دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثالثة، العدد السادس، ربيع وصيف ١٣٩٨/ ١٤٤١، ص ٩٠-٧١

تنمية مهارات المتعلّم ذهنيا باستخدام الخرائط الذهنية في مادة الصرف

خليل مدني بن دعموش*
أستاذ محاضر -ا- في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢، الجزائر.

تاريخ الوصول: ١٣٩٨/٠٣/٠٥ تاريخ القبول: ١٣٩٨/٠٧/٠٦
١٤٤٠/٠٩/٢١ ١٤٤١/٠١/٢٨

الملخّص
فرض التطور العلمي الهائل على المشتغلين في ميدان التعليم، أن يواجهوا تحديات مفاهيمية ظهرت نتيجة التغييرات الحادثة على مستوى المعارف التربوية، مما تطلب منهم اجراء مراجعات دورية لتطوير طريقة التعليم، محاولين إيجاد حلول علمية تجريبية تساعد على تطوير أساليب التعليم وتحديثها، وذلك بتركيز أكثر على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، بحيث يكون قادرا على بناء المفاهيم المتعلقة بالمعلومات وادراك المعارف الفكرية وتطبيقاتها من خلال سلوكيات التعرف، والتذكّر، والتفكير في حل المشكلات، قاصدين تطوير قدرات كل تلميذ على حدة داخل الصف للارتقاء به إلى مستوى الإتقان. تسعى الدراسة إلى طرح فكرة تعليمية تطبيقية تستهدف فئة المتعلمين من ذوي المستوى المتوسط والضعيف في اكتساب اللغة العربية، بهدف تنمية طريقة التعلم لديهم، وتسهيل عملية فهم المثال التعليمي للدروس المقدمة كحمولة معرفية، حيث نبدأ بشرح بعض أسس وأهداف نظريات التعلم التلقينية، نقصد من خلالها مناقشة العلاقة الكامنة بين المعلم والمتعلم، وبيان طريقتها في تثبيت المعرفة، ثم ننتقل بعدها إلى شرح فوائد طريقة التعليم بالخرائط الذهنية، التي تهدف إلى تنمية الرصيد المعرفي اللغوي للمتعلم، و إبراز قابلية تثبيت المثال الصوري المنظور، وفهمه، ثم إعادة انتاجه في أشكال متعددة؛ لأنها تركز على تنمية موهبتي التفكير والقدرة على حل المشكلات فرديا، كما تساعد على التعلم الجماعي التعاوني داخل القسم، وسيتم التركيز على ابراز الطرق الفعالة لتحفيز استجابة المتعلم في طريقة إثراء معلوماته، بشكل يسمح له بالانتقال تدريجيا من رتابة النمط التلقيني، إلى المشاركة الفعّالة في انجاز المثال التعلمي.

الكلمات الدليلية: نظرية الذهن، الرصيد اللغوي، سيكولوجية التعلم، الخرائط الذهنية، علم الصرف

---

* الكاتب المسؤول: k.bendaamouche@univ-setif2.dz

التمهيد

شهدت السنوات القليلة الماضية تسارعا لوتيرة التقدم العلمي والتكنولوجي، مس كل جوانب الحياة الانسانية حيث أخذت الدراسات المعرفية والذهنية تطوّرا كبيرا، بسبب التحولات الكبرى الذي عرفتها الدراسات العصبية حول الدماغ والذكاء، والمجالات المرتبطة بهما. مما مكن لكل العلوم الانسانية أن تستثمر نتائجها من خلال توظيف أدواتها ومفاهيمها، ومناهجها الاجرائية، في مقاربة اشكالاتها.

فرض هذا التطور العلمي الهائل على المشتغلين في الميدان التعليمي، أن يواجهوا تحديات مفاهيمية ظهرت نتيجة التغييرات الحادثة على مستوى المعارف التربوية، والتي تسمو بالإنسان المعاصر نحو آفاق إيجابية ومثالية، عبر عمليات التعليم، والتثقيف، والتهذيب، والتنوير، وتحرير الفكر، مما حذى بهم لإجراء مراجعات دورية لتطوير طريقة التعليم، محاولين إيجاد حلول علمية تجريبية تساعد على تطوير أساليبه، التي تشمل التعلم الحركي، والمعرفي، واللفظي، والاجتماعي، والوجداني، وذلك بالتركيز على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، بشكل يكون قادرا على بناء مفاهيمه المتعلقة بالمعلومات، وادراك المعارف الفكرية وتطبيقاتها من خلال تعلم سلوكيات التعرف، والتذّكر، والتفكير في حل المشكلات، قاصدين تطوير قدرات كل تلميذ على حدة داخل الصف للارتقاء به إلى مستوى الإتقان؛ لأن العملية التعليمية الحديثة لا تركز كثيرا على الحفظ والتلقين، وإنما تركز على تنمية موهبتي التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى التعلم الجماعي التعاوني داخل القسم.

فدعوا أولاً إلى وجوب انتقال العملية التعلمية من النمطية البيداغوجية التلقينية التقليدية التي يكون فيها المعلم ناقلا وحيدا للمعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية المقررة سلفا، إلى ما يعرف بالتعلم النشط؛ الذي يعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في كامل الموقف التعلمي، عبر الأنشطة المختلفة التي يمارسها أو يجدها داخل أو خارج القسم والمدرسة، بما ينتج عنها سلوكيات مستهدفة؛ و بما أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة في زمن الصورة و الرقمنة، هي العمل على تنمية قوى العقل للمتعلم ضمن فلسفة تربوية اجتماعية كلية تعتمد على تطوير ردوده الإيجابية أثناء وبعد حدوث الموقف التعلمي، بقصد تفعيل دوره الاجتماعي مستقبلاً؛ من خلال ترسيخ فكرة الملاحظة، والفرضية، والتجريب لتحقيق شروط التحصيل العلمي، واكتساب المهارات، وتكوين القيم.

تختلف عملية اكتساب المعارف الحديثة منهجيا عن أشكال التعلم البسيطة، التي

كانت تجري بشكل يتلاءم وطبيعة التلقين. من هنا؛ صار مفهوم التعلم «عملية يتغيأ منها كل شخص ان يتعلم كيف يطور ذاته، وينمي قدراته، ويكتسب معلومات وطرائق متنوعة في حل المشكلات التي تعترضه؛ لأن اهم ما يميز عملية التعلم هو ان يقوم المتعلم نفسه بالتخطيط والتفكير في كيفية التعلم التي تجعله يتحرر من التبعية إلى الآخر» (جبارة، ٢٠١٣،: ٣١٢)، حيث يقوم على اتباع الأسلوب العلمي الذي يتقن به المتعلم توظيف مختلف المهارات أثناء حصوله على المعلومات، خصوصا بعد اكتمال عملية نموه العقلي حيث تتميز صوره بتطور الإدراك، والتفكير، والملاحظة، وشحن الذاكرة، والقوة في التخيل، والتطور في طريقة الكلام، لذلك لا يجب أن يُقوَّم آليا كما افترضه السلوكيون على قاعدة (مثير - استجابة)، أو على منطقية فكرة (هدف- وسيلة)؛ لأن مقاصد جودة التعليم صارت منصبة على تحديد درجة التحكم والإتقان التي يصل إليها بأسرع فترة زمنية ممكنة، فـــ «علامات الجودة والأصالة في علم التعلم الجديد تتمثل في تأكيده على التعلم مع الفهم» (برانسفورد ٢٠١٦: ٢٢)، وقياس مدى تحقق الهدف التعلمي يكمن في مقدار ترسب المعارف وتطبيقها مرحليا؛ بمعنى التركيز يكون على الكيف، وليس الكم.

