الجمـــهوريّة الجزائريـّة الدّيمقراطيـّة الشّعبيـّة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التّعليم العـاليّ والبحـث العلميّ
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة

الماستـر

تخصّص: (لسانيّات تطبيقيّة)

ملامح نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ

السّنة الثّالثة ابتدائي – أنموذجًا –

مقدّمة من قبل:
الطّالب (ة): **دنيا بادي**
الطّالب (ة): **رانية منال عبدي**

تاريخ المناقشة: **28 / 09 / 2020**

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم واللّقب	الرّتبة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
محمّد الطّاهر شينون	أستاذ محاضر قسم "ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسًا
عبد الرّحمان جودي	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفًا ومقررًا
وليد بركاني	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحناً

السّنة الجامعيّة: 2020/2019

شکر

شكر

حمدًا لك اللّهمّ على ما آتيتنا من فضل ونعمة وما أعطيتنا
من توفيق للعمل وبذل للجهد في سبيل إنجاز هذا البحث القيّم.
والصّلاة والسّلام على المصطفى نبيّنا محمد –صلّى الله عليه وسلّم- صاحب الفصاحة والبلاغة وسراج هذه الأمّة الّتي جعلها خير أمة أخرجت للنّاس.
وبعد:
شكر لله الّذي وفقّنا وسدّد خطانا لإنهاء هذا العمل .
نتقدّم بالشكر الجزيل إلى كلّ من ساعدنا من قريب أو بعيد حتّى ولو بكلمة ونخصّ بالذّكر الأستاذ الدّكتور و المشرف على هذا البحث "عبد الرّحمان جودي" والّذي لم يتردّد و لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته الّتي كسّرت كلّ صعب ومهّدت الطّريق أمامنا منذ أن كان عملنا فكرة إلى أن أصبح مذكّرة.
وكذلك شكر للمدراء والأساتذة الّذين استقبلونا بصدر رحب.
كما لا ننسى في الأخير صاحب الأنامل الذّهبيّة الّذي خطّ كلّ حرف من هذه المذكّرة.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من قال فيهما الرّحمان

﴿واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلّ مِنَ الرَّحْمَةِ

وقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾

إلى أغلى وأحبّ النّاس إلى قلبي

أُمّي وأَبي اللّذين منحا لي الحب والعطف والحنان.

إلى أقرب النّاس إلى قلبي إخوتي "نعيمة"، "مريم"، "لطفي"

إلى الأم والأخت والصّديقة خالتي "سهيلة"

إلى أبناء إخوتي حفظهم الله

إلى زميلاتي في الدّراسة

وفي الأخير إلى من شاركتني هذا العمل صديقتي وأختي "رانية"

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي اليسير

وإلى أرضي الطّاهرة جزائري شمعة قلبي.

دنيا

إلى حكمتي وعملي
إلى طريقي المستقيم
إلى سندي وقوّتي
إلى كلّ من في الوجود بعد الله ورسوله
إلى اللّذين أنشآني لطلب العلم والمثابرة وأنارا لي قلبي بعطفهما وحنانهما "أمّي و أبي".
إلى من دعموني وشجّعوني لشق طريقي نحو النّجاح والإبداع "إخوتي" وجدّي وجدّتي أخوالي و خالاتي و أعمامي و عمّاتي وكلّ أحبابي.
إلى الّذي أخذ بيدي ورسم الأمل في كلّ خطوة مشيتها "خالي عبد الحميد".
إلى كلّ الأساتذة وزميلاتي وزملائي خاصّة رفيقة دربي وعملي هذا " دنيا" أهدي ثمرة جهدي.

رانية منال

مقدّمة

مقدّمة:

تُعدّ المعرفة الإنسانيّة معرفة مبنيّة على التّداخل بين مختلف العلوم والاختصاصات، ففهم أي علم يقتضي بالضّرورة التّعاون والتّكامل بين الاختصاصات الأخرى.

وقد نالت بحوث الدّماغ أهميّة في الآونة الأخيرة حيث ازداد اهتمام التّربويين بدراستها وإسقاطها في العمليّة التّعليميّة، كما أكدّت العديد من الدّراسات التّربويّة أنّ معرفة آلية عمل الدّماغ تسهّل من طرق إكساب المتعلّمين المعرفة والّتي تظهر في تحصيلهم الدّراسيّ.

ونظرًا لما قدّمته نظريّات التّعلّم الأخرى ونتائج البحوث في كلّ من علم الأعصاب والكيمياء، وعلم المعرفة، والطّب، وعلم النّفس، برز نموذج تعليميّ جديد يستند إلى التّعلّم القائم على الدّماغ.

وعلى هذا الأساس فموضوع دراستنا موسوم بـ "ملامح نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة و أثرها في التّحصيل الدّراسيّ" السّنة الثّالثة ابتدائي – أنموذجًا–.

وتتمثّل إشكاليّة بحثنا في: ماهو واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ؟

وللإلمام أكثر بجوانب الإشكاليّة طرحنا مجموعة من الإشكاليّات الفرعيّة وهي:

- هل المحتوى التّعليميّ يتضمّن موضوعات تراعي الفروق الفرديّة للقدرات الدّماغيّة الخاصّة ؟
- هل يستخدم المعلّم طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تقديم المادّة التّعليميّة ؟
- هل المتعلّم متمكّن من التّعامل مع وضعيات حل المشكلات بأنواعها المختلفة والّتي تُنمّي قدراته الذّكائيّة ؟
- هل يراعي المعلّم صفات الاختبار الجيّد لقيّاس التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم ؟

وسعيًا منّا للإجابة عن هذه الإشكاليّات اتّخذنا الفرضيّات التّالية منطلقًا لدراستنا:

- المحتوى التّعليميّ يتضمّن موضوعات تراعي الفروق الفرديّة والقدرات الدّماغيّة الخاصّة.

- يستخدم المعلّم طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ ومختلف الوسائل في تقديم المادّة التّعليميّة.
- المتعلّم قادر على التّعامل مع وضعيّات حل المشكلات بأنواعها المختلفة.
- يراعي المتعلّم صفات الاختبار الجيّد لقيّاس التّحصيل الدّراسيّ.

وتتمثّل أهميّة بحثنا في استثمار الطّرائق والأساليب الحديثة وتطبيقها في تعليميّة اللّغة العربيّة.

وقد هدفت هذه الدّراسة إلى:

- فهم عمليّة التّعلّم وتحديد الطّرائق والأساليب المناسبة من خلال معرفة وظائف الدّماغ وآلياته.
- التّركيز على الأشياء الأساسيّة الّتي تساعد على تطوير قدرات المتعلّم.
- اتّخاذ السُّبل الأسهل لتوصيل المعنى للمتعلّمين وتحقيق الفهم.

ومن الأسباب الّتي جعلتنا نختار هذا الموضوع؛ أنّه موضوع جديد في قسم اللّغة والأدب العربيّ، إضافة إلى أنّه موضوع شيّق وممتع.

ولقد اعتمدنا في دراستنا على:

المنهج الوصفيّ لوصف الظّاهرة.

وبغرض الإجابة عن الإشكاليّات واختبار الفرضيات تمّ إعداد البحث وفقًا للخطّة التّالية:

مدخل: أمطنا فيه اللّثام عن مفهوم التّعليميّة وتعريف التّعليم والتّعلّم والفرق بينهما والشّروط الّتي لابدّ من توفّرها لحصول التّعلّم وعناصرها وما يكتنفها من غموض وفصل نظريّ قسّمناه إلى مبحثين:

المبحث الأوّل: تطرّقنا فيه إلى نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ وكل ما يتعلّق بها.

والمبحث الثّاني: خصّصناه إلى مفهوم التّحصيل الدّراسيّ وشروطه وطرق قياسه والعوامل المؤثّرة فيه

أمّا الفصل الثّاني وهو فصل تطبيقيّ عرضنا فيه الجانب المنهجيّ المتّبع في البحث بعد ذلك قمنا بتحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي وأشرنا إلى بعض الأخطاء الواردة في الكتاب، بعد ذلك عرضنا الدّراسة الاستطلاعيّة وآخر عنصر ذكرناه هو واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ وفي الأخير خاتمة ذكرنا فيها أهم النّتائج المتوصّل إليها وبعض التّوصيّات الّتي رأيناها مناسبة.

أمّا بالنّسبة للدّراسات السّابقة لهذا الموضوع فهي قليلة مقارنة بنظريّات التّعلّم الأخرى من بين هذه الدّراسات أطروحة دكتوراه :" فاعليّة الاستراتيجيّات التّعليميّة التّعلّميّة المبنيّة على نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في زيادة كفاءة التّعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعيّ" لـ: "ختّاش محمّد"، ومن نتائجها أنّها أجمعت على أهميّة استخدام التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة العديد من المتغيّرات خاصةً المتعلّقة بقدرات المتعلّمين الّتي يراعي فيها المعلّم الفروقات الفرديّة.

وقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المراجع المختلفة نذكر منها: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ لـ ناديا سميح السّلطي ومحمّد عودة الرّيماوي"، "التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذي الجانبين" لـ: عزو إسماعيل عفانة ويوسف إبراهيم الجيش"، "مدخل إلى علم النّفس لـ عماد عبد الرّحيم الزّغول، وعلي فاتح الهنداوي".

وكما هو الحال مع أي بحث علميّ، لم يخل هذا البحث من صعوبات أهمّها:

- نقص المصادر والمراجع المتعلّقة بهذه النّظريّة.
- الظّرف الطّارئ الّذي حلّ بالبلاد والّذي اضطرّنا أن لا نكمل التّربص وندرس الموضوع دراسة كافية.
- تعذّر العمل كثنائي بيننا بسبب الحجر الصّحيّ.

وفي الختام نشكر الله –عزّ وجل– لإتمامنا هذه المذكّرة وثانيًا إلى الأستاذ المشرف "عبد الرّحمان جودي" الّذي كان نعم العون في إنجاز هذا البحث.

مدخل: التّعليميّة

مدخل التّعليميّة:

تمهيد.

أوّلًا : مفهوم التّعليميّة.

ثانيًا: تعريف التّعلّم والتّعليم.

ثالثًا: شروط التّعلّم.

رابعًا: الفرق بين التّعليم والتّعلّم.

خامسًا: عناصر المثّلث التّعليميّ.

مدخل التّعليميّة:

تمهيد:

بُذلت جهود كثيرة في ميدان التّعليم انتهت إلى ضرورة فهم العمليّة التّعليميّة، وإلى معرفة عناصرها المتّمثّلة في المعلّم والمتّعلّم والمادّة التّعليميّة والعلاقة الّتي تربط كلّ عنصر بآخر، ونظرًا للدّور المهم الّذي يلعبه كلّ عنصر نجد المؤسّسات التّعليميّة المختلفة في سعي دائم إلى إيجاد عمليّة تعليميّة ناجحة.

أولا: مفهوم التّعليميّة(DIDACTIQUE):

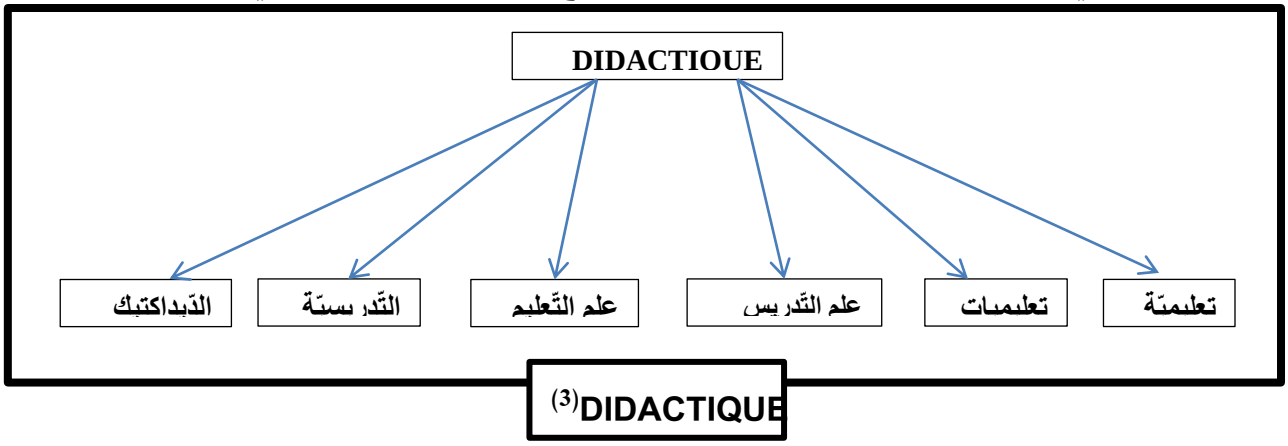
1-لغةً:

التّعليميّة هي مصدر صناعيّ من "تعليم" على وزن تفعيل، فهي بالأساس "تفكير في المادّة الدّراسيّة بُغية تدريسها"[1]، فالتّعليميّة استراتيجيّة حديثة في اللّسانيات التّطبيقيّة تساعد المعلّم على تعليم مادّة معيّنة وذلك باتّباع مجموعة من الطّرائق والتّقنيات والوسائل.

2-اصطلاحًا:

تعدّدت المصطلحات المقابلة للمصطلح الأجنبيّ "DIDACTIQUE"، ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد التّرجمات.

ونجد في اللّغة العربيّة عدّة ألفاظ تقابل مصطلح "DIDACTIQUE" وهي:[2]



[3]DIDACTIQUE

---

[1] المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة "المعجم التّربويّ"، ملحقة سعيدة الجّهويّة، تنقيح عثمان آيت مهدي ص44.

[2] بشير ابرير: "تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق"، عالم الكتب الحديث والتّوزيع، ط1، إربد، الأردن، 1427، 2007، ص08.

[3] المرجع نفسه، ص08.

وتختلف هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، فهناك من اختار استعمال "**ديداكتيك**" تجنبًا لأي لبس في مفهوم المصطلح، ونجد باحثين آخرين يستعملون مصطلح "**علم التّدريس وعلم التّعليم**" والبعض الآخر يستعمل مصطلح **تعليمات على وزن لسانيّات الرّياضيّات ...الخ.**

فالمقصود بالتّعليميّة في الاصطلاح هي كل ما يهدف إلى التّثقيف وإلى ما له علاقة بالتّعليم " **وهي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم التّعليم الّذي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المسطّرة**"[1].

ونستنتج أنّ التّعليميّة هي علم مستقل بذاته، يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة، ويهتم هذا العلم (التّعليميّة) بالمعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة بهدف تحقيق تعليم ناجح.

ثانيًا: تعريف التّعليم والتّعلّم (LAERNINGAND TEACHING)

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدّد لعمليّة التّعليم والتّعلّم وبذلك توالت التّعريفات وفي هذا المجال سنعرض أهمّها:

1- تعريف التّعليم (TEACHING):

للتّعليم تعريفات مختلفة تختلف باختلاف قائلها وتوجّهاته الفكريّة والتّربويّة، نذكر: "**التّعليم يطلق على العمليّة الّتي تجعل فيها الآخر يتعلّم، ويُطلق على تعليم العلم والصّنعة، ويعرّف بأنّه نقل معلومات منسّقة إلى المتعلّم أو أنّه معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب، فالتّعليم هو عمليّة نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى الفرد (المتّعلّم) بطريقة معيّنة**"[2].

---

[1]علي تعوينات: "التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العاليّ"، الملتقى الوطنيّ الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعيّ، مختبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، جامعة الجزائر، أفريل، 2010، ص06.

[2]جان عبد الله توما، "التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، بيروت، ط1، 1432هـ ، 2011م، ص20.

يتّضح لنا من خلال هذا التّعريف أنّ التّعليم هو عمليّة نقل المعارف والمهارات إلى المتعلّم بطريقة معيّنة، وهذا يعني أنّه لا يوجد تفاعل بين عناصر المثلث التّعليميّ (المعلّم المتعلّم) وهذا يقودنا إلى أنّ المعلّم هو الأساس في عمليّة التّعليم (عنصر إيجابيّ)، أمّا المتعلّم يستقبل المعلومات ويخزّنُهَا ويسترجِعُها عند الضّرورة (عنصر سلبيّ).

"**التّعليم عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقليّة ونشاطه الذاتيّ بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة الّتي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير سلوكه النّاتج عن المُثيرات الدّاخليّة والخارجيّة ممّا يؤكّد حصول التّعلّم**"[1].

ركّز هذا التّعريف على النّواحي العقليّة، إذ يدخل ضمنه ما يسمّى بـ: **معالجة المعلومات**[*] **(INFORMATION PROCESSING)** وهي عمليّة تتطلّب تفاعل من قبل المتعلّم (له الدّور الإيجابيّ)، أمّا المعلّم فهو موجّه ومرشد ومساعد فقط وذلك بتوفير البيئة المناسبة للتّعلّم.

من خلال التّعريفين السّابقين نستنتج أنّ التّعريف الأوّل يعبّر عن **المقاربة بالأهداف** أمّا التّعريف الثّاني يعبّر عن **المقاربة بالكفاءات.**

2- تعريف التّعلّم (LEARNING):

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدّد لعمليّة التّعلّم، ويرجع السّبب في ذلك إلى اختلاف وجهات النّظر حول طبيعة هذه العمليّة انطلاقا من اختلاف الافتراضات الّتي انطلق منها كلّ باحث، ولذلك سنتطرّق إلى المهمّ منها:

---

[1] المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، "المعجم التّربويّ" مرجع سابق، ص55.

(*) معالجة المعلومات: هي نظريّة من النّظريات المعرفيّة والّتي تُعدّ ثورة في مجال دراسة الذّاكرة وعمليات تعلّم الإنساني بالإضافة إلى دراسة اللّغة و التّفكير، توضّح الخطوات الّتي يسلكها الأفراد (المتعلّمون) في جمع ومعالجة وتنظيم وتذكر المعلومات (لينا الشريف ثامر الحارثي وريم مغرم عبد الله الشهري:" نظريّة معالجة المعلومات (information processing theory)"، دراسات متقدّمة في نظريات التّعلّم، بإشراف محمد فرحان قضاه ،1435هـ، ص07.)

أ. التّعلّم من جانب نفسيّ:

هناك العديد من علماء النّفس من عرّف التّعلّم بدلالة السّلوك فمثلا:

عرّفه: "**لي كرونباخ**[*]"(**LEECRANBACH**) على أنّه "**تغيّر شبه ثابت في السّلوك نتيجة الخبرة**"[1].

يتّضح لنا من خلال هذا التّعريف أنّ التّعلّم هو تغيير وتعديل في السّلوك نتيجة الحصول على خبرة ما، وأساليب جديدة من خلال الاحتكاك بالبيئة.

عرّفه "**روبرت جانييه**[**]" بأنّه :"**تغيّر في مقدرة الإنسان (المتعلّم) أو سلوكه ولا يُعزى هذا التّغيير لعمليات النّمو، ويظهر هذا التّغيّر على شكل تغيّر في السّلوك**"[2].

لذلك فالتّعلّم هو عمليّة حيّويّة ديناميكيّة يتجلّى في الأنماط السّلوكيّة للمتعلّم.

وما يمكن أن نستنتجه من خلال تعريفنا للتّعلّم عند علماء النّفس أنّه يرتبط بالجانب السّلوكيّ أكثر، فلا توجد أي إشارة لربط التّعلّم بالجانب المعرفيّ للمتعلّم؛ لذلك فالتّعلّم إمّا **(اكتساب سلوك أو تعديل سلوك، أو التّخلي عن سلوك).**

(*) لي كرونباج: (22 أبريل 1916، 1 أكتوبر 2001) بروفسور في التّعليم في مجالات مختلفة كعلم النّفس التّعليميّ، تحصل عام 1940 على الدّكتوراه في علم النّفس من جامعة شيكاغو (ينظر : لي كرونباج https :arm.wikipedia.org/wiki 2020/02/07)

[1] عماد عبد الرّحيم الزّغول، علي فالح الهنداوي، "مدخل إلى علم النّفس "دار الكتاب الجامعية،ط8 1435هـ ، 2014م، ص190.

(**) روبرت جانييه: (21أغسطس 1916، 28 أبريل 2002) باحث سيكولوجي وعالم فرنسيّ تحصّل عام 1937م على شهادة البكالوريس من جامعة يال، تحصّل عام 1940م على شهادة الدّكتوراه في علم النّفس من جامعة براون، يُعدّ من علماء النّفس التجريديين البارزين ومن الّذين تحوّلوا من دراسة المشكلات الأساسيّة في المعمل أو المختبر إلى المشكلات التّطبيقيّة. (محمد صبحي أبو حطب، لارا بصير،" نظريّة جانييه ونموذج معالجة المعلومات"، ماجستير التربيّة دائرة التّربيّة وعلم النّفس، جامعة بير زيت، كليّة الدّراسات العليا فلسطين، القدس، 2009/2008، ص01).

[2] المرجع نفسه، ص01.

ب.التّعلّم من جانب تربويّ:

اقترح الباحثون العديد من التّعريفات لمفهوم التّعلّم إلا أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكّننا من وصف هذه الظّاهرة بشكل دقيق:

يعرّف التّعلّم بأنّه: "**هو الشّيء المباشر الّذي يتعلّمه الطّفل (المتعلّم) من درس معيّن وما يحققّه من أهداف**"[1].

فالتّعلّم في هذا التّعريف هو إلقاء المادّة التّعلّميّة بطريقة مباشرة من قبل المعلّم إلى المتعلّم في بيئة تعليميّة مناسبة.

ويعرّف كذلك بأنّه: "**هو ما يتعلّمه التلميذ (المتعلّم) نتيجة الرّبط بين الخبرة الجديدة والخبرات السّابقة، وهذا النّوع من التّعليم هو تكوين الاتجاهات والمثل والأحكام الشّخصيّة والأفكار العامّة والّتي توجّه عمليّة الدّرس**"[2].

فالتّعلّم من خلال هذين التّعريفين هو تعلّم نظاميّ مقصود (تعلّم مدرسيّ أكاديميّ) يتلقّى فيه المتعلّم المادّة التّعليميّة؛ إمّا بالرّبط بين الخبرات الجديدة والخبرات السّابقة أو بطريقة أخرى تتناسب مع قدراته ومع المادّة التّعليميّة.

ثالثًا: شروط التّعلّم:

للتعلّم شروط لابدّ من توافرها لكي يحدث التّعلّم، وهذه الشّروط هي:

1- النّضج(MATURATION) :

يشير مفهوم النّضج إلى: "ظهور نمو وارتقاء في المظاهر السّلوكيّة المختلفة عند الكائن الحي أو الإنسان ... فهو عمليّة ارتقائيّة تحدث عند الكائن الحي (المتعلّم) تُغيّر من سلوكه ليتكيّف مع العالم الخارجيّ بحيث يعتمد هذا التّغيير في السّلوك على النّمو العضويّ

---

[1] صلاح الدّين عرفة محمود، "تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات "، رؤية تربويّة معاصرة"، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2005م، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص 11.

بصفة أساسيّة أكثر من اعتماده على الخبرة والمران"[1]، فالنّضج يعتبر شرطًا من شروط التّعلّم، بل هو الأساس في عملية التّعلّم، وللوصول إلى تعلّم جيّد وبسرعة أكبر أن يكون المتعلّم قد وصل إلى مرحلة النّضج المطلوبة لعمليّة التّعلّم.

2- الاستعداد (READINESS) :

يمكننا أن ننظر إلى مفهوم الاستعداد على أنّه حالة من التهيّؤ النّفسيّ والجسميّ بحيث يكون المتعلّم قادرًا على التّعلّم، ويُسهم الاستعداد في عمليّة التّعلّم بشكل فعّال، ففي كثير من الأحيان، تفشل عمليّة التّعلّم لدى المتعلّمين بسبب غياب شرط الاستعداد لديهم ويرتبط الاستعداد بشرطيْ النّضج والتّدريب.

فالنّضج يوفر الإمكانات والقابليّة الّتي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى المتعلّمين للتّعلّم، في حين يعمل التّدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم[2].

3- الممارسة (PRACTICE):

تعتبر الممارسة شرطًا مهمًا من شروط التّعلّم، فالتّعلّم هو تغيّر شبه دائم في أداء الإنسان، تؤدّي فيه الممارسة دورًا رئيسًا، ولذلك لا يتحقّق التّعلّم دون ممارسة، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الاستجابات للمثيرات لفترة أطول، ممّا يؤدّي إلى تحقيق التّعلّم.

والممارسة هي تكرار حدوث الاستجابات نفسها في مواقف منظّمة.

وتختلف الممارسة عن التّكرار في أنّ التّكرار هو عملية إعادة دون تغيير ملحوظ في الاستجابات، أمّا الممارسة فإنّها تكرار معزّز.

ونتيجة الممارسة يحدث نوع من التّحسن في الأداء، فعندما أقود السّيّارة اليوم أقابل ظروفًا مختلفة عن الأمس في الطّريق الّذي أسير فيه، ممّا يجعلني أكتسب من الممارسة

---

[1] محمد شحاتة ربيع : "أصول علم النّفس"، دار الميسرة، عمّان، ط2، 1434هـ ،2013م، ص260.

[2] يُنظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول وعلي فاتح الهنداويّ ، "مدخل إلى علم النّفس" ،مرجع سابق، ص194.

خبرات جديدة، والمتعلّم عندما يمارس عمليّة التّعلّم لا يكون اكتساب المعلومات عن طريق التّلقين من جانب المعلّم بل لابدّ أن يمارس المتعلّم الدّرس ممارسة عمليّة، فالمعلّم يشرح الدّرس وتُجرى المناقشة وتوجيه الأسئلة حول موضوع الدّرس[1].

4-الدّافعيّة (MOTIVATION):

وجود الدّافعيّة عند المتعلّم شيء مهم في عملية التّعلّم حيث لا يمكن أن يحدث دونها، ذلك أنّ التّعلّم -كما عرّفناه سابقًا- هو تغيير في السّلوك ينتج عن نشاط يقوم به المتعلّم لاشكّ أنّه لا يقوم بنشاط من غير دافعيّة، وهذه الأخيرة هي قوى داخليّة لديه تستثير السّلوك وتوجّهه وتحافظ على استمراريته من أجل تحقيق هدف معيّن، أمّا بالنّسبة للدّافعيّة للتّعلّم فتعبّر عن حالة داخليّة لدى المتعلّم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التّعليميّ والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النّشاط حتّى يتحقّق التّعلّم كهدف للمتعلّم.[2]

وعليه يمكن القول أنّ الجهود الّتي بُذلت في ميدان التّعليميّة كان لها الأثر في نجاح وفهم كل ما يخص العمليّة التّعليميّة.

