

تنمية مهارات المتعلم ذهنياً

Mental Développement of the Learner skills.

Développement mental des compétences de
l'apprenant

أ. خليل بن دعموش*

تاريخ الاستلام: 2019-05-26 تاريخ القبول: 2019-12-25

الملخص: تروم مقالتنا طرح فكرة تعليمية تطبيقية تستهدف فئة المتعلمين متوسطي وضعيفي المستوى، نبتغي منها تنمية طريقة التعلّم لديهم، وتسهيل فهم المثال التعليمي للدروس المقدم كحمولة معرفية، حيث نبدأ بشرح بعض أسس واهداف نظريات التعلّم التلقينية، نقصد من خلالها مناقشة العلاقة الكامنة بين المعلم والمتعلم وطريقة تثبيت المعرفة، ثم ننتقل إلى شرح فوائد طريقة التعلّم بالخرائط الذهنية التي تهدف إلى تنمية الرصيد المعرفي اللغوي للمتعلم وإبراز قابلية ترسب المثال الصوري المنظور، وفهمه، ثم إعادة انتاجه في أشكال متعددة، وسنركز على ابراز الطرق الفعالة لتحفيز استجابة المتعلم في طريقة إثراء مداركه، بشكل يسمح له بالانتقال تدريجيا من رتبة النمط التلقيني، إلى المشاركة الفعلية في انجاز المثال العملي. المصطلحات المفاتيح: الذهن؛ اللغة؛ المتعلم؛ الخريطة الذهنية.

Abstract : We aim to explain some of the fundamentals and objectives of the learning theories in which we intend to discuss

* جامعة: سطيف2 الهضاب، الجزائر، البريد الالكتروني:

(المؤلف المرسل). K.bendaamouche@univ setif2.dz

the underlying relationship between the teacher and the learner. In this context, And the method of establishing knowledge, and then we turn to explain the benefits of the method of learning mental maps, which aims to develop the linguistic knowledge of the learner and to highlight the potential deposition of the visual model and perception, and then reproduce in multiple forms, and will focus on highlighting effective ways to stimulate response Learner in a way to enrich his perception, in a way that allows him to move gradually from the monotony of the spontaneous pattern, to the actual participation in the completion of the practical example.

Keyword: mind ,language, learner psychology, mental maps.

المقدمة: شهدت السنوات القليلة الماضية تسارعا لوتيرة التقدم العلمي والتكنولوجي مس كل جوانب الحياة الانسانية حيث أخذت الدراسات المعرفية والذهنية تطورا كبيرا بسبب التحولات الكبرى التي عرفتھا الدراسات العصبية حول الدماغ والذكاء والمجالات المرتبطة بهما. بما مكن لكل العلوم الانسانية أن تستثمر نتائجها من خلال توظيف أدواتها ومفاهيمها ومناهجها الاجرائية، في مقارنة اشكالاتها. فرض هذا التطور العلمي الهائل على المشتغلين في ميدان التعليم، أن يواجهوا تحديات مفاهيمية ظهرت نتيجة التغييرات الحادثة على مستوى المعارف التربوي¹ مما تطلب منهم اجراء مراجعات دورية لتطوير طريقة التعليم، محاولين إيجاد حلول علمية تجريبية تساعد على تطوير أساليب التعليم وتحديثها²، بالتركيز أكثر على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، بحيث يكون قادرا ذاتيا على بناء المفاهيم المتعلقة بالمعلومات، وإدراك المعارف الفكرية وتطبيقاتها من خلال سلوكيات التعرف والتذكر، والتفكير في حل المشكلات، قاصدين تطوير قدرات كل تلميذ على حدى داخل الصف للارتقاء به إلى مستوى الإتقان.

فنادوا أولاً بوجود انتقال العملية التعلّمية من النمطية البيداغوجية³ التلقينية التقليدية إلى ما يعرف بالتعلّم النشط⁴؛ بما أنّ الوظيفة الرئيسة للمدرسة في زمن الصورة والزّمنية، هي العمل على تنمية قوى العقل للمتعلم ضمن فلسفة تربوية اجتماعية كلية تعتمد على إيجابيته أثناء وبعد حدوث الموقف التعلّمي، بقصد تفعيل دوره الاجتماعي من خلال ترسيخ فكرة الملاحظة، والفرضية، والتجريب لتحقيق شروط التّحصيل العلمي، واكتساب المهارات، وتكوين القيم؛ لأنّ العملية التعليمية الحديثة صارت لا تركز كثيراً على الحفظ والتلقين فـ "علامات الجودة والأصالة في علم التعلّم الجديد تتمثل في تأكيده على التعلّم مع الفهم"⁵، وإنّما تركز على تنمية موهبتي التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى التعلّم الجماعي التعاوني داخل القسم.

من هنا؛ صارت فكرة التّعليم الحديثة لا تعتمد على حشو أكبر قدر ممكن من المعلومات، بل تقوم على تعليم الطريقة أو الأسلوب العلمي الذي يتقن به المتعلّم المهارات أثناء حصوله على المعلومات؛ لأنّ النمو العقلي⁶ للمتعلم لا يُقوّم كما افترضه السلوكيون على قاعدة (مثير-استجابة)، أو على منطقية فكرة (هدف-وسيلة)؛ لأنّ مقصد التقويم صار منصبا على تحديد درجة التّحكم والإتقان التي يصل إليها المتعلّم بأسرع فترة زمنية ممكنة، ومدى ترسب المعارف وتطبيقها مرحلياً؛ بمعنى التّركيز يكون على الكيف، وليس الكم، بما أنّ عملية اكتساب المعارف الحديثة تختلف منهجياً عن فكرة التعلّم البسيطة، التي كانت تجري بشكل يتلاءم وطبيعة التلقين.

1- **الدّهن:** لا شك أنّ المتعلّم يتعلّم ذهنياً بالمحاولة، وبالخطأ، وبالمقارنة وبالاستبصار، والاستكشاف، كما يتعلّم أيضاً بالتّفكير الباطني عندما يتساءل عن طبيعة معاني العلاقات التي تجمع بين الكلمات والأشياء، بسبب من ذلك طرحت مناهج العلوم الانسانية سؤال الوجود على الذات البشرية من خلال ثنائية تطابق الفكر واللغة، وهو: هل من الممكن وجود تناسب تام بين الشّيء واللغة وما نبصره، أو ما نتحسسه؟ على نفس المنهج طرحت العلوم التعليمية الحديثة سؤالاً عميقاً موازياً لهذه الفكرة من خلال ثنائية الذكاء⁷ ولغة، وطرحت سؤالاً بشكل آخر هو: هل من الممكن

وجود ذكاء أو تفكير مختلف للمتعلم خارج مفردات اللغة التعليمية، التي ترى أنه لابد لمتعلم اللغة أن يسير وفق الوحدات المعجمية للغة وخصائصها؟ بما أن البرنامج التعليمي له عقد اجتماعي أكاديمي متفق عليها سلفاً؟ أو بطريقة أخرى كيف يمكننا تطوير قدرات ذكاء المتعلم إذا كان مكتسباً أصلاً بصورة مغايرة للفكرة الاجتماعية التعليمية لحظة التعلم؟ بما أن أصل فكرة التعليم هو إيجاد تعلم متناسب مع طريقة التحدث والتفكير الذي يمتلكه الإنسان في أعماق نفسه سواء حين النقد، أم الشرح.

