الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ⴰⵖⵍⴰⵢ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵉⵍⵜ ⵜⴰⵏⴰⵢⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵎⵓⵍⵓⵔ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ

جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

الرقم: ...../...../ 2021

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

بحث تخرج لاستكمال نيل شهادة الماستر

الميدان: اللّغة والأدب العربي.

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية.

عنوان المذكرة

الأبعاد المعرفيّة للتّمارين اللّغويّة في كتاب النشاطات في اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة اِبتدائيّ –أنموذجًا–

إعداد من طرف الطالبة: حنان حمادو

لجنة المناقشة

فريدة بن فضة	رئيسة	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة مولود معمري
نصيرة كتاب	مشرفة ومقررة	أستاذة مساعدة (أ)	جامعة مولود معمري
فازية تيقرشة	ممتحنة	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة مولود معمري

السّنة الجامعية: 2020م–2021م.

الشّكر والتّقدير

بعد رحلة بحث وجهد تكللنا بإنجاز هذا البحث، نشكر ونحمد الله عزّ وجلّ في علاه، فإليه يُنسب الفضّل كلّه في إكماله. ويسعدنا أن نتقدّم بخالص الشّكر الجزيل إلى كلّ من علّمنا من المرحلة الابتدائيّة إلى الجامعة، ورحم الله من مات منهم، وبارك في عمر من بقيَّ منهم.

ونقدّم جميل الشّكر والعرفان إلى جميع مؤطري ومسؤولي قسم اللّغة العربيّة وآدابها –جامعة مولود معمري– كما نوجّه شكرنا القدير إلى كلّ أساتذة المدرسة الابتدائيّة "**إيدير حليمة**"، بـ "**بوغني**" ومديرتها، على حسن استقبالهم وحسن معاملتهم أثناء قيامنا بالبحث الميدانيّ.

ونتقدّم بجزيل الشّكر والعرفان إلى أستاذتنا ومشرفتنا العظيمة والقديرة "**نصيرة**" التّي نكّن لها مشاعر الامتنان لقبولها الإشراف، ونتوجّه بجزيل الشّكر للسّادة المناقشين لموافقتهم على مناقشة البحث، فلهم كلّ الثناء.

شكرًا جزيلًا لكم

الإهداء

- ❖ إلى من شرفني بحمل اسمه.....والدي العزيز . حفضه الله وبارك في عمره . الذّي بذّل جهده وروحه في سبيل وصولي لدرجة علميّة عالية، وبفضل دعائه بالتّوفيق والنّجاح.
- ❖ إلى من تشاركني أفراحي وأحزاني وأماني، إلى نبع العطف والحنان وأجمل ابتسامة في حياتي، إلى أروع إمرأة في الوجود..... أمي الحبيبة . حفضها الله وبارك في عمرها. وبفضل دعواتها المباركة وجهدها وتربيتها، وصلت إلى هذه الدرجة.
- ❖ إلى الذّين ساندوني وذّللوا الصعاب.....إخوتي وأخواتي الأعزاء بفضلهم عَرَفْتُ معنى الأخوة. حفضهم الله وبارك في عمرهم .
- ❖ إلى كل من كان أوفياء لي، وأحبني بصدق فدَعَا لي بالتوفيق والنّجاح في هذه الحياة..... أصدقائي جميعًا.
- ❖ إلى أهل الفضل عليَّ الذّين غمروني بالحب والتّقدير والنّصيحة والتّوجيه والإرشاد .....أساتذتي الأفاضل.

إلى كلّ من كان وفيًا لي أهديهم هذا العمل المتواضع، سائلًا المولى عزّ وجلّ أن يجعله علمًا نافعًا.

حنان

مقدمة:

يعدّ التّعليم محورًا مهمًا في استمرار الشعوب وتطورها، ويساهم كذلك في التقدّم والرفع من حياة الفرد وتطويرها في كلّ المجالات، ولقد أعطى الله منزلة القداسة والرفعة للعلم، ويقول في كتابه تعالى: "يَرْفَعُ اللهُ الذِّينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالذِّينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ" آية 11 سورة المجادلة، وأوّل آية نزلت من القرآن الكريم كانت: "اِقْرَأْ"، ويقول رسول الله صل الله عليه وسلم: "طَلَبُ العِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كلِّ مُسْلِمٍ وَمُسْلِمَةٍ" وبالتّالي، يتضّح لنا أنّ الإسلام يدعونا إلى بذّل الجهد والاهتمام بالتّعليم للقضاء على الجهل ونشر العلم والثقافة بين صفوف الأمة.

تتمثّل الوظيفة الأساسيّة للغة التعبير والتّواصل، ينبغي تعلّمها وحفظ قواعدها اللّغويّة منها النّحويّة والصّرفيّة؛ ولقد سطرت الدولة جهود في مجال تطوير وترقية اللّغة العربيّة، ويتجسد في المنهاج المدرسيّ الذّي خصص حيزًا كبيرًا للتعليم القواعد، ووفرت كتاب النّشاطات اللّغويّة (التّمارين) قصد مساعدة المتعلّم في ضبط لغته وتمكينه من اللّغة السليمة، أي ترسيخ المكتسبات التّعلِيميّة واسترجاعها عند الحاجة.

إنّ توحيد المصطلح في استعمال التّعليم والتّعلّم بفضل انفتاح المعارف وتداخلها نتج عن تداخل عدّة معارف في مجال التّعليم والتّربيّة، وبخاصة علم النّفس المعرفيّ والعلوم العصبيّة، التّي وفرت لنا هذه العلوم عدّة مفاهيم في تكوين المعارف لدى الأفراد وتطويرها، والتّي ساهمت في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، وتُشكّل العمليّات المعرفيّة محورًا مهمًا في عمليّة التعلّم: منها الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التّفكير...الخ، فهي تساعد المتّعلم في تعليميّة اللّغات.

يكتسي هذا البحث أهميّة بالغة كوّنه يتطرّق إلى موضوع أهميّة التّمارين اللّغويّة في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، ومدى تأثير العمليّات المعرفيّة في عمليّة التعلّم والتّحصيل الدّراسيّ في الطور الِابتدائيّ.

أسباب اختيار الموضوع: كان الدافع من وراء اختيارنا لهذا الموضوع ما يلي:

أ- الدّور الفعّال الذّي تلعبه التّمارين اللّغويّة في العمليّة التّعلِيميّة.

ب-أهميّة الأبعاد المعرفيّة في العمليّة التّعلِيميّة، والتّي يعتمد عليها التّلميذ في تحليل التّمارين اللّغويّة.

أهداف الدّراسة: تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ-إبراز الدّور الفعّال الذّي تلعبه التّمارين اللّغويّة لترسيخ قواعد اللّغة في أذهان التّلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسيّ.

ب-إبراز أهميّة التّمارين اللّغويّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة وفي الحصص الدّراسيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ.

الإشكاليّة: تتطرق إشكاليّة البحث إلى معرفة: كيف تساهم العمليّات المعرفيّة في تنميّة القدرات الذّهنيّة والفكريّة للمتعلّم، وما مدى مساعدة التّمارين اللّغويّة في استثارة هذه العمليّات من تخزين وحفظ واسترجاع؟

الفرضيات: ومن خلال الإشكاليّة، تندرج فيه عدّة تساؤلات فرعيّة، وهي:

- فيما تتمثّل أهميّة التّمارين اللّغويّة في تعلّم اللّغة العربيّة؟
- ما هي العمليّات المعرفيّة، وما الدّور الذّي تلعبه العمليّات المعرفيّة في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة؟
- ما هي أنّواع التّمارين الموجودة في كراس نشاطات اللّغة العربيّة والأكثر استعمالاً في الحصّة التّعلِيميّة؟

المنهج المتّبع: لقد استوجب بحثنا المنهج الوصفيّ التّحليليّ الذّي يقوم على وصّف عيّنة الدّراسة ألا وهي التّمارين اللّغويّة الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة والتّي تُنجز داخل القسم؛ حيث قمنا بالاطلاع على التّمارين الواردة في كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة، وفيه تمّ وصف ظاهرة التّمارين من حيث العدد (الكمّ) والنّوع، بعد ذلك قمنا بدراستها وتحليلها.

أ-من حيث النوع: تمّ تقسيم التّمارين اللّغويّة إلى تمارين تحليليّ تركيبها التّي تهتم بالظاهرة النّحويّة للغة بصفة عامة، وتمارين بنيويّة التّي تهتم بالبنى اللّغويّة للغة التّي تعتبر غاية وهدفًا وليست وسيلة.

ب-من ناحية الإحصاء: يعدّ من ضمن آليات المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وفيه قمنا بإحصاء النّسب المئويّة من حيث عدد التّمارين اللّغويّة الموجودة في كراس الأنشطة.

وتوصلنا إلى مجموعة من النتائج من خلال معاينتنا لهذه الظاهرة المتمثّلة في صعوبة مرافقة الدّرس بالتّمارين نظرًا لضيق الوقت بسبب جائحة كورونا -كوفيد 19-.

وفي الأخير، قمنا بمحاولة تقديم حلول وبدائل مناسبة للنقائص التّي تعاني منها العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، بهدف الرّقيّ إلى الأحسن.

الدّراسات السّابقة: من أهمّ المصادر والمراجع التّي اعتمدنا عليها في إنجاز هذا البحث هي:

-جون أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، تر: د. مفيد نجيب حواشين، وآخرون، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، عمان، ط01: 2016.

- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاته في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2001.

– عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ، دار النّشر والتّوزيع، عمان/الأردن، ط01: 2004، ط02: 2010، ط03: 2012.

بنية البحث: قسمنا هذا البحث إلى: مقدّمة وفصلين وخاتمة، تعدّ المقدمة نافذة إطلاليّة للموضوع، والفصل الأوّل ينقسم إلى ثلاث مباحث: فالمبحث الأوّل تناولنا فيه بعض مفاهيم منها؛ التّعلِيميّة وأهدافها، التعلّم وخصائصه، وأقطاب العمليّة التَعَلُّمِيَّة.

والمبحث الثّاني تطرقنا فيه إلى ماهيّة التّمرين اللّغويّ، أنّواعه وأهدافه وأهميّته في عمليّة التّعليم.

والمبحث الثّالث عالجنا فيه العمليّات المعرفيّة، أنّواعها وأهدافها وخصائصها وأهميّتها في مجال التّعليم.

وفي الفصل الثّاني قسمناه إلى ثلاث مباحث؛ المبحث الأوّل تعريف الكتاب المدرسيّ وأهميّته في العمليّة التّعلِيميّة التعلُّميّة، وفي المبحث الثّاني: تحليل كراس نشاطات اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة اِبتدائيّ، والمبحث الثّالث: تحليل الاستبيان.

وختمنا موضوعنا بأهمّ النتائج التّي توصّلنا إليها.

الصعوبات: لقد واجهتنا صعوبات كثيرة في هذا الموضوع، منها نقص المادة المدروسة فيه، وربط الموضوع بعلم النّفس، وبخاصة الحديث عن العمليّات المعرفيّة التّي تعتبر مجالاً جديدًا، ويخص بالدرجة الأولى علم النّفس المعرفيّ والعلوم العصبيّة، وصعوبة اسقاط مجال البحث على اللّسانيات.

وأخيرًا، نقدم الشّكر الجزيل لمشرفتنا القديرة **كتاب نصيرة** التّي منحتنا جزءًا من وقتها، والمساعدات التّي قدّمتها لنا.

شكرًا جزيلاً يا مشرفتنا د. **كتاب نصيرة**.

يوم:28 /06/ 2021 تيزي–وزو

الفصل الأوّل

مفاهيم ومصطلحات حول العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

المبحث الأوّل: العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة.

المبحث الثّاني: التّمارين اللّغويّة.

المبحث الثّالث: العمليّات المعرفيّة.

خلاصة الفصل

المبحث الأوّل: العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة

1-التّعلِيميّة

تمثّل التّعلِيميّة مجموعة من الوسائل والطرق وتقنيات التّعليم التّي يندرج فيها المتعلّم لبلوغ الأهداف المعرفيّة واكتساب أفكار ومعلومات حول العلم والمعرفة، ولا يكون ذلك إلاّ عن طريق التّعليم في المؤسسات التّعليميّة التّربويّة، "واشتق مفهوم التّعليميّة من كلمة "ديداكتيك Didactique" التّي تعني تعلّم أو علم، والتّي اشتقّت بدّورها من المصطلح اليونانيّ "ديداكتيتوس Didactitos"، والتّي كانت تُطلق على نوعٍ من الشعر، يتناول مع الشرح معارف تقنيّة أو علميّة، وهو يشابه إلى حدٍ ما الشعر التّعليميّ الذّي تمَّ تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا، ليسهل على الطلّاب استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها لاحقاً عندما تقتضي الضرورة لذلك"[1]، فهو مصطلح يونانيّ، كان يطلق على الشعر التّعليميّ الذّي يتضمن تعبيرًا عن علم من العلوم بطريقة شعريّة قصد تسهيل تعليمه وحفظه في الذاكرة، وأشهر القصائد ذات المواضيع العلميّة منها: ألفية بن مالك في النّحو وقصيدة أحمد شوقي في التاريخ.

ونجد تعريفات أخرى منها، تعريف سميث آب(Smith AB)على أنّ التّعلِيميّة: "أحد فروع التّربيّة، ينحصر موضوعها في خلاصة العلاقات والمكوّنات بين الوضعيّات التّربويّة، إضافةً لوسائطها وموضوعاتها ووسائلها ضمن إطار وضعيّة بيداغوجيّة، وبمعنى آخر، فإنّ موضوع التّعلِيميّة يتعلّق بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّ، وكيفيّة مراقبتها والعمل على تعديلها عند الضرورة"[2]، ومن الواضح، أنّ موضوع التّعلِيميّة يتعلق بتخطيط الوضعيّة البيداغوجيّة ومراقبتها وتعديلها عند الحاجة، فهي تعتبر علمًا جديدًا يحتاج إلى العديد من الكتب المتّخصصة لتنظيمه وتقنِينِه بهدف الانتقال من الجانب النّظريّ إلى الجانب التّطبيقيّ ذلك عن طريق التّطبيق والممارسة الميدانيّة، ليتحوّل بعدها إلى مهارات وقدرات في تطور سلوك المعلّم والطالب على حد سواء.

تقوم العمليّة التّعلِيميّة على مجموعة منّظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التّي تهدف إلى تلبيّة الِاحتياجات التّعلِيميّة ضمن الشروط والأهداف التّي يحدّدها التّعليم العالي في الدولة، وتهدف إلى اِكتساب المتعلّم العديد من المهارات التّعلِيميّة التّي تجعل من شخصيّته أكثر قوة واتزان، وتساهم في إتاحة فرص العمل له.

[1] The Editor of Encyclopaedia Britannica، "Didactic"; www.britannica.com Retrieved 30/06/2018 Retrieved 03/03/2021, 19h48min.

[2]-The Editor of Encyclopaedia Britannica، "Herbartianism"; www.britannica.com Retrieved 30/06/2018 Retrieved 03/03/2021, 21h12min.

1.2–أهداف التّعلِيميّة: تكّمن أهميّة التّعليميّة بصّفة عامة في المجال التّربويّ، ومن أهمّ أهدافها نذكّر المنهاج والتّعليم والتّقويم.

أ–المنهاج: يعدّ المنهاج لغةً الطريق الصحيح والمستقيم الذّي يساعد الإنسان على تحقيق أهدافه بدون تعرضه للمخاطر. و"أصل الكلمة نهج ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح، ومنه أيضًا اِنتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النّهج أيّ الطريق الواضح"[1]، وقد ورد في القرآن الكريم في سورة المائدة آية48: {لِكُل جَعَلْنَا مِنْكُم شَرْعَة وَمِنْهَاجًا}[2]، ومن خلال هذين التّعريفين، نستنتج أنّ كلمة المنهاج تعني الطريق الخالي من الثّغرات والعوائق.

أما اِصطلاحًا، يمثّل المنهاج مجموعة من الوسائل التّربويّة الذّي يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التّقويم التّي يطبّقها المعلّم في تطبيق الدّروس وإيصال المعلومات إلى ذهن التّلميذ، كما أنّه يساعد المعلّم على أداء وظيفتِه على أَكْمَلِ وَجْهٍ، وذلك بتوفير الظروف الملائمة لنّجاح العمليّة التّعلِيميّة، حيث عرّفه دو لاند شير (De Land Cher) أنّ "المنهاج هو الخيارات التّربويّة والمعرفيّة التّي تُتِيحُها المدرسة للتّلاميذ داخل حدودها أو خارجها بُغيّة مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتّعددة نموًا ينسجم الأهداف المسطرة. وأما حسب الداينانت (L'DHAINANT)هو كل ما تقدّمه المدرسة لتّلامذتها لتحقيق نموهم الشامل نموًا روحيًّا، وعقليًّا وجسميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا في تكامل واتزان، أو هو وثيقة بيداغوجيّة رسميّة تصدر عن وزارة التّربيّة الوطنيّة لتحديد الإطار الإجباريّ لتعليم مادة دراسيّة ما"[3]، من خلال هذّين التّعريفين يمكن أن نقول أنّ المنهاج يساعد حتى المتعلّم في نمو قدراته العقليّة والفكريّة والجسديّة والعاطفيّة، وخاصة اجتماعيًا، أيّ يساعده في تأقلم مع وسطه الاجتماعيّ وتعديل سلوكه نحو الأفضل.

يصدر هذا المنهاج من خلال وزارة التّربيّة الوطنيّة من طرف مفتشيّ التّربيّة، ويرسل إلى المؤسسات التّربويّة لتّنفيذه، ويسعى أيضًا إلى تحقيق التّناسق والتّكامل بين عناصر المنهج، ويساعد التّلاميذ على تقبل التّغيرات التّي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

ب–التّعليم: يعرف لغةً على أنّه إتقان الأشياء عن طريق التّدريب، وحسب معجم الوسيط هو: "(عَلَمَهُ)عَلَمَهُ عَلْمًا: وسمّه بعلامة يُعرّف بها. وعَلَمَهُ غلبه في العلم. وعَلَمَهُ شَفَتَه عَلَمَهُ عَلْمًا: شَقَّهَا. (عَلِمَ) فلان

[1]–إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربيّة، دس، دع، ص102.

[2]–سورة المائدة آية 48.

[3]–إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، ص103.

عَلِمَ عَلَمًا: انشقَّت شفته العليا فهو أعلم، وهي علْمَاءُ. (ج) عُلْمٌ. وعَلِمَ الشيء علمًا: عرّفه. وفي "التّنزيل العزيز: {قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ*بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي}"[1]، سورة يس آية 27/26.

وعَلِمَ الشيء حاصلاً: أيقن به وصدّقه، تقول علمت العلم نافعًا. وفي "التّنزيل العزيز: {فَإِنَّ عَلَّمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ}"[2]. سورة الممتحنة آية 10، فهو عالم (ج) علماء.

(أَعْلَمَ) نفسه وفرسه: جعل له، أو لها علامة في الحرب. وأَعْلَمَ الثوب: جعل له علمًا من طراز وغيره. وَأَعْلَمَ فلانًا الخبر، وبه: أخبره به. وأَعْلَمَ على كذا من كتاب وغيره: جعل عليه علامة. الفاعل مُعْلِمٌ. والمفعول مُعْلَمٌ. وأَعْلَمَ فلاناً الامر حاصلاً: جعله يعلّمه.

(عَالَمَهُ): باراه وغالبه في العلم.

(عَلَّمَ) نَفْسَهُ: وسمها بسيمى الحرب. وعَلَّمَ له علامة: جعل له أمارةً يعرفها. فالفاعل مُعَلِّم، والمفعول مُعَلَّمٌ. وعَلَّمَ فلانًا الشيءَ تعليمًا: جعله يتعلَّمه.

(تَعَالَمَ) فلانٌ: أظهر العِلْمَ. وتَعَالَمَ الجميعُ الشيءَ: علموه.

(تَعَلَّمَ): الأَمْرَ: أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ

(تَعَلّمْ) [بصيغة الأمر]: اعْلَمْ، يتعدَّى إلى مفعولين، والأكثر وقوعُه على أنَّ وصِلَتها كقوله: -فقُلْتُ تَعَلَّمْ أنَّ للصَّيْدِ غِرَّةً -(اِسْتَعْلَمَهُ)الخبر: اِسْتَخْبَرَهُ إياه"[3]. وحسب هذا التّعريف اللّغويّ التّعليم هو معرفة أشياء ومعلومات أو حرفة من شخص ذو خبرة ومهارة في تلك الحرفة.

واصطلاحًا فهي عمليّة نقل المعلومات من جيل إلى جيل، أو نقل المعارف من الكبار إلى الصغار، أو من المعلّمين إلى المتعلّمين، أيّ "هي عبارة عن العمليّة المنّظمة التّي يمارسها المعلّم من أجل نقل ما في عقله من المعارف ومعلومات إلى ذهن المتعلّمين والذّين يكونون بحاجة إلى تلك المعارف"[4]، أو يمكّن القول على أنّها عمليّة اِكتساب المعرفة والمهارات ومبادئ والعادات والتّقاليد. ويعتبر فعل بيداغوجيّ من خلاله يكتسب المتعلّم معارف عامة وخاصة

[1]-سورة يس آية، 27/26.

[2]-سورة الممتحنة، آية 10.

[3]-معجم الوسيط معجم عربي/عربي، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مصر، ط05، 2011، ص624.

[4]-تعريف التّعليم لغةً واصطلاحًا، نظر إليه يوم 2021/05/20، www.mufahras.com

وأفكار متنّوعة، وتكون له القدرة على اِستيعابها، ويحدث ذلك بعدّة طرق إما في المؤسسات التّربويّة أو في التّكوين المهنيّ أو حتى عن طريق مطالعة الكتب والقصص والروايات، وأيضًا يمكن اِكتساب المعرفة بواسطة الشّبكات التّواصليّة مثل الفايسبوك، التويتر واليوتيوب، وهناك أطفال بمساعدة أوليائهم استطاعوا تعليم أشياء كثيرة قبل دخولهم إلى المدرسة مثلاً: نطق الأحرف والأسماء، الكتابة...إلخ.

لا تقع عمليّة التّعليم على عاتق المعلّم فقط، بل هي عمليّة بِمَقْدُورِ الأولياء القيام بتعليم أبنائهم وتنميّة قدراتهم الخاصة، وحتى المتعلّم بحدّ ذاته يمكن أن يتعلّم أشياء من خلال خِبرته في الحياة.

لا يشترط في عمليّة التّعليم المتعلّمين والمعلّمين فقط، بل على أفراد المجتمع بمختلف الأعمار، والحياة تعتبر المصدر الأوّل لتّعليم الأشياء عن طريق تجارب الحياة فهي أفضل مدرسة في الكون.

ويسعى التّعليم إلى تنميّة الشّخص ضمن حدود إمكاناته وميوله ورغباته، والعمل على تقويّة ما يملك من طاقات وتوجيهها لصالح المجتمع، وإلى غرس المواطنة في نفسيّة المتعلّم، والعمل على تدريبهم وتأهيلهم لتطوير المجتمع.

ج–التّقويم: التّعريف اللّغويّ للتّقويم: هو عبارة عن تعديل وتصحيح الأخطاء، حسب معجم الوسيط:" تقويم: مصدر، قَوَّمَ: فعل. قوّمت المعوجّ: عدّله وأزال عوجه. قوّم الأخلاق: هذبها، أصلحها. قوّم الخطأ: صحّحه. تقوّم الشيءُ: تعدَّل واستوى"[1]، فالكلمة التّقويم تحمل معنى التّصحيح والتّعديل وإزالة الاعوجاج.

التّعريف الاصطلاحيّ: هو عمليّة يتّم بواسطتها إصدار أحكام حول مردوديّة العمليّة التّربويّة في ضوء الأهداف المتوخاة منها، وذلك قصد الكشف عن الثّغرات وتصحيحها، وهناك تعريفات أخرى منها، تعريف هاملتون(Hamilton) للتّقويم: "إنّه العمليّة أو العمليّات التّي تستخدمها لوزن المزايا النّسبيّة لتلك البدائل التّربويّة التّي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التّطبيق. ويرى منى بحري أنّ: التّقويم يقصد به قياس مدى صعوبة الإجراءات التّي اتُبِعت لتحديد مدى التّقدم الذّي أحرزه الطالب نحو تحقيق أهداف تعليميّة تربويّة معيّنة. أما بنيامين بلوم (Benjamin Bloom) يقول: أنّ التّقويم التّربويّ هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد...إلخ، وهو يتضمن استخدام المحاكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التّقويم إما كميًا أو كيفيًا. والعالم دمر داش سرحان (Demer Dash Sarhan) فيقول: أنّ التّقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التّي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونًا على تحديد

[1]–معجم الوسيط معجم عربي/عربي، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ص768.

المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها"[1]، تتّم هذه العمليّة أثناء التّدريس وخلال الفصل الدّراسيّ، وتهدف إلى تصحيح مسار العمليّة التّربويّة وبيان تقدّم التّلميذ نحو الهدف المنشود. أما التّقييم هو إصدار أحكام على قيمة الشيء الذّي تمّ قياسه اِستنادًا إلى معيار معين. في حين التّقويم يتعدى إصدار الأحكام إلى عمليّة تعديل وتصحيح الأشياء التّي تمّ إصدار الأحكام بشأنّها. والتّقييم في التّربيّة هو تقرير مدى العلاقة بين مستوى التّحصيل وبين الأهداف التّربويّة المنشودة، أو العمليّة التّي يحكم من خلالها على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومدى التّطابق بين الأهداف والآداء. وينقسم التّقويم إلى ثلاثة أنواع حسب دعيدش عبد السلام[2]، وهي كالتّالي:

التّقويم التّشخيصيّ(التّوجيهيّ): يتّم عادة في الحصّة الأولى من الفصل الأوّل قبل بدايّة العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، "والهدف الأساسيّ منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين"[3]، يسعى إلى معرفة مستوى التّلاميذ، لأخذها بعين الِاعتبار في التّخطيط للدّروس. فالتّقويم التّشخيصيّ يركّز على مدى تمكُّن المتعلّمين من اِكتساب المعلومات للإقبال على التّعليمات والمقررات الجديدة بأكبر قدر من حظوظ النّجاح. ويمكّن لهذا النّوع من التّقويم أن ينصب كذلك على دوافع التّلاميذ واِهتماماتهم ونضجهم المعرفيّ والوجدانيّ، وكلّ ما يمكّن أن يفيد في التّخطيط للعمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

التّقويم التّكوينيّ(التّقويم من أجل الضّبط): يتّم تدريجيًا أثناء العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة في نهاية الدّرس أو الوحدة التّعلِيميّة مثل الفروض، "أوّل من أطلق اسم التّقويم التّكوينيّ هو سكريفن (Scriven) عام 1967 ليشير إلى هذا النّوع من التّقويم الذّي يحدث أثناء التّدريس بهدف تحسينها وتطويرها"[4]، وتوجيه تحصيل المعلّمين في الِاتجاه الصحيح وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها ولِاطلاع المتعلّمين على نتائج تعلّمهم وتقدّمهم في مسارهم الدّراسيّ، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الِاستمرار في عمليّة التّحصيل.

---

[1]–د. دحدي اسماعيل، ود. مزياني الوناس، التّقويم التّربوي مفهومه، أهميّته، مجلة العلوم الِانسانيّة والِاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 31، ديسمبر2017، ص117.

[2]–دعيدش عبد السلام، أنواع التّقويم التّربويّ، نظر إليه يوم 2021/10/13، على الساعة 14:31، https://cte.univ-setif2.dz

[3]–نورا الشامخ، التّقويم في التّعليم، المملكة العربيّة السعوديّة، شبكة الألوكة، 2018، ص09، www.alukah.net

[4]–دعيدش عبد السلام، أنواع التّقويم التربويّ، نظر إليه يوم 2021/10/13، على الساعة 14:31 https://cte.univ-setif2.dz

التّقويم النهائيّ (الاشهاديّ): يتّم في نهايّة السداسيّ أو السّنة الدّراسيّة، "وأطلق عليه محمد زياد حمدان التّقويم النّهائيّ الكليّ باعتباره أداة للتّعرف على الكفاية العامة لتّحصيل التّلاميذ"[1]، ويهدف هذا التّقويم الختاميّ قياس حصيلة المعارف والكفايات التّي اكتسبها المتعلّمون، ويتّم فيه وضع التّقديرات والتهنئة والتّوبيخ والحكم على مستوى التّلاميذ، وبالتّالي اتّخاذ قرار حول اِنتقالهم إلى مستوى أعلى أو إعادة السّنة.

يسعى التّقويم إلى ترسيخ مجموعة من القيّم، وهي العدل في الحدّ من الأحكام الجاهزة، والمساواة وعدم التّمييز، وتكافؤ الفرص، والاِنصاف المتمثّل في اِستحضار الفروقات الفرديّة وتكييف العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة مع حاجات المتعلّمين.

2-ماهية التعلُّم: يعتبر التعلّم وسيلة تلقي التّلميذ معارف قديمة وجديدة، وترسيخها في العقل ثم استحضارها عند الحاجة، مثلاً في أوقات الامتحان. أما التعلُّم من "النّاحية اللّغويّة مشتق من الفعل الخماسيّ تعلّم"[2]، ومن النّاحية الاِصطلاحيّة هي "عمليّة تَغَيُّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر، لكنّ يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيُّر الأداء لدى الكائن الحيّ"[3]، أو يمكن أن نقول: أنّها "عمليّة تمكّن الكائنات من تعديل سلوكياتها بالسرعة المناسبة"[4]، فهي تهدف إلى اِكتساب المتعلّم بسرعة سلوك جديد وتعديل القديم إلى الأحسن، لأنّ يعتبر ذهن التّلميذ في سنواته الأولى صفحة بيضاء لهذا يتعلّم ويكتسب المعلومات والمهارات بسرعة. ويُعرّف أيضًا على "أنّه عمليّة التّذكر وتدريب للعقل وتعديل في السلوك"[5]، وبعد أن تعرّفنا على بعض تعاريف التعلّم، فيمكن القول أنّ التعلّم هي عمليّة تدريب العقل على التّفكير والتّذكر والاِستيعاب، وذلك عن طريق التّعليم والمكتسبات والخبرات المعرفيّة والمهارات أو الدّراسة في المؤسسات التّربويّة أو التّكوينيّة، أو أنّه نشاط بموجبه يكسب الفرد معلومات التّي تفيده في حياته اليوميّة، وتساعده في التّواصل مع المجتمع وتلبيّة حاجياته.

---

[1]- دعيدش عبد السلام، أنواع التّقويم التربويّ، نظر إليه يوم 2021/10/13، على الساعة 14:31 https://cte.univ-setif2.dz

[2]-نبيل عبد الهاوي وآخرون، "استراتيجيات تعلّم مهارات التفكير بين النّظريّة والتّطبيق، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1: 2009م، ص55.

[3]-أنور محمد الشرقاوي، "التعلّم نظريات وتطبيقات"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1: 2012، ص11.

[4]-روبرت جانييه، أساسيات التعلّم من أجل التّعليم الصفيّ، ت: أ. د. محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمان، الطبعة 01، 1433هـ-2012م، ص25.

[5]-محمود عبد الحليم منسي، التعلّم (المفهوم، النماذج، التطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1: 2003، ص26.

2.1–خصائص التعلّم: يقوم التعلّم على "جملة من الخصائص"[1]، أهمها:

–التعلّم عمليّة تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك، ويأخذ ثلاثّة أشكال: اكتساب الخبرة وسلوكيات جديدة، والتّخلي عن السلوك القديم أو تعديله إلى الأحسن.

–التعلّم عمليّة تراكميّة تدريجيّة.

–التعلّم عمليّة تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الماديّة والاجتماعيّة.

–التعلّم عمليّة شاملة متعدّدة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكيّة أو خبرات معيّنة، وإنّما تتضمن كافّة التّغيرات السلوكيّة في المظاهر العقليّة والِانفعاليّة والِاجتماعيّة والحركيّة واللّغويّة والأخلاقيّة.

–التعلّم عمليّة تشمل جميع التّغيرات الثابتة نسبيًا والناتجة بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتّدريب.

–التعلّم عمليّة ربما تكون مقصودة موجّهة بهدف معيّن، وقد تكون عرضيّة غير مقصودة.

–التعلّم عمليّة تشمل كافة السلوكيات والخبرات المقصودة وغير المقصودة.

التعلّم عمليّة اِكتساب الفرد العلم والمعرفة، وتحدث هذه العمليّة، إما عن طريق الممارسات في المؤسسات التّربويّة أو التعلّم بدون قصد أيّ التعلّم من خلال المواقف التّي يصادفها الفرد في حياته اليوميّة. وتتميز عمليّة التعلّم بتغيير سلوك الفرد في عدّة المظاهر وتعديلها إلى الأفضل، وإضافة إلى اِكتساب المعرفة والخبرة من أجل مواجهة المشاكل التّي يواجهها الفرد في هذه الحياة.

2.2–أهميّة التعلُّم: يسطر التعلّم على "جملة من المهام"[2]في:

–بناء مجتمع واع يملأها السلام والتعاون والإيثار.

–تيسير حصول الأفراد على فرص العمل ووظائف جيّدة، وبالتّالي حياة أفضل.

–يساعد التعلّم على الِاندماج الِاجتماعيّ لمكافحة الفقر وتحقيق التّطور في مختلف المجالات، وتحقيق الِازدهار الِاجتماعيّ والِاقتصاديّ في المجتمعات.

[1] –خصائص التعلّم، Features of learning، موسوعة التّعليم والتّدريب، نظر إليه يوم 2021/10/13 على الساعة 19:18، www.edutrapedia.com

[2] –أهميّة التعلّم، كيف يبني التعلّم الشّخص والدولة، ويكي ويك، wiki wic، نظر إليه يوم 2021/10/13 على الساعة 19:19، https://wikiwic.com

- يعزز التعلّم الثّق

ة عند الأفراد بشكل جليّ ويساهم في تكوين الشخصيّة، ويكتسب المتعلّم القيّم والأخلاق الحميدة التّي يجب التّحلي والِاتصاف بها، ويمتلك القدرة على الِابداع والِابتكار في الأعمال المتنّوعة.

-زيادة ثقافة أفراد المجتمع على الصّعيد التّاريخيّ والثّقافيّ والفكريّ.

تكّمن أهميّة التّعليم في بناء مجتمع واعي ومثقف ومتعلّم، وأيضًا يساعد الفرد في اِندماجه بالمجتمع الذّي يمثّل علاج لمرض التّوحد بنسبة80% خاصة في مراحله الأولى، وبفضله يتمكّن من حصوله على حياة أفضل في هذا المجتمع عن طريق الِابداع والِابتكار واِتقان في عمله، ويساهم التّعليم في تطور المجتمعات والتّعرف على العادات والتّقاليد والتاريخ في مختلف القبائل والشعوب.

ويهدف التعلّم إلى تعزيز الثّقة في نفسيّة الفرد أيّ يعتمد على نفسه في بناء حياته، وتعديل سلوكه من الحسن إلى الأفضل والقضاء على الحقد والحسد والكراهية بين أفراد المجتمع.

3. أقطاب العمليّة التّعلُّميّة: تتركز العمليّة التّعليميّة على عناصر أساسيّة، وهي:

3.1-المعلّم: يعتبر المعلّم محور العمليّة التّعلِيميّة، فهو الشخص الذّي يتحمل مسؤوليّة تربيّة التّلاميذ داخل المؤسسة التّعلِيميّة ومكلّف بالتّدريب والإرشاد والتّنظيم والتّوجيه وتقديم المعلومات وفق المنهاج المقرر من الوزارة. فالمعلّم يعتبر الأب الثّالث للتّلميذ، فبفضله يكتسب المتعلّم المعرفة في جميع المجالات وتعرّفه على مختلف العادات والتّقاليد والثّقافات الموجودة في العالم. وأيضًا هو الذّي يراقب ويقيم التّلميذ في الحصص التّعلِيميّة، "فالمعلّم يمتلك الدّور الفاعـل في تنمية لغة الطالب وتوسيع مداركه الثقافيّة والعلميّة، وهذا الهدف المنّشود يتّم وفق منهج معيّن وأسلوب ناجح يحتذي به المعلّم ويسير تباعه وأبرز الأنشطة التّي يتطلب توفرهـا لدى المعـلّم لتّفعيل دوره التّربـويّ تجاه الطلاب ولترسيخ المهارات اللّغويّة لديهم"[1]، فالمعلّم يلعب دور في تحقيق الأهداف المنّشودة التّي رسمتها وزارة التّربيّة والمتمثّلة في تنميّة التّلميذ وتدريبه وتعليمه وتقييمه.

ومن "الطرق الأكثر استعمالاً لدى المعلّم"[2]، نذكر منها:

[1]- محمد عبد الرحمان آل الخريف، تطوير المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم، جامعة سليمان بن عبد العزيز، المملكة العربيّة السعوديّة، وزارة التّعليم العالي،PDF، ص 05.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

– استخدام طرق التّدريس التّي يتفاعل بها التّلاميذ وخلق جو تنافسيّ بينهم.

– طلب من الطلبة بإنجاز واجبات منزليّة.

– احترام رأيّ التّلميذ وتقديم له فرصة في التّعبير.

– المحبة بين التّلميذ والمعلّم يؤدي إلى محبة التّلميذ للمادة التّعليميّة بصّفة خاصة، والمدرسة بصّفة عامة.

–تشجيع الطلبة من خلال كلمات الثّناء والشّكر على مجهودهم، بهذه الطريقة تُحَمِسُ التّلميذ وتزداد رغبته في التعلّم.

يعتمد الأستاذ على عدّة طرق، منها التقليديّة والحديثة من أجل إنجاح العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، وتشجيع الطلبة وتحفيزهم على المشاركة والتّنافس بينهم، ويحمسهم للحصول على نتائج جيدّة في المادة، وزرع حب التعلّم في نفسيّتهم.

3.2–المتعلّم: يعتبر المتعلّم عنصرًا أساسيًا في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، فهو الذّي يستقبل المعلومات التّي يَلْقِيهَا المعلّم ويبذّل جهدًا كبيرًا للتّحصيل المعرفة ويكتسب مهارات تمنحه الفرصة والقدرة على الدخول في المجتمع، إضافة إلى أنّه "أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التّعلِيميّة، فهو المؤشّر الذّي نستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العمليّة التّعلِيميّة ومدى رسوخها في سلوكه اللّغويّ تفكيرًا وتأديةً وإدراكًا"[1]، فيعتبر التّلميذ أو المتعلّم الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، فيسعى دائمًا إلى اكتساب العلم والمعرفة، وأيضًا هو الطرف الفعّال في العمليّة التّربويّة، فمن خلاله نطبق عليه الدّروس المقرّر في المنهج الدّراسيّ، ومحاولة المعلّم ترسيخها في ذهن التّلميذ.

3.3–المحتوى التّعليميّ(الرسالة): يقصد بالمحتوى التّعلِيميّ جملة من الحقائق والأفكار التّي تحملها ثقافة المجتمع، والتّي تعمل التّربيّة على تلقينها وتعليمها لأبنائه من أجل ترقيّة مهارته، وبالتّالي ضمان التّواصل فيه، ومعرفة تاريخ مجتمعه وثرواته، وقيمة بلده مقارنة بالثقافات الأخرى الموجودة في العالم. يذكر محمّد الدريج: أنّ "ما نعنيه بمحتوى التّعليم هي كلّ الحقائق والأفكار التّي تشكل الثقافة السّائدة في مجتمع معيّن وفي حقبة معيّنة، إنّها مختلف المكتسبات العلميّة والأدبيّة والفلسفيّة والدّينيّة والتقنيّة وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانيّة، وما تزخر به الثقافات

[1]–د. نصر الدّين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة، الجزائر، المجلة العربيّة، مجلة علميّة محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة، ببوزريعة، العدد 03، السّداسي الأوّل، 2011، ص25.

