وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ وأثرها في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحوية

– السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط – أنموذجا

مذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبة:
– أسماء كشاد

إشراف الأستاذة:
– أم هاني رحماني

السّنة الجامعيّة: 2024/2023م


بسم الله الرحمن الرحيم



شكر وعرفان

قال تعالى: **<< لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ >>**

سورة إبراهيم/07

وقال رسول اللّه صلّى الله عليه وسلّم: **<< مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ اللَّهَ>>**

"رواه التّرمذي"

الحمد لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدّم بجزيل الشّكر والعرفان إلى الأستاذ المشرفة " **أم هاني رحماني**" الّتي يعود لها الفضل في إنجاز هذا العمل، وعلى ما قدّمته لي من رحابة صدر وتوجيهات قيّمة فجزاها اللّه عنّي كلّ خير.

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى لجنة المناقشة لقبولها مناقشة عملي وتصويب أخطائي.

وأتوجّه بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير إلى جميع الأساتذة الّذين كانوا نبراسا للعلم والمعرفة طوال فترة دراستي، وإلى سندي وكلّ من ساعدني ودعمني، سواء كان ذلك بكلمة طيّبة أو بنصيحة صادقة.

إهــداء

بسم اللّه الرحمن الرّحيم

وصلى الله على صاحب الشّفاعة سيّدنا محمّد النّبي الكريم، وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد:

إلى من قال فيهما ربي جلّ وعلا:<< **وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا.**>> سورة الإسراء/ الآية 23.

إلى من لم تدخر نفسا في تربيتي– أمي الحنون.

إلى من علمني كيف يكون الصّبر طريقا للنّجاح– أبي الحنون.

إلى من رمتني الأقدار في حضنيهما، فكانا نعم الوالدين، ورمز المحبة والوفاء

– أمي الغالية حنيفية وأبي العزيز محفوظ–

إلى من ساندي ودعمي، ومن شجعني على المثابرة وعلمني الصّبر والمضيّ قدما رغم كل الصّعاب.

إلى من رافقوني في هذا الوجود، إلى من أحبّهم بلا حدود، شقائق روحي، إخوتي الأعزاء وأولادهم وأزواجهم كلّ باسمه.

إلى من تربطني بهم قرابة من قريب أو بعيد كلّ باسمه.

إلى باقة الزّهور، من آنست وأحببت مجالستهنّ صديقاتي الغاليات.

إلى من علّمني حرفا، ومن ساندني بنصيحة وكلمة طيّبة "أساتذتي وزملائي الكرام".

إلى من نسيهم قلمي ولن ينساهم قلبي. لكلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وحلمي.

أسمـــاء

مقدّمـــــــة

مقدّمـــــــة

مقدّمة:

يتجلى إكرام الله عزّ وجلّ للإنسان بأن منحه العقل وميّزه به عن سائر المخلوقات الأخرى، وأعطاه السّيادة عليها، ولم يجعله ترفا أو جمالا، بل هو منشأ التّفكير والتّدبير والتّحليل، وأساس الإدراك؛ فلولاه لما استطاع الإنسان معرفة حقيقة أسرار دفينة في الكون، ولما تمكّن من تحقيق إنجازات واختراعات على مختلف الأصعدة، ولعلّ هذا ما دفع الباحثين إلى إيلائه الأهميّة الكبرى في عملية التّعليم والتّعلّم باعتبارها من أهم وظائفه، فأصبح التّعلم القائم على الدّماغ في الآونة الأخيرة قبلة العديد من العلماء والتّربويين الّذين ركّزوا على ضبط إستراتيجياته من أجل إكساب المتعلّمين قدرا وافيا من المعرفة، وتنمية مهارات التّفكير لديهم لمواجهة متطلّبات الحياة عامّة.

وما كان لعلماء اللّغة سوى مواكبة هذه التّطوّرات نظرا لأنّ اللّغة ليست مجرّد وسيلة للتّواصل فقط، بل هي وعاء لثقافة المجتمع وفكره، ومرآة عاكسة لحضارته وتقدّمه، الأمر الّذي جعل علماء اللّغة العربيّة يعملون على تحديثها وتطويرها لتتناسب مع التّغيّرات الاجتماعيّة والتّكنولوجيّة الحديثة، وأصبح تعليمها وتعلّمها من أهم أهداف وواجبات المؤسسات التّعليمية التّربوية، وكان التّركيز في ذلك على مفاهيمها النّحوية باعتبارها اللّبنة الأساسية الّتي تبنى عليها اللّغة بجميع فروعها، والسّبيل لتمكين المتعلّمين من تطوير مهاراتهم اللّغويّة بشكل أعمق، ممّا يفتح أمامهم آفاقا واسعة للتّعبير والإبداع وينمي قدراتهم على التّحليل والتّفسير، والتّمييز والمقارنة والتّصنيف وإدراك العلاقات.

لذا فقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بضرورة البحث في طرائق التّعليم الحديثة وإستراتيجياتها النّاجعة لإكساب المتعلّمين المفاهيم النّحوية، فكان أن اخترنا هذا الموضوع " **إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ وأثرها في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحوية (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط- أنموذجا)**" للخوض في ثناياه وتفاصيله، وغايتنا

الأساسية من كلّ هذا، هي الوقوف على فاعلية بعض إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ وتحديد مدى تأثيرها في تنمية قدرات المتعلّمين الذّهنية لتحسين أداءاتهم اللّغوية ولعلّ من جملة الأسباب الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:

أسباب موضوعيّة تكمن في تحديات النّحو العربي إذ يعتبر من أكثر المجالات تحدّيا لدى المتعلمين في مراحل التّعليم المختلفة، فالعديد منهم يواجه صعوبات فهم واستيعاب المفاهيم النّحوية، خاصّة وأنّ التّعليم التّقليدي أصبح لا يلبي كلّ احتياجات المتعلّمين ويعيق تحقيق نجاحهم، ويحدّ من قدراتهم على الابتكار والإبداع، أمّا إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ فتُسهم في خلق بيئة تعليميّة تشجّع على التّعلّم الفعّال والتّفاعل الإيجابي من خلال تقديم تعليم ذي جودة عالية يتماشى مع المتطلّبات الحديثة، ممّا يسهم في تحقيق أداء أكاديمي متميّز، بالإضافة إلى عدم وجود دراسات أو بحوث تطرّقت إلى هذا الموضوع.

وأسباب ذاتيّة تتمثّل في الرّغبة والميل إلى البحث في طرائق التّدريس الحديثة من أجل تحسين تجربتنا التّعليميّة وتحقيق أفضل نتائج ممكنة مع المتعلمين بصفتنا أستاذة للّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط، وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات مدعومة علميّا لتعزيز تعليم المفاهيم النّحويّة وتبسيطها، وجعلها أكثر جاذبيّة ومتعة من أجل تعزيز دافعية المتعلمين وانخراطهم في العملية التّعليمية، والتّقليل من شعورهم بالنّفور من تعلّم النّحو.

ولقد اخترنا مرحلة التّعليم المتوسّط لأنّها مرحلة جوهريّة من مراحل التّعليم لتصحيح ما تعلّمه المتعلّمون في المرحلة السّابقة وتقويمه، فأيّ ضعف فيها ينعكس سلبيا على المرحلة اللّاحقة.

وسنحاول في هذا البحث الإجابة عن إشكالية رئيسة مفادها:

- **ما أثر إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحويّة؟**

وتتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من التّساؤلات الفرعيّة نذكر منها:

– ما المقصود بنظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ؟

– ما هي إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ؟

– هل لإستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ دور في استيعاب المفاهيم النّحوية وترسيخها لدى المتعلمين؟

وللإجابة عن جملة هذه التّساؤلات وغيرها اعتمدنا خطّة بحث تضمّنت فصلين إلى جانب مقدّمة وخاتمة.

أمّا **الفصل الأوّل** فقد خصّصناه للجانب النّظري للدّراسة وقد تضمّن مبحثين:

في المبحث الأوّل عرّفنا التّعلم القائم على الدّماغ، وأشرنا إلى مبادئه ومراحله والعوامل المؤثّرة فيه، وأهم استراتيجياته، وفي المبحث الثّاني حدّدنا فيه المقصود باكتساب المفاهيم النّحويّة، وأشرنا إلى دوافع نشأة النّحو العربي، وأنواع وطرائق تدريسه، وذكرنا أهميّة وصعوبات تدريس المفاهيم النّحويّة.

وأمّا **الفصل الثّاني** فقد خصّصناه للجانب التّطبيقي من الدّراسة، وتضمّن هو الآخر مبحثين: المبحث الأوّل خصّصناه لعرض سيرورة الحصص التّعليميّة خلال تطبيق بعض إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ، والمبحث الثّاني لتطبيق اختبارات(قبلية وبعدية)

علـى المجـوعتين (الضّـابطة والتّجريبيّـة)، وتفسـير وتحليـل نتـائج المجمـوعتين حسـب مستويات التّفكير في صنافة بلوم.

وبما أنّ منهج الدّراسة يعدّ خطوة مهمّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة فقد استقرّ اختيارنا على منهجين هما : **المنهج الوصفي** أثناء معاينة سيرورة الحصص التّعليميّة **والمنهج التّجريبي** ذو تصميم المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة مع قياس قبلي وبعدي حتّى يتسنى لنا تحديد ما إذا كانت هناك فروق في النّتائج يمكّن بها إثبات وتحديد مدى فاعلية إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في إكساب المتعلمين المفاهيم النّحوية أمّا بالنّسبة لعيّنة الدّراسة فاخترنا متعلّمي مستوى الرّابعة من التّعليم المتوسّط لأنّ هذا المستوى يعتبر بمثابة جسر للانتقال إلى التّعليم الثّانوي ، حيث يكون المتعلّمون قد اكتسبوا أساسا متينا من المعرفة والمهارات الّتي تؤهلهم للانتقال إلى مراحل أكثر تخصّصا وتعقيدا، وقد اعتمدنا في إعداد بحثنا هذا على جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- **جامع الدّروس العربيّة** لمصطفى الغلاييني.

- **التّعلم المسند إلى الدّماغ** لناديا سميح السّلطي.

- **التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذو الجانبين** لإسماعيل عزو ويوسف إبراهيم الجيش.

أمّا عن الصّعوبات الّتي واجهناها فكثيرة نذكر منها:

- ضيق الوقت بسبب تزامن الدّراسة التّطبيقية مع فترة التّقويمات البيداغوجيّة للثّلاثي الثّالث من الموسم الدّراسي 2024/2023 م.

- الضّغط النّفسي بسبب التزامنا بإنهاء البرنامج الدّراسي لمتعلّمي الصّف الرّابع من التّعليم المتوسط كوننا أستاذة عيّنة الدّراسة لمادّة اللّغة العربيّة، ممّا ضيّق علينا الفترة

المخصصة للدّراسة، وقلّل من الحصص التّطبيقية، وكذا التّقيّد بالمنهاج وما ورد في الوثيقة المرافقة، الأمر الّذي ألزمنا التّركيز على المعلومات المبرمجة فقط.

– قلّة المصادر المكتوبة باللّغة العربية الّتي تناولت الحديث عن نظرية التّعلم القائم على الدّماغ كونها نظريّة جديدة نسبيّا فغالبيتها مكتوبة بلغات أجنبيّة، وغير متوفّرة كنسخ ورقيّة أو إلكترونيّة.

– وجود دراسات عن نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ في مجلات أخرى لا تتناسب مع السّياق والأهداف البّحثيّة المحدّدة، وهذا ما خلق فجوة بين الدّراسات المتاحة واحتياجات البحث المحدّدة ممّا صعّب علينا الاستفادة منها.

– عدم وجود دراسات تناولت موضوع إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ وأثرها في إكساب المتعلمين المفاهيم النّحويّة الأمر الّذي شكّل لدينا حافزا أساسيّا لاستكشاف هذا المجال وتقديم رؤى جديدة يمكن أن تسهم في تحسين جودة التّعليم النّحوي.

وفي الختام لا يسعنا سوى تقديم أسمى عبارات الشّكر والعرفان للأستاذة المشرفة "**رحماني أم هاني**" على ما بذلته من جهود وتفان في الإشراف على هذا البحث وعلى دعمها الدّائم وتوجيهاتها الدّقيقة، ونصائحها الثّمينة الّتي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل، مع تمنياتنا بأن يكون إضافة قيّمة للمكتبة، وأن يسهم في إثرائها بمعلومات جديدة ومفيدة؛ على أمل أن تكون لنا فرصة لاستكماله في طور الدّكتوراه إن كان في العمر بقيّة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين الّذي منّ علينا بفضله وكرمه.

الفصـــــل الأوّل

الإطار النّظـــــري للدّراســـــة

- **المبحث الأوّل: إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.**
  - تحديد المفاهيم.
  - تأسيس التّعلم القائم على الدّماغ.
  - أهمّ إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.
- **المبحث الثّاني: إكساب المفاهيم النّحوية**
  - تحديد المفاهيم.
  - مراحل تعلّم المفهوم.
  - أهميّة إكساب المفاهيم النّحويّة.
  - أهداف تدريس المفاهيم النّحويّة.
  - صـــعوبات تـــدريس المفـــاهيم النّحويّة.

المبحث الأوّل: إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ

تعتبر عملية التّعلم من الموضوعات المثيرة للاهتمام عند جميع النّاس، وقد ظلّ التّعلم وقضاياه موضع بحث عميق لدى الباحثين والدّارسين، ممّا نتج عنه ظهور نظريات تعليمية يهدف تطبيقها إلى إكساب الفرد سلوكيات ومهارات تمكنه من مواجهة ما يعترض من مشكلات وتحدّيات في الحياة؛ وقد بلغ هذا الاهتمام ذروته في عصرنا الحالي الّذي عرف" **بعقد الدّماغ**"، فظهرت نظرية التّعلم القائم على الدّماغ كأحد الأساليب الحديثة والمهمّة في تنمية التّفكير ورفع التّحصيل لدى المتعلمين، وأكّدت على الاستخدام الفعّال لطاقات الدّماغ وإمكاناته، وطرحت بموجب ذلك مجموعة من الإستراتيجيات الّتي تقرّ بتأثيرها الإيجابي في تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة.

وقبل الخوض في الحديث عن نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ وإستراتيجياتها لابدّ من تحديد بعض المفاهيم وتوضيحها، حتّى يتمكّن المهتمون والمطّلعون على هذه الدّراسة من فهمها والاستفادة ممّا ورد بين طياتها.

1- تحديد المفاهيم:

1-1 الإستراتيجيّة:

أ- لغة:

تشير مختلف الدّراسات إلى أنّ كلمة إستراتيجيّة ليست عربية الأصل، وإنّما هي دخيلة عليها، وقد شاع استخدامها في الميادين العسكريّة بمعنى" **فنّ التّخطيط والقيادة.**"

يقول **كمال عبد الحميد زيتون:** << اشْتُقَت كلمة إستراتيجيّة من الكلمة اليونانيّة (إستراتيجيوس)، وتعني: فنّ القيادة، ولذا كانت الإستراتيجيّة لفترة طويلة أقرب إلى المهارة " المغلقة" الّتي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالها على الميادين العسكريّة، وارتبط

مفهومها بتطوّر الحرب."[1]

وورد تعريفها في **معجم المتقن**(عربي عربي) بأنّها:<< فنّ الخطط والحركات العسكريّة؛ الخطّة الثّابتة الّتي تتبع على الدّوام في التّعامل مع الدّول.>>[2]

والظّاهر ممّا سبق ذكره أنّ كلمة إستراتيجيّة قد ارتبط استخدامها ارتباطا وثيقا بالجانب العسكري؛ كما تجدر الإشارة هنا أيضا إلى أنّ<< هذه الكلمة مكوّنة بدورها من لفظتين هما: **(Agein)** تعني جيش، و**(Statos)** تعني يقود، وبذلك فهي تعني فنّ قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري>>[3]، غير أن استخدامها لم يبق مقتصرا على الفنون القتالية والعسكريّة، بل انتقل هذا المصطلح إلى مجالات متعدّدة: (سياسية اقتصاديّة، اجتماعيّة، تربويّة...)

ب- اصطلاحا:

لقد تعدّدت تعريفات كلمة إستراتيجية نظرا لتعدّد المجالات الّتي استُعْملت فيها، وكذا تصوّرات واتجاهات الباحثين حولها، إلّا أنها تشير عموما إلى أنّها: << فنّ استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنّها خطط معيّنة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمّة ما، أو أساليب علميّة

[1] كمال عبد الحميد زيتون، **التّدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتاب، القاهرة، ط 1، 1423هـ- 2003م، ص 265.

[2] جميل أبو نصري، طلعت هشام قبيعة، رمزية نعمة حسن، **معجم المتقن(عربي عربي)**، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، 2011 م، ص 35.

[3] فاروق عبده فيلة وأحمد الفتاح الزّكي، **معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء الإسكندريّة، مصر 1424 هـ- 2002 م، ص 51.

لتحقيق هدف معيّن>>[1]، وهي عموما تركّز على الأساليب والإمكانات المستعملة لتحقيق الأهداف ومعالجة المشكلات.

وفي المجال التّربوي وردت عدّة تعريفات لها، من بينها:

- عرّفها **حسن شحاتة** بأنّها: << مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات الّتي يمكن للمعلّم ترجمتها إلى طرائق تدريس ومهارات تدريسيّة تتلاءم مع خصائص المتعلّم وطبيعة المقرّر الدّراسي والإمكانات المتاحة، وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التّعليميّة المحدّدة.>>[2]

- وعرّفها **طارق عبد الرّؤوف** بأنّها: << مجموعة الإجراءات والممارسات الّتي يتّبعها الأستاذ داخل الفصل الدّراسي للوصول إلى مخرجات في أهداف قد وضعها، وتتضمّن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التّقويم الّتي تساعد على تحقيق الأهداف.>>[3]

المتمعّن في هذين التّعريفين يستنتج أنّ مصطلح الإستراتيجية في المجال التّعليمي التّربوي تمثّل مجموعة من الإجراءات والممارسات وأساليب التّقويم والوسائل الّتي يختارها الأستاذ سلفا، ويتّبعها أثناء تنفيذ التّدريس بغية تحقيق أهداف تعليمية متوخاة في ضوء إمكانات محدّدة.

---

[1] حسن شحاتة وزينب النّجار، **معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة**، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة ط1، 1424هـ- 2003م، ص 39.

[2] حسن شحاتة، **أساسيات التّعليم والتّعلم " توجيهات حديثة وتطبيقاتها"**، دار العالم العربي، القاهرة ط1، 2016م، ص 50.

[3] طارق عبد الرؤوف، **التّعلم التّعاوني " مفهومه، أهميته، إستراتيجياته"**، المؤسّسة العربية للعلوم والثّقافة، مصر، ط 1، 2008م، ص 202.

وهي تعبّر أيضا عن خطّة شاملة منظّمة تتميّز ببراعة التّدبير والإعداد والتّنسيق المحكم بين عناصرها، والبعد عن العشوائيّة، مع ضبط وقت تنفيذها؛ ويكون التّحقّق من مدى فاعليتها ونجاعتها بقياس مدى تحقيقها للأهداف المحدّدة مسبقا.

1-2 التّعلّم القائم على الدّماغ:

ويُعْرَفُ أيضا بالتّعلّم المستند إلى الدّماغ، وبالتّعلّم القائم على المخّ، والتّعلّم المنسجم مع الدّماغ، التّعلّم بحضور الذّهن، والتّعلّم المتناغم مع الدّماغ، والتّعلّم القائم على أبحاث الدّماغ، وغيرها...

وهو<< مصطلح وضعته **ليزلي هارت** في كتابها (human brain and human learning) ويعني البيئة الّتي تسمح للدّماغ أن يعمل كما هو بشكل طبيعي، وبذلك يعمل بفاعليّة كبيرة.>>[1]

وقد عرّفته الباحثة **ناديا سميح السّلطي** بأنّه: << أسلوب شامل للتّعليم والتّعلّم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة الّتي توضّح كيفيّة عمل الدّماغ بشكل طبيعيّ وتستند إلى ما يعرف حاليا عن التّركيب التّشريحي للدّماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطوّره المختلفة.>>[2]

لذا فإنّ التّعلم القائم على الدّماغ يرتكز على البيئة الّتي تسمح للدّماغ بأن يعمل وظائفه بشكل أكثر فاعليــة؛ ولقد مهّد علم الأعصــاب لذلك من خلال ما توصّــل إليه علماء الأعصاب أثناء تصوير المخّ وتشريحه، ووضعوا أمام علماء التّربية الّذين يربطون

[1] ينظر: جمال بلبكّاي ودنيا فراحته، **إستراتيجيات التّعلّم المسند إلى الدّماغ**، مجلّة ضياء للبحوث النّفسية والتّربويّة، المجلد 2، العدد 2، جانفي 2022 م، ص 88.

[2] ناديا سميح السّلطي، **التّعلم المسند إلى الدّماغ**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط 2، 2009م ص 208.

الدّماغ بالتّعلم معرفة بنية الدّماغ ووظيفة كلّ عنصر، وهذا ما مكّن من حلّ شفرات الدّماغ ومعرفة العمليات المعقّدة له، وأهمّها القدرة على اكتساب المهارات والعلوم والمعلومات.

1-3 إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ:

إنّ عملية لفت انتباه المتعلمين وشدّ تركيزهم، ودفعهم للتّفاعل مع متغيّرات الوضع التّعليمي التّعلمي داخل الصّف الدّراسي لا يكون عبثا وبشكل عشوائيّ، بل على المعلم أن يعمد إلى وضع خطّة منظّمة ومتكاملة من الإجراءات الّتي تتضمّن تحقيق أهداف معيّنة وذلك لأنّ: << المتفحص لمفهوم الإستراتيجيّة التّعليميّة في المعاجم التّربويّة وقواميسها يجد أنّ مفهومها لا يبتعد في دلالته وهويّته المعرفيّة عن كونها تلك العمليات التّدريسيّة (الدّيداكتيكيّة) المنهجيّة الإجرائيّة المنتظمة في مراحل وخطوات متتالية وملائمة للوضع التّعليمي التّعلّمي والمناسبة لإثارة الدّافعيّة للتّعلم، واستحداث تفاعل عناصر أطراف الموقف التّعليمي(مدرّس، طالب، معرفة، ظروف) خلال الحصّة التّدريسيّة.>>[1] حيث نجد أنّ الميدان التّربوي اليوم يعجّ باستراتيجيات عديدة، على المعلّم أن يختار منها ما يحقّق له أهداف التّدريس ومحتواه من ناحيّة، وما يتلاءم واحتياجات المتعلمين وطبيعتهم والفروق الفرديّة بينهم من ناحية أخرى، وكلّ هذا بناء على تخطيط شامل يتضمّن جميع المواقف والاحتمالات المتوقّعة في الفعل التّعليمي الّذي يتّسم بالمرونة وقابلية التّطوير بحيث يمكن استخدامه مع متعلّمين في صفّ آخر، مع مراعاة نمط التّدريس ونوعه (فردي، جماعي) وفق الإمكانات والوسائل المتاحة في المدرسة.

وتشير أيضا إلى<< العمليّة الّتي يخطّط فيها (المعلم) وفق تصوّره الشّامل بوضع كلّ العوامل المتداولة في التّدريس المتعلّقة بالمتعلّم، والمحتوى، وطرائق الإجراء، والمواد

[1] يوسف قطامي، **إستراتيجية التّعليم والتّعلم المعرفيّة**، دار الميسر للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن ط 1، 2013م، ص 52.

المستخدمة والزّمن، والمكان، والمساحة التّي تنفّذ فيها الإستراتيجيّة، والنّظريّة الّتي تسند إليها في تحديد دور كلّ من المعلّم، والمتعلّم، والأهداف، والتّقويم، وملاحظات لإجراء العمل اللّاحق.>>[1] والمقصود هنا أن يكون المعلم ملمّا بإستراتيجيات التّعليم المختلفة حتّى يتمكّن من اختيار الأنسب منها لممارسة الفعل التّعليمي داخل الصّف الدّراسي مع المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة، وذلك بمراعاة خصائصهم والجوّ العامّ الّذي يعيشونه، وطبيعة البرامج والمقرّرات الدّراسيّة، فيثير دافعيّتهم للمشاركة الإيجابيّة والاهتمام بالتّحصيل الدّراسي وتحقيق جودته.

ومن **ناحية ثانية**<< يُنْظَرُ إلى التّعلّم وفق المنحى العصبي على أنّه تغيير في البنية العصبية في الدّماغ، إنّ هذا التّغيير في الدّماغ لا يتمّ عشوائيّا أو تلقائيّا وإنّما بالاعتماد على طرائق وأساليب صفيّة تتّفق وخصائص أدمغة المتعلمين، فهو فنّ ومهارة في إحداث التّغيير، بمعنى أنّ العلم يخبرنا عن معنى التّعلم والعوامل المؤثّرة فيه، ولكن تطبيق ذلك المعنى يحتاج من(المعلمين) فنّا ومهارة في مجال التّدريس الصّفي>>[2]، فإذا نظرنا إلى التّعلم باعتباره من الوظائف الأساسيّة للبشر فإنّ الجميع مهيأ له وبفاعليّة كبيرة، وسنجد نوعين من التّعلّم :

* تعلّم غير مقصود يحدث عن طريق ما يمرّ به الإنسان من مواقف تكسبه خبرات ومهارات في حياته.

* تعلّم مقصود كالتعلّم الّذي يحدث في المؤسّسات التّعليميّة: المدارس، الثّانويات الجامعات...

[1] **المرجع السّابق**، ص 49.

[2] **المرجع نفسه**، ص52.

فالتّغيير الّذي ينتج عن هذا الأخير لا يكون عفويّا دون تبصر وعلى غير هدى ذلك لأنّ دماغنا لا يستطيع التّعلّم إلّا إذا عرف المعنى وأهميته، فلا يمكننا أن نتعلّم إلّا إذا عرفنا ماذا نتعلّم؟ ولماذا نتعلّم؟ وهذا الأمر يستوجب على المعلّم الاعتماد على طرائق وأساليب أكاديميّة تتوافق وخصائص أدمغة المتعلمين، حتّى يصل بهم في النّهاية إلى تطوير خبراتهم التّعليميّة واكتساب خبرات جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي فمهارة المعلّم في اختيار الأسلوب الّذي يناقش به المعرفة مع المتعلمين يعدّ من العوامل البارزة الّتي تؤثّر في عمليّة التّعلّم بشكل عامّ، وفي التّحصيل الدّراسي بشكل خاصّ؛ وهنا تظهر أهميّة التّكوين لدى المعلّمين وكفاءتهم في إدارة الصّف الدّراسي ومهاراتهم الفنيّة في تقديم المعلومة.

وقد أشار الباحثون إلى أنّ المنهاج القائم على التّعلّم الدّماغي يمكن تدريسه باستخدام إستراتيجيّات عدّة ومتنوعة طبقا لخصائص الدّماغ ومبادئ التّعلّم الدّماغي، كما أنّه لا بدّ على المعلم أن يدرك أنّ تنويع إستراتيجيات التّعلّم يُكسب (المتعلّمين) الخبرة ويحسّن من عملية التّعلم ويجذب انتباههم ويستحوذ على حواسهم وانفعالاتهم وينمي من طرائق ومهارات تفكيرهم، ويشجّعهم على التّعلّم الفعّال وذي المعنى، ممّا يسهم في زيادة تحصيلهم ودافعيّتهم للتّعلّم>>[1]. وليس هذا فحسب بل على المعلّم الكفء أن يحسن اختيار الإستراتيجية المناسبة لخصائص أدمغة المتعلمين الطّبيعيّة ومستوى نضجهم وقدراتهم العقليّة باعتبارها المحرك الأساسيّ في العملية التّعليميّة التّعلميّة، خاصّة وأنّ لكلّ إستراتيجيّة من إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ خصائصها ومميّزاتها الّتي تجعل منها أكثر عمقا وفاعليّة، فيتمكّن المعلّم عندها من شدّ انتباههم، ويعزّز إيمانهم بقدرتهم على تحسين مهاراتهم السّابقة وتعلّم مهارات جديدة، ويخلق لديهم الرّغبة في بذل الجهد

[1] عزو إسماعيل عفانة ويوسف إبراهيم الجيش، **التّدريس والتّعلم بالدّماغ ذي الجانبين**، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009م، ص 74 –بتصرف–

فيستعرض الدّماغ حينئذ مكتسباته القبليّة حول الموضوع إن وجدت وتنشط حينها الخلايا العصبيّة وتقوى اتّصالاتها ببعضها، فيتمّ الفهم والاستيعاب، وتترسّخ المعلومة في الدّماغ ويحدث بذلك التّعلّم.

والتّعلّم القائم على الدّماغ يعني تكوين بيئة تعليمية تعلّمية مستندة إلى الدّماغ، وذلك يتطلّب استخدام مجموعة من إستراتيجيات تعليمية تتناغم وخصائص الدّماغ، وقد توصّل الباحثون إلى مجموعة معتبرة من الإستراتيجيات الّتي تدعم وتتناغم مع كلّ مبدأ أو مجموعة مبادئ لهذه النظريّة، سنأتي إلى ذكرها لاحقا.

2- تأسيس التّعلّم القائم على الدّماغ:

2-1 التّأسيس العلمي:

- << خلق اللّه الإنسان وميّزه على جميع خلقه بالعقل الّذي هو وظيفة الدّماغ ما أتاح له ممارسة التّفكير عالي المستوى والقيام بعمليات عقلية راقية لا ينهض بها سوى ابن آدم، مثل اتّخاذ القرار وحلّ المشكلات والإبداع والتّخيّل والابتكار... فهو عضو النّشاط النّفسي ودولاب التّعلم وماكينة التّفكير عنده، كما أنّه بمثابة غرفة العمليات والإدارة المركزيّة لكلّ العمليات الحيويّة ووظائف الأعضاء في الجسم>>[1]، وهذا ما جعله سرّا عظيما حيّر العلّماء والباحثين، فقدم التّاريخ كميات مهولة من الاكتشافات مازالت مستمرّة حتّى اللّحظة، إذ تداخلت علوم كثيرة كعلم الطّب وعلم الأعصاب بفروعه، وعلم النّفس وعلوم التّربية... وغيرها، في البحث عن حقائق الدّماغ ووظائفه وآليّة عمله كلّ حسب مجاله، مستندة في ذلك على ما قدّمه الطّب وعلم الأعصاب من نتائج بعد إجراء تشريح للدّماغ البشري.

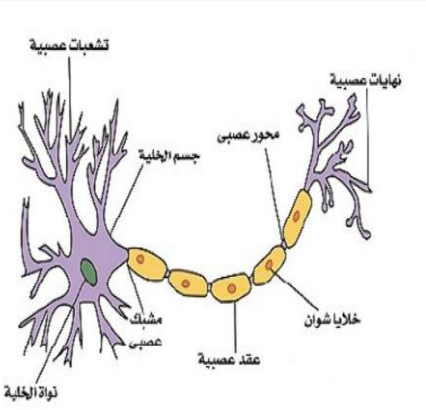
[1] إريك جنسن، **التّعلم استنادا إلى الدّماغ "النّموذج الجديد للتّدريس"**، ترجمة هشام سلام وحمدي عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، 2014، ص 9.

أ-المعطيات البيولوجيّة والفيسيولوجيّة للدّماغ البشري:

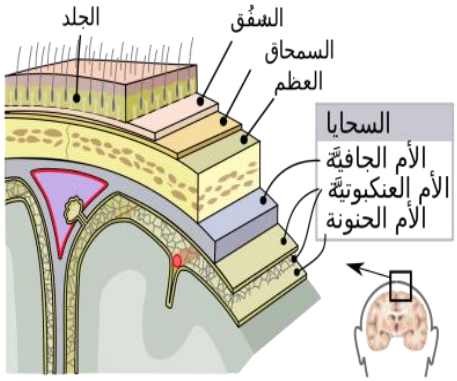
أظهرت البحوث الطّبية للدّماغ البشري بأنّه<< يتكوّن في معظمه من الماء (78%) والدّهون(10%)، البروتين(08%)، يشبه الكرة الهلاميّة، ويميل إلى اللّون الوردي، ويتميّز سطحه بالعديد من النّتوءات والأخاديد من الخارج، كما يتكوّن من مليارات الخلايا العصبيّة الّتي تشكّل ما يعرف بالمادّة البيضاء والرّماديّة، حيث أنّ كلّ خليّة عصبيّة لها عملها الخاصّ، ويبلغ وزنه عند الولادة حوالي(450غم)، وخلال العام الأوّل ينمو بسرعة هائلة حتّى يصل وزنه إلى 50% تقريبا من وزن دماغ رجل بالغ ويزداد وزنه بتقدّم العمر ليصل في مرحلة الرّشد حوالي(1350غم)، وهو لا يمثّل سوى 02% من كتلة الجسم البشري، إلّا أنّه يحرّك 20% من الدّورة الدّمويّة، وهذا دليل على نشاطه الكثيف والأساسي المستمرّ، ويقع داخل علبة الجمجمة، وتوجد تحتها ثلاث طبقات من الأغشية تغطي الدّماغ من أجل تغذيته وحمايته تسمى السّحايا*، والجزء المميّز في الدّماغ هو قشرته الخارجيّة؛ والخلايا العصبيّة مترابطة معا بألياف عصبية يبلغ طولها مليون ميل تقريبا وتوجد في قشرة الدّماغ مساحات ليس لها وظيفة محدّدة ممّا يسمح لها بمرونة غير عاديّة وقدرة على التّعلم والإدراك.>>[1]وأشارت الدّراسات إلى أنّ تركيبة الدّماغ لا تختلف عند الجنسين(الذّكر والأنثى) سوى أنّ دماغ المرأة أصغر ب(10%) من دماغ الرّجل، لكن ذلك لا يؤثّر على مستويات ذّكائهما.

***السّحايا:** مفرد سحاءة، وهي الأغشية الّتي تحيط بالدّماغ والنّخاع الشّوكي تتكوّن من ثلاثة طبقات تغطي الدّماغ، وهي من الخارج إلى الدّاخل: الأمّ الجافية، الأمّ العنكبوتية، الأمّ الحنون؛ والتهاب السّحايا مرض فتاك يتطلّب رعاية طبيّة مستعجلة. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%

[1] جمال بالبكّاي ودنيا فراحته، **إستراتيجيات التّعلّم المسند إلى الدّماغ**، مرجع سابق، ص86/ 87 - بتصرّف-



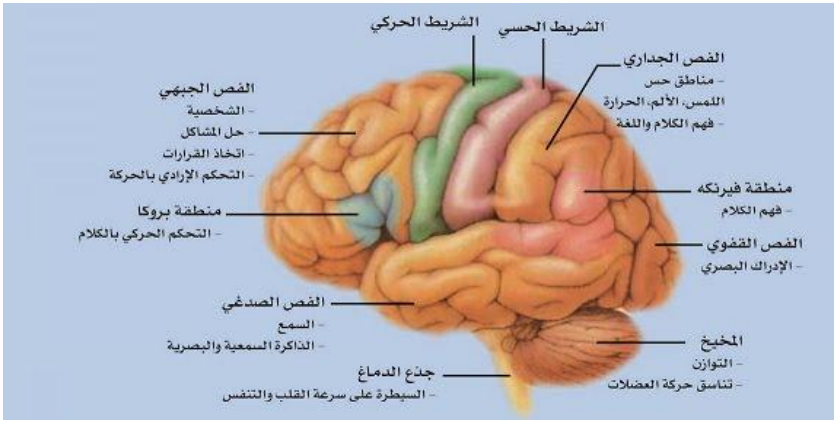
الشّكل 01: صورة لخلية عصبية [1]



الشّكل 02: صورة للسّحايا الدّماغية [2]

ب- مكوّنات الدّماغ البشري والوظائف الأساسيّة لنصفيه:

يشكّل الدّماغ والحبل الشّوكي الجّهاز العصبي، ويتكوّن **الدّماغ البشري** من ثلاثة أجزاء رئيسة، وهي: المخّ، ويتألّف من شقيّن(أيمن وأيسر) وهو أكبر أجزاء الدّماغ ويشتمل على أربعة فصوص رئيسة هي:(الجبهي، الجداري، القفوي، الصّدغيّ) بالإضافة إلى المخيخ وجذع الدّماغ اللّذان يتواجدان أسفل المخّ، وتعمل هذه الفصوص جميعها معا، ولكلّ جزء منها وظائفه الخاصّة حسب ما هو موضح في الشّكل أدناه.



الشّكل 03: يوضّح مكوّنات الدّماغ ووظائفها. [3]

[1]- https://www.google.com/search?q=%D8%B5

[2]- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B3%D8%AD%D8

[3]- https://maw9i3i.net/%D9%88%D8%B8%D8%

وما هذا إلّا من بديع الله عزّو جل إذ خلق الدّماغ على هيئة نصفين كرويين لتحقيق التّوازن في النّفس الإنسانية، فقد منح نصف الكرة الأيسر قيادة نصف الكرة الأيمن والعكس، وليس الأمر قاصرا على السّيادة والتّحكم فحسب، إذ وهب كلّ نصف منهما الوظائف المتاميزة والمتكاملة في آن واحد مع النّصف الآخر،<< فعمليّة التّعلم تعتمد بصورة مباشرة على نشاط الدّماغ بجانبيه الأيمن والأيسر، وقد كان هناك اتّفاق موحّد بين علماء الأعصاب على أنّ الدّماغ البشري يتأثّر بالإشارات الّتي تنقلها الخلايا العصبيّة فيترجمها الدّماغ إلى مفاهيم ومعلومات يمكن فهمها أو استبعادها أو الحكم عليها بالصّحة أو الخطأ، فالمعالجة الّتي تحدث في الدّماغ تتّم من خلال تفاعل جانبي الدّماغ طبقا لنوعية المعلومة والمفاهيم الّتي تقوم النّاقلات العصبيّة بتوصيلها إليه.>>[1]

– ويمكن تحديد وظائف كل جزء كما هو موضّح في الجدول الآتي:

معطيات الجانب الأيمن	معطيات الجانب الأيسر
– يهتمّ بالكلّ والأشكال. – يدمج بعض الأجزاء وينظّمها في كلّ. – علائقيّة بنائيّة(من الجزء إلى الكلّ) –معطيات آنيّة ومتوازية مكانيّة. – بصرية، مكانيّة، موسيقيّة.	– يهتم بالأجزاء المكوّنة. – يكشف عن المظاهر الجزئية – تحليليّة من الكلّ إلى الجزء. –معالجة متتالية ومتسلسلة. – لفظيّة رمزيّة، فكّ رموز الكلام الرّياضيات، اللّحن.

الجدول رقم 01: جدول الوظائف الأساسيّة لجانبي الدّماغ[2]

[1] ينظر: معزز محمّد سالم سليم، **أثر استخدام إستراتيجيات الخطوات السّبع في تنمية بعض المهارات التفكير الرّياضي في جانبي الدّماغ لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي في محافظة غزّة** رسالة ماجيستر، كليّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2012، ص61.

