جامعة قسنطينة01 الإخوة منتوري

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم التسلسلي: 74/D3C/2024

رقم التسجيل : 06/AR/2024

المعارف والمفاهيم وأدوات التّحليل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

مقاربة عرفانيّة

أطروحة

مقدمة استكمالا لمتطلبات نيل درجة دكتوراه الطور الثالث

في شعبة الدّراسات اللّغويّة، تخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد

سارة شاوش

لجنة المناقشة :

أ.د محمّد لخضر صبيحي	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 1 الإخوة منتوري
أ.د عيسى مومني	مشرفا	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 1 الإخوة منتوري
د. عادل بلخيري	مشرفا مساعدا	أستاذ محاضر" أ "	جامعة قسنطينة 1 الإخوة منتوري
أ.د شريف بوشحدان	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار، عنابة
أ.د الصّالح طواهري	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة 08 ماي 1945، قالمة
د. هشام فرّوم	ممتحنا	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشّاذلي بن جديد، الطّارف

نوقشت علنا

في : --/--/2024

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وتقدير

قال الله تعالى: "فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ"

وقال الرسول ﷺ: "لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ"

فشكرا لله الذّي منحني القدرة لإكمال هذا البحث، وجعل لي فرصة الوصول إلى هذه الدّرجة العلميّة.

شكرا لأبي وأمي اللّذين علّماني أنّ بلوغ المراد في كلّ الحالات ممكن

شكرا للأستاذ المشرف والمشرف المساعد اللّذين منحاني من وقتهما وجهدهما

شكرا لكّل من علّمني حرفا، زادني هدفا

كما نوصل كلمة شكروتقديرللّجنة المناقشة التّي ستقوّم هذا العمل وتصوّب أخطاءه كلّ باسمه ومقامه

مقدّمة

يعدّ التّعليم الأساس والمنطلق الرّئيس لبناء المجتمعات وتطوّرها؛ لذا تسعى المنظومات التربويّة لمسايرة كلّ مستجدّ واستغلاله ومقاربته ضمن هذا المجال، وذلك لترقية مستوى التّعليم وتحسين المنتوج المعرفي المحصّل في نهاية كلّ مرحلة دراسيّة؛ فالعلوم تتطوّر والبنية القاعديّة للمجتمعات تتغيّر فكريا وثقافيّا وعلميّا وتكنولوجيّا واقتصاديّا...، وعليه لا بدّ من مواكبة هذا التغيّر لبناء متعلّم قادر على مواجهة المتغيّرات والتّعامل معها؛ أي خلق متعلّم إيجابي ودفع التعليم من دائرة التّراكم إلى دائرة التّطبيق الموافق لما هو موجود في الواقع ولتحقيق القدرة على التطبيق وتحقيق الفعالية الإيجابية في التّعليم ، سعى القطاع التّعليمي - إضافة إلى مسايرة التّطوّرات الحاصلة في المجتمعات - إلى تفعيل الذّهن في العمليّة التّعليميّة.

وقد كان للعلم العرفاني الذّي ينتمي إلى حقل البحث في الذّهن ومكنوناته قاعدة نظريّة هامّة لبناء مقاربات تعليميّة توافق العمل الطّبيعي للذّهن، خاصّة وأنّ هذا العلم عرف التحاما في تخصصّات متعدّدة نذكر منها: علم النّفس، الفلسفة، الذّكاء الاصطناعي، علم الأعصاب، الأنثروبولوجيا، اللّسانيات...،التّي سعت جميعها لفكّ شفرات الذّهن من خلال التّجارب والتّحليل والاستنتاج؛ فتمكنوا من خلال دراساتهم من تقديم مفاهيم عن هذه الآليّة البشريّة منها فكرة الذّهن المتجسّد، وبناء التصوّرات بشكل استعاري وتنظيم المعارف عن طريق الخطاطات، وسيرورة معالجة المعلومات في الذّهن بواسطة العمليّات الذّهنيّة (الإحساس، الانتباه، الإدراك، التذكّر)، والنّشاط الذّهني الذّي يحدث عند قيام فرد ما بحلّ مشكلة معيّنة، وتبيين الدّور الذّي يلعبه الدّماغ في عمليّات العرفنة، من خلال رصد إصابات الدّماغ وتأثيرها على هذه العمليّات، وكذا تقديم تفسير للعلاقة بين الثّقافة والذّهن والتغييرات التّي تحدث في البِنى المعرفيّة وعلاقتها بتطوّر العمل الذّهني للإنسان، وغيرها من النتائج القيّمة التّي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم؛ لأنّ الذّهن هو أساس التعلّم ومعرفة كيفيّة عمله والعوامل المؤثّرة فيه يعني بناء مقاربة تعليميّة ناجعة وفعّالة.

لذا فالعمليّة التعليميّة تحتاج إلى مقاربات حديثة تعتمد على الجانب العرفاني وصفا وتحليلا وتقييما، لإنشاء متعلّم ماهر، مبدع ، نشط يفعّل ذهنه ويسعى جاهدا للمساهمة في الرقيّ ببلده.

والمنظومة التربويّة الجزائريّة كغيرها من المنظومات التعليميّة سعت لملاحقة هذا التطّور وذلك بتغيير المناهج الدّراسيّة في كلّ فترة، لتطوير واستغلال مستجدّات العلوم والمقاربات

التّعليميّة؛ وبما أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسّط كتاب يواكب مناهج الجيل الثّاني التّي عرفت إصلاحا وتعديلا في المحتويات والاستراتيجيّات التعليميّة، تولدّت أطروحة بحثنا المعنونة بالمعارف والمفاهيم وأدوات التّحليل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط - مقاربة عرفانيّة-، لتتفحّص الكتاب المدرسي لهذه المرحلة باعتباره الدّعامة الأساسيّة للمعلّم والمتعلّم والمسيّر الرئيس الذّي يعكس الطريقة المتبعة في تقديم المحتويات والأنشطة التعليميّة بصفة عامّة، لمعرفة مدى مقاربة نتائج العلوم العرفانيّة في بنائه.

إشكاليّة البحث:

لمقاربة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق المجال العرفاني وما يحتويه من نتائج وتحليلات ارتأينا أن ينطلق بحثنا من إشكاليّة رئيسيّة مفادها:

ما هي الأدوات العرفانيّة المتبعة في تقديم المعارف والمعلومات في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟ وكيف يتّم استغلالها في دفع المتعلّم لتفعيل ذهنه أثناء العمليّة التّعليميّة؟

ومجموعة من الأسئلة الفرعيّة خلاصتها:

- ما هي أساسيّات المقرّر في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟ وما هي الحقائق والمعارف المتضمّنة فيه؟

- هل تتناسب معارف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط مع المرحلة العمريّة للمتعلّم؟

- هل حقّق المصدر قيد الدّراسة العلاقة بين الثّقافة والذّهن؟

- هل شكّلت المعارف والتّجارب في كتاب اللّغة العربيّة متوسّط نظاما ذا معنى يدرك به المتعلّم المواقف الجديدة والتحكّم في مسارها؟

- كيف يمكن استثمار نتائج اللّسانيات العرفانيّة في دعم الآليات التعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟

أسباب اختيار البحث:

لم يكن اختيار موضوع بحثنا عشوائيا بل سبقته مجموعة من الأسباب الذّاتيّة والموضوعيّة التّي دفعتنا للخوض في هذا المجال ومقاربته في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بها، ومن بين هذه الأسباب نذكر:

- الميل إلى البحوث المتعلّقة بتعليميّة اللّغة العربيّة وتعلّمها.

- قيمة الموضوع وأهميته؛ فهو يدرس كتاب اللّغة العربيّة دراسة تحليليّة تُلِمّ بالمعارف والأدوات المتبعة لتقديم المعارف للمتعلمّ.

- تقديم دراسة تطبيقيّة تستند إلى مرجعيّات عرفانيّة، خاصّة وأنّ هذا المجال يشهد نقصا في الأبحاث التطبيقيّة، لتوجّه أغلب الباحثين المشتغلين فيه إلى التّنظير وترجمة بعض المؤلفّات الغربيّة.

- تسليط الضوء على العلوم العرفانيّة وكيفيّة استغلالها في حقل تعليميّة اللّغات.

أهميّة البحث وأهدافه:

إنّ تلك الأسباب التّي دفعتنا لإنجاز هذا البحث تبرز أهميّة هذا الموضوع الذّي يستعرض أهمّ وسيلة تربويّة جامعة للمعارف والمعلومات المراد إكسابها للمتعلّم؛ من خلال مناقشة أهم الأدوات المتبعة في بناء محتويات كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط ومعرفة مدى نجاعتها في بناء المعارف في ذهن المتعلّم، وفق مقاربة عرفانيّة تدرس الذّهن وخباياه وطرقه في بناء المعرفة، ومن ثم تحليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لتحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

- الوقوف عند إصلاحات مناهج الجيل الثّاني من خلال قراءة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لمعرفة أهمّ ما يحتويه في إطار هذا الإصلاح التربوي، ومعرفة مدى مراعاته لذهن المتعلّم.

- مقاربة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط عرفانيّا ورصد آليات بناء التفكير وبناء المعرفة المتبعة فيه.

- إبراز كيفيّة تناول اللّغة على أنّها منظومات غير مستقلّ بعضها عن بعض (صوتي تركيبي، معجمي...) وبيان انبثاقها من الأرضيّة العرفانيّة لتحقيق التّكامل.

- تسليط الضّوء على المعارف ومدى مناسبتها للمرحلة العمريّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

- التأكّد من تحقّق العلاقة بين الثّقافة التّي كبر في كنفها المتعلّم والمقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

المنهج المتبع:

اعتمد إنجاز البحث على المنهج الوصفي وأدواته؛ لأنّ الدّراسة أساسها قراءة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط قراءة عرفانيّة، وصفا وتحليلا واستنتاجا؛ فبقراءتنا له قمنا بجمع البيانات التّي نحتاجها في الدّراسة من مدوّنة البحث، بعدها قمنا بتحليلها وفق مقاربتنا العرفانيّة لها، لمعرفة النّقاط التّي توافق نتائج العلم العرفاني، ثمّ وضعنا الاستنتاج الذّي يؤكّد وجود التّقارب بين المسائل العرفانيّة وطريقة عرض المعارف في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

خطّة البحث:

لمعالجة إشكاليّة البحث وتحقيقا للأهداف المسطّرة قمنا بهيكلته وفق خطّة حدّدنا بها المسار التنظيمي الذّي سنسير عليه؛ وذلك بتقسيمه إلى: فصل تمهيدي وثلاثة فصول تطبيقيّة تسبقهم مقدّمة حدّدنا فيها إشكاليّة البحث وأسباب اختياره وأهميته وأهدافه والمنهج المتبّع في إنجازه وأهمّ العناصر المتناولة فيه، مع الإشارة إلى أهمّ الدّراسات التّي سبقت موضوعنا والتّي كانت بمثابة نقطة بداية لفهم العلوم العرفانيّة.

وقد عنونا الفصل التمهيدي بالإطار النّظري العامّ للعلوم العرفانيّة، حدّدنا فيه ماهيّة العلوم العرفانيّة ونشأتها واهتماماتها وأهّم النّقاط التّي طرحتها من خلال دراساتها للذّهن لتكون قاعدة نظريّة ومرجعيّة تحدّد للقارئ العلوم العرفانيّة التّي ستتمّ بواسطتها مقاربة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

وعنونا الفصل الأوّل بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط(محتوياته، ميزاته أبعاده)، قسّمناه إلى ثلاثة مباحث عالجنا فيها أسس بناء المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة

للسّنة الرّابعة متوسّط وغاياته وأبعاده العلميّة ومظاهر التعدّد والتكامل فيه، وأشرنا ضمنه إلى المحتوى الثّقافي لمعرفة مدى موافقته للبنية المعرفيّة الذّهنية للمتعلّم ومساعيه في تشكيل وبناء مفاهيم ومعارف جديدة.

أما الفصل الثّاني فعنون بعمليّات العرفنة ونماذج تفعيلها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، وقسّم إلى مبحثين، مبحث حدّدنا فيه مفهوما لعمليّات العرفنة، ومبحثا خُصّص لطرح النظريّات ذات الأساس الذّهني مع إدراج نماذج تطبيقيّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لتبيين استناده على هذه النظريّات.

وجاء الفصل الثّالث معنونا باستثمار الدّرس اللّساني العرفاني في دعم الآليّات التعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة ليعالج عنصرين مهمين في الدّرس اللّساني العرفاني و كيفيّة استغلالهما في العمليّة التعليميّة، من خلال مبحثين أولهما الاستعارة التصوّريّة (المفهوميّة) وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التعليميّة وثانيهما الجسدنة وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة.

ثمّ ختمنا البحث بخاتمة أجبنا فيها عن الإشكالات المطروحة ولخّصنا من خلالها النّقاط المستنتجة من القراءة العرفانيّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط ، تبعتها جملة من التوصيات والمقترحات وقائمة للمصادر والمراجع وفهرس لموضوعات البحث وملحق أوردنا فيه الأعلام الواردة في البحث وترجمة لأهمّ مصطلحاته إلى اللّغة الأجنبية بالإضافة إلى بعض الوثائق.

الدّراسات السّابقة:

رغم قلّة الأبحاث التّي ربطت العلم العرفاني بتعليمية اللّغة العربيّة، إلّا أنّ هناك ثلّة من الباحثين انشغلوا بدراسة هذا المجال وقدّموا مجموعة من الدّراسات التّي عالجت كيفيّة استفادة تعليميّة اللّغة العربيّة من المجال العرفاني، كانت بمثابة لبنة وضّحت لنا بعض النّقاط في ترابط المجالين منها:

- دراسة **عبد الرّحمان محمّد طعمة و أحمد عبد المنعم** في كتابهما **المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها**، عالج الباحثان فيه تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وفق المقاربة العرفانيّة، وذلك بطرح مجموعة من المسائل العلميّة البينيّة في إطار

المقاربة العرفانيّة في دراسة اللّغة من منطلق سيكولوجي وعصبي وفلسفي...، مع الإشارة إلى الأسس العصبيّة العرفانيّة لاشتغال اللغّة الإنسانيّة، والخصائص العصبيّة اللّسانيّة للتصوّرات...أوّلا، ثمّ تفسير كيفيّة تعلّم اللّغة الثانية وفق مقاربة عصبيّة.

وكذا وضّحا فيه مركزيّة الجسد وضرورته في تعلّم اللّغة الثانية وأعطيا بعض المقترحات الجادّة في تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ووصلا أخيرا إلى نتائج منها: تقديم مدخل ابستمولوجي مؤسّس على قدر من الواقعيّة المعبّرة عن القدرة اللّغويّة بوصفها قدرة تواصليّة بازغة عن استعداد عصبي للأدمغة البشريّة، ممّا يمكّن من محاولة تقديم موجّهات تعليميّة تتناسب وطبيعة اكتساب أدمغتنا للّغة الطّبيعيّة بصفة عامّة.

- دراسة **مويسي مخطار وبلبشير لحسن** والمعنونة **بحاجة تعليميّة اللّغة العربيّة إلى المنهج اللّساني العرفاني قراءة لأسس المقاربة العرفانيّة** (مقال منشور في مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب)، عالج الباحثان فيه نشأة العلوم العرفانيّة ومجالاتها البحثيّة ونظرة العرفانيين للّغة، ثمّ بيّنا دور اللّسانيات العرفانيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال فتح مجال التّفكير للمتعلّمين واستثمار التّغذية الرّاجعة في اكتساب اللّغة وغيرها من الإشارات التّي توصّل الباحثان من خلالها إلى عدة نتائج منها أنّ اللّسانيات العرفانيّة تيّار حديث النّشأة يقوم على أسس ذهنيّة ويربط معالجة المعلومات واكتساب اللّغات بعمليّات الذّهن.

- أطروحة دكتوراه **نزيهة زكور** بعنوان **اللّسانيات العرفنيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر المرحلة الثّانويّة نموذجا** (إشراف: صالح غيلوس، جامعة محمّد بوضياف، المسيلة نوقشت في 2022/02/23م)، عرضت فيها الباحثة جانبا نظريّا واسعا وقيّما لنشوء اللّسانيات العرفانيّة، وركّزت في جانبها الميداني على التحقّق من مدى نجاعة الاستراتيجيّات النّشطة في تقديم نشاط البلاغة خاصة الاستعارة لدى متعلّمي المرحلة الثّانوية، متوصّلة في الأخير إلى نتائج هامّة منها: أنّ الاستراتيجيّات النّشطة تساهم في تسهيل مهمّة التعلّم والمعالجة الجيّدة للمعلومات ودمجها وترتيبها، ثمّ الرّبط فيما بينها، ثمّ تخزينها في الذّاكرة.

وبما أنّ هذه الدّراسات اختصّت بتعليم اللّغة عامّة وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وبها وفقا للأنموذج العرفاني؛ فهي إذن أبحاث ستتقاطع حتما مع دراستنا المقدّمة خاصّة من ناحية المنطلقات الذهنيّة للتعلّم، وقد كان لكتاب المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها فائدة كبيرة لفهم هذا الجانب، كما كان للدّراسات الأخرى فائدة لبحثنا لأنّها

عالجت كيفية تعلّم اللّغة و كيفيّة مراعاة الذّهن في تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة الثانويّة في المنظومة التربويّة الجزائريّة، وقد جاء بحثنا مغايرا لها رغم هذا التّقاطع من خلال معالجته لمرحلة التعليم المتوسّط وذلك بمقاربة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط عرفانيّا مقاربة تُلمّ بجوانبه المختلفة، انطلاقا من المحتوى الثّقافي وكيفيّة تقديم المحتويات وطريقة البناء.

المصادروالمراجع:

اعتمد البحث كغيره من البحوث على مجموعة من المصادر والمراجع التّي ساعدت في تحديد الملامح الرئيسيّة له من بينها: الدّراسات التّي قدّمها كلّ من عبد الرّحمان طعمة وأحمد عبد المنعم بعنوان النّظريّة اللّسانيّة العرفانيّة دراسات ابستمولوجيّة والمقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ودراسة عبد الرّحمان طعمة في كتابه البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، وكتاب الأزهر الزنّاد نظريّات لسانيّة عرفنيّة، وكتاب الفلسفة في الجسد (الذّهن المتجسّد وتحدّيه للفكر الغربي) لجورج لايكوف ومارك جونسون، والتّي كانت قاعدة لتحديد الجوانب النظريّة للعلوم العرفانية، دون أن ننسى الدّراسات التي ترتبط بالتعليم والدّماغ منها: كتاب الدّماغ والتعلّم والتّفكير لذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد وكتاب التّعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم لسحر عزّ الدّين وغيرها من المصادر والمراجع التّي ساعدت على إخراج البحث في صورته النّهائيّة.

ولا يسعني في الأخير إلاّ أن أتقدم بخالص شكري وامتناني لأستاذي المشرف الدّكتور عيسى مومني الذي تولّى الإشراف على هذا البحث منذ أن كان فكرة مطروحة، وأشكره على كل التّوجيهات والنصائح القيّمة التي أسهمت في إخراج هذا العمل وذلّلت الكثير من الصعوبات التي واجهتني أثناء رحلتي البحثيّة، كما أتقدم بخالص شكري وامتناني للدكتور عادل بلخيري الذي كان مشرفا مساعدا على هذا العمل ولم يبخل هو الآخر في تقديم التوجيهات القيّمة والنصائح العلميّة الجادّة، فلهما مني كل التقدير والاحترام.

الباحثة: سارة شاوش
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة -1-
في 2024/01/02م

الفصل التّمهيدي

الإطار النّظري العام للعلوم العرفانيّة

مباحث

الفصل التّمهيدي

المبحث الأوّل: العلم العرفاني (تعريفه، نشأته).

المبحث الثّاني: أهمّ العلوم العرفانيّة وإسهاماتها في دراسة الذّهن.

تمهيد:

شغل الدّماغ وما يرتبط به فكر العديد من العلماء الذّين حاولوا معرفة بنيته التّركيبيّة عن طريق التّشريح؛ أي معرفة المكوّنات التّي تشكّله، وكذا معرفة كيفيّة اشتغال الذّهن أثناء اكتساب المعرفة ابتداءً من استقبال المعلومة إلى غاية اكتسابها واستعمالها، وكيفيّة تأثير المحيط عليه وغيرها من المواضيع التّي تتعلّق به، وقد أُطلق على العلوم المهتمة بهذه الآليّة وما يرتبط بها (في تجمّعها) بالعلوم العرفانيّة، وسنحاول في هذا الفصل التمهيدي الإلمام بهذه العلوم العرفانيّة وتوضيح نقاط اهتمامها لتكون قاعدة ننطلق منها لدراسة كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الرابعة متوسّط عرفانيّا، فما هي العلوم العرفانيّة؟ وما هي أهمّ اهتماماتها؟

المبحث الأوّل: العلم العرفاني (تعريفه، نشأته)

1- تعريفه:

هو حقل ومجال تتضافر فيه العديد من العلوم للإجابة على أسئلة تخصّ الذّهن وكيفيّة اشتغاله، وهي علوم تدرس الذّكاء عامّة سواء كان طبيعيّا أي خاصًّا بالبشر أو اصطناعيّا خاصّا بالآلات الذّكيّة، أو بالأحرى تدرس كلّ نظام عرفاني* معقّد وظيفته معالجة المعلومات وحفظها ونقلها، ومن بين هذه العلوم: الفلسفة، علم النّفس، الذّكاء الاصطناعي علوم الأعصاب، اللّسانيات، الأنثروبولوجيا[1]؛ فعلم النّفس مثلا يدرس العمليّات الذّهنيّة كالتّخيّل

* يشهد هذا المصطلح تداخلا مفاهيميّا واصطلاحيّا، فبعض الباحثين يقابله بالمعرفة والإدراك رغم الاختلاف الموجود بين هذه المصطلحات ، ومنهم من استعمل لفظ المعرفة للتّعبير عن لفظين أجنبيّين هما (cognition/knowledge)، ومنهم من قابلها بالعرفان والعرفنة للتّخلّص من هذا التّداخل، وقابل المعرفة ب (knowledge) والإدراك ب (preception) كما ترجم أيضا بالاستعرافيّة، إلّا أنّ الشّائع في الاستعمال في المغرب العربي هو مصطلح العرفانيّة بينما يميل المشارقة إلى استخدام مصطلح الإدراكيّة، ينظر: أ. فالسي وك. أوكادا وم. سميث وم. ستيفنس ول. ويسلنغ، في الثّقافة والعرفان والتّداول مقاربات بينيّة، ترجمة ثروت مرسي و عبد الرّحمان طعمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2022م، ص 10 وينظر أيضا: عيسى مومني، اللّسانيات العربيّة المداخل والخبرات والرؤى مقترحات نظريّة وآفاق تطبيقيّة، المعارف للطّباعة، الجزائر، ط1 2022م، ص 105، وينظر: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، مقاربات حديثة في تعليميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2021م، ص 265، وينظر أيضا: عمر بن دحمان المعرفة/الإدراك/العرفنة بحث في المصطلح، مجلّة الخطاب، المجلّد 8، العدد 14، 2013م، ص 9، 10.

[1] ينظر: الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، منشورات الاختلاف، دار محمد علي للنشر، تونس، 2009م ص15، وينظر أيضا: محمّد عبد الودود أبغشن، نظريّة الأفضية الذّهنيّة مبادئها وتطبيقاتها، يافا للبحوث والدّراسات والنّشر والتّوزيع

والتذكّر وغيره...، والذّكاء الاصطناعي يدرس البرمجيّات، وتدرس اللّسانيات اللّغة على أنّها قدرة ذهنية وعلم الأعصاب يختص بمعرفة بنية الدّماغ عن طريق التّشريح وهكذا...

مخطّط رقم 1- مخطّط توضيحي للعلوم العرفانيّة-

وقد أشار الزّناد إلى أنّ هذه العلوم كانت بداية تشتغل بطريقة منفصلة؛ أي أنّ الواحد منها يشتغل معزولا عن الآخر، ثم شكّلت فيما بعد حلقة واحدة سميّت بالعلوم العرفانيّة[1]، كل علم فيها يستند ويستفيد إلى نتائج العلوم الأخرى، وتتضافر كلّ العلوم فيما بينها لفك لغز الذّهن؛ فالذّهن نظام معقّد لا يكفي منظور واحد لفهمه وإنّما يستلزم تحالف وتواصل وتعاون كلّ المباحث لتيسير دراسته؛[2] أي أنّ فهم الذّهن بشكل صحيح يستدعي فهم جميع تمظهراته وهذه العلوم باتحادها تعطي تفسيرا لكلّ جانب من جوانبه.

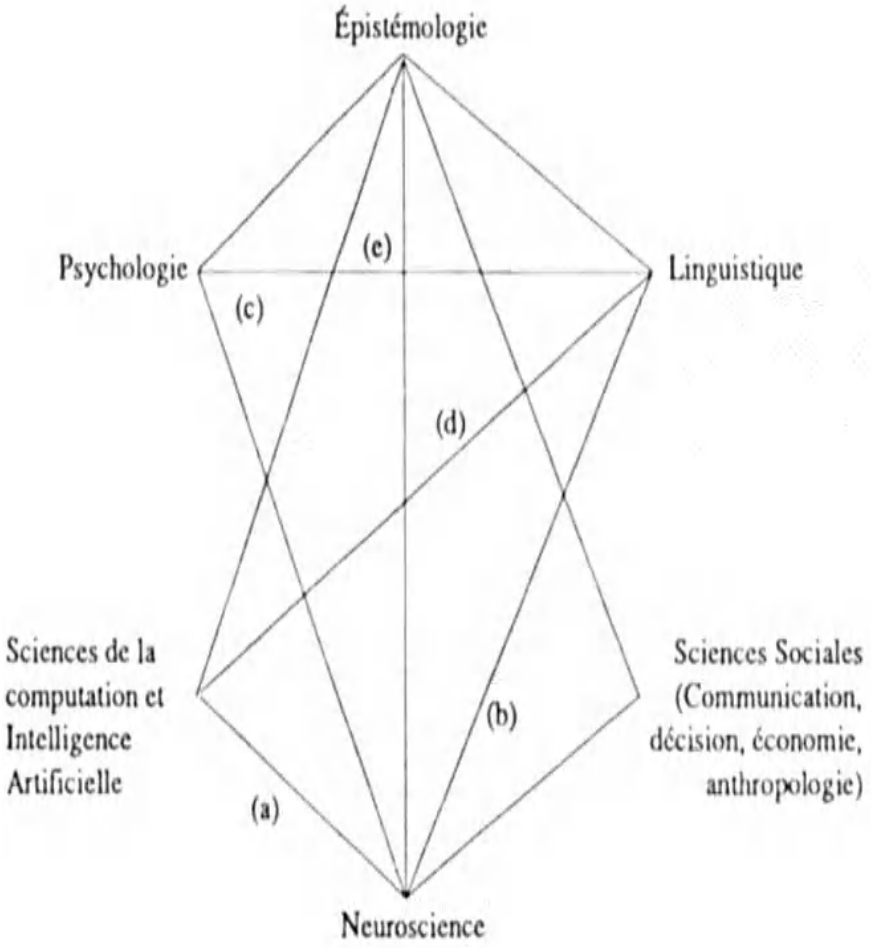
ولتوضيح هذا التّقاطع وضع لوموانى مخطّطا على النّحو الآتي[3]:

تونس، ط1، 2018م، ص 22، وينظر: عطيّة سليمان أحمد، الاستعارة القرآنيّة في ضوء النّظريّة العرفانيّة (النّموذج الشّبكي، البنية التّصوريّة، النّظريّة العرفانيّة) الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014م، ص 53.

[1] ينظر: الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 17.

[2] ينظر: محمّد عبد الودود أبغشن، نظريّة الأفضية الذّهنيّة مبادئها وتطبيقاتها، ص 22.

[3] Rastier François. Linguistique et Recherche Cognitive, Histoire Épistémologie Langage, Tome 11, Fascicule 1, 1989,P11.



مخطّط رقم 2 - مخطّط لاموني للحقول العرفانيّة -

إنّ الملاحظ من خلال هذا المخطّط أنّ العلوم تتفاعل فيما بينها وتتقاطع (الابستمولوجيا علم النّفس، اللّسانيات، العلوم الاجتماعيّة (الأنثروبولوجيا، الاتّصال...)، علم الأعصاب علم الحاسوب والذّكاء الاصطناعي)، وهذا ما وضّحته الخطوط العنكبوتيّة الواصلة بينها*، وكلّ هذه الحلقة مجتمعة لها هدف واحد تتجنّد معًا للوصول إليه كما ذكرنا سابقا وهو تفسير النّظام العرفاني أي تفسير كيفيّة اشتغال الذّهن.

*تخلق هذه الخطوط الواصلة مجموعة من العلوم البينيّة كما ذكرت ذهبيّة حمّو الحاج فاللّسانيّات مثلا تستفيد من الإبستمولوجيا وعلم النّفس وعلوم الحاسوب والذّكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب، وتولّد اللّسانيات العصبية واللّسانيّات الحاسوبيّة ، واللّسانيات النّفسيّة ...،ينظر: ذهبيّة حمّو الحاج، مقدّمة في اللّسانيات المعرفيّة، مجلّة الخطاب، العدد 14، 2013م، ص 34.

2- نشأته:

يمثّل الخمسينيّات من القرن العشرين تاريخ نشأة العلوم العرفانيّة؛ حيث كان فيه انعقاد الملتقى الخاصّ بقضايا الذّهن والذّي شهد اجتماع باحثين من مجالات وتخصّصات متعدّدة يجمع بينهم الاهتمام بكلّ ما يتعلّق بالذّهن والدّماغ والسلوك البشري، وفي منتصف السّبعينيّات اكتسبت العلوم العرفانيّة مظهرا تنظيميّا وذلك عن طريق تأسيس جمعيّة العلوم العرفانيّة وإصدار مجلّة العلوم العرفانيّة، وتعتبر أبحاث هذه العلوم ثورة على الأبحاث السّلوكيّة التّي تقوم على المثير والاستجابة والتّقليد والمحاكاة، وانطلاقة لتطوير الدّراسات المتعلّقة بقضايا الذّهن.[1]

وقد شهد ظهور العلوم العرفانيّة كما ذكر محي الدّين محسب بزوغ العديد من المعالم العلميّة المهمّة أبرزها:

- مقال جورج ميلر المعنون بالرقم السّحري سبعة زائدا اثنين أو ناقصا اثنين: بعض القيود على قدرتنا على تشغيل المعلومات، وقد لاقى هذا المقال انتشارا علميّا هائلا تناول فيه الباحث الذّاكرة قصيرة المدى وارتباطها بالرقم سبعة (قد تزيد إلى تسعة أو تنقص إلى خمسة)، أي أنّ الذّاكرة قصيرة المدى لا تتسع لأكثر من سبع قطع في وقت واحد، سواء كانت هذه القطع نغمات أو أرقام أو كلمات أو تعبيرات مركّبة.
- تأسيس مركز الدراسات العرفانيّة في الولايات المتحدّة على يد جورج ميلر، وجيروم برونر.
- وفي عام (1980م) قام دون نورمان بتخطيط جدول أعمال للعلوم العرفانيّة، ضمّ عدّة مسائل مرتبطة بهذا العلم منها: النموّ والوعي وإدراك اللّغة، والتّفكير ومهارة الذّاكرة...[2]

[1] ينظر: الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 16، وينظر أيضا: صابر الحباشة وآخرون، دراسات في اللّسانيات العرفانيّة الذّهن واللّغة والواقع، دار وجوه للنّشر والتّوزيع ، المملكة العربيّة السّعوديّة ط1، 2019م، ص 122.

[2] ينظر: محي الدّين محسب، الإدراكيّات أبعاد ابستيمولوجيّة وجهات تطبيقيّة، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1، 2017م، ص 26 ، 27، 28.

المبحث الثّاني: أهم العلوم العرفانيّة وإساهماتها في دراسة الذّهن:

سنعرض فيما يلي أهمّ ما قدّمته العلوم العرفانيّة في دراستها للذّهن؛ أي مجموع النّتائج التّي ساهمت بها للوصول إلى الهدف المتوخّى من العلم العرفاني.

1- علم النّفس العرفاني:

ينظر علماء النّفس العرفانيّين للكائن البشري على أنّه كائن نشط قادر على التّعلّم وحلّ المشكلات فهو كائن ذكي ومفكرّ غير سلبي، هذه النّظرة جعلهتم يصبّون جلّ اهتمامهم في دراسة الذّكاء الإنساني وعمليّات العرفنة (التذّكر، الانتباه، الإدراك...) التّي تحدث أثناء استقبال المعلومات، أي دراسة الطّريقة التّي يتم بها معالجة المعرفة، ما جعل علم النّفس العرفاني قلب العلوم العرفانيّة ومحرّكها[1].

وهذا ما أكّده عماد وعبد الرّحيم الزّغلول في كتابهما حيث أقرّا بأنّ أهمّ ما يهتمّ به علم النّفس العرفاني هو دراسة عمليّات العرفنة؛ فالفرد عند استقبال معلومة ما يقوم بمعالجتها وترميزها ثم تخزينها واسترجاعها كلّما تطلّب الأمر ذلك - هذا ما يريدون تفسيره - فهم يحاولون الإجابة عن مايلي:

- ما هي العمليّات التّي تحدث أثناء حصول الفرد على المعلومات؟
- كيف يمثّل الفرد المعلومات ويخزّنها؟ وكيف يستخدمها في النّشاط الإنساني؟[2]

هذه الأسئلة توضّح بشكل جليّ سعيهم إلى تقديم تفسير للنّشاط الدّاخلي الذّي يحدث للإنسان أثناء استقبال المعلومات، وتمثيل المعرفة إلى صور ذهنيّة.

والمخطّط الآتي يوضّح أهم ما تطرق إليه علماء النّفس العرفانيّين في خضمّ دراستهم للنشاط الدّاخلي للإنسان:

[1] ينظر: الأزهر الزنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 24.

[2] ينظر: رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، دار الشّروق، الأردن، ص 17، 18.

مخطّط رقم 3- مخطّط توضيحي لأهمّ مجالات علم النّفس العرفاني -

وتمثّل عمليّات العرفنة مدار البحث الرئيسي لعلم النّفس العرفاني ومكوّنا أساسيّا من مكوّناته[1]، ومن بين أبرز ما قدّموه في دراستهم لهذا الجانب تعريفهم للانتباه والإدراك والذاكرة والإشارة إلى كيفيّة عملها، إضافة إلى دراسة مايلي:

1-1- حلّ المشكلات:

يتعرّض الإنسان في حياته للعديد من المشكلات التّي يسعى إلى حلّها وتخطّيها ويقصد بحلّ المشكلة مجموع" العمليّات العقليّة التّي ينفّذها الفرد أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما، يتطلّب الوصول إليه اجتياز عقبة أو تخطّي صعوبة دون أن يكون مسار الحلّ واضحا عندما بدأ بهذا النّشاط "[2]؛ أي أنّه" التّفكير الموجّه نحو حلّ مشكلة بعينها، والقيام بنوعين من النّشاط الذّهني هما: التوصّل إلى استجابات محدّدة وصياغتها ثمّ اختيار الملائمة من بينها لحلّ المشكلة. "[3]

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه ، ص 21.

[3] روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، تر: محمّد نجيب الصبوة وآخران، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 2000م، ص 712.

فعندما تعترض الإنسان مشكلات معيّنة - لا يملك حلّا لها -؛ فإنّه يسعى إلى إيجاد الحلول، من خلال وضع مجموعة من الفروض ثم اختيار الأنسب منها لحلّ ما يعترضه، وعليه يمكننا اعتبار المشكلة على أنّها تّحدٍّ يثير الذّهن ويدفعه إلى ضرورة إيجاد حلّ لتخطّي العائق واكتساب الخبرة الجديدة.

ويتمّ هذا الحّل عبر عدّة خطوات أهمّها التمثيل الدّاخلي للمشكلة أي تحويلها إلى نموذج ذهني في الذّاكرة عن طريق ترميز عناصرها،أو باختصار فهم طبيعة المشكلة باستدعاء المخطّطات المخزّنة في الذّاكرة المتلائمة معها، ثمّ تمثيلها داخليّا بطريقة خاصّة، وقد يترجم هذا التمثيل خارجيّا أيضا عن طريق المخطّطات والمعادلات والرّسومات.[1]

إذن وانطلاقا من هذا نستنتج أنّ عمليّة تمثيل المشكلة يتطلّب العديد من العمليّات الذهنيّة، تبدأ من الانتباه إلى المشكلة المطروحة أمامنا ثمّ محاولة إدراك عناصرها والمفاهيم التّي تحتويها بالعودة إلى خبراتنا السّابقة التّي ترتبط بها، ثمّ تمثيلها وترميزها داخليّا.

1-2- علم الأعصاب العرفانيّ:

اهتمّ علماء النفس العرفانيّين بدور الدّماغ في تفسير النّشاط الدّاخلي (عمليّات العرفنة)، من خلال ربط إصابات الدّماغ الناتجة عن الحوادث والتّلف بجوانب القصور العرفانيّة أي تبيين جوانب القصور في مجالات اللّغة والإدراك والانتباه والذّاكرة...النّاتج عن الإصابات التّي حدثت في الدّماغ.[2]

فهم بهذا لا يعتبرون أنّ عمليّات العرفنة عمليّات مجرّدة تحصل دون تدخلّ عضوي وإنّما يرون أنّ للدّماغ دور فيها، مدام كلّ تلف يقابله قصور، واعتماد هذا التّفسير يوضّح وبشكل كبير اعتماد علماء النّفس العرفانيين على نتائج علماء الأعصاب التّشريحيّة للدّماغ التّي قدّمت صورة واضحة ومفصّلة عن كلّ مكوّن له، لكنّ هذا الاعتماد لا يقتصر على علماء النفس العرفاننين فقط، لأنّ علماء الأعصاب أيضا يعتمدون على نتائج وتفسيرات علم النفس

[1] ينظر: شذى عبد الباقي محمّد ومصطفى محمّد عيسى، اتّجاهات حديثة في علم النّفس المعرفي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، ط1، 2011م،ص 267، وينظر أيضا: رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، ص 277، 278.

[2] ينظر: عدنان يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط3 2012م ص 36.

العرفاني في ملاحظتهم المختبريّة، فعلم الأعصاب العرفاني إذن هو نتيجة التفاعل والاتحاد بين علم الأعصاب و علم النّفس العرفاني[1] ، وهذا الاتحاد ولّد وساهم في تقديم تفسيرات عضوية عصبيّة ماديّة لعمليّات العرفنة، وحددّ الدور الذي يلعبه الدّماغ في هذا النّشاط الدّاخلي لمعالجة المعرفة.

1-3- النموّ المعرفي:

درس بياجيه النموّ المعرفي من خلال تتبع ورصد التغيّرات والتّطوّرات الحاصلة لدى الفرد منذ ولادته، واعتبر أنّ " البنى المعرفيّة تتغيّر نتيجة التّفاعل مع المحيط فالطّفل عندما يواجه شيئا جديدا يغيّر بناه المعرفيّة وإنّ هذا التغيّر يحدث معه تغيّرا في القدرات العقليّة"[2]، وعليه يمكن القول أنّ التغيّر أو التطوّر المعرفي لا يحدث هكذا مباشرة بل يرتبط بالتّفاعل مع البيئة وما تتضمّنه؛ فكلّما اعترض الطّفل شيء جديد في البيئة لم يكن يعرفه من قبل يقوم بالتعرّف عليه وتمثيله فيحدث تغيّر في بنيته المعرفيّة.

ويرتبط هذا التطور أيضا بعوامل أخرى تتعلّق بالنّضج والعالم الاجتماعي وعامل التوازن.

مخطّط رقم 4- مخطّط توضيحي لتصوّربياجيه حول النّموّ المعرفي-

[1] ينظر: روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ص 13، 14، 62.

[2] رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، ص 253.

- النضج يعبّر عن التطوّرات المرتبطة بالجهاز العصبي (التمكّن من آداء وظائفه المختلفة كتجميع ومعالجة ما يصله من الحواس مثلا).

- الحواس (يمكّن نضجها من الانتباه والتّركيز لفترة أطول).

- الجسم (التمكّن من التّفاعل مع البيئة).

- التّفاعل مع البيئة يعبّر عن اندماج الفرد مع بيئته ووعيه بها.

- التّفاعل الاجتماعي يشير إلى التّفاعل الذّي يحدث بين الفرد والأفراد الذّي يعيش معهم سواء في الأسرة أو النّادي أو دور العبادة وغيره...، ويبرز دوره في النّمو المعرفي في تعلّم اللّغة والثّقافة والعقيدة والأخلاق....

- عامل التّوازن يساهم في التنسيق بين العوامل السّابقة وتحقيق الاتزان بين ما يمتلكه الفرد مسبقا والخبرات الجديدة، فهذا العامل يساعد على تعديل واستحداث بنى معرفيّة وأنماط تفكير جديدة.[1]

جميع هذه العوامل في تجمعها تشكّل وتطوّر لنا البنية المعرفيّة، فدون التطوّر البيولوجي لن نستطيع القيام بالعديد من الوظائف أهمّها التّفاعل مع البيئة التي نعيش فيها؛ فالطّفل مثلا في مراحله العمريّة الأولى لا يعرف الكثير عن بيئته، وذلك راجع لعدم التّفاعل الكبير معها على عكس البالغ، الذّي شكّل العديد من البنى المعرفيّة بتفاعله مع البيئة عبر المراحل العمريّة التّي عاشها، كذلك التّفاعل الاجتماعي الذّي يمدّ الفرد بالعديد من البنى الخاصّة باللّغة وغيره...، ويساعده على حلّ المشكلات بالتّعاون مع من يعيش معهم في بيئته، كما يساعده التوازن على تعديل بناه المعرفيّة وتطويرها وبالتّالي حدوث النموّ المعرفي.

ومن أهمّ ما توصّل إليه بياجيه، تحديده لمراحل النّمو المعرفي المتسلسلة والمرتبطة بالمراحل العمريّة المختلفة، وقد حدّد تدرّجها على النّحو الآتي[2]:

[1] ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التّعلّم، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2010م، ص 234-236.

[2] ينظر: يوسف قطامي، النظريّة المعرفيّة في التّعلّم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2013م، ص 240، وينظر أيضا: رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، ص 253-256.