الشعبيّة المحليّة في كلّ البقاع، والتّي تصنّف في النّظام الدّراسيّ إلى مواد مثل: اللّغة والحساب والتاريخ والجغرافيا...إلخ، على أنّ اختيار مادة دون غيرها أو قسطًا من دون سواه يتّم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة. في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العمليّة التّعلِيميّة ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكيّ على تسميته بطرق التّدريس"[1]، والمحتوى التّعليميّ يستخدم في المؤسسات العلميّة، لأنّها تساعد المتعلّم على اِكتساب معارف جديدة من مختلف المواد الدّراسيّة بطريقة منظمة لتكون بمقدوره اِستيعاب ما يتلقاه من المعلّم، وبالتّالي تساعد المعلّم في إيجاد طرق التّدريس الحديثة والسهلة التّي يعتمد عليها في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة. ويشير توما جورج خوري(Tomas George Khoury) إلى أنّه: "مجموع الخبرات والمهارات والنّشاطات مجتمعة والتّي تكون ما يسمى المنهاج الذّي يعتبر مرآة تعكس للمجتمع ما يعتقد النّاس وما يشعرون وما يفكرون وما ينقلونه إلى أبنائهم عبر الأعراف والتّقاليد وليس الأديان والفلسفات فقط، بل الجهاز التّكنولوجيّ والسياسة وحتى العادات اليوميّة"[2]، فإنّ المحتوى التّعليميّ هو عبارة عن المعلومات والمعارف التّي تتضمنها المادة التّعلِيميّة، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلِيميّة تعلُّميّة منّشودة، وهذه المعلومات يَلْقِيهَا المعلّم على المتعلّم إما على شكل مطبوعة أو قالب سمعيّ، أو على شكل فيديو (سمعيّ-بصريّ)، ليتعرّف على ثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده، وبالتّالي تترسخ في ذهنّه، وتكون له القدرة على التّعايش مع المجتمع.

يعتبر المحتوى التّعليميّ المنهاج الذّي يعكس المجتمع، ويعتمد عليه الأساتذة من أجل إعداد البرامج التّربويّة، الذّي يساعده التّلميذ في اكتساب المهارات والخبرات والمعارف التّي يعتمد عليها في التّأقلم مع المجتمع. ويهدف تنظيم المحتوى التّعليميّ إلى تحقيق الجودة في التعلّم واستمراريته.

المبحث الثّاني: التّمارين اللّغويّة

2-ماهية التّمارين اللّغويّة

1-مفهوم التّمرين لغةً واصطلاحًا

يقصد بالتّمرين لغةً: تدريب الفرد على شيء بعد معرفته بالقواعد والأسّس الخاصة بها. وحسب المعجم الغنيّ: يقصد بـ "تمرين: جمع تمرينًا، تمارين. [م ر ن]. (مصدر مرّن). أنجز تمارين بإتقان: تدريبات لغويّة أو حسابيّة وما إلى

[1]-عبد الحليم بن عيسى، محاضرة حول المحتوى اللّغويّ في العمليّة التّعلِيميّة للغة، في السّنة الاولى ماستر لسانيات تطبيقيّة، في قسم اللّغة والآداب العربيّ، كلية الآداب والفنون. جامعة وهران، ص02.

[2]- المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

ذلك على أسس قواعد لإيجاد حلول لها. يزاول تمارين رياضيّة: حركات رياضيّة لتدريب الجسم عليها، يشرف على تمرينات عسكريّة: تدريبات عسكريّة"[1]، التّمرين هي ممارسة لغويّة أو رياضيّة أو حسابيّة أو عسكريّة تكون وفق قوانين ثابتة، ويشرف عليها المعلّم أو المدّرب للتّصحيح الأخطاء التّي يرتكبها المتعلّم. أما الليث قال: "مرّن الشّيء يمرن مرونا إذا اِستمر، فهو ليّن في صلابة، واِمرنه الرجل بالقول حتى مرّن، أيّ لأنّ مرنوه أيّ ليّنوه"[2] هنا يقصد الليث بالتّمرين هو سؤال معقد، يجب تحليله بمختلف الطرق حتى نجد الحّل أو الأجوبة على تلك التساؤلات، والتّمرين عند الغزالي: "هو المواظبة على نمط واحد (من الأفعال) على الدوام مدّة مديدة"[3]، فيُعرف الغزالي أنّ التّمرين هو تدريب شخص على قاعدة معيّنة، ثابتة لا تتغير. ومن خلال هذه التّعاريف يمكن أن نقول أنّ التّمرين هو التّدريب والممارسة والمواظبة على عمليّة معيّنة وإيجاد الحلول لمشاكل المتّعرضة لها، وذلك بعد تطبيق الأسّس والقواعد المبنيّة عليها.

أما اصطلاحًا: فيعدّ التّمرين المركز الأوّل في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميَّة، ويهدف إلى تدريب عقل المتعلّم على اِستوعاب قواعد لغويّة للغة معيّنة، لهذا يعتبر "التّمرين العنصر الأساسيّ في العمليّة التّعلِيميّة، إذْ أنّه يسمح بامتلاك القدرة الكافيّة للممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ، ومن ثمّة هناك اِهتمامات الدّارسين في الميدان التّربويّ، ويهدف إلى البحث عن أنجع الطرق لترقيّة التّمرين وتحديد أهدافه التّعلِيميّة والبيداغوجيّة، بالنّظر إلى تدليل الصعوبات التّي يتعرض لها المتعلّم، وكذا الخطأ اللّغويّ الذّي يشكل عائق في مجال تعلّم اللّغة، ولكن يكون التّمرين ذا فائدة في ترقيّة الأهداف والحساب المهارات"[4]، يمكن أن نقول أنّ التّمرين يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرات لتحليل التّمارين اللّغويّة، لهذا يدعو الدّارسين في ميدان التّربويّ لإيجاد طرق حديثة تساعد في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، أو "يمكن أن نعرّفه بأنّه تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال يكون مباشرة عقب تقديم المادة التّعلِيميّة، الغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللّغويّة، ويتّم ذلك في صوّغ أسئلة إجرائيّة تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلّم والتأكّد من مدى رسوخ هذه المعلومات والمكتسبات".[5] ويسعى المعلّمون إلى اِبتكار طرق جديدة لتّوصيل

---

[1]– لسان العرب، قاموس عربي/عربي، المعجم الغنيّ، www.almaany.com. Retrieved 10/02/2021, 01h00min

[2]–ابن منظور/ابن أحمد الأزهري، (895_981م)، تهذيب اللّغة، د ط، ص217.

[3]–عبد المجيد عيساني، وسعاد حخراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة، تصدر عن مخبر التّراث اللّغويّ والأدبيّ في الجنوب الشرقي الجزائريّ، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، جوان 2017، ع09، ص235.

[4]–صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقيّة، دار الهومة للطباعة والنّشر والتّوزيع ببوزريعة، الجزائر، ط8: 2003/01/01، ص99.

[5]–عبد المجيد عيساني: "نظريات التّعلم وتطبيقاته في علوم اللّغة"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1: 2001، ص146.

المعلومات وترقيّة التّقويم الذّي يعبر مجموعة من الأسئلة تقدّم للمتعلّم من أجل تشخيص المعلومات التّي يكتسبها في القسم، ومعرفة الأخطاء التّي يرتكّبها خاصةً في اللّغة، والصعوبات التّي يواجهها في تعلّم تلك المادة، وبفضل التّقويم يساعد التّلميذ في ترسيخ المعلومات في ذهنه.

أما عن مفهومه التّعليميّ (المدرسيّ) فيعرّف على أنّه: "نوع من أنشطة التعلّم المنّظمة المتكررة التّي تهدف إلى تنميّة أو تثبيت مهارة معيّنة أو أحد جوانب المعرفة"[1]، ومن خلال هذا التّعريف يمكن أن نصَنِّفُها من أهّم العمليّات المعرفيّة، بحيث هذه المرحلة يعتمد عليها الأستاذ لمعرفة مدى اِستيعاب التّلميذ وفهمه لدّرس قبل اِنتقاله إلى درس جديد، مع إنجاز مجموعة من التّمارين ليتمكّن التّلميذ من حفظ القواعد وترسيخها في ذهنه وتدريبه قبل الاِختبارات، ولا يكون ذلك إلاَّ عن طريق تركيز الأستاذ على الأخطاء التّي يرتكبها التّلميذ، فيوجهه ويصحح تلك الأخطاء، لكي يتجنب التّلميذ الوقوع فيها مرة أخرى، فبهذه الطريقة تنمو القدرات العقليّة ومهارات التّلميذ في المجال المعرفيّ، وإثراء الرّصيد اللّغويّ لديه.

إذًا التّمرين هو على شكّل أنشطة وأسئلة، يطلب الأستاذ من التّلاميذ إنجازها وتحليلها، في نهاية الدّرس، ليتمكّن من معرفة نسبة إدراك التّلاميذ للموضوع المدّروس، وأنّه قد تمكّن من إيصال الفكرة لتّلاميذه، وفي نفس الوقت هي فرصة لتّلاميذ آخرين في فهم الدّرس جيّداً، لأنّ يختلف نسبة الاِستيعاب من تلميذ لآخر، وأيضًا يتمكّن في تهيئة نفسه لِلامتحانات.

2-أنواع التّمارين اللّغويّة: بعد أن تعرّفنا على تعريف التّمارين اللّغويّة لغةً واصطلاحًا، سنتطرق إلى معرفة أنواعِها والتّي صُنِّفَت إلى صنفيّن، وهي:

2.1-التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة: التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة هي تمارين تقليديّة تتعلق بعلم النّحو وكلّ ما يتعلق بقواعد اللّغة عامةً، فهي تتشّكل من سؤال أو أكثر، حول المواضيع التّي تُدرس من طرف الأستاذ وتكون مبرمجة ومخططة في المنهاج الدّراسيّ طول السّنة. "ويعتبر هذا النّوع من الأنّواع التّقليديّة وأهمّها وأجداها في ترسيخ الأنماط والبنى النّحويّة، لأنّه يتناول الجملة أو النّص بتحليل العلاقات التّي تربطها، من خلال الوظائف النّحويّة التّي تؤديها هذه العناصر داخل التّركيب الواحد"[2]، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمان حاج صالح: "أما الوسائل التّحليليّة

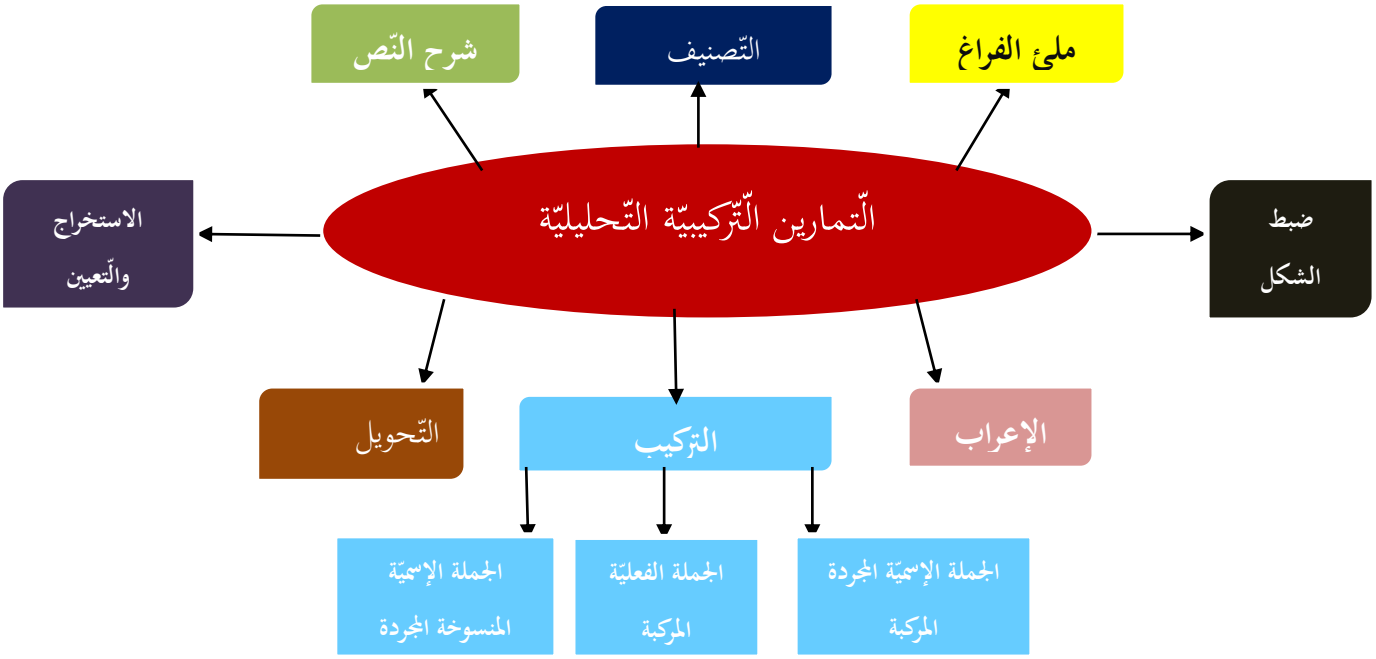
[1]- عبد المجيد عيساني، وسعاد حخراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة، ص235.

[2]-سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط -نموذجاً-، مجلة فصيلة محكمة تعني بالأبحاث والدّراسات في مجال اللّغة والتّواصل بالمركز الجامعيّ بغليزان/الجزائر، السّنة الثّالثة، المجلد 03، العدد 01، مارس2017م، ص127.

التّركيبيّة فهي مفيدة جدًا بشرط أنْ تبرمج البرمجة الدّقيقة، وتنسّق حسب ما يقتضيه التّخطيط العام للدّراسة"[1]، ونستنتج أنّ هذا النّوع من التّمارين لم تبرمج من العدم أو من المعلّم بل برمجت في المنّهاج الذّي حدّدته وزارة التّربيّة.

2.1.2-أنّواع التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة: ينقسم هذا الصنّف من التّمارين إلى عدّة تمرينات متنّوعة ومختلفة، وذلك قصد إنماء الكفاءة اللّغويّة لدى التّلميذ.

أوّلا: سنعرضه على شكّل مخطط يوضّح لنا أنّواع هذه التّمارين اللّغويّة، ثم سنشرع في شرحها واحدة تلوى الأخرى.



مخطط حول أنّواع التّمارين التّحليليّة[2]

يوضح هذا المخطط أنّواع التّمارين اللّغويّة المتعدّدة والمتنّوعة التّي تهدف إلى تنميّة الملكة اللّغويّة لدى التّلميذ، وإنجاح العمليّة التّعليميّة التّربويّة.

أ-تمارين ملئ الفراغ(Exercices de remplir le vide) : يقدّم المعلّم هذا النّوع من التّمرين للتّلميذ جمل ناقصة ويطلب منه بإملاء النّواقص عن طريق اِستحضار ما تعلّمه سابقًا، أو بتقديمه الكلمات عشوائيًا وعليه بوضعها

[1]-عبد الرحمان حاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث: أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسيّ اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيّات، العدد 04، جامعة الجزائر، 1974/1973، ص74.

[2]-المخطط من إعداد الطالبة.

في المكان المناسب. أيّ "إجراء يقوم على وضع المتعلّم أمام نصّ أو جملة تتخللها فراغات، ثمّ يطلب منه ملؤها ويهدف هذا النّوع من التّمارين إلى تنميّة ملكة الفهم وإكمال الجمل"[1]، ويكون سؤال لهذا التّمرين بملء الفراغات بالكلمات المناسبة في الجمل المعطاة في ذلك التّمرين.

يهدف هذا التّمرين إلى تنميّة الذكاء المكتسب لدى المتعلّم، أيّ ملئ الوعاء بالمعلومات وإستحضارها عند الحاجة، لأنّ كلّ ما كان وعائه مملوء أكثر سيكون أكثر فعاليًا وذكاءًا من صاحب الوعاء المملوء بدرجة قليلة.

ب–تمارين التّركيب(Exercices de composition) : تتمثّل التّمارين التّركيبيّة في جمع مفردات لبناء جملة بسيطة، وتقول حبيبة لعماري بودلعة: "وفي هذا الصّنف من التّمارين يطلب من التّلميذ إنشاء جمل تناول الظاهرة النّحويّة قد درسها"[2]، وهذا التّمرين يبني جملة إما بسيطة أو مركبة من خلال جمع المفردات، وذلك باعتماد على القواعد النّحويّة المدروسة سابقًا، "وهو النّوع الذّي يهدف إلى جعل المتعلّم قادرًا على التّركيب بين المفردات ليتمكّن من بناء جملة، وبين الجمل البسيطة بإضافة العناصر اللازمة ليتمكّن من البناء جمل مركبة"[3]، والجمل البسيطة هي التّي يأتي فيها كلّ عنصر من عناصر لفظة واحدة وتكون إما إسميّة: مبتدأ+ خبر مثلاً: الحياةُ جميلةُ، أو فعليّة: فعل+ فاعل+ مفعول به مثلاً: شرحَ المعلمُ الدّرسَ، وإذا أضفنا عناصر أخرى تتحول إلى جملة مركبة التّي تشمل كلّ جملة بسيطة أصليّة وأخرى فرعيّة وتنقسم "أنّواع الجمل المركبة إلى: الجملة الفعليّة المركبة، الجملة الإسميّة المجردة المركبة، الجملة الإسميّة المنسوخة المركبة"[4]، ويهدف هذا النوّع من التّمرين إلى تدريب التّلميذ بإنشاء جمل فعليّة أو إسميّة، ليتجنب الأخطاء الإملائيّة، وأيضًا يتمكّن من كتابة النّصوص في التّعبير الكتابيّ. ودائمًا ما يكون سؤال حوّل هذا النّوع "بكوّن، هات، ركّب" جمل إسميّة مركبة مثلاً، تتضمن معنى محدد.

ج–تمارين الإعراب (Exercices d'expression): وهذا النوّع من التّمرين خُصِصَ لعلم النّحو أيّ كلّ ما يتعلق بالإعراب، وحسب فتيحة بن عمار بشأن هذا النّوع من التّمرين: "هي تقنية تطبيقيّة تطلب من التّلميذ

[1]–حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليليّة لتّمارين القواعد المقرّرة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسّنة السّابعة أساسيّ، مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، ص189.

[2]–حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليليّة لغويّة لكتاب القواعد المقرّر للسّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، مجلة اللّسانيات ع09، جامعة الجزائر، جامعة الجزائر، 2004، ص61.

[3]–سعد الدين أمينة، واقع التّمارين اللّغوية المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص129.

[4]- دليل الأستاذ، تحضير درس الجملة البسيطة والجملة المركبة السّنة الرّابعة متوسطة–الجيل الثاني–المقطع التّعليميّ: التّضامن الإنسانيّ، الميدان: الظواهر اللّغويّة، ص64. https://www.dzetude.co Retrieved 22/06/2021, 21h: 40min.

تحليل، أو تركيب عنصر لغويّ إلى مكوناته، ويأتي على الصيغة التّالية أعرب"[1]، فهو النّوع الذّي يُحَلِّل كلمة تحليلاً نحويًّا عن طريق اعرابها، سنأخذ مثال لهذا النوّع.

س: قم بإعراب الجملة التّالية

ذهبَ التلميذُ إلى المدرسةِ.

ذهبَ: فعل ماض مبني على الفتحة الظاهرة على آخره.

التلميذُ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره.

إلى: حرف جرّ مبني على السكون.

المدرسةِ: اسم مجرور ب(إلى) وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

الهدف الأساسيّ لهذا التّمرين هو معالجة ضعف التّلاميذ في اللّغة العربيّة، خاصة في النّحو، وتعلّم القواعد من أجل "حفظ اللّسان من اللّحن وإكتساب التّلميذ معرفة نظريّة عن اللّغة"[2]، وتعلّم فصاحة اللّغة.

ز-تمارين الِاستخراج والتّعيين(Exercices d'extraction et d'affectation) : يطلب من التّلميذ أن يستخرج من النّص العناصر النّحويّة مثلاً مبتدأ، فعل مجزوم، منصوب، ألفاظ نسبة...إلخ، وتتمثّل في "تدريبات يعيّن من خلالها المتعلّم نوع العنصر النّحويّ المتضمن فيها، بغرض تقييم مدى استيعابه للمعارف المدروسة"[3]، فهي تهدف إلى معرفة مدى اِستيعاب المتعلّم للدّروس النّحويّة.

هـ-تمارين التّحويل(Exercices de transformation) : وهذا النوّع خاص بعلم النّحو وعلم الصّرف، وهو تمرين يعتبرونه التّلاميذ من أسهل التّمارين اللّغويّة، حيث "يطلب فيها المتعلّم التّحويل من صيغة إلى أخرى، كأنّ يحوّل الجملة الخبريّة إلى جملة طلبيّة"[4]، ومن الواضح، أنّ تمارين التّحويل هو عبارة عن تحويل جمل مثلاً:

---

[1]-فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلّم، قواعد وتمارين اللّغة للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسيّ بِاستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، مركز البحوث العلميّة والتقنيّة لترقيّة اللّغة العربيّة، ص38.

[2]-حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليليّة لتّمارين القواعد المقررة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط ومقارنتها بالتّمارين المبرمجة للسّنة السّابعة أساسيّ، ص 190.

[3]-سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط -نموذجاً-، ص127.

[4]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

من صيغة المذكر إلى المؤنث، أو من المفرد إلى الجمع أو العكس، أو تحويل جمل خبريّة إلى جمل إنشائيّة مثلاً: جمل استفهاميّة، تعجبيّة، طلبيّة، غير طلبيّة...الخ.

و-تمارين الضبط بالشّكل(Exercices d'ajustement) : وهذا النّوع من التّمارين هو تقديم نّص غير مشّكل للتّلاميذ وتطلب منهم أن يشّكلوه وتضبيطه وفق القواعد النّحويّة والصّرفيّة التّي درسوها سابقًا، أيّ "تتّم بعرض جمل أو نصوص غير مضبوطة بالشّكل، ليطلب من المتعلّم ضبطها به، مع مراعاة القواعد النّحويّة التّي تحدّد ذلك"[1]، مثلاً: شكّل العبارتين التاليتين شكلاً تامًا.

-إِلْبِسْ جَيِّدًا، فَالطَّقْسُ بَارِدٌ.

-عَلَيْكَ أَنْ تَرْتَاحَ، لَقَدْ تَعِبْتُ اليَوْمَ.

يهدف هذا النّوع إلى معرفة المتعلّم موقع الكلمة أو الجملة في النّص، وتدريبه على نطقها بشكل صحيح وفق القواعد اللّغويّة التّي اِكتسبها سابقًا.

د-تمارين التّصنيف(Exercices de classement) : يقوم التّلميذ في هذا التّمرين بإنشاء جدول ويصنّف فيه الكلمات أو عبارات المذكورة في المعطيات أو في النّص، مثلاً: تصّنيف الحروف في الجدول الذّي يتكوّن من حروف الجرّ، حروف العطف، الجزم، النّصب، الِاستفهام، "وفيها يطلب من المتعلّم وضع حروف أو مفردات أو عبارات في الخانات المناسبة لها، ما يجعله قادراً على الرّبط بين الوحدات التّي تشترك في بعض الخصائص، أو كلّها"[2]، لهذا يعتبر تمرين بسيط يهدف المتعلّم على التّعرف على العناصر اللّغويّة المختلفة التّي تتمثّل في الأصوات، المفردات والتّراكيب أيّ القواعد.

ي-تمارين شرح النّص(Exercice d'explication de texte): تمارين شرح النّص هو عبارة عن تحليل النّص ومناقشته وطرح أسئلة حول إشكاليّاته ونزع الغموض، والتّركيز على الأفكار الأدبيّة التّي تكون على شكل فكرة عامة وأفكار رئيسيّة واِستنتاج المغزى العام للنّص الأدبيّ، وإضافة إلى ذلك طرح أسئلة نحويّة أو صرفيّة التّي يتضمنه النّص، مثلاً: حوّل الجملة التّي بين قوسين في النّص إلى جمع مؤنث سالم، اِستخرج من النّص أفعال

[1]-سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط -نموذجاً-، ص127.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

مضارعة...إلخ، بهدف اِستحضار التّلميذ القواعد النّحويّة والصّرفيّة التّي درسها سابقًا، ومدى اِستيعابها، وأيضًا تدريب التّلميذ على تصنيف كلّ من الأصوات والمفردات والقواعد اللّغويّة ضمن مجموعته المشابهة لها.

التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة هي تمارين تقليديّة، تهدف إلى اكتساب القواعد اللّغويّة وترسيخها في ذهن التّلميذ، وتركز هذه التّمارين أكثر على علم النّحو الذّي يعتبر محور أو أساس تعلّم اللّغة العربيّة.

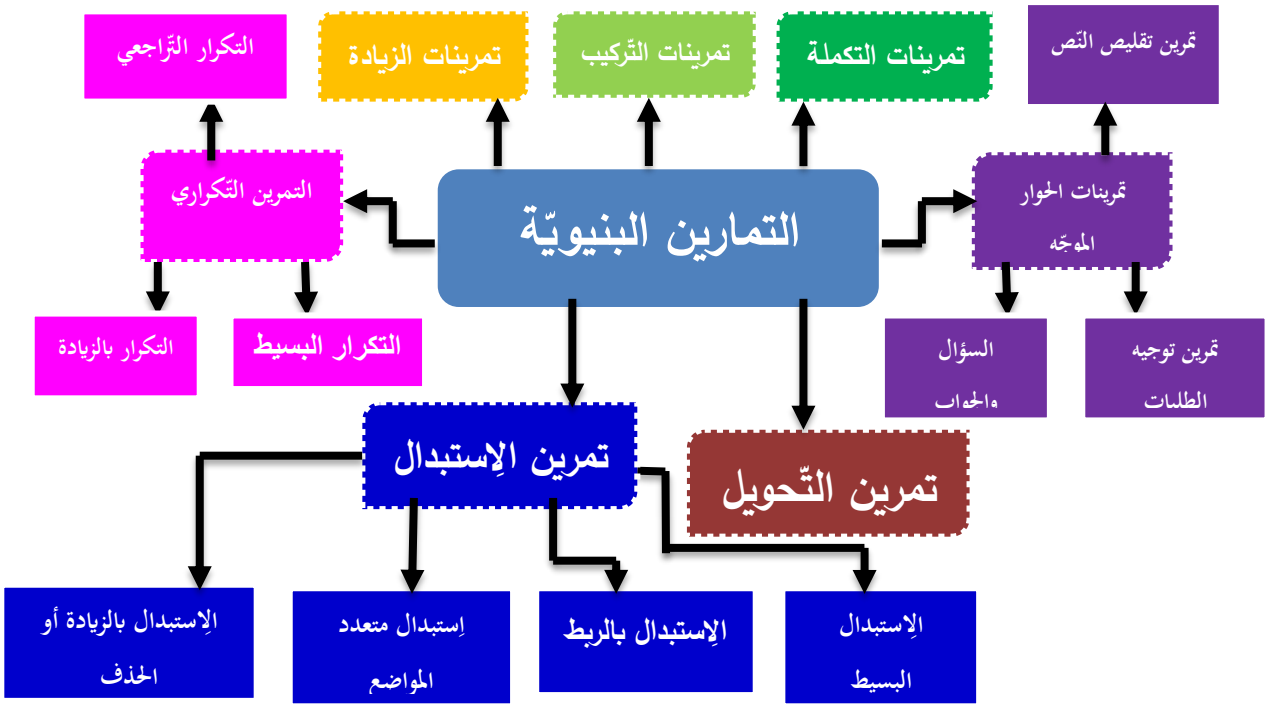
2.2-التّمارين البنيويّة: ظهرت التّمارين البنيويّة بعد التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة من أجل سدّ الثّغرات والنّواقص الموجودة في التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة، وهو "مصطلح حديث النّشأة في صناعة تعليم اللّغات الحديثة، واللّغة العربيّة خاصة، وقد ظهر هذا النّوع من التّمارين في بلدان ما وراء البحر الأطلسيّ ـأمريكا وأروبا. وذهب د. جيرارد D.GIRARD إلى أنّ ظهور هذه التّمارين ـ لأوّل مرة ـ كان في الولايات الأمريكيّة تحت اسم Pattem Drill ثم تحوّل بعدها إلى مصطلح Structural Drill، وذلك بُغيّة تأكيد الرّابطة القويّة بين هذا النّوع من التّدريبات اللّغويّة واللّسانيات البنيويّة"[1] هذا التّمرين لم يظهر في أمريكا تحت اسم البنيويّة بل بعد مدّة وجيزة، فهو يحافظ على العلاقة الموجودة بين الممارسات اللّغويّة واللّسانيات البنيويّة، التّي تهتم بنيّة الكلمة أو بالأحرى النّص. ويقول عبد الرحمان الحاج صالح: "هذه التّمارين اللّغويّة مفيدة جدًا في اِكتساب الآليات النّحويّة الصّرفيّة، إنّما العيب هو أن يُقتصر عليها هي وحدها، وليس العيب فيها وفي ذاتها"[2]، ومن خلال هذين التّعريفين، يُبَيِنُ أنّ التّمارين البنيويّة ليست تقليديّة بل حديثة، ظهرت في أمريكا لمعالجة الثّغرات والمصاعب التّي يلقاها المتعلّم أثناء تعلّمه اللّغات الحديثة، وهذا النّوع يساعد المتعلّم أكثر في تعلّم القواعد النّحويّة والصّرفيّة للّغة وترسيخها في ذهنه.

2.2.1-أنواع التّمارين البنيويّة: تنقسم التّمارين البنيويّة إلى سبعة أنّواع والتّي تشمّل مختلف الظواهر اللّغويّة، "وتتنوّع هذه التّمارين وتتعدّد، معتمدة على نهج ينطلق من التّنظيم اللّغويّ ككلّ للوصول إلى مختلف العناصر المكوّنة لهذا التّنظيم، بهدف اكتساب التّلميذ المهارات اللّغويّة والبني الصّرفيّة والنّحويّة التّي تؤهّله للتّعبير مشافهة وكتابة، ومن

[1]-عبد المجيد عيساني، سعاد حخراب، التّمارين اللّغوية في المدرسة الجزائريّة، ص238.

[2]-مغزى أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 2019/2018، ص43.

بينها تمارين التّكرار، تمارين الاستبدال، تمارين التّحويل، تمارين التّركيب، تمارين التّكملة، تمارين الزّيادة، وتمارين الحوار الموجّه"[1]، ونبيّن في المخطط التّالي كلّ أنّواع التّمارين البنيويّة بشّكل يسهل على القارئ فهمها واستيعابها.



مخطط حول أنواع التّمارين البنيويّة[2]

هذا المخطط يوضح لنا، أنّواع التّمارين البنيويّة التّي تساعد التّلميذ على فهم دروسه واستيعابها، باعتماد على النّصوص التّابعة لتلك القواعد المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة المقرّر من وزارة التّربيّة.

أ. تمرينات التّكملة(Exercices de complétion) : هي تقديم نّص يتخلّله فراغات، يتوجب على التّلميذ ملؤها، وهذا النّوع يمكن أن يكمل الفراغات بالكلمات التّي يقدّمها المعلّم في السؤال، أو يتمّمها من خلال مكتسباته القبليّة، وتكون مناسبة وتتراعى القواعد النّحويّة، أو يمكن تسميته بـ "تمرين ملئ الفراغ، فهي تلك التّمارين التّي تقدّم فيها للمتعلّم نصوصًا تتخلّلها فراغات، وعليه إتمامها بالعناصر التّي تحدّدها التّعليمات، والتّي من الضروريّ أن تكون مناسبة للبناء النّحويّ للجملة. ويهدف هذا النّوع من التّمارين إلى تنميّة ملكة الفهم، وإكمال الجمل"[3]،

---

[1]–د. حياة بناجي، اللّسانيات وتعليميّة اللّغات للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائيّ، –التّمارين اللّغويّة أنموذجًا–، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، مركز بحث في اللّغة والثّقافة الأمازيغيّة، بجاية، مجلد: 10، عدد: 01، 2021، ص827/826.

[2]–مغزي أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، ص45.

[3]–سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص128.

ويساعد على تنميّة الملكة اللّغويّة لدى التّلميذ واكتساب رصيد لغويّ، وترتيب العناصر اللّغويّة حسب البناء النّحويّ للجملة.

ب. تمرينات التّركيب(Exercices de combinaison) : هو تدريب التّلميذ على ربط جملتين بسيطتين بإضافة العناصر اللّغويّة المناسبة لها. "فهو النوّع الذّي يهدف إلى جعل المتعلّم قادرًا على تركيب بين مفردات ليتمكّن من بناء جملة، وبين جملة البسيطة بإضافة العناصر اللازمة ليتمكّن من بناء جملة"[1]، من خلال هذا التّمرين، يكون بمقدور التّلميذ من تركيب جملة مركبة من خلال المفردات التّي يكتسبها في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

ج. تمرينات الزّيادة(Exercices d'expansion) : هو إضافة جملة فرعيّة للجملة بسيطة، أو إضافة بعض عناصر الجملة ليتمكّن المتعلّم من بناء جملة مركبة. "وفي هذا النوّع يتطلب من المتعلّم إدخال عناصر جديدة في الجملة الأصليّة، ليتّم الِانتقال من البنيات البسيطة إلى البنيات المركبة"[2] بدون تخلل المعنى الأصليّ الذّي تحمله الجملة. ويهدف هذا النّوع من التّمرين إلى تدريب المتعلّم على انتقال من الجملة البسيطة إلى الجملة المركبة، مع الحفاظ على المعنى الأصليّ للجملة.

د. تمرين التّحويل(Exercices de transformation): يتّم في هذا التّمرين تحويل الجمل على مستوى التّركيب، يكون بمقدور المتعلّم إعادة تصريف بنيّة تركيبيّة للجملة، ويكون السؤال في أغلب الأحيان بتحويل الجمل من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع أو صيغة المثنى، أو العكس، "فهو نّوع لا يتّم التّحويل فيه على محور الِاستبدال، بل على محور التّركيب، ويقوم بالتّحديد على التّقابل، كما يكسب المتعلّم القدرة على التّصرف في البنى اللّغويّة في مجال أكثر حريّة مما هو عليه في تمارين التّكرار، وتمارين الِاستبدال، فالمطلوب فيه هو تحويل صيغة البناء اللّغويّة، وتغيير الوحدات باعتماد التّقابلات النّحويّة"[3]، ويهدف هذا النّوع من التّمرين إلى تدريب التّلميذ إلى تحويل جملة واحدة إلى عدّة جمل بصيّغ مختلفة.

هـ. تمرينات الحوار الموجّه(Exercices de dialogue dirigé) : هو النّوع الأخير في التّمارين البنيويّة، وهو خاص بالحوار وبتعبير آخر "هو آخر محطة بالنّسبة للتّمارين البنيويّة على حدّ تعبير صالح بلعيد، كمّا يتفرّع إلى

[1]–سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص129.

[2]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]–المرجع نفسه، ص128.

عدّة أقسام نذكّر منها: تقليص النّص، تمرين توجيه الطلبات، تمرين السؤال والجواب، وتمرين التّكملة"[1]، وحسب هذا التّعريف، نستنتج أنّ تمرين الحوار الموجّه يتفرع إلى ثلاثة03 أنّواع، وهي:

–تقليص النّص(Contradiction) : إجراء حوار بين شخصين، فالأوّل يثبت كلامه والثّاني ينفيه حيث "يتم فيها التقابل بين جملتين الأولى استفهامية والثّانيّة مثبتّة، أو بين جملتين مثبتة وأخرى منفيّة"[2]، ويهدف هذا النّوع إلى تعلّم التّلميذ كيف يجري الحوار بشكل عفويّ، وإثبات رأيه أو نفيّه بكلّ حريّة.

–توجيه الطلبات(Injonction) : هذا النّوع من التّمرين "يطلب المعلّم من التّلميذ توجيه الطلب إلى زميله"[3] عن طريق كتابة جملة إنشائيّة طلبيّة وتكون على شكّل حوار، يهدف هذا التّمرين إلى تدريب التّلميذ على توجيه الطلب لغيره باحترام، وبناء جمل بصيغة الأمر.

–تمرين السؤال والجواب(Question/Réponse) : هذا التّمرين يكون على شكل حوار إحداهما يسأل والآخر يجيب عليه، وهذا النّوع من التّمرين "يدرب التّلميذ على استعمال اللّغة شفهيًّا وكتابيًّا، ويقرب المتعلّم من المواقف الطبيعيّة"[4]، والهدف من هذا النّوع من التّمرين هو تدريب التّلميذ على التكلّم باللّغة العربيّة الفصحى وكتابتها، وممارستها في حياته اليوميّة بشكل طبيعيّ.

–تمرين التّكملة(Exercice de complétion) : هو حوار يكون ناقص لأحد الطرفين، ويتوجب على المتعلّم أن ينتحل الشّخصيّة ليتمكّن من إكمال الحوار وملئ الفراغ بما يناسبه.

يعتمد هذا النّوع من التّمرين على التّصور والتّخيّل، فيطلب الأستاذ من التّلميذ تكملة الحوار باللّغة العربيّة الفصحى، وذلك عن طريق انتحال شخصيّة الممثّل الذّي قام بالحوار، ليتمكّن من أداء الدّور. ويهدف هذا التّمرين إلى اكتساب الملكة اللّغويّة، التّعرف على أساليب اللّغة، وأيضًا التكلّم باللّغة العربيّة بكلّ أريحيّة، واكتشاف موهبة المتعلّم في التّمثيل.

---

[1]–سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص129.

[2]–زهور شتوح، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفيّة تحليليّة، رسالة ماجستير، إشراف: د. السعيد بن ابراهيم، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة حاج لخضر –باتنة–، 2011/2010، ص71.

[3]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[4]–المرجع نفسه، ص72.

و . تمرين الِاستبدال(Exercices de substitutions) : يتمثّل هذا النّوع في اِستبدال عنصر من عناصر الجملة، شرط أن يكون من نفس العائلة، محافظًا على البنيّة التّركيبيّة للجملة، وتختلف الدّلالة، "ويعتمد على إبدال عنصر معيّن في الجملة بعنصر آخر، شرط أن يكون من نفس الصنّف (اسم باسم وفعل بفعل)، مع الحفاظ على نفس البنيّة التّركيبيّة، لكن تختلف من حيث الدّلالة، ويعتبر هذا النّوع من أكثر أنّواع التّمارين البنيويّة شيوعًا، وله أكثر من نّوع: الِاستبدال البسيط، الِاستبدال متعدّد المواضع، الِاستبدال بالتقليص أو الزيادة، والِاستبدال بالرّبط أو التّناسب"[1]وحسب هذا التّعريف يمكن القول أنّ تمرين الِاستبدال ينقسم إلى:

–الِاستبدال البسيط(Substitution simple) : عرّف عبد الرحمان حاج صالح هذا النوع "بِاستبدال الساذج وهو الذّي يخصّ الموضع الواحد من الصّيغة"[2]، أو اِستبدال موضع الكلمة وإدراجها في مكان مناسب لها.

يهدف هذا النّوع من الاستبدال إلى تعلّم التّلميذ اشتقاق الفعل من المصدر، ووضعه في موضعه المناسب في الجملة، واكتشاف العناصر اللّغويّة للجملة.

–الِاستبدال متعدّد المواضع(Progression multi partie) : هو اِستبدال عنصر لغويّ في الجملة بعنصر لغويّ آخر، وعرّفه عبد الرحمان حاج صالح أنّه "تغيير للمادة في عدّة مواضيع وعلى التّوالي"[3]، ويهدف هذا النّوع من الاستدلال إلى التّعرف على المواقع الأصليّة للعناصر اللّغويّة، وترتيبها ترتيبًا صحيحًا.

–الِاستبدال بالتّقليص أو الزّيادة(Substitution par expansion ou réduction) : ويقصد عبد الرحمان حاج صالح أنّ الاستبدال بالتّقليص أو الزّيادة هو "تثبيت العناصر المكتسبة (لفظًا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنيّة الجديدة"[4]، فهو يقصد إضافة عناصر لغويّة جديدة على الجملة الأصليّة، وحذف بعض العناصر اللّغويّة على الجملة الفرعيّة فهي يمكن حذف وزيادة عنصر أو أكثر على هذا النّوع من الجملة أيّ الفرعيّة. يهدف هذا النّوع إلى تدريب التّلميذ على معرفة الجملة الأصليّة والفرعيّة والفرق بينهما، وعلى أيّ جملة نضيف لها أو نحذف منها عنصر من العناصر اللّغويّة.

---

[1]–سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص128.

[2]–عبد الرحمان حاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث: أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسيّ اللّغة العربيّة، ص75.

[3]–المرجع نفسه، ص76/75.

[4]–المرجع نفسه، ص76.

