جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كليّة العلوم الإجتماعيّة

قسم علوم التّربية

أثر استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث (ل. م. د) تخصّص علوم التّربية

إعداد الطّـــالبة:
حنان بوسحلة

إشراف أ.د :
كمال فرحاوي

السّنة الجامعيّة
2021/2020

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كليّة العلوم الإجتماعيّة

قسم علوم التّربية

أثر استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث (ل. م. د) تخصّص علوم التّربية

إعداد الطّالبـة:
حـنان بوسحلة

إشراف أ.د :
كمـال فرحـاوي

لجنة المناقشة :

- أ.د. محمد العربي بدرينة... أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....رئيسًا

- أ.د. كمال فرحاوي... أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مشرفًا

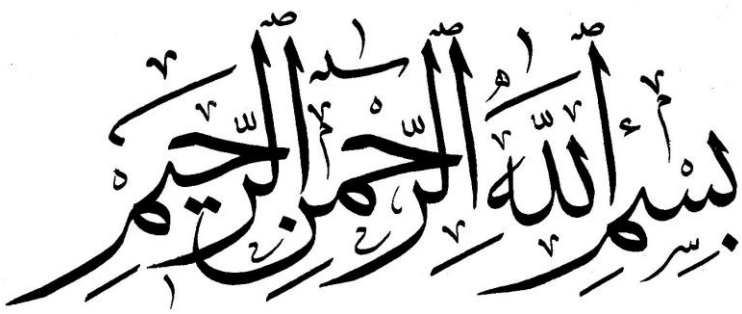
- أ.د. لخضر لكحل.... أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مناقشًا

- د. محمد بن بسعي ....أستاذ محاضر"أ" بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.....مناقشًا

- د. عبد المنعم بن عويرة .... أستاذ محاضر" أ" بجامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري .....مناقشًا

- د. لبنى زعرور...أستاذة محاظرة "أ" بجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.....مناقشةً

السّنة الجامعيّة
2021/2020



" يرفع الله الذِّين آمنوا مِنكم والذِّين أوتوا العِلم درجات "

صدق الله العضيم

سورة المجادلة: الآية (11)

كلمة شكر

أحمد الله تعالى على تمام نعمه بعد أن منّ عليّ بإتمام هذا البحث؛
يسرّني ويسعدني أن أتقدّم بالشّكر والتّقدير والاحترام للأستاذ كمال فرحاوي
المشرف العلمي على الرّسالة، لما بذله من كريم العناية وحسن التّوجيه،
ولِما كان له من الأثر في إعداد وإتمام هذا العمل؛
كما أتوجّه بالشّكر إلى أعضاء اللّجنة الموقّرين؛
والشّكر موصول إلى جامعة بوزريعة 2 – ممثّلة في قسم علوم التّربية – التي أتاحت لي
فرصة مواصلة دراستي، كما أشكر جميع أعضاء هيئة التّدريس بالقسم
لما بذلوه لي من نصح وإرشاد أثناء مسيرتي التّعليميّة؛
كما أشكر السّادة محكّمي أدوات وموادّ البحث، وأخصّ بالذّكر المشرف التّربوي عمار الوحيدي، والدكتورة ليندة بن بسعي، كما أشكر مدير المدرسة الأستاذ عيسى بن بليل، ومعلّمة الفصل على ما قدّماه من خدمات لتسهيل تطبيق تجربة البحث.
وأخيرا أثني الشّكر لله الذي أحاطني بأخوة وأخوات في درب العلم: صليحة، صباح، لروية، بكير، حبيبة، ذكريات، سعاد، سميرة، حميدة، عبد الكريم ومنذر... يعجز قلمي عن شكرهم جميعًا.
رزقهم الله من البرّ عاجله ومن الجزاء خيره، هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، أمّا من نسيتهم فهم أولى النّاس بالشّكر والتّقدير.
أسأل الله العلي العظيم أن أكون قد وفّقت في إنجاز الرّسالة، فما كان من توفيق فمن الله وحده، وما كان من خطأ أو سهو أو نسيان، فمنّي ومن الشّيطان، وحسبي أنّي اجتهدت فالكمال لله وحد

الباحثة : بوسحلة حنان

الإهداء

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار ... إلى قدوتي ومثلي الأعلى ...

إلى من علّمني العطاء دون انتظار مقابل ... إلى من علّمني أنّ الأعمال الكبيرة

لا تتمّ إلّا بالصّبر والإصرار ... إلى من أحمل إسمه بكلّ افتخار ... حفظك الله

وستبقى كلماتك نجومًا أهتدي بها اليوم وغدًا ...

- والدي العزيز -

إلى معنى الحنان والتّفاني ... إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبّرة عن مكنون ذاتها ...

إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود ... إلى عبير الجنّة وريحها ... إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي ...

- أمّي الحبيبة -

إلى رفيق دربي وسندي في الحياة ... إلى من أرى التّفاؤل في عينيه، الصّابر الصّبور عليّ

وعلى عناء ومشقّة دراستي، وتحمّل عناء انشغالي، وكان لي خير رفيق ...

إلى من بذل من جهده ووقته الكثير، فوصلت معه إلى تحقيق غايتي ...

- إليك زوجي -

إلى أفلاذ كبدي، وشموع حياتي ... إلى من بوجودهم أكسب قوّة لا حدود لها ...

- آدم ومـاريـة -

إلى إخوتي مكرم وشاكر وعمار وشيماء ...

إلى أمّي الثّانية وأبي الثّاني حفظهما الله ...

إلى هند ومريم وبشير وضياء الدّين .

الباحثة: بوسحلة حنان

ملخّص:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى التّعرّف على أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على تنمية مهارات التّعبير الكتابي واكتساب المفاهيم اللّغويّة لدى تلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي. تم استخدام المنهج التجريبي التصميم شبه تجريبي، لكون الدراسة تبحث عن الأثر بين المتغيرات، وقد تكوّنت العيّنة من (34) تلميذًا (ة) اختيروا بطريقة عشوائيّة، وُزّعوا على مجموعتين: تجريبيّة وعدد أفرادها (17) تلميذًا درسوا باستخدام الخرائط الذّهنيّة، وضابطة عدد أفرادها (17) تلميذًا درسوا باستخدام الطّريقة الإعتياديّة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ اختيار وحدة " القيم الإنسانيّة " من كتاب اللّغة العربيّة المقرّر على تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي (الفصل الدّراسي الأوّل)، وتمّ إعداد مادّة تعليميّة وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وإعداد قائمة بمهارات التّعبير الكتابي، واختبار لقياس تحصيل التّلاميذ (مفاهيم نحويّة ومهارات التّعبير الكتابي)، وتمّ تحكيم هذه الأدوات وتطبيق الاختبار قبل التّجربة.

ولتحليل بيانات الدّراسة تمّ استخدام اختبار كولمغوروف، واختبار ليفنس، واختبار - ت - للتّعرّف على الفروق بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة والضّابطة، ومربّع ايتا η^2 لحساب حجم الأثر. وبعد إجراء التّحليلات الإحصائيّة اللّازمة توصّلت الباحثة إلى النّتائج التّالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة، ودرجات تلاميذ المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي للاختبار ككلّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة، ودرجات تلاميذ المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النّحويّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة، ودرجات تلاميذ المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار التّعبير الكتابي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وفي ضوء ما أسفرت عليه الدّراسة أوصت الباحثة بضرورة تطوير طرق تدريس اللّغة العربيّة وفروعها، وعدم الاقتصار على الطّرق التّقليديّة، وتدريب معلّمي اللّغة العربيّة على إستراتيجيّات ما وراء المعرفة كالخرائط الذّهنيّة والخرائط المفاهيميّة، والتّحوّل من ثقافة الاستماع السّلبي إلى ثقافة المشاركة والتّعبير.

الكلمات المفتاحيّة: ما وراء المعرفة، الخرائط الذّهنيّة، المفاهيم النّحويّة، التّعبير الكتابي، المرحلة الإبتدائيّة.

Résumé:

La présente recherche a pour objectif de reconnaître l'effet de l'emploi de la Stratégie des Cartes Mentales (Mind maps) sur le développement des compétences de l'expression écrite et l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves de la cinquième année primaire. L'échantillon se composait de (34) élèves choisis de manière aléatoire, et divisés en deux groupes: un groupe expérimental composé de 17 élèves, ayant étudié par l'emploi de la méthode des Cartes Mentales, et un groupe de contrôle composé de (17) élèves, ayant étudié avec la méthode classique.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, on a choisi l'unité des « valeurs humaines » dans le manuel de la langue arabe de la cinquième année primaire (1er trimestre). Une matière pédagogique a été conçue conformément à la stratégie des Cartes Mentales, ainsi qu'une liste de compétences de l'expression écrite, et un test pour mesurer l'accomplissement des élèves (concepts grammaticaux et compétences de l'expression écrite). Ces outils ont été jugés et le test a été appliqué avant l'expérience.

Pour analyser les données de l'étude on a fait appel au test de Kolmogorov, test de Levene's, et le test T afin d'identifier les différences entre les scores moyens des élèves du groupe expérimental et de contrôle, et le test d'Eta carré η^2 pour calculer la taille de l'effet.

Après avoir effectué les analyses statistiques nécessaires, le chercheur a obtenu les résultats suivants:

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des élèves du groupe expérimental et les scores des élèves du groupe témoin dans la post-application du test dans son ensemble au profit du groupe expérimental.
2- La présence de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental, et les scores du groupe témoin en post application pour tester les concepts grammaticaux en faveur du groupe expérimental.
3- La présence de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores du groupe témoin en post application du test d'expression écrite au profit du groupe expérimental.

À la lumière des résultats de l'étude, le chercheur a recommandé la nécessité de développer des méthodes d'enseignement de la langue arabe et de ses branches, et de ne pas se limiter aux méthodes traditionnelles, et de former les professeurs de langue arabe sur des stratégies métacognitives telles que les cartes mentales et les cartes conceptuelles, et de passer d'une culture d'écoute passive à une culture de participation et d'expression.

Mots clés: métacognition, cartes mentales, concepts grammaticaux, expression écrite, école primaire.

Abstract:

The objective of this research is to recognize the effect of the use of the Mind Maps Strategy, on the development of written expression skills and the acquisition of language skills by pupils of the fifth year of primary education. The sample consisted of (34) students chosen at random, and divided into two groups: an experimental group composed of (17) pupils, who had studied using the Mind Map Method, and a control group composed of (17) pupils, having studied with the classical method.

To achieve the objectives of the study, the unit of "human values" was chosen in the Arabic language textbook for the fifth year of primary school (1st trimester). An educational material was designed in accordance with the Mind Map strategy, as well as a list of written expression skills, and a test to measure student achievement (grammatical concepts and written expression skills). These tools were tried and the test was applied before the experiment.

To analyze the study data, the Kolmogorov test, Levene's test, and the T test were used to identify the differences between the mean scores of pupils in the experimental and control group, and the Eta test square η^2 to calculate the size of the effect.

After performing the necessary statistical analyzes, the researcher obtained the following results:

1- There are statistically significant differences between the mean scores of the pupils in the experimental group and the scores of the pupils in the control group in the post-application of the test as a whole for the benefit of the experimental group.

2- The presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group, and the scores of the control group in post application to test the grammatical concepts in favor of the experimental group.

3- The presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the scores of the control group, after application of the written expression test for the benefit of the experimental group.

By the results of the study, the researcher recommended the need to develop methods of teaching the Arabic language and its branches, and not be limited to traditional methods, and to train teachers of the Arabic language on metacognitive strategies, such as Mind Maps and Concept Mmaps, and to move from a culture of passive listening to a culture of participation and expression.

Keywords: metacognition, mind maps, grammatical concepts, written expression, elementary school.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة

ملخّص الدّراسة باللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة

الرقم	العنـــــــــــوان	الصّفحة
	مقـــــــــــدّمة	أ - د
	الجانب النّظري	
	الفصل الأوّل: الإطار العامّ للدّراسة	
01	الإشـــــــــــكاليّة	05
02	فـــروض الـــدّراسة	13
03	أهـــداف الـــدّراسة	13
04	أهمـــيّة الـــدّراسة	13
05	تحديد مفاهيم الـدّراسة	16
	الفصل الثّاني: ما وراء المعرفة والخرائط الذّهنية Metacognition & Mind Maps	
	تمهيد	22
	أولاً- مـــــــــــــا وراء المعرفة	22
01	نشأة وتطوّر مفهوم ما وراء المـــعرفة	22
02	مفهـــــوم التّفكير ما وراء الـــمعرفي	24
03	مكوّنـــــــــــات ما وراء الـــمعرفة	25

04	أهمّية تنمية مهارات ما وراء المعرفة	28
05	المبادئ الأساسيّة التي تتعلّق بتعليم وتعلّم ما وراء المعرفة	29
	ثانياً- إستراتيجيات ما وراء المعرفة	30
01	مفهوم إستراتيجيّات ما وراء المعرفة	30
02	الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة	32
03	الأهميّة التّربويّة لتوظيف الإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة في الفعل التّعليمي – التّعلّمي	34
	ثالثاً- الخرائط الذّهنيّة	35
01	الأصول التّاريخيّة لفكرة الخرائط الذّهنيّة	35
02	فلسفة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة	36
03	الخرائط الذّهنيّة وشقّي الدّماغ	38
04	تعريف الخريطة الذّهنيّة	43
05	أهميّة التّعليم البصري في عمليّة التّعليم والتّعلّم	45
06	أنواع الخرائط الذّهنيّة	46
07	نماذج عن الخرائط الذّهنيّة	47
08	كيفيّة إعداد الخرائط باستخدام البرامج الحاسوبيّة	49
09	أهداف استخدام الخرائط الذّهنيّة	51
10	مميّزات الخرائط الذّهنيّة	52
11	خصائص الخرائط الذّهنيّة	53
12	الفرق بين الخرائط الذّهنيّة والخرائط المفاهيميّة	53
13	استخدام الخرائط الذّهنيّة التّربويّة والحياتيّة	54
14	القواعد الرّئيسيّة لرسم الخريطة الذّهنيّة	56
15	أدوات رسم الخريطة الذّهنيّة	56

16	مكوّنـــــــــــات الخريـــــــــطة الذّهنيّـــــــة	57
17	كيفيّة تقديم الدّرس باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية	58
18	الخرائـــــــــط الذّهنيّة والتّحصيل المعرفـــــــــي	68
19	العلاقة بين المتغيّر المستقلّ ومتغيّري الـــــدّراسة التّابعين	70
	خلاصة الفصل	71
	الفصل الثّالث: اكتساب المفاهيم اللّغوية في ضوء المقاربة النّصّية Acquiring linguistic concepts in the light of a textual approach	
	تمهيد	73
	أولاً- المفـــــــــــاهيم العلـــــــــميّة	73
01	تعريف المفاهيـــــــــــم العلـــــــــميّة	73
02	أسس وقواعد تنمية المفاهيـــــــــم العلـــميّة	75
03	العوامل المؤثّرة في اكتساب المفاهيـــــــــم	77
04	المراحل الأساسيّة لتشكيل المفهـــــــــــوم	80
05	أهمّية المفاهيـــــــم في التّعليـــــــــــم	83
06	أهميّة المفاهيـــــــم فـــــي علم النّـــــــحو	84
07	أنـــــــــــواع المفاهيـــــــــــم	85
08	بعض النّماذج التّطبيقيّة في تدريس المفاهيـــــم	87
09	صعوبـــــــــــات تعليـــــــم المفاهيـــــم	89
10	تقويـــــــــــــم المفاهيـــــــــم	90
	ثانيًا-المقاربة النّصيّة واكتساب المفاهيم (النّحويّة، الصّرفية والإملائيّة)	91
01	تدريس المفاهيم النّحويّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات	91
02	المفاهيـــــــــــــم الـنّـــــــــحويّة	93

03	تعريف المفهـــــــــوم النّحـــــــــــوي	94
04	أهـــــــــــداف تدريس الـــــــنّحو	95
05	المراحل الأساسيّة لتكوين المفاهيم النّحويّة	97
06	أهميّة تعلّم المفاهيـــــــم النّحويّة ودوره في إكساب الملَكة اللّغويّة	98
07	أسبـــــــاب الضّعف في القواعد النّحويّة	99
08	علاقة النّحو بالصّرف وضرورة التّوفيق بينهما في الممارسة التّعليميّة	101
09	مفهـــــــــوم البنية الصّرفيّة وأهـميّتها	102
10	أنـــــــــواع البنى الـــــــصّرفيّة	103
11	علاقة البُنى الصّرفيّة بالمفاهيـــم النّحويّة	103
12	مفهـــــــــوم الإمـــــــــــلاء	104
13	أهميّـــــــــــة الإمـــــــــلاء	105
14	أهـــــــــداف تدريس الإمـــــــلاء	106
15	صعوبـــــــــات تعليم الإمـــــــلاء	107
16	أسبـــــــاب الأخطاء الإمـــــــلائيّة	108
	خلاصة	109
الفصل الرّابع: التّعبير الكتابي ومهاراته Written expression and its skills		
	تمهيد	111
	أوّلًا-اللّغة العربيّة (أهمّيتها، وظائفها، مكانتها)	111
01	مفهـــــــــــــــــــوم اللّغة	111
02	أهمّيـــــــــــة اللّغـــــــــــة	112
03	وظـــــــــــــائف اللّغـــــــــة	112
04	وحدة اللّغة والتّكامـــــــــل بين فروعهـــا	114

05	أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة	116
06	علاقة اللّغة العربيّة بغيرهـــــا من الموادّ الدّراسيّة	117
	ثانياً- التّعبيـــــر الكتابـــــــي ومهـــــــاراته	118
01	مفهـــــــــــــوم التّعبيـــــــــــــر	118
02	الأهميّـــــــــــة التّربويّة للتّعبيـــــــر الكتابي	120
03	مكانة التّعبير بالنّسبة للّغة العربيّة وفروعها الأخرى	122
04	أهـــــــداف التّعبيـــــــــــــر الكتابـــــــي	123
05	أهـــــداف تدريس التّعبيـــــــــــر الكتابـــــــي	124
06	الأسس التي تؤثّر في تعبيـــــــــــــــر التّلاميذ	126
07	أنـــــــــــــــواع التّعبيـــــــــــــر	129
08	مهـــــــــــــــارات التّعبيـــــــــــر الكتابي	132
09	تصنيف مهـــــــــــــــــارات التّعبيـــــــر	133
10	صعوبـــــــــــات ومشكلات تعليم التّعبير الكتابي	135
11	ضعف التّلاميـــــــذ في التّعبـــــــــــير الكتابي	136
12	أسبـــــــــاب ضعف التّلاميذ في التّعبيـــــــــر	137
13	علاج ضعف التّلاميـــــذ في التّعبيـــــــر الكتابي	139
14	تصحيـح وتقويـــــــم موضوعات التّعبيـــر الكتابي	143
	الخلاصة	146
	الجانب الميداني	
	الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية	
	تمهيد	149
	أوّلًا – الدّراســـة الاستطـــــلاعيّة	149

	ثانياً- الدّراسة الأساسيّة	152
01	المنهج المتّبع	152
02	متغيّرات الدّراسة	155
03	عيّنة الدّراسة	157
04	تصميم أدوات الدّراسة	158
05	المعالجة الإحصائيّة	178
	الخلاصة	179
الفصل السّادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة		
	تمهيد	181
01	عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة	181
1-1	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الأولى وتفسيرها	181
2-1	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الثّانية وتفسيرها	191
3-1	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الثّالثة وتفسيرها	196
02	الاستنتاج العام	203
03	الخاتمة	204
04	الاقتراحات	206
	قائمة المراجع	208
	الملاحق	

قائـــمة الجـــداول

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــــدول	الصّفحة
01	بعض تعاريف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة	31
02	المقارنة بين الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة	34
03	الاختلافات بين وظائف نصفي الدّماغ الأيمن والأيسر	42
04	أهميّة التّعليم البصري وإستراتيجيّاته	46
05	مواقع برامج رسم الخرائط الذّهنيّة	50
06	الاختلاف بين خرائط المفاهيم والخرائط الذّهنيّة	54
07	مجالات استخدام الخرائط الذّهنيّة	55
08	مكوّنات الخريطة الذّهنيّة	58
09	التّصميم التّجريبي ذي القياسين (قبلي/بعدي) مع استخدام المجموعة الضّابطة	154
10	توزيع أفراد عيّنة البحث	157
11	التّوقيت الأسبوعي	161
12	مواضيع المقطع الأوّل من كتاب اللّغة العربيّة	163
13	الأهداف الخاصّة بالإستراتيجيّة التّعليميّة	164
14	المواصفات الأوزان النّسبيّة لمكوّنات (الوحدة) والنّسب المئويّة لمستويات الأهداف	165
15	قيم معاملات الصّعوبة والتّمييز لفقرات الاختبار	173
16	نتائج اختبار ت وليفين لمعرفة الفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار الكلّي قبل التّجريب	174
17	نتائج اختبار ت وليفين لدراسة التّكافؤ والتّجانس بين التّلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المفاهيم النحوية	174
18	نتائج اختبار ت واختبار ليفين لدراسة التّكافؤ والتّجانس بين التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبار التّعبير الكتابي.	175
19	كولموغوروف سميرنوف للإعتداليّة بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة	177

20	دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار ككلّ تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة	181
21	حجم التّأثير وفقًا لمربّع إيتا (Itta2)	183
22	دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار المفاهيم النّحويّة، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة	192
23	دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار مهارات التّعبير الكتابي، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة	196

قائمـــــــة الأشـــــكال

رقم الشّكل	عنـــوان الشّـــــكل	الصفحة
01	أبعاد مفهوم ما وراء المعرفة كما يوضّحها مارزانو وآخرون	27
02	توضيح العلاقة بين الاستراتيجية المعرفيّة وما وراء المعرفيّة	33
03	خليّة مخّية	39
04	وظائف فصّي الدّماغ	41
05	خريطة ذهنيّة ثنائيّة	46
06	خريطة ذهنيّة مركّبة	47
07	خريطة ذهنيّة للأسماء الموصولة	48
08	خريطة ذهنيّة أسماء الإشارة	48
09	خريطة ذهنيّة للفواكه	49
10	واجهة البحث المتقدّم لمحرّك البحث Google	50
11	واجهة برنامج Mind mapper	51
12	خريطة ذهنية باستخدام برنامج Mind mapper	51
13	مكوّنات الخريطة الذّهنيّة	57
14	المرحلة الأولى من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (التّهيئة)	60
15	المرحلة الفرعيّة الأولى للمرحلة الثّانيّة بإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (إعداد المحتوى)	61
16	المرحلة الفرعيّة الثّانية بمرحلة الإعداد باستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (رسم الخريطة)	63
17	المرحلة الثّالثة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (تبادل الخبرات)	65
18	المرحلة الرّابعة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية (التّجميع الوظيفي)	66
19	المرحلة الخامسة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (تطبيق الأفكار بالخريطة)	67

20	الخطوات الأساسيّة الإجرائيّة لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة	68
21	آليّات قراءة وفهم النّص وفق المقاربة النّصيّة.	91
22	التّصميم التّجريبي للدّراسة	154
23	انتشار بيانات العيّنة الضّابطة	177
24	انتشار بيانات العيّنة التّجريبيّة	178
25	تمثيل بياني للفروق بين متوسّطي درجات المجموعة التّجريبيّة والضّابطة في الدّرجة الكلّية لاختبار مهارات اللغة العربية ككل في التّطبيق البعدي المباشر	182
26	تمثيل بياني للفروق" ت" بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبارات مهارات القواعد النّحويّة	192
27	تمثيل بياني للفروق" ت" بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار التّعبير الكتابي	196

مقدّمة

مقدّمة

تشهد الحياة التّربويّة نسقًا متغيّرًا بوتيرة متسارعة من الإصلاحات والفعاليّات التّعليميّة، من أجل دفع سيرورة الحياة التّربويّة إلى أعلى درجاتها. لذلك يقوم الخبراء والتّربويّون بحركة دوريّة في بناء منهجيّات جديدة تكون لها أدوار فاعلة وحيويّة في تيسير العمليّة التّعليميّة- التعلمية وتوجيه مسارها، وذلك نظرًا لتزايد المعرفة وتضاعفها في جميع الميادين، حتّى أصبح تقدّم الأمم يُقاس على أساس ما تأخذ به من إستراتيجيّات علميّة حديثة في تعليم أبنائها كيف يفكّرون، ممّا قد يُمكّنهم من ملاحقة هذا التّطوّر والتّكيّف مع ما يحقّق تقدّم الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء.

هذا التّطوّر أدّى إلى تأثّر المناهج الدّراسيّة وإعدادها، حيث شمل جميع مكوّناتها، من أهداف ومحتوى، وأنشطة تعليميّة وطرق تدريس وأساليب تقويم، كما أصبح اكتساب مهارات التّعلّم الذّاتي وبناء المعرفة المبعثرة لدى الفرد في قالب معرفي متماسك من الأهداف الرّئيسيّة التي تسعى هذه المناهج إلى تنميتها لدى المتعلّمين.

من هذا المنطلق أصبح التّفكير بكلّ أنواعه وكعمليّة عقليّة راقية هو اللّغة السّائدة في هذا العصر والمحرّك الأساسي، وضرورة ملحّة لمواجهة الكثير من المشكلات الكبيرة التي تتطلّب شحذ الذّهن وإعمال الفكر، حيث يلعب دورًا مهمًّا في توسيع المجال المعرفي لدى الفرد، وذلك على اعتبار أنّ التّفكير منظومة معرفيّة متفاعلة وقابلة للملاحظة والتّجريب والتّنمية.

ويركّز علم النّفس المعرفي على دراسة آليّة اكتساب المعرفة وعلى مهارات ما وراء المعرفة، وعلى التّفكير بشكل أساسي، على اعتباره حالة مصاحبة ومستمرّة من الفرد يمارسها بصورة دائمة، مع اختلاف المستوى العلمي والتّحصيل الدّراسي لكل فرد.

وتحظى اللّغة العربية بمكانة مميّزة في منظومتنا التّربويّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وهي - فوق ذلك - وسيلة التّفكير والتّعبير، فهي لغة تدريس كافّة الموادّ في جميع المراحل التّعليميّة، ويعدّ التّحكّم فيها المحور الرّئيسي لإرساء الموادّ المطلوبة لتنمية كفاءات الموادّ، والكفاءات العرضيّة التي تساعد المتعلّم على التّواصل مشافهة وكتابة، فهي وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها وتعلّمها.

وكما هو معلوم فإنّ التّعبير هو الهدف النّهائي من اللّغة، وأنّ المهارات اللّغويّة الأخرى (قراءة، نحو وصرف) كلّها وسائل لغاية واحدة في التّعبير، وتفشل كلّ محاولات تدريس اللّغة إذا فشلنا في تمكين المتعلّم

من التّعبير، وعليه يمكننا القول أنّ اللّغة مرادف للتّعبير، وحتّى يتمكّن التّلميذ من القدرة على التّعبير لا بدّ له من استيعاب المفاهيم والحقائق، وامتلاك القدرة على فهم المقروء، وحتّى يتمكّن المتعلّم من ذلك لابدّ من امتلاك القدرة على اكتساب المفاهيم وإدراكها، وبالتّالي الوصول إلى مهارة الكتابة، وعليه فالمهارات اللّغويّة جميعها تصبّ في خدمة التّعبير.

وتعدّ القواعد النّحويّة العمود الفقري للّغة العربيّة، حيث تمكّن التّلميذ من توظيف المفاهيم والقواعد الصّرفيّة والنّحويّة في كتاباته توظيفًا سليمًا، فالنّحو قائم على أساس المفاهيم التي على التّلميذ أن يدرك العلاقات بينها. ومن هنا فقد اتّجهت التّربية الحديثة إلى استعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليميّة حديثة لتكون حلًّا لمشكلة استظهار التّلاميذ للقواعد النّحويّة وحفظها دون استيعاب، وصعوبة تطبيقهم لها لضعف استبقائهم لها.

لذلك اهتمّت العديد من الدّراسات والبحوث في السّنوات الماضية بالبحث عن طرق وأساليب وإستراتيجيّات وأدوات تعليميّة مشتقّة من بعض نظريّات التّعلّم التي تركّز على العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة التي تحدث ضمن البنى المعرفيّة للمتعلّم، والتي تتعلّق بكيفيّة اكتسابه للمعرفة وتنظيمها، وتخزينها في ذاكرته، وكيفيّة استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التّعلّم، وتقليص دور الحفظ والتّكرار وإبراز دور الفهم.

وتُعتبَر الإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة Metacognitive Skills من المهارات التي تساعد على تنمية قدرة المتعلّم على تمثيل المفاهيم والمبادئ وتحويلها إلى معنى يُستخدَم في التّوصّل إلى حلول مناسبة للمشكلات. ومن هذه الإستراتيجيّات الحديثة الخرائط الذّهنيّة لتوني بوزان Tony Buzan التي تعتبر من النّماذج المستحدَثة في التّدريس، كون المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة- التعلمية وصاحب الدّور النّشط في عمليّة تعلّمه، حيث يرى معظم التّربويّين أنّها إستراتيجيّة يعمل بها العقل كوحدة متكاملة يتناغم معها نصفي الدّماغ الأيمن والأيسر، وذلك لما تحويه من رسومات وألوان وألفاظ وخيال، كما أنّ الطّريقة التي ترسم بها تحفّز التّفكير لابتكار مزيد من الأفكار. وكون مادّة التّعبير تحتاج إلى الإبداع كان لابدّ من البحث عن أحدث الإستراتيجيّات التي يمكن من خلالها تنمية مهاراته، حيث أشارت بعض الدّراسات إلى أهميّة حاسّة البصر، وأنّ معظم الأطفال المتعلّمين يصنَّفون كمتعلّمين بصريّين، إذ أنّ الطّفل يتعلّم أفضل عندما تقدَّم له المعلومات بشكل مرئي أو بصري، فالخريطة الذّهنيّة تتميّز بالمدخلات الحسيّة التي تثير دافعيّة المتعلّمين للتّعلّم، وهذا ما توصّلت إليه عديد البحوث التي أثبتت فعاليّة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تحسين مستوى المتعلّمين، وزادت من دافعيّة التّعلّم لديهم ممّا انعكس إيجابًا على تحصيلهم العلمي، لا سيّما في مادّة اللّغة العربيّة التي

تُعتبَر من أهمّ الموادّ العلميّة والأساسيّة لتلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، التي من خلالها يتمّ بناء تعلّمات الموادّ الأخرى في هذه المرحلة وفي المراحل المقبلة.

من خلال هذا الطّرح استوحينا دراستنا التي تهدف إلى معرفة تأثير استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي. ولقد حاولنا في عملنا هذا الإلمام بالموضوع من مختلف جوانبه، وتمّ تقسيم الدّراسة إلى جانبين: الأوّل نظري والثّاني تطبيقي.

أمّا النّظري، فقد ضمّ أربعة فصول، حيث تضمّن الفصل الأوّل مدخل منهجي للدّراسة، بدءًا بطرح الإشكاليّة والفرضيّات المتعلّقة بها، مرورًا بأهميّة وأهداف الدّراسة، وصولًا إلى تحديد المفاهيم. وتَضمّن الفصل الثّاني موضوع ما وراء المعرفة من حيث نشأتها وتطوّرها وأهميّتها التّربويّة، ثم تناولنا إستراتيجيّات الخرائط الذّهنيّة من حيث أصولها التّاريخيّة وفلسفتها، وبيان أهميّتها وأهدافها وخصائصها، وأهميّة الإستراتيجيّة في التّحصيل الدّراسي في مختلف المراحل الدّراسيّة. ويليه الفصل الثّالث الذي تناولنا فيه موضوع المفاهيم بصفة عامّة، والمفاهيم اللّغويّة من صرف ونحو بصفة خاصّة، وكيفيّة تدريس المفاهيم في ظلّ المقاربة النّصّية، والصّعوبات التي تنجم عن تعلّم المفاهيم. بينما خُصِّص الفصل الرّابع للّغة العربيّة والتّعبير الكتابي ومهاراته.

أمّا الجانب التّطبيقي فقد تضمّن الفصلين الخامس والسّادس، بحيث تناولنا في الفصل الخامس اجراءات الدراسة الميدانية، وعرضنا كلّ من ميدان البحث وعيّنته، بالإضافة إلى انتقاء الأدوات المناسبة في جمع البيانات، فضلًا عن الأساليب الإحصائيّة لمعالجة البيانات، ثمّ تناولنا العرض العام للنّتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النّظري والدّراسات السّابقة في الفصل السّادس والأخير، لتأتي نهاية الدّراسة بالوصول لإعطاء استنتاج عام حول ما توصّلنا إليه من نتائج وعن مدى تحقّق الفرضيّات، وكذا بعض الاقتراحات لمن يهمّه الموضوع من تربويّين وقائمين على المناهج.

الجانب النّظري

الفصل الأوّل

الإطار العام للدّراسة

1- الإشكاليّة:

إنّ من الأمور الثّابتة التي تكاد تندرج تحت البديهيّات أنّ اللّغة - أيّة لغة - عامل أساسي من عوامل تكوّن الأمم والمجتمعات الإنسانيّة، وأنّه لا أمّة من دون لغة، بل يمكن تأطير قصّة الحضارة العالميّة جمعاء في ذلك الحوار المتواصل بين اللّغة والفكر وانعكاس ذلك على التّقدّم العلمي الشّامل (**الدّهلكي**، 2018: 18)، والذي أضحى مقترنًا بمستوى الاستثمار في المجال البشري، شكّل هذا تحدّيًا كبيرًا خاصّة للمنظومة التّربويّة، ما استوجب عليها إعادة توجيه مسارها نحو الاهتمام بمسؤوليّات الفرد المعرفيّة التي تروم الجودة كمواصفة لملمح الفرد المستهدف من التّربية، ليواكب مستجدّات الحياة.

وتعدّ مرحلة التّعليم الإبتدائي من المراحل الحسّاسة، فقد كانت ولا تزال محطّ اهتمام جميع التّربويّين والمكلّفين بوضع السّياسات التّعليميّة والمناهج التّربويّة التي تترجمها إلى واقع (**عبد الوهاب والكردي**، 2004)، ما حرصت على تأكيده الإصلاحات التّربويّة في الجزائر على أهميّة هذه المرحلة، إذ فيها تُبنَى أسس التّكوين المستقبلي للمتعلّم لمواجهة صعوبات الحياة (**وزارة التّربية الوطنيّة**، 2016). وتشير الدّراسات إلى أنّ المدرسة الإبتدائيّة هي قاعدة التّعليم، لذا فإنّ المشكلات التي تعترض العمليّة التّربويّة فيها تثير الحوار حول آثارها في الضّعف العام بين الطّلبة وبشكل خاص في اللّغة العربيّة. (**عاشور ومقدادي**، 2019: 330).

وإذا ما تقصّينا تعليميّة نشاط اللّغة العربيّة في الجزائر نجد أنّها لغة التّدريس لكافّة الموادّ التّعليميّة في المراحل الثّلاث، فهي بذلك كفاءة عرضيّة (وزارة التّربية الوطنيّة، 2016)، وأنّ الإنتاج الكتابي هو القالب الذي يصبّ فيه المتعلّم أفكاره بلغة سليمة، وهو الغاية من تعلّم اللّغة، وتعلّم التّعبير في ضوء المقاربة النّصيّة يستلزم الإنطلاق من النّصوص النّموذجيّة المقترحة على المتعلّم في نشاط القراءة، والتي لا يخلو طور تعليمي منه، حيث يؤكّد (أبوالسعود، 2020: 06) أنّ "ذلك يدعم الجانب الفكري بما فيه من وصف وتحليل للمعاني، ويتجلّى ذلك حين يعبّر الفرد بالقول والكتابة عن خبرة ما". ويشير الأدب التّربوي إلى العلاقة بين الاستماع والتّعبير ودورهما في تعلّم اللّغة، حيث 45 % يمضي في الاستماع، و39 % يُقضى في التّعبير، وأنّ 16 % يُستثمَر في القراءة (Boonkit, 2010). ويضيف (Virginia & Abbot 2010, 232) "أنّ التّعبير وسيلة للإفصاح عمّا يجول في نفس الإنسان، وهو أداة اتّصاله مع المحيطين به"، وهو الثّمرة والمحصّلة النّهائيّة لتعلّم اللّغة، كما تعتبر دقّة التّعبير مقياسًا من مقاييس الكفاءة والنّجاح في العمل بالنّسبة لفئات معيّنة من النّاس، كالقضاة والمحامين والصحفيّين والمراسلين والمعلّمين.

وفي نفس السّياق، أشار (**Thompson, Leintz, Nevers & Witkowstki**, 2004) "أنّ الإنسان الذي يمسك بزمام التّعبير في اللّغة غالبًا ما يكون ذلك سببًا في إحرازه النّجاح في حياته العامّة والخاصّة. وتشكّل مهارة الاستماع إلى جانب التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي نحو 95 % من النّشاط اللّغوي داخل الحصّة الصّفيّة، هذا ما أكّده كلّ من (**حمّاد ونصّار**، 2002) و(**عبد الباري**، 2010)، وأنّ التّعبير هو منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللّغويّة، وأنّه أحد أسس التّفوّق الدّراسي، وهو من مقاييس الكفاءة لدى الطّلبة، ومن خلاله يتزوّد الفرد بمقاييس الضّبط الإجتماعي والقيم، كما يعتبره (**الهاشمي**، 2017: 18) "أنّه وسيلة إسقاطيّة لفهم نفسيّة المتعلّم، وللكشف عن عوامل الشّخصيّة الدّفينة كالحوافز والميول والاتّجاهات"، ولا مغالاة في أن يقال: أنّ اللّغة نوع من أنواع التّعبير.

واستنادًا لما سبق، ونظرًا لأهمّية التّعبير في مرحلة التّعليم الإبتدائي، فقد حظيت بحصّة الأسد بتخصيص حجم ساعي يفوق 45 % من التّوقيت الأسبوعي، من أصل 11 حصّة أسبوعيًّا (**دليل المعلّم**، 2019: 19)، والتي أُدرجت في المنهاج الجديد، إلّا أنّها لا تستأثر الدّارسين ولا تلقى منهم قبولًا، تراهم يتلقّونها بغير دافعيّة، لأنّ الكتاب المدرسي مهما كان إعداده متكاملًا ومادّته وافرة يبقى قاصرًا، ما لم يقترن بمدرّس كفء، ولو أنّ هناك منهجا فقيرا في محتواه، ودُرّس بطريقة جيّدة لَهوَ أفضل من منهاج ثريّ ودُرّس بطريقة قديمة، إذ أنّ الطّريقة الجيّدة تجعل المنهاج أكثر فاعليّة وأكثر قابليّة للتّطبيق .

ونجد أنّ من السّهل أن نلمس الضّعف الشّديد في التّعبير والقواعد، ويبدوا جليًّا ما آل إليه حال التّلاميذ من خلال قراءاتهم وكتاباتهم، والمشكلة قديمة قِدم درس التّعبير ومستمرّة ما استمرّ، بل إنّها تزداد يومًا بعد يوم، ما أكّده (**البجة**، 2005) و(**زايد**، 2005) و(**أبو الهيجاء**، 2007) و(**عطية**، 2007) و(**عاشور والحوامدة**، 2014) و(**سلامة**، 2020)، حيث نجد ضيقًا في الأفكار، وضعفًا في الأسلوب، والتواءً في التّعبير، وقصورًا في آداب الكتابة، وكثيرًا ما يدفعهم الضّعف إلى نقل الموضوعات من الكتب أو من طالب آخر، أو حفظ نماذج من المقطوعات يحشرها في كلّ وقت وفي غير محلّها، وأنّ مشكلة الضّعف لا تختصّ بمرحلة دون سواها، وهذا ما أشار إليه (**بليغ حمدي**، 2013) و(**الهاشمي**، 2016) و(**الدهلكي**، 2018)، فإن تحدّث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته، أو لعلّه يلجأ إلى اللّهجة العامّية يطعم حديثه بها، وإذا ما كتب موضوعًا نجده مليئا بالأخطاء النّحويّة والإملائيّة، يميل إلى الإجابة المباشرة، فإذا ما حُوِّر السّؤال تحويرًا بسيطًا تأخذ الإجابة مجرى مغايرًا. فالطّالب يعاني من قلّة الثّروة الفكريّة واللّغويّة ولا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والرّبط فيما بينها، فضلًا عن اضطراب الأسلوب.

بيد أنّ ما أُلمح إليه آنفا له عدّة أسباب ومؤشّرات، فعوامل الإخفاق عادة ما تتظافر مجتمعة، أوّلها الاختلاف بين لغة المحيط ولغة المدرسة أو ما يسمّى بظاهرة الإزدواجيّة اللّغويّة، وتضيف (**الدهلكي**، 2018) أنّ منها ما يرجع إلى المعلّم ومنها ما يرجع إلى المتعلّم، ومنها ما يرجع إلى القواعد نفسها. أيضًا النّزعة الذّاتيّة في تقويم أداء المتعلّم، والتي تعود إلى عدم توافر المعايير والمقاييس العلميّة والموضوعيّة اللّازمة لذلك. ضف إلى ذلك المناهج المعتمَدة لتدريس اللّغة العربيّة لا تزال عاجزة على استمالة التّلميذ للتّعاطي بمحبّة وشوق مع قواعدها، بل لا يتضمّن هذا المنهاج أي احتفاء بجماليّات اللّغة وفرادة بلاغتها (**جربوعة**، 2017)، نجدها لا تعتمد على الاستمراريّة والتّكامل بل إنّ الكثير منها جاء مفتّتًا مبعثرًا يحتاج إلى إعادة ربط، ما أنتج متعلّمين يعانون من الأمّية الوظيفيّة، وبانتقال المتعلّم إلى مستويات أعلى تتراكم أخطاء مراحل التّعليم الإبتدائيّة، وتتجذّر في أساليبه وتصاحبه إلى المراحل اللّاحقة (الثّانوي والجامعي). ويضيف (**الدليمي والوائلي**، 2003) و(**الهاشمي**، 2005) أسبابًا أخرى للضّعف كالتّعدي على حصص التّعبير أو تحويل بعضها لتدريس فروع اللّغة العربيّة الأخرى، ضيق الوقت، ازدحام الفصول الدّراسيّة والتّقيّد بخطّة شهريّة سنويّة، الأمر الذي يدفع المعلّم الى التّسريع في إنهاء المقرّر خوفًا من ملاحقة الموجّه والمنهج، دون أن تُتاح له فرصة لمعالجة مشكلات ضعف الطّلّاب في التّعبير.

وللوقوف على ضعف التّعبير ومهاراته، قامت الباحثة بفحص نتائج عيّنة عشوائيّة من 1553 ورقة مصحّحة تصحيحًا نهائيًّا من طرف مصحّحين، للامتحان الأبيض في اللّغة العربيّة لنهاية مرحلة التّعليم الإبتدائي لسنة 2018، بمركز التّصحيح المحدّد سلفًا من طرف مفتّش المقاطعة لإضفاء المصداقيّة، حيث تبيّن من خلال النّتائج أنّ 78.86 % من التّلاميذ أخفقوا في الحصول على المعدّل في الوضعيّة الإدماجيّة (التّعبير الكتابي)، كما تمّ خلال نفس السّنة وأثناء القيام بالدّراسة الاستطلاعيّة إجراء مقابلة مع 20 معلّم في المرحلة الإبتدائيّة لتقصّي الصّعوبات وبالتّحديد في نشاط التّعبير الكتابي والمفاهيم المتعلّقة به، حيث أجمع المعلّمون أنّ أهمّ الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ في التّعبير الكتابي هي: صعوبة تذكّر المفاهيم اللّغويّة بعد مرور فترة من الزّمن، عدم إتقان التّلاميذ لمهارات التّعبير الكتابي، الاستخدام المفرط للّغة العامّية، عدم اكتمال أركان الجملة، عدم ترابط الأفكار، وغياب علامات الوقف، عدم احترام نظام الفقرات في الكتابة، وضحالة الرّصيد اللّغوي.

وبالنّظر إلى واقعنا، نجد أنّ سبب التّدهور ناجم عن قيام التّعليم عندنا على ثلاثيّة عقيمة أطرافها "**التّلقين، الحفظ، التّذكّر**"، وهي ثلاثيّة غير قادرة بصورتها الرّاهنة على مواجهة المشكلات اليوميّة الحياتيّة والتّربويّة. والأصل أن يكون عمل المدرسة في هذا الإطار الذّهاب إلى أبعد حدود قدرات المتعلّم العقليّة من خلال تشجيعه على توظيف بعضها كالتّفكير النّقدي وحلّ المشكلات وما وراء المعرفة" (**بحري**، 1996: 3). ولكي

تتمكّن التّربية من تنمية القدرات العقليّة لدى المتعلّمين علينا أن ننمّي لديهم القدرة على إدراك كيف يفكّرون وكيف يصلون إلى حلّ المشكلات التي تواجههم، لأنّه بهذه الطّريقة نساعدهم على رسم مخطّط واضح لمسار تفكيرهم، ممّا يسهّل عليهم عملية التّعلم بكفاءة عالية. (**الحارون**، 2009: 5)

وعليه، فتعلّم التّلاميذ يتحسّن عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم وحلّهم للمشكلات، أي أنّها تساعدهم على حلّ أفضل. فقد أثبتت الدّراسات وجود فروق في قدرات ما وراء المعرفة بين المتعلّمين النّاجحين وغير النّاجحين، فالتّلاميذ ذوو الدّرجات العالية يميلون إلى أن يمتلكوا مهارات ما وراء المعرفة أكثر من زملائهم غير النّاجحين (**Everson**, 1997)، لذا لابدّ من استعمال التّلاميذ لإستراتيجيّات ما وراء المعرفة في أثناء تعلّمهم، لأنّ المعرفة بهذه الإستراتيجيّات والوعي باستعمالها في مواقف التّعلّم المختلفة تؤدّي بشكل أو بآخر إلى التّقليل من صعوبات التّعلّم. (**الحميدان**، 2005 :105)

ويعود الفضل في تطوّر ما وراء المعرفة إلى العالم "فلافل" (**Flavell**,1979)، إذ ركّزت دراسته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التّذكّر، وقد لاحظ أنّ الأفراد يقومون بعمليّة مراقبة لفهمهم الخاصّ والأنشطة المعرفيّة الأخرى، أي أنّ ما وراء المعرفة يقود التّلاميذ لاختيار وتقويم المهامّ المعرفيّة والأهداف، والإستراتيجيّات التي يمكن لها أن تنظّم تعلّمهم. وغالبًا ما يقع التّلاميذ في أخطاء أثناء عمليّة التّعلّم نتيجة لإخفاقهم في ذلك. ويوضّح كوستا هذا المفهوم بقوله: "إذا انتبهت إلى أنّك في حالة حوار مع عقلك، وأنّك تراجع قرارك الذي اتّخذته وعمليّات حلّ المشكلة فإنّك تمارس ما وراء المعرفة". (**Costa**, 1991)

ويرى المعرفيّون أنّ النّجاح في استعمال الأساليب المعرفيّة في التّعلّم يتعلّق بوجوب ربطها بأساليب ما فوق المعرفة، أي معرفة الفرد متى وأين يستعمل هذه الأساليب المعرفيّة المناسبة، وأنّه من الصّعب الفصل بين المعرفة وما وراء المعرفة، فهما متداخلتان ومتكاملتان وتعتمد كلّ منهما على الأخرى، ولا سيّما إذا أردنا الوصول إلى تعلّم ذي معنى. (**المسعودي والهداوي**، 2018: 88-89)

هكذا، فإنّ التّوجّه الحالي هو نحو الإستراتيجيّات التّدريسيّة الفعّالة التي تنسجم مع افتراضات النّظريّة البنائيّة، ونظريّة التّمثيل العقلي لأوزبل، باعتبارها أكثر النّظريّات التي تبنّتها حركات الإصلاح الحديثة. وتتّفق النّظريّة البنائيّة مع نظريّة التّعلّم المسند إلى الدّماغ في العديد من الجوانب (**زيتون**، 2002: 189)، حيث تبحث كلّها في الميكانيزمات الدّاخليّة في الدّماغ وسيكولوجيّة بناء المعرفة مثل: تكوين المفاهيم وكيفيّة اكتساب المعرفة الجديدة. ولهذا تذكر (**صفاء الأعسر**، 1988) أنّ الوعي بالتّفكير والقدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا

تعرفه هي عمليّة مركزها القشرة المخّية Cerebral Cortex، وهي خاصّة بالإنسان فقط، أي سمة بشريّة فريدة. (**الحارون**، 2009: 74)

وعليه يكون التّعليم أكثر فاعليّة عندما يُستَثار نصفا الدّماغ معا، فعندما تُعرَض المعلومات على التّلاميذ سمعيًّا وبصريًّا فإنّ كلّا من نصفي الدّماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن ممّا يجعلهم أكثر قدرة على التّخيّل وإنتاجًا للمفاهيم (**Jensen**, 2000)، وهذا يعني أنّه لو كان بالإمكان توزيع المهمّة على النّصفين معًا فإنّ ذلك من شأنه أن يؤدّي إلى تحسّن الأداء والإنجاز. (**عبد الحسين**، 2015: 20)

إنّ أهمّ سمة تميّز التّفكير هي أنّه يحتاج إلى التّدريب والمران والممارسة عليه، وبإمكان المتعلّم أن ينمّي في نفسه القدرة الإيجابيّة على التّفكير إذا ألزم نفسه باتّباع خطوات التّفكير السّليم التي يرسمها له من تصدّى لتعليمه وحثّه على اعتماد التّفكير في أنشطته التّعليميّة المختلفة، حيث يرى (**الموسوي**، 2015: 15) أنّه كلّما كان المعلّم ملمًّا بأساليب التّفكيرالحديثة وإستراتيجيّاته، كلّما كان قادرًا على أن يصنع من تلاميذه ذوي قابليّات تفكيريّة ومقدرة على التّفاعل الإيجابي، وبالتّالي تُبنى لديهم اتّجاهات إيجابيّة نحو الفكر والتّفكير، وفي النّتيجة النّهائيّة يتجاوز المعلّم النّمط التّقليدي إلى ما هو أفضل.

ويعتبر دور المعلّم حاسمًا في تفاعله مع التّلاميذ، حيث إنّه الوسيط بين العالم المحيط والتّلميذ. لذا فإنّ له دورًا أساسيًّا في تنمية البناء العقلي لدى التّلاميذ (**مندور**، 2016: 166)، ما أكّده فيجوتسكي أنّ العامل الأكثر أهميّة لبناء المعنى لدى المتعلّم هو أهمّية التّفاعلات للمستوى السّيكولوجي الخارجي Inter Psychological وخصوصًا طبيعة الحوار والمناقشة بين المعلّم والمتعلّم في الفصل (**الحارون**، 2009: 34)، إذ يتوقّف نجاح المعلّم في القيام بدوره على أتمّ وجه في تذليل الصّعوبات التي تعيق وصول المعلومات لذهن المتعلّم. ويؤكّد (**دي بونو**، 2003) على أنّه يمكن تعليم مهارات التّفكير مثل أيّ مادّة دراسيّة أخرى، ليتحسّن تفكير التّلاميذ، وتصبح العمليّة مخطّطة ومنظّمة ومحقّقة لأهداف مقصودة بدلًا من العشوائيّة.

وإنّه بطبيعة الحال، لن يستطيع التّلميذ في المرحلة الإبتدائيّة والمتوسّطة التّعرّف على نمطه لوحده، وهنا يأتي دور المعلّم الواعي، وذلك يتمّ بملاحظة سلوكيّات وعادات الطّفل أثناء الدّروس والمذاكرة. فبالنّسبة للمعلّم فإنّ تنويعه لطرق الشّرح (بصريّة، سمعيّة، حركيّة) تمكّنه من معرفة أنماط تلاميذه، وبالتّالي مخاطبة كلّ تلميذ حسب احتياجاته وقدراته (**مندور**:2016)، فالمتعلّمون يختلفون في حاجاتهم التّعليميّة وفي نوع المثيرات التي يفضّلونها من حيث الإدراك الحسّي والسّمعي والبصري، لذا لابدّ من التّخطيط الواعي وتنوّع أساليب التّدريس.

وإذا عرفنا أنّ 40 % من المتعلّمين يصنَّفون كمتعلّمين بصريّين، وأنّهم يتعلّمون بشكل أفضل عندما تُقدَّم لهم المفاهيم بشكل مخطّط بصري منظّم (**مندور**، 2016: 324)، حيث أظهرت البحوث أهمّية حاسّة البصر في عمليّة التّعلّم والاحتفاظ به، إذ تصل إلى نسبة عالية، في حين تصل نسبة السّمع إلى متوسّطة، وأمّا الحواسّ الأخرى فنجدها ضعيفة (**Nong, Pham,Tran**, 2009)، كما أنّ الجزء المسؤول عن الذّكاء البصري في الدّماغ يفوق ذلك الجزء المسؤول عن الجزء اللّفظي (**الأهدل**، 2006)، ولكي يتمّ اكتساب المفاهيم العلميّة بشكل فعّال فإنّه لابدّ من التّوازن بين الأساليب اللّفظيّة والأساليب البصريّة في التّدريس (**الكحلوت**، 2004)، وعليه ترى (**مارجيولز**، 2004) أنّ وضع الأفكار على هيئة صور إلى جانب الكلمات يعزّز من مهارات التّفكير ويحسّن من مستوى الأداء.

وعلى هذا برزت الخريطة الذّهنيّة من بين مختلف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة التي تستخدم في التّدريس، بصفتها وسيلة وأداة فعّالة لما تنتجه من تنظيم وتحفيز لشقّي المخّ، فهي تُعرِّف المتعلّمين على الشّبكة التّرابطيّة لعلاقات متداخلة من جوانب شتّى للموضوع المراد عرضه.

وتعدّ الخرائط الذّهنيّة Mental Maps من أدوات التّفكير البصري الإبداعي، تمثّل لغة بصريّة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم وفي جميع المواد الدّراسيّة وخاصّة مادّة اللّغة، وأداة تساعد على التّفكير والتّعلّم (**بوزان**، 2008: 7). هذا ما أكّدته دراسة (**اللّيثي**، 2009) بأنّ "الخرائط الذّهنيّة تساعد الطّفل على التّعلّم البصري والسّريع، وتقديم نظرة شموليّة للموضوع، لأنّها تعتمد على الألوان والأشكال، والتي تناسب طبيعة وميول المتعلّم، كما تساعد على تنمية الجانب الحركي من خلال تنمية قدراته على الرّسم والكتابة". وتساعد الخريطة الذّهنيّة في إيجاد العلاقات بين المفاهيم والرّبط بينها، وذلك لتنظيم المعرفة، ولتشكيل وخلق معرفة جديدة، وكذلك تساعد على تنمية ملَكَة التّفكير الشّمولي والإبداعي والنّاقد عند الأفراد، وكما تلعب أيضًا دورًا بارزًا في تعزيز وتنمية العمليّة التّربويّة بشقّيها التّعليمي والتّعلّمي.

(**Rustler & Buzan**,2012 ;**Buzan**, 2011 ;**Novak & Canas**, 2008)

ويكمن مفتاح فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في شكلها وتكوينها الدّيناميكي، واحتوائها على خطوط منحنية ورموز وكلمات، حيث تحاكي عشرات الآلاف من التّشابكات العصبيّة والوصلات بين خلايا المخّ، وتعكس الطّريقة التي خُلِق بها الدماغ، ممّا يؤدّي إلى تقوية عمليّة التّفكير المترابط، إذ يدرك المتعلّم جميع الصّلات بين أجزاء الموضوع (**بوزان وجريفيثر**، 2017). كما تؤكّد (**مارجيولز**، 2004: 9) أنّ "الخرائط الذّهنيّة تعمل على تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم في مختلف المباحث الدّراسيّة، من خلال توصّل المتعلّمين للمعلومات وتطويرها، فمن

خلال الخرائط يتّضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلّمين في فهم المنظومة التّركيبيّة المتكاملة وتفسيرها"، كالتّخطيط والتّفاعل الإجتماعي، والإبداع، وحلّ المشكلات. (**Buzan**, 2005)

وفي إطار تأكيد أهميّة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في ضمان نجاح المتعلّم في تنمية المفاهيم ومهارات التّفكير، فقد أثبتت نتائج عدّة دراسات ميدانيّة وجود أثر إيجابي في تنمية المفاهيم، والقدرات العقليّة. ولا يقتصر استخدام الخرائط الذّهنيّة على مادّة اللّغة العربيّة وفروعها، بل يمكن استخدامها في موادّ دراسيّة متعدّدة، كالطبّ وعلوم الحياة، الاستيعاب القرائي وتعلّم المفهوم، على غرار دراسة كلّ من (**Akinoglu & Yasar,** 2007) و (**Issam and Khalick**, 2008)، و(**حوراني**، 2011) ، حيث أثبتت فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية وتحسين التّحصيل، واكتساب المفاهيم من خلال استدعاء المعلومات المكتوبة، والاتّجاه نحو المادّة، وتنمية مهارات التّفكير العليا، ولم تقتصر الإستراتيجيّة على إثبات نجاعتها في التّدريس بل تعدّت ذلك، حيث اعتبرها (**Aydin,Ali Balem**, 2009)، من أفضل وسائل التّعلّم، حيث تعمل على تسهيل عمليّة التّخزين من خلال اختزال الكمّ الهائل من المعلومات، وبالتّالي تحقيق التّذكّر، كما تمثّل تحدّيًا لتنمية قدرات المتعلّمين البصريّة وبناء تركيب المعلومات بشكل ذي معنى.

وفيما يتعلّق بالدّراسات والبحوث التي تناولت استخدام الخرائط الذّهنيّة في مجال اللّغة العربيّة ومهاراتها وفنونها بشكل عام وقواعد اللّغة بشكل خاصّ، فقد توصّلت دراسة (**عبّاس محمد**، 2009) إلى إثبات فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في تحسين مستوى تلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي في مهارات قواعد اللّغة العربيّة، ودراسة (**الزغبي**، 2008) التي هدفت إلى تحسين التّحصيل في مستوى البنية المفاهيميّة باستخدام الخرائط المفاهيميّة – الذّهنيّة – في تدريس قواعد اللّغة، وأظهرت النّتائج تفوّق المجموعة التّجريبيّة على الضّابطة في الاختبار التّحصيلي، واختبار البنية المفاهيميّة، كما ساهمت في تسهيل اكتساب المفاهيم وتمثيلها والتّمييز بينها وتطبيقها بشكل أفضل، حيث ساعد استخدام هذه الإستراتيجيّة في تشجيع التّلاميذ على إثارة الأسئلة وإبداء الآراء والمشاركة الفعّالة وزيادة الثّقة بالنّفس.

وفي مجال التّعبير ومهاراته نجد دراسة (**Riswanto & Pebri Prandika**, 2012)، والتي سعت إلى التّعرّف على مدى فاعليّة استخدام إستراتيجيّة خرائط العقل في تحسين الأداء الكتابي لدى طلّاب شعبة اللّغة الأنجليزيّة بإندونيسيا، وتوصّلت النّتائج إلى مدى فاعليّة خرائط العقل في تحسين الأداء الكتابي لدى عيّنة الدّراسة، ودراسة (**AL jarf,R**, 2009) التي سعت إلى التّحقّق من الآثار الإيجابيّة لاستخدام برامج الخريطة العقليّة على تحسين مهارات الكتابة، والاتّجاه نحو تطوير مهارات الكتابة لدى الطّلاب المبتدئين. وأظهرت النّتائج مدى فاعلية خرائط العقل في تحسين مهارة الكتابة لدى العيّنة المختارة، وأنّ أفكار طلّاب المجموعة

التّجريبيّة كانت مرتّبة ومنظّمة ومرتبطة بالموضوع أكثر من المجموعة الضّابطة، وكانت اتجاهاتهم نحو الخريطة الذّهنيّة إيجابيّة. ودراسة (**جبور وطاشمة**، 2020) التي تبحث فعاليّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية مهارة التّعبير الكتابي، والتي خلُصت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح القياس البعدي بالنّسبة للمجموعة التّجريبيّة. وتعزى هذه النّتيجة إلى فاعليّة الإستراتيجيّة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي التي تظهر في كفاءات المرونة والطّلاقة والتّفاصيل.

وتعقيبًا على ما سبق، يتّضح لنا وجود دراسات عديدة تناولت اللّغة العربيّة ومهاراتها عمومًا، والقواعد النّحويّة بصفة خاصّة، إلّا أنّ هناك ندرة من الدّراسات التي بحثت في تنمية مهارات القواعد اللّغويّة، ومهارات التّعبير الكتابي معًا - على حدّ علم الباحثة - وعليه وانسجامًا مع سعي المناهج الحديثة المطوّرة، وانطلاقًا من تلك الآراء التّربويّة، وتوافقًا مع أهداف تدريس اللّغة العربيّة والنّتاجات التّعليميّة المحوريّة لمهاراتها في المرحلة الإبتدائيّة، والأخذ بآراء معلّمي ومشرفي اللّغة العربيّة، ارتأت الباحثة استخدام إستراتيجيّة حديثة لتنمية العمليّات العقليّة العليا من خلال إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، كإستراتيجيّة من إستراتيجيّات ما وراء المعرفة والمتعلّقة بالتّعلّم المسند إلى الدّماغ، وتوظيفها في تدريس اللّغة العربيّة، فقد جاءت الدّراسة للتّعرّف على أثر تلك الإستراتيجيّة في تحسين تنمية مهارات التّعبير الكتابي وتنمية المفاهيم النّحويّة لدى أفراد العيّنة.

وبذلك تتحدّد مشكلة الدّراسة بالإجابة على التّساؤل الرّئيس التّالي:

ما أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي؟

ويتفرّع من هذا السّؤال الأسئلة الفرعيّة التّالية:

أوّلًا: ما أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي؟

ثانيًا: ما أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي؟

2- فروض البحث:

يختبر البحث الحالي صحّة الفروض التّالية:

- ✓ توجد فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في المفاهيم اللغوية ومهارات التّعبير الكتابي، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم اللغوية، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في مهارات التّعبير الكتابي، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

3- أهداف الدّراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ✓ تحديد أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذهنية في اكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الطّور الثّالث من التّعليم الإبتدائي.
- ✓ تقديم تصوّر متكامل لكيفيّة التّدريس وإعداد خرائط ذّهنيّة في اللّغة العربيّة وفروعها، ويفيد مؤلّفي الكتب المدرسيّة للاهتمام بإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة عند إعداد المناهج الدّراسيّة، خصوصًا في المرحلة الإبتدائيّة.
- ✓ الوصول إلى تصميم برنامج تربوي تعليمي لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة يتناسب مع مرحلة التّعليم الإبتدائي.

4- أهميّة الدّراسة:

يمكن توضيح أهمّية الدّراسة أكثر من جانبيها النّظري والتّطبيقي في ما يلي:

1-4 الأهمّية النّظرية:

- ✓ تتناول الدّراسة الحاليّة إحدى الموضوعات البحثيّة المهمّة في مجال علم النّفس المعرفي وعلم النّفس التّربوي وإستراتيجيّات التّعلّم، وهو ما وراء المعرفة وإستراتيجيّاتها التي تعتبر أسلوب نموذجي في تنمية القدرات العقليّة العليا لدى المتعلّمين.
- ✓ تساعد هذه الدّراسة في التّعرّف على أساليب التّعلّم السّائدة لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الإبتدائي، من خلال التّأكيد على هيئة التّدريس ومراعاتها في عمليّة التّدريس، ما ينعكس أثره الإيجابي على تحصيل التّلاميذ وعلى أبعادهم العقليّة المعرفيّة، كمهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حلّ المشكلات، والذي يعَدّ هدفًا أساسيًّا من أهداف العمليّة التّعليميّة- التّعلّمية بشكل عام.
- ✓ تلقي الدّراسة الحاليّة الضّوء على أهمّية فهم المادّة التّعليميّة بدل استظهارها وحفظها والتّقليص من دور الاسترجاع الآلي والتّكرار في عمليّة الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة.
- ✓ تساعد إستراتيجية الخرائط الذّهنيّة في ترغيب التّلاميذ في تعلّم اللّغة العربيّة بفاعليّة وبطريقة شيّقة، ويعمل على ترسيخ المعارف ويساعدهم على تقويمها.
- ✓ تساعد الإستراتيجيّة المعلّمين في علاج أساليب التّعلّم الغير فعّالة المستخدمة، التي لا تثير دافعيّة التّلاميذ وحماسهم نحو التّعلّم، وبالتّالي محاولة الوصول لأفضل السّبل الكفيلة بتحقيق فاعليّة التّعلّم.
- ✓ ما يقدّمه من إضافة إلى الإنسانيّة في هذا المجال، إذ أنّ موضوع هذه الدّراسة ينسجم مع التّوجّهات العالميّة، والتي تركّز على التّعلّم الفعّال، والتّأكيد على الرّبط بين الجانب النّظري مع الواقع العملي.

2-4 الأهمية التّطبيقية:

- ✓ يقدّم هذا البحث رؤية جديدة من خلال تطبيق النّظريّات التّربويّة الحديثة.
- ✓ تزيد من أهمّية هذه الدّراسة أنّها تجرى في البيئة المحلّية الجزائريّة لتنال فرصة جعلها محلّ تجارب والنّهوض بها وتطويرها، كونها تفتقر نوعًا ما لمثل هذه البحوث والدّراسات الميدانية، وخاصّة في مرحلة التّعليم الإبتدائي، ولكي لا تكون الدّراسات الميدانيّة في حقل علم النّفس التّربوي حكرًا على البيئات الأوربيّة والأمريكيّة.
- ✓ يوجّه اهتمام القائمين على إعداد المناهج الدّراسيّة إلى إعادة النّظر في الطّرق والإستراتيجيّات التّعليميّة التّعلّمية الممارسة حاليًّا لجعلها أكثر تماشيًا مع متطلّبات الجودة الشّاملة في التّربية والتّعليم.
- ✓ تفيد الدّراسة الحالية التّلميذ الجزائري باعتباره المحور الأساسي للعمليّة التّربويّة والتّعليميّة في تطبيق إستراتيجيّات التّعلّم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة، التي تسمح له بالقدرة على حلّ المشكلات وتنمية

التّحصيل الدّراسي لديه، فضلًا عن مساهمتها في تمكين المتعلّم من فهم العوامل التي تؤدّي إلى تيسير عمليّة التّعلّم وديمومته، ذلك أنّ وعي التّلميذ بعمليّاته المعرفيّة وبأسلوب تعلّمه يساعده على إدراك ذاته وفهم المحتوى الدّراسي، وبالتّالي فإنّه يسعى جاهدًا إلى تطوير وتحسين ظروف حصوله على المعرفة لتحقيق النّجاح الدّراسي.

ملاحظة:

البحث العلمي لا ينصرف إلى رؤية ما يراه الآخرون، ولكن إلى التّفكير فيما لا يفكّر فيه الآخرون، ومن هذا المنطلق تعدّ الدّراسات السّابقة مرجعية للدّراسة الحالية في تناول جوانب الموضوع، وتوضّح ما توصّلت إليه من نتائج وتبيّن أوجه الشّبه والاختلاف بينها وبين ما سبقتها من دراسات. وبما أنّ العلم تراكمي لا بدّ من الوقوف عند بعض الدّراسات السّابقة، إذ يبدأ الباحث من حيث انتهى غيره، كما تساعد الدّراسات السّابقة الباحث على اختيار مساحة جديدة لدراستها، حيث توفّر الخلفيّة العلميّة وتكشف عن جوانب المشكلة، وتبعد الباحث عن اختيار موضوعات سبق بحثها، و بذلك توفّر الجهد والوقت، وليتّجه ذهن الباحث لنواحي أخرى يبحث فيها، ولإعطائه فرصة جديدة لإبراز أهمّية بحثه بالنّظر إلى عدد وكفاءة البحوث العلمية المجراة في نفس المجال العلمي.

ومن خلال الدّراسات السّابقة يستطيع الباحث تكوين إطار حول الموضوع أكثر ثراءًا من ناحية المعلومات، حيث تساعده في تحديد المصطلحات والمفاهيم الإجرائيّة لبحثه، مع الصّياغة الدّقيقة للمشكلة والتّساؤلات والإشكاليّات أو الأفكار التي لم تُحلّ بعد، إذ تُعتبر نتائج البحوث السّابقة بمثابة الفروض التي ينطلق منها الباحث قصد التّأكّد منها أو مواصلة البحث في ذات المجال. وتفيد الدّراسات السّابقة أيضًا في الاقتراحات المعروضة ومعرفة الصّعوبات التي تلقّاها الآخرون وأخطائهم والنّتائج المتضاربة والثّغرات التي خلّفوها.

كما توجّه الدّراسات السّابقة الباحث من خلال اطلاعه على مختلف المعالجات والطّرق البحثيّة ليصبح قادرًا على اختيار أحسن الطّرق والمناهج، أو اللّجوء إلى طرق جديدة يرى أنّها الأنسب لاختبار الفروض، كما يسترشد عدد من الباحثين بالدّراسات السّابقة في تحديد حجم العيّنة، وكذا الاستفادة من أنواع المصادر والمراجع المعتمدة في البحوث السّابقة ذات الصّلة بالموضوع الحالي، من كتب ومجلّات علميّة ودوريّات وغيرها.

وقد جمعت الباحثة ما أمكن من البحوث ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحالية، وتمّ تلخيصها والبحث عن أوجه الشّبه والاختلاف فيها وكذا التّعليق عليها، لكن هذه الدّراسات تبرز جوانب جزئيّة من الدّراسة الحالية، فلم تعثر الباحثة على دراسة مباشرة تناولت كلّ من متغيّر المفاهيم النّحوية، ومهارات التّعبير الكتابي وتأثير

إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية الما وراء المعرفيّة على المتغيّرين في المرحلة الإبتدائيّة، الأمرالذي يدعم ويعزّز من أصالة الدّراسة الحالية، لكن نشير إلى أنّ هناك دراسات تمّ العثور عليها أجريت في بيئات أخرى تبرز جانبًا أو أكثر من جوانب الدّراسة الحالية أو أحد مجالاتها.

وفيما يتعلّق باستعراض هذه الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالدّراسة الحاليّة، فقد حاولت الباحثة الاسفادة منها على مدار الدّراسة ككلّ بدءًا من الإشكاليّة، فأهداف الدّراسة، فأهمّية الدّراسة ومفاهيمها الإجرائيّة، مرورًا باختيار المنهج المناسب والعيّنة. كما استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في بناء وتصميم أدوات الدّراسة المتمثّلة في دليل المعلّم، وقائمة بأهمّ مهارات التّعبير الكتابي للمرحلة النّهائية الإبتدائيّة وتحديدًا للصّف الخامس إبتدائي، واختبار تحصيلي لكلّ من المفاهيم النّحويّة ومهارات التّعبير الكتابي، إلى جانب التّعرّف الى تقنيات التّحليل الإحصائي. وأخيرًا سيتمّ الاستعانة بالدّراسات السّابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدّراسة الميدانيّة في ضوء الإطار النّظري دون تخصيص لها جزء خاص بها في متن الدّراسة.

5- تحديد مفاهيم البحث:

5-1 الأثر Effect:

يعرّف ابن منظور الأثر بأنّه: "بقية الشّيء وجمعها آثار، والتّأثير إبقاء الأثر في الشّيء، وأثرى في الشّيء: ترك فيه أثرًا". (**ابن منظور**، 1990: 5)

يعرّفه الرّوضان بأنّه: "مقدار التّغيّر النّاتج عن تدخّل المتغيّر المستقل في المتّغيّر التّابع، ويطلق عليه (قوّة الإحصاء أو قوّة الأثر)، أي مقياس قوّة العلاقة بين المتغيّر المستقلّ والمتغيّر التّابع إن كان تأثير المتغيّر المستقلّ في المتغيّر التّابع، بهدف تحديد إذا كان تأثير المتغيّر التّابع هو تأثير مباشر وجوهري أم أنّه تأثير ضعيف لم يصل في قوّته إلى درجة تحدث الفروق على الرّغم من وجود فروق دالّة إحصائيًّا في متوسّطات درجات المجموعات". (**الروضان**، 2005: 20)

وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّه: التّغيّر الحاصل في مستوى اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، نتيجة استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في التّعليم، ويقاس باستخدام مربّع إيتا، ووفق معيار يحدّد درجته التي تتراوح بين (الأثر المرتفع والأثر المتوسّط والأثر الضّعيف).

2-5 الإستراتيجيّة:

يعرّفها دعمس بأنّها: "مجموعة تحرّكات المعلّم داخل الصّف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التّدريسيّة المعدّة مسبقًا". (**دعمس**، 2013: 13)

يعرّفها أبو ريّاش بأنّها: "إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحدّدة التي يقوم بها المدرّس لجعل عمليّة التّعلّم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجّهة ذاتيًّا بشكل أكبر، وفضلًا عن قابليّتها للإنتقال إلى مواقف جديدة". (**أبو ريّاش**، 2008: 206).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّها: "خطوات إجرائيّة منتظمة ومتسلسلة وهادفة بحيث تكون خطة شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلّمين، والتي يتم تطويرها من طرف المعلم، والتي تمثّل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصّف من توظيف لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليميّة مرغوب فيها.

3-5 إستراتيجيّة ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies:

يعرفها فلافل **(Flavell, 1970)** بأنها: " إدراك الأفراد لعمليّاتهم المعرفيّة التي يقومون بها ونواتجها "

(Flavell, 1979)

وتُعرَّف أيضًا بأنّها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلّم لمساعدة المتعلّم للمعرفة بالأنشطة والعمليّات الذّهنيّة التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التّعلّم للقيام بعمليات ما وراء المعرفة". (**جروان**، 2002: 244)

وتعرّفها الباحثة بأنّها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلّم تحت توجيه وإشراف من المعلّم، لجعله على وعي ودراية بعمليّات تفكيره وإدارتها، وأن يفكّر فيما يفكّر فيه، وأن يعرف العمليّات الذّهنيّة التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التّعلّم للقيام بالعمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة.

4-5 الخريطة الذّهنيّة Mind Maps:

عرّفها (**بوزان**، 2016 ب) بأنّها: "طريقة سهلة لتخزين المعلومات في المخ واسترجاعها منه، وهي أداة مميّزة للذّاكرة لأنّها تساعد في تنظيم الحقائق والأفكار في العقل بطريقة متوائمة معه، فهي تتكوّن من فروع منحنية تتشعّب في المركز، بها خطوط متعرّجة ورموز وكلمات وصور وأشكال، طبقًا لمجموعة من الأسس والقواعد البسيطة المتوافقة مع الطّريقة الطبيعيّة التي يعمل بها العقل". (**بوزان**، 2016 ب: 6-7)

عرّفها (**شواهين وبدندي**، 2010) بأنّها: "وسيلة تساعد على التّخطط والتّعلّم والتّفكير والبناء، وهي تعتمد على رسم وكتابة كلّ ما تريده على ورقة واحدة بطريقة مرتّبة، تساعد على التّركيز والتّذكّر بحيث تجمع فيها

بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات محدودة إلى جانب الرّسم، ممّا يساعد على ربط الشّيء المراد تذكّره برسمة معيّنة". (**شواهين وبدندي**، 2010: 35)

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنّها: إستراتيجيّة تدريس تقوم على مجموعة إجراءات يؤدّيها تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في نهاية درس اللّغة العربيّة، تحت إشراف المعلّم والتي توضّح العلاقة بين المفاهيم الخاصّة بالموضوع المختار وتحويلها إلى مخطّطات مرسومة على ورق، بشكل متدرّج من المفهوم الرّئيس الذي يمثّل منتصف المساحة نحو المفاهيم الفرعية وبكافّة الاتّجاهات باستخدام الألوان والكلمات والرّموز التي يفضّلونها للتّعبير عن أفكارهم ومعارفهم من خلالها، باستخدام شقّي الدّماغ معًا: الأيمن (الإبداعي)، والأيسر (التّحليلي).

تعرّف الباحثة طريقة التّدريس التّقليديّة إجرائيًّا بأنّها: الطّريقة السّائدة والمتعارَف عليها في تدريس العلوم في المدارس، والتي سيتمّ استخدامها على المجموعة الضّابطة في هذه الدّراسة، حيث تعتمد هذه الطّريقة على الشّرح النّظري والأسئلة الشّفويّة واستخدام بعض التّطبيقات والأمثلة.

5-5 الاكتساب:

عرّفه (**وهيبة وكامل**، 1984) بأنّه: "مفهوم وثيق الصّلة بالتّربية وعلم النّفس، وإنّه يعني على وجه الدّقّة تثبيت الذّاكرة لفكرة أو مُعطَى ما مدرك. وحينما نتحدّث في التّربية عن اكتساب جديد أو اكتساب لدرسٍ ما على سبيل المثال، يكون المقصود من ذلك نقاط محدّدة: مفاهيم حقائق أو قوانين سبق أن حدّدها المدرّس بدقّة، وأراد أن يكسبها لطلّابه ضمن تسلسل محدّد مسبقًا ومدّة زمنيّة معيّنة للتّعلّم". (**وهيبة وكامل**، 1984: 13)

6-5 المفهوم:

يعرّفه الدّيب بأنّه: "عمليّة عقليّة يقوم بها المتعلّم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتمّ بناؤه على أساس التّمييز بين تلك المثيرات". (**الدّيب**، 1986: 95)

وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّه: مقدار ما اكتسبه التّلاميذ من مفاهيم لغويّة من (نحو وصرف وإملاء) ، من خلال تلقّيهم درس وحدة المادّة المقرّرة للصّف الخامس من التّعليم الإبتدائي في اللّغة العربيّة، ويتمّ قياسه باختبار للمفاهيم اللّغويّة المعدّ لذلك.

7-5 التّنمية:

عرّفها ابن منظور بأنّها: "تعني الزّيادة. نمى ينمي نميا ونمي ونماء، زاد وكثر. وأنميت الشّيء ونميته: جعلته ناميًا، نميت الشّيء على الشّيء: رفعته عليه. قال الأصمعي: التّنمية من قولك نميت الحديث: أنميه تنمية أي أرفعه، وكلّ شيء رفعته فقد نميته". (**ابن منظور**، 1999: ج3، 297)

كما عرّفها الهاشمي والدّليمي بأنّها: "عمليّة مستمرّة مخطّط لها بصورة منظّمة قابلة للتّنفيذ، للارتقاء بمستوى المتعلّم، بتوفير الفرص المناسبة له، والتي من شأنها إكساب المهارات اللّازمة وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتّجاهات الإيجابيّة لديه، لتحسين مستوى التّعليم والتّعلّم، استجابة للمتغيّرات وحاجات المجتمع. (**الهاشمي والدليمي**، 2008: 25)

وعرّفها شحاتة والنّجار بأنّها: "رفع مستوى آداء الطّلّاب في مواقف تعليميّة مختلفة، وتحدَّد التّنمية بزيادة متوسّط الدّرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدّد". (**شحاتة والنّجار**، 2003: 157)

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنّها: الإرتقاء والرّفع من مستوى آداء تلاميذ السّنة الخامسة الإبتدائي في مهارات التّعبير الكتابي، بحيث يظهر أثر ذلك في ارتفاع مستوى آدائهم بعد دراسة التّعبير الكتابي وفق الإستراتيجيّة القائمة على الخرائط الذّهنيّة.

8-5 المهارة:

عرّفها ابن منظور بأنّها: "الحذق في الشّيء، أي صرتَ به حاذقًا، والماهر الحاذق بكلّ عمل". (**ابن منظور**، 1999: ج3، 207)

وجاء في المعجم الوسيط في مادّة (مهر) مهر في الشّيء مهارة: أحكمه وصار به حاذقًا. ويقال مهر في العلم وفي الصّناعة وغيرها، وجمعها: مهارات. والمهارة هي: القدرة الفعليّة التي تمكّن من آداء العمل بدرجة متقنة في وقت قصير وبجهد قليل، مع ثبات نسبيّ في درجة الإتقان. (**إبراهيم أنيس وآخرون**، 2004)

عرّفها كلّ من الهاشمي والدّليمي بأنّها: "الأداء الذي يؤدّيه الفرد بسرعة وسهولة ودقّة، سواء كان ذلك الأداء جسميًّا أم عقليًّا مع توفير الوقت والجهد والتّكليف". (**الهاشمي والدّليمي**، 2008: 23)

يعرّفها كورتيل Corttell كما جاء في دعمس بأنّها: "القدرة على الأداء والتّعلّم الجيّد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلّم يتمّ تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التّغذية الرّاجعة، وكلّ مهارة من المهارات تتكوّن من

مهارات فرعيّة أصغر منها، والقصور في أيٍّ من المهارات الفرعيّة يؤثّر على جودة الأداء الكلي". (**دعمس**، 2013: 16).

تعرّف الباحثة المهارة إجرائيًّا بأنّها: الأداء اللّغوي القائم على السّرعة والإتقان والدّقة، مع ربح الوقت والجهد، ويمكن وصفه وملاحظته من خلال سلوك الفرد وذلك من خلال الحديث أو من خلال الكتابة.

5-9 مهارات التّعبير الكتابي:

يعرّفها (**سمك**، 1989) أنّها: " تلك المهارات التي تشمل مهارة دقّة اختيار الكلمات وحسن صياغة الأسلوب، ودقّة تنظيم الموضوع وحسن ترتيب الفقرات وسلامة الكتابة من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة، واستخدام علامات التّرقيم. (**الهرباوي**، 2013: 9)

تعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّه: مجموعة من البنود الموضوعيّة التي تقيس مهارات التّعبير الكتابي المتضمَّنة في البرنامج التّعليمي المصمّم وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

5-10 اختبار مهارات التّعبير الكتابي:

تعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّه: مجموعة من الأداءات في التّعبير الكتابي التي تدرّب عليها تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي تدريبًا يمكّنهم من تأديتها بسهولة وبأسرع وقت وبأقلّ جهد، أي قدرتهم على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلائم مع قدراتهم اللّغويّة، وتبرز قدرتهم على اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى واستخدام الأساليب المناسبة وأدوات الرّبط، وهي (مهارات الجملة، مهارات الفقرة، مهارات إملائيّة، مهارات الخطّ)، وتقاس هذه المهارات باختبار تحصيلي معدّ لهذا الغرض.

5-11 مرحلة التّعليم الابتدائي:

هم مجموعة من التّلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (10-11 سنة)، وهي آخر سنة في المرحلة الإبتدائيّة، والتي تُبنَى عليها التّعلّمات الأخرى اللّاحقة لسنوات الدّراسة.

الفصل الثّاني
ما وراء المعرفة والخرائط الذّهنيّة

تمهيد

يرى معظم المفكّرين أنّ التّعليم الفعّال لمهارات التّفكير يبدو حاجة ملحّة أكثر من أيّ وقت مضى، وهذا نتيجة التّحدّيات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في شتّى مناحي الحياة. وربّما كان النّجاح في مواجهة هذه التّحدّيات لا يعتمد على الكمّ المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفيّة استخدام المعرفة وتطبيقها، بل تعدّى ذلك وأصبحت جودة التّفكير هي أهمّ التّوجّهات التّربويّة المعاصرة، وعليه تشغل مهارات التّفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة وضعًا مركزيًّا في علم النّفس المعرفي المعاصر والتّربية الحديثة، لأنّها تشكّل إحدى الظّواهر الأكثر أهمّية وضرورة لدى المتعلّمين، حيث تنطوي نشاطات الإنسان اليوميّة على الكثير من المواقف التّعليميّة التّعلّمية المهمّة. ونظرًا للاهتمام المتزايد والمتنامي من قِبل المهتمّين من الباحثين والقائمين على شؤون التّعليم بالتّركيز على التّربية السّيكولوجية للمتعلّمين، من خلال تأصيل القدرة على مهارات التّفكير بمستوياتها المختلفة، فقد تخطّى التّعليم الحديث فكرة تعليم المتعلّم **ماذا** يتعلّم، إلى الاهتمام بتعليمه **كيف** يتعلّم، أي طرق إنتاح المعرفة واكتسابها، وتعليمه إستراتيجيّات لمعالجة مهامّه، والقدرة على التّخطيط بوعي للهدف، ومراقبة وتقييم نتائجه.

يطرح ضمن التّفكير ما وراء المعرفي ما يسمّى بالإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة التي تنشّط عمليّات الوعي بإستراتيجيّات التّعلّم، من حيث ملاءمتها لمهمّة دون الأخرى، والقدرة على تنفيذها وتقييم مدى فاعليّتها، وهو الجانب المهمّ الذي سنحاول استجلائه ضمن هذا الفصل، وما يرتبط به من مفاهيم تقدّم لنا مبرّرَ تناولِ ما وراء المعرفة في فصلٍ مستقلّ.

أوّلًا- ما وراء المعرفة:

1- نشأة وتطوّر مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition بوضوح في بداية السّبعينات على يد العالم (**Flavell John**، 1976)، ولقي اهتمامًا ملموسًا على المستويين النّظري والتّطبيقي. (**المسعودي والهداوي**، 2018). وعلى الرّغم من ذلك فإنّ لمفهوم ما وراء المعرفة جذورًا تاريخيّةً عميقةً، ففي عام 1890 حقّقت دراسة جيمس في هذا المجال شهرةً واسعةً بعد نشرها في العدد الأوّل من مجلّة Principles of Psychology في نيويورك، ثم توالت الأبحاث لفلافل وآخرين في عام 1979 لتوضيح لماذا يتعامل الأطفال باختلاف مراحلهم العمرية مع المهامّ التّعليميّة بطرق مختلفة، ومعرفة مدى التّغيّر الذي يحدث في إدراك الأطفال في ذاكرتهم (ما وراء الذّاكرة) Metamemroy وفهمهم (ما وراء الفهم) Metacomprehension، وتبادل المعلومات والأفكار (ما وراء الاتّصال) Metacommunication. (**الحارون**، 2009: 72)

ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السّنوات القليلة الماضية، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرًا لارتباطه بنظريّات الذّكاء والتّعلّم وإستراتيجيّات حلّ المشكلة واتّخاذ القرار.

(**Douglas&Hacker**, 2002)

ويرى نشواتي أنّ مفهوم Metacognition استُعمِل في اللّغة بمترادفات عدّة منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفة، ما وراء الإدراك، التّفكير في التّفكير، التّفكير حول التّفكير، المعرفة الخفيّة، التّفكير في المعرفة، التّعلّم حول التّفكير، التّحكّم في التّعلّم والمعرفة حول المعرفة. (**Cox**,2005 و**الشّلاش**، 2017)، إذ أنّ شرحًا دقيقًا لمصطلح Metacognitive يشير إلى أنّ كلمة Meta تعني ما وراء، وكلمة Cognition تعني المعرفة، وكلمة Thinking تعني التّفكير، وهذا النّوع من التّفكير موجود في الجزء الأمامي من الدّماغ، ويتضمّن مجموعة من القدرات مثل: التّفسير، الإدراك، فهم الأفكار والسّلوكات، التّخطيط والتّأمّل.

وقد تطوّر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition في السّنوات العشر الأخيرة حتّى أصبح مجالًا من مجالات علم النّفس التّطوّري، وبدأ ذلك التّطوّر نتيجة لما كشفت عنه النّشاطات البحثيّة التي قام بها الرّوّاد في هذا المجال، وكان محورُ اهتمامِ الباحثين الإجابة عن السّؤالين التّاليين:

- ✓ ماذا نعرف عن التّفكير ما وراء المعرفي؟
- ✓ ما الإستراتيجيّات التي تُستَعمَل في تنظيم نشاط التّفكير ما وراء المعرفي؟

بناء على ما سبق، فإنّ التّفكير فوق المعرفي من المستجدّات التّربويّة الحديثة التي تلعب دورًا مهمًّا في عمليّات التّعلّم، إلّا أنّ المطّلِع على هذا المصطلح للوهلة الأولى يبدو له غامضًا، لكن سرعان ما يزول هذا اللّبس عند الرّجوع إلى القراءات التّاريخية لنشأة تعليم التّفكير وتفسير العمليّات العقليّة عند الإنسان، إذ نجد أنّ هذا المفهوم يعود في أصوله إلى علم النفس، وتطوّر بعد ذلك نظرًا لارتباطه بنظريّات الذّكاء والتّعلّم وإستراتيجيّات حلّ المشكلات. وأُجرِيت دراسات كثيرة للمقارنة بين مستويات مهارات التّفكير فوق المعرفي، حيث أكّد حينها الباحثون على أهميّة نظرية ما وراء المعرفة وتطبيقاتها التّربوية.

2- مفهوم التّفكير ما وراء المعرفي:

تعدّدت تعريفات ما وراء المعرفة بغضّ النّظر عن طبيعة العمليّات المعرفيّة المرتبطة بها، وقد يرجع ذلك إلى أنّه لا يزال هناك عدم اتّفاق حول وضوح هذا البناء وطبيعة الحواجز بين العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفة. ومن هذه التّعريفات ما يلي:

تعريف (**Flavell**, 1979: 910) بأنّها: "قدرة الفرد على التّفكير في عمليّات التّفكير الخاصّة به. فهي معرفة الفرد بعمليّاته المعرفيّة"، لكن لم يتوقّف فلافل عند ذلك ووسّع من نطاق مفهومه عام 1985 فعرّفها بأنّها: "معرفة الفرد التي تتعلّق بعمليّاته المعرفيّة ونواتجه أو أيّ شيء يتّصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلّق بالتّعليم وتلائمه. كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النّشطة والتّنظيم اللّاحق وتناغم هذه العمليّات في علاقتها بهدف معرفي تتعلّق به، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع هؤلاء في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك،

ويعرّف كلّ من (**Alesandro & Patriza**, 2000) ما وراء المعرفة بأنّها: "عمليّات التّفكير التّحكّمي، والتّحكّم والوعي بالأشكال المختلفة للعمل العقلي، والمعرفة بإستراتيجيّات تساعد في تنفيذ العمل، وكذلك التّقويم الذّاتي".

وعرّفها (**Sternberg**, 1986-1988) بأنّها: "عمليّات تحكّم عليا وظيفتها تخطيط ومراقبة وتقييم أداء الفرد في حلّ المشكلة، وأنّها مهارات تنفيذيّة مهمّتها توجيه وإدارة مهارات التّفكير المختلفة العاملة في حلّ المشكلة، وهي أحد أهمّ مكوّنات الأداء الذّكي ومعالجة المعلومات".

وتعني ما وراء المعرفة "وعينا التّام وما فيه من تيقّظ وإحساس بالخطوات التي نقوم بها أثناء عمليّة التّفكير". (**عدس**، 2000). وهذا التّعريف يشير فقط إلى ما يقوم به الفرد من وعي ويقظة وانتباه أثناء التّفكير، دون الإشارة إلى ما تتضمّنه عمليّات التّفكير فوق المعرفي من مراقبة وتحكّم وتعديل للغموض وتقييم عمليّة التّفكير التي يقوم بها الفرد. ويرى إدوارد دي بونو Edward De Bono أنّ ما وراء المعرفة هي "الطّريقة المعرفيّة التي تعيد وترتّب المعرفة، وهي خاصّة بصنع القرار وحلّ المشكلات وخلق فرص مناسبة للتّعلّم" (**Francis Hunkins**, 1995).

وباستقراء التّعريفات السّابقة المختلفة لمفهوم ما وراء المعرفة يتبيّن لنا أنّ ما وراء المعرفة كمصطلح يعني عمليّة تتحكّم في عدد من العمليّات الأخرى، تلك التي يمكن أن نطلق عليها مسمّى إستراتيجيّات، حيث أنّ المصطلح يشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الفرد أثناء تعلّمه، كما أنّ معظم التّعريفات تكاد تتّفق على أنّ ما وراء المعرفة مفهوم يشير إلى قدرة الفرد وإدراكه وتحكّمه بما يقوم به ووعيه بما يتعلّمه، وكذلك اختيار الإستراتيجيّات المناسبة وتعديلها، بالإضافة إلى تمتّعه بدرجة عالية من القدرة على مراجعة مكتسباته وتقييمها، والخطوات التي يمرّ بها، وصولًا إلى تقويم مدى أثر ما توصّل إليه التّفكير من نتائج.

ومعرفة الفرد ووعيه بالعمليّات المعرفيّة، يعني أنّ هذا الوعي يتضمّن الوعي اللّغوي، الوعي المعرفي، الوعي الإجتماعي والوعي الثّقافي، حيث تتضمّن ما وراء المعرفة طرح الأسئلة التي تشير إلى هذا الوعي مثل: كيف تتذكّر المفاهيم؟ ما الذي يساعدك على فهم المفاهيم الأساسيّة في النّص الذي تدرسه؟ ما الذي تحتاجه لأداء المهمّة؟ ما الذي لا تستطيع عمله؟ ولماذا؟ ما الشّيء التّالي الذي سوف تفعله؟ ما الشّيء الذي ستفعله في حال عدم فهمك؟ وكيف تختبر عملك؟

ويمكن أن نستخلص ممّا سبق أنّ مصطلح ما وراء المعرفة يتضمّن عناصر ثابتة نكاد نلحظها في كلّ تعريف مثل:

- ✓ التّخطيط، الوعي.
- ✓ الإستراتيجيّة.
- ✓ الإدارة، التّنظيم والتّقييم.

3- مكوّنات ما وراء المعرفة:

على الرّغم من أنّ مصطلح ما وراء المعرفة حديث نسبيًّا، إلّا أنّ هناك رأيًا يرجع في أصوله إلى أفكار قديمة. فقد تحدّث كثير من المنظّرين التّربويّين أمثال ديوي وثورندايك وجود عن أهميّة معرفة التّلاميذ لإجراءات حلّ المشكلة ذهنيًّا، ومن ثمّ محاولة نقلها إلى مواقف جديدة. وأشار (**Glover & Ronnig**, 1987) إلى أنّ ديوي ركّز على الفعل التّأمّلي Reflective action، الذي يتضمّن الرّغبة في القيام بالتّقويم والتّطوير الذّاتي لما يقوم به الفرد.

ولعلّ هذا الاختلاف بين الرّأيين - حداثة المفهوم وأصالته - هو السّبب الذي يفسّر عدم الاتّفاق بين التّربويّين على مكوّنات ما وراء المعرفة، حيث يشير دوغلاس هاكير إلى أنّ فلافل قسّم ما وراء المعرفة إلى معرفة إدراكيّة فوقيّة وخبرة إدراكيّة فوقيّة، وتشير الأولى إلى المعرفة بالشّخص المدرك وبالمهمّة المدركة، وبالإستراتيجيّة المستخدمة في الإدراك، أمّا الثّانية فتشير إلى أيّ خبرة واعية سواء أكانت عقليّة أم انفعاليّة. (**Douglas Haker**, 2002).

هناك اتّفاق عامّ بين علماء النّفس المعرفي على أنّ ما وراء المعرفة ينقسم إلى قسمين هما:

3-1 التّقويم الذّاتي للمعرفة Self-appraisal Cognition: وتتضمّن:

أ- المعرفة التّقريريّة (التّصريحيّة) Declarative Knowledge: وتشير إلى الوعي بالمهارات والإستراتيجيّات اللّازمة لإنجاز المهمّة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإنّ هذه المعرفة تشير إلى سؤال ماذا (What) ، وكذلك تشير إلى معرفة عن الأشياء، وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الفرد هدف سهل الغرض منه الوصول إلى المعلومات بصورة سريعة يمكن التّمثيل لها بقراءة الصّحف المحلّية.

ب- المعرفة الإجرائيّة Procedural Knowledge: هي المعرفة المتعلّقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تُتَّبَع لإنجاز مهمّة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب عن سؤال كيف (How).

ج- المعرفة الشّرطيّة Conditional Knowledge: وفي هذا النّوع من المعرفة تتمّ الإجابة عن سؤال (متى When، لماذا Why)، أي عند استعمال إستراتيجيّة معيّنة من دون غيرها للعمل على إنجاز مهمّة ما.

3-2 الإدارة الذّاتيّة للمعرفة Self-management Cognition:

إنّ ما وراء المعرفة تعني إمساك المتعلّم بزمام تفكيره والتّأمّل فيه برويّة، والتّوقّف من حين لآخر أثناء تنفيذه لنشاط ما من أجل مراجعة أخطائه وتعديلها ومعرفة إن كان يسير نحو الهدف أم لا، وما إذا كان سيغيّر هذه الطّريقة. وتتضمّن ثلاث إستراتيجيّات رئيسيّة هي: التّخطيط والمراقبة والتّقويم.

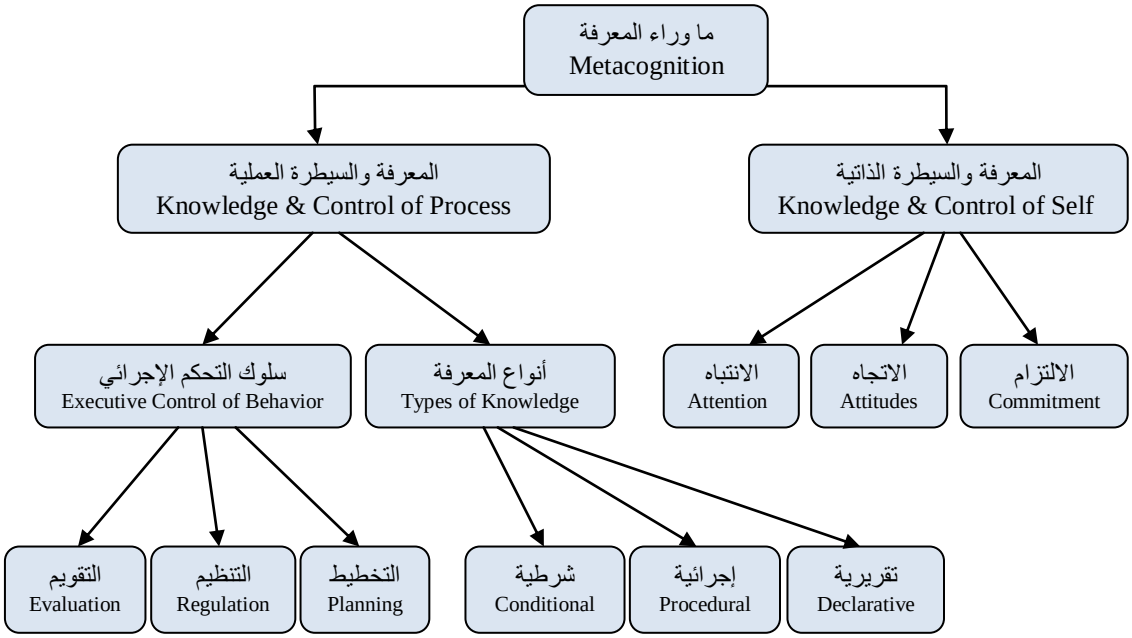
أ- التّخطيط Planning: يتمّ اختيار الإستراتيجيّات وفق هذا الإجراء بصورة متروّية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكّد أنّ المعرفتين التّقريريّة والشّرطيّة ترتبطان بإستراتيجيّة التّخطيط، إذ على المتعلّم أن يعرف إجراءات محدّدة تكون مرتبطة بأداء مهمّة دراسيّة ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التّنفيذ.

ب- المراقبة Monitoring: في هذه المرحلة يتمّ التّثبيت من مستوى التّقدّم باتّجاه الهدف، وذلك لغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلّم، وتشير إلى قدرة المتعلّم على مراقبة النّجاح في المهمّة التّوجيهيّة، كالتّحقّق من الاستيعاب، فإن لم يحدث ذلك يستعمل المعلّم إستراتيجيّات لإصلاح تعلّمه ومواصلته، والتّثبّت من مطابقته الجواب الذي تمّ الحصول عليه. والمراقبة تتضمّن:

- ✓ السّير باتّجاه الهدف المنشود.
- ✓ الحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها.
- ✓ معرفة العقبات والصّعوبات.
- ✓ كيفيّة مواجهة الصّعوبات.
- ✓ معرفة متى يجب الانتقال إلى العمليّة الأخرى.

ج-التّقويم Evaluation: في هذه المرحلة يتمّ التّثبّت من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلّم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللّازمة لحلّ المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟ كذلك فإنّ عمليّة التّقويم هي عمليّة مستمرّة تبدأ مع بداية العمليّات العقليّة وفي أثنائها وفي نهايتها. (**أكسفورد**، 1996: 147)، (**Marzano et al**، 1998)، (**المسعودي والهداوي**، 2018: 90-91)

وتتبنّى الباحثة التّقسيم الذي لخّصه مارزانو وآخرون المشار إليه في (**الحارون**، 2009: 82).



شكل (1) أبعاد مفهوم ما وراء المعرفة كما يوضّحها مارزانو وآخرون (**Marzano,** 1998, 10-16)

4- أهمّية تنمية مهارات ما وراء المعرفة:

تشكّل مهارات ما وراء المعرفة البعد التّطبيقي والعملي لما وراء المعرفة، ممّا ييسّر دراستها وملاحظتها بأدوات علميّة قياسيّة. وتتيح مهارات ما وراء المعرفة للمتعلّم إدراك وتحديد ما يعرفه وما لا يعرفه، وما يفكّر فيه أثناء تعلّمه، وتقييمه لتعلّمه، وذلك من خلال عمليّتي المراقبة الذّاتية Self-monitoring وعمليّة التّنظيم الذّاتي Self-regulation، وتتمّ بضبط عمليّات التّعلّم من خلال إستراتيجيّات التّخطيط والتّنظيم والتّقويم.

إنّ لاكتساب مهارات ما وراء المعرفة دورًا فعّالًا ومهمًّا في العمليّة التّربويّة، فيمكن أن تقلّل من الصّعوبات الّتي تعترض المتعلّمين أثناء تلقّيهم للموادّ الدّراسيّة، ونجاح الفرد في اكتسابه المعرفة يتطلّب أكثر من مجرّد وجود خلفيّة معرفيّة وإستراتيجيّات تعلّم، بل يتطلّب أن يكون الفرد قادرًا على استخدام بنائه المعرفي وخلفيّته المعرفيّة وإستراتيجيّاته وتوظيفها توظيفًا فعّالًا. وأهمّ النّتائج التي تمّ استخلاصها من اكتساب هذه المهارات هي أنّها:

- ✓ تمكّن التّلاميذ المتميّزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهامّ المطلوبة منهم وفقًا للمعايير أو المحكّات المستخدمة، وبالمستوى الذي يكون محلّ رضاهم، والنّتيجة تكون كما يخطّطون أو يتوقّعون.
- ✓ تساعد على الزّيادة في دافعيّة التّعلّم، حيث أنّ المتعلّمين ذوي المهارات ما وراء المعرفيّة يتميّزون بالثّقة العالية بالنّفس، والدّافعيّة الدّاخليّة الذّاتيّة. (**الفرماوي ورضوان**، 2004)
- ✓ تساعد على التّحكّم في عمليّات التّفكير وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التّفكير، حيث يكون التّفكير منصبًّا على الفكرة المطلوبة، وهذا ما يدفع المتعلّم إلى الارتقاء بالتّفكير والاستخدام الأمثل له أثناء عملية التّعلّم.
- ✓ تمكّن مهارات ما وراء المعرفة المتعلّم من حلّ المشكلات المرتبطة بالموادّ التّعليمية المختلفة، وتعمل على نقل أثر التّعلّم إلى مواقف تعليميّة جديدة. (**عزو والخازندار**، 2007: 125)

وهناك دراسات أكّدت أهمّية مهارات ما وراء المعرفة والتي يجب تنميتها لدى التّلاميذ ومنها:

دراسة (**Alexander et al**,1995) و(**الحارون**، 2009)، التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة لتنمية وتحسين معرفة التّلاميذ وقدرتهم على التّحصيل، كما ساعدت مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التّفكير الإبداعي وعمليّات التّعلّم وتحسين القدرة على الفهم والاستيعاب وحلّ المشكلات مثل دراسة (**عبد الصّبور**، 2000) و(**الزّغبي**، 2008) و(**رمضان**، 2010).

