الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة الشّهيد حمّه لخضر – الوادي

كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربيّ

الأبعاد التّداولية في الخرائط الذهنيّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة

"السّنة الرّابعة متوسّط ـ دراسة ميدانيّة ـ"

مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة والأدب العربيّ

تخصّص: لسانيات عامّة

من إعــداد الطّالبتين :

- ✓ إنصاف بله باسي
- ✓ منال بوصبيع العايش

إشراف الدكتورة:

- د. أمينة تجاني

الاسم واللّقب	الجامعة	الصّفة
د– سلوى تواتي طليبة	جامعة الشّهيد حمّه لخضر	رئيسا
د– أمينة تجاني	جامعة الشّهيد حمّه لخضر	مشرفا ومقررا
د– فاطمة عبابة	جامعة الشّهيد حمّه لخضر	مناقشا

العام الجامعي: 1445/1444هـ، 2023/2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

قال الشافعي:
أخي لن تنالَ العلمَ إلا بستةٍ
سأنبيكَ عن تفصيلها ببيانِ
ذكاءٌ وحرصٌ واجتهادٌ وبلغةٌ
وصحبةُ أستاذٍ وطولُ زمانِ

مقدّمـــــــــــة

الحمد لله الّذي رفع اللّغة العربيّة وأعلى شأنها حيث أنزل بها خير كتبه وأفصلها، والصّلاة والسلام على أفضل خلق الله وخاتم المرسلين.

إنّ اللّغة أداة توصيل لأهمّ الظّواهر الاجتماعيّة الإنسانيّة عبر التّاريخ، ووسيلة للتّفاعل الاجتماعي والتّعبير عن المشاعر بالنّسبة للفرد، حاملة للأفكار والمشاعر، تحقّق التّواصل، فاللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات أداة للتّواصل المشترك بين أبناء الأمّة العربيّة.

كما تعتبر إحدى الثّوابت الرّاسخة، وصلة وصل بين الأحفاد والأجداد. تحمل على طيّاتها الثّوابت الرّاسخة، لكن للأسف مع مرّ السّنوات شهدت انحدارا كبيرا في المستوى، وتفشّى فيها اللّحن بكثرة، ومردّ هذا –حسب رأي العلماء– يعود إلى عزوف النّاس عن استعمال اللّغة العربيّة استعمالا صحيحا متقنا لعدم فهمهم لقواعد ضبط وتقويم اللّسان؛ ما سمّاه العلماء "بالنّحو والصّرف"؛ إذ أصبحت تعلّم وتُدرّس كقواعد جافّة وإجراءات تلقينيّة وقوالب صمّاء يتجرّعها المتعلّم تجرّعا عقيما، أدّى إلى صعوبة إتقانها وضعف استعمالها.

ولمّا كانت اللّغة العربيّة لغة حيّة كان من الطّبيعيّ أن تجدّد نفسها على مدى العصور، وتبحث بشكل دائم عمّا يلبّي حاجات أبنائها تبعا لسنة التّطور، لذلك كان لزاما علينا أن نبحث عن كيفيّة فعالة لتعليمها وتعلّمها تجعل أبناءنا يجيدونها ويستعملونها في سياق صحيح لنقل أفكارهم شفويّا وكتابيّا، وهذا ما يُطلق عليه حاليّا "بالتّداوليّة" الّتي أصبحت في الآونة الأخيرة موضوعا هامّا في اللّسانيات عامّة واللّسانيات التّطبيقيّة خاصة، فهي فرع من فروع اللّغة تراعي أحوال المخاطبين وتكشف عن مقاصد المتكلّم وكذا علاقته بالمتلقّي.

وهذا ما تُعنى به التّعليميّة؛ التّواصل بين المتعلّم والمعلّم، الأمر الذي جعل التّداوليّة مبحثا أساسيا في تعليميّة اللّغة العربيّة وخاصّة في مرحلة المتوسّط الّتي تعدّ مرحلة حسّاسة لتقويم لسان المتعلّمين وجعلهم قادرين على التّواصل بلغة سليمة وهو ما لا يتحقّق إلا بالتّركيز على تمكّنهم من القواعد المختلفة وتمثّلها في أدائهم؛ شفاهة وكتابة.

وهو ما لم تحققه المدرسة الجزائريّة بالرغم من كون المتعلم يتلقى الدرس اللّغوي وقواعده المختلفة منذ سنواته التّعليميّة الأولى بشكل متدرّج، وذلك بسبب الطريقة الجافّة وغير المجدية التي تقدم بها المادة اللغوية. الأمر الذي جعل الكثير من المتخصّصين يحاولون إيجاد طرق

حديثة تتماشى والأساليب التّربويّة، وتعتمد على تطبيق أسس مستمدّة من نظريات التّعلم القائمة على الدّماغ وتنشيط العقل لتحقيق الفهم؛ فظهرت "الخرائط الذّهنيّة" كطريقة حديثة نشطة في التعليم، ونظرا لخلوّ الكتاب المدرسي والمخططات من هذه الأخيرة رغم ما أثبتته الدّراسات حول فعاليّتها في بناء وتثبيت المعارف اللّغويّة، أردنا استثمار هاته التقنية في تدريس اللغة العربية؛ نحوا وصرفا ومعرفة مدى فاعليتها في تحسين مردود المتعلمين.

فجاءت فكرة البحث موسومة بـ "**الأبعاد التداولية للخرائط الذهنية في تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط –دراسة ميدانية–**".

أسباب كثيرة دفعتنا لاختيار هذا الموضوع؛ ذاتيّة وموضوعيّة، نوجزها في النقاط الآتية:

- تمثّلت الدوافع الذّاتيّة في طرح الأستاذة المشرفة للفكرة، وتوجيهها لنا بحكم أنّنا ندرّس في الميدان الّذي نريد البحث فيه، ومع اطّلاعنا على بعض الدّراسات المنجزة في هذا المجال أصبح الدّافع أكثر عمقا، كما لا نخفي إعجابنا بطريقة التّدريس باستخدام الخرائط الذّهنيّة المغيّبة في مؤسّساتنا التعليمية.

أمّا فيما يخصّ الدّوافع الموضوعيّة فهي كالآتي:

- قلّة الدراسات التي تناولت استثمار الخرائط الذهنية في تعليمية اللغة العربية.
- فاعلية اللّسانيات التّداوليّة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة.
- عدم نجاعة طرائق التّدريس التّقليديّة، فأردنا استبدالها بطريقة حديثة مواكبة للعصر "الخرائط الذّهنيّة" الّتي تتماشى والفروق الفرديّة لدى جميع المتعلمين.
- خلوّ الكتاب المدرسي من الخرائط الذّهنيّة الّتي تنظّم المعلومات وترسّخها.
- محاولة الخروج –من خلال البحث الميداني– بنتائج تثري المنظومة التربوية الجزائريّة في مجال التّعليميّة.
- المساهمة في تطوير مناهج المدرسة الجزائريّة في طورها المتوسّط باعتبارها مرحلة حسّاسة في تكوين شخصيّة المتعلّم.

- التركيز على السنة "الرّابعة متوسّط" لأنها محطّة أساسيّة جامعة لكلّ ما أدركه المتعلم في المراحل السّابقة وما اكتسته من مهارات لغويّة تواصليّة تعينه على إنتاج وفهم اللّغة العربيّة وتوظيفها. بالإضافة إلى كون مرحلة المتوسّط جسر متين رابط بين مرحلتي الابتدائي والثّانوي (البداية والنّهاية)، بها يتمكن المتعلم من التحكم باللّغة العربيّة واستعمالها في أساليب التّواصل.

وبناء عليه سنحاول في هذا البحث الإجابة عن الإشكالية الرئيسة الآتية:

ما مدى فاعلية الخرائط الذهنية في تدريس اللغة العربية؛ نحوا وصرفا على المستوى اللغوي؛ شفاهة وكتابة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط؟

وما تفرع عنها من تساؤلات، أبرزها:

– ما الأبعاد التداولية للخرائط الذهنية في تعليميّة اللّغة العربيّة؟

– كيف يتمّ تدريس قواعد اللّغة؛ نحوا وصرفا وفق الخرائط الذهنية؟

– ما الأثر الّذي أحدثته الخرائط الذّهنيّة في تعليمية اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليّة، ولكون الدّراسة تقف على واقع طرائق تعليم قواعد اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط عن طريق الخرائط الذّهنيّة، فإنّ البحث استدعى منهجين؛ منهجا وصفيّا تحليليّا يساعد على معرفة تعليمية اللغة العربية والخرائط الذهنية وكل ما تعلق بهما. ومنهجا تجريبيا يساعد على معرفة مدى نجاح الخرائط الذهنية عند تطبيقها على أرض الواقع.

وحتى يكون البحث في أكمل صورة وأبهى حلة قسّمناه إلى مدخل وفصلين بعد مقدّمة لينتهي بخاتمة. وتفصيله كالآتي:

المدخل موسوم بـ "**التداولية**" وتناولنا فيه مفهوم التّداوليّة ونشأتها وتعداد آلياتها ومصادرها.

أمّا الفصل الأوّل فعنوانه "**الخرائط الذهنية وأبعادها التداولية**" فقسّمناه إلى مبحثين؛ الأول: ذكرنا فيه مفهوم الخرائط الذّهنيّة، ونشأتها، وأنواعها ومميّزاتها، وأهم مبادئها. أما الثّاني: فخصصناه للبعد التّعليمي للخرائط الذّهنيّة، وتحدّثنا فيه عن دورها وأهمّيتها في تعليميّة اللّغة العربيّة وبعدها التّداولي.

أمّا الفصل الثّاني فعنونّاه بـ "**الخرائط الذهنية وأثرها في تدريس النحو والصرف**" وعرضنا فيه أثر الخرائط في تدريس قواعد النّحو والصّرف، وقد اشتمل على مبحثين؛ المبحث الأوّل: تناول مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة بصفة عامة، وميادين اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط بالأخص، بالإضافة إلى تعليميّة القواعد من خلال تعريفها وتعداد طرائق تدريسها.

أمّا المبحث الثّاني فقد عُنون بـ "دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد" وهو يمثل الجانب التطبيقي للدراسة؛ إذ قمنا بتقديم بعض دروس النحو والصرف لمتعلمي السنة الرابعة متوسط باستخدام الخرائط الذهنية، ولاحظنا الفرق في أداء المتعلمين؛ كتابيا وشفاهيا، ولتوضيح العمل الميداني الذي يمثّل لبّ هذا البحث؛ عرضنا عينة المبحوثين (متعلمي السنة الرابعة متوسط ضمن مجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية)، ثم الأدوات الإجرائية المستخدمة (الاختبار التمهيدي، مذكرات الدروس باستخدام الخرائط، الاختبار التحصيلي)، ثم عرض النتائج ومناقشتها، والخروج ببعض التوصيات.

وخُتم البحث **بخاتمة** تضمنت النتائج والمقترحات.

ووفق هذه الخطّة تنوّعت المصادر والمراجع الّتي استفدنا منها، أهمّها: لسان العرب لابن منظور، اللّسانيات العامّة "اتّجاهاتها وقضاياها الرّاهنة" لنعمان بوقرّة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي لمحمّد أحمد نحلة، بالإضافة إلى الكثير من الكتب الحديثة المترجمة أو العربيّة منها: مقاربة تداوليّة لفرانسواز أرمينكو، ومدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة للجيلالي دلّاش وغيرها...، أمّا الرّسائل الجامعيّة فقد استعنّا برسالة ماجستير حول اللّغة العربيّة وصعوبات تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسّط ...

وككلّ بحث لم يخل من الصّعوبات خاصّة في الحصول على أهمّ المراجع والمصادر الّتي تناولت المقاربات الحديثة تطبيقيّا "الخرائط الذّهنيّة"، بالإضافة إلى صعوبة استخدام البرنامج الإلكتروني لتصميمها؛ إذ صممناها بأنفسنا بعد جهد جهيد، ولكن ما واجهنا من مصاعب في رحلتنا البحثيّة زادنا إصرارا وجدّية في خدمة اللّغة العربيّة.

وفي الأخير نتقدم بالشكر لكلّ من كان لنا عونًا وسندا في هذه الدّراسة ولو بالقليل، وعلى مقدّمة هؤلاء أستاذتنا الفاضلة؛ **الدكتورة أمينة تجاني**، جنديّة الخفاء – زادها الله علما وشرفا

وعلوّا– لما أحاطته لنا من رعاية واهتمام. كما لا ننسى لجنة المناقشة الموقرة التي تحملت عناء قراءة البحث من أجل تصويبه وتقويمه حتى يخرج في أبهى حلة، فلهم منا جزيل الشكر والامتنان.

ولا يسعنا في هذا المقام إلاّ أن نسأل المولى عزّ وجلّ أن يوفقنا في عملنا، ويجعله خالصا لوجهه الكريم، والله من وراء القصد.

المدخـــــــل

التداوليـــــــــة

أولا: مفهوم التداولية ونشأتها

مفهومها

نشأتها

ثانيا: مصادر التداولية وآلياتها

مصادرها

آلياتها

المبحث الأول: مفهوم التداولية ونشأتها

تمهيد:

تمايزت الدّراسات اللّغويّة بعد ظهور البحث اللّسانيّ المعاصر ممّا أدّى إلى تفرّع المجالات البحثيّة إلى عدّة اتّجاهات، إلاّ أنّ هناك منهجا فرض نفسه في الآونة الأخيرة ألا وهو؛ المنهج التّداولي والذي يعدّ مصطلحا جديدا تمدّد في مساحة واسعة من ساحات الدّرس اللّغويّ الحديث، وامتدّ ليتّصل بدراسات أخرى لها صلة بالمنطق والسّيمياء واللّسانيات وعلم الاجتماع وغيرها، فهو علم يختصّ بدراسة استعمال اللّغة في سياق معين.

المطلب الأول: مفهوم التداولية

1- لغة:

بالعودة إلى معاجم اللغة العربية نجد في (لسان العرب) لابن منظور، أنّ التّداولية من "الجذر دَوَلَ: وهي العقبة في المال والحرب سواء، وقيل: الدُّولَة بالضّمّ في المال... والدَّوْلَة بالفتح في الحرب، والدُّولَة بالضّمّ ما يتداول من المال فيكون لقوم دون قوم..."[1].

أما في معجم (مقاييس اللغة) لابن فارس أن "الدّال والواو واللاّم أصلان أحدهما يدلّ على تحوّل شيء من مكان إلى مكان، والآخر يدل على ضعف واسترخاء؛ فأما الأوّل: فقال أهل اللّغة: أنذال القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان ومن باب تداول القوم الشّيء بينهم، إذا صار من بعضهم إلى بعض، والدَّولة والدُّولة لغتان. ويقال: بل الدُّولة في المال والدَّولة في الحرب، وإنما سمّي بذلك من مقياس الباب لأنّه أمر يتداولونه، فيتحوّل من هذا إلى ذاك ومن ذاك إلى هذا..."[2].

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، السنة، مج5، ص327.

[2] ابن فارس، معجم مقياس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط2، 1991، ج2، ص314.

وجاء في (المعجم الوسيط) "دَالَ بَطنهُ يَدُول دَولَة استرخى والأيام دارت والرَّجُل دُولا ودالة صار شهرة أي مشهوراً، والزّمان دُوَل انقلب من حال إلى حال، وعن أبي زيد: دال الثوب بَليّ ودال في مشيته: أسرع وخف، ويقال: اللهم أدلني من فلان أي انصرني عليه[1].

من التّعريفين السّابقين نستنتج أنّ هذا هو حال اللّغة وهي متنقّلة ويتداولها النّاس فيما بينهم فهي محوّلة من المتكلّم للسّامع؛ مستعملة ومتنقّلة.

2- اصطلاحا:

يطلق عليها البراغماتيّة والذّرائعيّة وعلم المقاصد والنّفعيّة والتّداوليّة، كلّها ترجمات لمصطلح تشير فيه المصادر على أنّه من كلمة يونانيّة (pragmaticue)[2]، مع الاختلاف بين الباحثين في اختيار ترجمة عن أخرى، واختلافاتهم في التّصورات العلميّة.

ولهذا عرّفت التداولية بعدّة تعريفات ولكن تعدّ قاصرة أو إنّها مجحفة في حقّ هذا التّخصص الّذي تعددت مفاهيمه ومباحثه، حيث يكاد يُجمع الباحثون على أنّه صعب الضّبط كونه يتشكّل من روافد معرفيّة مختلفة ولا يمتلك حدودا واضحة، ولهذا فإنّنا اقتصرنا على بعض التّعريفات الّتي نراها دقيقة ومركّزة، من ذلك:

يعرفها (ماري دبير) و(فرنسوا ريكاناتي) بأنّها "دراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابيّة[3]، ويعرّفها (فالح العجمي) بأنّها "فرع من علوم اللّغة الّذي نشأ عن دراسات لغويّة وفلسفيّة واجتماعيّة، ويبحث في العلاقة بين اللّفظ اللّغويّ الطّبيعيّ وحالات استخدامه الخاصّة[4]. بينما يعرّفها (دلاش) بأنها "تخصّص لساني يدرس كيفيّة استخدام النّاس

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، تركيا، ط1، 1982، ج1، ص304.

[2] حامد خليل، المنطق البراغماتي عند بيرس، مؤسسة الحركة البراغماتيّة، دار الينابيع، مصر، 1996، ص196.

[3] فرنسواز أرمينيكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، دط، دت، ص8.

[4] فالح العجمي، الرّبط الذّرائعي في النّصّ العربيّ، سلسلة الآداب واللّغويات، اليرموك، 1994، م12، ص253.

للأدلّة اللّغويّة، في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما يعنى من جهة أخرى بكيفيّة تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث[1].

نستنتج من خلال هذه التّعاريف أنّ التّداوليّة علم لغويّ يعمل على دراسة استعمال اللّغة الّتي لا تدرس البنية اللّغويّة ذاتها، ولكن تدرس اللّغة عند استعمالها في الطّبقات المقاميّة المختلفة.

المطلب الثاني: نشأتها

إنّ اللّسانيات التّداوليّة اسم جديد لطريقة قديمة في التّفكير، بدأت على يد سقراط ثمّ تبعه أرسطو والرّواقيون من بعده، بيد أنّها لم تظهر إلى الوجود باعتبارها نظريّة للفلسفة، اللّسانيات، الأنثروبولوجيا، علم النّفس، وعلم الاجتماع[2]. ولم تصبح مجالا يعتدّ به في الدّرس اللّغويّ المعاصر إلاّ في العقد السّابع من القرن العشرين بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللّغة المنتمين إلى التّراث الفلسفي لجامعة أكسفورد هم:

أوستن (Austin)، سيرل (Searle)، وغرايس (Grice)، حيث ينتمي هؤلاء الثّلاثة إلى مدرسة فلسفة اللّغة الطّبيعيّة، لكن بدايتها كانت من خلال المحاضرات الّتي ألقاها أوستن عام 1955 في جامعة هارفارد، والّتي قدّم فيها نظريّة إجرائيّة للتّداوليّة وتحليل الخطاب وقد وسمها بنظريّة أفعال الكلام، وبهذا تعدّ الانطلاقة الحقيقيّة للتّداوليّة.

ثمّ واصل الفيلسوف الأمريكي سيرل وبعض فلاسفة اللّغة من بعده لتظهر جملة من المفاهيم والنّظريات الّتي تشكّل مجتمعة ما يعرف باللّسانيات التّداوليّة (أفعال الكلام، الاستلزام التّخاطبي، الإشاريات، الحجاج، القصديّة)[3]، ثمّ يتبعه (غرايس) بجهوده البارزة الّتي طوّرها في الدّرس التّداولي، وأبرزها وضع أصول المحادثة عام 1975، ثمّ نجد ما يسمّى بالنّظريّة الحواريّة

[1] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة لطلبة معاهد اللّغة العربيّة وآدابها، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، دط، دت، ص1.

[2] نعمان بوقرة، اللّسانيات العامّة اتّجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، علم المكتبة الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص163.