ينطوي معيار الذكاء في العملية التعليمية على معان عديدة، تفسر بالوراثة، أو بالوسط الاجتماعي، أو بصور ردود الفعل السلوكي للمتعلم داخل القسم، والتي يمكن الحصول على مؤشرات منها من خلال مختلف الاختبارات والتي لاتعد بالضرورة مقياساً دقيقاً لتقييم المتعلم، وإن وردت في شكل اختبارات شفوية وكتابية، مادامت نتائجها قد تدل على حسن استخدامه العقل والتفكير في الإجابة؛ ذلك لأن الحقيقة التعليمية تقول بأن صورة الذكاء المثلى لا وجود لها كأنموذج محدد سلفاً، حتى يمكن وصفها لننعت بها متعلماً عندما يسلك سلوكاً معيناً باستمرار؛ لأن هناك أنواعاً من القدرات العقلية التي يتميز بها عقل الإنسان تختلف بحسب اكتمال البناء العقلي والجسدي والزمان والمكان، بين متعلم وآخر كالقدرة على استيعاب وابتكار الألفاظ وتحليلها، والقدرة الحسابية، والقدرة على تشكيل التصورات وتوقع الأحداث والمواقف، والقدرة على التعلم واكتساب المعارف، ومن ثم التدرج نحو النتائج، والقدرة على تحديد الأماكن والتمييز بينها.

في مجال اكتساب اللغة واتقان التواصل بها يقول تشومسكي: "أن أول الافتراضات هو وجود ملكة لغوية بمعنى أن ثمة جزءاً في الذهن-الدماغ مخصص للمعرفة واستعمال اللغة، وهذه وظيفة محددة للجسم هي أشبه ما تكون بعضو لغوي مماثل تقريباً للجهاز البصري"⁸ مقولة تشومسكي تستند إلى إن المتعلم يمتلك عضواً داخل دماغه-المخ⁹-مكلف بالتعبير والفهم المسبق للغة علماً أن القاعدة الأساس لخلية الدماغ هي الاستخدام أو الموت؛ بمعنى أن كل إنسان يولد وهو ممتلك أصلاً لكل مقومات المعرفة الفطرية التامة باللغة. وعليه، فكل تلقين علمي للظاهرة اللغوية، أو ادعاء فهم تام للذهن الإنساني المتعلم هو مجرد معرفة نسبية بها لا أكثر؛ لأن

ذاكرة المتعلم تتوزع على أشكال متعددة، تبدأ "بالذاكرة القصيرة المدى ذات القدرة المحدودة على الاحتفاظ بالمعلومات، والذاكرة العاملة التي تكون النسخة الحديثة لهذه الأخيرة وتضمّ الذّاكرات اللفظيّة والبصريّة والتّنبئيّة، وأخيراً هناك الذاكرة البعيدة المدى ذات القدرة الهائلة على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها بصورة منظمة"¹⁰، لذلك اتجه البحث اللغوي الحديث في مجال علم النفس المعاصر، إلى التّركيز على الذاكرة الإنسانيّة واللغويّة بشكل خاص، كعنصر رئيس في معالجة مختلف الوضعيات التّعلّميّة، التي لها صلة بطرائق وصول المعلومات وتحقيق الفهم للمتعلم، وبأنماط التّفكير وسيوراته.

2 - اكتساب اللغة: امتلاك ناصيّة تعلم اللغة، أو امتلاك المقدرة على فهم معاني مفردات¹¹ للمتعلم لا يرتبط بثبات شروط سياقاتها الزّمنيّة أو المكانيّة؛ بما أنّ تاريخ معاني الكلمات لم يتحدد أبداً في شيء معزول ثابت، والسّبب في ذلك أنّ الظّاهرة اللغويّة متطورة بذاتها متعلّقة أكثر بطبيعة تواصل النّاطقين بها والأفراد فيها يتفاوتون في درجة إتقان مهاراتها تبعاً لاختلاف قدراتهم الذّهنيّة، وبحسب تفاوت المنطلق الاجتماعي الذي يصنع المواقف الحياتيّة التي تتطلب مستويات خاصّة من إتقان المهارات اللغويّة، في ضوء ذلك جاء التّعريف المشهور لابن جني(ت.392هـ) لطريقة اكتساب اللغة التّواصلية¹² متعلّقا بطريقة مهارة¹³ التّواصل في حد ذاتها من خلال قوله: "حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹⁴ فاللغة تنمو وتتطور تداوليا باستمرار مثلما يقول تشومسكي: "لا بد من الإشارة هنا أنّي استعمل الكلمة "لغة" كي تشير إلى ظاهرة فرديّة، أي إلى نظام مُمثّل في عقل/ دماغ فرد محدد، ولو كان بإمكاننا أن نفحص الأمر بتفصيل متقصّ فسنجد أنّه لا يوجد أي فردين يتماثلان في اللغة تماما، ولو كانا توأمين متشابهين نشأ في بيئة اجتماعيّة واحدة، ويستطيع أي فردين أن يتقاهما إذا كانت لغاتهما متشابهتين بدرجة كافية"¹⁵، فهي إذن؛ وسيلة من ضمن الوسائل المتعددة التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه، وليست هدفا يسعى إليه، وكلما زاد اتصال المتعلم زادت ثروته اللغويّة واتسعت، وكلما مال إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها وقل رصيده اللغوي. فهي إذن؛ انعكاس لنظام سلوكي اجتماعي يستند إلى تطور تاريخي حضاري، يقوم على قانون اتصالي

مرن يؤثر في كامل عناصر النظام الاجتماعي لكّنه في نفس الوقت يتعلق به، لذلك يبقى الرّابط الرّئيس الذي يحدّد حجم الرّصيد اللغوي هو مدى توافق العلامة ومدلولها لذلك فمن البديهي أن يعبر المتعلم الكفاء عن الموقف الواحد مفردات لغوية كثيرة ضمن نظام لغوي أساسه التّمييز والتّقابل.

جاءت معظم البحوث التي أجريت في مجال دراسة اكتساب اللغة، وكيفية تطورها وطرق ممارسة تدريسها على أسس لسانية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية، متفقة على أنّ اللغة نشاط تواصل شفوي -كلام¹⁶، وأنّ الكتابة اسقاط مرئي للكلام، وقد ظهرت في القرن الماضي عديد النظريات اللغوية¹⁷ التي تُنظر لمفهومها وطريقة اكتسابها منها:

أ-النظريات الفطرية(Nativism): ترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصحبه في حياته، وهي موجودة في داخله،¹⁸ حيث يدّعي أصحاب هذا الاتجاه أنّ الإنسان يولد مزودا بقدرة على اكتساب اللغة، وبرهانهم في ذلك وجود عموميات اللغة **Language Universals** لدى البشر بغض النظر عن الخلفية اللغوية، والجنسية، والعرقية، والبيئية، كما يرى أصحاب هذه النظرية أنّ أجزاء بيولوجية في دماغ الإنسان مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة بشكل سهل لهم فيم بعد للدعوة بالقواعد العمومية **Universal Grammar** التي تستمد قواعدها في ذلك من المصدر النظري **Theory-driven** وفيها ألح تشومسكي على وجود معرفة لغوية كامنة في ذهن الطّفل، تفسر سرعة اكتسابه لها فما يصدر منه بسرعة فائقة وبعد عدد من الأشهر بعد التّعلّم لا ينم مطلقا على أنّه ولد وهو لا يملك شيئا، ومنطقية هذا الاكتساب هو انتقاله المباشر إلى تداول لغته المنطوقة السليمة بمجرد تظافر عوامل ومراحل بيولوجية مضطردة لجسمه ونجبه التّام لطريقة حديث الكبار معه، وقد اعتمد على المصدر التجريبي **Data-driven** في هذا المنحى حينما ركز على دراسة البنى السطحية للغات شتى (عربية، عبرية انجليزية....) لتحديد تباين اللغات واختلافها واستخلاص القواعد الخاصة والعامة التي تفسر هذا