–الِاستبدال بالرّبط أو التّناسب(Substitution par corrélation) : هذا النّوع مشابه لتّمرين التّحويل، لأنّه يستخدم أكثر في علم الصّرف، "وفيه يجري التّلميذ استبدالا في مواضع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع"[1]، ويهدف هذا النّوع إلى تركيز التّلميذ على العنصر الأوّل في الجملة، ليتمكّن التّلميذ من تغيير الصيغة حسب الصيغة الأولى التّي ابتدأت بها تلك الجملة.

ي . التّمرين التّكراري (Exercices de répétition): هذا التّمرين من أبسط التّمارين البنيويّة مقارنة بالتّمارين الأخرى، فهو يعتمد على تكرار نماذج لغويّة، بهدف ترسيخها في ذهن المتعلّم، وهذا التّمرين أكثر شيوعًا في مجال اللّغة، وفي مختلف الجوانب اللّغويّة وخاصة في الجانب الصوتيّ، وهذا النّوع يسهل على اِكتساب نمط معيّن بدون اللّجوء إلى القاعدة، "فهو نوع بسيط يعتبر مدخلاً لأنّواع الأخرى، ويعتمد محاكاة نماذج، وتكرارها قصد تثبيتها، ويستخدم في مجال اللّغة لمساعدة المتعلّم على التّذكر، سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتيّ، أو النّحويّ، أو المعجميّ...إلخ، فبدلاً من تقديم القاعدة النّحويّة للمتعلّم أو إثارته لِاستنتاجها، يدرب على نمط معيّن بفعل التّكرار حتى يكتسب بنيّته ضمنيًا، فيوظفها دون وعيّ منه بالقاعدة التّي هو بصدد اِحترامها وتطبيقها، وهي ثلاثة أقسام التّكرار البسيط، التّكرار التّراجعيّ، التّكرار بالزّيادة"[2]. وينقسم هذا النّوع إلى:

–التّكرار البسيط(La répétition simple) : تكرار الحروف أو الجمل أو الكلمات، "وإعادتها بصيغتين أخريين فيكتشف بنفسه من خلال مقابلته بين الجملة الأولى (الأصل) والجملة الثّانيّة (الفرع) التّغيرات اللاحقة على الجملة الثّانيّة"[3]، مع الحفاظ على السياق الأصليّ للجملة. ويهدف هذا النّوع من التّكرار إلى اكتشاف التّغيرات التّي تحدث على الجملة الفرعيّة من خلال مقابلته الجملة الأصليّة، وذلك من خلال إعادتها بمختلف الصيّغ، وإدخال عليها العناصر اللّغويّة مثل أخوات كان، أو أخوات إنّ.

–التّكرار التّراجعيّ(La répétition régressive) : نقصد بالتّكرار التّراجعيّ "إعادة الجملة بطريقة مجزأة حيث يستمع إلى جملة طويلة، ثم يعيد الجملة مجزأة، إلى أن يعيدها كاملة، وذلك مثل أن يطلب من التّلميذ أن يعيد

[1]–زهور شتوح، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفيّة تحليليّة، ص67.

[2]–سعد الدّين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتّضمنة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط – نموذجاً–، ص128.

[3]–زهور شتوح، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفيّة تحليليّة، ص61.

جملة بصيغة المبني للمجهول"[1]، أيّ إعادة الأفعال المبنيّة للمعلوم إلى الأفعال المبنيّة للمجهول. أيّ إعادة الجمل المجزأة إلى جملة طويلة، وتحويل الفعل إلى صيغة المبني للمجهول وحذف ما يجب حذفه من العناصر اللّغويّة.

يهدف هذا النّوع من التّكرار إلى معرفة الأفعال المبنيّة للمجهول، وكيفيّة إعادة الجملة مبني للمعلوم إلى جملة مبني للمجهول، حيث يحذف الفاعل ويتغير شكّل الفعل، وذلك بالضّم الحرف الأوّل من الفعل.

-التّكرار بالزّيادة(La répétition par addition) : يعدّ هذا النّوع أسهل تمرين لغويّ مقارنة بالتّمارين السابقة، فهو تمرين "يقوم المعلّم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللّغويّة في كلّ مرّة"[2]، أيّ هو تكرار الجملة الأصليّة مع إضافة عنصر لغويّ أو أكثر.

يهدف هذا التّمرين إلى اكتشاف المتعلّم العناصر اللّغويّة التّي تدخل على الجملة الأصليّة، من خلال تركيزه واستماعه للأستاذ عندما يمليها، والتّغيرات النّحويّة والصرفيّة التّي تحدث على تلك العناصر اللّغويّة في كل مرّة.

تلعب التّمارين البنيويّة دورًا فعّالاً في العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة، وهي من أحدث الطرق في اكتساب المعرفة، وتعلّم اللّغة نطقًا وكتابيًّا، وتخزين المعلومات لمدّة أطول في ذهن التّلميذ، فهي تساعد التّلميذ في اكتساب الملكة اللّغويّة، وذلك من خلال إتقانه لمختلف قواعد اللّغة.

2.2.4-أهداف التّمارين اللّغويّة: "تهدف التّمارين اللّغويّة[3]" إلى:

-تعلّم التّلاميذ القواعد النّحويّة والصّرفيّة.

-تمكّن من إتقان اللّغة العربيّة ومعرفة مزاياها وخصائصها.

-تَعَوُّد المتعلّم على اِستخدام اللّغة العربيّة من حيث لفظها وكتابتها بطريقة صحيحة.

-اِكتساب الملكة اللّغويّة بالاعتماد على الطرق البسيطة والحديثة من خلال التّمارين التّقليديّة والحديثة.

-تعلّم القواعد النّحويّة بطريقة سهلة، بدون العودة إلى القاعدة الأصليّة والمعقدة.

-تدريب التّلاميذ على التّمارين الإملائيّة، والتّعبير الكتابيّ والشّفويّ لتفادي الأخطاء اللّغويّة.

[1]-زهور شتوح، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفيّة تحليليّة، ص63

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]-مغزى أحمد سعيد، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، ص13.

-إثراء رصيد لغويّ لدى المتعلّم من حيث الألفاظ والجمل والمعاني والتّرادف.

-تدريب التّلاميذ على التّكلم باللّغة العربيّة الفصحى بطلاقة والتّخلي على اللّغة العربيّة الدّارجة أو العاميّة.

تهدف التّمارين اللّغويّة إلى اِكتساب اللّغة واِتقانها، تسهل على التّلميذ بتعليم القواعد اللّغويّة وترسيخها في ذاكرته وتصحيح الأخطاء اللّغويّة التّي يقع فيها التّلميذ أثناء تعلّمه للغة، وأيضًا تهدف إلى تدريب التّلاميذ على معرفة أسرار اللّغة العربيّة الفصيحة ومميزاتها.

2.2.5-أهميّة التّمارين اللّغويّة: تكّمن "أهميّة التّمارين اللّغويّة"[1] في:

-عمليّة ترسيخ اللّغويّ، وتدريب التّلاميذ على البنيّة اللّغويّة الصحيحة.

-ترسيخ القواعد اللّغويّة في أذهان المتعلّمين.

-اِكتساب معلومات وأفكار وقوانين وقواعد في مختلف المواقف التّي يمر بها المتعلّم.

-اِكتساب مهارات لغويّة متنّوعة ومختلفة.

-التّركيز على تدريبات الضّبط والاِستخدام الصحيح للّغة، والتّدريب على الاِعراب والتّحويل والإملاء.

إنّ التّمارين اللّغويّة ذات أهميّة كبيرة في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، فهي تسهل عمليّة إيصال المعلومات إلى ذهن الطالب وترسيخها واِسترجاعها عند الحاجة، وبفضلها يكتسب التّلميذ مهارات لغويّة والتّي تفيده في حياته اليوميّة، وأيضًا تكمّن أهميّتها في التّركيز على مستخدمي اللّغة والأخطاء التّي يرتكبونها.

المبحث الثالث: العمليّات المعرفيّة

3-ماهيّة العمليّات المعرفيّة

هو مجال يشمّل عمليّات مختلفة مثل الاِهتمام، تشكيل المعرفة، الفهم، التّفكير، التّذكر، الحكم، التّقييم، الحوسبة، اِتخاذ القرارات وتشكيل اللّغة، أو بمفهوم آخر فهو "علم يدرس العمليّات المعرفيّة التّي تعمل على صّقل اِستجابات الإنسان، وأنّ مهمة علم النّفس المعرفيّ هي السّعيّ لتحقيق فهم طرق التّعامل مع المعرفة من لحظة حدوث المثير حتى لحظة الاستجابة"[2]، وهناك البعض يعرفونّه على أنّه "علم النّفس الإدراكيّ فهو يدرس العمليّات العقليّة

[1]-عبد المجيد عيساني وسعاد حخراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة، ص236.

[2]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق"، دار النّشر والتّوزيع، عمان/الاردن، ط1: 2004، ط2: 2010، ط3: 2012، ص75.

التّي يتمتع بها الفرد في حياته اليوميّة، و"مجال فرعيّ من علم النّفس، يقوم بالاكتشاف العمليّات الذّهنيّة الداخليّة، حيث يدرس هذا العلم كيف يقوم النّاس بالتّفكير والإدراك والتّذكر والتّحدث وحلّ المشّكلات"[1]، وهذا المجال يسمح باستخدام العمليّات المعرفيّة الموجودة عند عقل الإنسان، وبفضلها تولدّ عنده معارف جديدة وكيفيّة إيجاد حلول مناسبة للمشاكل التّي يتعرضها في هذه الحياة.

3.1–العمليّة المعرفيّة: تمثّل مجموعة من العمليّات العقليّة التّي نعتمد عليها في حياتنا اليوميّة، للحصول على المعرفة أو حلّ للمشكلات التّي تصادفنا في هذه الحياة. وتتمركّز هذه الوظائف في الدّماغ الذّي يستجيب للرسائل العصبيّة التّي يتلقاها من المؤثرات الحسيّة الموجودة في العالم الخارجيّ، ومن خلال الحواس والإدراك، وتكون هذه العمليّة بشكّل متسلسل للاستجابة عليها، أو بتعبير آخر فهي "العمليّات التّي يتّم من خلالها نقل المدخلات الحسيّة وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واِستعادتها واِستعمالها"[2]،وقد ذكر جون روبرت أندرسون (John Robert Anderson) موقع العمليّات المعرفيّة حيث "تتمركّز الوظائف العليا للمعرفة (أيّ العمليّات المعرفيّة) في دماغ الإنسان، وأنّ نصفيّ الدّماغ Hemispheres، متخصصان، بطريقة ما في القيام بعمليّات معالجة مختلفة الأنّواع، وبصفة عامة يبدو أنّ النّصف الأيسر يتّصل بشكّل أكبر بالعمليّات الإدراكيّة Pereeatual والمكانيّة Spatial الأيمن والأيسر Splitbrain"[3]، ومن خلال هذا التّعريف، يُبَيِنُ لنا المكان الذّي تتمركّز فيه هذه العمليّة في نصفيّ الدّماغ الأيمن والأيسر هما مكلفان بمعالجة المؤثرات الحسيّة والاستجابة للرسائل العصبيّة التّي يتلقاها من العالم الخارجيّ.

3.2–أنّواع العمليّات المعرفيّة في التّمارين اللّغويّة

كما نعلم أنّ علم النّفس المعرفيّ يحتوي على عدّة مواضّيع، ولا يمكن تصنيفها في صنّف واحد، ولكن نحن سنأخذ فقط المواضّيع التّي نحتاجها في هذه المذكرة، ومن هذه المواضّيع نذكر:

أ. الِانتباه (Attention): يمثّل الِانتباه عمليّة تركيز الشعور على شيء مثير سواء كان هذا المثير حسيًا أو معنوياً، فهي "عمليّة معرفيّة تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معيّن من بين عدة مثيرات حولنا. ويؤكد ستيرنبرغ

[1]-Psychology: Making connection beg [Gregory feisty and Erika Rosenberg,05، Jan 2009]. Retrieved 30/04/2021 21h36 min

[2]–رافع النّصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النّفس المعرفيّ، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، ط1: 2014، ص17.

[3]–جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته؛ مترجم من طرف د. مفيد نجيب حواشين/ د. فاضل محمود خشاوي/ د. محمد صبري سليط؛ دار الفكر ناشرون وموزعون؛ المملكة الأردنية الهاشمية عمان؛ ط01: 2016؛ ص61.

(sterberg،2003) أنّ الِانتباه هو القدرة على التّعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التّي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة"[1]، أو بالأحرى "هي عمليّة ذهنيّة معرفيّة تتضّمن تركيز الإدراك على منبه معيّن من بين مجموعة منبهات موجودة حولنا، وهي تتضّمن عمليّة الِانتقاء والِاختيار والتّركيز والقصّد والِاهتمام والميل إلى منبه أو موضوع معيّن دون باقي المنبهات"[2]، وعرّفه ماكدوغال (McDougall) : "أنّ الِانتباه هو المحدّد الأساسيّ للسلوك، وعرّفه بوصفه أنّه ميل بدنيّ موروث يحمل صاحبه على إدراك موضوعات من فئة معيّنة، وعلى الِانتباه عليها"[3]، عن طريق هذه العمليّة يدرك الإنسان ما يدور حوله وينتبه على المواقف التّي يعيشها، مثلاً: هذه العمليّة تساعد التّلميذ على فهم وإدراك محتوى الدّرس، وبهذه الطريقة تُرسخ تلك المعلومات التّي يمليها الأستاذ مباشرة في الذّهن، بالأصّح في ذاكرة التّلميذ، عكس التّلميذ الذّي لا ينتبه فيجدّ نفسه في آخر الحصّة خالي، لم تُرسخ في ذاكرته ولا فكرة واحدة حول موضوع الدّرس.

يقوم التّنبيه أو الِانتباه الذّي يمثّل القوة النّفسيّة، على تركيز الشعور، وتوجيهه نحو موضوع ما، بهدف التّعرف عليه وإدراكه.

أنواع الِانتباه: نقسم الِانتباه إلى ثلاثة أنّواع، وهي:

–الِانتباه الِاراديّ والِانتقائيّ: يتطلب هذا النّوع من الِانتباه جهدًا مبذولًا وطاقة كبيرة من الفرد، "فيعدّ هذا النّوع من الِانتباه إراديًا حيث يحاول الفرد تركيز اِنتباهه على مثير واحد من بين عدّة مثيرات ويحدث هذا الِانتباه اِنتقائيًا بسبب محدوديّة الطاقة العقليّة للفرد ومحدوديّة سعة التّخزين وسرعة معالجة المعلومات"[4]، حيث يحاول الفرد الِانتباه على شيء معيّن رغم العوامل التّي تشتت هذه العمليّة، لهذا يُبْذِلُ جهد في اِستمرار الِانتباه ولو بنسبة قليلة، مثلاً: التّلميذ الذّي لا يحب اللّغة العربيّة، لما تصّل حصّة اللّغة فهو لا يستطيع الِانتباه، ولكن يُرْغِم نفسه ويُبْذِلُ جهد عقليّ كبير لتركيز على المادة، ويعيد نفسه عدّة مرات لينتبه إلى الدّرس وإلى المعلّم، ليتمكّن من النّجاح فيها.

–الِانتباه الِانتقائيّ التلقائيّ: لا يحتاج هذا النّوع إلى بذل جهد عقليّ ولا طاقة، لتركيز على المنبه أو المثير، أو بالأصّح "هو اِنتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتيّة، حيث يركز الفرد اِنتباهه على مثير واحد من بين عدّة

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص34.

[2]–جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته ص134.

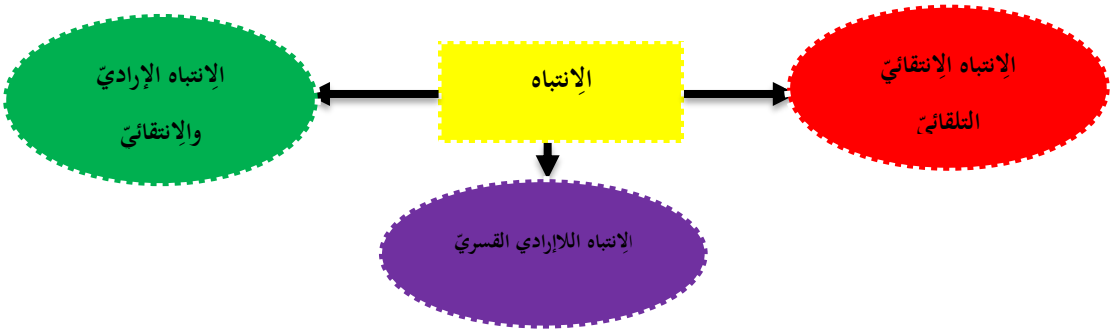
[3]–إ. م كولز: مدخل إلى علم النّفس المرضيّ الإكلينيكيّ، تر: عبد الغفار الدماطي وآخرون، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1992، د ص. www.war.m.wikipedia.org

[4]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص76.

مثيرات بيسر وسهولة تامة"[1]، فالتّلميذ الذّي يحب حصة الرّياضيات ينتبه إليها بنسبة ضئيلة، وينتظر حصّة الرّياضيات بفارغ الصبر، ورغم المثيرات الخارجيّة التّي تحاول تشتيته، إما الضجيج أو زملائه في القسم، فإنّهم لن ينجحوا في ذلك ويكون بدون جدوى، وهذا التّلميذ لا يُبْذِلُ جهد عقليّ وجسديّ ولا طاقة في تركيزه على دروس الرّياضيات.

–الِانتباه اللاإراديّ القسريّ: يستوجب هذا النّوع من الِانتباه فرض الفرد اِنتباها على شيء بالإجبار، أو بالأصّح "يَعُدُّ هذا الِانتباه لا إراديًا وقسريًا حيث يركز الفرد اِنتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسريّة ودون بذل جهد عالٍ للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الِانتباه وكأنّه لا شعوريّ وغير اِنتقائيّ، حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذّي يشدّ اِنتباه الفرد"[2]، وهنا يمكن أن نقول أنّ الفرد لا يستطيع تجاهل مثير مفاجئ الذّي يفرض عليه من الخارج، مثل: سماع الفرد إلى صوت وضجيج في منتصف الليل، فيجد نفسه مجبر على سماع ذلك الضجيج والتّركيز عليه.

سنوضح بشكل مختصر أنّواع الِانتباه من خلال هذا المخطط:



مخطط حول أنواع الانتباه[3]

هذا المخطط يمثّل لنا، أنّواع الانتباه الذّي يساعد الإنسان على تحديد هدف معيّن، والتّركيز عليه.

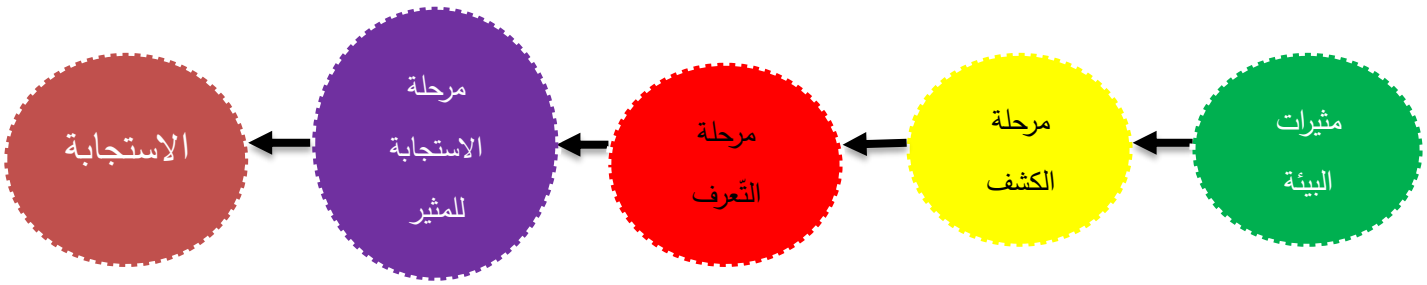
مراحل الِانتباه: تتمّ هذه العمليّة بالحواس والعقل للاستجابة للرسائل العصبيّة، "وإنّ تتبع عمليّة الِانتباه التّي تعتبر عمليّة معرفيّة، تشير إلى حدوث ثلاثة مراحل، وهي موضحة في الشّكل التّالي"[4]:

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص76.

[2]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]–المخطط من إعداد الطالبة.

[4]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص82.



مخطط حول مراحل الانتباه

يمثّل هذا المخطط جميع مراحل الانتباه بالتّرتيب، التّي تبدأ من خلال المثيرات الخارجيّة والحواس وتختتم بالاستجابة للرسائل العصبيّة التّي تمر من خلال الدّماغ.

1.مرحلة الكشف (الحواس): يقوم في هذه المرحلة الفرد باكتشاف المثير من خلال حواسه بدون بذل جهد عقليّ، إذ "تكاد تعدّ هذه المرحلة غير معرفيّة في طبيعتها، لأنّها لا تنطوي على أيّة عمليّات معرفيّة سوى الوعيّ بوجود المثيرات"[1]، فهذه المرحلة تعتمد أكثر على الحواس تكاد أن تصبح من العمليّات غير معرفيّة، لأنّها لا تستخدم العقل أثناء معالجتها للمؤثرات الخارجيّة إلا الوعيّ، لهذا اِعتبرت من العمليّات المعرفيّة.

2.مرحلة التّعرف: تعتمد هذه المرحلة المعرفيّة على العقل، وهي المرحلة الأولى لمعالجة المثيرات الحسيّة، أيّ "هو نشاط معرفيّ أوليّ يتطلب تفحص ومعالجة بدائيّة للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الِاستمرار في اِستقبالها لاستكمال عمليّات الِادراك اللاحقة"[2]، وفي هذه المرحلة يحاول الفرد التّعرف على شكل ونوع وحجم أو عدد ذلك المثير وأهميّتها للفرد، مثلاً: لما يجد الفرد تفاحة يلمسها ويشمها من خلال حواسه، ثم يحاول التّعرف على شكلها ونوعها وخصائها وأهميّتها.

3.مرحلة الاستجابة للمثير الحسيّ: تعدّ المرحلة الثّانية في معالجة المثيرات الخارجيّة، "وتتمثّل باختيار الفرد لمثير معيّن من بين عدة مثيرات حسيّة على نفس القناة الحسيّة وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفيّة الموسعة التّي غالبًا ما تحدّه في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عمليّة الِادراك"[3]، وفي هذه المرحلة الأخيرة يستوعب ويدرك الفرد نوع المثير من خلال مكتسباته التّي خزّنها في ذاكرته. ولتوضيح أكثر حول هذه المراحل الثّلاثة نقدم مثال بسيط على ذلك:

---

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص83.

[2]–المرجع نفسه، ص82.

[3]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

سقطت تفاحة على رأس الطفل، نظر إليها وأمسكها وشمها، هنا اِعتمد الطفل على حاسة الرؤيّة واللّمس والشّم، وبعد ذلك حاول التّعرف عليها وعلى نوعها ومذاقها بِبَذْلِ جهد عقليّ عن طريق إرسال رسالة عصبيّة من الحواس إلى المخ، ثم تأتي مرحلة الِاستجابة التّي من خلال مكتسباته القبليّة المخزنة في ذاكرته، فيدرك أنّها تفاحة حمراء حلوة المذاق مفيد لجسم الِانسان لأنّها تحتوي على فيتامين C.

خصائص الِانتباه: يتميز الِانتباه من "مجموعة من الخصائص"[1]، وهي:

-الِانتباه الِاراديّ والِانتباه الِانتقائيّ التلقائيّ نوعان يحتجان إلى بذل جهد عقليّ وجسديّ وإلى طاقة أثناء قيام بالمهمة.

-تتميز بالطاقة المحدودة كما ذكر عدنان يوسف العتوم، "إنّ طاقة الإنسان العقليّة أو الجسديّة محدودة وزيادة تركيز الِانتباه الِاراديّ الِانتقائيّ بشكل خاص أو تحول إلى مثير آخر يعمل على تبديدها، وهذا ما تحدث عنه أصحاب نظريّة القدرة المحدودة في الِانتباه، (Limited Capacity Theory)"[2]، يرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ الانتباه له قدرة ذات سعة محدودة، فالفرد لا يمكن الانتباه على أكثر من مثير واحد، لأنّه يبذل جهد عقليّ وجسديّ في هذا النّوع من الانتباه.

-تتمثّل هذه الخاصيّة في قدرة الانسان حيث "يمكن للنّاس تشغيل أشكال إدراكيّة متعددة في الوقت نفسه، أو تنفيذ أفعال متعددة في الوقت نفسه"[3]، فله القدرة الكافيّة على قيام بعدّة مهام في نفس الوقت، فمثلاً: قيادة السيارة والتكلّم مع الصديق والنّظر إليه من حين إلى آخر، وهذه المهام بمقدوره القيام بها في نفس الزّمن، لأنّ كلّ حاسة لها قناة حسيّة خاصة بها، وذلك لا يتأثر على عمليّة الِانتباه.

-يتميز الانتباه الموزّع بالانتباه (Divided Attention) على مهمة واحدة "ولا يستطيع الفرد أن ينقل أكثر من مهمة في نفس الوقت من خلال الِانتباه الموزّع (Divided Attention)، وذلك من خلال تقسيم الِانتباه إلى مراحل بحيث يعمل على اِنتباه للمهمة الأولى ثم المهمة الثّانية، ومن ثم يعود للمهمة الأولى وهكذا"[4]، ويتمثّل في بذل مجهودات كبيرة لمعالجة المعلومات، على سبيل المثال، لا يمكن للتّلميذ الموازنة بين كتابة القاعدة واستماع إلى المعلّم، ولكن يمكنه أن يتوقف عن الكتابة لِلاستماع إلى المعلّم ثم يواصل كتابته بعد اِنتهاء المعلّم من الشرح.

---

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص79.

[2]-المرجع نفسه، ص80.

[3]-المرجع نفسه، ص166.

[4]- المرجع نفسه، ص80.

-تنقل القناة الحسيّة المثيرات البيئيّة إلى الدّماغ، ولكن بشرط أن يكون مثير واحد، لأنّ "الفرد لا يستطيع أن ينقل أكثر من معلومة واحدة على القناة الحسيّة الواحدة مما يؤكد صعوبة الِانتباه لأكثر مثير على القناة الحسيّة الواحدة"[1]، على سبيل المثال، لا يمكن للتّلميذ حفظ دروسه وهو يشاهد برنامجه التلفزيونيّ المفضل في نفس الوقت، لأنّه سيجد صعوبة في الِانتباه لكليهما.

يتميز الِانتباه بثلاثة أنّواع، نوعين يبذلان جهد وطاقة للاستجابة، أما النّوع الآخر لا يبذل أيّ جهد لأنّه يحدث بإرادة الفرد، يمكن للفرد بالِانتباه إلى عدّة أشغال في آن واحد ولكن الِانتباه الموزّع عكس ذلك فهو ينفذ أو ينتبه على مهمة واحدة لا أكثر، لأنّه يعمل حسب مراحل الِانتباه الذكورة سابقًا.

أهميّة الِانتباه في التعلّم: يلعب "الِانتباه دورًا هامًا في عمليّة التعلّم"[2]، حيث:

-يعدّ الِانتباه شرطًا أساسيًا لنجاح العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

-دائمًا يسعى المعلّم لإيجاد طرق جديدة وحديثة لجذب اِنتباه التّلاميذ وتركيزهم على الدّرس، فبدون الِانتباه لا يتعلّم التّلميذ.

-توظيف أساليب جديدة متنوّعة لتّشويق التّلاميذ حول موضوع الدّرس، مثلاً: تقديم أسئلة حول الدّرس، رواية قصص لها علاقة بالدّرس، تمثيل مسرحيّة، وهذا يساعد في توفير الِانتباه بدرجة الأولى في الحصّة التّعلِيميّة.

-بفضل الِانتباه يتمكّن التّلميذ من التّخيل والتّصور والتّذكر والتّفكير في أيّ شيء.

إنّ أهميّة الِانتباه في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة تَكْمُنُ في توظيف طرق وأساليب جديدة ومتطورة لجذب اِنتباه التّلاميذ، وأيضًا يساعد المتعلّم في فهم واستيعاب الدّروس وترسيخها في ذاكرته.

ب-الإدراك: (Perception): الإدراك عمليّة معرفيّة تعتمد على العقل في الِاستجابة للرسائل العصبيّة، ويشمّل هذا المصطلح عدّة تعريفات منها:

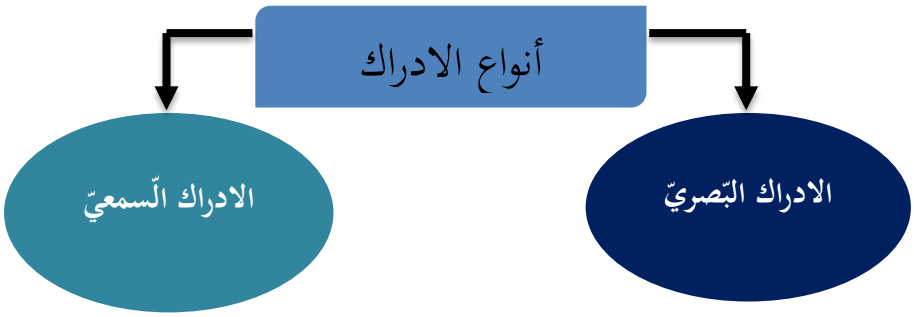
حسب كون (Coon) 1986: "يعرّف الإدراك على أنّه عمليّة تجميع الانطباعات الحسيّة وتحويلها إلى صورة عقليّ، وأيضًا عرّفه ليفين شيفنر (Levine Shefner's)1981: على أنّه عمليّة تفسير المعلومات التّي تأتي بها المجسمات الحسيّة. ولا ننسى أيضًا جونتر (Guenther) 1998: يعرّف الإدراك هو عمليّة التّوصل إلى المعاني من

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص80.

[2]-أهميّة الانتباه في عمليّة التعلّم، -المرسال-نظر إليه يوم 2021/10/22 على الساعة 18:00 https://www.almrsal.com

خلال تحويل الِانطباعات الحسيّة التّي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجيّة إلى تمثيلات عقليّة معيّنة، وهي عمليّة لا شعوريّة ولكن نتائجها شعوريّة"[1].وعرّف كذلك: "أنّ الإدراك هو القدرة على فهم وتحليل المعلومات التّي تنقلها الحواس إلى العقل الإنسانيّ أيّ الدّماغ"[2]، وحسب هذه التّعريفات توصّلنا إلى أنّ الإدراك عمليّة عقليّة، تقوم باستقبال المثيرات الخارجيّة وتفسيرها عن طريق العقل، وترجمتها إلى معاني ومفاهيم، تساعد في اختيار ردّ الفعل أو السلوك المناسب، مثلاً: التّلميذ عند تركيزه على زميله في القسم أثناء تحليله لتمرين ما، فيدرك الأخطاء التّي يرتكبها زميله، فيقوم بردود فعليّة عن طريق رفع يدّه لتنبيه أستاذه على الأخطاء التّي يرتكبها زميله، وأخذ الإذن من المعلّم لتصحيح تلك الأخطاء التّي وقع فيها زميله. فالتّلميذ هنا استقبل المنبهات الخارجيّة، أيّ تلك الأخطاء بحواسّه، وتركيزه على أجوبة زميله على تلك الأسئلة، وتلك المنبهات تبعث إلى العقل عن طريق الجهاز العصبيّ لتحليلها وترجمتها، وفي الأخير، قام بردّة فعل وهو تصحيح لتلك الأخطاء، فهذه العمليّة تتمثّل في عمليّة الإدراك.

أنّواع الإدراك: ينقسم الإدراك إلى نوعين الإدراك البصريّ والإدراك السّمعيّ:



مخطط حول أنواع الادراك[3]

هذا المخطط يوضّح لنا أنّواع الإدراك، والتّي سنتطرق إلى ذكرها الآن بالتفاصيل.

1-الإدراك البصّريّ (Visual perception) : تعتمد هذه العمليّة المعرفيّة على حاسة الرؤيّة في تحليل المنبهات الخارجيّة، فهذه "المنطقة البصّريّة تعتبر أولى محطات اِستقبال المعلومات المرئيّة في الدّماغ والتّي تقوم بتحليل هذه المعلومات وإرسالها إلى المناطق الأعمق في التّحليل والتّي تحيط بها"[4]، وهذا النّوع هو إدراك الأشياء من خلال حاسة

[1]-رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النّفس المعرفيّ، ص111.

[2]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص34.

[3]-المخطط من إعداد الطالبة.

[4]-جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص85.

الرؤيّة، ثم إرسال الشّكل الذّي رآه الفرد في العالم الخارجيّ على شكل رسالة عصبيّة إلى الدّماغ، ويقوم بتحليلها، ليدرك الفرد نوعيّة وأهميّة الشّكل الذّي رآه في الشّكل الخارجيّ.

2-الإدراك السّمعيّ (Auditory perception): يتأثر هذا النّوع بالمنبهات السّمعيّة التّي تأتي من العالم الخارجيّ، حيث "يحتل مكانة هامة في إدراك الإنسان خلال أحداث حياته اليوميّة، وبفضل السّمع يستطيع الإنسان التّمييز بين النّاس وتجنب المخاطر، واللّغة المنطوقة هي ميزّة إنسانيّة منحها الله للبشر لتساعدهم على التّكيّف والتعلّم"[1]، حسب هذا التّعريف، يمكن أن نقول أنّ الإدراك السّمعيّ هو إدراك الأشياء من خلال السّمع مثل: نوع الموسيقى والكلمات الموجودة فيها، أو إدراك المفاهيم التّي يستعملها المعلّم أثناء شرح الدّرس في القسم. وإعتماد المتعلّمين على هذا النّوع من الإدراك في العمليّة التّعلِيميّة تساعدهم على إدراك الدّروس وفهمها، تعلّم اللّغات، حفظ القرآن الكريم. فمثلاً: التّلميذ الكفيف يعتمد على الإدراك السّمعيّ في فهم المعلومات وترسيخها في ذاكرته وإتقان اللّغات.

أهميّة الإدراك في التعلّم: يلعب الإدراك دورًا هامًا في عمليّة التعلّم حيث:

-يعدّ الإدراك أحد مفاتيح التعلّم، فهو يؤدي إلى الفهم، فكلما زاد عدد الحواس المشتركة إزدادت إمكانات التعلّم، "فيكمّن دور الإدراك في تفسير تغيرات البيئة ودمجها مع خبرات الفرد السابقة بطريقة تساعد على تنميّة البنيّة المعرفيّة للفرد"[2]، فيمثّل إدراك الأشياء عن طريق الحواس لتسهل عمليّة التعلّم.

تتمثّل أهميّة الإدراك في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة في إستيعاب المتعلّم المعلومات التّي يتلقاها في القسم وترسيخها في ذاكرته، وذلك عن طريق إدراكه لتلك الدّروس، إضافة إلى سهولة التّعليم أثناء الإعتماد على الإدراك السّمعيّ والبصريّ معًا.

ج-الذاكرة: (Memory): الذاكرة هي عمليّة معرفيّة تتمركّز في منطقة الدّماغ المتمثّلة في "إستقبال المعلومات في مراكز الذاكرة المختلفة وتحليلها وترميزها وتخزينها وإسترجاعها عند الضرورة"[3]، ويختلف تعريفها من باحث إلى آخر ويعود سبب هذا التّعدد إلى إختلاف نظريات وإتجاهات التّي درسها كل باحث، نذكّر بعض منها:

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص111.

[2]-المرجع نفسه، ص123.

[3]-المرجع نفسه، ص34.

-فيعرّفها أنور الشرقاوي (1992):"الذاكرة هي عمليّة إدراك للمواقف الماضيّة بما يشملها من خبرات وأحداث تؤدي دورًا هامًا في الحياة الفرد، والقدرة على اِسترجاع هذه المواقف وما يرتبط بها من خبرات ماضيّة"[1]، -أما محمد جمل(2001): "فيرى أنّ الذاكرة هي نظام لتخزين المعلومات التّي يحتاج الإنسان إلى اِستدعائها عند الحاجة. بينما تتمثّل عمليّة التّذكر في القدرة على اِسترجاع ما سبّق أن تَعَلَمَهُ الفرد واِحتفظ به من معلومات حتى لحظة تذكره"[2]، -ويقول أبو الحطب: "أنّ الذاكرة هي العمليّة العقليّة الدّالة على تخزين المعلومات واِسترجاعها بصورتها الأصليّة، ولا يتّم ذلك إلا بعد الِاكتساب والتعلّم"[3]، -وأما جون روبرت أندرسون (John Robert Anderson)فيقول أنّ: "الذاكرة هي أنظمة التّي ترمز أو تشفر الحاضر، وتسمح لنا بالِاحتفاظ بالوعيّ للمواقف التّي نعيشها، هذا النّظام يزودنا بما يمكن أن يسمى بصفة عامة بالذاكرة قصيرة المدى (Short-term memory) أو الذاكرة العاملة (Working memory)"[4]، ومن خلال هذه التّعريفات نتوصّل إلى تعريف شامل للذاكرة؛ وهو أنّ الذاكرة هي عمليّة عقليّة تتمثّل في تخزين المعلومات التّي يكتسبها الفرد من العالم الخارجيّ، ويخزنها في الذّهن ويسترجعها عند الحاجة، مثلاً: التّلميذ يتعلّم قواعد النّحو ثم يخزنها في ذهنه، وعند طرح سؤال حول الإعراب يقوم باسترجاع تلك القواعد التّي اِكتسبها من قبل، فيُجِيبُ على ذلك السؤال، أو عند تعرضه لاستجواب أو اِختبار في مادة ما يسترجع ما تعلّمه من قبل في تلك المادة ويجيب على أسئلة الامتحان.

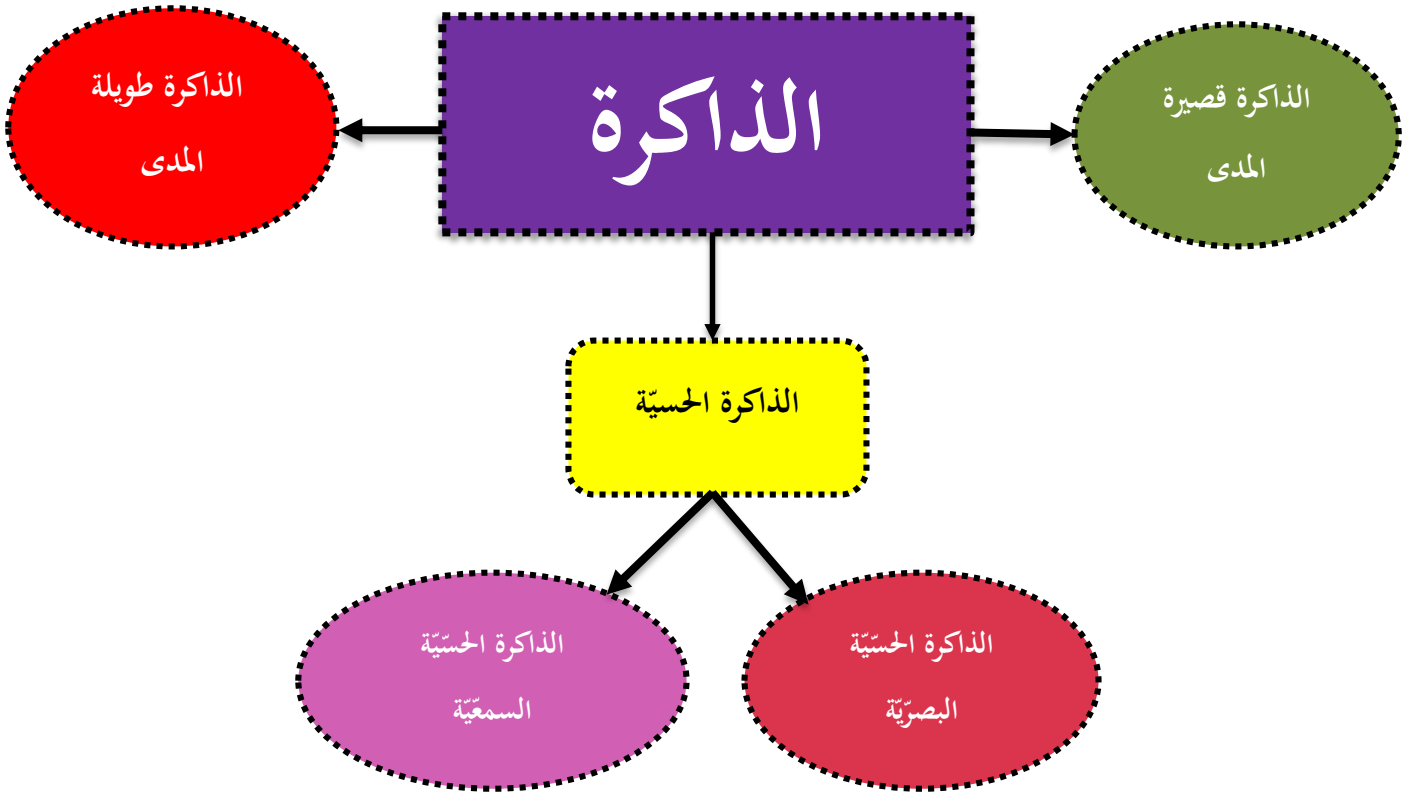
أنماط الذاكرة: إنّ أنماط الذاكرة متّعددة ومتنوّعة وتتمثّل في ثلاثِ أنواع، والتّي سنذكرها في هذا المخطط بصورة واضحة:

[1]-يوسف إبراهيم، الذاكرة وما وراء الذاكرة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان/الأردن، د. ط، 01/01/ 2013، ص84.