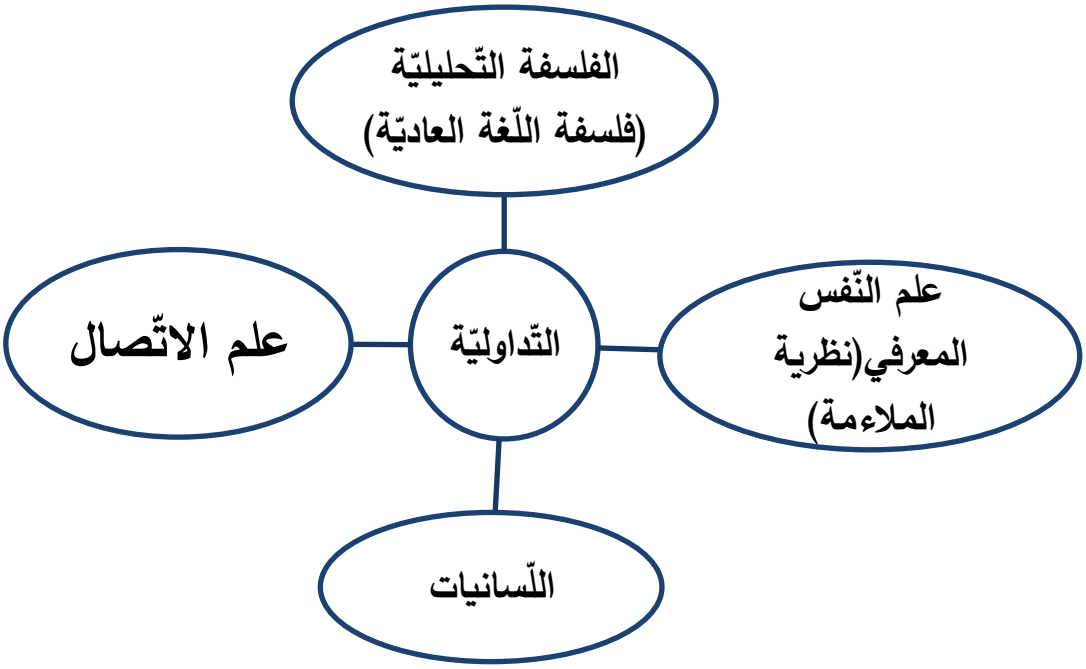
[3] ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، دط، 2002، ص9.

الّتي تمثّل الوجه الحقيقيّ للبراغماتيّة الّتي تأثّرت بالفلسفة التّحليليّة. إلا أن الحقّ؛ الأوّل والعمود الفعليّ يعود إلى جون أوستن الّذي لم يكن يهدف إلى وضع اختصاص جديد للسانيات أو فرع جديد لها، وإنّما كان يرمي إلى وضع اختصاص فلسفيّ جديد هو فلسفة اللّغة، بيد أنّ تلك المحاضرات صارت فيما بعد بوتقة للسانيات التّداوليّة[1].

المبحث الثاني: مصادر التداولية وآلياتها

المطلب الأول: مصادرها

استقت التّداوليّة مادّتها الأوّليّة من الكثير من العلوم، والتي وضّحها (أوستن) وتلميذه (سيرل) نوجزها في المخطّط الآتي[2]:



المطلب الثاني: آلياتها

رغم اتّساع التّداوليّة وتعدّد بيئة نشأتها، إلّا أنّها استطاعت فرض نفسها في حظيرة العلوم وجعلت لنفسها مبادئ تستند عليها لدراسة اللّغة، ويمكن تحديد ذلك في الآليات الآتي:

---

[1] المرجع السابق، ص09.

[2] ينظر: مسعود صحراوي، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني العربي، دار الطّليعة، بيروت، ط1، تموز(يوليو)، 2005، ص17.

1- القصديّة:

تتعلّق القصديّة بالمتكلّم والخطيب وبما يدور أثناء إصداره لملفوظاته بهدف القصد إلى تحضير المتكلم على تحريك العمليّة التبليغيّة، ويشمل ذلك ما صرّح به من ملفوظات أو ما لم يصرّح به. ويحتلّ القصد مكانا بارزا في تأويل النّصّ باعتباره صادر عن المتكلّم، قد لا يصرّح عن مقاصده إلاّ قليلا وعلى النّاقد التّداولي أن يبحث عن هذه الظّروف والسّياقات الّتي أسهمت في صدوره[1].

2- الإشاريات:

علامات لغويّة لا يتحدّد مرجعها إلاّ في سياق الخطاب لأنّها خالية من أيّ معنى في ذاتها ولذلك كان النّحويون يطلقون عليها اسم المبهمات، لها أنواع نذكر منها:

أ- الإشاريات الشّخصيّة:

وهي دالة على المتكلّم والمخاطب مفردا ومثنّى وجمعا، وضمائر الحاضر دائما عناصر إشاريّة لأنّ مرجعها يعتمد اعتمادا تامّا على السّياق الّذي تستخدم فيه، أمّا الغائب فيدخل في الإشاريات إذا كان حرّا لا يعرف مرجعه من السّياق اللّغوي خرج من الإشاريات[2].

ب- الإشاريات الزّمنيّة:

كلمات تدلّ على زمان يحدّده السّياق بالقياس إلى زمان التّكلم، فزمان التّكلم مركز الإشارة الزّمانيّة في الكلام فإن لم يعرف مركز الإشارة الزّمانيّة، التبس الأمر على السّامع أو القارئ فقولك: بعد أسبوع يختلف عن اليوم أو بعد شهر...[3].

---

[1] منى فهمي، محمد غيطاس، الخطابة والتّداوليّة نحو أداة إجرائيّة لتقلي النّصّ الخطابي، مجلة الدّراية، كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة بنات، القاهرة، ع15، 2015، ص50، 51.

[2] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، ص17، 18.

[3] المرجع نفسه، ص18.

ج- الإشاريات المكانيّة:

عناصر إشاريّة تدلّ على أماكن يعتمد استعمالها وتفسيرها على معرفة مكان المتكلّم وقت التّكلم أو مكان آخر معروف للمخاطب أو السّامع[1].

د- الإشاريات الاجتماعيّة:

ألفاظ وتراكيب تشير إلى العلاقة الاجتماعية بين المتكلّمين والمخاطبين من حيث علاقة رسميّة أو علاقة ألفة ومودة، والعلاقة الرسميّة يدخل فيها صيغ التّبجيل في مخاطبة من هم أكبر سنّا ومقاما، من المتكلّم (vous) في الفرنسيّة للمفرد المخاطب، أمّا الاستعمال غير الرّسميّ منفكّ من هذه القيود جميعا[2].

هـ- الإشاريات الخطابيّة:

تلتبس إشاريات الخطاب بالإحالة إلى سابق أو لاحق، فهي تخلق المرجع فإذا كنت تروي قصة أخرى فالإشارة هنا إلى مرجع جديد[3].

2- متضمنات القول:

القصد أساس عملية التّواصل وبذلك أهمّ ما يتولّد عن القصد مفهوم رائد في الدّرس التّداولي، يعبر عن الأداء العقلي للّغة من طرف المتكلّم وما يضمّه في كلامه من أمور لا يذكرها بصريح العبارة (متضمّنات القول) ويتعلّق برصد الجمل من الظّواهر المتعلّقة بجوانب ضمنيّة وخفيّة من قوانين الخطاب تحكمها ظروف الخطاب العامّة كسياق الحال وغيره[4].

أ- الافتراض المسبق:

هو من أبرز مفاهيم التّداوليّة، وله أهميّة في كلّ تواصل لساني يعتمد على افتراضات ومعطيات معترف بها لإنجاح عملية التّواصل عند كلّ عمليّة من عمليات التّبليغ. هذه

[1] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، المرجع سابق، ص19.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص20.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[4] مسعود صحراوي، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني، ص30.

الافتراضات لا يصرّح بها المتكلّمون، وهي تشكّل خلفية التّبليغ الضّروريّة لنجاح العمليّة التّبليغيّة[1]، مثلا: أغلقْ النّافذة أو لا تغلقها، الافتراض المسبق هنا كون النّافذة مفتوحة.

ب- القول المضمر:

كتلة المعلومات الّتي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع رهن خصوصيات سياق الحديث[2]، فهو معنى خفيّ في الكلام يفسّر ضمن السّياق الّذي يورد فيه يرتبط بوضعيّة الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الّذي يحدّد على أساس معطيات لغويّة، يسعى المخاطب إلى توظيفها حسب الظّروف للخطاب، إذا الافتراض المسبق وليد السّياق الكلامي والثّاني ملابسات الخطاب[3].

ومثال على ذلك قولنا: إن السّماء ممطرة. والسّامع لهذا الملفوظ يعتقد أنّ القائل أراد المكوث في بيته، الإسراع في العمل، التّريث حتّى يتوقّف المطر...

3- الاستلزام الحواري:

جاء به (غرايس) وكانت نقطة البداية أنّ النّاس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر ممّا يقولون وقد يقصدون عكس ما يقولون فجعل مهمّته إيضاح الاختلاف بين ما يقال وبين ما يُقصد،[4] حيث يحاول المتكلّم فيه تبليغ المخاطب أمرا على نحو غير مباشر وهو المتخاطب، يتّبعون بعض القواعد الاستلزاميّة أثناء التّواصل ويندرج فيها التّصريح والتّلميح أو الإظهار والإضمار. كما لاحظ الفيلسوف غرايس أنّ التّواصل محكوم بمبدأ التّعاون[5].

---

[1] الجيلاني دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، دط، دت، ص34.

[2] مسعود صحراوي، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني العربي، ص32.

[3] المرجع نفسه، ص32.

[4] ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص33.

[5] محمود عكاشة، النّظريّة البّراغماتيّة اللّسانيّة (التّداوليّة) دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص87.

4- الأفعال الكلاميّة:

كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري... يطمح أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيّا أو مؤسّساتيّا[1]. ومن ثمّ إنجاز شيء ما، وقد قسّم (أوستين) نظرية الأفعال الكلاميّة إلى خمسة أصناف، وكذلك فعل تلميذه (سيرل) مع التغيير في أنواعها، هي كالآتي: عند (أوستين)؛ الإخباريات، الوعديات، التنفيذيات، التّعبيريات، القراريات. وأما عند(سيرل)؛ الإخباريات، الأمريات، الإلزاميات، الإعلانيات، التعبيريات[2].

الخلاصة:

تعدّ التداوليّة درسا غزيرا وجديدا في حقل الدّراسات اللّغويّة، فقد أصبحت في الآونة الأخيرة موضوعا مألوفا في اللّسانيات والدّراسات التّعليميّة، فهي أيضا علم جديد للتّواصل يدرس الظّواهر اللّغويّة في مجال الاستعمال، يراعي أحوال المخاطبين ويبحث في اكتشاف مقاصد التّكلم والعلامات اللّغويّة بمستخدميها، وما زاد من انتشارها واتّساعها تنوّع آلياتها الّتي كان لها أثر بالغ في تحديد مقاصد استعمال اللّغة.

[1] المرجع نفسه، ص87.

[2] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص50.

الفصل الأوّل

الخرائط الذّهنيّة وأبعادها التّداولية

أولا: الخـــرائط الذّهـــــنيّة

تعريفها ونشأتها

أنواعها ومميّزاتها

مبادئها وفوائدها

ثانيا: البـــعد التداولي للـــخرائط الـــــــذّهنيّة

أهميّة الخرائط الذّهنيّة في التّعليم وبعدها التّداولي

دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة

المبحث الأول: الخرائط الذّهنيّة

تمهيد:

تعدّ الخرائط الذّهنيّة واحدة من الاستراتيجيات التّعليميّة الحديثة الّتي تعمل على تفعيل قدرات العقل وتنشّطها فهي وسيلة مستحدثة استعملت في مجالات معرفيّة مختلفة، وقد أثبتت نجاعتها، ولا شكّ أنّها ستؤتي ثمارها في مجال تعليم القواعد النّحويّة والصرفيّة، ولهذا ارتأينا للبحث والغوص فيها بِدْءًا بتعريفها ونشأتها:

المطلب الأول: تعريفها ونشأتها

1- تعريفها:

أ- **لغة:** الخريطة الذهنية تتكوّن من جزأين هما؛ الخريطة والذّهن.

أما الخريطة فيعرّفها (معجم المحيط) خرَطَ الشَّجَرَ بِخَرْطِهِ خَرْطًا: انْتزعَ الوَرقُ منه اجْتِذَابًا، وعند أهل الجغرافيا رُقْعة مَرسوم عَليها صُورة الأرض أو قسم منها...[1] **وأما الذّهن** فيعرفه معجم (لسان العرب) بأنه "الفهم والعقل... وهو الفطنة والحفظ والذّهن... أيضا القوّة"[2].

وهذا ما ينطبق على الخريطة الذّهنيّة فهي أشكال ورموز وخطوط مرسومة تزيد المتعلّم فهما وترسيخا للمعلومة وقوّة لاسترجاع المعلومات.

ب- اصطلاحا:

عرّفت الخريطة الذهنية بعدّة تعريفات، نذكر منها:

تعريف (حسن شيماء) بأنها "إحدى استراتيجيات التّعلم النّشط الّتي تعمل على ترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذّهن على قراءة وتذكير المعلومات بدلا من التّفكير التّقليدي"[3]. **وتعريف (توني بوزان)** بأنّها "عبارة عن أشكال مرئيّة ملوّنة لأخذ الملاحظات يمكن أن يقوم

---

[1] بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1998، ص225، 226.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج13، ص174.

[3] حسن شيماء، فاعلية الخرائط الذّهنيّة الالكترونيّة في تنمية التّفكير المنظومي ومهارات اتّخاذ القرار لدى تلاميذ مرحلة الإعداديّة، مجلّة تربويّة، كليّة التّربية، جامعة بور سعيد، المجلد16، أفريل2013، ج2، ص15.

بها شخص واحد أو مجموعة من النّاس، ويوجد في قلب الشّكل فكرة مركزيّة أو صورة ويتمّ بعد ذلك استكشاف هذه الفكرة عن طريق الفروع الّتي تمثّل الأفكار الرّئيسيّة تتّصل بالفكرة المركزيّة [1].

وأما **(عامر طارق عبد الرّؤوف)** فيعرفها بأنها "استراتيجيّة تعليميّة فعّالة تقوم بربط المعلومات المقروءة في الكتب والمذكّرات بواسطة رسومات وكلمات غلى شكل خريطة تحوّل الفكرة المقروءة إلى خريطة تحتوي أشكالا مختصرة ممزوجة بالألوان والأشكال في ورقة واحدة[2].

ومنه نستنتج أنّ الخرائط الذّهنيّة طريقة من طرق التّعليم النّشط الفعّال، فهي خطوات منظّمة يقوم بها شخص، يتمّ من خلالها تصميم شكل تخطيطي متفرّع ومتشعّب حيث تقوم بتخزين المعارف لتحفيز الدّماغ.

2- نشأتها:

يشار إلى أنّ (الرّسول صلّى الله عليه وسلّم) أوّل من وظّف القدرة الذّهنيّة في تعليم صحابته الكرام عندما رسم لهم خطًّا مستقيما وقال هذا سبيل الله وخطّ خطًّا عن شماله، وقال هذا سبيل الشّيطان.[3] إلّا أنّ الظّهور الفعليّ لها في ميدان التّعليم كان في فترة الستينيات حيث ظهرت الخرائط الذّهنية وأهمّيتها ومميّزاتها العديدة كإستراتيجيّة في التّعليم النّشط للطّالب والمتعلّم، وأحد أفضل الأدوات المستخدمة في تقوية الذّاكرة واسترجاع المعلومات.

ويعدّ توني بوزان[4] مبتكرها ومؤسّسها والّذي كان من مؤيدين التّعلم بواسطة الدّماغ، حيث لاحظ أنّ شِقَيّ الدّماغ لكلّ منهما مهامه الخاصة وبالتّالي فرّق بينهما، وسعى حول إيجاد تقنيّة تتّصل بين هاذين الشّقين أثناء عمليّة التّعلم، فوجد (توني بوزان) الخريطة الذّهنيّة الّتي حقّقت

[1] توني بوزان، استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2006، ص8.

[2] عامر طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة)، المجموعة العربيّة للنّشر، القاهرة، دط، 2015، ص21.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] **توني بوزان:** من مواليد 1942م بلندن، متخصّص في علم النّفس والإنجليزيّة، ألف الكثير من الكتب حول العقل والذّاكرة والدّماغ والتّعلّم، ومن أشهر كتبه كتاب خريطة العقل، وكيف ترسم خريطة العقل؟

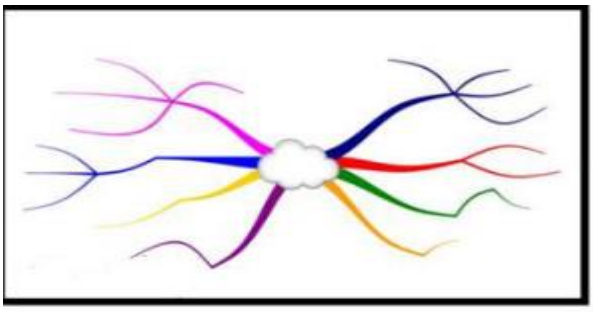
المبتغى[1]، ولهذا ترجع بدايات ظهور الخريطة الذّهنيّة إلى سعي مبتكرها (توني بوزان) للكشف على إستراتيجيّة تنشيط فَصَيّ الدّماغ والرّبط بين وظائفهم من أجل تحقيق التّعليم.

وللخريطة الذهنية أهمية بالغة، في حياتنا بصفة عامة، ولاسيما الدراسة والمذاكرة، حيث تمكّننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ، بِفَصَيْه الأيمن والأيسر معا، فترفع بذلك من كفاءة التعلُّم والاستيعاب لمستعملها، ومن ثَمَّ يتمُّ تخزين المعلومات في الدماغ لأطول مُدة ممكنة، لأنها جمعت بين الصور والكلمات، وربطت المعاني المختلفة بعضها ببعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمها، إذ هناك نمطان من التّفكير حسب استخدام الفصّ الأيمن أو الأيسر من الدّماغ، فالفصّ الأيمن يختصّ بالعمليات الذّهنيّة وكلّ ما هو منطقيّ تحليليّ[2]. ويركّز على الكلمات والأرقام أكثر، بينما يختصّ الفص الأيسر بالصور والتخيُّل والإبداع ...

ولهذا فالاستيعاب عن طريق الخريطة الذهنية يجمع بين نشاط الفصين من الدّماغ فتكون النتائج أفضل من غير شكّ[3] ولهذا السّبب نجد تشابها كبيرا بين شكل خليّة عصبيّة وشكل الخريطة الذهنية.

وفي الشكلين المواليين توضيح لهذا الشبه، حيث يظهر الشكل الأول عصبونا، بينما يمثّل الشكل الثاني خريطة ذهنية فارغة تصلح لملئها بأي معلومات:[4]

الشّكل الأوّل



الشّكل الثّاني

[1] ينظر، عبد الله بن خميس أبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عمليّة)، دار الميسرة، عمان، ط1، 2009، ص477.

[2] ينظر: شمسيّة خلوي، تعليم قواعد النّحو بتوظيف الخرائط الذّهنيّة (متن الآجرّوميّة أنموذجا)، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، الجزائر، المجلّد6، العدد2، 2022، ص3.

[3] محمود سيد رصاص، الدّماغ والفكر، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1987، ص160.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المطلب الثاني: أنواعها ومميزاتها

1- أنواعها: للخرائط الذّهنيّة أنواع متعدّدة قسّمها (بوزان) إلى[1]:

أ- حسب الشكل:

- ✓ خرائط ذهنية ثنائيّة تضمّ فرعين متشعّبين من المركز.
- ✓ خرائط ذهنيّة مركّبة، يبلغ متوسّط عدد الفروع فيها من ثلاثة إلى سبعة فروع، وهذا ينسجم مع كون الذّاكرة قصيرة المدى لا تستطيع حمل أكثر من سبع مفردات أساسيّة من المعلومات أو الخبرات.

ب- حسب المصممين:

- ✓ خرائط فرديّة
- ✓ خرائط جماعيّة يصمّمها مجموعة من الأفراد تجمع بينهم معارف وخبرات، فتتداخل أفكارهم وتخرج منها خريطة ذهنيّة جماعيّة رائعة ومميّزة.

ت- حسب طريقة تقديمها:

- ✓ خرائط يدويّة.
- ✓ خرائط معدّة باستخدام الحاسوب؛ يمكن بناؤها وتصميمها وعرضها عن طريق الحاسوب باستخدام برامج الحاسب الآلي نذكر منها: free. Vue .Mind

وبعد الرجوع إلى: مات (Matt)، وهولزمان (Holzman) يمكن وضع تصوّر لأشكال وخصائص الخرائط الذّهنية بنمطيها التّقليدي والإلكتروني من خلال الجدول الآتي[2]:

---

[1] عبير محمود أبو دياك، أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة والمفاهيمية في التّحصيل وتنمية التّفكير الإبداعي لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في العلوم في فلسطين، مجلة جامعة النّجاح الوطنيّة، العلوم الإنسانيّة، المجلّد 31، العدد 6، نابلس، 2017، ص14،13.