ب- النظريات البيئية Environmentalist Theories : تفسر طريقة

اكتساب اللغة عند المتعلّم على أنّها وليدة البيئة، أو التنشئة الاجتماعية؛ ولوجود لمعرفة فطرية مسبقة مهمتها تسهيل عملية اكتساب اللغة، لأنّ البيئة، والعوامل الخارجية هي من تشكل السلوك اللغوي للإنسان، الذي يولد ولديه استعدادات بيولوجية للتعلّم كباقي المخلوقات، وأبرز من يمثل هذه النظريات: النظرية السلوكية (behaviourisme)²⁰ ترى أنّ اللغة شكل من أشكال السلوك الإنساني تستبعد الجوانب الذهنية مثل العقل، والتّصور، والفكرة لأنهم غير ملموسين، كما تقلل من قيمة كل تحليل يقول بالاستبطان الذي لا يمكن تحديده أو الإشارة إليه²¹ ويذهب أعلامها بأن السلوك اللغوي يتم تعلّمه نتيجة توفر مثير حسي أو بصري الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، تولد استجابة سلوكية تُعزّز بالتكرار والإعادة، سواء سلباً أو إيجاباً تبعاً لطريقة طرح الاستجابة اللغوية، بمعنى أنّ الاستثارة الإيجابية تنتج سلوكاً اللغوي إيجابياً، بينما تورث السلبية منها انحاء هذا السلوك من ذهن المتعلّم²² وتتحوّل هذه الاستجابة إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها المتعلّم بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي، وقد وظف أصحاب هذه النظرية أفكارهم في محاولة تفسير ظاهرة التعلّم بما أسماه بالارتباطات الحادثة بين أجزاء المثيرات اللغوية والذهن؛ بمعنى أنّ التعلّم في منظورهم هو انعكاس شرطي بالضرورة، ولعل المرجع الأساس في تفكيرهم هو العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف²³، وحين تطبق إجراءات هذا المدرسة على الظاهرة اللغوية ينصبّ تحليلها على الأشكال اللغوية الظاهرة، والمواقف المباشرة التي أدّت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي؛ لأنهم يعتمدون التّجريب.

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

ت- النظرية المعرفية Cognitive Theory : قامت هذه النظرية التي تربط

بين مكتسبات المعارف السابقة والمعارف التعليمية الجديدة على نتائج الدّراسات والأبحاث في ميداني علم النّفس وعلم النّفس اللغوي؛ لأنّ علم النّفس "يبحث في السلوك بوجه عام، من حيث النّاحية العقلية، شعورية كانت أولاً شعورية، ويترتب على

نتائج هذه البحوث إيمان التّحكم في السلوك وسهولة توجيهه لصالح الإنسان²⁴، ومن مبادئها استقبال المعلومة، ثم فهمها، ثم تخزينها بعد معالجتها ثم استحضارها عند الضرورة وإصحابها يرون أن:

- التّعلم مهارة معرفيّة تتضمّن استعمال أساليب متنوّعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدوديّة القدرة اللغويّة؛

- لتعلم لغة ثانية يجب اكتساب تعلم المهارة الثّانيّة إلى أن يصبح الأداء آلياً؛
- التّعلم عمليّة معرفيّة عقلية يتضمّن تمثلاً داخلياً للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه. وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التّمثيل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي؛
- يجب التّركيز على التّحيين الدائم لقدرات المتعلم من خلال تكثيف النّشاطات الدّهنية بشكل يزيد في قدرات المتعلم اللغويّة بالتّدرج من السهل إلى الصّعب.

تقدّم النظريات السابقة وغيرها للمتعلّم مبادئ أساسيّة ومداخل لفهم ميكانيزمات التّفكير وتطرح طرقها الخاصّة التي يستجيب بها الأفراد؛ لكننا حين نعقد مقارنة بينها يتضح جلياً أن كل واحدة منها، تتناسب مع وضعيّة ديداكتيكيّة محدّدة، أو بحسب فئة معينة من المتعلّمين، أو بحسب بيئة المتعلّم الاجتماعيّة المتوفرة، فهي نظريات قامت على مبادئ فلسفيّة، أو على توجيهات لمعتقدات ايديولوجيّة افترضت نجاح تجارب ميدانيّة ومختبريّة على حيوانات وتم اسقاطها أو اجراءها على البشر.

3- المتعلّم: التّعلم في مفهومه الواسع "عمليّة يتغيّأ منها كل شخص أن يتعلّم كيف يطور ذاته، وينمي قدراته، ويكتسب معلومات وطرائق متنوّعة في حل المشكلات التي تعترضه، لأنّ أهم ما يميز عمليّة التّعلم هو أن يقوم المتعلّم نفسه بالتّخطيط والتّفكير في كيفية التّعلم التي تجعله يتحرر من التّبعية إلى الآخر²⁵، فهو خبرات يكتسبها المتعلّم مرحلياً، تنتج عن تفاعله واحتكاكه المستمر مع عناصر بيئته بدءاً بمحيطه الأسري ثم المدرسة، وما يسقطه على واقعه الاجتماعي، وما يكتسبه من جديد المفردات التي يتعلّمها عن طريق الرّبط بين الدّال والمدلول، وهي كذلك تحصيل منطقي للمفردات المتداولة التي يسمعها دوماً، وتكون غالباً دالة على اسقاط معنى لغوي على الأشياء المحسوسة، لذلك يسعى المتعلّم دوماً لاكتشاف ما يدور

حوله من موجودات باحثا عن ماهيتها وأسرارها، ليكون قادرا على التوفيق بين ما يتوقعه داخليا مع صور عالمه الخارجي، ويتحقق له ذلك بالتعلم بالملاحظة والفرضية، والتجربة معا. فهو إذن؛ نشاط ذهني معرفي يقوم به المتعلم لاكتساب الأفكار، والمعلومات ويفهم المواقف، ويكتسب المهارات، ويقتنع بالقيم المعطاة، وهذا لا يتحقق بشكل عفوي أو فجائي بل يخضع لعوامل بيولوجية، وفيزيولوجية واجتماعية يمر بها، ويدركها بذكائه وتجربته الحسية، من خلال التعلم، والتوجيه، والمتابعة العلمية المستمرة.