---

[1] يُنظر: غالب محمد المشيخي :"أساسيّات علم النّفس"، دار المسيرة، عمّان ط3، 1435هـ ،2014م ص110.

[2] يُنظر: المرجع نفسه، ص 111.

رابعًا: الفرق بين التّعليم والتّعلّم :[1]

التّعلّم	التّعليم
• إنّ التّعلّم يشير إلى التغيّرات النّمائيّة في سلوك المتعلّم.	• والتّعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التّعليميّة.
• التّعلّم في العمليّة التّعليميّة غاية مقصودة.	• والتّعليم وسيلة تسهم في تسهيل هذه الغاية على المتعلّم.
• التّعلّم يتّصل بالمتعلّم.	• التّعليم يتّصل بالمعلّم وسلوكاته.
• التّعلّم قد يحصل دون تعليم.	• والتّعليم قد لايؤدي إلى تعلّم.
• حصول التّعلّم هو المؤشّر الحقيقيّ لما عليه التّعليم.	• والتّعليم لا يؤشّر على فاعليّة التّعلّم.
• التّعلّم عملية تفاعل المتعلّم مع الخبرات في البيئة التّعليميّة.	• التّعليم عمليّة تنظيم للخبرات في البيئة التّعليميّة.
• التّعلّم سلوك داخليّ يرتبط بالمتعلّم.	• والتّعليم إجراءات خارجيّة في البيئة نحو المتعلّم.
• النّظريّات التّعليميّة هي لتفسير ظاهرة تعلّم المتعلّم.	• يفسّر التّعليم في ضوء مبادئ النّظريات السّلوكيّة والمعرفيّة.
• التّعلّم جهد ذاتيّ للمتعلّم، ويقوم على إثارة واستجابة أو على الإدراك والتّنظيم الدّاخليّ.	• التّعليم جهد خارجيّ يقوم على التّفاعل مع الخبرة التّعليميّة.
• فالتّعلّم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك المتعلّم.[2]	• "والتّعليم هو إجراء مقصود يطبّق القوانين الّتي توّصل إليها علم التّعلّم"[3]لإكساب المتعلّمين ما يراه المعلّم مناسبًا لهم وضروريّ لمجتمعهم.

[1] ينظر: محمد محمود الخوالدة : "مقدمة في التّربية" دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص182.

[2] يُنظر: غانب محمد المشيخيّ:" أساسيّات علم النّفس" مرجع سابق، ص107.

[3] المرجع نفسه، ص107.

من التّبصّر في بنود المقارنة بين التّعلّم والتّعليم، نستخلص أنّ هناك علاقة ذات طبيعة متكاملة وليست متماثلة، فكل ما في موضوع التّعلّم هو نشاط ذاتيّ من أجل النّمو في حين أنّ كلّ ما يتّصل بالتّعليم هو نشاط خارجيّ، من أجل تسهيل عمليّة التّعلّم على المتعلّمين ومساعدتهم في النّمو السّلوكيّ والانفعاليّ والأدائيّ والاجتماعيّ والأخلاقيّ وغير ذلك من النّمو.

خامسًا : عناصر المثّلث التّعليميّ:

التّعريفات الّتي تتمحور حول التّعليميّة تأخذ بعين الاعتبار المثّلث التّعليميّ المشكّل من ثلاثة عناصر هي: المعلّم، المتعلّم، المادّة التّعليميّة.

1- المعلّم (THETEACHER):

هو ركن أساسيّ ومهم في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وهذه المكانة تجعله مهيّأ للقيام بهذه المهمّة الشّاقة والنّبيلة، حتّى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، وبذلك يكون مهيّأ علميّا وبيداغوجيًا، قادرًا على التّحكم في سير العمليّة التّعليميّة، ويمتلك القدرة الذّاتيّة في اختيار المادّة التّعليميّة وطرائق تعليمها، ويحسن استغلال الوسائل التّعليميّة المساعدة على التّبليغ الجيّد، ومن بين الشّروط الّتي يجب أن تتوفر في المعلّم ما يلي:

- التّأهيل العلميّ والبيداغوجيّ.
- القدرة الذّاتيّة في اختيار الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارًا جيّدًا من أجل إنجاح عمليّة التّواصل وغيرها من الشّروط[1].

[1] ينظر: أحمد حسّاني: "دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة- حقل تعليميّة اللّغات ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000، ص 142، 41، 42.

2- المتعلّم (THELEARNER):

هو العنصر الثّاني من عناصر المثلّث التّعليميّ، فلا يُتصوّر وضع نظام تعليميّ دون معرفة المتعلّم، فهو الهدف الأساسيّ الّذي تقوم عليه عملية التّعلّم، وهو من يتلقّى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المعلّم.

وفي النّقاط الآتية تتلخّص بعض المعلومات الأساسيّة على المتعلّم الّتي يجب أن تُعرف من قبل المعلّم:

- معرفة مدى قابليّة المتعلّم في الاكتساب.
- تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّم.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- معرفة الصّعوبات الّتي تُعيق المتعلّم في عمليّة التّعلّم[1].

3- المادّة التّعليميّة(EDUCATIONAL MATERIAL):

هي المادّة المستهدفة بالتّعليم، فهي تلك المحتويات اللّغويّة الّتي تتكوّن في الغالب من:

- المفردات اللّغويّة (**الجانب المعجميّ**).
- الأداءات (**الجانب الصّوتيّ**).
- البنى والتّراكيب (**الجانب التّركيبيّ**).

وينظر كذلك في المادّة التّعليميّة من حيث **العرض، الاختيار، التّدرّج إذ لعرض المادّة** دور أساسيّ في إنجاح العمليّة التّعليميّة، والمعلّم مؤهّل من خلال تكوينه الأوّلي لإتقان العرض والتّقديم.

كما أنّ **الاختيار** الأمثل للمادّة يكون بمراعاة الغايات البيداغوجيّة للعمليّة التّعليميّة ومستوى المتعلّم واهتماماته ودراسته الذّاتيّة والوقت المخصّص للمادّة.

---

[1] يُنظر: أحمد حسّاني: "دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة "،مرجع سابق، ص142.

أمّا **التّدرّج** في تعليم المادّة فهو أمر طبيعيّ تقتضيه العمليّة التّعلميّة[1].

ونستنتج من خلال ما سبق أنّ للتّأكّد من نجاح العمليّة التّعلّيميّة لابدّ من توّفر هذه العناصر الثّلاث مع مراعاة شروط كل عنصر.

[1] ينظر: أحمد حسّاني:"دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة"، مرجع سابق ، ص142.

الفصل النّظريّ: نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والتّحصيل الدّراسيّ

المبحث الأوّل: التّأصيل لنظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

تمهيد.

أولًا: نشأة نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

ثانيًا: مفهوم نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

ثالثًا: آليات عمل الدّماغ وفق الرّوابط الجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة.

رابعًا: مراحل التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

خامسًا: الفرق بين نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والنّظريّة التّقليديّة.

سادسًا: خصائص التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

سابعًا: التّعلّم المتناغم مع الدّماغ والتّعلّم المضاد للدّماغ.

ثامنًا: مبادئ نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

تاسعًا: طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

المبحث الأوّل: التّأصيل لنظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ (Brain Based Learning Theory):

تمهيد:

إذا كانت السّرعة الهائلة هي إحدى سمات العصر الّذي نعيشه، فإنّ سرعة تقدّم المعرفة في "**علم الدّماغ**" لم يُسْبق لها مثيل هي الأخرى، كما أنّ ما تقوله لنا أبحاث الدّماغ يشير إلى حاجة قويّة لتغيير أساليب التّعليم القديمة، والتوجّه نحو نظريّات وتطبيقات أبحاث الدّماغ[1].

ومن أهم النّظريّات الّتي تعتمد على نتائج أبحاث الدّماغ ووظيفته وتركيبه هي الّتي يُطلق عليها اسم: "**نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ**" (**Brain-Based Learning Theory**).

وفيما يلي سنوضّح هذه النّظريّة ونبيّن نشأتها ومفهومها وخصائصها وأهم المبادئ الّتي تستند إليها:

أولاً: نشأة نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ:

هيمنت النّظريّة السّلوكيّة في نهاية الخمسينات وبداية السّتينات من القرن العشرين على الممارسات التّربويّة، وقد تزعّم هذه النّظريّة بشكلٍ كبيرٍ مجموعة من اللّسانيين والنّفسانيين؛ ونخصّ بالذكر "**ليونارد بلومفيلد**"* **(Leonard Bloomfield)**،وهو الّذي أدلى بآرائه لتشكيل محاور هذه النّظريّة وتصبح من أشهر النّظريّات في تاريخ التّعليميّة[2]، فقد استلهم المعطيات النّظريّة لعلم النّفس السّلوكيّ وأسقطها على المنهج الوصفيّ اللّسانيّ؛ إذ

---

[1] ينظر: ناصر الدّين أحمد أبو حماد: "أثر برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة مهارات التّفكير التّحليلي والإدراك البصريّ لدى طلبة صعوبات التّعلّم غير اللّفظيّة" I U G J E P S ، تاريخ الإرسال (2016/07/19) تاريخ النّشر (2016/08/23)، ص151.

(*) ليونارد بلومفيلد (LeonardBloomfield)(1887م، 1949م)، باحث أمريكي من مدينة هارفرد، متخصّص في اللّغة الألمانيّة، التقى بعالم النّفس "ويس" فجعله يراجع أسس مبادئ الألسنيّة انسجامًا مع النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس (عبد المجيد عيساني: "نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتب الحديث، مصر، القاهرة، ط1، 2011م، ص68).

[2] يُنظر: المرجع نفسه، ص68.

كان التّركيز منصبًا على السّلوك الظّاهر للمتعلّم وتعديله، إمّا بأسلوب الثّواب أو العقاب من دون أن يكون اهتمام بما يحدث داخل الدّماغ من عمليات عقليّة فكريّة، وهذا الأمر ينطبق كذلك على السّلوكيّة عند "**واطسون**"(*) **(Watson)** والسّلوكية عند "**سكنر**"(**) **(Skinner)**.[1]

وبعد ما يزيد على نصف قرن بدأت ثورة علميّة جديدة تبحث في "**عقل الإنسان**" فكانت ثورة معرفيّة تمثّلت في أعمال "**نعوم تشومسكي**(***) **(Noam Chomsky)**، الّذي أعاد الاعتبار إلى القدرات العقليّة، وهي القدرات الّتي تمّ تغييبها في النّظريّة السّلوكيّة وألغيت من مفاهيمها مطلقًا[2].

وبعد ذلك ظهرت النّظريّة المعرفيّة لـ "**جان بياجيه**"(****) **(Jean Biaget)** كرد على مفاهيم النّظريّة السّلوكيّة، وقد استفادت من أبحاث وآراء "**تشومسكي**"، إذ تعدّ امتدادًا لها – وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات– وكان تركيزها على العمليات المعرفيّة من **انتباه**

(*) "جون برودوس واطسن"(Jhon Broadus Watson)(1878م، 1958م)، هو عالم نفس أمريكي أسس المدرسة النّفسيّة المعروفة باسم السّلوكيّة ، قام "واطسون" بعمل بحث على سلوك الحيوان وتربية الأطفال والدّعاية والإعلان (واطسون22/02/2020 https://ar.m.wikipedia.or/wiki/.)

(**) "بورهوس فريديريك سكينر" (BurrhusFrederic Skinner)(1904م، 1990م) هو أخصائي علم النّفس وسلوكيّ ومؤلّف ومخترع وفيلسوف اجتماعيّ أمريكيّ (ينظر سكينر : المرجع نفسه)

[1] يُنظر: عبد المجيد عيساني: "نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة"، مرجع سابق، ص69.

(***) "أفرام نعوم تشومسكي (AvramNoam Chomsky)(1928م) هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكيّ ومؤرخ وناقد وناشط سياسيّ وقد وصف تشومسكي بالشّخصيّة الثقافيّة البارزة (تشومسكي20/02/2020 https://ar.m.wikipedia.or/wiki/.)

[2] ينظر : عبد المجيد عيساني: "نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة"، مرجع سابق ، ص79.

(****)جان بياجيه (Jean Biaget)(1896م، 1980م) هو عالم نفس وفيلسوف سويسريّ، أنشأ عام 1965م، مركز نظريّة المعرفة الوراثيّة في جنييف (بياجيه22/02/2020 https://ar.m.wikipedia.or/wiki/.)

وإدراك وتفكير وتخيّل، بالإضافة إلى ما يتعلّمه المتعلّم من بيئته الاجتماعيّة والماديّة، أي من عالم النّاس والأشياء[1].

وفي العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت ثورة في "**علم النّفس التّعلّم**" والّذي عُرف بـ "**عقد الدّماغ**" وكان روّاد هذه الثّورة هم علماء الأعصاب.

واستنادًا إلى نتائج أبحاث الدّماغ والأعصاب برزت نظريّة عام 1991م لصاحبها "**كين و"كين**" **(cain and caine)**[2]والّتي تقوم على "**بناء الدّماغ ووظيفة أجزائه وتؤكّد أنّ كلّ فرد (متعلّم) قادر على التّعلّم بطبيعته، وبالتّالي على أهميّة تصميم بيئة تعلّم تسمح بالمعالجة النّشطة للمعلومات وربط التّعلّم بالخبرات الحياتيّة الواقعيّة**"[3].معنى ذلك أنّ فهم الدّماغ وسيلة لتنظيم التّعلّم والتّعليم، وأنّ البيئات المحيطة سواء أكانت في المدرسة أو في البيت تؤثّر على قدرة المتعلّم على التّعلّم.

فنظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ هي حصيلة تكامل مجالات علميّة مختلفة كعلم الأعصاب والطّب والكيمياء، وعلم الحاسوب، "**وتطوّرت هذه النّظريّة مع تطوّر علم الدّماغ، ودراسة تركيب الدّماغ والأعصاب وتطوّر التّقنيات الطّبيّة الحديثة لدراسة الدّماغ مثل:**

---

[1] ينظر: مصطفى ناصف: "نظريّات التّعلّم" ترجمة على حسين حجاج، مراجعة عطيّة محمود هنا، دار المعرفة الكويت، د ط، 1978م، ص289

[2] يُنظر: العصيمي، خالد بن محمود بن محمّد: "فاعليّة استراتيجيّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة مهارات التّفكير الابتكاريّ والثّقافة العلميّة لدى طالبات العلوم مساق (2) ذوات أنماط السّيطرة الدّماغيّة المحلّة التربويّة الدّوليّة المتخصّصة، مجلّد05، العدد03، جزء02، آذار 2016، الأردن، ص551.

[3] المرجع نفسه، ص551.

"الرّنين المغناطيسيّ النّوويّ"(*) (Nuclear magnetic resonance) "والتّصوير المقطعيّ بالإصدار البوزيتروني"(**) (Position Emission Tomography) والّذي يتمّ من خلاله قيّاس نشاط الخلايا العصبيّة.[1]

فبفضل هذا التّطوّر أصبح بالإمكان قيّاس تسلسل التّفكير عبر مناطق ضيّقة من الدّماغ.

ثانيًا: مفهوم نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ:

تناولت الأدبيّات التّربويّة العديد من التّعريفات لنظريّة(***) التّعلّم المستند إلى الدّماغ حيث عرّفها كل من:

"إيريك جنسن"(****) (E.Jensen) بأنّها :"نظريّة في التّعلّم تؤكّد على التّعلّم مع حضور الذّهن، مع وجود الاستشارة العاليّة والواقعيّة، والمتعة والتّشويق، والمرح وغياب

(*) الرّنين المغناطيسيّ النّوويّ": يرمز له باختصار (NMR) إحدى الظّواهر الفيزيائيّة الّتي تعتمد على الخواص المغناطيسيّة الميكانيكيّة لنواة الذرّة كما تُستخدم كذلك لدراسة بنية الجزيئات. (يُنظر: الرّنين المغناطيسي (https://ar.m.wikipedia.or/wiki/2020/02/25)

(**) التّصوير المقطعي بالإصدار البروزيتروني":يرمز له اختصارًا بـ (P E T) هي تقنيّة تصوير في الطّب تبيّن صور ثلاثيّة الأبعاد لبعض أعضاء الجسم (ينظر: المرجع نفسه).

(1) طارق عبد الرّؤوف عامر، ربيع محمّد :"توظيف أبحاث الدّماغ في التعلّم"، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، طبعة عربيّة، 2008م، ص50.

(***) "النّظرية" (The Theory) هي عبارة عن مجموعة من المفاهيم والاقتراحات الّتي تعطينا نظرة منظّمة لظاهرة ما عن طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين المتغيّرات الخاصّة بالظّاهرة(ينظر: موريس أنجرس: "منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، ت ج، بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنّشر، الجزائر، د ط، 2006، ص54.

(****) إيريك جنسن (1921) (E.Jensen م. 1987م) معلم سابق ذو حب حقيقيّ للتعلّم، درّس في جميع المستويات المدرسيّة الابتدائيّة إلى الجامعة، في عام 1981، أسّس أكبر برنامج تعليم متوافق مع الدّماغ في (و م أ) له العديد من المؤلّفات مثل: "العقل في الدّماغ"، و "التعلّم المبني على الدّماغ" (ينظر: موسوعة مقالات مهارات النّجاح).

التّهديد وتعدّد وتداخل الأنظمة في العمليّة التّعليميّة"[1]،لذلك فهي نظريّة ترتبط بعمليّات الدّماغ المختلفة، تتطلّب وجود استشارة عاليّة واستخدام آليات تساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة فكما ذكر "**جنسن**": التّشويق وغياب التّهديد، لأنّ وجود التّهديد في العمليّة التّعليميّة يُدمّر شخصيّة المتعلّم ويفقده الثّقة بنفسه.

و"**عزّو إسماعيل عفانة**"، و"**يوسف إبراهيم الجيش**" أنّها: "**نظريّة تُسهم في تحسّن قدرات المتعلّم التّفكيريّة من خلال برامج أو مناهج معيّنة يتمّ بناؤها في ضوء آليات الدّماغ**"[2]، فالدّماغ يتغيّر عبر دورة الحياة وفقًا لما يتعرّض له المتعلّم من خبرات، فكلّما أتيحت الفرصة للدّماغ لممارسة وظائفه العقليّة كلّما تطوّرت قدرات المتعلّم، من خلال مناهج تعليميّة تكون مستمدّة من تركيب الدّماغ ووظيفته.

يتّضح لنا من خلال التّعريفين أنّ "**نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ**" هي أسلوب أو منهج شامل للتّعليم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة، ويسقط هذه الافتراضات في العمليّة التّعليميّة ويبدو ذلك في تصميم مادّة تعليميّة مناسب لقدرات المتعلّم، وتوفير مناخ تعليميّ ثريّ متوافق مع الطّريقة الّتي يتعلّم بها الدّماغ.

ثالثًا: آليات عمل الدّماغ وفق الرّوابط الجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة:

عُرفت الفترة الأخيرة من القرن العشرين بأنّها فترة دماغ، حيث شهدت كمًّا هائلًا من الأبحاث والدّراسات الّتي تناولت الدّماغ من النّاحيّة التّركيبيّة والوظيفيّة، وارتكزت على علاقة الدّماغ بكلّ من الجسد والانفعالات والبيئة الاجتماعيّة، فهذه الرّوابط لها أثر كبير في عمل الدّماغ، وتتمثّل هذه الرّوابط في العناصر التّالية:

---

[1] رباب صلاح الدّين إسماعيل إبراهيم: "فعاليّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة مهارات التّعلّم المنظّم ذاتيًا وخفض التلكّؤ الأكاديميّ"، مجلّة كليّة التّربيّة، جامعة الأزهر، العدد 174، جزء 02، يوليو 2017، القاهرة ص345.

[2] عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش: "التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذي الجانبين" دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، د ط، 2009، ص129.

1. الرّابطة بين الدّماغ والجسد:

إنّ العلاقة القائمة بين الدّماغ والجسد علاقة وطيدة، فالوظائف العقليّة تعتمد على المدخلات القادمة من الجسد ممّا يبرز أهميّة وطبيعة الجسد بالنّسبة للمعرفة، وهناك من حاول تفسير العمليات العقليّة من خلال الأبحاث على الدّماغ كعضو فيزيولوجيّ فقط، لكنّهم أهملوا أنّ كلا من التّعلّم والتّفكير والإبداع والذّكاء هي عمليات لا تقتصر على الدّماغ وحده ولكنّها تشمل الجسد كلّه حيث نعتمد على الحواس(*) والحركات والانفعالات ووظائف الدّماغ المتكاملة مع الجسد، وإنّ تجاهل كل هذه العناصر يؤدّي إلى مخرجات تعليميّة أقلّ نجاحًا.[1]

وهناك عنصر آخر يبرز دور العلاقة بين الدّماغ والجسد وتتمثّل من خلال **الغذاء(**)والعادات الصّحيّة؛** حيث تساعد العادات الصّحيّة السّليمة الدّماغ على أداءه لوظائفه مثل: **الانتباه والإدراك والتّعلّم والذّاكرة[2].**

(*) الحواس الخمس: البصر والذّوق والشّم والسّمع واللّمس: تعتبر من المستقبلات العصبيّة الّتي تدخل منها المعلومات إلى الجهاز العصبيّ، وتسمّى مناطق الاستقبال، فبينما يقوم الدّماغ بتصفيّة وتخزين المدخلات الحسيّة، فإنّه يربطها مع حوادث ومثيرات حدثت من قبل، وهذا محور عملية التّعلّم، فالتّفكير يتشكّل بواسطة الخبرة، والخبرة تتكوّن بواسطة الحواس (ختّاش محمد: "فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلميّة – التّعليميّة" المبنيّة على نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ – في زيادة كفاءة التعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعي" أطروحة الدّكتوراه، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة جامعة باتنة1، 2015، ص51.

[1] يُنظر: ناديا سميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن،ط1425،1هـ،2004م، ص58.

(**) يمكن للأغذية السّيّئة أن تترك أثرًا وعطبًا دائمًا في تركيبة الدّماغ، فهناك أغذية مناسبة له وهناك أغذية غير مناسبة، فالّتغذية الجيّدة تخلق دماغ قادر على التحدّي وتزيد نسبة الذّكاء والتّحصيل على مدى سنوات الدّراسيّة، فالتّزود بالفيتامينات يزيد حدّة البصر وزمن رد الفعل والذّكاء، أيضا الفواكه والخضار والحبوب والبروتينات، وبعض الدّهون مهمّة لزيادة فاعليّة الوظائف العقليّة والجسديّة (ختّاش محمد: "فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلميّة – التّعليميّة" المبنيّة على نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ – في زيادة كفاءة التعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعي"، مرجع سابق: ص51.)

[2] يُنظر: المرجع نفسه، ص51.

كما أنّ **النّوم** من العناصر الّتي تؤكّد على العلاقة الوطيدة بين الجسد والدّماغ فالدّراسات تؤكّد أنّ الدّماغ يحتاج إلى النّوم من أجل دمج ما تعلّمه من خبرات ذلك اليوم فيُقوّيها ويزيد من احتماليّة تخزين المعلومات في الذّاكرة طويلة المدى، فالمتعلّم المحروم من النّوم قادر على تذكّر مواد الحفظ الصّم، ولكن الأفكار المعقّدة والتّدريبات الّتي تتطلّب مستوى مرتفعا من حل المشكلات ستكون أكثر صعوبة عليه[1].

2. الرّابطة بين الدّماغ والانفعالات:

أضافت كثير من الأبحاث الحديثة في مجال الدّماغ بُعدًا آخر يمْكِنه التّأثير على وظائف الدّماغ هو **الانفعالات،** فالخبرات العاطفيّة الّتي يصحبها انفعال حاد تلعب دورًا مهمًا في عمل الدّماغ من حيث عدم قدرة المتعلّم على التّركيز والانتباه والتّذكّر والتّفكير، وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أهميّة العواطف والانفعالات في عمليّة التّعلّم ولا سيّما تلك الّتي تضع المتعلّم في قلق وحيرة من حلّ مشكلات معيّنة، إذ تعدّ مثل هذه العواطف والانفعالات محفّزة لعمليّة التّعلّم[2].

كما أنّ للانفعالات تأثيرًا على الانتباه، فهي تحفّزه ، وهو بدوره يحفّز التّعلّم والذّاكرة وحتّى تُنتج جيلاً يُحبّ التّعلّم والقراءة، لابدّ أن يكون جوّ التّعلّم فيه من المتعة والمرح بحيث يستمتع المتعلّم بالرّوح العلميّة لتصبح جزءًا من حياته ونمط تفكيره، ممّا يُذكّي **العواطف الإيجابيّة** عنده أثناء التّعلّم، وهذا شرط أساسيّ من أجل تنميّة الموهبة والإبداع عند المتعلّم فنشاط الدّماغ يزداد كثيرًا عندما يرتبط بالعواطف، وبالتّالي عندما يزداد هذا النّشاط يتمّ تخزين المعلومات وبالتّالي التّذكّر بسهولة، ويؤكّد عالم الأعصاب بيوكيمياء الدّماغ

---

[1] يُنظر: ختّاش محمّد: فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلميّة – التّعليميّة" المبنيّة على نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ – في زيادة كفاءة التعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعي" مرجع سابق، ص52.

[2] يُنظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري :"فاعليّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط في مادّة الرّياضيات وتفكيرهم المنهجيّ" مجلّة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيّة، العدد05، 2016، العراق، ص334.

البروفيسور "ليدوكس" من جامعة نيويورك، أنّ العواطف الإيجابيّة في التّعلّم تُسهم بشكلٍ كبير جدًا في حلّ المسائل عند المتعلّمين وإدراكها ويزيد من فترة الانتباه عندهم أثناء عمليّة التّعلّم[1].

