

استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي

لناطقين بغير العربية: منهجية حديثة لتعزيز الفهم والإتقان



د. محمد رشيد مونس
أبو أحمد بدرخان الديرشوي الجزي



استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي للناطقين
بغير العربية: منهجية حديثة لتعزيز الفهم والإتقان

الدكتور

محمد رشيد مونس

أبو أحمد بدرخان الديرشوي الجزي



***Anadili Arapça Olmayanlara Nahiv Öğretiminde
Zihin Haritaları Stratejisi: Anlama ve Yeterliği Geliştirmeye Yönelik
Modern Bir Yaklaşım
Muhammed Reşit MUNİS***

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak Tasarımı: Zekeriya Bekri DABBA

Sayfa Tasarımı: Muhammed Reşit MUNİS

Yayın Tarihi: Mayıs 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-5885-19-7

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

الإهداء

إلى روح أمي الطاهرة
بجاهدة جيهان أحمد علي (رحمة الله عليها)

وإلى روح أبي الحبيب
الشيخ محمّد منيب الدّيرشوي (رحمة الله عليه)

مقدّمة الكتاب

يتقدّم النحو فنون اللغة العربيّة تعلّماً وتعليماً للناطقين بغيرها، وميداناً خصباً للتجريب التربوي والتطوير المنهجي، لما له من صعوبات تعليميّة تمسّ جوهر كفاءة المتعلّمين اللغويّة، وليس بخافٍ على المهتمّين بتعليم اللغة العربيّة أنّ النحو العربي طالما ضلّلته فكرة الصعوبات، سواء من جهة عرضه أو طلبه، وهذا ما يستلزم إعادة النظر في طرائق تقديمه وتيسيره.

لذا اضحى من الضرورة اللازمة تطوير الأساليب التقليديّة التي تعتمد الحفظ والتلقين، إلى طرائق تفاعليّة تهتمّ بتيسير المفاهيم المجرّدة، وربط القواعد بالسياقات الوظيفيّة، وتنشيط دور المتعلّم وجعله شريكاً في قيام المعرفة، فمن بين الطرائق التعليميّة الجديدة في هذا المجال؛ استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة بوصفها أداة بصريّة معرفيّة تنظّم المفاهيم، وتعضّد الروابط النحويّة بصورة مرئيّة محفّزة.

فما هذا الكتاب إلّا رؤية من تلك النافذة، لتقديم استراتيجيّة حديثة لتعليم قواعد اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، يقوم على توظيف الخرائط الذهنيّة من حيث المفهوم والتخطيط والتنفيذ، وقد تمّ تصميمه على نحوٍ يتكامل فيه التّأصيل النظري مع العرض التطبيقي، بخمسة فصول ذات موضوعات مترابطة تغطّي الفكرة التي يدور حولها مفهوم الكتاب وبهكذا ترتيب جاءت:

الفصل الأول: يستعرض موقع النحو العربي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويحلّل أبرز الإشكاليّات التي تواجه تعليمه، مع عرض الاتجاهات المعاصرة في طرائق تدريسه.

الفصل الثاني: يقدّم مدخلاً علمياً إلى الخرائط الذهنيّة، من حيث مفهوماها وأنواعها وأُسُس بنائها، مع بيان خصائصها التربويّة والنفسيّة.

الفصل الثالث: يؤصّل علمياً لاستراتيجيّة الخرائط الذهنيّة، ويعرض خلاصات من تجارب ميدانيّة ودراسات تربويّة ذات صلة، ويناقش الأثر التربوي لاستخدام الخرائط الذهنيّة في تدريس النحو.

الفصل الرابع: يستعرض تصميم الخرائط الذهنيّة وتوظيفها في مجال تعليم النحو العربي، ويعرض نماذج تطبيقية في تصميم خرائط لقواعد نحويّة مختارة، موجّهة للناطقين بغير العربيّة، ويقدم تصوراً عملياً لبناء وحدات نحويّة تعليميّة قائمة على الخرائط الذهنيّة، مع عرض متكامل لنماذج خطط دروس وخرائط تعليميّة جاهزة للتنفيذ.

الفصل الخامس: يعرض نتائج لدراسة تجربيّة طُبّق فيها الكاتب خرائط ذهنيّة في تدريس بعض الموضوعات النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة، ثمّ يفسّر نتائجها، ويقدم توصيات والمقترحات المستقبلية التي تتعلّق بتطوير تعليم النحو للناطقين بغيرها، في ضوء التجربة المعروضة في الكتاب.

لقد روعي في صياغة هذا الكتاب أن يكون مرجعاً تربوياً موجّهاً للمعلّمين، ومرشداً عملياً في تخطيط الدروس وتصميم الوسائل التعليميّة، فضلاً عن كونه

مساهمة علمية في إثراء ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والارتقاء بأساليب
تدريس النحو العربي على وجه الخصوص.

ونسأل الله أن يكتب لهذا العمل القبول والنفع، وأن يكون لبنة في طريق تيسير
العربية وتقريبها إلى قلوب دارسيها من غير أبنائها.

تمهيد بقلم المؤلف:

حين نتأمل جمال اللغة العربيّة وعمق نظامها النحوي، ندرك أنّها ليست مجرد أداة تواصل، بل كيانٌ معرفيٍّ وجماليٍّ متكامل، تتجلى فيه الدقّة والاتساق، وتتناغم فيه البنية مع المعنى، إلّا أنّ هذا الجمال كثيراً ما يحجبه الأسلوب الذي تُقدّم به قواعد النحو، خاصّة للناطقين بغير العربيّة، فيتحوّل النحو من جسر للفهم إلى حاجز من الغموض.

فحين شرعْتُ في إعداد هذا الكتاب، كان يدفعني سؤال تربوي ملحّ: هل يمكن لتدريس النحو العربي أن يكون سهلاً؟ السؤال ليس طريفاً ولا طارئاً، بل هو انعكاس لما نراه من عزوف العديد من المتعلّمين عن دروس النحو، وسخطهم المتكرّر من جفائه.

لقد شهدتُ عن قرب صعوبة هذه المهمّة لدى المتعلّمين، وتلمّست الحيرة التي تعترّيهم أمام المصطلحات المجرّدة، والقواعد الصارمة، والنماذج الجافة، فطوال سنوات البحث والملاحظة، كنت أرقّب العلاقة بين المتعلّم والنحو، وبين المعلّم والطريقة، وبين القاعدة والتطبيق، وأسأل نفسي: أليس من سبيل يجعل النحو قريباً من الفهم، من القلب، من الحياة؟ وكيف يمكن تقديم النحو العربي بطريقة تُضيء معانيه وتُقرّب مسالكه، وتجعله علماً حياً وظيفياً، لا حملاً ذهنياً مثقلاً؟

من هذه التساؤلات وُلدت فكرة هذا الكتاب، ليس بوصفه بحثاً أكاديمياً فحسب، بل كقناعة تربويّة وتجربة تعليميّة، ترى في الخرائط الذهنيّة وسيلةً فعّالة لإعادة

تشكيل المحتوى النحوي بصورة مرئية تفاعلية، تساعد المتعلم على الفهم والاسترجاع،
وتُسهم في تحفيز تفكيره البصري والمنطقي.

لقد سعت إلى التقريب بين جمال الفكرة ووضوح الوسيلة، وأن أُعيد إلى النحو
شيئاً من جماله عن طريق أدوات تعليمية حديثة تهتم بالمتعلم وتقدر اللغة. وأسأل
الله أن يلقى هذا الجهد صدًى في قلوب المعلمين والباحثين، وأن يكون نافعاً في
ميدان تتعاضد الحاجة فيه إلى كل جديد ومفيد.

د. محمد رشيد مونس

فهرست الموضوعات

V مقَدِّمة الكتاب

VIII تمهيد بقلم المؤلف:

X فهرست الموضوعات

1 الفصل الأول

1 النحو وتعليمه للناطقين بغير العربية إشكاليات ورؤى معاصرة

1 المقدمة

3 الإشكالية الموضوعية

5 الأهداف التربوية للكتاب

6 أهمية الكتاب الموضوعية

7 مكانة النحو من اللغة العربية

12 الدرس النحوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

14 أهمية النحو في تعليم اللغة العربية

16 الأهداف التعليمية للنحو العربي

18 مشكلات تعليم النحو للناطقين بغيرها (للمتعلم، والمعلم، والمنهج)

20 أولاً: مشكلات تعليمية تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

ثانياً: مشكلات تعليمية تواجه معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها	22
ثالثاً: مشكلات في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....	23
طرائق تعليم النحو: التقليدية والحديثة.....	24
أولاً: الطريقة القياسية أو طريقة القواعد والترجمة.....	25
ثانياً: الطريقة المباشرة.....	27
ثالثاً: الطريقة السمعية الشفوية.....	29
رابعاً: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية).....	31
رابعاً: الطريقة التواصلية (الاتصالية).....	33
خامساً: الطريقة الانتقائية.....	35
سادساً: الطريقة المعدلة (طريقة النص الأدبي).....	36
أسس اختيار المحتوى والطريقة المناسبة.....	41
أسس ومعايير اختيار الطرائق المناسبة لتدريس النحو العربي.....	43
الفصل الثاني.....	46
الخراط الذهنية بين النظرية والتطبيق.....	46
الخراط الذهنية وأنماطها ومسمياتها.....	46
تعريف الخراط الذهنية وأنواعها ومميزاتها.....	50
الفروق بين الخراط الذهنية.....	53

الفرق بين الخرائط اليدوية (التقليدية)، والخرائط الإلكترونية (الرقمية، أو الحاسوبية).....	54
فوائد الخرائط الذهنية التعليمية.....	59
الفائدة التربوية والتعليمية للخرائط الذهنية.....	59
فوائد الخرائط الذهنية للمعلم والمتعلم.....	61
مميزات استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.....	63
معيقات الخرائط الذهنية وعيوبها المحتملة.....	66
عيوب الخرائط الذهنية: اليدوية، والإلكترونية.....	67
وظائف الخرائط الذهنية.....	67
أولاً: الوظائف العامة للخرائط الذهنية.....	68
ثانياً: الوظائف التربوية للخرائط الذهنية.....	68
نماذج من الخرائط الذهنية الموظفة تربوياً.....	70
الخريطة الأولى: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية	71
الخريطة الثانية: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية للمعلمين	72
الخريطة الثالثة: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية للمتعلمين.....	73
عناصر الخرائط الذهنية وأدواتها.....	74

75.....	خطوات تصميم الخريطة الذهنية.....
76.....	أشهر برامج تصاميم الخرائط الذهنية.....
79.....	نماذج من تصاميم المواقع الإلكترونية للخرائط الذهنية.....
84	الفصل الثالث
84	التأصيل العلمي لاستراتيجية الخرائط الذهنية.....
84.....	النشأة التاريخية للخرائط الذهنية.....
85.....	النظريات التي تقوم عليها.....
85.....	أولاً: التعلّم ذو المعنى (أوزيل).....
86.....	ثانياً: النظرية البنائية (بياجيه).....
88.....	ثالثاً: نظرية التعلّم القائم على الدماغ.....
89.....	أهداف الخرائط الذهنية التعليمية.....
91.....	خصائص الخرائط الذهنية ومجالات استخدامها.....
	تأصيلات الدراسات السابقة في استخدام الخرائط الذهنية في تعليم النحو
94.....	العربي وأبرز نتائجها.....
101	الخلاصة:.....
102	ما الجديد الذي يقدمه هذا الكتاب؟.....
104.....	خلاصة الثغرة.....

105	الفصل الرابع
105	تصميم دروس النحو باستخدام الخرائط الذهنية.....
105	المقدمة.....
107	كيف نُوظّف الخرائط الذهنية في درس النحو؟.....
108	تصميم محتوى الدروس باستخدام الخريطة الذهنية.....
108	خطة الدرس وخطوات تصميم الخرائط الذهنية.....
	نموذج لخريطة ذهنية إلكترونية لموضوع العدد والمعدود توضح الخطوات
113	السابقة
114	أولاً: خرائط لدروس النحو:.....
124	ثانياً: خرائط ذهنية في الموضوعات الصرفية:.....
129	ثالثاً: خرائط ذهنية في الموضوعات الإملائية:.....
133	الفصل الخامس
133	نتائج الدراسة التجريبية وتفسيرها.....
133	المقدمة.....
134	تحليل الفرضيات وتفسير النتائج.....
	الفرضية الأولى: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل النحو
135	العربي.....

- 138 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها
- الفرضية الثانية: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل
- 140 الصرف
- 144 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:
- الفرضية الثالثة: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل
- 146 الإملاء
- 150 تفسير الفارق في تحصيل الإملاء لصالح الخرائط الذهنية ...
- الفرضية الرابعة: الأثر التكاملي لاستراتيجية الخرائط الذهنية في
- 151 تحصيل القواعد (النحو، الصرف، الإملاء).
- تفسير الفارق في تحصيل القواعد (النحو، الصرف، الإملاء)
- 155 لصالح الخرائط الذهنية.
- الفرضية الخامسة: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل
- 157 النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي
- 160 تفسير تفوق المجموعة التجريبية رغم ضبط التحصيل القبلي
- الفرضية السادسة: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل
- 161 الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي
- تفسير أثر الخرائط الذهنية في تحصيل الصرف بعد ضبط الخلفية
- 164 المعرفية.

الفرضية السابعة: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل	
الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي.....	166
تفسير أثر الخرائط الذهنية في تحصيل الإملاء بعد ضبط الخلفية	
المعرفية.....	168
الفرضية الثامنة: الفعالية الشاملة لاستراتيجية الخرائط الذهنية في	
تحصيل قواعد اللغة بعد ضبط التحصيل القبلي.....	170
تفسير الأثر التكاملي لاستراتيجية الخرائط الذهنية في مجالات	
القواعد بعد ضبط الخلفية المعرفية.....	173
خاتمة تحليلية لفصل النتائج وتفسيرها	175
توصيات ومقترحات في ظل نتائج الدراسة	176
مقترحات الدراسة.....	178
المصادر والمراجع.....	180
أولاً: العربية.....	180
ثانياً: مصادر ومراجع مواقع الإنترنت:	191
ثالثاً: الأجنبية:.....	192

الفصل الأوّل

النحو وتعليمه للناطقين بغير العربيّة إشكاليّات ورؤى معاصرة

المقدّمة

إن اللغة البشرية من أهم مميزات الإنسان الطبيعيّة والاجتماعيّة، وهي الوسيلة الفضلى للتواصل بين الأفراد والجماعات، ولأنّها أداة التعبير عن المشاعر والاحتياجات كان لا بدّ من الاهتمام بها وبطرائق تعلّمها وتعليمها، ولا سيما أهميّة اللغة العربيّة في العصر الحالي، ولأسباب مثل الدافع الديني يقدر عدد مستخدميها قرابة المليار - من بعد الصينيّة والهنديّة - فكلّ المسلمين في العالم وخاصّة في الصلاة المفروضة يستخدمونها يومياً، ولأنّها لغة القرآن الكريم فهم يقرؤونها كذلك، ولأسباب أخرى مثل كونها أحد مكونات المجتمعات العربيّة وصاحبة الحضارات القديمة والحديثة، وبسبب كثرة الراغبين في تعلّمها لأغراضٍ مختلفة، ولأسبابٍ متنوعة كانت العربيّة مطلباً واسعاً لأبنائها، وغير أبنائها صغاراً وكباراً، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين في حقول التعليم اللغوي إلى إيجاد سبلٍ لتيسير العمليّة التعليميّة والتعلّميّة للناطقين بها من أبنائها وللناطقين بغيرها من الأجانب، فكانت الاستفادة مما جادت به قريحة العلماء المنشغلين بقضيّة تيسير تعلّمها للطالبيين والمحبين قد بدأت من هنا.

ولأنّ النحو العربي عماد اللغة وأساسها، وبه يفصح المتكلّم عن أغراضه، أصبح تيسير النحو هدفاً قديماً وبعيداً أشغل الكثير من العلماء منذ العصور الأولى

ولاسيما بعد عصر القوة والتقدّم لأصحاب العربيّة، فبدا ذلك واضحاً من دعوة الكوفيين إلى المرونة في تطبيق بعض القواعد النحويّة والصرفيّة التي يتمسّك بها البصريون، وسار على دربهم الكثير من العلماء والباحثين الطالبين بالتيسير والتسهيل والتخفيف، وصولاً إلى عصر التكنولوجيا والسرعة في عصرنا الراهن، أي؛ "ما فتى الباحثون يسعون صوب إيجاد أيسر السبل لتعليم وتعلّم اللغة العربيّة، التي تعدّ من الأهداف الأولى التي تسعى التعليميّة إلى تحقيقها وبلوغها". (غريب، 2020، صفحة 110)، فهذا الهدف أصبح ضرورة في النحو العربي، ولم يعد أمراً جديداً، بل حقيقة يجب الإشارة إليها مراراً وتكراراً ولاسيما في ظلّ المستجدات التكنولوجيّة المعاصرة العاملة على تسهيل وتوصيل المعلومة إلى أيدي الراغبين دون عناء السفر إليها حتى ولو كانت في الصين، انطلاقاً من المقولة القائلة (اطلبوا العلم ولو كان في الصين)، فالمعلومة صارت في كل مكان على الشبكة العالميّة (الإنترنت).

وبما أنّ العربيّة غدت مطلباً للقاصي والداني، ودون التأطّر بالزمان والمكان، صار لزماً علينا نحن الباحثون ومعلّمو العربيّة للناطقين بغيرها، أن نجد استراتيجيّات تسرّع من استيعاب المعلومة النحويّة مع إمكانيّة تعلّمها وتذكّرها أطول مدّة ممكنة، وكذلك أن نبحت عن طرائق وآليّات وتقنيّات تعليميّة تيسّر الأمر وتُدخل المتعة في تعلّم العربيّة. أي؛ "إكساب المتعلّم في المرحلة الأولى والمتوسطة المَلَكَة اللغويّة بمُدّة قصيرة وبأقصر الطرق وأنجعها" (الحاج صالح، 2007، صفحة 199)، ولأنّنا نعيش في عصر صناعة المعلومات والتكنولوجيا المشهورة بتقنيّاتها المتنوّعة في كلّ مجال واختصاص، لم تعد الوسائل التقليديّة في التعليم والتعلّم تلبيّ متطلّبات هذا العصر الذي يتّسم بالانفجار المعلوماتي، بل كان من الضرورة على واضعي المناهج

والتربويين واللسانيين والباحثين المشتغلين بتعليم اللغة العربية - للناطقين بها وبغيرها على حدٍ سواء - الحرص على بعض الأمور المهمة مثل حُسن اختيار المحتوى المناسب الذي سيقدم للطالب، وعلى طريقة تقديمه بالأساليب اللغوية الصحيحة، مع مراعاة تدرجها من السهولة إلى الصعوبة، وقدرات وفروقات الطلبة العمرية ومستوياتهم المعرفية واستعداداتهم العقلية والحركية، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة والسريعة والفعالة كاستخدام الخرائط الذهنية في توصيل الأفكار والمفاهيم.

فكلّ هذه الأفكار يجب أن تُأخذ بعين الاعتبار وخاصةً في حالة تعليم اللغة العربية وتعلّمها عند الأجانب الذين يتعلّمونها كلغة ثانية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة المهمة تأتي الخرائط الذهنية في بداية القائمة لانتشارها الواسع بين أوساط المعلمين والمتعلّمين، لما لها من دور فعّال وأهمية بالغة في تيسير العملية التعليمية، "للخرائط الذهنية أهمية كبيرة في برامج التعليم الحديثة فهي تعمل على اختصار المعلومات وطريقة تقديمها المعلومة، وتسهّل التعلّم للمتعلم أثناء تلقّيه المعلومة وحفظها"، (موسى و عيساني، 2018، صفحة 80). وهذا سبب جدّ ذاته يؤكّد أهمية موضوع هذا الكتاب للأجانب الراغبين بتعلّم العربية وتعليمها.

الإشكالية الموضوعية

تتعدّد استراتيجيات تدريس المفاهيم النحوية في التعليم التربوي للغة الأجنبية، ولا سيما في المرحلة الأساسية من تعلّم اللغة الثانية، كاللغة العربية، ولذلك نرى العديد من التحدّيات التي تلفّ حول هذا المجال، لأنّ المفاهيم النحوية في اللغة

العربية تتفاوت من حيث مستوى البساطة والتعقيد باختلاف الصفات المضمنة لها، وهذا يعني أنّ المفاهيم المركّبة أو الأكثر تعقيداً ينطوي تحتها عدد من المفاهيم البسيطة، بما يشكّل نظاماً هرمياً متسلسلاً. "على الرغم من الاهتمام الواضح بنحو اللغة العربية من حيث المنهج وإعداده، إلّا أنه لا يستأثر باهتمام الدارسين ولا يلقى منهم قبولاً، فتراهم يتلقّونه من مدرسيهم بغير دافعية أو رغبة لأنّ الكتاب المدرسي مهما كان إعداده متكاملًا ومادّته وافرة يبقى قاصراً عن تنمية الوعي اللغوي لدى الدارسين ما لم يقترن بمدرسٍ كفءٍ يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى إلى أذهان طلبته" (الجوراني، 2009، صفحة 7).

ولأنّ الكثير من المتعلّمين يشكون من صعوبة النحو الذي يدرسونه في مراحل التعليم العام كلّها ويلاحظ عليهم - علاوة على ضجرهم - كثرة الأخطاء النحويّة التي يقعون فيها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً، ولأنّ المعاصرين - معلّمين - ومتعلّمين - جميعهم يريدون نحواً سهل التناول، واضح القواعد، رائع الشواهد والأمثلة، بديع العرض والشرح، مُعبّراً عن روح العصر؛ لذا تتحدّد الإشكاليّة في نقصي أثر الخرائط الذهنيّة في التحصيل المعرفي لمتعلمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها تعييناً وليس حصراً، وكذلك في التحدّيات التي تواجههم من ناحيتي محتوى المادّة النحويّة من جهة وطرائق التدريس من جهة أخرى، وهذا ما يسعى إليه هذا الكتاب من الوصول إلى جواب جامع مانع عن السؤال الآتي: ما الحصيلة المعرفيّة، وما مدّة الاحتفاظ بها عند استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس النحو العربي مقارنة بالطرائق المختلفة؟.

الأهداف التربوية للكتاب

من الأهداف التي يسعى هذا الكتاب إلى بلوغ غايتها والوقوف على جوهرها تتمثل القضايا التي تهم ذات التوجّه من موضوعاته لتحقيق الغرض منها وهي:

1- إظهار أهمية استراتيجية الخرائط الذهنية، وطريقة استخدامها وتقديم المقترحات للمعلّم والمتعلّم، مع تعدّد الاستخدامات التربوية للخرائط الذهنية من قبل مكّونات العملية التعليمية: المعلّم والمتعلّم والمنهج.

2- تسهيل الحصول على المعرفة وتذكّرها لمدة طويلة مع التنظيم للأفكار العلمية بشكل مُسلٍ وهادف.

3- قيام مُعلّم كفءٍ يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى اللغوي إلى أذهان طلبته.

4- إعداد المعلّم تربوياً بتنميته وتزويده بالمعارف المبنية على الاستراتيجيات المعرفية المنظمة لها مع التوضيحات والتطبيقات، أي الأخذ بالرأي القائل: "المعلّم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة".

5- بيان أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تمتاز بالسهولة والاختصار، وتساعد الطالب والمعلّم في الفهم السريع واسترجاعها متى تطلّب الحاجة منها.

6- عرض بعض مشكلات تدريس النحو التي تواجه الطلبة الأجانب، والتي تُصعّب العملية التعليمية مثل طرائق تدريس النحو التقليدية، وضخامة

المادة التعليميّة في المنهاج الواحد، وعُقم أساليب التقويم وغيرها، وإبدالها باستراتيجية حديثة معاصرة وهي استراتيجية الخرائط الذهنيّة.

أهميّة الكتاب الموضوعيّة

تكمن الأهمية في القيمة العلميّة والعملية لاستراتيجية حديثة موسومة باختصار والسرعة والذكاء والسهولة؛ لاستراتيجية تُسمّى بالخريطة العقلية أو الخريطة الذهنيّة أو الخرائط المفاهيميّة، مُتجليّة في النقاط المهمّة الآتية:

1. تسهيل النحو العربي بواسطة استراتيجية حديثة وفعّالة، تتجسّد باستراتيجية الخرائط الذهنيّة.

2. الرغبة الملحة في تطوير وتحسين تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربيّة للمعرفة اللغويّة.

3. إبراز أهميّة هذه الاستراتيجية وأثرها في مدى بقاء المعلومة لمدة أطول في الأذهان.

4. تحبيب النحو لمتعلّميّه وتسهيله واختصاره إلى أكبر حدٍّ ممكن مع المتعة والتسلية.

5. جعل الطالب يفكر ويلخّص ويطبّق هذه الاستراتيجية في دروسه بشكل فعّال، وكذلك المعلّم الأجنبي الذي يدرّس اللغة العربيّة لأبناء قومه.

6. زيادة سرعة التفكير للمتعلم وتخطي حدود التفكير التقليدي.

7. تبسيط المعلومات وتثبيتها في عقول المتعلمين ودمج المعارف الجديدة بالسابقة.

8. عرض الموضوعات بصورة شاملة.

9. ربط الأفكار والمعلومات بصورة متناسقة في رسم خريطة واحدة.

10. تسهيل دراسة المهام التعليمية الصعبة، وجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.

11. تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه وإبداعه.

12. سهولة ترتيب الأفكار واسترجاع المعلومات. (بوزان، كتاب خريطة العقل، 2010، الصفحات 63-154)

مكانة النحو من اللغة العربية

قوة اللغة تدلّ على قوة أصحابها، لذا فإنّ لغة الحاكّمين والأقوياء هدف للمحكّومين والضعفاء، ووحدة لغة ما دليل قوة أصحابها السياسية، فقد بلغت اللغة العربيّة أوج نضجها في العصر الجاهلي فكانت سماعيّة، أي؛ لم تكن لها قواعد مكتوبة، بل كانت لها ضوابط وقوانين فرضها الصرف وصقلها الاستعمال، فعندما جاء الإسلام وجد القبائل العربيّة متفرّقة، فقام بتوحيدهم سياسيّاً وكذلك كان لا بدّ من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لأنّ وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمّة، ولكي تكون الصورة واضحة لا بدّ من العلم بأنّ عمليّة صهر اللهجات قبل نزول القرآن الكريم قد بدأت بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تُعقد في شبه الجزيرة العربيّة، وعندما نزل القرآن الكريم بلغة قريش قام بتثبيت زعامتها، وهياً الجو

لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش، وبعد فترة وجيزة وبسبب الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تُقبل على تعلّم اللغة العربيّة لأنها لغة الحاكمين المسيطرين، ومزامنة مع ذلك بدأ العرب بالخوف على لغتهم من التفتك والوهن، ففكّروا في ضبطها بوضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتبقيها حيّة قويّة مدعومة بقوانين وضوابط وقواعد مكتوبة ثابتة.

ولكي نكون مُلمّين بالموضوع أكثر فينّ أوّل من بدأ العمل في هذا المضمار هو أبو الأسود الدّؤلي (ت 69 هـ)، وتبعه كثيرون من أمثال يونس بن حبيب الضبي، والخليل، وسيبويه، وقد استند هؤلاء النحاة في وضع القواعد العربيّة إلى القرآن الكريم في الدرجة الأولى، ومن ثمّ على الرّواة والشعر في الدرجة الثانية.

وبذلك نستطيع أن نقول: بدأ تدوين قواعد اللغة العربيّة في القرن الأوّل للهجرة بدافع الحاجة الماسّة إلى ذلك والمتمثلة في السببين الآتيين:

1- شيوع اللحن وانتشاره على ألسنة المستعربين أولاً ومن ثمّ على ألسنة العرب أنفسهم، بعد تأثرهم بالعجم والمؤثرات الأخرى التي ستؤدّي إلى ضعف لغتهم بعد ذلك.

2- وضع ضوابط للأمم التي دخلت الإسلام، والتي كان تعلّم اللغة العربيّة إلزاماً عليها بسبب فهم القرآن الكريم والحديث النبوي والدين بشكل صحيح، ممّا حتّم على تعلّم لغة الدين قراءةً وكتابةً ومحادثةً.

ونستنتج من ذلك بأنّ نشأة النحو العربي الثانية كانت على يد الموالي وليس العرب، فنشأ في البصرة والكوفة وعلى يد أهل البلاد المجاورة للعرب كالفرس وغيرهم، ولأنّ العرب لم يكونوا بحاجة ماسّة إلى تلك القواعد بعد، وأما الموالي فبحكم أجنبيّتهم

كانوا محتاجين إلى تعلّم هذه اللغة الشريفة بنحوها وقواعدها وضوابطها وقوانينها ودساتيرها، وذلك عن طريق الدراسة والبحث والاجتهاد، ولمزيد من التعرّف يجب أن نعلم بأنّ اللغة العربيّة قد وجّدت وتكاملت قبل وجود القواعد والضوابط التي وضعت بعدها بقرون، أي قام من تمّ تسميتهم فيما بعد بالنهاة بوضع تلك القواعد للغة على شكل تراكيب ومفردات وخصائص وتعاريف تمّ تأصيلها لحفظ اللغة بعد طول تأمل وتفكير وبحث ودراسة وضبط، هذا في بداية القرن الأول للهجرة. "حيث ظهر اللحن أوّل ما ظهر بين المستضعفين من العرب والناشئين منهم، وبين الموالي، وفي زمن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم بالحواضر والمدن لا بالبوادي". (محمود ، 2003، صفحة 11)

وأما في عزّ الدولة الأمويّة فقد "فشا اللحن حتى خيف منه على القرآن الكريم، فوضع النحو والشكّل والإعجام والنقّط، فهذا هو الباعث الديني، أما غير الديني فمنه: القوميّة العربيّة إذ أنّ العربيّ يعتزّ بلغته اعتزازاً خشيةً منه فسادها، وخاصّة حين امتزجوا بالأعاجم، خوفاً من ذوبانها في اللغات الأخرى، إضافة إلى إحساس الشعوب المستعربة بالحاجة إلى من يرسم لها أوضاع العربيّة في إعرابها وتصريفها حتى تتمثّلها تمثّلاً واضحاً مستقيماً، ولا يفوتنا أيضاً نمو الطاقة الذهنيّة العربيّة ورفقيّها إذ عملت على رصد الظواهر اللغويّة وتسجيل الرسوم النحويّة التي كانت أساساً راسخاً لنشوء علم النحو وقواعده". (محمود ، 2003، صفحة 11)، وكذلك يقول أبو بكر الزبيدي (ت 379 هـ) واصفاً حال اللغة العربيّة وأهلها في تلك الحقبة: "ولم تزل العرب على سجيّتها في صدر إسلامها وماضي جاهليّتها؛ حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجا، وأقبلوا إليه أرسالا -أي طوائف-

واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللغات المختلفة، ففشا الفساد في اللغة العربيّة." (الزبيدي، 1984، صفحة 11)

والخلاصة أنّ هناك سبب دينيّ لوضع قواعد اللغة العربيّة تمثّل في حفظ القرآن الكريم من اللحن، وسبب غير دينيّ وهو غيرة العربي على لغته من الأعاجم، وهذا يقودنا للبحث عن أجوبة لعدد من التساؤلات الآتية:

- هل وُضع النحو للعرب أم للعجم؟
- هل ثَمَّ فرق بين تعليم النحو للعرب وتعليمه للأجانب؟
- هل من فرق بين القواعد النحويّة للمتعلّم وللمعلّم؟
- ما الصّعوبات النحويّة التي تواجه متعلّميّه؟
- هل هذه الصعوبات للعربي والأجنبي على حدٍ سواء؟
- هل يختصّ تدريس النحو العربي للمتعلّمين الأجانب بطرائق مختلفة عن مَنْ سواهم؟
- هل هناك فرق بين المتعلّم الأجنبي المتخصّص باللغة العربيّة والذي يتعلّمها لأغراض أخرى؟
- هل هناك أسباب تدعو التربويين لتطوير أداء والمعلّمين؟
- هل يجب تحضير المدرّس تربوياً ليُعَلِّم اللغة بشكل جيّد؟
- هل هناك طرائق وأساليب تدريس خاصّة للمتعلّم الأجنبي؟
- هل هناك أهميّة لتسلسل المادّة النحويّة وطريقة عرضها؟

• هل هناك شروط لتسلسل المادّة النحويّة؟

وبالعودة إلى تطهير الموضوع وأخذ صورة عامّة لموضع البحث، وقبل الدخول في تفاصيل هذا المبحث علينا أن نعرض بعض التعريفات المهمة للنحو العربي القديمة والحديثة، ونبدأ بأهمّها وأقدمها في موضوع الناطقين بغيرها وهو التعريف المفصّل الذي أجاد فيه ابن جنّي (ت 392 هـ)، في ضبط مفهوم النحو بدقة إذ يقول: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره؛ كالنثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها." (ابن جنّي، 2006، صفحة 34)، وأمّا النحو في اصطلاح النحاة فهو العلم الذي تُعرف به الضوابط التي تحكم التراكيب اللغويّة، ويترتّب عليها صحّة الكلام وسلامة الإعراب، وأمّا عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) فلقد كان أكثر تعمّقاً في فهم النحو، وربطه بالدلالة والبلاغة، وحسن النظم، ودقّة التركيب في التعبير عن اللغة وهو يحاول صياغة نظريّة جديدة أسماها نظريّة "النظم"، إذ يقول: "اعلم أنّ ليس النظم إلّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهَجّت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسِمَتْ لك، فلا تُخلّ بشيء منها". (الجرجاني، 2008، صفحة 81)، والنحو عند ابن خلدون (ت 808 هـ) هي أهمّ ركائز اللغة إذ يقول في ذلك "بها تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيُعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاها لجُهِل أصل الإفادة". (ابن خلدون، 1978، صفحة 545)، وأمّا من التعريفات الحديثة للنحو "فهو علم يُعرف به أحكام أواخر الكلمات العربيّة حال تركيبها، من إعراب وبناء." (جمعة،

2005، صفحة 7)، ويُعرّفه الرشيدى وصلاح في كتابهما التدريس العام وتدريس اللغة العربيّة بأنّه "البحث في التراكيب، وما يرتبط بهما من معان، والموقعيّة والارتباط الداخلي بين الوحدات المكتملة للجملة، والعبارة وما إلى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه." (الرشيدى و صلاح، 1999، صفحة 223)، بينما يونس وزملاؤه يرون أنّ النحو "يهتم بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، فضلاً عن العناية بأحوال الإعراب، والبحث في التراكيب وما يربط بها من خواص.

وهذا يبيّن "بأنّ القدامى استعملوا مصطلح النحو للدلالة على أواخر الكلمات من ناحية الإعراب والبناء، بينما المُحدّثون؛ فالنحو عندهم يمتدّ إلى اختيار الكلمات والربط بينها وفق نظام صوتي معيّن." (يونس، مذكور، و ناقة، 1981، صفحة 269). وهكذا نستطيع أن نقول بأنّ النحو هو علم يُعرف به صواب الكلام، ويُحفظ به النظم من الخلل، واللسان من الزلل.