[2] **المرجع نفسه**، ص63.

من خلال الجدول رقم **(01)** يظهر أنّ النّصف الأيمن يهتم بالفنون والابتكار، وهو المسؤول عن التّحكم بالجزء الأيسر من الجسم والتّحكم باليد اليسرى، وظائفه مرتبطة بتذوّق الفن والحدس والانفعال والإبداع والخيال والموسيقى، وله دور كبير في تحليل وتحديد الأشكال وإدراك الأبعاد الثّلاثيّة للعالم المحيط، فهو غير لفظي إذ أنّه يقوم بالتّفكير المجازي التّأملي الحدسي اللّامنطقي؛ بينما يهتمّ النّصف الأيسر بالمنطق والتّعلم وهو المسؤول عن التّحكّم بالجزء الأيمن من الجسم والتّحكم باليد اليمنى، تتركّز فيه الوظائف التّحليليّة العقليّة، فعادة ما يجمع المعلومات ويحلّلها بطريقة منطقيّة ثمّ يعيد ترتيبها حتّى يتوصّل إلى النّتيجة، ويميل أيضا إلى التّعليل مع الرّموز واللّغة والكتابة والعمليات الحسابيّة المعقّدة، والتّعرّف على الألوان والأدوات، والمهارات العلميّة في العلوم والرّياضيات، فهذا النّصف لفظي ذو مهارات عقلية، أصحابه يفضّلون الأعمال الحسابيّة واللّفظيّة، وهم يمتلكون القدرة في التّعبير عن أنفسهم بطريقة جيّدة، فعمليّة الإدراك في هذا الجانب هي حسيّة منطقيّة عقلانيّة تستلزم النّظام والتّرتيب؛ وبالرغم من كلّ هذا فإنّ الدّماغ يعمل بشكل متكامل وموحد، لأنّ العمليات العقلية التّي نستقبل بها المهارات والخبرات ونعيد إنتاجها تستدعي نشاط الجانبين معا، غير النّاس أغلبهم يقومون بنشاطات تطوّر جانبا على حساب الآخر.

ولقد أظهرت الكثير من أبحاث الدّماغ الكيفية الّتي يتعلم بها الدّماغ البشري، وأحد هذه الاكتشافات << أنّ التّعلم هو في الواقع تغيير فيسيولوجية الخلايا العصبية في الدّماغ، حيث تنمو لها فروع إضافية وتتشابك مع الخلايا العصبية الأخرى ذات الصّلة ويحدث التّعلّم حين تتشابك العصبونات مع بعضها البعض في مناطق مختلفة من الدّماغ محدثة شحنات كهروكيمياوية داخل الخليّة بهدف تبادل المعلومات، كما أنّ بعض علماء

الدّماغ يعرّفون التّعلم بأنّه عملية تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات وما تمثّل هذه الارتباطات على المستوى العصبي.>>[1]

2-2 نشأة نظرية التّعلّم القائم على الدّماغ:

ساهم التّقدّم العلمي الحديث في مجال الطبّ من خلال الأشعة في الكشف عن مجاهل الدّماغ وأسراره، فتنامت الدّراسات العلميّة ذات الصّلة بالدّماغ وأجهزته العصبيّة بشكل لافت للنّظر في النّصف الثّاني من القرن العشرين، والّذي عرف " **بعقد الدّماغ**" ممّا فتح المجال أمام المهتمين بدراسة الدّماغ والبحث فيه من كافّة جوانبه من أجل فهم عملياته المعقّدة بتفاصيل دقيقة نوعا ما، ولقد انعكست تلك الدّراسات على العديد من العلوم،<< فالتّطوّرات المستمرة في علم النّفس المعرفي والنّتائج المهمّة المتحصّل عليها حول آليات عمل الدّماغ فتحت باب الحوار العلمي البحثي بين علماء الأعصاب وعلماء النّفس المعرفيين والتّربويين، ما أدى إلى بروز دراسات سيكوتربويّة دماغيّة إن صحّ التّوصيف حول التّعلّم بوصفه نشاطا عقليا مرتبطا بالضّرورة بما هو بيولوجي من الدّماغ على أيدي مجموعة من علماء النّفس المعرفيين والتّربويين في الجامعات الغربية الكبرى>>[2]، ففي هذه الفترة بدأت تظهر بوادر تحوّل جذري في النّظر إلى عمليات التّعلم والتّعليم، ممّا أسفر عن بداية بروز نموذج تعلمي جديد يتناغم وخصائص الدّماغ البشري ليتبلور هذا النّموذج من خلال الدّراسات والأبحاث فيما بعد إلى ميلاد **نظرية التّعلّم القائم على الدّماغ.**

---

[1] إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، **التّفكير والتّعلم والذّاكرة في ضوء أبحاث الدّماغ**، مكتبة الشّقري للنّسخ والتّوزيع، الرّياض، ط 1، 2001م، ص55.

[2] ينظر: محمّد ختاش، **فاعلية الاستراتيجيات" التّعلمية- التّعليمية" المبنية على نظرية التّعلم المستند إلى الدّماغ- في زيادة كفاءة التّعلم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي**، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة باتنة1، 2015، ص 6.

أ- تعريف نظرية التّعلم القائم على الدّماغ :

تعتبر نظرية التّعلم القائم على الدّماغ من بين نظريات التّعلم الّتي تضاف إلى سلسلة النّظريات الأخرى، والّتي حاولت تسهيل عملية التّعليم حتى يكتسب المتعلّم سلوكات ومهارات يوظّفها في حياته، ولقد وردت عدّة تعريفات لها نذكر منها:

- يعرّفها كلّ من **جروفري وكين**(**groffrey and caine**)بأنّها: << نظريّة تتضمّن معرفة قواعد الدّماغ للتّعلم ذي المعنى، وتنظيم التّعلم بتلك القواعد في الدّماغ.>>[1]

- ويعرّفها **محمّد عبد الهادي حسين** بأنّها: << نظرية تعلّم مستندة إلى بنية وظائف الدّماغ، فهي حصيلة تكامل عدّة مجالات علميّة مختلفة منها: الفيسيولوجيّة والبيوكمياء، والطّب، وعلم النّفس المعرفي، وعلوم الكمبيوتر؛ كما أنّها تشمل بعض المفاهيم التّعليميّة الحديثة من التّعلم المتقن، وأساليب التّعلم، والذّكاءات المتعدّدة، والتّعلم التّعاوني، والمحاكاة العلميّة، والتّعلّم التّجريبي، والتّربية الحركيّة، والتّعلم القائم على المشكلات>>[2]

ويتّضح من خلال التّعريفين السّابقين أنّ هذه النّظريّة تؤكّد على حضور الذّهن، وأن يكون متيقظا ومستعدا أثناء عملية التّعلم، وذلك وفق الطّريقة الّتي فُطِر عليها الدّماغ لكي يتعلّم بشكل طبيعي، إذ أنّ كل فرد قادر على التّعلّم إذا توافرت بيئة نشطة حافزة خاليّة من التّهديد والتّوتر.

وتناول الكثير من الباحثين والدّارسين نظريّة التّعلّم القائم على أساس الدّماغ من بينهم **ليزلي هارت**(**lesli-Hart**)<< الّتي تعدّ من أوائل من كتب حول الدّماغ من وجهة نظر تربويّة، حيث ابتكرت مصطلح تعلم متناغم مع الدماغ(**Learning Compatibility**)

---

[1] **المرجع السّابق**، ص64.

[2] **المرجع نفسه**، ص65.

ليدلّ على التّعلّم المصمّم لتكييف المواقف التّعليميّة مع طبيعة الدّماغ، وذلك أفضل بكثير من محاولة إجبار الدّماغ على الخضوع لترتيبات مصمّمة له مسبقا دون مراعاة لهذا العضو وكيفيّة عمله بشكل أفضل>>[1]،ثمّ تطوّرت البحوث في هذا الشّأن وأعلن في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عن ميلاد عقد الدّماغ، وبدأ تبلور النّظرية أكثر مع أبحاث **أرمسترونغ**(Armstrong)، **سوسا**(sousa) ، و**برت**(Pert)، و**كين وكين**(Cain & cain)الّذي يعدّ أحد أهم العلماء البارزين في تبلور وتطوّر النّظريّة خاصّة عندما صاغ الأسس والمبادئ التّي تستند عليها، والتّي سنأتي على ذكرها لاحقا، وتبعه في ذلك **جنسن**(Jensen)، **سبيرز ويلسن**(Spears& Wilson) ، **كوفاليك**(Kovalike)، و**لف**(wolf)، وغيرهم ...

وتقول **ليزلي هارت** في هذا الشّأن: << بعدما توصّلنا إليه من اكتشافات جديدة في مجال العقل البشري بدأنا بالكاد ندرك أنّنا نستطيع الآن فهم الطّبيعة البشريّة وفهم أنفسنا كما لم نفعل في أيّ وقت مضى، هذا يعدّ أعظم تقدّما تمّ إحرازه في هذا القرن ولن نبالغ إذا قلنا أنّه أعظم تقدّما في تاريخ البشرية أجمع>>[2]

ب- الأسس النّظرية الّتي تقوم عليها نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ :

تعتبر نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ نظريّة فرعيّة وامتدادا وتطوّرا طبيعيّا لنظريات التّعلم الحديثة، خاصّة وأنّ العلم تراكمي يستفيد من بعضه لصالح تطوّر البشرية، فهي تتقاطع مع الكثير من نظريات التّعلم الأخرى في مبادئها الّتي استفادت منها وطوّرتها والتّي سنحاول بيانها باختصار.

[1] دفيد سوسا، **العقل البشري وظاهرة التّعلم**، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافيّة الجيزة، مصر، 2009م، ص 21.

[2] ينظر: محمّد ختّاش، **فاعلية الاستراتيجيات" التّعلمية- التّعليمية"** ، مرجع سابق، ص 44

تعدّ نظرية التّعلم البنائيّة لجان بياجيه النّظرية الأكثر توافقا مع نظرية التّعلم بالدّماغ لأنّها تضع للنّمو أهمية كبيرة،<< إذ يتّفق المنظور البنائي والدّماغي للتعلّم في أنّ عملية اكتساب المعرفة تعدّ عملية بنائية نشطة ومستمرة تتمّ من خلال تعديل المنظومات أو التّراكيب المعرفية للفرد، ولذلك فإنّ عملية التّعليم فرضية التّوجيه، توجيه المتعلم عبر تهيئة الظّروف المناسبة وتنظيم معيّن للمعرفة إلى مهمّة معينة أو حلّ مشكلة ما من خلال ما تتيحه من تفاعل بين الذّات والمحيط ... ومن خلال ما تؤديه من دور يتعلّق بتنشيط وتحيين واستدعاء المعرفة القبلية باعتبارها إحدى القوائم لحدوث تعلّم ذي معنى ومن هنا لابد من إعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم في البنية العقلية للدّماغ.>>[1]

كما تتقاطع مع بحوث السّلوكيين من حيث رؤيتهم بأنّ<< التّعلم ما هو إلّا إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الّتي يثيرها المنبه المثير>>[2] فهي تتّفق مع ما توصّلت إليه أبحاث الدّماغ فيما يتعلّق بالحاجة الدّائمة للاستثارة والتّنبيه من أجل زيادة عملية التّعلم، فكلاهما يعتبر التعلّم المقترن بالعقاب تعلّما سلبيا.

يضاف إلى ذلك نظرية التّعلم الجشطلتيّة<< الّتي ترتكز على ترابط الأجزاء لتكوّن الكلّ، ويكون التّعلم مبنيّا على إطاره الكلي الّذي ينقسم بدوره إلى أجزاء وفقا لقوانين الإدراك، فإنّ الإنسان يدرك المعنى بشكل كليّ ثمّ ينعكس بعد ذلك على إدراكه للأجزاء ومن أهم المفاهيم والمبادئ الّتي استندت إليها: مفهوم البنية في الدّماغ وما يتعلّق به من تغيّرات في جزأيه تؤدي إلى تغيير في الشّكل الكلي>>[3] فهذه النّظريّة تتفق مع نظرية

---

[1] عزو إسماعيل عفانة ويوسف إبراهيم الجيش، **التّدريس والتّعلم بالدّماغ ذي الجانبين**، مرجع سابق ص67.

[2] ينظر: طارق عبد المجيد، **تطبيقات أبحاث تعلم الدّماغ داخل الصّف الدّراسي**، مدونة تعليم جديد تاريخ النّشر 30 سبتمبر 2020م، تاريخ الاطلاع عليه :30 مارس 2024م، على السّاعة: 11:10 https://www.researchgate.net/publication/344910879_ttbyqa

[3] ينظر: **الموقع نفسه**.

التّعلم بالدّماغ في مبادئها خاصّة ما يتعلّق بميل الدّماغ لتكوين المفاهيم من خلال التّنميط وما يتعلق ببحث الدّماغ عن المعنى بشكل فطري.

<< وتنسجم مع نظام التّعلّم المعرفي من حيث تخزين المعلومات في الذّاكرة عبر أنماط وصور، ومع نظام التّعلم العاطفي في الدّافع الذّي يحرّك المتعلم نحو الابتكار والإبداع، كما تتوافق مع نظام التّعلم الاجتماعي في كون التّعلم يحدث من خلال التّفاعل والاتّصال بالآخرين وكذا العمل الجماعي، ومع نظام التّعلم الحركي من خلال دور الحواس في تحويل المدخلات إلى رموز وتوزيعها من الدّماغ إلى كافة أنحاء الجسم وتتفق مع نظام التّعلم التأملي من خلال ربط الماضي بالحاضر وتفسير الإشارات اللّفظية.>>[1]

<< كما تتفق مع نظرية التّمثيل العقلي **لأوزبل** الّتي تبحث في الميكانيزمات الدّاخلية في الدّماغ وسيكولوجية بناء المعرفة: مثل تكوين المفاهيم وكيفية اكتساب المعرفة الجديدة التّي تعتمد أساسا على أفكار ومبادئ ومفاهيم مناسبة راسخة في البنية المعرفيّة للمتعلم ومتاحة لتشكيل وإرساء مناسب، ترتبط به المعلومات الجديدة>>[2]، لذا فهي تتّفق مع نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ في نمو وتطوّر القدرات الدّماغية واكتساب المعلومات والمفاهيم في ضوء عمليتي التّمثيل والاحتواء.

وتختلف نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ عن النّظريّات التقليديّة في العديد من الجوانب الأساسيّة، وخاصّة فيما يتعلّق بالإطار الفلسفي، وأدوار كلّ من المعلم والمتعلّم والأنشطة وأساليب التّقويم وأهدافها، وكذلك ما يتعلّق بالمناخ الصّفي السّائد وبناء وتطوير مهارات وقدرات المتعلمين وتحسينها، والجدول التّالي يوضّح ذلك:

---

[1] محمّد ختاش، **فاعلية الإستراتيجيات" التّعلمية– التّعليمية"** ، مرجع سابق، ص68.

[2] **المرجع نفسه**، الصّفحة نفسها.

أوجـــــه المقارنة	التّعلم التّقليدي	الـتّعلم وفـق نظريّـة الـتّعلم القـائم علـى الدّماغ
الإطـــار الفلسفي	المادّة التّعليميّة محور التّعلم.	آلية عمل الدّماغ أساس عملية التّعلم.
التّنظيم	تنظيم المادة التّعليميّة منطقيّ	تنظيم الأنشطة في ضوء خصائص الدّماغ
العوامـــل المؤثّرة	فيزيائيّـة خارجيّـة تتعلّـق بكميّـة المعلومات	بيولوجيّة فيسيولوجيّة تتعلّق بالدّماغ بدرجة كبيرة
تطـــوّر المعرفة	استظهار المعرفة وتخزينها.	بناء تراكيب معرفيّة في بنية الدّماغ.
المعلّم	إيجابي نشط	موجّـــه وفـــاحص لخصـــائص المتعلمـــين وأدمغتهم.
المتعلّم	سلبي غير متفاعل.	إيجابي متفاعل مع الآخرين يسعى لتنمية التّراكيب المعرفيّة في الدّماغ.
الأنشطة	نـــادرة تعتمـــد علـــى الشّـــرح والمحاضرة والمناقشة الفرديّة.	متنوّعة تقوم على العديد من الإستراتيجيات المتناغمة مع الدّماغ .
المنـــاخ الصّفي	مضـبوط خـال مـن التّحركـات تســـلّطي يســـوده اســـتقبال المعلومات.	خال من التّهديد يسوده التّحدي والمجازفة وهو بيئة خصبة وغنيّة تثير التّفكير.
التّقويم	قيـاس أدنـى مسـتويات المعرفـة والتّذكّر والاستيعاب.	قيـاس تطـوّر القـدرات الدّماغيّـة فـي الـتّعلّم والتّفكير.

جدول رقم(02): يوضح الفروق بين التّعلم التّقليدي والتّعلم وفق نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ.[1]

[1] إسماعيل عزو ويوسف إبراهيم الجيش، **التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذو الجانبين**، مرجع سابق ص128.

وقد أكّدت السّلطي أنّ نظريّة التّعلم القائم إلى الدّماغ تستند لعدّة خصائص من أهمها [1]:

- ✓ أنّها نهج يستخدم البحوث الحديثة في علم الأعصاب.
- ✓ هي نظام في حدّ ذاته وليست تصميما معدّا مسبقا ولا تعاليم مقدمّة.
- ✓ طريقة طبيعيّة وداعمة وإيجابيّة لتعظيم القدرة على التّعلم والتّعليم.
- ✓ اتّجاه متعدّد الأنظمة، حيث ارتكزت على عدد من الأنظمة: الكيمياء، وعلم الأعصاب، وعلم النّفس، والهندسة الوراثية، وعلم الحاسوب، وغيرها...
- ✓ فهم التّعلم مستند إلى تركيبة الدّماغ ووظيفته.
- ✓ تساعد المدرسين على تنظيم منهاج يرتكز على خبرات واقعية، وطرائق تدريسيّة ترتقي بالتّفكير وتتوافق مع مبادئ الدّماغ.

– وتكون عناصر الاستفادة من هذه النّظريّة كالآتي :

- ✓ التّركيز على المتعلّم، وجعله محور العمليّة التّعليميّة التّعلمية .
- ✓ ينبغي إكساب المتعلم مهارات تسهم في تطوير أدائه الصّفي في الأنشطة التّعليمية.
- ✓ التّشجيع بدل التّهديد والتّركيز على الاستثارة العالية بشكل ملائم للانفعالات .
- ✓ الاعتماد على تّغذية راجعة ودراماتيكيّة.
- ✓ ضرورة العمل في مجموعات صغيرة حتّى تكون عملية التّعلم ممتعة.

[1] ناديا سميح السّلطي، **التّعلم المسند إلى الدّماغ**، مرجع سابق، ص107.

2-3 مبادئ التّعلّم القائم على الدّماغ:

لقد توصّلت الأبحاث الّتي أجريت في إطار التّعلم القائم على الدّماغ إلى تحديد مجموعة من المبادئ الّتي تساعد على استثارة ذهن المتعلّم، فإن طبّقها المعلّم مع المتعلمين فسيحقّق أعلى معدّلات التّحصيل الدّراسي، وهي كالآتي:

- ✓ يشتمل التّعلّم عملية الوعي واللّاوعي معا.
- ✓ الدّماغ نظام ديناميكيّ معقد لأنّه << يعمل كمعالج موازي للجسد، فالدّماغ بإمكانه إنجاز عدّة فعاليات في آن واحد، مثل التّذوّق والشّم>>[1]؛ كما أنّه يزداد نشاطا بالعمل ويتعطّل بالكسل.
- ✓ التّعلّم يتضمّن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الجانبي على حدّ سواء.
- ✓ يعتبر كلّ دماغ فريد بذاته فهو مثل بصمة الأصبع يتفرد كلّ إنسان بشكل خاص به.
- ✓ يعمل الدّماغ بشكل كليّ وجزئيّ.
- ✓ البحث عن المعنى أمر فطري في الدّماغ، وذلك لأنّنا نحاول فهم كلّ شيء عن المعلومة.
- ✓ يعزّز التّعلم المعقّد بالتّحدي ويعاق بالتّهديد، ومثال ذلك أن نساعد المتعلّم بالمديح في التّعلم، فنخلق بيئة تعلّم هادئة ومريحة فلا لاستخدام العنف في المدارس.
- ✓ إثارة الجانب الوجداني مهم في عملية التّعلم، فالعواطف مهمة وضروريّة، إذ لابد أن يكون المتعلم في علاقة إيجابية مع المعلومة.
- ✓ التّعلم تطوري ونمائي، ويكون ذلك بتوظيف وتنمية وتطوير ما يتعلّمه الفرد كتوظيف القيم الّتي يتعلمها في مواقف مختلفة في الحياة.

[1] عامر إبراهيم علوان، **تربيـة الـدّماغ البشـري وتعلـيم التّفكيـر**، دار صفاء للنّشر والتّوزيع ، عمّان ط1، 2022م، ص 26.

- ✓ الدّماغ ذو طبيعة اجتماعيّة فهو بحاجة إلى أكثر من فكرة يكوّنها من خلال الحوار والنّقاش مع غيره.
- ✓ << تخزّن المعلومات في الدّماغ بمساحات متعدّدة منه وتسترجع من خلال الذّاكرة>>[1]
- ✓ .البحث عن المعنى من خلال النّماذج فالفرد يحاول أن يضع الأشياء في قوالب أو نماذج باستخدام وسائل التّوضيح لتقريب المعلومة إلى الدّماغ.

2-4 مراحل التّعلّم القائم على الدّماغ وأهمّ العوامل المؤثّرة فيه:

يعتمد التّعلم القائم على الدّماغ على فهم عميق لكيفية عمل الدّماغ في استقبال ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات، هذا النّهج يعتبر تحوّلا في عالم التّعليم حيث يركّز على كيفية تلقي الدّماغ للمعلومة ومعالجتها بشكل طبيعيّ ممّا يعزّز فاعلية التّعلّم واستدامته، ويحدث ذلك بشكل أفضل وفق خمس مراحل، حيث تسهم كلّ مرحلة منها في بناء تجربة تعليميّة شاملة، وتتمثّل هذه المراحل فيما يلي:

أ- **مرحلة الإعداد:** تشمل هذه المرحلة فكرة عامّة عن الموضوع وتصوّر ذهني عن المواضيع ذات الصّلة.

ب- **مرحلة الاكتساب:** يحصل الاكتساب بشكل مباشر وغير مباشر وتتّضح أهميّة تشكيل ارتباطات عصبيّة نتيجة الخبرات المترابطة، فكلّما كانت مترابطة ومألوفة أكثر كلّما كانت التّرابطات العصبية أقوى وينتج التّعلم.

ج- **مرحلة تكوين الذّاكرة:** تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التّعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال العديد من العوامل منها: الرّاحة الكافيّة والانفعالية، والسّياق والتّغذية الرّاجعة، والتّعلم القبلي...

[1] **المرجع السّابق**، الصّفحة نفسها.

د- مرحلة التّفصيل: تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعيم تعميق الفهم، وذلك بإدماج المتعلمين في الأنشطة الصّفيّة.

هـ-مرحلة التّكامل الوظيفي: في هذه المرحلة يتم استخدام التّعلم الجديد من أجل تعزيزه لاحقا والتّوسع فيه.

ولقد حدّد المختصون في علم النّفس التّربوي عدّة **عوامل تؤثّر في عملية التّعلم القائم على الدّماغ** وتتمثّل فيما يلي:

أ- **العامل البيولوجي:** << تشير الدّراسات العلمية المتعلقة بالدّماغ إلى أنّه يجب توفير بيئة تعليمية تعلمية تتناغم مع عمل الدّماغ لكي يحدث التّعلم بطريقة فعّالة؛ لذا ينبغي على التّربويين فهم تركيبة الدّماغ وكيفية عمله وتخزينه للمعلومات، وذلك لكي يكونوا قادرين على اختيار استراتيجيات التّدريس، والأنشطة، وأساليب التّقويم الّتي تتناغم مع خصائص الدّماغ.>>[1]

ب- **العامل الوراثي:** تلعب الوراثة دورا مهما في عمليات التّفكير والفهم، حيث تؤثّر الجينات الوراثيّة على قدرات الدّماغ.

ج- **العامل الانفعالي:** تعدّ الانفعالات والعواطف محفّزة لعملية التّعلم، وتؤثّر على عمل الدّماغ فتجعله يتكيّف ليناسبها، إذ أنّ العواطف والانفعالات الإيجابيّة تساعد على التّركيز والانتباه فيحتفظ الفرد بما تعلّمه لمدّة أطول في الذّاكرة والعكس.

د- **العامل البيئي:**<< تعدّ العوامل البيئيّة من العوامل المؤثّرة في الدّماغ، إذ أنّ الدّماغ يغيّر شكل التّرابطات العصبيّة بين خلاياه تبعا للمؤثّرات البيئية والخبرات الخارجيّة الّتي يمرّ بها الفرد؛ لذا ينبغي أن تكون بيئة التّعلم مليئة بالخبرات التّعليمية التّعلميّة الّتي

[1] ينظر: ماجد ضيف اللّه رشدان، **التّعلم المسند إلى الدّماغ لدى طلاب المرحلة الثّانويّة**، مجلّة العلوم التّربويّة، المجلد3، العدد1، يناير2020م، ص385.

تتحدّى الدّماغ بشرط ألّا يمثّل هذا التّحدي مصدر خوف للدّماغ، حتّى لا يعتبروه تهديدا.>>[1]

هـ- **العامل الحسيّ الحركي:** يستقبل الدّماغ المعلومات عن طريق الحواس، إذ تقوم بجمع المعلومات وإرسالها إلى الجهاز العصبي الّذي يحوّلها إلى نبضات كهربائيّ وكيميائيّة في الدّماغ؛ فسلامة الحواس يؤدي إلى وصول المعلومات صحيحة إليه.

و- **العامل الغذائيّ:** الدّماغ كأي عضو في الجسم يحتاج إلى نّظام غذائي والنّوم والأكسجين، جميعها تؤثّر في عمله، وبالتّالي فهذه الإمدادات تجعله ينشط وينمو ويتحسّن في قدراته وإنجازاته.

3- أهمّ إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ:

إنّ تكوين بيئة تعليميّة تعليمية مستندة إلى الدّماغ تتطلّب مجموعة من الإستراتيجيات التّعليميّة التّعلمية تتناغم وخصائص الدّماغ،<< وقد توصّل الباحثون إلى مجموعة معتبرة من الإستراتيجيات الّتي تدعم وتتناغم مع مبادئ نظريّة التّعلّم المسند إلى الدّماغ من خلال ما ورد من دراسات "**كين وكين 2002**"، و" **برت 1997**"، و"**سوسا 1998**"، و"**كوفاليك 2004**"، و"**جنسن 2012**"، وما أشارت إليه الدّراسات العربيّة" **للسّلطي 2002**"، و" **الفلمباوي 2013**"، وغيرهم ...>>[2]، نذكر منها :

3-1 إستراتيجيّة التّعلّم القائم على البحث(حلّ المشكة):

تتألّف هذه الإستراتيجيّة من مواقف تعليميّة تمثّل مشكلة للمتعلّمين، بحيث تكون تلك المشكلة ذات معنى ونقطة انطلاق للبحث والاستقصاء، حيث يضعهم المعلّم أمام مشكلة صعبة ومحيّرة تدفعهم إلى البحث والتّفكير والاستفسار قصد التّوصل إلى حلّ مقنع، وتتمّ

[1] **المرجع السّابق**، الصّفحة نفسها.

[2] محمّد ختّاش، **فاعلية الإستراتيجيات" التّعلمية- التّعليمية"** ، مرجع سابق، ص 87.

هذه الإستراتيجية بالعمل الجماعي وفق مجموعات مع توزيع المسؤوليات بينهم، وبمراعاة عدّة عوامل أهمها:

- ✓ أن تكون المشكلة المطروحة ذات صلة قويّة بالمحتوى التّعليمي، وبحياة المتعلمين وخبراتهم السّابقة.
- ✓ تشكيل مجموعات من المتعلمين وفق مستوياتهم وقدراتهم المعرفيّة.
- ✓ تحديد الوقت الكافي للبحث وجمع المعلومات.
- ✓ تقوم مجموعات البحث بعرض المعلومات الّتي قامت بجمعها من مصادر مختلفة ومتعدّدة لتتمّ مناقشتها وتنظيمها وتفسيرها وترتيبها وتقويمها، ابتداء من تحديد المشكلة وانتهاء بعملية إصدار الأحكام حولها وتحديد حلّ مناسب لها.

<< وتهدف هذه الإستراتيجيّة إلى تنشيط تفكير المتعلّم وتعزّز من قدراته الدّماغيّة المختلفة، حيث تعمل على إثارة الدّماغ من خلال البحث والاستقصاء، فضلا عن أنّها تكسب المتعلّم مهارات اجتماعيّة تفاعليّة من خلال مشاركة الآخرين في الوصول إلى حلّ للمشكلة، كما تعدّ هذه الإستراتيجيّة مهمّة في إثارة التّحدي والمنافسة لمواجهة المشكلات وهذا يُفَعِّلُ من عمل الدّماغ بكليته في دراسة جميع جوانب الموقف، والتّفكير فيه تفكيرا موضوعيّا، الأمر الّذي يزيد من قدرته لإيجاد الحلول الممكنة واختيار أفضلها، وتهدف أيضا لتنمية قدرات المتعلّم في التّحدّث والشّرح والتّفسير، ممّا يحفّز وينمي جانبي الدّماغ معا.>>[1]

[1] ينظر: عزو إسماعيل عفانة ونبهان سعد السعيد، **أثر أسلوب التّعلّم بالبحث على تنمية التّفكير في الرّياضيات والاتّجاه نحو تعلمها لدى طلاب الصّف التّاسع بغزّة**، مجلّة التّربية العلمية، الجمعية المصرية للتّربية العلمية، المجلد6، العدد 3، 2003م، ص117.

3-2 إستراتيجيّة العصف الذّهني:

تعتبر إستراتيجيّة العصف الذّهني من الإستراتيجيات الحديثة الّتي شغلت تفكير الباحثين والعلماء، فأسهبوا في الحديث عنها، ولقد وردت عدّة تعاريف لها من بينها :

- عرّفها **الدّكتور عقيل محمود الرّفاعي** في كتابه **التّعلم النّشط** بقوله: <<إستراتيجيّة تدريس تعتمد على استثارة تفكير (المتعلمين)، ومشاركتهم الإيجابية وتفاعلهم انطلاقا من معارفهم وخلفياتهم العلميّة والمعلوماتيّة، حيث تعدّ كلّ فكرة يطرحها (المتعلم) عاملا محفّزا لأفكار ومعلومات الآخرين خلال مناقشتهم مع التّأكيد على دور الميسر في توجيه الأفكار والنّقاشات لاستخلاص المعلومات وتأكيد القيم الإيجابيّة.>>[1]

- وعرّفتها **منال أحمد البارودي** في كتابها **العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار** بقولها: << استخدام العقل البشري في التّصدي النّشط لمشكلة ما، وتوليد قائمة من الأفكار الّتي يمكن أن تؤدي إلى حلّ مشكلة موضوع البحث، وذلك من خلال جلسة قصيرة تسمح بظهور كلّ الأفكار في جوّ من الحريّة والأمان، بحيث يكون المتعلّم في قمّة التّفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة.>>[2]

فإستراتيجية العصف الذّهني تقوم على استثارة مشكلة تعليميّة ما، وترك الحرية للمتعلّمين لإطلاق العنان لتفكيرهم وتحفيزهم من أجل إنتاج أكبر قدر من الأفكار دون وجل أو خجل، وذلك بالاستعانة بمعارفهم السّابقة أو بالاعتماد على أفكار بعضهم البعض، لبناء أفكار إبداعيّة جديدة تسجّل جميعها على السّبورة دون نقد أو تقويم ليتم

[1] عقيل محمود الرّفاعي، **التّعلم النّشط – المفهوم والإستراتيجيّة، وتقويم نواتج التّعلم** – دار الجامعة الجديدة الإسكندريّة، ط1، 2012م، ص 172.

[2] منال أحمد البارودي، **العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار**، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر ط1، 2015، ص39.

مناقشتها بعد ذلك واختيار الأنسب منها لحلّ المشكلة المطروحة، وكلّ هذا يتمّ وفق خطوات مضبوطة ومنظّمة يلعب المعلّم فيها دور الموجّه.

3-3 إستراتيجيّة بناء المعنى: (K. w. l. h): وتدلّ هذه الرّموز على :

- ✓ الحرف الأوّل(**K**) يدلّ على كلمة (**Know**) الّتي يبدأ بها السّؤال:

ماذا نعرف عن الموضوع؟ ⟸ **What we know about the subject?**

- ✓ الحرف(**w**)يدلّ على الكلمة **(Want**) التّي يبدأ بها السّؤال:

ماذا نريد أن نعرف؟ ⟸ **What we want to find out?**

- ✓ الحرف(**L**) يدلّ على الكلمة **(Learn**) الّتي يبدأ بها السّؤال: ماذا تعلّمنا؟

ماذا تعلّمنا؟ ⟸ **What we have learned?**

- ✓ الحرف **(H**)يدلّ على الكلمة **(How)** الّتي يبدأ بها السّؤال:

كيف يمكن أن نتعلّم أكثر؟ ⟸ **How we can learn more ?**

تعدّ إستراتيجيّة بناء المعنى إحدى الإستراتيجيات الّتي تهدف إلى تنشيط معرفة المتعلمين السّابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في الموضوع أو النّص المقروء،<< وقد وضعت هذه الإستراتيجيّة(**دونا أوجل)** "**donna ogle**" بهدف مساعدة المتعلمين على بناء المعنى وتكوينه، وتقوم على افتراض أساسي، وهو أنّ المتعلّم يبني المعرفة بنفسه عن طريق التّفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرة السّابقة الموجودة في الذّاكرة، وفي ضوء نظريّة التّعلم المسند للدّماغ ترتكز إستراتيجيّة بناء المعنى على المعرفة والمعلومات والخبرات السّابقة الموجودة لدى المتعلّم

حول الموضوع المطروح، وكيف تستخدم هذه المعلومات للتّنبؤ بما يريد أن يتعلّمه وفي تقويم تفعله بالفعل بعد انتهاء موقف التّعلم.>>[1]

وتعدّ هذه الإستراتيجيّة نموذجا فعّالا للتّفكير النّشط أثناء أداء المهام التّعليميّة وتمرّ بثلاث مراحل هي:

أ- المرحلة الأول: ما أعرفه(k) (What I Know)

يتمّ في هذه المرحلة تحديد ما يعرفه المتعلّم بالفعل وتعدّ خطوة استطلاعية لمساعدته على استدعاء ما يمتلكه من مكتسبات قبلية عن موضوع التّعلم أو القضيّة المطروحة.

ب- المرحلة الثّانية: ما أريد أن أعرفه (W) What I want to know

يحدّد في هذه المرحلة ما يريد أن يعرفه المتعلم، حيث يفكّر في كلّ ما يريد أن يعرفه أو ما يتوقّع أن يتعلمه عن الموضوع، وفي هذه الخطوة يزيد المعلّم من دافعيّة تلاميذه للتّعلم، ويساعدهم في تحديد ما يرغبون في تعلّمه وتحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

ج- المرحلة الثّالثة: ما تعلمته بالفعل (L) What I Learned

وفي هذه المرحلة يتم تحديد ما يتعلمه المتعلم بالفعل بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التّعلم، وتأتي بعد الانتهاء من عمليّة التّعلم.

<< وقد أضافت **(Donna ogle)** خطوة رابعة لهذه الإستراتيجية، وهي ما تبقى ممّا يريد أن يعرفه المتعلّم، أي الفرق بين ما تعلّمه وما كان يتوقع أن يعرف، وتسمى هذه

[1] أمال جمعة، **استراتيجيات التّدريس والتّعلم**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1 ، 2010م ص217.

المرحلة ما تبقى وأريد أن أعرفه، ويرمز لها بالرّمز(H) نسبة إلى(How can I Learn More) وتستهدف هذه المرحلة مساعدة المتعلمين في الحصول على مزيد من التّعلّم والاكتشاف والبحث عن مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمّق خبراتهم عن الموضوع.>>[1]

وتهدف هذه الإستراتيجية في مجملها أيضا إلى تمكين المتعلمين من تقدير وقيادة تعلّمهم وتزيد من قدرتهم على التّعلّم الذّاتي بفضل الجهود الّتي يبذلونها، وتؤكّد على فكرة .شاطهم في تكوين المعنى ممّا يساعدهم في تنظيم معلوماتهم فيميّزون بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمّة في الدّرس من حقائق ومفاهيم ومبادئ تعزّز فكرة التّعلّم الّتي تجعلهم محورا للعملية التّعلمية التّعليميّة بدلا من المعلّم، كما تساعدهم على استخراج المعلومات السّابقة عن الموضوع ، وتوضيح الغرض منه، وتُعينهم على مراقبة فهمهم وتقويم تعلّمهم وتوسيع أفكارهم عنه.>>[2]

ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ المعلم في بداية تطبيق هذه الإستراتيجية يقوم بتقديم فكرة عن موضوع الدّرس لكي يستطيع المتعلّمون استرجاع معارفهم ومكتسباتهم القبلية المرتبطة بالموضوع، ثمّ يوزع عليهم جداول إستراتيجيّة بناء المعنى تتضمّن أربعة أعمدة العمود الأول مكتوب فيه(ما أعرفه) والثّاني(ما أريد أن أعرفه) يتم ملؤهما من قبل المتعلمين قبل بدء عملية التّعليم، بينما يترك ملء العمود الثّالث(ما تعلمته بالفعل) والرّابع(ما تبقى ممّا أريد أن أعرفه) إلى ما بعد عمليّة التّعلّم.

3-4- إستراتيجية المنظّم الشّكلي:

<< هي عبارة عن أداة مفيدة تتيح للمتعلمين فرصة تنظيم المعلومات وتطوير تفكيرهم، وهي بمثابة تمثيلات بصريّة للحقائق والمفاهيم، تروق للعديد من المتعلمين

[1] يوسف قطامي، **إستراتيجيات التّعليم و التّعلّم المعرفيّة**، مرجع سّابق، ص145.

[2] **المرجع نفسه**، ص 220.