3. الرّابطة بين الدّماغ والبيئة الاجتماعيّة:

تؤكّد الدّراسات في علم الدّماغ أنّ للبيئة تأثيرًا كبيرًا على فيزيولوجيّة الدّماغ، إذ تنتج عنها مستويات أعلى من الذّكاء والنّضج، فالظّروف الّتي يعيشها المتعلّم تلعب دورًا مهمًا في تشكيل طريقة عمل الجينات في دماغه، كما أنّ التّأثيرات الاجتماعيّة توفّر بشكل خاص طُرقًا متعدّدة لإثارة أو تعطيل نمو الدّماغ ووظيفته، هذا يعني أنّ كلّ متعلّم تقريبًا يمكنه زيادة ذكائه بلا حدود باستخدام الإثراء البيئيّ[*] المناسب، وقد يكون هذا الإثراء بواسطة **الكتب بعض البرامج أو النّماذج، بعض أنواع الموسيقى والفن والدّروس التّدريبيّة، وزيارة المتاحف، وبرامج الكومبيوتر، والتقاء بعض الشّخصيّات المؤثّرة والنّاجحة، حلقات النّقاش والمناظرة، إضافة إلى الزيّارات العلميّة والعمليّة**، فالإثراء البيئيّ للدّماغ له أهميّة بالغة في زيادة كفاءة المتعلّم ومستوى تعلّمه وتفكيره وخبراته[2].

ويرى الدّارسون أنّ من أهمّ العناصر المنسجمة مع عمل الدّماغ تتمثّل في:[3]

---

[1] يُنظر: ختّاش محمد: فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلميّة – التّعليميّة" المبنيّة على نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ – في زيادة كفاءة التعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعي" مرجع سابق، ص54، 55، 56.

(*) **الإثراء البيئيّ:** هو مجموعة من النّشاطات الممتعة الّتي يقوم بها الفرد بشكل فعّال ومتواصل وذات مستويات تستثير وتتحدّى الدّماغ، وتكسب الفرد خبرات ومهارات جديدة ومتنوّعة تؤدّي إلى تغيير دائم في تركيب وهيكلة الدّماغ، ممّا يؤهّله للقيام بمستويات التّعليم وإنتاج على مستوى عال من الكفاءة (المرجع نفسه، ص57).

[2] ينظر: المرجع نفسه ص 56 ،57 ،58.

[3] يُنظر: دنيا رياض فريد: " أثر التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل مادّة تاريخ الحضارات العربيّة الإسلاميّة والتّفكير التأمّلي لدى طّالبات الصفّ الرّابع الأدبيّ"، الجامعة المستنصريّة – مجلّة كلّيّة التّربيّة، العدد 06 ، 2016، ص 194، 195.

✓ بيئة صحّيّة آمنة غنيّة بالعواطف، وهذا يتطلّب من المعلّم توفير بيئة مليئة بالمشاعر الإيجابيّة والمرح.

✓ توفير بيئة غنيّة بالموسيقى والألوان وبشاشات العرض ووسائل التّعليم المختلفة؛ إذ يساعد ذلك على زيادة دافعيّة المتعلّم نحو التّعلّم.

رابعًا: مراحل التّعلّم المستند إلى الدّماغ:

يحدث التّعلّم الجيّد وفق مراحل متنوّعة وهي كالآتي:[1]

Preparation الإعداد
(التّجهيز priming والإعداد القبليّ pre-exposure)

↓

Acquistion الاكتساب
(التّعلّم المباشر وغير المباشر Direct and indirect learning)

↓

Elaboration التّفصيل
(تصحيح الأخطاء error correction والعمق Depth)

↓

Memory formation تكوين الذّاكرة
الرّاحة Rest الانفعالات emotion

↓

Functionalintegration التّكامل الوظيفيّ
(الاستخدام الموسّع extended)

(1) ناديا سميح السّلطي ،محمّد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ" مرجع سابق، ص103

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد.

تعتبر هذه المرحلة الأولى للتّعلّم؛ أي تعلّم ما هو جديد، وذلك من خلال تجهيز دماغ المتعلّم مثلا بفكرة عامّة عن الموضوع وربطها بمواضيع لها صلة به، فكلّما كان لدى المتعلّم خلفيّة أكثر عن الموضوع، كلّما كان أسرع في اكتساب المعلومات الجديدة ومعالجتها.[1]

المرحلة الثّانيّة: مرحلة الاكتساب.

في هذه المرحلة يتمّ تشكيل ترابطات عصبيّة جديدة، أي أنّه كلّما كانت الخبرات الجديدة أكثر ترابطًا مع الخبرات الأصليّة تكون أقوى ممّا ينعكس على التّعلّم وبقاء أثره.

ومن أهمّ مصادر الاكتساب في هذه المرحلة نجد:

- القراءة.
- المشاريع الجماعيّة.

أي أنّها تُسهّل عمليّة اكتساب الخبرات الجديدة.[2]

المرحلة الثّالثة: مرحلة التّفصيل.

يتّم في هذه المرحلة الكشف عن ترابط المواضيع وتعميق الفهم، وذلك للتّأكّد من أنّ الدّماغ يحافظ على التّرابطات الّتي تكوّنت نتيجة التّعلّم الجديد، فالتّوسّع والتّفصيل ضروريّ لفهم المعنى، فمثلاً عندما يكون المعلم يقوم بالشّرح قد يسرح المتعلّم في لحظة فإنّ دماغه يُغلق بطريقة ما، فالتّوسّع وإعادة الشّرح يعطي للدّماغ فرصة لاستدراك ما فاته من التّعلّم.

ومن أهمّ الأساليب المتّبعة في هذه المرحلة نجد:

---

(1) ينظر: مازن ثامر شنيف ووجدان نادر عودة "توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند للدّماغ في كتب الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها"، مجلّة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، العدد25، تشرين أوّل، 2017م، العراق، ص434.

(2) ينظر: عادي كريم الخالدي: "فاعليّة برنامج تعليميّ مقترح قائم على التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل المفاهيم العلميّة وتنميّة مهارات الاستقصاء العلميّ والاستقلال المعرفيّ لدى طالب المرحلة المتوسّطة في مادة العلوم"، مجلّة جامعة أمّ القرى للعلوم التّربويّة والفنّيّة، المجلّد 10، العدد03، الجزء1، 2019، ص324.

- أشرطة الفيديو.
- التّمارين المكثّفة.
- الاستدراك.
- التّعلّم التّعاونيّ.

وهيكلها تعتبر مساعدة للمتعلّم وتوفر تغذية راجعة ذات قيمة تعوّض ما فات من معارف[1].

المرحلة الرّابعة: تكوين الذّاكرة.

تهدف هذه المرحلة إلى تقويّة التّعلّم، وذلك من خلال الرّبط بين الأجزاء الّتي تعلّمها المتعلّم لكي يتم استرجاعها في أوقات لاحقة. ومن العوامل الّتي تُسهم في قضيّة الاسترجاع: الرّاحة الكافيّة، التّغذيّة الرّاجعة، حالة المتعلّم وغيرها من العوامل.[2]

المرحلة الخامسة: التّكامل الوظيفيّ.

تهتمّ هذه المرحلة باستخدام التّعلّم الجديد بهدف تعزيزه بشكل أكبر وتوسيعه والإضافة إليه، ويصبح التّعلّم الجديد متينًا وعميقًا وسهلاً.

ومن أهمّ الإجراءات الّتي يجب على المتعلّم أن يؤدّيها في هذه المرحلة نجد:

- يُعطي المعلّم للمتعلّمين مشاكل إضافيّة ترتبط بواقع الموضوع المطروح بحيث يعزّز من اكتساب الخبرات.

---

(1) ينظر: عادي كريم الخالديّ: "فاعليّة برنامج تعليميّ مقترح قائم على التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل المفاهيم العلميّة وتنميّة مهارات الاستقصاء العلميّ والاستقلال المعرفيّ لدى طالب المرحلة المتوسّطة في مادة العلوم "مرجع سابق، ص324.

(2) يُنظر: أحمد عودة القرارعة: "أثر استخدام برنامج تعليمي مستند إلى نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ في تحصيل طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مادّة الأحياء"، مجلّة دراسات العلوم التّربويّة ، المجلّد 45، العدد 04، ملحق، 05، 2018، الأردن ص551.

- يبيّن المعلّم علاقة موضوع الدّرس بالموضوعات اللّاحقة، من أجل تكوين ترابطات وتطوير ترابطات صحيحة وتقويتها في الدّماغ.[1]

نستنتج ممّا سبق أنّ لهذه المراحل أهميّة كبيرة لنجاح التّعلّم فكلّ من الإعداد والاكتساب والتّفصيل وتكوين الذّاكرة، والتّكامل الوظيفيّ، يكمّل بعضها الآخر.

خامسًا: الفرق بين نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والنّظريّة التّقليديّة:

تختلف نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والنّظريّة التّقليديّة في العديد من الجوانب الأساسيّة والجدول التّالي يوضّح ذلك:[2]

أوجه المقارنة	النّظريّة التّقليديّة	نظريّة التّعلم المستند إلى الدّماغ
الإطار الفلسفيّ	المادّة التّعليميّة محور عمليّة التّعلّم.	آليات عمل الدّماغ هي محور عمليّة التّعلّم.
التّنظيم	تنظيم المادّة التّعليميّة منطقيًا.	تنظيم المادّة التّعليميّة والأنشطة في ضوء خصائص الدّماغ(*).
العوامل المؤثّرة	فيزيائيّة خارجيّة تتعلّق بكميّة	بيولوجيّة فسيولوجيّة تتعلّق بالدّماغ

(1) يُنظر: مازن ثامر شنيف، وجدان نادر عودة: "توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند للدّماغ في كتب الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها"، مجلّة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، مرجع سابق ، ص435.

(2) يُنظر: خنّاش محمّد: فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلميّة – التّعليميّة" المبنيّة على نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ – في زيادة كفاءة التعلّم وتنمية بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعي" مرجع سابق، ص69.

(*) خصائص الدّماغ:

أ- **الأيمن:** التّعرّف على الصّورة وتذكّرها، استخدام الخيال في التذكّر. استخدام الاستعارة والتشبيه، عدم الخوف من ارتكاب الأخطاء اللّغويّة، التّعامل مع عدّة مشكلات في آن واحد.

ب- **الأيسر:** التعرّف على الأسماء وتذكّرها، الاعتماد على الكلمات لفهم المعاني، الاستجابة للمثيرات اللّفظيّة والمنطقيّة الجديّة والنّظام في التّخطيط لحلّ المشكلات، التّفكير المنطقي الحفظ، التّركيز على الإملاء والنّحو والصّرف، استقبال المعلومات .(13 حقيقة عن الدّماغ: www.aljazeera.net (2020/02/26

	المعلومات.	بدرجة كبيرة.
تطوّر المعرفة	استظهار المعرفة وتخزينها.	بناء تراكيب معرفيّة في بنيّة الدّماغ.
المعلّم	إيجابيّ نشط.	موجِّه وفاحص لخصائص المتعلّمين وأدمغتهم.
المتعلّم	سلبيّ غير متفاعل.	إيجابيّ متفاعل مع الآخرين يسعى لتنميّة التّراكيب المعرفيّة في الدّماغ.
الأنشطة	نادرة تعتمد على الشّرح والمحاضرة والمناقشة الفرديّة.	متنوّعة تقوم على العديد من الاستراتيجيّات المتناغمة مع الدّماغ
المناخ الصفّي	مضبوط خال من التحرّكات، تسلّطي يسوده استقبال المعلومات.	خال من التّهديد يسوده التّحدّي والمجازفة وهو بيئة خصبة وغنيّة تثير التّفكير.
التّقويم	قيّاس مستويات المعرفة والتّذكّر والاستيعاب.	قيّاس تطوّر القدرات الدّماغيّة في التّعلّم والتّفكير.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ هناك فروقًا واضحة بين نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والنّظريّة التّقليديّة، خاصّة فيما يتعلّق بالإطار الفلسفيّ وأدوار كلّ من المعلّم والأنشطة وأساليب التّقويم وأهدافها، وكذلك فيما يتعلّق بالمناخ الصّفّي السّائد وبناء وتطوّر قدرات المتعلّمين وتحسينها.

سادسًا: خصائص التّعلّم المستند إلى الدّماغ:

من أهمّ خصائص التّعلّم المستند إلى الدّماغ نجد:[1]

- فهم عمليّة التّعلّم من خلال الاعتماد على تركيب الدّماغ ووظائفه، فعند معرفة أقسام الدّماغ وممّا يتركّب وتحديد وظيفة كلّ قسم هذا يُسهّل على المعلّم أو القائمين على العمليّة التّعليميّة تحديد الطّرائق والأساليب المناسبة لإنجاح عمليّة التّعلّم.
- يُعدّ التّعلّم المستند إلى الدّماغ نظامًا في حدّ ذاته، وليس تصميمًا معدًا مسبقًا.
- طريقة طبيعيّة وداعمة وإيجابيّة لتحسين القدرة على التّعليم والتّعلّم.
- تعتمد على مواصفات الدّماغ من أجل اتخاذ القرارات وحدوث التّعلّم.
- اتّجاه متعدّد الأنظمة، حيث أُشتُقت هذه النّظريّة من عدّة أنظمة مثل: الكيمياء، علم الأعصاب، علم النّفس، الهندسة الوراثيّة، الأحياء، علم الحاسوب.

وعليه يمكن القول إنّ لتوظيف التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة فوائد كثيرة نذكر منها:

أنّها تمكّن المتعلّمين من حلّ المشكلات الّتي تواجههم بطرائق مختلفة، وتعمل أيضا على تنمية مهارة الحوار والمناقشة في الغرف الصّفّيّة (الأقسام)، فهي تحاول توجيه عمليّة التّعلّم من أجل تحقيق الفهم وتكوين الخبرات.[2]

سابعًا: التّعلّم المتناغم مع الدّماغ والتّعلّم المضاد للدّماغ:

وفي هذا الإطار أثبتت بعض الدّراسات أنّ هناك تعلّمًا متناغمًا مع الدّماغ، كما يوجد تعلّم آخر مضاد للدّماغ ويتّضح ذلك في الجدول التّالي:[3]

---

(1) يُنظر: منى مصطفى كمال محمد: "برنامج تعليميّ مقترح قائم على التّعلّم المستند إلى الدّماغ في اكتساب المفاهيم العلميّة لمادة العلوم والقدرة على حلّ المشكلات لتلاميذ الصفّ السّابع من التّعليم الأساسيّ" المجلّة التّربويّة، العدد 59، 2019، ص361.

(2) يُنظر: حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: "فاعليّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط في مادة الرّياضيات وتفكيرهم المنهجي"، مرجع سابق ،ص333.

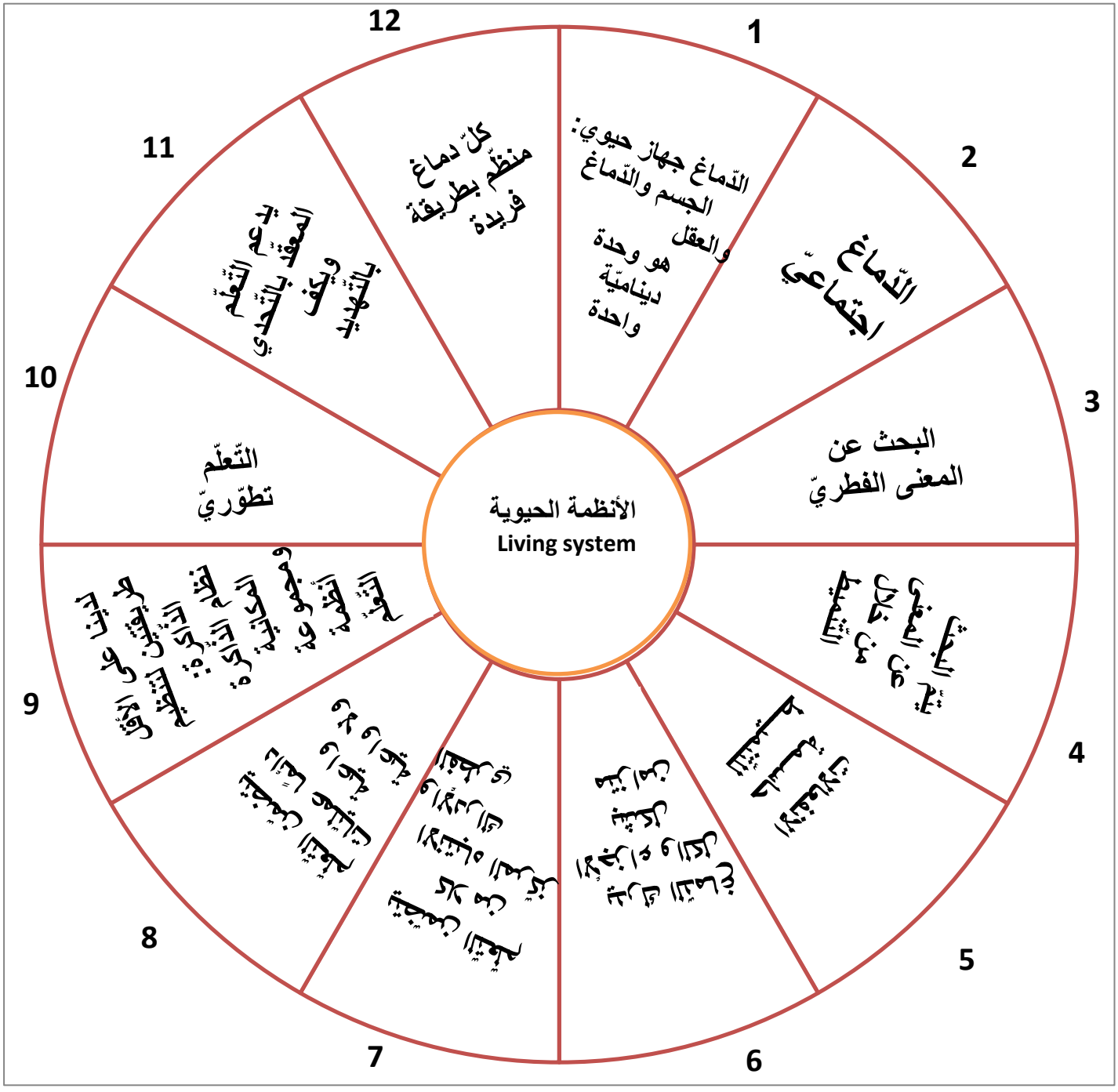
(3) يُنظر: ناديا سميح السلطي، محمّد عودة الرّيماوي: "التّعلم المستند إلى الدماغ "مرجع سابق، ص113.

خصائص التّعلّم المتناغم مع الدّماغ	خصائص التّعلّم المضاد للدّماغ
• التّشجيع بدل التّهديد.	• التّهديد بواسطة استخدام المكافأة والعقاب.
• التّعاون.	• التّعلّم الفردي.
• استشارة عاليّة وبشكل ملائم للانفعالات.	• له تأثير منخفض.
• يؤكّد على السّياق والمعنى.	• يؤكّد على المحتوى.
• تّعلم المواضيع من خلال تعدّد الوسائل.	• استخدام المحاضرات التّلقينيّة بشكل كبير...
• غالبًا ما يكون غنيًا بالحديث والموسيقى والنّشاط والحركة والتّناظر.	• تدريس المواضيع بشكل منفصل ويؤكّد على التّعلّم في بيئة هادئة.
• يوجد تغذيّة راجعة إيجابيّة.	• تغذية راجعة سلبيّة (عديمة الجدوى) أو متأخّرة.
• استخدام كلّي للّغة الإيجابيّة.	• التّركيز أكثر على عبارات النّهي والأمر.
• التّعلّم من أجل الاستمتاع.	• ينتهي التّعلّم عند الوقت.
• المعلّم مسهّل ومرح و إبداعي.	• المعلّم محور العمليّة التّعليميّة.
• التّقييم المستمر (مثلا تمارين).	• يعمل من أجل الاختبار.

نستنتج من خلال الجدول أنّ المؤشّرات الخاصّة بالتّعلّم المضاد للدّماغ، منتشرة في الأوساط التّعليميّة، حيث نجد المعلّم يعتمد على التّلقين بدل المناقشة والحوار، والمتعلّم يركّز على الامتحان ونيل الدّرجات والعلامات، لذلك فمحاولة توظيف التّعلّم المتناغم مع الدّماغ في العمليّة التّعليميّة يرتكز على أن يكون المعلّم موجّهًا ومرشدًا والمتعلّم إيجابيًا وفعّالاً مع تطبيق مؤشّرات هذا التّعلّم لضمان نجاح العمليّة التّعليميّة.

ثامنًا: مبادئ نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ(PrainPrinciples):

حدّد كلّ من "**كين**" و"**كين**" **(caine and caine)** اثني عشر (12) مبدأ لهذه النّظريّة، وفيما يأتي توضيح لهذه المبادئ ولكل مبدأ عدد من التّطبيقات التّربويّة المناسبة له[1]:



مبادىء الدّماغ[2]

---

[1] يُنظر: ناديا سميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي: التّعلّم المستند إلى الدّماغ "مرجع سابق، ص109.

[2] المرجع نفسه، ص 109

1- الدّماغ جهاز حيويّ: الجسم والدّماغ والعقل وحدة ديناميّة واحدة (The Brain is living system: Body, Brain and Mind are one dynamic unit)

معنى ذلك أنّ الجسم والدّماغ والعقل تتفاعل مع بعض بشكلٍ كبير.

- **التّطبيق التّربويّ:** تمرينات رياضة الدّماغ، المرح[1].

2- **الدّماغ اجتماعيّ: (The Brain is social)**:اسمه دال عليه، فالدّماغ في هذا المبدأ يتغيّر طيلة الحياة لانخراط المتعلّم مع الآخرين، حيث أشارت الأبحاث إلى أنّ: "**الدّماغ في الأساس كائن اجتماعيّ، ينمو ويتطوّر في بيئة اجتماعيّة، حيث يصوغ المعنى عبر التّفاعلات الاجتماعيّة المختلفة، وتُحفّز من خلال التّفاعل الاجتماعيّ**"[2]، لذلك يتمكّن المتعلّم من تحقيق تعلّم أفضل في بيئة اجتماعيّة توفّر له فرص للتّواصل الاجتماعيّ واكتشاف أفكار جديدة.

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام العمل في مجموعات صغيرة (التّعلّم التّعاونيّ).
- المناظرة.
- وهذا ينسجم مع طبيعة الدّماغ المعدّة بيولوجيًا للّغة والتّواصل مع الآخرين[3]

3- **البحث عن المعنى الفطريّ(The search for meaning is innate)**: البحث هو أساسيّ للدّماغ البشريّ، ويحافظ على استمراريّته وبقائه فلكلّ متعلّم طُرق مختلفة يكوّن بها خبراته، والدّماغ بحكم فطرته يميل إلى البحث عن المعنى، إذ أنّ "**كلّ خليّة عصبيّة**

---

(1) يُنظر: ناديا سميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ" مرجع سابق، ص110.

(2) مصطفى النشّار: "الفلسفة التّطبيقيّة وتطوير الدّرس الفلسفي العربي"، دار روابط النّشر وتقنيّة المعلومات ودار الشّقري للنّشر، مصر، القاهرة، ط1، 2018/06/13، ص364.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص365.

موجودة بالمخّ ترتبط في الأساس بالخليّة العصبيّة المجاورة لها"[1] وهذا الأمر يزيد من ترابط الأفكار وزيادة العلاقات فيما بينها.

التّطبيق التّربويّ:

- إعطاء وقت للتّفكير والتّأمّل.
- استخدام طريقة المناقشة وتحليل المعلومات وتفسيرها والتوصّل لاستنتاجات منها[2].

4- يتمّ البحث عن المعنى من خلال التّنميط (The search for meaning occurs through patterning): كما ذكرنا سابقًا في المبدأ الثّالث أنّ البحث عن المعنى هو أساس الدّماغ البشريّ، ويتمّ هذا البحث عن طريق "**إيجاد أنماط من التّصنيف والتّرتيب ويشكّل التّصنيف جوهر عمليّة التّنميط ويكون بإيجاد التّشابهات والاختلافات والمقارنة"**[3]، فالجميع مولودون ولديهم قدرة على تفسير العالم بواسطة التّصنيف والتّرتيب، لأنّ التّصنيف يُسهّل الحصول على المّادة التّعليميّة ووضع حدود محدّدة لمعرفة أصولها وفروعها المختلفة و من ثمّة ترتيبها.

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام الخرائط المفاهيميّة.
- استخدام (KWL) (ما أعرفه Know ، ما أريد معرفته (wanted) ماذا تعلّمت (learned)[4].

---

[1] مصطفى النشّار: "الفلسفة التّطبيقيّة وتطوير الدّرس الفلسفي العربي" مرجع سابق، ص365.

[2] ينظر: ناديا السّلطي، محمّد عودة الريماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ "مرجع سابق، ص113.

[3] مازن ثامر شنيف، وجدان نادر عودة: مازن ثامر شنيف، وجدان نادر عودة: "توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند للدّماغ في كتب الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها"، مجلّة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، مرجع سابق ،ص432.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص432.

5- **الانفعالات حاسمة للتّنميط (Emotion critical to patterning)**: تلعب الانفعالات دورا كبيرا في عمليّة التّعلّم إذ "**لابدّ من إدراك الارتباط بين التّفكير والعاطفة، إذ أنّ كلّ خبرة تكون مترافقة بانفعال، وأنّ ما يتعلّمه الفرد (المتعلّم) يتأثّر بالانفعالات والعاطفة والاتجاهات السّلبيّة والإيجابيّة**"[1]، فالانفعالات هي جانب تكامليّ مع نظام التّشغيل العصبيّ، فتعمل على إسراع تفكيرنا بواسطة إعطاء استجابة بدنيّة فوريّة حيّال الظّروف، وإذا أهملت انفعالاتنا من قبل الآخرين تؤدّي إلى مشكلات انفعاليّة تتفاقم مع مرّ الزّمن.

التّطبيق التّربويّ:

- إتاحة الفرصة للمتعلّم للتّعبير عن مشاعره.
- استخدام طريقة لعب الأدوار[2].