كما أشار بعض الباحثين أمثال (**Baker & Brown**, 1984), (**Dart**, 1997) إلى أنّه توجد نسبة كبيرة من المتعلّمين يخفقون في استخدام مهارات ما وراء المعرفة وليس لديهم وعي بها، وربّما يكون ذلك مسؤولًا عن الاختلافات في الأداء التّعليمي في عدد كبير من المجالات الدّراسيّة.

ويتّضح ممّا سبق أنّ مهارات ما وراء المعرفة كمهارات للتّفكير يجب الاهتمام بها وتنميتها لدى المتعلّمين، حيث تعتبر المرحلة الإبتدائيّة هي الوقت المناسب، فقد أشار كوستا إلى ضرورة امتزاج المقرّرات الدّراسيّة بإستراتيجيّات تعليميّة تصمَّم خصّيصا لتنمية قدرات الوعي بالتّفكير، كما أنّ وعي المتعلّمين بإستراتيجيّات ما وراء المعرفة يساعدهم في تحديد المهامّ الأكاديميّة المستقبليّة. (**الحارون**، 2009)

5 - المبادئ الأساسيّة التي تتعلّق بتعليم وتعلّم ما وراء المعرفة:

توجد مبادئ أساسيّة تتعلّق جميعها بالتّدريس والتّعلّم لتحقيق ما وراء المعرفة، والبرامج التّعليميّة ليست في حاجة لجميع هذه المبادئ، غير أنّ البرامج ينبغي أن تلتزم بأكبر عدد منها، لأنّه كلّما ازدادت المبادئ التي تراعيها ازدادت فعاليّتها. ومن أبرز هذه المبادئ ما يأتي:

- ✓ مبدأ العمليّة: إذ ينبغي التّأكيد على أنشطة التّعلّم وعمليّاته أكثر من التّأكيد على نواتجه.
- ✓ مبدأ التّأمّليّة: إذ ينبغي أن يكون للتّعلّم قيمة، والوعي بإستراتيجيّات تعلّمه ومهارات تنظيم ذاته.
- ✓ مبدأ الوجدانيّة: إذ ينبغي التّفاعل بين المكوّنات المعرفيّة وما بعد المعرفيّة والوجدانيّة للتّعلّم.
- ✓ مبدأ الوظيفيّة: إذ ينبغي أن يكون المتعلّم على وعي دائم باستعمال المعرفة والمهارات ووظيفتها.
- ✓ مبدأ انتقال أثر التّعلّم: إذ ينبغي أن يجاهد المعلّمون والمتعلّمون لتحقيق انتقال أثر التّعلّم، وألّا يتوقّعوا أن يتحقّق من غير ممارسة.
- ✓ مبدأ التّشخيص الذّاتي: إذ ينبغي أن يدرس المتعلّم كيفيّة تنظيم تعلّمه وتشخيصه ومراجعته.
- ✓ مبدأ السّياق: تحتاج إستراتيجيّات التّعلّم إلى مهارات تنظيم الذّات وتتطلّب أن تمارَس بانتظام مع توفّر وقت كافي وممارسة في سياقات مناسبة.
- ✓ مبدأ النّشاط: ينبغي أن يصمَّم التّعليم بطريقة تحقّق التّوازن الأمثل بين كمّ النّشاط التّعليمي وكيفه.
- ✓ مبدأ المساندة: بمعنى أن تنمّى مسؤوليّة التّعلّم تدريجيًّا لدى المتعلّمين.
- ✓ مبدأ الإشراف: وهنا ينبغي التّأكيد على العلاقات مع الآباء والرّاشدين الآخرين بحيث يتحقّق الإشراف على المحاولات الأولى في التّعلّم الذي تنظّمه الذّات وخاصّة مع التّلاميذ الأصغر سنًّا.
- ✓ مبدأ الهدف: ينبغي الاهتمام بالمستويات العليا للأهداف المعرفيّة، التي تتطلّب تعمّقًا معرفيًّا.

- ✓ مبدأ التّعاون: وهنا ينبغي التّأكيد على التّعاون والنّقاش والحوار بين المتعلّمين.
- ✓ مبدأ التّصوّر القبلي: إذ يتمّ تعلّم المادّة الدّراسيّة الجديدة عن طريق إرسائها على المعرفة المتوافرة لدى المتعلّم، وعلى مفاهيمه السّابقة والقبليّة.
- ✓ مبدأ تصوّر التّعلّم: ويعني ضرورة تكييف التّعلّم حتى يلائم تصوّرات المتعلّم ومفاهيمه الحاليّة.

(**الموسوي**، 2015: 114-115)

ثانيًا - إستراتيجيّات ما وراء المعرفة:

1- مفهوم إستراتيجيّات ما وراء المعرفة:

وردت إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في البحوث والدّراسات العربيّة والأجنبيّة، حيث يعتَبر مصطلح ما وراء المعرفة قدرة الفرد على معرفة تفكيره وردود أفعاله تجاه مشكلة أو مهمّة معيّنة، وتجعل المتعلّمين مفكّرين ومتعلّمين مدى الحياة.

يمكن القول أنّ هناك معنيين عامّين للإستراتيجيّة:

- ✓ المعنى الأوّل: ينظر للإستراتيجيّة على أنّها فنّ استعمال الإمكانيّات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة على أفضل وجه ممكن.
- ✓ المعنى الثّاني: ينظر للإستراتيجيّة على أنّها خطّة محكمة البناء مرنة التّطبيق تستعمل الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة.(**الموسوي**، 2015: 97)

وتقوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة على أسس ومحدّدات هي:

- ✓ التّفكير حول الأفكار الذّاتية للفرد Thinking about own thoughts.
- ✓ مايعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة) Metacognitive knowledge.
- ✓ ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة) Metacognitive skills.
- ✓ الحالة المعرفيّة أو الواقعيّة المعيشة التي يكون عليها الفرد experience Metacognitive

(**ابو ريّاش**، 2007: 34-35) و(**الموسوي**، 2015: 101)

ويشير Wool Folk إلى أنّ التّفكير في ما وراء المعرفة يتطوّر مع العمر، وأنّ المتعلّمين مع تقدّمهم في العمر يطوّرون مجموعة من الإستراتيجيّات الفاعلة لتحسين عمليّة تذكّر المعلومات، وضبطها ومراقبة تفكيرهم، فالتّدريب على الإستراتيجيّات ينطلق من افتراض أنّ النّجاح في التّعليم يعتمد بشكل رئيسي على

الاستعمال المناسب للإستراتيجيّة، وأنّ المتعلّمين غير النّاجحين يستطيعون أن يحسّنوا تعلّمهم عن طريق تدريبهم على استعمال إستراتيجيّات فاعلة. (**المسعودي والهداوي**، 2018: بتصرّف)

وقد حظي مفهوم إستراتيجيّات ما وراء المعرفة باهتمام العلماء، فظهرت لها تعريفات عدّة يمكن إيجازها في الجدول الآتي:

الباحث	المفهوم
Henson & Eller, 1990: 146	إجراءات يقوم بها الفرد المتعلّم للمعرفة بالأنشطة والعمليّات الذّهنيّة وأساليب التّعلّم والتّحكّم الذّاتي التي تستعمَل قبل وأثناء وبعد التّعلّم للتّذكّر والفهم والتّخطيط وحلّ المشكلات.
Antia Wender, 1991: 28	الإجراءات العقليّة التي يتّبعها الفرد المتعلّم لإدارة عمليّة تعلّمه.
الزّيات، 1995: 261	العمليّات التي تدلّ على مجال خاصّ للمعرفة، أي معرفتنا حول المعرفة وعمليّات إستراتيجيّة ضبط المعرفة، والتي تمثّل مهارات إجرائيّة تنفيذيّة Executive skills تستعمل في سيطرة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات.
أكسفورد، 1996: 20-21	العمليّات التي يوظّفها المتعلّم لتعينه على اكتساب واستخدام المعلومات، وهي أداءات خاصّة يقوم بها المتعلّم لتسهيل وإسراع عمليّة التّعلّم وجعله أكثر دقّة.
Bryon, 2004: 72	سلسلة من الإجراءات التي يستعملها الفرد بقصد السّيطرة على الأنشطة المعرفيّة والتّأكّد من تحقيق الهدف، وتساعد هذه الإجراءات في تنظيم ومراقبة عمليّة التّعلّم وتنطوي على التّخطيط والمراقبة والتّأكّد.
المسعودي والهداوي، 2018	مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى اكتساب فعاليّات ما وراء المعرفة وتشمل طبيعة التّعلم وعمليّاته وأهدافه والوعي بالإجراءات والأنشطة المتطلّبة لإنجاز مهمّة محدّدة.

جدول (1) بعض تعاريف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة (**إعداد الباحثة**).

ونستخلص ممّا سبق أنّ الإستراتيجيّة هي أشمل من المهارة وأعلى مرتبة منها، حيث أنّ استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة سيغيّر من دور المتعلّمين أثناء عمليّة التّعلّم من استقبال للمعلومات إلى بناء

للمعلومات، كما تغيّر من دور المعلّم الذي يعتمد على الشّرح والإلقاء إلى دور فعّال من توجيه وإرشاد ومراقبة وتقييم لإنتاجات المتعلّمين.

2- الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة:

إنّ الحديث عن الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة يجعلنا نقف عند الأدوار المنفصلة والمتتابعة، إن لم نقُل المتلازمة في الوقت نفسه بين كلا النّشاطين. وقد حاول العديد من الباحثين والتّربويّين الكشف عن أهمّ الرّوابط بين كلا الإستراتيجيّتين من خلال تحليل العلاقة بينهما.

أشار جراهام Graham إلى أنّ التّمييز بين الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة مهمّ جدًّا في توضيح وتحديد فعاليّة التّعلّم، حيث أنّ إستراتيجيّات ما وراء المعرفة تسمح للمتعلّمين أن يخطّطوا ويضبطوا ويقيموا تعلّمهم، أمّا الإستراتيجيّات المعرفيّة تساعدهم على ضبط كلّ من الانتباه والسّلوك والمشاعر والأحاسيس والاتّصال والدّافعية والفهم. وتساعد إستراتيجيّة ما وراء المعرفة المتعلّمين على صنع القرار واختيار العمليّات المناسبة للموقف والتّقييم الذّاتي وصنع الأهداف الخاصّة بهم وتحقيقها، والوعي بتفكيرهم والتّحكّم في إستراتيجيّات التّفكير لديهم. والإستراتيجيّات المعرفيّة تساعدهم لتحقيق هدف معيّن مثل فهم النّص، لكن ما وراء المعرفة تؤكّد على أنّه تمّ تحقيق الهدف بالفعل. (**المسعودي والهداوي**، 2018: 97-98)

هناك من حاول تحليل العلاقة بين الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة بالرّجوع إلى الهدف من استخدامها، ومن بين هؤلاء (**فلافل**، 1979)، وهذا ما أكّده Magiera بأنّ اعتبار الإستراتيجيّة معرفيّةً أو ما وراءها يعتمد على الهدف الذي من أجله تُستَعمل هذه الإستراتيجيّة. فعلى سبيل المثال: أن توجَّه الأسئلة الذّاتيّة أثناء حلّ المشكلة ربّما يُستَعمَل للحصول على فهم المشكلة فتكون معرفيّة، أو كوسيلة لمراقبة عمليّة فهم المشكلة فتصبح ما وراء معرفيّة. (**المسعودي والهداوي**، 2018)

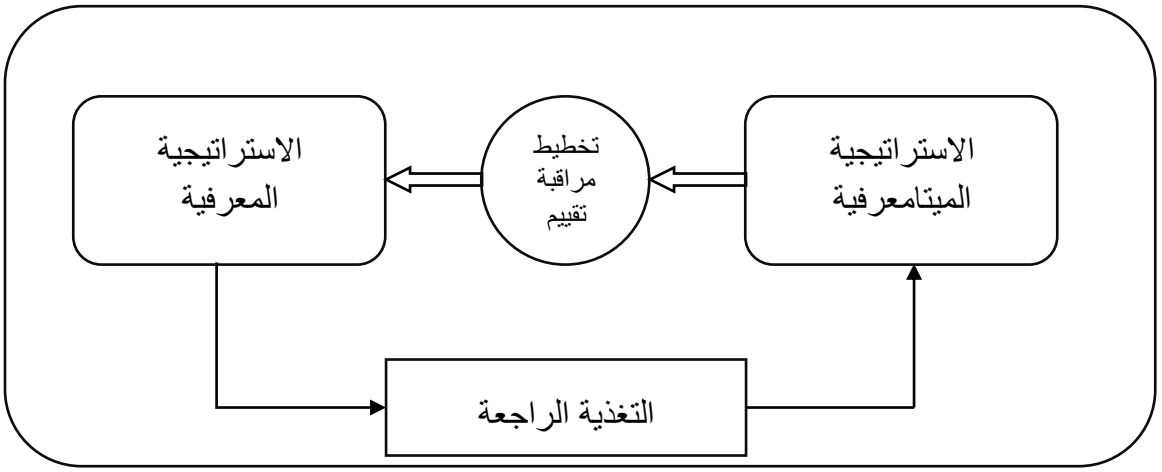
فإذا كانت وظيفة الإستراتيجيّة هي إنجاز وتحقيق الأهداف فهي بذلك معرفيّة، أمّا إذا كانت وظيفتها هي إمداد الفرد بالمعلومات اللّازمة لقيامه بالمهمّة المعرفيّة وجعله على حسّ بمدى تقدّمه فيها، ومراقبة العمل باستمرار فهي ميتا معرفيّة. (**الفرماوي حمدي ورضوان وليد**، 2004: 46.أ)

ويتّفق مع هذه الرّؤية ما ذهب إليه (**Miller**, 1991)، بأنّ الإستراتيجيّات المعرفيّة هي التي تمكّن المتعلّم من معالجة المعلومات، أمّا الإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة فإنّها تتعامل مع مستويات التّفكير العليا،

ويستخدمها المتعلّمون عندما يخطّطون ويراقبون ويقيّمون تعلّمهم أو إستراتيجيّات آدائهم، وتعَدّ غالبًا من إستراتيجيّات التّنظيم الذّاتي. (**الأنصاري والفيل**، 2009: 57)

ويؤكّد فلافل أنّ الخيط الرّفيع الذي يفصل المعرفة عن ما وراء المعرفة هو كيفيّة التّعامل مع المعلومات المتاحة لدى المتعلّم، وأنّ الفرق يكون في كيفيّة استعمال المعلومات المتاحة في كلّ حالة، كما تتّضح العلاقة بين المعرفة وما وراءها في التّمييز بين السّلوكيّات المعرفيّة التي ترتكز على العقل، وما وراء المعرفة التي ترتكز على التّخطيط للفعل، واختبار ما ينبغي فعله وفي أيّ ترتيب، والتّنبّؤ بالنّتائج ومراقبة الأداء. وعليه، فمن الصّعب الفصل بين المعرفة وما وراء المعرفة، فهما متداخلتان ومتكاملتان وتعتمد كلٌّ منهما على الأخرى، ولا سيّما إذا أردنا الوصول إلى تعلّم ذي معنى. (**المسعودي والهداوي**، 2018)

وعلى الرّغم من الاختلافات بينهما، إلّا أنّ هذا الإختلاف لا يلغي ارتباط الإستراتيجيّة المعرفيّة بالإستراتيجيّة ما وراء المعرفيّة أثناء التّعلّم، فهما يشتركان في أداء وظيفة واحدة تتكوّن من أربع مجموعات وهي (الممارسة، استقبال المعلومات وإرسالها، التّحليل والاستدلال، تنسيق المدخلات والمخرجات). (**المسعودي والهداوي**، 2018)، وبناءًا على هذا الاختلاف فإنّ الإستراتيجيّة المعرفيّة تؤدّي دور التّنفيذ للآداء، أمّا ما وراء المعرفيّة فتشمل المعرفة بالعمليّات العقليّة وتنظيم المعرفة، وامتلاك ناصية هذه الإستراتيجيّات يتمّ من خلال التّخطيط والمراقبة والضّبط والتّقويم، وبهذا الشّكل تمثّل نشاطًا أعقد من نشاط الإستراتيجيّة المعرفيّة



شكل (2) توضيح العلاقة بين الإستراتيجيّة المعرفيّة وما وراء المعرفيّة (**إعداد الباحثة**).

وقد حدّدت بعض الأدبيّات والدّراسات الفرق بين الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة كما يلي:

الإستراتيجيّات المعرفيّة	الإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة
تهدف للحصول على المعنى والفهم للشّيء المقروء وإضافة معنى له.	تهدف للتّحكّم والضّبط والمحافظة عليه لأطول مدّة ممكنة.
تكون في المراحل الأولى من النّمو.	تبدأ في عمر خمس سنوات وتستمرّ بالنّمو حتّى المرحلة الثّانويّة أو السّنوات الأولى للجامعة.
تعدّ شيئا فطريًّا ويكون الاستعداد لها موروثًا.	تعدّ مهارة مكتسبة تحتاج تدريبًا وممارسةً كي يوظّفها المتعلّم.

جدول (2) المقارنة بين الإستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة (**المسعودي والهداوي**، 2018: 98).

3- الأهميّة التّربويّة لتوظيف الإستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة في الفعل التّعليمي - التّعلّمي:

إنّ استخدام التّلاميذ لإستراتيجيّات ما وراء المعرفة أثناء التّعلّم يساعد على توفير بيئة تعلّم تبعث على إعمال الفكر، كما تحسّن من قدرة الاستيعاب لديهم، وتزيد من تنشيط التّعلّم ممّا يحقّق تعلّم أفضل، كما تساعد المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء من التّنبّؤ بالمخرجات أو الأهداف المرجوّ بلوغُها. كما تمكّن المعلّمين من كتابة محاضراتهم على شكل خريطة عقليّة تساعدهم على عرض أفكارهم وتوضيحها. وتُعَدّ هذه خطوة ضروريّة لكي يتعرّف التّلاميذ على الموضوعات التي سوف يدرسونها، والتّعرّف على العلاقات بين الموضوعات كذلك. فبهذه الإستراتيجيّة يستطيعون أن يأخذوا فكرة متكاملة عن الموضوع.

ويستطيع المعلّم أيضًا تعليم التّلاميذ كيفيّة عمل خريطة ذهنيّة لوحدة دراسيّة أو درس معيّن، فإنّ هذا الأمر سيساعدهم على حفظ المادّة الدّراسيّة وسهولة مراجعتها في أيّ وقت، وأيضًا سهولة ربطها بموضوعات أخرى، وسهولة إضافة أيّة معلومات أخرى عليها. (**سعادة**، 2018: 76)

كما أنّ إستراتيجيّات ما وراء المعرفة تساعد في تقويم الذّات ومراجعتها، ما أكّده (**الهاشمي والدّليمي**، 2008) حيث يرى أنّها تساعد في:

- ✓ زيادة الاهتمام بقدرة المتعلّم على أن يخطّط ويراقب ويسيطر ويقوّم تعلّمه الخاصّ، وبالنّتيجة فهي تعمل على تحسين اكتسابه لعمليّات التّعلّم المختلفة.
- ✓ الانتقال بالمتعلّم من مستوى التّعلّم الكمّي والعددي إلى مستوى التّعلّم النّوعي.
- ✓ زيادة قدرة المتعلّم في تفحّص كلّ ما يقرأُه ونقدِه.

- ✓ تجعل المتعلّم قادرًا على مواجهة الصّعوبات أثناء التّعلّم، وإعادة النّظر في الأساليب والنّشاطات الذّهنيّة التي يستخدمها.
- ✓ زيادة تحكّم المتعلّم فيما اكتسبه من مفاهيم وتوليد افكار جديدة.

ثالثًا ـ الخرائط الذّهنيّة:

1- الأصول التّاريخيّة لفكرة الخرائط الذّهنيّة:

ظهر المصطلح لأوّل مرّة على يد مصمّم ومخترع الخريطة الذّهنيّة توني بوزان، وهو الحاصل على أفضل ذكاء إبداعي في العالم، ويلقّب أيضا بـ "أستاذ الذّاكرة" و"سيّد العقول"، ومؤسّس مسابقات بطولة العالم في الذّاكرة (**Rustler & Buzan**, 2010)، والتي أصبحت الآن حدثًا يحضى بمكانة كبيرة في جدول الأحداث الثّقافيّة والرّياضيّة العالميّة (**الغوثاني**، 2005). كما ارتبط بالعالِم المعروف جوزيف نوفاك، حيث استمدّ اهتماماته هو الآخر في مجال العلوم والتّعليم والتّعلّم من نظريّة سيكولوجيّة التّعلّم Learning Psychology Theory للعالم ديفد أوزبل، الذي كان متأثّرًا بالعالِم جان بياجيه الذي يشتهر بصياغته لنظريّة تطوّر الإدراك Cognitive Development Theory (**Novak & Canas**, 2008). يعتبر توني بوزان وجوزيف نوفاك المصدرين الأساسيّين الّذين يُقتَبَس منهما كلّ ما هو قديم وجديد في مجال الخرائط الذّهنيّة أو الخرائط المفاهيميّة.

وجاءت فكرة الخرائط الذّهنيّة لتوني بوزان نتيجة لمعاناته في عمليّة التّعلّم واستذكار الموادّ الأساسيّة عندما كان طالبًا في الجامعة، بسبب كمّ المعلومات التي يدرسها، فبدأ يفكّر في طريقة تساعده على تلخيص هذا الكمّ الكبير من المعلومات، وتنظيم وترتيب أفكاره، وتوظيف مهاراته في التّفكير، ممّا يساعد على تخزين هذه المعلومات واسترجاعها من الذّاكرة، فاتّجه للمكتبات ولم يجد من الكتب ما يتحدّث عن العقل إلّا في مجال الطّب من النّاحية التّشريحية، إلى أن اكتشف أنّ الإغريق استخدموا مبدأين للاحتفاظ بالكمّ الكبير من المعلومات في ذاكرتهم وهما: (التّخيّل والرّبط الذّهني)، ثمّ اتّجه للقراءة في معرفة (ماهية وطبيعة عمليّة التّعلّم، وطبيعة عمليّة التّفكير، وأفضل التّقنيات لتقوية الذّاكرة، وتقنيات جديدة لتنمية التّفكير)، ومن هذه المجالات علم النّفس وخاصّة علم النّفس المعرفي. (**فتحي محمود وعبد المجيد فرج**، 2019)

ووضّح بوزان من خلال عرضه برنامج "استخدم عقلك" Use your head في المحطّة التّلفزيونيّة BBC، أنّه فضّل الابتعاد عن استخدام المذكّرات التّقليديّة في أخذ وتدوين الملاحظات، واستخدم بدلًا منها الخرائط، إذ

أنّها تجمع بين الكلمات والملاحظات، والصّور، وبذلك يستخدم الإنسان نصفي الدّماغ، فيكون الدّماغ في قمّة عطائه. (**بوزان**، 2016أ، 6-7)

ووجد بوزان أنّه أثناء حدوث عمليّة التّعلّم يستخدم المتعلّمون لونًا واحدًا عند الاستذكار، يقتصر على الجانب الأيسر من المخّ، ومن هنا بدأ يفكّر في طريقة توظيف جانبي المخّ معًا أثناء التّعلّم والاستذكار وتدوين الملاحظات بغرض تقوية الذّاكرة، ومن هنا ظهرت فكرة خارطة العقل التي ابتكرها في البداية كتقنيّة لتقوية الذّاكرة، ثم أثبت باري بوزان شقيق توني بوزان بعد ذلك إمكانيّة استخدام خرائط العقل كتقنيّة فعّالة لتنمية التّفكير.

وعليه، لابدّ من الاهتمام بمضامين المنهج وطرائق التّعليم والتّعلّم بهدف الخروج من ثقافة تلقّي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة Cognition تتمثّل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكّن الانتقال من المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والمتمثّلة في التّأمّل في المعرفة والتّعمّق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها. (**شهاب**، 2000)

2- فلسفة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

ترجع الأصول الفلسفيّة للخرائط الذّهنيّة إلى العديد من نظريّات علم النّفس، والتي أشار إليها كلّ من (**السّلطي**، 2004، 31) و(**نوفل**، 2008، 92) فيما يلي:

2-1 نظريّة التّرميز المزدوج: صاحب هذه النّظريّة هو "بافيو Paivio"، وتعتمد هذه النّظريّة على وجود نظامين مترابطين لتصوّر ومعالجة المعلومات، النّظام الأوّل يُعرَف بالتّرميز اللّفظي، ويختصّ بمعالجة المعلومات اللّفظيّة المرئيّة بتسلسل معيّن، أمّا النّظام الثّاني وهو ما يُعرَف بالتّرميز التّصوّري أو التّخيّلي يختصّ بمعالجة المعلومات المكانيّة والفراغيّة. وطبقًا لهذه النّظريّة فإنّ تقديم المعلومات عن طريق القناتين بدلًا من واحدة فقط يعمل كجرعة مزدوجة، ممّا يعزّز من القدرة على تخزين المعلومات بطريقة وظيفيّة منظّمة.

2-2 نظريّة تجميع المثيرات أو جمع التّلميحات: قدّم هذه النّظريّة (**Gebson**، 1954)، وتعتمد هذه النّظريّة على مبدأ رئيس، وهو أنّه كلّما زاد عدد المثيرات والدّلالات المستخدمة في الموقف التّعليمي كلّما زاد حدوث التّعلّم، كما أنّ تغيير شدّة المثير أو تكراره يزيد من الانتباه، إلّا أنّه ينبغي استخدام العدد الكافي من المثيرات التي تجذب انتباه المتعلّم دون إحداث تشتيت له.

3-2 النّظريّة المعرفيّة: أكّد برونر على ضرورة تنظيم بناء المادّة العلميّة وطريقة عرضها للمتعلّم، بحيث يتمكّن من السّيطرة عليها واستيعابها في ضوء مرحلة النّمو ومستوى قدراته. وحدّد برونر ثلاث طرق يستطيع بها الفرد أن يصف البناء المعرفي، وهي: طريقة عرض المادّة، وإقتصاديّة هذا العرض، وفاعليّة العرض أو قوّته. وعادة ما تأخذ طريقة العرض ثلاثة أشكال هي: التّمثيل البياني (البيان العلمي)، الرّسومات والتّكوينات الخطّية والموادّ السّمعيّة والبصريّة (التّعلّم التّصويري أو الأيقوني)، التّوضيح الرّمزي.

4-2 نظريّة معالجة المعلومات البصريّة: ترتبط الخرائط الذّهنيّة بنظريّات معالجة المعلومات البصريّة التي تقوم على كيفيّة استنتاج المتعلّم للمعنى من خلال المرئيّات، وهذا ما أشار إليه (**روبرت سولسو**، 2000) من أنّ النّصفين الكرويّين في المخّ لهما ارتباط مباشر بالإدراك البصري الذي له نسق محدّد وفريد من نوعه لمعالجة المعلومات البصريّة. (**سيّد**، 2017: 105-106)

5-2 النّظريّة البنائيّة: هي من النّظريّات المعرفيّة التي تعتمد في بناء الفرد للمعرفة على ما يختزنه في ذهنه، أي أنّ نمط المعرفة يعتمد على الشّخص بحدّ ذاته. والتّعلّم حسبها هو عمليّة تنظيم ذاتيّة للأبنية المعرفيّة تهدف لمساعدة الفرد على التّكيّف، واستعادة حالة التّوازن المعرفي من خلال التّنظيم الذّاتي أو الموازنة بما تشمله من عمليّتي المماثلة والمواءمة، ومن ثمّ تحقيق التّكيف مع الضّغوط المعرفيّة.

وتركز النّظريّة البنائيّة على التّسليم بأنّ كلّ ما يُبنَى بواسطة المتعلّم يصبح ذا معنى له ممّا يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التّعلّم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفرديّة. فالبنائيّة ترتكز على إعداد المتعلّم لحلّ المشكلات في ظلّ مواقف أو سياقات غامضة. (**العدوان والحوامدة**، 2011: 128)

وتعتبر الخرائط الذّهنيّة إستراتيجيّة متّسقة مع النّظريّة البنائيّة، وذلك لأنّ المتعلّم يقوم بتصميم الخريطة الذّهنيّة اعتمادًا على معرفته وأفكاره السّابقة المخزَّنة في بنيته المعرفيّة. وتشير دراسة هاركيرات ومكريمي (**Harkirat & Makrimi**, 2011) أنّ تحصيل التّلاميذ الذين تعلّموا بإستراتيجيّات الخرائط التّعليميّة في بيئة تعليميّة بنائيّة كان أعلى وبفروق ذات دلالة إحصائيّة أكثر من التّلاميذ الذين تعلّموا بطريقة تقليديّة، وهذا ما يؤكّده (**Buzan & Buzan**, 2006) بأنّ استخدام الخرائط الذّهنيّة يحسّن من تحصيل المتعلّمين في العلوم.

6-2 نظريّة أوزبل: تعتمد إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على نظرية أوزبل التّعليميّة (التّعلّم ذو معنى)، والتي تهتمّ بتحليل الموضوع إلى عناصر أوّليّة، تعتمد على منطق التّجمّع التّراكمي، وعليه تسيرعمليّة خزن المعلومات في ذاكرة المتعلّم من الأفكار العامّة ألى الأقلّ عموميّة (**الخفّاف**، 2013). وتعتبَر نظريّة أوزبل إحدى النّظريّات المعرفيّة الهامّة التي حاولت تفسير ظاهرة التّعلّم من منظور معرفي، على عكس ما جاءت به نظريّات المثير والاستجابة، حيث يرى (**أبو ريّاش**، 2006) أنّ التّعلّم من منظور معرفي يحاول تفسير سلوك

الفرد من خلال النّظر إلى خبراته ومعلوماته وانطباعاته واتّجاهاته وأفكاره وطريقة معالجته وتجهيزه للمعلومات من حيث تداخلها وتنظيمها وإعادة تنظيمها مرّة أخرى.

وتعمل الخرائط الذّهنيّة بنفس الطّريقة حيث تحقّق تعلّمًا ذا معنى، وذلك لأنّها تزوّد المتعلّم بصورة بصريّة قويّة تمثّل العلاقات والمعلومات المعقّدة، وتربط بين المعلومات السّابقة والجديدة، وأنّ المعرفة في الخريطة الذّهنيّة تنتظم بنفس الطّريقة التي تنتظم فيها في عقل المتعلّم، وذلك من الأفكار الأكثر شمولًا ثمّ المعلومات الأقلّ شمولًا. (**Ruffini**, 2008)

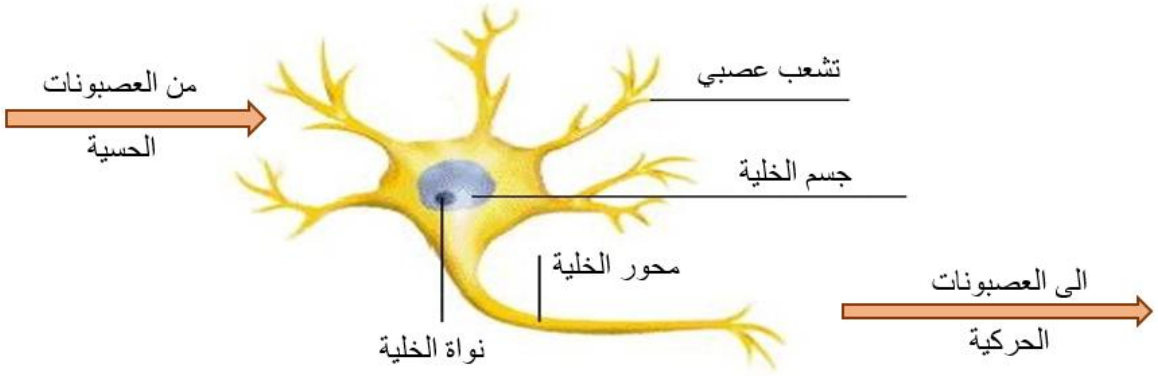
3- الخرائط الذّهنيّة وشقّي الدّماغ:

شهدت البحوث التّربويّة خلال المرحلة الأخيرة تحوّلات معتبرة، خاصّة في النّظرة للعمليّة التّعليميّة، وما يمكن حدوثه أثنائها في ذهن المتعلّم وكيف تجري عمليّة تفكيره؟ مثل: طريقة معالجته للمعلومات، ومعارف الشّخص السّابقة وعلاقتها بالمعارف الجديدة التي بنيت لديه، كلّ ذلك كان له سبب في التّحوّل من النّظرة السّلوكيّة "مثير إستجابة"، إلى النّظرة المعرفيّة "بناء المعرفة ذاتيًّا"، والتي تركّز على كيفيّة معالجة المعلومات و تخزين المتعلّم لهذه المعلومات في الذّهن.

إلى أن جاءت الدّعوة التي أطلقها غير عالم من علماء النّفس المعرفيّين، حيث بدأ التّوجّه البحثي نحو تنمية مهارات التّفكير المرتبطة بنصفي الدّماغ الأيمن والأيسر، واستخدام كلّ أنماط التّفكير المرتبطة بنصفي الدّماغ، كأنّها تحمل في طيّاتها نوعًا من الاحتجاج الصّريح نحو نظريّة بياجيه والنّظرة الضّيّقة والمحصورة لنشاط نصفي الدّماغ، وكيفيّة عملهما أثناء التّعلّم، حيث تنحاز النّظريّة للنّصف الأيسر دون الأيمن من خلال تأكيدها على مراحل النّمو الأربعة والقائمة على التّتابع الخطّي وترتبط بالعمر الزّمني للفرد، أي أنّ الفرد ينتقل من الممارسات الحدسيّة إلى الممارسات التّحليليّة المجرّدة، ويصبح النّصف الأيسر مسيطرًا، في حين يقلّ عمل النّصف الأيمن أو يقلّ نشاطه.

ورغم كون النّصفين مختصّين بعمليّات مختلفة إلّا أنّهما مرتبطان ببعضهما بشكل وثيق، فكلّ فصّ يدعم أداء الآخر، وكلّما زاد الارتباط بين فصّي الدّماغ زاد التّعلّم، حيث يتألّف المخّ من ملايين الخلايا العصبيّة الصّغيرة جدًّا، وكلّ خليّة عصبيّة معقّدة بدرجة كبيرة، وتتكوّن من نواة (المركز) وعدد كبير من الفروع الشّجريّة المنبثقة منه في شتّى الاتّجاهات، وبالنّظر إلى شكل الخليّة المخّيّة فإنّ لها نفس بنية وشكل الخريطة الذّهنيّة. (**بوزان**، 2016 ب،34)

نستطيع من خلال نظرة بسيطة لصورة الخليّة العصبيّة أن نكشف مدى التّشابة بينها وبين شكل الخريطة الذّهنيّة من النّاحية الخارجيّة، ومن النّاحية الدّاخليّة والعمليّة فإنّ انتقال النّبضات العصبيّة يكون من المركز متّجهًا نحو محور الخليّة، وهذا تمامًا مثل انتقال المعلومات في الخريطة الذّهنيّة، حيث نبدأ من المنتصف ثم يبدأ سيلان المعلومات في الانتشار إلى التّفرّعات، وكما أنّ الخليّة العصبيّة مليئة بالرّوابط العصبيّة، كذلك الخريطة الذّهنيّة مليئة بالخطوط التي تصل بين المعلومات.



شكل (3) خليّة مخّية

وتعتبر القشرة المخّية هي الجزء الذي يسمح للأفراد برسم الخريطة الذّهنيّة، حيث أنّها الجزء المسؤول عن التّنظيم والذّاكرة والفهم والتّواصل والإبداع، وبعض الوظائف الأخرى التي تشمل كامل مهارات القشرة المخّية، أي فصّا المخّ الأيمن والأيسر. (**بوزان**، 2016 ب، 45-49)

يعتمد التّعلّم القائم على الدّماغ على بنية وظيفة الدّماغ، وبما أنّ الدّماغ ينفّذ عمليّاته الطّبيعيّة فإنّ عمليّة التّعلّم لابدّ أن تحدث. وتركّز نظريّة التّعلّم المسند إلى الدّماغ على التّعلّم مع حضور الذّهن والإستثارة العالية، والمتعة والتّشويق والمرح، والتّعاون وغياب التّهديد الذي من شأنه إيقاف المتعلّم. (**الزّهيري**، 2017: 228)

وتؤكّد الباحثة على وجوب معرفة وفهم أنواع الوظائف التي يقوم بها كلّ جانب من جانبي الدّماغ، حيث يعدّ من الأمور المهمّة لأنّه يساعد المعلّمين بشكل خاص والتّربويّين بشكل عام على معرفة سير التّعلّم، وكذلك معرفة أنّ العمليّة التّعليميّة ـ التّعلّميّة يجب أن يُخطَّط لها مسبقًا، لتعزيز عمل النّصفين معًا بشكل متزامن ومتناسق وفعّال.

ولقد كشفت أبحاث الدّماغ عن حقائق مذهلة فيما يتعلّق بالتّعلُّم، حيث يتكوّن الدّماغ من نوعين رئيسيّين من الخلايا هما: (الخلايا العصبيّة - العصبونات) المختصّة بالتّعلُّم والتّفكير و(الخلايا الغرويّة) المختصّة بتوفير الغذاء لخلايا التّفكير، ويحدث التّعلُّم حينما تشتبك العصبونات مع بعضها البعض في مناطق مختلفة من الدّماغ محدثة شحنات كهروكيماويّة داخل الخليّة بهدف تبادل المعلومات، وبذلك فإنّ علماء الدّماغ يعرّفون التّعلُّم بأنّه: "عمليّة تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات" (**الحارثي**،2001)

ولقد استحوذت التّذبذبات الكهربائيّة التي نطلق عليها موجات الدّماغ على اهتمام العديد من العلماء، حيث تتنقل هذه الموجات وتنتشر انتشارًا واسعًا في قشرة الدّماغ البشري، وهو المكان الذي تتركز فيه الوظائف الادراكيّة العليا، وتصبح هذه الموجات أكثر انتظامًا تبعًا لمدى حسن أداء الدّماغ لمهامّه، حيث تتّصل تلك الموجات بسلوك الفرد، وكما أنّ له علاقة بوظائف الذّاكرة والإدراك وتركيز الانتباه، وحتى في القدرة على الوعي.

وقد صنّف الطّبيب النّفسي النّمساوي هانز بيرغر Hans Berger في عام 1908 الموجات الدّماغيّة الكهربائيّة إلى خمسة أنواع، وهي كالآتي:

- ✓ **موجات جاما Gamma :**

δ 31-120 ذبذبة في الثّانية CPS/Hz .

حالة توليد الأفكار، وقوّة التّركيز والنّشاط الذّهني، والبراعة العقليّة، وشدّة الانتباه، والجهد والنّشاط الحركي العالي للجسد.

- ✓ **موجات بيتا Beta:**

β 14–30 ذبذبة في الثّانية CPS/Hz .

حالة الوعي أو الإدراك الكامل، واليقظة والانتباه والرّؤية والكلام، والجهد والنّشاط الحركي الطّبيعي للجسد، واستخدام الذّاكرة قصيرة المدى.

- ✓ **موجات ألفا Alpha:**

$\propto$ 8–13 ذبذبة في الثّانية CPS/Hz.

حالة الاسترخاء الجسدي والعقلي، والتّأمّل والتّفكير الخيالي، والرّؤية الإبداعيّة والهدوء العقلي، والاستغراق في أحلام اليقظة واستخدام الذّاكرة طويلة المدى، وسهولة وسرعة التّعلّم.

✓ **موجات ثيتا Theta:**

θ 4 –7 ذبذبة في الثّانية CPS/Hz.

حالة النّوم مع الأحلام والنّعاس وعمق التّأمّل، والتّداعي الحرّ للأفكار المُلهمة، وقمّة الإبداع والبصيرة، والخيال الخصب جدًّا، والاسترخاء الجسدي والعقلي العميق، والنّشاط الطّبيعي للّاوعي.

✓ **موجات دِلتا Delta:**

δ 3–0.5 ذبذبة في الثّانية CPS/Hz.

حالة النّوم العميق الخالي من الأحلام، والمشي أثناء النّوم، والسّلوك غير القابل للتّذكّر، وقلّة النّشاط الذّهني. (**Radin**, 2006; **Karbowski**, 2002; **Millett**, 2001)

وتعتبر القشرة المخّيّة هي الجزء الذي يسمح للأفراد برسم الخريطة الذّهنيّة، حيث إنّها الجزء المسؤول عن التّنظيم والذّاكرة والفهم والتّواصل والإبداع واتّخاذ القرارات، وبعض الوظائف الأخرى التي تشمل كامل مهارات القشرة المخّيّة، أي فصّا المخّ (**بوزان**، 2016 2ب: 45-49)، والشّكل (4) يوضّح وظائف كلّ من الفصّين:

شكل (4) يوضّح وظائف فصّي الدّماغ (**إعداد الباحثة**).

ومن خلال الجدول الآتي يمكن أن نلاحظ الفرق بوضوح بين العلامات المميِّزة لمن يستخدمون النّصف الأيمن من الدّماغ ومن يستخدمون النّصف الأيسر.

ت	وظائف نصف الدّماغ الأيسر	وظائف نصف الدّماغ الأيمن
1	القراءة للتّفاصيل (الاهتمام بالأجزاء)	القراءة للأفكار الكاملة
2	البحث عمّا هو مؤكّد وحقيقة	البحث عن الاختصاصات غير المؤكّدة
3	استرجاع الأسماء والكلمات	تذكّر الصّور والخيالات
4	التّفكير منطقي	التّفكير حدسي
5	التّوصّل إلى تنبّؤات بطريقة منظّمة	التّنبّؤ عن طريق الحدس
6	التّعامل مع شيء واحد في وقت واحد	التّعامل مع عدّة أشياء
7	الاستنتاج بطريقة استدلاليّة	الاستبصار الفجائي
8	الضّبط والنّظام في التّجريب	عدم الثّبات في التّجريب
9	الكتابة غير الخياليّة	الكتابة الخياليّة
10	حضور الذّهن دائمًا	شرود الذّهن أحيانًا
11	سماع الشّرح اللّفظي وتنظيمه في خطوات	مشاهدة الشّيء ثمّ محاولة القيام به
12	تذكّر الحقائق المتعلَّمة فقط	تذكّر الحقائق المتعلَّمة ممّا يدور حوله
13	تجميع الأشياء	الإبداع وتحسين الهوايات
14	الرّهان على ما هو أكيد	حبّ التّخمين
15	تنظيم الأشياء في تسلسل زمني أو حجمي أو حسب الأهمّيّة	تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينها
16	شرح المشاعر بلغة مباشرة وواضحة	شرح المشاعر عن طريق الشّعر والموسيقى
17	تذكّر المعلومات اللّفظيّة	تذكّر الأصوات والنّغمات
18	تحسين الأشياء والأساليب	ابتكار الأشياء والأساليب
19	النّسخ وإكمال التّفاصيل	وضع الخيالات والأفكار
20	حبّ الهدوء أثناء القراءة	الاستماع للموسيقى أثناء القراءة
21	التّعلّم عن طريق الوصف	التّعلّم عن طريق العرض الأدائي

جدول (3) الاختلافات بين وظائف نصفي الدّماغ الأيمن والأيسر (**وسام صلاح**، 2015: 25)

عندما يستخدم الفرد شقّي الدّماغ الأيمن والأيسر يتمكّن من زيادة الإنتاجيّة وتزيد قدرته على الاحتفاظ بالمعلومة، حيث يأكّد (**Jensen**, 2000) أن التّعليم يصبح أكثر فاعليّة عندما يُستثار نصفا الدّماغ معًا، فعندما

تُعرَض المعلومات سمعيًّا وبصريًّا فإنّ كِلا نصفي الدّماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن، ممّا يجعل التّلاميذ أكثر قدرةً على التّخيّل وإنتاجًا للمفاهيم. ولهذا تذكر صفاء الأعسر أنّ الوعي بالتّفكير والقدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه هي عمليّة مركزها القشرة المخّيّة Cerebral Cortex، وهي خاصّة بالإنسان فقط، أي سمة بشريّة فريدة. (**الحارون**، 2009: 74)

4- تعريف الخريطة الذّهنيّة:

بالرّجوع إلى عدد من الأدبيّات التّربويّة التي تناولت الخرائط الذّهنيّة لوحظ تعدّد التّعريفات، وفيما يلي نعرض بعضها.

"أداة أو وسيلة إيضاحيّة تعبيريّة مرئيّة، تستخدم لتلخيص المعلومات والأفكار والمهامّ والمخطّطات وغيرها من العناصر المترابطة، والتي يتمّ تصنيفها ثمّ تنظيمها أو ترتيبها حول الفكرة الرّئيسيّة أو العنوان الرّئيسي، ومن ثمّ تمثيلها في صورة رسمة إيضاحيّة على شكل شجرة تشبه خليّة المخّ البشري، وذلك لتيسير حفظها في الذّاكرة واسترجاعها منها عند الضّرورة. تساعد الخريطة الذّهنيّة في إيجاد وعرض العلاقات بين المتغيّرات والمفاهيم والرّبط بينها، وذلك لتنظيم أو ترتيب المعرفة، ولتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة. وكذلك تساعد على تنمية ملَكَة التّفكير الشّمولي والإبداعي والنّاقد عند الأفراد، وكما تلعب أيضًا دورًا بارزًا في تعزيز وتنمية العمليّة العلميّة التّربويّة بشقّيها التّعليمي والتّعلّمي".

(**Rustler & Buzan**, 2012; **Safar, Alqudsi-ghabra & Qabazard**, 2012; **Buzan**, 2011; **Novak & Canas**, 2008; **Buzan**, 1996)

وأضاف (**محمود**، 2006) أنّ خرائط الذّهن صُمّمت أيضًا في ضوء حقائق عن التّعلّم والعقل البشري، وهي أنّ العقل لا يتضمّن فقط استيعاب الأرقام والكلمات والخطوط، ولكن يتضمّن أيضًا الألوان والأبعاد والصّور، ولكلّ دماغ خريطته الذّهنيّة، خاصّة إذا عرفنا أنّ 40 % من المتعلّمين يصنَّفون كمتعلّمين بصريّين، وأنّ الرّغبة في تكوين الأنماط المنظّمة تبدو شيئا فطريًّا في سلوك الإنسان، وأنّ التّلاميذ يتعلّمون بشكل أفضل عندما تُقدَّم لهم المفاهيم بشكل مخطّط بصري منظّم، تغدو المخطّطات تقنية تربويّة تعليميّة تعلّميّة فاعلة وضروريّة.

وتعدّ الخريطة الذّهنيّة الأداة الفائقة في السّرعة للوصول إلى البيانات واسترجاعها، وجوهر هذه الطّريقة هو التّركيز، حيث يتمّ ربط المعلومات في سلسلة منطقيّة من الجمل والكلمات والرّموز والأشكال، حيث أنّها تشبه في الرّسم الخلايا العصبيّة، فالمعلومات تُخزَّن في الخليّة العصبيّة على هيأة خطوط وروابط متّصلة،

وتكون فروعها متعرّجة لتقلّل الشّعور بالملل، وكلّما ازدادت معلوماتنا عن موضوع ما ازداد حجم الرّوابط الخاصّة بالخليّة المتعلّقة به، وبالتّالي تزداد سرعة استرجاع المعلومة من الذّاكرة. (**فتحي محمود وفرج**، 2019: 84)

وهذا ما يمنح الخرائط الذّهنيّة خاصّية الاستغلال الأمثل لقوى العقل البشري لاعتمادها على الجانب الأيسر من عقل الإنسان والذي يعتمد على اللّفظيّة، واعتمادها على الجانب الأيمن والذي يعتمد على غير اللّفظيّة، وهذا التّكامل يمنحها القوّة في تحقيق الأهداف ويمكّنها من اكتساب الحقائق والمهارات وتنمية التّفكير النّاتج عن إدراك علاقات وروابط جديدة من خلال الرّسومات والألوان.

كما أوضح (**أحمد عبد الرّشيد**، 2008) أنّها تصوّر عقلي لإعادة صياغة ومعالجة النّصوص المكتوبة في صورة رسومات وأشكال ترابطيّة تفريعيّة تنظيميّة، تيسّر على المتعلّم الفهم والاستيعاب والتّعلم (**سيد**، 2017: 104)، وتوافقه الرّأي (**وقاد**، 2009) بأنّها تلك الوسيلة التّعبيريّة عن الأفكار والمخطّطات التي يتمّ استخدامها بدلًا من اقتصار التّعبير فقط على الكلمات، حيث تستخدَم فيها الصّور والرّموز والألوان المختلفة. (**سعادة**، 2018: 68)

وأشار (**بوزان**، 2010)، إلى أنّها طريقة أو أسلوب لترتيب المعلومات، وتمثيلها على شكل أقرب للذّهن، حيث تعتمد على تمثيل كلّ ما يحيط بالموضوع المراد تعلّمه في أشكال ورسومات منظّمة، تتيح الفرصة لاستبدال الكلمات التي تحتوي عليها بأشكال ورموز وألوان ورسومات تدلّ عليها، ممّا ييسّر على المتعلّم سرعة التّعلّم والاستيعاب والفهم (**سيد**، 2017: 105) ، وذلك باستخدام جميع أجزاء الدّماغ، بدلًا من التّفكير الخطّي التّقليدي، حيث أنّ هذه الخريطة تأخذ العقل في كلّ الاتّجاهات، وتلتقط الأفكار في أيّ زاوية كانت.

أمّا (**Trevino**, 2005) فقد اعتبرها أحد أنواع المنظّمات المتقدّمة، وذلك لأنّها تعمل على تنظيم المفاهيم والتّعميمات أو القواعد المرتبطة بالبنية المعرفيّة السّابقة للمتعلّم، كما تساعد المتعلّم على إيجاد تكامل بين المعارف الجديدة والمعارف المشابهة له في بنيته المعرفيّة، وتزيد قدرته على التّمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار الموجودة لديه.

ويرجع الاختلاف بين العلماء والباحثين في وضع تعريف محدّد للخرائط الذّهنيّة، إلى الفلسفة التي يتبنّاها كلّ منهم، فمنهم من اعتبرها وسيلة تساعد على التّخطيط، ومنهم من اعتبرها تقنية رسوميّة، ومنهم من اعتبرها إستراتيجيّة تدريس، ومنهم من نظر لها على أنّها أسلوب، ومنهم من اعتبرها أداة للتّفكير وإعمال الفكر، والبعض الآخر اعتبرها أداة لحلّ المشكلات، والبعض يعتبرها منهج عقلي فعّال سريع للاستذكار.

5- أهميّة التّعليم البصري في عمليّة التّعليم والتّعلّم:

لا شكّ أنّ للتّعليم البصري أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة بأطرافها كلّها ولاسيّما بالنّسبة للمتعلّمين كونهم المخرجات التّعليميّة التي تسعى أن تكون بأعلى درجات الجودة التّعليميّة، فالتّعليم البصري اليوم أصبح ضرورة ملحّة تعين المتعلّم على مواجهة التّحدي النّاتج عن التّغيير والتّطوّر السّريع الذي يواكب الحياة اليوم.

وقد أظهرت العديد من البحوث أهميّة حاسّة البصر في عمليّة التّعليم والاحتفاظ به، إذ تصل إلى نسبة عالية، في حين تصل نسبة السّمع إلى نسبة متوسّطة، وأمّا الحواسّ الأخرى فنجدها ضعيفة. (**Pham,ataran Nong**,2009)، كما أنّ الجزء المسؤول عن الذّكاء البصري في الدّماغ يفوق ذلك الجزء المسؤول عن الذّكاء اللّفظي (**الأهدل**، 2006). وتؤكّد (**مارجيولز**، 2004) أنّ وضع الأفكار على هيئة صور إلى جانب الكلمات يعزّز من مهارات التّفكير ويحسّن مستوى الأداء. والجدول التّالي يوضّح أهمّية التّعلّم البصري والإستراتيجيّات التي تحقّق ذلك.

	أهمية التّعليم البصري	الإستراتيجيّات التي تحقّقها
1	تزوّد المتعلّم بمخطّطات للتّفكير، إذ يتمّ خزن المعلومات المتشابهة والمختلفة والتي يتمّ فهمها وتطويرها في الحياة العمليّة في ذاكرته بصورة بسيطة، وذلك لأنّ التّفكير مبنيّ على تجميع وتنظيم وفهم وإدخال وادماج الفكرة وتطبيقها ونقلها إلى مواقف تفكير جديدة.	إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة والشّبكة المفاهيميّة ورسم الفكرة والرّموز الصّوريّة.
2	تساعد المعلّم في التّخطيط للتّدريس سواءًا لدرس أو وحدة أو فصل أو سنة دراسيّة، وتحديد مدى الاتّساع والعمق الذي يجب أن يكون عليه الدّرس واختبار الأنشطة والوسائل الملائمة لفهم المتعلّمين للتّركيب البنائي للمادّة الدّراسيّة من خلال قياس مستويات بلوم العليا (التّحليل والتّركيب والتّقويم).	إستراتيجية الخرائط الذّهنيّة والخرائط المعرفيّة بكلّ أنواعها.
3	تساعد على تحسين كفاءة الرّبط بين جانبي الدّماغ كما تعدّ فرصة لممارسة الإبداع وتوليد عدد من الأفكار	إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

	التي ترتبط بالفكرة الرّئيسيّة وتتيح للمتعلّم التّفاعل مع المادّة التّعليميّة.	
4	تثري الكتب العلميّة بالمعرفة المرئيّة وأدواتها من خلال تنويع أشكال المعرفة المعروضة على المتعلّم لزيادة الفهم والوضوح، حيث تضفي على محتويات المناهج التّكامل من خلال التّخلّص من التّشويش وردم الفجوات بين المعرفة اللّفظيّة والشّكل البصري ممّا يقلّل الملل على المعلّم والمتعلّم وتوفّر الوقت وتقلّل الجهد على المعلّم.	إستراتيجيّة التّعليم البصري جميعها سواءًا كانت الخرائط أم الصّور أم المنظّمات التّخطيطيّة والرّسوم.

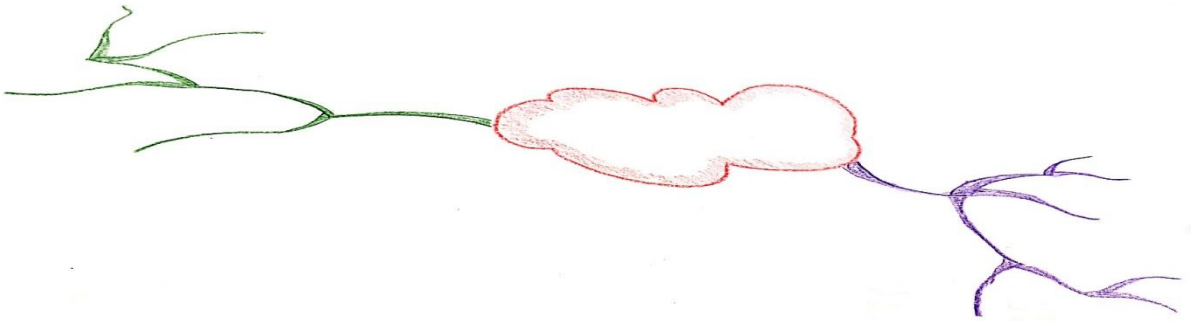
جدول (4) أهميّة التّعليم البصري وإستراتيجيّاته (**المسعودي والهداوي**،2018)

6- أنواع الخرائط الذّهنيّة:

هناك تصنيفات عدّة للخرائط الذّهنيّة كما جاء في (**بوزان وجريفيتر**، 2017: 42-58)، (**بوزان وبوزان**، 2010: 174)

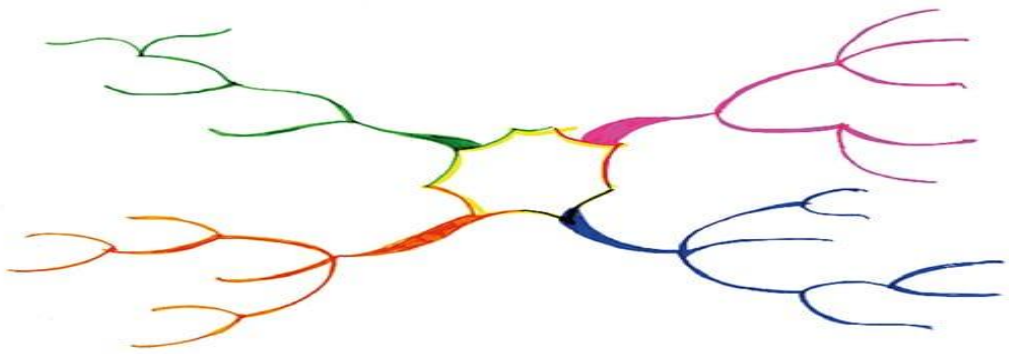
✓ **حسب الشّكل وعدد الأفرع:**

- الخريطة الذّهنيّة الثّنائيّة: وهي تحوي على فرعين متشعّبين من المركز.



شكل (5) خريطة ذهنيّة ثنائيّة (**إعداد الباحثة**).

- الخريطة الذّهنيّة المركّبة أو متعدّدة التّصنيفات: حيث ثبت من خلال التّجربة أنّ متوسّط عدد الفروع يتراوح بين 3-6، وهذا كون العقل المتوسّط لا يستطيع أن يحمل أكثر من 7 مفردات أساسيّة من المعلومات في الذّاكرة قصيرة المدى. (**جورانى**، 2011: 17)



شكل (6) خريطة ذهنيّة مركّبة (**إعداد الباحثة**).

✓ **حسب عدد الأفراد المشاركين في إعدادها:**

- خرائط ذهنيّة فرديّة.
- خرائط ذهنيّة جماعيّة: وأهمّ ميزة للخرائط الذّهنيّة الجماعيّة كما يراها بلوتش (**Bloch**, 1990) أنّها تجمع بين معارف ورُؤى عدد من الأفراد.

✓ **حسب طريقة بنائها وعرضها أو طريقة رسمها:**

- خريطة ذهنيّة يدويّة.
- خريطة ذهنيّة إلكترونيّة.

7- نماذج عن الخرائط الذّهنيّة:

هناك العديد من النّماذج المتميّزة والملفتة للنّظر للخرائط الذّهنيّة، والتي تنفرد بمستوى جودتها العالية وأسلوبها الإبتكاري الإبداعي في عرض المحتوى العلمي. ويمكننا عرض مجموعة منها في ما يلي:

https://pbs.twimg.com/media/DudxQC4WwAAmWAT.jpg

شكل (7) خريطة ذهنيّة للأسماء الموصولة

شكل (8) خريطة ذهنيّة أسماء الإشارة

https://i.pinimg.com/originals/12/8a/d3/128ad3465047e22a26bbbbc1e80b78b7.png

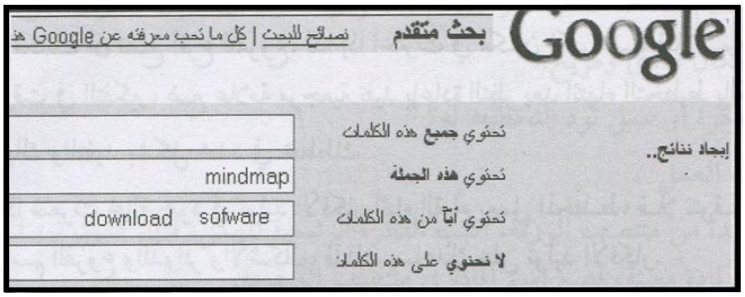
شكل (9) خريطة ذهنيّة للفواكه

http://mathtthleeth.blogspot.com/2017/01/blog-post_23.html

وقد استُخدِمت في البحث الحالي الطّريقة اليدويّة، حيث تسهم في تنشيط مناطق متعدّدة في عقل المتعلّمين فتصبح الخريطة متعدّدة الحواسّ. فقد أكّد (**العين**، 2015: 90) بأنّ أفضل الطّرق على الإطلاق لعمل الخريطة الذّهنيّة هي رسمها باليد أوّلًا لأنّ انشغال العقل بالتّعامل مع الجهاز قد يشتّت تدفّق الأفكار قليلًا، ولكن بعد الانتهاء يمكن للمتعلّم الاستعانة بالبرامج.

8- كيفيّة إعداد الخرائط باستخدام البرامج الحاسوبيّة:

هناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذّهنيّة وبرامج أخرى تُعتَبر تطبيقًا متكاملًا على الموضوع، وهذه الطّريقة الأفضل والأكثر حرفيّة، لا تتطلّب أن يكون المستخدم لديه مهارات رسوميّة لأنّها تقوم بشكل تلقائي بإنشاء خرائط مع منحنيات تمتاز بالإنسيابيّة في تفرّعاتها، ويمكن الحصول على كثير من هذه البرامج على الأنترنت من خلال البحث باستخدام أحد محرّكات البحث مثل (Google)، ويفضَّل اختيار بحث متقدّم، والبحث عن كلمة Mindmap، ويمكن إضافة كلمات (Shareware, Software, Download).



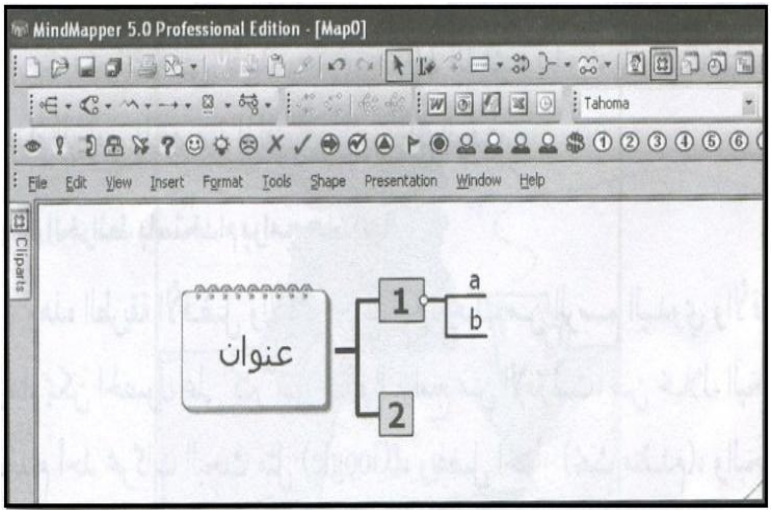
شكل (10) واجهة البحث المتقدّم لمحرّك البحث Google (**شواهين وبدندي**، 2010: 37)

- ✓ بعد تنزيل البرنامج قم بعمل (setup) ليصبح البرنامج جاهزًا للعمل.
- ✓ بعض البرامج مجّانيّة تعمل بشكل دائم وبعضها يعمل لفترة تجريبيّة، وإذا لم ترغب بشرائه يمكن شطبه واستبداله ببرنامج آخر.
- ✓ استخدام هذه البرامج سهل جدًّا، حيث تتيح إمكانيّة تحديد شكل الخريطة وتفرّعاتها، وشكل المساحات والخطوط والأسهم، ونوع الخطوط والألوان وغير ذلك.
- ✓ جميع هذه البرامج تقدّم الوظائف الرّئيسيّة التي تتيح رسم الخرائط الذّهنيّة، ولكن كلّ برنامج يتميّز بوظائف إضافيّة يتميّز بها. وهذه بعض المواقع التي توفّر برامج رسم الخرائط الذّهنيّة:

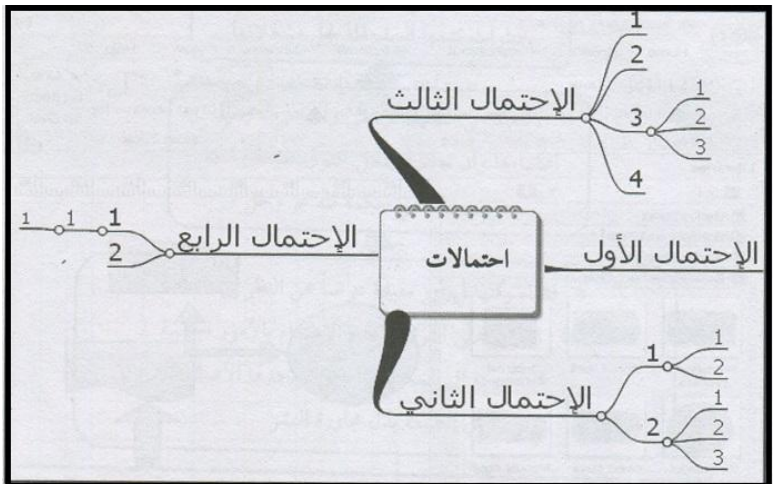
اسم الموقع	العنوان الإلكتروني
Mind map art	http://www.mindmapart.com
Biggerplate	http://www.biggerplate.com
Mappio	http://www.mappio.com
Mind map inspiration	http://www.mindmapinspiration.co.uk
IQ Matrix	http://www.iqmatrix.com
Learning fundamentals	http://www.learningfundamentals.com.au

جدول (5) مواقع برامج رسم الخرائط الذّهنيّة (**إعداد الباحثة**)

مثال: برنامج Mind mapper



شكل (11) واجهة برنامج Mind mapper



شكل (12) خريطة ذهنيّة باستخدام برنامج Mind mapper(**شواهين وبدندي**، 2010: 37-39)

9- أهداف استخدام الخرائط الذّهنيّة:

يُمكن للخرائط الذّهنيّة أن تساعدك على:

- ✓ أن تستغلّ طاقتي مخّك الأيمن والأيسر بنجاح وفعاليّة، فتحصل على ما تريد في الحياة.
- ✓ أن تتمتّع بثقة بالنّفس وتكون مرتاحاً في حياتك أكثر، بعيداً عن التوتّرات والضّغوط النّفسيّة الحياتيّة اليوميّة، مثل أيّام الاختبارات وتسليم المشاريع.

- ✓ أن تتخلّص من بعض العوارض، مثل قلّة التّركيز والنّسيان وعدم التّذكّر وعدم التّنظيم وعدم الاستيعاب أو الفهم.
- ✓ أن تُضاعف مستوى ذكائك وتستغلّ قدراتك الكامنة بنجاح وفعاليّة.
- ✓ أن توفّر الجهد والوقت في أداء أعمالك الحياتيّة اليوميّة، ممّا يساعدك ويحفزّك على الإبداع والابتكار والتّجديد، وزيادة الإنتاجيّة والكفاءة.

(**Sicinski**, 2011a; **Buzan**, 2010; **Novak**, 2010; **Foreman**, 2008a)

10- مميّزات الخرائط الذّهنيّة:

يُمكن إيجاز المميّزات التّربويّة للخرائط الذّهنيّة فيما يلي:

- ✓ تخزين أو حفظ المعرفة بشكل مرئي منظّم ومرتّب وسلس، ممّا يساعد على تقوية الذّاكرة، وبالتّالي يزيد لدينا القدرة على التّذكّر واسترجاع المعلومات.
- ✓ استخدام أفضل وأثمر لطاقتي جُزئي الدّماغ الأيمن والأيسر.
- ✓ إيجاد الحلول الإبداعيّة للعقبات والمشكلات والعوارض، وفكّ رموزها ومعرفة ألغازها وأسرارها الكامنة بصورة أسرع وأسهل وبكل احتراف.
- ✓ إيجاد العلاقات بين المتغيّرات والرّبط بينها لتشكيل وتكوين وخلق معرفة جديدة.
- ✓ تعزيز وتنمية التّفكير الإيجابي البنّاء.
- ✓ ترسيخ وتنمية التّفكير المرئي والخيالي والإبداعي والشّمولي.
- ✓ تعزيز وتطوير مهارات التّفكير والتّعلّم التّحليلي والنّقدي.
- ✓ تنمية وتقوية مهارات تصنيف الأفكار ورسم المخطّطات التّفصيليّة.
- ✓ تساعد على تعزيز وتنمية مهارات صنع أو اتّخاذ القرار.
- ✓ ترسيخ وتنمية مهارات العصف الذّهني وحلّ المشكلات.
- ✓ تعزيز وترسيخ وتقوية مهارات الكتابة الأساسيّة.
- ✓ تساعد على ترسيخ الثّقة بالنّفس و بالطّمأنينة والرّاحة النّفسيّة، وبالتّالي تتدفّق المعلومات بانسيابيّة وقوّة.
- ✓ تساعد على تقوية الانتباه والنّشاط الذّهني والإنتاج.
- ✓ تُستخدم كأداة مساعدة للدّراسة، وذلك بتلخيص المحتوى العلمي بشكل مرئي وشيّق ومُبدع.

(**Safar et al**, 2012; **Frey**, 2008; **Buzan**, 2006; **Strangman Hall, & Meyer**, 2003)

11- خصائص الخرائط الذّهنيّة:

إنّ إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة لها العديد من الخصائص التي تميّزها عن غيرها من الإستراتيجيّات الأخرى، والتي قام بتوضيحها العديد من العلماء والباحثين، من أهمّهم: (**Frey**, 2009) و(**توني وباري بوزان**، 2008: 31) و(**الرّفاعي**، 2013) و(**طقم**، 2015) و(**سعادة**، 2018) كالآتي:

- ✓ تساعد الخرائط الذّهنيّة الفرد في تطوير أفكاره، بحيث تعمل على تحويل الفكرة الخياليّة الموجودة في دماغه إلى فكرة حقيقيّة.
- ✓ تجعل الفرد يجمع كميّات كبيرة من المعلومات والأفكار.
- ✓ توضّح الفكرة الرّئيسيّة للموضوع الذي تعمل فيه.
- ✓ تبيّن للفرد الخطوات التي يجب أن يقوم بها للوصول إلى هدفه.
- ✓ تجعل مستخدميها أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر ثقة بقراراتهم التي سوف يتّخذونها.
- ✓ تجعل الفرد أكثر إدراكًا للموضوع الذي يقوم بقراءته بمفرده، أو مناقشته مع الآخرين.
- ✓ تساعد الفرد على معرفة العلاقة بين المعلومات المنفصلة أو المجزّأة.
- ✓ تعمل على تنشيط جميع أجزاء العقل.
- ✓ تعمل على تقوية ذاكرة الفرد.

12- الفرق بين الخرائط الذّهنيّة والخرائط المفاهيميّة:

أوضح (**عبد الرّزاق**، 2012) أنّ الخرائط العقليّة يُطلَق عليها الخرائط الذّهنيّة وخرائط الشّجرة، وهي تختلف عن الخرائط المفاهيميّة اختلافًا تامًّا، حيث أنّ الخرائط المفاهيميّة هي عمليّة تُستخدَم لتمثيل العلاقات بين المفاهيم، وترتكز على عمليّة التّعلّم البنائيّة، التي تعتمد على المعرفة السّابقة للفرد واعتبار أنّه إطار جديد للتّعلّم، بينما الخرائط الذّهنيّة هي تقنية رسوميّة لتمثيل الأفكار والملاحظات الموجودة في دماغ الفرد، ويستخدم الفرد فيها الألوان والأشكال المختلفة. (**سعادة**، 2018: 73)

أمّا (**ذوقان وأبو السّميد**، 2005) فقد حدّدا بعض الاختلافات بين الخرائط الذّهنيّة والخرائط المفاهيميّة يمكن تلخيصها في الجدول التّالي:

خريطة المفاهيم	خرائط المفاهيم الذّهنيّة
رسم مخطّط لموضوع يقوم به المعلّم عادة.	رسم مخطّط لموضوع يقوم به المتعلّم والمعلّم.
تلتزم الخريطة بحدود المعلومات في الدّرس.	تذهب أبعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة.
إستراتيجيّة تدرس في الأساس لتوضيح المادّة وتنظيمها.	إستراتيجيّة تعلّم يبني المتعلّم فيها روابط ومهارات.
خريطة مكتملة.	خريطة يمكن استكمالها دائمًا.
الخرائط المفاهيميّة متشابهة خاصّة إذا أوضعها المعلّم.	لكلّ متعلّم خريطة ذهنيّة خاصّة به، فلا يمكن إيجاد خريطيتين متشابهتين.
الخريطة المفاهيميّة أخذ ملاحظات وتسجيلها كما وردت.	الخريطة الذّهنيّة هي خلق روابط وعلاقات جديدة.

جدول (6) الاختلاف بين خرائط المفاهيم والخرائط الذّهنيّة (إعداد الباحثة، نقلًا عن **ذوقان وأبو السّميد**، 2005)

نلاحظ ممّا سبق أنّ الخرائط الذّهنيّة والمفاهيميّة متشابهتين إلى حدّ ما، ويكمن الاختلاف في موضع المفهوم الرّئيسي، وأيضًا استخدام الألوان والرّموز والرّسومات، ومجالات الاستخدام، كما أنّ الخرائط الذّهنيّة أكثر تشويقًا مقارنة بالخرائط المفاهيميّة.

13- استخدام الخرائط الذّهنيّة التّربويّة والحياتيّة:

ترى الباحثة أنّ تحديث النّظام التّعليمي يكمن في تجسيد ما توصّلت إليه النّظريّات في تطبيق الأبحاث الجديدة عن الدّماغ ومهارات ما وراء المعرفة، كإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة والخرائط المفاهيميّة، وتنمية المهارات العقليّة العليا في عمليّتي التّعليم والتّعلّم.

ويمكن توظيف الخرائط الذّهنيّة في عرض المادّة العلميّة أو المحتوى العلمي عرضًا مرئيًّا يتميّز بوضوح الأفكار وسهولة الأسلوب بعيدًا عن التّعقيد، بطريقة تربويّة مشوّقة تخدم عمليّتي التّعليم والتّعلّم على حدٍّ سواء، كما لديها القدرة على مساعدتنا للانتقال من التّفكير الخطّي الأحادي البعد إلى التّفكير الجانبي الثّنائي البعد إلى التّفكير الشّمولي المتعدّد الأبعاد. وعليه، فالخرائط الذّهنيّة يمكنها أن تكون بمثابة أداة تساعدنا على فهم العلوم

المختلفة بطريقة ميسّرة يسهل تصوّرها واستيعابها وإدراكها وفهمها، وتجميعها وتصنيفها وتنظيمها أو ترتيبها وتخزينها، أو حفظها وتذّكرها وتحديدها، والبحث عنها واسترجاعها وتحليلها وتنفيذها، واكتشاف علاقاتها بغيرها واستخدامها في حياتنا ومشاركتها مع الآخرين.

(Buzan,2012; **Buzan & Harrison**, 2010 ; **Novak,** 2010**)**

كما يمكن استخدام الخرائط الذّهنيّة للتّخطيط السّنوي، فهي تعطي المعلّم نظرة شاملة عن البرنامج التّعليمي للسّنة كاملة، وتوفّر الفرصة للتّعرّف على خصائص كل مرحلة دراسيّة ونوعيّة الدّروس، ويمكن تجزئتها واستخدامها في التّخطيط للدّروس، وتكون أصغر حجمًا وأقلّ تشعّبًا، في حين يمكن إضافة العديد من التّفصيلات الدّقيقة أو التّعديلات للخريطة كلّما استلزم الأمر. (**بوزان**، 2007)

لقد ذكر (**سعادة**، 2018) أيضًا عدّة استخدامات للخرائط الذّهنيّة وفي عدّة مجالات، سواءًا كانت مجالات تربويّة أو حياتيّة، وصنّفها كما في الجدول الآتي:

المجالات التّربويّة	المجالات الحياتيّة
تستخدم في: - التّعليم الأساسي والثّانوي من جانب المعلّمين. - التّعليم العالي في عدّة مستويات (بكالوريوس، ماجستير ودكتوراه). - تحسين الذّاكرة للأفراد. - مجال كتابة المقالات العلميّة. - الدّورات التّدريبيّة في المدارس والمعاهد والجامعات. - التّخطيط التّربوي والتّعليمي والثّقافي والصّحّي.	تستخدم في: - اتّخاذ القرارات لمناحي الحياة كافّة. - طلبات المنازل المتزايدة. - الألعاب الرّياضيّة في شتّى أنواعها. - التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر. - الدّورات للشّركات والمؤسّسات. - الدّفاع عن وجهة نظر الأفراد.

جدول (7) مجالات استخدام الخرائط الذّهنيّة (**سعادة**، 2018: 77)

تعدّ خرائط المفاهيم الذّهنيّة عنصرًا مساعدًا وميسّرًا ومدعّمًا للعمليّة التّربويّة بشكل عام، ويؤكّد الباحثون أنّ التّعلّم المبني على خبرات حسّيّة واقعيّة هو التّعلّم المثمر، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يتيح للمتعلّم فرصًا لتصحيح أخطائه وتقويمها بنفسه. وتساهم إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية العديد من القدرات مثل المهارات الذّهنيّة التي تتضمّن بدورها مهارات تنظيم المعارف والمفاهيم العلميّة، كما تسمح بتكوين صورة

إجماليّة كاملة عن الموضوع، ويسهل تحديث المعلومات كون طبيعتها المنشّطة للذّاكرة تضمن هذه الميزة بمجرّد إلقاء نظرة مختصرة، فتمنع المتعلّم من الإصابة بالملل.

14- القواعد الرّئيسيّة لرسم الخريطة الذّهنيّة:

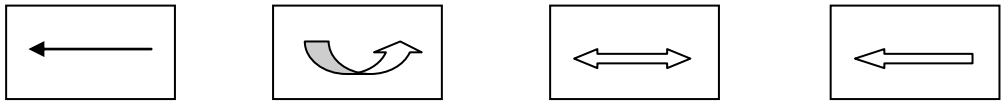
للوصول إلى الخريطة الذّهنيّة بشكلها النّهائي نتّبع سلسلة من الخطوات تتمثّل في اختيار الموضوع التّعليمي، الذي قد يكون درسًا أو عدّة دروس، ثم نجري عمليّة تحليل لمحتواه يتمّ من خلالها تحديد المفاهيم الرّئيسيّة والفرعيّة، وتوضع بينها أشكال ورسومات وألوان. وقد حدّد كلّ من **(بوزان وجريفيتز،** 2017: 44 و**قطيط،** 2011: 240**)** مجموعة من القواعد الرّئيسيّة لإعداد الخرائط الذّهنيّة كما يلي:

- ✓ وضوح الفكرة الرّئيسيّة، أو الصّورة المركزيّة: حيث يمكن للعقل أن يتذكّر الصّور بسهولة أكثر من تذكّر الكلمات، ويجب أن تعكس الصّورة المركزيّة الهدف الرّئيسي من إعداد الخريطة الذّهنيّة.
- ✓ الأدوات المستخدمة: استخدام الألوان (يُفضَّل استخدام ثلاث ألوان على الأقل)، أوراق غير مسطّرة.
- ✓ الشّموليّة والتّدرّج والاستمرار: ضرورة شمول الخريطة لكلّ أبعاد الموضوع، وضرورة التّدرّج من العامّ الى الخاصّ ثم الأكثر خصوصيّة.
- ✓ أن تكون مستمرّة في الامتداد بحيث تكون قابلة للإضافات.
- ✓ الاختصار: يفضّل استخدام كلمات مفتاحيّة.
- ✓ التّرابط: إضافة المساعِدات البصريّة مثل: الأسهم، الرّموز، وجعل الخطوط تأخذ المنحني بدلًا من الخطوط المستقيمة.
- ✓ الشّكل العامّ: من الضّروري أن يكون لها شكل جذّاب متناسق.

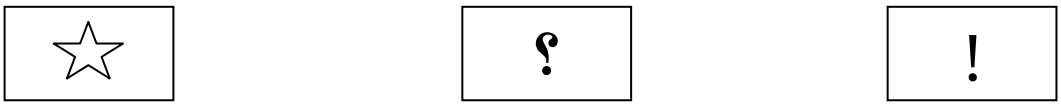
15- أدوات رسم الخريطة الذّهنيّة:

توجد عدّة أدوات يمكن الاستعانة بها لتدوين الملاحظات عند رسم الخرائط الذّهنيّة، نذكر من بينها:

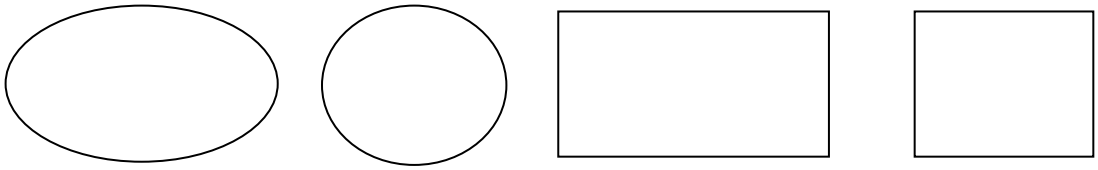
- ✓ الأسهم: نستعملها لربط الأفكار الرئيسيّة بالثّانويّة ، ويكون السّهم إمّا أحاديّا أو مزدوج الرّأس.



✓ الرّموز: ويمكن الاستعانة بالرّموز وعلامات التّعجّب، وعلامات الاستفهام وجميع أدوات الإشارة الأخرى إلى جانب الرّموز الأخرى لتوضيح المعاني ولفت الانتباه.



✓ الأشكال الهندسيّة: بعض الأشكال الهندسيّة كالمربّعات والمستطيلات والدّوائر، يتمّ الاستعانة بها للإشارة إلى المساحات أو للكتابة بداخلها.



16- مكوّنات الخريطة الذّهنيّة:

✓ موضوع رئيس.

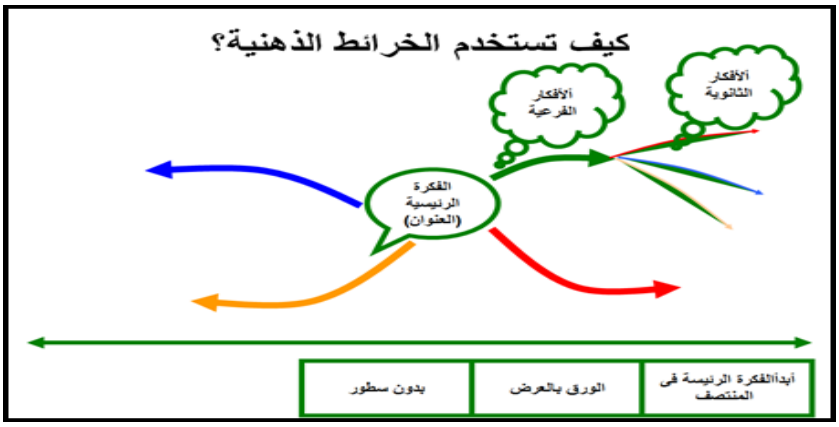
✓ موضوعات فرعيّة.

✓ موضوعات ثانويّة.

✓ الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة) بين الأفكار.

✓ الفروع المنحنية التي تحمل الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة).

✓ الألوان والصّور التي تسهم في تثبيت الأفكار.



شكل (13) مكوّنات الخريطة الذّهنيّة

مثال:

الموضوع الرّئيس	الجملة					
الموضوعات الفرعيّة	فعل		فاعل		مفعول به	
كلمات الرّبط	الخصائص	مثال	المميّزات	مثال	السّمات	مثال
الموضوعات الثّانوية	كلمة تدلّ على حدث مقترن بزمن، وأقسامه ثلاثة. -أوّلها المعنى العقلي الذي توحي به الكلمة: وهو الفهم، أو السّفر. -ثانيهما: الزّمن الذي حصل فيه ذلك الحدث.	ذهبَ	هو اسم مرفوع تقدّمه فعل مبني للمعلوم ودلّ على من قام بالفعل، قد يكون اسمًا ظاهرًا أو اسمًا مستترًا أو ضميرًا مستترًا.	اخضرّ الزّرعُ	هو الاسم الذي يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل، منصوب دائمًا	درّسَ المعلّمُ التّلميذَ

جدول (8) مكوّنات الخريطة الذّهنيّة (**إعداد الباحثة**).

17- كيفيّة تقديم الدّرس باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

17-1 الخطوات القبليّة:

- ✓ يحدّد المعلّم موضوع التّعلّم.
- ✓ يقوم المعلّم بتقسيم موضوع التّعلّم إلى فقرات تحمل كل منها فكرة مستقلّة.
- ✓ يحلّل المعلّم محتوى كلّ فقرة لاستخراج العنوان الرّئيس والأفكار الفرعيّة والثّانويّة بها.
- ✓ يجهّز المعلّم الموادّ والأدوات اللّازمة لرسم الخريطة الذّهنيّة (ورقة بيضاء غير مسطّرة A3، A4 وعدد من الأقلام الملوّنة المختلفة).
- ✓ يرسم المعلّم الخرائط الذّهنيّة لموضوع التّعلّم.

- ✓ يدرّب المتعلّمين على الخطوات السّابقة، على سبيل الألفة بينهم وبين الخرائط الذّهنيّة قبل تقديمها لهم في المرحلة المصمّمة لذلك.

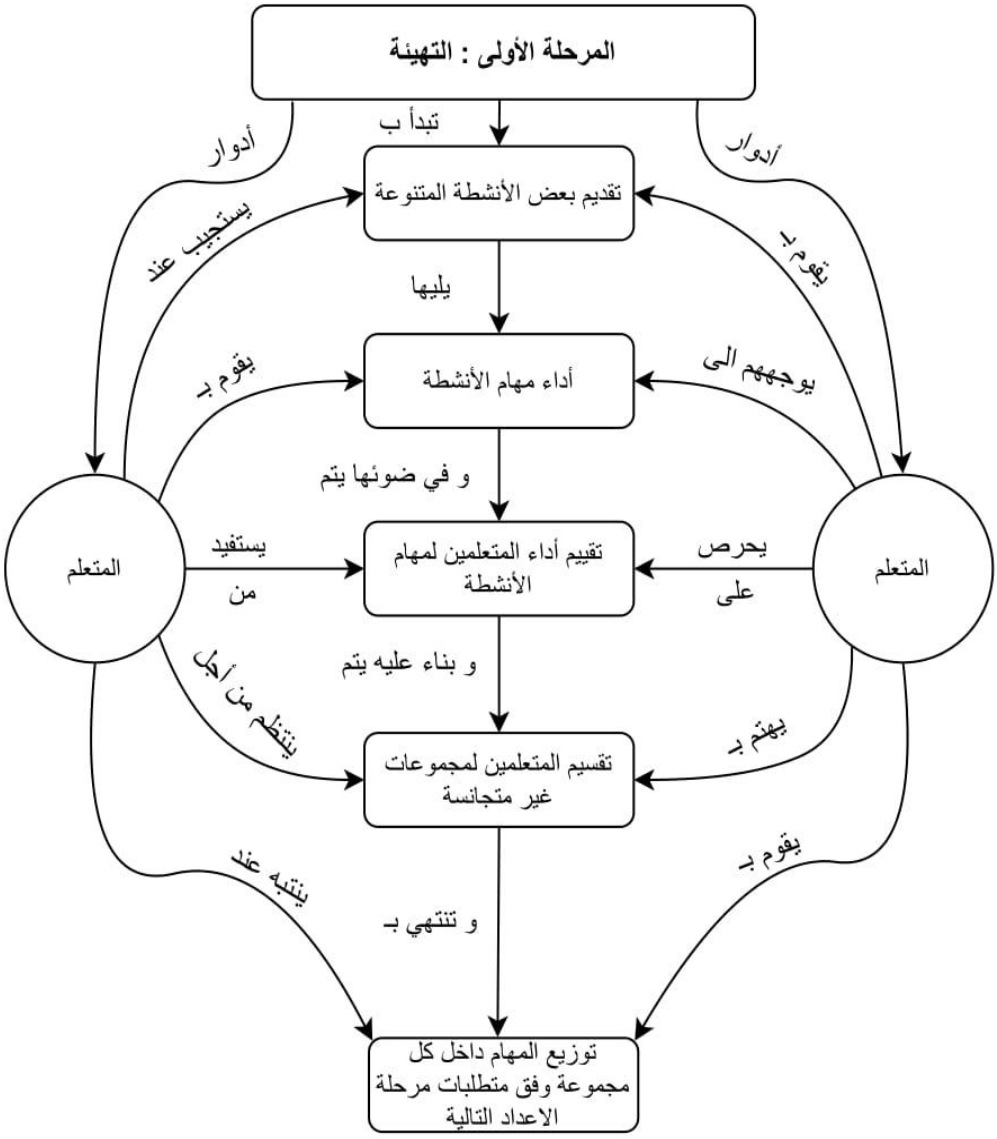
2-17 خطوات تنفيذ إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

1-2-17 المرحلة الأولى: (التّهيئة)

- ✓ تقديم المعلّم بعض الأنشطة المتنوّعة (أسئلة، مشكلة، قصّة، بيان علمي، تجربة...)، التي تكشف عن المعلومات السّابقة لدى المتعلّم حول موضوع التّعلّم.
- ✓ أداء المتعلّمين مهامّ الأنشطة التي يطرحها المعلّم.
- ✓ تقييم أداء المتعلّمين للأنشطة من قِبَل المعلّم.
- ✓ تقسيم المتعلّمين لمجموعات غير متجانسة، في ضوء عدد فقرات محتوى الدّرس، والنّتائج السّابقة لأداء المهامّ التّمهيدية.
- ✓ توزيع المهامّ داخل كلّ مجموعة فيما بين أفرادها، وفق متطلّبات مرحلة الإعداد القادمة.

وتُعَدّ مرحلة التّمهيد مهمّة لتنفيذ إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، حيث قد يكشف المعلّم من خلالها عن أنماط فهم خطأ بما يقدّمه من مهامّ لأنشطة تتطلّب استجابات تظهر ما يملكه المتعلّم من بنية معرفيّة، كما تسهم مرحلة التّمهيد في تصنيف المتعلّمين إلى مجموعات غير متجانسة وتساعد المعلّم في تقسيم مهامّ أنشطة التّعلّم على المتعلّمين بما يتناسب وقدراتهم المعرفيّة والمهاريّة، بما قد يعَدّ مؤشّرا في تحقيق أهداف الإستراتيجيّة.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الأولى من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية والمتمثّلة في (التّهيئة)، وذلك في صورة مخطّط يبسّط خطوات هذه المرحلة كما يلي:



شكل (14) المرحلة الأولى من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (التّهيئة)

17-2-2 المرحلة الثّانية (الإعداد):

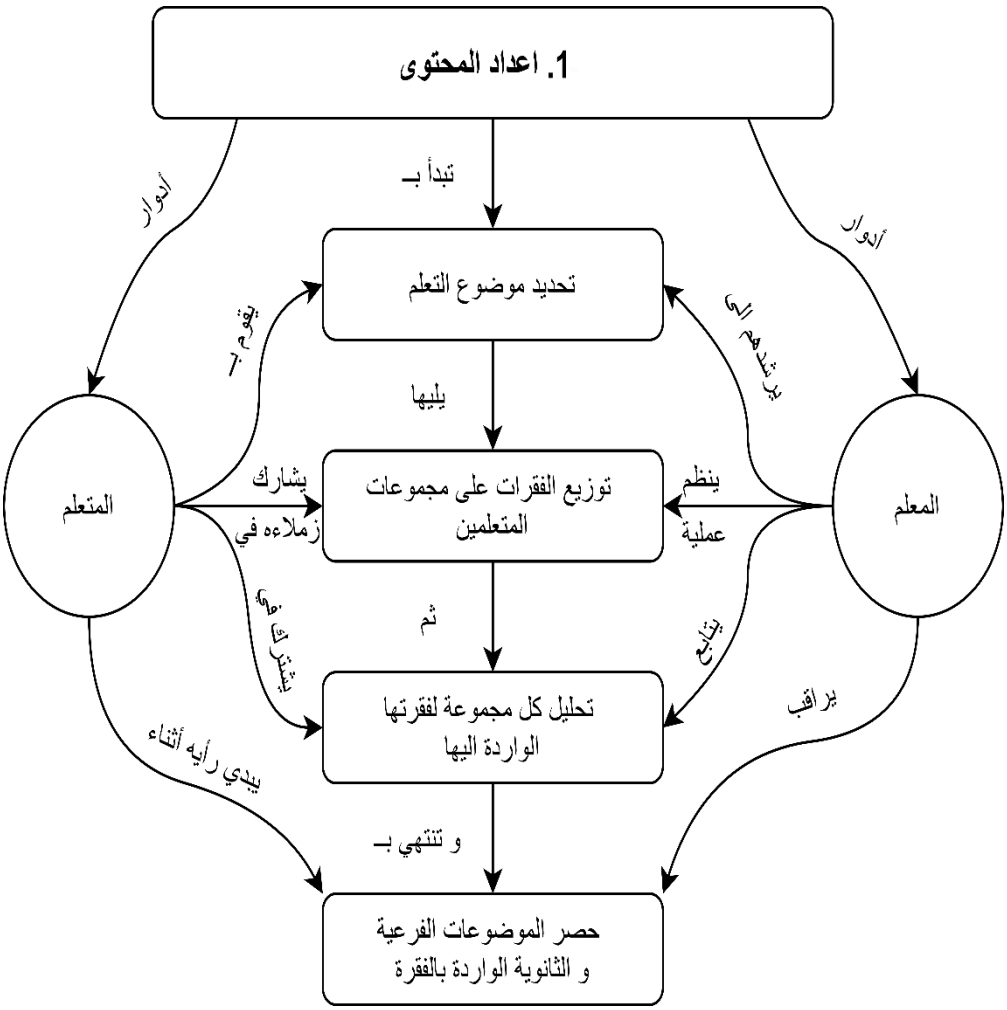
وتنقسم لمرحلة إعداد المحتوى ومرحلة رسم الخريطة. وبصورة منفصلة يتمّ تناولها فيما يلي:

أ- إعداد المحتوى:

- ✓ تحديد المتعلّم لموضوع التّعلّم.
- ✓ توزيع المعلّم الفقرات على مجموعات المتعلّمين.
- ✓ تحليل كلّ مجموعة لفقرتها الواردة إليها من قِبَل المعلّم.
- ✓ حصر الموضوعات الفرعيّة والثّانويّة الواردة بالفقرة، لإمكانيّة وضع تصوّر ذهني للخريطة قبل رسمها.

ممّا لا شكّ فيه أن تنظيم توزيع فقرات موضوع التّعلّم على المتعلّمين يحتاج من المعلّم تخطيط مسبق لا يعتمد على العشوائيّة مطلقًا، فمن خلاله يدرّس المعلّم طبيعة المحتوى وقدرات المتعلّمين، كما أنّ ذلك يرتبط بعمليّة تحليل المحتوى التي تتوقّف عليها عمليّة تجهيز الخريطة الذّهنيّة، وبالتّأكيد يحتاج ذلك إلى دعم المعلّم وتحفيز المتعلّم على بذل جهد لتحقيق أهداف عمليّة إعداد المحتوى.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الفرعيّة الأولى من المرحلة الثّانيّة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، والمتمثّلة في (إعداد المحتوى) في صورة شكل تخطيطي كما يلي:



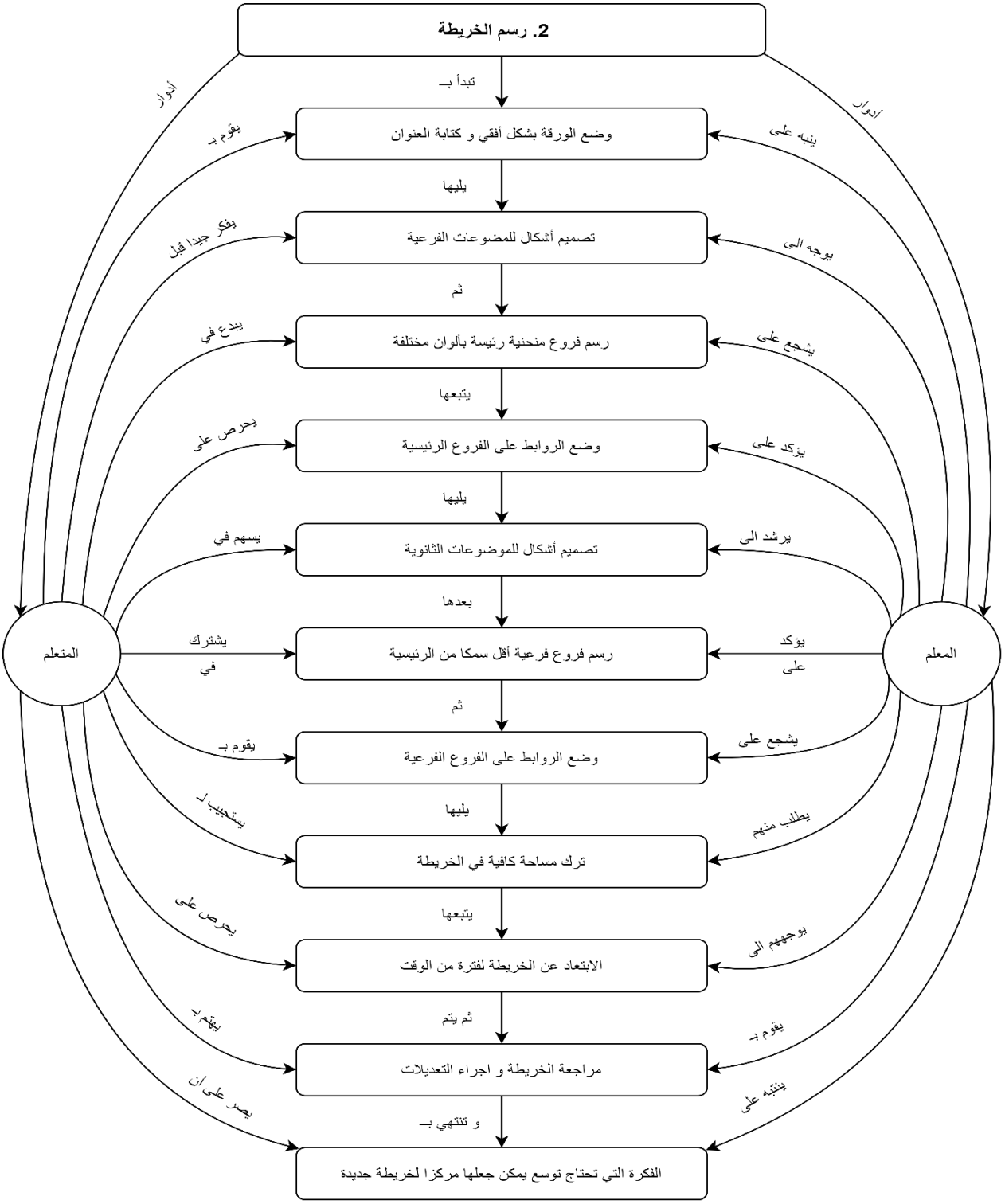
شكل (15) المرحلة الفرعيّة الأولى للمرحلة الثّانيّة بإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (إعداد المحتوى)

ب- رسم الخريطة:

- ✓ يضع المتعلّم الورقة بشكل أفقي وكتابة العنوان الرّئيس للفقرة في أيّ اتّجاه يريد.
- ✓ يرسم المتعلّم عدّة أشكال تتضمّن الموضوعات الفرعيّة.
- ✓ يرسم فروعًا منحنية بألوان مختلفة، من الموضوع الرّئيس إلى الموضوعات الفرعيّة المختلفة.
- ✓ يضع المتعلّم الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة) المناسبة على الفروع المنحنية الرّئيسة.
- ✓ يضع المتعلّم عدّة أشكال للموضوعات الثّانويّة تختلف عن أشكال الموضوعات الفرعيّة.
- ✓ يرسم المتعلّم فروعًا أقلّ سمكًا من الفروع الرّئيسة، وبألوان مختلفة تصل بين الموضوعات الفرعيّة والثّانويّة.
- ✓ يكتب المتعلّم الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة) المناسبة على الفروع المنحنية الفرعيّة.
- ✓ يترك المتعلّم مساحةً كافيةً في الخريطة، لإمكانيّة إضافة أفكار أخرى فيها.
- ✓ يبتعد المتعلّم عن الخريطة لفترة من الوقت (دقيقتين تقريبًا) ثم يعود إليها، بما يساعد على تكامل المعلومات ورسوخها في الذّهن.
- ✓ يراجع المتعلّم الخريطة، ويجري أيّ تعديلات عليها، تسهم في إخراجها بشكل أفضل.
- ✓ إذا كانت هناك فكرة فيها نوع من التّوسّع فيمكن جعلها مركزًا لخريطة جديدة يبدأ برسمها.