لمساعدتهم على التّعامل مع المعلومات وتنظيمها، كما تساعدهم على استيعاب وتلخيص وتركيب الأفكار المعقّدة، وتفيدهم عندما يحتاجون إلى انتقاء أفكار وتفاصيل مهمّة واستكشاف معلومات مفقودة واكتشاف علاقات واضحة، وتدعم هذه الإستراتيجية أيضا التّفكير غير الخطّي والتّلخيص.>>[1]

إنّ المنظّمات الشّكلية لها عدّة أنواع، يمكن أن نذكر منها صنفين هما:

أ- إستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة:

<< جاءت فكرة مخططات المفاهيم من نظرية **أوزبل** ذات المعنى، حيث أكّد على أهميّة استخدام المخطّطات المفاهيميّة كمنظومة توضيحيّة (بالصّورة أو الرّسم) في تنسيق وتنظيم البنية المعرفية للمتعلّم، وذلك لتمكّنه من فهم المفاهيم الجديدة، بحيث يتم تشكيل المفاهيم بصورة حرفيّة كمتغيّر أساسي ومهمّ في عملية التّعلم ذي المعنى.>>[2]

وقد حدّدت أربع مراحل مهمّة لبناء خريطة مفاهيميّة:

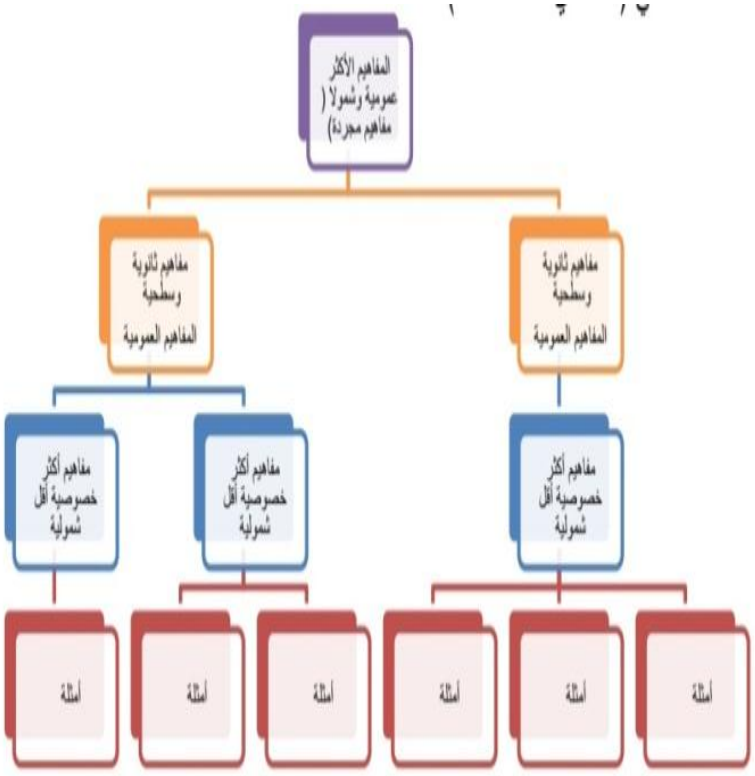
- ✓ تحديد مفاهيم المادّة المدروسة.
- ✓ كتابة المفاهيم على الورقة.
- ✓ تصنيفها إلى مفاهيم وتوضيح العلاقة بين كلّ مفهوم.
- ✓ ترتيب المفاهيم وإدراجها من مفاهيم عامّة إلى مفاهيم خاصّة.

<< وتأخذ خرائط المفاهيم شكل الهرميّة وتدلّ على تمايز المفاهيم واختلافها فتحديد الهرمية في الخريطة يتطلب تفكيرا معرفيّا نشطا وفعّالا يعمل على مكاملة المفاهيم بشكل

[1] ينظر: محمّد ختاش، **فاعلية الاستراتيجيات" التّعلمية- التّعليمية"**، مرجع سابق، ص96

[2] **المرجع نفسه**، الصّفحة نفسها

سليم مع أطرهم المفاهيميّة الموجودة لديهم، ويقود ذلك إلى التّعلّم ذي المعنى، كما أنّ التّكوين الهرمي يتيح سهولة تقويمها، وكما هو موضح في المخطّط التّالي.>>[1]



الشكل رقم(04): يوضّح نموذج الخريطة المفاهيميّة.

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى:

– << تنشيط الجانب الأيمن من الدّماغ من خلال إيجاد علاقة رابطة بين المفاهيم العلميّة ومحاولة إيجاد نمط تفكيري شامل للموضوعات الدّراسيّة، وهذا يقوي الجانب الأيمن للدّماغ عند المتعلمين، ويعزّز ذلك أنّ الجانب الأيمن للدّماغ يعالج

[1] **المرجع السّابق**، ص97.

المفاهيم بشكل كلّـي وقدرته على إيجاد التّشابهات بين المفاهيم، وهذا يساعد المتعلّمين الّذين لديهم جانب أيمن مسيطر في الدّماغ.>>[1]

– تُقوي هذه الإستراتيجيّة عمق المفاهيم لدى المتعلمين، وذلك لأنّها تركّز على التّراكيب المعرفيّة في دماغ المتعلم، وبناء هياكل ومخطّطات دماغية شامل تخزّن في الذّاكرة طويلة المدى عند المتعلمين،<< كما تعرض هذه الإستراتيجيّة مخططات مفاهيم بصريّة خاصّة وأنّ الدّماغ يتناغم مع المرئيات والبصريات.>>[2]

ب– إستراتيجيّة الخرائط الذّهنيّة :

يعتبر **توني بوزان**(Tony buzan) هو المبتكر للخريطة الذّهنيّة، ويعرّفها بأنّها:<< أداة مثاليّة لتنظيم الأفكار، وهي الطّريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخّ واستخراجها منه إنّها وسيلة إبداعيّة فعّالة لتدوين الملاحظات الّتي ترسم الخرائط للأفكار في غاية البساطة.>>[3] وقد ابتكرها لأنّه يرى بأنّها الوسيلة المثاليّة الّتي تربط بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر حيث يكون الدّماغ في قمّة عطائه عند استعمالها.

تهدف هذه الإستراتيجيّة إلى<< إدخال المعلومات بسهولة ونظام إلى الدّماغ وسرعة استدعاء المعلومة، كما تعتبر طريقة ممتازة لربط المعلومات ببعضها فيسهل حفظها وتكسب المتعلم القدرة على تحليل المعلومة وتقسيمها وتسلسلها، وتعطيه طلاقة وغزارة في الأفكار، وتكسبه في نفس الوقت سمة الابتكار والتّجديد وتشجّع على استخدام الدّماغ

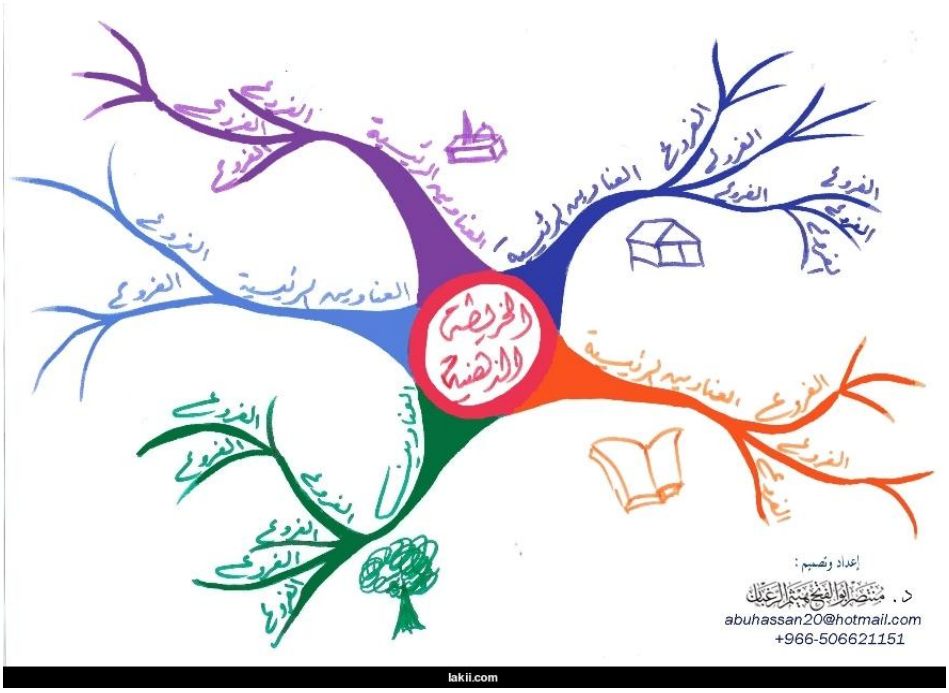
[1] عزو إسماعيل عفانة ويوسف إبراهيم الجيش، **التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذي الجانبين**، مرجع سابق ص229.

[2] محمّد ختاش، **فاعلية الإستراتيجيات" التّعلمية– التّعليمية"** ، مرجع سابق، ص98.

[3] توني بوزان، **خريطة العقل**، ترجمة مكتب جرير، الرّياض، ط6، 2007م، ص16

بجانبيه الأيمن والأيسر، وتعمل على بثّ روح التّشويق لديه، وبالتّالي تجعله أكثر تعاونا واستعدادا لتلقي المعلومة.>>[1]

وشكل الخريطة الذّهنية الجذّاب والمريح للنّظر يجعل الدّرس أكثر متعة، فتساعد الطلبة في حفظ المادّة المدروسة وسهولة تذكّرها وتجديدها وإضافة معلومات جديدة لها في أيّ وقت، وفي زمن قصير.



شكل رقم(05): يوضّح نموذج الخريطة الذّهنيّة.[2]

[1] محمّد ختاش، **المرجع السّابق**، ص99

[2] – https://www.ikhwanonline.com/article/83736

المبحث الثّاني: إكساب المفاهيم النّحوية

سبق وأن أشرنا أنّ العالم شهد خلال القرن العشرين تطّورا علميّا كبيرا تبعه انفجار معرفي في مختلفة مجالات الحياة، الأمر الّذي أوجب على الفلاسفة والتّربويين عموما التّأكيد على أهميّة المفاهيم وضرورة التّركيز عليها في كلّ الموارد التّعليميّة، خاصّة وأنّها الرّكيزة الأساسية في تنظيم المعرفة وبنائها في المناهج وفي تعلّمها وتعليمها، وتركّز هذا الاهتمام خصوصا على اللّغة في محاولة لفهم آليات اكتسابها ورصد مكوّناتها من ألفاظ ودلالات وأوزان صرفية وتراكيب نحويّة، وبما أنّ النّحو هو عماد اللّغة وعصمة اللّسان في كلّ اللّغات ومنها اللّغة العربيّة، فلابدّ من تعلّم مفاهيمه وفهمها حتّى يسهل اكتساب قواعده؛ وقبل رصد تلك الأهمية لابد من الوقوف على جملة من النّقاط، والمتمثّلة فيما يلي:

1- تحديد المفاهيم:

1-1 إكساب:

أ- لغة:

جاء في **لسان العرب**<< كَسَبَ: من الكَسْبِ، طَلَبُ الرِّزْقِ، وَأَصْلُهُ الجَمْعُ، وَمِنْهُ كَسَبَ يَكْسِبُ كَسْبًا، وَتَكَسَّبَ وَاكْتَسَبَ>>[1]

وورد في **معجم المتقن**<< كَسَبَ الشَّيءَ: رَبِحَهُ وَجَمَعَهُ لِأَهْلِهِ؛ سَعَى لِإِعَانَتِهِم الكَسْبُ مَا اكْتُسِبَ.>>[2]

[1] محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، **لسان العرب**، تحقيق: عبد اللّه علي الكبير، محمّد أحمد حسب اللّه، هاشم محمّد الشّاذلي، دار المعارف القاهرة، الجزء1، مادّة **(كَسَبَ)**، ص716.

[2] جميل أبو نصري وآخرون، **معجم المتقن(عربي، عربي)** ، مرجع سابق، ص450.

ممّا سبق ذكره نستخلص أنّ الكَسْبُ هو طلب الرّزق وجمعه، والإكْسَابُ مصدر الفعل المزيد أَكْسَبَ، فنقول أَكْسَبْتُ فلانا شَيْئًا أَيْ جَعَلْتُهُ يَكْسِبُهُ وَيَرْبَحُهُ.

ب- اصطلاحا:

الإكساب هو<< مفهوم وثيق الصّلة بالتّربية وعلم النّفس، وإنّه يعني على وجه الدّقة تثبيت الذّاكرة لفكرة أو معطى ما مدرك؛ وحينما نتحدّث في التّربية عن اكساب جديد أو اكتساب لدرس على سبيل المثال يكون المقصود من ذلك نقاط محدّدة: مفاهيم حقائق أو قوانين سبق أن حدّدها(المعلّم) بدقّة وأراد أن يكسبها للمتعلمين ضمن تسلسل محدّد مسبقا ومدّة زمنيّة معيّنة.>>[1]

ومن خلال هذا التّعريف فعملية إكساب المفاهيم والمعلومات والمعارف للمتعلمين المتعلّقة بموضوع ما، تتطلّب من المعلّم التّحديد الدّقيق للمفاهيم واختيار الطّريقة المناسبة لإيصالها مع ضبط مدّة زمنيّة مناسبة لذلك.

1-2 المفاهيم:

أ- لغة:

جاء في **لسان العرب:** << فَهِمَ: الفَهْمُ: مَعْرِفَتَكَ الشَّيء بِالقَلْبِ، فَهِمَهُ، فَهْمًا وَفَهَامَةً عَلِمَهُ؛ وَفَهِمْتُ الشّيء: عَقَلْتُهُ وَعَرَفْتُهُ؛ وَتَفَهَّمَ الكَلَامَ: فَهِمَهُ شَيئا بعد شيء، ورجل فَهْمٌ سَرِيعُ الفَهْمِ: ويقال أَفْهَمَهُ الأمرَ وَفَهَّمَهُ إياه، وَاسْتَفْهَمَه: سأله أن يُفْهِمَه.>>[2]

---

[1] مجدي وهبة وكامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت ط1، 1984م، ص13.

[2] محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، **لسان العرب**، تحقيق: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، القاهرة، المجلد12 مادّة (**فَهِمَ**)، ص539.

ب- اصطلاحا:

أشار العديد من العلماء والباحثين التّربويين إلى المفهوم بأنّه: << شكل رمزي ينظّم الانطباعات الحسيّة المنفصلة، ويعتمد على الخبرة السّابقة.>>[1]

يوضّح هذا المفهوم أهميّة الانطباعات الحسيّة المنفصلة وتنظيمها بشكل رمزي فكلّ معرفة جديدة تأتي نتيجة للخبرة، وبما أنّ كلّ الخبرات موجودة في العقل على شكل وحدات فرديّة وتربطها علاقات متعدّدة كالتّشابه أو التّلازم أو الأثر(السّبب والنّتيجة)، فإنّ هذا يتماشى مع تكوين المفاهيم عند الأفراد.

ويرى **ميرل وتينسون*** أنّ المفهوم<< مجموعة من الأشياء أو الرّموز أو الأحداث المعيّنة، الّتي جمعت معا على أسس في الخصائص المشتركة، والّتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاصّ.>>[2]

---

[1] بطرس حافظ بطرس، **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة**، دار الميسّر للنّشر والتّوزيع، عمان، ط 3، 1428هـ- 2008م، ص19.

*ميرل وتنسون قاما بتصميم نموذج لتدريس المفاهيم النّحوية، بني على افتراضات واسعة قابلة للتّجريب داخل حجرة الدّراسة يعتمد على التّفكير الاستنتاجي والاستدلالي عام 1977، ينظر: أحمد السّيد كردي، مقدمة عن نموذج ميرل وتنيسون في تعليم المفاهيم النّحوية https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/664891

[2] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، **فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق**، عالم الكتاب الحديث جدار للكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، ط1 ، 1430هـ-2009م ص278.

1-3 النّحو:

أ- لغة:

إذا نظرنا في معنى كلمة **(نحو)** فإنّنا نجدها قد وردت في معاجم اللّغة العربيّة وقواميسها القديمة والحديثة، ويتبيّن لنا ما تحمله من معان ودلالات، منها:

ما جاء عند **ابن منظور** في **لسان العرب** قوله:<< النّحو: القَصْدُ وَالطَّرِيقُ، يكون ظرفًا ويكون اسمًا، نَحَاهُ، يَنْحُوهُ، وَيَنْحَاهُ نَحْوًا وانْتِحَاءً، وَنَحْوُ العَرَبِيَةِ مِنْهُ.>>[1]

ولقد وافقه **الجوهري** في ذلك وزاد عليه قائلا: << النّحو: القصد، والطَّرِيقُ...وَنَحَوْتُ بَصَرِي إِلَيْهِ، أَيْ صَرَفْتُ...>>[2]

فكلمة النّحو حسب التّعريفين اللّغويين السّابقين تعني القصد والطّريق والصّرف وأقربها القصد فهي الأكثر تداولا والأقرب إلى المعنى الاصطلاحي إذ يقول **ابن دريد:** << ومنه اشتقاق النّحو في الكلام، كأنّه قصد الصّواب>>[3]؛ وللنّحو معان لغويّة عدّة نظّمها **الإمام الدّاودي** في البيتين الآتيين:[4]

لِلنَّحْوِ سَبْعُ مَعَانٍ قَدْ أَتَتْ لُغَةً جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمُلَا

---

[1] محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، **لسان العرب**، تحقيق: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان المجلد15، مادة **(نَحَا)**،ص360- 361.

[2] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الصّحاح، **تاج اللّغة وصحاح العربية**، تحقيق: محمّد محمّد تامر، أنس محمّد الشّامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1430هـ-2009م، ص1120

[3] أبو بكر ابن دريد محمّد بن الحسن، **جمهرة اللّغة**، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار الملايين بيروت، لبنان، ط 1،ج 1، 1987 ، ص575.

[4] محمّد بن مصطفى الخضري، **حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك**، تحقيق: يوسف الشّيخ محمّد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1 ، 1424هـ- 2003م، ج1، ص15.

قَصْدٌ وَمِثْلٌ وَمِقْدَارٌ وَنَاحِيَةٌ نَوْعٌ وَبَعْضٌ وَحَرْفٌ فَاحْفَظِ المَثَلَا

ب-اصطلاحا:

أخذ المعنى الاصطلاحي للنّحو مفاهيم عديدة ومختلفة عند القدامى والمحدثين؛ فعند القدامى يعرّفه **ابن جني** بأنّه: << انتحاء سِمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها من الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها.>>[1]

وعليه فإنّ النّحو هو اتّباع من ليسوا من أهل اللّغة العربية كالأعاجم قصد كلام العرب ممارسة وتقليدا اتقاء الوقوع في اللّحن والغلط، ودرءا للخطر الّذي يهدّد اللّغة العربية، وذلك من خلال نطق حروفها بسلاسة وعن صواب.

وأمّا عند المحدثين فقد جاء في **كتاب أساليب تدريس اللّغة العربيّة** أنّ النّحو هو: << مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجملة كي يستقيم المعنى، وبالنّحو يتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، فالنّحو هو القاعدة الأساسيّة للبناء اللّغوي.>>[2]

نستخلص ممّا سبق أنّ النّحو هو قانون اللّغة، يتمّ وفقه اختيار الكلمات وضبط بنائها لتؤدي وظيفتها الخاصّة داخل السّياق، فقد قال عنه **الغلاييني** بأنّه: << علم تعرف

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت ط2، 1407هـ-1987م، ص88.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق**، دار الميسرة، عمان، ط1، 1424هـ-2003م، ص 105.

به أحوال الكلمات العربيّة مفردة ومركّبة.>>[1]

أمّا **المفهوم النّحويّ** فهو لا يختلف في تعريفه كثيرا عن المفهوم بصفة عامّة إذ عرّفته الباحثة **حوريّة الخياط** بأنّه: << صيغة التّفكير المجرّد الّتي تعكس السّمات الجوهريّة لكلمة أو لمجموعة من الكلمات ذات علاقة قائمة بينها، لتؤدي إلى فهم الظاهرة اللّغويّة ويتم تكوين المفهوم النّحوي من خلال تضافر هذه السّمات للدّلالة على الباب النّحوي>>[2]

فالباحثة تنظر إلى المفاهيم النّحوية على أنّها تجريديّة تتباين من حيث السّهولة والتّعقيد، وتعلّمها يكون من خلال إدراك المتعلّم لجزئياتها كلّا على حدة، مع إدراك العلاقة الّتي تربطها ليصل إلى تعلّم الكلّ.

ويعرّف أيضا بأنه: << البناء العقلي أو التّجريد الذّهني الّذي يتكوّن لدى الفرد لصنف من المثيرات اللّغويّة الّتي يمكن تصنيفها من خلال سماتها المشتركة والقاعدة الّتي تضبط هذه السّمات ويستجاب لها برمز أو مصطلح نحوي.>>[3]

والمتمعّن في هذين التّعريفين يتبيّن له أنّ المفاهيم النّحويّة هي تصوّرات مجرّدة لمجموعة من الأجزاء تربطها سمات مشتركة، لابدّ من فهمها منفصلة وفهم العلاقة الّتي تربطها والتّدليل عليها، للتّوصّل إلى تشكيل فكرة عامّة وكليّة عن الظّاهرة اللّغويّة وهي تتعلّق بقواعد وهيكلة اللّغة، مثل بناء الجمل وتركيبها، وتصريف الأفعال، وتحليل

---

[1] مصطفى الغلاييني، **جامع الدّروس العربيّة**، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص06.

[2] حورية الخياط، **إعادة بناء المفاهيم النّحويّة في المرحلة الإعداديّة**، رسالة دكتوراه، كلية التّربية جامعة عين شمس، القاهرة، 1982، ص40.

[3] فتحي كلوب وجمال الفليت، **فاعليّة تنظيم محتوى وحدة التّوابع وفق نظريّة رايجيوث التّوسعيّة في تحصيل بعض المفاهيم النّحويّة لدى طلاب الصّف العاشر**، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة مجلد12، العدد الرّابع، 2016م، ص531.

العبارات والتّراكيب، بما في ذلك أدوار الكلمات في الجملة، مثل الفاعل والمفعول به والحال والتّوكيد وغيرها من العناصر النّحويّة الّتي تبني وتشكّل الجمل بطريقة مفهومة وصحيحة في اللّغة.

وينبغي علينا أن نشير إلى أنّ للمفهوم النّحوي محدّدات فهو يتألّف من عدّة عناصر تكوّنه يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- اسم المفهوم: ويقصد به ما يدلّ على المفهوم ويشار به إليه من كلمة أو رمز أو مصطلح، مثل: الفعل، الحرف، الفاعل...

ب- تعريف المفهوم: ويعني مجموعة العبارات الّتي تحدّد صفات المفهوم وتميّزه عن غيره، << كما تحدّد كيفيّة ارتباط هذه الصّفات ببعضها، فالفاعل: اسم مرفوع يقع بعد فعل مبنيّ للمعلوم ويدلّ على من فعل الفعل أو اتّصف به.>>[1]

ج- صفات المفهوم: تشتمل الصّفات المميّزة للمفهوم والصّفات غير المميّزة له والّتي على أساسها تتميّز أمثلة المفهوم وتتباين المفاهيم من حيث الصّفات الّتي تميّزها ففي جملة (جاء مسرعا) الفاعل هنا مستتر تقديره (هو)، أي جاء هو مسرعا، وهذه الخاصّة لا تتوفّر في تتوافر في المفاهيم الأخرى المكوّنة للجملة (الفعل، الحال).

د- الأمثلة الإيجابيّة والسّلبيّة: أي أمثلة عن المفهوم، فإذا كان المفهوم من المنصوبات تكون الأمثلة الإيجابيّة عليه: المفعول به، التّمييز، اسم إنّ، خبر كان...وإذا كان المفهوم من المرفوعات فإنّ الأمثلة المذكورة سابقا ليست أمثلة عليه.

[1] عبد الرّزاق مختار محمود، أحمد محمّد علي رشوان، أحمد عبد الفتاح عبد الوهاب **أثر استخدام استراتيجيّة شكل البيت الدّائري لتنمية المفاهيم النّحويّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، المجلّة العلميّة، كليّة التّربية، جامعة أسيوط، القاهرة، المجلد35، العدد 11، ج2، نوفمبر2023م، ص462.

هـ- القيمة المميّزة: "وتشمل القيمة الّتي تميّز المفهوم عن غيره من المفاهيم الّتي تشاركه في بعض الصّفات، وهناك بعض المفاهيم لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدّل للقيم والقيمة المميّزة للفاعل هنا عن غيره أنّه يأتي مستترا في جملة محمّد جاء مسرعا، فإنّ الفاعل هنا جاء ضميرا مسستترا.>>[1]

وتصنّف **المفاهيم** حسب خصائصها إلى:

أ- من حيث طريقة إدراكها:

- ✓ مفاهيم محسوسة: يمكن تحديدها و ملاحظتها بواسطة الحواس الخمسة، مثل: مسجد، مكتب...
- ✓ مفاهيم مجردّة: تعتمد على العقل والتّفكير اللّامادي، وغالبا ما تتعلّق بالأفكار والمفاهيم الفلسفيّة والأخلاقيّة، مثل : العدالة، الحريّة، التّسامح... فلا يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة بل يتطلّب القيام بعمليات عقلية وتصوّرات ذهنيّة والمفاهيم النّحويّة هي مفاهيم مجرّدة لا يمكن إدراكها عن طريق الحواس، ولكنّها تتشكّل من خلال الخبرات الّتي يمرّ بها المتعلّم.

ب- من حيث مستوياتها:

- ✓ مفاهيم أوّليّة: لا يمكن اشتقاقها فهي قاعدة وأساس لمفاهيم أخرى مشتقة، مثل: الفعل، الاسم...
- ✓ مفاهيم مشتقّة: هي المفاهيم المشتقّة من مفاهيم أخرى مثل: اسم الفاعل، الصّفة المشبهة باسم الفاعل...

[1] **المرجع السّابق**، ص 463.

ج- من حيث درجة تعقيدها:

- ✓ مفاهيم بسيطة: وهي المفاهيم الّتي تتضمّن مدلولاتها عددا قليلا من الكلمات
- ✓ مفاهيم معقّدة: وهي الّتي تتضمّن مدلولاتها عددا كبيرا من الكلمات

د- من حيث درجة تعلّمها:[1]

- ✓ مفاهيم سهلة التّعلّم: هي المفاهيم الّتي يستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للمتعلمين، أو هي المفاهيم الّتي سبق للمتعلّم دراسة متطلّبات تعلّمها.
- ✓ مفاهيم صعبة التّعلّم: هي المفاهيم الّتي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة أو هي المفاهيم الّتي لم يسبق للمتعلّم دراسة متطلّبات تعلّمها.

3- مراحل تعلّم المفهوم النّحوي:

إنّ تشكيل المتعلّم للمفهوم النّحوي عند تعلّمه يحتاج إلى أربع مراحل:

أوّلا: مرحلة تكوين المفهوم: هي عمليّة اكتشاف استقرائيّ لخصائص مميّزة، تندمج في تكوين صورة ذهنيّة للمفهوم عند المتعلّم تنمو من خلال ما يتعرّض له من مثيرات وأسئلة وبالرّغم من تكوين المفهوم لديه إلّا أنّه لا يستطيع تسميته.

ثانيا: مرحلة تعلّم اسم المفهوم: << حيث يتمّ تعليم المتعلّم أنّ الرّمز المنطوق(الكلمة) يمثّل المفهوم الّذي يكون في المرحلة السّابقة، وهنا تزداد قدرة المتعلّم على إدراك علاقة الرّمز بالكلمة والصّورة الذّهنية للمفهوم، بحيث يصبح للمفهوم معنى دلاليا، ومضمونا متناسقا مع الصّورة الذّهنيّة التّي تجمع بين خصائصه المميّزة، ويستدلّ على تعلّم المفهوم

[1] مصطفى منصور، **أهميّة المفاهيم العلميّة في تدريس العلوم وصعوبات تعلّمها**، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد 08، سبتمبر 2014م، ص 88.

من خلال قدرة المتعلّم على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المتغيّرات المتشابهة في الخصائص.>>[1]

ثالثا: مرحلة تنمية المفاهيم: ويكون ذلك بالتّوسع والتّعمق في المفهوم باستخدام طرائق وإستراتيجيات مختلفة، مع التّدريب المستمرّ والممارسة لتحسين مهارات اللّغة وتطبيق القواعد بشكل صحيح، فيستطيع المتعلّم توظيفه في المواقف الحياتيّة المختلفة.

يتّضح لنا هنا أنّ المفاهيم النّحويّة تنمو وتتطوّر كلّما ازدادت الخبرات والمثيرات الّتي يتعرّض لها المتعلّم، واتّسعت العلاقات الّتي تربطها ممّا يُسْهِمُ في عمليّة اكتسابها وفقا للمراحل المذكورة سابقا، فاكتساب المفاهيم النّحويّة يبدأ من المفردات المحسوسة وينتهي بأفكار عامّة تثبّتها جملة من الأمثلة ويظهر عند المتعلم من خلال أدائه اللّغويّ تحدّثا وكتابة.

3- أهميّة اكساب المفاهيم النّحويّة:

يذهب أغلب الباحثين إلى أنّ تعليم المفاهيم عامّة ومنها المفاهيم النّحويّة هو الغاية الأولى الّتي يجب أن يركّز عليها المعلّمون، وواضعو المناهج، ومؤلفو الكتب المدرسيّة وذلك حسب ما يوافق كلّ مرحلة تعليميّة؛ فتعلّم المفاهيم يعتبر القاعدة الأساسية للمتعلم ويمكن تلخيص **أهميّة اكتسابها** في النّقاط الآتيّة:

- ✓ فهم المفاهيم الرّئيسيّة تساعد على تعلّم المادّة الدّراسيّة وفهمها جيّدا.
- ✓ << تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية(للمتعلمين) حيث يقرؤون معلومات وفيرة توضّح هذه الأخيرة في شكل مفاهيم خاصّة بها، ممّا يؤدي إلى المساهمة الفاعلة في إكساب(المتعلمين) للمعرفة بصورة سليمة وواضحة.>>[1]

[1] عبد الرّزاق مختار محمود وآخرون، **أثر إستراتيجيّة شكل البيت الدّائري لتنمية المفاهيم النّحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة**، مرجع سابق، ص 423.

- ✓ تنظيم جزئيات المادّة المدروسة في إطار هيكلي مفاهيميّ يساعد في الاحتفاظ بها لمدّة طويلة.
- ✓ << تسهم المفاهيم في بناء مناهج مدرسيّة متتابعة ومترابطة للمراحل التّعليميّة المختلفة، وبالتّالي يتحقّق معيار الاستمراريّة والتّتابع في تلك المناهج.>>[2]
- ✓ تساعد المفاهيم المتعلّم على تذكّر المعارف دون الحاجة إلى إعادة تعلّمها.
- ✓ حلّ بعض صعوبات التّعلم خلال انتقال المتعلمين من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى، فما يتعلّمه من مفاهيم في المستوى الأوّل يعدّ نقطة ارتكاز لما يتعلّمه لاحقا.

وينطبق كلّ ما ذكرته على كلّ المفاهيم في مختلف العلوم الّتي تعبّر عنها، ومنها المفاهيم النّحويّة الّتي نزيد على ما ذكرناه سابقا في أنّ:

- ✓ اكتسابها يعدّ بمثابة فتح باب المعرفة الصّحيحة، فتَسْلَم اللّغة من الخطأ واللّحن ممّا يزيد من فاعليّة التّعلم، فهي تسهم في اكتساب المتعلمين للبنية المعرفيّة النّحويّة الصّحيحة.
- ✓ << تعليم النّحو؛ وذلك لأنّ القواعد النّحوية هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالا وثيقا، مؤلفة في النّهاية بنيانا متكاملا متينا، واللّبنات الأساسيّة لهذا البناء هي المفاهيم النّحوية، فالنّحو قائم على أساس المفاهيم.>>[3]

---

[1] جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف، **تدريس المفاهيم في اللّغة العربية والرّياضيات والعلوم والتّربية الاجتماعية**، دار جبل، بيروت، ط1، 1988م، ص 92.

[2] **المرجع نفسه**، ص 93.

[3] محمّد إبراهيم الجوراني، **تدريس المفاهيم النّحويّة على وفق إستراتيجيّة المفاهيم (بحث تجريبي) مقال**، مجلّة الدراسات تربويّة، بغداد، العدد7، 2009م، ص19 تاريخ الاطلاع عليه: 2024/04/22 على السّاعة:15:41 https://www.iasj.net/iasj/articl

- ✓ فهم واستيعاب المفاهيم النّحوية ييسّر عملية تحصيلها وذلك من خلال إيجاد الرّوابط والعلاقات القائمة بينها، وما لها من أثر في العمليات العقلية مثل التّمييز والتّنظيم والتّحليل والتّركيب.
- ✓ << تمثّل المفاهيم الأساس الضّروري اللّازم من النّحو للسّلامة اللّغوية عند المتعلّم إذ يُعين الإلمام بها على تحقيق الغاية المقصودة من دراسة النّحو، وهي صحّة الضّبط والاستعمال شرط الابتعاد عن العلل النّحويّة المفسّرة لها، والقواعد الإعرابية الّتي تخصّ المتقدمين، فيستريح المتعلّمون والمعلّمون ويسلم الهيكل العامّ للّغة.>>[1]
- ✓ تعلم المفاهيم النحويّة يصون اللّغة العربية عموما، ويقوّم اعوجاج اللّسان ويبعده عن الوقوع في اللّحن والتّحريف عند قراءة القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف.

والمفاهيم النّحويّة تربطها علاقة وثيقة بعلم النّحو، فإذا نظرنا إلى النّحو سنجده يهتم بدراسة قواعد اللّغة وتحليل تراكيبها، وهذا يشمل فهم المفاهيم النّحوية مثل أجزاء الكلام وتراكيب الجمل، ممّا يوجب علينا أن نشير إلى بعض النّقاط المرتبطة بهذا العلم والمتمثّل فيما يلي:

أ- دوافع نشأة النّحو:

نشأت اللّغة العربيّة في أحضان الجزيرة العربيّة نقيّة خاليّة من كلّ عيب، ولا تشوبها شائبة، فهي من اللّغات السّامية، وكان العرب يتحدّثون بها فصيحة صحيحة وقد تطوّرت مع تأثيرات مختلفة عبر التّاريخ، كتأثّرها باللّغات الأخرى مثل الفارسيّة والسّريانية واليونانيّة واللاتينيّة نتيجة الاتّصالات الثّقافيّة والتّجاريّة والعسكريّة وتبادل المعرفة بين مختلف الحضارات، ممّا أدّى إلى استيعابها عددا كبيرا من المصطلحات

[1] سعيد الأفغاني، **في أصول النّحو**، المكتب الإسلامي، بيروت، 1987م، ص217.

والمفردات من تلك اللّغات، وكان لنزول القرآن الكريم أهمّ حدث في مراحل تطوّرها إذ وحّد لهجاتها في لغة فصيحة واحدة، وارتقى ببلاغة التّراكيب العربيّة فكان سببا في نشأة علوم اللّغة من نحو وصرف وبلاغة وفقه اللّغة والأصوات، وأثناء الفتوحات الإسلاميّة برز لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم أثره البالغ في ظهور اللّحن في الإعراب وأواخر الكلمات، وبالتّالي اختلاف المعاني وطال ذلك إلى الصّيغ والأبنية، << وقد بدأ اللّحن في الحاضرة وامتدّ إلى الباديّة، فقد لاحظ الجاحظ أنّ أوّل لحن في الباديّة قول رجل {هذه عصاتي} والصّواب{هذه عصاي} ، وهكذا تفشت العاميّة، وتسرّب اللّحن إلى ألسنة النّاس بل شمل الخاصّة من العاملين بالعربيّة، لذلك عنى علماء اللّغة ببيان ما يلحن فيه النّاس كي يجتنبوه ويعودوا إلى السّداد.>>[1]

ولم يقتصر تفشي اللّحن على ألسنة النّاس فقط بل تعداه إلى اللّحن في القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، وخوفا من التّفسير الخاطئ للنّصوص الدّينيّة بطريقة تناقض السّياق الشّرعي أو الفقه، ممّا يؤثّر على المعنى المقصود ويولّد تأويلات خاطئة خاصّة وأنّ الرّسالة الإسلاميّة موجهة إلى كلّ البشر باختلاف لغاتهم ولهجاتهم، عمل علماء اللّغة الغيّورون عليها على وضع علم يضبطها، ولقد حدث اختلاف في تحديد واضع علم النّحو، << وأجمعت الرّوايات أنّ أبا الأسود الدّؤلي وضعه بإشارة من الخليفة عليّ بن أبي طالب كرّم اللّه وجهه، وحدث ذلك عندما دخل عليه وكان شاردا بسبب ما انتشر على ألسنة النّاس في البصرة من لحن فعاد إليه الدّؤلي بعد فترة ووضع بين يديه صحيفة

[1] ظبية سعيد السّليطي، **تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة**، الدّار المصرية اللّبنانيّة القاهرة، ط1، 2002م، ص17-18 -بتصرّف-

تتضمّن مجمل الكلام وأقسامه من اسم وفعل وحرف، واتّسعت الرّواية فيما بعد بأنّ الخليفة استحسن ذلك، ووضع مقدّمة لهذه الأبواب الّتي وضعها أبو الأسود الدّؤلي.>>[1]

ومن كلّ ما سبق ذكره يمكننا أن نجمل القول أنّ لوضع النّحو بواعث متعددة منها الدّينيّ ومنها غير الدّيني؛ أمّا الباعث الدّينيّ فقد تمثّل في الحرص الشّديد على أداء نصوص الذّكر الحكيم أداء فصيحا سليما حتّى لا يقع النّاس في التّحريف وكذا الأمر مع الحديث الشّريف، وأمّا البواعث الأخرى غير الدّينيّة فتمثّلت في اعتزاز العرب بلغتهم اعتزازا شديدا فهم عرب أقحاح أهل لغة وبيان، << وهذا الاعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم ممّا جعلهم يحرصون على أوضاعها خوفا من الفناء والذّوبان في اللّغات الأعجميّة.>>[2]

ب- أنواع النّحو:

كان لمسألة صعوبة النّحو سببا دفع القدماء إلى التّمييز بين مستوياته، فصنّفوه إلى مستويين هما:

أوّلا: النّحو العلمي:

<< نحوّ تخصّصي يدرس الظّواهر اللّغويّة واللّسانيّة ويعلّلها لذاته من خلال التّعمّق والبحث والاستقراء، ينبغي أنّ يكون عميقا مجرّدا دقيقا، وهو تلك القواعد والمعايير

[1] ينظر: ولاء أبو داود، **نشأة علم النّحو**، مقال إلكتروني تمّ تحديثه يوم:11 يناير 2021م اطّلع عليه يوم: 22 أفريل 2024م على الساعة 11:46 https://mawdoo3.com/%D9%86%D8%B4%D8%

[2] شوقي ضيف، **المدارس النّحويّة**، دار المعارف، القاهرة، ط1، 2019، ص 11.