الدرس النحوي في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

إنّ تدريس قواعد اللّغة العربيّة يُعدّ من أعقد المشاكل التربويّة التي لازمت الدّرس اللغويّ العربيّ منذ بزوجه، عند بداية التّقييد للغة العربيّة، فمنذ أن خالط العربُ غيرهم من الأقوام، أخذ اللحن يتسرّب إلى اللغة العربيّة. فجميع فروع اللغة يتّواصل إلى فهمها بالقواعد التي تُعدّ العمود الفقريّ للغة العربيّة، تلك القواعد التي تُقوّم ألسنة المتكلّمين، وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودّهم دقّة الأساليب، وتنمّي ثروتهم اللغويّة، وتصلّق مواهبهم وأذواقهم، ولأنّ اللغة كما يقول (مذكور، 1997، صفحة 17)، "تُعدّ إحدى مقومات الأمم على اختلافها، ومعلماً

من معالم عزّها وفخرها، وهي مرآة صادقة تعكس حياة الأمة الفكرية والأدبية، وسجل أمين لتطوراتها السياسية والاجتماعية، وأنها وسيلة للتفكير والتعبير، وهي وسيلة للتعلّم وحفظ التراث؛ كان لا بدّ من الوقوف أولاً على أهميّة تعليم النحو بالطرق والأساليب التربوية الحديثة التي تغيّرت بتغيّر الغايات التربوية في أيامنا الراهنة، وذلك في ضوء التوجّه الجديد الذي يركّز على الكيفية التي يتعلّم بها الطالب وليس الكم، وفي سبيل تحقيق المزيد من التعلّم السريع المواكب لهذا العصر المتسارع الذي يدفع الحصّة الدراسية إلى أن تصبح أقل من نصف ساعة، كان لا بدّ من التفكير والتركيز على طرائق وأدوات وأساليب تعليمية تربوية مشتقة من بعض نظريات التعلّم التي تتعلّق بكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في دماغ المتعلّم، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة بسرعة بعد تعديلها لتوافق سرعة العصر وتحقّق الغاية المرجوة.

لا سيما النحو يحتلّ الأهميّة القصوى في تعليمه الناطقين بغير العربية وله المرتبة الأولى التي يجب احترامها من قبل الجميع، ولكن تحت مراقبة القوانين التربوية التعليمية وبشروطها العلمية، ولأنّ الهدف الرئيس للعملية التربوية هو تنمية القدرات العقلية للطالب، ومراعاة احتياجاته الموافقة للتحوّلات التكنولوجية الحاصلة على مستوى الوسائل التعلّمية والتعليمية التي تساعده في خلق منظومة تعليمية تواكب المتطلّبات التعلّمية والتعليمية، وتستشرف آفاقه المستقبلية؛ تلك المنظومة التعليمية التي تدفع المتعلّم إلى الريادة والقيادة في مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا المعاصرة.

أهمية النحو في تعليم اللغة العربية

يُعدّ النحو العربي من أهمّ فروع اللغة العربيّة، "فهو من أسمى العلوم قدراً، وأنفعها أثراً، به يُثَقَّف أَوْدُ اللسان، ويُجَنَّب اللحن في الكلام، فإن تحدّث المتعلّم، أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب؛ لذا فهو ميزان الفرد لمعرفة الأداء الصحيح من السقيم". (أبو مغلي، 2001، صفحة 17)

"وكذلك تُعدّ منزلة النحو من العلوم الأخرى بمثابة الدستور من القوانين الحديثة، فهو أصلها الذي تعود إليه في جميع مسائلها، فلا نجد علماً من هذه العلوم مستقلاً عن النحو، أو يسترشد بغير نوره وهدايه، وكذلك لتعليم النحو أهمية كبرى في برامج تعليم اللغة العربيّة لأبنائها ولغير أبنائها؛ فهو العمود الفقري للغة، أي هو أساس تعليم اللغة؛ وبدونه تصبح اللغة حشداً من الألفاظ التي لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود، فالتركيب النحويّة هي الهيكل الفعّال الذي يرتّب المفردات وينظّمها في أنساق أساسيّة تُمكن المعلّم والمتعلّم من التعامل مع اللغة بدلالاتها المختلفة؛ إذ إنّ المفردات من دون نظام نحوي تظلّ عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسيّة". (عمايرة، 1987، صفحة 105) "ودون معرفة النحو يصعب فهم أهمّ مصدرين من مصادر العربيّة - القرآن الكريم والسنة النبويّة - ففهمهما يتوقّف على معرفة قواعد النحو، ودون النحو يصعب إقامة اللسان الأجنبي على اللسان العربي". (العثيمين، 2005، صفحة 9)

وأيضاً "تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فلا تُكتب اللغة كتابة صحيحة إلّا بمعرفة قواعدها الأساسيّة، فالقواعد اللغويّة الدرّ الذي يصون اللسان من الخطأ ويدرأ الزلل عن العالم، فهي تضبط قوانين اللغة العربيّة الصوتيّة، وتركيب

الكلامية والجمل، وهي ضرورة لا يُستغنى عنها، وإليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلّما نمت اللغة واتّسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد". (زاير و عايز، 2014، صفحة 405)

فخُلاصة أهميّة تعليم قواعد النحو العربي تكمن في الآتي:

1- أن القواعد النحويّة "تعدّ من أهمّ فروع اللغة العربيّة؛ إذ تهدف إلى تقويم الأذن واللسان والقلم، وتنمية كفاءة الاتصال لدى متعلّميها". (علي م.، 2022، صفحة 103)

2- تعليم قواعد النحو العربي ليس غاية في ذاتها، بل وسيلة، وهو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات كما يرى ابن خلدون.

3- تكمن أهميّة تعليم القواعد في الاقتصار على تدريس ما يحتاج إليه المتعلّمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أساليبهم وتوسيع مداركهم الفهمية التواصلية، مع مراعاة مستوياتهم.

4- تعليم النحو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والقراءة، والتكلم، والكتابة)، والأهميّة الكبرى في أنّها بدون القواعد لا تكتمل.

5- القواعد خادمة للغة وليست أصلاً فيها، وإنّها مفيدة في فهم المعنى وإفهامه، وكذلك الربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وبها نصل إلى توضيح الغامض من التراكيب والعبارات.

6- أهميّة القواعد تكمن أيضاً في تأثيرها على جميع علوم اللغة الأخرى، فبدونها اللغة ناقصة، مبتورة.

7- بدون قواعد اللغة العربيّة لا يمكن الإنشاء الصحيح أبداً.

الأهداف التعليميّة للنحو العربيّ

"إنّ طبيعة تعليم اللغة العربيّة لأبنائها تختلف عن طبيعة تعليمها لغير أبنائها، وذلك لاختلاف حاجات كلّ منهما، ومن ثمّ فإنّ ذلك يؤدّي لاختلاف الأهداف التعليميّة، ومع الأخذ في اعتبار الفروقات بين اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللغة الثّانيّة، إلّا أنّهما يشتركان -مثلاً- في ضرورة الممارسة، والتقليد، والتكرار، والفهم والتذكر، وفي ترتيب تعلّم المهارات اللغويّة، وعمليات المحاولة والخطأ، والتعزيز". (عكاشة، 2003، صفحة 103)، ولأنّ تعليم اللغة العربيّة كغيره من المواد المتعلّمة يقتضي أن تُحدّد وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً وشاملةً، فيجب أن تهدف إلى تمكين الدّارس من الكفايات اللغويّة، والاتصاليّة، والثقافيّة؛ والنتيجة من ذلك الوصول إلى خلق السلوك اللغوي السليم لدى المتعلّمين.

يقول الدكتور رشدي أحمد طعيمة: "إنّ هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجرّدة أو التراكيب المنفردة، وإنّما مساعدته على فهم التّعبير الجيّد وتذوّقه وتدرّبه على أن ينتجه صحيحاً بعد ذلك، وما فائدة النّحو إذا لم يُساعد الطالب على قراءة النّصّ فيفهمه، أو التّعبير عن شيء فيُجيد التّعبير عنه؟" (طعيمة 1989، 20)

فالوصول إلى مستوى جيّد من التحصيل هو الهدف الرئيس الذي يرمي إليه أيّ نظام تربويّ، وممّا لا شكّ فيه "أنّ الأهداف الصريحة والواضحة والمحدّدة تساهم

في تحقيق ذلك، فتحديد الأهداف وضبطها يعني بالضرورة قبول مبدأ أساسي وهو أن لا تكون العملية التعليمية التعلمية ظاهرة عفوية، تُترك إلى الصدفة، أو تُملأها الخبرة فحسب، بل هي فعلٌ واعٍ ومقصودٌ، ومنهَجٌ ينبغي التخطيط له والتنبؤ بمخرجاته". (خرما و حجاج، 1988، صفحة 183)

"تقع الأهداف التعليمية موقع الصدارة من تخطيط المنهج الدراسي، كما هو معلوم، لأنّ عناصر المنهج ومكوناته تتأسس عليها، إذ هي التي توجّه عملَ المربين في انتقاء المحتوى التعليمي، واختيار طريقة عرضه وتثبيته، وتحديد أسلوب تقويم المتعلّمين، وذلك أنّ الإجابة الموضوعية عن: من يتعلّم؟ ومن يُعلّم؟ وكيف نُعلّم؟ ومتى وأين نُعلّم؟ رهينةٌ بالإجابة عن السؤال لِمَ نُعلّم؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطةً". (براون، 1994، صفحة 21)، وهكذا في تعليم اللغة العربية أيضاً تظهر أهداف تعليم النحو العربي جليّةً ومستندةً إلى أهميتها السابقة ولا سيما في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها، وهي على الشكل الآتي:

1- الفهم، والتحدّث، والكتابة، والقراءة بشكل صحيح وبدون أغلاط، أي تنمية العادات اللغوية السليمة لدى المتعلّمين، وهذا هو الهدف الرئيس من وراء تعليم النحو.

2- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّمين وشحذ مخزوناتهم العقلية، وتنمية أذواقهم وترقيتها، ورفع قدراتهم التعبيرية والإنشائية، وكذلك سلامة محادثاتهم وكتاباتهم من الأخطاء.

3- زيادة قدرة المتعلّم على تنظيم معلوماته، وضبطها واستعمالها بشكل صحيح.

- 4- تدريب الطالب على تحليل التراكيب والألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك المُدخلات وتأثيرها عليها، وتفسير هذه الظواهر بشكل صحيح.
- 5- استخدام القواعد النحويّة وتطبيقها في المواقف اللغويّة المتنوّعة حسب مناسبة المقام والمقال.
- 6- استبصار المعاني والأفكار بسرعة معقولة مع مراعاة التمييز بين الخطأ والصواب، والتمرّن على فهم الأنظمة اللغويّة بطريقة عفويّة وبسيطة، وإنشاء عادات لغويّة سليمة.
- 7- الوصول إلى التفكير المنطقي لأصحاب اللغة ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعبيرهم؛ وذلك لا يتم إلّا بالاستناد إلى أصول وأحكام تضبط الكلام وتقيده.
- 8- تربية العقل، فالنحو يعتمد على التحليل، والاستنتاج، وفهم التراكيب الغامضة والمعقّدة، والتدريب على دقّة التفكير، والقياس المنطقي، والقدرة على التعليل، ودقّة الملاحظة. (زين الدين، 2022، صفحة 221)

مشكلات تعليم النحو للناطقين بغيرها (للمتعلّم، والمعلّم، والمنهج)

تُعَدّ قواعد النحو العربي من الأساسيات المفروضة في تعليم اللغة العربيّة، فهي الميزان لإتقان اللغة بشكل سليم، وهذا الكلام ينطبق على الناطقين باللغة العربيّة وعلى الناطقين بغيرها، ولأنّ القواعد النحويّة من أكثر الأفرع اللغويّة صعوبة وتشعباً، وبعد إقرار الكثير من المتخصصين في مجال تعليم العربيّة بذلك؛ كان من اللازم إدراك المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلّم أولاً ومن ثمّ التي تواجه المعلّم

والمنهج ثانياً، مع الإدراك يقيناً بأنَّ طرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة هي المساعدات الرئيسة التي يجب أن تقوم بحلّ هذه المشكلات وإزالة هذه الصعوبات.

ومن هذه الصعوبات والمشكلات ما بيّنها الدكتور: أبو المكارم (2013، ص:

26) قائلاً: "الكتاب، والمعلّم، والظروف التي تتمّ فيها العملية التعليمية، فإنّ الكتاب المضطرب كفيل بإعاقة العملية التعليمية، والمعلّم غير القادر يُنتج -دائماً- متعلّمين مختلطي الإدراك لمقومات العلم، والظروف غير المواتية قد تُسبّب العملية التعليمية كلّها بالعبث، أمّا الخلط المنهجي فأشدّ خطراً وأعمق أثراً؛ لأنّه يمتدّ إلى أسس التفكير وطرائقه، وما يترتّب عليها من رؤية لظواهر موضوع الدراسة، وقدرة على تحليلها، ثمّ صياغة ما يترتّب على ذلك من نتائج تُعبّر بدقّة عنها، ومن ثمّ فإنّ الخطأ في أيّ منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يُحدثه من اضطراب في العملية التعليمية بأسرها".

ومن هنا يجب علينا أن نعلم بأنّ العملية التعليمية المستندة على الطالب والمعلّم والكتاب المنهجي تكتمل بإدراك الصعاب والمشكلات المعترضة لها، مع عدم نسيان دور الطريقة والاستراتيجية المناسبة في التعليم، وعليه يكون تقسيم هذه المشكلات والصّعاب في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على الشكل الآتي:

- مشكلات تواجه المتعلّم.
- مشكلات تواجه المعلّم.
- مشكلات في منهج الكتاب الدراسي.

أولاً: مشكلات تعلّميّة تواجه متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

يرى العديد من المتخصّصين ومنهم أبريليانى (2022، ص: 16) المشكلات التي تواجه الدّارسين الأجنبيّ في تعليم اللغة العربيّة ولا سيما في القواعد النحويّة، تكون في:

- 1- محدوديّة الطالب في الاجتهاد في فهم القواعد وتحصيلها.
- 2- اختلال الغرض الأساسي من تعليم اللغة العربيّة، فالهدف من تعلّم اللغة الثانيّة يختلف من فرد إلى آخر.
- 3- عدم استعداد الطالب بشكل كافٍ لمواجهة هذه الصعوبات.
- 4- تأثّر نطق الطالب بلغته الأم، فنجدّه ينقل عادات لغته إلى اللغة الثانيّة.
- 5- البعد عن استخدام عمليّة الاتصال مع أهل اللغة الهدف، وبذلك عدم تنمية المحادثة والنطق الصحيح.
- 6- عدم إلمام الطالب بثقافة أهل اللغة الثانيّة.
- 7- اكتفاء الطالب بما يدرّسه في الصف.
- 8- عدم القدرة على إعطاء التعريف الصحيح لبعض المفاهيم النحويّة.
- 9- كثرة القواعد المفروضة عند التطبيق، وكثرة الآراء المتباينة والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم وكثرة التأويلات الافتراضيّة.
- 10- صعوبة ذكر أمثلة صحيحة لتركيب نحوي وفق شروط محدّدة.

- 11- الخلط بين المفاهيم النحويّة وعدم التمييز بينها مثل: (الأفعال الناسخة - الحروف الناسخة)، (أسماء الإشارة - الأسماء الموصولة)، (اسم الفاعل - اسم المفعول)...إلخ.
- 12- صعوبة تطبيق قواعد النحو، وإعراب بعض التراكيب البسيطة، على الرغم من حفظ بعض الطلاب للقاعدة النحويّة.
- 13- ضعف القدرة على تصويب الأخطاء الموجودة في التراكيب النحويّة التي تتضمّن أخطاءً واضحة.
- 14- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير، والدروس اللغويّة الأخرى بسبب حفظ الطالب للقاعدة بدون إدراكه الاستعمال الصحيح لها.
- 15- عدم الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة كالمختبرات اللغويّة والتسجيلات الصوتيّة والاستراتيجيات العصريّة كالخرائط الذهنيّة والانفوجرافيك.
- 16- هناك بعض الأسباب تعود للطالب نفسه كالفروق الفرديّة والظروف الاجتماعيّة النفسيّة.
- 17- صعوبات نطق الأصوات والكتابة في الإملاء، أي صعوبات تتعلّق بطبيعة اللغة؛ كالعوائق التي ترتبط بنطق بعض الحروف والفروق اللغويّة بين لغة الكلام ولغة الكتابة.

ثانياً: مشكلات تعليمية تواجه معلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

وأما العوائق والمشكلات التي تواجه المعلّم أو فهي كما يؤكّدها حميده (2022)، ص: 308) ويراهما في:

- 1- قلة خبرة المعلّم بطرائق تعليم اللغة العربيّة والأساليب الحديثة لتوصيل التعليم بشكل تربوي سليم.
- 2- افتقار المعلّم في معرفة اختيار طريقة التدريس المناسبة لطلّابه.
- 3- ضعف إلمام المعلّم بمبادئ علم اللغة التطبيقي، وإتقانه اللغة العربيّة والمنهج الدراسي.
- 4- عدم معرفة المعلّم حاجات طّلابه ومستوياتهم اللغويّة، وقدراتهم الذهنيّة والنفسيّة.
- 5- تركيز المعلّم على عدد الساعات التدريسية أو المؤلّفات النحويّة التي لا تحدّد المنهج والمادة.
- 6- عوائق تتعلق بالظروف الشخصيّة المحيطة بالمعلّم وبيئته.
- 7- استخدام المعلّم لغة بسيطة لشرح العربيّة.
- 8- التركيز على عرض عمليّة الإعراب في المستويات المبتدئة، وهذه الممارسة تقلّل من دافعيّة الدّارس في تعلّم اللغة.
- 9- تدريس القواعد النحويّة بأمثلة مجرّدة، وعرض القاعدة النحويّة بتكوين جمل معزولة، نحو (ضرب عمرو زيداً، وأكلت السمكة حتى رأسها).

- 10- عدم ربط تدريس القواعد النحويّة بالبلاغة والشعر وبيان النواحي الجماليّة والبلاغيّة بصورة مبسّطة حسب مستوى الدّارس.
- 11- جعل مادّة النحو تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط.
- 12- عدم الاهتمام بتعليم المهارات الأساسيّة، وقلة التدريبات والتمارين والتكرار.

ثالثاً: مشكلات في منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعتمد عمليّة التدريس على الكتاب المنهجي اعتماداً كبيراً، فالمنهج ركن أساسي في العمليّة التعليميّة، ولذلك يجب أن يناسب المستويات كافّة، وأن يواكب التطوّرات العلميّة الحديثة، وكذلك يجب أن يتخلّص المنهج الدراسي من العقبات والعوائق الآتية:

- 1- تعدّد المناهج المتبعة وتضاربها في تحديد المستوى اللغوي، والصياغة.
- 2- عدم الفطنة إلى الأهميّة القصوى للمنهج التعليمي والتحديد الدقيق لطبيعة هذا المنهج ومقوماته، وخصائصه، وأهدافه المرحليّة والنهائيّة.
- 3- عدم تقيّد واضعي الكتاب المنهجي بالمناهج الخاصّة بتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.
- 4- عدم موافقة المنهج لخطة محكمة تراعي فيها الأهداف والنتائج المتوقّعة من الدراسة.

- 5- عدم تضمين المنهج الدراسي للوسائل التعليمية الحديثة البصرية والسمعية والحركية.
 - 6- الاعتماد على النصوص ذات الموضوعات المنفصلة دون المتصلة.
 - 7- عدم تنوع التراكيب المستخدمة في النصوص المدروسة.
 - 8- عدم توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث.
 - 9- عدم مراعاة عقلية الطالب العمرية.
 - 10- عدم توظيف الفروق اللغوية في سياقات مختلفة.
 - 11- عدم وجود التناسب بين الدرس والمدة المخصصة له.
 - 12- عدم متابعة المنهج للخطة التعليمية المحكمة وفق المقاييس الزمانية، لرصد أهم الجوانب التربوية والتعليمية في مدة زمنية محددة.
 - 13- عدم استفادة المنهج من الخبرات التربوية وطرائق التدريس الحديثة عموماً.
- (علي م.، 2022، صفحة 108)

طرائق تعليم النحو: التقليدية والحديثة

تُعدّ طرائق تعليم اللغات الأجنبية من أهمّ المواضيع المذكورة في تدريس هذه اللغات؛ لأنّ الطريقة التعليمية الناجعة لها دور فعّال في تحقيق أهداف العملية التعليمية المطلوبة. ففي طرائق تدريس اللغات الأجنبية الكثير من الاستراتيجيات المتبعة، ولا سيما في اللغة العربية كذلك، "فليس من بين تلك الاستراتيجيات

استراتيجيةً مثلى تلائم كلّ الطلبة والبيئات والأهداف، وخالية من العيوب، ولا استراتيجيةً مرفوضة كلياً". (صيني، 1985، صفحة 134)، بالإضافة إلى وجود اتجاهين تدريسيّين في النحو العربي، الأوّل يناهز بدمج دراسة القواعد النحويّة في الدرس اللغوي، والثاني يناهز بفصل القواعد النحويّة عند الدراسة عن بقية فروع اللغة العربيّة. فمن هذه الطرائق والاستراتيجيات المستوحاة من هذين الاتجاهين ما هو قديم تقليديّ، وما هو حديث معاصر، يمكن تناولها على الشكل الآتي:

أولاً: الطريقة القياسيّة أو طريقة القواعد والترجمة

وهذه الطريقة من أقدم الطرائق المتّبعة في تعليم اللغات الأخرى، ولها تسميات أخرى تدلّ على المراد منها مثل الطريقة الاستنتاجيّة للقاعدة، أو طريقة استنباط القاعدة، "وهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأوّل، وينتقل فيها المعلّم من الكليّات إلى الجزئيّات، ومن العام إلى الخاص". (نجاه، 2019، صفحة 118)، ولكونها طريقة قديمة فقد كانت تستخدم في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها، وبغيرها، ولا سيما بواسطة الترجمة، فعندما استُعملت كطريقة لتعليم العربيّة كانت تعمل على ترجمة القاعدة النحويّة إلى لغة الطالب الأصليّة، ولأنّها مصنّفة من قبل العلماء كطريقة من طرائق المدارس القديمة لتعليم اللغات الأجنبيّة، فهي لا تزال سائدة الاستخدام حتّى الآن في مناطق مختلفة من العالم رَغَمَ قدمها وفشل أساليبها، ومن الدول الناطقة بغير العربيّة نذكر منها دولة تركيا، فما زالت هذه الطريقة مستعملة بشكل كبير فيها.

مميّزاتها: تتميّر هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

- أ- تُقدّم المفردات على شكل قوائم للحفظ.
- ب- اهتمّامها بمهارتي القراءة والكتابة.
- ت- تختار المفردات من نصوص القراءة.
- ث- التأكيد على الصحة اللغويّة، والتركيز على الأحكام النحويّة.
- ج- تُدرّس النحو بشكل تحليلي، وبطريقة الاستقراء الاستنتاجي مع التدريب على القواعد النحويّة.
- ح- التركيز على الترجمة من اللغة الأجنبيّة وإليها.
- خ- طريقة سهلة على المعلّمين وتريحهم من النقاش.
- د- تقديم المفاهيم مقترنة بأمثلة توضيحية.
- ذ- اختصار وقت التعليم.
- ر- تقوم هذه الطريقة على خطوات: التمهيد، وعرض القاعدة، وتحليل القاعدة، والتطبيق. (علي و الصاعدي، 2019، صفحة 55)

عيوبها: تُعيق هذه الطريقة العيوب الآتية:

- أ- إهمالها لمهارتي الاستماع والتحدّث.
- ب- تُهمل عنصر الأصوات.
- ت- استخدام لغة وسيطة (لغة الطالب في الغالب) وسيلة في التعلّم.

ث- تُلغى دور الطالب في تعلّم اللغة الثانية، فدور الطالب هو التلقّي والمحاكاة العمياء.

ج- تهتم بالحفظ دون الإبداع، وتهتم بالاستيعاب أكثر من الإنتاج، وهذا يؤثّر بالسلب على اللغة العربيّة.

ح- تركّز على حفظ القواعد واستظهارها، ممّا يُضعف تنمية القدرة على الابتكار والإبداع وتكوين السلوك اللغوي السليم.

خ- تبدأ بالأحكام العامّة الكلّيّة بصورتها الصعبة ثم تنتهي بالجزئيّات السهلة، أي عكس قوانين الإدراك.

د- لا تراعي الفروق الفرديّة، ولا تُصلح للصغار والمستويات المبتدئة، بل تصلح للمراحل المتقدّمة.

ذ- عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

ر- هي طريقة تجلب الملل، ولا تُكسب الطالب معلومات مفهومة، وتؤدّي إلى النفور من دراسة القواعد النحويّة. (فضل الله، 1998، صفحة 192)

ثانياً: الطريقة المباشرة

هي إحدى الطرائق التي ظهرت كردّ على طريقة القواعد والترجمة (الطريقة القياسيّة)، وتأتي تسميتها من الاقتران المباشر بين استخدام الجملة والموقف الذي يُقال فيه، وكذلك يُطلق عليها بعض الباحثين تسمية أخرى وهي الطريقة التركيبية

البنويّة، "وهي طريقة تعتمد على المزج بين استخدام الحواس (البصر والسمع والحركة)، واستخدام التمثيل والحركة والصور والرسوم". (سكر و الهاشمي، 2017، صفحة 151)، "وترى أنّه من الممكن تعلّم اللغة من دون الترجمة، ومن دون اللغة الوسيطة المتمثّلة باللغة الأمّ للمتعلم، بل الاعتماد على اللغة الهدف فحسب". (العساف، 2015، صفحة 159)

مميّزاتها: تتميّر هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

- أ- تهدف هذه الطريقة إلى حتّ المتعلّمين على التفكير والتكلّم باللغة الهدف، وترفض استعمال اللغة الأم في التعليم.
- ب- الاهتمام بمهارة الكلام والحوار والنطق السليم، والابتعاد عن الترجمة.
- ت- تركّز على تدريس القواعد النحويّة بواسطة الاستنتاج والاستقراء بإعطاء الأمثلة الكثيرة المتعلقة بالقاعدة حتّى الوصول إلى قاعدة لغويّة واضحة.
- ث- تُسهم في تحرير المتعلّم من الخجل الذي غالباً ما يرتبط بتحدّث اللغة الأجنبية، فيُحدّث تفاعلاً بين المعلّم والطالب. (العساف، 2015، صفحة 159)

عيوبها: يُشكّل على هذه الطريقة بالمآخذ الآتية:

- أ- تهمل القواعد والتراكيب النحويّة النظرية، ومهارتي القراءة والكتابة عند تعليم الطلبة.
- ب- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.

ت- تحجّم دور الطالب في المشاركة الفعّالة، لاعتمادها الطريقة التقليديّة في الشرح، فالمعلّم يتحدّث ويشاركه بعض الطلاب، والبقية قد يصعب عليهم المشاركة.

ث- تهتمّ بالطلاقة اللسانية على حساب الصحة اللغويّة؛ إذ إنّ المتعلّم قد يأتي بعبارات وتراكيب خاطئة ويقبلها المعلّم تحقيقاً لمبدأ الطلاقة، فيستمر الطالب عليها ويحفظها، فيصعب عليه التخلّص منها مع مرور الوقت لأنّه يكون قد اعتاد عليها. (عمر، 2014، صفحة 19)

ثالثاً: الطريقة السمعية الشفوية

برزت هذه الطريقة رداً على الطريقة القياسية (طريقة القواعد والترجمة)، وتحديثاً للطريقة المباشرة في بعض جوانبها، وكذلك استجابة للاهتمام المتزايد بتعلّم اللغات الأجنبية، وتعتمد هذه الطريقة على اللغة السمعية الشفوية، وعلى استعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثّفة، وتعتمد أيضاً على أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل مبدأ المحاكاة والحفظ والتقليد، والترديد والاستظهار والتركيز على أسلوب القياس، "وكذلك على تقديم المادّة اللغويّة -في بادئ الأمر- وعرضها على الطلاب مشافهة ومن خلال الحوار، رغبة في مساعدتهم على تعرّف نظام الصوت في اللغة الجديدة بشكل تلقائيّ، إضافة إلى النظام النحوي لها، ويُكتفى في هذا الصدد بقدر يسير من المفردات التي تمكّن الطالب من ممارسة مهارة التحدّث بشكل تلقائي، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة كوسيلة لإزالة بعض الصعوبات فيمّ يُعرض على الطالب من مواد مسموعة". (عمر، 2014، صفحة 19)

مميّزاتها: تتميّز هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

1. تهتمّ بالأداء اللغوي اللساني مع التأكيد على الصّحة اللغويّة والنطق الصحيح للأصوات.
2. تركّز على تعلّم المفردات من السياق.
3. تستخدم الوسائل المتعدّدة بكثرة.
4. تسعى للوصول بالمتعلم للتفكير باللغة الهدف.
5. تميل إلى التقليل من الشرح والإكثار من الشقّ التدريبي في الحصّة الدراسيّة.
6. تعمل على اكتساب اللغة بواسطة التدريبات النمطيّة الكثيرة والمستمرة.
7. تدرّس المهارات الأربعة بطريقة متسلسلة؛ استماع، فكلام، وقراءة، ثمّ كتابة.
8. تهدف إلى تعجيل توليد المفاهيم حول طبيعة اللغة الجديدة في أذهان الطّلاب بمدة قصيرة.
9. تسعى لتقديم مواد اللغة في جمل كاملة، مع التأكيد على الناحيّة الصوتيّة، ثمّ النحويّة، ثمّ اللفظيّة على التوالي.
10. تسمح باستخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبيّة بطريقة حكيمة تفيد المتعلّم وتوفّر الوقت والجهد للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. (مخلصين، 2015، صفحة 90)

عيوبها: تعتري هذه الطريقة السلبيّات الآتية:

- أ- تركّز على الاستماع والمحادثة دون مهارتي القراءة والكتابة.
- ب- تستند على القياس دون الأحكام النحويّة.
- ت- لا تناسب الكبار، لأنّهم غالباً ما يَحْرِصُونَ على فهم القواعد من خلال التفكير، والتحليل، ولا يعتمدون على التكرار والحفظ والمحاكاة والتقليد....، فتلك الطريقة لا تسمح بالإبداع والابتكار، بل تُشعر الطّالِب بالملل والضجر.
- ث- لا تنمّي مهارة المتعلّم في استخدام اللغة في المواقف الاتصاليّة التي هي الهدف الأساس من تعلم اللغة الأجنبيّة. (حميده، 2022، صفحة 304)

رابعاً: الطريقة الاستنباطيّة (الاستقرائيّة)

تعمل هذه الطريقة عكس عمل الطريقة القياسيّة (طريقة القواعد والترجمة)، إذ تبدأ من الجزء حتّى الوصول للكلّ، أي هي طريقة طبيعيّة في عرض المعلومات من الخاص إلى العام للوصول إلى النتائج، إذ يقوم المدرّس بفحص الجزئيّات (الأمثلة النحويّة) للوصول إلى الكليّات (القاعدة)، وذلك بعرض الأمثلة المتنوّعة ومن ثمّ شرحها ومناقشتها، ثم باستنباط القاعدة منها، وعلى هذه الأسس تقوم هذه الطريقة باتّباع (طريقة هربارت) ذات المراحل الخمس المشهورة والتي لا يزال العديد منّا يعتمد عليها غاية اليوم، وتقوم على:

- أ- المقدّمة أو التمهيد.

ب- العرض.

ت- الربط والموازنة.

ث- استنباط القاعدة (التعميم واستقراء القاعدة).

ج- التطبيق.

مميّزاتها: تتميّر هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

أ- تُساير طبيعة الفكر إذ تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد الملاحظة والتتبّع والموازنة والاستنتاج والتطبيق.

ب- تعمل على تحفيز تفكير الطالب وتساعد على اكتشاف الحقائق النحويّة بنفسه، فالطالب فيها إيجابي، يسلك طريقاً طبيعياً للفهم.

ت- تُحرّك الدوافع النفسيّة لدى الطالب، فيهتمّ اهتماماً بالغاً، فيتنبّه ويفكّر ويعمل.

ث- الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها وأنّه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمّنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً لديه وذا دلالة.

ج- المعلم بهذه الطريقة يحفّز طلابه ويشاركهم معه في بناء الدرس. (موسى و

عيساني، 2018، صفحة 84)

عيوبها: تشوب هذه الطريقة السلبيّات الآتية:

أ- بطيئة في التعليم وإيصال القاعدة النحويّة إلى أذهان المتعلّمين.

ب- يتمّ التوصل إلى القواعد من خلال أمثلة مبتورة لا توصل بينها فكرة ولا رابط.

ت- تقديم القواعد بطريقة عقلية مَحْصَة بعيداً عن الجانب الجمالي للغة والتذوق الأدبي.

ث- قلة مشاركة الطلاب في الدرس فالمعلم هو من يقدم الدرس ويتولى صياغة الاستنتاج.

ج- تعطيل قدرات المدرسين في التجديد والابتكار. (الليلة، 2016، صفحة 78)

رابعاً: الطريقة التواصلية (الاتصالية)

"تنبثق الطريقة التواصلية من المناهج اللغوية الاجتماعية، ويُطلق عليها أيضاً الطريقة الاتصالية لكونها تجعل الكفاءة التواصلية هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبية، وبذلك تكون المهمة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة والدروس". (محمد، 2020، صفحة 16)

ففي هذه الطريقة "تمثل الأنشطة التواصلية المحور المركزي، والغاية النهائية منها أن تجعل الطالب عضواً في العملية التواصلية سواء أكان داخل قاعة الدرس أم خارجها، فهي طريقة مرنة تُتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة توقّرها إلا نادراً". (عناتي، 2003، صفحة 91)

"تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي إكساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنتظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير

عن الوظائف اللغوية المختلفة؛ كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف... إلخ".
(عمر، 2014، صفحة 20)

مميزاتها: تتميز هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

1. خلق مواقف حقيقية لاستخدام اللغة؛ كتوجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار.
2. ينال المتعلم اهتماماً كبيراً فهو لا يظلّ في دور التلقين والإعادة، مثلما كان في الطرائق التقليدية.
3. الغاية التواصلية هي وضع الطالب في محور التواصل اللغوي.
4. استنهاض قدرات المتعلم وطاقاته باعتباره عنصراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم.
5. استخدام المهارات لحلّ المشكلات عن طريق المناقشة والمشاركة.
6. تتيح للطالب فرصة كبيرة للقيام بدور مهمّ في سير الدرس.
7. الاهتمام بالمهارات الأربعة دون أن تقتيد بنمط معيّن أو خطّ سير واحد للتدريس.
8. تهتمّ بالأنشطة الصفية والوسائل التعليمية.
9. تشجيع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثّرة. (سكر و الهاشمي، 2017، صفحة 151)

عيوبها: تعترض هذه الطريقة السلبيات الآتية:

- أ- عدم مراعاة الفروق الفردية، فالجميع يسمعون والجميع يردّدون.
- ب- الخلط بين اكتساب اللغة الأم وتعلّم اللغة الثانية.
- ت- التركيز على الكلام والتكرار وتجاهل الأساليب السريعة، والأشكال اللغوية الأخرى. (مخلصين، 2015، صفحة 92)

خامساً: الطريقة الانتقائية

هي طريقة انتقاء محاسن الطرائق الأخرى في تدريس اللغة الأجنبية، ودمجها وتجميعها في طريقة واحدة، يكون فيها للمعلّم حرية اختيار مضامينها حسب حاجات المتعلّمين، أي هي طريقة يبتكرها المعلّم بانتقاء الأسلوب المناسب من طرائق التدريس لطلّابه، وتنويعها حسب المواقف التعليمية مع مراعاة حاجاتهم للوصول إلى غاياتهم المرجوة في التعليم.