وتحتاج مرحلة رسم الخريطة لمهارات وممارسات يؤدّيها المتعلّم تحت توجيه وإرشاد وإشراف ومشاركة المعلّم، حيث إنّ خطواتها كثيرة، لكنّها ليست معقّدة، وكلّ ممارسة فيها مبسّطة وواضحة ويسهل أدائها وملاحظتها، وهذا ما ينبغي أن تكون عليها الخطوات الإجرائيّة للإستراتيجيّات التّدريسيّة. وتساعد مرحلة الانتظارعلى إعطاء الفرصة لكلّ من المعلّم والمتعلّم على تقديم تعديل أو تطوير على الخريطة بما يضمن جودتها كما يدعم فكرة التّوسّع، وهذا يؤكّد على أهميّة الرّبط وعمق التّعلّم.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الفرعيّة الثّانية من مرحلة الإعداد والمتمثّلة في (رسم الخريطة)، في صورة شكل تخطيطي يسهم في تبسيط خطواتها كما يلي:



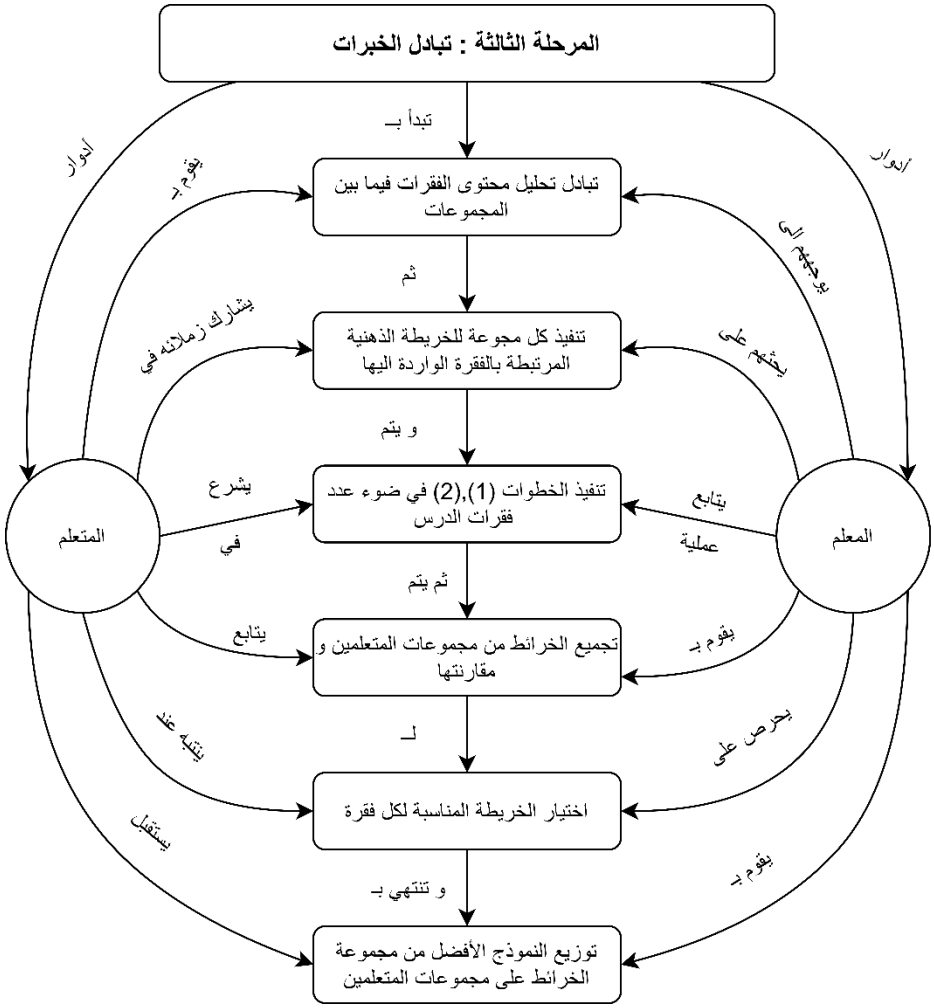
شكل (16) المرحلة الفرعيّة الثّانية بمرحلة الإعداد باستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (رسم الخريطة)

3-2-17 المرحلة الثّالثة: (تبادل الخبرات)

- ✓ يوجّه المعلّم مجموعات المتعلّمين إلى تبادل تحليل محتوى الفقرات فيما بينهم.
- ✓ يحرص المعلّم على تنفيذ كلّ مجموعة للخريطة الذّهنيّة المرتبطة بالفقرة الواردة إليها من المجموعة الأخرى.
- ✓ يؤكّد المعلّم على تنفيذ الخطوتين السّابقتين في ضوء عدد فقرات الدّرس، حيث تصمّم كلّ مجموعة خرائط ذهنيّة لكلّ فقرات الدّرس.
- ✓ يقوم المعلّم بتجميع الخرائط من مجموعات المتعلّمين ومقارنتها من حيث (الرّوابط، الأشكال، الألوان، الأماكن والصّور).
- ✓ يناقش المعلّم المتعلّمين بهدف اختيار الخريطة المناسبة لكلّ فقرة، بحيث يتمّ الاتّفاق على أفضل نموذج يضمّ جميع فقرات الدّرس.
- ✓ يوزّع المعلّم النّموذج الأفضل من مجموعة الخرائط على مجموعات المتعلّمين المختلفة.

وتسهم مرحلة التّبادل في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى المتعلّمين، كما تنمّي قدرتهم على الملاحظة والابتكار والقدرة على التّمييز وفق معايير محدّدة واضحة يتمّ الاتّفاق حولها، وهذا ما يمكّن المتعلّمين بمساعدة معلّمهم على تحديد أفضل نموذج للخريطة الذّهنية يتمّ الوصول إليه، وبالتّأكيد يمهّد للمرحلة التّالية وهي مرحلة التّجميع الوظيفي.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الثّالثة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة المتمثّلة في (تبادل الخبرات)، في مخطّط يوضّح تلك الخطوات وفق تسلسلها المنطقي كما يلي:



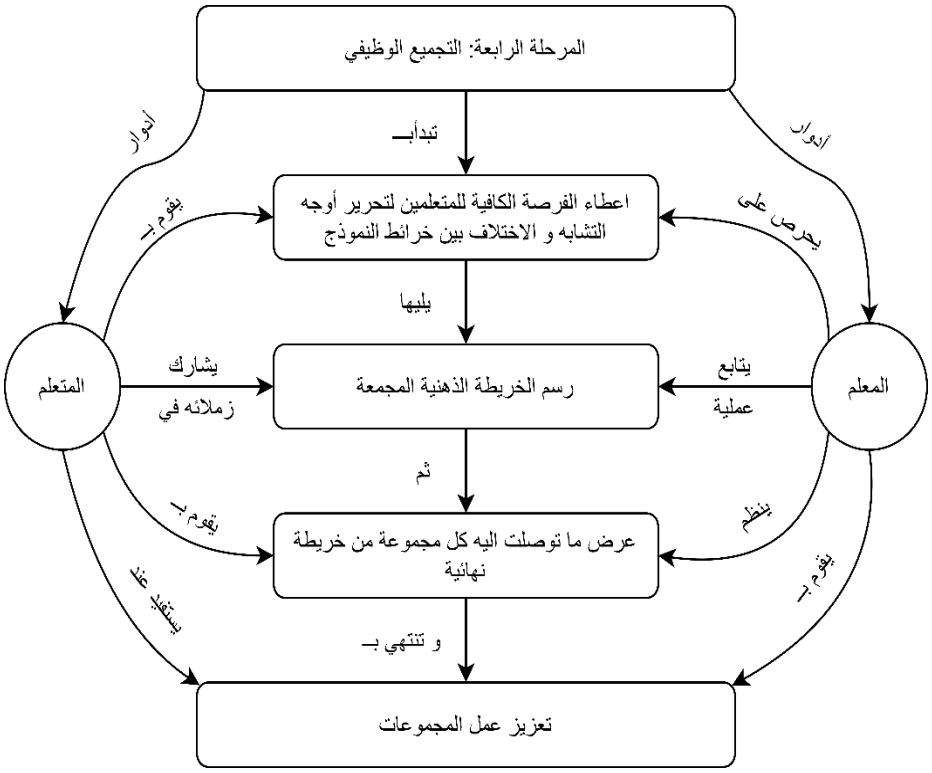
شكل (17) المرحلة الثّالثة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (تبادل الخبرات)

4-2-17 المرحلة الرّابعة: (التّجميع الوظيفي)

- ✓ يعطي المعلّم الفرصة الكافية للمتعلّمين للنّظر في نموذج الخرائط، بهدف تحديد مقدار التّشابه والاختلاف بين الخرائط، بما يمنع من التّكرار والتّضارب أثناء رسم الخريطة المجمَّعة.
- ✓ يرسم المتعلّمون في كلّ مجموعة الخريطة الذّهنيّة المجمَّعة، باستخدام الرّوابط المناسبة.
- ✓ تعرض كلّ مجموعة الخريطة النّهائيّة التي قامت بتصميمها.
- ✓ يعزّز المعلّم استجابات المجموعات حول الخريطة النّهائيّة، بالتّأكيد على الصّواب منها وتصحيح أخطائها، بهدف تفاديها في الدّروس القادمة.

وتقوم هذه المرحلة على ما تقدّم من مراحل، لكنّها لا تحتاج لمهارة عالية، حيث الملاحظة النّاقدة من قِبل المتعلّمين ومساعدة المعلّم بما يؤدّي إلى التّوافق حول خريطة جامعة، تحتوي على التّدريج المنطقي المناسب لما تعرفه من بيانات ومعلومات، وتظهر بوضوح التّرابط المفاهيمي، وتسهم في تعميق التّعلّم لدى المتعلّمين، بصورة مقصودة يتعرّض المعلّم للأخطاء الواردة في تلك المرحلة وسابقتها بغية تجنّبها في دروس لاحقة، وهذا يدعم مدى أهمّيّة الاستفادة من الخبرة المباشرة والممارسة الواقعيّة من قِبل المتعلّم نفسه.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الرّابعة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة المتمثّلة في (التّجميع الوظيفي)، في مخطّط يبسّط تلك الخطوات وفق ترتيبها المنطقي، موضّحًا دور كلّ من المعلّم والمتعلّم بصورة إجرائيّة كما يلي:



شكل (18) المرحلة الرّابعة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية (التّجميع الوظيفي)

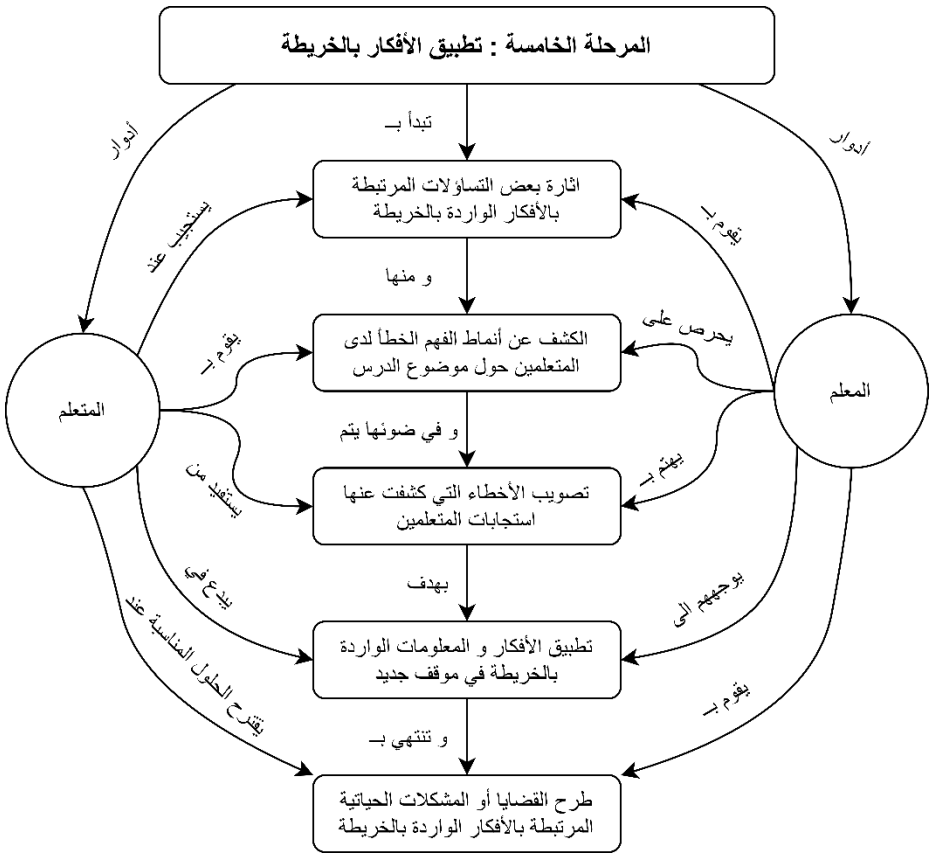
5-2-17 المرحلة الخامسة: (تطبيق الأفكار بالخريطة)

- ✓ يثير المعلّم بعض التّساؤلات المرتبطة بالأفكار والمعلومات بالخريطة.
- ✓ يستقبل المعلّم استجابات المتعلّمين للكشف عن أنماط الفهم الخطأ لديهم.
- ✓ يعالج أو يصوّب المعلّم الأخطاء التي كشفت عنها استجابات المتعلّمين.

- ✓ يوجّه المعلّم المتعلّمين إلى تطبيق الأفكار والمعلومات الواردة بالخريطة في موقف جديد.
- ✓ يطرح المعلّم بعض القضايا أو المشكلات الحياتيّة المرتبطة بالأفكار الواردة بالخريطة، ويطلب من المتعلّمين اقتراح حلول لها.

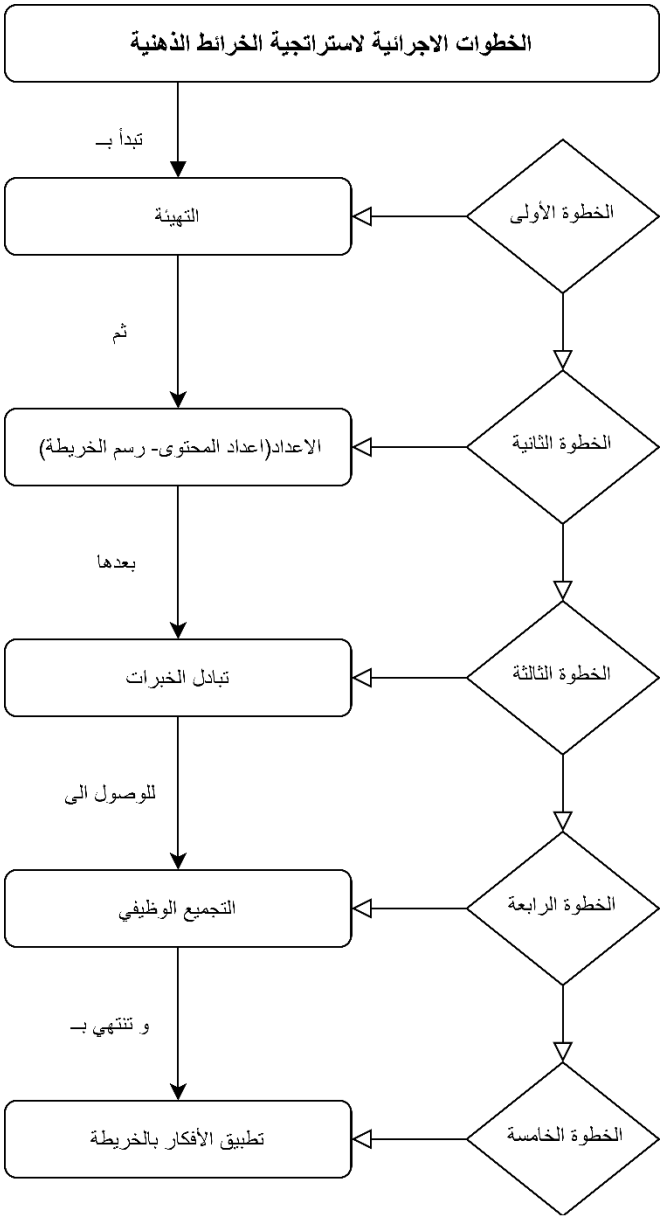
وإنّ أهمّ ما يميّز هذه المرحلة هو تنمية مقدرة المتعلّم على تطبيق ما تمّ تناوله من معلومات بالخريطة الذّهنيّة في موقف يتّسم بالجدّيّة، كما أنّ إجراءاتها تساعد على الكشف عن أنماط الفهم الخطأ من خلال ما يطرح من تساؤلات، ممّا يستدعي تصويبها على الفور من طرف المعلّم ومعاونة ومشاركة الأقران. والأمر لا يتوقّف عند هذا الحدّ، فقد يطلب المعلّم من المتعلّمين اقتراح حلول لقضايا ومشكلات مرتبطة بما قدّمته الخريطة في مكوّناتها، وهذا يحقّق وظيفية الخريطة الذّهنيّة في معالجة المعلومات والوصول إلى تعلّم يوصف بدقّة على أنّه تعلّم ذو معنى.

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة للمرحلة الخامسة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة المتمثّلة في (تطبيق الأفكار بالخريطة)، في مخطّط وفق هذه الإجراءات كما يلي:



شكل (19) المرحلة الخامسة من إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (تطبيق الأفكار بالخريطة)

ويمكن بلورة الخطوات الإجرائيّة لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة كما يلي:



شكل (20) الخطوات الأساسيّة الإجرائيّة لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة (**سيد**، 2017: 108-120)

18- الخرائط الذّهنيّة والتّحصيل المعرفي:

تعدّ الخرائط الذّهنيّة طريقة من طرق التّدريس الحديثة التي تساعد على تنمية مستويات التّحصيل المختلفة، كونها تقنية لتقوية الذّاكرة، فهي تساعد على تحسين مستوى التّذكّر لأنّها تعمل بنفس طريقة عمل الدّماغ، كما

أنّها توظّف أكثر من حاسّة من حواسّ المتعلّم عند استخدامها، وبالتّالي فهي تنمّي مستوى التّذكّر كأحد مستويات التّحصيل. كما تساعد الخرائط الذّهنيّة على تنمية مستوى الفهم حيث تتطلّب من المتعلّم البحث عن الأفكار الرّئيسيّة والأفكار الفرعيّة التي تندرج تحتها، ومحاولة تلخيص الكمّ الكبير من المعلومات، وإدراك العلاقات بين الأفكار وإيجاد روابط بينها، فكلّ هذا يتطلّب من المتعلّم قدرًا عاليًا من الفهم للمفهوم المطلوب حتّى يتمّ التّعبير عنه رمزيًّا أو صوريًّا، وبالتّالي فهي تساعد على تنمية مستوى الفهم.

كما تساعد الخرائط الذّهنيّة أيضًا على تنمية مستوى التّطبيق من خلال محاولة المتعلّم ممارستها واستخدامها في الأنشطة وفي الموادّ الدّراسيّة المختلفة، وتطبيق المعلومات التي درسها في مواقف جديدة، وكذلك تساعد على تحسين مستوى التّحليل، لأنّ المتعلّم عند بنائه لخرائط العقل يحلّل ويفكّر ويدقّق كيف يختار الكلمات المفتاحيّة المعبّرة عن الجمل والعبارات، والبحث عن أوجه التّشابه والاختلاف بين المفاهيم. كما تعمل خرائط العقل كذلك على تحسين مستوى التّركيب، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّم لتوليد العديد من الأفكار الجديدة، واستخلاص الأفكار المتضمّنة في الدّرس والهدف منه، وتلخيص الكمّ الكبير من المعلومات.

وتؤدّي الخرائط الذّهنيّة دورًا فعّالًا في تنمية مستوى التّقويم من خلال مساعدتها للمتعلّم على تقويم مستوى تعلّمه واختبار معارفه ومدى فهمه للدّروس، حيث تساعده على التّعرّف على نقاط قوّته ونقاط ضعفه وما هي المعلومات النّاقصة لديه فيعمل على تطويرها واستكمالها، فتوضّح له أين هو؟ وما هي المشكلات التي تواجهه في تعلّمه؟ وكيف يواجهها؟ (**فتحي محمود فرج**، 2019: 134)

كما أكّد (**القادري وصفر**، 2013: 65-66) أنّ الخرائط الذّهنيّة تساعد في زيادة رفع كفاءة التّحصيل العلمي لدى التّلاميذ، وتنمية أساليب التّفكير لديهم، كما أنّها تنمّي أسس ومبادئ التّحليل والتّخطيط والتّنظيم، وتؤثّر إيجابيّا على سلوكهم وتصرّفاتهم، فهي تشجّع وتحفّز التّفاعل وخلق الدّوافع، وتنمية الإبداع والابتكار في مختلف المجالات والمستويات.

لذلك توصي عديد من الدّراسات بضرورة استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في مختلف الموادّ الدّراسيّة، ومن هذه الدّراسات (**الحوراني**، 2011؛ **وقاد**، 2009؛ **يوسف**، 2019) والتي تشير إلى أن استراتيجيّات الخرائط الذّهنيّة من أهمّ وأفضل وسائل التّعلّم، كما أنّها تعمل على تسهيل عمليّة تخزين المعلومات، وبالتّالي تحقيق تعلّم ذو معنى.

كما أكّدت البحوث والدّراسات فاعليّة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تدريس اللّغة العربيّة، ومنها دراسة (**جبور وطاشمة**، 2020) التي أشارت نتائجها إلى أنّ استخدام الخرائط الذّهنيّة له أثر إيجابي في تنمية مهاراة التّعبير الكتابي، كما لها دور في جذب انتباه التّلاميذ وإقبالهم على الدّروس وزيادة تركيزهم أثناء الشّرح.

19- العلاقة بين المتغيّر المستقلّ وهو الخرائط الذّهنيّة، ومتغيّري الدّراسة التّابعين وهما: تنمية مهارات التّعبير الكتابي، والمفاهيم النّحويّة والبنى الصّرفيّة والإملاء:

من خلال ما تمّ عرضه سابقًا لمتغيّري الدّراسة التّابعين، ومتغيّرها المستقلّ، يلاحَظ وجود علاقة تبادليّة بين مهارات التّعبير الكتابي، والمفاهيم اللّغويّة، إذ أنّ مهارات التّعبير الكتابي تعتمد وبشكل أساسي على إنشاء علاقات بين الخبرات والمفاهيم السّابقة والرّبط بينها وبين الخبرات الجديدة، والتّأليف بينها للوصول إلى إنتاجات وموضوعات جديدة، بقالب يتميّز بالإبداع والخيال والعصف الذّهني، وكي يصل التّلاميذ إلى التّعبير بإبداع والوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات، لابدّ أن يتوافر لديهم كمّ هائل من المفاهيم التي لها علاقة بأبجديّات التّعبير الكتابي، من نحو وصرف وإملاء وغيرها من المفاهيم اللّغويّة، والتي يمكن أن تشكّل في مجملها البنية المعرفيّة لدى التّلاميذ، إذ أنّ افتقار التّلاميذ للمفاهيم الأساسيّة، سوف يكوّن حاجزًا يمنعهم من الوصول إلى التّعبير بمهارة وإتقان، ولا الوصول إلى تصوّرات ذهنيّة وأفكار سليمة وحلول حقيقيّة لما يواجههم من مشكلات في حياتهم.

وبناءًا عليه، أصبح من الضّروري العمل على الرّبط بين المفاهيم في ذهن المتعلّمين، والتّعبير الكتابي لديهم، وتزويدهم بالمهارات الأساسيّة للتّعبير، وذلك من خلال إيجاد إستراتيجيّات تعليميّة تسهم في اكتسابهم مفاهيم سليمة، وتعمل وفي نفس الوقت على تنمية مهارات التّعبير الكتابي لديهم.

خلاصة:

تعرّضنا خلال هذا الفصل إلى مصطلح ما وراء المعرفة الذي جاء به **flavell** في السّبعينات من القرن الماضي، والذي استخلصه من تجارب كلّ من **Piaget** وأعمال **Vygotsky**، كما تمّ الإلمام ببعض التّعاريف حول هذا المفهوم، ومكوّناته ونماذجه المختلفة، فما وراء المعرفة كانت نقطة انطلاق لمجموعة كبيرة من الباحثين، بل لا يزال هذا المصطلح قيد الدّراسة والبحث حتّى يومنا هذا، خاصّة مع وجود الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ومحاولة معرفة كيفيّة تعامل كلّ شخص مع المعلومات التي يستقبلها، ومعرفة أساليب التّعلّم لكلّ متعلّم، وتشير معظم البحوث إلى أنّ التفكير فيما وراء المعرفة يتطوّر مع العمر، وأنّ المتعلّمين مع تقدّمهم في العمر يطوّرون مجموعة من الإستراتيجيّات الفاعلة لتحسين عمليّة تذكّر المعلومات وضبطها ومراقبة تفكيرهم، فالتّدريب على الإستراتيجيّات ينطلق من افتراض أنّ النّجاح في التّعليم يعتمد بشكل رئيسي على الاستعمال المناسب للإستراتيجيّة.

ومن هذه الإستراتيجيّات والتي تعَدّ نمطًا من أنماط التّفكير ما وراء المعرفي إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، ولقد ركّزنا في بحثنا هذا على تناولها من جانب عمليّتي التّعليم والتّعلّم كمحور أساسي، والتي أثبتت العديد من الدّراسات أنّها تساهم في تطوير التّعلّم من جهة، كما تضمن من جهة ثانية استقلاليّة المتعلّم أثناء تعلّمه، وهذا ما سنراه في الفصل الموالي بشيء من التّفصيل.

الفصـــل الثّـــــــالث

اكتساب المفاهيم اللّغويّة في ضوء المقاربة النّصّية

تمهيد

تسعى تعليميّة اللّغات الحديثة إلى الاستفادة من مختلف المعطيات العلميّة المستجدّة، خاصّة التي تتقاطع معها في الاهتمام باللّغة باعتبارها متعدّدة الأبعاد اللّسانيّة والنّفسيّة والذّهنيّة والتّواصليّة والإجتماعيّة والتّداوليّة. وعلى اعتبار اللّغة قدرة ذهنيّة تتكوّن من مجموعة من المعارف اللّغويّة بما فيها المعاني والمفردات والقواعد التي تتولّد وتنمو في ذهن الفرد، حيث يولَد الأفراد مزوّدين بمعرفة فطريّة ضمنيّة، تساعدهم في اكتساب عدد غير متناه من النّصوص عبر آليّة التّواصل الكلامي، وهذا ما أكّده تشومسكي، صاحب النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، حيث "يرى أنّ الطّفل يولَد وهو مزوّد بقدرات فطريّة، تؤهّله لتقبّل المعلومات اللّغويّة ولتكوين بُنى اللّغة، بمعنى أنّ له القدرة على تكوين قواعد لغته، من خلال الكلام الذي يسمعه. ويسمّي تشومسكي هذه المقدرة بالكفاءة اللّغويّة Linguistique Compétence (**Jean du bois,** 2002)، كلّ ذلك شجّع أهل الاختصاص على الأخذ بعين الاعتبار أهميّة الدّور الذي تؤدّيه النّصوص في اكتساب وترسيخ المهارات اللّغويّة والتّواصليّة، إذ بوسع النّصوص التّعليميّة المنتقاة وفق معايير جيّدة وسليمة أن توفّر جوًّا من التّعلّم التّفاعلي، من شأنه أن يساعد المتعلّمين في تنمية كفاءات التّلقّي والإنتاج.

وتعدّ المفاهيم الأسس التي يُبنَى عليها العلم، لذا زاد الاهتمام بها والتّركيز عليها وتيسير تعلّمها، ويؤكّد المهتمّون بالتّربية والتّعليم على ضرورة تعلّم المفاهيم في مختلف المراحل والمستويات التّعليميّة وكذلك مختلف الموادّ الدّراسيّة، لما لها من أهمّية في تكوين البنية المعرفيّة لدى المتعلّم، وتُعتَبَر القاعدة الضّرورية للسّلوك المعرفي التي يرتكز عليها التّعلّم كالمبادئ والقوانين وحلّ المشكلات.

وسنعرض في هذا الفصل المقاربة النّصيّة والتي تعَدّ المنطلق الأساسي لتدريس المفاهيم عامّةً والمفاهيم النّحويّة خاصّةً، وسنحاول التّعرّف على خصائصها، ومراحل تشكيلها واكتسابها، وطرق تكوينها والصّعوبات التي تعترض المعلّمين والمتعلّمين في تعليمها وتعلّمها على حدٍّ سواء.

أوّلًا - المفاهيم العلميّة:

1- تعريف المفاهيم العلميّة:

توجد وجهات نظر كثيرة حول معنى وتشكّل المفاهيم كونها قضيّة مركزيّة في علوم التّربية الحديثة، فقد أوردت الأدبيّات العربيّة والأجنبيّة تعريفات متعدّدة للمفاهيم. وجاء الاختلاف بينها نتيجة طبيعيّة للعلوم التّربويّة التي تختلف فيها المدارس التّربويّة، ناهيك عن النّظريّات التّربويّة التي تناولت المفاهيم العلميّة من

جوانب مختلفة، ممّا أدّى إلى ظهور عدد كبير من التّعريفات والمصطلحات بشأنها. ولا تختلف المفاهيم العلميّة عن المفاهيم بصفة عامّة. وعليه سنحاول التّعرّف على المفاهيم بصفة عامّة، ثمّ تركيز الدّراسة على المفاهيم العلميّة اللّغويّة وهي موضوع بحثنا، ولنبدأ بالمفاهيم بصفة عامّة، فما هي المفاهيم؟

يتعامل المتعلّمون عادةً مع عدد من المثيرات الموجودة في بيئتهم ويتعرّضون في حياتهم إلى مواقف عدّة، فتكون لديهم مجموعة من الصّور الذّهنيّة، وبناءًا على إدراكهم لمجموعة الصّفات المشتركة بين هذه المواقف ومن خلال ما يعرفونه من تسمية لتلك الرّموز، يتمّ تشكيل المفهوم الذي يعدّ الخطوة الأولى نحو اكتسابه وتعلّمه.

ويعرّف (**النّجدي وآخرون**، 2003) المفاهيم العلميّة كعمليّة عقليّة وناتجًا: "ويعرف كعمليّة عقليّة لأنّه يتمّ عن طريقها تجريد مجموعة من الصّفات والحقائق المشتركة، أو يتمّ عن طريقها تنظيم معلومات حول صفات شيئ أو حدث أو عمليّة أو أكثر، وهذه المعلومات تمكّن من تمييز أو معرفة العلاقة بين قسمين أو أكثر من الأشياء. وكما يعرّف المفهوم العلمي من حيث كونه ناتجًا للعمليّة العقليّة، هو المصطلح أو الرّمز الذي يعطي لمجموعة من الصّفات أو الخصائص المشتركة، أو مجموعة المعلومات المنظّمة".

وعرّفه جانييه كما ورد في (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 285) بتحليل مجموعة من التّعريفات التي تناولت المفهوم وتعلّمه، واستخلص منه ثلاث أفكار رئيسيّة هي:

- ✓ المفهوم عمليّة عقليّة استدلاليّة.
- ✓ يتطلّب تعلّم المفهوم عمليّات التّمييز بين أمثلة المفهوم ولا أمثلته.
- ✓ الأداء الذي يدلّ على أن تعلّم المفهوم حاصل، هو قدرة المتعلّم على وضع الشّيء في الصّنف.

وأورد (**Good**, 1973: 124) في كتابه "قاموس التّربية" Education Dictionary of عدّة تعريفات للمفهوم، فقد عرّفه أوّلًا بأنّه "فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التّمييز بين الأصناف والمجموعات المختلفة"، وعرّفه ثانيًا بأنّه "تصوّر عقلي عامّ أو مجرّد لموقف أو حادثة أو شيء ما". وعرّف (**Merrill & Tennyson**, 1977:3) المفهوم، بأنّه "مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرّموز، التي تُجمع معًا على أساس خصائصها المشتركة العامّة، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاصّ". ويعتبر (**Gagne & Briggs**,1979: 64) "أنّ المفهوم هو صنف من المثيرات التي تشترك بخصائص جوهريّة، حتى لو اختلفت هذه المثيرات فيما بينها بشكل ملحوظ".

ونظرًا لأهمّية المفاهيم كونها إحدى المكوّنات الأساسيّة للمعرفة العلميّة، فقد أكدّت المعايير القوميّة للتّربية العمليّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة على أهمّية اكتساب المفاهيم بدلًا من حفظ كمٍّ كبير من المعارف والمعلومات، كما أكّدت على مبدأ الأقلّ هو الأكثر (**Less is more**) أي التّركيز على النّوع وليس الكمّ (**National Research council,1996**)، وعليه فإنّ عمليّة اكتساب التّلاميذ للمفاهيم هو هدف رئيسي للتّربية في جميع مراحل التّعليم المختلفة، بحيث تُعدّ المفاهيم من الأساسيّات التي تفيد في فهم الهيكل العامّ للعلم، كما تعتبر المفاهيم الوحدات البنائيّة للعلوم وأدوات للتّفكير والاستقصاء وتساعد على تنظيم الخبرات. والاهتمام المتزايد بتدريس المفاهيم يضفي معنى على المادّة العلميّة، كما تجعل من دراسة الحقائق العلميّة والوصول إليها عملًا هادفًا، ضف إلى ذلك كون المفاهيم هي مكوّنات لغتنا وعن طريق المفاهيم يمكننا التّواصل بين الأفراد والجماعات.

2-أسس وقواعد تنمية المفاهيم العلميّة:

لا شكّ أنّ سنوات الطّفل الأولى هي من أكثر أوقات التّلقّي والتّأثير لديه، ويتّسم فيها بالقدرة العالية على التّلقّي والاكتساب، لذلك لزم العناية والاهتمام بالمرحلة الإبتدائية، إذ تتكوّن المفاهيم العلميّة لدى الطّفل في المراحل العمريّة الأولى بطريقة بسيطة وسهلة، ثمّ تتغيّر من حيث المستوى نتيجة الخبرات والحقائق التي يتعلّمها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، وبالتّالي فمستوى المفهوم يتوقّف على البيئة وما تشمله من مثيرات حسّية، كما يتوقّف على أسلوب التّعلّم والعمر الزّمني والعقلي للفرد، دون أن ننسى اللّغة ومكوّناتها وتعبيراتها، فاللّغة تساعده على التّعبير عن مكنوناته وحاجاته وتفسير انطباعاته الحسّية.

وتقول (**Hilda Taba,** 1967) أنّ المفاهيم يتمّ اكتسابها عند المتعلّمين طالما يحاولون الإجابة عن الأسئلة التي تُطلَب منهم:

- ✓ أن يبحثوا عن الأساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة.
- ✓ أن يحدّدوا الخصائص العامّة المتشابهة في المجموعة الواحدة.
- ✓ أن يميّزوا المجموعة بميزة معيّنة.
- ✓ أن يصنّفوا الفقرات التي تمّ حصرها تحت المزايا المحدّدة. (**Hilda Taba**, 1967, 92)

ويرى (**Beyer**, 1979) أنّ المفاهيم لا تنشأ فجأةً على نموّ كامل الوضوح ولا تنتهي لدى المتعلّم عند حدّ معيّن، ولكنّها تنمو وتتطوّر طوال الوقت. فكلّما ازدادت خبرة المتعلّم عن المفهوم بتعرّفه إلى أمثلة إضافيّة،

ستُكشَف لديه العديد من الخصائص، ونتيجةً لذلك تتغيّر صورة المفهوم لديه، فتصبح أكثر وضوحًا ودقّةً وعموميّةً بحيث تسمح للأمثلة جميعًا أن تدخل ضمن إطار المفهوم المقصود.

وحدّد براون كما ورد في (**علوان وآخرون**، 2014) خمس قواعد أساسيّة للمفهوم هي:

2-1. قاعدة الإثبات:

تشير هذه القاعدة إلى تطبيق صفة معيّنة على شيء أو مثير ما ليكون مثلًا على المفهوم. ومثال ذلك أنّ معدن الفضّة موصل للكهرباء، كدلالة لمثال إيجابي للموصلات الكهربائيّة، إذًا تصحّ القاعدة بإثبات أنّ معدن الفضّة جيّد التّوصيل الكهربائي.

2-2. القاعدة الإقترانيّة أو التّجميعيّة:

وتشير إلى صفتين أو أكثر يجب اقترانهما في الشّيء أو المثير للدّلالة على المفهوم، كأن يقول الفرد أنّ كلّ الفلزات هي موصلة جيّدة للكهرباء، فهي بذلك أمثلة إيجابيّة على مفهوم الموصلات الكهربائيّة، إذًا لابدّ أن تتوفّر في الفلزات صفتان هما السّماح للكهرباء بالمرور خلالها، والأخرى احتواء ذرّاتها على مدارات خارجيّة غير مشبّعة، وبدون هاتين الصّفتين لا يمكن أن يقال أنّها تشكّل مفهوما للموصلات الكهربائيّة.

2-3. قاعدة التّضمين الإنفصالي:

وتشير إلى تطبيق صفات مميّزة منفصلة أو مقترنة على الأشياء أو المثيرات للدّلالة على المفهوم. كأن نقول أنّ كلّ المعادن في الطّبيعة هي موصلات للكهرباء، وهي أمثلة على المفهوم, وبذلك لا يمنع من اجتماع الصّفتين معا في بعض المعادن في درجات الحرارة الإعتياديّة وفي موادّ أخرى غير المعادن في درجات حرارة معيّنة، كأشباه الموصلات، مثل الجرمانيوم والسّيليكون وعند إضافة شوائب فيها.

2-4. قاعدة الشّرط المفرد:

وتشير إلى وجوب توافر صفة معيّنة إذا توافرت صفة أخرى للمفهوم. إذا كان المثير موصلًا للكهرباء إذًا يكون فلزًا أو معدنًا يحتوي على إلكترونات حرّة الحركة، ولكن لا يشترط في كلّ مادّة تحتوي على إلكترونات حرّة أن تكون مادّة موصلة للكهرباء في درجات الحرارة الإعتياديّة.

2-5. قاعدة الشّرط المزدوج:

وتشير إلى شرط تبادلي بين صفتين، فإذا توافرت إحداهما يجب توافر الأخرى لتحديد المفهوم، حينما نحدّد أمثلة المفهوم. ومثال ذلك إذَا كانت الأشياء موصلة للكهرباء، إذًا يجب أن تكون فلزات، وإذَا كانت فلزات فيجب أن تكون موصلة للكهرباء. (**علوان وأخرون**،2014: 61-62)

وترى الباحثة أنّ المفاهيم العلميّة تنمو وتتطوّر لدى المتعلّم من خلال عدّة عوامل، منها ما هو متعلّق بالمفهوم ومنها ما هو متعلّق بالمتعلّم ذاته فيما يخص المفهوم العلمي من حيث درجة التّعقيد والبساطة والتّركيب، أمّا من حيث المتعلّم فمن خلال نضجه ونموّه العقلي والإجتماعي والنّفسي دون أن ننسى الخبرات التي يمرّ بها سواء كانت داخل الصّف الدّراسي أو خارجه، وعليه فالمفاهيم لا تنشأ دفعةً واحدةً بكلّ خصائصها بل تنمو نموًّا متسارعًا أو بطيءًا نتيجة الخبرات التي يتعرّض لها المتعلّم.

3- العوامل المؤثّرة في اكتساب المفاهيم:

تتعدّد العوامل المؤثّرة في تعلّم المفاهيم (اكتسابها واستبقائها) كما صنّفها (**نشواتي وآخرون**، 1985)، نتيجة لطبيعة عمليّة التّعلّم والتّعليم نفسها، ويمكن تصنيف هذه العوامل كما يلي:

3-1 العوامل المتعلّقة بالمتعلّم:

ومن هذه العوامل عمر المتعلّم، واستعداده ودافعيّته لتعلّم المفهوم والخبرات السّابقة، ومستويات تعلّمه للمفاهيم السّابقة واللّازمة لتعلّم المفاهيم الجديدة.

3-2 العوامل المتعلّقة بالمفهوم نفسه:

ومن العوامل المتعلّقة بالمفهوم والتي تؤثّر في تعلّمه:

- ✓ الأمثلة واللّا أمثلة.
- ✓ الصّفات العقليّة واللّاعقليّة المتعلّقة بصفات المفهوم.
- ✓ طبيعة المفهوم المادّيّة والتّجريديّة.
- ✓ التّغذية الرّاجعة التي تقوم مقام التّعزيز عندما تكون الإجابة صحيحة.

3-3 العوامل المتعلّقة بالموقف التّعليمي:

والتي تتعلّق بالخطوات المتّبعة في تنظيم تعلّم المفهوم. ومن الأمثلة على هذه الخطوات ما اقترحه ديفيس وآخرون ومنها:

- ✓ اختبار معرفة المتعلّمين للمفاهيم المنشودة.
- ✓ إجراء اختبار قبلي لمعرفة التّعلّم السّابق لدى المتعلّمين.
- ✓ اختيار إستراتيجيّة التّعليم المناسبة.
- ✓ اختيار الأمثلة المناسبة على المفاهيم المخطّطة.
- ✓ توفير فرص التّدريب والممارسة.
- ✓ اختبار مدى تعلّم المفاهيم المنشودة. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 292-293)

ويضيف (**أبو جادو**، 2003) عوامل أخرى وهي كالآتي:

- ✓ اختيار طريقة التّدريس المناسبة.
- ✓ تهيئة المعلومات الأساسيّة اللّازمة عن المفهوم.
- ✓ التّغذية الرّاجعة إذ تساعد المعلوماتُ التي يتلقّاها بعد الأداء على اكتساب المفهوم، فهي تدلّ على صحّة أدائه، فالتّغذية الرّاجعة تزيد من قدرة المتعلّم على الأداء. (**أبو جادو**،2003، 135)

كما يضيف (**النّجدي وآخرون**، 2003) عوامل أخرى يرى أنّها تؤثّر وبشكل مباشر في تعلّم المفاهيم، ولذا يتعيّن على معلّم العلوم أن يراعيها في تعليمه الصّفّي، ويمكن إيجازها بالآتي:

- ✓ **عدد الأمثلة**:

يلزم تقديم أمثلة عديدة ومختلفة، حتّى تتّضح معظم الصّفات المشتركة، وحتّى يتمكّن التّلميذ من التّمييز بين الصّفات ذات العلاقة بالمفهوم وتلك التي ليس لها علاقة به.

✓ **نوع المفهوم**:

إنّ معرفة المدرّس لنوع المفهوم يساعد تلاميذه على تعلّمه أوّلًا ثمّ لطبيعة العلاقات التي يشتمل عليها هذا المفهوم ثانيًا، تجعله هو نفسه أكثر فهمًا للمفهوم، وهي نقطة البداية التي إن لم تتحقّق على أكمل وجه فإنّ ما يأتي بعدها نصيبه من النّجاح محدود جدًّا.

✓ **القراءة العلميّة**:

إنّ للقراءة موضعًا خاصًّا في حياة الإنسان فهو يتعلّم حقيقة عن طريق الخبرة المباشرة ولكنّه لا يستطيع أن يستمرّ في حياته معتمدًا على مثل تلك الخبرة لمتابعة نموّ الخبرة الإنسانيّة في أيّ من المجالات، ولذا لابدّ له من أن يعود إلى "اللّغة" مكتوبةً أو مقروءةً ليواكب التّقدّم والنّمو، لأنّ ذلك هو الطّريق الوحيد لاختصار الوقت اللّازم لتكوين المفاهيم.

✓ **الوسائل التّعليميّة**:

وللوسائل التّعليميّة دورها الكبير في مجال تعلّم المفاهيم وتعليمها، إذ أنّ هناك من المفاهيم ما يصعب على المدرّس توضيحها للتّلاميذ بصورة تجعلها ذات معنى بالنّسبة لهم، إمّا لأنّها معقّدة أو على درجة عالية من التّجريد، أو لأنّها ليست في متناول أيديهم أو بعيدة عن بيئتهم، أو استحالة إجراء تجارب عنها في ظروف المدرسة العاديّة. ويكون استخدام الوسائل التّعليميّة مثل الصّور الثّابتة والمتحرّكة (الأفلام التّعليميّة) أو النّماذج أو العيّنات أو غيرها هي أفضل الطّرق لتوضيح المعاني المطلوبة من أجل تكوين المفاهيم المنشودة.

✓ **الخبرات المباشرة والبديلة (الغير مباشرة)**:

في بعض النّظم التّعليميّة تعتمد في تكوين مفاهيم تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة على الخبرات الحسّيّة المباشرة، بمعنى أنّ الطّفل في هذه المرحلة يريد أن يرى ويسمع ويلمس ويتذوّق ويشمّ الأشياء لكي تكون مفاهيمه عنها صادقة وذات معنى. وليس معنى ذلك أنّه لا يستوعب الخبرات غير المباشرة بالمرّة، فهو يتعلّم ويكوّن بعض المفاهيم ممّا يسمعه من الآخرين أو ممّا يقرأه في بعض الكتب أو ممّا يراه من صور أو ممّا يشاهده من برامج تلفزيونيّة. مثل هذه الخبرات البديلة تُعتبَر عاملًا مهمًّا في تكوين خبرات الطّفل في كلّ مراحل حياته. (**النّجدي وآخرون**، 2003: 335-357)

ويقدّم زيتون مجموعة من النّصائح للمعلّمين التي ينبغي مراعاتها أثناء تدريس المفاهيم:

- ✓ استخدام أساليب تدريسيّة مختلفة في تدريس المفاهيم وتعليمها، مع ملاحظة أنّ الأسلوب الإستقرائي أسلوب طبيعي لتكوين المفاهيم وبنائها، في حين أنّ الأسلوب الإستنتاجي يؤكّد تعلّم المفاهيم والتّدرّب على استخدامها في مواقف تعليميّة جديدة.
- ✓ التّأكيد والتّركيز على الخبرات والمواقف التّعليميّة – التّعلّميّة الحسّيّة في تدريس المفاهيم، وبخاصّة خبرات التّلاميذ والانطلاق منها، بحيث يكون التّلميذ فاعلًا وإيجابيًّا في عمليّة تكوين المفاهيم وبنائها.
- ✓ استخدام الوسائل التّعليميّة.
- ✓ التّذكير بالمفاهيم السّابقة من حين لآخر، ومن ثمّ تقديم المفاهيم بشكل أعمق وأكثر تطوّرًا ونموًّا من سابقتها.
- ✓ التّأكيد على كثرة الأمثلة لتكوين صورة أعمق للمفهوم.
- ✓ التّأكيد على إبراز العلاقات المحتملة بين المفاهيم المختلفة.
- ✓ ربط المفاهيم بخبرات التّلاميذ السّابقة.
- ✓ مراعاة التّسلسل المنطقي والسّيكولوجي في تعليم المفاهيم وتعلّمها.
- ✓ التّأكيد على أنّ تعلّم المفاهيم وإنماءها عمليّة مستمرّة لا تتمّ بمجرّد تقديم أو تعريف المفهوم.

(**الحوامدة وعاشور**، 2014: 293)

وممّا سبق، وحسب التّربويين فإنّ هناك عدّة عوامل تؤثّر في تعلّم المفاهيم ومنها: عدد الأمثلة، فتنوّع الأمثلة يساعد على تبسيط المفاهيم واستيعابها، ووجود أمثلة تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنتمي إليه، دون أن ننسى الخبرات السّابقة للمتعلّم، وكذا نوع المفهوم، فإذا كان المفهوم محسوسًا كان أسهل في التّعلّم، عكس المجرّد، فهذا الأخير يتطلّب جهدًا كبيرًا لتعلّمه، وبما أنّ طريقة التدريس هي إحدى العناصر المؤثّرة في اكتساب التّلاميذ للمفاهيم، وعليه فالمعلّم النّاجح هو من يستطيع أن يلمّ بطرق وإستراتيجيّات حديثة، والتي تساعده إلى الوصول لعقول المتعلّمين وإيصال المعلومات المجرّدة بطريقة أقرب إلى الحسّية ليكون استيعابها أسهل.

4 ـ المراحل الأساسيّة لتشكيل المفهوم:

تتشكّل المفاهيم عادة من تصوّرات تنتج من خلال الحواسّ والذّكريات والتّخيّلات والخبرات، والمفهوم في بدء تكوينه يعتمد بالدّرجة الأولى على إدراك الفرد للعلاقة بين ما يستقبله من مفهوم وبين ما سبق أن احتفظ به في ذاكرته من خبرات سبق له تعلّمها. وتتشكّل كثيرٌ من المفاهيم لدى الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة، أوّلها

المفاهيم المادّيّة المحسوسة، مثل مفاهيم التّفّاحة، الزّهرة، الكرسي...إلخ، لكن تختلف الصّور الذّهنيّة للمفاهيم بسبب اختلاف الخبرات بين الأفراد.

وقد حدّد برونر نقلًا عن (**سعادة واليوسف**، 1988) مراحل أساسيّة لتشكيل المفاهيم لدى المتعلّمين تبعًا لنموّهم، وتتمثّل في المراحل الثّلاث الآتية:

1-4. المرحلة العمليّة Enactive stage:

وتُعرف بمرحلة العمل الحسّي، وفيها يتكوّن (الفعل) وهو طريق الطّفل لفهم البيئة، من خلال التّفاعل المباشر مع الأشياء، أي ربط المفاهيم بالأفعال. مثلًا الكرسي ما يجلس عليه، الملعقة ما يأكل بها، وهنا تبرز أهميّة التّدريس العملي والأداء في تشكيل المفاهيم.

2-4. المرحلة الأيقونيّة أو الصّوريّة Icon Stage:

هي المرحلة التي ينقل فيها الطّفل معلوماته، أو يمثّلها عن طريق الصّور الخياليّة. في هذه المرحلة يشكّل الأطفال المفاهيم للأشياء بالتّخيّل، وتكوين صور ذهنيّة لها، فمثلًا الطّفل في هذه المرحلة يستطيع رسم الملعقة دون أن تمثّل لديه عمليّة تناول الطّعام.

3-4. المرحلة الرّمزيّة Symbolic Stage:

هي المرحلة التي يصل فيها الطّفل إلى مرحلة التّجريد واستخدام الرّموز، حيث يحلّ الرّمز محلّ الأفعال الحركيّة، وتسمّى هذه المرحلة بعمليّة تركيز الخبرات المكتسبة، وتكثيفها في رموز رياضيّة، أو جمل ذات دلالات معنويّة. ويعتقد برونر أنّ هذا التّتابع في العمليّة النّمائيّة من المرحلة العلميّة إلى المرحلة الصّوريّة إلى المرحلة الرّمزيّة يظلّ مع الفرد وفي نظامه طول حياته، كما أنّ هناك تفاعلًا متبادلًا بين هذه المراحل بصورة دائمة. (**الحوامدة وعاشور**، 2014)

أمّا أوزبل فإنّه يميّز بين مرحلتين في تعلّم المفهوم وهما:

المرحلة الأولى: مرحلة تشكّل المفهوم، وهي عمليّة الاكتشاف الإستقرائي للخصائص المحكّية أو الصّفات المميّزة لمجموعة المثيرات، وهي صورة ينمّيها الطّفل من خبرته الفعليّة بالمثيرات.

المرحلة الثّانية: وتدعى بمرحلة تعلّم "اسم المفهوم"، وهو نوع من التّعلّم التّمثيلي، حيث يتعلّم الطّفل أنّ الرّمز المنطوق أو المكتوب" الكلمة" يمثّل المفهوم الذي تمّ تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى، وتكتسب كلمة المفهوم المعنى الدّلالي له (Denotative)، ويصبح أيّ عرض لاحق يتضمّن اسم المفهوم أو رمزه مؤدّيا إلى تمايز المفهوم، أو دلالة مضمونه. (**سعادة و اليوسف**، 1988: 66)

ويمكن الاستدلال على تشكيل المفاهيم لدى المتعلّمين من قدرتهم على إنجاز واحدة أو أكثر من العمليّات التّالية كما ورد في (**جراغ وجاسم**، 1986):

- ✓ قدرة المتعلّم على وضع الشّيء مع مجموعة أو صنف من الأشياء على أساس التّمييز بين عناصرها.
- ✓ قدرة المتعلّم على التّنبّؤ بين عناصرها.
- ✓ قدرة المتعلّم على التّفسير.
- ✓ قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات. (**سعادة واليوسف**، 1988: 67)

ونقلًا عن (**عبيدات**، 1991) "إنّ تشكيل المفاهيم المادّيّة يكون أسرع عند التّلاميذ وأسهل من تشكيل المفاهيم المعنويّة، لأنّ المفاهيم المادّيّة تشكّل في العادة عن طريق الحواسّ الخمس، أمّا المفاهيم المعنويّة لا يدركها بالحواسّ الخمس، لكنّه يدرك آثارها ونتاجها من خلال الخبرات المتكرّرة الّتي يمرّ بها". (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 287)

وترى الباحثة ومن منطلقِ أنّ العلمَ تراكميُّ البناءِ، فالمعرفة العلميّة ما هي إلّا بناء هرمي الشّكل تستقرّ فيه الحقائق العلميّة البسيطة والتي يمكننا تسميتها بالحقائق الحسّيّة، وهي القاعدة الّتي يُبنَى عليها ما تصيغه المادّة العلميّة من تعقيدات وتأتي في أعلى البناء. فمن مجموعة الحقائق تتكوّن المفاهيم، وكلّ أصناف المفاهيم توجد بينها علاقات يمكن استخلاص تعميمات من خلالها، وتؤدّي في النّهاية إلى استخلاص قوانين ومبادئ ونظريّات، ومن مبدأ أنّ المفاهيم لا تنشأ دفعةً واحدةً، وتكون من خلال عدّة عوامل، فقد نشط الباحثون والتّربويون لاستقصاء طرق وإستراتيجيّات تدريس فعّالة تهدف إلى زيادة وعي التّربويّين لكيفيّة تعلّم التّلاميذ ولكيفيّة مساعدتهم على تعلّم المفاهيم وزيادة التّحصيل لديهم. ومن بين من اقترنت أسماؤهم بطرق تعلّم المفهوم برونر وبياجيه وجانييه وميرل – تينسون وهيلدا تابا وغيرهم.

5- أهمّية المفاهيم في التّعليم:

تؤكّد الدّراسات التّربوية أنّ تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالتّلاميذ ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة، أمّا المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن إطار مفاهيمي يجعلها أكثر فعاليّة في العقل، وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها.

ويلخّص برونر أهمّية التّركيز على المفاهيم في عملية التّدريس حسب (**جراغ وجاسم**، 1986):

- ✓ استيعاب المفاهيم يجعل المادّة الدّراسيّة أكثر سهولة لفهمها وتعلّمها.
- ✓ تنظيم المادّة الدّراسيّة في إطار هيكلي مفاهيمي يساعد على إبقائها في الذّاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول.
- ✓ استيعاب المفاهيم أساس لزيادة فاعليّة التّعلّم وانتقال أثره لمواقف جديدة.
- ✓ استيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التّعلّم السّابق والتّعلّم اللّاحق للمتعلّم.

ويحدّد (**سعادة واليوسف**، 1988) أهمّية المفاهيم بالفوائد الآتية:

- ✓ تؤدّي المفاهيم إلى المساهمة الفاعلة في تعلّم التّلاميذ بصورة سليمة.
- ✓ تساعد المفاهيم التّلاميذ على التّعامل بفاعليّة مع المشكلات بمختلف أشكالها، وذلك عن طريق تقسيمها إلى أجزاء يمكن التّحكّم بها.
- ✓ تساعد المفاهيم على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسّيّة.
- ✓ تساعد المفاهيم على التّقليل من ضرورة إعادة التّعلّم، وذلك عن طريق تطبيق المفهوم على عدد من حالاتها الخاصّة.
- ✓ تسهم المفاهيم في حلّ بعض صعوبات التّعلّم خلال انتقال التّلاميذ من صفّ لآخر أو من مستوى تعليمي إلى أعلى منه، فما يأتي أوّلًا يقدَّم كنقطة ارتكاز لما سيأتي بعد ذلك.
- ✓ تقدِم المفاهيم على تنظيم الخبرة العقليّة بعدد من المفاهيم الخاصّة بها.
- ✓ تسهم المفاهيم في مساعدة التّلاميذ على البحث عن المعلومات وخبرات إضافيّة، وفي تنظيم الخبرات التّعليميّة من أنماط تسمح بالتّنبؤ بالعلاقة المتطوّرة.

فالمفاهيم تستطيع أن تساعد في التّخفيف من حدّة القواعد النّحويّة والخوض في الجزئيّات والخلافات بين المدارس النّحويّة المختلفة، لهذا فإنّ تطوير محتوى المناهج بشكل يجعلها تعتمد على أساسيّات العلم وتنظّم على أساس مفاهيمه ليس هو السّبيل الحقيقي لإثراء منتج التّعلّم، وإنّما السّبيل الحقيقي هو اقتناع المتعلّم وقدرته

على تعلّم المفاهيم وتنميتها بصفة مستمرّة، فالتّلميذ يكتسب مفهوم الفاعل إذا استطاع التّطبيق على عدد من الجمل والأمثلة المناسبة، وميّز بينه وبين بقيّة المرفوعات، سواءًا كانت في جمل أم في سياق مترابط. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 289)

ولقد أجملت الأدبيّات والدّراسات التّربويّة أهمّيّة تعلّم المفاهيم العلميّة خاصّة خلال مرحلة الطّفولة المبكّرة في النّقاط التّالية:

- ✓ تزايد المعرفة العلميّة بدرجة كبيرة وبمعدّلات متراكمة بحيث لم يعد بمقدور أيّ إنسان مهما كانت قدراته أن يلمّ بجميع المعارف في مجال تخصّصه بدون تعلّم المفاهيم.
- ✓ يسهّل نمو المفاهيم العلميّة الأساسيّة فهم الكثير من المعلومات الجديدة في المراحل التّعليميّة التّالية، كما يرى أوزبل أن تعلّم المفاهيم الأكثر عموميّة يسهّل المفاهيم الجزئيّة التي تتّصل بها.
- ✓ صفة العموميّة التي تتّسم بها المفاهيم العلميّة تعطي نظرة شاملة ومتكاملة للعالم، خصوصًا إذا أظهرنا ما بينها من علاقات وصلات، فضلًا عن كونها ذات معنى بالنّسبة للأطفال، إذا روعي التّنظيم السّيكولوجي في تقديمها.
- ✓ يقلّل تعلّم المفاهيم العلميّة خصوصًا في الصّغر من فهم الكثير من الظّواهر الطّبيعيّة فهمًا خاطئًا، الأمر الذي يصعّب تصحيحه مستقبلًا. وقد دلّت البحوث العلميّة على أنّ تعلّم المفاهيم الجديدة أسهل بكثير من تصحيح مفاهيم خاطئة.
- ✓ يشجّع تعلّم المفاهيم العلميّة الأساسيّة على تدعيم عمليّة التّعلّم، فالطّفل الذي يعرف شيئًا عن مفهوم الضّوء مثلًا سيدعم تعلّمه لهذا المفهوم من خلال اكتسابه لخبرات أخرى ترتبط به، وحيث أن تنوّع الخبرات التي يتعرّض لها الأطفال تساعد على تدعيم تعلّم المفهوم وتسهّل اكتسابه. (**عامر المصري**، 2013)

للمفاهيم دور فعّال، فهي تساعد المتعلّم على التّعامل مع الكمّ الهائل من المعرفة بتقسيمها إلى أجزاء، كما تمكّنه من التّحكّم بها والاستفادة منها وتقلّل من نسيانها واسترجاعها لاحقًا، كما تقلّل من صعوبة التّعلّم وضبط المعرفة وتحديدها، ويؤدّي تعلّم المفاهيم إلى إكساب المتعلّم مهارات المقارنة والاستنتاج والبحث عن العلاقات.

6- أهميّة المفاهيم في علم النّحو:

تساعد المفاهيم على جعل الحقائق ذات معنى، حيث يمكن أن تساهم في التّخفيف من حدّة القواعد، وعليه وجب الاهتمام بالمفاهيم وجعلها أساسًا في تخطيط المناهج، وأن تعتمد على أساسيّات العلم وتنظّم على أساس

مفاهيمه، ممّا يساعد على اقتناع المتعلّم وقدرته على تعلّم المفاهيم وتنميتها بصفة مستمرّة. فعلى سبيل المثال: التّلميذ يكتسب مفهوم المفعول به إذا استطاع أن يطبّقه على عدد من الأمثلة، وأن يميّز بينه وبين بقيّة المنصوبات إمّا في جمل أو في سياقات أخرى.

تبرز أهميّة المفاهيم في تعليم النّحو، وذلك لأنّ القواعد النّحويّة هي أبنية محكمة يتّصل بعضها ببعض اتّصالًا وثيقًا، واللّبنات الأساسيّة لهذا البناء هي المفاهيم النّحويّة، فالنّحو قائم على أساس المفاهيم، فهناك مفهوم الفعل، ومفهوم الفاعل، ومفهوم المفعول به وغيرها من المفاهيم، إذ تساعد المفاهيم المتعلّم على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرّت به، فهي تشكّل نظامًا لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب، وهي بمنزلة الوسيلة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات وتشكيلها حول مفاهيم محدّدة عن طريق استعمالهم التّفكير والتّفسير والاستنتاج، والتّعميم والقياس، ممّا يساعد على إدراك العلاقة بين القواعد والتّمييز بينها، وتطبيقها في حلّ مسائل جديدة. (**الجوراني**، 2009)

ويعتبر المفهوم حجر الأساس الذي تُبنَى عليه المعارف والمعلومات، فإذا كان الأساس متينًا فإنّ كلّ ما يُبنَى عليه بعد ذلك متين وصحيح، وكما هو معروف أنّ المفاهيم هي القاعدة الأساسيّة التي ترتكز عليها العمليّة التّعليميّة-التّعلّمية، فالمفاهيم التي سبق تعلّمها يمكن إضافة تعلّماتٍ لاحقةٍ لها، وبالتّالي تقلّل من تعقيدات المحيط كما توفّر الوقت والجهد للفرد نحو التّقدّم العلمي.

7- أنواع المفاهيم:

اختلف الباحثون والتّربويّون في تقسيم المفاهيم وتصنيفها، فمنهم من صنّفها إلى صنفين هي:

حسب فيجوتسكي المفاهيم نوعين:

أ- **المفاهيم الشّفويّة:** التي تنمو نتيجة الاحتكاك والخبرات اليوميّة الحياتيّة التي يتعرّض لها الأفراد وتفاعلهم مع الظّروف المحيطة.

ب- **المفاهيم العلميّة:** التي تنمو تنيجة التّهيئة لمواقف تعليميّة يتعرّض لها الفرد، وعلى الرّغم من الاختلاف بين الموقفين إلّا أنّهما متمّمان لبعضهما.

ويفرّق برونر وجودنا وأوستين بين ثلاثة أنواع من المفاهيم:

أ- **المفهوم الرّابط:** هو الذي يتضمّن مجموعة من العناصر المرتبطة.

ب- المفهوم الفاصل: يتضمّن مجموعة من الخصائص المتغيّرة أو غير الثّابتة من موقف إلى آخر.

ت- المفهوم العلائقي: يعبّر عن علاقة معيّنة بين خاصّتين أو أكثر من خصائص المفهوم.

ويقسّم جانييه المفاهيم وطرق تدريسها إلى نمطين رئيسيّين:

أ- **المفاهيم المادّيّة:** كالقلم والكتاب والطّاولة، أي المفاهيم التي يتمّ تعلّمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة أو غير المباشرة التي تستخدم الطّريقة الإستقرائيّة.

ب- المفاهيم المجرّدة: الفاعل والمفعول به والحال، أي المفاهيم التي تبدو أكثر صعوبةً وتجريدًا من المفاهيم المادّيّة، ويتمّ تعلّمها عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلّب تقديم التّعريف في تدريسها بما يتماشى مع الطّرق الإستنتاجيّة. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 289- 290) (نقلًا عن **عارف**، 1998)

ومن التّربويّين من يصنّف المفاهيم إلى ثلاثة أصناف هي: نقلًا عن (**نادر وآخرون**، 1991)

أ- **مفاهيم تعبّر عن تصنيفات:** أي تصنيف الأشياء والظّواهر التي تشترك بصفات مشتركة والهدف منها تسهيل عمليّة التّعلّم مثل مفهوم النّواسخ.

ب- مفاهيم تعبّر عن علاقات: ويمثّل هذا النّوع العلاقات بين مفهومين أو أكثر مثل كان وأخواتها تدخل على المبتدأ والخبر فترفع الأوّل اسمًا لها وتنصب الثّاني خبرًا لها، فهذا المفهوم يتضمّن العلاقة بين مفاهيم فرعيّة عدّة منها (المبتدأ، والخبر، والرّفع، والنّصب).

ت- مفاهيم مبنيّة على فروض وتكوينات فرضيّة ذهنيّة: وتقوم هذه المفاهيم على بعض النّظريّات العلميّة، وتهدف إلى تفسير العلاقات مثل النّظريّة الحركيّة والنّظريّة الجزئيّة. (**مجول مشرق**، 2015: 404)

ومن الأمثلة على المفاهيم النّحويّة: الأسماء الخمسة، جمع المذكّر السّالم، المثنّى، جمع المؤنّث السّالم، الممنوع من الصّرف، الإسم المقصور، الإسم المنقوص، المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، والأفعال الخمسة .....الخ.

8- بعض النّماذج التّطبيقيّة في تدريس المفاهيم:

تعتبر طريقة تدريس المفهوم داخل غرفة الصّف مهمّةً جدًّا، فكثير من المربّين يرَوْن أنّ خوف بعض التّلاميذ ونفورهم من المادّة الدّراسيّة قد يرجع في الغالب إلى ضعف أساليب التّدريس والمقرّرات الدّراسيّة، وأيضًا اختلاف طبيعة هذه المفاهيم من حيث درجة صعوبتها أو تعقيدها، فقد ظهرت عدّة محاولات لوضع نظريّة في التّدريس تقوم على أسس وافتراضات معيّنة قابلة للاختبار والتّطبيق، ومن هذه النّماذج والطّرق في تدريس المفاهيم نموذج برونر الاستكشافي ونموذج هيلدا تابا الاستقرائي، ونموذج جانييه الاستقرائي للمفاهيم المادّيّة والاستنتاجي للمفاهيم المجرّدة، ونموذج كلوزماير الاستنتاجي، ونموذج ميرل وتينيسون الاستنتاجي، وغيرهم من أولئك الذين اهتمّوا بالمفاهيم وطرق تدريسها.

8-1. نموذج جانييه في تدريس المفاهيم النّحويّة:

يعتبر جانييه من أبرز الباحثين الذين أسهموا في إيجاد نموذج لغوي للتّدريس، بناه على افتراضات عريضة قابلة للاختبار والتّطبيق في التّدريس الصّفّي. وقد تميّز نموذج جانييه بأنّه أخذ من نظريّتي السّلوكيّة (المثير والاستجابة)، والمعرفيّة (المعرفة والإدراك) وتطبيقاتهما في مجال التّعليم المبرمج، والتّعليم الإستقرائي. (**سعادة واليوسف**، 1988)

فحسب جانييه يتمّ تدريس المفاهيم بمراعاة ثلاث عناصر مهمّة وحسب الأهداف التّعليميّة المرسومة، وتتمثّل هذه العناصر في:

- ✓ **الأداء:** وهو السّلوك المتوقّع آداؤه من المتعلّم بعد انتهائه من تعلّم المفهوم بحسب الأهداف المرجوّة.
- ✓ **شروط داخليّة:** وهي شروط خاصّة بالمتعلّم ذاته، كالقدرات أو المهارات المتوافرة لديه ومستوى دافعيّته أو رغبته في التّعليم.
- ✓ **شروط خارجيّة:** وهي شروط خاصّة بالبيئة التّعليميّة الخارجيّة، أي الشّروط ذات العلاقة بالإستراتيجيّات التّعليميّة، كتقديم المادّة والطّرق المعتمدة، والوسائل المستخدمة لتدريس المفهوم الجديد. (**نشواتي**، 2003: 583)

مثال تطبيقي مبسّط على نموذج جانييه: من خلال تدريس اسم المفعول النّحوي (نائب الفاعل) وانطلاقًا من عرض الأهداف السّلوكيّة، وانطلاقًا من تحديد المتعلّم الصّفات المميّزة لمفهوم نائب الفاعل، بالاعتماد

على النّص والأمثلة، أو من طرف المعلّم والتّلاميذ وتميّزه عن باقي المفاهيم الأخرى مع تقديم سبب اختياره له، ثم يكون التّلميذ في الأخير قادرًا على صياغة تعريف لمفهوم نائب الفاعل.

نخلص إلى أنّ جانييه قد قسّم المفاهيم وطرق تدريسها إلى صنفين، المفاهيم المادّيّة التي يتمّ تعلّمها بالملاحظة والخبرات سواءًا مباشرة أو غير مباشرة، والمفاهيم المجرّدة التي يتمّ تعلّمها عن طريق الخبرات البديلة. ويعدّ نموذج جانييه نموذجًا ناجحًا حيث يعتمد في تكوين المفاهيم واكتسابها على ضرورة الاهتمام بالظّروف الدّاخليّة للمتعلّم والظّروف الخارجيّة مع مراعاة ضرورة تعزيزهم لتحقيق الأهداف التّربويّة.

8-2. نموذج هيلدا تابا الاستقرائي في تدريس المفاهيم:

تفترض هيلدا تابا أنّ الهدف من التّفاعل مع الخبرات والموادّ التّعليميّة هو مساعدة الأفراد على صياغة تعميمات في كلّ خبرة أو معرفة تُقدَّم لهم، وذلك من أجل وضع المعرفة وفق أطُر منظّمة سهلة الاستدعاء، حيث قامت بتحليل التّفكير من وجهة النّظر النّفسيّة والمنطقيّة، وتوصّلت إلى أنّ عمليّات التّفكير تكون نفسيّة. يعتمد هذا النّموذج على الاستقراء والاستدلال من الطّلاب بممارسة عمليّات الجمع والتّبويب للمعلومات، ويشتمل على ثلاث مراحل متتابعة ومتكاملة هي: تشكيل المفهوم، تفسير البيانات وتطبيق المبادئ. كما حدّدت الباحثة إستراتيجيّات تعلّم المفاهيم النّحويّة وفق الخطوات الآتية:

- ✓ عرض اسم المفهوم قبل البدء في التّدريس بهدف استثارة انتباه المتعلّمين.
- ✓ تقديم أمثلة حول المفهوم بهدف قيام التّلاميذ بعمليّة التّصنيف بينها مع إعطاء الأسباب والمبرّرات لذلك، ثم استخلاص مجموعة من الصّفات المميّزة للمفهوم.
- ✓ الوصول إلى القاعدة النّحويّة مع إعطاء تعريف للمفهوم تعريفا دقيقا. (**الحوامدة وعاشور**: 2014)

ركّز نموذج هيلدا تابا على التّفكير في تدريس المفاهيم، لكن عند محاولة تطبيق النّموذج داخل غرفة الصّف، فإنّ المتعلّمين وخلال مراحل تعلّمهم الأولى لا يمكنهم إدراك المفاهيم المجرّدة واستيعابها، خاصّة وأنّ تلك العمليّات الذّهنيّة المجرّدة لن تعمل وحدها على اكتساب المفاهيم بطريقة كاملة.

8-3. نموذج ميرل وتينيسون:

يتبع تدريس المفاهيم بطريقة الاستنتاج، وفق ثلاث خطوات رئيسة هي: تعريف المفهوم، تقديم أمثلة، والتّدريب الإستجوابي، أي تقديم التّعريف أوّلًا ثمّ تقديم الأمثلة ثانيًا، ثمّ التّقويم. (**الزّهراني**، 2012: 118)

مثال تطبيقي مبسّط على نموذج ميرل وتينيسون: ويكون ذلك من خلال تحديد اسم المفهوم النّحوي وتبيان السّمات المميّزة للمفهوم، وتحديد السّمات الغير مميّزة مع غيره من المفاهيم. ونأخذ اسم المفهوم النّحوي (المفعول لأجله): السّمات المميّزة للمفهوم هي ذكر السّبب الذي من أجله وقع الفعل، والسّمات الغير المميّزة للمفهوم هي كونه اسم منصوب. (**عاشور والحوامدة**، 2014)

يقوم هذا النّموذج على أساسين هما: عرض المادّة التّعليميّة وشرحها وتحليلها من خلال الأفكار العامّة ثمّ التّطرّق إلى المثال الذي يوضّح الفكرة العامّة، بعد ذلك ملاحظة نتائج العمليّة التّعليميّة وما يتوقّع من أداء تعليمي من المتعلّم إظهاره بعد عمليّة التّعلّم. وعليه نستنتج أن نموذج ميلر وتينيسون يُعَدّ من النّماذج الفاعلة في تدريس المفاهيم عامّةً والمفاهيم النّحويّة خاصّةً، فهو يعتمد على بناء الأمثلة على المفهوم، ثمّ تصنيف تلك الأمثلة للدّلالة على المفهوم بعينه للوصول إلى القاعدة، كما يقدّم هذا النّموذج حلولًا في حال عدم تعلّم المفهوم بشكل صحيح، من خلال التّركيز على أبرز السّمات المميّزة للمفهوم لجذب انتباه التّلاميذ نحوها، كما نستنتج أنّ نموذج ميلر وجانييه يلتقيان في نقطة مهمّة، وهي في وجوب استخدام الأمثلة وتعدّدها وتنوّعها لتحقيق الاكتساب الجيّد للمفاهيم.

9- صعوبات تعليم المفاهيم:

إنّ العديد من التّربويّين يؤكّدون على وجود صعوبات تواجه تعليم وتعلّم المفاهيم بشكل عام، ومفاهيم اللّغة العربيّة بشكل خاص، حيث يذكر النّجدي وآخرون مجموعة من الصّعوبات التي تعترض التّلميذ أثناء تعلّمه للمفاهيم وهي كما يلي:

أ- طبيعة المفهوم: وتتمثّل في مدى فهم التّلميذ للمفاهيم المجرّدة، أو المفاهيم المعقّدة.

ب- الخلط في معنى المفهوم أو الدّلالة اللّفظيّة لبعض المفاهيم وخاصّة المفاهيم التي تُستخدَم كمصطلحات أو كلغة محكيّة بين النّاس.

ت- النّقص في خلفيّة معرفيّة التّلاميذ للمفاهيم: حيث إنّ تعلّم المفاهيم يعتمد بشكل أساسي على خبرات التّلميذ السّابقة.

ث- صعوبة تعلّم المفاهيم السّابقة اللّازمة لتعلّم المفاهيم الجديدة، أي ما يُعرَف بالصّعوبات التّراكميّة. (**النّجدي وآخرون**،2003 : 361، 362)

بالإضافة للصّعوبات التي ذكرها النّجدي وآخرون، فإنّ (**خطايبة**، 2005) يضيف ما يلي:

- ✓ إستراتيجيّات التّدريس المتّبعة في تعليم المفهوم.
- ✓ العوامل الدّاخليّة لدى المتعلّم، وكذلك البيئة التي يعيش فيها.
- ✓ المناهج العلميّة الغير ملائمة.
- ✓ معلّموا العلوم أنفسهم، من حيث طرق التّدريس، الكفاءة ومدى فهمهم للمفاهيم العلميّة.(**خطايبة**،2005: 41)

وللتّغلّب على هذه الصّعوبات قامت الباحثة، باستخدام الخرائط الذّهنيّة بتجسيد المفهوم المجرّد بصورة حسّيّة، وعرض المفاهيم بطريقة صوريّة من خلال تجسيدها في خرائط مفاهيميّة وذهنيّة لتسهيل استيعابها والاحتفاظ بها واستدعائها في مواقف جديدة، حيث يجب مراعاة التّفاوت بين درجة بساطة المفاهيم وتعقيدها وتجريدها، بما يتناسب وطبيعة التّلاميذ.

10- تقويم المفاهيم:

يمثّل التّقويم أحد أهمّ المداخل الحديثة لتطوير التّعليم، فمن خلاله يتمّ التّعرّف على ما تحقّق من الأهداف التّعليميّة، وتحديد نقاط القوّة والضّعف فيما تمّ التّخطيط له من محتوى وأساليب وأنشطة وتقويم، ومن ثمّ اقتراح الحلول التي تساهم في التّأكيد على نقاط القوّة وتدعيمها، وتلافي نقاط الضّعف وعلاجها.

وتقويم المفاهيم شأنه شأن أيّ جانب آخر من عمليّة التّعلّم، يمكن تقويمه عن طريق استخدام الاختبارات الشّفويّة والتّحريريّة بأشكالها المختلفة، ومن خلال الملاحظة والمناقشة.

مهما تكن طريقة التّقويم، يمكن الحكم على تعلّم المفهوم لدى التّلميذ من خلال توفّر الشّروط الآتية فيما يصدر عنه من أداء:

أ- أن يقوم التّلميذ بالتّعبير لفظيًّا عن المفهوم، أي أن يعرف المفهوم من أبعاده المختلفة وما يدلّ عليه.

ب- أن يميّز بين الأمثلة الموجبة التي ينتمي إليها المفهوم والأمثلة السّالبة التي لا ينتمي إليها.

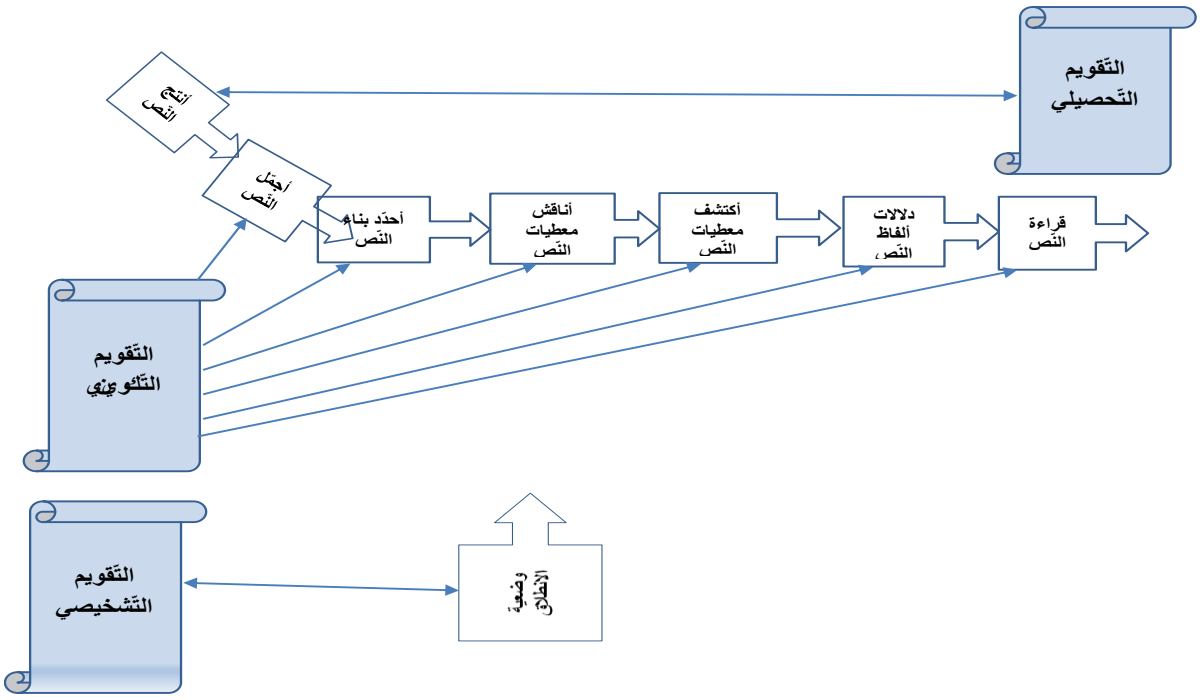
ت- أن يستخدم المفهوم الذي تعلّمه، وهذا ما يسمّى بانتقال التّدريب، إذ لا قيمة لمعرفته للمفهوم ما لم يكن قادرًا على الاستفادة منه في مواقف جديدة.

ث- أن يدرك العلاقة الهرميّة التي تربط بين المفهوم الذي تعلّمه وغيره من المفاهيم التي تندرج تحته أو التي ينتمي إليها. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 294)

ثانيًا- المقاربة النّصيّة واكتساب المفاهيم (النّحويّة، الصّرفيّة والإملائيّة):

1- تدريس المفاهيم النّحويّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

استُحدِثت بيداغوجيا الإدماج البنائيّة والمشاريع والمقاربة النّصيّة لتطبَّق في تعليميّة اللّغة العربيّة، حيث اعتُمِدت أساسًا لتدريس مختلف أنشطة اللّغة العربيّة، وجعل النّص محورًا تدور حوله مختلف الأنشطة، كونه بنية كبرى تعكس بقيّة التّراكيب والمستويات اللّغويّة. إنّ مبدأ المقاربة النّصيّة يعني اتّخاذ النّص محورًا لكلّ التّعلّمات المتعلّقة بتعليميّة اللّغة العربيّة (قراءة، تعبير شفوي وكتابي)، كما يتمّ من خلاله دراسة الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، وتنمية الذّوق الفنّي والأدبي حسب ما يمليه المنهاج. معنى ذلك أنّ النّص هو محور النّشاطات التّعليميّة ووسيلة لبلورتها، كلّ ذلك من خلال الوحدات التي أُدرِجت في المناهج.



شكل (21) يمثل آليّات قراءة وفهم النّص وفق المقاربة النّصيّة. (**بن عزي وشارف، دت**: 130)

وتعَدّ المقاربة النّصّية أسلوب تصوّر ودراسة موضوع، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة أو تحقيق غاية، وتُعتَبر من النّاحية التّعليميّة قاعدة نظريّة تتضمّن مجموعة من المبادئ التي يستند إليها بناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الإستراتيجيّات والطّرق والتّقنيات والأساليب الضّروريّة.

وترتبط المفاهيم ارتباطًا وثيقًا بالقراءة باستيعاب وتمعّن، فالمفاهيم تجذب انتباه التّلاميذ للأشياء المهمّة، وإنّ عدم معرفة المفاهيم قد يؤثّر سلبًا على تعلّم المحتوى (**Dunston & Tyminski,** 2013)، وهذا ما أكّدته الأبحاث التي تهتمّ بموضوع القراءة، إذ إنّ مدى معرفة التّلاميذ بالمفردات والمفاهيم يرتبط بفهم القراءة. لذلك يحتاج التّلاميذ إلى معرفتهم مفردات ومفاهيم كثيرة، ليتمكّنوا من فهم المعلومات الجديدة، وتكوين أخرى جديدة. (**Lehr& Champaign& Osborn& Elfrieda,** 2010)

وللنّحو أهمّية كبيرة في فهم المقروء وتقويم ألسنة التّلاميذ وأقلامهم، فبالنّحو تتّضح مقاصد الكلام، ويُعرَف الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر، ويُدرَّب الدّارسون على إعمال العقل وتنمية مهارات التّفكير كالقياس والاستقراء والتّعميم والموازنة وقوّة الملاحظة. (**يونس**، 2000)

وقد انتهجت المنظومة التّربويّة الجزائريّة في تعليميّة النّحو ما يُصطلَح عليه بالمقاربة النّصيّة، حيث يتمّ تعليم الظّاهرة النّحويّة في سياقها النّصي، وليس في عبارات وجمل معزولة، وإنّما تُبنى في إطار ما يُصطلَح عليه ديداكتيكيًّا نظام الوحدة اللّغويّة، بحيث يكون النّصّ منطلَقًا لبناء التّعلّمات في جميع الأنشطة اللّغويّة (القراءة، النّحو، الصّرف والإملاء) لغرض إكساب المتعلّم كفايات المهارات اللّغويّة، خاصّة كفاية التّعبير الشّفهي والكتابي، حيث تبرز أهميّة المقاربة النّصيّة في جعل المتعلّم يسهم في بناء معارف بنفسه منطلقًا من عمليّتي الملاحظة والاكتشاف والتّقصّي، وانطلاقًا من نظرة تكامليّة، وهذا ما أكّده (**لبصيص**، 2004) "لا ينبغي له أن يقدّم معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي ذاته لا يكتفي المتعلّم بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظّفها في وضعيّات متنوّعة ومختلفة وفي كلّ الأوقات". (**لبصيص**، 2004: 89-90)

وهكذا تعمل المقاربة النّصيّة المنتهَجة في المناهج التّعليميّة على إخراج القواعد من دائرة الجفاف والتّعقيد من خلال إسقاطها مفاهيميًّا على نصوص فعليّة في وضعيّات تواصليّة، وعليه تصبح وسيلة لا غاية، حيث ورد في (**مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط**، 2003) "أنّ ذلك لن يتمّ إلّا باستثمار النّصوص التّواصليّة والأدبيّة المدرَّسة داخل الفصل في مقاربة قواعد اللّغة، وهو ما يقلّل من العودة إلى النّماذج المصطنعة، وذلك ما ينتج عنه تعلّم القواعد في بيئتها الطّبيعيّة، وبذلك يترسّخ في ذهن المتعلّم البعد التّكاملي بين نشاطات اللّغة العربيّة، ويبتعد عن النّظرة التّجزيئيّة المترسّخة لدى الكثير بفعل الفصل بين مكوّنات اللّغة. وهو ما حرِصت

الوثائق الرّسميّة على التّأكيد عليه. ويوصي المنهاج بتناول موضوعات قواعد اللّغة العربيّة عقب الانتهاء من دراسة نصّ القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه، وفق طريقة لا يشعر فيها المتعلّمون أنّ ثمّة حاجزًا بين القراءة والقواعد".

وقد صنّف التّربويّون النّحو التّعليمي إلى صنفين: صنف يعتبر النّحو وسيلة لا غاية، وصنف يجعل من النّحو غاية في ذاته وأنّه نظام من أنظمة قواعد اللّغة، ويراد بالصّنف الأوّل النّحو التّعليمي التّربوي تلك الوسيلة التّربويّة العمليّة التي تهدف إلى استعمال اللّغة بطريقة جيّدة وسليمة في مواضع مختلفة، سواءًا مشافهةً أو كتابةً، أمّا الصّنف الثّاني ما يطلَق عليه النّحو العلمي، والذي يسعى إلى وصف مكوّنات البنيات اللّغويّة، والذي يبحث في استنباط القاعدة وتفسيرها.

لكنّ النّاظر إلى الممارسة الحاليّة لدرس القواعد النّحويّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، والتي تبدأ بالنّص والذي نلمس فيه كثيرًا من الإيجابيّات إلّا أنه قلّص أهمّية القواعد وحلّ النّصُ محلّها، كما خُفِّضت الحصص الزّمنية المخصّصة لها، بحجّة كونها وسيلة لا غاية، ممّا أحدث خللًا في إكساب المتعلّم الكفاية اللّغويّة، لذلك على المعلّم الكفء أن يُخرِج القواعد من دائرة الجفاف والتّعقيد بإسقاط مفاهيمها على نصوص فعليّة، من خلال استثمار النّصوص التّواصليّة داخل الفصل، والوصول بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللّغة كلٌّ متكاملٌ، وأنّ ما يتناوله من تجزئة في الدّرس إنّما جاء لأغراضٍ تعليميّةٍ تعلميّةٍ فقط.

2- المفاهيم النّحويّة:

تعَدّ القواعد النّحويّة للّغة العربيّة الأساس الذي تُبنَى عليه اللّغة بفنونها ومهاراتها المختلفة، ولا يخفى على أحدٍ ما للقواعد النّحويّة من أهميّة كبرى في سلامة التّعبير اللّغوي بكافّة أشكاله. فإذا أصاب اللّغةَ خللٌ أو نقص فسد التّعبير، وحدث قصور في نقل الأفكار إلى المستمع أو القارئ، فعلم النّحو يهتمّ بقواعد تركيب الجملة، وموقع الكلمة فيها، اسمًا أو فعلًا أو حرفًا، كما يدرس التّثنية والجمع والتّكسير والإضافة، ويُعنَى بدراسة العلاقات في الجملة بين الكلمات، وما العلاقة بين ما بعدها وما قبلها، فتعتبر القواعد النّحويّة العمود الفقري للّغة العربيّة.

وعليه، فقد تزايد في الآونة الأخيرة الإهتمام بضرورة معرفة صورة المفاهيم ووقعها في أذهان التّلاميذ، وخاصّة المفاهيم النّحويّة وقواعد اللّغة، نظرًا لما تحتلّه من مكانة في ميادين اللّغة العربيّة، فهي أساس صحّة الكلام والتّعبير على حدّ سواء، لكن يؤكّد **Widowson** "أنّ المعرفة الكاملة بقواعد اللّغة لا تؤدّي بالضّرورة

إلى إمكانيّة توظيف هذه القواعد إجرائيًّا، فالّذي يتعلّم عددًا معتبرًا من البنيات، وعددًا معتبرًا من الكلمات المنسجمة مع هذه البنيات يمكنه أن لا يعرف وضعها في الاستعمال أثناء التّواصل". (**Widowson**,1978: 29)

من هنا انقسم المربّون إلى فريقين، منهم من يرى الاستغناء عن تدريس القواعد النّحويّة في حصص مستقلّة والاكتفاء بالتّدريب على الأساليب اللّغويّة السّليمة قراءة وكتابة ومحادثة واستماع، وحجتهم في ذلك أنّ اللّغة نشأت قبل نشأة القواعد حيث كانوا يمارسون اللّغة بفطرتهم وسليقتهم، وهذا ما أكّده تشومسكي في نظريّته النّحو التّوليدي التّحويلي، وأنّ الطّفل يلجأ إلى المحاكاة من خلال المحيط ويحسن استعمالها دون الحاجة لشرح القواعد. ويضيف أصحاب هذا الفريق أنّ القواعد النّحويّة جافّة تُنفِّر التّلاميذ، وأنّ تدريسها في حصص مستقلّة تجعل المتعلّم يعُدّها غاية في حدّ ذاتها، أمّا الفريق الثّاني يرون أنّ تدريس القواعد النّحويّة أمر لا مفرّ منه وأنّ القواعد النّحويّة تساعدنا في اكتشاف الأخطاء وتجنّبها، كما أنّ المحاكاة الآن تسيطر عليها العامّية حتّى في حصص اللّغة العربيّة، وأنّ الصّعوبة في تدريسها تكمن في طبيعة المنهاج والمدرّسين والأساليب التّعليميّة وليست في القواعد في حدّ ذاتها. (**الحوامدة وعاشور**، 2014)

3- تعريف المفهوم النّحوي:

حيث إنّ المفهوم النّحوي لا يختلف كثيرًا عن المفهوم بصفة عامّة، ومن الباحثين الّذين تناولوا هذا المصطلح نجد الباحثة حوريّة الخيّاط، إذ تعرّف المفاهيم النّحويّة بأنّها: "صيغة التّفكير المجرّد التي تعكس السّمات الجوهريّة لكلمة أو مجموعة من الكلمات ذات علاقة قائمة بينها لتؤدّي إلى فهم الظّاهرة اللّغويّة. ويتمّ تكوين المفهوم النّحوي من خلال تظافر هذه السّمات للدّلالة على الباب النّحوي". (**الخيّاط**، 1982: 40)

وقد عُرِّف النّحو اصطلاحًا بأنّه: "مقياس دقيق، تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وبالنّحو تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، وكلّما كانت اللّغة واسعة ونامية ودقيقة، زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها، فالنّحو هو القاعدة الأساسيّة للّغة". (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 103)

أمّا (**الزّهراني**، 2013) يعرّفه بأنّه: "عبارة عن صورة عقليّة مجرّدة لمصطلح لغوي يعبّر عن بنية الكلمة وتراكيبها، وعلاقتها بغيرها في الجملة الواحدة (**الزّهراني**، 2013: 97)، وتمّ تعريفها إجرائيّا: بأنّها المفاهيم المتعلّقة بعلم النّحو التي وردت في مقرّر اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي، في المنهاج الجزائري لعام 2018. وتمثّلت بالمفاهيم الرّئيسة الآتية: الفعل الماضي، فعل الأمر، الفاعل والمفعول به، وغيرها.

وتعريف النّحو سواءًا عند القدماء أو المحدثين يضيق ليقتصر على العلم الذي يعرف به أواخر الكلمات، ويتّسع ليشمل جميع فروع اللّغة، ممّا أثّر في مناهج تعليم النّحو. ويشرح (**الدّهماني**، 2002) انعكاس ذلك الاختلاف في مفهوم النّحو على تعليمه فيقول: "إنّ المدقّق في أدبيّات النّحو العربي يلحظ ذلك، فتارةً يتّسع مفهوم النّحو ليشمل كلّ ما في اللّغة من أصوات وصرف وتراكيب ودلالة، وتارةً يضيق مفهومه ليقتصر على الإعراب، وضبط أواخر الكلِم، الأمر الذي انعكس على مناهج تعليم النّحو. فبِقدر ما يُفهَم من النّحو وطبيعته وطبيعة تعلّمه تتكيّف مناهج النّحو، فإمّا أن تكون شاملة لكلّ ما ينطوي عليه المفهوم من شمول لغوي، أو تكون ضيّقة نظرًا لضيق المفهوم نفسه. (**الدّهماني**، 2002: 105)

إنّ اكتساب المفاهيم النّحويّة يفتح باب المعرفة الصّحيحة لاستخدام اللّغة والوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادّة النّحويّة وزيادة فاعليّة التّعلّم، وتضيق الفجوة بين التّعلّم السّابق والتّعلّم اللّاحق. (**الزّهراني**، 2012)

وتختار الباحثة تعريف المفاهيم النّحويّة لـ (**عبد الله وحسن وسيّد**، 2015: 622) بأنّها: "تصوّر عقلي يبنيه التّلميذ عن كلمة ذات دلالة لفظيّة لغويّة تتعلّق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدّد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السّمات، وذلك ليتمكّن التّلميذ من استخدامه في مواقف أخرى وبشكل صحيح تحدّثًا وقراءةً وكتابةً.

يُفهم ممّا سبق أنّ النّحو ليس إعرابًا فقط، فهو دراسة القوانين التي تحكم الكلام العربي، وعليه فإنّ النّحو يُعَدّ قانونًا للّغة، التي وِفقها يتمّ اختيار الكلمات ذات الدّلالة المعجميّة لتؤدّي وظيفتها داخل سياقها، حيث يبحث النّحو الحديث في التّراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة.

4- أهداف تدريس النّحو:

لقد اختصرت (**أبو الرّيش**، 2013) أهداف تعليم النّحو إلى هدفين رئيسيّان: الهدف النّظري الذي يهتمّ بتعليم التّعميمات العامّة عن اللّغة، والتي تعتبر من الضّوابط التي يستخدمها الانسان في المواقف التي يواجهها، أمّا الهدف الثّاني والذي يُعنَى بتطبيق تلك التّعميمات في المواقف اللّغوية المختلفة، بغرض تنمية جميع الأنشطة المتعلّقة باللّغة العربيّة ككلّ من تحدّث، واستماع وكتابة وقراءة، وهو الجانب الوظيفي من تعلّم النّحو.

كما تُعَدّ القواعد النّحويّة وسيلةً جدّ مهمّة في تقويم اللّسان وضبط الكلام، ولها أهمّية كبيرة داخل المنظومة اللّغويّة، وعلاقة وطيدة بالتّعبير الشّفهي والكتابي وتنمية الثّروة اللّغويّة، ولا يستطيع التّلميذ التّمكّن من كتابة

تعبير صحيح وسليم إلّا إذا تمكّن من القواعد النّحويّة، حيث تتكوّن لديه العادات اللّغويّة الصّحيحة، بالإضافة إلى تلقّيه النّشاطات اللّغويّة الأخرى من الاستماع والتّحدّث والقراءة ... فقد أشار (**حسن شحاتة**، 2002) و(**الخمّاش**، 2009) لعدد من الجوانب تبرز أهميّة دراسة القواعد النّحويّة منها:

- ✓ تعويد التّلاميذ دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوّن في نفوسهم الذّوق الأدبي، لأنّ من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتّمييز بين صوابها وخطئها.
- ✓ تنمية ثروتهم اللّغويّة عن طريق ما يدرسونه من أمثلة وشواهد وتراكيب سليمة.
- ✓ مساعدتهم على اكتشاف الأخطاء اللّغويّة مكتوبةً ومسموعةً وتصحيح الأساليب، فيستطيعون بتعلّمها أن يفهموا وجه الخطأ فيما يكتبون فيتجنّبوه، وفي ذلك اقتصاد في الوقت والمجهود.
- ✓ صون اللّسان من الخطأ في الكلام، وحفظ الأقلام من الزّلل في الكتابة.
- ✓ تربية العقل، فالنّحو يعتمد على التّحليل والإستنتاج وفهم التّراكيب الغامضة والمعقّدة، والتّدريب على دقّة التّفكير والقياس المنطقي، والقدرة على التّعليل ودقّة الملاحظة

وترى الباحثة أنّ الهدف من تعليم النّحو هو إكساب التّلاميذ المفاهيم النّحويّة اللّازمة في المراحل الدّراسيّة المختلفة، وتمكينهم من ضبط الكلام أثناء القراءة والكتابة والتّحدّث، وتوظيف هذه المفاهيم من صرف وإملاء ونحو في كتاباتهم توظيفًا سليمًا، وكذلك في حياتهم اليوميّة، ممّا يكسبهم التّفكير المنظّم، والدّقّة في الملاحظة والموازنة، كما أنّ تعليم المفاهيم وفهمها يسبق تعليم قواعدها، واكتساب المفهوم واستيعابه بشكل سليم يساعد المتعلّم على التّطبيق الجيّد للقاعدة النّحويّة.

وبالرّغم من الأهمّية التي تبرز من خلال الدّور الذي تقوم به القواعد في مجال ضبط الأداء اللّغوي (نطقًا وكتابةً وقراءةً)، وتنمية العديد من مهارات التّفكير كالدّقّة وقوّة الملاحظة والاستدلال والموازنة...، إلّا أنّ عديدًا من التّلاميذ يعانون من ضعف واضح فيها من خلال كتاباتهم وأحاديثهم، وكذلك الدّرجات التي يتحصّلون عليها في الامتحانات، وقد أكّدت دراسات وأبحاث علميّة عديدة هذا الضّعف، منها دراسة (**سمير عبد الحليم**، 2014) و(**محمد الأزرق**، 2011)، و(**محمد الزّهراني**، 2012) و(**منصور كمال**، 2015)، وقد أرجعت الدّراسات هذا الضّعف إلى صعوبة القواعد النّحويّة وقلّة التّدريب والتّطبيق عليها، واتّباع طرق تقليديّة في تدريسها لا يستهوي المتعلّمين، حيث تركّز في أغلبها على الحفظ والتّكرار، وعدم ربط القواعد بالمواقف الحياتيّة، ممّا يؤدّي بالضّرورة إلى عدم انتقال أثر التّعلّم إلى مواقف جديدة.

5- المراحل الأساسيّة لتكوين المفاهيم النّحويّة:

تعتبر المفاهيم النّحويّة العمود الفقري للّغة العربيّة حيث تعمل على صقل الذّوق الأدبيّ، لذا على المدرّسين الاهتمام بها وبتشكيلها وتنميتها عند المتعلّمين، ويجب الإشارة إلى الاختلاف في الدّلالات المستخدمة نحو تشكيل المفهوم وتنميته بالتّفكير، فالهدف من كلّ هذا هو معرفة المراحل التي يمرّ بها المفهوم ليصبح مفهومًا مدركًا قابلًا للتّطبيق في مواقف عدّة. وعليه يمرّ المتعلّم عبر عدّة مراحل لتشكيل المفهوم وهي:

- ✓ **مرحلة الملاحظة:** يتعرّض من خلالها لمجموعة من الخبرات والمثيرات المختلفة، كما تُعرَف أيضًا بمرحلة العمل الحسّي.
- ✓ **مرحلة المقارنة:** يميّز من خلالها الخصائص المشتركة بين كلّ مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.
- ✓ **مرحلة التّجريد:** يستخلص فيها الصّفات الدّقيقة لكلّ مفهوم مع إعطاء الأمثلة الموضّحة له. (**طعميّة وآخرون**، 2007: 8)
- ✓ **مرحلة التّعميم:** يتعلّم مفاهيم الأشياء من خلال خبراته المتعدّدة، فاكتسابه المفاهيم يبدأ من الإدراكات الحسّية والملاحظة مرورا بالموازنة والمقارنة، يليها التّجريد ليصل أخيرًا إلى التّعميم.

ليس هناك اتّفاق حول تصنيف المفاهيم العامّة والمفاهيم اللّغويّة النّحويّة خاصّة، وهذا يعود إلى المادّة المتعلَّمة أو المجال الذي تنتمي إليه تلك المفاهيم. ومن هذا المنطلق يمكن تصنيف المفاهيم النّحويّة إلى تصنيفات أكثر دقّة وارتباطا بالموضوعات النّحويّة. وكمثال على ذلك:

- ✓ مفاهيم إسميّة (الإسم المعرب والمبني، المذكّر والمؤنّث .....).
- ✓ مفاهيم فعليّة (الماضي، المضارع والأمر .....).
- ✓ مفاهيم حرفيّة (حروف العطف، الجرّ والنّصب .....).
- ✓ مفاهيم المرفوعات (الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر ....).
- ✓ مفاهيم المنصوبات (المفعول به، المصدر، المفعول فيه، الحال والتّمييز ....).

وهذا ما نستطيع أن نطلق عليه النّحو الوظيفي كما عرّفه (**الحوامدة وعاشور**، 2014): "مجموعة القواعد التي تؤدّي الوظيفة الأساسيّة للنّحو، الهدف منها إكساب المتعلّمين مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات

الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة، أي ما يستعين به المتعلّم سواءًا حديثًا أو كتابةً، بحيث تُستخدَم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتّركيب، والرّبط ليبرز المعنى واضحًا مفهومًا وذلك من خلال:

- ✓ أن ننطلق في تدريس النّحو من خبرة متّصلة بغرض من أغراض المتعلّمين.
- ✓ أن تكون الاستجابة أثناء الخبرة في نطاق استعداد المتعلّمين.
- ✓ التّركيز على ممارسة السّلوك المُراد تعلّمه من المتعلّم.
- ✓ عرض مواقف لغويّة لاستعمال القاعدة والتّدريس عليها.
- ✓ علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضّعف.
- ✓ التّخفيف من النّحو غير الوظيفي، أي النّحو الذي لا يُستفاد منه إلّا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.

6- أهميّة تعلّم المفاهيم النّحويّة ودوره في إكساب الملَكة اللّغويّة:

من المسلَّم به أنّ استعمال اللّغة واكتسابها أو تعلّمها إنّما يتوقّف على معرفة النّحو وأحكامه، لأنّ القواعد كما يرى بعضهم ليست غايةً في حدّ ذاتها، "فالنّحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد، مرماهُ سلامة الاتّصال اللّغوي نطقًا وكتابةً" (**مدكور**، 2000: 294). وتُعدّ المفاهيم النّحويّة مركز الأنظمة اللّغويّة كلّها، ونظرًا لكون النّظام النّحويّ أهمّ أنظمة اللّغة فقد اعتبره الكثير اللّغةَ نفسَها، خصوصًا لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة. كما أنّ تدريس النّحو يُعتبَر ضرورة حتميّة، لأنّه وسيلة لحفظ اللّغة العربيّة، ويساعد في عصمة اللّسان من الغلط، والقلم من الزّلل، ويساعد على التّفكير العلميّ المنظّم، كما يعدّ وسيلة ناجحة لتحفيز العمليّات الذّهنيّة للمتعلّمين، إذ تساعدهم على التّصنيف والتّرتيب والتّنظيم وتبويب الحقائق واختصارها.

ويرى (**الدّليمي والدّليمي**، 2004) أنّ أهميّة القواعد النّحويّة تكمن في كونها أداة تعمل على تقويم ألسنة الطّلبة وتعصمهم من الخطأ نطقًا وكتابةً، كما أنّها تُعوِّد الطّلبة دقّة الأساليب وتنمّي الثّروة اللّغويّة. وتؤكّد (**السّليطي**، 2002) أنّ القواعد النّحويّة للّغة العربيّة تكفل صحّة الأداء اللّغوي لدى الطّلبة وفهم معناه، كما تعين على استعمال الألفاظ والجمل استعمالًا صحيحًا. وتضيف السّليطي أنّه رغم الأهميّة الكبيرة للقواعد النّحويّة إلّا أنّها تعَدّ من أعقد المشكلات التّربويّة في تدريس اللّغة العربيّة، إذ أنّ التّلاميذ في الغالب ينفرون منها ويشتكون من صعوبتها.

وفي نفس السّياق، وعلى اعتبار أنّ القواعد النّحويّة من أعقد المشكلات التّربويّة في تدريس اللّغة العربيّة، فقد عُقِدت كثيرٌ من المؤتمرات التي أكّدت على الاهتمام بدراسة القواعد اللّغويّة، حيث أكّد المؤتمر القومي السّنوي السّابع لمركز تطوير التّعليم الجامعي لسنة 2000 على ضرورة إقامة مراكز متخصّصة للّغة العربيّة

في الجامعات والإهتمام بالفصحى، وضرورة التّعرّف على مهارات اللّغة العربيّة وتنميتها، والتّوجّه السّريع نحو الاهتمام بتطوير طرائق وإستراتيجيّات تدريسها في المراحل المختلفة، من أجل تحسين المستوى اللّغوي للتّلاميذ.