الدراسات السابقة

تناول موضوع التدريس بالخرائط الذهنية العديد من الباحثين العرب، وقد جاءت معظمها في شكل رسائل أكاديمية، أو مقالات تنظيرية، نورد منهم على سبيل الذكر لا الحصر:

خاطر أيمن صبحي ناصر (٢٠٠٧م)، الذي قدم أطروحة دكتوراه غير منشورة، بعنوان: تأثير استخدام خرائط التفكير المحسوبة وغير المحسوبة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية وفي اتجاهاتهم وفي تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

رسالة ماجستير غير منشورة لعبد الخالق وتمارا ميثم (٢٠١١م)، أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.

مقالة لخليل نوال عبد الفتاح (٢٠٠٨ م)، المعنون بـــ: أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، اصدار الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد

الرابع.

مقال لصادق منير موسى (٢٠٠٨)، المعنون بالتفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث اعدادي، مجلة التربية العلمية، العدد ٢، المجلد ١١.

مقال لعبد الوهاب فاطمة محمد (٢٠٠٧م)، المعنون بفاعلية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات للصف الحادي عشر، سلطنة عمان، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد ١،ع٢، سلطنة عمان.

وقد جاء فهم الخريطة الذهنية ووظيفتها كوسيلة بيداغوجية عند الباحثين العرب متوافقا مع نظرائهم الغربيين، فنجد تعريف قطيط غسان بأنها: «طريقة تقوم على ربط المعلومات أو الأفكار بواسطة رسومات وكلمات على شكل خارطة نصل فيما بينها بأسهم ذات دلالة وعلاقة بين هذه المعلومات، كما يدخل في تركيبها الاشكال، والصور، والالوان» (قطيط،٢٣٧:٢٠١١)، بينما جاء تعريفها عند خيري سليمان بقوله: «هي وسيلة تساعد على التخطيط والتعلم والتفكير البناء، وهي تعتمد رسم وكتابة كلمات ريده على ورقة واحدة بطريقة مرتبة تساعدك على التركيز و التذكر، بحيث تجمع فيم بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة مع الجانب الرسمي، مما يساعد على ربط الشيء المراد تذكره برسمة معينة» (خيري، ٢٠١٠: ٣٥). بينما جاء تعريفها عند الرويثي كما يلي: «الخرائط الذهنية تعتمد وضع تصور معين، أو عنوان في منتصف الصفحة (للمساعدة على التركيز والتذكر) ثم ننظمه بطريقة منظمة، مستخدمين كلمات دلالية أو صوراً، وعندما نواصل بناء الخريطة العقلية سيخلق عقلنا خريطة متكاملة لكل المادة التي نقوم باستكشافها» (الرويثي، ٢٠٠٩: ٦٥)، والمطلع على محتوى مقالاتهم يرى انها جاءت معظمها في مجال تدريس العلوم التقنية؛ بحكم تخصصهم العلمي التقني، فكانوا يعتمدون طريقة التحليل والقياس الرياضي في تبرير نتائجهم المتوصل إليها.

أهداف الدراسة

من مزايا العمل بالخرائط الذهنية، أنها تجمع بين الانتظام في البناء المعرفي، والتفوق المهاري لدى كل المتعلمين على السواء؛ لأنها تحفزهم على «التفكير بصيغ الأنساق والعلاقات والعمليات الديناميكية، وليس بصيغ الأحداث المعزولة» (Chamber-land ,1996)، وذلك بتمكينهم من اجراء مراجعة مختصرة ومبسطة للمعلومات

السابقة، فهي «تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتعزز التعلم عن طريق البصر وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية التي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التدريس والتعلم» (خليل، ٢٠٠٨:٧٢)، والمتعلم ذو المستوى المتوسط سيتعامل آلياً مع المعلومات المقدمة له بشكل يتلاءم مع ما اكتسبه في شكل خرائط يرسمها أو يسقطها في ذاكرته ثم يجسدها رسماً على الورقة، فيصير قادرا على بناء المعرفة ذاتيا بدلا من حفظها أو استرجاعها مكرها، حيث تنطبع البيانات أو المعلومات الجديدة بسهولة في مناطق تعريفاتها الذهنية، كما تعمل على تعزيز قدرات المتعلم في توليد الأفكار، لأن «الخريطة الذهنية تمكننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ، بفضَّيه الأيمن والأيسر، فترفع بذلك من كفاءة التعلُّم والاستيعاب» (ينظر: رصاص، ١٩٨٧:١٦٠)؛ أي أنها توسع دائرة الفهم كلما حدثت إضافة لبيانات أو لمعلومات جديدة.

مراجعة الأدب النظري

نظرية الذهن

يتطور المتعلم ذهنيا بالمحاولة، وبالخطأ، وبالمقارنة، وبالاستبصار، والاستكشاف، كما يدرك المفاهيم بالتفكير الباطني؛ عندما يتساءل عن طبيعة معاني العلاقات التي تجمع بين الكلمات والأشياء، بسبب من ذلك طرحت مناهج العلوم الانسانية سؤال الوجود على الذات البشرية من خلال ثنائية تطابق الفكر واللغة، وهو: هل من الممكن وجود تناسب تام بين الشيء واللغة وما نشاهده، أو ما نتحسسه؟ على نفس المنهج طرحت العلوم التعليمية الحديثة سؤالاً عميقاً موازياً لهذه الفكرة من خلال طرح فكرة تفاوت الذكاء البشري بين: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني، والذكاء الذاتي، والذكاء الشخصي الاجتماعي، والذكاء التطبيقي، والذكاء الوجودي. (ينظر: الربيعي٢٠١٣:٥٩)، أو يمكن طرح سؤالا بشكل آخر وهو: هل من الممكن وجود ذكاء أو تفكير مختلف للمتعلم خارج مفردات اللغة التلقينية المقررة، والتي ترى أنه لابد لمتعلم اللغة أن يسير وفق الوحدات المعجمية للغة وخصائصها؟ وبما أن البرنامج التعليمي له عقد اجتماعي أكاديمي متفق عليها سلفا؟ أو بطريقة أخرى كيف يمكننا تطوير قدرات ذكاء المتعلم إذا كان مكتسبا أصلا لصورة مغايرة للفكرة الاجتماعية التعليمية لحظة التعلم؟ بما أن أصل فكرة التعليم هو إيجاد تعلم متناسب مع طريقة التحدث والتفكير الذي يمتلكه الانسان في أعماق نفسه

سـواء حـين النقـد، أو الـشرح.

ينطـوي معيـار الـذكاء في العمليـة التعليميـة عـلى معـان عديدة، تفسر بالوراثة، وبالوسـط الاجتماعـي؛ لـــ« أن اسـتعمال اللغـة في المجتمـع يرتبـط بنظـام السـلوك الاجتماعـي، ويتنـوع تبعـا لمـن يتكلـم اللغـة، ونسـبة إلى اللغـة، أو اللهجـة التـي يتكلمهـا، والـذي يتكلـم معـه، والغايـة التـي يهـدف إليهـا في كلامـه، وموقفـه مـن اللغـة، ومـن الظـرف الكلامـي» (ميشـال، ١٩٩٣: ٢) وصـور ردود الفعـل السـلوكي للمتعلـم داخـل القسـم، والتـي يمكـن الحصـول عـلى مؤشراتهـا مـن خـلال مختلـف الاختبـارات والتـي لاتعـد بالـضرورة مقياسـا دقيقـا لتقييم المتعلـم، وإن وردت في شـكل اختبـارات شـفوية وكتابيـة، نتائجهـا قـد تـدل عـلى حسـن اسـتخدامه العقـل والتفكـير في الإجابـة، فالحقيقـة العلميـة تقـول بـأن صـورة الـذكاء المثـالى لا وجـود لهـا كأنمـوذج محـدد سـلفا يمكـن وصفهـا لننعـت بهـا متعلـما عندمـا يسـلك سـلوكاً معينـاً باسـتمرار؛ لأن هنـاك أنواعـاً مـن القـدرات العقليـة التـي يتميـز بهـا عقـل الإنسـان تختلـف بحسـب اكتـمال البنـاء العقـلي والجسـدي، بـين متعلـم وآخـر كالقـدرة عـلى اسـتيعاب وابتـكار الألفـاظ وتحليلهـا، والقـدرة الحسـابية، والقـدرة عـلى تشـكيل التصـورات وتوقـع الأحـداث والمواقـف، والقـدرة عـلى التعلـم واكتسـاب المعـارف ومـن ثـم التـدرج نحـو النتائـج، والقـدرة عـلى تحديـد الأماكـن والتمييـز بينهـا.

