صيغ التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط

–دراسة تحليليّة في ضوء المستويات المعرفيّة لصنافة بلوم–

Formulation of linguistic exercises in the Arabic textbook for the second year of intermediate education -Analytical study of the knowledge levels of Bloom's Taxonomy -

د. حياة بناجي‡

تاريخ الاستلام: 2021.04.13 تاريخ القبول: 2021.12.02

ملخّص: تلعب التّمارين اللّغويّة دورا هاما في حقل تعليميّة اللّغات، لذا لا توضع هذه التّمارين بطريقة عشوائيّة، بل تخضع لمقاييس علمية ذات أبعاد وأهداف محدّدة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلّم.

نظرا لأهميّة هذه التّمارين، نحاول في هذا البحث تحليل مختلف صيغ التّمارين اللّغويّة الواردة في الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ويكون التّصنيف وفق التّصنيف الهيكلي أو الهرمي لبلوم (Bloom’s Taxonomy).

كلمات مفتاحيّة: صيغ، التّمارين اللّغويّة، التّعليميّة، الكتاب المدرسي، تصنيف بلوم.

Abstract: Language exercises have an important role in the field of language didactic, so these exercises are not randomly placed, but rather are subject to scientific

‡ مركز بحث في اللّغة والثّقافة الأمازيغية، بجاية، البريد الإلكتروني: souriehespoir@gmail.com(مؤلّف مرسل)

measures with specific dimensions and goals commensurate with the level and needs of The learner.

Given the importance of these exercises, we try in this research to analyze the various forms of linguistic exercises included in the textbook for the second year of intermediate education, classified according to Bloom's Taxonomy, which is a classification of the levels of study goals that are formulated

Keywords: Formulation, language exercises, didactic, textbook, Bloom's taxonomy.

1. مقدّمة: تتنوّع التّمارين اللّغوية فمنها تمارين تستهدف قدرة المتعلّم على تحليل الظّواهر اللّغويّة أو ما يعرف بالتّمارين التّحليليّة، ومنها ما تستهدف قدرة المتعلّم التّبليغيّة أو الاتّصاليّة وتعرف بالتّمارين التّبليغيّة، ويعدّ هذا التّنويع ركيزة هامة من ركائز تعليم اللّغات، إلاّ أنّه لا يجب أن يكون التّنويع عشوائيّا، بل يجب أن يكون متوازنا بين التّمارين التّحليليّة والتّمارين التّبليغيّة، وأن تعمل هذه التّمارين جنبا إلى جنب وفق خطّة محكمة وممنهجة، لذا ظهر تصنيف "بلوم" الذي يسعى إلى تصنيف مستويات الأهداف الدّراسيّة التي يضعها المدرّسون لطلاّبهم، وقد اكتسبت صنافة بلوم شهرة عالميّة في المجال التّربوي، حيث تمكّن هذه الصّنافة من توزيع الأسئلة بطريقة واعية بيداغوجيا، لتشمل معظم الأنشطة الذّهنية المستهدفة، كما تمكّن المعلّمين والمربّين من التّعرّف على مستوى المتعلّم وتحديد نقط ضعفه بدقّة أكثر، فتساعدهم لتخطيط الأهداف والخبرات التّعليميّة المدرسيّة وبنود الاختيارات بصورة هرميّة بمعنى أنّ تعلّم مهارة في المستوى الأعلى يعتمد على اكتساب مهارة في مستوى أدنى منها ومتدرّجة الصّعوبة حيث يوجّه تصنيف بلوم أنظار المربّين والمعلّمين إلى أهميّة تقديم الخبرات التّعليميّة في مستويات متفاوتة الصّعوبة، حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلّمين والفروق الفرديّة بينهم، إضافة إلى مساعدة واضعي البرنامج والقائمين على التّخطيط لتمارين الكتب المدرسيّة باعتمادهم على نظام الجدول التّخصّصي القائم على

مبدأ التّوازن في مضامين التّعليم والتّقييم ومن هنا جاءت دراستنا لتبيّن أهميّة صنافة بلوم للمستويات المعرفيّة، ونحاول في هذا المقال تحليل التّمارين كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط للتّعرّف على مدى مراعاة تمارين الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط لمستويات "بلوم".

2. مفهوم التّمرين اللّغوي وأهميّته في تعليميّة اللّغات: يعدّ التّمرين اللّغوي أحد أعمدة البيداغوجيّا، أو مرتكزا بيداغوجيّا إذ يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي؛ بادراك النّماذج اللّغويّة الأساسيّة التي تكون الآلية التّركيبيّة للنّظام اللّساني الهدف.

1.2-مفهوم التّمرين اللّغوي: تُعدّ المصطلحات مفاتيح العلوم التي يتمكّن الباحث في ضوئها التّعرّف على ما يندرج تحت العلم من معارف مختلفة متباينة، فنحاول التّعريف بمصطلح التّمرين ومفهومه المعجمي في الاصطلاح التّربوي.