فهذه الطريقة جاءت ردّاً على طريقة القواعد والترجمة (القياسية)، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية معاً، ومحاولة الاستفادة من هذه الطرائق الثلاثة في الوقت نفسه، باختيار محاسنها وإضافة مميّزات جديدة لها، وبذلك يقوم المعلّم بإيجاد طريقته التكاملية في السعي للوصول إلى هدفه، وبهذه الطريقة يقوم المعلّم بسدّ العجز والنقص والقصور في الطرائق الأخرى، فمن المعروف بأنّه "لا توجد طريقة نموذجية تخلو من المآخذ، وعليه فطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا

تتعارض، فليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والمتعلمين والبرامج والمدرّسين".
(حميده، 2022، صفحة 305)

مميّزاتها: تتصف هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

- أ- المعلم ينتقي ويختار ما يناسب المتعلمين.
- ب- تكملّ النقص في الطرائق الأخرى، بإظهار أنّ الطرائق لا تتعارض بل تُكمل بعضها بعضاً.
- ت- التركيز على حاجات وظروف المتعلمين ومراعاتها، مع التنوّع المناسب للموقف التعليمي.
- ث- لا تصطفّ بجانب طريقة ما دون الأخرى. (علي و الصاعدي، 2019،
صفحة 56)

عيوبها: تسود هذه الطريقة العيوب الآتية:

- أ- إرهاق المعلم.
- ب- استغراق الوقت الكثير. (العساف، 2015، صفحة 161)

سادساً: الطريقة المعدّلة (طريقة النصّ الأدبي)

هي من أحدث الطرائق التدريسيّة، وقد نشأت نتيجة تعديل في الطريقة الاستنباطيّة (الاستقرائيّة)، ولذلك سمّيت بالطريقة المعدّلة، ولها تسميات أخرى "كطريقة النصوص المتكاملة وطريقة الأساليب المتّصلة". (الليلة، 2016، صفحة

78)، فهي طريقة تكاد تجمع مزايا الطرائق السابقة، مع تعديلها بشكل أفضل لتناسب الأهداف المرجوة، لا سيما في تدريس القواعد النحويّة.

فهي طريقة "تقوم على تدريس القواعد النحويّة من خلال الأساليب المتّصلة لا الأساليب المنقطعة، ويُراد بالأساليب المتّصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نصّ من النصوص يقرؤه الطّلاب ويفهمون معناه، ثمّ يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويُعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق". (إسماعيل، 2005، صفحة 267)

وتقوم هذه الطريقة على سلوك الخطوات الآتية في الشرح:

1. التمهيد.
2. كتابة النصّ.
3. تحليل النصّ.
4. استنتاج القاعدة.
5. التطبيق. (الدليمي و الوائلي 2003، 59)

مميّزاتها: تتميز هذه الطريقة بالإيجابيات الآتية:

1. مزج القواعد بالتركيب وبالتعبير الصحيح المؤدّي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصه الإعرابيّة.
2. تعتمد على المِران في تعليم النحو مع الاستعمال الصحيح والواقعي للغة.
3. معالجة القواعد النحويّة في سياق لغوي علمي، وأدائي متكامل.

4. تجعل القراءة مدخلاً للنحو.

5. تقدّم النحو باعتباره عنصراً متضافراً مع سائر العناصر اللغوية المتمثلة في: الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة. (العمرى، 2017، صفحة 155)

عيوبها: تعوق هذه الطريقة السليبات الآتية:

1. ضياع وقت الطالب في القراءة.

2. إشغال الطالب بموضوع الإنشاء، وصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها. (شحاتة، 1992، صفحة 213)

إنّ الاعتقاد بأنّ طرائق التدريس لها دور فعّال في عمليّتي تعلّم العربيّة وتعليمها أدّى إلى ظهور وتعدّد الكثير من هذه الطرائق، فقام الكثير من الباحثين والمؤلّفين في ذكر أساليب وطرائق أخرى، وعلى سبيل المثال، فها هو (مكاي) يقوم بحصرها في كتابه تحليل تعليم اللغة في خمس عشرة طريقة، وهي: (Machy, 1976, p. 117)

1- الطريقة المباشرة.

2- الطريقة الطبيعيّة.

3- الطريقة السيكلوجيّة.

4- الطريقة الصوتيّة.

5- طريقة القراءة.

6- طريقة القواعد.

7- طريقة الترجمة.

8- طريقة القواعد والترجمة.

9- الطريقة التوليفية

10- طريقة الوحدة.

11- طريقة ضبط اللغة.

12- طريقة التقليد والحفظ.

13- طريقة المِران.

14- طريقة المفردات المتشابهة.

15- طريقة اللغة المزدوجة.

ويقول أبو عمشة، والفاعور (2005، 493): "يمكننا إجمالها (طرائق التدريس) أو إعادة تقسيمها اعتماداً على أُسسها المعرفيّة والنفسيّة إلى ثلاث فئات، هي:

الأولى: الطرائق التقليديّة.

الثانية: الطرائق البنيويّة والتركيبية.

الثالثة: الطرائق التواصلية (الاتصالية).

وكذلك من الاستراتيجيات والأساليب الحديثة (المعاصرة) في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربيّة حسب الكثير من الباحثين والمؤلفين: (شرابي، 2015،

صفحة 38)، و (الكندي، وآخرون، 2016، صفحة 41)، (علي و الصاعدي،
2019، صفحة 57)، و (الزين، 2015، صفحة 173)

1. استراتيجية السياق والنص.
2. استراتيجية الرجوع للمعجم.
3. استراتيجية سؤال أهل اللغة.
4. استراتيجية الرسم.
5. استراتيجية الترجمة.
6. استراتيجية الألعاب التربوية.
7. استراتيجية الخرائط الذهنية.
8. استراتيجية الجدول الذاتي.
9. استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب).
10. استراتيجية الألعاب اللغوية.
11. استراتيجية حل المشكلات.
12. استراتيجية التعلم النشط.
13. استراتيجية التعلم التعاوني.
14. استراتيجية التعلم بالاكتشاف.

وهناك طرائق واستراتيجيات وأساليب أخرى، إذ يتم إبداعها حسب النظريات القديمة للنبويّة والسلوكيّة والنظريّة والتطبيقية، وكذلك النظريات الحديثة المواكبة لروح العصر الرقمي، ولا سيما سيكون هنالك في المستقبل طرائق واستراتيجيات وأساليب جديدة ستُخترع لذلك العصر ولذلك الطالب بواسطة ذلك المدرّس الفعّال الذي يراعي كلّ شيء في العملية التعليمية التعلّمية.

أسس اختيار المحتوى والطريقة المناسبة

"تعدّ القواعد العمود الفقري لأي لغة من اللغات، لأنّ القواعد لا شكّ تسهّل حياة الناس مثلها مثل القواعد الحياتيّة اليومية، فكما أنّ هذه القواعد العامّة تسهم في توفير الوقت والجهد فقواعد اللغة لها التأثير نفسه". لذلك كان إلزاماً علينا أن نركّز على أهمّ أسس ومعايير تدريس القواعد التي ينبغي أن تكون جليّة وواضحة في ذهن معلّم العربيّة للناطقين بغيرها: (محمد و عباسي، 2009)، (أبو عمشة 2018)

الغاية: يجب أن يكون للنحو أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغويّة ومتماشية مع أهداف التعليم والتعلّم، وكذلك يجب معرفة الغاية منها بشكل محدّد، أي؛ لماذا أريد أن أدرس هذا الموضوع القواعدي؟ هل يحتاج إليه طلبتي أم أنّه موجود في الكتاب فحسب أو الخطّة لا غير؟

الشيوع: أي اختيار التراكيب الشائعة، إذ ينبغي البدء بتدريس القواعد الشائعة قبل الدخول في القواعد الفرعيّة والشاذّة، فالتأنيث الحقيقي يسبق التأنيث المجازي، والخبر المفرد يجب أن يسبق الخبر جملة اسميّة، وبذلك نكون قد استطعنا أن نختار القاعدة

أو الأسلوب أو المادّة المستعملة بكثرة، وبهذه الطريقة نجعل المادّة النحويّة أكثر تقبّلاً لدى الطلبة.

التكامل: يجب تنظيم الدروس النحويّة بطريقة متكاملة مع الفروع الأخرى، وعدم تدريسها كمادّة مستقلّة، بل كوحدة متكاملة فيها القراءة، والقواعد، والإملاء، والتعبير والخط...

التناسب: يجب مناسبة المادّة النحويّة لمستوى الطالب الأجنبي وكذلك تضمينها القواعد حسب هذه المستويات للوصول إلى نتائج أفضل، وتقديم ما يتّفق مع لغات الطلبة في البداية وتأجيل ما يختلف عنها، فكلّما قدّمنا ما تشترك فيه العربيّة ولغة الطالب الأم من القواعد، كانت عليه أيسر تعليمًا وأسهل قبولا.

التدرّج: إذ يجب تقديم النحو العربي بطريقة تدريجيّة، من الأسهل إلى الأصعب، ثم الأكثر صعوبة، وكذلك من الضروري إلى الأكثر ضرورة، وهذا شرط ضرورة في العملية التعليميّة الناجحة لضمان نجاح وتثبيت المعلومات في أذهان الطلاب.

التطبيق والتدريب والأمثلة مع التكرار: يجب تثبيت القواعد النحويّة بالتطبيق والتدريب والتمثيل الفعّال والمتكرّر، وذلك بكثرة التدريبات وتعدّد أشكالها وبالواجبات المنزليّة والتمثيل في النصوص القرآنيّة والحوارات الحقيقيّة، وتقويم هذه التدريبات من قبل المعلّم وتصحيحها، مع كثرة الأمثلة الصحيحة الكافية، والابتعاد عن الأمثلة المصنوعة، مع مراعاة كثرة التكرار، فاللغة تُكتسب بكثرة تعرّض الطالب المستمرة للمفردات والتراكيب.

مناسبة السياق: يجب وضع القاعدة النحويّة في سياقات لغويّة أو جمل مناسبة حقيقيّة، أي مناسبتها للمقام.

الإفادة: يجب أن تكون الموضوعات المختارة مفيدة وليست معقّدة وتتقرّر الطالب، كالموضوعات المُعَرّقة في التخصيص، وقليلة الاستعمال، أي اختيار موضوعات النحو الوظيفي التي تناسب الأساليب والأنماط اللغويّة المستخدمة في حياة الطلبة اليوميّة.

الضرورة والأهميّة: يجب اختيار المادّة النحويّة التي تتّصف بالضرورة والأهميّة للوصول للفائدة بسرعة وبشكل أفضل، فأساس اختيار القاعدة النحويّة هو معرفة مدى حاجة الطالب مع مراعاة المستوى والتدرّج والتكرار، عندها نصل إلى الأهميّة في تقديم المادّة الصحيحة المنتقاة بدقّة ونجاح.

فعند مراعاة هذه الأسس والمعايير في اختيار المادّة النحويّة نكون قد قمنا بتيسير تعليم النحو، فالجوهر المراد في إطار تعلّم وتعليم اللغات ولا سيما العربيّة للناطقين بغيرها هو تيسير طرائق تدريس القاعدة النحويّة بواسطة الاستراتيجيّات الفعّالة للوصول إلى المبتغى.

أسس ومعايير اختيار الطرائق المناسبة لتدريس النحو العربي

هناك الكثير من الطرائق المُتبّعة في تدريس اللغات، وهي متنوّعة ومتعدّدة من ناحية مناسبتها للمواقف التعليميّة، ولذلك ينبغي على معلّم اللغة أن ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي، ومستوى طّلابه وحاجاتهم، ويكون من واجب المعلّم أيضاً أن يلجأ إلى اختيار الطريقة المناسبة حسب أسس ومعايير الآتية:

1- ملاءمة الطريقة للأهداف المنشودة في تدريس اللغة العربيّة كلغة ثانية.

- 2- ملاءمة الطريقة لمحتوى المادّة الدراسيّة.
- 3- ملاءمة الطريقة لمستويات نمو الطلبة ومراعاة خصائصهم وقدراتهم.
- 4- مراعاة المجتمع الذي تُدرّس فيه اللغة العربيّة كلغة ثانية.
- 5- مراعاة اللغة القوميّة للدارسين.
- 6- مراعاة إمكانيّات تعليم اللغة.
- 7- مراعاة مستوى اللغة العربيّة المراد تعليمها، فصحي، عاميّة...
- 8- ملاءمة الطريقة لتشجيع الطالب وزرع الثقة بالنفس عنده.
- 9- ملاءمة الطريقة للسياق والمقام.
- 10 - ملاءمة الطريقة لخلق فرص للاتصال بين المتعلّمين.
- 11 - مراعاة تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكلّ طالب كفرد أن يستفيد.
- 12 - توفير النماذج الجديدة والجيدة التي يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.
- 13 - مراعاة التنوّع والتعدّد في عرض أساليب المحتوى اللغوي الجديد.
- 14 - ملاءمة البرنامج في طريقة عرض المحتوى اللغوي وربطه بشكل متّصل مع سابقه.
- 15 - خلق التفاعل بين المعلّم والطلّاب في إطار الظروف والإمكانيّات المتوفّرة في الصف.

16 - مراعاة إعطاء المتعلّم الفرصة المناسبة للتعليم والاستفادة تحت الإشراف والضبط.

17 - مراعاة تَمَكُّن المتعلّم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، ومن تنمية قدراته. (العساف، 2015، صفحة 157)

الفصل الثاني

الخرائط الذهنية بين النظرية والتطبيق

الخرائط الذهنية وأنماطها ومسمياتها

هناك مُسمّيات ومصطلحات كثيرة لهذه الخرائط، وأكثرها ترجمة من اللغة

الإنكليزية: (Mind mapping – mental mapping) ومن أبرزها:

1. الخريطة الذهنية.
2. الخريطة العقلية.
3. الخريطة المفاهيمية.
4. الخريطة المعرفية.
5. الخريطة الدماغية.
6. المخطّط الذهني.
7. الصور الذهنية.
8. شجرة المفاهيم.
9. شجرة الموضوعات.
10. المنظّمات البيانية. (عبد المحسن، 2014، صفحة 13)، و (Erdil, 2022, s. 16)

"إذ تتقارب هذه المسمّيات في تعريفها، لكن قد تعترضنا مفاهيم تفرّق بعضها عن البعض الآخر في تفاصيل لا تجعل للمسمّيات بُدأً من تنوّعها وتعّدّها". (غريب، 2020، صفحة 121)، وأمّا أنماط الخرائط الذهنية كما يوضّحها السعيد عبد الرزاق في كتابه الخرائط الذهنية الإلكترونية، "فهي تصنّف إلى نمطين وهما:

النمط الأول: الخرائط الذهنية التقليدية، والتي تستخدم الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثّل الفكرة أو الموضوع الرئيس ثمّ ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسة المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كلّ فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صور رمزيّة على كلّ فرع تمثّل معناه، وكذلك استخدام الألوان المختلفة وكلّ فرع من الفروع الرئيسة يمكن تفرّيعه إلى فروع ثانويّة تمثّل الأفكار الرئيسة أيضاً لهذا الفرع.

النمط الثاني: الخرائط الذهنية الإلكترونية، والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسوب مثل: (Mind Map, Mind View3, Free Mind9, Mind Manager8) وهناك برامج أخرى كثيرة، والمهمّ أنّ جميع هذه البرامج لا تتطلب أن يكون المستخدم لديه مهارات رسوميّة لأنّها تقوم بشكل تلقائي بتصميم خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم، ويضيف هذا النمط إمكانيّات متعدّدة للخريطة الذهنية مثل: تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة و نقل الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع أخرى من البرامج، وتحويل الخريطة إلى عرض تقديمي وإتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصّة وكذلك توحيد البيانات وتنظيمها في شاشة واحدة بصريّة. (السعيد ، 2014، صفحة 147)

وأما أنواع الخرائط الذهنية، فهناك العديد منها كما يذكرها توني بوزان، إذ تقسّم إلى الأنواع الأربعة الآتية:

1- الخرائط الذهنية المُعدّة عن طريق الحاسوب.

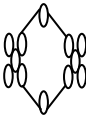
2- الخرائط الذهنية الجماعية: يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معاً في شكل مجموعات، "وأهمّ مِيزة للخرائط الذهنية الجماعية هي أنّها تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد، وتؤدي إلى حدوث ارتجال جماعي للأفكار وتكون نتيجته خريطة ذهنية جماعية رائعة ومميّزة". (Bayık, 2016, s. 31)

3- الخريطة الذهنية الثنائية: وهي الخرائط التي تحوي فرعين مشعّين من المركز. (بوزان, توني، 2006، صفحة 8)

4- الخرائط الذهنية المركّبة أو متعدّدة التصنيفات. (علي و لطيف، 2013، صفحة 163)، وهذا النوع الرابع والأخير من تصنيف وإضافة البروفسور سعد زهير، وأفراح حميد لطيف.

وحسب البروفسور صالح (2020، ص: 48) وبعد رجوعه إلى دراسات الكثير من الباحثين يقول: "يمكن وضع تصوّر لأشكال وخصائص الخرائط الذهنية (خرائط التفكير) بنمطها التقليدي والإلكتروني كما موضّحة في الجدول رقم:

أنواع وأشكال الخرائط الذهنية (خرائط التفكير)

م	نوع الخريطة الذهنية	شكل الخريطة الذهنية	الغرض من استخدامها	تصميمها
1	الدائرية	دائرة تبدأ من مركزها على هيئة إنصاف أقطار	تحديد الفكرة والإطار المرجعي	
2	الفقاعية	عدّة خرائط دائرية مرتبطة	تحديد الصفات والخواص	
3	الفقاعية المزدوجة	خريطتان فقاعيتان مرتبطتان	تحديد المقارنات والمقابلات بين موضوعين	
4	الشجرية	خطوط متوازية في مصفوفات	تحديد التصنيف والتقسيم من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية	
5	الدعامية أو التحليلية	خطوط تتابع العناصر من الكل للأجزاء	علاقة الكلّ بالأجزاء وتحليل وتركيب موضوع ما	
6	التدفقية	مربّعات متسلسلة ومرتبطة	توضيح التتابع والتسلسل بخطوات علمية	

7	التدفقية المتعددة	عدّة خرائط تدفقية مرتبطة	توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة وتحليل الموقف	
8	الجسرية أو القنطرة	خطّان متشابهان يلتقيان في نقطة فاصلة أو محور فاصل	توضيح التشابهات والعلاقات	

كما أنّ هناك العديد من التصنيفات للخرائط الذهنية، إذ صنّفها السيّد (2013)، ص: 78) حسب ترتيب وتنظيم المعلومات وأنواع الروابط بينها إلى خرائط ذهنية هرمية، وخرائط ذهنية غير هرمية. إذ نستنتج من جميع هذه الأنواع والأشكال والأنماط والتصنيفات للخرائط الذهنية وجود نوعين رئيسيتين هما الخريطة اليدوية التقليدية والخريطة الإلكترونية بواسطة الحاسوب (الحاسوبية)، ويتفرّع منهما أنواع أخرى حسب مصمّم الخريطة في الهدف المطلوب منها، والغرض من استخدامها ومكوناتها، علماً أنّها كلّها تندرج تحت مسمّى الخرائط الذهنية أو خرائط العقل.

تعريف الخرائط الذهنية وأنواعها ومميّزاتها

تُعرّف الخرائط الذهنية على أنّها أداة أو وسيلة إيضاحية تعبيرية بصرية، تُستخدم لتلخيص المعلومات والأفكار والمهام والمخطّطات وغيرها من العناصر

المترابطة، والتي يتم تصنيفها أو ترتيبها حول الفكرة الرئيسة أو العنوان الرئيس، وذلك لتيسير حفظها في الذاكرة واسترجاعها متى الحاجة إليها. (صفر و القادري، 2013، صفحة 57)، ويُعرّفها بوزان (2010، الصفحات 69-70) -أول مكتشف للخريط الذهنيّة - بعد تسميتها بخريطة العقل، إذ يقول: إنّها تقنيّة تصويريّة قويّة تمّدّنا بمفتاح آفاق قدرات العقل المغلقة. وهي التعبير عن التفكير المُشع، وبالتالي هي وظيفة طبيعيّة للعقل البشري، ويمكن تطبيق خريطة العقل على كلّ جانب من جوانب الحياة، إذ سيعمل التعلّم المتطوّر والتفكير الأكثر وضوحاً على تحسين مستوى الأداء البشري، وذلك بإثراء خريطة العقل ودعمها باستخدام الألوان والصور والشفرات والأبعاد لتحفيز الإبداع والذاكرة وخاصّة عمليّة تذكّر المعلومات. ويعرّفها أيضاً في كتابه، مهارات بوزان للتحصيل التعليمي، بأنّها: هي طريقة ثوريّة للاستفادة من الموارد اللانهائيّة في المخ. بطريقة تصويريّة شبكيّة خاصّة بتخزين أولويّات المعلومات وتنظيمها وترتيبها باستخدام كلمات وصور ذهنيّة مفتاحية أو محفّزة؛ إذ أنّ كلاً من هذه الكلمات والصور سوف تلتقط ذكريات محدّدة وتعزّز مفاهيم وأفكاراً جديدة. وكلّ مثير من مثيرات الذاكرة في الخريطة الذهنيّة هو مفتاح لفتح القفل عن الحقائق والأفكار والمعلومات. (بوزان، توني، 2018، صفحة 130)

والخريطة الذهنيّة هي جزء من منظومة التعلّم السريع، وهي أداة تساعد على التفكير والتعلّم، وطريقة حديثة ومتميّزة تعتمد على رسم كلّ ما تريده بشكل منظّم. "تحاول فيها قدر الاستطاعة استبدال الكلمات بالرسومات، وتدوين كلّ ما تريده من معلومات في ورقة واحدة بطريقة مركّزة ومختصرة ودقيقة وسهلة التذكّر بالنسبة لك". (غريب، 2020، صفحة 116) وتشير قطامي (2004، ص: 47) إلى أنّ الخرائط

الذهنية "تُعدّ وسيلة تعبيرية تعتمد على رسم وتكوين معلومات من خلال رسم توضيحي بهدف تحقيق درجة عالية من التركيز والتذكّر، إذ تستخدم فيها الفروع والصور والألوان والرموز في التعبير عن الفكرة بدلاً من الاختصار على الكلمات فقط، وتعتمد الخرائط الذهنية على تصميمات وصيغ وأشكال عن طريق المؤثرات البصرية المختلفة". وعرفها عبيدات، وأبو السميد (2007، الصفحات 197-205) "بأنّها تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات، وتتخذ الخرائط أشكالاً مختلفة حسب ما تحويه من معلومات، ويقسمانها إلى خرائط معرفية وخرائط ذهنية، إذ يستفيد منها المعلم كاستراتيجية تدريس وهي يمكن أن تكون استراتيجية تُعلّم حين يضعها الطالب بنفسه".

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن تعريف استراتيجية الخرائط الذهنية بأنها: استراتيجية تعليمية بشكل خريطة دلالية تُستخدم في إعادة تنظيم الأفكار على شكل رسوم بيانية وتخطيطية، متمثلة بأشكال ورسومات ملونة، مُعدّة إمّا يدوياً بواسطة القلم والورقة وتسمى التقليدية أو اليدوية، وإمّا بواسطة البرامج الحاسوبية المتعددة وتسمى الإلكترونية أو الحاسوبية. والخرائط الذهنية بجميع أنواعها تبدأ من الفكرة الرئيسة والأفكار الأخرى التي تبين ما بينها من علاقات إذ يتركز العنوان الرئيس في الوسط وينفرع منه العناوين الفرعية، ومن ثمّ ينفرع عنها عناصر الموضوعات بشكل يدويّ أو إلكتروني، بهدف قائم على تحفيز العصف الذهني لمعلومات وخبرات المتعلّمين السابقة، بإثارتها ودمجها مع المعلومات الجديدة وإعادة رؤية المفاهيم المتضمّنة في شكل بناء مرئي يربط تلك المفاهيم في إطار تفصيلي بروابط منطقية متبادلة هادفة للوصول إلى نتيجة سريعة ومختصرة وفعّالة للتفكير المخطّط؛ الذي

يؤدّي إلى تحسين وتطوير مستوى التعليم والتّعلّم. وبالتالي فإنّ هذه الخرائط تساعد على تنمية ملكة التفكير الشمولي والإبداعي والناقد عند الأفراد، وكما تلعب أيضاً دوراً بارزاً في تعزيز وتنمية العمليّة التربويّة بشقيها التعليمي والتّعلّمي.

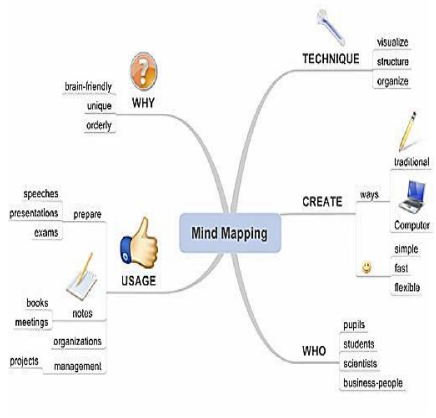
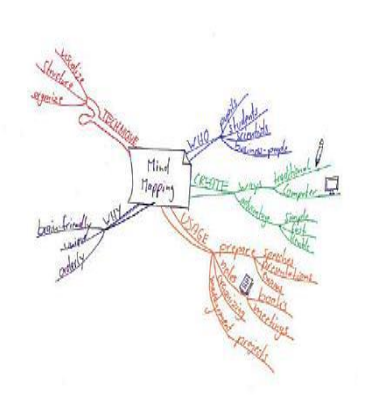
فالهدف من هذه الخرائط هي تعليم الطالب كيفية اشتغال العقل البشري وتلقيه واستيعابه للمعلومات، لتُتيح بذلك أفضل السبل وأيسرها لفهم الطالب واستيعابه للمعلومة، من خلال ضبط العلاقات بين مختلف المفاهيم الأساسيّة والثانويّة المشكّلة للفكرة، وبالنتيجة يكون الغرض الأساسي منها، هو توصّل المعلّم والمتعلّم إلى ترتيب منهجي فعّال يساعد على التذكّر بسرعة، فهي أيضاً إحدى الأساليب الإبداعية والمنطقيّة لتدوين الملاحظات، والتي تعمل على رسم الأفكار بالمعنى الحرفي وبشكل مختصر، أي؛ أداة تساعد على التفكير والتّعلم من خلال تنظيم الأفكار بالطريقة التسلسليّة المؤدّية إلى ترتيب المعرفة وتشكيل معرفة جديدة، إذ تبدأ من نقطة مركزيّة محدّدة، ثمّ تسمح للأفكار بالتدفّق نحو النتيجة، وبذلك التوصل إلى إحداث طريقة تدريس عمليّة ومختصرة على هيئة استراتيجية تربويّة نشطة تستند إلى التنظيم الهرمي للبنية المعرفيّة المؤدّية إلى التوسع الإدراكي في جميع مجالات الحياة التعليميّة والتّعلّميّة، ولا سيما في تعليم وتعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

الفروق بين الخرائط الذهنيّة

للتفريق بين الخرائط الذهنيّة لا بدّ من التمييز بين نوع يرسم باليد وآخر بواسطة الحاسوب، أو التمييز من ناحية تسلسل الأفكار وشكل عرضها، وهي على الشكل الآتي:

الفرق بين الخرائط اليدوية (التقليدية)، والخرائط الإلكترونية (الرقمية، أو الحاسوبية)

جوانب المقارنة	الخرائط الذهنية اليدوية	الخرائط الذهنية الإلكترونية
الأدوات	قلم وورقة	جهاز حاسوب، أحد برامج الخرائط الذهنية
السرعة	لإخراج خريطة ذهنية بمظهر جيد فهذا يتطلب بعض الوقت وقد يمتد إلى ساعات، وذلك بسبب كونها تصمم على ورقة بيضاء.	تتميز بسرعة كونها لا تتطلب مهارات فنية لتنفيذها، ومزودة بصور ورموز وقصاصات فنية وقوالب جاهزة للاستخدام.
المرونة	أقل مرونة من ناحية تعديل الأخطاء التحريرية، ولكنها مرنة في اختيار تصميم ونمط الخريطة الذهنية.	يتيح البرنامج مرونة في إعادة ترتيب المواضيع وتحرير الأخطاء، وتغيير نمط وبنائها، ويمكن تصديرها إلى تنسيقات مختلفة من الملفات مثل الصور والعروض التقديمية وصفحة ويب.

نمط التصميم م عدد الأنماط محدود بحسب البرنامج، والتغيير من نمط إلى آخر يتم بنقرات قليلة.	يمكن إنشاء أي نمط للخريطة فلا قيود على استخدام أنماط محدّدة.	
التكلفة الماديّة إذا كان البرنامج مجاني فهذا لن يكلف أيّ مبالغ ماليّة، فكلّ ما يتطلّبه جهاز حاسوب وآلي.	تكلّفها الماديّة منخفضة فكلّ ما يتطلّبه هذا النوع من الخرائط ورقة وقلم.	
الجودة احترافية وذات جودة عالية وذلك لأنّ الصور والرموز والقصاصات الفنيّة المضمّنة في البرنامج؛ مصمّمة بصورة جيّدة. يمكن الاحتفاظ بالخريطة لفترات طويلة وذلك بتخزينها على الكمبيوتر والمحافظة على جودتها.	قد لا تبدو بشكل جذاب إذا كان معّداً لا يمتلك مهارات فنيّة، وتتجسّد أدواتها بالورقة والقلم فهذا كفيل بأن تفقد الخريطة جودتها بسهولة.	
		شكل الخريطة

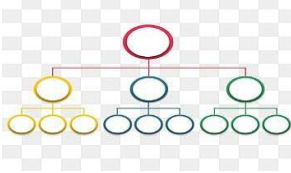
يشير السوداني وبالبالي (2021، ص: 21) وأبرز ما يشريان إليه من فرق

واختلاف بينهما يوضّحانه من خلال النقاط المضمّنة في الجدول الآتي:

الفرق بين الخرائط الذهنية (العقلية)، وخرائط المفاهيم (المعرفية)

يوضح الجدول الآتي أهمّ الفروق والاختلافات بين الخرائط الذهنية وخرائط

المفاهيم: (Budd, 2004, p. 35)،

المقارنة	الخرائط المفاهيمية	الخرائط الذهنية
التسمية	الخرائط: المفاهيمية، المعرفية، الشجرية.	خرائط: التفكير، العقل، الذاكرة، الذهن.
الشكل العام	هرمي بحيث المفهوم العام في أعلى الخريطة وتليه المفاهيم الأقل عمومية فالأقل 	شعاعي بحيث الفكرة العامة في المنتصف والأفكار الفرعية منتشرة في كلّ الاتجاهات 
التكوين	تعتمد على العلاقات بين المفاهيم وبعضها في أحد فروع المعرفة إذ يصل بين هذه المفاهيم كلمات توضح العلاقة بين المفاهيم	تعتمد خرائط الذهن على التفرعات الشجرية أو ما يسمى بتركيب الشجرة Tree (Structure)

الاعتماد	تعتمد على المفاهيم وترتيبها والروابط بينها	تعتمد على البنية المعرفية ككل من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات أي تحليل المحتوى ككل
المفاهيم	إبراز المفاهيم المجردة التي في النص وإظهار العلاقات الموجودة بينها فقط (تعتمد على المفاهيم وترتيبها فقط)	إبراز المفاهيم بتفاصيلها في النص والعلاقات بينها، وإبراز امتداداتها وتحولاتها وتحديد العمليات والظروف التي تؤدي إلى تلك التحولات. (تعتمد على التفسير والتحليل للجزئيات المكونة للموضوع)
تتكون من	تتكون من: مفاهيم علمية، كلمات ربط، ورايط عرضية، الأمثلة	تتكون من: مفاهيم علمية، روابط بين المفاهيم، حقائق، نظريات، ونستخدم في ذلك الخيال، الصور، الرموز، الأشكال، الرسوم التوضيحية، الألوان.
الشمول	هي خريطة مكتملة، وهي أقل شمولية من الخريطة الذهنية وتعتمد على الشكل الهرمي فقط	يمكن استكمالها بشكل مستمر، وهي أشمل من الخريطة المفاهيمية، إذ تضم أكثر من خريطة، مفاهيمية أو شجرية أو تحليل أو تدفق أو فقاعات أو دائرية.
التشابه	الخرائط المعرفية متشابهة إذا وضعها المعلم	لكل طالب خريطة ذهنية، فلا خريطين متشابهتان
إفادتها	يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها	لا يمكن استخدامها إلا من قبل صاحبها

فهم النص	لا تسهّل فهم النصّ لأنها تعتمد على المفاهيم المجردة فقط.	إنّ الخرائط الذهنية استراتيجية تسهّل فهم النصّ لأنها تبنى على طبيعة الذاكرة البشرية.
التفكير	مقيّدة التفكير (تفكير محدّد) تلتزم بحدود الدرس.	غير مقيّدة التفكير (تفكير متشعّب) تحوي علاقات جديدة.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرق بين خريطة المفاهيم والخريطة الذهنية يختصر في قول الدكتور عبد الرؤوف (2015، ص: 126): "الفرق بين خريطة المفاهيم والخريطة الذهنية باختصار هو أنّ الخريطة الذهنية أكثر تبسيطاً وتدور حول فكرة مركّبة رئيسة واحدة ويكون تصميمها بشكل عنكبوتي إذ تكون الفكرة الرئيسة في الوسط وتخرج منها التعريفات بشكل مشعّ من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري، بعكس خريطة المفاهيم التي تكون حول عدّة مفاهيم في حيز قضية محدّدة في مجال معرفي ما، ويكون تصميمها بشكل هرمي إذ تتكوّن الفكرة الرئيسة في الأعلى ومن ثمّ تنظّم فيها المفاهيم في مستويات هرمية (مرتّبة) رأسية متعاقبة بداية من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ويجب أن تكون الخطوط الموصلة بين كلّ مفهوم ذا علاقة دالّة بمعنى أن يتضمّن كلّ خط كلمة رابطة توضح طبيعة ونوعية العلاقة بين مفهوم وآخر". كما أنّ هناك فروقاً بين الخريطة الذهنية وخريطة المفهوم "إذ يبدأ في خريطة المفهوم من الأعلى إلى الأسفل ولا تستخدم الألوان أو الصور، والربط بينها يكون كثيراً وتعزّز التفكير الناقد بإنشاء علاقات غير خطية بين المفاهيم، بينما الخرائط الذهنية تبدأ من المركز (الأفكار

الأساسية) وتنقل للفرعيات وتستخدم فيها الألوان والصور والروابط، وتعزز استدعاء المعلومات عبر استخدامات ديناميكية من البصريّات".

فوائد الخرائط الذهنية التعليمية.

تبين غريب (2020، ص: 116) الإفادة بشكل عام من الخرائط الذهنية بقولها: "يمكن للجميع الاستفادة من الخرائط الذهنية، وفي مختلف مناحي حياتنا على النحو الآتي:

- 1- تلخيص الكتب، والمحاضرات والملفات إلخ...
 - 2- التخطيط للمشاريع العلميّة، والاجتماعيّة، والسياسيّة.
 - 3- لملمة مختلف الأفكار من حوارات أو دردشات أو محاضرات سمعية.
 - 4- التفاوض مع طرف آخر لإقناعه والتأثير فيه.
 - 5- التخطيط للسفريات والرحلات الاجتماعية والعلمية إلخ...
- وهناك العديد من الفوائد الأخرى مثل:

الفائدة التربوية والتعليمية للخرائط الذهنية

ما يهمنّا في هذا الكتاب إسهامات الخرائط الذهنية تربوياً وتعليمياً كتلك التي توظّف في التعليم والتعلّم، فمن وجهة نظر شنيا (Şenay, 2007, s. 26) تراها مفيدة في الجوانب الآتية:

1- جعل التعليم أكثر متعة وفائدة وإثارة لدافعية المتعلمين.

2- تبدي صورة شاملة عن الموضوع الذي يتمّ دراسته، لأنّ عرض الموضوع يتمّ بصورة شموليّة.

3- تساعد على توليد الأفكار، فعند البدء في الرسم ووضع جوانب الموضوع في الخريطة؛ يفاجأ المتعلم بكميّة الأفكار التي تنهمر عليه، لأنّه يتعامل مع عقله بطريقة مشابهة لطريقة عمله.

4- تساعد على فهم الروابط والعلاقات بين الأفكار، أي توصيل الأفكار المعقّدة وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.

5- تُمكن من وضع كلّ ما يدور في ذهن المتعلم وكلّ أفكار الموضوع في ورقة واحدة وبشكل مركز ومختصر.

6- تساعد المتعلم على استخدام طاقة المخ بالكامل، وعلى تطوير ذاكرته وزيادة تركيزه.

7- الخرائط الذهنيّة نوع من أنواع التعلّم التشاركي بالصف، كما تساعد على عرض المادّة بصورة مشوّقة، وتسهّل دراسة الموادّ الدراسيّة الصعبة.