في هـذا الصـدد يقـول تشومسـكي: «إن أول الافتراضـات هـو وجـود ملكـة لغويـة بمعنـى أن ثمـة جـزءا في الذهـن-الدمـاغ مخصـص للمعرفـة واسـتعمال اللغـة، وهـذه وظيفـة محـددة للجسـم هـي أشـبه مـا تكـون بعضـو لغـوي، مماثـل تقريبـا للجهـاز البـصري» (تشومسـكي، ٢٠١٧: ٢٦)، حيـث نقطـة الارتـكاز في فكـره اللغـويّ، كانـت تقـوم عـلى الفطـرة اللغويـة في ذهـن الإنسـان «فالطفـل يبـدأ في سـنٍّ معيَّنـة (سـنة أو اثنتين) بإنتـاج الجمـل، ومـا أن يصـل إلى سـنٍّ معيَّنـة حتّـى يكـون قـادرا عـلى التعبـير عـمّا في نفسـه بعـددٍ كبـير مـن الجمـل التـي لم يكـن قـد سـمعها مـن قبـل، وقـادرا أيضـا إلى حـدٍّ معـيَّن عـلى إدراك السـليم مـن الجمـل التـي يسـمعها مـن غـير السـليم، ويـأتي إلى المدرسـة في هـذه السـنّ ليتعلـم كيـف يكتـب ويقـرأ، وليـس كيـف يولِّـد جمـلاً » (عمايـرة، ١٩٨٤: ٥٥)، ذلـك ان المتعلـم يمتلـك عضـوا داخـل دماغـه يدعى-المـخ- الـذي «هـو مركـز الإحسـاس، والبـصر، والحركـة، والتعلـم، والتفكـير، والسـيطرة عـلى جميـع الحـركات الإراديـة وهـو يتكـون مـن نصفـين كرويـين... وقـد أقـر التشريحيـون حقيقـة تتعلـق بمسـؤولية هذيـن القسـمين في حيـاة الكائـن الحـي البـشري، وهـي عـن النصـف الأيسـر مـن المـخ يسـيطر عـلى الحركـة في النصـف الأيمـن مـن الجسـم، والنصـف الأيمـن مـن المـخ يسـيطر عـلى الحركـة في النصـف الأيسـر مـن الجسـم»

(ينظر:العتوم، ٢٠١٠: ٥٦- ٦٠) ؛ بمعنى أن كل انسان يولد وهو ممتلك أصلا لكل مقومات المعرفة الفطرية التامة باللغة، وفلسفة التعلم الحديثة تقوم على أن «التلميذ هو الذي يتعلم وحده، يتعلم بطريقته، بشكل لم ولن يتعلم بها احد، يتعلم من تاريخه انطلاقا مما يعرف وما هو عليه»(philippe mérieu, 1992 ;95). وعليه؛ فكل تلقين علمي للظاهرة اللغوية، أو ادعاء فهم تام للذهن الانساني المتعلم هو مجرد معرفة نسبية بها لا أكثر؛ لأن ذاكرة المتعلم تتوزع على أشكال متعددة، تبدأ «بالذاكرة القصيرة المدى ذات القدرة المحدودة على الاحتفاظ بالمعلومات، والذاكرة العاملة التي تكون النسخة الحديثة لهذه الأخيرة، وتضم الذاكرات اللفظية والبصرية، والتنبئية، وأخيراً هنا كالذاكرة البعيدة المدى ذات القدرة الهائلة على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها بصورة منظمة» (زغبوش، ٢٠٠٨: ١)، لذلك اتجه البحث اللغوي الحديث في مجال علم النفس المعاصر، إلى التركيز على الذاكرة الإنسانية و الذكاء بشكل خاص، حيث يقول (whimbey): إن الذكاء يمكن ان يعزز اداء الطالب المعرفي بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة، و انتهاء بمستوى الكلية الجامعية» (نوفل، ٢٠١٠،:٣٩)، فالذكاء عنصر رئيس في معالجة مختلف الوضعيات التعلمية، التي لها صلة بطرائق وصول المعلومات وتحقق الفهم للمتعلم، وبأنماط التفكير و صيروراته.

الرصيد اللغوي

امتلاك ناصية تعلم اللغة، أو امتلاك المقدرة على فهم معانيها، لا يرتبط بتوفر جميع شروط سياقاتها الزمانية أو المكانية؛ بما أن تاريخ معاني الكلمات لم يتحدد أبدا في شيء معزول ثابت؛ والسبب في ذلك، أن الظاهرة اللغوية متطورة بذاتها، ولكنها تبقى متعلقة أكثر بطبيعة تواصل الناطقين بها، وفي ضوء ذلك جاء التعريف المشهور لابن جني (ت.٣٩٢هـ) للغة ووظيفتها، من خلال قوله: «حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» (ابن جني، ١٩٥٣، ج٣: ٣٣)، والأفراد يتفاوتون في درجة إتقان مهاراتها تبعا لاختلاف قدراتهم الذهنية، وبحسب تفاوت منطلقات الحاجة الاجتماعية التي تصنع المواقف الحياتية، وفهم اللغة يتطلب مستويات معينة من إتقان المهارات الاتصالية الأربع، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة الكتابة، ومهارة القراءة، من أجل اكتساب القدرة التواصلية acuisition languageالتي هي عملية علمية يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة خاصة على استقبال واستيعاب اللغة الأم الأولى لدى الأطفال، أو اكتساب اللغة الثانية والتعاطي معها، وهذا الأمر

متعلق بطريقة اتقان مهارة التواصل في حد ذاتها، فاللغة بنيان ينمو ويتطور تداوليا باستمرار مثلما يقول تشومسكي: «لابد من الإشارة هنا أنني استعمل الكلمة «لغة» كي تشير إلى ظاهرة فردية، أي إلى نظام مُمثَّل في عقل/ دماغ فرد محدد، ولو كان بإمكاننا أن نفحص الأمر بتفصيل متقصٍّ فسنجد أنه لا يوجد أي فردين يتماثلان في اللغة تماما، ولو كانا توأمين متشابهين نشآ في بيئة اجتماعية واحدة، ويستطيع أي فردين أن يتفاهما إذا كانت لغتاهما متشابهتين بدرجة كافية» (تشومسكي، ٦٢:١٩٩٠)، فهي إذن؛ انعكاس لنظام سلوكي اجتماعي يستند إلى تطور تاريخي حضاري، يقوم على قانون اتصالي مرن يؤثر في كامل عناصر النظام الاجتماعي، لكنه في نفس الوقت يتعلق به، فـ «اللغة - في واقع الاستعمال- غير نقية impure بمعنى أنها تتداخل مع عناصر من قدرات أخرى موجودة في الدماغ؛ فالقدرة اللغوية Linguistic Competence، في واقع الاستعمال، تتفاعل مع نوعين آخرين: «القدرة البراغماتية» Pragmatic Competence التي تمثل معرفة الشروط الخاصة باستعمال التراكيب بحسب الغايات المختلفة، والقدرة التصورية Conceptual Competence التي تتضمن المعرفة الإنسانية بشكلها الواسع والمعتقدات التي يحملها الفرد عن الكون والعالم» (John R. Taylor 1995. 17) و يبقى الرابط الرئيس الذي يحدد حجم الرصيد اللغوي هو مدى توافق العلامة ومدلولها، ومن البديهي أن يعبر المتعلم الكفء عن الموقف الواحد بمفردات لغوية كثيرة ضمن نظام لغوي أساسه التمييز والتقابل.