*- **لغة:** عرّف التّمرين في المعاجم القديمة على أنّه الألفة والتّدرّب على الشّيء، فعرّف القاموس المحيط "من مرن، مرانة ومرونته ومرونا، لان فيه صلابة ومرنته تمرينا: لبنته، ورمح مارن: صلب لدن، ومرن على الشّيء مرونا ومرانة،: تعوده والمارن، الأنف أو طرفه أو ما لان منه، ومرنه تمرينا فتمرن دربه فتدرب (الفيروز أبادي، 2005)[1] وقد عرّفه الزّمخشري في قوله: "ورمح مارن وما أحسن مرانته ومرونته وتطاعنوا بالمران، وثوب مارن وقد مر نوبه لان وألس، ومن المجاز: ومرن على الأمر مرونا ومرانته وعلى كذا مرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسّؤال وأنه لمرن الوجه كما ذكره ابن جني في باب (تلاقي المعاني على الاختلاف في الحروف) قال الاصمعي: "إذا استوت أخلاق القوم قيل: هم على سرجوجة واحدة، ومرن واحد [...] فالمرن: كالحلف والكذب والفعل منه مرن على الشّيء إذا ألفه، وهو أيضا عائد إلى أصل الباب، ألا ترى أنّ الحليفة، والنّحية، والطّبيعة والسجيّة، وجميع هذه

المعاني التي تقدّمت، تؤذن بالإلف والملاينة، والأصحاب والمتابعة" (ابن جني د تا)[2] فالتّمرين في المعاجم اللّغويّة هو التّدرب على شيء ما، وتكراره قصد ترسيخه.

* **اصطلاحا:** وقد تعدّدت تعريفات التّمرين اللّغوي حسب تخصّص المعرّف حيث عرّفه معجم التقنيات التّربويّة ب "التّمرين (drill) نوع من أنشطة التّعلّم المنظّمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معيّنة، أو أحد جوانب المعرفة" (عبد الله اسماعيل الصوفي، 2000)[3]، أمّا معجم علم النّفس فعرّفه أنّه "تكرار العمل توسّلا لتحسين آدائه أو توصّلا لتكوين عادة" (فاخر عادل 1979)[4]، كما عُرف التّمرين أنّه "ممارسات لغويّة يقوم بها المتعلّمون داخل الفصل وخارجه، وتساعدهم على نموهم اللّغوي" (أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، 2003)[5]، وعرّفه معجم مصطلحات التّربية أنّه "عمليّة منظّمة مستمرّة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى احداث تغيّرات محدّدة حاليا أو مستقبليّا، يتطلّبها الفرد والعمل الذي يؤدّيه بالمؤسّسة التي بها والمجتمع بأكمله" (فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، د تا، ص 54)[6]، فالتّمرين بصفة عامة هو التّدرب على شيء ما قصد اتقانه، أمّا التّمرين اللّغوي فعرّف أنّه "ألوان متنوّعة من الممارسات التّطبيقيّة لمهارات اللّغة [...] يقوم بها التّلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجهما في مواقف طبيعيّة تتطلّب استماعا أو كلاما أو قراءة، وذلك برغبتهم وبتوجيه فقط من معلّميهم..." (محمد رجب فضل الله، 1998، فيصل حسين العلي، 1998، دتا)[7]، فالتّمرين اللّغوي في ضوء هذه التّعاريف من أهمّ الوسائل المساعدة على تنمية حصيلة التّلميذ اللّغويّة، إذ يستغرق الفنون أو المهارات اللّغويّة الأربعة من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة نظرا لأهميّة التّمرين اللّغوي لا بدّ من البحث عن أنجع الطّرق لترقية هذه التّمارين وتحديد أهدافها التّعليميّة والبيداغوجيّة وضبط إجراءاته لتذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلّم وتفادي الخطأ اللّغوي الذي يشكّل عائقا أما

تطوير العمليّة التّحصيليّة في مجال تعلّم اللّغة الأجنبيّة (أحمد حساني 2007)[8]، فالتّمرين اللّغوي فعل لممارسة التّحدّث عبر التّكرار والتّجربة والخطأ وقد عَرَفت التّمارين اللّغويّة –في العصر الحاضر– تغييرات هامة في كيفيّة صياغة الأسئلة، وقد سجّلنا في كتب السّنة الخامة من التّعليم الابتدائي تنويعا للتّدريبات على التّمارين والمزج بين مفاهيم النّظريّة البنويّة وبعض مفاهيم النّظريّة التّحويليّة التّوليديّة.

2.2–وظائف التّمرين اللّغوي في تعليميّة اللّغة: التّمرين اللّغوي –كما سيق وأن أشرنا–وسيلة فعّالة باعتباره من أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعّال في بناء المعرفة لدى المتعلّم، فضلا عن تنمية استراتيجيّات التّعلّم وآلياته لديه بكيفيّة ناجعة، نظرا الوظائف الهامة والمتعدّدة، والتي يمكن حصرها في:

*– **يعتبر التّمرين اللّغوي وسيلة لعرض الدّرس:** حيث لا ينحصر دور التّمرين في عرض معلومات سابقة، بل يمكن اعتباره وسيلة لعرض معطيات ومعلومات جديدة، لم يسبق تقديمها للتّلميذ، فبعد تقدير المسائل النّظريّة في مرحلة الدّرس، يقدّم درس الظّاهرة اللّغويّة على شكل مجموعة من التّمارين اللّغويّة التّدريبيّة، وتترك لهم الفرصة لاكتشاف البنية اللّغويّة المقصودة، بفعل التّدرّب المتواصل، لأنّ "أفضل أشكال تعلّم اللّغات هي تلك التي تتعدّى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة تطبيقها وممارستها" (رشدي أحمد طعيمة، 1985)[9]، فيستعمل المعلّم التّمرين اللّغوي كوسيلة للشّرح، يقوم من خلالها بتعزيز العناصر اللّغويّة الجديدة التي تم عرضها على التّلاميذ بمجموعة من التّمارين التي من شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر أو الظّواهر اللّغويّة حتى يتمكّن التّلميذ من استيعابها، ف"الإلمام بالقواعد اللّغويّة يمثّل الجانب النّظري من الخصائص اللّغويّة، في حين أنّ التّطبيقات تمثّل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السّليمة والتّعبير السّليم" (حسن شحاتة، 2004)[10]

إضافة إلى احترام قواعد النّحو والصّرف... فالقواعد اللّغويّة والتّمارين التّطبيقيّة وجهان لعملة واحدة.

