تحليل صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم

Analysis of language exercises in the Arabic language book for the fourth year In the light of the cognitive levels of Bloom's Taxonomy

الدكتورة زهـور شتــوح
zhour.chettouh@univ-batna.dz
جامعة باتنة1 الحاج لخضر (الجزائر)

تاريخ الإرسال: 2019/03/01 تاريخ القبول:2019/05/24 تاريخ النشر: 2019/06/07

الملخص

يؤدي التمرين اللغوي دورا هاما في حقل تعليمية اللغة، باعتباره نشاطا يشارك فيه المتعلم بطريقة فعالة في بناء معارفه، حيث يعمل التمرين على ترسيخ المعلومات وإدماجها وتوظيفها بكيفية ناجعة، ويخضع التمرين إلى مقاييس علمية ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم.

ويحاول هذا البحث تحليل صيغ التمارين الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط وفق صنافة بلوم المعرفية باعتبارها من أكثر التصنيفات فائدة في مجال الأهداف التعليمية وتحديدها بشكل يوضح نواتج التعلم لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التمرين_ التعليمية_ المتعلم_ صنافة بلوم_ الأهداف.

Abstract : Language exercise plays an important role in the language learning sphere as an activity in which the pupil actively participates in the acquisition of knowledge. When the exercise aims to consolidate, integrate and use information effectively, the exercise is subject to scientific standards with specific objectives related to the level and needs of the student.

This research tries to analyze the formulas of the exercises of the manual for the fourth year, Using Bloom's Taxonomy, according to the acquired knowledge, As one of the most useful classifications in the field of educational objectives, identify them from to show the student's learning outcomes.

Key word : Exercise _ Didactic _ Student _ Taxonomy of Bloom

مقدمة

يعد تنويع أصناف التمارين أحد أهم ركائز تعليم اللغة، وهذا التنويع يتطلب أن يتوازن الجانب التحليلي اللغوي (التمارين التحليلية) مع الجانب التبليغي الاستعمالي(التمارين التبليغية) أو الجانب المعرفي، والحقيقية أن وجود تلك الأنواع من التمارين اللغوية جنبا إلى جنب، وعلى درجة من التخطيط و الدراسة يعد أمرا منهجيا ضروريا، لهذا فمن الواجب بناء منظومة من التمارين وفقا لما يستلزمه البعد الحقيقي و الموضوعي للتمرين مستوفيا لجملة من المقاييس التعليمية و التدريسية ليتكامل بذلك بناؤها و إعدادها العلمي الهادف.

أولا– مفهوم التمرين:

أ – لغة:

عرف التمرين في معجم " لسان العرب " على أنه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن حيث يقول: « مرن يمرن مرانة ومرونة: وهو لين في صلابة. ومرنته ألنته و صلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمر. ويقال مرنت يد فلان

على العمل أي صلبت واستمرت... ومرن على الشيء يمرن مرونا ومرانة: تعوده واستمر عليه، مرن على كذا يمرن مرونة ومرونا درب، ومرنه عليه فتمرن: دربه فتدرب »[1]، أما في " القاموس المحيط " فقد ورد على أنه « مرن على الشيء مرونا ومرانة، تعوده ... ومرنه تمرينا فتمرن، دربه فتدرب »[2].

وجاء تعريفه في معجم " الوسيط ": « مرن فلان على الأمر عوده ودرب ليمهر فيه، وتمرن على الشيء، تدرب عليه وتعود »[3]، وما نستخلصه من خلال إيراد مجمل التعاريف السابقة أنها تركز على أن المعنى اللغوي للجذر " مرن " هو: الممارسة و التكرار لاكتساب العادة، وأن كلمات المواظبة، الممارسة، التدريب، التكرار، تحمل معنى التمرين.

ب– اصطلاحا:

إن المتصفح للمراجع و القواميس في حقل تعليمية اللغات يلاحظ تداخل واشتراك عدة مفاهيم في دائرة مفهومية واحدة، فالتمرين المدرسي Exercice و الاختبار Test و التقييم évaluation كلها مصطلحات تلتقي في نقطة معينة مفادها تحديد مدى المعرفة أو المهارة التي حصلها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، إلا أنها تتمايز فيما بينها تمايزا واضحا، وبالتالي فمن الواجب العودة إلى أحد المعاجم المتخصصة للوقوف على المفهوم الدقيق للتمرين المدرسي Exercice و المتمثل في " معجم تعليمية اللغات " Dictionnaire de didactique des langues حيث يحدد هذا المعجم مصطلح التمرين على أنه « كل نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة و المشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفا بكيفية ناجعة »[4] وما يمكن استجلاؤه بوضوح من خلال هذا التعريف أن التمرين المدرسي:[5]

أ –نشاط يشارك فيه المتعلم (المتدرب) على نحو إيجابي فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يدفعه من خلال سلسلة من فرص التمرن ومحاولات التكرار الواعية والخلاقة كي يكون إيجابيا متلقيا و منتجا في آن واحد.