وقد جاءت معظم البحوث التي أجريت في مجال دراسة اكتساب اللغة، وكيفية تطوّرها، وطرق ممارسة تدريسها على أسس لسانية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية، متفقة على أن اللغة نشاط اجتماعي تواصلي منظم بقواعد صارمة متفق عليها، بينما يبقى الكلام «استخدام مفرد من اللغة من قبل انسان معين، واللسان هو مجموعة القواعد التي تجعل الكلام ممكنا» (ديديه، ١٩٩٧: ١٣)، والكتابة في كل ذلك اسقاط مرئي للكلام.

النظريات اللغوية

تقدم النظريات اللغوية للمتعلم مبادئ أساسية ومداخل لفهم ميكانيزمات التفكير، وتطرح طرقها الخاصة التي يستجيب بها الأفراد؛ وقد ظهرت في القرن الماضي العديد من النظريات اللغوية التي تُنَظِر لمفهومها وطرق تطبيقها، والمقصد منها هو أن «النظرية اللغوية نظرية ذهنية بالمعنى التقني لهذه الكلمة، ما دامت ترتبط بالكشف عن واقع

ذهني يكمن تحت السلوك الفعلي» (غاليم دكتواره، ١٩٩٦:٦١)، لكننا حين نعقد مقارنة بينها، يتضح جليا أن كل واحدة منها، تتناسب مع وضعية ديداكتيكية محددة، أو بحسب فئة معينة من المتعلمين، أو بحسب بيئة المتعلم الاجتماعية المتوفرة، فهي نظريات قامت على مبادئ فلسفية، أو على توجيهات لمعتقدات ايديولوجية افترضت نجاح تجارب ميدانية ومختبرية على حيوانات وتم اسقاطها أو اجراءها على البشر.

النظريات الفطرية (Nativism):

ترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته موجودة في داخله، حيث يدّعي أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يولد مزودا بقدرة على اكتساب اللغة، هذه القدرة اللغوية موجودة في ذهن المتكلم وتمثل أحد مكونات الدماغ ولكنها مستقلة عن المكونات غير اللغوية التي تتحكم في الإدراك والتذكر والمعرفة، وله بنيتها المميزة وقوانينها، وبرهانهم في ذلك وجود عموميات اللغة Language Universals لدى البشر بغض النظر عن الخلفية اللغوية، والجنسية، والعرقية، والبيئية، كما يرى أصحاب هذه النظرية أنّ أجزاء بيولوجية في دماغ الإنسان مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة بشكل سهل لهم فيم بعد للدعوة بالقواعد العمومية Universal Grammar التي تستمد قواعدها في ذلك من المصدر النظري Theory-driven وفيها ألح تشومسكي على وجود معرفة لغوية كامنة في ذهن الطفل، تفسر سرعة اكتسابه لها فما يصدر منه بسرعة فائقة وبعد عدد من الأشهر بعد التعلم لا ينم مطلقا على أنه ولد وهو لا يملك شيئا، فـ«الدماغ البشري يشبه الجسم البشري الذي يتكون من مجموعة من الأجهزة تعمل وفق نظامها الخاص ووظائفها المنوطة بها في تناغم مع بعضها البعض، فهو يتكون من مجموعة من المكونات التي على الرغم من تفاعلها مع بعضها البعض تعمل وفق آلية خاصة بها» (John R. Taylor, 1995)، ومنطقية هذا الاكتساب هو انتقاله المباشر إلى تداول لغته المنطوقة السليمة بمجرد تظافر عوامل ومراحل بيولوجية مضطردة لجسمه ونجنبه التام لطريقة حديث الكبار معه، و قد اعتمد على المصدر التجريبي Data-driven في هذا المنحى حينما ركز على دراسة البُنى السطحية للغات شتى (العربية، العبرية، الانجليزية....) لتحديد تباين اللغات واختلافها واستخلاص القواعد الخاصة والعامة التي تفسر هذا التباين (ينظر: greenberg, 1966)

النظريات البيئية EnvironmentalistTheories

تفسر طريقة اكتساب اللغة عند المتعلم على أنها وليدة البيئة، أو التنشئة الاجتماعية؛ ولاوجود لمعرفة فطرية مسبقة مهمتها تسهيل عملية اكتساب اللغة، لأن البيئة، والعوامل الخارجية هي من تشكل السلوك اللغوي للإنسان، الذي يولد ولديه استعدادات بيولوجية للتعلم كباقي المخلوقات، وأبرز من يمثل هذه النظريات: النظرية السلوكية (behaviourisme) ترى أن اللّغة شكل من أشكال السّلوك الإنساني، تستبعد الجوانب الذّهنية مثل العقل، والتّصور، والفكرة لأنهم غير ملموسين، كما تقلل من قيمة كل تحليل يقول بالاستبطان الذي لا يمكن تحديده أو الإشارة إليه (ينظر حساني:٢١)، ويذهب أعلامها بأن السلوك اللغوي يتم تعلمه نتيجة توفر مثير حسي أو بصري الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، تولد استجابة سلوكية تُعزَّز بالتكرار والإعادة، سواء سلبا أو إيجابا تبعا لطريقة طرح الاستجابة اللغوية، بمعنى أن الاستثارة الإيجابية تنتج سلوكا اللغوي ايجابيا، بينما تورث السلبية منها انمحاء هذا السلوك من ذهن المتعلم، وهذا ما ذهب إليه سكينر الذي يرى «أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل، وأن هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول» (Skin-ner, 1957: 112). وتتحول هذه الاستجابة إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها المتعلم بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي، وقد وظف أصحاب هذه النظرية أفكارهم في محاولة تفسير ظاهرة التعليم بما أسموه بالارتباطات الحادثة بين أجزاء المثيرات اللغوية والذهن؛ بمعنى أن التعلم في منظورهم هو انعكاس شرطي بالضرورة، ولعل المرجع الأساس في تفكيرهم هو العالم الفيزيولوجي ايفان بافلوف، وحين تطبق إجراءات هذا المدرسة على الظّاهرة اللّغوية ينصّب تحليلها على الأشكال اللّغوية الظّاهرة، والمواقف المباشرة التي أدّت إلى إنتاجها في الواقع اللّغوي؛ لأنهم يعتمدون التجريب.

والكفاية اللغوية عندهم تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة.

النظرية المعرفية Cognitive Theory

قامت هذه النظرية التي تربط بين مكتسبات المعارف السابقة والمعارف التعليمية الجديدة على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي؛ لأن علم النفس «يبحث في السلوك بوجه عام، من حيث الناحية العقلية، شعورية كانت أولا شعورية، ويترتب على نتائج هذه البحوث إمكان التحكم في السلوك وسهولة توجيهه

لصالح الإنسان» (القوصي، ١٩٧٨:٢١)، ومن مبادئها استقبال المعلومة، ثم فهمها، ثم تخزينها بعد معالجتها، ثم استحضارها عند الضرورة واصحابها يرون أن:

-التعلم مهارة معرفية تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

- لتعلم لغة ثانية يجب اكتساب تعلم المهارة ثانية إلى أن يصبح الأداء آلياً

- التعلم عملية معرفية عقلية يتضمن تمثلا داخليا للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه. وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي.