الّتي وضعها النّحاة الأوائل، يصف النّحو العلمي أنحاء اللّغة ويشترط أن يكون علميّا موضوعيا.>>[1]

ثانيا: النّحو التّربويّ التّعليميّ:

<< وهو يقوم على أسس لغويّة ونفسية تربويّة، يركّز على ما يحتاج إليه المتعلّم فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النّحويّة ليتّخذ منها أصولا يبني عليها منهجيّة تعليميّة متّسقة ومنظّمة، تعتمد على النّتائج الّتي توصّل إليها علماء النّفس البيداغوجي واللّسانيات التّطبيقيّة، ويسمى أيضا النّحو الوظيفي.>>[2]

أي أنّ النّحو العلمي هو ما وضعه النّحاة الأوائل من قواعد ومعايير موجودة في كلام العرب جميعه، فهو يشكّل النّظري والتّحليلي للّغة، أمّا النّحو التّعليميّ فهو مجموعة القواعد والمفاهيم الّتي تمّ إدراجها في البرامج التّعليميّة والكتب المدرسية عبر مراحل التّعليم المختلفة، وتقدّم إلى المتعلّم بصورة سهلة حتّى يسهل عليه فهمها واكتسابها فيصون بها لسانه وقلمه. فالنّحو التّعليمي يرجع إلى مفاهيم وقواعد النّحو العلمي ويختار منها ما يتناسب واحتياجات المتعلّمين، فهو يساعدهم على بناء قاعدة قويّة للتّعلم المستمر حيث يفتح الباب لاستيعاب مفاهيم لغويّة أكثر تعقيدا، فيتمكنون من تحليل النّصوص وفهم هياكلها بشكل أفضل، وتحسين مهارات الكتابة والتّعبير لديهم عن طريق فهم القواعد النّحوية، ومن ثمّة التّعبير عن أفكارهم بشكل أدقّ وأوضح.

---

[1] مختار بزاوية، **النّحو العربي ومحاولات تيسيره**، رسالة دكتوراه، كليّة الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، أحمد بن بلّة، وهران، 2016-2017م، ص 5.

[2] عمر مختاري، **إشكاليّة تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة**، دراسة منشورة في مجلّة تعليمات المجلد2، العدد2، تاريخ النّشر:2020/06/06م، ص 40.

ج- أهميّة تدريس النّحو:

ما من علم من علوم اللّغة حظي بالاهتمام الّذي حظي به علم النّحو، فقد كان له الحظّ الوافر من طرف القدامى والمحدثين، إذ ألّفوا فيه المئات من الكتب، ودرسوا وناقشوا مختلف قضاياه، وما هذا إلا دليل على أهميته البالغة.

فمن القدامى **ابن فارس** الّذي يقول في كتابه **الصّاحبي:** << من العلوم الجليلة الّتي اختصّت به العرب، الإعراب الّذي هو الفارق بين المعاني المكافئة في اللّفظ، وبه يعرف الخبر الّذي هو أصل الكلام ولولاه ما تميّز فاعل عن مفعول، ولا مضاف عن منعوت ولا تعجب عن استفهام... ولا نعت عن توكيد.>>[1]فالنّحو يساعد في تمييز المفاهيم النّحوية المتشابهة، ويكشف العلاقة القائمة بينها في تركيب الجملة.

أمّا عند **ابن جني** و**ابن يعيش**، وكذا الأوائل في النّحو العربي **كالخليل**، و**سبويه** و**الأخفش**، و**المازني**، و**الكسائي**، و**القراء** فالنحو عندهم هو<< أساس بناء الجملة العربيّة، ذلك لأنّه لا بدّ لكلّ لغة من قوانين تنظّمها وتجمع شواردها، وتكشف خفاياها وتوحّد ظواهرها المختلفة لأنّ تلك القوانين والقواعد هي الرّسالة الإجرائيّة الّتي تعين المتكلّم على كشف مكنون النّفس والتّعبير عمّا يخالج وجدانه بلغة صحيحة سليمة.>>[2]

فالنّحو عندهم هو القاعدة الأساسية والقالب الصّحيح الّذي توضع فيه الكلمات لتشكّل الجملة، فهو دستور من القوانين الّذي تحتكم إليه مختلف علوم اللّغة العربية، فلا

---

[1] ابن فارس، **الصّاحبي في فقه اللّغة ومسائلها، وسنن العرب في كلامها**، تحقيق: أحمد حسن سبع دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م، ص 43.

[2] عبد الرّزاق صنادلة وكمال قي، **إستراتيجيات وطرائق تدريس المصطلحات والمفاهيم النّحويّة لمتعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي- أنموذجا-**، كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي (لسانيات تطبيقيّة)، جامعة 08 ماي 1945 باتنة،2019- 2020م، ص 13.

يمكن لواحد منها أن يحيد ويستقلّ بنفسه عنه، ولا يمكن للمتكلّم أن يستغني عن معونته للتّعبير عمّا يدور في خَلَدِه بلغة سلسة سليمة.

ويعدّه **ابن خلدون** أهم علوم اللّسان قاطبة، فيقول: << أركان علوم اللّسان أربعة وهي: اللّغة، النّحو، والبيان، والأدب، وأنّ الأهمّ المقدّم منها هو النّحو إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالأدلة، فيعرف الفاعل عن المفعول، والمبتدأ عن الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة به.>>[1]

إذن نستنتج ممّا سبق أنّ النّحو بمفاهيمه و قواعده هو تقويم للّسان وصحّة للكلام خاصّة بعدما غزت اللّهجات العاميّة المجتمعات العربيّة، وأزاحتها عن نهج اللّغة الأمّ فما كان غير النّحو دعامتها الأساسيّة يُستَرشد به لضبط وإصلاح اللّسان، ومن هنا نجد أنّ استيعاب المفاهيم النّحوية وفهمها وتوظيفها أمر ضروريّ وملحّ لإتقان اللّغة وسلامتها وكما تشكّل أيضا العامل الأساسي في فهم المعنى والوقوف على دلالة النّص، إلّا أنّ النّحويْن متكامليْن ولا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر لأنّهما كلّ متكامل يهدف كلّ واحد منهما إلى تطوير واستخدام اللّغة بشكل فعّال.

د- النّحو العربي وطرائق تدريسه:

لم يكن من العبث ولا بمحض الصّدفة أن يسجّل الكمّ الهائل من الدّراسات اللّغويّة وبخاصّة النّحو، ولا أن تكون هذه الدّراسات في مقدّمة علوم اللّغة جميعها، إذ نجد علماء العرب أكثروا فيه التّأليف والشّروحات والتّصانيف؛ وكان اهتمامهم بالنّحو كاهتمامهم بالفقه، ممّا أسفر عن ظهور عدّة مدارس لغويّة، أشهرها البّصرة والكوفة.

[1] العلامة ولي الدّين عبد الرّحمن محمّد بن خلدون، **مقدّمة ابن خلدون**، تحقيق: محمّد محمّد شاكر دار يعرب، دمشق، 1425هـ- 2004م، ج2، ص367.

فما إن تُثار صعوبة في اللّغة العربيّة حتّى يتبادر إلى الذّهن صعوبة النّحو، فهو جزء عظيم قدره، وخطيرة مكانته، ولقد بالغ علماء اللّغة عرب أم غير العرب في تلك الصّعوبة مبالغة تقلّل من الاهتمام بسائر العلوم الأخرى، لما يدلّ عليه من عمق النّظام العقلي للّغة العربيّة وضوابطها وقوانين استعمالها نطقا وكتابة، وتعليم قواعد اللّغة ومفاهيمها يتمّ وفق نظريتين: نظرية تقليديّة ونظريّة حديثة.

أوّلا: النّظريّة التّقليديّة :

كانت نظرة علماء اللّغة للقواعد النّحويّة نظرة ضيّقة، فقد<< كانوا يفرّدون الصّفحات الطّويلة لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابيّة المختلفة، حتّى ولو لم يكن هناك إشارة ظاهرة صوتيّا أو كتابيّا تدلّ على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون كبير الاهتمام إلى ما تدلّ عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان هي الأساس في الاستخدام اللّغوي>>[1]، فتعلّم القواعد اللّغويّة وفق النّظريّة التّقليديّة يتمّ وفق الخطوات الآتيّة:

- ✓ وضع المعلّم للأمثلة.
- ✓ ملاحظة المتعلّمين الأمثلة.
- ✓ تعريف المعلّم بموضوع الدّرس وتوضيح القاعدة.
- ✓ تمارين تطبيقيّة يقوم بها المتعلّم متعلّقة بالدّرس.

فدور المتعلّم هنا عادة ما يكون حفظ تلك القواعد وتطبيقها وفق تمرينات كتابيّة مكثّفة حتّى تثبت لديه دون الاهتمام الكبير بالتّفكير الإبداعي أو التّطبيقات العمليّة لهذه القواعد في الكتابة الإبداعيّة أو التّواصل الفعّال، << وهي طريقة مستوحاة من البنيويّة تلك الّتي تتّفق عند حدود البنيّة، مثل التّمارين التّركيبيّة (أعرب ما تحته خطّ، حوّل الفعل

[1] عمر مختاري، **إشكاليّة تعلّم النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة**، مرجع سابق، ص 49.

من المعلوم إلى المجهول...) وتلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة ناقصة أو حتّى متناقضة>>[1] وما يميّز هذه التّمارين أنّها تكراريّة جامدة في قالب جاهز لجميع الدّروس ممّا يقلّل من استيعابها ويجعلها تزول من الذّاكرة بسهولة؛ فنظرة القدامى كانت ترتكز على التّعريف بالأشكال اللّغويّة دون النّظر إلى أنّها تساعد في فهم المعنى الأجمل والتّعبير بالشّكل المرجوّ، وهذا الّذي جعلها معقّدة الدّراسة من طرف المتعلّمين، وصعبة حتّى على المعلّم ذاته، إذ يجد عسرا في إيصالها للمتعلّم وهذا الأمر يحول بينه وبين خلق نماذج متلائمة المصطلحات.

ثانيّا: النّظريّة الحديثة:

<< تنظر هذه النّظريّة إلى المتعلّم كونه ليس صفحة بيضاء بل يولد وهو مزوّد بجهاز اكتساب اللّغة، لذلك اهتموا بلغته لأنّه يحمل في ذهنه قدرة تولد معه، تتكوّن من قواعد كليّة، وهي قواعد خاصّة بجميع اللّغات.>>[2]فهي تركّز على جعل عمليّة التّعلم تفاعلية ذات مشاركة فعّالة، حيث يتمّ استخدام وسائل تعليميّة متنوّعة مثل الأنشطة التّفاعليّة، والألعاب، والتّطبيقات التّكنولوجيّة لجعل تعلّم النّحو أكثر متعة، ولتعزيز التّفاعل والتّعلّم الذّاتي ومن ثمّة تطوير مهارات التّفكير النّقدي والتّحليلي، إلى جانب تشجيع التّعلّم التّعاوني بين المتعلّمين، الأمر الّذي يتيح لهم التّطبيق العملي للقواعد والمفاهيم، فيحدث التّعلّم عن طريق الاكتشاف وحلّ المشكلات من خلال التّجارب الشّخصيّة والتّفاعليّة عوض تلقي المعرفة بالطّرائق التّقليديّة كالتّلقين والمحاضرة، وهذا ما يجعل تلك القواعد ترتكّز في الذّهن لأنّها ارتبطت باستعمالات تنمي التّفكير؛ كما تعتبر مهارات التّواصل والإنتاجات الإبداعيّة شفهيّة كانت أو كتابيّة جزءا أساسيّا من عمليّة التّعلّم، فيتمّ تطبيق قواعد النّحو بشكل أكثر إبداعيّة ومرونة، وتستدعي من المتعلّم التّركيز على الفهم العميق

[1] **المرجع السّابق**، ص50.

[2] **المرجع نفسه**، الصّفحة نفسها.

والاستيعاب الشّامل للمفاهيم النّحويّة وتطوير مهاراته اللّغويّة بشكل شامل وأكثر فاعليّة وإثراء بدلا من مجرّد حفظه لها.

4- أهداف تدريس المفاهيم النّحويّة:

تدريس المفاهيم النّحويّة والنّحو عموما يهدف إلى تحقيق عدّة أهداف تعليميّة وتوجيهيّة تساهم في تطوير مهارات اللّغة وفهمها أبرزها: فهم ما يُسمع أو يُكتب أو يقرأ أو يُتحدّث به فهما صحيحا واضحا لا غموض ولا لبس فيه، ممّا يساعد على استقرار المفاهيم في ذهن الملقي والمتلقي فتتّضح بذلك المعاني والأفكار، ولتدريس النّحو عموما هدف نظريّ، وهدف عملي، تتدرج تحتها جملة من الأهداف، نذكر البعض منها والمتمثّلة في:

- ✓ صيانة اللّسان وتقويم اعوجاجه بتصحيح المفاهيم وضبطها، وذلك من خلال تعويد المتعلّمين على استعمال الألفاظ والتّراكيب استعمالا صحيحا صائبا دون جهد أو عناء.
- ✓ تعويد المتعلمين على التّدقيق في الأساليب والتّراكيب ليتمكّنوا من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللّغويّة عامّة والنّحويّة خاصّة.
- ✓ تطوير مهارات التّحليل والتّفكير اللّغوي، وتعزيز القدرة على التّعبير بوضوح ودقّة مع تحسين مهارات التّواصل الكتابي والشّفهي.
- ✓ فهم كيفيّة استخدام الكلمات والجمل في السّياق اللّغويّ المناسب للأفعال والضّمائر والصّفات والظّروف.
- ✓ تعزيز التّفكير النّقدي من خلال التّحليل ودراسة هياكل الجمل وتراكيبها وعلاقتها ببعضها البعض، كما يسهم في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.
- ✓ فهم المتعلمين لبنية اللّغة وتراكيبها بما في ذلك الجمل والعبارات والأجزاء الأساسيّة للكلام.

- ✓ << تيسير إدراك (المتعلّمين) للمعاني والتّعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتها للصّحيح من اللّغة الّتي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيّا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرّد محاكاة آليّة.>>[1]
- ✓ تحسين مهارات القراءة عند المتعلّمين بما في ذلك القدرة على فهم النّصوص المعقّدة واستخلاص معانيها.

5- صعوبات تدريس المفاهيم النّحوية:

إنّ تعلّم النّحو ليس بالأمر اليسير فالمتّعلم تواجهه صعوبات كثيرة أثناء عملية تعلّمه، من بينها:

- ✓ التّعقيد النّحويّ فقد يجد بعض المتعلمين مفاهيم النّحو وقواعده معقّدة وصعبة الفهم خاصّة إذا كانوا لا يمتلكون خلفيّة سابقة في دراسته.
- ✓ التّطبيق العملي: يحتاج تعلّم النّحو إلى ممارسة مستمرّة وتطبيق عملي للقواعد النّحوية وقد يجد البعض صعوبة في تطبيق هذه القواعد في الكتابة والتّحدّث.
- ✓ التّحليل اللّغوي: يتطلّب النّحو القدرة على تحليل بنية الجمل والعبارات، وقد يجد بعض المتعلمين صعوبة في هذه العمليّة.
- ✓ الاهتمام والدّافع: إذا غاب الاهتمام والدّافع لتعلّم النحو عند المتعلمين فإنّ ذلك يؤثّر على تحقيق النّجاح في تعلمهم.
- ✓ أساليب التّدريس: يجدّ بعض المتعلمين صعوبة في التّفاعل مع بعض أساليب التّدريس للمفاهيم والقواعد النّحوية ممّا يشكّل لديهم نفورا منه.

[1] رشدي أحمد طعيمه، **الأسس العامة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة" إعدادها، تطويرها، تقويمها"**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 2000م، ص104.

ويمكن إرجاع هذه الصّعوبات إلى أسباب متباينة ومتعدّدة نذكر منها:

- ✓ <<البعد عن السّليقة اللّغويّة>>[1]والّتي شابها اللّحن بعد اختلاط المسلمين بغيرهم.
- ✓ إهمال جانب السّماع لدى المتعلمين خاصّة وأنّ الاستماع إلى المحادثات والنّصوص اللّغويّة يساعد على تعزيز طاقة الاستيعاب للنّمط اللّغوي والتّراكيب الصّحيحة.
- ✓ ضعف بعض معلّمي اللّغة وعدم تمكّنهم من المعلومات المقدّمة للمتعلّمين، وقد يكون ذلك ناتج في بعض الأحيان من التّساهل في اختيار المعلّم، حيث نجد بعضهم يتجنّب تعليم النّحو، فينتج عن ذلك خوف ونفور من تعلّمه عند المتعلّمين.
- ✓ درس النّحو في أغلبه إن لم يكن كلّه يعتمد على الجانب المجرّد من المفاهيم والحقائق والمعلومات، والقواعد والقوانين ممّا يستدعي إعمال العقل والفكر والكثير من المتعلّمين يتهربون من ذلك ويميلون إلى الاستنتاج البسيط.

[1] عمر مختاري، **إشكاليّة تعلّم النّحو العربي في المدرسة الجزائريّة، مرجع سابق**، ص54.

الفصـــــل الثّاني

الإطار التّطبيقي للدّراسة

- إجراءات الدّراسة
- **المبحث الأوّل: سيرورة الحصص التّعليميّة خلال تطبق بعض استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.**
  - تطبيق بعض استراتيجيات التعلم القائم على الدّماغ لتدريس الظّواهر النّحوية
    - الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.
    - الممنوع من الصّرف لعلتين
- **المبحث الثّاني: تطبيق الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحوية على المجموعتين.**
  - بناء الاختبار وتقييمه.
  - وصف الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحويّة.
  - قراءة أولية لنتائج المجموعتين.
  - تفسير النّتائج وتحليلها.

إجراءات الدّراسة الميدانيّة:

يتناول هذا الفصل الحديث عن الإجراءات المتّبعة في إعداد الدّراسة والأدوات الّتي أعددناها لتحقيق الغرض منها، وفيما يلي توضيح ذلك:

أوّلا: مشكلة الدّراسة:

إنّ من أهم المشكلات الّتي يعانيها تدريس المفاهيم والقواعد النّحويّة في مراحل التّعليم كلّها بالجزائر، ومنها مرحلة التّعليم المتوسّط، هو ضعف تبني نظريات وفلسفات عصريّة، وانتهاج أساليب تدريس حديثة لتفعيل تعليم المفاهيم اللّغويّة عامّة والنّحويّة منها على وجه الخصوص، ونظرا لطبيعة التّجريديّة الّتي تتّصف بها مفاهيم النّحو وما تقتضيه من المتعلّم من عمليات عقليّة خاصّة تمكّنه من الاستقراء والتّحليل والتّصنيف والتّعليل والتّعميم، وبالنّظر إلى ما جاء في طيّات دراسات الباحثين من عجز طرائق التّدريس السّائدة على إكساب المتعلّم للمفاهيم النّحويّة، لذا فإنّ هذه الحقيقة تستوجب البحث عن إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ومناسبة لتعليم المفاهيم النّحويّة وتطبيقها في الأداء اللّغوي، وممّا تقدّم ذكره يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسّؤال الآتي:

ما أثر إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحويّة؟

ثانيا: أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة فيما يلي:

- ✓ أنّها تتماشى مع الاتّجاهات الحديثة في اختيار إستراتيجيات تدريسيّة، وتوظيفها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ممّا يسهم في رفع المستوى المعرفي لدى المتعلّمين.
- ✓ إلقاء الضّوء على نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ وأهم إستراتيجياتها.

- ✓ من المتوقع أن يكون لإستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ أثر إيجابيّ في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحويّة أثناء دراستهم موضوعات قواعد اللّغة.
- ✓ تحاول هذه الدّراسة إبراز دور استخدام الإستراتيجيات القائمة على الدّماغ في ترسيخ المفاهيم النّحويّة، وإعادة تذكّرها عند الحاجة وتوظيفها في وضعيات تواصليّة دالة (مشافهة وكتابة).
- ✓ تزويد المعلّمين بدراسة ميدانيّة عن بعض إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ ودورها في إكساب المفاهيم النّحويّة، والّتي قد تساعد على تحسين أدائهم التّدريسي وتمكّنهم من إكساب وتنميّة المفاهيم النّحويّة لدى تلاميذهم.
- ✓ قد تساعد هذه الدّراسة في فتح آفاق بحثيّة جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات حول الموضوع قصد تنميّة وإكساب المفاهيم النّحويّة للمتعلّمين في مراحل التّعليم المختلفة.

ثالثا: منهج الدّراسة:

لاختيار نوع المنهج العلمي الّذي يتّبعه الباحث في دراسته، عليه بمراعاة عدّة عوامل نذكر منها: طبيعة الموضوع، وأهداف الدّراسة، والتّوجّه النّظري، والموارد المتاحة... وغيرها، وبالنّظر لهذه العوامل كلّها استقرّ اختيارنا على الوصفي أثناء معاينتنا لسيرورة الحصص والمنهج شبه التّجريبي ذو تصميم المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة مع قياس قبليّ وبعدي، حتّى يتسنى لنا تقييم تأثيرات المتغيّر المستقلّ(البرنامج التّدريسي وفق إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ) بشكل دقيق في تحليل كفاءته في تحقيق الأهداف المطلوبة والحصول على نتائج أكثر دقّة وموثوقيّة من خلال عقد مقارنة بين أداء المجموعة التّجريبيّة مع المجموعة الضّابطة لتحديد ما إذا كان هناك فروق في النّتائج يمكن ترجمتها إلى فاعليّة الإستراتيجيات التّعليميّة المقترحة.

رابعا: أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة والحصول على رؤية شاملة ودقيقة حول فاعليّة الإستراتيجيات التّعليميّة المقترحة، اعتمدت الطّالبة على الأدوات التّالية:

- ✓ اختبار معياري قبلي حول جملة من المفاهيم النّحويّة لقياس أداء المجموعتين (الضّابطة والتّجريبيّة) من إعداد الطّالبة.
- ✓ برنامج تدريسيّ متعلّق ببعض المفاهيم النّحويّة المبرمجة والموجّهة لمتعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من إعداد الطّالبة.
- ✓ اختبار معياري بعدي للمجموعتيّن الضّابطة والتّجريبيّة لتحليل التّغيّرات والتّأكّد من صحّة الفرضيات ونجاعة إستراتيجيات نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ في العمليّة من إعداد الطّالبة.

خامسا: فرضّيات الدّراسة:

<< بما أنّ الفرضيّة تعدّ ركيزة من ركائز المنهج التّجريبي، ولأنّ البحث العلمي الّذي يتوصّل إلى نتائج وقوانين ونظريات، إنّما يكون في بدايته عبارة عن فرضيات علميّة وشكوك.>>[1]

ومن أجل تحقيق هدف البحث قمنا بوضع فرضيتين اثنتين هما:

- ✓ **الفرضيّة الأولى:**

لإستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ أثر كبير في إكساب المتعلّمين المفاهيم النّحويّة.

[1] أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة**، القاهرة، مصر، ط 9، 1992م ص44.

✓ **الفرضيّة الثّانيّة:**

توجد فروق بين متوسّطي درجات المجموعتيْن التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ومن أجل تثبيت المفاهيم النّحويّة لدى متعلمي المستوى الرّابع من التّعليم المتوسّط في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي تعتمد على الإستراتيجيات القائمة على الدّماغ، قمنا بصياغة هاتين الفرضيتين اللّتين تقتضيان منّا تجربة واختبارا للتّحقّق من صدقهما.

سادسا: حدود الدّراسة:

أ- **الحدود المكانيّة:** مؤسّسة الشّهيد بوعتو عبد القادر، بلديّة سيدي نعمان، دائرة سيدي نعمان، ولاية المديّة.

ب- الحدود الزّمنيّة: من 16 أفريل 2024 إلى 02 ماي 2024م، السّنة الدّراسيّة 2024/2023م.

ج- الحدود البشريّة: تلاميذ المستوى الرّابع متوسط من متوسطة الشّهيد بوعتو عبد القادر، سيدي نعمان، المدية.

د- الحدود المفاهيميّة: تحدّد الدّراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

هـ- الحدّ الموضوعي(المعرفي): عدد من المفاهيم النّحويّة المبرمج تدريسها وفق ميدان فهم المكتوب- ظاهرة لغويّة – مع المستوى الرّابع من التّعليم المتوسّط.

سابعا: مجتمع وعيّنة الدّراسة:

أ- **مجتمع الدّراسة:** يتكوّن المجتمع الأصلي لعيّنة الدّراسة من متعلّمي المستوى الرّابع من التّعليم المتوسّط الّذين يزاولون دراستهم بمؤسسة الشّهيد بوعتو عبد القادر، بلديّة سيدي نعمان، دائرة سيدي نعمان، ولاية المديّة، ويبلغ عددهم 42 متعلّما.

ب- **عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:** اشتملت عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة مجموعة من التّلاميذ يدرسون في نفس المستوى(الرّابعة متوسط)، وبنفس المؤسّسة(بوعتو عبد القادر) من غير عيّنة التّطبيق الأساسيّة، قوامها 13 متعلّما، يدرّسهم أستاذ آخر، وقد طبّقت أدوات الدّراسة عليهم بغرض تقنينها ومعرفة مدى ملاءمتها.

ج- عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

مشكّلة من متعلمي المستوى الرّابع من التّعليم المتوسط قسم 4م2، ومجموعهم 42 متعلّما، وقد قمنا باختيار العيّنة بطريقة قصديّة كوننا نعمل في المؤسّسة التّي أجرت فيها الدّراسة، بصفة أستاذتهم لمادّة اللّغة العربيّة ومن ثمّة سهولة التّطبيق على العيّنة وحرصا منّا على تكوين مجموعتين متكافئتين(ضابطة وتجريبيّة) قنا بالاعتماد في توزيع أفراد العيّنة بشكل متكافئ نسبيّا وفق نتائج اختبار مادّة اللّغة العربيّة للثّلاثي الثّاني من الموسم الدّراسي الحالي، وكذا العمر الزّمني، والجنس، ووضعيّة المتعلّم الدّراسيّة (معيد أم لا) وفيما يلي جداول توضيحيّة لما سبق ذكره:

1-الجنس:

	المجموعة الضّابطة		المجموعة التجريبيّة	
الفئات	التّكرار	النّسبة المئويّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	09	%43	09	%43
أنثى	12	%57	12	%57
المجموع	21	%100	21	%100

الجدول رقم(03): توزيع المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة وفق متغيّر الجنس.

2-العمر الزّمني:

	المجموعة الضّابطة		المجموعة التّجريبيّة	
الفئات	التّكرار	النّسبة المئويّة%	التّكرار	النّسبة المئويّة%
14سنة	01	%05	01	%05
15سنة	09	%43	09	%43
16سنة	05	%24	05	%24
17سنة	05	%24	05	%24
18سنة	01	%05	01	%05
المجموع	21	%100	21	%100

الجدول رقم(04): توزيع المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة وفق متغيّر السّن

3- نتائج اختبار الثّلاثي الثّاني:

	المجموعة الضّابطة		المجموعة التجريبيّة	
المجالات	التّكرار	النّسبة المئويّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقل من10	03	%14	04	%19
11.99-10	07	%33	07	%33
13.99-12	06	%29	06	%29
15.99-14	04	%19	03	%14
17.99-16	01	%05	01	%05
المجموع	21	%100	21	%100

الجدول رقم(05): توزيع المجموعتين حسب نتائج اختبار الثّلاثي الثّاني.

4- وضعية المتعلّم الدّراسية:

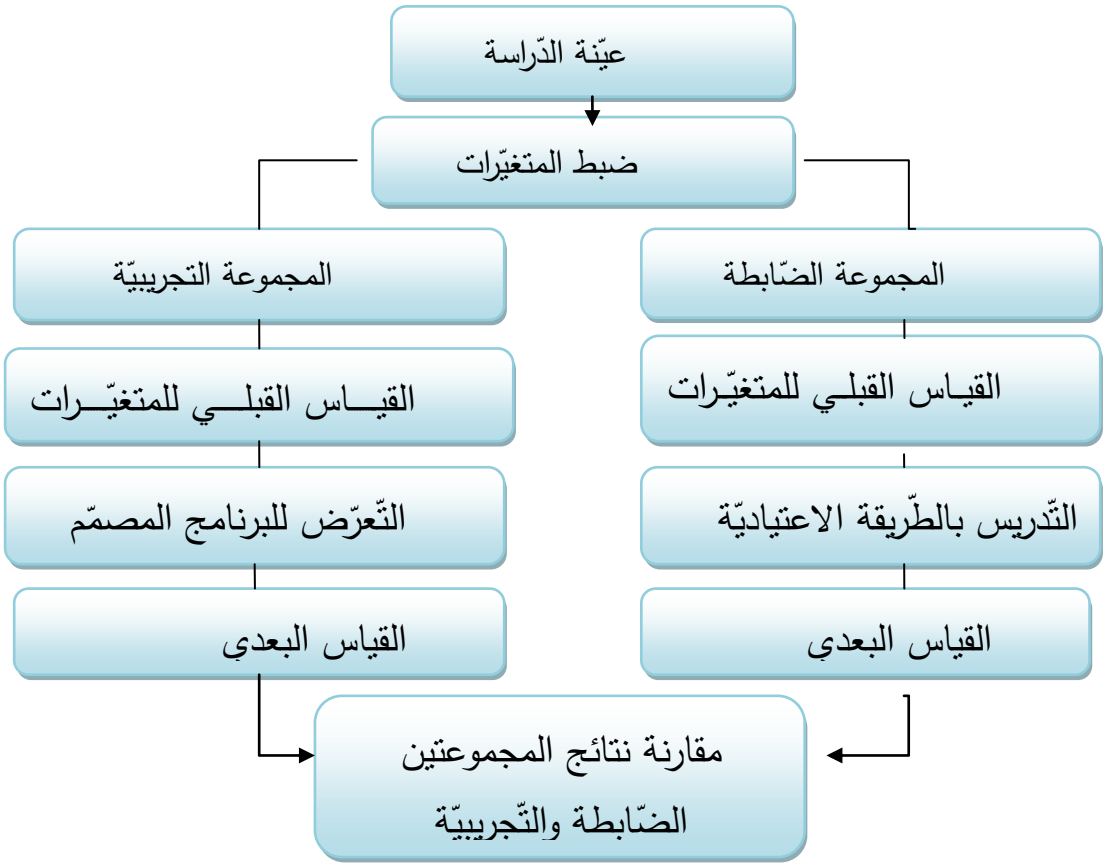
	المجموعة الضّابطة		المجموعة التجريبيّة	
الفئات	التّكرار	النّسبة المئويّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
معيد	07	%33	07	%33
غير معيد	14	%67	14	%67
المجموع	21	%100	21	%100

الجدول رقم(06):يوضّح توزيع المجموعتين حسب وضعيّة المتعلّم الدراسية(معيد أم لا)

ثامنا: التّصميم التّجريبي للدّراسة:

اعتمدنا في الدّراسة على التّصميم شبه التّجريبي ذي المجموعتين: المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث تمّ إجراء القياس القبلي للمجموعتين بهدف التّأكّد من تكافئهما في المتغيّرات، ومن أجل التّأكّد من تأثير المتغيّر المستقّل للبرنامج التّدريسي

في إكساب المفاهيم النّحويّة، بعد ذلك قمنا بتعريض المجموعة التّجريبيّة للعامل التّجريبي المستقل(البرنامج)- إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ- في حين لم تتعرّض المجموعة الضّابطة لهذا البرنامج أي تدرّس بالطّريقة الاعتياديّة، وبعد الانتهاء من تقديم حصص البرنامج تمّ إجراء القياس البعدي لمتغيّرات التّابعة، وفي النّهايّة تمت مقارنة نتائج المجموعة التّجريبيّة الّتي تعرّضت للبرنامج بنتائج المجموعة الضّابطة الّتي لم تتعرّض له، للتّحقّق من مدى فاعليّة البرنامج التّدريسي، والشّكل الآتي يوضّح التّصميم التّجريبيّ للدّراسة :



الشّكل رقم(06): يوضّح التّصميم شبه التّجريبي المعتمد.

المبحث الأوّل: سيرورة الحصص التّعليمية خلال تطبيق بعض استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.

يتم تطبيق الحصّة التّعليمية لدراسة الظّاهرة النّحويّة المستهدفة في ثلاث وضعيات يختار الأستاذ في كلّ وضعية ما يناسب من إستراتيجيات مراعيا في ذلك أهداف الدّرس واحتياجات المتعلّمين، والمحتوى التّعليمي، والوقت المتاح، وتتمثّل هذه الوضعيات في:

أ- **وضعيّة الانطلاق:** يستهلّ بها الأستاذ الدّرس ويهدف من خلالها إلى تعريف المتعلّمين بعنوان الظّاهرة المبرمجة عليهم، وإعطائهم فهما أساسيّا للمفاهيم الّتي سيتعلّمونها، وتكون قبل عرض السّندات، وتساعدهم هذه الوضعيّة على الاستعداد لاستيعاب المعلومات الجديدة بشكل أفضل.

ب- **وضعيّة بناء التّعلّمات:** وتتضمّن أنشطة تعليمية متنوّعة تبدأ بتشكيل أنساق لغويّة حاملة للظّاهرة المستهدفة، لتتمّ مناقشتها وتحليلها من خلال تكليف المتعلّمين بمهمات يشكّل حلّ كلّ مهمّة منها جزءا من الاستنتاج.

ج- **الوضعية الختامية:** تهدف هذه الوضعية إلى تعزيز فهم المتعلمين، من خلال تكليفهم بعدّة مهمات لتقييم فهمهم للظّاهرة المستهدفة وتمكينهم من تطبيقها بشكل أفضل وأكثر فاعليّة في سياقات مختلفة.

أمّا االمحتوى التّعليمي فقد قمنا باختيار ظاهرتين نحويتين(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها والاسم الممنوع من الصّرف لعلّتين) وذلك من أجل تدريسهما للعيّنتين الضّابطة والتّجريبيّة، باستخدام طريقتين مختلفتين(الطّريقة الاعتياديّة مع المجموعة الضّابطة) و(إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ مع المجموعة التّجريبية)، وكان سبب اختيار هاتين الظّاهرتين أنّهما مدرجتان في المقطع التّعليمي السّابع(الصّناعات التّقليديّة) والمقطع التّعليمي الثّامن(الهجرة الدّاخلية والخارجية)، وكما سبق وأن أشرنا أن دراستنا

التّطبيقية أجريت خلال الثّلاثي الثّالث من الموسم الدّراسي، وقد تعمّدنا الاعتماد على نفس النّشاطات التّعليميّة في مختلف وضعيات سيرورة الحصّة للعيّنتين الضّابطة والتّجريبية مع تغيير في طريقة تقديمها، لأنّ الغاية ليس في النّشاط وإنّما في الطّريقة الّتي يتمّ تقديمه بها للمتعلم ومدى فاعليتها في إكسابه للمفاهيم النّحوية.

وقد تمّ تحديد نفس مستوى الكفاءة المستهدفة ومؤشّرات الأداء لكلّ من المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، حتّى يتمّ ضمان تحقيق الأهداف المحدّدة بشكل متساو في كلّ من البيئتين، ممّا يسهم في إجراء مقارنات فعّالة ومنصفة بين النّتائج المحقّقة.

❖ **تطبيق بعض إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ لتدريس الظّواهر النّحويّة.**

1- الظّاهرة النّحوية الأولى: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها

أ- مع المجموعة الضّابطة:

- المكان: مؤسسة بوعتو عبد القادر، سيدي نعمان يوم 16أفريل 2024، القاعة رقم: 03.

- مدّة الحصّة: ساعة واحدة (13-14سا)

- تعداد المجموعة: 21 متعلما.

- طريقة التّدريس: الطّريقة الاعتياديّة.

الكفاءة المستهدفة:

القدرة على التّعرف على الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها، وتمييزها عن الجمل الفرعية الأخرى، مع التّمكّن من تحديد وظيفتها النّحوية وتوظيفها توظيفا صحيحا في وضعيات تواصليّة دالة(مشافهة وكتابة).

مؤشّرات الكفاءة:

- أن يتذكّر الأفعال النّاقصة كان وأخواتها، ويحدّد عملها.
- أن يتعرف على أنواع الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.
- أن يحدّد الوظيفة النّحوية للجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.
- أن يوظّف الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها في وضعيات تواصليّة دالة (مشافهة وكتابة).

➢ **سير الحصّة:**

الوضعيات	أعمال التّعليم	أعمال التّعلم	الزّمن
وضعية الانطلاق	تعدّ كان وأخواتها من النّواسخ الّتي تدخل على الجملة الاسمية، فترفع الأوّل ويسمى اسمها وتنصب الثّاني ويسمى خبرها. *سنركّز اليوم على خبر كان وأخواتها.	يتعرّف المتعلّمون على عنوان الدّرس.	**05 د**
وضعية بناء التّعلمات	-تكتب الأستاذة أنساقا لغويّة حاملة للظّاهرة اللّغويّة المستهدفة مباشرة على السّبورة في ثلاث مجموعات. **الأمثلة:** (أ) 1- إنتاجُ نساء المنطقة جيّدٌ. 2- كان إنتاجُ نساء المنطقة جيّدًا.	يكتب المتعلّمون في كراريسهم الأمثلة الّتي كتبتها الأستاذة على السّبورة.	05 د

وضعية بناء التّعلمات	3- كانت أمي تنجزُ سجادًا. (ب) 1- كانت أمّي سجادُهَا ينجزُ بإتقان فنيّ وعبقري. 2- أصبحت ذكريات بومهدي ليست مؤلمةً. (ج) 1- مازالت ذكريات السّجاد تسعدُ بومهدي. 2- كانت أمي قد أنهت نسجَ السّجاد. **قراءة الأمثلة:** تقوم الأستاذة بقراءة الأمثلة ثمّ تكلّف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. **مناقشة الأمثلة:** تناقش الأستاذة مع المتعلّمين الظّاهرة النّحوية لاستكشافها. س1: لاحظوا معي المجموعة(أ)، حدّدوا العناصر الأساسيّة في الجملة الأولى. س2: ماذا فعلت "كان" حين دخلت على الجملة؟ *من يذكّرنا بأخوات كان؟	- يقرأ المتعلّمون الأمثلة. - يجيب المتعلّمون عن الأسئلة. ج1: العناصر الأساسيّة في الجملة هي: (إنتاج: مبتدأ، وجيّد: خبر). ج2: رفعت الأوّل ويسمى اسمها ونصبت الثّاني ويسمى خبرها. *يجيب المتعلّمون	05 د 15د

وضعية بناء التّعلمات	س3: ما هي بنية كلمة "جيّدا"؟ أ مفردة هي أم جملة؟ س4: حدّدوا خبر كانت في المثال الثّالث كيف ورد؟ س5: لننتقل إلى أمثلة المجموعة(ب) حدّدوا خبر النّاسخ في كلّ مثال، وأظهروا الفرق بينهما. س6: أين خبر النّاسخ في كلّ مثال من أمثلة المجموعة(ج). وما نوعه؟ س7: حدّدوا زمن الفعل في الجمل الواقعة خبرا في المثالين؟ ماذا تلاحظون في المثال الثّاني؟	ج3: ورد الخبر في الجملتين كلمة مفردة. ج4: الخبر هو(تنجز سجادا) وقد ورد جملة. ج5: الخبر في المثال الأوّل: (سجادها ينجز) جملة اسمية مجرّدة وفي المثال الثّاني: (ليست مؤلمة) جملة اسميّة منسوخة. ج6: الخبر في المثال الأوّل من المجموعة(ج) هو(تسعد بومهدي) وفي المثال الثّاني:(قد أنهت نسج السّجاد) نوعه جملة فعليّة. ج7: فعل المثال الأوّل مضارع، وفعل المثال الثّاني ماض مسبوق بكان.	