ب – يخضع لمقاييس علمية مضبوطة، ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى و حاجيات المتعلم، ورغباته فضلا عن كيفية إجرائه وأشكال القيام به مثل: الانتقاء و الترتيب و التدرج للوصول إلى تحصيل لغوي ناجح .

ج – يدور دائما حول صعوبة لغوية واحدة معينة تتناسب وحاجة المتعلم إليها، ويكون التمرين فرصة للترسيخ و التعلم.

د –أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة، فهو وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد، كالإلمام باللغة و تنمية التعبير اللغوي ... الخ.

– ونجد من ناحية أخرى كلا من ر. بوركيي R.Porquier و هـ. بيس H.Besse ينظران إل التمرين على أنه « لا يدور سوى حول معطيات سبق التعرض إليها من قبل . في مرحلة عرض الدرس . وليس من وظيفته إدراج معطيات جديدة للتعلم، الأمر الذي يجعل لغة التمرين و مفرداته في عداد ما سبق اكتسابه »[6] ومن خلال هذا التعريف، نستنتج أنهما يحصران وظيفة التمرين في التدريب على معطيات سبق تقديمها من قبل في حصة العرض والتي تم اكتسابها من طرف المتعلم، وكذا في تثبيت هذه المعلومات، وبالتالي فهما يقللان من فائدة التمرين بحصرهما مهمته في تكرار ما اكتسبه التلاميذ تكرارا آليا، ويلتقي هذا التعريف مع ما ورد في معجم " علوم التربية " الذي يعرف التمرين على أنه:

« مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزأ يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة و هـدفها تكليف المتعـلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه» [7] نستخلص من التعريفين السابقين ما يلي:

أ – أن التمرين ذو طابع تكراري، فالجواب محدد ومتشابه بين أفراد القسم.

ب – أنه ذو طابع تجزيئي، يقوم على جزء من مكونات اللغة.

ج – لا يأتي بعناصر جديدة، وإنما يتدرب المتعلم على ما اكتسبه سابقا.

د – أنه يهدف إلى تثبيت وتطبيق ما عرض من ذي قبل.

وبالتالي، فإن حصر هدف التمرين في تكرار ما سبق اكتسابه أمر يعتريه النقص، لأن خاصية التكرار تنطبق فقط على التمارين الآلية .كالتمارين التركيبية مثلا . إلا أن هناك أنواعا كثيرة من التمارين تكسب التلاميذ القدرة على التصرف في بنى اللغة وتنمي ملكتهم التعبيرية كالتمارين التحويلية والتمارين التبليغية.

ومما تقدم يمكن اعتبار التمرين المدرسي وسيلة مهمة من وسائل التدريس والتعليم، تؤدي دورا هاما في اكتساب الملكة اللغوية من جهة، وتبليغ وإيصال المعلومات النظرية من جهة أخرى. ونقصد بعملية التبليغ مطابقة الكلام لمقتضى الأحوال التي ينشأ فيها المتعلم و ليس فقط الاقتصار على الجوانب اللسانية التركيبية، وبالتالي تكتسب اللغة و تتحقق عند اكتساب أوجه استعمالها و أساليبه وقواعده الاجتماعية الثقافية Socio-Culturelle فالتمرين يعتبر جوهر العملية التعليمية نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في عملية التعلم، حيث يقول " جيرار فيني " سنة 1982 م أن التمرين « باعتباره تقنية خاصة بالاكتساب يتعدى الجانب المظهري المتمثل في التنويع الشكلي وهو يعد مكونا رئيسيا في كل الطرائق اللغوية، على اختلاف مشاربها اللسانية و المنهجية » [8].

ثانيا _مصادر التمارين اللغوية وكيفية أدائها ومواضيعها:

تتنوع المصادر التي تمدنا بالتمارين اللغوية و نذكر منها [9]:

- تمارين متوافرة في كتاب التلميذ .
- تمارين مأخوذة من كتاب العلم .
- تمارين من إعداد الأستاذ .
- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في إطار مؤسسة تربوية واحدة .

وبالنسبة لطريقة أداء التمارين اللغوية فنجددها تتنوع بين[10]:

-تمارين يقوم بها تلميذ واحد .

- تمارين تقوم بها مجموعة من التلاميذ .

-تمارين يقوم بها التلاميذ إما في الصف وإما في المنزل.