6- الدّماغ يدرك الكلّ والأجزاء بشكل متزامن (Every brain sinultaneously perceives and creates parts and wholes):

أي أنّ جانبيّ الدّماغ يعملان ويتواصلان معًا لكي تعالج كل خبرة في الدّماغ كخبرة مركّبة من نظام كلّيّ أكبر حيث تنغمس وتتكامل الأجزاء.

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام صور ومخطّطات للعرض.
- استخدام الخرائط العقليّة.[3]

---

(1) أحمد عودة القرارعة: "أثر استخدام برنامج تعليمي مستند إلى نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ في تحصيل طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مادّة الأحياء"، مجلّة دراسات العلوم التّربويّة مرجع سابق، ص549.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 549.

(3) ينظر: سلوى عبد اللّطيف شرف، " دور مبادئ التّعلّم المستند إلى الدّماغ في بناء الإدارة الرّشيقة"، بحث تطبيقيّ مقدّم إلى المؤتمر الرّابع لاتحاد المدرّبين العرب، والمؤتمر العاشر للموارد البشريّة والتّدريس، 17، 19 أفريل 2016، الكويت، ص06.

7- يتضمّن التّعلّم كلًا من الانتباه المركّز والإدراك الفطريّ (Learning in volves both focused attention and peripheral perception):

فالمتعلّم في البيت أو المدرسة في مختلف المواقع يتأثّر بشكل كبير بالبيئة، فالفكرة الجوهريّة في هذا المبدأ هي "**أنّ الدّماغ منشغل طيلة الوقت باستقبال أعداد لا تُحصى من الإحساسات والصّور والمدخلات**"[1]، وهنا عليه أن ينتقي منها باستمرار (أي ما يحتاجه في تلبية رغباته) ويتجاهل ما تبقّى.

التّطبيق التّربويّ:

- عمل مشاريع.
- استخدام المدح وتنغيم الصّوت.[2]

8- يتضمّن التّعلّم دائمًا عمليّات واعيّة وعمليات لا واعية(Learning always involves conscious and unconscious processes):

يوجد الوعي واللّاوعي حيث وضّح علماء الأعصاب مستويات التّعقيد العقليّ الّتي تحدث في عمليّات اللّاوعي "**تبدأ من التّحليل الرّوتيني لخصائص المثيرات الماديّة بواسطة الأجهزة الحسيّة إلى تذكّر حوادث ماضية إلى التّحدّث حسب القواعد إلى التّخيّل لأشياء حاضرة إلى اتّخاذ قرار ممّا ينتج أنماطًا لدى الفرد (المتعلّم) بفعل المعالجة اللّاواعية المستمرّة**"[3]، لذلك يعتمد التّعلّم المعقّد على قدرة المتعلّم على الاضطلاع بمعالجة الخبرة والّتي من شأنها أن يصبح المتعلّم واعيًا لما يحصل فعلًا.

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام الوسائل المرئيّة والسّمعيّة.

---

(1) ناديا سميح السّلطي، محمد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ" مرجع سابق، ص118.

(2) يُنظر: سلوى عبد اللّطيف شرف: "دور مبادئ التّعلّم المستند إلى الدّماغ في بناء الإدارة الرّشيقة"، مرجع سابق، ص07.

(3) مازن ثامر شنيف، وجدان نادر عودة: "توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند للدّماغ في كتب الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها"، مرجع سابق ، ص432.

- استخدام التّغذية الرّاجعة (Feed back)[1]

9- لدينا على الأقلّ طريقتين لتنظيم الذّاكرة: نظام الذّاكرة المكانيّة ومجموعة أنظمة التّعلّم(wehaved least twoways of organizing memory):

يتطوّر نظام الذّاكرة الخاص مع الزّمن، وهذا هو سبب عدم قدرة الأطفال الصّغار جدًا على دمج خبراتهم بشكلٍ كامل؛ وهذا يعني أنّ الرّضع والأطفال الصّغار يستطيعون في السّنوات المبكّرة جدًا تخزين العديد من الأمور الروتينيّة، ولكنّ تطوّر التّرابطات يأخذ وقتًا إلى حدٍّ ما.[2]

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام الحاسوب والعمل في مجموعات.
- الرّحلات الميدانيّة.[3]

10- التّعلّم تطوّريّ (Learning isdevelopmental)

يرتبط هذا المبدأ بالمبدأ الثّاني "**الدّماغ اجتماعيّ**"، حيث إنّ الدّماغ في الأساس كائن اجتماعيّ ينمو ويتطوّر بفضل التّعلّم الّذي يكتسبه المتعلّم من معلومات وخبرات ومهارات واتجاهات وغيرها كلّ هذه الأمور هي حصيلة تراكميّة لتجارب المتعلّم في المجالات المختلفة.

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام طريقة**KWL** (سبق أن أشرنا إليها في المبدأ الرّابع).
- استخدام الخرائط المفاهيميّة[4].

---

(1) ينظر : مازن ثامر شنيف، وجدان نادر عودة: "توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند للدّماغ في كتب الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها"، مرجع سابق ، ص432.

(2) يُنظر : ناديا سّميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ" مرجع سابق، ص121.

(3) ينظر المرجع نفسه ص122.

(4) ينظر: مصطفى النّشار:"الفلسفة التّطبيقيّة وتطوير الدّرس الفلسفيّ العربيّ" مرجع سابق، ص364.

11- يدعم التّعلّم المعقّد بالتّحدّي ويكفّ بالتّهديد (Complex learning is enhanced by challenge and in hibited by threat) :

تشير الأبحاث إلى أنّ تعرّض الدّماغ لمواقف تهديد وخوف يجعله في حالة استنفار، ويتسبّب ذلك "**في زيادة إفراز بعض الهرمونات الّتي تؤدّي إلى موت خلاياها، ومن ثم تغيّير طريقة تفكيرها**"[1]، وهذا الأمر سيؤثّر على مستوى التّعلّم، وعلى النّقيض من ذلك فإنّ البيئة الّتي تتّسم بالتّحدي تحفّز أكثر على مواصلة البحث من أجل معرفة الموضوعات واستكشافها.

التّطبيق التّربويّ:

- طرح مشكلات واقعيّة ومناقشتها.
- العمل في مجموعات.[2]

12- كلّ دماغ منظّم بطريقة فريدة: (Every Brain is uniquely organized)

على الرّغم من تشابه المتعلّمين في استعداداتهم وامتلاكهم للخلايا العصبيّة الدّماغيّة والحواس، فإنّهم مختلفون في البرمجيّات العصبيّة، كما أنّ تخطيط المادّة التّعليميّة بصورة تتّفق مع الدّماغ في ظلّ هذه القاعدة لا تتّبع نموذجًا محدّدًا، لذلك لن تصلح طريقة النّموذج الموّحد للجميع[3].

التّطبيق التّربويّ:

- استخدام طريقة التّعلّم التّعاونيّ.
- عمل مشاريع.[4]

---

[1] مصطفى النّشار:" الفلسفة التّطبيقيّة وتطوير الدّرس الفلسفيّ العربيّ"، مرجع سابق، ص366.

[2] يُنظر: محمود صلاح الدّين: "تفكير بلا حدود"، رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، دار عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، مصر ، القاهرة، ط1، 2006، ص298.

[3] ينظر: ناديا سميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي:" التّعلّم المستند إلى الدّماغ" مرجع سابق، ص126.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص127.

تاسعًا: طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ (Brain-based learning methods)

يمكّن تعليم المنهاج التّربويّ القائم على جانبي الدّماغ باستخدام العديد من الطّرائق الّتي تتّفق مع خصائص كلّ جانب من جانبي الدّماغ؛ إذ أنّ صفات وخصائص كلّ جانب من جانبي الدّماغ تختلف عن الأخرى في التّوضيح، والتّحليل والتّركيب وغيرها. ومن هنا ينبغي أن يكون هناك انسجام بين المعلّم ومتعلّميه حتّى يحدث التّعلّم المنشود، ويمكن للمعلّم في هذا المنهاج أن يستخدم العديد من الطّرائق نذكر أهمّها:[1]

1-طريقة المناقشة (Method of discussion):

أ- مفهومها:

تعدّ المناقشة الطّريقة الأكثر شيوعًا في التّعليم، وهي تدخل ضمن كافة الطّرائق الأخرى، فلا يمكن أن نتصوّر مثلاً طريقة التّعلّم التّعاونيّ دون أن يكون هناك نقاش بين المتعلّمين فيما بينهم وبين المعلّم، فالمناقشة عبارة عن" **اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضيّة من القضايا ودراستها دراسة منظّمة، بقصد الوصول إلى حلّ للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضيّة**".[2]

فهذه الطّريقة تتيح للمتعلّم المجال للمشاركة والتّفاعل مع الموقف التّعليميّ وتسمح للمعلّم بأن يشترك مع متعلّميه في فهم موضوع المشكلة.

ب- مراحلها:

---

(1) ينظر: عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش:" التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذي الجانبين"، مرجع سابق، ص130.

(2) إيمان محمّد سحتوت، زينب عبّاس جعفر: "استراتيجيّات التّدريس الحديثة"، مكتبة الرّشد ناشرون، المملكة العربيّة السّعوديّة، ريّاض ، ط1، 1435هـ ، 2014م، ص189.

تتطلّب طريقة المناقشة الهادفة أن يكون المعلّم على دراية بأساليبها، ولهذا يفضّل أن تسير طريقة المناقشة على النّحو التّالي:[1]

- **أن يجلس المعلّم المتعلّمين بصورة تمكّن الجميع من مشاهدة المشاركين في المناقشة:** المشاهدة تحدث نوعًا من الاتّصال والتّفاعل بين المتعلّمين والمعلّم وبالتّالي تتكوّن الرّغبة والاهتمام بالمتابعة.
- **أن يُتابع المعلّم سير المناقشة حتّى لا تخرج عن أهدافها:** على المعلّم أن يحرص على هذا الأمر، وأن يتدخّل في الوقت المناسب لتوضيح فكرة غامضة أو شرح عنصر معيّن.
- **أن يشجّع المتعلّمين الخجولين عن المناقشة في النّقاش:** وذلك بأن يدفع المعلّم المتعلّمين الخجولين بالتّدرج إلى الحوار وإبداء وجهة نظرهم حول موضوع المناقشة.
- **أن يتيح المعلّم وقتًا مناسبًا لتقويم الموضوع المعروض للمناقشة :** فتخصيص وقت لتقويم نتائج النّقاش يمكّن جميع المتعلّمين من التّعرّف على مدى فهمهم أو بعدهم عن تحقيق الأهداف.

2-طريقة(KWL):

أ. مفهومها:

هناك العديد من التّعريفات الّتي وضّحت طريقة(**KWL**) فقد عرّفها "**عبد السّلام مصطفى**" بأنّها طريقة: "**تفترض أنّ المعنى يُبنى عن طريق المتعلّم من خلال التّفاعل بين المعلومات الجديدة والقديمة الموجودة في الذّاكرة**"[2]، يتّضح من خلال تعريف عبد السّلام

---

(1) ينظر: إيمان محمّد سحتوت، زينب عبّاس جعفر: "استراتيجيّات التّدريس الحديثة، مرجع سابق، ص189، 190.

(2) جواهر بنت علوش بن ناصر السبّيعيّ و خالد بن إبراهيم بن علي التّركيّ :"فاعليّة التّدريس باستراتيجيّة (KWL) في تصويب أنماط الفّهم الخطأ في بعض مفاهيم مقرّر الحاسب الآلي، لدى طالبات الصّف الأوّل الثّانوي"، مجلّة العلوم التّربويّة، العدد02، جزء01، أفريل، 2016، ص278.

مصطفى أنّها طريقة تنشّط تفكير المتعلّمين، فهي تربط بين المعلومات السّابقة والمعلومات الجديدة في بناء المادّة التّعليميّة.

ب. مراحلها:

لتطبيق هذه الطّريقة بنجاح في التّعليم يجب السّير في الدّرس وفق الخطوات الآتية:[1]

- **الإعلان عن الموضوع:** وذلك بذكر عنوانه وتدوينه على السّبورة.
- **مرحلة ما قبل عرض موضوع الدّرس:** ويُرمز لها بالحرف **(k)** من كلمة **(know)** من جملة **(what i know about the subject ?)**، وتعني ماذا أعرف عن الموضوع؟ **(المعرفة السّابقة)** وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المتعلّم في تذكّر ما يعرفه عن الموضوع بطرح المعلّم مجموعة من الأسئلة تنشّط تفكيره.
- **ما الّذي أريد أن أعرفه؟** ويرمز له بالحرف **(w) من الكلمة (what) من الجملة : (what i want to know about the subject?)**، وتعني كما ذكرنا ما الّذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟ **(المعرفة المقصودة)** وفي هذه المرحلة يحدّد المتعلّمون المجالات الّتي يرغبون معرفتها.
- **مرحلة ماذا تعلّمت عن الموضوع:** ونرمز لها بالحرف **(L)** من الكلمة **(Learned)** من جملة**(what i learned about the subject?)**، وهي تعني **(المعرفة المكتسبة)** وفي هذه المرحلة يدوّن المتعلّمون ما تعلّموه من الموضوع.

يبدو من خلال المراحل الطّريقة تعزّز فكرة التّعلّم الّتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وتؤكّد مبدأ التعلّم الذّاتيّ والاعتماد على النّفس.

---

[1] جواهر بنت علوش بن ناصر السّبيعيّ وخالد بن إبراهيم بن علي التّركيّ: مرجع سابق، ص278، 279.

3-طريقة العصف الذّهنيّ (Brain storming method):

أ. مفهومها:

نقل مصطلح العصف الذّهنيّ إلى عدّة مرادفات منها : **القصف الذّهنيّ، والعصف بالدّماغ، وإمطار الدّماغ** ... إلّا أنّنا اخترنا مصطلح "**العصف الذّهنيّ**" كأنّ العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحّصها بهدف التّوصّل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلة[1]، ويمكن اعتبار "**العصف الذّهنيّ**": "**وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنيّة وجيزة**"[2]، وهذا ما جعلها من أكثر الطّرق شيوعًا من حيث الاستخدام بغرض حل المشكلات بطريقة إبداعيّة.

ب. مراحلها:

تمرّ طريقة العصف الذّهنيّ بالمراحل التّاليّة:[3]

- طرح المشكلة وشرحها وتعريفها.
- بلورة المشكلة وإعادة صيّاغتها.
- الإثارة الحرّة للأفكار.
- تقييم الأفكار الّتي تمّ التوصّل إليها.
- الإعداد لوضع الأفكار في حيّز التّنفيذ.

فهذه المراحل مرتبط بعضها ببعض، والاعتماد عليها بهذا التّرتيب يساعد المعلّم من تحديد الحل المناسب للمشكلة وتحقيق الأهداف التّعليميّة.

---

(1) يُنظر: طارق محمّد السويدان، محمّد أكرم العدلوني: "مبادئ الإبداع"، دار قرطبة للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط3، 1425هـ ، 2004م، ص99.

(2) المرجع نفسه، ص99

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص100.

4-طريقة التّعلّم التّعاونيّ (Collaborative learning method):

أ- مفهومها:

تعدّدت تعريفات طريقة التّعلّم التّعاونيّ واتّفقت جميعها على أنّه :"**أسلوب تعليميّ يقوم على تنظيم الصّف، حيث يقسّم المتعلّمون إلى مجموعات صغيرة تتكوّن كلّ منها من أربعة أفراد (متعلّمين) على الأقل، يتعاونون مع بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم، ويناقشون الأفكار، ويسعون لحلّ المشكلات بهدف إتمام المهام المكلّفين بها، ويكون كلّ فرد (متعلّم) في المجموعة مسؤولاً عن تعلّم زملائه ويتحدّد دور المعلّم في التّوجيه[...] وتوزيع الأدوار على كلّ متعلّم في المجموعة**"[1].

اشتمل هذا التّعريف على ماهيّة طريقة التّعلّم التّعاونيّ، وهو تعريف شامل لما يرد في هذه الطّريقة من خطوات وما يكون داخل كل مجموعة، حيث بيّن دور المتعلّم أثناء هذه الطّريقة وهو دور مختلف عن المواقف الرّوتينيّة، فلم يعد مجرّد متلقّ للمعلومات والمفاهيم وعليه حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، بل أصبح له دور بارز في إنجاز المهام.

أمّا المعلّم فيختلف دوره -كذلك-في هذه الطّريقة عن دوره المعتاد، فلم يعد هو محور العمليّة التّعليميّة، بل أصبح مسؤولاً عن إدارة الصّف وتوزيع المجموعة وتنظيمها ومكافأة المجموعة الّتي تنجز مهامها بكفاءة عاليّة.

نستنتج مما سبق أنّ نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ ليست وليدة اللّحظة، وإنّما هي نتيجة تداخل العديد من العلوم، لها علاقة خاصّة مع نظريّات التّعلّم، كما أنّها تستند إلى نتائج بحوث حول الدّماغ وتسقطها في العمليّة التّعليميّة.

---

[1] عفّت مصطفى الطّناوي: "التّدريس الفعّال تخطيطه، مهاراته، استراتيجيّاته، تقويمه، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط1، 1429هـ ، 2009م، ص214.

المبحث الثّاني: التّحصيل الدّراسيّ ونظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.

أولًا: مفهوم التّحصيل الدّراسيّ.

ثانيًا: شروط التّحصيل الدّراسيّ.

ثالثًا: طرق قياس التّحصيل الدّراسيّ.

رابعًا: العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسيّ.

خامسًا: التّحصيل الدّراسيّ والتّعلّم المستند إلى الدّماغ.

المبحث الثّاني: التّحصيل الدّراسيّ ونظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ:

تمهيد:

موضوع التّحصيل الدّراسيّ من المواضيع الّتي حظيت باهتمام القائمين على العمليّة التّعليميّة والمنشغلين بميدان التّربيّة وعلم النّفس، لما له من أهميّة بالغة في تحديد المستوى التّعليميّ للمتعلّمين، ولهذا حاولنا في هذا المبحث الإحاطة بموضوع التّحصيل من خلال عرض مفهومه وشروطه وطرق قياسه وعوامله، وأثر نظريّة التّعلّم المسند إلى الدّماغ في التّحصيل الدّراسيّ.

أولا: مفهوم التّحصيل الدّراسيّ:

يعتبر التّحصيل "**Acquisition**" مصدر من الفعل "**حصل**" والّذي يعني: "المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل المتعلّمين نتيجة دراسة موضوع أو وحدة تعليميّة محدّدة"[1].

وقد عرّف أيضًا بأنّه: "تركيز الانتباه على موضوع ما وتحصيله لاسيّما إذا كان مكتوبًا أو مطبوعًا"[2].

فالتّحصيل هو عمليّة اكتساب تحدث عندما يتلقّى المتعلّم مادّة تعليميّة معينة، وفق طرائق وتقنيات ووسائل يعتمدها المعلّم في تقديمه للمعلومات الّتي تتراكم في ذهن المتعلّم.

إنّ عمليّة انتقال المتعلّم من مستوى دراسيّ إلى آخر مرهونة بتحصيله الّذي يؤهّله للنّجاح، فالتّحصيل الدّراسيّ يعني: "مدى استيعاب التّلاميذ (المتعلّمين) لما اكتسبوه من خبراتِ تعليميّة من خلال مقرّرات دراسيّة ويقاس بالدّرجة نفسها الّتي يحصّل عليها التّلاميذ (المتعلّمون) في الاختبارات التّحصيليّة"[3].

---

[1] المركز الوطني للوثائق التّربويّة: "المعجم التّربويّ" مرجع سابق، ص04.

[2] محمّد حمدان: "معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم"، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع الأردن، عمّان ط1، 2006، ص37.

[3]،المركز الوطني للوثائق التّربويّة: "المعجم التّربويّ"، مرجع سابق، ص05.

كما عرّف التّحصيل أيضا بأنّه: "كلّ ما يكتسبه التّلاميذ (المتعلّمون) من معارف ومهارات واتّجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حلّ المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرّر عليهم في الكتب المدروسة ويمكن قياسه بالاختبارات الّتي يعدّها المعلّمون"[1].

فالتّحصيل بمفهومه الواسع، يُطلق على النّتائج الّتي يتحصّل عليها المتعلّم في المدرسة، أي مقدار المعرفة الّتي اكتسبها المتعلّم خلال الفصل الدّراسيّ، وتُقاس بالفروض والامتحانات الّتي تُجرى في نهاية كلّ فصل أو غيرها من طُرق الّتي يُقاس بها التّحصيل.

ثانيًا: شروط التّحصيل الدّراسيّ:

انطلاقًا من كون التّحصيل الدّراسيّ هو مدى استيعاب المتعلّمين للمعارف والعلوم فإنّ هذه العمليّة تقوم على مجموعة من الشّروط، فكلّما توخى المتعلّم هذه الشّروط، كلّما كان أقدر على التّعلّم، فهي تساعده على اكتساب خبرات جديدة، كما أنّها تساعد المعلّم في تقديم المعلومات والمعارف بصورة أكثر فعاليّة.

ومن الشّروط الّتي تساعد في نجاح العمليّة التّعليميّة ما يأتي:

1- شرط الدّافع:

الدّافع أو الدّافعيّة من أهم الشّروط الّتي يجب أن تتوفّر عند القيّام بالتّعلّم، فلا يوجد عمل دون دافع أو حافز، فكلّما توفّر الدّافع بصورة قويّة كان التّعلّم أقوى وكلّما كان الدّافع ضعيفًا كان التّعلّم أضعف، وبالتّالي نقص في التّحصيل الدّراسيّ[2]، فالدّافع إذن شرط لحدوث التّعلّم لأنّه يحرّك المتعلّم نحو النّشاط الّذي يريد أن يؤدّيه.

2- شرط التّكرار:

يمثّل التّكرار أهمّ شروط التّحصيل، فتكرار المتعلّم المادّة العلميّة عند حفظها يساعد على إتقانها، وبذلك تحسين التّعلّم و نجاحه، فمن المعروف أنّ الإنسان يحتاج إلى تكرار

---

[1] حسن شحاتة وزينب النّجار :"معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة"، مراجعة حامد عمّار، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص89.

[2] يُنظر: لطفي بركات: "سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة"، دار المعارف المصريّة، ط2، 1974م، ص145.

الشّيء المطلوب لإجادته وزيادة خبراته، مثلا لكي يستطيع المتعلّم حفظ قاعدة ما أو قانون علميّ ما أو معلومات مهمّة تفيده يحتاج إلى تكرارها عدّة مرّات حتّى يحفظها وتُرسّخ في ذهنه، لكن هنا لا يُقصد بالتّكرار الممل الأصم الآلي الّذي يقتل روح الاكتشاف والإبداع والتّجديد لدى المتعلّم بل المقصود هنا هو التّكرار الموجّه القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدّقيقة ومعرفة معنى ما يتعلّمه ممّا يؤدّي إلى نمو خبرته.[1]

3- التّسميع الذّاتيّ:

هو عمليّة يقوم بها المتعلّم محاولا استرجاع ما حصّله من معلومات، أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ ولعمليّة التّسميع هذه فائدة عظيمة إذ تبيّن للمتعلّم مقدار ما حفظه وما هو في حاجة إلى مزيد من التّكرار حتّى يتمّ حفظه.[2]

4- الإرشاد والتّوجيه:

يعتبر التّحصيل القائم على أساس الإرشاد والتّوجيه أفضل من التّحصيل الّذي لا يستفيد فيه المتعلّم من إرشادات المعلّم، فالإرشاد يؤدّي إلى حدوث التّعلّم بمجهود أقل وفي مدّة زمنيّة أقصر عمّا لو كان التّعلّم دون إرشاد، وتكون الإرشادات إيجابيّة لا سلبيّة حتّى يشعر المتعلّم بالتّشجيع لا بالإحباط وتكون الإرشادات متدرّجة، وفي المراحل الأولى من عمليّة التّعلّم، فعندما يقع المتعلّم مثلاً في الأخطاء، يجب على المعلّم أن يسرع في تصحيح الخطأ حتّى لا يثبت في ذهن المتعلّم ويُصبح بذلك تصحيح الخطأ أمرًا شاقًا.[3]

5- النّشاط الذّاتيّ:

النّشاط الذّاتيّ هو أن يكون للمتعلّم دور فعّال في عمليّة التّعلّم، فبعد إلقاء المعلّم المادّة التّعليميّة، على المتعلّم أن يقوم بالبحث الذّاتيّ، وجمع المعلومات الكافيّة الّتي تساعده

---

(1) يُنظر: عبد الرّحمان محمد العيسوي: "سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة" دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1997م، ص173.

(2) يُنظر المرجع نفسه، ص173.

(3) ينظر: سامر جميل رضوان:" الصّحة النّفسيّة"، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص502.

في الفهم وذلك من خلال الاطّلاع على مصادر أخرى غير الكتب المدرسيّة مثل كتب أخرى في المجال نفسه: مجلات، الأنترنت، الشرائط وغيرها من المصادر الّتي يمكن أن يستفيد منها لإثراء رصيده المعرفيّ، حتّى يُحقّق لنفسه تكوينًا جيّدًا بحيث لا تكون المعلومات عرضة للنّسيان.[1]

[1] ينظر: عبد الله محمّد عبد الرّحمان :"علم الاجتماع التّربويّ"، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندرية، مصر، د ط ، 2002، ص195.

ثالثّا: طرق قيّاس التّحصيل الدّراسيّ:

يلجأ المعلّم إلى قيّاس(*) مدى حدوث التّغيّرات في جوانب التّحصيل الدّراسيّ بالاعتماد على الاختبارات التّحصيليّة(**) لمعرفة جوانب القوّة والضّعف للمتعلّم وقدرته على الفهم والاستيعاب للمادّة التّعليميّة.

ونظرا لأهميّة قيّاس التّحصيل الدّراسيّ نذكر أنواع الاختبارات التّحصيليّة فيما يأتي:

1- الواجب المدرسيّ (HomeWork):

أوضحت الدّراسات أنّ القيّام بالواجب المدرسيّ في المنزل يفيد عمليّة التّحصيل الدّراسيّ خاصّة إذا كانت الواجبات متدرّجة في صعوبتها ويراجعها المعلّم مع المتعلّمين.(1)

فمن أهدافها: "**الإبقاء على صلة التّلاميذ (المتعلّمين) بالمدرسة والتّركيز على ما تلقوه في الحصّة، ومعرفة مدى اتقانهم، فيشعر التّلاميذ (المتعلّمون) أنّ المعلّم يتابعهم**

(*) "القيّاس": (Measurement) يشير مصطلح القيّاس إلى مجموعة من الإجراءات الّتي يتضمّن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها في مستوى مقبول من الدّقة، إذ هناك تداخل بين القياس ومصطلحي التّقويم والتّقييم.