وضعيّة بناء التّعلّمات	-تقوم الأستاذة بكتابة الاستنتاج على السّبورة، وتشرح بعض النّقاط الّتي لم تناقش. الاستنتاج: -يكون خبر كان وأخواتها كلمة مفردة أو جملة: اسمية(مجردة أو منسوخة) أو فعليّة وتكون في محلّ نصب. - تتضمّن الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها ضميرا يعود على اسمها ويطابقه في النّوع والعدد. - الجملة الفعليّة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها تكون فعليّة فعلها مضارع أو ماض مقترن بقد وجوبا مع كان.	-يدون المتعلمون الاستنتاج على كراريسهم	10 د
الوضعيّة الختاميّة	**أطبّق:** 1- **ميّز** الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها وبيّن نوعها ومحلّها من الإعراب فيما يأتي: أ- كانت الصّناعات التّقليديّة النّشاط المميّز للجزائريين. ب- أمست بعض الحرف التّقليديّة تستقطب هواتها في بعض مناطق الوطن.	يوظّف مكتسبات وينجز المطلوب. - (تستقطب هواتها) فعلية في محل نصب خبر أمست	**20د**

الوضعية الختامية	ج- صارت صناعة الحنبل ليست منتشرة في بلادنا. د- مازالت الصّناعات التقليدية مكانتها مرموقة في بعض ولايات الوطن. 2- أنشئ أربع جمل وصفيّة يكون فيها خبر كان وأخواتها جملة.	- (ليست منتشرة) جملة اسميّة منسوخة محل نصب خبر صارت. - (مكانتها مرموقة) جملة اسميّة مجرّدة في محلّ نصب خبر مازالت. -ينجز المطلوب	

الجدول رقم(07): يوضح سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها مع المجموعة الضّابطة.

- **نتائج معاينة سير الحصّة:**

تم الاعتماد على الطّريقة الاعتياديّة في تدريس العيّنة الضّابطة خلال هذه الحصّة وما ميّزها هو تقديم المعلومات بشكل عاد واسترسالي دون استخدام أساليب تعليميّة مبتكرة وحديثة من أجل جذب انتباه المتعلّمين وشدّ تركيزهم وتوجيههم بشكل فعّال في بناء تعلّماتهم حول الظّاهرة المستهدفة، إضافة إلى الاعتماد الزّائد على تكرار قواعد النّحو وقلّة التّحليل اللّغوي والتّفكير النّقدي، ممّا جعل تفاعلهم محدودا وأفقدهم الاهتمام والحماس لتعلّم واستيعاب المفاهيم النّحويّة، وطغى جوّ الملل على بعض المتعلّمين جراء الشّرح النّظري الجامد للدّرس وافتقار الطّريقة الاعتياديّة للمرونة في تقديم المعلومة، وعدم توفير فرص للتّطبيق العملي للمفاهيم النّحوية الّتي اكتسبوها خلال وضعية بناء التّعلمات، وقد

تبيّن كلّ هذا بعد تقييم إجابات المتعلمين من خلال التّطبيقات المدرجة في الوضعية الختامية، فقد لاحظنا الاعتماد الكبير على الحفظ السّطحي للقواعد النّحويّة دون فهمها بشكل كامل وعميق عند عدد كبير من المتعلّمين، خاصّة في إنشاء جمل تحتوي على المفاهيم النّحوية الّتي تمّ تعلّمها بشكل صحيح، إذ وظّف أغلبهم الخبر كلمة مفردة وليس جملة.

ب- مع المجموعة التّجريبية:

- المكان: مؤسّسة بوعتو عبد القادر، سيدي نعمان، يوم 16 أفريل 2024، القاعة رقم: 07.

- مدّة الحصّة: ساعة واحدة (14-15سا)

- تعداد المجموعة: 21 متعلما.

- طريقة التّدريس: التّدريس باستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ(العصف الذّهني، بناء المعنى، المناقشة والحوار، حلّ المشكلات).

الكفاءة المستهدفة:

القدرة على التّعرف على الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها، وتمييزها عن الجمل الفرعية الأخرى، مع التّمكّن من تحديد وظيفتها النّحوية وتوظيفها توظيفا صحيحا في وضعيات تواصليّة دالّة(مشافهة وكتابة).

مؤشّرات الكفاءة:

- أن يتذكّر الأفعال النّاقصة كان وأخواتها، ويحدّد عملها.

- أن يتعرف على أنواع الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.

- أن يحدّد الوظيفة النّحوية للجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.

– أن يوظّف الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها في وضعيات تواصلية دالّة (مشافهة وكتابة).

➢ **سير الحصّة:**

الوضعيات	أعمال التّعليم	أعمال التّعلم	الزّمن	الإستراتيجيات
وضعية الانطلاق	ذهبت يوم العيد لزيارة بيت جدّك في الرّيف فوجدته جالسا على سجاد يختلف عن ذاك الموجود في بيتكم فأعجبت به وما زاد إعجابك أكثر قول جدّك:" الحرفة تنفع صاحبها." لاحظ العبارة الآتية: "**الحرفة تنفع صاحبها**. – ما نوع هذه الجملة؟ أهي بسيطة أم مركّبة؟ – حدّد عناصرها، ثمّ أدخل عليها إحدى النّواسخ. – حدّد الآن الفرق بين الخبرين. سنركّز اليوم على الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها.	يلاحظ المتعلم الجملة ويحدّد نوعها وعناصرها الأساسيّة، ويدرك أنّ الخبر ورد جملة ثمّ يتذكّر النّواسخ، ويدخل واحدا منها على الجملة ويحدّد الفرق بين الخبرين.	05 د	إستراتيجيّة العصف الذّهني

وضعيّة بناء التّعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** تقوم الأستاذة بتوزيع بطاقات على المتعلمين تحتوي على جداول فيها أربع خانات، وتطلب من المتعلمين ملء العمودين الأوّل والثّاني بتسجيل المعلومات المطلوبة في الخانة المناسبة. **-جدول بناء المعنى: (k.w.l.h)** **- الوضعية الجزئية الثّانية:** **استخراج الأمثلة:** تطلب الأستاذة من المتعلمين فتح الكتب على الصّفحة 130 لاستخراج الأمثلة من نصّ" سجاد أمي" وذلك قصد تحقيق المقاربة النّصيّة.	يملأ كل متعلم جدول بطاقته، فيضع في الخانة الأولى المعلومات الّتي يعرفها عن الموضوع، وفي الخانة الثّانية ما يريد أن يعرفه. - يجيب المتعلّمون عن الأسئلة، ويحاولون صياغتها في أنساق لغويّة تتناسب مع الظّاهرة اللّغويّة المستهدفة	06 د 05 د	إستراتيجية بناء المعنى

1	2	3	4
ماذا تعرف عن الموضوع؟	ماذا تريد أن تعرف؟	ماذا تعلّمت؟	كيف يمكن أن تتعلّم أكثر ؟

وضعية بناء التّعلمات	**الأسئلة:** س1: بم امتاز إنتاج نساء المنطقة؟ حدّد العبارة الدّالة على ذلك من النّص. س2: ما العمل الّذي كانت تقوم به أمّ مهدي؟ س3: ذكر لنا بومهدي الطّريقة الّتي كانت تنجز بها أمّه سجادها، حدّدها من خلال النّص. س4: بم كان يشعر بومهدي حين يسترجع ذكريات سجّاد أمّه؟ -تقوم الأستاذة بتسجيل كلّ مثال على السّبورة مباشرة بعد استخراجه وصياغته في سياق لغويّ مناسب للظّاهرة المستهدفة. **الأمثلة:** (أ) 1-إنتاجُ نساء المنطقة جيّدٌ. 2-كان إنتاجُ نساء المنطقة جيّدًا. 3-كانت أمي تنجز سجادا			إستراتيجيّة المناقشة والحوار

وضعية بناء التّعلمات	(ب) 1-كانت أمّي سجادُهَا ينجزُ بإتقان فنيّ وعبقري. 2-أصبحت ذكريات بومهدي ليست مؤلمة. (ج) 1-مازالت ذكريات السّجاد تسعدُ بومهدي. 2-كانت أمي قد أنهت نسجَ السّجاد. **قراءة الأمثلة:** تقوم الأستاذة بقراءة الأمثلة ثمّ تكلّف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. **مناقشة الأمثلة:** تناقش الأستاذة الظّاهرة مع المتعلمين لاستكشافها. س1: لاحظوا معي المجموعة(أ)، حدّدوا العناصر الأساسيّة في الجملة الأولى.	-يقرأ المتعلّمون الأمثلة. -يناقش المتعلّمون الأستاذة ويتناقشون للاكتشاف الظّاهرة النّحوية ج1: عناصر الجملة الأساسيّة هي:(إنتاج: مبتدأ) و(جيّد: خبر).	03 د 10 د	

وضعية بناء التّعلمات	س2: ماذا فعلت "كان" عندما دخلت على الجملة. س3: ما هي بنية كلمة "جيّدا"؟ أمفردة هي أم جملة؟ س4: حدّدوا الخبر في المثال الثّالث كيف ورد؟ ماذا نستنتج؟ س5: لننتقل إلى أمثلة المجموعة(ب) حدّدوا الخبر في كلّ مثال، وتبيّنوا الفرق بينهما؟ س6:علام يعود الضّمير المتّصل(ها) في كلمة سجادها؟ -ماذا نستنتج؟	ج2: رفعت الأوّل ويسمى اسمها ونصبت الثّاني ويسمى خبرها. ج3: ورد الخبر في الجملتين مفردة. ج4: الخبر هو(تتجز سجادا) وقد ورد جملة. -يستنتج أنّ خبر كان وأخواتها قد يرد جملة. ج5:الخبر في المثال الأوّل: (سجادها ينجز بإتقان) جملة اسمية مجرّدة، وفي المثال الثّاني(ليست مؤلمة) جملة اسميّة منسوخة. ج6:يعود الضّمير المتّصل (ها)على اسم كانت(أمي). -نستنتج أنّ خبر كان وأخواتها قد يأتي جملة اسمية مجرّدة أو منسوخة		

وضعية بناء التّعلّمات	س7: أيــن خبــر النّاســخ فــي أمثلــة المجموعة(ج)؟ وما نوعه؟ س8: حــدّدوا زمــن الفعــل فــي الجملــة الواقعة خبرا في المثالين؟ ماذا تلاحظون في المثال الثّاني؟ س9: ما الّذي سبق الفعل الماضي؟ س10: غيّر كـان بإحـدى أخواتهـا، هـل يستقيم المعنى؟ س11-هل اشـتملت بقيـة الجمـل الواقعـة خبـرا لكـان وأخواتهـا علـى ضـمير يعـود على اسم الناسخ؟ فيم يطابقه؟ س12: كيف تعرب هذه الجمل؟	تشتمل على ضمير يعود على اسمها. ج7: الخبر في المثال الأوّل من المجموعة (ج) هو(تسعد بومدين) وفي المثال الثّاني(أنهت نسج السّجاد) نوعها جمل فعليّة. ج8: فعل المثال الأول مضارع، وفعل المثال الثّاني ماض. س9:سبق الفعل الماضي بقد. ج10:لا يستقيم. ج11: نعم تتضمن الجملة الواقعة الجمل الواقعة خبرا لكان وأخواتها على ضمير يعود على اسم النّاسخ يطابقه في النوع والعدد. ج12: تعرب في محل نصب.		إستراتيجية المناقشة والحوار

	-ماذا نستنتج؟ تطلب الأستاذة من المتعلمين ملء الخانة الثّالثة من الجدول. -تكلّف الأستاذة أحسن التّلاميذ خطّا بكتابة الاستنتاج على السّبورة، والّذي يتم تشكيل عناصره من أفواه المتعلمين وفق ما قاموا بتسجيله في الخانة الثّالثة. الاستنتاج: -يكون خبر كان وأخواتها مفردا أو جملة أ-جملة اسمية: -مجرّدة: صار البشر قلوبهم متحجّرة. -منسوخة: أمسى النّاس ليسوا مهتمين بالتّقاليد. ب-جملة فعليّة: -فعلها مضارع: أصبحت الصّناعات التّقليدية تنتشر في كلّ بقاع الأرض	- نستنتج أنّ خبر كان وأخواتها يأتي جملة فعلية فعلها مضارع أو ماض مسبوق بقد مع كان وجوبا. -يسجّل المتعلمون ما تعلموه من مفاهيم وقواعد نحوية. - يشارك جميع المتعلمين في تكوين الاستنتاج ويمثّلون لكلّ عنصر منه مع احترام آداب تناول الكلمة.	03 د 05 د	إستراتيجيّة بناء المعنى

وضعية بناء التّعلمات	– فعلها ماض مقترن بقد مع كان وجوبا: كان الجدّ قد أتقن النّقش على النّحاس أيّام شبابه. – تتضمّن الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها ضميرا يعود على اسمها ويطابقه في النّوع والعدد. –وتكون الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها في محل نصب. –تطلب الأستاذة من المتعلمين ملء الخانة الرّابعة من الجدول.	–يكتب كلّ متعلّم ما يريد أن يتعلمه غير الّذي تعلمه خلال الدّرس.	03 د	إستراتيجية بناء المعنى
الوضعية الختاميّة	**أطبّق:** 1–ميّز جملة خبر كان وأخواتها، وبيّن نوعها ومحلّها من الإعراب فيما يأتي: أ–كانت الصّناعات التّقليديّة النّشاط المميّز للجزائريين. ب–أمست بعض الحرف التّقليديّة تستقطب هواتها في بعض مناطق الوطن. ج– صارت صناعة الحنبل ليست منتشرة في بلادنا.	–يوظّف مكتسبات وينجز المطلوب –(تستقطب هواتها) جملة فعلية في محل نصب خبر أمس.	20د	إستراتيجيّة حلّ المشكلات

الوضعية الختامية	د- مازالت الصّناعات التّقليديّة مكانتها مرموقة فيفي بعض ولايات الوطن هواتها في بعض ولايات الوطن. 2-أنشئ أربع جمل وصفيّة يكون فيها خبر كان وأخواتها جملة.	- (ليست منتشرة) جملة اسميّة في محل نصب خبر صارت. - (مكانتها مرموقة) جملة فعليّة في محلّ نصب خبر مازالت. 2-ينجز المطلوب		إستراتيجيّة حلّ المشكلات

الجدول رقم(08): يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها مع المجموعة التّجريبية.

➢نتائج معاينة سير الحصّة:

ما ميّز هذه الحصّة هو تعزيز التّعلّم الفعّال من خلال استخدام بعض إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ(العصف الذّهني، بناء المعنى، المناقشة والحوار، حلّ المشكلات)، والاعتماد على المقاربة النّصيّة في استخراج الأمثلة اللّغويّة المتضمنة لجملة من المفاهيم النّحوية المتعلقة بالظّاهرة اللّغوية المستهدفة (الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها) باعتبار النّص هو البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ مستويات اللّغة، والمستوى النّحوي واحد منها، خاصّة وأنّ فهم المفاهيم النّحوية يساعد على تحليل النّصوص بشكل متقن ويفسح المجال لتحديد التّغيرات في ترتيب الكلمات والجمل وهذا لا يتم بعيدا عن النّص، وقد أظهر المتعلّمون تجاوبا كبيرا مع الدّرس فساد جوّ مفعم بالحيويّة والنّشاط وحاولوا استخدام قدراتهم العقليّة في وضعية الانطلاق من خلال توليد أفكار متنوعة ووظّفوا نواسخ متعدّدة منها: (كان وأخواتها، إنّ وأخواتها، أفعال المقاربة والشّروع) وقد تمكّن عشرة متعلّمين من الوصول إلى الحل النّهائي الصّحيح بعد تدرّجهم في الإجابة عن

أسئلة الوضعية الانطلاقية، ثمّ بعد ذلك قام كلّ متعلّم بملء الخانة الأولى والثّانية من جدول بطاقته، وما لاحظناه أن غالبيتهم لا يعرف كلّ أخوات كان، فيّ حين أن الجميع يدرك عملها؛ وأشار جلّهم إلى الرّغبة في معرفة أنواع خبر كان وأخواتها؛ وبعد استخراج الأمثلة من النّص ومناقشتها قام المتعلّمون بتسجيل ما تعلّموه من مكتسبات حول الظّاهرة في الخانة الثّالثة، وتشاركوا في تكوين الاستنتاج والتّمثيل لكل عنصر مع اختيار المثال الملائم الّذي يحمل قيمة وتسجيله على السّبورة، أمّا الخانة الرّابعة فقد أشار عدد كبير منهم إلى شبه الجملة (من الجار والمجرور، والظّرفية) إن كانت تعدّ من أنواع الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها أم لا، وسجل بعضهم استفسارا عن معاني كان وأخواتها وإعراب (مازال ومادام)، وقد تبيّن اكتساب المتعلمين للظّاهرة النّحوية من خلال تمكن المتعلمين من حلّ مشكلات آنية والّتي تمّ تعرُضهم لها خلال وضعية بناء التّعلمات وتطبيقات الوضعية الختامية من خلال استرجاع المعلومات المكتسبة المخزّنة في الذّاكرة قصيرة المدى.

2- الظّاهرة النّحويّة الثّانية: الممنوع من الصّرف لعلتين

أ- مع المجموعة الضّابطة:

- المكان: مؤسّسة بوعتو عبد القادر، سيدي نعمان يوم 22 أفريل 2024، القاعة رقم: 03
- مدّة الحصّة: ساعة واحدة (13-14سا)
- تعداد المجموعة: 21 متعلما.
- طريقة التّدريس: الطّريقة الاعتياديّة.

الكفاءة المستهدفة:

القدرة على التّعرّف على الاسم الممنوع ن الصّرف لعلتين و تمييزه عن الأسماء المعربة وإعرابه ، والتّمكّن من توظيفه في وضعيات تواصليّة دالّة(مشافهة وكتابة).

مؤشّرات الكفاءة:

- أن يذكّر الاسم الممنوع من الصّرف لعلة واحدة.
- أن يتعرّف على الاسم الممنوع من الصّرف لعلتين.
- أن يميّز بين الاسم المنصرف و الاسم الممنوع من الصّرف.
- أن يعرب الاسم المنوع من الصّرف لعلّتين إعرابا صحيحا.
- أن يوظّف الممنوع من الصّرف في وضعيات تواصلية دالة(مشافهة وكتابة).

➢ **سير الحصّة:**

الوضعيات	أعمال التّعليم	أعمال التّعلم	الزّمن
وضعية الانطلاق	– مراجعة الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة. – بما أنّه توجد أسماء ممنوعة من الصّرف لعلّة واحدة فإنّه من المؤكّد أنّ هناك ما يمنع لأكثر من علّة، وهذا ما سنقف عليه اليوم من خلال درس الممنوع من الصّرف لعلّين.	–يراجع ويتعرّف على الدرس	05د

وضعيّة بناء التّعلمات	**الأمثلة:** تطلب الأستاذة من المتعلمين ملاحظة الجدول الموجود على السّبورة. زن عادلا أنث ركب عجمة زد أفعل مفْعل/ فعّال فعْل يزيد عمَر عائشة بَعلبك مايكل سلْمان أحْمَر موحد/ أحاد أخَر أشرف هبل مريم كربلاء يوسف عدنان أعرج مثنى/ ثناء أحمد زحل أسامة نيويورك أفريل جوعان أشقر مثلث/ ثلاث	-يلاحظ المتعلمون الجدول ويناقشون الأستاذ ويتناقشون مع بعضهم للوصول إلى الاستنتاج.	05د
وضعيّة بناء التّعلمات	**المناقشة لاكتشاف الظّاهرة اللّغويّة والاستنتاج:** س1- حددوا نوع الكلمات الموجودة في الخانة الأولى (يزيد، أشرف، أحمد) *ما الفرق بين كلمتي أحمد في الجملتين الآتيتين: - أحمد شاب مؤدب / - أحمد الله تعالى على نعمه. إذن تصلح هذه الكلمات أن تستعمل أسماء أو أفعال. س2- ميّز بين الأسماء المؤنّثة الواردة في الخانة الثّالثة	- يجيب عن الأسئلة ج1: أسماء *كلمة أحمد في الجملة الأولى اسم، وفي الجملة الثّانية فعل. ج2- عائشة اسم مؤنث باللّفظ والمعنى	15د

	س3- لاحظوا كلمة بعلبك هي كلمة مركّبة من كلمتين ونسمي هذا التّركيب بالتّركيب المزجي. س4- ورد في الخانة الخامسة اسم (مايكل) هل هذا الاسم عربي؟ *بقية الأسماء الواردة في نفس الخانة هي أيضا أسماء أعجمية س5- بم ختم اسم سليمان؟ *لنجرب حذفها، هل يصح معنى الاسم هكذا؟ - كلّ هذه الأسماء الّتي ذكرناها تشترك في كونها أسماء أعلام، وهي ممنوعة من الصّرف لعلتين * تكتب الأستاذة الاستنتاج على السّبورة. **الاستنتاج 01:** العلم الممنوع من الصّرف لعلّتين: ❖ يمنع العلم من الصّرف إذا كان: ✓ على وزن الفعل: أكرم، يزيد. ✓ معدولا على وزن فُعَلُ: زُحَلُ، هُبَلُ ✓ مؤنثا(باللّفظ أو بالمعنى): فاطمة، أسامة، مريم ✓ مركّبا تركيبا مزجيا: حضرموت، بورسعيد ✓ أعجميّا: إسحاق، يعقوب. ✓ زيادة ألف ونون: سليمان، رمضان.	مـــريم اســـم مؤنث بالمعنى أســـامة اســـم مؤنث باللّفظ ج4- (مايكل) اســم أعجمــي وليس عربي. ج5- ختم اسم سـليمان بـألف ونون زائدتين. - يدوّن المتعلّمـــــون الاستنتاج على كراريسهم.	05د

وضعية بناء التّعلمات	– **لنواصل** مع ما تبقى من أمثلة في الجدول 1– كلمة جوعان، ليست اسم علم، فما دلالتها؟ 2– تجيب الأستاذة: حقّا هي صفة على وزن فَعْلَان، مختومة(بألف ونون زائدتين) مثلها مثل أسماء الأعلام الموجودة معها في نفس الخانة). 3– أمّا وزن الصّفات الموجودة في الخانة الموالية فهو: أَفْعَلُ الّذي مؤنّثه فَعْلَاءُ، أَحْمَرُ: حَمْرَاءُ. 4– وزن أُحَاد وثُنَاء هو فُعَالُ ومَوْحَدُ ومَثْنَى هو: مَفْعَلُ فما أصل هذه الأعداد؟ 5– ما وزن كلمة أخر؟ *مفردها هو أخرى. ❖ الصّفة الممنوعة من الصّرف: تمنع الصّفة من الصّرف إذا كانت: ✓ على وزن فعلان الّذي مؤنّثه فعلى: (جوعان: جوعى). ✓ على وزن أفعل الّذي مؤنّثه فعلاء(أحمر: حمراء) ✓ معدولة على وزن فُعَال/ مَفْعَل: أحاد، ثلاث... ✓ معدولة على وزن فُعَل: وليس منها إلّا كلمة أُخَر.	يجيب المتعلّمون عن الأسئلة كلمة(جوعان) صفة. 4– أصل تلك الأعداد: واحد، واثنان، ثلاثة... 5– أُخَر على وزن فُعَل – يدوّن المتعلّمون الاستنتاج على كراريسهم.	10 د

الوضعية الختامية	**الوضعية الجزئية الثّانية:** 1- ميّز الأسماء الممنوعة من الصرف مما يأتي، واذكر علّة منعها طلحة، رمضان، أشرف، أصفر، هود، ملاعب، مسجد. 2- أعرب الجملة آتية مع ضبط الشّكل ضبطا تاما: توجد الأهرامات في مصر.	ينجز المطلوب موظّفا مكتسباته	20د

الجدول رقم(09):يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الممنوع من الصّرف لعلّتين مع المجموعة الضّابطة.

➢**نتائج معاينة سير الحصّة:**

بدأت هذه الحصّة بتمهيد بسيط في وضعية الانطلاق لتعريف المتعلمين بعنوان المحتوى التّعليمي الّذي سيتطرقون له، تضمّن الإشارة إلى ما تعلّموه من قبل(الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة)، وقد تشارك المتعلمون والأستاذة في استرجاع تعريف الاسم الممنوع من الصّرف وإعرابه وكذلك أسباب منعه من الصّرف لعلة واحدة، وكانت مشاركة المتعلمين غير منتظمة إذ كانت الإجابات عشوائية غالبا دون مراعاة آداب تناول الكلمة بعدها سجلت الأستاذة الأمثلة على السّبورة لتتم مناقشتها من خلال وضعية بناء التّعلمات، وما ميّز تلك المناقشة هو اعتماد الأستاذة على الشّرح البسيط وتقديم أمثلة محدّدة لتبسيط المفاهيم النّحوية باستخدام السّبورة، مع طرح أسئلة متنوعة بين المغلقة والمفتوحة عن الأمثلة بغية توصيل المعلومة بدقّة والوصول إلى الاستنتاج، وهذا ما جعلها تستحوذ على جزء كبير من الحصّة الدّراسية، كما أن مشاركة المتعلّمين في المناقشة لم تكن بطريقة منتظمة نوعا ما، وكانت الأستاذة تسأل والمتعلّمون يجيبون أحيانا فرادى وأحيانا أخرى جماعيّا، وعند عجز المتعلّمين عن الإجابة على سؤال ما تلجأ الأستاذة

أحيانا إلى تغيير صياغته، وأحيانا أخرى تجيب بدلا عنهم، وهذا ما جعلهم يعتمدون عليها لفهم الدّرس عوض إعمال عقولهم، مما قلّل من فرص التّفكير النّقدي لديهم والاستقلالية في التّعلم، ثمّ لخصت الأستاذة الدّرس في استنتاج كتب على السّبورة، وكلّفت متعلّميْن بقراءته لضمان تثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين، أمّا في الوضعية الختامية، فقد كلّفت الأستاذة المتعلّمين بتطبيقيْن من أجل تقييم مدى فهمهم للدّرس.

ب- مع المجموعة التّجريبيّة:

- المكان: مؤسّسة بوعتو عبد القادر/سيدي نعمان يوم 22أفريل 2024، القاعة رقم: 07
- مدّة الحصّة: ساعة واحدة (14-15سا)
- تعداد المجموعة: 21 متعلما.
- طريقة التّدريس: التّدريس بإستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ(العصف الذّهني المناقشة والحوار، الخريطة المفاهيمية، حل المشكلات).

الكفاءة المستهدفة:

القدرة على التّعرّف على الاسم الممنوع ن الصّرف لعلتين و تمييزه عن الأسماء المعربة وإعرابه، والتّمكّن من توظيفه في وضعيات تواصليّة دالّة(مشافهة وكتابة).

مؤشّرات الكفاءة:

- أن يذكّر الاسم الممنوع من الصّرف لعلة واحدة.
- أن يتعرّف على الاسم الممنوع من الصّرف لعلتين
- أن يميّز بين الاسم المنصرف و الاسم الممنوع من الصّرف
- أن يعرب الاسم المنوع من الصّرف لعلّتين إعرابا صحيحا
- أن يوظّف الممنوع من الصّرف في وضعيات تواصلية دالّة(مشافهة وكتابة)

➢ **سير الحصّة:**

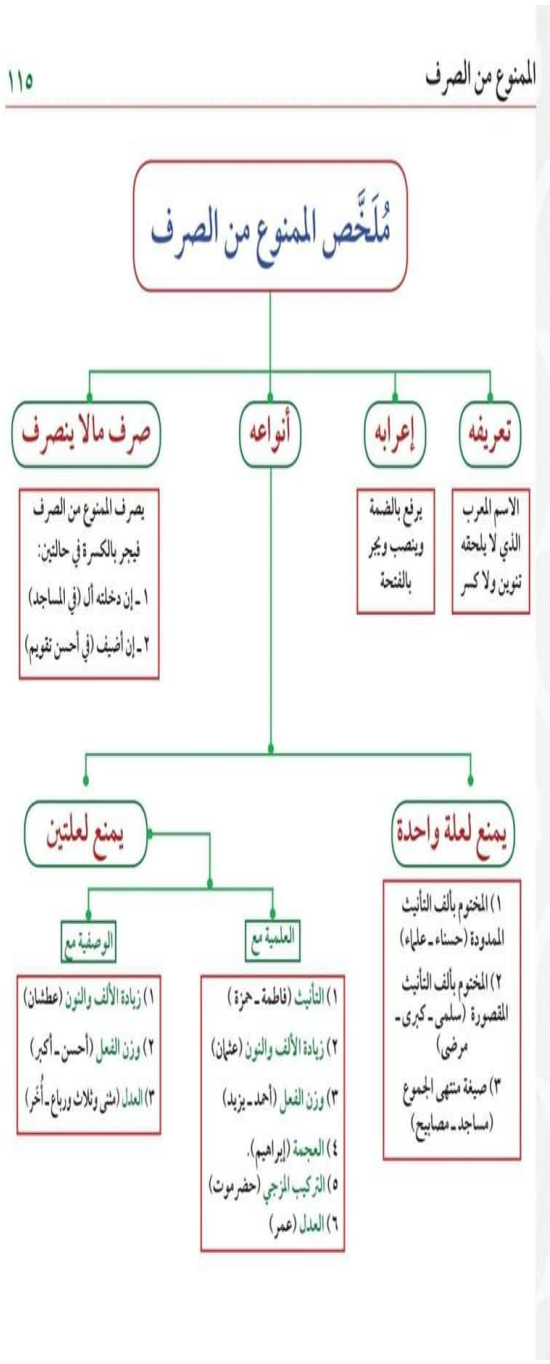
الوضعيات	أعمال التّعليم	أعمال التّعلم	الزّمن	الإستراتيجية
وضعية الانطلاق	أنشئ جملة تتضمّن اسما ممنوعا من الصّرف لعلّة واحدة، ثمّ حدّده واضبط حركة إعرابه وعلّل سبب منعه من الصّرف يتناقش المعلّمون مع الأستاذة في مجموعة من الجمل الّتي قاموا بإنشائها، قصد معرفة مدى اكتسابهم للمفاهيم النّحوية لدرس الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة.	يحاول أن ينجز المطلوب من خلال توليد أفكاره، وباستذكار ما تمّ تعلّمه من قبل في درس الممنوع من الصّرف لعلّة واحدة	05د	إستراتيجيّة العصف الذّهني
وضعيّة بناء التّعلّمات	– **استخراج الأمثلة:** تطلب الأستاذة من المتعلّمين فتح الكتب على الصّفحة رقم 150 لاستخراج الأمثلة من نصّ " **مهجّرون ولا عودة**"، وذلك قصد تحقيق المقارب النّصيّة. **الأسئلة:** س1: حول من اِلْتَفَّ المهجّرون عندما نزلوا من الباخرة؟، حدّد العبارة الدّالة على ذلك من النّص. س2: ما كان شعور أحمد وهو مهجّر من وطنه؟	–يجيب المتعلّمون عن الأسئلة في أنساق لغويّة تتناسب والظاهرة اللّغوية المستهدفة	05د	إستراتيجية المناقشة والحوار

وضعية بناء التّعلّمات	س3: اذكر بعض الصّفات الّتي كان يمتاز بها علي. س4: كيف نزل المهجرون من الباخرة؟ -تكتب الأستاذة المثال على السّبورة مباشرة بعد استخراجه وصياغته في سياق لغوي مناسب للظّاهرة المستهدفة. الأمثلة: 1- التفّ المهجّرون حول أحمدَ، وكأنّه رئيسهم. 2- كان من بين المهجّرين إلى بعلبكَ كلّ من حمزةَ وفاطمةَ وسعادَ ويونسَ وسلمانَ. 3- كان عليّ صاحب الثّمانية عشر ربيعا شابا جميلا، ذا عينين زرقاوين، وشعر أشقر، يرتدي معطفا أبيضَ، ولكنه يبدو دائما غضبانَ. 4- نزل المهجّرون من الباخرة وهم مقيّدون مثنى وثلاث. 5-قال تعالى:" فَعِدَّةٌ مِن أَيَّامٍ أُخَرَ" البقرة/184 قراءة الأمثلة: تقرأ الأستاذة الأمثلة ثمّ تكلّف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.	-يقرأ المتعلّمون الأمثلة.	05 د	

وضعية بناء التّعلمات	-**مناقشـــة الأمثلـــة:** تنـاقش الأسـتاذة مـع الظّاهرة مع المتعلمين لاكتشافها. 1- لاحظ معي المثال الأوّل كلمة أحمد أهي اسم أم فعل؟ 2- هل تصلح أن تكون فعلا؟ هـات أسـماء أخـرى تصـلح أن تكـون أفعـالا وأسماء. 3- ميّـز بـين الاسـمين الـواردين فـي المثـال الثّاني فاطمة، سعاد؟ *ما نوع التأنيث الّذي توجد التّاء في آخر؟ *سم ما كان معناه مؤنّثا دون أن تظهر عليه تاء التأنيث. 4- كـم كلمـة فـي بعلبـكّ؟ وكيـف حصـلنا عليها؟ 5- هل اسم يونس عربي؟ تشير الأستاذة هنا إلى أنّ كلّ أسماء الأنبياء أعجميـة ماعـدا سـتّة مـنهم: صـالح، شـعيب، محمّد، نوح، هود، لوط.	- ينـــــــــاقش المتعلّمون الأستاذة ويتناقشـــــــون لاكتشاف الظّاهرة النّحوية. ج1: هي اسم. ج2: تصلح أسماء وأفعالا. *يزيـــد، أشـــرف، أكرم. 3-علامـة التّأنيـث فـــي اســم فاطمـــة فقط. *تأنيث لفظي *مؤنّـــث تأنيـــث معنوي. ج4- كلمتان ***بعل+بـــك تـــمّ** دمجهـا فـي كلمـة واحدة. ج5- لا، بـــــل أعجمي	10د	إستراتيجيّة المناقشة والحوار

وضعية بناء التّعلمات	6- بم ختم اسم سلمان؟ *هـل يصـحّ معنـى الاسـم بحـذف الألـف والنون؟ *إذن مـادام لا يؤثّر حذفها علـى الاسم، هل هي أصلية أم زائدة فيه؟ س7-على أيّ وزن ورد الاسم عُمَر؟ * هات أمثلة أخرى بنفس الوزن. 8- فيم تشترك الأسماء السّابقة الّتي ذكرناها؟ ماذا نستنتج؟ - تكلّف الأستاذة أحسن التّلاميذ خطّا بكتابة الاسـتنتاج علـى السّـبورة، والّـذي يـتم تشـكيل عناصره من أفواه المتعلمين. الاسـتنتاج01: توجّـه الأسـتاذة المتعلّمـين لكتابـة الاستنتاج علـى السّبورة وفق الخريطـة المفاهيميـة والتّمثيـل لكلّ عنصـر بجملـة ذات قيمة. * **لنواصل** مع ما تبقى من أمثلة. 1- كلمـة غضـبان، ليسـت اسـم علـم، فمـا دلالتها؟	ج6-ختم بألف+ نون *نعم: سلمٌ *هي زائدة. ج7:علـــــى وزن فُعَل. *يجيب المتعلّمون ج8: كلهـا أسـماء أعلام. -يدوّن الاستنتاج علـــى الخريطـــة المفاهيميـــــــة الموجـــودة علـــى السّبورة. *ج1- تـــدلّ علـــى وصف(صفة)*	05 د	إستراتيجيّة المناقشة والحوار إستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة

وضعية بناء التّعلّمات	*فيم تشبه اسم سلمان؟ *ما وزن هذه الصّفة؟ 2- ما وزن الصّفتان: أشقر، أبيض؟ *حدّد مؤنّث كلّ منهما؟ وما وزنها؟ 3- ما وزن أحاد وثناء وثلاث؟ *ما وزن موحد ومثنى ومثلث؟ *ما أصل هذه الأعداد؟ 4- زنوا كلمة أخر، وحدّدوا مفردها 5- إلام توصلتم؟ *توجّه الأستاذة المتعلمين إلى تسجيل الاستنتاج بنفس الطّريقة الأولى على السّبورة وتطلب منهم إنشاء جمل ذات قيمة تربويّة تحتوى الممنوع من الصّرف عن كل حالة.	*مختومة بألف ونون زائدتان *وزنها فَعْلَان ج2-وزنها أَفْعَل *شقراء، بيضاء *وزنها فَعْلَاء ج3-فُعَال *مَفْعَل *واحد، اثنان. ج4:أُخَر *مفردها: أخرى -يدوّن الاستنتاج على الخريطة المفاهيمية الموجودة على السّبورة، ويمثّل لكلّ عنصر	10د	إستراتيجيّة المناقشة والحوار إستراتيجية الخريطة المفاهيميّة

وضعيّة بناء التّعلمات	 **الشكل رقم(07): الخريطة المفاهيميّة للممنوع من الصّرف**[1]	-ينجز المطلوب موظّفا مكتسباته	إستراتيجية الخريطة المفاهيمية

[1] https://www.google.com/search?sca_esv=b5246bed5d27d0e1&sca_upv=1&q=%D8%A7%D9%84%D8

الوضعية الختاميّة	الوضعية الجزئية الثّانية: 1-ميّز الأسماء الممنوعة من الصرف مما يأتي، واذكر علّة منعها: طلحة، رمضان، أشرف، أصفر، هود، ملاعب، مسجد. - أعرب الجملة آتية مع ضبط الشّكل ضبطا **واجب منزلي:** إليك مخطّط خريطة ذهنية املأه بما تعلّمته عن الممنوع من الصّرف		20 د	إستراتيجيةحلّ المشكلات + إستراتيجيّة الخريطة

الجدول رقم(10):يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الممنوع من الصّرف لعلّتين مع المجموعة التّجريبيّة.

➢نتائج معاينة سير الحصّة:

تمّ تناول الظّاهرة النّحويّة مع المجموعة التّجريبّة بتوظيف استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ، فاستهلت الأستاذة الوضعيّة الانطلاقية بوضعية مشكلة بسيطة وظفت خلالها استراتيجية العصف الذّهني إذ قام المتعلّمون بتشكيل عدد من الجمل من خلال تذكّر ما تناولوه من معلومات عن أسباب الممنوع من الصّرف لعة واحدة، بعدها اختارت الأستاذة الجمل الّتي تحمل قيما تربوية لتتمّ مناقشتها والوصول للحلّ النّهائي بتقديم تغذية راجعة عن الموضوع، وقد قام المتعلّمون بتسجيل أسباب منع الاسم من الصّرف لعلّة واحدة على خريطة مفاهيمية رسمت على السّبورة، بغية الحصول في نهاية الدّرس خريطة مفاهيمية كاملة لدرس الممنوع من الصّرف تشتمل(تعريفه، وإعرابه ، وأنواعه وحالات صرفه)، ثمّ انتقلت الأستاذة بالمتعلّمين إلى وضعية بناء التّعلّمات بدءا باستخراج الأمثلة من النّص بالمقاربة النّصيّة وصياغتها في سياقات لغويّة تناسب الظّاهرة

المستهدفة، لتتمّ مناقشتها واستنتاج أسباب منع الاسم من الصّرف لعلتين، حيث قام المتعلمون بتسجيل ما استنتجوه على شكل خريطة مفاهيم نحويّة للحصول على الشّكل رقم (08)، ثمّ كلفت الأستاذة المتعلّمين بجملة من التّطبيقات قصد ترسيخ معارفهم المكتسبة، وكواجب منزلي كلّفتهم بملء خريطة ذهنية فارغة، وما ميّز هذه الحصّة عن الحصص الأخرى هو التّركيز العالي للمتعلمين خاصّة وأنّهم يتعاملون مع منظمات معلومات بصريّة، فقد كانوا في وضعيّة متميّزة بالتّفاعل النّشط، والتّركيز، والتّحفيز الذّاتي، والإبداع، والثّقة بالنّفس، وتعزّز التّفاعل الاجتماعي لديهم من خلال التّعلم التّعاوني بينهم في تبادل الأفكار والمعلومات، بالإضافة إلى تقليل الجهد لكلّ من الأستاذ والمتعلمين، والاستغلال الأمثل للوقت في عرض المعلومات بشكل مبسّط ومنظّم عوض أن يضيع في البحث العشوائي والتّفكير غير المنظّم.