يذهب الكثير من المتخصصين إلى أن عملية اكتساب المعارف تكون إما وراثيا؛ بما "أن القدرات المتوارثة عن طريق الجينات ثابتة لا يمكن تغييرها، حيث يقول (whimbey): "إن الذكاء يمكن أن يعزز أداء الطالب المعرفي بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة، وانتهاء بمستوى الكلية الجامعية"²⁶، بمعنى أنه؛ يمكن للمتعلم أن يتطور من جهة المستوى المعرفي تجريبيا عبر المرن، والصقل، والمدرسة، وتكرار التجربة. لذلك فادراك أهداف عمليتي التعليم اللغوي وسيكولوجية المتعلم يعد من أهم المؤشرات الدالة على نجاح العملية التعليمية وفق تعبير جان بول سارتر الذي يقول: "الإنسان هو اللغة، إن الإنسان هو أولا ما يقوله"²⁷، فبهما يُقاس مدى تطور المعرفة العلمية التي يتحصل عليها أفرادها، ذلك لـ "أن استعمال اللغة في المجتمع يرتبط بنظام السلوك الاجتماعي، ويتنوع تبعا لمن يتكلم اللغة، ونسبة إلى اللغة، أو اللهجة التي يتكلمها، والذي يتكلم معه، والغاية التي يهدف إليها في كلامه، وموقفه من اللغة ومن الظرف الكلامي"²⁸، فالمقصد من وراء عملية التعلم، هو إدراك الأشياء، واستبصارها ثم تنظيمها من أجل فهمها، ومن عوامل نجاح الخارجية لعملية التعلم:

أ- النمو: فهم تغيرات مرحلة النمو وانعكاساتها الجسدية يسهل مهمة التعرف على خصوصيات المتعلمين الذهنية، والنفسية، والاجتماعية؛ لأن "النمو عملية ارتقاء جسماني وفكري وعقلي؛ وهو كذلك اكتساب خبرات جديدة تتصل ببعضها البعض وترتبط ارتباطا معيناً لتكون نمطا خاصا لشخصية الفرد كي يتجه إلى مزيد من النمو ويحقق بذلك حسن التكيف بين الفرد وبيئته. هنا ينبغي تمييز النمو واستمراره بشكل

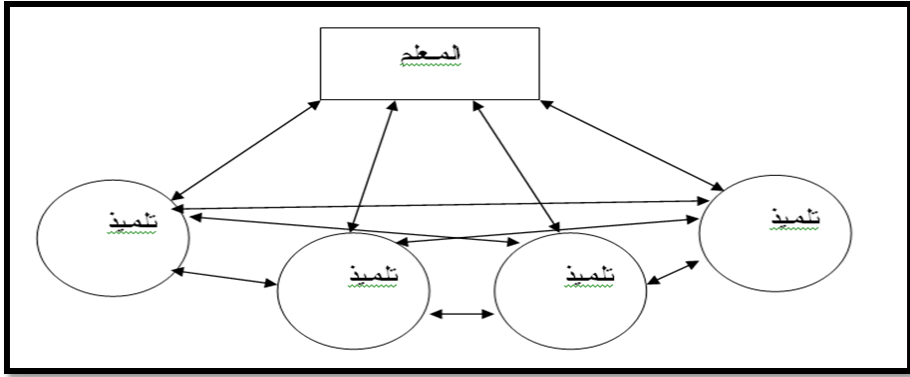
يؤدي على زيادته لا إلى تعطيله في هذا الصدد يؤكد جون ديوي أن النمو لا يتجه إلى تحقيق هدف وإنما يتجه إلى زيادة في النمو نفسه ومن ثم فهو يعارض المدرسة التربوية الكلاسيكية التي تقول بأن نمو الطفل في مرحلة معينة يجب أن تتجه لتحقيق أهداف يضعها له الكبار²⁹، فهو تطور متكامل يكون فيه الجسد قادراً على ممارسة التعلم، ومن مؤشرات الفيزيولوجية اكتمال الجهاز الصوتي والعقلي، ونضج بنيته الجسدية والنفسية جزئياً أو كلياً ف "لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم"³⁰، لما لذلك من ارتباط وثيق باكتساب مختلف المهارات بعد تجاوزه مرحلة الإدراك الحسي.

ب - الدافعية: يرتبط الدافع إلى التعلم بمجموعة من الحاجيات، فالمتعلم يسعى دوماً إلى تحقيق رغبات كثيرة في نفس الوقت مثل: تحقيق الذات، والسعي من أجل الامتلاك (دافع الانجاز)، وإشباع الرغبات الفكرية والثقافية والعلمية (دافع الاستطلاع) والبحث عن التوازن النفسي والذيني والروحي (دافع الانتماء)، ويبقى هدف تعليم اللغة ليس حشو الذهن المتعلم بقواعد وضوابط صارمة للغة، ف "عندما يفهم التلميذ معنى ما هو مطلوب منه، ويشعر أن المدرس مرافق له، وأنه موجود معه لمساعدته لا لمراقبته، وتصيد أخطائه فإنه يقبل على العمل"³¹ وهذا ما يجعله مشاركاً ومتفاعلاً إيجابياً مع المادة التعليمية، وإكسابه المهارات المناسبة.

ت - موضوع التعلم: فلسفة التعلم الحديثة تقوم على أن "التلميذ هو الذي يتعلم وحده، يتعلم بطريقته، بشكل لم ولن يتعلم بها أحد، يتعلم من تاريخه انطلاقاً مما يعرف وما هو عليه"³². وبناء على ذلك؛ فموضوع التعلم الحديث هو البحث عن أحسن السبل التي تساعد على اكتساب المهارات المتنوعة والمختلفة، وتعلم التقنيات والطرائق، والتمكن من استخدام المناهج والأساليب، واكتساب طرق بناء وتوليف الأفكار والمعارف القديمة والجديدة، والتشبع بالقيم، والمواقف، والتمثيلات وتعلم الحركات، واكتشاف الحسي، وتصور غير المرئي، وحل المشكلات وإيجاد الأجوبة للمسائل العويصة والمعقدة.

ث - سياق الوضعية التعليمية: يوضع المتعلم داخل وضعيات تعليمية تكوينية فردية، أو جماعية متفاوتة الصعوبات، حيث تتطلب منه حلولاً تقنية أو معرفية ترتبط

بسياق ما؛ لأنّ "عملية التعلّم تتطلب تفاعل الفرد مع موضوع التعلّم داخل وضعيّة تكوينيّة، لا يكون فيها بمعزل عن الآخرين، وتبادل التأثير فيما بينهم، كي يتم تحقيق الهدف المرتقب، وحصول التعلّم الذي يتجلى في اكتساب طرق جديدة لتحليل المشاكل المطروحة في المهمات المطلوب انجازها، إنّ أهم شيء في عملية التعلّم/التكوين، هي كفيّة الوصول إلى نتيجة وتحكم التلميذ في سيرورة تعلمه وليست النتيجة في حد ذاتها"³³، حيث تعطى له دروس في شكل مسألة تستلزم حلولاً مناسبة وكلّما وجد حلولاً لهذه الوضعيات ارتقى لأخرى أصعب تبرهن عن كفاءته وتطور مهاراته.