فالتّقويم (Evaluation) هو عمليّة مقصودة منظّمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العمليّة التّعليميّة وتفسير الأدلّة ممّا يؤدّي إلى إصدار أحكام تتعلّق بالمعلّم أو المتعلّم أو المنهاج واتّخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

لذلك فالتّقويم أعمّ وأشمل من القيّاس وعملية القيّاس تسبق عمليّة التّقويم وتتّم باستعمال اختبار أو فحص، أمّا التّقييم (Valuating) هو عمليّة تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها أي تثمينها. (ينظر: رافدة الحريري: "التّقويم التّربوي"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع عمّان الأردن، دط ، 1428هـ، 2008م، ص24.).

(**) اختبار التّحصيل (TestAchievment) هو الاختبار الّذي يقيس تحصيل المتعلّم في موضوعات معيّنة أو إتقان مهارات في ميدان ما ومدى استفادته من التّعلّم والخبرة، ومدى استفادته من التّعلّم والخبرة بالنّسبة للآخرين من زملائه (ينظر: حمدان محمّد: مرجع سابق، ص38).

(1) ينظر: يوسف ذياب عواد: "سيكولوجيّة التّأخر الدّراسي، نظرة تحليليّة علاجيّة"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1427 هـ ، 2007م، ص75.

فلا يلجؤون إلى الإهمال"[1]وبقاء المتعلّم على صلة بدروسه يحسّن من مستواه التّحصيليّ إذا كان ضعيفًا، ويزيد من تقدّمه إذا كان جيّدًا.

2-الاختبارات الموضوعيّة (Objective Tests):

تعدّ هذه الاختبارات من وسائل القيّاس الحديثة نسبيًا في التّربيّة وتعود تسميّتُها بهذا الاسم إلى "**موضوعيّة تصحيح إجابتها دون أي فرصة لتدخّل ميول المعلّم وأهوائه الشّخصيّة في تقرير صحّتها**"[2]، بمعنى أنّ إجابتها محدّدة يلتزم بها جميع المعلّمين في التّصحيح، والاختبارات الموضوعيّة تضمّ الأشكال الآتية:[3]

- **أسئلة الاختبار من متعدّد** (Multiple Choice Questions)
- **أسئلة الصّواب والخطأ** (True False Questions)
- **أسئلة المقابلة أو المزاوجة أو الرّبط** (Matching Questions)
- **أسئلة التّكملة أو ملء الفراغ** (Completion Questions)

3- الاختبارات المقاليّة(Essay Tests)

وهي الاختبارات الّتي تمنح فيها للمتعلّم حريّة الإجابة، ولذلك تسمّى أحيانًا ذات الإجابة الحرّة، ويطلق عليها أحيانًا اسم الاختبارات الإنشائيّة أو التّقليديّة فهي تساعد على قيّاس أهداف الابتكار والتّنظيم والتّعبير عن الأفكار ومن أشكال هذا النّوع من الاختبارات مايلي:[4]

- **الفقرات الإنشائيّة.**

---

(1) يوسف ذياب عوّاد: "سيكولوجيّة التّأخر الدّراسي، نظرة تحليليّة علاجيّة"، مرجع سابق، ص75 .

(2) أمل البكري :"دراسات حديثة في علم النّفس المدرسيّ"، دار المعتز للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص258.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص259، 260، 261.

(4) ينظر: إبراهيم محمّد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات ،" القيّاس والتّقويم الصّفّي"، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1430هـ ، 2009م، ص95.

4-الاختبارات الشّفويّة (Oral Tests):

سمّيت بالشّفويّة لأنّها تتمّ مشافهة بين المعلّم والمتعلّم على شكل مقابلة وهي من أقدم أنواع الاختبارات، تستخدم في مجالات معيّنة كتقويم قدرة المتعلّم على اللّفظ الصّحيح أو تحديد مخارج الحروف والطّلاقة اللّغويّة كما في القراءة الجّهريّة.[1]

وتحدّد مواصفات الاختبار الجيّد بما يلي:[2]

- "**الصّدق: أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.**
- **الموضوعيّة: هو الّذي يعطي نتيجة معيّنة بغضّ النظر عمّن يصحّحه.**
- **التّميّز: (تميز بين الطّلاب (المتعلّمين) أن يبرز الفروق الفردية بين الطّلاب (المتعلّمين) ويميّز بين المتفوّقين والضّعاف)**
- **الشّمول: شامل لجميع أجزاء المنهاج.**
- **الوضوح: خاليّة من اللّبس و الغموض.** "

فالاختبار الجيّد هو الّذي يصلح لأداء الغرض الّذي وضع من أجله على أكمل وجه.

رابعًا: العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسيّ:

أوضحت الدّراسات والبحوث أنّ التّحصيل الدّراسيّ يحتكم إلى عوامل يمكن تقسيمها إلى مجموعتين هما:

1- عوامل ذاتيّة: ونقصد بها العوامل المتعلّقة بالمتعلّم كقدراته العقليّة والجسميّة وحالته النّفسيّة.

أ. **العوامل العقليّة:** تتمثّل هذه العوامل في القدرة المعرفيّة والذّكاء، فالذّكاء هو تلك "**القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التّعلّم**"،[3]وهذا دليل على أنّ هناك علاقة

---

[1] إبراهيم محمّد المحاسنة: عبد الحكيم علي مهيدات ،" القيّاس والتّقويم الصّفّي" مرجع سابق، ص101.

[2] مصطفى نمرد عمس: "استراتيجيّات التّقويم التّربويّ الحديث وأدواته"، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان ، د ط، 1429هـ ، 2008م، ص68.

[3] عبد المجيد عيساني : "نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة" مرجع سابق، ص46.

ارتباطيّة بين التّحصيل والذّكاء، ذلك أنّ التّحصيل الدّراسيّ، كأيّ نشاط عقليّ يتأثّر بالقدرة العقليّة ويختلف هذا التّأثير على حسب المرحلة الدّراسيّة ونوع الدّراسة، وانخفاض مستوى الذّكاء العام من أقوى أسباب ضعف التّحصيل الدّراسيّ إذ توصلت الدّراسات الحديثة في هذا المجال إلى أنّ ثلث الفروق الفرديّة بين المتعلّمين يمكن إرجاعها إلى الذّكاء.[1]

ب. **العوامل الجسميّة:** تتعلّق بالضّعف الصّحيّ الّذي يصيب المتعلّم والّذي يقلّل من قدرته على التّعلّم وبالتّالي سيؤثّر على تحصيله الدّراسيّ تأثيرًا سلبيًا ومن ذلك:

"**مجموعة الأسباب الوراثيّة الّتي تنتقل من الأبوين إلى الأبناء عن طريق الكروموسومات وما تحمله من جينات وراثيّة ناقلة التّلف الدّماغيّ المكتسب وهو أكثر الأسباب المؤدّية لصعوبات التّعلّم ويعود لأسباب أهمّها:**

ما قبل الولادة: مثل نقص التّغذيّة للأم.

بعد الولادة: مثل انخفاض الوزن."[2]

ولكن إذا تمتّع المتعلّم بصحّة جسميّة جيّدة فإنّ ذلك يؤثّر على تحصيله الدّراسيّ تأثيرًا إيجابيًا.

ج. **العوامل النّفسيّة:** تمتّع المتعلّم بصحّة نفسيّة جيّدة أمر ضروريّ، فالسّمات المزاجيّة من حيث إنّها حالات نفسيّة وجدانيّة تهيّء الجوّ النّفسيّ الملائم لاستغلال الطّاقات العقليّة والاستفادة منها، وأهم هذه السّمات:

المثابرة: أكدّت الدّراسات الارتباطيّة أنّ "**العلاقة موجبة بين التّفوّق وعنصر المثابرة، ذلك أنّ الوصول إلى مستوى عال من الأداء يحتاج إلى مواصلة الجهد والعمل وتحمّل المصاعب ومواجهة الفشل والإصرار على تحقيق التفوّق المنشود**"[3]، فالمثابرة سمة

---

(1) ينظر: سعيد عبد العزيز، جودت عزّت عطوى :"التّوجيه المدرسيّ، مفاهيمه النّظريّة، أساليبه الفنيّة، تطبيقاته العلميّة"، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2004م، ص206.

(2) محمود أحمد عبد الكريم الحاج: "الصّعوبات التّعليميّة، الإعاقة الخفيّة، المفهوم التّشخيص، العلاج"، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د ط ، 2010، ص40.

(3) صالح حسن أحمد الدّاهري :"سيكولوجيّة الإرشاد النّفسيّ المدرسيّ، أساليبه ونظرياته"، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1429هـ ، 2008م، ص232.

أساسيّة في التّفوّق الدّراسيّ، كما أنّ غياب هذه السّمة في شخصيّة المتعلّم سيحدّ حتمًا من نجاحه في الدّراسة، بالإضافة إلى عوامل أخرى تؤثّر عليه سلبيًا كالخوف، الخجل...

2- عوامل موضوعيّة: ونقصد بها المحيط الخارجيّ الّذي يصطدم به المتعلّم بشكل مباشر، ومنه سنركّز على أهمّ العوامل:

أ. **الأسرة:** باعتبار الأسرة هي المؤسّسة الأولى للتّربيّة، فكلّ ما يدور في رحابها يُسهم في تكوين المتعلّم، إمّا بالإيجاب أو السّلب، وهذا التّأثير يبدو واضحًا وصريحًا على نتائج التّحصيل الدّراسيّ.

ب. **المدرسة:** تعدّ المدرسة البيئة الثّانيّة بعد الأسرة الّتي يواصل المتعلّم بها نموّه النّفسيّ والاجتماعيّ، فلا يقتصر دورها على تزويد المتعلّم بالمعارف والمعلومات فحسب ولاشكّ أنّ الجوّ المدرسيّ الّذي يعيشه المتعلّم له تأثير كبير على تحصيله الدّراسيّ، ولكي تستطيع المدرسة القيّام بأدوارها المختلفة يجب أن تكون بيئة آمنة للمتعلّم تساعده على التّفوّق الدّراسيّ، وليس مكان للعنف والخوف حتّى يستطيع المتعلّم التّركيز على عمليّة التّعلّم"[1]

ج. المنهاج المدرسيّ: يمثّل المنهاج المدرسيّ "**مجموعة الخبرات الّتي يتلقّاها المتعلّم داخل المدرسة لتمكينه من النّمو في مختلف النّواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والعاطفيّة**".[2]

والمنهاج المدرسيّ الفعّال يؤدّي بالضّرورة إلى تحصيل دراسيّ جيّد ولكن "**لابدّ أن يُراعي تنوّع مستويات التّلاميذ (المتعلّمين) من حيث النّضج والخبرة أن يتلاءم مع حاجات البيئة ومع حاجات التّلميذ (المتعلّم) في المدرسة**"[3].

---

[1] ينظر: طه عبد العظيم حسن:" سيكولوجيّة العنف العائليّ والمدرسيّ"، دار الجامعة الجديدة للنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة، د ط، 2008م، ص257.

[2] سعيد عبد العزيز، جودت عزّت عطوي: "التّوجيه المدرسيّ، مفاهيمه النّظريّة، أساليبه الفنيّة، تطبيقاته العلميّة"، ص174.

[3] المرجع نفسه، ص174.

وغيرها من الأمور الأخرى الّتي تُسهم إسهامًا إيجابيًا، أمّا إذا كان المنهاج المدرسيّ لا يُراعي مثل هذه الأمور في العمليّة التّعليميّة سيؤدّي حتمًا إلى إخفاق المتعلّم في تحصيله الدّراسيّ.

خامسًا: التّحصيل الدّراسيّ والتّعلّم المستند إلى الدّماغ:

التّحصيل والتّعلّم هما وجهان لعملة واحدة، وكلّما حدث أحدهما نفترض تلقائيًا حدوث الآخر لامحالة في الأحوال العاديّة للدّماغ الإنسانيّ.

والتّعلّم مرهون بقدرة إنسانيّة مهمّة هي الذّكاء، والذّكاء بنوعيه العام والخاص وقدراته على التّعلّم مرهونة بدورها بظاهرة ثالثة هي الإدراك.[1]

والتّعلّم المنتج للتّحصيل هو كمفهوم عصبيّ "**زيادة كيموحيويّة أو كيموكهربائيّة في السّيالات العصبيّة المرمّزة العابرة لخلايا الدّماغ حسب اختصاصاتها المختلفة، باعتبار الرّسائل الحسّية القادمة للدّماغ من بوابات الإدراك البصريّة والسّمعيّة والشّميّة والذّوقيّة والإحساسيّة اللّمسيّة**".[2]

فالسّيالة العصبيّة هي لغة التّخاطب فيما بين العصبونات في الجهاز العصبيّ الواحد حتّى تتمكّن من أداء وظيفتها على أكمل وجه.

ولا نعني بزيادة التّعلّم زيادة مناظرة في وزن الدّماغ الإنسانيّ، إنّ الّذي يزداد هو رموز المعلومات الّتي تُودعها السّيّالات العصبيّة في الذّاكرة القصيرة والطّويلة المدى فالدّماغ لا يتوقف ولا ينام، لذا فإنّ المعلّم الذّكي الّذي يعرف هذه الحقيقة فسيولوجيًا، يميل لاستخدام دماغه لأطول وقت ممكن.[3]

---

(1) ينظر: محمّد زيّاد حمدان :"إدارة التّعلّم والتّحصيل في الأسرة والمدرسة"، دار التّربيّة الحديثة، سوريا، د ط، 2015م، ص126.

(2) المرجع نفسه، ص126.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص126.

دأب العلماء منذ عقود عدّة على تحديد الرّوابط بين الدّماغ البشريّ وظروف أداء معيّنة، حيث أصبح معروفًا للجميع أنّ هناك كمًّا لا بأس به من العوامل الّتي يبدو أنّها تُؤثّر على الدّماغ أثناء التّعلّم وأثناء تأديّة الامتحانات، والّتي بدورها تنعكس على تحصيله الدّراسيّ وتتمثّل هذه العوامل في نوعيّة التّعلّم الأصليّ وتوقيت التّعلّم و أنواع الاختبارات بالإضافة إلى صحة دماغ المتعلّم[1]

نستنتج ممّا سبق أنّ التّحصيل الدّراسيّ هو مقدار المعرفة المكتسبة في العمليّة التّعليميّة، تحدّده شروط وعوامل كالأسرة والمدرسة والمنهاج المدرسيّ، وعوامل أخرى تتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته وكلّ هذه الأمور تؤثّر على التّحصيل الدّراسيّ إمّا إيجابًا أو سلبًا.

[1] ينظر: ناديا سميح السّلطي، محمد عودة الرّيماوي: "التّعلّم المستند إلى الدّماغ"، مرجع سابق، ص141-142.

الفصل التّطبيقيّ: الكتاب المدرسيّ ونظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ

تمهيد

أولاً: الجانب المنهجيّ:

1.الإشكاليّات.

2. الفرضيّات.

3. أهداف البحث.

4. عيّنة البحث.

5. المنهج المتّبع.

6. أداة البحث.

ثانياً: دراسة وصفيّة تحليليّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي:

1- تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ابتدائي.

أ. من ناحيّة الشّكل.

ب. من ناحيّة المضمون.

2- تحليل الوحدة الثّالثة "عادت من الأوراس".

3- الأخطاء الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي.

ثالثاً: دراسة استطلاعيّة.

1. مذكرة نص عادات من الأوراس.

أ. فهم المنطوق.

ب. تعبير شفوي.

ج. فهم المكتوب.

2. واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ.

تمهيد:

ميّز الله الإنسان عن باقي الكائنات الحيّة بميزة العقل، وسخّر له سُبل الرّخاء والنّماء في شتّى مجالات الحياة، ممّا زاد من عطاءه وإنتاجه للعلوم والمعارف، حيث إنّ دراسات العلماء الّتي جرت في ميادين كثيرة من طب وتشريح وعلم النّفس والتّربيّة أثارت آراء عديدة فيما يخص التّمهيد لفهم الأسس البيولوجيّة للسّلوك والمعرفة، وذلك من خلال التّعرّف على وظائف الدّماغ والغدد والحواس وطرق عملها، حيث أكدّت العديد من الدّراسات التّربويّة أنّ معرفة آليّة عمل الدّماغ تُسهّل إكساب المتعلّمين المعرفة وتخفيف القلق وإحداث الاستقرار وإنجاز المهام التّربويّة بدقّة وسهولة، ورفع مستوى أداء المتعلّمين وتنشيط تفكيرهم وإثارتهم.

و لقد قمنا بدراسة الكتاب المدرسيّ الخاص بالسّنة الثّالثة ابتدائي شكلًا ومضمونًا وحلّلنا المقطع الثّالث، الوحدة الثّالثة من كتاب اللغة العربيّة وذلك من خلال حضور مجموعة من الحصص، مع معرفة واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة ومدى تطبيقها.

أولًا: الجانب المنهجيّ:

1-الإشكاليّات:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة مرحلة التّأسيس الّتي تقوم عليها جميع مراحل التّعليم، فهي محطّة اهتمام جميع التّربويين بخاصّة أولئك الّذين يتصدّون لوضع السّياسة التّعليميّة والمناهج المدرسيّة.

كما أنّ وضع المناهج الدّراسيّة وتأليف الكتب التّعليميّة يستند إلى نظريّات التّعلّم وخاصّة ما توصّلت إليه نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ لأنّها نظريّة تقوم على نتائج الأبحاث العلميّة وإسقاطها في العمليّة التّعليميّة، وعلى هذا الأساس يمكننا طرح الإشكاليّات الآتيّة:

1-هل المحتوى التّعليميّ يتضمّن موضوعات تراعي الفروق الفرديّة للقدرات الدّماغيّة الخاصّة؟

2-هل المحتوى يشتمل على خصائص البيئة المحيطة بالمتعلّم بحيث يجد المتعلّم للخبرات المتعلّمة معنى حتّى يستطيع دمجها في بيئة الدّماغ؟

3-هل يستخدم المعلّم طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تقديم المادّة التّعليميّة؟

4-هل يستخدم المعلّم التّكنولوجيا الحديثة مثل: الحاسوب في تطوير الأبنيّة المعرفيّة لدماغ المتعلّم؟

5-هل يستخدم المعلّم أساليب مريحة وممتعة تبعد المتعلّمين عن الإرباك والخوف والاضطراب؟

6-هل المتعلّم قادر على المشاركة مع الآخرين في صناعة القرارات الّتي تخصّهم وتوجيه قدراته الدّماغيّة اليُمنى واليُسرى؟

7-هل المتعلّم متمكّن من التّعامل مع وضعيّات حل المشكلات بأنواعها المختلفة والّتي تنمّي قدراته الذّكائيّة؟

8-هل البيئة التّعليميّة بيئة آمنة تساعد المتعلّم في نموّه أكاديميًا واجتماعيًا وانفعاليًا وسلوكيًا؟

9- هل يراعي المعلّم صفات الاختبار الجيّد لقيّاس التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم؟

2- الفرضيّات:

-الفرضيّة العامّة 01 :

المحتوى التّعليميّ يتضمّن موضوعات تراعي الفروق الفرديّة والقدرات الدّماغيّة الخاصّة للمتعلّمين.

الفرضيّة الإجرائيّة:

المحتوى التّعليميّ يحتوي على موضوعات متنوّعة ومناسبة للقدرات الدّماغيّة لمتعلّمي السّنة الثّالثة ومستوحاة من بيئتهم الاجتماعيّة.

-الفرضيّة العامّة 02:

يستخدم المعلّم طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ ومختلف الوسائل في تقديم المادّة التّعليميّة.

الفرضيّة الإجرائيّة:

ينوّع المعلّم في طرائق التّعليم بما يناسب الدّرس مع استخدام وسائل تقليديّة وتكنولوجيّة مختلفة وذلك لتطوير الأبنيّة المعرفيّة لدماغ المتعلّم.

-الفرضيّة العامّة 03:

المتعلّم قادر على التّعامل مع وضعيّات حل المشكلات بأنواعها المختلفة والّتي تنمّي قدراته الذّكائيّة.

الفرضيّة الإجرائيّة:

تعود قدرة المتعلّم في التّعامل مع وضعيّات حلّ المشكلات بأنواعها إلى تماشي المحتوى التّعليميّ مع قدراته الدّماغيّة، كذلك حرص المعلّم على اتّباع الطّرق المناسبة، كما تلعب البيئة التّعليميّة الآمنة دور مهم في تطوير قدرات المتعلّم الدّماغيّة.

-الفرضيّة العامّة 04:

يُراعي المعلّم صفات الاختبار الجيّد لقياس التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم.

الفرضيّة الإجرائيّة:

يحرص المعلّم على مراعاة صفات الاختبار الجيّد لقيّاس التّحصيل وذلك بأخذ المستوى التّعليميّ بعين الاعتبار وكذلك الفروق الفرديّة.

3-أهداف البحث:

نسعى من خلال دراستنا في هذا البحث الوصول إلى جملة من الأهداف والّتي تتمثّل في:

-فهم آليّات عمل الدّماغ لتحقيق التّواصل الأمثل بين المعلّم والمتعلّم.

-التّسهيل على المعلّم التّعامل مع جميع أنواع المتعلّمين.

-التّركيز على الأشياء الأساسيّة الّتي تساعد على تطوير المتعلّم.

-اتّخاذ السّبل الأسهل لتوصيل المعنى للمتعلّم وتحقيق الفهم.

4- عيّنة البحث:

تعدّ عمليّة اختيار العيّنات في البحث العلميّ من الخطوات الأساسيّة الّتي تُسهم في جمع بيانات ومعلومات عن مجتمع البحث الأصليّ الّذي سوف نجري عليه عمليّة البحث، ومن ثمّ تحليل نتائجها وتعميمها.

فمجتمع البحث الأصليّ يختلف عن المجتمع بمفهومه العام فهو:" **مجموعة كليّة أو كبيرة من الأفراد أو الأحداث أو الأشياء الّتي يُجري عليهم الباحث دراسته.**[1]

إذًا فهو المجموعة الكليّة من العناصر الّتي يسعى الباحث إلى أن يعمّم عليها النّتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.

والمجتمع الأصليّ لدراستنا هذه يتمثّل في المدارس الابتدائيّة المتواجدة في ضواحي مدينة قالمة والّتي بلغ عددها مدرستين:

-مدرسة عبد الحميد بن باديس – لخزارة-

-مدرسة أحمد بوجناح – لخزارة-

فبعد تحديد مجتمع البحث الأصليّ، يلجأ الباحث إلى اختيار عيّنة مناسبة تمهيدًا لتطبيق البحث عليها، فالعيّنة: هي "**مجموعة جزئيّة من المجتمع الأصليّ للبحث الكلّي تتضمّن بعض العناصر الّتي تمّ اختيارها منه، وذلك بغرض الحصول على معلومات وبيانات عن المجتمع نفسه**[2].

لذلك وقع اختيارنا على متعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي، وبذلك فإنّ حجم العيّنة هو أربعة (04) أقسام.

عدد المتعلّمين في كل قسم:

مدرسة بوجناح فوج1 : أربعة وثلاثون (34) متعلّمًا.

فوج 2 : ثلاثة وثلاثون (33) متعلّمًا.

مدرسة عبد الحميد بن باديس فوج 1: واحد وثلاثون (31) متعلّمًا.

فوج 2 : سبعة وعشرون (27) متعلّمًا.

---

[1] ناهد عبد زيد الدليمي: " أسس وقواعد البحث العلميّ"، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع ، عمان ، ط1، 2016، ص81.

[2] المرجع نفسه، ص82.

5- المنهج المتّبع:

يختلف منهج البحث باختلاف موضوع الدّراسة، حيث يعدّ من أساسيّات البحث العلميّ، لذلك يجب علينا اتّباع منهج معيّن أثناء الدّراسة، وبما أنّ موضوع بحثنا يقوم على معرفة ملامح نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة، فقد ارتأينا في معالجة هذا الموضوع باعتماد المنهج الوصفيّ التّحليليّ.

فالمنهج الوصفيّ هو:" **أسلوب من أساليب التّحليل المرتكز على معلومات كافيّة ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع معيّن من خلال فترة أو فترات زمنيّة معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة ثم تفسيرها بطريقة موضوعيّة، وبها ينسجم مع المعطيات الفعليّة للظّاهرة.**[1]"

لذلك فهو الطّريقة الّتي يتّبعها الباحث في دراسة موضوع ما لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات الّتي يثيرها موضوع البحث، كما أنّه لا يقف عند مجرّد جمع البيانات والحقائق بل يتّجه إلى تصنيفها وتحليلها بهدف الوصول إلى نتائج نهائيّة يمكن تعميمها.

6- أداة البحث:

أ. الملاحظة(Observation) :

عندما يفكّر الباحث في دراسة نوعيّة فإنّه يضع في اعتباره القيام بجمع المعلومات عن طريق ملاحظة الظّاهرة المراد دراستها كما أنّه يسجّل المعلومات كما هي في الواقع، وهذا يتطلّب منه مهارات إصغاء وانتباه جيّد.[2]

واستخدمنا الملاحظة لمعرفة مدى تطبيق نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة، وقد ساعدتنا الملاحظة في تفسير بعض المعطيات الميدانيّة.

---

[1] محمّد عبيدات وآخرون: "منهجيّة البحث العلميّ، القواعد والمراحل التّطبيقيّة"، دار وائل للنّشر، عمّان، ط2، 1999م، ص46.

[2] ينظر: منذر الضّامن: "البحث العلميّ"، دار المسيرة للنّشر، عمّان، ط1،1427هـ ،2007م، ص94.

ب. المقابلة(Interview) :

هي أنسب أداة يستخدمها الباحث لجمع البيانات والوقوف على الواقع كما هو لذلك فالمقابلة هي عمليّة تتمّ بين الباحث وشخص آخر أو مجموعة أشخاص، تُطرح من خلالها أسئلة، ويتمّ تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة.[1]

وقد اعتمدناها مع معلمي ومتعلّمي اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ابتدائي.