1- المرحلة الحسّ حركيّة: - تبدأ من الولادة إلى نهاية السّنة الثّانية. - إصدار أصوات للتّعبير عن حاجياته البيولوجيّة. - نطق مفردات تعبّر عن حاجياته وترتبط ببعض الأشياء الماديّة الملموسة في بيئته.	**2- مرحلة ما قبل العمليّات:** -من السّنة الثالثة إلى السّنة السّابعة. - حدوث تطوّر كمي ونوعي في لغته. - التمركز حول ذاته (استخدام اللّغة للتّعبير عن الأنا وإهمال حاجيات الآخرين ورغباتهم). - الجمل التّي يصدرها كثيرا ما تكون على شكل سؤال (لأنّه يريد معرفة العالم).
3- مرحلة العمليّات الماديّة: - من السّنة الثّامنة إلى السّنة الحادية عشر. - الانتقال من لغة الأنا إلى لغة ذات طابع اجتماعي. - في هذه المرحلة يتعلّم الطّفل بعض القواعد في المدرسة فتصبح له القدرة على استعمال صيغة المبني للمجهول والمعلوم، استخدام ظروف الزّمان والمكان وغيرها... - اللّغة في هذه المرحلة ترتبط بالمواضيع الماديّة والمحسوسة أكثر.	**4- مرحلة العمليّات المجرّدة:** - من السّنة الحادية عشر إلى سنّ البلوغ. - استخدام اللّغة أداةً للتّفكير. - التّفكير الصوري المجرّد وتشكيل صورا ذهنيّة للأشياء المجرّدة. - ظهور أساليب واستراتيجيّات حلّ المشكلات.

نلاحظ من خلال هذه العمليّات التّي قسّمها بياجيه أنّ الطّفل كلّما تقدّم في العمر زاد نموّه المعرفي، وهذا راجع إلى نضج جهازه العصبي والجسمي، والخبرة التّي يكتسبها نتيجة تفاعله مع مجتمعه وبيئته.

2- الأنثروبولوجيا العرفانيّة:

هي ذلك الفرع الأنثروبولوجي* الذّي يهتمّ بدراسة الثّقافة دراسة ذهنيّة (دراسة الجانب الذّهني للثّقافة)، من خلال تبيين وتوضيح العلاقة التي تربط الذّهن بالثّقافة، لهذا نجدها

* الأنثروبولوجيا هي علم يختص بدراسة الإنسان دراسة وصفيّة شاملة من حيث قيمه الجماليّة، الدّينيّة، الأخلاقيّة الاقتصاديّة، الاجتماعيّة...ومن حيث الأجناس والأعراق البشريّة المختلفة (أصلها وتاريخها وحضارتها...)، وتتفرّع إلى

تركّز على دراسة التمثّلات الذّهنيّة التّي يشكّلها الأفراد عن المحيط الذّي يعيشون فيه (الثّقافة نظام عرفاني جماعي)، وتبحث في الاختلافات الثّقافيّة للإدراك والذّاكرة والاستدلال، من خلال دراستهم لمقولة* الأشياء والألوان، التّي توصّلوا فيها إلى أنّ البشر يختلفون في تصنيف الأشياء على حسب ثقافتهم؛ فالكهول الإفريقيون مثلا يميلون إلى تصنيف الأشياء حسب اللّون على العكس الكهول الأوروبيين الذين يصنّفونها حسب الوظيفة، كذلك ترتبط قدرة الذّاكرة بالنمط الثّقافي، فأهل المشافهة أكثر تذكّر من غيرهم للقصص الشفويّة، ويرتبط الاستدلال أيضا بالثّقافة حسب ما أورده لوريا، الذّي ذكر أنّ القياس معطّل عند أهل البدو الأميين في بعض دول آسيا الوسطى والشّرقيّة، فهم على سبيل المثال لا يستنتجون أنّ الدّببة في بقعة نوفايا تزيميلا بيضاء انطلاقا من المقدّمة الآتية: في أقاصي الشّمال المغمورة بالثّلج تكون الدّببة بيضاء، فما لون الدّببة في بقعة نوفايا تزيميلا وهي في أقاصي الشّمال تغمرها

الأنثروبولوجيا الثّقافيّة التّي تهتمّ بالإيديولوجيات التّي تتحكّم في المجتمعات وثقافة هذه المجتمعات كالعادات والتّقاليد مثل الأساطير والخرافات والطّقوس الدّينيّة ونظام تقسيم الطّبقات على أساس أصول العائلات، أنثروبولوجيا الفنّ تهتمّ بتحليل موضوعات أو صور تشبه ما يسمّى بالأعمال الفنيّة وتكون من تصميم وصنع المجتمعات القديمة، كتماثيل الحضارة اليونانيّة أو رسومات الحضارة المصريّة، الأنثروبولوجيا الاقتصاديّة تهتمّ بالقيم الاقتصاديّة كالعمل والاستثمار وصيرورة السّوق والإيديولوجيّات المتحكّمة في الاقتصاد والحوافز التّي تشجّع على القيام بالأنشطة الاقتصاديّة النّاجحة ودور الإشهار في الترويج للسّلع وغيره...، الأنثروبولوجيا السياسيّة تهتمّ بأشكال المجتمعات والسّلطة التّي تتحكّم فيها سواء كانت العائلات أو المؤسّسات الدينيّة أو المؤسّسات الاقتصاديّة ومؤسّسات الدّولة، الأنثروبولوجيا المدنيّة تهتمّ بالقيم المرتبطة بالمدينة والعلاقة الموجودة بين المدينة والرّيف وأنماط المعيشة في كليهما، الأنثروبولوجيا الفيزيائية موضوعها يتمحور حول دراسة التغيّرات الجسديّة والفيزيائيّة كالمناخ وتلوّث البيئة والكوارث الطبيعيّة على الإنسان، الأنثروبولوجيا القانونيّة تهتمّ بكل الأمور المتعلّقة بالقانون وتاريخ التطوّرات التّي حدثت عليه ومستويات تطبيقاته في المجتمع وتاريخ النّظم القانونيّة، الأنثروبولوجيا الطبيّة موضوعها هو القيم الطبيّة في مجتمع الصحّة العضويّة والنّفسيّة والرّوحيّة إضافة إلى اهتمامها بالمرض ومسبّباته وتاريخه، وكذلك بالمؤسّسات الطبيّة كالمستشفيات ودورها في حماية صحّة الإنسان والمواطن، الأنثروبولوجيا البيولوجيّة تختصّ بدراسة أصل الإنسان والطبيعة وإشكاليّة الحياة وأسبابها المتحكّمة فيها من دون إهمال التنوّع البيولوجي لدى الكائنات الحيّة ودور الوراثة في تغيير سلوك الإنسان ودور المحيط في إعطاء الشّكل العامّ لحياة الإنسان ..ينظر: مصطفى تيلوين، مدخل عام في الأنثروبولوجيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م ص 19-26.

* المقولة هي عمليّة ذهنيّة آليّة غير واعية دورها ضم أشياء مختلفة أو كيانات مجرّدة في صنف واحد يجمعها، كمقولات الجمل والكلمات والمعاني والألوان والقرابة والأحاسيس...، فأي شيء نفكّر فيه له مقولة نعود إليها إذا أردنا إنجاز وإنتاج وفهم أيّ شيء. ينظر: محمّد الصّالح البوعمراني، دراسات نظريّة وتطبيقيّة في علم الدّلالة العرفاني، دار نهى، تونس ط1، 2009م، ص 13، 14.

الثّلوج باستمرار؟، ويرجع عدم استنتاجهم هذا إلى عدم معرفتهم بنمط القياس الأرسطي[1] وغيرها من الدّراسات التّي أكّدت ارتباط الذّهن بالثّقافة، وبيّنت أنّ ثقافة مجتمع ما، هي بمثابة خريطة ذهنيّة لها ملامح عامّة ومقوّمات أساسيّة أغلبها ثابت يختلف نسبيّا وبشكل طفيف بين جيل وآخر.[2]

نستنتج من هذا أنّ الأنثروبولوجيا العرفانيّة هي أنثروبولوجيا تبحث عن الأسباب الثّقافيّة التّي جعلت الأفراد يدركون بطريقة خاصّة تختلف حسب المجتمعات، وبحثها هذا قادها إلى أنّ الثقافة نظام عرفاني جماعي، وأعطانا استنتاج هو أنّ:

- للثّقافة تأثير ودور في العرفنة.
- الثّقافة هي بمثابة خطاطة ذهنيّة جماعيّة، أطرافها تلمّ بالقيم والعادات ومختلف مكوّنات الثّقافة.

3- اللّسانيّات العرفانيّة:

تميّزت اللّسانيات البنيويّة في دراستها للغة بوصفها وتصنيفها انطلاقا من المدوّنات اللّغويّة؛ أي وصف ظاهرها المادي فقط دون الانتقال إلى كيفيّة إنتاج اللّغة، هذا الأمر الذّي حاول تشومسكي استدراكه من خلال نظريّته التّوليديّة التّحويليّة، وذلك بالانتقال من دراسة اللّغة كونها شكل أو وحدة أو نظام خارجي فقط إلى تفسير هذه الظّاهرة، فغيّر بهذه الفكرة المسار وأسقط ذلك المعيار السّائد وقدّم منظورا جديدا لفهم اللّغة الإنسانيّة منطلقا فيه من دراسة الجانب الذّهني للغّة والإقرار بوجود قدرة لغويّة مجرّدة (البنية العميقة) تُردّ لها البنيات الظّاهرة (البنية السّطحيّة)[3]. طارحا بهذه الفكرة أربعة نماذج طوّرها حسب ما اقترحه تلامذته، تلخّصت في مايلي[4]:

[1] ينظر: الأزهر الزنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 21-23.

[2] ينظر: عيسى الشمّاس، مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، اتّحاد كتاب العرب، سوريا، 2004م، ص 210، 211.

[3] ينظر: مصطفى غلفان وآخران، اللّسانيات التّوليديّة من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص 32، 224.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 95 وما بعدها.

البنيات التّركيبيّة	-التّركيز على البنية التّركيبيّة. - إغفال الجانب الدّلالي.
النّموذج المعيار	- استقلاليّة المكوّن التّركيبي عن الدّلالة وعن غيرها من المكوّنات المعرفيّة الفاعلة في استعمال اللّغة. - اعتبار الدّلالة مكوّنا تأويليّا*.
النّظريّة النّموذجيّة الموسّعة	- الإبقاء على مبدأ مركزيّة التّركيب. - إسهام تمثيلات البنية السّطحيّة في التّأويل الدّلالي بعد أن كان مقتصرا على البنية العميقة.
المبادئ والوسائط	- تحديد المبادئ الكليّة المشتركة بين الألسن (النّحو الكلّي)
البرنامج الأدنوي	- تفسير عامّ للظّاهرة المدروسة بأبسط السّبل سواء في مستوى الصّياغة الصّوريّة أو عدد مستويات التّمثيل اللّساني. - مبدأ الاقتصاد (ضرورة وجود عدد ضئيل من عمليّات الاشتقاق والتّمثيلات).

الملاحظ من خلال هذا الجدول أنّ النّماذج في النظريّة التّوليديّة التّحويليّة شهدت تطوّرات وتعديلات مختلفة، ففي مرحلة البنية التركيبيّة كان التّركيز على الجانب التركيبي فحسب دون الاهتمام المطلق بالدّلالة، وهذا ما عرّض تشومسكي للانتقاد، لما لهذا المكوّن من فائدة كبيرة فاستدركه في النّموذج الثّاني واعتبره مكوّنا تأويليّا فقط مع الحفاظ على مركزيّة التّركيب واستقلاليّته، وبقيت هذه المركزيّة في النّموذج الثّالث وحتّى الرّابع والخامس، وقد أكّد ذلك غلفان بقوله " يعتبر المكوّن التّركيبي مكوّنا مركزيّا في كلّ النّماذج التّوليديّة"[1]، ويعتبر البرنامج الأدنوي آخر ما طُرح في نظريّة تشومسكي وقد تميّز عن النّماذج السّابقة بمبدأ الاقتصاد في التّحليل.

* كاتز وفودر هما من أكملا عمل تشومسكي بإدخال المعنى في إطار النّحو التّوليدي الغائب في البنيات التّركيبيّة، ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم، النّظريّة اللّسانيّة العرفانيّة دراسات ابستمولوجيّة، دار رؤية، مصر، ط1 2019م، ص 120.

[1] مصطفى غلفان وآخران، اللّسانيات التّوليديّة من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، ص 111.

نستنتج إذن من خلال هذا الطّرح البسيط عن النظريّة التّوليديّة التّحويليّة مايلي[*]:

- إدخال الذّهنيّة إلى اللّسانيات بعد أن كانت مقتصرة على الوصف المادي.

- مركزيّة التّركيب واستقلاليّته.

- الدّلالة مكوّن تأويلي.

وتعتبر النّقطة الأولى - اللّغة قدرة ذهنيّة - أهمّ ما جعل اللّسانيات تُواكب العلوم العرفانيّة وتحذو حذوها في دراسة الذّهن، إلّا أنّها لاقت انتقادا واسعا في النّقطتين الثّانية والثّالثة، من طرف لانقاكر ولايكوف...المؤسسين للّسانيّات العرفانيّة بنظرة ممتدّة عمّا جاء به تشومسكي على النّحو الآتي[1]:

- رفض مركزيّة المكوّن التركيبي ومنظوميّة الذّهن ومجزوئيّة اللّغة التّي نادى بها تشومسكي والتّي تنصّ على أنّ الذّهن مكوّنات منفصلة، واللّغة مكوّن من هذه المكوّنات، تتجزّأ بدورها إلى مستويات صرفي، نحوي، دلالي....، وتدعو خلافا لهذا إلى لا مركزيّة التّركيب ولا منظوميّة الذّهن ولا مجزوئيّة اللّغة، على اعتبار أنّ الذّهن ملكة واحدة متماسكة، وأنّ دراسة اللّغة يستدعي دراسة مستوياتها في تفاعلها وتكاملها واشتغالها.

- رفض كون اللّغة قدرة مستقلّة لأنّ استقلاليّتها تعني استقلالها عن الذّاكرة والانتباه والإدراك والحركة والإشارات والتّفاعل الاجتماعي والثّقافة ...وبدلا من ذلك دعوا إلى دراسة اللّغة في إطار عرفاني متكامل يضمّ جميع المظاهر الثّقافيّة، الجسديّة والجماعيّة...، واعتبروا البنية التصوريّة[**] هي المستوى الأشمل الذّي يضمّ المعلومات اللّغويّة وغير اللّغوية.

---

[*] أسهبت الكتب العربيّة سواء من ناحية التّرجمة أو من ناحية التّأليف في هذه النّظريّة لذلك من يريد التّوسّع أكثر في هذه المبادئ والنّماذج العودة إلى هذه الكتب القيّمة التّي شرحتها بالتّفصيل.

[1] ينظر: عبد الكبير الحسيني، الدّلالة المعرفيّة ومشروع بناء هندسة المعنى، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2020م، ص 176، وينظر: صابر الحباشة وآخرون، دراسات في اللّسانيات العرفانيّة الذّهن واللّغة والواقع، ص 98، 100، وينظر أيضا: محمّد عبد الودود أبغشن، نظريّة الأفضية الذّهنيّة، مبادئها وتطبيقاتها، ص 26، 31، وينظر أيضا: جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد الذّهن المتجسّد وتحدّيه للفكر الغربي، تر: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2016م، ص 622، وينظر: راي جاكندوف، علم الدّلالة والعرفانيّة، تر: عبد الرزّاق بنور دار سيناترا، تونس، 2010م، 191، وينظر أيضا: الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 32، 33.

[**] البنية التصوريّة هي" الآلة الكبرى المبدعة في أمخاخ البشر، التّي تمكّنهم من الخلق والإبداع والتصوّر، فهم يفكّرون ويتكلّمون ويبدعون بها، وقد سمّيت بنية لأنّها عبارة عن بناء نصنعه في أمخاخنا نتصوّر به الأشياء فيكون النّاتج بنية

- رفض مقولة أنّ المعنى مرتبط بالعالم الخارجي (شروط الصّدق والتّطابق) والدّعوة إلى دراسته باعتبار تأويله قائم على عنصرين أساسيّين، أولها مرتبط بالقواعد التّصوّريّة التّي تشمل المعارف التّي يستدعيها معنى اللّفظة والمتجمّعة ضمن شبكة مجالات تصورية، وثانيها العمليّات الذّهنيّة التّي تشكّل وتنظّم تلك المعاني.

نستنتج من هذا أنّ اللّسانيات العرفانيّة تتجه اتجاها معاكسا يرفض الدّراسة التّي تجزّئ اللّغة كما فعل تشومسكي في تركيزه على التّركيب باعتباره الأساس المولّد للّغة متناسيا كل العوامل الأخرى، وتركيزه هذا قاده إلى دراسة مجموع القواعد النحويّة الرياضيّة الذّهنيّة الكامنة في الذّهن، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، الأمر الذّي استدركه العرفانيّون في تخطّيهم لاستقلاليّة اللّغة وربطها بالعوامل الثّقافيّة والتّفاعل الاجتماعي وغيره، أي الانتقال من مركزيّة المكوّن التّركيبي/منظوميّة الذّهن/مجزوئيّة اللّغة إلى لا مركزيّة المكوّن التّركيبي/لا منظوميّة الذّهن/لا مجزوئيّة اللّغة.

كذلك تجاوزت دراسة المعنى في ارتباطه بالعالم الخارجي فقط إلى ارتباطه بالمعنى التّداولي لأنّ المعاني كما ذكروا قد تتغيّر وتبقى اللّفظة ثابتة؛ والدّليل على ذلك ارتباط المعنى بمجموع الوسائط التّي تتدخل فيه (نوايا، معارف، معتقدات، مشاعر...)[1]، يعني هذا ارتباط المعنى بما نقصده وبالتصوّرات الذّهنية التّي شكّلناها، وعليه يمكننا القول أنّ المعنى الذّي يبحث فيه اللّساني العرفاني هو المعنى الذّي يريد المتكلّم إيصاله (المعنى الذّهني) وليس المعنى المطابق للواقع الخارجي (المعنى المرتبط بمقولة الصّدق).

وبما أنّ العلوم العرفانيّة تختص بدراسة الذّهن وتفسيره عن طريق الاتّحاد والانفتاح بين العلوم، الذّي مكّن من إعطاء نتائج واسعة ومفسّرة لكلّ الجوانب الخفيّة للذّهن؛ فإنّ القطاع التّعليمي لا يمكن أن يغفل عن نتائج هذه الدّراسات دون استغلالها في تطوير المقاربات التعليميّة؛ لأنّ التعليم قائم أساسا على هدف واحد وهو تكوين المتعلّم وذلك لا يتأتّى إلا بمعرفة ماهية اشتغال ذهنه.

تصوريّة" عطيّة سليمان أحمد، اللّسانيات العصبيّة اللّغة في الدّماغ (رمزيّة. عصبيّة. عرفانيّة)، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، مصر، 2019م، ص 329.

[1] ينظر: عبد الكبير الحسيني، الدّلالة المعرفيّة ومشروع بناء هندسة المعنى، ص 24.

ونظرًا لهذه الأهميّة كان للعلوم العرفانيّة منبعا أساسيا ومرجعا للقائمين على بناء المناهج التعليمية، بحيث نجد أنّ التعليم تطوّر بتطوّر المستجدّات، فانتقل من التعليم القائم على التلقين إلى التّعليم القائم على البناء الشخصي للمعارف، وقد كانت الجزائر من بين الدّول التّي استغلّت كلّ المستجدّات المتطوّرة في الجانب التّعليمي، حيث تبنّت منذ تأسيسها بعد الاستقلال مجموعة من المقاربات البيداغوجيّة مواكبة بذلك التّطورات، ساعية إلى تحقيق فرد ناجح يوافق تكوينه متطلّبات العصر (الاقتصاديّة، الاجتماعيّة التكنولوجيّة....).

إذ بدأت في مراحلها الأولى (بعد الاستقلال) بالتعليم القائم على المحتوى والحفظ والاستظهار، أو بعبارة أخرى شحن الذّهن، ثمّ تبنّت بعدها المقاربة بالأهداف والتّي ظلّت معتمدة فترة طويلة أكثر من المقاربة الأولى، بعدها جاء إصلاح تربوي آخر قائم على المقاربة بالكفاءات، وذلك من أجل الانتقال من تعليم يكوّن لنا متعلّم عاجز في بعض الأحيان على تسخير مكتسباته في حل مشكل رياضي مثلا أو كتابة قصّة أو رسالة؛ لأنّ تكوينه كان تقليديّا قائم على الحفظ أو مبنيّ وفق مقاربة مجزّأة الأهداف، إلى متعلّم نشط يكتشف بذاته، يحسن التصرّف والتّعامل مع وضعيّات حياتيّة متشابهة ومتجدّدة؛ لأنّ تكوينه وفقا للمقاربة الأخيرة أصبح معاكسا للأوّل مرتكزا على التعلّم والمتعلّم[1]، ونتيجة لهذا الإصلاح قامت المنظومة التربويّة الجزائريّة بإعادة بناء العمليّة التّعليمية بدءًا من المنهاج إلى الكتاب إلى غيرها من العناصر المندرجة ضمن المجال التعليمي.

من هذا الطّرح وانطلاقا من القاعدة النظريّة التّي قمنا بها لهذه العلوم سنحاول دراسة كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة متوسّط -في فصولنا القادمة - دراسة مقاربة نسعى من خلالها إلى معرفة كيفيّة بناء كتاب اللّغة العربيّة ومدى موافقته لنتائج العلوم العرفانيّة والاستراتيجيات ذات الأساس الذّهني، أي مدى تركيزه على بناء الذّهن ومدى تفعيل وظيفته وموافقته لعمله.

[1] ينظر: طيّب نابت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة أمثلة عمليّة في التعليم الابتدائي والمتوسّط، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2015م، ص 28، وينظر أيضا: عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر – الواقع والمأمول، مجلّة آفاق علميّة، مجلّد 10، العدد 3، 2018م، ص 36-41.

الفصل الأوّل

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

(محتوياته، ميزاته، أبعاده)

مباحث

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: أسس بناء المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وغاياته وأبعاده العلميّة

المبحث الثّاني: مظاهر التّعدّد والتّكامل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

المبحث الثّالث: المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وعلاقته بذهن المتعلّم

تمهيد:

يعدّ الكتاب المدرسي[*] من بين أهم الوسائل التّعليمية التّي يعتمد عليها كلّ من المعلّم والمتعلّم، وترجع أهميّته إلى احتوائه على المادّة التّعليميّة المقررّة لكلّ مرحلة دراسيّة بشكل منظّم يتوافق مع ما جاء في المنهاج؛[**] لأنّ الكتاب عبارة عن مرحلة لاحقة للمنهاج؛ فهو يتوافق معه في موضوعاته وأسسه وتفاصيله[1].

ويهدف من خلال المادّة العلميّة الذّي يحتويها والمنظّمة وفق استراتيجيّات تعليميّة تنشّط ذهن المتعلّم (لأنه وكما هو معروف مبني وفق المقاربة بالكفاءات[***]) إلى تكوين المتعلّم تكوينا كاملا يشمل التكوين المعرفي والذّهني والاجتماعي والثّقافي والتكوين من ناحية القيم، كما أنّه يهدف إلى تحقيق ملامح التّخرّج المتضمّنة في المنهاج

وبما أنّ الكتاب المدرسي هو المصدر الأوّل الذي يأخذ منه المتعلّم المعرفة، يجب أن يكون مرتبطًا بواقعه، مواكبا للتّطورات الحاصلة، موازيا لمرحلته العمريّة، محتويا على زخم ثقافيّ يمكّن المتعلّم من معرفته لعاداته وتقاليده والقيم التّي يسير عليها مجتمعه وغيره، وإلّا لن يحققّ الغايات المنتظرة من تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط.

---

[*] يعرّف الكتاب المدرسي بأنّه " ذلك الكتاب الذّي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسيّة التّي تتوفّر على تحقيق أهداف تربويّة محدّدة سلفا (معرفيّة، وجدانيّة، النّفس حركيّة)، وتقدّم هذه المعلومات في شكل علمي منظّم لتدريس مادّة معيّنة في مقرّر دراسي ولفترة زمنيّة محدّدة"، ابتسام صاحب الزّويني وآخران، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2013م، ص 102، وله أهميّة كبيرة لأنّه يقدّم المحتوى بطريقة منظّمة على نحو معيّن يساعد على تحقيق الأهداف المخطّط لها، وهو المنطلق الأوّل للمتعلّمين إلى عالم البحث والمعرفة والتّفكير المنظّم والاطّلاع، كما أنّه يشتمل على مجموعة متنوّعة من الوسائل التّعليميّة (صور وأشكال توضيحيّة ورسوم بيانيّة ...) تثري عمليّة التّعليم، ويساهم في نقل ثقافة المجتمع والمحافظة على التراث الثّقافي، ينظر: المرجع نفسه، ص 103-106.

[**] ورد في مقدّمة كتاب اللّغة العربيّة أنّ الكتاب مبني وفقا لما جاء في المنهاج " لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط طبقا للمنهاج الدّراسي الذّي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016م " حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019م، مقدّمة الكتاب.

[1] ينظر: جميلة راجا، الكتاب المدرسي بين الواقع والطّموح، مجلّة الخطاب، مجلّد 2009، العدد 5، 30 جوان 2009م ص 346.

[***] إنّ أهمّ ما يميّز هذا التوجّه الجديد هو إمكانيّة أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيّات المشكلة، وهي تركّز على المتعلّم وتدرّبه على التصرّف من خلال وضعيّات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة، هذا التدرّب يكسبه مهارة البحث عن المعلومة و تنظيم وضعيّات وتحليلها وإعداد فرضيّات وتقويم وحلول وغيرها، ومنه عدم اعتمادها على منطق تكديس المعلومات وإنّما استغلالها كأداة تفكير وتصرّف، أي جعل المعارف حيّة ومستغلّة في الحياة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة المتوسّط، مارس 2016م، ص 8.

انطلاقا من هذا سنحللّ المقرّر الدّراسي وما يحتويه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة* متوسّط من خلال تبيين المقاربات** التّي بُني عليها والأهداف والغايات التّي يسعى إلى تحقيقها وكذا إظهار تجليّات ومظاهر التّعدّد والتّكامل فيه؛ والتّي تعدّ نقطة أساسيّة في بناء الكتب لأنّها تحقّق نجاح العمليّة التّعليميّة، وبعرضنا للمحتوى سنتطرّق إلى القيم والعادات والتقاليد وغيرها من المكوّنات التّي تشكّل المحتوى الثّقافي في الكتاب، مع التطرّق إلى مدى تحقيق العلاقة بينه وبين ذهن المتعلّم؛ وعليه الإجابة على التّساؤلات الآتية: ما هي أساسيّات المقرّر الدّراسي؟ ما هي غاياته وأبعاده العلمّيّة؟ أين تتجلّى مظاهر التعّدد والتّكامل فيه؟ هل يحقّق المحتوى الثّقافي في الكتاب العلاقة بينه وبين ذهن المتعلّم؟.

المبحث الأوّل: أسس بناء المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وغاياته و أبعاده العلميّة:

1 - أسس بناء مقرّر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

يعرّف المقرّر الدّراسي بأنّه" جزء من البرنامج الدّراسي*** يتضمّن مجموعة من الموضوعات الدّراسيّة التّي يلزم الطلّاب بدراستها في فترة زمنيّة محدّدة "[1]؛ أي أنّ المقرّر الدّراسي هو المحتوى المقرّر تعليمه للمتعلّم في سنة دراسيّة معيّنة، فهو بمثابة التّنظيم الذّي يلخّص

* السّنة الرّابعة متوسّط هي مرحلة تعليميّة تنتمي إلى التّعليم المتوسّط وتهدف إلى تعميق وتنمية التعلّمات في مختلف المواد و تحضير توجيه المتعلّمين نحو شعب التّعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العمليّة، وذلك بالعناية والمتابعة البيداغوجيّة وبنشاطات يغلب عليها العمل التّطبيقي، وفيها ينال المتعلّم شهادة التّعليم المتوسّط منتقلا إلى مرحلة تعليميّة أخرى وهي مرحلة التّعليم الثّانوي، ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج، مارس 2009م، ص 36.

** المقاربة " هي المساعي والأساليب والأفعال التّي يتمّ استخدامها بشكل متناسق ومتدرّج للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود"، طيّب نابت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة – أمثلة عمليّة – في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2015مص14.

*** البرنامج الدّراسي هو" مجموعة من الموضوعات – الإجباريّة والاختياريّة – تقدّم لفئة معيّنة من الدّارسين بغية تحقيق أهداف تعليميّة مقصودة (goals) في فترة زمنيّة محدّدة، مع بيان عدد السّاعات التّي تقابل كلّ موضوع مثل: برنامج الثّانويّة العامّة، برنامج الكليّات الجامعيّة، برنامج إعداد المعلّم الجامعي، برنامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة، برنامج تأهيل معلّمي المرحلة الابتدائيّة للمستوى الجامعي، برنامج محو الأميّة...الخ، ويؤدّي إلى الحصول على درجة أو شهادة علميّة تؤهّل صاحبها لمزاولة مهنة معيّنة"، محمّد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، ط1، 2011م، ص 18، 19.

[1] المرجع نفسه، ص 19.

الموضوعات التّي يجب أن تدرّس للمتعلّمين لتحقيق نتائج معيّنة في تلك الفترة الدّراسيّة؛ لأنّه طبعا لن يوضع عشوائيّا وإنّما تسبقه مجموعة من الأهداف المسطّرة يوضع وفقها المقرّر لتحقيق ما تمّ تسطيره من أهداف تعليميّة .

يدرج هذا المقرّر في الصّفحات الأولى من الكتاب المدرسي على شكل جدول ينظّم المحتويات بالترتيب مع ذكر المقطع وما يتصل به وصفحته في الكتاب، حتى يسهل على المعلّم والمتعلّم الرجوع إلى الصفحات دون عناء متى أرادوا ذلك.

وللمقرّر الدّراسي فائدة كبيرة في العمليّة التّعليميّة لأنّه يحدّد للمعلّم ما يجب عليه تدريسه في السّنوات الدّراسيّة التّي يدرّسها؛ أي له فائدة تنظيميّة تلغي حدوث أي فوضى.

والسّنة الرّابعة متوسّط كغيرها من السّنوات لها مقرّر دراسي يُلزم على المتعلّم اكتسابه في آخر السّنة، فما هو مقرّر اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟ وما هي خصائصه وطرق بنائه؟ وما هي أهمّ أهدافه؟

يشتمل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط* على ثمانية مقاطع تعليميّة كلّ مقطع يحتوي على مجال ثقافي معيّن تندرج ضمنه العديد من الأنشطة المترابطة المتمثّلة في: فهم

*أُلّف بإشراف حسن شلّوف ومجموعة من الباحثين (أحسن الصيّد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير سليمان بورنان)، وبتنسيق محمّد أمير العرابي وتركيب فاتح قينو ومحمّد أمين زواتي، أمّا الغلاف والتّصميم فمن طرف ناصريّة سي عبد الرّحمان، صُدر عن منشورات الشّهاب، سنة 2019م، بُدئ بمقدّمة وجّهت إلى المتعلّمين لخّص فيها النّاشر أهميّة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، والمقاطع والأنشطة والمهام وطرق التّقييم التّي يحتويها وفوائدها وغاياتها التّعليميّة، وأنهاها بعبارة تشجيعيّة للمتعلّمين لتخطّي هذه المرحلة الدّراسية، يليها فهرس المحتويات منظّم ومرتب بطريقة تعكس تنظيم المحتويات وتدرّجها حسب الأنشطة المقرّرة (خطابات فهم المنطوق، نصوص فهم المكتوب، الظّواهر اللّغويّة، الإنتاج الكتابي، إدماج التّعلّمات وتقيمها)، وقد أُتبع كلّ نشاط برقم الصّفحة الخاصّة به في الكتاب ملوّنة بلون مغاير عن لون المقاطع التّعليميةّ، تليها بطاقات توضّيحيّة تبيّن كيفيّة استعمال الكتاب وتشير لبعض ما ورد فيه (رقم المقطع، عنوان المحور، الموارد التّي تناولها المقطع، إنتاج شفوي...)، بعدها نجد مباشرة المقطع التّعليميّ الأوّل، وللإشارة فإنّ هذه المقاطع تُفصل دائما بصفحة تحمل رقم المقطع وعنوانه وموارده، وصورة فوتوغرافيّة تعبّر وتلخّص مضامين المحتويات التّي يحملها، وأوّل ما نلحظه داخل هذه المقاطع التّعليميّة ورود العناوين بصورة بارزة سواء العناوين الرّئيسيّة أو الثّانويّة وملوّنة بلون مغاير عن المضمون، ولهذه الخاصيّة فائدة تعليميّة لأنها تجذب انتباه المتعلّم وتزيد دافعيّته للتعلّم وتوضّح له المطلوب أكثر، فمن البداية مثلا سيعرف أنه هو من سيقرأ ويناقش ويفهم، من خلال العبارة التّي كتبت بخطّ غليظ وملوّن (أفهم ما أقرأ وأناقش)، والملاحظ هنا أنّها كُتبت بصيغة المتكلّم (أنا)، أي أنّ المتعلّم هو من سيقرأ ويفهم ويناقش وأنّه هو المسؤول الأوّل عن اكتساب معارفه وليس المعلّم، وقد تميّز كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بطباعة نستطيع أن نقول عنها جيّدة، فالأوراق غليظة ناصعة البياض تبرز بشكل جلي وبصورة واضحة المتن، وهو مجلّد بطريقة تسمح نوعا ما باستعماله عاما كاملا دون أن تتمزّق صفحاته، وحجم خطّه

المنطوق، فهم المكتوب، الظّواهر اللّغويّة، الإنتاج الكتابي وآخرها إدماج التّعلّمات وتقييمها (يتّم فيه قياس مدى اكتساب المتعلّم وقدرته على استثمار ما تعلّمه داخل المقطع).

توزّع هذه الأنشطة وفق مخطّط زمني أسبوعي حجمه (5 سا) ، يُستهَلّ بنشاط فهم المنطوق وإنتاجه يدرّس في (1سا)، يليه فهم المكتوب (قراءة + دراسة النّص + الظّواهر اللّغويّة) بحجم ساعي قدره (1سا + 1سا + 30 دقيقة)، ثمّ إنتاج المكتوب وقد خصّصت له (1سا) وأخيرا الأعمال الموجّهة* (30 دقيقة)[1].

وقد هُيكل هذا المقرّر داخل الكتاب (فهرس المحتويات) وفق التّنظيم الآتي[2]:

مناسب للبصر لأنّه واضح والمسافة بين أسطره جيّدة تتجاوز مشكل تداخل الأسطر بعضها في بعض، وعدد صفحاته (84 صفحة) وهو عدد متوسط ليس بالخفيف وليس بالثّقيل جدّا، كما نجد في الكتاب شكلا تامّا للمعجم اللّغوي الجديد المراد تعليمه للمتعلّم (أثري رصيدي اللّغوي) وملوّن بلون مغاير وهي نقطة إيجابية تحتسب للكتاب لأنّ المتعلّم بهذه الطّريقة سيركّز انتباهه عليها وسيتذكّرها أكثر وسينطقها بشكل صحيح من خلال الشّكل التّام لها بعيدا عن أي خطأ، فالكلمة جديدة عليه وقد لا يعرف هجاءها بالشّكل الصّحيح.

* حدث تغيير استثنائي إثر جائحة كورونا؛ حيث أُدمجت الحصّة الثانية في الحصّة الأولى في فهم المنطوق، وأُدمجت الحصص الثلاث لدرس الجملة الواقعة مضافا إليه في حصّة واحدة، و أُدمج درس الجملة الواقعة جوابا للشّرط في حصّة واحدة، كما أدمجت الحصّة الثانية في الحصّة الأولى في الإنتاج الكتابي (تحرير)...ينظر: المديريّة العامّة للتّعليم مديريّة التّعليم المتوسّط، تكييف الدّليل المنهجي لتنفيذ مخطّط التعلّم الاستثنائي للفترة من 11 أفريل 2021 إلى نهاية السّنة الدّراسيّة 2021/2020 المادّة اللّغة العربيّة، مارس 2021، ص 6.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص 12.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، فهرس المحتويات.

المقاطع التّعليميّة	خطابات فهم المنطوق	نصوص فهم المكتوب	الظّواهر اللّغويّة	الإنتاج الكتابي	إدماج التعلّمات وتقييمها
1- قضايا اجتماعيّة	ثريّ الحرب	ذكرى وندم	عطف النّسق	كتابة نصّ قصصي يغلب عليه نمط الوصف*	إنجاز قصّة
		الضّحيّة والمحتال	عطف البيان		
		سائل	البدل		
2- الإعلام والمجتمع	ثقافة الصّورة	الصّحافة والأمّة	العدد وأحواله	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	إدارة حلقة نقاش
		أسرى الشّاشات	الاستثناء		
		تلك الصّحافة	التّمييز		
3- التّضامن الإنساني	الإنسانيّة ومشكلاتها	وكالة الأونروا	الممنوع من الصّرف	كتابة نصّ تفسيري وصفي	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس
		في مواجهة الكوارث	التّوكيد		
		من يجير	الجملة		

* القصّة هي " فن أدبي يتناول بالسّرد حدثا وقع أو يمكن أن يقع"، فؤاد قنديل، فنّ كتابة القصّة، شركة الأمل للطّباعة والنّشر، مصر، 2002م، ص 30، من هذا التّعريف- وكما هو معروف – نستنتج أنّ القصّة يغلب عليها النّمط السّردي لا الوصفي لأنّها تسرد حدثا، وعليه الوصف لا يمكنه أن يكون غالبا وإنّما يتخلّل السرد لأننا قد نصف أشياء أو أشخاصا أو أحداثا داخل القصّة، وقد جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج تأكيدا لذلك حيث ذُكر أنّ السرد من موضوعاته القصص، ينظر: :اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 6.

		فؤاد الصّغير	البسيطة والجملة المركّبة		بذوي الاحتياجات الخاصّة
4- شعوب العالم	مفاخر الأجناس	من معتقدات الهنود	الجملة الواقعة مفعولا به	كتابة مقال لا يغلب عليه نمط الوصف	إلقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التّواصل مع الشّعوب
		الشّعب الياباني	الجملة الواقعة نعتا		
		أنا الإفريقي	الجملة الواقعة حالا		
5- العلم والتّقدّم التّكنولوجي	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلمي والتّكنولوجي	الأنترنت	الجملة الخبريّة	كتابة نصّ تفسيري	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم
		التّقدّم العلمي والأخلاق	الجملة الفعليّة الواقعة خبرا		
		فضل العلم	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا		
6- التلوّث البيئي	تلوّث البيئة	هو في عقر دارنا	الجملة الواقعة مضافا إليه	كتابة نصّ وصفي	إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر التّلوث
		التّوازن البيئي ومكافحة التّلوث	الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه		
		مظاهر تلوّث البيئة	الجملة الاسميّة		

			الواقعة مضافا إليه		
7- الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية	سجّاد أمّي	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها	كتابة نصّ وصفي	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة
		آنية الفخّار	الجملة الواقعة خبرا لأن أو إحدى أخواتها		
		قصّة الفخّار	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة		
8- الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	مهجّرون لا عودة	الجملة الواقعة جوابا لشرط	كتابة نصّ تفسيري حجاجي	إنجاز تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السريّة
		سلاما أيّتها الجزائر البيضاء	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم		
		شوق وحنين إلى الوطن	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم		

انطلاقا من هذا الفهرس الذّي يضمّ أساسيّات المقرّر الدّراسي للسّنة الرّابعة متوسّط سنتطرّق إلى مجموعة من النّقاط نوضّح من خلالها أهمّ ما ميّز كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط في مناهج الجيل الثّاني نبدؤها ب:

1-1- بناؤه وفق المقاربة النصيّة:

نلاحظ أنّ أوّل ما ورد في هذه المقاطع هو نصّ فهم المنطوق والمكتوب وهذا راجع للأساس الذّي بني عليه الكتاب وهو المقاربة النصيّة التّي تعرّف بأنّها " اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التّي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة الصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّص (المنطوق والمكتوب) محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"[1]؛ إذن النّص من خلال هذه المقاربة يعتبر منطلقا لبناء جميع التّعلّمات واكتساب مختلف كفاءات الميادين اللّغويّة المتمثّلة في ميدان* فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب (نصوص/ ظواهر لغويّة)، ميدان الإنتاج الكتابي.

وله فائدة كبيرة في تعليم الظّواهر اللّغويّة، لأنّ تعلّم الظاهرة اللّغويّة داخل النص يمكّن من التّعامل معها" باعتبارها عنصرا عضويّا داخل النّص تتفاعل معه وبه؛ فوجودها في النصّ وجود عضوي ووظيفي من ناحية تركيبة النّص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدّلاليّة لها كما أنّ تعليمها للمتعلّمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلّة لذاتها، وإنّما كي يوظّفوها لأداء وظيفتها الدّلاليّة التّعبيريّة التواصليّة"[2]؛ أي أنّ المتعلّم وعند تناوله للظّاهرة اللّغويّة داخل النّص سيدرك دور النحو في الإنتاج سواء كان شفويّا أو كتابيا (مساهمته في بنائه وتحديد بعض دلالاته)، فيتعلّم النّحو لتوظيفه في التواصل لا الاحتفاظ بالقاعدة في ذهنه مستقلّة.

---

[1] المصدر السّابق، ص 5.

* الميدان هو " جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التّي ندرجها في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج" اللّجنة الوطنيّة للمناهج مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 10.

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب الجزائر، 2019م، ص 9.

كما له فائدة في تثبيت الذّاكرة المعجميّة للكلمات؛ لأنّ تعليم الكلمات داخل نصّ متكامل مترابط يسمح بدراسة الكلمة في تفاعل نصّي وفي علاقتها داخل النّص (ترادف وتضاد واشتمال....)، وبالتّالي صناعة صور ذهنيّة للكلمات الجديدة التّي سيتعلّمها من خلال علاقاتها الترابطيّة داخل النّص.[1]

وللإشارة فإنّ الإنتاج الكتابي هنا ووفقا لهذه المقاربة سيكون أكثر اتساقا وانسجاما وترابطا؛ لأنّ المتعلّم وبدراسة النّص دراسة كليّة ملتحمة سيدرك آليات اتساق وانسجام* النّصوص وكيفيّة بنائها، وعليه وأثناء بنائه للنّص سيتتبع ويراعي ضرورة وجود هذا الانسجام والاتساق والتّرابط في الإنتاج الكتابي والشّفوي الخاصّ به.

كما أنّ ربط مختلف الأنشطة التّعليميّة بالنّص يقود إلى تحليله تحليلا يشمل بنيته النّحويّة والصرفيّة والدّلاليّة وغيرها...،وبالتّالي إدراك اللّغة إدراكا شموليّا، وقد نادت اللّسانيات العرفانيّة إلى هذا وحرصت على ضرورة عدم تناول اللّغة على أنها نظام مستقلّ بعضه عن بعض، بل أكّدت على ضرورة تناول جميع مستوياتها في تفاعلها وتكاملها واشتغالها

[1] عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2017م،ص 343.