فوائد الخرائط الذهنية للمعلّم والمتعلّم

يرى اليابس (2020، ص: 265) أنّ الخرائط الذهنية تُقدّم بعض الفوائد التعلّميّة والتعلّيميّة التي يجنيها المعلّم والمتعلّم وهي على النحو الآتي:

- 1- تنظيم البناء المعرفي والمهاري لدى كلّ منهما.
- 2- تنمية الفهم المعرفي العميق والمهاري للمتعلّم في موضوع ما.
- 3- رسم صورة كلّية لجزئيات الموضوع التفصيلي.
- 4- توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثيّة مختلفة.
- 5- تساعد على مراجعة المعلومات السابقة، فترسّخ المعلومات الجديدة في مناطق تعرّفها الذهنيّة.
- 6- المراجعة المتكرّرة للموضوع، إذ أنّها توسّع الفهم وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود؛ فبعض المتعلّمين قد يجدون صعوبة في رسم خريطة ذهنيّة للدّرس أثناء عرضه، ولكن يسهّل عليهم ذلك عند مراجعته.
- 7- مراعات الفروق الفرديّة عند الطلبة، إذ أنّ كلّ طالب يرسم صورته الخاصّة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضّحه حسب قدراته ومهاراته.
- 8- الخريطة الذهنيّة تمكّننا من قراءة المعلومة بكامل الدماغ، بفصّيه الأيمن والأيسر، فترفع بذلك من كفاءة التعلّم والاستيعاب.

9- تساعد في تخزين المعلومات في الدماغ لأطول مُدة ممكنة، لأنّها جمعت بين الصور والكلمات، وربطت المعاني المختلفة بعضها ببعض عن طريق الفروع المستخدمة في رسمها.

10- تسهّل لنا معرفة النقطة التي وصلنا إليها سواء في الحفظ أو البحث أو التخطيط دون نسيانها.

11- تُمكننا من ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة، بطريقة تمكّنا من الاطّلاع عليها دفعة واحدة.

12- توالي الأفكار في ذهنك بعد قيامك بأول خطوات رسم الخريطة الذهنية، أفكار قد لا تظهر لك لو اعتمدت على الكتابة المباشرة، والسبب أنّك قمت بعمل بنفس طريقة عمل دماغك.

13- القدرة على إضافة المعلومات أو حذفها.

14- تلخيص الموضوع عند عرضه؛ أي عرض المعلومات بطريقة مُلخّصة ومنظّمة بشكل يسهّل على المتعلّم فهمها من خلال الملخص السبّوري.

15- إعداد الاختبار المدرسي أو الجامعي، وذلك من خلال وضوح الجزئيات التفصيليّة للموضوع.

16- سهولة تذكّر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكّر الأشياء المرتسمة في أذهانهم.

17- توظيف التقنيّات الحديثة في التعليم والتعلّم كالحاسب الآلي، وجهاز العرض (البروجكسيون) والشرائح والصور والتسجيلات الأخرى.

18- الخريطة الذهنية تُنمّي النشاط الإبداعي والمهارات العقلية، فهي تنمّي مهارات المتعلّمين في الإبداع الفَنّي لتوضيح البيانات والمعلومات المكوّنة للموضوع.

19- تُقلّل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس، فتساعد في شدّة التركيز وتسهّل فهمه بوضوح من قبل المتعلّمين. (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 149)

20- ترسيخ وتنمية مهارات العصف الذهني وحلّ المشكلات. (السوداني و بالبال، 2021، صفحة 18)

مميّزات استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية

يتميّز استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية بالعديد من المزايا التي من أهمّها ما حدّده سلامة، وبرغوت، ودرويش (2020، صفحة 82) في ضوء الأهميّة الآتية:

أ- ترتيب المعلومات في الموضوع مع إمكانية التوسّع والطي في فروعها، وهذا يجعل تخزين المعلومات بصورة أكثر بكثير من الخرائط الذهنية المنتجة، وبالتالي يمكن استخدامها لتطوير نماذج المعرفة المتجدّدة التي لم يكن من الممكن تصميمها على الورقة وبالقلم.

ب- تضمين الوثائق بالخرائط وعمل الوصلات لينك (Link) والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة، وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قويّة، أي أنّ الخريطة تحتوي ثروة من المعلومات الوفيرة

المخزّنة في كلمة أو وثيقة أو جدول بيانات أكسل (Excel) أو صفحات ويب أو حتّى رسائل بريد إلكتروني، وكلّ هذا يَمكّن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه ممّا يوفّر الوقت بالإضافة إلى تجنّب الفوضى البصريّة من خلال عمل خرائط فرعيّة وربطها معاً في خريطة واحدة يمكن التحكم بها.

ت- إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريك بعض الأيقونات وهذا من الصعب في الخرائط التقليديّة، ممّا يساعد على توليد أفكار جديدة ورؤية الوصلات بين الأفكار الموجودة.

ث- تحديث محتوى الخريطة حسب الحاجة ممّا يجعلها أداة قويّة للتتبّع والتقدّم باستمرار وبالتالي يمكن تطوير الخريطة الحاليّة بحيث تصبح خريطة أخرى جديدة وهكذا.

ج- تصدير الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع من البرامج مثل معالجة النصوص مما يُتيح استخدام الخرائط الذهنيّة بشكل مُبتكر وخالق.

ح- إتاحة الفرصة للعمل التعاوني وهذا لا تتيحه الخرائط التقليديّة إذ من الممكن عمل خريطة ذهنيّة إلكترونيّة وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى الآخرين في فريق العمل التعاوني لعمل مساحة عمل مشتركة بها وتكميل باقي الخريطة فبالإمكان تعديلها والإضافة إليها، وكذلك من الممكن عمل عدّة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه.

خ- تحديث الخرائط الذهنيّة بعد تحويلها إلى عرض تقديمي مع تعليقات من الجمهور المستفيد ممّا يساعد على مساهمتها في نشر الأفكار.

د- عرض الأفكار من خلال جلسات العصف الذهني باستخدام أجهزة العرض؛ ويتمّ ذلك من خلال تسجيل الأفكار مع أفكار الآخرين وعرضها في الوقت نفسه.

ذ- إتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصة وتوحيد البيانات التي نحتاج لإدارتها وتنظيمها في شاشة واحدة بصرية.

ر- المرونة إذ يمكن بواسطة برامج الخرائط الذهنية عمل قاعدة بيانات من الأفكار، وإنشاء قوائم المهام وتتبع النّقد المحرز الخاص عليها، وكذلك التخطيط للأعمال، كما يمكن استخدامها في التعليم والمجالات الأخرى.

ز- وحسب (Özdemir, Alaybeyoğlu, & Balbal, 2017, s. 49) فإن هناك مميزات مهمة منها: الإحاطة بشكل جيّد بالموضوع وإتاحة المراجعة للدرس وجعلها عملية وممتعة.

واستناداً إلى هذه المزايا نستنتج استخدامات الخرائط الذهنية التربوية على الشكل الآتي: (عبد المحسن، 2014، صفحة 15)

قبل الدرس:

- إعداد الدرس.
- إعداد العروض.

أثناء الدرس:

- منظم متقدّم.

- مراجعة الدرس السابق.
- استراتيجيات تدريسية بنائية.
- كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها.

بعد الدرس:

- تقويم الطلبة.
- قياس مستويات التحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلمين.

معيقات الخرائط الذهنية وعيوبها المحتملة

بشكل عام يتصدى تطبيق الخرائط الذهنية والمفاهيمية في عمليتي التعليم والتعلم بعض العوارض التي ذكرها نوافك، وجوين: (1995، ص: 27)، ومنها:

1- عدم جاهزية المعلم للقيام بعمله على وفق خرائط المفاهيم وضعف دافعيته نحو استخدامها.

2- قد تسبب الفوضى داخل الصف.

3- كثرة تفرعات بعض الموضوعات تجعل خريطتها معقدة ومتشابكة يصعب حل رموزها وعلاقاتها من قبل الطلبة، ويقل من فرص فهمهم لمحتوياتها.

4- استغراق وقت طويل وجهد متعب في الرسم والتصميم. (Özdemir, Alaybeyoğlu, & Balbal, 2017, s. 49)

عيوب الخرائط الذهنية: اليدوية، والإلكترونية

1- الخريطة الذهنية المرسومة باليد لا يمكن تخزينها إلا باستخدام سكرنر

(Scanner)، كما أنّ حجمها محدود. (عبد الرؤوف، 2015، صفحة 54)

2- الخريطة الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب، التكلفة العالية للبرامج غير

المجانية، ولا يمكن استخدامها في أي وقت إذ تتطلب وجود حاسوب، وأنّ

تصميمها مقيد بتعليمات البرنامج. (الجوراني، 2009، صفحة 28)

وبالإضافة إلى ذلك، "نستطيع القول بأنّ سلبيات الخرائط الذهنية تكمن في

صعوبة فهمها أو قراءتها من قبل الآخرين، وأحياناً تكون الصلات غير واضحة بين

الأفكار، وقد تكون خارطة الذهنية معقدة بسبب كثرة تفرعاتها، وبذلك لا يستطيع

أحد فهمها إلاّ راسم الخريطة فقط، وفي ذلك الحين يكون بين يدينا سبب كافٍ على

أثره يحقّ لنا بأن نسمّي هذه الخريطة بالخريطة الذاتية". (حجام و خولة، 2019،

صفحة 39)

وظائف الخرائط الذهنية

هناك العديد من المجالات التي يمكن استخدام الخرائط الذهنية فيها، إذ يمكن

استخدامها في جميع مجالات الحياة بشكل عام وفي كلّ العلوم، ولكن ما يهمّنا في

هذا الكتاب استخدامها في المجال التربويّ التعليميّ والتعلّمي، ومن هنا نستطيع

تقسيم مجالات استخدام الخرائط الذهنية إلى قسمين رئيسيين وهما: أولاً: الاستخدامات

العامة لهذه الخرائط، وثانياً: استخداماتها في التربية والتّعليم.

أولاً: الوظائف العامة للخرائط الذهنية

وذلك بجميع أنواعها اليدوية والإلكترونية، إذا تتمثل في:

1. التعلّم والتعليم: فهي أداة مثالية لتلخيص المعلومات في صفحة واحدة بطريقة ممتعة وسهلة، كما أنّ الطريقة البسيطة لرسمها تسهّل تذكر المعلومات لاحقاً، ولذا فهي أداة فعّالة لتلخيص كتاب معيّن للمراجعة قبيل الامتحان.
2. كتابة المقالات: تعدّ الخرائط الذهنية أداة ممتازة لمساعدة الأفراد في كتابة مقالات قويّة ومركّزة، وهي مفيدة جدّاً، لأنّها تمكّنهم من رؤية الصورة الكاملة لموضوع محور النقاش، والتقدير الموضوعي إذا كانت فكرة وبُنية مقالهم منطقية.
3. العمل: تعدّ الخرائط الذهنية أدوات مثالية للعمل، فهي تساعد في التخطيط، والتنظيم، ووضع جداول الأعمال، بالإضافة إلى مجالات كثيرة في الحياة العملية التي يمكن استخدام هذه الخرائط فيها بشكل فعّال ومفيد. (بوزان، توني، 2007، صفحة 190)

ثانياً: الوظائف التربوية للخرائط الذهنية

تُستخدم الخرائط الذهنية تربوياً لتحقيق أغراض متعدّدة ومتنوّعة، منها:

- تقويم وتوسيع المعرفة السابقة ونقّهم الطلبة للمفاهيم الجديدة.

- تخطيط، وتدرّيس، تلخيص مادّة الدرس.
- التخطيط للمنهج.
- إعطاء الملاحظات بأسرع ما يمكن.
- تستخدم لتوضيح السبب والنتيجة.
- تسلسل الأحداث، وتحليلها.
- العصف الذهني، والتفكير، والخيال، والابتكار، والإبداع، والتجديد.
- التنظيم والترتيب.
- التقييم، والاستشارة
- تقوية الذاكرة.
- التفكير البصري.
- حلّ المشكلات.
- التفكير الشمولي.
- بناء المناهج المكثّفة بشكل موجز وحجم معيّن.
- تصميم الأطر والمخطّطات التمهيدية.
- العروض التقديمية.
- البحث العلمي.

- إنشاء المخططات التفصيلية.
- تبادل الأفكار. (Ceylan & Ceylan, 2023, s. 369)
- الكتابة والتدوين.
- المراجعة السريعة قبل الامتحان. (Maltepe & Gültekin, 2017, s. 82)

وفي ضوء جميع هذه الاستخدامات نستنتج بأنّ الخرائط الذهنية لكونها أداة تعليمية فعّالة يجوز استخدامها في جميع مجالات التعلّم والتعليم، ولجميع الطلبة بمختلف مستوياتهم واحتياجاتهم وأهدافهم.

نماذج من الخرائط الذهنية الموظفة تربوياً

نماذج من الخرائط الذهنية في التربية والتدريس والتعلّم، فالخريطة الأولى تضمّنت استخدامات مستويات الخرائط العقلية لمطاوع (2015، ص: 292)، بتنظيم الكاتب:

الخريطة الأولى: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية



الخريطة الثانية: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية

للمعلمين



الخريطة الثالثة: في استخدامات الخرائط الذهنية والمفاهيمية

للمتعلمين



عناصر الخرائط الذهنية وأدواتها

من أجل إتقان رسم الخرائط الذهنية فإنك تحتاج إلى: عقلك، وخيالك، وإبداعك، وابتكارك، وإلهامك، ورقة بيضاء غير مسطرة، وقلم رصاص وممحاة ومسطرة، وأقلام ملونة، وحاسوب وأجهزة ذكية كالهواتف والأجهزة اللوحية، وبرمجيات الخرائط الذهنية. (Zorpuzan, 2019, s. 29) ولكي تكمل إعداد الخريطة الذهنية بصورة صحيحة لا بدّ من توافر عدد من الأدوات يمكننا الاستعانة بها لتدوين الملاحظات عند رسم الخريطة الذهنية وتتمثّل بالأدوات الآتية:

- 1- الخطوط: لربط الأفكار بعضها ببعض.
- 2- الأسهم: لتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة، وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدققها.
- 3- الأشكال الهندسيّة: كالدائرة والمربع والمستطيل والمعين والمتوازي الأضلاع.
- 4- الصور: باعتبار أنّ الصورة بألف كلمة.
- 5- الرموز: ولها نفس قوّة الصورة في تقريب المشهد الذهني عن الأشياء أو الظواهر وتكوينها.
- 6- الألوان: وتستخدم كمنشّط للذاكرة وكعامل مساعد على الإبداع.
- 7- الحركات: وتستخدم كمثير فائق لحاسة البصر والذاكرة البصريّة.
- 8- الوميض الضوئي: لاستثارة حاسة البصر إلى أقصى درجة ممكنة.

9- الأصوات: وتستخدم كمثير قوي لحاسة السمع. (Şeyihoğlu & Kartal, 2013, s. 125)

خطوات تصميم الخريطة الذهنية

هناك خطوات وإرشادات يجب اتباعها عند رسم الخريطة الذهنية ويمكن إيجازها بالآتي:

1- خذ ورقة كبيرة وضعها بشكل أفقي أمامك، وابدأ في المنتصف لكي تعطي الحرية لعقلك ليتحرك ويفكر في جميع الاتجاهات.

2- استخدم أحد الصور أو الأشكال أو الرموز للتعبير عن الفكرة الأساسية ومن ثم أفكار الفروع الرئيسية، لأنّ الصور أبلغ من الكلمات، وتُساعدك على التركيز واستخدام خيالك وإبداعك.

3- استخدم الألوان دائماً لأنها تُثير عقلك وتُحفّزه وتُساعدك على التفكير الخيالي والإبداعي، وتُضفي حياة، وقوّة، وحيويّة، ونشاط، جمالاً، وإبداعاً في الخريطة.

4- أوصل الفروع الرئيسية بالفكرة الأساسية، والفروع ذات المستوى الثاني بالفروع الرئيسية (المستوى الأول)، وهكذا لأنّ الدماغ يعمل بطريقة الربط الذهني، وعندما تقوم بالربط في الورقة أو المستند الإلكتروني فإنّ الأفكار ستترتبط تدريجياً بصورة سلسلة بعقلك.

5- اجعل الفروع تتخذ شكل المنحنيات وليس الخطوط المستقيمة، وأن تكون الخطوط الأساسية أو المركزية سميكة وحيوية ومُتدفّقة وتصبح أقلّ سماكة كلّما ابتعدت عن المركز، لأنّ الخطوط المستقيمة قد تسبّب الملل، أمّا الخطوط المنحنيّة أكثر إثارة للانتباه.

6- استخدم كلمة رئيسية واحدة لكلّ فرع أو سطر، لأنّ الكلمة الواحدة تمنح القوّة والقدرة على الإبداع إذ أنّ العقل سيأخذ حُرّيته في التفكير حين قراءته لكلمة واحدة، والعكس عندما تكون جملة تحتوي أكثر من كلمة.

7- أنشئ نمطاً خاصاً بك عند رسم الخرائط الذهنيّة.

8- استخدم علامات التأكيد، وأوجد واعرض العلاقات بين المتغيّرات واربط بينها.

9- استخدم التسلسل الهرمي المتعدّد الأبعاد، ونمط الترتيب الرقمي أو المخطّطات التفصيليّة لتحافظ على وضوح الخريطة ولتحتوي الفروع. (نور، أحمد، حسنى، و تايلاخ، 2022، صفحة 211)

أشهر برامج تصاميم الخرائط الذهنيّة

"تتضمّن المواقع الإلكترونيّة العديد من البرامج التطبيقية التجاريّة، والخاصّة بإنشاء الخرائط الذهنيّة، فمعظم هذه البرامج تتميز بواجهة سهلة الاستخدام تمكّن الأفراد من صنع أو تصميم وتعديل أيّ تمثيلات بصريّة أو مرئيّة يرغبون بها بسهولة وكفاءة عالية، مثل الخرائط الذهنيّة والرسومات الانسيابية والمخطّطات التوضيحية

والصور المعرفية أو المعلوماتية وغيرها، دون أن يتطلب معرفة أو مهارات مسبقة في لغات البرمجة المختلفة". (صفر و القادري، 2013، صفحة 68)

وكما "تُمكن هذه البرمجيات التطبيقية المتخصصة المتعلمين على اختيار مجموعة من التصميمات الجاهزة، وترتيب المفاهيم أو العناصر المختلفة على الخريطة الذهنية وتنظيمها بشكل يسير (بمعنى حرية التحرك والتحكم في الأفكار)، فضلاً عن توافر خاصية النسخ واللصق والقص والتراجع وإعادة التراجع والتدقيق الإملائي والنحوي والقاموس الإلكتروني والتي تعدّ من الخصائص المفيدة للغاية عند رسم الخرائط الذهنية، وبإمكان المتعلمين إضافة النصوص والمواد الصورية أو الصوتية أو الفلمية ورسم الأشكال المختلفة، وتضمن خاصية الارتباطات التشعبية بمواقع إلكترونية على شبكة الويب أو بالوسائط المتعددة لتُضفي على الخرائط الذهنية الإلكترونية ميزة التفاعلية". (Boon, Burke, Fore, & Spencer, 2006, p. 11)، و (صفر و القادري، 2013، صفحة 69)

وأشهر هذه البرامج التطبيقية وأكثرها استخداماً هي:

- برنامج: (I Mind Map)، وهو من إنتاج شركة (Think Buzan)، وهذا موقعه الإلكتروني: <http://cmap.ihmc.us>
- برنامج: (Mind Manager Pro)، وهو من إنتاج شركة (Mindjet Corporation) والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.mindjet.com>
- برنامج: (Smart Draw)، وهو من إنتاج شركة (Smart Draw)، والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.smartdraw.com>

- برنامج: (X Mind Pro)، وهو من إنتاج شركة (X Mind Ltd)، والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.xmind.net>

- برنامج: (Mind View)، وهو من إنتاج شركة (Match Ware)، والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.matchware.com>

- برنامج: (Free Mind)، وهو من إنتاج شركة (Free Mind)، والعنوان الإلكتروني هو: <http://freemind.sourceforge.net/wiki>

- برنامج: (Mind Meister)، وهو من إنتاج شركة Meister Labs GmbH)، والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.mindmeister.com>

وهناك أنواع أخرى من البرامج المفيدة وسهلة الاستعمال وتتميز بالحدثة.

وأما أبرز مصممي الخرائط الذهنية حسب المواقع الإلكترونية الآتية، سنذكر

بعضهم:

(Biggerplate.com: The mind map library, 2022)، و (Mappio: Mind map

(Mind Map Art: Showcasing the world's finest mind library, 2022)، و

maps, 2022)

1- توني بوزان Tony Buzan

2- بول فورمان Paul Foreman

3- آدم سيسنسكي Adam Sicinski

4- جين جينوفيز Jane Genovese

5- ثم شينج شونج Thum Cheng Cheong

6- لويس جارسيا Luis Garcia

7- تيم فولفورد Tim Fulford

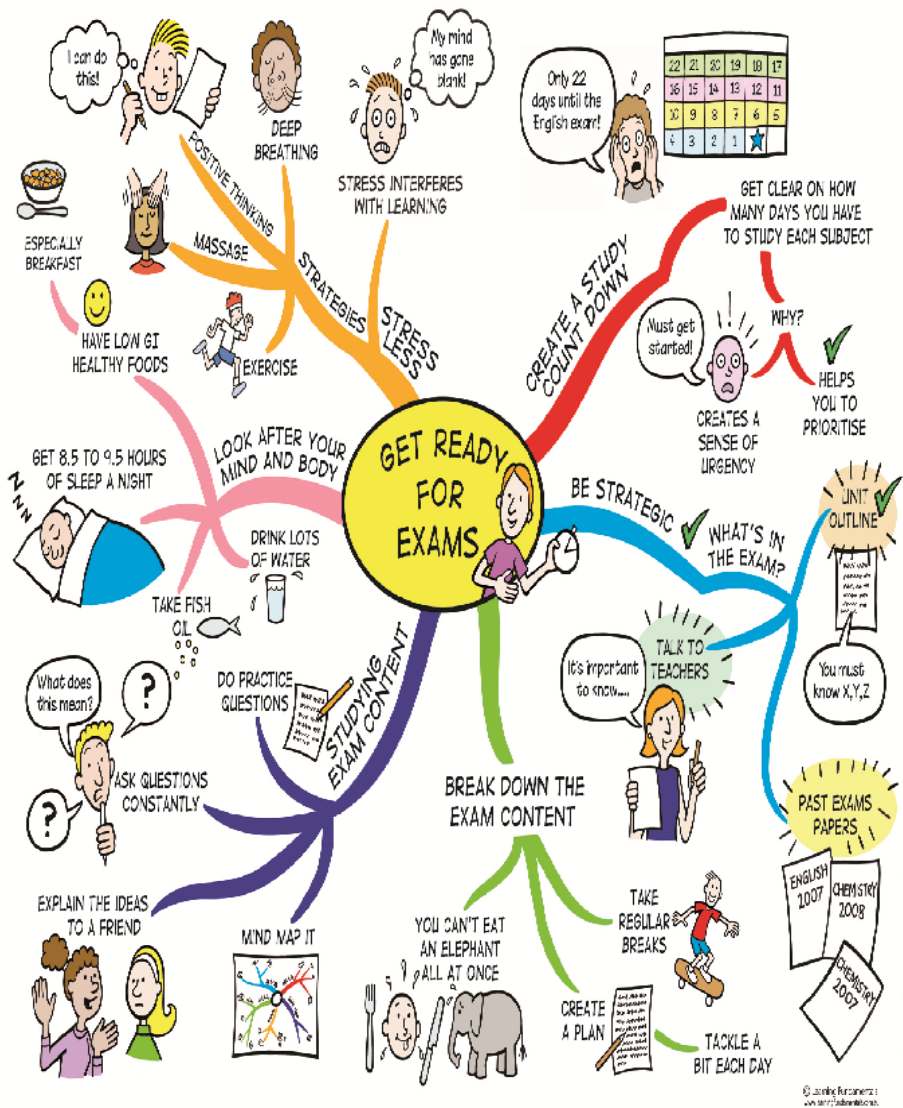
8- جون كلوز Joan Clews

9- نتيا واخلو Nitya Wakhlu

10- ماري كوريغان Mary Corrigan

نماذج من تصاميم المواقع الإلكترونية للخرائط الذهنية

هناك العديد من النماذج المتميزة للخرائط الذهنية، والتي تختص بجودتها العالية وتنسيقها الفني وأسلوبها الابتكاري والإبداعي في عرض المحتوى العلمي. وهذه مجموعة منها:



الشكل: الخريطة الذهنية (التحضير لامتحان)

وهناك المزيد من النماذج الابتكارية والإبداعية للخرائط الذهنية التي تم رسمها أو صناعتها بواسطة أشهر مصممي الخرائط الذهنية في العالم، عن طريق شبكة الويب وهذه أبرز المواقع الإلكترونية المتخصصة بها:

- موقع: Mind Map Art

العنوان الإلكتروني: <http://www.mindmapart.com>

- موقع: Biggerplate

العنوان الإلكتروني: <http://www.biggerplate.com>

- موقع: Mappio

العنوان الإلكتروني: <http://www.mappio.com>

- موقع: Mind Map Inspiration

العنوان الإلكتروني: <http://www.mindmapinspiration.co.uk>

- موقع: IQ Matrix

العنوان الإلكتروني: <http://www.iqmatrix.com>

- موقع: Learning Fundamentals

العنوان الإلكتروني:

<http://www.learningfundamentals.com.au>

الفصل الثالث

التأصيل العلمي لاستراتيجية الخرائط الذهنية

النشأة التاريخية للخرائط الذهنية

يعود تاريخ نشأة الخرائط الذهنية إلى أول من ابتكر هذه الاستراتيجية، وهو الباحث العقلي البريطاني والسيكولوجي -المعروف بأستاذ الذاكرة- توني بوزان (Tony Buzan) عام (1970) "وذلك عندما أدرك بوزان أهمية استخدام جانبي المخ معاً: الجانب الأيمن المسؤول عن الصور واللاتزان والموسيقى والخيال والألوان والنظرة الكلية والنماذج والعواطف، والجانب الأيسر المسؤول عن اللغة والمنطق والأرقام والمتابعات وإدراك التفاصيل الخطية والرموز وإعادة التقديم والتقييم، مما يساعد في تحسين الذاكرة واستدعاء المعلومات السابقة". (الزهراني و الزهراني، 2019، صفحة 147)، "كما ارتبط مفهوم الخريطة الذهنية (أو خريطة المفهوم بالأصح) أيضاً في بداية السبعينيات من القرن الماضي عام (1972)، باسم العالم المعروف البروفسور جوزيف نوفاك (Joseph Novak)، إذ استمدّ اهتماماته البحثية والعلمية في مجال العلوم والتعليم والتعلم من نظرية سيكولوجية التعلم للعالم المعروف البروفسور ديفيد أوسوبل (David Ausubel) والذي كان متأثراً بالعالم المعروف البروفسور جان بياجيه (Jean Piaget) عالم النفس والفيلسوف السويسري والذي يُشتهر بصياغته لنظرية تطوّر الإدراك. وبذلك يُعدّ توني بوزان وجوزيف نوفاك

المصدرين الأساسيين اللذين يُقتبس منهما كلّ ما هو قديم وجديد في مجال الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم". (صفر و القادري، 2013، صفحة 58)

النظريات التي تقوم عليها

تقوم استراتيجية الخرائط الذهنية إلى عدد من النظريات التي تنطلق منها، إذ توجهها وتحدّد تطبيقاتها التربوية، ومن أبرزها؛ نظرية أوزبل، والنظرية البنائية، ونظرية التعلّم القائم على الدماغ. (Harkirat, Makarimi, & Anderson, 2010, p. 195)

أولاً: التعلّم ذو المعنى (أوزبل)

تستمد استراتيجية الخرائط الذهنية مقوماتها من هذه النظرية التعليمية لأوزبل (Ausubel, 1962, p. 211) التي تؤصّل المادّة التعليمية وتجعل لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى في كلّ بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية موضع القمّة، ثمّ تتدرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقلّ شمولية وعمومية ثمّ المعلومات التفصيلية الدقيقة، وأنّ البنية المعرفية لأيّ مادّة دراسية تتكوّن في عقل المتعلّم بنفس الترتيب من الأكثر شمولاً إلى الأقلّ شمولاً.

يفترض أوزبل في نظريته "أنّ التعلّم يحدث إذا نُظّمت المادّة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنتظم بها المعرفة في عقل المتعلّم، لأنّ المتعلّم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة والخبرات المكتسبة سابقاً، وبهذه الآلية تأخذ المعرفة

الجديدة مع المعارف السابقة معنى خاصاً لدى المتعلّم، ويشجعه على تكوين سلسلة من المفاهيم عن طريق ربط المفاهيم السابقة باللاحقة، وبهذا يصبح من الصعب نسيان المعرفة المكتسبة بهذه الطريقة، ويسهل تعلّمها بفعاليّة، وتسترجع بسهولة ويُسر وعلى هيئة ملخّص مجرّد ومعمّم وشامل، وكذلك يشتمل على ركائز فكريّة تثبت المعلومات الجديدة في بنية المتعلّم العقلية. (أبو جبر ، 2002، صفحة 25)

فالخريطة الذهنيّة بطبيعة عملها تقوم على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل غير خطّي (متشعّب)، وذلك عن طريق وضع المفهوم الرئيس في الوسط وعمل فروع متّصلة فيه بشكل متسلسل، فهي تجعل التعلّم ذو معنى، وتسهّل عمل الدماغ أكثر من النمط الخطّي التقليديّ بسبب طبيعته الشعاعيّة، وهي تُرَوِّد المتعلّم بصورة بصريّة قويّة تُمثّل العلاقات والمعلومات المعقّدة، وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة، بالإضافة لاستعمال الألوان والرسومات، وهي بذلك تتفق مع نظريّة أوزبل التي تهتمّ بالبناء المعرفي للمتعلّم القائم على الارتباط المنطقي الذي هو جوهر التعلّم ذو المعنى". (المطري، 2009، صفحة 19)

ثانياً: النظرية البنائية (بياجيه)

اهتم العالم السويسري جان بياجيه بالتطوّر العقلي ومراحله، وكرّس جهوده في دراسة البنى المعرفيّة (المخطّطات)، إذ يمثّل التعلّم في ضوء فلسفة بياجيه التربويّة والتطويريّة عملية إيجاد أو تطوير بيئات تعليميّة، تعمل على تزويد المتعلّم بخبرات تعليميّة تمكّنه من ممارسة عمليّات معرفيّة عقلية معيّنة، وتسهّل ظهور بناءه المعرفيّة وتطوّرها.

فالنظرية البنائية تعدّ الخرائط الذهنية تقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطّط شبكي غير خطي، وهذه التقنية متوافقة مع النظرية البنائية في التعليم، والتي تؤكد بأنّ الطالب أو المتعلّم يقوم بتصميم الخريطة الذهنية اعتماداً على معرفته وأفكاره السابقة المخزّنة في بنيته المعرفية، وبذلك فإنّ بياحيه يرى أنّ عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة. (Cannela & Reiff, 1994, p. 32)

وتؤكّد دراسة هاريكرات ومكاريمي، (Harkirat, Makarimi, & Anderson, 2010, p. 196) بأنّ تحصيلات المتعلّمين المعرفية بواسطة استراتيجية الخرائط الذهنية في بيئة تعليمية بنائية كان أعلى وبفروق ذات دلالة إحصائية أكثر من الطلبة الذين تعلّموا بطريقة تقليدية. وهذا ما يؤكّده بوزان في تحسين تحصيل الطلبة بنفس الطريقة. (أبو الجديان، 2011، صفحة 13)

ويمكن للمعلّم تطبيق النظرية البنائية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية عن طريق تحفيز الطلبة بالمشاركة في النشاطات الصفية بشكل فردي أو جماعي، ويتضمّن ذلك قيام كلّ طالب بتصميم خريطة ذهنية لموضوع معيّن، وبالطبع سيكون تصميم كلّ خريطة ذهنية خاصّاً بكلّ طالب لاختلاف المعرفة من طالب لآخر، ويمكن للمعلّم أيضاً أن يقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كلّ مجموعة بتصميم خريطة ذهنية لموضوع معيّن عن طريق المناقشات وتبادل المعارف، وبالتالي الحصول على خريطة ذهنية مميّزة لخبرات وأفكار أكثر من طالب.

ثالثاً: نظرية التعلم القائم على الدماغ

يعتمد التعلم القائم على الدماغ على بُنية ووظيفة الدماغ، وبما أن الدماغ ينفذ عملياته الطبيعية فإن عملية التعلم لا بُدَّ أن تحدث، فهذه النظرية تركز على التعلم بحضور ذهن والاستثارة العالية والمتعة والتشويق والمرح والتعاون وغياب التهديد الذي من شأنه إيقاف التعلم، ويمكن تأصيل أساسيات التعلم القائم على الدماغ بالمبادئ الآتية:

- الدماغ نظام ديناميكي معقد.
- الدماغ ذو عملية اجتماعية.
- البحث عن المعنى أمر فطري في الدماغ.
- البحث عن معنى بواسطة الأنماط.
- الانفعالات مهمة وضرورية في تشكيل الأنماط.
- يعالج الدماغ الأجزاء والكل تلقائياً، بوجود الدماغ الأيسر الذي يدرك الجزء فالكل، والدماغ الأيمن الذي يدرك الكل فالجزء.
- يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الجانبي.
- التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي.
- التعلم ينمو ويتطور". (الزهيري 2017، 227-231)

فعندما يقوم الطلاب ببناء الخريطة الذهنية الخاصة بهم من خلال المعلومات التي يتم جمعها، باستخدام الخرائط الذهنية في عملية التحليل، فإنه يدعم الشبكات

العصبية في المخ فتنمو الكثير من التفرعات الشجرية الصغيرة عندما تتمدد وتتسع الخريطة الذهنية بصورة أكبر، وذلك عن طريق إيجاد الروابط بين المعلومات المختلفة، فطبيعة العقل البشري تتسم بالنشاط والحيوية، إذ يعمل باستمرار على تقوية تلك الروابط بين المعلومات الجديدة والسابقة، وتسمح الخرائط الذهنية كذلك للطالب بإدراك الأنماط المختلفة من أجل الربط بين المعلومات في كل خريطة، فترتبط أجزاء المعلومة بالنظام الكلي، مما يدعم الأنماط والشبكات المختلفة للمعلومات، وهذا بدوره يدعم البحث عن المعنى.

وعندما يتم بناء أنماط التفكير المختلفة اعتماداً على تكرارها سيسترجع العقل أنماط المعلومات بصورة تلقائية، والأكثر من ذلك أن الطلاب يسعون من أجل تكوين المعنى. ومن ثم فإن إدراك المعنى وبناء الأنماط المختلفة أو العلاقات في المخ يدعم الفهم، ويمكن الطالب من فهم العالم الخارجي. (Than, 2014, p. 12) فالتعلم المستند على الدماغ يكون الأقدر على توليد الشبكات العصبية تبعاً لِعُقْدِ التعلم، أي كلما ازدادت ثرائية البيئة المحيطة بالطالب تكاثفت الشبكات العصبية له، وأن التفرعات الشجرية الموجودة بين الخلايا العصبية تُشكّل ممرات عصبية أو خرائط التعلم". (عمّاري و بوراس، 2019، صفحة 34)

أهداف الخرائط الذهنية التعليمية.

من المهام التعليمية للخريطة الذهنية؛ تذويت التعلم وتمكين المتعلمين من اكتساب المعارف بأنفسهم، ومعرفة كيفية القراءة والتعلم دون الرجوع إلى المعلم،

إضافة إلى تذكّر الأفكار المهمّة وتنظيم تعبيراتهم عنها، فباستخدام الخريطة الذهنيّة يصبح المتعلّم قادراً على:

1- إيجاد الأفكار الرئيسيّة.

2- اتخاذ قرار بشأن المعلومات المهمّة التي يجب تعلّمها.

3- طرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم.