ويضيف (**الجوراني**، 2009) أنّ تعلّم المفاهيم النّحويّة يساعد المتعلّم على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرّت به، وتنظيم خبرته العقليّة، بغرض الابتعاد عن مشكلة استظهار القواعد النّحويّة دون استيعابها، وعدم قدرتهم على التّطبيق لضعف استبقائهم لها، فالمفاهيم تعَدّ بمنزلة الوسيلة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات العديدة وتشكيلها حول مفاهيم محدّدة عن طريق استعمال التّفكير والتّفسير والتّعميم والقياس، ممّا يساعد على إدراك العلاقة بين القواعد والتّمييز بينها وتطبيقها في حلّ مسائل جديدة.

وبناءًا على ما سبق، يمكن القول أنّ أهميّة المفاهيم في القواعد اللّغويّة تتأتّى من أهميّة اللّغة ذاتها، وهذا ما يبرز أهميّة القواعد النّحويّة داخل منظومة اللّغة، فعلاقتها بالتّعبير الشّفهي والكتابي وتنمية الثّروة اللّغويّة علاقة وثيقة، حيث لا يتمكّن التّلميذ من التّعبير الصّحيح إلّا إذا تمكّن من اكتساب مفاهيم القواعد النّحويّة، فتتكوّن لديه العادات اللّغويّة الصّحيحة، دون أن ننسى أنّ تدريس الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة يدرّب التّلاميذ على اكتساب الأنماط اللّغويّة الصّحيحة.

7- أسباب الضّعف في القواعد النّحويّة:

لم تعد النّظرة الضّيّقة للنّحو هي السّائدة خاصّة من المهتمّين بتعليمه من النّاحية النّظريّة، إلّا أنّه من النّاحية التّطبيقيّة نجدها بارزة في تعليم النّحو، فهو يُدرَّس بمعزل عن بقيّة فروع اللّغة رغم ما تحثّ عليه المناهج الجديدة. هذا القصور في تطبيق المفهوم الواسع للنّحو جعله ينحصر في حفظ القاعدة والأمثلة، ومراعاة أواخر الكلِم دون إيلاء الاهتمام بالمعنى الذي تؤدّيه، ودون محاولة الرّبط بين ما يتلقّاه المتعلّم في درس النّحو، وما يتعلّمه في فروع اللّغة من صرف وإملاء وتعبير وفهم المقروء، بل دون التّوسّع في تطبيق قواعد التّراكيب النّحويّة لتشمل ما يستعمله المتعلّم في حياته اليوميّة، وهنا يحدث الفارق عند الفصل بين قوانين اللّغة، ومعانيها والذي يعَدّ الهدف الأساس من تعلّم اللّغة وتعليمها.

ويذكر بعض الباحثين أنّ هناك مشكلة كبيرة في دروس النّحو، لعلّ أبرز نتائجها وأهمّها والذي يمارسه على الأغلب كافّة المتعلّمين حفظُ القواعدِ النّحويّةِ واستظهارها غيبًا، حيث يجدون صعوبة في وضع قواعد اللّغة موضع التّطبيق (**جابر**، 2012). كما يرى (**جاهمي**، 2005) أنّ أهمّ مشكلة في تدريس النّحو هي اعتماده على تحفيظ القاعدة النّحويّة بعد استنباطها، أو يلجأ بعضهم إلى الطّريقة القياسيّة في التّدريس. ومع ذلك فإنّ

النّتائج تأتي هزيلة في اعتماد هاتين الطّريقتين، وهذا ما أشار إليه بعض الباحثين في أنّ أساليب تدريس القواعد وطرائقها مهما تعدّدت فإنّها لا تتجاوز منحيين هما: المنحى الإستقرائي أو المنحى القياسي (**الدّليمي والدّليمي**، 2004)، وهذا ما أكّده كلّ من (**زيتون**، 2007) و(**النّجدي وآخرون**، 2003) و(**أبو السّعود**، 2020) أنّ أساليب تدريس المفاهيم تكاد تتّجه اتّجاهين هما:

- ✓ **الاتّجاه الإستقرائي:** ويمثّلها نموذج جانييه ونموذج هيلدا تابا. في هذا الأسلوب يبدأ المعلّم بالحقائق والمواقف الجزئيّة المحسوسة، ثمّ التّوجه إلى فهم العلاقات أو الخصائص المشتركة بين تلك الحقائق حتّى يتمّ التّوصل إلى بناء المفهوم العلمي المراد تعليمه.

- ✓ **الاتّجاه الاستنتاجي:** ويمثّله نموذج ميلر وتينيسون، وبرونر. يقوم خلاله المعلّم بتقديم المفهوم، يليها تقديم الأمثلة أو الحقائق المنفصلة عليه، ثم يجمعها من المتعلّمين للتّأكّد من تكوّن المفهوم.

ويشير (**الحوامدة وعاشور**، 2014) أنّ الضّعف له عدّة مسبّبات من بينها ما يلي:

- ✓ كثرة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتشعّبها وكثرة تفاصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم.
- ✓ كثير من القواعد النّحويّة التي تُدرَّس في غرفة الصّف لا تحقّق هدفًا وظيفيًّا في حياة التّلاميذ.
- ✓ الاقتصار في تدريس القواعد على الجوانب الشّكليّة وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- ✓ الفجوة بين ما يدرسه المتعلّم وما يُطبَّق على أرض الواقع.
- ✓ المقرّرات الدّراسيّة التي لا تُعنَى بتتابع أبواب النّحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقًا متدرّجًا.
- ✓ عدم التزام المعلّمين بطريقة تدريس سليمة، فبعضهم يلجأ إلى الطّريقة الإلقائيّة، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة يعتقد من خلالها أنّه شرح القاعدة النّحويّة.
- ✓ ضعف معلّمي الموادّ الأخرى في القواعد النّحويّة واستخدامهم العامّية في تدريس تلك الموادّ.

ومن خلال الواقع الملاحَظ لتعليم المفاهيم النّحويّة في المرحلة الإبتدائيّة، تكاد تُجمِع أغلب الدّراسات التي تناولت قضايا اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم بمستوياته المختلفة على ضعف المستوى اللّغوي للتّلاميذ، وعلى وجود تغيّرات وعيوب في عمليّة تعليم هذه اللّغة، سواءًا كان ذلك ناشئًا عن سياسة التّوسّع في التّعليم وما تبعه كازدحام الفصول، أم كان ناشئًا عن قصور السّياسات التّعليميّة ورداءة المناهج، حيث لوحظ أنّهم يخطئون عند استخدامهم التّراكيب اللّغويّة في عدد كبير من المفاهيم النّحويّة، فخلّفت أجيالًا تنأى عن اللّغة العربيّة، ممّا أدّى بالعديد من الدّراسات التي تهدف إلى علاج الضّعف في القواعد المتفشّي بين التّلاميذ في القواعد النّحويّة إلى

اقتراح بعض الإستراتيجيّات الحديثة التي تهدف إلى تيسير تدريس القواعد النّحويّة، منها دراسة (**فندي**، 2011) و(**النّواس**، 2014) و(**يوسف**، 2019) و(**الزّهراني**، 2019) و(**جبور وطاشمة**، 2020).

وهذا ما أكّد عليه المؤتمر العلمي الرّابع "التّربية ومستقبل التّنمية البشريّة في الوطن العربي على ضوء تحدّيات القرن الحادي والعشرين" لسنة 2002، وذلك بضرورة استخدام إستراتيجيّات تعمل على إكساب المفاهيم وقواعد اللّغة النّحويّة الصّحيحة، مع الاهتمام بتنمية المهارات العقليّة العليا والدّنيا من خلال المفاهيم النّحويّة.

وتأسيسًا على ما سبق، فإنّه لا يمكن أن تتحقّق لدى التّلميذ قدرة تراكميّة نحويّة إلّا إذا كُوِّنت على مخزونٍ كافٍ يرتبط بالقرائن الصّرفيّة والإملائيّة، لأنّه كي يتمكّن المتعلّم من الأداء والاستعمال الفعليّ للّغة لابدّ أن يكون ذا كفاءة وقدرة لغويّة كافية، أي أن يكون متمكّنًا من النّحو والصّرف والإملاء، هذا ما أشار إليه تمام "لأنّنا عندما نتحدّث عن معاني الوحدات اللّغويّة في إطار بنية الجملة أو في علاقات الوحدات ببعضها فإنّنا ننتقل من مجال علم الصّرف إلى مجال النّحو أو التّركيب، أو بالأحرى إلى المعاني الوظيفيّة النّحويّة". (**وزان**، 2018: 153)

8-علاقة النّحو بالصّرف وضرورة التّوفيق بينهما في الممارسة التّعليميّة:

لقد جرت العادة عند تدريس اللّغة العربيّة أن تُقسّم إلى فروع وإن كان ذلك شكليًّا، وما هذا التّقسيم إلّا لتيسير العمليّة التّعليميّة عند وضع خطّة الدّراسة. وممّا لاشكّ فيه فإنّ محتوى قواعد اللّغة العربيّة في مختلف مراحل التّعليم يشمل مقرّراتٍ نحويّة (خاصّة بالتّراكيب النّحويّة)، ومقرّرات صرفيّة (خاصّة بالتّراكيب الصّرفيّة)، وأخرى إملائيّة (خاصّة بالإملاء). وقد أحدث الفصل بين الدّروس بعضًا من اللّبس لدى المتعلّمين، خاصّة وأنّ بعض الدّروس تتداخل فيما بينها، وبالتّالي لا يمكن معالجتها نحويًّا إذا لم تُدرَكْ صرفيًّا.

ويمكننا شرح ذلك من خلال درس القواعد "الفعل والفاعل" في التّراكيب النّحويّة، و"اسم الفاعل" في التّراكيب الصّرفيّة في مقرّر السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي، حيث يُدرَّس التّلاميذ الفعل والفاعل في أوّل المقرّر وخلال الشّهر الأوّل، واسم الفاعل في آخر المقرّر أو خلال العام اللّاحق أي في الإكماليّة، وعليه فالتّلميذ لن يتمكّن من استيعاب الكلّ وهي منفصلة عن بعضها، حيث أنّ الفاصلَ الزّمنيّ بين هذه الدّروس كبير، ولو عالجنا ذلك من خلال الدّروس نجد أنّ من صفات اسم الفاعل أنّه يعمل عمل فعله (إذا صِيغَ من فعلٍ لازمٍ فإنّه سيكتفي بفاعله، وإذا صِيغَ من فعلٍ متعدٍّ فسيحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر).

ومن خلال ما سبق يؤكّد (**الدّليمي وسعاد**، 2003: 180) ذلك بالقول: "يبدو أنّه لا يمكن الفصل بين النّحو والصّرف، فالصّرف خطوة ممهِّدة للنّحو وهو جزء منه". ويضيف (**الحلّاق**، 2010) "أنّ النّظام الصّرفي Morphemes يضمّ المفردات اللّغويّة، وهو آخر وحدة في اللّغة تحمل معنى، وهذه الوحدات الصّرفيّة تُنتَظَم وفق مجموعة من الضّوابط الصّرفيّة، فتكون لكلّ مجموعة سماتها البنيويّة ومحتواها الدّلالي، كالإفراد والجمع والتّأنيث والتّذكير".

9- مفهوم البنية الصّرفيّة وأهميّتها:

يعَدّ علم الصّرف واحدًا من أكثر علوم اللّغة العربيّة أهمّيّة، ممّا استوجب على العلماء دراسته دراسة مستفيضة. ويعتبَر علم الصّرف مكمّلًا لعلم النّحو ولا يمكن الفصل بينهما، إذ من خلاله يتمّ التّعرّف على بنية الكلمة، والضّبط السّليم لها. ويمكننا تبسيط تعليمه من خلال تبنّي إستراتيجيّات تساعد على تجزئة المادّة والتّدرّج في تقديمها حتّى يسهل استيعاب مفاهيمها، وهذا يؤدّي إلى الفهم الجيّد والتّام للّغة العربيّة، إذ قد يختلف معنى الكلمة تمامًا عند إضافة بعض الأحرف، فكان من الضّروري معرفة الإضافات المختلفة وتأثيراتها على معاني الكلمات، وهو ما يختصّ به هذا العلم.

وقبل تحديد البنية الصّرفيّة لابدّ من التّعريف بعلم الصّرف: "هو علم يبحث عن الكَلِم من حيث ما يُعرَض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال، وبه نعرِف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة، وموضوعُهُ الاسم المتمكّن المُعرَب والفعل المتصرِّف، فلا يبحث عن الأسماء المبنيّة ولا عن الأفعال الجامدة ولا عن الحروف". (**غلاييني**، 1993: 9)

أمّا البنية الصّرفيّة فهي هيئة الكلمة الملحوظة من حركة وسكون وعدد حروف وترتيب. فالصّرف عبارة عن قواعد وأصول نعرف من خلالها الأوضاع التي تأتي عليها بِنية الكلمة، فهو يختصّ بمعرفة أصل الكلام، ويعمل على وضع تصنيفات متنوّعة لأشكال الأبنية وأحوالها المختلفة وما يطرأ عليها من تغيّرات. لذلك فالبُنى الصّرفيّة هي المادّة التي يتمّ التّعامل معها على أساس علم الصّرف، فإذا ما قرأت على سبيل المثال:

كلمتي "كاتب" و "مكتوب" فهما بنيتان صرفيّتان مختلفتان، إذ إنّ لكلّ بنية قاعدتها التي تبيّن هيئتها ومعناها، وهذا ما يبيّنه لنا علم الصّرف، فالبنية مادّة وعلم الصّرف هو علم بصورة هذه المادّة. (**مدكور**، 2000: 117)

10- أنواع البُنى الصّرفيّة:

تقتصر البُنى الصّرفيّة على الأسماء المعرَبة والأفعال المتصرّفة، فلا تمتدّ إلى الأسماء المبنيّة ولا إلى الأفعال الجامدة ولا إلى الحروف أيضًا. وفيما يلي توضيح لكلّ منهما:

10-1 أبنية الأسماء:

وتشمل البُنى الصّرفيّة للأسماء المجرّدة والمَزيدة، وبُنى المصادر وبُنى المشتقّات، وتشمل اسم الفاعل والصّفة والمُشبَّه به. وهناك أيضا البُنى الصّرفيّة لجمع التّكسير والتّصغير وللنّسب ...الخ. وهذه الأنواع من البُنى الصّرفيّة تدخل في أبنية الأسماء، ولكلّ نوع منها قواعد خاصّة تعرّفها وتحدّد شروط صياغتها.

10-2 أبنية الأفعال:

تأخذ الأفعال تقسيمات متنوّعة أهمّها:

- ✓ التّقسيم من حيث الزّمن إلى ماضٍ، مضارع وأمر.
- ✓ التّقسيم إلى صحيح ومعتلّ.
- ✓ التّقسيم إلى مجرّد ومزيد.
- ✓ التّقسيم إلى متعدّ ولازم.

تلك أهمّ البُنى الصّرفيّة تمّ عرضها بإيجاز بغرض التّوضيح وليس الشّرح، إذ أنّ كلّ بنية صرفيّة تحتاج إلى فقرات لشرحها.

11- علاقة البُنى الصّرفيّة بالمفاهيم النّحويّة:

تركّز المفاهيم النّحويّة على تنظيم الكلمات في نسقٍ معيّن، بينما تهتمّ البُنى الصّرفيّة بالتّغيّرات الحاصلة على الكلمات نفسها، وفي حال تعرّضت هذه الكلمات لتغيّرات معيّنة، فإنّها تؤدّي إلى تغيير في المعنى. وتشكّل المفاهيم النّحويّة والبُنى الصّرفيّة "قوانين المرور التي لا يمكن أن تُنتَهك تجنّبًا لوقوع ورطة تعوق

تيّار المعاني المتدفّق الذي يربط متكلّما بآخر، وتعرقل التّفاهم الذي هو الهدف الأساسي أو الوحيد للّغة". (**ماريو باي**، 1998: ص 53).

وثمّة علاقة قويّة تربط البُنى الصّرفيّة بالمفاهيم النّحويّة، حيث يرفد كلٌّ منهما الآخر، ويتّصل به اتّصالًا وثيقًا، لأنّ البنية الدّاخليّة للكلمة تؤثّر في علاقتها مع الكلمات الأخرى في الجملة، ذلك أنّ البُنى الصّرفيّة تقوم بدورٍ مهمٍّ في تحديد المفاهيم النّحويّة، وتوضيح وظائفها في السّياق. (**العبد الله**، 2014: 122)

12- مفهوم الإملاء:

يُعَدّ الإملاء من الأسس المهمّة للتّعبير الكتابي، ويمكننا القول أنّ هناك علاقة وطيدة بين صحّة الكتابة وفهم المقروء، وأنّ القارئ كي يفهم المكتوب لابدّ أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة، فعلى التّلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الإشتقاق والإعراب ومواقع الكلمات، ونوع الحرف الذي يكتبه، إلى غيرها من الأمور.

ويعَدّ الإملاء فرعًا من فروع اللّغة العربيّة، فهو من الأسس المهمّة للتّعبير الكتابي. فإذا كانت القواعد النّحويّة والصّرفيّة وسيلة لصحّة الكتابة من النّواحي الإعرابيّة والإشتقاقيّة فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصّورة الخطّيّة، لصحّة كتابة القواعد النّحويّة والصّرفيّة، كما أنّ هناك علاقة وطيدة بين صحّة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النّص ككلّ، وأنّ القارئ كي يفهم المكتوب لابدّ أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النّحويّة والإملائيّة على حدٍّ سواء (**الحوامدة وعاشور**، 2014). والإملاء هو إتقان عمليّة رسم الحروف والكلمات عند نسخها، لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم للتّأديب والمران، ويستوجب الإملاء عمليّات عقليّة، جماليّة وأدائيّة، تسهم فيها البيئة المدرسيّة والثّقافيّة. (**الهاشمي**، 2008: 185)

يعرّف (**الحوامدة وعاشور**، 2014) الإملاء بأنّه "الرّسم الصّحيح للكلمات، والكتابة الصّحيحة تكون بالتّدريب والمراس المنظّم ورؤية الكلمات، والإنتباه على صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسّة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في الذّهن، وتحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد. ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصّغار في تعلّمهم".

ويعرّفه (**عطيّة**، 2007) بأنّه " تحويل الأصوات المسموعة والتّعبير عنها برموز مكتوبة تترجِم ما يدور في ذهن الإنسان وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن لآخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحدث، ولم يستمعوا إليه".

وعلينا الاعتراف في الحقيقة أنّه لا يمكن عزل نشاط الإملاء عن نصّ الكتاب المدرسيّ، فبعد قراءة النّص وشرحِه يصبح معروفا لدى التّلاميذ، كما تظهر لهم الجمل والمفردات واضحةً من خلال شرحها من قِبل المعلّم. فمثلًا عندما يتعرّف المتعلّم على حرف العين في نشاط الكتابة، الذي يكتبه فيه بمختلف الحركات، وتعرّف على كلمات تتضمّنه في وضعيّات مختلفة، من خلال النّص الذي قرأه، يقوم المعلّم بإعادة إملاء بعض الجمل، التي يضمّها النّص، والتي تحوي على حرف العين. فهذا التّكرار يساعد على التّمكّن من الإملاء، ويساعد كذلك على تنمية مهارات الكتابة. (**مناهج الجيل الثّاني**، 2016: 41)

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ الإملاء هو عمليّة يراد بها التّأكّد من مدى حفظ المتعلّمين الصّور الصّحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها، والعمل على إعادة حفظها من جديد، لترسخ وتنطبع صورة الكلمات في الذّهن وفق قواعد وأصول متعارف عليها، ويصبح عند الطّالب مهارة في كتابة الكلمات بالشّكل المطلوب.

13- أهميّة الإملاء:

إنّ اكتساب التّلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائيّة الصّحيحة لا يتمّ دفعة واحدة في السّاعة المقرّرة لتدريس الإملاء، وانّما يحصل عن طريق الكلام والتّحدّث والإصغاء والقراءة، لذا من الضّروري التّنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللّغويّة في فنون اللّغة الأخرى. وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة، على التّلميذ أن يتقن المهارات السّابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللّغة. وتدريب التّلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركّز في العناية بأمور ثلاثة:

- ✓ قدرة التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة إملائيًّا.
- ✓ إجادة الخطّ.
- ✓ قدرتهم على التّعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقّة.

وتعود أهميّة الإملاء بمجموعة من الفوائد:

- ✓ تعوّد التّلاميذ على دقّة الملاحظة.

- ✓ تعوّد التّلاميذ على الاستماع والانتباه.
- ✓ يغني حصيلة التّلميذ اللّغويّة من خلال المفردات الجديدة والأنماط المختلفة. (**عاشور والمقدادي**، 2019)

ويرى الكثير من المعلّمين والمتعلّمين أنّ درس الإملاء من الدّروس المحدودة الفعاليّة، بيد أنّ الأمر يتجاوز ذلك، فالخطأ الإملائي يشوّه الكتابة، ويعوّق فهم الجملة، فإذا كان النّحو والصّرف وسيلة إلى صحّة الكتابة من النواحي الإعرابيّة، فإنّ الإملاء وسيلة إليها، من حيث الصّورة الخطّية والجماليّة، وقد يظهر هذا العجز جليًّا عند قبول الفرد في وظيفة ما أو شركة، بل قد يؤدّي إلى فصله من المهنة بسبب الضّعف في الهجاء الإملائي أثناء كتابته للتّقارير الخاصّة بالمؤسّسة، فالإملاء له أهمّية كبيرة في واقع الحياة العمليّة والمدرسيّة.

14- أهداف تدريس الإملاء:

للإملاء عدّة أهداف يسعى المعلّم إلى تحقيقها في دروس الإملاء خاصّة ودروس اللّغة العربيّة عامّة وهي:

- ✓ تعويد حاسّة السّمع على الإصغاء والإنتباه لما يُملَى على المتعلّمين، وترجمة الأصوات إلى حروفٍ وكلماتٍ ترجمةً صحيحةً، وبذلك يدركون الفروق الدّقيقة بين مخارج الأصوات والرّبط بين حاسّتي السّمع والبصر.
- ✓ تعويد حاسّة البصر على دقّة الملاحظة، والتّمييز بين الصّحيح والخطأ، بحيث يتدرّب التّلاميذ على كتابة الكلمةِ كتابةً صحيحةً، وتثبيت صورتها في أذهانهم، لكي يعيدوا كتابتها من الذّاكرة.
- ✓ اكتساب مهارة السّرعة في الكتابة وتحسين الخطّ وتجويده والتّمكين من قراءة المفردات والتّراكيب اللّغويّة وفهم معانيها فهمًا صحيحًا.
- ✓ تنمية الثّروة اللّغويّة لدى التّلاميذ وتوسيع خبراتهم ومعارفهم وإكسابهم المهارات الإملائيّة الرّئيسيّة وعلامات التّرقيم لاستخدامها أثناء الكتابة، فدرسُ الإملاءِ يساهم في تزويد التّلاميذ بالمعلومات اللّازمة لرفع مستواهم، وتحصيلهم العلمي واللّغوي، ومضاعفة رصيدهم الثّقافي بما يتضمّنه النّص المختار من ألوان الخبرة ومن فنون الثّقافة والمعرفة.
- ✓ اختبار مهارة التّلاميذ في الكتابة والوقوف على مواضع النّقص فيها، وتذليل الصّعوبات الإملائيّة التي تحتاج للمزيد من العناية. (**كيفوش**، 2011: 58) و(**أبو الهيجاء**، 2007: 106)

ويضيف (**عطيّة**، 2007) أنّ الإملاء يساعد على توسيع دائرة معارف المتعلّمين وثقافتهم من خلال إطّلاعهم على نصوص إملائيّة تتضمّن معارف وخبرات وقيَمًا متنوّعة، كما تمكّنهم من إدراك العلاقة بين النّحو والرّسم والقراءة، واكتشاف الأخطاء الإملائيّة فيما يقرؤون، فضلًا عن ذلك فإنّ الإملاء يُعَدُّ مهمًّا لما يترتّب

على تلازمه مع القراءة، فإن صحّ الرّسم صحّت القراءة، لأنّ القراءة والكتابة عمليّتان متلازمتان وكلتاهما تعَدُّ مفتاحًا للولوج إلى اكتساب عالم المعارف والخبرات، وهذا ما أكّدته بعض الدّراسات بأنّ هناك علاقة قويّة بين الرّسم وبين كلٍّ من المفردات والقواعد والإنشاء والصّوت، وأنّ الرّسم (الإملاء) يُعَدّ وسيلةً لاختبار قابليّة التّعلّم عند الطّلبة. (**عطيّة**، 2007)

ممّا سبق نستنتج أنّ الإملاء هو فرع مهمّ من فروع اللّغة العربيّة، وهو من الأسس المهمّة في التّعبير الشّفهي والكتابي، فمن خلاله يتيسّر على التّلميذ التّعوّد على النّظام والتّرتيب والدّقة وقوّة الملاحظة، وآداب الاستماع وتكوين مواضيع الإنشاء والحصول على الأفكار، واكتساب المفردات وإثراء الرّصيد اللّغوي.

15- صعوبات تعليم الإملاء:

هناك صعوبات تعَدّ عائقا في طريق تعليم كتابة العربيّة يمكن إجمالها بالآتي:

- ✓ نظام الشّكل: تنشأ الصّعوبة من التّداخل بين أصوات حروف المدّ (الألف والواو والياء) وبين الحركات (الفتحة، الضّمة والكسرة). كذلك التّداخل بين النّون والتّنوين، وقد نتج عن هذا التّداخل ارتكاب التّلاميذ العديد من الأخطاء، إذ يكتبون الفتحة ألفًا أو الضّمّة واوًا، ويمكن التّغلّب على مثل هذه المشاكل بطريقتين:

  - دقّة نطق المدرّس للأصوات والحركات.
  - التّدريب المستمرّ والتّذكير بالفوارق، وعقد الموازنات في النّطق بين تلك الحركات والحروف.

- ✓ عدم التّطابق بين صور بعض الكلمات ونطقها: وهي الكلمات التي تتضمّن حروفًا تُنطق ولا تُكتب مثل: لكن، هؤلاء، هذه...
- ✓ كلمات تتضمّن حروفًا تُكتب ولا تُنطق مثل: عمرو، كتبوا .....
- ✓ تقارب أصوات بعض الحروف واختلاف صورها.
- ✓ التّشابه بين أشكال الحروف واختلاف أصواتها.
- ✓ تعدّد أشكال الحرف الواحد في الكلمة.
- ✓ تأثّر الرّسم (الإملاء) بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة: فالحركة النّحويّة تؤثّر في شكل الحرف، وإذا ما أخطأ الكاتب في النّحو امتدّ خطؤه إلى الرّسم.
- ✓ تشعّب القواعد الإملائيّة وكثرة الاستثناءات فيها. (**عطيّة**، 2007)

16- أسباب الأخطاء الإملائيّة:

- ✓ الازدواجيّة التي تتمثّل في استعمال مستويات لغويّة متعدّدة (العامّية والفصحى).
- ✓ البعد بين النّظام الكتابي والمنطوق.
- ✓ تشابه بعض الحروف كتابة مع اختلافها نطقًا كما في: ج، ح/ خ....
- ✓ تشابه بعض الحروف كتابةً ونطقًا، كما في التّاء المربوطة والهاء.
- ✓ استهانة المجتمع العربي بالخطأ الكتابي والإملائي. (**بليغ حمدي**، 2013: 131)

خلاصة:

اللّغة العربيّة باعتبارها نشاطًا فكريًّا وعمليّةً عقليّةً تقوم على معالجة وتشغيل المعلومات بناءًا على تصوّر ذهنيّ لخبرة الفرد وتناوله للمعلومات، حيث تساهم من جهة في تنمية قدرات الملَكة اللّغويّة والدّقّة في التّعبير لدى المتعلّم، ومن جهة أخرى في توسيع مجالات معارفه ومهاراته النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة التي لها امتداداتها في محيطه الإجتماعي والحضاري، حيث تعَدّ من أهمّ الأنشطة الدّراسيّة التي تدرس في جميع المراحل، ولذلك فإنّ مشكلة صعوبات تعلّمها تعَدّ من المشكلات الرّئيسيّة التي تشغل اهتمام التّربويّين والباحثين، وأهمّ هذه المشكلات مشكلة اكتساب المفاهيم خلال مرحلة تكوين المفهوم نتيجة لمصادر تكوينه، ولهذا يجب علينا أن نعمل من أجل تكوين المفهوم بطريقة سليمة وكذا العمل على تنميته. وبما أنّ تعلّم المفاهيم عمليّة تراكميّة البناء، فعلى المعلّم أن يراعي أمرين هامّين هما: المفاهيم السّابقة والمفاهيم الجديدة، وضرورة الاهتمام بالتّفاعل الحاصل بينهما ليتكوّن المفهوم الجديد بطريقة سليمة وصحيحة.

الفصل الرّابع
التّعبير الكتابي ومهاراته

تمهيد:

تقع اللّغة في محور الأحداث الإنسانيّة، فهي الأداة التي تربط الأفراد بعضهم ببعض، والجسر الذي تعبر عليه الثّقافة عبر الأجيال، وأساس تكوين المجتمعات، كما تعدّ من ركائز ومقوّمات الأمّة العربيّة، فبواسطة اللّغة تتوارث الأجيال الخبرات. والشّائع عن اللّغة أنّها مرآة تعكس الفكر ووسيلة للتّعبير، وأداة المجتمع لصبغ أعضائها بالصّبغة الإجتماعيّة، فهي الرّابط القويّ الذي يربط النّاطقين بها، وهي ظاهرة إنسانيّة سيكولوجيّة إجتماعيّة مكتسبة، تجعل من المعارف والأفكار البشريّة قيمًا إجتماعيّة، لأنّ أيّ مجتمع يستخدم اللّغة للدّلالة على حضارته وأفكاره، فهي أكثر شيء يميّز إنسانيّة الإنسان، وعنصرًا مهمًّا من العناصر التي تتحكّم في سلوك الفرد، ولا نبالغ إذا قلنا أنّها اليوم تحتضر في عقر دارها ويظهر جليًّا في المدرسة الجزائريّة اليوم من ضعف الرّصيد الفكري والثّقافي وانعدام التّقدّم الحضاري، والتّدنّي المستمرّ في مهارات اللّغة بصفة عامّة، والتّدنّي في التّعبير سواءًا مشافهةً أو كتابةً بصفة خاصّة، ولذلك كان لابدّ من الاهتمام بمادّة التّعبير الكتابي في المراحل الأولى من التّعليم وبالتحديد (المرحلة الإبتدائيّة)، وبطرق تحسينه وبرامج وإستراتيجيّات تطويره.

أوّلًا- اللّغة العربيّة (أهمّيتها، وظائفها، مكانتها):

1- مفهوم اللّغة:

1-1 التّعريف اللّغوي للّغة:

يعود المعنى اللّغوي لكلمة اللّغة كما ذكره ابن منظور في لسان العرب إلى (اللّغو واللّغا)، وهي من لغوت أي تكلّمت، واللّغة من لغا فلان عن الصّواب وعن الطّريق إذا مال عنه. (**ابن منظور**، 1997: 251)

1-2 التّعريف الاصطلاحي للّغة:

تعرِّف الموسوعة الفرنسيّة اللّغة بأنّها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أيّ صورة أو فكرة ذهنيّة إلى أجزائها أو خصائصها، والتي يمكن بها تركيب هذه الصّورة مرّة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص. (**عاشور والحوامدة**، 2014: 22)

كما يشير (**أبو منديل**، 2006: 14) "أنّ للّغة العربيّة مكانة بين لغات العالم، فهي تجسيد للخصائص الإجتماعيّة والنّفسيّة والثّقافيّة والعقليّة التي هي الأساس في بناء الشّخصيّة الإنسانيّة المستقلّة".

وتستخلص الباحثة من التّعريفات السّابقة الحقائق التّالية:

- ✓ اللّغة قدرة ذهنيّة تتكوّن من مجموع المفاهيم والمعارف اللّغويّة.
- ✓ اللّغة ليست غاية في ذاتها، بل هي أداة تواصل بين أفراد مجتمع معيّن عن طريق تفاعلهم فيما بينهم.
- ✓ اللّغة ظاهرة سيكولوجيّة إنسانيّة إجتماعيّة مكتسبة ومتطوّرة ومستمرة.

2- أهمّية اللّغة:

للّغة أهميّة كبرى في حياة المجتمع والفرد والمتعلّم، فاللّغة بالنّسبة للمجتمع "وعاء الفكر والثّقافة، ووسيلة للتّواصل بين الأفراد والمجتمعات، فقد بات تعلّم اللّغات المختلفة جانبًا هامًّا من جوانب الحياة البشريّة في عصر يتّسم بالثّورات المعرفيّة والتّكنولوجيّة والمعلوماتيّة والإجتماعيّة والإقتصاديّة". (**Nash**,2010)

تعَدّ اللّغة الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمّة وتاريخها الفكري والثّقافي والفلسفي والدّيني، وهي أداة نقل التّراث من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى المستقبل، فهي الجسر الذي تعبر عليه الثّقافة عبر الأجيال، ويكفي أنّ من بين وظائف اللّغة تصريف شؤون المجتمع الإنساني.

أمّا أهميّة اللّغة بالنّسبة للفرد فهي وسيلته للتّعبير عمّا يجول في نفسه من أحاسيس ومشاعر وأفكار، ووسيلته للاتّصال بغيره، وتلبية حاجاته اليوميّة، لها دور فعّال في إدماج الفرد في مجتمعه الذي يعيش فيه، كما تعَدّ أداة المرء للسّيطرة على بيئته التي يعيش فيها.

وبالنّسبة للمتعلّمين فإنّ أهمّية اللّغة تنبع من كونها ثمرة من ثمار التّفكير، يقوم بها العقل من خلال العمليّات التّفكيريّة من تجريد وإدراك وتحليل واستنتاج، كما تعين الفرد على ضبط تفكيره، لأنّ التّفكير لا يمكن أن يتمّ دون استخدام الألفاظ الدّالّة على المعاني التي تنشأ في الذّهن، فهي الوسيلة التي يعتمد عليها في توعيتهم وتوجيههم، والأساس الذي يقوم عليه اكتسابهم للخبرات والمعارف والمهارات، فهي بالنّسبة للتّلميذ مادّة دراسيّة تحتلّ مكانًا بارزًا في المنهج الدّراسي، ووسيلة حيّة لدراسة الموادّ الأخرى ولهذا فهي تسهم في عمليّة التّعلّم، وتهيئة القدرة على الإبداع. (**أبو شرخ**، 2016)

3- وظائف اللّغة:

تعدّدت تصنيفات وظائف اللّغة ما بين التّعميم والتّخصيص، وذلك حسب اختلاف وجهات النّظر بين العلماء والباحثين، أمّا من صنّف هذه الوظائف تصنيفًا يتّسم بالعموميّة والشّموليّة فقد حدّد وظيفتين أساسيّتين هما: التّفكير والاتّصال، ومن صنّفها تصنيفًا يتّسم بنوع من الخصوصيّة فقد أدرج عدّة وظائف فرعيّة تنبثق من الوظائف العموميّة السّابقة. وترى الباحثة أنّ مثل هذه الخلافات بين الباحثين هي اختلافات شكليّة وليست

جوهريّة. ومن الباحثين من اتّجه اتّجاهًا وسطًا بحيث جعل للّغة خمسة وظائف رئيسيّة في حياة الفرد والمجتمع وهي: التّفكير، الاتّصال، التّعبير، التّسجيل والإقناع.

1-3 الوظيفة الإجتماعيّة:

تؤدّي اللّغة وظيفة أساسيّة للفرد والمجتمع في إطار الاتّصال وقضاء حاجاته في المجتمع الذي يحيا فيه، فالأفراد في المجتمع الواحد ينصاعون إلى استعمال صياغات لغويّة تعارفوا عليها، والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها:

- ✓ التّعبير عن الآراء المختلفة: السّياسيّة، الدّينيّة، الإجتماعيّة ... إلخ.
- ✓ التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر تجاه الآخرين.
- ✓ المجاملات الإجتماعيّة في المواقف المختلفة.
- ✓ التّعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الإجتماعيّة.
- ✓ التّأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة.

2-3 الحفاظ على الهويّة الثّقافيّة والتّراث:

منذ ظهور الكتابة أصبحت اللّغة الوسيلة التي من خلالها يمكن لأيّ أمّة من الأمم الحفاظ على تراثها ونقله جيلًا بعد جيل. هذا بالإضافة إلى أنّها الرّابط الذي يجمع بين أبنائها، فهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل، بالإضافة إلى أنّها تمكّنهم من نقل أفكار وتجارب الأمم الأخرى، والاطّلاع على آثارهم المختلفة وأنماط تفكيرهم وعقليّاتهم قصد الاستفادة منها.

3-3 الوظيفة النّفسيّة – الجماليّة – للّغة:

تعتبر اللّغة وسيلة من وسائل تصوير المشاعر الإنسانيّة والعواطف البشريّة التي لا تتغيّر بتغيّر الأزمان، فالحبّ والسّرور ونشوة النّصر والحزن والشّعور بالظّلم عواطف تلازم الإنسان منذ بدء الخليقة، وهي مستمرّة ما استمرّت حياة على الأرض.

وتتمثّل الوظيفة النّفسيّة للّغة نقلًا عن (**جابر**، 2002) في "قدرتها على الوفاء بالتّعبير الدّقيق والحيّ عن الحاجات النّفسيّة والشّعوريّة، فتسعف من يقدر على التّعبير عنها بالصّور والتّراكيب، بحيث يضيف إلى هذه الآراء الجميلة آثارًا لا تقلّ عنها روعةً في دقّة تصويرها وصدقها وتأثيرها، فتضلّ اللّغة نبعًا لعرض المواقف والأحاسيس الإنسانيّة وتفريغها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في جميع العصور".

3-4 الإقناع "الدّعاية والإعلان":

هي من الوظائف الخطيرة والمهمّة التي تؤدّيها اللّغة في التّأثير على الآخرين من النّاحيتين الإقتصاديّة والسّياسيّة، فالنّاحية الأولى يستخدم فيها ما يسمّى بالإعلان التّجاري، وأمّا الثّانية تسمّى الدّعاية السّياسيّة كما في الحالات التي يرغب بها بعض الأشخاص بخوض انتخابات للوصول إلى موقع معيّن.

3-5 اللّغة كمميّز فردي وطبقي:

من المعلوم أنّ أصوات النّاس تختلف فيما بينها، فتستطيع أن تميّز بين شخص وآخر من خلال صوته دون رؤيته، فهو بهذا الاعتبار يمكن أن يكون صنو الجسد. كما أنّ صوت الإنسان يمكن أن يحدّد وصفه الإجتماعي، فالشّخص الذي يمتلك صوتًا رخيمًا يكون مثيرًا للإعجاب في مقابل الشّخص الذي يكون صوته أجشّ.

وتقوم اللّغة أيضًا بالإضافة إلى أنّنا نستطيع التّمييز بين شخص وآخر بالتّمييز بين الطّبقات الإجتماعيّة المختلفة وبالتّالي المكانة الإجتماعيّة التي يمتلكها الفرد. فهناك الكثير من العوامل التي تساعد في هذا التّمييز تعود في معظمها إلى المستوى العلمي والثّقافي للفرد. (**الحوامدة وعاشور**، 2014) بتصرف.

بصفة عامّة، فقد رصد اللّغويّون والباحثون وظائف مهمّة للّغة، دون التّفرقة بين اللّغة المكتوبة أو المنطوقة أو المسموعة، حيث أنّ هذه المهارات تؤدّي وظيفة واحدة هي التّفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، ورغم ذلك لا نستطيع أن نعتبرها أداة اتّصال فحسب، نعبّر بواسطتها عن المفاهيم والأفكار والقيم ونحفظ بها التّراث الثّقافي والعلمي، وإنّما أخذت تلعب دورًا رئيسيًّا في عمليّة التّنمية الرّوحيّة والإجتماعيّة والتّكنولوجيّة، وأصبحت وسيلة أساسيّة لتوحيد الأمّة سياسيًّا، لما في اللّغة من قوّة تتجاوز أهميّتها من التّعبير الى التّغيير.

4- وحدة اللّغة والتّكامل بين فروعها:

جرت العادة على أن يقسّم العلماءُ اللّغةَ إلى فروع عدّة، هادفين من ذلك تسهيل الدّراسة وإعطاء كلّ فرع منها الاهتمام الكافي، وهذا التّقسيم إلى فروع إنّما هو وسيلة لغاية واحدة، هو التّمكن من امتلاك اللّغة واستخدامها بوضوح في التّفكير والكلام والقراءة والكتابة. وفيما يلي أبرز هاته الفروع:

4-1 طريقة الوحدة:

يرى أصحاب هذه الطّريقة أنّ اللّغة وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعًا، ولذلك يتّخذون النّص محورًا تدور حوله دراسة فروع اللّغة المختلفة، ومن خلاله يدرسون القراءة والتّعبير والنّحو والإملاء وغير ذلك،

وهم يذكرون ميزاتها والأسباب التي دعتهم إلى اتّخاذها فيقولون: إنّها تجدّد نشاط المتعلّمين وتبعث شوقهم وتدفع عنهم السّأم والملل، كما أنّ فيها تثبيتًا للمعلومات بسبب تكرارها، ومنها كذلك ربط الألوان والفنون اللّغويّة ربطًا قويًّا، وفيها كذلك تستعمل اللّغة كوحدة واحدة في التّعبير الكتابي والشّفوي، وهذه الطّريقة استعملها الأقدمون ومازال البعض يميل إليها ويفضّلها على طريقة الفروع.

2-4 طريقة الفروع:

وفيها قسّم اللّغويّون اللّغة إلى فروع، ولكلّ فرع منهجه الخاص وكتبه وحصصه، كالقراءة والتّعبير والقواعد والأدب والإملاء والبلاغة والعروض وغير ذلك، ولهذه الطّريقة فوائد منها: أنّها تتيح للمدرّس أن يخصّ بعض الدّراسات اللّغوية بمزيد من العناية، وتسمح له بأن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها، لأنّ طريقة الوحدة لا تتيح الفرص الكافية للعناية المطلوبة بكلّ فرع بعدالة.

ولكن هذه الطّريقة تمزّق اللّغة وتفسد الهدف من دراستها وهو القدرة على التّعبير الكتابي والشّفوي بسلاسة وطلاقة، لأنّ المعلّم قد لا يركّزعلى الضّبط في غير موضوع القراءة، وقد لا يركّزعلى النّحو في غير موضوع النّحو، وقد لا يعتني بسلامة الأسلوب في غير حصّة التّعبير، بل نجد بعض المدرّسين يهتمّون بفرع على حساب فرع آخر، وبالتّالي لا يتكافؤ النّموّ اللّغوي عند المتعلّمين بعدالة.

3-4 الطّريقة التّوفيقيّة:

وبسبب هذا الخلاف ظهر رأي ثالث يدعو إلى التّوفيق بين الطّريقتين والاستفادة من محاسن كلتيهما، وذلك عن طريق النّظر إلى اللّغة على أنّها وحدة متماسكة وأنّ فروعها ليست أقسامًا منفصلةً وإنّما هي أجزاء مترابطة، وأن يحاول المدرّس بمهارته وخبرته ربط هذه الفروع في كلّ حصة من حصص اللّغة وإعطاء هذه الفروع كلّها اهتمامه، وأن يعالج في النّحو مثلًا موضوع القراءة والضّبط والإملاء، وأن يدرسه عن طريق النّص الأدبي لا عن طريق الأمثلة المتناثرة التي لا رابط بينها، وهكذا يفعل في بقيّة الفروع ولكن عليه ألّا ينسى هدفه من حصّته، فهذا الرّابط يجب ألّا يطغى على المادّة الأساسيّة للحصّة.

ومنهم من سمّى هذه الطّريقة طريقة فنون اللّغة أي دراسة اللّغة من خلال النّص الواحد كفنون، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، وهي –كما ذكرنا- تقوم على ربط هذه المهارات في كلّ حصّة أو بمعنى آخر النّظر إلى اللّغة كوحدة واحدة تتكافل مهاراتها وتتكامل. (**أبو الهيجاء**، 2007)

ويعَدّ التّكامل بين الفنون اللّغويّة من أهمّ الاتّجاهات الحديثة التي قد تسهم في تحقيق أهداف تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، وتقوم فلسفته على أنّ اللّغة أداة اتّصال تتمثّل في فنون أربعة هي: الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة. وتعليم اللّغة في نهاية المطاف يستهدف تمكين المتعلّم من صياغة فكرة ما في عبارة سليمة خالية من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، فاتّجاه التّكامل يستهدف تعليم اللّغة ككلّ متكامل، بحيث يتمكّن المتعلّم من لغته استماعًا وحديثًا وقراءةً وكتابةً، لأنّ اللّغة ليست إلّا أداة لتحقيق الاتّصال الجيّد بين النّاس، وهذا التّقسيم دعت إليه الحاجة لتسهيل الدّراسة وتيسيرها على التّلاميذ.

5- أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة:

لتعليم اللّغة العربيّة أهداف كثيرة كما وردت في الخطوط العريضة لمنهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الإبتدائي، حيث يهدف بالدّرجة الأولى إلى إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والإجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرًا لكونها كفاءة عرضيّة كلغة تدريس في المنظومة التّربويّة، فإنّ التّحكّم فيها هو مفتاح العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة، والتي تمكّنه من إرساء الموارد وتنمية الكفاءات من أجل هيكلة فكره وتكوين شخصيّته والتّواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيّات الحياة اليوميّة، فاكتساب ملَكَتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ الموادّ الدّراسيّة الأخرى. (**مناهج مرحلة التّعليم الإبتدائي**، 2016)

وبالعودة إلى الوثائق التّربويّة فإنّه يمكن استقراء الأهداف العامّة لمنهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة من خلال القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة 04/08 المادّة 45، والتي فحواها أنّ أهداف تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة لا تخرج عن:

- ✓ تزويد التّلاميذ بأدوات التّعليم الأساسيّة المتمثّلة في القراءة والكتابة.
- ✓ اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلّم مدى الحياة.
- ✓ تعزيز هويّتهم بما يتماشى والقيم والتّقاليد الإجتماعيّة والرّوحيّة والأخلاقيّة النّابعة من التّراث المشترك.
- ✓ تنمية إحساس التّلاميذ وصقل الرّوح الجماليّة والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم.

(**الحثروبي**، 2012: 38)

ويضيف (**أبو الهيجاء**، 2007: 41) أنّ هناك أهدافًا رئيسيّة لابدّ من تحقيقها خلال المرحلة الإبتدائيّة أهمّها:

- ✓ الوصول بالطّفل بطريقة جذّابة إلى مستوى يستطيع أن يعبّر فيه عمّا في نفسه، وعمّا يسمعه ويحيط به تعبيرًا واضحًا بالكتابة والمحادثة.

- ✓ أن يكتسب حصيلة من المفردات اللّغويّة الفصيحة، تساعده على التّعبير عن نفسه وفكره.
- ✓ أن يكتسب مهارة الاستماع.
- ✓ أن يستطيع القراءة حسب مستواه الدّراسي، وأن يفهم ما يقرأ وبالسّرعة المطلوبة.
- ✓ أن تنمو قدرته على الأداء التّمثيلي، وأن يصبح قادرًا على إنشاد الشّعر دون خجل.
- ✓ أن تنمو عنده مهارة التّذوّق الجمالي والإحساس بجمال التّعبير اللّغوي أو الأدبي.
- ✓ أن تنمو عنده مهارة الإملاء وجمال الخطّ والتّرتيب، بحيث يستطيع أن يكتب غيبًا ويقرأ ما يكتب بطلاقة.

6- علاقة اللّغة العربيّة بغيرها من الموادّ الدّراسيّة:

لا نستطيع في تدريسنا للموادّ الأخرى أن نفصلها عن اللّغة العربيّة كمادّة دراسيّة، والتّلميذ الذي لا يجيد لغته لا يجيد فهمه للموادّ الدّراسيّة بل لا يجيد الإجابة عن الأسئلة في الموادّ الأخرى، لأنّه لا يستطيع قراءتها قراءة جيّدة أو ربّما فهم المطلوب منها، ويرى (**شحاتة**، 2010) أنّ "اللّغة العربيّة وسيلة المتعلّم في التّحصيل والنّجاح في الموادّ الدّراسيّة الأخرى، وليست مادّة دراسيّة فحسب، ويهدف تعليمها إلى تنمية عدّة مهارات.

ويقول أحمد مدكور: "إذا كانت اللّغة العربيّة هي مادّة التّخصّص لمدرّسي اللّغة العربيّة فهي بالنّسبة إلى سائر المدرّسين مفتاح للموادّ التي يقومون بتدريسها. إنّها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه الموادّ وشرحها للتّلاميذ وتأليف الكتب التي يدرّسونها لهم". (**مدكور**، 2007)

لذا ينصح اللّغويّون بأن يولي معلّمو الموادّ الأخرى اهتمامًا باللّغة، وينصحون أن يتكلّم هؤلاء بالفصحى وأن يشرحوا ويفسّروا كلّ غريب في موادّهم مع التّركيز على القراءة والفهم. كما أنّهم ينصحون معلّمي اللّغة العربيّة بالاطّلاع على الموادّ الأخرى، ويختارون منها نصوصًا تصلح للتّعبير أو الإملاء أو النّحو أو القراءة. (**أبو الهيجاء**، 2007: 45-46)

وترى الباحثة أنّ اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة ليست مادّةً دراسيّةً فحسب، ولكنّها وسيلة لدراسة الموادّ الأخرى، فلها أهمّية بالغة في تحقيق الاتّصال المباشر بين المتعلّم وبيئته، وتعَدّ الأداةَ الأهمّ لكسب المعارف والخبرات المختلفة، وتعدُّ أساسًا مهمًّا في بناء التّلميذ فكريًّا ونفسيًّا وإجتماعيًّا، بل لا يستطيع أيّ تلميذ أن ينتقل من صفّ لآخر أو من مرحلة لأخرى دون أن يتقن مهارات اللّغة الأربعة من استماع وحديث

وقراءة وكتابة، لذا ينبغي على معلّمي الموادّ أن يُراعوا عند التّدريس تنمية مهارات اللّغة المختلفة تحقيقًا لمبدأ التّكامل المعرفي.

ثانيًا- التّعبير الكتابي ومهاراته:

1- مفهوم التّعبير:

1-1 التّعريف اللّغوي للتّعبير:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور في مادّة "ع، ب، ر": "عبر الرّؤيا يعبرها عبرًا، وعبارة وعبرها بمعنى فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها، واستعبرها إيّاها: سألها عن تعبيرها، والعابر الذي ينظر في الكتاب فيعبره، أي يعبر بعضه لبعض حتّى يقع فهمه عليه. وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن ما فيها، وعبّر عن فلان تكلّم عنه". (**ابن منظور**، 2003)

من عبر الرّؤيا، يعبرها: فسّرها وأخبر ما يؤول إليها أمرها، وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبين بالكلام، والعبارة: ما يبيّن ما في الضّمير من الكلام. (**اسبيتان**، 2012: 107)

1-2 التّعريف الاصطلاحي للتّعبير:

يأخذ مفهوم التّعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فعبّر فلان عن الشّيء أي أفصح عنه وبيّنه ووضّحه، ويكون الإيضاح سواءًا باللّفظ أو بالإشارة أو بتعابير الوجه أو الرّسم والحركة بأنواعها التّمثيليّة والواقعيّة، كما تكون بالكتابة.

"التّعبير هو الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغويّة وخاصّة بالمحادثة والكتابة. وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شخصيّة المتحدّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله". (**بليغ حمدي**، 2013: 127)

وعرّفه فرجينيا وابوت بأنّه: "وسيلة للإفصاح عمّا يجول في نفس الإنسان من خواطر وأفكار ومشاعر، وهو أداة اتّصاله مع المحيطين به، وهو الأسلوب الأمثل للمحافظة على كلّ ما يمتّ للبشريّة من تراث إنسانيّ". (**Virginia & Abbot**, 2010 :232)

أمّا (**حمّاد ونصّار**، 2002) فقد أشارا إلى أنّ: "التّعبير هو منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللّغويّة والجوانب البلاغيّة والإبداعات الأدبيّة، والحاجات والميول النّفسيّة والرّؤى الفكريّة والأبعاد التّربويّة".

ويمثّل التّعبير نشاطًا أدبيًّا وإجتماعيًّا، فهو الطّريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، وما يُطلَب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللّغة، ففروع اللّغة كلّها وسائل للتّعبير الصّحيح بشقّيه الشّفهي والتّحريري. يجب أن تُسخَّر كلّ فروع اللّغة العربيّة كروافد تزوّد التّلميذ بالثّروة اللّغويّة اللّازمة حين يمارس التّعبير، فتمدّه بالأساليب الجيّدة، والأفكار الطّريفة والعبارات الواضحة ليصبح قادرًا على التّعبير عمّا يخالج نفسه بلغة عربيّة سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمّه من إنسان أو حيوان أو نبات، ولتتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال.

وقد عُرِّف التّعبير في الأدبيّات التّربويّة إجرائيًّا بأنّه:

- ✓ القدرة على السّيطرة على اللّغة كوسيلة للتّفكير والشّعور.
- ✓ القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- ✓ القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضًا.
- ✓ القدرة على إخراج حوار هادف.
- ✓ القدرة على تحديد نوعيّة الموضوع.
- ✓ القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسبًا لموضوع معيّن. (**عاشور والمقدادي**، 2019: 215)

وعمومًا، فإنّ التّعبير الكتابي في أصله أسلوب تفكير، فهو ليس تعبيرًا عن الفكرة والشّعور بقدر ماهو طريقة تفكير، جوهره معلومات وآراء ومشاعر، وظاهره حروف وعلامات مرسومة، فالتّعبير الجيّد هو ما اتّسم بوضوحه وما خلا من التّكلّف في ألفاظه وتأثيره على السّامع، فلا بدّ من إيمان الإنسان بالفكرة التي يعبّر عنها، فصدق التّعبير ينبع من صدق المعنى.

وبالنّظر إلى التّعريفات السّابقة ترى الباحثة أنّ التّعبير هو:

- ✓ وسيلة للتّفاهم بين شخصين أو أكثر أحدهما مرسل والآخر مستقبل.
- ✓ غايته الإفصاح عمّا يختلج النّفس البشريّة.
- ✓ عمليّة عقليّة منظّمة تتمّ من خلالها تنمية ثقافة المتعلّمين عن طريق ما تحمله موضوعات التّعبير من معلومات عامّة وإجتماعيّة وعلميّة وسياسيّة وإقتصاديّة وقيم أخلاقيّة.

وقد وضّح كلّ من (**الهاشمي**، 2017) و(**الدّهلكي**، 2018: 63) أنّ التّعبير يقوم على ركنين أساسيّين هما:

- **الرّكن المعنوي:** وهو المحتوى الفكري الذي يتكوّن في نفس الإنسان من المعاني والمدرَكات التي يريد التّعبير عنها، ويستقي التّلميذ في المدرسة أفكاره من تجاربه ومطالعاته ومحيطه المدرسي والإجتماعي.

- **الرّكن اللّغوي (اللّفظي):** وهو المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات والجمل والتّراكيب والأساليب التي يعبَّر بها عن المعاني والأفكار، ويتزوّد التّلميذ بهذه العبارات والأساليب مع مرور الزّمن نتيجة القراءة والاستماع والممارسة.

إنّ هذين الرّكنين مرتبطان ببعضهما، ومتى كانت الأفكار واضحة في النّفس، كان من السّهل التّعبير عنها، وكثيرًا ما يبدو العيّ والتّلعثم إذا قَلَّت المعاني، أو كانت الأفكار مبهمة في نفس المتكلّم والكاتب، فيجيء إنتاجه لغوًا، وعباراته ركيكةً، بلا روعة ولا تأثير.

وعلى الرّغم من أهمّية هذين الرّكنين للتّعبير فإنّهما بحاجة إلى ركن آخر، وهو الحافز والحاجة إلى التّعبير عن موقف فيه استثارة ورغبة. وقد اهتمّ علماء النّفس بموضوع الدّوافع لأنّها القوّة التي تحرّك السّلوك. ومن أهمّ دوافع سلوك الفرد التي تعلّمها واكتسبها من الحياة الإجتماعيّة وتبلورت على شكل حاجات لا يستقر إلّا بعد إشباعها:

- ✓ الحاجة إلى التّقدير الإجتماعي.
- ✓ الحاجة إلى تأكيد الذّات.
- ✓ فكرة الفرد عن نفسه.
- ✓ مستوى الطّموح.

والملاحَظ أنّ القدرة على التّعبير وإجادته من الوسائل المهمّة لإشباع هذه الحاجات، فإذا أحسن المرء التّعبير فاز بالتّقدير الإجتماعي ونال الرّضا النّفسي وحقّق ذاته ويسّر طموحه. فعلى المدرّس إدراك هذه الحاجات عند تلاميذه والعمل على الإفادة منها في تحفيزهم إلى جودة التّعبير. (**الهاشمي**، 2017: 36-37)

2- الأهمّية التّربويّة للتّعبير الكتابي:

إذا كان التّعبير مساعدًا للتّلاميذ على حلّ مشكلاتهم عن طريق تبادل الآراء، فهو أيضًا وسيلة تعليميّة. والتّعبير بشقّيه الشّفهي والكتابي أهمّ فروع اللّغة وغاية من غاياتها، لأنّ مستويات اللّغة جميعها تصبّ في خدمة حصّة التّعبير، وأنّ المهارات اللّغوية الأخرى كلّها وسائل لغاية واحدة هي التّعبير. فالتّركيب النّحوي والبناء الصّرفي والإملائي تساعد مجتمعةً في تجسيد البعد الوظيفي للّغة في موضوع التّعبير، ممّا يؤدّي إلى

بناء نسيج لغوي محكم يُبرِز فكرة الموضوع وعناصره على أحسن وجه، وتفشل كلّ المحاولات لتدريس اللّغة بالفشل في تمكين التّلاميذ من التّعبير، وبذلك يتبيّن أنّ اللّغة مرادفة للتّعبير.

يعَدّ التّعبير غاية اللّغة وبه يعبّر عن حاجات النّفوس، فهو يعني كلّ ما يعبّر به الفرد عن مشاعره وأفكاره من ألفاظ منطوقة أو مكتوبة، فهو يشمل الطّلب والوصف، والعرض والرّواية، وكلّ ما يصدر عن الفرد من كلام منطوق أو مكتوب يسمّى تعبيرًا. (**عطيّة**، 2007: 225)

ولقد أكدّ الباحثون واللّغويّون على أهمّية التّعبير وقيمته، حيث يضعونه على قمّة فروع اللّغة العربيّة. وقد أشار (**أبو مغلي**، 2001: 53) إلى أهمّية التّعبير في عدد من النّقاط وهي:

- ✓ أنّه غاية في دراسة اللّغات في حين أنّ فروع اللّغة كالقراءة والإملاء والنّصوص والقواعد كلّها وسائل تمكّن المتعلّم من التّعبير الواضح والسّليم.
- ✓ إنّه طريقة اتّصال الفرد بغيره، وأداة فعّالة لتقوية الرّوابط الإجتماعيّة والفكريّة بين الأفراد، كما يساعد على حلّ المشكلات عن طريق تبادل الأراء.
- ✓ للتّعبير وظيفة تقويميّة، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته.

ويرى (**الدّليمي والوائلي**، 2005) أنّ التّعبير "رياضة الذّهن، فالأفكار والمعاني غالبًا ما تكون غامضة وغير محدّدة في الذّهن، فيضطرّ الإنسان إلى التّعبير لتحديد الأفكار وتوضيح المعاني شفهيًّا أو كتابيًّا".

والتّعبير على الصّعيد المدرسي هو نشاط لغوي مستمرّ، فهو ليس مقرّرًا في درس التّعبير، إنّما يمتدّ إلى جميع فروع اللّغة داخل الفصل وخارجه. (**الدّهلكي**، 2018: 64-65)

ويرى ظافر والحمادي بأنّ: "التّعبير هو أحد أسس التّفوّق الدّراسي في المجال اللّغوي وفي غيره، فإذا تفوّق التّلميذ في تعبيره تفوّق في دراسته اللّغويّة وغير اللّغويّة وكذلك في الحياة العمليّة". (**الدّهلكي**، 2018: 64). كما يعَدّ وسيلة اتّصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه. وهذا الاتّصال لا يكون ذا فائدة إلّا إذا كان صحيحًا ودقيقًا، إذ يتوقّف على جودة التّعبير وصحّته، ووضوح الاستقبال اللّغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض والتّشويش. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 198)

ويشكّل التّعبير جزءًا حيويًّا من حياة النّاس لأنّه أهمّ وسائل الاتّصال وأكثرها، فهو وسيلة الإفهام وأداة التّعليم والتّعلّم، وبه يتزوّد الفرد بمقاييس الضّبط الإجتماعي والقيم السّائدة التي توجّه السّلوك، وعندما ينجح الإنسان في عرض أفكاره على الآخرين يكون من النّاحية النّفسيّة أكثر ثباتًا واستقرارًا من ذلك الذي لا تواتيه اللّغة، فيحسّ بالعجز وتتأثّر حالته النّفسيّة. وعليه يمكن اعتبار أنّ التّعبير من مصادر التّنفيس عن الانفعالات

لدى الإنسان والتي تحقّق له راحة نفسيّة، كما أنّه وسيلة إسقاطيّة للكشف عن عوامل الشّخصيّة الدّفينة ووسيلة لفهم شخصيّة المتعلّم، وبالتّالي كشف عوامل الشّخصيّة كالحوافز والميول والاتّجاهات، وفيها القدرة على استخدام المعارف والمعلومات السّابقة بذكاء وتنسيقها وربطها ببعض بحسب خطّة موجّهة، تتطلّب مقدرة على استعمال النّحو والقواعد والخطّ الواضح واللّفظة المختارة وجمال الصّياغة. (**الهاشمي**، 2017)

وترى الباحثة أنّ الحاجة إلى التّعبير تزداد كلّما ازدادات الحياة تطوّرًا وتعقيدًا وتشعّبًا، وكلّما تباينت وجهات النّظر بين أفرادها في معالجة إشكالاتها، باعتبار أنّ التّعبير الشّفوي والكتابي من أكثر وسائل التّفاعل بين البشر وتبادل الأفكار والآراء، وتكوين القيم والاتّجاهات، بواسطته يتمّ الفهم والإفهام لكلّ ما يدور في حياتنا اليوميّة

3- مكانة التّعبير بالنّسبة للّغة العربيّة وفروعها الأخرى:

يحظى التّعبير بمكانة عالية بين مهارات اللّغة العربيّة، لأنّه يمثّل غاية في ذاته، فجودة التّعبير وسلامة اللّفظ والمعنى، وعمق الفكرة وحسن الإلقاء وروعة الكتابة، كلّ هذه معايير نستطيع من خلالها الحكم على الإنسان ومعرفة مدى سيطرته على منافذ اللّغة وأسرارها. ولا شكّ أنّ هذه العلاقة المتشابكة بين التّعبير وبقيّة أفرع اللّغة العربيّة الأخرى تفرض على المعلّمين أن يستثمروا هذه الأفرع جميعًا، لتكون عاملًا مساعدًا على تقويم لسان التّلاميذ وكتاباتهم، حيث لا يقتصر التّعبيرعلى تلك الحصّة المقرّرة له كلّ أسبوع، بل ينبغي أن تراعي مهارات التّعبير في بقيّة أفرع اللّغة العربيّة الأخرى، وهذا هو المنهج التّكاملي في تعلّم اللّغة العربيّة، التي تعتمد فلسفته على أنّ اللّغة أداة اتّصال تتمثّل في فنون أربعة هي: الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة.

ويرى بعض علماء النّفس أنّ التّفكير والتّعبير مظهران لعمليّة عقليّة واحدة، فنموّ كلّ منهما وارتقاؤه مرتبط بنموّ الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة، فالتّعبير لا يكون حيًّا إلّا بقدر ما يثير في النّفس من أحاسيس وذكريات ومشاعر، والتّعبير الذي يستعمله التّلميذ ولا يقابل في ذهنه هو صيغة ميّتة بالنّسبة إليه مهما تكن قيمته البلاغيّة في ذاته. ولأنّ النّتائج الحاصلة غير متناسبة مع ما يكرّس للأمر من وقت وجهد، ففي اللّغة العربيّة تتوالى الصّيحات منذ بداية هذا القرن هنا وهناك تشكو ضعف النّاشئة في اللّغة العربيّة وتشير إلى عقم مناهجها، وطرائق تدريسها.

وقد وجد عبد العليم إبراهيم أنّ كلمة مشكلة غير معبّرة عن عِظَم مشكلة تدريس التّعبير فقال: "علينا أن نسمّي تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات، ففي كلّ ما يتّصل بتدريسه من اختيار وإعداد، وعرض وتحرير،

وتصحيح وتصويب وإرشاد وتوجيه- في هذا كلّه بل في كلّ ناحية منه نشقى ونختصم ونقاسي ألوان العناء". (**الهاشمي**، 2017)

ويرى (**يونس**، 2000) أنّ حسن التّعبير وجودته يتمّ من خلال:

- ✓ حسن اختيار الألفاظ والعبارات والتّراكيب التي تحمل المعاني، والتّعبير عن المشاعر والعواطف.
- ✓ حسن التّأليف بين الألفاظ والعبارات، وذلك بمراعاة الدّقة والأحكام والانسجام.
- ✓ خلوّ العبارات من الغموض والتّعقيد واللّبس والإبهام.
- ✓ تجرّد الأفكار والعبارات من الحشو المخلّ الذي لا فائدة منه.
- ✓ حسن الأداء وتمثيله للمعنى.
- ✓ مراعاة التّسلسل المنطقي. (**يونس**، 2000).

4- أهداف التّعبير الكتابي:

إنّ الهدف من التّعبير هو أوّل خطوة يقوم بها المعلّم قبل البدء في الدّرس، ويُقصَد بها القدرة على الإنتاج والتّركيب، بالإضافة إلى أهداف أخرى. وتشترك أهداف التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي كما أوردها (**السّاموك والسّمري**، 2005) بتصرف

- ✓ طلاقة اللّسان مع تمثيل المعاني وزيادة الثّروة اللّغويّة.
- ✓ التّغلّب على الخوف والخجل والانطواء.
- ✓ حفظ الآثار من النّصوص النّثريّة والقصائد الشّعريّة للإشهاد بها في وقت الحاجة.
- ✓ التّحدّث باللّغة الفصحى والتّغلّب على استعمال العامّية واللّغات الأجنبيّة.

كما يضيف (**كامل محمود**، 2004) أهداف أخرى منها:

- ✓ تنمية قدرة التّلميذ على التّعبير الكتابي في المجالات المناسبة بأسلوب سليم مثل: كتابة قصّة قصيرة أو الكتابة في المدرسة أو في مجلّة، والكتابة عن موضوع مناسب يريد أن يُطلِع زملائه عليه.
- ✓ إكسابه الخبرات والمهارات التي تمكّنه من القيام بفنون التّعبير الوظيفي.
- ✓ تنمية قدرته على الكتابة والنّظام والوضوح. (**كامل محمود**، 2004: 247)

وعليه، فعند تدريس التّعبير يجب أن نتّجه إلى الأهداف العمليّة الإجرائيّة، وأن نبتعد عن الأهداف العامّة. فقد نتّجه إلى العشوائيّة في التّوجيه والتّقنين وهما من مشكلات التّعبير عمومًا، فتحديد أهداف التّعبير له دور كبير في الممارسة اللّغويّة التي هي الغاية من وراء كلّ فروع اللّغة العربيّة.

(**أبو السّعود**، 2020)

5- أهداف تدريس التّعبير الكتابي:

إن كان الهدف من تدريس جميع فروع اللّغة العربيّة هو تحسين مستوى التّعبير، فإنّ لتدريس التّعبير أهداف أهمّها القدرة على الإنتاج والتّركيب والإفهام، وتحقيق آداب الكتابة من اهتمام بالخطّ وعلامات التّرقيم وغيرها.

5-1 الأهداف الفكريّة:

تتمثّل في تزويد التّلاميذ بالخبرات والمعارف اللّازمة لإنتاج الكلام في المواقف اللّغويّة المختلفة، وجمع أكبر قدر ممكن من الثّروة اللّغويّة من مفردات وتراكيب وعبارات تعينهم على الحديث والكتابة، وتنمية القدرة لديهم على ممارسة ألوان نشاط التّعبير في شتّى الميادين، وإذكاء قدراتهم العقليّة عن طريق التّذكّر والتّخيّل والاستدلال والاستقراء والموازنة...الخ.

5-2 الأهداف السّلوكيّة:

وتتمثّل في تنمية المهارات الأساسيّة اللّازمة للتّعبير وانتقاء الألفاظ بدقّة، وأن تكون مناسبة للموقف التّعبيري المطروح، وتركيب الجمل والعبارات بصورة صحيحة وسليمة لغويًّا ونحويًّا، ومحاولة توظيف ما تعلّمه التّلاميذ في ميادين الحياة المختلفة واستدعائه عند الحاجة، وكذلك القدرة على الانسياب في الحديث بطلاقة ووضوح واسترسال.

5-3 الأهداف الوجدانيّة:

تهدف إلى تنمية الحسّ الوجداني لدى المتعلّمين وتنمية تذوّقهم للّغة، ومفرداتها وتراكيبها، وتنمية ميولهم القرائيّة، وفهم المقروء، فالتّعبير عن النّفس بما فيها من مشاعر وأحاسيس وآلام وما تتطلّع إليه من أهداف. كلّ هذه الأمور يعدّ مستحيلًا إيصالها للغير إن لم تكن لدينا القدرة على التّعبير، فالتّعبير وسيلة هامّة وضروريّة للتّعبير عن أنفسنا وشخصيّاتنا. (**استيتية**، 2010)

ويرى كلّ من (**حمّاد ونصّار**، 2002)، (**بليغ حمدي**، 2013)، (**عاشور والحوامدة**، 2014) و(**عاشور ومقدادي**، 2019) أنّ الأهداف من تدريس التّعبير تكمن في:

- ✓ تمكين التّلاميذ من التّعبير عن حاجاتهم، ومشاعرهم وخياراتهم.
- ✓ تزويدهم بالألفاظ والتّراكيب، لإضافتها في حصيلتهم اللّغويّة.
- ✓ تعويدهم على ترتيب أفكارهم، والتّسلسل في طرحها.
- ✓ غرس روح الطّموح والتّطلّع والنّزعة القياديّة في نفوسهم.
- ✓ تخليص لغتهم من الأخطاء الشّائعة، والتّراكيب الخطأ المتداولة.
- ✓ تعويدهم على التّفكير المنطقي، والقدرة على الارتجال.
- ✓ يفتح التّعبير مجالًا واسعًا أمامهم، ويدفعهم إلى الإبداع والإبتكار.
- ✓ تنمية التّفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تنمية خيالهم بعناصر النّمو والإبتكار.

أمّا الأهداف الخاصّة للتّعبير الكتابي في المرحلة الإبتدائيّة، وبالنّظر لطبيعة الأطفال في هذه المرحلة وحاجاتهم، وما على المعلّم أن يضعه في اعتباره أوّلًا من الاتّجاهات والميول والاستعدادات الشّخصيّة للتّلاميذ، فيجيزها أبو العينين في النّقاط التّالية:

- ✓ تنمية ميل التّلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض.
- ✓ تنمية ميلهم للتّعبير الذّاتي في اللّغة.
- ✓ تنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح وممتع.
- ✓ تعليمهم مفهموم الجملة باعتبارها وحدة التّفكير.
- ✓ تدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة وفي ميادين وموضوعات متعدّدة. (**أبو العينين**، 2003: 7)

أمّا (**الهاشمي**، 2016) فيرى أنّ الهدف الرّئيس من تعليم التّعبير هو التّركيز على أسس أربعة وهي:

- ✓ السّيطرة على عمليّات التّفكير المنطقي.
- ✓ معرفة الغرض من التّعبير.
- ✓ السّيطرة على المحتوى.
- ✓ السّيطرة على الأسلوب والطّريقة التي تساعد على هذا الوضوح وعلى هذا التّأثير، وعلى التّلميذ أن يكون ملمًّا بهذه الأسس الأربعة.

ومن خلال كلّ ما سبق، يمكن للباحثة أن تضيف الأهداف التّالية:

- ✓ إزالة الخوف والرّهبة والتّردّد من نفوس المتعلّمين.
- ✓ التّدريب على التّوثيق العلمي وعرض الأفكار بأمانة تامّة.
- ✓ القدرة على تحليل الظّواهر بالتّطرّق إلى مسبّباتها ونتائجها.
- ✓ التّعبير عن العلاقات الإيجابيّة وغير الإيجابيّة، فالقدرة على التّعبير الجيّد تعَدّ أحد أهمّ العوامل الرّئيسيّة في تطوير العلاقات الإيجابيّة، وتحسين العلاقات السّلبيّة وتعديلها.
- ✓ محاكاة الظّواهر والأفكار والأراء.

يمكن القول أنّ الأهداف العامّة للكتابة والتّعبير تتحقّق إذا ما كان المتعلّم قادرًا على إتقان مهاراتها واستخدامها عبر مواقف التّدريس المختلفة، وممارسة هذه المهارات في الحياة اليوميّة للتّفاعل والتّواصل مع المحيطين به. وإذا ما استطاع مدرّس اللّغة العربيّة أن يحدّد أهداف التّعبير، وتدريب التّلاميذ في مواقف حيويّة تشبه مواقف حياتهم اليوميّة، وتدعيم ذلك بالشّواهد والأدلّةّ مع الأخذ بالاعتبار الاتّجاهات الحديثة في تشكيل المهارات، وذلك من خلال تحديد الأفكار لموضوع التّعبير وتقديمها بتسلسل منطقي ومترابط، فإنّ الأهداف العامّة للكتابة تتحقّق، ويصبح التّلميذ قادرًا على إنتاج اللّغة واستمطار الأفكار واستخدامها في اتّصاله بالآخرين متمكّنًا بذلك من التّعبير عن نفسه تعبيرًا كافيًا.

6- الأسس التي تؤثّر في تعبير التّلاميذ:

ويقصد بها مجموعة المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعليم التّعبير الكتابي وتؤثّر فيه وتنمّي مهاراته، ويتوقّف عليها نجاح التّلميذ وتقدّمه ولا ينبغي إغفالها وتجاهلها، فهناك أسس متعدّدة يعتمد عليها تدريسه، إذا أُريدَ له أن يحقّق غايته ويصل إلى أهدافه الفكريّة والسّلوكيّة والوجدانيّة. وكلّ هذه الأسس تدور حول المحور الأساسي في التّربية وهو "المتعلّم"، فبعضها مرتبط بموضوعات التّعبير واختياراتها، وبعضها الآخر مرتبط بالثّروة اللّغويّة للمتعلّم، وبعضها بالطّريقة التي يتعلّم بها التّعبير.

وهذه الأسس ثلاثة أنواع كما أوردها كلّ من (**صومان**،2012: 167)، (**الحوامدة وعاشور**، 2014)، (**الهاشمي**، 2016) و(**عاشوروالمقدادي**، 2019).

1-6 الأسس النّفسيّة Psychological Principles**:**

- ✓ ميل التّلاميذ الصّغار إلى التّعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم، والتي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان، ويحسُن بالمعلّم أن يستثمر هذا الميل وينظّمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجّع الخجولين منهم على التّعبير.
- ✓ ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويّات، فينبغي على المعلّم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصّف والمدرسة. ونظرًا لانحصار ومحدوديّة المحسوسات في البيئة المدرسيّة، فعلى المعلّم أن يستعين بنماذج الأشياء أو صورها من أجل تشجيعهم على الحديث عنها.
- ✓ يساهم التّلميذ في التّعبير ويشتدّ حماسه له إذا وجد الحافز والدّافع الذي يحفّزه على التّعبير، ولذا كان على المعلّم أن يوفّر الموضوعات التّعبيريّة التي تقود التّلميذ إلى التّأثّر والانفعال بها وتدفعه للحديث عنها أو الكتابة حولها.
- ✓ يقوم التّلميذ أثناء التّعبير بعدّة عمليّات ذهنيّة، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللّغويّة ليتخيّر من بينها الألفاظ التي يؤدّي بها فكرته، وهذه العمليّة تسمّى التّحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبّر عمّا أراد، وتسمّى هذه العمليّة التّركيب. وهذه العمليّات العقليّة عمليّات ليست سهلة على الطّفل الصّغير، وعلى المعلّم أن يأخذ التّلاميذ الصّغار بكثير من الصّبر والأناة في جميع مواقف الدّراسة، لا في التّعبير وحده.
- ✓ يتّسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلّم والجوّ المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التّربية التي رُبِّي بها التّلميذ، أو إلى عيب جسمي، وعلى المعلّم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوّة، ويحيطهم بجوّ من الطّمأنينة، ويستطيع بحكمة ولباقة حثّهم على المشاركة البسيطة في التّعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها.
- ✓ ميل التّلاميذ إلى التّقليد، وهذا يعني أن يمثّل المعلّم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضًا، وعليه أن يمثّل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه.

2-6 الأسس التّربويّة Educational Principles**:**

- ✓ إشعار التّلميذ بالحرّية في التّعبير: إعطائه الحرّية في اختيار بعض الموضوعات، وإعطائه الحرّية التّامّة في اختيار المفردات والتّراكيب في أداء أفكاره.
- ✓ وما دام التّعبير من الأغراض الهامّة التي يحققّها تعلّم اللّغة، وما دام كلّ درس من دروس اللّغة فيه مجال للتّدرّب على التّعبير، فليس للتّعبير زمن معيّن أو حصّة محدّدة، بل هو نشاط لغوي مستمرّ،

فيعمل المعلّم على تدريب التّلاميذ على التّعبير الصّحيح والسّليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذلك على حصّة التّعبير فقط.

- ✓ الخبرة السّابقة للحديث عن أيّ موضوع ضروريّة ومهمّة، إذ لا يستطيع التّلميذ أن يتحدّث أو يكتب عن أيّ شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلّم أن يختار موضوعات التّعبير من مجال خبرة التّلاميذ أو قدراتهم التّصويريّة.

3-6 الأسس اللّغويّة Lunguistic Principles**:**

- ✓ حصيلة التّلاميذ اللّغويّة في المرحلة الإبتدائيّة قليلة، والتّعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النّحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفّر المعلّم الفرص لإثراء معجم التّلاميذ اللّغوي، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع، وذلك بإسماعهم بعض القصص.
- ✓ التّعبير الشّفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التّعبير الكتابي.
- ✓ ازدواجيّة اللّغة في حياة التّلاميذ الفصحى والعامّية، فهو يستمع إلى اللّغة السّليمة من خلال معلّم اللّغة العربيّة في المدرسة، ويتعامل في حياته اليوميّة بالعامّية، فمن هنا يعمل على تزويد التّلاميذ باللّغة العربيّة الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلفة.

من خلال عرض الأسس التي يقوم عليها تعليم التّعبير الكتابي، نلاحظ أن جلّ الباحثين بدأوا بالأسس النّفسيّة لدورها المهمّ والفعّال في تدريس التّعبير الكتابي، ومن ثم التّطرّق للأسس التّربويّة واللّغويّة. فحين يجد التّلميذ جوًّا نفسيًّا مريحًا يراعي ميوله واهتماماته واتّجاهاته فإنّه يبدع في الكتابة، وعندما يجد في الوقت نفسه من يوجّهه إلى الصّواب فستكون لغته بالتّأكيد صحيحة. ونظرًا لصعوبة عمليّات التّحليل والتّركيب فهي تحتاج إلى العديد من العمليّات الذّهنيّة وتحتاج إلى الجهد والوقت من التّلاميذ، لذا على المعلّم أن يفسح لهم المجال وأن يمكّن التّلاميذ من التّعبير دون خوف وخجل عن حاجاتهم، ومشاعرهم وخبراتهم، وأن يغرس فيهم روح الطّموح والتّطلّع والنّزعة القياديّة في نفوسهم بالانطلاق في التّعبير بكلّ عفويّة.

وترى الباحثة أن على المعلّم اختيار الموضوعات التي لها صلة بواقع المتعلّمين، إذ من الصّعب على التّلميذ أن يعبّر عن حادثة أو موقف ما إذا لم يكن لهم علم مسبق به أو تصوّر واضح حول هذا الموضوع، وعليه يجب التّدرّج عند اختيار مواضيع التّعبير والانطلاق من قواعد المنطق عند الاختيار من المحسوس إلى المجرّد ومن السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب ومن العامّ إلى الخاصّ، وعلى المعلّم استغلال دروس القراءة والاستماع والانطلاق من التّعبير الشّفهي لأنّه أسبق من التّعبير الكتابي لطبيعة استخدام اللّغة في الحياة، وإثراء ثروة المتعلّم من ألفاظ وتراكيب من خلال هذه المواضيع.

7- أنواع التّعبير:

يرى اللّغويّون أنّ الهدف النّهائي من دراسة فروع اللّغة المختلفة هو الوصول إلى إقدار التّلميذ على التّعبير بطلاقةٍ وسلامةٍ مشافهةً وكتابةً، وباعتبار أنّ التّعبير أحد أهمّ هذه الفروع فهو وسيلة مساعدة للتّلاميذ على حلّ مشاكلهم عن طريق تبادل الآراء وهو أيضًا وسيلة تعليميّة. وحصّة التّعبير الكتابي تقويميّة تقييميّة، واختبار لمهارة التّلميذ في توظيف مكتسباته تجعله يولي هذا النّشاط أهمّية كبيرة. وقد بيّنت الوائلي أنّ: "التّعبير يأتي في درجات يعلو بعضها بعضًا، فهناك اللّغة المُفهِمة واللّغة الصّحيحة واللّغة السّليمة، ولا يُتطَلَّب من اللّغة المُفْهِمَة أكثر من كونها مجرّد أداة للإفهام في أدنى درجاته....، لكن في حياتنا اليوميّة لا نحرص على الإفهام فقط، بل نتحرّى معه الصّحّة، لأنّ اللّغة المُفهِمة تأتي بعد اللّغة الصّحيحة التي تحقّق الإفهام وتتّسم بقواعد اللّغة وقوانينها واحترام مبادئها ...، أمّا في ما يخصّ اللّغة السّليمة فهي درجة تعلو الإفهام والصّحّة. (**الوائلي**، 2004)

وللتّعبير أقسامه التي يتميّز كلّ منها بما يرتكز عليه من أسس، وما يصطنع من وسائل أو يرتبط به من دوافع، فهناك من قسم التّعبير إلى قسمين، القسم الأوّل مرتبط بالشّكل والأداء وهو نوعان: الشّفوي والكتابي، والثّاني مرتبط بغرض التّعبير وهو نوعان: الوظيفي والابداعي.

أمّا (**الهاشمي**، 2016) فقد قسّم التّعبير إلى عدّة تقسيمات: منها تقسيم باعتبار الأسلوب، وعليه يكون لدينا: التّعبير الأدبي والتّعبير العلمي والتّعبير العلمي المتأدّب، ومنها تقسيم باعتبار الهدف. وعليه يكون لدينا التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي. وثمّة تقسيم ثالث باعتبار الإجراء: وعليه يكون لدينا التّعبير الحواري والتّعبير الغير حواري. وثمّة تقسيم رابع باعتبار التّدوين وعدمه: فيكون لدينا بحسبه: التّعبير الشّفوي والتّعبير التّحريري.

7-1 التّعبير من حيث الأداء والشّكل:

أ- التّعبير الشّفوي:

ويسمّى الإنشاء الشّفوي أو المحادثة: وهو - كما ذكرنا - أسبق من الكتابي، وأكثر استعمالًا في حياة الفرد من الكتابي، فهو أداة الاتّصال السّريع بين الأفراد، والتّفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم. ويعتمد التّعبير الشّفوي على المحادثة ولا سيّما في المراحل الأولى من الدّراسة الإبتدائيّة، وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النّطق الصّحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهّدهم للكتابة في الموضوعات التي تُطرَح. ويُعتبر

هذا التّعبير مرآة النّفس وذلك لكونه يعبّر عمّا يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبّر الفرد عنها شفويًّا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرّفيعة وأجمل الألفاظ المعبّرة وأرقى التّشبيهات والصّور. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 201).

وفي الإطار نفسه يضيف عطيّة أنّ: "التّعبير الشّفوي هو الكلام المنطوق الذي يُصدره المرسل مشافهةً، ويستقبله المستقبل استماعًا، ويُستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتّصال الصّوتي كالهاتف والتّلفاز والإنترنت وغيرها. (**عطيّة**، 2007: 227)

وأشكال التّعبير في المدرسة كثيرة منها:

- ✓ التّعبير عن الصّور المختلفة والمناقشة والتّفسير والتّلخيص والإجابة على الأسئلة.
- ✓ قصّ القصص وإتمامها أو توسيعها.
- ✓ الحديث عن النّشاطات التي يقوم بها التّلاميذ، زياراتهم، رحلاتهم وأعمالهم.
- ✓ الحديث عن الحيوانات، المهن، النّوادر، التّهنئة أو التّعزية وغيرها. (**الحوامدة وعاشور**، 2014)

ب- التّعبير الكتابي أو التّحريري:

ويعرّفه (**أبو السّعود**، 2020) بأنّه: "أهمّ أنماط النّشاط اللّغوي، لأنّ بدونه لا يستطيع البشر أن يحافظوا على ثقافتهم ولا على تراثهم ولا على حضاراتهم، بل ولا نستطيع الاستفادة من نتائج العقل الإنساني الذي لا بديل للكلمة المكتوبة في حفظه ونقله وتطويره. لذلك نقول: إنّ التّعبير الكتابي من أهمّ قنوات الاتّصال الإنساني، وهو يسهّل عمليّة التّفكير والتّعبير عن النّفس، من أجل ذلك استمدّ أهمّيته القصوى في حياة الفرد والجماعات".

ويضيف عاشور ومقدادي: "هو وسيلة للاتّصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممّن تفصله عنه المسافات الزّمنيّة أو المكانيّة. من صور هذا التّعبير: كتابة الأخبار السّياسيّة، الرّياضيّة، الإجتماعيّة وغيرها، والتّعبير الكتابي عن صور جمعها المعلّم أو الطّلّاب، الإجابة على الأسئلة التّحريريّة، تلخيص موضوع أو قصّة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها، تحويل قصيدة شعريّة إلى نثر، كتابة التّقارير عن زيارة مصنع أو مؤسّسة حكوميّة، كتابة الرّسائل والبرقيّات في موضوعات مختلفة، كتابة الموضوعات الأخلاقيّة والإجتماعيّة وإعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسيّة في المناسبات المختلفة". (**عاشور والمقدادي**، 2019)

إن للّغة وظيفتان أساسيّتان هما الاتّصال وتسهيل عمليّة التّفكير والتّعبير عن النّفس. من أجل ذلك كان لزامًا علينا أن نبيّن أغراض التّعبير وهي:

- ✓ تكوين القدرة على التّمتّع بالخبرات الواسعة المألوفة والغريبة والوعي بما فيها من قيم.
- ✓ تنمية قوّة الملاحظة والفهم الواضح كأساسين لإثراء التّفكير وتعميق الخبرات الشّخصيّة والتّعبير عنها والاستفادة منها.
- ✓ تكوين ملَكة التّفكير الواضح والمنظّم في الأشياء، والنّظر ببصيرة ووعي في الخبرات الشّخصيّة والتّعبير عنها والاستفادة منها.
- ✓ تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتّعبير عنها بفاعليّة.
- ✓ السّيطرة الكاملة على الاستخدامات الصّحيحة للّغة وعلى ضوابط التّعبير الكتابي ومكوّناته، كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى فقرات والهجاء الصّحيح واستخدام علامات التّرقيم ورسم الحروف والمظهر اللّائق بالكتابة المعبّرة. (**أبو السّعود**، 2020: 84-85)

2-7 التّعبير من حيث الغرض من استعماله: وينقسم إلى قسمين هما:

أ- التّعبير الوظيفي:

وهو التّعبير الذي يؤدّي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين النّاس وكتابة الرّسائل والبرقيّات والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتّقارير والمذكّرات وغيرها من الإعلانات والتّعليمات التي توجَّه إلى النّاس لغرض ما. ويؤدَّى التّعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة.

ب- التّعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التّعبير عن الأفكار والمشاعر النّفسيّة ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التّأثير على نفوس القارئين والسّامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار. وإذا كان التّعبير الوظيفي يفي بمتطلّبات الحياة وشؤونها المادّية والإجتماعيّة، فإنّ التّعبير الإبداعي يعين المتعلّم على التّعبيرعن نفسه ومشاعره تعبيرًا يعكس ذاته ويبرز شخصيّته.

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التّلاميذ على هذين النّوعين من التّعبير وإعدادهم للمواقف الحياتيّة المختلفة التي تتطلّب كلّ نوع منهما. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 201-203)، (**بليغ حمدي**، 2013: 128)، (**أبو السّعود**، 2020) و(**عاشور والمقدادي**، 2019: 220)

وفي ضوء التّعريفات سالفة الذّكر، ترى الباحثة أنّ بعضها تركّز على البعد النّفسي، والبعض الآخر على البعد الأدبي. فمن الجانب النّفسي تبرز الأحاسيس وقوّة التّأثير والانفعالات، أمّا من النّاحية الأدبيّة فيبرز الأسلوب الفصيح والبليغ والخيال الواسع الخصب. وكأمثلة عن التّعبير الإبداعي نجد القصّة والرّواية والأبيات الشّعريّة والكتابات الأدبيّة وغيرها.

ويضيف (**بليغ حمدي**، 2013: 130) إلى الأنواع السّابقة **التّعبير الحرّ**، والذي هو حديث التّلاميذ بمحض حرّيتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسّهم في المنزل أو المدرسة أو الشّارع، أو حديثهم عن الأخبار التي يلقونها في الفصل كحادثة أو حكاية، وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجّهونها والمعلّم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها، وقد يشترك المعلّم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه.

وقد تمّ التّركيز في هذه الدّراسة على التّعبير الكتابي نظرًا لما له من أهمّية بالغة في حياة الفرد الدّراسيّة والعمليّة، فالتّعبير يرسّخ ثقة الإنسان في نفسه، ويساعده على التّكيّف الإجتماعي والتّفاعل مع الغير، فالعاجز عن التّعبير فاقد للثّقة. وفي التّعبير الكتابي تظهر القابليّات اللّغويّة والفكريّة للتّلاميذ الذين يخجلون أكثر. وترى الباحثة أنّ التّعبير الكتابي أكثر صعوبة من التّعبير الشّفوي، كون التّعبير الكتابي يحصر المفردات والكلمات في قناة واحدة بعيدة كلّ البعد عمّا يسهل معناه، كما أنّ الكاتب يبذل جهدًا أكثر من المتكلّم في توصيل كلماته، لأنّه يخاطب القارئ المنفصل عنه زمانيًّا ومكانيًّا، حيث تنقص الايماءات والتّعبيرات الجسديّة والتّلوين الصّوتي في التّعبير الكتابي.

8- مهارات التّعبير الكتابي:

أكّد كثير من الباحثين الذين اهتمّوا بطرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تعلّمها وإتقانها، على أهمّية المهارات اللّغويّة، كما أكّدوا على ضرورة تنميتها في شتّى فروع اللّغة ومن بينها التّعبير، إلّا أنّهم لم يتّفقوا على عدد محدّد من المهارات، ولم يتّفقوا على تصنيف ثابت لها. وتختلف مهارات التّعبير عن مجالاته، حيث أنّ المجال هو ذلك الموقف أو الموضوع الذي يتطلّب التّعبير، بينما المهارة تتوقّف على مظاهر الأداء الكتابي حول هذه المجالات.

ويذكر (شحاتة، 2000) أنّ تنمية مهارات التّعبير تحتاج إلى مراعاة مجموعة من الأسس والاعتبارات اللّازمة لإتقانها كما يأتي:

- ✓ أن يعرف المدرّس من أين يبدأ، وما الأداء المطلوب، وما الخبرات المنتظمة والمتتابعة التي يجب أن يوفّرها للتّلاميذ.
- ✓ أن يوفّر المواقف الحيويّة التي يمكن ممارسة المهارة عن طريقها.
- ✓ أن يتدرّج المدرّس في اكتساب المهارة، لأنّ المهارة تكتسب تدريجيًّا.
- ✓ التّدريب الجيّد والمستمرّ على المهارة، فالتّدريب المستمرّ يحقّق التّعليم.
- ✓ تزويد التّلاميذ بثروة لغويّة ميسّرة لإتقان المهارة.
- ✓ مراعاة الخصائص الإنمائيّة لدى التّلاميذ. (الدّهلكي، 2018، 73-75)

9- تصنيف مهارات التّعبير:

تنمية المهارات بشكل واسع متدرّج، ومرتبط بالمعرفة المدرسيّة في المناهج التّربويّة يعتمد على بناء وضعيّات ديداكتيكيّة، يشترط أن تصمّم بصورة تجعل من التّعلّم قصديًّا وموجّهًا على نحو يتحدّى تفكير المتعلّم، ويحفّز نشاطه العقلي لتحقيق استثمار ذاتي لمعارفه وقدراته الذّاتيّة للتّفكير في آليات المعالجة الذّهنيّة المجدية، وهي الوضعيّات والمواقف التي تروم تنمية مهارات تفكير ذات مستوى عالٍ في المنهج المدرسي.

وترى الباحثة أنّ المعرفة والتّمكّن من مهارات التّعبير الكتابي مهمّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فإتقان المعلّم لمهارات التّعبير، وتمَكُّنُه منها تعَدّ من مقوّمات النّجاح الأدائي لديه، كما تُظهِر كفائته وتمكُّنَه أثناء الدّرس، أمّا التّلميذ فتَمكُّنُه من المهارات يُنمّي ثقافته وذلك من خلال محتويات التّعبير وما يحمله من معلومات ثقافيّة وإجتماعيّة وقيم أخلاقيّة وغيرها، كما أنّها تزيد من قدرته على استيعاب جميع الموادّ.

وقد صنّف (**المرسي**، 1995: 237) و(**عوض**، 2000: 7،8) مهارات التّعبير الكتابي إلى قسمين هما:

- ✓ مهارات الشّكل ويتدرّج تحتها الآتي: شكل الفقرة، علامات التّرقيم، صحّة الكتابة إملائيًّا ونحويًّا، والتّنسيق وجودة الخطّ.
- ✓ مهارات المضمون ويتدرّج تحتها الآتي: براعة الاستهلال، حسن التّخلّص (الخاتمة)، الأفكار من حيث (كفايتها، ترابطها، أصالتها وصِلتِها بالموضوع)، الاستشهاد من (القرآن، الحديث، الشّعر، الحِكم والأقوال المأثورة)، سلامة الأسلوب وحسن العرض.

وقد صنّف أيضًا (**مجاور**، 2000: 238-240) مهارات التّعبير إلى:

- ✓ مهارات مطلوبة في الفقرة وتشمل: القدرة على كتابة فقرة تعبّر عن فكرة، القدرة على التّلخيص، القدرة على كتابة شرح مع استعمال الأمثلة والتّفاصيل المناسبة، القدرة على كتابة عدد من الفقرات المرتبطة من التّلخيص والقدرة على كتابة فقرات تبيّن الأثر والنّتيجة والعلاقة بينها.
- ✓ مهارات مطلوبة في الجمل وتشمل: اختيار الجمل المناسبة، الرّبط الجيّد بين الجمل، إدراك العلاقة فيما بينها، فهم معاني المفردات والجمل وإدراك الفكرة التي تعبّر عنها الجملة.
- ✓ مهارات مطلوبة في اللّفظ وتشمل: اختيار اللّفظ الملائم، مراعاة التّلاؤم بين الألفاظ والإحساس بمناسبة الكلام للمقام.

أمّا (**الوائلي**، 2004: 94) فقد صنّفت المهارات كما يأتي:

- ✓ القدرة على استحضار الأمثلة والشّواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التّعبير.
- ✓ قدرة كلّ فئة على كتابة ما يناسبها فكرًا ولغةً وأسلوبًا.
- ✓ القدرة على الكتابة السّليمة رسمًا وتركيبًا للجملة وبناءًا للعبارة.
- ✓ الدّقة في استخدام علامات التّرقيم.
- ✓ التّمكّن من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفًا شاملًا.
- ✓ القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقّة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسيّة.

وذكرت (**الآغا**، 2005: 47) مجموعة من المهارات اللّازمة للتّعبير تمّ استخلاصها من دراسات سابقة، وهي تتضمّن:

- ✓ الدّقّة في عرض الأفكار.
- ✓ تنوّع الأفكار والطّلاقة فيها.
- ✓ تدعيم الأفكار بالأدلّة والبراهين.
- ✓ التّدرّج في العرض.
- ✓ إبراز الفكرة الرّئيسة.
- ✓ وضوح الأفكار.
- ✓ تنوّع وتسلسل الأفكار.
- ✓ إتّباع نظام الفقرات.

- ✓ سلامة رسم التّهجّي ووضوح الخطّ.
- ✓ صحّة الضّبط النّحوي.
- ✓ استخدام أدوات الرّبط.
- ✓ اختيار لفظ تكميل أركان الجملة.
- ✓ وضوح الخطّ.

من الملاحظ وحسب الإطّلاع على الأدب التّربوي أنّ مهارات التّعبير الكتابي كثيرة ومتنوّعة، وبالتّالي سوف تركّز الباحثة على المهارات الخاصّة بتلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي، لأنّ موضوع الدّراسة يخصّ هذه الفئة العمريّة. ومن هذه المهارات: الكتابة الإملائيّة الصّحيحة، مراعاة قواعد اللّغة، توظيف علامات التّرقيم توظيفًا مناسبًا، التّدرّج في كتابة الموضوع بوضع مقدّمة ومن ثمّ الموضوع نفسه وأخيرًا الخاتمة، وبناء الجمل ووضع الشّواهد، وهذه المهارات حسب اطّلاع الباحثة هي المعمول بها في منهاج الصّف الخامس إبتدائي.

10- صعوبات ومشكلات تعليم التّعبير الكتابي:

إن أحد أهمّ الأجزاء صعوبة في تعليم الكتابة للتّلاميذ هو القدرة على تحديد الموضوع الذي سيكتبون فيه، كما أنّ هناك سببًا آخر لا يقلّ أهمّية وهو كيفيّة جعلهم يشعرون بالأمان الكافي لوضع أفكارهم في نصّ كتابي، وكيفيّة إبقاء دافعيتهم مرتفعة بحيث يتعلّمون طرقًا في زيادة تأثير استخدامهم التّخيّل في الكتابة، وهنا يكمن دور المعلّم في لفت أنظارهم وحثّهم على اكتشاف قدرتهم على الكتابة.

إنّ مشكلة ضعف التّلاميذ في التّعبير تواجه المربّين، وإنّ هذه المشكلة قد تتضاعف لأنّ التّعبير يحتاج إلى مهارات لم تنجح المدرسة في تنميتها تنمية صحيحة، وهذا ما أكّده (**عيساني**، 2009: 193) بأنّ مناهج اللّغة العربيّة في كلّ الوطن العربي تؤكّد على أنّ الهدف المرجوّ تحقيقه في نهاية التّعليم العام هو إقدار التّلاميذ على التّعبير بلغة عربيّة صحيحة، لكن في الواقع يحدث العكس، فالتّلاميذ في الأطوار الثّلاث (الإبتدائي، المتوسّط والثّانوي) القليلون منهم بشكل عامّ من يستطيع إتقان الفصحى كتابةً ومشافهةً دون خوف وارتباك.

ونجد أنّ من السّهل لمس الضّعف الشّديد في التّعبير عند الاطّلاع على نماذج من كتابات التّلاميذ ومن مختلف المراحل، فنجد ضيقًا في الأفكار وضعفًا في ربط الجمل، ورداءةً في الخطّ وكثرةً في الأخطاء، والتواءًا في التّعبير وقصورًا في استخدام علامات التّرقيم. وكثيرًا ما يدفع ضعف التّلميذ في التّعبير إلى نقل الموضوع من الكتب أو من تلميذ آخر، أو حفظ نماذج من المقطوعات المتوفّرة عبر الشّبكة العنكبوتيّة.

ويضيف (**عطيّة**، 2007) أنّ العديد من الأدبيّات والدّراسات والبحوث التي أُجرِيت في مجال التّعبير ترى وجود مشكلات تعترض تدريس التّعبير من أبرزها:

- ✓ عدم تحديد منهج أو مقرّر دراسي للتّعبير كغيره من فروع اللّغة العربيّة، ممّا جعل تدريسه مرهونًا بإجتهادات المدرّسين.
- ✓ صعوبة تصحيح موضوعات التّعبير، وعدم اعتماد معايير محدّدة في تصحيح تلك الموضوعات، ممّا أدّى إلى خضوع تصحيح التّعبير إلى ذاتيّة المدرّسين وأمزجتهم، وذلك ينعكس على أداء التّلاميذ ورغبتهم في الكتابة.
- ✓ العبء المُلقَى على عاتق مدرّس اللّغة العربيّة، وزيادة الحصص الأسبوعيّة المُسنَدة إليه.
- ✓ التّدنّي الواضح في قدرات التّلاميذ النّحويّة والإملائيّة، ورداءة الخطّ أدّى بهم لعدم اندفاعهم نحو درس التّعبير.
- ✓ عدم وضع المدرّس أهدافًا محدّدةً لدرس التّعبير ممّا يجعله يسير بصورة عشوائيّة غير مُخطَّط لها.
- ✓ غياب القدوة والمثل الأعلى في التّعبير. (**عطية**، 340:2007)

11- ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي:

يُعَدّ التّعبير من الأنماط المهمّة للنّشاط اللّغوي، والإنسان الذي يمسك بزمام التّعبير في اللّغة يكون قادرًا على ضبطه وإدارته، وغالبًا ما يكون ذلك سببًا في إحرازه النّجاح في حياته العامّة والخاصّة. وتشكّل مهارة الاستماع إلى جانب التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي نحو 95 % من النّشاط اللّغوي داخل الحصّة الصّفّية. (**Thompson, Leintz, Nevers & Witkowstki**, 2004). وعلى الرّغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التّربية والتّعليم في الجزائر، وبخاصّة تطوير مهارات التّعبير الكتابي بشقّيه الشّفوي والكتابي، إلّا أنّ ظاهرة ضعف التّعبير لدى التّلاميذ وافتقارهم للعديد من مهاراته مازال يؤرق كلّ الجهات المعنيّة بالعمليّة التّربويّة.