4- الخريطة الذهنية (MENTAL MAP)³⁴: تعد الخرائط الذهنية (Min)

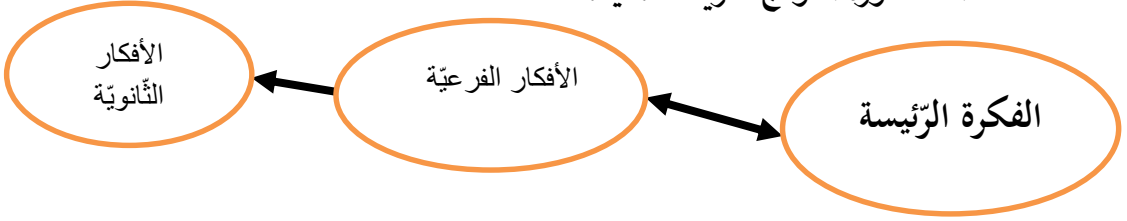
(Maps) من أفضل الوسائل التعليميّة للتعبير عن الأفكار؛ لأنّها تعتمد على تنشيط الذاكرة البصريّة، وتنجز بواسطة رسوم تخطيطيّة، حيث تستخدم تقنيّة رسم الفروع والصّور، والألوان، في التعبير عن الفكرة الرّئيسة بشكل يجعلها سهلة المراجعة والتذكّر على كل متعلم، فهي إذن؛ وسيلة تساعد على دعم استخدام التعلّم البصري في دراسة وفهم الموضوعات الدّراسيّة، فالخريطة الذهنية هي منبه ذاكرة متعدد الأبعاد وأداة مراجعة رائعة. إنّ فهم الطّريقة التي تفكر به سوف يساعدك على استخدام الكلمات والصّور المجازيّة في أشكال الخريطة الذهنية من أجل التّسجيل والمراجعة، والاستدعاء، والتذكّر، والتنظيم، والتّفكير الإبداعي وحل المشكلات، التي

تقابلك في أثناء الدراسة، وعند المراجعة للامتحانات، ويجب عليك أيضاً أن تكون قادراً على تخزين المعلومات والبيانات بشكل فعال واستدعائها واسترجاعها³⁵ فهي طريقة تعليمية تقنية تقوم على اكتساب مهارة تجزئة المركب، أو تحليل الموقف إلى عناصره، أو تحليل صورة الكل إلى أجزاء يشتمل عليها، بشكل يسهل رؤية التفاصيل وفهم العلاقات التي تربط فيما بينها.

جاء تعريف الخريطة الذهنية عند الباحثين العرب متوافقاً مع نظرائهم الغربيين فنجد تعريف قطيط غسان بأنها: "طريقة تقوم على ربط المعلومات أو الأفكار بواسطة رسومات وكلمات على شكل خارطة نصل فيما بينها بأسهم ذات دلالة وعلاقة بين هذه المعلومات، كما يدخل في تركيبها الأشكال، والصّور، والألوان"³⁶ بينما جاء تعريفها عند خيرى سليمان بقوله: "هي وسيلة تساعد على التخطيط والتّعلّم والتّفكير البناء، وهي تعتمد رسم وكتابة كل ما تريده على ورقة واحدة بطريقة مرتبة تساعدك على التّركيز والتّذكر، بحيث تجمع فيما بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة مع الجانب الرّسمي، ممّا يساعد على ربط الشّيء المراد تذكره برسمه معيّن"³⁷ بينما جاء تعريفها عند الرّويثي كما يلي: "الخرائط الذهنية تعتمد وضع تصور معين، أو عنوان في منتصف الصّفحة (للمساعدة على التّركيز والتّذكر) ثمّ ننظمه بطريقة منظمة، مستخدمين كلمات دلالية أو صوراً، وعندما نواصل بناء الخريطة العقلية سيخلق عقلنا خريطة متكاملة لكل المادة التي نقوم باستكشافها"³⁸ ويتمثل الفرق بين الخريطة الذهنية وخريطة المفاهيم، في أنّ الأولى ترد في صورة بصرية أكثر تبسيطاً، حيث تستخدم الكلام، ودعم الصّور والألوان فتستخدم المخين معاً³⁹، وتحتوى الصّورة على مفهوم مركزي واحد كبير يتوسط الصّورة ويمكن تمثيلها في أشكال متعددة كجذع شجرة؛ أي تأخذ الطّابع البنائي الشّجري حيث تبدأ من نقطة مركزيّة محدّدة أو في شكل مربعات، ثمّ تسمح بالأفكار بالتدفّق⁴⁰، ذلك أنّ نظرية التّنظيم الهرمي "تعتمد على الأسلوب الارسطي في التّصنيف، وهو الأسلوب الذي يعتمد على التّعرف على الفئات وعلى الفئات داخل الفئات ويترتب على ذلك أن يصبح أسلوب التّصنيف كالشّجرة المعكوسة جذورها الى أعلى واغصانها للأسفل وفيه افتراض وجود مستويات عديدة من العوامل، فكّماً ازداد المستوى الذي يوجد فيه

العامل كانت طبيعته أكثر اتساعاً وكان مدى الاداء الذي يتضمنه أكثر شمولاً⁴¹؛ بمعنى أنها أكثر تعقيداً وتنظيماً من الخرائط الذهنية؛ لأنها تحتوى على العديد من المفاهيم، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى، ثم تنتظم بطريقة هرمية (رأسية) أو تكون في صورة شبكية معقدة تنطلق من المفاهيم الرئيسية الكبرى، ثم المفاهيم الثانوية، ثم الأمثلة الفرعية.

أ- صورة أنموذج لخريطة ذهنية:



تفرض عملية التدريس بالخرائط الذهنية التنوع الدوري في الشكل والحجم والاتجاه؛ لأنّ " الخريطة الذهنية الخاصة بكل وضعية تعليمية، تتوافق مع كل العمليات الذهنية التي تستوجبها اجراءات التعلم. إذ بدونها تبقى العلاقة مع المضمون المعرفي سطحية وعشوائية، ومن ثمة، فعندما يتم تحديدها بشكل مسبق، تصبح رقعة الاشتغال البيداغوجي واضحة ويغدو تدريب الذهن على العمل والفعل عوض المضمون المعرفي أسمى هدف يتوخى كل من المتعلم والفاعل التربوي بلوغه وبدرجة عالية من الاكتساب⁴²، حيث تمثل فيها دلالة الكلمات، وحجم الخط، وتناسق احجام الدوائر وشكل رسم أسهم، وطريقة الربط بين المفاهيم واتجاهاتها، والالوان المستعملة عاملاً رئيساً في البناء الذهني للخريطة؛ لأنها تبين لامحالة طبيعة التصورات الذهنية التي يمتلكها المتعلم بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خريطته وتسهم بشكل فعال في الكشف عن بنية النظام المعرفي لديه.