4- تساعد على اكتمال المعرفة وتذكّر الأفكار المهمّة وتنظيم تعبيراتهم عنها.

5- تُنمّي اكتساب المفاهيم العلميّة والمعرفيّة.

6- تُحسّن التذكّر وتُيسّر استرجاع المعلومات من الذاكرة. (عبد الرؤوف،

2015، صفحة 34)

وكذلك تحقّق الخرائط الذهنيّة مجموعة من الأهداف الأخرى منها: (أبو سعيدي

و البلوشي، 2009، صفحة 476)

• **إضفاء المتعة والتغيير على المتعلّم:** يجد المتعلّمون متعة بالغة في بناء

الخرائط الذهنيّة، إذ يستمتعون بالتلوين والرسم والتصميم.

• **التكامل مع الفنون:** تسعى التربيّة العلميّة ضمن مراميها الحديثة الدمج بين

العلوم وعددٍ من المواد التدريسيّة الأخرى كالرياضيّات والفنون، ومن الأهداف

المرجوة من التكامل مع الفنون إضفاء المتعة على العمليّة التعليميّة.

- **المسحة الشخصية:** إذ تتيح الخرائط الذهنية فرصة للمتعلّمين لإضفاء مسحة شخصية على الخارطة عند تصميمها، فللمتعلم الحرية الكاملة في ابتكار التصميم الذي يريد.
- **التقويم التكويني المستمر المتعمّد على تقويم الأداء من قبل المعلم:** إذ تُتيح فرصة للمعلّم ملاحظة أداء طلبته وقيّم مدى استيعابهم للمفاهيم العلميّة، ومدى تمكّنهم من المهارات العمليّة والعقليّة بشكل مستمر.
- **تنمية الذكاءات المتعدّدة:** وخاصّة ما يتعلّق بالمستويات الآتية:
 - أ- اللغويّة: عن طريق الكلمات الموجودة في الخرائط.
 - ب- البصريّة: وذلك من خلال الصور، والرموز، والأشكال الكليّة للخرائط.
 - ت- الحركيّة: وذلك من خلال مهارات الرسم والتنسيق والتلوين.
 - ث- المنطقيّة: وذلك بمنطقيّة المعلومات ودقّتها وتصنيفاتها، واستخدام الأرقام.

خصائص الخرائط الذهنية ومجالات استخدامها

- هناك خصائص مهمّة للخرائط الذهنية بشكل عام كما أشار إليها السوداني، وبالبالي (2021، ص: 16)، والتي تكون في:
- اقتناء الخريطة الذهنية في مركزها كلمة مفتاحيّة واحدة.
 - يمكن دمجها مع عمليّات التقييم أو استخدامها في التقييم ذاته.

- اعتمادها التعددية في استخدام الحواس لأنها تضمن في عملها الألوان والصور والرسومات التخطيطية مما تُيسر انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى للذاكرة طويلة المدى.
- استخدام الألوان والرموز والأرقام والكلمات المفتاحية أو الرئيسة والصور والرسومات والتفرعات والأسهم المتنوعة الشكل والمغزى، والخطوط متعددة الشكل السمكية أو المغلطة أو الرفيعة، والاستعارات والتخيّلات والمخازن والتنظيمات الطولية أو الخطية للمعلومات، وتلك المكوّنات أو الأسس المرئية والبصرية للأفكار تكون مُفعمّة بالحيوية، وتساعد المتعلّم على ترسيخ وإبراز الأفكار والكلمات المفتاحية المتعلقة بالموضوعات الذهنية.
- يمكن استخدامها للطلّاب البصرين وذوي النشاط الزائد لجعل التعلّم أسهل وأسرع وذا فاعلية.
- يمكن أن تعمل على شفرات رمزية ثنائية أو مزدوجة المعنى ويلي ذلك تعزيز ترجمتها إلى موضوعات بالذاكرة على شكل صور بصرية مرئية أو افتراضية.
- الوضوح الظاهري لمكوّنات الخريطة، كما أنّ كلّ مفردة أو عبارة موجودة بها يمكن أن تصبح مكوّنًا مركزيًا مؤثّرًا في خريطة أخرى بمفردها.
- هذا النمط من الخرائط تعمل مباشرة على مركز التذكّر بالمخ، وسعى لتقويته ورسم صورة ذهنية للمعلومات به، وبالتالي فإنّها تتقبّل أيّ رسومات يقوم بها المتعلّم مهما كانت بسيطة، فهي صحيحة دون التقيّد بقالب معيّن؛ أي لا يوجد إصرار على نمط معيّن ليتّبعه المتعلّم.

- تقوم أساساً على عمل ارتباطات وعلاقات متبادلة بين الأفكار الصعبة وعمليات معالجتها.

- تقوم على التفكير الكلي للمخ، وتؤكد على ضرورة التذكير والانتباه الشديدين وهما يعدّان من أساسيات تقوية الذاكرة لدى المتعلّم، وبالتالي تحقيق تذكّر أقوى وأفضل وتحصيل أعلى للمعلومات مع سهولة استرجاعها.

وأما من وجهة نظر بوزان، مورلي فهناك العديد من الخصائص التي تتمتع بها الخرائط الذهنية وتتفرد بها ومن أهمّها: (Buzan, 2004, p. 44)، و (Murley, 2007, p. 179)

1- التّركيز: تمنح القدرة على التركيز لأنّ الفرد يحاول أن يُحوّل المعلومات المقروءة أو المسموعة أو المرئية إلى خريطة ذهنية.

2- التنظيم: تنظّم الأفكار والمعلومات بشكل سهل وممتع.

3- السهولة: تُمتّع النظر من خلال الألوان والصور والرسومات المستخدمة فيها.

4- الاستمرارية: تحافظ على التعلّم وتذكّر المعلومات.

5- الشمول: تعطي نظرة متكاملة للموضوع.

6- التّجميع: تجمّع أكبر قدر من المعلومات والأفكار الإبداعية.

7- الاختصار: تساعد على اختصار كم هائل من المعارف.

8- السرعة: تزيد من سرعة تذكر المعلومات بعد التعود على رسمها.

وبالنتيجة فإننا نستطيع القول استناداً لمقولة بأن الخرائط الذهنية هي تعبير عن التفكير المشع للعقل، وبالتالي وظيفة طبيعية للعقل البشري، وتقنية تصويرية قوية تمدنا بمفتاح آفاق قدرات العقل.

تأصيلات الدراسات السابقة في استخدام الخرائط الذهنية في تعليم النحو العربي وأبرز نتائجها

يتناول هذا القسم من هذا الفصل عرضاً تحليلياً لأبرز الدراسات السابقة التي بحثت توظيف استراتيجيات الخرائط الذهنية والمفاهيمية في تعليم النحو والصرف العربي، سواء للناطقين بالعربية أو بغيرها، على المستويات المدرسية والجامعية، وفي البيئات العربية وغير العربية. يهدف هذا العرض إلى استيضاح أوجه الاستفادة من تلك الدراسات، ورصد اتجاهاتها المنهجية، وتحديد نتائجها وتوصياتها، بما يخدم توجه هذا الكتاب نحو تعزيز فاعلية الخرائط الذهنية في تدريس النحو.

1- دراسة الدعدي (2009)

بغنوان: "فعالية استخدام خرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية (الحاسب الآلي) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع". هدفت تقصي فعالية استخدام خرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثة

المنهج شبه التجريبي على عيّنة مكوّنة من (96) طالبة، وطبّقت اختباراً تحصيلياً لقياس مستويات (التذكّر، الفهم، التطبيق). كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين، وأوصت الدراسة باعتماد الخرائط المفاهيمية المدعومة بالحاسب الآلي في تدريس القواعد.

2- دراسة مقابلة والفلاحات (2010)

بعنوان: " أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن".

استهدفت قياس أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثامن في قواعد اللغة العربية في الأردن، مقارنة بالطريقة التقليدية. تكوّنت العينة من 123 طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فروق تُعزى إلى النوع الاجتماعي أو التفاعل بين النوع والطريقة، ممّا يدلّ على فعالية الخرائط المفاهيمية في رفع التحصيل القاعدي للجميع.

3- دراسة عارفة وحيدة (2011)

بعنوان: "تطوير مواد تعليمية قواعد اللغة العربية بخرائط المفاهيم على المستوى الجامعي".

هدفت تطوير مواد تعليمية لطلبة الجامعة في قواعد اللغة العربية باستخدام خرائط المفاهيم، ضمن منهجية تطويرية شملت مراحل التحليل والتصميم والتنفيذ والتقويم. أظهرت الدراسة تحسناً ملحوظاً في أداء الطلبة، وارتفاع معدل التحصيل إلى 87.59، إضافة إلى تعزيز دافعتهم نحو تعلم النحو العربي.

4- دراسة الشتري (2012)

بعنوان: "فاعلية خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطلبات غير الناطقات باللغة العربية".

سعت إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طالبات غير ناطقات بالعربية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (12) طالبة قُسمن إلى مجموعتين، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، إضافة إلى احتفاظ أعلى بالمعلومات.

5- دراسة الإبراهيم (2016)

بعنوان: "أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية".

تناولت أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة. طُبِّقَت الدراسة على (49) طالبة باستخدام المنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعكس فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير والتحصيل.

6-دراسة الحديبي (2017)

بعنوان: "فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى".

هدفت إعداد برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي على عينة من (150) متعلماً، وخلص إلى أنَّ البرنامج أسهم في تحسين جميع المهارات المستهدفة، مع فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.

7 - دراسة نيلي خير الأولى (2019)

بعنوان: " إعداد المواد التعليمية على ضوء الخريطة الذهنية (Mind Map) لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة بمدرسة الدينية التكميلية " بيت الرحمن" سوندول ماغيتان".

أُجريت بإندونيسيا وهدفت إعداد مواد تعليمية قائمة على الخريطة الذهنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. اتبعت الدراسة المنهج التطويري باستخدام أدوات متعددة، وأظهرت النتائج فعالية المواد التعليمية المعدة بالخريطة الذهنية، مع فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة، مما يثبت جدوى الاستراتيجية في السياقات الأجنبية.

8- دراسة المشاعلة وحماندة (2019)

العنوان: "أثر الاستراتيجية التعليمية القائمة على الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها".

سعت إلى معرفة أثر استخدام الخريطة الذهنية في تعليم قواعد اللغة العربية المرحلية للناطقين بغيرها. شملت الدراسة (24) طالبًا من جنسيات متعددة، توزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة. كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ودعت الدراسة إلى اعتماد الخرائط الذهنية في مناهج تعليم القواعد للناطقين بغير العربية.

9- دراسة أفراح الصعب (2020)

العنوان: "أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم القواعد الصرفية لدى الناطقات بغير العربية".

بحثت أثر استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تعلّم القواعد الصرفيّة لدى طالبات المستوى الثالث من غير الناطقات بالعربيّة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عيّنة من (20) طالبة، وقاست التحصيل قبلًا وبعديًا. أظهرت النتائج فروقًا دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة، ممّا يشير إلى فاعليّة الاستراتيجيّة في تعزيز الفهم الصرفي.

10- دراسة أوزتورك، عمرأوغلو (2022)

بمعنوان: "استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد"

بيّنت العلاقة بين خرائط المفاهيم وتدريس القواعد، وكيفية استخدامها كأداة تعليميّة في تدريس اللغة التركيّة. واعتمدت المنهج التحليلي الوصفي للوصول للنتائج التي أكّدت بأنّ توفير خرائط المفاهيم للطلّاب فرصة لفهم ترتيب المعلومات وتكرارها، ويساهم في تعلّم القواعد بشكل أكثر كفاءة. وأوصت الدراسة باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد لتحقيق تعلّم أفضل للطلّاب.

11- دراسة مليكة أريدل (2022)

بمعنوان: "تأثير الدروس المقدّمة بواسطة استخدام خريطة المفاهيم في تعليم قواعد اللغة التركيّة للأجانب"

هدفت تعرّف تأثير استخدام خرائط المفاهيم على تعلّم قواعد اللغة التركيّة للطلّاب الأجانب. مستخدمة المنهج التجريبي مع اختبار قبلي وبعدي. وأظهرت

النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط المفاهيم، مما يدل على فعاليتها في تحسين تعلّم القواعد. وأوصت الدراسة بتوسيع استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللغة التركيبية لغير الناطقين بها.

12- دراسة أبريليانى (2022)

بعنوان: "فعالية الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شينجور"

هدفت الدراسة تعرّف فاعلية الخرائط الذهنية في تعليم قواعد النحو العربي لطلّاب المدرسة الثانوية. واستخدمت المنهج شبه التجريبي مع قياس كمّي. وأظهرت الدراسة أنّ الطّلاب الذين استخدموا الخرائط الذهنية في تعلّم النحو حقّقوا نتائج أفضل من الطّلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية. وأكدت الدراسة على فاعلية الخرائط الذهنية في تحسين التحصيل المعرفي لدى الطّلاب.

13- دراسة مفرح (2023)

بعنوان: "استراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية"

إذ هدفت الدراسة معرفة تأثير استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية. بأسلوب تحليلي يستند إلى نظرية أوزابل والبناء المعرفي الهرمي. وأكدت الدراسة على أنّ الخرائط الذهنية تسهّل تعلّم القواعد النحوية، وتجعلها

أكثر جذبًا وسهولة في الحفظ والتطبيق. وأوصت الدراسة باستخدام الخرائط الذهنية كاستراتيجية فعّالة في تدريس النحو.

14- دراسة فرج الله (2023)

بعنوان: "درجة توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية"

هدفت الدراسة معرفة مدى توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النحو. وقد استخدمت المنهج الوصفي لغرض الوصول للنتائج التي أظهرت أنّ معلّمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجية الخرائط المفاهيمية بدرجة عالية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النحو، مع عقد ورش عمل ودورات تدريبية.

الخلاصة:

تؤكد هذه الدراسات أهمية توظيف الخرائط المفاهيمية والذهنية في تدريس القواعد النحوية، إذ بيّنت فاعليتها في زيادة تحصيلات المتعلّمين المعرفية، ومما أوصت به هذه الدراسات توسيع استخدامها في المناهج الدراسية لزيادة الفعالية التعليمية. فقد أكّدت نتائج الدراسات السابقة المستعرضة على أهمّ القضايا الآتية:

1. الخرائط الذهنية لها فاعلية تثبت الفهم القواعدي وتحسّن الأداء اللغويّ للغة العربية واللغات الأخرى.

2. أكدت معظم الدراسات تفوق الخرائط الذهنية على الطرائق التقليدية في تدريس النحو.

3. قلّة الدراسات التي تستهدف تعليم النحو للناطقين بغير العربية تحديدًا، ممّا يؤكّد أهميّة هذا الكتاب في سدّ هذه الفجوة.

4. الدمج بين الخرائط الذهنية والتقنيّات الحديثة يعزّز من أثرها التعليمي.

ما الجديد الذي يقدمه هذا الكتاب؟

على الرغم من تنوّع الدراسات السابقة في مجال توظيف الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي، إلّا أنّ هناك ثغرة علميّة واضحة في كميّة توظيف هذه الاستراتيجية بشكل عملي وفعال في تطوير تدريس النحو للناطقين بغيرها. وهذه الثغرة تتمثل في النقاط الآتية:

1. افتقار تدريس النحو من الدراسات الموجهة للناطقين بغير العربيّة، فمعظم الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي ركّزت على البيئة التعليميّة للناطقين بالعربيّة. بينما يفتقر مجال تعليم النحو للناطقين بغير العربيّة إلى دراسات معمّقة تدرس كميّة استخدام الخرائط الذهنية لتيسير فهم قواعد النحو بشكل خاص لدى المتعلّمين من خلفيّات لغويّة وثقافيّة مختلفة.

2. قصور بعض التطبيقات العمليّة التي تضمنتها الدراسات السابقة وبرغم أشارتها إلى الفوائد المحتملة من استخدام الخرائط الذهنية في تدريس النحو،

إذ لا تزال تطبيقاتها العملية محدودة، فمعظم الدراسات توقّفت عند المرحلة النظرية أو قدّمت تطبيقات جزئية لم تساهم في بناء استراتيجيات تدريسية موجّهة بشكل فعّال، على غير ما ينتهجه هذا الكتاب من توجهات تقضي إلى إطار علمي وعملي فعّال.

3. قلة وجود دراسة متكاملة تبنت تصميم دروس نحوية باستخدام الخرائط الذهنية بشكل يتماشى والسياقات التعليمية المعاصرة. إذ تمثل هذه الثغرة نقطة انطلاق هذا الكتاب الذي يسعى إلى تقديم حلول عملية للتغلب على هذه المشكلة، عن طريق تقديم نماذج تطبيقية لتصميم دروس النحو بالاستفادة من استراتيجيات الخرائط الذهنية.

4. رغم تأكيد الدراسات السابقة أهمية الخرائط الذهنية في تسهيل التعليم، إلا أنّها لم تُولِ اهتماماً كافياً لشرح تأثير هذه الاستراتيجية على مستوى الفهم العميق والمستدام لقواعد النحو، وكيفية تأثيرها على تطوير مهارات المتعلّمين في فهم العلاقة بين القواعد النحوية واستخدامها في السياقات الحية.

5. أظهرت بعض الدراسات خطأً بين استخدام الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم، وهو ما يؤدي إلى إخفاء خصائص الخرائط الذهنية في ترتيب المعارف وتسهيل رابطة الفهم بين العناصر النحوية، ممّا يؤدي إلى تحجيم الفائدة من الإمكانيات التعليمية لهذه الاستراتيجية.

خلاصة الثغرة

هذه الثغرات العلميّة في الدراسات السابقة تمثّل تحدّيًا رئيساً يسعى هذا الكتاب لتجاوزه، عن طريق تقديم حلول عمليّة وأخرى نظريّة موجّهة خصيصًا للناطقين بغير العربيّة، مع التركيز على تصميم استراتيجيّات تدريسيّة مبتكرة تعتمد على الخرائط الذهنيّة لتعزيز فهم النحو العربي وإتقانه.

الفصل الرابع

تصميم دروس النحو باستخدام الخرائط الذهنية

المقدمة

تعدُّ عملية تصنيف المفاهيم من العوامل المساعدة على الفهم، والتعلُّم ذي المعنى، وهي تزيد من قدرة المتعلِّمين على التمييز والتعميم للمفاهيم التي يدرسونها بشكل هرمي، وتشجِّعهم على التفكير في الإجابة، وزيادة التفاعل بين المتعلِّمين من جهة، وبينهم وبين معلِّمهم من جهة ثانية، ولأنَّ العربيَّة تتميز بخصائص كثيرة كالسعة، والاشتقاق، والإيجاز، والتجريد، والإعراب، فإنَّ مفاهيمها قابلة للتصنيف الأفقي والعمودي، وهذا بدوره يساعد على تنظيم المادَّة التعليميَّة، فالمفاهيم الغامضة في قواعد اللغة العربيَّة إذا لم تُصنَّف تكون غير واضحة". (مقابلة و الفلاحات، 2010، صفحة 568)، وهذا ما تتَّصف به الخرائط الذهنية والمفاهيميَّة، لذلك يجب الدمج بين تعلُّم وتعليم النحو العربي وهذه الاستراتيجيَّة التي تُعدُّ من الاستراتيجيَّات التدريسيَّة الحديثة التي طُوِّرت بالاستناد إلى النظريَّات التربويَّة المعاصرة المعتمدة على أنَّ المتعلِّم عموماً يستوعب:

10% ممَّا يقرأ

20% ممَّا يسمع

30% ممَّا يرى

50% ممّا يسمع ويرى

70% ممّا يقوله

90% ممّا يقوم به بنفسه فعلاً. (مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا،
2014، صفحة 21)

وهذا ما يعني بأنّ استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة يضمن نسبة جيّدة
لزيادة التحصيل المعرفي اللغوي الفعّال، وبذلك تلعب الخرائط الذهنيّة دوراً فعّالاً في
تنشيط التعليم اللغوي، ولا سيما في القواعد النحويّة لكونها:

1- تساعد المتعلّم على فهم العلاقات بين المفاهيم اللغويّة والربط بينها، كالربط
بين عناصر الجمل الفعليّة، وعناصر الجملة الاسميّة.

2- تُمكن الطالب من تلخيص عدّة دروس في مخطّط واحد، مثل دروس وحدة:
الجملة الاسميّة (عناصرها - إعرابها - أنواع المبتدأ - أنواع الخبر - كان
وأخواتها - وإنّ وأخواتها...).

3- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القديمة ولا سيما في المقارنة بين اللغة الأم
للطالب الأجنبي واللغة العربيّة في المواضيع المشتركة والمختلفة، والعلاقة
بين اللغتين كترتيب الجملة، واختلاف بنية الجملة العربيّة عن بنية الجملة
في لغته الأم، واستعمال أدوات الربط والحروف.

4- تساعد المتعلّمين لمواجهة الصعوبات عند تعلّم قواعد اللغة، فتعلّمهم كيف
يتعلّمون من خلال نماذج مفاهيميّة متكاملة ومتربطة، وخاصّة في مواضع

الإعراب والبناء، وإشكالية العلاقة بين المبنى والمعنى، كقضايا البناء للمجهول، والتذكير والتأنيث.

5- تقلل من شدة القلق عند المتعلمين، وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة بعد رؤية الموضوع بأطره الكاملة.

6- تُسهّل التعلّم وإدراك العلاقة بين المفاهيم اللغويّة، كمراعاة التوافق بين العنصرين الواجب تطابقهما في العلامة الإعرابيّة، والعدد، والتذكير والتأنيث.

7- تُساعد على تصحيح الأخطاء المفاهيميّة بهدف تصحيحها وتكوين المعنى الصحيح لتوصيل الأفكار. (Ceylan & Ceylan, 2023, s. 371)

كيف تُوظّف الخرائط الذهنيّة في درس النحو؟

للإجابة عن هذا السؤال أعدّ كاتب هذا الكتاب العديد من التصاميم كنماذج تدريسيّة لتعليم النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنيّة، وانتقى بعض الموضوعات النحويّة الوظيفيّة وبعض الموضوعات الصرفيّة والإملائيّة الساندة له، وهذه أبرز خطوات تصميم خرائط لدروس نموذجيّة:

تصميم محتوى الدروس باستخدام الخريطة الذهنية

وهنا أعددت إطاراً عاماً لتدريس بعض الموضوعات النحوية، والصرفية، والإملائية باستخدام الخرائط الذهنية، وما ينبغي في هذا الإطار العام المعد لهذه المهمة التعليمية شموله؛ المقدمة، والأهداف العامة، ونتائج التعلم الخاصة، والمحتوى، والإجراءات، والمواد، والوسائل التعليمية المقترحة، وخطة تنفيذ الدروس، ويجب أن يضمن هذا الإجراء:

- تحليل المحتوى للقواعد النحوية، والموضوعات الساندة والمكملة لها.
- إثراء الدروس بأنشطة مختلفة تتناسب مع الخرائط الذهنية من تمارين إضافية تعمل على بلورة القواعد النحوية والصرفية والإملائية.
- إعداد نماذج لدروس توضّح عدد الحصص اللازمة لكل قاعدة، وأهدافها، وخطوات السير في تدريسها وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات المتتابعة في تدريس قواعد اللغة العربية.

خطة الدرس وخطوات تصميم الخرائط الذهنية

أولاً: حدود الدرس: ويشمل:

- السنة: الرابعة
- المادة: قواعد النحو العربي
- الموضوع: العدد والمعدود
- الأسلوب: استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية (اليديوية أو الإلكترونية)

ثانياً: الأهداف:

- 1- أن يتعرف الطلاب على عناصر العدد والمعدود.
- 2- أن يستعمل الطلاب الأرقام مع المعدود حسب التذكير والتأنيث.
- 3- أن يستعمل الطلاب الأرقام مع المعدود حسب الإفراد والتثنية والجمع.
- 4- أن يتعلم الطلاب جميع مخالقات ومطابقات العدد والمعدود.

ثالثاً: الوسائل التعليمية:

- 1- السبورة.
- 2- أقلام ملونة.
- 3- أوراق بيضاء.
- 4- العارض العلوي، أو عارض الشرائح (البروجكسيون).
- 5- برنامج (باور بوينت).

رابعاً: طريقة سير الدرس:

- 1- التمهيد: يوجه المدرس بعض الأسئلة المتعلقة بالموضوع بشكل شامل إلى الطلبة لتقويم مكتسباتهم السابقة ومعرفة مستوياتهم في الموضوع. مثلاً:

- مَنْ يذكر لنا مثلاً عن العدد والمعدود؟

- متى يطابق العدد المعدود في الأرقام (من 1 إلى 10)؟

- متى يخالف العدد المعدود في الأرقام (من 1 إلى 10)؟

- ما قاعدة العدد والمعدود في الأرقام (من 11 إلى 19)؟

- ما قاعدة العدد والمعدود في ألفاظ العقود؟

بعد استماع المدرّس لإجابات الطلاب يُشير إلى أن درس اليوم سيتناول العدد والمعدود، ثم يكتب العنوان على السبّورة، ثم يبدأ بتقديم الدرس.

2- مرحلة تقديم الدرس: يبدأ المدرّس بكتابة بعض الأمثلة على السبّورة مع

مراعاة استخدام الأقلام الملونة لتسليط الضوء على الفروقات والاختلافات.

▪ مثلاً: (رجلٌ واحدٌ)، (امرأةٌ واحدةٌ)، (خمسةٌ كراسي)، (ستٌ طاوولات)،

(ثلاثة عشر قلمًا)، (تسع عشرة باقةً).

▪ ثم يطلب المدرّس بتحديد العدد أو الأرقام، ثم المعدود في كلّ جملة، ثم

يبدأ بالسؤال على الشكل الآتي:

- هل وافق العدد المعدود في كلّ جملة من الجمل السابقة؟

- ما وجه التشابه والاختلاف في كلّ جملة؟

- ما سبب اختلاف حركة الحرف الأخير في المعدود؟

ثم يبدأ المدرّس برسم الخريطة الذهنيّة أو المفاهيميّة على السبّورة باليد، أو

يقوم بعرضها بواسطة العارض العلوي أو عارض الشرائح (البروجكسيون) بطريقة

تدرجيّة من الأعلى إلى الأسفل، أو من الكلّ إلى الجزء، أو العكس حسب الموضوع أو حسب اختيار المدرّس للأسلوب الخاص به، وفي نفس الوقت يطلب المدرّس من الطّالاب بالرسم معه خطّوة بخطّوة.

فإن كانت الطريقة المتّبعة هي باليد على السّبورة، فعلى المدرّس أن يبدأ من منتصف السّبورة، فيكتب العدد والمعدود في وسط دائرة ثم يخرج من إطار هذه الدائرة ستة خطوط باتجاهات مختلفة - مع تذكير الطّالاب بالرسم معه - فيكون في نهاية الخطّ الأوّل دائرة أخرى ويكتب فيها مكّونات أسلوب العدد، وفي الدائرة الثانية التي في نهاية الخطّ الثاني (1 و 2)، وفي الدائرة الثالثة (من 3 إلى 10)، وفي الرابعة (11 و 12)، وفي الخامسة (من 13 إلى 19)، وفي الدائرة السادسة (ألفاظ العقود 20، 30، 40، و.....).

وبذلك يكون المدرّس قد قام بمشاركة الطلبة بالرسم معه، وقد مهّد للخطّوة التي تليها.

بعد هذه الخطّوة التي قدّم فيها المدرّس هيكليةً عن الموضوع يجب أن يبدأ بتفصيل كلّ فرع من هذه الفروع مع إشراك الطلبة بالسؤال والجواب، مع كتابة مثال أو أكثر عن كلّ فرع من هذه الخريطة والتركيز على استخدام الألوان المغايرة حسب مراعاة القواعد في كلّ مثال، وبذلك قد توصّلنا إلى خريطة ذهنيّة تعاونيّة تشاركيّة تمّ إعدادها من قبل المدرّس والطّالاب.

وإن كانت الطريقة المتّبعة في رسم الخريطة بواسطة برنامج (باور بوينت) الذي يقدّم كلّ خطّوة على شكل شرائح، فيجب على المدرّس أن يقوم بعرضها على

الشاشة أو الحائط، وكذلك يجب على المدرّس متابعة الطلاب بالرسم معه بشكل تدريجي.

3- مرحلة الواجب المنزلي (استثمار المكتسبات): في هذه المرحلة يطلب المدرّس من الطلاب رسم الموضوع بأشكال مختلفة وتصاميم مغايرة مع مراعاة استخدام الألوان حسب القواعد والتدرّج.

الخطوات السابقة



الخريطة الذهنية رقم (2)



الخريطة الذهنية رقم (3)



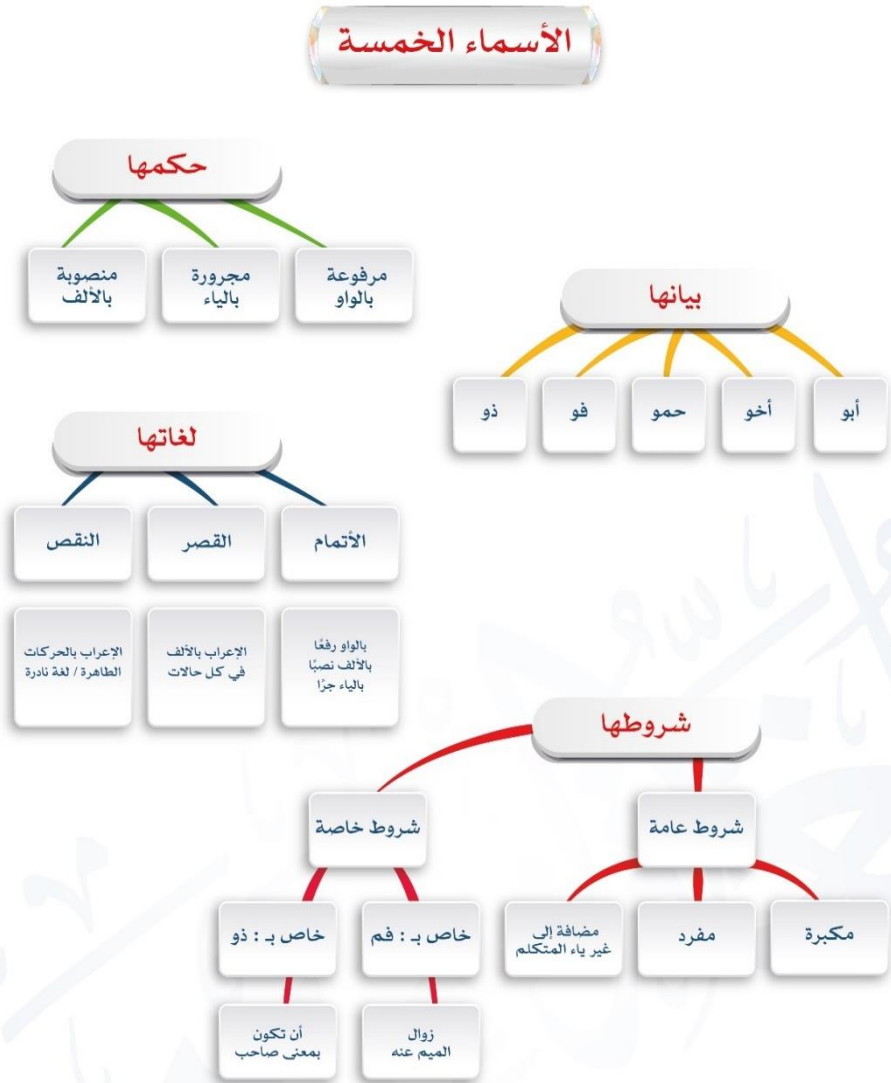
الخريطة الذهنية رقم (4)



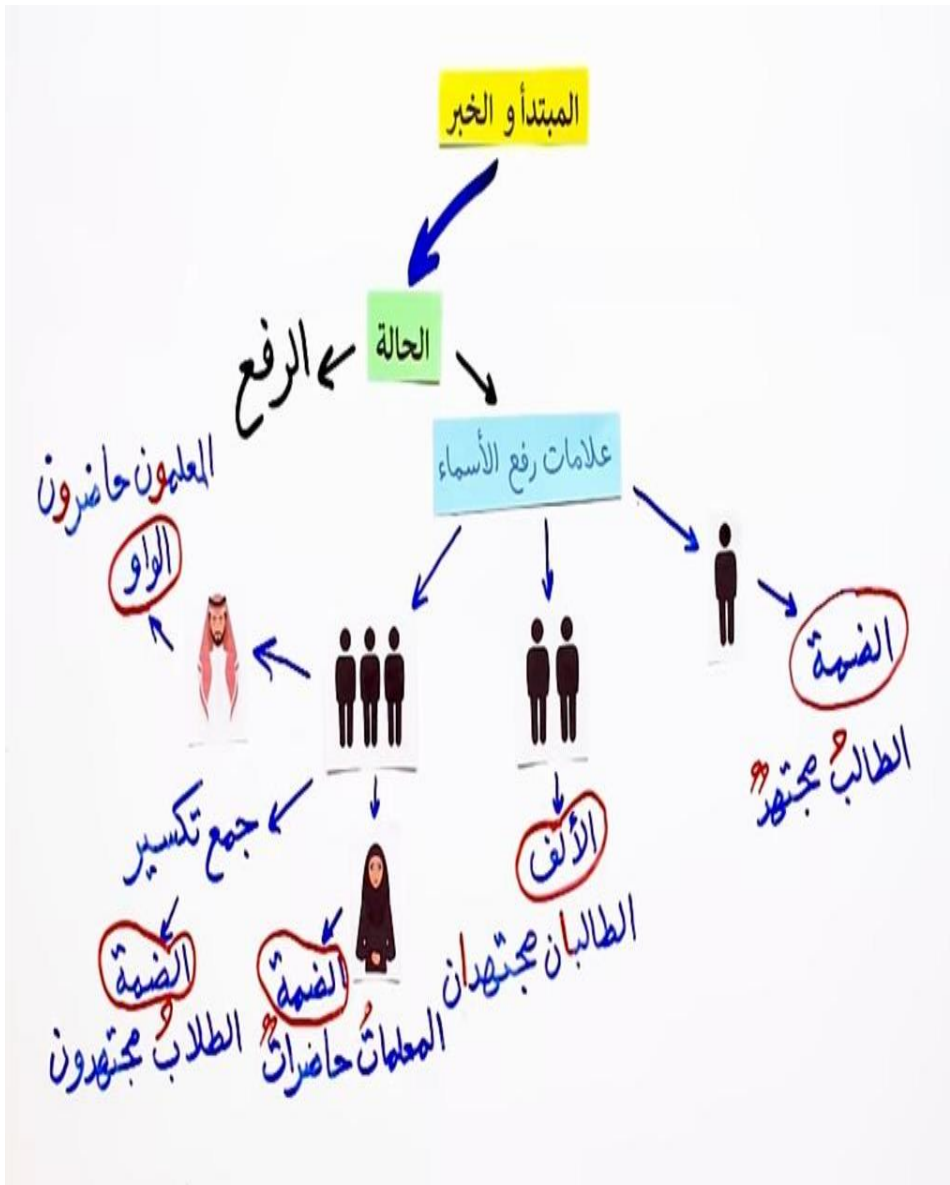
الخريطة الذهنية رقم (5)



الخريطة الذهنية رقم (6)