يلاحَظ أنّ عددًا كبيرًا من التّلاميذ في مختلف مراحل الدّراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي، فإن تحدّث أحدهم بلغة سليمة ظهرت أمارات الإعياء على لغته، وقد يتوقّف فجأةً قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعلّه يلجأ إلى اللّهجة العامّية يطعم حديثه بها، أو يتمّ ما عجز عن إتمامه بها، وإذا ما كتب موضوعًا ما تجده مليئًا بالأخطاء النّحويّة والإملائيّة. (**الحوامدة وعاشور**، 2014)

ولعلّ المتتبّع لأساليب تعبير التّلاميذ في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة يلاحظ أنّهم يميلون إلى الإجابة المباشرة، فإذا ما حُوِّر السّؤال أو الموضوع تحويرًا بسيطًا فإنّ الإجابة عليه أو الحديث فيه قد يتّخذان مجرى مغايرًا بعض الشّيء عن السّؤال والموضوع، فالتّلميذ يعاني من قلّة الثّروة الفكريّة واللّغويّة ولا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والرّبط بينها، هذا بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 209)

وقد أكّدت عديد من الدّراسات العربيّة على الضّعف الظّاهر لدى التّلاميذ، وفي جميع المراحل الدّراسيّة وخاصّة في التّعبير الكتابي وقلّة الإلمام بمهاراته، وتدنّي امتلاك أساسيّات الكتابة السّليمة. وتؤكّد الدّراسات على أنّ هذه المشكلة قديمة قِدم درس التّعبير ومستمرّة ما استمرّ ومنها: دراسة (**زايد**، 2005)، (**جابر**، 2012) و(**الدّليمي والدّليمي**، 2004).

12- أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير:

إنّ مشكلة ضعف التّلاميذ في التّعبير نوّه إليها العديد من المربّين، وإنّ هذه المشكلة قد تتضاعف لأنّ التّعبير يحتاج إلى مهارات لم تنجح المدرسة في تنميتها تنمية صحيحة، ولأنّه يصطدم بعوامل معوّقة عديدة من ثنائيّة اللّغة وكثافة الصّفوف، وغياب المنهج وإهمال التّصحيح، ووضع المدرّس لكلمة "لوحظ" وقلّة الحصص وضعف الرّبط بين فروع اللّغة. وقد كان من نتائج دراسة أجرتها المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم "أنّ مستوى معلّم اللّغة العربيّة غير مناسب، وأنّه يصل إلى درجة الضّعف، وذلك لقصور قدراته التّعبيريّة، والتّلخيصيّة والنّحويّة والهجائيّة والخطّيّة، قصور في ثقافته العصريّة، وعدم تمكّنه من أساليب التّدريس الحديثة، وتتطوّراتها"، حيث أجهد هذا المدرّس نفسه في تلقين تلاميذه القواعد النّحويّة التي لم تنفعهم لأنّهم لا يملكون القدرة على الكلام أو الكتابة. (**الهاشمي**، 21:2017)

وهناك عوامل كثيرة يمكن أن يُعزَى إليها ضعف التّلاميذ في التّعبير، ويمكن حصرها في:

- ✓ سيادة العامّية وقلّة المحصول اللّغوي لدى التّلميذ، فهو يتعامل باللّهجة العامّية في المجتمع، ويشعر بأنّ اللّغة الفصحى ليست هي لغة الحياة. وممّا يُؤسَف له أنّ الوسط الذي يتعامل معه التّلميذ والمعلّم هو وسط لا يستعمل غير العامّية، وتبدو فيه هي القاعدة وصاحبة السّيطرة، أمّا الفصحى فاستعمالها محصور في حيّز ضيّق من المدرسة لا تتعدّاه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيف التّلميذ للّغة السّليمة في حياته، واللّغة لا يمكن أن يتعلّمها بالمعنى الدّقيق إلّا إذا مارسها أو عاشها وتفاعل وتعامل معها. فأين يستطيع أن يمارس التّلميذ هذه اللّغة حتى يعيشها ويتعلّمها؟

- ✓ بعض المعلّمين في المدارس لا ينمّون حصيلة التّلاميذ اللّغويّة الفصيحة بعزل التّعبير عن باقي فروع اللّغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللّغة من أنماط لغويّة راقية لتدريبهم على استعمالها في مواقف حياتيّة جديدة.
- ✓ بعض معلّمي اللّغة العربيّة لا يدرّبون تلاميذهم على المحادثة باللّغة السّليمة ولا يدرّبونهم على الإكثار من التّحدّث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللّغة الصّحيحة، وكثيرًا ما يلجأ بعض المعلّمين إلى التّركيزعلى موضوعات وصفيّة بعيدة عن محيط التّلاميذ وأذهانهم.
- ✓ عدم متابعة المعلّمين لأعمال التّلاميذ التّعبيريّة، وبخاصّة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التّلاميذ الكتابيّة، والاكتفاء بالنّظر إليها أو وضع إشارة معيّنة على الموضوعات، كأن يلجأ المعلّم إلى كثرة الشّطب والتّصويب، وذلك يؤدّي إلى ضعف ثقة التّلميذ بنفسه وكُرهِ المادّة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة، وفي ذلك ضرر للتّلاميذ من جانبين: الأوّل أنّ من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوّبه، والثّاني أنّ تلاميذ الصّف الأقوياء والضّعفاء تفتر حماستهم للتّعبير ويزهدون فيه، فيشعرون أنّهم يؤدّون عملًا لا رونق له ولا جمال فيه.
- ✓ ولعلّ عدد التّلاميذ الكبير في الصّف، وعدد الحصص الكثيرة المُلقى على عاتق المعلّم يحُدّان من قدرة المعلّم على القيام بواجبه في دروس التّعبير وغيرها.
- ✓ الأسرة التي تربّي الأطفال على الانطواء وتهيب الحديث إلى الجماعة، علاوة على أنّ بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافيّة فقيرة فتعجزعن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجيعهم على قراءتها، حتى يعوّدوهم شيئًا فشيئًا على حبّ القراءة والمعرفة.
- ✓ طرق التّدريس المتّبَعة في مدارسنا، والتي تجعل المعلّم يستأثر بالحديث ولا يعطي التّلميذ حظًّا من المشاركة، الأمر الذي ينعكس على قدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.
- ✓ قلّة القراءة، فمِنَ الحقائق المقرّرة أنّ الصّلة وثيقة بين القراءة والتّعبير، وأنّ التّعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.
- ✓ عدم ربط التّعبير بألوان الأنشطة اللّغويّة التي تمارَس خارج الفصل، مثل الإذاعة والمسرح ومسابقات الإلقاء والصّحافة المدرسيّة وكتابة الإعلانات، وعدم الاهتمام بالتّعبير الشّفوي، فالاهتمام بالإلقاء داخل الصّف يكاد يكون معدومًا، وهو أيضًا لا زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.
- ✓ عدم تدريب التّلاميذ وإعانتهم على فهم أدب الإصغاء والاستماع وآداب الحديث والمناقشة والنّقد.
- ✓ عدم تخصيص حصص مُعِينة لتنبيه التّلاميذ وتبصيرهم بمواطن الخلل والضّعف في كتاباتهم.

(**الحوامدة وعاشور**، 2014: 209-211)

وأثبتت العديد من الدّراسات وجود قصورٍ شديدٍ في التّعبير لدى المتعلّمين، كدراسة (**الدّليمي والوائلي**، 2005) ودراسة (**الهاشمي والغزاوي**، 2005) ودراسة (**عاشور والحوامدة**، 2014)، وأنّ وراء هذا الضّعف تقف أسباب كثيرة، يمكن أن نجمعها في محورين أساسيّين هما: محور المعلّم ومحور التّلميذ، إلى جانب أسباب أخرى منها طرائق التّدريس وغيرها:

أسباب تتعلّق بالمعلّم:

- ✓ فرض المعلّم الموضوعات التّقليديّة التي لا تمتّ لتفكير التّلميذ بصلة.
- ✓ قلّة اعتماد المعلّمين على الأسس والمعايير السّليمة عند اختيارهم لموضوعات التّعبير الكتابي.
- ✓ تحدّث المعلّمين أمام التّلاميذ باللّهجة العامّية.

أسباب تتعلق بالتّلميذ:

- ✓ عدم رغبة التّلاميذ في المطالعات الحرّة، وانصرافهم عن الاشتراك في ميادين النّشاط اللّغوي، كالصّحافة المدرسيّة والإذاعة والتّمثيل وغيرها من النّشاطات.
- ✓ ضعف القاموس اللّغوي لديهم.
- ✓ عدم اهتمامهم بمادّة التّعبير وإهمالهم لها.

إنّ العوامل المؤثّرة سلبًا في تعبير التّلاميذ في كافّة مراحل الدّراسة كثيرة، وترى الباحثة أنّ من أهمّ أسباب الضّعف لدى التّلاميذ في المرحلة الإبتدائيّة هي: عدم قدرة بعض المعلّمين على تدريس موضوعات التّعبير، وجهل بعضهم لطرائق وأساليب وإستراتيجيّات التّدريس المناسبة، وضيق الوقت والتّركيز على مهارات اللّغة الأخرى فقط.

13-علاج ضعف التّلاميذ في التّعبير الكتابي:

إنّ تحديد الأسباب والعوامل المسؤولة التي تؤثّر سلبًا في تعبير التّلاميذ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثّرات، وبالتّالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابيّة التي يمكن أن تستبدل بها السّلبيات، على أن يُمنَح التّلميذ الحرّية الكافية في درس التّعبير، فيعطى فرصة اختيار الموضوع الذي يحبّ أن يتحدّث فيه أو يكتب فيه دون أيّة قيود، كما على المعلّم وخلال القيام بخطوات الدّرس فسح المجال للتّلاميذ للحديث والنّقاش والكتابة، وبالتّالي ينبغي:

- ✓ إعطاء التّلاميذ الحرّية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدّافع للتّعبير وخلق المناسبات الطّبيعيّة التي تدفعهم إلى الكتابة أو التّحدّث.
- ✓ ربط موضوعات التّعبير بفروع اللّغة والموادّ الدّراسيّة الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.
- ✓ إفساح المجال أمام التّلاميذ ومنذ الصّف الأوّل الإبتدائي للتّدرّب على مواقف التّعبير الشّفوي المختلفة، مثل الحديث عن خبراتهم ومشاهداتهم، والصّورالتي توجد في كتبهم والصّور التي يهيّؤها المعلّم لهم، وقصّ القصص والاستماع إليها، وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالاتٌ للتّعبير الشّفوي.
- ✓ تعويد التّلاميذ على الاطّلاع والقراءة، حتى تتّسع دائرة ثقافتهم، وبالتّالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتّحدّث.
- ✓ تستطيع الأسرة متابعة أبنائها من خلال مراجعتهم للدّروس التي تعلّموها في المدرسة، ففي دروس اللّغة العربيّة يستطيع الأب أو الأمّ أن يدرّبوا أبنائهم على قراءة دروسهم، ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعوّدوهم على تنظيم أفكارهم والتّعبير عنها بلغة سليمة، وأن يشجّعوهم على قراءة الموادّ الإضافيّة الحرّة، ممّا يزيد من معرفتهم وينمّي معجمهم اللّغوي ويهذّبه.
- ✓ المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتّعبير الشّفوي حول ما تتضمّنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة.
- ✓ الابتعاد عن استخدام العامّية في التّدريس، وينبغي ألّا يقتصر ذلك على مدرّسي اللّغة العربيّة فقط.
- ✓ كثرة التّدريب على التّحدّث والكتابة، وإزالة الخوف والتّردّد من نفوس التّلاميذ بكلّ الطّرق الممكنة.
- ✓ مراعاة معلّمي اللّغة للأسس النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة التي تؤثّر إيجابًا في تعبير التّلاميذ.
- ✓ تفهّم التّلاميذ أبعاد الموضوع التّعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلّم، كما تسهم في ارتفاع المستوى التّعبيري لديهم. (**الحوامدة وعاشور**، 2014: 211-212)

وترى (**الدّهلكي**، 2018) أنّ العلاج يكمُن في جسر الهوّة بين الموادّ الأخرى التي تُدرَّس وبين اللّغة العربيّة، وعلى معلّمي الموادّ الأخرى أن يحاسِبوا تلاميذهم على أخطائهم اللّغويّة، ولا يكتفون فقط بمحاسبتهم على مدى تحصيلهم للمادّة التي يدرّسونها.

وحدّد الهاشمي أساليب علاجيّة يمكن أن تسهم في تحسين مهارات التّعبير وهي:

أ- الأسلوب العلاجي Remedial Technique:

وهو أحد أساليب تصحيح التّعبير التّحريري، وفيه يقوم المصحّح بتحديد نواحي القصور في تعبير التّلاميذ التّحريري وفقًا لفقرات معيار التّصحيح، ثم يكتب الصّواب فوقها، وعلى التّلاميذ مراجعة هذه التّصويبات وإعادة كتابتها، ويسمّى هذا الأسلوب أيضًا في بعض الأدبيّات بـالتّصحيح المفصّل.

ب- الأسلوب المرمّز Symbolic Technique:

وهو أحد أساليب تصحيح التّعبير التّحريري، وفيه يقوم المصحّح بتحديد نواحي القصور في تعبير التّلاميذ التّحريري وفقًا لفقرات معيار التّصحيح، ثم يضع رموزًا متّفقًا عليها معهم، تشير إلى هذا القصور، وعلى التّلاميذ البحث عن الصّواب، ومحاولة كتابته بأنفسهم.

أمّا الرّموز فهي: (م) للإملاء، و(ن) للنّحو، و(ر) للصّرف، و(ط) للخطّ، و(ظ) للنّظافة، و(ق) للتّرقيم، و(ف) لفنّية التّعبير، و(ك) لوضوح الأفكار، و(ز) للالتزام بالموضوع، و(ل) لدقّة اختيار اللّفظ المعبِّر عن المعنى، و(ش) للاستشهاد، و(ه) للتّمهيد، و(ع) للعرض، و(خ) للخاتمة.

ت- الأسلوب الإشاري Indicative Technique:

وهو أحد أساليب تصحيح التّعبير التّحريري، وفيه يقوم المصحّح بتحديد نواحي القصور في تعبير التّلاميذ التّحريري وفقا لفقرات معيار التّصحيح بوضع خطّ تحته من دون علاجه أو الرّمز إليه، وعلى التّلاميذ معرفة هذا القصور ومحاولة إصلاحه. (**الهاشمي**، 2017: 27-28)

ويرى (**حمّاد ونصّار**، 2002: 42-44)، (**الدّليمي والوائلي**، 2005: 447-448)، (**المصري**، 2006) أنّ للمدرسة ووسائل الإعلام والمجتمع والأسرة أدوارًا عدّةً في النّهوض بمستوى التّعبير ومنها:

- ✓ حثّ التّلاميذ على ممارسة أنماط الأنشطة التّعبيريّة بكافّة أشكالها.
- ✓ منح التّلاميذ حريّتهم ليختاروا الموضوعات المناسبة لرغباتهم.
- ✓ تشجيع القراءة الذّاتية، وتسجيل ثمرة القراءة ومتابعتها من قِبل المعلّم.
- ✓ وقوف المجتمع كقوّة فعل رادعة أمام زحف اللّغة الأجنبيّة، ومحاولة إحلالها مكان العربيّة.
- ✓ اهتمام الأهل بمتابعة أبنائهم ومراجعتهم في الدّروس التي في المدرسة، وأن يعوّدوهم على تنظيم أفكارهم والتّعبير عنها بلغة سليمة.

وتقدّم دراسة أخرى بعض التّوصيات منها:

- ✓ اعتماد فكرة البرامج العلاجيّة لعلاج أوجه الضّعف والقصور في التّعبير الكتابي واكتساب مهاراته.

- ✓ ضرورة أن يكون للتّعبير منهج واضح، أو مقرّر خاص به، انسجامًا مع كونه المحصّلة النّهائيّة لتعليم اللّغة العربيّة، وأنّ المهارات الأخرى للّغة هي وسائل تقود إليه.
- ✓ ضرورة إعداد دليل للمعلّم يتضمّن الأساليب المناسبة لتدريس التّعبير.
- ✓ ضرورة ربط كتابات التّلاميذ في التّعبير الكتابي من خلال معايير محدّدة تحقّق الموضوعيّة، وذلك بالرّبط بين ما يتمّ تدريسه وبين عمليّة التّقويم. (**الفليت**، 2002: 141-142)

ترى الباحثة للنّهوض بمستوى التّعبير الكتابي، وبعد رصدها لملامح هذه الظّاهرة والوقوف على أسبابها من خلال كلّ ما سبق ذكره وما ورد في الأدب التّربوي، أنّه وجب تظافر جهود جميع الأطراف بدءًا بالمتعلّم والمعلّم والأسرة، وصولًا إلى المجتمع ووسائل الإعلام، ويمكن أن نلخّصها فيما يلي:

أوّلًا: **دور المتعلّم**:

- ✓ حثّ التّلاميذ على المطالعة المستمرّة والهادفة.
- ✓ حفظ القرآن الكريم والأحاديث والحكم والأمثال، للاستشهاد بها لاحقًا في موضوعات التّعبير.
- ✓ محاولة البحث في المعاجم اللّغوية أثناء الدّرس لتعويدهم على ذلك.

ثانيًا: دور المعلّم:

- ✓ إلتزام المعلّم التّحدث باللّغة العربيّة الفصيحة كونه قدوة.
- ✓ الاهتمام بالتّصحيح الدّقيق لمواضيع التّعبير الكتابي خاصّة أثناء الحصّة.
- ✓ تدريب التّلاميذ على مهارات التّعبير الكتابي المختلفة بطريقة سليمة.

ثالثًا: دور الأسرة:

- ✓ تعويد الأبناء على تحمّل المسؤوليّة أثناء القيام بالتّعبير الكتابي، وعدم التّدخّل أو إعطائهم أفكارًا.
- ✓ تعويد الأبناء على زيارة المكتبات العامّة وإنشاء مكتبة بيتيّة.
- ✓ فسح المجال والحرّية للأبناء أثناء الاجتماع في البيت للحديث، وعدم مقاطعتهم.
- ✓ السّماح للأبناء في الحياة اليوميّة بالقيام ببعض المهام، كالمحاكاة والشّراء وغيرها، والتّدخّل فقط عند الضّرورة.

رابعًا: دور وسائل الإعلام:

- ✓ التزام الفصحى في البرامج الوثائقيّة الخاصّة بالأطفال، وأيضًا في الإعلانات على البرامج.
- ✓ الحرص على تقديم برامج تعليميّة وتاريخيّة، والتّدقيق في محتوياتها، والحرص على أن تكون بلغة سليمة.

14- تصحيح وتقويم موضوعات التّعبير الكتابي:

عند التّعامل مع موضوع الكتابة نجد أن المدرّسين يهتمّون بإنتاج التّعبير، وينصبّ تركيزهم على تصحيح الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة أو علامات التّرقيم، دون أن يُعيروا اهتمامًا للعمليّات التي يؤدّيها التّلاميذ عند كتابتهم موضوعًا في التّعبير، ممّا يتطلّب من المعلّمين الاهتمام بالإستراتيجيّات التي يستخدمها التّلاميذ أثناء الكتابة، والابتعاد بهم عن ما هو مكرّر ومتداوَل وجاهز، نظرًا لأنّ التّعبير عمليّة إبداعيّة تبرز فيها القدرة على استنطاق واستمطار الخيال.

وطرق تصحيح التّعبير عديدة ومتنوّعة، منها ما يتمّ داخل الفصل ومنها ما يكون خارجه. وترى الباحثة أنّ تصحيح التّعبير الكتابي مرتبط بتعليمه، فما علّمه المعلّم للتّلاميذ داخل الحصّة هو الذي يجب أن يخضع للتّصحيح والتّقويم، ومع ما تمّ استنتاجه من الدّراسات السّابقة وما جاء فيها بخصوص تصحيح مواضيع التّعبير، فإنّ عددًا كبيرًا من التّربويّين يؤكّدون على أنّ الطّريقة المثلى والأنفع هي طريقة التّصحيح المباشر في القسم، ويكون قوامه النّقد البنّاء الذي يعوِّد التّلاميذ الموضوعيّة والجرأة في النّقاش ووضوح التّفكير وفتح المجال للتّعبير عن الرّأي.

ويشير(**عمّار**، 2002: 174) أنّ التّصحيح الذي يحمل أفضل النّتائج في رأينا هو الذي يتمّ في غرفة الصّف، ويكون قوامه النّقد البنّاء الذي يعوِّد التّلاميذ الموضوعيّة، ووضوح التّفكير والتّعبير. ويمكن للمعلّم أن يسلك في التّصحيح مايلي:

أ- تحديد النّقاط التي يجب أن يتناولها التّصحيح أو التّقويم أو النّقد، وتثبت منذ بداية العام، ويفترض أن يشمل:

- ✓ مدى التّقيّد بالفكرة التي يدور حولها الموضوع، ويرتبط بذلك مسألة الخروج عن الموضوع.
- ✓ ترتيب الأفكار المعالجة وتسلسلها المنطقي، وعلاقة النّتائج بالمقدّمات.
- ✓ وضوح المعاني ودقّتها وتوازنها.
- ✓ سلامة الأسلوب ألفاظًا وتراكيبًا، وإملاءًا ونحوًا وصرفًا، وعلامات التّرقيم.
- ✓ أصالة التّفكير وطريقة المعالجة.

ب- يخصّص المعلّم حصّة لتناول الموضوع وأخرى لتصحيحه، فيختار في كلّ حصّة عددًا من الموضوعات التي يقرئها أصحابها في الوقت الذي يستمع فيه المعلّم والتّلاميذ ويدوّنون ملاحظاتهم اعتمادًا على الأسس السّابقة، ثم يناقش التّلاميذ زميلهم فيما كتب بإشراف المعلّم وتوجيهه، ضمن إطار

النّقد الهادف والموضوعي، ثم يقرأ تلميذ آخر، وهكذا بحيث لا يمضي العام إلّا ويكون كلّ تلميذ قد قرأ موضوعه غير مرة.

ت- ينبغي أن يختم المعلّم كلّ موضوع بعدد من الملاحظات الإيجابيّة والسّلبيّة، فتكون الأولى في موضوع التّعزيز الإيجابي، وتكون الثّانية سبيلًا إلى تجنّب أخطاء وقعت.

ث- من الأفضل ألّا يضع المعلّم درجةً أو تقديرًا لكلّ موضوع حتّى لا تكون الدّرجة المنخفضة أو التّقدير المتدنّي عاملَ نفورٍ من الكتابة، إنّ المهمّ هنا أن يكتب التّلاميذ وإن وقعوا في الأخطاء، أمّا الدّرجة والتّقدير فليُترَكا للاختبار فقط.

ج- يخصّص المعلّم كلّ فترة من الوقت حصّةً أو جزءًا من حصّة لمناقشة الأخطاء الأكثر شيوعًا في كتابات التّلاميذ، ويقوم التّلاميذ بتدوين التّصحيحات للإستفادة منها في الكتابات اللّاحقة.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أنّ عمليّة تصحيح مواضيع التّعبير الكتابي يجب أن تتمّ بطريقة موضوعيّة ومدروسة حتّى تؤدّي أهدافها المرجوّة، من بينها طبيعة الموضوع المراد تصحيحه، والأفكار الأساسيّة والفرعيّة التي يشتملها، والوقت المتاح للمعلّم في حصّة التّقويم، تشجيع التّلاميذ على المطالعة والإعتماد على أنفسهم، فسح المجال للمتعلّم ليختار المواضيع التي يودّ الكتابة حولها، حيث يؤكّد التّربويّون أنّ تصحيح التّعبيرعمليّة معقّدة، ويحدّدها (**الوائلي**، 2004) في أربع أساليب يمكن اعتمادها في تصحيح أوراق التّلاميذ:

- **الأسلوب الأوّل:** هو السّائد في تصحيح التّعبير التّحريري، ويقوم على وضع خطّ تحت الكلمة المخطوءة، ويرمز لها برمز متّفق عليه مع التّلاميذ من البداية. ويرى أصحاب هذا الأسلوب أنّه أسلوب تربوي جيّد يجعل التّلميذ يفكّر في أسباب الخطأ، وأنّ سبب ظهور هذا الأسلوب في التّصحيح هو أنّ التّلميذ سابقًا كان ينقل الصّواب الذي يكتبه المدرّس نقلًا مجرّدًا، ودونما تفكير في تحرّي أسباب الخطأ.

- **الأسلوب الثّاني:** يقوم بوضع الصّحيح فوق الخطأ، وهذا الأسلوب شائع في المرحلة الإبتدائيّة خاصّةً، وأنّه على الرّغم من كونه أسلوبًا مجهِدًا للمعلّم فهو من أحسن طرائق التّصحيح في هذه المرحلة.

- **الأسلوب الثّالث:** يجمع بين الأسلوبين السّابقين أي طريقة الرّمز، وطريقة الصّحيح فوق الخطأ، إذ أنّ أخطاء يسيرة يستطيع التّلميذ أن يدركها بمجرّد الرّمز إليها. وهناك أخطاء يعجز التّلميذ عن معرفتها فيضطرّ المدرّس إلى تصحيحها.

- **الأسلوب الرّابع:** يعتمد التّصحيح المباشر داخل الصّف، وفيه يقوم المدرّس بتصحيح من انتهى من الكتابة أمامه، إذ يوقفه على أخطائه ويطالبه بإصلاحها في الحال، وهذه طريقة جيّدة في التّصحيح لأنّها تعتمد

الاتّصال المباشر مع التّلميذ، وتجعله يهتمّ بلغته ويسمو بأفكاره، لكنّها طريقة صعبة لكثرة التّلاميذ في الصّف الواحد. (**الوائلي**، 2004: 104)

ترى الباحثة أنّه إذا استطاع المعلّم معرفة ما يمتلكه المتعلّم من مهارات، فإنّه يستطيع الوقوف على مستواه من خلال التّغذية الرّاجعة، ويتبيّن له ما تحقّق من أهداف اكتسبها المتعلّم من مهارات لغويّة أو أسلوبيّة أو معرفيّة، وبالتّالي يمكنه تحديد وإدراك مواطن القوّة وتنميتها وتطويرها وتعزيزها، وتحديد مواطن الضّعف والعمل على معرفة أسبابها ومن ثمّ علاجها.

الخلاصة:

تشكّل اللّغة العربيّة وفنونها منظومة متكاملة من المهارات التي تتنوّع على مستويين للأداء اللّغوي هما: مستوى الاستقبال الذي يضمّ مهارتي (الاستماع والقراءة)، ومستوى الإرسال الذي يضمّ مهارتي (التّحدث والكتابة)، وبين هذه الفنون والفروع تكامل، وتنمية أيّ مهارة لغويّة تؤثّر في المهارات الأخرى. لكن المتمعّن في هذه المهارات الأربع يلاحظ أنّ مهارة التّعبير بنوعيه الكتابي والشّفوي من أكثر المهارات اللّغويّة التي يستخدمها الفرد ويستمرّ استخدامه لها في حياته العلميّة والعمليّة، حيث يعدّ أسمى الغايات التي على المعلّمين الحرص عليها وتمكين المتعلّمين منها.

كما يعَدّ التّعبير الشّفوي والكتابي وسيلة من الوسائل الموجّهة لخدمة اللّغة وتعزيز الاستعمال اللّغويّ الصّحيح، وما دام التّعبير هو غاية تعلّم اللّغة العربيّة فهو مثال للاستعمال الهادف للّغة في جانبها الواقعي، ونموّ المتعلّم في اللّغة يكون من خلال المهارات الأربعة: الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة، ثمّ إلى مزيد من النّضج في القدرات والمهارات، وأخيرًا إلى النّموّ اللّغويّ الكامل، حيث أنّ خبرة المتعلّم واكتسابه للملكات اللّغويّة هي بالدّرجة الأولى وجوده في بيئة محفّزة، أين يجد فرصًا كثيرة للتّعبير عن أفكاره.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهيد

إنّ أهمّية أيّ دراسة ودقّتها تتطلّب من الباحث توخّي الدّقة في اختيار المنهج العلمي الملائم والمناسب لموضوع الدّراسة، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات، وكذا حسن استخدام الوسائل الإحصائيّة وتوظيفها، هذا من أجل الوصول إلى نتائج ذات دلالة ودقّة علميّة، تساهم كلّها في تسليط الضّوء على إشكاليّة الظّاهرة المدروسة وفي تقدّم البحث العلمي بصفة عامّة.

سنتناول في هذا الفصل الإجراءات التي تمّ اتّباعها من قِبل الباحثة لإتمام الدّراسة الحاليّة والمتمثّلة في منهج الدّراسة المتّبع، وتحديد مجتمع الدّراسة وحجم العيّنة التي أختيرت لتطبيق الدّراسة عليها، وتحديد متغيّرات الدّراسة، وكيفيّة بناء أدوات الدّراسة، وكيف تمّ التّحقّق من صدقها وثباتها، ثمّ التّطبيق الميداني على عيّنة الدّراسة، ومن ثمّ عرض الأسلوب الإحصائي المستخدم في التّحليل وغير ذلك من الإجراءات، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أوّلًا - الدّراسة الاستطلاعيّة:

تعَدّ الدّراسة الاستطلاعيّة أمرًا ضروريًّا ومرحلة أوّليّة لابدّ من المرور بها خاصّة في البحوث الميدانيّة، وأيضًا عندما تكون معرفة الباحث عن الموضوع سطحيّة وفي عموميّاتها، حيث تهدف إلى معرفة الظّروف المحيطة بالظّاهرة وكشف جوانبها. إذ يرى محمد عبد الحميد أنّه "يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصّة في البحوث الميدانيّة القيام بدراسة استطلاعيّة للتّعرّف على الظّروف التي سيتمّ فيها إجراء البحث" (**منى محمود**، 2003: 61). كما تمثّل الدّراسة الاستطلاعيّة نقطة انطلاق في البحث العلمي بشقّيه النّظري والتّطبيقي وتمثّل الخطوة الأولى للدّراسة الميدانيّة، وتكون بمثابة طمأنة للباحث وتعزيز للاستمرار في دراسته.

1- تعريف الدّراسة الاستطلاعيّة:

تهدف الدّراسة الاستطلاعيّة لأيّ بحث علمي لاستكشاف الظّروف المحيطة بالظّاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتّعرّف على مجتمع البحث ووضع فروض البحث محلّ اختبار أوّلي والتّأكّد من صلاحيّتها أو تعديلها، كما يقوم الباحث بالتّأكّد من الخصائص السّيكومتريّة لأدوات البحث، وبالتّالي صلاحيّتها للتّطبيق. (**عبد المجيد إبراهيم**، 2000)

2- أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة:

صُمِّمت الدّراسة الاستطلاعيّة بهدف معاينة الواقع الموضوعي والوقوف على معطيات مشكلة البحث ميدانيًّا، كما تهدف كذلك إلى التّعرّف على أهمّ الفروض التي يمكن إخضاعها للتّحقيق العلمي.

نلخّص أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة لموضوع البحث فيما يلي:

- ✓ بلورة موضوع البحث أو الظّاهرة وصياغته بطريقة أكثر إحكامًا.
- ✓ إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة للانطلاق في البحث.
- ✓ التّعرّف على ميدان إجراء الدّراسة والحصول على المعطيات الأوّليّة الميدانيّة حول المشكلة المراد دراستها، وتحديد المشكلات والصّعوبات لتفاديها في الدّراسة الأساسيّة.
- ✓ ضبط العيّنة في ضوء شروط البحث وبصورة تنسجم وأهداف البحث.
- ✓ تصميم اختبار تحصيلي في اللّغة العربيّة، وتحديد خصائصه السّيكومتريّة، وهذا اعتمادًا على منهاج مادّة اللّغة العربيّة، إضافة إلى آراء السّادة مفتّشي التّعليم الإبتدائي وبعض مدرّسي الصّف الخامس من التّعليم الإبتدائي الأكفّاء، من أجل الأخذ بتوجيهاتهم فيما يخصّ محتوى الاختبار ومدى ملاءمته لمستوى التّلاميذ.
- ✓ التّأكّد من مدى ملائمة الأدوات لأهداف الدّراسة، ولمستوى أفراد العيّنة ولقدراتهم.
- ✓ الاحتكاك بالمعلّمة وتحديد أسلوب تدريسها، والتّأكّد من عدم استخدامها لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وذلك من خلال حضور بعض الحصص معها وملاحظتها خلال تنفيذ الدّروس والاطّلاع على المذكّرات اليوميّة.
- ✓ تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار .
- ✓ تطبيق أدوات البحث - الاختبارات - لتحديد صعوبات تطبيقها، في ضوء الأهداف المحدّدة.

وستشير الباحثة إلى ما أسفرت عليه نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة عندما يتمّ تناول عنصر أدوات الدّراسة، وذلك بشيء من التّفصيل.

3- عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:

أُختيرت عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة ضمن الحدود المكانيّة بمدرسة بقار أحمد ببئر خادم، المقاطعة الإداريّة (48) بئر مراد رايس2 ولاية الجزائر، وذلك خلال الموسم الدّراسي: 2020/2019، في الفترة الممتدّة بين جانفي 2020 وفيفري 2020، على عيّنة من تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي قوامها (20) تلميذًا وتلميذة.

4- خطوات الدّراسة الاستطلاعيّة:

- ✓ الحصول على طلب إجراء البحث الميداني من طرف رئيس قسم علوم التّربية بجامعة الجزائر2، موجّه إلى مديريّة التّربية الجزائر غرب.
- ✓ الاتّصال بمديريّة التّربية للجزائرغرب للحصول على رخصة الدّخول إلى المؤسّسات التّربويّة الإبتدائيّة التّابعة للمقاطعة الإداريّة بئر مراد رايس 2، بهدف اختيار عيّنة الدّراسة وتنفيذ الإستراتيجيّة وحصر الصعوبات التي تواجه المتعلمين من وجهة نظر معلميهم.
- ✓ الاتّصال بالمفتّش التّربوي للمقاطعة لتسليمه رخصة الدّخول إلى المؤسّسات التّربويّة الإبتدائيّة، وإعلامه بموضوع ومنهج البحث الميداني، والاستئذان ببدء الدّراسة.

5- نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة: توصّلنا في نهاية الدّراسة الاستطلاعيّة إلى ما يلي:

- ✓ إعداد دليل المعلّم للتّدريس بالاستعانة بالخرائط الذّهنيّة.
- ✓ بناء قائمة مهارات التّعبير الكتابي واختبار صلاحيّتها.
- ✓ اشتقاق المفاهيم اللّغويّة المتضمَّنة في الكتاب والمنهاج.
- ✓ بناء أداة البحث والمتمثّلة في اختبار تحصيلي في مادّة اللّغة العربيّة.
- ✓ اختبار مستوى اكتساب المفاهيم النّحويّة.
- ✓ اختبار مهارات التّعبير الكتابي.
- ✓ التّحقّق من صلاحيّة أدوات البحث، وذلك من خلال تطبيقها على عيّنة أوليّة من نفس العمر والمستوى الدّراسي للفئة المستهدفة من البحث، بغية تحديد خصائصها السّيكومتريّة.

ملاحظة: كلّ النّتائج والمراخل التي توصّلنا إليها في الدّراسة الاستطلاعيّة يتمّ التّطرّق إليها في الدّراسة الأساسيّة.

ثانيًا - إجراءات الدّراسة الأساسيّة:

لمّا كان البحث الحالي يسعى لتناول موضوع البحث عن أثر إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي، فإنّ طبيعة البحث تفرض تبنّي المنهج التّجريبي Experimental method، فالباحثة تهدف من خلال تطبيق هذا المنهج إلى إحداث تغيّر في المتغيّر التّابع (المفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي)، بالتّحكّم بالمتغيّر المستقلّ (الخرائط الذّهنيّة).

1- المنهج المتّبع:

يعرّف المنهج العلمي بأنّه: "مجموعة من الإجراءات والطّرق الدّقيقة المتبنّاة من أجل الوصول إلى نتيجة" (**أنجرس**، 2006: 36). ولمّا كانت الظّواهر موضع الدّراسة مختلفة ومتعدّدة، اختلفت المناهج المستخدمة في دراستها، وهناك اعتبارات عديدة تواجه الباحثين لاختيار منهج دون آخر منها طبيعة الدّراسة ومشكلة وفرضيّات البحث، ونوع البيانات ومعالجتها.....إلخ، حيث دفعت هذه الاعتبارات لاختيار المنهج التّجريبي.

انتهجنا في البحث الحالي المنهج التّجريبي، الذي يعَدّ من أفضل الطّرق للبحث العلمي وهو: "ذلك النّوع من البحوث الذي تتمّ فيه السّيطرة على المتغيّرات، ويتحقّق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتمّ تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمّى المجموعة الأولى بالمجموعة التّجريبيّة، وتسمّى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضّابطة" (**البيّاتي**، 2004: 43). وللمنهج التّجريبي العديد من التّصاميم منها البدائيّة والشّبه تجريبيّة والحقيقيّة، وأكثر التّصاميم ملائمة لدراستنا هذه (خاصّة مع صغر حجم العيّنة) هو التّصميم الشّبه تجريبي ذو المجموعتين التّجريبية والضّابطة باختبارات قبليّة وأخرى بعديّة لكلا المجموعتين، حيث يشير (**Stanley & Campbell**, 1963)، إلى أنّ: "استخدام هذا النّوع من التّصاميم في العلوم الإنسانيّة أقرب للتّجربة الحقيقيّة، ويعطي نتائج أكثر ثقة حيث يعتمد على التّعيين أو التّخصيص العشوائي للأفراد بين المجموعتين، والضّبط الشّديد للمتغيّرات الطّارئة والدّخيلة، مع تكافؤ وتجانس العيّنتين"، وسنتناوله بالتّفصيل في التّصميم التّجريبي لاحقًا.

1-1 خصائص المنهج التّجريبي:

تتمثّل خصائص هذا المنهج في:

أ- الفرضيّة (السّببيّة): يمتاز المنهج التّجريبي عن بقيّة المناهج الأخرى بأنّه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السّببيّة بين الظّواهر والمتغيّرات، وبأنّه يربط دراسته لهذه العلاقة السّببيّة بالضّبط الدّقيق الذي لا يتوافر في مناهج البحث الأخرى.

ب- التّجربة: تتمثّل قوّة المنهج التّجريبي في أنّ الباحث المطبّق له يحاول في كلّ تجربة يقوم بها أن يختبر فرضيّةً تقول بوجود علاقة سببيّة منتظمة بين متغيّر وبين ظاهرة أو حادثة معيّنة أو متغيّر آخر، وذلك عن

طريق اختبار مجموعتين متكافئتين ومتساويتين في جميع المتغيّرات بقدر الإمكان، ماعدا متغيّرٍ واحدٍ، وهو ما يسمّى بالعامل التّجريبي أو بالسّبب المفروض أو المتغيّر المستقل الذي يسلّط على إحدى مجموعتين التّجربة ويحجب عن الأخرى.

ج- التّحكّم والضّبط: تتمثّل قوّة المنهج التّجريبي في خضوعه للتّحكّم والضّبط، بحيث لا يكتفي الباحث بوصف وتفسير وتحليل ما هو موجود، بل يتدخّل في تكوين المواقف التّجريبيّة وفي توجيه العوامل والظّروف بالحذف أو الإثبات، وفي تنظيمها وترتيبها، فالتّجربة التي يقوم بها الباحث تتمّ تحت ظروف يحدّدها الباحث نفسه، ويحاول فيها تعريض المجموعة التّجريبيّة للعامل التّجريبي وعدم تعريض المجموعة الضّابطة لهذا العامل التّجريبي أو المتغيّر المستقل، وهذا ما يطلق عليه التّحكّم في المتغيّر المستقلّ. (**ملحم**، 2000: 369)

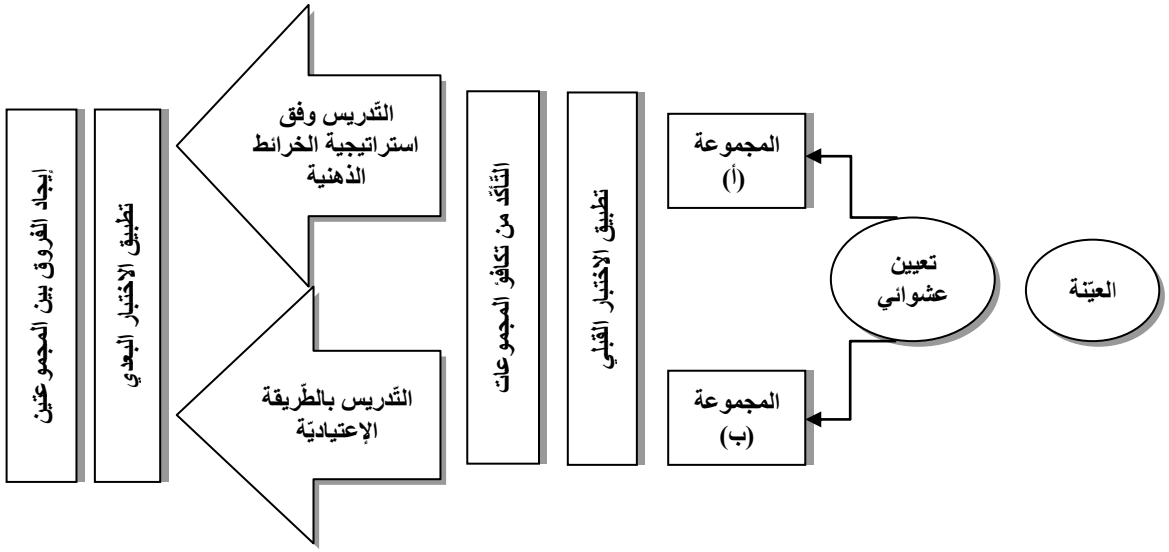
د- اعتماد الطّريقة العشوائيّة في اختيار أفراد عيّنة البحث في المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وأن تكونا متشابهتين ومتكافئتين. ولتحديد هذا التّشابه في بحثنا، اعتمدنا طريقة تكافؤ المجموعتين بالمجانسة بينهما وذلك من خلال:

- ✓ ضبط المتغيّرات التي لها علاقة بالظّاهرة.
- ✓ وجود متغيّر مستقلّ ومتغيّر تابع على الأقلّ.
- ✓ التّغيّر في بعض جوانب المتغيّر التّابع يخضع للتّغيّر في المتغيّر المستقلّ. (**الرّشيدي**، 2000: 96)

2-1 تصميم البحث التّجريبي:

يتضمّن هذا التّصميم مجموعتين على الأقلّ، بحيث يتمّ تشكيل كلّ مجموعة بالتّحديد العشوائي، ويطبَّق عليهما اختبار قبلي يقيس المتغيّر التّابع، وتتلقّى المجموعة التّجريبيّة معالجة جديدة. بعدها يطبَّق على المجموعتين معًا اختبار بعدي. (**أبوعلام**، 2006: 216). وقد اعتمدت الباحثة المنهج التّجريبي ذو التّصميم شبه التّجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: المجموعة التّجريبيّة (Experimental Group) والمجموعة الضّابطة (Control Group)، إختُبِرت قبليًّا في اختبار المفاهيم اللّغويّة والتّعبير الكتابي، ثمّ أُخضِعت المجموعة التّجريبيّة لتعلّم المقطع الأوّل من كتاب اللّغة العربيّة المقرّر وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، في حين أُخضِعت المجموعة الضّابطة لتعلّم الوحدة ذاتها، ولكن وفق الطّريقة المتّبَعة. بعد ذلك إختُبِرت المجموعتان

بعديًّا للتّعرّف إلى أثر تطبيق المتغيّر المستقلّ (إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة) في المتغيّرين التّابعين (اكتساب المفاهيم اللغوية، ومهارات التّعبير الكتابي) لدى المجموعة التّجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضّابطة. والشّكل (22) يوضّح مخطّط الدّراسة:



شكل (22) التّصميم التّجريبي للدّراسة

يمكن تمثيل هذا التّصميم على النّحو الآتي:

	المجموعة	القياسات القبليّة	المعالجة التّجريبيّة	القياسات البعديّة
توزيع الأفراد عشوائيًّا	المجموعة التّجريبيّة R_1	O_1	X	O_2
	المجموعة الضّابطة R_2	O_1		O_2
	مـــرور الـــــــزّمـــن			

جدول (9): التّصميم التّجريبي ذي القياسين (قبلي/بعدي) مع استخدام المجموعة الضّابطة

يبيّن الجدول أعلاه أحد التّصاميم التّجريبيّة وهو التّصميم الحقيقي ذي المجموعتين، والذي يتمّ فيه تقسيم عيّنة البحث إلى مجموعتين متكافئتين أو متجانستين في جميع الخصائص والمتغيّرات ماعدا المتغيّر المستقلّ الذي يكون فقط لمجموعة واحدة على حساب الأخرى، حيث أنّ:

O = الاختبار أو القياس
X = المعالجة (إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة)

ويتمّ تحليل البيانات لتحديد فاعليّة المعالجة واختبار فرض البحث، بإجراء المقارنات التّالية:

(قياس بعدي/قياس بعدي): بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة : الاختلاف دالّ إحصائيًّا. وهذا ما يعكس فاعليّة المعالجة التّجريبية. (**جيلي**، 1993: 349)

2- متغيّرات الدّراسة:

2-1 المتغيّر المستقلّ Independent Variable:

عرّفه عبيدات بأنّه "العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف" (**عبيدات**، 2005: 310) ، والمتغيّر المستقلّ في هذه الدّراسة تكوَّن من مستويّين هما:

- ✓ التّدريس باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة للمجموعة التّجريبيّة.
- ✓ التّدريس بالطّريقة المعتادة للمجموعة الضّابطة.

2-2 المتغيّر التّابع Dependent Variable:

عرّفه عبيدات بأنّه: "العامل الذي نريد أن ينتج عن تأثير العامل المستقلّ". (**عبيدات**، 2004: 241). المتغيّرات التّابعة في هذه الدّراسة تمثّلت في:

- ✓ اكتساب المفاهيم النّحويّة.
- ✓ تنمية مهارات التّعبير الكتابي.

2-3 المتغيّرات الضّابطة Controlled Variables:

انطلاقًا من الحرص على سلامة النّتائج، وتجنّبًا لآثارالعوامل الدّخيلة التي يتوجّب ضبطها والحدّ من آثارها، تبنّت الباحثة طريقة المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة باختبارين قبل وبعد التّطبيق، يعتمد على تكافؤ

وتطابق المجموعتين، "والسّيطرة على المتغيّرات الخارجيّة هي واحدة من الإجراءات الهامّة في البحث التّجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصّلاحيّة الدّاخلية للتّصميم التّجريبي، حيث يمكن للباحث أن يعزو معظم التّباين في المتغيّر التّابع إلى المتغيّر المستقلّ للدّراسة وليس للمتغيّرات الأخرى". (**ملحم**، 2010: 73).

أ- العمر الزّمني لأفراد العيّنة:

حاولت الباحثة تثبيت هذا المتغيّر من خلال اختيار تلاميذ في مستوى دراسي واحد وهو الصّف الخامس الإبتدائي، كما تمّ حصر أعمار التّلاميذ لاستبعاد التّلاميذ المعيدين. وأشارت نتيجة الحصر إلى عدم وجود تلاميذ معيدين ضمن العيّنة المختارة لمجموعتي الدّراسة، وذلك على أساس انتقال التّلاميذ تلقائيًّا إلى الصّفوف اللّاحقة.

ب- المستوى الإقتصادي والإجتماعي:

من خلال اطّلاع الباحثة على سجلّ أحوال التّلاميذ إضافة الى وجود العيّنة في مدرسة واحدة وبيئة إجتماعيّة واحدة، تمّ التّأكّد من تقارب المستوى الإجتماعي والإقتصادي إلى حدّ معيّن.

ج- المحتوى العلمي للدّروس المختارة:

درست مجموعتا الدّراسة مقطع "القيم الإنسانيّة"، حيث درست المجموعة التّجريبيّة هذه الوحدة وفقًا لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة وطبقًا لخطوات التّنفيذ الموضّحة بدليل المعلّم في ملحق (12)، أمّا الضّابطة فدرِّسَت بالطّريقة الإعتياديّة المتّبعة.

د- زمن التّدريس لمجموعتي الدّراسة:

تمّت مراعاة تدريس الوحدة لمجموعتي الدّراسة في نفس الفترة الزّمنية ولنفس المادّة، وقد بدأ التّطبيق اعتبارًا من يوم 2020/10/04 إلى غاية 2020/11/26.

ه- الظّروف الفيزيقيّة ومكان التّدريس:

تمّ تدريس أنشطة الوحدة لمجموعتي الدّراسة في القاعة الدّراسيّة نفسها، من خلال نظام الدّوامين للفوجين " أ "، و" ب "، وعليه توفّرت نفس الظّروف الطّبيعيّة من تهوية وإضاءة.

و- المستوى التّحصيلي:

استخدمت الباحثة الاختبار التّحصيلي لقياس تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التّجربة، وكان الاختبار من إعداد الباحثة مكوّن من الجزء الأوّل ويضمّ (10) فقرات من نوع الاختبارات الموضوعيّة، والجزء الثّاني

ويضمّ موضوع خاص بالتّعبير الكتابي. وقد تشابه كلا الاختبارين من حيث صياغة فقرات الاختبار وكذا من حيث الأهداف المحدَّدة، وكان الفرق في مجموع الأسئلة المطروحة بسبب الأوضاع الرّاهنة التي يعيشها العالم بسبب وباء "كورونا"، حيث مكوث التّلاميذ مدّة طويلة دون تلقّي الدّروس من جهة، وبغية معرفة حجم الأثر من جهة أخرى. وبالتّالي زاد مجموع الأسئلة بعد تطبيق التّجربة، بحيث يصبح الأثر واضحًا في حال نجاح تطبيق الإستراتيجيّة.

3- عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة بحثنا من (34) تلميذًا وتلميذةً من مستوى الخامسة إبتدائي، وقد اختارت الباحثة السّنة الخامسة إبتدائي تحديدًا لتطبيق التّجربة، لأنّ التّلاميذ في هذه المرحلة هم في بداية انخراطهم بقواعد اللّغة العربيّة، وبالتّالي فيجب أن يتمّ تأسيسهم بشكل جيّد في هذه المرحلة، بحيث ستتراكم عليها مزيد من المعلومات والقواعد والمفاهيم التي سوف تتّسع في المراحل اللّاحقة، كما أنّ منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي يحتوي العديد من المفاهيم النّحويّة الأساسيّة في علم النّحو، وأيضًا مجموعة المهارات المتضمَّنة في التّعبير الكتابي.

أمّا توزيع أفراد عيّنة البحث على المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، فقد تمّ اعتمادًا على أساليب اختيار "العيّنة العشوائيّة البسيطة"، والتي يُلجَأ إليها في حال ما إذا كان مجتمع البحث معروفًا، فهي تضمن لكلّ فرد من أفراد المجتمع نفس الحظوظ لأن يظهر ضمن إحدى مجموعتي البحث (**أبوعلام**، 2006: 165). وتمّت هذه الطّريقة بحصر كلّ التّلاميذ وترقيمهم من أوّل مفردة إلى آخر مفردة، وبعدها تمّ التّوزيع العشوائي عن طريق القرعة لأفراد العيّنة على المجموعتين، حيث اشتملت كلّ مجموعة من مجموعتي بحثنا على (17) تلميذًا وتلميذة.

المدرسة	الصّف	المجموعة	العدد	النّسبة المئويّة
مدرسة بقار أحمد	الصّف الخامس	التّجريبيّة	17	%50
	الصّف الخامس	الضّابطة	17	%50
المجموع			34	%100

جدول (10) توزيع أفراد عيّنة البحث

4- تصميم وإعداد الموادّ التّعليميّة وأدوات الدّراسة:

لتحقيق هدف الدّراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدّراسة التي تتمثّل في:

- اختبار المفاهيم اللغوية ومهارات التّعبير الكتابي.
- قائمة تتضمن مهارات التّعبير الكتابي (ملحق4)، وقائمة تتضمن المفاهيم اللّغويّة (ملحق5).
- دليل المعلّم.

4-1 اختيار المحتوى العلمي:

لقد تمّ اختيار مقطع " القيم الإنسانيّة " المقرّرة على تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي والذي اشتمل على ثلاث موضوعات، و تمّ تحليل محتواها لتحديد أهمّ المفاهيم اللّغويّة المتضمَّنة بها.

وتمّ اختيار هذه الوحدة لعدّة أسباب منها:

- ✓ كثرة وتنوّع المفاهيم اللّغويّة التي تمثّل جانبًا مهمًّا في تكوين البنية المعرفيّة اللّغويّة للتّلاميذ، والتي تتطلّب وجود العلاقات بينها، (مكوّنات النّص، الجمل ومكوّناتها، الجملة الفعليّة ومكوّناتها، علامات التّرقيم...)، كما أنّها من الموضوعات التي يُبنَى عليها التّعلّم اللّاحق.
- ✓ تنوّع الأنشطة اللّغويّة في محتوى الوحدة بما يتناسب مع طبيعة الخريطة الذّهنيّة، ممّا يسمح بتوظيف تلك التّجارب والأنشطة في الدّراسة بغرض إتاحة الفرصة أمام التّلاميذ لاكتساب المهارات المختلفة وزيادة الدّافعيّة للمتعلّم.
- ✓ تتضمّن الوحدة عددًا من المفاهيم التي سبق دراستها في السّنوات الدّراسيّة السّابقة، وبذلك يتحقّق الغرض الأساسي لمبدأ التّعلم بالخرائط الذّهنيّة.
- ✓ احتواء الوحدة على عدد كبير من المفاهيم المجرّدة والتي يصعب على التّلاميذ استيعابها.
- ✓ تمكين التّلاميذ من الرّبط بين الجوانب المفاهيميّة والجوانب الإجرائيّة عند بناء الخريطة الذّهنيّة.
- ✓ استخلاص قائمة المفاهيم من الكتاب المقرّر لمنهج اللّغة العربيّة الموجّه لتلاميذ الصّف الخامس إبتدائي، واستخلاص المفاهيم الرّئيسيّة والفرعيّة التي تتحقّق بها الأهداف العامّة والخاصّة للموضوعات المقرّرة.

أ- قائمة مهارات التّعبير الكتابي:

إنّ تحقيق الهدف الرّئيسي من هذه الدّراسة هو قياس أثر توظيف إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في اكتساب المفاهيم، وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي، وهذا يتطلّب تحديد المهارات اللّازمة لتلاميذ هذه المرحلة. وقد جرت عمليّة بناء القائمة في عدّة خطوات بدأت بتحديد الهدف من القائمة وتحديد مصادر اشتقاق القائمة والتّوصّل لقائمة مبدئيّة، ثمّ التّأكّد من سلامة القائمة ومدى مناسبتها لتلاميذ الصّف الخامس إبتدائي. وفيما يلي عرض لهذه الخطوات:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات التّعبير الكتابي اللّازمة لتلاميذ الصّف الخامس إبتدائي، وقد سار إعداد القائمة وفق الخطوات الآتية:

ب- تحديد الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التّعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي، والتّعرّف إلى درجة أهمّيتها ومناسبتها لهم.

ج- مصادر إعداد القائمة:

تمّ إعداد القائمة الخاصّة بمهارات التّعبير الكتابي، واشتقاق مادّتها اللّازمة لتلاميذ الصّف الخامس إبتدائي من خلال:

- ✓ الدّراسات والأبحاث السّابقة المرتبطة بمهارات التّعبير الكتابي، واشتقاق مادّتها اللّازمة لتلاميذ الصّف الخامس، وتمّت الاستفادة من عدّة دراسات كدراسة (**جبور وطاشمة**، 2020)، و(**أبو شرخ**، 2016) و(**بدوي الزّربا**، 2014)، وبعض المراجع منها: (**أبو السّعود**، 2020)، و(**عاشور ومقدادي**، 2019)، (**الدّهلكي**، 2018)، و(**الهاشمي**، 2016)، و(**بليغ حمدي**،2013) و(**أبو الهيجاء**، 2007)، و(**عطيّة**، 2007).
- ✓ وثيقة الإطار المرجع للمناهج الوطنيّة 2016 لمرحلة التّعليم الإبتدائي.
- ✓ نموذج دليل المعلّم في تدريس اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من كتاب اللّغة العربيّة 2020/2019.
- ✓ أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة.
- ✓ وجهات النّظر عند بعض الخبراء والمختصّين في اللّغة العربيّة وطرق تدريسها.
- ✓ كتاب اللّغة العربيّة المقرّر على الصّف الخامس الإبتدائي.

د- القائمة في صورتها الأوّليّة:

اعتمادًا على المصادر السّابقة فقد تمّ حصر مهارات التّعبير المتضمَّنة في ثنايا هذه المصادر، واستبعاد المهارات المكرّرة بعبارات لغويّة واضحة الدّلالة. تكوّنت قائمة مهارات التّعبير الكتابي في صورتها الأوّليّة من (15) مهارة فرعيّة موزّعة على ثلاث مجالات: (ملحق 3)

- ✓ الوجاهة (الملائمة مع الوضعيّة).
- ✓ الانسجام وسلامة اللّغة.
- ✓ الإتقان والإبداع.

وبعد عرض القائمة على المختصّين قاموا باختيار (12) مؤشّرًا أدائيًّا، وقد تمّ حذف بعض المهارات واختيار المهارات الأكثر أهمّية للصّف الخامس إبتدائي.

ه- ضبط القائمة:

لضبط القائمة تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين والخبراء في اللّغة العربيّة وطرائق التّدريس(ملحق 2) ، وطُلِب منهم إبداء الرّأي في النّقاط التّالية:

- ✓ مدى مناسبة المهارات لمستوى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي.
- ✓ مدى سلامة الصّياغة اللّفظيّة للمهارة.
- ✓ وجود مهارات أخرى يمكن دمجها.
- ✓ وجود مهارات أخرى يمكن حذفها.
- ✓ آراء أخرى تسهم في إثراء المهارات. (ملحق 4)

4-2 إعداد دليل المعلّم:

تمّ إعداد دليل المعلّم للاسترشاد به في عمليّة التّدريس. وتضمّن الدّليل ما يلي:

قامت الباحثة بإعادة تنظيم محتوى المادّة الخاصّ بتدريس المفاهيم النّحويّة والبُنى الصّرفيّة وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وذلك بعد الاطّلاع على الكتاب المدرسي، ودليل المعلّم وتحديد المفاهيم النّحويّة فيه، وحسب التّخفيف من البرنامج الدّراسي الذي حدث في الحجم السّاعي لتدريس مادّة اللّغة العربيّة لسنة 2021/2020، والذي كان سببه ما أصاب العالم من تعطيلات بسبب الوباء "كورونا"، وكذا تقسيم الأقسام إلى

أفواج بغرض التّباعد الجسدي والوقاية. والجدول (11) يبيّن حجم التّخفيف الذي أقرّت به الوزارة وهو قيد التّنفيذ خلال هذه السّنة.

	الفترة الصّباحيّة					استراحة الظهيرة	الفترة المسائيّة			
	من 08:00 إلى 11:15						من 13:00 إلى 15:30			
الأحد	فهم المنطوق	تعبير وإنتاج شفوي	استراحة	فرنسيّة	رياضيّات		رياضيّات	قراءة (أداء وفهم)	الظّاهرة النّحويّة	ت إسلاميّة
الثّلاثاء	الصّرف +الإملاء+ تطبيقات	رياضيّات		فرنسيّة	فرنسيّة		تعبير كتابي	ت علميّة	ت إسلاميّة	ت مدنيّة
الخميس	رياضيّات	تاريخ		جغرافيا	ت علميّة					

جدول (11) التّوقيت الأسبوعي

* **مكوّنات الدّليل:** وفيما يلي شرح مبسّط عن نمط الدّليل، وطريقة ترتيبه حيث تكوّن من قسمين، هما الإطار النّظري والإطار العملي:

وتضمّن الإطار النّظري للدّليل شرحًا مبسّطًا عن الدّروس المختارة (ثلاثة محاور)، وتمرّ بثلاث مراحل وهي كالتّالي: وضعيّة الانطلاق، مرحلة البناء (وتتخلّلها الوسائل والنّشاطات أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة)، ومرحلة استثمار المكتسبات والتّقويم. كما احتوى على شرح مبسّط حول إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

- ✓ مقدّمة الدّليل ويعرَض فيها الفلسفة التي يقوم عليها الدّليل بشكل مختصر.
- ✓ فكرة عامّة عن الخرائط الذّهنيّة والنّقاط الهامّة التي يجب الانتباه إليها عند بناء الخرائط الذّهنيّة وكيفيّة تدريب التّلاميذ عليها.
- ✓ الأهداف العامّة لتدريس الوحدة.
- ✓ تحديد الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة الخاصّة بكلّ موضوع.
- ✓ تحديد الوسائل التّعليميّة الضّروريّة التي يمكن الاستعانة بها.
- ✓ خطّة السّير في الدّرس والإجراءات المتّبعة لاستخدام الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ عرض موضوعات تدريس وفق إستراتيجيّات الخرائط الذّهنيّة من كتاب المقرّر للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي وكتاب النّشاطات، وهي موضوعات من المقطع الأوّل من الكتاب كالتّالي: مقطع القيم الإنسانيّة (رفاق المدرسة، التّعاونيّة المدرسيّة، طريق السّعادة).

في حين اهتمّ الإطار العملي للدّليل بعرض كلّ درس من دروس القواعد النّحويّة، ودروس التّعبير الكتابي الواردة في الكتاب، وبعد تحديد أهداف الدّرس تمّ تطبيق الإجراءات التّالية:

*** المادّة التّعليميّة المنظَّمة وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:**

إتُّبِعت الخطوات التّالية في إعداد المادّة التّعليميّة:

- ✓ الاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة التي بحثت في إستراتيجيّات الخرائط الذّهنيّة، ودراسة مكوّنات الخريطة وعناصرها، وأسس بنائها، وإستراتيجيّات التّدريس المتعلّقة بها، وقد استعانت الباحثة ببعض الدّراسات منها: دراسة (**يوسف عفاف**، 2019) ، (**نيّاطي**، 2019)، وبعض المراجع التي اهتمّت برسم الخرائط الذّهنيّة أهمّها: (**حمدات وعياصرة**، 2010)، (**الرّفاعي**، 2013)، (**توني بوزان**، 2016، 2أ)، (**توني وباري بوزان**، 2006)،
- ✓ تحليل محتوى قواعد اللّغة العربيّة للصّف الخامس المقرّر في المناهج 2016 ودليل المعلّم، الفصل الدّراسي الأوّل.
- ✓ تصنيف المفاهيم اللغويّة في كلّ وحدة دراسيّة إلى مفاهيم رئيسيّة عامّة، ومفاهيم فرعيّة، ومفاهيم أقلّ خصوصيّة. (ملحق 5)
- ✓ تمّت مراعاة الخطوات الواردة في الأدب النّظري حول بناء الخرائط الذّهنيّة، بحيث يوضع العامّ منها في وسط الصّفحة ومن ثمّ توضع المفاهيم الأقلّ عموميّة في تفرّعات.
- ✓ تمّ رسم وبناء الخرائط الذّهنيّة باستخدام اليد وخلال التّدريس، وتمّ إنجازها بالاشتراك مع التّلاميذ.
- ✓ تمّ التّطرّق للمفاهيم السّابقة لكلّ قاعدة نحويّة قبل عرض المفهوم الجديد، وتوضيح ذلك في رسومات الخرائط لكلّ درس.
- ✓ إعداد خريطة خاصّة لكلّ درس من الدّروس النّحويّة لأغراض الدّراسة، كما تمّ إعداد الأمثلة التّوضيحيّة والتّطبيقيّة المناسبة، حتى يتسنّى للتّلاميذ التّدريب الكافي على كلّ مفهوم رئيس أو فرعي.

3-4 الاختبار التّحصيلي:

قبل البدء في عرض الكيفيّة التي تمّ بها بناء الاختبار يجدر بنا التّذكير بمفهوم هذا المصطلح، فقد عرّفه (**الفاخري**، 2018) بأنّه: "عمليّة منظّمة لقياس عيّنة من سلوك الطّالب (نتاجات التّعلّم) وتقييم أو اكتشاف درجة إتقان هذا السّلوك، كما أنّها مقياس للكشف عن أثر التّعليم أو التّدريب". وعليه فهناك عدّة معايير وشروط يجب أن تتوفّر في بناء الاختبار التّحصيلي وهي:

- ✓ تحديد الغرض من الاختبار.
- ✓ تحديد الأهداف من خلال تحليل المحتوى.
- ✓ إعداد جدول المواصفات.
- ✓ اختيار نوع البنود الملائمة.
- ✓ إعداد تعليمات الاختبار.
- ✓ مراجعة الاختبار وإخراجه في صورته النّهائيّة.
- ✓ تطبيق الاختبار وإجراء التّحليلات الإجرائيّة اللّازمة على البنود وما يشمل ذلك من استخراج معاملات السّهولة والصّعوبة والتّمييز والصّدق والموضوعيّة.

وقد تمّ تصميم اختبارين للدّراسة أحدهما قبل التّجريب، وذلك للتّاكّد من تكافؤ العيّنتين، والثّاني طُبِّق بعد التّجريب للتّأكّد من فعاليّة التّدريس وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة. وللتّأكّد من صلاحيّة الاختبارين تمّ عرضهما على مجموعة من المحكّمين ضمّت معلّمين في المرحلة الإبتدائيّة ومفتّشين وأساتذة جامعيّين. وبناءًا على الآراء المقدّمة أُدخِلت التّعديلات اللّازمة قبل الشّروع في التّطبيق. (ملحق 7).

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصّف الخامس للمفاهيم اللّغويّة (نحو وصرف وإملاء) ومهارات التّعبير الكتابي المتضمَّنة في الوحدات المختارة من المقطع الأوّل "القيم الإنسانيّة "، ولقد تمّ بناء الاختبار تبعًا للخطوات التّالية:

ب- تحديد المحتوى العلمي: حدّدت الباحثة المادّة العلميّة قبل بدء التّجربة التي ستدرّسها لتلاميذ مجموعتي البحث وسبق توضيحها، وتتمثّل في المقطع الأوّل من كتاب اللّغة العربيّة للعام الدّراسي 2021/2020 كما هوموضّح في الجدول التّالي:

المقطع 1	الدّرس	العنوان	الصّفحة
القيم الإنسانيّة	1	رفاق المدرسة	ص 22 / ن 4 - 6
	2	التّعاونيّة المدرسيّة	ص 23 / ن 7
	3	طريق السّعادة	ص 24 / ن 10 - 14

الجدول (12) مواضيع المقطع الأوّل من كتاب اللّغة العربيّة

ج- تحديد المستويات المعرفيّة:

إنّ تحديد الأهداف وصياغتها خطوة أساسيّة لأيّ برنامج تعليمي ناجح، إذ تمثّل تلك الأهداف العنصر الرّئيسي الذي يعتمد عليه في اختيار المحتوى التّعليمي، بل إنّ التّحديد الدّقيق للأهداف يساعد على توضيح مستوى الأداء المطلوب من التّلميذ.

*** الأهداف العامّة:**

وتمثّل الأهداف العامّة المخرجات التي يتوقّع أن يصل إليها تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة (الصّف الخامس) بعد الإنتهاء من تطبيق الإستراتيجيّة، في المقطع المحدّد في هذه الدّراسة. (ملحق 1)

*** الأهداف الخاصّة بالإستراتيجيّة التّعليميّة:**

تُشتَقّ الأهداف الخاصّة (الإجرائيّة) من المادّة العلميّة أو المحتوى بوضوح كامل وتصاغ بكلّ دقّة، فهي المحور الذي يعتمد عليه واضع البرنامج أو الإستراتيجيّة في تقويمه فيما بعد. والمحاور التي تمّ تعليمها بواسطة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة كالتّالي: (ملحق 5)

المقطع الأوّل	الدّرس	الأهداف السّلوكيّة
المفاهيم اللّغويّة (نحو- صرف- إملاء)+ التّعبير الكتابي	الدّرس 1	جعل التّلميذ قادرًا على أن: - يتعرّف على مكوّنات النّص. - يتعرّف على التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة في الكلمات.
	الدّرس 2	جعل التّلميذ قادرًا على أن: - يتعرّف على الجملة وأنواعها. - يصرّف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى.
	الدّرس 3	جعل التّلميذ قادرًا على أن: - يتعرّف على الجملة الفعليّة وأركانها. - يكتب الهمزة على الألف.
		جعل التّلميذ قادرًا على أن: - كتابة رسالة. - أن يعبّر عن موضوع التّعاون.

جدول (13) الأهداف الخاصّة بالإستراتيجيّة التّعليميّة

د- إعداد جدول المواصفات:

أعدّت الباحثة جدول مواصفات للاختبار التّحصيلي تمثّلت فيه موضوعات الدّروس الثّلاثة المتضمَّنة في كتاب اللّغة، وللمستويات السّتة (المعرفة، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقويم)، وتحديد العدد الكلّي لفقرات الاختبار التّحصيلي، والأخذ بالاعتبار الأهداف الإجرائيّة المراد تحقيقها وأهمّية كلّ درس، وقد حُدِّد بـ (17) فقرة. وهكذا تمّ حساب النّسب المئويّة لكلّ خليّة في جدول المواصفات، وذلك بتحديد نسبة أهداف المستويات المختلفة (بلوم)، من خلال استنباط الأهداف أثناء التّدريس، فنتج جدول ببعدين: "رأسي" ويمثّل المحتوى أو الموضوعات، والثّاني "أفقي" ويمثل مستويات الأهداف التّعليميّة، ويتمّ وفق المعادلة الآتية:

نسبة التّركيز للأهداف = (عدد الأهداف لكلّ مستوى/ المجموع الكلّي للأهداف) × 100 وخلصت الباحثة بإعداد جدول المواصفات التّالي:

المحتوى	مستويات الأهداف ونسبها المئويّة										بنود الاختبار ونسبها المئويّة	
	تذكّر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب			
	العدد	النسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
الصّيغ					3	7,5%			4	10%	7	17,5%
النّحو	2	5%	13	32,5%	5	12,5%	1	2,5%			21	52,5%
الصّرف			1	2,5%	2	5%			2	5%	5	12.5%
الإملاء			2	5%	4	10%	1	2,5%			7	17.5%
المجموع	2	5%	16	40%	14	35%	2	5%	6	15%	40	100%

جدول (14) المواصفات الأوزان النّسبيّة لمكوّنات (الوحدة) والنّسب المئويّة لمستويات الأهداف

ه- إعداد فقرات الاختبار:

ارتأت الباحثة أن تعدّ اختبارًا توليفيًّا يجمع بين أسئلة موضوعيّة ومقاليّة، حيث أكّد عدد من المربّين والتّربويين أنّ الطّريقة التّوليفيّة التي تجمع بين الأسئلة الموضوعيّة والمقاليّة تمثّل أفضل صيغة للاختبار التّحصيلي، إذ تلغي عيوب كلّ منهما وتبقي على محاسنهما. (**دروزة**، 1997: 58)

قامت الباحثة ببناء اختبار يتكوّن من شقّين، ويتمّ خلال مرحلتين، الأوّل خاصّ بالمفاهيم اللّغويّة، والثّاني آدائي خاصّ بمهارات التّعبير الكتابي، وذلك لقياس مستوى اكتساب تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي في مادّة اللّغة العربيّة للمفاهيم المتضمَّنة في محتوى المقطع "القيم الإنسانيّة"، أُعِدَّ خصّيصًا لهذا الغرض. واختارت الباحثة في الدّراسة الحاليّة نوع الأسئلة الموضوعيّة، والتي يعرّفها (**الفاخري**، 2018: 145) أنّها: "اختبارات تتطلّب الإجابة عنها، الاختيار من متعدّد، أو المزاوجة، أو الإكمال، ويطلق عليها موضوعيّة لعدم تدخّل ذاتيّة المصحّح". وقد جاءت معظم أسئلة اختبار المفاهيم من نمط الاختيار من متعدّد Multiple choice ذات الثّلاث بدائل تتضمّن إجابة صحيحة واحدة، وتمّ اختيار هذا النّوع لعدّة اعتبارات منها، صلاحيّتها لقياس أغلب الأهداف السّلوكيّة، تتميّز بسهولة تصحيحها، وتقلّل من درجة التّخمين، وتغطّي جزءًا كبيرًا من المنهج، كما أنّها تتمتّع بدرجة صدق وثبات عالية.

أمّا الشّق الثّاني من الاختبار فيخصّص للتّعبير الكتابي (الأسئلة المقاليّة)، وقد اختارت الباحثة موضوعًا من الموضوعات التي يعايشها المجتمع الجزائري في هذه الفترة ألا وهو التّعاون، وآخر حول موضوع الرّسالة، كما تمّ تلقّيهم لهذه الدّروس في المقرّر. وللمعلّم القرار في اختيار فقرات الاختبار، حيث "يقرّر المعلّم الوزن النّسبي لكلّ موضوع، أو (عنوان الدّرس) من موضوعات الاختبار، من خلال ما يراه من أهمّية ذلك الموضوع من واقع عدد الحصص الذي استغرقته في تدريسه، أو مدى مساهمة الموضوع في تعلّم لاحق، أو اعتبارات أخرى يقدّرها المعلّم". (**الفاخري**، 2018: 135)

وأُعِدّ اختبار الآداء الكتابي لقياس مدى اكتساب التّلاميذ لمهاراتهم المستهدفة في هذه الدّراسة، وهي عبارة عن قائمة لمهارات التّعبير الكتابي، ومؤشّراتها الدّالّة عليها. (ملحق 4)

وقد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات أن تكون:

- ✓ شاملة للأهداف التّربويّة المراد قياسها.
- ✓ ممثّلة بجدول المواصفات المُحكَّم.

- ✓ واضحة بعيدة عن الغموض وسليمة لغويًّا.
- ✓ مصوغة بصورة إجرائيّة.

و- تعليمات الاختبار:

تمثّل تعليمات الاختبار إرشادات هامّة توجّه الطّلبة إلى كيفيّة الاستجابة لفقرات الاختبار، فأسئلة الاختبار تصبح عديمة الجدوى إذا لم يعرف الطّلبة كيف تُكتَب إجاباتها ضمن الزّمن المحدّد ممّا كانت أهمّية هذه الأسئلة وفعاليّتها. (**ملحم**، 2011: 230)

وقد وضعت الباحثة تعليمات واضحة وبسيطة قبل الاختبار (ملحق 8)، توضّح كيفيّة الإجابة على فقرات الاختبار، وهي على النّحو التّالي:

- ✓ كتابة الاسم في المكان المخصّص.
- ✓ قراءة كلّ فقرة بدقّة.
- ✓ الاختبار الذي أمامكم يتكوّن من موضوعين (الأوّل : يتكوّن من 17 فقرة من نوع اختيار من متعدّد، ملء الفراغ، ترتيب الكلمات، ضع خطًّا أو دائرة على الإجابة الصّحيحة، أمّا السّؤال الثّاني فيتكوّن من جزء يحوي أسئلة ملء الفراغ، وجزء آخر لفقرة تعبير كتابي).
- ✓ زمن الاختبار بالنّسبة لموضوع المفاهيم هو 60 دقيقة، أمّا موضوع الآداء الكتابي فحُدِّد له زمن 45 دقيقة، يتخلّل الموضوعين فترة راحة قدرها 1 ساعة.

ز- تعليمات تصحيح فقرات الاختبار:

لكلّ موضوع في الاختبار طريقة تصحيح مختلفة، وفي ما يلي شرح موجز لها:

*** الفقرات الموضوعيّة:**

- ✓ خَصَّصت الباحثة (درجة واحدة) للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة كاملة أي على كامل السّؤال وليس جزء منه فقط، و (صفر) للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة.
- ✓ تعامل الفقرة المتروكة أو التي يتمّ فيها: (اختيار أكثر من بديل أو ملء فراغين على الأكثر)، معاملة الفقرة التي تكون إجابتها خاطئة. (ملحق 10)

*** الفقرات المقاليّة:**

صُحِّح موضوع اختبار الآداء الكتابي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وأحتُسِبت العلامات كما يلي:

(24) علامة موزّعة على المعايير الرّئيسيّة الآتية:

معايير الوجاهة (الملائمة): وتتضمّن المؤشّرات الأدائيّة الآتية:

- ✓ التّعبير عن الأفكار بجمل تامّة ومناسبة (علامتان).
- ✓ وضوح الفكرة الرّئيسيّة للموضوع (علامتان).
- ✓ التّسلسل في هيكل التّعبير: مقدّمة، عرض، خاتمة (علامتان).
- ✓ تنوّع الأفكار وطلاقتها (علامتان).

معايير الانسجام وسلامة اللّغة: ويتضمّن المؤشّرات الأدائيّة الآتية:

- ✓ ترتيب وتناسق الفقرات (علامتان).
- ✓ صياغة صحيحة للجملة من حيث التّركيب النّحوي (علامتان).
- ✓ سلامة البناء والخلوّ من الأخطاء (علامتان).
- ✓ استخدام أدوات الرّبط بصورة سليمة (علامتان).

معيار الإتقان والإبداع: ويتضمّن المؤشّرات الأدائيّة الآتية:

- ✓ انتقاء ألفاظ ومفردات غير نمطيّة (علامتان).
- ✓ التّعبير عن الآراء، الأحاسيس والمشاعر الذّاتيّة (علامتان).
- ✓ وضوح الخطّ ومقروئيّته، واحترام علامات التّرقيم (علامتان).
- ✓ توظيف اقتباسات: الاستشهاد بأحاديث، وأقوال، وحكم (علامتان).

قامت الباحثة بوضع العلامات ضمن إجراءات منظّمة، حيث احتُسِبت العلامات وفق الخطوات التّالية:

- ✓ يحصل التّلميذ على (علامتين) إذا حقّق المؤشّر الأدائي.
- ✓ يحصل على علامة واحدة إذا تحقّق المؤشّر جزئيًّا.
- ✓ يحصل على صفر إذا كان المؤشّر الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود. (ملحق 11)

صدق تصحيح الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار - على العيّنة الاستطلاعيّة - قامت الباحثة بتصحيح أوراق تلاميذ الدّراسة بالتّعاون مع معلّمة أخرى متخصّصة بتدريس اللّغة العربيّة، وبعد الانتهاء من التّصحيح تمّ حساب معامل الاتّفاق بين المصحّحتين وفق معادلة هولستي لحساب معامل الاتّفاق على النّحو التّالي:

معامل الثّبات= 2× عدد مرّات الاتّفاق بين المصحّحين/ (عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات الاختلاف) ×100. (**طعميّة**، 1978)، وقد بلغت نسبة الاتّفاق بين المصحّحتين 0.85، وهي درجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

ح- صدق الاختبار:

ويقصد به قدرة الاختبار على قياس السّمة التي وُضِع من أجلها، ويعدّ من الخصائص الأساسيّة للاختبارات التّحصيليّة والمقاييس النّفسية (**الكبيسي**، 2010: 264). وقد قامت الباحثة باستخراج نوعين من الصّدق للاختبار التّحصيلي:

*** الصّدق الظّاهري:**

يدلّ الصّدق الظّاهري على المظهر العامّ للاختبار من حيث الفقرات، وكيفيّة صياغتها ودقّتها ودرجة وضوحها وموضوعيّتها، ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وُضِع من أجله. إلّا أنّ أفضل وسيلة للتّأكّد من الصّدق الظّاهري للاختبار هو عرضه على عدد من المختصّين لتقدير مدى تحقيق فقراته الصّفة أو الصّفات المراد قياسها (**Ebll**, 1972: 266). ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار وتعليماته ومفتاح التّصحيح على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التّدريس، ومشرفين ومعلّمين من ذوي الخبرة في اللّغة العربيّة، (ملحق 2)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- ✓ تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
- ✓ تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
- ✓ مناسبة الفقرات لمستوى تلاميذ الصّف الخامس من التّعليم الإبتدائي.
- ✓ إعادة صياغة بعض الأسئلة.
- ✓ اختصار بعض الأسئلة.

في ضوء تلك الآراء، تمّ الأخذ بملاحظات المحكّمين، وتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الآخر، من دون حذف أيّ فقرة وبنسبة اتّفاق 80 %، وبذلك حافظ الاختبار على عدد فقراته البالغة (17) فقرة موضوعيّة، وفقرتين للأداء الكتابي، وبهذا تحقّق الصّدق الظّاهري للاختبار.

*** صدق المحتوى:**

ويقصد به مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادّة الدّراسيّة، ومن أفضل الطّرق التي تساعد على تحقيقه، إعداد جدول المواصفات والذي يضمّ عناصر المحتوى المرتبطة بالأهداف السّلوكيّة المراد اختيارها (**أمطانيوس**، 1997: 259). ولقد تمّ التّحقّق من صدق المحتوى للاختبار التّحصيلي من خلال إعداده وفقًا لجدول المواصفات، فضلًا عن اعتماد آراء المحكّمين والخبراء أنفسهم، حيث وزِّعت لكلٍّ منهم نسخة من الأهداف السّلوكيّة ومحتوى المادّة التّعليميّة والاختبار التّحصيلي، وبهذا تحقّق الصّدق بنوعيه (الظّاهري وصدق المحتوى).

ط- التّطبيق الاستطلاعي للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في صورته الأوّليّة بعد تعديله وتنقيحه في ضوء آراء المحكّمين تطبيقًا استطلاعيًّا على عيّنة من تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي "بمدرسة بقار أحمد ببئر خادم"، وبلغ عدد أفراد العيّنة (20) تلميذًا وتلميذةً، خارج عيّنة الدّراسة، وذلك بهدف الاطمئنان إلى درجةٍ مناسبةٍ ومقبولةٍ من الصّدق والثّبات، بحيث يمكن تقرير صلاحيّة هذا الاختبار واعتباره أداةً لقياس اكتساب المفاهيم ومهارات التّعبير الكتابي. وبعد الاتّفاق مع إدارة المدرسة ومدرّسة المادّة، وخلال إشراف الباحثة على إجراء الاختبار، وانتهاء التّلاميذ من دراسة المقطع الأوّل من المقرّر من كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس، تقرَّرَ تحديد موعد للاختبار في 26 جانفي 2020، وتمّ إبلاغ التّلاميذ بموعد الاختبار قبل أسبوع من الوقت المحدّد، وتمّ احتساب متوسّط الزّمن، وتمّ إعادة الاختبار يوم 05 فيفري 2020 من أجل تحديد ثبات الاختبار.(ملحق9)

ي- تحديد زمن الإختبار:

قامت الباحثة بتحديد الزّمن المناسب للإجابة على بنود الاختبار عن طريق حساب متوسّط المدّة التي استغرقها أفراد العيّنة الاستطلاعيّة في الإجابة على الاختبار، وذلك بتطبيق المعادلة التّالية:

$$\textbf{الزّمن المناسب للاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطّالب الأوّل+زمن إجابة الطّالب الأخير}}{2}$$

وقد توصّلت الباحثة أنّ الزّمن الملائم للإجابة على فقرات الاختبار هو كالآتي:

الموضوع الأوّل: الخاصّ بالمفاهيم اللّغويّة (النّحو، الصّرف والإملاء)، (30+90)/2. إذًا الزّمن المناسب هو 60 دقيقة.

الموضوع الثّاني: الخاصّ بمهارات التّعبير الكتابي، (30+60)/2. إذًا الزّمن المناسب هو 45 دقيقة.

ك- معامل الصّعوبة والتّمييز لفقرات الاختبار:

إنّ خصائص الاختبار الجيّد تعتمد على خصائص عباراته، ولكي نبني اختبارًا يتميّز بنوع من الفعاليّة ينبغي فحص عباراته التي يشتمل عليها باستخدام الوسائل الإحصائيّة الكمّية في تحليل العبارات. وتتضمّن عمليّة تحليل العباراتِ حسابَ معاملِ الصّعوبةِ ومعامل التّمييز ومدى فعاليّة البدائل.

*** معامل الصّعوبة:**

يشير معامل الصّعوبة إلى نسبة التّلاميذ الذين لم يجيبوا عن فقرات الاختبار إلى العدد الكلّي للتّلاميذ الذين شاركوا في إجراء الاختبار (**عبد الرّحمن سعد**، 1998). ويعبّر عن معامل الصّعوبة بالمعادلة التّالية:

$$\text{درجة صعوبة السّؤال (الفقرة)} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصّحيحة على الفقرة من المجموعتين الدّنيا والعليا}}{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة في المجموعتين}} \times 100$$

وبتطبيق المعادلة السّابقة لحساب معامل الصّعوبة لفقرات الاختبار التّحصيلي للمفاهيم النّحويّة، وبعد تطبيقه على العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (20) تلميذ (ة)، وجدت الباحثة أنّ معاملات الصّعوبة تتراوح بين (0.20 - 0.80)، وكان متوسّط معامل الصّعوبة الكلّي (47 %) للفقرات الموضوعيّة، "ويعتبر معامل الصّعوبة مقبولًا تربويًّا إذا تراوحت قيمته بين (20 % و 80 %)". (**Allen, Yen**, 1985)

وكان الهدف من حساب درجة الصّعوبة لفقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي تقلّ درجة صعوبتها عن 0.20، أو تزيد عن 0.80. (**أبو دقّة**، 2008: 17)

ويعتبر ما توصّلت له الباحثة بعد حساب معاملات الصّعوبة، وحسب ما يراه المختصّون في القياس والتّقويم، أنّ فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرّجة في صعوبتها، بحيث تبدأ بالفقرات السّهلة وتنتهي

بالفقرات الصّعبة، أي تتراوح قيمة صعوبتها بين (20 % و 80%)، ومعامل الصّعوبة للاختبار ككلّ يكون في حدود 50 % كما جاء في (**أبو لبدة**، 1982: 339).

*** معامل التّمييز:**

إنّ الاعتماد على معامل الصّعوبة للفقرة كمؤشّر وحيد لا يفي بالغرض، لأنّه لا يساعد في إجراء المقارنة بين أداء التّلاميذ حسب مستوى أدائهم الكلّي، لذلك فإنّ معامل التّمييز يسمح للباحث بقبول العبارة أو تعديلها أو رفضها. وعليه لحساب معامل تمييز العبارة نستخدم طريقة المجموعتين، وهي قدرة السّؤال على التّمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدّنيا من المتعلّمين، ويعبَّر عن معامل التّمييز بالمعادلة التّالية:

$$\text{معامل تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد المتعلّمين الذين أعطوا الإجابات الصّحيحة على الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصّحيحة في المجموعة الدّنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times 100$$

تراوحت جميع معاملات التّمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السّابقة بين 0.30 و0.80 للتّمييز بين إجابات الفئتين العليا والدّنيا، وقد بلغ معامل التّمييز الكلّي 0.47، كما هو مبيّن في الجدول اللّاحق. وبناءًا على ذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

الأسئلة	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز
1	0,20	0,40
2	0,45	0,50
3	0,20	0,40
4	0,20	0,40
5	0,55	0,70
6	0,20	0,40
7	0,25	0,50
8	0,25	0,30
9	0,40	0,60
10	0,50	0,80
11	0,40	0,60

12	0,20	0,40
13	0,30	0,40
14	0,30	0,40
15	0,25	0,50
16	0,30	0,40
17	0,15	0,30
معامل الصّعوبة الكلّي		0.30
معامل التّمييز الكلّي		0.47

جدول (15) قيم معاملات الصّعوبة والتّمييز لفقرات الاختبار

ل- ثبات الاختبار:

تمّ تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعيّة (20 تلميذًا) من خارج عينّة البحث، لكنّهم ينتمون إلى مجتمعها، وإعادة التّطبيق بفاصل زمني مقداره عشرة أيّام، بغرض تعيين الثّبات عن طريق معامل الاستقرار، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون تمّ حساب ثبات الاختبار، حيث بلغ 0.96، ما يدلّ على أنّ الاختبار يتمتّع بقدرٍ مقبولٍ من الاستقرار في النّتائج.

م- ضبط المتغيّرات قبل بدء التّجريب:

انطلاقًا من الحرص على سلامة النّتائج، وتجنّبًا لأثار العوامل الدّخيلة التي يتوجّب ضبطها والحدّ من آثارها، ومن خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العيّنة، فقد حرصت الباحثة على التّحقّق إحصائيًّا مستخدمة في ذلك كلًّا من اختبار "ت" لمجموعتين مستقلّتين Test. T Samples Independent وكذلك اختبار "ليفين Levene" لقياس مدى تكافؤ وتجانس التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة قبل البدء بتطبيق إستراتجيّة التّعلّم، وذلك حتّى يتمّ التّأكّد من أنّ أيّ تغيّرات تحدث أو تطرأ على درجات التّلاميذ بعد التّجريب هي نتيجة تطبيق الإستراتيجيّة التّعليميّة دون غيرها من المتغيّرات الأخرى.

تمّ فحص تجانس المجموعتين في كلّ من المتغيّرات الآتية:

- ✓ فحص التّجانس للمجموعتين على الاختبار الكلّي.

- ✓ فحص التّجانس للمجموعتين على اختبار المفاهيم النّحويّة.
- ✓ فحص التّجانس على اختبار التّعبير الكتابي.

*** تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبل التّجريب في اختبار اللّغة العربيّة ككلّ، (المفاهيم النّحويّة والتّعبير):**

المجموعة	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتّجانس			درجة الحرّية	قيمة ت	مستوى الدّلالة sig	الدّلالة الإحصائيّة
				قيمة ف	مستوى الدّلالة	الدّلالة الإحصائيّة				
تجريبيّة	17	11.10	2.85	2.25	0.14	غير دالّة عند 0.05	32	0.98	0.33	غير دال
ضابطة	17	9.88	2.24							

جدول (16) نتائج اختبار ت وليفين لمعرفة الفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار الكلّي قبل التّجريب

يظهر من الجدول (16) أنّ قيمة ت غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة 0.33 على اختبار اللّغة العربيّة ككلّ، وهذا يدلّ على التّكافؤ بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في القياس القبلي، حيث أنّ متوسّط المجموعة التّجريبيّة قدِّر بـ 11.10، ومتوسّط المجموعة الضّابطة قدِّر بـ 9.88، وهما متقاربان في المتوسّطات الحسابية. وللتّحقّق من دلالة الفروق تمّ حساب اختبار ت، فكانت قيمة ف لاختبار ليفين للتّجانس 2.25 بقيمة معنويّة 0.14، وهي غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى 0.05، وكذلك قيمة ت بلغت 0.98، وهي أيضًا غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى معنويّة (sig) التي بلغت 0.33، وهي أكبر من مستوى الدّلالة 0.05، وبالتّالي نقبل الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق في متوسّطات المجموعتين على الاختبار القبلي في الاختبار الكلّي.

*** تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبل التّجريب في اختبار المفاهيم النّحويّة:**

المجموعة	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتّجانس			درجة الحرّية	قيمة ت	مستوى الدّلالة sig	الدّلالة الإحصائيّة
				قيمة ف	مستوى الدّلالة	الدّلالة الإحصائيّة				
تجريبيّة	17	6.39	2.01	0.50	0.84	غير دالّة عند 0.05	32	1.23	0.22	**غير دال**
ضابطة	17	5.47	2.33							

جدول (17) نتائج اختبار ت وليفين لدراسة التّكافؤ والتّجانس بين التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبار المفاهيم النّحويّة.

يظهر من الجدول (17) أنّ قيمة ت غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة 0.05 على اختبار المفاهيم النّحويّة، وهذا يدلّ على التّكافؤ بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في القياس القبلي، حيث نلاحظ أنّ متوسّط المجموعة التّجريبيّة قُدِّر بـ 6.39، ومتوسّط المجموعة الضّابطة قُدِّر بـ 5.47، وهما متقاربان في المتوسّطات الحسابيّة. وللتّحقّق من دلالة الفروق، تمّ حساب اختبار ت، فكانت قيمة ف لاختبار ليفين للتّجانس 0.50 بقيمة معنويّة 0.84، وهي غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى 0.05، وكذلك قيمة ت بلغت 1.23، وهي أيضًا غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى معنويّة (sig) التي بلغت 0.22، وهي أكبر من مستوى الدّلالة 0.05، الأمر الذي يؤكّد وجود التّكافؤ والتّجانس بين تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار المفاهيم النّحويّة، وبالتّالي نقبل الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق في المتوسّطات بين المجموعتين على الاختبار القبلي في المفاهيم النّحويّة.

*** تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبل التّجريب في اختبار التّعبير الكتابي:**

المجموعة	حجم العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتّجانس			درجة الحرّية	قيمة ت	مستوى الدّلالة sig	الدّلالة الإحصائيّة
				قيمة ف	مستوى الدّلالة	الدّلالة الإحصائيّة				
تجريبيّة	17	4.70	1.33	3.25	0.08	غير دالّة عند 0.05	32	0.47	0.63	غير دال
ضابطة	17	4.41	2.18							

جدول (18) نتائج اختبار ت واختبار ليفين لدراسة التّكافؤ والتّجانس بين التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبار التّعبير الكتابي.

يظهر من الجدول (18) أنّ قيمة ت غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة 0.05 على اختبار التّعبير الكتابي، حيث نلاحظ أنّ متوسّط المجموعة التّجريبيّة قُدِّر بـ 4,70، ومتوسّط المجموعة الضّابطة قُدِّر بـ 4,41، وهما متقاربان في المتوسّطات الحسابيّة. وللتّحقّق من دلالة الفروق تمّ حساب اختبار ت، فكانت قيمة ف لاختبار ليفين للتّجانس 3.25، بقيمة معنويّة 0.08، وهي غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى 0.05، وكذلك قيمة ت بلغت 0.47 وهي أيضًا غير دالّة إحصائيًّا عند مستوى معنويّة (sig) التي بلغت 0.33، وهي أكبر من مستوى الدّلالة 0.05، الأمر الذي يؤكّد وجود التّكافؤ والتّجانس بين تلاميذ المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّحصيل الدّراسي في الأداء الكتابي، وبالتّالي نقبل الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق في المتوسّطات بين المجموعتين على الاختبار القبلي في التّعبير الكتابي.

من خلال النّتائج المتوصَّل إليها للمعالجة الإحصائيّة للمتغيّرات السّالفة الذّكر، بواسطة اختبار ت لمجموعتين مستقلّتين، للتّعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطي درجات التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، وهذا في كلّ من اختبار اللّغة العربيّة ككلّ، واختبار المفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي، تأكّد لنا وجود تجانس بين المجموعتين مبدئيًّا، ما يتيح الفرصة لتحديد تأثير المتغيّر التّجريبي المتمثّل في تطبيق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

*** التّحقّق من إعتداليّة التّوزيع لاختيار الأسلوب الإحصائي:**

التّوزيع الطّبيعي Normaly Distributed:

يفترض في هذا الشّرط أن تتوزّع البيانات للمتغيّر التّابع بصورة طبيعيّة، وذلك ضمن مستوى من مستويات المعالجة. وقد تمّ التّأكّد من تجانس العيّنتين من خلال اختبار لفين، فإذا كانت قيمة هذا الإحصاء كبيرة باحتمال خطأ أكبر من 0.05 فإنّنا نرفض الفرضيّة البديلة ونقبل الفرضيّة الصّفرية القائلة بتجانس البيانات. (**بوحفص**، 2013: 127). كما وضّحه (**علام**، 2009) أنّ هذا الشّرط "يتطلّب توزيعًا إعتداليًّا في المتغيّر المصاحب لكلّ قيمة من قيم المتغيّر المصاحب، وما يقابلها من المتغيّر المستقلّ، وفي العينّات الكبيرة والمتوسّطة يمكن انتهاء هذا الشّرط. ويمكن اعتبار العيّنة كبيرة إذا تجاوز عدد أفرادها (15) في كلّ مجموعة" (**علام**، 2009). وعليه فقد تحقّق الشّرط في الدّراسة الحاليّة كون حجم العيّنة أكبر من (15) فردًا في كلّ مجموعة. "ويمكن التّعرّف على طبيعة التّوزيع باستخدام اختبارات حسن التّطابق، ومن بين هذه الاختبارات، اختبار كولموغروف- سميرنوف لحسن التّطابق " ***Kolmogorov- Smirnov*** ".

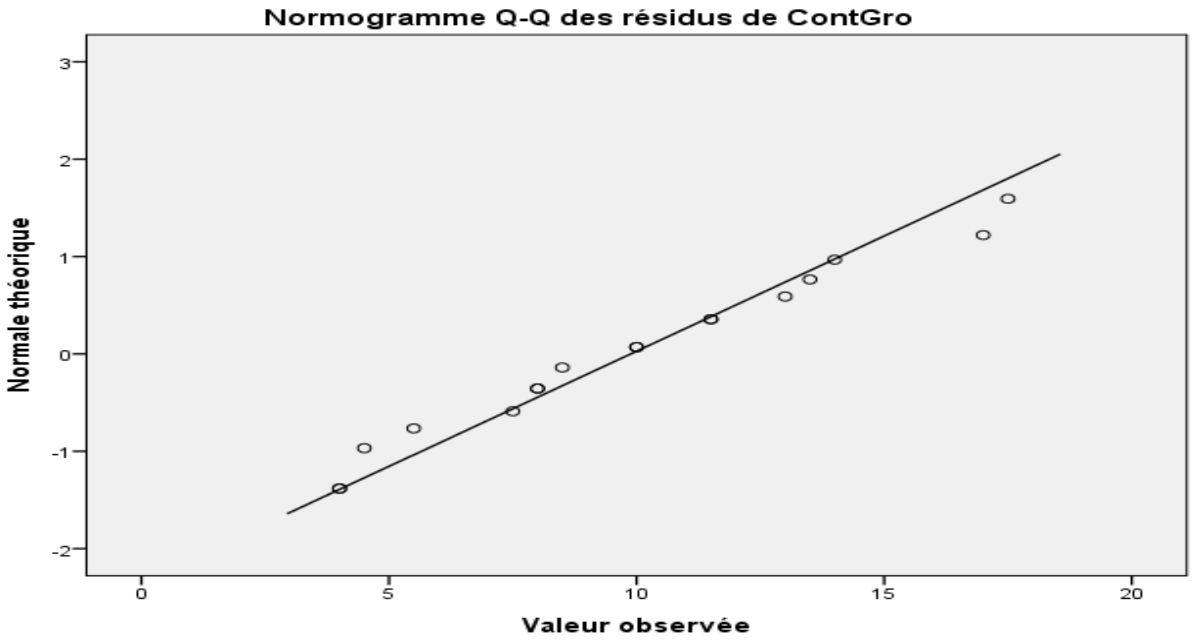
(**بوحفص**، 2013: 135)

كما قامت الباحثة بالتّأكّد من اختبار شرط الإعتداليّة باستخدام الرّسم البياني المسمّى بخطّ اختبار الإعتداليّة، كما أشار إليه (**الحكيم**،2004) " أنّه يمكن التّحقق من طبيعة التّوزيع من خلال مخطّط (***QQ*(*Pote***)**،** ويكون الحكم على تحقيق الإعتداليّة إذا كانت القيم أو مجموع النّقاط تقترب من خطّ اختبار الإعتداليّة. (**بن ساسي**، 2013: 215). والملاحظ في الرّسم البياني الشّكل (21) أنّها غير مشتّتة وغير منتشرة انتشارًا كبيرًا على المحور. والجدول (18) لاختبار " ***Kolmogorov- Smirnov*** " للاعتداليّة يظهر أنّ قيمة sig = 0,200، وهي قيمة دالّة معنويًّا لأنّها أكبر من 0.05، ومنه يمكن القول أنّ التّوزيع يتبع توزيعًا اعتداليًّا.

المجموعة	كولموغوروف سميرنوف		
	حجم العيّنة	درجة الحرّيّة	S
تجريبيّة	17	0,099	0,200
ضابطة	17	0,183	0,133

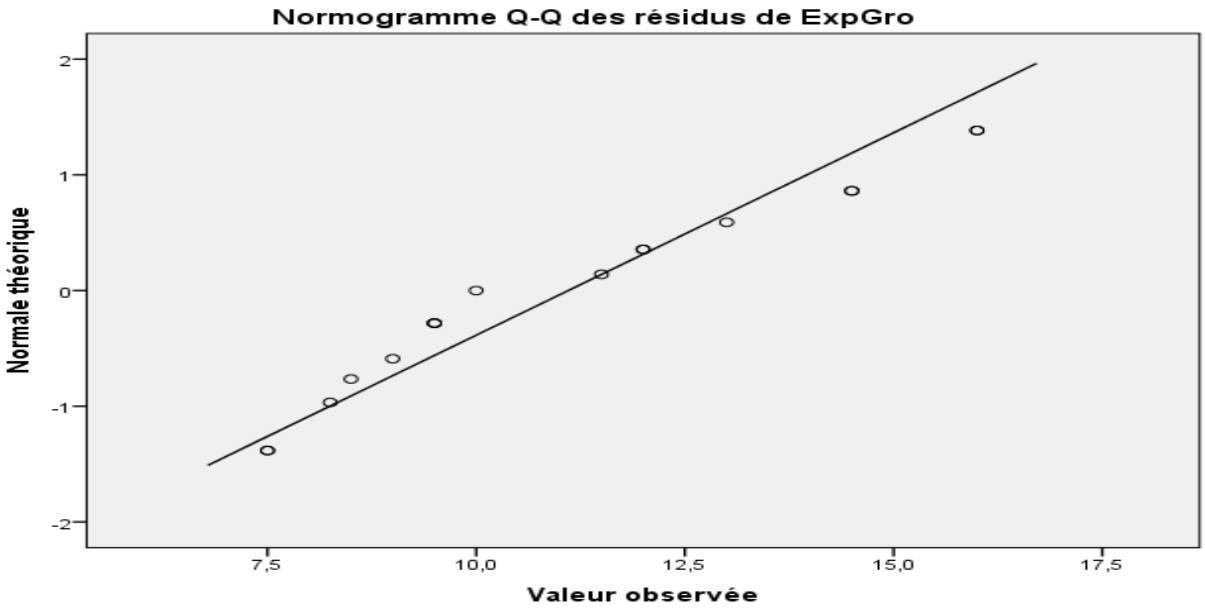
جدول (19) كولموغوروف سميرنوف للإعتداليّة بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة

والشّكل الموالي يبيّن لوحة انتشار بيانات العيّنة الضّابطة:



شكل (23) انتشار بيانات العيّنة الضّابطة

أمّا بالنّسبة للعيّنة التّجريبيّة فالشّكل الموالي للإعتداليّة يوضّح توزيع بياناتها:



شكل (24) انتشار بيانات العيّنة التّجريبيّة

نلاحظ من خلال الشّكلين (21 و22) للرّسمين البيانيّين أنّ قيم العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة تتوزّع على المحور توزيعًا إعتداليًّا، حيث نلاحظ أنّها غير مشتّتة وغير منتشرة انتشارًا كبيرًا على المحور.

وبعد التّأكّد من الإعتداليّة باستخدام اختبار كولموغوروف وكذا التّوضيح عن طريق الرّسم البياني يمكننا القول أنّ العيّنيتن تتوزّعان توزيعًا اعتداليًّا.