* يُعرّف الاتساق في دليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بأنّه العنصر الخاصّ " بالجانب المادي للنّص من حيث اتساقه وإحكام بنائه التّركيبي (النصّ مجموعة جمل مركّبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيّا وتحمل رسالة هادفة)" والانسجام يتعلّق " بإصدار الأحكام على مضمون النصّ الفكري والعاطفي (في هذا المستوى العمري والعقلي للمتعلّمين" حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 88، وهذان المصطلحان مأخوذان من لسانيات النّص وهما يحتلّان موقعا مركزيّا في الأبحاث والدّراسات المندرجة في مجال تحليل الخطاب ولسانيات النّص، فالاتّساق (السّبك) كما ذكر دي بوجراند يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحيّة على صورة وقائع يؤدّي السّابق منها اللّاحق بحيث يتحقّق لها التّرابط الرّصفي، والانسجام (الالتحام) يتطلّب من الإجراءات ما تنشّط به عناصر المعرفة لإيجاد التّرابط المفهومي واسترجاعه وتشتمل وسائل الالتحام على العناصر المنطقيّة كالسببيّة والعموم...أو بتعريف أبسط نوعا ما الاتساق هو ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنص ويُهتمّ فيه بالوسائل اللّغويّة الشّكليّة التّي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من النّصّ أو النّص برمّته، ومن أجل وصف اتساق نصّ ما يسلك المحلّل الواصف طريقة خطية، متدرّجا من بداية الخطاب (الجملة الثّانية غالبا) حتّى نهايته راصدا الضّمائر والإشارات المحيلة، إحالة قبليّة أو بعديّة، مهتمّا أيضا بوسائل الرّبط المتنوّعة كالعطف، والاستبدال والحذف... والانسجام هو التماسك الدّلالي أو بعبارة أخرى علاقات التماسك الدّلالي بين أجزاء النصّ من ناحية، وبين النصّ وما يحيط به من سياقات من ناحية أخرى، ينظر: روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، تر: تمّام حسّان عالم الكتب، مصر ط1، 1998م، ص 103، وينظر: محمّد خطابي، لسانيّات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي لبنان، ط1، 1991م، ص 5، ، وينظر أيضا: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصّي بين النظريّة والتّطبيق دراسة تطبيقيّة على السّور المكّية، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، ج1، 2000م، ص 96.

معا،[1] وقد ذكرنا سابقا رفضها لهذه المجزوئيّة المتبناة عند تشومسكي وأخذها بلا مركزيّة التّركيب؛ لأنّ جميع مستويات اللّغة تساهم في تشكيلها.

إذن ووفق هذا المنظور نستنتج أنّ المتعلّم عندما يتعلّم اللّغة في النّص بجميع مستوياته سيدرك ضرورة هذه المستويات في تشكيل اللّغة وبالتّالي سيصبح له القدرة على الإنتاج واستعمال اللّغة في التّواصل.

2-1 بناؤه وفق المكتسبات القبليّة:

بُني كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط انطلاقا من المكتسبات القبليّة التّي اكتسبها المتعلّم في الأطوار السابقة، فقد ورد في دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط أنّ الكفاءات تُبنى على أساس المكتسبات القبليّة وبالتّالي العودة إلى ملمح التّخرّج للطّور الذّي سبقه؛ لأنّه يعتبر ملمحا للدّخول إلى السّنة الرّابعة متوسّط.[2]

انطلاقا من هذا اطّلعنا على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط لمعرفة مدى ارتباطه بكتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة متوسّط؛ فوجدنا أنّ المحاور الثّقافيّة المدرجة في كتاب الثّالثة متوسّط هي نفسها المدرجة في كتاب الرّابعة متوسط وقد رتّبت على النّحو الآتي: الآفات الاجتماعيّة، الإعلام والمجتمع، التّضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتّقدّم التّكنولوجي، التلوّث البيئي، الصّناعات التّقليديّة، الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة[3] (كلّ هذه المحاور متطابقة ما عدا المحور الأوّل الذّي غُيّر في الرّابعة متوسّط إلى قضايا اجتماعيّة).

انطلاقا من هذه المكتسبات سيستطيع المتعلّم أوّلا فهم وإدراك المعارف الجديدة التّي سيكتسبها، وسيتمكّن ثانيا من تعزيز ما يعرفه سابقا.

كما أنّنا نجد أنّ بعض دروس نشاط الظّواهر اللّغويّة التّي درسها في السّنة الثّالثة متوسّط هي بمثابة البوابة لاكتساب الظّواهر اللّغويّة في السّنة الرّابعة متوسّط، فمثلا في السّنة الثّالثة متوسّط يتعرّف على الشّرط وأركانه وأدوات الشرط الجازمة و أفعال الشّروع والمقاربة والرّجاء واقتران جواب الشّرط بالفاء وأدوات الشرط غير الجازمة، وفي الرّابعة متوسّط يعزّز

[1] ينظر: الأزهر الزنّاد نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 33.

[2] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 3.

[3] ينظر: ميلود غرمول، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م، فهرس الكتاب.

هذه المكتسبات من خلال التّعرّف على الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة والجملة الواقعة جوابا للشّرط والجملة الواقعة جوابا لشرط جازم وجوابا لشرط غير جازم.

والتأسيس على أساس المعارف السّابقة لم يقتصر فقط على ما تعلّمه المتعلّم في السّنة الثّالثة متوسّط؛ إنما نلحظ هذا التّأسيس أيضا داخل السّنة الرّابعة متوسّط نفسها، فمن خلال قراءتنا للمقرّر نجد أنّ جزءا من الظّواهر اللّغويّة يرتبط بما قبله، فعلى سبيل المثال يتعرّف المتعلّم في حصّة على الجملة البسيطة والمركّبة والفرق بينها، بعدها ينتقل إلى التّعرّف على أنواع الجمل المركّبة، وفي حصّة أخرى يتعرّف على الجملة الخبريّة وبعدها ينتقل إلى التعرّف على أنواعها وهكذا...

والملاحظ هنا وجود تدرّج وتنظيم يبدأ من السّهل إلى الصّعب، حيث يبدأ المتعلّم بالتّعرّف على الجملة البسيطة ثمّ يمرّ إلى الأصعب منها الجملة المركّبة، ثم إلى الأصعب منها أنواع الجملة المركّبة....

ولا يقتصر التدرّج على هذا، بل نجده أيضا في الهيكلة البيداغوجيّة للمقاطع التّعلميّة التّي تُستهلّ بوضعيّة انطلاقيّة (استهلال كلّ مقطع بوضعيّة مشكلة انطلاقيّة)، تليها وضعيّات بسيطة (بناء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة للمقطع)، ثمّ وضعيّات تقويميّة مركّبة (إرساء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة للمقطع وإدماجها + تقويم مدى التحكّم في موارد المقطع واستثمارها)[1]، وأيضا يُبنى النّشاط في حدّ ذاته وفق تنظيم وتدرّج، فمثلا في فهم المكتوب يوجّه المتعلّم إلى: أقرأ النّص، أفهم النّص وأناقش فكره (تحليل النّص)، أكتشف نمط النصّ وأبيّن خصائصه، أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه، ثمّ استنتج.

1-3- ترتيبه وفق ترتيب المهارات اللّغويّة:

ينقسم المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط كما ذكرنا سابقا إلى مجموعة من الأنشطة فهم المنطوق، فهم المكتوب، الظّواهر اللّغويّة، الإنتاج الكتابي.

في فهم المنطوق يتمّ إسماع نصّ المنطوق إلى المتعلّم ثمّ مناقشة أفكاره وتحليليه وذلك ظاهر في أيقونة [أستمع إلى الخطاب بوعي، أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه]، ثمّ يتدرّب على الإنتاج الشفوي من خلال أيقونة [أتدرّب على الإنتاج الشفوي]، وفي فهم المكتوب يقرأ المعلّم

[1] ينظر: المفتّشيّة العامّة للتّربية الوطنيّة ومديريّة التّعليم المتوسّط، المخطّطات السّنويّة المادّة اللّغة العربيّة المستوى السّنة الرّابعة متوسّط، سبتمبر 2022م، ص 5.

النّص ثمّ يقرؤه المتعلّمون وينتقلون بعدها إلى إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال أيقونة [أثري رصيدي اللّغوي]، ثمّ مناقشة النّص ومناقشة أفكاره من خلال أيقونة [أفهم النصّ وأناقش فكره]، بعدها تحديد نمط النّص عبر أيقونة [أكتشف نمط النصّ وأبيّن خصائصه]، وأخيرا البحث عن اتساق وانسجام النص حسب ما تمليه المقاربة النّصيّة من خلال أيقونة [أبحث عن ترابط جمل النصّ وانسجام معانيه]، أمّا نشاط الظّاهرة اللّغويّة فيتعلّم من خلاله ويكتسب مختلف الظواهر النّحويّة حتى يتمكن من استعمال اللّغة استعمالا صحيحا بعيدا عن أيّ أخطاء نحويّة وتركيبيّة، وأخيرا ينتج إنتاجا كتابيا من خلال ما تعلّمه في الأنشطة السّابقة.

انطلاقا من هذا نستنتج أنّ المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط مرتّب وفق ترتيب المهارات اللّغويّة الأربعة (السّماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)*، التّي تهدف أنشطة الكتاب إلى إكسابها للمتعلّم، فمن خلال نصّ فهم المنطوق يكتسب المتعلّم مهارة السّماع، والملاحظ أنّ النّص المنطوق لم يضمّن داخل الكتاب وإنّما ورد في دليل استعمال الكتاب الذّي وجّه إلى المعلّم وقد حُرص فيه على ضرورة قراءة النّص قراءة جيدة من خلال المعلّم أو من خلال استعمال وسائل سمعيّة (وهي في الحقيقة غالبا لا توفّر في المدارس) وهذا شيء في غاية الأهميّة لأنّه يجعل المتعلّم مركّزا أكثر(لا يوجد شيء يشوشه فهو لا يملك ولا يرى هذا النّص أمامه)، وفي النّشاط نفسه ينتج شفهيّا أي يكتسب مهارة تحدّث (أفهم ما أسمع وأنتج، أتدرّب على الإنتاج الشفوي)، ويكتسبها أيضا من خلال مشاركته في تحليل النّص ومناقشة أفكاره مع زملائه ومعلّمه.

*المهارات اللّغويّة: هي أربع مهارات تسعى المناهج التربويّة الحديثة إلى إكسابها للمتعلّم، تمثّل المهارة الأولى مهارة السّماع وهي بمثابة المفتاح لبقيّة المهارات، لأنّ اللّغة سماع قبل كلّ شيء، لذا وجب إعطاؤها أهميّة واهتماما كبيرا، وإلّا حدث عدم إتقان للكلام والقراءة الجيّدة؛ بل وحتّى عدم الاستيعاب الجيّد للّغة وقضاياها، تليها مهارة التّحدث (الكلام) وهي الممارسة الفعليّة للّغة تحقيقا لغرضها الأساس ألا وهو التّواصل بشكل سليم وتلقائي وعفوي، أي بشكل يسمح بالسّيطرة على اللّغة كوسيلة للتّفكير والتّعبير والاتصال، ثمّ مهارة القراءة التّي تعتبر مصدرا هامّا لتعلّم اللّغة ولها أنواع أهمّها القراءة المكثّفة، ينمّي بها المتعلّم قدرته على الفهم التّفصيلي لما يقرؤه وكذا تنمية قدرته على القراءة جهرا بأسلوب صحيح، والقراءة الموسّعة وتكون خارج الصّفّ بقراءة نصوص طويلة وتضمّ بدورها مهارتين أساسيتين هما التّعرّف والفهم، أمّا المهارة الرّابعة فتأتي متأخرة في ترتيبها عن بقيّة المهارات وهي مهارة الكتابة، ولها ثلاثة أنواع الرّسم الهجائي الخطّ، التّعبير الكتابي، ينظر: شريف الدّين أيو أبوبكر، الموجز في المهارات اللّغويّة، معهد اللّغة العربيّة وعلوم الشّريعة للنّشر والتّوزيع، نيجيريا، ط1، 2022م، ص 10-42.

أمّا في نشاط فهم المكتوب ومن خلال قراءته لنصوص فهم المكتوب سيقوم بنشاط ذهني (فهم، إعادة بناء، استعمال المعلومات، تقييم النّص)[1]، وسيكتسب مهارة القراءة من خلال قراءته للنّص.

واكتساب مهارة القراءة لا يقتصر هنا، فغالبا ما نجد عبارات توجّه المتعلّم إلى القراءة الموسّعة من خلال قراءة مصادر ومراجع خارجيّة.

وفي نهاية بناء هذه التّعلّمات يتدرّب على اكتساب مهارة الكتابة عبر توجيهه إلى إنتاج كتابات من خلال استغلال ما تعلّمه في الأنشطة الأخرى.

1-4- التنويع بين النّص النّثري والشّعري:

تنقسم نصوص فهم المكتوب إلى نصوص شعريّة وأخرى نثريّة (ستّة عشر نصّا نثريّا وثمانية نصوص شعريّة)، نصيّن نثريين ونص شعري في كلّ مقطع، وهذا أمر إيجابي، لأنّ إيرادهما يمكّن المتعلّم من معرفة أساليب استعمال اللّغة بطريقة جماليّة وينمّي ذوقه الفنّي ويعطيه القدرة على استقبال مختلف النّصوص وتحليلها وكذا إنتاجها، كما أنّ احتواء النّص الشّعري على معجم مختار بعناية، وبناؤه وفق قافية معيّنة وإيقاع، يجعل منه نصّا شيّقا يُقبل المتعلّم على تعلّمه وتحليله وقراءته، وكذا مصدرا لاكتساب رصيد معجمي جديد عليه.

أمّا بخصوص النّصوص النثريّة فنجد إدراج ثلاثة أنواع من الفنون الأدبيّة، وهي المقال بمعدل اثني عشر نصّا: (الصّحافة والأمّة، أسرى الشّاشات، وكالة الأونروا، في مواجهة الكوارث، من معتقدات الهنود، الشّعب الياباني، الأنترنت، التقدّم العلمي والأخلاق، هو في عقر دارنا، التوازن البيئي ومكافحة التلوّث، سلاما أيّتها الجزائر البيضاء*، سجّاد أمّي) والرواية بمعدّل ثلاثة نصوص (ذكرى وندم، آنية الفخار، مهجّرون لا عودة)، ومقامة واحدة (الضّحيّة والمحتال)،وبهذا فهي لا تشمل جميع الفنون الأدبية النثريّة التّي يجب على المتعلّم التّعرف عليها، ولا تحقّق النقطة التّي جاءت في المنهاج المرتبطة بضرورة " تخصيص مكانة

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص4.

* ورد خطأ في كتابة مرجع النّص الأعمال المتكاملة وليس الكاملة، ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 157.

لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبيّة الحديثة، مثل الرّواية والقصّة والمسرح...الخ "[1] وعليه ولاستدراك هذه النقطة وجّه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط المتعلّم لمطالعة القصّة القصيرة، المسرحيّة الرسّالة، مناظرات... في أجمع مواردي المعرفيّة .

وقد لاحظنا أثناء إحصائنا لنصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط تذييل كلّ نصّ من هذه النّصوص بالمصدر الذّي أُخذ منه، وهو شيء جيّد يسمح للمتعلّم بالاطّلاع والعودة إلى المصدر إن كانت له رغبة لمعرفة أكثر عمّا يحمله النّص.

كما يرفقه بنبذة عن كاتب النّص وبعض مؤلفاته، وهذا أيضا يسمح للمتعلّم بالاطلاع أكثر لأنّ الكتاب قدّم له أسماء مصادر معرفيّة أخرى غير موجودة في المقرّر الدّراسي، وتعتبر أيضا انطلاقة لفهم النّص لأنّ الكاتب غالبا ما يكتب عمّا عاشه وعاناه؛ فمثلا في النصّ الشّعري شوق وحنين إلى الوطن لكاتبه إيليا أبو ماضي بمجرّد قراءة بطاقته التّعريفيّة المدرجة في هامش النّص والتّي ذُكر فيها أنّ الشاعر من شعراء المهجر، سيفهم المتعلّم مباشرة أنّ النّص هو تعبير عاكس عن التّجربة الجسديّة التّي عاشها الشّاعر (ليس بالضّرورة لكنّه يساعده في كثير من الأحيان).

1-5- تبنّي وضعيّات تعلّميّة مستقاة من الحياة اليوميّة:

يدعو المنهاج إلى تبنّي وضعيّات تعلميّة مستقاة من موضوعات الحياة اليوميّة والتّي لها القدرة على دفعهم إلى استعمال اللّغة استعمالا وظيفيّا[2]، وبما أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط هو تطبيق لما جاء في المنهاج، فإنّنا نجد أنّ أغلب وضعيّات إدماج التّعلّمات وتقييمها منتقاة من واقع المتعلّم (سنشير إليها في الفصول القادمة مع بيان أهمية ذلك في العمليّة التّعليميّة).

وهذا التبني وحسب ملاحظتنا لا يقتصر على وضعيّة إدماج التّعلّمات وتقييمها، وإنّما يشمل بعض النصوص أيضا؛ لأنّ وضعيّة الإدماج غالبا ما تكون لها علاقة بالنّصوص [*] وهو

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط ، ص 4

[2] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص26، 27.

[*] يُطلب من المتعلّم في إدماج التّعلّمات وتقييمها إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة، إنجاز تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السريّة، إلقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التّواصل مع الشّعوب...لكن لا يقدّم له

أمر أساسي لبناء موارد معرفيّة تعين على حلّ المشكلة المقدّمة له، كنصّ أسرى الشّاشات الأنترنت، التقدّم العلمي والأخلاق، فضل العلم، هو في عقر دارنا، التوازن البيئي ومكافحة التلوّث، مظاهر تلوّث البيئة...

1-6- مراعاته لخصوصيّة المرحلة العمريّة للمتعلّم:

أُقِرّ في الوثيقة المرافقة للمنهاج والمرجعيّة العامّة للمناهج على ضرورة مراعاة قدرات المتعلّم وخصائصه؛ فكلّ مرحلة تعليميّة تنَظّم وفق وتيرة نموّ المتعلّم وما يحتاجه.[1]

انطلاقا من هذا وبما أنّ الكتاب يُبنى وفق ما جاء في المنهاج سنحاول قراءته لمعرفة مدى موافقته لنمو المتعلّم وإلى ما يحتاجه، لكن قبل ذلك علينا أوّلا أن نعرف خصائص المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة والتي تعرف بمرحلة المراهقة، وهي مرحلة تقع بين الطّفولة وسنّ الرّشد يحدث فيها نضج سلوكي وجسمي وذهني وانفعالي واجتماعي لم يألفه المراهق من قبل[2]، وكذا معرفة احتياجاته ومن ثمّ ربطها في الآن نفسه مع ما جاء في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.

مظاهر نموّ المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسّط	مظاهر مراعاة نموّ المتعلّم في الكتاب
النموّ الانفعالي (النّفسي/الوجداني): انفعالات المراهق هي انعكاس للتغيّرات التّي تحدث له في بنيته الجسميّة والفيسيولوجيّة، لذلك نجده في غالب الأحيان منفعلا، متقلّبا وفي حالة قلق وهيجان وتوتر وضيق...	**النموّ الانفعالي:** قبل أن نشير إلى مراعاة الكتاب للنمو الانفعالي وجب علينا أوّلا أن نتطرّق إلى ضرورة الحذر عند معاملة المتعلّم مراعاةً لنفسيّته الانفعاليّة في هذه المرحلة؛ فعلى المعلّم أن يحاول عدم نقد المتعلّم نقدا مباشرا جارحا وألّا

طريقة بناء هذه الإنتاجات، لهذا من الواجب إدراج نصوص مبنية وفق ما هو مطلوب منه في الوضعيّات المشكلة المقدّمة له حتى يتسنى له معرفة آليات بناء خطاب في مؤتمر مثلا.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 26، 31، وينظر أيضا اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 80- 40 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، مارس 2009م، ص 17، 18.

[2] ينظر: إبراهيم بن سالم الصباطي ومحمّد عبد السّلام غنيم، مقدّمة في علم نفس النّمو، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، السّعوديّة، ط1، 2011م، ص 300.

فهو مثلا يستثار إذا تمّت معاملته معاملة غير جيّدة، أو حين يحرم من بعض الامتيازات التّي يعتبرها من حقّه، أو إذا فشل في إعداد شيء وعد نفسه بإنجازه أو حينما يقتحم شخص ما عالمه الخاصّ. كما تتكوّن لديه عواطف اتجاه نفسه كعاطفة تأكيد الذّات وعواطف اتجاه الآخرين، وتصبح لديه رهافة حسّ، ويتجه ميله أكثر نحو حبّ المغامرات وحبّ الاستطلاع و حب سماع القصص والرّياضة[1].	يستعمل معه أسلوب التّهديد، بل على العكس من ذلك عليه أن يشجّعه على إبداء أرائه دون خوف، وألّا يقارن بينه وبين أقرانه وأن يعزّز لدى متعلّميه فكرة أنّ الجميع قادر على الحصول على علامات ممتازة إن هم أرادوا ذلك وأنّ العلم اجتهاد قبل كلّ شيء، وأنّ الجميع لديه مقدار ذكاء عليهم استغلاله؛ حتّى تتعزّز ثقتهم بأنفسهم. وبما أنّ المتعلّم يحبّ في هذه الفترة المغامرات وحبّ الاستطلاع ، نجد أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يراعي هذا الجانب بتوجيه المتعلّمين للقيام بأعمال في آخر كلّ مقطع. لكنّنا لا نجد فيه مقاطعا تعليميّة يتعرّف فيها المتعلّم على أنواع الرّياضات وفوائدها.
النموّ الاجتماعي والأخلاقي: **النموّ الاجتماعي:** يحدث هذا النموّ ضمن إطار اجتماعي وما يحتويه من ثقافة وعقيدة وتقاليد وأخلاق ونظم اجتماعيّة، يتفاعل فيها المراهق سلبا وإيجابا، وتتميّز هذه المرحلة بولاء المراهق لجماعة الأقران لرغبته في توسيع دائرة الخبرات والعلاقات الاجتماعيّة، كما أنّه يميل في مراهقته إلى تقمّص شخصيات راشدة يتأثّر بها سواء كان الشخص المؤثّر فيه أبا أو أخا أو معلّما...	**النموّ الاجتماعي والأخلاقي:** بما أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يتأثّر بغيره على المعلّم أن يكون أحسن قدوة له وأن يسعى إلى القيام بالتّصرفات الإيجابيّة التّي من شأنها أن تقوّم سلوك المتعلّم في المجتمع. و الكتاب يسعى من خلال محتوياته إلى إرساء قيم أخلاقيّة وروحيّة للأمّة الجزائريّة لتقويم سلوك المتعلّمين. أمّا فيما يخصّ ميله في هذه المرحلة إلى تكوين علاقات اجتماعيّة فسيتمكّن من خلال التّعليم التّعاوني الموجّه إليه في الكتاب[2]، من توطيد

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 213-217.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 165.

ويظهر في هذه المرحلة نماء في ذكائه الاجتماعي، بحيث تصبح له قدرة على بناء علاقات اجتماعيّة، واختيار السّلوكات التّي تتوافق مع المواقف التّي يمرّ بها[1]. **النّمو الأخلاقي:** النّمو الأخلاقي يسير في توازٍ مع النمو الاجتماعي لأنّ السّلوك الأخلاقي ينمو في إطار التّفاعل الاجتماعي والأسرة، لذلك وجب تكوين المراهق بعناية حتى يتشرب الأعراف والتّقاليد والقيم الاجتماعيّة التّي تحكم تصرفاته وتكوّن له شخصيّة سويّة.[2]	العلاقات مع زملائه، وسيتعلّم كيفيّة بناء علاقات على أساس تعاوني يسوده تقبّل الأشخاص وأفكارهم.
النموّ الجسمي: هي التّغيّرات الجسديّة التّي تحدث للمراهق والتّي تشمل الطّول والوزن والحجم والشّكل... وعلى المراهق أن يقوم بعادات صحيّة جيّدة لكي لا يعرقل عمليّة نموّه، كأن يتغذّى جيّدا وينام جيّدا ليوفّر لنفسه طاقة كافية، وأن يتجنّب كلّ عمل قاسي لا يتناسب وبنيته الجسميّة، وأن يتقبّل التّغيرات التي تحدث في جسمه ويدرك أنّها أمر طبيعي[3].	**النموّ الجسمي:** تظهر العناية التربوية بهذا الجانب أكثر في موادّ غير اللّغة العربيّة، لكن لا بأس لو أدرجت مقاطع تعليميّة تتناسب مع هذا الجانب بحيث تدرج في الكتاب نصوص توجيهيّة للقيام بعادات صحيّة معيّنة أو نصوص تحمل في طياتها التّغيرات التّي تحدث للمراهق مع ضرورة تجلّيها على مغزى ألا هو تعزيز الثّقة بالنّفس. أمّا بالنسبة لعدم القيام بأعمال قاسية نظرا للبنية الجسميّة للمتعلّم، فإنّنا نجد أنّ وضعيّات الإدماج المقدّمة للمتعلّم تتناسب وقدراته الجسميّة بشكل كبير، فهي لا تتعدّى البحث في مصادر ومراجع خارجيّة، إنجاز شريط فيديو، إدارة حلقة نقاش، إنجاز

[1] ينظر: إبراهيم بن سالم الصباطي ومحمّد عبد السّلام غنيم، مقدّمة في علم نفس النّمو، ص 317-321.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 333

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 321-324.

	مطويّة، إنجاز تحقيق...
النموّ الذّهني (المعرفي): ذكرنا سابقا أنّ في هذه المرحلة تبدأ مرحلة العمليّات المجرّدة بحيث يصبح له القدرة على استخدام اللّغة أداةً للتّفكير الصّوري المجرّد والقدرة على حلّ المشكلات ، يعني هذا أنّ المراهق في هذه المرحلة نمت وظائفه الذّهنيّة العليا (الانتباه التذكّر، التخيّل التّفكير...)، التّي تسمح له بالاستدلال والاستنتاج وإصدار الحكم على الأشياء والقيام بالتّحليل والتّركيب ...[1]	**النموّ الذّهني (المعرفي):** الملاحظ أنّ الكتاب يوافق النموّ الذّهني للمتعلّم، حيث نجده يحفّزه على تشغيل هذه الوظائف المكتملة لديه وعدم قتلها بالحفظ، وذلك من خلال توجيهه إلى التّحليل والنّقد والملاحظة والاستنتاج وحلّ المشكلات وإبداع إنتاجات كتابية وشفويّة وتقييم ذاته وأقرانه والعمل في مجموعات، وتزويده بخبرات يحتاجها في حياته...وسنطرح هذه التفعيلات الذّهنية الذّي يدرجها الكتاب باستفاضة وتفصيل في الفصول القادمة.
النمو اللّغوي: يُلحظ في فترة المراهقة تطوّرا لغويّا، من ناحية زيادة كمّ المفردات وقدرة ومهارة في تركيب الجمل والقدرة على التّعبير عن الأفكار، واستخدام الأنماط اللّغويّة كالنفي والاستفهام... واستخدام المجازات اللّغويّة.[2]	**النموّ اللّغوي:** بما أنّ المتعلّم في هذه الفترة أصبح لديه رصيدا لغويّا لا بأس به يمكنّه من التّعبير عن ذاته وأفكاره، فإنّه إذن ووفق هذا النّمو يستطيع قراءة النّصوص المدرجة في الكتاب، خاصّة وأنّ لغة النّصوص لغة سهلة نوعا ما، يسهل على المتعلّم فهمها انطلاقا من الرّصيد اللّغوي الذّي اكتسبه في المراحل التّعليميّة السّابقة، خاصّة أنّ جميع النّصوص هي نصوص حديثة تعاصر اللّغة المستعملة الآن* (ليس الواقع وإنّما في

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 335، 339

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 342.

* دعا عبد الرّحمان حاج صالح من خلال أرائه في مجال التّعليميّة إلى ضرورة إحياء التّعبير غير المكلّف، الذّي يغطّي مجال الحياة، والابتعاد عن الحشو المعرقل، كما دعا إلى مراعاة القدرة الاستيعابيّة للمتعلّم في مراحله العمريّة، لأنّ المتعلّم في مرحلة معيّنة لا يمكنه أن يتجاوز حدّا أقصى من المفردات، لذا على الكتب مراعاة ذلك من خلال تحديد كميّة معيّنة من المفردات في كلّ درس تسمح للمتعلّم باستيعابها حتّى لا يصاب بتخمة ذاكريّة؛ فتتوقف آليات الاستيعاب الذّهني لديه ويموت شغفه لتعلّم اللّغة، ضف إلى ذلك - كما ذكر عبد الرّحمان - أنّ على المتعلّم أن يعي الغرض الأساسي للغة ألا هو

	الحصص التلفزيونيّة وأفلام الكرتون المترجمة ولغة الإعلام والصّحافة..) لكن هذا لا يعني عدم وجود كلمات لا يفهمها المتعلّم، فلا ريب أن يحتوي النّص على كلمات جديدة يثري بها معجمه اللّغوي يستطيع من خلالها الولوج إلى مرحلة الثّانوي. تشرح هذه الكلمات الجديدة من خلال أثري رصيدي اللّغوي بمقابلات مفهومة وأحيانا بمفردين حتى يسهل على المتعلّم فهمها* (تمور= تموج وتضطرب، تحتدم= تشتدّ وتلتهب، الورى= النّاس، الخلق...)، وتُشرح في بعض المواضع بحسب سياقها في النّص، مثلا في نصّ مظاهر تلوثّ البيئة ص (122) شُرحت الرّئات في [أين الرّئات في من الأشجار نفقدها] ب: جمع رئة، شبّهت أشجار الغابات برئة الإنسان، ومن هذا التنبيه سيفهم المتعلّم المعنى السّياقي المقصود من رئة الأشجار. ولم يُقتصر الإثراء اللّغوي هنا فقط، بل غالبا ما نجد الكتاب يوجّه المتعلّم في أثري رصيدي اللّغوي إلى البحث عن بعض معاني الكلمات في النّص من القواميس بنفسه والبحث عن معاني أخرى للكلمات المشروحة

التّواصل والتّبليغ لما يختلج النّفس وغيره، حتى لا يقتصر في تعلّمه للّغة على وظيفتها الجمالية الأدبيّة فيبتعد عن الوظيفة الأساسيّة لها ألا وهي التّواصل، ينظر: عبد الرّحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر 2012م، ص 203، 205، وينظر أيضا عبد الرّحمان حاج صالح، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلّد 2، العدد 1، 01- 06 – 2000م، ص 110، 111، 122.

*في الصفحة 42 وردت بعض الكلمات باللّون الأحمر دون شرح (تلج، قطوفه، معين)، وفي الصفحة 91 لم يشرح مصطلح مودم ومعلوماتيّة بشكل جيّد يوصل المفهوم بطريقة كاملة للمتعلّم،كما لم يوجّه المتعلّم للبحث فيه أكثر.

	واستخدامها في جمل وصفيّة وسرديّة، وهنا سيدرك المعاني المختلفة للكلمة، ما يسمح له باستعمالها استعمالا صحيحا حسب السّياقات التّي ستوضع فيها، وأحيانا يطلب منه إثراء معجمه اللّغوي الخاص بمجال معيّن كتوجيهه في الصفحة (111) إلى إنشاء بطاقة فنيّة لمصطلحات النّفط وشرحها. وسيكتسب رصيدا أيضا من خلال التوجيهات التّي نجدها في الكتاب لقراءة مصادر ومراجع مختلفة. وبما أنّه في هذه المرحلة يستطيع التّعبير عن أفكاره فله القدرة إذن على القيام بالإنتاجات الكتابية والشفويّة التّي تُطلب منه في آخر كل مقطع، خاصّة وأنّ الكتاب يمدّه بالموارد التّي تساعده على الإنتاج، ويعزّز لديه المكتسبات الخاصّة بروابط الجمل ووظائف بعض هذه الرّوابط، وأهميّة الضمائر في بناء النصّ وبعض مظاهر الاتساق والانسجام النّصي المختلفة.

1-7- مراعاته لمتطلّبات العصر:

نُوّه في الوثيقة المرافقة للمنهاج أنّ الأسس التّي سُطّرت من خلالها العمليّة التّعليميّة الغاية منها هو " تأسيس فلسفة تعليميّة تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلّباته، وتبتعد عن التلقين والحفظ "[1]، ويظهر هذا التّطبيق جليّا في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط من خلال

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 3.

مسايرته للمقاربات التّعليميّة الحديثة ألا وهي المقاربة بالكفاءات، ومن خلال سعيه لبناء كفاءات ومهارات يستخدمها المتعلّم في الحياة بما يتطلّبه هذا العصر، فمثلا بالتّعليم التّعاوني يتعلّم العمل الجماعي وبحلّ المشكلات يصبح له القدرة على حلّ المشكلات التّي تواجهه مستقبلا، وبتقييمه الذّاتي وبتقييم الأقران وتحليل النّصوص يكتسب مهارة التحليل والاستنتاج والنقد، وبالإنتاج الكتابي والشفوي يكتسب مهارة تواصليّة باللّغة العربية في المواقف الحياتيّة المختلفة.

وجعله محور العمليّة التّعليميّة والمسؤول الأول في بناء المعرفة يجعل له قدرة على اكتساب المعرفة التّي تصادفه في الحياة بمفرده دون الاتكاء على أحد.

كما أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يواكب العصر من خلال الموارد المعرفيّة التّي يسعى لإكسابها للمتعلّم، فمن خلال مقطع الإعلام والمجتمع واللّغة وتحديّات التّقدّم العلمي والتّكنولوجي أُدرجت نصوص تتحدّث عن التقدّم العلمي وتبيّن للمتعلّم مخاطرها ليكون حذرا في التّعامل معها، كما أنّها أوردت مقاطع تحتوي على قضايا اجتماعيّة معاصرة مثل التّضامن الإنساني، التلوّث البيئي، الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

أمّا المقاطع الأخرى، شعوب العالم والصّناعات التّقليديّة، فكانت مقاطع تضمّ نصوصا يكتشف بها المتعلّم ثقافة مجتمعه وثقافات مجتمعات أخرى والذّي قد تُنسى وتندثر في ظلّ هذا التّقدّم الذّي نشهده.

1-8- احتواؤه على الصّورة:

لا يمكن أن نحلّل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط دون التطرّق إلى الصورة التّي يُبتدأ بها كلّ مقطع تعليمي، وتلك التي تعلو كلّ نص خاص بنشاط فهم مكتوب، لأنّ تلك الصور لها فوائد تعليميّة ودلالات سيميائيّة تفتح مجالا وآفاقا للمتعلّم لتخيّل وتحليل وتفسير مكوّناتها كوسيلة مساعدة لفهم مضمون النصّ.

ولعلّ أبرز هذه الفوائد استغلال أهمّ وأعظم الحواس أهميّة لإدخال المفاهيم والقيم إلى الذّهن ألا وهي حاسة البصر، التّي تعتبر النّافذة البصريّة للواقع الذّي يرتبط مفهومه بهذا الجهاز الحسي، وقد أثبتت الدّراسات أنّ ما يتعلّمه الإنسان ممّا يرى يقدّر ب (30 – 40 %)

عمّا يتعلّمه عن طريق باقي الحواس[1]، إضافة إلى فوائد أخرى يمكن إحصاؤها في النّقاط الآتية[2]:

- تقريب المضمون الذّي يراد إيصاله إلى المتعلّم.

- الأشياء المصوّرة تلعب دورا مهمّا وفعّالا في نقل المعرفة.

- وسائل اتصال ملموسة توحي بالمعنى المقصود تبليغه أكثر من الكلمة سواء كانت مطبوعة أو مسموعة.

- الصورة وسيلة لنقل الأحاسيس والأفكار والمشاعر وأحوال المجتمع ودافعا قويّا لتغيير السّلوك.

- احتواؤها على كميّات مختلفة من التّفاصيل الحقيقيّة التّي تساعد على تكملة المحتوى التّعليمي للرّسالة.

-الصّور تقرّب المكان والزّمان؛ أي أنّها تنقل للمتعلّم أشياء قد يصعب الانتقال إليها لمشاهدتها.

- أنّها مثيرة وشيّقة وواضحة ومبسّطة للمعلومة وسهلة القراءة لدى جميع المتعلّمين تقريبا وبالتّالي تجاوزها لمشكلة الفروق الفرديّة.

فالمتعلّم إذن انطلاقا من الصورة المصاحبة للنّص سيتمكّن من فهمه وفهم مقاصده لأنّها أيقونة مختصرة للقيمة التّي يحملها النّص، تحمل أفكاره والمشاعر الذّي يحتويها بصورة مبسّطة تجعل المتعلّم يدرك السّياق العامّ الذّي سيتحدّث عنه النّص قبل قراءته وبالتّالي يكتسب قاعدة فكريّة ينطلق منها لفهم النصّ اللّغوي المكتوب؛ لأنّ الصورة وسيلة تواصل قادرة على تبليغ مقصد النّص بمجموع كلماته المتعدّدة والمترابطة.

كما أنّها ستكسبه كفاء تحليليّة للصّور على المدى البعيد؛ أي تمنحه قدرة على تحليل الصّور التّي تصادفه في الواقع واستخلاص معانيها، خاصّة وأنّ الصور تستعمل كثيرا سواء

[1] ينظر: شذى عبد الباقي محمّد ومصطفى محمّد عيسى، اتجاهات حديثة في علم النّفس المعرفي، ص 51، وينظر أيضا: نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2، 2003م، ص 72.

[2] ينظر: زاهر أحمد، تكنولوجيا التّعليم تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط2، ج2، ص 62 105، 106، 117، 193، ينظر أيضا: زكرياء بوجلول، سيميولوجيا الصّورة في الكتاب المدرسي قراءة في الصور المدرجة في كتاب تعليم اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 12، العدد 2، 2022م، ص 383 384.

في الإشهار والمحلّات والمجلّات والتّلفزيون والمؤتمرات والتّعليمات الوقائيّة...، وتدربّه أيضا إضافة إلى هذا على استعمالها في تبليغ مقاصده ما دامت الصورة لها أهميّة في إيصال المعنى.

لكن ولتحقيق هذه الغاية التّعليميّة للصّورة، وجب أن تكون جذابة، مرتبطة العناصر، دقيقة شاملة لتفاصيل الشيء المرغوب في تعليمه، ذات جودة في الإخراج محتوية على ألوان لضرورتها في زيادة فعالية الصّورة واستجابة المتعلّمين لها، وكذا أن تكون صور صادقة عن الشيء المصوّر، مراعية لخلفيّة المتعلّم العلميّة والثّقافيّة[1]، وإلا ستفقد وظيفتها التّي وضعت لها.

وقد حاولنا دراسة الصّور* المصاحبة للنّص في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط انطلاقا من هذه الشّروط ووصلنا إلى النّتائج الآتية:

- الصور من ناحية الإخراج سيئة نوعا ما وغير واضحة، وقد أدّى عدم وضوحها إلى عدم بروز تفاصيلها، فرغم احتوائها على الألوان التّي تجذب المتعلّم لتحليلها والغوص فيها، لم تستطع أن تصل إلى هذه الميزة لعدم وضوح الصّور؛ حيث بدت الألوان باهتة جدّا وغير جاذبة للنّظر.

- عكست الصّور في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط الواقع؛ لأنّ أغلبها صورا فوتوغرافيّة، وكما هو معروف وشائع الصورة الفوتوغرافيّة هو تصوير لشيء في

[1] ينظر: نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، ص 90، ينظر أيضا: زاهر أحمد، تكنولوجيا التّعليم تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، 109، 117، 124، 148.

* إنّ أوّل الصّور التّي يحملها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، هي صورة الغلاف والتّي تحمل معاني سيميائيّة متعدّدة من خلال الأيقونات التّي تحتويها، هذه الأيقونات هي: كرة أرضيّة يتوسّطها حرف الضّاد يعبّر عن اللّغة العربيّة لغة الضّاد، أوّل ما يعاب عليه هو عدم تخطّيه لمعالم القارّة الإفريقيّة، وكأنّ اللّغة العربيّة تقتصر على سكان إفريقيا فقط، وهي على العكس من ذلك، فمادامت اللّغة العربيّة لغة القرآن فهي إذن لغة عالميّة، لأنّ المسلمين متواجدون في مختلف بقاع العالم، ولإدراك هذه العالميّة كان من الضروري زيادة حجم حرف الضّاد ليشمل الكرة الأرضيّة ككل؛ لأنّ إدراك عالميّة اللّغة من طرف المتعلّم يزيد من حبّه واعتزازه بها، أمّا بيان البقعة الجغرافيّة أو القارّة التّي ينتمي إليها المتعلّم وهي القارّة الإفريقيّة فله أهميّة كبيرة لأنّه سيمكّن المتعلّم من إدراك موقعه من هذا العالم، كما نجد في الغلاف صورا لمعالم أثريّة ،ولعل المقصود منها هو دفع المتعلّم لمعرفة المعالم التراثيّة والحضاريّة للمجتمع الذّي يعيش فيه، ومن هنا تظهر غاية الكتاب من أوّل صفحاته وهو تعريف المتعلّم بتراثه وثقافته، وأيقونة الكتاب المفتوح (فوقه الكرة الأرضيّة مباشرة) نرى أنّ فيها توجها للمتعلّم لقراءة الكتب لتوسيع معارفه، وتعبيرا على أنّ المعرفة واسعة بما أنّ الكتاب في الصّورة كبير ومفتوح، وأنّ اللّغة العربيّة لغة ثريّة.

الواقع أو هي كما ذكر عبد الله ثاني "خطاب مشكّل كمتتالية غير قابلة للتّقطيع... تمثّل الواقع الحرفي "[1]، وهذا ما يجعلها قريبة من خبرات المتعلّم وثقافته لأنّ النّصوص من الواقع، أمّا عن تلك التّي تحمل ثقافة غير ثقافته، يستطيع عنوان النصّ أن يحدّد الإطار الثّقافي لها.

- وبما أنّ الصور متتالية غير قابلة للتّقطيع والكتاب يحتوي في أغلبه على صور فوتوغرافيّة جعلها تحقّق الشرط الخاص بضرورة أن تكون مرتبطة العناصر.

- مجملها بسيط لا يحمل عناصر كثيرة ومتناقضة تشوّش ذهن المتعلّم وتبعده عن المعنى الحقيقي لها، حتّى تلك التّي تحمل معاني إيحائيّة ليست معقّدة بالقدر الذّي لا يتناسب وعمر المتعلّم.

أخيرا وجب علينا أن نشير إلى أنّ الصورة على اعتبار أنّها تعلو النّص، وجب أن ترتبط بمضمونه ارتباطا مباشرا وثيقا لتحقّق غاية وضعها؛ أي وجب أن تكون بوابة ومنطلقا وصورة دلاليّة كليّة لفهم النّص الذّي يليها، ودافعا قويّا لجذب المتعلّم لقراءة النّص وتحليله.

ولمعرفة هذا الارتباط سنحلّل نماذجا من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط[2] سيميائيّا مع تبيين مدى ارتباطها بمضمون النصّ.

[1] قدور عبد الله ثاني، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2005م، 24، 29

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 10، 36، 47، 62، ،76، 90، 116 150.