المبحث الثّاني: تطبيق الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحوية على المجموعتين

يشير مستوى الرّابعة متوسّط في النّظام التّعليمي العامّ إلى مرحلة من التّعليم، تأتي بعد مرحلة التّعليم الابتدائي والسّنوات الأولى من التّعليم المتوسّط وقبل المرحلة الثّانويّة وفي هذا المستوى يتمّ تعزيز المهارات الأساسيّة الّتي تمّ اكتسابها المتعلّمون في المراحل السّابقة لها، بالإضافة إلى إدخال مواضيع تعليميّة جديدة وتطوير مهارات أكثر تخصّصا في المواد الدّراسيّة الأخرى، فمستوى الرّابعة متوسط يعتبر تطوّرا مهما في مهارات اللّغة وفهمها بالنّسبة للمراحل التّعليميّة السّابقة، إذ يكون التّركيز أكثر على تطوير مهارات المتعلمين اللّغويّة وتعميق فهمهم لقواعد اللّغة وتطبيقها بصورة دقيقة، واستخدامها بشكل أكثر فاعليّة في وضعيات تواصليّة شفهية أو كتابيّة، فهذا المستوى بشكل عام يمثّل تقدّما مهما في مهارات اللّغة العربيّة وتطبيقاتها في مختلف المجالات، ويعدّ استعدادا جيّدا للمستويات اللّاحقة في التّعليم.

أوّلا- بناء الاختبار وتقييمه.

1- خطوات بناء الاختبار:

بما أنّ هذه الدّراسة كانت في الثّلاثي الثّالث من العام الدّراسي 2024/2023م فقد سبق وأن تعرّض المتعلّمون لمجموعة من المفاهيم النّحويّة، لذا تعمّدنا بناء الاختبار القبلي على مجموعة من الدّروس الموجودة في المقرّر الدّراسي، تضمّ جملة من المفاهيم النّحويّة الّتي سبق لهم وأن تعلّموها من أجل قياس درجة اكتسابها؛ ونظرا لما يمثّله هذا المستوى بالنّسبة للمراحل التّعليميّة الأخرى كما أسلفنا الذّكر، فقد تمّ بناء وتصميمه باعتباره أداة مهمّة في هذه الدّراسة وفقا لتصنيف هرم بلوم المعدّل لأهميته في تنويع الأسئلة وتحديد مستويات التّفكير اللّازمة، ممّا يسمح بتقييم شامل لقدرات المتعلّمين بالإضافة إلى أنّه يعمل كإطار لتوجيه العمليّة التّعليميّة التّعلّمية وتقديم التّغذية الرّاجعة

الفعّالة، فيحفّزهم بذلك على تطوير مهارات التّفكير العليا لديهم، وتعزيز مهارات اللّغة والفهم بشكل شامل ومستدام، وحتّى نتمكّن من معرفة الفرق بين مستوى الاكتساب لدى المجموعتين الضّابطة والتّجريبية، قمنا بإخضاعهما لاختبار بعدي، وتعمدنا عدم إجراء الاختبار في نفس اليوم الّذي قدّم فيه الدّرس حتّى نتمكّن من معرفة مدى قدرة المتعلّمين على تخزين وترسيخها في الذّاكرة طويلة المدى، ويتضمّن الاختبار المستويات السّتة لهرم بلوم والمتمثّلة في الآتي:[1]

- مستوى التّذكّر: ويضمّ الأفعال الآتيّة:(اذكر، عدّد، تعرّف على، رتّب، صنّف أدرج، عرّف، اربط، اختر...)
- مستوى الفهم: (اشرح، لخّص، أعد ترتيب، صغ بأسلوبك، وضّح، ترجم، أعد صياغة، راجع، ناقش، فسّر، أعط مثالا...)
- مستوى التّطبيق: (استخدِم، استخرج، حوّل، اربط، اكتشف، طبّق، اكتشف نفّذ، غيّر، حضّر، تفاعل، العب دورا، أنشئ، أنتج...)
- مستوى التّحليل: (حلّل، برهن على، ميّز، وازن، فهرس، قارن، قسّم، اختبر جرّب، اربط، خطّط، استنبط، قيّم، استنتج...)
- مستوى التّقويم: (راجع، دعّم بالحجّة، بيّن التّناقض، برّر، اعرض، دافع، بلغ عن، تحقّق من، جادل، قدّر قيمة، ادعم...)
- مستوى الابتكار: (طوّر، خطّط، أنشئ، صمّم، نظّم، نقّح، اقترح، أسّس ضمّن، أعد تركيب، عدّل...

[1] أحمد عودة، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط 4 2014، ص 78 -بتصرّف-

2- صدق الاختبار:

من خلال الصّدق الظّاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتمثلة في أساتذة التّعليم المتوسط منهم ثلاثة أساتذة بنفس المؤسّسة الّتي أجريت بها الدّراسة (متوسطة بوعتو عبد القادر/سيدي نعمان) ، وأستاذة بمتوسطة (قنتور أحمد/سيدي نعمان) وأستاذ بمتوسطة(طهراوي محمّد/ شلالة العذاورة) ، ثمّ قمنا بتعديل الاختبارات حسب ما هو مقترح من طرفهم.

وللتّأكد من ثباته تمّ عرضه على مجموعة استطلاعيّة مكوّنة من13 متعلما (من غير عيّنة التّطبيق الأساسية) بنفس المؤسسّة(بوعتو عبد القادر) يدرّسها أستاذ آخر في فترتين متباعدتين فكانت نفس النّتائج تقريبا.

3- ضبط تنقيط الاختبار:

يحتاج الاختبار إلى تنقيط لتقييم أداء المتعلمين وتحديد درجات الاكتساب لديهم لذا تمّ وضع علامة الاختبار النّهائيّة (20/20 ن)، وضُبط سلّم التّنقيط كما هو موضح، أي تقدير علامة معينة لكلّ مستوى حسب المعايير الّتي يتضمّنها: مستوى التّذكر(20/03.5ن) مستوى الفهم(20/03 ن)، مستوى التّطبيق(20/04 ن)، مستوى التّحليل(20/03 ن)، مستوى التقويم(20/03 ن)، مستوى الإبداع(20/03.5 ن).

ملاحظة: تمّ تطبيق نفس الخطوات على الاختبار القبلي والبعدي، وباعتماد نفس سلّم التّنقيط.

ثانيا: وصف الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحوية

1- الاختبار القبلي:

بناء على ما سبق ذكره تمّ بناء الاختبار القبلي الّذي خضع له جميع أفراد عيّنة الدّراسة، والّذي أجري يوم الأحد 14 أفريل 2024م على السّاعة 11:00 صباحا كالآتي:

1- مستوى التّذكّر	**2- مستوى الفهم**
1-**عَرِّف** عطف النّسق. 2- **اربِط** بسهم بين العناصر الآتية: أ- بدل الجزء من الكلّ - مفاتيح ب- ممنوع من الصّرف -جميعه لعلة واحدة . ج- توكيد معنوي -نصفه	1- **أَعْط** مثالين مختلفين عن الاستثناء بإلا. 2- **فَسِّر** سبب كتابة العدد على هذا الشّكل في العبارة الآتية: "اتّفق العلماء اليوم على وجود أكثر من ثلاثة أنواع للتّلوث."
2- مستوى التّطبيق	**3- مستوى التّحليل**
1- **أَعْرِب** الجملة الآتية إعرابا تفصيليّا: **ختم التّلميذ القرآن حفظا** **2- اُكْتُـب** الأعداد الّتي بين قوسين بالحروف، واضبط معدودها بالشّكل: - قرأت(05) كتب...و(12) مجلة.... - التقيت ب(17) تلميذ.... - التقيت ب(17) تلميذ....و(30) تلميذة....	1- **اِخْتَر** العبارة الصّحيحة الّتي تحتوي على البدل ممّا يلي مع التّعليل: - يحرص معظم التلاميذ على تحصيل جيّد في الاختبار. - يحرص التّلاميذ معظمهم على التّحصيل الجيّد في الاختبار. 2- **لَاحِظ** العدد ومعدوده في العبارة الآتية ثمّ **اِسْتَنْبِط** القاعدة. "اشتريت كتابا واحدا لأنّه مهمّ جدّا"

5-مستوى التّقويم	6- مستوى الإبداع
- **أَبْدِ رَأْيَكَ** في العبارة الآتية: يعرب المستثنى بإلّا منصوبا إذا كانت الجملة منفيّة ولم يذكر المستثنى منه. 2- **ناقش** العبارة الآتية: "تاه السّائح في صحراءٍ قاحلة".	- **أنتج** فقرة وصفية من إنشائك لا تتجاوز ستة أسطر تتحدّث فيها عن مناظر بلادك الخلابة موظّفا عطف بيان ومحترما علامات الوقف.

الجدول رقم (11) يمثّل الاختبار القبلي لاكتساب المفاهيم النّحوية

ب- الاختبار البعدي للمجموعتين:

❖ **درس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها**

- تاريخ إجراء الاختبار: تمّ إجراء الاختبار يوم 17أفريل 2024م

- المدّة ساعة واحدة (14-15سا)

- عدد المتعلمين: **42** متعلّما(أفراد العينة الضّابطة والتّجريبيّة معا)

1- مستوى التّذكّر	3- مستوى الفهم
1- **عَرِّفْ** كان وأخواتها، ثمّ اذكرها 2- ما الوظيفة النّحوية لكان وأخواتها في الجملة؟ أ- تنصب الاسم وترفع الخبر. ب- ترفع الاسم وتنصب الخبر. ج- تجرّ الاسم والخبر.	**1-هات** ثلاث جمل تشتمل على كان وأخواتها يكون خبرها جملة. **2- فَسِّرْ** سبب تسمية كان وأخواتها بأفعال ناقصة.

<table>
<tr><td>3- مستوى التّطبيق</td><td>4- مستوى التّحليل</td></tr>
<tr><td>1- ضع الجملة الفرعية بين قوسين، ثمّ بيّن نوعها ومحلّها من الإعراب.
*كان أجدادنا يحافظون على مروثنا التّقليدي.
*مازالت صناعة الفخار مكانتها عالية.
2-صنّف أخوات كان حسب أقسامها:
<table><tr><td>تامة التّصرّف</td><td>ناقصة التّصرّف</td><td>جامدة</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table></td><td>-استنبط القاعدة من العبارتين الآتيتين:
*صارت الآنية شكلها جميل
*كانت أمّ بومهدي قد نسجت سجادا بخيوط رفيعة.</td></tr>
<tr><td>5- مستوى التقويم</td><td>6- مستوى الإبداع</td></tr>
<tr><td>1- ما رَأْيَكَ في العبارة الآتية مع التّعليل:
*أمسى السّرور قد طفح على الوجوه بعد معرض الفخّار.
2-تحقّق من العبارة الآتية:
الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها إنشائية لا خبرية.</td><td>أنتج فقرة وصفية من إنشائك لا تتجاوز ستة أسطر تتحدّث فيها عن مناظر بلادك الخلابة موظّفا عطف بيان ومحترما علامات الوقف.</td></tr>
</table>

الجدول رقم(12): يمثّل الاختبار البعدي الأوّل للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)

❖ **درس الممنوع من الصّرف لعلّتين.**

– تاريخ إجراء الاختبار: تمّ إجراء الاختبار يوم 02 ماي 2024م

– المدّة: ساعة واحدة (14–15سا)

– عدد المتعلمين: **42** متعلّما(أفراد العينة الضّابطة والتّجريبيّة معا)

1– مستوى التّذكّر	**2– مستوى الفهم**
1–**عَـرِّفْ** الممنـوع مـن الصّـرف، واذكـر أنواعه. 2– **اختـر** من بين الكلمات الآتية الممنوع من الصّرف: إسحاق، محمّد، طاولة، زحل، قنابل، ثلاث، مسجد.	1– **أعد** تركيب الجملة الآتية بحيث يصبح الاسم الممنوع من الصّرف منصرفا "أشعلت الأمّ مصابيح ملونة في عيد الفطر، فازداد المكان بهاء". 2– **أنشـئ** ثلاث جمل تحتوي على أسماء ممنوعة من الصّرف لعلل مختلفة.
3– مستوى التّطبيق	**4– مستوى التّحليل**
1–**أَعْرِبِ** الجملة الآتية إعرابا تفصيليّا: **عاد محمّد من دمشقَ.** 2– صنّف الكلمات الآتية في جدول حسب سبب منعها: شوارع، بورسعيد، أحمد، يزيد.	– **استنبط** القاعدة من العبارات الآتية مع ضبط الشّكل ضبطا تاما. –سافرت لألتقي بمجموعة من العلماء. – قال تعالى:" فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ" البقرة/184 – التقيت بأسامة في المسجد.
5– مستوى التّقويم	**6–مستوى الإبداع**
1– تحقّق من العبارة الآتية:" يمنع من الصّرف جوازا كلّ اسم مختوم بتاء التّأنيث	– **اُكتـب** فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستة أسطر توجّه فيها زميلك إلى مخاطر الهجرة

سواء أكان مذكّرا أم مؤنّثا." 2- **نـــاقش العبـــارة الآتيـــة:**" يمــوت الفلسطينيون اليوم في منازلهم.	السّرية موظّفا أسماء ممنوعة من الصّرف ومحترما علامات الوقف.

الجدول رقم(13): يمثّل الاختبار البعدي الثّاني للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية.

ثّالثا: قراءة أوّلية لنتائج المجموعتين:

أ- بالنّسبة لدرس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها:

تمثّلت نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في اكتساب المفاهيم لدرس **(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)** فيما يلي:

المجموعة الضّابطة				**المجموعة التّجريبية**			
رقم المتعلم	الاختبار			رقم المتعلم	الاختبار		
	القبلي	البعدي	فارق العلامة		القبلي	البعدي	فارق العلامة
01 ذكر	16.5	16.5	00	**01 ذكر**	14.5	10	+04.5
02 أنثى	13.5	11	-02.5	**02 أنثى**	15.5	15.5	00
03 أنثى	18.5	13.5	-05	**03 ذكر**	12	11.5	+05
04 أنثى	15.5	13.5	-02	**04 أنثى**	16	18.5	+02.5
05 أنثى	10	08.5	-01.5	**05 أنثى**	16.5	18.5	+02
06 أنثى	17	17.5	+0.5	**06 أنثى**	12	15	+03
07 ذكر	13	07.5	-05.5	**07 أنثى**	17	17.5	+0.5
08 أنثى	16	12	-04	**08 أنثى**	17	18.5	+01.5
09 أنثى	14	14	00	**09 أنثى**	13	15	+02
10 ذكر	15.5	9.5	-06	**10 أنثى**	10.5	11.5	+01.5

11 أنثى	11	12	+01	**11 أنثى**	18	16	−02
12 أنثى	15.5	17	+01.5	**12 أنثى**	14	16.5	+02.5
13 ذكر	13	8	−05	**13 أنثى**	11	10.5	−0.5
14 ذكر	14.5	8.5	−06	**14 أنثى**	11	11.5	+01.5
15 ذكر	17	10	−07	**15 ذكر**	15.5	12.5	−03
16 ذكر	11.5	07.5	−04	**16 ذكر**	06.5	14	+07.5
17 أنثى	09	09	00	**17 ذكر**	14	13.5	−0.5
18 أنثى	12	8	−04	**18 ذكر**	16.5	13.5	−03
19 ذكر	11	10	−01	**19 ذكر**	11	15	+04
20 أنثى	13.5	15	+01.5	**20 ذكر**	11	10	+01
21 ذكر	13.5	11	−02.5	**21 ذكر**	06	8.5	+02.5

الجدول رقم(14) يوضّح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة.(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)

من خلال الجدول رقم (14) يتّضح لنا أنّ هناك فروقا جوهرية بين المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة إذ نجد أنّ **15** متعلّما حقّقوا تقدّما في درجات التّحصيل تتراوح ما بين(0.5−07 ن) بينما تراجع **05** متعلمين عمّا حقّقوه من نتائج في الاختبار القبلي انحصر فارق الدّرجات بين الاختبارين ما بين(0.5−03 ن) وحافظ **متعلّم واحد** على نتائجه، أمّا بالنّسبة للمجموعة الضّابطة فنجد تراجعا وانخفاضا في درجات التّحصيل عند **14** متعلّما تتراوح ما بين(0.5−07 ن) وتقدّم **04** متعلّمين بفارق نقاط يتراوح ما بين (0.5−01.5 ن)، وحافظ **03** متعلّمين على نفس النّتيجة.

ب-بالنّسبة لدرس الممنوع من الصّرف لعلّتين:

تمثّلت نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في اكتساب المفاهيم لدرس (الممنوع من الصّرف) فيما يلي:

المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
رقم المتعلم	الاختبار			رقم المتعلم	الاختبار		
	القبلي	البعدي	فارق العلامة		القبلي	البعدي	فارق العلامة
01 ذكر	16.5	13.5	03-	**01 ذكر**	14.5	11	03.5-
02 أنثى	13.5	13	0.5-	**02 أنثى**	15.5	13	02.5-
03أنثى	18.5	17	01.5-	**03 ذكر**	12	13.5	01.5+
04 أنثى	15.5	13	02.5-	**04 أنثى**	16	19	03+
05 أنثى	10	9.5	0.5-	**05 أنثى**	16.5	17.5	01+
06 أنثى	17	15.5	02.5-	**06 أنثى**	12	14	02+
07 ذكر	13	10.5	02.5-	**07 أنثى**	17	18.5	01.5+
08 أنثى	16	13	03-	**08 أنثى**	17	18.5	01.5+
09 أنثى	14	15.5	01.5-	**09 أنثى**	13	17.5	04.5+
10 ذكر	15.5	13	02.5-	**10 أنثى**	10.5	15.5	05+
11 أنثى	11	10.5	0.5-	**11 أنثى**	18	18.5	0.5+
12 أنثى	15.5	13.5	02-	**12 أنثى**	14	17	03+
13 ذكر	13	11.5	01.5-	**13 أنثى**	11	15	04+
14 ذكر	14.5	04	10.5-	**14 أنثى**	11	16.5	05.5+
15 ذكر	17	9.5	07.5-	**15 ذكر**	15.5	16	0.5+

16 ذكر	11.5	08.5	02.5–	**16 ذكر**	06.5	09	02.5+
17 أنثى	09	07	02–	**17 ذكر**	14	16.5	02.5+
18 أنثى	12	08	04–	**18 ذكر**	16.5	17	0.5+
19 ذكر	11	11	00	**19 ذكر**	11	15	04+
20 أنثى	13.5	11	2.5–	**20 ذكر**	11	08.5	02.5–
21 ذكر	13.5	08.5	04.5–	**21 ذكر**	06	08.5	02.5+

الجدول رقم(15): يوضّح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة.(الممنوع من الصّرف لعلّتين)

من خلال الجدول رقم (15) يتّضح لنا أنّ المجموعة الضّابطة قد أظهرت تراجعا كبيرا في كل مستويات التّفكير، وذلك بعد قياس مدى اكتسابها للمفاهيم النّحوية من خلال الاختبارين القبلي والبعدي، إذ نجد أنّ متعلّما واحدا حافظ على نتيجته، في حين 20 متعلّما من أصل21 انخفضت درجات تحصيلهم، أي ما نسبته95%، وقد انحصرت فوارق التّراجع ما بين(0.5–10.5 ن) ؛ أمّا المجموعة التّجريبيّة فقد أظهرت تحسّنا ملحوظا في أدائها، إذ حقّق 18 متعلّما من أصل 21 تقدّما في نتائج الامتحان البعدي، أي ما نسبته 85% وتراوحت درجات التّفوّق ما بين(0.5– 05.5 ن)، وتراجع ثلاثة متعلّمين عمّا حققوه من نتائج في الاختبار القبلي.

❖ **تحليل النّتائج:**

من خلال استقرائنا لنتائج الجدولين السّابقين، يظهر لنا جليّا التّفوّق الّذي أحرزه متعلّمو المجموعة التّجريبيّة، إذ نجد أكثر من نصف عدد المجموعة حقّقوا تغيّرات إيجابيّة في نتائج الاختبارين البعديين، ففي الأوّل أربعة عشر متعلّما، وفي الثّاني عشرون متعلّما من أصل واحد وعشرين متعلّما، أي بنسبة 67% و95% على التّرتيب، ممّن حقّقوا أداء

متميّزا، حيث أنّ فارق التّحصيل عند أحد المتعلّمين(07.5 نقطة)، و(05.5 نقطة) عند آخر، ويمكّن أن نرجع هذا التّحسن إلى عدّة أسباب، أهمها:

1- فاعليّة الإستراتيجية:

أ- تلعب إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ دورا كبيرا في تخليص المتعلّم من الرّتابة والجمود، وتبعده عن العشوائيّة والتّسرّع في إطلاق الأحكام دون تبصّر، فهي تدعمه بشكل كامل من خلال تفعيل مختلف مراكز الدّماغ، ممّا يساعد في تعزيز التّفكير المنتظم وتنظيم المعلومات لديه، وتسهم أيضا في تحفيز تفكيره النّقدي والإبداعي، وتدفعه إلى البحث عن حلول مبتكرة وإبداعيّة للمسائل الّتي تعترضه، الأمر الّذي يزيد من تحقيق فهم أعمق وأكثر استدامة لديه، كما تدفعه إلى التّقدم في التّعلم وتطوير مهاراته بدلا من التّركيز على حفظ المعلومات بشكل سطحي؛ وليس هذا فحسب، فهي تعزّز من ثقته بنفسه وتشجّعه على التّعلم التّعاوني لتحقيق الأهداف وحلّ المشكلات بطرق مبتكرة ممّا يزيد من تفانيه واجتهاده لتحصيل جيّد.

ب- استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ توفّر تجارب تعلّم محفّزة ومثيرة وممتعة فتجعل المتعلّم متحمسا منخرطا في عمليّة التّعلّم وتزيد من تفاعله، وتدفعه إلى اتّخاذ المبادرة واستكشاف الموضوعات بشكل أعمق خاصّة ما يوسّع بها معارفه، كما تسهم المناقشة الفعّالة في تمكين المتعلّم من مشاركة الأداء والأفكار مع زملائه وتوسيع آفاقه فينعكس ذلك بالإيجاب ويزيد من معدّل تحصيله، وهذا ما لمسناه حقّا عند أفراد المجموعة التّجريبيّة عند تقديم الدّرسين.

2- جاهزيّة المتعلّم:

ينظر التّعلّم القائم على الدّماغ للمتعلم على أنّه محور العملية التّعليميّة التّعلمية ويعتبر جاهزيّته أحد العوامل الرّئيسيّة لضمان فاعليّة التّعلّم، وتتضمّن مجموعة من الصّفات والسّمات الّتي يتحلى بها المتعلّم، والّتي تسهّل من عملية استيعابه للمعرفة وتحقيق النّجاح في التّعلم، ومن بين هذه الصّفات:

أ- الدّافعيّة: وتتمثّل في القوّة الدّافعة الّتي تدفع المتعلّم نحو الاستفادة من عملية التّعلم وتطوير مهاراته ومعرفته، وتتأثّر دافعيّة المتعلّم بعوامل متعدّدة مثل: الفضول، والاهتمام والأهداف، والتّحفيز الدّاخلي، والبيئة التّعليميّة.

ب- الاستعداد: ويتمثّل في الحالة النّفسيّة والعقلية الّتي تجعل المتعلّم جاهزا ومستعدّا لاستقبال المعلومات الجديدة واكتساب المهارات، ويشتمل الاستعداد مجموعة من الجوانب مثل الجوانب العقلية والعاطفية، والاجتماعية، والجسدية.

ج-الخبرة والممارسة: تعدّ الخبرة عنصرا حيويّا في جعل المتعلّم جاهزا للتّعلم، إذ تبني الخبرات السّابقة قاعدة معرفيّة صلبة تمكّن المتعلّم من استيعاب المفاهيم الجديدة بشكل أسرع وأكثر فاعلية، كما تطوّر من مهاراته الأساسيّة مثل البحث والتّحليل والتّفكير النّقدي الأمر الّذي يعزّز من ثقته بالنّفس وقدرته على التّعامل مع التّحديات التّعليمية، أمّا الممارسة فهي تعزّز استعداد المتعلّم للتّعلّم من خلال تثبيت المعلومات وتحويل المعرفة النّظرية إلى مهارات عملية، فتكرار الممارسة يحسن الأداء ويزيد الكفاءة، كما توفّر فرصا للتّغذية الرّاجعة وتطوير عادات تعلّم جيّد مثل الانضباط وإدارة الوقت، ممّا يسهم في تحصيل جيّد.

أمّا بالنّسبة **لجنس المتعلّم ووضعيّته الدّراسية (معيد، غير معيد)** فهذان العنصران لا يؤثّران على القدّرات العقلية للدّماغ ولا على نسبة الذّكاء لدى المتعلّمين، فرغم أنّ حجم

الدّماغ لدى جنس الذكر أكبر من حجمه لدى الأنثى بنسبة 10%، إلّا أنّ هذ لا يؤثّر على تحصيل المعلومات واكتسابها، ممّا يعكس لنا أنّ القدرات العقلية لا تحدّد بحجم الدّماغ بل بطريقة استخدامه؛ كما أنّ وضعية المتعلّم من حيث إعادته لنفس المستوى الدّراسي بعد رسوبه لا يؤثّر أيضا، فمستوى الذّكاء يعتبر ثابتا نسبيّا ويتأثّر أكثر بعوامل أخرى كالوراثيّة والبيئة ...، ومع ذلك يمكن أن تكون لإعادة السّنة آثار على جانب الثّقة بالنّفس والتّحفيز.

4- دور المعلّم في إنجاح إستراتيجيات التعلم القائم على الدّماغ:

للأستاذ دور كبير في إنجاح إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ، وهو دور حيوي ومحوري، إذ يعدّ هو المدبر لسير الحصّة التّعليمية، ممّا يستوجب عليه القيام بعدّة مهمات حتى يتمكن من الوصول بالمتعلّم إلى تعليم فعّال، و يتمثّل هذا الدّور في عدّة نقاط نذكر منها:

أ- تحديد الأهداف التّعليمية: يختار الأستاذ المحتوى الّذي يدعم أهداف التّعلم المحدّدة.

ب- الإعداد الجيّد للدّرس والتّخطيط له: من خلال تحديد الموضوعات والمفاهيم الّتي ستدرّس، وتجهيز المواد التّعليميّة والمصادر اللّازمة، ووضع خطّة مفصّلة لسير الدّرس بما يشمل الأهداف والمهام والأنشطة المختلفة، والطّرق الّتي سيتم بها تقديم الدّرس ليتفاعل المتعلّمون معه، وذلك من خلال مراجعتها والتّأكد من شموليتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف المحدّدة.

ج- تحضير البيئة الصّفية: ترتيب الفصل الدّراسي وضمان جاهزية المعدات التّعليمية(السّبورة، جهاز العرض، ...) وخلق بيئة مريحة ومحفّزة للتّعلم.

د- تفعيل الذّاكرة وتعزيز التّذكّر: باستخدام تقنيات متنوعة تسهم في تفعيل الذّاكرة وتعزيز قدرة المتعلّمين على التّذكر.

هـ- تشجيع التّفكير النّقدي وحلّ المشكلات: من خلال تقديم أسئلة استكشافيّة وخلق جوّ يعزّز المناقشة والتّفكير ويطوّر مهارات حلّ المشكلات.

د- تعزيز التّواص والتّعاون: من خلال التّعلم التّعاوني وذلك بتشجيع المتعلّمين على التّعاون في حلّ المشكلات وإنجاز المهمات وتعزيز التّواصل الإيجابي بينهم.

و-التّأكّد من فهم المتعلّمين للمواد المدروسة واستيعابهم للمفاهيم المحدّدة.

رابعا: تفسير النّتائج وتحليلها حسب مستويات التّفكير في صنافة بلوم.

1- الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها:

أ- مستوى التّذكر:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية
01.5-00	02	%10	02	%10	02	%10	00	%00
02.5-02	00	%00	04	%19	02	%10	01	%05
03.5-03	19	%90	15	%71	17	%80	20	%95
الجموع	21	%100	21	%100	21	%10	21	%100

الجدول رقم(16): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّذكر للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ 19 متعلّما من أصل 21 في المجموعة الضّابطة قد تحصّلوا على نتيجة مكتسبة في الاختبار القبلي ممّا يشير إلى تذكّرهم الجيّد للمفاهيم النّحوية الّتي تعلّموها بالطّرائق المعتادة في التّدريس سابقا، في حين بقي متعلّمان دون الاكتساب بسبب عدم تذكّرهم المفاهيم النّحوية المدرجة بشكل كاف أو عدم اكتسابها أصلا وهو نفس العدد الذّي سجل في الاختبار البعدي كما يلاحظ تدني نتائج تحصيل أربعة متعلّمين من (مكتسب) إلى (في طريق الاكتساب)، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى طريقة تقديم المعلومة بشكل جاف في التّدريس بالطّريقة الاعتياديّة، فانعكس ذلك على فهم المتعلّمين وقدرتهم على الاسترجاع، فبعضهم لم يتمكّن من تذكّر أخوات كان كلّها في حين أخلط البعض منهم بين الوظيفة النّحويّة لكان وأخواتها في الجملة مع غيرها من النّواسخ الأخرى، وفي المقابل نجد أنّ 17 متعلّما من أصل 21 في المجموعة التّجريبيّة اكتسبوا المفاهيم النّحويّة المبرمجة عليهم وتمكّنوا من تذكّرها، بينما عجز متعلمان آخران عن ذلك وهذا كلّه في الاختبار القبلي قبل التّدريس باستخدام استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ المعتمدة، وبعد استخدامها زاد عدد المتعلّمين الّذين اكتسبوا المفاهيم الخاصّة بالجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها إلى 20 متعلّما، وظلّ متعلّم واحد في طريق اكتسابها، وقد أظهر المتعلّمون تحسّنا ملحوظا في أدائهم بعد تطبيق الاستراتيجيات لأنّها تستهدف تحفيز الذّاكرة وتعزيز التّفكير وحلّ المشكلات من خلال تنشيط مختلف مناطق الدّماغ وتشجيع التّفاعل بينها، وهذا ما يُمَكِّن من تعزيز مهارات التّذكّر للمفاهيم بشكل أفضل.

ب- مستوى الفهم:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئويّة	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئويّة	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية
01-00	03	%14	06	%28	06	%28	06	%28
02-1.5	09	%43	12	%58	09	%42	05	%24
03-02.5	09	%43	03	%14	06	%28	10	%48
الجموع	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

الجدول رقم(17): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى الفهم للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

تبيّن نتائج الجدوّل انخفاضا في عدد المتعلمين الّذين لم يكتسبوا المفاهيم النّحوية بعد إجراء الاختبار البعدي، إذ تراجع 06 متعلمين عن الاكتساب وبقي 03 فقط في حين ازداد عددهم من 03 إلى 06 بالنّسبة للّذين أخفقوا في اكتسابها، وما هذا إلّا دليل على فشل الطّريقة الاعتياديّة في تحقيق الفهم العميق، أمّا بالنّسبة للمجموعة التّجريبيّة فقد ارتفع عدد المكتسبين للمفاهيم النّحويّة من 06 إلى10 متعلّمين، وهذا يشير إلى دور استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في تحسين تحصيل المفاهيم النّحوية عن طريق تعزيز بناء المفاهيم، فالاستراتيجيات المعتمدة في الدّرس(العصف الذّهني والمناقشة وبناء المعنى حلّ المشكلات) تساعد على تعزيز بناء المفاهيم وربط المعلومات بشكل أكبر ممّا يسهم في فهم أعمق وأكثر تماسكا للمفاهيم النّحويّة، في حين بقي عدد غير المكتسبين نفسه (06 متعلمين) وكان السّبب في ذلك هو تشكيلهم لجمل تشتمل على خبر كان وأخواتها كلمة مفردة عوض جملة، بسبب خوفهم من الوقوع في الخطأ وتعوّدهم على الاستخدام الأكثر شيوعا للخبر مفردة، فكان تركيزهم على الأشكال اللّغوية (المفردات)

بدلا من البنية اللّغوية (الجمل)، كما أنّ البعض منهم أخفق في تفسير سبب تسمية كان وأخواتها بأفعال ناقصة لربّما السّبب في ذلك يعود إلى وجود فجوة في معرفة المتعلّمين السّابقة بالنّحو والصّرف ممّا صعّب عليهم فهم مفهوم الأفعال النّاقصة بشكل كامل.

ج- مستوى التّطبيق:

المجالات	**المجموعة الضّابطة**				**المجموعة التّجريبية**			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01.5-00	01	**%05**	**03**	**%14**	**02**	**%09**	**01**	**%05**
03-02	14	**%67**	**15**	**%72**	**14**	**%67**	**11**	**%52**
04-03.5	06	**%28**	**03**	**%14**	**05**	**%24**	**09**	**%43**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(18): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّطبيق للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

من خلال **الجدول رقم (18)** اتّضح لنا أنّ نتائج المتعلمين كانت متفاوتة في الاختبار القبلي، إلّا أنّ هذه النّتائج لم تستقر، فبعد تطبيق درس الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها بالطّريقة الاعتياديّة وإجراء الاختبار البعدي، ارتفع عدد المتعلمين الّذين لم يكتسبوا المفاهيم النّحوية المتعلّقة بالظّاهرة المدروسة إلى 03 متعلمين في حين أحرز متعلم واحد تقدّما في اكتساب المفاهيم، فكان المجموع 15 متعلّما في طريق الاكتساب واكتسبها نسبيا 03 متعلّمين فقط، وهو مؤشّر سلبي دال على عدم فاعليّة الطّريقة الاعتياديّة في المساهمة في إكساب المتعلمين للمفاهيم النّحوية، أمّا المجموعة التّجريبية فيبدو أنه كان لإستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ تأثيرها الواضح، إذ يظهر تحسّنا لابأس به في عدد المتعلمين المكتسبين للمفاهيم النّحوية، وهو مؤشّر إيجابي على فاعليتها، فقد أحرز 09 متعلمين نتائج جيّدة في مستوى التّطبيق، ويرجع سبب عدم تمكّن

بعض المتعلّمين من تحقيق الاكتساب الكامل إلى إخفاقهم في تحديد المحل الإعرابي للجملة الفرعيّة الواقعة في محل نصب خبر للنّاسخ كان أو إحدى أخواتها، وذلك راجع إلى فهمهم الضّعيف للقواعد النّحوية ووظائفها، بالإضافة إلى نقص التّركيز والانتباه وعدم بذل الجهد اللّازم لفهمها وتطبيقها بشكل صحيح.

د-مستوى التّحليل:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01-00	04	**%19**	**13**	**%62**	**03**	**%14**	**10**	**%47**
02-01.5	10	**%48**	**02**	**%10**	**11**	**%53**	**06**	**%29**
03-02.5	07	**%33**	**06**	**%28**	**07**	**%33**	**05**	**%24**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(19): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّحليل للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يتّضح من خلال **الجدول رقم(19)** أنّ هناك تراجعا كبيرا في مستوى النّتائج عند غالبية المتعلمين للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية حيث أصبح عدد غير المكتسبين في المجموعة الضابطة 13 متعلّما وهو ما يفوق نصف عدد العيّنة، وفي المقابل نجد عشرة متعلمين دون المكتسب في المجموعة التّجريبيّة، ولعلّ هذا التّراجع يعود لافتقار المتعلّمين للمهارات اللّازمة للتحليل النّحوي، بسبب قلّة الممارسة العملية على استنباط القواعد النّحويّة في سياقات مختلفة ممّا يمنع تحليلها بشكل صحيح، وكذلك عدم تعوّدهم على نماذج مثل هذه التّطبيقات نتيجة عدم ورودها في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى ضعف تركيزهم، فقد تمّت الإشارة إلى القاعدتين وشرحهما عند تقديم الدّرس خلال وضعية بناء

التّعلمات، وتمّ تدوينها في الاستنتاج والتّدرب على إنشاء جمل مماثلة للموجودة في التّطبيق وتعليل الإجابة في كلّ مرة.

هـ- مستوى التّقويم:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01-00	08	%38	07	%33	08	%38	03	%14
02-01.5	06	%29	08	%38	05	%24	08	%39
03-02.5	07	%33	06	%28	08	%38	10	%47
الجموع	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

الجدول رقم(20): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّقويم للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق أنّ نسبة 38%من المتعلّمين (08 من أصل 21 %) لم يحقّقوا نتائج مكتسبة بالنّسبة لمستوى التّقويم في الاختبار القبلي للمفاهيم النّحوية إذ نجد متعلّميْن تحصلا على علامة (00) بسبب فشلهما في الإجابة عن أسئلة التّقويم والسّبب خلف ذلك عدم التّركيز والمراجعة الّتي تسهم بشكل فعّال في ترسيخ المفاهيم النّحوية في الذّاكرة ، وقد لوحظ تحسنا طفيفا في نتائج المجموعة في الاختبار البعدي إذ نجد 06 متعلمين فقط من أحرزوا الاكتساب ولو نسبيا، ومردّ ذلك إلى عدم فاعلية الطّريقة الاعتياديّة في نقل المعرفة بطريقة تفاعلية، بالإضافة قلّة اهتمام المتعلّمين، وعدم بذلهم الجهد اللّازم لفهمها، أمّا بالنّسبة للعيّنة التّجريبيّة فنجد تحسنا ملحوظا فبعد أن أخفق 38% (08 متعلّمين) في تحصيل الاكتساب بقي منهم ثلاثة فقط الاختبار البعدي في حين تمكّن(10 متعلمين) من تحقيق الاكتساب في الاختبار البعدي

أي بنسبة 47% من النّسبة الكلية وهذا التّفوّق الملحوظ للعيّنة التّجريبيّة كان بسبب تطبيق استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ وتقديم التّغذية الرّاجعة حول المفاهيم النّحوية، وكذا تعوّد المتعلمين على هذا النّمط من الأسئلة.