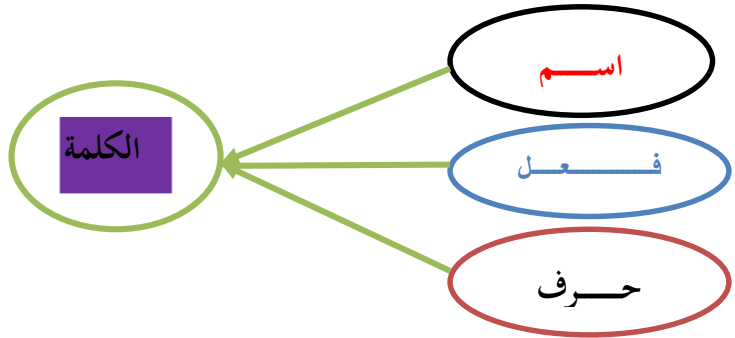
ب- فوائد تعليمية للخريطة الذهنية: من فوائد العمل بالخرائط الذهنية، أنها تجمع بين الانتظام في البناء المعرفي و التفوق المهاري لدى كل المتعلمين على السواء لأنها تحفزهم على "التفكير بصيغ الأنساق والعلاقات والعمليات الديناميكية وليس بصيغ الأحداث المعزولة"⁴³، وذلك بتمكينهم من اجراء مراجعة مختصرة

ومبسطة للمعلومات السابقة، فهي تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتعزز التعلم عن طريق البصر وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية التي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التدريس والتعلم.⁴⁴ فالمتعلم متوسط المستوى سيتعامل آلياً مع المعلومات المقدمة بشكل يتلاءم مع ما اكتسبه في شكل خرائط يرسمها يسقطها أولاً في ذاكرته ثم يجسدها رسماً على الورقة، فيصير قادراً على بناء المعرفة ذاتياً بدلاً من حفظها أو استرجاعها مكرهاً، حيث تنطبع البيانات أو المعلومات الجديدة بسهولة في مناطق تعريفاتها الذهنية، كما تعمل على تعزيز قدرات المتعلم في توليد الأفكار لأن "الخريطة الذهنية تمكّننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ، بفصيه الأيمن والأيسر، فترفع بذلك من كفاءة التعلم والاستيعاب"⁴⁵.

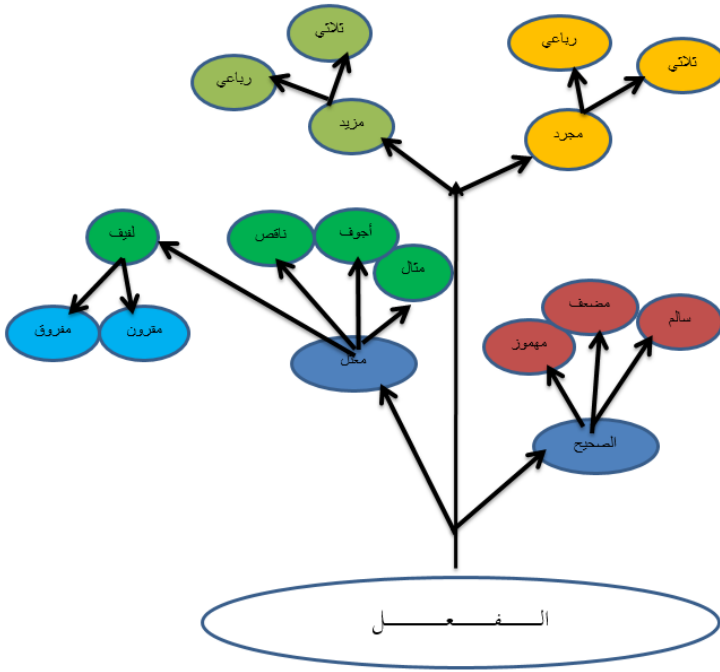
أي أنها توسّع دائرة الفهم كلما حدثت إضافة لبيانات أو لمعلومات جديدة، كما تتيح التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم، ويجعل عملية التعلم متعة وبهجة، وتسمح للمتعلم بالإدارة الذاتية لرسوماته، بما يحفزه أكثر على الإبداع وتنويعه بما ينمي قدرته على التفكير، والبحث، وعلى فهم ذاته، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه، وننوه إلى أن بعض المتعلمين يجدون صعوبة في رسم الخريطة الذهنية المناسبة للدرس أثناء عرضها داخل القسم كل حسب قدراته ومهاراته، لذلك يجب أن تترك لهم الحرية الكاملة في رسم تصوّرهم الخاص للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي يوضحه المعلم "إذ أن أهم ما يميّز عملية التعلم هو أن يقوم المتعلم نفسه بالتخطيط والتفكير في كيفية التعلم التي تجعله يتحرر من التبعية للآخر، وهذا ما يصطلح عليه بالشرعنة *se projeter* ؛ أي أن المتعلم منذ الصغر داخل الأسرة وبالمدرسة ينبغي أن يختار طريقه في تكوين شخصيته وفي الكفايات التي يميل إلى بنائها؛ ذلك أن هذه الاستقلالية في الاختيار ستساعده في المستقبل على الاعتماد على النفس وعلى امكانات الإبداع وهما غايتي التعليم بالأساس"⁴⁶ ولأنه ليس هناك طريقة واحدة محدّدة لبناء خريطة مفاهيم لموضوع معين كي لا نقع في إكراهية التعليم الاستظهارى.

***أنموذج تطبيقي:** تشكل عملية فهم دروس علم الصرف والنحو، صعوبات جمّة للمتعلّم، سواء من جهة الفهم، أم في طريقة التفريق بين الأفعال على الميزان الصرفي، ويعيش معه هاجس عدم الفهم من المرحلة الابتدائية إلى ما بعد التّخرج من الجامعة، وهذا راجع لعدم ترسخ المعلومات بشكل دائم، لذلك أقدم أنموذجا بسيطا يلخّص درس أنماط الفعل في الميزان الصرفي، يصلح تطبيقه على كل الدّروس المقررة على المتعلّمين، حاولت من خلاله إن ابتعد عن الصّيغ اللغويّة الصّعبة، التي تشتت فهم المتعلّم، وقد وضعته في شكل دوائر على شكل مزهريّة بما أنّ صورتها مألوفة لديهم وتقتضيها مظاهر الحياة الحضاريّة:

الأنموذج الأول:



الأنموذج الثاني:



بالنظر إلى شكلي خريطة العناصر الملونة، والمبينة لعناصر الدرس؛ يستطيع المعلم أن يتسلسل بالدّرس كما هو مبين، حيث يبدأ بتقديم المفاهيم مجزأة من أسفل بدءاً بالكلمة المفتاح-العنوان الرئيس-باتجاه الأعلى، فيتكلم عن التوزيع الكلمات الفرعية، ومن ثم الثانوية؛ مع تقديم أمثلة حسيّة قريبة من مستوى المتعلم وتكون مرتبطة مع حياته الاجتماعية، فكل كلمة أو صورة، هي في نفس الوقت فكرة، أو مركز جذب لأفكار أخرى.

ويجب التنويه إلى أنّ فائدة مراعاة انتظام عمليّة التسلسل في سرد الدرس، تكمن في إعادة تنظيم وربط للمعلومات المكتسبة سابقاً في ذهن المتعلم مع أخرى جديدة ولكن في شكل ألعاب ذهنية يتم رسمها، بشكل يثبتها في ذاكرته على شكل أجزاء صور صغيرة من المعلومات تشكل في مجموعها المعرفة أو الفكرة أو المفهوم العريض للدرس، مع التأكيد على أنّه لا توجد صورة خريطة ذهنية واحدة لتسلسل الدرس، فكل معلم الحرية في أن يقدم خريطة تتناسب والمجال الذي سيدرسه، فله أن

يغير أو يعدل فيها من يوم لآخر، أو يبدل أشكالها من متعلم لآخر، وهذا هو الأصل فيها بحسب الفئة المستهدفة، وهذا في حد ذاته تحفيز ايجابي فردي يخدم عملية تبسيط الدروس؛ لأنّ تنوع الأنماط والصور والألوان هي مفتاح لتطوير الذكاء.