[2] شمسيّة خلوي، تعليم قواعد النّحو بتوظيف الخرائط الذّهنيّة، ص3.

جدول (1) أنواع وأشكال الخرائط الذهنية

م	نوع الخريطة الذهنية	شكل الخريطة الذهنية	الغرض من استخدامها
1	الدائرية	دائرة تبدأ العناصر من مركزها على هيئة أنصاف أقطار	تحديد الفكرة والإطار المرجعي
2	الفقاعية	عدة خرائط دائرية مرتبطة	تحديد الصفات والخواص
3	الفقاعية المزدوجة	خريطتين فقاعيتين مرتبطتين	تحديد المقارنات والمقابلات
4	الشجرية	خطوط متوازية في مصفوفات	تحديد التصنيف والتقسيم
5	الدعامية	خطوط تتابع العناصر من الكل للأجزاء	علاقة الكل بالأجزاء
6	التدفقية	مربعات متسلسلة ومرتبطة	التتابع والتسلسل
7	التدفقية المتعددة	عدة خرائط تدفقية مرتبطة	السبب والنتيجة
8	الجسرية	خطين متشابهين يلتقيان في نقطة فاصلة أو محور فاصل	المتشابهات

2- مميزاتها:

للخرائط الذّهنيّة مميّزات عدّة سهّلت من انتشارها واستعمالها وتميّزها، نذكر منها[1]:

- وضوح الفكرة الرّئيسية في الموضوع.
- ربط الفكرة الرّئيسيّة بالأفكار والموضوعات بصورة متتابعة.
- تتميّز بالنّهايات المفتوحة الّتي تسمح للعقل أن يعمل اتّصالات جديدة بين الأفكار.
- تساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعّالة.
- تستخدم مختلف الأدوات البصريّة كالألوان والكلمات المفتاحيّة والصّور والرّموز والأسهم.

ولها مميزات أخرى، هي[2]:

- العلاقات والرّوابط بين المعلومات الّتي تنبثق منها الفكرة المركزيّة في الخريطة الذّهنيّة ليست محدودة بل تتفرّع منها روابط جديدة.

[1] بشيرة ملوالعين، الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق، دار أمجد، عمان، دط، 2015، ص85، 86.

[2] ينظر: إيمان عباس الحقاق، التّعلّم التّعاوني، دار المناهج، عمان، ط1، 2013، ص114.

- قدرتها على تحويل المعلومات من معلومات جامدة إلى رسم بيانيّ عالي التنظيم.
- تعمل بالطّريقة نفسها الّتي يعمل بها الدّماغ في تخزين المعلومات.

المطلب الثالث: مبادئها وفوائدها

1- مبادئها:

للخريطة الذّهنيّة مبدأين تقوم عليها وهما: الخيال وتداعي الأفكار؛ وقد وضّحهما (توني بوزان) بقوله: "هذان المبدآن هما حجر الأساس لرسم خرائط العقل والّتي تستخدم الجمع بين الألوان والصّور والكلمات الفرديّة والفروع المترابطة، وقد تسبّب استخدامنا للطّرق التّقليديّة في أخذ الملاحظات، وإهمال هذين المبدأين الأساسيين، لكن مع الفهم المتزايد لأهميّة الخيال وتداعي الأفكار كقوى تقود إلى النّجاح في أيّ عمل لإدراك أهمّيّة تلك المهارات[1].

2- فوائدها:

تعدّ الخرائط الذّهنيّة من الطّرق العمليّة التي يستطيع أن يستخدمها المعلّم ليحوّل عمليّة التّعليم إلى عملية أكثر سهولة وإمتاع، والخرائط الذّهنيّة كغيرها من الطّرق التعليميّة لها فوائد وإيجابيات إلّا أنّ لها سلبيات أيضا[2].

أ- إيجابياتها: لها الكثير من الإيجابيات والفوائد التّعليميّة، نوجزها فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- تعمل على تنمية مهارة التّفكير كما تحفّز على الإبداع.
- إضفاء المتعة والتّشويق على المادّة التّعليميّة.
- التّشجيع على توليد الأفكار والآراء الجدّيّة.
- تنمية القدرة على توظيف مهارة الرّسم والإخراج بشكل جيّد.

[1] توني بوزان، استخدام خرائط العقل في العمل، ص75.

[2] ينظر: عبير محمود أبو دياك، أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة والمفاهيمية في التّحصيل وتنمية التّفكير الإبداعي لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في العلوم في فلسطين، ص15.

– تساعد المتعلّم على تذكّر الأفكار المهمّة وتزيد ثقته بذاته وتمنحه فرصة أكبر في الحصول على علامات أفضل.

– تمثّل الخريطة الذهنيّة مادّة الكتاب بشكل واضح وقابل للتّذكّر ومختصر، وهي لا تقتصر على إظهار الحقائق وإنّما تبيّن العلاقات بين الحقائق ممّا يحقّق تعلّما ذا معنى.

ب- سلبياتها:

بالرّغم من أنّها استراتيجيّة مهمّة لها فوائد عدّة إلّا أنّ لها سلبيات أيضا، هي كالآتي:

- صعوبة فهمها وقراءتها من قبل الآخرين في بعض الأحيان.
- عدم وضوح الصّلات بين الأفكار والمعلومات في بعض الأحيان.
- التّشعّبات العديدة التي تجعلها معقّدة وغير مفهومة أحيانا.

3- أهدافها

تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات عديدة خاصّة في الجانب التّعليميّ، من ذلك:

- ✓ تبسيط المعلومات الموجودة بالمواد الدّراسيّة[1].
- ✓ التّدريب على وضع القرار وحل المشكلات[2].
- ✓ البحث عن حلول مبتكرة للمشاريع المدرسيّة.
- ✓ التّخطيط الإبداعي[3].
- ✓ تشجيع التّفكير الإبداعيّ المستمر.
- ✓ تنمية القدرة على ترابط المعارف والمفاهيم عند المتعلّم[4].

[1] ملاك بركات، الخرائط الذّهنيّة في التّعلم، محاضرات موجهة إلى طلبة كليّة إدارة الأعمال بالرّس، قسم الاقتصاد والتّمويل، جامعة القصيم، دت، ص2.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] حسن شحاتة، المرجع في علم النّفس المعرفي واستراتيجيات التّدريس، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط2، 2015، ص126.

[4] ينظر: عبد الله بن خميس أبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، استراتيجيات التّعلم النّشط (180 استراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة)، دار الميسرة، عمان، ط2، 2016، ص541.

4- خطوات تصميمها:

يمكن للمعلّم استخدام الخريطة الذّهنيّة أثناء شرح الدّرس، كما يمكن للمتعلّم تصميمها عند تحضير الدّرس أو استذكاره ويتمّ إعدادها باتّباع الخطوات الآتية[1]:

أ- وضع عنوان الخريطة في منتصف الورقة: حيث توضع الفكرة الأساسيّة في منتصف الورقة لتعطي الحريّة للعقل ليتحرّك ويفكّر في جميع الاتّجاهات، وتتفرّع عن المركز الأفكار الفرعيّة.

ب- حصر العناوين الفرعيّة: تحصر العناوين الفرعيّة المتعلّقة بالموضوع الرّئيسيّ، فمثلا موضوع بناء الفعل الماضي هو الموضوع الرّئيسيّ نحصر الأفكار الفرعيّة عنه المتمثّلة في البناء على الفتح، والضّمّ، والسّكون.

ت- جعل الخطوط مائلة: نخرج من الفكرة الرّئيسيّة خطوطا مائلة متّجهة نحو الأفكار الجزئيّة، والهدف منها هو مراعاة الانسيابيّة أثناء قراءة الخارطة الذّهنيّة. وتكون الخطوط سميكة في المركز وكلّما ابتعدنا عنه أصبحت أقلّ سمكا.

ث- الكتابة فوق الخطوط: يفضّل ذلك لأنّها تساعد على ترسيخ الخارطة في الذّهن.

ج- رسم الكتابة أو التّعبير عنها بالصّور أو الرّموز: من الضّروري أن تستخدم الصّور والأشكال أو الرّسومات أو الرّموز للتّعبير عن الفكرة الأساسيّة ومن ثمّ أفكار الفروع الرّئيسيّة، لأنّ الصّور أبلغ من الكلمات، كما تساعد على التّركيز واستخدام الإبداع.

ح- استخدام الألوان.

خ- رسم الأرقام: يمكن استخدام الأرقام للتّعبير عن عدد العناصر الدّاخلة في بعض الفروع.

د- إلقاء نظرة على الخارطة حتّى ترتسم في الذّهن: وذلك لتجميع أجزائها المختلفة في كُلٍّ متكامل في الدّماغ.

[1] ينظر: عمار حسن صفر، محمد عبد القادر القادري، الخرائط الذّهنيّة وتطبيقاتها التّربويّة، دراسة كيفيّة وصفيّة تحليليّة مرجعيّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، الجزائر، جوان2013، ع39، ص67.

المبحث الثاني: البعد التداولي للخرائط الذّهنيّة

المطلب الأوّل: أهميّة الخرائط الذّهنيّة في التّعليم وبعدها التّداولي

1- أهميتها في التّعليم: تكمن أهمية الخرائط الذهنية عامة فيما يأتي[1]:

- تنمية القدرة على التّركيز.
- مساعدة الدّماغ على العمل والإبداع.
- مساعدة الإنسان على استرجاع المعلومات وتوليد أفكار جديدة.
- حفظ وترسيخ المعلومات لمدّة أطول.
- توظيف مهارة الرّسم

أما في التعليم فتتجلى في قيامها بدور فعّال في تحسين جودة مخرجاته، تشجّع المتعلّم بطريقة مشوّقة سريعة وفعّالة تخاطب دماغ المتعلّم فتدفعه حفزا لقدراته الكامنة، ويمكن أن نبرز أهمّيتها فيما يلي[2]:

- تزيد من قدرة المتعلّم على استخدام أساليب تؤدّي إلى تعلّم ذي معنى وأقلّ حفظا.
- تحفيز المتعلّمين على الإبداع وتنشيط الذّهن.
- تنمية القدرة على تنظيم المعلومات.
- رفع المستوى التّحصيلي للمتعلّم.
- زيادة ثقة المتعلّم بذاته وقدرته على الإبداع.
- سهولة المراجعة في وقت قصير.
- ربط المادّة بمواد أخرى.

---

[1] ينظر: نبيلة دين، مصطفاوي جلال، فاعلية الخرائط الذّهنيّة ودورها في تسهيل اكتساب المعارف وتنظيمها لدى المتعلّم، سلسلة عالميّة الإبداع، أكاديميّة العلوم والدّراسات الاستشرافيّة، الجزائر، ط1، 2022، ص361.

[2] صفيّة طبني، فاعلية استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في المراجعة الشّاملة لشهادة التّعليم المتوسط، سلسلة عالميّة الإبداع، أكاديميّة العلوم والدّراسات الاستشرافيّة، الجزائر، ط1، 2022، ص373، 374.

2- أبعادها التداولية في التعليم:

تعدّ اللّغة العربيّة من أساسيات التّعليم كونها تساهم في عمليّة التّواصل بين الأفراد، فلقد عرفت المنظومة التّربويّة في العالم جملة كبيرة من التّغيّرات والتّطوّرات، ولهذا سعى أهل الاختصاص لإيجاد الحلول للمشاكل الّتي تواجه التّعليميّة عامة واللّغة العربيّة خاصّة، من أجل ترقيتها والنّهوض بها من أجل مسايرة متطلّبات العصر. فأصبحت التّعليميّة تبحث في التّطبيقات التّربويّة للّغة عن الطّرائق التّدريسيّة، والإستراتيجيّة الفعّالة بغية بناء المتعلّمين وترقية مهاراتهم وقدراتهم بطريقة تتوافق ومستوى التّلاميذ ومرحلتهم التّعليميّة.

ولهذا جاءت الخرائط الذّهنيّة من بين أهمّ الوسائل الحديثة باعتبارها من أنجع الطّرق وأسهلها في العمليّة التّعليميّة، فهي أداة لتنشيط العقل وتنمية القدرات تعمل على توسيع خلايا الدّماغ من خلال التّخزين والاسترجاع، ومن أهمّ أدوراها في تعليم اللّغة العربيّة أيضا أنّها تتيح للمتعلّم تصفح كمّ هائل من المعلومات في مدّة وجيزة، كما تساعد على الوصول للنّتائج بسرعة لما لها من روابط متداخلة، نذكر منها:

- تنمية القدرة على تنظيم المعلومات والاستنتاج والبحث عمّا هو جديد ممّا يساعد على الإبداع في الرّسم والتّصميم[1].
- تساعد المتعلّم من تلخيص عدّة دروس في مخطّط واحد مثل: الجملة الاسميّة (عناصرها، إعرابها، أنواع المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها...[2]).

كما أن هناك أبعاد أخرى حسب وجهة نظرنا، ارتأينا إضافتها، من ذلك:

- تقوية وتنشيط الدّماغ على إنجاز العمليات التّعليميّة بغية الوصول بالمتعلّم إلى بناء مهاري.
- تنظيم البناء المعرفي والمهاري لقواعد اللّغة لدى الطّالب.
- استرجاع المعلومات والمكتسبات السّابقة وربطها بما هو جديد.

[1] عبد الرّؤوف طارق، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعليم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة)، ص39.

[2] بن موسى سميرة، عيساني عبد المجيد، أهميّة الخرائط المفاهيميّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيات، الجزائر، مج25، ع1، ص87.

- تسهيل الوصول للمعلومات أثناء الدّراسة وأثناء حل التّدريبات.
- تساهم بفاعليّة في مراعاة الفروق الفرديّة.
- تنمية مهارة الفهم العميق للنّصّ وشدّ الانتباه فيما يقرأ، والتّركيز على جزء محدّد كمنطلق لرسم الخريطة.

المطلب الثّاني: دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة

- للخرائط الذّهنيّة دور مهمّ في تعليم اللّغة العربيّة، حيث تُتيح للمتعلّم فرصة تصفّح كمّ هائلٍ من المعلومات في مدّة وجيزة، كما تساعده على الوصول للنّتائج بسرعة، ويتمثّل دورها الفعّال في[1]:
- تسهيل الوصول إلى المعلومات أثناء الدّراسة، وأثناء حلّ التّدريبات والامتحانات.
- فرصة لمراجعة البيانات السّابقة عن موضوع ما، والتّنسيق بينها وبين المعلومة الجديدة.
- المرونة في إضافة بيانات ومعلومات جديدة ممّا يوسّع عمليّة الفهم.
- تنمّي العمق المعرفيّ للمتعلّم.
- تعطي المتعلّم صورة شاملة مترابطة عن مواضيع النّحو، وتمكّنه من الحكم الصّحيح على الكلمات.
- تنمية القدرة على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاج، ثمّ محاولة البحث على معلومات جديدة أعمق في النّصّ ممّا يُساعد على الإبداع في الرّسم أو التّصميم.

خلاصة الفصل:

تعدّ الخرائط الذّهنيّة استراتيجيّة حديثة مفيدة ومهمّة بشكل عام، وفي التّعليم بشكل خاصّ لتحصيل المعرفة وتخزينها، إذ يكمن استخدامها كأداة تعليميّة بغية الوصول بالمتعلّم إلى بناء معرفيّ مهاري، وذلك من خلال تركيزها على ترجمة أفكار المتعلّمين وتمكينهم من مختلف المعارف والمهارات بحيث تزيد من تحصيلهم وتبني مهاراتهم وتُعلي نسبة تفاعلهم.

[1] هاجر بكوش، دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، ص551، 552.

ولهذا فإن توظيفها أصبح ضروريّا لا مفرّ منه من أجل تنظيم المعارف والأفكار تارة، والرّفع من جودة التّعليم وتحسين مخرجاته في جميع مراحله والخروج من الطّرق التّقليديّة إلى المبتكرة الحديثة تارة أخرى.

الفصل الثاني

أثر الخرائط الذهنية في تدريس النحو والصرف

أولا: تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

تعليمية اللغة العربية

سيرورة ميادين اللغة العربية

تعليمية القواعد وعلاقتها بالنمو اللغوي والتحصيلي للمتعلمين

ثانيا: دور الخرائط الذهنية في تعليمية القواعد للسنة الرابعة متوسط

منهج وحدود الدراسة

إجراءات الدراسة

عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد:

إن اللّغة أداة اتّصال لأهمّ الظّواهر الاجتماعيّة الإنسانيّة عبر تاريخ البشريّة، وهي مرآة صادقة تعكس ما تتمتّع به الأمّة من ثراء عاطفيّ وعقلي وتقاليد، فإذا كانت اللّغة وسيلة للاتّصال والفهم والإفهام وتحقيق الأغراض، فهي أيضا وسيلة للتّفاعل الاجتماعيّ، فإتقانها لا يقف عند تعلّمها فحسب بل لابدّ من استخدامها، ولكي يصبح المتعلّمون مَهرة في اللّغة، عليهم بالإضافة إلى معرفة المعنى، التمكّن منها والتمهّر فيها.

ولهذا فإنّه من الواجب تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها والتّحكم في ملكتها باعتبارها كفاءة تهدف إلى دعم المكتسبات اللّغويّة وإثرائها وتغذية البعد المعرفي والوجداني وتوسيع المعارف وتلبية الحاجات المدرسية للمتعلّمين[1].

وفي هذا الجزء من البحث سنتطرق إلى تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، وبالتحديد تعليمية النحو والصرف، وكيفية تدريسه وفق الخرائط الذهنية من أجل تحسين المستوى اللغوي للمتعلمين؛ الشفاهي والكتابي.

المبحث الأول: تعليمية اللّغة العربية للسنة الرابعة متوسط

المطلب الأول: تعليميّة اللّغة العربيّة

أدّى ظهور العلوم التّربويّة واللّغويّة في النّصف الثّاني من القرن 20 إلى ظهور مفهوم التّعليميّة الّذي انبثق عن تضافر بعض العلوم مجتمعة (علم النّفس، علم الاجتماع، واللّسانيات وعلوم أخرى...) وبفضل اهتمامات العلماء والباحثين في هذا المجال أُكّد على ارتباط التّعلّم والتّعليم بعضه ببعض، في حين اختلفوا في مضمونها وتحديد تعريف دقيق لها، وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال بعض التّعريفات المتداولة.

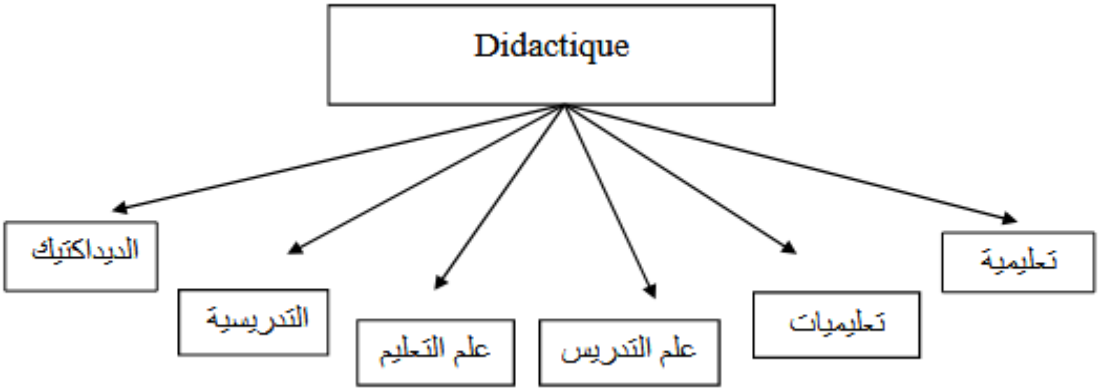
[1] شيباني الطّيب، اللّسانيات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، كليّة اللآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، دت، ص2.

1- تعريفها:

أ - **لغة:** التّعليميّة كلمة مشتقة من الفعل "عَلّمَ، يُعَلّمُ، تَعْليمًا، بمعنى يُدَرّسُ، تَدْريسًا، عَلَّمْتُهُ الشّيءَ فتَعَلَّمَ، ويُقال أيضا في موضع: أَعْلَمُ، وعَلِمْتُ الشّيءَ أَعْلَمُهُ عِلْمَا: عرفته، قال الله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرآن﴾[1]، يَسَّرَهُ لأنه يُذْكر، وقال تعالى: ﴿علّمَه البَيَانُ﴾[2] جعله متميّزا"[3].

