الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة 8 مـاي 1945 قـالمة

كليـــة الآداب واللغـــات

قسم اللغة والأدب العربـي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique

Université 8 Mai 1945 de Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature arabe

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقية)

دور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير عند متعلمي السنة الثالثة متوسط

مهارتا الفهم والتذكر أنموذجا

إعداد الطـالبـة:

دنيا لوصيف

إشراف الدكتـورة:

نبيلة قريني

تاريخ المناقشة: 08 جويلية 2019

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
أمينة جاهمي	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945
نبيلة قريني	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945
لطيفة روابحية	أستاذ محاضر (ب)	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945

السنة الجامعية: 2019/2018 م - 1340/1939 هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

اللهم ما بنا من نعمة فمنك لا إله إلا أنت نحمدك على آلائك ونسألك الهداية إلى مرضاتك، لك كل الحمد، يطيب لنا ونحن نكتب السطور الأخيرة من هذا البحث أن نقدّم وافر الشكر والامتنان لكل من أسهم في إنجاز هذا البحث، ولاسيما أستاذتنا المشرفة "د. نبيلة قريني"، فقد استفدنا كثيرًا من ملاحظاتها وآرائها القيّمة في تصويب وتوجيه مسار بحثنا، فكانت خير عون.

فنسأل الله أن يجازيها أحسن الجزاء وأن يوفقها في علمها وعملها.

وكذلك نشكر كل ما أعاننا بكتاب أو بحث، فشكرًا جزيلًا وجزاهم الله خير جزاء المحسنين.

إهداء

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز بحثي، وأنعم عليَّ بنعمة إتمامه نحمده ونستعين به ونستغفره.

أشكر أستاذتي "د نبيلة قريني"، كما أشكر أساتذتي الكرام الذين كانوا خير سند لنا في هذا العام الدراسي ولهم مني فائق الاحترام والتقدير.

بسم الله الذي أعاننا في هذه الحياة وأكرمنا إلى الممات وأوصانا بالوالدين فالعيش لهما ثبات إليهما أهدي أحلى العبارات.

إلى من قال فيهما الرحمن: ﴿فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ الإسراء الآية 23.

إلى من وهبتني الحياة ومنحتني حبها وعطفها لآجار جسور الحياة إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى والدتي الغالية.

إلى من ساندني لأكمل دربي في الحياة وأسير فيها بثبات إلى والدي الغالي.

إلى والدتي الثانية التي تغمرنا بحبها ونصائحها ودعواتها أطال الله في عمرها في صحة وعافية.

إلى الوفي زوجي وقرّة عيني، إلى إخوتي الذين ينبض بحبهم قلبي ويطوف بذكراهم خيالي إذا عشتُ معهم شطرا جميلا من حياتي.

إلى صديقاتي اللاتي رافقوني طوال المشوار الجامعي: إلى بسمة، نور، سنا، أميرة.

إلى كل من ذكره قلبي ونسيَّه قلمي أهدي عملي هذا.

الرموز المستعملة في البحث

تح ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ تحقيق

د.تح ـــــــــــــــــــــــــــــــــ دون تحقيق

د.ب ـــــــــــــــــــــــــــــــــ دون بلد

د.س ـــــــــــــــــــــــــــــــــ دون سنة

د.ط ـــــــــــــــــــــــــــــــــ دون طبعة

م.ن ـــــــــــــــــــــــــــــــــ المرجع نفسه

ع ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ العدد

ص ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ صفحة

م ـــــــــــــــــــــــــــــــــــ مجلد

مقدمة

عرف ميدان التعليم في الجزائر، إصلاحات تربوية عديدة من أجل الرقي بالمحصول التعليمي للوصول إلى الأهداف المرجوة، لاسيما بعد التدهور والتعثر في الطريقة التقليدية القائمة على المعلم وكفاءته فحسب، فكانت الضرورة ملحة لتبني طرائق وأسس جديدة تتيح الفرص كي يتفاعل التلميذ مع معلمه، إذ بقدر تفاعله مع النشاط في الموقف التعليمي تكون النتائج التعلمية مؤثّرة وفعالة، وبذلك يتحول من متلقٍ سلبي إلى متعلم فاعل.

ودليل ذلك الجهود المبذولة في تحسين العملية التعلمية من تفعيل مناهج وطرق حديثة وبالخصوص طريقة المقاربة النصية.

تقوم المقاربة النصية على عَدِّ النص محورا تدور فيه مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، بحيث يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة الأخرى، فمن خلاله يمارس المتعلم التعبير الشفوي، كما يتلمس القواعد النحوية والصرفية والبلاغية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة، وبذلك ينتقل من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج، عن طريق إشراكه في عملية الاكتساب اللغوي والفكري، وجعله قادرًا على استعمال اللغة وتوظيفها، بدلًا من الاكتفاء والاستقبال.

كما تسعى المقاربة النصية إلى تفعيل مهارات التفكير المتنوعة للمتعلم من خلال التنويع في النصوص في المراحل التعليمية المتابعة، واعتماد إستراتجيات كفيلة بتكوين فردٍ قادرٍ على الفهم والتذكر والنقد والتحليل والاستنتاج والتركيب، ومواجهة ما يصادفه من مشكلات فكرية أثناء العملية التعلمية.

والسنة الثالثة من التعليم المتوسط مرحلة خصبة تسمح للتلميذ باكتساب كم هائل من القدرات، التي تشكل له أرضية متينة ومنطلقًا ضروريًا للحصول على المهارات اللاحقة، حتى يكون قادرا على أن يقرأ ويفهم ويتذكر، وينتج خطابات شفوية، ونصوصًا كتابية متنوعة، لذلك وقع اختيارنا على هذه المرحلة لتكون عينه لبحثا الموسوم ب:

"دور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير في السنة الثالثة متوسط مهارتا الفهم والتذكر أنموذجًا"

حاولنا من خلاله الإجابة على الإشكالات الآتية :

1- ما دور المقاربة النّصية في تفعيل مهارات التفكير عند المتعلمين؟

2- ما هي الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر ومهارة الفهم عند المتعلمين في هذه المرحلة؟

3- ما هي الاستراتجيات التي يعتمدها المعلم أثناء التدريس والتي تمكنه من تنمية مهارات التفكير عند متعلميه؟

4- ما هي أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في التعامل مع المتعلمين، وتنمية قدراتهم العقلية؟

وتعود أسباب اختياري لهذا الموضوع إلى الفوائد التربويّة للنص بما يشتمل عليه من أبعاد فكريّة وفلسفية ينبغي استغلالها في تكوين المتعلم على المستوى العقلي والنفسي والوجداني، ثم إن النصوص أصبحت في وقتنا الحاضر دعامة أساسية من دعائم تعليم اللّغات سواء أكانت لغات المنشأ أم لغات ثانية، لها أهمية كبيرة في التحصيل المعرفي وفي تنمية القدرات الذهنية، بالتالي الرّقي بمستوى الوعي والتفكير.

وكان هدفنا من هذه الدراسة:

* الكشف عن الدور الذي تؤديه المقاربة النّصية في تنمية مهارات التفكير.
* معرفة الوسائل والاستراتجيات التي يتبعها المعلم لتنمية التفكير عند متعلميه.
* وكذلك معرفة الأنشطة والميادين الكفيلة بتحفيز مهارة الفهم والتذكر عند المتعلمين في المرحلة الثالثة من التعليم المتوسط.

واتبعنا في انجاز بحثا المنهج الوصفي، لكونه الأنسب لرصد الظاهرة ووصفها وتحليلها، واستعنا بأدوات إجرائية أخرى مثل : الاستبانة، الملاحظة والإحصاء

وقد سار بحثا وفق الهيكل التنظيمي الآتي: مقدمة وفصلان وخاتمة وقائمة المصادر المراجع، وفهرس الموضوعات وأما المقدمة ففيها طرح لإشكالية البحث وأسباب اختيار الموضوع، والأهداف المرجوة والمنهج المعتمد، وأما

الفصل الأول فنظري ووسمته ب"مهارات التفكير عند المتعلم في مرحلة الثالثة متوسط. قسمتة إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأول عنوانه: مفاهيم إجرائية، عرضت فيه أهم المفاهيم التي تضمنها عنوان البحث.

والمبحث الثاني موسوم ب: الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط وكفاءته. وفيه حديث عن خصائص النّمو عند المتعلم في هذه المرحلة وملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط، والمبحث الثالث حمل عنوان: إستراتجيات تنمية مهارات التفكير. ذكرت فيه أهم الأساليب المساعدة على تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين.

وأما الفصل الثاني فموسوم ب: **"الإجراءات التطبيقية لدور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير"**، تضمن مبحثين الأول بعنوان الدراسة الميدانية **"لطريقة سير المقاربة النصية وأثرها في تنمية مهارات التفكير"** وعرضنا فيه بعض النماذج من دروس السنة الثالثة متوسط الخاصة بالميادين التالية: فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب والمبحث الثاني جاء بعنوان **"تقويم فعالية اكتساب مهارات المتعلم لمهارات التفكير"** من خلال نتائج الاستبانة حاولنا من خلاله تحليل الإستبانات الخاصة الأساتذة وتقديم نتائج لها.

وأما الخاتمة فضمنتها أهم النتائج المتوصل إليها.

واعتمدنا في هذا البحث مصادر ومراجع متعددة أهمها:

- ✓ الشامل في مهارات التّفكير لثائر حسين.
- ✓ تعليم التفكير والتطبيق صالح محمد أبو جدو وآخرون.
- ✓ تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات فتحي عبد الرحمن جراون.

إضافة إلى الوثائق البيداغوجية:

اللجنة الوطنية للناهج، الوثيقة المرافقة للغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط.

كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط.

وقد واجهتني عدة صعوبات سواء فيما يخص الجزء النظري أم التطبيقي، لاسيما قلة المراجع في مجال تعليم التّفكير في الدراسات اللغويَّة.

وبالرغم من تلك الصعوبات ازداد إصراري على متابعة الموضوع والغوص فيه، وأخيرًا نرجو أن نكون قد وفقنا من خلال هذه الدراسة في خدمة تعليم اللغة العربية ولو بالشيء القليل، وأن يكون هذا البحث قد حقق جزءًا يسيرًا من نتاجه الذي صبا إليه.

ولا اختم هذه المقدمة دون أن أتقدم بفائق التقدير وبالغ الاحترام، وخالص الشكر إلى أستاذتي الكريمة المشرفة د. نبيلة قريني التي ساعدتني في إنجاز هذا البحث وتكفّلت به منذ أن كان فكرة إلى أن أصبح بحثا مكتملًا والله ولي التوفيق والسداد.

فصل أول

مهارات التفكير عند المتعلم

في المرحلة الثالثة متوسط

المبحث الأول: مفاهيم إجرائية.

تمهيد

تسعى تعليمية اللغات بِعَدِّهَا مجالا لغويا تطبيقيا إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتنميتها، وتمكينهم من استعمال اللغة استعمالا سليما، في مختلف السياقات والمواقف التي يواجهونها في حياتهم، ونظرا لأهمية هذه الغاية؛ فقد تخلت تعليمية اللغات في السنوات الأخيرة عن ميدان لسانيات النص معتمدة في ذلك على الفلسفة البراغماتية للغة القائمة على وظيفة التواصل.

ولم يعد التركيز في التواصل على الجملة في ذاتها؛ وعلى المنظور الثابت لوظيفة اللغة، بل أصبح هناك منظور آخر ينسجم مع التواصل، وهو المنظور المتغير لوظيفة اللغة في التواصل[1] ونجد هذا متجليا في التراث العربي؛ إذ حاول ابن جني (ت 392هـ) إبراز هذا البعد عندما عرف اللغة. بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". [2]

وللغة قواعد أخرى تداولية تستعمل جميعها أثناء التواصل، الأمر الذي اهتمت به التداوليات بعدها نظرية استعمالية تدرس اللغة في استعمال الناطقين.

وتنظر المقاربة التواصلية التي تعتني وتتعمق بالنظرية التداولية في إطارها النظري والمنهجي، إلى اللغة الطبيعية بعدها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجا وتفاعلا وتأثيرا وفهما وتأويلا، وهذا عكس ما كان سائدا من قبل أي المقاربة غير التواصلية التي تنظر إلى اللغة على أنها نظامٌ مجردٌ يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية، ولهذا اكتفت باختزال اللغة في جمل محددة، واستخراج قواعد من تلك الجمل في استقلال عن المعاني والاستعمالات الممكنة الناجمة عن التواصل.

وتميز المقاربة التواصلية بين صنفين من القواعد:

---

[1] ينظر: ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط،[رسالة ماستر]، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2016، ص41.

[2] ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي نجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط 2، 2006، 33/1.

الأولى: القواعد اللغوية؛ و**الثانية**: القواعد التداولية التي تحكم استعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي.

ومنه فالقدرة التواصلية للفرد لا تنحصر في معرفة النوع الأول من القواعد، بل تتعداه إلى معرفة النوع الثاني الذي يمكن المتكلّم من إنتاج الكلام وفهمه بشكل سليم في مواقف تواصلية.

وعلى هذا الأساس فإن تعليمية اللغات لم تعد تعنى بتدريس بنى لسانية منعزلة، بل شبكة من العلاقات الدلالية المكونة لما يطلق عليه بمصطلح: "**النص**".

وتعد المقاربة النصية الاختيار المنهجي الأمثل الذي يدعم هذا التوجه الجديد في مجال تعليم اللغات.

أولا: تعريف المقاربة النصية.

يتحدد مفهوم المقاربة النصية وفق الآتي:

يتكون هذا المصطلح من كلمتين: **المقاربة، النص**.

1- المقاربة: * **لغة**: قَرُبَ الشيءُ يَقْرُبُ قُرْباً أَي دَنا فهو قريبٌ والتَّقَرُّبُ الدُّنُوُّ إلى الشيء. [1]

قال تعالى: ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ فَزِعُوا فَلَا فَوْتَ وَأُخِذُوا مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ﴾ [سبأ/51] ومنه فإن المعنى اللغوي للمقاربة هو: الدنو من الشيء و التّقرب منه.

* **اصطلاحا**: تعني المقاربة النصية من المنظور التعلمي، الكيفية العامة المستعملة لنشاط ما؛ تربط بأهداف معينة والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما. [2]

إذن فالمقاربة تعني التقارب بين الأنشطة التعلمية ويكون هذا تنفيذا لخطة مُسَطَّرَةٌ من أجل بلوغ غايات وأهداف مرجوة من هذا التقارب.

---

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 1990، 662/1 مادة (ق ر ب).

[2] ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، (دط)، 2005، ص150.

2- النص ***لغة:** نصص النص؛ رفعك الشيء، نصَّ الحديثَ ينصّه نصًّا رفعه، وكل ما أظهر فقد نص. [1]

* **اصطلاحا:** تعددت مفاهيم النص بتعدد التوجهات المعرفية، والنظرية، والمنهجية، وعليه فإن الاختلاف في ماهية النص ونظريته؛ ومفهومه تتجسد وتتبلور وفق تلك المنطلقات العديدة. [2]

والنص في الاصطلاح التعليمي: هو الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية وأسلوبية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله.[3]

ويعرف كذلك أنه خطابٌ مثبتٌ بواسطة الكتابة.[4]

نستطيع القول أن النص من الوجهة التعلمية هو بناء متكامل الوحدات والجمل،يتلقاه المتعلم بين دفتي الكتاب التعليمي، ويتناوله بالدراسة ، والفحص والتحليل.

وبعد التعرف على معنى كل من المقاربة والنص سنتطرق إلى تعريف المصطلح المكون منهما وهو:

3- المقاربة النصية: وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج؛ ويجسد النظر إلى اللغة بعدها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية؛ حيث يُتَّخذ النص محورا أساسيا تدور فيه جميع فروع اللغة؛ ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والأسلوبية، والدلالية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية.[5]

ومنه فالمقاربة النصية تعني التقارب بين الأنشطة والتداخل فيما بينها مشكلة وحدة متكاملة، وذلك من خلال جعل النص منطلقًا لجميع الأنشطة التي تليه.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، 78/7 مادة (ن ص ص).

[2] ينظر: فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1994، ص45.

[3] سلوى فريدة، المقاربة النصية ودورها في تنمية مهارات التعبير الكتابي [مذكر ماستر]، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016، ص11.

[4] ينظر: سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص28.

[5] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص6.

ثانيا: تعريف المهارة.

* **لغة:** المهارة الحذق في الشيء، والماهر الحاذق في كل عمل والمجيد فيه. [1]

* **اصطلاحا:** للمهارة تعريفات كثيرة نذكر منها[2]:

1- تعرف على أنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي.

2- كذلك تعرف بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء أكان هذا الأداء جسميا أم عقليا وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.

3- كما تعرف على أنها السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبًا.[3]

فالمهارة إذن أن يؤدي الشخص عملا ما نتيجة حذقه فيه، بسرعة مع الإتقان والجودة فيه.

ثالثا: تعريف التفكير.

يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس، وعلم النفس التربوي وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فحسب، بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، لمساعدة الفرد أن يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه، وفي مختلف مناحي الحياة سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية.

فالتفكير -بوصفه أرقى نشاط إنساني على الإطلاق- يعد أساسا ضروريا للوجود الإنساني نفسه، لاسيما في عصر تفجر المعرفة الذي كان نتيجة طبيعية له؛ فالمعرفة والتفكير صنوان ينبغي ألا يتفرقا، وهذا منطلق مهمٌ في تعليم النشء اليوم، فهو يولد المعرفة، كما أن إدراك المعرفة يحتاج إلى التفكير، فالعلاقة بين المعرفة والتفكير علاقة أزلية يحتاج كل منهما للآخر.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، 185/5، مادة (م هـ ر).

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، سلطنة عمان، ط1، 2004، ص29.

[3] نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار السيرة، عمان، الأردن، ط3، (د س)، ص163.

وفي ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة أصبحت العناية بتطوير التفكير ضرورة، فالمتعلم في حاجة ماسة لمهارات التفكير في تعلمه لأنه يقوم على الأدلة المنطقية والاستنتاجات الدقيقة، ومن ثمَّ البعد عن الأهواء والرغبات عند معالجة القضايا الفكرية ورفض الأساليب التقليدية التي كانت تقوم على الحفظ والاستظهار من جانب المتعلم.

والتفكير عملية ذهنية لها أركانٌ وشروطٌ ودوافع ومثيرات وتقف في طريقها عقبات.

وقد تعددت تعريفات التفكير نورد منها[1]:

يعد عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية: كالتذكر والتجريد، والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا.[2]

نستشف من هذا التعريف بأن التفكير هو عملية معقدة، وهو قدرة تتكون بالممارسة وتتطور على نحو تدريجي وهي تحتاج إلى توجيه وإرشاد حتى تصل إلى أعلى مستوى.

وبشكل عام فالتفكير هو استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة من المشكلات، حيث تصاغ لها عدة حلول محكمة، ثم يفاضل العقل بينها لاختيار الحل النهائي.

وهو تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل: الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين.

---

[1] سهيل دياب، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات، د ط، سبتمبر 2000، ص21.

[2] ثائر حسين، الشامل في مهارات التفكير، ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص14.

ويتميز التفكير بخصائص متعددة منها القدرة على إدراك العلاقات الأساسية في الموقف المشكل، والقدرة على اختيار بديل من عدد كبير من البدائل المتاحة، والقدرة على الاستبصار وإعادة تنظيم الأفكار المتاحة بهدف الوصول إلى أفكار جديدة.[1]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن* التفكير: عملية عقلية منظمة وهادفة لمعالجة المشكلات التي تواجه الفرد؛ للوصول إلى تفسيرات يستفيد منها في حالات أخرى.

1- أنماط التفكير:

التفكير نشاطٌ عقليٌ يميز الإنسان من سائر المخلوقات، وهو سبب تقدمه وتطوره، ولولاه لظل الإنسان في حالة من الهمجية والبدائية لا تختلف عن الحيوان الأعجم؛ بيد أنه نشاطٌ في غاية التعقيد، لذلك عمد التربويون إلى تقسيمه؛ كي يسهل عليهم درسه وأبرز صنوفه هي:[2]

أ. التفكير العفوي.

ب. التفكير العاطفي.

ج. التفكير الخيالي.

د. التفكير المبدع.

هـ. التفكير الناقد.

ويعرف التفكير العفوي على أنه ذلك التفكير المباشر الذي ينطلق من الأحاسيس البسيطة، ولا ينتقل إلى مرحلة التعميم والتجريد، وهذا يتجلى عند الأطفال، بشكل واضح، لأنهم في معظم الأحيان يهتمون بالجزئيات والتفاصيل، ويعجزون عن الربط والاستدلال للتوصل إلى الكليات أو التعميمات.

---

[1] ينظر: سهيل دياب، مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات، ص27.

* جاء الفعل فكّر في القاموس المحيط للفيروز أبادي بمعنى إعمال الخاطر في الشيء، فالتفكير إذن هو ممارسة النشاط الذهني.

[2] ينظر: سلطان منصور العنزي، الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة المتوسط في تطبيق مهارات التفكير بدولة الكويت[رسالة ماجستير]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، (دب)، مايو 2011، ص12.

وأما التفكير العاطفي الانفعالي فهو ذلك النوع من التفكير الذي ينطلق من المشاعر والانفعالات، ويتسم أصحابه بالتهور وسرعة التصرفات، وعدم القدرة على ضبط النفس.