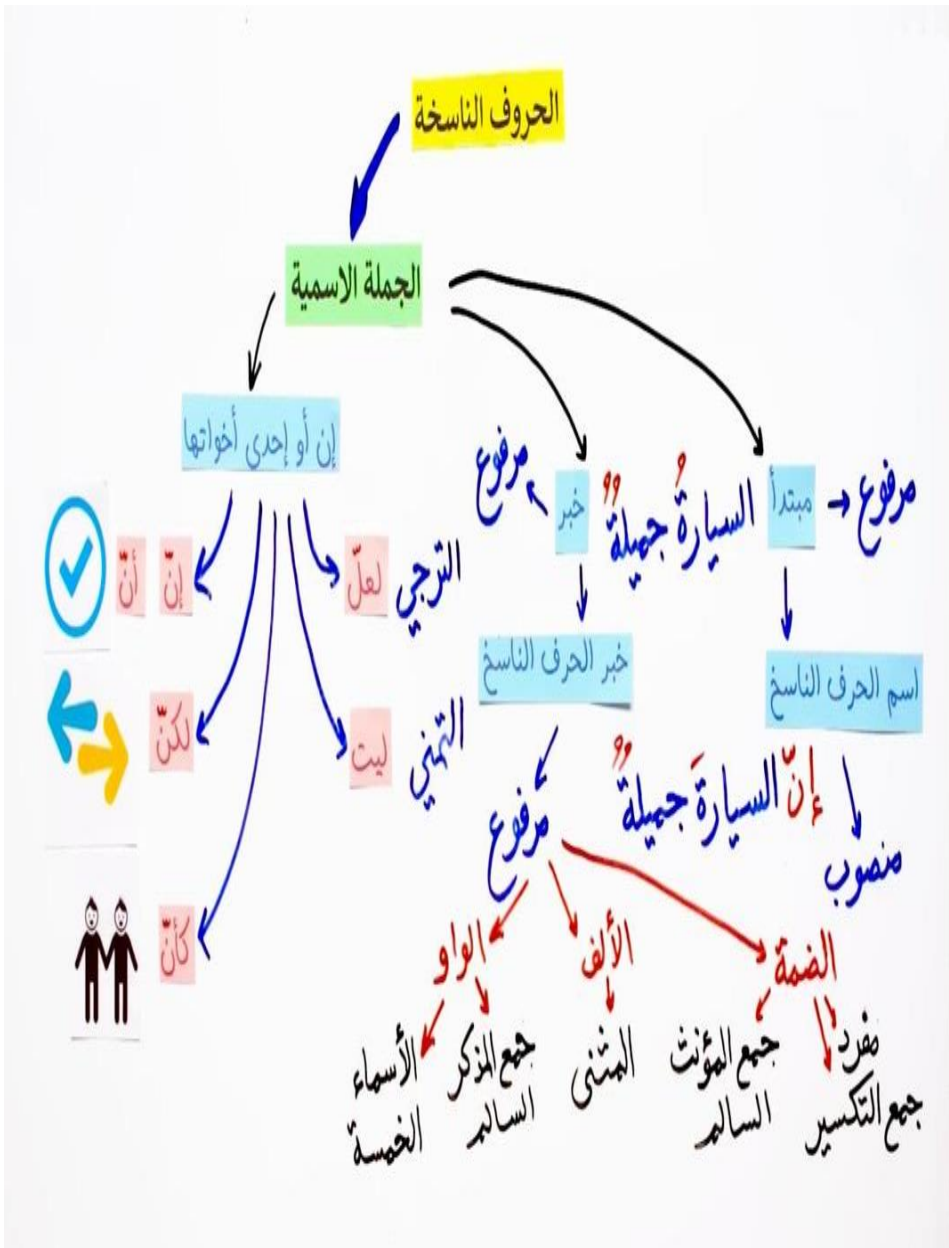
الخريطة الذهنية رقم (7)



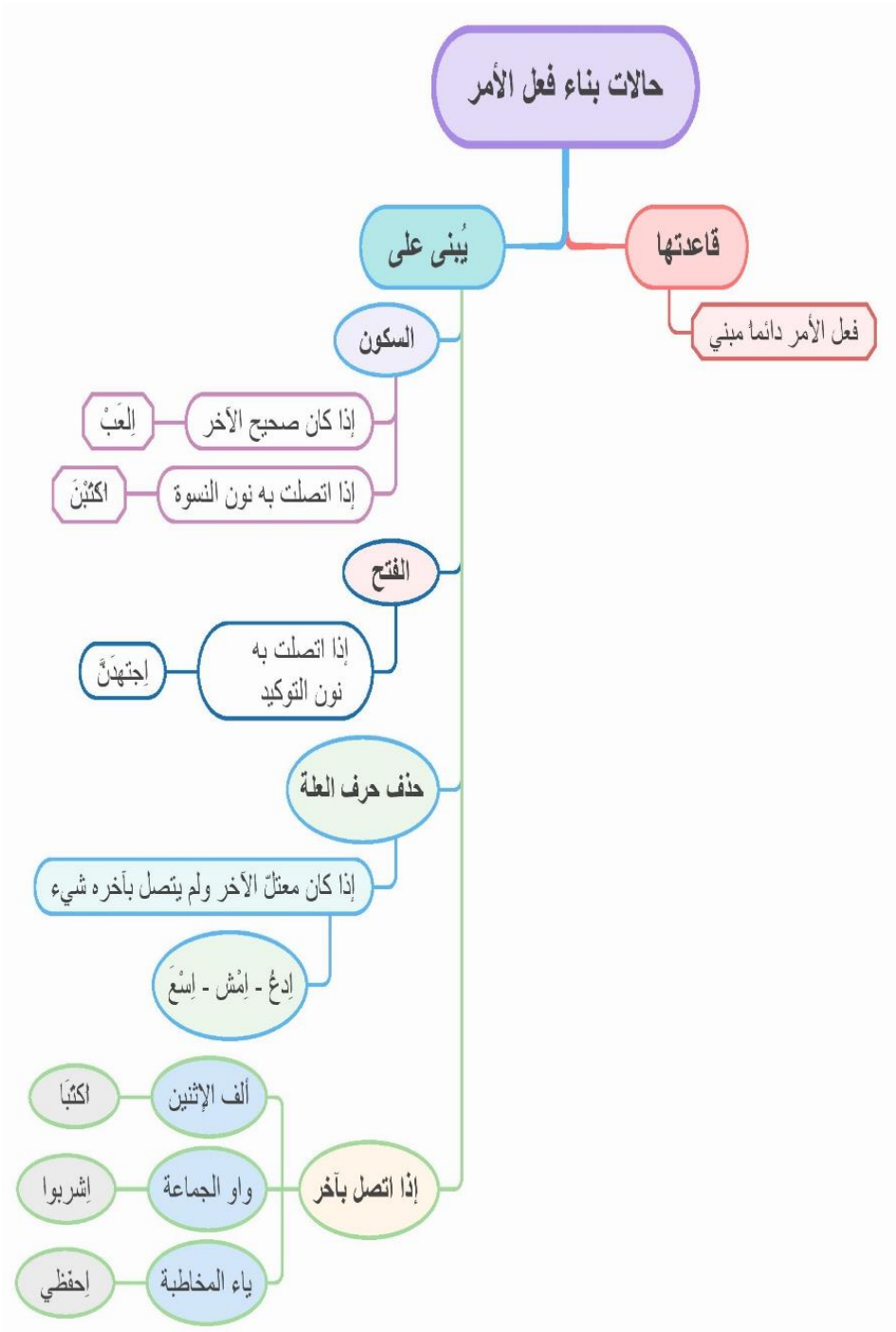
الخريطة الذهنية رقم (8)



الخريطة الذهنية رقم (9)

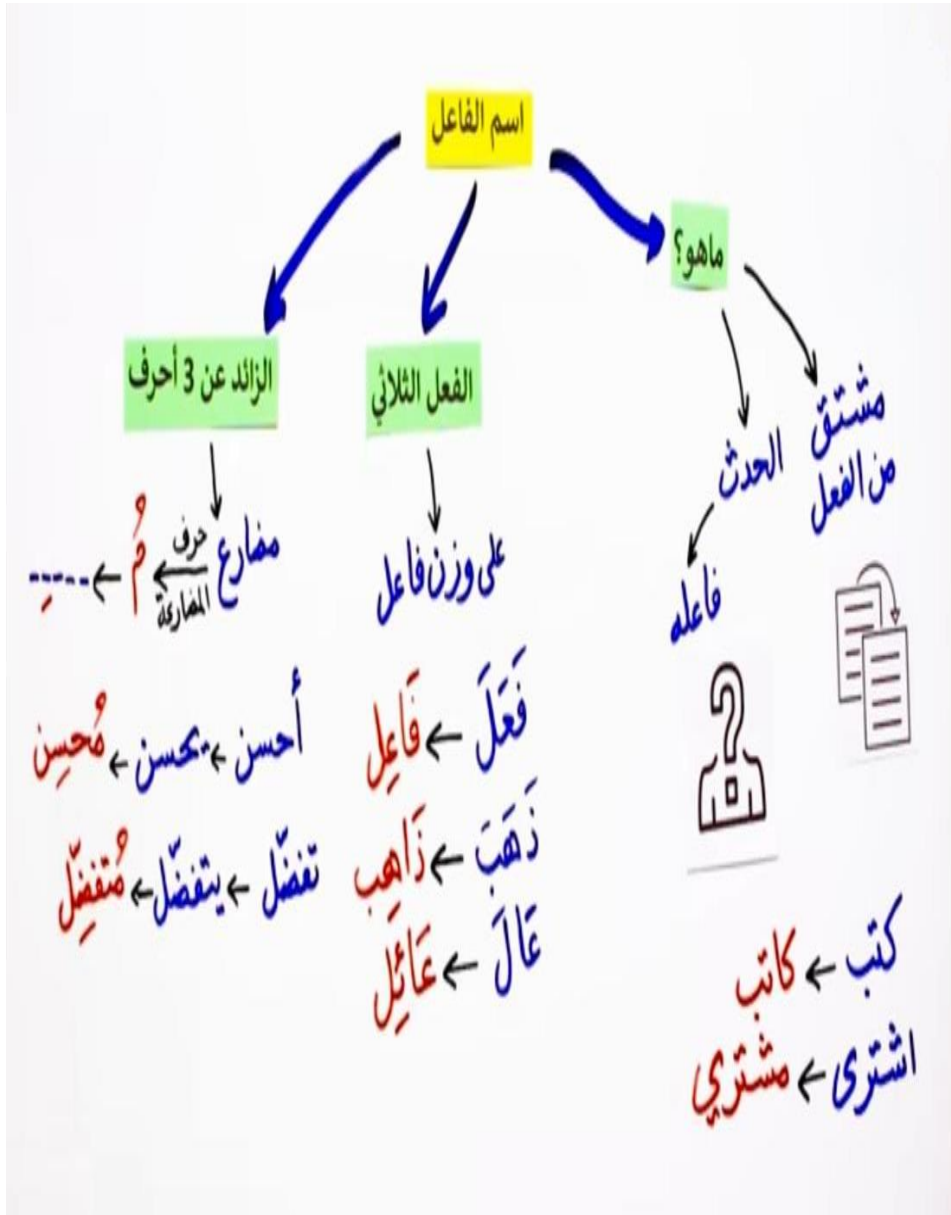


الخريطة الذهنية رقم (10)

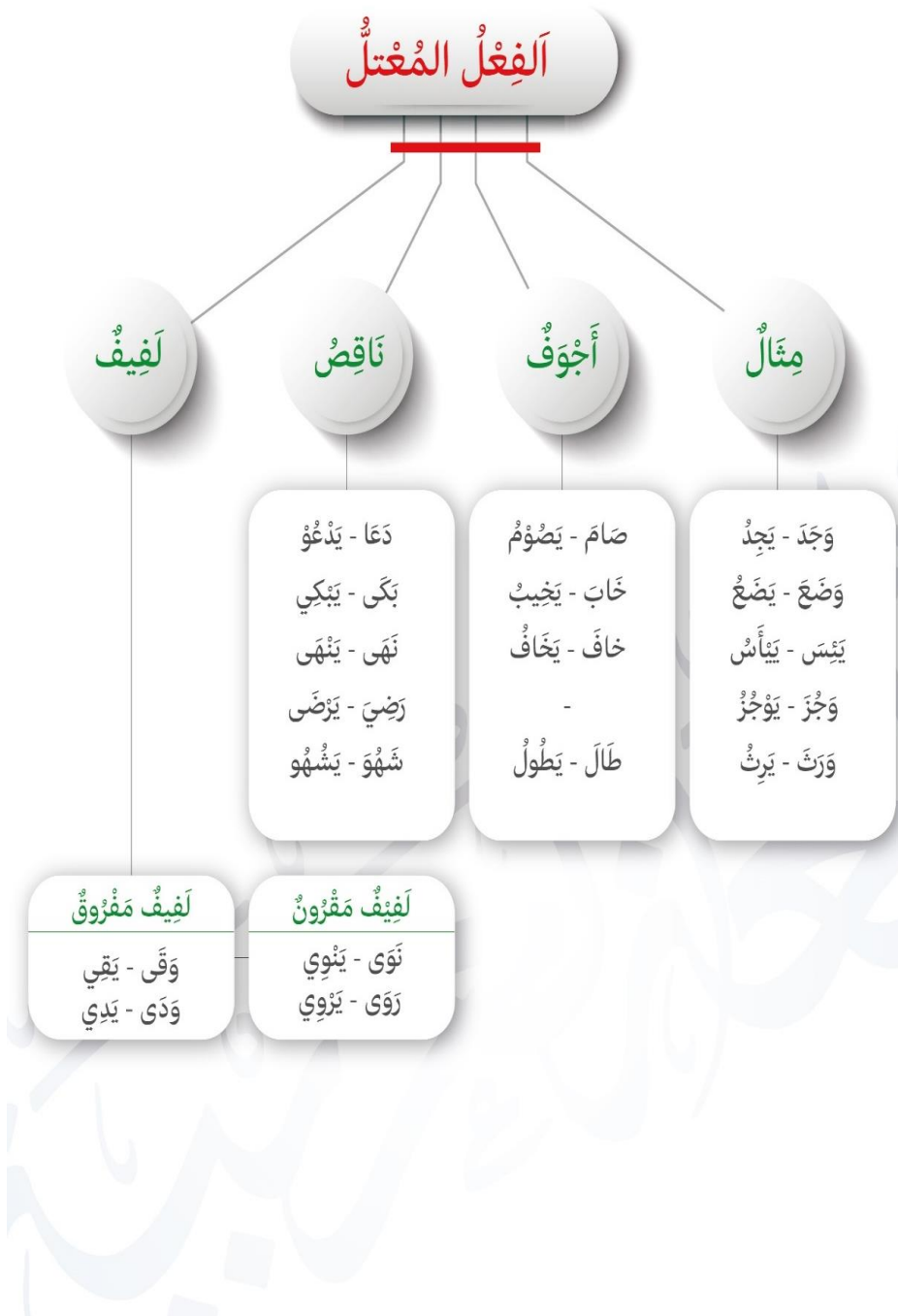


ثانياً: خرائط ذهنية في الموضوعات الصرفية:

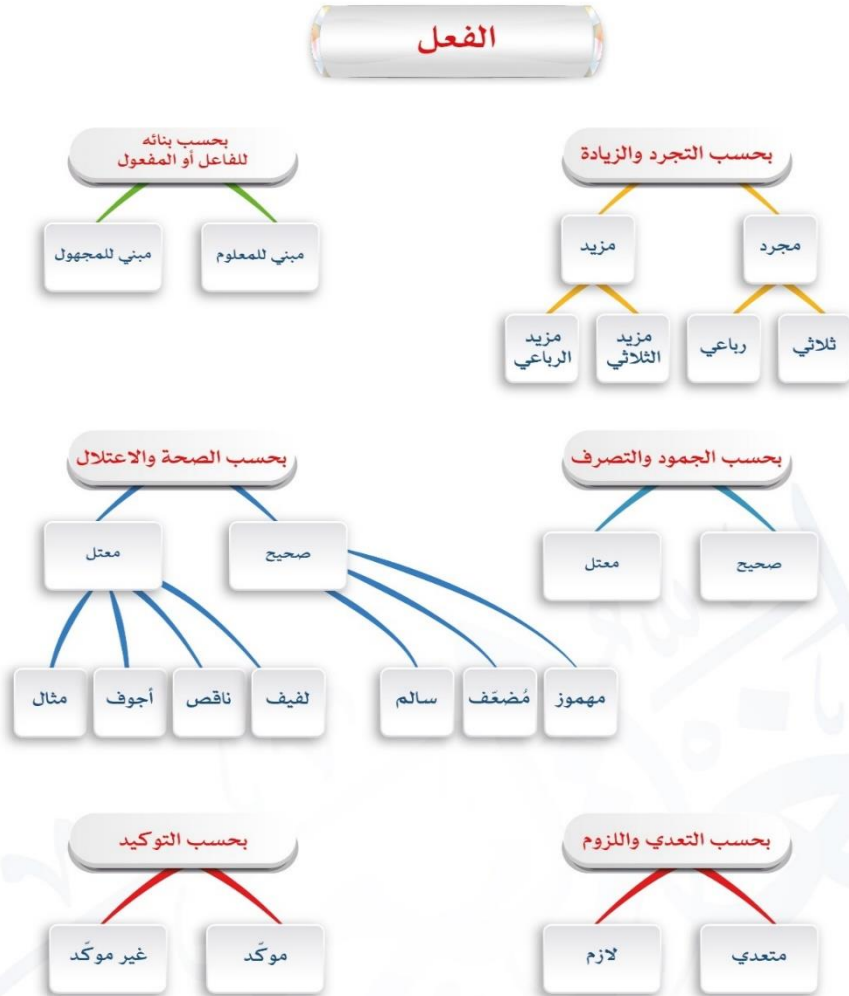
الخريطة الذهنية رقم (11)



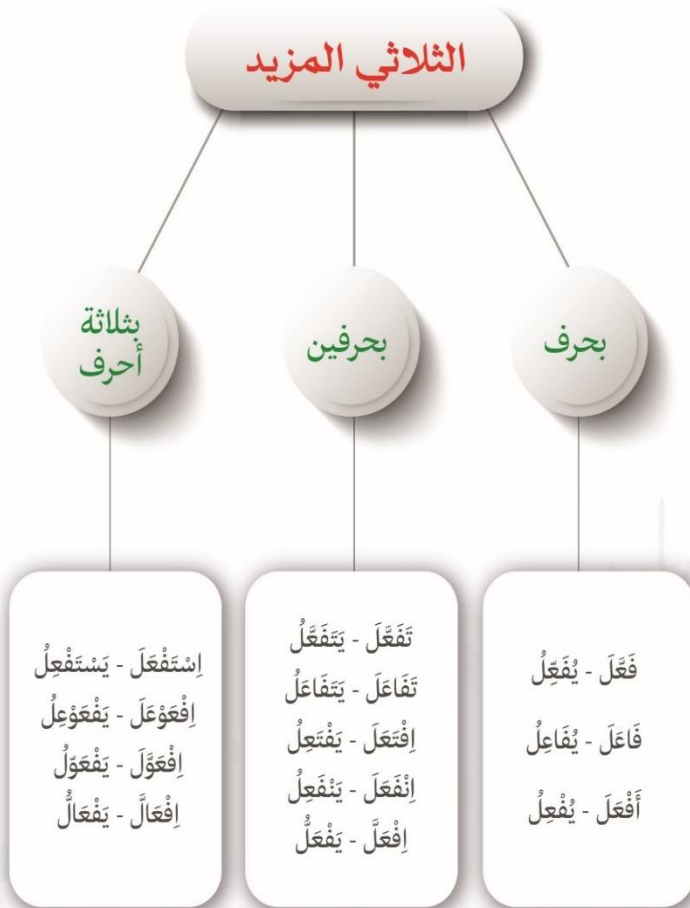
الخريطة الذهنية رقم (12)



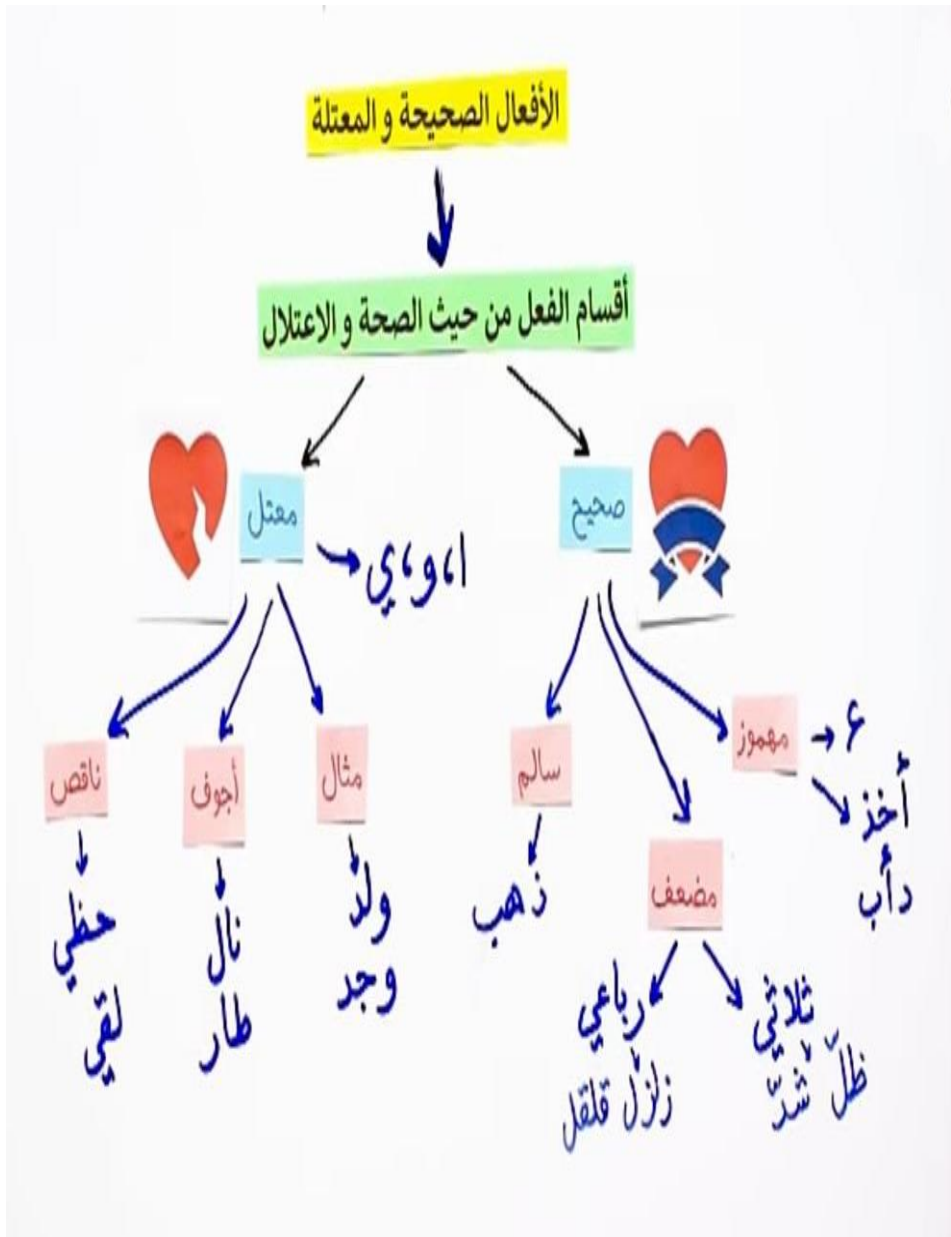
الخريطة الذهنية رقم (13)



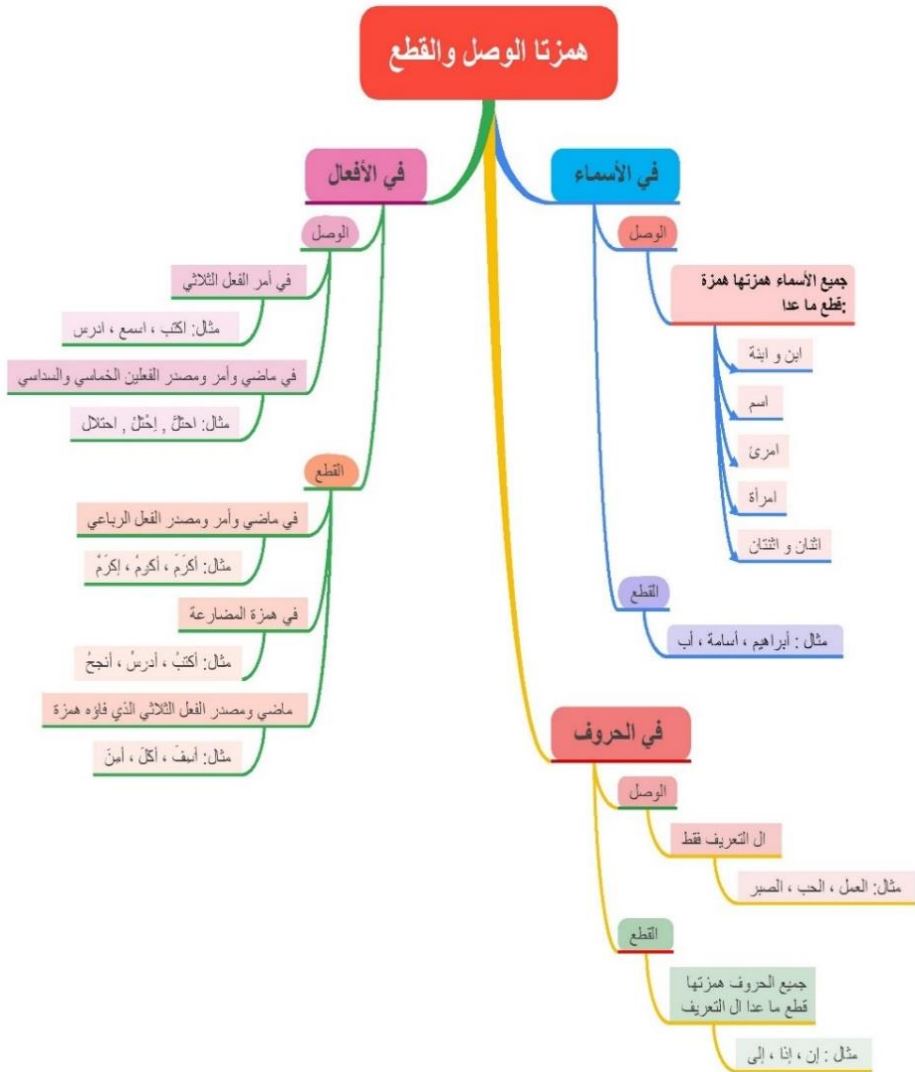
الخريطة الذهنية رقم (14)



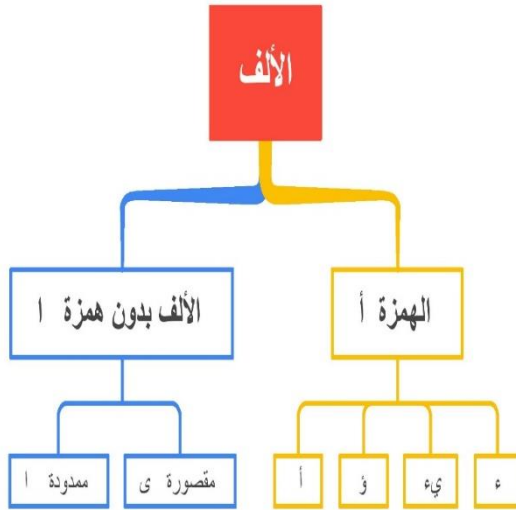
الخريطة الذهنية رقم (15)



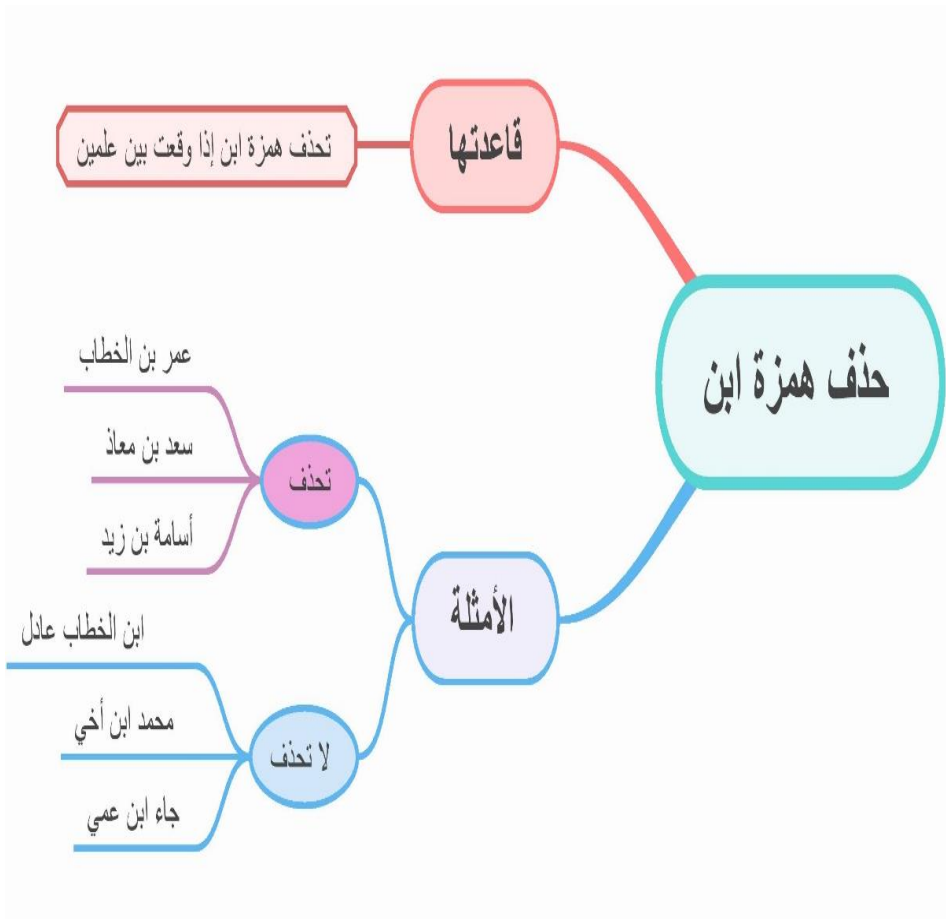
الخريطة الذهنية رقم (17)



الخريطة الذهنية رقم (18)



الخريطة الذهنية رقم (19)



الفصل الخامس

نتائج الدراسة التجريبية وتفسيرها

المقدمة

يُعدّ هذا الفصل من الفصول المحوريّة في هذا الكتاب، إذ يقدّم عرضاً مفصّلاً لنتائج الدراسة المتعلقة بفعالية استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس قواعد النحو العربي، بمستوياته المتنوّعة (النحوية، والصرفيّة، والإملائيّة)، مقارنة بالطريقة التقليديّة. ويعتمد هذا الفصل في عرضه وتحليله للنتائج على ما تمّ التوصل إليه من خلال الاختبارات التحصيليّة المطبّقة على مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)، ويستند إلى نتائج المعالجات الإحصائيّة التي أُجريت لاختبار فرضيّات الدراسة الثماني.

وقد تمّ ترتيب عرض النتائج وتحليلها وفق تسلسل فرضيّات الدراسة، بدءاً من الفرضيّات التي تناولت التحصيل القواعدي العام والخاص، ثمّ الفرضيّات التي فحصت الفروق بين المجموعتين بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وتمّ تفسير هذه النتائج في ضوء الأسس النظريّة لتعليم النحو باستخدام الخرائط الذهنيّة، مع الإشارة إلى البعد التربوي والتطبيقي لكلّ نتيجة، وبيان انعكاساتها المحتملة على الممارسات الصفّيّة.

ويهدف هذا الفصل إلى تقديم قراءة تفسيرية معمّقة للنتائج، تتجاوز مجرّد عرض الفروق الإحصائيّة، نحو الكشف عن الآليّات التعليميّة والمعرفيّة التي جعلت

من استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة أداة فعّالة في تعليم قواعد اللغة العربيّة، ومدى قدرتها على التأثير في مستويات تحصيل المتعلّمين.

تحليل الفرضيّات وتفسير النتائج

سيعرض هذا الفصل تجربة عمليّة طبّقت على مجموعة من متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة غازي أنقرة، وأُتخذت الفرضيّات التي تناسب موضوع الدراسة وحُدّدت الأهداف لذات الموضوع لتعرّف فاعليّة استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس النحو العربي وبعض الموضوعات الصرفيّة والإملائيّة، لغرض التحقق من صدق توجّهات الكتاب النظريّة، والتثبت من فاعليّة استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس النحو العربي ومدى كفاية المتعلّمين النحويّة، وتحصيلاتهم منها، ولإجراء التجربة دُرست مجموعة تجربيّة من متعلّمي (جامعة غازي - أنقرة - تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها)؛ النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنيّة، ثم أُختبر الطلبة بعد تدريسهم النحو بذات الطريقة، ومقارنتهم بمجموعة (ضابطة) مختبرة أخرى درست النحو بطريقة تقليديّة أخرى، حتى أُجريت العمليّات الإحصائيّة على درجات الطلبة للوصول إلى النتائج التي سنذكرها مع فرضيّاتها، وتفسيراتها بالتفاصيل الآتية:

الفرضية الأولى: فعالية استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تحصيل

النحو العربي

النصّ الفرضي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنيّة ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيل النحو".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في تحصيل النحو والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول رقم (1) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري والمتوسط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في تحصيل النحو

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	29.57	10.97	46.09	0.98
		البعدي	46.09	4.25		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	29.55	13.79	41.36	1.01
		البعدي	41.36	5.16		

يتّضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في تحصل النحو لكلا المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل النحو في القياس القبلي (29.57)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (46.09)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل النحو في القياس القبلي (29.55)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (41.36).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصل النحو، ويبين الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (2) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدراسة على

تحصيل النحو

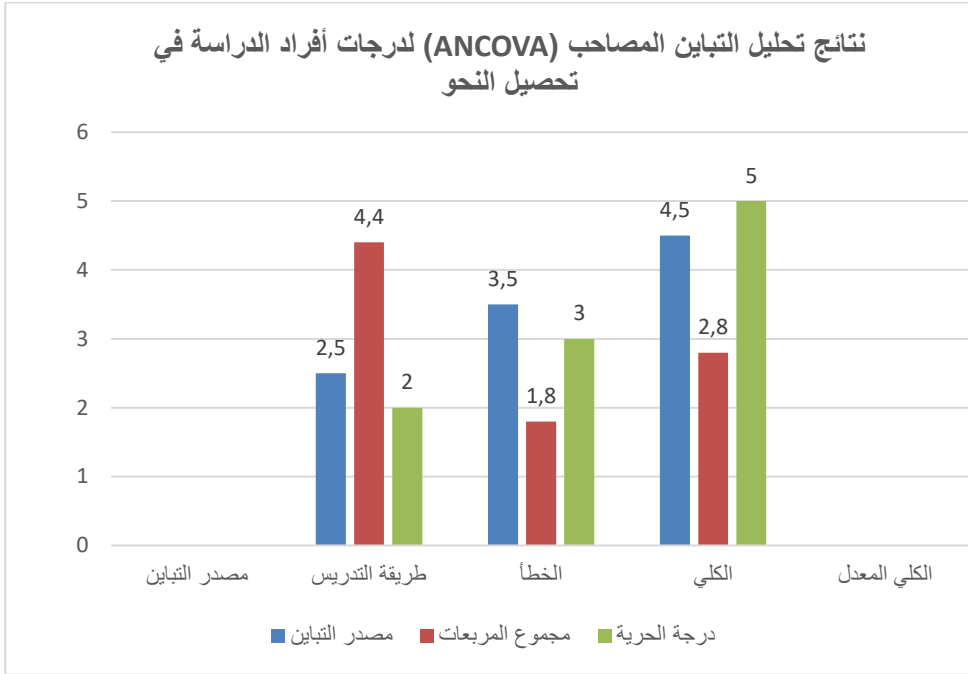
مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.208	0.002	11.273	250.861	1	250.861	طريقة التدريس
			22.254	43	956.917	الخطأ
				45	87450.000	الكلّي

				44	1207.778	الكلّي المعدّل
--	--	--	--	----	----------	----------------

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (2)، أنّ قيمة (F) المتعلقة بتحصيل النحو بلغت (11.273)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائية بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدّلة في الجدول رقم (1) يتبيّن أنّ الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها في المجموعة الضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (46.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (41.36). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، وبلغ (0.208)، أي أنّ حوالي (20.8%) من التباين في أداء مجموعتي الدّراسة على تحصيل النحو البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسّرة أو غير متحكّم بها، ويعدّ هذا التأثير هاماً.