*- **التّمرين اللّغوي وسيلة للعرض والتّرسيخ:** يعتبر التّمرين اللّغوي من الوسائل الفعّالة في التّرسيخ، عن طريق التّكرار والممارسة المستمرّة للسّلوك اللّغوي لاكتساب المتعلّم ملكته اللّغويّة؛ لأنّ الهدف الأسمى للتّعلّم اللّغوي هو امتلاك مهارة التّصرّف في البنى اللّغويّة حسبما تقتضيه أحوال الخطاب (عبد الرحمن حاج صالح، د تا)[11]، وهذا مرهون بمدى توفّر فرص للممارسة، لأنّ الترسيخ لا ينحصر فقط في تحصيل المعطيات أو حفظها، بل يعمل على "خلق القدرة على التّصرّف فيها [...] فالتّصرف هو العمل في ذوات الكلم والتّراكيب [...] والعمل الاكتسابي للغة كلّه تمرّس ورياضة مستمرة، كلما زادت وتواصلت زاد النّمو اللّغوي بدوره وقويت الملكة" (عبد الرحمن حاج صالح دتا،)[12]، فالتّمرين أداة ووسيلة لتحويل القاعدة اللّغويّة (صرفية أو نحويّة) إلى مهارة لغويّة، فإذا كان "تعليم القواعد ضروريّا فإنّ التّدرّب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة من الوسائل التي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي" (محمود فوزي حجازي، دتا)[13]، فتشكّل الدّروس والقواعد المادة الخامّة أو الجانب النّظري لدراسة الظّاهرة اللّغويّة التي تتجسّد فعليّا في التّمارين اللّغويّة وتسهم في تنشيط المتعلّمين.

*- **التّمرين اللّغوي أداة للتّصحيح والتّصويب والتّقويم:** كثرا ما يعتمد المعلّم على التّمرين اللّغوي كوسيلة تقويم لتصحيح أخطاء المتعلّمين الصّوتية والتّركيبيّة والنّحويّة، ليدرك المتعلّم الخطأ الذي وقع فيه، ذلك أنّ "تصحيح التّطبيق أمام التّلميذ من أنجح الوسائل للتّقويم، يرى التّلميذ خطأه ويساعده المدرّس على تصويبه عند عجزه" (فخر الدين عامر، 2000)[14]، فيقوم المعلّم من خلال التّمرين بالوقوف على مستوى التّلاميذ في ما سبق تدريسه لهم والصّعوبات التي تعترضهم، فعن طريق التّمرين يصحّح الأخطاء الصّوتيّة (في

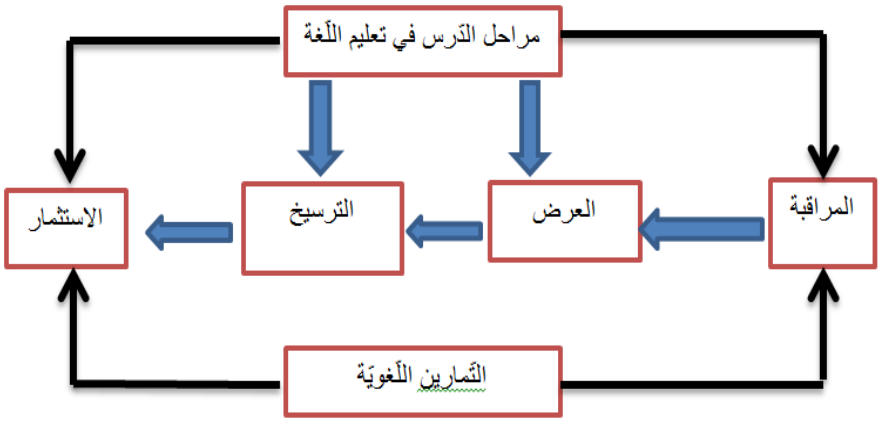
التّمارين الشّفهيّة) والمعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة للتّلاميذ، مما يسمح للمعلّم بمراقبة مكتسبات ومعارف المتعلّمين، وذلك عبر مراحل الدّرس المختلفة من خلال مراقبة قدراتهم قبل بداية الدرس الجديد وبعد الانتهاء منه، قصد معرفة مستوى كلّ فرد فضلا عن الكشف عن نقاط القوّة والضّعف لديهم،

*- **التّمرين اللّغوي يسمح بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ،** من خلال السّماح لهم بممارسة ما تمّ تعلّمه وعن طريقه يتمّ استضمار القاعدة في أذهانهم، فمن الأفضل والأحسن "ألا يسرف المعلّم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصّة كلّها في شرح القاعدة، بل يجب أن ينتقل المعلّم إلى التّطبيق بمجرّد أن يطمئن إلى فهم الطّلبة إياها" (راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، 2007)[15]، فتدريس قواعد اللّغة لا تكون لها الفائدة المرجوة إلاّ بعد التّمرّن عليها؛ فلا "حياة في دروس القواعد بغير التّطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في التّلاميذ ويربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكوّن العادات اللّغويّة الصّحيحة والسّليمة عند التّلاميذ" (عبد المنعم سيد عبد الفعال، د تا)[16]، فكثيرا ما يسهم التّمرين في تعزيز الفهم واستيعاب القاعدة لدى التّلميذ.