ويعرف التفكير الخيالي على أنه ذلك التفكير الذي يبتعد عن الواقع والمنطق، حيث يختلط المعقول بغير المعقول، ويختل فيه عنصرا الزمان والمكان، ويشتبك فيه الممكن بالمستحيل. وأما التفكير المبدع -أو التفكير الإبداعي- فهو نشاطٌ عقليٌ مركبٌ وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمول والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.[1]

وأما التفكير الناقد: فيعرف بأنه تفكير تأملي ومعقول، مركزٌ على اتخاذ قرار ما، تصدقه أو تؤمن به، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات، وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب. ويعرف كذلك بأنه القدرة على اتخاذ القرار الجيد المدروس بتأن، لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شيء ما.[2]

2- مستويات التفكير:

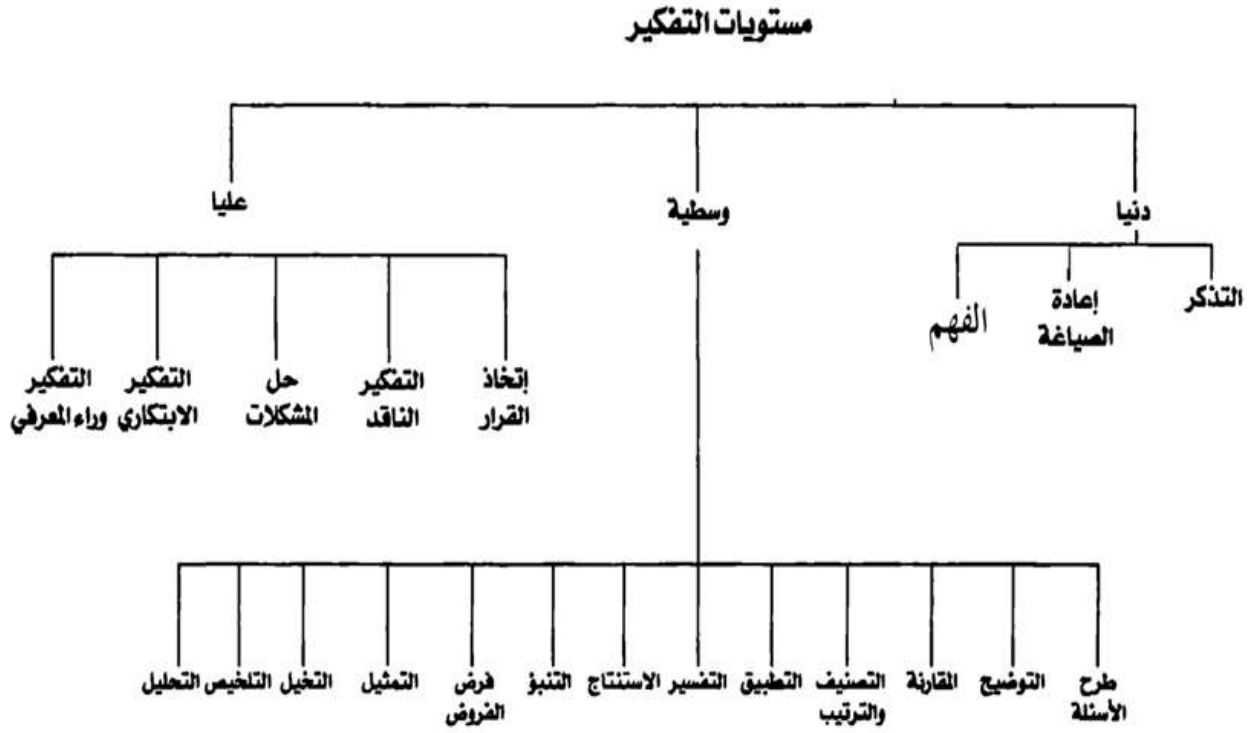
يحدث نمط التفكير لدى الفرد وفق مستويات، إذ إن مستوى الصعوبة والتعقيد في التفكير يعتمد بصورة أو بأخرى على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثيرة، يكمن مستوى النمط المستخدم أساسا في الفرد نفسه، فربما يستعمل شخص نمطا من مستوى أعلى من مستويات التفكير لحل مشكلة ما، بينما يستعمل آخر نمطا من مستوى أدنى لحلها؛ أو لحل مشكلة أخرى.[3]

---

[1] ينظر: موفق سليم بشارة، أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى عينة من الطلاب، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي،[برنامج تدريبي]، جامعة اليرموك، (دب)، جوان 2004، ص6.

[2] ينظر: محمد شيبان العامري، مهارات التفكير وتنمية الإبداع، مهارات النجاح للتنمية البشرية، مجلة تطوير التعليم، السعودية، ع 21، 23 مارس 2015، ص4.

[3] ينظر: سلطان منصور العنزي، الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة المتوسط، ص 12.



مستويات التفكير وما يرتبط بها من عمليات ومهارات. [1]

نلاحظ من خلال المخطط توزع مهارات التفكير على ثلاثة مستويات:

* **مستويات دنيا:** تمثلها المهارات الأقل رتبة: كالتذكر، إعادة الصياغة، الفهم.

* **مستويات وسطية:** تندرج ضمنها المهارات الوسطية الرتبة: كالتطبيق والتفسير والتلخيص والتحليل.

* **مستويات عليا:** تضم المهارات العالية الرتبة: كاتخاذ القرار والتفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الابتكاري والإبداعي.

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المبكرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، مايو 2006، ص 10.

رابعا: تعريف مهارات التفكير.

يمكن تعريف مهارات التفكير بأنها عمليات عقلية مجردة غير ملموسة، مركزها الدماغ، يقوم بها المتعلم استجابة لمثير معين، ويتلقاها عن طريق إحدى الحواس الخمس، بهدف التكيّف مع بيئته. وتتطور هذه المهارات وتختلف باختلاف مراحل نموه.

أو هي مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح، والقدرة على استخدام هذه العمليات يتطلب من الفرد المتعلم، تمثل المعلومات ومعالجتها وإجراء خطوة عقلية وراء المعلومات الأساسية المعطاة، وتسمى هذه القدرات بعمليات أو مهارات التفكير.

وتعرف أيضا بأنها تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وضع القرار. [1]

إذن فمهارات التفكير هي ما يتميز به الفرد من مهارات عقلية كمهارة الفهم ومهارة التذكر ومهارة التطبيق والتي تمكنه من توليد الأفكار والقدرة على الاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات.

1- **مهارات التفكير**: قدم العلماء تصنيفات عديدة لمهارات التفكير، ونذكر هنا تصنيف "بلوم" (Bloom)[2] وزملائه بدءا من المهارات الدنيا، حتى مهارات التفكير العليا على النحو الآتي [3]:

- مهارة المعرفة.
- مهارة الاستيعاب.
- مهارة التطبيق.
- مهارة التحليل.

---

[1] صالح محمد أبو جادو، وآخرون، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 74.

[2] بنجامين بلوم Benjamin Bloom: عالم نفس أمريكي مختص في البيداغوجيا، ولد يوم 21 فبراير 1913، توفي في 13 سبتمبر 1999، عرف في الميدان التربوي خاصة بصنافته الشهيرة للأهداف البيداغوجية، والتي حملت اسمه، "صنافة بلوم".

[3] ينظر: إيمان محمد، التفكير أنماطه ومهاراته وطرق تنميتها، مجلة تطوير الذات، جامعة الرياض، السعودية، ع 15، نوفمبر 2018، ص5.

- مهارة التركيب.
- مهارة التقويم.

كما صنفها "مارزانو" (Marzano) وزملاؤه على النحو الآتي[1]:

- مهارة التركيز.
- مهارة جمع المعلومات.
- مهارة التذكر.
- مهارة التنظيم.
- مهارة التحليل.
- مهارة التوليد.
- مهارة التكامل.
- مهارة التقويم.

اكتسب تصنيف "بلوم" (Bloom) شهرة عالمية في الدوائر التربوية، وقد وضع التصنيف بعدّه دليلاً لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية المدرسية وبنود الاختبارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة.

وقد برزت أهمية تصنيف "بلوم" (Bloom) في مجال تخطيط المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق التركيز على المستويات الثلاثة العليا من مهارات التفكير التي تضم: التحليل والتركيب والتقويم، والتي نادرا ما تحظى باهتمام كاف في التعليم العام، وهناك برامج تتخذ من تصنيف "بلوم" (Bloom) إطارا مرجعيا لتخطيط الخبرات التعليمية التعلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

[1] إيمان محمد، التفكير أنماطه ومهاراته وطرق تنميتها، ص 7.

يوجه تصنيف "بلوم" (Bloom) أنظار المربين إلى أهمية تقديم الخبرات التعلمية في مستويات متفاوتة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم. ومع أنه يجري التركيز عادة على المستويات الدنيا للمعرفة الأكاديمية في برامج التعلم العام، والتركيز على المستويات العليا من تصنيف "بلوم" (Bloom) في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، إلا أن البرنامج التربوي الشامل يجب أن لا يقلل من أهمية أي من هذه المستويات. [1]

ونظرا لأهمية تصنيفه في تخطيط التعليم وشيوعه في برامج تعليم المعلمين وتعليم المتفوقين، فإنّ كل المعلمين والمشرفين التربويين ينصحون بالرجوع إلى المخطط الأصلي لهذا التصنيف؛ نظرا لاشتماله على نشاطات وأسئلة في المستويات المختلفة، مع التركيز على مستويات التركيز العليا التي تشمل التحليل والتركيب والتقويم، ويستفيد منه المعلمون في تخطيط نشاطاتهم التعلمية وامتحاناتهم المدرسية لاسيما مرحلة المتوسط والثانوي في المستويات المختلفة.

تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي[2]

مستوى الخبرة التعلمية الهدف المعرفي	أمثلة للنشاطات التعلمية	أفعال سلوكية لتحديد النواتج المرغوبة
1- المعرفة (التذكر) ● نذكر مادة سبق تعلمها.	– استدعاء الحقائق والأسماء الأمثلة والقواعد. – اكتساب المبادئ والأساليب والنظريات والتضمينات.	● يعرف، يحدد، يسمي، يعد، يعين، يزاوج.
2- الاستيعاب ● فهم معنى المادة.	– إعادة صياغة المعلومات بكلمات أو رموز. – توضيح المعاني. – تفسير العلاقات. – استخلاص الاستنتاجات.	● يميز، يترجم، يعطي أمثلة، يستنتج، يفسر، يلخص، يحول، يشرح.

[1] ينظر: فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية، ط3، 2007، ص52.
[2] ينظر: م ن، ص 53.

	– إيضاح الأساليب.	
3- التطبيق ● استخدام المواد المتعلمة في مواقف جديدة.	– استعمال القوانين والقواعد والنظريات في مواقف جديدة. – اختيار المواقف والأساليب.	● يجرب، يحسب، يحضر، يستخدم، يبرهن، يشغل، يمارس، ينتج.
4- التحليل ● تحليل المادة إلى عناصرها من أجل فهم بناءها التنظيمي.	– التعرف على الافتراضات والأنماط. – استنباط الاستنتاجات والفرضيات. – تحليل العلاقات والبراهين والمسائل. – التفريق بين الأفكار والأجزاء	● يمايز، يفرق، يحدد، يستدل، يقسم، يستخدم، يبرهن، يشغل، يمارس.
5- التركيب ● تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو نمط جديد.	– تأليف وإعطاء نواتج. – اقتراح الأهداف والوسائل. – تصميم الخطط والعمليات. – تنظيم المفاهيم والنظريات والمشاريع. – اشتقاق العلاقات والتعميمات.	● يبرمج، يؤلف، ينشئ، يعدل، ينظم، يخطط، يعيد تنظيم، يعيد بناء، يراجع، يصمم، يولد.
6- التقويم ● إصدار حكم على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين.	– الحكم على الدقة والاتساق والموثوقية في المثيرات. – تقويم الأخطاء والمغالطات والتنبؤات والوسائل والنهايات. – مراعاة الفاعلية والمنفعة والمعايير. – التفريق بين البدائل وطرق العمل.	● يقدر، ينقد، يدعم، يقوم، يفاضل، يناقش، يكتسب، يحكم، يصحح.

خامسا: تعريف مهارتي الفهم والتذكر.

1. مهارة الفهم (الاستيعاب): هي عملية يقوم المتعلم فيها بتفسير المعلومات وربطها ودمجها بما لديه من معرفة سابقة في بناءه المعرفي، وهذا يتطلب من المعلم تنظيم التعليم الجديد بحيث، يتوقع المتطلبات السابقة من المعارف، أو المهارات الأساسية التي سبق للمتعلم أن اكتسبها من تعلمه، ثم اختارها قبل البدء بعملية التعلم.[1]

2. مهارة التذكر: يعد التذكر عملية معرفية تعني تخزين ما تم اكتسابه من معلومات، بهدف استرجاعها عند الحاجة إليها، بعد انقضاء فترة من الزمن قد تطول أو تقصر.

أو هو قدرة العقل على استرجاع المعلومات والخبرات والمعارف التي تعلمناها، عند الحاجة إليها، والتذكر هو نشاط الذاكرة.

- **مراحل التذكر عند المتعلم:**

تعد مهارة التذكر أحد العمليات العقلية الرئيسة التي يمارسها المتعلم في كل موقف يواجهه، وهي عملية تنتظم في ثلاث مراحل أساسية متتابعة، تؤلف معا نشاط الذاكرة، يتكامل بعضها مع بعض، بحيث يصعب الفصل بينها وهي[2]:

1- مرحلة الاكتساب: وفيها يكتسب المتعلم المعلومات ويضعها في الذاكرة.

2- مرحلة التخزين: بعد تسجيل المعلومات يتم وضعها في مخزن الذاكرة للمحافظة عليها لأطول فترة من الوقت لتكون جاهزة عندما يحتاجها.

3- مرحلة الاسترجاع أو الاستدعاء: وهذه المرحلة هي التي ترتبط في أذهان الناس بمفهوم الذاكرة، فبعد التخزين للمعلومات يمكن استرجاعها واستعادتها مرة أخرى عند الحاجة.

---

[1] سهيل دياب، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات، ص 49.

[2] شيماء علي خميسي النعيمي، الذاكرة (تعريف، أهمية، مراحل، أنواع، عوامل)، مجلة كلية الدراسات القرآنية، جامعة بابل، العراق، (د ع)، (د س)، ص 2.

المبحث الثاني: الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط وكفاءاته.

أولا: الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط.

توطئة:

يعد المتعلم الركن الأساس في العملية التعليمية التعلمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم، وعلاقتها بما يقدم له من معارف وأنشطة وتطبيقات في مساره التعليمي.[1]

ويمكن تعريف النمو: على أنه "سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي إكمال النضج".[2]

فالنمو إذن هو مختلف التغيرات التي تطرأ على الفرد في مختلف النواحي: الجسمية والعقلية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية واللغوية. منذ تلقيح البويضة في رحم الأم إلى وفاته.

وهو عملية منتظمة تسير وفقا لقواعد يمكن التعرف عليها بكل مرحلة عمرية للفرد المتعلم، كما أن مظاهر النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي تعمل معا بصورة مترابطة ومتكاملة وأي خلل في أحدها يؤثر في الآخر، فتعد هذه المظاهر أو الخصائص الخاصة بالمتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم، وذلك لأن المتعلمين يختلف بعضهم عن بعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، ويختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.[3]

وسنذكر بعض الخصائص التي تميز تلاميذ المرحلة المتوسطة، لاسيما النمو الفكري واللغوي.

---

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 31.

[2] فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1956، ص 5.

[3] ينظر: محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 15.

1- خصائص النمو الفكري (العقلي) لمتعلمي الطور المتوسط:

يقصد بالنمو العقلي: التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف، وهو يسير من البسيط إلى المعقد، أو هو تغيرات في الوظائف العقلية للمتعلم: كالتذكر والتفكير والانتباه والتحليل.

ومن خصائص تفكير المتعلم في المرحلة المتوسطة (المراهقة)[1]:

- زيادة القدرة على الفهم ونمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري.

- زيادة تميز ونضج القدرات العقلية، ولذلك ينبغي الاهتمام بتزويد المتعلم بزاد فكري وتعلمي عظيم في هذه المرحلة، وتطوير قدراته العقلية، حيث يكون الذكاء متوقدا، وتزداد سرعة التحصيل وإمكانياته، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويكون التعلم منطقيا وليس آليا.

- تزايد ملحوظ في الذكاء؛ حيث ينمو الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي، ولذلك يستطيع المتعلم تفهم الأفكار المعنوية والمجردات بشكل واضح، فيتمكن من طرح القيم والمعاني والتعامل معها.

- زيادة القدرة على التذكر؛ فلا تقف قدرته عند الحفظ الآلي، كما تزداد قدرته على الربط بين الموضوعات التي سبق وأن مرت عليه.

في هذه المرحلة أيضا يمكن تزويد المتعلم بمعايير الحكم على الأشياء، ومساعدته في تطوير القدرات العقلية: كاتخاذ القرار، والحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

هذه بعض الخصائص التي تميز تفكير متعلمي المرحلة المتوسطة.

2- خصائص النمو اللغوي لمتعلمي الطور المتوسط.

النمو اللغوي: هو ذلك الجانب من النمو الإنساني الذي يتمثل في نمو الكلام، يقاس بعدد المفردات، ونوعها وطول الجملة وقواعد اللغة، والمهارات اللغوية المختلفة. ويتميز النمو اللغوي للمتعلم في

[1] ينظر: إيمان عبد الحميد البلالي، النمو العقلي للمراهق، مجلة المجتمع، الجزائر، ع 1، أفريل 2014، ص 4.

المرحلة المتوسطة بالخصائص الآتية[1]:

- القدرة على النطق الواضح والسليم.
- القدرة على سرد الأحداث في تسلسل من خلال سرد القصص.
- القدرة على التعبير الشفهي حول فكرة معينة.
- القدرة على شرح المفردات والعبارات والاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة.
- المشاركة في تحليل أفكار وأقوال الآخرين.
- القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- الملاحظة والمشاهدة والمقارنة والاستنتاج.

ثانيا: تحليل التوزيع السنوي لمقرر السنة الثالثة متوسط.

يعد تكييف محتوى الكتاب المدرسي بما يتضمنه من معارف وأنشطة مع قدرات وخصائص المتعلم اللغوية والفكرية والنفسية، من بين المبادئ التي يوليها واضعو المناهج اهتماما كبيرا في مجال التعليم، إذ بقدر ما تتلاءم تلك الأنشطة والتطبيقات مع خصائص المتعلم تكون النتائج التعليمية مؤثرة وفعالة خاصة ما يتعلق منها بالجانب العقلي والنفسي ويتم مبدأ مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم من خلال عنصرين مهمين هما:

* جعل المتعلم محور عمليات التعليم والتعلم بعدّه مدار العملية التربوية، واستحضار مستوى النمو المعرفي والوجداني للمتعلم وحاجاته أثناء تخصيص الأهداف وإعداد المحتويات وتنظيمها واختيار الطرق والوسائل لتيسير التعلم وتحقيق الأهداف المقصودة.

* تنويع أنشطة التعلم والتمارين ومراعاة الفروق الفردية وتنويع الأهداف واستراتيجيات التعلم.

[1] ينظر: إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي للأطفال بإتقان اللغة العربية الفصحى [رسالة ماستر]، الكلية التربوية المفتوحة، العراق، 2016، ص 4.

يشكل الكتاب المدرسي مصدراً رئيسياً هاماً في العملية التعليمية، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الكفاءة المنشودة، ولذلك فهو بالنسبة للمتعلم وثيقة رسمية تمثل العنصر الأساس للمعرفة.

تعددت تعريفات الكتاب المدرسي، ولعلّ أبسطها "هو عبارة عن مؤلف تعليمي يقدّم بشكل علمي المعارف التي يعرضها المنهاج الدراسي، وعلى وجه الخصوص المفاهيم الأساسية لعلم من العلوم". [1]

وبذلك يكون الكتاب المدرسي حقلاً معرفيًا غنيًا يساعد على اكتساب عدة معارف ومهارات، كما أنه يسهل عملية التعليم، زيادة على أنّه يعدّ أساساً لكل من المعلم والمتعلم، لأنه يمثل للمعلم المادة المرجعية التي يمكن أن يعود إليها، ويقدم له مجموعة من الإمكانات لتحقيق الأهداف التربوية وتوصيل المعارف للمتعلم بصورة هيّنة، وأما بالنسبة إلى المتعلم فهو مرجعه الأساس في دراسة المواد التعليمية، وتفعيل نشاطه في اكتساب المهارات اللغوية والفكريّة.

وكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط في اللغة العربية من الوثائق الرسمية التي يعتمدها كل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التدريس، يتألف من ثمانية مقاطع تعليمية تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعية للتلاميذ، ينجز كل مقطع خلال أربعة أسابيع، منها ثلاثة أسابيع للتعلم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية.

والمقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة والمهمات –ينوب عن التحضير اليومي– يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة، و يبنى حسب الخطوات الآتية:

- ✓ تحليل قبلي للمادة الدراسيّة.

[1] ينظر: الهيصاك بشرى، المقاربة النصيّة ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 45.

- ✓ ضبط الموارد المستهدفة.
- ✓ تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة. [1]

وتضمّن كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط مجموعة من المقاطع وردت بالترتيب الآتي[2]:

- **المقطع الأول**: بعنوان الآفات الاجتماعية.
- **المقطع الثاني**: الإعلام والمجتمع.
- **المقطع الثالث**: التضامن الإنساني.
- **المقطع الرابع**: شعوب العالم.
- **المقطع الخامس**: العلم والتقدم التكنولوجي.
- **المقطع السادس**: التلوث البيئي.
- **المقطع السابع**: الصناعات التقليدية.
- **المقطع الثامن**: الهجرة الداخلية والخارجية.