الصورة	معناها السيميائي
	تحتوي صورة نصّ ذكرى وندم على مزيج ثنائي، رجل جالس يضع رأسه على كفّه وبحر، يشكّلان معا مشهدا يحمل في معناه قلق الرجل وحزنه وربّما تفكيره بشيء ما لأنّ الإنسان غالبا ما يضع رأسه على كفّه إن كان حزينا أو باله مشغول بشيء معيّن، ولعلّ ما زاد من وضوح هذا المعنى السيميائي وجود البحر؛ فالبحر وكما هو معروف ملجأ البشر في حالات الحزن والهمّ والتوتر، لما يحمله من هدوء وسكينة وعمق قادرة على تخفيف هذه الحالات. وهذا المعنى السيميائي للصورة يتناسب مع القضيّة الاجتماعيّة التّي يحملها النّص وهي طلاق زهرة وإبراهيم بعد المشاكل التّي حدثت بينهما، ويتناسب مع العنوان (ذكرى وندم.
	تحتوي صورة نصّ أسرى الشّاشات على أربع علامات سيميائيّة: يد، هاتف، قفل، سلسلة، تترابط جميعا لتكوّن لنا صورة رجل يحمل هاتفا ملتصقا بيده عن طريق سلسلة وقفل، وهذا التّرابط أعطى معنى إيحائيّا للصّورة وهو أنّ الشّخص مرتبط بهاتفه، مدمن عليه، مكثر من استعماله في كلّ وقت من يومه دون مفارقته، وهذا يتناسب مع عنوان النصّ والمضمون والقضيّة التّي يحملها. فهو يتناسب مع النّص في المعنى الحرفي؛ لأنّ الأسير غالبا ما يُكبّل بسلاسل، ويتناسب مع معناه الضّمني الذّي ذكرناه سابقا، ويتناسب مع المضمون؛ لأنّ حنان نجيب في نصّها تتحدّث عن الهواتف الذّكيّة ومواقع التّواصل الاجتماعي وارتباط النّاس الدّائم بها.

تحتوي الصوّرة على مجموعة من الأيدي مترابطة مع بعضها البعض - دون أي فجوة - مشكّلة حلقة دائريّة متحدة، وهي تعبّر وبصورة دقيقة ومباشرة عن عنوان المقطع (التّضامن الإنساني)، وتحمل المتعلّم لفهم معنى هذا المصطلح؛ فالمتعلّم وبرؤيته للصّورة يدرك أنّ التضامن الإنساني يكون بالوحدة والتآزر والتّماسك والتّرابط بين البشر لتحقيق الأمن والسّلام والاكتفاء والقضاء على الفقر وغيرها...

وما يحتسب لاختيار هذه الصورة بالذّات حلقتها الدائريّة؛ فبها يمكن فهم معان إيحائية، أوّلها أنّ التّضامن يبقى مستمرّا بين الأفراد في حلقة دائمة، وثانيها هو تشكيل الأيدي على شكل الأرض الدّائري؛ أي أنّ التّضامن لا يكون في مجتمع واحد وإنّما التّضامن الإنساني هو تضامن عالمي، لكن ما يعاب عليها هو كون الأيدي ذوات بشرة متقاربة فلو كانت ألوانها متنوعة لكان أحسن؛ لأنّ الصّورة سيكون لها قيمة تعليميّة أخرى وهي عدم التفريق وأنّ التّضامن الإنساني يتحقّق دون النّظر إلى التّنوع العرقي والاجتماعي.

تضمّ الصورة ثلاثة علامات سيميائيّة وهي طفل يبكي وصحن ومجموعة أيدي متحدة، تجتمع معا لتقدّم لنا معنى إيحائي مناسب للنّص وهو أنّ هناك طفل يتسوّل يبكي من معاناته، ينتظر أحدا يمنّ عليه بمال يشتري به شيئا يسدّ به حرّ الطّوى، وموضوع القصيدة يتحدّث عن هذه القضيّة وهي وجود طفل صغير يعاني الفقر والكرب والجوع.

أمّا الأيدي التّي تحيط بالطّفل الصّغير وكأنّها تحميه فتعبّر عن أنّ الأفراد يجب أن يتحدوا ويلتفّوا جميعا

	لحماية هذا الصّغير ومساعدته للتّخلص من المعاناة التّي يعانيها (نلاحظ هنا وجود تنوّع في لون البشرة وهو استدراك لما ذكرناه سابقا، وهذا الاختلاف يفتح أفق التحليل ليشمل معاناة جميع أطفال العالم ويعبّر عن التّضامن الإنساني العالمي). ووجود الاتحاد لحماية الطّفل الصّغير يتناسب كذلك مع النداء الذّي قدمه الشّاعر للنّاس جميعا ليسكنوا لوعة الصّغير الثّائرة.
	يتحدّث نصّ الشّعب الياباني عن بلد وثقافة بعيدة مكانيا عن المتعلّم، لكنّ الصورة قرّبت هذا المكان إلى أذهان المتعلّمين، من خلال عرضها لنساء يابانيّات مبتسمات يرتدين زيا تقليديّا، فكانت علامة مكمّلة لفحوى النّص لأنّ الصّورة أصدق وصفا، فالكلمات مثلا لن تقرّب اللّباس الذّي تحدّث عنه الكاتب أكيد. كما أنّ ابتسامة الفتيات عكست طيبة الشّعب الياباني، أمّا ملامح الفتيات فقرّبت للمتعلّم الميزات الخلقيّة التّي يتميز بها اليابانيّون، لكن للأسف لم تكن واضحة لعدم وضوح الصّورة بشكل جيّد في الكتاب.
	يوجد في هذه الصّورة: كرة أرضيّة، حواسيب ومجموعة أسهم بعضها يربط بين الحواسيب بعضها ببعض، وبعضها الآخر يربط بين الحواسيب والكرة الأرضية، وتشكّل في مجموعها معنى إيحائي وهو أنّ شبكة الأنترنت هي شبكة تلّفّ الكرة الأرضيّة ككلّ وتجعل من العالم قرية صغيرة، تسمح لأيّ إنسان بأن يتصل بغيره عبر مختلف بقاع العالم اتّصالا متفاعلا حسب سيميائيّة الأسهم ذات الاتّجاهين. وقد تدلّ الأسهم التّي تربط بين الحاسب والكرة

	الأرضية أيضا على أنّ الإنسان باستطاعته أن يرى العالم وأخباره من خلال الحاسوب وشبكة الأنترنت، وهذا بالضبط ما يتحدث عنه النّص. فالصّورة إذن في هذا النصّ بتفاصيلها التّي تجذب انتباه المتعلّم، بإمكانها أن تقدّم المعنى الكّلي له بطريقة بصريّة سهلة وسريعة وبليغة يستطيع المتعلّم بواسطتها إدراك معنى النّص وتذّكر مضمونه بشكل جيّد.
	نجد في هذه الصورة مزيجا من عدّة صور تشير إلى قضايا تحدّث عنها النصّ كالتصحّر وغيره، إلّا أنّ الصورة هنا كانت سيّئة الإخراج غير واضحة التّفاصيل، لا يمكن للمتعلّم تمييز بعضها خاصّة صورة الخريطة الجزائريّة التّي تبيّن مساحة الاخضرار في الجزائر، والتّي من شأنها أن تدفعه إلى المساهمة في التّشجير مستقبلا.

نستنتج أخيرا بعد دراستنا السيميائيّة لصور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط، وجود ارتباط وثيق بين الصّور وما تحتويه من علامات سيميائيّة ومضمون النّص والقضيّة التّي يحملها؛ وبالتّالي كانت الصّور بابا لفهم المعنى الكلي أو الفكرة الأساسيّة للنّص، ومكمّلا ومعينا لاستيعابه ونافذة لتوصيل أفكار أخرى مضافة عنه، وسياقا حقيقيا يُنقل للمتعلّم واقعا قد يكون بعيدا عنه مكانيّا وزمانيّا.

ولهذه الصّور فائدة كبيرة لقدرتها على إكساب مهارات تحليليّة يستعملها المتعلّم مستقبلا، لكن وحسب ما لاحظناه* داخل الحجرة الصفيّة نجد أنّ المعلّم لا يركّز جيّدا في

* الملاحظة في البحث العلمي هي وسيلة يستخدمها الباحث للوصول إلى فهم دقيق لظاهرة معيّنة، وتكون إمّا مباشرة حين يلاحظ سلوك معيّن من خلال اتصاله بالأشخاص أو الأشياء التّي يدرسها، وإمّا غير مباشرة؛ أي عبر ملاحظته للمسجّلات والتّقارير والمذكّرات التّي أعدّها الآخرون، وتصنّف حسب الهدف إلى محدّدة (حين يكون للباحث تصوّر مسبق عمّا يلاحظه)، وغير محدّدة (حين يقوم الباحث بدراسة مسحيّة للتّعرّف إلى واقع معيّن أو لجمع المعلومات والبيانات)، كما تصنّف أيضا إلى ملاحظة بدون مشاركة (حينما يكون الملاحظ مراقبا فقط)، وملاحظة بمشاركة (حينما يكون عضوا مشاركا فيما يلاحظه؛ فمثلا إذا دخل الملاحظ إلى سجن وعاش بين المسجونين لملاحظة سلوكهم وغيره فهو هنا مشارك) وملاحظة مقصودة (حين يقوم الباحث بالاتّصال الهادف بموقف معيّن أو أشخاص معيّنين لتسجيل مواقف معيّنة)

هذه الصور فالمتعلّم ينظر إليها بمفرده أثناء فتح الكتاب وقراءة نصّ فهم المكتوب، وكان من الضّروري فتح أسئلة للتّركيز مع العلامات التّي تحملها الصّورة وتوجيه أسئلة تعزّز مهارة التّحليل السيميائي لدى المتعلّم، والاستفادة من هذه النّقطة باعتبارها وسيلة مفيدة للانطلاق في تحليل النّص، خاصّة وأنّ هذه الصّور كما ذكرنا تتخطّى إشكال الفروق الفرديّة، وتفعّل أهمّ حاسّة في التعلّم ألا وهي حاسّة البصر.

2- غاياته و أبعاده العلميّة:

يسعى منهاج اللّغة العربيّة المبني على أساسه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط إلى تحقيق جملة من الغايات والأهداف العلميّة سُطّرت في المنهاج على النّحو الآتي:

- جعل المتعلّم باحثا، وجعل تكوينه العلمي والمعرفي مبني على أساس المناقشة والنّقد[1].
- "دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجياتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليومي الشّفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة وغرس القيم الأخلاقيّة والروحيّة للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جمال آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها"[2] واستعادة ثقة المتعلّمين بلغتهم واعتزازهم بثقافتهم قصد تحقيق الانتماء للأمّة.[3]
- اكتساب القيم والمواقف ممّا يتعلّمه بحيث[4]:

وملاحظة غير مقصودة (حين يلاحظ عن طريق الصّدفة وجود سلوك ما)، ينظر: ذوقان عبيدات وآخران، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، ط17، 1984م، ص 124، 125، وقد اعتمدنا عليها في بعض المواضع من بحثنا لتأكيد بعض النّقاط التّي وردت في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، بملاحظة متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط في حصّة اللّغة العربيّة عبر متوسّطات متفرّقة من ولاية قسنطينة في الفترة الممتدّة ما بين 2021م، 2023م.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص3

[2] اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الاسلاميّة، ص 5.

[3] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص3

[4] اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الاسلاميّة، ص 49.

- يتعرّف على مبادئ جزائريّته (الانتماء إلى الجزائر) معبّرا عن اعتزازه بالرّموز التّي تمثّلها.
- يتعرّف على مؤسّسات الأمّة الجزائريّة مُبديا التمسّك بها.
- يقدّر العمل ويثابر عليه.
- ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصريّة والعنف بمختلف أشكاله.
- يساهم بنشاطات للتّعبير عن قيمة النّظافة وقواعد الصحّة وتعبيرات عن جمال الطّبيعة قصد حمايتها.
- يشارك في الحياة اليوميّة لجماعة (الأقران، زملاء الدّراسة، أطفال الحيّ، الأسرة)، مؤدّيا أدوارا تقوم على المسؤوليّة والتّضامن واحترام قواعد العيش المشترك.
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه.

- تحقيق ملامح التّخرّج* المتضمّنة في المنهاج والذّي يشمل تحقيق كفاءتين هما[1]:
  - الكفاءة الشّاملة:

الكفاءة الشّاملة** تسمح للمتعلّم بأن يتواصل مشافهة في وضعيّات مركبّة بلسان عربي ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة واعية ونقديّة نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيّات تواصليّة دالّة.

* إنّ ملمح التخرّج هو ملمح يتضمّن " جملة من الشّروط والخصائص التّي ينبغي أن تتوفّر لدى المتعلّم الذّي يتخرّج من مستوى تعليمي معيّن، من حيث قيم بناء الشخصيّة وجملة الكفاءات العرضيّة (الأفقيّة) وكفاءات المادّة، بالإضافة إلى المحتوى المعرفي المطلوب"، طيب نابت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، ص 30.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة ص 8، 9.

** الكفاءة الشّاملة هي: " كفاءة ذات علاقة بمادّة دراسيّة تتحقّق في نهاية مسار دراسي (يخصّ طورا، مرحلة...) " حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 87.

➢ الكفاءة الختاميّة:

الكفاءة الختاميّة* تمنح المتعلّم القدرة على أن يتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربي ولغة منسجمة، وأن يفهم ويحلّل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة ويتفاعل معه (كفاءة فهم المنطوق)، وينتج خطابات شفهيّة مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصليّة دالّة (كفاءة إنتاج المنطوق) .

كما تمنحه قدرة على أن يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعية ونقديّة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوعّة الأنماط، محترما علامات الوقف، معبّرا عن فهمه لمعانيها ومضمونها ملخّصا لها، معيدا تركيبها بأسلوبه، مُصدرا في شأنها أحكاما، لا تقلّ عن مئتي كلمة مشكولة جزئيا (كفاءة فهم المكتوب).

وأخيرا تصبح له قدرة على أن ينتج كتابة نصوص منسجمة متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن ستّة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التّحكّم في خطاطات كلّ الأنماط في وضعيّات تواصليّة دالّة (كفاءة إنتاج المكتوب).

- تعليم المتعلّمين وفق المقاربة النّصيّة يكسبهم كفاءة نصيّة والتّي تعني " الجمع بين سبك اللّغة وحبكها في التّواصل اللّغوي أي مقدرة المتعلّم على ربط أشكال اللّغة بمضامينها"[1]، ومنه إكساب المتعلّم كفاءة تسمح له بفهم وإنتاج نصوص منسجمة ومتّسقة في المواقف التّواصليّة المختلفة.

نستنتج من هذه النّقاط أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يهدف إلى إكساب المتعلّم بعد انتهاء الموسم الدّراسي، قدرة على استعمال اللّغة في التّواصل؛ أي جعل اللّغة لغة حيّة يستطيع المتعلّم استعمالها في المواقف الحياتيّة المختلفة، وإكسابه مهارات متعدّدة تشمل الكتابة والقراءة والسّماع والتّحدّث والتّحليل والنّقد.

* الكفاءة الختاميّة هي: " كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة (في اللّغة العربيّة نجد مثلا ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب وإنتاجه) وهي عبارة عن مجموع المعارف وتوظيفها مدمجة في وضعيّات جديدة يعبّر فيها المتعلّم عن مواقفه" حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ص 87.

[1] خالد حسين أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (cefr) في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2022م، ج1، ص 64.

فهو لا يقرأ فقط وإنّما يقرأ قراءة واعية تحليليّة يعطي فيها أراءه، وهو لا ينتج إنتاجات كتابية وشفويّة وحسب، وإنّما ينتج منتوجا كتابيّا وشفويّا منسجم متناسق العناصر والأفكار برصيد لغوي لا بأس به وباستخدام أنماط تتوافق والموضوع المكتوب عنه.

إضافة إلى كلّ هذا لا يقتصر المنهاج حسب ما استخلصناه من النّقاط المذكورة أعلاه؛ أي التّركيز على تحقيق الكفاءات التواصليّة والنّصيّة واللّغويّة...، وإنّما يدعو إلى تزويد المتعلّم بمعارف وقيم وثقافة متنوعة وخاصّة تلك التّي ترتبط بوطنه، لذلك نجد العديد من النّصوص لكتّاب جزائريّين في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وهم: مالك بن نبي أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمّد اطفّيش، الطيّب بن محمّد بن إبراهيم العقبي، محمّد العيد آل خليفة، أبو سعيد الإمام أفلح بن عبد الوهّاب بن عبد الرّحمان، محمّد بومهدي عبد الحميد بن هدّوقة، علي مويسات، زهور ونيسي، عمر بن قينة، أي إحدى عشر نصّا مكتوبا من بين أربعة وعشرين نصّا (إضافة إلى نصّين مأخوذين من مجلّتين جزائريّتين).

المبحث الثاني: مظاهر التعدّد والتّكامل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط في بنائه للمقرّر الدّراسي على التّكامل والتّعدّد لغايات توضيحيّة ولغرض تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة في المنهاج، حيث نجد تكاملا في بناء مقاطعه وتعدّدا واضحا في العناصر التّي يحملها، سواء من ناحية الأنشطة أو آليات التقييم وغيرها والتّي تسمح بتسهيل فهم المتعلّمين وتجاوز مشكلة الفروق الفرديّة لديهم، وبناء على هذا سنحاول إحصاء هذه المظاهر وفق العناصر الآتية:

1- تعليم اللّغة بشكل متكامل:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط كما سبق وذكرنا يتبنى فكرة التّعليم القائم على النّص، وهذا التبني هو الذّي أدّى إلى تعلّم اللّغة بشكل متكامل يغطّي جميع المستويات اللّغويّة (المستوى النحوي، الصرفي، البلاغي ...)

2- تعدّد الوسائل التّوضيحيّة:

تعدّدت الوسائل المساعدة على توضيح المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط منها: الصّور، المنحنى البياني، الخطاطات، الجداول، لتقريب المفاهيم

وتسهيل الفهم، وكذا تحديد المطلوب فمثلا: في نشاط أفهم ما أسمع وأنتج (الصّفحة 14) أُدرج في الكتاب مخطّطا بيانيّا يستنتج المتعلّم من خلاله علاقة الأحداث بالشّخصيّة، وهذا يساعده كثيرا على الاستنتاج؛ فمن خلال خطّ المنحنى في صعوده ونزوله يدرك المتعلّم علاقة تطوّر الأحداث بتطوّر الشّخصيّة.

ومن خلال خطاطة الدّورة في الصّفحة (15) يسهُل عليه فهم الطّريقة التّي تتنوّع بها الأنماط داخل الخطاب القصصي (وصف، سرد ،حوار سرد حوار، وصف...في حلقة متواصلة).

ضف إلى ذلك الأهميّة التّي نجدها في استخدام الخطاطات في الصّفحة (114، 115 120، 121)، واستخدام الجداول في مواضع كثيرة منها الصّفحات الآتية (141، 143، 155)، والتّي تسمح بطرح المعلومات بطريقة منظّمة تساعد المتعلّم على الفهم والاستنتاج والتذكّر والتّدريب على التّنظيم والتّلخيص والتّركيز على الأساسيّات.

وتساعد الصور المصاحبة لنصوص المكتوب كما ذكرنا سابقا على فهم مضامين النّصوص وتقريب الفكرة العامّة للنّص.

3- تعدّد وتكامل أهداف المقرّر الدّراسي (ككلّ وداخل المقطع التعليمي في حدّ ذاته):

بحيث نجد أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لا يقتصر على تزويد المعارف وإنّما يسعى إلى بناء الكفاءات من خلال موارد معرفيّة متعدّدة (خطابات مسموعة متنوعة نحو النّص عبر تعليم خطاطات أنماط النّصوص والرّوابط اللّغويّة...، ونحو الجملة عبر تعليم المنصوبات و الجملة البسيطة والمركّبة...)، وموارد منهجيّة (التكيّف مع المسموع، الإصغاء إلى الآخر الردّ السّليم عن المسموع، استراتيجيّة القراءة ، ترتيب الأفكار وترابطها ونقدها...)[1]

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة ص 12.

وعليه إكسابه كفاءات* متعدّدة متكاملة (الكفاءات العرضيّة) على النّحو الآتي[1]:

- كفاءات ذات طابع تواصلي، والتي تشمل كل ميادين التواصل والتعبير سواء الشفوي أو غير الشّفوي مثلا: يستعمل مكتسباته في كافّة أشكال التّواصل ويحسن تكييف قدراته التّعبيريّة مع متغيّرات الوضعيّة التواصليّة...
- كفاءات ذات طابع منهجي تعني القدرة على تجنيد القدرات لحلّ المشكلات الحاليّة والمستقبليّة، كأن تصبح له القدرة مثلا على أن: يخطّط لعمله وينظّمه، يرتّب الوثائق وينظّم المعلومات، يعدّ خططا ملائمة لحلّ وضعيّات مشكلة...
- كفاءات ذات طابع معرفي وتعني مجموع الكفاءات القاعديّة** المرتبطة بمختلف المعارف التّي يمكن تجنيدها كموارد لتنمية الكفاءات، وتسمح هذه الكفاءات للمتعلّم بالملاحظة والاستكشاف، والبحث بنفسه عن المعلومات في الوثائق والمصادر المختلفة، وتقييم نتائج عمله، وإيجاد حلول لوضعيّات مشكلة بما يتناسب مع سنّه واهتماماته...
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وهي مجموع الكفاءات الإدماجيّة التّي بإمكانها أن تجنّد الموارد الشّخصيّة أو الجماعيّة للفوج حول تحقيق مشروع، وتسمح هذه الكفاءات للمتعلّم بالتّعبير عن أفكاره وتبادل الآراء محترما آداب الحوار والاندماج في فوج العمل والمساهمة في تحقيق المهام المشتركة، والثّقة بنفسه وإبداء استقلاليته كفرد، والتمتّع بروح الفضول والاطّلاع والمبادرة والإبداع...

---

* تعرّف الكفاءة بأنّها " القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التّي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام؛ إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا (معارف مكتسبة حسن التصرّف، قيم، قدرات فكريّة، مواقف شخصيّة...) لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة"، اللّجنة الوطنيّة للمناهج مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 8.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة ص 50، 51، وينظر أيضا: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 80- 40 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، ص 32.

** الكفاءة القاعديّة هي الكفاءة البسيطة المرتبطة مباشرة بالوحدة التّعليميّة (درس أو مجموعة دروس)، والتّي تحتوي على الحدّ الأدنى من المعارف والسّلوكات التّي تجعل نشاطات المتعلّم ووضعياته تتمحور حولها ، وهي الأساس التّي تبنى عليه بقيّة الكفاءات، من أمثلتها: يقرأ المتعلّم قراءة متصلة اعتمادا على مكتسباته وانطلاقا من النصّ في الكتاب، يردّ على ما يسمعه استنادا على حوار يجريه مع معلّمه، ينظر: محمّد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص 64، 65.

ضف إلى ذلك تزويد المتعلّم بالقيم ممّا يقود إلى تزويده بالمعارف والكفاءات وتعديل سلوكه في الوقت نفسه.

4- تعدّد القيم:

يسعى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط إلى تزويد المتعلّم بمجموعة من القيم المتنوّعة، بحيث أنّنا نجد في المقطع الواحد عددا كبير من القيم التّي من شأنها أن تقوّم سلوك المتعلّم ليصبح فردا صالحا داخل المجتمع، وقد ذكرنا سابقا أنّ من بين أهمّ أهداف تعليم اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة متوسّط هو تزويد المتعلّم بمجموعة من القيم التّي تتماشى مع مجتمعه ليستطيع مستقبلا أن يحقّق الاندماج الاجتماعي، وأن يكون فردا له القدرة على التّعامل بما يتماشى والأخلاق الإنسانيّة، وبما يتماشى مع المجتمع الذّي يعيش فيه بمشكلاته ومميزاته ورموزه وغيرها...وسنحاول في المباحث القادمة رصد هذه القيم مع بيان إلى أي نوع من القيم تنتمي.

5- تعدّد الأسس التي بُنيى عليها المنهاج في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط:

بُنى منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق أسس وركائز فلسفيّة واجتماعيّة ونفسيّة، وذلك لأهميتها في عمليّة " تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته فغالبا ما يُكتب النّجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخطّطين لهذه الأسس أثناء عمليّة التّخطيط، لذا يبذل مخطّطوا المناهج جهودا كبيرة في سبيل أخذ هذه الأسس بالحسبان عند تصميم المناهج الجديدة، أو عند القيام بعمليّة تقويم المناهج الحالية أو العمل على تنقيح المناهج الرّاهنة أو تعديلها أو تطويرها نحو الأفضل"[1]؛ أي أنّ أيّ منهج تعليمي لنجاحه يجب أن يراعي فلسفة المجتمع الذّي ينتمي إليه وأن يرتبط بالمشكلات التّي تسوده والمبادئ والقيم التّي يقوم عليها، كما يجب أن يراعي خصائص المتعلّم في كلّ مرحلة تّعليميّة، ومنهاج اللّغة العربيّة بُنى وفقا لهذه الأسس.

[1] جودت أحمد سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزّعون، الأردن ط72014م، ص 67.

وبما أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط تطبيق لما جاء في المنهاج فإننّا وبقراءتنا له نجد تجليّ[1]:

- أسس فلسفيّة: وتشمل الأفكار السّائدة في مجتمع ما (الإطار العام لفلسفته)، والمجتمع الجزائري بلد مسلم لهذا نجد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يسعى إلى إكساب المتعلّم القيم الإسلاميّة كالتّعاون والمساواة والاحترام وغيرها، كما نجد هذه الفلسفة متجليّة من خلال طرح الأفكار السّائدة في المجتمع من مشكلات وقيم وطنيّة وقيم أخرى يحتاجها المجتمع الجزائري للرقيّ به فمثلا: في نصّ مقطع الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة نلاحظ توجيها للمتعلّم للبقاء في وطنه وحبّه والدّفاع عنه.
- أسس اجتماعيّة: وتعني ارتباط المنهاج بالمجتمع ومشكلاته ومبادئه وقيمه، وأول ملمح لهذه الأسس في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط هو طرحه للعديد من المشكلات الاجتماعيّة (قضايا اجتماعيّة، الإعلام والمجتمع التلوّث البيئي، الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة)،وهي مشكلات حقيقيّة يعاني منها المجتمع الجزائري، لهذا على المتعلّم أن يعيها ليساهم في مكافحتها.
- أسس نفسيّة: يقصد بها مراعاة المنهاج لنمو المتعلّمين وحاجياتهم وميولهم وقدراتهم والفروق الفرديّة بينهم، وقد أشرنا إلى مراعاة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لهذا الجانب (مراعاته للنمو الذّهني والجسمي واللّغوي...)

6- تعدّد الأنماط:

من الأهداف التّي تسعى مناهج التّعليم المتوسّط لتحقيقها هي تعريف المتعلّم بأنماط* النّصوص ومؤشّراتها والمواضيع التّي تستخدم لها غالبا، لأنّ النمط عنصر أساسي في

[1] عبد الرّحمان كامل عبد الرّحمان محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، جامعة الفيوم كليّة التربية قسم المناهج وطرق التّدريس، مصر، ج1، 2008، ص 26، 27، 43، 52.

* النمط هو الطريقة التّي يتمّ بها إعداد النصّ وذلك لتوصيل غاية معيّنة، وتتغيّر الأنماط وفقا لمواضيع النّصوص بحيث يتناسب كلّ نمط مع موضوعه، فالقصّة مثلا والسيرة نمطها سردي والمسرحيّة حواري ووصف الرّحلة يناسبه النّمط الوصفي وهكذا، وقد تتداخل الأنماط في الموضوع الواحد كتداخل الوصف والسّرد...، وتتنوع إلى نمط حواري مؤشّراته (استخدام الجمل القصيرة، بروز ضمير المخاطب، تواتر أسماء الأعلام، غلبة أساليب الاستفهام والتعجّب والأمر... وضوح اللّغة ودلالاتها، العودة إلى السّطر)، ومن موضوعاته الحياة اليوميّة، المسرح، القصّة، الحكاية، الرّواية المقابلات...، نمط توجيهي مؤشّراته (سيطرة الجمل الإنشائيّة وخاصّة الأمر والنهي، استخدام ضمائر المخاطب وأساليب

بناء النصّ؛ فهو المساعد الرّئيسي لتوصيل الغاية المرجوّة من المضمون ، والمتعلّم وباكتسابه زادا معرفيّا لهذه الأنماط ومميّزاتها تصبح له قدرة على إنتاج نصوص بحسب المقامات وبحسب الغايات التّي يرجوها من إنتاجاته الكتابيّة أو الشّفويّة دون الابتعاد عن الهدف الذّي يصبو إليه.

والمتطّلع في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة يجد توزيعا لهذه الأنماط؛ ففي كلّ مرحلة يتعرّف المتعلّم على بعض الأنماط من خلال نصوص فهم المكتوب، إلّا أنّها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط تدرج جميعا (حجاجيّة، تفسيريّة، سرديّة، توجيهيّة وصفيّة، حواريّة) على عكس المراحل السّابقة؛ لأنّ المتعلّم في مرحلته النّهائيّة من التّعليم المتوسّط، وعلى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط أن يعزّز ما تعلّمه المتعلّم في المراحل السّابقة ليهيّئه للمراحل اللّاحقة؛ أي انتقاله إلى الثّانوي وهو يعرف جميع أنماط النّصوص ومؤشّراتها وأهمّ مواضيعها واستخداماتها، وعليه إكسابه كفاءة تمكّنه من استخدامها حسب أغراض النّصوص التّي يريد أن ينتجها.

النفي والإغراء والتحذير، استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي...، استعمال الجمل القصيرة)، ومن أهمّ موضوعاته ومميّزاته: استعماله في أغلب المنتجات على شكل نشريّة تعليمات، توجّه نصوصه إلى كافّة النّاس، يشمل تعليمات وتوجيهات دالّة على نوع التصرّف الواجب القيام به في الزّمان والمكان...، النّمط السردي تتلخّص مؤشّراته في (استعمال عنصر المكان والزمان الذّي تجري فيه الأحداث، بروز الشخصيّات المؤثّرة في الأحداث الرئيسيّة والثّانويّة غلبة الزّمن الماضي على الأحداث، الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف، هيمنة الجمل الخبريّة) من موضوعاته: القصّة، الرّحلة، السيرة، الحكاية، المثل...، النّمط الوصفي مجموع مؤشّراته (تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه، أو وصف شخصيّة ما أو حالة نفسيّة ...، استعمال الصور البلاغيّة وخصوصا الاستعارة والكناية والتّشبيه استعمال الجمل الإنشائيّة التعجّب والنّداء والاستفهام، ثراء النصّ بالنّعوت والأحوال والظّروف، غلبة الجمل الفعليّة التّي تتضمّن بشكل خاصّ الأفعال المضارعة التّي تعبّر عن الحركة)، ومن أهمّ موضوعاته: بعض القصائد، بعض المقالات، القصص، نشرات الأحوال الجويّة...، النّمط الحجاجي يتميّز ب (استخدام أساليب التّوكيد والنفي والتّعليل والاستنتاج والتّفصيل والمقابلة، طرح القضيّة ودعمها بالبراهين أو دحضها، استخدام ضمير المتكلّم، استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة، الاستعانة بالبراهين والأدلّة من المصادر والمراجع التّاريخيّة أو الفكريّة، استخدام أدوات الرّبط المتّصلة، استخدام أسلوب الشّرط)، ونجد هذا النمط بكثرة في المقالات، الشّعارات والنّصوص النّقديّة، النّمط التّفسيري ويكون بشرح المعلومات وتفسيرها ويستخدم مجموعة من المؤشّرات منها (أدوات التّحليل المنطقي الدالّة على الأسباب كلام التعليل ولأنّ وبما أنّ...، والدالّة على النتائج كهذا، ولذلك، من هنا...، والتعارض كغير أنّ وبيد أنّ... استخدام الأفعال المضارعة الدالّة على الحقائق، استخدام الجمل الخبريّة، كثرة الجمل الاسميّة الدالّة على الاستمراريّة غياب الرأي الشخصي وعدم حضور المتكلّم في النّص...)، ويستعمل كثيرا في الموسوعات والوثائق والأخبار، ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 5، 6، 7.

7- تعددّ مواضيع المقاطع التعليميّة:

تتنوّع المقاطع التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بين ما هو اجتماعي ووطني وإنساني وعلمي منها:

- مقطع قضايا اجتماعيّة.

- التّضامن الإنساني.

- الصّناعات التقليديّة.

- العلم والتقدّم التّكنولوجي.

- مقطع الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

8- تعدّد وتنوّع أساليب التقييم:

لا يعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط على نوع واحد من التقييمات وإنّما ينوّع بينها، هذا ما جعله كتابا جيّدا من هذه النّاحية؛ لأنّ هذا التّنويع يحقّق كلّ الفوائد المرجوّة من كلّ تقييم.

وباطّلاعنا على الكتاب وجدنا ثلاثة أنواع من التّقييمات هي التّقييم الذّاتي، تقييم الأقران والتقييم بإنجاز مهمّة.

نستنتج أخيرا أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط ومن خلال مظاهر التّعدّد والتّكامل فيه، قد راعى أهمّ المعايير التّي يحكم بها على جودة الكتب لما لهذه الأخيرة من أهميّة في العمليّة التّعليميّة، خاصة تركيزه على إكساب المهارات بطريقة متكاملة وتعليم اللّغة بشكل متكامل، ممّا يسمح للمتعلّم بالقدرة على استخدامها استخداما وظيفيّا و استعمالها في المواقف التواصليّة المختلفة، وكذا تكوين المتعلّم تكوينا كاملا معرفيّا وسلوكيّا وأخلاقيّا ولغويّا...

المبحث الثّالث: المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وعلاقته بذهن المتعلّم:

يعدّ التّعليم مصدرا أساسيّا لتثقيف النّاشئة، لهذا وجب على واضعي المناهج الاهتمام بتنوعّ المحتوى الثّقافي في الكتب المدرسيّة، بما يسمح للمتعلّم بتعديل سلوكه وتحسين آدائه التّفاعلي داخل المجتمع، وبما يسمح له بمعرفة تراثه، لأنّ التراث جزء من ثقافة المجتمع لا بدّ من نقله عبر الأجيال للحفاظ على استمراريته، وكذا ضرورة تعزيز جانبه الثّقافي بالمعارف والمعلومات التّي تقوده إلى التّفكير الجيّد؛ لأنّ الإنسان كلّما زادت معارفه كان تفكيره جيدّا وبما أنّ الثّقافات تتغيّر، وجب على المحتوى التّعليمي أن يتدارك هذا الجانب لزيادة وعي المتعلّم باختلاف الثّقافات حسب اختلاف المجتمعات فلكلّ مجتمع ثقافة سلوكيّة ودينيّة وتراثيّة... قد تختلف تماما عن مجتمعات أخرى، بل قد تكون غريبة عن ثقافة مجتمع آخر.

انطلاقا من هذا سنحاول معرفة مدى مراعاة المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لهذه الجوانب، من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :ما هو المحتوى الثّقافي الذّي يسعى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط إلى إكسابه للمتعلّم؟ وهل يتوافق هذا المحتوى مع الثّقافة المجسّدة في ذهن المتعلّم والتّي بناها واكتسبها من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعيّة؟

1- تعريف الثّقافة ومكوّناتها:

تتنوّع تعريفات الثّقافة* حسب كلّ معرّف لها، وسنحاول تقديم تعريفات شاملة توضّح وتقرّب مفهومها، أوّلها التّعريف الذّي جاء في معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة الذّي ينصّ على أنّها" النّسيج الكلّي المعقّد من الأفكار والمعتقدات والعادات والاتّجاهات والقيم وأساليب التّفكير والعمل وأنماط السّلوك، وكلّ ما يبنى عليه من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل في حياة النّاس، ممّا ينشأ في ظلّه كلّ عضو من أعضاء الجماعة وممّا ينحدر إلينا من الماضي

* يرى زين عبد الهادي أنّ الثّقافة تسير بشكل متوافق مع المعرفة؛ بحيث أنّ الثّقافة تتغيّر بشكل مستمر نتيجة تغيّر المعرفة؛ فكلّما كان إنتاج المعرفة سريعا ومنضبطا كلّما صاحبه تغيير من ناحية السّلوك الإنساني (تغيّر في الآراء والأفكار والمعتقدات والعادات والتّقاليد)؛ أي تغيّر في الثّقافة الإنسانيّة، وللعلم - كما ذكر عبد الهادي - فإنّ الثقافة إن بقيت ثابتة ولم توافق التطوّر المعرفي ستقود لا محالة إلى التطرّف السلوكي والفكري معا، ينظر: زين عبد الهادي، المستقبل الشّائك تحدّيات الثّقافة والمعرفة في الدّول النامية، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، ط1، 2018م، ص 66.

فنأخذ به كما هو أو نطوّره في ضوء حياتنا وخبراتنا "[1]، وهي " كلّ ما يسهم في عمران النّفس وتهذيبها، فالتّثقيف من معانيه التّهذيب؛ أي أنّ الثّقافة هي تهذيب النّفس الإنسانيّة بالأفكار والعقائد والقيم والآداب والفنون"[2]

وقد أجرى طه السّيد دراسة نقديّة لتعاريف الثّقافة المتنوعة وخلص إلى تحديد تعريف شامل لها وهو أنّ " الثّقافة معرفة عمليّة مكتسبة، تنطوي على جانب معياري، وتتجلّى في سلوك الإنسان الواعي في تعامله في الحياة الاجتماعيّة مع الوجود (أو مع الخالق والمخلوقات)"[3]

ووضّح سبب استخدام كلّ مصطلح داخل التّعريف ليبيّن معناه على النّحو الآتي[4]:

- الثّقافة معرفة عمليّة : المعرفة هو كلّ ما يمتلكه الإنسان من معلومات ومعارف حول موضوعات مختلفة، وتنقسم إلى.

مخطّط رقم 5– أنواع المعرفة –

[1] حسن شحاتة وآخران، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، مصر، ط1، 2003م، ص162.

[2] المرجع نفسه، ص 162.

[3] عزمي طه السيّد وآخرون، الثّقافة الإسلاميّة (مقرّر الثّقافة الإسلاميّة/رقم 0206)، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط4، 2008م، 17.

[4] ينظر: المرجع نفسه ، ص 16-20.

- ❖ الثّقافة مكتسبة: أي أنّها ليست فطريّة وإنّما يكتسبها الإنسان في حياته عن طريق التّعليم أو الوالدين أو المجتمع...
- ❖ الثّقافة تنطوي على جانب معياري: يقصد به وجود معيار تقاس به الثّقافة، تقدّما أو تخلّفا وغيره، وهذه المعايير غالبا ما تكون مرسومة من طرف البشر انطلاقا من معتقداتهم وأفكارهم...أو مستمدّة من ديانة.
- ❖ تتجلّى في سلوك الإنسان الواعي: أي أنّ الإنسان يكون على وعي بالسّلوك الثّقافي الذّي يقوم به في الحياة الاجتماعيّة، والغاية التّي ستحقّق من وراء القيام به والثّقافة تؤيّد هذا السلوك الواعي لأنّه يستند إلى معرفة.

انطلاقا من التّعريفين السّابقين يمكننا استنتاج مجموعة من النّقاط تتعلّق بالثّقافة وهي:

- الثّقافة عامّة تشمل جميع جوانب الحياة.

- تتعلّق بالماضي والمستجدّ وهي امتداد للماضي.

- تساعد على تهذيب النّفس وتقويم السّلوك البشري.

- أنّ الثّقافة مكتسبة، يكتسبها الإنسان عن طريق التّعليم أو في إطار تفاعله في الحياة الاجتماعيّة.

- لا تقتصر على معرفة الحقائق النّظريّة، بل تتعدّاها إلى تطبيق هذه الحقائق في سلوكاتنا وأعمالنا الحياتيّة.

- بما أنّ العادات والوسائل والابتكارات ماديّة وغير ماديّة والأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم غير ماديّة، يمكننا القول بأنّ الثّقافة لها جانبين مادي وغير مادي (معنوي مجرّد) وقد أكّدت ذلك راوية محمّد حينما ذكرت بأنّ الثّقافة جانبين أحدهما مادّي يشمل الشّكل العمراني والملبس والمأكل والأدوات والوسائل التّي يستعملها أفراد مجتمع ما، وكل شيء محسوس خاص بمجتمع دون غيره، وآخر مجرّد يشمل تلك الصّورة الكليّة التّي تجمع أفراد مجتمع معيّن من عادات وأفكار ومبادئ وقيم وأخلاق وسلوك ونمط تفكير؛ أي مجموع السّمات الفكريّة والذهنيّة والوجدانيّة والسلوكيّة والأخلاقيّة والدينيّة والقيميّة[1].

[1] ينظر: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (cefr) في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، ج2، 2022م، ص 500.

2- المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (مو افقته للبنية الثقافيّة للمتعلّم ومساعيه في تشكيل مفاهيم ومعارف ثقافيّة جديدة):

إنّ المتعلّم الجزائري متعلّم عربي مسلم له ثقافة تختصّ به وبمجتمعه، لهذا وجب أخذها بعين الاعتبار وإدراجها في المحتويات المدرسيّة، لتعزيز ما يعرفه عن ثقافته، وتوضيح الجوانب التّي يجهلها عن الواقع الذّي يعيش فيه، كما يجب على الكتب المدرسيّة بما أنّها المصدر الأساسي لاكتساب المعرفة لدى المتعلّم، العمل على توسيع المعارف كالتطرّق إلى الثقافات الأخرى لبناء نموذج ذهني يرجع إليه المتعلّم مستقبلا في تعاملاته الحياتيّة.

ولمعرفة مكوّنات المحتوى الثّقافي المتضمّن في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط ومدى شموليّتها وثرائها، سنحاول رصدها وفقا للتّعاريف السّابقة للثّقافة ونبدؤها بـ:

2-1- اللّغة العربيّة جزء من الثّقافة العربيّة:

اللّغة جزء من الثّقافة* ولغتنا العربيّة هي" لغة المدرسة الجزائريّة، واللّغة الوطنيّة الرسميّة وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة"[1]، لذلك على المتعلّم تعلّمها وإتقانها؛ لأنّه سيتواصل بها في بعض المؤسّسات المهنيّة، وسيحافظ بواسطتها على إرثه الثّقافي وهويّته بين شعوب العالم.

وكتاب اللّغة العربيّة مبني أساسا على هذا فهو يسعى إلى تعليمها للمتعلّم من خلال معرفة نحوها وصرفها وبلاغتها...قصد استعمالها في المواقف التّواصليّة المختلفة، وقصد الاعتزاز والافتخار بها؛ لأنّها الجزء الأهمّ من ثقافته.