وبناءً على ما سبق يتبيّن أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو، وبالتالي تقبل الفرضية الأولى.



مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها

أظهرت نتائج الفرضية الأولى أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلّموا النحو العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وطلبة المجموعة الضابطة الذين تعلّموه بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكّد بأنّ طريقة التدريس المعتمدة أثّرت بشكل فعّال في تحصيل الطلبة، وفيما يلي تحليل لهذه النتيجة وتفسيرها في ضوء فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية:

تشير النتائج إلى أنّ استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس النحو العربي كان له أثر إيجابي واضح في رفع مستوى تحصيل المتعلّمين مقارنة بالطريقة التقليديّة، وهذا ما يفيد بأنّ ما تمتلكه الخرائط الذهنيّة من مزايا تعليميّة تدعم الفهم العميق والتنظيم المعرفي الفعّال، وهذا ما يمكن توضيحه من خلال النقاط الآتية:

1. تعزيز الفهم البنيوي للقواعد النحويّة: إذ تساعد الخرائط الذهنيّة المتعلّمين

على فهم العلاقات بين الموضوعات النحويّة بطريقة بصريّة، وهذا ما يقدّم لهم إدراكاً أعمّ لبنية الجملة ووظائف مكوّناتها، ويُخرج النحو من دائرة الحفظ المجرّد إلى دائرة الفهم المنظّم.

2. تنشيط الذاكرة ودعم الفهم: عن طريق استخدام الألوان، والرموز،

والنقّرات، وتعمل الخرائط الذهنيّة على تحفيز نصفي الدماغ معاً، فيعزّز مقدرة المتعلّم على التذكّر والاسترجاع، وبناء خرائط ذهنيّة داخلية تُسهّل عملية الاستيعاب على المدى الطويل.

3. إكساب المتعلّم مهارات التعلّم الناشط والتفكير التحليلي: فعملية بناء

الخريطة الذهنيّة تستلزم مشاركة المتعلّم بنشاط، سواء بالتصنيف، أو التلخيص، أو الربط بين العناصر، ممّا يساهم في تنمية التفكير التحليلي والنقدي لدى المتعلّم، ويكسبه مهارات التعلّم الذاتي.

4. تبسيط المفاهيم المجرّدة وتقريبها للذهن: إذ تُعدّ قواعد النحو العربي من

الموضوعات التي قد يراها بعض الطلبة معقّدة أو جامدة، إلّا أنّ تمثيلها بصريّاً بخرائط ذهنيّة يُسهّل فهمها ويجعلها أكثر مرونة، وهو ما ينعكس في تحسين مستوى التحصيل لديهم.

5. تحقيق التمايز بين المتعلمين وتلبية أنماط تعلم متنوعة: تعرض الخرائط الذهنية بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتلبي احتياجاتهم البصرية، والحركية، وهذا ما لا يتاح في الطريقة التقليدية التي تعتمد التلقين. وبناءً على ذلك، يمكن القول إنَّ تفوق المجموعة التجريبية يعود بشكل مباشر إلى ما أتاحتها استراتيجية الخرائط الذهنية من فرص للفهم العميق، وتنمية مهارات التفكير، وتنظيم المعلومات النحوية بصورة تجعل تعلم القواعد تجربة أكثر تفاعلاً وفعالية.

الفرضية الثانية: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل

الصرف

نصُّ الفرضية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضية تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الصرف كما موضّح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري

والمتوسط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل الصرف

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	17.17	2.95	23.48	0.61
		البعدي	23.48	2.35		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	18.64	3.51	20.46	0.62
		البعدي	20.45	3.42		

يتّضح من الجدول (3)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التحصيل الصرفي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (17.17)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (23.48)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (18.64)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (20.45).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الصرف، ويبين الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدراسة على

تحصيل الصرف

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.219	0.001	*12.039	102.806	1	102.806	طريقة التدريس
			8.539	43	367.194	الخطأ
				45	22250.000	الكلي
				44	470.000	الكلي المعدل

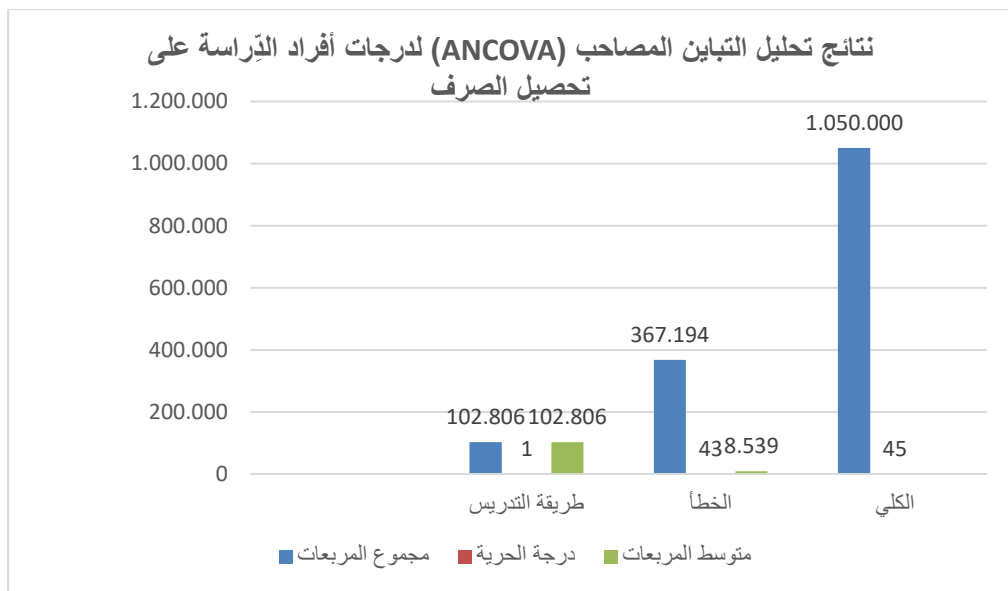
*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (4)، أنّ قيمة (F) المتعلقة بتحصيل الصرف بلغت (12.039)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدّلة في الجدول رقم (3) يتبيّن أنّ الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (23.48)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (20.46).

ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، وبلغ (0.219)، أي أنّ حوالي (21.9%) من التباين في أداء مجموعتي الدّراسة على تحصيل الصرف البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أمّا الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسّرة أو غير متحكّم بها، ويعدّ هذا التأثير هاماً.

وبناءً على ما سبق يتبيّن أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف، وبالتالي تقبل الفرضية الثانية.

الجرافيك رقم (2)



تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا الصرف العربي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وطلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموه بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية، ودلت هذه النتيجة إلى وجود أثر واضح لاستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مستوى التحصيل الصرفي لدى المتعلمين، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

1. تسهيل البنية الاشتقاقية والتصرفية للكلمات فعلم الصرف يعتمد على تحليل جذر الكلمة ومعرفة وزنها وتصريفاتها المتنوعة، وهي عملية قد تكون مجردة ومعقدة لدى الطلبة، وبفضل الخرائط الذهنية تمكّنوا من إدراك العلاقات الاشتقاقية بين الكلمات بطريقة مرئية تساعد على فهم القواعد وتحليل البنية الصرفية بسهولة.
2. تنظيم العمليات العقلية المرتبطة بالتغيرات الصرفية، إذ تساعد الخرائط الذهنية على تبويب القواعد الصرفية مثل الإعرال، والإبدال، والزيادة، والنقص، والتجريد، بشكل فروع متسلسلة، تسهل على المتعلم التعامل مع العمليات التحويلية وتذكر خطواتها.
3. تعزيز الفهم لا الحفظ الآلي للقوالب الصرفية بدلاً من الاكتفاء بحفظ صيغ وأوزان مجردة (مثل فَعَّال، مُفَاعَلَة، تَفَعَّلَ)، تساعد الخرائط الذهنية على ربط

هذه الأوزان بمعانيها ووظائفها من خلال أمثلة واضحة وفروع مفهوميّة مترابطة، وهو ما يعزّز الفهم العميق للظاهرة الصرفيّة.

4. ينمّي مهارة التعميم والاستنباط، فالخرائط الذهنيّة تسهّل على المتعلّم استنتاج قواعد مشتركة وذلك بملاحظة العلاقات بين المشتقات أو الأبنية المتنوّعة، ليعزّز بذلك القدرة على التعميم واستنباط قواعد جديدة من خلال المقارنة والتحليل، وهي مهارات أساسيّة في علم الصرف.

5. تقديم الصرف بوصفه نظاماً متكاملًا لا معلومات متفرّقة، إذ تعمل الخرائط الذهنيّة على تنظيم الصرف كنظام مترابط الجذور، والأوزان، والاشتقاقات، والمصادر، والصيغ المختلفة، وذلك ما يرسّخ في ذهن الطالب فهمًا كليًا وشاملاً للمادّة، بدلاً من معرفته المتفرقة التي قد تتجم عن الطريقة التقليديّة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ تفوّق طلبة المجموعة التجريبية في تحصيل الصرف يعود إلى قدرة الخرائط الذهنيّة على تحويل المادّة الصرفيّة إلى بنية معرفيّة مرئيّة ومنظّمة، سهلة الفهم والحفظ والاسترجاع، ممّا يجعل تعلّم الصرف العربي أكثر وضوحًا ومتعة وفاعلية.

الفرضية الثالثة: فعالية استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تحصيل

الإملاء

نصّ الفرضيّة: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على تحصيل الإملاء والجدول يبين ذلك:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدّل لأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل الإملاء

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط	القبلي	15.00	4.26	21.52	0.64
	الذهنية	البعدي	21.52	2.79		
الضابطة	الطريقة	القبلي	16.14	4.61	18.18	0.65
	التقليدية	البعدي	18.18	3.29		

يُتضح من الجدول (5)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصيل الإملاء في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل الإملاء في القياس القبلي (15.00)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (21.52)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (16.14)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (18.18).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الإملاء، ويبين الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدراسة على

تحصيل الإملاء

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.239	0.001	*13.517	125.433	1	125.433	طريقة التدريس
			9.279	43	399.012	الخطأ
				45	18325.000	الكلي

				44	524.444	الكلبي المعدل
--	--	--	--	----	---------	------------------

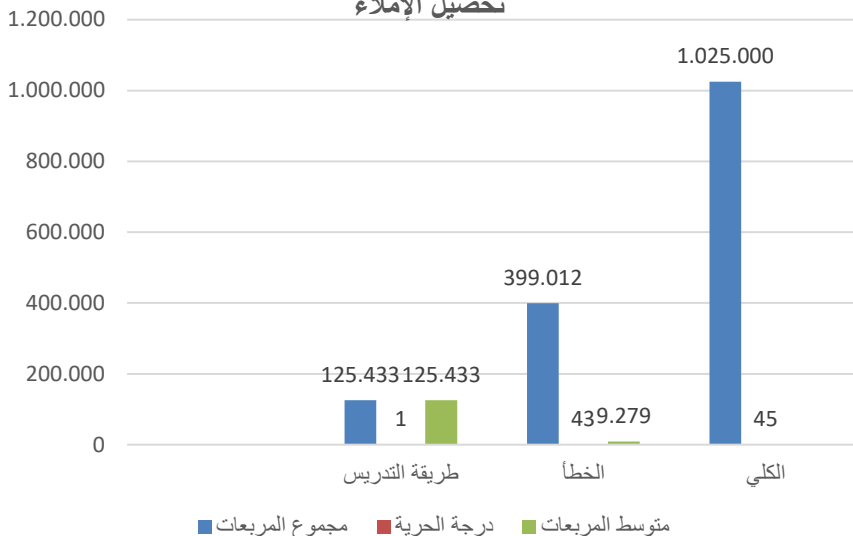
*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيمة (F) المتعلقة بتحصيل الإملاء بلغت (13.517)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (5) يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها في المجموعة الضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (21.52)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (18.18). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، وبلغ (0.239)، أي أن حوالي (23.9%) من التباين في أداء مجموعتي الدراسة على تحصيل الإملاء البعدي يعود إلى الخرائط الذهنية، أما الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسّرة أو غير متحكّم بها، ويعدّ هذا التأثير هاماً.

وبناءً على ما سبق يتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء، وبالتالي تقبل الفرضية الثالثة.

الجرافيك رقم (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل الإملاء



أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات الطلبة الذين تعلّموا قواعد الإملاء باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وأولئك الذين تعلّموها بالأسلوب التقليدي، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة التي تلّقت تعليمها من خلال الخرائط الذهنية، ويُعد هذا المؤشر دالاً على الأثر الإيجابي الذي تتركه هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الإملاء لدى الطلبة، ويمكن استيعاب هذه النتيجة في ضوء عدد من الاعتبارات التربوية والمعرفية.

تفسير الفارق في تحصيل الإملاء لصالح الخرائط الذهنية

1. الانتقال من معرفة الجزء حتى فهم الكل: من أكثر مشكلات تعلّم الإملاء أنّ المتعلّم يتلقّى القاعدة بصورة مفرّقة وبمعزل عن سياقها، وهذا ما عالجتة الخرائط الذهنية بتجميعها المكوّنات ذات العلاقة بمخطّط مترابط، إذ يُدرّج السياق، والمثال، والقاعدة، والاستثناء ضمن مشهد بصري موحد، ما يجعل تعلّم الإملاء أكثر تماسكًا وبساطة.

2. التكامل القاعدي مع التطبيقي: ممّا يصعب على المتعلّمين تطبيق قواعد الإملاء رغم معرفتهم النظرية بها، إلّا أنّ تقديم القاعدة الإملائية من خلال خريطة ذهنية فإنّه يربط بين القاعدة والتطبيق العملي لها، ويوضّح طريقة تطبيقها وتركها، ممّا يقلّل الأخطاء الكتابية الناتجة عن الغموض أو النسيان.

3. التثبيت الأفضل للمفاهيم الإملائية: الحالة البصرية للخرائط الذهنية - بما فيها من ألوان وخطوط ورموز - تساهم في تثبيت، وتسهّل استرجاع القاعدة عند الكتابة، بعكس الأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين والممارسة الآلية.

4. تسهيل القواعد الإملائية ذات الطابع الاستثنائي أو المتشابه: تتداخل قواعد الإملاء في اللغة العربية وتتشابه من حيث الشكل في العديد من الموضوعات، مثل: قواعد الهمزات، أو الألف اللينة، وقد أثبتت الخرائط الذهنية كفاءتها في عرض هذه القواعد ضمن تفرّعات منظّمة، تُبيّن الفروق الدقيقة بينها، ممّا يقلّل اللبس والتشابه.

5. تعزيز ثقة المتعلمين وتمكينهم من الكتابة: عندما تتيح للمتعلّمين خريطة ذهنيّة تبين له متى يكتب الهمزة على السطر أو على واو، ومتى تُحذف الألف أو تُثبت، يصبح أكثر قدرة على الكتابة بثقة، وينتقل من حالة التردّد والشكّ إلى حالة التمكن والضبط.

وعليه، فإن نتائج هذه الفرضيّة تؤكد أنّ استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة لا تقتصر على دورها في فهم النحو والصرف فحسب، بل تمتدّ لتشمل مهارات الكتابة الإملائيّة، إذ تسهم في رفع كفاءة المتعلّم، وتقلّل أخطائه، وزيادة إدراكه الكتابي وذلك بتمثيل معرفي منظّم وسهل التذكّر.

الفرضية الرابعة: الأثر التكاملي لاستراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في

تحصيل القواعد (النحو، الصرف، الإملاء)

نصّ الفرضيّة: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنيّة ودرجات الطلبة الذين يدرسونّه بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيلاتهم في القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والخطأ المعياري، والمتوسّط المعدّل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على تحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة والجدول الآتي يبيّن ذلك:

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	الخرائط الذهنية	القبلي	61.74	12.49	91.31	1.69
		البعدي	91.09	6.73		
الضابطة	الطريقة التقليدية	القبلي	64.32	14.42	79.77	1.73
		البعدي	80.00	9.76		

يتّضح من الجدول (7)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على تحصيل القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن تحصيل القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، في القياس القبلي (61.74)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (91.09)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن تحصيل الصرف في القياس القبلي (64.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (80.00).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين (ANOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة، ويبيّن الجدول الآتي نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدّراسة على

تحصيل القواعد النحويّة والصرفيّة والإملائيّة

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.316	0.000	*19.826	1382.174	1	1382.174	طريقة التدريس
			69.717	43	2997.826	الخطأ
				45	334625.000	الكلي
				44	4380.000	الكلي المعدل

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

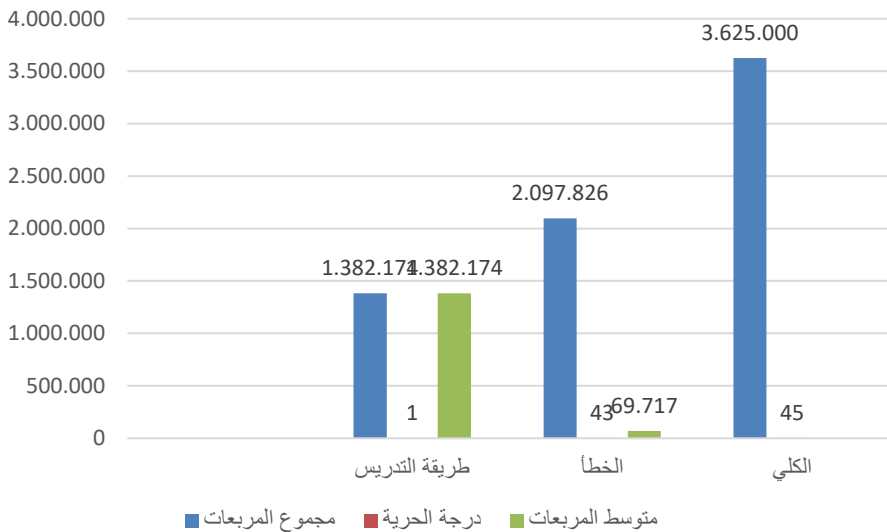
يلاحظ من الجدول (8)، أنّ قيمة (F) المتعلّقة بتحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة بلغت (19.826)، وهي دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائيّاً بين الدرجات البعديّة

للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول رقم (7) يتبين أنّ الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (91.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (80.00). ولإيجاد حجم أثر الخرائط الذهنية، تمّ حساب مربع إيتا (η^2)، وبلغ (0.316)، أي أنّ حوالي (31.6%) من التباين في أداء مجموعتي الدّراسة على تحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة، البعدي يعود إلى الخرائط الذهنيّة، أمّا الباقي فيعود إلى عوامل غير مفسّرة أو غير متحكّم بها، وتعدّ هذا التأثير هاماً.

وبناءً على ما سبق يتبيّن أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو العربي بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة، وبالتالي تقبل الفرضيّة الرابعة.

الجرافيك رقم (4)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية



تفسير الفارق في تحصيل القواعد (النحو، الصرف، الإملاء) لصالح الخرائط الذهنية

أوضحت نتائج الفرضية الرابعة وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات الطلبة الذين تلقوا تعليمهم في موضوعات النحو، والصرف، والإملاء باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وأقرانهم الذين تعلموا هذه الموضوعات وفق الطريقة التقليدية، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على أنّ استراتيجية الخرائط الذهنية تركت أثرًا إيجابيًا واضحًا على

التحصيل الكلّي في القواعد اللغويّة، وليس في مجال منفصل دون غيره، ويمكن تفسير هذا الأثر من خلال الاعتبارات الآتية:

1. **تكامليّة معالجة المادّة اللغويّة:** لا يُدرّس النحو، أو الصرف، أو الإملاء بمعزل عن بعضه في الواقع اللغوي، بل يتكامل كلّ منها في بناء الكفاءة الكتابيّة واللغويّة لدى المتعلّم، وقد أدّت الخرائط الذهنيّة دوراً إيجابياً في إنشاء تصاميم معرفيّة تجمع جوانبها، وهذا ما جعل الطلبة يستوعبون العلاقات بين القواعد، ومكّنهم من فهم اللغة كنظام مترابط لا مجموعة من المهارات المنفصلة.

2. **تنظيم المعرفة ما وراء الموضوعات:** تساعد الخرائط الذهنيّة المتعلّمين بفضل تشكيلها الشجري، والهرمي، على ترتيب المفاهيم النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة ببنية ذهنيّة واحدة، ليعزز بذلك الفهم المتبادل بين المجالات الثلاثة ويقلّل من الجهد المعرفي المطلوب لمعالجة كلّ منها بمعزل عن الأخرى.

3. **تكفية الأداء مع النصوص التطبيقية:** في الأنشطة التطبيقية اللغويّة، يتّحد النحو بالصرف والإملاء، ويُطلب من المتعلّم تحليل النصّ أو إنتاجه بطريقة متقنة، وقد وفّرت الخرائط الذهنيّة للمتعلّمين هذه الإمكانيات العمليّة، وذلك بعرض مترابط للقواعد لتقوية الأداء الكتابي المتكامل.

4. **الحرص على التجميع المعرفي:** من المعاناة التي تعترض تعلّم الطلبة ما يعرف بالتداخل بين القواعد، أو من نسيان ما يتعلّق بالموضوعات غير المدروسة حالياً، إلّا أنّ الخرائط الذهنيّة، بعرضها الموضوعات ضمن أطر

كلية متصلة، قلّت من هذه الإشكالية، وساعدت المتعلّم على الاحتفاظ بالمعرفة اللغوية بشكل مستقر ومتربط.

5. الثقة التامة بالنفس وتنشيط الأداء اللغوي: بيّنت استراتيجية الخرائط الذهنية أيضًا أثرًا إيجابيًا في الجانب الوجداني، إذ أبدى العديد من المتعلّمين عن شعورهم بالراحة والتمكّن حين التعامل مع قواعد اللغة باستخدام الخرائط، ممّا انعكس على أدائهم العام في مجالات النحو، والصرف، والإملاء معًا، ودعم تحصيلهم الشامل.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إنّ استخدام الخرائط الذهنية لم يؤت ثماره في مجال جزئي من مجالات اللغة وحسب، بل امتدّ أثره حتّى البنية الكلية لتحصيل القواعد، ممّا يعكس جدوى هذه الاستراتيجية بوصفها أداة تعليمية متكاملة وفعّالة في تدريس اللغة العربية.

الفرضية الخامسة: فعّالية استراتيجية الخرائط الذهنية في

تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

نصّ الفرضية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل. جدول رقم (9) نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

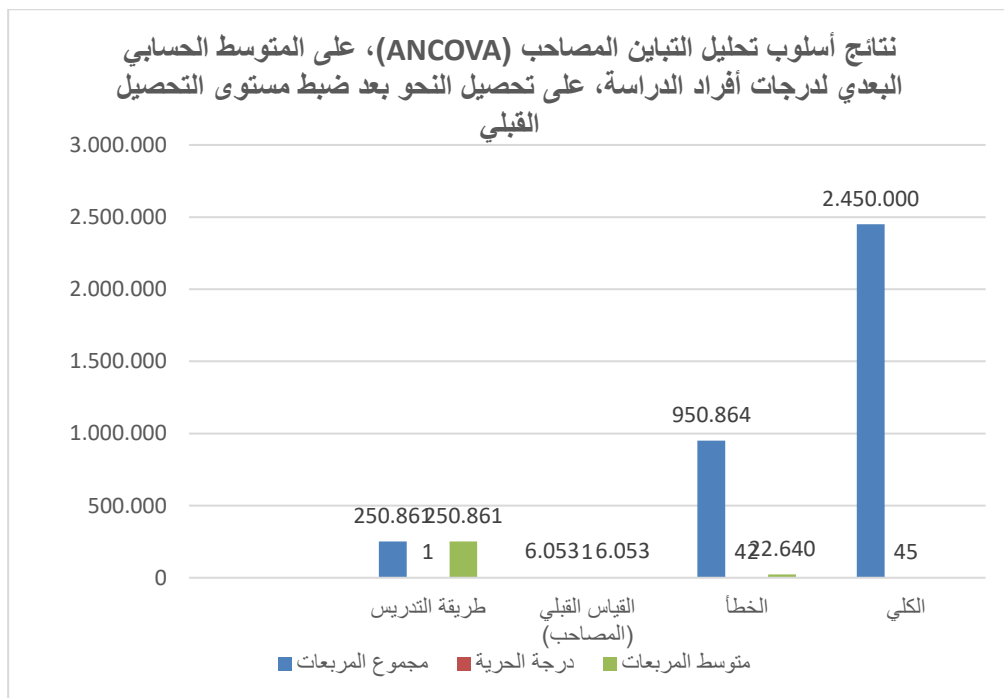
مربع إيتا Eta square	الدالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.209	0.002	11.081	250.861	1	250.861	طريقة التدريس
0.006	0.608	0.267	6.053	1	6.053	القياس القبلي (المصاحب)
			22.640	42	950.864	الخطأ
				45	87450.000	الكلي
				44	1207.778	الكلي المعدل

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (9)، أنّ قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل النحو بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (11.081)، وهي دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدلّ على أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل النحو حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية الخامسة.

الجرافيك رقم (5)



أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الخامسة، فقد كشفت البيانات الإحصائية عن وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة الذين تعلّموا النحو باستخدام الخرائط الذهنية، وأولئك الذين تعلّموه بالطريقة التقليدية، حتى بعد ضبط أثر التحصيل القبلي. ويُعد هذا مؤشراً مهماً يُبرز التأثير الحقيقي

لاستراتيجية الخرائط الذهنية، لا بوصفها أداة مساعدة فحسب، بل كوسيلة تعليمية فاعلة تحدث farkاً جوهرياً في التحصيل، بغض النظر عن الخلفيات المعرفية السابقة للطلبة. ويمكن تفصيل تفسير هذه النتيجة في النقاط الآتية:

تفسير تفوق المجموعة التجريبية رغم ضبط التحصيل القبلي

1. تأثير الاستراتيجية نفسه دون المعرفة السابقة: يعدّ تفوق المجموعة التجريبية حتّى بعد تحييد أثر التحصيل القبلي يدلّ على أنّ fark في النتائج لم يكن ناجماً عن امتلاك الطلبة لمعارف سابقة، بل بسبب الفاعلية الذاتية لاستراتيجية الخرائط الذهنية، وهو ما يثبت مصداقية تأثيرها في تحسين مستوى التحصيل النحوي.
2. تقليص الفجوات المعرفية: تتيح استراتيجية الخرائط الذهنية للطلبة من ذوي الخلفيات الضعيفة فرصة تعويض النقص السابق، إذ توفرّ لهم أشكال معرفية بصرية ومنظمة تساعد على استدراك ما فاتهم، لتقليص حجم المعرفة fark بينهم.
3. تنظيم المعلومات السابقة بأنماط جديدة: حتّى لدى من يمتلك تحصيلاً قبلياً جيّداً، فإنّ الخرائط الذهنية تساهم بإعادة ترتيب المعرفة السابقة بطريقة أكثر تنظيماً ومنهجية، ممّا يجعل الاستفادة من تلك المعرفة أكبر وأكثر عمقاً، ويؤدّي إلى نتائج تحصيلية أعلى.

4. تنشيط الذهن وزيادة التحصيل المعرفي في الدرس: لأنّ الخرائط الذهنية

تنشّط عمليّات الربط والتحليل والتصنيف، فإنّها تساهم برفع فاعليّة الدرس

نفسه، بغضّ النظر عن مستوى الطالب قبل الدرس، وهذا ما يُفسّر تفوّق

الطلبة التجريبيين حتّى بعد التحكّم في متغيّر التحصيل السابق.

5. تحقيق العدالة المعرفية داخل الصف: إذ تقوم الخرائط الذهنية كأداة تعليمية

مرنة تستجيب للفروق الفردية بين المتعلّمين، وتسمح لهم بالوصول إلى

المعلومة بطريقتهم الخاصة، ممّا يحقّق فرص النجاح للجميع، ويمنح كلّ

طالب إمكانية التطور والتحسّن انطلاقاً من موقعه الخاص، لا من نقطة

قياسية موحّدة.

ومن هنا، فإنّ نتائج هذه الفرضية تؤكّد فاعليّة الخرائط الذهنية، وأنّها ليست

مشروطة بالمستوى المعرفي المسبق للمتعلم وحسب، بل تُنتج من سماتها التعليمية

التي تقدّم لجميع المستويات، وتمنح كلّ متعلّم فرصة للتقدّم، وبذلك يؤكّد جدواها

كاستراتيجية تعليمية يمكن تعميمها بثقة في بيئات تعليم النحو العربي المتنوّع.

الفرضية السادسة: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في

تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

نصّ الفرضية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين

يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة

التقليدية المرتبط بتحصيل الصرف حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول نتائج هذا التحليل.

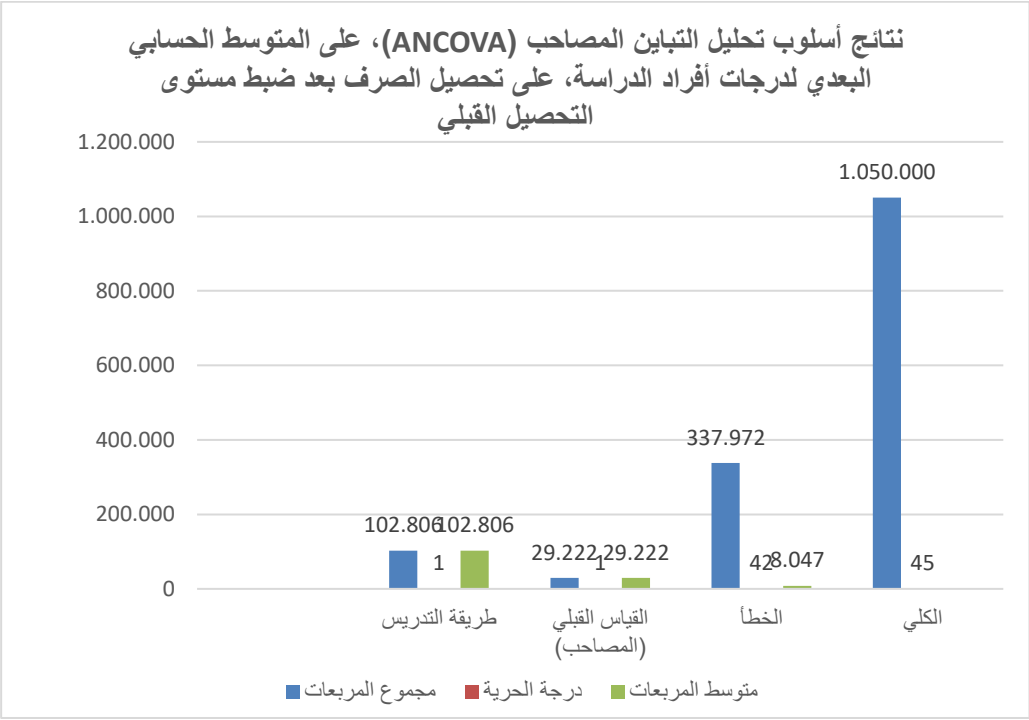
جدول رقم (10) نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.233	0.001	12.776	102.806	1	102.806	طريقة التدريس
0.080	0.064	3.631	29.222	1	29.222	القياس القبلي (المصاحب)
			8.047	42	337.972	الخطأ
				45	22250.000	الكلّي
				44	470.000	الكلّي المعدّل

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (10)، أنّ قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل الصرف بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (12.776)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنيّة ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيل الصرف حتّى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضيّة السادسة.

الجرافيك رقم (6)



تفسير أثر الخرائط الذهنية في تحصيل الصرف بعد ضبط الخلفية المعرفية

أظهرت نتائج الفرضية السادسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين درجات الطلبة الذين تعلّموا موضوعات الصرف باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وأولئك الذين تعلّموها بالطريقة التقليدية، وذلك حتّى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تعزيز التحصيل الصرفي لا يرتبط فقط بمدى امتلاك الطالب لخلفية سابقة، بل هو أثر مستقلّ وقائم بذاته، ناتج عن طبيعة هذه الاستراتيجية وفعاليتها في معالجة بنية الصرف العربي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

1. تسهيل البنية الصرفية الصعبة: يُعدّ الصرف من أكثر فروع اللغة العربية تجريداً، وغالباً ما يواجه الطلبة صعوبة في تتبّع التغيّرات الصرفية للجذور والأوزان، وقد ساعدت الخرائط الذهنية في تمثيل هذه التغيّرات بصرياً، وجعل العلاقات بين الأفعال والمشتقات واضحة وسهلة التتبّع، ممّا عزّز الفهم لدى جميع الطلبة بغض النظر عن مستواهم السابق.

2. ترتيب المعرفة الصرفية بأنماط غير تقليدية: حتّى لدى الطلبة الذين سبق أنّ درسوا قواعد الصرف، فإنّ طريقة الخرائط الذهنية أتاحت لهم إعادة تنظيم المفاهيم الصرفية بصورة علائقية متناسقة، لتمكينهم من فهم البنية الصرفية بوصفها نظاماً حياً ومتفاعلاً، وليس كمجموعة من القواعد المبعثرة.

3. تكافؤ فرص المتعلمين من المعارف: يعدّ تفوّق تقدّك التجريبيّة بعد ضبط

التحصيل القبلي انعكاس عن قدرة استراتيجيّة الخريطة الذهنيّة لتحقيق نوع من الإنصاف التعليمي؛ فهي تمكّن المتعلّمين المتميّزين من تثبيت فهمهم، وتساعد من هم أقلّ تحصيلًا على اللحاق بالمستوى المطلوب، بواسطة آليّات تنظيم مرئيّة ومتربطة.

4. تنشيط التفكير البنيوي المنظّم: بما أنّ الصرف يتطلّب فهماً لنظام الجذر،

والوزن، والمجرّد والمزيد، فإنّ الخرائط الذهنيّة قد درّبت المتعلّمين ضمناً على التفكير البنيوي القائم على العلاقات، وهو ما يصعب تحقيقه في الطرائق التقليديّة التي غالباً ما تقدّم المادّة الصرفيّة بشكل خطّي أو مجزّأ.

5. تنشيط التذكّر للأنماط الصرفيّة: إنّ تمثيل الأوزان والتحوّلات بشكل فروع،

ألوان، وروابط داخل الخرائط الذهنيّة يُعدّ وسيلة فعّالة في ترسيخ المفاهيم في الذاكرة بعيدة المدى، وهو ما يُفسّر ارتفاع مستويات التحصيل حتى بعد ضبط أثر المعرفة القبليّة.

وبذلك، تؤكّد نتائج الفرضيّة السادسة أنّ الخرائط الذهنيّة قادرة على إحداث

فارق حقيقي في تعلّم الصرف العربي، لا لأنّها تعيد تقديم المحتوى فحسب، بل لأنّها تغيّر طريقة فهمه، وتساعد المتعلّم على الانتقال من الحفظ الآلي إلى البناء المنهجي المنظّم للمعرفة.

الفرضية السابعة: فعالية استراتيجيات الخرائط الذهنية في تحصيل

الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

نصّ الفرضية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضية تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول نتائج هذا التحليل.