3.2- **أهميّة التّمرين اللّغوي ومكانته في ترسيخ الملكة اللّغويّة:** يكاد يجزم الباحثون على كون التّمرين جوهر العمليّة التّعليميّة/التّعلّمية؛ لذا يعتبر التّمرين اللّغوي القاسم المشترك بين جميع طرق التّدريس، فرغم اختلاف طرائق التّدريس -القديمة منها والحديثة- وتباينها إلاّ أنّها تشترك جميعا في نقطة توظيف التّمارين اللّغويّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة/التّعلّمية من أجل الحاجة العلميّة التي تتطلّبها عمليّة التّلقين؛ إذ يمثّل التّطبيق الفعلي والعملي لعمليّة تعليم وتعلّم اللّغة، لهذا يعتبر "التّمرين اللّغوي في تعليميّة اللّغات مرتكزا بيداغوجيّا من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وذلك بإدراج النّماذج الأساسيّة التي تكون الآلية التّركيبيّة للنّظام

اللّساني المراد تعليمه" (أحمد حساني، د تا)[17]، فالتّمرين اللّغوي يعمل على ترسيخ المعارف اللّغويّة والأنماط التّركيبيّة، كما يعدّل السّلوك اللّغوي لدى المتعلّم، كما يعتبر التّمرين اللّغوي "وسيلة لتحويل القاعدة النّحويّة إلى مهارة لغويّة، فإذا كان تعليم القواعد ضروريّا، فإنّ التّدريب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللّغويّة الصّحيحة من الوسائل التي تحوّل هذه القاعدة من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي" (محمد مدور، 2007)[18]، ونظرا لهذه الأهميّة فإنّ اهتمامات الباحثين "في الميدان اللّساني والتّربوي تنصرف بالضّرورة إلى البحث عن أنجع السّبل لترقية التّمرين، وتحديد أهدافه التّعليميّة والبيداغوجيّة وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلّم وتفادي الخطأ اللّغوي الذي يشكّل عائقا أمام تطوّر العمليّة التّحصيليّة في مجال تعلّم اللّغة" (أحمد حساني 2007)[19]، لأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرين متواصل، يتوقّف نموّها بمجرّد التّوقّف عن التّمرّن فيها، والشّكل الموالي يؤكّد على أهميّة التّمارين اللّغويّة.

الشّكل رقم 1: أهميّة التّمرين اللّغوي (رشدي أحمد طعيمة، 1998)[20]



نستخلص من وظائف التّمرين اللّغويّ وأهميّته أنّه مرتبط بجميع مراحل الدّرس، فقد يأتي في بداية الدّرس أو عند نهايته لأنّ مرحلتا المراقبة والعرض تحتاجان للتّمرين، كما لا يمكن لمرحلتي التّرسيخ والاستثمار الاستغناء عن التّمرين، ففيهما يجري الجزء الأكبر من التّمارين اللّغويّة.

3. أشكال التّمارين اللّغويّة من حيث إجابة التّلميذ عليها وأهدافها: تنقسم التّمارين اللّغويّة إلى عدّة انواع انطلاقا من المعايير المعتمدة في التّصنيف فمن حيث نوعيّة الاستجابات المطلوبة من التّلاميذ، ينقسم التّمرين اللّغوي إلى قسمين:

1.3-التّمرين الشّفهيّ: وهو الذي يستدعي من التّلاميذ إجابة شفهيّة، ويعدّ التّمرين الشّفهي من أهم الوسائل في ترسيخ القاعدة لديهم، نظرا لهذه الأهميّة ينبغي أن يكون له نصيب في كلّ حصّة من حصص القواعد، فالتّمارين الشّفويّة تكون اعظم نفعا للتّلاميذ، وذلك بالاتّصال المباشر بين المعلّم والمتعلّم الأمر الذي يمكّن الإرشاد والتّوجيه والتّقويم بغير فاصل زمنيّ بين الخطأ وتصويبه، مما يتيح للتّلاميذ تنمية مهاراتهم التّواصليّة.

يهدف التّمرين اللّغوي الشّفوي إلى:

- تثبيت القاعدة وتبسيطها حتى تستقر في أذهان التّلاميذ، لِما فيه من مناقشات عامة متنوّعة.
- تعويد التّلاميذ على النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم؛
- تشجيع التّلاميذ وتشويقهم إلى دروس القواعد وتحبيبها إليهم؛
- إثارة التنافس بين جميع تلاميذ الفصل، وفي ذلك إجادة التّعبير والتّفكير.

2.3 التّمرين الكتابيّ: وهو الذي يتطلّب إجابة كتابيّة، وفي هذا النّوع من التّمارين يسهر المعلّم على اتّباع تلامذته نظام الكتابة ومراعاة النّظافة إضافة إلى جودة الخطّ وصحّة الرّسم الإملائي، في كلّ ما يكتبونه، ومن الجدير ان يكون لهذا كلّه حساب خاص في تقدير الدّرجة الكليّة (محمد صالح سمك 1998)[21]، ويقوم المعلّم بتصحيح هذه التّطبيقات، ويناقش التّلاميذ مناقشة عامة أو خاصة في أخطائهم، ويطلب من المخطئ تصحيح ما قد اخطأ فيه.

يهدف التّمرين اللّغوي الكتابي، إلى:

- تعويد التّلاميذ الاعتماد على النّفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التّفكير والاستنباط والقياس؛
- تربية دقّة الملاحظة في التّلميذ، وتنظيم الأفكار.