تندرج ضمن المقطع الأوّل نصوص منطوقة ونصوص مكتوبة، وقواعد اللغة والتعبير الكتابي.

النصوص المنطوقة: الآفة المهلكة ص 11، السكير والملاك ص 16، فرحة العام ص 21.

أما النصوص المكتوبة: وردت كما يلي: قلق ممضٍ ص 12، ولي التلميذة ص 17، الشريد ص 22.

وفي قواعد اللغة: علامات الوقف ص 14، بناء الفعل الماضي ص 19، بعض حروف المعاني ص 24.

وأما دروس التعبير الكتابي يدور جُلُّهَا في فَنِياتِ التحرير الكتابي، ص 15، ص 20، ص 25.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، م.س، ص 5.

[2] ميلود غرمول، كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، أوراس للنشر، ط 2، الجزائر، 2017.

وفي نهاية المقطع يقوم المتعلمون بإنشاء مشروع موضوعه: إنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي ص 28.

وفي المقطع الثاني: كانت النصوص المنطوقة تحمل العناوين الآتية: الإعلام في خدمة المجتمع ص 31، الصحافة ص 36، الإعلام الجديد ص 41.

والنصوص المكتوبة: وسائل الإعلام 32، الصحافة الإلكترونية ص 37، دليل الفيسبوك ص 42.

وقواعد اللغة وردت بالشكل الآتي: بناء الفعل المضارع ص 34، اسم الفاعل وعمله ص 39، لا النافية للجنس ص 44.

وأما التعبير الكتابي: فينتج المتعلم فيه فقرة تفسيرية ص 35، ص 40، ص 45.

وفي نهاية المقطع الثاني يقوم المتعلمون بتصميم تقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمسة عشرة دقيقة ص 48.

والمقطع الثالث جاءت النصوص المنطوقة تحمل العناوين الآتية: التضامن ولو بالكلمة ص 51، التويزة ص 56، من لجان الإغاثة ص .

وأما بالنسبة للنصوص المكتوبة فجاءت كما يلي: درهم السل ص 52، الهلال الأحمر الجزائري ص 57، أسعفوه ص 62.

وأما فيما يتعلق بقواعد اللغة فكانت القواعد في هذا المقطع كالآتي: اسم الفعل الماضي ص 54، صيغ المبالغة وعملها ص 58، بناء فعل الأمر ص 64.

ليصل المتعلمون في ميدان التعبير الكتابي ويتعرف كل منهم في هذه المرحلة على فنيات التقليص والتلخيص ص 55، ص 60، ص 65.

وبعد مرحلة التعبير الكتابي تأتي مرحلة المشاريع ليتم إنشاء صفحة تضامنٍ مع معاقٍ على شبكة التواصل الاجتماعي ص 68.

تجسدت النصوص المنطوقة والنصوص المكتوبة في المقطع الرابع كالآتي:

المنطوقة منها: عراقة أهل الصين ص 71، شعوب شرق إفريقيا ص 76، رحلة إلى آسيا الوسطى ص 81.

المكتوبة: أرخبيل البراكين والعطور ص 72، التوارق التاريخ العريق ص 77، أخي الإنسان ص 82.

وأما قواعد اللغة فتمثلت فيما يلي: الشرط وأركانه ص 74، اسم فعل أمر ص 79، نصب الفعل المضارع ب"أن" المضمرة ص 84.

وفي التعبير الكتابي يتعرف المتعلمون على فنيات التوسيع ص 75، ص 80، ص 85.

ليقوم المتعلمون بعرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي ص 88.

عند إطلاعنا على المقطع الخامس في الكتاب وجدناه يحتوي على ثلاثة نصوص منطوقة وأخرى مكتوبة وردت كما يلي:

المنطوقة: أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91، الدور الحضاري للأنترنت ص 96، يا شباب الجزائر ص 101.

وأما النصوص المكتوبة: دواءٌ للسرطان ص 92، الإدارة الالكترونية ص 97، إلى أبناء المدارس ص 102.

وقواعد اللغة في هذا المقطع هي: أفعال الشروع ص 94، الصفة المشبهة بالفعل أدوات الشرط الجازمة ص 104.

ثم التعبير الكتابي حيث يتعرّف المتعلمون على خصائص النمط الحجاجي ص 95، ص 100، ص 105، لتأتي في الختام مرحلة الشروع والمتمثلة في الصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة ص 108.

وفي مقطع التلوث البيئي وردت النصوص المنطوقة كما يلي: بيئتنا مهددة ص 111، التلوث الصناعي ص 116، التلوث المائي ص 121.

والنصوص المكتوبة كما يلي: عدوّ البيئة ص 112، إنقاذ البيئة ص 117، محاورة الطبيعة ص 122.

وقواعد اللغة: أفعال المقاربة ص 114، اسم الفعل المضارع ص 119، أدوات النداء ص 124.

ليتعرف المتعلم في مرحلة التعبير الكتابي على الروابط النصية، ويتطرق في حصة المشروع إلى إثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركن البيئة ص 128.

المقطع السابع من الكتاب جاءت النصوص المنطوقة فيه كما يلي:

الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص 131، صناعة الحلي في الجزائر ص 136، صناعة النحاس في تلمسان ص 141.

وأما النصوص المكتوبة فتمثلت فيما يأتي: صانعة الفخار ص 132، مدينة النسيج ص 137، رسل الصناعة ص 142.

وقواعد اللغة المقررة هي: أدوات الشرط الجازمة ص 134، أفعال الرجاء ص 139، أنواع المنادى ص 144.

وجاء موضوع التعبير الكتابي موسوماً بأساليب التعبير عن الرأي ص 135، ص 140، ص 145.

وفي مرحلة الشروع: يطلب من المتعلمين رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر.

المقطع الأخير المقرر في الكتاب المدرسي وعنوانه: الهجرة الداخلية والخارجية، وجاءت نصوصه المنطوقة والمكتوبة تحمل العناوين الآتية:

الأولى: الهجرة السرية ص 151، هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156، الحدث العظيم ص 161.

الثانية: ظاهرة الهجرة ص 151، المهاجر إلى المجد ص 157، نور الهجرة ص 162.

وأما موضوعات قواعد اللّغة: اقتران جواب الشرط بالفاء ص 154، إعراب المنادى ص 159، أدوات الشرط غير الجازمة ص 164.

وأما فيما يتعلق بالتعبير الكتابي فكان موضوعه النّص التفسيري والحجاجي.

وموضوع المشروع يتمثل في إنشاء مدونة على الأنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السريّة.

تتوالى هذه النشاطات خلال كل أسبوع من أسابيع التعلّم وفق الترتيب الآتي:

– التعبير الشفوي: حصة أسبوعية تتمحور حول نصٍ مسموع يجده الأستاذ مكتوباً في الدليل، ومسجلاً في القرص المضغوط، بينما يَجِدُ في الكتاب القدر المشترك من المناقشة الشفويّة.

– القراءة المشروحة ودراسة النّص وقواعد اللّغة: حصّتان أسبوعيتان متواليتان تنطلق كل حصة من النّص المكتوب، يقرأه التلاميذ ويستثمرونه ويتذوقون بلاغته.

– التعبير الكتابي: حصة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التعبير بصفة متدرجة خلال المقطع، ويوجّه المتعلمون إلى إنتاج كتابات توافق النّص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التّعلُمي.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعلّمية يخصص أسبوع للإدماج، ينطلق من سندين أحدهما مسموع والآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التدريب على توظيف وإدماج التعلمات، ومرحلة التّقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.

ثالثا: الكفاءات الختامية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط.

يترجم ملمح التخرج إلى كفاءات شاملة وكفاءات ختامية:[1]

1- الكفاءة الشاملة:

هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي (مرحلة، طور، سنة)، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.

[1] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2016، ص 11.

2- الكفاءة الختامية:

وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3- الكفاءات الختامية لكل ميدان:

أ- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: (الإصغاء والتحدث): يتواصل مشافهة بلغة منسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، ويتيح خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، في وضعيات تواصلية دالة.

ب- ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية متنوعة من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، مشكولة جزئيا، لا تقل عن مائتي كلمة، قراءة تحليلية بأداء حسن منغم محترما علامات الوقف.

ج- ميدان إنتاج المكتوب: (الكتابة): يتيح كتابات نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، بلغة سليمة لا تقل عن 14 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.

المبحث الثالث: مراحل وأساليب تنمية مهارات التفكير.

بعد تعرفنا في المبحث الأول على مختلف المفاهيم الإجرائية التي تضمنها عنوان البحث، وكذا بعد تعرفنا في المبحث الثاني على مختلف الخصائص النمائية لمتعلم الطور المتوسط، وكيفية تكييف المقرر لها سنتطرق في المبحث الثالث إلى مختلف الإستراتيجيات والأساليب التي تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

أولا: أهمية تنمية مهارات التفكير.

ازداد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير ازديادا ملحوظا في النصف الثاني من القرن العشرين، وتمثل ذلك في إعداد قوائم كثيرة للتفكير والبرامج التعلمية، وبذل الجهود الكبيرة، وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية، عملا بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقتهم الإبداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم.

يعد التفكير أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف، والحقائق فقط، بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية التفكير وتعليمه، ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة. [1]

يمكن تلخيص أهمية مهارات التفكير في النقاط الآتية[2]:

1. التعليم المباشر لعمليات التفكير يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب.
2. التعليم المباشر لعمليات التفكير ومهاراته اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع.

---

[1] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ص29.

[2] ينظر: سيف طارق حسن العيساوي، أهمية تعليم مهارات التفكير، مجلة المرسال، جامعة بابل، العراق، ع 13، مارس 2013، ص2.

3. تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساسًا بالسيطرة الواعية على تفكيره، مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديه وشعوره بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.
4. تنمية مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.
5. إن تنمية مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور الطلبة إيجابيا وفعالا.

ثانيا: مراحل تنمية مهارات التفكير.

يعرف التفكير بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، ومن ثمَّ إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ونظرا للتطور المعرفي الهائل، وعدم قدرة الطالب على تخزين المعلومات في ذاكرته فإن التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر –ويعدُّ ذلك من أهم أولوياتها– وذلك لامتلاك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ومواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية.

وإذا أردنا من المتعلم أن يكون مفكرا جيدا فلابد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وأنَّ تنمية التفكير حقق آثارا جانبية بالنسبة للتحصيل والإبداع، وزاد ثقة الطلاب بأنفسهم.

ويتم عادة تنمية مهارات التفكير من خلال عدة مراحل وهي[1]:

[1] ينظر: محمد عامر الشيبان، التفكير أنماطه ومهاراته وطرق تنميتها، مجلة تطوير الذات، جامعة الرياض، السعودية، ع 15، سنة 2018، ص2.

1- مرحلة الإعداد النفسي للمتعلمين وذلك من خلال[1]:

- الثقة بالنفس وقدرتها التفكير والوصول إلى النتائج.
- المرونة والانفتاح وحب التعبير.
- الاستماع إلى وجهة نظر الآخرين واستشارة الآخرين.
- تجنب التناقض والغموض وسهولة التواصل مع الآخرين لأفكار مقنعة ومفهومة.

2- مساعدة المتعلمين على الإدراك الحسي وذلك من خلال:

- توجيه الحواس حسب الهدف والخلفية العلمية والفكرية للموضوع.
- توسع نطاق الرؤية بالنظر إلى الموضوع من عدة اتجاهات وعدة زوايا.
- تخزين المعلومات وتذكرها بطريقة منظمة واستكشافية مع اللجوء إلى القواعد التي تسهل تذكرها.
- الاستماع الواعي والملاحظة الدقيقة أثناء معالجة المعلومات.

3- عرض المهارة: يقوم المعلم بعرض المهارة المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ أن طلبته بحاجة إلى تعلمها للإنجاز مهام تعلمية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يجد أن الموضوع الذي يدرسه مناسب لعرض المهارة وشرحها، وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز موجها لتعليم المهارة ذاتها، وليس الانشغال بموضوع الدرس أو الخلط بين المهارة ومحتوى النص.

ومن خلال هذه المرحلة يبين المعلم:

- التصريح بأن هدف الدرس هو تعلم مهارة تفكير جديدة.
- تحديد المصطلح اللغوي أو اسم المهارة باللغة العربية والانجليزية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة.
- تحديد وتوضيح الطرق التي يمكن استخدام المهارة فيها.

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، برنامج الكورت القبعات الست للتفكير، مجلة المنهل، جامعة مصر، القاهرة، ع 17، سنة 2015، ص 151.

- شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها وإتقان استخدامها.

4- شرح المهارة:

ينتقل المعلم بعد تقديم مهارة التفكير إلى مرحلة شرح القواعد والخطوات التي يجب اتّباعها عند تطبيق المهارة، مبينا الكيفية التي تنفّذ بها. وحتى يسهل على المتعلمين فهم خطوات تنفيذ المهارة يجب على المعلم أن يعطيهم أسئلة عن الموضوع المدرس.

5- توضيح المهارة بالتمثيل:

يعرض المعلم مثالا من موضوع الدرس، ويقوم باستعراض خطوات التطبيق خطوة بعد خطوة بمشاركة المتعلمين. [1]

6- تطبيق المتعلمين للمهارة:

يمارس المتعلمون المهارة في غرفة الصف بتوجيه من المعلم، ثم ينظم المعلم أنشطة يستخدم خلالها المهارة المتعلمة بصورة مستقلة، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق واجبات بيتية.

ومن أجل إتقان المهارة لابد من مراجعتها، وممارستها بسورة منتظمة أثناء المواد الدراسية المختلفة، لزيادة الكفاءة وضمان التلقائية مما يرفع من مستوى تفكير المتعلمين ويعزز ثقتهم ضمن بيئة فعالة ومشوقة. [2]

ثالثا: أساليب وإستراتجيات تعليم مهارات التفكير.

يعد استخدام استراتيجيات التفكير وأساليبه أحد الواجبات المتوقع إنجازها في غرفة الصف لتنمية مهارات التفكير، سواء أكان ذلك في أنشطة منهجية أم مرافق عامة، ومع أن العديد من استراتيجيات التفكير قد لا تصلح للتطبيق المباشر من قبل المعلم لقصر الحصة الصفية، أو لعدم توفر الإمكانات اللازمة

---

[1] ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، برنامج الكورت القبعات الست للتفكير، ص 152.

[2] م ن، ص 153.

للمعلم لتطبيق مثل هذه الإستراتيجيات، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى تطبيق بعض الأنشطة والإجراءات الذهنية المحدودة التي تنمي بشكل علم بعض مهاراته الخاصة، ومحاولة ربطها مع عملية التدريس الاعتيادية.

ويتوفر في الأدب النفسي والتربوي استراتيجيات عديدة يمكن للمعلم استخدامها، حيث يتسم بعضها بالبساطة والسهولة في التطبيق، وأخرى غاية في التعقيد والتفصيلات العديدة من بينها[1]:

1- القراءة (قراءة النصوص): القراءة مهارة فهم ونشاط فكري، وعملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز التي يقرأها المتعلم من خلال الربط بين المعرفة الجديدة، والخبرة السابقة، وهدا باستخدام التفكير. كما أنها تتضمن كل أنواع التفكير من تقويم وإصدار أحكام واستنتاجات وحل للمشكلات، فهي المسببة الرئيسة للتفكير؛ إذ هي مصدر من مصادر تجديد الأفكار والمعاني لدى المتعلم، وهي عملية تهدف إلى ترجمة الرموز الكتابية إلى مفاهيمها ومحتوياتها، واتفق العديد من علماء النفس على أنه عند القراءة يركز الجانب الأيمن من المخ على مشاهدة الخط والتعرف على كلماته وأصواته ومحاولة فهمه، وأما النصف الأيسر فيعمل على تفسير المعاني والغوص في مفاهيمها أو قراءة ما بين السطور ليحللها ويستنتج أفكارها[2]، إذن فعلاقة التفكير بالقراءة هي علاقة تكامل وترابط باعتبار أن القراءة ألفاظٌ خارجية لها تصورات ومعان داخلية هي التفكير، والتفكير عمليات داخلية مظهرها الخارجي هو اللغة، فلم يعد بالإمكان أن نزود متعلمينا بأكبر قدر ممكن من الكلمات والمعلومات، بل كيفية فهم واستيعاب تلك الجمل والمعلومات وطريقة تخزينها وتنظيمها داخل المخ، ومن ثمة سهولة استرجاعها واستخدامها أثناء الحاجة.[3]

إذن فالقراءة تساعد المتعلم على امتلاك مهارات التفكير الآتية[4]:

---

[1] موفق بشارة وآخرون، تنمية مهارات التفكير، ص 46.

[2] ينظر:غلاف زهيرة، القراءة وآليات التفكير اللغوي،[رسالة ماستر]، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر، 2017، ص 52.

[3] م ن، ص47.

[4] ينظر: سعدي فضيلة، الكتاب المدرسي للتلميذ الجزائري في المستوى الابتدائي [رسالة ماستر]، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر، 2014، ص 32.

أ. **مهارة الفهم**: تدربه على فهم الأفكار الرئيسية في النص واستيعاب المعنى المباشر له، قراءة ما بين السطور ليتمكن من اكتشاف المغزى العام للنص، وما يهدف إليه الكاتب.

ب. **مهارة التذكر**: تعمل على تدريب ذاكرة المتعلم بشكل منتظم ليكون قادرا على جمع واستيعاب وتذكر الأفكار والمعاني التي تشكل في مجموعها المعنى العام.

ج. **مهارة التحليل والتقويم**: تساعد قراءة النصوص المتعلمين على تنمية القدرة على التحليل والنقد، وذلك من خلال ملاحظته لجميع التفاصيل التي يقرأها، ويتناولها بالدراسة والتحليل، ويحدد ما إذا كانت كتبت ووصفت بطريقة جيدة أم لا، وهذا ما يسمى بمهارة التقويم.

والجدير بالذكر أن امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الناقد ضروري في مختلف مساره الدراسي.

2- إستراتيجية طرح الأسئلة:

– الأسئلة المصاحبة للنص: هي عبارة عن نموذج من الأسئلة يطلب فيها المدرس من المتعلم أن يقرأ نصا ثم يجيب على عدد منها، فيستطيع المعلم من خلالها التعرف على مدى فهم المتعلم للنص، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعلمية، كما أنها تعمل على صقل مهارات التفكير لديهم وتوجيههم، وتعطي لهم الفرصة لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم وحول مشاعرهم، ومعتقداتهم، وطرحها على أنفسهم أولا ومن ثم طرحها على الآخرين في جلسات الحوار والنقاش. [1]

أو هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المتعلم بدقة وسرعة وبقدرة التكيف مع معطيات النص أو الموقف التدريسي.

– يمكن القول إن لهذه الأسئلة وظائف عديدة في إكساب المتعلمين لمهارات التفكير ، لعل أبرزها[2]:

---

[1] ينظر: موفق بشارة وآخرون، تنمية مهارات التفكير، ص 50.

[2] محمد علي المسعري، أساليب تنمية مهارات التفكير في الكتاب المدرسي، مجلة منهل الثقافة العربية، قسم الثقافة الطلابية، (دب)، ع 14، 4 مايو 2019، ص 5.

- تستخدم في تحديد مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة اللازمة لتعلم موضوع الدرس الجديد لدى المتعلمين، ويعرف هذا النوع ب "(أسئلة متطلبات التعلم المسبقة)".
- توظيف الأسئلة في تهيئة الطلاب للدرس الجديد بغية تركيز انتباههم على الموضوع وإثارة الدافعية لديهم. ويطلق عليها: "أسئلة التهيئة الحافزة".
- استدراج الطلاب إلى استكشاف المعلومات محل الدراسة بأنفسهم وتسمى ب "الأسئلة الاستكشافية".
- معرفة مدى فهم الطلاب لما تعلموه أثناء الدرس، ويطلق عليها: "أسئلة المتابعة".
- ربط نقاط الدرس بعضها ببعض "أسئلة الربط".
- تنمية أنواع مهارات التفكير لدى الطلاب يطلق على هذا النوع: "الأسئلة الإبداعية".

– هناك مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند استخدام هذه الأسئلة الصفية:

* **الصياغة والوضوح**: أن يكون السؤال واضحا وألفاظه مألوفة، يدور في فكرة واحدة بصياغة تكون توقعات إجابتها واضحة للمتعلم، كما يجب أن تكون مقياسا للتحصيل العلمي، إلى جانب الكشف عن بعض القدرات والمهارات التي اكتسبها المتعلم.

* **تكييف الأسئلة**: يكيف المعلم الأسئلة حسب الصف، كما يمكن له أن يعدل فيها حسب لغة الطلبة ومستوى قدراتهم، ويجب أن تكون مفهومة بحيث تفي بالحاجات الفردية للطلبة.

* **تتابع الأسئلة**: يستخدم المعلم الأسئلة في شكل متسلسل ومتتابع، كما أنه يسأل أسئلة وفقا لنمط مرتب يدل على إستراتيجية واضحة وهادفة في طرح السؤال.

* **الموازنة**: أن يستخدم المعلم أسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف الدرس، ويجب عليه أن يضع في اعتباره الغرض الذي يريد الصف أن يحققه.

فتكون مستويات الأسئلة بالتدرج كالآتي[1]:

[1] ينظر: محمد علي المسعري، أساليب تنمية مهارات التفكير، ص 51.

- أسئلة المعرفة.
- أسئلة الفهم.
- أسئلة التطبيق.
- أسئلة التحليل.
- أسئلة التركيب.
- أسئلة التقويم.