- يجب التركيز على التحيين الدائم لقدرات المتعلم من خلال تكثيف النشاطات الذهنية بشكل يزيد في قدرات المتعلم اللغوية بالتدرج من السهل إلى الصعب.

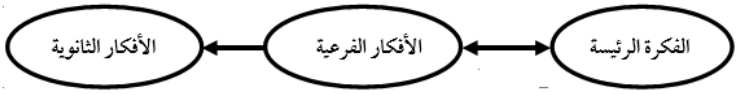
الخرائط الذهنية (Mental Map)

الخرائط الذهنية Mind Maps من أفضل الوسائل التعليمية للتعبير عن الأفكار، ويعد عالم النفس توني بوزان Tony Buzan من أوائل الذين ابتكروا رسم الخرائط الذهنية، وأسماها Mind Maps ويرى أنها تستخدم كمخططات لتمثيل، وترتيب، وتوليد، وتصنيف الكلمات، والأفكار، والمهام، وللمساعدة على الدراسة، والقراءة وحل المشكلات، واتخاذ القرارات؛ لأنها تعتمد على تنشيط الذاكرة البصرية، وتنجز بواسطة رسوم تخطيطية، حيث تستخدم تقنية رسم الفروع، والصور، والألوان، في التعبير عن الفكرة الرئيسة بشكل يجعلها سهلة المراجعة والتذكر على كل متعلم، فهي إذن؛ وسيلة تساعد على دعم استخدام التعلم البصري في دراسة وفهم الموضوعات الدراسية، فـ«الخريطة الذهنية هي منبه ذاكرة متعدد الأبعاد، وأداة مراجعة رائعة. إن فهم الطريقة التي تفكر به سوف يساعدك على استخدام الكلمات والصور المجازية في أشكال الخريطة الذهنية من أجل التسجيل، والمراجعة، والاستدعاء، والتذكر، والتنظيم، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، التي تقابلك في أثناء الدراسة، وعند المراجعة للامتحانات، و يجب عليك أيضا أن تكون قادرًا على تخزين المعلومات و البيانات بشكل فعال واستدعائها واسترجاعها» (بوزان،،٢٠١٨:١١).فهي طريقة تعلمية تقنية تقوم على اكتساب مهارة تجزئة المركب، أو تحليل الموقف إلى عناصره، أو تحليل صورة الكل إلى أجزاء يشتمل عليها، بشكل يسهل رؤية التفاصيل وفهم العلاقات التي تربط فيما بينها.

الطريقة

يتمثل الفرق بين الخريطة الذهنية وخريطة المفاهيم؛ في أن الأولى ترد في صورة بصرية أكثر تبسيطا، حيث تستخدم الكلام، ودعم الصور والالوان، فتستخدم فصي المخ معا؛ حيث يتكفل الجانب الأيمن منه بـ: الخيال، الالوان، الرسم، الاصوات، الموسيقى، المشاعر، الحب. أما الجانب الايسر منه، فيختص بـ: القوائم، الحسابات، المنطق، الارقام، التفكير، وتحتوى الصورة فيها على مفهوم مركزي واحد كبير يتوسط الشكل المرسوم، ويمكن تمثيلها في أشكال متعددة كجذع شجرة؛ أي تأخذ الطابع البنائي الشجري حيث تبدأ من نقطة مركزية محددة أو في شكل مربعات، ثم تسمح بالأفكار بالتدفق، ذلك أن نظرية التنظيم الهرمي «تعتمد على الاسلوب الارسطي في التصنيف، و هو الاسلوب الذي يعتمد على التعرف على الفئات و على الفئات داخل الفئات و يترتب على ذلك ان يصبح اسلوب التصنيف كالشجرة المعكوسة جذورها الى اعلى و اغصانها للأسفل، و فيه افتراض وجود مستويات عديدة من العوامل، فكلما ازداد المستوى الذي يوجد فيه العامل كانت طبيعته اكثر اتساعاً و كان مدى الاداء الذي يتضمنه أكثر شمولا» (غباري، ٢٠١٠: ٥٣)؛ بمعنى أنها أكثر تعقيدا وتنظيما من الخرائط الذهنية؛ لأنها تحتوى على العديد من المفاهيم، حيث تكون الفكرة الرئيسة في الأعلى، ثم تنتظم بطريقة هرمية)رأسية)، أو تكون في صورة شبكية معقدة تنطلق من المفاهيم الرئيسة الكبرى، ثم المفاهيم الثانوية، ثم الأمثلة الفرعية.

صورة أنموذج لخريطة ذهنية



تنبيه: تفرض عملية التدريس بالخرائط الذهنية التنويع الدوري في الشكل والحجم والاتجاه؛ لأن« الخريطة الذهنية الخاصة بكل وضعية تعلمية، تتوافق مع كل العمليات الذهنية التي تستوجبها اجراءات التعلم. إذ بدونها تبقى العلاقة مع المضمون المعرفي سطحية وعشوائية، ومن ثمة، فعندما يتم تحديدها بشكل مسبق، تصبح رقعة الاشتغال البيداغوجي واضحة ويغدو تدريب الذهن على العمل والفعل عوض المضمون المعرفي أسمى هدف يتوخى كل من المتعلم والفاعل التربوي بلوغه وبدرجة عالية من الاكتساب» (كجي٢٠٠٨: ٥٥)، حيث تمثل فيها دلالة الكلمات، وحجم الخط، وتناسق

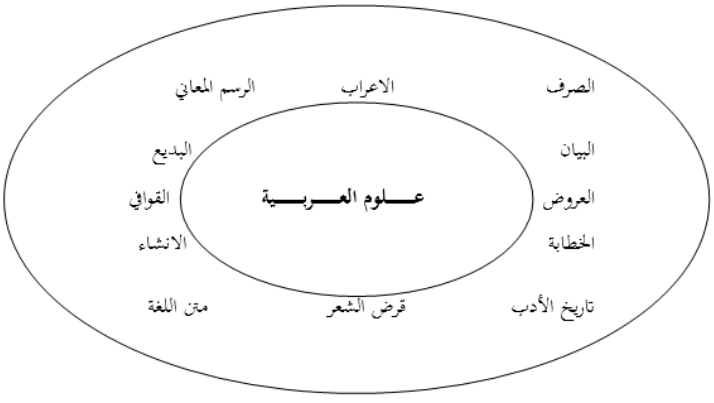
احجام الدوائر، وشكل رسم أسهم، وطريقة الربط بين المفاهيم واتجاهاتها، والالوان المستعملة عاملا رئيسا في البناء الذهني للخريطة؛ لأنها تبين لامحالة طبيعة التصورات الذهنية التي يمتلكها المتعلم بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خريطته، وتساهم بشكل فعال في الكشف عن بنية النظام المعرفي لديه.