* للثّقافة واللّغة علاقة وطيدة عبّر عنها كلير كرامش بقوله" اللّغة هي الوسيلة الرئيسيّة التّي ندير بها حياتنا الاجتماعيّة وعندما تستخدم اللّغة في سياقات التّواصل تتعقّد الصلة بينها وبين الثّقافة في نواح كثيرة متشابكة...اللّغة نسق من العلامات (signs)، نعدُّه ذا قيمة ثقافيّة؛ لأنّ المتحدّثين يعبّرون عن هويّتهم وهويّة الآخرين من خلال استخدامهم لها فهم يرون أنّ استخدامهم للغتهم رمز لهويّتهم الاجتماعيّة، ومنع استخدامها رفض لهويّتهم الاجتماعيّة وثقافتهم، وعليه يمكننا القول أنّ اللّغة ترمز إلى واقع ثقافي" كلير كرامش، اللّغة والثّقافة، تر: أحمد الشيمي، وزارة الثّقافة والفنون والتراث، قطر، ط1، 2010م، ص 15، 16. نفهم من هذا القول أنّ اللّغة هي جزء من الثقافة وهي الأساس الذّي يربط بين أبناء الثّقافة الواحدة، وهي المحافظ والنّاقل لثقافتهم؛ لأنّها وكما ذكر كلير وسيلة ينقل بها الأفراد هويتهم.

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 30.

2-2- تنوّع مجالات المعرفة:

يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط تنوّعا في مجالات المعرفة وذلك من خلال النّصوص المقرّرة فيه، وهو ما سنحاول بيانه في الجدول الآتي:

مجال المعرفة	مظاهرها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط
معارف متعلّقة بالقضايا الإنسانيّة والاجتماعيّة	- معرفة أضرار الخمر في تحطيم العلاقات الأسريّة. - معرفة ظاهرة الطمع والاحتيال وأضرارهما في المجتمع. - معرفة ظاهرة التسوّل ومعاناة المتسوّلين. - معرفة الوكالات الإنسانيّة (الأونروا، الصّليب الأحمر والهلال الأحمر)، تاريخ إنشائهما ومهامّها التّضامنيّة. - معرفة أضرار إدمان الشّاشات الإلكترونيّة في تهديم العلاقات الأسريّة والاجتماعيّة، وخلق جوّ الوحدة والجفاف العاطفي. - معرفة معاناة المهاجرين عن أوطانهم والأسباب المختلفة للهجرة. - التّعرّف على مفهوم الإنسانيّة ومشكلاتها. - التعرّف على ظاهرة هجرة الكفاءات وأضراره الاجتماعيّة والاقتصاديّة والعلميّة على المجتمع.
معارف سياسيّة ووطنيّة.	- معرفة وجود حربين عالميتين (الحرب العالميّة الأولى والثّانية). - معرفة الدّور التّي كانت تلعبه الصّحابة في نقل القضيّة الجزائريّة ودورها في خدمة الهويّة الوطنيّة والاعتزاز بالانتماء الوطني. - معرفة المنع الذّي حدث لصدور صحيفة وادي ميزاب من طرف الاستعمار. - معرفة ظاهرة النّفي التّي مورست إبّان الحقبة الاستعماريّة.
معارف متعلّقة بالجانب البيئي	- معرفة خطر التلوّث وأنّ مجتمعنا يعاني منه. - معرفة مفهوم تلوّث الهواء، تلوّث الماء، التلوّث الضوضائي، التلوّث الحراري، التلوّث الضوئي، التلوّث الإشعاعي، وأسباب حدوث هذه المظاهر التلوّثيّة وأضرارها. -معرفة دور المجتمع والمؤسّسات الاقتصاديّة والثّقافيّة في مكافحة التلوّث.

	- معرفة اليوم العالمي في الجزائر لحماية البيئة (مكافحة التّصحّر وحماية التّربة). - معرفة جهود الجزائر في القضاء على التّصحّر. - معرفة ظاهرة الاحتباس الحراري.
معـــارف مرتبطـــة بثقافـــة الشّـــعوب وثقافة مجتمعه.	- معرفة ثقافات الهنود. - معرفة ثقافة الشّعب الياباني. - معرفة الشّعب الإفريقي مشكلاته وصفاته. - معرفة التنوع الثّقافي في الجزائر. - معرفة معاناة أصحاب الصّناعات التّقليديّة. - معرفة دور الصّناعات التّقليديّة في الجانب الاقتصادي للبلد. - معرفة معرض غرداية ودوره في نقل ثقافة الجزائر وكذا الدّور الاقتصادي الذّي يلعبه هذا المعرض.
معارف علميّة	- معرفة ماهيّة الأنترنت والكمبيوتر والمودم. - معرفة تاريخ الانطلاقة الفعليّة لشبكة الأنترنت وتاريخ إنجاب فكرته الأساسيّة. - معرفة القلق الذّي تلعبه شبكة الانترنت على الحكومات وأسباب هذا القلق. - معرفة ثقافة الصورة وتأثيراتها النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة. - معرفة أهميّة التقدّم العلمي وأضراره إن ابتعد عن العقيدة والجانب الإنساني (التقدّم العلمي سلاح ذو حدّين). - معرفة أهميّة العلم وطلبه. - معرفة ماهيّة مصطلح الجالونات (وحدة قياس السوائل). - معرفة الدّور الذّي يلعبه علماء العرب في الرقيّ باللّغة العربيّة ومعرفة المكانة التّي صارت تحتلّها اللّغة الإنجليزيّة من بين جميع اللّغات وذلك بسبب علمائها الذّين كتبوا في المجال العلمي. - معرفة الفرق بين المصطلح العلمي الضيّق والمصطلح الحضاري حسب عبد الرّحمان حاج صالح.

معرفة بعض الشّخصيّات	معرفة شخصيات متنوعة جزائرية وغير جزائريّة ومعرفة بعض مؤلفاتهم منها: شخصيّة مالك بن نبي، بديع الزّمان الهمداني، عبد الله صالح حسن الشحف البردوني، أبو إسحاق إبراهيم بن الحاج محمّد أطفيش، حنان نجيب يوسف بيروتي، الطيّب بن محمّد بن إبراهيم العقبي، محمّد العيد آل خليفة، أحمد أمين إبراهيم الطبّاخ، أنيس محمّد منصور، محمّد مفتاح رجب الفيروتي، عبد الرّحمان حاج صالح، محمّد مزالي، ابن عبد الوهّاب، معتزّ علي القطب، محمّد بومهدي، عبد الحميد بن هدّوقة، علي مويسات زهور ونيسي، إلياس زهروني، عمر بن قينه، محمّد أركون، إيليا أبو ماضي، فاروق الباز، كارلوس الحلو.
معارف مرتبطة بالجانب اللّغوي وكلّ ما يرتبط ببناء النصّ عموما	أفضنا في تناول هذا الجانب سابقا لهذا سنشير فقط لبعض مظاهر المعارف المرتبطة بهذه النّقطة: - معرفة بعض الظّواهر اللّغويّة. - معرفة مظاهر الاتّساق والانسجام. - معرفة الأنماط اللغويّة. - معرفة بعض ألوان البديع...

انطلاقا من الجدول نستنتج أنّ المتعلّم من خلال مقطع العلم والتّقدّم التّكنولوجي سيتعرّف على مواضيع علميّة وسيتثقّف في الجانب العلمي، ومن خلال النّصوص المندرجة ضمن مقطع الإعلام والمجتمع والهجرة الدّاخليّة والخارجيّة سيتثقّف سياسيّا بمعرفة جزء من تاريخ وطنه، و في مقطع التلوّث البيئي وقضايا اجتماعيّة سيتعرّف على المشكلات التّي يعاني منها مجتمعه...، وهكذا سيكون جانبه المعرفي ملّما ببعض جوانب الحياة.

لكن تبقى هذه المعارف ضيّقة لذا وجب تشجيع المتعلّم دائما لتثقيف نفسه من المصادر والمراجع الخارجيّة، وإقامة الأنشطة الغير الصفيّة التّي من شأنها زيادة حجم الثّقافة في ذهن المتعلّم.

2-3- القيم:

القيم* جزء لا يتجزّأ من الثّقافة، وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لا يكاد يخلو نصّ من نصوصه من وجود هذه القيم؛ لأنّها أساسا لا تهدف إلى تكوين المتعلم في الجانب اللغوي والبنائي للنّصوص فقط، وإنّما تهدف إلى تزويد المتعلّمين بمجموعة من القيم التّي من شأنها أن تعدّل سلوكهم وتقوّم معاملاتهم في المجتمع خاصّة في ضوء وسائل التّواصل الإلكتروني التّي يشهدها العالم؛ فالمتعلّم وباتباعه لمواقع التّواصل الاجتماعي المختلقة يكتسب تصرّفات تعارض قيم مجتمعه، الأمر الذّي سيخلق لديه عدم قبول في المحيط الذّي يعيش فيه، وعدم قدرة على المساهمة في خدمته، وقد ذكر جودت أحمد سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم أنّ الجيل الحالي نشأ في سياق ثقافة عالميّة من خلال وسائل الاتصال الحديثة على عكس الأجيال السّابقة التّي اقتصر تكوينها الثّقافي على المحيط الذّي ينتمي إليه والأسرة، هذا الأمر جعل الجيل الجديد ينساق وراء اتّجاهات متطرّفة مبتعدة عن القيم الأساسيّة للمجتمع خاصّة العقيدة والسّلوك وإضعاف روح المشاركة الاجتماعيّة الحقيقيّة[1]، لذلك وجب على المؤسّسات التّربويّة الانتباه إلى هذا الجانب لتعديل أفكاره ودفعه لإدراك القيم التّي يسير وفقها مجتمعه، و سنحاول دراسة النّصوص المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لإحصاء مجموع القيم التي تحتويها والتّي تهدف إلى تحقيق فرد صالح يدرك ويعي قيم مجتمعه والقيم العالميّة التّي لابدّ من السّير وفقها، لأنّها هي من تجعل السّلوك سويّا متوازنا، ومن أهمّ هذه القيم المتضمّنة نذكر:

* إنّ أهم القيم التّي ذكرها المنهاج وأوصى بإكسابها للمتعلّم هي: قيم الجمهوريّة والدّيمقراطيّة المتمثّلة في تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء، وقيم الهويّة وتشمل التحكّم في اللّغتين الوطنيتين، وتقدير الموروث الحضاري من خلال تاريخ الوطن وجغرافيته، والتعلّق برموزه، والوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم الجغرافيّة والتّاريخيّة والقيم الأخلاقيّة للإسلام وقيم التراث الثّقافي والحضاري للأمّة الجزائريّة، وإكساب القيم الاجتماعيّة وذلك عن طريق تنمية روح العدالة الاجتماعيّة والتّضامن والتّعاون بدعم مواقف التّماسك الاجتماعي والتّحضير لخدمة المجتمع وتنمية روح الالتزام والمبادرة وحبّ العمل في الوقت نفسه، والقيم العالميّة بتنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتّفكير النّقدي والتحكّم في وسائل العصرنة من جهة ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكلّ أشكاله والدّفاع عنه وحماية البيئة والتّفتّح على الثّقافات والحضارات العالميّة. ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 80- 40 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، ص 26.

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص 135، 136.

المقطع التّعليمي	القيم التّي يتضمّنها
قضايا اجتماعيّة	تحتوي نصوص هذا المقطع على العديد من القيم: دينيّة إنسانيّة، اجتماعيّة، تربويّة، شخصيّة، تاريخيّة؛ فمن خلال نصّ ذكرى وندم مثلا يتعلّم المتعلّم القيم الآتية: قيمة تربوية ودينيّة متمثّلة في الابتعاد عن الخمر؛ لأنّه آفة تسبّب العديد من المشاكل وقيم إنسانيّة واجتماعيّة وشخصيّة أهمّها ضبط النّفس والابتعاد عن الغضب، الصّبر، العدالة (تظهر في طلاق زهرة من إبراهيم) وضرورة الاحترام والرّحمة والحبّ داخل الأسر... أمّا في نصّ الضحيّة والمحتال فنجد قيمة تاريخيّة ومعرفيّة بحيث يعرف المتعلّم فنّ المقامة والعصر التّي ظهرت فيه، من خلال النّصّ والتّعريف المقدّم لكاتبه، وقيمة تربويّة وهي الابتعاد عن الطّمع لأنّه يوقع بصاحبه والابتعاد عن الاحتيال والخداع لأنّه ظاهرة اجتماعيّة غير سويّة، وقيم إنسانيّة واجتماعيّة وهي: التحرّر من الطّمع، التحرّر من الاحتيال والاستغلال والخداع. وفي النصّ الشعري سائل يكتسب قيما تتلخّص في التعاطف الرّحمة، ضرورة الصدقة على الفقير (من خلال معرفته لمعاناة السّائل داخل النّص)، التحرّر من البخل وعدم لين القلب...
الإعلام والمجتمع	يتضمّن المقطع قيما معرفيّة، تربويّة اجتماعيّة شخصيّة وتاريخيّة، تتوزع وفق ثلاثة نصوص أوّلها الصّحافة والأمّة والذي نستخلص منه قيمة تاريخية ومعرفيّة وهو الدّور الذّي لعبته الصّحافة في الحقبة الاستعماريّة وتعطيل المستعمر لجريدة وادي ميزاب (يستخلص المتعلّم منها أيضا دور الصّحافة في المجتمع) وثانيها نصّ أسرى الشّاشات والذّي يحتوي على قيمة تربويّة وهي الابتعاد عن الشّاشات الإلكترونيّة لأضرارها الوخيمة (أحصاها مضمون النّص)، وقيم اجتماعية وشخصيّة وهي استعمال الهواتف وغيرها بطريقة عقلانيّة؛ لأنّها تؤدّي إلى الوحدة، واللّجوء بدلا من ذلك إلى التّفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعيّة

	حقيقيّة (المشاعر فيها تكون حقيقيّة)، واستغلال الوقت بما يفيد بعيدا عن الشّاشات الإلكترونيّة، يليه نصّ تلك الصّحافة الذّي يحوي قيمة معرفيّة وهي معرفة وإدراك دور الصّحافة في الأمّة.
التّضامن الإنساني	يندرج ضمن هذا المقطع العديد من القيم الإنسانيّة التاريخيّة، الأخلاقيّة، الاجتماعيّة، العالميّة، تتوزع وفق ثلاثة نصوص وهي: وكالة الأونروا، في مواجهة الكوارث ومن يجير فؤاد الصّغير، ويمكننا أن نجمل قيم هذا المقطع في النّقاط التّالية: - قيمة تاريخيّة ومعرفيّة: التعرّف على تاريخ إنشاء وكالة الأونروا وأهدافها وداعميها وقيمتها الماليّة والتّعرّف على تاريخ إنشاء مؤسّسات الصليب الأحمر والهلال الأحمر وأهدافهما. - قيمة إنسانيّة: مساعدة الوكالة للّاجئين الفلسطنيّين في تعليمهم أو تقديم الرّعاية الصحيّة والاستجابة الطّارئة لهم...ومساعدة الهلال الأحمر للأفراد دون تمييز عرقي أو عنصري (من هذه القيمة الإنسانية للوكالة والهلال سيتعلّم ويكتسب هذه القيمة الإنسانيّة ويتعامل بها مستقبلا). - قيمة اجتماعيّة وهي العطف والتكافل والتّضامن الاجتماعي والمساواة وإعانة الغير. - قيمة عالميّة وهي احترام جميع الشّعوب والابتعاد عن العنصريّة والتّمييز.
شعوب العالم	يضمّ مقطع شعوب العالم نصين نثريين هما من معتقدات الهنود والشعب الياباني ونص شعري أنا الإفريقي، تحتوي هذه النّصوص على قيم معرفيّة، حضاريّة وثقافيّة وهي: - معرفة ثقافة الهنود. - معرفة الفلسفة الدّينيّة للهنود وخاصيتهم في تناسخ الأرواح. - معرفة الشّعب الياباني وثقافته في الأكل واللّباس وطريقة بنائه للشّوارع. - التعرّف على الشّعب الإفريقي والمشاكل التّي يعانيها واكتساب قيم اجتماعيّة وإنسانيّة وأخلاقيّة ممّا قرأه في النّص مثل: الابتعاد عن

	العنصريّة والاستعباد والتوجّه نحو السّلم.
العلـــــم والتّقـــدّم التّكنولوجي	تحتوي نصوص هذا المقطع على قيم معرفيّة، علميّة وأخلاقيّة وهي: - معرفة مفهوم الأنترنت ونشأته وتطوّراته. - معرفة أهميّة الشّبكة العنكبوتيّة. - عمليّات القرصنة التّي تهدّد الحكومات في مختلف دول العالم. - معرفة العلاقة بين التقدّم العلمي والأخلاق وكيفيّة تأثير الأخلاق على التقدّم العلمي سلبيّا وإيجابيّا وبالتّالي اكتساب قيم أخلاقيّة وروحيّة منها: النّبل، التحكّم في النّفس، قيمة السّعادة لا تتحقق من خلال وسائل ماديّة فقط، وقيمة تربويّة وهي ضرورة التحلّي بالأخلاق إلى جانب العلم؛ لأنّه لا ضرورة للعلم دون أخلاق. كما يمنحه نصّ فضل العلم قيمة تربوية تفيده على المدى البعيد وهي أنّ الفرد يجب أن يتعلّم؛ لأنّ العلم له فضائل عديدة فهو يرفع صاحبه ويجعل أثره دائما.
التلـــــوّث البيئي	تحتوي نصوص هذا المقطع على قيم معرفيّة، سلوكيّة، وبيئيّة تساعد المتعلّم على المساهمة في تعديل سلوكه اتّجاه بيئته ومن بين ما استخلصناه: - معرفة مصادر وأسباب ومظاهر التلوّث. - معرفة الأضرار التي يخلّفها التلوّث. - الفرد مسؤول على حماية بيئته. - تغيير سلوك المتعلّم بالتّوجه إلى التّشجير والمحافظة على البيئة.
الصّناعات التّقليديّة	تتلخّص قيم هذا المقطع في القيم: - قيمة جماليّة: معرفة جمال الصّناعات التقليديّة الجزائريّة في شكلها المبدع المزخرف المتقن. قيمة ثقافيّة واجتماعيّة: معرفة ثقافة المجتمع الذّي يعيش فيه وبالتّالي التوجّه للمحافظة عليها لأنّها جزء من الموروث الثّقافي الجزائري، وكذا معرفة قيمة هذه الصّناعات التّقليديّة في المجتمع الجزائري

	- قيمة اقتصاديّة: الصّناعات التّقليديّة مصدر اقتصادي مهمّ للمجتمع، وإدراك هذه القيمة يدفع المتعلّم إلى الاستثمار في هذا النّوع من الصّناعات مستقبلا.
الهجـــــرة الدّاخليّـــة والخارجيّة	يتضمّن مقطع الهجرة الدّاخلية والخارجيّة على: - قيمة تاريخيّة: وهي معرفة ظاهرة النّفي التّي مارسها المستعمر الفرنسي. - قيمة تربويّة ووطنيّة: حبّ الوطن والدّفاع عنه والتّمسك به والابتعاد عن الهجرة.

2-4- العادات والتّقاليد:

تعتبر العادات* والتّقاليد** إرثا ممتدّا من الماضي، متوارثا عبر الأجيال جيلا بعد جيل وذلك للحفاظ عليها وعدم اندثارها؛ فهي بمثابة الرّابط الأساسي بين الأجيال الحديثة وأجدادهم واسمها يدّل على معناها الاصطلاحي؛ لأنّ العادات وباستمرار استعمالها بين الأجيال لفترات طويلة تصبح تقليدا ، هذا الاستمرار يجعلها وسيلة للضّبط الاجتماعي لأنّها توجّه الأفراد وفقا للسّلوك العامّ للمجتمع، للحفظ على كيانه العامّ[1].

نفهم من هذا أنّ العادات والتّقاليد تعبّر عن بنية ثقافيّة ذهنيّة جماعيّة تميّز مجتمع عن مجتمع آخر، وتحكم سلوك الأفراد بما يتماشى مع سلوك الأجداد الأوّلين، وهي متوارثة جيلا بعد جيل، وهذا التّوارث هو الذّي جعلها عادة وتقليد وبدونه لن تكون كذلك.

* العادات مفردها عادة وهي " صيغة مكتسبة في السّلوك كمهارة حركيّة أو نظريّة أو طريقة في العمل أو في التّفكير وتتكرّر العادة بحيث يتصرّف الفرد بطريقة آلية مع السّرعة والدّقة والاقتصاد في المجهود " ، أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة انجليزي-فرنسي-عربي، مكتبة لبنان، لبنان، 1982م، ص 190.

** التّقاليد هي " عناصر الثّقافة التّي تنتقل من جيل لآخر أي أنّها عبارة عن قواعد السّلوك الخاصّة بجماعة أو طائفة معيّنة والتّي يتناقلها الخلف عن السّلف جيلا بعد جيل"، المرجع نفسه، ص 428.

[1] ينظر: إسعد فايزة، العادات الاجتماعيّة والتّقاليد في الوسط الحضري بين التّقليد والحداثة مقاربة سوسيو - أنثروبولوجيّة لعادات الزّواج والختان مدينتي وهران وندرومة نموذجا -، إشراف: حجيج الجنيد، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة وهران، كليّة العلوم الاجتماعيّة، الجزائر، 2011م/2012م، ص 110، 122.

ولهذه العادات والتّقاليد أهميّة في المجتمع لذا وجب الحفاظ على استمراريتها؛ لأنّها تمثّل صورا من صور التّماسك والتّفاعل الاجتماعي ومكوّنا مهّما من مكوّنات الهويّة الوطنيّة ومرآة عاكسة لحضارة مجتمع ما، أو بالأحرى هي وسيلة للحفاظ على التّراث الثّقافي وإثبات الهويّة الاجتماعيّة في خضّم العولمة وما يشهده العالم من تغيّرات ثقافيّة واجتماعيّة، وهي سبيل لتحقيق وحدة المجتمع[1]؛ لأنّ الأفراد داخل المجتمع الواحد عندما يقومون بمجموعة من العادات والتّقاليد الخّاصة ببيئتهم الاجتماعيّة هم بذلك يتفاعلون فيم بينهم في إطار إرث ثقافي واحد بعيدا عن التّناقض والصّراع ما يحقّق وحدة وألفة بينهم، كما أنّهم وبممارسة هذه العادات والتّقاليد سيحافظون حتما على استمراريّتها وبالتّالي عدم زوال خصوصيّتهم الثّقافيّة التّي تمثّل حضارتهم وهويّتهم.

ونظرا لهذه الأهميّة نجد أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يستدرك هذا الجانب، وذلك بتعريف المتعلّم ببعض تراث بلده من خلال مقطع الصّناعات التّقليديّة ، الذّي عرض جزءا من تقاليد محيطه الاجتماعي، حيث عرّفه في نصّ فهم المنطوق (معرض غرداية) بغرداية و المعرض الذّي يقام فيها، ونقل له صورا من صور التقاليد الذّي يختصّ بها المجتمع الجزائري، إذ جاء في نصّ إيهاب العاصي الذّي أُختير لنصّ فهم المنطوق مايلي: " والدّكاكين ملأى فائضة بالصّناعات التّقليديّة الممثّلة لكلّ أنحاء الوطن؛ فأنت تجد زرابي تلمسان وتطريز قسنطينة، وخزف شرشال ومجوهرات بني يني...الجزائر تحتلّ الصّدارة في الصّناعة التّقليديّة من حيث التنوّع والأصالة ابتداء من الزّربيّة إلى الحايك والبرنوس والقشابيّة والنّقش على الخشب والنّحاس وصناعة الحلفاء والدّوم والمجوهرات والتّطريز وصناعة الجلود والفخّار وغير ذلك..."[2]

انطلاقا من هذا المقطع النّصيّ، سيعي المتعلّم التنوّع الثّقافي الذّي يشهده المجتمع الجزائري ويدرك خصوصيّة البلد الذّي يعيش فيه ومميّزاته التّي يتميّز بها عن المجتمعات الأخرى، كما سيعرف المدن وتقاليدها؛ كأن يعرف بأنّ الطّرز صناعة تشتهر بها ولاية قسنطينة وبأنّ نسيج الزرابي يشتهر في تلمسان والخزف مشهور في شرشال وهكذا...

[1] ينظر: نخبة من أساتذة الجامعات، الموسوعة الجزائريّة مجلّد الثّقافة والفنون، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر ديسمبر 2022م، ص 28، وينظر: إسعد فايزة، العادات الاجتماعيّة والتّقاليد في الوسط الحضري بين التّقليد والحداثة مقاربة سوسيو - أنثروبولوجيّة لعادات الزّواج والختان مدينتي وهران وندرومة نموذجا -، ص 2، 3.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، ص 68.

ولم يقتصر النصّ على تعريف المتعلّم بتراث بلده وإنمّا نوّهه أيضا إلى مكانة هذه الصّناعات التّقليديّة في المجتمع وذلك من خلال المقطع الآتي:" والرّبح المادّي في الصّناعة التّقليديّة ليس هو كلّ شيء، يجب النّظر إليها من الزّاوية الفنيّة، فهذا الجانب له أهميّة لأنّه يمثّل جزءا من ثقافتنا وشخصيّتنا...،فالصّناعة التّقليديّة هي أجمل شيء رأيته في الجزائر لأنّها تريني مدى ما يتمتّع به الشّعب من مهارة فنيّة وذوق رفيع وإبداع لا حدّ له، وأصالة لا يمحوها الزّمن...،تُرى كيف حوّلت الأيدي بلمساتها هذه الموادّ الخامّ إلى تحف فنيّة، وجعلتها سجلّا خالدا"[1]، وبهذا سيدرك المتعلّم أنّ الصّناعات التّقليديّة لها أهميّة في الجانب الاقتصادي للبلد أوّلا، ثمّ يدرك أنّها رمز يمثّل مجتمعه ويعبّر عن إبداعه وماضيه وشخصيّته.

أمّا في نصوص فهم المكتوب فنجد في نصّ سجّاد أمّي عرضا لفنّ صناعة السجّاد في الجزائر؛ من خلال التطرّق إلى بعض أنواع النّسيج والمناطق التي تختص بها، مع ذكر بعض الأنسجة الجزائريّة من مثل: الحنبل وسجّاد جبل عمّور الذّي يُحاك في آفلو وقصر البخاري والجلفة وسجّاد منطقة التّيطري الذّي يتميّز بتشكيلات وألوان خاصّة.

ونصّا آنيّة الفخّار وقصّة الفخّار الذّي عرف من خلالهما المتعلّم هذه الصّناعة التّقليدّية وما تعنيه للشّعب الجزائري، وكيف يبدع الحرفي في صناعتها بأشكال وزخارف مختلفة تحمل في طيّاتها معانٍ ورموز إيحائيّة.

إضافة إلى هذه النّصوص الكتابيّة نجد أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يقرّب صورة هذا الإرث الثّقافي أكثر من خلال إدراج صور فوتوغرافيّة تعبّر عن الخصوصيّة الجزائريّة في عاداتها وتقاليدها، حتّى يتكوّن لدى المتعلّم تصوّر ذهنيّ متكامل يضمّ معنىً ومرجعا، وحتّى يكتسب معرفة جماعيّة تتوافق مع محيطه الذّي يعيش فيه، فيعتزّ بتراثه ويسعى للحفاظ عليه وقد جمعنا هذه الصور المدرجة في الصّورة الآتيّة:

[1] المصدر السّابق، ص 68، 69.

نلاحظ من خلال هذه الصور وجود عادات وتقاليد لمناطق مختلفة من التّراب الجزائري بعضها ذُكر في النّص والبعض الآخر لا، وقد جُمع فيها الحلي، اللّباس وصناعات تقليديّة أخرى متنوّعة؛ فبتأمّلنا للصّور نجد فنّ صناعة الفخّار بأشكاله المختلفة صحون وكؤوس وقنّينة مياه وغيرها من الإبداعات الفنيّة المزخرفة بألوان بهيجة، كما نجد صورة يد امرأة تصنع هذه الآنية الفخاريّة، ليرى المتعلّم كيفيّة صنعها وكيفيّة تحويل هذه المادّة الخام إلى إبداع فنّي متميّز.

وتنقل له كذلك صناعة النّحاس التّقليديّة في مدينة قسنطينة من خلال عرض أواني نحاسيّة مزخرفة بنقوش إبداعيّة، تتبعها صورة يد صانع ينقش هذه الأواني؛ ليدرك المتعلّم أنّ هذه النّقوش هي صناعة يدويّة يتعب فيها الصّانع التّقليدي حتى تخرج في صورتها النّهائيّة إضافة إلى هذه الصّناعات نجد صورة لزربيّة منسوجة برسم يعبّر عن الهويّة الجزائريّة، ما سيكوّن للمتعلّم فكرة أصالة هذه الصّناعة التقليديّة، فهي كما قال بومهدي" إنّ السّجادة أو

الزربيّة تشكّل جزءا من عالمي وأستطيع أن أقول : إنّها شيء متأصّل فينا، فقد كان يوجد تقليد لدينا أن يهدي كلّ فرد من أفراد العائلة زربيّة أخا او ابنا كلّ منّا حصل على زربيّة صنعتها أمّه..."[1].

ومن التراث الجزائري الأصيل المتضّمن في هذه الصور أيضا، وجود ألبسة وحليّ تُلبس في مناسبات معيّنة من المناسبات الجزائريّة، وهي اللّباس التّارقي والشّاوي مع وجود رمز سيميائي آخر وهو الرّقص والبندقيّة والتّي تعبّر عن عادات الجزائريّين في أعراسهم مثلا، أمّا الحليّ فنجد أنواعا مختلفة من الحليّ التّي تتزيّن به المرأة الجزائريّة قديما كالخلخال والمقياس والأقراط وغيره...

وأخيرا في وضعيّة إدماج التّعلّمات وتقييمها نجد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يعزّز هذه الأفكار أكثر في ذهن المتعلّم من خلال توجيهه إلى البحث عن تقاليد بلده وذلك عن طريق تكليفه بإنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة.

نستنتج أخيرا أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط استطاع من خلال ما عرضه أن يعرّف المتعلّم ببعض التّقاليد وأهميّتها في المجتمع الجزائري، حتّى يدرك تراث بلده وخصوصيّة الصنّاعات التّقليديّة فيه، فيزيد حبّه لرموز المجتمع الجزائري ويندفع أكثر للحفاظ عليها.

كما أنّ مراعاة الكتاب لهذا الجانب سيحقّق الوحدة الوطنيّة وسيقود المتعلّم إلى التّفاعل الحسن مع أبناء بيئته الاجتماعيّة بمناطقها المختلفة، لأنّه شكّل بنية ذهنيّة عن العادات والتّقاليد المتنوّعة للجزائر.

5-2 ثقافات المجتمعات:

يسعى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط إلى تعريف المتعلّم بثقافات المجتمعات الأخرى من ناحية لباسهم وأكلهم ومعتقداتهم وديانتهم وعمرانهم، حتّى يدرك أمرين هما: تعدّد البلدان والحضارات والثّقافات عبر العالم والتعرّف على المشاكل التّي تعاني منها البشريّة في مختلف بقاع العالم من فقر وانعدام أمن ومشاكل صحّة وبيئة وغيره، وأنّ لهذه المشاكل

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 130.

هيئات ومؤسّسات تسعى جاهدة للقضاء عليها أو للتّقليل منها خدمة للبشريّة لتخطّي هذه المعاناة[1].

وقد تجلّت هذه الثّقافات كما ذكرنا من خلال مقطع شعوب العالم والذّي ضمّ ثلاثة نصوص ضمن ميدان فهم المكتوب، نصان نثريّان وهما من معتقدات الهنود أشير فيه إلى مظاهر الثّقافة الهنديّة من لباس وديانة...، ونصّ الشّعب الياباني تناول ثقافة الشعب الياباني، ونصّ شعري أشير فيه إلى معاناة الإفريقي وتحدّياته تحت عنوان أنا الإفريقي .

نلاحظ من خلال عرضنا للمحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط أمرين هما: ارتباط المحتوى الثّقافي بالمجتمع الذّي يعيش فيه المتعلّم، وذلك بحرصه على تعليم اللّغة العربيّة التّي تمثّل الهويّة الوطنيّة، وحرصه على تزويد المتعلّم بالقيم المتعامل بها في مجتمعه، وكذا تعريفه بعاداته وتقاليده التّي تمثّل رمزا من رموز بلده وخاصيّة يتمتّع بها عن باقي المجتمعات الأخرى، ومصدر اقتصادي وجمالي وجب المحافظة عليه وتوارثه عبر الأجيال وتطرّقه إلى مثل هذه المحتويات المرتبطة بما شكّله المتعلّم من معارف في ذهنه من خلال المراحل السّابقة التّي عاشها في مجتمعه ضمن أسرته وأقاربه والأفراد المحيطين به، له فائدة كبيرة؛ لأنّ الثقافة نظام عرفاني جماعي وأنّ الشّعوب التّي تعيش في منطقة جغرافيّة واحدة تشترك في وجود خطاطة ذهنيّة جماعيّة تتفرّع أطرافها إلى الأبعاد الثّقافيّة الخاصّة بتلك الرّقعة الجغرافيّة، لذا فإنّ تعزيز التمثّلات الذّهنيّة لثقافة المجتمع الذّي يعيش فيه المتعلّم واحترام العلاقة بين المحتوى الثّقافي وذهنه، سيساعده أوّلا على فهم المحتوى في الكتاب لأنّه قريب من المفاهيم التّي شكّلها في ذهنه من خلال مسيرته الحياتيّة، وسيعزّز ثانيا تعرّفه أكثر على القيم والعادات وجميع الأبعاد الثّقافيّة الخاصّة بحيّزه الاجتماعي؛ وعليه سيكتسب نمط تفكير يتناسب وبيئته الاجتماعيّة، الأمر الذّي سيجعله ناجحا في تفاعلاته الاجتماعيّة وعنصرا فاعلا داخل المجتمع، وهذه الفعالية تكون ب:

- سعيه للحفاظ على عاداته وتقاليده التّي تعبّر عن هويّته، وزيادة حبّه لوطنه والتمسّك به .

سعيه لبناء مجتمعه ومحاولة المساهمة في تخطّي المشكلات التّي يعاني منها.

[1] ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 14.

وحسن التّعامل في المجتمع مبني أساسا على تعليم قيمه، والمجتمع الجزائري مجتمع مسلم له هويته ووطنيّته لهذا فإدراج الثقافة القيميّة التّي أحصيناها لها دور في تعديل سلوك المتعلّم وبناء شخصيّة تتفق مع حاجيات وأساسيات المجتمع الذّي يعيش فيه، وما يؤكّد سعي الكتاب لتحقيق ما ذكرناه ورود هذه الأهداف في مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط فقد جاء فيها أنّ مناهج التّعليم المتوسّط تسعى إلى تعريف المتعلّم بمبادئ جزائريّته واحترامها والتعرّف على مؤسّسات أمّته وتوجيهه للتمسّك بها، والتشبّع بمعرفة واسعة تشمل موروث أمّته في المجال التاريخي والجغرافي واللّساني والثّقافي والدّيني، والعمل على تحميله المسؤوليّة وروح التّضامن واحترام القواعد المشتركة والعمل الجماعي[1].

وحرصه على تعريف المتعلّم بثقافة الشّعوب الأخرى، يساعده على تعزيز الوعي بالاختلاف الثّقافي، حتىّ يتخلّص مستقبلا من عدم تقبّل الأشخاص الذّين ينتمون إلى ثقافات مغايرة وعدم بناء علاقات إنسانيّة معهم، فتعليم الثّقافات الأخرى وبناء تمثيل ذهني لها يساعده على احترام التّنوّع الثّقافي والدّيني في العالم، ما سيحقّق تفاهما عالميا بعيدا عن العنصريّة وعدم تقدير الأفراد لمجرّد اختلافاتهم الثّقافيّة.

وللإشارة فإنّ التّركيز على تعليم الثّقافة موازاةً مع تعليم اللّغة له دور في التّواصل، لأنّ اللّغة ليست جانبا نحويا وصرفيا وبلاغيّا...وإنّما هي استعمالات في مقامات معيّنة؛ فكلّما تثقّف المتعلّم أكثر كلّما زاد مخزونه الذّهني وبالتّالي زادت قدرته الإبداعيّة اللّغويّة وزاد حسن استعماله للّغة بما يتوافق والمواقف التواصليّة المختلفة.

ضف إلى ذلك مساهمة الثّقافة في القدرة على التّفكير الجيّد والمبدع، لأنّ الإنسان المثقّف ملمّ بجوانب كثيرة من المحتويات الثّقافيّة؛ وبالتّالي ذهنه يحتوي على العديد من المعارف التّي يمكن استثمارها في الإبداع والتّفكير وحلّ المشكلات التّي تواجهه.

نستنتج أخيرا بعد تحليلنا لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط في هذا الفصل أنّ الكتاب مبني في كثير من جوانبه وفق ما أقرّ به منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة متوسّط.

وقد استطاع من خلال مقرّره الدّراسي ومظاهر بنائه المتعدّدة، أن يواكب أهمّ المستجدّات في العمليّة التّعليميّة من خلال الاعتماد على المقاربة النّصيّة والمقاربة

[1] ينظر: المصدر السّابق، ص 13، 14.

بالكفاءات وإشراك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة وتعليم اللّغة لغرض التّواصل، وقد كان له العديد من الميزات أهمّها بناء المحتوى بطريقة منظّمة متسلسلة من خلال الاعتماد على مبدأ التّدرج في طرح المعلومات، وتوجيه المتعلّم إلى بعض المصادر لأهميّتها في زيادة المعارف والتثقيف أكثر، واحتواؤه على الوسائل التّعليميّة المساعدة في توضيح المعلومات المتضمّنة فيه، وكذا مراعاته لقدرات المتعلّم ومظاهر نموّه المختلفة، وتعديد مجال القيم التي تساعد في توجيه السّلوك إلى الأفضل، ضف إلى ذلك تحقيقه لمبدأ تكامل بناء المهارات والكفاءات جميعا في المقطع الواحد .

وعليه يمكننا القول أنّ هذه الوسيلة التّعليميّة تجاوزت فكرة تعليم اللّغة لذاتها، ولم تقتصر في محتواها على تعليم الجانب اللّغوي وتحقيق غاية اللّغة الحقيقيّة وهي التّواصل بل تعدّته إلى تعليم جوانب حياتيّة أخرى، واكتساب مهارات متعدّدة لغويّة، منهجيّة معرفيّة...

الفصل الثّاني

عمليّات العرفنة ونماذج تفعيلها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

مباحث

الفصل الّثاني

المبحث الأوّل: عمليّات العرفنة

المبحث الثّاني: النّظريّات ذات الأساس الذّهني واستراتيجيّاتها التّعليميّة

تمهيد:

لقد كان للدّراسات والنّتائج المهتمّة بدراسة العمليّات الذّهنيّة (التذكّر الإدراك، التخيّل، التّحليل...)، والعلماء الذّين سعوا إلى بناء تعليم مستند إلى الذّهن، دور كبير في تطوير الآليّات التعليميّة وإخراجها من الخمول والركود التي كانت عليه، وذلك بنقلها من الاعتماد على التكرار والحفظ وغيره إلى تفعيل العمليات الذّهنيّة وتنشيطها، فأحدثت بذلك قفزة نوعيّة في المجال التّعليمي.

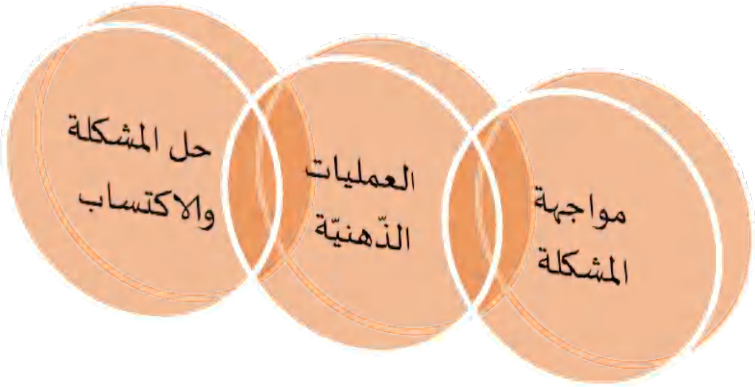
وسنحاول من خلال هذا الفصل التّطرّق إلى معظم النظريّات التّعليميّة التّي ركّزت على ذهن المتعلّم وعمليّاته الذّهنيّة في العمليّة التّعليميّة، بحيث سنعرض كلّا من النظريّة الجشطالتيّة ومبادئها التعليميّة والنظريّة البنائيّة وما أفرزته من استراتيجيّات نشطة، كما سنتطرّق إلى التّعلّم المستند إلى الذّهن وكيفيّة استغلال نتائجه في العمليّة التّعليميّة، ثمّ بعدها سنحلّل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفقا لهذه النظريات الذّهنيّة لمعرفة مدى مواكبته للمستجدّات التّعليميّة في بناء المقاطع التّعليميّة، وعليه سنجيب في هذا الفصل عن الإشكالات الآتية:

ما هي أهّم عمليّات العرفنة؟ وماهي أهمّ النظريّات التعليميّة التي ركزت عليها؟ وما مدى استثمار نتائج هذه النّظريّات في تصميم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؟

المبحث الأوّل: عمليّات العرفنة:

تمرّ عمليّة بناء المعرفة لدى الإنسان عبر العديد من عمليّات العرفنة* التي تحدث داخل الذّهن؛ فاكتساب المعرفة لدى المتعلّم مثلا تتمّ عبر ثلاث مراحل، أوّلها مواجهة مشكلة (والتي تعتبر بمثابة مثير يحرّك المتعلّم) وثانيها مجموع عمليّات العرفنة التّي يفعّلها من أجل حلّها وثالثها حلّ المشكلة واكتساب المعرفة الجديدة ويمكن التمثيل لهذه العمليّة بالتّرسيمة الآتية:

* تعني العرفنة معالجة المعلومات في الدّماغ؛ أو بالأحرى مجموع السّيرورات والإجراءات الذّهنيّة التّي يقوم بها الدّماغ لاكتساب المعرفة ومعالجتها، الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة ، ص 34، وينظر أيضا: أ. فالسي و ك. أوكادا وم. سميث وم. ستيفنس ول. ويسلنغ، في الثّقافة والعرفان والتّداول مقاربات بينيّة، ص 10.



مخطّطّ رقم 6- مخطّط توضيحي لعمليّة اكتساب المعارف وحلّ المشكلات لدى المتعلّم-

ومن بين أهمّ هذه العمليّات نذكر:

1- الانتباه:

يختلف الانتباه عن الإحساس إلّا أنّه يرتبط به، فالإحساس يسبق الانتباه ويحدث عند استقبال عضو من أعضائنا أحد المثيرات الخارجيّة، بعد وصول هذه المثيرات إلى الدّماغ تأتي عمليّة الانتباه أين يتم اختيار المثيرات المهمة فقط (تركيز الشّعور في شيء)، تليها عمليّة الإدراك[1].

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ عمليّة الانتباه مطلب رئيس لعمليّة الإدراك؛ فبدونه لن يدرك الفرد ما حوله وسيجد صعوبة في التّذكر والفهم[2]؛ لأنّه وبعدم حصوله لن تُفصل المثيرات الضروريّة عن المثيرات غير الضّروريّة، وبالتّالي لن تكون عمليّة الإدراك ناجحة.