إذن فإستراتيجية إعداد الأسئلة الصفية وحسن توظيفها والتعامل مع إجابات الطلاب تعد من الركائز الأساسية في نجاح عمل المعلم، وهي أحد أنواع المعززات والمثيرات في الحصة الدراسية، وهي من بين الإستراتيجيات ذات الأهمية الكبيرة في تنمية مهارات التفكير، لاسيما مهارة الفهم ومهارة التفكير الابتكاري والنقدي.

ويقاس مدى نجاح هذه الإستراتيجية، بكيفية استخدام المعلم للأسئلة من حيث الإتقان وشروط الصياغة والأداء.

3- إستراتيجية خرائط المفهوم الملخصة للنص لتعميق الفهم:

يمكن استخدام خرائط المفهوم بعدها إستراتيجية تعمق الفهم لدى المتعلمين من خلال[1]:

- ✓ تحديد أهداف الموضوع.
- ✓ رسم صورة للموضوع بالمكونات والظروف التي تحقق الأهداف المرغوبة.
- ✓ توجيه بعض الأسئلة التي تساعد المتعلمين على بناء خريطة مفهومية.

تتكون خريطة المفهوم من عدة عناصر ومكونات:

- المفاهيم والأفكار الرئيسية.

[1] ينظر: محمد علي المسعري، أساليب تنمية مهارات التفكير، ص 52.

- المفاهيم والأفكار الفرعية.
- وصلا خطية، وصلا أسهم.

خصائصها:

✓ **أنها هرمية:** تتميز خرائط المفهوم بسمة الهرمية، وتعني الهرمية أن المفاهيم، والقضايا الأقل شمولا والأكثر خصوصية.

✓ **أنها مرتبطة ومفسرة:** فهناك ترابط بين المفاهيم والأفكار، والقضايا والأمثلة المذكورة ضمن الخريطة تعمل لتتكامل في شرح موضوع محدد وبيان محتوياته وجوانبه المختلفة.

✓ **أنها تكاملية:** أي إنها تدور وتتمركز في مفاهيم وأفكار رئيسية يندرج تحتها عدد من المفاهيم والأفكار الفرعية والأمثلة، فوحدة البناء هي المفاهيم.

متى نستخدم خريطة المفهوم؟

✓ تبنى في بداية الدرس لتنظيم البيئة المعرفية للطلبة.

✓ تبنى في أثناء سير الدرس لبيان الترابط بين الأفكار.

✓ تبنى في نهاية الدرس أو الوحدة لتلخيص المادة المدروسة وتقويم التعليم.

أهميتها:

خرائط المفاهيم ونحوها من المخططات والخرائط الذهنية من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، فهي أدوات عامة لجعل التعلم المخفي عادة مرئيًا ومشاهدا، سواء أكان ذلك للشخص نفسه أم للآخرين، وهي التعلم الحقيقي الذي نبغيه نمطا من أنماط التعلم المدرسي.

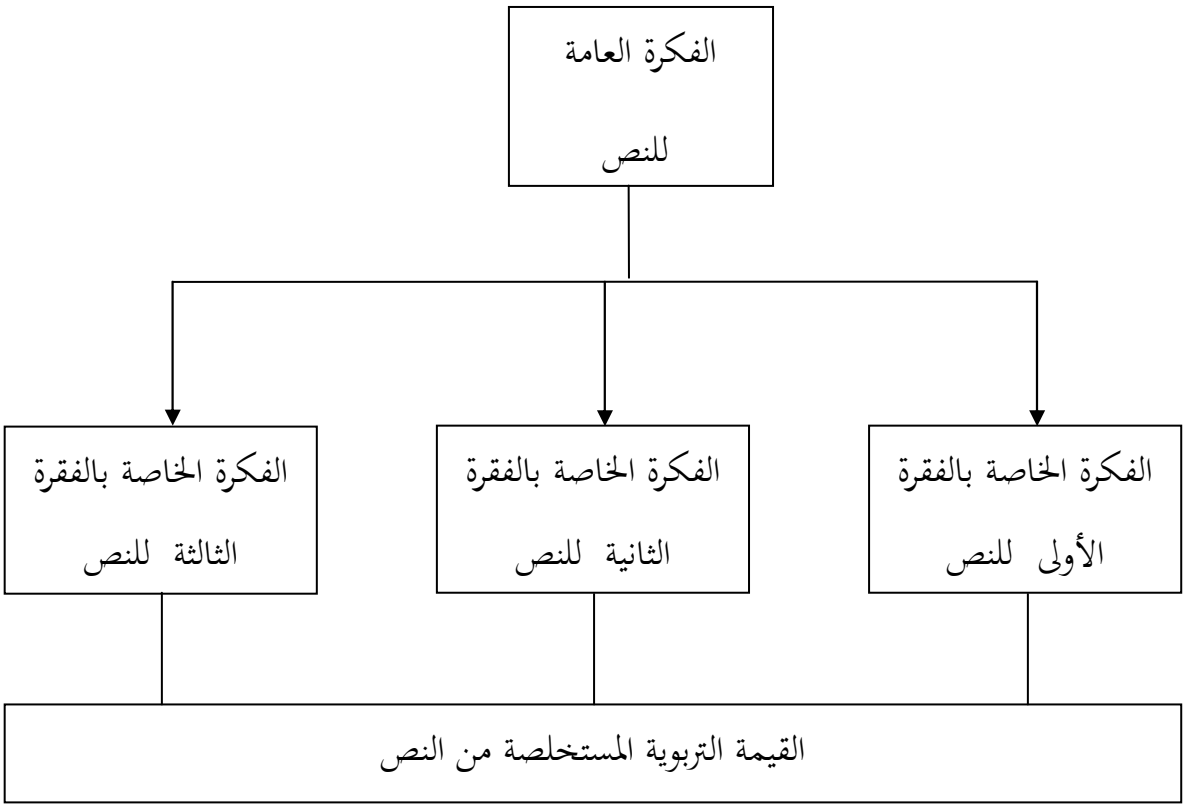
أشارت بعض البحوث إلى أن مثل هذه المخططات ترسخ لدى المتعلم منهجا للتفكير المنظم الذي يتواءم مع طبيعة الدماغ، فهي تحاكي الطريقة التي يعمل بها الدماغ البشري من ناحية، ومن ناحية أخرى تنسجم خرائط المفاهيم مع النظرية البنائية في التعلم؛ إذ يبني المتعلم نسخته الخاصة به من المعرفة، فهي

-من الناحية النظرية- تعبير عن الإطار المعرفي للفرد محتوى وتنظيما، أي تمثل وتعبر عن النسبة المعرفية للفرد من حيث مكوناتها وما بين هذه المكونات من علاقات.

وأشارت بعض الدراسات التي أجريت على الذاكرة إلى أن تطوير صور ذهنية للمعلومات اللفظية يؤدي إلى مستويات أفضل للتذكر، لاسيما أن أكبر نسبة من المتعلمين يتعلمون بصريا، لذا يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم المعلومات والمفاهيم بشكل مرئي أو بصري[1].

إذن فخريطة المفاهيم هي طريقة رسومية لتمثيل فكرة أو مفهوم معين، وهي أداة مرئية مساعدة في هيكلة المعلومات وتعزيز مهارات الفهم والتذكر والتحليل.

(1)- نموذج اجتهادي لخريطة مفهوم تلخيص مضمون النص.



[1] ينظر: محمد علي المسعري، أساليب تنمية مهارات التفكير، م سابق، ص 53.

خلاصة

وفي نهاية الفصل يتضح لنا أن مهارتي الفهم والتذكر من المهارات التي يجب تنميتها في مرحلة الطور المتوسط وهي مهمة تقف على عاتق كل من المعلم والمتعلم، فينبغي على المعلم التركيز على مختلف استراتيجيات وأساليب التعليم التي من شأنها أن تنمي مهارات التفكير لدى متعلميه كإستراتيجية التساؤل، وخرائط المفاهيم التي تعزز مهارتي الفهم والتذكر للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط.

كما ينبغي على المتعلمين اعتماد أسلوب الممارسة والتكرار لاكتساب مهارة الفهم والتذكر، حيث تعدّ الممارسة من الدعائم الأساسية في اكتساب المهارات؛ فحين يتلقى الدرس في القسم عليه أن يعيد التطبيق في البيت، حتى يتمكن من الفهم بصورة جلية وتتشكل له معرفة ذهنية، وذلك بتوجيه من المعلم، كما يتعين على المعلم توضيح أخطاء المتعلمين لتجاوزها وإرشادهم لأسس التفكير الصحيحة.

فصل ثان

الإجراءات التطبيقية لأثر المقاربة النّصية

في تنمية مهارات التفكير

المبحث الأول: الدراسة الميدانية لطريقة سير المقاربة النصية وأثرها في تنمية مهارات التفكير.

تمهيد:

حققت المقاربة النصيّة تحولاً هاماً في المجال التعليمي، حيث انتقلت من كونها فكرة راهن عليها المستشارون والخبراء التربويون مؤكدين على إيجابياتها إلى مقاربة رائدة في الميدان البيداغوجي، الذي ما فتئ يعاني من تعثر في سيرورة العملية التعليميّة وتدهور في المنظومة التربويّة، مما دفع به للسعي بصورة جلية إلى معالجة هذه الثغرات وتجاوز تلك العقبات، لذلك كانت المقاربة النّصيّة على مستوى التحدي والمواجهة في النهوض بالمستوى التعليمي لكونها وسيلة هامة في عمليّة التّعليم، ولها التّأثير المباشر على كل من المعلم والمتعلم، إذ تربط بين عدّة أنشطة مما يسهّل تلقي المعرفة دون أن ننسى أنها تلعب دوراً لا يمكن إغفاله في تنشيط مهارات التّفكير وتفعيلها لدى المتعلم، وسنحاول من خلال هذا الفصل التطبيقي الوقوف على أهم الطرق والاستراتيجيات التي تنمى بها مهارتا الفهم والتذكر، وعليه فإّن الدراسة المعتمدة في هذا الفصل ميدانيّة تهدف إلى رؤية الكيفية التي تكتسب بها مهارة التذكر والفهم وفق المقاربة النّصيّة في الواقع التعليمي، وتتبع أدوار كل من المعلم والمتعلم في مجالها، وارتأينا معاينة الإجراءات التطبيقية للمقاربة النّصيّة في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وتقويم فاعلية هاتين المهارتين في ضوء المقاربة النّصيّة من خلال نتائج الاستبانة التي أعددناه في هذا الصدد.

أولا: إجراءات الدراسة.

يتطلب إنجاز دراسة ما اتِّبَاعُ جملة من المراحل وفق منهج محدد ومجال زماني ومكاني معينين، وكذلك استخدام وسائل تمكننا من إنجاح الدراسة وبلوغ الهدف.

1- منهج الدراسة:

يعرّف المنهج على أنّه "الأسلوب الذي يعتمده الباحث لإنجاز بحثه وتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها للوصول إلى حقائق حول الظاهرة أو الحدث موضوع الدراسة".[1]

ويعدُّ اختيار المنهج المناسب للدراسة ضرورة على الباحث أن يضعها بعين الاعتبار وتختلف المناهج باختلاف موضوع الدراسة، فلكل منهج وظائف وخصائص تميزه عنْ غيره، لذا عدّ المنهج الأنسب لموضوعي هو: **المنهج الوصفي** الذي يتلاءم مع وصف مختلف الأساليب والأنشطة التي تقدمها المقاربة النصيّة، والتي تسهم في تنمية مهارتي "الفهم والتذكر" مستعينة بآليات التحليل والمقابلة.

ويعرّف المنْهج الوصفي على أنه "ذلك المنهج الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة، والعوامل التي تحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحث معينة، وذلك من خلال تجميع البيانات وتنظيمها، وتحليلها".[2]

2- مجال الدراسة وحدودها:

أ- **المجال الزماني:** تمت الدراسة الميدانية منذ منتصف شهر مارس، إلى بداية شهر أفريل من السنة الدراسية 2019/2018 م، عكفنا خلالها على تتبع كيفية اكتساب التلاميذ لمهارات التّفكير.

ب- **المجال المكاني:**

أجريت الدراسة الميدانية في متوسطة 18 فيفري -حمام دباغ قالمة- وقد تم اختيار هاته المتوسطة لعدة أسباب أهمها: توفر العينة المطلوبة، زيادة على أني أقطن بهذه المنطقة الشيء الذي يسّر لي التنقل في أي وقت دون بذل جهد كبير.

- **التعريف بالمؤسسة التعليمية:**
- الاسم الرسمي للمؤسسة: متوسطة 18 فيفري.

---

[1] كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة حماة، سوريا، ط 2017، ص 53.

[2] محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، مؤسسة الأهرام للنشر، القاهرة، مصر، ط 1، 1998، ص 30.

- البلدية: حمام دباغ، قالمة.
- تاريخ الإنشاء: 1992/09/12.
- النمط: صلب.
- رقم التعريف الوطني: 48913.
- نظام الدراسة: نصف داخلي.
- الهاتف: 037-22-82-05.
- البريد الإلكتروني: cem18fevr@yahoo.fr.

3- عينة الدراسة:

تعدّ العينة "ذاك الجزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسة عليها، على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا".[1]

ويعد حسن اختيار العينة المناسبة أمراً ضروريا لنجاح البحث، لذا يجب انتقاءها بدقة تامة. وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين بلغ عددهم ثلاثة وأربعين تلميذا، عدد الذكور 16، وعدد الإناث 27، رصدْنا من خلالها مدى تأثير المقاربة النّصية في تنمية مهارات التّفكير عند التلاميذ، إضافة إلى استخلاصنا جملة من الملاحظات والنتائج المتعلقة بالأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في ذلك.

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، الأردن، ط 1، 2008، ص 162.

ثانيًا: دور الميادين التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير، (فهم المنطوق، فهم المكتوب (1)، إنتاج المكتوب).

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجياتهم المدرسيّة والاجتماعية، باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحيّة للأمة، وتذوق جماليات آدابها وفنونها.

ويمكن القول إنّ ما تسعى إليه مناهج الجيل الثاني هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها إلى أفق أوسع وتحريرها من القيود التي كبّلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

وعلى هذا الأساس فإن هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى، وعلى عاتق مدرس اللغة العربية أساسًا ثم بمساعدة باقي المدرسين، وعليه إذن أن يغيّر من أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم فيعتمد طرائق إكساب المتعلمين للغة الشفوية وقواعدها، وطرائق إكسابهم اللغة المكتوبة وقواعدها، وهذا يتطلب منه تحسين معارفه في مجال تعليمية اللغات، وأن يطّلع على ما يجري في المنظومات التعليمية الناجحة عبر العالم في مجال تعليم اللّغات.

والتغيير في التوجه لا يبدأ في مرحلة التعليم المتوسط، بل هو دأب المدرسة الابتدائية أيضًا، وتأتي مرحلة التعليم المتوسط استكمالاً لمكتسبات التلميذ من التعليم الابتدائي، لذا فإنّ تعلّم اللّغة في مرحلة المتوسط يهدف إلى التعمق في مفاهيمها والتحكم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعياً إلى إكساب مختلف المهارات سواء لغوية أم غير لغوية.

ولتحقيق هذه الأهداف، لابد للمتعلم أن يتحكم في كفاءات الميادين التي تهيكل المادة وهي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب. [1]

[1] صبرينة بوحملة، تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة ثالثة متوسط، [رسالة ماستر]، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2018، ص 8.

ولأنّ هذه الأنشطة تساهم في تفعيل مهارات التفكير وإكساب المتعلمين صفات تربوية نافعة من ملاحظة ودقة وتمعن، عكفنا على تتبع مدى تفاعل المتعلم مع هذه الأنشطة وسجلنا الآتي:

1- نشاط فهم المنطوق وإنتاجه:

فهم المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة؛ بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض المطلوب وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها، ونقدها، والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التفكير وجودة الأداة عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي، التعبير الإبداعي.[1]

وفهم المنطوق هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي، ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة، واخْتير للدلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلم: "**أصغي وأتحدث**" ومن الألوان الأخضر وأيقونة مكبر الصوت، يهدف هذا النشاط إلى[2]:

- إنماء كفاءة الإصغاء والتحدث، ويقوم الأستاذ بإسماع التلاميذ النّص، إمّا من القرص المضغوط المرفق بالدليل أو يقرأه عليهم قراءة مسترسلة معبّرة من دليل الأستاذ.
- تدريب المتعلمين على الإنتاج الشفوي، وتقويم إنتاجهم طبقًا للكفاءة مسترشدًا بالوضعيات الموجودة بعنوان: **أنتج مشافهة.**
- يدير المناقشة مستأنسًا بالأسئلة الموضوعة بعنوان: **أنتج مشافهة.**

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 4.

[2] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 59.

- يحرص على ربط الحصة بالحصة التي تليها، بحيث يعرض الوضعية الجزئية الأسبوعية من خلال فقرة "**أحظر**"، ويكلف المتعلمين بتحضير درس القراءة المشروحة.

وينتظم هذا الميدان وفق مراحل تمّ رصدها من خلال معاينتنا الميدانية في متوسطة 18 فيفري حمام دباغ –قالمة– في قسم السنة الثالثة من التعليم المتوسط بالاعتماد على الملاحظة والدقة والاستنتاج والتركيز على التفاعل بين أطراف العملية التعلمية (المعلم والمتعلم)، وكذلك النّشاط المتعلّم وهو النّص: نص فهم

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.
الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 141. مدّة التّسجيل: 1 د و 58 ثا.

التّلوّثُ المائيّ

إنَّ أيّ سياسةٍ إيكولوجيّة نَاجِحَةٍ يجب أن تستند إلى ركائزَ ثلاثةٍ هي: مَنعُ التّلوّث، وتخفيضُه، والتّحكُّمُ فيه.

ومنع التلوّثِ يعني عَدَمَ إنْشاء مصَادِرَ جديدةٍ لهُ، واشتراطَ معَالَجةِ الفَضَلاتِ النّاجمَة عن العَمَلِ، قبل مَنح أيّ تراخيصَ جديدةٍ للمَصانعِ والمُنشآتِ التي تَطرحُ نِفاياتٍ ملوّثةً .

أمّا السّبيلُ الأمْثَلُ لحمايةِ مَصَادرِ مِيَاه الشُّربِ مِن بعضِ التّلَوّثِ، فيتمثّلُ في تحديدٍ جغرافيّ لمصْدَرِ مياهِ الشُّربِ يُحْظَرُ فيها السّكَنُ، والرّعْيُ، والنّشاطَاتُ الأُخْرى التي يُمكِنُ أن تُشَكِّلَ منفذًا لِتَسرّبِ الملوّثاتِ إلى المِياهِ.

إنّ مواجهة التلَوُّث تتطلّبُ وعيًا بِيئيًّا ليس فقط على مستوى عامّةِ الشّعْبِ، بل على مستوى السُّلُطات المسؤولة التي عليها مكافحةُ محاولةِ الشّركاتِ الإفْلاتَ مِن عقوباتِ التلويثِ البيئيّ رغْمَ أنْفِ التّشريعات، كما أن دُوَل العالَم الثّالث مَعْنِيّة بدوْرِهَا بإدْراكِ الخطَرِ الكبيرِ النّاجم عن تحويل بلدَانِ إفريقيا إلى مدافِنَ للنّفَايَاتِ السّامّة. وهكذا، فإنّ الجهل البيئيّ لا وَطَنَ له، وخطَرُهُ لا حُدودَ له.

[شهير العبسيّ : مصادر التلوّث المائيّ وآثاره الضّارّة ، مجلة بلسم، العدد: 220، 1993، ص: 50 /53]

المنطوق الذي عنوانه "التلوث المائي" الذي ورد في المقطع السادس من الكتاب التعليمي بعنوان التلوث البيئي، حيث قمنا برصد مختلف مهارات التفكير التي يقدمها هذا النشاط لاسيما مهارتا: الفهم والتذكر.

ويمكن حصر خطوات إنجاز هذا الدرس فيما يلي:

أ- المرحلة الأولى: مرحلة الانطلاق.

تمثل هذه المرحلة الوضعية الانطلاقية التي استهلت بها الأستاذة درس فهم المنطوق، وذلك من أجل تعرف المتعلمين على موضوع الخطاب، وهي عبارة هن سند قصير ألقته الأستاذة على تلاميذها، وبعد الانتهاء قرأت النّص قراءة نموذجية، والتي يجب أن تؤدى بتأن وهدوء وتمثيل للمعاني. حيث كانت قراءة الأستاذة متأنية معربة للألفاظ ومحترمة لعلامات الوقف، كما أنّها كانت محافظة على التواصل بينها، وبين متعلميها، مهيأة بذلك الظروف المثالية للاستماع، وتسجيل رؤوس الأقلام.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة بناء التعلمات.

قامت الأستاذة في هذه المرحلة بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين، والتي يطلق عليها "**أسئلة الفهم**"، وذلك قصد التعرف على جزئيات النّص وتفاصيله، وكانت أسئلتها كالآتي:

س 1: ما الركائز الأساسية الثلاث التي تستند عليها أي سياسة إيكولوجية؟.

كانت إجابات المتعلمين بأنها: * منع التلوث.

* تقليله والتحكم فيه.

س 2: ما هو الخطة المثالية التي اقترحها الكاتب لحماية مصادر شرب المياه؟.

فأجاب المتعلمون بأنّ الخطة المثالية لذلك هي: تحديد مصادر الشرب يحظر فيها الرّعي والنشاطات الأخرى.

س 3: ما هو الخطر البيئي الذي يهدد العالم الثالث؟.

فأجاب المتعلمون بأن الخطر هو جعل بلدان إفريقيا مدافن للنفايات السامة، ووسيلة مقاومته يكون بالوعي به.

تعد أسئلة فهم المنطوق من الأساليب التي يمكن لها تنمية التفكير والتعمق به.