ووردت في قاموس (محيط المحيط) لبطرس البستاني: "تَعَلّمَ مُطَاوَعة عَلَّمَ، يُقَالُ: عَلَّمْتُهُ فَتّعَلَّمَ، وتَعَلَّمَ الأَمرَ: أتقَنَهُ، ويُقَالُ: تَعَلّمَ في مَوْضع أعلَمَ وهو مُختصّ بالأمر"[4].

واللّفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي (ديداكتيك) (Didactique) في اللّغات الأوروبيّة مشتقّة من (Didaktikos) وتعني فلنتعلّم أي يعلم بعضنا بعض، والمشتقّة أصلا من الكلمة الإغريقيّة (Didaskein) ومعناها التّعليم[5].



[1] سورة الرّحمن، الآيتان 1،2.

[2] سورة الرّحمن، الآية4.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت، المجلّد2، ص870، 871.

[4] بطرس البستاني، قاموس محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1987، ص628 (مادّة علم).

[5] محمد الدّريج، عودة إلى مفهوم الدّيداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقلّ، مجلّة علوم التّربية، العدد47، مارس 2011، ص1.

ب – اصطلاحا:

تعني التّعليميّة "كلُّ ما يهدف إلى التّثقيف، وإلى ما له علاقة بالتّعليم"[1]، فهي "علم يهتمّ بمحتوى التّدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف من حيث التّحفيز والاستراتيجيات الفاعلة والنّاشطة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيتعلّمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون...، كما يدلّ على الفعل التّربوي الّذي يقوم به المعلّم ويلقى استجابة لدى المتعلّم نتيجة استهداف مجموعة من الكفاءات المتوفّرة عنده ويتمّ هذا عن طريق الاستعانة بمجموعة من الطّرائق والوسائط التّعليميّة من أجل تحقيق الأهداف"[2].

وعرّفها (أكويندي) بقوله: "ذلك العلم الذي يضبط عمليّة التّدريس ويجعلها قابليّة تدريسيّة لكلّ الوحدات المعرفيّة والمهاريّة والقيميّة الحاملة قوانينها الدّاخليّة المنطوية على عمق التّجربة الإنسانيّة"[3]، وعُرّفت أيضا بأنّها "مجموعة الجهود والنّشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة"[4].

كما فرّق الباحث (محمّد الدريج) بين مصطلحي التّعليميّة والتّعلّميّة، حيث يقول: "لابدّ أن نميّز في محاولتنا لتعريف العمليّة التّعليميّة بين ظاهرتي التّعلّم والتّعليم، نعني بالتّعلّم (التّحصيل) العمليّة الّتي يدرك الفرد بها موضوعا عامّا ويتفاعل معه، ويستدخله، فهو عمليّة

[1] محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظّمة العربيّة للتّربية، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط، المغرب، دط، 2011، ص100.

[2] أنطوان صباح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، بيروت، لبنان، دط، 2006، ج1، ص14.

[3] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجيّة، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص115.

[4] أنطوان صباح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، بيروت، لبنان، دط، 2008، ج2، ص39.

بفضلها يتمّ اكتساب المعلومات والمهارات... في حين التّعليم (التّدريس) نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعليم وتحفيزه وتسهيل حصوله في إطار موقف تربوي"[1].

مما سبق نستخلص أنّ التّعليميّة هي ذلك النّشاط التّعليميّ التّعلّمي الحي الذي يشكّله مكوّنان رئيسيان هما؛ التّعلّم والتّعليم، والتّفاعل بينهما هو عمليّة تعليميّة تعلّميّة، حيث يقوم المعلّم بتوجيه المتعلّم وإرشاده إلى سبل الحصول على المعرفة بينما يقوم المتعلّم بجهد في الموقف التّعليمي، ويستعين فيه المعلّم بمجموعة الوسائل الّتي تعينه على ممارسة أدائه التّربويّ.

أمّا مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة فإنّها جزء من تعليميّة اللّغات، بمعنى آخر هي عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليميّة جميع اللّغات، وهي بدورها جزء من التّعليميّة عموما، فهي مجموعة الطّرق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادة اللّغة العربيّة وتعلّمها خلال مرحلة دراسيّة معينة، قصد تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغويّة واستعمالها بكيفيّة وظيفيّة وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصليّة، كلّ هذا يتمّ في إطار منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم والمتعلم، باعتماد مناهج وطرائق تدريسيّة كفيلة لتحقيق الأهداف لتعليم اللّغة العربيّة.

2- سيرورة ميادين اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط:

يتكوّن برنامج اللّغة العربيّة للرّابعة متوسّطة من ثلاثة ميادين(فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي)، حيث يغطّي الكتاب ثمانية مقاطع، كلّ مقطع يستهدف الميادين الثّلاثة مدّة شهر بأربعة أسابيع حجم أربع ساعات من الحيّز الزّمني، حيث يتمّ في السّاعة الأولى من الأسبوع استهداف ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشّفوي، وفي السّاعة الثّانية والثّالثة من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب، وفي الرّابعة استهداف ميدان الإنتاج الكتابي لمدّة ثلاثة أسابيع، أمّا الأسبوع الرّابع يغطّي حجم أربع ساعات من الحيّز الزّمني، تتوزّع على ساعتين لتقويم الإدماج وساعتين للمعالجة وتشمل إنتاج شفوي وكتابي. نوجزها كالآتي:[2]

[2] ينظر، دليل استعمال اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019، ص8.

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	* 03 أسابع
02	ميدان فهم المكتوب	
03	ميدان فهم المكتوب	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	
01	تقويم الإنتاج الشّفوي	الأسبوع الرّابع
02	تقويم الإنتاج الكتابي	
03	معالجة الإنتاج الشّفوي	
04	معالجة الإنتاج الشّفوي	

جدول يوضّح توزيع حصص اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

وبغية تسليط الضّوء على واقع تعليم اللّغة العربيّة والاطّلاع المباشر على كيفيّة سير النّشاطات لابد من متابعة الحصص الدّراسيّة المتعلّقة بتدريس أنشطة اللّغة العربيّة المذكورة، للتمكّن من معرفة الطّرائق الفعليّة الّتي يجري بها تدريس تلك النّشاطات من خلال النّشاطات الّتي يقوم بها كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل القسم، وهي مقسّمة على ثلاثة ميادين بمعدّل أربع حصص في الأسبوع، نوجز كيفيّة تقديمها فيما يلي:

أ- ميدان فهم المنطوق:

يستهدف فيه المعلّم قدرة المتعلّم على فهم الخطاب الّذي يستمع إليه ويحلّله ويحدّد نمطه، حيث يقوم المعلّم بإسماع المتعلّمين الخطاب كلّه عبر وسيلة سمعيّة أو سمعيّة بصريّة أو عبر الإمكانات المتاحة، ويطلب منهم تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه؛ معجمه نمطه... ثم يناقشهم في مضمون الخطاب حسب ما هو وارد في الأنموذج الخاص بتسيير المقطع التّعلّمي. وبهذا يكون المتعلّمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النّمط الغالب والخادم، ثمّ يصل الأستاذ بالمتعلّمين إلى أيقونة (أتدرّب على الإنتاج الشّفوي) ليتدرّبوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق النّمط المستهدف[1].

[1] ينظر، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط)، مرجع سابق، ص8.

ب – ميدان فهم المكتوب:

ويتضمّن ثلاثة نصوص في كلّ أسبوع، نستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب بمركباتها الآتية: قراءة نصوص متنوّعة الأنماط، تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسيّة، بيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغويّة مع بيان الرّأي. حيث يقرأ الأستاذ النّصّ ثم يطلب منهم قراءته حسب معايير القراءة، ثم يناقشهم فيما يتعلّق بإثراء الرّصيد اللّغويّ، وبذلك يكون قد انتقل إلى أيقونة (أقرأ النّصّ) من خلال أيقونة أفهم الخطاب وأناقش فكره.

وبالمنهجيّة نفسها يسير نشاط تحليل نمط النّصّ، ويتمّ تدريب المتعلمين على ممارسة التّحليل من خلال استعمال وسائل التّحليل الّتي تتبنّاها المقاربة النّصيّة وهي اكتشاف مظاهر الاتّساق وبناء النّصّ واستكشاف مظاهر انسجامه.

أمّا المرحلة الثّانية في سيرورة تعلّمات (فهم المكتوب) فهي تتعلّق باستهداف البنية اللّغويّة من خلال تحليل ظاهرة من الظّواهر اللّغويّة باعتبارها موردا معرفيّا هامّا في إنتاج النّصوص، وقد ورد المسار تحت أيقونة (أدرس الظّاهرة اللّغويّة). حيث يتمّ التّعامل معها باعتبارها عنصرا عضويّا داخل النّصّ تتفاعل معه، فوجودها عضويّ ووظيفيّ من ناحية تركيبة النّصّ.

كما أنّ تعليمها لا يستهدفها لذاتها كظاهرة مستقلّة، وإنّما ليتمثّلها المتعلم في أدائه؛ شفاهة وكتابة. كما يعمد الأستاذ إلى جعل المتعلّمين يستنبطون الأحكام اللّغويّة عبر التّحليل والمقارنات وتبادل النّقاش فيما بينهم وتوجيههم نحو الاستنتاجات حتى يشعر المتعلّمون أنّهم بنوا تعلّماتهم وصنعوها، لينطلق بهم إلى الجانب التّطبيقي من خلال التّوظيف، والإدماج.

يتضمّن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط من ثلاث وعشرين ظاهرة لغويّة موزّعة بشكل منظّم على النّحو الآتي: التّوابع وهي أربعة؛ عطف النّسق والبيان، البدل... والمنصوبات تتمثّل في: التّمييز والمستثنى، بالإضافة إلى العدد والمعدود وما يميّز الجانب الصّرفي؛ الممنوع من الصّرف لعلّة أو علّتين، ختاما للبرنامج يتعرّف التّلميذ على المحلّ الإعرابي للجمل (الجملة البسيطة والمركّبة {المفعول به، النّعت، الحال، خبر لمبتدأ وناسخ، المضاف إليه، الجملة الواقعة جوابا للشّرط الجازمة وغير الجازمة}).

تُعدّ السّنة الرّابعة متوسط سنة جامعة لجميع المستويات السّابقة وبالتّالي فإنّ التّلميذ معنٍ بكلّ الظّواهر اللّغويّة التي اكتسبها في هذه المرحلة ومنها: المفاعيل بأنواعها، الحال، النّعت...

ج – ميدان الإنتاج الكتابي:

يتوزّع ميدان الإنتاج الكتابي على ثلاثة أسابيع، حيث يتمّ في كلّ أسبوع استهداف مركبة من مركبات كفاءة الإنتاج الكتابي الآتية: يحدّد الموضوع المناسب للوضعيّة والنّمط، يجند الموارد الملائمة للموضوع، يستخدم الرّوابط والقرائن اللّغويّة المناسبة للنّمط، ويعلّل آراءه.

وقبل الخوض في التّعلّمات يجري الأستاذ عمليّة مراجعة لما اكتسبه المتعلم في ميدانيْ؛ فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب، سواء أتعلّق الأمر بموارد معرفيّة (معارف) أم منهجيّة تتعلّق بخطاطات الأنماط المستهدفة كلّ مرّة في الإنتاج الكتابي، وأثناء الحصّة يوجّه الأستاذ المتعلّمين إلى انتقاء الموارد المنهجيّة المتعلّقة بالأنماط.

وفي عمل فرديّ أو بواسطة مجموعات يتدرّب المتعلمون على كتابة نصّ يحاكون فيه ما تمّ تعلّمه، فيقوم كلّ عضو بعرض عمله في حين يقوم عضو آخر بإبداء رأيه في إنتاج زميله؛ ناقدا ومعلّلا، وقد يصل إلى اقتراح بدائل حتّى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوّما، وذلك وفق شبكات يتمّ التّوصل إليها من أجل ضبط الإنتاج وفق مواصفات وجيهة.

المطلب الثّاني: تعليميّة القواعد وعلاقتها بالنّمو اللّغويّ والتّحصيلي للمتعلم

تعتبر اللّغة العربيّة من أهمّ مقوّمات أمّتنا العربيّة الإسلاميّة، فهي عنوان حضارتنا وسجلّ تاريخنا، كما أنّها لغة القرآن، ولابد لهذه اللّغة من قواعد تحكمها وضوابط تضبطها، ولذا بات تعليم قواعد اللّغة العربيّة أمرا ضروريّا لمتعلمي المدارس من أجل رفع المردود التّربويّ.

تشمل القواعد في الواقع؛ النّحو والصّرف والإملاء وغيرها، غير أنّ الاستعمال غلب على النّحو والصّرف فقط.

1 – تعريف قواعد اللّغة:

لتحديد مفهوم القواعد لابدّ من استعراض تعريف كلّ من النّحو والصّرف، ومعرفة نشأتهما من أجل الوصول لتعريف شامل للقواعد.

أ – تعريف النّحو:

في اللغة حسب (ابن منظور) هو "القصد والطّريق، ومنه نَحَاهُ ويَنْحَاهُ، نَحْوًا وانْتَحَاهُ، ونحو العربيّة مصدر شائع أي نَحوت نحْوا كقولك: قصدت قصدا، والجمع فيه أنحاء"[1]. وفي (قاموس المحيط) النّحو أيضا هو "الطّريق والجهة، نَحَاهُ وَيَنْحُوهُ ويَنْحَاه: أي قصده"[2].

وفي الاصطلاح هو كما يعرفه (السّيوطي) "صناعة يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصحّ ويفسد في التّأليف"[3]. أمّا (ابن جنّي) فيعرّفه بأنّه "مجموعة من القوانين الّتي وضعها علماء النّحو لتساعد المستعرب على فهم العربيّة وتكون ذخيرة للّغويّ وعمادًا للبلاغي"[4]. كما يعرّفه أيضا بأنّه "علم مستقلّ بذاته يُعنى باستخراج المقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب هذا عند القدامى أمّا المتأخّرين فهو قد تخصّص بفن الإعراب والبناء"[5]. يبحث في أواخر الكلمات من أجل تبيين أحكامها من إعراب وبناء، ويكون ذلك عند وجودها داخل التّركيب.

ومنه نستنتج أنّ النّحو يختص بوظيفة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفيّة إعرابها، فهو ينظر للكلمة (تغيّر أواخر شكلها).

ب– تعريف الصّرف:

في اللغة كما جاء في (لسان العرب) هو "ردُّ الشّيء عن وجْهه، صَرَفَه يَصْرِفُهُ صَرْفًا فانْصَرَفَ. وَصَارَفَ نَفْسَه عن الشّيء صَرَفها عنهُ[6]. وقد وردت في القرآن الكريم في أكثر من

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج6، ص155.

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط6، 1992، ص1337.

[3] السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: أحمد محمّد قاسم، مكتبة العادة، القاهرة، ط2، 1976، ص31.

[4] المرجع نفسه، ص31.

[5] محمد سمير نجيب اللّبيدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1986، ص217، 218.

[6] ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص189.

موضع إذ قال تعالى: ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ المُسخَّرِ بَيْنَ السّمَاءِ والأَرْضِ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُون﴾[1]، ومنه يفيد تصريف الرّياح تغييرها من حال إلى حال وانتقالها من جهة إلى جهة. إذا كلّ المعاني اللّغويّة للصّرف أفادت معنى التّحوّل والقلب والتّغيير من حال إلى حال وهي تعني التّحوّل والانتقال من شكل إلى آخر ومن حال إلى غيره.

وفي الاصطلاح يعرّف بأنه "علم يبحث في تصريف الكلمة وتغييرها من صورة إلى صورة أخرى نحو: كَرَمٌ، يُكْرِمُ، كَرِيم، وكذلك يتناول التّغيير الّذي يصيب صيغة الكلمة وبنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة أو زيادة أو حذف، أو إدغام، أو إعلال، أو إبدال، أو يتناول دراسة تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة؛ كالتّصغير، والتّكبير، والتثنية والجمع والاشتقاق، وبناء الفعل المجهول واسم الفاعل، واسم المفعول وهو أيضا التّنوين، وتنوين التّمكين، والاشتقاق والخلاف ويسمّى أيضا: التّصريف[2]".

ويعرّف أيضا بأنّه "التّغير الّذي يتناول صيغة الكلمة وبنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة أو صحّة أو إعلال أو غير ذلك"[3]. ومنه فعلم الصّرف يتناول بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيّر موضوعها يختصر على دراسة المعرفة والأفعال والأحكام الّتي يتعلق بها[4].

من خلال ما سبق نتوصّل إلى استنتاج تعريف كافٍ وشامل لقواعد اللّغة، والّتي تتكوّن من:

قواعد: وهي "وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة وليس غاية مقصودة"[5].

---

[1] سورة البقرة، الآية 163.

[2] راجي الأسمر، المعجم المفصّل في علم الصّرف، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1997م، ص287.

[3] محمد فاضل السّامرّائي، الصّرف العربيّ أحكام ومعان، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 2013، ص9.

[4] عبد الشّكور معلّم علي فارح، الصّرف الميسّر (تقريب لامية الأفعال لابن مالك بأسلوب عصري مع الأمثلة والجداول والأساليب والتّدريبات)، دار العلم، القاهرة، ط1، دت، ص5.

[5] عبد العليم إبراهيم، الموجه لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص203.

اللّغة: وهي حسب ابن حزم: "ألفاظ يعبّر بها عن المسمّيات، وعن المعاني المراد إفهامها، ولكلّ أمّة لغتهم"[1].

ومنه نستخلص أنّ قواعد اللّغة طريقة ومنهجيّة من أجل تصحيح وضبط وتقعيد النّطق في لغة قوم ما مقسّمة إلى نحو وصرف.

2- أهداف وطرائق تدريس قواعد اللّغة:

أ- أهدافها

أهداف قواعد اللّغة ليس غاية في ذاتها وإنّما وسيلة لتقويم اللّسان والقلم ولكنّه ليس السّبيل الوحيد لذلك، فهناك أساليب أخرى قويمة تتعاون القواعد معها لتحقيق هذا الغرض أوّلها البيئة اللّغويّة الصّالحة الّتي يتمّ فيها استعمال اللّغة الفصحى ومنها أيضا كثرة المران الصّحيح البليغ كلاما وكتابة[2]، ومن أهداف تدريسها:

- ✓ تصحيح الأساليب وخلوّها من الخطأ النّحويّ الّذي يذهب بجمالها فيستطيع القارئ بتعلّمها أن يفهم وجه الخطأ فيتجنّبه.
- ✓ إنّ القواعد النّحويّة وسيلة بإتقان مهارات اللّغة العربيّة الأساسيّة، إذ" تعمل على تقويم ألسنة الطّلبة وتُجنّبهم الخطأ في الكلام والكتابة"، كما تساعد على فهم المسموع والمقروء، كذلك مراعاة القواعد في التّعبير تجعل المتعلّم متحدّثا وكاتبا جيّدا، يُنتج خطابات ونصوص صحيحة وسليمة نحويّا، وهذا هو الهدف الأساسي لتعلّم قواعد النحو في اللّغة العربيّة.
- ✓ إنّ أهميّة تعليم الصّرف في مرحلة المتوسّط لا يتوقّف عند حدود تعليم التّلاميذ وتلقينهم القوانين والأحكام اللّغويّة، بل يتعدّى ذلك إلى مساعدتهم على الفهم الجيّد، وخدمة تعابيرهم الشّفويّة والكتابيّة وحفظها من الأخطاء الصّرفيّة والنّحويّة، واستثمارها في نشاطي التّعبير الشفويّ والكتابيّ.

---

[1] أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1983، ص

[2] ينظر: محمود أحمد سيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980، ص117.

ب- طرائق تدريسها:

إنّ العمليّة التّعليميّة تتكوّن من ثلاث أقطاب رئيسيّة هي: المعلّم، المتعلّم والمحتوى، وهذا الثّالوث الديداكتيكي هو المتّفق عليه بالإجماع في مجال تعليميّة اللّغات، بإضافة عنصر الطّريقة المتّبعة في التدريس، لما تحمله من مسؤوليّة ضمان نجاح عمليّة التّعلم.