ويعرّفه العتّوم بأنّه: "عمليّة معرفيّة تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معيّن من بين عدّة مثيرات من حولنا "[3]؛ أي عمليّة التّركيز على المنبه والمثير الأهم والأساسي من بين مثيرات عديدة وحدوث هذا التوجيه والتركيز هو من يساعد على التّعلم والتّذكر الجيّد ونقص احتمالية الوقوع في الخطأ فانتباهنا الجيّد سيقودنا حتما إلى الفهم الجيّد.

[1] ينظر: أنور محمّد الشّرقاوي، علم النّفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط2، 2003م، ص 87.

[2] رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، ص 95، وينظر أيضا: أنور محمّد الشّرقاوي علم النّفس المعرفي المعاصر، ص 88..

[3] عدنان يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، ص 75.

والمتصفّح لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يلاحظ وبشكل جلي وعي مصمّميه بأهميّة هذه العملية الذّهنيّة* في إنجاح العمليّة التعليميّة؛ وذلك من خلال تفعيل دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة، ببناء الأنشطة وفق أسئلة تفتح له المجال لإبداء الرأي والمناقشة، ما يجعل انتباهه وتركيزه أعلى، وكذا استخدام الألوان لتوجيه انتباه المتعلّم للجزء الأهمّ من النّشاط؛ فمثلا في نشاط الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه تمّ تلوين كلّ الأدوات التي تجعل من الجملة الفعليّة مضافا إليه على النّحو الآتي:[1]

فعندما يرى المتعلّم هذا النّشاط سيتوجّه انتباهه مباشرة للكلمات الملوّنة وسيدرك أنّها موضوع نشاطه الواجب عليه فهمه وإدراكه (يكتب المعلّم الأمثلة في السّبورة مثل ما جاءت في الكتاب تماما) .

* تظهر الكيفيّات التي يمكن بواسطتها زيادة انتباه المتعلّم أكثر في الحجرة الصّفيّة، عن طريق تغيير المعلّم لنبرة صوته ومستوى حدّته، واستخدام العدّ التنازلي في بداية كل حصّة من أربعة إلى صفر، حتى يتسنى للمتعلّمين ترتيب أمورهم قبل بداية النّشاط، أو استخدام التّلويح ، وكذا استخدام الوسائل التعليميّة المختلفة....وغيرها من السبل التي تزيد من انتباه المتعلّم. ينظر ليال العلي، الأساليب والطّرق التّي يجب أن يتبعها المعلّم لجذب انتباه المتعلّمين، تاريخ النّشر 17-01-2021م، تاريخ الاطّلاع21-12-2021، 16:09سا، https://www.arageek.com/edu/ways-to-get-students-attention

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 118.

كما نلاحظ استخدام عبارات تشدّ انتباه المتعلّم من مثل: أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه، استمع إلى الخطاب بوعي...، فهذه العبارات فيها توجيه لتركيز الانتباه على النّص وتجاهل كلّ المثيرات الأخرى التّي تدور داخل الحجرة الصفيّة.

2- الإدراك:

بعد عمليّة الإحساس ووصول المنبهات إلى الذّهن واختيار المهم منها عن طريق عمليّة الانتباه تأتي عمليّة الإدراك التي يتمّ بها " الكشف عن المنبّهات الحسيّة واستقبالها وتفسيرها"[1] أي " تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدّماغ الإنساني، والفهم هنا ينطوي على التّفسير والترميز والتحليل والتّخزين ."[2]

نفهم من هذا أنّ الإدراك عمليّة ذهنيّة تحليليّة تقوم على تفسير وتحليل الحقائق والمعارف والمعلومات التي تصلنا من البيئة والواقع الذي نعيش فيه، وتخزينها عن طريق انطباع ذهني أو لنقل تصوّر ذهني* يشكّل لنا خبرة مخزّنة في الذّاكرة.

وبما أنّنا بالإدراك نفسر ونحلّل المعلومات التي تصلنا من الخارج؛ فهو إذن وسيلة فعّالة في عمليّة التّعلم، لذلك وجب على النّظام التّربوي أن يركّز على ضرورة تطوير مهارات الإدراك العليا لدى المتعلّم خاصّة مهارة الفهم و مهارة التّحليل التّي تتميزان بالقابليّة للنّمو والتّطور

[1] روبرت سولسو، تر: محمّد نجيب الصبوة وآخران، علم النفس المعرفي، ص 13.

[2] عدنان يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفي بين النظريّة والتّطبيق، ص101.

* يقصد بالتّصوّر أو التّمثل الذّهني: الانطباعات الذهنيّة للأشياء الخارجيّة؛ فالمعلومات والأشياء الخارجيّة ترمّز في ذهننا انطلاقا من متوالية من المنبهات، وحصول التّرميز يعني حصول التمثّل الذّهني؛ يعني ذلك أنّه بنية داخليّة يكوّنها الفرد من الخارج، تُستحضر كلّما واجهته مرّة أخرى، فالمرأة مثلا تمثّل ذهنيّا على أنها كائن عاقل، لها صفات جسمية تميزها عاطفيّة، حسّاسة، تنجب....هذا التّمثّل يمكنّنا من معرفة المرأة بمجرّد سماع هذه المفردة، دون إلزام حضورها جسميا أمامنا، وقد جاء في كتاب المقاربة العرفانيّة أنّ التمثل الذهني لشيء ما يكون عبر تمثيل دلالي ونحوي ومرفولوجي وفونولوجي وإملائي فمثلا السيّارة تمثّل على النّحو الآتي: تمثّلات فونولوجيّة (sayyara)، تمثّلات مرفولوجيّة (مفرد وزن فعالة)، تمثّلات نحويّة (اسم + مؤنّث...)، تمثّلات دلاليّة (سفر أربع عجلات + نقل+ سفر+ سباق)، تمثّل إملائي (سيارة) ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم، المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2021م، ص 81-83.

وذلك لزيادة قدرة المتعلّم الإدراكيّة، وتسهيل وتسريع عمليّة ربطه بين ما يملكه ذاتيّا وبين ما يجري في الخارج وعليه حدوث الذّكاء؛ ومن هنا يمكن اعتبار الإدراك قاعدة أساسيّة مكوّنة لمفهوم الذّكاء.[1] وسنتطرّق في المباحث القادمة إلى النظريّات التّي تناولت هذه العمليّة مع التّطبيق.

3- التّذكّر:

هو عمليّة ذهنيّة يتمّ بها إحياء واسترجاع المعلومات التّي تعلّمناها واحتفظنا بها في الذّاكرة[2]؛ فكلّ المعلومات التّي تصلنا من الخارج تُحفظ في الذّاكرة عبر ثلاثة مراحل أوّلها تشفير المعلومات؛ أي استيعابها واكتسابها، ثمّ تخزينها وحفظها بدقّة ولفترات زمنيّة طويلة في حالة الذّاكرة الطّويلة المدى، ثمّ استرجاع هذه المعلومات المخزّنة أو الوصول إليها؛ فالمعلومات تشفّر أوّلا ثم تخزّن ويتمّ استرجاعها وتذكّرها لاحقا كلّما استدعى الأمر ذلك.

وقد يصعب على الإنسان استرجاع وتذكّر أمر ما من ذاكرته إذا حدث خلل في أحد هذه المراحل الثّلاث (كتأثير قلّة الانتباه على المرحلة الأولى مثلا)، لذلك يجب أن تعمل جميعها معا وبشكل جيّد لتحقيق فعاليّة الذّاكرة في الاسترجاع.[3]

وتنقسم الذاكرة الإنسانيّة إلى: ذاكرة حسيّة، ذاكرة قصيرة المدى وذاكرة طويلة المدى.

3-1- الذّاكرة الحسيّة:

هي بمثابة مسجّل حسي يعمل بشكل آلي خلال عمليّة الإدراك، وتتميّز هذه الذّاكرة كونها تحتفظ بالمعلومة بأمانة في ظرف وجيز وقصير جدّا قد لا يتجاوز الثّانية، وتنقسم إلى ذاكرة

[1] ينظر: عدنان يوسف العتّوم، علم النّفس المعرفي بين النّظريّة والتّطبيق، ص 123، 124، وينظر أيضا: محمّد زياد حمدان، الدّماغ والإدراك والذّكاء والتّعلّم (دراسة فيسيولوجيّة لماهياتها ووظائفها وعلاقاتها)، دار التّربية الحديثة الأردن، 1986م ، ص36.

[2] ينظر: أحمد عزت راجح، أصول علم النّفس، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، مصر، ط7، 1968م، ص 251.

[3] ينظر: جوناثان كيف فوستر، الذّاكرة مقدّمة قصيرة جدّا ، ص28.

حسيّة سمعيّة وذاكرة حسيّة بصريّة، ولها أهميّة كبيرة في التخزين والمعالجة داخل الذّاكرة قصيرة المدى.[1]

3-2- الذّاكرة قصيرة المدى:

تتوسّط هذه الذّاكرة كلاّ من الذّاكرة الحسيّة والذّاكرة طويلة المدى، ويتمّ فيها معالجة المثيرات البيئيّة التّي تُستقبل عن طريق الحواس وتنتقل عبر المخازن الحسيّة، وتتميّز بكون مدّة التّخزين فيها قصيرة جدّا ومحدودة بعدد معيّن مقدّر بسبعة حروف أو أرقام أو كلمات وهي قابلة للنّسيان لأنّها غير مثّبتة، وهذا ما أكّدته التّجربة التّي قام بها جيكوبر؛ حيث أنّه وعندما عرض عددا مرتفعا من الأرقام على مجموعة من المستمعين وطلب منهم إعادة تسجيلها، لاحظ أنّ المستمعين لم يسجّلوا إلا سبعة أرقام من مجموع ما تمّ عرضه عليهم.[2]

3-3- الذّاكرة طويلة المدى:

هي المحطّة الأخيرة، والمكان التي تستقرّ فيه جميع خبراتنا ومعارفنا بصورة نهائّية، وتتميّز بقدرتها الاستيعابيّة غير المحدّدة والقابلة للحفظ لفترات زمنية قد تمتد إلى مدى حياتنا فالمعلومات والخبرات التي تخزّن في هذه الذّاكرة لا تتلاشى، ونسيان بعض منها لا يعني تلاشيها بل هي فقط في حالة من الخمود يمكن تنشيطها وتذكرها بمجرد بذل جهد واستخدام بعض القرائن والإشارات، و عمليّة التخزين فيها تمرّ عبر العديد من العمليّات كالتّحليل والتّفصيل وإعادة التّنظيم للمعلومات[3]؛ فهي إذن ليست حافظة سلبيّة وفقط وإنّما بناء معقّد يعالج المعلومات وينظّمها.[4]

بعد عرضنا لمفهوم الذّاكرة وأقسامها نستنتج أنّ الذّاكرة لها دور في تخزين وحفظ خبراتنا ومعارفنا، تخزينا يسمح لنا بتذكّر واسترجاع ما خزنّاه كلّما أردنا ذلك وتنقسم إلى حسيّة يتم

---

[1] ينظر: لورون بوتي، الذّاكرة أسرارها وآلياتها، تر: عز الدين الخطّابي، هيئة أبو ظبي للسّياحة والثّقافة، الإمارات العربيّة المتحدّة، ط1، 2012م، ص30-32.

[2] ينظر: رافع النّصير الزّغلول وعماد عد الرّحيم الزّغلول، علم النفس المعرفي، 135-137.

[3] المرجع نفسه، ص180،179 .

[4] ينظر: يوسف قطامي، النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم، ص480.

فيها تخزين المثيرات التي تصلنا عبر الحواس المدركة بصورة شاملة لمدّة ثانية فقط، وقصيرة المدى نتذكّر بها عدد محدود من المعلومات لفترة مؤقّتة قد تتلاشى بمجرّد استقبال معلومات جديدة، وذاكرة طويلة المدى تستوطن فيها جميع الخبرات والمعارف التي نمتلكها لفترة زمنيّة غير محدّدة، ويمكننا التّمثيل لهذه الأقسام وفروقاتها بالمخطّط التّوضيحي الآتي:

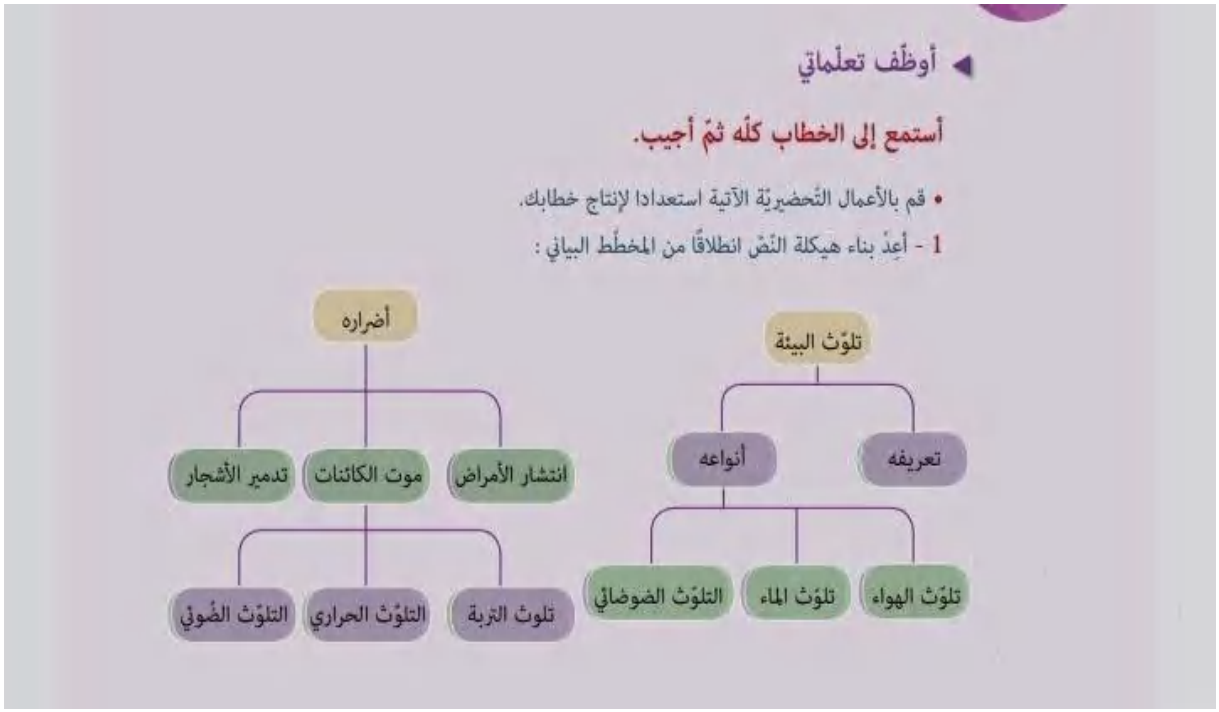
مخّطط رقم 7- مخطّط توضيحي لأقسام الذّاكرة الإنسانيّة-

وبما أنّ الذّاكرة هي المقر الذي تخزّن فيه معارفنا؛ فهي إذن أساس التّعلّم لأنها الرّابط بين معارفنا السّابقة وما نتعلّمه حديثا، فكلّما تذكّرنا جيّدا كلّما تمكنّا من استخدام ما تعلّمناه في المواقف الحياتيّة المختلفة، ولزيادة قدرة التّذكر بشكل أسهل هناك العديد من الأساسيّات التي يمكن تقديم المعارف وفقها في العمليّة التّعليمية نذكر منها:

- كلما كانت المعارف والمعلومات منظّمة تنظيما جيّدا كلّما كانت سهلة للتعلّم وللتّخزين وللتّذكر[1]، فالمعلومات التي تصلنا إلى الذّهن بطريقة منظّمة تربط بين عناصرها علاقات لها دور كبير في زيادة نسبة التذكّر لذلك كان للخطاطات دور كبير في العمليّة التعليميّة وقد

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص22.

لاحظنا أنّ كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسّط يستند إليها في ميدان فهم المنطوق مثل ما هو موضّح في النّموذج الآتي[1].



نلاحظ من خلال هذا النّموذج أنّه طُلب من المتعلّم إعادة هيكلة النّص وفق خطاطة تنظيميّة والتي تسمح له أوّلا بالتدريب على التمثيل للمعلومات التي يكتسبها بشكل يوافق عمل الذّاكرة وثانيا تسهيل عمليّة تذكر النّص المقدّم؛ لأن المتعلّم وبإعادة هيكلته للنصّ وفق هذه الخطاطة سيتذكّر العناصر الأساسيّة التي يحتويها بكل سهولة.

- اختيار التعلّم المرتبط بحياة الفرد وتقديم الفرص للمتعلّم لتوليد الأفكار وجعله نشطا في العمليّة التّعليميّة يساعد بشكل كبير على تذكّر المكتسبات.[2] وكتاب اللّغة العربيّة يعتمد على هذه الأساسيّات فهو يسعى إلى جعل المتعلّم نشطا وذلك بفتح المجال له للمناقشة وإبداء الرأي، كما أنّه يختار معظم النصوص حتى لا نقول كلّها من صلب حياة المتعلّم من مثل: أسرى الشّاشات، أنا الإفريقي، الأنترنت، التّوازن البيئي ومكافحة التّلوث، هو في عقر دارنا

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص120.

[2] ينظر: راضية طاشمة وجبور حنان، استراتيجيّات لتحسين الذّاكرة، مجلّة الرّوافد، المجلّد 4، العدد1، جوان 2020م ص98.

(نص يتحدّث عن التلوّث)[1]....وغيرها من المواضيع التي ترتبط بحياة المتعلّم واهتماماته وزيادة التذكّر هنا حدث نتيجة زيادة الانتباه فاختيار المواضيع التي ترتبط بحياة المتعلّم واهتماماته تزيد من نسبة تركيزه وانتباهه وبالتالي زيادة نسبة تذكّره، وهذا ما أكّدته مادلين آلين التي رأت أنّ الاهتمام بالشّيء يساعد على معالجة المعلومات وتخزينها بطريقة تساعد على تذكرها تذكّرا جيّدا.[2]

المبحث الثّاني: النظريّات ذات الأساس الذّهنيّ واستراتيجيّاتها التّعليميّة:

اهتمّت العديد من النظريّات ذات الأساس الذّهني بكيفيّة اكتساب المعارف؛ أي بالعمليّات الذّهنيّة التّي تُكتسب من خلالها المعرفة، ما جعلها من بين أهمّ المؤسّسين للنّظريّة العرفانيّة على اعتبار أنّ هذه الأخيرة كما ذكرت ذهبيّة حمّو الحاج علم يجمع جميع التّخصّصات التّي ترتبط بدراسة الذّهن على المستوى الوظيفي (باعتباره معالجة للمعلومة وإنتاجها) والمادّي (باعتباره نظاما فيزيائيا متشكلا من الترابطات العصبيّة الدّاخليّة).[3] ومن بين أهمّ هذه النظريّات، النّظريّة الجشطالتيّة، النّظريّة البنائيّة ونظريّة التّعليم المستند إلى الذّهن وسنعمل في هذا المبحث على تحديد مبادئ كلّ نظريّة ثم نأخذ نماذج تطبيقيّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لمعرفة مدى استثمار مؤلّفي الكتاب لها في عمليّة بناء الأنشطة التعليميّة.

1- النّظريّةالجشطالتيّة:

تعتبر النّظريّة الجشطالتيّة* أحد النظريّات الذّهنيّة التّي تهتمّ بالإدراك خاصّة، وتقوم على مبدأ الكليّة؛ أي أنّ الكلّ أكثر من مجموع الأجزاء المكونة له، وأنّ لهذا الكلّ معنى معيّن لا يمكن

[1] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 36 ، 82، 90، 110، 116.

[2] ينظر: مادلين-آلين، مهارات تنشيط الذّاكرة، تر: بشير العيسوي، دار المعرفة للتنمية البشريّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ص 26.

[3] ينظر: ذهبيّة حمّو الحاج، مقدّمة في اللّسانيات المعرفيّة، ص35.

* أسّس هذه النظريّة الألماني ماكس فرتهايمر وطوّرها وويلفانج كوهلر وكيرت كوفكا، وتعتبر من بين النّظريّات التّي عارضت بشدّة المدرسة السلوكيّة (نظريّات المثير والاستجابة)، وهي نظريّة لم يكن موضوعها التّعلّم، لكنّ المبادئ التّي قدّمتها حول الإدراك وقوانين التّنظيم الإدراكي وحلّ المشكلات يسهم على نحو لا يدعو إلى الشّك في عمليّة التعلّم الإنساني ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، ص 171، 172.

إدراكه على مستوى الأجزاء[1]؛ لأنّ المعنى الكلّي يختلف عن معنى الأجزاء، فكلّ جزء له معنى خاصّا به، لذلك فهم الكلّ يستدعي ضرورة عدم فهم كل جزء على حدةٍ وإنّما فهم الجزء من خلال الكلّ الذّي ينتمي إليه؛ لأنّه وكما ذكر الزّغلول له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها الكلّ عليه،[2] ومن أهمّ ما أفرزته هذه النظريّة:

1-1- الإدراك الكلّي للأشياء:

الفرد يدرك الأشياء بشكلها الكلّي لذلك يرى الجشطالتيّون* أنّ الكلّ يحددّ الجزء[3]، أي أنّ الكلّ هو من يدرَك أوّلا، وميدان فهم المكتوب في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يُبنى وفقا لهذا التّصوّر؛ حيث نرى بأنّه يوجّه المتعلّم لقراءة النص ككل أوّلا، ثم ينتقل إلى فهم أجزائه عن طرق صياغة أسئلة جزئية ترتبط بالكلّ أي بالنصّ، ويمكننا توضيح ذلك من خلال النّموذج الآتي:[4]

[1] المرجع السّابق، ص 172.

[2] المرجع نفسه، ص 171.

* الجشطالت " كلمة ألمانيّة تعني الكلّ أو الشّكل أو الهيئة أو النّمط المنظم الذّي يتعالى على مجموع الأجزاء، والجشتلت هو بمثابة كلّ مترابط الأجزاء على نحو منظّم ومتّسق، ويمتاز هذا التّرابط بالدّيناميكيّة بحيث أنّ كلّ جزء فيه له دوره الخاصّ ومكانته ووظيفته التّي يفرضها عليه هذا الكلّ"، ، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، ص 171.

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4] حسن شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 50، 51.

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّص

وكالة الأونروا

في أعقاب النّزاع العربيّ الإسرائيليّ عام 1948، تمّ تأسيس الأونروا بموجب القرار رقم 302 الصّادر عن الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة في 8 كانون الأوّل 1949 بهدف تقديم برامج الإغاثة المباشرة والتّشغيل للاجئي فلسطين. وبدأت الوكالة عملياتها في الأوّل من شهر أيّار عام 1950. وفي غياب حلّ لمسألة لاجئي فلسطين، عملت الجمعيّة العامّة وبشكلٍ متكرّرٍ على تجديد ولاية الأونروا. وكان آخرها تمديدٌ عمل الأونروا لغاية 30 حزيران 2017.

قدّمت الأونروا المساعدة والحماية لحوالي خمسة ملايين لاجئ من فلسطين في الأردن ولبنان وسوريّة والأراضي الفلسطينيّة المحتلّة، وذلك إلى أن يتمّ التّوصّل إلى حلّ لمعاناتهم.

وتشتمل خدمات الوكالة على التّعليم والرّعاية الصّحيّة والإغاثة والبنية التّحتيّة وتحسين المخيّمات والدّعم المجتمعيّ والإقراض الصّغير والاستجابة الطّارئة بما في ذلك في أوقات النّزاع المسلّح.

وتُعدّ الخدمات التي تُقدّمها الأونروا مُتاحة لكافّة أولئك اللاجئين الّذين يُقيمون في مناطق عملياتها والّذين ينطبق عليهم هذا التّعريف و الّذين هم مُسجّلون لدى الوكالة وبحاجة إلى المُساعدة. كما أنّ ذرّيّة أولئك اللاجئين الفلسطينيّين الأصليّين يستحقون أنْ يتمّ تسجيلهم في سجلّات الوكالة. وعندما بدأت الوكالةُ عملها في عام 1950، كانت تعمل على الاستجابة لاحتياجات ما يُقاربُ من 750,000 لاجئ فلسطينيّ. واليوم، فإنّ ما يقاربُ من 5 ملايين لاجئ فلسطينيّ يستحقّون التمتّع بخدمات الأونروا.

الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين أو اختصارًا أونروا هي وكالة غوث وتنمية بشرية تعمل على تقديم الدعم والحماية وكسب التأييد لحوالي 4.7 مليون لاجئ فلسطيني مسجلين لديها في الأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية وقطاع غزة، إلى أن يتم إيجاد حل لمعاناتهم.
يتم تمويل الأونروا بالكامل تقريبًا من خلال التبرعات الطوعية التي تقدمها الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة وتعاني في نهاية 2018 من مشكلة التمويل بعد سحب الولايات المتحدة الأمريكية مساهمتها مما يهدد بغلق الوكالة.

◄ أفهم النّص وأناقش فكرة

1 - ما السّبب التّاريخيّ الّذي أدّى إلى إنشاء وكالة «الأونروا» ؟ ولفائدة من ؟
2 - هل كان إنشاء هذه الوكالة حلًا مؤقّتا أم حلًا دائما ؟ ولِمَ يستمرّ عملها إلى اليوم ؟
3 - ما هي المهامّ الّتي تقوم بها الوكالة لصالح اللّاجئين الفلسطينيين؟ وما حدود صلاحيتها ؟
4 - لخّص أفكار النّصّ في شكل هيكلة فكريّة تشمل فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة، ثم بيّن ترابط الأفكار بالفكرة العامة.
5 - هل ترى أنّ النّصّ يقدّم معلومات أم أفكارا ؟ علّل إجابتك.
6 - هل اعتمد النّصّ على لغة مباشرة قاموسية أم على لغة موحية جميلة ؟ علّل سبب ذلك.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - بدأ النّصّ بالسرد. أذكر ثلاثًا من مؤشّرات.
2 - انتقل بعد ذلك إلى نمط آخر من مؤشّراته الشرح والتّفصيل. وضّح هذا مدعما بأمثلة من النّصّ.
3 - من مؤشّرات هذا النمط أيضا الموضوعية والأسلوب المباشر. مثّل لهما من النّصّ ؟
4 - ما الوظيفة التواصلية التي أداها النمطان ؟

الملاحظ هنا أنّ المتعلّم وُجّه أوّلا لقراءة النصّ من خلال أيقونة (أقرأ النصّ) قراءة كليّة متكاملة لفهم معناه العام* ثم الانتقال إلى فهم أجزائه المرتبطة به والتّي تم إعادة تنظيمها** عن طريق أسئلة جزئية كما هو موضح في المرفق أعلاه (ما السّبب التّاريخي الذّي أدّى إنشاء وكالة الأونروا ولفائدة من؟، هل كان إنشاء هذه الوكالة حلّا مؤقّتا أم حلّا دائما؟ ولمَ يستمرّ عملها إلى اليوم؟ ما هي المهامّ التّي تقوم بها الوكالة لصالح اللّاجئين الفلسطنيّين؟ وما حدود صلاحيّتها؟...)، وبهذا سيتمكّن من فهم مغزى جزئيّات النصّ لأنّه فهم سياقها العامّ المندرجة فيه.

كما أنّ السؤال الرّابع من النّموذج (لخّص أفكار النّص في شكل هيكلة فكريّة تشمل فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة، ثمّ بيّن ترابط الأفكار بالفكرة العامّة)، فيه فكرة واضحة لتوجيه المتعلم إلى فهم النص ككلّ (فكرته العامة) ثم فهم أفكاره الأساسيّة مع تبيين ترابط هذه الأفكار مع الفكرة العامة للنص، وهذا يتوافق مع فكرة الجشطالت حول إدراك الجزء من خلال الكلّ.

1-2- ربط الخبرات الجديدة بالسّابقة والبناء على المألوف:

من بين أهمّ مبادئ النظريّة الجشطالتيّة، مبدأ ربط الخبرات الجديدة بالسّابقة والبناء على المألوف[1]؛ أي ربط المكتسبات الجديدة المراد إكسابها للمتعلّم بالمكتسبات القبليّة لديه ومنهاج وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، كما سبق وأشرنا يراعيان هذا الجانب بحيث ينصّ المنهاج على ضرورة تبنّي " وضعيّات تعليميّة دالّة، يعني أن تكون ذات معنى بالنّسبة للتّلميذ مستقاة من موضوعات الحياة اليوميّة"[2] وتترجم هذه البنود في الكتاب من

---

* من الضّروري قبل قراءة المتعلّم للنصّ أن يقرأه المعلّم أوّلا مرّتين بشكل واضح وسليم، حتى يستطيع ذهن المتعلّم استيعاب الكلمات الجديدة، وليستطيع فهم المحتوى الدّلالي الكلّي للسياق النّصي (يفهمه بشكل كلّي بقراءة المعلّم ثمّ يعزّز هذا الفهم الكلّي بقراءة المتعلّم له)، ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة، ص 341

** يقصد بإعادة التّنظيم " استبعاد التّفاصيل التّي تحول دون إدراك العلاقات الجوهريّة في الموقف"، يوسف قطامي النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم، ص104.

[1] ينظر: المرجع نفسه ، ص 114.

[2] التّربية الوطنيّة للمناهج مديريّة التّربية الوطنيّة، التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة، ص26.

خلال اختيار النصوص (بعضها حتّى لا نقول كلّها) ووضعيّات إدماج التّعلّمات وتقييمها من الحياة اليوميّة التي يعيشها المتعلّم خارج المؤسّسة التعليميّة والتّي تعدّ بمثابة خبرة سابقة ينطلق منها المتعلّم في بناء خبراته الجديدة، ضف إلى ذلك ارتباط مواضيعها بمواضيع فهم المكتوب والمنطوق، فقراءة المتعلّم لتلك النّصوص وفهمها سيشكّل له خبرة تمكّنه من كتابة و إنجاز ما كُلّف به، كما أنّ دروس السّنة الثالثة متوسط تشكّل معرفة سابقة لارتباطها بدروس السّنة الرّابعة متوسّط.

والمعلّم وحسب ما لاحظناه دائما ما يساعد المتعلّم في تذكّر هذه المعارف السّابقة ليتمكن من ربطها مع المعارف الجديدة، ويظهر ذلك من خلال طرح أسئلة تتعلّق بهذه المعارف في الوضعيّة الانطلاقيّة.

1-3- التّعلّم القائم على الاستبصار والفهم:

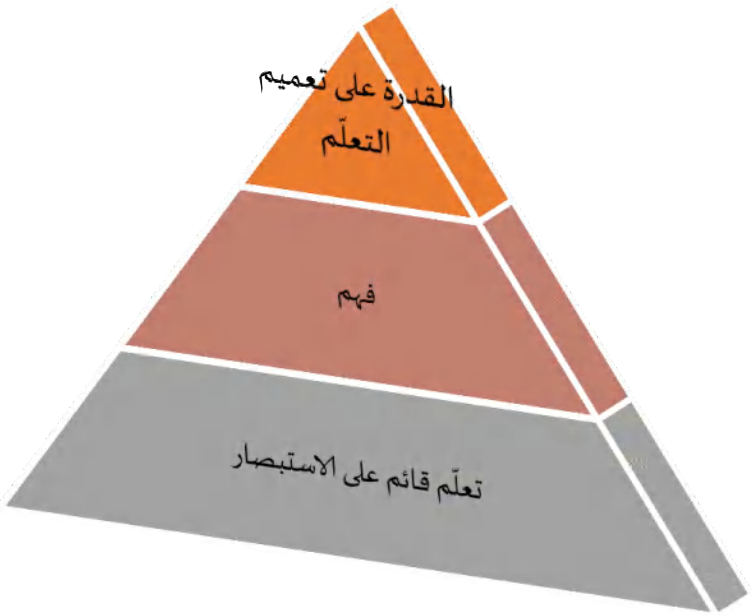
ويقصد بالاستبصار الفهم الكامل للكلّ وذلك بإدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وحدوث الاستبصار يُحقّق الفهم الجيّد، وبالتّالي القدرة على تعميم ما تعلّمناه في مواقف جديدة مشابهة[1]، على عكس التعلّم القائم على الحفظ، الذّي يكون التّعميم فيه صعبا، لأنّه مجرّد اجترار لما تعلّمناه دون فهم، أي أنّ التّعليم القائم على الحفظ والاستظهار لا يمكن نقله إلى مواقف جديدة، إلّا أنّ التعلّم القائم على الفهم لا يقتصر تطبيقه على الموقف الذّي جرى فيه التعلّم، وإنّما يعني إمكانيّة تطبيقه في أيّ موقف مماثل ومناسب[2].

نفهم من هذا أنّ الاستبصار يكون بفهم العلاقة بين عناصر الكلّ وليس مجرّد حفظ وتلقين، وحدوث الاستبصار يعني حدوث الفهم الذّي يسمح بنقل المتعلّم وتطبيق ما تعلّمه في المواقف المختلفة مستقبلا.

فالتّعلّم إذن ووفق هذا المبدأ يتمّ بمراحل يمكننا تلخيصها في المخطّط الآتي:

[1] علي حسين حجاج وعطيّة محمود هنا، نظريّات التّعلّم دراسة مقارنة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب الكويت، 1978م، ص 203.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 229 ،وينظر أيضا: يوسف قطامي، النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم، ص 105.



المخطّط رقم 8 – مخطّط توضيحي للتّعلّم القائم على الاستبصار–

والملاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يقيم مجموعة من التّقييمات لتحديد مدى قدرة تعميم المتعلّم لما اكتسبه من معرفة أي تحديد نتيجة العمليّة التّعليميّة (حدوث الاستبصار والفهم) في نشاط إدماج التّعلّمات وتقييمها، أطبّق، أنتج كتابيّا...،فهذه المحطّات والمشكلات المقصود منها معرفة ما إذا كان المتعلّم له القدرة على تعميم واستثمار ما تعلّمه لحلها، وإذا تمّ حلّها حينها يمكننا القول أنّ المتعلّم قد فهم جيّدا ما تعلّمه.

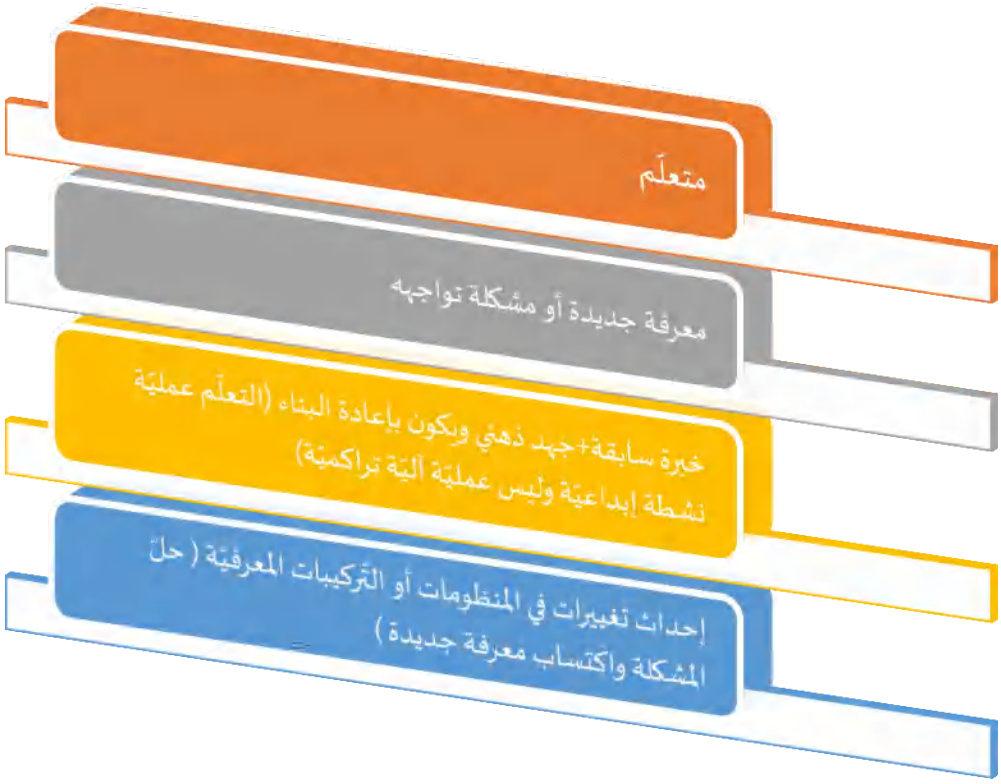
2-اكتساب المعرفة من منظور النظريّة البنائيّة (المعرفة تبنى ولا تنقل):

تدعو البنائيّة* إلى تفعيل العمليّات الذهنيّة أثناء اكتساب المعرفة وترفض فكرة النّقل الجاهز لها، فهي نظريّة ذهنيّة تشجّع على نشاط المتعلّم، بل وتعتبره أساس بناء المعارف، وقد أكّد ذلك جلاسرفيلد (كما ذكر الدّليمي في كتابه)حينما أقرّ أنّ المعارف في النّظريّة البنائيّة لا تُتلقّى بشكل سلبي وإنّما يتمّ اكتسابها بشكل فعّال انطلاقا من البناء الشخصي المعرفي للمتعلّم[1]. وتمرّ عمليّة التعلّم حسبهم عبر مراحل نجمعها في الخطاطة الآتية:[2]

* يعدّ جون بياجيه رائد الفكر البنائي والواضع الرئيسي للبنات الأساسية لهذه النّظريّة، ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، عالم الكتب، ط1، 2003م، ص 50.

[1] ينظر: عصام حسن الدّليمي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها التّربويّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2014م ص20.

[2] ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النظريّة البنائية، ص 98.



المخطّط رقم 9 – مخططّ توضيحي لعمليّة اكتساب المعرفة وفق التّصوّر البنائي –

فالمتعلم عندما يواجه مشكلة معيّنة أو خبرة جديدة يسعى دائما لحلّها وتفسيرها واكتشافها*، انطلاقا من بنياته المعرفيّة المخزّنة أي من معارفه السّابقة، ثم القيام بالعديد من العمليّات والأنشطة الذّهنيّة التي تساعده على حل المشكلات وإعادة بناء بنياته بطريقة موافقة للخبرات التعليميّة الجديدة**. وبالتّالي اكتساب معرفة وتركيبة ذهنيّة جديدة***.

---

* هذا ما جعل البنائيون يعتبرون أنّ التعلّم ذو توجّه غرضي؛ لأنّ المتعلّم دائما يسعى من خلال تعلّمه إلى الإجابة عن أسئلة محيّرة، أو لإرضاء نزعة ذاتيّة لديه، أو لغيرها من الأغراض التّي تشكّل دافعا ذاتيا لتحقيق الأهداف التّي يرجوها المتعلّم، ينظر: عصام حسن الدّليمي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها التّربويّة، ص 54.

** تُعرف هذه العمليّة كما ذكر بياجيه بعمليّة التمثيل والمواءمة؛ فالمتعلّم عندما يرى بأنّ بناه المعرفيّة لا يمكنها تفسير الظّاهرة التّي تواجهه يقوم بعمليّة التّمثيل؛ أي استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في البنى المعرفيّة لديه، ثمّ المواءمة وذلك بتعديل البنى المعرفيّة لكي تستطيع تفسير الظّاهرة، وبحدوث هاتين العمليّة يحصل التكيّف، ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007م، ص 28 وينظر أيضا: سُميّا أحمد العفيف، تنمية مهارات النّقد والتّذوق الأدبي وفق توجهات النّظريّة البنائيّة، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2013م، ص 37.

*** عند اكتساب الإنسان لمعرفة أو مهارة جديدة لم تكن موجودة لديه من قبل، يحدث هناك تغيّر في البنية الدّماغيّة تغيّرا يوافق هذه المعطيات الجديدة، وهو ما أُطلق عليه بمطّاطيّة الدّماغ، والدّليل على ذلك التّغيرات التّي تحدث لدماغ الطفل قبل وبعد اكتسابه للّغة، حيث لوحظ من خلال الدّراسات أن التّشابكات العصبيّة في منطقة بروكا تبدأ بصورة

وهذا يعني أنّ البنائيّة لا تلغي القدرات الذّهنيّة للمتعلّم وإنّما تشجّع على استخدامها لاكتساب المعارف الجديدة، وهذا هو الأصحّ لأنّ الذّهن البشري له من القدرات العجيبة أو لنقل الخارقة التي لا يمكن إلغاؤها ؛ فهو ليس مجرّد آلة تسجّل وإنّما بنية تركيبيّة معقّدة يمكنها أن تحلّل وتفكر وتستنتج...،وقد أكدّ ذلك محمّد جاسم عيسى الذّي اعتبر أنّ الذّهن البشري له من القدرات والقابليّات ما يفوق وبدرجة لا يمكن تصوّرها أي آلة ذكيّة.[1]

تقوم هذه النظّريّة على العديد من المبادئ والتّي تجلّت بشكل واضح في كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الرّابعة متوسّط على اعتبار أنّ هذا الأخير مبني وفق المقاربة الكفاءات التي تستند إلى البنائيّة كأساس مرجعي لها[*] ، ويمكن أن نوضّح ونبيّن هذا التّجلي من خلال النّقاط الآتية:

2-1- المشكلات الحقيقيّة:

إضافة إلى اعتماد البنائيّة على مبدأ البناء وفق المعارف السّابقة، فهي تنصّ على مبدأ المشكلات الحقيقيّة؛ لأنّ المشكلات كلّما كانت حقيقيّة واقعيّة كلّما كان التعلّم أفضل[2]،وكلّما ارتبطت بالواقع كلّما زاد حماس المتعلّم لحلّها لأنها مشكلة مرتبطة بحياته.

كما أنّ واقعيّة المشكلات تسمح بتعويد المتعلّم على البحث والاكتشاف بنفسه وتفعّل لديه العديد من الأنشطة الذّهنيّة منها التأمل والملاحظة وجمع المعلومات ثمّ تصنيفها وترتيبها وفق ما تمليه المشكلة، والوصول إلى استنتاج وحلّ لها.

بسيطة عند الطّفل، ثم تزداد كثافة وتعقيدا بازدياد قدرته على الكلام، كما أنّ للثّقافة وتداخل المعارف أثر كبير في إعادة تشكيل الأبنية الدّماغيّة، فالتشابكات العصبيّة إذن تنشأ وتتكاثف وفقا للتطوّرات المعرفيّة، ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، ص 67، 68. وينظر أيضا: عطيّة سليمان أحمد، اللّسانيات العصبيّة اللّغة في الدّماغ (رمزيّة.عصبيّة.عرفانيّة)، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، مصر، 2019م، ص 190،191. ويقصد بالتّشابكات العصبيّة أو شبكة العصبونات "مجموعة من الخلايا المترابطة تسمى عصبونات وكلّ عصبون منها يعمل كوحدة أوليّة تتلقّى المعلومات القادمة من العصبونات الأخرى أو من العالم الخارجي، وبالضّبط يستقبل المعلومة القادمة من عصبونات أخرى، عن طريق التوصيلات المشابكيّة"، غي تيبرغيان وآخرون، قاموس العلوم المعرفيّة (فرنسي-عربي)، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، لبنان، ط1، 2013م، ص 399.