وترجع فاعلية هذه الأسئلة إلى أنّها تخلق بناءاً انفعالياً ودافعاً معرفياً، وحين يبدأ المتعلم باستعمالها يصبح أكثر إيجابية، وأنّ معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع المتعلمين للنظر في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استعمالها في المستقبل وفي المواقف المتنوعة أمراً يسيراً.

كذلك نجد أنّ المتعلم في هذه المرحلة بإمكانه تحديد القضية المحورية للنّص أو ما يعرف بالفكرة العامة، واستخلاص عناصر النّص والمتمثلة في الأفكار الأساسيّة، حيث صاغ المتعلمون فكرة مناسبة للنّص المسموع، بأسلوبهم الخاص، وأجمعوا على أن تكون الفكرة العامة كالآتي:

* خطر التلوث المائي على الطبيعة وعلى الإنسان خاصة، وضرورة الوعي بهذا الخطر ومحاربته خاصة من بلدان العالم الثالث.

ثم استخلص المتعلمون الأفكار الأساسية بعد تقسيمهم للنّص إلى فقرات ثلاث:

- **الفكرة الأولى**: للفقرة الأولى [من إنّ أي سياسة – إلى نفايات ملونة].

* ذكر الكاتب للركائز الثلاث للسياسة الإيكولوجية.

- **الفكرة الثانية**: للفقرة الثانية والتي حددت من قول الكاتب [من أمّا السبل – إلى المياه]

* سبل منع التلوث من خلال انتهاج سياسة حماية المصادر.

- **الفكرة الثالثة**: للفقرة الثالثة والتي تبدأ بقوله [من إنّ مواجهة – إلى غاية لا حدود له].

* ضرورة الوعي بهذا المشكل يساعد على الحدّ منه.

في هذه المرحلة يكتسب المتعلم مهارات تفكير مختلفة أهمها: **الفهم والتحليل**؛ حيث تعمل الأسئلة السابقة على صقل مهارة الفهم، واستدراجهم للتّفكير والتأمل، وتحليل مضمون النّص، مما يزيد من دافعيتهم وإثارة انتباههم، وتشويقهم للدرس، لأنّه من المفيد أن يوجّه المعلم أسئلة للمتعلم قبل التعلم وأثناءه

وبعده، فهذه الأسئلة تيسّر الفهم، وتشجع المتعلم على الوقوف على العناصر المهمة والتّفكير في المادة التي تعلّمها، وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة وإثارة الخيال.

ج- المرحلة الثالثة: مرحلة الختام.

يتم في هذه المرحلة إعادة بناء موضوع النّص، في شكل قيم تربويّة، وأجمع جلّ المتعلمين على أنّ القيمة التربوية التي تلخّص مضمون النّص هي:

أنّ المياه ضرورة حتمية تنعدم الحياة من دونها، لذا يجب المحافظة عليها، وحماية مصادرها من التلوث، ومن كل الأخطار الأخرى.

ويعبّر المتعلم في هذه المرحلة عن موضوع النّص مشافهة، فيستمع كل متعلم لتعبير زميله، ويأخذه بالفحص والنقد، هذا ما يؤدي إلى تنمية مهارة "**التحليل**" وكذا مهارة "**إصدار الحكم أو النقد**"، فيذكر المتعلم إيجابيات وسلبيات الإنتاج الشفوي لزميله، ويمحصه، ويبدي رأيه في هذا الموضوع، مدعّماً إيّاه بالحجج والبراهين والأدلة المناسبة، وهذا ما يتناسب مع نمط النصوص المقررة على المتعلم في هذا المستوى التعليمي، حيث نجد أنها تكتسي طابع الحجاج والتّفسير.

بعد ملاحظتنا لمراحل سير درس فهم المنطوق، نجد أنّه كفيل بتنمية عدد من مهارات التفكير للمتعلم منها:

* تنمية مهارة التذكر من خلال الوضعية الانطلاقية التي استهلت بها الأستاذة الدرس، حيث عملت على تنشيط ذاكرة المتعلم، بالاعتماد على أسئلة مستنبطة من واقعه.

* تنمية مهارة الفهم، عن طريق أسئلة الفهم التي طرحتها الأستاذة على تلاميذها قصد فهم ومناقشة الموضوع الرئيس في النّص.

* تنمية مهارة التحليل والنقد وذلك بتجزئة معلومات النّص إلى عناصر. يتم استخلاص الأفكار الرئيسة لكل فقرة، وكذا تنمية مهارة التركيب، حيث يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن ينتج نصاً يحاكي فيه النّص المسموع مشافهة.

* تنمية مهارة النقد: في مرحلة الإنتاج من نشاط فهم المنطوق، تأتي مهارة النقد وسيلة يستطيع المتعلم من خلالها إبداء رأيه فيما يتعلق بإنتاج زميله، فتغرس ملكة النقد في المتعلمين دون تعصب في الآراء، وهذا لتعويدهم على احترام آراء الآخرين.

2- نشاط فهم المكتوب (1): (القراءة المشروحة، والدراسة الأدبية).

هو الميدان الذي تستهدف كفائتة الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعليمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب، الأولى منهما لقراءة النّص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبيّة، والحصة الثانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللغة.

وقد اختير للدّلالة عليه في الكتاب: عبارة عن لسان المتعلّم هي: **"أقرأ نصي"**، ومن الألوان **"الأزرق"** وأيقونة الكتاب المفتوح.

وينتظم هذا الميدان وفق مراحل، تمت ملاحظتها في قسم السنة الثالثة متوسط ويمكن شرحها بالكيفية الآتية:

المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية ص 149-168.			
الميدان	المحتوى المعرفي	الوسائل المستخدمة	المرجع
فهم المكتوب وإنتاجه (نشاط القراءة المشروحة ودراسة النص)	ظاهرة الهجرة	كتاب التلميذ ص 152.	صبحي درويش، جريدة إيلاف الإلكترونية.

08

أقرأ نَصّي

ظاهرة الهجرة

الهجرة هي انتقال الفرد أو الجماعة من مكان إلى آخر بقصد، وقد تكون داخليّة أو خارجيّة، ولكلّ نوع من أنواع الهجرة أسبابه ونتائجه.

الهجرةُ ظاهرةٌ كونيّة، وهي إحدَى سُنَن الحياةِ والصّراعِ من أجل البقاءِ، وهيَ قديمةٌ قِدمَ الإنسانِ على هذه الأرضِ، ولا يهاجرُ الإنسانُ فقط، بلْ يهاجرُ الحيوانُ والسّمكُ والنّحلُ والطّيورُ والفراشاتُ. إنّها **ناموسٌ وجوديٌّ**... فهجرةُ هذه الكائناتِ كلّهَا تخضعُ لِقوانين مثل: الطّفوُ في الفيزياء، والانحلال والتّفاعل في الكيمياء، والنّسبية في الكونِ، وبُرادة الحديدِ الّتي تنجذبُ حولَ القطبِ المغناطيسيِّ تحت قانون الاستقطابِ... أمّا هجرةُ الإنسانِ فإنّها تختلفُ عن هذهِ الهجراتِ لأنّهَا هجرةٌ ثقافيّةٌ، فالنّاسُ لا يهاجِرُونَ إلى الصّحرَاءِ، ولا يهاجرونَ إلى بلدانٍ فقيرةٍ، ولكنّهمُ يهاجرونَ إلى حيثُ العمرانُ والخيرُ والغِنَى، ويهاجرونَ إلى حيثُ الأمانُ والعدلُ والحرّيةُ... ويرحلُ البدوُ عندمَا **تَضِنُّ** الأرضُ بخيراتهَا، وتطيرُ الطّيورُ إلى حيثُ الحَبُّ والدّفءُ، ويفرُّ البشرُ إلى بلادِ الحرّيةِ، وإلى مُجْتمعاتٍ يَنْعَمُ فيهَا الإنسانُ بالسّلامِ حيثُ يَنامُ قريرَ العينِ، ويهاجرُ الشبّانُ الطّمُوحُون حيثُ التّحصيلُ المعرفيُّ، ولم يَحُضَّ القرآنُ على الهجرةِ مِنْ فَرَاغٍ، فالهجرةُ **صيرورةٌ** تنطبقُ أيضًا على الأنبياءِ والمعتقداتِ.

وفي سيرةِ الأنبياءِ والصّالحينَ تجاربٌ غنيّةٌ بأحداثِهَا، **زاخرةٌ** بدلالاتِهَا، متنوعةٌ بمعطياتِهَا؛ فإبراهيمُ عليه السّلام هاجرَ وتركَ بلادَ الرّافديْنِ ووفْرَةِ المياهِ، وتركَ خُضَرةَ النّيلِ ليأوِي إلى وادٍ غيرِ ذِي زَرْعٍ عندَ بيتِ اللهِ المُحرّمِ، لأنّ أعظمَ زرعٍ هو الإنسانُ في مناخِ الحرّيةِ وَهَاجَرَ فِتيةُ أهْلِ الكَهفِ فراراً من الاضطهادِ ومعهُمْ كلبُهُمْ، وفرَّ مُوسى من فرعونَ و**بطشِهِ**، ولمْ يعدْ إلى مصرَ إلاّ برسالةٍ.

والهجرةُ النّبويّةُ حدثٌ أكبَر من أن تُعَلّقَ عليه سورةٌ واحدةٌ فالهجرةُ إيمانٌ بالمستقبلِ وثقةٌ بالغيبِ، وهيَ فِكرةٌ لا رحلةٌ، وهي ليستْ تَخلّصًا من فِتنةٍ بلْ لإقامَةِ مجتمعٍ آمنٍ...

[صبحي درويش . جريدة إيلاف الإلكترونية]

أثري لغتي

ناموس وجوديّ: قانون ثابت في الكون.

تَضنّ: تشحّ وتبخل.

الصّيرورة: الدّوام والاستمرار.

زاخرة: مليئة.

بطشه: ظلمه وجبروته.

أ- المرحلة الأولى للنشاط: مرحلة الانطلاق.

تمثله الوضعية الانطلاقية المشكل، والتي تعدّ تمْهيدا للدرس، وتتضمّن أسئلة طرحتها الأستاذة على تلاميذها، أدركوا من خلالها موضوع النّص الذي هم بصدد دراسته، وفي هذه المرحلة يتذكر المتعلم ما أخذه سابقاً في درس فهم المنطوق ويربطه بما قدّم له من أسئلة، فيساعد على تنمية مهارة التذكر لديه، وكذلك التمييز والمقارنة، ويصبح قادراً على تذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار والمعلومات عن موضوع **الهجرة**.

ب- المرحلة الثانية للنشاط: مرحلة بناء التعلّمات.

طلبت الأستاذة من التلاميذ في هذه المرحلة قراءة النّص قراءة صامتة بهدف فهم ما يوجد في ثنايا النّص من أفكار معلومات، مع تحديد فترة زمنية لا تزيد عن خمسة دقائق، وبعدها قرأت النص قراءة نموذجية، ثم وزّعت القراءات على مختلف التلاميذ على التوالي. ثم جاءت مرحلة التحليل والمناقشة، والتي تستند على مجموعة من الأسئلة موجودة بالكتاب في الصفحة المقابلة للنصّ، حيث عمد المتعلمون على الإجابة عليها كالآتي:

س 1: الهجرة قدر مشترك بين سائر المخلوقات، وضح ذلك من النصّ؟

كانت إجابات المتعلمين مختلفة، وأغلبها كما يلي: الهجرة ظاهرة كونية، وهي إحدى سنن الحياة.

س 2: فيم تختلف هجرة الإنسان على سائر المخلوقات؟

أجابوا: تختلف بأنها هجرة ثقافية.

س 3: حدد أشكال الهجرة كما وردت في النصّ؟

فكانت إجابة التلاميذ إجماعاً: بأّن هناك هجرة طبيعية خاصة بالحيوان، وهجرة ثقافية خاصة بالإنسان، وهجرة يكوم غرضها الأمن والأمان خاصة أيضاً بالإنسان.

س 4: ما خصائص هجرة الأنبياء والصالحين، وضّح ذلك بمثال من النّص؟.

كانت إجابة المتعلمين أنّ خصائصها لها غرض ديني يدعو إلى الحرية، ومثال ذلك أن أعظم زرع هو الإنسان في مناخ الحريّة.

وبعد تحليل التلاميذ ومناقشتهم للأسئلة بمعية الأستاذة طلبت منهم صياغة فكرة مناسبة لموضوع النّص، توصّلوا بعد أن أعطى كل واحد منهم فكرته إلى أنْ تكون الفكرة كالآتي:

- "ظاهرة الهجرة عند مختلف الكائنات وكيف تعددت مقاصدها".

قامت الأستاذة بقراءة النّص قراءة ثانية بغية تقسيمه إلى أجزاء متعددة للوقوف على الفكرة المحورية التي تحملها كل فقرة داخل النّص.

وبعد تقسيمه إلى فقرتين، شرع التلاميذ في قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية، وكانت الأستاذة توزعها عليهم فجائياً لتعويدهم المتابعة والانتباه، وفي اثناء ذلك تشرح بعض الألفاظ المستعصية والمبهمة، إثراءً لقاموسهم اللغوي، من هاته الألفاظ:

* سنن = قوانين.
* البدو = سكان البادية.
* صيرورة = دوام.
* تضنّ = تبخل.

وبعد ذلك صاغ التلاميذ لكل فقرة فكرة مناسبة، وفي الأخير تمكّن التلاميذ من فهم مضمون النّص ومنها:

التعرض للموت والمخاطرة بالحياة، ما هي أول مفسدة شرعيّة تجعل هذا الصنيع محرما.

في هذه المرحلة من نشاط فهم المكتوب تمّت الدراسة الأدبية النّص، أو ما يعرف ب: "أتذوق نصي" حيث حدّد المتعلمون عدداً من العناصر والمتمثلة فيما يلي:

– تحديد النمط الغالب في النّص: وهو النمط التفسيري وتحديد مؤشراته، إذ تعرّف المتعلمون على هذا النمط وأدركوا مؤشراته بتوجيه من الأساتذة كالآتي: فعرفوه على أنّه: طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأياً شخصياً، فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات، بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات "فهي معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة".

– ثم استخلصوا أهم مؤشرات النمط التفسيري وهي:

- ✓ استخدام الجمل الخبرية.
- ✓ كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية.
- ✓ غياب الرأي الشخصي، وعدم حضور المتكلم في النّص.
- ✓ استخدام ضمير المتكلم.
- ✓ الاستعانة بالبراهين والأدلة والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- ✓ استخدام أسلوب الشرط.

– تبيان المحسن البديعي في عبارة "النّاس لا يهاجرون إلى الصحراء، ولكنهم يهاجرون إلى حيث العمران والخير" .

وهو طباق سلب: متمثل في لفظ: لا يهاجرون ≠ يهاجرون، وبينوا أثره في تقوية وتأكيد المعنى.

– تحديد نوع الصورة البيانية الواردة في عبارة "ويرحل البدو عندما تضنّ الأرض بخيراتها". فشرح المتعلمون الصورة البيانية التي تحملها العبارة كالآتي:

شبه الكاتب في هذه العبارة الأرض بالإنسان، فذكر المشبه (الأرض)، وحذف المشبه به (الإنسان)، وترك قرينة تدل عليه (وهي الفعل تضن أي تبخل) على سبيل الاستعارة المكنية، حيث عملت الاستعارة على توضيح المعنى للقارئ وتقويته وتأكيده.

نستنتج من خلال رصد خطوات إنجاز درس فهم المكتوب، أو القراءة المشروحة بأنها تعتمد على مختلف الاستراتيجيات التي تساعد على الاستيعاب الدّقيق، وتوليد عدد لا متناه من الأفكار والمعلومات، كما أنها تعمل على تنشيط المعلومات المخزنة في الذاكرة ومن بين هذه الاستراتيجيات:

* إستراتيجية التساؤل: هي أسئلة تنمي مهارات التفكير وأهمها:

الفهم، التذكر، التّطبيق، وتأتي هذه الأسئلة قبل وبعد وفي أثناء الدرس، تكشف عن نمط تفكيرهم والمفاهيم البديلة عندهم، وفهمهم الإدراكي أو العميق، كما تعطي للطلبة فرصاً أكبر للمشاركة في الدرس، مما أضفى جوّاً من الحيوية داخل الصّف، بين طالب مجيب وطالب يسأل وآخر يحلّل، وآخر يعقب على تحليله، وكل هذا يؤدي إلى إثارة التفكير لديهم، وينمي لديهم القدرة على تكوين رأي شخصي منظم قادر على ترتيب المعلومات وتنظيمها، وتصنيفها، والوصول إلى ما وراء المألوف من الأفكار.

* إستراتيجية هيكلة النّص، أي تقسيم النّص إلى وحدات متساوية، وتحليلها ومناقشتها، تعمل على تطوير ذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه، وتساعد على فهم الروابط والعلاقات، كما تعمل على توصيل الأفكار المعقدة، وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.

3- إنتاج المكتوب: نشاط التعبير الكتابي.

ينتظم هذا الميدان بالاعتماد على مجموعة من المراحل يمكن إنجازها فيما يلي:

المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية ص 149-168.			
الميدان	المحتوى المعرفي	الوسائل	المستوى
إنتاج المكتوب نشاط التعبير الكتابي	النص التفسيري الحجاجي إنتاج نص تفسيري	كتاب التلميذ ص 155.	الثالثة متوسط

أ- المرحلة الأولى: مرحلة الإنطلاق.

هي الوضعية المشكل الانطلاقية، تتمثل في مراجعة الأستاذة لمتعلميها درس إنتاج نص حجاجي، حيث يتذكر المتعلم ما تطرق له سابقاً من أنماط النصوص، ومؤشراتها، ويستنبط النّمط الذي سيتعرف عليه في هذا الدرس، ويقارنه بالأنماط الأخرى.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة بناء التعلمات.

في هذه المرحلة من النشاط يعْطى للمتعلم منتقى من النّص المقروء، وتطرح عليه مجموعة من الأسئلة كما يلي:

السند: الهجرة ظاهرة كونيّة وهي إحدى سنن الحياة والصراع من أجل البقاء، وهي قديمة قدم الإنسان على هذه الأرض، ولا يهاجر الإنسان فقط، بل تهاجر الحيوانات بأنواعها، إنّها ناموس وجودي.

الأسئلة:

- ماذا يشرح الكاتب في هذا المقطع؟.
- ما الذي يميّز النّص التفسيري عن غيره من الموضوعات؟.
- أذكر روابط التّفسير التي يجب أن توظف في النّص المنتج؟.

وبعد أن أجاب المتعلمون عن هذه الأسئلة المتعلقة بالنّص المقدم، قاموا باستخلاص الضوابط والمبادئ التي يجب عليهم إتّباعها عند إنتاج نص تفسيري.

ج- مرحلة الختام:

في هذه المرحلة يستثمر المتعلم معارفه التي سبق أن درسها في نشاط فهم المنطوق، ونشاط فهم المكتوب، منتجاً بذلك نصاً يحاكي فيه النّص الذي سمعه والنّص الذي قرأه بأسلوبه، معتمداً في ذلك على خصائص النمط التفسيري.

نستنتج بأنّ نشاط إنتاج المكتوب هو محطة من محطات تعلم الإدماج، بعد محطة الإنتاج الشفوي ومحطة تحسين القراءة، حيث أخذ التدريب على الإنتاج الكتابي في الكتاب منحى تدريجي، بدءًا من بناء حوار بسيط بين شخصين، فالتعبير عن صور مشاهدة مثيرة لاهتمامات المتعلمين، علماً أن الوضعيات المقترحة ليست ملزمة، إذا ما تعلق الأمر بميول واهتمامات المتعلمين، واعتماد سندات معينة على التعبير، كما بإمكانه إثراء الوضعيات المقترحة شكلاً ومضموناً، بما يتوافق وطبيعة قسمه، واستعدادات متعلميه.

ويهدف نشاط إنتاج المكتوب في الطور المتوسط إلى:

* أن ينتج المتعلم نصوصاً من مختلف الأنماط يغلب عليها: النمطان التفسيري والحجاجي، بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالّة.

المبحث الثاني: تقويم فعاليّة اكتساب المتعلم لمهارات التّفكير من خلال نتائج الاستبانة.

تمهيد:

تعدُّ مهارتا الفهم والتذكر من أهم عمليات التّفكير التي يسعى المعلم إلى تنميتها في المتعلم، مستعينا بآليات ووسائل تعلّمية عديدة منها: **النّص**، وذلك في إطار ما يعرف بالمقاربة النّصية، والتي تعدُّ إستراتيجية حديثة في حقل التعليم، استطاعت أن تحقق نجاحاً في الميدان، لذلك تم اعتمادها على أساس سعيها لتحقيق درجة عالية من المعرفة لدى المتعلم، باعتبار أنّ النّص يمثل القطب الأساس في تكوين اجتهاد المتعلّم، ولأن المقاربة النصية تجمع بين الأنشطة التعليميّة في شكل متجانس وهو النّص، وبذلك تستقطب المتعلم ليشرب من معارفها، فهي تربط بين كل الأنشطة، ولا تشعر المتعلّم بأنها منفصلة ومتباعدة.

وللتّعرف أكثر على دور المقاربة النصيّة في تنمية مهارات التفكير أعددنا استبانات وجهت إلى أساتذة التعليم المتوسط –السنة الثالثة– كان غرضنا من وراءها: الكشف عن الدور الذي تؤديه المقاربة النصيّة في تنمية مهارات التّفكير.

أوّلا: إجراءات الدّراسة.