[1] ينظر: منذر الضّامن: "البحث العلميّ"، مرجع سابق، ص 98

ثانيًا: دراسة وصفيّة تحليليّة لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي:

تُعدّ عمليّة تحليل المحتوى إحدى الخطوات الإجرائيّة المهمّة والضّروريّة لتخطيط موقف التّعلّم، وهي تفيد في تحديد الأهداف التّعليميّة للدّروس وترتيب جوانب التّعلّم المختلفة.

حيث لَقيَ موضوع الكتاب المدرسيّ اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التّربويّ وذلك لأنّه ركن من الأركان الأساسيّة في العمليّة التّربويّة، فهو الوثيقة التّعليميّة المطبوعة الّتي تجسّد البرنامج الرّسميّ لوزارة التّربيّة الوطنيّة، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلّم.

هذا ما يقودنا إلى أنّ الكتاب المدرسيّ ضروريّ في العمليّة التّعليميّة ولا يمكن لأيّ وسيلة تعليميّة أخرى أن تعوّضه.

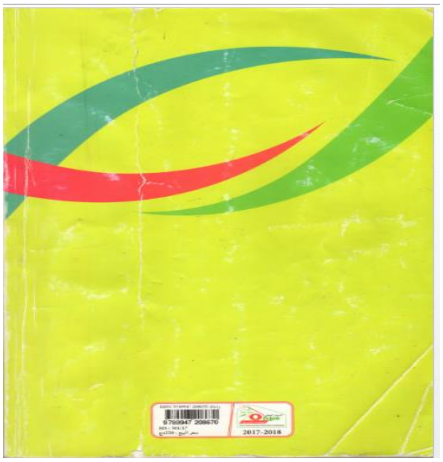
1. تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي:

سنحاول أن نحلّل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي (الجيل الثّاني) من ناحية الشّكل والمضمون:

أ. من ناحية الشّكل:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي هو وثيقة تعليميّة ومسهّل تربويّ أساسيّ يُترجم من خلاله المنهاج الّذي أقرّته وزارة التّربيّة الوطنيّة، صدر عن الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة (onps) (Office National des publications scolaires) تمّ نشره في الموسم الدّراسيّ (2018/2017) في جزء واحد من حجم

(20 x 28 سم) وسمكه **(01 سم) تبلغ** عدد صفحاته مائة واثنتين وأربعين (142) صفحة، غلافه الخارجيّ من الورق السّميك الأملس، كُتب عليه في الأعلى" **الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة" وتحتها "وزارة التّربيّة الوطنيّة"** باللّون الأبيض في إطار لونه أزرق مخضّر، كما عُرضت في وسط الكتاب صورة لطفلتين، وطفل في مكتبة يحملون في أيديهم كُتُبًا كما كتب عليه "**اللّغة العربيّة**" باللّون الأبيض وبجانبها من جهة اليمين كتب رقم ثلاثة (03) وأسفل الرّقم كتب كلمة **(ابتدائي)** باللّون الأخضر المصفرّ في إطار خماسيّ لونه أحمر، أمّا في أسفل الغلاف كُتب "**الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة**" باللّون الأسود والأخضر والأبيض في إطارين أخضر وأبيض.



أمّا في الجهة الخلفيّة للكتاب من الغلاف الخارجيّ تمّ تحديد كذلك دار النّشر للمطبوعات المدرسيّة، وتحتها حدّدت سنة النّشر (2018/2017) كتبت باللّون الأسود، كما حدّد كذلك سعر الكتاب المقدّر بـ (220 دج).

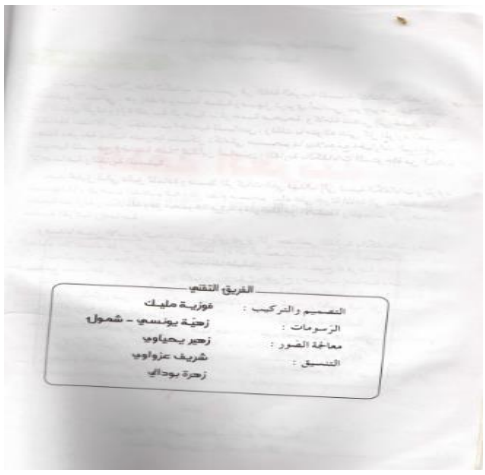
أمّا بالنّسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللّون كُتب على الورقة الأولى البيانات نفسها الموجودة على الغلاف الخارجيّ، كُتب في أعلى الصفحة **(الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة) وتحتها (وزارة التّربيّة الوطنيّة)** باللّون الأسود، في وسط الصّفحة كتب **(اللّغة العربيّة) وتحتها (السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي)**، وفي الجهة اليُسرى كتب رقم (03) باللّون الأبيض في دائرة خضراء كما ذُكرت لجنة التّأليف المكوّنة من:

- **إشراف وتنسيق: بن الصّيد بورني سراب.**

ثمّ تأليف كلّ من:

- **بن الصّيد بورني سراب (مفتّشة التّعليم الابتدائي)**
- **بن يزار عفريت شبيلة (مفتّشة التّعليم الابتدائي)**
- **بوسلامة عائشة (أستاذة التّعليم الابتدائي)**
- **حلفاية داود وفاء (أستاذة التّعليم الابتدائي)**

وكلّ ذلك في إطار مستطيل الشّكل وتحتها كُتبت دار النّشر **(الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة)**،كُتبت تحتها السّنة الدّراسيّة **(2018/2017)**.



وفي الصّفحة المواليّة ذُكر الفريق التّقنيّ في إطار مستطيل الشّكل وهذا الفريق مكوّن من:

- **التّصميم والتّركيب:** فوزيّة مليك.
- **الرّسومات:** زهيّة يونسي – شمول.
- **معالجة الصّور:** زهير يحياوي.
- **التّنسيق:** شريف عزواوي ، زهرة بودالي

وفي الصّفحة المقابلة نجد كلمة المؤلّفين، وهي عبارة عن تلخيص لما هو وارد في كتاب "**اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي**" وتوضيح لما تمّ اتّباعه في استراتيجيّة تأليف الكتاب، إلى إبراز خصائص "**المقاربة بالكفاءات**"(*) ومنطق التّعلّم بالاعتماد على طرائق التّدريس النّشطة وهي من أهمّ الطّرائق الّتي تعتمد عليها "**نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ**" في تقديم المادّة التّعليميّة، و"**بيداغوجيا المشروع**"(**) باقتراح

(*) المقاربة بالكفاءات: "هي طريقة في إعداد الدّروس والبرامج التّعليميّة و إنّها تنصّ على التّحليل الدّقيق للوضعيات الّتي يتواجد فيها المتعلّمون أو الّتي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمّل المسؤوليات النّاتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعلّميّة (وزارة التّربية الوطنيّة: "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي، ص06.

(**) بيداغوجيا المشروع: هي ممارسة هادفة تعارض المقاربة بالمحتويات ترمي إلى "مراعاة الفروق الفرديّة في منهجيّة العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها وتنمية قدرات المتعلّمين إذ أنّ إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتّعاون والتّوفيق بين الحاجات الفرديّة وحاجات الجماعة وتطوير التّفكير النقدي" (المرجع نفسه، ص11)

وضعيّات إدماجيّه ومشاريع في كلّ المقاطع، و"**المقاربة النّصيّة**"(*) **في تناول** الوحدة اللّغويّة بالاعتماد على النّص المنطوق أو المكتوب.

أمّا في آخر صفحة من الكتاب تمّ تحديد دار النّشر **(الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة)**، وتحتها حدّدت رقم الطّبعة (ط1) وسنة النّشر باللّون الأسود وكلّ ذلك في إطار مستطيل أزرق اللّون، كما كتب تحت هذا الإطار **كتاب مدرسيّ معتمد من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة تحت الرّقم 666/ م . ع /17 جميع الحقوق محفوظة للدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.**

- **الصّورة وتواجدها في الكتاب المدرسيّ:**

إنّ تواجد الصّورة والرّسوم التّعليميّة جنبًا إلى جنب مع النّصوص اللّغوية ضمن الكتاب المدرسيّ من أبرز مظاهرها، فهذا الكتاب لا غنى عنه لدى أي منظومة تربويّة، على الرّغم من التّطوّر التّكنولوجيّ والعلميّ، فبفضله يُثرى تعلّم المتعلّم وتنمّى كفاءاته اللّغويّة ومهارات التّواصل الكتابيّ والشّفويّ والتّفاعل عنده وتتطوّر قدراته العقليّة والنّطقيّة مع تطوّر حسن الأداء والفهم.

كذلك نجد أنّ للصّورة التّعليميّة أهميّة كبيرة فهي العنصر الّذي يربط الملفوظات بالخيال أو الواقع، فهي تساعد المعلّم على ربط المتعلّم بواقعه وتسهيل الفهم؛ حيث يرى الباحثون أنّ أهميّة الصّورة التّعليميّة تكمن في وظيفتها التّأثيريّة وقربها من المتعلّم الميّال بطبعه إلى الأشكال والألوان الّتي تجلب انتباهه وتوحي له بالأفكار.

(*) المقاربة النّصيّة: "هي اختبار بيداغوجي تقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شموليّة حيث يُتّخذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة ، ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها المستويات اللّغوية والصّوتيّة والدّلاليّة :"(وزارة التّربيّة الوطنيّة اللّجنة الوطنيّة للمناهج: "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، 2016، ص06.

ولقد قمنا بإحصاء وتصنيف الصّور المتواجدة في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي (لغة عربيّة)، حيث إنّه يحتوي على ثلاثمائة وخمس وسبعين صورة "375" تمّ تقسيمها بين صور مرسومة وصور فوتوغرافيّة.

- **عدد الصّور المرسومة ثلاثمائة وثلاث صورة "303".**
- **عدد الصّور الفوتوغرافيّة اثنتان وسبعون صورة "72".**

توزيع الصّور في الكتاب:

المقطع	الصّور	عدد الصّور	المجموع
01	القيّم الإنسانيّة	40	375 (ثلاثمائة وخمس وسبعون صورة)
02	الحياة الاجتماعيّة	39	
03	الهويّة الوطنيّة	35	
04	الطّبيعة والبيئة	42	
05	الصّحة والرّياضة	35	
06	الحياة الثّقافيّة	37	
07	عالم الابتكار والاختراع	51	
08	الأسفار والرّحلات	68	
	القاموس المصوّر	28	

جدول يمثّل توزيع الصّور في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي

ب. من ناحية المضمون:

فهرس اللغة العربية

فهرس اللغة العربية

قُسّم محتوى الكتاب المدرسيّ إلى ثمانية مقاطع لكلّ محور عنوان، وفي كلّ محور ثلاث وحدات، أمّا المحور الأخير فقد اشتمل على وحدتين فقط.

وقد تباينت الألوان الّتي ظهرت في هذه الصّفحة **(بنفسجي، بنّي، أخضر قاتم، أخضر فاتح، أزرق، وردي، أصفر، أجوري)** في الصّفحة الموالية نجد صفحة تقديم الكتاب.

ما لاحظناه في هذه الصّفحة أنّ بداية كل مقطع يتصدّرها تقديم محتوياته من خلال ذكر عنوان المحور وكتابته باللّون الّذي أخذه في الفهرس، مع ذكر عنوان الوحدات ثم تكتب تحتها المحفوظات ونص الإدماج وأنجز مشروعي وأوسع معلوماتي وفي الأخير صور تعليميّة تعبّر عن محتوى المقطع.

وما لاحظناه كذلك تباين الألوان في جميع صفحات الكتاب، وهذا دليل على رمزيتها وقدرتها على الامتاع البصريّ للمتعلّم.

وفي عدّنا لنصوص القراءة المقرّرة على المتعلّم وجدناها ثلاثة وعشرين(23) نصًا، وهي نصوص ثريّة تظهر فيها خطاطة النّمط السّرديّ مستمدّة من محيط المتعلّم هادفة إلى تنميّة طاقاته الفكريّة والسّلوكيّة، كما تتميّز بالحداثة والوجاهة ومناسبتها لسنّ المتعلّمين، فكلّ نصّ مرفق بصورة تعبيريّة مختوم باسم مؤلفّه ما عدا ثمانية نصوص مجهولة المصدر وهي:

عنوان النّص	الصفحة
- ختان زهير.	- 31
- الفصول الأربعة.	- 65
- كرة القدم.	- 78
- الغذاء المفيد.	- 86
- عادات من الأوراس.	- 103
- محمول جدّتي.	- 112
- بساط الرّيح.	- 116
- البوصلة.	- 120

وخُتم الكتاب بـ "قاموسي المصوّر" الّذي يقدّم عبارات مع شرحها وصور مرفقة تعبّر كل مجموعة عن القيّم الّتي يحملها كلّ مقطع، وهذه الصّور مرتّبة بحسب ترتيب عناوين المحاور الموجودة في الفهرس.

2. تحليل الوحدة الثّالثة "عادات من الأوراس":

قبل الحديث عن الأنشطة ("**أشاهد وأتحدّث**" و" **أستعمل الصّيغ**" و" **أنتج شفهيًا**")الموجودة في الصّفحة 102 من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي لابدّ من الإشارة إلى نص "**فهم المنطوق**" وهو نص يكون في بداية كلّ وحدة لأنّه الأساس الّذي تُبنى عليه وتنطلق منه الأنشطة الّتي سبق ذكرها.

يندرج نص فهم المنطوق "**عادات من الأوراس**" ضمن المحور السّادس "**الحياة الثّقافيّة**"، فمن خلال قراءتنا للنّص اتّضح لنا أنّه نص **قصصيّ واقعيّ** حدث بـ "**جبال الأوراس**" تمثّلت شخصياته في **لالة الطّاوس ، ونسوة الحوش،** أمّا خلاصة أحداثه هي **تعاون وتضامن نسوة الحوش لفتل الكسكس من أجل إعانة دار سي الدّراجي – رحمه الله– في زفاف ابنته صليحة.**

وهو نص قصير يُلقى على المتعلّمين مشافهة من قبل المعلّم، ويجب على **المعلّم** في هذه الحالة أن يحسن **الإلقاء والمتعلّم يحسن الإصغاء.**

تضمّن النّص مصطلحات جزائريّة عاميّة مثل **حرائر، حوش، لالة،** كما تجلّت من خلاله قيّم **الاعتزاز باللّغة العربيّة، والتّحلّي بروح التّعاون والتّضامن والعمل الجماعيّ.**

بعد الاستماع للنّص تُطرح على المتعلّمين جملة من الأسئلة؛ وهي أسئلة واضحة إجابتها ضمن النّص.

فالمهارة المستهدفة من خلال هذا النّشاط "**فهم المنطوق**" **هي القراءة وبالتّحديد قراءة الاستماع** ،بالإضافة إلى **تنميّة مهارة الاستماع لدى المتعلّم.**

بعد الانتهاء من مرحلة الاستماع للنّص والإجابة عن الأسئلة تأتي مرحلة التّعبير عن المشهد الموجود في الكتاب المدرسيّ ص 102.

أ. أشاهد وأتحدّث:

عادات من الأوراس

أشاهد وأتحدث

أستعمل الصيغ

(شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر)

« قالت خالتي الطاوس : ياسامعين الصوت ! يا خراثر الحوش !»، و شيئا فشيئا بدأ جمع غفير من النسوة والفتيات والأطفال يتقدمون الواحد تلو الآخر

كوّنْ جملا مستعملاً : (شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر) على المنوال التالي:

• توالت الأهداف على مرمى الخصم الواحد تلو الآخر .

• اختفت الشمس شيئا فشيئا وراء الغيوم .

عبّرْ عن كل صورة مستعملاً « الواحد تلو الآخر - شيئاً فشيئاً » :

أنتج شفهيا

غلام يدلّ ماقامتُ به لآلة الطاؤس والجيران ؟ مارأيك في ذلك ؟

ماهو العمل التقليدي الذي قامتْ به النسوة ؟ ماهي الوسائل التي تخياتها النسوة «لفتل» الكسكس ؟

أذكرْ أفعالاً تقليدية أخرى تعرفها أو تشتهرُ بها منطقتك ، واحك لنا عنها .

102

المقطع التاسع: الحياة الثقافية

تلعب الصّورة المصاحبة للنّشاط "**أشاهد وأتحدّث**" دور **المثير** لذهن المتعلّم، أوّل ما لاحظناه أنّ الصّورة متباينة الألوان لأنّها أوّل ما تقع عليه عين المتعلّم.

في مذكرة المعلّم نجد عنوان "**استرجاع المعلومات**"؛ أي استرجاع نص فهم المنطوق من قبل أحد المتعلّمين مع توجيه المعلّم، في هذه النّقطة ستتّضح قدرة المتعلّم على فهم النّص واستيعابه وتذكّره، كما أنّ **إنجاز النّشاط** في كرّاس النّشاطات ص72 يبرز قدرات المتعلّم أكثر.

ب.أستعمل الصّيغ:

حدّد تحت العنوان مباشرة الصّيغ الّتي سيستعملها المتعلّم **باللّون الأحمر**، ثمّ وضع فقرة مقتبسة من نص **فهم المنطوق** في إطار مستطيل الشّكل أصفر اللّون، كذلك الصّيغ باللّون الأحمر.

كما أعطى للمتعلّم جُملًا تشتمل على صيغ **(شيئًا فشيئًا، الواحد تلو الآخر)**، وطلب منه تكوين جمل مستعملاً الصّيغ الّتي سبق ذكرها، وذلك على منوال الجمل الّتي أعطيت له، مع إعطائه كذلك صور يعبّر عنها باستعمال الصّيغ **(الواحد تلو الآخر، شيئًا فشيئًا)**.

كما يتدرّب المتعلّم على استعمال الصّيغ بإنجاز النّشاط الموجود في كرّاس الأنشطة صفحة 72.

ج. أنتج شفهيًا:

أُرفق هذا النّشاط كذلك بأسئلة عن نص فهم المنطوق، وهي أسئلة سهلة وواضحة أسئلة قصيرة، فإجابة المتعلّم عنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى فهمه للنّص وقدرته على التّذكّر والاسترجاع.

وفي الأخير، أنّ المهارة المستهدفة من خلال نشاط **(أشاهد و أتحدّث، وأستعمل الصّيغ، وأنتج شفهيًا)** هي **مهارة التّعبير الشّفويّ**؛ لأنّه تتجلّى من خلاله الحاجات اللّغوية للمتعلّم كتمكينه من الأداء الصّحيح للأصوات ينطق حروف المد ويخفض صوته في الحركات العاديّة، بروز ظاهرة النّبر والتّنغيم فهما من أهم الأداءات المستهدفة في هذه الأنشطة وكذلك في التّعليم الابتدائي ككل.

د. النّص: "عادات من الأوراس"

يُشكّل البعد الثّقافيّ جانبًا مهمًّا في بناء المناهج والكتب المدرسيّة المقرّرة، لأنّه يُسهم في تكوين شخصيّة المتعلّم، ومن هنا جاء المقطع السّادس لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي موسوما بـ "**الحياة الثّقافيّة**" واحتوى على ثلاث وحدات، اخترنا من بينها الوحدة الثّالثة الموسومة بـ "**عادات من الأوراس**" صفحة 103.

والنّص عبارة عن قصّة جرت أحداثها بريف الأوراس تتكوّن شخصياتها من : **الطّفلة سيرين، وجدّتها، والنّسوة.**

صحب النّص صورة لمشهد النّسوة وهنّ يفتلن الكسكس وذلك لتقريب المعنى أكثر للمتعلّم، رُوعي في النّص علامات التّرقيم والتّنويع فيها.

النّص واقعيّ مستمد من التّراث الثّقافيّ الجزائريّ، وهو نص طويل كغيره من النّصوص الأخرى، وهذا ما يؤدّي إلى عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين فلا تُتاح الفرصة للجميع من أجل القراءة بالإضافة إلى قلّة الحجم السّاعيّ.

ومن خلال هذا النّص تحقّقت جملة من القيّم الثّقافيّة:

- تعريف المتعلّم على عادات وتقاليد المجتمع الجزائريّ.
- تعريف المتعلّم على عادات وتقاليد منطقة الأوراس والأطعمة الّتي تشتهر بها "الكسكس".
- إكساب المتعلّم عادات وسلوكيات إيجابيّة التّعاون والتّضامن بين أفراد المجتمع الواحد.

مفردات النّص سهلة وبسيطة اندرجت جميعها ضمن حقل دلالي واحد هو "**الحياة الثّقافيّة**" مثل: **الكسكس، الغربال، طبق العيش،** وفي الحديث عن أسئلة النّص، اتّسمت جميعها **بالوضوح والدّقة** يمكن للمتعلّم الإجابة عنها إذا فهم النّص واستوعب دلالته، كما أنّها جاءت مرتّبة بحسب أفكار النّص، غلب على النّص النّمط السّرديّ.

دعا النّص إلى المحافظة على عادات وتقاليد أجدادنا، كما يحمل أبعادًا ودلالات خلقيّة ودينيّة مستمدّة من مكوّنات الهويّة الوطنيّة الّتي تسعى منظومتنا التّربويّة الجزائريّة إلى غرسها في جيلها النّاشئ.

الحاجات اللّغويّة المستهدفة هي:

هـ. كلماتي الجديدة:

يحقّق هذا النّص **حاجة معجميّة** حيث يكتسب المتعلّم العديد من الألفاظ الجديدة الّتي **تُثري رصيده اللّغويّ وتوسّع معجمه حتّى يتمكّن من استغلال هذه الألفاظ وتوظيفها في إنتاجاته الشّفويّة والكتابيّة.**

و. أقرأ وأفهم:

انطلاقًا من عنوان النّشاط تتجلّى **حاجة معرفيّة** يهدف تدريس النّشاط لتحقيقها هي فهم ما يتمّ قراءاته، فعمليّة الفهم تؤدّي إلى زيادة معارف المتعلّم ونماء معلوماته، بالتّالي يصبح المتعلّم قادرًا على المناقشة وتبادل الآراء والأفكار، فالتّعليم بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة؛ إذ لابدّ أن يكون عنصرًا فعّالًا يناقش مع معلّمه، لذلك تعدّ مناقشة أفكار النّص **حاجة معرفيّة، فكلّما كانت** معارف المتعلّم متنوّعة ومتعدّدة كان رصيده اللّغويّ ثريّ.

ز. التّراكيب النّحويّة: أتعرّف على "إلّا و "سوى"

بعدّ اطّلاعنا على الكتاب المدرسيّ ومذكرة تقديم الدّرس، لاحظنا أنّه لابدّ من الاعتماد على نص القراءة وذلك وفق للمقاربة النّصيّة، خطوات تقديم الدّرس واضحة في المذكّرة، ما لاحظناه كذلك هو اعتماد المعلّم على الطّريقة الاستقرائيّة في تقديم الدّرس وهي من أكثر الطّرائق شيوعًا في تعليم قواعد اللّغة العربيّة.

فالحاجة اللّغويّة المستهدفة من خلال هذا النّشاط هي حاجة صرفيّة، حيث تعرّف المتعلّم على "إلّا " و "سوى" من خلال الأمثلة والقاعدة (الاستنتاج)، **وحاجة نحويّة**، فالمتعلّم تعرّف على حالة **المستثنى بعد سوى (الجر)، وبعد إلّا (النّصب)**.

في نهاية النّشاط يُنجز المتعلّم التّطبيق على كرّاس الأنشطة ص69.

أوظّف "**إلّا**" و"**سوى**"، وبالتّالي **فالحاجة اللّغويّة هنا: هي حاجة معرفيّة** فإذا تمكّن المتعلّم من تحصيل المعارف السّابقة، سيتمكّن من فهم الأسئلة والإجابة على التّطبيق.

ح. الصّيغ الصّرفيّة: أسماء الإشارة:

يعتمدّ المعلّم على نصّ القراءة ويطرح أسئلة على متعلّميه كما هو موضّح في مذكّرة الدّرس إلى أن يُكوّن الجملة المتضمّنة الظّاهرة الصّرفيّة.

العبارة المحدّدة في الكتاب هي: قالت سيرين لجدّتها: أنت نحلة نشطة تستحقّين هذه الهديّة؛ حيث كُتب اسم الإشارة باللّون الأحمر.

بعد الشّرح ومناقشة الدّرس تأتي مرحلة التّدريب لمعرفة مدى فهم المتعلّمين للدّرس، بعد ذلك نستنتج قاعدة مختصرة (هنا الاعتماد على الطّريقة الاستقرائيّة).

فالحاجات اللّغويّة المستهدفة هي حاجات صرفيّة وحاجات معرفيّة.