[2]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص85.

[3]-أبو الحطب، القدرات العقليّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، د ط، 1996، ص171.

[4]-جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص277.



"مخطط أنماط الذاكرة"[1]

يوضّح لنا هذا الشّكل أنماط أو أنّواع الذاكرة في علم النّفس المعرفيّ، وسنتطرق إلى ذكرها بالتّفصيل.

1. الذاكرة الحسيّة (Sensory Memory): يعتبر هذا النّوع أوّل أنّواع الذاكرة البشريّة وأكثرها عملاً، حيث تستقبل المدخلات الخارجيّة والمثيرات بكافة أنّواعها، وتستقبل ذلك المثيرات عبر الحواس، فهي "تعرف بالمخزن أو المسّجل الحسيّ (Sensory Register)"[2]، "وتعالج المعلومات عن طريق المنظومات الإدراكيّة، وهذه المنظومات تبيّن وجود ذاكرة مؤقتة سريعة للمعلومات القادمة، وقد كانت هذه الذاكرة الحسيّة"[3]. تتميز هذه الذاكرة بكوّنها غير محدودة وقادرة على التّمييز بدقة بين المعلومات التّي تصّل إليها، وبسرعة فائقة، بحيث يستطيع المخ تكوين صورة شاملة عن المكان والزمان الذّي تعمل فيه الذاكرة، ولكن يتّم تخزين المعلومات في تلك الذاكرة في صورة حسيّة فقط، ولا يتّم الإحتفاظ بها لأكثر من خمس ثوانٍ. وتنقسم هذا النّمط إلى نوعيّن وهما:

[1]–المخطط من إعداد الطالبة.

[2]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص134.

[3]–جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص278.

أ. الذاكرة الحسيّة البصّريّة (Visual sensory memory): يعتمد هذا النوّع على حاسة الرؤيّة التّي تساعد المتعلّم في تخيّل، و"كان نيسر (Neisser)1967 أوّل من أشار إلى هذا النّمط من الذاكرة وسماها بالذاكرة التّصويريّة (Iconic Memory) ليدّلل على الإنطباعات البصّريّة التّي تنقلها هذه الذاكرة إلى المعالجة المعرفيّة اللاحقة"[1]. وتعتمد هذه الذاكرة أكثر على الخيال، ويستخدم أصحاب الذاكرة البصّريّة الصور أو فيديو لترسيخ المعلومات وحفظ اللّغات، فهي تسهل لهم عمليّة التّذكر عند الحاجة، فمثلاً: عند حفظ القرآن الكريم فهؤلاء يختارون السورة التّي يريدون حفظها وتخيّل موضوعها، مثلاً: حفظ الموقع الجغرافيّ لبلد ما، يكون بترسيخ تلك المعلومة من خلال إعتماده على الخريطة، وعند إسترجاع تلك المعلومة يقوم بتخيّل تلك الخريطة ثم يتذكر الموقع بسهولة.

ب . الذاكرة الحسيّة السّمعيّة (Auditory sensory memory): ترسخ في هذا النّوع المعلومات في الذاكرة تأتي من خلال السّمع، "فإن المخزن الحسيّ السّمعيّ (Auditory sensory store)، والذّي يسمّى أحيانًا بذاكرة الصدى(Echoic memory) الكلام يأتي لنا عبر الزمن، مما يعني إنّ المعلومات السّمعيّة لابدّ من الإحتفاظ بها مدة كافيّة لتحديد معنى ما يتّم قوله"[2]، و"وظيفة الذاكرة الحسيّة السّمعيّة فهي على غرار الذاكرة البصّريّة، حيث تعمل على إستقبال المعلومات السّمعيّة والإحتفاظ بها لفترة قصيرة من الوقت، ومن ثم تمريرها إلى الذاكرة القصيرة للمعالجة وفق أليّة الإنتباه"[3]، يعتمد هذا النّوع على الصوت في الحفاظ على المعلومات، وتحتفظ لمدّة قصيرة أقل من الذاكرة الحسيّة البصّريّة، فمثلاً: حفظ أغنية من خلال سماعها في الهاتف يسهل ترسيخها في الذاكرة وإسترجاعها بسرعة، ويكون ترسيخ تلك الأغنية بمساعدة آليّة الإنتباه والتّركيز على ذلك الصوت.

2-الذاكرة قصيرة المدى (Short-Term Memory): وتعرّف الذاكرة قصيرة المدى على أنّها الذاكرة العاملة؛ لأنّها تحتوي على المعلومات النّشطة التّي يفكر فيها الإنسان، "وتقع هذه الذاكرة بين نمط الذاكرة الحسيّة والذاكرة طويلة المدى المارة عبر فلترة وعنق الزجاجة الاختياريّ، ويرادف البعض الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة "[4] ويقول يوسف عدنان العتوم: "سميت الذاكرة القصيرة بهذا الاسم لأنّها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز ثمانية عشر ثانيّة قبل إستبدالها بمعلومات أخرى أو بعد إنقطاع المعالجة. وعرفت الذاكرة القصيرة بمسميات أخرى

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص135.

[2]-جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص280.

[3]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص137.

[4]-جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص281.

كالذاكرة الفاعلة والذاكرة العاملة واللّتين تصفان طبيعة عمل هذه الذاكرة حيث إنّها الذاكرة الوحيدة التّي تقوم بمعالجات معرفيّة بصورة مستمرة من ترميز وتحليل وتفسير"[1]، وكذلك يقول جوناثان كيه فستر(Jonathan K Foster): "تحتفظ الذاكرة القصيرة الأجل بالأفكار الأقل أهميّة، ثم تتلاشى بعد اِستخدامها"[2]، وحسب هذه التّعاريف، نستنتج أنّ الذاكرة قصيرة المدى تعدّ المرحلة الثّانيّة في عمليّة تخزين المعلومات ذات الأهميّة عن طريق الحواس وتحتفظ بها بشكل مؤقت للتعامل معها، وتخزين المعلومات في الذاكرة المتوسطة يكون إدراكيًا سواء في حالة بصّريّة أو لفظيّة بما نقصده سمعيّة، وسعّة تخزين ذلك النّوع من الذاكرة للمعلومات محدودة، لا يمكن للإنسان التّفكير في أكثر من تسعة أشياء في الوقت ذاته، بما يفسر اِحتفاظها بالمعلومات بصورة مؤقتة، بعد ذلك تُمحى بالأصّح تُنسى، للسماح باستقبال معلومات جديدة.

خصائص الذاكرة قصيرة المدى (Short-Term Memory): تقوم الذاكرة قصيرة المدى على "مجموعة من الخصائص"[3]، والتّي أهمّها:

-تقع الذاكرة قصيرة المدى بين المخازن الحسيّة والذاكرة طويلة المدى، تتّم فيه معالجة المعلومات المتعلقة بالمثيرات البيئيّة والتّي تستقبل عن طريق الحواس الخمسة وتنتقل عبر الذاكرة الحسيّة.

-الِاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى.

-نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى أيّ المخزن الدائم للمعلومات.

-تتصف الذاكرة قصيرة المدى بأنّها ذات سعّة محدودة تقدر بالمعدل بسبعة مفردات سواء كانت أرقام أو كلمات.

تتميّز الذاكرة قصيرة المدى بتخزين المعلومات لمدّة قصيرة، وتفسيرها بشكل مؤقت للاستقبال بالمعلومات الجديدة، المعلومات التّي تعالجها تنتقل أوّلاً من الحواس ثم تحولها إلى الذاكرة طويلة المدى لترسيخها لمدة أطوّل، لهذا فالمنطقة التّي تتواجد هذه الذاكرة تكون بين الذاكرة الحسيّة المعتمدة على الحواس والذاكرة طويلة المدى التّي تحتوي على سعّة غير محدودة.

3-الذاكرة طويلة المدى (Long-Term Memory): تعتبر هذه الذاكرة المسؤولة عن تجميع خبرات الفرد التّي يكتسبها طوال حياته، وتنقل إليها المعلومات التّي تستقبلها كلٌّ من الذاكرة الحسيّة والمتوسطة، "فهذه

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص138.

[2]-جوناثان كيه فوستر، الذاكرة، ت: مروة عبد السلام، المراجعة: إيمان عبد الغني نجم، هنداوي، الطبعة الأولى 2014، القاهرة، 2014، ص22.

[3]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص138.

الذاكرة تمثّل المحطة الأخيرة في نظامنا المعرفيّ، حيث تستقر فيها كلّ معارفنا وخبراتنا بصورتها النهائيّة، وتمتاز هذه الذاكرة عن الأنظمة الأخرى؛ الحسيّة، والعاملة من حيث سعّتها الِاستيعابيّة غير محدودة، وقدرتها على الِاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة قد تمتد طوال حياة الإنسان، وبذلك تعتبر الذاكرة طويلة المدى أكثر الأنظمة تعقيدًا وتنوعًا"[1] وكذلك كما قال جوناثان كيه فوستر(Jonathan K Foster): "يؤدي الِاستمرار في الِاهتمام بالمعلومات والتّفكير فيها داخل عقل المرء إلى نقلها للمخزن طويل الأجل الذّي يتمتع فيما يبدو بسعّة لا محدوديّة تقريبًا، فتوضع المعلومات الأكثر أهميّة في المخزن طويل الأجل"[2]، وتعمل الذاكرة طويلة المدى على تفسير تلك المعلومات ذات أهميّة وإعطائها معاني لربطها بغيرها، بعد عمليّة تحليل وتنظيم لتلك المعلومات، بما يعني قدرة تلك الذاكرة على اِستدعاء جميع المواقف المشابهة لإحدى الخبرات، والتّي تمّ تخزينها لعشر سنوات، ورغم ذلك فإنّه يمكن فقدان بعض المعلومات التّي خزّنت في تلك الذاكرة، ولكن ليس إزالتها، حيث إنّ تخزين تلك الذاكرة للمعلومات لا نهائيّ من حيث السعّة ووقت التّخزين، إلّا أنّ تنظيم الذاكرة للمعلومات من حيث الأهميّة قد يطمس بعضها للسماح بِاستدعاء معلومات أكثر أهميّة من حيث المعنى، لأنّ في بعض الأحيان لا يمكن تذكر كلّ المعلومات كما هي، أيّ من حيث الكلمات، ولكن يمكن إيصال المعنى الذّي تحمله تلك المعلومة التّي خزناها في الذاكرة طويلة المدى.

خصائص الذاكرة طويلة المدى (Long-Term Memory): تتمثّل الذاكرة طويلة المدى "مجموعة من الخصائص"[3]، وأهمّها:

-تقوم بتخزين المعلومات التّي يتّم ممارستها ومعالجتها بشكل منفصل، بحيث يتّم تخزينها على شكل تمثيلات عقليّة معيّنة.

-تمتاز بسعّتها الهائلة على التخزين المعلومات.

-تتأثر بالتّغيرات الفيزيائيّة والفسيولوجيّة التّي تحدث في الجسم.

-ذكر عدنان يوسف أنّ" الذاكرة الطويلة تستمد معلوماتها من الذاكرة القصيرة، كما تقوم الذاكرة الطويلة بتزويد الذاكرة القصيرة بالمعلومات عند الحاجة إليها للإتمام عمليات التّرميز عند التعامل مع المثيرات الحسيّة الجديدة ولمساعدة

[1]-رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النّفس المعرفيّ، ص179.

[2]-جوناثان كيه فوستر، الذاكرة، ص23.

[3]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ، النّظريّة والتّطبيق، ص147.

الفرد في مواقف التّفكير والتّعلم"[1]، وتعدّ الذاكرة طويلة المدى معقدة جدًا من حيث قدرتها على تخزين كميات هائلة من المعلومات والخبرات المتنوّعة ويمكن الإحتفاظ بها لفترة زمنيّة طويلة أو مدى الحياة.

تتميز الذاكرة طويلة المدى بسعّة غير محدودة، فهي تحتفظ بالمعلومات مدى الحياة، وتستمد تلك المعلومات والخبرات من خلال الذاكرة العاملة والذاكرة الحسيّة.

أهميّة الذاكرة في التعلّم: تلعب "الذاكرة دورًا مهمًا في الحياة التّعلِيميّة"[2]، وهي:

-فبفضلها يمكّن إسترجاع المعلومات والبيانات والخبرات التّي تمّ تخزينها مسبقًا أثناء الإمتحان.

-التّذكر والإسترجاع والإحتفاظ تساهم في التّحصيل والإكتساب المعرفيّ.

-تأخذ الذاكرة كميات كبيرة من المعلومات من خلال ما يدرسه المتعلّم أو من خلال ما يعيشه في حياته اليوميّة.

-إنّ الذاكرة قصيرة المدى مهمة في عمليّة التّعليم، لأنّها المسؤولة عن حصول على معلومات صحيحة بفضل الحواس.

-الذاكرة طويلة المدى هي الوسيلة الفعّالة في العمليّة التعلّم، لأنّها تخزن المعلومات لمدة طويلة وإسترجاعها في حال اللّزوم.

تكمّن أهميّة الذاكرة في التّعليم، فهي تساهم في التّحصيل المعرفيّ، ووسيلة التّي من خلالها يسترجع الطالب المعلومات التّي إكتسبتها من قبل أثناء الحاجة. وتتفرع الذاكرة إلى ثلاثة أنّواع: الذاكرة الحسيّة كونّها المرحلة الأولى، التّي تعتمد على الحواس لتلقي المعلومات، وتحويلها إلى الذاكرة العاملة التّي تعدّ المرحلة الثّانية، حيث تتلقى المعلومات من خلال الحواس وتحتفظ بها لمدة قصيرة أو تحولها إلى النوّع الثّالث الذّي هو الذاكرة طويلة المدى التّي تتميز بسعّة غير محدودة، فهي تحتفظ بتلك المعلومات مدى الحياة، وهي المرحلة الأخيرة في إكتساب المعرفة.

د-التّفكير (Pensée): إنّ مصطلح التّفكير لا ينحصر فقط في مفهوم واحد، بل يتضّمن عدّة تعاريف، ومن بينها نذكر: "التّفكير هو عمليّة ذهنيّة تتميّز باستخدام الرّمز لتَنُوب عن الأشياء والحوادث. التّفكير هو عمليّات النّشاط العقليّ التّي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهي عمليّة مستمرة في

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص143.

[2]-أهميّة الذاكرة في عمليّة التعلّم، نظر إليه يوم 2021/10/22 على الساعة 21:12 https://elakademiapost.com

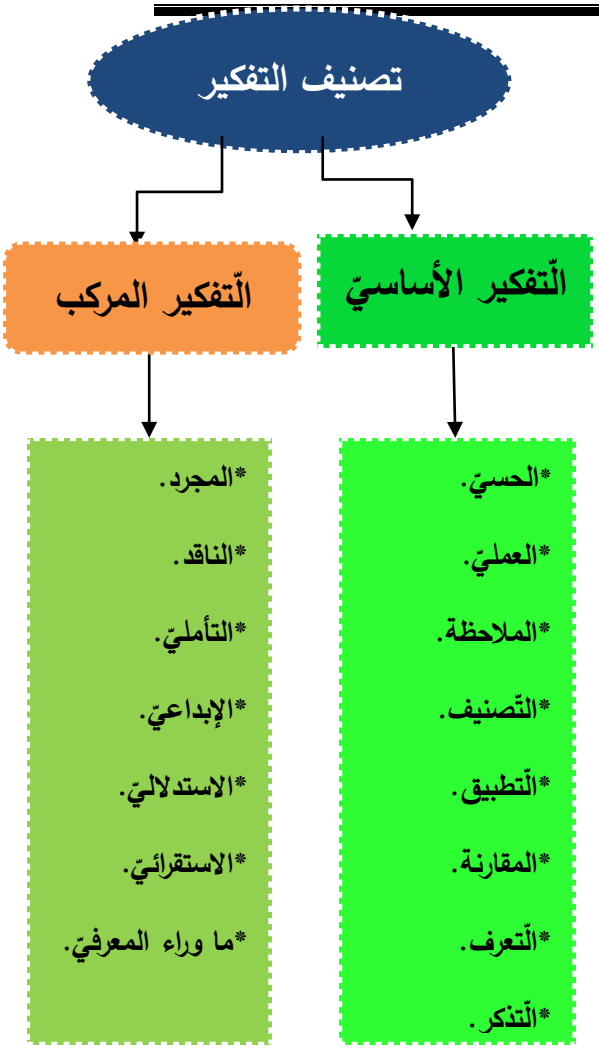
الدّماغ، لا تتوقف أو تنتهي طالما أنّ الإنسان في حالة يقظة"[1]، ولا ننسى أنّ هناك بعض العلماء الذّين عرّفوا التّفكير حسب نظرياتهم وإختصاصهم فمثلاً:

١-يرى كوستا (Costa,1985): " أنّ التّفكير هو المعالجة العقليّة للمدخلات الحسيّة بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسيّة والحكم عليها. أما باريل (Barell,1991): يشير إلى أنّ التّفكير بمعناه البسيط، يمثّل سلسة من النشاطات العقليّة التّي يقوم بها الدّماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد إستقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه البسيط فهو عمليّة بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة. ويعرّف قطامي (2001): التّفكير على أنّه عمليّة ذهنيّة يتطور فيها المتعلّم من خلال عمليّات التّفاعل الذّهنيّ بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنيّة المعرفيّة والوصول إلى إفتراضات وتوقعات جديدة"[2]، من خلال هذه التّعريفات، نكتشف أنّ التّفكير يشمّل جميع العمليّات العقليّة التّي يؤديها عقل الإنسان، من أجل التّكيّف مع محيطه الإجتماعيّ وسهولة التّواصل مع المجتمع، وبالتّالي تمكنّه من التّعامل معه بفعاليّة أكبر لتحقيق أهدافه وخططه ورغباته وغاياته، وأيضًا يتمكّن في إيجاد حلول للمشاكل التّي يتعرض لها في حياته اليوميّة، وكلّ هذا بفضل إعمال العقل أيّ التّفكير. فالتّفكير يؤدي إلى التعلّم الفعّال، النّجاح، الإبتكار، إبداء الرأي، التّعامل مع عصر المعلومات، إتخاذ قرارات مهمة في الحياة، ولا ننسى أيضًا بأنّه يؤدي إلى إنتاج معارف جديدة. والأهمّ من كلّ هذا، فالتّفكير يكوّن التّلميذ ويخلق جوّ التّنافس بين التّلاميذ، مما يرفع من مستواهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم. والتّفكير يكشف قدرات التّلميذ ومواهبه الفطريّة وهوايات التّي يميل إليها.

[1]-www.annajah.net.Retrieved 09/02/2021.21h01min.

[2]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص18.

أنماط التّفكير: تصنيف نيومان(Newmann,1991)[1]:



مخطط حول تصنيف مهارات الّتفكير

أ. مهارات التّفكير الأساسيّ (Lower Thinking Skills): هي المهارات التّي يستخدم الفرد بشكل روتينيّ ويتمتع بها كلّ من متعلّم وغير متعلّم، أو "تعني بالأعمال اليوميّة الروتينيّة التّي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليّات العقليّة بشكل محدود كاكتساب المعرفة وتذكرها، الملاحظة، المقارنة، التّصنيف، والتّفكير الحسيّ والعمليّ، كما يشمّل بعض المهارات الدّنيا في تصنّيف بلوم(Bloom) مثل المعرفة والِاستيعاب والتّطبيق"[2]، وكل هذه المهارات هي مهمة أو أساسيّة في مجال التّعليم لأنّها تساعد المتعلّم في اِكتساب العلم والمعرفة.

-التّفكير الحسيّ (Sensory thinking): يعتبر هذا النّوع من أبسط أنماط التّفكير، لأنّها سطحيّة تتفادى التّفكير المعمق وأخذ الأمور على ظاهره فقط، "حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط، يعتمد هذا النّمط من التّفكير على التّآزر الحسيّ الحركيّ تجاه المثيرات والمواقف، مما يعطي هذا التّآزر سيطرة على تفكير

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص216.

[2]-المرجع نفسه، ص215.

الفرد"[1]، وتعتمد على التّبسيط في تفسير الإنسان الأمور المثيرة وفقًا مكتسباته القبليّة حول مدى تعقيدها وخطورتها أو مدى بساطتها.

–مهارة التّفكير العمليّ (Practical thinking skill): يعتمد هذا النّمط على تجارب الحياة اليوميّة، وعلى الحواس والإدراك الحسيّ ولا يعتمد على العقل، أيّ "هو قدرة الشّخص على العمل بمعرفة ومهارات متراكمة من أجل أداء مهمة حالية أو أخرى"[2]، فبمقدور الشّخص غير متعلّم بأداء عمل باعتماد على المهارات، ويهدف هذا النّمط إلى قتل الروتين اليوميّ.

–مهارة الملاحظة (Observation skill): هو اِكتساب المعلومات عن طريق الملاحظة من خلال الحواس، مثلاً: اِكتساب معلومات من خلال صور، أو فيديو أو من العالم الخارجيّ، فهي "تتضّمن الملاحظة للحصول على المعلومات من خلال حاسة أو أكثر، وربما تتركّز على جانب معيّن، ومن المهم أن تتدرج الملاحظة من البسيط إلى المركب أو من المألوف إلى غير المألوف كلما كان ذلك ممكنًا"[3]، وتركّز على ما هو مألوف لتكشف الأشياء غير مألوفة أيّ الجديدة.

–مهارة التّصنيف (Ranking skill): تعتبر هذه المهارة من أهمّ مهارات التّفكير الأساسيّة في عمليّة التعلّم، "فالتّصنيف مهارة تفكير أساسيّة لبناء الإطار المرجعيّ المعرفيّ للفرد، وضروريّة للتقدّم العلميّ وتطويره. بل يمكّن اِعتباره من أهمّ مهارات التعلّم والتّفكير الأساسيّة"[4]، فهي تساعد المتعلّم في تنظيم وتصنيف المعلومات التّي يكتسبها من المؤسسات التّعلِيميّة ومن المجتمع أثناء ترسيخها في ذاكرته.

–مهارة المقارنة (Comparaison skill): هو تحديد أوجه التّشابه وأوجه الاِختلاف بين شيئين أو أكثر، حيث يساعد المتعلّم في تعلّم وترسيخ تلك المعلومات في ذهنه، وهذه المهارة تستخدم أكثر في تعلّم اللّغات الحديثة و"تعني المقارنة الكشف أو تحديد التّشابهات والاِختلافات داخل الأشياء، لأنّ تحديد التّشابهات يساعد الفرد على

---

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص218.

[2]–التّفكير العمليّ https://ara.healthyliving-healthnetwork.com ، نظر إليه يوم 2021/05/28 على الساعة 20:57.

[3]–مهارات التّفكير الأساسيّة https://sites.google.com نظر إليه يوم 2021/05/28 على الساعة 21:30.

[4]–التّصنيف أهم مهارات التفكير https://bostan-5as.yoo7.com نظر إليه يوم 2021/05/28 على الساعة 21:37.

تنظيم كلّ من المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة لدى الفرد من خلال فحص الكيفيّة التّي بها تربط الأشياء"[1]، وهذه المهارة تستخدم لتنظيم المعلومات المكتسبة عن طريق المقارنة بين المكتسبات القبليّة والمكتسبات الحديثة.

–مهارة التّعرف (Recognition): هو قدرة التّعرف على الأشياء من خلال الحواس أو من خلال التّصور والتّخيل.

–مهارة التّذكر (Remembering skill): ربط وتناسق بين أجزاء المعلومات من أجل حفظها في الذاكرة بطريقة مشفرة، من أجل تسهيل استرجاعها عند الحاجة، و"ربط الأجزاء أو العناصر الصغيرة من المعلومات مع بعضها البعض، من أجل تخزينها في الذاكرة طويلة المدى. والحدّ الفاصل بين التّشفير والإِسترجاع"[2]، وعن طريق هذا الرّبط والتّناسق يسهّل عمليّة التّذكر للمواقف أو الأشياء أو المعلومات التّي سبق أن مرت علينا أو اِكتسبناها في عمليّة التّعليم.

ب . مهارات المركب أو العليا (Higher Thinking skills): هو عند عجز الفرد عن تحليل مشكلة باستخدام التّفكير الأساسيّ، حيث "تتطلب الإِستخدام الواسع والمعقد للعمليّات العقليّة، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حلّ مشكلة لا يمكّن حلّها من خلال الإِستخدام العادي لمهارات التّفكير الدّنيا. وتشمّل هذه المهارات التّفكير الناقد، الإبداعيّ، وما وراء المعرفيّ، الإِستدلاليّ، وتأمليّ، والإِستقرائيّ"[3]، وتهدف إلى إعمال العقل لتحليل العمليّات المعقدّة، وهنا يستخدم التّفكير المركب كلّ من مهارات التّفكير التّي ذكرناها في التّعريف، وهي:

–مهارة التّفكير المجرد (Abstract thinking skill): هو عبارة عن عمليّة عقليّة يتمتع بها الفرد، ويستغلها في التّفكير العميق في الأشياء المجرّدة لتطوير أفكاره القديمة التّي اِكتسبها من تجاربه في الحياة، أو "هي عمليّة ذهنيّة تهدف إلى اِستنباط النّتائج واِستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التّفكير الإِفتراضيّ، من خلال الرموز والتّعاميم والقدرة على وضع الإِفتراضات والتّأكد من صحتها"[4]، واِكتساب مفاهيم ومعلومات جديدة تساعده في حلّ المشكلات. وهذه المهارة تسمح أيضًا للفرد التّفكير في المستقبل، ويقابلها التّفكير المحسوس.

---

[1]– مهارات التّفكير الأساسيّة https://sites.google.com نظر إليه يوم 2021/05/28 على ساعة 21:40

[2]– المرجع نفسه، ونفس التوقيت.

[3]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص215.

[4]–المرجع نفسه، ص219.

–مهارة التّفكير الناقد (Critical thinking skill): هو القدرة على تحليل المعلومات بهدف تحقيق أحكام منطقيّة باعتماد على قواعد معينة، وتقييم الحقائق ومدى مصداقيتها وفق المعايير المحددة، مثل ما قال عدنان يوسف أنّ هذه المهارة "هو التّفكير الذّي يعمل على تقييم مصداقيّة الظواهر والوصول إلى أحكام منطقيّة من خلال معايير وقواعد محددة، محاولًا تصويب الذات وإبراز درجة من الحساسيّة نحو الموقف والسياق الذّي يرد فيه وصولًا إلى حلّ مشكلة ما أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد"[1]. ويهدف التّفكير الناقد على حلّ المشاكل من خلال طرح إشكاليّة جديدة متعلقة بقضية البحث وإختيار الحلول المناسبة لتلك الإشكاليّة، وتعديلها إن لزم الأمر للوصول إلى نتيجة صحيحة وملائمة، فيقابلها التّفكير الإبداعيّ.

–مهارة التّفكير التّأمليّ (Reflective thinking skill): هي عمليّة ذهنيّة، تسمح للفرد التّأمل في مواقف التّي يعيشها ويستغلها في إكتشاف أمور جديدة، أو بعبارة أخرى "فهو التّفكير الذّي يتأمل فيه الفرد الموقف الذّي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللاّزمة لفهمه بهدف الوصول إلى النّتائج التّي يتطلبها الموقف، وتقويم النّتائج في خطط الموضوعة. وهذا النّمط من التّفكير يتداخل مع التّفكير الإستبصاريّ وتفكير الناقد"[2]، وتكون هذه العمليّة عن طريق البحث العميق حول تلك الظاهرة أو الموقف، ومن خلال هذه المهارة يقوم المتعلّم بربط المعرفة الجديدة التّي حصل عليها بالمعرفة التّي إكتسبها سابقًا، وبالتّالي يستفيد من كلا المعرفتيّن الجديدة والقديمة في تطوير مهاراته وإبداعها، وإيجاد أبحاث ودراسات جديدة لم تدرس من قبل. إنّ هذه المهارة تهدف إلى إيجاد حلول منطقيّة وموضوعيّة لكافة المشكلات التّي يمكن أن يمر بها الفرد في حياته.

–مهارة التّفكير الإبداعيّ (Creative thinking skill): إنّ مهارة التّفكير الإبداعيّ مصطلح مركب من كلمتين التّفكير والإبداع، "فالتّفكير يتضمّن توليد وتعديل للأفكار يهدف التوصّل إلى نواتج تتميّز بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسيّة للمشكلات. والتّفكير الإبداعيّ يعتمد على الخبرة المعرفيّة السابقة للفرد، وعلى قدرة الفرد في عدم التقيّد بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهيّ ومتوقع من قبل النّاس"[3]، أيّ هو عبارة عن النّظر إلى الأشياء بطريقة حديثة ومختلفة، وتوليد أفكار جديدة بهدف الوصول إلى نتائج تتميّز بطلاقة وأصالة تساعد في إيجاد حلول للمشاكل، والتّفكير الإبداعيّ دائمًا يسعى إلى إبتكار طرق ووسائل جديدة لتساهم في حلّ المشكلات وتجنب

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص220.

[2]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

العراقيل التّي يواجهها الفرد في مختلف المجالات. وتدعو هذا النوّع من التّفكير إلى عدم التقيّد بالمنطق ومحاولة إيجاد حلول لا يتوقعها معظم النّاس. إنّ مهارة التّفكير الإبداعيّ يقابلها مهارة التّفكير الناقد.

–مهارة التّفكير الِاستدلاليّ (Deductive thinking skill): تعدّ مهارات التّفكير الِاستدلاليّ ضروريّ في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة،" فهو عمليّة اِستدلال منطقيّ تهدف إلى التوصّل لِاستنتاجات أو معرفة جديدة، معتمدًا على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد"[1]، حيث يساعد المتعلّم الوصول إلى المعلومات الجديدة، والتّعرف على أفكار أو معلومات صحيحة ومنطقيّة، تساعده في تحقيق أحلامه وأهدافه في هذه الحياة، وحلّ مشكلاته اليوميّة، والتّفكير الِاستدلاليّ يقابله التّفكير الِاستقرائيّ.

–مهارة التّفكير الاستقرائيّ (Inductive thinking skill): تعتبر عمليّة عقليّة، يساعد المتعلّم الوصول إلى اِستنتاجات من خلال مكتسباته القبليّة، أيّ "هو عمليّة اِستدلال عقليّ تهدف إلى التوصّل إلى اِستنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التّي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة"[2]، وتنطلق هذه المهارة من الجزء إلى الكل، أو من الخاص إلى العام، بهدف تحقيق هدف ما، أو الوصول إلى نتيجة ما، وهذا التّفكير يقابله التّفكير الِاستدلاليّ أو الِاستنباطيّ.

–مهارة التّفكير ما وراء المعرفة (The skill of thinking beyond knowledge): يعتبر هذا النّوع من التّفكير من أهمّ أنّواع التّفكير المركب، وأعلى مستوى مقارنة بالأنّواع الأخرى من التّفكير، حسب ما ذكره يوسف عدنان العتوم في كتابه: "يعدّ هذا النّمط من التّفكير من أعلى مستويات التّفكير، حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليّات التّخطيط والمراقبة والتّقويم لتفكيره بصورة مستمرة"[3]، يدعو الفرد إلى تدريب عقله على التّخطيط الجيّد والمراقبة وتقييم المعرفة التّي يكتسبها من أجل تحقيق أهدافه، والعمل على تحسين سلوكه وتطويره.

أهميّة التّفكير في التعلّم: يلعب التّفكير دورًا مهمًا في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، "وتكمّن أهميّته"[4] في:

–التعاون بين المتعلّمين والمعلّمين وتبادل الآراء والخبرات بهدف إنتاج المعرفة.

---

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص220.

[2]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]–المرجع نفسه، ص221.

[4] -أهميّة تعليم التّفكير، le blog d'éducation et de formation نظر إليه يوم 2021/10/22 على الساعة 12:13، http://cfijdida.over-blog.com

-توفير للمتعلّم بيئة تعلِيميّة خالية من أنّواع المعيقات والمشاكل التّي يمكّن أن تواجهه خلال تعلّمه.

-تشجيع الطالب على الحوار والمناقشة والتعبير حتى لو كانت الآراء مختلفة في وجهة نظر الزميل أو المعلّم أو المدير.

-تشجيع المتعلّم على تنميّة الثّقة بالنّفس وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات بشأن مستقبله.

-تشجيع المعلّم والمتعلّم في اِبتكار طرق ووسائل جديدة تساعدهم في العملية التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

تتمثّل عمليّة التّفكير عمليّة معرفيّة فعّالة في التّعليم فبفضلها نتمكّن من إيجاد طرق تعلِيميّة حديثة ومتطورة، إضافة إلى تعزيز الثّقة في نفسيّة الطالب وتشجيعه على إبداء آرائه أمام أصحاب ذو مرتبة أعلى منه. فمن خلال هذه العمليّة يتمكّن كلّ من الطالب والمعلّم من تحدي المشاكل والعراقيل وتجاوزها مهما كانت صعبة ومعقدّة.

هـ-حلّ المشكلة (solve the problem): هو عبارة عن سلوك عقليّ يهدف إلى تحقيق هدف معيّن، وهذا المصطلح مركب من كلمتين حلّ أيّ فكّ لغز ما مثلاً، أو إيجاد إجابات حول الأسئلة التّي تشغل بَالِنَا، والمشكلة تمثّل ظاهرة طبيعية يواجهها الإنسان الطبيعيّ في حياته اليوميّة، كما قال عدنان يوسف العتوم على أنّها: "سمّة طبيعيّة يواجهها الإنسان العادي كما يواجهها المتخصص والفنيّ والباحث"[1]، فهي عبارة عن عوائق التّي تعيق الإنسان في تحقيق أهدافه.

خصائص المشكلة: تتميز المشكلة "بمجموعة من الخصائص"[2]، أهمّها:

1-الفرديّة: هي مشكلة شخصيّة خاصة بفرد واحد فقط، أيّ "المشكلة في الأصل فرديّة، لأنّها تخص فردًا معينًا وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنّه ليست مشكلة، وذلك بسبب الفروق الفرديّة بين الأفراد"[3]، ويمكن القول أنّ هذه المشكلة لا تعتبر مشكلة لشخص متعلّم وذو خبرة من الشّخص الذّي يعاني من تلك المشكلة.

2-المشكلة لها جانب إدراكيّ: هذه الخاصيّة خاصة بالعمليّة المعرفيّة، وهي التّفكير إضافة إلى عمليّة الإدراك، أيّ "إنّ من خصائص أية مشكلة أن يكون لها جانب عقليّ، فالمشكلة تتطلب الوعيّ والتّفكير لإدراك وجوهها"[4]،

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص265.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[4]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

فالإنسان الواعي هو الذّي يتعرض لمشاكل، لأنّه يتمتع بسلامة العمليّات العقليّة لديه، إضافة إلى مهارته وخبرته في الحياة، عكس المجنون أو الأصّح الإنسان غير الواعي.

3-المشكلة لها جانب اِنفعاليّ: تمّس هذه الخاصيّة الجانب النّفسيّ، فالفرد الذّي يعاني من مشاكل تكون نفسيّته متعبة، إذ "يصاحب المشكلة الكثير من الاِنفعالات كالتوتر والخوف والقلق والاِكتئاب وغيرها"[1]، وهذا يعود سلبًا على نفسيّة الفرد، وبالتّالي، تتأثر على مهام العمليّات المعرفيّة مما ينتج صعوبة إيجاد حلول لتلك المشاكل.

4-المشكلة لها أبعاد متعددة: تمثّل هذه الخاصيّة أنّواع المشاكل التّي يتعرض لها الفرد في حياته، ويمكّن أن نقول أنّها "أية مشكلة يواجهها الفرد قد تكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشّخصيّ أو الاِجتماعيّ أو الاِقتصاديّ أو السياسيّ، وقد يرتبط حلّها بمشاركة الآخرين أو بصورة فرديّة"[2]، وهذه المشاكل تمّس مختلف المجالات، ويمكّن الاِستعانة بجماعة لإيجاد حلول لهذه المشكلة أو الاِعتماد على نفسه.

5-المشكلة تأخذ أشكالاً متعددة: تختلف مواضيع أو أسباب المشاكل، أيّ "يواجه النّاس أشكالًا متعددة من المشكلات قد يكون موضوعها اِنفعاليًّا أو شخصيًّا أو معرفيًّا أو حركيًّا أو اِجتماعيًّا أو أخلاقيًّا أو لغويًّا أو حساسيًّا وغيرها"[3]، يمكّن أن يكون موضوع المشكلة متعلق بالحركة، أيّ الإنسان المعوّق يعاني من مشاكل حركيّة مثلاً، أو موضوعها المعرفة مثل التّلميذ الذّي يعاني من التّأخر الدّراسيّ، أو الاِجتماعيّ مثل الإنسان الذّي يعاني من مرض التّوحد، إنّ مواضيع المشاكل تختلف من إنسان لآخر، فلا يوجد إنسان طبيعيّ ليس له مشاكل أو عوائق التّي تعيقه في تحقيق أهدافه في هذه الحياة.

تمّس المشكلة بنفسيّة الفرد بشكل سلبيّ، خاصةً لما تكون المشكلة لا حل لها، فيتعرض للنوبات، لهذا تحتاج المشكلة إلى الوعيّ وسلامة العمليّات المعرفيّة، لإيجاد الحلول مهما كانت تلك المشاكل معقدّة، ولا ننسى اِختلاف الأبعاد وأسباب المشاكل التّي يتعرضها الفرد في حياته اليوميّة، واِختلاف حجم المشكلة، وذلك حسب قدرات الشّخص بسبب الفروقات الفرديّة.

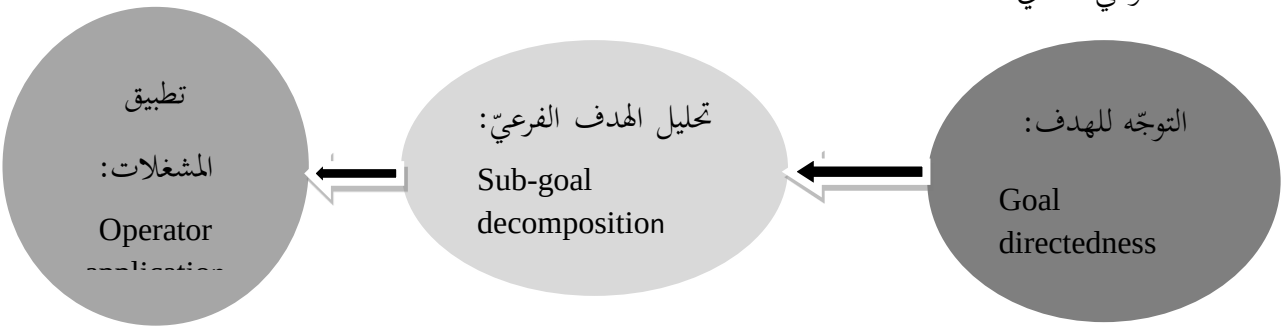
مفهوم حلّ المشكلة: تعتبر حلّ المشكلة فكّ عقدّة التّي تعيق الإنسان لتحقيق الأهداف المنّشودة، وتفكيك هذه العقدّة تحتاج إلى اِستخدام العقل، وقد عرّفوه على أنّه "نشاط عقليّ معرفيّ يحتاج إلى المعالجة العقليّة الدّقيقة التّي

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص265.

[2]-المرجع نفسه، ص266.