وتتناول التمارين مواضيع عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر[11] :

- تمارين في الصرف.
- تمارين في الإملاء .

- تمارين تتصدى للبنى اللغوية.
- تمارين تتناول التحويلات في الجمل.
- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي.
- تمارين مختصة بالتعبير الكتابي.
- تمارين المحادثة.

أما ما يطلب القيام به من خلال التمارين فتتنوع من تمرين لآخر، وتدور في مجملها حول [12]:

- تمييز بعض الكلمات.
- ذكر الخصائص الإعرابية .
- تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية.
- تطبيق قاعدة معينة.
- تحليل أو إعراب جملة معينة.
- تصنيف الجمل و تعداد أنواعها .
- تركيب جمل انطلاقا من كلمة أو بنية تركيبية.
- وضع كلمة في المكان المناسب .
- تغيير الزمن في النص .
- إجراء تحويل معين.
- دراسة توزيع الفئات.
- توسيع ركن كلامي معين .

ثالثا_ أشكال التمارين اللغوية من ناحية أداء التلاميذ لها :

تنقسم التمارين اللغوية من حيث أداء التلاميذ لها إلى قسمين: - تمارين كتابية

- تمارين شفهية

1- التمارين الكتابية:

إن التمارين الكتابية جزء لا يتجزأ من الدرس، ومرآة تعكس نشاط المتعلمين و مستواهم، تهدف إلى ما يلي [13]:

- تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس و الاستقلال في الفهم .
- تربي في التلاميذ دقة الملاحظة، وتنظيم الأفكار و ترتيب الذهن .
- تغرس في نفوسهم حب النظام و الترتيب و التنسيق.
- الوقوف على مستوى كل تلميذ بدقة وعلى مبلغ نشاطه و استفادته من دروس القواعد.

وللسير في التمارين الكتابية يتبع المعلم الطريقة التالية [14]:

أ – يطبع المعلم التمرين طبعا متقنا، ويوزع على المتعلمين بنظام، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية أو يملي على التلاميذ .

ب – يناقش التلاميذ في القاعدة النحوية المتصلة بالتمرين، ثم مطالبتهم بقراءة التمرينات وحلها .

ج – يجيب التلاميذ عن الأسئلة في كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط و النظافة و تنسيق الإجابة.

ومن الواجب في التمرين الكتابي ألا يشرح المعلم أو يناقش تلاميذه حول الإجابة الصحيحة إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ وحينذاك يرشدون إلى أخطائهم و يقومون بتصويبها بحيث يتمكن التلميذ من الرجوع إلى الحل عند الحاجة.

2 – التمارين الشفوية :

تعد التمارين الشفوية إحدى الوسائل التي يصبح فيها توظيف البنى اللغوية « مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل و التفكير » [15] وتهدف التمارين الشفوية إلى تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة، « وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه، لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة و طبع » [16] ويمكن أن نجمل فوائد التمارين الشفوية في النقاط التالية [17]:

– وقوف المعلم على مواطن الضعف عند التلاميذ، و الأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقر في أذهانهم .

– تثبيت القاعدة لما فيه من مناقشات عامة متنوعة .

– تعويد التلاميذ النطق الصحيح و التعبير السليم .

– يساعد في تشجيع التلاميذ ويحبب قواعد اللغة إليهم.

– يثير المنافسة بين التلاميذ وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التعبير والتفكير .

ويعد التمرين الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفعا للتلاميذ من التمرين الكتابي و ذلك « للاتصال المباشر بين المدرس و التلميذ، الأمر الذي يمكن من الإرشاد و التوجيه و التقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ و تصويبه، كما يوفر للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري » [18].

رابعا_ مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغة:

إننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا أن التمرين هو جوهر العملية التعليمية ذلك أنه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة، وفي هذا الصدد يقول " برنر " Burner كما ينقل عنه د/ رشدي أحمد طعيمة: « لتعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليست ناتجا » [19] وبذلك يعد التمرين وسيلة مشاركة فعالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم، بل وتنمية استراتيجيات التعلم و آلياته لديه بكيفية ناجعة، نظرا لوظائفه المتعددة و المتمثلة في:

1- يعد التمرين وسيلة لعرض الدرس، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم لتلاميذ من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللغوية المقصودة بفعل التمرن و التدريب المتواصل، حيث أن « أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات و حفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها و ممارستها »[20]، وبالتالي فالتمرين وسيلة للشرح والتبصير، يقوم من خلالها المعلم بتعزيز العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ بمجموعة من التمارين التي من شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها « فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة و التعبير السليم » [21]