ط. أثري لغتي:

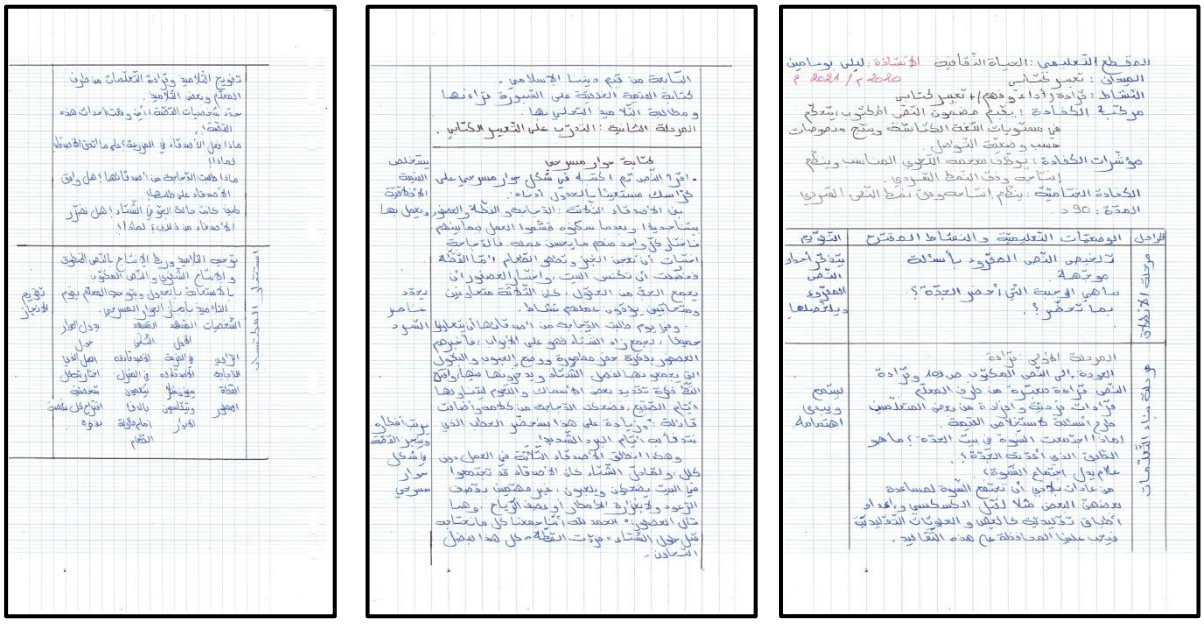
هذا النّشاط اسمه دال عليه، الحاجة اللّغويّة المستهدفة منه هي توسيع وإثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

ي. المحفوظات:

تميّز شعرها بالوزن الموسيقيّ الخفيف لجذب انتباه المتعلّم وإثارة عواطفه، لينفعل معها، ويقبل عليها حفظًا وإنشادًا وهي نصوص قصيرة مرفقة بصور تعبّر عن محتواها ومعناها مع شرح بعض الكلمات مثل **الاقتداء: الاحتذاء، الاتباع، الأنامل: رؤوس الأصابع.**

الحاجة اللّغويّة المستهدفة: من خلال نشاط المحفوظات هي **تنميّة الذّوق الأدبيّ للمتعلّم.**

ك. التّعبير الكتابيّ:



هو أهمّ ما ترمي إليه نشاطات اللّغة العربيّة في المناهج الجديدة، وهو نشاط إدماجيّ يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة، فكما هو معتاد أنّ تقديم أي نشاط يعتمد على نص القراءة فالمعلّم هنا يعتمد على نص "**عادات من الأوراس**"، يطرح المعلّم أسئلة كما هو موضّح في مذكّرة الدّرس هذا بالنّسبة للمرحلة الأولى، أمّا المرحلة الثّانيّة :

[التّدريب على التّعبير الكتابيّ [كتابة حوار مسرحيّ] أُعطي للمتعلّم نص وطلب منه قراءته ثمّ كتابته في شكل حوار مسرحيّ.

النّص هو قصّة خياليّة أشخاصها حيوانات (القطّة، العصفور، الدّجاجة) وقعت أحداثها في البيت الّذي بناه الحيوانات الثّلاثة غلب عليه النّمط السّرديّ، وهو نصّ طويل، المعنى العام منه هو **التّعاون والتّضامن بين الأصدقاء** وهو نص لا يخرج عن محتوى الوحدة **(عادات من الأوراس)** ومغزى نصوصها (نص فهم المنطوق وفهم المكتوب).

دور المعلّم في هذا النّشاط هو تفويج المتعلّمين وقراءة التّعلّمات لهم (أين مكان وقوع أحداث القصّة، وماهي شخصياتها؟) أمّا المتعلّم فهو الأساس في هذا النّشاط حيث يوظّف رصيده الثّقافيّ ويربط في إنتاجه الكتابيّ بين نص فهم المنطوق وفهم المكتوب.

وللتّوضيح أكثر للأسف لم نتحصّل على نماذج التّعبير الكتابيّ للمتعلّمين بسبب غلق المدارس.

يحقّق هذا النّشاط عدّة حاجات لغويّة لأنّه يجسّد كما قلنا سابقًا وضعيّة إدماجيّة تهدف إلى استثمار المكتسبات الخلفيّة وتوظيفها لإنتاج تعبيره الكتابيّ، وهذه الحاجات هي: **حاجات معرفيّة، حاجات صرفيّة، حاجات نحويّة، حاجات معجميّة** كلّها سبق الإشارة إليها في النّشاطات السّابقة.

ل. إنجاز المشاريع:

يعتمد منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي على بيداغوجيا المشروع، فهي وسيلة لتنميّة كفاءات المتعلّم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرًا نشطًا من بداية المشروع إلى نهايته.

ففي الكتاب المدرسيّ صفحة 108 نجد إنجاز المشروع موضوعه إنجاز ملصقة إشهاريّة باللّون الأسود في إطار أخضر اللّون، بعدها ذُكر

سند الموضوع ففي الجّهة اليُمنى من الصّفحة حدّدت أسئلة الملصقة وعددها تسعة (09) أسئلة يجيب عنها المتعلّم بحسب ما هو موجود في الملصقة، أمّا في الجّهة اليُسرى من الصّفحة نجد الملصقة وهي مربّعة الشّكل ولونها أحمر ففي أعلى الملصقة كتب عروض سيرك رائعة وتحتها سرك حديدوان ، مفاجآت في انتظاركم، لا تنسوا الحضور بقوّة، بمشاركة ألمع النّجوم وأقوى الحيوانات المفترسة وهي عبارات قويّة من أجل جذب انتباه المتلقي لما حدد كذلك على الملصقة تاريخ بداية السّرك من 22 أوت إلى 02 سبتمبر وفي آخر الملصقة حدّد سعر التّذكرة بـ 500 دينار للصّغار و 1000 دينار للكبار، بالإضافة إلى وجود رسومات للحيوانات (الحصان، الأسد، النّمر، وصورة منشّط السّرك)، كما أشير في آخر الصّفحة للمتعلّم أنّه قبل تسليمه للعمل يقيّمه ويراجعه وفقًا لخطوات الإنجاز.

3. الأخطاء الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي:

من خلال تحليلنا للكتاب وتتبعنا لصفحاته وجدنا العديد من الأخطاء منها ما يتعلّق بعناوين المحاور والنّصوص وترتيبها في الفهرس وصفحات تقديم المقاطع، وما يتعلّق بالشّكل أو غيابه أحيانًا:

1. قلنا سابقًا أنّ كلّ مقطع يحتوي على ثلاث وحدات ما عدا المقطع الأخير على وحدتين فقط كما جاء ترتيبها في الفهرس ولكن لاحظنا اختلال هذا التّرتيب في صفحة تقديم المقطع الثّامن، حيث يتمّ تقديم نص **(أوكوت)** على نص **(مع سائقي إرلندي)** وهذا التّقديم على صفحة تقديم المقطع غير أنّ سير النّصوص ورد حسب ترتيبها في فهرس المحتويات.
2. أمّا الملاحظة الثّانيّة هي في صفحة تقديم المقطع الثّاني الوحدة الثّانيّة بعنوان "**العرس**" أمّا في الفهرس بـ "**ختان زهير**" والوحدة الثّالثة بعنوان "**رمضان**" في حين في فهرس المحتويات بـ "**التّاجر والشّهر الفضيل**" أمّا عنوان النّص "**التّاجر والشّهر العظيم**" صفحة 35.

وكذلك المقطع الثّالث ففي صفحة التّقديم للوحدة الثّانيّة عنوانها "**عمر الصّغير**" لكن ما لاحظناه في الفهرس الوحدة عنوانها "**عمر ياسف**" وهذا هو عنوان النّص صفحة 48.

3. أخطاء من ناحية ضبط الشّكل:

الخطأ	الشّكل	الصّواب	الصّفحة
- إبتدائي	- كتابة همزة القطع	ابتدائي	صفحة الغلاف الخارجي للكتاب وكذلك في ذكر مستوى لجنة التّأليف
- النِّهار	- كسر النّون	النَّهار	16
- تنتِقل	- كسر النّون	تَنْتَقِلُ	18
- يجتِمِع	- تنوين التّاء والميم	تَجْتَمِع	29
- حُبُيْبَاتٌ	- ضم الباء	حُبَيْبَاتٌ	82
- تُنجُزُ	- ضمّ الجيم	تُنجِزُ	106
- بِعْرْضِ	- تسكين العين	بِعَرْضِ	113
- مساءًا	- زيادة الألف بعد الهمزة وقبلها ألف	مساء	120

هذه الأخطاء تسبِّب عُسر القراءة للمتعلّم.

ثالثًا: دراسة استطلاعيّة:

1. مذكرة نص عادات من الأوراس:

أ. فهم المنطوق:

السّنة الثّالثة ابتدائي	المقطع التّعليميّ: الحياة الثّقافيّة	المقطع 6 الأسبوع 3

الميدان: فهم المنطوق.

النّص المنطوق: عادات من الأوراس.

المدّة : 45د

مركبة الكفاءة: يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النّص المنطوق، يقيّم مضمون النّص المنطوق.

مؤشّرات الكفاءة: يتصرّف بكيفيّة تدلّ على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع السّرد وعناصره، يستخدم الرّوابط اللّغويّة المناسبة للسّرد.

الكفاءة الختاميّة: يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط ويركّز على النّمط السّرديّ ويتجاوب معها.

القيّم: يعتز بلغته العربيّة، يتحلّى بروح التّعاون والتّضامن والعمل الجماعيّ.

المراحل	الوضعيات التّعلميّة والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	السّياق: تتعدّد العادات والتّقاليد في وطننا السّند: تصوّرات المتعلّمين التّعليمة: عدّد بعض العادات والتّقاليد المحليّة والوطنيّة؟ ما هو واجبنا تجاه هذه العادات والتّقاليد؟ اذكر بعض الأطباق التّقليديّة	يسمع للوضعيّة ويجيب عن الأسئلة

مرحلة بناء التّعلّمات	**فهم المنطوق:** **قراءة النّص المنطوق (عادات من الأوراس) من طرف المعلّم مع التّواصل البصريّ بينه وبين متعلّميه بالاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللّغويّة.** **النّص المنطوق:** في يوم ربيعي مشمس بجبال الأوراس، توسّطت خالتي الطّاوس وسط الحوش مُنادية: يا سامعين الصّوت يا حرائر الحوش، وشيئا فشيئا تقدّم جمع غفير من النّسوة والفتيات والأطفال الواحد تلو الآخر مردّدين بأصوات خافتة: خير يا لالة الطّاوس. ردّت الخالة الطّاوس مبتسمة: خير إن شاء اللّه، يا نساء أنتنّ تعلمن أنّ **دار سي الدّرّاجي** –رحمه الله– يحضّرون لزفاف ابنتهم صليحة، وكلّنا نعلم بحالهم. قالت النّسوة: الله يبارك، ربي يعيننا لإعانتهم. قالت لالة الطّاوس والثّقة تملأ تقاسيم وجهها: لقاؤنا غدًا في منبع الماء، ثمّ بعد غد نجتمع في صحن الدّار لفتل الكسكس. **أستمع وأجيب:** - ما هو عنوان النّص؟ - عمّا يتحدّث هذا النّص؟ - ماهي التّقاليد المذكورة في هذا النّص؟	**يستمع إلى النّص ويبدي اهتمامًا لما يسمع** **يجيب بجمل بسيطة تُترجم المعنى العام للنّص**

	- من هم شّخصيات هذا النّص؟ يقوم المتعلّمون بتقسيم الشّخصيات إلى رئيسيّة وثانويّة. - في أي فصل اجتمعت النّسوة؟ - كيف كان الجّو في ذاك اليوم؟ - من الّتي نادت على النّسوة لكي يجتمعن؟ - أين اجتمعت النّسوة مع خالتي الطّاوس ؟ - لماذا جمعت خالتي الطّاوس النّسوة ؟ - كيف نادت عليهن وماذا قالت؟ - هل اجتمع الرّجال معهم؟ - لماذا لم يأت الرّجال؟ - هل نادت على الرّجال خالتي الطّاوس؟ - هل أتى القليل من النّسوة؟ - ما هو الموضوع الّذي جمعت من أجله خالتي الطّاوس النّسوة؟ - من صليحة؟ - ما هو العمل الّذي سيقومون به؟ - لماذا اخترن الكسكس؟ - متى ستجتمع النّسوة؟ - في أيّ بيت؟ - ما هو الاسم الموصول الّذي نعوّض به النّسوة؟ **شرح الكلمات:** **غفير = كثير≠ قليل** **استرجاع المعلومات:**	**يعيد بناء أحداث النّص المنطوق ويستخلص المغزى**

	إعادة النّص المنطوق من قبل بعض المتعلّمين مع توجيه وتصحيح من المعلّم **المغزى: ماذا تعلّمنا من هذا النّص**	
التّدريب والاستثمار	**إنجاز النّشاط:** أتذكّر وأجيب كرّاس النّشاطات ص72 ضع علامة v أمام العبارة الّتي سمعتها في النّص: - يا حاضرين يا نساء الحوش ◯ - إن شاء الله خير ◯ - يا سامعين الصّوت يا حرائر الحوش ◯ - نجتمع في داري لفتل الكسكسي ◯ - الله يبارك ربّي يعيننا لإعانتهم ◯ - خير يا لالة الطّاوس ◯ - لقاؤنا في السّاقيّة لغسل الملابس ◯ - نستطيع تقديم المساعدة ◯	**يسترجع أحداث النّص المنطوق**

بعد حضورنا مع متعلمين من السّنة الثّالثة ابتدائي حصّة اللّغة العربيّة، نص المنطوق "**عادات من الأوراس**"، واتباعنا لخطوات تقديم النّص من طرف المعلّم وتدوينها.

كانت لنا مجموعة من الملاحظات الخاصّة بالمتعلّمين والفروق الفرديّة الموجودة بينهم وكيف أنّ المعلّم يحاول التّعامل مع كلّ متعلّم تقريبًا، وممّا لاحظناه:

- أنّ المعلّم قام بإعادة النّص أكثر من ثلاث مرّات ولاحظ وجود قليل من الدّهشة عندما طرح الأسئلة على وجوه بعض المتعلّمين. فأعاد قراءة النّص مرّة أخرى، وقد أسهم هذا في تسهيل الاستيعاب على من لم يفهم السّؤال وعلى من فهم السّؤال.

- نجد كذلك أنّ المعلّم حاول طرح الأسئلة بالتّدرّج من الأسهل إلى الأصعب لكي يقع الفهم عند الجميع، وأنّ الأسئلة كانت حسب أحداث النّص.
- لاحظنا أيضا أنّ المعلّم كان يوجّه الأسئلة لكلّ المتعلّمين ولا يأخذ بعين الاعتبار من يقوم برفع يده للإجابة فقط ، فمثلاً عندما وجّه المعلّم سؤال إلى أحد المتعلّمين، لم تقع الاستجابة ولم يجب المتعلّم إلّا بعد ما أعاد المعلّم طرح السّؤال نفسه بصيغة مختلفة أي أنّه بسّط السّؤال حتّى فهم المتعلّم ووقعت الاستجابة.
- ومن الملاحظ أيضا أنّ المعلّم حريص كلّ الحرص على الشّرح المتواصل والإعادة في كلّ مرّة؛ أي أنّه قبل أن ينتقل للنّقطة المواليّة يعيد النّقطة السّابقة لتثبيت الفهم عند المتعلّمين وترسيخه.

ب.تعبير شفويّ (أستعمل الصّيغ):

السّنة الثّالثة ابتدائي	المقطع التّعليميّ: الحياة الثّقافيّة	المقطع 6 الأسبوع 3

الميدان: تعبير شفويّ (أستعمل الصّيغ)

الصّيغ: شيئا فشيئًا، الواحد تلو الآخر.

المدّة: 45د.

مركّبة الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه.

مؤشّرات الكفاءة: يستخدم القرائن المناسبة للسّرد، يعبّر عن رأيه الشّخصيّ.

الكفاءة الختاميّة: يسرد حدثًا انطلاقًا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالة.

القيّم: يعتزّ بلغته، يتحلّى بروح التّعاون والتّضامن والعمل الجماعيّ، يُركّب كلامًا يتلاءم مع وضعيّة التّواصل.

المراحل	الوضعيات التّعلّميّة والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى نص فهم المنطوق (عادات من الأوراس) يطرح المعلّم أسئلة حول المعنى العام للنّص المنطوق - لماذا جمعت خالتي الطّاوس النّسوة؟ - ماذا فعلت النّسوة في دار خالتي الطّاوس؟	يتذكّر النّص المنطوق ويجيب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التّعلّمات	طرح المعلّم مجموعة من الأسئلة حول نص المنطوق - كيف نادت خالتي الطّاوس النّسوة؟ - كيف اجتمعت النّسوة، وكيف تقدّمن نحوها؟ قالت خالتي الطّاوس: يا سامعي الصّوت ! يا حرائر الحوش **و شيئًا فشيئًا** بدأ جمع غفير من النّسوة والفتيات	يجيب عن الأسئلة

	يتقدّمن **الواحد تلو الآخر**. هل اجتمعت النّسوة والفتيات والأطفال دفعة واحدة ←**لم يجتمعوا دفعة واحدة** إذن كيف اجتمعوا؟←**اجتمعوا شيئًا فشيئًا** هل تقدّمت النّسوة إلى خالتي الطّاوس دفعة واحدة ←**لم يتقدّموا دفعة واحدة.** كيف تدخّلوا القسم ← **ندخل القسم الواحد تلو الآخر.** كيف يتوافد المصلّون إلى المسجد ←**يتوافد المصلّون إلى المسجد الواحد تلو الآخر.** كيف تغرب الشّمس ←**تغرب الشّمس شيئًا فشيئًا.** كيف يتعافى المريض ←**يتعافى المريض شيئًا فشيئًا.** مطالبة المتعلّمين بتوظيف الصّيغ في جمل. **أستعمل الصّيغ: ص102.** كوّن جملًا مستعملًا (شيئًا فشيئًا ، الواحد تلو الآخر) على المنوال التّالي: - توالت الأهداف على مرمى الخصم **الواحد تلو الآخر** - احتجبت الشّمس **شيئًا فشيئًا** وراء الغيوم تطبيق : وظّف الصّيغة المناسبة في المكان المناسب نمت الأشجار ..... دخل اللّاعبون إلى الملعب ..... تناولت حبّات الكرز	يعبّر موظّفًا الصّيغ في جمل تامّة المعنى

التّدريب و الاستثمار	العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز النّشاط أستعمل الصّيغ ص72: استعمل الواحد تلو الآخر وشيئًا فشيئًا في المكان المناسب: ذابت الثّلوج ..... بعدما سطعت أشعّة الشّمس صفّت جدّتي القصاع في حوش الدّار ..... في فصل الرّبيع تخضّر الأرض وتتفتّح الأزهار...	يتدرّب على استعمال الصّيغ في وضعيّات متشابهة.

يحاول المعلّم دائمًا اعتماد كلّ الطّرق الّتي تؤدّي إلى الفهم، فمثلًا في هذا الميدان **(ميدان التّعبير الشّفويّ، شيئًا فشيئًا)**، فقبل الشّروع في الدّرس قام المعلّم بإعادة قراءة جزء من نص فهم المنطوق الّذي يحتوي على الصّيغ المستهدفة أكثر من مرّة لتنبيه ذهن المتعلّم لما يستعمله.

أيضا لاحظنا أن المعلّم يقوم في كلّ مرّة بشرح الكلمات الّتي يستصعبها المتعلّم مثل:

توسّطت ← وقفت وسط السّاحة.

خافتة ← منخفضة.

وغيرها من الكلمات الصّعبة، فهدف المعلّم بالشّرح هو القضاء على كلّ ما هو مبهم عند المتعلّم.

من الأساليب الّتي لاحظنا أنّ المعلّم ينتهجها هي ربط الدّرس الّذي يقدمه بدروس سابقة، وهذا ما يسمّى بالتّغذيّة الرّاجعة مثل: كيف تكتب التّاء في كلمت توسّطت؟ ولماذا؟

أيضًا ما إعراب (في الحوش) وهكذا، فالتّغذيّة الرّاجعة تعتبر من أهمّ الأساليب الّتي تساعد جميع المتعلّمين على الفهم لأنّ فيها نوع من التّكرار الّذي يرسّخ المعلومات المدروسة في ذهن المتعلّم.

ومن الملاحظ أيضا أنّ المعلّم يركّز في شرحه على عدّة حواس [السّمع ، البصر، الرّؤية] فعندما تجتمع كلّ هذه الحواس تتأكّد من الفهم ومن صحّته وترسّخه، فمثلاً قيام المعلّم بكتابة الأمثلة على السّبورة وشرحها أفضل من تقديمها مشافهة، كما تساعد هذه الطّريقة في الإقلال من الأخطاء الإملائيّة.

ج.فهم المكتوب:

السّنة الثّالثة ابتدائي	المقطع التّعليميّ: الحياة الثّقافيّة	المقطع 6 الأسبوع 3

الميدان : فهم المكتوب

النّشاط: قراءة (أداء + فهم + إثراء) + كتابة

المدّة: 90 د

مركّبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب ويستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب.

مؤشّرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة ويحترم شروط القراءة الجّهريّة، يحترم علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعاني النّص السّرديّ ويحترم شروط العرض.

الكفاءة الختاميّة: يستعمل القرائن اللّغويّة وغير اللّغويّة لفهم معاني الكلمات الجديدة، يكتب الحروف كتابة مناسبة من حيث الشّكل.

القيّم :ينمّي قيّمه الخلقيّة والدّينيّة والمدنيّة المستمدّة من مكوّنات الهويّة الوطنيّة.

المراحل	الوضعيات التّعليميّة والنّشاط المقترح	التّقويم
مرحلة الانطلاق	السّياق: تزخر بلدنا الجزائر بعدد من الأطباق التّقليديّة الشّهيّة. السّند : تصوّرات المتعلّمين التّعليمة: اذكر بعض الأطباق التّقليديّة؟ ما هو طبقك التّقليديّ المفضّل؟	يحسن الاستماع ويجيب عن الأسئلة.
مرحلة بناء التّعلّمات	فتح الكتاب ص103 وملاحظة الصّورة المصاحبة للنّص.	يعبّر عن الصّور.

	ماذا تشاهد في الصّورة؟ ماذا تفعل النّسوة؟ ما هي الأواني الّتي تستعملها النّسوة؟ أين تجتمع النّسوة؟ من يساعدهن؟ تسجيل توقّعات المتعلّمين عن موضوع النّص. ترك فرصة للمتعلّمين للقراءة الصّامتة. - أين جرت أحداث القصّة؟ - ما هي الشّخصيات الموجودة في النّص؟ قراءة النّص قراءة نموذجيّة من طرف المعلّم مستعملًا الإيحاء لتقريب المعنى. مطالبة المتعلّمين بالتّداول على القراءة، فقرة /فقرة (يبدأ بالمتمكّنين حتّى لا يدفع المتأخّرين لارتكاب الأخطاء). تذليل الصّعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة.	يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة يكتشف الشّخصّيات ويعبّر عنها يحترم شروط القراءة الجّهريّة. يستمع ويبدي اهتمامًا.

الكلمة	شرحها	توظيفها في جملة
أرجاء فرزه المروج	أنحاء تصنيفه وفصله السّاحات	تنقلت في أرجاء المدينة قام المعلّم بفرز الكرّاسات يجري الحصان في

يوظّف الكلمات الجديدة في جمل.

	تعبق	رائحتها	تعبق رائحة أمي في المكان.	
	الشّامخة	العالية المرتفعة	ذهبنا لرؤية الجبال الشّامخة.	
	الصّقيع	طبقة من الجليد	الصّقيع يغطّي المساحات الخضراء.	
	اللّحم المقدّد	لحم مملّح ومجفّف	أكلنا اللّحم المقدّد على الغداء.	
	ابحث في النّص عن المعنى المناسب للعبارة: بيتنا مكتظّ بالزّائرين والزّائرات. مناقشة المتعلّمين عن فحوى النّص والمعنى الظّاهريّ له بالأسئلة المناسبة (طرح الأسئلة المرافقة للنّص ويمكن إضافة أسئلة أخرى أو استبدال سؤال آخر حسب ما يراه المعلّم مناسبًا) ص 104. لماذا قصدت سيرين هذه المنطقة؟ ماذا طلبت الجدّة من حفيدتها؟ لماذا؟ كيف كان المنزل عندما عادت سيرين؟ ما هو الطّبق الّذي حضّرته الجدّة وقت الغداء؟ لماذا تقوم النّسوة بفتل الكسكسي؟			يجيب عن الأسئلة

التّدريب والاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع فتح كرّاس النّشاطات ص73 إنجاز نشاط أفهم النّص كتابة ط + ظ ، ينسخ الفقرة الأولى من الكتاب ص103.	ينجز النّشاط ينسخ الفقرة محترمًا رسم الحرف

لا تختلف طريقة التّعليم في السّنة الثّالثة ابتدائي كثيرًا عن الطّريقة المتّبعة في السّنة الثّانيّة، إلّا بما يجعلها تتلاءم مع النّمو الّذي حدث في المهارات والقدرات والحصيلة اللّغويّة للمتعلّم إلّا أنّ في السّنة الثّالثة ابتدائي يبدأ المعلّم بتعليم المتعلّمين نوعًا جديدًا من أنواع القراءة وهي القراءة الصّامتة، فهي "**تعتمد على العينين والعقل في الوصول إلى فهم الجمل والكلمات، دون اللّجوء إلى استخدام اللّسان أو الشّفتين في النّطق أو الهمس بهما ممّا يؤدّي إلى الدّقة والسّرعة والتّعمّق في الفهم والإدراك**"[1]

واعتُمد هذا النّوع من القراءة لتعويد المتعلّم الاعتماد على نفسه في الفهم واستخدام العينين والعقل لكي يكتسب قدرة على التّركيز وقدرة على القراءة تحت كلّ الظّروف.

ومن خلال حضورنا مع قسم السّنة الثّالثة في حصّة نشاط القراءة نص عادات من الأوراس، لاحظنا أنّ المعلّم اتّبع الطّريقة التّاليّة[2].

- قام المعلّم بتهيئة أذهان المتعلّمين للتّعلّم عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة لإثارة خبرتهم السّابقة الّتي تتّصل بالموضوع، وربطها بالخبرة الجديدة: مثل:
  - **اذكر بعض الأطباق التّقليديّة؟**
  - **ما هو طبقك التّقليديّ المفضّل؟** وغيرها من الأسئلة.

[1] خليل عبد الفتّاح حمادة وآخرون:" استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة"، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014، ص140.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص160، 161.