فالطّريقة تعدّ ركن أساسي من أركان التّدريس، فهي التي تضمن السّير الحسن للدّروس، وتترجم المحتويات إلى مواقف وسلوكات، لأنّ نجاح التّعليم يرتبط بنجاح الطّريقة المستخدمة فيه، ولهذا تعدّدت أساليب وطرائق استعمال قواعد اللّغة العربيّة وتنوّعت، منها القديمة ومنها الحديثة، نبدأ بالطرائق التّدريسيّة القديمة، نذكر منها:

ب-1- الطّريقة الاستقرائيّة: هي "طريقة تقوم على عرض القاعدة أوّلا على السّبورة، ثمّ تقديم الأمثلة والشّواهد التي توضّح القاعدة وتثبّتها، فهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأوّل حيث ينتقل فيها المعلّم من الكلّيات إلى الجزئيات، أي من الأحكام العامّة إلى الخاصّة ومن القانون إلى البرهان، ومن حفظ القاعدة إلى فهم الأمثلة الموضّحة والتطبيقات، وبذلك من الصّعب إلى الأسهل"[1].

ب-2- الطّريقة الاستنباطيّة: تعتبر هذه الطّريقة عكس الطّريقة السّابقة، حيث تبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكلّ ويمكن تعريفها كالآتي: "هي طريقة طبيعية للوصول إلى النّتائج؛ إذ يقوم المدرّس بفحص الجزئيات (الأمثلة النّحويّة) للوصول إلى الكلّيات (القاعدة)، وذلك بعرض أمثلة متنوّعة على السّبورة، والتي تعالج موضوعا بعينه ثمّ شرحها بمشاركة المتعلّمين، وبعدها تتمّ عمليّة الرّبط بين العبارات للوصول إلى القاعدة النّحوية الشّاملة"[2].

---

[1] سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، الأردن، ط1، 2005، ص513.

[2] حسني عبد البارئ عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، المكتب العربي الحديث، الاسكندريّة، دط، 1999، ص324، 325.

ب-3- طريقة النّصّ: وهي "الطّريقة الّتي تتّخذ النصّ منطلقا لها، حيث يتمّ تدريس القواعد النّحويّة في ظلّ نصوص اللّغة، ومأثور القول، بتوفير أكبر قدر ممكن من الكلمات في السّياق الّذي تعرض فيه التّراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها"[1].

أمّا الطّرائق الحديثة، نذكر منها:

ب-4- طريقة حلّ المشكلات: وتقوم هذه "الطّريقة على دروس التّعبير، أو القراءة، حيث يتّخذ المعلّم هذه النّصوص والموضوعات نقطة بدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحويّة، ثمّ يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظّاهرة ستكون دراسة موضوع النّحو المقرّر ثمّ يكلّفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة التي بين أيديهم، أو يستنبط القاعدة"[2].

ب-5- استراتيجيّة العصف الذّهني: ويتمّ فيها "تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات، ثمّ تعرض المشكلة، لتُثير أذهان المتعلّمين، ويترك المجال للإبداع، حيث يتحرّر المتعلّم من النّقد، ويقوم كلّ فرد في المجموعة بالعمل على تحفيز أفكار زملائه في وجود المعلّم الّذي يتمثّل دوره في توجيه المتعلّمين"[3].

ب-6- استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة: هي الأخرى طريقة مستحدثة أوجدها توني بوزان، استعملت في مجالات معرفيّة مختلفة، وقد أثبتت نجاعتها، ولاشكّ أنّها ستؤتي ثمارها في مجال تعليم القواعد النّحويّة وحتّى الصرفيّة، وهذا ما سنعالجه في المبحث الموالي.

---

[1] طه علي الدّليمي، وسعاد الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2005، ص195.

[2] محمود السّاموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص229.

[3] صوريّة بوصوار، فاعلية الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد النّحويّة "السّنة الثّالثة متوسط أنموذج"، سلسلة عالميّة الإبداع، ع2، ط1، 2022، أكاديميّة العلوم، الجزائر، ص340.

3- علاقة دروس النّحو والصّرف بالنّمو اللّغوي والفكري لدى التّلاميذ:

إنّ اللّغة أساس وسند الحياة، بها يعبّر الفرد عن أحاسيسي وأفكاره، وبها يتواصل مع الغير ليُثري زاده الفكريّ والمعرفي، ومن ثمّة فإنّ المدرسة الجزائريّة تعكف وتضطلع لمنح تربيّة قاعديّة في مجال اللّغة العربيّة لتحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

- ✓ تمكين المتعلّمين من التّحكّم في القدرة على قراءة النّصوص قراءة صحيحة مسترسلة، والتّعبير والتّواصل مع الغير كتابيّا وشفاهيّا ذلك بتجنيد مكتسباته اللّغويّة[1].
- ✓ تمكينهم من مجموعة من القواعد اللّغويّة والبنيات الأسلوبيّة والتّركيبيّة في حدود مستواهم الدّراسي بحيث يكونون قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التّعليميّة[2].
- ✓ توظيف اللّغة العربيّة في تنمية جوانب شخصيّته الفكريّة والمهاريّة والوجدانيّة[3].
- ✓ اكتساب المتعلّمين لمنهجيّات التّفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال وتنظيم العمل من خلال الإنجازات الكتابيّة والبحوث الخارجيّة التي يكلَّفون بإنجازها والتّدريب على ممارستها.
- ✓ تحمّل التّلاميذ على التّفكير، وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل.
- ✓ تنمية المادة اللّغويّة للتّلاميذ بفضل ما يدرسونه ويبحثون عن عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم.

وكخلاصة لهذا المبحث يمكن القول:

إن قضية تعليم قواعد اللّغة العربية من القضايا البالغة الأهميّة، لكون النّحو عمود العربيّة، وأساس بنائها، إذ لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الاستغناء عنه فمنزلته منزلة الدّستور من القوانين الحديثة، فلن تجد علما من تلك العلوم يستقلّ بنفسه عن النّحو، ونظرا لهذه الأهميّة الّتي يحتلّها النّحو والصّرف بين فروع اللّغة فقد أولته المنظومات التّعليميّة اهتماما خاصّا في

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، 2013، ص9.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص140

[3] عبدالرّحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دار الكتاب، دط، 2008، ج1، ص78.

جميع مراحل التّعليم باستخدام الوسائل الأكثر نجاحا، وتحقيقا لتنمية القدرات الفكريّة للتّلاميذ، ومراعاة للفروق الفرديّة.

المبحث الثّاني: دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد للسّنة الرّابعة متوسط

إنّ التّطوّر الحاصل في مختلف مناحي الحياة أدّى إلى البحث عن طرائق تعليميّة جديدة تواكب العصر، فكان أن ظهرت طرائق نشطة جعلت المتعلّم لبّ العمليّة التّعليميّة يبني معارفه بنفسه منها: بيداغوجيا اللّعب، الإدماج، وبيداغوجيا الخطأ، وحلّ المشكلات.

وقد استحدث المختصّون في المجال التّعليمي عامّة وفي تعليم اللّغة العربيّة خاصّة استراتيجيات حديثة تسهّل على المتعلّم عمليّة الاكتساب المعرفي، ومن بينها: الخرائط الذّهنيّة الّتي تساعد المتعلم على تنظيم أفكاره وتنمية مهاراته وتزيد من استعداداته وتنمّي دافعيّة الإنجاز لديه، وتنظّم وتعمل على تحويل المحتوى المعرفي إلى قوالب تعتمد الرّموز والألوان والرّسم في تقديم المعارف.

ومن هذا المنطلق سندرس فاعليّة الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

المطلب الأول: منهج وحدود الدّراسة

1- منهج الدّراسة:

إنّ مناهج البحث تختلف باختلاف المشكلات الّتي يتمّ دراستها وبحثها وطبيعة الميدان الّذي تنتمي إليه، باعتبارها خطّة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلّها عن طريق استخدام المبادئ العلميّة المبنيّة على الموضوعيّة والإدراك المدعّم بالبرهان، وقد وجدنا بعد الاطّلاع على مناهج البحث العلمي أنّ المنهج التّجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة للدّراسات الّتي تُجرى على تلاميذ المدارس، والّذي يقوم على الملاحظة والتّجربة والفروض.

وقد استخدمنا في دراستنا الحاليّة المنهج التّجريبي بهدف الكشف عن أثر تدريس القواعد وفق الخرائط الذهنية على نمو المستوى اللغوي للمتعلم، ومدى فهمه واستيعابه للمادّة التّعليميّة، ومدى قدرته على توظيفها في إنتاجه الشفاهي والكتابي.

ولكي تعطي دراستنا ثمارها اخترنا عيّنتين من متعلمي المرحلة المتوسطة؛ أحدهما ضابطة تمّ تدريسها بطريقة عادية تقليديّة، ومجموعة تجريبيّة يتمّ تدريسها بإدخال المتغيّر عليها.

2- حدود الدراسة:

أ- الحدود الزّمانيّة والمكانيّة: قمنا بتطبيق استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في فترة زمنيّة مدّتها شهرين على دروس النّحو والصّرف لفئة من تلاميذ متوسطة الشّهيد أحمد تجاني للسّنة الرّابعة متوسّط للعام الدّراسي 2023/2022م.

ب- الحدود البشريّة: تتكوّن عيّنة الدّراسة من 30 تلميذا وتلميذة تمّ اختيارهم بشكل تلقائي موزّعين على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، في كلّ مجموعة 15 تلميذا وتلميذة، أمّا الأساتذة فقد كانت الباحثتان من قام بتدريس الفوجين حصصا خاصّة، باعتبارهما أستاذتين بطور التعليم المتوسط، وعينة الدراسة موضّحة في الجدول الآتي:

الفئة (ذكور وإناث)	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضابطة	15	50%
تجريبيّة	15	50%
المجموع	30	%100

جدول يوضّح عدد المتعلمين في كلّ فئة

ج- الحدود المعرفيّة: لمعرفة مدى تحكّم التّلاميذ في المعارف الآتية: (الظّواهر اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة)، تم وضع اختبار كتابي لملاحظة تمثل المتعلمين للقواعد المدروسة في إنتاجهم الكتابي، وهذا هو المشكل الذي يعاني منه المتعلّم؛ تطبيق القاعدة النحوية والصرفية في أدائه اللغويّ.

3- أدوات الدّراسة:

استخدمنا في دراستنا المتمثّلة في قياس مدى نجاح الخرائط الذّهنيّة في تحقيق نتائج إيجابيّة مرضية في مستوى المتعلمين ثلاث أدوات مهمّة، هي كالآتي:

1- مذكّرات دروس النحو والصرف: وهي المذكرات التي يعدها الأستاذ مسبقا لسيرورة الدرس، وقد تم العمل بها وفق طريقتين: الطريقة العادية المعمول بها حاليا في التعليم المتوسط لمجموعة العينة الضابطة، وطريقة الخرائط الذهنية التي تعتمدها الدراسة لمجموعة العينة التجريبية، وهي كالآتي:

أ- النموذج الأول وفق الطريقة العادية:

يعتبر التّدريس بواسطة المذكّرات طريقة تقليديّة في تعليم القواعد (النّحويّة والصّرفيّة) لمتعلمي الرابعة متوسّط، والّتي تعتبر أنّ المعلّم محور أساسي، يعمل على تلقين التّلاميذ الدّروس قصد الوصول إلى الاستيعاب والفهم الجيّد. وقد تمّ اختيار بعض الدّروس من مقرّر اللّغة العربيّة (العدد وأحواله، الاستثناء...) وإلقائها بالطّريقة الاستقرائيّة. **(ينظر: الملحق من 01 إلى 03).**

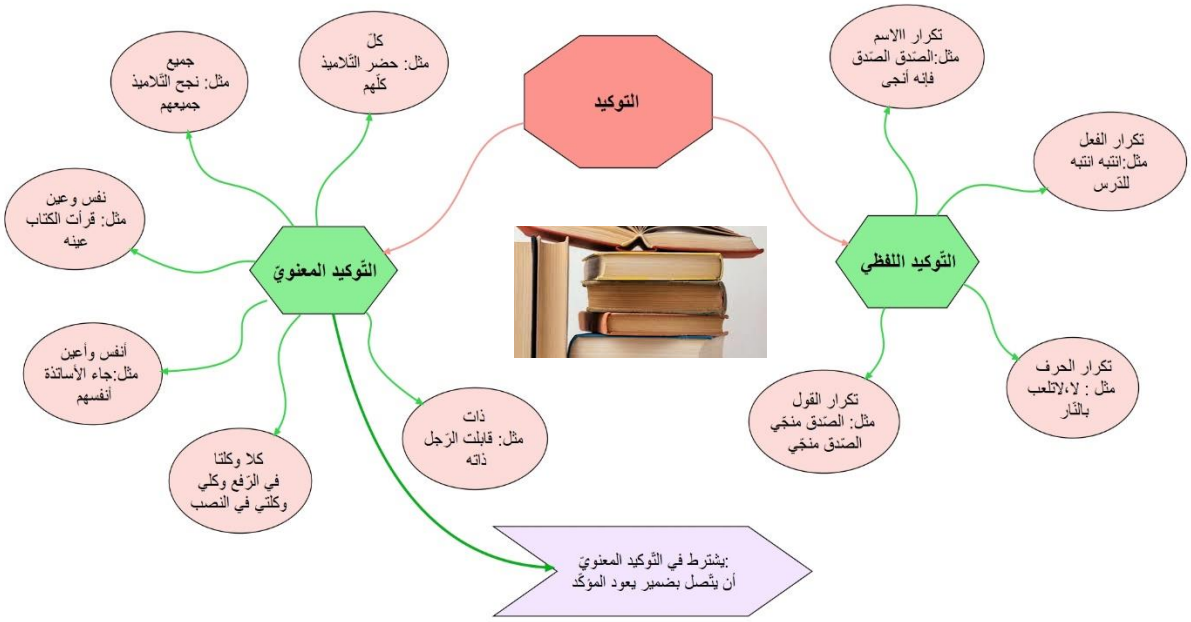
ب- الخرائط الذّهنيّة:

وهي "عبارة عن رسوم تخطيطيّة إبداعيّة حرّة قائمة على برامج كمبيوتريّة متخصّصة، تتكوّن من فروع تتشعّب من المركز باستخدام الخطوط والكلمات والرّموز والألوان وتستخدم لتمثيل العلاقات بين الأفكار والمعلومات وتتطلّب التّفكير العفوي عند إنشائها"[1].

تمّ اختيار الموضوعات المقرّرة على تلاميذ الرّابعة متوسط حسب توصيف مقرّر النّحو والصّرف: العدد والمعدود، الاستثناء، التّوكيد... وبعد الاطّلاع على استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة وكيفيّة إعدادها وتحليل محتوى الدّروس وتحديد الأهداف المتوقّع تحقيقها، حدّدت المفاهيم ورُتّبت بطريقة متسلسلة، ثمّ صمّمت خرائط إلكترونيّة لكلّ درس من الدّروس من طرف الباحثتين بتوجيه من الأستاذة المشرفة، ومع وجود الكثير من البرامج الحاسوبيّة الخاصّة بإعداد الخرائط، فقد تم

[1] عبد الباسط، حسين محمّد أحمد، الخرائط الذّهنيّة الرّقميّة وأنشطة استخدامها في التّعليم والتّعلّم، مجلّة التّعليم الإلكتروني، العدد12، 2013، ص270.

اختيار برنامج vue باعتباره آخر البرامج تطورا في هذا المجال، ولما له من مرونة عالية في التصميم، وهذا نموذج على ذلك متمثّل في درس التّوكيد: **(باقي النّماذج ينظر إلى الملحق)**



2- اختبار فهم القواعد النّحويّة: لقد قمنا بإعداد اختبار فهم القواعد النّحويّة اعتمادا على الدّروس الّتي تمّ تدريسها لعيّنة الدّراسة مكوّنا من 10 أسئلة، وقد تمّ استخدامها للتّحقق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبل تطبيق التّجربة، كما تمّ الاعتماد على اختبار بعديّ من نوع آخر يتمثّل في كتابة إنتاج كتابي يدمج فيه المتعلّم كل ما تمّ تعلّمه في كلتي المجموعتين؛ وذلك لقياس مدى فهم القواعد النّحويّة والصّرفيّة وتطبيقها في الأداء.

4- صدق الأداة:

يمثّل الإنتاج الكتابي مصدرا لقياس مدى تمثل المتعلمين لقواعد النّحو والصّرف في الكتابة، وهذا الاختبار صادق من حيث إعداده ومضمونه كون أنّ الباحثتين أستاذتين في التّعليم المتوسّط من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر الإنتاج الكتابي تحصيل لما تمّ تعلّمه.

وما يؤكد صدق الاختبار؛ عرضه على مجموعة أخرى من ذوي الاختصاص والخبرة، من أساتذة في تخصّص تدريس اللّغة العربيّة، وقد كان تحكيمنا للإنتاج الكتابي وفقا للمعايير الآتية: وضوح الفقرة واحترام مراحل تصميم النّصّ (مقدّمة، عرض، خاتمة)، انسجام وترابط الفقرة بمحتوى الدّروس، سلامة الفقرة لغويّا وتوظيف ما تمّ تدريسه للمجموعتين.

المطلب الثاني: إجراءات الدراسة

1- العرض والمناقشة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ اتّباع الخطوات الآتية:

أ- تطبيق اختبار فهم القواعد القبلي على المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة للتّأكّد من أنّ المستويات متكافئة، وقد تبيّن عدم وجود فروق كبيرة في فهم القواعد وهذا ما يوضّحه الجدول الآتي:

السؤال	المجموعة	عدد الطّلاب	عدد الإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة
01	الضّابطة	15	15	%100
	التّجريبيّة	15	15	%100
02	الضّابطة	15	14	%93.33
	التّجريبيّة	15	15	%100
03	الضّابطة	15	13	%86.67
	التّجريبيّة	15	14	%93.33
04	الضّابطة	15	13	%86.67
	التّجريبيّة	15	12	%80
05	الضّابطة	15	14	%93.33
	التّجريبيّة	15	15	%100
06	الضّابطة	15	13	%86.67
	التّجريبيّة	15	15	%100
07	الضّابطة	15	12	%80
	التّجريبيّة	15	13	%86.67
08	الضّابطة	15	12	%80
	التّجريبيّة	15	14	%93.33
09	الضّابطة	15	15	%100
	التّجريبيّة	15	14	%93.33
10	الضّابطة	15	13	%86.67
	التّجريبيّة	15	14	%93.33

جدول يمثّل الفرق بين النّسب المئويّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار القواعد القبلي

تشير النّسب المئويّة إلى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في نسبة الفهم والاستيعاب ممّا أدى إلى الاطمئنان لتماثل العيّنتين قبل التّجربة، وقد تمّ إنجاز ما يلي:

ب- إعداد خطّة تدريسيّة لكلّ درس يضمّ تقديم الدّروس وفق مقرّر النّحو والصّرف العربي للسّنة الرّابعة متوسط؛ حيث استخدمنا لعرض الدّروس مذكرات بالطّريقة التّقليديّة، وأخرى باستخدام تقنية الخرائط الذّهنيّة (برنامج vue).

ج- تمّ تدريس الموضوعات نفسها للمجموعتين الضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، والتّجريبيّة بالخرائط الذّهنيّة حسب المقرّر، بمعدل ثلاث ساعات أسبوعيّا لمدّة شهرين.

د- بعد الانتهاء من عمليّة التّدريس تمّ تطبيق اختبار كتابي للمجموعتين وقد احتوى على إنتاج كتابي شامل لكلّ دروس القواعد المتناولة والمدروسة، لقياس مدى فهم الطّلاب وتوظيف المكتسبات الّتي تعلّموها.

هـ- قمنا بتصحيح إجابات عيّنة الدّراسة على الاختبار وفق مفتاح الإجابة المصمم على النّحو الآتي: 10 نقاط على احترام مراحل تصميم النّصّ (مقدّمة، عرض، خاتمة)، و10 نقاط على توظيف ما تمّ تعلّمه من قواعد (التّوكيد، الممنوع من الصّرف، الجملة البسيطة والمركّبة)، واعتبرنا أنّ الحاصل 08 فما فوق يعتبر ناجح وعليها تمّ حساب العدد، وقد رصدنا النّقاط لكلّ عمل والنّسب المئويّة لها، كما قمنا بحساب المتوسّط الحسابي لكلّ فئة بعد رصد النّقاط لكلّ مجموعة.