[1] ينظر: محمّد جاسم عيسى، قدرات الدّماغ البشري الفائقة، دار مكتبة عدنان، العراق، ط1، 2014م، ص 67، 68.

[*] تعتبر البنائيّة مرجعا نظريّا للمقاربة بالكفاءات وأحد النّظريّات التّي أسهمت في بلورتها، ينظر: الطّاهر بومدفع وعبد القادر خنّوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة: لماذا وكيف، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، المجلّد 5 العدد 1، 2020م، ص 168.

[2] ينظر: زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدريس ، ص 43.

ولا تقف فائدة المشكلات الحقيقيّة هنا، بل تتعدّاها إلى فوائد أخرى منها وضع المتعلّم في المجتمع ممّا يزيد من تفاعله الاجتماعي، وكذا تعلّم قيم انطلاقا ممّا جمعه إن كانت المشكلة متعلّقة بظاهرة اجتماعيّة مثلا.

ونلاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يسعى إلى خلق مشكلات حقيقيّة للمتعلّم من خلال نشاط إدماج التّعلّمات وتقييمها، الذّي تمّ فيه صياغة مشكلات حقيقيّة تدفع المتعلّم إلى جمع المعلومات من الواقع، ويتجلّى هذا المبدأ من خلال النّموذج الآتي مثلا[1] :

إنتاج كتابي :

السّياق :

كثُر الكلام عن الهجرة السريّة (الحرقة)، وطال النقاش حولها في وسائل الإعلام وخُطب المساجد. وانقسم النّاس بين مؤيد ومعارض.

فعرضت على أستاذك إجراء تحقيق في الموضوع من خلال استهداف عيّنة للتّحقيق معها (شباب بطال، طلبة، أساتذة...)، والاستماع إلى الآراء المختلفة مُدوّنًا رؤوس أقلام تلخص هذه الآراء.

التعليمة :

بعد جمعك للمعلومات وانتقائها وترْتيبها، حرّر نصّ التّحقيق الذي لا يقل عن خمسة عشر سطرًا.

نلاحظ من خلال هذا النّشاط توجيه المتعلّم للواقع من أجل كتابة* تحقيق حول الهجرة غير الشرعيّة، وذلك بجمع المعلومات والآراء من أشخاص معينين (بطّالين، طلبة، أساتذة).

---

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص166.

* قدّم شفيق الجندوبي وبلقاسم حمودة بحثا لخّصا فيه التّمشيات الذّهنيّة للتّعبير الكتابي والمتمثّلة في أربعة خطوات وهي: التّخطيط ويشمل جمع المعلومات والأفكار المتعلّقة بالموضوع من الذّاكرة طويلة المدى أو المحيط أو كليهما (انتقاء الملائم منهما وتنظيمه)، الصّياغة وهي عمليّة تحويل الأفكار إلى نصّ، الخطّ أي الإنجاز الخطّي للوحدات اللّغويّة المراجعة أو العود المراقب ويرتبط بعمليّة تحسين المنتج (مراقبة موقوتة هي عمليةّ ذهنية سارية مع كتابة الإنتاج المراقبة البعديّة تكون على شكلين تعديل على جزء بعد كلّ فقرة وتعديل على كلّ بعد الانتهاء من النصّ)، ينظر: شفيق الجندوبي وبلقاسم حمودة، تعليميّة الإنتاج الكتابي وإضاءات علم النّفس العرفاني، تاريخ النّشر 2020/02/13م، تاريخ الاطّلاع 11 أكتوبر 2022م، https://www.new-educ.com/، ومن هذه التمشّيات نرى أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، وتحديدا في وضعيّة إدماج التّعلّمات وتقييمها، يراعي التمشيّات الذّهنيّة للإنتاج الكتابي؛ فهو يضع المتعلّم في سياق يحدّد له موضوع الإنتاج الكتابي وما يجب عليه أن يتناوله، ما يقوده إلى استدعاء ما تعلّمه داخل المقطع من ذاكرته، خاصّة وأنّ الوضعيات ترتبط بما جاء في المقطع التّعليمي، والتوجّه إلى جمع المعلومات من المصادر والمراجع المختلفة لتوسيع زاده المعرفي المتعلّق بموضوع الإنتاج الكتابي، ثمّ البدأ في عمليّة الصّياغة بتنظيم المعلومات

وهذا التّوجيه نحو الواقع أي إلى مصدر حقيقي للتّعلم ومن مشكلة حقيقيّة يعاني منها المجتمع، جعل من المشكلة واقعيّة حقيقيّة تسمح للمتعلّم بإدراك أسباب الهجرة السريّة بشكل جيّد وبالتّالي كتابة تحقيق جيّد، وتسمح له بجمع المعلومات بنفسه وطرح التّساؤلات وتفعيل عملياته الذّهنيّة؛ حيث يبدأ أوّلا بصياغة أسئلة حول ما يريد جمعه، ثمّ ينتقل إلى المجتمع ويخلق تفاعلا اجتماعيّا مع العيّنة التّي يجمع منها المعلومات، وهنا سيكون متحمّسا لأنّ هذه المشكلة موجودة في بيئته الاجتماعيّة يسمع عنها كلّ يوم، وبعد جمعه للمعلومات يبدأ بتصنيفها للانتقال إلى عمليّة بناء إنتاج كتابي غنيّ بالمعلومات الحقيقيّة التّي تساعده على الكتابة بطريقة مسترسلة.

إضافة إلى هذا سيتعلّم المتعلّم أضرار الهجرة السريّة فيبتعد عن التّفكير بها خاصّة في مرحلته العمريّة هذه، التّي يكون فيها مندفعا لمثل هذه الأشياء، فيَعتَبِر ويطبّق الحكمة التّي تعلّمها في الواقع.

2-2- المتعلّم النّشط:

تركّز البنائيّة على المتعلّم النّشط الذّي يفهم ويكتسب المعرفة من خلال نشاطه، وذلك عبر المناقشة والمحاورة والتّقصي بدل الاعتماد على الأعمال الروتينيّة التّقليديّة[1]، وما ذكرناه أعلاه يساهم جميعا في خلق متعلّم نشط يتفاعل تفاعلا إيجابيا في العمليّة التّعليميّة.

والملاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لا يفعّل دور المتعلّم فيما أشرنا إليه وحسب، وإنّما يسعى لتفعيل دوره كذلك من خلال بناء الميادين (ميدان فهم المنطوق الظّواهر اللّغويّة) وفق أسئلة يتفاعل المتعلّم من خلالها مع معلّمه وأقرانه لاستنتاج وبناء المعرفة، كما أنه يوجّهه لتفعيل عمليّاته الذّهنيّة وتنشيطها من خلال العديد من العبارات منها (حدّد، قارن، استنتج، أرصد، استخرج .....).

واستغلالها بما يتوافق مع ما تعلّمه، بعدها تأتي عمليّة المراقبة التّابعة للعمليّة الخطيّة للإنتاج الكتابي من خلال توجيهه للتّقييم الذّاتي للإنتاجات المنجزة، ليدرك المتعلّم أخطاءه ويتعوّد على عمليّة مراقبة الإنتاجات التّي يبدعها.

[1] ينظر: زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدريس، ص 51.

ولنأخذ نموذجا نوضّح به الفكرة[1]:

وُجّه المتعلّم في هذا النّموذج بداية إلى الفهم والمناقشة (أفهم ما أقرأ وأناقش)، ثمّ استنتاج العلاقة بين البدل والمبدل منه بنفسه (قارن بين الكلمات الملوّنة بالأحمر وبين الكلمات التي تحتها خط؛ هل تلاحظ علاقة ما بينهما؟)، فبملاحظته للكلمات التي تمّ توجيه انتباهه لها (ملونة بالأحمر، تحتها خط) يُدرك وجود علاقة بينهما، وأنّ الملونة بالأحمر (البدل) تتبع التي تحتها خطّ (المبدل منه) في الحركة الإعرابيّة؛ فيفهم ويستنتج من خلال هذه المقارنة نوعيّة العلاقة بين البدل والمبدل منه.

والأمر نفسه بالنسبة لمعرفة أنواع البدل؛ فالمتعلّم وُجّه أوّلا لملاحظة الجدول ومقارنة ما جاء فيه (أتأمل الجدول ألاحظ وأقارن)، لاستنتاج المطلوب بنفسه، ومن هنا نستخلص أنّ القاعدة التّي تخصّ الظّاهرة اللّغويّة (البدل) لم تقدّم للمتعلّم مباشرة وإنّما تمّت بتفعيل عمليّاته الذهنيّة.

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 24.

2-3- التوجيه نحو مصادر المعرفة المختلفة:

توجيه المتعلّم نحو مصادر مختلفة بدل الاعتماد على الكتاب المدرسي فقط[1]، أي عدم الاكتفاء بالمعرفة المتضمّنة في الكتاب المدرسي، وتوسيع دائرة معارفه بتوجيهه إلى مصادر المعرفة الموجودة في الكتب الخارجيّة والأنترنت وغيره.

وهو ما نبّه إليه كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، حيث وجّه المتعلّمين إلى المطالعة وإلى جمع المعلومات من مصادر معرفيّة متنوّعة، في المقاطع التّعليميّة الأولى مباشرة؛ وذلك لتعويدهم على البحث .

كما نجد هذا التّوجيه متجليا في نشاط إدماج التّعلّمات وتقييمها، حيث وجّه المتعلّم إلى البحث في مصادر المعرفة المختلفة لحلّ المشكلات المتضمّنة فيه.

ومن نماذج هذا التّوجيه نذكر[2]:

إنتاج كتابي :

السّياق :

راسلتك صديقة جزائرية مغتربة في أوروبّا لتتفاعل معك على شبكة التّواصل الاجتماعيّ، تريد قبل زيارة وطنها أن تقدّم لها صورة واضحة عن المنتجات الحرفيّة التقليديّة للجزائر ؛ فوعدتها بتلبية طلبها. إلا أنّ افتقارك إلى المعلومات المطلوبة حول الموضوع جعلك تبحث عن حلول.

فاستعنت بالمصادر الورقيّة و الرقميّة المهتمّة بالصّناعات التقليديّة والنّشاط السّياحيّ بالجزائر ؛ ثم جمعت معلومات عن موضوعك ؛ وصنّفتها و رتّبتها.

التعليمة :

لخّص المعلومات وضعها على شكل مطويّة كتلك التي توزّعها الوكالات السّياحيّة المحترفة وأرسلها إلى مراسلتك.

[1] ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، ص 51.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 146.

نلاحظ في هذا النّموذج توجيه المتعلّم من خلال السّياق إلى جمع المعلومات من المصادر الورقيّة والرقميّة المهتمّة بالصّناعات التّقليديّة والنشاط السّياحي بالجزائر، وعدم الاكتفاء بالمعارف التّي حصّلها ضمن هذا المقطع (الصّناعات التّقليديّة).

وهذا التّوجيه من شأنه أن يحقّق جملة من المنافع تعود على المتعلّم نذكر منها:

- ✓ اكتساب معارف جديدة مضافة لما اكتسبه من خلال فهم المنطوق والمكتوب حول الصّناعات التّقليديّة في الجزائر والتي تمكّنه من إنتاج كتابي إبداعي ثري بالمعلومات.
- ✓ تثري رصيده اللّغوي وتكسبه مهارة البحث و التّقصي عن المعلومة والتّعلّم الذّاتي.
- ✓ البحث في المصادر المختلفة وقراءتها يكسبه مهارة تحدّث (إنتاج شفوي)+ مهارة كتابة (إنتاج كتابي).

2-4- التّقييم الذّاتي:

يعتمد هذا النّوع من التّقييمات على إعطاء فرصة للمتعلّمين للتّقييم الذّاتي*، لأنّه ينمّي القدرة على الاستدلال والتّفكير النّاقد لديهم، ويمنحهم القدرة على فهم الغرض الرّئيسي من تعلّمهم[1]؛ يعني ذلك منح المتعلّم فرصة لتقييم عمله وفق معايير محدّدة، حتّى يكتسب مهارة التّفكير النّاقد، ويدرك أخطاءه ويتجنّب الوقوع فيها مستقبلا.

ومن أهمّ فوائده إضافة إلى تنمية الاستدلال والتّفكير النّاقد وفهم الغرض الأساس من التعلّم، تعويد المتعلّم على تقويم ذاته وتحمّل مسؤوليّة أعماله، وتنشيط دوره في العمليّة التّعليميّة، ودفعه إلى تقدير نفسه، وتنمية قدرته على التأمّل والمراجعة والتّفكير العميق حول الأعمال التّي ينجزها.[2]

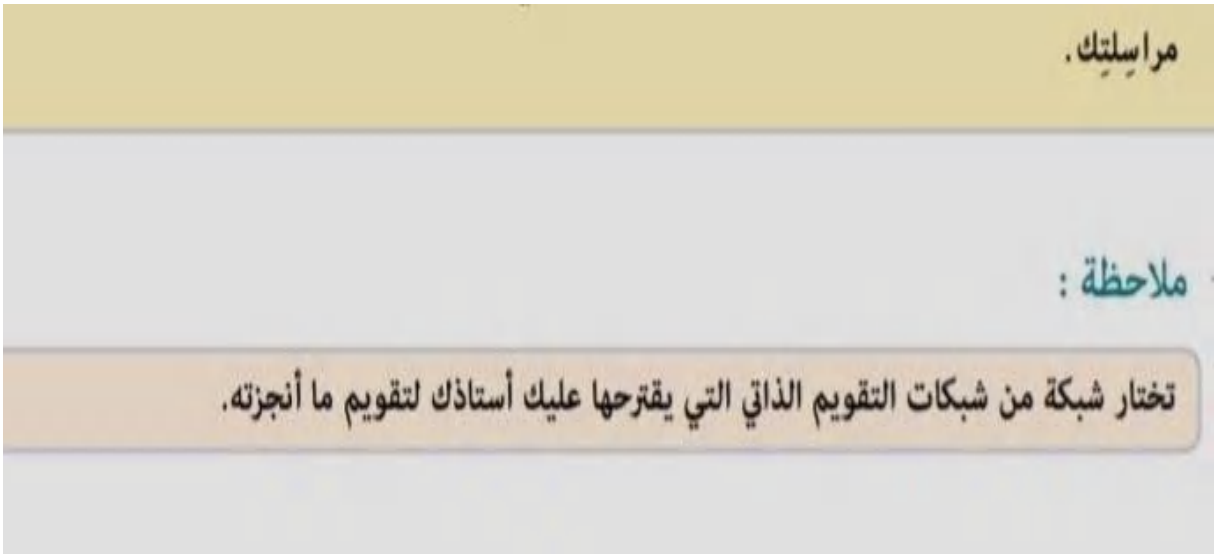
---

* التقييم الذّاتي يقصد به " أن يقوّم الإنسان ذاته بذاته، فيحاسب نفسه ويراجعها...ثمّ يتصرّف في ضوء هذا الحساب فإمّا أن يعتزّ بممارسته ويعزّزها أو أن يعدّلها ويطوّرها " محمّد الحاج خليل، التّقويم الذّاتي في التّربية، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، لبنان، ط1، 2006م، ص 15.

[1] ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، ص 75.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 448، 449.

وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يتبنى فكرة التّقييم الذّاتي لأهميته، إذ يوجّه المتعلّمين في نشاط وضعيّة تقويم الإدماج إلى تقييم إنتاجاتهم الكتابيّة والشفويّة وفق شبكة تقويم يقترحها المعلّم.


مراسِلتِك.

ملاحظة :

تختار شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليك أستاذك لتقويم ما أنجزته.

يبيّن النموذج المرفق أعلاه[1] توجيه المتعلّمين لتقييم الإنتاج الشّفوي والكتابي الذّي قاموا به بأنفسهم، من خلال شبكة تقييميّة يقدّمها لهم المعلّم؛ والتّي تكون مرتبة وفق جدول يضمّ جملة من المعايير منها الوجاهة، سلامة اللّغة، الانسجام والاتّساق، الإتقان والجودة ومجموعة من المؤشّرات الدّالة عليها ، وخانة (نعم/لا) يضع فيها المتعلّم علامة (×) أمام كلّ مؤشّر، بعدها يقرأ تلك الشّبكة ويحصي المؤشّرات التّي تحكّم فيها أثناء إنتاجه الكتابي أو الشّفوي لمعرفة مدى استيفائه لكامل الشّروط التي تجعله إنتاجا جيّدا.

2-5- إنجاز المهام:

الاعتماد في التّقييم على إنجاز المهام؛ أي تكليف المتعلّم بمهامّ معيّنة لمعرفة مدى اكتسابه للمعارف ومدى قدرته على دمج التّعلّمات في المهمّة المقدّمة له، كتكليفه بإنجاز تقرير، أو القيام بمقابلة أو ملاحظة، أو تكليفه مثلا بإنجاز خطاطات[*] يعيد بواسطتها هيكلة بنية النّص

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 146.

[*] تندرج هذه الأنماط من التّقييم وفق ما يعرف بالتّقييم الحقيقي، الذي يعدّ وسيلة لتقدير المعرفة الموجودة لدى المتعلّم ويتّسم بالاستمراريّة والواقعيّة والتّسلسل والموضوعيّة؛ ويُقصد بالاستمراريّة والواقعيّة قدرة المتعلّم على تطبيق ما تعلّمه في مواقف الحياة المختلفة، وليس داخل الحجرة الصفيّة فقط؛ فهو حينما يملك مهارة كتابيّة مثلا يُفترض أن

في شكل رسم تخطيطي ثنائي البعد أو متعدّد الأبعاد، منظّم ومهيكل بطريقة متسلسلة.[1]

ويعتمد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط على هذا المبدأ في نشاط إدماج التّعلّمات وتقييمها، فهو مبني على شكل مهام يُكلّف بها المتعلّم لدمج التّعلّمات التي اكتسبها ضمن المقطع، وتكون بإنجاز قصة " اسرد قصّة عن شخص كان يغشّ في حياته المهنيّة فأدّى به إلى نهاية مأساويّة دمّرت مستقبله المهني، اكتب قصّة بأسلوبك الخاصّ عن مدمن مخدّرات أدّت إلى تدمير حياته مستغلّا مواردك في بناء السّرد القصصي".[2] أو كتابة مقال " أكتب مقالة لا يقلّ عن عشرة أسطر، تتناول فيها أهميّة الإعلام المكتوب معتمدا على الحجج حتى تجعل زملاءك يهتمّون بالمطالعة الصحافيّة "[3]، أو إنجاز تحقيق بالاعتماد على المقابلة " بعد جمعك للمعلومات وانتقائها وترتيبها، حرّر نصّ التّحقيق الذّي لا يقلّ عن خمسة عشر سطرا "[4] .....

من خلال هذه المهام يصبح المتعلّم قادرا على إنتاج كتابيّ وشفويّ متنوع (مقال، قصّة إنجاز تحقيق....)، موظّفا ومدمجا فيه تعلّماته، وهذا التّوظيف هو الذّي يجعل التّعلم ذا معنى لأنّ التّعليم ذو المعنى كما ذكر البنائيون يكون ببناء المتعلّمين لمعارفهم بأنفسهم، وكذا توظيفها لحل المشكلات التي تواجههم[5].

كما نجد أنّ أفهم ما أسمع وأناقش والتّي تندرج ضمن خطابات فهم المنطوق تتبنّى فكرة الاعتماد على الخطاطات في إعادة هيكلة بنية النّص مثل ما هو موضّح في هذين النّموذجين:[6]

يستمر في الكتابة وبشكل صحيح خارج الحجرة الصفيّة أيضا، كما أنّه حينما يهيكل النّص على سبيل المثال وفق خطاطة يفترض أن يقوم بهذه الهيكلة في أي نص آخر، وأن يستعمل هذه الطّريقة في فهم دروسه لما لها من أهميّة في عمليّة الفهم والتّذكر، عصام حسن الدّليمي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها التّربويّة، ص 72.

[1] ينظر: ينظر: عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، ص114، وينظر أيضا: عصام حسن الدّليمي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها التّربويّة، ص 73.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 26.

[3] المصدر نفسه، ص 46.

[4] المصدر نفسه، ص 166.

[5] ينظر: حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، ص 241.

[6] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص114، 120.

أستمع إلى الخطاب كلّه ثمّ أجيب.

• قم بالأعمال التّحضيريّة الآتية استعدادا لإنتاج خطابك.

1 - أعِدْ بناء هيكلة النّصّ انطلاقًا من المخطّط البياني :

3 - أجْرِ مقارنة بين جزأي الخطاب للتأكّد من مدى المطابقة بين هيكلتيهما الفكريّة ونمطيهما مستندا إلى الأشكال البيانيّة الآتية :

وُجّه المتعلّم في النّموذج الأوّل لإعادة هيكلة النّص المنطوق وفق خطاطة منظّمة ومتسلسلة تبدأ بعنصر أساسي يتفرّع إلى عناصر جزئيّة مثل ما هو موضّح في النّموذج أعلاه والتّي تسمح له بفهم وتذكّر أنواع وأضرار التلوث البيئي، والأمر نفسه بالنّسبة للنّموذج الثّاني (أجر مقارنة بين جزأي الخطاب للتّأكد من مدى المطابقة بين هيكلتهما الفكريّة ونمطيهما مستندا إلى الأشكال البيانيّة الآتية)؛ فاعتماد المتعلّم على هذه الخطاطة يجعله مدركا للنّقاط الرئيسيّة للنّص المنطوق و لمؤشرات نمطه، ويمكنّه من إجراء مقارنة بطريقة سهلة وجيّدة وذلك لتوفّر العناصر المهمّة التي يحتاجها لإجراء المقارنة ضمن الخطاطة.

2-6- حل المشكلات:

تعتبر استراتيجيّة حل المشكلات من أبرز الاستراتيجيّات التي أسهمت في نقل التّعليم من الحفظ والتّلقين الذّي يساعد على التّذكر في فترات معيّنة محدّدة ، إلى التّعليم الذّي يُكسب معلومات ومهارات حياتيّة وقدرة على التّطبيق في المواقف الحياتيّة المختلفة[1]؛ فهي تسعى إلى بناء متعلّم نشط قادر على حلّ المشكلات التّي تواجهه في الحياة، وذلك من خلال وضعه في مشكلة معيّنة (وضعيّة مشكلة[*]) وتكليفه بحلّها، معتمدا في ذلك على قدراته الذّهنيّة ومكتسباته القبليّة، قصد إكسابه مهارات يستطيع من خلالها حل أي مشكلة قد تواجهه خارج المؤسّسة التعليميّة[**].

[1] ينظر: ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد، استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلّم والمشرف التّربوي، دار الفكر ط1، 2007م، ص 139.

[*] الوضعيّة المشكلة هي وضعيّة تعلّميّة أو لغز يُطرح على المتعلّم، لا يمكن حلّه إلّا باستعمال تصوّر محدّد بدقّة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها، وهي أداة من الأدوات البيداغوجيّة المؤسّسة على البناء الذّاتي للمعارف، وتتميّز بكونها شاملة أي لها سياق (معطيات أوّليّة)، وواقعيّة لأنّها تتطلّب أكثر من عمليّة وأكثر من إجراء وتستلزم معارف وتقنيات واستراتيجيّات ولها هدف (منتوج)، ومركّبة أي أنّها تستخدم عدّة معارف بحيث تثير صراعا معرفيّا وحلّها يتطلّب جهدا وذات دلالة كونها تثير اهتمام المتعلّم لارتباطها بشيء ذو صلة بحياته اليوميّة، كما أنّها تمثّل تحدّيا في متناول المتعلّم (واقعي وممكن التّحقيق)، وذلك شرط أساسي لتكون ناجعة، ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، ص 23.

[**] عندما يتعرّض الفرد لشيء ما، "فإنّ الدّماغ يصنع مسارا عصبيّا من خلال بروتينات معيّنة ونبضات كهربائيّة معيّنة ثمّ يحفظ هذا المسار جيّدا، وعندما تتعرّض للموقف نفسه أو للخبرة ذاتها مجدّدا، يستدعي الدّماغ المسار المحفوظ ويقارن ويصبح الأمر سهلا بعد ذلك، وكلّ ذلك يحدث من خلال بروتين المايلين"، عبد الرّحمان محمّد طعمة، بيولوجيا

وتقوم هذه الاستراتيجيّة على مراحل منظّمة ومتسلسلة مبنية على النّحو الآتي:[1]

الشّعور بالمشكلة	إدراك عقبة تحول دون الوصول إلى هدف معيّن
تحديد المشكلة وتحليلها	- رسم حدود المشكلة وما يميّزها عن غيرها؛ أي استبعاد العناصر التّي لا تتضمّنها المشكلة. - على المعلّم تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح ودقيق يناسب عمر المتعلّم وذهنه وأن تكون ذات صلة بحياته.
جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة	تحديد أفضل المصادر المتاحة لجمع البيانات في الميدان (المصادر المتعلّقة بالمشكلة).
اقتراح الحلول والتّحقّق منها	- وضع الفرضيّات المناسبة للحلّ. - اختبار الفرضيّات والتّحقق من صحتها. - استبعاد الفرضيّات غير الصحيحة والإبقاء على المناسب منها؛ أي التّي لها صلة وثيقة بحلّ المشكلة.
الوصول إلى النّتيجة والتّعميم	تعميم النّتائج المتوصَّل إليها في المواقف المشابهة.

مخطّط رقم 09 -رسم تخطيطي يوضح خطوات إستراتيجيّة حلّ المشكلات -

---

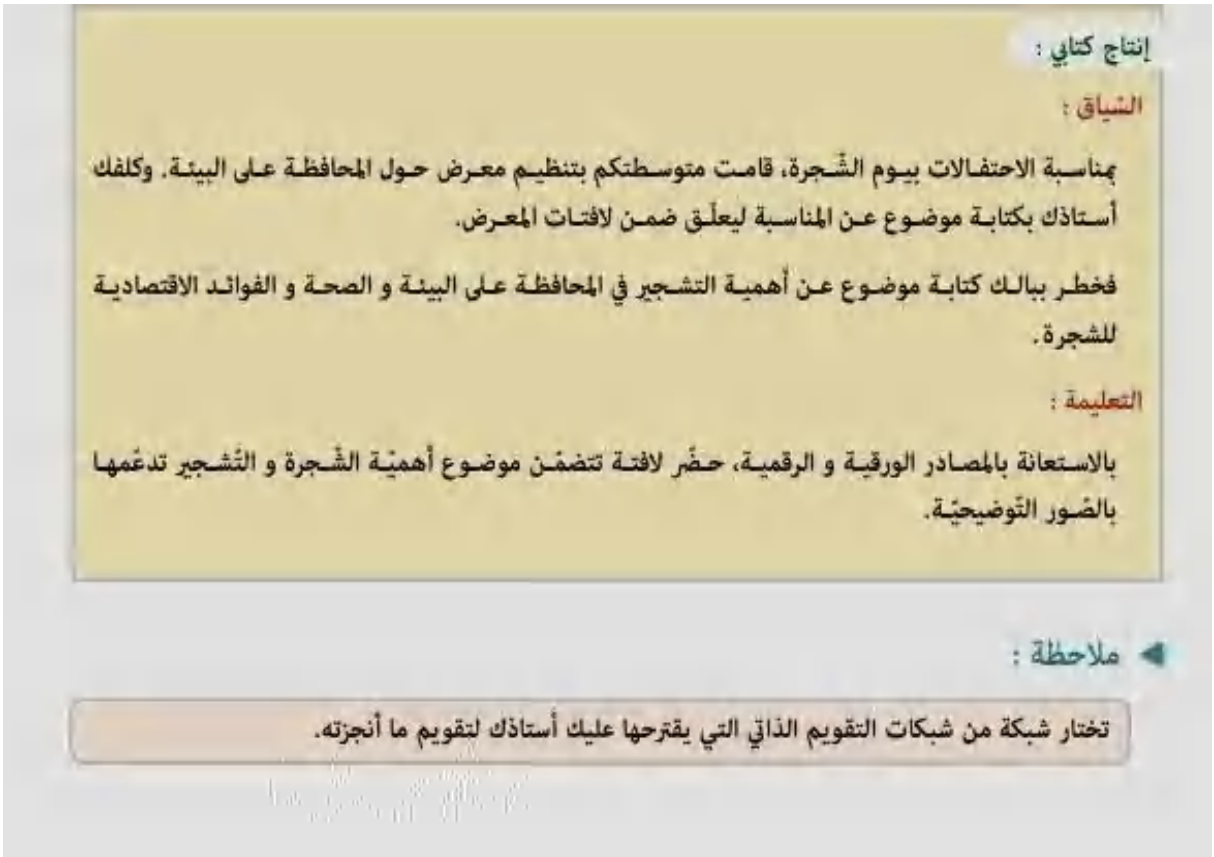
اللّسانيات: مدخل للأسس البيو-جينيّة للتّواصل اللّساني من منظور اللّسانيات العصبيّة، مجلّة الممارسات اللّغويّة المجلّد 7، العدد 3، 2016م، ص 40.

[1] ينظر: صالح غيلوس، التّلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء، البدر السّاطع، الجزائر، ط1، 2017م، ص140-142، ينظر أيضا: منال البارودي، العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، مصر، ط1 2015م، ص 114.

يبرز المخطّط أعلاه الخطوات الأساسيّة لحلّ المشكلات ألا وهي: الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة وتحليلها، جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة، اقتراح الحلول والتحقّق منها، وأخيرا الوصول إلى النّتيجة والتّعميم.

فالفرد وأثناء تعرّضه لمشكلة معيّنة يشعر بحالة عدم اتزان معرفي؛ أي أنّه أمام موقف جديد ليس له حل، ما يجعله يبحث عن الحلول لخلق هذا الاتّزان ، وهذا ما أكدته البارودي حيث ذكرت بأنّ الفرد وأثناء تعرضه لموقف معيّن أو مشكلة معيّنة يستخدم جميع طاقته الذّهنية للوصول إلى حلّ أو إجابة تخلق إلى الاتّزان المعرفي لديه.[1]

وخلق المشكلات وتوجيه المتعلّم لحلّها له فائدة كبيرة؛ لأنّها تدرّب وتكسب المتعلّمين أحد أكثر المهارات فعالية في الحياة ألا وهي مهارة حل المشكلات، ومن نماذج تفعيل هذه الاستراتيجيّة داخل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط نذكر:[2]


إنتاج كتابي :

السياق :

بمناسبة الاحتفالات بيوم الشّجرة، قامت متوسطتكم بتنظيم معرض حول المحافظة على البيئة. وكلفك أستاذك بكتابة موضوع عن المناسبة ليعلّق ضمن لافتات المعرض.

فخطر ببالك كتابة موضوع عن أهمية التشجير في المحافظة على البيئة و الصحة و الفوائد الاقتصادية للشجرة.

التعليمة :

بالاستعانة بالمصادر الورقية و الرقمية، حضّر لافتة تتضمّن موضوع أهميّة الشّجرة و التّشجير تدعّمها بالصّور التّوضيحيّة.

ملاحظة :

تختار شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليك أستاذك لتقويم ما أنجزته.

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 114.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص126.

نلاحظ من خلال النّموذج المقدّم بناء وضعيّة تقويم الإدماج على ثلاث مراحل هي: التقييم التعليمة والسياق، وهي مراحل توافق خطوات استراتيجيّة حل المشكلات؛ ففي السّياق* تمّ إثارة ذهن المتعلّم وذلك بوضعه في إطار عامّ يحدّد وضعيّة الإدماج(بمناسبة الاحتفالات بيوم الشّجرة، قامت متوسّطتكم بتنظيم معرض حول المحافظة على البيئة. وكلّفك أستاذك بكتابة موضوع عن المناسبة ليعلّق ضمن لافتات المعرض، فخطر ببالك كتابة موضوع عن أهميّة التّشجير في المحافظة على البيئة والصّحة والفوائد الاقتصاديّة للشّجرة)، من خلال هذا السّياق سيدرك المتعلّم وسيتثار ذهنه؛ لأنّه أمام مشكلة حدّد له السياق موضوعها، وهو الكتابة عن الشّجرة والتّشجير .

تليه التّعليمة** التّي تمّ فيها تحديد المشكلة بشكل دقيق على شكل سؤال واضح مناسب للتّركيبة الذّهنيّة للمتعلّم (بالاستعانة بالمصادر الورقيّة والرّقميّة حضّر لافتة تتضمّن موضوع أهميّة التّشجير تدعمها بالصّور التّوضيحيّة)، كما جاء فيها أيضا توجيه للمتعلّم نحو المصادر الورقيّة والرّقميّة التّي تساعده على حل المشكلة؛ أي القيام بإنتاج كتابي جيّد وثريّ يضمّ جميع العناصر المحدّدة في المشكلة المطروحة (يساعد كذلك المحتوى الفكري الذّي اكتسبه المتعلّم من خطابات فهم المنطوق والمكتوب على القيام بهذا الإنتاج الكتابي).

ثم التّقييم الذّي يتمّ فيه اختيار الإنتاجات الجيّدة التّي توافق شبكات التقييم الذّاتي المقترحة من طرف المعلّم.

وتُعتمد خطوات هذه الاستراتيجيّة أيضا في ميدان الظواهر اللّغويّة فمثلا في درس التّوكيد اللّفظي والمعنوي[1]:

* " السّياق التّي تتحدّد فيه الوضعيّة "، خديجة أصنامي وفهيمة قالون، منهاج تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة متوسّط بين النّظريّة والتّطبيق، مجلّة العربيّة، المجلّد 2، العدد 4، 2011م، ص 140.

** " تشتمل على المطالب التّي تُقدّم للمتعلّم، ويشترط فيها الدّقة والوضوح وتحديد معايير كالجودة وعدد الأسطر وبعض المميّزات الكتابيّة كأنماط النّصوص وأنواعها أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللّغويّة " المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 58.

أدرس الظّاهرة اللّغوية : التّوكيد اللّفظيّ والتّوكيد المعنويّ

• الاحظ الجمل وأحلّلها :

(أ)	(ب)
- .. ولهذه الأسباب الأسباب لعبت جمعيات الضّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات.	- .. ولهذه الأسباب كُلّها لعبتْ جمعيّاتُ الضّليب الأحمر والهلال الأحمر دورا فعّالا في تقديم المساعدات.

• تأمل الجملة (أ) ماذا تلاحظ على كلمة الأسباب ؟
• كيف نسمّي هذا التكرار للكلمة؟ وما وظيفته ؟
• هل تختلف حركة إعراب الكلمة الثّانية عنها في الكلمة الأولى ؟
• فما إعراب هذه الكلمة ؟
• هل يمكن أن نعوّض هذه الكلمة بمرادف لها ؟
• على من تعود كلمة كُلّها في الجملة (ب) ؟
• ما الذي تضيفه على معنى الجملة ؟
• على من يعود الضمير الذي ألحق بآخرها ؟ فيم يطابقه ؟
• كيف تُعرَب كلمة «كل» ؟ لِمَ ؟
• استبدل كلمة «كلّ» بـ «عَيْن، نفس، جميع». هل تلاحظ فرقا ؟

أستنتج

• إذا تكرّرت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمّي الكلمة الثّانية توكيدا لفظيا. يتبع التّوكيد اللّفظيّ الكلمة المؤكّدة في الإعراب فهو من التّوابع.

• التوكيد المعنوي و يكون بألفاظ توافق المؤكّد من حيث المعنى و هي : نفس - عين - ذات - كلّ - جميع، مضافة إلى ضمير متصل يعود على الاسم المؤكّد ويطابقه في النّوع والعدد.

أطبّق

أميّز بين التوكيد اللّفظيّ والتّوكيد المعنويّ مبيّنا إعرابهما :

التّبرّع عظيم الفوائد عظيم الفوائد- التّضامن آثاره كلّها طيّبة على المجتمع - الله في عون العبد ما دام العبد ذاته في عون أخيه - السّعي في قضاء حوائج النّاس يطيل العمر ويمحو الذّنوب جميعها - الأنانيّة الأنانيّة عدوّ للمجتمع

58

نلاحظ من خلال النّموذج توجيه انتباه المتعلّمين نحو الكلمات موضوع النّشاط، عن طريق تلوينها باللّون الأحمر كما هو موضّح في الصّورة، ثمّ بعد ذلك تمّ تحديد المشكلة وتحليلها

عن طريق جملة من الأسئلة التي يتمّ بها عصف أذهان المتعلّمين*، من أجل طرح أفكارهم وملاحظاتهم واستناجاتهم، يليها الاستنتاج (القاعدة)، ثمّ التّعميم من خلال التّطبيق (أطبّق).

وتقديم النّشاط داخل الحجرة الصفيّة وحسب الملاحظة التّي قمنا بها، يكون على الوتيرة نفسها؛ لأنّ الكتاب هو الوثيقة الرسميّة التّي يعتمد عليها المعلّم في تقديم الأنشطة، حيث يقوم المعلّم أوّلا بكتابة الأمثلة الموجودة في الكتاب على السّبورة، ثمّ يطرح الأسئلة (الموجودة في الكتاب) على المتعلّمين، ويقوم بجمع الإجابات والاستنتاجات المقدّمة من طرفهم، لوضع الاستنتاج استنادا على هذه الإجابات، وفي الأخير يتم التّطبيق للتّأكد من مدى استيعاب المتعلمين للمعارف التّي بنوها في هذا النّشاط (أطبّق)، ولتوضيح أكثر ندرج مذكرة المعلّم لهذا النّشاط:[1]

المقطع التّعليمي: التّضامن الإنساني	الميدان: فهم المكتوب قواعد اللّغة	المحتوى المعرفي: التّوكيد اللّفظي والمعنوي
الوسائل التّعليميّة: دليل الأستاذ-الكتاب المدرسي ص58		المدّة: ساعة واحدة
الوضعيّات التّعليميّة		الأستاذ: طبّال أيّوب
1- يعرّفون التّوكيد. 2- يميّزون بين أنواعه. 3- يميّزون بين أدواته.4- ينجزون التّمارين		

*تعتبر استراتيجيّة العصف الذّهني أحد الاستراتيجيّات المعتمدة في استراتيجيّة حلّ المشكلات وهي طريقة يتم بها جمع أكبر عدد من الأفكار، مع التركيز على الكمّ لا النّوع؛ أي جمع وتقبّل الأفكار المختلفة حتّى ولو كانت خاطئة، ينظر: مركز نون للتّأليف والتّرجمة، التّدريس طرق واستراتيجيّات، سلسلة المعارف الإسلاميّة، لبنان، ط1، 2011م، ص 139

[1] طبّال أيّوب، مذكّرة نشاط التّوكيد اللّفظي والمعنوي للسنة الرّابعة متوسط-الجيل الثّاني، تاريخ النّشر 2021/02/8 تاريخ الاطّلاع 2021/12/11م، https://anasedu.com.

لتعميم الفهم		
المراحل	سير نشاطات المعلّم والمتعلّم	التّقويم
وضعيّة الانطلاق	الانطلاق من الوضعيّة التعلميّة: يستدعي الأستاذ تلميذا ويسأله لماذا تغيّب الأمس؟ فيجيبه: لا لم أتغيّب. يطلب منه الكرّاس يجد التّاريخ وتحته الدّرس ثمّ يسأل التّلاميذ هل غاب زميلكم؟ يجيبون لا. لم طلب الأستاذ الكرّاس وسأل التّلاميذ؟ ليتأكّد من حضوره. اليوم سنتعرّف على التّوكيد من المنظور النّحوي	تشخيصي
وضعيّات بناء التعلّمات	الأمثلة "أ" 1- ولهذه الأسباب الأسباب لعبت جمعيّات الصّليب والهلال الأحمرين دورا فعّالا في تقديم المساعدات. 2- ولهذه الأسباب الظّروف لعبت جمعيّات الصّليب والهلال الأحمرين دورا فعّالا في تقديم المساعدات. "ب" 1- ولهذه الأسباب كلّها لعبت جمعيّات الصّليب والهلال الأحمرين دورا فعّالا في تقديم المساعدات. 2- ولهذه الأسباب نفسها لعبت جمعيّات... 3- ولهذه الأسباب جميعها/ذاتها/عينها لعبت	يناقش ويبدي رأيه

جمعيّات....

يعرّف التّوكيد

الملاحظة والمناقشة:

لاحظ المثال الأوّل ماذا تلاحظ؟ تكرار كلمة الأسباب. هل يختلّ المعنى إذا حذفنا الكلمة الثّانية؟ لا يبقى نفسه. لكن أيّ العبارات أقوى بالتكرار أم دونه؟ بالتكرار يكون المعنى أقوى. ما فائدة هذا التّكرار إذن؟ تقوية المعنى. سمّوا هذا التّابع؟ التوكيد. ماذا نسمّي ما قبله؟ المؤكّد.

أستفيد:

التّوكيد: تابع يُؤتى به لتقوية متبوعه (المؤكّد) بتثبيت ما يريده المتكلّم في ذهن المستمع وإزالة ما يتوهّمه من احتمالات...

يعرّف التّوكيد اللّفظي

ابق مع المجموعة "أ" وشارك أعضاء فوجك في استخراج التّوكيد وبيان نوعه.

المثال	التّوكيد	حالته
01	الأسباب	اسم بنفس اللّفظ
02	الظّروف	اسم مرادف

يتعرّف على التّوكيد المعنوي

كيف أكّدنا الكلمات السّابقة؟ إعادة لفظها. سمّ هذا النّوع من التّوكيد؟ لفظي. قارن بين التّوكيد والمؤكّد من حيث الحركة الإعرابيّة؟ يتبع التّوكيد المؤكّد في الإعراب.

أستفيد:

إذا تكرّرت الكلمة نفسها أو مرادفها بعدها مباشرة في جملة نسمّي الكلمة الثّانية توكيدا لفظيّا يتبع التّوكيد اللّفظي المؤكّد في الإعراب، فهو تابع.

على من تعود كلمة كلّها في المجموعة "ب"؟ على الأسباب. ما الذّي تضيفه في معنى الجملة؟ تؤكّده.

المثال	المؤكّد	التّوكيد
01	الأسباب	كلّها
02	الأسباب	نفسها
03	الأسباب	جميعها- ذاتها- عينها

بم اتصلت هذه التّوكيدات؟ بضمائر. على من تعود؟ على المؤكّد. هل يتأثّر المعنى إن حذفناها؟ لا يتغيّر. هل يمكن أن نقدّم التّوكيد على المؤكّد؟ لا يجب أن يقع بعده. هاتوا مثنى وجمع: {نفس- ذات- جميع؟ أنفسهما. أنفسهم. جميعهما. جميعهم. ذاتهما. ذاتهم}. تعرّفوا على هذا النّوع من التّوكيد؟ التّوكيد المعنوي.