و- مستوى الإبداع:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01.5-00	**06**	**%29**	**07**	**%33**	**09**	**%43**	**05**	**%24**
02.5-02	**10**	**%47**	**14**	**%67**	**10**	**%47**	**11**	**%52**
03.5-03	**05**	**%24**	**00**	**%00**	**02**	**%10**	**05**	**%24**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(21): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى الإبداع للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يبيّن الجدول أعلاه تحصيل النّتائج في الاختبارين القبلي والبعدي بالنّسبة لعينة الدّراسة الضّابطة والتّجريبية، غير أنّ ما يلاحظ على العيّنة الضّابطة هو الانخفاض والتّراجع مقارنة مع العيّنة التّجريبية، فقد ارتفع عدد المتعلمين من (10)إلى (14) متعلما ممن حققوا نتائج في طريق الاكتساب بينما تراجع الآخرون عن الاكتساب، ولعلّ السّبب في ذلك هو نقص في فهم المفاهيم النّحوية بشكل أساسي، ممّا أعاق القدرة على تطبيقها بشكل فعّال في سياقات إبداعية، أمّا بالنّسبة للعيّنة التّجريبية فقد لاحظنا تقدّما في جميع النّتائج إذ أظهر المتعلمون قدرتهم على الابتكار والإبداع في البيئة التّعليمية بعدما أثارت إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ دافعيّتهم للتّعلم، وعزّزت من قدرتهم على التّعبير عن واقعهم المعيش في أنساق لغويّة تحمل مفاهيم نحوية مكتسبة وقد أظهر (08)

متعلمين تفوّقهم في الاختبار البعدي، كما تمكّن 15 متعلّما من توظيف الظّاهرة النّحوية بشكل صحيح في إنتاجه.

2- الممنوع من الصّرف

أ- مستوى التّذكر:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية
01.5-00	02	%10	01	%05	02	%10	00	**%00**
02.5-02	00	%00	12	%57	02	%10	03	**%14**
03.5-03	19	%90	08	%38	17	%80	18	**%86**
الجموع	21	%100	21	%100	21	%10	21	**%100**

الجدول رقم(22): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّذكر للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ هناك تراجعا كبيرا في مستوى العيّنة الضّابطة حيث نجد متعلما دون الاكتساب قد تحصّل على علامة (03.5/01.5 ن) إذ لم يتمكن من تحديد الأسماء الممنوعة من الصّرف بسبب نسيانه لعلل المنع، كما نجد تراجع 04 متعلمين من درجة الاكتساب إلى درجة في طريق الاكساب، ولعل السّبب في ذلك يعود إلى عدم استخدام أمثلة المقاربة النّصية، فهذه الأخيرة تركّز على فهم القواعد من خلال تحليل النّصوص المرتبطة بواقع المتعلم المعيش ممّا يعزّز فهمه العميق واستيعابه الدّائم فيتمكّن من استرجاع المفاهيم في أيّ وقت دون الحاجة لإعادة تعلّمها، ودليل ذلك نتائج المجموعة الضّابطة الّتي تعلّمت بإستراتيجية المفاهيم النّحوية الّتي عزّزت الذّاكرة طويلة

المدى من خلال تثبيت المفاهيم وتسهيل استرجاعها، فتمكّن18 متعلما من تحقيق الاكتساب أي 86 % من العيّنة الكلية .

ب- مستوى الفهم:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئويّة	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئويّة	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية
01-00	03	%14	02	%10	06	%28	00	%00
02-1.5	09	%43	07	%33	09	%42	05	%24
03-02.5	09	%43	12	%57	06	%28	16	%76
الجموع	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

الجدول رقم(23): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى الفهم للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

تبيّن نتائج الجدوّل أنّ هناك تحسن طفيف فقط عند متعلّمي العيّنة الضّابطة، حيث نجد أنّ (09) متعلّمين لم يصيبوا في تشكيل جمل تشتمل اسما ممنوعا من الصّرف ومرّد ذلك إلى عدم توظيف المتعلّم للظاهرة النّحوية في التّمثيل لكلّ علة منع خلال وضعية بناء التّعلمات، لأنّ التّطبيق العملي يعزّز الفهم والاستيعاب العميق ويساعد في ترسيخ المفاهيم في الذّهن، واكتشاف الأخطاء وتصويبها ممّا يجعله قادرا على تمييز الفروق الدّقيقة بين عناصر الجملة، وهذا ما لمسناه فعلا عند أفراد المجموعة الضّابطة إذ تمكن18 متعلما من أصل 21 من توظيف علل متنوعة للممنوع من الصّرف في سياقات مختلفة، وبذلك نجد أنّ 16 متعلما استطاع تحقيق الاكتساب بعدما كان عدد المكتسبين ستّة فقط، وبهذا يمكننا القول أنّ فهم المفاهيم النّحوية نظريّا لا يكفي لاكتساب مهارات

استخدامها في الكتابة والتّحدث بل تكرار توظيفها هو الّذي يعزّز فهمها ويرسّخها في الذّاكرة.

ج- مستوى التّطبيق:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية
01.5-00	01	**%05**	**03**	**%14**	**02**	**%09**	**03**	**%15**
03-02	14	**%67**	**16**	**%76**	**14**	**%67**	**07**	**%33**
04-03.5	06	**%28**	**02**	**%10**	**05**	**%24**	**11**	**%52**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(24): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّطبيق للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

من خلال **الجدول رقم (24)** اتّضح لنا أنّ متعلّميْن فقط من أصل21 متعلّما في المجموعة الضّابطة حقّقا الاكتساب، إذ لم يوفّق غالبيهم في تصنيف الكلمات حسب سبب منعها، كما أخطأ بعضهم في ضبط الحكم الإعرابي لعناصر الجملة، وذلك بسبب خوفهم من الوقوع في الخطأ وتهرّبهم من الإعراب ظنّا منهم أنّه معقّد ويتطلب فهما عميقا ومردّ ذلك كلّه إلى ضعف الفهم النّظري، فالقاعدة النّحوية للممنوع من الصّرف تتضمّن استثناءات وتفاصيل دقيقة وهذا مالم يحدث بشكل كاف في الدّرس النّظري، إذ غاب التّفاعل لدى المتعلمين بسبب الطّريقة الاعتياديّة الّتي تمنح السّلطة للمعلم في التّدخل لحل المشكلة الّتي يعجز المتعلمون عن حلّها عوض ترشيدهم وتوجيههم لوصول بهم إلى الحل بالإضافة إلى أنّ التّشابه بين أسماء الممنوع من الصّرف يصعّب على المتعلّم التّمييز بينها، في حين نجد أنّ المجموعة التّجريبيّة حقّقت تقدّما كبيرا في ما سبق ذكره

فقد أحرز 07 متعلمين علامة كاملة(04/04 ن) و 04 آخرين على علامة (04/03.5 ن) والسّبب في ذلك يعود إلى استراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ الّتي تمنح المتعلمين استقلالية التّعلّم، فتنشط بذلك عملياتهم العقلية وتحفّزهم على استكشاف العلاقات بين المفاهيم النّحوية المختلفة، وتتطوّر لديهم مهارة التّفكير النّقدي الّذي يساعدهم على تحليل القواعد النّحوية بشكل أعمق وتطبيقها بناء على فهمهم الشّخصي لها بكلّ ثقة ودقّة، كما نجد أنّ إستراتيجية المنظمات الشّكلية(الخريطة المفاهيمية، الخريطة الذّهنية) تسهم بشكل فعّال في تنظيم علل الممنوع من الصّرف لعلتين، وبذلك يحدث فهم الأسباب والاستثناءات بشكل أفضل، وتوفير قواعد وأسس نحوية تحدّد وضع الكلمات في السّياق اللّغوي، الأمر الّذي يساعد على تثبيتها في الذّاكرة وبالتّالي سهولة تمييزها وتحديد إعرابها بشكل دقيق وضبط حركاتها بناء على المضمون والسّياق.

د- مستوى التّحليل:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01-00	04	**%19**	**10**	**%48**	**03**	**%14**	**05**	**%24**
02-01.5	10	**%48**	**09**	**%42**	**11**	**%53**	**08**	**%38**
03-02.5	07	**%33**	**02**	**%10**	**07**	**%33**	**08**	**%38**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(25): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّحليل للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يتّضح لنا من خلال **الجدول رقم(25)** أنّ هناك تراجعا كبيرا جدا في نتائج التّحصيل عند المجموعة الضّابطة، إذ بلغت نسبة عدم الاكتساب48%من النّسبة

الإجمالية، وهي نسبة كبيرة إذا ما قارناها مع نسبة الاكتساب الّتي بلغت 10% فقط، ولم يتحصّل أي متعلم على العلامة الكاملة؛ فمتعلّمين اثنين فقط تحصّلا على علامة (03/02.5 ن) في حين تحصل متعلّمين على علامة (03/00 ن) أمّا البقية فكانت نتائجهم إمّا متوسطة أو دون المتوسّط، وذلك راجع إلى التّركيز في التّدريس الاعتيادي على الحفظ والاستظهار بدلا من الفهم العميق والتّحليل النّقدي، ممّا أثّر سلبا على اكتساب المتعلّمين لمهارات التّحليل النّحوي، وجعل بعضهم يعرف القاعدة ولكنّه يجد صعوبة في استنباطها من سياقات لغوية تتضمّنها، في حين تمكّن 16 متعلّمان من بين 21 متعلما في المجموعة التّجريبيّة من التّوصّل إلى استنباط أغلب القواعد النّحوية المرتبطة بالظّاهرة النّحوية للممنوع من الصّرف لعلتين الّتي تضمّنتها الجمل، وذلك راجع إلى فاعليّة استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في تعزيز تحليل المفاهيم النّحوية خلال تقديم الدّرس في وضعية بناء التّعلمات أو في الوضعية الختامية، من خلال توفير بيئة تفاعلية نشطة تمّ فيها تشجيع المتعلّمين على تحليل الجمل واكتشاف القواعد بأنفسهم، الأمر الذّي ركّز فهمها العميق في الذّاكرة طويلة المدى ومنح المتعلمين القدرة على استنباط القواعد بفاعلية أكبر.

هـ- مستوى التّقويم:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01-00	08	%38	08	%38	08	%38	01	%05
02-01.5	06	%29	05	%24	05	%24	08	%38
03-02.5	07	%33	08	%38	08	%38	12	%57
الجموع	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

الجدول رقم(26): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّقويم للمجموعتين

يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة، إذ تمكّن12 متعلّما من تحقيق الاكتساب الكامل من خلال تحصّلهم على العلامة الكاملة (03/03)، في حين لم يتحصل ولا متعلّم عليها في المجموعة الضّابطة فقد بقي 08 متعلمين دون الاكتساب مقابل متعلم واحد في المجموعة التّجريبية، ويرجع سبب ذلك إلى طريقة التّقويم خلال وضعيات التّعلّم الثلاثة ، إذ وبالرغم من أن تطبيقات الوضعية الختامية كانت نفسها عند المجموعتين إلّا أنّ طريقة تقويمها كانت مختلفة، ففي المجموعة الضّابطة كان التّقويم اشتراكيّا بين جميع المتعلمين والأستاذة، في حين كان جماعيّا ثمّ فرديا ذاتيا في المجموعة التّجريبيّة من خلال مراجعة المتعلّم لأدائه وتحديد نقاط القوّة والضّعف، ممّا ساعد على تقوية الذّاكرة لديهم، وإشعارهم بالمسؤولية الأمر الّذي أدّى إلى زيادة الدّافعية والرّغبة في تحسين أدائهم باستمرار، ومحاولة تجنّب الوقوع في الخطأ لاحقا.

و-مستوى الإبداع:

المجالات	المجموعة الضّابطة				المجموعة التّجريبية			
	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النّسبة المئوية	الاختبار القبلي	النّسبة المئوية	الاختبار البعدي	النسبة المئوية
01.5-00	**06**	**%29**	**16**	**%76**	**09**	**%43**	**06**	**%29**
02.5-02	**10**	**%47**	**04**	**%19**	**10**	**%47**	**09**	**%42**
03.5-03	**05**	**%24**	**01**	**%05**	**02**	**%10**	**06**	**%29**
الجموع	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**	**21**	**%100**

الجدول رقم(27): يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى الإبداع للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

يظهر لنا جليّا من خلال الجدول رقم(27) إحراز المجموعة التّجريبيّة على تحصيل جيّد مقارنة مع المجموعة الضّابطة الّتي لم يتمكن فيها 16 متعلّما من أصل 21 من تحصيل الاكتساب أي بنسبة 76%، فإذا قمنا بجمع عدد المكتسبين ومن هم في طريق الاكتساب نجد 15 متعلما في المجموعة التّجريبيّة بنسبة 71% مقابل 05 متعلّمين فقط في المجموعة الضّابطة أي 21%، وهي مفارقة كبيرة جدّا، ومن المؤكّد أنّ هذا التّفوّق يعود إلى فاعلية إسترتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ، والّتي تلعب دورا حيويا في تحسين إنتاج المتعلمين لوضعيات تواصليّة دالة تتضمّن مفاهيم نحوية مكتسبة، فبواسطة تنشيط المناطق الدّماغية المعنية باللّغة والتّواصل وتشجيع الذّاكرة والاسترجاع الفعّال والتّفكير النّقدي والإبداعي وتعزيز الثّقة بالنّفس، يتمكّن المتعلّمون من إنتاج وضعيات تواصلية تتميّز بالدّقة والسّلاسة، خاصّة وأنّها مرتبطة بواقعه المعيش، على خلاف الطرائق التّقليدية الّتي تحدّ من القدرة الإبداعيّة للمتعلّم، وتجعله متلقيّا سلبيا اتّكاليا يعتمد على

الحفظ السّطحي غير الواعي، فيصبح بذلك عاجزا عن إنتاج وضعيات تواصلية دالة تحمل قيما تربويّة.

خـــــــاتمة

خـــــــاتمة

خاتمة:

تعدّ إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ من أبرز الأساليب التّربويّة وأحدثها، فهي تسهم في جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلمية، حيث تهدف إلى تعميق فهمه واستيعابه للمعرفة، من خلال قدرتها على تعزيز التّفاعل والمشاركة النّشطة وتنمية مهارات التّفكير الإبداعي والنّقدي لخلق تجربة تعليميّة غنية وجذابة، ممّا يزيد من دافعيّة المتعلّم ويعزّز من جودة التّعليم، وقد خصّصنا موضوع دراستنا هذه للبحث في مدى فاعلية هذه الإستراتيجيات في إكساب المفاهيم النّحوية لمتعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط نظرا لنفورهم المستمر من تعلّم النّحو، والمعبّر عن صعوبات في استيعاب مفاهيمه وتحصيلها؛ وتوصلنا جراء ذلك إلى جملة من النّتائج أبرزها:

– إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ فعّالة في عملية التّعلم، لأنها تعتمد على الفهم العميق لعمل الدّماغ، ممّا يساعد على تحسين التّركيز، والتّذكّر، واستيعاب المواد التّعليميّة، كما تنمي مهارات التّفكير.

– يعتبر النّحو العربي من العلوم القيّمة الّتي لها أثر كبير في باقي العلوم والمفاهيم النّحوية مهمّة للنّحو، حيث تمثّل الأساس الّذي يبنى عليه فهم الجمل وصياغتها بشكل صحيح وسليم، ممّا يسهم في تحسين جودة التّعبير ووضوح الفهم في التّواصل اللّغوي.

– أثبتت الدّراسة التّجريبية مدى فاعليّة إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ في إكساب المفاهيم النّحوية لمتعلمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وتجاوز الصّعوبات الّتي قد تعترض كلّا من الأستاذ والمتعلّم أثناء تعلّم دروس النّحو.

– اتّسم نشاط متعلمي المجموعة التّجريبيّة بالتّفاعل والحيوية والمتعة نتيجة تقديم تحديات واقعيّة حفّزت تفكيرهم النّقدي والإبداعي، وشجعت عملهم التّعاوني، بالإضافة إلى تقديم التّغذية الرّاجعة الفورية الّتي عزّزت تعليمهم المستمر، وكلّ هذا كان بسبب

استخدام إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ، على عكس متعلمي المجموعة الضّابطة فنشاطهم كان أقلّ حيويّة، وتفاعلهم محدود.

– أظهرت مقارنة نتائج تحصيل المجموعة التّجريبية الّتي استفادت من التّدريس باستخدام إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ تفوّقا ملحوظا على المجموعة الضّابطة الّتي خضعت للتّدريس بالطّريقة التّقليديّة، حيث جاءت نتائج الاختبارين البعديين للمجموعة التّجريبية أعلى، ممّا يؤكّد فاعلية الاستراتيجيات في تحسين التّحصيل.

– للمنظّمات الشّكلية (الخرائط المفاهيميّة، والخرائط الذّهنية) دور كبير وفعّال في تحسين نتائج التّحصيل بفضل قدرتها على تنظيم المعلومات وتوجيه المتعلمين نحو الفهم العميق.

– تعمل إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ على تعزيز دور المتعلّم في العملية التّعليمية من خلال تشجيعه على التّفكير وتحفيزه على المشاركة الفعّالة، ممّا يقلّل من اعتماده على معلّمه، وبالتّالي فهي تخفف العبء عن المعلم وتعزّز دوره الإرشادي.

– استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ مثلها مثل كلّ استراتيجيات التّعليم الحديثة تهدف إلى تحسين العملية التّعليمية للاستفادة منها، من خلال فهم عمل الدّماغ وتفاعله مع المحتوى التّعليمي هذا جهة، ومن جهة أخرى نجد أنّ المفاهيم النّحويّة ترتبط بقواعد اللّغة وتركيبها والّتي تشكّل مضامين المحتويات التّعليميّة، فهذان المجالان متداخلان من خلال استخدام تقنيات التّعلم الفعّالة، وتكمن هذه العلاقة في:

– التّحفيز على التعلّم: فاستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ تساعد على تنشيط اهتمام المتعلّمين بالمحتويات المعرفيّة النّحويّة وتسهل اكتسابها.

– تعزيز الذّاكرة: بتشجيع المتعلمين على تذكّر المفاهيم النّحوية واسترجاعها بفاعلية.

– تشجيع التّفكير: بمساعد المتعلّمين على التّفكير النّقدي حول الظّواهر النّحوية والقدرة على توظيفها بصورة خالية من أخطاء اللّغة في وضعيات تواصليّة دالة "مشافهة أو كتابة" بعد الاستفادة من التّحليل والمناقشة، ومن خلال تعويدهم على التّدقيق في صياغة أساليب وتّراكيب خالية من الخطأ النّحوي الّذي يذهب بجمالها.

– تعزيز الثّقة: من خلال شعور المتعلّمين بالثّقة في قدراتهم على فهم وتطبيق المفاهيم النّحويّة بعدما كانت بمثابة هاجس لديهم.

– ومن كلّ هذا فالعلاقة الّتي تجمع بين استراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ والمفاهيم النّحوية هي علاقة ذات تأثير إيجابي على المتعلّم والمعلّم معا، لأن تعلّم النّحو وتعليمه لا يحتاج إلى حفظ قواعده، وإنّما يحتاج إلى صور عقلية للدّلالات النّحوية لكلّ مصطلح نحوي.

– أظهرت نتائج البحث أنّ المجموعة التّجريبيّة أحرزت تقدّما ملحوظا مقارنة بالعيّنة الضّابطة في مستويات التّفكير وفق تصنيف بلوم، فقد حقّق 86 % منهم الاكتساب على مستوى التّذكّر و76% في مستوى الفهم و52% في مستوى التّطبيق، و57% في مستوى التّقويم، وهي كلّها نسب تعدّت النّصف الإجمالي للعيّنة، بل تفوّقت أيضا في مستوى التّحليل والإبداع ممّا يعكس فاعليّة الإستراتيجيات المستعملة، وهذا التّقدم يظهر أنّ المتعلّمين الّذين خضعوا للتّجربة التّعليميّة قد طوّروا قدرات أعلى في التّفكير النّقدي وحلّ المشكلات مقارنة بأقرانهم في العيّنة الضّابطة.

ممّا تقدّم يمكن أن نقترح بعض الحلول الّتي قد تسهم في توجيه الجهود لتحقيق نتائج التّحصيل لمفاهيم النّحو العربي المرجوة خلال مراحل التّعليم المختلفة، ونجملها فيما يلي:

– ضرورة اطّلاع المعلّمين على نظرية التّعلم القائم على الدّماغ وإستراتيجياتها للاستفادة من تطبيقاتها في مجالات تدريسهم.

– تشجيع المعلّمين على المشاركة في دورات التّعلم المستمر والتّدريب المهني لتطوير مهاراتهم التّدريسيّة وتحسين استخدامهم لاستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.

– تضمين الكتب التّعليمية بعض الأنشطة الّتي تنمى من خلالها قدرات المتعلّمين والاهتمام بالتّعلم القائم على الفهم، والابتعاد عن الحفظ والاستظهار عند تعلّم المفاهيم النّحوية.

– محاولة تيسير القواعد النّحوية عن طريق تجسيدها ضمن خرائط ذهنية ومفاهيمية مثيرة ومشوّقة للمتعلمين في الكتاب المدرسي، لدورها الفعّال في تعزيز الفهم والاستذكار.

وفي الختام نسأل اللّه التّوفيق والسّداد، على رجاء أن يكون بحثنا هذا مفيدا ومرجعا نافعا للمهتمين بمجال تعليم اللّغة العربية، وأن يسهم في تحسين إستراتيجيات تعليم النّحو بما يعود بالنّفع على المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، كما نأمل أن تكون نتائجه دفعا للمزيد من الدّراسات والبحوث في مجال تعليم اللّغة العربية، ولا نزعم أنّنا قد وفّينا الموضوع حقه، فلربما هناك تفاصيل كثيرة غفلنا عنها، فإن أصبنا فذلك من الله، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشّيطان، فسبحانك اللّهم وبحمدك نستغفرك ونتوب إليك.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: قائمة المعاجم والقواميس

1. أبو بكر ابن دريد محمّد بن الحسن، جمهرة اللّغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار الملايين، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 1987.

2. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الصّحاح، تاج اللّغة وصحاح العربية، تحقيق: محمّد محمّد تامر، أنس محمّد الشّامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة 1430هـ-2009م.

3. جميل أبو نصري، طلعت هشام قبيعة، رمزية نعمة حسن، معجم المتقن(عربي عربي)، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، 2011م.

4. حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 1424هـ- 2003م.

5. فاروق عبده فيلة وأحمد الفتاح الزّكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا دار الوفاء، الإسكندريّة، مصر1424هـ- 2002م.

6. مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984م.

7. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، القاهرة، مادة (فَهِمَ) المجلد12.

8. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تحقيق: عبد اللّه علي الكبير، محمّد أحمد حسب اللّه، هاشم محمّد الشّاذلي، دار المعارف، القاهرة، مادّة (كَسَبَ)، الجزء1.

9. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين بن منظور الأنصاري الإفريقيّ المصري، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مادة(نَحَا)، المجلد15.

ثانيا: قائمة الكتب

1. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، التّفكير والتّعلم والذّاكرة في ضوء أبحاث الدّماغ مكتبة الشّقري للنّسخ والتّوزيع، الرّياض، ط1، 2001م.

2. ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة ومسائلها، وسنن العرب في كلامها، تحقيق: أحمد حسن سبع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م.

3. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 2، 1407هـ-1987م.

4. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، مصر، ط9 1992م.

5. أحمد عودة، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الأردن ط4، 2014.

6. إريك جنسن، التّعلم استنادا إلى الدّماغ "النّموذج الجديد للتّدريس"، ترجمة هشام سلام وحمدي عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، 2014.

7. أمال جمعة، استراتيجيات التّدريس والتّعلم، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية ط1، 2010م.

8. بطرس حافظ بطرس، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الميسّر للنّشر والتّوزيع، عمان، ط3، 1428هـ- 2008م.

9. توني بوزان، خريطة العقل، ترجمة مكتب جرير، الرّياض، ط6، 2007م.

10. جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف، تدريس المفاهيم في اللّغة العربية والرّياضيات والعلوم والتّربية الاجتماعية، دار جبل، بيروت، ط1، 1988م.

11. حسن شحاتة، أساسيات التّعليم والتّعلم "توجيهات حديثة وتطبيقاتها"، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2016م.

12. دفيد سوسا، العقل البشري وظاهرة التّعلم، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافيّة، الجيزة، مصر، 2009م.

13. راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة، عمان، ط1، 1424هـ-2003م.

14. راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتاب الحديث جدار للكتاب العالمي للنّشر والتّوزيع، ط1 1430هـ-2009م.

15. رشدي أحمد طعيمه، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة" إعدادها، تطويرها تقويمها"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م.

16. سعيد الأفغاني، في أصول النّحو، المكتب الإسلامي، بيروت، 1987م.

17. شوقي ضيف، المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، ط7، 2019.

18. طارق عبد الرؤوف، التّعلم التّعاوني "مفهومه، أهميته، إستراتيجيته"، المؤسّسة العربية للعلوم والثّقافة، مصر، ط1، 2008م.

19. ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، الدّار المصرية اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2002م.

20. عامر إبراهيم علوان، تربية الدّماغ البشري وتعليم التّفكير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2022م

21. عـزو إسـماعيل عفانـة ويوسـف إبـراهيم الجـيش، التّـدريس والـتّعلم بالـدّماغ ذي الجانبين، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

22. عقيل محمود الرّفاعي، التّعلم النّشط –المفهوم والإستراتيجيّة وتقويم نواتج التّعلم – دار الجامعة الجديدة الإسكندريّة، ط1، 2012م.

23. العلامـة ولـي الـدّين عبـد الـرّحمن محمّـد بـن خلـدون، مقدّمـة ابـن خلـدون، تحقيـق: محمّد محمّد شاكر، دار يعرب، دمشق، ج2، 1425هـ- 2004م.

24. كمـال عبـد الحميـد زيتـون، التّـدريس نماذجـه ومهاراتـه، عـالم الكتـاب، القـاهرة، ط1 1423هـ- 2003م.

25. محمّد بن مصطفى الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية بنمالـك، تحقيـق: يوسـف الشّـيخ محمّـد البقـاعي، دار الفكـر، بيـروت، لبنـان، ط1، ج1 1424هـ- 2003م.

26. مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، دارابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005.

27. منال أحمد البارودي، العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار، دار الكتب المصرية القاهرة، مصر ،ط2015،1م.

28. ناديـا سـميح السّـلطي، الـتّعلم المسـند إلـى الـدّماغ، دار المسـيرة للنّشـر والتّوزيـع عمان، ط2، 2009م.

29. يوسـف قطـامي، إسـتراتيجية التّعلـيم والـتّعلم المعرفيّـة، دار الميسـر للنّشـر والتّوزيـع عمان، الأردن، ط1، 2013م.

ثالثا: الموسوعات

1-مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005.

رابعا: المذكّرات والرّسائل

1. حورية الخياط، إعادة بناء المفاهيم النّحويّة في المرحلة الإعداديّة، رسالة دكتوراه، كلية التّربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1982.

2. عبد الرّزاق صنادلة وكمال قي، إستراتيجيات وطرائق تدريس المصطلحات والمفاهيم النّحويّة لمتعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي–أنموذجا، كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي(لسانيات تطبيقيّة)، جامعة 08 ماي 1945 باتنة، 2019– 2020م.

3. محمّد ختاش، فاعلية الاستراتيجيات" التّعلمية– التّعليمية" المبنية على نظرية التّعلم المستند إلى الدّماغ– في زيادة كفاءة التّعلم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة باتنة1، 2015.

4. مختار بزاوية، النّحو العربي ومحاولات تسييره، رسالة دكتوراه، كليّة الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، أحمد بن بلّة، وهران، 2016–2017م.

5. معزز محمّد سالم سليم، أثر استخدام إستراتيجيات الخطوات السّبع في تنمية بعض المهارات التفكير الرّياضي في جانبي الدّماغ لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي في محافظة غزّة، رسالة ماجيستر، كليّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2012.

خامسا: المجلات والمقالات

1. جمال بلبكّاي ودنيا فراحته، إستراتيجيات التّعلّم المسند إلى الدّماغ، مجلّة ضياء للبحوث النّفسية والتّربويّة، المجلد2، العدد2، جانفي2022.

2. عبد الرّزاق مختار محمود، أحمد محمّد علي رشوان، أحمد عبد الفتاح عبد الوهاب أثر استخدام استراتيجيّة شكل البيت الدّائري لتنمية المفاهيم النّحويّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلّة العلميّة، كليّة التّربية، جامعة أسيوط، القاهرة، المجلد35، العدد 11،ج2، نوفمبر2023م.

3. عزو إسماعيل عفانة ونبهان سعد السعيد، أثر أسلوب التّعلّم بالبحث على تنمية التّفكيرفي الرّياضيات والاتّجاه نحو تعلمها لدى طلاب الصّف التّاسع بغزّة، مجلّة التّربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد6، العدد الثّالث، 2003م.

4. عمر مختاري، إشكاليّة تعليم النّحو في المدرسة الجزائريّة، دراسة منشورة في مجلّة تعليمية، المجلد2، العدد2، تاريخ النّشر: 2020/06/06م.

5. فتحي كلوب وجمال الفليت، فاعليّة تنظيم محتوى وحدة التّوابع وفق نظريّة رايجيوث التّوسعيّة في تحصيل بعض المفاهيم النّحويّة لدى طلاب الصّف العاشر، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلد12، العدد الرّابع، 2016م.

6. ماجد ضيف اللّه رشدان، التّعلم المسند إلى الدّماغ لدى طلاب المرحلة الثّانويّة، مجلّة العلوم التّربويّة، المجلد3، العدد1، يناير2020م

7. مصطفى منصور، أهميّة المفاهيم العلميّة في تدريس العلوم وصعوبات تعلّمها، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد08، سبتمبر2014م

سادسا: المواقع الإلكترونية

1- أحمد السّيد كردي، مقدمة عن نموذج ميرل وتنيسون في تعليم المفاهيم النّحوية https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/664891

2- طارق عبد المجيد، تطبيقات أبحاث تعلم الدّماغ داخل الصّف الدّراسي، مدونة تعليم جديد، تاريخ النّشر30سبتمبر 2020م، تاريخ الاطلاع عليه: 30 مارس 2024م، على السّاعة: 11:10، https://www.researchgate.net/publication/344

3- محمّد إبراهيم الجوراني، تدريس المفاهيم النّحويّة على وفق إستراتيجيّة المفاهيم (بحث تجريبي)، مقال، مجلّة الدراسات تربويّة، بغداد، العدد7، 2009م تاريخ الاطلاع عليه: 2024/04/22 على السّاعة: 15:41 https://www.iasj.net/iasj/artic

4- ولاء أبو داود، نشأة علم النّحو، مقال إلكتروني، تمّ تحديثه يوم:11يناير 2021م
اطّلع عليه يوم: 22 أفريل2024م على الساعة 11:46
https://mawdoo3.com/%D9%86%D8%B4%D8%A3%D8%A

سابعا: روابط الصّور

1-https://www.google.com/search?q=%D8%B5

2- https://maw9i3i.net/%D9%88%D8%B8%D8%A7%D8

3- https://www.ikhwanonline.com/article/83736

4 -https://www.google.com/search?sca_esv=b5246bed5d27d05

قائمـــــة الجـداول والأشكـــال

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول	الصّفحة
الجدول رقم 01: جدول الوظائف الأساسيّة لجانبي الدّماغ	17
جدول رقم (02): يوضح الفروق بين التّعلم التّقليدي والتّعلم وفق نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ.	24
الجدول رقم (03): توزيع المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة وفق متغيّر الجنس.	67
الجدول رقم (04): توزيع المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة وفق متغيّر السّن.	67
الجدول رقم (05): توزيع المجموعتين حسب نتائج اختبار الثّلاثي الثّاني.	68
الجدول رقم (06):يوضّح توزيع المجموعتين حسب وضعيّة المتعلّم الدراسية (معيدأم لا)	68
الجدول رقم (07): يوضح سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها مع المجموعة الضّابطة.	76
الجدول رقم (08) يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها مع المجموعة التّجريبية.	86
الجدول رقم(09) يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الممنوع من الصّرف لعلّتين مع المجموعة الضّابطة.	92
الجدول رقم(10) يمثّل سيرورة أنشطة التّعلّم لدرس الممنوع من الصّرف لعلّتين مع المجموعة التّجريبيّة.	100
الجدول رقم (11) يمثّل الاختبار القبلي لاكتساب المفاهيم النّحوية	105-106
الجدول رقم(12) يمثّل الاختبار البعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية (الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)	106-107
الجدول رقم (13): يمثّل الاختبار البعدي الثّاني للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية.	108-109

الجـدول رقـم(14): يوضّـح نتـائج الاختبـارين القبلـي والبعـدي للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبيّة.	109-110
الجـدول رقـم(15) يوضّـح نتـائج الاختبـارين القبلـي والبعـدي للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبيّة.	111-112
الظّاهرة نّحويّة الأولى: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها	
الجـدول رقـم(16) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّـذكر للمجمـوعتين الضّابطة ولتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	116
الجـدول رقـم(17) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى الفهـم للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	118
الجـدول رقـم(18) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّطبيـق للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	119
الجـدول رقـم(19) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّحليـل للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	120
الجـدول رقـم(20) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّقـويم للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي	121
الجـدول رقـم(21) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى الإبـداع للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	122
الظّاهرة النّحويّة الثّانية: الممنوع من الصّرف لعلتين	
الجـدول رقـم(22) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّـذكر للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	123
الجـدول رقـم(23) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى الفهـم للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	124
الجـدول رقـم(24) يوضّـح نتـائج التّحصـيل علـى مسـتوى التّطبيـق للمجمـوعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.	125

الجدول رقم(25) يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّحليل للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي	126
الجدول رقم(26) يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّقويم للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي	128
الجدول رقم(27) يوضّح نتائج التّحصيل على مستوى التّطبيق للمجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي	129
قائمة الأشكال	**الصّفحة**
الشكل (01): صورة لخلية عصبية.	16
الشّكل(02): صورة للسّحايا الدّماغية.	16
الشّكل(03): يوضّح مكوّنات الدّماغ ووظائفها.	16
الشكل رقم(04): يوضّح نموذج الخريطة المفاهيميّة.	36
الشكل رقم(05): يوضّح نموذج الخريطة الذّهنيّة.	38
الشّكل رقم(06): يوضّح التّصميم شبه التّجريبي المعتمد.	69
الشكل رقم(07): الخريطة المفاهيميّة للممنوع من الصّرف	99

الملاحـــــــق

ملحق رقم01: الاختبار القبلي

اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:...../ -المدة:ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/04/14م / -العلامة:

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

1-عرّفْ عطف النّسق:.....

.....

2-اربطْ بسهم بين العناصر الآتية:

أ-بدل الجزء من الكلّ — مفاتيح

ب-ممنوع من الصّرف لعلّة والحدة — جميعه

ج-توكيد معنوي — نصفه

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1-أعطِ مثالين مختلفين عن الاستثناء بإلا.

.....

.....

2-فسّرْ سبب كتابة العدد على هذا الشّكل في العبارة الآتية:

"اتّفق العلماء اليوم على وجود أكثر من ثلاثة أنواع للتّلوث".

.....

.....

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-أعرِبِ الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: ختم التّلميذ القرآن حفظا.

.....

.....

.....

.....

2-أكْتُبِ الأعداد الّتي بين قوسين بالحروف، واضبطْ معدودها بالشّكل:

-قرأت(05)كتب.....و(12) مجلة.....

-التقيت بـ(17)تلميذ.....و(30) تلميذة.....

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

1-اختر العبارة الصّحيحة الّتي تحتوي على البدل ممّا يلي مع التّعليل:

-يحرص معظم التّلاميذ على تحصيل جيّد في الاختبار.

-يحرص التّلاميذ معظمهم على التّحصيل الجيّد في الاختبار

.....

2-لاحظ العدد ومعدوده في العبارة الآتية، ثم استنبط القاعدة: "اشتريت كتابا واحدا لأنّه مهمّ جدا "

.....

.....

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-أيّد رأيك في العبارة الآتية: "يعرب المستثنى بإلّا منصوبا إذا كانت الجملة منفيّة ولم يذكر المستثنى منه".

.....

.....

2-ناقِشِ العبارة الآتية: "تاه المنافح في صحراءِ قاحلةٍ".

.....

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-أنْتِجْ فقرة وصفية لا تتجاوز ستّة أسطر تتحدّث فيها عن مناظر بلادك الخلابة موظّفا:عطف بيان، ومحترما علامات الوقف.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 02: الاختبار البعدي الأوّل(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)

اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:...../ -المدّة: ..... / -التّاريخ: 2024/04/17 /العلامة:

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

- عرّف كان وأخواتها، ثمّ أذكرها.....
.....
.....

- ما الوظيفة النّحويّة لكان وأخواتها في الجملة؟

أ-تنصب الاسم وترفع الخبر ☐ ب- ترفع الاسم وتنصب الخبر ☐

ج- تجرّ الاسم والخبر ☐

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1- هات ثلاث جمل تشتمل على كان وأخواتها يكون خبرها جملة.

*.....
*.....
*.....

2 -فسّر سبب تسمية كان وأخواتها بأفعال ناقصة .

.....
.....

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-ضع الجملة الفرعية بين قوسين ثمّ بيّن نوعها ومحلّها الإعرابي.

*كان أجدادنا يحافظون على موروثنا التّقليدي.

.....

*مازالت صناعة الفخار مكانتها عالية .

.....

2-صنّف أخوات كان حسب أقسامها:

تامة التّصرف	ناقصة التّصرّف	جامدة

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

- استنبط القاعدة من العبارتين التّاليتين:

*صارت الآنية شكلها جميل .....

*كانت أمّ بومهدي قد نسجت سجّادا بخيوط رفيعة .....
.....

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-ما رأيك في العبارة الآتية مع التّعليل؟

*أمسى المرور قد طفح على الوجوه بعد معرض الفخار.....
.....

2-تحقّق من العبارة الآتية: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها إنشائيّة لا خبريّة
.....

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-صمّم فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستّة أسطر، تتحدّث فيها أهمية الصّناعات التّقليديّة، موظّفا جملا واقعة خبرا لكان وأخواتها.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

الملحق رقم 03: الاختبار البعدي الثّاني (الممنوع من الصّرف)

اختبار لقياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:...../ -المدّة: ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/05/09 العلامة:

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

1-عرّفِ الممنوع من الصّرف واذكُرْ أنواعه

.....

.....

2-اختَرْ من بين الكلمات الآتية الممنوع من الصّرف:

إسحاق ☐ محمّد ☐ طاولة ☐ رجل ☐ قنابل ☐ ثلاث ☐ مسجد ☐

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1-أعِدْ تركيب الجملة الآتية بحيث يصبح الاسم الممنوع من الصّرف منصرفا.