3- 4- تحليل تمارين كتاب السّنة الرّابعة متوسّط وفق تصنيف بلوم: قبل الخوض في تحليل التّمارين وفق هذا التّصنيف لا بدّ من الوقوف للتّعريف بتصنيف بلوم للأهداف التّربويّة، حيث وضع هذا التّصنيف كدليل لمساعدة المربّين والمعلّمين في تخطيط الأهداف والخبرات التّعليميّة المدرسيّة وبنود الاختبارات بصورة هرميّة متدرّجة الصّعوبة، من الأسهل إلى الأصعب، ويوجّه تصنيف بلوم أنظار المربّين إلى أهميّة تقديم الخبرات التّعليميّة في مستويات متفاوتة الصّعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلّمين والفروق الفرديّة بينهم ويعتبر تصنيف بلوم من أكثر التّصنيفات شيوعا في مجال الأهداف التّعليميّة

وتحديدها بشكل يكفل ايضاح نتائج التّعلّم التي يتوقّع حدوثها، وتعتبر المعرفة في موضوع ما المكوّن الأساس للتّفكير في المسائل المتعلّقة بذلك الموضوع أو ذات الصلة به،، فيعتبر المجال المعرفي –إذا– ميدانا تنتظم فيه الخبرات المعرفيّة وجميع أشكال النّشاط الفكري لدى المتعلّم، ويتضمّن الأهداف التي تؤكّد على نتاجات التّعلم ذات العلاقة بكلّ من تذكّر المعلومات وتنمية القدرات والمهارات العقليّة على أساس تدرّج الصّعوبة من البسيط إلى المعقّد كما هو موضّح في الأشكال التّالية:

الشّكل رقم 2: المستويات المعرفيّة في صنافة بلوم.

يتّضح لنا من الأشكال السّابقة أنّ تصنيف بلوم العلمي يتكوّن من نموذج متعدّد المسارات لتصنيف التّفكير طبقا لستّة مستويات معرفيّة، تبدأ من مجرّد الاسترجاع وصولا إلى معالجة المفاهيم وتحليلها والتّأليف بينها، وهي ما يتطلّب مجهودات ذهنيّة عُليا، المستويات الثّلاثة الأدنى (الدّنيا) وتشمل: المعرفة والفهم والتّطبيق، والمستويات الثّلاثة الأعلى (العليا) وتشمل: التّحليل والتّوليف والتّقييم، فمستويات الصنافة آخذة بمبدأ التّدرّج الذي ينطلق فيه من الأبسط إلى الأعقد، فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتّبة ترتيبا هرميّا، حيث نجد أنّ قاعدة الهرم تمثّل المستويات السّهلة في حين تزداد صعوبة كلّما اقتربنا من قمّة الهرم، فالتّطبيق أصعب من الفهم وأسهل من التّحليل، والتّحليل أصعب من التّطبيق وأسهل من التّركيب...

وما تجدر بنا ملاحظته –في هذا الصّدد– أنّ العلاقة بين المستويات الستّة موسومة بالتّراتبيّة والاحتوائيّة في نفس الوقت، فالأهداف المصنّفة ضمن المراقي العليا إلى جانب تطلّبها لملكات وقدرات ذهنيّة رفيعة، تتضمّن –كذلك– الأهداف المصنّفة ضمن المراقي الدّنيا في علاقة يندرج فيها السّابق في اللاّحق؛ أي الأدنى في الأعلى، حيث يندرج كلّ مستوى تحت المستويات الأعلى، أي أنّ المتعلّم الذي ينجح على مستوى (التّطبيق) يعني أنّه قد أتقن المادة على كلّ من مستوى (المعرفة) و(الفهم) والإدراك)، فيعدّ كلّ مستوى متطلّبا سابقا إجباريّا للمستوى الذي يليه، ويمكن تصنيف فئات صنافة بلوم كما يلي:

1.3– المعرفة والتّذكّر (Knowledge): أو ما يعرف بالحفظ أو التذكّر أو استرجاع المعلومات المناسبة التي سبق تعلّمها لاستنتاج الإجابات الواقعيّة (سواء كانت صحيحة أم خاطئة) ويكون التّركيز هنا على تذكّر حقائق فرع من فروع المعرفة، ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته وقوانينه ونظريّاته، ويكون هذا التّذكّر بنفس الصّورة أو الصّيغة التي عُرض بها أثناء العمليّة

التّعليميّة، حيث يتضمّن هذا المستوى "معلومات مهمّة، تخزين الحقائق واسترجاعها، أو ما يعرف بالتّعلّم الآلي، وليس مطلوبا من المتعلّم في هذا المستوى سوى تذكّر الحقائق لاستخدامها العاجل، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق فلا بدّ من استدعائها في صورها الاصل غير محرّفة، ولا مشوّهة" (حسني عبد الباري عصر، 2000)[22]، ويمثّل المستوى الأدنى من مستويات التّعلّم، والقاعدة الأساسيّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة، وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ مستوى المعرفة لا يعني الفهم، بل مجرّد استدعاء المعرفة من الذّاكرة كما قُدّمت، وتستخدم فيه صيغ وعبارات مثل: كم؟ متى؟ أين؟ أدرج في قائمة، عرّف، حدّد... فيكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أنّ:

مثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017)[23]:

1. حدّد المنقوص و المقصور فيما يأتي:

العَصا، مصطفى، مُحام، ليلى ، القاضي، ساعي البريد، رجا، رضى، مصلٍّ، مَعنى، المعتدي.

- حدّد الفكرة العامّة للنّص.

وقد تكرّرت هذه الصّيغ في مدوّنتنا في سبع عشرة صيغة، قدّرت نسبتها ب 15.51 %.