تعدّ هذه المرحلة من أهم مراحل الدراسة كونها تتضمن كل ما توصلنا إليه من حقائق ومعلومات متعلقة بموضوع البحث، بعد جمع الإستبانات التي وزعت على أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

1- حدود البحث:

وزعت مجموعة من الاستبانات على أساتذة اللغة العربية في الطور الثالث متوسط، فشمل هذا التوزيع بعض المتوسطات من ولاية قالمة ممثلة في الجدول الآتي:

اسم المتوسطة	المنطقة	عدد الإستبانات
– متوسطة 18 فيفري	حمام دباغ –قالمة–	04
– متوسطة صالح حدادة	الركنية –قالمة–	03
– متوسطة هواري بومدين	بلخير –قالمة–	01
– متوسطة الشهيد عيدو عبد الحق	حمام النبائل –قالمة–	01
– متوسطة خلدون بشير	النشماية –قالمة–	02
– متوسطة نوادرية علي	عين البيضاء	01

أ. المجال الزماني:

وزعت الإستبانات ابتداءً من يوم 16 أفريل إلى غاية 15 ماي 2019.

ب. عينة البحث وحجمها:

العيّنة البحثية التي استعنت بها هي مجموعة من أساتذة التّعليم المتوسط، بلغ عدد أفرادها 12 (اثنتا عشر أستاذًا)، مع العلم أنَّ هناك استبانات وزّعت في بعض المتوسطات، ولم تسترجع وقد بلغ عددها: ثماني استبانات.

ج. أدوات الدّراسة:

هي عبارة عن وسائل يستخدمها الباحث في دراسته، لجمع المعلومات وتحليلها، وقد اعتمدنا في بحثنا على الأدوات الآتية:

- **الإستبانة:** "هي صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بكل حريّة". [1]

"أو هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي يتم إعدادها من طرف الباحث، وتوزّع على الفئة المعنية

[1] سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، مركز التطوير التربوي، غزة، فلسطين (د ط)، 2003، ص 53.

بالدراسة رغبة في الحصول على معلومات وآراء حول موضوع الدراسة"[1].

وشملت الإستبانة نوعين من الأسئلة:

* **أسئلة مفتوحة:** وهي أسئلة تحتاج إلى إجابات مقاليه بهدف جمع أكبر عدد من العناصر التي تغطي الموضوع.

* **أسئلة مقيدة:** وهي أسئلة تحتاج إلى اختيار إجابة محددة تتفق مع رأيه، وهي تشبه أسئلة الاختيار.

وتتكون الإستبانة المتعلقة بدراستنا من : ثمانية وعشرون سؤالًا، مقسمة كالآتي:

– سبعة أسئلة: تمثل البيانات الأولية الخاصة بالأساتذة: النوع الإجتماعي، الخبرة، الوضعية، السِّن...

– واحد وعشرون سؤالًا كان موضوعها: المقاربة النصيّة وأثرها في تنمية مهارات التّفكير لدى التلاميذ.

● **الملاحظة:** تعدّ الملاحظة من أدوات البحث التي يمكن استخدامها للحصول على بيانات تتعلق ببعض الحوادث والوقائع، ويفضل استخدام الملاحظة بعدّها أداة بحث على غيرها من الأدوات وبخاصة عندما تكون ممكنة، حيث يتم فيها تحديد ما هو مطلوب التركيز عليه، وتدوين ما يراه الباحث أو يسمعه بدقّة تامة. [2]

● **الإحصاء:** تمّ استعماله من أجل التوصل إلى النسب المئوية، لمختلف الإجابات المسجلة من الاستبانة، وهي تقنية معتمدة في البحوث.

وتكون طريقة الإحصاء طبقاً لما يسمى: القاعدة الثلاثية كما يلي: التكرار مضروباً في (100) مع قسمة الناتج على أفراد العينة.

ثانياً: تحليل الإستبانات.

بعد إعداد الأسئلة المتعلقة بالإستبانة، وتوزيعها على أساتذة المتوسطات، تأتي مرحلة تحليل الإستبانات بعدِّها مرحلة تهدف إلى وصف المعلومات الواردة من خلال إجابات المعلمين المستجوبين، أو

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل، دار وائل، عمان، الأردن، ط 2، 1999، ص 69.

[2] سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، ص 54.

ما يعرف "بتفريغ الأسئلة" وذلك بصبِّ المعلومات في جداول إحصائية، نقوم من خلالها بعملية تصنيفية للمحتوى الذي جاء في الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بالبيانات الأولية للمعلمين، في حين قمنا في القسم الثاني بتحليل الأسئلة التي تخدم الموضوع ومناقشتها، بالاعتماد على مراجع وتدعيمها بالحجج والبراهين.

1- القسم الأول: تحليل البيانات الأولية.

- السؤال 01: النوع الإجتماعي (الجنس):

- الجدول رقم 01: يمثل النوع الإجتماعي للمعلمين:

الجنس / **العدد**	ذكور	إناث	المجموع
عدد المعلمين	2	10	12
النسبة المئوية	٪17	٪83	٪100

- قراءة وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة المعلمين الذكور أقل بكثير من نسبة الإناث، إذ قدرت نسبتهم بسبعة عشر (17٪)، فيما بلغت نسبة الإناث بثلاث وثمانين (83٪)، وهذا راجع إلى أنّ الإناث بطبيعتهم يملن إلى قطاع التربية والتعليم أكثر من الذكور، كما أنّ المرأة ترى أنّ المجال التعليمي هو المجال الأنسب لها.

– السؤال 02: السِّن:

– الجدول رقم 02: يمثل أعمار معلمي السنة الثالثة متوسط.

السِّن	أقل من 30 سنة	من 30 إلى 40 سنة	من 40 إلى 50 سنة	أكثر من 50 سنة	المجموع
عدد المعلمين	2	6	4	0	12
النسبة المئوية	٪17	٪50	٪33	٪0	٪100

– قراءة وتعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه، أنّ نسبة خمسين بالمائة (50٪) من المعلمين الذين استجوبناهم تتراوح أعماهم من 30 إلى 40 سنة، ثم يليها نسبة الأساتذة الذين بلغوا من العمر من 40 إلى 50 سنة حيث قدّرت ب ثلاث وثلاثين بالمائة (33٪)، في حين أن الأساتذة الأقل من 30 سنة نسبتهم قدرت بسبعة عشر بالمائة (17٪) أما الفئة الأكثر من 50 سنة.

– السؤال 03: الرّتب المهنيّة.

– الجدول رقم 03: يوضّح الرّتب المهنية للأساتذة.

الرّتبة المهنية	أستاذ	أستاذ رئيس	أستاذ مكون	المجموع
عدد الأساتذة	6	4	2	12
النسبة المئوية	٪50	٪33	٪17	٪100

– **قراءة وتعليق:** يتضح من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة ذو الرتبة الوظيفة "أستاذ"، حيث بلغت نسبتهم خمسين بالمائة، أما فيما يتعلق بالأساتذة الذين رتبتهم الوظيفية أستاذ رئيسي فقدرت النسبة بثلاث وثلاثين بالمائة، وأقل نسبة ترجع إلى رتبة أستاذ مكون، بنسبة ستة عشر بالمائة.

– السؤال 04: سنوات الخبرة.

– الجدول رقم 04: يوضّح المدة الزّمنية التي قضاها الأستاذ أثناء التدريس وقد قسمت إلى ثلاث فئات:

سنوات الخبرة	أقل من 05 سنوات	أكثر من 10 سنوات	أقل من 10 سنوات	المجموع
عدد الأساتذة	3	5	4	12
النسبة المئوية	٪25	٪42	٪33	٪100

– **قراءة وتعليق:**

عند تفحصّنا للجدول وجدنا بأنّ نسبة الأساتذة الذين خبرتهم المهنية تفوق 10 سنوات هي النسبة التي احتلت الصدارة، ثم تليها فئة الأساتذة الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات، فيما بلغت أقل نسبة؛ الفئة الأقل من 05 سنوات.

تعدّ سنوات الخبرة إحدى الخصائص التي لها بالغ الأهمية في عملية التدريس، إذ نجد بأنّ الأستاذ الذي يمتلك الأقدمية في التّعليم، جدير بتقديم أفضل الطرائق الخاصة والاستراتيجيات الفعّالة في تعليم النشء، كما تكون له دراية بشتى الوسائل التعليمية؛ الحديثة منها والقديمة، فيؤثر ذلك سلباً وإيجاباً في نجاح العملية التعلّمية.

– السؤال 05: المؤهل العلمي.

– الجدول رقم 05: يمثّل توزيع المعلمين حسب مؤهلهم العلمي:

المؤهل العلمي	شهادة اللّيسانس	شهادة الماستر	شهادة الماجستر	المجموع
عدد الأساتذة	09	03	00	12
النسبة المئوية	٪75	٪25	٪00	٪100

– قراءة وتعليق:

يعني "المؤهّل العلمي" التحصيل التعليمي والدّراسي الذي تمكن المعلم من الوصول إليه، أو الشهادات التي على أساسها التحق بالوظيفة، وهي: شهادة الليسانس، شهادة الماستر نظام (ل، م، د)، وشهادة الماجستر (النظام الكلاسيكي).

اتضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ معظم الأساتذة الذين وجهنا إليهم الإستبانات متحصلون على شهادة ليسانس حيث قدرت نسبتهم ب: خمس وسبعين بالمائة (75٪) بينما الأساتذة المتحصلون على شهادة الماستر فقدرت ب: خمسة وعشرون بالمائة (25٪)، وهذا مرده إلى أنّ نظام التعليم العالي يعتمد على التدرج من الليسانس إلى الماستر.

– السؤال 06: الصفة.

– الجدول رقم 06: يمثّل نسبة الأساتذة المثبتين منهم، والمستخلفين:

الصفة	مثبت	مستخلف	المجموع
عدد الأساتذة	12	00	12
النسبة المئوية	٪100	٪00	٪100

– قراءة وتعليق:

يظهر من خلال الجدول أنّ جُلّ أساتذة العينة هم أساتذة مثبّتون، قدرت نسبتهم ب مائة بالمائة (100٪)، في حين نلاحظ انعدام الفئة المستخلفة من الأساتذة بتقدير صفر بالمائة (00٪).

2– القسم الثاني: تحليل أسئلة الأساتذة.

السؤال الأول: نجد في مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط نمطين من النصوص هما:

النمط الحجاجي، والنمط التفسيري، فما أهم خصائص كل منهما؟

النمط: هو الطريقة المستخدمة في إعداد النّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة يناسبها النمط السردي، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، والمسرحية يناسبها النمط الحواري[1].

والنمط الحجاجي والتفسيري، هما النمطان اللّذان تميزت بهما نصوص كتاب السنة الثالثة متوسط.

من خلال تحليل الاستبيانات الموزعة، ذكر الأساتذة خصائص كثيرة للنصين، ولكن إجاباتهم ركزت على عدد من النقاط يمكن حصرها في:

1– خصائص النص الحجاجي:

- عرض الرأي الخاص في القضية المطروحة.
- توظيف الحجج والبراهين المناسبة.
- استخدام أساليب التوكيد والتعليل والاستنتاج، والشرط.
- استعمال أسلوب الربط بين الجمل باستخدام الضمائر وأسماء الوصل والعطف.

2– خصائص النص التفسيري:

- كثرة التعريفات والشرح والأمثلة الموضحة للفكرة.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

- الإكثار من الجمل الإخبارية (اسمية أو فعلية) إثباتا ونفيا.
- استخدام أدوات الربط والمؤشرات الزمنية والمكانية، والتفضيل والتقابل والتعليل.
- توظيف المصطلحات العلمية.

وتتوافق الخصائص التي أقر بها الأساتذة مع خصائص النّصين المتعارف عليها في مختلف الدراسات،حيث أوردت بعض المراجع بعض خصائص هاذين النمطين كما يأتي[1]:

1- النمط التفسيري: هو خطاب يعرض موضوعا ويخضعه للتحليل العقلي المنطقي، وذلك بتقصي أسبابه وتوضيحه بيانه، والكشف عنه إظهاره، ويهدف النّص التفسيري إلى تقديم معلومات حول موضوع معيّن، أو إثراء وتغيير الحصيلة المعرفية للمتلقي، وتزويده بمعلومات وأخبار ووقائع وآراء. ويعتمد التوضيح والشرح والتفسير، بغرض تحقيق الفهم والاستيعاب لدى القارئ.

مؤشراته:

- حضور عبارات التفسير والتوضيح مثل(هذا يعني، معناه هو، الجمل التفسيرية).
- حضور روابط التعليل والشرح والترتيب والإجمال والاستنتاج.
- اعتماد الأسلوب المباشر وغياب المجاز.
- اعتماد الوضوح والدقة في تناول الأفكار وتجنب التعقيد اللفظي.

2- النمط الحجاجي: هو ذاك الذي يقوم على المجادلة والمحاججة والمعارضة بتقديم الحجة والدليل. فهو يقوم على مجموعة الحجج التي يؤتى بها لدعم قضية أو دحضها.

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل مخطط التدرج في التعلمات، سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، 2017، ص8-9.

مؤشراته:

- وفرة عبارات الإثبات والتأكيد، وعبارات الشك والدحض والتنفيذ.
- حضور صيغ الشرط والاستفهام والتعجب.
- اعتماد مختلف أساليب الربط.

السؤال الثاني: لماذا اختير هذان النمطان في هذا المستوى بالتحديد؟

كانت إجابات المعلمين على هذا السؤال متقاربة، وكلّها تصُّب في مصب واحد ألا وهو: أن تركيبة المتعلم الذهنية والحجاج، ويصبح قادرا على تفسير الظواهر المختلفة، وإبداء رأيه أمام زملائه في المواضيع المطروحة، ويستدل على ذلك بالحجة الدامغة كما أنّه في هذه المرحلة بالذات يصبح قادرا على استيعاب وفهم هاذين النمطين من النصوص، وإعمال العقل في الأمور المجردة باحثا عن الحجج والبراهين ومفسِّرا بعض الظواهر العلمية والإنسانية والاجتماعية.

وقد يرجع السبب في اختيار هذين النمطين في مستوى السنة الثالثة متوسط إلى جعل المتعلم ملما بكافة الأنماط في السنة الرابعة متوسط، حيث نجد بأنّه تعرف في الطور الأول على النمط السردي والوصفي، وفي الطور الثاني على النمط التوجيهي والحواري، ليتعرف في مرحلة الطور الثالث على النمط التفسيري والحجاجي، فيكون في آخر المراحل التعليمية في المتوسط (سنة رابعة) ملما بجميع أنماط النصوص، ولعلّ هذه أهم الأسباب التي تعلّل سبب وضع هذه الأنواع من النصوص في هذه المرحلة بالذات.

وتؤكد المناهج التربوية بأنّ الغاية من وضع مثل هذه النصوص في مقرر السنة الثالثة متوسط هو إنماء مهارات وقدرات المتعلمين في مقامات التواصل الشفوي والمكتوب، ومقامات التلقي والإنتاج وفق النمطين التفسيري والحجاجي[1].

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل مخطط التدرج في التعليمات، سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، ص7.

السؤال الثالث: ماهي مهارات التفكير التي يمكن لهذه النصوص أن تحفزها؟

أكدّ بعض الأساتذة أثناء إجاباتهم على هذا السؤال أن تعليم النصوص له أهمية فكرية ولغوية تساعد على إنماء مهارات المتعلم وقدراته، وذلك من خلال احتكاكهم بالوسط التعليمي لهذه الفئة من التلاميذ فحددوا مهارات التفكير التي يمكن لهذه النصوص أن تحفزها بالترتيب الآتي:

* مهارة الفهم: إذ يصبح المتعلم من خلال قراءته لهذه النصوص ودراستها قادرا على فهم واستيعاب معني المادة المقروءة، وإعادة صياغة معلوماتها بكلمات ورموز إضافة إلى توضيحه للمعاني وتفسيره للعلاقات الواردة في النصوص، واستخلاصه للاستنتاجات.

* مهارة التذكير: إذ يتم استدعاء الحقائق والأسماء والأمثلة والقواعد من قبل المتعلمين مما يزيد من فرض النقاش والحوار، وإعمال العقل وتفجير قدرات المتعلم العقلية وتوسيع مداركه.

* مهارة التحليل: تحليل المادة إلى عناصرها من أجل بنائها التنظيمي، كذلك التعرف على الافتراضات والأنماط، وتحليل العلاقات والبراهين، والتفريق بين الأفكار والأجزاء.

* مهارة التركيب: وذلك من خلال تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو نمط جديد، وإعطاء النتائج.

* مهارة التقويم: من خلال هذه النصوص يصبح المتعلم قادرا على إبداء رأيه الشخصي مدعما إياه بالحجج والبراهين، وتفسير الظواهر وإبراز عللها ونتائجها.

في حين نجد بأن الفئة الأخرى من الأساتذة ترى عكس ذلك. فأجابوا بأنّ بعض النصوص الواردة في كتاب السنة الثالثة متوسط نصوص جافة غير مثمرة، لا تنمي مهارات التّفكير وبخاصة التحليل والتركيب والنقد، وهي تحتاج إلى إعادة النظر فيها من طرف الهيئة المتخصصة في إعداد النصوص وتنظيمها، واستبدالها بنصوص أكثر حيوية تساعد في إنماء المهارات التفكيرية عند المتعلمين.

ومن بين تلك النصوص: الواردة منها في المقطع الرابع والذي يحمل عنوان: شعوب العالم، حيث يرى بعض الأساتذة أنها نصوصٌ غير قادرة على تحفيز المهارات عند المتعلمين.

السؤال الرابع: هل هذه النصوص قادرة على تحفيز مهارات التّفكير العليا: (التحليل، التركيب، النقد)؟.

جدول رقم 01: يوضح ما إن كانت النصوص قادرة على تحفيز مهارات التّفكير العليا.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	٪33
لا	00	٪00
بعضها	08	٪67

– قراءة وتعليق:

– نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن إجابات الأساتذة متفاوتة ومتباينة فيما يخص قدرة النصوص على تحفيز مهارات التّفكير، إذ نجد نسبة سبعة وستين بالمائة (67٪) منهم يقرّون بأنّ بعضاً من هذه النصوص باستطاعتها أن تنمي مهارات التّفكير العليا من "تركيب وتحليل ونقد".

وكان تعليلهم أنَّ هناك نصوصاً لا تشكل حافزاً في تنمية المهارات، وهي تحتاج إلى إعادة النظر في محتوياتها؛ فمن سمات النّص الجيد في مجال تعليم العربية أن يكون مألوفاً من الناحية اللغوية للدارس، بحيث يحتوي على مفردات وتراكيب لغويّة ممّا درسه المتعلم وكلما زاد تعقيد النّص، زادت فرص عدم فهمه، وفقدان الرغبة في الاشتباك معه، فيجب أن يكون النّص متحديّا للطالب لا كاسراً له، فثمة نصوصٌ تناسب في مفرداتها وتراكيبها ومضمونها المستوى المبتدئ، وأخرى المستوى المتوسط، وثالثة المستوى المتقدم، ومن الضروري أن يحمل النّص وظيفة لغوية وفكريّة تُنَمِي من خلالها مهارات المتعلم.

ومن سمات النّص الجيّد أيضاً أن يكون مثيراً للاهتمام وغنياً ومعرفيا ومحفزاً على التساؤلات، وفيه جاذبيّة، وباعثاً على الإقبال عليه والاشتباك معه بما يتضمّنه من أفكار جديدة، وأن تكون فيه معلومات يرغب المتعلم في الإطلاع عليها ومناقشتها.

وقد ذكر هؤلاء الأساتذة مجموعة من النصوص التي استفاد منها تلاميذ السنة الثالثة متوسط في تنمية مختلف مهاراتهم، وأثمرت بإسهامها في بناء المتعلمين وتوعيتهم منها[1]:

* نصوص المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع.

نص: وسائل الإعلام من الكتاب المدرسي، ص 32.

نص: "الصحافة الإلكترونية"، ص37.

نص "دليل الفايسبوك"، ص 42.

* نصوص المقطع الثالث: التضامن الاجتماعي.

نص: التضامن ولو بكلمة ص 51.

نص: الهلال الأحمر الجزائري ص 57.

* نصوص المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية.

نص الهجرة السريّة ص 151.

نص ظاهرة الهجرة ص 152.

وأما بالنسبة للأساتذة الذين يرون بأن جلّ نصوص الكتاب التعليمي للسنة الثالثة متوسط، تحفز المهارات عند المتعلمين فقد بلغت ثلاثة وثلاثين بالمائة 33٪، ونلاحظ انعدام الفئة التي ترى النصوص جميعها غير قادرة على تحفيز مهارات التفكير العليا.

[1] كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، 29-49.

السؤال الخامس: هل تجد أن المتعلم غير قادر على فهم النصوص المقررة فهمًا صحيحًا؟.

جدول رقم 02: يوضح ما إن كان المتعلم قادرًا على فهم النصوص المقررة فهمًا صحيحًا.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	٪50
لا	00	٪00
بعضها	06	٪50

– قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يبدو أنّ نسبة خمسين بالمائة (50٪) من الأساتذة يرون بأن المتعلم في مرحلة الثالثة متوسط قادر على فهم النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية، بينما تقر الفئة المتبقية بأنّ المتعلم في هذه المرحلة غير قادرة على فهم بعض النصوص من الكتاب، وقد قدرت نسبتهم بخمسين بالمائة (50٪)، فعملية الفهم عند التلاميذ تتحقق من خلال مجموعة من الأسس والتي يمكن حصرها فيما يأتي:

* دافعية المتعلم المناسبة وخلفيته السابقة عن الموضوع الذي هو بصدد دراسته.

* وعي المتعلم بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.

* مراعاة الوقت الذي يحتاجه المتعلم لقراءة نصٍ وفهمه.

* تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أكثر من تركيزه على الأفكار الثانوية.

* مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من طرف المعلم وقدراتهم ومستوى تحصيلهم.