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

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

- الخريطة الذهنية كمفهوم تعليمي تساعد على إنشاء بنية معرفية Cognitive Structure، فهي طريقة تشخص جيداً مستوى كل متعلم فردياً، ثم جماعياً؛ لأنها تجعل الدرس أكثر تقبلاً، وتجعل المتعلم أكثر حسية وانفعالية بما يسهل هضمه ويحفزه على الاجتهاد أكثر في ابداع تصوراتهِ الخاصة بالدرس؛ ومنه يصير قادراً على التمييز بين فائدة المصطلح وصحة المثال؛

- عملية رسم الخرائط في شكل ألوان، تعد نشاطاً ذهنياً تحفيزياً يساعد على تطوير الإبداع لدى المعلم والمتعلم، بما أنّه يقوم على استثارة التفكير التأملي، وتتضمن أنواعاً من المفاهيم الرمزية، تسهل عملية الربط أو إبراز ما بينها من علاقات وتحليلها؛

- التنوع في أشكال رسم الخرائط الذهنية من طرف المعلم، يزيد من قدرات المتعلم على بناء التصورات وينمي خياله، ويسهل عملية التذكر والتركيز في موضوع الدرس؛

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

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

المصادر والمراجع:

- 1- ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، مصر، 1952م
- 2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2009م.
- 3- أنطوان هاشم، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1997م
- 4- الزويشي إيمان محمد احمد، رؤية جديدة في التعلم والتدريس من منظور التفكير فوق المعرفي، دار الفكر، عمان، 2009م
- 5- ثائر غباري، القدرات العقلية بين الذكاء والابداع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2010 م
- 6- خليل، نوال عبد الفتاح، أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم مج11 ع4، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2008م.

- 7-خيري سليمان، التفكير وما وراء التفكير باستخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجة التفكير، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 8-عبد العزيز القوصي، علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة القاهرة ط 1978م.
- 9-عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، جامعة الجزائر، 1973 م
- 10-عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح المغرب، ط1، 2014م.
- 11-عبد الرزاق، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية القاهرة، 1995م
- 12-عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة عمان ط 2، 2010 م 13-زغبوش بن عيسى، الذاكرة واللغة، جدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، 2008م.
- 14-محمد بكر نوفل، الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط2، 2010 م
- 15-محمود داود الربيعي، نظريات التعلم والمليات العقلية، دار الكتب العلمية لبنان ط 1، 2013م.
- 16-محمود داود الربيعي، نظريات التعلم والمليات العقلية، دار الكتب العلمية لبنان ط 1، 2013م.
- 17-محمود سيد رصاص، الدماغ والفكر، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، ط1 1987م 18-ميشال زكريا قضايا السنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1 1993 م.
- 19-نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة محاضرات ما ناجوا، تر: حمزة بن قبالان المزيني، توبقال الدار البيضاء: ط1، 1990م.
- 20-نعوم تشومسكي، بنیان اللغة، تر: ابراهيم الكلثم، جداول للنشر، بيروت، ط1 2017م.

21-قطيط غسان يوسف، حوسبة التدريس، دار الثقافة، عمان، 2011م-الكتب المترجمة.

22-توني بوزان، الخرائط الذهنية وأساليب التذكر والقراءة السريعة، مكتبة جرير السعودية، ط1، 2018 م

23-ديديه بورو، اضطرابات اللغة، تر: انطوان هاشم، منشورات عويدات، بيروت ط1، 1997م

24-جون برانسفورد وآخرون، كيف يتعلم الناس، تر: سعاد عبد الرسول، المطابع الأميرية، القاهرة، 2016م.

المراجع الأجنبية:

25-Chamberland g ; la voie l, marquis d, 20formules pédagogique, presse de l université de quebec, québec, 1996

26-Chomsky 1965, Bickerton 1984, Pinker 1984, Wode 1984 Krashen 1985, ZobL 1984, Cook 1986, White 1987, Rutherford 1984, Bley-.Vroman 1986, Gass and Schachter 1989.

27-Greenberg, J. H. (1966). Language Universals: With Special Reference to Feature Hierachies. The Hague: Mouton. Skinner, B. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-

28- Century-Crofts

Sartre J.P, L'être et le néant, Gallimard, 1976, paris.

29-philippe mériieu ; l'école mode d'emploi ; edition esf paris : 7é edition ; 1992

المجلات والدوريات:

30-أحمد الله جبارة، معرفة خصائص المتعلم ضرورية لاستراتيجيا معالجة ناجحة مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح، المغرب، 2013م.

- 31- احمد الله جبارة، التّواصل البيداغوجي الصّفي، مجلة عالم التّربيّة ج1 منشورات عالم التّربيّة، المغرب، 2013م.
- 32- محمّد بوبكري، المدرسة واشكالها المعنى، السّلسلة الب يداغوجيّة ج6، مطبعة النّجاح، المغرب، ط2000، 2م.
- 34- محمّد كجي، التّعلّم وتربيّة الذّهن على الاشتغال، مجلة علوم التّربيّة ع36 مطبعة النّجاح، المغرب، 2008م.
- 35- عبد الكريم غريب، فلسفة التّربيّة، مجلة عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح المغرب ط1، 2013م. رسائل الدّكتوراه.
- 36- محمّد غاليم، تأصيل البحث الدّلالي العربي، رسالة دكتوراه، جامعة محمّد الحسن الثّاني المحمديّة، شعبة اللغة العربيّة وآدابها- لسانيات، 1996-1997م.

الهوامش:

- ¹ معارف التّربيّة تسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابيّة ومثاليّة من خلال عمليات التّعليم والتّثقيف، والتّهذيب، والتّثوير، وتحرير الفكر
- ² أنواع التّعلّم هي تعلم: حركي، معرفي، لفظي، اجتماعي، وجداني
- ³ تتبني البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسة هي: المتعلّم، والمعرفة، بحيث يكون المتعلّم ناقلا المعرفة إلى المتعلّم عبر المضامين والمحتويات، والطّرائق البيداغوجيّة، والوسائل الدّيداكتيّة
- ⁴ التّعلّم النّشط يعتمد على مشاركة المتعلّم الفاعلة والايجابيّة في الموقف التّعلّمي، يقوم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها داخل أو يجدها خارج القسم والمدرسة، ينتج عنها سلوكيات معينة.
- ⁵ جون برانسفورد وآخرون، كيف يتعلّم النّاس، تر: سعاد عبد الرّسول، المطابع الأميريّة القاهرة، 2016، ص: 22
- ⁶ النّمو العقلي للمتعلّم هو: نمو الإدراك، والملاحظة، والذاكرة، والتّفكير، والكلام، والتّخيل.

⁷ أنواع الذكاء هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الذاتي، الذكاء الشخصي الاجتماعي، الذكاء التطبيقي وظيفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني. ينظر: محمود داود الربيعي، نظريات التعلم والعمليات العقلية، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 2013، ص: 59.

⁸ نعوم تشومسكي، بنية اللغة، تر: إبراهيم الكلثم، جداول للنشر، بيروت، ط 1، 2017، ص: 26.