2.2- الإدراك والفهم (Comprehension): يشكّل أدنى درجات الفهم ويتضمّن القدرة على صياغة المعارف بأشكال جديدة، وهو القدرة على فهم واستيعاب معنى المواد التي تحمل معلومات، حيث يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يعبّر عما درسه من أفكار تعبيرا يختلف عما أعطى له أو عُرض عليه أثناء الدّرس، كصياغة الفكرة بلغته أو بأسلوبه الخاص، بشرط توفير

الدّقة، أو أن يقوم بشرح أو تلخيص أو إعادة تنظيم الفكرة، ويعدّ الفهم أرقى في التّدرّج العقلي من مجرّد الحفظ والاسترجاع، ويراه كثير من المربّين أنّه أوّل درجات الوعي، فهذا المستوى لا يتضمّن مظاهر التّعلّم الآلي مثل المستوى السّابق، وإنّما يحتاج من المتعلّم تشغيل المعلومات التي استقبلها في طريقه ليوظّفها ويدمجها مع المعلومات القديمة، ويتضمّن هذا المستوى أسئلة الفهم التي تتطلّب مزيدا من النّشاط الذّهني من جانب التّلميذ أكثر من أسئلة المعلومات، ويعمل على "تحويل المادة أو ترجمتها من شكل لآخر، ويستطيع الأفراد تحويل المعلومات من صورة لأخرى، عن طريق محاولتهم التّعبير عنها بلغتهم الخاصة، يهدف هذا المستوى إلى تشجيع المتعلّمين على التّرجمة والتّفسير والاستقراء، ومن الصّيغ والعبارات المستخدمة في هذا المستوى، نجد: اشرح، صف، ميّز، استخرج، حوّل، لخّص، ويكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:

ومثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017)[24]:

– استخرج من النص قيمة اجتماعيّة.

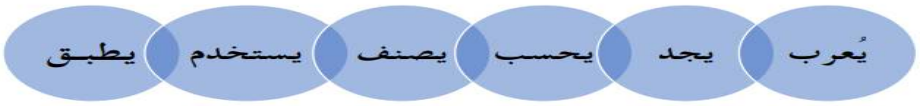
ورد في النّص: « أعُوذُ بِاللهِ ... هذه الجَوزَةُ مِثْلُ المُنَافِقِ ». كانَ تَعْلِيقُهُ. وضَحِكَتْ أمّي لِتَعْلِيقِهِ، وضَحِكْتُ مُعجَبًا بِبَدَاهَةِ التَّعليقِ ودِقَّةِ التَّشْبِيهِ.

– استخرج من الفقرة التّشبيه الذي أُعجب به الولد. ما سرّ هذا الإعجاب؟

– لخّص مضمون النّصّ بأسلوبك الخاص.

وقد تكرّر ورود هذا النّوع من الصّيغ في سبعة وستين موضعا، بنسبة تقدّر ب 35.5 %، وهي أعلى النّسب ورودا، لأنّ الفهم أساس العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

3.4- التّطبيق (Application): يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تمّ فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، أي تطبيق المعلومات أو المعارف التي تمّ تعلّمها أو المكتسبة (قواعد، قوانين) في المواقف الجديدة وغير المألوفة، لأنّ الغرض الأساسي من معظم ما يتعلّمه المتعلّم في المدرسة هو توظيفه الحياة العمليّة، بمعنى أنّ فعاليّة عمليّة التّعلّم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلّمه المتعلّم، وفي هذا المستوى "يقيس القدرة على استخدام الصّيغة المجرّدة في مواقف فعليّة ومحسوسة، مثل تطبيق أو مفهوم أو قاعدة أو نظريّة في موقف محدّد" (رشدي أحمد طعيمة، 1998)[25]، ومن الصّيغ المستخدمة في هذا المستوى، نجد: اختر، افحص، وضّح، طبّق، صنّف، أعط أمثلة... وذلك لتشجيع المتعلّمين على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة وغير مألوفة، ويكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:



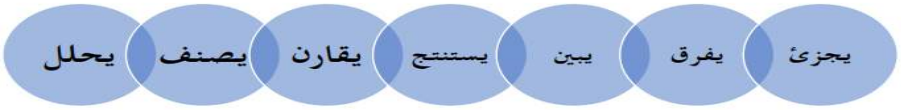
ومثال ذلك (كمال هيشور، اللّغة العربيّة 2018/2017)[26]:

– أدخل أداة النّصب المناسبة على الفعل (**أحذّر**) واقرأ الجملة.

وقد ورد هذا النوع من الصّيغ في عشرين موضعا، ينسبة تقدّر ب 11.49%.

4.4- التّحليل (Analysis): وهو المستوى الرّابع من مستويات تقسيم بلوم وهو الأوّل في المراقى العليا، يتضمّن القدرة على القياس (الاستنتاج) والاستقراء، ويُعرف وصول المتعلّم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوّناته الأساسيّة أو أجزائه، بحيث يتّضح التّدرّج الهرمي للأفكار الرّئيسة فيه، كما تتّضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها، أي أنّ تفكير المتعلّم هنا ينتقل من إدراك الكليات إلى ادراك الجزئيّات، فيعمل هذا

المستوى –إذا– على تفكيك المعلومات إلى أجزاء أو فحصها، ومحاولة فهم الهيكل التّنظيمي لها، وتوضيح تسلسل أفكارها والعلاقات في ما بينها، ففي التّحليل نقوم بالتّركيز على "تفكيك المادة إلى جزئيّاتها أو عناصرها، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفيّة التي انتظمت وفقها" (محمد الدريج 1990)[27] وذلك لتشجيع المتعلّمين على تفكيك المعلومات إلى أجزاء، ويستخدم في هذا المستوى جملة من الصّيغ والعبارات، مثل: قارن، رتّب اشرح، حلل وضّح... يكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2019/2018)[28]:

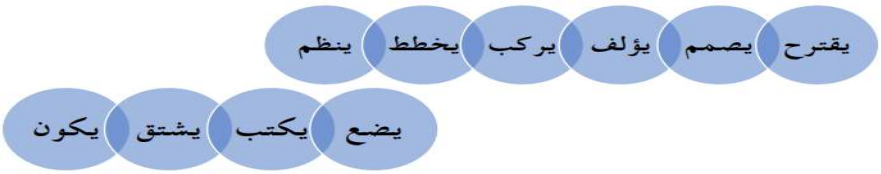
– اقرإ المثالين، وأملإ الجدول الآتي:

العبارة	الفعل	وزنه	استنتاج
وقفت على محاسنه			
ينبع عود الشّباب			

وقد تكرّرت هذه الصّيغة في ستّة عشر موضعا، بنسبة مئويّة تقدّر ب 9.19 %.