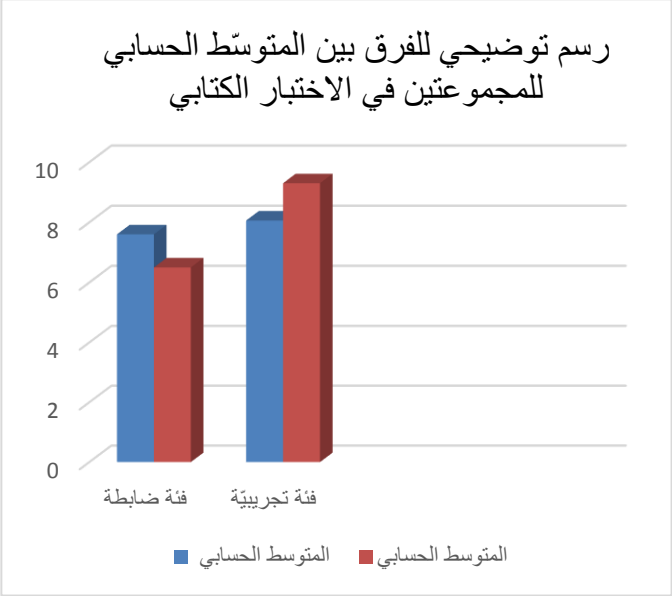
2- نتائج الدّراسة:

تهدف الدّراسة للإجابة عن السّؤال التّالي: هل يوجد فروق دلالية بين متعلمي الرابعة متوسط في المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة في تمثل قواعد النحو العربيّ والصّرف المدروسة في الإنتاج الكتابي بناء على اختبار فهم القواعد ما يعزي إلى استخدام الخرائط الذّهنيّة في تدريس القواعد؟

وللتّحقّق من ذلك والإجابة عن السّؤال تمّ حساب النّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد مجموعتي الدّراسة على اختبار الإنتاج الكتابي بعد التّأكّد من تكافؤ أفراد كلّ عيّنة باستخدام اختبار قبلي، والجدول أدناه يبيّن ذلك:

لفئة	العدد	احترام مراحل تصميم النّصّ		توظيف ما تمّ تعلّمه		المتوسّط الحسابي لاحترام مراحل التّصميم	المتوسّط الحسابي لتوظيف ما تمّ تعلّمه
		العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة		
الضّابطة	15	07	%46	05	%33.33	7.6	6.6
التّجريبيّة	15	12	%80	14	%93.33	8.06	9.3

جدول يوضّح الفرق بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في اختبار الإنتاج الكتابي البعدي



تشير النّتائج إلى أنّه يوجد فرق بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وهذا يدل على أن المتعلمين الّذين درسوا القواعد عن طريق الخرائط الذّهنيّة كان مستوى فهمهم وتوظيفهم لما تعلّموه أعلى من تلاميذ المجموعة الضّابطة الذّين درسوا بالطّريقة الاعتياديّة التّقليديّة دون الاستعانة بالخرائط الذّهنيّة.

3 – مناقشة النّتائج:

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة على الاختبار البعدي لتطبيق القواعد النّحويّة في الإنتاج الكتابي لصالح المجموعة التّجريبيّة، ما يعزّز الأثر الإيجابي في تنمية فهم القواعد النّحويّة وسهولة تمثلها في الواقع التواصلي لدى المجموعة التّجريبيّة، وهذا يدلّ على أنّ الدّروس الّتي استخدمنا في تدريسها برنامج الخرائط الذّهنيّة أدت إلى نتائج جد إيجابية، ما يؤكد على أفضلية تقديم دروس النحو والصرف وفق الخرائط الذهنية.

وذلك لكونها تربط الأفكار الفرعيّة مع أصولها بطريقة متسلسلة وميسّرة، وتعتمد على تحفيز الدّماغ ممّا يرسّخ المعلومات في الذّهن ويسهّل عملية فهم القواعد النّحويّة وترتيب المعلومات بطريقة تساعد على تذكّر المعلومات بدلا من التّفكير الخطّي التّقليدي.

كما أنّ تقدّم متعلمي المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة يشير إلى ضرورة توظيف التقنيات التدريسيّة الحديثة في تدريس النحو والصرف، لأنها تبعدهم عن الملل والرّتابة، وتساعد على تسريع التّعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسهل، وذلك من خلال رسم مخطّط يوضّح الأفكار الأساسيّة والفرعيّة، ويربط القواعد النّحويّة برسومات وألوان وأشياء حسيّة.

وهذا ما يعمل على تركيز المعلومات في أذهان المتعلمين، لأن الدّماغ يتعلّم بشكل أفضل حين يتمّ استخدام جانبيه؛ الأيمن والأيسر. وهذا ما تحقّقه الخرائط الذّهنيّة حيث تجمع بين المعلومات المكتوبة والرّسومات والرّموز.

4- التّوصيات:

بعد القيام بالتّحليل ومن خلال النّتائج المتوصّل إليها في دراستنا، ارتأينا تقديم بعض التّوصيات، أهمها:

- إعداد مناهج تربويّة باستخدام الخرائط الذّهنيّة الإلكترونيّة.
- إعداد ورشات عمل لتدريب المعلّمين على كيفيّة إعدادها واستخدامها.
- إجراء المزيد من الدّراسات والبحوث التّطبيقيّة الّتي تهدف لمعرفة أثر الخرائط الذّهنيّة في مقرّرات الدّراسة.

خاتمـــــــــــــة

في ختام هذا البحث "**الأبعاد التّداوليّة في الخرائط الذّهنيّة في تعليمية اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط**" والذي يعدّ موضوعا حديثا في التّربية والتّعليم يسعى إلى تحسين مردود المتعلّم اللّغوي وتنمية مهاراته وقدراته في الطّور المتوسط، لأنّه مرحلة وضع القاعدة والأساس لكونه يربط بين الطّور الابتدائي والثّانوي، فالمتعلّم المتمكّن من اللّغة؛ شفاهة وكتابة اليوم، هو غدًا الطّالب الجامعي القادر على التّأليف والإبداع في مجال القصّة والرّواية والمسرحيّة، وكذلك المبدع في ميدان البحث العلميّ.

ويمكن إدراج أبرز النّتائج الّتي توصّل إليها البحث كالآتي:

- ✓ إنّ التّداوليّة علم يسعى لإكساب المتعلّم مهارات لغويّة ومن أسمى أهدافها أن يتمكّن من استعمال اللّغة بشكل سليم كتابيّا أو شفهيّا.
- ✓ الخريطة الذّهنيّة عبارة عن تمثيل مرئيّ للطّريقة التي يرتّب بها الدّماغ المعلومات.
- ✓ يعود الفضل في استحداث خرائط العقل إلى "**توني بوزان**"، حيث ألّف كتابا بعنوان "الخرائط الذّهنيّة"، والذي ضمّن فيه كلّ أبحاثه وما توصّل إليه في هذا الشّأن.
- ✓ يتمّ رسم الخريطة بوضع الكلمة الرّئيسيّة في المركز، ثمّ يتفرّع عنها كلمات إضافيّة لها علاقة بالكلمة الرّئيسيّة، بحيث تترابط الكلمات والرّموز فيها.
- ✓ تعمل الخريطة الذّهنية على تيسير القاعدة، وسهولة توظيفها في التعلّم، وسرعة فهمها واستعمالها من طرف المتعلّم، وهذا يمثّل نقطة التقاء بينها وبين التّداوليّة.
- ✓ إنّ الهدف الأساس لتعليميّة اللّغة العربيّة هو تحقيق استعمالٍ سليم للّغة من طرف المتعلّمين في الوسط المدرسي أو خارجه، وهذا ما تصبو إليه من خلال تعليم القواعد اللّغوية.
- ✓ كان التّركيز في البحث منصبا على الظواهر اللغويّة؛ النّحو والصّرف، لأنّ المتعلّمين يجدون صعوبة في تعلّم النّحو العربيّ وتوظيفه، لكونه يُقدَّم في قوالب جافّة جدّا ممّا يجعل المتعلّم ينفر منه نفورًا واضحا.
- ✓ تمايزت عيّنة المبحوثين لمتعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط بين مجموعتين؛ ضابطة درّست بالطريقة العاديّة التقليديّة، وتجريبيّة درّست بطريقة الخرائط الذّهنيّة.

- ✓ تنوّعت الأدوات الإجرائيّة للدّراسة الميدانيّة حتى تكون نتائجها أكثر دقّة وصدقا، فشملت الاختبار القبليّ، والمذكّرات المعدّة للدّروس بطريقتين؛ التقليديّة والحديثة باستخدام الخرائط الذّهنيّة، إلى جانب الملاحظة، والاختبار التحصيلي.
- ✓ عند تصميم الخرائط الذّهنيّة المتعلّقة بالدّروس المقدّمة، ومقارنتها بالمذكّرات البيداغوجيّة المقرّرة، لاحظنا وجود فوائد عديدة لها، أهمها: رفع الإنتاجيّة وهو أمر حتميّ، لأنه عند زيادة تدفّق الأفكار الإبداعيّة النّاجم عن استخدام الخرائط، سيؤدّي ذلك لا محال إلى توفير الوقت والجهد في عمليّة التّخطيط والتّفكير، وبالتّالي رفع الإنتاجيّة.
- ✓ كان الاختبار التّحصيلي كتابيّا، مناسبا لمتعلّم السّنة الرّابعة متوسّط، والّذي يفترض أن يكون في نهاية السّنة الدّراسيّة قادرا على قراءة وكتابة نصّ يتجاوز السّتة عشر سطرا؛ كتابة سليمة خالية من الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة.
- ✓ من خلال العمل الميداني: ظهر جليّا تجاوب المتعلّم بشكل إيجابيّ مع الخرائط الذّهنيّة عند توظيفها في تدريس القواعد النحويّة، لأنّه وُجد تبسيطا في المعلومة وسهولة في استرجاعها نظرا لترسّخها في ذهنه، وذلك لما تتميّز به الخرائط الذهنيّة من ألوان وأشكال ورموز تستهدف فصّي الدماغ؛ الأيمن والأيسر.
- ✓ أظهرت الدّراسة الميدانيّة تفوّق متعلميّ المجموعة التجريبيّة الّذين تمّ تدريسهم وفق استراتيجيّة التّعلم باستخدام الخرائط الذهنيّة على متعلميّ المجموعة الضّابطة الّذين تمّ تدريسهم بالطّريقة الاعتياديّة.
- ✓ أظهرت الخرائط الذهنيّة فاعليّة كبيرة في تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال زيادة دافعيّة المتعلّم ورغبته في التّعلم، وتحسين أدائه وزيادة إنتاجيّته.
- ✓ مساهمة الخرائط الذهنية في تحسين المردود التّعليمي للمتعلّمين ومستواهم اللّغوي ما انعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي، وهذا يدعونا إلى ضرورة تبني هاته الخرائط في تعليم اللّغة العربيّة في كلّ المراحل التّعليميّة.

- ✓ إمكانية استخدام تقنية الخرائط الذهنيّة كطريقة علاجيّة لحلّ بعض المشكلات التّعليميّة؛ كصعوبات القراءة وصعوبات التّعلم والفشل الدراسيّ.

آفاق البحث:

على ضوء النّتائج المتوصل إليها في هذه الدّراسة يمكن فتح الباب أمام أبحاث أخرى تخدم تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة المتوسط، من ذلك:

- ✓ ضرورة وضع كتاب يجمع مذكرات الدّروس باستخدام الخرائط الذهنيّة حتّى يعمل على ضوئها كل أساتذة الطّور المتوسط. مع إجراء دورات تدريبيّة لهم بإشراف المرافق البيداغوجي (المفتش) حول طريقة استخدام هاته الخرائط.
- ✓ إعداد أبحاث ودراسات حول استخدام التّعلم بالخرائط في مستويات أخرى.
- ✓ إدراج تصميم الخرائط الذهنيّة ضمن مناهج التّعليم بأقسام اللّغات بالجامعة، للمساهمة في تطوير قطاع التّربية والتّعليم.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وُفقنا في هذا البحث، وألممنا بكل جوانبه، وأن يفتح أبوابا جديدة أمام البحث العلمي، وإن كنّا قد قصّرنا فذلك ضعف ساقه العجز لنا، وإن كنا قد وفقنا فذلك من فضل الله العليّ القدير.

والله من وراء القصد.

قائمـــة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم (ورش عن نافع).

- الكتب:

1- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، تركيا، ط1، 1982، ج1

2- أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1983.

3- أنطوان صباح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة، بيروت، لبنان، دط، 2006، ج1.

4- إيمان عباس الحقاق، التّعلّم التّعاوني، دار المناهج، عمان، ط1، 2013.

5- بشيرة ملوالعين، الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق، دار أمجد، عمان، دط، 2015.

6- بطرس البستاني، قاموس محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1987، (مادّة علم).

7- توني بوزان، استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2006.

8- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة لطلبة معاهد اللّغة العربيّة وآدابها، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، دط، دت.

9- حامد خليل، المنطق البراغماتي عند بيرس، مؤسسة الحركة البراغماتيّة، دار الينابيع، مصر، 1996.

10- حسن شحاتة، المرجع في علم النّفس المعرفي واستراتيجيات التّدريس، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط2، 2015.

11- حسني عبد البارئ عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، المكتب العربي الحديث، الاسكندريّة، دط، 1999.

12- راجي الأسمر، المعجم المفصّل في علم الصّرف، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دط، 1997م.

13- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجيّة، عمان، الأردن، ط1، 2015.

14- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الثّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، الأردن، ط1، 2005.

15- السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النّحو، تح: أحمد محمّد قاسم، مكتبة العادة، القاهرة، ط2، 1976.

16- طه علي الدّليمي، وسعاد الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2005.

17- عامر طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة)، المجموعة العربيّة للنّشر، القاهرة، دط، 2015.

18- عبد الباسط، حسين محمّد أحمد، الخرائط الذّهنيّة الرّقميّة وأنشطة استخدامها في التّعليم والتّعلّم، مجلّة التّعليم الإلكتروني، العدد12، 2013.

19- عبد الشّكور معلّم علي فارح، الصّرف الميسّر (تقريب لامية الأفعال لابن مالك بأسلوب عصري مع الأمثلة والجداول والأساليب والتّدريبات)، دار العلم، القاهرة، ط1، دت.

20- عبد العليم إبراهيم، الموجه لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت.

21- عبد الله بن خميس أبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عمليّة)، دار الميسرة، عمان، ط1، 2009.

22- عبد الله بن خميس أبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، استراتيجيات التّعلم النّشط (180 استراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة)، دار الميسرة، عمان، ط2، 2016.

23- عبدالرّحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دار الكتاب، دط، 2008، ج1.

24- ابن فارس، معجم مقياس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط2، 1991، ج2.

25- فرنسواز أرمينيكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، دط، دت.

26- فيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط6، 1992.

27- مجموعة من المؤلّفين، دليل استعمال اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.

28- محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظّمة العربيّة للتّربية، مكتب تنسيق التّعريب، الرّباط، المغرب، دط، 2011.

29- محمد سمير نجيب اللّبيدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1986.

30- محمد فاضل السّامرّائي، الصّرف العربيّ أحكام ومعان، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 2013.

31- محمود أحمد سيد، الموجز في طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980.

32- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، دط، 2002.

33- محمود سيد رصاص، الدّماغ والفكر، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1987.

34- محمود عكاشة، النّظريّة البّراغماتيّة الّسانيّة (التّداوليّة) دراسة المفاهيم والنّشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

35- مسعود صحراوي، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللّساني العربي، دار الطّليعة، بيروت، ط1، تموز(يوليو)، 2005.

36- ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت، المجلّد2.

37- نعمان بوقرة، اللّسانيات العامّة اتّجاهاتها وقضاياها الرّاهنة، علم المكتبة الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2009.

38- وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، 2013.

- الدّوريات والمجلّات

39- حسن شيماء، فاعلية الخرائط الذّهنيّة الالكترونيّة في تنمية التّفكير المنظومي ومهارات اتّخاذ القرار لدى تلاميذ مرحلة الإعداديّة، مجلّة تربويّة، كليّة التّربية، جامعة بور سعيد، المجلد16، أفريل2013، ج2.

40- شمسيّة خلوي، تعليم قواعد النّحو بتوظيف الخرائط الذّهنيّة (متن الآجرّوميّة أنموذجا)، مجلّة العمدة في اللّسانيات وتحليل الخطاب، الجزائر، المجلّد6، العدد2، 2022.

41- صفيّة طبني، فاعلية استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة في المراجعة الشّاملة لشهادة التّعليم المتوسط، سلسلة عالميّة الإبداع، أكاديميّة العلوم والدّراسات الاستشرافيّة، الجزائر، ط1، 2022.

42- صوريّة بوصوار، فاعلية الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد النّحويّة "السّنة الثّالثة متوسط أنموذج"، سلسلة عالميّة الإبداع، ع2، ط1، 2022، أكاديميّة العلوم، الجزائر.

43- عبير محمود أبو دياك، أثر استخدام الخرائط الذّهنيّة والمفاهيمية في التّحصيل وتنمية التّفكير الإبداعي لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي في العلوم في فلسطين، مجلة جامعة النّجاح الوطنيّة، العلوم الإنسانيّة، المجلّد 31، العدد 6، نابلس، 2017.

44- عمار حسن صفر، محمد عبد القادر القادري، الخرائط الذّهنيّة وتطبيقاتها التّربويّة، دراسة كيفيّة وصفيّة تحليليّة مرجعيّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، الجزائر، جوان2013، ع39.

45- فالح العجمي، الرّبط الذّرائعي في النّصّ العربيّ، سلسلة الآداب واللّغويات، اليرموك، 1994، م12.

46- محمد الدّريج، عودة إلى مفهوم الدّيداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقلّ، مجلّة علوم التّربية، العدد47، مارس 2011.

47- ملاك بركات، الخرائط الذّهنيّة في التّعلم، محاضرات موجهة إلى طلبة كليّة إدارة الأعمال بالرّس، قسم الاقتصاد والتّمويل، جامعة القصيم، دت.

48- منى فهمي، محمد غيطاس، الخطابة والتّداوليّة نحو أداة إجرائيّة لتقلي النّصّ الخطابي، مجلة الدّراية، كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة بنات، القاهرة، ع15، 2015.

49- موسى سميرة، عيساني عبد المجيد، أهميّة الخرائط المفاهيميّة في تعليم قواعد اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيات، الجزائر، مج25، ع1.

- الرّسائل الجامعيّة

50- شيباني الطّيب، اللّسانيات التّداوليّة وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، كليّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، دت.

الفهـــــــــرس

الفهرس

الموضوع	الرقم
الشّكر والعرفان	
مقدّمة	أ-هـ
مدخل – التّداوليّة-	12
المبحث الأوّل: مفهوم التّداوليّة ونشأتها	
تمهيد	12
اوّلا: مفهوم التّداوليّة	12
لغة واصطلاحا	13-12
ثانيا: نشأتها	15-14
المبحث الثّاني: مصادر التّداوليّة وآلياتها	
أوّلا: مصادرها	15
ثانيا: آلياتها	18-15
1- القصدية	16
2- الإشاريات	17-16
3- متضمّنات القول	18-17
4- الاستلزام الحواري	18
5- أفعال الكلام	18
الفصل الأول: الخرائط الذّهنيّة وأبعادها	
تمهيد	21
أوّلا: تعريفها ونشأتها	23-21
تعريفها لغة واصطلاحا	22-21
نشأتها	23-22
ثانيا: أنواعها ومميّزاتها	25-24
1- أنواعها	25-24
2- مميزاتها	25

ثالثا: مبادئها وفوائدها	27-26
1- مبادئها	26
2- فوائدها	27-26
3- اهدافها	27
4- خطوات تصميمها	28-27
المبحث الثّاني: البعد التّداولي للخرائط الذّهنيّة	
اوّلا: أهميّة الخرائط الذّهنيّة في التّعليم وبعدها التّداولي	32-29
1- أهمّيتها في التّعليم	29
2- أبعادها التّداوليّة في التّعليم	30-29
ثانيا: دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة	31
خلاصة الفصل	32
الفصل الثّاني: الخرائط الذّهنيّة وأثرها في تدريس النّحو والصّرف	
تمهيد	34
المبحث الأوّل: تعليميّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط	
اوّلا: تعليميّة اللّغة	40-34
1- تعريفها لغة واصطلاحا	37-35
2- سيرورة ميادين اللّغة العربيّة	40-37
ثانيا: تعليميّة القواعد وعلاقتها بالنّمو اللّغوي والتّحصيلي للمتعلّم	45-41
1- تعريف قواعد اللّغة	42-41
2- أهداف وطرائق تدريس قواعد اللّغة	45-43
أهدافها	43
طرائق تدريسها	45-44
3- علاقة دروس النّحو والصّرف بالنّمو اللّغوي والفكري لدى التّلاميذ	46
المبحث الثّاني: دور الخرائط الذّهنيّة في تعليميّة القواعد ...	
أوّلا: منهج وحدود الدّراسة	50-47

1- منهج الدّراسة	47
2- حدود الدّراسة	48
3- أدوات الدّراسة	49-50
4- صدق الأداة	50
ثانيا: إجراءات الدّراسة	51-54
1- العرض والمناقشة	51-52
2- نتائج الدّراسة	52-53
3- مناقشة النّتائج	54
4- التّوصيات	54
خاتمة	56-57
قائمة المصادر والمراجع	59-63
ملاحق	65-75
فهرس	77-79

الملاحـــــــق

نماذج من مذكّرات في فهم قواعد اللّغة وفق الطّريقة العاديّة المعتمدة في الطّور المتوسّط:

- الملحق رقم 01: النّموذج الأوّل: درس الممنوع من الصّرف

المقطع التّعليمي: التّضامن الإنسانيّ	الميدان: فهم المكتوب قواعد اللّغة	المحتوى المعرفي: الممنوع من الصّرف
الوسائل التّعليميّة: دليل الأستاذ – الكتاب المدرسي ص 52		المـــــــــــدّة: ساعة واحدة
الوضعيّات التّعليميّة		
1- يعرفون الممنوع من الصّرف. 2- يميّزون بين علل الممنوع من الصّرف. 3- ينجزون التّمارين لتعميق الفهم.		