"في عيد الفطر أشعلت الأمّ مصابيح ملوّنة فازداد المكان بهاء"

.....

2- أنشِئْ ثلاث جمل تحتوي على أسماء ممنوعة من الصّرف لعلل مختلفة.

.....

.....

.....

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-أعْرِبِ الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: "عاد محمّد من دمشق".

.....

.....

.....

.....

.....

2-صنّفِ الكلمات الآتية في جدول حسب سبب منعها:

شوارع، بورسعيد، أحمد، يزيد

.....

.....

.....

.....

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

-استنبِطِ القاعدة من العبارات الآتية مع ضبط الشّكل ضبطا تاما:

-سافرت لألتقي بمجموعة من العلماء .....

-قال تعالى: " فعدّة من أيّام أخر" البقرة 184.....

- التقيت بأسامة في المسجد.....

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-تحقّق من العبارة الآتية: "يمتنع من الصّرف جوازا كلّ اسم مختوم بتاء التّأنيث سواء أكان مذكّرا أم مؤنّثا".

.....

2-ناقِشِ العبارة الآتية: "يموت القسطينيون اليوم في منازلهم".

.....

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-اكتُبْ فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستّة أسطر توجّه فيها زميلك إلى مخاطر الهجرة السّريّة موظّفا أسماء ممنوعة من الصّرف، ومحترما علامات الوقف.

.....

.....

.....

.....

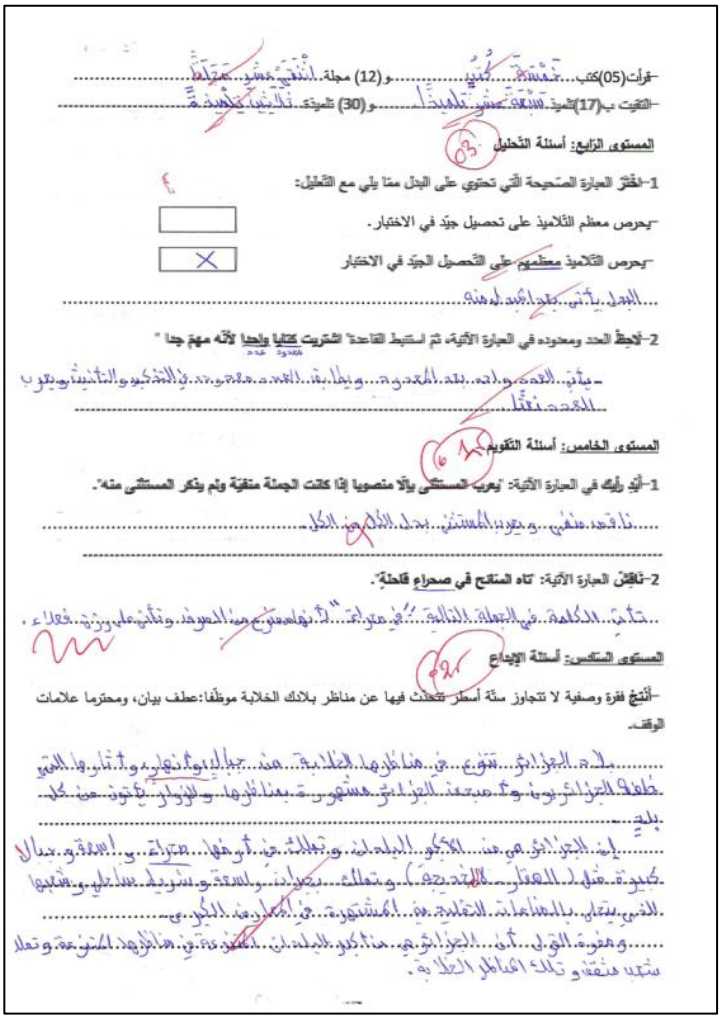
.....

.....

.....

العيّنة الضّابطة (المتعلّم رقم15)

الملحق رقم 04:الاختبار القبلي



اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:.....15..../ -المدّة:ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/04/14م / -العلامة:

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

1-عرّف عطف النسق: يربط بين المعطوف والمعطوف عليه بواسطة حرف من الاحرف

2-اربط بسهم بين العناصر الآتية:

أ-بدل الجزء من الكلّ — مفاتيح

ب-ممنوع من الصّرف لعلّة واحدة — جميعه

ج-توكيد معنوي — نصفه

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1-أعط مثالين مختلفين عن الاستثناء بإلا.

- جعل الشباب على تطوير عالمهم إلا الكبار.
- لا يسكن الناس على جهلهم إلا الشباب الشباب.

2-فسّر سبب كتابة العدد على هذا الشكل في العبارة الآتية:

"اتّفق العلماء اليوم على وجود أكثر من ثلاثة أنواع للتّلوث".

لأن العدد ثلاثة يضاف ويذكر مع المؤنث ويؤنث مع المذكر

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-أعرب الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: ختم التّلميذ القرآن حفظا.

ختم: فعل ماض مبني على الفتحة الظاهرة على آخره

التلميذ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره

القرآن: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

حفظا: تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

2-أكتب الأعداد الّتي بين قوسين بالحروف، واضبط معدودها بالشّكل:

-قرأت(05)كتب خمسة كتبٍ و(12) مجلة اثنتي عشرة مجلة

-التقيت بـ(17)تلميذ سبعة عشر تلميذا و(30) تلميذة ثلاثين تلميذة

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

1-اختر العبارة الصّحيحة الّتي تحتوي على البدل مثلما يلي مع التّعليل:

-يحرص معظم التّلاميذ على تحصيل جيّد في الاختبار. ☐

-يحرص التّلاميذ معظمهم على التّحصيل الجيّد في الاختبار ☒

البدل يأتي تابعا لمبدله منه

2-لاحظ العدد ومعدوده في العبارة الآتية، ثم استنبط القاعدة "اشتريت كتابا واحدا لأنّه مهمّ جدا "

يأتي العدد واحد معدوده مفرد ويطابقه في التذكير والتأنيث يقول العدد واحد كتاب واحدة

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-أيّد رأيك في العبارة الآتية: "يعرب المستثنى بإلّا منصوبا إذا كانت الجملة منفية ولم يذكر المستثنى منه".

ناقصة منفي ومعرب المستثنى بعد إلا منصوب الكل

2-ناقش العبارة الآتية: "تاه المنافق في صحراء قاحلة".

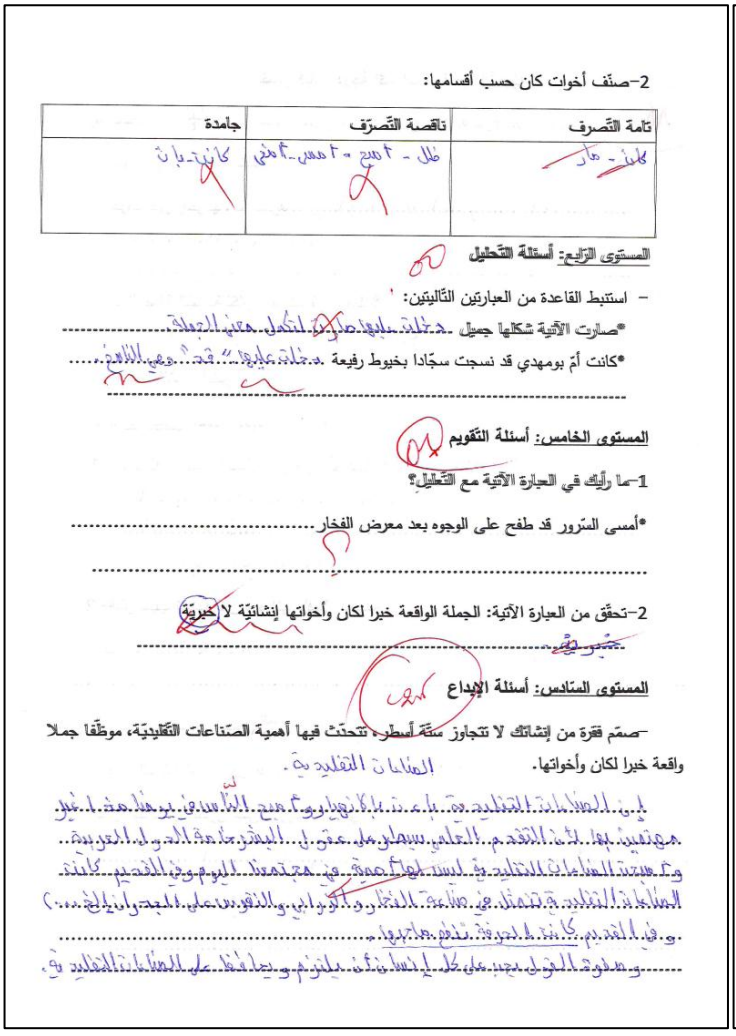
تأتي الكلمة في العبارة الثانية "في صحراء" لأنها مجرورة بحرف الجر وتأتي علامة جره الفتحة

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-أنتج فقرة وصفية لا تتجاوز ستّة أسطر تتحدث فيها عن مناظر بلادك الخلابة موظّفا:عطف بيان، ومحترما علامات الوقف.

بلادي الجزائر تتوفر في مناظرها الخلابة من جبال وأنهار وآثارها التي
تعود الجزائر لدولة عريقة مشهورة بمناظرها الرائعة تتوفر من كل
بلد
إن الجزائر هي من أكبر البلدان وتملك جبال عالية وصحراء واسعة وجبال
كبيرة مثل (الهقار) الجديدة) وتملك بحار واسعة وشواطئ سليمة
الذي يتعلق بالمناظر الخلابة هو الصحراء في الجزائر
وهنا نقول أن الجزائر هي أكبر البلدان المتوفرة في مناظرها الرائعة وتعد
سياحة وتلك المناظر الخلابة.

الملحق رقم (05): الاختبار البعدي الأوّل(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)



اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:...15.../ -العمر: ...سنة/ -التاريخ: ...2021/ العلامة: 10/20

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر 3

- عرّف كان وأخواتها، ثمّ اذكرها: هي أفعال ماضية ناقصة ترفع الاسم وتنصب الخبر
- ما الوظيفة النّحويّة لكان وأخواتها في الجملة؟

أ- تنصب الاسم وترفع الخبر ☐ ب- ترفع الاسم وتنصب الخبر ☑

ج- تجرّ الاسم والخبر ☐

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم 4

1- هات ثلاث جمل تشتمل على كان وأخواتها يكون خبرها جملة.

- أصبحت المرأة التقليدية تخرج للعمل
- بات الجو باردا
- ظل التلميذ يدرس

2 -فسّر سبب تسمية كان وأخواتها بأفعال ناقصة .

سبب تسميتها بذلك لأنها لا تحتاج إلى منصوب

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق 2

1-ضع الجملة الفرعية بين قوسين ثمّ بيّن نوعها ومحلّها الإعرابي.

- كان أجدادنا (يحافظون على موروثنا التقليدي)

نوعها: جملة اسمية محلها الإعرابي: جملة اسمية في محل نصب خبر كان

- مازالت صناعة الفخار (مكانتها عالية).

نوعها: جملة اسمية محلها الإعرابي: جملة اسمية في محل نصب خبر مازال

2-صنّف أخوات كان حسب أقسامها:

تامة التّصرف	ناقصة التّصرّف	جامدة
كان - صار	ظل - أصبح - أمسى	كان - بات

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل 2

- استنبط القاعدة من العبارتين التّاليتين:

•صارت الآنية شكلها جميل ...خبر صار يأتي مفرد

•كانت أمّ يومهدي قد نسجت سجّادا بخيوط رفيعة ...خبر كان يأتي جملة فعلية

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم 2

1-ما رأيك في العبارة الآتية مع التّعليل؟

•أمسى السّرور قد طفح على الوجوه بعد معرض الفخار

2-تحقّق من العبارة الآتية: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها إنشائيّة لا خبريّة

خطأ

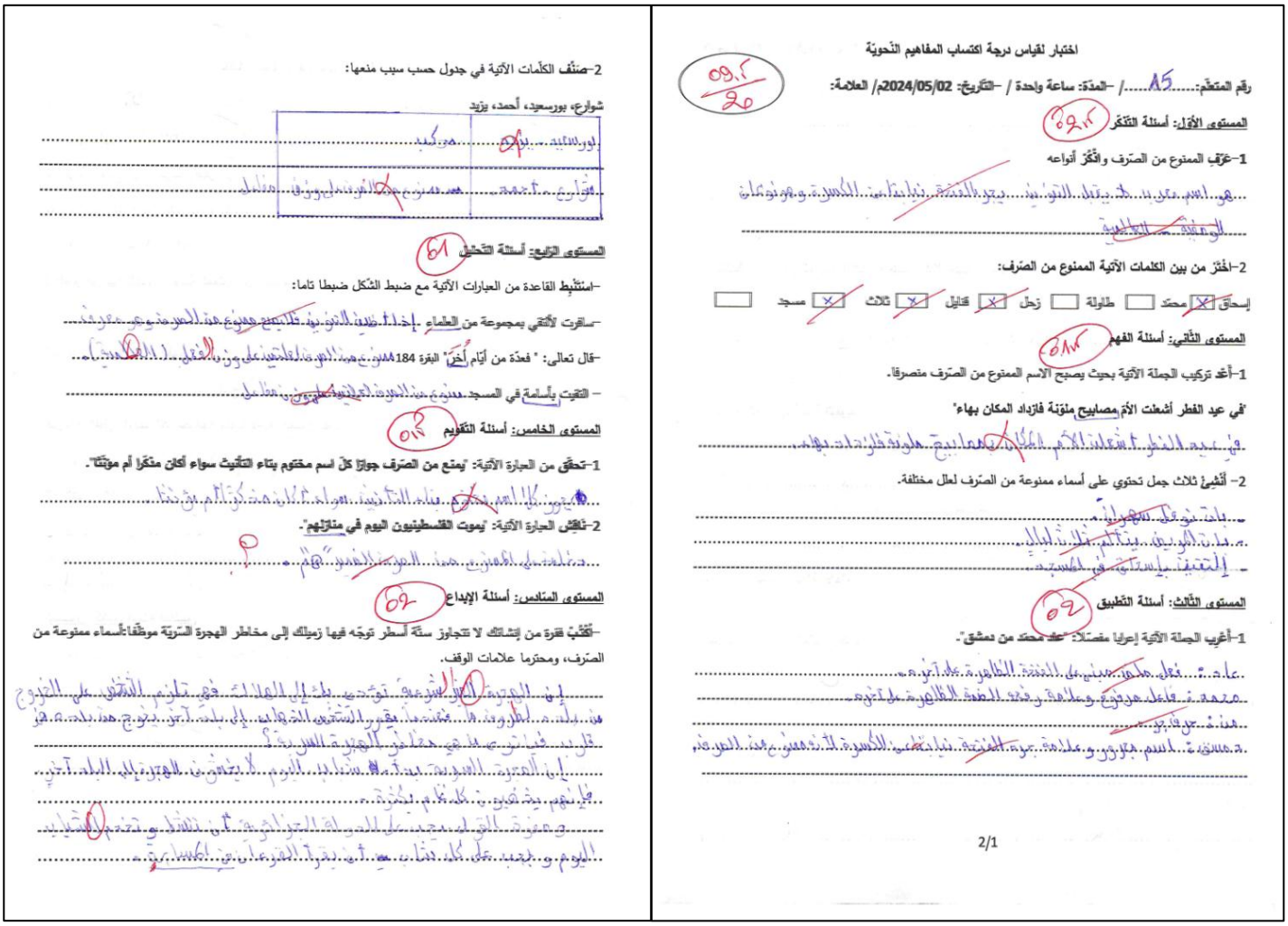
المستوى السّادس: أسئلة الإبداع 2

-صمّم فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستّة أسطر، تتحدّث فيها أهمية الصّناعات التّقليديّة، موظّفا جملا واقعة خبرا لكان وأخواتها.

الصناعات التقليدية

الصناعات التقليدية هي الأساس في بناء الحضارات وتمثل جزءا مهما من التراث الثقافي للشعوب وهي تعتبر من أهم مقومات التقدم العلمي بسبب ما تحتويه من الثروة البشرية والمادية وتعتبر الصناعات التقليدية أساسا لها أهمية في مجتمعنا اليوم وفي القديم كانت الصناعات التقليدية تتمثل في صناعة الفخار والزرابي والنحاس والجلد والخزف ...

الملحق رقم(06): الاختبار البعدي الثّاني (الممنوع من الصّرف)



اختبار لقياس درجة اكتساب المفاهيم النّحوية

رقم المتعلّم:.....A5...../ -المدّة: ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/05/02م/ العلامة:

09.5/20

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر 02.5

1-عرّف الممنوع من الصّرف واذكر أنواعه

هو اسم يدل التونسية يجر الكسرة ينابنا الكسرة ومونعان الوصفية العلمية

2-اختر من بين الكلمات الآتية الممنوع من الصّرف:

إسحاق [X] محمّد [ ] طاولة [ ] زحل [X] قتايل [X] ثلاث [X] مسجد [ ]

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم 01.5

1-أعد تركيب الجملة الآتية بحيث يصبح الاسم الممنوع من الصّرف منصرفا.

"في عيد الفطر أشعلت الأمّ مصابيح ملوّنة فازداد المكان بهاء"

في عيد الفطر أشعلت الأم المصابيح ملونة فازداد بهاء

2- أنشئ ثلاث جمل تحتوي على أسماء ممنوعة من الصّرف لعلل مختلفة.

- باتنة تونس بهيرة.
- مدينة الرياض بنات نابلس.
- التقيت بإسامة في المسجد.

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق 02

1-أعرب الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: "عاد محمّد من دمشق".

عاد: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره.
محمد: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
من: حرف جر.
دمشق: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة ينابنا الكسرة لأنه ممنوع من الصرف

2/1

2-صنّف الكلمات الآتية في جدول حسب سبب منعها:

شوارع، بورسعيد، أحمد، يزيد

بورسعيد، يزيد	مركب
شوارع، أحمد	ممنوع من الصرف لسببين

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل 01

-امتثل القاعدة من العبارات الآتية مع ضبط الشّكل ضبطا تاما:

-سافرت لأتقي بمجموعة من العلماء. إذا الذين يتبعون طلبهم ممنوع من الصرف ومجرور

-قال تعالى: " فعدّة من أيّام أخر" البقرة 184 ممنوع من الصرف لعلتين وهو في محل جر

- التقيت بأسامة في المسجد. ممنوع من الصرف لعلتين وهو في محل

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم 02

1-تحقّق من العبارة الآتية: "يمنع من الصّرف جوازا كلّ اسم مختوم بتاء التّأنيث سواء أكان مذكّرا أم مؤنّثا".

ليس كل اسم مختوم بتاء التأنيث ممنوع من الصرف

2-ناقش العبارة الآتية: "يموت الفلسطينيون اليوم في منازلهم".

لماذا يموت الفلسطينيون اليوم في منازلهم

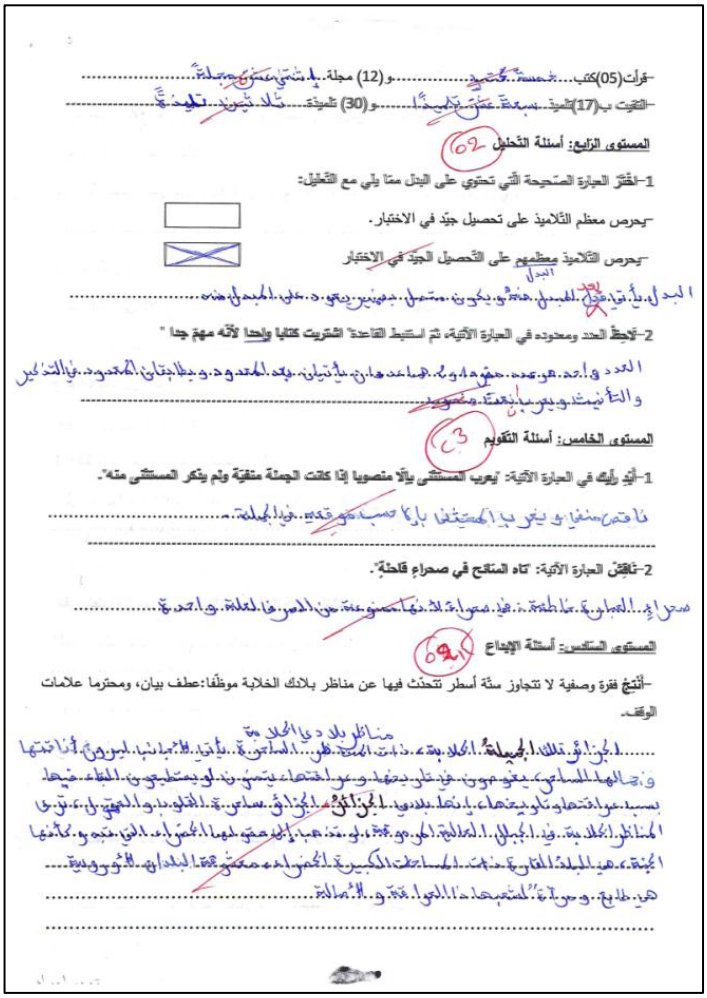
المستوى السّادس: أسئلة الإبداع 02

-اكتب فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستّة أسطر توجّه فيها زميلك إلى مخاطر الهجرة السّرية موظّفا أسماء ممنوعة من الصّرف، ومحترما علامات الوقف.

إن الهجرة السرية تؤدي بالعديد من الشباب إلى الموت في البحر، فهي تلزم الشخص على النزوح من بلده الأصلي ومفارقة أهله وعائلته، فقد يتعرض في طريقه إلى البلد الآخر إلى مخاطر كثيرة، فالهجرة السرية ليست الحل الأمثل لتحسين الوضع المعيشي، فيجب على الشباب اليوم الاجتهاد في دراستهم والعمل بجد من أجل بناء مستقبل زاهر.

العيّنة التّجريبيّة (المتعلّم رقم04)

الملحق رقم(07): الاختبار القبلي



اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:.....04...../ -المدّة:ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/04/14م / -العلامة:

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

1-عرّفْ عطف النّسق:هو ما اسم ما تعطو ما بعدها بترو ما عطف النسق.....

2-اربطْ بسهم بين العناصر الآتية:

أ-بدل الجزء من الكلّ — مفاتيح

ب-ممنوع من الصّرف لعلّة واحدة — جميعه

ج-توكيد معنوي — نصفه

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1-أعطِ مثالين مختلفين عن الاستثناء بإلا.

لا ينجح إلا المجتهدون.....

لا ينجح إلا مجتهد.....

2-فسّرْ سبب كتابة العدد على هذا الشّكل في العبارة الآتية:

"اتّفق العلماء اليوم على وجود أكثر من ثلاثة أنواع للتّلوث".

العدد ثلاثة عدد مؤنث مضاف في المذكر وهو المتأنيث.....

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-أعربْ الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: ختمَ التّلميذُ القرآنَ حِفظًا.

ختم فعل ماضي مبني على الفتح التلميذ فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

القرآن مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. حفظا تمييز منصوب

وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

2-أكْتُبْ الأعداد الّتي بين قوسين بالحروف، واضْبِطْ معدودها بالشّكل:

-قرأت(05)كتب.....و(12) مجلة.....

-التقيت بـ(17)تلميذ.....و(30) تلميذة.....

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

1-اختَرِ العبارة الصّحيحة الّتي تحتوي على البدل ممّا يلي مع التّعليل:

-يحرص معظم التّلاميذ على تحصيل جيّد في الاختبار.

-يحرص التّلاميذ معظمهم على التّحصيل الجيّد في الاختبار

البدل يأتي مرفوع يكون متصل بضمير يعود على المبدل منه.....

2-لاحظِ العدد ومعدوده في العبارة الآتية، ثمّ استنبط القاعدة "اشتريت كتابا واحدا لأنّه مهمّ جدا"

العدد واحد هو عدد مفرد يأتي بعد المعدود ويطابقان المعدود في التذكير والتأنيث ويعربان نعت مفرد.....

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-أيّد رأيك في العبارة الآتية: "يعرب المستثنى بإلّا منصوبا إذا كانت الجملة منفيّة ولم يذكر المستثنى منه".

ناقص منفي ولم يذكر المستثنى منه في الجملة.....

2-ناقِشْ العبارة الآتية: "تاه المتسلّق في صحراء قاحلة".

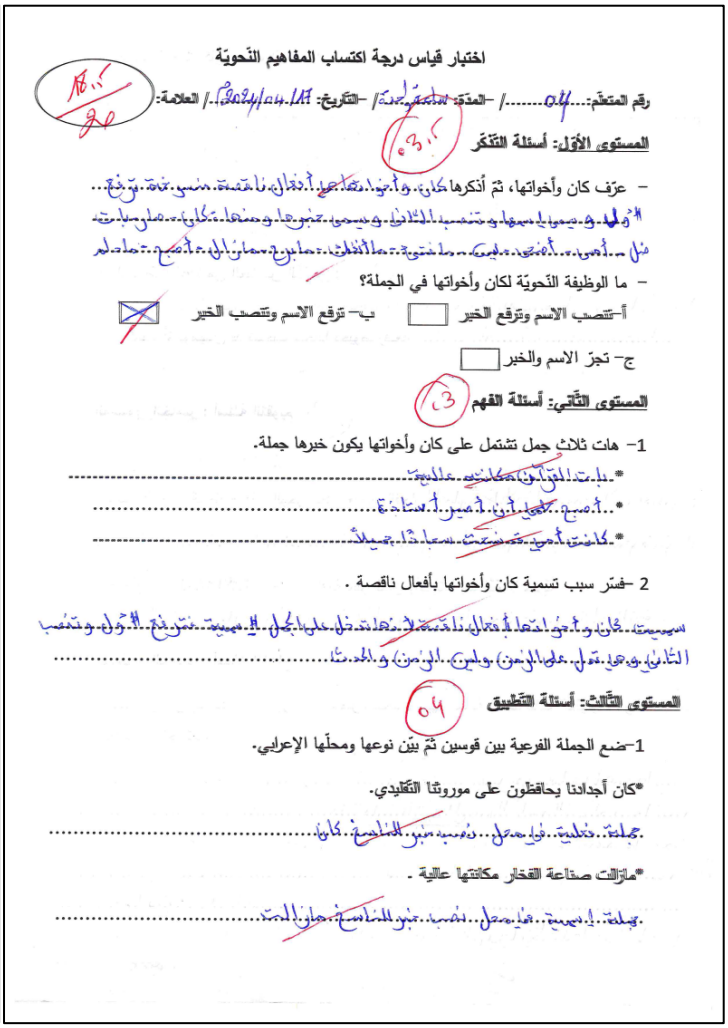
صحراء العبارة خاطئة فيها صوابها فيها مجموعة من الصخور في الجبل واحدة.....

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-أنتجْ فقرة وصفية لا تتجاوز ستّة أسطر تتحدّث فيها عن مناظر بلادك الخلابة موظّفا:عطف بيان، ومحترما علامات الوقف.

مناظر بلادي الجميلة الخلابة ذات المناظر الساحرة يأتي السائح من أنحائها وأصقاعها ليستمتع بجمالها وروعتها فتجد السائح يتمشى على الشاطئ ليستمتع بالماء فيها بسبب حرارتها وتجد يتسلق الجبال الشاهقة ليستمتع بالمناظر الخلابة في الجبال الجميلة الموجودة فيها أحب الأماكن إليه وأجملها الجنة هي البلدة الطيبة ذات المساحات الكبيرة أحب أعيد مسقط رأسي الجزائر هي طابع وميزة لشعبها الوداعة والأصالة.....

الملحق رقم(08): الاختبار البعدي الأوّل(الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها)



اختبار قياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:..... / العدد: ..... / التّاريخ: ..... / العلامة: 18,5/20

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر 03,5

- عرّف كان وأخواتها، ثمّ أذكرها.

- ما الوظيفة النّحويّة لكان وأخواتها في الجملة؟

أ- تنصب الاسم وترفع الخبر ☐ ب- ترفع الاسم وتنصب الخبر ☒

ج- تجرّ الاسم والخبر ☐

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم 03

1- هات ثلاث جمل تشتمل على كان وأخواتها يكون خبرها جملة.

*

*

*

2 -فسّر سبب تسمية كان وأخواتها بأفعال ناقصة .

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق 04

1-ضع الجملة الفرعية بين قوسين ثمّ بيّن نوعها ومحلّها الإعرابي.

*كان أجدادنا يحافظون على موروثنا التّقليدي.

*مازالت صناعة الفخار مكانتها عالية .

2-صنّف أخوات كان حسب أقسامها:

تامة التّصرف	ناقصة التّصرّف	جامدة
صار-ظل-بات-أمسى-أصبح-كان-أضحى	مازال-مافتئ-مابرح-مادام-ماأنفك	ليس-عسى

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل 02,5

- استنبط القاعدة من العبارتين التّاليتين:

*صارت الآنية شكلها جميل

*كانت أمّ يومهدي قد نسجت سجّادا بخيوط رفيعة .

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم 03

1-ما رأيك في العبارة الآتية مع التّعليل؟

*أمسى السّرور قد طفح على الوجوه بعد معرض الفخار المقام بالمتحف الثّقافي الكبير لأنّه تكون متمرّنة وجوّ مع كان متمرّنة كان السّرور قد طفح على الوجوه بعد من عروض

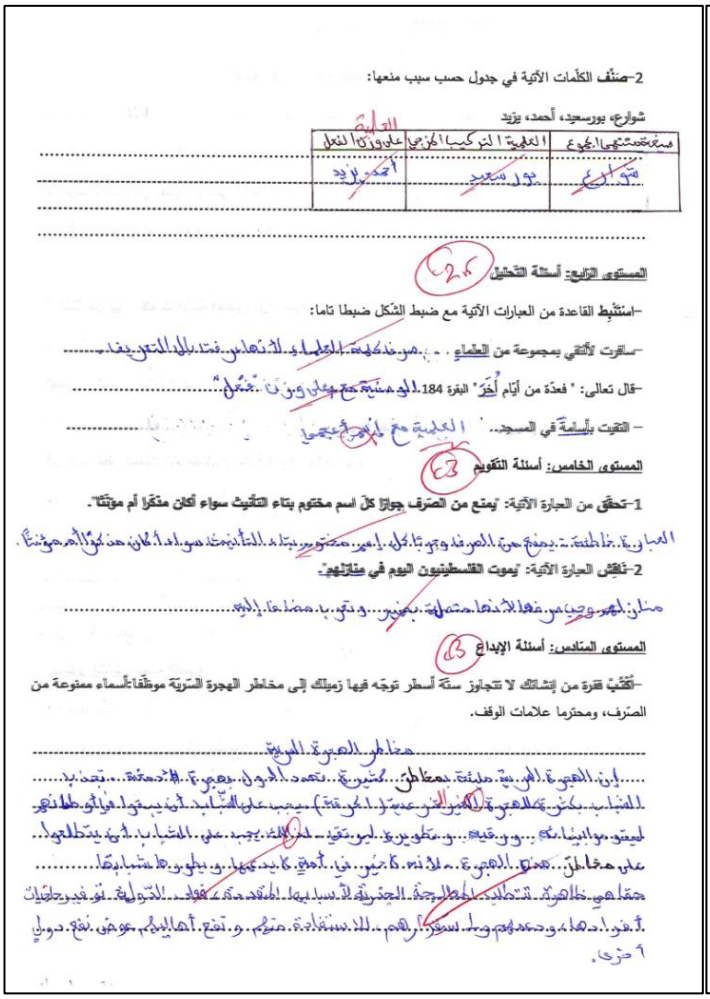
2-تحقّق من العبارة الآتية: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها إنشائيّة لا خبريّة

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع 02,5

-صمّم فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستّة أسطر، تتحدّث فيها أهمية الصّناعات التّقليديّة، موظّفا جملا واقعة خبرا لكان وأخواتها.

أهمية الصناعات التقليدية

الملحق رقم(09): الاختبار البعدي الثّاني(الممنوع من الصّرف)



اختبار لقياس درجة اكتساب المفاهيم النّحويّة

رقم المتعلّم:.....24...../ -المدّة: ساعة واحدة / -التّاريخ: 2024/05/02م/ العلامة: 19/20

المستوى الأوّل: أسئلة التّذكّر

1-عرّف الممنوع من الصّرف واذكر أنواعه.

هو اسم من كلمتين أو أكثر أو هو ما دل على علة واحدة أو علتين.

2-اختر من بين الكلمات الآتية الممنوع من الصّرف:

إسحاق ☒ محمد ☐ طاولة ☐ زحل ☒ قتابل ☒ ثلاث ☒ مسجد ☐

المستوى الثّاني: أسئلة الفهم

1-أعد تركيب الجملة الآتية بحيث يصبح الاسم الممنوع من الصّرف منصرفا.

"في عيد الفطر أشعلت الأمّ مصابيح ملوّنة فازداد المكان بهاء"

في عيد الفطر اشعلت الأم المصابيح الملونة فازداد المكان بهاء.

2- أنشئ ثلاث جمل تحتوي على أسماء ممنوعة من الصّرف لعلل مختلفة.

تهت في صنعاء بعيدة.

ساعدت أحمد عمر في حل الحقائق.

في على تقوى من الله.

المستوى الثّالث: أسئلة التّطبيق

1-أعرب الجملة الآتية إعرابا مفصّلا: "عاد محمد من دمشق".

عاد فعل ماض مبني على الفتح / محمد فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

من حرف جر مبني على السكون / دمشق اسم مجرور وعلامة جره الفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف.

2-صنّف الكلمات الآتية في جدول حسب سبب منعها:

شوارع، بورسعيد، أحمد، يزيد

ممنوع من الصرف لعلتين	العلمية + التركيب المزجي	علة واحدة هي العلمية
شوارع	بور سعيد	أحمد، يزيد

المستوى الرّابع: أسئلة التّحليل

-استنبط القاعدة من العبارات الآتية مع ضبط الشكل ضبطا تاما:

-سافرت لألتقي بمجموعة من العلماء. ... من كلمة العلماء نستدل على المتن بعد

-قال تعالى: " فعدّة من أيّام أُخَرَ" البقرة 184. الواو مسبوقة بعامل ونون تعمل

- التقيت بأسامة في المسجد. العلمية مع ألف وميم

المستوى الخامس: أسئلة التّقويم

1-تحقّق من العبارة الآتية: "يمنع من الصّرف جوازا كلّ اسم مختوم بتاء التّأنيث سواء أكان مذكّرا أم مؤنّثا".

العبارة خاطئة. يمنع من الصرف وجوبا كل اسم مختوم بتاء التأنيث سواء كان مذكرا أم مؤنثا.

2-نقّض العبارة الآتية: "يموت الفلسطينيون اليوم في منازلهم".

مثل: لم يموت من هذا الفلسطيني بعيد ... وتوفي منازلهم

المستوى السّادس: أسئلة الإبداع

-اكتب فقرة من إنشائك لا تتجاوز ستة أسطر توجّه فيها زميلك إلى مخاطر الهجرة السّرية موظّفا أسماء ممنوعة من الصّرف، ومحترما علامات الوقف.

مخاطر الهجرة السرية

إن الهجرة السرية مليئة بمخاطر كثيرة تعد الهجرة السرية من بعد الشباب بكل الطرق الغير شرعية يجب على الشباب أن يبتعدوا عن هذه الهجرة لأنها تؤدي إلى الموت وفيها ... يجب على الشباب أن يتطلعوا على مخاطر هذه الهجرة لأنه كثير من أصدقائهم وأبنائهم وأهاليهم وهي تعتبر هذه الهجرة تحدث في الدولة الجزائرية لأسبابها المتعددة فقد الدولة أو فيرحلات أفرادها وعدمهم وإسرارهم للاستقامة متعلم وتنع أهاليهم وهي تنع دول أخرى.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات	الصّفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
مقدّمة	أ، ب، ج د، ه
الفصل الأوّل: الإطار النّظري للدّراسة	
المبحث الأوّل: إستراتيجيات التّعلّم القائم على الدّماغ	
1- تحديد المفاهيم	
1-1 الإستراتيجية	7-10
1-2 التّعلم القائم على الدّماغ	10-11
1-3 إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ	11-14
2- التّعلّم القائم على الدّماغ	
2-1 التّأسيس العلمي	14
أ- المعطيات البيولوجيّة والفيسولوجيّة للدّماغ البشري	15- 16
ب- مكوّنات الدّماغ البشري والوظائف الأساسية لنصفيه.	16- 19
2-2 نشأة نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ	19
أ- تعريف نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ	20-21
ب- الأسس النّظريّة الّتي تقوم عليها نظريّة التّعلم القائم على الدّماغ	21-25
2-3 مبادئ التّعلم القائم على الدّماغ.	26-27
2-4 مراحل التّعلم القائم على الدّماغ، وأهمّ العوامل المؤثّرة فيه.	27-29
3- أهم إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.	
3-1 إستراتيجيّة التّعلّم القائم على البحث(حلّ المشكة)	30
3-2 إستراتيجيّة العصف الذّهني	31

3-3 إستراتيجيّة بناء المعنى	32-34
3-4 إسترتيجيّة المنظم الشّكلي	
أ- إستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة	34-37
ب- إستراتيجيّة الخرائط الذّهنية	37-38
المبحث الثّاني: إكساب المفاهيم النّحويّة	
1- تحديد المفاهيم	
1-1 إكساب	39-40
1- 2 المفاهيم	40-41
1- 3 النّحو	42-43
1- 4 المفهوم النّحوي	44-47
2- مراحل تعلّم المفهوم النّحوي	47-48
3- أهمية اكتساب المفاهيم النّحوية	48-50
أ- دوافع نشأة النّحو	50-52
ب- أنواع النّحو	52-53
ج- أهمية تدريس النّحو	53-55
د- النّحو العربي وطرائق تدريسه	55-58
4- أهداف تدريس المفاهيم النّحويّة	58-59
5- صعوبات تدريس المفاهيم النّحويّة	59-60
الفصل الثّاني: الإطار التّطبيقي للدّراسة	
- إجراءات الدّراسة الميدانيّة	62-69
المبحث الأوّل: سيرورة الحصص التّعليمية خلال تطبيق بعض إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ.	
- تطبيق بعض إستراتيجيات التّعلم القائم على الدّماغ لتدريس الظّواهر النّحويّة.	70-71
1- الظّاهرة النّحوية الأولى: الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها	71-87

2- الظّاهرة النّحويّة الثّانية: الممنوع من الصّرف لعلتين	101-87
المبحث الثّاني: تطبيق الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحوية على المجموعتين	
أوّلا: بناء الاختبار وتقييمه	104-102
ثانيا: وصف الاختبار القبلي والبعدي للمفاهيم النّحوية	108-104
ثّالثا: قراءة أوّلية لنتائج المجموعتين	115-109
رابعا: تفسير النّتائج وتحليلها حسب مستويات التّفكير في صنافة بلوم	
1- الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها:	122-116
2- الممنوع من الصّرف	129-122
- خاتمة	135-131
قائمة المصادر والمراجع	143-137
قائمة الجداول والأشكال	147-145
الملاحق	157-149
فهرس الموضوعات	161-159