2-التمرين وسيلة للترسيخ، ويعد الترسيخ أهم وظائفه، فعن طريق التكرار و الممارسة المستمرة للسلوك اللغوي يكتسب المتعلم الملكة اللغوية، لأن الهدف الأسمى للتعلم اللغوي كما يذكر الأستاذ الحاج صالح هو امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب [22]، وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة، ومن ثم فالترسيخ حسب ما يراه الحاج صالح لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل« في خلق القدرة على التصرف فيها ... فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم و التراكيب ... والعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة مستمرة، كلما زادت و تواصلت زاد النمو اللغوي بدوره وقويت الملكة» [23]، وبهذا يصبح التمرين وسيلة لتحويل القاعدة النحوية إلى مهارة لغوية، وفي هذا الصدد يقول د- حجازي: « فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب و التكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي »[24] .

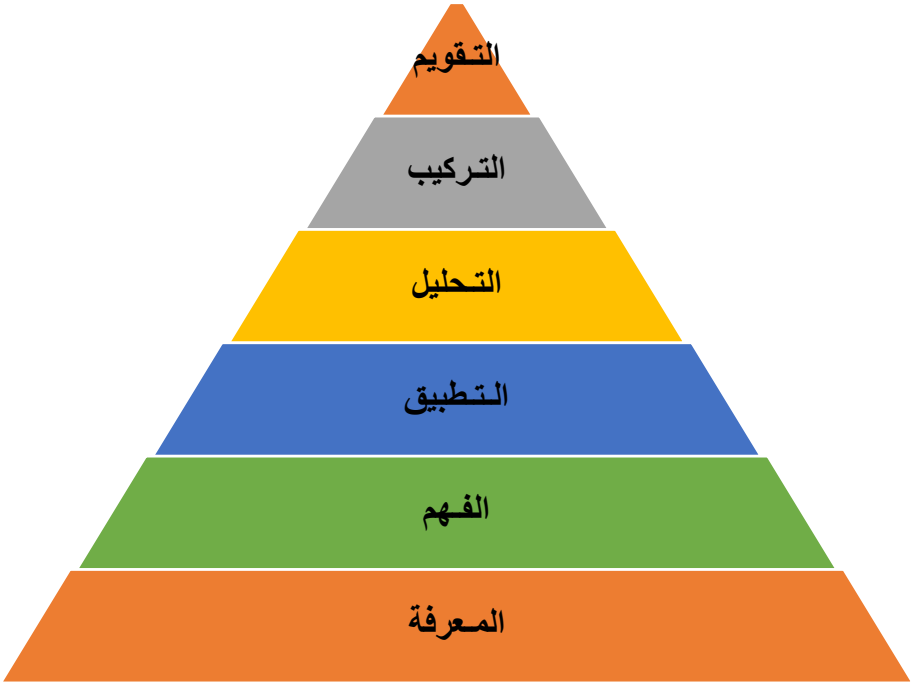
3-يسمح التمرين بتعزيز الفهم و الاستيعاب لدى التلاميذ حيث يسمح لهم بممارسة ما تم تعلمه، وعن طريقه يتم استضمار القاعدة في أذهانهم « ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها » [25] حيث أن تدريس القواعد لا يكون له الأثر المرجو إلا بعد الإكثار من التمرين عليها [26]، لأنه « لا حياة في دروس القواعد بغير التطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في التلاميذ و يربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكون العادات اللغوية الصحيحة و السليمة عند التلاميذ » [27].

4 - يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح و التصويب، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى تلاميذه فيما درسوه و الصعوبات التي تعترضهم [28]، فهو بالتالي وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية و المعجمية والتركيبية للتلاميذ معتمدين في ذلك على التغذية الراجعة، ذلك أن « تصحيح التطبيق أمام التلميذ من أنجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطأه ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه » [29].

خامسا_ تحليل تمارين الكتاب المدرسي وفق صنافة بلوم :

لايزال تصنيف بلوم Bloom [30] من أكثر التصنيفات شيوعا وفائدة في مجال الأهداف التعليمية وتحديدها بشكل يكفل إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم [31]، ويعتبر المجال المعرفي Domaine

Cognitif ميدانا تنتظم فيه الخبرات المعرفية وجميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات وتنمية القدرات و المهارات العقلية Intellectual Abilites على أساس تدرج الصعوبة من البسيط إلى المعقد كما هو موضح في الشكل التالي[32]:



يسجل أن مستويات الصنافة آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد، فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيبا هرميا، حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم.