[3]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

تستخدم أشكال التّفكير مع زيادة تعقد المشكلة"[1]، يمثل سلوك عقليّ لتحليل العوائق التّي يتعرض لها الفرد في حياته اليوميّة، واِستخدام التّفكير في تحليل المشاكل الصّعبة والمعقدّة. ويعرّفه جروان (Jarwan) 2002: "حلّ المشكلة على أنّه عمليّة تفكيريّة مركبة، يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حلّ جاهز"[2]، فهي تعتمد على العمليّة المعرفيّة المتمثّلة في التّفكير وعلى الخبرة التّي يتمتع بها الإنسان لقيام بمهمة جديدة مهما كانت معقدّة. أما شنك (Schank)1991: فيعرّفها على أنّها: "مجهود لتحقيق هدف أو حلّ المشكلة ليس لها حلّ"[3]، وحسب هذا التّعريف، أنّ حلّ المشكلة عبارة عن مجهود عقليّ يبذله الإنسان لتحليل المشاكل العويصة. ويؤكّد جون روبرت أندرسون (John Robert Anderson) على أنّه "سلوك موجّه لهدف والذّي يضمن غالبًا وضع أهداف فرعيّة تمكّن من تطبيق المشغلات"[4]، وهذه عبارة عن ملامح رئيسيّة تتوافق مع حلول المشاكل التّي يواجهها الإنسان، وهذه الملامح رتبناها في هذا المخطط حسب مراحل حلّ المشكلة، وهي كالتّالي:



"مخطط حول مراحل حلّ المشكلة"[5]

هذا المخطط يوضح لنا المراحل التّي يمرّ بها الفرد لتّحليل المشكلة، سنشرح كلّ مرحلة بالتّفاصيل، وهي:

[1]–عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص267.

[2]–المرجع نفسه، ص267.

[3]–المرجع نفسه، ص266.

[4]–جون أندرسون روبرت، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص381.

[5]–المخطط من إعداد الطالبة.

–التوجّه للهدف (Goal directedness): عبارة عن تحديد الهدف المنشود، حيث "يجتمع السلوك بشكل واضح نحو الهدف"[1] ليسهل على الفرد كيفيّة تحقيقه، فمثلاً: التّلميذ لما يقدم له سؤال، الشيء الذّي يحدده أوّلاً هو تحديد الإجابة الصحيحة لذلك السؤال.

–تحليل الهدف الفرعيّ (Sub-goal decomposition): هو تفكيك الهدف المنشود إلى مجموعة أهداف فرعيّة، أو هو عبارة عن "تحليل الهدف الأصليّ إلى مجموعة من المهام الفرعيّة"[2] لتسهيل عمليّة تحليل المشكل، في هذه المرحلة يقوم التّلميذ بتحليل السؤال إلى أسئلة جزئيّة وتحليلها واحدة تلوى الأخرى.

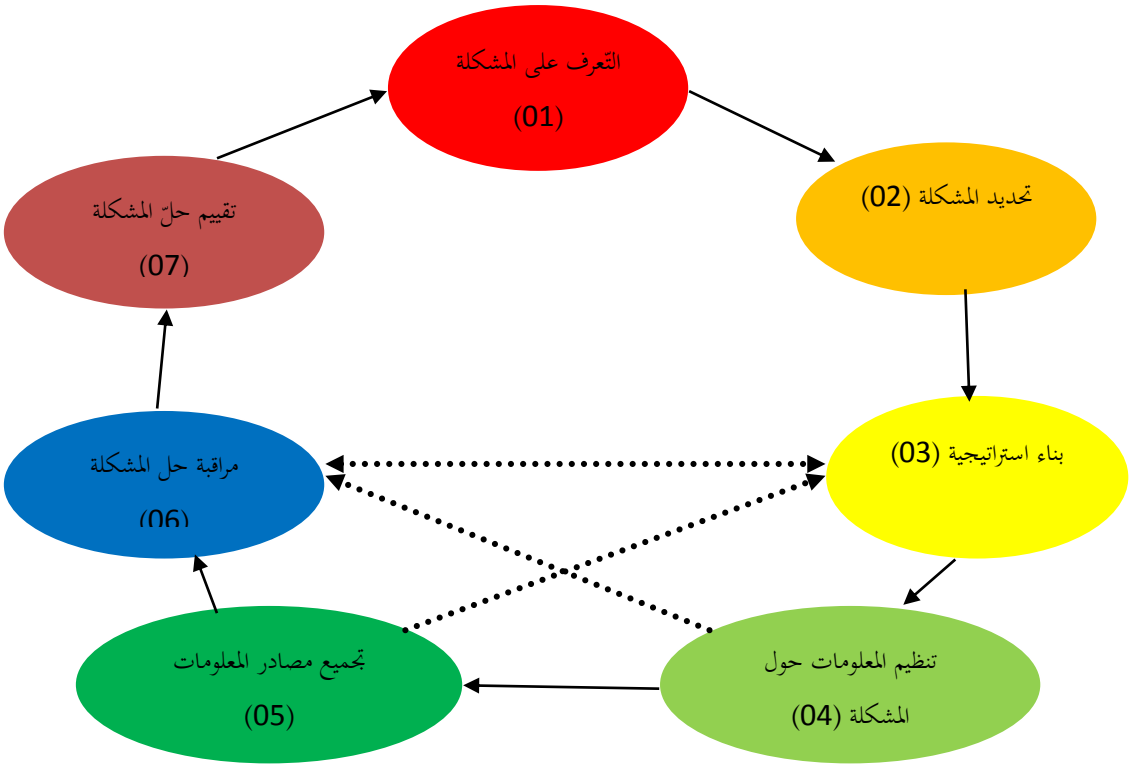
–تطبيق المشغلات (Operator application): تعدّ المرحلة الأخيرة بعد تحليل تلك الأهداف الفرعيّة، تصّل إلى تحليل المشكل الرّئيسيّ، وأكّد ذلك جون روبرت أندرسون (John Robert Anderson) أنّ: "تحليل الهدف الكليّ إلى أهداف فرعيّة، ويشير مصطلح المشغلOperator أو العامل، إلى فعلaction، سيؤدي إلى تحويل حالة المشكلة إلى حالة أخرى، ويعتبر حلّ المشكلة الكليّة سلسلة من هذه المشغلات Operators المعروفة"[3] بعد الإجابة على الأسئلة الفرعيّة تجمع تلك الإجابات، فيتوصّل إلى حلّ المشكلة الأساسيّة أو الرئيسيّة.

خطوات حل المشكلة: حدّد ستيرنبرغ (Stemberg 2003) أهمّ مراحل حلّ المشكلة التّي تمرّ بسبع مراحل وسمّاها بـ حلّ المشكلة الدائريّ، كما يبيّن في هذا الشكل التّالي، وتشمل الخطوات الآتيّة:

[1]–جون أندرسون روبرت، علم النّفس المعرفيّ وتطبيقاته، ص380.

[2]–المرجع نفسه، ص380–381.

[3]– المرجع نفسه، ص381.



مخطط حول حلّ المشكلة الدّائريّ[1]

1-التّعرف على المشكلة: الخطوة الأولى هي تعريف المشكلة بشكل عام وتحديد العوائق، وأكّد ذلك عدنان يوسف العتوم في قوله، أنّ التّعرف على المشكلة هو: "التّعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معيّن وإدراك ذلك، لأنّ ما يعتبر مشكلة لشّخص ما قد لا يكون مشكلة لشّخص آخر"[2]، فهنا نستنتج أنّ المشاكل تختلف من شخص لآخر بسبب الفروقات الفرديّة والخبرة في الحياة.

2-تحديد المشكلة: تكوين فكرة واضحة حول المشكلة ومعرفة أسبابها، فهذه الخطوة "تتطلب تحديد المشكلة بطريقة تمكّن الفرد من التّعامل معها ووضع آليّات الحلّ"[3]، وأيضًا التّفكير في طرق تحليل المشكّل.

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص272.

[2]- المرجع نفسه، ص273.

[3]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

3-بناء إِستراتيجيّة: تحديد الطرق التّي تساعد في حلّ المشكلة و"تتطلب التّفكير في إِستراتيجيّة للحلّ من خلال التّحليل للمشكلة أو الهدف، ووضع الطرق المناسبة للتّعامل معها"[1]، ففي هذه الخطوة يقوم الفرد برسم خطة ناجحة تساعده في تحقيق هدفه، ويتغلب على العوائق التّي يواجهها.

4-تنظيم المعلومات حول المشكلة: تتضّمن هذه المرحلة في جمع كلّ المعلومات والحلول المقترحة لدّراستها، مثل ما قال عدنان يوسف العتوم: هي "تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إِستراتيجيّة الحلّ"[2]، وتكون تلك المعلومات تتعلق بالمشكلة وتساعد في تطبيق الخطة المرسومة من قبل.

5-تجميع مصادر المعلومات: هذه تتطلب إعادة دراسة تلك الخطة جيدًا تفاديًا الوقوع في مشاكل جديدة، أو "إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحلّ من زمن، ومكان، وأجهزة، ومال وغيرها"[3]، فهذه تهدف إلى إنجاح إِستراتيجيّة حلّ المشكلة.

6-مراقبة حلّ المشكلة: هي مرحلة المراجعة المستمرة لحلّ المشكل وتقييم كلّ خطوة من خطوات الحلّ، أو يمكن أن نقول أنّها "تتطلب مراقبة إجراءات الحلّ ومتابعة التّطورات التّي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحلّ"[4]، أيّ إجراء تعديلات التّي تتناسب مع الظروف والتّغيرات التّي يمكن أن تظهر في نتائج التّقييم.

7-تقييم حلّ المشكلة: هي الخطوة الأخير في حلّ المشكلة، حيث "تتطلب تقييم الحلّ الذي حققه الفرد والتّعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحلّ"[5]، هي مرحلة تقييم الحلّ الذي إِختاره الفرد أو الذّي توصّل إليه، بمعرفة نسبة نجاح ذلك الحلّ في تفكيك العقد وإزالة العوائق التّي كانت تعيقه في تحقيق الهدف سابقًا.

أهميّة حل المشكلة في التّعليم: تكمّن "أهميّة حلّ المشكلة"[6] فيما يلي:

-تدفع المتعلّم إلى تعلّم الأساليب والمهارات التّفكير ليتمكّن من ممارسة عمليّة التّفكير بنجاح.

---

[1]-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، ص273.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[4]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[5]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[6] تعلّم مهارة حلّ المشكلات، موسوعة التّعليم والتّدريب، نظر إليه يوم 2021/10/22 على الساعة 14:06، https://www.edutrapedia.com

-يولد لدى المتعلّم رغبة في التّفكير في حلّ المشاكل.

-تدريب المتعلّم على توظيف المصادر والمراجع وقراءة الكتب لإيجاد حلول للمسائل المعقدّة.

-زيادة الثّقة في نفسيّة الطالب.

-تعلّم الطالب أم الباحث على مواجهة الصعاب وإيجاد الحلول وليس الهروب منها.

-تعليم المتعلّم على كيفيّة تحمل المسؤوليّة.

يعتبر حلّ المشكلة أسلوب أو عمليّة تربويّة، تهدف إلى إنجاح العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، وتزويد الطلاب بالمعرفة واِكتسابهم للخبرات التّي تساهم في مواجهة الصّعاب والتّغلب عليها عن طريق إيجاد الحلول المناسبة لها، وتولد في نفسيّة الطالب الثّقة وتدفعه على أن يكون شجاعًا وذو مسؤوليّة في اِتخاذ القرارات المهمة والمصيريّة.

و-الِاستدلال (Inférence): الِاستدلال هو اثبات صحّة المقولة أو المعلومة، حيث قال الجرجاني بشأن الِاستدلال على أنّه: "تقرير الدّليل لإثبات المدلول، سواء كان ذلك من الأثر إلى المؤثر فيسمى اِستدلالًا آنيًا، أو العكس فيسمى اِستدلالًا لميًا، أو من أحد الطرفين إلى الآخر"[1]، نستنتج من هذا التّعريف، أنّ الِاستدلال هو بيان الحقيقة. وأما في اللّغة العربيّة فنقصد به: "الإرشاد والدّليل هو ما يرشد ويوصّل إلى المطلوب، فالِاستدلال هو طلب الإرشاد والِاهتداء إلى المطلوب"[2]، بما يعني الإيصال إلى الحقيقة.

والِاستدلال في الِاصطلاح: فقد عرّفه الجندى (2002)م: "مسار التّفكير الذّي يظهر فيه الأداء العقليّ حيث يتقدم العقل بواسطته من معلومات المعرفة، أو مسلم بصدقها أو ثبت صدقها إلى معرفة المجهول الذّي يتمثّل في نتائج ضروريّة لهذه القضايا، أو تلك المعلومات دون اللّجوء إلى التّجريب"[3]، أما باربي وبارسالو (Barbey& Barsalou) 2009م: "هو السّمة المميّزة للفكر الإنسانيّ ودعم عمليّة الِاكتشاف من المعروف أو الِافتراض، إلى ما هو غير معروف أو ضمنيّ في تفكير الفرد"[4]، ويمثّل الِاستدلال في علم النّفس المعرفيّ الخاصيّة الجوهريّة التّي يمتلكها الإنسان، ويستخدمها في عمليّة التّفكير للوصول إلى صحّة الِادعاءات أو تحليل المغزى.

---

[1]-العلامة علي بن محمّد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، دار الفضيلة، د.ط، القاهرة، 816هـ-1413م، باب الألف مع السّين، ص18.

[2]-عمر المحمودي، مفهوم الِاستدلال عند الأصوليين وتطور دلالته، شبكة الألوكة، 2012، ص02، PDF.

[3]-أسماء بنت فراج بن خليوي، نموذج العلاقات بين المكونات المعرفيّة للِاستدلال ومستواها لدى تلاميذ الصّف السادس الابتدائيّ بمحافظة شقراء (دراسة مقارنة بين الجنسين)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانيّة، م26، ع1، 2018، ص264-265.

[4]-المرجع نفسه، ص265.

عرّف الأصوليون الإِستدلال في أربعة معاني وهي كالتّالي: 1-"الإِستدلال بمعنى ايراد الدّليل من قرآن أو سنّة أو قياس أو غير ذلك. 2-الإِستدلال بمعنى إِيراد الدّليل الذّي ليس نصًا ولا اجتماعًا ولا قياسًا. 3-الإِستدلال بمعنى الإِستصلاح، وهذا الإطلاق قد ورد على ألسّنة كثير من الفقهاء والأصوليين كالجويني، والغزالي، والشاطبي وغيرهم. 4-الإِستدلال بمعنى الأقيسة التّي ليست من قبيل قياس التّمثيل هو القياس الأصوليّ الذّي يسميه علماء أصول الفقه بالقياس الشرعيّ، وهو إلحاق فرع بأصل في الحكم الشرعيّ لمساومتهما في العلة"[1]، من خلال هذه المعاني الأربعة، يمكن أن نقول أنّ الإِستدلال هو إثبات صحّة الكلام أو نجد حلول للمشاكل عن طريق إعمال العقل أو بالأصّح عن طريق الإِعتماد على عمليّة التّفكير للإِستنتاج حلّ للقضيّة بعد دراستها جيدًا. وأيضًا للإِستدلال له معنيّين فالأوّل يشمّل معنى عام، وهو أن يكون الدّليل مأخوذ من الكتاب أو القرآن أو سنّة أو قياس وغيرها، والثّاني يمثّل معنى خاص وهو الدّليل البسيط، يمكن أن يكون شخصًا يعرف حلّ المشكلة، أيّ الدّليل لا يمثّل لا نصًا ولا اجتماعًا ولا قياسًا، وأما الفقهاء وعلماء الأصول فيعتبرون الإِستدلال هو الإِستصلاح، بمعنى بحث عن حكم في القضايا الصّعبة ويكون الحكم في مصلحة الجميع عامةً، أيّ الحكم في القضايا المحيّرة والمعقدّة وغير واردة في القرآن والسنّة وغيرها، والآخرون، يعرّفونه على أنّه قياس شرعيّ، أيّ يجب أن يكون الدّليل خاضع للحكم الشرعيّ المبني على القواعد والشروط وليس من العدم.

ينقسم الإِستدلال إلى قسمين الإِستدلال المباشر والإِستدلال غير المباشر:

فالأوّل هو إِستنتاج حلّ قضيّة ما من خلال مقدمة واحدة فقط، وأيضًا يتحمل الصّدق والكذّب، أيّ نستطيع صدق أو كذب قضيّة على فرض صدق أو كذب قضيّة أخرى تتفق معها في المحمول والموضوع. والثّاني هو إِستنتاج حلّ القضية من خلال مقدمتين والنتيجة، وأكّد ذلك المناطقة بتعريفهم للإِستدلال المباشر وغير مباشر حيث الإِستدلال المباشر هو "صدق قضيّة على صدق قضيّة أخرى أو كذبها، أو الإِستدلال بكذب قضيّة على صدق قضيّة أخرى أو كذبها"[2]، وفي هذا الصّدد، قال روبير بلانشيي (Robert Blanche): "تكون هذه القضيّة الإِحتماليّة هي التّي ينصب عليها الصدق أو الكذب، دون حالة ثالثة"[3]، فهنا يمكن أن نقول أنّ الإِستدلال المباشر لا يحتاج إلى وسيط لبيان صحّة المعلومة أو نفيها، عكس الإِستدلال غير مباشر الذّي يحتاج إلى قضيّتين أو أكثر

[1]-عمر المحمودي، مفهوم الإِستدلال عند الأصوليين وتطور دلالته، ص04.

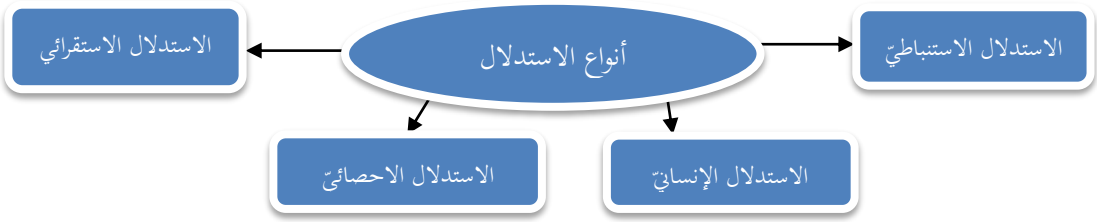
[2]- المرجع نفسه، ص03.

[3]-روبير بلانشيي، الإِستدلال، تر: محمود اليعقوبي، دار الكتاب الحديث، القاهرة/الكويت/الجزائر، 2003م، ص 26.

للوصول إلى النتيجة، فمثلاً: ليس كل شخص وفيّ، إذًا هناك بعض أشخاص ليسوا أوفياء/ كل عالم إنسان، إذًا العالم إنسان. والإستدلال غير مباشر هو "الذّي يحتاج إلى أكثر من قضيّة حتى يتوصّل إلى النتيجة المطلوبة"[1]، فمثلاً: كلّ تلاميذ السّنة الرّابعة اِبتدائيّ متفوقون عندما فازوا في المسابقة الوطنيّة بين المدارس، فنستنتج أنّ سمير تلميذ السّنة الرّابعة اِبتدائيّ متفوق بعد فوزه في المسابقة ونال المرتبة الأولى.

القضية	الموضوع	المحمول
المقدمة الكبرى: القضية 01	كل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائيّ متفوقون.	عندما فازوا في المسابقة الوطنية بين المدارس بالمرتبة الأولى.
المقدمة الصغرى: القضية 02	سمير تلميذ السنة الرابعة ابتدائيّ	متفوق
النتيجة: القضية 03	سمير	فاز في المسابقة بالمرتبة الأولى.

أنّواع الِاستدلال: هذا الشّكل يمثل أنّواع الإستدلال بشكل أوضّح:



"مخطط حول أنواع الاستدلال"[2]

يوضّح هذا المخطط أنّواع الاستدلال، المتمثّل في الاستدلال الاستنباطيّ، الإنسانيّ، الاحصائيّ والاستقرائيّ.

الِاستدلال الِاستنباطيّ: هو اِستدلال منطقيّ ينطلق من العام إلى الخاص، تهدف إلى التّوصل لِاستنتاج نتيجة من خلال قواعد محددة، أو "هو أحد أشكال الِاستنتاج ويمكن قياس الجدل عندما تعتمد صحّة البرهان على منطقيّة الفرضيّة العامة أو المبدئيّة"[3]، فهو يعتمد على مستندات ومقدمات ليتّم معالجة النتيجة وبيان صدق الفرضيّ أو

[1]– عمر المحمودي، مفهوم الإستدلال عند الأصوليين وتطور دلالته، ص03.

[2]–المخطط من إعداد الطالبة.

[3]– عمر المحمودي، مفهوم الإستدلال عند الأصوليين وتطور دلالته، ص03.

العكس، وفي هذا النّوع لما تكون الفرضيّة صادقة تكون النتيجة صادقة أو العكس، فمثلًا: إذا درست فسوف تنجح/أنت درست/إذن، سوف تنجح. فالنتيجة مؤيدة للفرضيّة لهذا أثبتت صادقة والِاستدلال صحيح.

الِاستدلال الِاستقرائيّ: هو اِستدلال عقليّ، يدرس موضوعات مادية ملموسة، فهذا هو "الِاستدلال الذّي ينتقل من الجزئيّ إلى الكليّ"[1]، لأنّه ينظر إلى القواعد على أنّها نسبيّة ومتغيّرة ليست ثابتة، أيّ يثبت صحّة القاعدة انطلاقًا من تحليل الأمثلة.

الِاستدلال الإنسانيّ: هو اِستدلال الذّي يهتم بمواضيع علم النّفس الإدراكيّ، "ومجال دراسة كيفيّة قيام الشّخص بالِاستنتاجات"[2]، فهو يدرس كل ما يتعلق بتفكير الإنسان وكيف يتوصّل إلى النّتائج.

الِاستدلال الِاحصائيّ: هو اِستدلال رياضيّ، لأنّه "يعتمد على الأرقام والرّياضيات في الِاستنتاجات"[3]، ويهدف إلى تطوير الطرق الشّكليّة لِلاستدلال بناء على البيانات الكميّة "واِستخدام النّماذج والأنماط الرّياضيّة والأمثلة والحالات الخاصة لِاستقراء القوانين والخصائص والتّعميمات والنّتائج والفرضيات المرتبطة بالمفهوم الرّياضيّ"[4]، حيث يركّز على الفرضيات والنّتائج المستخلصة من الحسابات الرّياضيّة منها الجداول والمخططات والدّوائر النّسبيّة وغيرها، ويقوم بتحليلها من أجل التوصّل إلى إطلاق تنبؤات، وبالتّالي سيعممها على الكلّ، فمثلاً: يأخذ عيّنة من المجتمع، يقوم بالدّراسات عليه، ولما يتوصّل إلى النتيجة سيقوم بتعميمها على المجتمع بأكمله.

الِاستدلال التّعليميّ: بعد تعرفنا على الِاستدلال وأنّواعه، سنتطرق إلى معرفة الِاستدلال التّعلِيميّ وهو العنصر الأساسيّ في بحثنا هذا.

الِاستدلال التّعلِيميّ هي عمليّة بحث منظمة وتفكير معمق بالِاعتماد على المكتسبات القبلّية، وعلى الوثائق والمعلومات المطروحة في التّمرين أو السؤال، مما يسمح باستخدام حجج وبراهين للوصول إلى حلّ التّمرين بطريقة علميّة، كما يمكّن أن نقول أنّها: "عمليّة محوريّة يقود فيها المعلّم تفكير المتعلّمين، عبر أسئلة وأجوبة موجّهة يستند

---

[1]–إستدلال (بحث علميّ) نظر إليه يوم 2021/07/15 على الساعة 20:45 https://ar.m.wikipedia.org

[2]– المرجع نفسه، ونفس التوقيت.

[3]–المرجع نفسه، ونفس التوقيت.

[4]–أسماء بنت فراج بن خليوي، نموذج العلاقات بين المكونات المعرفيّة للاستدلال ومستواها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة شقراء (دراسة مقارنة بين الجنسين)، ص265.

فيها إلى ملاحظة أمثلة أو مستندات محسوسة"[1]، وتتضمن هذه العمليّة عنصرين، وهما المعلّم والمتعلّم، حيث العنصر الأوّل هو الذّي يقود العنصر الثّاني ويدفعه على اِستخدام مهارة التّفكير في تحليل الواجبات، وتوظيف حجج وبراهين في التّعابير الكتابيّة مثلاً.

أنّواع الاِستدلال التّعليميّ: ينقسم الاِستدلال التّعليميّ إلى نوعين، وهما:

الاِستدلال الاِستقرائيّ: هو اِستنتاج الخلاصة أو القاعدة، من خلال تحليل الأمثلة الواردة في المسألة أو في السؤال، حيث "يطلب فيه من المتعلّم ملاحظة جزئيات واِستنتاج فيما بينها، وتحديد موصفاته المشتركة، وصولاً إلى قاعدة أو حكم عام ينطبق عليها جميعًا"[2]، حيث يعالج هذا الاِستدلال أوّلاً الجزيئات ويحللها تحليلاً دقيقًا، بعد ذلك يتوصّل إلى النتيجة، أيّ القاعدة الذّي ينطبق على الكلّ، أيّ ينطلق من الخاص إلى العام، وهي طريقة تعلِيميّة حديثة.

الاِستدلال الاِستنتاجيّ: هو التأكّد من صحّة الأجوبة، انطلاقًا من الحكم العام، فهو "يطلب فيه الاِنطلاق من القاعدة أو المبدأ كمُسَلَمَة، ومن ثم يأتي دور الملاحظة ودراسة الأمثلة والجزيئات حتى يتأكّد المتعلّم بمساعدة المعلّم من صحّتها"[3]، وبالتّالي فهو عبارة عن تحليل المستندات والأمثلة، اِعتمادًا على القاعدة الأساسيّة، فيدرس التّلميذ القاعدة أوّلاً، ثم يحلل الأمثلة والأسئلة، وهذا النّوع يمكّن أن نسميه طريقة قياسيّة التّي تنطلق من الكلّ إلى الجزء، وهي طريقة تعليميّة تقليديّة.

خطوات الاِستدلال التّعليميّ: يمر الاِستدلال التّعليميّ بـ 04 خطوات، وهي:

الملاحظة: تعدّ المرحلة الأولى في الاِستدلال التّعليميّ، "فهي الوسيلة لالتقاط المعلومات، وتجميع المعطيات حول وقائع وأحداث وأشياء تساعد الباحث على طرح الإشكاليّة وصياغته بوضوح"[4]، فهي إحدى أدوات البحث العلميّ، فهي تقوم بمشاهدة ومراقبة الإشكاليّة المراد تدريسها، ليتمكّن الباحث من اختيار الموضوع وصياغة السؤال المتعلق به، فمثلًا: المتعلّم يرى الأمثلة أو الصور الموجودة في الصبورة ليحلّلها، فتلك الصور ملموسة، أيّ ينطلق الباحث بما هو ملموس ليصل إلى ما هو مجرّد.

---

[1]–الاِستدلال التّعليميّ، ص55، نظر إليه يوم 2021/08/12 على الساعة 17:51 https://almanbar.org

[2]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة، ونفس التّوقيت.

[3]–المرجع نفسه، ونفس الصفحة ونفس التّوقيت.

[4]–خطوات الاِستدلال التّعليميّ، https://www.modarissi.com نظر إليه يوم 2021/07/14 على الساعة 19:19.

صياغة الفرضيّة: هي الخطوة الثّانية، وتمثّل منطلق للباحث في تحليل الاشكاليّة، فهي "عبارة عن تفسير أوليّ ومؤقت لمشكلة معيّنة تشغل الباحث أو المتعلّم"[1]، ويجب أن تكون صياغة الفرضيّة واضحة بتوظيف مفردات سهلة بالاعتماد على الأسلوب العلميّ، بعد ذلك يبدأ المتعلّم بتحليل إشكاليّته وإثبات صحة الفرضيّة أو نفيها.

التّجريب: تمثّل الخطوة الثّالثة، فهي مجموعة من العمليّات أو التّحليلات التّي قام بها الباحث للوصول إلى النتيجة من خلال اعتماده على الفرضيّة السابقة، ويمكن أن نقول أنّها: "حالة ملاحظة مفتعلة أو وضعيّة مصطنعة يلجأ إليها الباحث/المتعلّم طبقًا لما اِفترضه من تفسير مسبّق"، والتّجربة هو تحليل التّفسيرات السّابقة للفرضيات المطروحة، ويثبت صحتها باعتماد على المعلومات التّي تَوَصَّلَ إليها.

الاِستنتاج: الخطوة الرّابعة، هي النتيجة أو الخلاصة العامة التّي توصّل إليها المتعلّم، أيّ حلّ للإشكاليّة، أو هو "تفسير أو تأويل مستمد من تجميع ومعالجة نتائج التّجربة وتحليلها"[2]، وهذه الخلاصة اِستخلصها من خلال الخطوات الأولى ونتائج الفرضيات، وتكون تلك النتيجة تثبت أو تنفي صحّة تلك الفرضيات، فهي بمثابة خاتمة للبحث أو حلول للإشكاليّة التّي طرحها سابقًا.

أهميّة الاِستدلال في التّعليم: يلعب الاِستدلال دور في "تطور عمليّة التّعليم وإنجاحها"[3]، ويتمثّل ذلك في:

-اِعتماد التّلميذ على نفسه في اِستنتاج المعلومات، من خلال تركيزه على المعلّم وعلى أجوبة زملائه، ومشاركتهم في القسم.

-توظيف المتعلّم للحجج وبراهين أثناء اِستنتاج الخلاصة.

-تدريب المتعلّم على اِستنتاج القاعدة من خلال تحليل الأمثلة المقدمة من طرف الأستاذ.

-دفع المعلّم على اِستخدام الطرق الاِستقرائيّة في التّدريس، فهي تساعده على فهم محتوى الدّرس، وترسيخ القواعد في ذاكرته.

-تدريب الطالب على اِعتماد على مهارة الاِستدلال الاِستنباطيّ، فهي تساعده على اِتخاذ القرارات الصحيحة، كما تجعل تفكيره أكثر فعاليّة في حلّ المشكلات.

---

[1]-خطوات الاِستدلال التّعليميّ، https://www.modarissi.com نظر إليه يوم 2021/07/14 على الساعة 19:19

[2]-المرجع نفسه، ونفس التّوقيت.

[3]-الاستدلال التّعليميّ، نظر إليه يوم 2021/10/31 على الساعة 19:33 https://kenanaonline.com

يعتبر الِاستدلال التّعليميّ عمليّة معرفيّة، تبذل جهد عقليّ في الِاستنتاج وإتخاذ القرارات وإثبات الحقائق، تلعب هذه العمليّة دور في تحسين مستوى الطلبة في التّعليم عن طريق توظيف مهارة الِاستدلال الِاستنباطيّ والِاستدلال الِاستقرائيّ، وتطوير سلوك الطالب من خلال الثّقة في نفسه وتحمل المسؤوليّة.

خلاصة الفصل:

تطرّقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التّعليميّة وأركانها الأساسيّة التّي تترتب منها؛ المتعلّم، المعلّم، المحتوى. وكذا تعرّفنا على التّمارين اللّغويّة وأنواعها وأهميّتها في عمليّة تحصيل اللّغة العربيّة، وبخاصة التّلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ.

وتناولنا مختلف العمليّات المعرفيّة التّي تشتغل في العمليّة التّعليميّة، والتّي يستعين بها المتعلّم في الدّرس من الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التّفكير، حلّ المشكلة والاستدلال.

الفصل الثّاني

عرض وتحليل عيّنة الدّراسة

المبحث الأوّل: ماهيّة الكتاب المدرسيّ.

المبحث الثّاني: تحليل كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة.

المبحث الثّالث: تحليل الاستبيان.

خلاصة الفصل.

الخاتمة.

المبحث الأوّل: ماهيّة الكتاب المدرسيّ

1-تعريف الكتاب: يعرف الكتاب لغةً: بأنّه نزل في العصر الإسلام، كوّنه كتابًا سماويًا ودستورًا إلاهيًا، واِستغرق نزوله 20 عشرون سنّة، وقد عرّفه أ د. حسان الجيلالي و أ. لوحيدي فوزي أنّ: "الكتاب هو كل ما يكتب فيه الفعل كتب يكتب كتابًا وكُتُبًا، جمعه كتب، وهو القرآن الكريم، قال الله تعالى: ذَلِكَ الكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ. أو هو الإنجيل والتورات. الكتاب هو القدر والفرض والأجل منه، لقول الله تعالى: لِكُلِ أَجَلٍ كِتَابٌ. ومنه قول محمد صلى الله عليه وسلم: لأقضين بينكما بكتاب الله. إنَّ أُمُ الكتاب هي الفاتحة، وأهل الكتاب هو اليهود والنّصارى"[1]، الكتاب حسب هذا التّعريف هو كلام الله عزّ وجلّ، وأيضًا هو الحكم والقدر والأجل.

أما اصطلاحًا: فالكتاب يشبه حاضنة التّي تحتضن المعلومات والخبرات بشتى أنّواعها، من أجل أن يستفيد منها القارئ، وأيضًا يمتاز بترتيب مضامينه ومحتوياته، واِحتوائه على الصور للتّوضيح أكثر، "ويعتقد زكي نجيب محفوظ أنّ الكتاب هو الذاكرة التّي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر"[2]، فهو عبارة عن مجموعة من رسائل تحمل معلومات، وتكون هذه الرسائل محفوظة ومطبوعة، يرجع إليها الفرد عند الحاجة وفي أيّ وقت، فهي تعتبر المصدر الأوّل للمتعلّم التّي تتضمن معلومات قيمة سواء كانت أدبيّة أو علميّة، فهي تظل ذكريات ذات أهميّة مدى الحياة.

-الكتاب المدرسيّ: كتاب يحمل معلومات تساعد المتعلّم خلال مشواره الدّراسيّ، "فهو الوعاء الذّي يشتمّل على المعلومات المختارة والمعرفة المنّظمة التّي يستعملها المتعلّمون"[3]، أيّ هي مجموعة من المعلومات التّي اُخْتِيرَت أو حددتها من طرف الوزارة، حيث تكون سهلة وبسيطة بمقدور المتعلّم اِستيعابها، وتكون وفق منهجيّة خاص بها، ويُعرّفها آخرون على "أنّها ركيزة أساسيّة للمدّرس في العمليّة التّعلِيميّة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدّراسيّة وطرق تدريسها، ويتضمّن أيضًا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسيّة في مقرر معيّن، كما يتضمّن أيضًا القيم والمهارات والاِتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التّلاميذ"[4]، يساعد الكتاب المدّرس في إعداد مراحل تلقين الدّرس منها

[1]-أ د. حسان الجيلالي و أ. لوحيدي فوزي، أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2017، ص195.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]-المرجع نفسه، ص 197.

[4]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

المرحلة التّمهيديّة، المرحلة البنائيّة والمرحلة التّقويميّة. ويساعد أيضًا في تغيير وتحليل المصاعب والعوائق التّي يجدّها المدّرس في طريقة تدريسه للدّروس.

ويختلف من كتاب إلى آخر من خلال المحتوى والمفاهيم والمضامين الأساسيّة فمثلًا: تختلف الكتب العلميّة عن الكتب الأدبيّة، ومن خلال الأطوار الدّراسيّة، أيّ تختلف كتب السّنة الأولى اِبتدائيّ عن كتب السّنة الرّابعة اِبتدائيّ مثلًا. فكلّ كتاب يحمل المعلومات التّي يحتاجها التّلميذ أو الطرق التّي تساعد المدّرس لإيصال المعلومات للتّلميذ.

الكتاب المدرسيّ الجزائريّ: "هو الوثيقة التّعلِيميّة المطبوعة التّي تجسد البرنامج الرسميّ لوزارة التّربيّة الوطنيّة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين واِكتسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم"[1]، من خلال هذا التّعريف، يمكن أن نقول أنّ الكتاب المدرسيّ الجزائريّ رسالة تعلِيميّة تربويّة مطبوعة ورقيًا، تتضمّن البرامج التّعلِيميّة التّي يتوجب المتعلّم تعليمها، وهذه الأنشطة معتمدّة من طرف وزارة التّربيّة الوطنيّة قصد إنماء الكفاءة التّعلِيميّة عند المعلّم والمتعلّم. "فالكتاب المدرسيّ الجزائريّ في عمومه من النّوع المغلق والمقصود به الكتاب الذّي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة لا تكون يدّ للمتعلّم في بنائه واِكتشافه، والكتاب المفتوح يقوم على اِكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلّم الشخصيّة واليدويّة والفكريّة مثل كتاب الرّياضيات"[2]. من خلال هذا التّعريف، يمكن أن نحدد أنّواع الكتب وهو نوعين كتاب مغلق وكتاب مفتوح، فالكتاب المغلق هو كتاب مؤلف من طرف أستاذ ذو رتبة عاليّة، أو دكتور أو عالم، مثل كتاب المذكر والمؤنث لعالم نحويّ ابن جني، وكتب سيبويه. وأما الكتاب المفتوح يمنح لتّلميذ فرصة على اِكتشاف المعارف من خلال مكتسباته، وهذا النّوع من الكتاب يحتوي على أنشطة متنّوعة، تساعد على تنميّة المهارات والأساليب التعلّم لدى التّلاميذ مثل كتاب الأنشطة في مادة الرّياضيات أو كراس الأنشطة في اللّغة العربيّة.

1.2-أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّمِيّة: تتمثّل "أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة"[3]، فيما يلي:

---

[1]-أ د. حسان الجيلالي و أ. لوحيدي فوزي، أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، ص 197.

[2]-المرجع نفسه، ونفس الصفحة.

[3]-أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة، نظر إليه 2021/10/23 على الساعة 14:45، https://www.asjp.cerist.dz

– يلازم الكتاب المدرسيّ التّلميذ خلال مراحل التّمدرس، فهو المصدر الأساسيّ الذّي يستقي منه المعلومات أو المعرفة في معظم الأوقات.

–يساعد الكتاب المدرسيّ المدَّرسين في تحديد الدّروس التّي ينبغي تدريسها للتّلاميذ وطريقة تدريسها، لأنّه يشمل توزيع المواد ووقت العمل والمنهجيّة المتّبعة.

–يحتوي الكتاب المدرسيّ على الأنشطة والتّمارين والمشاريع التّي تساعد التّلاميذ في الدّراسة.

–يساعد الكتاب التّلاميذ والمعلّمين على تحضير الدّروس مسبقًا.

–الكتاب متوفر في كل الأوقات، حيث يتمكّن الأولياء من العودة إليه، من أجل اِستعداد أبنائهم لِلاختبارات وتفعيل الذاكرة.

–بمقدور المتعلّم الاِعتماد على نفسه في اِكتساب المعرفة بدون مساعدة المدّرس، الذّي يعتبر المصدر الأساسيّ في تزويد المعلومات.

يمثّل الكتاب المرجع الأساسيّ الذّي يعود إليه كل من متعلّم ومعلّم، للأخذ منه المعلومات التّي يحتاجها كلّ منهما، فهو يحتوي على المعلومات المهمة وعلى حلول التّمارين والأجوبة على التّساؤلات التّي تشغل بال التّلميذ أو المعلّم أو الباحث، فهو الرفيق الوحيد الذّي يساعد التّلميذ على النّجاح.

1.3–أهميّة الكتاب المدرسيّ لدى المتعلّم: تكمّن "أهميّة الكتاب المدرسيّ لدى المتعلّم"[1]، فيما يلي:

–يلعب الكتاب دورًا مهمًا في التعلّم، لأنّه "يحتوي بين طياته الكثير من المعلومات والمعارف والخبرات ومن مختلف المجالات العلميّة عن ماضي الشعوب وحاضرها، وتراثها وتاريخ الحضرات السالفة، وعن العلوم المتنوّعة التّي تربط المتعلّم بوطنه وتراثه ومجتمع، وتسهم في بناء كيانه جسديًا وعقليًا ووجدانيًا"[2]، وإضافة إلى ذلك، "يعدّ الكتاب المدرسيّ الوسيلة الميسّرة للمتعلّم، للكشف عن الحقائق وإثارة التّساؤلات التّي تحفّزه على مهارات التّفكير المتعددة، والملاحظة والعمل، فهو مرجعه، يلازمه طوال العام أو الفصل الدّراسيّ"[3]، فبفضله سيتمكّن من الحصول على نتائج جيّدة في الامتحانات، ويساعده في امتلاك ذاكرة قوية.

---

[1]–الشيخ د. عباس كنعان، أهمية ودور الكتاب التّعليميّ في العمليّة التّعليميّة، نظر إليه يوم 2021/10/23 على الساعة 14:18. https://esrc.org.ib

[2]–المرجع نفسه، نظر إليه يوم 2021/06/30 على الساعة 18:18.

[3]–المرجع نفسه، نظر إليه يوم 2021/06/30 على الساعة 18:18.