التحليل

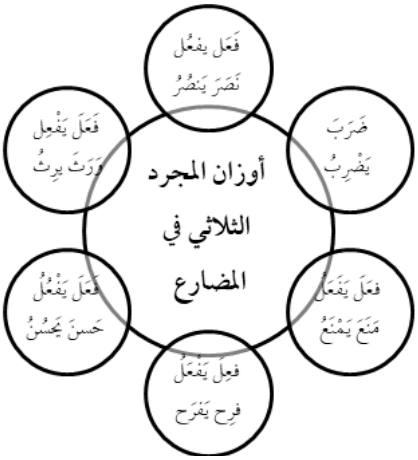
تشكل عملية تلقي دروس علم الصرف، صعوبات جمة للمتعلم، سواء من جهة الفهم، او في طريقة التفريق بين الأفعال على الميزان الصرفي، ويعيش معه هاجس عدم الفهم من المرحلة الابتدائية إلى ما بعد التخرج من الجامعة، وهذا راجع لعدم ترسخ المعلومات بشكل دائم، لذلك أقدم نماذج لخرائط ذهنية تلخص دروس أنماط الفعل في الميزان الصرفي، يصلح تطبيقها على كل دروس المقررة على المتعلمين، حاولت من خلاله أن ابتعد عن الصيغ اللغوية الصعبة، التي تشتت فهم المتعلم، مع التذكير بأن كل شكل من أشكال خرائط التفكير تعتمد على مهارة خاصة من مهارات التفكير، وقد وضعت الدروس في شكل مختلف يعمل على تسهيل فهم المادة من قبل الطالب والمعلم:

بعض أنواع خرائط التفكير

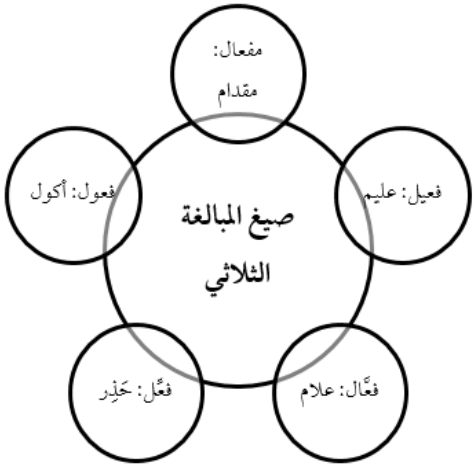
١- الخريطة الدائرية (Circle Map): تتألف من خريطتين مركزيتين نضع في وسط الدائرة الداخلية الفكرة الرئيسة، ونضع في الدائرة الخارجية المحيطة بها كل ما نعرفه عن تلك الفكرة.

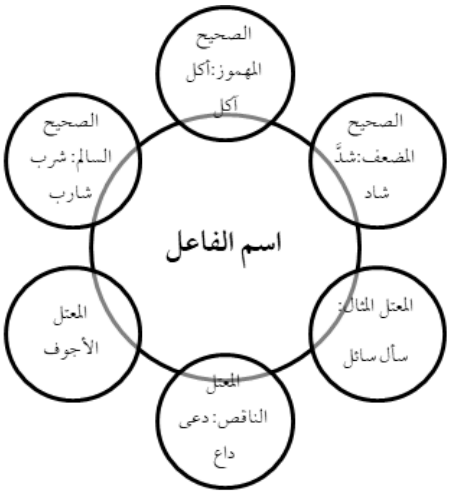


٢- الخريطة الفقاعية bubble map): تتكون من دائرة مركزية وعدد من الدوائر حولها، يكتب في الدائرة المركزية الكلمة أو الشيء المراد وصفه أو تحديد صفاته وخواصه وتكتب في الدوائر الخارجية أهم الصفات الكلمة ونأخذ درس اوزان المجرد الثلاثي في المضارع.

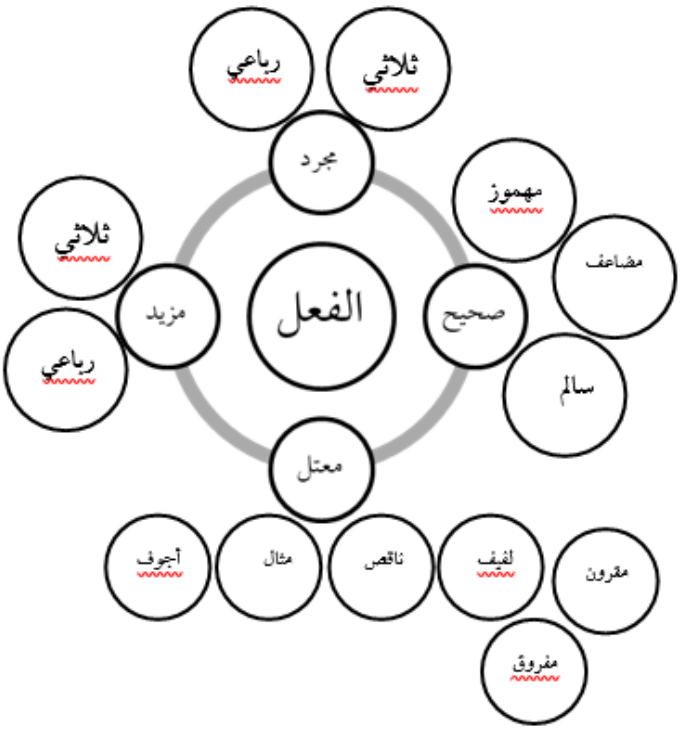


٣- الخريطة الفقاعية المزدوجة (Double bobble): تتكون من دائرتين مركزيتين متجاورتين يوضع بينهما عناصر المقارنة ويوجد بينهما دائرتان أو أكثر يوضع فيها الصفات المشتركة بين عناصر المقارنة وحول كل من الدائرتين المركزيتين يوجد مجموعة من الدوائر يوضع فيها خواص كل عنصر من عناصر المقارنة على حده بحيث لا تكون مشتركة بين عناصر المقارنة ونأخذ علاقة المشابهة بين اسم الفاعل وصيغ المبالغة التي تتشابه في الفعل الثلاثي.



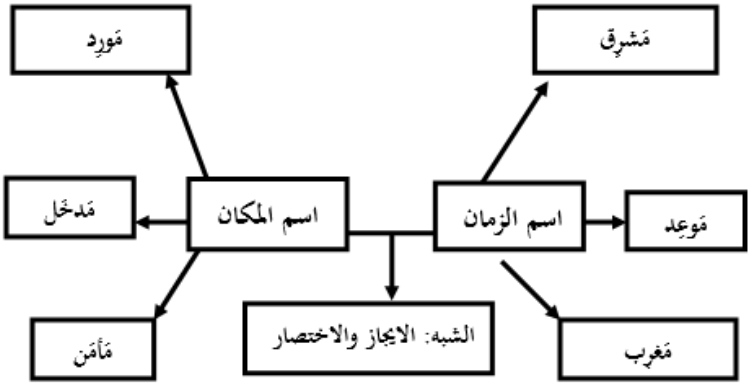


٤- الخريطة الشجيرية (Tree map): نكتب العنوان الرئيس للدرس ونحيطه بالمجموعات الفرعية التي تنتمي إليها والتي تنقسم بدورها إلى عدة مجموعات فرعية ونأخذ في ذلك درس الفعل وميزانه



٥- الخريطة التدفقية (المتسلسلة/ التتابعية) (Flow map): يتم تحديد مستطيل خارجي يكتب داخله اسم الحدث أو العملية، توضح فيها ترتيب وتتابع العمليات أو الأحداث وتحدد العلاقات بين المراحل والخطوات ونأخذ في ذلك درس المزيد من الأفعال.

-٦ الخريطة الجسرية (القنطرة) Bridge map)): حيث تمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي ثم تشبه بأشياء أخرى مرتبطة على نفس الخط الأفقي ويفصل بينهما بقنطرة مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة العلاقة نفسها ونأخذ في ذلك درس اسم الزمان والمكان:



يكمن الشبه بين اسمي الزمان والمكان في أنهما:

- من الأسماء المشتقة من المصدر.
- يصاغان من الثلاثي قياسا على وزن «مفعَل» أو «مفعِل» بفتح العين، وبكسرها، ومن غير الثلاثي بزنة المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وفتح ما قبل الآخر.