فئات صنافة بلوم:

1- المعرفة La connaissance:

ويعرف كذلك بمستوى المعلومات أو الحفظ أو التذكر، وهو أول مستويات مجال المعرفة كما وصفها " بلوم "، ويمثل المستوى الأدنى من مستويات التعلم، والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم، والمعرفة كما هي محددة في تصنيف بلوم تعني استدعاء وتذكر الوقائع العامة و الخاصة أي مجرد التذكر، يقول حسني عبد الباري عصر: « ويتضمن مستوى المعلومات مهمة تخزين الحقائق واسترجاعها، أو مايعرف بالتعلم الآلي، وليس مطلوبا من المتعلم في هذا المستوى سوى تذكر الحقائق لاستخدامها العاجل، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق فلا بد من استدعائها في صورها الأصل غير محرفة، ولا مشوهة » [33] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: عرف ؟ أذكر، عدد ؟ حدد ؟ ومثال ذلك [34]:

وما الموتُ إلا سارِقٌ دَقَّ شخْصُه يَصولُ بلا كَفٍّ ويَسْعى بلا رِجْلِ

- هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف ويسعى بلا رجل) تعبير حقيقيّ أم مجازيّ؟ اشرح ذلك
- حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق

وكان عدد هذه الصيغ في كتابنا 19 صيغة، وقدرت نسبتها ب: 09.64 %

2 – الفهم La compréhension :

ويعرف كذلك بمستوى الاستيعاب، يعد الفهم مرحلة أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ و التذكر « ويراه كثير من المربين أول درجات الوعي ... وهو لا يتضمن كثيرا من مظاهر التعلم الآلي و الاستدعاء، وإنما يحتاج من المتعلم أن يشغل المعلومات التي استقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة » [35] وتتضمن أسئلة الفهم مزيدا من النشاط الذهني من جانب التلاميذ أكثر من أسئلة المعلومات، وهو يتضمن « تحويل المادة، أو ترجمتها من شكل لآخر ويستطيع الأفراد تحويل المعلومات من صورة لأخرى من خلال محاولتهم التعبير عنها بلغتهم الخاصة » ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: حول ؟ اشرح ؟ لخص ؟ استخرج ؟ اعرب ؟ ومثال ذلك:[36]

1 - قلص النص الآتي إلى ربعه:

«أَجبرَتْهم الظروف على التوقُّف عن اللعب فتخلَّوْا عن طفولتهم سعيا وراء لقمة العيش، مارسوا أعمالَ الكبار بشُروط السّوق فتعرَّضوا للعُنف والقَمْع حتى أصبحوا بحقٍّ أطفالَ شَقاءٍ وحرمان... فلم يَعْرفوا شيئًا عن الطفولة المُدَلَّلة، وتحتَ ظروف أُسَريّة صعبة تركوا المدارس... انطلقوا نحو وُرَشِ الرخام وإصلاح السيارات...

وقد أَوْضحت الدراسات أن الفَقْرَ هو السَّبَبُ الرئيسُ في تَوَجُّه الأطفال إلى سوق العمل لكسْب المال اللاَّزم لزيادة دَخْل الأسرة كوسيلة للبقاء على قَيْد الحياة؛ وذلك على الرّغم من أن عملَ الأطفَال يحرمهم من فرصة تعليمٍ مناسبة قد تَخْلُق لهم فرصةَ عملٍ أفْضل في المستقبل».

2 - حوّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جمل:

يتمنى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء،

أرى تحسُّن حالتك الصِّحية،

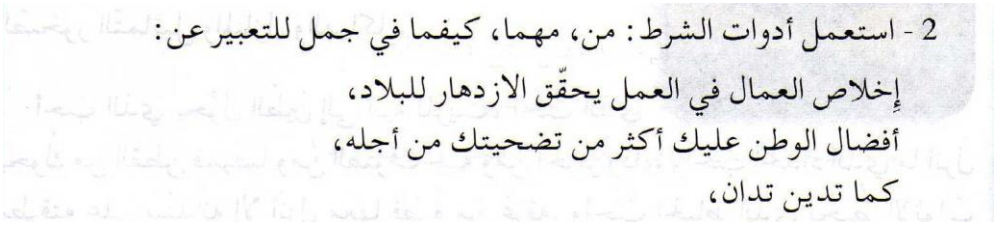
يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم،

حاول العالم نجدة قارّة آسيا في مُصابها.