⁹ المخ "هو مركز الإحساس، والبصر، والحركة، والتعلم، والتفكير، والسيطرة على جميع الحركات الإرادية وهو يتكون من نصفين كرويين... وقد أقر التشريحون حقيقة تتعلق بمسؤولية هذين القسمين في حياة الكائن الحي البشري، وهي عن النصف الأيسر من المخ يسيطر على الحركة في النصف الأيمن من الجسم والنصف الأيمن من المخ يسيطر على الحركة في النصف الأيسر من الجسم" ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط 2، 2010، ص: 56-60.

¹⁰ زغبوش بن عيسى، الذاكرة واللغة، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008 ص: 1.

¹¹ المفردات هي مجموعة من الأصوات تتجمع لتكون كلمات لها معانٍ عرفية، ثم تتجمع لتكون تراكيب أو جملاً تعبر عن أحاسيس أو أفكار تحددتها قوانين الأصوات، والصرف والنحو ليتحقق المعنى المقصود.

¹² اكتساب اللغة acquisition language: هي عملية علمية يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة خاصة على استقبال واستيعاب اللغة الأم الأولى لدى الأطفال، أو اكتساب اللغة الثانية والتعاطي معها.

¹³ المهارات الاتصالية أربع هي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة الكتابة، مهارة القراءة.

¹⁴ ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج 1، تح: محمد علي التّجار، دار الكتب العلمية، مصر، 1952، ص: 33.

- ¹⁵ نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة محاضرات ما ناجوا، تر: حمزة بن قبالان المزيني، توبقال الدّار البيضاء: ط1 ، 1990م، ص:62
- ¹⁶ الكلام هو "استخدام مفرد من اللغة من قبل انسان معين، واللسان هو مجموعة القواعد التي تجعل الكلام ممكنا" ديديه بورو، اضطرابات اللغة، تر: انطوان هاشم، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1997، ص:13
- ¹⁷ "النّظريّة اللغويّة نظريّة ذهنيّة بالمعنى التقني لهذه الكلمة، ما دامت ترتبط بالكشف عن واقع ذهني يكمن تحت السلوك الفعلي محمّد غاليم، "تأصيل البحث الدّلالي العربي". رسالة دكتوراه، (جامعة محمّد الحسن الثّاني المحمّديّة، شعبة اللغة العربيّة وآدابها – لسانيات 1996-1997م)، ص 61.
- ¹⁸ (Chomsky 1965, Bickerton 1984, Pinker 1984) من أعلام المدرسة
- Wode 1984, Krashen 1985, ZobL 1984, Cook 1986, White 1987
- Rutherford 1984, Bley-.Vroman 1986, Gass and Schachter 1989.
- ¹⁹ ينظر: Greenberg, J. H. (1966). Language Universals: With Special Reference to Feature Hierachies. The Hague: Mouton.
- ²⁰ من أعلامها: بلومفيلد كتابه اللّغة le langage، 1933، واطسون، سكينر ...
- ²¹ ينظر :أحمد حساني، دراسات في اللسانيات النّطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، 2009، ص:21
- ²² ينظر: Skinner, B. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton–Century–Crofts حيث يرى أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطّفل. وأن هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.
- ²³ إيفان بافلوف (ivan pavlov) 1849-1936 عالم فيزيولوجي تحصل على جائزة نوبل عام 1904، عرف بمجهوداته القيمة في مجال حقل العلوم الطّبيّة والدراسات الفيزيولوجيّة واقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطّب التجريبي في لينينغراد، والذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضميّة للكلاّب، ونظام أعصابها وانعكاساتها.

- ²⁴ عبد العزيز القوصي، علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة، القاهرة، ط 1978م، ص:21.
- ²⁵ أحمد الله جبارة، معرفة خصائص المتعلم ضرورية لاستراتيجيا معالجة ناجحة، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2013، ص:312
- ²⁶ محمد بكر نوفل، الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية و التطبيق، دار المسيرة عمان ط 2 ، 2010 ، ص:39
- ²⁷ Sartre J.P, L'être et le néant, Gallimard, 1976, paris, p 400.
- ²⁸ ميشال زكريا قضايا السنّة تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993 ص:9 عبد الكريم غريب، فلسفة التربية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، المغرب، ط1 2013، ص:90
- ³⁰ عبده الزاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995م، ص:28.
- ³¹ محمد بوبكري، المدرسة واشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية ج6، مطبعة النجاح المغرب، ط2000، ص:64.
- ³² philippe mériieu ;l école mode d emploi ; edition esf paris :7é : 1992 ;pM95 ينظر :
- ³³ حمدا الله جبارة، التّواصل البيداغوجي الصّفي، مجلة عالم التربية ج1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2013، ص:314.
- ³⁴ يعد عالم النفس توني بوزان Tony Buzan من أوائل الذين ابتكروا رسم الخرائط الذهنية، وأسمّاها Mind Maps ويرى أنها تستخدم كمخططات لتمثيل، وترتيب، وتوليد وتصنيف الكلمات، والأفكار، والمهام، وللمساعدة على الدراسة، والقراءة وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ³⁵ توني بوزان، الخرائط الذهنية وأساليب التذكر والقراءة السريعة، مكتبة جرير، السعودية ط2018، 1، ص:11.
- ³⁶ قطيط غسان يوسف، حوسبة التدريس، دار الثقافة، عمان، 2011، ص:237
- ³⁷ خيري سليمان، التفكير وما وراء التفكير باستخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجة التفكير، دار المسيرة، عمان، 2010، ص:35

³⁸ الرويثي ايمان محمد احمد، رؤية جديدة في التّعلّم والتّدرّيس من منظور التّفكير فوق المعرفي، دار الفكر، عمان، 2009، ص: 65

³⁹ الجانب الأيمن من المخ يتكفل بـ: الخيال، الالوان، الرّسم، الاصوات، الموسيقى
المشاعر، الحب. أمّا الجزء الايسر منه فيختص بـ: القوائم، الحسابات، المنطق، الارقام
التّفكير

⁴⁰ من أشكال الخرائط نجد: الفقاعة bubble map، الفقاعة المزدوجة double bubble map،
الذّائرة Circle Map، الشّجرة tree map، التّدفق flow map، التّدفق المتعدد
Multi flow map، التّحليل/الدّعامة brace map، الجسر bridge map

⁴¹ نائر غباري، القدرات العقلية بين الذّكاء والابداع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتّوزيع
عمان، ط1، 2010، ص: 53

⁴² محمّد كجي، التّعلّم وتربيّة الذّهن على الاشتغال، مجلة علوم التّربيّة ع36، مطبعة
النّجاح، المغرب، 2008، ص: 55

⁴³ Chamberland g ; la voie l, marquis d, 20formules pédagogique
presse de l'université de Québec, Québec, 1996, p22

⁴⁴ خليل نوال عبد الفتاح، أثر استخدام خرائط التّفكير في تنمية التّحصيل والفهم العميق
ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مج11، ع4 الجمعية
المصريّة للتّربيّة العلميّة، 2008م. ص: 72.

⁴⁵ ينظر: محمود سيد رصاص، الدّماغ والفكر، دار الفكر للنشر والتّوزيع، دمشق، ط1
1987م، ص: 160

⁴⁶ عبد الكريم غريب، مستجدات التّربيّة والتّكوين، منشورات علوم التّربيّة، مطبعة النّجاح
المغرب، ط1، 2014، ص: 483