* كفاءة المعلم، باعتماده مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب المناسبة لتقديم محتوى المادة.

السؤال السادس: ما هي النصوص التي ترى أنّها تفوق مستوى فهم التلاميذ وقدراتهم العقّلية؟.

ذكر بعض الأساتذة المستجوبين أنّ هناك بعض النصوص الواردة في كتاب السنة الثالثة متوسط تفوق مستوى فهم التلاميذ وقدراتهم العقلية فمن بينها نصوص المقطع الرابع "شعوب العالم"، فهي نصوص لا تتلاءم والقدرات العقلية للمتعلمين، ولا تسهم في تنمية المهارات لديهم، في حين يقرّ الأساتذة بانّ هناك

من النصوص في المقاطع الأخرى ما يناسب قدرات التلاميذ ومستواهم الفكري، إذ تكسبهم مختلف المهارات اللغوية والفكرية من خلال بنائها التنظيمي ومواضيعها المثيرة القابلة للمناقشة والحوار.

السؤال السابع: كيف تتثبت من فهم المتعلم للمادة المقدمة في الميادين المتعددة لاسيما الظاهرة اللغوية والظاهرة البلاغية؟.

تبين من خلال إجابات المعلمين أنّ الطرق المثلى للتأكد من فهم المتعلم للمادة المقدمة في ميدان الظاهرة اللغوية والظاهرة البلاغية هي:

1- من خلال التطبيق أثناء حصة الأعمال الموجهة التي ينجز فيها دراسة للنصوص يقوم من خلالها فهم التلاميذ للظاهرة اللغويّة.

2- التقويم التكويني الذي يصاحب المقاطع بخاصة في الظواهر البلاغية واللغوية.

3- حصص المعالجة البيداغوجية والتي تنظم كل أسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة، حيث تتم هذه المعالجة بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ على تجاوز صعوباتهم وتشخيص مواطن الضعف واستدراكها.

4- الفروض والامتحانات التي تقوم كماً وكيفاً مدى استيعاب التلاميذ للظواهر المدروسة.

السؤال الثامن: ما هي الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر لدى المتعلم في المادة التي يُقَدِمونها؟.

أكد جميع الأساتذة بأنّ الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر لدى المتعلم في المادة التي يقدمونها هي:

1- نشاط فهم المنطوق.

2- أنشطة فهم المكتوب بحصصها الثلاث.

وذلك من خلال وضعياتها الانطلاقية: التي تعمل على تنشيط ذاكرة المتعلم من خلال أسئلة مستنبطة من واقع المتعلم، فهي نموذج لتنظيم التدريس يعمل على إيقاظ الدافعية والفضول عبر التساؤل، ووضع المتعلم في وضعية بناء للمعارف، كما تعمل على هيكلة المهمات حتى يوظف فيها كل متعلم

العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم: كالتذكر والفهم والتطبيق، وتؤدي هذه الوضعية بدورها عدة وظائف منها[1]:

1- وظيفة تحفيزية: كونها تسعى إلى الإثارة وتوليد الرغبة في المعرفة.

2- وظيفة ديداكتيكية: حيث تعمل على إتاحة الفرصة للمتعلم لحل المشكلات.

3- وظيفة تطويرية: تتيح لكل متعلم أن يبلور تدريجيا أساليبه الفعّالة ومهاراته المختلفة لحل المشكل.

السؤال التاسع: كيف تستثمر الأنشطة الآتية في تحفيز مهارة التذكر لدى المتعلم؟.

1- فهم المنطوق:

تبين من خلال اطلاعنا على إجابات الأساتذة فيما يخصّ هذا السؤال بأنهم يستثمرون نشاط فهم المنطوق في نشاط فهم المكتوب من خلال العودة إليه والاستعانة بما جاء فيه للدخول السلس لموضوع فهم المكتوب، لأنّ بناء المعرفة يكون تدريجيا وقد وضحنا كيفية استثمار هذا النشاط لتنمية مهارات التفكير من خلال تقديم نماذج لطريقة سير هذا النشاط وفق المقاربة النصية في الدراسة الميدانيّة التي قدمناها سابقا.

2- إنتاج المكتوب:

تستثمر فيه كل المعارف المكتسبة في نشاطي فهم المنطوق، وفهم المكتوب بحصصه الثلاث –أين اكتسب المتعلم ثروة لغوية وقننها بمعرفة الظاهرة اللغوية- ليتمكن في الأخير من إنتاج وضعية إدماجية.

السؤال العاشر: كيف تحفز تذكر المتعلم للمعجم اللغوي المكتسب خلال الحصص؟.

يقوم المتعلم أثناء دراسته للنصوص بشرح الكلمات المستعصية منها، والتي تعينه على فهم أفكار ومعلومات النّص.

[1] ينظر: أحمد صالح نهابة، أثر إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، ع 14، 2013، ص 106.

وتقوم هذه المرحلة على عنصرين أساسيين أولهما الكلمة، وثانيها المعنى، ويتسم المعجم اللغوي لدى المتعلم في هذه المرحلة بالتوسع لأنّه يسعى إلى تمثيل جميع مفردات اللغة، واكتساب أكبر عدد ممكن من الألفاظ والعبارات والقواعد والتعابير اللغوية ومهارات الاتصال التي تعينه في حل المواقف والمشكلات[1].

واتفق معظم الأساتذة على أنّ الوسيلة التي تحفز المتعلمين على تذكر المعجم اللغوي هي: خلق وضعيات تعليمية وإنشاء جملٍ تستدعي تذكره للألفاظ المشروحة مسبقاً.

السؤال الحادي عشر: أي الميادين يحقق نتائج في تحفيز التذكر لدى المتعلم والتثبت من فهمه، أو الإنتاج الشفوي أم الكتابي؟.

جدول 03: يمثل أي الميادين يحقق نتائج أفضل أهو الإنتاج الشفوي أم الكتابي في تحفيز التذكر لدى المتعلم؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الإنتاج الشفوي	02	٪17
الإنتاج الكتابي	10	٪83

– قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ الميدان الذي يحقق نتائج أفضل في تحفيز التذكر عند المتعلمين هو الإنتاج الكتابي، إذ بلغت نسبة من اختاروا هذا الميدان ب: ثلاثة وثمانين بالمائة (83٪)، في حين كانت نسبة سبعة عشر بالمائة (17٪) تمثل من اختاروا الإنتاج الشفوي وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع الإنتاج الكتابي.

[1] ينظر: خيرات نعيمة، تطور المعجم اللغوي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط،[رسالة ماجستر]، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2015، ص 8.

وقد كان تعليلهم في اختيار ميدان إنتاج المكتوب في كونه الوسيلة التي تمكّن التلميذ من ترجمة أفكاره وبلورة آرائه ضمن سياق لغوي يتسم بغنى الألفاظ، ووجيز العبارات، وصحّة التراكيب، فمن خلاله يستطيع المتعلم استدراك أخطائه اللغوية المختلفة، وترتيب أفكاره بانتظام، كما يستطيع من خلال هذه التقنية استثمار مكتسباته وتعلماته كتابة، بخاصة وأن الكثير من المتعلمين يترددون عندما يطلب منهم التعبير مشافهة، ففي هذا النوع من التعبير تتاح الفرصة للمتعلم في التأني في اختيار الألفاظ والعبارات بحكم أنّه يعبّر عما يدور في ذهنه من أفكار وآراءٍ كتابة، وتعكس هذه الكتابة غالباً شخصية التلميذ، وعلى هذا الأساس فإنَّ غالبية المتعلمين يميلون للتعبير الكتابي ويفضلونه على التعبير الشفهي الذي يشكل معيقات كثيرة لديهم، إذ يتطلب استرسال الأفكار في وقت قليل وهذا ما لا يتسنى للكثيرين، زيادة على أنَّ المتعلم أثناء تعبيره شفوياً يشعر بنوع من الخجل وهذا ما يجعله ينفر من هذا النوع من التعبير.

ويهدف التعبير الكتابي إلى:

* تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي، وذلك بترتيب أفكارهم حسب منطق معيّن.

* تمكينهم من تعلم قواعد اللّغة ونحوها وبلاغتها، وتخليصهم من الأخطاء الشائعة المتواترة، والتراكيب العامية المتداولة[1].

[1] ينظر: عبد المالك سيواني، التعبير الشفهي ودوره في تنمية الكفاية اللغوية لدى التلميذ الجزائري، المرحلة الإبتدائية، [رسالة ماستر] تخصص علوم اللسان، جامعة بجاية، الجزائر، 2014، ص 11.

السؤال الثاني عشر: الفروق الفردية واقع ثابت بين المتعلمين، فهل تراعى في الإفهام وتحفز التذكر؟

جدول 04: يبيّن مدى مراعاة الفروق الفرديّة في الإفهام وتحفيز التذكر.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	٪100
لا	00	٪100
المجموع	12	٪100

– قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة مائة بالمائة (100٪) من الأساتذة يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ في محاولة الإفهام وتحفيز التذكر، ذلك لأنَّ طبيعة المتعلمين تختلف، فلكل تلميذ نسبة ذكاء معينة، وكذا القدرة على تخزين المعلومات واستيعابها تختلف من متعلم لآخر، لذا لا يمكن معاملتهم معاملة واحدة،كما يجب على المعلم تقبل الفروق الفردية بين التلاميذ بعدّها أمرًا طبيعيًا.

السؤال الثالث عشر: ما أهم الإستراتيجيات التي تتبعها لتستدرك التفاوت في القدرات العقلية بين التلاميذ؟

من بين الإستراتيجيات التي تتبع لاستدراك التفاوت في القدرات العقلية بين المتعلمين، والتي أقرّ بها معظم الأساتذة نذكر:

- تنوع أساليب التدريس المحفزة على البحث والتفكير والإبداع.
- انتقاء الوسائل التعليمة المناسبة لكل مرحلة والمساعدة على تنمية البحث عند التلاميذ.
- التنوع في وضعيات جلوس التلاميذ.
- تثمين أعمال التلاميذ والترويج لها ممّا يكسبهم الشعور بالثقة بالنفس.

• العمل في مجموعات مصغرة (أفواج)، مما يخلق جوًا من الحيوية ويزيد روح المناقشة والحوار بين المتعلمين.

• النشاطات غير الصّفية: تُعَدُّ هذه النشاطات مجالاً ملائمًا لإدماج المكتسبات اللغوية والفكرية وتطويرها، وذلك عن طريق عمل التلاميذ في جماعات فيستفيد بعضهم من بعض من خلال المشاريع الهادفة والمناسبة لمستوياتهم ونشاطاتهم: كالنشاط المسرحي، المناظرات.....[1].

السؤال الرابع عشر: هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على تحصيلهم المعرفي والتثبت من الفهم؟

جدول 05: يمثل مدى تأثير عدد التلاميذ في القسم على التحصيل المعرفي والتثبت من الفهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	٪100
لا	00	٪00
المجموع	12	٪100

– قراءة وتعليق:

يتضح من خلال الجدول بأنّ نسبة مائة بالمائة (100٪) من الأساتذة يقّرون بأنَّ عدد التلاميذ في القسم يؤثر على تحصيلهم المعرفي وتثبتهم من الفهم، لأن اكتظاظ الأقسام يشكل عاملا سلبيا في العملية التعليمية، لاسيما في الأنشطة الشفوية، إذ يستحيل على المعلم الاستماع إلى إجابات المتعلمين جميعهم للتأكد من فهمهم، وتصحيحه، فالحجم الساعي يتناسب عكسًا وعدد التلاميذ، فإذا كان عدد التلاميذ في قسم ما يفوق الحجم الساعي، قد يتطلب الاستماع إليهم أكثر من الحجم الساعي اليومي، فاكتظاظ الأقسام من بين العوامل المؤدية إلى عرقلة العملية التعلمية، ومنع المعلم من الاستمرار في الشرح داخل القسم، وذلك لعدم توفر الجوّ الملائم من هدوء، وانضباط. مما يثبط عملية الفهم والتذكر عند المتعلمين.

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص33.

أما هدوء وانضباط التلاميذ داخل القسم فمن العوامل المساعدة في نجاح العملية العلمية التعليمية وتحقيق أهدافها، ولا يقتصر دور الانضباط على إسهامه في الرفع من مستوى التلميذ، بل يتعدى ذلك إلى تحقيق أحد الأهداف السامية، وهو الإسهام في نمّو التلميذ الخلقي والاجتماعي.

السؤال الخامس عشر: هل الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص بظواهرها كافٍ لاستظهار المهارات؟

جدول 06: يمثل ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص بظواهرها كافٍ لاستظهار المهارات.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	٪33
لا	08	٪67
المجموع	12	٪100

– قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الجدول أنّ نسبة سبعة وستين بالمائة (67٪) من الأساتذة أقروا بأنّ الحجم الساعي لدراسة النصوص غير كافٍ لاستظهار مهارات التفكير (مهارة الفهم، مهارة التذكر) عند التلاميذ، حيث يقدر زمن كل حصة منها بساعة أسبوعياً، وهي غير كافية لتمكن التلاميذ من تنمية مهارة الفهم والتذكر، فكلما ازداد الوقت، كلما استطاع المعلم أن يلم بجوانب الموضوع أكثر، ويتمكن من تطبيق استراتيجيات تساعده في تنمية مهارة الفهم والتذكر لمتعلميه.

وأمّا الأساتذة الذين يرون بأنّ الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص كافٍ لاستظهار التلاميذ للمهارات فقد قدرت نسبتهم بثلاث وثلاثين بالمائة (33٪) وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع الفئة الأولى التي تقول عكس ذلك.

السؤال السادس عشر: هل هناك نمط محدد من الأسئلة تعتمده لتحفيز التذكر لدى المتعلم؟

خلال تفحصنا لإجابات المعلمين، لاحظنا أن معظمهم يستخدمون نمطين من الأسئلة لتحفيز التذكر عند المتعلمين هي:

1. **الأسئلة الاستكشافية**: تعمل على استدراج الطلاب إلى استكشاف المعلومات محل الدرس، ويطلق عليها أسئلة التهيئة الحافزة.
2. **أسئلة التفكير**: والتي تعمل على معرفة مدى فهم الطلاب لما تعلموه أثناء الدرس ولتصحيح أخطاء التعلم لديهم[1].

السؤال السابع عشر: هل تجد أنّ كل المقاطع التعليمية بميادينها المتنوعة مناسبة للقدرات العقلية للمتعلمين؟

جدول 07: يمثل ما إذا كانت المقاطع التعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين العقلية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	٪42
لا	07	٪58

– قراءة وتعليق:

أجاب سبعة أساتذة بأنّ بعض المقاطع التعليمية بميادينها المتنوعة غير مناسبة للقدرات العقلية عند التلاميذ، وبلغت نسبتهم ثمانية وخمسين بالمائة، في حين بلغت نسبة الفئة المجيبة بنعم اثنان وأربعين بالمائة.

وقد ذكر الأساتذة الذين أقروا عدم ملائمة المقاطع لقدرات التلاميذ مجموعة المقاطع التي يرون بأنها ملائمة كما أوردوا تلك التي يرونها عكس ذلك،فمن بين المقاطع الناجحة ذكروا:

[1] ينظر: أحمد صالح نهابة، أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني، ص125.

* التضامن الإنساني، الإعلام والمجتمع، الهجرة الداخلية والداخلية، حيث عالجت مواضيع وقضايا اجتماعية، يتعايش ويتفاعل معها المتعلم على أرض الواقع.

وأما المقاطع التي يرونها لا تصلح أن يتلقاها المتعلم في هذه المرحلة هي: مقطع الآفات الاجتماعية: إذ لا يعقل افتتاح الموسم الدراسي بالحديث عن الآفات الاجتماعية لا نفسيًا ولا تربويًا.

السؤال الثامن عشر: من خلال ممارستك الميدانية هل تجد أنّ المقاربة النصية فعالة في تنمية مهارات التفكير؟.

أكدّ جميع أساتذة العيّنة بأنّ للمقاربة النصية أثر بالغ الأهمية في تنمية مهارات التفكير، وقدرت نسبتهم ب مائة بالمائة (100٪)، وذلك إذا وظفت كما ينبغي، وعمل الأساتذة على تحقيقها كما نصت المراسيم والمناشير الوزارية.

إلا أنّ المناخ التعليمي في الجزائر باكتظاظ الأقسام، وعدم توفر الوسائل الحديثة يجعل من تحقيقها أمرًا مستحيلا، إلا عند بعض الأساتذة الذين ملكت اللغة العربية قلوبهم، سيبذلون قصارى جهدهم بما أتيحت لهم من وسائل لتحقيق الأهداف المرجوة والمسطرة.

السؤال التاسع عشر: ما هي أهم الصعوبات التي تواجهك في التعامل مع المتعلمين وتنمية قدراتهم العقلية؟.

من خلال طرحنا لهذا السؤال على الأساتذة كانت أغلب إجاباتهم تتفق على أن الصعوبات التي تواجههم هي:

1. اكتظاظ التلاميذ داخل القسم، حيث يصل عددهم إلى سبعة وأربعين تلميذا (47)، مما يؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية.
2. كثافة البرامج المقدمة مع قصر الوقت الممنوح.
3. عدم القدرة على الاستماع الجيد في نشاط فهم المنطوق، وهذا ما يثبط مهارة الفهم والتذكر.
4. لامبالاة التلاميذ، وإثارة بعضهم الشغب وعدم اهتمامهم بالمادة.

5. وجود الفروقات الفردية بين المتعلمين.

6. الحالات الصحية لبعض التلاميذ.

7. تشوش أذهان التلاميذ لكثرة استخدامهم الأجهزة الالكترونية الحديثة.

السؤال العشرون: نحن الآن على مشارف نهاية السنة الدراسية، فهل تحققت الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج، وهل استوفى المتعلمون ملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط؟.

ذكر جل الأساتذة أنّ الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج تحققت، واستوفى المتعلمون ملمح التخرج، لأنّ العمل أصبح كيفيًا لا كميًا، فالمتعلم يعمل طوال السنة على نمطين هما التفسيري والحجاجي وبالتالي يسهل عليه التحكم فيهما، إذ أصبح متعلم السنة الثالثة متوسط قادرًا على:[1]

1. قراءة النصوص قراءة واعية ومعبرة، وفهم معانيها وتحليلها خاصة وأنها نصوص علمية.

2. التعبير عن آرائه بكل حرية.

3. إنتاج نص حجاجي وتفسيري.

4. متمكنا من استخراج مؤشرات النّمطين الحجاجي والتّفسيري.

[1] دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم متوسط، ص 54.

ثالثًا: نتائج الاستبانة.

من خلال معطيات الاستبانة، وتفسيرها والوقوف على أبرز ما يتضمنه موضوع "دور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير في السنة الثالثة المتوسط"، ومن خلال دراستي الميدانية التي ساعدتني في معرفة الأثر الذي تقدمه المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير، لاسيما التذكر والفهم منهما، نتوصل إلى جملة من النتائج نوضحها في النقاط التّالية:

- اعتماد مقرر اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط على نمطين من النصوص: هما النمط الحجاجي والنمط التفسيري، ودور كل منهما في تنمية مهارات التفكير عند المتعلم في هذه المرحلة.
- دور النصوص التعليمية في تنمية مهارات التفكير لاسيما الفهم والتذكر.
- قدرة هذه النصوص على تنمية مهارات التّفكير العليا (التحليل، التركيب، النقد).
- نصوص المقطع الرابع من الكتاب المدرسي تفوق مستوى فهم التلاميذ وقدراتهم العقلية.
- حصة الأعمال الموجهة والتقويم التكويني، وحصص المعالجة البيداغوجية هي الطرائق التي يستخدمها المعلم ليتثبتَ من فهم المتعلم للمادة المقدمة في الميادين المتعددة لاسيما الظاهرة اللغوية والبلاغية.
- الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر لدى المتعلم في مادة اللغة العربية هي نشاط فهم المنطوق، ونشاط فهم المكتوب بحصصه الثلاث.
- تستثمر أنشطة فهم المنطوق وإنتاج المكتوب في تحفيز مهارة التذكر من خلال وضعياتها الانطلاقية التي تستدعي أسئلة تسهم في تنشيط ذاكرة المتعلم.
- الوسيلة التي تحفز المتعلمين على تذكر المعجم اللغوي: هي خلق وضعيات تعليمية، وإنشاء جمل تستدعي تذكره للألفاظ المشروحة مسبقًا.
- الإنتاج الكتابي هو الميدان الكفيل بتحقيق نتائج في تحفيز التذكر عند المتعلم والتثبت منه.
- الفروق الفردية واقع ثابت بين المتعلمين، تراعى في محاولة الإفهام وتحفيز التذكر عندهم.

- التنويع في أساليب التدريس، وانتقاء الوسائل التعليمية المناسبة من أهم الإستراتيجيات التي تتبع لاستدراك التفاوت في القدرات العقلية بين المتعلمين.
- يمثل اكتظاظ التلاميذ داخل القسم عاملًا سلبيًا يؤثر على تحصيلهم المعرفي.
- الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص بظواهرها المختلفة غير كافٍ لاستظهار مهارات الفهم والتذكر لدى التلاميذ، حسب ما أقر به المستجوبين.
- هناك نمطان من الأسئلة يعتمدهما المعلم لتحفيز التذكر عند متعلميه هي: الأسئلة الاستكشافية، وأسئلة التفكير.
- بعض المقاطع التعليمية في كتاب السنة الثالثة متوسط مناسبة لقدرات التلاميذ العقلية في حين البعض الآخر لا يتناسب وقدرات المتعلمين.
- من خلال الدراسة الميدانية نجد أنّ المقاربة النّصية فعالة في تنمية مهارات التفكير.
- من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلم في التعامل مع المتعلمين، وتنمية قدراتهم العقلية هي: اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ وعدم اهتمامهم بمادة اللغة العربية.