وبلغ عدد هذه الصيغ في مدونتنا 81 صيغة بنسبة 41.11 %

3 – التطبيق L'application :

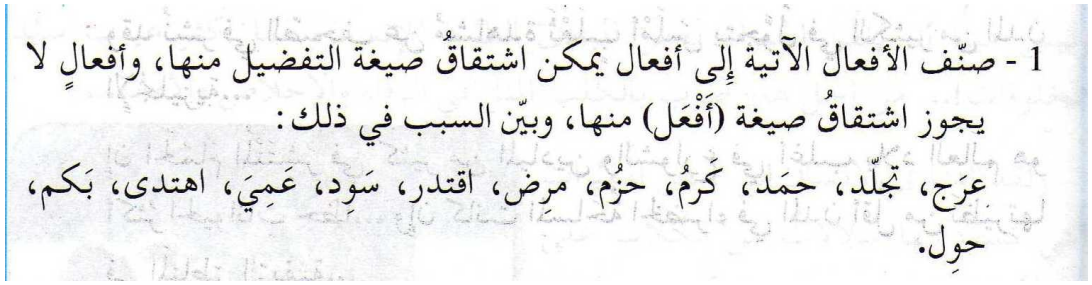
وهو استعمال المعارف المكتسبة (قواعد، قوانين) في مواقف جديدة، ويعرفه رشدي طعيمة بقوله: « وهو الذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة المجرد في مواقف فعلية ومحسوسة، مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدد » [37] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: طبق ؟ اختر ؟ استعمل ؟ استخدم ؟ أنتج ؟ ومثال ذلك:[38]

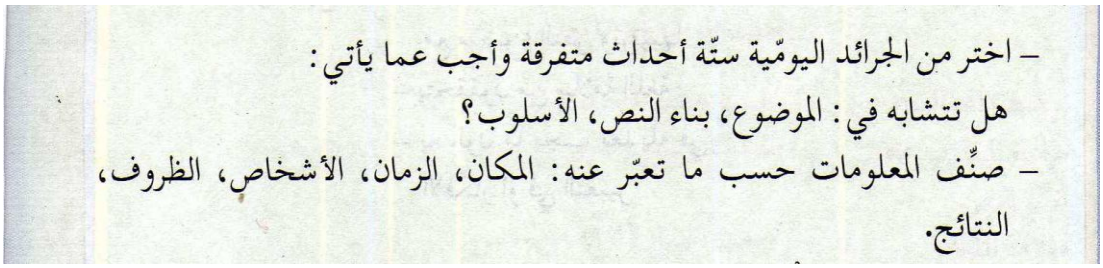

2 - استعمل أدوات الشرط: من، مهما، كيفما في جمل للتعبير عن:
إخلاص العمال في العمل يحقّق الازدهار للبلاد،
أفضال الوطن عليك أكثر من تضحيتك من أجله،
كما تدين تدان،

وبلغ عدد صيغ التطبيق في مدونتنا 21 صيغة بنسبة 10.65 %

4 – التحليل L'analyse :

وهو المستوى الرابع من مستويات تقسيم بلوم، يتمثل في تفكيك للعناصر المكونة لموضوع ما بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها و العلاقات فيما بينها، يقول محمد الدريج: « أما في التحليل نقوم بالتركيز على تفكيك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر و الكيفية التي انتظمت وفقها » [39] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: قارن ؟ صنف ؟ ميز ؟ وضح ؟ ومثال ذلك [40]:


1 - صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاقُ صيغة التفضيل منها، وأفعالٍ لا يجوز اشتقاقُ صيغة (أَفْعَل) منها، وبيّن السبب في ذلك:
عرَج، تجلّد، حمَد، كَرُمَ، حزُم، مرِض، اقتدر، سَوِد، عَمِيَ، اهتدى، بَكم، حوِل.


– اختر من الجرائد اليومّية ستّة أحداث متفرقة وأجب عما يأتي:
هل تتشابه في: الموضوع، بناء النص، الأسلوب؟
– صنِّف المعلومات حسب ما تعبّر عنه: المكان، الزمان، الأشخاص، الظروف، النتائج.

وبلغ عدد هذه الصيغ في مدونتنا 12 صيغة قدرت نسبتها ب: 06.09 %

5– التركيب La synthèse :

ويشير إلى قدرة التلميذ على التجميع و التنظيم و الربط بين الأشياء ووضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد، فبينما يعمل المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها، فإن المتعلم يعمل في مستوى التركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو [41]، ومن الصيغ الفعلية الموظفة في هذا المستوى ما يلي: ركب ؟ صغ ؟ كون ؟ اكتب ؟ ومثال ذلك[42]:

3 - إيت بأربع جُملٍ مركَّبة تشتمل كلّ واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

وعدد هذه الصيغ في مدونتنا 39 صيغة أي ما يعادل نسبة 19.79 %

6 – التقويم L'évaluation :