المراحل:	سير نشاطات المعلّم والمتعلّم:
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعيّة التعلميّة:** قال الإمام مالك رحمه الله: **معنًى به يكون الاسم أكنا *** أتى مبيّنا تنوينٌ والصّرف** ما معنى الصّرف من خلال البيت؟
وضعية بناء التّعلّمات	• **الأمثلة:** **المجموعة " أ "** **1- جاء رجلٌ.** / **1- جاء إبراهيمُ.** **2- رأيتُ عالمًا.** / **2- رأيتُ إبراهيمَ.** **3- لمتُ على طالبٍ.** / **3- نظرتُ إلى إبراهيمَ.** **المجموعة "ب"** **1- هام المنقذون في صحراءَ واسعةً بحثًا عن المفقودين.** **2- هيّأت الأونروا اللاّجئين مرافقَ ومفاتيحَ للإيواء.** **3- ساعد أعضاء الأونروا مرضى يتألّمون.** **المجموعة " ج"** **1- تنتشر في غزّةَ هياكل الأونروا.** **2- لولا مستشفيات الأونروا لأصبحت اللاّجئة عرجاءَ.** **3- المخيّمات حبلى بآلاف اللاّجئين.** **الملاحظة والمناقشة:** قارن بين الحركات الإعرابيّة للكلمات الملوّنة باللّون الأحمر في الجدول؟ رجلٌ – عالمًا – طالبٍ ... منوّنة. قم بإعراب إبراهيم في الجمل؟ – فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظّاهرة على آخره./ مفعولٌ به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره./ اسم مجرور وعلامة جرّه الفتحة عوض الكسرة... لماذا الفتحة عوض الكسرة؟ لأنّه ممنوعٌ من الصّرفِ. **أستفيد: الاسم الممنوع من الصّرف: هو اسم معربٌ لا يقبل التّنوين ويجرّ بالفتحة بدل الكسرة. مثل: هذه حرباءُ، رأيتُ حرباءَ، عثرت على حرباءَ.** تأمّل الكلمات الملوّنة بالأحمر في المجموعة "ب" [صحراء – مرافق – مرضى] هل ظهر عليها التّنوين؟ لا. هل يمكن تنوينها؟ لا. بم انتهت كلمة صحراء؟ بهمزة قبلها ألف مدٍّ. ما ترتيب الألف؟ رابعة فما فوق. ماذا تستنتج؟

أستفيد: يمنع الممنوع من الصّرف لعلّةٍ واحدة:

- **1- إذا كان مختومًا بهمزة تأنيث ممدودة مثل: في الجزائر صحراءُ شاسعةٌ.**
- **2- إذا كان مختومًا بهمزة تأنيث ممدودة زائدة مثل: استمعت إلى شعراءَ .**

لاحظ كلمة "مرضى" بم انتهت؟ بألفٍ مقصورةٍ. ما ترتيب الألف المقصورة في الأمثلة؟ رابعة. أعجبت بفتى. أين وقعت الألف؟ ثالثة. هل هذا ممنوعٌ من الصّرف؟ لا لأنّ الألف ثالثة. متى يمنع من الصّرف؟

- **إذا كان مختومًا بألفٍ مقصورةٍ مثل: أعطيتُ قطعةَ حلوى إلى بشرى.**

لاحظ كلمة "مرافق ومفاتيح " علام دلّت على مفرد أو جمع؟ على جمع. هناك حرف مشترك في وسط هذه الكلمات حدّده؟ الألف. ما عدد الأحرف بعد الألف في الكلمات الملوّنة؟ حرفان أو ثلاثة. ما الصّيغة التي جاءت عليها الأسماء؟ صيغة منتهى الجموع.

- **صيغة منتهى الجموع: وهي كلّ جمع تكسيرٍ فيه ألفٌ بعدها حرفان أو ثلاثة وسطها ساكن مثل:**

مساجد – كنائس – مدارس – معالم

استفيد: الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة:

- **الاسم المختوم بألف التّأنيث الممدودة، والاسم المختوم بألف التّأنيث المقصورة، وصيغ منتهى الجموع**

لاحظ غزّة علام دلّت؟ اسم علم دلّت على مدينةٍ. هل ظهرت عليها التّنوين؟ لا لأنّها ممنوعة من الصّرف.

- **استفيد: العلم: اسم شخص أو دولة أو مدينة أو أشهر أو غيرها من الأعلام، والعلميّة هي علّة المنع الأولى.**

لكن هل كلّ الأعلام تمنع من الصّرف لعلّتين؟ لا فهناك أنواع فقط من الأعلام وهي:

انظر الاسم " حمزة " بم انتهى؟ بتاء. هل هذا الاسم مؤنّث؟ لا بل مؤنّث لفظًا مذكّر معنًى. علام دلّت التاء في عائشة؟ على التّأنيث. هل عائشة مؤنّث لفظًا أم معنًى؟ مؤنّث لفظًا ومعنًى. هل ظهرت التّاء في سعاد؟ لا. هل سعاد مذكّر أم مؤنّث؟ هي مؤنّث معنًى. كم عدد أحرف هند؟ ثلاثة. كيف جاء وسطها؟ ساكن. ماذا لاحظت؟ مجرورة بفتحة عوض مسرة كما ظهرت الكسرة. ماذا تستنتج؟ يجوز صرفها ومنعها من الصّرف.

تأمّل يوسف وإبراهيم وهارون هل هذه الأسماء عربية؟ لا أعجميّة. اذكر بعض الأسماء الأعجميّة؟ إبراهيم – اسماعيل – يعقوب – دانييل – فلسطين – الجزائر – أكتوبر .... لاحظ عثمان وعمران احذف الألف والنّون وأعد القراءة؟ عثم وعمر . هل الألف والنون أصلية؟ لا زائدة. لنبحث في القاموس على معنى بعلبك؟ بعل: الأرض المرتفعة، تمطر في السّنة مرّةً، وكلّ نخلٍ وشجرٍ وزرعٍ لا يسقى. بَكْ: بكى. ماذا تلاحظ؟ اسم مركّب من كلمتين. هات الفعل من أحمد ويزيد. أحمد ويزيدَ. على أيّ وزنٍ جاءت؟ على وزن الفعل. انظر الاسم عمر على أيّ وزن جاء؟ على وزن الفعل.

- **أستفيد: العلم ممنوعة من الصّرف:**

- **العلم المختوم بألف ونون زائدتين.، الاسم الأعجمي، إذا جاء على وزن فعل، مؤنّث تأنيث لفظي ومعنوي،**
- **مركب تركيب مزجي.**

تأمّل الكلمتين عرجاء وحبلى علام دلّت؟ صفات.

	– أستفيد: الوصف الذي يتّخذه اللّفظ لوصف شخصٍ أو غيره فالوصف العلّة الأولى هنا للمنع هي الوصفيّة مع غيرها. هل كلّ الصّفات تمنه من الصّرف؟ لا هناك أنواع فقط من الصّفات تمنع من الصّرف وهي: على أيّ وزنٍ جاءت لفظة عطشان؟ فعلان. عيّن مؤنّثه ووزنه؟ عطشى على وزن فعلى. حدّد الميزان الصّرفي لكلمة أزرق؟ أفعل. أستفيد: الممنوع من الصّرف من الصّفة: – صفة على وزن فعلان مؤنّثه فعلى، صفة على وزن أفعل مؤنّثه فعلاء، وصفة الأعداد على وزن فعال ومفعل، والصّفة على وزن فعل (أخر).
وضعيّة الختام	1– استخرج مما يأتي الأسماء الممنوعة من الصّرف ثمّ وظّفها في جملٍ مفيدةٍ. زلزال– زلال– سهران– ثلاث– أخر– حضرموت– مطافئ– طوافات– ملاجئ– إيمان. 2– أعرب ما تحته خطٌّ: ساعد أطبّاء جزائريّون إخوانهم أثناء العدوان الأمريكي على بغدادَ وعدوان الاحتلال الإسرائيلي على غزّةَ. • أوظّف مكتسباتي في كتابة فقرة عن نشاط منظّمة الأونروا.

الملحق رقم02: النّموذج الثّاني: التّوكيد اللّفظي والمعنوي

المقطع التّعليمي: التّضامن الإنساني	الميدان: فهم المكتوب قواعد اللّغة	المحتوى المعرفي: التّوكيد اللّفظي والمعنوي
الوسائل التّعليميّة: دليل الأستاذ – الكتاب المدرسي ص 58		المـــــــــــــــــــــــدّة: ساعة واحدة
	الوضعيّات التّعليميّة	
1– يعرفون التّوكيد. 2– يميّزون بين أنواعه. 3– يميّزون بين أدواته. 4– ينجزون التّمارين لتعمي الفهم.		

المراحل:	سير نشاطات المعلّم والمتعلّم:
وضعية الانطلاق	الانطلاق من الوضعيّة التعلميّة: يستدعي الأستاذ تلميذًا ويسأله لماذا تغيّبت الأمس؟ فيجيبه: لا لم أتغيّب، يطلب منه الكرّاس يجد التّاريخ وتحته الدّرس ثمّ يسأل التّلاميذ هل غاب زميلكم؟ يجيبون لا. لم طلب الأستاذ الكرّاس وسأل التّلاميذ؟ ليتأكّد من حضوره. اليوم سنتعرّف على التّوكيد من المنظور النّحويّ.
وضعية بناء التّعلّمات	• الأمثلة: المجموعة" أ ": 1– ولهذه الأسباب الأسبابِ لعبت جمعيّات الصّليب والهلال الأحمرين دورًا فعّالاً في تقديم المساعدات. 2– ولهذه الأسباب الظّروفِ لعبت جمعيّات الصّليب والهلال الأحمرين دورًا فعّالاً في تقديم المساعدات.

المجموعة" ب "

1- ولهذه الأسباب كلّها لعبت جمعيّات الصّليب الأحمر دورًا فعّالًفي تقديم المساعدات.

2- ولهذه الأسباب نفسِها لعبت جمعيّات...

3- ولهذه الأسباب جمعِها / ذاتِها / عينِها لعبت جمعيّات...

الملاحظة والمناقشة: لاحظ المثال الأوّل ماذا تلاحظ؟ تكرار كلمة الأسباب. هل يختلّ المعنى إذا حذفنا الكلمة الثّانية؟ لا يبقى نفسه. لكن أيّ العبارتين أقوى بالتّكرار أم دونه؟ بالتّكرار يكون المعنى أقوى. ما فائدة هذا التّكرار إذن؟ تقوية المعنى. سمّوا هذا التّابع؟ التّوكيد. ماذا نسمّي ما قبله؟ المؤكّد.

أستفيد: التّوكيد: تابع يؤتى به لتقوية متبوعه (المؤكّد) بتثبيت ما يريده المتكلّم في ذهن المستمع وإزالة ما يتوهّمه من احتمالات..

أبق مع المجموعة " أ " وشارك أعضاء فوجك في استخراج التّوكيد وبيان نوعه.

المثال	التّوكيد	حالته
01	الأسباب	اسم باللّفظ نفسه
02	الظّروف	اسم مرادف

كيف أكّدنا الكلمات السّابقة؟ إعادة لفظها. سمّ هذا النّوع من التّوكيد؟ لفظي. قارن بين التّوكيد والمؤكّد من حيث الحركة الإعرابيّة؟ يتبع التّوكيد المؤكّد في الإعراب.

أستفيد: إذا تكرّرت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرةً في جملة نسمّي الكلمة الثّانية توكيدًا لفظيًّا، يتبع التّوكيد اللّفظي المؤكّد في الإعراب، فهو تابعٌ.

على من تعود كلمة كلّها في المجموعة " ب "؟ على الأسباب. ما الذي تضيفه في معنى الجملة؟ تؤكّده.

المثال	المؤكّد	التّوكيد
01	الأسباب	كلّها
02	الأسباب	نفسها
03	الأسباب	جميعها – ذاتها – عينها.

بم اتّصلت هذه التّوكيدات؟ بضمائر. على من تعود؟ على المؤكّد. هل يتأثّر المعنى إن حذفناها؟ لا يتغيّر. هل يمكن أن نقدّم التّوكيد على المؤكّد؟ لا يجب أن يقع بعده. هاتوا مثنى وجمع: نفس-ذات-جميع؟ [أنفسهما-أنفسهم- جميعهما- جميعهم- ذاتهما-] تعرّفوا على هذا النّوع من التّوكيد؟ التّوكيد المعنوي.

أستفيد: التّوكيد المعنويّ ويكون بألفاظٍ توافق المؤكّد من حيث المعنى وهي: { نفس، عين، ذات، كلّ، جميع، عامّةً،.. مضافةً إلى ضميرٍ متّصلٍ يعود على المؤكّد ويطابقه في النّوع والعدد}

وضعيّة الختام	• أوظّف تعلّماتي: • ميّز بين التّوكيد اللّفظي والمعنوي مع إعرابهما: {التبرّع عظيم الفوائد عظيم الفوائد– التّضامن آثاره كلّها طيّبة على المجتمع. – الله في عون العبد ما كان العبد ذاته في عون أخيه. – السّعي في قضاء حوائج النّاس يطيل العمر ويمحو الذّنوب جميعها. – الأنانيّة الأنانيّة عدوّة المجتمع. }

الملحق رقم 03: النّموذج الثّالث: الجملة البسيطة والمركّبة

المقطع التّعليمي: التّضامن الإنساني	الميدان: فهم المكتوب قواعد اللّغة	المحتوى المعرفي: الجملة البسيطة والمركّبة
الوسائل التّعليميّة: دليل الأستاذ – الكتاب المدرسي ص 64		المـــــــــــــــــدّة: ساعة واحدة
الوضعيّات التّعليميّة		

1–يعرفون الجمل البسيطة والمركّبة. 2– يميّزون أنواع الجمل البسيطة والمركّبة. 3– ينجزون التّمارين لتعمي الفهم.

المراحل:	سير نشاطات المعلّم والمتعلّم:	التّقويم:
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعيّة التعلميّة:** بينما كنت جالسًا رفقة زملائك قال أحدهم: كتبت نصًّا وصفيًّا، ما نوع هذه الجملة؟ سخرت منه قائلاً: أتمزح يا هذا إنّها جملةٌ فعليّةٌ. ردّ: أعلم أنّها جملة فعليّة لكن ما نوع هذه الجملة الفعليّة؟ فقلت وهل للجمل الفعليّة والاسميّة أنواع؟ قال: نعم، بسيطةٌ ومركّبةٌ.	تشخيصي
وضعية بناء التّعلّمات	• الأمثلة: المجموعة" أ " 1– يشكو الطّفل الجوع. 2– تفاقم الفقر. 3– عان الطّفل المسكين الفقر. 4– فؤادٌ جوعانٌ. 5– بات فؤاد جوعانَ. المجموعة " ب " 1– قرّرت الأمّ أن تطلب الإغاثة. 2– الأمّ معاناتها كبيرة.	يناقش ويبدي رأيه.

	الملاحظة والمناقشة: ما نوع الجمل الثلاث الأولى في المجموعة " أ "؟ فعليّة. حدّد عناصر الجملة الأولى؟ [فعل/فاعل/مفعول به] في كم من لفظةٍ جاء كلّ عنصرٍ؟ في لفظةٍ واحدةٍ. ماذا نسمّي الجمل التي يكون كلّ عنصرٍ من عناصرها الأصليّة أو المتمّمة كلمةً واحدةً؟ جملة بسيطةً.	يعرف الجملة البسيطة
	أستفيد: الجملة البسيطة: هي كلامٌ نعبّر به عن معنى مفيدٍ بجملةٍ واحدةٍ كلّ عنصرٍ من عناصرها الأصليّة أو المتمّمة يكون كلمةً واحدةً.	
	عد للأمثلة واملأ المخطّط:	يتعرّف على عناصر الجملة الفعلية الأصلية

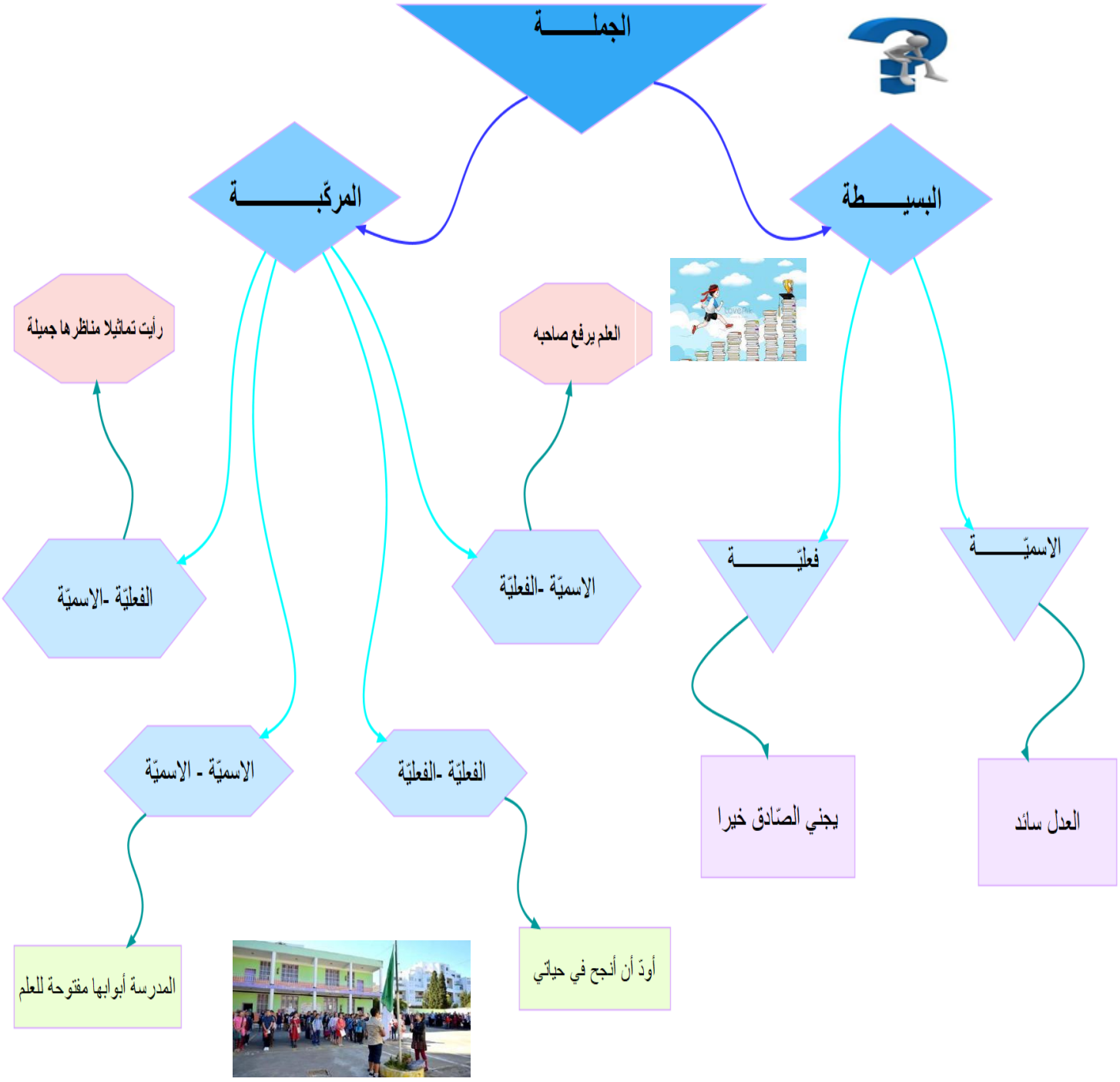
الجملة:	نوع الفعل	العناصر الأصليّة	العناصر المتمّمة
01	متعدي	فعل + فاعل + مفعولاً به	/
02	لازم	فعل + فاعل	/
03	متعدّي	فعل + فاعل + مفعولاً به	نعت