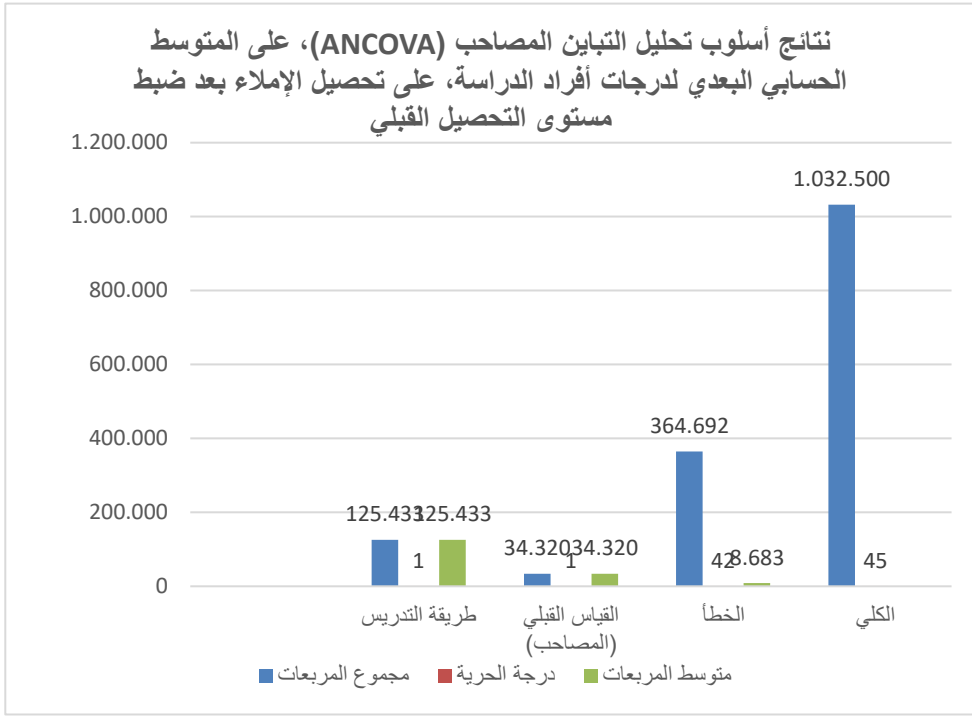
جدول رقم (11) نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.256	0.000	14.446	125.433	1	125.433	طريقة التدريس
0.086	0.053	3.952	34.320	1	34.320	القياس القبلي (المصاحب)

			8.683	42	364.692	الخطأ
				45	18325.000	الكلّي
				44	524.444	الكلّي المعدل

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (11)، أنّ قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل الإملاء بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (14.446)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنية ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية المرتبط بتحصيل الإملاء حتّى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضية السابعة.



تفسير أثر الخرائط الذهنية في تحصيل الإملاء بعد ضبط الخلفية المعرفية

أبرزت نتائج الفرضية السابعة وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أداء الطلبة الذين تعلموا قواعد الإملاء باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وأداء أقرانهم ممن تلقوا التعليم بالطريقة التقليدية، وذلك حتى بعد التحكم في مستوى التحصيل القبلي، وتعكس هذه النتيجة أثراً واضحاً ومباشراً لاستراتيجية الخرائط الذهنية في تعزيز التحصيل الإملائي، ما يؤكد فعاليتها في تنمية هذه المهارة

الدقيقة لدى المتعلمين، بصرف النظر عن مستواهم السابق، ويمكن تحليل هذه النتيجة من خلال النقاط الآتية:

1. تشكيل القواعد الإملائية بصورة خرائط بصرية منظمة: غالباً ما يصعب

على المتعلمين التفريق بين القواعد الإملائية المتشابهة، مثل الهمزات، أو الألف اللينة، أو التاء المفتوحة والمربوطة، وقد سهّلت الخرائط الذهنية هذه القواعد وترتيبها بصرياً ضمن تصنيفات واضحة ومتشعبة، مما قلّل من التشابه وبسّط عملية التذكّر والاستيعاب.

2. تقوية الذاكرة العاملة والبصرية بوقت واحد: تعتمد القواعد الإملائية على

الاسترجاع اللحظي عند الكتابة، وهو ما يجعل تقنيات مثل الخرائط الذهنية مفيدة جداً؛ إذ تنشّط الذاكرة البصرية في استعادة القاعدة وربطها بالكلمات المشابهة لها، ليجعل الأداء الإملائي صحيحاً.

3. تعزيز التعلم التصحيحي التفاعلي: باستخدام الخرائط الذهنية، يتمكن المتعلم

من ملاحظة الأخطاء الشائعة وإدراجها في فروع خاصّة ضمن الخريطة، وهو ما يساهم بعملية التصحيح الذاتي ويكرّس الوعي بالقواعد من خلال الممارسة المرئية المنظمة.

4. إحداث تقارب بين المجرد والمحسوس: هناك الكثير من قواعد الإملاء ذات

طبيعة تجريدية (مثل قاعدة حذف الألف أو كتابة همزة الوصل والقطع)، والخرائط الذهنية تقوم بدور الوسيط الذي يغيّر هذا التجريد إلى محتوى ملموس ومصوّر يمكن تتبّعه وتحليله بسهولة، ما يجعل القاعدة أكثر رسوخاً وفهماً.

5. تجاوز أثر التحصيل القبلي: ما يلفت الانتباه في هذه النتيجة هو أنّ أثر الاستراتيجية ظلّ قائماً حتّى بعد ضبط الخلفية المعرفيّة، ممّا يدلّ على أنّ الخرائط الذهنيّة لم تكن مجرد وسيلة دعم للطلبة المتفوّقين، بل إنّها مكّنت جميع المتعلّمين - بغضّ النظر عن مستوياتهم السابقة - من تطوير أدائهم الإملائي وتحقيق تقدّم ملحوظ.

وعليه، يمكن القول إنّ الخرائط الذهنيّة في تدريس الإملاء تمثّل نقلة نوعيّة في أسلوب تقديم القواعد وتدريب المتعلّمين عليها، من خلال إتاحة أدوات بصريّة ومعرفيّة تساعد في الفهم العميق والاستدعاء السريع، الأمر الذي انعكس بوضوح على نتائج التحصيل، حتّى عند مساواة الانطلاقة المعرفيّة للطلبة.

الفرضيّة الثامنة: الفعاليّة الشاملة لاستراتيجية الخرائط الذهنيّة

في تحصيل قواعد اللغة بعد ضبط التحصيل القبلي

نصّ الفرضيّة: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنيّة ودرجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيلاتهم القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة حتّى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي".

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة على تحصيل

القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، ويبين الجدول نتائج هذا التحليل.

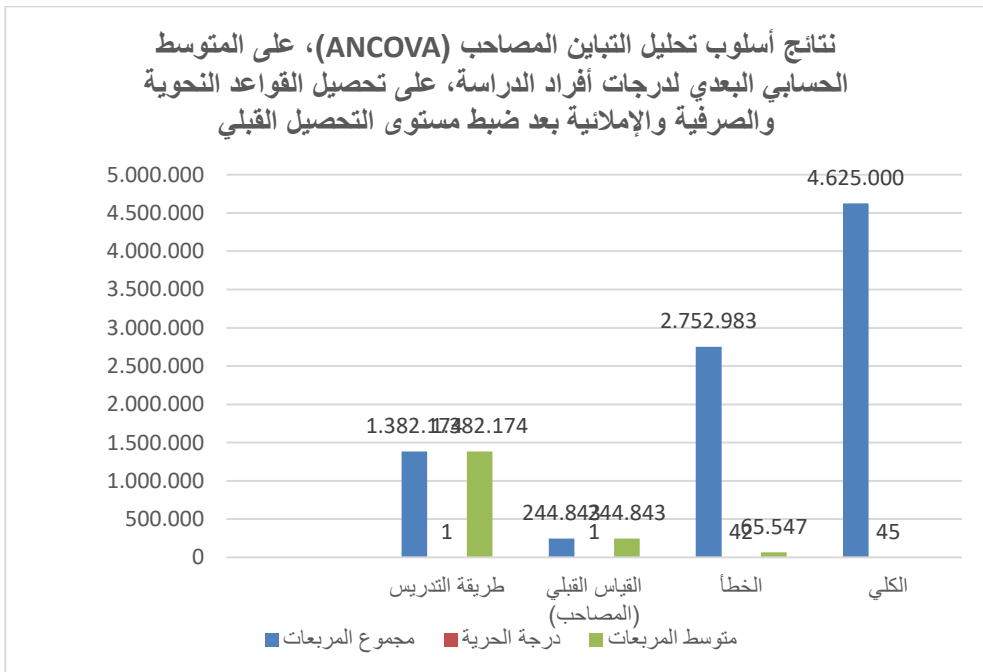
الجدول رقم (12) نتائج أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد الدراسة، على تحصيل القواعد النحوية والصرفية والإملائية بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي

مربع إيتا Eta square	الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.334	0.000	21.08 7	1382.17 4	1	1382.174	طريقة التدريس
0.082	0.060	3.735	244.843	1	244.843	القياس القبلي (المصاحب)
			65.547	42	2752.983	الخطأ
				45	334625.00 0	الكلية
				44	4380.000	الكلية المعدل

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (12)، أنَّ قيمة (F) المتعلقة باختبار تحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي بلغت (21.087)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ ممّا يدلّ على أنّ هناك فرق ذو دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة الذين يدرسون النحو بطريقة الخرائط الذهنيّة ودرجات الطلبة الذين يدرسونه بالطريقة التقليديّة المرتبط بتحصيل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة حتّى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وبالتالي تقبل الفرضيّة الثامنة. (عودة، 2010)

الجرافيك رقم (8)



تفسير الأثر التكاملي لاستراتيجية الخرائط الذهنية في مجالات القواعد بعد ضبط الخلفية المعرفية

أظهرت نتائج الفرضية الثامنة وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات الطلبة الذين تلقوا تعليم القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية باستخدام الخرائط الذهنية، وأولئك الذين تعلّموها بالطريقة التقليدية، وذلك حتى بعد ضبط مستوى التحصيل القبلي، وهذه النتيجة تحمل دلالة تربوية قوية؛ إذ تشير إلى أنّ الأثر الإيجابي لاستراتيجية الخرائط الذهنية لا يقتصر على مجال تعليمي بعينه، بل يمتدّ ليشمل البنية الكلية للغة القواعدية، محدثاً أثراً تراكمياً وتكاملياً، يمكن تفصيله وتفسيره على النحو الآتي:

1. تجديد تشكيل المعلومات القواعدية بصورة متكاملة: بخلاف الطرائق

التقليدية التي تفصل النحو عن الصرف والإملاء، فتقدّم الخرائط الذهنية للمتعلّمين منظوراً شمولياً مترابطاً، يمكّنهم من رؤية الروابط بين الظواهر القواعدية المنفردة، مثل العلاقة بين الإعرال الصرفي والهمزة الإملائية، أو بين عمل الأفعال والمشتقات، ممّا يرسّخ فهماً أعمق وأوسع.

2. توضيح المعلومات وضبط العلاقات المعرفية: يساهم ترتيب المعلومات

القواعدية في خرائط بصرية متناسقة على توحيد المسارات الذهنية لدى المتعلّمين أثناء التعلّم، فصار بالإمكان الانتقال من فكرة إلى أخرى ضمن المساق نفسه، وهو ما يصعب تحقيقه في الطرائق التقليدية المعتمدة على التسلسل الخطّي للمعلومة.

3. **التوظيف اللغوي العملي:** تعلّم القواعد بوصفها وحدات مترابطة - وليس معارف متفرقة - يؤدي إلى رفع كفاءة المتعلّمين في الجانب العملي، لأنهم صاروا يدركون وظيفة القاعدة في سياقها التركيبي والصرفي والإملائي، ممّا انعكس إيجاباً على أدائهم الشامل.

4. **نشاط الاستراتيجية دون مستوى الطالب السابق:** إنّ تفوّق المجموعة التجريبية رغم ضبط التحصيل القبلي يشير إلى أنّ استراتيجية الخرائط الذهنية ليست فاعلة فحسب مع الطلبة المتميّزين، بل تُحدث أثراً تعليمياً حقيقياً لدى مختلف الفئات، عبر أدوات بصرية ومعرفية تيسر الاستيعاب وتدعم الذاكرة وتبني الفهم التراكمي.

5. **القدرة على الانتقال من الحفظ إلى الفهم العميق:** وذلك بالتكامل بعرض المعلومات، فقد ساعدت الخرائط الذهنية المتعلّمين على الانتقال من مستوى الحفظ المجرّد للقاعدة إلى الفهم التحليلي البنائي، وهو ما تجلّى في نتائج المتعلّمين التحصيلية المرتفعة التي لم تتأثّر بمستواهم المعرفي السابق.

وبناء على ذلك، تبيّن هذه الفرضية - بما حوته من مجالات متنوعة تمّ ضبط أثر الخلفية المعرفية فيها - قوّة الخرائط الذهنية كمنهج تعليمي قادر على إعادة هندسة تعلّم القواعد بصورة تفاعلية ومترابطة، تجعل المتعلّم أكثر قدرة على الفهم والتطبيق، وتفتح أمامه آفاقاً جديدة لاستيعاب اللغة بوصفها نسقاً متكاملاً، لا مجرد مجموعة قواعد منعزلة.

خاتمة تحليلية لفصل النتائج وتفسيرها

تشير النتائج المتحققة من اختبار الفرضيات الثماني إلى فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحسين تحصيل الطلبة في فروع النحو العربي: النحو، والصرف، والإملاء، مقارنة بالطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين والمثال المباشر، وقد جاء هذا الأثر الإيجابي واضحاً على نحو منفصل في كلٍّ من الفرضيات الثلاث الأولى، ثم أكدته الفرضية الرابعة التي نظرت إلى التحصيل في فروع اللغة مجتمعة، مما يعكس قوة الأثر التكاملي لهذه الاستراتيجية في مجال تعليم القواعد.

وقد استمرت هذه الفاعلية حتى بعد ضبط التحصيل القبلي لدى المتعلمين، كما أظهرت ذلك الفرضيات من الخامسة إلى الثامنة، مما يُعدّ مؤشراً مهماً على أنّ الخرائط الذهنية لا تعتمد في نجاحها على المستوى المعرفي السابق للمتعلمين، بل إنّها تقدّم نفسها كأداة تعليمية قائمة بذاتها قادرة على إحداث انتقال نوعيّة بطريقة فهم الموضوعات النحويّة واستيعابها.

إنّ التأثير الذي أظهرته الخرائط الذهنية يتجاوز حدود التحصيل المجرد إلى ما هو أعمق، إذ تعكس النتائج أنّ هذه الاستراتيجية أسهمت في:

- إيجاد نظام معرفي مترابط لدى المتعلمين، بدلاً من المعارف المتفرقة.
- تعزيز الفهم البنائي، ونقل المجرد إلى محسوس بصري ومنظم.
- ردف الذاكرة البصرية والتحليلية، وتعزيز التذكّر طويل المدى.
- زيادة دافعية المشاركة الفعّالة والتفاعل الذهني مع المضمون.
- تقليل الفروقات بين المتعلمين وتحقيق مبدأ الإنصاف في التعليم.

توصيات ومقترحات في ظل نتائج الدراسة

تأسيساً على ما تقدّم، تشير نتائج الدراسة أنّ استخدام الخرائط الذهنية في تدريس النحو العربي لا يمثّل مجرد خيار تعليمي بديل، بل يُعدّ منهجاً تربوياً معاصراً يتّسم بالفاعليّة والشمول، ويستجيب لحاجات المتعلّمين في الفهم والتطبيق، ويُعيد صياغة العلاقة بين المتعلّم والمعرفة القواعديّة على نحو أكثر تفاعلاً وإنتاجيّة، ومن التوصيات التي يمكن إفادتها في المجالات التعليميّة والتعلّميّة يجمّلها هذا الكتاب في المجالات الآتية:

- تبني استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنية في تعلّم وتعليم اللغة العربيّة بشكل عام من قبل المعلّمين والتربويّين وواضعي المناهج، ولا سيما في النحو العربي للناطقين بغير العربيّة.
- يفضّل استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنية من قبل معلمي ودارسي اللغة العربي في موضوعات النحو العربي لما لها من أثر فعّال في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية المفاهيم وتعزيز الأفكار البصريّة المفيدة والتوصل إلى الإدراك والاستنتاج.
- من الضروري تدريب الطّلاب في كلية التربيّة في قسم تعليم اللغة العربيّة والذين هم في الفترة الجامعيّة والذين سيصبحون معلّمين للغة العربيّة على استخدام الاستراتيجيّات الحديثة (ومنها استراتيجيّة الخرائط الذهنية) والأدوات والأساليب المفيدة التي تنمّي المهارات الاستدلاليّة والاستنتاجيّة لدى الطلبة.

- يجب عقد دورات تدريبية للمعلمين والطلبة حول كيفية استخدام وتصميم استراتيجيات الخرائط الذهنية في المادة التعليمية.
- ضرورة مشاركة المعلم لطلبته في إعداد وبناء الخريطة الذهنية للتوصل إلى الأهداف المرجوة من التعلم والتعليم الفعال الهادف للنشط الممتع.
- يجب استخدام الخرائط الذهنية في جميع مراحل التعليم وعلى وجه الخصوص في الموضوعات النحوية، والصرفية، والإملائية التي تتسم بالصعوبة والتعقيد.
- يجب توعية الطلبة لاستخدام الأساليب التخطيطية الممنهجة كالخرائط الذهنية في جميع موادهم الدراسية وفي كلّ مراحل حياتهم التعليمية والتطبيقية.
- الارتقاء بمستوى خريجي كلية التربية من المعلمين المتخرجين في قسم تعليم اللغات من خلال التدريب الصحيح على استخدام الاستراتيجيات الحديثة كالتعلم التعاوني والعصف الذهني والخرائط الذهنية والتعلم الفعال النشط بواسطة الألعاب والوسائط الإلكترونية الحديثة.
- ضرورة احتواء كتب تعليم القواعد النحوية على خرائط ذهنية تلخص الموضوعات بشكل بسيط وممتع.
- يجب إعادة صياغة المناهج الدراسي ومحتوياتها لمواكبة العصر الراهن بإدراج الاستراتيجيات الحديثة وأساليبها الفعالة لزيادة التحصيل والدافعية لدى الطلبة.

- يجب إعداد دليل لمعلّمي اللغة العربيّة ولا سيما للناطقين بغيرها في توضيح كيفية استخدام الاستراتيجيّات الحديثة، والتي تُعتبر الخرائط الذهنيّة واحدة منها في تنمية المفاهيم المختلفة لدى المتعلّمين الأجانب.
- يجب حتّ وتشويق الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في الاستراتيجيّات الحديثة كالخرائط الذهنيّة ولانجرافيك.
- يجب لفت انتباه الباحثين إلى أهميّة الاستراتيجيّات الحديثة التي تبتعد عن الطرائق التقليديّة في التدريس بتقديم التوصيات والنتائج والمقترحات لهم.

مقترحات الدراسة

يقترح كاتب الكتاب في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى المقترحات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحاليّة ولا سيما في تركيا وعلى وجه الخصوص في تعليم اللغة العربيّة، وذلك لقلة ونقص الدراسات المستندة على استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في هذا الموضوع.
- إجراء دراسات وأبحاث في هذا الموضوع ولكن بمتغيّرات تابعة أخرى غير التي تمّ معالجتها في هذه الدراسة مثل البلاغة، والعروض، والشعر، والأدب، والنثر، والمهارات اللغويّة وجميع موضوعات اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.
- إجراء دراسات وأبحاث في تركيا تقف على جميع مجالات واختصاصات تعلّم وتعليم اللغة العربيّة بجميع المتغيّرات والعينات، لا سيما في توظّف

الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى الطلبة الأجانب في النحو العربي.

- الدعوة إلى إجراء دراسات وأبحاث للمقارنة بين الاستراتيجيات الحديثة كالخرائط الذهنية والانفوجرافيك في تدريس اللغة العربية بجميع فروعها للناطقين بغيرها.

- القيام بدراسات تربوية وأبحاث أكاديمية في وضع مناهج خاصة للطلبة الأجانب في تعلّم وتعليم اللغة العربية بواسطة الاستراتيجيات الحديثة.

- إجراء دراسات مختلفة حول مدى ممارسة معلّمي اللغة العربية للأساليب التنموية والاستراتيجيات الحديثة التي تُثري الفكر والتحصيل المعرفي، والتي تعمل على توجيه معلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نحو استخدام التقنيات الحديثة.

المصادر والمراجع

أولاً: العربية

إبراهيم محمد جوال الجوراني. (7، 2009). تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي). دراسات تربوية (7)، 7-40.

أبو الفتح عثمان ابن جني. (2006). الخصائص (المجلد 1). (تحقيق: محمد علي النجار، المحرر) مصر: دار الكتب.

أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني. (2008). دلائل الإعجاز (الإصدار 3). (علّق عليه محمود محمد شاكر، المحرر) القاهرة: مطبعة المدني بالقاهرة .

أبو بكر محمد بن حسن الزبيدي. (1984). طبقات النحويين واللغويين (الإصدار 2). (تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) مصر: دار المعارف.

إف்தكار عبد الله الإبراهيم . (2016). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية (45)، 43-72.

الشيءاء شعبان عمران حميده. (2022). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة كلية الآداب بقنا، 294-316.

- بدور سعود عبد المحسن. (2014). الخرائط الذهنية . جامعة الملك سعود.
- بشرة خميس هاشم المطري. (5 4, 2009). أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على
تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في
المدارس الخاصة في محافظة البلقاء. رسالة ماجستير - جامعة الشرق
الأوسط للدراسات العليا. الأردن: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا -
كلية العلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية.
- بوزان, توني. (2006). استخدام خرائط العقل في العمل. الرياض: مكتبة جرير.
- بوزان, توني. (2007). الكتاب الأمثل لخرائط العقل. الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- بوزان, توني. (2018). مهارات بوزان للتحصيل التعليمي الخرائط الذهنية وأساليب
التذكر والقراءة السريعة. الرياض: مكتبة جرير.
- توني بوزان، و باري بوزان. (2010). كتاب خريطة العقل . الرياض: مكتبة جرير.
- جميلة غريب. (2020). مداخل تيسيرية لتعلم اللغة العربية . مجلة العلوم التربوية
والاجتماعية، 116.
- جوزيف نوافك، و ب جوين. (1995). تعلم كيف تتعلم (الإصدار 1). (أحمد
عصام الصفدي و إبراهيم محمد الشافعي، المترجمون) الرياض: مطابع
جامعة الملك سعود.
- حسن شحاتة. (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة ، مصر:
الدار المصرية اللبنانية .

حسين نجاة. (2019). طرائق تدريس النحو العربي لدى طلبة اللغة العربية وآدابها. دراسات ومقالات، 117-123.

حنان أسعد الزين. (2015). استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(1)، 172 - 186.

حيدر عبد الكريم الزهيري . (2017). الدماغ والتفكير أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية (الإصدار 1). عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

خالد حسين أبو عمشة. (2018). أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية. مدونة في موقع الجزيرة - تعلم العربية، بدون ترقيم. تم الاسترداد من <https://learning.aljazeera.net/ar/taxonomy/term/13>

خالد حسين أبو عمشة، و عوني صبحي الفاعوري. (2005). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجاً. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، 487 - 497.

خضر موسى محمد محمود . (2003). النحو والنحاة المدارس والخصائص. بيروت، لبنان: عالم الكتب.

دوجلاس براون. (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها (الإصدار 1). (عبد الرأجي ، علي علي أحمد شعبان، المترجمون) بيروت: دار النهضة العربية.

ذوقان عبدات، و سهيلة أبو السميد. (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رشدي أحمد طعيمة. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهج وأساليبه*. الرباط، تونس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

رشدي أحمد طعيمة. (2000). *تدريس اللغة العربية في التعليم العالي* (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا إسماعيل. (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

زيانة أحمد الكندي، فاطمة بخيت سليمان، مريم محمد البحري، شيخة ربيع الخنصوري، فتحية أحمد الرواحي، و يسرى سعيد التمتي. (2016). *استراتيجيات حديثة في التدريس (أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية)*. سلطنة عمان: دار الفجر للنشر والتوزيع.

زينب السوداني، و فاطمة بالبال. (2021). *استراتيجية الخرائط الذهنية ودورها في تعليم قواعد اللغة العربية*. الجزائر: جامعة أحمد دراية المكتبة المركزية مصلحة البحث البليوغرافي.

سعد الرشيد، و سمير صلاح. (1999). *التدريس العام وتدريس اللغة العربية* (الإصدار 1). الكويت: مكتبة الفلاح للطباعة والنشر.

سعد زاير علي، و أفراح حميد لطيف. (2013). *الدماغ وخرائط الذهن في العملية التعليمية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

سعد علي زاير، و ايمان اسماعيل عايز. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها* (الإصدار 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

سميح أبو مغلي. (2001). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*. عمان ، الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

سميرة موسى، و عبد المجيد عيساني. (12, 2018). أهمية الخرائط المفاهيمية في تعليم قواعد اللغة العربية - المرحلة الابتدائية بالجزائر أنموذجاً - . *اللسانيات*، 25(1)، 77-93.

سوزان السيد. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. *مجلة التربية العلمية*، 11-81.

صالح أحمد شاكر صالح. (2020). خرائط التعلم الذهنية الإلكترونية وقدرتها على إستدعاء المعلومات. *المجلة التربوية*، 44-62.

طارق عبد الرؤوف. (2015). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية* (الإصدار 1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .

طه علي حسين الدليمي، و سعاد عبد الكريم الوائلي. (2003). *الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية* (الإصدار ط1). الأردن: دار الشروق.

عاصم شحادة علي، و ماهر بن دخيل الله الصاعدي. (2، 2019). معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية (30)، 47-70.

عبد الحليم محمد ، و قصي سمير عباسي. (2009). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. موقع الألوكة الأدبية واللغوية ، بدون ترقيم .

عبد الرحمن ابن خلدون. (1978). المقدمة (الإصدار 1). بيروت، لبنان: دار القلم للنشر.

عبد الرزاق السعيد السعيد . (2014). الخرائط الذهنية الالكترونية . مجلة التعلم الالكتروني .

عبد الله خميس أبو سعيدي، و سليمان محمد البلوشي. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عبد المحسن عبد الرحمن محمد الزهراني، و إبراهيم عبد الله الزهراني. (2019). أثر استخدام نمطي الخرائط الذهنية في تنمية بعض مفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي جامعة أسيوط، 140-168.

عبد النور محمد الماحي محمد. (2020). محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة. موقع الدليل إلى العربية ، 16.

عزة الليلة. (2016). طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعّالة. *التدريس*،
4(1)، 71-93.

عزيزين صكر، و عبد الرحمن الهاشمي. (2017). طرائق التدريس التي يستخدمها
أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية-
وزارة التربية العراقية- كلية العلوم التربوية. *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم
الإنسانية*، 159.

علي أحمد مذكور. (1997). *تدريس فنون اللغة العربية* (الإصدار 1). القاهرة: دار
الفكر العربي.

علي عبد المحسن الحديبي . (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير
الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في
النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة الدولية
للبحوث التربوية جامعة الإمارات*، 234.

علي محمد أبو المكارم. (2013). *تعليم النحو العربي: عرض وتحليل*. القاهرة: دار
غريب.

عماد علي جمعة . (2005). *قواعد اللغة العربية (النحو والصرف الميسر)*
(الإصدار 1). ردمك، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عمار حسن صفر، و محمد عبد القادر القادري. (6، 2013). الخرائط الذهنية
وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية. *مجلة العلوم
الانسانية*، 57.

عمر يوسف عكاشة. (2003). *النحو الغائب*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

أحمد سليمان، عودة. (2010). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية*. الأردن، إربد: مكتبة الكتاني.

فاطمة محمد أمين العمري. (2017). *تدريس النحو والصرف للناطقين بغير العربية، النظرية والتطبيق. الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق*، 125-171.

فتحي علي يونس، علي أحمد مذكور، و محمود كامل حسن ناقة. (1981). *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (الإصدار 1)*. القاهرة، مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر.

كريمة حجام ، و وزارة خولة. (15 11, 2019). *تكنولوجيا تعليم اللغة العربية السنة الرابعة أنموذجاً . رسالة ماجستير - جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر . الجزائر : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر*.

مبروكة عمّاري ، و ياسمين بوراس. (2019). *أثر استراتيجية الخارطة الذهنية على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بالوادي . جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي . الجزائر : كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية*.

محمد بن صالح العثيمين. (2005). *شرح الأجرومية . الرياض: مكتبة الرشد*.

محمد عمايرة . (1987). دراسة تحليلية في كتاب تعليمي. مجلة اللسان العربي(29)، 101-110.

محمد رجب فضل الله. (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية (الإصدار ط1). القاهرة: دار عالم الكتب.

محمد محمود عبد القادر علي. (2022). تعليم النحو واللغة للناطقين بغير العربية: رؤية تحليلية. مجلة البحث العلمي في الآداب (اللغات وآدابها)، 23(5)، 100-119.

محمد مخلصين. (2015). طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ألسنتنا (1)، 83-95.

محمد مسلم منصور أبو جبر . (15 5, 2002). فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير - الجامعة الإسلامية بغزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس . غزة ، فلسطين : الجامعة الإسلامية بغزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس .

محمود إسماعيل صيني. (1985). دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية (وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) (المجلد 2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمود علي شرابي. (2015). دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (2014). الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 21.

مشيرة بلبوش محمد مطاوع. (2015). فعالية استخدام خرائط العقل في تنمية التعلم المتسق مع وظائف المخ في التربية الفنية. جمعية أمسييا مصر ، 276-329.

موسى عيسى زين الدين. (5، 2022). مشكلات تعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في غانا. مجلة الكلمة (181)، 219-225.

نادية مصطفى العساف. (2015). طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، 155-164.

نايف خرما ، و علي حجاج. (1988). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . الكويت: عالم المعرفة.

نايفة قطامي. (2004). مهارات التدريس الفعّال. عمان: دار الفكر.

نصار عبد الرازق أبو الجديان. (25، 11، 2011). فعالية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة شمال غزة . رسالة ماجستير - جامعة الأزهر - غزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج

وطرق التدريس . غزة ، فلسطين : جامعة الأزهر - غزة - عمادة الدراسات العليا - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس .

وفاء زكي سلامة، محمود محمد برغوت، و عطا حسن درويش . (2020). فاعلية
توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
لمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. مجلة
الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 79-106.

وليد عناتي. (2003). اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
(الإصدار ط1). دبي: دار الجوهرة.

وليد ممدوح عمر. (2014). في طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة
أعاريب(3)، 18-21.

ثانيا: مصادر ومراجع مواقع الإنترنت:

- برنامج: i Mind Map ، العنوان الإلكتروني هو: <http://cmap.ihmc.us>
- برنامج: Mind Manager Pro ، العنوان الإلكتروني هو: <http://www.mindjet.com>
- برنامج: Smart Draw ، العنوان الإلكتروني هو: <http://www.smartdraw.com>
- برنامج: X Mind Pro ، العنوان الإلكتروني هو: <http://www.xmind.net>
- برنامج: Mind View ، العنوان الإلكتروني هو: <http://www.matchware.com>
- برنامج: Free Mind ، العنوان الإلكتروني هو: <http://freemind.sourceforge.net/wiki>
- برنامج: Mind Meister ، العنوان الإلكتروني هو: <http://www.mindmeister.com>
- الخريطة الذهنية 6 thinking hats من <http://iqmatrix.com>
- الخريطة الذهنية Get ready for exams. من <http://learningfundamentals.com.au>
- الخريطة الذهنية Thum Cheng Cheong ، من <http://www.facebook.com/thum.cheong>
- موقع: Mind Map Art العنوان الإلكتروني: <http://www.mindmapart.com>
- موقع: Biggerplate العنوان الإلكتروني: <http://www.biggerplate.com>
- موقع: Mappio العنوان الإلكتروني: <http://www.mappio.com>
- موقع: Mind Map Inspiration العنوان الإلكتروني: <http://www.mindmapinspiration.co.uk>
- موقع: IQ Matrix العنوان الإلكتروني: <http://www.iqmatrix.com>
- موقع: Learning Fundamentals العنوان الإلكتروني: <http://www.learningfundamentals.com.au>

ثالثاً: الأجنبية:

- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal Of General Psychology*, 66(2), 213-224.
- Bayık, D. (2016, 11 2). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Biggerplate. (2022). *The mind map library*. Retrieved from <http://www.biggerplate.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Boon, R. T., Burke, M. D., Fore, C., & Spencer, V. G. (2006, 1). The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 5-15.
- Budd, J. W. (2004, 2). Mind maps as classroom exercises. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 35-46.
- Buzan, T. (2004). *Mind maps for kids max your memory and concentration*. London: Thosons.
- Cannella, G. S., & Reiff, J. C. (1994). Individual constructivist teacher education teacher's as empowered learners. *Journal of Teacher Education Quarterly*, (21), 27-38.
- Foreman, P. (2013, 8 15). *Learn how to draw mind maps step by step*. <https://www.coursehero.com/file/103646691/draw-mind-maps-EBKpdf/> Course Hero, sayfasından erişilmiştir.
- Harkirat, D. S., Makarimi, K., & Anderson, R. O. (2010). Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students: cognitive structures. *Journal of Science Aducation and Technology*, 20, 186-200.
- Machy, W. F. (1976). *Language teaching anakysis* (6th Edition ed.). London: Longman Group.

- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazım becerilerine etkisi. *Hayef Journal of Educatin*, 14(2), 79-92.
- Mappio. (2022). *Mind map library*. Retrieved from Mappio: <http://mappio.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Mind Map Art. (2022). *Showcasing the world's finest mind maps*. Retrieved from <http://www.mindmapart.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Murley, D. (2007). Mind mapping complex information. *Law Library Journal*, 99, 175- 183.
- Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2017). Dörtgenler konusunun zihin haritalama tekniği ile öğretimi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 44-51.
- Şeyihoğlu, A., & Kartal, A. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde zihin haritalarına tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 111-131.
- Than, Y. (2014). *The impact of Primary Student's multiple intellgences on motivation thinking maps classroom*. Master's Thesis, Unimas Universiti Malaysia Sarwak Master of Science, Sarwak.

هذا الكتاب

حين شرعْتُ في إعداد هذا الكتاب، كان يدفعني سؤال تربوي ملح: هل يمكن لتدريس النحو العربي أن يكون سهلاً؟ السؤال ليس طريفاً ولا طارئاً، بل هو انعكاس لما نراه من عزوف العديد من المتعلّمين عن دروس النحو، وسخطهم المتكرّر من جفائه.

لقد شهدت عن قرب صعوبة هذه المهمّة لدى المتعلّمين، وتلمّست الحيرة التي تعترّيهم أمام المصطلحات المجردة، والقواعد الصارمة، والنماذج الجافة، فطوال سنوات البحث والملاحظة، كنت أرثب العلاقة بين المتعلّم والنحو، وبين المعلّم والطريقة، وبين القاعدة والتطبيق، وأسأل نفسي: أليس من سبيل يجعل النحو قريباً من الفهم، من القلب، من الحياة؟ وكيف يمكن تقديم النحو العربي بطريقة تُضيء معانيه وتُقرّب مسالكه، وتجعله علماً حياً وظيفياً، لا جملاً ذهنيّاً مثقلاً؟

من هذه التساؤلات وُلدت فكرة هذا الكتاب، ليس بوصفه بحثاً أكاديمياً فحسب، بل كقناعة تربويّة وتجربة تعليميّة، ترى في للخرائط الذهنيّة وسيلةً فعّالة لإعادة تشكيل المحتوى النحوي بصورة مرئيّة تفاعليّة، تساعد المتعلّم على الفهم والاسترجاع، وتُسهم في تحفيز تفكيره البصري والمنطقي.

لقد سعيت إلى التقريب بين جمال الفكرة ووضوح الوسيلة، وأن أُعيد إلى النحو شيئاً من جماله عن طريق أدوات تعليميّة حديثة تهتمّ بالمتعلّم وتقدر اللغة. وأسأل الله أن يلقي هذا الجهد صدى في قلوب المتعلّمين والباحثين، وأن يكون نافعاً في ميدان تتعاضم الحاجة فيه إلى كلّ جديد ومفيد.

د. محمد رشيد مونس



د. محمد رشيد مونس
أبو أحمد بدرخان الدّيرشوي الجّزري

- مواليد سوريا ١٩٧٩م.
- حاصل على درجة الدكتوراه في التربية وطرائق التدريس.
- مدرّس دكتور: تخصّص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- مختص في فقه اللغات الشرقية.
- مهتم بخمس لغات هي: العربية والكردية والتركية والفارسية والإنكليزية.