5- المعالجة الإحصائيّة:

لتحليل نتائج الميدان اعتمدنا على الأساليب الإحصائيّة التّالية:

- ✓ تفريغ وتحليل الاختبار التحصيلي من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي.
- ✓ معامل الارتباط لبيرسون، وذلك لحساب الثّبات بالنّسبة للاختبار التّحصيلي.
- ✓ اختبار Kolmogorov-Smirnov لتحديد مدى إعتداليّة توزيع بيانات بحثنا.
- ✓ اختبار "ت" T- Test Indépendant Sample لمعالجة الفروق بين مجموعتين وكذا لاختبار صدق فرضيّات البحث.
- ✓ مربّع إيتا لحساب حجم الأثر.

وقد تمّت معالجة البيانات عبر الحزمة الإحصائيّة للبحوث الإجتماعيّة SPSS[23].

الخلاصة

نستخلص ممّا سبق أنّ الإجراءات المنهجيّة للدّراسة تضمّنت المنهج المتّبع الذي يعتبر خطوة أساسيّة في إنجاز البحوث العلميّة، كما تمّ تحديد مجتمع وعيّنة الدّراسة، وتناولنا في هذا الفصل أيضًا تقنية إعادة محتوى الدّروس مع اقتراح منهجيّة التّدريس وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، ولإضفاء المصداقية للدّراسة تمّ إجراء دراسة استطلاعيّة - المشار إليها سابقًا - كان الهدف منها الوقوف على الصّعوبات المحتملة والتّحقّق أو التّأكّد من صلاحيّة الادوات، وذلك من خلال حساب الخصائص السّيكومتريّة التي تتمثّل في كلّ من الصّدق والثّبات. وبعد ذلك تمّ تطبيق الاختبار على أفراد العيّنة المختارة، لنصل في الأخير إلى المعالجة الإحصائيّة حيث ذكرنا مختلف الأساليب التي استعملناها في معالجة المعطيات التي تحصّلنا عليها خلال الدّراسة الميدانيّة. لكن لا تعبّر هذه النّتائج عن معناها إلّا بعد عرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النّظري والدّراسات السّابقة، وهذا في الفصل اللّاحق.

الفصل السّادس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة

تمهيد

خصّصنا هذا الفصل الأخير لعرض وتحليل وتفسير النّتائج التي توصّلنا إليها، لتكون تتويجًا لما سبق تناوله في الفصول السّابقة. وهو يتضمّن مبحثين أساسيّين يتعلّق الأوّل منهما بعرض وتحليل النّتائج، حيث نقدّم النّتائج الإحصائيّة ثمّ نقوم بالتّعليق على كلّ جدول، ويتضمّن عرض وتفسير ومناقشة النّتائج بنظرة تحليليّة في ضوء تصميم الدّراسة وحدودها، بناءًا على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالموضوع الحالي، وفي ضوء الإطار النّظري الذي يتبنّاه الباحث، وتبيان مدى التّشابه والاختلاف في هذه النّتائج. لنصل في الأخير إلى عرض نتائج الفرضيّة الأولى والتّعليق عليها ومناقشتها ثمّ الثّانية والثّالثة، ومن ثمّ استخلاص أهمّ الاستنتاجات التي تمّ التّوصّل إليها، والتي على ضوئها تُقدَّم جملة من الاقتراحات العمليّة، مع فتح أفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكمّلة للموضوع الحالي، وهذا بشيء من التّفصيل.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الأولى وتفسيرها:

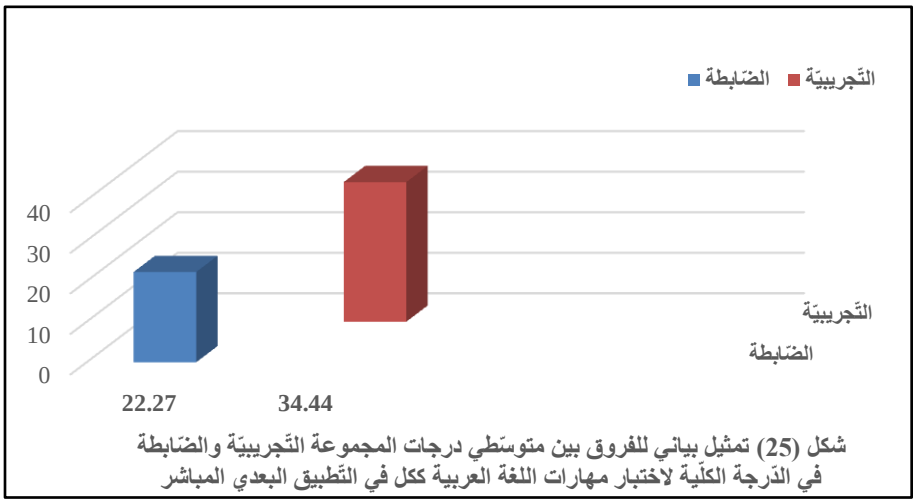
تنصّ الفرضيّة الأولى على أنّـه: " **توجـد فـروق دالّـة إحصـائيّا بـين متوسّـط درجـات تلاميذ المجموعـة التّجريبيّـة ومتوسّـط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في المفاهيم اللغوية ومهارات التّعبير الكتابي، يعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة** ".

وللتّحقق من صحّة هذه الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلّتين Test. T Samples Independent للتّعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطي درجات التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، والجدول (20) يوضّح النّتيجة بشيء من التّفصيل:

المجموعة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	قيمة (SIG)	الدّلالة الإحصائيّة
تجريبيّة	17	34.44	8.56	3.80	0.001	دالّة إحصائيًّا
ضابطة	17	22.27	10.03			

جدول رقم (20) يوضّح دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار ككلّ تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة

يتّضح من الجدول (20) أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة هو 34.44، مع انحراف معياري قدره 8.56، في حين أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضّابطة 22.27، مع انحراف معياري 10.03، إذ نلاحظ أنّ قيمة ت كانت 3.80 بمستوى معنويّة 0.001 sig، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند 0.05. وهذا يدّل على وجود فرق بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة في اختبار اللّغة العربيّة ككلّ تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وبالتّالي رفض الفرض الصّفري، وهذه النّتيجة تدلّ على تفوّق تلاميذ المجموعة التّجريبيّة الذين درسوا وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على تلاميذ المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطّريقة الإعتياديّة في الاختبار ككلّ.



شكل (25) تمثيل بياني للفروق بين متوسّطي درجات المجموعة التّجريبيّة والضّابطة في الدّرجة الكلّية لاختبار مهارات اللغة العربية ككل في التّطبيق البعدي المباشر

كما قامت الباحثة بحساب حجم التّأثير على اعتبار أنّه من الأساليب الإحصائيّة المهمّة، حيث يركّز حجم التّأثير (Effect size) على حجم الفروق أو قوّة العلاقة بين المتغيّرات بغض النّظر عن مستوى الدّلالة الإحصائيّة (**عفانة**، 2000: 28)، إذ أنّ قيمة ت التّجريبيّة تعطينا دلالة إحصائيّة فقط، أمّا حجم التّأثير فيوضّح مقدار تأثير المتغيّر المستقلّ على المتغيّر التّابع. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق نتيجة الصّدفة أم هي فعلًا نتيجة تأثير إستراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة، استخدمت الباحثة مربّع إيتا ($Itta^2$) لحساب حجم التّأثير، وذلك باستخدام المعادلة التّالية: (**الدّردير**، أ: 2006، عن: **مزيان شريف**، 2018: 126)

$$\eta^2 = \frac{t2}{[t2+df]}$$

حيث:

η^2 = مربّع إيتا تمثّل نسبة التّباين الكلّي في المتغيّر التّابع الذي يمكن أن يرجع للمتغيّر المستقلّ.

t^2 = مربّع قيم ت.

df درجات الحرّية.

حساب حجم التأثير:

$$\eta^2 = \frac{t2}{[t2+df]}$$

$$\eta^2 = \frac{14,44}{[14,44+32]}$$

$$\eta^2 = (0,31)^2$$

$$\eta^2 = 0.096$$

وعن طريق " η^2" يمكن إيجاد قيمة (Z) التي تعبّرعن حجم التّأثير لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، ثم نقوم بتحويل هذه القيمة إلى قيمة معياريّة Z ، وهذا للوصول إلى القيمة الحقيقيّة، وذلك باستخدام المعالجة التّالية:

$$Z = \frac{2\sqrt{\eta 2}}{\sqrt{1-\eta 2}}$$

$$Z= 0.69$$

وبما أن قيمة Z هي 0,69 في المجال 0,60 فما فوق فهذا يعني أنّ التّأثير قويّ.

ولمعرفة حجم التّأثير فإنّ قيمة η^2 توضّح مستويات التّاثير كما يلي: (**عفانة**، 2000: 42)

η^2= 0.01 أو أقلّ فإنّها تشير إلى حجم تأثير صغير.

η^2= 0.06 أو أقلّ فإنّها تشير إلى حجم تأثير متوسّط.

η^2= 0.14 أو أقلّ فإنّها تشير إلى حجم تأثير كبير.

المجموعة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	قيمة (SIG)	الدّلالة الإحصائيّة	قيمة Eta	قيمة Z	حجم التّاثير
تجريبيّة	17	34.44	8.56	3.80	0.001	دالّة إحصائيًّا	0.31	0.69	كبير
ضابطة	17	22.27	10.03						

جدول (21) يوضّح حجم التّأثير وفقًا لمربّع إيتا ($Itta^2$)

يتّضح من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.05 بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار ككلّ عند تطبيق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على المجموعة التّجريبيّة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة. ونلاحظ من الجدول أنّ قيمة إيتا بلغت 0.31، وهي تدلّ على أنّ 31 ٪ من التّباين في درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة على الاختبار ككلّ تعزى إلى تأثير إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، كما يظهر من الجدول أنّ قيمة Z بلغت 0.69، وهي قيمة تؤكّد أنّ تطبيق الإستراتيجيّة كان له تأثير قويّ، ممّا يشير إلى أنّ نتيجة اختبار ت هي فروق حقيقيّة تعود إلى متغيّر الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.

وتتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة جزئيًّا مع ما توصّلت إليه نتائج دراسة كلّ من (**عفّانة والجيش**، 2009)، (**عبد المجيد فرج**، 2019)، (**abi Mona & Abd El Khalik,** 2008)، (**أنوار علي عبد السّيد**، 2012)، (**السّلمي**، 2012)، (**المولد**، 2009)، (**Ismail & nagah & Umar,** 2010)، (**عبد الكريم**، 2005)، (**قادري وصفر**، 2013)، (**وقاد**، 2009)، (**مقلد**، 2011)، (**قشطة**، 2008) و(**Trevino**,2005)، والتي أثبتت فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في التّعلّم والتّعليم في مجالات مختلفة، وتنمية مستويات التّحصيل في الموادّ الدّراسيّة، وإتقان مهارات قواعد اللّغة العربية والكتابة، ومهارات حلّ المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة، وتمثيل المفاهيم واستيعابها في التّحصيل الدّراسي.

فيما يخصّ الدّراسة الحاليّة، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسّطي درجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة على الاختبار البعدي ككلّ في اللّغة العربيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، حيث أنّ أفراد العيّنة في المجموعتين وقبل تطبيق الإستراتيجيّة المقترحة كان مستواهم العامّ في الاختبار القبلي متقارب في كلٍّ من المفاهيم اللغوية ومهارات التّعبير الكتابي. وبعد تطبيق الإستراتيجيّة المقترحة أصبح المستوى العامّ لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة أعلى من المستوى العامّ لتلاميذ المجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي للاختبار ككلّ، وتعزو الباحثة هذا التّفوّق إلى دور الخرائط الذّهنيّة في إثارة فكر التّلاميذ وتعزيز مبدأ التّعلّم الذّاتي، حيث تعَدُّ هذه الإستراتيجيّة من الإستراتيجيّات البنائيّة التي تقوم على أساس تنظيم البناء المعرفي والمهاري من قِبل المتعلّم نفسه بطريقة فاعلة من خلال خبراته السّابقة.

وتعتمد الخرائط الذّهنيّة في أساسها على الدّور النّشط للمتعلّم في وجود المعلّم المسيّر والمساعد على بناء المعنى بشكل سليم في بيئة تساعد على التّعلّم، وفي هذا المجال أشار كلّ من (**عفانة والجيش**، 2009) و(**عبد المجيد فرج**، 2019: 85) أنّ هذه الإستراتيجيّة تعمل على توفير مرتكزات معرفيّة في البيئة الدّماغيّة للمتعلّم تسمح له بفهم الموضوعات الدّراسيّة، ولذلك فإنّ هذه الإستراتيجيّة تحقّق مبدأ الإغلاق وإكمال النّقص في

البنية الدّماغيّة للمتعلّم، الأمر الذي يساعد على فهم الموضوع الجديد، وبالتّالي تفعيل الجانب الأيمن من الدّماغ في الاحتفاظ بالأبنية الكلّية، والتي يمكن الاستفادة منها في تنشيط هذا الجانب في موضوعات أخرى جديدة.

أمّا دراسة (**أنوار علي عبد السيد**، 2012) فقد أظهرت النّتائج مدى فاعليّة خرائط الذّهن في تنمية التّحصيل بمستوياته السّتّة ومهارات التّفكير الابتكاري في كلّية التّربية لدى العيّنة المختارة، ودراسة (**السّلمي**، 2012) التي هدفت إلى التّعرّف على فاعليّة استخدام إستراتيجيّة خرائط العقل في تدريس الأحياء في تنمية تحصيل الدّراسي لدى طلّاب الصّف الأوّل الثّانوي، وتوصّلت النّتائج إلى فاعليّة استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تدريس المادّة على تنمية المفاهيم لدى عيّنة الدّراسة، وأيضًا دراسة (**مقلد**، 2011) و(**المولد**، 2009)، ودراسة (**Ismail, nagah Umar**, 2010)، والتي أثبتت فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في العمليّة التّعليميّة، فهي تساعدهم على اختزال كمّ كبير من المعلومات في بعض الصّور، وتمثّل تحدّيًا لتنمية قدراتهم البصريّة وبناء تركيب المعلومات بشكل ذو معنى، فضلًا عن الأثر الإيجابي في تحسين درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في اختبار التّحصيل، كما أنّ اختبار التّحصيل ساهم في إشباع بعض الحاجات النّفسيّة والعقليّة لدى المتعلّمين، حيث أنّ قيام التّلاميذ بتنفيذ العمل أو رسم الخريطة الذّهنيّة الخاصّة بهم جعلهم في تحدٍّ مع ذاتهم، وبالتّالي إنتاج شيئ مختلف يعبّر عن ذواتهم. وهذه الدّراسات وإن توافقت نتائجها مع نتائج هذه الدّراسة في رفع وتحسين مستوى المتعلّمين في الموادّ الدّراسية المختلفة، فإنّه علينا الأخذ بعين الاعتبار اختلاف عيّناتها وأدواتها بالنّسبة للدّراسة الحاليّة.

فيما يخصّ دراسة (**Trevino**, 2005) ، فقد اختلفت عن الدّراسة الحاليّة حيث استخدمت التّوزيع العشوائي لثلاث مجموعات متكافئة (ضابطة، تلخيص وخرائط ذهنيّة)، واستخدمت في جمع البيانات اختبار شمولي، ومعامل أنوفا (ANOVA) الأحادي الاتّجاه لتحديد فعاليّة مجموعات الدّراسة في اختبار أهداف الوحدة، واختبار بعدي مؤجّل لأسبوع واحد لمعرفة بقاء الأثر، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة للتّلاميذ الذين استخدموا إستراتيجيّة التّلخيص مقارنة بتلاميذ المجموعة الضّابطة والخرائط الذّهنيّة، ولا توجد فروق دالّة بين اتّجاهات المجموعات الثّلاث نحو الإستراتيجيّات المستخدَمة، وقد أوصت الدّراسة بتجميع التّلاميذ طبقًا لمستوياتهم التّطوّرية باستخدام نظريّة بياجيه، وزيادة طول الجلسات التّدريبيّة على المنظّمات التّخطيطيّة.

إنّ المتمعّن جيّدًا للنّتائج المتوصَّل إليها في الدّراسة الحاليّة يستنتج مباشرة أنّ إستراتيجيّة ما وراء المعرفة الخرائط الذهنية لها أثر إيجابي في تحسين المكتسبات المعرفيّة، كون أنّ أغلب أفراد العيّنة يميلون إلى استخدام أساليب جديدة أثناء عمليّة التّعلّم، وأنّهم لا يميلون إلى المحاضرات النّظريّة، فهم يعتمدون على

التّجريب الفعّال والتّطبيق العملي للأفكار، فمهارات ما وراء المعرفة تتطلّب وعي المتعلّم وإدراكه لما يقوم بتعلّمه، ما أكّده التّربويّون أنّ تعلّم التّلاميذ يتحسّن عندما يكونون على وعي بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم وحلّهم للمشكلات التي يواجهونها، وهذا من خلال استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة أثناء عمليّة التّعلّم.

إنّ هذه المهارات تعَدّ بمثابة جهاز التّحكّم في عمليّة التّفكير، فلا بدّ من اكتساب المتعلّمين مهارات تمكّنهم من السّيطرة على معرفتهم والتّحكّم فيها وتقويمها. فتعليم مهارات التّفكير فوق المعرفيّة يعني مساعدة المتعلّمين على الإمساك بزمام تفكيرهم ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحدّ الذي يستطيعون التّحكّم فيه وتوجيهه بمبادرتهم الذّاتية وتعديل مساره في الاتّجاه الذي يؤدّي إلى بلوغ الهدف. هذا ما أكّدته دراسة (**عبد الكريم**، 2005) التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات اللّازمة لمجالات الكتابة من خلال إستراتيجيّة ما وراء المعرفة لدى طلّاب الصّف الأوّل ثانوي، واتّضح بعد معالجة البيانات أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة يعزى أثره إلى البرنامج التّجريبي، وقد أوصى الباحث باستخدام إستراتيجيّة ما وراء المعرفة في تنمية مهارات أخرى لدى التّلاميذ إضافة إلى مهارات الكتابة.

وقد ترجع هذه النّتيجة على حدّ تعبير حسب (Necati Borcurt, 2013) إلى أنّ الفرد النّاجح دراسيًّا يكون لديه إدراك جيّد لكيفيّة عمل عقله، ويكون أكثر مقاومة للفشل، ففهم الفرد لذاته كمتعلّم يعني فهمه لنقاط ضعفه وقوّته وكذلك فهمه لأفضل أساليب إنجاز المهمّات المطلوبة.

كما تظهر النّتائج الدّور الفعّال للخرائط الذّهنيّة في تنمية قدرة التّلاميذ على الاستيعاب للقواعد النّحويّة ومفاهيمها، حيث أنّ تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ركّزوا على المفاهيم النّحويّة والارتباط بين هذه المفاهيم، فقد عزّزت الإستراتيجيّة مبدأ الرّبط والتّحليل والاستنتاج، ويتّضح التّقدّم جليًّا في مهارة توظيف المفاهيم النّحويّة خاصّة في كتابة الجملة وعناصرها، وصياغة جمل تامّة، حيث أدّت إلى تدريب التّلاميذ على دقّة الملاحظة وأكتشاف مضمون الخرائط، والرّبط بينها وبين موضوع التّعبير الكتابي، فقد أتاحت الخرائط الذّهنية فرصة دمج المعارف الجديدة بالمعارف السّابقة الموجودة لديهم لتشكيل ارتباطات منطقيّة أدّت إلى استيعابهم موضوعات القواعد النّحويّة، هذا ما أثبته أوزبل في بحوثه عن التّفاعل بين المعلومات والخبرات السّابقة مع المعلومات الجديدة وكيف أنّه يؤثّر على التّعلّم، إذ يرى أنّ تقوية الجوانب المهمّة للبنية المعرفيّة تسهّل الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء والانتقال، أي تحقّق التّعلّم ذو المعنى على نحو فعلي.

وتجدر الإشارة على أنّ التّعلّم يختلف باختلاف قدرة المتعلّم على إحداث ارتباط وثيق بين المعلومات السّابقة والجديدة، بحيث إذا كان هذا الارتباط وثيقًا وقويًّا فإنّ التّعلّم يكون أكثر فعاليّة وبالتّالي فإنّ تأثير التّعلّم

السّابق على التّعلّم اللّاحق يكون ايجابيًّا، أمّا إذا كان ضعيفًا فيكون أقلّ فعاليّة وأكثر قابليّة للنّسيان، وهذا ما خلصت إليه دراسة (**قادري وصفر**، 2013)، بأن الخرائط الذّهنيّة تزيد في رفع كفاءة التّحصيل العلمي لدى التّلاميذ، وتنمية أساليب وطرق التّفكير لديهم، كما أنّها تنمّي أسس ومبادئ التّحليل والتّنظيم أو التّرتيب، فهي تشجّع وتحفّز التّفاعل وخلق الدّوافع، وتنمية الإبداع في مختلف المجالات والمستويات. وتتّفق دراسة (**وقّاد**، 2009) مع الدّراسة الحالية، حيث التّشابه في الاختبار التّحصيلي المعَدّ من طرف الباحثة، ومن خلال إعدادها لجدول المواصفات لمستويات بلوم الستّ، أمّا الاختلاف فكان في عيّنة الدّراسة والمادّة المدرَّسة، وقد هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى فاعليّة استخدام الخرائط الذّهنيّة على تحصيل المفاهيم في موضوعات مقرّر الأحياء عند المستويات (التّذكّر، الفهم والاستيعاب، التّطبيق، التّحليل والتّركيب) لطالبات الصّف الأوّل ثانوي بمكّة المكرّمة، وتوصّلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة 0.05 بين متوسّط درجات اختبار طالبات المجموعة التّجريبيّة وطالبات المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار التّحصيل عند مستوى التّذكّر، ووجود فروق في التّطبيق البعدي عند مستوى الفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب، وعند المستويات المعرفيّة ككلّ بعد ضبط التّحصيل القبلي.

وكما نعلم أنّ بناء الخرائط الذّهنيّة قائم على تفكيك المفاهيم النّحوية وبيان العلاقات بينها، فإنّ تدريب التّلاميذ على بناء الخرائط الذّهنية للمفاهيم النّحوية يسهم في إكسابهم مهارات التّحليل، فالتّلميذ لن يتمكّن من بناء الخرائط الذّهنيّة لدرس نحوي إلّا إذا استطاع تحليل مفاهيمه وتصنيفها، ومعرفة العلاقات بينها. وعليه فالخرائط الذّهنيّة ترقى بمهارات التّلميذ من المستويات المعرفيّة الدّنيا (التّذكّر والفهم والتّطبيق) إلى المستويات المعرفيّة العليا (التّحليل والتّركيب والتّقويم)، وهذا ما تفتقده الطّريقة التّقليديّة في تعليم النّحو، حيث تقتصر على مهارات التّعرّف والفهم، وقد ترتقي إلى مهارات التّطبيق، دون أن تتعدّاه إلى مهارات التّحليل والتّركيب والتّقويم، وهذا يفسّر تفوّق المجموعة التّجريبيّة، حيث بُنيَت دروس النّحو وفق هذه الإستراتيجيّة على الأنشطة منذ مرحلة استكشاف المفهوم وصولًا إلى مرحلة التّطبيق، ما أكّدته دراسة (**مقلد**، 2011)، والتي هدفت إلى تقصّي فاعليّة الخرائط الذّهنيّة المعزّزة بالوسائط في تدريس الدّراسات الإجتماعيّة على التّحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث قامت الباحثة ببناء إختبار التّحصيل المعرفي عند مستويات (التّذكّر، الفهم والتّطبيق)، واختبار التّفكير الاستدلالي (الاستنباطي والاستقرائي). وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة في اختبار التّحصيل والتّفكير الاستدلالي.

ويعتبر دور المعلّم حاسمًا في تفاعله مع التّلاميذ، وله الدّور الأساسي في تنمية البناء العقلي لديهم، وهذا ما أكّد عليه فيجوتسكي بأنّ العامل الأكثر أهمّية لبناء المعنى لدى المتعلّم هو أهمّية التّفاعلات للمستوى

السّيكولوجي الخارجي، خاصّة طبيعة الحوار والمناقشة بين المعلّم والمتعلّم في غرفة الصّف. أيضًا، أهمّ سمة تميّز التّفكير هي أنّه يحتاج إلى التّدريب والمران والممارسة، وهذا ما أكّده (**دي بونو**، 2003)، بأنّه يمكن تعليم مهارات الّتفكير مثل أيّ مادّة دراسيّة أخرى ليتحسّن تعليم التّلاميذ وتفكيرهم وطرق معالجتهم للمعلومات، وتصبح العمليّة التّعليميّة مخطَّطة ومنظَّمة ومحقِّقة لأهداف مقصودة بدلًا من العشوائيّة.

كما أكّد (**Schmech**, 2002) بأنّ الموقف التّعليمي ذو تأثير كبير على أساليب التّعليم التي ينتهجها المتعلّم، فالتّلميذ يميل إلى تبنّي أسلوب التّعلّم الأكثر ملاءمة لمتطلّبات الموقف التّعليمي. (**فارس علي**: 2017)، وعليه فكلّما كان المعلّم ملمًّا بأساليب التّفكير الحديثة وإستراتيجيّاته، كلّما كان قادرًا أن يصنع من تلاميذه ذوي قابليّات تفكيريّة ومقدرة على التّفاعل الايجابي، وبالتّالي تبنى لديهم اتّجاهات إيجابيّة نحو الفكر والتّفكير، وفي النّتيجة يتجاوز المعلّم النّمط التّقليدي إلى ما هو أفضل.

إنّ التّحدّيات قد تواجه المعلّم بالدّرجة الأولى، حيث يكون أمام معضلة التّنوّع الكبير بين مستويات المتعلّمين، ومن خلال تنويع المعلّم لطرق التّدريس أن يستجيب للطّيف الواسع والمتزايد من الاحتياجات والخلفيّات وأنماط التّعلّم المتمايزة للتّلاميذ، ما أكّده (**جلهوم**، 2008) من خلال النّتائج التي توصّل إليها، أنّ الضّعف في التّحصيل ناتج من تقصير البرامج التّعليميّة المستخدمة، التي تنمّي مهارات التّفكير العليا لدى التّلاميذ في مراحل التّعليم المختلفة، والتي توسّع مدارك المتعلّم وتوظيفها في مجال الكتابة. وتعزو العديد من الدّراسات الضّعف اللّغوي عامّة والكتابي خاصّة إلى استخدام طرائق تدريس تقليديّة (**قطامي واللّوزي**، 2008) و(**زايد**، 2005). ويوضّح (**جابر**، 2012) ذلك من خلال دراسته ويقول:على سبيل المثال نجد بعض الطّلبة يعجزون عن تصوّر الجملة الفعليّة إذا إستُتِر فعلُها، كما يصعب عليهم إدراك الجملة الإسميّة إذا حُذِف خبرها، كما أنّهم يجدون صعوبة في وضع قواعد اللّغة العربيّة موضع التّطبيق.

وفي نفس السّياق تؤكّد العديد من الدّراسات أنّ تدريس التّعبير الكتابي الحالي لا يوفّر للمتعلّمين جوّ الإبداع، الذي يغيب فيه العرض الشّيق للمحتوى وجذب انتباه التّلاميذ للمادّة الدّراسيّة، ولا يُهيَّئ المناخ الملائم لإتقان أساس الكتابة التّعبيريّة الصّحيحة بجميع متطلّباتها شكلًا ومضمونًا، وإنّ القصور نجم عنه ضعف في مهارات الكتابة عمومًا، حيث دورُ التّلميذِ سلبيٌّ، مُتلقٍّ للمعلومات فحسب، ممّا دعى إلى ضرورة الاهتمام بتطوير تعلّم الكتابة بحيث يكون موازيًا لعمليّات التّفكير، ويصبح أداة لتنمية الخيال وذلك من خلال البحث عن وسائل وأساليب ومداخل تدريسيّة حديثة من شأنها الارتقاء بمهارات الكتابة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ طرائق التّدريس المتّبَعة في مرحلة التّعليم الإبتدائي في الجزائر تعتمد على المعلّم بالدّرجة الأولى، وأنّ المتعلّم لا يزال هو المتلقّي دون أن تكون هناك فرص أكثر لممارسة الاستقلاليّة والتّحرّر من النّمطيّة، فهي تعتمد على التّواصل البيداغوجي العمودي، وهي طرق عقيمة لا يحسن من خلالها الاستغلال الأمثل لتدريس المادّة أو تشخيص نواحي الضّعف والقصور لعلاجها، وهذا بدوره يؤدّي إلى ضعف التّحصيل، وكذلك ضعف ثقة المتعلّم بنفسه وقدراته، ومن ثمّ تعميق الاتّجاهات السلبيّة نحو المادّة بشكل خاصّ والتّعلّم على وجه العموم. والواقع أنّ شيوع انتشار التّلقين قد يعزى إلى عدّة أسباب منها: ثقل المنهاج، ضيق الوقت، ازدحام الفصول الدّراسيّة، التّقيّد بخطّة شهريّة سنويّة وغيرها.

كما أنّ النّتائج أظهرت أنّ الأفكار التي وردت في تعابير التّلاميذ في الاختبار البعدي كانت مختلفة من تلميذ لآخر، فكلّ متعلّم يرسم صورة خاصّة للموضوع حسب قدراته ومهاراته، حيث تشكّل الخريطة الذّهنيّة هويّة خاصّة لصاحبها، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال قول (**Dunn**, 1998) في بحثها: كيف يمكننا أن نعلّمهم إذا كنّا لا نعرف كيف يتعلّمون؟ ".....إنّ لكلّ فرد طريقته في التّعلّم، وهذه الطّريقة تخصّه هو، مثله في ذلك مثل البصمة"، وعليه فعدم معرفة المعلّم وجهله بأساليب التّعلّم لدى تلاميذه تجعله يتبنّى أساليب تدريس عشوائيّة غير مدروسة.

وإنّه بطبيعة الحال، لن يتمكّن المتعلّم في المرحلة الإبتدائيّة والمتوسّطة من التّعرّف على أسلوبه لوحده، وهنا يأتي دور المعلّم، حيث يتوقّف نجاحه على قيامه بدوره على أتمّ وجه في مسايرة الصّعوبات التي تعيق وصول المفاهيم لذهن المتعلّم، ويتمّ ذلك من خلال ملاحظة سلوكيّات وعادات المتعلّم أثناء الدّرس، فبالنّسبة للمعلّم فإنّ تنويعه لطرق الشّرح (بصريّة، سمعيّة وحركيّة) تمكّنه من معرفة أنماط تلاميذه، وبالتّالي مخاطبة كلّ متعلّم حسب احتياجاته وقدراته. وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أهمّية حاسّة البصر، وأنّ معظم الأطفال المتعلّمين يصنّفون كمتعلّمين بصريّين، وهذا ما يميّز الخريطة الذّهنيّة، هذا ما أكده (**مندور**، 2016) بأنّ معظم المتعلّمين يصنَّفون كمتعلّمين بصريّين، وأنّهم يتعلّمون بشكل أفضل عندما تُقدَّم لهم المفاهيم بشكل مخطّط بصري منظّم. وتضيف (**الأهدل**، 2006) أنّ الجزء المسؤول عن الذّكاء البصري في الدّماغ يفوق الجزء المسؤول عن الذّكاء اللّفظي. وعليه فلو أراد المعلّم إكساب تلاميذه المفاهيم العلميّة بشكل فعّال فإنّه لابدّ عليه من أن يوازي بين عدّة أساليب: الأساليب الحسّية، الأساليب اللّفظيّة والأساليب البصريّة في التّدريس.

كما تعزو الباحثة تفوّق المجموعة التّجريبيّة على الضّابطة لكون استخدام الخرائط الذّهنيّة ساعد التّلاميذ في إعطائهم حيّزًا من الحرّية، وسمح لهم باستثمار طاقاتهم وإنتاج أفكار وعبارات وألفاظ غير مألوفة في جوّ

تسوده الحرّية، فمن خلال قيامهم بالأنشطة والتّجارب اعتمدوا على أنفسهم في استخلاص وبناء المعنى، وبالتّالي أصبح التّعلّم مثمرًا، كما أنّ وعيهم بالأهداف حقّق مستوى عاليًا من الفهم ونموّ المفاهيم، وتركيز المتعلّم على نشاطه خلال التّعلّم يساعد على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم. ومن المعلوم أنّ أفضل أنواع التّعلّم ذلك المرتبط بالحياة، لأنّه يسمح لصاحبه بتوظيف خبارته في الحياة وإخضاعها للتّجربة والتّحقّق منها، وبالتّالي يرتقي المتعلّم في بنائه المعرفي إلى مستويات عليا من التّفكير، وكلّما ارتفع مستوى التّفكير ارتفع مستوى التّحصيل ككلّ.

وهذا ما أكّدته دراسة (**قشطة**، 2008) التي هدفت إلى تحديد أثر توظيف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلميّة والمهارات الحياتيّة بالعلوم لدى تلاميذ الصّف الخامس الأساسي، وخلصت الدّراسة إلى وجود أثر فعّال لإستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلميّة والمهارات الحياتيّة، كما أوصى الباحث بعقد ورش عمل للمعلّمين لتدريبهم على استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة، وتصميم برامج لتنمية المهارات الحياتيّة في ضوء حاجات التّلاميذ وواقع المجتمع ومتطلّباته.

كما ترى الباحثة أنّ استخدام الخرائط الذّهنيّة ساعد التّلاميذ على تخزين المعلومات بطريقة منتظمة ومرتّبة باستخدام رسومات وأشكال توضيحيّة تثبت المعلومات لمدّة أطول، وتسهّل عمليّة استرجاعها وتذكّرها، كما تنمّي لديهم الثّروة اللّغويّة واللّفظيّة والفكريّة، وتطوّر ملكاتهم التّعبيريّة. كما تعوّد التّلاميذ على الكتابة بأسلوب سهل ممتع بعيد عن الإطناب الممل والإيجاز المخلّ، وتنمية الخيال والإبداع، والسبب راجع إلى الخرائط الذّهنيّة وطبيعتها المشوّقة والممتعة والجذّابة، ممّا أسهم في إطلاق طاقات واستدعاء استجابات إبداعيّة كتابيّة، فالأشكال والألوان أكثر مرونة وتقبّلًا لدى التّلاميذ بعكس الطّريقة الإعتياديّة، إذ أنّ الخريطة الذّهنيّة عملت على تنشيط نصفي الدّماغ من خلال ربط المفاهيم بالرّسومات والألوان والأشكال، وهي أشياء حسّية، وهذا يساهم في تركيز المفاهيم في أذهان التّلاميذ.

ولعلّ وجود الأثر الايجابي يكمن في أنّ العديد من تلاميذ عيّنة الدّراسة تأثّروا إيجابيًّا بإستراتيجيّة الخرائط الذّهنية، والتي تثير التّفكير وتقلّل من التّشتّت وتساعد على إشاعة جوّ من المرح والحرّية والفكاهة، ممّا عزّز الدّافعيّة نحو الكتابة، حيث ساهمت في تحويل المادّة التّعليميّة الجامدة إلى مادّة حيويّة ذات فعاليّة، كذلك استطاعت تغيير اتّجاهات التّلاميذ بشكل إيجابي نحو التّعلّم والتّفاعل، ممّا انعكس على آدائهم بصرف النّظر عن المادّة التّعليميّة، كما ساعدت على اختصار الزّمن والجهد، من خلال تكوين صورة ذهنيّة منظّمة، تسهّل عمليّة الاستدعاء والتّفعيل في الدّماغ، والسّلاسة في التّعامل مع عناصر الذّاكرة الأخرى، وهذا التّنظيم بدوره

يجعل الدّماغ يتعامل بسهولة مع الصّور الذّهنية أثناء عمليّة التّخزين أو الاستدعاء، وذلك لكونها أداة تساعد على التّفكير والتّذكّر والتّعلّم.

وهذا ما أكّده (**الجبّوري**، 2004) و(**الدّليمي والدّليمي**، 2004)، حيث أشارا إلى أنّ المشكلة ليست في اللّغة العربيّة ذاتها، وإنّما في الأساليب المتّبعة في تدريسها، وأنّ طرق تدريس القواعد النّحويّة غالبًا ما تكون جامدة بعيدة عن المرونة، وأنّه مهما تعدّدت أساليب تدريس اللّغة وطرائقها عند المعلّمين، فإنّها لا تتجاوز منحيين: المنحى الاستقرائي والمنحى القياسي، ما أكّده كلّ من (**السّليطي**، 2002) و(**عصر**، 2005) و(**الدّليمي والوائلي**، 2003) بأنّ جمود طرائق تدريس النّحو والالتزام بها نفسها أثناء التّدريس يعدّ عاملًا كبيرًا في صعوبة استيعابها، ولا تهتمّ بالمواقف التي تساعد على تنمية مهارات التّفكير، حيث كثيرًا ما تعتمد دراسة المفاهيم النّحويّة على الحفظ الآلي دون ربط المادّة وظيفيًّا بالواقع العملي، وأنّ أساليب تدريس النّحو بحاجة إلى تبديل وتغيير.

بعد عرض وتحليل النّتائج في ضوء الدّراسات السّابقة، يمكن تفسير نتائج الفرضيّة الحاليّة ومناقشتها من خلال عدّة اعتبارات منها ما هي متعلّقة بالمتعلّم في حدّ ذاته، ومنها ما هي متعلّقة ببيئة التّعلّم وخاصّة المعلّم، وتفسّر الباحثة ذلك بأنّ مهارات ما وراء المعرفة تمثّل قدرات عقليّة عليا تحتاج إلى إستراتيجيّات تعلّم فعّالة حتى يتمّ اكتسابها وتنميتها لدى المتعلّمين.

وبناءًا على ما تقدّم نقبل الفرضيّة الأولى التي تنصّ على وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم اللغوية ومهارات التعبير الكتابي تعزى إلى إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

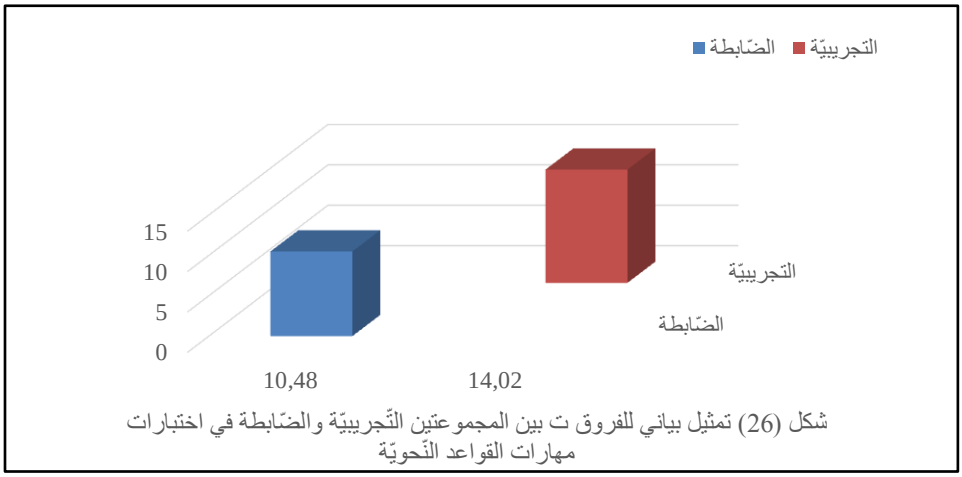
1- 2 عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الثّانية وتفسيرها:

تنصّ الفرضيّة الثانية على أنّـه: " **توجـد فـروق دالّـة إحصـائيًّا بـين متوسّـط درجـات تلاميذ المجموعـة التّجريبيّـة ومتوسّـط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم اللغويّة، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة**".

ولاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلّتين Test. T Samples Independent للتّعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطي درجات التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، والجدول (22) يوضّح ذلك:

المجموعة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	قيمة (SIG)	الدّلالة الإحصائيّة
تجريبيّة	17	14.02	3.34	2.68	0.01	دالّة إحصائيًّا
ضابطة	17	10.48	4.28			

جدول رقم(22) يوضّح دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار مهارات القواعد النّحويّة، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.



شكل (26) تمثيل بياني للفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبارات مهارات القواعد النّحويّة

يتّضح من الجدول (22) أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة هو 14.02، مع انحراف معياري قدره 3.34، في حين أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضّابطة 10.84، مع انحراف معياري 4.28، إذ نلاحظ أنّ قيمة ت كانت 2.68، بمستوى معنويّة sig 0.01، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند 0.05، وهذا يدلّ على وجود فرق بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة في اختبار القواعد النّحوية، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وبالتّالي رفض الفرض الصّفري. وهذه النّتيجة تدلّ على تفوّق تلاميذ المجموعة التّجريبيّة الذين درسوا وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على تلاميذ المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطّريقة الإعتياديّة في اختبار المفاهيم النّحويّة.

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسّطي درجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة على الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم اللّغويّة (نحو، صرف، إملاء) لصالح المجموعة التّجريبيّة، يمكن عزو ذلك إلى تعلّم التّلاميذ وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية، حيث كانت الإستراتيجيّة مناسبة لطبيعة الموضوعات النّحويّة المعتمدة في كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس إبتدائي، فهذه الموضوعات قائمة على مفاهيم متسلسلة في درجة عموميّتها، فدرس أنواع الجملة مثلًا مناسب جدًّا لبناء خريطة ذهنيّة توضّح تفصيلات الموضوع

وأمثلته المناسبة، وذلك من خلال التّدرّج من المفهوم الرّئيس العام إلى المفهوم الأقلّ عموميّة، وصولًا إلى إعطاء مثال، وذلك باتّباع الأسهم والأشكال، كما أنّ اعتماد الخريطة الذّهنيّة على الطّريقة التي يعمل بها الدّماغ أدّى إلى تنشيط شقّي الدّماغ، ممّا سهّل عمليّة استيعاب القواعد النّحويّة، وهي طريقة تساعد الذّهن على قراءة وتذكّر المعلومات بدلًا من التّفكير الخطّي التّقليدي.

عملت إستراتيجيّة الخرائط الذهنية - من وجهة نظر الباحثة - على تسهيل فهم المفاهيم اللغويّة، هذه الاخيرة كانت تسبّب مشكلة لدى عدد كبير من التّلاميذ بسبب جفافها وتجريد المفاهيم منها، كما ساعدت المتعلّم على رؤية أكبر قدر ممكن من المفاهيم الثّانويّة حول المفهوم الأساسي، حيث كوّنت صورًا ذهنيّة منظّمة لديه، وسهّلت عمليّة الاستدعاء والتّفعيل في الدّماغ، حيث تساعد خرائط الذّهن على توفير مرتكزات معرفيّة في البنية الدّماغيّة، باعتبارها أداة تساعد على التّفكير والتّذكّر والاستنتاج والتّحليل، من خلال اعتمادها على مبدأ ربط الأفكار الفرعيّة مع الأصول الرّئيسيّة بطريقة منظّمة مبسّطة تمامًا، مثل الطّريقة التي يعمل بها الدّماغ، ما أكّده (**Ruffini**, 2008) بأنّها وسيلة فعّالة يعتمد رسمها شكلًا يماثل كيفيّة قراءة الذّهن للمعلومات، ممّا أدّى إلى تنشيط شقّي الدّماغ وتسهيل عمليّة اكتساب النّحو، كما ساعدت على التّذكّر بدلًا من التّفكير الخطّي التّقليدي، ممّا أثر على تفكير التّلاميذ وجعلهم ينتجون أفكارًا جديدة ومتميّزة.

كما أنّ تقدّم تلاميذ المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة، قد يُعزى إلى إبداء تلاميذ المجموعة التّجريبية اتّجاهات إيجابيّة نحو الطّرق والتّقنيات الجديدة التي تبعدهم عن الملل والرّتابة، حيث أن حداثة الإستراتيجيّة خلق الدّافع والإثارة لدى المتعلّمين، ممّا خلق بيئة إيجابيّة لمادّة القواعد بصورة خاصّة ولمادّة اللّغة العربية بصورة عامّة ولجميع الموادّ، فالخرائط الذّهنيّة مشوقة وتثير التّفكير وتضبط السّلوك، وتقلّل من التّشتّت، وذلك كونها تجعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة - التّعلميّة، ما تتميّز به إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة عن الطّريقة التّقليديّة، حيث تساعد الأولى على إزالة الفجوة بين المعلّم والتّلميذ وبين التّلاميذ بعضهم البعض، كما تساعدهم على التّخلّص من الخجل والخوف والتّردّد عند الكتابة والذي يعَدّ من معوّقات التّفكير.

كما لاحظت الباحثة ومعلّمة المادّة بأنّ التّلاميذ تفاعلوا بشكل كبير مع الخرائط الذّهنيّة، خاصّة وأنّ الباحثة قامت بعرض المعلومات بشكل تدريجي وليس دفعة واحدة وذلك حسب متطلّبات درس النّحو، ربّما كان لهذا التّسلسل في عرض المحتوى التّعليمي لدرس قواعد اللّغة العربيّة أثر واضح في جعل التّلاميذ يتتبّعون حركة الأسهم واتّجاهاتها بتركيز وانتباه، وارتباط المفاهيم بعضها ببعض بطريقة تعطي صورة كلّية للدّرس فتنطبع

في أذهانهم هذه الصّورة الكّلية بشكل يبقي أثر التّعلّم لديهم، ويجعل التّعلّم شيّقا ذا معنى، ممّا قد يؤدّي إلى ترسيخ المفهوم النّحوي وتمثّله بشكل جيّد.

عملت الإستراتيجيّة - من وجهة نظر الباحثة - على تسهيل اكتساب المفاهيم النحوية، كما ساهمت في تكوين صورة ذهنيّة منظّمة لدى المتعلّم، ممّا سهّلت عمليّة استدعاء المفاهيم ومن ثمّ التّطبيق. وفي هذا السّياق يذكر بعض الباحثين أنّ المشكلة كبيرة في الدّرس النّحوي أبرزها الحالة العامّة عند أغلبيّة التّلاميذ، المتمثّلة في حفظ القواعد النّحويّة واستظهارها غيبيًّا، حيث يجدون صعوبة في وضع قواعد اللّغة موضع التّطبيق (**جابر**، 2012). ويرى (**جاهمي**، 2005) أنّ أهمّ مشكلات تدريس النّحوِ اعتمادُه على تحفيظ القاعدة النّحوية بعد استنباطها، أو يلجأ بعض المعلّمين إلى الطّريقة القياسيّة في التّدريس، ومع ذلك فإنّ الملحوظ أنّ العائد يبقى ضعيفًا مع اعتماد هاتين الطّريقتين، فقد أصبح الهدف من تدريس القواعد النّحويّة أن يحصل التّلميذ على علامة النّجاح.

من خلال استخدام الخرائط الذّهنيّة، تمكّن التّلاميذ من تطبيق المفاهيم النّحويّة في جمل مفيدة تطبيقًا سليمًا، وامتلكوا تصوّرًا كلّيًّا للمفاهيم سواءًا الرّئيسيّة أو الفرعيّة، كون الإستراتيجيّة تعرض المفهوم الأكثر عموميّة، ثمّ المفاهيم المنبثقة عنه، وهذا من شأنه أن يكون قد زوّد التّلاميذ بفرص أكبر في التّركيز، فالتّعلّم أصبح مبنيًّا على الفهم العميق، بدل التّعلّم القائم على حفظ القواعد واستظهارها عند الحاجة.

وهذا يتّفق مع ما توصّلت إليه دراسة (**يوسف**، 2019) حيث أظهرت نتائج التّحليلات الإحصائيّة تفوّق تلاميذ المجموعة التّجريبيّة على تلاميذ المجموعة الضّابطة في اختبار القواعد النّحويّة البعدي، وذلك في مهارتي التّمييز بين المفاهيم النّحويّة وتطبيق المفاهيم النّحويّة في جمل مفيدة لصالح المجموعة التّجريبيّة، ودراسة (**المانع**، 2008) والتي هدفت إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة على الاستيعاب القرائي للمفاهيم في اللّغة الإنجليزيّة، بعد التّحليل اتّضح أنّ أداء العيّنة التّجريبيّة ارتفع ارتفاعًا ذو دلالة إحصائيّة في الاختبار البعدي مقارنة بأدائها في الاختبار القبلي. وقد استنتجت الباحثة فعاليّة وإيجابيّة الإستراتيجيّة حيث رفعت أداء المتعلّمات في الفهم القرائي والإستيعاب.

ما خلصت إليه نتائج دراسة (**الفوري**، 2009) والتي هدفت إلى معرفة فاعليّة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة التي تعلّمت باستخدام الخرائط الذّهنيّة عند كلّ المستويات المعرفيّة. وتتّفق هذه النّتيجة أيضًا مع دراسة (**المولد**، 2009) التي أجرتها في مجال الجغرافيا حيث هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة على التّحصيل لدى

طالبات الصّف الأوّل ثانوي، وكانت نتيجتها تفوّق طالبات المجموعة التّجريبيّة اللّواتي درسن باستخدام الخرائط الذّهنيّة على طالبات المجموعة الضّابطة.

وتتّفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة (**الزّبيدي**، 2012)، والتي بحثت استعمال طريقة الخريطة الذّهنيّة في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة عند طالبات الصّف الخامس الأدبي، وتوصّلت الباحثة إلى تفوّق طالبات المجموعة التّجريبيّة اللّاتي درسن وفق الخريطة الذّهنيّة على طالبات المجموعة الضّابطة اللّاتي درسن وفق الطّريقة الإعتياديّة.

وأيضًا نتائج دراسة (**Akinoglu & Yasar**, 2007)، والتي كان هدفها معرفة أثر عمليّة أخذ الملاحظات بواسطة الخرائط الذّهنيّة على اتّجاهات الطّلبة وتحصيلهم الأكاديمي وعلى المفاهيم في العلوم، وبيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة بالنّسبة للتّحصيل.

إنّ ممارسة الأنشطة المتعلّقة برسم الخرائط الذّهنية ينمّي لدى التّلميذ مهارات التّركيب ويعزّزها، فرسم الخرائط الذّهنيّة يتطلّب من منه مهارات عقليّة عليا تتمثّل في بناء وتركيب الخريطة، في ضوء ما عرف من القواعد التي تحكمها، وهذا يتطلّب معرفة تامّة بالمفاهيم الرّئيسيّة والفرعيّة، وتحليل العلاقات التي تربط بين تلك المفاهيم، وهذا ما ينسجم مع ما تنصّ عليه النّظريّة البنائيّة في المعرفة التي تصوّر المعرفة كنشاط يتمّ بناؤه وتكوينه بواسطة المتعلّم، ما أكدّت عليه دراسة (**الزغبي**، 2007)، التي بحثت أثر استخدام الخرائط المفاهيميّة والذّهنية في تدريس القواعد والتّطبيقات اللّغويّة في التّحصيل ومستوى البنية المفاهيميّة، وخلصت النّتائج إلى تفوّق المجموعة التّجريبيّة على الضّابطة في الاختبار التّحصيلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على اختبار مستوى البنية المفاهيميّة لصالح المجموعة التّجريبيّة. وتتّفق معها دراسة (**Aydin**, 2009) والتي هدفت إلى تمكين الطّلّاب من تعلّم المفاهيم للصّف السّادس لدروس التّكنولوجيا، حيث درست ثلاث مجموعات: الأولى بالخرائط الذّهنيّة والثّانية بالخرائط المفاهيميّة والثّالثة بالطّريقة الإعتياديّة. توصّلت النّتائج إلى أنّ الخرائط الذّهنيّة والمفاهيميّة ساعدت على الكشف عن المعرفة السّابقة للطّلّاب فيما يتعلّق بموضوعات الدّراسة، وأنّ إعداد الخريطة الذّهنيّة وخرائط المفاهيم للعلوم والتّكنولوجيا من شأنه أن يعزّز وييسّر تعلّم الطّلّاب في ضوء تمكينهم من ربط الكثير من الموضوعات والمفاهيم.

وبناءًا على ما تقدّم نقبل الفرضيّة الثانية التي تنصّ على وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم النلغوية تعزى إلى إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

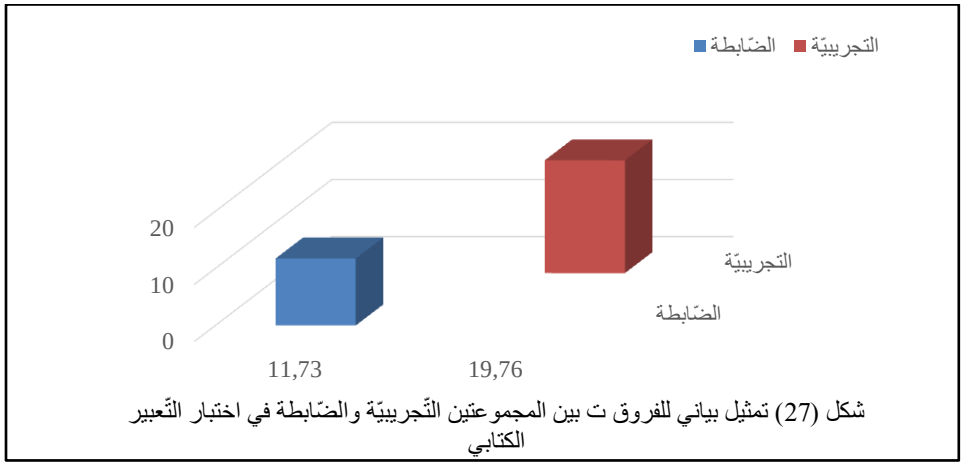
1- 3 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة وتفسيرها:

تنصّ الفرضيّة الثالثة على أنّـه: " **توجـد فـروق دالّـة إحصـائيًّا بـين متوسّـط درجـات تلاميذ المجموعـة التّجريبيّـة ومتوسّـط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في مهارات التّعبير الكتابي، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة**".

ولاختبار هذه الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلّتين Test. TSamples Independent للتّعرّف على دلالة الفروق بين متوسّطي درجات الطّلاّب في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، والجدول (23) يوضّح ذلك :

المجموعة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	قيمة (SIG)	الدّلالة الإحصائيّة
تجريبيّة	17	19.76	5.99	3.77	0.001	دالّة إحصائيًّا
ضابطة	17	11.73	6.40			

جدول رقم(23) يوضّح دلالة الفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار التّعبير الكتابي، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.



شكل (27) تمثيل بياني للفروق ت بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار التّعبير الكتابي

يتّضح من الجدول (23) أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة التّجريبيّة هو 19.76، مع انحراف معياري قدره 5.99، في حين أنّ المتوسّط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضّابطة 11.73، مع انحراف معياري 6.40، إذ نلاحظ أنّ قيمة ت كانت 3.77، بمستوى معنوية sig 0.001، وهي قيمة دالّة إحصائيًّا عند 0.05، وهذا يدلّ على

وجود فرق بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة في اختبار التّعبير الكتابي، تعزى لاستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وبالتّالي رفض الفرض الصّفري. وهذه النّتيجة تدلّ على تفوّق تلاميذ المجموعة التّجريبيّة الذين درسوا وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على تلاميذ المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطّريقة الإعتياديّة في اختبار التّعبير الكتابي.

وتفسّر الباحثة النّتيجة المتوصّل إليها والمتمثّلة في نموّ مهارات التّعبير الكتابي للمجموعة التّجريبيّة، بأنّ الأفرع المفتوحة للخرائط الذّهنيّة ساهمت على إضافة افكار وأمثلة جديدة، تدفع بالتّلميذ إلى تحمّل المسؤوليّة وزيادة الثّقة في النّفس، كما عزّزت قدرة التّلاميذ على توليد الأفكار وتدفّقها من المركز إلى كلّ الاتّجاهات بشكل مرن، و ساعدت على استحضار المعلومات والإبقاء عليها مدّة أطول، لأنّ الطّالب توصّل إليها بنفسه. كما أنّها حفّزتهم على البحث وربط المعنى الجديد بالمعاني والخبرات السّابقة لديهم لتشكّل ارتباطات منطقيّة أدّت إلى استيعابهم للمفاهيم النّحويّة ومن ثمّ إدماجها في التّعبير الكتابي.

كما ترى الباحثة أنّ نتيجة الدّراسة الحاليّة تتّفق إلى حدّ كبير مع ما توّصلت إليه نتائج دراسة (**جبّور وطاشمة**، 2020) في الجزائر، والتي هدفت إلى دراسة أثر الخرائط الذّهنيّة على تنمية مهارة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي، وتتّفق مع الدّراسة الحالية باعتمادها على المنهج التّجريبي، أمّا أوجه الاختلاف فنجدها في اختيار نوع الاختبار، حيث استخدمت مقياس للأبعاد (الأصالة، المرونة، التّفاصيل والطّلاقة)، والتي تقيس قدرة التّلاميذ علي الابداع في التّعبير، واشتملت العيّنة علي 60 تلميذًا وُزِّعوا على مجموعتين (تجريبيّة وضابطة)، حيث توصّلت الدّراسة لوجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة في مهارة التّعبير الكتابي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وبين القياس القبلي والبعدي بالنّسبة للمجموعة التّجريبيّة لصالح الاختبار البعدي، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة الى فعاليّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية التعبير الكتابي، وتظهر هذه الفعاليّة في الكفاءات التّالية: المرونة، الطّلاقة والتّفاصيل، وبذلك هي تنعش الذّاكرة وتوظّف فصّي الدّماغ، كما أنّها تحفّز التّفكير الإبداعي.

وتُعَدُّ الخرائط الذّهنيّة من إستراتيجيّات التّعلّم النّشط، حيث تجعل التّلاميذ مشاركين في تعلّمهم بشكل نشط، وهذا ما تؤكّده الأبحاث في النّظريّات التّربويّة وعلم النّفس المعرفي، حيث يُعَدّ التّعلّم المرئي من أفضل الطّرق لتعلّم التّلاميذ كيفيّة التّفكير والتّعلّم في جميع الأعمار (**Willis Chery**, 2006). كما يؤكّد (**Jensen**, 2000) أنّ التّعلّم يكون أكثر فعاليّة عندما يُستثار نصفا الدّماغ معًا، فعندما تعرض المعلومات على

التّلاميذ سمعيًّا وبصريًّا فإنّ كلًّا من نصفي الدّماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات بشكل متزامن، ممّا يجعل التّلاميذ أكثر قدرة على التّحليل وإنتاجًا للمفاهيم.

وتتّفق دراسة (**Riswanto & Pebri Prandika**, 2012) مع الدّراسة الحاليّة، والتي سعت إلى التّعرّف على مدى فاعليّة استخدام إستراتيجيّة خرائط الذّهن في تحسين الأداء الكتابي لدى تلاميذ الفرقة الأولى بالجامعة في اللّغة الأنجليزيّة، وتوصّلت النّتائج إلى فاعليّة خرائط الذّهن في تحسين الأداء الكتابي لدى عيّنة الدّراسة، كما اختلفت نتيجة الدّراسة مع دراسة **أنطوني** (**D' Antoni,** 2009) والتي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في عمليّة استرجاع المعلومات والتّفكير النّاقد تُعزى للخرائط الذّهنيّة، يعود لكبر حجم العيّنة (131) طالب، وأنّ فترة تطبيق الدّراسة لم تكن كافية حتّى يُلمَّ الطّلبة بإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة بشكل كافٍ، وانشغالهم بالإستراتيجيّة نفسها عن التّعلّم. في المقابل درس طلبة المجموعة الضّابطة بطريقة مألوفة لديهم، ومع ذلك لم يتفوّقوا على طلبة المجموعة التّجريبيّة، ولم يكن هناك فرق ظاهري في متوسّط علامات المجموعتين، حيث كان متوسّط علاماتهم متقاربًا.

كما مكّنت الإستراتيجيّة التّلاميذ على أن يمتلك كلٌّ منهم القاموس اللّغوي خاصّته، والقدرة على التّعامل مع اللّغة (مفردات وتراكيب)، ليستطيع التّلاميذ نقل الأفكار للآخرين بوضوح، واكتساب القدرة على ترتيب الفكرة في نسق منظّم ومختزل، لأنّها تزوّدهم ببيان تخطيطي يتيح لهم رؤية أكبر قدر الإمكان لأجزاء المعلومات حول المفاهيم النّحويّة، في نظرة واحدة وسريعة، واستخدامها لاحقًا كمفاهيم في التّعابير أي استدعائها بسهولة، ممّا مكّنهم من مهارة تنظيم المحتوى، وبشكل واضح في صياغة المقدّمة والخاتمة والعرض.

وهذا ما خلصت إليه دراسة (**Taliaferro**, 1998) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة على قدرة استدعاء المعلومات لتلاميذ الصّف السّادس الإبتدائي في مدينة أتلانتا، وذلك في مادّة فنون اللّغة، وقُسِّمت العيّنة إلى مجموعتين إحداهما درست باستخدام التّلخيص وأخرى بالخرائط الذّهنيّة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى تفوّق المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية على المجموعة التي درست باستخدام الاختبار في الاختبار البعدي، وكان من النّتائج الإيجابيّة لهذه الدّراسة أن الطّلاب استمتعوا بالخرائط الذّهنيّة وتحسّنت مهارة أخذ وتسجيل الملاحظات عندهم، حيث استطاع الطّلّاب استخدام الشق الأيسر وتنظيم المعلومات بشكل خطّي، ومن النّتائج السّلبيّة للدّراسة أنّ الطّلّاب كانوا غير قادرين على التّفكير المجرّد، وغير قادرين على أخذ المعلومات وتمثيلها بشكل رسومات تساعدهم على استدعائها وهذا لأنّ عمليّة

تسجيل المعلومات بشكل رسومات ورموز وجمل قصيرة تحتاج إلى تفكير مجرّد، والذي يمكن تنميته عن طريق تدريب التّلاميذ على استخدام الشق الأيمن.

كما ساعدت الإستراتيجيّة على أن يتعلّم كلّ تلميذ حسب ذكاءاته التي يتمتع بها، كما أنّ الانتقال من نشاط إلى آخر قد ساعد التّلاميذ على زيادة التّعرّف على الحروف والكلمات وتكوين صورة ذهنيّة لها، ممّا انعكس على مهاراتهم في التّعبير الكتابي، وهذا ما أكّدته نتيجة الدّراسة التي أظهرت أنّ الخرائط الذّهنيّة غيّرت طبيعة الدّور التّقليدي بين المعلّمة والتّلاميذ، وسمحت لهم بتنمية تفكيرهم إلى الأفضل وجعلتهم يتعرّفون على أفكارهم ومهاراتهم وقدراتهم، إذ تحرّك إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة عقولهم وتعطيهم أكبر عدد من الأفكار والأمثلة فتنمو مهارة الآداء الكتابي لديهم، كما تميّزت - أيضًا - بالاتّجاهات المفتوحة التي تسمح لهم بإضافة أفرع جديدة لما ينتجون من أفكار، حيث تتيح لهم من خلال الأنشطة الإبداعيّة المتنوّعة الجرأة في التّفكير والعمل الحرّ المبدع في إطار جماعي.

هذا ما أشار إليه وأكّده **فاراند وحسين وهينيسي** (**Farrand, Hussain & Hennesy**, 2002) في دراستهم التي اعتمدوا فيها المنهج الوصفي لدراسة الواقع وتحليله من خلال استخدام أفراد العيّنة لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، حيث قام بفحص فاعليّة استخدام أسلوب الخرائط الذّهنيّة في تحسين استدعاء المادّة المكتوبة. وأوضحت نتائج الدّراسة تفوّق المجموعة التّجريبيّة على الضّابطة في تذكّر المادّة المكتوبة، ممّا يدلّ على فاعليّة أسلوب الخرائط الذّهنيّة. أيضًا دراسة (**Williams**, 1999) التي توصّلت إلى أنّ استخدام الخرائط الذّهنيّة قد ساعد المتعلّمين على فهم واستدعاء المعلومات بشكل أفضل.

وبالرّجوع إلى أدبيّات التّربية نلاحظ أنّ الإطار التّنظيري يفسِّر ضمنيًّا العلاقة بين المفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي، فالعلاقة تبادليّة بين مهارات التّعبير الكتابي والمفاهيم اللّغويّة، إذ أنّ التّعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي يعتمد بشكل أساسي على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات العلميّة السّابقة، والرّبط بينها وبين الخبرات الجديدة، والتّأليف بينها للوصول إلى ما هو معبِّر ومبتكر ومتميّز. وحتّى يصل المتعلّم إلى الأهداف المرسومة، لا بدّ أن يتوافر لديه بناء متين وسليم للمفاهيم، والذي يشكّل في مجمله البنية المعرفيّة لدى المتعلّم، فإن لم تتوفّر هذه المفاهيم في بنيته المعرفيّة، فهذا سوف يكون حاجزًا يمنعهم من الوصول غلى أفكار صحيحة وتصوّرات ذهنيّة وحلول لما يواجههم في الحياة .

فامتلاك المتعلّم قاعدة جيّدة من المعرفة يمكّنه من القدرة على إحداث تفاعل جيّد لمواضيع التّعبير، وهذا ما تبيّن من خلال المعالجة الإحصائيّة، بأنّ هناك علاقة بين اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التّعبير

الكتابي، حيث أن اكتساب المفاهيم يؤدي الى المرونة في الكتابة، فكلّما زاد اكتساب المفاهيم نمَت مهارة التّعبير، حيث يستند نجاح عمليّة التّعلّم بشكل كبير على امتلاك المتعلّم ثروة كبيرة من المفاهيم اللّغويّة، لأنّها تعَدّ الرّكيزة الأساسيّة في البنية المعرفيّة للمادّة الدّراسيّة، فكما يقال "الكمّ يولّد الكيف"، فتعلُّم المفاهيم يؤدّي إلى اكتساب المتعلّم مهارات المقارنة والاستنتاج وإيجاد العلاقات.

وفي ذات السّياق، تؤكّد الباحثة أنّه عندما يواجه المتعلّم مشكلًا ما، يقوم باستدعاء المفاهيم والمبادئ التي تساعد على تحليلها إلى أجزاء والبحث عن روابط فيما بينها، ويحاول وضعها في سياقها الصّحيح للوصول إلى حلول، وهكذا يكون قد وصل إلى أسلوب تعلّم مناسب، والذي يعَدُّ المِحكّ الأساسي في معالجة المعلومات بطرق مناسبة. وهذه النّتيجة منطقيّة لأنّ التّلميذ إذا استخدم الأسلوب التّعلميمي المناسب في تجهيز ومعالجة المعلومات بصورة منطقيّة، فإنّ ذلك يوفّر التّراكم المستمرّ، ممّا يبعث في المتعلّم متعة معرفة المزيد من المفاهيم، وبالتّالي يرتقي فكر المتعلّم خاصّة الجانب العقلي.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أنّ إستراتيجيّات ما وراء المعرفة والخرائط الذّهنيّة تتلاءم مع تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، لأنّه عمل على زيادة تحصيلهم وزيادة دافعيّتهم نحو تعلّم اللّغة العربيّة وفروعها من نحو وصرف وإملاء، كما ساهمت في تحسين تعبيراتهم على الموضوعات المختارة، حيث ساعدت الخرائط الذّهنيّة التّلاميذ على دقّة الملاحظة والرّبط بين المفاهيم والموضوع التّعبيري، وهذا راجع بالدّرجة الأولى إلى كون كلّ التّلاميذ كانت له الخريطة الخاصّة به، حيث تحمل كلّ خريطة بصمة عقل صاحبها، أي أنّها تتميّز بالمدخلات الشّخصيّة (الحسية) للمتعلّم نفسه، وهذا ما عزّز تنمية مهارات الكتابة. كما أتاح رسم الخريطة فرص للمعلّم في توجيه بعض الأسئلة للتّلاميذ كعصف ذهني، والذي أسهم في تحفيزهم وجعلهم أكثر حماسًا وإقبالًا على الكتابة.

وهذا ما توصّلت إليه دراسة (**Wong & Ong Lee**, 2007)، التي تناولت نفس المرحلة التّدريسيّة، بتقصّي أثر الخرائط الذّهنيّة على الفهم والاستيعاب في اللّغة الصّينيّة، وتطوير مهارات التّفكير لدى التّلاميذ، وتم اختيار العيّنة من صفوف إبتدائيّة لتطبيق الدّراسة، وأشارت النّتائج أنّ هناك تحسّن في مستويات التّلاميذ في كلّ من الاختبارات البعديّة التي خضعوا لها، ولوحظ أنّهم كانوا قادرين على استرجاع الإجابات من الخريطة الذّهنيّة بشكل فعّال ، وأفاد التّلاميذ بأنّ الخرائط الذّهنيّة مكّنتهم من فهم النّصوص بشكل أفضل وأسرع.

وبالرّجوع إلى دراسة (**Miftah,** 2009) التي هدفت إلى تحسين القدرة الكتابيّة لطلّاب الصّف العاشر في مدرسة علياء في إندونيسيا، فقد أشارت النّتائج إلى تحسّن قدرتهم الكتابيّة، واتّضح هذا من خلال زيادة النّسبة المئويّة لتحصيلهم في كتابة النّصوص. وعليه فإنّ التّدريس باستخدام الخرائط الذّهنيّة يسهم في رفع تحصيل التّلاميذ، حيث تساعدهم الخرائط على اختزال كمّ كبير من المعلومات في بعض الصّور، وتمثّل تحدّيًا لتنمية قدراتهم البصريّة، وبناء تركيب المعلومات بشكل ذي معنى. كما تتّفق مع ما جاء في دراسة **عصام وفؤاد** (**Issam & Fouad**, 2008)، والتي هدفت إلى تقييم الإستراتيجيّة كأداة تعليميّة على التّحصيل العلمي لطلّاب الصّف الثّامن في العلوم، والعلاقة بين الخرائط الذّهنيّة وفهمهم للمفاهيم المتضمَّنة بوحدة العلوم، والذين قُسِّموا عشوائيًّا لمجموعة تجريبيّة وأخرى مقارنة، حيث اعتمد طلّاب المجموعة التّجريبيّة على الخرائط الذّهنيّة في تعلّم الوحدة، وقد تمّ استخدام مذكّرة تلخيص مع المجموعة المقارنة. وأشار تحليل البيانات إلى أنّ طلّاب المجموعة التّجريبية حقّقوا نتائج أفضل من مجموعة المقارنة، وقد أشارت الدّراسة إلى أنّ سبب ذلك هو استخدام الخرائط الذّهنيّة، والتّصوير الدّقيق للعلاقات والمواضيع والمفاهيم المركزيّة الرّئيسيّة والثّانويّة لتمثيل المفاهيم والجوانب الرّئيسيّة، كما أنّ الطّلّاب حقّقوا أعلى مستويات الفهم التّصوّري من خلال استخدام الخرائط الذّهنيّة التي قاموا بإنشائها بأنفسهم.

وقد ساهمت الخرائط الذّهنيّة في مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، حيث تتنوّع أنماط التّعلّم أثناء بناء الخريطة الذّهنيّة، حيث يقول (**سعيدي والبلّوشي**، 2009) على سبيل المثال تتمّ مراعاة المتعلّمين بطيئي التّعلّم، كما تتمّ مراعاة المتعلّمين الذين يتعلّمون بواسطة الكلمات (اللّغويّين)، والذين يتعلّمون بواسطة الصّور والرّموز (البصريّين)، وهذا ما وضّحته دراسة (**عوض الله**، 2003) التي بحثت فعاليّة استخدام الخرائط الذّهنيّة في علاج صعوبات التّعلّم في البرهان الهندسي لدى طلّاب المرحلة الإعداديّة، والتي استعانت بمنهجين الوصفي والشّبه تجريبي، وأجريت الدّراسة بجمهوريّة مصر العربيّة، وتم استخدام عدّة أدوات، أوّلها استبيان لتحديد الصّعوبات من وجهة نظر المعلّمين، واختبار المعلومات القبليّة اللّازمة لدى عيّنة الدّراسة، واختبار التّصوّر البصري المكاني، واختبار التّفكير الهندسي لفان هيل، واختبار تشخيصي باستخدام خرائط الذّهن. وكان من أهمّ النّتائج التي توصّلت إليها فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في علاج صعوبات تعلّم البرهان الهندسي.

وتختلف بعض الدّراسات عن الدّراسة الحاليّة من خلال استخدامها للخرائط الذّهنية الإلكترونيّة، فقد اعتمدت الدّراسة الحاليّة الخرائط الذّهنيّة اليدويّة، مع الأخذ كذلك في الاعتبار الاختلاف في المحتوى والمرحلة العمريّة. ومن بين الدّراسات التي استخدمت الخرائط الذّهنيّة الإلكترونيّة دراسة (**Amma**, 2005)

التي أجرت بحثًا تجريبيًّا بعنوان: "فعاليّة الخرائط الذّهنيّة الحاسوبيّة في تعليم الأحياء لمستوى الثّانويّة العليا"، هدف إلى مقارنة فعاليّة الخرائط الذّهنيّة الحاسوبيّة وطريقة المحاضرة في تعلّم الوحدة، وتكوّنت العيّنة من (60) طالبًا بثانويّة بثانابورام بولاية كيرلا في الهند، درست المجموعة التّجريبية بالخرائط الذّهنيّة الحاسوبيّة (CBMM)، والأخرى بالمحاضرة، وكانت أداة الدّراسة اختبار تحصيلي واختبار للذّكاء اللّفظي. واستخدم الأسلوب الإحصائي تحليل التّباين المشترك (Co-Variance)، وأشارت النّتائج إلى أنّ الخرائط الذّهنيّة الحاسوبيّة أكثر فعاليّة من طريقة المحاضرة لتدريس الوحدة بالنّسبة للمجموعة التّجريبيّة، كما أنّهم حقّقوا إنجازًا أفضل في الاختبار التّحصيلي مقارنة بطلبة وطالبات مجموعة طريقة المحاضرة وكان الفرق بينهما دالًّا إحصائيًّا.

ودراسة (**الإبراهيم افتكار**، 2016) التي هدفت لبيان أثر الخرائط الذّهنيّة الإلكترونيّة في التّحصيل النّحوي وتنمية مهارات التّفكير الاستدلالي لدى طالبات الجامعة في المملكة العربيّة السّعوديّة، واختلفت عن الدّراسة الحاليّة في اختيار العيّنة بطريقة قصديّة وُزِّعت على مجموعتين، تجريبيّة مكوّنة من (25) طالبة درست باستخدام الخرائط الذّهنيّة الإلكترونيّة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (24) طالبة درست بالطّريقة الإعتياديّة. وكما اختلفت عن الدّراسة الحاليّة في اختيار أداتين للقياس هما: اختبار تحصيلي لمادّة النّحو، واختبار في التّفكير الإستدلالي. وتوصّلت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة 0.05 بين المجموعتين تعزى إلى أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة الالكترونيّة في التّحصيل النّحوي، وفي تنمية مهارات التّفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

أمّا دراسة (**Aydin**, 2009) التي هدفت إلى التّعرّف على مدى فاعليّة الخرائط الذّهنيّة اليدويّة، مقارنة بالخرائط الذّهنيّة المنجزة إلكترونيًّا، في تمكين تلاميذ الإبتدائي من تعلّم المفاهيم المتضمَّنة في الوحدة المدرّسة، والتي أُجريَت بتركيا، فقد توصّلت إلى تفوّق الخرائط الذّهنيّة المرسومة بواسطة اليد علي الخرائط الذّهنيّة المنجَزة بالكمبيوتر.

وبالعودة إلى الأدب التّربوي، فقد أكّد (**العين**، 2015: 90) بأنّ أفضل الطّرق على الإطلاق لعمل الخريطة الذّهنيّة هي رسمها باليد، لأنّ انتقال العقل بالتّعامل مع الجهاز قد يشتّت تدفّق الأفكار قليلًا، ويضيف أنّه بعد الانتهاء من رسمها يدويًّا يمكن للمتعلّم الاستعانة بالبرامج، حيث تسهم في تنشيط مناطق متعدّدة في عقله فتصبح الخريطة متعدّدة الحواسّ.

وممّا تقدم، نقبل الفرضيّة الثّالثة والتي تنصّ على عدم وجود فروق بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة، ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في التّعبير الكتابي، تبعًا لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

2- الاستنتاج العام:

تواجه المدرسة الجزائريّة اليوم صعوبات وعوائق تحُدُّ من فاعليّتها التّربويّة، وهذه الصّعوبات تشمل جميع مكوّناتها، من أهداف ومحتوى وأنشطة تعليميّة، وطرق تدريس وأساليب تقويم. ومن بين أهمّ العوائق طرائق وأساليب التّدريس التي تعدّ عنصرًا هامًّا من عناصر المنهج، وهي حلقة الوصل التي يصمّمها المدرّس بين التّلاميذ والمنهج، وعليها يتأسّس بشكل كبيرنجاح المنهج في تحقيق أهدافه.

وهنا تسعى نظريّات التّعلّم الحديثة إلى تقليص دور الحفظ والتّكرار وإبراز دور الفهم والتّفكير وإعمال القدرات العقليّة العليا، لذا ارتأينا توضيح أهمّية الإستراتيجيّات الحديثة في التّدريس و خصّصنا لإستراتيجيّات ما وراء المعرفة فصلًا كاملًا خلاصته أنّ هذه الإستراتيجيّات هي بمثابة طريقة تعليميّة تربويّة حديثة لا تنحصر في التّحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها فحسب، بل أيضًا توظّف المعارف النّظريّة في وضعيّات حياتيّة معيّنة، وتنمّي قدرات التّعلّم والإبداع لدى المتعلّم، وذلك من خلال تفعيل دور كلٍّ من نصفي الدّماغ بصورة متكاملة، حيث أنّ إستراتيجيّات ما وراء المعرفة من أكثر القابليّات المتعلَّمة تأثيرًا على فاعليّة التّعلّم من حيث مدخلاته ومخرجاته، نظرًا للدّور الهامّ الذي تلعبه في عمليّة التّعلّم، وتحسين العائد التّعليمي.

ولتدعيم هذا الطّرح، وللإجابة على التّساؤل الرّئيس للدّراسة، قمنا بدراسة ميدانيّة في المدرسة الإبتدائيّة "بقار أحمد" ببلديّة بئر خادم، هدفت في مجملها إلى إبراز أثر التّدريس باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

وبعد إجرائنا للاختبار القبلي أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج كلّ من المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة، وهذا في كلّ من اختبار القواعد اللغويّة والتّعبير الكتابي، وهو مؤشّر على تجانس المجموعتين مبدئيًّا، ما يتيح الفرصة لتحديد تأثير المتغيّر التّجريبي المستقلّ في تطبيق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على أفراد العيّنة المختارة.

وبعد إجراء الاختبار البعدي والمعالجة الإحصائية، تأكّد أنّ الفروق الملحوظة بين متوسّطات المجموعتين هي لصالح المجموعة التّجريبيّة يفسّرها المتغيّر التّجريبي (المستقلّ)، يعني أنّ عمليّة تطبيق الإستراتيجيّة بكلّ

خطواتها كان لها تأثير إيجابي في دعم وتحسين وتنمية الأداء لدى تلاميذ المجموعة التّجريبيّة في كلٍّ من اختبار المفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي.

وعليه، ومن خلال نتائج الدّراسة الميدانيّة، وفي ضوء التّحاليل الإحصائيّة التي استعرضناها أعلاه توصّلنا إلى نتائج تمثلت في ما يلي:

- ❖ توجد فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في المفاهيم اللغويّة والتّعبير الكتابي، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ❖ توجد فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في المفاهيم اللغويّة، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ❖ توجد فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة على الاختبار البعدي في مهارات التّعبير الكتابي، تعزى لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.

3- الخـــاتمة:

ونحن نختتم هذا الفصل يجدر بنا التّذكير ببعض النّقاط الأساسيّة التي مرّت بها الدّراسة، فبعد اجتياز مراحلها وخصائصها المنهجيّة، تندرج الدّراسة الحاليّة ضمن البحوث الميدانيّة التي تحاول إثراء ميدان التّربية، حيث تبحث في متغيّرات معرفيّة لها علاقة بالجانب التّربوي، والتي من شأنها تحسين واقع التّربية في بلادنا الذي ما فتِأ يتعرّض للعديد من الانتقادات غير المؤسّسة في كثير من الأحيان. وانصبّ الاهتمام في هذه الدّراسة على موضوع جدير بالبحث ألا وهو طرق وأساليب التّعلّم وتأثير إستراتيجيّات ما وراء المعرفة "الخرائط الذّهنيّة" على التّحصيل واكتساب المفاهيم العلميّة في اللّغة العربيّة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، فقد كان المنطلق جملةً من الملاحظات الميدانيّة والمشكلات والتّحدّيات التي تواجه اللّغة العربيّة، وصعوبة الإلمام بدقائقها وتفصيلاتها، وربّما كان النّجاح في مواجهة هذه التّحدّيات لا يعتمد على الكمّ المعرفي بقدر ما يعتمد على على كيفيّة استخدام المعرفة وتطبيقها، فالهدف من التّعليم ليس جعل المتعلّمين مكتبات متنقّلة، بل جعلهم مفكّرين وقادرين على مواجهة مشكلاتهم، مساهمين في اكتساب المعرفة وتوليدها، بل تعدّى ذلك وأصبحت جودة التّفكير هي أهمّ التّوجّهات التّربويّة المعاصرة.

ولقد أُجرِيت الدّراسة على عيّنة من تلاميذ السّنة النّهائيّة من مرحلة التّعليم الإبتدائي، وقد اختيرت هذه السّنة باعتبار أنّ تلاميذها على مشارف الانتهاء من مرحلة التّعليم الإبتدائي، وبالتّالي فَهُم الفئة المثلى لتقييم مدى تحقيق أهداف هذه المرحلة، والتي من بينها موضوع دراستنا.

وعليه، فقد حاولت الباحثة الإجابة على السّؤال الرّئيسي التّالي: ما أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي؟

إنّ طبيعة السّؤال المطروح فرضت على الباحثة مقاربة الموضوع بشكل تجريبي، وبهذا فقد حاولت استيفاء متطلّبات المنهج التّجريبي من خلال التّصميم الشّبه التّجريبي (مجموعة ضابطة/ مجموعة تجريبيّة)، إذ عُدِّل الموقف التّعليمي بالنّسبة للمجموعة التّجريبيّة بإدخال المتغيّرالمستقلّ، المتمثّل في إعادة بناء محتويات مناهج اللّغة العربيّة وفق إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة ثم تدريسه، ودرس تلاميذ المجموعة الضّابطة محتويات منهاج اللّغة العربيّة بالطّريقة الإعتياديّة.

وقد تمّ معالجة الموضوع في جانبين أساسيّين، جانب نظري تناولنا فيها الإطار النّظري للدّراسة بدءًا من الإطار العام للإشكاليّة من خلال تحديدها وصياغة فرضيّاتها، فضلًا عن تحديد الأهداف والأهمّية، وصولًا إلى تحديد المفاهيم الإجرائيّة، بالإضافة الى الفصول النّظريّة والمتمثّلة في كلّ ما يخصّ إستراتيجيّات ما وراء المعرفة، والخرائط الذّهنيّة، واكتساب المفاهيم في ظلّ المقاربة النّصيّة، ومهارات التّعبير الكتابي، من أجل تبيان أثر الإستراتيجيّة على متغيّرات الدّراسة.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثّل الفصل الخامس في إجراءات الدّراسة الميدانيّة، حيث تمّ تبنّي المنهج الشّبه تجريبي، كما تمّ تحديد العيّنة، فضلًا عن استخدام بعض الأدوات قصد جمع البيانات، فتمّ استخدام اختبار لمادّة اللّغة العربيّة الذي صُمِّم من طرف الباحثة، وذلك باحترام الخطوات المنهجيّة في إعداد الاختبارات التّحصيليّة، وحساب خصائصه القياسيّة من صدق وثبات. وبعد المعالجة الإحصائيّة تمّ عرض النّتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل السّادس والأخير، بالاستعانة بالإطار النّظري والدّراسات السّابقة التي تناولت الموضوع سواءًا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي الأخير خلصت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

- ✓ النّتيجة الأولى التي أفضت إليها الدّراسة أنّ تلاميذ الصّف الخامس الإبتدائي، قد زاد اكتسابهم للمفاهيم النّحويّة المتضمَّنة في المقرّر، كما نُمِّيت مهارات التّعبير الكتابي لديهم، أيضًا اكتساب المفاهيم النحوية قد

ساهم في تنمية مهارات التّعبير بشكل ملحوظ، وهذه نتيجة منطقيّة إذا ما رجعنا إلى الإطار النّظري والدّراسات السّابقة التي فسّرت أنّ أحد أسباب رفع التّحصيل هو امتلاك كلّ متعلّم قاموسه اللّغوي الخاصّ به، والابتعاد عن تكريس ميكانيكيّة التّفكير في التّعليم.

- ✓ أمّا النّتيجة الثّانية فقد أظهرت وجود أثر إيجابي على مستوى اختبار القواعد النّحويّة، وأنّ التّلاميذ تحسّن مستواهم من خلال اكتساب المفاهيم النّحويّة.
- ✓ في حين أنّ النّتيجة الثّالثة بدورها أثبتت أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والضّابطة، يعود إلى استخدام ما وراء المعرفة وإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في التّعبير الكتابي.

وفي الأخير ترى الباحثة بأنّه لا يمكن تعميم النّتائج المتوصَّل إليها إلّا في حدود هذه الدّراسة، ويمكن اعتبار هذه الدّراسة كخطوة تحاول الكشف عن كيفيّة ممارسة آداء كلّ من المتعلم والمعلّم في الموقف التّعليمي، والكشف عن أساليب التّعلّم الممارَسة والمفضّلة لدى التّلاميذ في المرحلة الإبتدائيّة، لرسم مخرجات تعليميّة جيّدة، فضلًا عن أنّ هذه الدّراسة قد تفتح آفاقًا جديدة بالنّسبة للباحثين المهتمّين بهذا المجال لدّراسة هذا الموضوع من جديد.

4- الاقتراحات:

في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحث الحالي، يمكن الخروج ببعض الاقتراحات العمليّة، من خلال النّقاط الآتية:

- ✓ حثّ مطوّري مناهج الموادّ العلميّة في مراحل التّعليم الإبتدائي على ضرورة بناء المناهج وتطويرها، وباستخدام إستراتيجيّة الأساليب الحديثة في التدريس منها استراتيجية الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ إعادة النّظر في طرق وأساليب التّدريس الحالية في المرحلة الإبتدائيّة، والبعد عن الطّرق التّقليديّة التي تعتمد على التّلقين وحفظ المعلومات، إلى طرق وأساليب تركّز على المهارات العقليّة وتنمية مهارات التّفكير.
- ✓ إعادة تنظيم محتوى مقررات اللّغة العربية والموادّ الأخرى في المرحلة الإبتدائيّة، بحيث تتضمّن الخرائط الذّهنيّة في عرض الدّرس، لتحفيز التّلاميذ على ممارسة مهارات التّفكير أثناء دراسة محتوى اللّغة العربيّة بغية تحقيق أهداف اللّغة.
- ✓ إدراك الأساتذة في المناهج الدّراسيّة لمهارات ما وراء المعرفة وأساليب التّعلّم في المجال التّعليمي.

- ✓ ضرورة الاهتمام بأدوات التّفكير البصري، ومنها الخرائط الذّهنيّة في تدريس مادّة اللّغة العربيّة، وذلك للتّحوّل من ثقافة الاستماع السّلبي إلى ثقافة المشاركة والتّعبير.
- ✓ الاهتمام باستخدام أساليب التّقويم التي تركّز على المستويات العليا من التّفكير.
- ✓ ربط المفاهيم التي تدرس للتّلاميذ بخبرات واقعيّة مباشرة في حياتهم، كي يدركوا أهمّيتها بالنّسبة لهم.
- ✓ الاهتمام بالمعلّمين من خلال إعداد برنامج مقترح لتدريب المعلّمين في حقل علم النّفس التّربوي والتّعليميّة العامّة وتعليميّة الموادّ.
- ✓ تزويد المعلّمين وتدريبهم على فهم الأساليب التي يتّبعها التّلاميذ أثناء تعلّمهم، إضافة إلى تدريب المعلّمين على الإستراتيجيّات التّدريسيّة الفعّالة والملائمة لكلّ وحدة دراسيّة.

كما تقترح الباحثة بعض الدّراسات كتكملة للدّراسة الحالية، نذكر منها:

- ✓ إجراء دراسة مماثلة للدّراسة الحالية، وبمتغيّرات تابعة أخرى مثل: (عادات العقل، الذّكاءات المتعدّدة، التّفكير النّاقد، المهارات الحياتيّة، التّفكير بأنواعه).
- ✓ إجراء دراسة مماثلة للدّراسة الحاليّة، مع الأخذ بالحسبان متغيّر الجنس (ذكور، إناث).
- ✓ إجراء دراسة مماثلة للدّراسة الحاليّة، على مراحل تعليميّة مختلفة (المرحلة المتوسّطة، والثّانويّة، والجامعيّة).
- ✓ إجراء دراسة مكمّلة للدّراسة الحاليّة، حول تأثير استخدام إستراتيجيّة خرائط الذّهنيّة في تحسين تدريس اللّغة العربيّة للتّلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصّة (ذوي صعوبات التّعلّم، الصّم وكذا التّلاميذ الموهوبين والمتفوّقين).
- ✓ إجراء دراسة مكمّلة للدّراسة الحالية، حول تأثير استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية الجوانب الوجدانيّة مثل الاتّجاهات والميول العلميّة لدى التّلاميذ.
- ✓ دراسة فاعليّة إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تدريس المهارات اللّغوية (القراءة، التّعبير الشّفوي) لدى تلاميذ المراحل الأخرى من التّعليم الإبتدائي.
- ✓ دراسة معرفة معلّمي التّعليم الإبتدائي لإستراتيجيّات ما وراء المعرفة في ضوء متغيّرات السّنة الدّراسيّة والمادّة العلميّة (رياضيّات، تاريخ، جغرافيا، تربية إسلاميّة ...).
- ✓ دراسة فاعليّة إستراتيجيّات ما وراء معرفيّة أخرى مثل: (التّعلّم الذّاتي، KWL، البيت الدّائري، العصف الذّهني، التّساؤل الذّاتي) في تنمية مهارات التّعبير الكتابي.

قائمة المراجع

باللّغة العربيّة

I. المصادر

القرآن الكريم.

II. المعاجم

1 - إبراهيم، أنيس وآخرون (2004). *المعجم الوسيط. مجمّع اللّغة العربيّة*. ط4. مكتبة الشّروق الدّوليّة.

2 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (1990). *لسان العرب*. ط1. بيروت. دار الفكر.

3 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (1997). *لسان العرب*. بيروت. دار صادر.

4 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (1999). *لسان العرب*. ج1. ط3. بيروت. لبنان. دار إحياء التراث العربي.

5 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (2003). *لسان العرب*. ط1. (المجلّد الرابع). مادّة ع،ب،ر. بيروت. دار الكتب العلميّة.

6 - وهبة، مجدي وكامل، المهندس (1984). معجم *المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب*. ط2. بيروت. مكتبة لبنان.

III. الكتب

7 - أبو السّعود، سلامة (2020). *دليلك إلى اللّغة العربيّة. المنجد في التّعبير*. دسوق. دار العلم والإيمان سللنّشر والتّوزيع. دار الجديد للنّشر والتّوزيع.

8 - أبو الهيجاء، حسن فؤاد (2007). *أساليب وطرق تدريس اللّغة العربيّة وإعداد دروسها اليوميّة*. ط3. عمّان. الأردن. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

9 - أبو جادو، صالح محمد علي (2003). *علم النّفس التّربوي*. ط3. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

10 - أبو دقّة، سناء (2008). *القياس والتّقويم الصّفّي المفاهيم والإجراءات لتعلّم فعّال*. غزّة. مكتبة الآفاق للطّباعة والنّشر.

11 - أبو ريّاش، حسين وزهريّة، عبد الحق (2007). *علم النّفس التّربوي للطّالب الجامعي والمعلّم والممارس*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

12 - أبو لبدة، سبع محمد (1982). *مبادئ القياس النّفسي والتّقييم التّربوي*. عمّان. الجامعة الأردنيّة.

13 - أبو مغلي، سميح (2001). *الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة*. عمّان. دار يافا للنّشر والتّوزيع.

14 - أبوعلام، رجاء محمود (2006). *مناهج البحث في العلوم النّفسية والتّربويّة*. ط5. القاهرة. دار النّشر للجامعات.

15 - استيتية، سمير شريف (2010). *علم اللّغة التّعليمي*. د ط. أربد. الأردن. دار الأمل للنّشر والتّوزيع.

16 - أكسفورد، ربيكا (1996). *إستراتيجيّات تعلّم اللّغة*. دط. ترجمة السيّد دعدور. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصريّة.

17 - الأنصاري، سامية والفيل، حلمي (2009). *ما وراء معرفة الذّكاء الوجداني. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصريّة*.

18 - البجّة، عبد الفتّاح حسن (2005). *أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها*. الإمارات العربيّة المتّحدة. دار الكتاب الجامعي.

19 - البيّاتي، عبد الجبّار (2004). *البحث التّجريبي واختبار الفرضيّات في العلوم التّربويّة والنّفسيّة*. الأردن. دار جهينة.

20 - الحارثي، إبراهيم (2001). *التفكير والتّعلّم في ضوء أبحاث الدّماغ*. الرّياض. المملكة العربيّة السّعوديّة. مكتبة الشّقري.

21 - الحارون، حمودة شيماء (2009). كيف يعمل العقل أثناء عمليّة التّعلّم؟ نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتّحصيل الدّراسي. ط1. جمهوريّة مصر العربيّة. المكتبة العصريّة للنّشر والتّوزيع.

22 - الحثروبي، محمد الصّالح (2012). الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة. ط1. عين مليلة. الجزائر. دار الهدى. دار الفكر.

23 - الحلّاق، سامي (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها*. لبنان. طرابلس. المؤسّسة الحديثة للكتاب.

24 - الحميدان، إبراهيم عبد الله (2005). *التّدريب والتّفكير*. ط1. القاهرة. مركز الكتاب للنّشر.

25 - الحوامدة، فؤاد محمد وعاشور، راتب قاسم (2014). *أساليب تدريس اللّغة العربيّة -بين النّظريّة والتّطبيق*. ط 4. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

26 - الخفاف، إيمان عباس (2013). *التّعليم التّعاوني*. عمّان. الأردن. ط1. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

27 - الدّليمي، طه علي حسين والدّليمي، كمال (2004). *الطّرق الحديثة لدريس قواعد اللّغة*. عمّان. الأردن. دار الشّروق.

28 - الدّليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). *الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة*. عمّان. الأردن. ط1. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

29 - الدّليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (2003). *اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها*. عمّان. الأردن. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

30 - الدّليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (2005). *اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن. عالم الكتب الحديث.

31 - الدّهلكي عبد الأمير زينة (2018). *النّصوص الأدبيّة في البرامج التّعليميّة، ودورها في تنمية مهارات التّعبير الإبداعي*. ط1. عمّان. الأردن. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

32 - الدّيب فتحي (1986). *الاتّجاه المعاصر في تدريس العلوم*. ط1. الكويت. دار القلم.

33 - الرّشيدي، بشير صالح (2000). *مناهج البحث التّربوي*: رؤية تطبيقيّة مبسّطة. ط1. الكويت. دار الكتاب الحديث.

34 - الرّفاعي، نجيب عبد الله (2013). *الخريطة الذّهنية خطوة خطوة*. ط 3. الكويت. مطابع الخط.

35 - الزّهيري، حيدر عبد الكريم (2017). *الدّماغ والتّفكير أسس نظريّة وإستراتيجيّات تدريسيّة*. عمّان. دار دي بونو لتعليم التّفكير.

36 - الزّيات، فتحي (1996). *الأسس المعرفيّة للتّكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. المنصورة. دار الوفاء للطّباعة والنّشر.

37 - السّاموك، سعدون محمود والسّمري، هدى علي جواد (2005). مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها. عمّان الأردن. دار وائل للنّشر.

38 - السّلطي، نادية سميح (2004). التّعليم المستند إلى الدّماغ. عمّان. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

39 - السّليطي، ظبية (2002). *تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة*. القاهرة. الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

40 - العدوان، زيد سليمان والحوامدة، فؤاد محمد (2011). *تصميم التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة.

41 - العين، شيرة ملو (2015). *الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق*. الطّبعة العربيّة. عمّان. دار أمجد للنّشر والتّوزيع.

42 - الغوثاني، يحي (2005). *توظيف إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في التّدريس على نظام تونـي بوزان. قسم التّدريس التّربوي بإدارة التّدريس التّربوي*. موجود في http://age.gov.sa/7geap/gothari/doc

43 - الفاخري، سالم عبد الله سعيد (2018). التّحصيل الدّراسي. ط1. عمّان. مركز الكتاب الأكاديمي. كلّية الآداب. جامعة

44 - الفرماوي، حمدي علي (2009). *علم النّفس المعرفي الأساليب المعرفية النّظرية والتّطبيقيّة*. ط1. عمّان. دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

45 - الفرماوي، حمدي علي ورضوان، وليد (2004). *الميتامعرفيّة بين النّظريّة والبحث*. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصريّة.

46 - الكبيسي، وهيب مجيد (2010). *الإحصاء التّطبيقي في العلوم الإجتماعيّة*. ط1. بيروت. لبنان. مؤسّسة المرتضى للكتاب.

47 - المسعودي مهدي حميد محمد والهداوي سلمان ثعبان سنابل (2018). *إستراتيجيّات التّدريس في البنائيّة والمعرفيّة وما وراء المعرفة*. ط1. عمّان. الأردن. دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

48 - الموسوي، غالي عبد الله نجم (2015). *النّظريّة البنائيّة وإستراتيجيّات ما وراء المعرفة -إستراتيجيّة الجدول الذّاتي* ***(KWL)*** *أنموذجًا*. ط1. عمّان. الأردن. دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

49 - النّجدي، أحمد وآخرون (2003). اتّجاهات حديثة في تعلّم العلوم في ضوء المعايير العالميّة وتنمية التّفكير والنّظريّة البنائيّة. دار الفكر العربي.

50 - الهاشمي عبد الرّحمن (2008). تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم. ط2. دار المناهج.

51 - الهاشمي عبد الرّحمن (2016). أساليب تدريس التّعبير اللغّوي في المرحلة الثّانويّة ومشكلاته. عمّان. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

52 - الهاشمي عبد الرّحمن (2017). *التّعبير، فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه*. عمّان. الأردن. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

53 - الهاشمي، عبد الرّحمن والدّليمي، طه علي حسين (2008). *إستراتيجيّات حديثة في فنّ التّدريس*. ط1. عمّان. الأردن. دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

54 - الهاشمي، عبد الرّحمن والغزّاوي، فايزة (2005). *تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي*. عمّان. الأردن. دار المناهج.

55 - الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004). طرائق *تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق*. عمّان. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.

56 - الوقفي، راضي (2009). *صعوبات التّعلّم النّظري والتّطبيقي*. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

57 - أمطانيوس، ميخائيل (1997). *القياس والتّقويم في التّربية الحديثة*. دمشق. سوريا. منشورات جامعة دمشق.

58 - أنجرس، موريس (2006). *منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة*. ترجمة صحراوي، بوزيد وبوشرف، كمال وسبعون، سعيد تحت إشراف ماضي، مصطفى. الجزائر. دار القصبة للنّشر.

59 - بشير، خليل إبراهيم وآخرون (2006). *أساسيّات التّدريس*. ط1. عمان. دار المناهج.

60 - بليغ، حمدي (2013). *إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربية، أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة*. ط1. الأردن. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

61 - بني ذياب، محمود عوض (2003). *أثر استخدام طريقة العصف الذّهني في تنمية التّحصيل الدّراسي في القواعد النّحويّة والصّرفيّة*. الشّارقة. أكاديميّة العلوم الشّرعيّة.

62 - بوحفص، عبد الكريم (2013). *الأساليب الإحصائيّة وتطبيقاتها يدويًّا باستخدام برنامج SPSS*. الجزائر. ط1. ديوان المطبوعات الجامعيّة.

63 - بوزان توني (2016. 2أ). *كيف ترسم خريطة العقل؟ ترجمة مكتبة جرير*. ط1. الرّياض.

64 - بوزان، توني (2006). العقل *أوّلا عشرة طرق لتحقيق أقصى استفادة من قدراتك الطّبيعيّة*. الرياض. ترجمة جرير.

65 - بوزان، توني (2007). *استخدم عقلك*. ط7. الرياض. ترجمة جرير.

66 - بوزان، توني (2008). *تحكّم بذاكرتك*. ط4. الرياض. ترجمة جرير.

67 - بوزان، توني (2008). *كيف ترسم خريطة العقل*؟ الرياض. ترجمة جرير.

68 - بوزان، توني وبوزان باري (2006). *كتاب خريطة العقل*. ط6. الرياض. ترجمة جرير.

69 - بوزان، توني وبوزان، باري (2014). *خريطة العقل*. الرياض. ترجمة جرير.

70 - بوزان، توني وجريفيتز، كريس (2017). *الخرائط الذّهنيّة للأعمال*. ط1. الرياض. ترجمة مكتبة جرير.

71 - جابر، زكي (2002). *تدريس العلوم*. ط1. القاهرة. دار النّهضة العربيّة.

72 - جابر، شريف محمد (2012). *مشكلات تدريس النّحو العربي وعلاجها*. اطّلع عليه بتاريخ 2021/01/18. www.olukah.net. بتصرّف.

73 - جابر، وليد (2001). *تدريس اللّغة العربيّة مفاهيم نظريّة وتطبيقات عمليّة*. عمّان. الأردن. دار الفكر للطّباعة والنّشر.

74 - جاهمي، محمد (2005). *واقع تعليم النّحو العربي في المرحلة الثّانوية*. مجلّة العلوم الإنسانيّة. 20-03-2017.

75 - جروان، فتحي (2002). *تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط1. عمّان. دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

76 - جيلي، ل (1993). *مهارات البحث التّربوي*. جابر، عبد الحليم جابر. مترجم. القاهرة. دار النّهضة العربيّة.

77 - حمّاد، خليل عبد الفتاح ونصّار، خليل محمود (2002). *فن التّعبير الوظيفي*. ط1. غزة. مطبعة منصور.

78 - حمادنة، محمد محمود، وعبيدات، خالد (2012). *مفاهيم التّدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب وإستراتيجيّات*. الأردن. عالم الكتب الحديث.

79 - حمدات، محمد حسن محمد وعياصرة، محمد نايف (2011). *الخرائط المفاهيميّة في القواعد النّحويّة والصّرفية والإملائيّة*. ط1. عمّان. دار الحامد.

80 - خطايبة، عبد الله (2005). تعليم العلوم للجميع. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

81 - دايرسون مارغريت (2004). إستراتيجيّة الاستيعاب القرائي. ط 3. الدّمام. دار الكتاب التّربوي.