5.4– **التّركيب أو التّوليف (Synthesis):** يتضمّن إنتاج كليّات جديدة من جزئيّات متفرّقة، ويصبح المتعلّم في هذا المستوى قادرا على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتّبها ويربط بينها يتوصّل إلى تركيب لم يكن موجود من قبل، فتفكير المتعلّم –هنا– ينتقل من إدراك الجزئيّات إلى إدراك الكلّيات، بتطبيق المعلومات والمهارات السّابقة لربط العناصر في أنماط لم تكن موجودة وجودا واضحا من قبل، فيشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلّم على التّنظيم والرّبط بين الأشياء ووضع أجزاء المادة التّعليميّة مع بعضها في نسق أو مضمون جديد، فبينما يعمل المتعلّم في

مستوى التّحليل على تجزئة المادة التّعلمية إلى عناصرها، يعمل في هذا المستوى على تجميعها والرّبط بين جزئيّاتها، ومن الصّيغ والعبارات المستعملة في هذا المستوى نجد: كوّن، أكتب، أعد ترتيب، اربط... وذلك لتشجيع المتعلّمين على ربط العناصر من جديد، ويكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017)[29]:

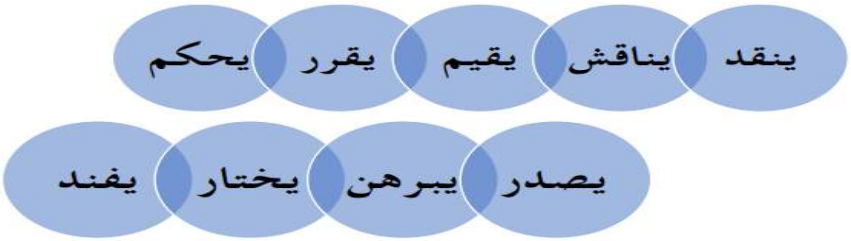
1. هات جُملاً فعلية أفعالها معتلّة متنوّعة.
2. أعرب ما يلي إعرابا مفصّلا: لاَ يَخْشَى الشَّعْبُ الْمُتَضَامِنُ دَسَائِسَ الاسْتِعْمَارِ.

2. حَرِّرِ الرّسالة، وصفّفْها بالحاسوب موظّفًا المقصور والمنقوص، وأفعالاً معتلّة متنوعة، وحروف عطف مختلفة.

وقد تكرّرت هذه الصّيغ في خمسة وثلاثين موضعا، بنسبة تقدّر ب 20.11%، فنلاحظ ارتفاع نسبة تكرار هذه الصّيغة نسبيّا، لأنّ التّلميذ يتّبع نموذجا مقدّما في الدّرس.

6.4- **التّقويم (Evaluation)**: وهو المستوى السّادس والأخير في مجال المعرفة وأعلاها وأعقدها، يتم فيه الحكم أو اتّخاذ القرارات طبقا لمجموعة من المعايير، فهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو طريقة، في ضوء معايير داخليّة مثل التّناغم وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجيّة (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع، وتظهر فيه "القدرة على التّفكير النّاقد، والتّفكير التّحليلي، وتظهر القدرة على الحكم، وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة"

(حسني عبد الباري عصر، 2000)[30] فالتّقويم أكبر من مجرّد رأي، أو اختيار إجابة صحيحة من بين عدّة إجابات، فهو يتضمّن "القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء وأهميّتها ويعتمد على أهميّة الشيء ذي الصلة" (عبد الرحم عدس، 1999)[31] ويعتبر هذا المستوى أرقى المستويات الخمسة الأولى ويهدف هذا المستوى إلى إصدار أحكام طبقا لمجموعة من المعايير، ومن الصّيغ المستعملة في هذا المستوى، نجد: اشرح، استنتج، قارن، برّر، دعّم أعرب عن رأيك، ويكون التّلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017)[32]:

2. شَاهَدْتَ مقابلة في كرة القدم لفريقك الوطنيّ. اُكتب فقرة تعبّر فيها عن امتعاضك من أسلوب اللّعب الذي أدّى بالفريق إلى الخسارة موظّفًا ما أمكن من الاستفهام الحقيقيّ والمجازيّ.

وقد تكرّر هذا النّوع من الصّيغ تسع مرّات بنسبة تقدّر ب 5.17 بالمئة ويمثّل هذا المستوى اقل النسب، وهذا العدد القليل أو هذه النّسبة الضّئيلة ترجع إلى عدم قدرة التّلميذ في هذا المستوى على المناقشة وإصدار الأحكام.

5- **خاتمة:** نستنتج من تحليل التّمارين اللّغويّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية من التّعليم المتوسّط ما يلي:

المستوى	التّكرار	النسبة المئويّة
المعرفة	27	15.51
الفهم والادراك	67	38.5
التّطبيق	20	11.49

التحليل	16	9.19
التركيب	35	20.11
التقويم	9	5.17
المجموع الكلي	174	99.97

يتّضح لنا من الجدول أنّ صيغ التمارين ركّزت على مستوى الفهم بشكل كبير، بنسبة تقدّر ب 38.50 % من مجموع الصّيغ، وهي نسبة جدّ مرتفعة مقارنة بنسب المستويات الأخرى، فانصبّ اهتمام واضعي الكتاب والتّمارين على الفهم كركيزة لإنجاز التّمارين، كما سجّلت نسبة مستوى المعرفة 15.51%، ونسبة مستوى التّطبيق 11.49%، لتتحصّل كلّ من المعرفة والفهم المعروفة باسم العقليّة الدّنيا على نسبة 65.5 أي ما يقارب الثّلثين، وهي نسب معقولة؛ لأنّ الفهم هو العمود الفقري للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فالمتعلّم إن لم يفهم القاعدة أو الظّاهرة اللّغويّة لا يمكنه تطبيقها ولا يمكنه التّحليل أو التّقويم.