– يساعد الكتاب المدّرسيّ المتعلّم بالتّعرف على الثقافات والعادات والتّقاليد المتعلقة بمختلف المجتمعات.

– يجذب الكتاب التّلميذ إلى الدّراسة والقراءة من خلال الرسومات والصور التّي يحتوي عليها الكتاب.

–يولد الثّقة بالنّفس لدى المتعلّم وإعتماد على نفسه في تحليل المصاعب.

– تساعد كتب الأنشطة التّلميذ أو المتعلّم على تحضير نفسه للإختبارات وإستوعاب الدّروس الصّعبة.

يمثّل الكتاب حافظة المعلومات المهمة، ويحتوي على معلومات في مختلف المجالات والمجتمعات مثل الثقافة، التاريخ، الأدب وغيرها، ويوضح المسائل الصّعبة والمعقدّة، عن طريق صور وأشكال ومخططات. فالكتاب يدرب المتعلّم على التّفكير والإعتماد على نفسه.

1.4–أهميّة الكتاب المدرسيّ لدى المعلّم: تظهر أهميّة الكتاب لدى المعلّم، فيما يلي:

–يمثّل الكتاب التّعليميّ "ركيزة أساسيّة للمعلّم فهو يشعره بالثّقة لما يقدمه من معلومات ومعارف وإتجاهات حال وجوده"[1]، أيّ يولد في نفسيّة المعلّم الثّقة حول صحّة المعلومات التّي يمليها للمتعلّم.

–تبيّن أهميّة الكتاب المدرسيّ "في تحديد الطرّق التّعليميّة التّي لا بدّ للمعلّم من أن يستخدمها في العمليّة التّعليميّة، ويساعد المعلّم في تحديد خطّته الدّراسيّة التّي ينطلق منها"[2]، أيّ يمكّن إستنتاج طرّق تعليميّة التّي تساعد المعلّم في إيصال المعلومات للتّلاميذ.

–المصدر الرئيسيّ أو الأساسيّ في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة هو الكتاب التّعليميّ حيث "يعتبر مرشدًا لمصادر المعرفة بالنسبة للمعلّم، كما أنّ مادته المكتوبة تُعدُّ معيارًا لتحديد القدر المناسب من المعلومات التّي يراد إكتسابها للمتعلّمين، مع إبقاء الباب مفتوحًا أمام المعلّم لمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين"[3]، فهذه النّوع من الكتب هي التّي تحدد معيار وحجم المعلومات التّي يتوجب على التّلميذ إكتسابها.

–يعدّ الكتاب التّعليميّ "مساعد رئيسيّ للمعلّم، حيث يحدد من خلاله الأهداف التّربويّة وما يجب أن يدرسه المتعلّمون"[4]، فهو المصدر والمرشد الذّي يعتمد عليه المعلّم في التّدريس.

---

[1]–المرجع نفسه، ونفس التّوقيت.

[2]–المرجع نفسه، ونفس التّوقيت.

[3]–المرجع نفسه، ونفس التّوقيت.

[4]–الشيخ د. عباس كنعان، أهميّة ودور الكتاب التّعليميّ في العمليّة التّعليميّة، نظر إليه يوم 2021/06/30 على الساعة 18:18. https://esrc.org.ib

– يحتوي الكتاب المدرسيّ على مواد تساعد المعلّم في إتمام عمليّة تدريسه بنجاح.

–يعدّ الكتاب المدرسيّ من أهّم المصادر والمراجع الأساسيّة التّي تساعد المعلّم في تحقيق العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّمِيّة.

–يحتوي الكتاب المدرسيّ على أنشطة وملخصات، وتمارين تساعد المعلّم في إرشاد وتوجيه التّلاميذ.

يعتبر الكتاب بالنسبة للمعلّم مرشده لتحقيق الأهداف التّربويّة، فيعدّ أهمّ مصدر ليستمد منه المسائل أو المعلومات التّي تساعده في شرح الدّروس، تحتوي كتب التّعلِيميّة على الدّروس والتّطبيقات المبرمجة في المنهاج مما تسهل على المعلّم في إتمام العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة بنجاح.

المبحث الثّاني: تحليل كراس النشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ

أ–التّحليل والتّقويم الخارجيّ

1–عنوان الكتاب والتّأليف: يحتوي كلّ كتاب على معلومات خاصة به وتكون واردة في الغلاف الخارجيّ، لمعرفة القارئ عنوان الكتاب ومؤلفه بدون اِطلاع على محتواه، "إنّ المعلومات التي يجب أن تكتب على الغلاف عنوان الكتاب واِسم المؤلف وسّنة النّشر[1]". والمعلومات الشّخصيّة الخاصة بكراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة اِبتدائيّ هي:

–عنوان الكتاب المدرسيّ هو: كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الاِبتدائيّ.

–لجنة التأليف هم:

أ–إشراف والتنسيق: مفتشة التّعليم الاِبتدائيّ: السيّدة بن الصيّد بوربي سراب.

ب–التأليف من طرف:

مفتشة التّعليم الاِبتدائيّ: السيّدة قيطاني موهوب ربيحة.

مفتشة التّعليم الاِبتدائيّ: السيّدة بن الصيّد بوربي سراب.

أستاذة التّعليم الاِبتدائيّ: أستاذة بن عاشور عفاف.

[1]–أ. فاطمة عبابة، الشكل الخارجيّ والداخليّ لكتاب السّنة الأولى متوسط مادة اللّغة العربية (دراسة وصفية تحليلية)، مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها، العدد 13، ج01، جانفي2018، ص163.

ج-فريق التّقنيّ:

-تصميم وتركيب: -شكرون حسان.

-معالجة الصور: -قاسي وعلي يوسف.

-موزاي عبد المنعم.

-الرسومات: -بغداد توفيق.

-الحسين لويزة.

-تصميم الغلاف: -شمول زاهية.

د-دار النّشر والتّوزيع

الديوان الوطنيّ onps للمطبوعات المدرسيّة (جميع الحقوق محفوظة للديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة).

هـ-سّنة النّشر والتّوزيع

نشر في سّنة 2021/2020.

و-الإيداع القانونيّ

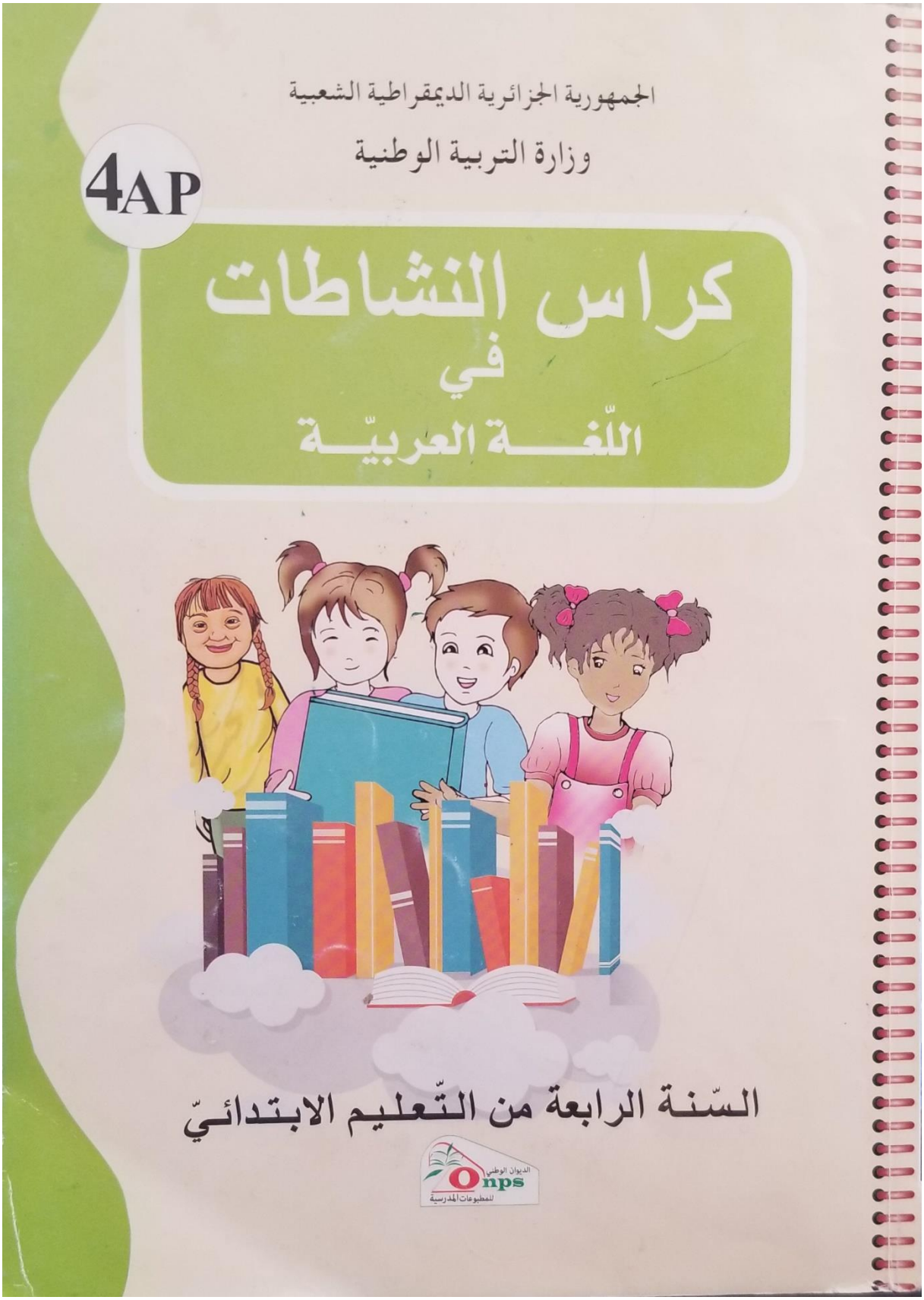
السّداسي الثّاني للسّنة 2017.

2-الصفحة الخارجيّة للكتاب

إنّ الورق المستعمل في غلاف الكتاب هو ورق مقوى سميك، ملّون باللّون الأخضر والأصفر، وُضِعَ عنوان الكتاب في إطار ملّون باللّون الأخضر ومكتوب بخط سميك باللّون أبيض، وبجانب ذلك الإطار كُتِبَت السّنة باللّغة الفرنسيّة وبخط سميك باللّون أسود 4AP داخل دائرة بيضاء محيطة بخط أحمر. وفي رأس الغلاف كُتِبَ بالخط أسود "الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وزارة التّربيّة الوطنيّة".

وتوجد في وسط الورقة رسمة تحتوي على مجموعة من تلاميذ وكُتُبٍ، وهذه الرسمة لُوِنَت بألوان جميلة وجذابة، وفي أسفل الكتاب كُتِبَ السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ بخط أسود، إضافة إلى الطابع الخّاص بالدار النّشر والتّوزيع.

ومن الجانب الأيسر للكتاب رُسِمَت من بداية الورقة إلى نهايتها خطوط صغيرة ملّونة باللّون البنيّ.


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
4AP
كراس النشاطات
في
اللّغـــة العربيّـــة
السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ
الديوان الوطني
Onps
للمطبوعات المدرسية

وأما وراء الكتاب أيّ الجهة الأخرى من الغلاف، لُوِنَت باللّون الأخضر من جهة الأيسر، والباقي باللّون الأصفر، وفي وسط الكتاب أيّ الغلاف نجد صورة كبيرة رُسِمَ فيها فرقة من العازفين يعزفون على الآلات العزف من نّوع العود، ولبسوا ألبسة تقليديّة جميلة وملّونة، وهناك خمس دوائر على جوانب الدائرة الكبيرة، وكلّ دائرة تمثّل صورة معيّنة، فالصورة الأولى: رُسِمَ فيها طفل في محطة الحافلات يودّع جدّته، والصورة الثّانيّة: رُسِمَ فيها أبٌ جلس على الأريكة مع ابنه وابنته، ويروي لهم قصة، وفي الصورة الثّالثة: رُسِمَ فيها أب يقدّم هدية لابنته وبجوارها أمها وأخوها الصغير، والصورة الرّابعة: تمثّل مدير في مكتبه، الذّي يحتوي على مكتب وحاسوب وأريكة بنيّة وصورة، وفي الصورة الأخيرة (الخّامسة) تمثّل طفل يأكل آيسكريم، ورمى غطاء الآيسكريم على الأرض بدّل سلة النّفايات.

وفي آخر الورقة، يوجد إطار رُسِمَ بخط أحمر ملّون باللّون أبيض، وهذا الإطار مقسوم على قسمين القسم الأوّل: يوجد الطابع الخاص بالدار النّشر والتّوزيع، وسّنة النّشر، وفي القسم الثّاني: كُتِبَ رقم الإيداع وسعر الكتاب.

ISBN: 978-994-720-8700 ردمك
9789947 208700
MS : 411/17
سعر البيع 210,00 دج
الديوان الوطني
Onps
Office National des Publications Scolaires
2020 - 2021

ب–التّحليل والتّقويم الداخليّ

أ–من حيث الشّكل

يبتدأ الكتاب من ورقة تقديم الكتاب مثل الغلاف الخارجيّ، وكُتِبَ عنوان الكتاب باللّون أزرق بجانبه دائرة صغيرة ملّونة باللّون أصفر في داخلها مكتوب رقم 4بخط سميك باللّون أبيض، أضيف لها أسماء المؤلفين ورقم الإيداع، ثم إنتقلوا إلى مقدمة الكتاب التّي تحتوي على كلمة من المؤلفين مكتوب بخط سميك أبيض في إطار ملّون باللّون الأخضر، وفي هذه المقدّمة حدّد المستوى الدّراسيّ والمادة التّي يعالجها هذا الكتاب المدرسيّ، وهي الأنشطة الخاصة باللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ. وذكّر فيه بعض الأهداف أهمّها: مساعدة التّلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ على تعلّم اللّغة العربيّة، من خلال التّمارين المتنّوعة والأنشطة المختلفة من أجل تثبيت المعلومات والقواعد التّي يكتسبها في القسم، والهدف من هذا التنّوع هو تفادي النّمطيّة والرّتابة، وفرصة تحديد المعلّم صعوبات التّي يجدها التّلميذ في تعلّم اللّغة العربيّة.

ونجد في هذا الكتاب تقويم جزئيّ المتمثّل في تدريب التّلميذ على مفهوم المنطوق والمكتوب والتعبير الشّفهيّ والكتابيّ. وأدّرج بعض أنشطة متنّوعة ومدعمة بالصور وخرائط ورسومات ومخططات التّي تساعد التّلميذ في إتمام المشاريع المقترحة في كتاب اللّغة العربيّة.

وفي الأخير، ختموها بكلمة تشجيع التّلاميذ على تعلّم اللّغة العربيّة وإتقانها، وتحديد الهدف الرئيسيّ من هذا الكتاب الذّي هو إنماء الكفاءة التّعلِيميّة لدى المتعلّم.

يحتوي هذا الكتاب على خمس وتسعين صفحة، وتحتوي على التّمارين في مختلف القواعد اللّغويّة، وتحتوي على عناوين المقطع مكتوبة بخط أسود في رأس الصفحة، وعناوين الوحدة مكتوبة بخط أحمر في وسط الصفحة، وبجانب الأيسر يوجد رقم المقطع محاطة بدائرة ملّونة باللّون البرتقاليّ ورسم داخله زهرة بيضاء، وعناوين الثّانويّة مكتوبة بخط أخضر ومسطرة، والأسئلة تبتدأ بنقطة حمراء، مكتوبة بخط أسود، أما الأسئلة المتعلقة بالإثراء اللّغويّ مكتوبة باللّون أسود داخل إطار ملّون باللّون الأصفر والبرتقاليّ ومرسوم بخط أحمر، وسؤال الخاص به ملّون باللّون الورديّ. ومن جوانب الصفحة ملّونة باللّون الأزرق ورُسِمَ أحرف اللّغة العربيّة ملّونة باللّون الأزرق والبنفسجيّ والأحمر وبقع خضراء وبيضاء، وكُتِبَ في أسفل الصفحة رقم المقطع، ومكتوب باللّون أزرق في إطار ملّون باللّون أزرق، وفي الأسفل

تدريبات الوحدة الأولى مثلاً العدد يكون حسب رقم الوحدة مكتوب باللّون أسود، وفي الوسط مكتوب رقم الصفحة داخل كتاب صغير أحمر ملّون بالأبيض.

وفي الصفحة الأخيرة، يوجد فهرس مكتوب بخط سميك وباللّون أحمر، كُتِبَ المقاطع بخط أحمر، والعناوين بخط أسود داكن، والوحدات ورقم الصفحات بخط أسود، وأدرج في جدول الذّي يحتوي على ثلاثِ خانات في العرض وثمان خانات في الطول.

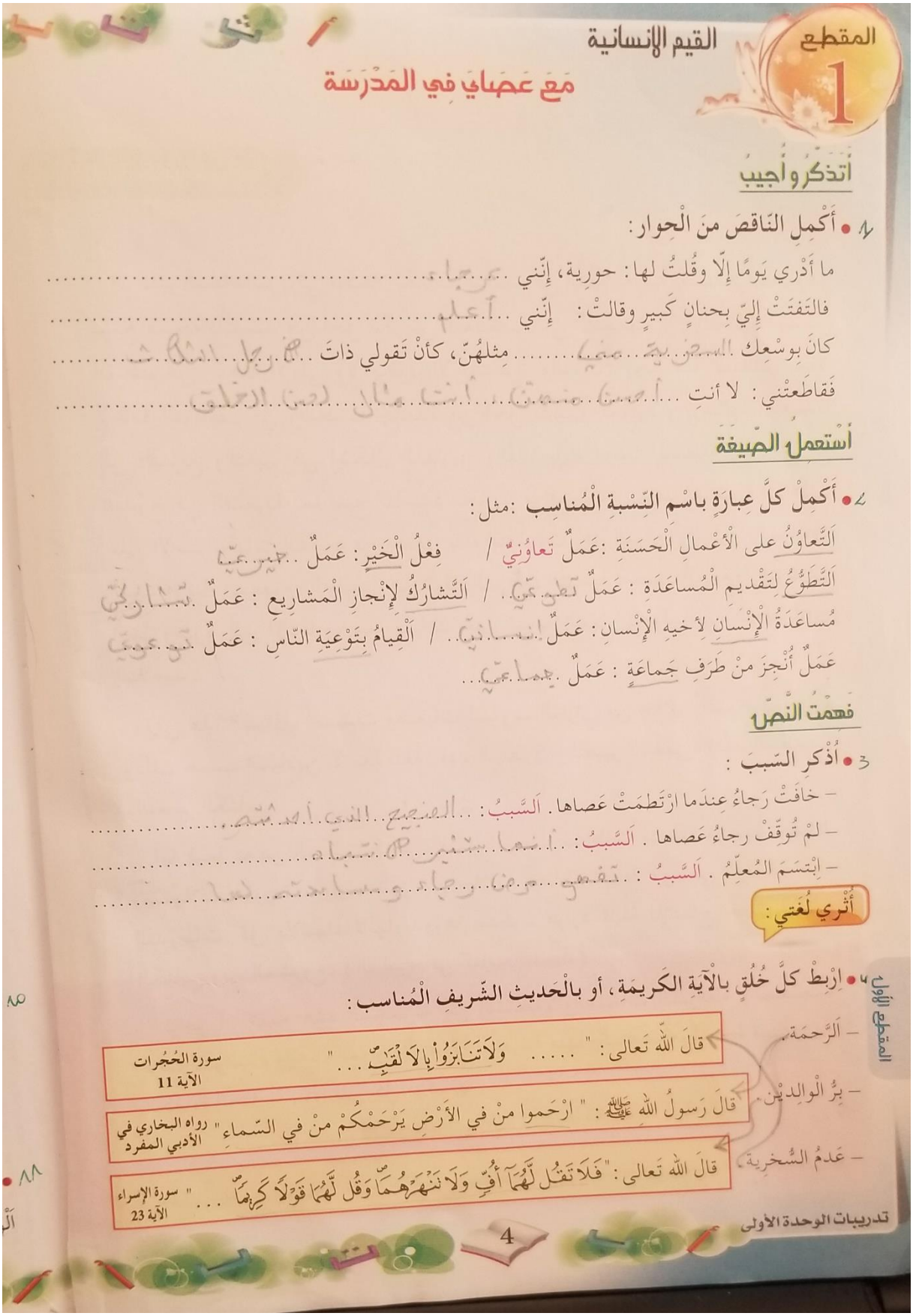
كلمة المؤلفين

إن دفتر النّشاطات يأتي مكملا لكتاب التلميذ في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة. وهو يمنح فسحة للتّلميذ من أجل تكريس التّعلّمات التي اكتسبها، لأنّ التّعلم لا يمكن أن يتم من الوهلة الأولى ولا يكون إلا بالتكرار والمران. يجد هنا المتعلم مجالا لإعادة التّوظيف في وضعيات جديدة من أجل تثبيت الموارد و إرسائها. وعمدنا إلى التّنويع والتّغيير في أشكال التّمارين والتّدريبات تجنّبا للنمطية والرّتابة، مع التّدرّج في الصعوبة بما يتيح للأستاذ تحديد مواقع العجز. وقد اعتمدنا في ذلك على الاستراتجيات المتّبعة في مسعى بناء التّعلّمات وفق المراحل التالية: المعاينة، التّمييز، بناء المفهوم، التّطبيق، التّوظيف الموجَّه، التّوظيف نصف الموجَّه، التّوظيف الحرّ وصولا إلى الإدماج، مما يساعد على تنمية المهارات وأساليب التعلم لدى التلاميذ.

وفي هذا السّياق، جسّدت وضعيات للتّقويم الجزئي من خلال "أقيّم تعلّماتي"، وذلك حسب الميادين الأربعة للغة: فهم المنطوق والتّعبير الشفهي، وفهم المكتوب والتّعبير الكتابي.

أما فيما يخص التّعبير الكتابي، فلقد أدرجت نشاطات متنوعة مدعمة بوسائط ومسهِّلات مقروءة ومرئية، تبرز من خلالها خطاطة النّمط الوصفي. وتأخذ هذه التّدريبات كل دلالتها، لأنها بدورها ستكون موارد قابلة للإدماج خلال الانتاج الكتابي وفي المشروع، (المقترح في كتاب التّلميذ).

نرجو أن تقدّم هذه المجموعة من الأنشطة، والمهمّات المترابطة والمنسجمة فرصا للتّوظيف وإرساء الموارد الجديدة المعرفية منها والمنهجية والقيمية قصد إنماء الكفاءة الختامية بناء على كلّ مركباتها.



المقطع 1 القيم الإنسانية

مَعَ عَصايَ في المَدْرَسة

أتذكّرُ وأجيبُ

1 • أَكْمِلِ النّاقصَ منَ الْحوار:

ما أَدْري يَومًا إلّا وقُلتُ لها: حورية، إنّني .....

فالتفتَتْ إليّ بحنانٍ كَبيرٍ وقالتْ: إنّني .....

كانَ بوسْعِك .....مِثلهُنّ، كأنْ تَقولي ذاتَ .....

فَقاطَعتْني: لا أنتِ .....

أستعملُ الصّيغة

2 • أَكْمِلْ كلَّ عِبارَةٍ باسْمِ النِّسْبةِ الْمُناسِب :مثل:

اَلتَّعاوُنُ على الْأعْمالِ الْحَسَنَة :عَمَلٌ تَعاوُنِيٌّ / فِعْلُ الْخَيْرِ: عَمَلٌ .....

اَلتَّطَوُّعُ لِتَقْديمِ الْمُساعَدَة : عَمَلٌ ..... / اَلتَّشارُكُ لِإنْجازِ الْمَشاريعِ : عَمَلٌ .....

مُساعَدَةُ الْإنْسانِ لِأخيهِ الْإنْسان: عَمَلٌ ..... / اَلْقِيامُ بِتَوْعِيَةِ النّاسِ : عَمَلٌ .....

عَمَلٌ أُنْجِزَ منْ طَرَفِ جَماعَةٍ : عَمَلٌ .....

فهمتُ النّصّ

3 • اُذْكرِ السّببَ :

– خافَتْ رَجاءُ عِندَما ارْتَطَمَتْ عَصاها . اَلسَّببُ: .....

– لمْ تُوقِّفْ رجاءُ عَصاها . اَلسَّببُ: .....

– اِبْتَسَمَ المُعلِّمُ . اَلسَّببُ : .....

أُثْري لُغَتي :

4 • اِرْبطْ كلَّ خُلُقٍ بالْآيَةِ الكَريمَةِ، أو بالْحَديثِ الشّريفِ الْمُناسب:

المقطع الأول

– اَلرَّحمَة.

– بِرُّ الْوالِدَيْن.

– عَدمُ السُّخرية.

قالَ اللّهُ تَعالى: " ..... وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ ... " سورة الحُجُرات الآية 11

قالَ رَسولُ اللّهِ ﷺ: " ارْحَموا منْ في الأَرْضِ يَرْحَمْكُمْ منْ في السّماءِ " رواه البخاري في الأدبي المفرد

قالَ اللّهُ تَعالى: "فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ... " سورة الإسراء الآية 23

الفهرس

المقطع الأوّل : القيم الإنسانيّة	الوحدة الأولى : مَعَ عَصايَ في الْمَدْرَسَة	ص : 4
	الوحدة الثّانية : ماسِحُ الزُّجاج	ص : 8
	الوحدة الثّالثة : جَدَّتي	ص : 12
المقطع الثّاني : الحياة الاجتماعيّة	الوحدة الأولى : التّآجْماعث	ص : 16
	الوحدة الثّانية : الْمُعَلِّمُ الجَديد	ص : 20
	الوحدة الثّالثة : بَيْنَ جارَيْن	ص : 24
المقطع الثالث : الهُوّية الوطنيّة	الوحدة الأولى : اَلْحَنينُ إِلَى الوَطَن	ص : 28
	الوحدة الثّانية : اَلْأَميرُ عَبدُ القادِر	ص : 32
	الوحدة الثّالثة : اَلـزّائِرُ الْـعَزيز	ص : 36
المقطع الرابع : البَيْـئة	الوحدة الأولى : رِسالَـةُ الثَّعْلَـب	ص : 40
	الوحدة الثّانية : البيت البيئي	ص : 44
	الوحدة الثّالثة : طَاقَـةٌ لا تَنْفَـذ	ص : 48
المقطع الخامس : الصّحّة والرّياضة	الوحدة الأولى : قِصَّـة زَيْتونَـة	ص : 52
	الوحدة الثّانية : مَـرَضُ سـامِيَـة	ص : 56
	الوحدة الثّالثة : لِمَنْ تَهْتِفُ الحَناجِر	ص : 60
المقطع السادس : الحياة الثّقافية	الوحدة الأولى : أَنامِلُ من ذَهَب	ص : 64
	الوحدة الثّانية : لباسنا الجميل	ص : 68
	الوحدة الثّالثة : الْقاصُّ الطّارِقِيّ	ص : 72
المقطع السابع : الإبداع والابتكار	الوحدة الأولى : مَرْكَبَةُ الْأَعْماق	ص : 76
	الوحدة الثّانية : سالمُ والْحاسوب	ص : 80
	الوحدة الثّالثة : ما أَعْظَمَك	ص : 84
المقطع الثامن : الرَّحَلات والأسفار	الوحدة الأولى : جَوْلَةٌ في بِلادي	ص : 88
	الوحدة الثّانية : حِكاياتٌ في حَقيبَتي	ص : 92

ب–من حيث المحتوى

1–عرض برنامج القواعد وطريقة توزيعه: إنّ البرنامج الموضع لسنوات الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ في مادة اللّغة العربيّة يتركّز على تدريب وتهيئة هذه الفئة لسّنة المقبل المتمثّلة في إجتياز شهادة التّعليم الإبتدائيّ من جهة، وأيضًا يساعد كلّ من المعلّم والمتعلّم في إكتساب المهارات والمعلومات وإتقان اللّغة العربيّة من جهة أخرى، فكلّما كان هناك ترابط وإنسجام وتكامل في هذا البرنامج إزداد نسبة نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، التّي تهدف إلى إكتساب المتعلّم المهارات التّعليميّة المتعدّدة والمتنوّعة.

بعد إطلاعنا على كراس الأنشطة في مادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة إبتدائيّ، لاحظنا أنّ كلّ درس يرافقه مجموعة من التّمارين اللّغويّة، وفي نهايّة الوحدة توجد مراجعة جزئيّة لدّروس المدروسة في تلك الوحدة، ولا ننسى التّعبير الكتابيّ الذّي يهدف إلى مساعدة التّلميذ في إتمام المشاريع في نهاية المقطع. وفي هذا الجدول نصنّف فيه كل الدّروس الموجودة في الكتاب مع ذكر عدد التّمارين المرفقة بالدّرس.

الوحدة	عنوان الدرس	عدد التمارين
مع عصاي في المدرسة	ألفاظ النسبة. أنواع الكلمة. الضمائر المنفصلة.	01 05 02
ماسح الزجاج	ظروف الزمان. الفعل الماضي. التاء المفتوحة في الأفعال.	01 02 02
جدتي	التشبيه ب: ك. الفعل المضارع. تصريف الفعل الماضي مع الضمائر المتكلم.	01 02 03
التاجماعث	العطف. الجملة الفعلية. التاء المفتوحة في الأسماء.	01 02 01
المعلم الجديد	ظروف المكان. الفاعل.	01 01

	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب.	01
بين جارين	المفعول المطلق. المفعول به. التاع المربوطة.	01 02 01
الحنين إلى الوطن	سـ/سوف. الجملة الإسمية. تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر.	01 02 02
الأمير عبد القادر	صفات الشخصية. الصفة. الهمزة المتوسطة على الألف.	01 02 01
الزائر العزيز	ما إن.... حتى.... الفعل اللازم والمتعدي. تصريف المضارع مع ضمائر المتكلم والمخاطب.	01 02 02
رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة. حروف الجرّ. الهمزة المتوسطة على الواو.	01 02 02
البيت البيئي	التشبيه ب: كأنّ. المضاف إليه. تصريف المضارع مع ضمائر الغائب.	01 02 02
طاقة لا تنفذ	ألفاظ نسبة. فعل أمر. الهمزة المتوسطة على النبرة.	01 02 02
قصة زيتونة	التفضيل. المضارع المنصوب. تصريف فعل الأمر.	01 02 02
مرض سامية	بينما... إذا بـ...	01

	كان وأخواتها. الهمزة في آخر الكلمة.	02 01
لمن تهتف الحناجر	التعجب بـ: ما أفعل...! الحال. اسم الفاعل.	01 02 02
أنامل من ذهب	ظروف المكان. المفعول المطلق. الأسماء الموصولة.	01 03 02
لباسنا الجميل	لولا... لـ... المضارع المجزوم. اسم المفعول.	01 02 03
القاص الطارقي	الاستثناء بـ: إلا-سوى. الفعل الماضي المبني للمجهول. الألف اللينة في الأفعال.	01 02 03
مركبة الأعماق	الاستدراك بـ: لكن. علامات الرفع ي الأسماء. الاسم في المفرد والمؤنث.	01 04 02
سالم والحاسوب	التفضيل. علامات نصب الاسم. الألف اللينة في الأسماء.	01 03 02
ما أعظمك	أفعال الحركة. علامات جر الاسم. المصدر.	01 02 02
جولة في بلادي	شمالا-جنوبا/شرقا-غربا. المبني والمعرب. الألف اللينة في الحروف.	01 02 02

حكايات في حقيبتي	ظروف المكان.	01
	الفعل الصحيح والفعل المعتل.	02
	الاسم في المفرد وجمع المذكر سالم.	02

2-التّمارين اللّغويّة الواردة في كراس النّشاطات للغة العربيّة

أ-من حيث العدد: إنّ التّمارين الموجودة في كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ دائمًا ما ترافق الدّروس المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة، فهي تمنح فرصة للتّلاميذ لتدريب وتهيئة أنفسهم للإمتحانات، وأيضًا تساعد المدّرس في التّعرف على الصعوبات التّي يتّلقاها التّلميذ أثناء تعلّم اللّغة العربيّة، وتقييمهم قبل إخضاعهم للإمتحانات الفصليّة والنّهائيّة. وقد ورد في كراس الأنشطة 353 تمرين من بينهم 26 تمرين خاص بـ "أتذكر وأجيب" و24 تمرين خاص بـ "أستعمل الصيّغ"، 28 تمرين خاص بـ "فهم النّص"، 15 تمرين خاص بـ "أثري لغتي"، 52 تمرين خاص بـ "النّحو"، 28 تمرين خاص بـ "الصّرف"، 16 تمرين خاص بـ "الإملاء"، و51 تمرين خاص بـ "التّعبير الكتابيّ" و113 تمرين خاص بـ "أقيّم معلوماتي" وهو عبارة عن مراجعة عامة للوحدة.

مثلاً: أقيّم معلوماتي في صفحة 86/58/34/10/06.

من حيث النّوع: كما ذكرنا سابقًا في الجانب النّظريّ أنّواع التّمارين اللّغويّة، وهي نوعين: التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة والتّمارين البنيويّة. وبعد إطلاعنا على الكتاب وجدّنا أنّ التّمارين الواردة في الكتاب تشمّل نوعين من التّمارين اللّغويّة المذكورة سابقًا بنسبة عاليّة.

أ-التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة: إن عدد التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة الواردة في كراس النّشاطات هو 177 تمرين المتمثّلة في:

1-تمارين ملئ الفراغ: عدد تمارين ملئ الفراغ هو 21 ما يعادل بنسبة 11,87%.

مثال: أكمل بوضّع "ت" أو "ة"، ص 09.

علمت الملكة بخيانة حلفائها، فأيقنت أنّ كلّ أملٍ بالنّجاة قد فات، اجتمعت بقادتها تستشيرهم لآخر مرّة، ثم تسللت من العاصمة، فامتطت ناقة واتّجهت نحو بلدة آمنة.

2-تمارين التّركيب: عدد تمارين التّركيب هو 10 ما يعادل بنسبة% 5,65.

مثال: إجعل كل جملة فعليّة مما يلي جملة اسميّة، ص29.

اِجتهد الولد في دراسته ⟵ الولد اِجتهد في دراسته.

يمسح المحْسِنُ دمعة اليتيم ⟵ المحْسِنُ يمسح دمعة اليتيم.

3-تمارين التّعيين والاِستخراج: عدد تمارين الاِستخراج والتّعيين هو 45 ما يعادل بنسبة% 25,42.

مثال: عدّ إلى النّص واِستخرج، ص05.

فعلين: وجد/ عرف. اسم شيء: عصا.

اسمين إنسان: رجاء/ المدّرس. حرفين: إلى/ من.

4-تمارين التّحويل: عدد تمارين التّحويل هو 20 ما يعادل بنسبة% 11,29.

مثال: حوّل المفرد إلى المثنى، والمثنى إلى المفرد في هذه الجمل، ص77.

أقلعت الطائرتان المروحيتان من المطار ⟵ أقلعت الطائرةُ المروحةُ من المطار.

فحص الطبيبُ المريضَ ⟵ فحص الطبيبان المريضين.

5-تمارين شرح النّص: عدد تمارين شرح النّص هو50 ما يعادل بنسبة% 28,24.

مثال: (فهمت النّص) الإجابة على الأسئلة من خلال النّص، ص76.

-لماذا تتميز أسماك الأعماق بأنّها مضيئة؟

-تتميز أسماك الأعماق بأنّها مضيئة حتّى تهتدي به ظلمات البحر.

6-تمارين الإعراب: عدد تمارين الإعراب هو 11 ما يعادل بنسبة% 6,21.

مثال: أعرب الكلمات المسطرة في الجملة التّالية، ص65.

-أتقنتِ الفتاةُ العمل إتقانًا مدهشًا.

الكلمة	إعرابها
أتقنتِ	فعل ماض مبني على الفتح، والتاء هي تاء التأنيث.
إتقانًا	مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره
مدهشًا	صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخره

7-تمارين ضبط الشّكل: عدد تمارين ضبط الشّكل هو 10 ما يعادل بنسبة% 5,65.

مثال: شكّل الجملة التالية شكلًا صحيحًا، ص89.

-أَخِي العَزِيزُ اِشْتَقْتُ إِلَيْكَ، طَالَ السَّفَرُ، لَيْتَكَ تَعُودُ مِنَ بِلَادِ الغُرْبَةِ.

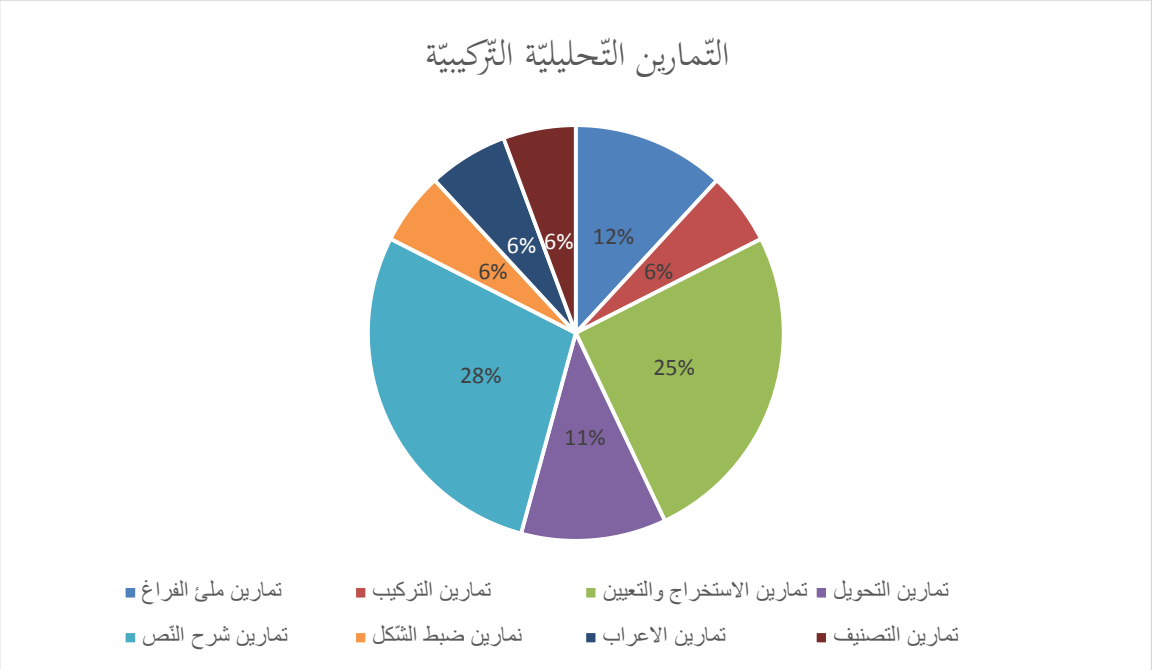
8-تمارين التّصنيف: عدد تمارين التّصنيف هو 10 ما يعادل بنسبة% 5,65.

مثال: اِنسب كل وصف لصاحبه، ص56.

تتلوى من السّقم/ قلق/ وجهها ذابل/ يكشف بدقة/ تتوجع/ وجهها عرقان/ يفحص مليّا/ محتار/ عيناها غائرتان.

الشّخصيّة	سامية	عمّار	الطبيب
الأوصاف	تتلوى من السّقم – وجهها ذابل- تتوجّع- وجهها عرقان- عيناها غائرتان.	قلق-محتار.	يكشف بدقة- يفحص مليّا.