-الغرض منهما هو الإيجاز والاختصار، بأوجز عبارة وأخصر لفظ ممكن، ولولاهما لوجب أن نأتي بالفعل ولفظ
الزمان، أو لفظ المكان.

- كل واحد منهما يدل على أمرين:

١- المعنى المجرد: مجرد الحدث الذي يدل عليه المصدر الأصلي.

٢- معنى آخر: زمان وقوع الحدث، أو مكانه، فحين نقول: نمت مطلع الفجر، فمعنى كلمة مطلع تكفي لتدل على زمن طلوعه، وحين نقول: باب الريان مَدخَلُنَا، فكلمة مَدخَل تعني مكان ولوجنا.

ومن أهم أوجه الافتراق بينهما أن:

-اسم الزمان: ما صِيغ من المصدر للدلالة على زمان الفعل وحده.

-اسم المكان: ما صيغ من المصدر للدلالة على مكان الفعل وحده.

بالنظر إلى تنوع أشكال الخرائط والعناصر الملونة المبينة لعناصر الدرس؛ يستطيع

المعلّم أن يتسلسل بالدرس كما هو مبيّن، حيث يبدأ بتقديم المفاهيم مجزأة بدءا بالكلمة المفتاح-العنوان الرئيس-، ثم يتدرج في توزيع الكلمات الفرعية ومن ثم الثانوية؛ مع تقديم أمثلة حسية قريبة من مستوى المتعلم وتكون مرتبطة مع حياته الاجتماعية، فـ «عندما يفهم التلميذ معنى ما هو مطلوب منه، ويشعر أن المدرس مرافق له، وأنه موجود معه لمساعدته لا لمراقبته، وتصيد أخطاءه فإنه يقبل على العمل» (بوبكري،٢٠٠٠:٦٤)، وهذا ما يجعله مشاركا ومتفاعلا إيجابيا مع المادة التعليمية، وإكسابه المهارات المناسبة، ولعل في مراعاته لانتظام عملية التسلسل في سرد الدرس، يحقق الربط منطقيا بين المعلومات المكتسبة سابقا في ذهن المتعلم مع الجديدة، ولكن تتم عملية ايصال المعلومات في شكل ألعاب ذهنية يتمَّ رسمها من طرف المتعلم، بشكل يثبتها في ذاكرته على شكل أجزاء صور صغيرة من المعلومات ثم تتطور حجما لتشكل في مجموعها المعرفة أو الفكرة أو المفهوم العريض للدرس. مع التأكيد على أنه لا توجد صورة خريطة ذهنية واحدة لتسلسل الدرس، فلكل معلم الحرية في أن يقدم خريطة تتناسب والمجال الذي سيدرّسه؛ فله أن يغيّر أو يعدل فيها من يوم لآخر، أو يبدل أشكالها من متعلم لآخر، وهذا هو الأصل فيها بحسب الفئة المستهدفة، ويعد في حد ذاته تحفيزا ايجابيا فرديا يخدم عملية تبسيط الدروس؛ بما أن تنويع الأنماط والصور والألوان هي مفتاح لتطوير الذكاء.

التوصيات

يرى الكثير من العلماء ان مؤشرات ذكاء المتعلم تتكون بداية في العقل، الذي تتوفر فيه القدرة على التحليل، والتركيب، والتخيل، وما ينجم عنهم من تمثل متباين لصور الثقة بالنفس، التي تنزع فطريا الى التجريب.

بسبب من ذلك؛ تتفاوت القدرات الذهنية الخاصة للمتعلمين، وتتحدد صفة إقبالهم على التعلم، تبعا لاختلاف البناء العقلي والجسدي وتناسب الظروف الخارجية، بحيث تظهر الفروقات عيانا لمعلم اللغة العربية من خلال قدرة استيعاب الألفاظ وتحليلها، وعامل الطلاقة اللفظية، وفي أشكال التعبير عن التصورات، وتخييل الأحداث، وسرد المواقف، وكيفية توظيف الوسائل التعلمية تقنية التي تؤدي إلى أفضل النتائج، وهذا ما تعمل عليه فكرة التدريس بالخرائط الذهنية، التي تتناسب مع الطريقة البنائية في التعليم، أينيمكن المتعلم أن يبني معرفته العلمية الخاصة His Own Version Of Scienceلأن:

– الخريطة الذهنية كمفهوم تعليمي تساعد على انشاء بنية معرفية Cognitive Structure، فهي طريقة تشخص جيدا مستوى كل متعلم فرديا، ثم جماعيا؛ لأنها تجعل الدرس أكثر تقبلا، وتجعل المتعلم أكثر حسية وانفعالا بما يسهل هضمه، ويحفزه على الاجتهاد أكثر في ابداع تصوراته الخاصة بالدرس؛ ومنه يصير قادرا على التمييز بين فائدة المصطلح وصحة المثال.

– عملية رسم الخرائط في شكل ألوان، تعد نشاطا ذهنيا تحفيزيا يساعد على تطوير الإبداع لدى المعلم والمتعلم، بما أنه يقوم على استثارة التفكير التأملي، وتتضمن أنواعا من المفاهيم الرمزية، تسهل عملية الربط أو إبراز ما بينها من علاقات وتحليلها.

–التنويع في أشكال رسم الخرائط الذهنية من طرف المعلم، يزيد من قدرات المتعلم على بناء التصورات وينمي خياله، ويسهل عملية التذكّر والتركيز في موضوع الدرس.

–القدرة على فهم مقاصد تعليمية الخرائط الذهنية شيء أساس في زمن تتداخل كل الصور إلى عقول المتعلمين في كل لحظة؛ لأنه يجدها في التلفزيون، والوسائط الالكترونية، واللوحات الإعلانية...، لذلك فمن المهم جدا أن يطور المتعلمون ثقافة بصرية رمزية تساعده على تفكيك مختلف رسائل الصور المركبة، أو أن يستخدموها لنقل مقاصدهم.

– عملية تقويم المتعلم من خلال الخرائط الذهنية تكون بتقديم خرائط ناقصة، ويطلب منه، إما إكمالها، أو تحديد العلاقات بين مكوناتها.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢). **الخصائص**. ج١. تح: محمد علي النجار. مصر: دار الكتب العلمية.

برانسفورد، جون وآخرون (٢٠١٦). **كيف يتعلم الناس**. تر: سعاد عبد الرسول. القاهرة: المطابع الأميرية. القاهرة.

بوبكري محمد (٢٠٠٠). **المدرسة واشكالية المعنى**. السلسلة البيداغوجيةج٦. المغرب: مطبعة النجاح.

بوزان، توني (٢٠١٨). **الخرائط الذهنية وأساليب التذكر والقراءة السريعة**. السعودية: مكتبة جرير.

تشومسكي، نعوم (١٩٩٠). **اللغة ومشكلات المعرفة محاضرات ما ناجوا**. تر: حمزة بن قبلان المزيني. توبقال. الدار البيضاء

تشومسكي، نعوم (٢٠١٧). **بنيان اللغة**. تر: ابراهيم الكلثم. بيروت: جداول للنشر.

بيروت.

جبارة أحمد الله (٢٠١٣). **معرفة خصائص المتعلم ضرورية لاستراتيجيا معالجة ناجحة.** مجلة عالم التربية. المغرب: مطبعة النجاح.

حساني، أحمد (٢٠٠٩). **دراسات في اللسانيات التطبيقية.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر

خليل، نوال عبدالفتاح (٢٠٠٨). **أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.** مج١١. ع٤. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية

خيري، سليمان. (٢٠١٠م). **التفكير وما وراء التفكير باستخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجة التفكير.** دار المسيرة. عمان.