وهو المستوى السادس في مجال المعرفة وأعلاها وأعقدها، وفيه « تظهر القدرة على التفكير الناقد، والتفكير التحليلي، وتظهر القدرة على الحكم، وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة » [43] وبالتالي فالتقويم هو أكبر من مجرد رأي، أو اختيار إجابة صواب من بين عدة إجابات فهو يتضمن: « القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء و أهميتها ويعتمد على أهمية الشيء ذي الصلة » [44] ويتطلب من المتعلم « أن يدلي بآرائه ويقوم صحة الحلول والأفكار كما يتطلب منه صياغة أحكام تجاه قيمة معينة » [45] وهذا المستوى هو أرقى المستويات الخمس الأخرى، يأتي في نهاية تصنيف الأهداف الخاصة بالمجال العقلي، ولا يمكن أن يتم إلا بتوافر مكونات أخرى من حصول المعرفة و فهمها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها [46]، ومن الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى كما يلي :قوم؟ احكم ؟ برر ؟ دعم ؟ أعرب عن رأيك ؟ و مثال ذلك[47]:

2 - هل تَجْذِبُك حياة الشباب الذين تركهم آباؤهم أحراراً في تصرُّفاتهم؟
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَم بها الجواب بنعم.
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَمُ بها الجواب بلا.
3 - اذكر ثلاث حجج تردُّ بها على صديق يشعُرُ بالضِّيق أثناء العطلة، ولا يعرف كيف يستغِلُّ أوقاته فيها.

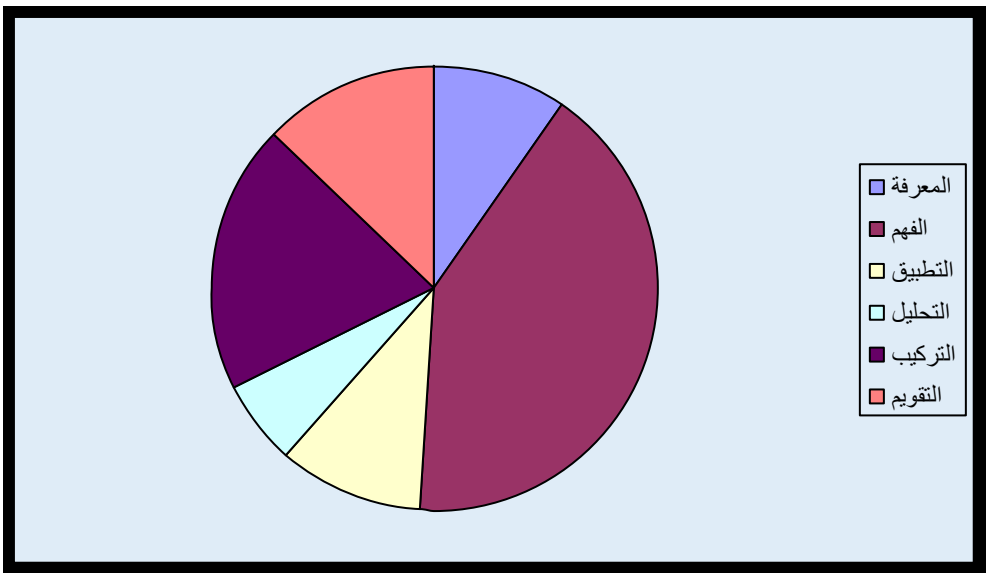
طلبتَ من أفراد أسرتك القيامَ برحلةٍ إلى الغابة وفَضَّلَ أخوك الذَّهاب إلى شاطئ البحر.
اكتب نصًّا حجاجيًا تَذكر فيه مُحاولتَك إغراء أفراد الأسرة بفكرتك، وما بَذَلَه أخوك من جُهْد في سبيل إقناعِكم بالذَّهاب إلى الشَّاطئ.

وعدد هذه الصيغ في الكتاب 25 صيغة، قدرت نسبتها ب: 12.69 %

والجدول التالي يوضح نسبة مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

المستوى	العدد	النسبة
المعرفة	19	% 09.64
الفهم	81	% 41.11
التطبيق	21	% 10.65
التحليل	12	% 06.09
التركيب	39	% 19.79
التقويم	25	% 12.69
المجموع الكلي	197	% 100

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فمن خلال الجدول المعروض أعلاه، أظهرت نتائج الدراسة على أن صيغ التمارين الواردة في الكتاب تركز بشكل كبير على مستوى الفهم La compréhension الذي احتل لوحده نسبة 41.11 % من مجموع الصيغ، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسب المستويات الأخرى، وبالتالي فقد ركز واضعو التمارين على الفهم والاستيعاب كدعامة لانجاز التمارين، كما بلغت نسبة مستوى المعرفة 09.64 % ليتحصل كل من مستوى المعرفة و الفهم _ والمعروفين باسم: القدرات المعرفية الدنيا ؛ التي تقيس أدنى القدرات العقلية _ على نسبة 50.75 % وبالتالي تظهر هذه النسبة على أن التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللـغة العربية للسـنة الرابعة متوسط تركز على مستوى المعرفة و الفهم و تهمل بقية

المستويات التي لها علاقة بالقـدرات العقلـية العليا، كالتطبيق و التحليل و التركيـب و التقويم، والـتي اشتركت كلها في نسبة 49.25 % .