- قام المعلّم بمطالبة المتعلّمين بالقراءة الصّامتة [الغرض منها حصول المتعلّمين على فكرة عامّة عن الموضوع، وملاحظة الألفاظ الصّعبة لكي يسألوا عنها فيما بعد]، وفي هذا الجزء لاحظنا أنّ المعلّم حريص على اتقان المتعلّمين للقراءة الصّامتة، ففي بعض الأحيان ينسى المتعلّم أنّ عليه القراءة في صمت ويبدأ بالقراءة الجّهريّة الّتي تشوّش على الآخرين، هنا يقوم المعلّم بتوجيه الملاحظة للمتعلّمين.
- قام المعلّم بمناقشة المتعلّمين في المفردات الصّعبة ويدرّبهم على فهمها من خلال سياقها **مثل أرجاء، الشّامخة، الصّقيع، اللّحم المقدّد.**
- بعد مناقشة المفردات الصّعبة، قرأ المعلّم النّص قراءة نموذجيّة مع مراعاة الإيحاءات لتقريب المعنى، وكل المتعلّمين يتابعونه بتركيز تام.
- بعد ذلك تبدأ القراءة الجّهريّة الفرديّة للمتعلّمين، وتقسيم النّص إلى فقرات لتسهيل عليهم قراءته وفهمه، وفي هذه المرحلة لاحظنا أنّ المعلّم مركّز مع كل متعلّم ويصحّح له ما يقع فيه من أخطاء ومن الأخطاء نذكر:

الكلمة	أداء المتعلّم	وصف الخطأ
المَنطِقَة	المَنطَقِة	تغيير حركة حرف الطّاء
اعتادت	اعتدت	حذف المدّ
جَدَّتِهَا	جدَّتُها	تغيير حركة حرف التّاء
استيقظت	استـ – يقـ – ظت	قراءة متقطّعة
الشَّعير	الشّريع	تقديم حرف الرّاء على حرف العين
تعبق	يعقب	تقديم حرف القاف على حرف الباء
فاستمعت	فإستمعت	عدم تفرقة المتعلّمين بين همزة الوصل و القطع
تمدَّدت	تمدّت	حذف حرف الدّال

اذهبي إلى بيت الخالة	اذهبي إلى الخالة	حذف كلمة بيت
يتقاسمْن	يتقاسمُ	حذف نون النّسوة
الأدوار	الدّيار	تغيير الكلمة بكلمة أخرى
يغربله	يُغْربُهُ	حذف حرف اللّام
الغربال	الغَروب	تغير الكلمة بكلمة أخرى
منهمكة	منهكة	حذف حرف الميم

نلاحظ أنّ أغلب الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون متمثّلة في:

- **صعوبة نطق الكلمات الجديدة.**
- **صعوبة قراءة الكلمات الطّويلة.**
- **تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا.**
- **إبدال حرف مكان حرف.**
- **قلب حرف مكان حرف.**
- **حذف الحروف.**
- **القراءة المتقطّعة للكلمات،** وغيرها من الأخطاء والصّعوبات.

- بعد انتهاء المتعلّمين من القراءة ناقشهم المعلّم في الأفكار الّتي يتضمّنها النّص.
- بعد ذلك قام المعلّم بطرح سؤال عن القيّم فقال: **من يستخرج لنا القيّم الواردة في النّص؟**

من القيّم الواردة في النّص:

1. **القيمة الأولى: التّعاون (تعاون النّسوة لفتل الكسكس).**
2. **القيمة الثّانيّة: الحفاظ على عادات وتقاليد تلك المنطقة.**

2. واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ:

بناءً على ما قمنا به في الجانب النّظريّ، وتحليلنا لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، وما قمنا به في الدّراسة الاستطلاعيّة، لاحظنا تطبيق نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ ضمنيًا (أي دون تسميتها) في تعليميّة اللّغة العربيّة، وذلك على النّحو التّالي:

- توفّرت في معظم المتعلّمين شروط التّعلّم والتّحصيل الدّراسيّ(**النّضج، الاستعداد، الممارسة، الدّافعيّة)**
- المعلّم مرشد وموجّه يراعي آليات عمل الدّماغ من خلال استثارة ذهن المتعلّم بالأسئلة ومراعاة الفروق الفرديّة.
- التنوّع في طرائق التّدريس:

1) **طريقة المناقشة:** ظهرت في شرح وتوضيح أفكار الدّرس وتبادل الآراء بين المعلّم والمتعلّم.

2) **الطّريقة الاستقرائيّة:** اعتمدها المعلّم في تقديم قواعد اللّغة العربيّة **(درس التّراكيب النّحويّة أتعرّف على "إلّا" و"سوى" و درس الصّيغ الصّرفية أكتشف و أستعمل أسماء الإشارة).**

3) **طريقة K.W.L** : في تقديم المعلّم للدّرس يطرح أسئلة يربط بها بين الدّرس السّابق والدّرس الجديد مثل: **يطرح أسئلة حول نص فهم المنطوق (عادات من الأوراس) لتقديم درس التّعبير الشّفويّ وفهم المكتوب.**

4) **طريقة العصف الذّهنيّ:** تهيّئة ذهن المتعلّم بطرح مجموعة من الأسئلة، وهذا واضح في جميع الدّروس.

5) **طريقة العمل التّعاونيّ:** تتّضح في نشاط التّعبير الكتابيّ من خلال تفويج المتعلّمين وقراءة التّعلّمات لهم وتوجيههم في ربط الإنتاج بالنّص المنطوق والإنتاج الشّفويّ والنّص المكتوب.

6) **طريقة العمل بالمشروع:** تتّضح في إنجاز المتعلّم مشروع في نهاية كلّ مقطع.

- استعمال المعلّم للتّعزيز بأنواعه: شفويّ وكتابيّ فالشّفويّ مثل: أحسنت يا صغيري، ممتاز واصل، إجابة جيّدة...

أمّا الكتابيّ ارتأينا أن نأخذ مجموعة من ملاحظات المعلّم الموجودة في كرّاسات المتعلّمين سواء كرّاس الأنشطة أو كرّاس القسم أو كراس الاختبار، مثل : ممتاز بارك الله فيك يا بطل، عمل جيّد، عمل حسن...

- المادّة التّعليميّة منظّمة وفق خصائص الدّماغ (أشاهد وأتحدّث، أنتج شفويًا، أقرأ و أفهم، أتعرّف على، أكتشف وأستعمل، ألاحظ وأميّز، أثري لغتي، أستعمل الصّيغ، أتذكّر).
- البيئة التّعليميّة بيئة صحيّة آمنة غنيّة بالعواطف مليئة بالمشاعر الإيجابيّة والمرح.

إنّ تواجد نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة كان لها أثر إيجابيّ على تحصيل أغلب المتعلّمين، فكما ذكرنا سابقًا أنّ قياس التّحصيل الدّراسيّ يكون عبر عدّة طرق ولكنّنا لم نتحصّل إلّا على طريقة واحدة وهي: **الاختبار**.

- **مواصفات الاختبار:**

كُتب الاختبار على ورق أبيض مطبوع، حيث حدّدت في أعلى الصّفحة بيانات المستوى: الثّالثة ابتدائي، **مدرسة عبد الحميد بن باديس – لخزارة- ، اختبار الثّلاثي الثّاني مادّة لغة عربيّة، اسم ولقب المتعلّم.**

بعدها حدّد النّص في إطار وهو نصّ قصير كلماته سهلة بسيطة واضحة مشكولة رُعِي فيه علامات التّرقيم.

قسّمت الأسئلة إلى ثلاثة أجزاء وهي:

أ) أسئلة الفهم: (3ن)

وهي أسئلة مقترنة بفهم النّص بإمكان المتعلّم الممتاز والمتوسّط والضّعيف الإجابة عنها.

ب) أسئلة اللّغة: (5ن)

لها علاقة بما درسه المتعلّم في دروس اللّغة بإمكان المتعلّم الممتاز والمتوسّط والضّعيف الإجابة عنها.

ج) الوضعيّة الإدماجيّة : (3ن)

هي كتابة فقرة موضوعها له علاقة بموضوع النّص بإمكان المتعلّم الممتاز والقريب من الممتاز الإجابة عنها.

وفي آخر الصّفحة كُتبت ملاحظة **بالتّوفيق.**

بعد اطّلاعنا على كشف تقويم نتائج الفصل الثّاني وجدنا علامات اختبار اللّغة العربيّة للمتعلّمين تتراوح ما بين (04 – 9.75).

خاتمة

خاتمة:

حاولنا من خلال بحثنا أن نلفت الانتباه لأهميّة نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ، حيث تعدّ هذه النّظريّة مجالًا خصبًا في تعليميّة اللّغة العربيّة كغيرها من نظريّات التّعلّم الأخرى.

وقد خلصنا بعد دراستنا لهذا البحث الموسوم بـ "ملامح نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ" السّنة الثّالثة ابتدائي –أنموذجًا– إلى جملة من النّتائج أبرزها:

- نظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ اتّجاه متعدّد الأنظمة حيث أُشتقّت من علم الأعصاب والطّب والكيمياء وعلم الحاسوب.
- تركّز نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في عمليّة التّعلم على آليات عمل الدّماغ وخصائصه حيث تنظّم المادّة التّعليميّة وفقًا لهذه الآليات والخصائص.
- اعتماد مبدأ المتعة والتّشويق والمرح بهدف القضاء على حالات الخوف والخجل لدى المتعلّم.
- تركّز نظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ على المتعلّم وجعله الأساس في العمليّة التّعليميّة فهي تمكّنه من حل المشكلات الّتي تواجهه بطرق مختلفة.
- تواجد نظريّة التعلّم المستند إلى الدّماغ في العمليّة التّعليميّة له تأثير إيجابيّ على التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم.

فإذا كان التّعليم يهدف إلى تكوين متعلّم صالح ومتكامل يُسهم في بناء مجتمعه وتقدُّمه وازدهاره فإنّه بناء على ما سبق يمكن أن نقدّم توصيات تبدو لنا ضروريّة لختام هذا البحث:

- الاهتمام بحاجات المتعلّم أكثر وإمكاناته وتطلّعاته وقدراته.
- الاهتمام بنتائج البحوث والدّراسات وخاصة ما أثبتته اللّسانيّات في التّعليم.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- توفير الوسائل التّعليميّة لإنجاح عمليّة التّعليم
- الاعتماد على اللّغة العربيّة في التّواصل بين المعلّم والمتعلّم.

وفي الأخير نقول إنّ هذا البحث هو محاولة كان الغرض منها إبراز دور نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وتبيين تأثيرها في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: **المعاجم:**

1-حسن شحاتة وزينب النّجار :"معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة" مراجعة حامد عمّار، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

2-محمّد حمدان:" معجم مصطلحات التّربيّة والتّعليم"، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن ، عمان، ط1، 2006.

3-المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة:" المعجم التّربويّ"، ملحقة سعيدة الجهويّة، تنقيح عثمان آيت مهدي.

ثانيًا: **المصادر والمراجع:**

1. أحمد حسّاني:" دراسات في اللّسانيّات التطبيقيّة –حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000.
2. إيمان محمّد سحتوت، زينب عبّاس جعفر:" استراتيجيّات التّدريس الحديثة"، مكتبة الرّشد ناشرون، المملكة العربيّة السّعوديّة، ريّاض، ط1، 1435هـ ، 2014.
3. أمل البكري:" دراسات حديثة في علم النّفس المدرسي"، دار المعتز للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 1434هـ ،2013.
4. بشير ابريز:" تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق"، عالم الكتب الحديث والتّوزيع، ط1، إربد، الأردن، 1427، 2007.
5. جان عبد الله توما:" التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، بيروت، ط1، 1432هـ ، 2011م.
6. طارق محمّد السويدان، محمّد أكرم العدلوني:" مبادئ الإبداع "، دار قرطبة للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ط3، 1425هـ ، 2004م.
7. طارق عبد الرّؤوف عامر، ربيع محمّد:" توظيف أبحاث الدّماغ في التّعلّم"، دار البازوي العلميّة عمان، الأردن، 2008م.

8. طه عبد العظيم حسين:" سيكولوجيّة العنف العائلي والمدرسي"، دار الجامعة الجديدة للنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، د ط، 2008م.
9. لطفي بركات:" سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة"، دار المعارف المصريّة، ط2، 1974.
10. موريس أنجرس:" منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة" ت ج بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنّشر، الجزائر، د ط، 2006.
11. محمّد الصّالح خثروبي:" نموذج التّدريس الهادف – أسسه وتطبيقاته"، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 1999م.
12. محمّد زيّاد حمدان:" إدارة التّعلّم والتّحصيل في الأسرة والمدرسة"، دار التّربيّة الحديثة، سوريا، د ط، 2015م.
13. محمّد محمود الخوالدة، :"مقدّمة في التّربيّة"، دار الميسرة، عمان، ط1، 2003.
14. محمّد عبيدات وآخرون:" منهجيّة البحث العلمي، القواعد والمراحل التّطبيقيّة"، دار وائل للنّشر، عمان، ط2، 1999.
15. محمّد شحاتة ربيع :"أصول علم النّفس"، دار الميسرة ، عمان، ط2، 2013م، 1434هـ.
16. محمود صلاح الدّين:" تفكير بلا حدود"، رؤى تربويّة معاصرة في تعليم التّفكير وتعلّمه، دار عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، مصر، القاهرة،ط1، 2006.
17. محسن علي عطيّة :" المناهج الحديثة وطرائق التّدريس"، دار المناهج، الأردن، دط، 2009م.
18. مصطفى ناصف:" نظريات التّعلّم"، تج علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، دار المعرفة، الكويت، د ط، 1978م.
19. مصطفى النشار:" الفلسفة التطبيقيّة وتطوير الدّرس الفلسفي العربي"، دار روابط للنّشر وتقنية المعلومات ودار الشّقري للنّشر، مصر، القاهرة، ط1، 13،06،2018.

20. مصطفى نمرد عمس:" استراتيجيات التّقويم التّربويّ الحديث وأدواته"، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، د ط، 1429هـ ، 2008م.

21. منذر الضّامن: "البحث العلميّ"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1427هـ، 2007م.

22. ناديا سميح السّلطي، محمّد عودة الرّيماوي:" التّعلّم المستند إلى الدّماغ، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن، ط1، 1425هـ، 2004 م.

23. ناهد عبد زيد الدليمي:" أسس وقواعد البحث العلمي"، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط2016،1.

24. سعيد عبد العزيز: جودت عزّت عطوي:" التّوجيه المدرسيّ، مفاهيمه النّظريّة، أساليبه الفنيّة، تطبيقاته العلميّة"، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع عمّان، ط1، 2004م.

25. عبد الله محمّد عبد الرّحمان:" علم الاجتماع التّربويّ"، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، د ط، 2002.

26. عبد الرّحمان محمّد العيسوي:" سيكولوجيّة الطّفولة والمراهقة"، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1997م.

27. عبد الرحمن عدس ومحي الدّين توت:" المدخل إلى علم النّفس"، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط6، 1425هـ، 2005م.

28. عدنان يوسف العتوم:" علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق"، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، 1425هـ.

29. عزو إسماعيل عفانة، يوسف إبراهيم الجيش:" التّدريس والتّعلّم بالدّماغ ذي الجانبين"، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان ، ط1، 2009.

30. عماد عبد الرّحيم الزّغول، علي فالح الهنداويّ:" مدخل إلى علم النّفس"، دار الكتاب الجامعي، ط8، 1435هـ ، 2014م.

31. عفت مصطفى الطّنّاوي: "التّدريس الفعّال (تخطيطه، مهارته، استراتيجيّاته، تقويمه)"، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط1، 1429هـ، 2009م.
32. صلاح الدّين عرفة محمود: "تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، رؤية تربويّة معاصرة"، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2005م.
33. رافدة الحريري :"التّقويم التّربويّ"، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1428هـ ، 2008م.
34. خليل عبد الفتّاح حمادة وآخرون :"استراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة" ، مكتبة سمير منصور، غزّة، فلسطين، ط2، 2014.
35. ذوقان عبيدات وسهيلة أبو سميد :" الدّماغ والتّعليم والتّفكير"، دار الفكر، عمّان، ط1، 1428هـ ، 2007م.

ثالثًا: المجّلّات والمقالات:

1-أحمد عودة القرارعة :"أثر استخدام برنامج تعليميّ مستند إلى نظريّة التّعلّم القائم على الدّماغ في تحصيل طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مادة الأحياء.
2-جواهر بنت علّوش بن ناصر السبيغي، خالد بن إبراهيم بن علي التّركي :"فاعليّة التّدريس باستراتيجيّة **(KWL)** في تصويب أنماط الفهم الخطأ في بعض مفاهيم مقرر الحاسب الآلي، لدى طالبات الصّف الأوّل الثّانوي، مجلّة العلوم التّربويّة، العدد 02، جزء01، أفريل 2016م.
3-دنيا ريّاض فريد :"أثر التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل مادّة تاريخ الحضارات العربيّة الإسلاميّة والتّفكير التّأمّلي لدى طالبات الصفّ الرّابع الأدبي، الجامعة المستنصريّة، مجلّة كليّة التّربيّة العدد06، 2016م.
4-حيدر عبد الكريم محسن الزهيري:" فاعليّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط في مادة الرّياضيات وتفكيرهم المنهجي"، مجلّة الفنون و الأدب وعلم الإنسانيّة، العدد 05، 2016، العراق.

5-منى مصطفى كمال محمّد: "برنامج تعليمي مقترح قائم على التّعلّم المستند إلى الدّماغ في اكتساب المفاهيم العلميّة لمادة العلوم والقدرة على حل المشكلات لتلاميذ الصّف السّابع من التّعليم الأساسي"، المجلّة التّربويّة، العدد 59، 2019.

6-مازن تامر شنيف، وجدان نادر عودة :"توظيف مبادئ نظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ في كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها/ مجلّة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، العدد25، تشرين أوّل ، 2017م، العراق.

7-عادي كريم الخالدي: "فاعليّة برنامج تعليميّ مقترح قائم على التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تحصيل المفاهيم العلميّة وتنميّة مهارات الاستقصاء العلميّ والاستقلال المعرفي لدى طالب المرحلة المتوسّطة في مادّة العلوم، مجلّة جامعة أمّ القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، المجلّد 10، العدد 03، الجزء01، 2019.

8-العصيمي خالد بن محمود بن محمّد :"فاعليّة استراتيجيّة التعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة مهارات التّفكير الابتكاري والثّقافة العلميّة لدى طالبات العلوم مساق(2) ذوات أنماط السّيطرة الدّماغيّة المجلّة التّربويّة الدّوليّة المتخصّصة ، مجلد 05، العدد03، جزء 02، 2016 ، الأردن.

9-رباب صلاح الدّين إسماعيل إبراهيم :"فعاليّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنميّة مهارات التّعلّم المنظّم ذاتيًا وخفض التلكّؤ الأكاديميّ، مجلّة كلّيّة التّربيّة، جامعة الأزهر، العدد174، جزء02، يوليو 2017، القاهرة.

رابعا: الرّسائل العلميّة:

1. محمّد صبحي أبو حطب، لارا بصير، "نظريّة جانبيّة ونموذج معالجة المعلومات"، ماجستير التّربيّة، دائرة التّربيّة وعلم النّفس، جامعة بيروت، كلّيّة الدّراسات العليا، فلسطين، القدس، 2009/2008.

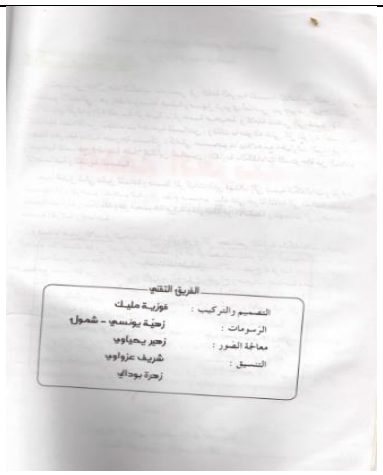
2. ختّاش محمّد :" فاعليّة الاستراتيجيّات "التّعلّمية– التّعليميّة"، المبنيّة على نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ– في زيادة كفاءة التعلّم وتنميّة بعض مهارات التّفكير النّاقد الإبداعيّ"، أطروحة دكتوراه، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة باتنة 1، 2015.

خامسًا: الملتقيات:

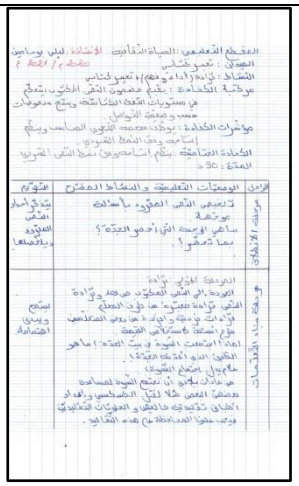
1. علي تعوينات:" التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي"، الملتقى الوطنيّ الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعيّ، مختبر تطوير الممارسات النّفسيّة و التّربويّة، جامعة الجزائر، أفريل، 2010.

الملاحق

الرّقم	الصّورة	العنوان	الصّفحة
01		الغلاف الأماميّ للكتاب	68
02		الغلاف الخلفيّ للكتاب	69
03		ورقة المتن	69

04			ورقة لجنة التّأليف	70
05	 		محتوى الكتاب	73
06			تقديم الكتاب	73

74	قاموسي المصوّر		07
76	الأنشطة		08
77	نص عادات من الأوراس		09
79	مذكرة تراكيب نحويّة		10

11	المحفوظات		81
12	مذكرة التّعبير الكتابيّ		81
13	إنجاز المشاريع		82
14	الاختبار		10 2

الفهرس

العنوان: الصفحة

مقدّمة 2
مدخل: التّعليميّة.....7
تمهيد: 7
أولا: مفهوم التّعليميّة:.....7
1-لغةً 7
2-اصطلاحًا.....7
ثانيًا : تعريف التّعليم والتّعلّم.....8
1-التّعليم.....8
2-التّعلّم.....9
أ. من جانب نفسيّ 10
ب. من جانب تربويّ.....10
ثالثًا: شروط التّعلّم.....11
1- النّضج:.....11
2- الاستعداد:.....12
3- الممارسة:.....12
4-الدّافعيّة:.....13
رابعًا: الفرق بين التّعليم والتّعلّم.....14
خامسًا: عناصر المثلث التّعليميّ.....15
1-المعلّم.....15
2-المتعلّم.....16
3-المادّة التّعليميّة.....16
الفصل النّظريّ: نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والتّحصيل الدّراسيّ 17
المبحث الأوّل: التّأصيل لنظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....20

تمهيد:.....20
أولًا: نشأة نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....20
ثانيًا: مفهوم نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....23
ثالثًا: آليات عمل الدّماغ وفق الرّوابط الجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة.....24
رابعًا: مراحل التعلّم المستند إلى الدّماغ.....28
خامسًا: الفرق بين نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ والنّظريّة التّقليديّة.....30
سادسًا خصائص نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....32
سابعًا: التّعلّم المتناغم مع الدّماغ والتّعلّم المضاد للدّماغ.....33
ثامنًا : مبادئ نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....34
تاسعًا: طرائق التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....42
المبحث الثّاني: التّحصيل الدّراسيّ ونظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....48
تمهيد:.....48
أولًا: مفهوم التّحصيل الدّراسيّ.....48
ثانيًا: شروط التّحصيل الدّراسيّ.....49
ثالثًا: طرق قيّاس التّحصيل الدّراسيّ.....52
رابعًا: العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسيّ.....54
خامسًا: التّحصيل الدّراسيّ والتّعلّم المستند إلى الدّماغ 57
الفصل التّطبيقيّ: الكتاب المدرسيّ ونظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ.....61
تمهيد: 61
أولًا: الجانب المنهجيّ:.....62
1-الإشكاليّات.....62
2-الفرضيّات.....63
3-أهداف البحث.....64
4-عيّنة البحث.....64
5-المنهج المتّبع.....66
6-أداة البحث.....66

ثانيًا: دراسة وصفيّة تحليليّة لمحتوى كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة ابتدائي.....68
1-تحليل محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي.....68
أ. من ناحيّة الشّكل.....68
ب.من نّاحيّة المضمون.....73
2-تحليل الوحدة الثّالثة " عادات من الأوراس".....75
3-الأخطاء الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي.....83
ثالثًا: دراسة استطلاعيّة:.....85
1. مذكرة "عادات من الأوراس".....85
أ. فهم المنطوق.....85
ب.تعبير شفوي.....90
ج. فهم المكتوب.....94
2. واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ.....100
- خاتمة..... 104
- قائمة المصادر والمراجع..... 106
- الملاحق.....113
الفهـرس.....118

ملخّص الدّراسة:

تشكّل نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ حصيلة تكامل مجالات علميّة مختلفة ،كعلم الأعصاب ،والطّب، والكيمياء ،وعلم الحاسوب فهي تقوم على أنّ فهم الدّماغ وسيلة لتنظيم التّعلّم والتّعليم.

وتكمن أهميّة هذه الدّراسة في معرفة واقع نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تعليميّة اللّغة العربيّة وأثرها في التّحصيل الدّراسيّ في السّنة الثّالثة ابتدائي ، وكيفية استثمار آليات عمل الدّماغ في العمليّة التّعليميّة .

وقد توصلنا بعد دراستنا لهذا الموضوع الى جملة من النّتائج أهمها :

-المتعلم هو الأساس في العمليّة التّعليميّة .

-المعلم موجه ومرشد يراعي آليات عمل الدّماغ.

-المادّة التّعليميّة منظّمة وفق خصائص عمل الدّماغ.

-تواجد نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في العمليّة التّعليميّة له تأثير إيجابيّ على التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم.

ABSTRACT:

Brain-Based Learning is an interdisciplinary theory that combines neurology, chemistry and computer science .It is based on the belief that understanding the brain contributes to organize learning and teaching. This study aims at exploring the reality of Brain-Based Learning in teaching the Arabic language and its impact on the academic achievement of third year primary school, and how to invest the mechanism in the educational process.

The most relevant findings of this study are:

-The learner is the center of the educational process.

-The teacher operates as a mentor and a guide who takes in consideration the brain work mechanisms.

-The learning materials are organized in accordance with traits of the brain.

-The Brain-Based Learning has a positive influence on the learner's academic achievements.