ديديه، بورو (١٩٩٧). **اضطرابات اللغة.** تر: انطوان هاشم. بيروت: منشورات عويدات.

الربيعي، محمود داود (٢٠١٣). **نظريات التعلم والمليات العقلية.** لبنان: دار الكتب العلمية.

رصاص، محمود سيد (١٩٨٧). **الدماغ والفكر.** دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع. دمشق

الرويثي، ايمان محمد احمد (٢٠٠٩). **رؤية جديدة في التعلم والتدريس من منظور التفكير فوق المعرفي.** عمان: دار الفكر. عمان.

العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.** عمان: دار الميسرة. عمان.

عمايرة، خليل (١٩٨٤). **في نحو اللغة وتراكيبها: منهج وتطبيق.** عالم المعرفة. جدة. ط ١.١٩٨٤م.زغبوشبن عيسى. الذاكرة واللغة. عمان: جدارا للكتاب العالمي

غاليم محمد (١٩٩٧). **تأصيل البحث الدلالي العربي.** رسالة دكتواره. جامعة محمد الحسن الثاني المحمدية. شعبة اللغة العربية وآدابها لسانيات.

غباري، ثائر (٢٠١٠). **القدرات العقلية بين الذكاء و الابداع.** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.

قطيط، غسان يوسف (٢٠١١). **حوسبة التدريس.** عمان: دار الثقافة.

القوصي، عبد العزيز (١٩٨٧). **علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية.** القاهرة: مكتبة النهضة. القاهرة.

كجـي محمـد (٢٠٠٨). **التعلـم وتربيـة الذهـن عـلى الاشـتغال**. مجلـة علـوم التربيـة ع٣٦. المغـرب: مطبعـة النجـاح.

محمـد، بكـر نوفـل (٢٠١٠). **الـذكاء المتعـدد في غرفـة الصـف النظريـة و التطبيـق**. عـمان: دار المسـيرة.

ميشال، زكريا (١٩٩٣). **قضايا ألسنية تطبيقية**. بيروت: دار العلم للملايين. بيروت.

نوفـل، محمـد بكـر (٢٠١٠). **الـذكاء المتعـدد في غرفـة الصـف النظريـة و التطبيـق**. عـمان: دار المسـيرة.

Chamberland g ; la voie l, marquis d. (1996). **formules pédagogique, presse de l université de quebec**, québec,

Greenberg, J. H. (1966). **LanguageUniversals: WithSpecial Reference to FeatureHierachies**. The Hague: Mouton.

philippe mérieu. (1992). **l école mode d emploi ; edition esf paris:7é edition** ;p95

John R. Taylor. () **Linguistics Categorization: Prototypes in Linguistic Theory**, (Oxford, Oxford University Press ,

Skinner, B. (1957). **Verbal Behavior**. New York: AppletonCenturyCrofts

تقویت مهارت‌های ذهنی فراگیر با به‌کارگیری راهبرد نقشه‌های ذهنی در درس صرف

خلیل مدنی بن دعموش*[1]

بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه محمد لمین دباغین سطیف ۲، الجزائر.

چکیده

پیشرفت های علمی کسانی را که در زمینهٔ آموزش فعالیت می‌کنند با چالش‌هایی مفهومی روبرو ساخته که نتیجه تحولاتی است در زمینه علوم تربیتی ایجاد شده است. این امر مستلزم انجام یک سری بررسی‌های دوره‌ای برای پیشرفت روش آموزش برپایهٔ راه‌حل‌هایی علمی- تجربی است که به پیشرفت و به‌روزرسانی روش‌های تدریس کمک می‌کند. این موضوع با تمرکز بیشتر بر نقش فراگیر به‌عنوان محور فرآیند آموزشی صورت می‌گیرد، به‌گونه‌ای که قادر به ایجاد مفاهیم متعلق به اطلاعات و درک شناخت‌های ذهنی و کاربرد آن از طریق رفتارهای شناختی، یادآوری و تفکر در مشکلات باشد و به سطح تسلط ارتقا پیدا کند. این پژوهش تلاش دارد ایده‌ای آموزشی کاربردی ایجاد کند که گروه فراگیران سطح متوسط و ضعیف در آموزش زبان عربی را مورد هدف قرار می‌دهد و به هدف بهبود روش یادگیری آنها و تسهیل فرآیند درک الگوی یادگیری در درس‌های ارائه‌شده به‌عنوان بار شناختی است. بحث را با شرح برخی اصول و اهداف نظریه‌های تلقینی یادگیری، به هدف بررسی روابط پنهان بین معلم و فراگیر و روشن ساختن روش آن در تثبیت معلومات شروع می‌کنیم، سپس به توضیح فواید روش آموزش به‌واسطهٔ نقشه‌های ذهنی می‌پردازیم که هدف آن بهبود سطح شناختی_زبانی فراگیر و بیان قابلیت ثبت نمونهٔ بصری موردنظر، درک آن و بازسازی آن در شکل‌های مختلف است. بدین دلیل که بر گسترش استعداد تفکر و قدرت حل مشکلات به‌صورت فردی تمرکز دارد، همان‌گونه که به یادگیری گروهی_مشارکتی در داخل بخش کمک می‌کند. نقطهٔ تمرکز پژوهش بر بیان روش‌های مؤثر در برانگیختن پاسخ فراگیر در روش غنی‌سازی اطلاعات است، به‌گونه‌ای که به او اجازه داده می‌شود تا به شکل تدریجی از یکنواختی روش تلقینی به مشارکت فعال در اجرای الگوی آموزشی برسد.

واژگان کلیدی: نظریهٔ ذهن، گسترهٔ زبانی، روانشناسی یادگیری، نقشه‌های ذهنی، علم صرف..

---

* نویسنده مسوول: k.bendaamouche@univ-setif2.dz

The Enhancement of The Learner's Mental Skills with The Employment of The Mind Mapping Strategies in The Etymology Lessone

Khalil Madani Bendaamouche*

Lecturer in Arabic Language and Literature, Mohammed lamine Debaghine Setif2 University, Algeria.

Abstract

The premise of this amazing scientific improvement for those working in the field of education is to face with the conceptual challenges created by the new changes at the level of educational sciences. This objective requires conducting a series of periodic reviews to improve the educational method by trying to develop the scientific-empirical solutions that contribute in the development and update of the educational methods. This will be conducted with more focus on the learner's role as the center of the educational process, so that he/she would be able to create the related concepts to the information and perception of the mental cognition and its application through the cognitive behaviors, reminders, and reflection on the problems. This objective is aimed to improve each student's ability in the classroom to improve his/her level to the level of mastery. This research seeks to develop a practical educational idea that targets the middle- and low-level learners in the Arabic language instruction. This is aimed to improve the student's learning style and facilitate the process of understanding the pattern of learning in the presented lessons as the cognitive load. We begin this issue by discussing some of the principles and goals of the implicit learning theory in order to examine the hidden connections between the teacher and the learner, and also to clarify this approach to consolidate the knowledge. Then, we explain the benefits of the educational method through mind mapping that aims to improve the learner's cognitive-linguistic level, and express the ability to record, understand and reconstruct the target visual sample in various forms. Because it focuses on developing the individual thinking talent and problem-solving abilities as well as helping to develop the collective- participatory learning method within the department. The focus of the research is on the explanation of the effective ways to stimulate the learner's response in the information enrichment method that allows him/her to progressively reach from the uniformity of the implicit method to the active participation in the implementation of the educational pattern.

Keywords: Theory of Mind, Linguistic Range, Learner's Psychology, Mind Mapping, Etymology Science

* Corresponding author: k.bendaamouche@univ-setif2.dz