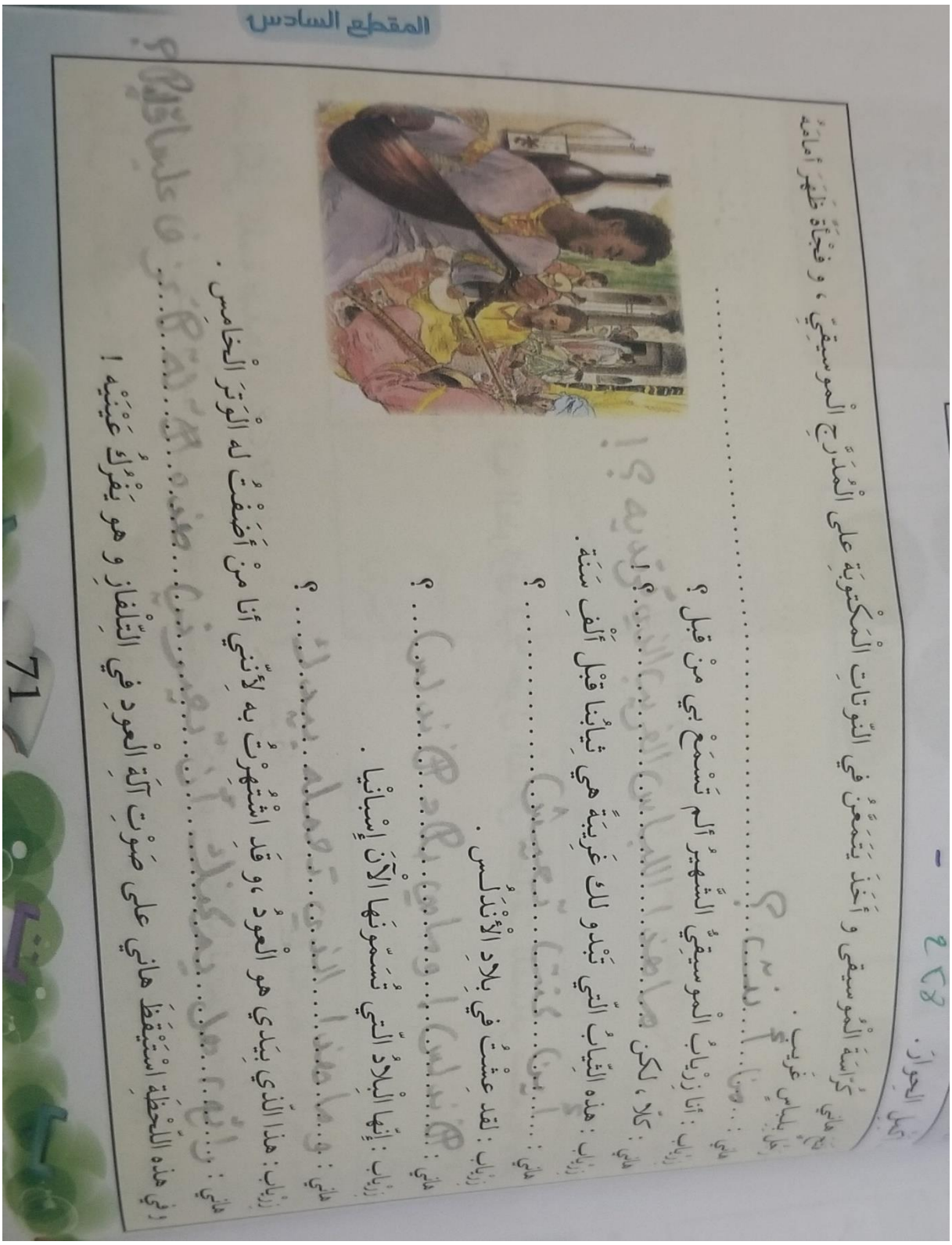
هذه الدائرة النسبيّة توضح لنا نسب توظيف التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة في كراس الأنشطة:



ب-التّمارين البنيويّة: إنّ عدد التّمارين البنيويّة الواردة في كراس النّشاطات هو 148 تمرين المتمثّلة في:

1-تمارين الحوار الموجّه: عدد تمارين الحوار الموجّه هو 08 ما يعادل بنسبة 5,40%.

مثال: أكمل الحوار ص71.



2-تمارين التّكملة: عدد تمارين التّكملة هو 90ما يعادل بنسبة% 60,82.

مثال: أكمل الفقرة ص32.

الأمير عبد القادر فارس شجاع متخلق صبور متواضع، وهو رجل علوم عسكريّة وأدب وثقافة، إنّه واحد من العظماء الذّين حفظهم ماضينا المجيد.

3-تمارين التّركيب: عدد تمارين التّركيب هو 10 ما يعادل بنسبة% 6,76.

مثال: أدخل أحد حروف الجرّ على الأسماء التّالية في جمل من إنشائك، ص85.

القمران/ المهندسون/ الكتاب.

-اصطدم صاروخ أطلقته وكالة الفضاء على قمران الاتصالات دون قصد.

-اجتمع الرئيس مع المهندسين من أجل إنجاز المشروع.

-استفدتُ كثيرًا من الكتاب الذّي أعارني المعلّم.

4-تمارين الزّيادة: عدد تمارين الزّيادة هو 10 ما يعادل بنسبة% 6,76.

مثال: ضع حرف جرّ مع اسم مجرور واضبطه بالشّكل: ب/ ك/ من، ص41.

أكنس بالمكنسة. / أسناني بيضاء كاللؤلؤ. / علينا أن نخلص التربة من المواد الضارة.

5-تمارين التّحويل: عدد تمارين التّحويل هو 16 ما يعادل بنسبة% 10,82.

مثال: حوّل كل جملة إلى المضارع، ص37.

-أنشدتُ النّشيد الوطنيّ مع زملائي في الساحة.

-أنشدُ النّشيد الوطنيّ مع زملائي في الساحة.

-نحن شاهدنا شريطًا عن ثورة التّحرير.

-نحن نُشاهدُ شريطًا عن ثورة التّحرير.

6-تمارين التّكراريّ: عدد تمارين التّكراريّ هو 04 ما يعادل بنسبة% 2,71.

مثال: أدخل كان وإحدى أخواتها على الجمل التالية وغير ما يجب تغييره:(التّكرار البسيط) ص57:

-المرض خطير: كان المرض خطيرًا. / -العليل مرتاحٌ: أصبح العليل مرتاحًا.

-الممرضون ساهرون: بات الممرضون ساهرين. / -الأم المسكينة قلقة: أمست الأم المسكينة قلقةً.

-أعراض المرض ظاهرة: أصبحت أعراض المرض ظاهرةً. / -الوباء الخطير منتشرٌ: مازال الوباء الخطير منتشرًا.

7-تمارين الإستبدال: عدد تمارين الإستبدال هو10 ما يعادل بنسبة% 6,76.

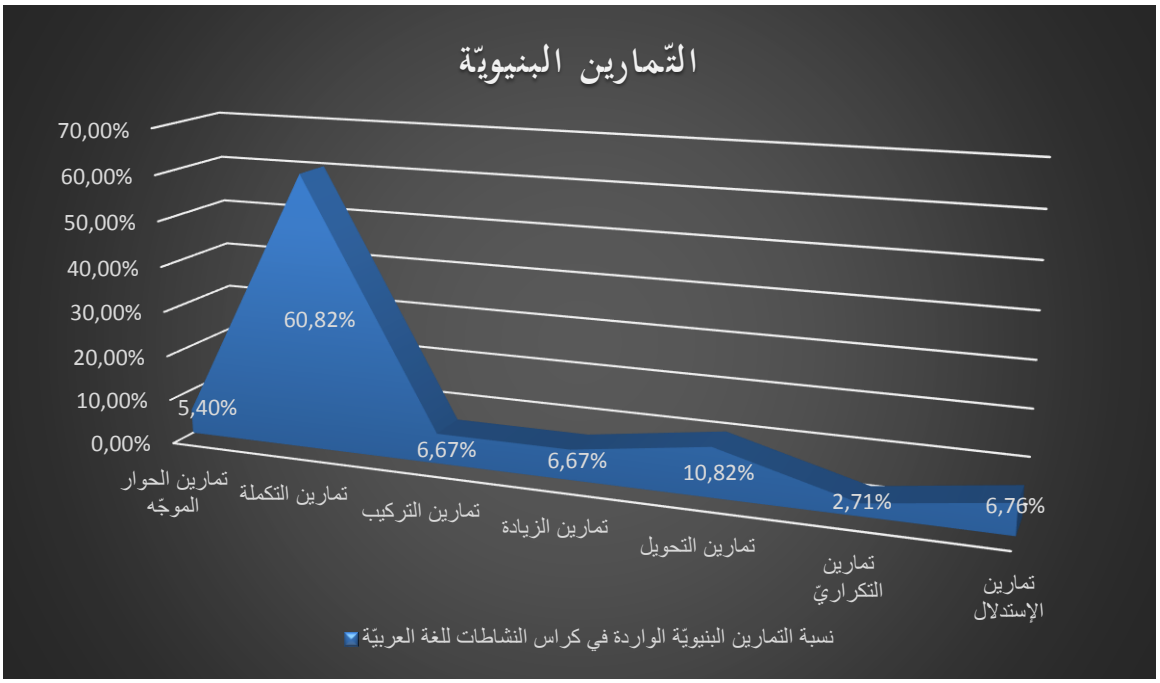
مثال: أعدّ كتابة الجملة معوّضًا التّلميذة بالتّلميذتين مرّةً وبالتلميذات مرةً أخرى:(إستبدال بالرّبط أو التناسب) ص29:

-رجعت التّلميذة من المدرسة، فدخلت البيت ثم قامت بمراجعة دروسها، وبعدها رتبت خزانتها ونامت.

-رجعت التّلميذتان من المدرسة، فدخلتا البيت ثم قامتا بمراجعة دروسهما، وبعدها رتبت خزانتهما ونامتا.

-رجعت التّلميذات من المدرسة، فدخلنّ البيت ثم قمنّ بمراجعة دروسهنّ، وبعدها رتبنّ خزانتهنّ ونمنّ.

هذا الأعمدة البيانيّة توضح لنا نسبة التّمارين البنيويّة الواردة في كراس الأنشطة في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة الإبتدائيّ.



وهناك بعض تمارين عبارة مزج بين التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة والتّمارين البنيويّة والباقي هي تمارين تعبير كتابيّ مثل: إستعن بالمعلومات أعلاه واكتب فقرة تصّف فيها الحاسوب؛ ذاكرًا: أجزائه، فوائده، ولا تنسى الضّرر الذي يسببه لمن لا يحسن إستخدامه. الموجود في صفحة 83.

وتمارين الإملاء مثل: أكتب ما يملي عليك دون أخطاء، الموجود في صفحة 26.

وتمارين متعلقة بالجانب المعجميّ (إثراء الرّصيد اللغويّ) مثل: إستعمل القاموس وجِد معاني الكلمات التالية: الوطنيّة-قائد محنّك-البسالة، الموجود في صفحة 32.

ج-تحليل الكتاب من حيث الأبعاد المعرفيّة: لقد تحدثنا سابقًا عن الأبعاد المعرفيّة في الفصل الأوّل، وحدّدنا أنواعها، وبعد اطلاعنا على كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ، تمكنا من تصنّيفها بنسبة 50% وهي:

-التّمارين الأكثر إعتمادًا على عمليّة التّفكير هي: تمارين شرح النّص والأسئلة المتعلقة بفهم النّص، والتّعبير الكتابيّ.

مثال: تمرين صفحة 08، ضع علامة (في) أمام الجملة الخاطئة.

مثال: تمرين صفحة 39، أكتب وصفًا معنويًا حول شخصيّة تعجبك مستعينًا بالوصف أعلاه، محترما الخطوات التالية.

-التّمارين الأكثر إعتمادًا على عمليّة الإدراك هي: تمارين الإملاء وتمارين المتعلقة بالجانب المعجميّة (الإثراء اللّغويّ)، مثلاً: تقديم مجموعة من الصور يطلب منه أن يعبر على ما تحتوي تلك الصور، وهذا خاص بعمليّة الإدراك البصّريّ، أو يطلب منه أن يعيد ما يسمعه في راديو أو فيديو، أو ما يمليه المعلّم، وهذا متعلّق بالإدراك السّمعيّ.

مثال: الإدراك البصّريّ في تمرين صفحة 33، أكتب اسم كل صورة.

مثال: الإدراك السّمعيّ في تمرين صفحة 26، أكتب ما يملي عليك دون أخطاء.

-التّمارين الأكثر اعتمادًا على عمليّة الإنتباه هي: تمارين النّحو وتمارين الصّرف، فالتّلميذ يحتاج إلى الإنتباه والتّركيز عند شرح القواعد وتحليل التّمارين الصّعبة.

مثال: تمرين صفحة 37، أعرب الجملة التالية اعرابًا كاملًا.

مثال: تمرين صفحة 77، حوّل المفرد إلى المثنّى، وحوّل المثنّى إلى المفرد في هذه الجمل.

-التّمارين الأكثر اعتمادًا على عمليّة الذاكرة هي: معظم التّمارين اللّغويّة، لأنّ عمليّة الذاكرة هي الرّكيزة أو الأساس في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، يعتمد عليها التّلميذ في تحليل التّمارين المذكورة في الامتحانات المشابهة لتّمارين المحلّلة سابقًا سواء في القسم أو في الفروض المنزليّة، وأيضًا يعتمد عليها في حياته اليوميّة.

-التّمارين الأكثر اعتمادًا على عمليّة حلّ المشكلة هي: كل الأسئلة المطروحة في كراس الأنشطة منها أسئلة النّحو والصّرف والإملاء، أسئلة النّص والإثراء اللّغويّ، إضافة على أسئلة تقييم المعلومات وهو عبارة عن مراجعة ما تعلّموه التّلاميذ من القواعد في تلك الوحدة، مثل الصفحات التّالية: ص 34/33/32.

-يظهر الإِستدلال في تمارين التّعبير الكتابيّ، لأنّ يطلب من التّلميذ الإِستعانة بالصور والمستندات والمخططات الواردة في التّعبير الكتابيّ مثل السؤال رقم 01 في صفحة 55 (أتدرب على التّعبير الكتابيّ)، للإجابة على الإشكاليّة وهي إنشاء تعبير بأسلوبه الخاص.

المبحث الثّالث: تحليل الاستبيان

أ-عيّنة الدّراسة

تتكون هذه العيّنة من متعلّمي اللّغة العربيّة الذّين يدرُسُون السّنة الرّابعة من التّعليم الإِبتدائيّ، وقد بلغ عددهم 60 تلميذًا، وقد شمّلت هذه العيّنة قسمين في المدرسة الإِبتدائيّة "إيدير حليمة" في بلدية "بوغني"، ولاية تيزي-وزو، التّي تقع غرب ولاية تيزي-وزو.

ب-متغيّر الأجناس والعمر

شمّلت عيّنة الدّراسة ستين60تلميذًا، من بينهم 24 تلميذة و31تلميذ تتراوح أعمارهم من 09 إلى10سنوات، وتلميذتين تبلغان 11سّنة، و03 تلاميذ تتراوح أعمارهم من 11 إلى13سّنة.

وهذا الجدول يوضح لنا عيّنة الدّراسة للتّلاميذ موّزعة حسب جنسهم وأعمارهم:

العدد / الجنس	تتراوح أعمارهم بين 09 و10سنوات	النسّبة المئويّة	تتراوح أعمارهم بين 11 و13سنة	النسّبة المئويّة
أنثى	24	43,64%	02	40%
ذكر	31	56,36%	03	60%
المجموع	55	100%	05	100%

ج–سّنة التّمدرس

كما قلنا هذه العيّنة تشمّل 60 تلميذ من بينهم لم يعيدوا السّنة، وهناك من أعادوا السّنة أكثر من مرة واحدة.

يصنّف هذا الجدول التّلاميذ الذين لم يعيدوا السّنة والذين أعادوا السّنة:

سّنة التّمدرس	العدد	النسّبة المئويّة
لم يعد السّنة	55	91,67%
أعاد السّنة أكثر من مرة	05	08,33%
المجموع	60	100%

د–أداة البحث

تمثّلت أداة البحث في اِستبيان مكونًا من 16سؤالاً منها أسئلة مغلقة ومفتوحة، ويتضمّن هذا الاِستبيان عدّة جوانب، منها معلومات اِستكشافيّة حول تدّريس اللّغة العربيّة، وترتكّز على التّمارين اللّغويّة المطبقة في الحصّص التّعليميّة، مع التّركيز على الأبعاد المعرفيّة الأكثر اِعتمادًا في تحليل التّمارين اللّغويّة، وفي الأخير، ذكر الصعوبات التّي يجدها التّلميذ في اِكتساب المعرفة وتعيقه في تعلّم اللّغة.

وقد طلب من كلّ تلميذ من عيّنة الدّراسة بوضع إشارة (في) داخل كلّ الخانة تقابله العبارة التّي يراها مناسبة لإجابته على السؤال المطروح، وهناك أسئلة مفتوحة يعبر عنها حسب رأيه الشّخصيّ.

هـ–النّتائج

تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة مدى اِستيعاب تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الاِبتدائيّ قواعد اللّغة العربيّة، ومدى اِستثمار العمليّات المعرفيّة في تحليل التّمارين اللّغويّة، وأيضًا يسعى إلى إيجاد حلول لتفادي المعيقات التّي يجدها المتعلّم أثناء تعلّم اللّغة واِكتساب المعرفة. وقد تّم ذلك من إجابات التّلاميذ على هذا الاِستبيان المكوّن من 16سؤال. وفيما يأتي نعرض نتائج الدّراسة التّي توصّلنا إليها.

1–نتائج تحليل السؤال الأوّل

نص السؤال: هل تحب تعلّم اللّغة العربيّة؟

كانت نتيجة هذا السؤال هي رغبة جميع التّلاميذ في تعلّم اللّغة العربيّة، أي كل التّلاميذ أجابوا بـ "نعم". وذكروا لنا المجهودات التي يبذلونها في تعلّم اللّغة العربيّة، ومن بينها قراءة النّصوص الموجودة في كتاب القراءة، محبتهم للمطالعة، حفظ القرآن الكريم وأناشيد وطنيّة، مراجعة الدّروس وحفظ قواعد اللّغة العربيّة.

2-نتائج تحليل سؤال الثّاني

نص السؤال: لماذا يجد تلاميذ السنّة الرّابعة اِبتدائيّ صعوبات في تعلّم اللّغة العربيّة؟

إجابات التّلاميذ على هذا السؤال واضحة في الجدول الآتي:

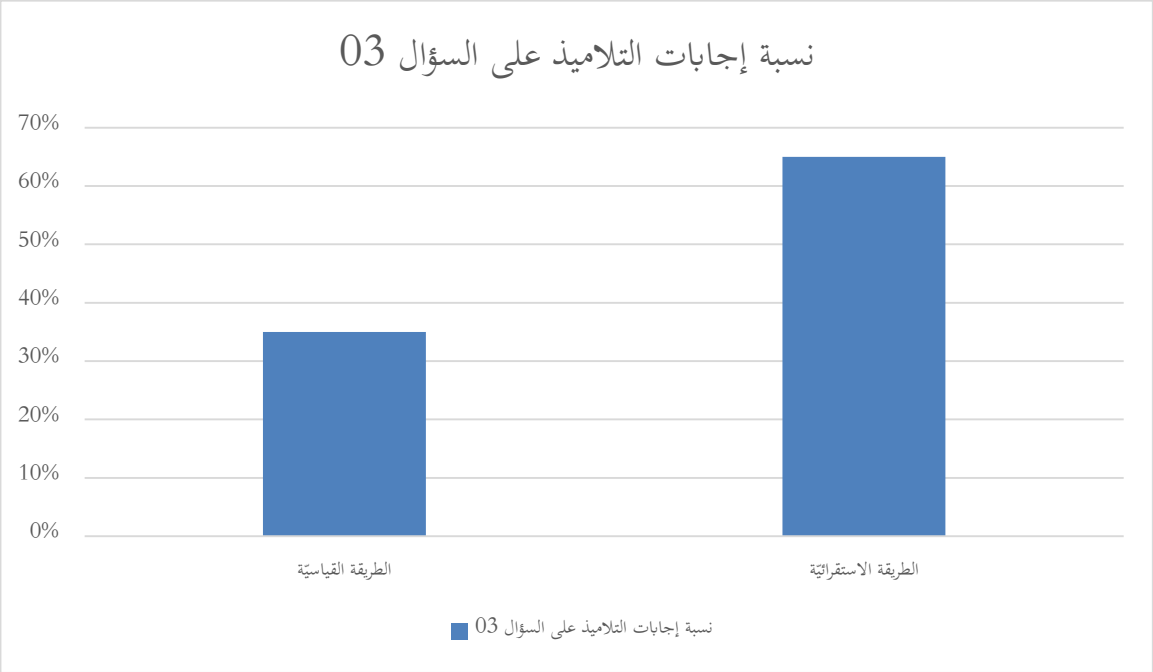
العدد / الإجابات	العدد	النسّبة المئويّة
عدم شرح المادة جيدًا.	01	1,47%
عدم مراعاة الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ.	16	23,53%
عدم فهم التّلاميذ للّغة الأستاذ.	03	4,41%
عدم مراجعة وتحضير الدّروس.	48	70,59%
المجموع	68	100%

نلاحظ أنّ الإجابة على هذا السؤال هو عدم مراجعة وتحضير الدّروس، فهذه الإجابة تحتل المرتبة الأولى بنسبة 70,58% مقارنة بالإجابات الأخرى، فمعظم التّلاميذ اختاروا هذه الإجابة والواقع يشهد على ذلك.

3-نتائج تحليل السؤال الثّالث

نص السؤال: ماهي الطريقة التّي تفضلها في تدريس القواعد النّحويّة؟

سنوضح هذه النتائج من خلال المخطط التّالي:



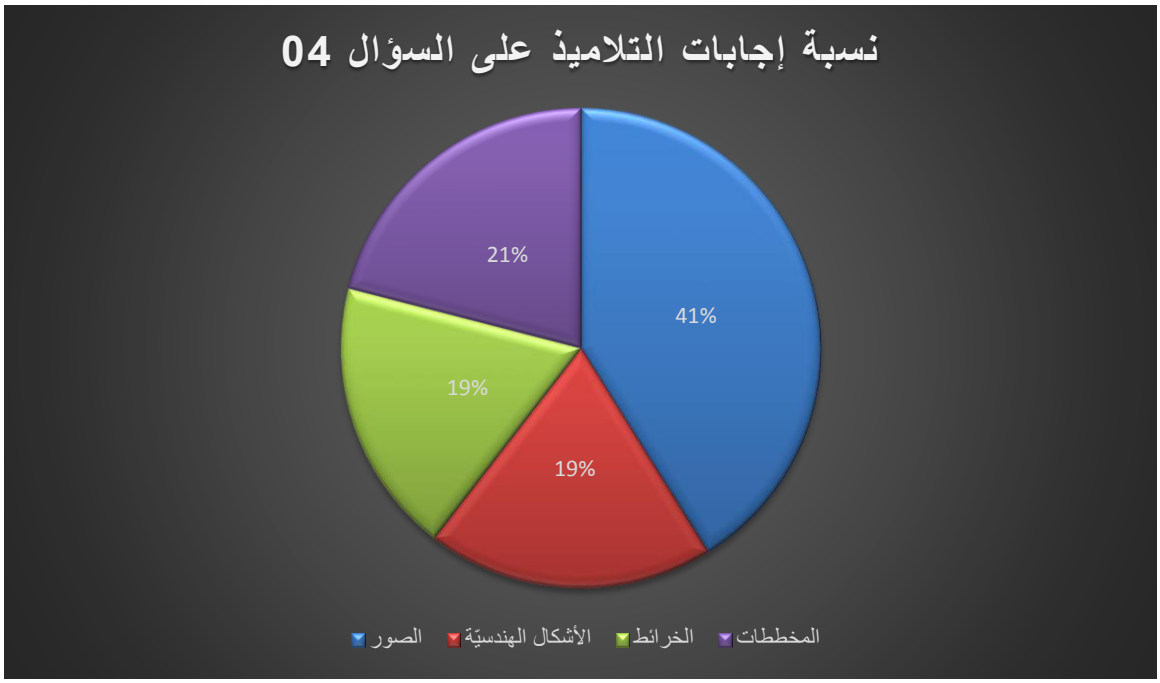
الطريقة التّي يفضلونها التّلاميذ في دراسة القواعد النّحويّة هي الطريقة الاستقرائيّة التّي تمثّل 65%، وأما الطريقة القياسيّة فهي تمثّل 35%.

فالطريقة الاستقرائيّة هي الأفضل لأنّ تساعد التّلميذ في ترسيخ القاعدة في ذهنه، لأنّها عبارة عن اِستنتاج القاعدة بعد تحليل تلك الأمثلة.

4-نتائج تحليل السؤال الرّابع

نص السؤال: هل يستخدم أساتذة السّنة الرّابعة الوسائل التّوضيحيّة؟

معظم التّلاميذ أجابوا بـ "نعم". والوسائل التّوضيحيّة الأكثر استعمالًا سَنُبَيِّنُهَا من خلال هذه الدائرة النسبيّة التالية:



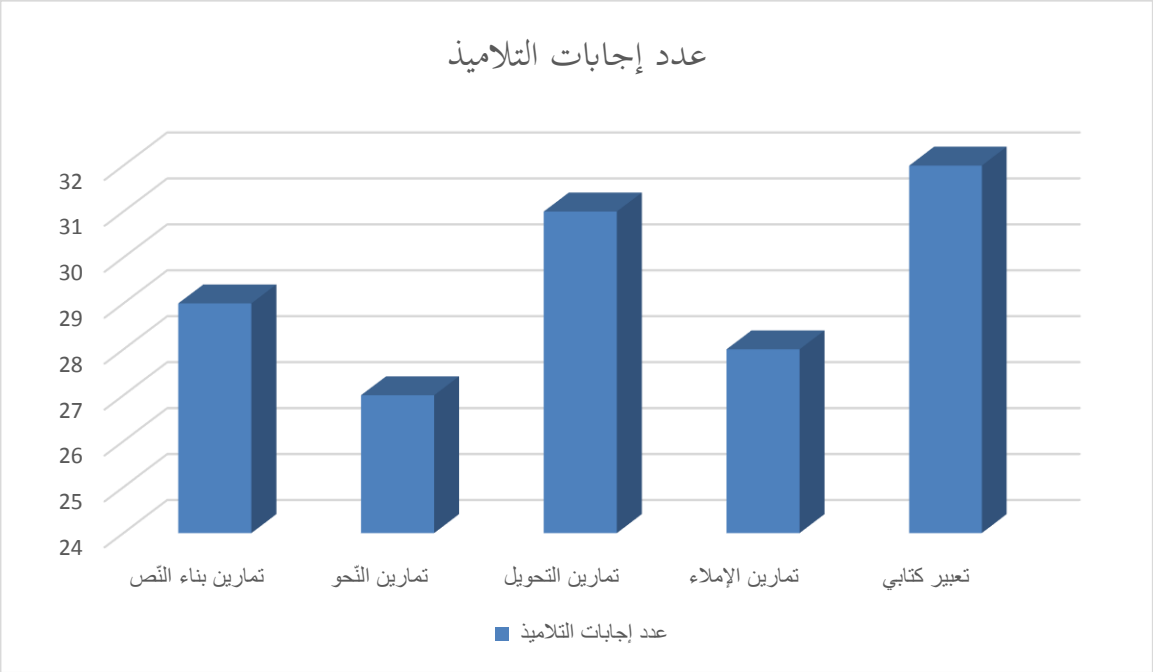
إنّ الوسائل التّوضيحيّة الأكثر استعمالًا في القسم حسب إجابات التّلاميذ هي الصور بنسبة 41,12% والمخططات بنسبة% 20,97.

وأما الخرائط تستعمل فقط في دروس الجغرافيا، وأما الأشكال الهندسيّة تستعمل فقط في دروس هندسة الفضاء.

5-نتائج تحليل السؤال الخّامس

نص السؤال: ماهي التّمارين اللّغويّة التّي تجدها سهلة؟

نبيّن نتائج هذا السؤال من خلال المخطط التّالي:

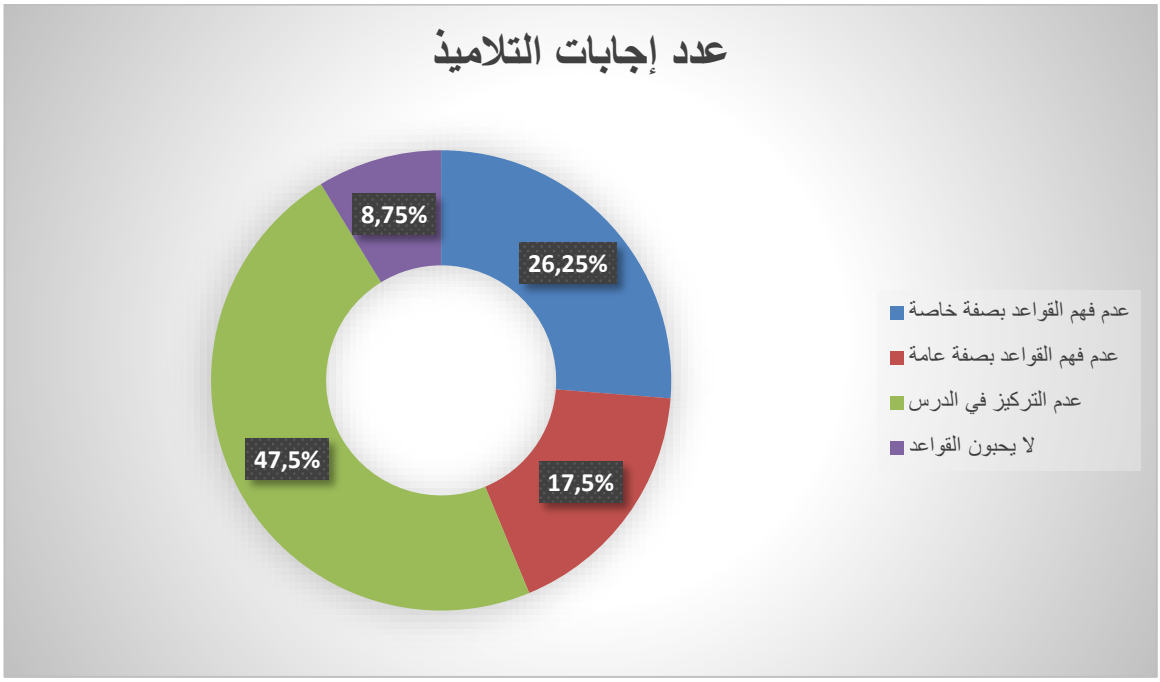


إنّ التّمارين التي يفضلونها تلاميذ السّنة الرّابعة اِبتدائيّ هي تمارين التّعبير الكتابيّ بنسبة21,78% ثم تمارين التّحويل بنسبة21,08% ، ثم تمارين بناء النّص بنسبة19,74% بعد ذلك تمارين الإملاء بنسبة 19,04% وفي الأخير، تأتي تمارين النّحو لصعوبتها بنسبة 18,36%.

6-نتائج تحليل السؤال السّادس

نص السؤال: لماذا يعتبر التّلاميذ أنّ تمارين النّحو معقدّة وصّعبة في نظرك؟

نتيجة الإجابة على هذا السؤال موضّحة في الدائرة النسبيّة الآتية:



نقول أنّ سبب صعوبة التّمارين النّحو حسب التّلاميذ هو عدم التّركيز على الدّرس مما ينتج عدم فهم القواعد النّحويّة، والوقت غير كافي لمراعاة الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ.

7-نتائج تحليل السؤال السّابع

نص السؤال: ماذا تفضل في الأسئلة؟

نتائج هذا السؤال موزعة في الجدول الآتي:

نوع الأسئلة	العدد	النسبة المئويّة
الأسئلة الشفهيّة	33	51,57%
الأسئلة الكتابيّة	31	48,43%
المجموع	64	100%

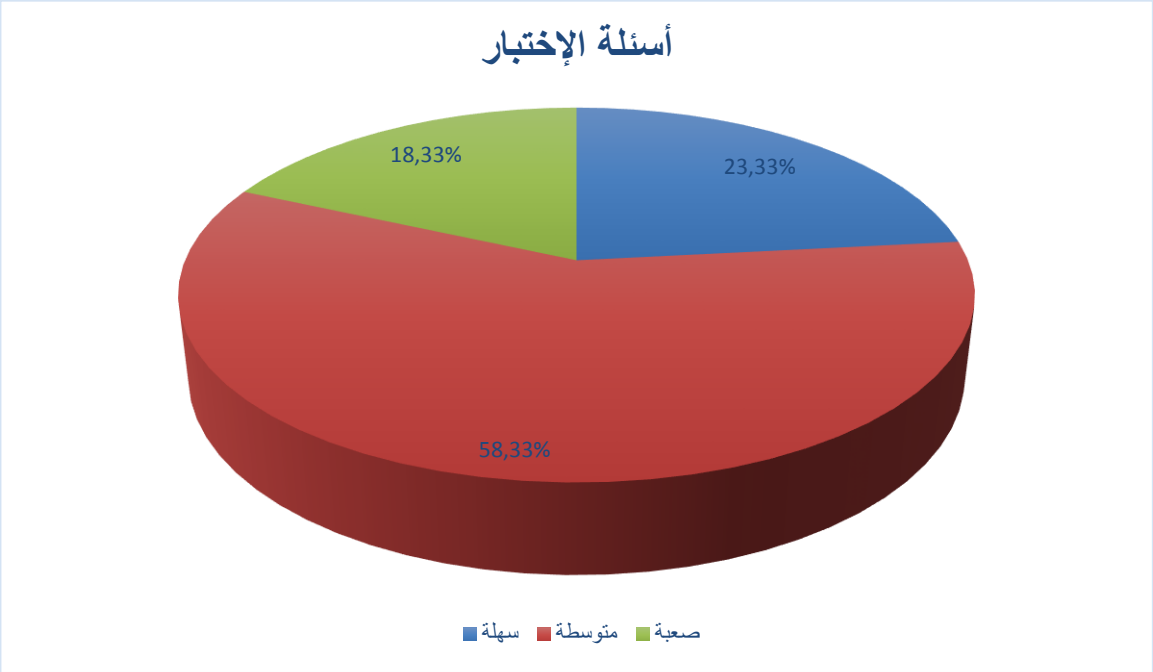
التّلاميذ الذّين إختاروا الأسئلة الشفهيّة: برّروا إختيارهم على أنّ الأسئلة الشفهيّة: سهلة، واضحة، توفر الوقت، تعلّم إحترام أراء الآخرين، فرصة لتحدث باللّغة العربيّة، إذ كانت إجابة خاطئة يصحّح الأستاذ مباشرة، تفادي الأخطاء الإملائيّة.

والتّلاميذ الذّين إختاروا الأسئلة الكتابيّة: علّلوا إختيارهم على أنّ الأسئلة الكتابيّة: واضحة، تمنح للتّلميذ وقت للتّفكير، التّركيز على السؤال والإجابة عليه بكل أريحيّة، إضافة معلومات جديدة لها علاقة بالسؤال، إستخدام المسودة للمحاولة، تساعد التّلميذ على تعلّم الكتابة باللّغة العربيّة.

8-نتائج تحليل السؤال الثّامن

نص السؤال: كيف هي أسئلة الإختبار؟

نتائج لهذا السؤال واضحة في هذه الدائرة:

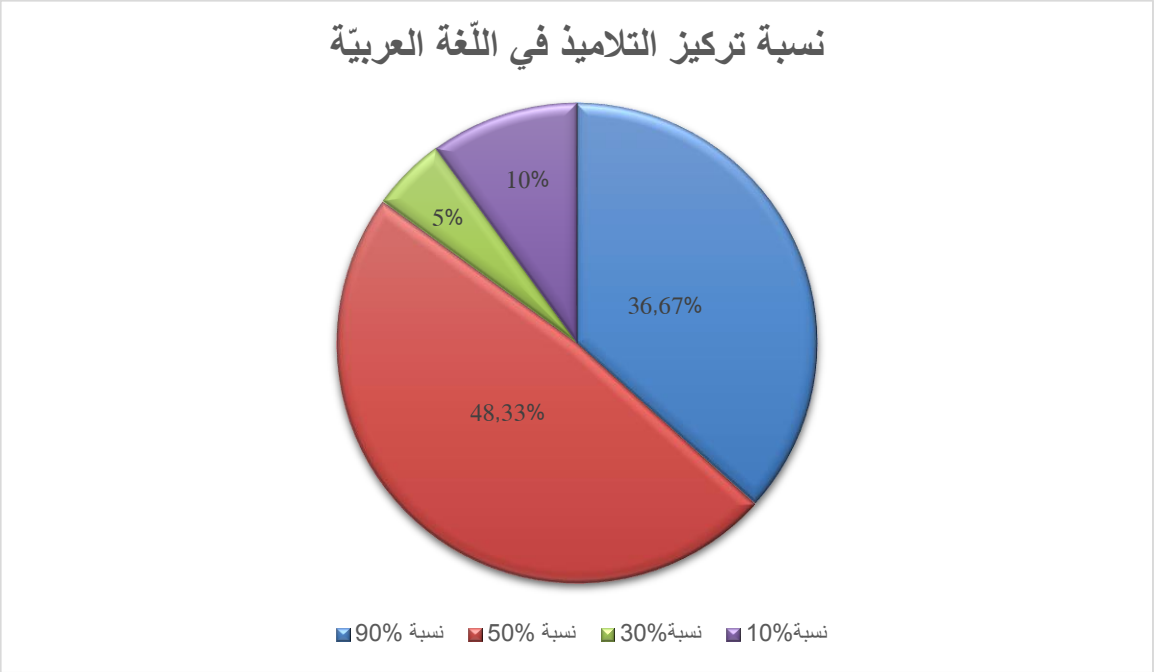


إنّ أسئلة الإختبار في مادة اللّغة العربيّة حسب معظم التّلاميذ هي متوسطة، وتمثّل بنسبة 58,33% وهي نسبة عاليّة جدًا مقارنة بالأجوبة الأخرى لهذا السؤال ويعود ذلك إلى عدم المراجعة وحفظ للدّروس، وضياع معظم وقتهم في اللعب.

9-نتائج تحليل السؤال التّاسع

نص السؤال: ما نسبة تركيزك في اللّغة العربيّة؟

ندرج نتائج التّي استنتجناها من خلال هذا السؤال في الدائرة النسبيّة التالية:



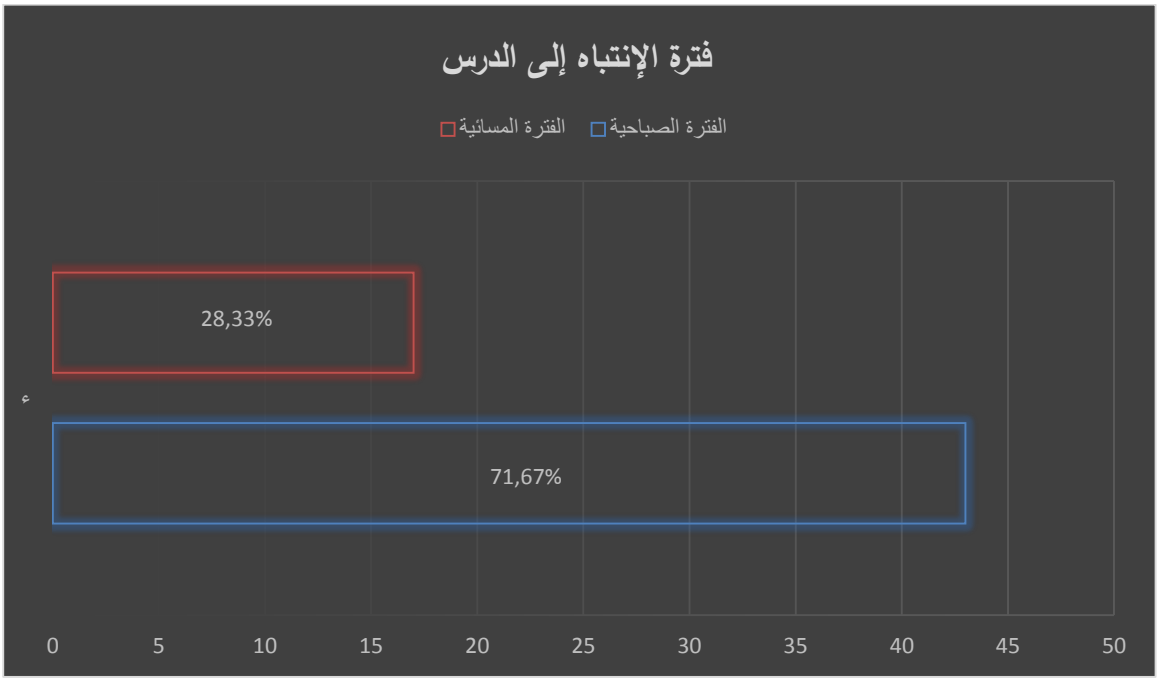
نسبة تركيز التّلاميذ في اللّغة العربيّة هي 50% المتمثّلة بنسبة 48,33%، ونسبة تركيز تلاميذ المجتهدون هي 90% بنسبة 36,67%.

نقص تركيز التّلاميذ في اللّغة العربيّة، يعود إلى صعوبة فهم القواعد وعدم إستيعابها، وعدم توفير وقت كافي لشرح الدّرس بالتفصيل وإنجاز عدد من التّمارين في القسم، بسبب هذا الوباء كوفيد-19-الذّي انتشر في العالم كلّه.