82 - دروزة، أفنان (1997). إجراءات في تصميم المناهج. ط2. نابلس. جامعة النّجاح.

83 - دعمس، مصطفى نمر (2013). الإستراتيجيّة التّعليميّة. ط1. عمّان. الأردن. دار غيداء للنّشر والتّوزيع.

84 - دي بونو، إيدوارد (2003). *تعليم التّفكير*. ترجمة عادل ياسين وآخرون. دمشق. دار الرّضا للنّشر.

85 - زايد، فهد خليل (2008). *أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبات*. ط1. دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع.

86 - زاير، سعد علي وداخل، أسماء تركي (2013). *اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة*. ط1. بغداد. دار المرتضى للنّشر والتّوزيع.

87 - زيتون، عايش (2007). *النّظرية البنائيّة وإستراتيجيّات تدريس العلوم*. عمّان. الأردن. ط4. دار الشّروق.

88 - زيتون، كمال عبد الحميد (2002). *تدريس العلوم للفهم "رؤية بنائيّة"*. القاهرة. عالم الكتب.

89 - سعاد، محمد فتحي محمود ونشوة، محمد عبد المجيد فرج (2019). *الذّكاء الوجداني وخرائط العقل في تدريس علم النّفس*. الإسكندريّة. دار التّعليم الجامعي.

90 - سعادة، أحمد جودت (2018). *إستراتيجيّات التّدريس المعاصرة مع الأمثلة التّطبيقيّة*. ط1. عمّان. الأردن. دار الموهبة للنّشر والتّوزيع.

91 - سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال (1988). *تدريس مفاهيم اللّغة العربيّة والرّياضيّات والعلوم والتّربية الإجتماعيّة*. بيروت. دار الجيل.

92 - سعيدي، عبد الله بن خميس والبلّوشي، سليمان بن محمد (2009). *طرائق تدريس العلوم*. عمّان. الأردن. دار المسيرة.

93 - سولسو، روبرت (2000). *علم النّفس المعرفي*. ترجمة الصّبوة، محمد نجيب ومصطفى، محمد كامل والحسانين، محمد. ط2. القاهرة. مكتبة الأنجلو مصريّة.

94 - سيد، محمد عبد القادر عصام (2017). *تدريس المفاهيم-النّماذج والإستراتيجيّات المطوّرة*. ط1. عمّان. الأردن. دار الرّسائل الجامعيّة للنّشر والتّوزيع.

95 - شحاتة، حسن (2000). *تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق*. القاهرة. الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

96 - شحاتة، حسن (2002). *تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق*. القاهرة. الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

97 - شحاتة، حسن (2010). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل*. ط1. القاهرة. دار العالم العربي.

98 - شواهين، خير سلمان وبدندي، شهرزاد صالح (2010). *التّفكير وما وراء التّفكير باستخدام الخرائط الذّهنيّة والمنظّمات البيانيّة لمنهجيّة التّفكير*. عمّان. الأردن. دار المسيرة والتّوزيع.

99 - صومان، أحمد (2012). *أساليب تدريس اللّغة العربيّة*. ط1. دار زهران للنّشر والتّوزيع.

100 - طعميّة، أحمد وآخرون (2007). *المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال -أسسها-مهاراتها-تدريسها-تقويمها*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

101 - عاشور، قاسم راسم والمقدادي، فخري محمد (2019). *المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها وإستراتيجيّاتها*. ط 5. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

102 - عبد الباري، شعبان ماهر (2010). *إستراتيجيّات فهم المقروء-أسسها النّظريّة وتطبيقاتها العمليّة*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

103 - عبد الرّحمن، سعد (1998). القياس النّفسي: *النّظريّة والتّطبيق*. ط3. القاهرة. دار الفكر العربي.

104 - عبد المجيد، إبراهيم مروان (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعيّة*. ط2. مؤسسّة الورّاق للنّشر والتّوزيع.

105 - عبد الوهاب سمير، أحمد علي الكردي ومحمود جلال (2004). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية*. رؤية تربوية. المكتبة العصرية للنّشر والتّوزيع.

106 - عبيدات، ذوقان وأبو السّميد، سهيلة (2006). *إستراتيجيّات التّدريس في القرن 21 دليل المعلّم والمشرف التّربوي*. الرّياض. مركز ديبوتو لتعليم التّفكير.

107 - عبيدات، ذوقان وأبو السّميد، سهيلة (2005). *الدّماغ والتّعلّم والتّفكير*. ط2. عمّان. الأردن. دي بونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

108 - عبيدات، ذوقان وآخرون (2005). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط9. عمّان. دار الفكر.

109 - عدس، محمد عبد الرّحيم (2000). *المدرسة وتعليم التّفكير*. ط1. عمّان. الأردن. دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

110 - عصر، حسني عبد الباري (2005). *الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة*. مركز الإسكندريّة لكتاب.

111 - عطيّة، علي محسن (2007). *تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة*. ط1. عمّان. الأردن. دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

112 - عفّانة، عزّو والجيش، يوسف (2009). *التّدريس والتّعليم بالدّماغ ذي الجانبين*. عمّان. دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

113 - عفانة، عزّو والخازندار، ناشتة (2007). التّدريس الصّفّي بالذّكاءات المتعدّدة. غزّة. آفاق للنّشر والتّوزيع.

114 - علّام، صلاح الدّين محمود (2009). *القياس والتّقويم التّربوي في العمليّة التّدريسيّة*. ط2. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

115 - عمّار، سام (2002). *اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة*. بيروت. لبنان. مؤسّسة الرّسالة.

116 - غلاييني، مصطفى (1993). *جامع الدّروس العربيّة*. بيروت. الجزء الأوّل. ط 28. المكتبة العصريّة.

117 - فرج، صفوت (1980). *التّحليل العاملي في العلوم السّلوكيّة* . القاهرة. دار الفكر العربي.

118 - فرج، محمد عبد المجيد نشوة (2019). *الذّكاء الوجداني وخرائط العقل في تدريس علم النّفس*. الإسكندريّة. دار التّعليم الجامعي.

119 - قطامي، يوسف واللّوزي، مريم (2008). *الكتابة الإبداعيّة للموهوبين. النموذج والتّطبيق*. الأردن. دار وائل.

120 - قطيط، غسان يوسف (2011). *حلّ المشكلات إبداعيًا*. عمّان. دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

121 - كامل محمود، عبد الرحمان (2004). *طرق تدريس اللّغة العربيّة*. دط. دار العلم.

122 - لبصيص، خالد (2004). *التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف*. الجزائر. دار التّنوير للنّشر والتّوزيع.

123 - مارجيولز، نانسي ونوزامال (2004). *تخطيط الذّهن. تعلّم وتعليم التّخطيط المرئي*. ط1. الرّياض. المملكة العربيّة السّعوديّة. دار المهمان.

124 - ماريو، باي (1998). *أسس علم اللّغة*- ترجمة أحمد مختار عمر. ط8. القاهرة.

125 - مجاور، محمد صلاح (2000). *تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة. أسسه وتطبيقاته التّربويّة*. القاهرة. دار الفكر العربي.

126 - محمود، صلاح (2006). *تفكير بلا حدود رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه*. القاهرة. عالم الكتب.

127 - مدكور، علي أحمد (2000). *تدريس فنون اللّغة العربيّة*. القاهرة. دار الفكر العربي.

128 - مدكور، علي أحمد (2007). *طرق تدريس اللّغة العربيّة*. ط1. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

129 - ملحم، سامي محمد (2000). *مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

130 - ملحم، سامي محمد (2010). *مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس*. ط4. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

131 - ملحم، سامي محمد (2011). *القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس*. ط1. عمّان. الأردن. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

132 - مندور، عبد السّلام فتح الله (2016). *تنمية مهارات التّفكير-الإطار النّظري والتّطبيق العلمي*. ط2. كليّة العلوم والآداب- جامعة القصيم. دار النّشر الدّولي.

133 - منى، محمود عبد الحليم (2003). *البحث العلمي في المجالات التّربويّة والنّفسيّة*. دار المعرفة الجامعيّة.

134 - نشواتي، عبد المجيد (2003). *علم النّفس التّربوي*. عمّان. الأردن. دار الفرقان.

135 - نشواتي، عبد المجيد وآخرون (1985). *علم النّفس التّربوي*. وزارة التّربية والتّعليم وشؤون الشّباب. ط1. عمّان. الأردن.

136 - نوفل، محمد بكر (2008). *تطبيقات عمليّة في تنمية التّفكير باستخدام عادات العقل*. عمّان. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

137 - وسام صلاح، عبد الحسين (2015). *التّعلّم المتناغم مع الدّماغ "تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعليم*. ط1. بيروت. دار الكتب العلميّة.

138 - يونس، فتحي علي (2000). *إستراتيجيّات تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة*. القاهرة. مطبعة الكتاب الحديث.

IV. الرّسائل والأطروحات

139 - أبو الرّيش، إلهام حرب (2013). *فاعليّة برنامج قائم على التّعليم المبرمج في تحصيل طالبات الصّف العاشر في النّحو والاتّجاه نحوه في غزّة*. فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة.

140 - أبو العينين، سماهر فتحي (2003). *مستوى إتقان طلبة اللّغة العربية لمهارات التّعبير الكتابي في الجامعة الإسلامية بغزّة*. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلّية التّربية.

141 - أبو شرخ، أسماء محمد عبد الله **(**2016**)**. *فاعليّة إستراتيجيّة مقترحة قائمة على قراءة الصّورة لتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّالث أساسي*. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التّدريس.

142 - أبو منديل، أيمن (2006). *فاعليّة استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصّف الثّامن بغزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزّة. فلسطين. كلّية التّربية. الجامعة الإسلاميّة.

143 - الآغا، حياة زكريّا (2005). *استخدام ملفّات الإنجاز والتّعلّم التّعاوني في تنمية مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصّف العاشر بفلسطين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. غزّة. كلّية التّربية. البرنامج المشترك بين كلّية التّربية لجامعة عين شمس وكلّية التّربية لجامعة الأقصى.

144 - الخمّاش، فائز بن حامد بن شديد (2009). *تقويم أسئلة النّحو للصّف الثّاني ثانوي في ضوء المهارات النّحويّة المطلوبة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكّة المكرّمة. جامعة أم القرى، كلّية التّربية.

145 - الخيّاط حوريّة (1982). *إعادة بناء مفاهيم النّحو في المرحلة الإعداديّة. رسالة دكتوراه. كلّية التّربية جامعة عين شمس*.

146 - الرّوضان، عبد الكريم (2005). *أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الثّاني المتوسّط. رسالة ماجستير غير منشورة*. المملكة العربيّة السّعوديّة. جامعة الملك سعود. كلّية التّربية.

147 - الزّبيدي، أفراح لطيف (2012). أثر *الخريطة الذّهنيّة في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة عند طالبات الصّف الخامس الأدبي*. رسالة ماجستير غير منشورة. العراق. جامعة بغداد.

148 - الزّغبي، رندة (2007). *أثر استخدام الخرائط المفاهيميّة في تدريس مفاهيم القواعد والتّطبيقات اللّغوية في التّحصيل ومستوى نسبة المفاهيميّة لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدارس النّمو التربوي في الأردن*. كليّة العلوم التّربوية.

149 - الزّهراني، خديجة سعد سعيد (2019). *فاعليّة نموذج بايبي البنائي في تعديل التّصوّرات البديلة لبعض المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصّف السّادس إبتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربيّة السّعوديّة. كليّة التّربية جامعة أمّ القرى.

150 - الزّهراني، محمد بن سعيد (2013). *فاعليّة إستراتيجيّة مقترحة قائمة على التّغيّر المفهومي في تعديل التّصوّرات البديلة عن بعض المفاهيم النّحويّة لدى طلّاب الصّف الثّاني المتوسّط واختفاظهم بها*. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربيّة السّعوديّة. جامعة أمّ القرى.

151 - السّلمي، صالح مطلق علي (2012). *فاعلية إستراتيجيّة خرائط العقل في تدريس مادّة الأحياء على تنمية تحصيل المفاهيم لدى طلّاب الصّف الأوّل ثانوي*. رسالة ماجستير منشورة. دراسة ميدانيّة بمنطقة حائل.

152 - العبد الله، رامي عمر الخلف (2014). *إستراتيجيّة تعليميّة قائمة على النّظريّة البنيويّة لتنمية المفاهيم النّحويّة والبنى الصّرفيّة وأثرها في الأداء اللّغوي لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة بالجهوريّة العربيّة السّوريّة*. رسالة مقدّمة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التّربية تخصّص المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة. جامعة القاهرة.

153 - الفليت (2002). *برنامج مقترح في القراءات الإضافيّة لتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى طلبة الصّف السّابع بمحافظة غزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزّة. جامعة الأزهر.

154 - الفوري، رقيّة بنت عديم بن جمعة (2009). فاعليّة إستراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة في تحصيل مادّة الدّراسات الإجتماعيّة لدى طالبات الصّف التّاسع في سلطنة عمان واتّجاهاتهنّ نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التّدريس الإجتماعيّة. كلّية التّربية. جامعة السّلطان قابوس.

155 - الكحلوت، آمال عبد القادر أحمد (2012). *فاعليّة توظيف إستراتيجيّة البيت الدّائري في تنمية المفاهيم ومهارات التّفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزّة. كلّية التّربية.

156 - المانع، منار (2008). *أثر استخدام متعلّمات اللّغة الأنجليزيّة كلغة أجنبيّة في الجامعة لإستراتيجيّة التّخطيط العقلي على الاستيعاب القرائي وعلاقة ذلك بالسّيطرة النّصفيّة للدّماغ*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الرّياض للبنات.

157 - المصري، يوسف سعيد محمود (2006). *فاعليّة برنامج بالوسائل المتعدّدة في تنمية التّعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلّاب الصّف الثّامن الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. غزّة. الجامعة الإسلاميّة. كلّية التّربية.

158 - النّواس، خليل وائل (2014). *أثر استخدام إستراتيجيّة التّعلّم التّوليدي في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي واتّجاهاتهم نحو تعلّم النّحو*. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين. جامعة النّجاح الوطنيّة نابلس.

159 - الهرباوي، رائد علي محمد (2013). *فاعليّة برنامج مقترح قائم على التّعلّم النّشط لتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسي بمحافظة غزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة: مناهج وطرق التّدريس. غزّة. كليّة التّربية. جامعة الأزهر.

160 - بحري نبيل (1996). التّفكير *النّقدي عند تلاميذ المدرسة الأساسيّة. دراسة ميدانيّة*. مذكّرة ماجستير غير منشورة. الجزائر. جامعة الجزائر 2 .

161 - بدوي الزّربا، شيرين مروان (2014). *أثر استخدام إستراتيجيّة التّعلّم القائم على المشروع في تحسين مهارتي التّحدّث والتّعبير الكتابي في اللّغة العربيّة لدى طلّاب الصّف التّاسع الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه في المناهج والتّدريس غير منشورة. الجامعة الأردنيّة.

162 - بن ساسي، عقيل (2013). فاعليّة بعض المهارات التّدريسيّة في رفع مستوى كلّ من التّفكير ما وراء المعرفي والتّحصيل الدّراسي في مادّة الرّياضيّات لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط. رسالة دكتوراه منشورة. الجزائر. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

163 - بن عزي، خديجة وشارف، عبد القادر (د.ت). *تعليميّة نشاط القراءة في ظلّ المقاربة النّصيّة. دراسة وصفيّة تقويميّة لمنهاج السّنة الرّابعة إبتدائي*. الشّلف. الجزائر. جامعة حسيبة بن بوعلي. (130)

164 - حوراني، حسين سمير (2011). *أثر إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تحصيل طلبة الصّف التّاسع في مادّة العلوم بالمدارس الحكوميّة في مدينة قلقليّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس. فلسطين. جامعة النّجاح الوطنيّة.

165 - رمضان، أحمد (2010). *القدرة المكانيّة لدى طلّاب المرحلة الثّانوية قياسها وتنميتها وأثرها على الكفاءة الذّاتية ومهارات ما وراء المعرفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدّراسات التّربوية. جامعة القاهرة.

166 - زايد، فهد خليل (2005). *الأخطاء النّحوية والصّرفية الكتابيّة والأخطاء الإملائيّة الشّائعة عند تلاميذ الصّفوف الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة في منطقة عمّان وطرائق معالجتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة. بيروت. لبنان. جامعة القدّيس يوسف كلّية الآداب الشّرقية.

167 - سحر، عبد الله محمّد (2011). *فاعليّة استخدام الخرائط الذّهنيّة المعزّزة بالوسائط المتعدّدة في تدريس العلوم الإجتماعيّة على التّحصيل المعرفي وتنمية التّفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة*. رسالة ماجستير. كلّية التّربية سوهاج.

168 - طقم، هبة محمد (2015). *استخدام إستراتيجيّتي التّفكير بصوت مرتفع وخرائط العقل في تدريس الجغرافيا لطالبات الصّف السّابع أساسي وأثرهما في التّحصيل والتّفكير النّاقد*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمّان. الأردن. جامعة الشّرق الأوسط.

169 - عارف، روعة (1998). *أثر نموذج جانييه في تعلّم مفاهيم العلوم في الصّف الثّالث إبتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة دمشق.

170 - عبّاس، محمد (2009). *أثر استخدام الخريطة الذّهنيّة في تدريس القواعد على إتقان تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي لمهارات اللّغة العربيّة*. **https://berber.ahlamontada.com/t9008-topic**

171 - عبد الكريم، محمود محمد (2005). *أثر إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تحسين المهارات اللّازمة لمجالات الكتابة لدى الصّف الأوّل الثّانوي*. رسالة دكتوراه (غير منشورة). مصر. كليّة التّربية. جامعة طنطا.

172 - قشطة، أحمد (2008). *معرفة أثر توظيف إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلميّة والمهارات الحياتيّة بالعلوم لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي بغزّة*. رسالة ماجستير. غزّة. فلسطين. الجامعة الإسلاميّة. كليّة التّربية.

173 - مجول، مشرق محمد (2015). *أثر إستراتيجيّة (فكّر، زاوج، شارك) والقراءة الفاعلة (SQ3R) في اكتساب المفاهيم النّحويّة والاحتفاظ بها لدى طلّاب المرحلة المتوسّطة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البصرة. كلّية التّربية للعلوم الإنسانيّة.

174 - مزيان شريف خبّاب (2018). *أثر أداة الجيل الثّاني الويكي wikispace في التّحصيل الدّراسي لمادّة اللّغة الفرنسيّة بالنّسبة لتلاميذ السّنة ثانية ثانوي تخصّص علمي. دراسة ميدانيّة*. الجزائر 2. كلّية علوم التّربية.

175 - وقاد هديل، أحمد إبراهيم (2009) . *فاعليّة استخدام الخرائط الذّهنيّة على تحصيل بعض موضوعات مقرّر الأحياء لطالبات الصّف الأوّل ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الكبيرات. مكّة المكرمّة. جامعة أم القرى.

V. المجلّات

176 - أسبيتان، مشهور (2012). *تفعيل حصّة التّعبير وأساليب تدريسها*. مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة). 26 (9). 2106-2130.

177 - الإبراهيم، افتكار عبد الله (2016). *أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة الإلكترونيّة في التّحصيل النّحوي وتنمية التّفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمّعة فرع الزّلفي في المملكة العربيّة السّعوديّة*. جامعة سوهاج. كليّة التّربية. المجلّة التّربويّة. المجلّد ج. عدد 45 . ص 72-43.

178 - الأهدل، أسماء زين طارق (2006). *فاعليّة برنامج مقترح قائم على خرائط المعرفة في تحصيل بعض النّصوص المعرفيّة وأثرها على تنمية مهارات الاستذكار لطالبات كلّية التّربية بجدّة*. مجلّة العلوم، العدد 45.

179 - الجبّوري، فتحي (2004). *مشكلات تدريس النّحو في أقسام اللّغة العربيّة من وجهة نظر المدرّسين والطّلبة في الجامعات الأردنيّة*. مجلّة البحوث لكلّية التّربية. 1(3). ص 70-86.

180 - الجوراني، إبراهيم محمد (2009). *تدريس المفاهيم النّحويّة وفق إستراتيجيّة خرائط المفاهيم*. بحث تجريبي- دراسات تربويّة. عدد 7، ص 7-40.

181 - الدّهماني، دخيل الله بن محمد (2002). *تقويم تدريبات كتاب قواعد اللّغة العربيّة للصّف الثّالث المتوسّط في ضوء مهارات النّحو المناسبة للتّلاميذ*. الكويت. المجلّة التّربويّة. مجلّة النّشر العلمي. العدد 63. ص 99-155.

182 - الزّغبي، علي (2008). *رصد بعض مهارات التّفكير ما وراء المعرفيّة المستخدمة من قبل معلّمي الرّياضيّات وطلبتهم في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن أثناء حلّ المسائل الهندسيّة*. مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 24.

183 - الشّلاش، عمر بن سليمان (2017). *أثر استخدام بعض إستراتيجيّات التّفكير ما وراء المعرفي في مستوى التّفكير النّاقد والثّقة بالنّفس لدى طلّاب جامعة شقراء*. المملكة العربية السّعودية. قسم علم النّفس. كلّية التّربية. جامعة شقراء. مجلّة كلّية التّربية الأساسيّة للعلوم التّربوية والإنسانيّة. ع 36.

184 - القادري، محمد عبد القادر وصفر، عمار حسين (2013). *الخرائط الذّهنيّة وتطبيقاتها التّربويّة. دراسة كيفيّة وصفيّة تحليليّة مرجعيّة*. الجزائر. جامعة قسنطينة. مجلّة العلوم الإنسانيّة ع 39.

185 - الكحلوت، أحمد إسماعيل (2004). *العمليّات العقليّة في التّفكير البصري لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا*. جامعة قطر. مجلّة مركز البحوث التّربويّة. عدد 26. ص 166-235.

186 - المولد، حليمة عبد القادر عابد (2009). *أثر استخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في التّدريس على التّحصيل لدى طالبات الصّف الثّالث ثانوي في مادّة الجغرافيا*. جامعة عين شمس. كلّية التّربية. مجلّة القراءة والمعرفة. المجلّد 9. العدد 1. ص 127-144.

187 - أنوار، علي عبد السّيد (2012). *فاعليّة استخدام الخرائط الذّهنيّة في تنمية التّحصيل والتّفكير الإبتكاري لدى طالبات كلّية التّربية النّوعيّة. جامعة المنصورة*. مجلّة كلّية التّربية النّوعيّة. العدد 78. الجزء 3.

188 - جبور، حنان وطاشمة، راضية (2020). *فاعليّة إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في تنمية مهارة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي. تلمسان. الجزائر. جامعة أبو بكر بلقايد. مجلّة جسور المعرفة*. المجلّد 06. العدد 02. دراسة مخبر TNDA.

189 - جراغ، عبد الله وجاسم، صالح (1986). *دراسة لتحديد المفاهيم العلميّة ومدى مناسبتها مراحل التّعليم العام بدولة الكويت*. المجلّة التّربويّة. المجلّد 3. عدد11. ص 97-131.

190 - جربوعة، إيمان (2017). *أزمة اللّغة العربيّة في دهاليز مواقع التّواصل الإجتماعي - توصيف للمشاكل ومحاولة تقديم حلول*. قسنطينة. جامعة منتوري.

191 - جلهوم، عدلي (2010). *فاعليّة إستراتيجيّة التّعلّم النّشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة*. جامعة المنصورة. مجلّة كلّية التّربية. 1(67). ص 8-90.

192 - شهاب، منى (2000). *أثر إستراتيجيّات المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليّات التّعلّم التّكامليّة والتّفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصّف الثّالث الإعدادي*. مجلّة التّربية العلمية. المجلّد3. عدد3.

193 - عبد الله، بهية أحمد عطيّة وحسن، عمران حسن وسيد، عبد الوهاب هاشم (2015). *فاعليّة النّمذجة مدعومة بإحدى المستحدثات التّكنولوجيّة لتنمية بعض المفاهيم النّحويّة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة*. مصر. مجلّة كليّة التّربية بأسيوط. المجلّد 31. العدد 4. ص 616- 656.

194 - عفّانة، عزّو (2000). *حجم التّأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقيّة النّتائج في البحوث التّربويّة والنّفسيّة. مجلّة البحوث والدّراسات التّربويّة الفلسطينيّة*. عدد4. ص42.

195 - عوض الله، محمد عيد حسن (2003). *فاعليّة استخدام خريطة العقل في علاج صعوبات تعلّم البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة. دراسة تشخيصيّة علاجيّة وقائيّة*. جامعة طنطا. مصر. مجلّة كلّية التّربية. عدد 32. مج 2. ص 112-179.

196 - عيساني، عبد المجيد (2009). *تعليميّة اللّغة العربيّة في مستواها التّركيبي*. ورقلة. جامعة قاصدي مرباح. مجلّة الأثر. العدد 08.

197 - فندي، أسماء غيدان سهام (2011). *أثر أنموذجي الانتقاء وفرايرفي اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طلبة الصّف الأوّل المتوسّط*. مجلّة الفتح. عدد 47. ص 22-55.

198 - كيفوش، ربيع (2011). *تعليميّات مادّة الإملاء وأهميّتها في التّحصيل اللّغوي*. المديّة. جامعة ياحي فارس. مجلّة مخبر تعليميّة اللّغة والنّصوص. عدد2.

199 - محمد عبّاس، محمد عرابي (2009). *أثر استخدام الخريطة الذّهنيّة في تدريس القواعد على إتقان تلاميذ الصّف الخامس إبتدائي لمهارات اللّغة العربيّة. دراسة تجريبيّة*. الرّياض. مجلّة البحوث التّربويّة.

200 – نيّاطي، هجيرة (2019). *إستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة ودورها في تعليميّة القواعد النّحويّة للطّور الثّانوي أنموذجًا*. مجلّة جسور المعرفة. المجلّد 5. العدد2. ً 323-332.

201 - وزّان، ربيحة (2018). *تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة بالكفاءات*. مجلّة دراسات نفسيّة وتربويّة. مجلّد 11. عدد2 .

202 - يوسف، عفاف (2019). *أثر إستراتيجيّة خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النّحويّة لدى طلّاب الصّف السّابع الأساسي في منطقة إربد*. الأردن. مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة) المجلّد 33. عدد1.

VI. مؤتمرات وملتقيات

203 - اللّيثي، جيهان محمد (2009). *فاعليّة برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذّهنيّة والمعرفة والإنترنت مع كلّ من التّحصيل والاتّجاه نحو مادّة تكنولوجيا التّعليم*. المؤتمر العلمي الدّولي الرّابع لكلّية التّربية الرّياضيّة. مصر. جامعة أسيوط. الاتّجاهات الحديثة لعلوم الرّياضة في ضوء سوق العمل. 1. 23-66.

204 - المرسي، محمد حسن (1995). *فاعليّة التّعليم التّعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثّانوية مهارات التّعبير الكتابي*. المؤتمر العلمي السّابع في الفترة من 7-10 أغسطس. المجلّد الأوّل.

205 - عوض، فايزة (2000). *برنامج مقترح لتنمية مهارات التّعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليّات الكتابة التّفاعليّة للطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة*. المؤتمر العلمي الثّامن السّنوي. جامعة حلوان. كلّية التّربية.

VII. الوثائق الرّسميّة

206 - *دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة2020/2019*، وزارة التّربية الوطنيّة. الوثيقة المرافقة للمنهاج.

207 - *كتاب الغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، السنة الدراسية 2020/2019. وزارة التربية الوطنية.

208 - *كراس النشاطات في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*، السنة الدراسية 2020/2019. وزارة التربية الوطنية.

209 - *مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط (2003)*. وزارة التّربية الوطنيّة.

210 - *مناهج مرحلة التّعليم الإبتدائي* (2016). الجزائر. وزارة التّربية الوطنيّة.

باللّغة الأجنبيّة

211- Abi-Mona, Issam & abd - El khalick, Fouad (2008). *Influence of mind mapping on eighth grader, science achievement. School science and mathematics.*

212- Akinoglu, O & Yasar, Z (2007). *The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on student'svattitudes. Academic achievement and concept learning. Journal of Baltic science education*. 6(3). 34-43.

213 - Alesandro & Patriza (2000). *Metacognition knowledge about problem solving methods. British journal of educational psychology*. Vol 70. Part 1. PP 283-370.

214 - Alexander, T & Al (1995*). Development of metacognition in gifted children. Direction for future research*. Development review. 15. 1-37.

215 - Al-Jarf, R. (2009). *Enhancing student's writing skills with a mind mapping software-paper*. Presented at the 5th International Scientific Conference, e.Learning and Software for Education, Bucharest.

216 - Allen; yen, wendy, M (1985). *Introduction to Measurement theory*. Books cole publising company Montery california.

217 - Amma, C (2005). *Effectiveness of computer based mind maps in the learning of biology at the higher secondary level. New Delhi*. ICDE International Conference.

218 - Asr, Hosni (2005). Teaching arabic grammar: theory and pratic. Alexendria. Alexandria Book Center.

219 - Aydin, Ali Balem (2009). *Prepared map and concept mind technolodically-supported "The subjects of the unit social and systems in our body by students*. Volume 1, issue 1. Behavioral sciences.

220 - Baker, L & Brown, A (1984). *Metacognitive skills of reading. In: Pearson, D (Ed). A hand book of reading research*. New York. Longman.

221 - Beyer, Barr (1979). *Teaching in social Inguiry in the classroom Phoriesohio Emeryville*, Publishing.

222 - Bloch, M Micheal (1990*). Improving mental performance biographical notes. Los Angles.* Tel/Syn.

223 - Boon Kit, K. (2010). *Enhancing the development of speaking skills for 130 native speakers of English and behavioral sciences journal*, 2(1): 1305-1309.

224 - Buzan T., 2005. *Mind map handbook: the ultimate thinking test by Tony Buzan*, published in march 2005.

225 - Buzan, T (2006). *The ultimate book of Mind maps: Unlock your creativity, boost your memory*, change your life. London. UK. Thorsons Publishers.

226 - Buzan, T .(2011). *Busan's Study skills : Mind maps, memory techniques, speed reading, and more! Ontario*, CA: Pearson Education Canada.

227 - Buzan, T, Buzan, B & Harrison, J (2010). *The mind map book: Unlock your creativity, boost your memory, change your life. Upper Saddle River. NJ: Pearson Education.*

228 - Buzan,T. (2012). *The Most important graph in the World and how it will change your life! Cardiff*, UK: Proative Press.

229 - Carter, V. Good.(1973). *Dictionary of Education. McGraw Hill Book Company*, Inc. New York.

230 - Costa, A.L (1991). *Mediating the metacognitive in developing minds. A resource book for teaching thinking. Revised edition*. Vol 1. USA. The assiciation for supervision and curriculum development.

231 - Cox. M (2005). *Metacognition in Computation. A Selected History*. Available at: http:// www.cs.umd/ anderson/ MIC/

232 - D'Antoni, Anthony, V. (2009). *Relationship between the mind map learning strategy and critical thinking on medical students*. Unpublished PHD thesis, Seton Hall University.

233 - David Merrill**.** M, and Robert D. Tennyson. Teaching Concepts (1977). *An instructional design guide. Educational technology publication*. Englewood Cliffs. New Jersey.

234 - De Bono (2004). *Thinking course*. New York. Facts on file. In.

235 - Dunn, R (1998). *How children learn: The impact of learning style-responsive instruction on student achivement, attitudes and behavior*, National forum of applied educational research journal, vol 11, n01,pp.04-09

236 - Dunston, Pamela; Andrew, Tyminski (2013**)**. *What's the big deal about vocabulary? Mathematics teaching in the middle school*. Vol. (19), No. (1).

237 - Ebll, R.L (1972). *Essentials of education measurement. Engle Wood Cliff. New Jersey*. Prentice Hall.

238 - Farrand, P., Hussain, F. & Hennessy, E. (2002). *The efficacy of the mind map study technique*, Medical Education, 36(5), 426- 431.

239 - Flavell, John H (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. American psychologist.

240 - Foreman, P. (2008a). *Uses of mind maps*. Retrieved april 15, 2013,from http://www.mindmapinspiration.co.uk/#/mind-map-e-books/4529839181.

241 - Francis Hankins (1995*). Teaching thinking through effective questioning. Noorwood*.

242 - Frey, C. (2008). *The mind mapping manifesto*. Retrieved april 15, 2013, from http://mindmappingsoftwareblog.com/the-mind-mapping-manifesto-is-nowavailable/.

243 - Glover, J & Ronning, R (1987). *Historical foundations of educational psychology*. Plenum press.

244 - Hacker, Douglas J (2002). *Metacognition: Definitions and empirical foundations*. The university of Memphis. http://www.psye.memphis.edu.

245 - Harkirat, S & Dhindsa, Makrimi & Kasim, Anderson, Roger (2010). *Constructivist – visual mind map teaching approach and the quality of student's cognitive structures*. Journal of science education and technology. vol20. no2. pp186-200.

246 - Henson, K.T & Eller, B.F (1999). *Educational psychology for effect teaching.* 2nd ed. Boston. Wadsworth publishing company.

247 - Hilda Taba (1967*). Teachers thndbook for elementrary social. Addison Wesley publishing co,* Inc. Reding Massachusetts.

248 - Ismail, Mohd Nasir & Ngah, Nor Azilah & Umar, Irfan Naufal. (2010). *The effects of mind mapping with cooperative learning on programming performance problem solving skill and meta computer science students*. Journal Of Educational Computing Research, 42(1). 35_61

249 - Jean Du Bois (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du language*. Larousse.

250 - Jensen. E (2000). *Teaching with brain in mind. 2nd edition revised and updated. USA. The assiciation for supervision and curriculum development*.

251 - Karbowski, K. (2002). Hans Berger (1873-1941). *Journal of Neurology, Neurosurgery & amp; Psychiatry*, 249(8), 1130-1131.

252 - Lehr, Fran, Champaign, Illinois. Osborn, Jean. Hiebert, Elfrieda (2010). *A Focus on Vocabulary. Pacific Resources for Education and Learning.*

253 - Marzano, R.J al (1998). *Dimensions of thinking*. USA. Virginia Alexandria. VA: The assiciation for supervision and curriculum development.

254 - Meyer, A. (2003). *Graphic organizers and implications for universal design for learning: Curriculum enhancement report*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved april 15, 2013, From http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/graphic_organizers_udl.

255 - Miftah, Zaini (2009). *Improving the tenth-year students' writing ability at MA Mambaus Sholihin Gresik Through Mind Mapping*.

256 - Millett, D. (2001). *Hans Berger: From psychic energy to the EEG*. Perspectives in Biology and Medicine, 44(4), 522–542.

257 - Nash, J (2010). Fertile minds. Multi lingual learners. Boston. Cleredon Aron Press.

258 - National Research Council (1996*). National Science Education Standards. Washington DC: National Academy Press.OECD*.(2016). PISA 2015 result. Retrieved on 6/5/2018 from: http://www.oecd.org/pisa-2015-result-in-focus-pd.

259 - Necati Borkurt & Emman Gheith (2013). *The relationship between the university student's level of metacognitive thinking and their ability to solve*

mathematical and scientific problems. Research on humanities and social sciences, vol 04. n15. PP.139-150

260 - Nong. B, Phan. T, Tran. T (2009). *Integrate the digital mind mapping into teaching and learning psychology*.

261 - Novak, J. D. (2010). *Learning creating, and using Knowledge: Concept maps as facilitive tools in schools and corporations*. (2nd ed.). New York. Routledge.

262 - Novak, J.D, & Canas, A.J (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them Retrieved april 15- 2013.* http.//cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMapsHQ .pdf.

263 - Radin, D. (2006*). Entangled minds. New York, NY: Paraview Pocket Books.*

264 - Riswanto & Pebri Prandika (2012). *The use of mind mapping strategy in the teaching of writing at SMAN 3 Bengkulu*. Indonesia. Intenational journal of humanities and social science. vol2. n21. pp 60-68.

265 - Robert. M, Gagne, and Leslie J. Briggs (1979). *Principles of Instructional Desing.* 2nd Edition. (5) Holt. Rinehart and Winston. New York**.**

266 - Ruffini, Michael, F (2008). *Using e-maps to organize and navigate online content*. Educause Quarterly Magazine. 31 (1), 56 - 61.

267 - Rustler, F. & Buzan, T. (2012*). Mind mapping for dummies*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

268 - Safar, A. H., Alqudsi-ghabra, T. M., & Qabazard, N .M .(2012). *Use of concept mapping and visual learning software in educatuon at Kuwait University*. Education. 132. 834-861.

269 **-** Sicinski, A (2011a). *IQ matrix: A ridiculously simple guide for beginners. Victoria,* AU: IQ Matrix.

270 - Stanley & Campbell (1963), Stalling S.L (1982). Motor learning from theory to practice. St Louis. The C.V Mosby Comp.

271 - Sternberg, R.J & Davidson, J.E (1986). *Conception of giftedness. Combridge university press*. Combridge. England.

272 - Sternberg, R.J (1988). *Beyound IA: A triarchic theory of human intelligence*. New York. Combridge university.

273 - Strangman, N, Hall, T, &

274 - Taliaferro, M (1998*). Mind mapping effects on sixth grade student's real ability*. Unpublished master's thesis. Mercer University. Atlanta. Georgia.

275 - Thompson, Leintz; Nevers & Witkowstki (2004). *Helping the unsuccessful language learner*. The modern language journal. 65: 121-128.

276 – Trevino (2005). *Min mapping outlining: Comparing tow types of graphic organizers for learning seventh grade life science*. PHD. Faculty of Texas Tech University. May. P34.C.

277 - Virginia, B. Abbot R. (2010*). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression. Related yet unique language systems in grades 1 3 5 and 7*. Journal of Education Psychology. 102 (3) 235-252.

278- Widowson (H G) (1978). *Une approche comminicative de l'enseignement des langues*. Traduction; de K et G, Balmant, Hatier-Crédif, PARIS.

279- Williams, M (1999). *The effects of a brain learning strategy mind mapping on achievement of adults in a training environment with consideration to learning styles and brain hemisphericity*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas.

280- Willis, Chery & Al (2006). *Mind maps as active learning tools. Journal of computing sciences in colleges*.

281 - Wong. A & Ong Lee, L. 2007. “Introducing Mind Map in Comprehension”, Educational Research Association (Singapore) 2007. Study conducted at Compassvale primary School. Retrived http://b701d59276e9340c5b4dba88e5c92710a8d62fc2e3a3b5f53bbb.r7.cf2.rackcncom/d ocs/Mind%20Mapping%20Evidence%20Report.pdf

المــلاحـــق

ملحق (01) أهداف تعليم اللّغة العربيّ للسّنة الخامسة إبتدائي.

ملحق (02) أسماء السّادة محكّمي أدوات الدّراسة وتخصّصاتهم.

ملحق (03) قائمة مهارات التّعبير الكتابي في صورتها الأوّليّة.

ملحق (04) قائمة بالمهارات النّهائيّة للتّعبير الكتابي ومؤشّراتها الأدائيّة لتلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي.

ملحق (05) الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة.

ملحق (06) نموذج تحكيم اختبار المفاهيم (النّحو، الصّرف، الإملاء) ومهرات التّعبير الكتابي.

ملحق (07) الصّورة المبدئيّة للاختبار التّحصيلي للمفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي.

ملحق (08) تعليمات الاختبار.

ملحق (09) الاختبار التّحصيلي للمفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي في صورته النّهائيّة.

الملحق (10) مفتاح التّصحيح للموضوع الأوّل من الاختبار.

ملحق (11) كيفية احتساب العلامات وفقًا للمؤشّرات الأدائيّة لمهارات التّعبير الكتابي.

ملحق(12) دليل المعلم

ملحق (01) أهداف تعليم اللّغة العربيّ للسّنة الخامسة إبتدائي

أهداف وكفايات تعليم اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة إبتدائي من خلال الخطوط العريضة للمنهاج:

تنوّعت تصنيفات الكفاءات التي تبنّاها منهاج اللّغة العربية، حيث تمثّلت في مجموع الكفاءات القاعديّة التي تتضافر لتصبّ في الكفاءة الختاميّة (**الوثيقة المرافقة للمنهاج**، 2011: 5)، فإنّه يمكن استقراء الأهداف العامّة لمنهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائيّة من خلال القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة 04/08 المادّة 45 والتي فحواها أنّ أهداف تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة لا تخرج عن:

- ✓ قراءة كلّ السّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النّصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبّر.
- ✓ فهم ما يُقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.
- ✓ تلخيص ما يُقرأ وتحويل ما يُفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسّه ويشاهده وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسيّة للنّص وتقديمها تقديما منظّما.
- ✓ فهم الخطاب الشّفوي في وضعيّة تواصليّة دالّة والتّجاوب معه.
- ✓ التّعبير الشّفوي السّليم الذي يعكس درجة تحكّمه في المكتسبات السّابقة، والمناسب للوضعيّات التّواصلية المتنوّعة.
- ✓ كتابة نصوص متنوّعة استجابة لما تقتضيه الوضعيّات والتّعلّمات (حواريّة، إخباريّة، سرديّة، وصفية).
- ✓ توظيف التّراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتّعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.
- ✓ فهم التّعليمات واسقرائها لتحرير إنتاجات كتابيّة، يستعمل فيها كتاباته المختلفة بكيفيّة ملائمة.
- ✓ تمكينهم من مجموعة من القواعد اللّغوية والبنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة في حدود مستواهم الدّراسي، بحيث يكونوا قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التّعليميّة المكتوبة منها والشّفويّة.
- ✓ اكتساب المتعلّمين لمنهجيّات التّفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال، وتنظيم العمل وضبط الوقت، من خلال الإنجازات الكتابيّة والبحوث الخارجيّة التي يكلّفون بإنجازها والتّدريب على ممارستها.

(**حثروبي**، 2012: 140-142)

ملحق (02) : أسماء السّادة محكّمي أدوات الدّراسة وتخصّصاتهم

اسم المحكّم	المؤهّل العلمي	المسمّى الوظيفي
فايز منصور	دكتوراه في اللّغة العربيّة	أستاذ أساليب تدريس اللّغة العربيّة في كليّة العلوم التّربويّة. فلسطين
علي غبـن	دكتوراه في اللّغة العربيّة	مشرف تربوي في اللّغة العربيّة في وكالة الغوث الدّوليّة. الأردن
كمال فرحاوي	بروفسور في علوم التّربية	أستاذ جامعي تخصّص علوم التّربية، مناهج وأنظمة التّعليم. الجزائر
العربي بدرينة	بروفسور في علوم التّربية	أستاذ جامعي تخصّص علوم التّربية، مناهج وأنظمة التّعليم. الجزائر
عمار الوحيدي	مختص تربوي لغة عربية	مشرف تربوي في اللّغة العربيّة في وكالة الغوث الدّوليّة. فلسطين
قسّومي محمد	مفتّش تربوي في اللّغة العربيّة	مفتّش تربوي في اللّغة العربيّة بالمقاطعة الإداريّة للجزائر وسط
ليندة بن بسعي	أستاذة لغة عربيّة في المرحلة الإبتدائيّة ومكوّنة/ دكتوراه علوم التّربية	أستاذة رئيسيّة مكلّفة بتسيير قسم البحث في المعهد الوطني للبحث في التّربية
طارق الصّيرفي	دكتوراه في اللّغة العربيّة	أستاذ اللّغة العربيّة في كلّيّة العلوم التّربويّة. فلسطين

ملحق (03) قائمة مهارات التّعبير الكتابي في صورتها الأوّليّة

حضرة السيد/ة:.....**المحترم/ة.**

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد.....

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة دكتوراه في تخصّص علوم التّربية وأنظمة التّعليم بعنوان:

"أثر استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي"، وتحتاج هذه الدّراسة إلى إعداد القائمة التي بين أيديكم.

وبما أنّكم أهل الخبرة المتميّزة في اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، فقد رُئِيَ الاحتكام إليكم والاستفادة من خبراتكم.

المرجوّ من سيادتكم الإطّلاع على هذه المهارات، وإبداء الرّأي فيها من حيث:

- ✓ مدى مناسبة المهارات لمستوى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي.
- ✓ مدى سلامة الصّياغة اللّفظيّة للمهارة.
- ✓ وجود مهارات أخرى يمكن دمجها، وأخرى يمكن حذفها.
- ✓ آراء أخرى تسهم في إثراء المهارات.

ولكم مطلق الحرّية في الحذف من مضمون القائمة أو الإضافة إليها، حسب ما ترونه مناسبًا لصالح الدّراسة، ولا يسع الباحثة إلّا أن تقدّم لكم شكرها وخالص تقديرها لسيادتكم.

والسّلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... **البـــاحثـــة**

حنـــان بوســـحلـــة

قائمة مهارات التّعبير الكتابي في صورتها الأوّليّة

المعايير	المهارات/المؤشّرات	درجة المناسبة	
		مناسبة	غير مناسبة
الوجاهة (الملائمة) مع الوضعيّة	التّعبير عن الأفكار بجمل تامّة ومناسبة		
	وضوح الفكرة الرّئيسيّة للموضوع		
	التّسلسل في هيكل التّغيير (مقدّمة، عرض، خاتمة)		
	تنوّع الأفكار وطلاقتها.		
	تجنّب الألفاظ العامّية أثناء الكتابة		
الانسجام وسلامة اللّغة	تركيب وتناسق الفقرات		
	صياغة صحيحة للجملة من حيث التّركيب والنّحو		
	سلامة البناء والخلوّ من الأخطاء		
	استخدام أدوات الرّبط بصورة سليمة		
	اكتمال أركان الجملة		
الإتقان والإبداع	انتقاء ألفاظ ومفردات غير نمطيّة		
	التّعبير عن الآراء، الأحاسيس والمشاعر الذّاتيّة		
	وضوح الخطّ ومقروئيّته، واحترام علامات التّرقيم		
	القدرة عن نقل صورة واضحة عن أفكاره		
	توظيف اقتباسات (الاستشهاد بأحاديث، أقوال، حكم)		

مهارات أخرى ترونها مناسبة:

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

ملحق (04) قائمة بالمهارات النّهائيّة للتّعبير الكتابي ومؤشّراتها الأدائيّة لتلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي.

المعايير	المهارات/المؤشّرات	العلامة الكلّيّــة	العلامة المستحقّة
الوجاهة (الملائمة)	التّعبير عن الأفكار بجمل تامّة ومناسبة	2	
	وضوح الفكرة الرّئيسيّة للموضوع	2	
	التّسلسل في هيكل التّعبير (مقدّمة، عرض، خاتمة)	2	
	تنوّع الأفكار وطلاقتها	2	
الانسجام وسلامة اللّغة	ترتيب وتناسق الفقرات	2	
	صياغة صحيحة للجملة من حيث التّركيب والنّحو	2	
	سلامة البناء والخلوّ من الأخطاء	2	
	استخدام أدوات الرّبط بصورة سليمة	2	
الإتقان والإبداع	انتقاء ألفاظ ومفردات غير نمطيّة	2	
	التّعبير عن الآراء، الأحاسيس والمشاعر الذّاتيّة	2	
	وضوح الخطّ ومقروئيّته، واحترام علامات التّرقيم	2	
	توظيف اقتباسات (الاستشهاد بأحاديث، أقوال، حكم)	2	

ملحق (05) الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة

تحديد الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة (نتاجات) يمكن قياسها
من الكتاب المدرسي وكتاب النّشاطات (اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة إبتدائي)
ومن المنهاج ودليل المعلّم لنفس السّنة

المقطع الأوّل من المقرّر

" القيم الإنسانيّة "

الدّروس المتناوَلة في هذا المقطع (ثلاث دروس)

رفـــاق المـــدرسة | **التّعـــاونيّة المـدرسيّة** | **طريـــــق السّـــعادة**

التّراكيب النّحويّة

مكوّنات النّص (الجملة)

الجملة وأنواعها

الجملة الفعليّة وأركانها

الصّيغ الصّرفيّة

تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى

الهمزة على الألف

الظّواهر الإملائيّة

التّاء المربوطة والمفتوحة في الكلمات

التّعبير الكتابي

الإدماج

كتابة رسالة

(التّركيب، التّقويم)

الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة المتوقّع اكتسابها من خلال دروس اللّغة العربيّة لدروس المقطع الأوّل

الرّقم	الهدف	المستوى/بلوم المعرفة
1	أن يكوّن جملًا باستعمال الصّيغة (لذلك)	تركيب/صيغ
2	أن يكمل كتابة كلّ عبارة مستعملًا الصّيغة (لذلك)	تطبيق/صيغ
3	أن يحدّد مكوّنات النّص	فهم/نحو
4	أن يعرف أقسام الكلام	فهم/نحو
5	أن يملأ الجدول من خلال تحديد مكوّنات النّص	تطبيق/نحو
6	أن يتعرّف على التّاء المربوطة والمفتوحة	فهم/إملاء
7	أن يميّز بين التّاء المربوطة والمفتوحة وحالاتها	تحليل/إملاء
8	أن يكمل ملأ الجدول بوضع نوع التّاء المناسبة، وتعليل سبب كتابتها	تطبيق/إملاء
9	أن يكمل الكلمات بالتّاء المناسبة في الفقرة	تطبيق/إملاء
10	أن يكوّن جملًا مستعملًا صيغة (لأن)	تركيب/صيغ
11	أن يكوّن جملة من إنشائه باستعمال الصّيغة (لأن)	تركيب/صيغ
12	أن يتعرّف على الجملة وأنواعها	فهم/نحو
13	أن يتعّرف على الجملة الإسميّة وأركانها	فهم/نحو
14	أن يتعرّف على الجملة الفعليّة ومكوّناتها	فهم/نحو
15	أن يقارن بين الجمل الفعليّة بعد التّصريف مع ضمائر المثنّى	فهم/صرف
16	أن يحوّل الجمل الفعليّة إلى المثنّى حسب الأمثلة المقدّمة	تطبيق/صرف
17	أن يحدّد نوع الجملة في الجمل المقدّمة	فهم/نحو
18	أن يحوّل الجمل الفعليّة إلى إسميّة والعكس	تذكّر/نحو
19	أن يكمل الفراغ في الفقرة بجملة فعليّة أو إسميّة مستعينًا بالصّور	تطبيق/نحو
20	أن يضع فعلًا مضارعًا مناسبًا في المكان	تطبيق/نحو
21	أن يكتب رسالة محترِمًا كلّ عناصرها	تركيب/تعبير
22	أن يستعمل الصّيغة (بل) بالتّعبير عن الصّورة	تطبيق/صيغ
23	أن يكوّن جملًا باستعمال صيغة (بل)	تركيب/صيغ
24	أن يتعرّف على أركان الجملة الفعليّة	فهم/نحو
25	أن يحدّد الرّكن الأوّل والرّكن الثّاني من أركان الجملة الفعليّة في الجمل	فهم/نحو
26	أن يذكر أزمنة الفعل	تذكر/نحو
27	أن يتعرّف على الفعل الماضي وحالاته	فهم/نحو
28	أن يتعرّف على الفعل المضارع وحالاته	فهم/نحو

29	أن يتعرّف على الفعل الأمر وحالاته	فهم/نحو
30	أن يتعرّف على كتابة الهمزة على الألف	فهم/إملاء
31	أن يكمل الجدول بما يناسب بتحديد نوع الجملة	تطبيق/نحو
32	أن يعرب الجملة إعرابًا تامًّا	تحليل/نحو
33	أن يكمل الكلمات النّاقصة بكتابة الهمزة المناسبة مع التّعليل	تركيب/صرف
34	أن يملأ الفراغات بكلمات بها همزة على الألف	تركيب/صرف
35	أن يستخرج جملة فعليّة وأخرى إسميّة معيّنًا عناصرهما	فهم/نحو
36	أن يعرب الجملة إعرابًا كاملًا	تحليل/نحو
37	أن يعيّن موقع الكلمات الملوّنة من الإعراب كما في المثال	تطبيق/نحو
38	أن يكمل ملأ الفراغ بما يناسب	تطبيق/صرف
39	أن يكمل الجمل بكلمات تنتهي بتاء ليتمّ المعنى	تطبيق/إملاء
40	أن يكمل بكتابة الهمزة ما جاء في النّص	تطبيق/إملاء

ملحق (06) نموذج تحكيم اختبار المفاهيم (النّحو، الصّرف، الإملاء)
والتّعبير الكتابي

حضرة السّيد/ة:.....المحترم/ة.

بين أيديكم اختبار تحصيلي للمفاهيم النّحويّة، ومهارات التّعبير الكتابي الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة إبتدائي مقسّم إلى جزئين، إذ قامت الباحثة بإعداده لغرض الإجابة على أسئلة أطروحة الدّكتوراه التي تحمل عنوان: **"أثر استخدام إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللّغويّة وتنمية مهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي"**، يرجى من حضرتكم قراءة فقرات الاختبار بدقّة، وتحكيمه من حيث مناسبة الاختبار لما وُضع له، وكذلك الاطّلاع على جدول المواصفات الخاصّ به، شاكرين لكم حسن تعاونكم ودعمكم لتطوّر البحث العلمي.

البـــاحثــة

حنـــان بوســـحلــة

ملحق (07) الصّورة المبدئيّة للاختبار التّحصيلي للمفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي

الاسم:	السّنة الخامسة إبتدائي	العلامة:

الجـــزء الأوّل:

1- ضعْ سطرًا تحت الجملةِ الإسميّة:

- حَضَرَ التِّلْمِيذُ مُتَأَخِّرًا إِلَى المَدْرَسَةِ.
- يَحْرُثُ الفَلَّاحُ أَرْضَهُ بِالمِحْرَاثِ.
- الشَّوَارِعُ خَالِيَةٌ مِنَ السُّكَّانِ.

2- ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الخَبَرِ فِي الجُمْلَةِ الإِسْمِيَّةِ:

- القِرَاءَةُ فَوَائِدُهَا عَظِيمَةٌ.

3- ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الفَاعِلِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ:

- أَيْقَظَ الرَّعْدُ النَّائِمَ.

4- الفِعْلُ الّذِي يَدُلُّ عَلَى أن الفعل قد حدث وانتهى هُوَ:

- فِعْلُ الأَمْرِ - الفِعْلُ المضارع - الفِعْلُ المَاضِي

5- عَيِّنْ المَوْقِعَ الإعرابي للكلمات كَمَا فِي المِثَالِ:

- الوَقْتُ ثَمِيـــنٌ ←——————— خَبَر
- الطَّبِيبَـــةُ تَفْحَصُ المَرِيضَةَ ←——————— .....
- تُحِبُّ أُخْـــتِي الأَزْهَارَ ←——————— .....

6- مَيِّزْ الأَفْعَالَ المُضَارِعَةَ برسم دائرة حول الفعل المضارع :

- يَلْعَبُ - ذَهَبَ - فَرِحَ - يَسْمَعُونَ

7- إِمْلَأْ الجَدْوَلَ الآتِي بِمُفْرَدٍ أَوْ مُثَنًّى أَوْ جَمْعٍ حَسْبَ مَوْقِعِ الكَلِمَةِ:

المُـــــفرَدُ	المُثَنّـــــى	الجَـــــــمْعُ
.....	**مُخْتَـــــرِعَانِ**	.....
.....	.....	**عُيُـــــونٌ**

8- حَوِّل الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى جُمْلَةٍ إِسْمِيَّةٍ:

- يَرْقُدُ المَرِيضُ عَلَى الفِرَاشِ. - .....

9- المَفْعُولُ بِهِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ: "سَاعَدْنَا فُقَرَاءَ الحَيِّ" هُوَ:

- فُقَرَاءَ - (نا) الضمير المتصل - الحَيِّ

10- "تُكَـــرِّمُ المُعَلِّـــــمَةُ الطَّالِبـــــاتِ المُجْتَهِـــــدَاتِ":

الاعراب الصحيح لكلمة **الطَّالِبَاتِ**: مَفْعُول بِهِ مَنْصُوب وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ:

- الأَلِفُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ تَكْسِيرٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.

11- كَوِّنْ جُمْلَةً فِعْلِيَّةً بِهَذِهِ الكَلِمَاتِ:

(الشَّـجَـرَةُ، العُـصْـفُـورُ، فَـوْقَ، يَـحُـطُّ، غُـصْـنِ)

.....

12- إِسْمٌ يَدُلُّ عَلَى مَنْ قَامَ بِالفِعْلِ، وَهُوَ أَحَدُ أَرْكَانِ الجُمْلَةِ الفِعْلِيَّةِ، فَمَا هُوَ؟

- المَفْـعُـــولُ بِـــهِ - الفَاعِـــلُ - المبتدأ

13- عَـلِّلْ كِـتَابَـةَ الهَمْـزَةِ المتوسطة على الألف فِـــي الكـلِمَـــاتِ الآتِيَـــــةِ:

- فَـــجْـــأَةً - فَـتَـأَ مَّـلَـــــهُ

- ..... - .....

14- سَطِّـرْ تَـحْـتَ الأَخْطَـاءِ الـوَارِدَةِ ثُـمَّ صَـحِّح تحتها:

- كُلَّـمَا وَقَفْـةُ أَمَـامَ العَلَـمِ تَذَكَّـرْتُ كَلِمَـاةِ مُعَلِّمَـتِي عَـنْ قِيمَـةِ العَلَـمِ.
- الجَـــزَائِـــرُ وَطـنُـــنْ مِـــنْ خَيْـــرِ الأَوْطَـــانِ.
- العَلَـــمُ دَلِيـــل عَلَـــــى حُرِّيَّـــتِ وَطَـــنِكَ.

15- أُكْتُـبْ جُـمْـلَـــةً مُـسْـتَـعْمِلًا صِيغَـــةَ (لِأَنَّ)، كَمَـــا فِي المِـثَـالِ:

أَنَا مُتَعَـاوِنٌ مَعَ الآخَـرِيـنَ **لِأَنَّ** رَسُـولَ اللَّهِ عَلَيْـهِ الصَّـلَاةُ وَالسّـَلَامُ قَـالَ: "مَـنْ كَـانَ فِـي حَاجَـةِ أَخِيـهِ كَـانَ اللَّهُ فِـي حَـاجَتِـهِ".

.....

16- حَـــوِّلْ الجُـمْلَةَ الفِعْـــلِيَّةَ إِلَـــى المُـــــثَنَّـــى:

- عَـــــرَضَ التِّـــلْمِيـــذُ المَشْرُوعَ أمام الصَّـــفِّ.

.....

17- يُـــضَـافُ إِلـــَى المُثَـــنَّـــى فِـي حَـالَةِ الرَّفْـــــعِ:

- ان - ين - ون

الجـــزء الثّـــانـــي

المَـــوْضُـــوعُ الأَوَّلُ:

1- أُعَـــرِّفُ الرِّسَـــالَةَ بِمَـــلأ الفَـــرَاغَـــاتِ بِالكَلِـــمَاتِ المُنَـــاسِبَةِ مِمَّا يَأْتِي:

(التَّـــوَاصُـــلِ، الحَـــــدِيـــث، لَـــــوْنٌ)

2- أُبَيِّـــنُ لِأَيِّ غَـــرَضٍ تُكْـتَـبُ الـرِّسَـالَةُ بِـــمَلْإِ الفَـرَاغَـاتِ المُنَـاسِـبَةِ مِمَّا يَأْتِي:

(التَّهْـنِئَةُ، الشُّـــكْـــرُ، القِـرَاءَةُ، الاسْـــتِعْلَامُ، الإِخْـــبَارُ، السَّـفَرُ، الدَّعْـــوَةُ، التَّـــعْزِيَةُ)

3- أُسَـــمِّي عَنَـــاصِـرَ الرِّسَـــالَة:

1- الرِّسَـــالَةُ هِـــيَ.....مِـــنْ أَلْـــوَانِ.....الكِتَـــابِـــي.

2- تُـــكـــتَبُ الـــرَّسَـــائِـــلُ لِأَغْـــرَاضٍ عَـــدِيـــدَةٍ مِـــــنْهَـــا: .....و .....و.....و.....

3- عَـــنَـــاصِـــرُ الرِّسَـــالَةِ هِـــيَ: ..... و..... و..... و..... و.....

المَـــوْضُـــوعُ الثَّـــانِي:

يَقْـوَى المُـجْتَـمَـعُ وَيـزْدَهِـرُ بِانْتِشَـارِ قِـيَـمِ التَّـعَـاوُنِ وَالتَّـسَامُـحِ وَالمَـحَبَّـةِ بَيْـنَ أَفْـرَادِهِ. أُكْـتُـبْ فَـقـرَةً لَا تَـقِـلُّ عَـنْ عَـشَـرَةِ أَسْـطُـرٍ تَتَـحَـدَّثُ فِيهَـا عَـنْ التَّعَـاوُنِ وَ أَثَـرِهِ عَـلَى المُـجْتَـمَـعِ وَالـوَطَـنِ، مُـسْتَـعْـمِـلًا: **فِـعْـلًا مُـضَـارِعًـا، وَكلمة تشتمل على همزة متوسّطة.**

ملحق (08) تعليمات الاختبار

تعليمات الاختبار:

- ✓ قراءة التّعليمات بشكل جيّد.
- ✓ عدد أسئلة الاختبار عشرين سؤالًا، مقسّمة إلى جزئين:

الجزء الأوّل: يتكوّن من (17) سؤالًا موضوعيًّا، عبارة عن فقرة اختيار من متعدّد، أسئلة التّعيين (التّمييز)، أسئلة الإكمال (أو التّتمّة)، أسئلة الصّواب والخطأ .....، ويختصّ بالأسئلة التي تقيس اكتساب المفاهيم النّحويّة. مدّة الاختبار ساعة ونصف.

الجزء الثّاني: أدائي كتابي، يختصّ بالأسئلة التي تقيس مهارات التّعبير الكتابي.

الموضوع الأوّل: ملأ الفراغ بما يجب.

الموضوع الثّاني: كتابة موضوع تعبير من طرف التّلاميذ عن التّعاون، مع الالتزام بالتّعليمة. مدّة الاختبار ساعة ونصف.

أي سؤال يوضع له أكثر من إجابة سيُلغى وتُعطى له علامة صفر.

ملحق (09) الاختبار التّحصيلي للمفاهيم النّحويّة والتّعبير الكتابي في صورته النّهائيّة

الاسم:	السّنة الخامسة إبتدائي	العلامة:

الجـــزء الأوّل:

1- ضعْ سطرًا تحت الجملةِ الإسميّة:

- حَضَرَ التِّلْمِيذُ مُتَأَخِّرًا إِلَى المَدْرَسَةِ.
- يَحْرُثُ الفَلَّاحُ أَرْضَهُ بِالمِحْرَاثِ.
- الشَّوَارِعُ خَالِيَةٌ مِنَ السُّكَّانِ.

2- ضَعْ خطًّا تَحْتَ الخَبَرِ فِي الجُمْلَةِ الإِسْمِيَّةِ:

- القِرَاءَةُ فَوَائِدُهَا عَظِيمَةٌ.

3- ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الفَاعِلِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ:

- أَيْقَظَ الرَّعْدُ النَّائِمَ.

4- الفِعْلُ الّذِي يَدُلُّ عَلَى أنَّ الفِعْلَ قَدْ حَدَثَ وَانْتَهَى هُوَ:

- فِعْلُ الأَمْرِ - الفِعْلُ المُضَارِعُ - الفِعْلُ المَاضِي

5- عَيِّنْ المَوْقِعَ الإِعْرَابِي لِلْكَلِمَاتِ المُظَلَّلَةِ كَمَا فِي المِثَالِ:

- الوَقْتُ ثَمِيـــنٌ ←——— خَبَر
- الطَّبِيبَـــةُ تَفْحَصُ المَرِيضَةَ ←——— .....
- تُحِبُّ أُخْـــتِي الأَزْهَارَ ←——— .....

6- مَيِّزْ الأَفْعَالَ المُضَارِعَةَ بِرَسْمِ دَائِرَةٍ حَوْلَ الفِعْلِ المُضَارِعِ:

- يَلْعَبُ - ذَهَبَ - فَرِحَ - يَسْمَعُونَ

7- إِمْلَأْ الجَدْوَلَ الآتِي بِمُفْرَدٍ أَوْ مُثَنًّى أَوْ جَمْعٍ حَسْبَ مَوْقِعِ الكَلِمَةِ:

المُـــــفرَدُ	المُثَنّـــــى	الجَـــــــمْعُ
.....	**مُخْتَـــــرِعَانِ**	.....
.....	.....	**عُيُـــــونٌ**

8- حَوِّل الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى جُمْلَةٍ إِسْمِيَّةٍ:

- يَرْقُدُ المَرِيضُ عَلَى الفِرَاشِ. - .....

9- المَفْعُولُ بِهِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ: "سَاعَدْنَا فُقَرَاءَ الحَيِّ" هُوَ:

- فُقَرَاءَ - (نا) الضَّمِيرُ المُتَّصِلُ - الحَيِّ

10- "تُكَـــرِّمُ المُعَلِّـــمَةُ <u>الطَّالِبـــاتِ</u> المُجْتَهِـــدَاتِ":

الإِعْرَابُ الصَّحِيحُ لِكَلِمَةِ **الطَّالِبَاتِ**: مَفْعُول بِهِ مَنْصُوب وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ:

- الأَلِفُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ تَكْسِيرٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.

11- كَوِّنْ جُمْلَةً فِعْلِيَّةً بِهَذِهِ الكَلِمَاتِ:

(الشَّـجَـرَةِ، العُـصْـفُـورُ، فَـوْقَ، يَـحُـطُّ، غُـصْـنِ)

.....

12- إِسْمٌ يَدُلُّ عَلَى مَنْ قَامَ بِالفِعْلِ، وَهُوَ أَحَدُ أَرْكَانِ الجُمْلَةِ الفِعْلِيَّةِ، فَمَا هُوَ؟

- المَفْعُـولُ بِـهِ - الفَاعِـلُ - المُبْتَدَأُ

13- عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ المتوسطة على الألف فِي الكَلِمَاتِ الآتِيَةِ:

- فَجْأَةً - فَتَأَ مَّلَهُ

- ..... - .....

14- سَطِّرْ تَحْتَ الأَخْطَاءِ الوَارِدَةِ ثُمَّ صَحِّح تحتها:

- كُلَّمَا وَقَفْةُ أَمَامَ العَلَمِ تَذَكَّرْتُ كَلِمَاةِ مُعَلِّمَتِي عَنْ قِيمَةِ العَلَمِ.
- الجَزَائِرُ وَطَنُنْ مِنْ خَيْرِ الأَوْطَانِ.
- العَلَمُ دَلِيل عَلَى حُرِّيَّتِ وَطَنِكَ.

15- أُكْتُبْ جُمْلَةً مُسْتَعْمِلًا صِيغَةَ (لِأَنَّ)، كَمَا فِي المِثَالِ:

أَنَا مُتَعَاوِنٌ مَعَ الآخَرِينَ **لِأَنَّ** رَسُولَ اللَّهِ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ قَالَ: "... مَنْ كَانَ فِي حَاجَةِ أَخِيهِ كَانَ اللَّهُ فِي حَاجَتِهِ ...".

.....

16- حَوِّلْ الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى المُثَنَّى:

- عَرَضَ التِّلْمِيذُ المَشْرُوعَ أَمَامَ الصَّفِّ.

.....

17- يُضَافُ إِلَى المُثَنَّى فِي حَالَةِ الرَّفْعِ:

- ان - ين - ون

الجـــزء الثّـــانـــي

المَـــوْضُـــوعُ الأَوَّلُ:

4- أُعَـــرِّفُ الرِّسَـــالَةَ بِمَـــلأ الفَـــرَاغَـــاتِ بِالكَلِـــمَاتِ المُنَـــاسِبَةِ مِمَّا يَأْتِي:

(التَّـــوَاصُـــلِ، الحَـــــدِيـــــث، لَـــــــوْنٌ)

5- أُبَيِّـــنُ لِأَيِّ غَـــرَضٍ تُكْـتَـبُ الـرِّسَـالَةُ بِـــمَلْإِ الفَـرَاغَـاتِ المُنَـاسِـبَةِ مِمَّا يَأْتِي:

(التَّهْـنِئَةُ، الشُّـــكْـــرُ، القِـرَاءَةُ، الاسْـــتِعْلَامُ، الإِخْـــبَارُ، السَّـفَرُ، الدَّعْـــوَةُ، التَّـــعْزِيَةُ)

6- أُسَـــمِّي عَنَـــاصِـرَ الرِّسَـــالَة:

4- الرِّسَـــالَةُ هِـــيَ.....مِـــنْ أَلْـــوَانِ.....الكِتَـــابِـــي.

5- تُـــكـــتَبُ الـــرَّسَـــائِـــلُ لِأَغْـــرَاضٍ عَـــــدِيـــدَةٍ مِـــــنْهَـــــا: .....و .....و.....و.....

6- عَـــنَـــاصِـــرُ الرِّسَـــالَةِ هِـــيَ: ..... و..... و..... و..... و.....

المَـــوْضُـــوعُ الثَّـــــانِي:

يَقْـوَى المُـجْتَـمَـعُ وَيـزْدَهِـرُ بِانْتِـشَـارِ قِـيَـمِ التَّـعَـاوُنِ وَالتَّـسَامُـحِ وَالمَـحَبَّـةِ بَيْـنَ أَفْـرَادِهِ. أُكْـتُـبْ فَـقْرَةً لَا تَـقِـلُّ عَـنْ عَـشَـرَةِ أَسْـطُـرٍ تَتَـحَـدَّثُ فِيهَـا عَـنْ التَّعَـاوُنِ وَ أَثَـرِهِ عَـلَى المُـجْتَـمَـعِ وَالـوَطَـنِ، مُـسْتَـعْـمِـلًا: **فِـعْـلًا مُـضَـارِعًـا، وَكَلِمَةٌ تَشْتَمِلُ عَلَى هَمْزَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ.**

الملحق (10) مفتاح التّصحيح للموضوع الأوّل من الاختبار

الأسئلة	الإجابة	العلامة
1- ضعْ سطرًا تحت الجملةِ الإسميّة: - حَضَرَ التِّلْمِيذُ مُتَأَخِّرًا إِلَى المَدْرَسَةِ. - يَحْرُثُ الفَلَّاحُ أَرْضَهُ بِالمِحْرَاثِ. - الشَّوَارِعُ خَالِيَةٌ مِنَ السُّكَّانِ.	- حَضَرَ التِّلْمِيذُ مُتَأَخِّرًا إِلَى المَدْرَسَةِ. - يَحْرُثُ الفَلَّاحُ أَرْضَهُ بِالمِحْرَاثِ. - الشَّوَارِعُ خَالِيَةٌ مِنَ السُّكَّانِ.	**01**
2- ضَعْ خَطًا تَحْتَ الخَبَرِ فِي الجُمْلَةِ الإِسْمِيَّةِ: - القِرَاءَةُ فَوَائِدُهَا عَظِيمَةٌ.	- القِرَاءَةُ فَوَائِدُهَا عَظِيمَةٌ.	**01**
3- ضَعْ خَطًا تَحْتَ الفَاعِلِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ: -أَيْقَظَ الرَّعْدُ النَّائِمَ.	-أَيْقَظَ الرَّعْدُ النَّائِمَ.	**01**
4-الفِعْلُ الَّذِي يَدُلُّ عَلَى أَنَّ الفِعْلَ قَدْ حَدَثَ وَانْتَهَى هُوَ: - فِعْلُ الأَمْرِ-الفِعْلُ المُضَارِعُ -الفِعْلُ المَاضِي	- الفِعْلُ المَاضِي	**01**
5- عَيِّنْ المَوْقِعَ الإِعْرَابِي للكَلِمَاتِ المُظَلَّلَة كَمَا فِي المِثَالِ: - الوَقْتُ ثَمِينٌ: خَبَر - الطَّبِيبَةُ تَفْحَصُ المَرِيضَةَ: ..... -تُحِبُّ أُخْتِي الأَزْهَارَ:	-الطَّبِيبَةُ تَفْحَصُ المَرِيضَةَ: **مُبْتَدَأ** -تُحِبُّ أُخْتِي الأَزْهَارَ: **فَاعِل**	**01** **01**
6- مَيِّزْ الأَفْعَالَ المُضَارِعَةَ بِرَسْمِ دَائِرَةٍ حوْلَ الفِعْلِ المُضَارِع: - يَلْعَبُ - ذَهَبَ - فَرِحَ - يَسْمَعُونَ	- يَلْعَبُ - ذَهَبَ - فَرِحَ - يَسْمَعُونَ	**0.5** **0.5**
7- إِمْلَأْ الجَدْوَلَ الآتِي بِمُفْرَدٍ أَوْ مُثَنّى أَوْ جَمْعٍ حَسْبَ مَوْقِعِ الكَلِمَةِ: المُفْرَدُ | المُثَنَّى | الجَمْعُ ..... | مُخْتَرِعَانِ | .... | ..... | عُيُونٌ	المُفْرَدُ | المُثَنَّى | الجَمْعُ مُخْتَرِعٌ | مُخْتَرِعَانِ | مُخْتَرِعُونَ عَيْنٌ | عَيْنَانِ | عُيُونٌ	**0.5** **0.5** **0.5** **0.5**

8-حَوِّل الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى جُمْلَةٍ إِسْمِيَّةٍ: -يَرْقُدُ المَرِيضُ عَلَى الفِرَاشِ.	- المَرِيضُ يَرْقُدُ عَلَى الفِرَاشِ.	**01**
9- المَفْعُولُ بِهِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ: "سَاعَدْنَا فُقَرَاءَ الحَيِّ" هُوَ: -فُقَرَاءَ - (نَا) الضَّمِير المُتَّصِل - الحَيِّ	- فُقَرَاءَ	**01**
10- تُكَرِّمُ المُعَلِّمَةُ الطَّالِبَاتِ المُجْتَهِدَاتِ الإِعْرَابُ الصَّحِيحُ لِكَلِمَةِ **الطَّالِبَاتِ**: مَفْعُول بِهِ مَنْصُوب وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ: -الأَلِفُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ. -الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ تَكْسِيرٍ. -الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.	-الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.	**01**
11- كَوِّنْ جُمْلَةً فِعْلِيَّةً بِهَذِهِ الكَلِمَاتِ: الشَّجَرَةِ، العُصْفُورُ، فَوْقَ، يَحُطُّ، غُصْنِ	يَحُطُّ العُصْفُورُ فَوْقَ غُصْنِ الشَّجَرَةِ.	**01**
12- إِسْمٌ يَدُلُّ عَلَى مَنْ قَامَ بِالفِعْلِ، وَهُوَ أَحَدُ أَرْكَانِ الجُمْلَةِ الفِعْلِيَّةِ الأَسَاسِيِّينَ، فَمَا هُوَ؟ -المَفْعُولُ بِهِ - الفَاعِلُ - المُبْتَدَأ	- الفَاعِلُ	**01**
13- عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ المُتَوَسِّطَةِ عَلَى الأَلِفِ فِي الكَلِمَاتِ الآتِيَةِ: -فَـــجْأَة - فَـتَأَمَّـلَـهُ	- **فَـــجْأَة:** قبلها ساكن - **فَـتَأَمَّـلَـهُ:** مفتوحة	**0.5** **0.5**
14- سَطِّرْ تَحْتَ الأَخْطَاءِ الوَارِدَةِ ثُمَّ صَحِّحْ تحتهَا: -كُلَّمَا وَقَفْتُ أَمَامَ العَلَمِ تَذَكَّرْتُ كَلِمَاةِ مُعَلِّمَتِي عَنْ قِيمَةِ العَلَمِ. -الجَزَائِرُ وَطنُنْ مِنْ خَيْرِ الأَوْطَانِ. -العَلَمُ دَلِيل عَلَى حُرِّيَّتِ وَطَنِكَ.	- كُلَّمَا وَقَفْتُ أَمَامَ العَلَمِ تَذَكَّرْتُ كَلِمَاةِ مُعَلِّمَتِي عَنْ قِيمَةِ العَلَمِ. (**وَقَفْتُ، كَلِمَات**) - الجَزَائِرُ وَطنُنْ مِنْ خَيْرِ الأَوْطَانِ. (**وَطَنٌ**) - العَلَمُ دَلِيل عَلَى حُرِّيَّتِ وَطَنِكَ. (**حُرِّيَّةِ**)	**0.5** **0.5** **0.5** **0.5**
15- أَكْتُبْ جُمْلَةً مُسْتَعْمِلًا صِيغَةَ (لأَنَّ)، كَمَا فِي المِثَالِ: أَنَا مُتَعَاوِنٌ مَعَ الآخَرِينَ **لِأَنَّ** رَسُولَ اللَّهِ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ قَالَ: " ...مَنْ كَانَ فِي حَاجَةِ أَخِيهِ كَانَ اللَّهُ فِي حَاجَتِهِ ...".	جملة من إعداد الطّالب.	**01**
16- حَوِّلْ الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى المُثَنَّى: -عَرَضَ التِّلْمِيذُ مَشْرُوعَهُ عَلَى الصَّفِّ.	- عَرَضَ التِّلْمِيذَانِ مَشْرُوعَهُمَا عَلَى الصَّفِّ.	**01**
17- يُضَافُ إِلَى المُثَنَّى فِي حَالَةِ الرَّفْعِ: ان - ين - ون	ان	**01**

ملحق (11) كيفية احتساب العلامات وفقًا للمؤشّرات الأدائيّة لمهارات التّعبير الكتابي

علامة المؤشّر الأدائي والمهارة التّابعة له	التّدريج الرّقمي	التّفسير اللّفظي
أ- المهارات التي تتعلّق بالوجاهة (الملائمة) (08)		
التّعبير عن الأفكار بجمل تامّة ومناسبة	**2**	إبراز الأفكار الرّئيسيّة للموضوع بصورة ضمنيّة.
	1	إبراز الأفكار الرّئيسيّة للموضوع أحيانًا.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
وضوح الفكرة الرّئيسيّة للموضوع	**2**	وضوح الأفكار وانتمائها للموضوع.
	1	اختيار ألفاظ بعيدة الصّلة عن المعنى المراد.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
التّسلسل في هيكل التّعبير (مقدّمة، عرض، خاتمة)	**2**	يمهّد الطّالب للموضوع تمهيدًا مناسبًا، ويعرض الأفكار الرّئيسيّة والتّفصيليّة بشكل واضح، ويكون لكتابته بداية ونهاية.
	1	إذا كان التّمهيد لا يحيط بجوانب الموضوع، وأفكاره غير واضحة، وينتقل من فكرة إلى أخرى قبل استيفاء الفكرة الأولى.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
تنوّع الأفكار وطلاقتها	**2**	استخدام الصّور الجماليّة وتوليد الأفكار الفرعيّة المناسبة دون تكلّف، والإيجاز الغير مخلّ، والإسهاب الغير مملّ.
	1	خلوّ التّعبير من الصّور الجماليّة وشحّه من الأفكار أو الإطالة المملّة.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
ب- المهارات التي تتعلّق بالانسجام وسلامة اللّغة (08)		
ترتيب وتناسق الفقرات	**2**	يقسّم المتعلّم النّص إلى فقرات.
	1	يقسّم المتعلّم النّص إلى فقرات أحيانًا.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
صياغة صحيحة للجملة من حيث التّركيب والنّحو	**2**	يستخدم الطّالب اللّغة العربيّة السّليمة، ودون الوقوع في الأخطاء النّحويّة.
	1	يستخدم الطّالب اللّغة العربيّة إلّا أحيانًا، أو الكلمات العامّيّة.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.

سلامة البناء والخلوّ من الأخطاء	2	يراعي الطّالب سلامة الهوامش الأفقيّة والرّأسيّة دائمًا.
	1	يراعي الطّالب سلامة الهوامش الأفقيّة والرّأسيّة أحيانًا.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود
استخدام أدوات الرّبط بصورة سليمة	2	يستخدم الطّالب في كتابته علامات التّرقيم في مكانها المناسب دائمًا.
	1	يستخدم الطّالب في كتابته علامات التّرقيم في مكانها المناسب أحيانًا.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
ت- المهارات التي تتعلّق بالإتقان والإبداع (08)		
انتقاء ألفاظ ومفردات غير نمطيّة	2	الجدّة والأصالة في الأفكار المطروحة، وتنوّعها وانسيابيّتها.
	1	التّعبير بألفاظ نمطيّة معتادة.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
التّعبير عن الآراء، الأحاسيس والمشاعر الذّاتيّة	2	فنيّة التّعبير، والإبداع في عرض الآراء والمشاعر والأحاسيس.
	1	التّعبير بألفاظ جافّة، خالية من الأحاسيس والمشاعر.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
وضوح الخطّ ومقروئيّته، واحترام علامات التّرقيم	2	أن يكون الخطّ واضحًا، يسهل قراءته، خالي من الشّطب، وأن تستخدم علامات التّرقيم في مواضعها المناسبة للسّياق.
	1	صعوبة مقروئيّة الخطّ، وخلوّ التّعبير من علامات التّرقيم أحيانًا.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.
توظيف اقتباسات (الاستشهاد بأحاديث، أقوال، حكم)	2	أن يستشهد الطّالب بآيات قرآنيّة كريمة أو أحاديث نبويّة شريفة، أو أقوال وحكم (ملائمة الشّاهد وارتباطه بالموضوع).
	1	عدم ملائمة الاقتباس للتّعبير، أو عدم ارتباطه بالموضوع.
	0	المؤشّر الأدائي الممثّل للمهارة الدّالّة غير موجود.

7- الرِّسَالَةُ هِيَ لَوْنٌ مِنْ أَلْوَانِ التَّوَاصُلِ الكِتَابِي. **(1) نقطة واحدة**

8- تُكْتَبُ الرَّسَائِلُ لِأَغْرَاضٍ عَدِيدَةٍ مِنْهَا: التَّهْنِئَةُ والشُّكْرُ والإِخْبَارُ والدَّعْوَةُ

9- عَنَاصِرُ الرِّسَالَةِ هِيَ: المُرْسِلُ والمُرْسَلُ إِلَيْهِ والمَكَانُ والتَّارِيخُ والمُقَدِّمَةُ والمَوْضُوعُ والخَاتِمَةُ. **(3) ثلاث نقاط**

ملحق(12) دليل المعلم

دليل المعلّم لاستخدام الخرائط الذّهنيّة في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي

تصميم
حنان بوسحلة
دكتوراه علوم التّربية

إشراف
أ.د كمال فرحاوي

دليل المعلّم في استخدام إستراتيجيّة الخريطة الذّهنيّة في تدريس الظّواهر النّحوية والبُنى الصّرفيّة والإملاء والتّعبير الكتابي

عزيزي المعلّم

التّعبير كما يقال رياضة ذهنيّة، وإعمال للعقل لتحديد الأفكار،

ويعدّ من أهمّ فروع اللّغة العربيّة إذ أنّه الأصل وغيره الفرع، فهو الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغويّة وخاصّة بالمحادثة والكتابة، وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شخصيّة المتحدّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله، كما يُعَدّ منظومة متكاملة العناصر، تتداخل فيها المهارات اللّغويّة، والجوانب البلاغيّة، والابداعات الأدبيّة، والحاجات والميول النّفسيّة، والرّؤى الفكريّة، وعلى المستوى المدرسي العمليّ، فهو نشاط لغويّ مستمرّ وليس مقرّرًا في درس التّعبير، بل يمتدّ إلى جميع دروس اللّغة العربيّة داخل حجرة الصّف وخارجها، كما يمتدّ لجميع المقرّرات الدّراسيّة.

إنّ دليل المعلّم لا يغني عن الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسيّ يقدّم للتّلاميذ عددًا من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمعارف، ودليل المعلّم خطوة نحو تطوير المنهاج، وأساسي في جوهر العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة. وللعلم، فإنّ الدّليل يعمل على نحو متوازن مع الكتاب المدرسيّ، والعلاقة بينهما متكاملة، والدّليل عبارة عن تنظيم جديد للدّروس المتضمّنة لمهارات التّعبير الكتابي، والمفاهيم الخاصّة بالقواعد النّحويّة، والظّواهر الإملائيّة للسّنة الخامسة إبتدائي، وفقًا لإستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، ويتضمّن بعض الإرشادات والتّوجيهات التي توضّح وتساعد في تسهيل نقل المعرفة والمفاهيم للتّلاميذ، بهدف إعادة توجيه العمليّة التّعليميّة في الاتّجاه السّليم وفقًا لخصائص ومبادئ وأسس إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، والتي تعتقد بأنّ التّعليم النّشط يقوم على المتعلّم، وأنّ خبراته السّابقة تساهم بشكل كبير في استحضار المفاهيم والمعلومات السّابقة وربطها بالمشكلات التي تطرح أو التّساؤلات التي تواجه المتعلّم.

أهميّة الدّليل:

تمّ إعداد هذا الدّليل كإحدى أدوات أطروحة الدّكتوراه في علوم التّربية بعنوان: "أثر إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم ومهارات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي".

من خلال تحليل محتوى الفصل، ولتحقيق الأهداف السّلوكيّة المعرفيّة المرجوّ تحقيقها بعد دراسة الفصل، وبعد الاطّلاع على أدبيّات الدّراسة النّظريّة وكتب توني بوزان ونجيب الرّفاعي وغيرها، أعدّت الباحثة دليل المعلّم الّذي يحتوي على العديد من المراحل التّدريسيّة الإجرائيّة، والأنشطة والوسائل التي يحتاجها المعلّم، كذلك يتضمّن تحديد المدّة الزّمنيّة لكلّ درس. وترى الباحثة بأنّ الدّليل يساعد المعلّم على تحقيق ما يلي:

- ✓ تنظيم إدارة الصّف الدّراسيّ بشكل فعّال.
- ✓ تنظيم وترتيب وتحديد المادّة التّعليميّة.
- ✓ تقديم التّغذية الرّاجعة، حيث تمكّنك من إعادة تنظيم العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة بما يحقّق أهداف الدّروس.

وتودّ الباحثة الإشارة إلى أنّ الدّليل يتضمّن النّقاط التّالية:

- ✓ المفاهيم المتعلّقة بدروس النّحو والصّرف والإملاء الواجب إكسابها للتّلاميذ في هذه المرحلة، وهي مقدّمة باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ مهارات التّعبير الكتابي الواجب تنميتها لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي.
- ✓ أهداف كلّ درس من الدّروس المختارة.
- ✓ الخطط التّدريسيّة والزّمنيّة للدّروس المختارة.

المفاهيم المتعلّقة بدروس القواعد في كتاب السّنة الخامسة إبتدائي:

النّـــحو	الصّــرف	الإمـــلاء
1- الجملة وأنواعها (الإسميّة، الفعليّة) 2- الجملة الفعلية وأركانها 3- جمع المذكّر والمؤنّث السّالمين 4- المثنّى وإعرابه 5- المضاف والمضاف إليه 6- العطف 7- المفعول المطلق 8- الاستثناء بـ(إلّا، غير، سوى) 9- الفعل اللّازم والفعل المتعدّي 10- إعراب الفعل المعتلّ الآخر 11- علامات الإعراب الفرعيّة والأصليّة 12- المبني 13- المعرب	1- تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى 2- الفعل الصّحيح وأنواعه 3- الفعل المعتلّ 4- تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول 5- تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم 6- تصريف المضارع المبني للمجهول 7- تصريف الفعل المعتلّ الناقص	1- التّاء المربوطة والمفتوحة 2- الهمزة على الألف 3- الهمزة على الواو 4- الهمزة على النّبرة 5- الهمزة على السّطر 6- همزة القطع 7- علامات التّأنيث في الأسماء 8- الأسماء الموصولة 9- اتصال حرف الجرّ بما الاستفهاميّة 10- الألف اللّيّنة 11- المدّ لفظًا ورسمًا
أعرب	استخرج	علّل

التّعبير الكتابي: يُتوقّع من المتعلّم نهاية مرحلة التّعليم الإبتدائي اكتساب مهارات التّعبير التّالية:

1- كتابة رسالة.
2- بطاقة معلومات.
3- مقابلة مع شخصيّذة تاريخيّة.
4- كتابة تقرير.
5- إنجاز بطاقة توعويّة حائطيّة.
6- المجلّة العلميّة.
7- تأليف قصّة.
8- كتابة إعلان إشهاري.

أمّا ما نريد تنميته في هذه الدّراسة هو: موضوعين (كيفيّة كتابة رسالة، وكتابة موضوع من واقع الحياة)

محتويات دليل المعلّم:

من مقرّر اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة إبتدائي، الفصل الدّراسي الأول، ذو السّت محاور، إليك مجموعة من المعلومات والأفكار التي ستساعدك أثناء تدريس هذه الوحدة باستخدام إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة، وحتّى يتسنّى لك التّدريس بصورة ناجحة تساعد على تحقيق أهداف الوحدات الدّراسيّة فقد تمّ تدعيم الدّليل بما يلي:

- ✓ نبذة عن إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ مزايا التّعلمّ والتّعليم باستخدام الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ لقواعد الرّئيسيّة لرسم الخريطة الذّهنيّة.
- ✓ خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة.
- ✓ الشّروط الواجب مراعاتها عند استخدام الخريطة الذّهنيّة.
- ✓ مراحل وإجراءات التّدريس باستخدام الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ دور المعلّم في إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ دور التّلاميذ في إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ أخطاء في رسم الخرائط الذّهنيّة.
- ✓ الجدول الزّمني لتدريس كلّ وحدة.
- ✓ تحضير الدّروس وفقا للخرائط الذّهنيّة.

نبذة عن إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

تعدّ الخرائط الذّهنيّة من الموضوعات الأساسيّة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات Information & Communication Technology (ICT)، وكما تعتبر إحدى أدوات إدارة المعرفة التي توصي أغلبيّة البحوث الأكاديميّة والعلميّة بالاهتمام بها والتّركيز عليها في التّنمية البشريّة المستدامة في هذا العصر المعرفي الذي نعيشه، عصر التّقدّم العلمي والتّكنولوجي والذي يعتبر العنصر البشري فيه حجر الأساس في منظومة إدارة المعرفة، ولبناء دولة عصريّة وقويّة ومتميّزة. وهي إحدى الإستراتيجيّات الحديثة في التّدريس، ومن أدوات التّفكير والتّعلّم المرئي، وتصنَّف أكاديميًّا تحت فئة تقنيات اكتشاف وتصوّر المعرفة. فهي تعرِّف المتعلّمين على الشّبكة التّرابطيّة لعلاقات متداخلة من جوانب شتّى بين عناصر الموضوع المراد عرضه، وتعمل على تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم في مختلف المباحث الدّراسيّة وذلك في مجال توصّل المتعلّمين للمعلومات وتطويرها، فبواسطة الخريطة الذّهنيّة يتّضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلّمين في فهم المنظومة التّركيبيّة المتكاملة وتفسيرها (**مارجيولز**، 2003: 9)، كالتّخطيط والتّفاعل الإجتماعي بين التّلاميذ، وحلّ المشكلات، وتنظيم الأفكار، والرّؤية الشّاملة للموضوع (**بوزان**، 2005). كما أنّها طريقة أو أسلوب لترتيب المعلومات، وتمثيلها على شكل أقرب للذّهن، حيث تعتمد على >كلّ ما يحيط بالموضوع المراد تعلّمه في أشكال ورسومات منظّمة، تتيح الفرصة لاستبدال الكلمات التي تحتوي عليها بأشكال ورموز وألوان ورسومات تدلّ عليها، ممّا يُيسِّر على المتعلّم سرعة التّعلّم والاستيعاب والفهم. (**Busan**, 2010)

مزايا التّعلّم والتّعليم باستخدام الخرائط الذّهنيّة:

- ✓ تساعد على التّركيز وبثّ روح التشويق لدى التّلاميذ وتنمية مهارات التّعلّم التّعاوني، وتجعل الدّروس أكثر سهولة.
- ✓ تساعد على تنظيم الأفكار والحقائق بطريقة مشابهة لطريقة عمل الدّماغ.
- ✓ تساعد على التّواصل مع الآخرين وتنمية أنواع متعدّدة كالذّكاء الحركي والذّكاء اللّغوي والذّكاء المنطقي، حيث يتعامل الطّالب مع معلومات منطقيّة ودقيقة ويعمل على تصنيفها.
- ✓ تساعد على ترسيخ البيانات والمعلومات الجديدة في الملفّات الذّهنيّة ممّا يجعل التّعلّم باقي الأثر.
- ✓ تيسِّر عمليّة استرجاع المعلومات وتساهم في تحسين استيعاب الطّلاّب للمفاهيم وتزويدهم بمهارات التّواصل المعرفي والعقلي.
- ✓ تساعد على اختصار كتابة الجمل، وبالتالي سرعة التّذكّر تساعد على تنظيم البناء المعرفي والمهاري لدى الطّالب.

- ✓ تساهم بفعاليّة في مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين حيث يبتكر كلّ طالب صورة خاصّة للموضوع حسب قدراته ومهاراته.
- ✓ تعطي صورة واضحة عن معارف الطّالب السّابقة.
- ✓ تمنح الطّالب فرصة التّعبير عن المشاعر وتزيد من ثقة المتعلّم بذاته.

خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة:

حدّد (**بوزان**، 2007) مجموعة خطوات لرسم الخرائط الذّهنيّة وهذه الخطوات هي:

- ✓ البدء من منتصف صفحة بيضاء مطويّة الجوانب واستخدام شكل أو صورة تعبّر عن الفكرة المركزيّة.
- ✓ استخدام الألوان أثناء الرّسم ووصل الفروع الرّئيسة بالصّورة المركزيّة.
- ✓ جعل الخطوط متعرّجة وليست على شكل خطوط مستقيمة.
- ✓ استخدام كلمة رئيسة ومفردة في كلّ سطر واستخدام الصّور عند رسم الفروع.

(**بوزان**، 2007: 17-18)

دور المعلّم في إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

- ✓ توجيه إرشادات للمتعلّمين حول إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة موضّحًا أهمّ ملامحها، وما يمكن أن تقدّمه للمتعلّم من نتائج إيجابيّة تتعلّق بعمليّة تعلّمه.
- ✓ تحديد موضوع التّعلمّ.
- ✓ تقسيم موضوع التّعلّم إلى فقرات تحمل كلّ منها فكرة مستقلّة.
- ✓ تحليل محتوى كلّ فقرة لاستخراج العنوان الرّئيس والأفكار الفرعيّة والثّانويّة بها.
- ✓ تجهيز الموادّ والأدوات اللّازمة لرسم لخريطة الذّهنيّة (ورقة بيضاء غير مسطّرة A4 أو A3، عدد من الأقلام الملوّنة المختلفة).
- ✓ رسم وتجهيز الخرائط الذّهنيّة لموضوع التّعلّم.
- ✓ تقديم بعض الأنشطة المتنوّعة (أسئلة، مشكلة، قصّة، بيان علمي، تجربة....)، التي تكشف عن المعلومات السّابقة لدى المتعلّم حول موضوع التّعلّم.
- ✓ مراقبة أداء المتعلّمين لمهامّ الأنشطة، وتقييم أداء المتعلّمين للأنشطة بشكل فوري.
- ✓ توزيع المهامّ داخل كلّ مجموعة فيما بينهم وفق متطلّبات مرحلة الإعداد القادمة.

- ✓ إرشاد المتعلّمين لحصر الموضوعات الفرعيّة والثّانويّة الواردة بالفقرة، لإمكانية وضع تصوّر ذهني للخريطة قبل رسمها.
- ✓ إثارة تفكير المتعلّمين بتقديم بعض التّساؤلات المرتبطة بالأفكار والمعلومات بالخريطة.
- ✓ استقبال استجابات المتعلّمين للكشف عن أنماط الفهم الخطأ لديهم ومعالجة أو تصويب الأخطاء التي كشفت عنها استجابات المتعلّمين. (**سيد**، 2017: 121- 122)

دور المتعلّم في إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة:

- ✓ الالتزام بإرشادات المعلّم حول الخرائط الذّهنيّة للتّعرّف على ملامحها، وما يمكن أن تقدّمه له من نتائج إيجابيّة ترتبط بعمليّة تعلّمه.
- ✓ يلتزم بالحضور والانضباط مع المعلّم أثناء تدريبه في حصص قبليّة سابقة للحصص الأساسيّة، بهدف التّعرّف على الخرائط الذّهنيّة بصورة أوّليّة.
- ✓ يؤدّي مهامّ الأنشطة التي يطرحها المعلّم، والتي تكشف عن المعلومات السّابقة لديه حول موضوع التّعلّم.
- ✓ يستفيد من تقييم أدائه في التّعرّف على ما لديه من نقاط ضعف قد تعيق تعلّمه للدّرس الجديد.
- ✓ يلتزم بتوجيه المعلّم أثناء تقسيم المجموعات، وتوزيع المهامّ بداخلها.
- ✓ يحدّد موضوع التّعلّم.
- ✓ يركّز عند توزيع المعلّم الفقرة على مجموعته.
- ✓ يشارك زملاؤه بالمجموعة في تحليل الفقرة الواردة إليهم من قبل المعلّم.
- ✓ يحدّد الموضوعات الفرعيّة والثّانويّة الواردة بالفقرة، لإمكانيّة وضع تصوّر ذهني للخريطة قبل رسمها.
- ✓ يضع الورقة بشكل أفقي ثم يكتب العنوان الرّئيس للفقرة في أيّ اتجاه يريد.
- ✓ يصمّم عدّة أشكال تتضمّن الموضوعات الفرعيّة.
- ✓ يرسم فروعًا منحنية بألوان مختلفة من الموضوع الرّئيس إلى الموضوعات الفرعيّة المختلفة.
- ✓ يضع الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة) المناسبة على الفروع المنحنية الرّئيسة.
- ✓ يصمّم عدّة أشكال للموضوعات الثّانويّة تختلف عن أشكال الموضوعات الفرعيّة.
- ✓ يرسم فروعًا أقلّ سمكًا من الفروع الرّئيسة وبألوان مختلفة، تصل بين الموضوعات الفرعيّة والثّانويّة.
- ✓ يكتب الرّوابط (الكلمات المفتاحيّة) المناسبة على الفروع المنحنية الفرعيّة.
- ✓ يترك مساحة كافية في الخريطة لإمكانيّة إضافة أفكار أخرى بها.

- ✓ يبتعد عن الخريطة لفترة من الوقت (دقيقتين تقريبًا) ثمّ العودة إليها، ممّا يساعد على تكامل المعلومات ورسوخها في الذّهن.
- ✓ يسعى إلى تصميم الخريطة الذّهنيّة لكلّ فقرة من فقرات الدّرس.
- ✓ يركّز عند مقارنة المعلّم الخرائط من حيث الرّوابط، الأشكال، الألوان، الأماكن والصّور.
- ✓ يشارك زملاؤه في تحديد أوجه التّشابه والاختلاف بين الخرائط.
- ✓ يتعاون مع أفراد مجموعته في الخريطة الذّهنيّة المجمّعة، باستخدام الرّوابط المناسبة.
- ✓ يفكّر في التّساؤلات التي يطرحها المعلّم، والمرتبطة بالأفكار والمعلومات بالخريطة.
- ✓ يركّز جيّدًا في تعليق المعلّم على استجابات المجموعات، للتّعرّف على أنماط الفهم الخطأ لديه، وآلية تصحيحه.
- ✓ يسعى إلى تطبيق الأفكار والمعلومات الواردة بالخريطة في موقف جديد.

الجدول الزّمني لتدريس كلّ وحدة:

يحوي الكتاب 23 درسًا، يتضمّن كلّ درس ستّة أفرع هي: فهم المقروء (النّص)، القواعد اللّغويّة، الإملاء، الخطّ، التّعبير، وبالتّالي كان فرع من القواعد اللّغويّة يحتوي المفاهيم النّحويّة، وفرع التّعبير اللّذان سيتمّ تسليط الضّوء عليهما في هذا الدّليل.

التّوزيع الأسبوعي

الأنشطة	اللّغة العربيّة	الرّياضيّات	تربية إسلاميّة	تربية مدنيّة	تربية علميّة	تاريخ وجغرافيا	فرنسيّة	المجموع
عدد الحصص	06	04	02	01	02	02	03	20
الزّمن	04:30 سا	03 سا	01 سا	30 د	01:30 سا	01:30 سا	02 سا	14 سا

	الفترة الصّباحيّة					استراحة الظّهيرة	الفترة المسائيّة			
	من 08:00 إلى 11:15						من 13:00 إلى 15:30			
الأحد	فهم المنطوق	تعبير وإنتاج شفوي	استراحة	فرنسيّة	رياضيّات		رياضيّات	قراءة (أداء وفهم)	الظّاهرة النّحويّة	ت إسلاميّة
الثّلاثاء	الصّرف +الإملاء+ تطبيقات	رياضيّات		فرنسية	فرنسيّة		تعبير كتابي	ت علميّة	ت إسلاميّة	ت مدنيّة
الخميس	رياضيّات	تاريخ		جغرافيا	ت علميّة					

المقطع 1

الدّرس الأوّل: رفاق المدرسة ص 10
الدّرس الثّاني: التّعاونيّة المدرسيّة ص 14
الدّرس الثّالث: طريق السّعادة ص 18

دليل المعلّم التطبيقي لتدريس المفاهيم باستبخدام الخرائط الذّهنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس إبتدائي

إعداد: حنان بوسحلة

يتكوّن هذا الدّليل من الإطار النّظري والإطار العملي (رسم الخرائط الذّهنيّة)، وفي ما يلي توضيح لهما:

القسم الأوّل: الإطار النّظري لدليل المعلّم:

ويتناول هذا القسم شرحًا للإطار النّظري الّذي تتمّ فيه الحصص الدّراسيّة المتعلّقة بتدريس المفاهيم ومهارات التّعبير الكتابي، وذلك من خلال ثلاثة محاور وهي:

- ✓ وضعيّة الانطلاق.
- ✓ مرحلة بناء التّعلّمات.
- ✓ استثمار المكتسبات والتّقويم.

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 01

الأسبوع الأوّل:

الحصّة الأولى/الثّانية: 3سا (1.5 سا فترة صباحيّة/1.5 سا فترة مسائيّة)

الميدان: فهم المنطوق/قراءة وفهم/تعبير وإنتاج شفوي

النّشاط: قراءة وفهم الظّاهرة النّحويّة

الوحدة التّعليميّة: رفاق المدرسة

الموضوع: مكوّنات النّص (الجملة ومكوّناتها، الاسم، الفعل، الحرف...)

الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على مكوّنات النّص.

الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد.

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ العودة إلى النّص وقراءته من طرف المعلّم جهريّة معبّرة، ومن طرف بعض التّلاميذ بالتّناوب.
- ✓ طرح بعض الأسئلة حول المعنى الظّاهري للنّص، وإثارة المتعلّم للانتباه.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال مراجعة مختصرة لما سبق دراسته في الدّرس الماضي، أو يتمّ فيها تشخيص مستوى المتعلّم.