خلاصة:

من خلال نتائج الاستبانة والدراسة الميدانية المقدمة نستشف أنّ المقاربة النصية تعدّ آلية تربوية هامة، أثبتت إيجابياتها في الموقف التعليمي بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، وساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات التّفكير عند المتعلمين، وبخاصة مهارتا الفهم والتّذكر، وذلك من خلال ما قدمته من إستراتيجيات وأساليب وأنشطة فعّالة لها كبير الدور في إكساب المهارات اللغوية والفكريّة عند المتعلمين في مرحلة السنة الثالثة متوسط.

خاتمة

كان الهدف الأساسي لموضوع هذا البحث هو الكشف عن الدور الذي تؤديه المقاربة النصيّة في تنمية مهارات التّفكير، لاسيما مهارة الفهم والتذكر.

ومن خلال الدراسة والإحصائيات المتوصل إليها خلص البحث إلى نتائج أهمها:

- النّص الحجاجي والنّص التفسيري هما النمطان المدرجان في مرحلة الثالثة متوسط ومن خلالهما يتمكن المتعلم من اكتساب مهارات التفكير خاصة الفهم والتذكر والتحليل والنقد.
- نشاط فهم المنطوق، ونشاط فهم المكتوب بحصصه الثلاث هي الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر ومهارة الفهم عند المتعلمين.
- استخدام الأسئلة المصاحبة للنصوص من بين الاستراتجيات الفعّالة في تنشيط الذاكرة، وتحقيق مهارة الفهم عند المتعلمين.
- التنويع في أساليب التدريس، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة ضرورة يتبعها المعلم لاستدراك التفاوت في القدرات العقلية للمتعلمين.
- يحقق الإنتاج الكتابي نتائج أفضل في تحفيز التذكر عند المتعلمين والتثبيت من فهمهم.
- قلة الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص يشكل عائقًا لاستظهار مهارات الفهم والتذكر عند المتعلمين.
- يمثل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ عائقًا يواجه المعلم في التعامل مع المتعلمين.

ملاحق

نص فهم المنطوق

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التلوّث البيئيّ.
الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 141. مدّة التسجيل: 1 د و 58 ثا.

التلوُّثُ المَائيُّ

إنَّ أيّ سياسةٍ إيكولُوجيّة نَاجِحَةٍ يجب أن تستند إلى ركائزَ ثلاثةٍ هي: مَنعُ التلوُّث، وتخفيضُه، والتحكُّمُ فيه.

ومنع التلوّثِ يعني عَدَمَ إنْشَاء مصَادِرَ جديدةٍ لهُ، واشتراطَ معَالَجةِ الفَضَلاتِ النّاجمَة عن العَمَلِ، قبل مَنحِ أيّ تراخيصَ جديدةٍ للمَصانعِ والمُنشآتِ التي تَطرَحُ نِفاياتٍ ملوّثةً .

أمّا السّبيلُ الأُمْثَلُ لحمايةِ مَصَادرِ مِيَاه الشُّربِ مِن بعضِ التّلَوّثِ، فيتمثّلُ في تحديدٍ جغرافيّ لمصْدَرِ مياهِ الشُّربِ يُحْظَرُ فيها السّكَنُ، والرّعْيُ، والنّشاطَاتُ الأُخْرى التي يُمكِنُ أن تُشَكِّلَ منفذًا لِتَسرّبِ الملوّثاتِ إلى المِياهِ.

إنّ مواجهة التلَوُّث تتطلّبُ وعيًا بيئيًّا ليس فقط على مستوى عامّةِ الشّعْبِ، بل على مستوى السُّلُطات المسؤولة التي عليها مكافحةُ محاولةِ الشّركاتِ الإفْلاتَ مِن عقوباتِ التلويثِ البيئيّ رغْمَ أنْفِ التّشريعات، كما أن دُوَل العالَم الثّالث مَعْنِيّة بدوْرِهَا بإدْراكِ الخطَرِ الكبيرِ النّاجم عن تحويل بلدَانِ إفريقيا إلى مدافِنَ للنّفَايَاتِ السّامّة. وهكذا، فإنّ الجهل البيئيّ لا وَطَنَ له، وخطَرُهُ لا حُدودَ له.

[شهير العبسيّ : مصادر التلوّث المائيّ وآثاره الضّارّة ، مجلة بلسم، العدد: 220، 1993، ص: 50 /53]

نص فهم المكتوب

08

أقرأ نَصِّي

ظاهرة الهجرة

الهجـرة هـي انتقـال الفـرد أو الجماعـة مـن مـكان إلـى آخـر بقصـد، وقـد تكـون داخليّـة أو خارجيّـة، ولـكلّ نـوع مـن أنـواع الهجـرة أسـبابه ونتائجـه.

الهجرةُ ظاهرةٌ كونيّة، وهي إحدَى سُنَن الحياةِ والصّراعِ من أجل البقاءِ، وهيَ قديمةٌ قِدمَ الإنسانِ على هذه الأرضِ، ولا يهاجرُ الإنسانُ فقط، بلْ يهاجرُ الحيوانُ والسّمكُ والنّحلُ والطّيورُ والفراشاتُ. إنّها **ناموسٌ وجوديٌّ**... فهجرةُ هذه الكائناتِ كلّهَا تخضعُ لِقوانين مثل: الطّفوُ في الفيزياء، والانحلال والتّفاعل في الكيمياء، والنّسبية في الكونِ، وبُرادة الحديدِ الّتي تنجذبُ حولَ القطبِ المغناطيسيِّ تحت قانون الاستقطابِ... أمّا هجرةُ الإنسانِ فإنّها تختلفُ عن هذهِ الهجراتِ لأنّهَا هجرةٌ ثقافيّةٌ، فالنّاسُ لا يهاجِرُونَ إلى الصّحرَاءِ، ولا يهاجرونَ إلى بلدانٍ فقيرةٍ، ولكنّهمُ يهاجرونَ إلى حيثُ العمرانُ والخيرُ والغِنَى، ويهاجرونَ إلى حيثُ الأمانُ والعدلُ والحرّيةُ... ويرحلُ البدوُ عندمَا **تَضِنُّ** الأرضُ بخيراتهَا، وتطيرُ الطّيورُ إلى حيثُ الحَبُّ والدّفءُ، ويفرُّ البشرُ إلى بلادِ الحرّيةِ، وإلى مُجْتمعاتٍ يَنْعَمُ فيهَا الإنسانُ بالسّلامِ حيثُ يَنامُ قريرَ العينِ، ويهاجرُ الشبّانُ الطّمُوحُون حيثُ التّحصيلُ المعرفيُّ، ولم يَحُضَّ القرآنُ على الهجرةِ مِنْ فَرَاغٍ، فالهجرةُ **صيرورةٌ** تنطبقُ أيضًا على الأنبياءِ والمعتقداتِ.

وفي سيرةِ الأنبياءِ والصّالحينَ تجاربُ غنيّةٌ بأحداثِهَا، **زاخرةٌ** بدلالاتِهَا، متنوعةٌ بمعطياتِهَا؛ فإبراهيمُ عليه السّلام هاجرَ وتركَ بلادَ الرّافديْنِ ووفْرَةِ المياهِ، وتركَ خُضْرَةَ النّيلِ ليأوِي إلى وادٍ غيرِ ذِي زَرْعٍ عندَ بيتِ اللهِ المُحرّمِ، لأنّ أعظمَ زرعٍ هو الإنسانُ في مناخِ الحرّيةِ وَهَاجَرَ فِتيةُ أهْلِ الكهفِ فراراً من الاضطهادِ ومعهُمْ كلبُهُمْ، وفرَّ مُوسى من فرعونَ **وبطشِهِ**، ولمْ يعدْ إلى مصرَ إلاّ برسالةٍ.

والهجرةُ النّبويّةُ حدثٌ أكبَر من أن تُعَلّقَ عليه سورةٌ واحدةٌ فالهجرةُ إيمانٌ بالمستقبلِ وثقةٌ بالغيبِ، وهيَ فكرةٌ لا رحلةٌ، وهي ليستْ تَخلّصًا منْ فتنةٍ بلْ لإقامةِ مجتمعٍ آمنٍ...

[صبحي درويش . جريدة إيلاف الإلكترونية]

أثري لغتي

ناموس وجودي: قانون ثابت في الكون.

تَضِنّ: تشحّ وتبخل.

الصّيرورة: الدّوام والاستمرار.

زاخرة: مليئة.

بطشه: ظلمه وجبروته.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945م

– قـالــمة –

كلية الآداب واللّغات **قسم اللّغة والأدب العربي**

تخصص: لسانيات تطبيقية

وتعلمية اللغة العربية

"استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة لأساتذة السنة الثالثة متوسط"

سيدي المحترم / سيدتي المحترمة ..

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صمّمت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالًا لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص " لسانيات تطبيقية و تعلميّة اللغة العربيّة " والموسومة بـ :

دور المقاربة النصّية في تنمية مهارات التفكير في السنة الثالثة المتوسط. **مهارتا الفهم والتذكر أنموذجًا**

ونظرًا لأهميّة رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، ونُحيطكم علمًا أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلمي.

وأتقدم مسبقًا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

الطالب (ة) : **إشراف الأستاذة :**

لوصيف دنيا د. نبيلة قريني

2019/2018

1- البيانات الأوليّة:

- ضع علامة (**X**) في الخانة المناسبة.

- اسم المؤسسة :

- المنطقة :

1. النوع الاجتماعي: **- ذكر** ☐ **- أنثى** ☐

2. السِّن:

- أقل من30 سنة ☐ - من30 إلى 40 سنة ☐
- من 40 إلى 50 سنة ☐ - أكثر من 50 سنة ☐

3. رتبتك المهنية:

- أستاذ ☐ - أستاذ رئيس ☐ - أستاذ مكوّن ☐

4. سنوات الخبرة:

- أقل من 05 سنوات ☐ - أقل من 10 سنوات ☐
- أكثر من 10 سنوات ☐

5. المؤهل العلمي:

- شهادة الليسانس ☐ - شهادة ماجستر ☐
- شهادة ماستر ☐

6. ماهي المستويات التي تدرسونها هذا العام:

- سنة أولى متوسط ☐ - سنة ثالثة متوسط ☐
- سنة ثانية متوسط ☐ - سنة رابعة متوسط

7. كم عدد تلاميذ القسم:

- عدد الذكور ☐ - عدد الإناث ☐

8. الصّفة: – مثبت ☐ – مستخلف ☐

1/ نجد في مقرر اللّغة العربية للسنة الثالثة متوسط نمطين من النصوص هما: النمط الحجاجي، والتّفسيري، فما أهم خصائص كل واحدٍ منهما ؟

أ– خصائص النّص الحجاجي:

- .....
- .....
- .....

ب – خصائص النّص التّفسيري:

- .....
- .....
- .....

2/ لماذا اختير هاذان النمطان في هذا المستوى التّعليمي بالتحديد؟

- .....
.....
.....

3/ ماهي مهارات التفكير التي يمكن لهذه النصوص أن تحفزها؟

- .....
.....
.....

4/ هل هذه النصوص قادرة على تحفيز مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، النقد).

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

اذكر الناجحة منها:

- .....

.....

5/ هل تجد أنَّ المتعلم قادر على فهم النصوص المقررة فهمًا صحيحًا.

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

6/ ماهي النصوص التي ترى أنها تفوق مستوى فهم التلاميذ وقدراتهم العقلية؟

- .....

.....

.....

7/ كيف تثبتت من فهم المتعلم للمادة، المقدمة في الميادين المتعددة، ولاسيما الظاهرة اللغوية والظاهرة البلاغية؟

- .....

- .....

- .....

8/ ماهي الأنشطة الكفيلة بتحفيز مهارة التذكر لدى المتعلّم في المادة التي تقدمونها ؟

- .....

- .....

- .....

9/ كيف تستثمر الأنشطة الآتية في تحفيز مهارة التذكر لدى المتعلم:

أ- فهم المنطوق:

- .....

.....

.....

ب- انتاج المكتوب:

- .....

.....

.....

10/ كيف تحفز تذكر المتعلم للمعجم اللغوي المكتسب خلال الحصص.

- .....

.....

.....

11/ أي الميدانين يحقق نتائج أفضل في تحفيز التذكر لدى المتعلّم، والتثبت من فهمه، أهو الإنتاج الشفوي أم الكتابي ؟

- الإنتاج الشفوي ☐ -الإنتاج الكتابي ☐

- لماذا حسبك.

- .....

.....

.....

12/ الفروق الفرديّة واقع ثابت بين المتعلمين، فهل تراعى في محاولة الإفهام وتحفيز التذكر؟

- نعم ☐ -لا ☐

13/ ما أهم الإستراتجيات التي تتبعها لتستدرك التفاوت في القدرات العقلية بين المتعلّمين لاسيما الفهم والتذكر؟

- .....

.....

.....

14/ هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على تحصيلهم المعرفي، والتثبت من فهمهم جميعًا ؟

- نعم ☐ -لا ☐

15/ هل الحجم الساعي المخصص لدراسة النصوص بظواهرها المتعددة كافٍ لاستظهار مهارات الفهم و التذكر لدى التلاميذ؟

- نعم ☐ -لا ☐

16/ هل هناك نمط محدد من الأسئلة تعتمده لتحفيز التذكر لدى المتعلم ؟

- نعم ☐ -لا ☐

مثل رجاءً.

- .....

.....

17/ هل تجد أن كل المقاطع التعلميّة بميادينها المتنوعة مناسبة للقدرات العقلية للمتعلمين ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

- أذكر الناجحة منها.

- .....

.....

.....

- أذكر ما تراه غير ذلك.

- .....

.....

.....

16/ من خلال ممارستك الميدانية هل تجد أنّ المقاربة النّصية فعالة في تنمية مهارات التفكير؟

- نعم ☐ -لا ☐

وضّح رجاءً.

- .....

.....

19/ ماهي أهم الصعوبات التي تواجهك في التعامل مع المتعلمين، وتنمية قدراتهم العقلية، لاسيما التذكر والفهم؟

- .....

- .....

- .....

20/ نحن الآن على مشارف نهاية السنة الدراسية، فهل تحققت الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج، وهل استوفى المتعلمون ملمح التخرج من السنة الثالثة متوسط، ما تقييمك ؟

- .....

.....

.....

21/ استنادًا إلى خبرتك الميدانية، رجاءً أفدنا بمعلومات واقتراحات تسهم في إثراء البحث-

- .....

.....

.....

.....

.....

المصادر والمراجع

I. الكتب التراثية:

1- ابن جني (أبو الفتح عثمان إبن جني ت 392هـ) الخصائص، تح: محمد علي نجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط 2، 2006.

II. الكتب الحديثة:

2- ثائر حسين، الشامل في مهارات التفكير، ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009.

3- حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المبكرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، مايو 2006.

4- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، (دط)، 2005.

5- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، الأردن، ط 1، 2008.

6- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، سلطنة عمان، ط1، 2004.

7- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001.

8- سهيل دياب، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات، د ط، سبتمبر 2000.

9- سهيل رزق دياب، مناهج البحث العلمي، مركز التطوير التربوي، غزة، فلسطين (د ط)، 2003.

10- صالح محمد أبو جادو، وآخرون، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

11- فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1994.

12- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية، ط3، 2007.

13- فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1956.

14- كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة حماة، سوريا، 2017.

15- محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، مؤسسة الأهرام للنشر، القاهرة، مصر، ط 1، 1998.

16- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

17- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل، دار وائل، عمان، الأردن، ط 2، 1999.

18- نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار السيرة، عمان، الأردن، ط3، (د س).

III. المعجمات:

19- ابن منظور، لسان العرب، (د تح)، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 1990.

IV. المقالات الواردة في المجلّات:

20- أحمد صالح نهابة، أثر إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، ع 14، 2013.

21- إيمان عبد الحميد البلالي، النمو العقلي للمراهق، مجلة المجتمع، الجزائر، ع 1، 2014.

22- إيمان محمد، التفكير أنماطه ومهاراته وطرق تنميتها، مجلة تطوير الذات، جامعة الرياض، السعودية، ع 15، 2018.

23- سيف طارق حسن العيساوي، أهمية تعليم مهارات التفكير، مجلة المرسال، جامعة بابل، العراق، ع 13، 2013.

24- شيماء علي خميسي النعيمي، الذاكرة (تعريف، أهمية، مراحل، أنواع، عوامل)، مجلة كلية الدراسات القرآنية، جامعة بابل، العراق، (د ع)، (د س).

25- طارق عبد الرؤوف عامر، برنامج الكورت القبعات الست للتفكير، مجلة المنهل، جامعة مصر، القاهرة، ع 17، 2015.

26- محمد شيبان العامري، مهارات التفكير وتنمية الإبداع، مهارات النجاح للتنمية البشرية، مجلة تطوير التعليم، السعودية، ع 21، 2015.

27- محمد عامر الشيبان، التفكير أنماطه ومهاراته وطرق تنميتها، مجلة تطوير الذات، جامعة الرياض، السعودية، ع 15، 2018.

28- محمد علي المسعري، أساليب تنمية مهارات التفكير في الكتاب المدرسي، مجلة منهل الثقافة العربية، قسم الثقافة الطلابية، (دب)، ع 14، 2019.

V. الوثائق البيداغوجية:

29- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2016.

30- كتاب اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، أوراس للنشر، ط 2، الجزائر، 2017.

31- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

32- المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل مخطط التدرج في التعلمات، سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية، 2017.

VI. رسائل جامعية:

33- إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي للأطفال بإتقان اللغة العربية الفصحى [رسالة ماستر]، الكلية التربوية المفتوحة، العراق، 2016.

34- بشرى الهيصاك، المقاربة النصيّة ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

35- خيرات نعيمة، تطور المعجم اللغوي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط،[رسالة ماجستر]، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2015.

36- سعدي فضيلة، الكتاب المدرسي للتلميذ الجزائري في المستوى الابتدائي [رسالة ماستر]، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر، 2014.

37- سلطان منصور العنزي، الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في مرحلة المتوسط في تطبيق مهارات التفكير بدولة الكويت[رسالة ماجستير]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، (دب)، مايو 2011.

38- سلوى فريدة، المقاربة النصية ودورها في تنمية مهارات التعبير الكتابي [مذكر ماستر]، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016.

39- صبرينة بوحملة، تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني السنة ثالثة متوسط، [رسالة ماستر]، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2018.

40- عبد المالك سيواني، التعبير الشفهي ودوره في تنمية الكفاية اللغوية لدى التلميذ الجزائري، المرحلة الإبتدائية، [رسالة ماستر] تخصص علوم اللسان، جامعة بجاية، الجزائر، 2014.

41- غلاف زهيرة، القراءة وآليات التفكير اللغوي،[رسالة ماستر]، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، الجزائر، 2017.

42- ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط،[رسالة ماستر]، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2016.

43- موفق سليم بشارة، أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى عينة من الطلاب، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي،[برنامج تدريبي]، جامعة اليرموك، (دب)، 2004.

فهرس الموضوعات

الموضوعات	رقم الصفحة
شكر وامتنان	**-**
إهداء	**-**
الرموز المستعملة في البحث	**-**
مقدمة	أ
فصل أول: مهارات التفكير عند المتعلم في المرحلة الثالثة متوسط	
المبحث الأول: مفاهيم إجرائية	**6**
أولا: تعريف المقاربة النصية	7
ثانيا: تعريف المهارة	9
ثالثا: تعريف التفكير	10
رابعا: تعريف مهارات التفكير	14
خامسا: تعريف مهارتي الفهم والتذكر	18
المبحث الثاني: الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط وكفاءاته	**19**
أولا: الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط	19
ثانيا: تحليل التوزيع السنوي لمقرر السنة الثالثة متوسط	21
ثالثا: الكفاءات الختامية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط	27
المبحث الثالث: مراحل وأساليب تنمية مهارات التفكير	**29**
أولا: أهمية تنمية مهارات التفكير	29
ثانيا: مراحل تنمية مهارات التفكير	30
ثالثا: أساليب وإستراتجيات تعليم مهارات التفكير	32
خلاصة	**39**

فصل ثانٍ: الإجراءات التطبيقية لأثر المقاربة النّصية في تنمية مهارات التفكير	
المبحث الأول: الدراسة الميدانية لطريقة سير المقاربة النصية وأثرها في تنمية مهارات التفكير	**41**
أولا: إجراءات الدراسة	42
ثانيًا: دور الميادين التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير، (فهم المنطوق، فهم المكتوب (1)، إنتاج المكتوب)	44
المبحث الثاني: تقويم فعاليّة اكتساب المتعلم لمهارات التّفكير من خلال نتائج الاستبانة	**59**
أولا: إجراءات الدراسة	59
ثانياً: تحليل الاستبانات	61
القسم الأول: تحليل البيانات الأولية	62
القسم الثاني: تحليل أسئلة الأساتذة	66
ثالثًا: نتائج الاستبانة	83
خلاصة	**58**
خـاتمـــة	**86**
ملاحق	**88**
قائمة المصادر والمراجع	**99**

ملخص

انطلق البحث من رصد دور المقاربة النصية في تنمية مهارات التفكير عند متعلمي السنة الثالثة متوسط متخذاً مهاراتا الفهم والتذكر أنموذجا، محاولةً الوقوف على أهم الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في تنمية هاته المهارات.

Abstract

The research started from monitoring the role of the textual approach in developing the thinking skills of the third year learners, taking the skills of understanding and remembering as a model, trying to identify the most important strategies that teachers follow in developing these skills