10-نتائج تحليل السؤال العاشر

نص السؤال: ما هي الفترة التّي ينتبه إليها التّلميذ؟

في هذا المخطط نبيّن النتائج التّي توصّلنا إليها في تحليلنا لهذا السؤال:



الفترة التي ينتبه إليها التّلميذ إلى الدّرس هي الفترة الصباحيّة المتمثّلة بنسبة 71,67%

يكون التّلميذ جاهزًا ويتمتع بالطاقة والحيويّة، أما في الفترة المسائيّة فالتّلميذ يشعر بالتّعب خاصة في فصل الصيّف بسبب اِرتفاع درجة الحرارة مما ينقص نسبة اِنتباهه إلى الدّرس.

11-نتائج تحليل السؤال الحادي عشر

نص السؤال: ما هو الوقت الذّي تستغرقه في التّفكير للإجابة على سؤال شفهيّ؟

يختلف من تلميذ إلى آخر في مدّة التّي يستغرقها في التّفكير للإجابة على الأسئلة، لهذا قسمناهم إلى 03 فئات، وهي:

-فئة المجتهدين يستغرقون في التّفكير ما تتراوح بين ثانيتين ودقيقة على الأكثر.

-فئة المتوسطين يستغرقون في التّفكير ما تتراوح بين دقيقة و03دقائق.

-فئة الضعفاء يستغرقون في التّفكير ما تتراوح بين 05دقائق وأكثر.

12-نتائج تحليل السؤال الثّاني عشر

نص السؤال: هل الاِستعانة بالأمثلة من الواقع تساعدك في ترسيخ المعلومات في ذاكرتك؟

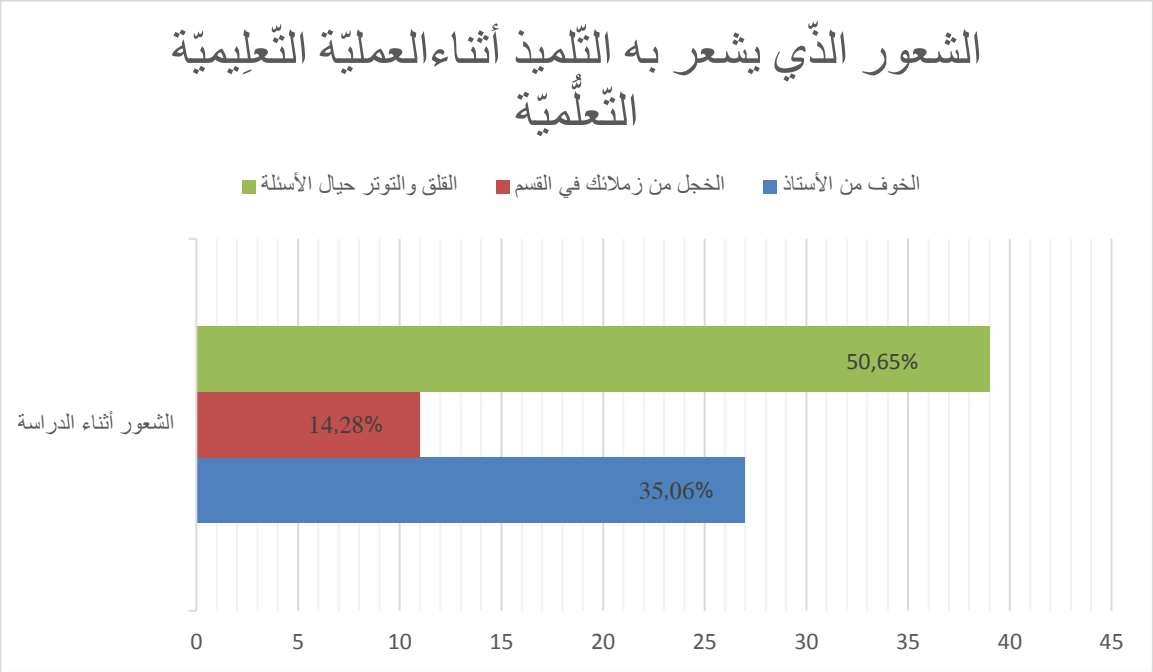
كانت إجابة التّلاميذ على هذا السؤال بـ "نعم".

التّعليل: بفضل أمثلة من الواقع يستنتج التّلميذ القاعدة، حيث تسهل له الحفظ وتطبيق القاعدة على التّمارين اللّغويّة، وتساعده على فهم الدّرس واِستيعابه، واِسترجاع تلك القواعد أثناء الاِمتحان، وتساعد التّلميذ في التخيّل والتعلّم من الحياة الواقعيّة.

13-نتائج تحليل السؤال الثّالث عشر

نص السؤال: بماذا تشعر أثناء الدّراسة؟

النتيجة واضحة في المخطط التالي:



نستنتج من خلال هذا المخطط، أنّ معظم التّلاميذ يشعرون بالقلق والتوتر حيال الأسئلة، خاصةً الأسئلة الصّعبة، عكس المجتهدون فَهُم دائمًا جاهزين للإجابة على الأسئلة مهما كانت صّعبة.

14-نتائج تحليل السؤال الرّابع عشر

نص السؤال: هل تردّدك في الأجوبة على الأسئلة يعود إلى عدم الثّقة بنفسك؟

هذا الجدول يوضح لنا أجوبة حول هذا السؤال المطروح:

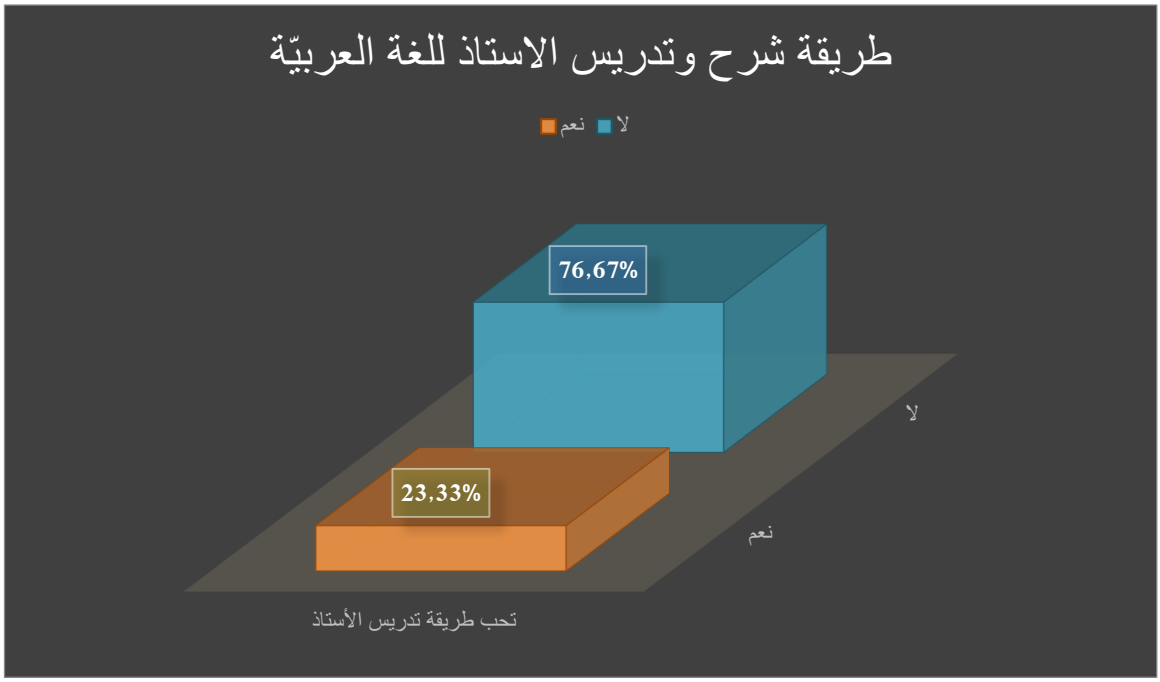
	العدد	النسّبة المئويّة
نعم	34	56,67%
لا	26	43,33%
المجموع	60	100%

النتيجة هي: أنّ معظم التّلاميذ يتردّدون في الأجوبة، وذلك بسبب عدم الثّقة بالنّفس وعدم التأكّد من الأجوبة، ويعود ذلك إلى عدم تحضير الدّروس مسبقًا.

15-نتائج تحليل السؤال الخّامس عشر

نص السؤال: هل تفضل أن يغير أستاذك طريقة شرحه وتدّريسه للّغة العربيّة؟

النتيجة واضحة في الشّكل التالي:



يفضلون أغلبيّة التّلاميذ طريقة أساتذتهم في تدريس اللّغة العربيّة، لأنّهم يبذلون أقصى مجهوداتهم في إيصال المعلومات إلى أذهان تلامذتهم، ويسهرون ليالي لتحضير الدّروس لهم، ويبحثون دائمًا على طرق جديدة وحديثة تساعدهم في التّدريس، وكل هذا من أجل أن يخرج من تحت أيديهم أجيال تفتخر بهم الوطن.

خلاصة الفصل

اِلتمسنا في هذا الفصل الجانب التّطبيقيّ عرض وتحليل التّمارين اللّغويّة، وعايّنا مجريات تقديمها داخل القسم وتفاعل التّلاميذ مع الأستاذ.

وقدّمنا فيه الكتاب الخاص بالأنشطة اللّغويّة شكلاً ومضموناً، وإحصاء النّسب المئويّة من حيث عدد التّمارين اللّغويّة الموجودة في كراس الأنشطة اللّغويّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الأساسيّ، ونسبة استثمار العمليّات المعرفيّة في تحليل هذه التّمارين اللّغويّة.

ووزّعنا استبيانات للتّلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ قصد اكتشاف مصداقية العمل.

الخاتمــة

الخاتمة:

ناقشنا في هذا الموضوع الموسوم بـ "الأبعاد المعرفيّة للتّمارين اللّغويّة في كتاب النّشاطات في اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة اِبتدائيّ –أنموذجًا–وتوصّلنا من خلال دراسة وتحليل هذه العيّنة إلى مجموعة من النّتائج، وهي:

–تلعب العمليّات المعرفيّة دورًا كبيرًا في العمليّة التّعلِيميّة من بينها التّفكير، الذاكرة، الإدراك والاِنتباه، فهي تساعد التّلميذ في اِكتساب المعرفة، واِسترجاعها عند الحاجة.

–يعدّ الكتاب المدرسيّ أهم مصدر في العمليّة التّعلِيميّة التّربويّة؛ بحيث يهدف إلى مساعدة كلّ من معلّم ومتعلّم في اِكتساب المعرفة وإنماء الكفاءة التّعلِيميّة.

–يلعب الكتاب دورًا كبيرًا في تنميّة قدرات العقليّة للتّلميذ ومَيْلِهِ إلى المطالعة واِستخراج المعلومات منه.

–يحتوي كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة اِبتدائيّ على مختلف التّمارين اللّغويّة من بينها التّمارين التّقليديّة، أيّ التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة والتّمارين الحديثة المسمى بالتّمارين البنيويّة، وهناك بعض أسئلة عبارة عن مزج بين هذّين النّوعين من التّمارين، وهذا المزج يساعد التّلميذ في فهم الدّروس وترسيخها في ذاكرته، وتهيئة نفسه للاِمتحانات.

ومن خلال دراستنا لهذا الموضوع، لاحظنا بعض النّواقص، أو معيقات تعيق العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة، وسنقترح بعض الحلول لسّد هذه الثّغرات، وهي:

–تخصيص حصص للتّمارين اللغويّة وتصحيحها.

–يجب أن ترافق كل مادة أنشطة خاصة بها، فهي تساعد كلّ من معلّم ومتعلّم في التعلّم، وأيضًا حتى أولياء التّلاميذ تساعدهم في متابعة أولادهم وتَدْرِيسِهم في البيت.

–تقديم فروض منزليّة للتّلاميذ في نهاية كلّ مقطع، لتقييمهم ومعرفة مدى اِستيعابهم للدّروس السابقة.

–تخصيص ساعتين في الأسبوع على الأقل لتصحيح الفروض المنزليّة وبعض التّمارين الواردة في كراس الأنشطة.

–تخصيص وقت خاص للتعابير الكتابيّة والشفاهيّة؛ فهي تساعد التّلميذ على إتقان اللّغة العربيّة.

–اِستعانة المدّرس بمختلف الوسائل التّوضيحيّة أثناء شرح الدّرس.

–يجب مراعاة الفروقات الفرديّة؛ لأنّه المعيق الرئيسيّ في العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة.

-تدريب التّلميذ على الإِعتماد على نفسه في حلّ المشاكل، وأن يثّق في قدراته ومهاراته لتحقيق أهدافه، وأن يكون شجاعًا يتحمل المسؤوليّة.

أخيرًا، وصلنا إلى نهاية هذا البحث بفضل الله عزّ وجل الذّي وفقنا على إِختتامه.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

1-القرآن الكريم

-سورة المائدة، آية 48.

-سورة الممتحنة، آية 10.

-سورة يس، آية 27/26.

2-المعاجم

-ابن منظور ابن أحمد الأزهريّ، تهذيب اللّغة، د.ط، (895-981م).

-العلامة علي بن محمّد السيّد الشريف الجرجانيّ، معجم التعريفات، دار الفضيلة، د. ط، القاهرة، 816هـ/1413م، باب الألف مع السين.

-لسان العرب، قاموس عربيّ/عربيّ، معجم الغنيّ، www.almaany.com

-معجم الوسيط، معجم عربي/عربي، مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، مصر، ط05، 2011.

3-الكتب

-أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط، 2012.

-جوناثان كيه فوستر، الذاكرة، ت: مروة عبد السلام، المراجعة: إيمان عبد الغنيّ نجم، هنداوي، ط 01، القاهرة، 2014م.

-جون روبرت أندرسون، علم النّفس المعرفيّ، مترجم من طرف: د. مفيد نجيب حواشين/ د. فاضل محمود خشاوي/ د. محمد صبري سليط، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، عمان، ط01: 2016.

-رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النّفس المعرفيّ، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، ط01: 2014.

-روبرت جانيه، أساسيّة التعلّم من أجل التّعليم الصفيّ، ت: أ. د. محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطباعة، عمان، ط 01، 1433هـ/2012م.

-روبير بلانشيي، الاستدلال، ت: أ. د. محمود اليعقوبي، دار الكتاب الحديث، د. ط، القاهرة/ الكويت/الجزائر، 1424هـ/2003م.

-صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار الهومة للطباعة والنّشر والتّوزيع ببوزريعة، الجزائر ط08: 2003/01/01.

-عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاته في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2001.

-عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتطبيق، دار النّشر والتّوزيع، عمان/الأردن، ط01: 2004، ط02: 2010، ط03: 2012.

-عمر المحمود، مفهوم الاستدلال عند الأصوليين وتطور دلالته، شبكة الألوكة، PDF.

-فؤاد أبو الحطب، القدرات العقليّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، د.ط، 1996م.

- محمد عبد الرحمان آل الخريف، تطوير المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم، جامعة سليمان بن عبد العزيز، المملكة العربيّة السعوديّة، وزارة التّعليم العالي PDF.

-محمود عبد الحليم منسي، التّعلم (المفهوم، النّماذج، التّطبيقات) مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط01: 2003.

-نبيل عبد الهاوي وآخرون، استراتيجيات تعلم المهارات التّفكير بين النّظريّة والتّطبيق، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، ط01: 2009.

-يوسف إبراهيم، الذاكرة ما وراء الذاكرة، دراسة أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان/الأردن، د.ط، 2013.

4-المقالات

-حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليليّة لتّمارين القواعد السّنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتّمارين المبرمجة للسّنة السّابعة أساسيّ، مركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة.

-عبد الرحمان حاج صالح، مدخل إلى عالم اللّسان الحديث؛ أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسيّ اللّغة العربيّة.

-فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلّم؛ قواعد وتمارين اللّغة للسنّة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، مركز البحوث العلميّة التقنيّة لترقيّة اللّغة العربيّة.

5-مقالات من المواقع الإلكترونيّة

-اِستدلال (بحث علميّ)،

https://ar.m.wikipedia.org

-الِاستدلال التّعليميّ،

https://almanbar.org

-أهميّة الانتباه في عمليّة التعلّم، -المرسال-

https://www.almrsal.com

--أهميّة التعلّم، كيف يبني التعلّم الشّخص والدولة، ويكي ويك،

https://wikiwic.com

-أهميّة تعليم التّفكير، le blog d'éducation et de formation

http://cfijdida.over-blog.com

-أهميّة الذاكرة في عمليّة التعلّم

https://elakademiapost.com

-أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة،

https://www.asjp.cerist.dz

-إ.م كولز، مدخل إلى علم النّفس المرضيّ الإكلينيكيّ، ترجمة عبد الغفار الدماطي وآخرون، مراجعة: أحمد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، د.ط، 1992م،

www.war.m.wikipedia.org

-تعريف التّعليم لغةً واصطلاحًا،

www.mufahras.com

-تعلّم مهارة حلّ المشكلات، موسوعة التّعليم والتّدريب،

https://www.edutrapedia.com

-التّصنيف أهم مهارات التّفكير،

http://bostam-5an,yoo7.com

-التّفكير العمليّ،

http://ara-healthyliving-healthnetwork.com

-خصائص التعلّم، موسوعة التّعليم والتّدريب، Features of learning

www.edutrapedia.com

-خطوات الاستدلال العلميّ،

https://www.modarissi.com

-دليل الأستاذ، تحضير درس الجملة البسيطة والجملة المركبة السّنة الرّابعة متوسطة-الجيل الثاني-المقطع التّعليميّ: التّضامن الإنسانيّ، الميدان: الظواهر اللّغويّة،

http://www.dzetude.com

-دعيدش عبد السلام، أنّواع التّقويم التّربويّ.

https://cte.univ-setif2.dz

-الشيخ د. عباس كنعان، أهميّة ودور الكتاب التّعليميّ في العمليّة التّعليميّة، مركز الأبحاث والدّراسات التّربويّة:

https://esrc.org.ib

-مهارات التّفكير الأساسيّ،

http://sites.google.com

نورا الشامخ، التّقويم في التّعليم، المملكة العربيّة السعوديّة، شبكة الألوكة، 2018

www.alukah.net

6-مجلات

-أسماء بن فرج بن خليوي، نموذج العلاقات بين المكونات المعرفيّة للاستدلال ومستواها لدى تلميذ الصّف السّادس الابتدائيّ بمحافظة شقراء (دراسة مقارنة بين الجنسين)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانيّة،26م، ع01، 2018م.

-أمينة سعد الدين، واقع التّمارين اللّغويّة المتضمنّة في كتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النصيّة، كتاب اللّغة العربيّة الرّابعة من التّعليم المتوسط نموذجًا، مجلة فصيلة محكمة تعني بالأبحاث والدّراسات في مجال اللّغة والتواصل بالمركز الجامعيّ بغليزان/الجزائر، السّنة الثالثة، المجلد 03، العدد 01، رجب1438هـ/مارس2017م.

- إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التّربيّة.

-حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليليّة لغويّة لكتاب القواعد المقرر لسّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ، مجلة اللّسانيات، جامعة الجزائر، العدد 09، 2004.

-أد. حسان الجيلالي و أ. لوحيدي فوزي، أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التربويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر2017.

-د. حياة بناجي، اللّسانيات وتعليميّة اللّغات للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّة-التّمارين اللّغويّة أنموذجًا-مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، مركز بحث في اللّغة والثّقافة الأمازيغيّة، مجلد:10، عدد:01، البلد: بجاية، 2021، ص826-827.

-د. دحدي إسماعيل ود. مزياني الوناس، التّقويم التّربويّ ومفهومه وأهميّته، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر، العدد 31، ديسمبر 2017.

-عبد المجيد عيساني وسعاد خراب، التّمارين اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة دراسة تطبيقيّة للصّف الخامس ابتدائيّ، مجلة الذاكرة، تصدر عن مختبر التراث اللّغويّ والأدبيّ في جنوب الشرقيّ الجزائريّ، جامعة ورقلة، العدد:09، جوان 2017.

-فاطمة عبابة، الشّكل الخارجيّ والداخليّ لكتاب السّنة الأولى متوسط مادة اللّغة العربيّة (دراسة وصفيّة تحليليّة)، مجلة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، ج01، العدد 13، جانفي 2018م.

-د. نصر الدّين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة/الجزائر، المجلة العربيّة، مجلة علميّة محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم اللّغة العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع03، السّداسي الأول، 2011م.

7-المحاضرات

-أحمد سعيد مغزى، محاضرات في مقياس التّطبيقات اللّغويّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 2019/2018.

-عبد الحليم بن عيسى، محاضرة حول المحتوى اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة للّغة، في السّنة الأولى ماستر، لسانيات تطبيقيّة، في قسم اللّغة والآداب العربيّ، كليّة الآداب والفنون، جامعة وهران.

8-الرّسائل الجامعيّة

-زهور شتوح، تعليميّة التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفيّة تحليليّة، رسالة ماجستير، إشراف: د. السعيد بن ابراهيم، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة حاج لخضر –باتنة–2011/2010.

9–المواقع الإلكترونية

-Psychology: Making connection beg [Gregory feisty and Erika Rosenberg, 05, Jan 2009].

-The Editor of Encyclopaedia Britannica, Didactic, www.britannica.com. Retrieved 30/06/2018.

-The Editor of Encyclopaedia Britannica, Herbartianism, www.britannica.com. Retrieved 30/06/2018.

-www.annajah.net.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

4AP

كراس النشاطات
في
اللّغـــة العربيّـــة

السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائيّ

الديوان الوطني
Onps
للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو

كلّية الآداب واللغات

قسم اللغة العربيّة وآدابها

إستبيان مُوجّه لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائيّ

يَسْعَى هَذَا الإِسْتِبْيَانُ إِلَى مَعْرِفَةِ كَيْفِيَّةِ تَطْبِيقِ التَّمَارِينِ اللُّغَوِيَّةِ، وَمَدَى اِسْتِثْمَارِ العَمَلِيَّاتِ المَعْرِفِيَّةِ فِي إِجَابَةِ تَلَامِيذِ السَّنَةِ الرَّابِعَةِ اِبْتِدَائِيّ فِي مَادَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.

نَرْجُو مِنَ التَّلَامِيذِ أَنْ يَتَعَاوَنُوا مَعَنَا فِي الْإِجَابَةِ عَلَى هَذَا الْإِسْتِبْيَانِ الَّذِي يَسْعَى لِمُعَالَجَةِ وَسَدِّ ثَغَرَاتِ التَّمَارِينِ اللغوِيَّةِ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّعَلُّمِيَّةِ.

شُكْرًا لَكُم يا أَحِبَائِي التَّلَامِيذ...

1. **مَعْلُومَاتٌ شَخْصِيَّة:**

- الْعُمْرُ: ☐
- الْجِنْسُ: ذَكَرٌ ☐ أُنْثَى ☐
- سَنَةُ التَّمْدْرُس:
  - ✓ لَمْ أَعِدْ السَّنَة ☐
  - ✓ مُعِيدُ لِلسَّنَة: مَرَّةً وَاحِدَةً ☐ مَرَّتَيْنِ ☐

1

2. مَعْلُومَاتٍ حَوْلَ مَوْضُوعِ الْاسْتِبْيَانِ بِصِفَةٍ عَامَةٍ:

1.2- مَعْلُومَاتٍ اِسْتِكْشَافِيَّةٍ حَوْلَ تَدْرِيسِ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ:

- هَلْ تُحِبُّ تَعَلُّمَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟ نَعَمْ ☐ لَا ☐

إِذَا كَانَت الْإِجَابَةُ بِـ (نَعَمْ) فَمَاهِيَ الْمَجْهُودَاتُ التِي تَبْذُلُهَا فِي تَعَلُّمِهَا؟

.....

.....

.....

- لِمَاذَا يَجِدُ تَلَامِيذُ السَّنَةِ الرَّابِعَةِ اِبْتِدَائِيّ صُعُوبَاتٍ فِي تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟ هَلْ يَرْجِعُ ذَلِكَ إِلَى:
  - عَدَمِ شَرْحِ الْمَادَةِ جَيِّدًا. ☐
  - عَدَمِ مُرَاعَاةِ الْفُرُوقَاتِ الْفَرْدِيّةِ بَيْنَ التَّلَامِيذِ. ☐
  - عَدَمِ فَهْمِ التَّلَامِيذِ لِلُغَةِ الْأُسْتَاذِ. ☐
  - عَدَمِ مُرَاجَعَةِ وَالتَّحْضِيرِ الدَّرُوسِ مُسَبَقًا. ☐
- هُنَاكَ طَرِيقَتَانِ شَائِعَتَانِ فِي تَدْرِيسِ الْقَوَاعِدِ النَّحْوِيَّةِ، اِخْتَرْ الطَّرِيقَةُ التِي تُفَضِلُهَا؟
  - "الْاسْتِقْرَائِيَّة": دِرَاسَة الْأَمْثِلَة وَتَحْلِيلِهَا أَوَّلاً، ثُمَ اِسْتِنْتَاج الْقَاعِدَة. ☐
  - "الْقِيَاسِيَّة": دِرَاسَة الْقَاعِدَة أَوَّلاً، ثُمَ التَّطْبِيق عَلَيْهَا. ☐
- هَلْ يَسْتَخْدِمُ أَسَاتِذَةُ السَّنَةِ الرَّابِعَةِ الْوَسَائِلَ التَّوْضِيحِيَّةَ؟

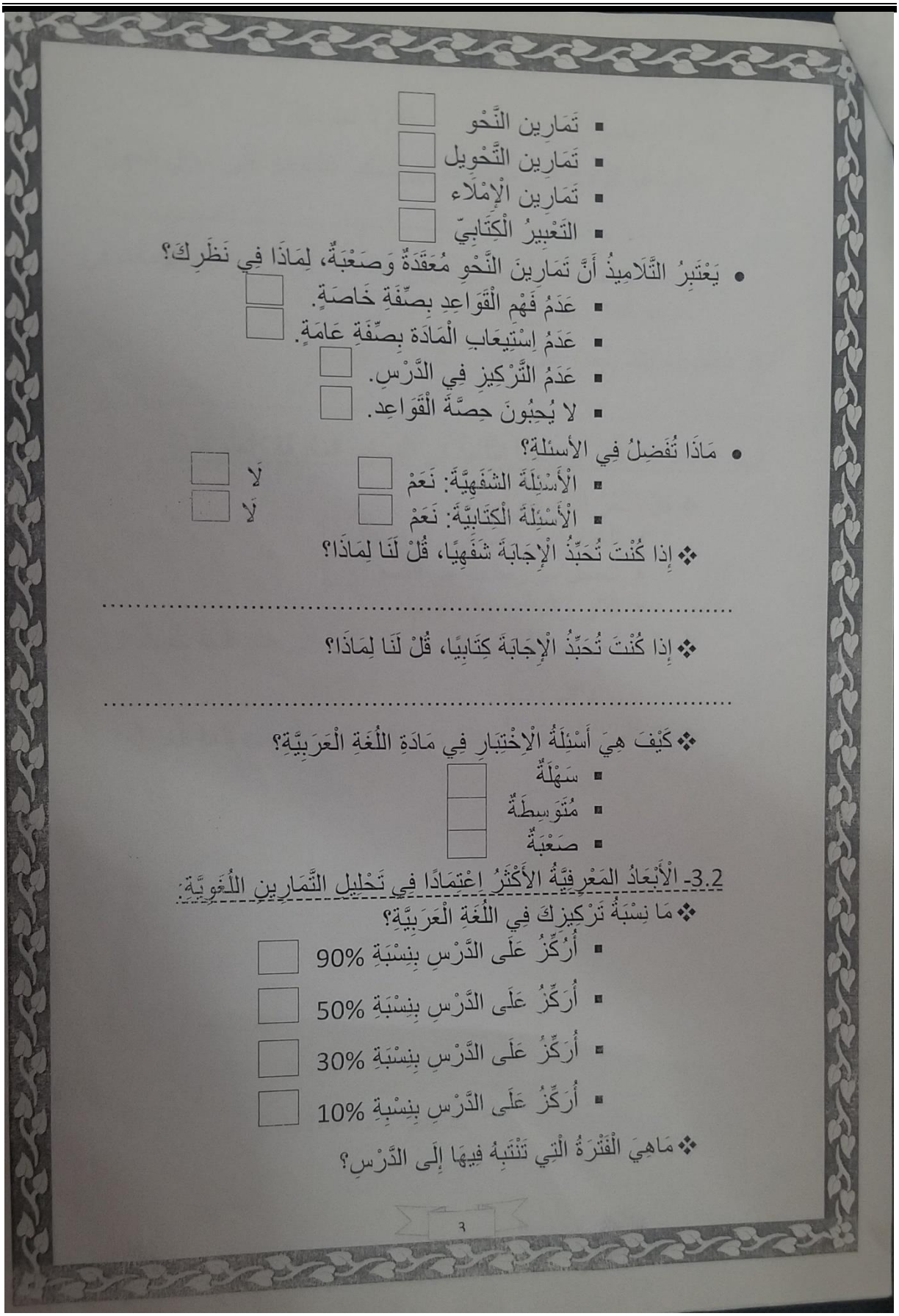
نَعَمْ ☐ لَا ☐

إِذَا كَانَت الْإِجَابَةُ بِـ (نَعَمْ) مَاهِيَ هَذِهِ الْوَسَائِل الْأَكْثَرُ اِسْتِعْمَالاً فِي الْقِسْمِ؟

- الصُّوَرُ ☐
- الْأَشْكَالُ الْهَنْدَسِيَّةُ ☐
- الْخَرَائِطَ ☐
- الْمُخَطَطَات ☐

2.2- مَعْلُومَات أَسَاسِيَة حَوْلَ مَوْضُوعِ الْاسْتِبْيَانِ:

- مَاهِي التَّمَارِين التِي تَجِدُهَا سَهْلَةً فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟
  - تَمَارِين بِنَاء النَّص ☐



- تَمارين النَّحْو ☐
- تَمارين التَّحْويل ☐
- تَمارين الإِمْلاء ☐
- التَعْبيرُ الْكِتَابِيّ ☐

• يَعْتَبِرُ التَّلاميذُ أَنَّ تَمارينَ النَّحْوِ مُعَقَّدَةٌ وَصَعْبَةٌ، لِمَاذَا فِي نَظَرِكَ؟

- عَدَمُ فَهْمِ الْقَوَاعِدِ بِصِفَةٍ خَاصَةٍ. ☐
- عَدَمُ اِسْتِيعَابِ الْمَادَة بِصِفَةٍ عَامَةٍ. ☐
- عَدَمُ التَّرْكِيزِ فِي الدَّرْسِ. ☐
- لا يُحِبُونَ حِصَّةَ الْقَوَاعِد. ☐

• مَاذَا تُفَضِلُ فِي الأسئلة؟

- الْأَسْئِلَةَ الشَفَهِيَّةَ: نَعَمْ ☐ لَا ☐
- الْأَسْئِلَةَ الْكِتَابِيَّةَ: نَعَمْ ☐ لَا ☐

❖ إذا كُنْتَ تُحَبِّذُ الْإِجَابَةَ شَفَهِيًا، قُلْ لَنَا لِمَاذَا؟

.....

❖ إذا كُنْتَ تُحَبِّذُ الْإِجَابَةَ كِتَابِيًا، قُلْ لَنَا لِمَاذَا؟

.....

❖ كَيْفَ هِيَ أَسْئِلَةُ الْاِخْتِبَارِ فِي مَادَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟

- سَهْلَةٌ ☐
- مُتَوَسِطَةٌ ☐
- صَعْبَةٌ ☐

3.2- الْأَبْعَادُ المَعْرِفِيَّةُ الأَكْثَرُ اِعْتِمَادًا فِي تَحْلِيلِ التَّمَارِينِ اللُّغَوِيَّةِ:

❖ مَا نِسْبَةُ تَرْكِيزِكَ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟

- أُرَكِّزُ عَلَى الدَّرْسِ بِنِسْبَةِ 90% ☐
- أُرَكِّزُ عَلَى الدَّرْسِ بِنِسْبَةِ 50% ☐
- أُرَكِّزُ عَلَى الدَّرْسِ بِنِسْبَةِ 30% ☐
- أُرَكِّزُ عَلَى الدَّرْسِ بِنِسْبَةِ 10% ☐

❖ مَاهِيَ الْفَتْرَةُ الَتِي تَنْتَبِهُ فِيهَا إِلَى الدَّرْسِ؟

الْفَتْرَةُ الصَبَاحِيَّةُ ☐ الْفَتْرَةُ الْمَسَائِيَّةُ ☐

❖ مَا هُوَ الْوَقْتُ الَّذِي تَسْتَغْرِقُهُ فِي التَفْكِيرِ لِلْإِجَابَةِ عَلَى سُؤَالٍ شَفَهِيٍّ؟

.....

❖ هَلْ الْاِسْتِعَانَةُ بِالْأَمْثِلَةِ مِنَ الْوَاقِعِ تُسَاعِدُكَ فِي تَرْسِيخِ الْمَعْلُومَاتِ فِي ذَاكِرَتِكَ؟ نعم ☐ لَا ☐

إِذَا كَانَت إِجَابَتُكَ (نَعَمْ) عَلِّلْ ذَلِكَ؟

.....

4.2- الصُعُوبَاتِ الَّتِي يُوَاجِهُهَا التِّلْمِيذُ فِي اكْتِسَابِ الْمَعْرِفَةِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ:

❖ هَلْ تَشْعُرُ أَثْنَاء الدِرَاسِة بـ؟

- الْخَوْفِ مِنَ الْأُسْتَاذِ. ☐
- الْخَجَلِ مِنَ زُمَلَائِكَ فِي الْقِسْمِ. ☐
- الْقَلَقِ وَالتَوَتُرِ حِيَالِ الْأَسْئِلَةِ. ☐

❖ هَلْ تَرَدُّدُكَ فِي الْأَجْوِبَةِ عَلَى الْأَسْئِلَةِ يَعُودُ إِلَى عَدَمِ الثِّقَةِ بِنَّفْسِكَ؟

أُوَافِقُ ☐ لَا أُوَافِق ☐

❖ هَلْ تُفَضِّلُ أَنْ يُغَيِّرَ أُسْتَاذُكَ طَرِيقَةَ شَرْحِهِ وَتَدْرِيسِهِ لِلُغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟

نَعَمْ ☐ لَا ☐

التَّارِيخ: 2021/04/11

4

فهرس المحتويات		
رقم	العناوين	الصفحة
1-	الإهداء	
2-	الشكر والتقدير	
3-	مقدمة	أ-ب-ج
	الفصل الأوّل: مفاهيم ومصطلحات حول التّعليم والعمليّة التّعلِيميّة التعلُّميّة.	
4-	المبحث الأوّل: العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة	
5-	التّعليميّة	01
6-	أهداف التّعليميّة	02إلى06
7-	المنهاج	02
8-	التّعليم	02إلى04
9-	التّقويم	04إلى06
10-	ماهية التعلّم	06إلى08
11-	خصائص التعلّم	07
12-	أهمية التعلّم	08-07
13-	أقطاب العملية التّعليميّة	08إلى10
14-	المعلّم	09-08
15-	المتعلّم	09
16-	المحتوى التّعليميّ	10-09
17-	المبحث الثّاني: التّمارين اللّغويّة	
18-	ماهية التّمارين اللّغويّة	10إلى24
19-	مفهوم التّمارين اللّغويّة	10إلى12
20-	أنواع التّمارين اللّغويّة	12إلى23
21-	التّمارين التّحليليّة التّركيبيّة	12إلى17
22-	التّمارين البنيويّة	17إلى23
23-	أهداف التّمارين اللّغويّة	24-23
24-	أهمية التّمارين اللّغويّة	24
25-	المبحث الثّالث: العمليّات المعرفيّة في علم النّفس	

25-	ماهية العمليّة المعرفيّة	24إلى57
26-	العمليّة المعرفيّة	25
27-	أنّواع العمليّات المعرفيّة	25إلى57
28-	الِانتباه	25إلى30
29-	الِادراك	30إلى32
30-	الذاكرة	32إلى38
31-	التّفكير	38إلى45
32-	حل المشكلة	45إلى51
33-	الِاستدلال	51إلى57
34-	خلاصة الفصل الأوّل	58
	الفصل الثّاني: عرض وتحليل عيّنة الدّراسة	
34-	المبحث الأوّل: ماهية الكتاب المدرسيّ	
35-	تعريف الكتاب	61-60
36-	أهمية الكتاب المدرسيّ في العملية التّعليميّة التّعلُميّة	62-61
37-	أهمية الكتاب المدرسيّ لدى المتعلّم	63-62
38-	أهمية الكتاب المدرسيّ لدى المعلّم	64-63
39-	المبحث الثّاني: تحليل كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة اِبتدائيّ	
40-	تحليل التّقويم الخارجيّ	64إلى68
41-	تحليل التّقويم الداخليّ	69إلى77
42-	التّمارين اللّغوية الواردة في كراس النّشاطات للّغة العربيّة	77إلى84
43-	الاستبيان	84إلى95
44-	خلاصة الفصل الثّاني	96
44-	الخاتمة	99-98
45-	قائمة المصادر والمراجع	101إلى106
46-	الملاحق	108إل112

خلاصة البحث

تتمثّل التّمارين اللّغويّة عاملاً أساسيّا في العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة، فهي تساعد المتعلّم في استيعاب الدّروس وفهمها، ومن خلاله يقيّم المعلّم تلامذته، ويحدّد مستواهم الدّراسيّ. وتستثمر هذه التّمارين العمليّات المعرفيّة التّي تساعد المتعلّم في تخزين المعلومات التّي يكتسبها في مشواره الدّراسيّ.

يعالج هذا البحث اشكاليّة تتمثّل في علاقة التّمارين اللّغويّة بعلم النّفس المعرفيّ، فهي تلعب دورًا فعالًا في تنميّة القدرات الذّهنيّة والفكريّة واللّغويّة. والسؤال الذّي طرحناه هو كيف تساهم في ذلك؟ واستنتجنا أنّ المتعلّم يعتمد على العمليّات المعرفيّة أثناء تحليله للتّمارين اللّغويّة، منها الانتباه، التّفكير، الذاكرة، الإدراك، حلّ المشكلة والاستدلال، فهذه العمليّات المعرفيّة تساعد المتعلّم على الفهم والاستيعاب والتّرسيخ للمعلومات المكتسبة في العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة. وأيضًا تلعب دورًا مهمًا في حياتنا اليوميّة فهي تساعدنا في مواجهة الصعاب التّي نتعرضها يوميًا. وتطرقنا على تحليل الكتاب الذّي يعتبر وسيلة للكشف عن الحقائق والإجابات عن التّساؤلات التّي يطرحها المعلّم أو المتعلّم، والتّعرف على العادات والتّقاليد والثّقافات في مختلف الشعوب، والتّعرف على أصول المجتمعات ونشأتها وتطورها. ويعدّ الكتاب المدرسيّ وثيقة رسميّة صدرت من وزارة التّربيّة، تحتوي على البرنامج التّعليميّ التّي يتوجّب تدريسه للتّلاميذ، فمن خلاله يتمكّن المعلّم من تحديد طرّق تعليميّة وخطته الدّراسيّة وحجم المعلومات التّي يتوجب تقديمها للتّلميذ، وإضافة إلى ذلك، إنّ الكتاب المدرسيّ يحتوي على أنشطة وتمارين وملخصات تساعد التّلميذ في استيعاب الدّروس، وتهيئة نفسه للامتحانات بشكل جيّد.

وفي الأخير، توصلنا إلى أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة تهدف إلى بناء مجتمع واعٍ، ويكون من ضمن الدّول المتقدّمة من حيث الازّدهار والتّطور في مختلف المجالات. وأنّ التّمارين اللّغويّة هي ممارسة لغويّة فعليّة يعتمدها المعلّم لتقييم المستوى الدّراسيّ للتّلميذ، واكتشاف الصعوبات والثّغرات التّي يتلّقاها التّلميذ في اكتساب المعرفة، وكلّ هذا سيكون بفضل العمليّات المعرفيّة التّي ذكرناها سابقًا، فهي تولد الثّقة في نفسيّة المتعلّم واندماجه بالمجتمع، وتغيير سلوكه للأحسن، وتحقّق نسبة كبيرة في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة، وضمان استمراريّة التعلّم.

الكلمات المفتاحيّة هي:

التّعليميّة /التّمارين اللّغويّة /العمليّات المعرفيّة.