ويمكن أن يتمّ ذلك بعدة طرائق منها:

- ✓ استرجاع المعلومات السّابقة كتمهيد لتقويم المفهوم الجديد، شرط أن تكون هذه المعارف والمفاهيم على صلة وثيقة بالمفهوم الجديد.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد، على أن لا يتمّ التّمهيد باسترجاع المعارف بصورة تذكّريّة سرديّة، مثل: ما الاسم؟ ما الكلمة؟ ما أنواعها؟ على أن يكون التّمهيد بالتّأكّد من اكتساب القدرة على استخدام المفاهيم التي تمّ تعلّمها سابقًا.

وعلى سبيل المثال: استخرج من الجملة الآتية اسمًا، وبيّن نوعه؟ بما تبدأ كلّ فقرة؟ مما تتكون كلّ فقرة؟

- ✓ تذكير التّلاميذ بالظّواهر النّحويّة التي دُرِّست سابقًا، من خلال تحديد فقرات النّص واستخراج بعض الجمل منه.
- ✓ وصولًا لِتعرُّف التّلميذ على مكوّنات النّص.
- ✓ إثارة مشكلة قرائيّة أو كتابيّة يحتاج حلّها لفهم الجملة ومكوّناتها، ومن ثمّ يكون اكتساب المفهوم الجديد حلًّا لهذه المشكلة.
- ✓ طرح رواية قصيرة أو موضوع يتطلّب وصفًا، بغرض تنمية التّعبير الشّفوي من خلال جمل مفيدة.

2- مرحلة البناء (الظّاهرة النّحويّة)

ينتقل المعلّم إلى شرح محتوى الدّرس إلى طلّابه بشكل متدرّج، بحيث يبدأ من المعرفة السّابقة لدى الطّلّاب وفي شكل هرمي، بمعنى أن يبدأ بالمفهوم العامّ الأساسي وينتقل تدريجيًّا للمفاهيم الأقلّ عموميّة وشموليّة، وصولًا بالمتعلّم إلى بعض الأمثلة لتسهيل فهم الظّاهرة النّحويّة أو البنية الصّرفيّة المراد إكسابها للمتعلّم.

- ✓ في هذه المرحلة يتمّ عرض التّركيب الجديد في موقف حيّ.
- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عمليّة ترسيخ التّركيب الجديد، وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.
- ✓ على المعلّم أن يتوقّع ما يمكن أن يحدث من تغيّرات سلوكيّة لدى المتعلّمين، لا سيّما في الجانب اللّغويّ، أي نواتج تعلّم التّلاميذ لهذه القواعد النّحويّة والصّرفيّة، والمفاهيم التي يكتسبونها والمهارات التي يحصّلونها.
- ✓ يتم خلالها استخراج واستنباط الكلمات المفتاحيّة للقاعدة ورسمها على السبّورة مع اتّباع مراحل رسم الخريطة الذّهنيّة.

3- الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة.
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (مكوّنات النّص)، واستخدام خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة التي تمّ شرح طريقتها سابقًا في أوّل حصّة.
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (الكلمة، الجملة، الحرف، مجموعة جمل، الفقرة، مجموعة فقرات).
- ✓ الوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة لدرس (مكوّنات النّص).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه، وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

يجب على المعلّم أثناء التّدريس تبعًا لخرائط الذّهن أن يأخذ في اعتباره ما يلي:

- ✓ التّعرّف إلى الخبرات السّابقة لدى الطّلبة عن المفهوم موضع الدّراسة، والانطلاق منها لشرح معنى المفهوم.
- ✓ الرّبط بين معرفة الطّلبة السّابقة بمفاهيم الدّرس بالمعرفة الجديدة.
- ✓ عدم تشجيع الطّلبة على حفظ الخرائط الذّهنيّة التي تمّ إعدادها، وألّا نعود بذلك إلى التّعلّم القائم على الحفظ.

✓ الحرص على تنوّع الرّسومات وحثّ المتعلّمين على الرّسم بعفويّة وتلقائيّة، وتذكيرهم أنّ لكلّ متعلّم خريطته الذّهنيّة الخاصّة به.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطا آخر لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (نحو، صرف)، ويتم ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.
✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (5/4).
✓ من خلال الواجبات (إن وُجِدت).

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 01

الأسبوع الأوّل:

الحصّة الثّالثة/الرّابعة: 1.5 سا (45 د فترة صباحيّة/ 45 د فترة مسائيّة)

الميدان: فهم المنطوق/قراءة وفهم/تعبير وإنتاج شفوي

النّشاط: صرف/إملاء/تطبيقات/تعبير كتابي

الوحدة التّعليميّة: رفاق المدرسة

الموضوع: كتابة التّاء (التّاء المفتوحة/التّاء المربوطة)

الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على كتابة التّاء في الحالتين

الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد.

1- وضعية الانطلاق

✓ بعد قراءة الفقرة من الكتاب قراءة متأنّية.
✓ تكليف التّلاميذ بالقراءة الجهريّة للفقرة.

- ✓ التّركيز على الكلمات الملوّنة في الفقرة، وإثارة فضول التّلاميذ.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال طرح بعض الأسئلة حول أشكال التّاء في الفقرة.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد وهو كيفيّة كتابة التّاء في الحالتين المفتوحة والمربوطة.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على كتابة التّاء في الأفعال.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على كتابة التّاء في الأسماء.
- ✓ إثارة مشكلة قرائيّة أو كتابيّة وجعل المتعلّم يجد الحلّ بوضع التّاء المناسبة في مكانها.

2- مرحلة البناء (البنية الصّرفيّة والإملائيّة)

- ✓ ينتقل المعلّم إلى شرح محتوى الدّرس.
- ✓ في هذه المرحلة الّتي يتمّ فيها عرض البنية، وتوضيح أنّ التّاء تُكتَب دائما مفتوحة في الأفعال.
- ✓ يتمّ شرح كتابة التّاء في الأسماء المفردة المؤنّثة مربوطة، وفي جمع التّكسير المنتهي بتاء.
- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عمليّة ترسيخ التّركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تُستعمَل فيها كلمات وجمل جديدة.
- ✓ يتمّ خلالها استخراج واستنباط الكلمات المفتاحيّة للقاعدة ورسمها على السّبورة مع اتّباع مراحل رسم الخريطة الذّهنيّة.

3- الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة.
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (حالات كتابة التّاء)، واستخدام خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة التي تمّ شرح طريقتها سابقًا في أوّل حصّة.
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (التّاء المفتوحة والمربوطة، الأفعال والأسماء).
- ✓ الوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة لدرس (كتابة التّاء).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطًا آخرًا لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (صرف، إملاء)، ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

- ✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.
- ✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (5).
- ✓ من خلال الواجبات (إن وُجِدت).

الحصّة المسائيّة: درس التّعبير الكتابي

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ يقرأ موضوع الرّسالة في ص(9) من طرف المعلّم، بحيث يحاول أثناء القراءة التّركيز على عناصر الرّسالة.
- ✓ يعطي المعلّم نشاط تعبير إلزامي للتّلاميذ يساير به نشاط قراءة "نص الرّسالة" المأخوذ أثناء العمليّة التّعليميّة.
- ✓ يأتي المطلوب مدوّن على السّبورة كما هو موضّح في الكتاب في (التّطبيق الأوّل في نفس الصّفحة).
- ✓ يطرح المعلّم بعض الأسئلة:

من هو كاتب الرّسالة؟..... المرسِل

لمن كتبت هذه الرّسالة؟ ..... المرسَل إليه

بماذا إستُهِلّت الرّسالة؟ ..... المقدّمة

ما هو موضوع الرّسالة؟..... الموضوع

بماذا ختمت الرّسالة؟ ..... الخاتمة

أين كتبت الرّسالة ومتى؟.....المكان والتّاريخ

2- مرحلة البناء ورسم الخريطة الذّهنيّة

- ✓ يتم اغنتقال المعلّم من التّطبيق الأوّل إلى التّطبيق الثّاني في نفس الصّفحة، ومساعدة التّلاميذ في ترتيب ما جاء في الرّسالة المشوّشة.
- ✓ بداية رسم الخريطة الذّهنيّة وفي نفس الوقت مع التّرتيب يتمّ استنباط عناصر الرّسالة.
- ✓ على ورقة بيضاء يرسم التّلاميذ رسالة مكتوب داخلها عناصر الرّسالة.
- ✓ تتفرّع منها عناصر الرّسالة وصولًا إلى خاتمة الرّسالة.

3- استثمار المكتسبات والتّقويم

- ✓ تصحيح التّمارين جماعيًّا.
- ✓ تحديد كلّ عناصر الرّسالة في الخريطة، والتّركيز على وضع الألوان.
- ✓ تقويم كتابات التّلاميذ من خلال الملاحظة، وهل تمّ خلالها الالتزام بالعناصر المحدّدة لكتابة الرسالة.

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 02

الأسبوع الثّاني:

الحصّة الأولى/الثّانية: 3 سا (1.5 سا فترة صباحيّة/1.5 سا فترة مسائيّة)

الميدان: فهم المنطوق/قراءة وفهم/تعبير وإنتاج شفوي

النّشاط: قراءة وفهم/الظّاهرة النّحويّة

الوحدة التّعليميّة: التّعاونيّة المدرسيّة

الموضوع: الجملة وأنواعها (الجملة الفعليّة، الجملة الإسميّة)

الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على الجملة وأنواعها

الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ بعد قراءة النّص قراءة متأنّية بصمت من طرف المتعلّمين.
- ✓ العودة إلى النّص وقراءته من طرف المعلّم قراءة جهريّة معبّرة، ومن طرف بعض التّلاميذ بالتّناوب.
- ✓ طرح بعض الأسئلة حول المعنى الظّاهري للنّص، وإثارة المتعلّم للانتباه.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال مراجعة مختصرة لما سبق دراسته في الدّرس الماضي، أو يتمّ تشخيص مستوى المتعلّم.

ويمكن أن يتمّ ذلك بعدّة طرائق منها:

- ✓ استرجاع المعلومات السّابقة كتمهيد لتقويم المفهوم الجديد (الاسم وأقسامه، الفعل وأزمنته، المبتدأ والخبر)، لكن شرط أن تكون هذه المعارف والمفاهيم على صلة وثيقة بالمفهوم الجديد.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد، على أن لا يتمّ التّمهيد باسترجاع المعارف بصورة تذكّريّة سرديّة، مثل: ما الفعل؟ ما إعرابه؟ بل أن يكون التّمهيد بالتّأكّد من اكتساب القدرة على استخدام المفاهيم التي تمّ تعلّمها سابقًا.

وعلى سبيل المثال: من كم جملة تتكوّن هذه الفقرة؟ ما نوع الكلمات التي ابتدأت بها كلّ جملة؟ كيف نسمّي هذه الجمل؟

- ✓ إثارة مشكلة كتابيّة يحتاج حلّها لفهم الجملة ومكوّناتها، ومن ثمّ يكون اكتساب المفهوم الجديد حلًّا لهذه المشكلة.
- ✓ طرح قصّة أو موضوع يتطلّب وصفًا، بغرض تنمية التّعبير الشّفوي من خلال جُمل مفيدة تحتوي على جمل فعليّة وأخرى إسميّة.

2 - مرحلة البناء (الظّاهرة النّحويّة)

- ✓ في هذه المرحلة يتمّ عرض التّركيب الجديد في موقف حيّ.
- ✓ استخراج الكلمات المفتاحيّة للمفاهيم تدريجيًّا، من العامّ إلى الخاصّ.
- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عمليّة ترسيخ التّركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.

- ✓ على المعلّم أن يتوقّع ما يمكن أن يحدث من تغيّرات سلوكيّة لدى المتعلّمين، لا سيّما في الجانب اللّغويّ، أي نواتج تعلّم التّلاميذ لهذه القواعد النّحويّة والصّرفيّة، والمفاهيم التي يكتسبونها والمهارات التي يُحصّلونها.
- ✓ يتم خلالها استخراج واستنباط الكلمات المفتاحيّة للقاعدة ورسمها على السّبّورة، مع اتّباع مراحل رسم الخريطة الذّهنيّة.

3 - الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة.
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (أنواع الجملة)، واستخدام خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة التي تمّ شرح طريقتها سابقًا في أوّل حصّة.
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (الجملة الفعليّة، الجملة الإسميّة).
- ✓ وضع تفرّعات للمبتدأ والخبر للوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة للدّرس (مكوّنات النّص).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

يجب على المعلّم أثناء التّدريس تبعًا لخرائط الذّهن أن يأخذ في اعتباره ما يلي:

- ✓ التّعرّف إلى الخبرات السّابقة لدى الطّلبة عن المفهوم موضع الدّراسة، والانطلاق منها لشرح معنى المفهوم (الأفعال وأزمنتها، علامات الإعراب).
- ✓ الرّبط بين معرفة الطّلبة السّابقة بمفاهيم الدّرس بالمعرفة الجديدة.
- ✓ عدم تشجيع الطّلبة على حفظ الخرائط الذّهنيّة التي تمّ إعدادها، وألّا نعود بذلك إلى التّعلّم القائم على الحفظ.
- ✓ الحرص على تنوّع الرّسومات وحثّ المتعلّمين على الرّسم بعفويّة وتلقائيّة، وتذكيرهم أنّ لكلّ متعلّم خريطته الذّهنيّة الخاصّة به.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطًا آخرًا لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (نحو، صرف)، ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

- ✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.
- ✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (8).

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 02

الأسبوع الثّاني:

الحصّة الثّالثة/الرّابعة: 1.5 سا (45 د فترة صباحيّة/ 45 د فترة مسائيّة)

الميدان: قراءة وفهم/تعبير كتابي

النّشاط: صرف/إملاء/تطبيقات/ تعبير كتابي

الوحدة التّعليميّة: التّعاونيّة المدرسيّة

الموضوع: تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى (المفرد/المثنّى)

الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على ضمائر المثنّى

الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد.

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ قراءة الفقرة من الكتاب قراءة متأنّية.
- ✓ تكليف التّلاميذ بالقراءة الجهريّة للفقرة.
- ✓ التّركيز على الكلمات الملوّنة في الفقرة، وإثارة فضول التّلاميذ.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال طرح بعض الأسئلة حول الضّمائر وأنواعها.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد وهو كيفيّة تحويل الجملة الفعليّة إلى المثنّى.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على التّغيّرات التي طرأت على الجملة عند تصريفها مع المثنّى.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على الحروف التي تمّت إضافتها عند التّحويل.

2 - مرحلة البناء (الظّاهرة النّحويّة)

- ✓ ينتقل المعلّم إلى شرح محتوى الدّرس.

- ✓ في هذه المرحلة التي يتمّ فيها عرض البنية، وتوضيح أنّه عند تصريف الجملة الفعليّة مع المثنّى نضيف (ان) في حالة الرّفع، أمّا في حالة النّصب والجرّ نضيف (ين).
- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عمليّة ترسيخ التّركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.
- ✓ يتمّ خلالها استخراج واستنباط الكلمات المفتاحيّة للقاعدة ورسمها على السّبّورة مع اتّباع مراحل رسم الخريطة الذّهنيّة.

3- الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة.
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (تصريف المثنّى)، واستخدام خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة التي تمّ شرح طريقتها سابقًا في أوّل حصّة.
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (حالة الرّفع ، حالة النّصب والجرّ).
- ✓ الوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة لدرس (تصريف الجملة الفعليّة إلى المثنّى).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطا آخر لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (صرف)، ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

- ✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.
- ✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (8).

الحصّة المسائيّة: درس التّعبير الكتابي

1- وضعيّة الانطلاق والبناء

- ✓ يقرأ موضوع الرّسالة في ص(9) من طرف المعلّم، بحيث تحاول أثناء القراءة التّركيز على عناصر الرّسالة.
- ✓ يطلب المعلّم من التّلاميذ إكمال الجدول، وإعادة كتابة الرّسالة على الكرّاس مع احترام كلّ عناصرها.

المرسِل	
المرسَل إليه	
مكان وتاريخ الإرسال	
المقدّمة	
الموضوع	
الخاتمة	

- ✓ يطلب المعلّم من التّلاميذ كتابة رسالة إلى الأخ الذي يدرس في الخارج، مع مراقبة احترام التّلاميذ لعناصر الرّسالة.

2- استثمار المكتسبات والتّقويم

- ✓ تصحيح التّمارين جماعيًّا.
- ✓ تقويم كتابات التّلاميذ من خلال الملاحظة، وهل تمّ خلالها الالتزام بالعناصر المحدّدة لكتابة الرّسالة.

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 03

الأسبوع الثّالث:
الحصّة الأولى/الثّانية: 3 سا (1.5 سا فترة صباحيّة/1.5 سا فترة مسائيّة)
الميدان: فهم المنطوق/قراءة وفهم/ تعبير وإنتاج شفوي
النّشاط: قراءة وفهم/الظّاهرة النّحويّة
الوحدة التّعليميّة: طريق السّعادة
الموضوع: الجملة الفعليّة وأركانها
الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على الجملة الفعليّة
الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد.

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ قراءة النّص قراءة متأنّية بصمت من طرف المتعلّمين.
- ✓ العودة إلى النّص وقراءته من طرف المعلّم بصورة جهريّة معبّرة، ومن طرف بعض التّلاميذ بالتّناوب.
- ✓ طرح بعض الأسئلة حول المعنى الظّاهري للنّص، وإثارة المتعلّم للانتباه.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال مراجعة مختصرة لما سبق دراسته في الدّرس الماضي أو يتمّ فيها تشخيص مستوى المتعلّم.

ويمكن أن يتمّ ذلك بعدّة طرائق منها:

- ✓ استرجاع المعلومات السّابقة كتمهيد للمفهوم الجديد، شرط أن تكون هذه المعارف والمفاهيم على صلة وثيقة بالمفهوم الجديد.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد، على أن لا يتمّ التّمهيد باسترجاع المعارف بصورة تذكّريّة سرديّة، مثل: ما الجملة الفعليّة؟ ما أركانها؟ على أن يكون التّمهيد بالتّأكّد من اكتساب القدرة على استخدام المفاهيم التي تمّ تعلّمها سابقًا.

وعلى سبيل المثال: وبالنّظر إلى الجمل في النّص ص(20): بماذا بدأت الجملتان الأولى والثّانية؟ - كيف نسمّي هذه الجمل؟- ما هو الرّكن الأوّل من هذه الجمل؟ - وما هو الرّكن الثّاني؟

- ✓ تذكير التّلاميذ بالظّواهر النّحويّة التي دُرِست سابقًا، من خلال تحديد أنّ الجملة تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على ركنَيْ الجملة الفعليّة.

2- مرحلة البناء (الظّاهرة النّحويّة)

- ✓ ينتقل المعلّم إلى شرح محتوى الدّرس إلى طلّابه بشكل متدرّج، بحيث يبدأ من المعرفة السّابقة لدى الطّلّاب وفي شكل هرمي، بمعنى أن يبدأ بالمفهوم العامّ الأساسيّ وينتقل تدريجيًّا للمفاهيم الأقلّ عمومية وشموليّة، وصولًا بالمتعلّم إلى بعض الأمثلة لتسهيل فهم الظّاهرة النّحويّة أو البنية الصّرفيّة المراد إكسابها للمتعلّم.
- ✓ في هذه المرحلة يتمّ عرض التّركيب الجديد في موقف حيّ والبدأ والتّمهيد لرسم الخريطة الذّهنيّة.

- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عمليّة ترسيخ التّركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.
- ✓ على المعلّم أن يتوقّع ما يمكن أن يحدث من تغيّرات سلوكيّة لدى المتعلّمين، لا سيّما في الجانب اللّغوي، أي نواتج تعلّم التّلاميذ لهذه القواعد النّحويّة، والمفاهيم التي يكتسبونها والمهارات التي يحصلّونها.
- ✓ يتمّ خلالها استخراج واستنباط الكلمات المفتاحيّة للقاعدة ورسمها على السّبّورة مع اتّباع مراحل رسم الخريطة الذّهنيّة.

3- الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة (الجملة الفعليّة وأركانها).
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (الجملة الفعليّة).
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (فعل، فاعل، مفعول به).
- ✓ الوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة لدرس (الجملة الفعليّة).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

يجب على المعلّم أثناء التّدريس تبعًا لخرائط الذّهن أن يأخذ في اعتباره ما يلي:

- ✓ التّعرّف إلى الخبرات السّابقة لدى الطّلبة عن المفهوم موضع الدّراسة، والانطلاق منها لشرح معنى المفهوم، كالتّذكير بأزمنة الفعل، وأنواع الجمل (إسميّة أوفعليّة وغيرها).
- ✓ الرّبط بين معرفة الطّلبة السّابقة بمفاهيم الدّرس بالمعرفة الجديدة.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطًا آخرًا لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (صرف)، ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

- ✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.

✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (11/10).

المستوى: الخامسة إبتدائي **المادّة:** اللّغة العربيّة **المقطع:** القيم الإنسانيّة **الأسبوع:** 03

الأسبوع الثّالث:

الحصّة الثّالثة/الرّابعة: 1.5 سا (45 د فترة صباحيّة/45 د فترة مسائيّة).

الميدان:

النّشاط: إملاء/تطبيقات.

الوحدة التّعليميّة: طريق السّعادة.

الموضوع: كتابة الهمزة على الألف (بداية، وسط، آخر الكلمة).

الهدف التّعليمي: أن يتعرّف على كتابة الهمزة على الألف في حالاتها المذكورة.

الكفاءة المستهدفة: التّقويم التّشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقًا مع المضمون المحدّد.

1- وضعيّة الانطلاق

- ✓ قراءة الفقرة من الكتاب قراءة متأنّية.
- ✓ تكليف التّلاميذ بالقراءة الجهريّة للفقرة.
- ✓ التّركيز على الكلمات الملوّنة في الفقرة، وإثارة فضول التّلاميذ.
- ✓ في نشاط سريع يتمّ التّمهيد للمفهوم من خلال طرح بعض الأسئلة حول كتابة الهمزة في الفقرة.
- ✓ التّوصّل إلى موضوع الدّرس الجديد وهو كيفيّة كتابة الهمزة على الألف.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على كتابة الهمزة على الألف في بداية الكلمة.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على كتابة الهمزة على الألف في وسط الكلمة.
- ✓ أن يتعرّف التّلميذ على كتابة الهمزة على الألف في آخر الكلمة.
- ✓ إثارة مشكلة قرائيّة أو كتابيّة وجعل المتعلّم يجد الحلّ بوضع الهمزة المناسبة في مكانها.

2- مرحلة البناء (الظّاهرة الاملائيّة)

- ✓ يشرح المعلّم كيفيّة كتابة الهمزة على الألف في بداية الكلمة.

- ✓ إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحت الألف إذا كانت مكسورة.
- ✓ في وسط الكلمة: إذا كانت الهمزة مفتوحة أو ساكنة بعد الفتح، أو إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد حرف ساكن.
- ✓ في آخر الكلمة: إذا كان الحرف الذي قبلها مفتوحًا.
- ✓ ويتمّ في آخر هذه المرحلة عملية ترسيخ التّركيب الجديد وذلك من خلال تدريبات بنيويّة مكثّفة، تستعمل فيها كلمات وجمل جديدة.
- ✓ يتمّ أثناء الدّرس استنباط الكلمات المفتاحيّة ورسم الخريطة الذّهنيّة بالتّوازي مع الشّرح.

3- الوسائل والأنشطة اللّازمة لسير الدّرس

- ✓ يقوم المعلّم بعدّة توجيهات للمتعلّمين أثناء رسم الخريطة الذّهنيّة للقاعدة المدروسة.
- ✓ الرّسم وسط الورقة البيضاء (حالات كتابة التاء) واستخدام خطوات رسم الخريطة الذّهنيّة التي تمّ شرح طريقتها سابقًا في أوّل حصّة.
- ✓ وضع تفرّعات للمفهوم وكتابة المفاهيم الثّانويّة (بداية، وسط وآخر الكلمة).
- ✓ الوصول إلى الصّورة النّهائيّة للخريطة الذّهنيّة لدرس (الهمزة على الألف).
- ✓ يشترك المعلّم في بناء الخريطة الذّهنيّة مع طلّابه وذلك من خلال توجيهاته طوال الوقت المحدّد لرسم الخريطة.

4- استثمار المكتسبات والتّقويم

بعد انتهاء المعلّم من تنفيذ حصّته، وبعد اطمئنانه لاكتساب طلبته للمفهوم، وحسن توظيفه في مواضع أخرى، يحدّد لهم نشاطًا آخر لاسترجاع الفهم وتأكيد اكتسابه لديهم.

تقويم اكتساب التّلاميذ للمفهوم المدروس (إملاء)، ويتمّ ذلك بأوقات ومراحل مختلفة هي:

- ✓ في أوقات التّنفيذ ومن خلال التّغذية الرّاجعة وملاحظة الأداء.
- ✓ من خلال إنجاز وتصحيح التّمارين المطروحة في كتاب النّشاطات ص (11).

القسم الثّاني: الإطار العملي لدليل المعلّم

يتمّ عرض كلّ درس من دروس القواعد اللّغويّة من خلال كتابة أهداف الدّرس، وكيف سيبدأ المعلّم بتهيئة الشّروع في الدّرس، وكيف يتمّ شرح المفهوم وصولًا إلى رسم الخريطة الذّهنيّة لمحتوى الدّرس.

ويتكوّن هذا القسم من المقطع المختار، ويتضمّن المقطع ثلاث دروس وهي:

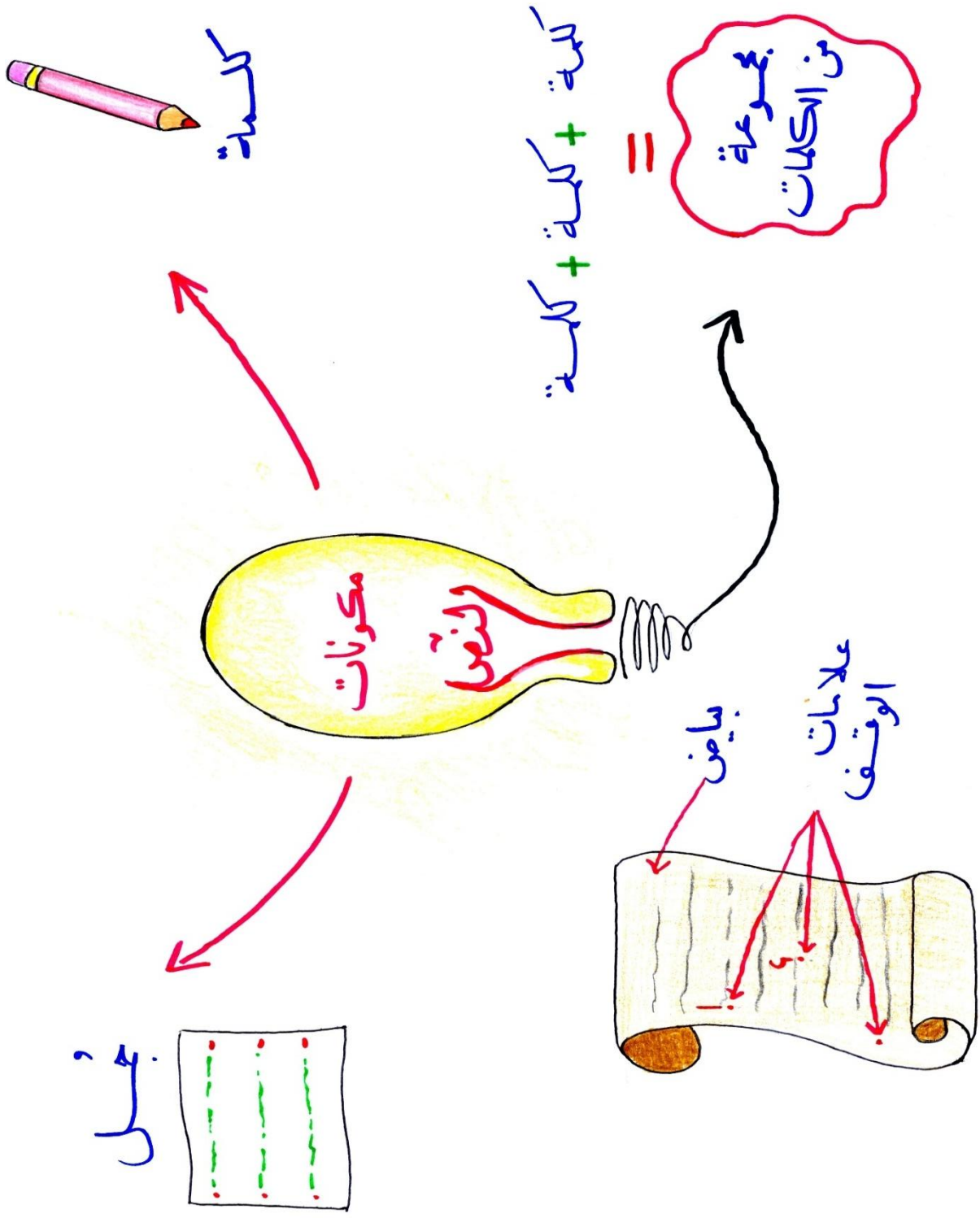
المقطع 1

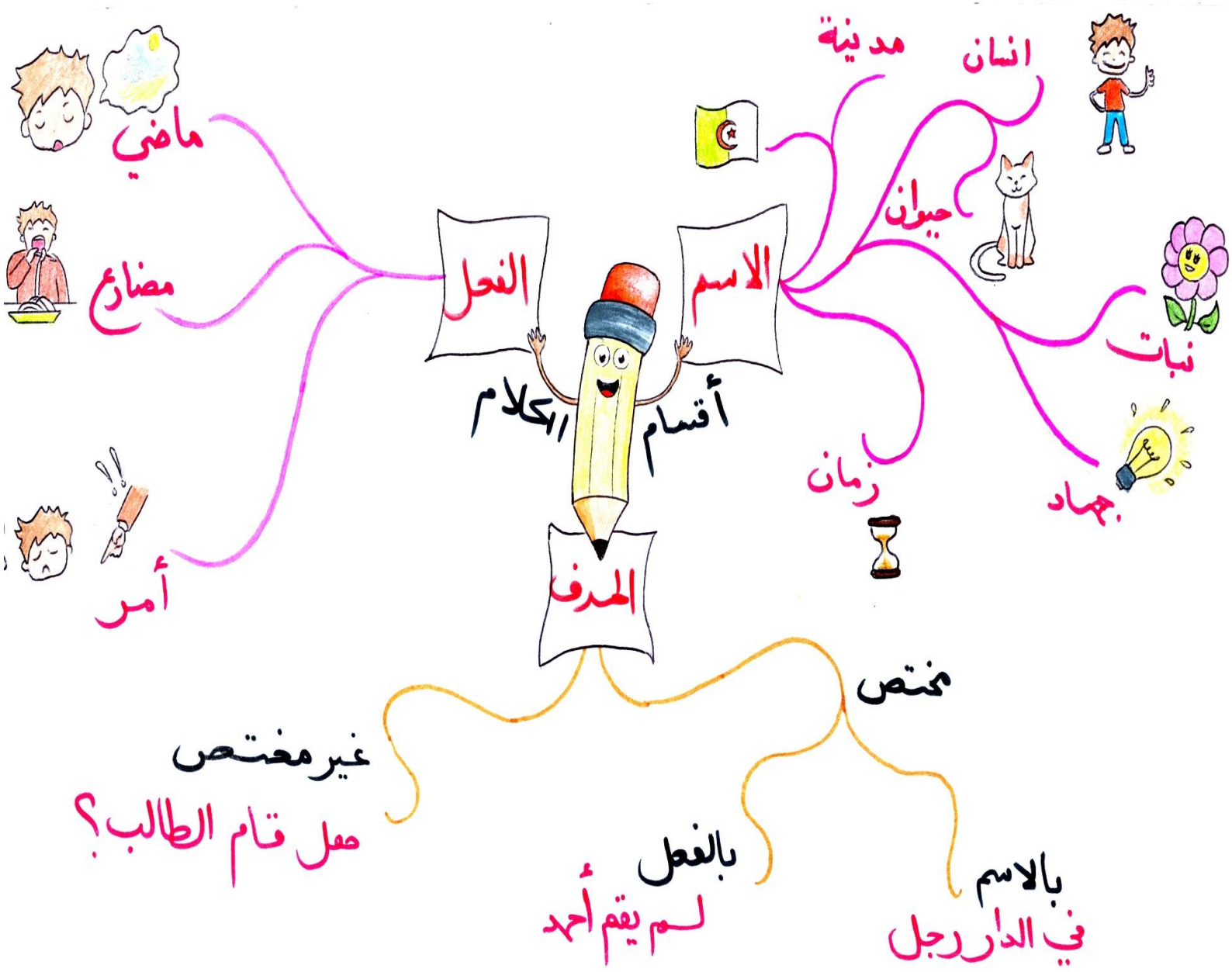
النّحو:
- مكوّنات النّص
- الجملة وأنواعها
- الجملة الفعليّة وأركانها

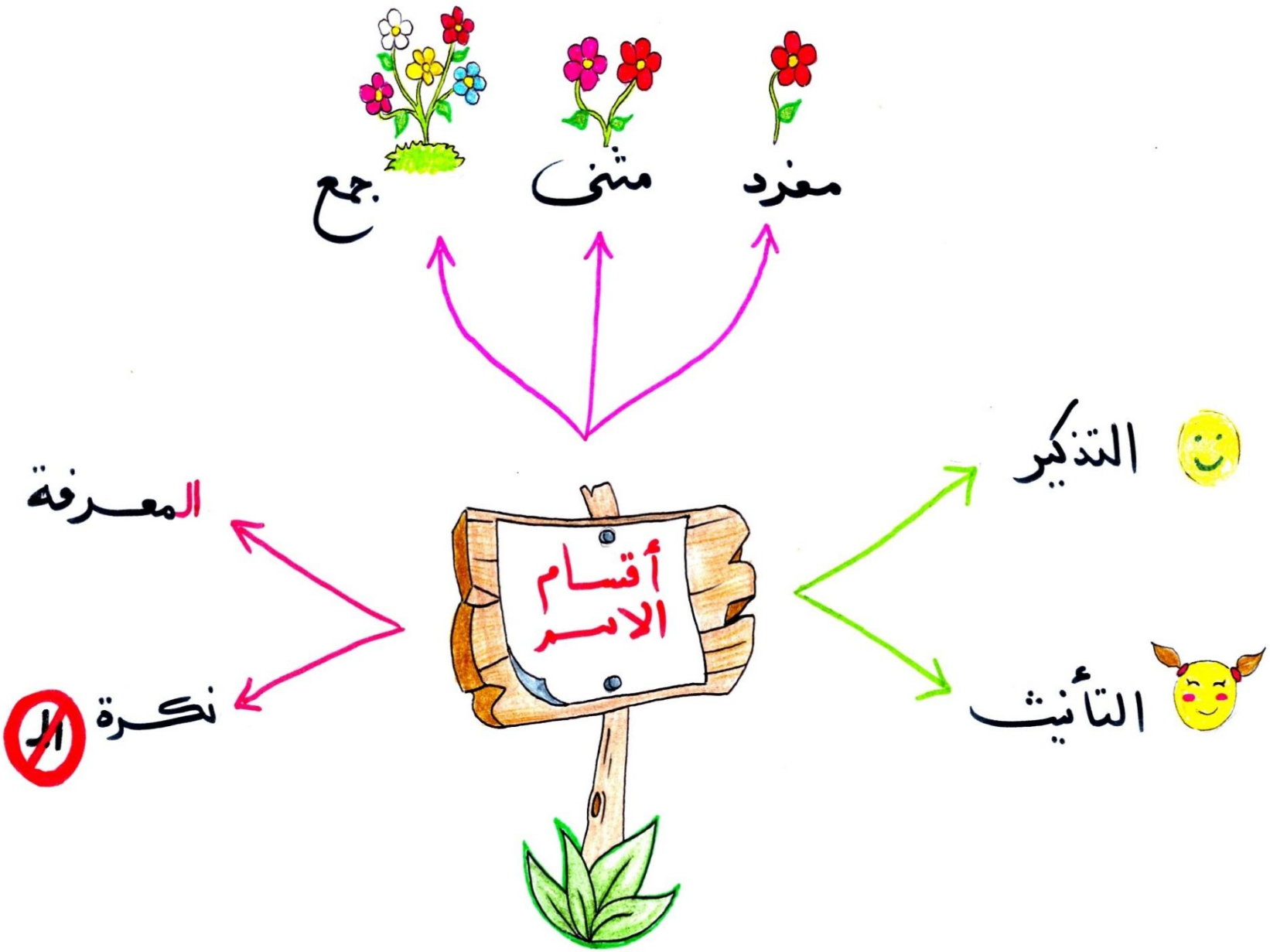
الصّرف:
- تصريف الجملة الفعليّة مع ضمائر المثنّى

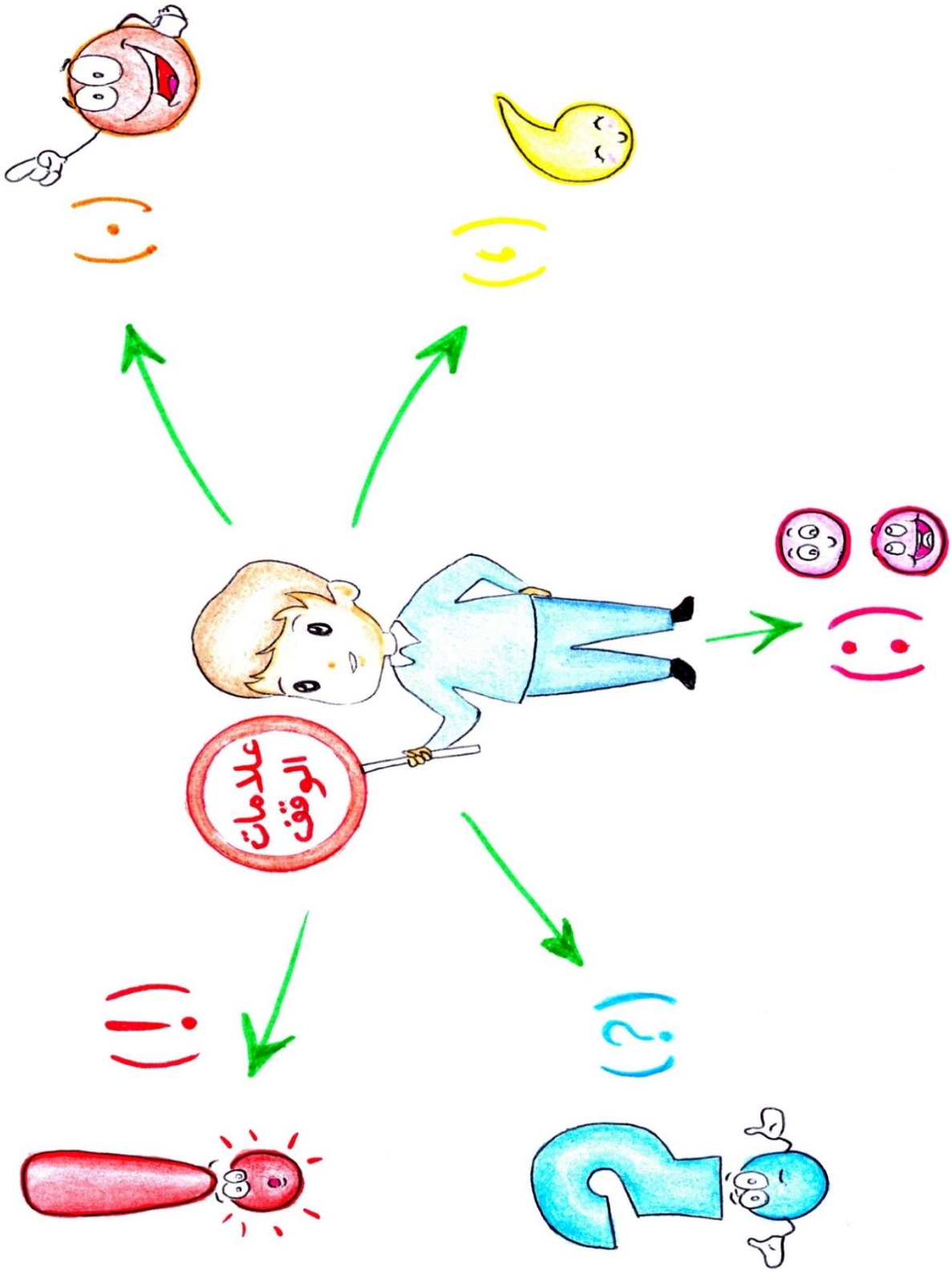
الإملاء:
- التّاء المربوطة والمفتوحة
- الهمزة على الألف

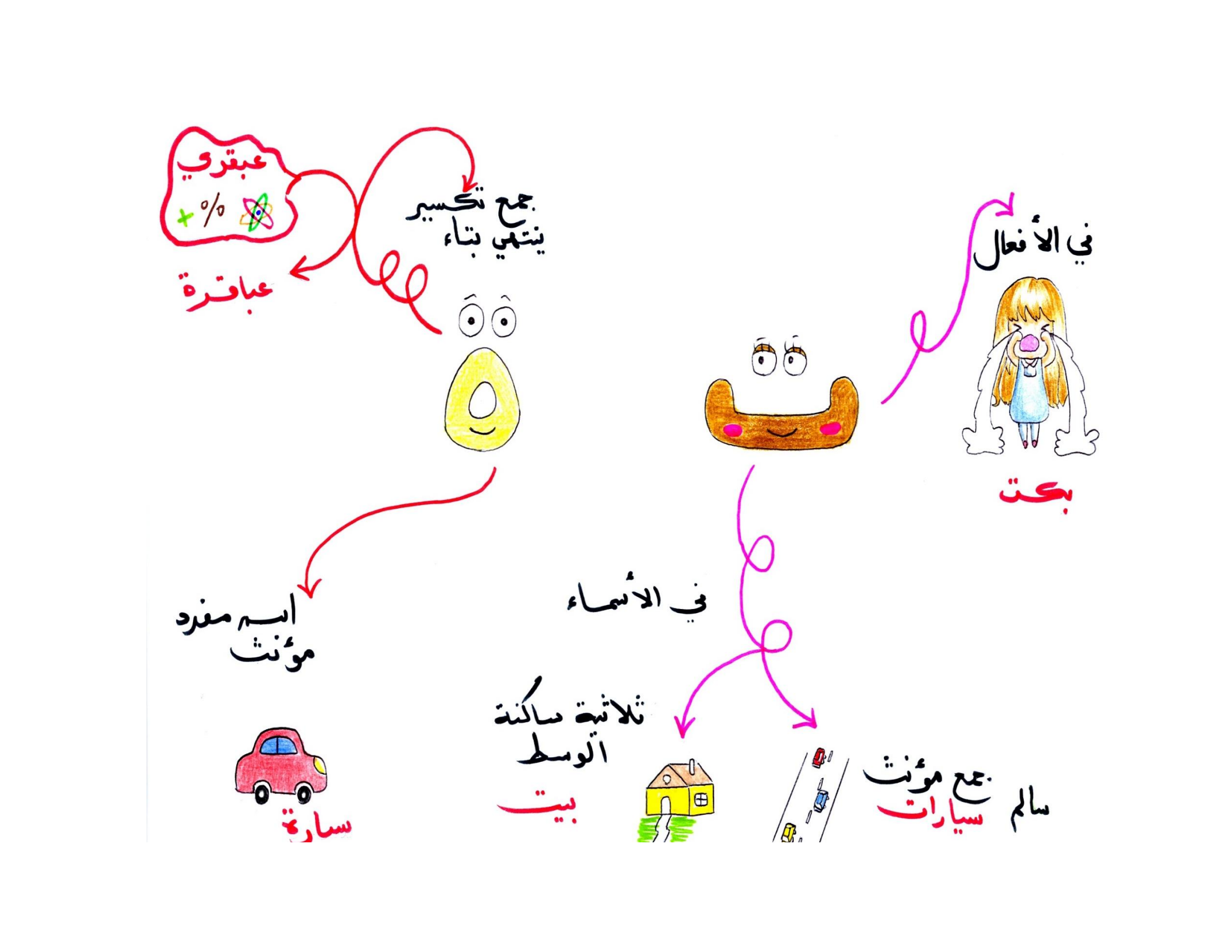
الخرائط الذهنية للدروس

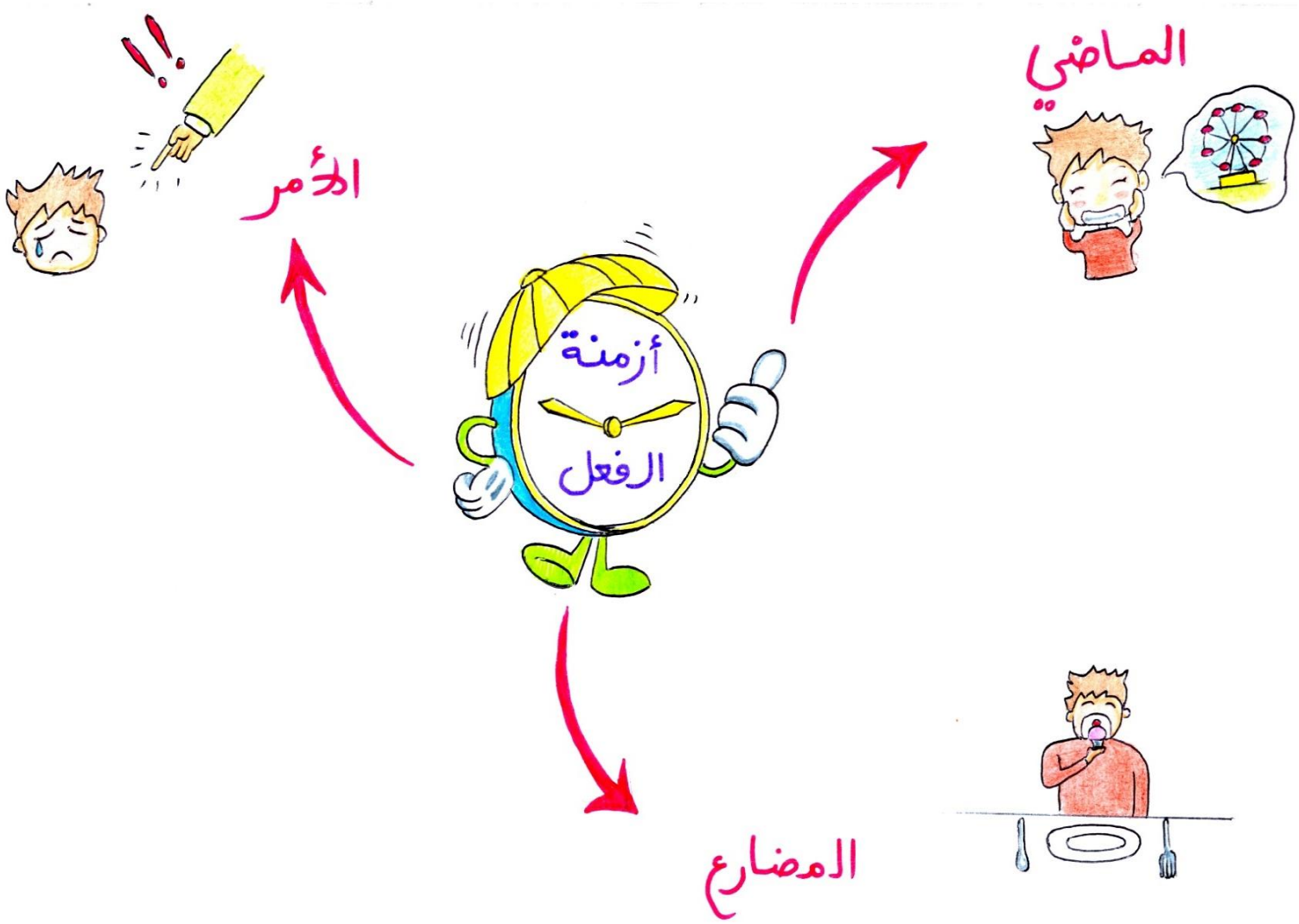



أقسام الكلام
الفعل
الاسم
الحرف
ماضي
مضارع
أمر
مدينة
انسان
حيوان
نبات
جماد
زمان
غير مختص
هل قام الطالب؟
مختص
بالفعل
لم يقم أحمد
بالاسم
في الدار رجل


أقسام الاسم
مفرد
مثنى
جمع
التذكير
التأنيث
المعرفة
نكرة
ال


علامات
الوقف


عبقري
+ %
جمع تكسير
ينتهي بتاء
عباقرة
في الأفعال
بحث
اسم مفرد
مؤنث
سيارة
في الأسماء
ثلاثية ساكنة
الوسط
بيت
سالم
جمع مؤنث
سيارات

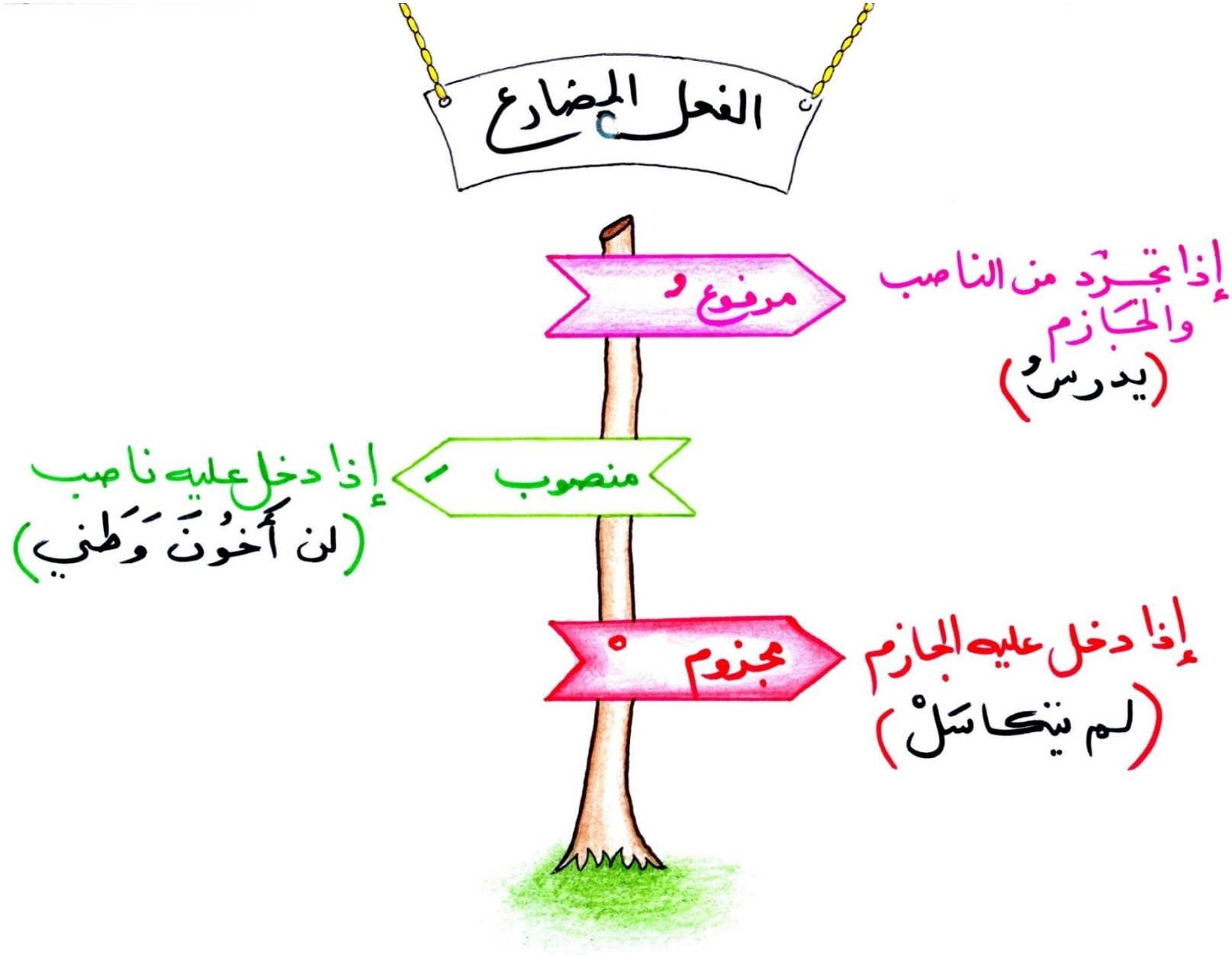

الماضي
الأمر
أزمنة
الفعل
المضارع

(فعل الأمر)

إذا كان صحيح الآخر
. ادرسْ .
مبني على السكون

إذا كان معتلا
. ادعُ -
مبني على حذف آخره

إذا كان من الأفعال الخمسة
مبني على حذف النون


الفعل المضارع
مرفوع و
إذا تجرّد من الناصب والجازم
(يدرسُ)
منصوب ـَ
إذا دخل عليه ناصب
(لن أَخُونَ وَطَني)
مجزوم ْ
إذا دخل عليه الجازم
(لم يتكاسَلْ)

حالات الفعل الماضي

مبني على السكون

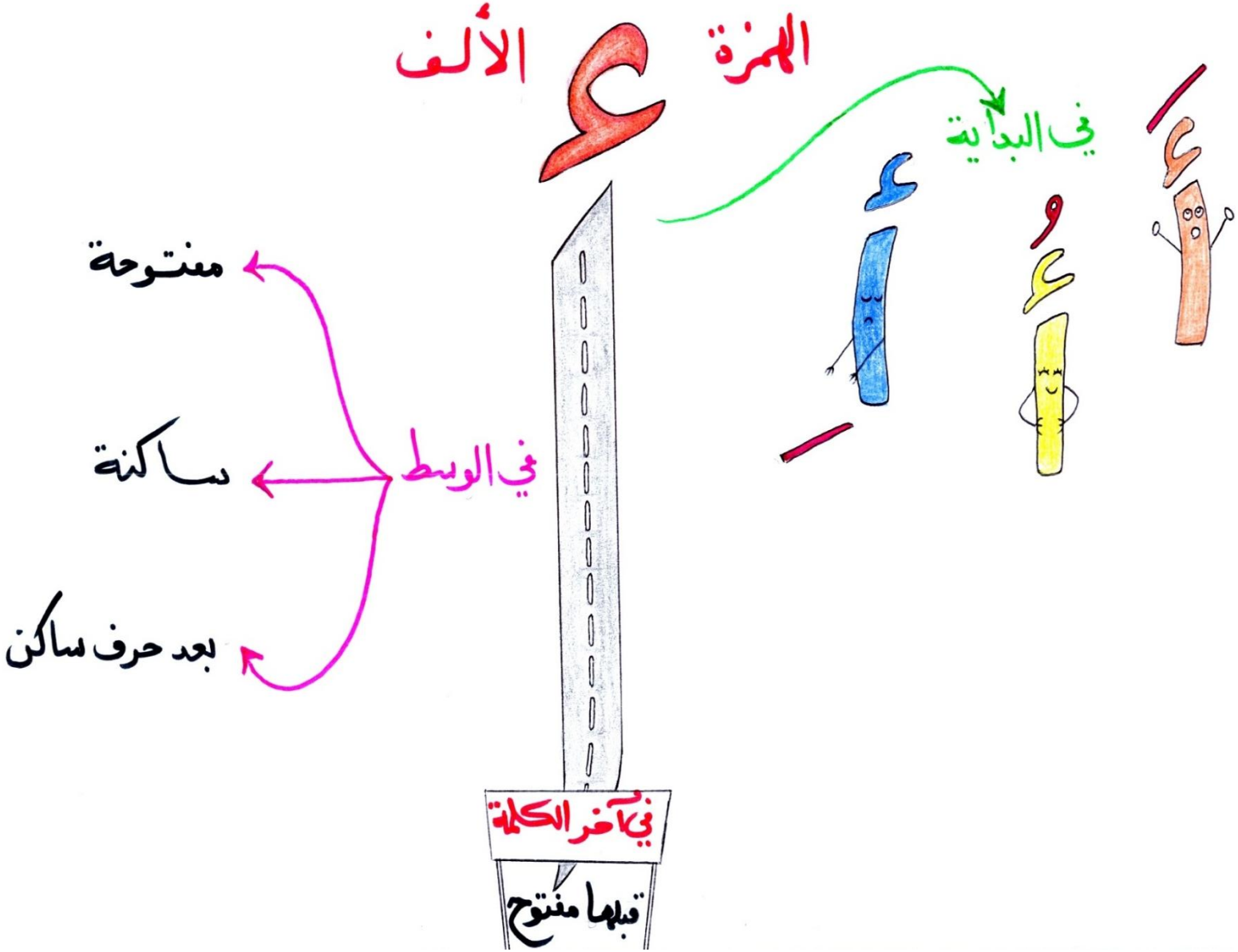
طبخْتُ

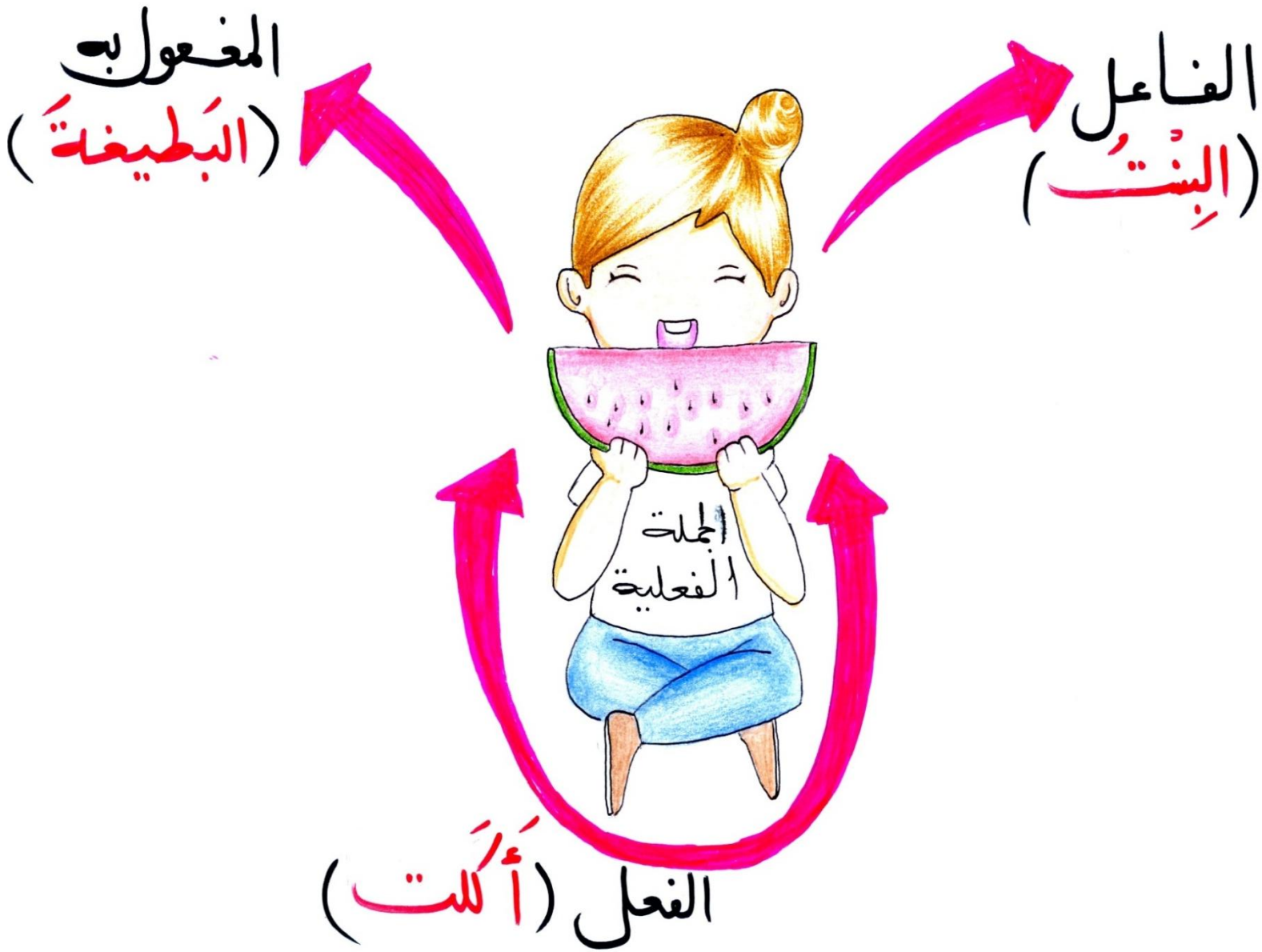
مبني على الضم

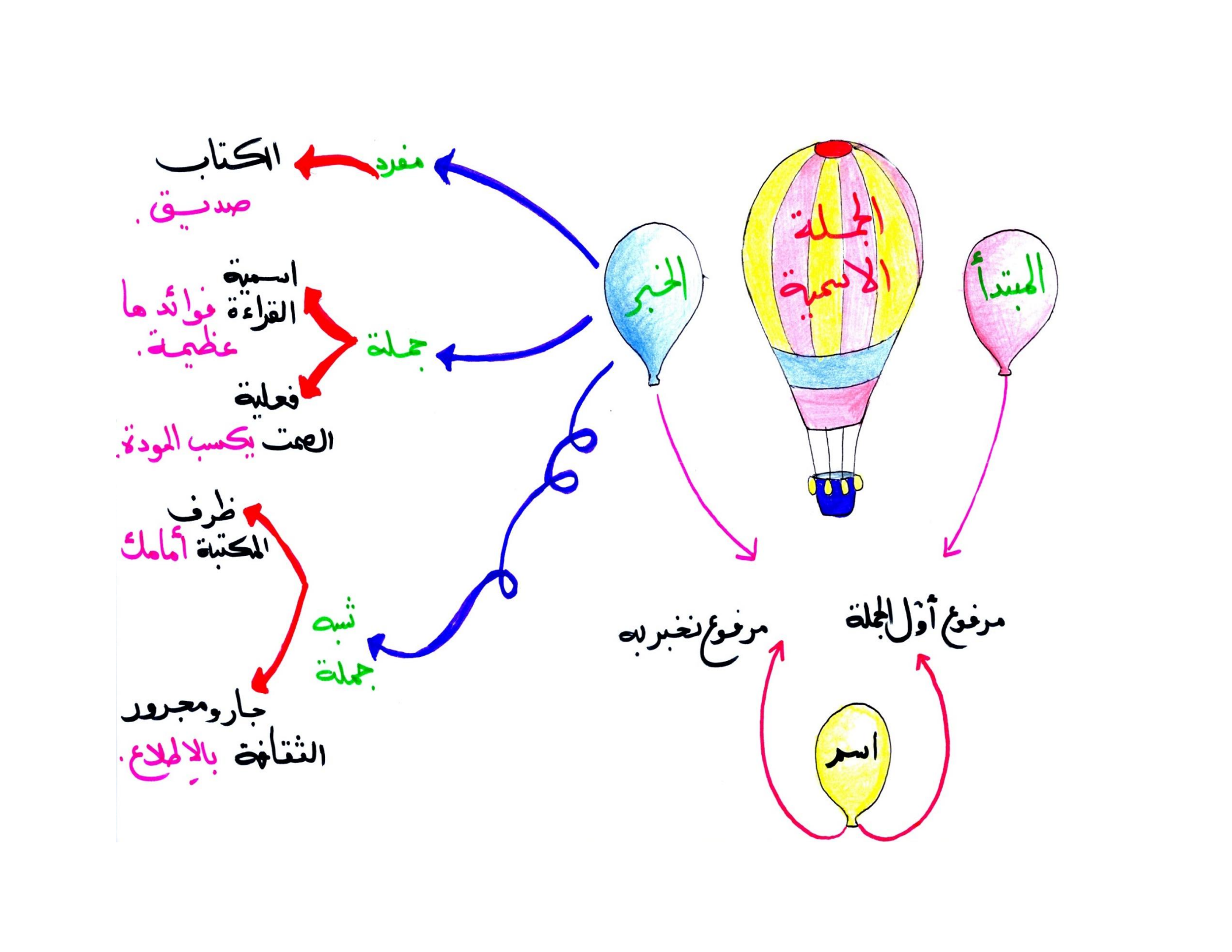
كتبـوا

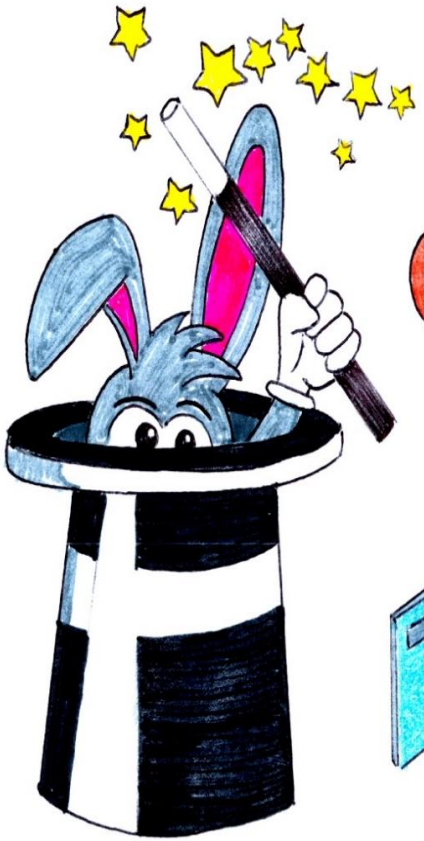
مبني على الفتح

خاطَ

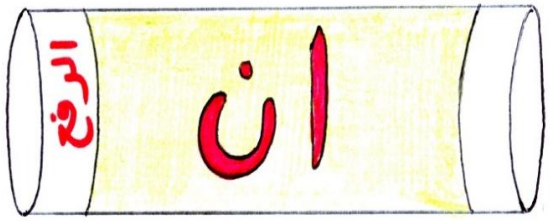

الهمزة
ع
الألف
في البداية
في الوسط
مفتوحة
ساكنة
بعد حرف ساكن
في آخر الكلمة
قبلها مفتوح


المفعول به
(البَطيخةَ)
الفاعل
(البِنْتُ)
الجملة الفعلية
الفعل (أَكَلت)

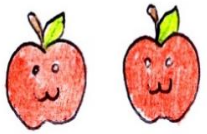

الجملة الاسمية
المبتدأ
الخبر
مرفوع أول الجملة
مرفوع نخبر به
اسم
مفرد
الكتاب صديق.
جملة
اسمية
القراءة فوائدها عظيمة.
فعلية
الصمت يكسب المودة.
شبه جملة
ظرف
المكتبة أمامك
جار ومجرور
الثقافة بالإطلاع.



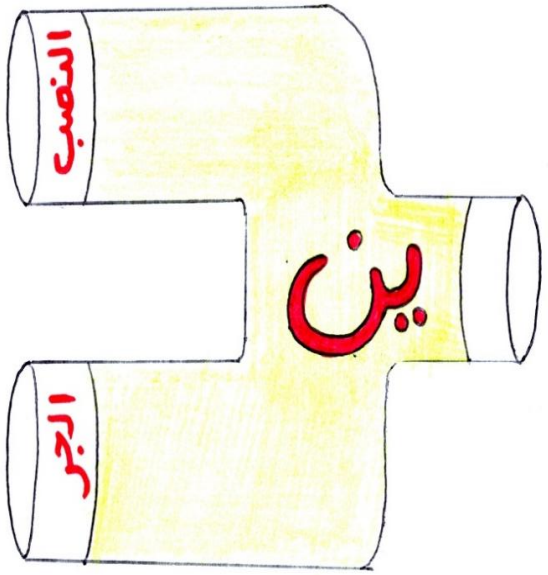
التفاحةُ



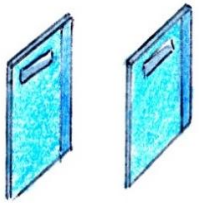
التفاحتان

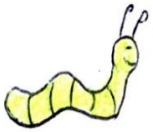


الكراسَ

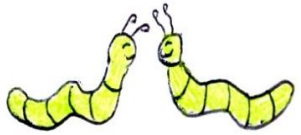


الكراسين



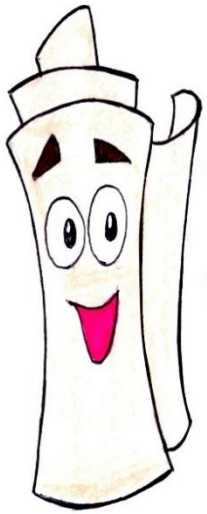


الدودةِ



الدودتين

الرسالة



عناصرها

- مكان وتاريخ
- مرسل إليه
- مرسل

11/01/19

أغراضها

- تعزية

- تواصل

- شكر
- دعوة

- تهنئة

خاتمة

- مقدمة
- موضوع
- خاتمة

تعبير كتابي
- حكمة - آية
- بيت شعري
- الوطن النظافة
الرياضة
- التلوث - الصحة
GO!!
الخاتمة
الموضوع
المقدمة

جدول للمواقع الخاصة بالخرائط الذهنية

أشهر مصمّمي الخرائط الذّهنية

الاسم بالعربي	الاسم بالفرنسي
بول فورمان	Paul Foreman
آدم سيسنسكي	Adam Sicinski
جَين جينوڤيز	Jane Genovese
ثَم شينج شونج	Thum Cheng Cheong
دان بورتر وجيمس بيلي	Dan Porter & James Baylay
لويس جارسيا	Luis Garcia
ماريون شاريو	Marion Charreau
نتيا واخلو	Nitya Wakhlu
ليكس ماكّي	Lex McKee
تِم فولفورد	Tim Fulford
توني بوزان	Tony Buzan
جون كلوز	Joan Clews
إيان جاودي	Ian Gowdie
إيڤيلن لِم	Evelyn Lim
مات باكاك	Matt Bacak
شيف جَل	Shev Gul
إيلين كوليار	Elaine Colliar
روبرتا بوزاكشينو	Roberta Buzzacchino
إيلين كليج	Eileen Clegg
آسترِد مورجاني	Astrid Morganne

أهمّ برامج الخرائط الذّهنية التّطبيقية:

اسم الشّركة	البرنامج والبريد الإلكتروني
Institute for Human & Machine Cognition	برنامج CmapTools العنوان الإلكتروني: http://cmap.ihmc.us
ThinkBuzan	برنامج iMindMap العنوان الإلكتروني: http://www.thinkbuzan.com
Inspiration Software, Inc	برنامج Inspiration برنامج Kidspiration برنامج Webspiration العنوان الإلكتروني: http://www.inspiration.com
Mindjet Corporation	برنامج MindManager Pro العنوان الإلكتروني: http://www.mindjet.com
SmartDraw	برنامج SmartDraw العنوان الإلكتروني : http://www.smartdraw.com
NovaMind Software	برنامج NovaMind العنوان الإلكتروني: http://www.novamind.com
XMind Ltd	برنامجXMind Pro العنوان الإلكتروني: http://www.xmind.net
MindGenius Ltd	برنامج MindGenius العنوان الإلكتروني: http://www.mindgenius.com
MatchWare	برنامج MindView العنوان الإلكتروني: http://www.matchware.com
SimTech Systems, Inc	برنامج MindMapper العنوان الإلكتروني: http://www.mindmapper.com
TheBrain Technologies LP	برنامج PersonalBrain برنامج BrainEKP العنوان الإلكتروني: http://www.thebrain.com
FreeMind	برنامجFreeMind العنوان الإلكتروني: http://freemind.sourceforge.net/wiki

Management Intalev	برنامج Cayra العنوان الإلكتروني : http://cayra.en.softonic.com/download
IRIAN Solutions	برنامج Mind42 العنوان الإلكتروني : http://www.mind42.com
MeisterLabs GmbH	برنامج MindMeister العنوان الإلكتروني: http://www.mindmeister.com
WiseMapping	برنامج WiseMapping العنوان الإلكتروني: http://www.wisemapping.com
bubbl.us	برنامج bubbl العنوان الإلكتروني: http://www.bubbl.us
Gliffy, Inc	برنامج gliffy العنوان الإلكتروني: http://www.gliffy.com
Expert Software Application srl	برنامج Mindomo العنوان الإلكتروني: http://www.mindomo.com
3D-Scape Ltd	برنامج 3D Topicscape العنوان الإلكتروني: http://www.topicscape.com
Seavus DOOEL	برنامج DropMind العنوان الإلكتروني: http://www.dropmind.com
Goalscape	برنامج Goalscape العنوان الإلكتروني: http://www.goalscape.com
Craig Scott	برنامج iThoughts العنوان الإلكتروني: http://www.ithoughts.co.uk
Mode de Vie Software	برنامج MyThoughts for Mac العنوان الإلكتروني: http://www.mythoughtsformac.com
Tenero Software Ltd	برنامج iBlueSky العنوان الإلكتروني: http://www.ibluesky.co.uk
MindMaple, Inc	برنامج MindMaple العنوان الإلكتروني: http://www.mindmaple.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....

الـمـوضـوع:

بحـــــــث ميـــــــداني حول:

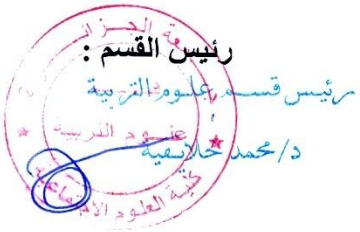
أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في إكتساب المفاهيم و تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي

يـشـرفـنـي سـيـدي ، أن أطـلـب مـن سـيـادتـكـم الـسـمـاح للـطـالـب (ة) : بـوسـحـلـة حـنـان بـبـحـث مـيـدانـي في مؤسساتكم و نحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه LMD في " علوم التربية".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر:2020/10/26

رئيس القسم :



الجمـــــهورية الجـــزائريـــــة الديـــمقراطيـة الشعبيـــــــة

وزارة التـربيـــــة الوطنيـــــة

مديرية التربية لولاية الجزائر غرب

إلى:

السيد مفتش إدارة الإبتدائيات م بئر مراد رايس2

ع / ط مدير مدرسة أحمد بقار. بئر مراد رايس م 48

الموضوع : طلب إجراء دراسة ميدانية .

يشرفني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في السماح لي بإجراء دراسة ميدانية لتحضير أطروحة الدكتوراه على مستوى مؤسستكم، بعنوان " أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي "

تقبلوا مني فائق الإحرام والتقدير على تفهمكم وتعاونكم معي لإجراء هذه الدراسة.

الباحثة : بوسحلة حنان

تخصص علوم التربي

الجزائر في:2020/01/02

الإمضاء

بالموافقة

الجمـــــهورية الجـــزائريـــــة الديـــمقراطيـــة الشعبيـــــــة
وزارة التربيـــــة الوطنيـــــة

مديـــرية التربيـــة لولايـــة الجزائـــر غرب
مفتشية إدارة الإبتدائيات بئر مراد رايس 2.
مدرســـة : أحمد بقار
المقاطعة : 48 بئر خادم

رخصة إجراء التربص الميداني لتحضير أطروحة دكتوراه

يشرفني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في السماح لي بإجراء دراسة ميدانية لتحضير أطروحة الدكتوراه على مستوى مؤسستكم، بعنوان " أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي ".

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير على تفهمكم وتعاونكم معي لإجراء هذه الدراسة .

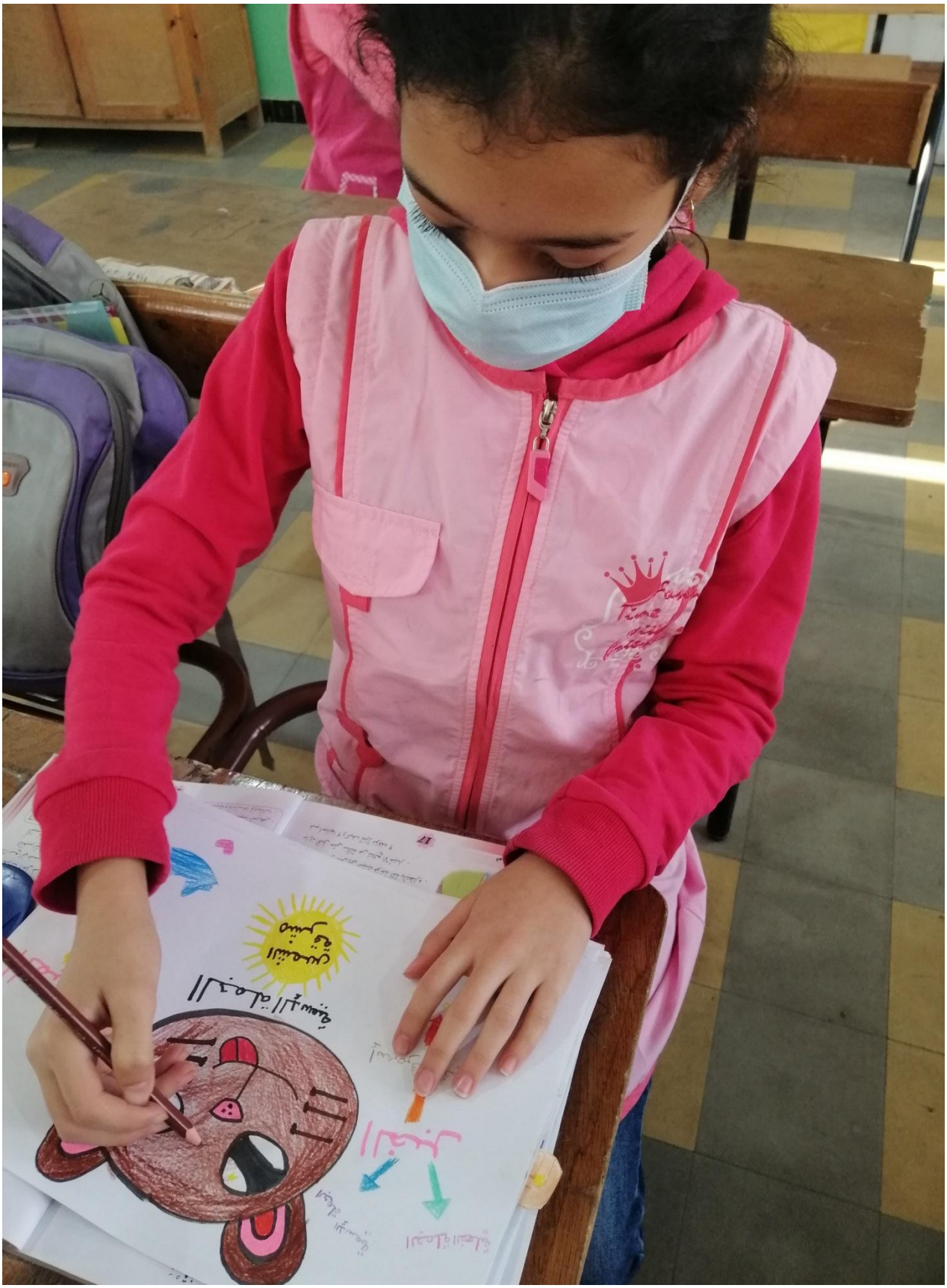
بئرخادم في: 2020/01/05

الباحثة : بوسحلة حنان
تخصص علوم التربية

الإمضاء

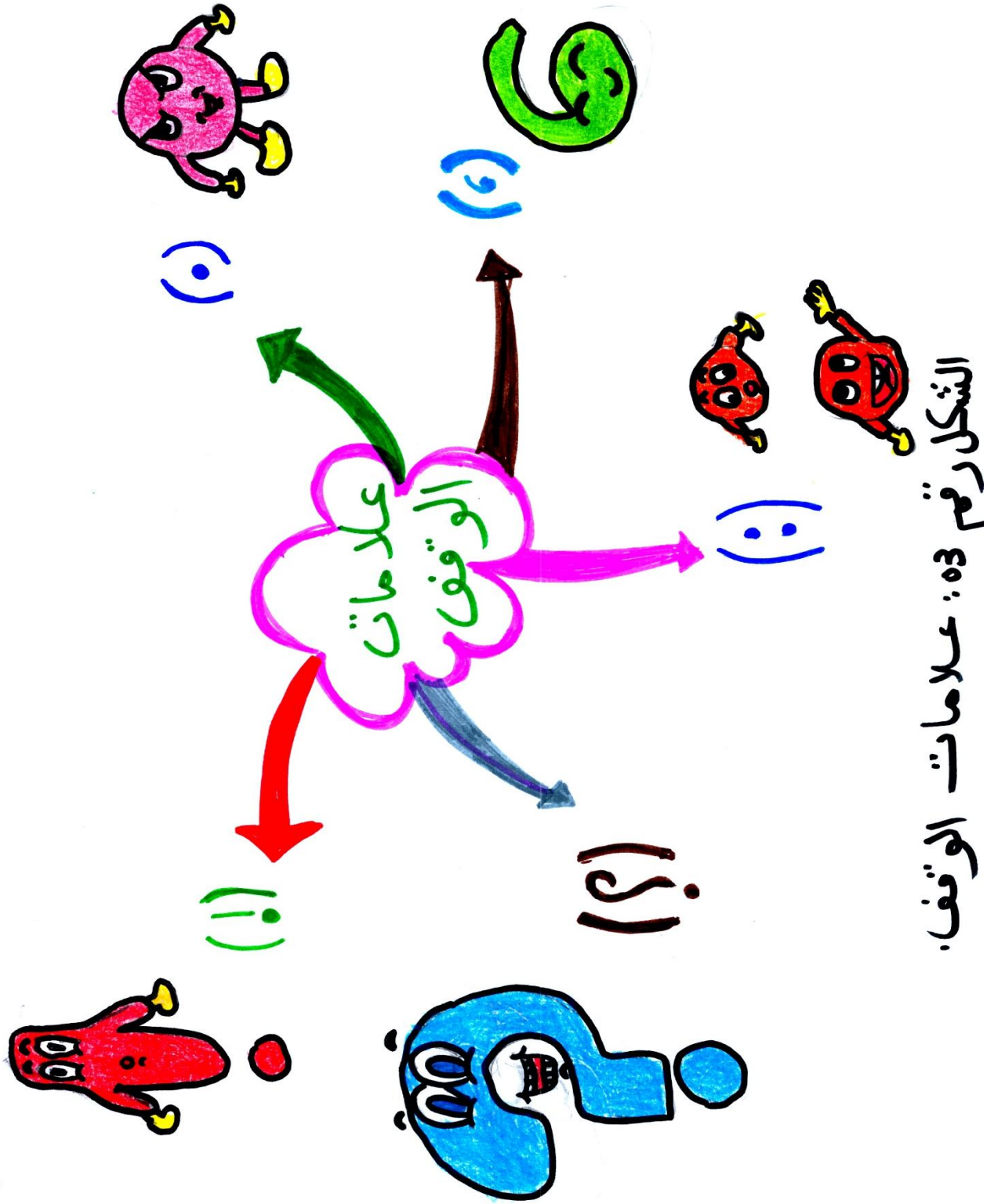
وزارة التربية الوطنية * مفتشية التعليم الابتدائي المتخصص * بئر مراد رايس 02 * ولاية الجزائر غرب * المفتش

بعض أعمال التلاميذ



سَافَرْتُ إِلَى فِرَنْسَا
ماضي
أزمنة
الفعل
المُضَارِعُ
STATIONERY
Crayons de Couleur
Triangular

خرائط ذهنية لبـــــــــــــــعض التلاميـــــــــــــــــذ



الشكل رقم 03: علامات الوقف.

تصريف العملة الغلية إلى المثنى

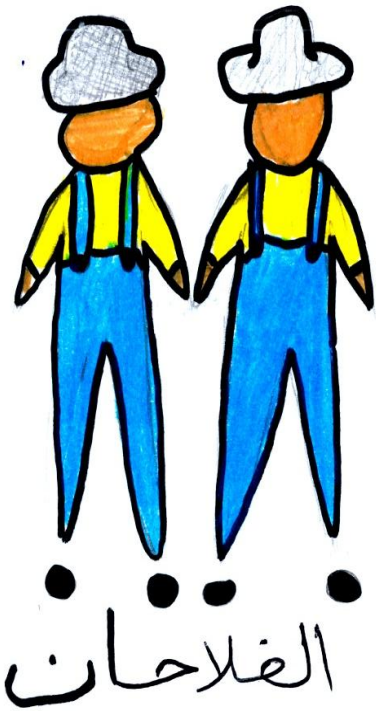
الرفع

النصب

الجر

ان

الفلاح و

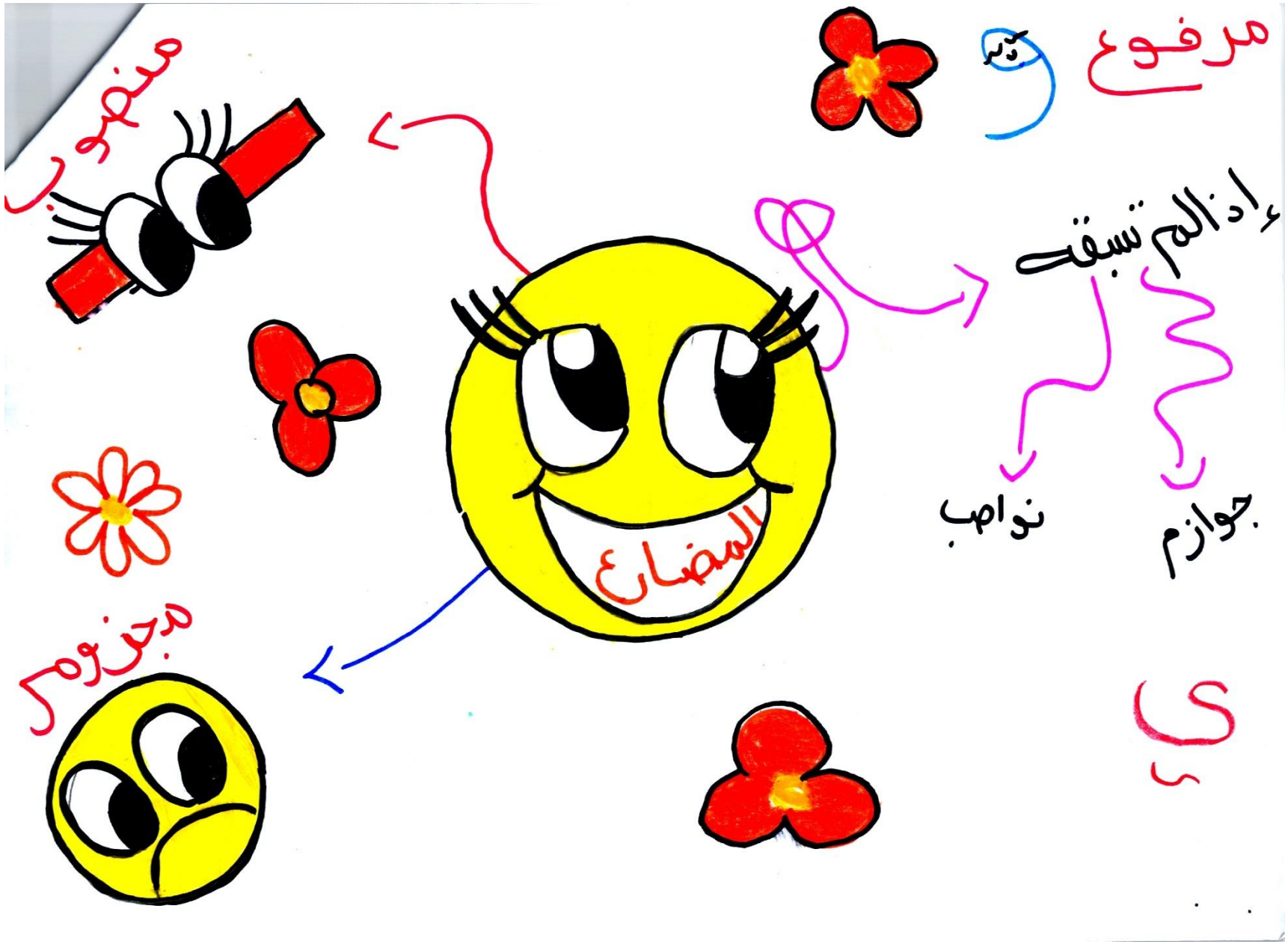


الفلاحان

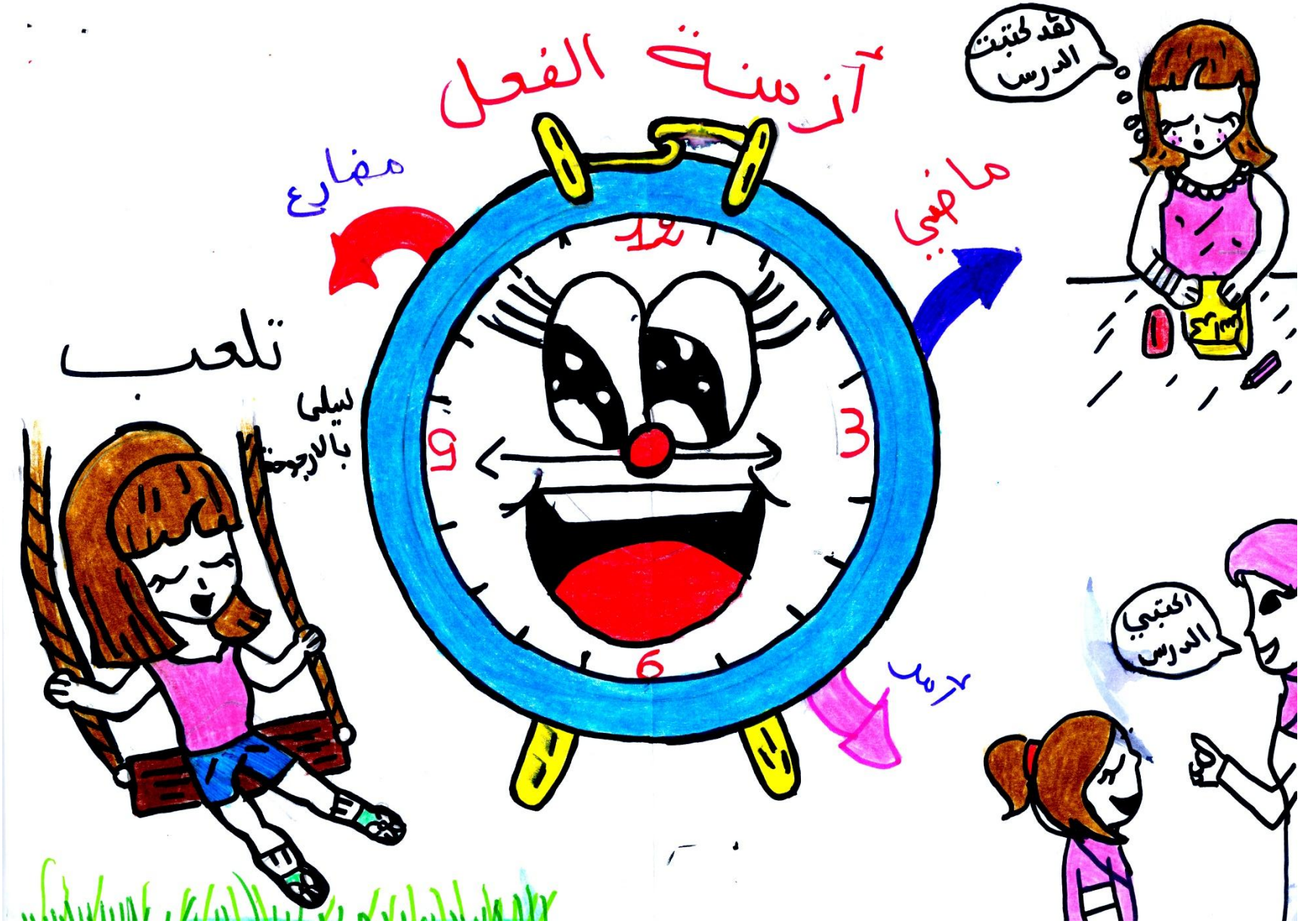
التلميذ

ين

الوالد


مرفوع
و
منصوب
إذا لم تسبقه
السضاع
نواصب
جوازم
مجزوم

التاريخ
المرسل إليه
رسالة
التحية
التوقيع
الخاتمة
الموضوع


أزمنة الفعل
مضارع
ماضي
أمر
تلعب
ليلى بالأرجوحة
لقد كتبت الدرس
اكتبي الدرس

بعض الاختبارات المصححة

الاختبار التّحصيلي للمفاهيم النحوية والتّعبير الكتابي في صورته النهائية

الاسم:	السنة الخامسة إبتدائي	العلامة:

الجـــزء الأوّل:

1- ضعْ سطرًا تحت الجملةِ الإسميّة:

- حَضَرَ التِّلْمِيذُ مُتَأَخِّرًا إِلَى المَدْرَسَةِ.
- يَحْرُثُ الفَلَّاحُ أَرْضَهُ بِالمِحْرَاثِ.
- الشَّوَارِعُ خَالِيَةٌ مِنَ السُّكَّانِ. (1)

2- ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الخَبَرِ فِي الجُمْلَةِ الإِسْمِيَّةِ:

- القِرَاءَةُ فَوَائِدُهَا عَظِيمَةٌ. (1)

3- ضَعْ خَطًّا تَحْتَ الفَاعِلِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ:

- أَيْقَظَ الرَّعْدُ النَّائِمَ. (1)

4- الفِعْلُ الّذِي يَدُلُّ عَلَى أَنَّ الفِعْلَ قَدْ حَدَثَ وَانْتَهَى هُوَ:

- فِعْلُ الأَمْرِ - الفِعْلُ المُضَارِعُ - الفِعْلُ المَاضِي (1)

5- عَيِّنْ المَوْقِعَ الإِعْرَابِي لِلْكَلِمَاتِ المُظَلَّلَةِ كَمَا فِي المِثَالِ:

- الوَقْتُ ثَمِينٌ ← خَبَر
- الطَّبِيبَةُ تَفْحَصُ المَرِيضَةَ ← مبتدأ. (1)
- تُحِبُّ أُخْتِي الأَزْهَارَ ← فاعل.. (1)

6- مَيِّزْ الأَفْعَالَ المُضَارِعَةَ بِرَسْمِ دَائِرَةٍ حَوْلَ الفِعْلِ المُضَارِعِ:

- يَلْعَبُ - ذَهَبَ - فَرِحَ - يَسْمَعُونَ

7- إِمْلَأْ الجَدْوَلَ الآتِي بِمُفْرَدٍ أَوْ مُثَنًّى أَوْ جَمْعٍ حَسْبَ مَوْقِعِ الكَلِمَةِ:

المُفْرَدُ	المُثَنَّى	الجَمْعُ
مخترع...	مُخْتَرِعَانِ	مخترعون
عين.....	عينان.....	عُيُونٌ

8- حَوِّلِ الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى جُمْلَةٍ إِسْمِيَّةٍ:

- يَرْقُدُ المَرِيضُ عَلَى الفِرَاشِ. - المريض يرقد على الفراش.....

9- المَفْعُولُ بِهِ فِي الجُمْلَةِ الآتِيَةِ: "سَاعَدْنَا فُقَرَاءَ الحَيِّ" هُوَ:

- فُقَرَاءَ - (نا) الضَّمِيرُ المُتَّصِلُ - الحَيِّ

10- "تُكَرِّمُ المُعَلِّمَةُ الطَّالِبَاتِ المُجْتَهِدَاتِ":

الإِعْرَابُ الصَّحِيحُ لِكَلِمَةِ **الطَّالِبَاتِ**: مَفْعُول بِهِ مَنْصُوب وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ:

- الأَلِفُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ تَكْسِيرٍ.
- الكَسْرَةُ لِأَنَّهُ جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ.

11- كَوِّنْ جُمْلَةً فِعْلِيَّةً بِهَذِهِ الكَلِمَاتِ:

(الشَّجَرَةِ، العُصْفُورُ، فَوْقَ، يَحُطُّ، غُصْنِ)

يحط العصفور فوق غصن الشجرة.....

12- إِسْمٌ يَدُلُّ عَلَى مَنْ قَامَ بِالفِعْلِ، وَهُوَ أَحَدُ أَرْكَانِ الجُمْلَةِ الفِعْلِيَّةِ، فَمَا هُوَ؟

- المَفْعُولُ بِهِ - الفَاعِلُ - المُبْتَدَأُ (1)

13- عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ المتوسطة على الألف فِي الكَلِمَاتِ الآتِيَةِ:

- فَجْأَةً - فَتَأَمَّلَهُ

- ..... - .....

14- سَطِّرْ تَحْتَ الأَخْطَاءِ الوَارِدَةِ ثُمَّ صَحِّحْ تحتها: (2/2)

- كُلَّمَا وَقَفْتُ أَمَامَ العَلَمِ تَذَكَّرْتُ كَلِمَاةِ مُعَلِّمَتِي عَنْ قِيمَةِ العَلَمِ. وقفت ✓ كلمات ✓
- الجَزَائِرُ وَطِنُنْ مِنْ خَيْرِ الأَوْطَانِ. وطن ✓
- العَلَمُ دَلِيل عَلَى حُرِّيَّتِ وَطَنِكَ. حرية ✓

15- أُكْتُبْ جُمْلَةً مُسْتَعْمِلًا صِيغَةَ (لِأَنَّ)، كَمَا فِي المِثَالِ:

أَنَا مُتَعَاوِنٌ مَعَ الآخَرِينَ **لِأَنَّ** رَسُولَ اللَّهِ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ قَالَ: "... مَنْ كَانَ فِي حَاجَةِ أَخِيهِ كَانَ اللَّهُ فِي حَاجَتِهِ ...".

أقرأ الكتب لأن القراءة ممتعة ..... (1)

16- حَوِّلْ الجُمْلَةَ الفِعْلِيَّةَ إِلَى المُثَنَّى:

- عَرَضَ التِّلْمِيذُ المَشْرُوعَ أَمَامَ الصَّفِّ.

عرض التلميذان مشروعهما أمام الصف ..... (1)

17- يُضَافُ إِلَى المُثَنَّى فِي حَالَةِ الرَّفْعِ:

- ان - ين - ون (1)

الوضعية الإدماجية :

إن المجتمع مؤمن بقيام التعاون فيه نستطيع (2) أن نقوم (2) بكل شيء.

فلا نقول لا نستطيع.

إن التعاون هو (هو) قلوب الناس المجتمع وهي دموع السعادة المبتسمة.

(2)

ففي سنة 1954 إندلعة الثورة الجزائرة فجأة (2) و (نتعاون) بالتعاون و تفاؤلنا و بإيماننا قمنا بهزم فرنسا. و كما (أمس) قمة الفنقذ و الأرنب فقد إختبأة الأم في خط النهيا و الذب إلى خط البدية و عندما بدأ السباق مشا الفنقذ قليل و إختبأ و عندما وصل فرح الأرنب و فجأة (فجأة) فهرت الأم

و ستمر الأمر إلى أن تعب الأرنب.

~~إن التعاون خير سبيل لنجاح فمن لا يريد أن يكون متعاون فهو~~

~~نادمون (على) على قراره أتمنا أن يعرفا الجميع قيمة التعاون.~~ (2)

يقوي المجتمع وتزداد قوة إنتشار قيمة التسامح الصحة والعفو
الحياة مدرسة كبيرة تعلمت فيها أن الخير يأتي من
خلال التسامح والعفو مثل مساعدة المحتاجين إلخ تخيل
معي إذا كل المجتمع يكون لطيف سنعيش في بلد خالي وآمن
تزداد إنتشار التسامح والمغفرة يوما بعد يوم واجبي أن
أشاعة بلدي الغالي تعلمت أن أجعل قلبي مدينة بيوتها
التسامح والمعتاة وطرقاتها العفو والمغفرة وأنا سأفعل
فماذا جهدي كي نعيش حرية في بلد آمن دون مشاكل
وبعيد عن الحسد والكذب والكره.

ملحق (13) المعالجات الإحصائية للبحث

1- المجانسة والتكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة:

- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الظابطة والتجربيبة في القياس القبلي للاختبار ككل.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
Test	Hypothèse de variances égales	2,259	,143	,987	32	,331	1,22059	1,23728	-1,29968	3,74085
	Hypothèse de variances inégales			,987	28,100	,332	1,22059	1,23728	-1,31347	3,75464

التحقق من شروط إستخدام إختبار ت T-Test :الإعتدالية : ""Kolmogorov-Smirnova

وإختبار ليفنس "leven's "

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
ContGro	,099	17	,200*	,953	17	,498
ExpGro	,183	17	,133	,914	17	,115

**. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.*

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques de groupe

	Groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Test	ExpGro	17	11,1029	2,85736	,69301
	ContGro	17	9,8824	4,22614	1,02499

- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الظابطة والتجريبية في القياس القبلي لإختبار المفاهيم النحوية.

Statistiques de groupe

	Groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ExpGr	ExpGro	17	6,3971	2,01762	,48934
	ContGro	17	5,4706	2,33500	,56632

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
ExpGr	Hypothèse de variances égales	,505	,482	1,238	32	,225	,92647	,74845	-,59807	2,45101
	Hypothèse de variances inégales			1,238	31,340	,225	,92647	,74845	-,59933	2,45227

- نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الظابطة والتجريبية في القياس القبلي لإختبار التعبير الكتابي.

Statistiques de groupe

	Groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Test	ExpGro	17	4,7059	1,33532	,32386
	ContGro	17	4,4118	2,18114	,52900

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
Test	Hypothèse de variances égales	3,251	,081	,474	32	,639	,29412	,62027	-,96933	1,55756
	Hypothèse de variances inégales			,474	26,516	,639	,29412	,62027	-,97965	1,56789

2- اختبار فرضيات البحث:

نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في الإختبار ككل.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
Test	Hypothèse de variances égales	,554	,462	3,802	32	,001	12,16176	3,19908	5,64545	18,67807
	Hypothèse de variances inégales			3,802	31,225	,001	12,16176	3,19908	5,63911	18,68442

نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في إختبار المفاهيم.

Statistiques de groupe

	Groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ExpGr	ExpGro	17	14,0294	3,34697	,81176
	ContGro	17	10,4853	4,28795	1,03998

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
ExpGr	Hypothèse de variances égales	1,095	,303	2,686	32	,011	3,54412	1,31928	,85682	6,23141
	Hypothèse de variances inégales			2,686	30,218	,012	3,54412	1,31928	,85060	6,23764

نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في التعبير الكتابي.

Statistiques de groupe

	Groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ExpGr	ExpGro	17	19,7647	5,99705	1,45450
	ContGro	17	11,7353	6,40341	1,55306

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur	Supérieur
Test	Hypothèse de variances égales	,057	,814	3,774	32	,001	8,02941	2,12780	3,69522	12,36361
	Hypothèse de variances inégales			3,774	31,863	,001	8,02941	2,12780	3,69449	12,36433

حجم الأثر

Report

الاختبار الكلي

العينة	Mean	N	Std. Deviation
تجريبية	34,4412	17	8,56069
ضابطة	22,2794	17	10,03466
Total	28,3603	34	11,06578

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الاختبار الكلي * العينة	Between Groups	(Combined)	1257,222	1	1257,222	14,453	,001
	Within Groups		2783,676	32	86,990		
	Total		4040,899	33			

a. With fewer than three groups, linearity measures for الاختبار الكلي * العينة cannot be computed.

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
الاختبار الكلي * العينة	,558	,311