم النحوية

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	G1	12.73	41	2.470	.386
	G2	13.68	41	1.695	.265

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	G1 & G2	41	.905	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	G1 - G2	-.951	1.182	.185	-1.324	-.578	5.152	40	.000

نتائج الفرضية الثانية

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	14.20	41	2.581	.403
	القبلي	12.12	41	2.731	.427

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	البعدي & القبلي	41	.624	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	2.073	2.306	.360	1.345	2.801	5.756	40	.000

نتائج الفرضية الثالث

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارات استخدام أدوات الربط في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس_القبلي	2.15	41	1.038	.162
	القياس_البعدي	2.73	41	1.265	.198

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس_القبلي & القياس_البعدي	41	.621	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القياس_القبلي - القياس_البعدي	-.585	1.024	.160	-.909	-.262	3.660	40	.001

نتائج الفرضية الرابعة

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارات استخدام علامات الترقيم في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس_القبلي	2.59	41	1.117	.175
	القياس_البعدي	3.59	41	.670	.105

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس_القبلي & القياس_البعدي	41	.299	.058

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القياس_القبلي - القياس_البعدي	-1.000	1.118	.175	-1.353	-.647	5.727	40	.000

نتائج الفرضية الخامسة

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارات تركيب وصياغة الجملة في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس_القبلي	3.93	41	1.081	.169
	القياس_البعدي	4.59	41	1.161	.181

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس_القبلي & القياس_البعدي	41	.473	.002

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القياس_القبلي - القياس_البعدي	-.659	1.153	.180	-1.023	-.294	3.656	40	.001

نتائج الفرضية السادسة

قياس الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي في بعد مهارة تركيب وصياغة الفقرة في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس_البعدي	3.29	41	1.078	.168
	القياس_القبلي	2.46	41	1.142	.178

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس_البعدي & القياس_القبلي	41	.435	.004

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القياس_البعدي - القياس_القبلي	.829	1.181	.184	.456	1.202	4.496	40	.000