6. قائمة المراجع:

1. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليم اللّغات الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 2007.

2. أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربويّة المعرفة في مناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 2003،

3. حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، مصر، الدار المصريّة اللّبنانيّة، 2004.

4. حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النّحو العربي، (النّظريّة والتّطبيق)، مصر، مركز الاسكندريّة للكتاب، ط،1 2000.

5. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النّظريّة والتّطبيق، عمان، دار المسيرة، ط2، 2007.

6. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.

7. عبد الرحم عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيليّة، عمان ط 2، دار الفكر، 1999.

8. عبد الله اسماعيل الصوفي، معجم التّقنيات التربويّة (عربي، انجليزي) عمان، دار المسيرة، ط2، 2000.

9. عبد المنعم سيد عبد الفعال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطّباعة، د تا.

10. عثمان أبو الفتح بن جني، تح: محمد علي النجار، مصر، دار الكتاب المصريّة.

11. فاخر عادل، معجم علم النّفس، بيروت، دارع العلم للملايين، ط2، 1979.

12. فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، مصر، دار الوفاء لدينا للطّباعة والنّشر، دتا.

13. فخر الدين عامر، طرق التّدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلاميّة، القاهرة، دار عالم الكتب، 2000.

14. فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربية، عمان، مكتبة دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، 1998.

15. كمال هيشور، اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017.

16. محمد الدريج، تحليل العملية التّعليميّة، المغرب، مطبعة دار النّجاح الجديدة، ط2، 1990.

17. محمد بن يعقوب الفيروز أبادي محي الدين، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرسالة، 2005.

18. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1998.

19. محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للتربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.

20. محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، بيروت، دار الكتب العلميّة، 2008.

21. محمود فوزي حجازي، البحث اللّغوي، مصر، مكتبة غريب، د تا.

المجلات

22. رشدي أحمد طعيمة، الأسس النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل التّعليم ما قبل الجامعي، المجلّة العربية للتربية، ع 2، تونس، 1985

23. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مج اللّسانيات، مجلد 4، ع 1

البحوث الجامعيّة:

24. محمد مدور، الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي، ص 31، بحث الماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2007

مواقع الانترنيت:

25. من موقع: www.new –edu.com يوم 2020/10/26 على الساعة 16:43.

7. هوامش[**]:

[1]– محمد بن يعقوب الفيروز أبادي محي الدين، القاموس المحيط، تح محمد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرسالة، 2005.

[2]– عثمان أبو الفتح بن جني، تح محمد علي النجار، مصر، دار الكتاب المصريّة، د، تا ص 474.

[3]– عبد الله اسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية (عربي، انجليزي) عمان، دار المسيرة، ط 2، 2000، ص 241.

[4]– فاخر عادل، فاخر عادل، معجم علم النّفس، بيروت، دارع العلم للملايين، ط2 1979 ص 90.

[5]– أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربويّة المعرفة في مناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 2003، ص 322.

[6]– فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا مصر، دار الوفاء لدينا للطّباعة والنّشر، د تا، ص 54

[7]– محمد رجب فضل الله، 1998، ص 236، فيصل حسين العلي، 1998، دتا، ص 303.

[8]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليم اللّغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 2007، ص 147

[9]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس النّفسيّة والتّربويّة والاجتماعيّة لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل التّعليم ما قبل الجامعي، المجلّة العربية للتربية، ع 2، تونس، 1985، ص 39

[10]– حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظرية والتطبيق، مصر، الدار المصريّة اللّبنانيّة، 2004، ص 210

[11]– عبد الرحمن حاج صالح، 23. عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مج اللّسانيات، مجلد 4، ع 1، ص 68

[12]– نفس المرجع، ص 70

[13]– محمود فوزي حجازي، البحث اللّغوي، مصر، مكتبة غريب، د تا، ص 131.

[14]– فخر الدين عامر، طرق التّدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلاميّة، القاهرة دار عالم الكتب، 2000، ص 133.

[15]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، عمان، 2007، ص 113

[16]– عبد المنعم سيد عبد الفعال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطّباعة د تا، ص 157

[17]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليم اللّغات، ص 147

[18]– محمد مدور، محمد مدور، الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي، ص 31، بحث الماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2007

[19]– أحمد حساني، 2007 دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليم اللّغات، ص 147.

[20]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص 105

[21]– محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للتربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص 545.

[22]– حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النّحو العربي، (النّظريّة والتّطبيق)، مصر مركز الاسكندريّة للكتاب، ط،1 2000، ص 143

[23]– كمال هيشور، اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017، ص 14

[24]– نفس المرجع، نفس الصّفحة.

[25]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها، ص 168

[26]– كمال هيشور، اللّغة العربية 2018/2017، ص 58

[27]– محمد الدريج، تحليل العملية التّعليميّة، المغرب، مطبعة دار النّجاح الجديدة، ط2 1990، ص 50

[28]– كمال هيشور، اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الجزائر، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017، ص 43

[29]– نفس المرجع، ص 27، ص 24

[30]– حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النّحو العربي، (النّظريّة والتّطبيق)، مصر مركز الاسكندريّة للكتاب، ص 162.

[31]– عبد الرحم عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيليّة، عمان، ط 2، دار الفكر، 1999، ص 40

[32]– كمال هيشور، اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017، ص .34