	من خلال المخطّط عيّن العناصر الأصليّة للجملة الفعليّة.	
	أستفيد: العناصر الأصليّة للجملة الفعليّة البسيطة هي: – **التي تتكوّن من فعلٍ لازمٍ وفاعلٍ مثل: انتشر الإسلام.** – **التي تتكوّن من فعلٍ متعدٍّ وفاعلٍ ومفعولٍ به مثل: شرح الأستاذ الدّرس.** – **التي تتكوّن من فعلٍ مبنيٍّ للمجهول مثل: كُرِّم النّجيب.**	
	عد إلى الجدول وعدّد العناصر المتمّمة للجملة الفعليّة. ما نوع الجملتين الرّابعة والخامسة؟ اسميتين. حدّد عناصرهما؟ 4 [مبتدأ – خبر] 5 [ناسخ – اسمه – خبره]. بم سبقت الجملة الثّانية؟ بناسخٍ. كيف نسمّي الجملة المبدوءة بناسخٍ؟ جملة اسميّة منسوخة.	يتعرّف على عناصر الجملة الاسمية الأصلية
	أستفيد: الجملة الاسميّة المجرّدة البسيطة تتكوّن من مبتدأ وخبر مثل: الحقّ قوّة. **الجملة الاسميّة المنسوخة البسيطة تتكوّن من ناسخٍ واسمه وخبره مثل: ليس الكذب صفةً.**	
	أستفيد: العناصر المتمّمة للجملة البسيطة: هي ما يمكن الاستغناء عنه دون إخلالٍ في المعنى تسمّى متمّمات أو فضلات، ومنها: النّعت، الحال، الجار والمجرور...	
	ما نوع الفعل قرّر لازم أم متعدٍّ؟ متعدّي. عيّن فاعله ومفعوله؟ الفاعل [الأمّ] المفعول به [أن تطلب الإغاثة]. لاحظ المفعول به هل جاء لفظةً واحدةً؟ لا بل جملة فعليّة. ماذا نسمّي الجملة التي يكون أحد عناصرها الأصليّة جملةً؟ جملةً مركّبةً.	يتعرّف على الجملة المركّبة
	أستفيد: الجملة المركّبة: هي جملة يكون أحد عناصرها الأصليّة أو المتمّمة جملة فعليّة أو اسميّة أو مصدرًا مؤوّلاً. مثل: شاهدت بستانًا أزهاره جميلةٌ [النّعت جملة اسميّة].	

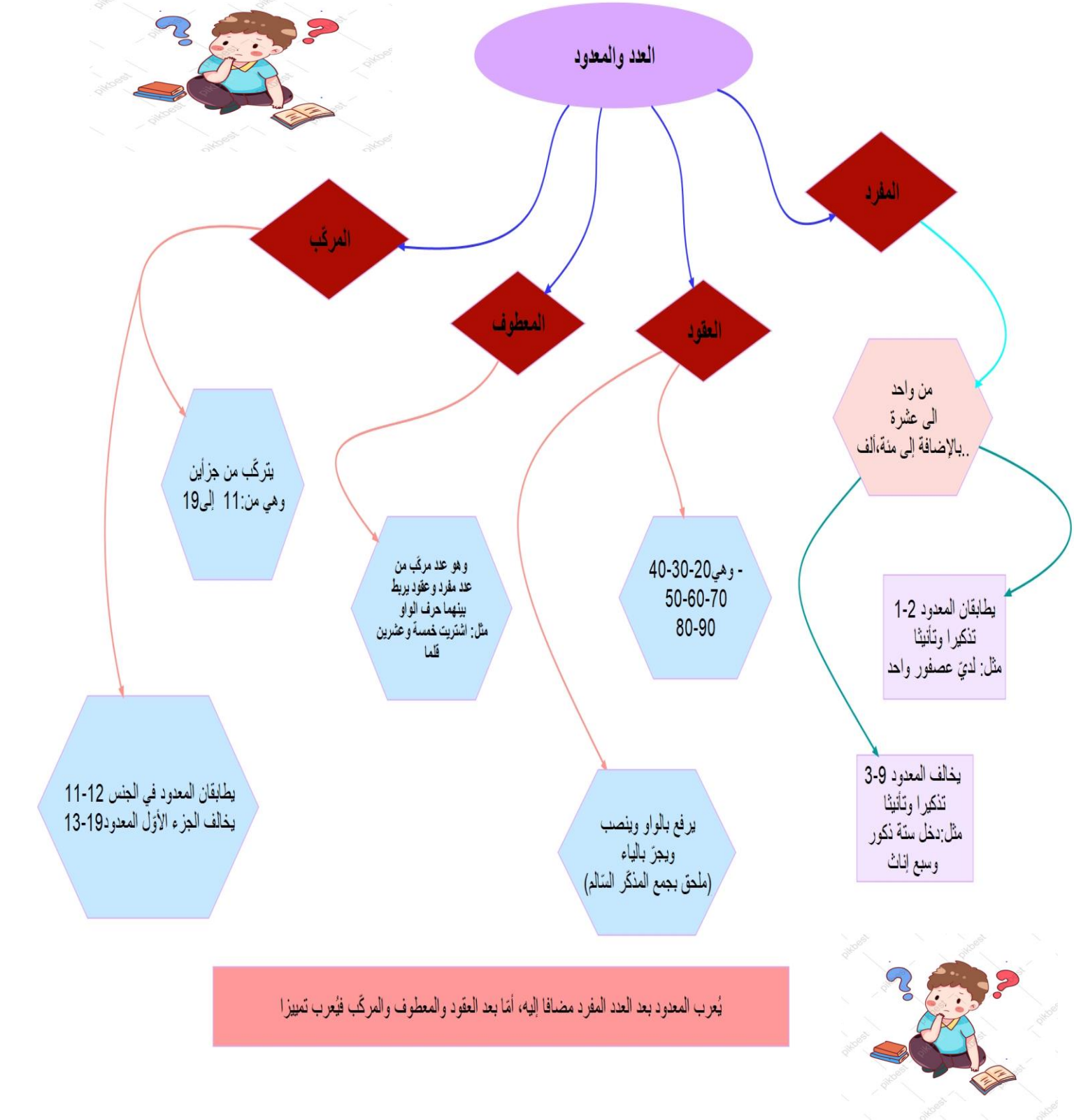
	تأمّل المثال الثاني في المجموعة "ب" وحدّد عناصر الجملة؟ الأمّ مبتدأ معاناتها كبيرة خبر جاء جملة اسميّة. هل سبقت هذه الجملة بناسخٍ؟ لا. ماذا نقول عنها؟ جملة اسميّة مجرّدة. إنّي أراه مسكينًا كيف نعرب إنّ؟ حرف مشبّه بالفعل يفيد النّصب. ما نوع هذه الجملة هل هي مجرّدة؟ لا بل اسميّة منسوخة. **أستفيد: أنواع الجمل المركّبة:** **الجملة الفعليّة المركّبة مثل: قرّرت أن أكتب الدّرس.** **الجملة الاسميّة المجرّدة المركّبة مثل: السّائح يستمتع بالمناظر الخلاّبة.** **الجملة الاسميّة المنسوخة المركّبة مثل: كان واجبًا عليك أن تحترم القانون.** **أقسام الجملة المركّبة:** **أصليّة وفرعيّة مثل: التّسامح صفةُ يحبّها النّاسُ.** **أصليّة فرعيّة**	يتعرّف على أنواع الجملة المركّبة وأقسامها.
وضعيّة الختام	**أوظّف تعلّماتي:** أميّز كلّ جملة مركّبة من بين الجمل الآتية: - التبرّع عظيم الفوائدِ. - التّضامن آثاره طيّبةً على الجميع. - الله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه. - السّعي في قضاء حوائج النّاس يطيل العمر. 2- أكتب فقرة أصف فيها موقفًا تضامنيًّا مستثمرًا مكتسباتي اللّغويّة.	**التقويم الختامي:** ينجز في البيت ويعمّق فهمه.

نماذج من مذكّرات في فهم قواعد اللّغة وفق الطّريقة الحديثة (الخرائط الذّهنيّة):

الملحق 01: خريطة ذهنية حول درس " الجملة وأنواعها"

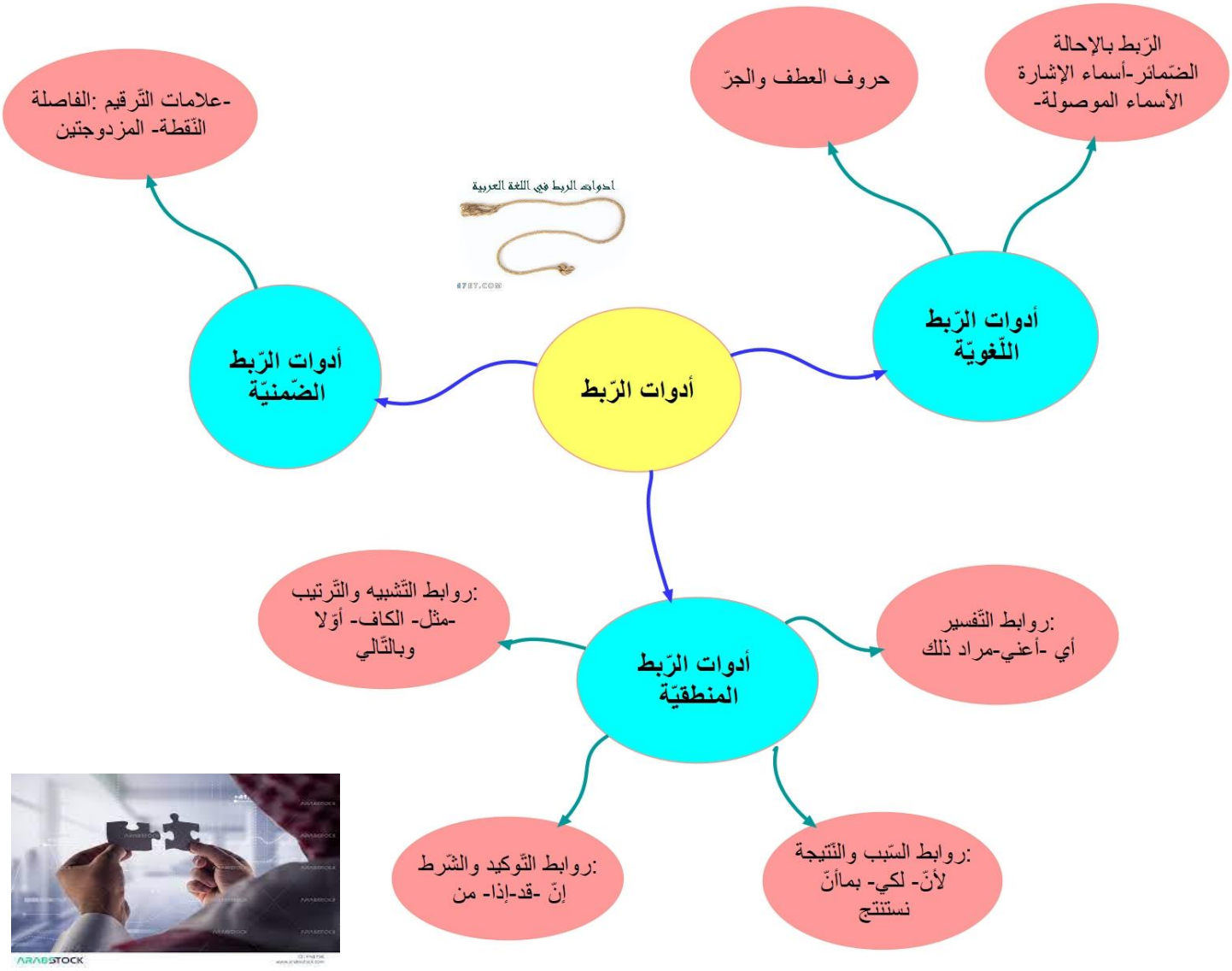


الملحق رقم 02: خريطة ذهنيّة حول العدد والمعدود

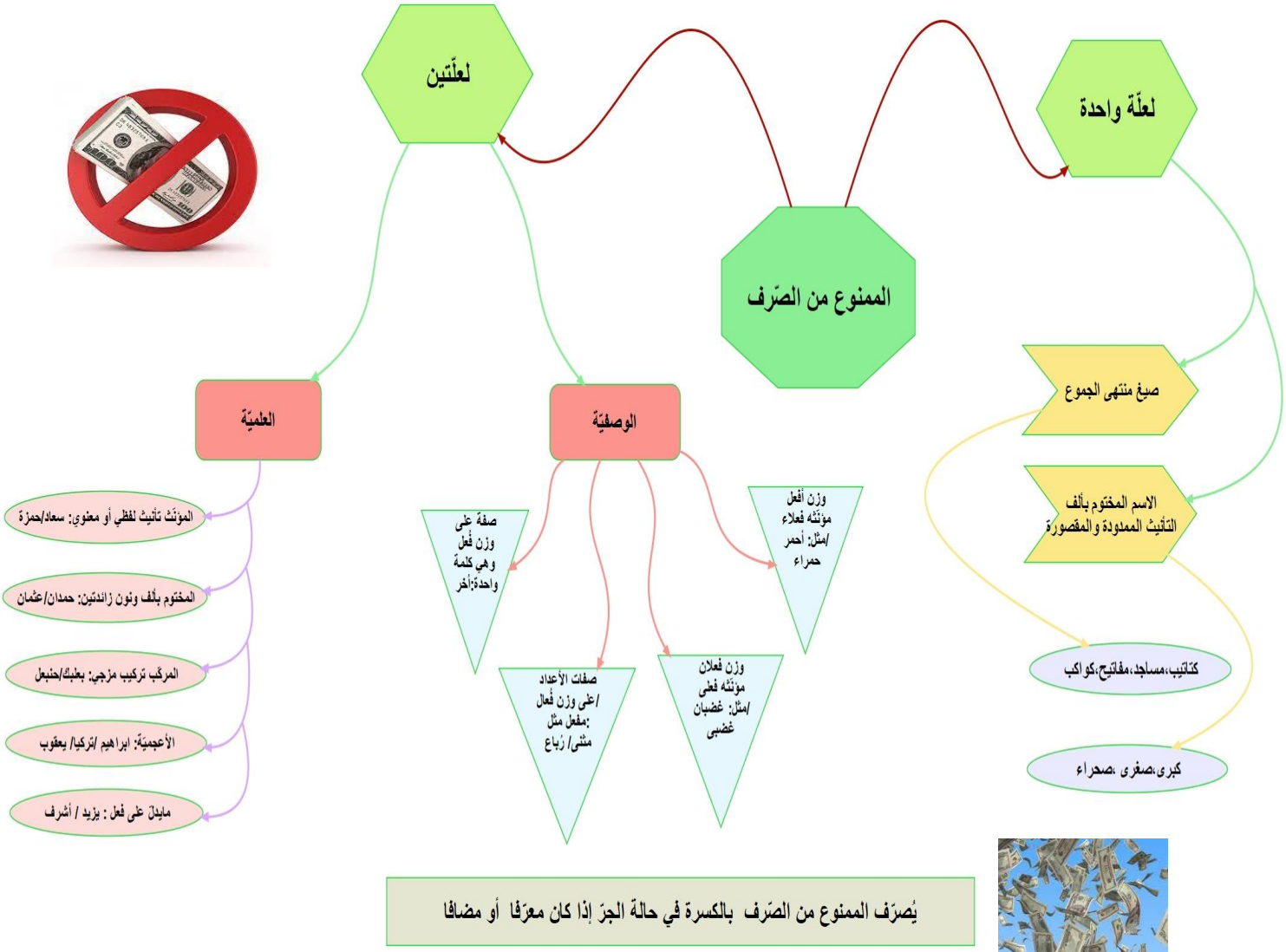


يُعرب المعدود بعد العدد المفرد مضافا إليه، أمّا بعد العقود والمعطوف والمركّب فيُعرب تمييزا

الملحق رقم 03: خريطة ذهنيّة حول درس أدوات الرّبط



الملحق رقم 04: خريطة ذهنيّة حول درس (الممنوع من الصّرف):



يُصرّف الممنوع من الصّرف بالكسرة في حالة الجرّ إذا كان معرّفا أو مضافا

الملخـــــص

ملخص

لطالما كان التّعليم أساس بناء المجتمعات، وإنّ مسؤوليته لتُحمَل على عاتق حاملي لوائه، وإنّ مفتاح الولوج إلى أيّ علم كما هو معلوم للتّمكّن من اللّغة بمستوياتها، لذا تظافرت الجهود حول تحسين الفعل التّعليمي التّعلّمي في تعليميّة اللّغة العربيّة. ومن أبرز الطّرق الفعّالة التي تمّ التّوجّه إليها هي توظيف الخرائط الذهنيّة في إطار تيسير وإنجاح عمليّة التّعلّم لدى المتعلّمين، وذلك من خلال تكثيف نشاط الدّماغ لاسترجاع المعلومات المكتسبة على شكل خرائط مرسومة يُدركها عقل المتعلّم، وهذا ما ألحّ عليه مفتّشو اللّغة العربيّة بتشجيع أساتذتهم عليه داخل الصّفوف الدّراسيّة. ومن خلال تتبّعنا وتصفّحنا للعديد من كتب اللّغة المدرسيّة لاحظنا وبشكل جليّ افتقار المناهج التّربويّة الجزائريّة إلى توصيّات صريحة لتوظيف الخرائط الذهنيّة في ممارسة الفعل التّعليمي التّعلّمي، في حين حاولت التّدرّجات المحيّنة خلال السنوات الأخيرة تقديم توجيهات بيداغوجية لتوظيفها في أواخر الدّروس أو المقاطع لما رأوا من تراجع في مستوى توظيف الموارد المدرجة من قِبَل التّلاميذ سواءً في تعابيرهم الشّفهيّة والكتابيّة. ولوجود هذا النّقص ارتأينا أن نحاول تطبيق استراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة على قواعد السّنة رابعة متوسّط وفق منهج تجريبي على ثلاثين تلميذا تمّ اختيارهم عشوائيّا، مقسّمين إلى فئتين؛ فئة ضابطة تمّ تدريسهم بالطّريقة التّقليديّة وأخرى تجريبيّة طبّقنا عليهم التدريس بالخرائط الذّهنيّة، وقد توصّلنا إلى نتائج جدّ إيجابيّة انعكست على الأداء اللّغوي لدي التّلاميذ.

الكلمات المفتاحيّة: التّداوليّة، التّعليميّة، الخرائط الذّهنيّة

Summary:

Education has always been the basis for building societies, and it is his responsibility to hold his loyalties, and the key to access to any knowledge, as is well known, is to be able to speak at their own levels, so efforts have been made to improve the teaching work in teaching Arabic. One of the most effective ways in which this has been done is to use mental maps to facilitate and make the learning process work for the learners by intensifying the brain activity to retrieve the information acquired in the form of maps drawn by the learner ' s mind, which was insisted upon by the Arab language inspector and encouraged by their teachers within the classroom. Through our follow-up and applause of many textbooks, we have clearly noted the lack of explicit recommendations in Algerian educational curricula for the use of mental maps in the practice of teaching practice, while in recent years the updated grades have attempted to provide pedagogical guidance for their use in late-school or cross-sections, as they have seen a decline in the level of use of the resources listed by students in both oral and written terms. And in the presence of these shortcomings, we thought we'd try to apply the psychic map strategy to the fourth year's rules, based on an experimental approach to 30 randomly selected pupils, divided into two categories; an officer class taught by the conventional method and one by the experimental method we applied to them, and we came up with very positive results that reflected on the student's linguistic performance.