هوامش الدراسة:

[1] ابن منظور، مادة (مرن) المجلد الثالث، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، 2003 م، ص: 496.

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة (مرن) تحقيق: أبو الوفا نصر الهوريني، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2007 م، ص :1242.

[3] مجمع اللغة العربية، مادة (مرن) ج1، ط2، مطابع دار المعارف، القاهرة، ص: 96.

1 R. Galisson / D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, librairie hachette, paris, 1976, p: 202

[5] بتصرف عن: محمد صاري، بحث حول التمارين اللغوية، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، الطور الثالث، مقاطعة ورقلة، 2002 – 2003، ص: 97.

[6] H. Besse / R. Porquier , Grammaire et didactique des langues , hatier credif , paris , 1984 , p: 121.

[7] عبد اللطيف الفاربي و آخرون ، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص: 131.

[8] Vigner, Gérard, L'exercice en français langue étrangère, étude de linguistique appliquée, paris, 1982, p: 71.

[9] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ،، مجلة اللسانيات، العدد: 04، الجزائر، 1973–1974 م. ص: 77.

[10] المرجع نفسه، ص: 78.

[11] المرجع نفسه، ص: 77 – 78.

[12] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت – لبنان، 1405 هـ – 1985 م، ص: 78.

[13] بتصرف عن: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1425 هـ – 2004 م، ص: 223 -224، و: طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005 م، ص: 153 – 154.

[14] بتصرف عن: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 224، وانظر كذلك: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1420 هـ – 2000 م، ص: 136.

[15] طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 153. وانظر كذلك: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

[16] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

[17] بتصرف عن المرجع نفسه، ص: 222 – 223، و: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007 م، ص: 114.

[18] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ص: 135.

[19] رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية و التربوية و الاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، عدد2، تونس، 1985م، ص: 32.

[20] المرجع نفسه، ص: 39.

[21] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 210، وانظر كذلك: عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 225، و ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 75.

[22] بتصرف عن: عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 68.

[23] بتصرف عن المرجع نفسه، ص: 70.

[24] محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، مصر، [د، ت]، ص: 131 - 133.

[25] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 113.

[26] ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

[27] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، [د، ط]، دار غريب للطباعة، القاهرة، [د، ت]، ص: 157.

[28] بتصرف عن: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، ص: 133.

[29] المرجع نفسه، ص: 137.

[30] الأمريكي بلوم بنيامين أصدر سنة 1956 م كتابه " صنافة الأهداف البيداغوجية "، وكان جزؤه الأول خاص بالمجال المعرفي، والصنافة في التربية تعني ترتيب أو تصنيف منظم ومتدرج لظواهر التعلم أو النمو، باعتبار أن فعل التعلم فعل موجه، يتضمن سلسلة من التغيرات يفترض أن تحقق تطورا في جانب أو في عدة

جوانب عند المتعلم، هذا التطور الذي يمكن أن نلاحظه على شكل سلوكات، أو إنجازات، أنظر: مادي لحسن، الأهداف و التقييم في التربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1979 م، ص: 17، وكذلك: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009 م، ص: 171 -172

[31] عبد الله عبد الحميد محمود، دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي (الحديث و الثقافة الإسلامية و التوحيد) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام 1405 هـ – 1410 هـ، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة 26، العددان 101 – 102، 1414 هـ / 1415 هـ، ص: 462.

[32] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003 م، ص: 169.

[33] حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي، (النظرية والتطبيق)، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000 م، ص: 143.

34 _ الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007–2008، ص :14

[35] – المرجع السابق، ص: 146 .

36 الكتاب المدرسي، ص :34

[37] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ص: 168.

[38] الكتاب المدرسي، ص: 107

[39] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص: 50 .

[40] الكتاب المدرسي، ص: 196و 173

[41] جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الثقافة، القاهرة، كانون الثاني 1991 م ،ص: 153.

[42] الكتاب المدرسي، ص: 83 و 136

[43] حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي، ص: 162 .

[44] عبد الرحمان عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط2، دار الفكر، عمان، 1420 هـ – 1999 م، ص: 40.

[45] ميلود زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج و أنشطة تطبيقية، [د، ط]، [د، ت] مطبعة هومة، الجزائر، ص: 44 .

[46] ينظر: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، ص: 176.

47 الكتاب المدرسي، ص: 103 و 119