أستفيد:

التّوكيد المعنوي ويكون بألفاظ توافق المؤكّد من حيث المعنى وهي: { نفس. عين. ذات. كلّ. جميع. عامّة... مضافة إلى ضمير متّصل يعود على المؤكّد ويطابقه في النّوع والعدد.}

وضعيّة الختام	أوظّف تعلّماتي: ميّز التّوكيد اللّفظي والمعنوي مع إعرابهما: التّبرع عظيم الفوائد عظيم الفوائد. – التّضامن أثاره كلّها طيّبة على المجتمع. – اللّه في عون العبد ما كان العبد ذاته في عون أخيه. – السّعي في قضاء حوائج النّاس يطيل العمر ويمحو الذّنوب جميعها. – الأنانيّة الأنانيّة عدوّة المجتمع }	ينجز تمارينه ويعمّق

نلاحظ من خلال المذكّرة التي أمامنا أنّ النّشاط مبني وفقا لما جاء في كتاب اللّغة الرّابعة للسّنة الرّابعة متوسّط، باستثناء بعض الإضافات منها الجزء الخاصّ بالمناقشة والقاعدة التّي أعيد صياغتها من طرف المعلّم؛ حيث ابتدِئ النّشاط بحوار خلقه المعلّم مع متعلّميه ليتعرّفوا على عنوان النّشاط وتسمّى هذه المرحلة بوضعيّة الانطلاق وهي تظهر في الحجرة الصفيّة لا الكتاب.

بعد مرحلة التّعرف على العنوان تأتي وضعيّة بناء التعلّمات من خلال توجيه المتعلّمين إلى ملاحظة الأمثلة ومناقشتها، من أجل الوصول إلى الاستنتاج (تقبل جميع إجابات المتعلّمين حتّى ولو كانت خاطئة).

بعد الوصول إلى الاستنتاج من خلال إجابات المتعلّمين، تأتي مرحلة التّطبيق لتعميم النتائج ومعرفة مدى فهم المتعلّمين للنّشاط وتسمّى بوضعيّة الختام.

2-7- التّعليم التّعاوني:

يعتبر التّعليم التّعاوني من أبرز الاستراتيجيّات التّعليميّة التّي تهتمّ بتفعيل دور المتعلّم داخل العمليّة التّعليميّة، وذلك ببناء المعارف وحلّ المشكلات وإنجاز المهمّات عن طريق التفاعل مع الأقران والعمل في مجموعات، و يُعرّف بأنّه استراتيجيّة نشطة تتمّ عبر تقسيم

المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين 2-5 أعضاء لا أكثر، لأنّ زيادة العدد أو الاعتماد على المجموعات الكبيرة من شأنه أن يعيق تحقّق الهدف الأسمى من التّعليم التّعاوني ألا وهو ضرورة مشاركة جميع المتعلّمين داخل المجموعة في إنجاز المهمّة المقدّمة لهم؛ فكلّ الجهود مطلوبة من أجل إنجاح العمل، وإنّ حصول هذا التّفاعل والمشاركة يساعد على اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية منها: مهارات الاتصال، مهارة إدارة المجموعة، مهارات فكّ الصّراع، مهارة القيادة...[1]

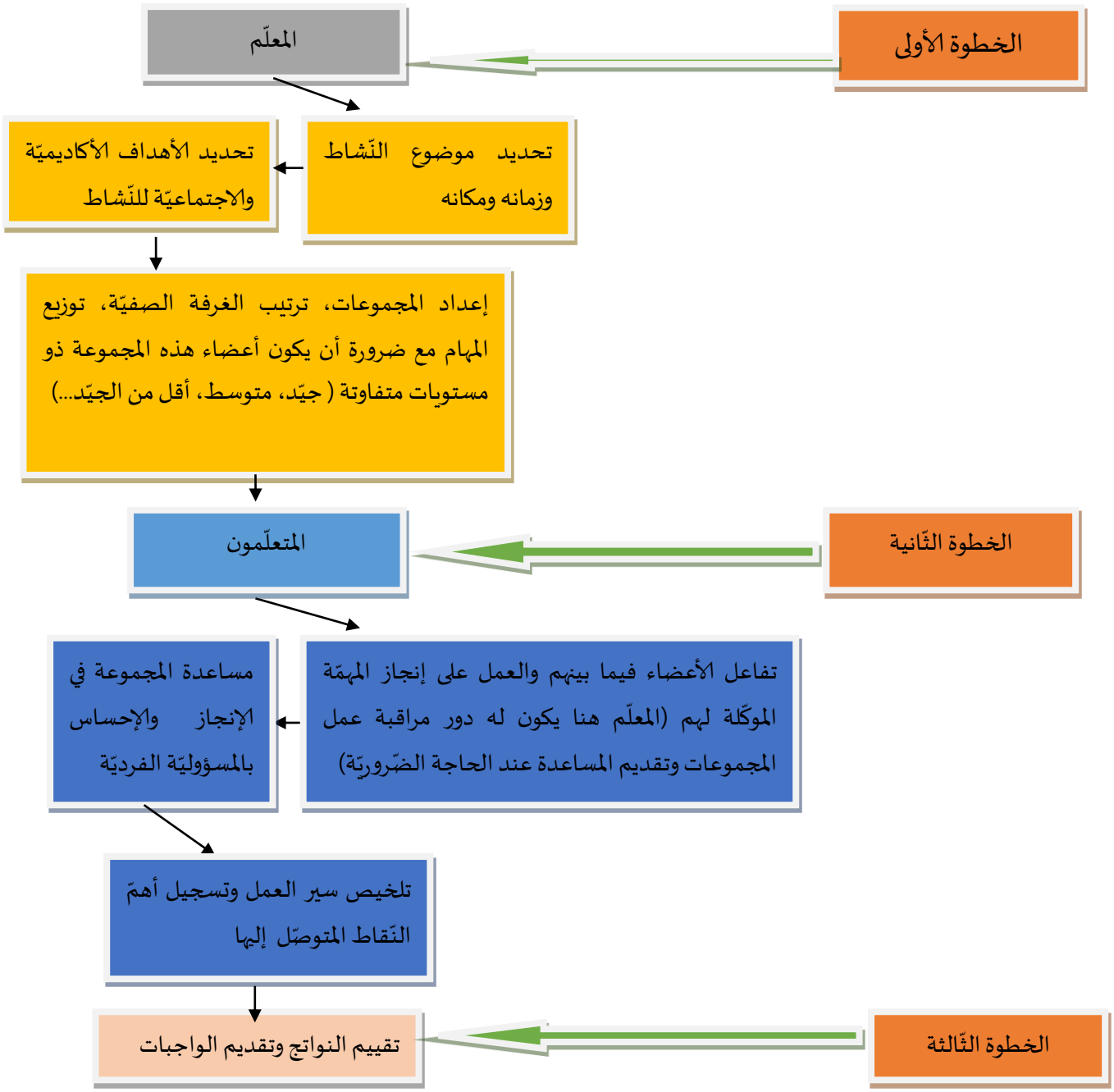
نفهم من هذا كلّه أنّ المتعلّم ووفقا للتّعليم التّعاوني لا يعمل بمفرده، وإنّما يعمل مع أقرانه داخل المجموعة؛ فهو جزء منها ونجاحه أو فشله مرتبط بها، لذلك يجب عليه أن يكون مسؤولا، يشارك بفاعلية لإنجاز المهمّة الموكّلة لهم.

وتفاعله هذا وإحساسه بالمسؤوليّة سيكسبه مهارات حياتيّة؛ لأنّه وإن تعوّد على العمل الجماعي داخل الحجرة الصفيّة ستصبح له القدرة على التّفاعل مع الغير واحترام الرأي وتقبله خارج المؤسّسة التّعليميّة.

ولإنجاز هذه الاستراتيجيّة التعليميّة بنجاح وجب احترام وتنفيذ خطواتها على النّحو الآتي[2]:

[1] ينظر: محمّد رضا البغدادي وآخران، التعلّم والتّعاوني، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م، ص 212، 219، 221 وينظر أيضا: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، ص 224 226.

[2] ينظر: قاسم جميل أمين، التّعلّم والتّعليم التّعاوني، دار المأمون للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2014م، ص 87-89.



مخطّط رقم 10- مخطّط توضيحي لخطوات التعليم التّعاوني –

نلاحظ من خلال هذا المخطّط التوضيحي أنّ المتعلّم هو المسؤول عن إنجاز المهمّات المقدّمة له، وأنّ دور المعلّم يقتصر في التّوجيه والمراقبة وتقسيم المجموعات فقط، ما يؤكّد على أنّ المعرفة وفقا لهذه الاستراتيجيّة تبنى ولا تنقل.

وينصّ دليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط على ضرورة تفعيل هذه الاستراتيجيّة أثناء العمليّة التّعليميّة والدليل على ذلك توجيه المعلّم إلى تقديم نشاط فهم

المكتوب عن طريق توزيع المتعلّمين إلى أفواج متساوية كمّا ومتوازية كيفا[1]؛ أي العمل وفق مجموعات تتساوى من ناحية العدد وتتوازى من ناحية القدرات الذّهنيّة، كذلك نلحظ توجيها لاستعمالها من خلال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط في العمليّة التّقييميّة للإنتاجات الكتابيّة كما هو موضّح في النّموذج الآتي:[2]

أنتج كتابيًا

◄ أتدرب على الإنتاج الكتابي

• أناقش مع زملائي مشروع موضوعي. أنتجه ثم أقيمه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج :

مواصفات المُنتج	نعم	لا
ضبطتُ تصوّراتي عن نوع الهجرة التي سأكتب عنها.	؟	؟
اخترتُ النمط النصّي الذي أكتب وفقه	؟	؟
وظّفتُ مكتسباتي السّابقة في الكتابة عن الموضوع	؟	؟
تعاونتُ مع رفاقي وتفاعلت معهم ايجابيًا	؟	؟
تواصلتُ جيّدا مع أستاذي وأخذت بنصائحه	؟	؟
عدّلتُ من مواقفي أثناء كلّ مناقشة	؟	؟
وظّفتُ التّكنولوجيا الحديثة في إنجاز عملي	؟	؟
وظّفتُ لغة عربيّة سليمة ومعجما لغويًا مناسبا ينسجم مع موضوعي ويخدمه	؟	؟

• أعرض باسم فوجنا الموضوع الّذي انتقيناه.
• أناقش مع زملائي مواضيع باقي الأفواج.
• ننتقي أحسن ثلاثة موضوعات.
• ننشر أفضل موضوع في صفحة الفايسبوك التابعة لقسمنا.

عودة المهاجرين إلى وطنهم

[1] ينظر: حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 44.

[2] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة من التّعليم المتوسّط، ص 165.

ما يدلّ على هذا التوجيه في النّموذج هو عبارة: (أناقش مع زملائي مواضيع باقي الأفواج) أي تقسيم المتعلّمين إلى أفواج، كلّ فوج يختار موضوعا معينا من بين المواضيع التي أنتجها فوجه، بشرط أن يستوفي الإنتاج الكتابي المختار جميع شروط شبكة التّقييم؛ ثم يتفاعل الأفواج فيما بينهم لاختيار ثلاث موضوعات تنشر في صفحة الفايسبوك الخاصّة بالقسم.

لكن ورغم هذا التوجيه المقرّر في الكتاب والمنهاج لم نجد تطبيقا له حسب الملاحظة التّي قمنا بها في الحجرة الصّفيّة، لعدم توفّر الظّروف المواتية لتطبيق هذه الاستراتيجيّة.

لذلك وجب العمل الجادّ على توفير بيئة صفيّة مساعدة تسمح للمعلّم بتطبيقها، فمن غير المعقول أن تُحقّق في بيئة تعليميّة يبلغ عدد المتعلمّين فيها الأربعين متعلّما، كما أنّ الحجم الساعي المبرمج ب (5سا) يعتبر حجما ساعيّا ضيّقا نوعا ما بالنسبة لاستراتيجيّة تتطلّب تقسيما للمجموعات وتوزيعا للأدوار ومناقشة لإنجاز المهام....،لأنّ الأمر يأخذ من الوقت الكثير (نحن هنا نتحدّث عن التّعليم في الأحوال العادية، أمّا بالنسبة لجائحة كورونا فلا يمكن تطبيقه إطلاقا لضرورة احترام التّباعد).

و للإشارة فإنّ العمليّة التّقييميّة لو طبّقت على أرض الواقع بنفس الطّريقة التّي نصّ عليها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط؛ أي عن طريق استراتيجيّة التعلّم التّعاوني، لكان لها فائدة كبيرة على المتعلم لأنّها تمكّنه من:

- ✓ التّفاعل مع زملائه (أناقش مع زملائي مواضيع باقي الأفواج).
- ✓ تنمية التّفكير النّاقد لديه من خلال ذكر سلبيّات المنتج الذّي يقيّمه.
- ✓ إدراك أخطائه من خلال الانتقادات التّي قدّمها زملاؤه له، وتقبّلها حتّى وإن كانت سلبيّة، وهذا يجعله مستقبلا أكثر تفاعلا مع غيره، يحترم الأفكار ويستمع إليها ويأخذ بها لتطوير أي منتج يقوم به.

والملاحظ أنّ هذا النّموذج لا يفعّل استراتيجيّة التّعليم التّعاوني فقط؛ وإنّما يفعّل أيضا ما يعرف في المجال التّعليمي بتقييم الأقران، ويعني تقييم الزملاء داخل الحجرة الصفيّة لأعمال بعضهم البعض، وله فائدة تعليميّة لأنّه يفتح الفرصة للمتعلّمين للتّعرّف على الأعمال الجيّدة

لزملائهم وعليه الحصول على تغذية راجعة للأمور التّي ربّما لم ينتبهوا لها في أعمالهم، كما أنّه يساعد على التّقييم الموضوعي والبنّاء[1].

3- نظريّة التّعلّم المستند إلى الذّهن:

تعتبر نظريّة التّعلّم المستند إلى الذّهن من بين النظريّات التّي اهتمت ببناء منهج تعليمي يتوافق والعمل الطّبيعي للذّهن انطلاقا من نتائج العديد من العلوم التّي وصفت وشرحت هذه الآليّة المعقّدة، وبيّنت كيفيّة اشتغالها أثناء عمليّة التّعلّم[2]. و اهتمامها بنتائج هذه العلوم جعلها تركّز جلّ اهتمامها على التعلّم الموافق للطريقة التي فُطر عليها الذّهن لكي يتعلّم بشكل طبيعي، أي استنادها إلى مبادئ الذّهن الرئيسيّة وأخذها بفكرة أنّ التّعلّم سيحدث ما لم يكن هناك عائق يمنع إنجاز الذّهن لعمليّاته الطّبيعيّة[3]، ومن بين أهمّ هذه المبادئ المستثمرة والمترجمة في العمليّة التّعليميّة نذكر:

3-1- الذّهن اجتماعي:

الذّهن اجتماعيّ بطبعه وتشكّله مرتبط بالعلاقات الشّخصيّة والاجتماعيّة، فالفرد يرغب دائما وباستمرار في التّفاعل و المناقشة مع الأفراد الآخرين[4]، يعني ذلك أنّ تشكيل وبناء الذّهن مرتبط بالتّفاعل الاجتماعي، وبما أنّ الإنسان يبني معارفه من خلال ما يعيشه في البيئات الاجتماعيّة ومن خلال ما يكتسبه أثناء المحاورة والتكلّم مع الآخرين، وأنّ النّسبة الكبيرة من الخبرات التّي يمتلكها هي نتاج تفاعله مع المجتمع، وجب ترجمة هذا المبدأ في العمليّة التّعليميّة من خلال الاعتماد على استراتيجيّة التّعليم التّعاوني ومنح الفرص للمتعلّمين للمناقشة والحوار فيما بينهم، وقد ذكرنا سابقا أنّ دليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط

---

[1] ينظر: عايش محمود زيتون، النظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، ص 653.

[2] ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، ص 259.

[3] ينظر: سحر عز الدّين، التّعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، عضو اتحاد النّاشرين الأردنيين، الأردن، ط1 2015م ص56، وينظر أيضا: محمود عبد الرّزّاق مختار وآخرون، فاعليّة نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنمية مهارات الإبداع اللّغوي، المجلّة التّربويّة، العدد44، 2016م، ص 276، 287.

[4] ينظر: سحر عزّ الدّين، التّعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، ص 52، وينظر أيضا: عامر إبراهيم علوان، تربية الدّماغ البشري وتعليم التّفكير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2012م، ص 21-29.

يدعو المعلّم لتفعيل هذه الاستراتيجيّة أثناء العمليّة التّعليميّة وكذا توجيهه الكتاب لاستخدامها في العمليّة التقييميّة للإنتاج الكتابي.

كما أنّه وبما أنّ الذّهن يتشكّل من خلال التّفاعل الاجتماعي، وجب دائما استغلال هذه الخاصيّة الذّهنيّة بخلق بيئة تواصلية باللّغة العربيّة الفصحى لتعليم المتعلّمين اللّغة العربيّة تواصليّا، على اعتبار أنّ الانغماس الاجتماعي لا يصلح؛ لأنّنا لا نتحدّث اللّغة العربيّة الفصحى كتنظيم مسرحيّات يشارك فيها الطّفل سماعا وتحدّثا.

3-2- الذّهن فريد بذاته:

يختلف الذّهن من فرد لآخر وهذا الاختلاف ناتج عن عوامل وراثيّة أو بيئيّة، لذلك وجب على المعلّم مراعاة هذا الاختلاف واحترام الفروق الفرديّة للمتعلّمين أثناء العمليّة التّعليميّة بالاعتماد على استراتيجيّة التّعليم التّعاوني، القيام بتغذية راجعة، التقييم الذاتي، تنويع أساليب التّعلّم، إعطائهم فرصة للتّأمّل....[1]

- التّعليم التّعاوني ناجح في حلّ مشكل الفروق الفرديّة لأنّه يسمح للمتعلّم الضّعيف بالاندماج مع زملائه، فلا يشعر بذلك الضّعف، كما أنّه يمنحه نوعا من المساعدة لحلّ المشكلات، على اعتبار أنّ المشكلات في التّعليم التّعاوني تتم جماعيّا، ضف إلى ذلك منحه فرصة لإبداء الرأي دون خوف، وثقة بالنّفس ومقدرة على المشاركة، لأنّ الجواب غير مقرون بشخص واحد وإنّما هو ناتج عن تفاعل الجماعة.
- التّغذية الرّاجعة تساعد على استدراك المتعلّمين ذوي القدرات الضّعيفة وهي تتمّ وحسب ما لاحظناه وفق ما يعرف بالتّقويم التّكويني*؛ فالمعلّم وأثناء الحصّة يقوم

[1] ينظر: سحر عزّ الدّين، التّعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، ص 56، 58، وينظر أيضا: عزّة محمّد عبد السّميع التّعلّم المستند إلى المخّ، مجلّة دراسات في التّعليم الجامعي، العدد 37، 2017م، ص 618.

* التّقويم التّكويني هو تقويم بنائي يندرج في إطار المقاربة بالكفاءات إلى جانب التّقويم التّشخيصي والنّهائي، ولكلّ من هذه التّقاويم هدف محدّد، فالتقويم التّشخيصي تقويم أولي يهدف إلى معرفة المكتسبات السّابقة للمتعلّم ومهاراته؛ فهو إذن تقويم يُحدَّد به المستوى المدخلي لكفاية المتعلّمين عند بداية التّعلّم قصد تصنيفهم، والتّقويم التّكويني تقويم يفعّله المعلّم أثناء إرساء التّعلّمات؛ أي أثناء بناء الدّرس، لمعرفة مدى تمكّن المتعلّمين من الجزء الذّي تمّ بناؤه، للقيام بالتّصحيح وتقديم تغذية راجعة قبل الانتقال إلى الجزء الموالي للدّرس، وعلى المعلّم تغيير استراتيجيّة التّعليم إن أخفق

بطرح مجموعة من الأسئلة ليتأكد من مدى فهم المتعلّمين للنّشاط، ويقوم بتغذية راجعة فورية لمن تعذّر عليهم الفهم.

وقد جاء في الدّليل المنهجي للتّقويم التّربوي أنّ التّقويم التّكويني هدفه معرفة مدى تقدّم المتعلّمين وذلك للقيام بالتّصحيحات اللّازمة وتغيير الاستراتيجيّات إن تطلّب الأمر ذلك[1] فمدام المتعلّمون لم يفهموا بالطريقة التّي تمّ بها تسيير النّشاط المقرّر في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، على المعلّم تغييرها أثناء عمليّة المعالجة.

- إعطاء فرصة كافية للمتعلّمين في التّأمّل قبل تقديم الأجوبة لأنّ قدرات المتعلّمين تختلف، فقد يستطيع متعلّم إجراء مقارنة أو تحليل في مدّة قياسيّة وقد يستطيع آخر بعد مدّة زمنيّة أطول، لذلك فإنّ المعلّم وإن لم يحترم هذه الفروقات سيظلم بالتّأكيد المتعلّمين ذوي القدرات الضّعيفة؛ لأنّه سيعرقل عمليّة بنائهم لمعارفهم بمفردهم.

وحسب الملاحظة التّي قمنا بها فإنّ المعلّم وأثناء طرحه لأسئلة أو مشكلات على المتعلّمين، لم يقم بمنحهم فرصا كافية للتأمّل والتّفكير وإبداء الرأي، بسبب ضيق الوقت وكثرة العدد فاقتصر النّقاش وإبداء الرأي على فئة من المتعلّمين دون أخرى.

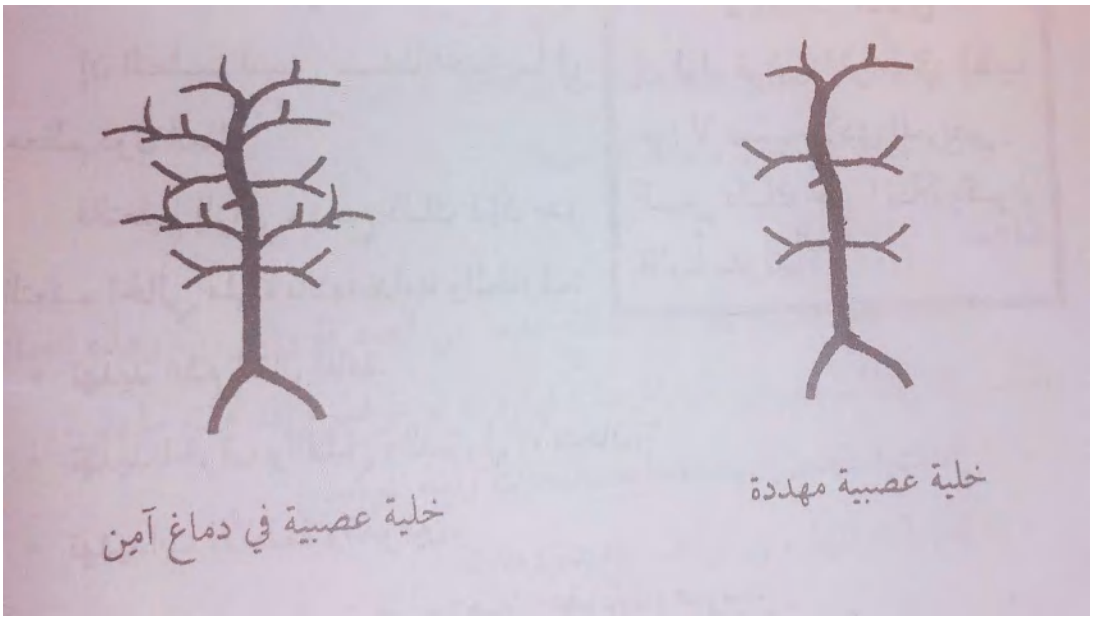
- التّقييم الذّاتي يساعد على معرفة مواطن الضعف، لأنّ المتعلّم وأثناء تقييمه لنفسه يدرك مواطن ضعفه فيعمل على تصحيحها وعدم الوقوع فيها مرّة أخرى، وكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، كما أشرنا يعتمد على هذا النّوع من التّقييمات.

معظم المتعلّمين في هذا التّقويم، أمّا التّقويم النّهائي فهو تقويم إشهادي يتمّ بواسطته الحكم على المتعلّم بالنّجاح أو الرّسوب ينظر: بلقاسم اليوبي وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسات وأبحاث علميّة محكّمة، دار كنوز المعرفة الأردن، ط1، 2018م، 43، 44، وينظر أيضا: رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر الأردن ط1، 2010م، ص 177، 178.

[1] ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل منهجي في التّقويم التّربوي، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد 2016م ص 65، 68.

3-3- الذّهن يعمل ويتطوّر بالتحدّي وتتوقف وظائفه بالتّهديد:

ويعني ذلك أنّ الذّهن يعمل بفاعليّة عندما يكون هناك تحدٍّ ملائم ومريح، وبيئة آمنة خالية من النّقد والعقاب، وهذا ما أكّدته الأبحاث التّي أُجريت على الذّهن حيث لوحظ أنّ الفاعليّة الذّهنيّة مرتبطة، بالعاطفة وأنّه يمكن إعاقة عمل الذّهن بسبب المخاوف والتّهديد[1] لأنّ خلايا الدّماغ في حالة التّهديد تتضاءل وتضعف، والمتعلّم إن هُدّد يصبح انتباهه مركّزا على موضوع التّهديد وليس موضوع التعلّم والصورة الآتية تظهر كيفيّة تأثير التّهديد على الخلايا العصبيّة[2].



صورة توضيحيّةرقم 11 – تأثير التّهديد على خلايا الدّماغ –

نلاحظ من خلال الصّورة كيفيّة تأثير التّهديد على الخلايا العصبيّة؛ بحيث نجد أنّ الخلايا في الدّماغ الآمن أكثر منها في الدّماغ* المهدّد، لذلك وجب على المعلّم تشجيع المتعلّمين

[1] ينظر: عامر إبراهيم علوان، تربية الدّماغ البشري وتعليم التّفكير، ص 19، وينظر أيضا: محمّد ختاش، نظريّة التّعلّم المتناغم مع الدّماغ وتوظيفاتها في التّعلّم والتّعليم الجامعي، مجلّة الحقوق والعلوم الإنسانيّة، العدد 24، المجلّد 2 2015م، ص 430.

[2] ينظر ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد، الدّماغ والتعلّم والتّفكير، ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، ط 2 2005م، ص 30، 31.

* الدّماغ هو " مجموعة منظّمة من العصبونات المترابطة وفق مخطّطّ محدّد " غي تيبرغيان وآخرون، قاموس العلوم المعرفيّة (فرنسي – عربي)، تر: جمال شحّيد، ص 115، " ويقدّر عدد الخلايا العصبيّة التي يشتمل عليها الدّماغ ب 100

وتحفيزهم لحلّ المشكلات المقدّمة لهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم والابتعاد الكلّي عن الانتقادات التّي تفقدهم الثّقة بقدراتهم؛ فخلق الجوّ المريح الذّي يشعر فيه المتعلّم أنّه غير مقيّد وغير مهدّد بالعقاب أو النّقد سيدفعه بالتّأكيد لإبداء جميع أرائه بدون خوف حتّى ولو كانت خاطئة، وبالتّالي المشاركة الفاعلة في العمليّة التّعليميّة.

وتعتبر الوضعيّات المشكلة والأسئلة التّي يتمّ بها عصف أذهان المتعلّمين في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط بمثابة التحدّي الذي يفعّل عمل الذّهن ويزيد من تشابكات الخلايا العصبيّة؛ فالمتعلّم يسعى دوما للفهم وإدراك ما يحيط به وحل المشكلات التّي تواجهه وذلك أمر فطري في كلّ إنسان؛ فأذهاننا كما ذكرت سحر عزّ الدّين مدفوعة فطريّا للبحث عن المعاني ومضامين المعرفة[1]؛ لذلك يتوجّب على المعلّم عدم إعاقة هذه الطّبيعة الفطرية للذّهن بالتّهديد والعقاب، بل عليه خلق جوّ آمن يسمح بحلّ هذه المشكلات وبناء التعلّمات لأنّ المتعلّم إن خاف لن يتجرّأ على وضع حلول وعرضها أمام المعلّم والأقران، وبهذا سيبتعد عن المحاولة وإعمال ذهنه لإيجاد حلّ للمشكلات التّي تواجهه، ويصبح متعلّما سلبيّا لا يشارك ولا يتفاعل داخل القسم.

بليون خليّة عصبيّة لكلّ منها المقدرة على الاشتباك مع الخلايا العصبيّة الأخرى...، والخليّة العصبيّة تعدّ عديمة الفائدة وغير قادرة على التّعلّم لوحدها إذا لم يتمّ إثارتها وتنشيطها لتشكيل وصلات عصبيّة مع الخلايا الأخرى " عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التّعلّم، ص 260، ويتكوّن هذا العضو من ثلاثة أجزاء: القشرة الدّماغيّة وهي عبارة عن مادّة رماديّة تغطّي نصفي الدّماغ الأيمن والأيسر وهي المسؤولة عن مهارات التّفكير العليا، ويتمّ فيها عمليّة القراءة الاستيعاب التّحليل، حلّ المشكلات واتخاذ القرارات، ومنطقة الاستقبال والبثّ الحسي وتتولّى نقل الرسائل من (الفصّ الأيمن والأيسر) لمناطق أخرى من الدّماغ، ومن مكونات هذا الجزء الجسم الجاسي، وهو عبارة عن مجموعة من الألياف العصبيّة تربط نصفي الدّماغ الأيمن والأيسر ومن أهمّ عمليّاته، تكوين الأفكار وترتيبها واستدعاء المعارف وفهم الأشياء المقروءة والمسموعة وتحقيق نوع من التّفكير المنطقي المترابط السّليم، أمّا الجزء الثّالث فهو المخيخ ويختصّ بالعمليّات السلوكيّة لأعضاء الجسم (الموسيقى – الرّياضة – الفنّ) وهو المسيطر على التّوازن والتّأكّد من أنّ الحركة تتمّ بصورة صحيحة لكلّ الرّسائل الحركيّة الخارجة من الدّماغ إلى كافّة أعضاء الجسم، ينظر: وسام صلاح عبد الحسين، التعلّم المتناغم مع الدّماغ تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعلّم، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2015م، ص 6، 7.

[1] ينظر: سحر عزّ الدّين، التعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، ص 54.

3-4- الذّهن ينظّم المعنى من خلال الأنماط:

يقوم الذّهن بترتيب المعلومات وتصنيفها واكتشاف أوجه التّشابه والاختلاف والتّرتيبات المنطقيّة وغيرها بواسطة أنماط وخطاطات، وتوجيه المتعلّم نحو هذا المبدأ الطبيعي للذّهن أي توجيهه لتنميط المعلومات الجديدة سيساعده على الفهم بشكل أفضل، ويتمّ ذلك من خلال الاعتماد على الخطاطات والتّصنيف[1].

وقد ذكرنا في مواطن متعدّدة أنّ كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط قد وجّه المتعلّم للاعتماد على الخطاطات في تحليل بنية الخطاب المسموع.

ويمكن للمعلّم استغلال هذه الخاصيّة أكثر في العمليّة التعليميّة، كاستغلال الخطاطة الذّهنيّة[*] مثلا في ميدان الظّواهر اللّغويّة؛ وذلك برسمها على السبورة في نهاية الحصّة حتى يعتاد المتعلّمون على استخدامها، كأن يرسم لهم خطاطة لنشاط الممنوع من الصّرف على النّحو الآتي:

---

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 55، وينظر أيضا: عزّة محمّد عبد السّميع، التّعلّم المستند إلى المخّ، ص 614، 615، وينظر: محمّد ختاش، نظريّة التّعلّم مع الدّماغ وتوظيفاتها في التّعلّم والتّعليم الجامعي، ص 428.

[*] تعرّف الخطاطات الذّهنيّة التّي أُبتكرت من طرف توني بوزان (باحث في كلّ ما يخصّ الذّهن والذّاكرة والقراءة السّريعة، ترأّس جمعيّة العقل وأسّس الجمعيّة الخيريّة للثّقة بالعقل)، بأنّها أداة تساعد على التّفكير والتعلّم وتوافق الطّريقة المتسلسلة للخلايا العصبيّة، بحيث تتفرع الخريطة الذّهنية بتّفرّعها نفسه ، وقد أصبحت استراتيجيّة تدريس يستخدمها كلّ من المعلّم والمتعلّم؛ فالمعلّم يستعملها لتقديم المعلومات للمتعلّم بشكل مرتّب ومنظّم يساعد على التّنظيم المعرفي وتدفّق الأفكار والفهم التّفصيلي للمفاهيم، ويستخدمها المتعلّم وسيلةً لتلخيص المعلومات مستخدما الألوان والتفرّعات والرّموز ، وتعتبر أسهل طريقة لإدخال المعلومات للذّهن وتذكّرها؛ لأنّ الذّهن بطبيعته لا يخزّن المعلومات بطريقة خطيّة، بل يقوم بعمليّات معقّدة من الارتباطات ويقيم شبكات ويختار ويحذف ويشكّل أنماطا ويضع تفسيرات أي يقوم بإنشاء خطاطة ذهنيّة، كما تساعد هذه الخطاطات الذّهنيّة على معرفة العلاقة بين المتغيّرات والمعلومات المختلفة والرّبط بينها، وإيجاد الحلول للمشكلات بصورة أسرع وأسهل، والمساعدة على التّفكير الإبداعي، وتنشيط الذّهن، والتركيز على الموضوع محلّ الاهتمام وتجنّب الفوضى والاستطراد، و تقدّم نظرة تصوّريّة كاملة عن الموضوع وتنمّي الأفكار وتساعد على توالدها بطريقة متسلسلة، ينظر: بشيرة ملو العين، الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق دار أمجد للنّشر والتّوزيع، الأردن، الطبعة العربيّة، 2015م، ص77، 80، وينظر أيضا: طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلّم طريقك إلى بناء الأفكار الذكيّة، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، مصر، ط1، 2015، ص 21،22، 29، وينظر: ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد، الدّماغ والتّعلّم والتّفكير، ص 76.

مخطّط رقم 12- خريطة ذهنيّة للظّاهرة اللّغويّة الممنوع من الصّرف –

أو يوجّه المتعلّم لرسمها بنفسه في آخر النّشاط، لمعرفة نقائص كلّ خطاطة رسمها والقيام بتغذية راجعة سريعة لتصحيح المفاهيم، ولتعويده على استعمالها في عمليّة المراجعة لفائدتها في عمليّة التذكّر، وكذا لتنمية قدرته الإبداعيّة؛ لأنّ المتعلّم وبرسمه للخطاطة فهو يبدع في تشكيلها وتنظيمها.

كما يمكن اعتمادها في العمليّة التّقييميّة، فبدل أن يُطلب من المتعلّم مثلا في أطبّق (تطبيق ما تعلّمه في الظّاهرة اللّغويّة) إلى حلّ ما قدّم له بطريقة خطيّة، توجيهه إلى حلّها عن طريق خطاطة ذهنيّة تساعد على التّركيز والحلّ بمتعة ودافعيّة، ولتوضيح أكثر نأخذ النّموذج الآتي[1]:

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 58.

أطبّق

أميّز بين التوكيد اللّفظيّ والتّوكيد المعنويّ مبيّنا إعرابهما :

التّبرّع عظيم الفوائد عظيم الفوائد- التّضامن آثاره كلّها طيّبة على المجتمع - اللّه في عون العبد ما دام العبد ذاته في عون أخيه - السّعي في قضاء حوائج النّاس يطيل العمر ويمحو الذّنوب جميعها - الأنانيّة الأنانيّة عدوّ للمجتمع

المتعلّم هنا وبدل أن يحلّ ما قُدّم له بطريقة خطيّة انطلاقا من التوجيه (أميّز بين التّوكيد اللّفظي والتّوكيد المعنوي مبيّنا إعرابهما) على هذا النّحو:

التوكيد اللّفظي وإعرابه:

عظيم: توكيد لفظي مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره وهو مضاف.

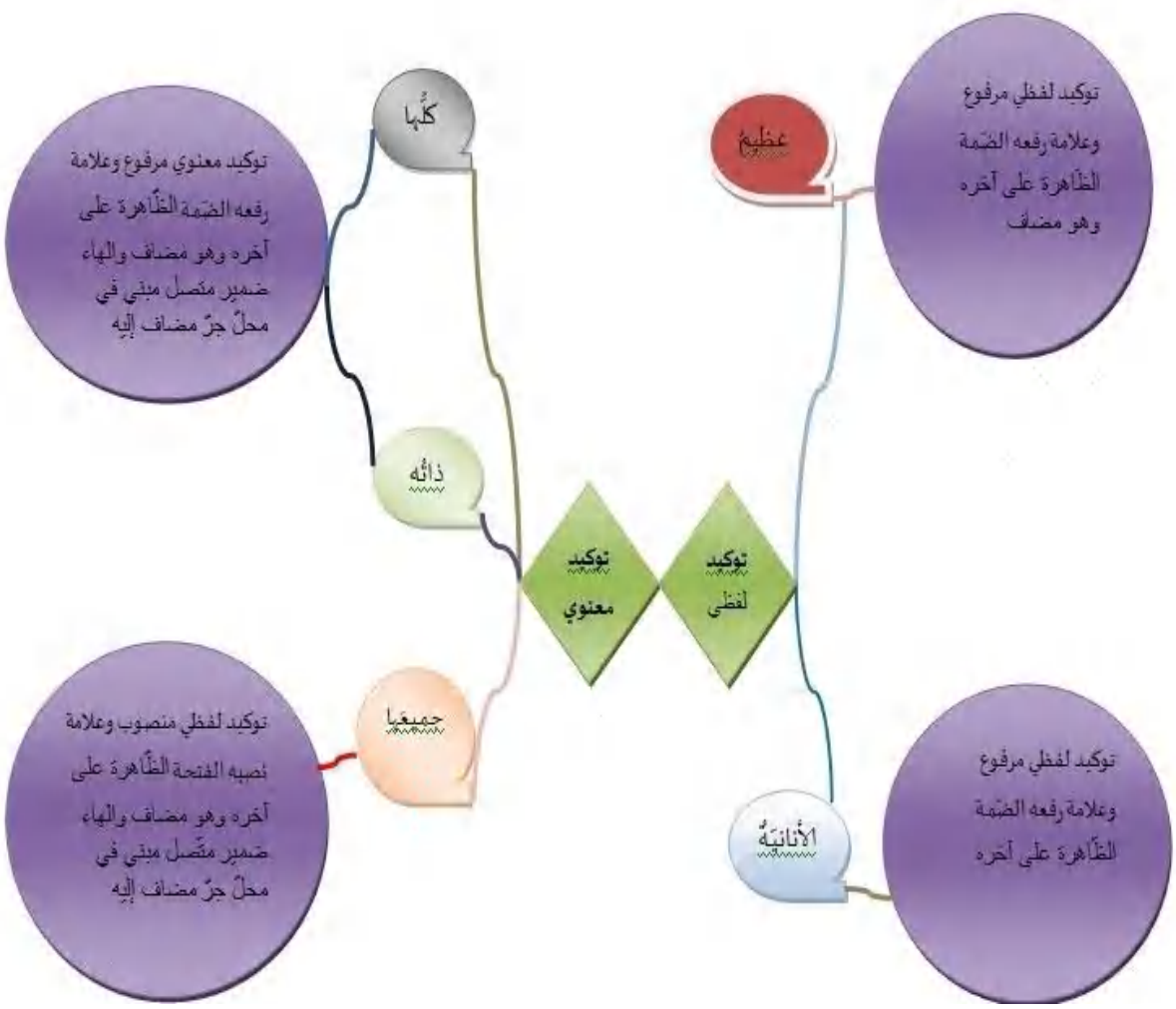
كلّها: توكيد معنوي مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه.

ذاته: توكيد معنوي مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه.

جميعها: توكيد معنوي منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني في محلّ جرّ مضاف إليه.

الأنانيّة: توكيد لفظي مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره

يمكن له أن يحلّها بطريقة توافق عمل الذّهن إذا أعدنا صياغة التوجيه على شاكلة (أميّز بين التّوكيد اللّفظي والتّوكيد المعنوي مبيّنا إعرابهما وفق خطاطة ذهنيّة) فيكون حلّه لها مثلا بهذه الطّريقة:



مخطّطّ رقم 12- خريطة ذهنيّة لتطبيق الظّاهرة اللّغويّة التّوكيد –

نستنتج أخيرا أنّ توجيه المتعلّم لاستعمال الخطاطة الذّهنية و تنميط المعلومات بهذه الطّريقة، سيمكّنه من إدخال المعلومات إلى ذهنه بطريقة أسهل، وتذكّرها واسترجاعها بسرعة أكثر من إدخالها بشكل خطّي؛ لأنّها طريقة تجعل من موضوع النّشاط مركزا يشعّ منه عناصره الأساسيّة المتعلّقة به، وعليه وباستعمالها سيركّز المتعلّم على الموضوع الأساسي للنّشاط، ثمّ على ما يتفرّع عنه بشكل منظّم مختصر مترابط، يسمح له برؤية جميع أجزاء النّشاط في صورة كاملة مفصّلة تحمل كلّ العناصر الأساسيّة بعيدا عن العناصر غير المهمّة، التّي من شأنها أن تخلق نوعا من الفوضى المعيقة لعمليّة الانتباه لما هو مهمّ في موضوع النّشاط.

وللإشارة فإنّ احتواء الخطاطات على الألوان و الأشكال وتقديمها للمعلومات بشكل بصري يوافق أيضا أحد أهم مبادئ الذّهن وهي الانتباه المركّز و والإدراك الخارجي؛ ويعني ذلك

أنّ الذّهن يتعامل بشكل أكبر مع المعلومات ذات السياق الحسيّ، لذلك وجب استعمال الملصقات والأشكال التوضيحيّة و وأفلام الفيديو وغيرها في العمليّة التّعليميّة[1].

كما أنّ الاعتماد في عرض المعلومات بشكل سمعي بصري يساهم كذلك كما ذكر عبد الرّحمان على التّعليم بفعاليّة؛ لأنّه يعمل على استثارة نصفي الدّماغ معا فيعملان بصورة متزامنة تحقّق معالجة للمعلومات بطريقة أكثر تخيّلا وإنتاجا للمفاهيم[2]، وهذا يعني أنّ لكّل نصف من الدّماغ وظائف ترتبط به، واستعمال مثيرين مختلفين يُستثار بهما النّصفين معا (البصر والسّمع) في عرض المعلومات يفعّل عمل كليهما بصورة متكاملة تُمكّن المتعلّم من التّركيز، التخيّل، التّحليل، والإنتاج.....

وبما أنّ استثارة النصفين معا يحقّق التّعليم الجيدّ وجب معرفة وظائف كلّ منهما والطّرق والاستراتيجيّات التّي تمكّن من استخدامهما بصورة متكاملة في العمليّة التّعليميّة لتحقيق تعلّم فعّال، ويمكننا أن نلخّص هذه الوظائف في النّمذجة الآتية[3]:

[1] ينظر: سحر عزّ الدّين، التعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، ص 55، وينظر أيضا: عزّة محمّد عبد السّميع، التّعلّم المستند إلى المخّ، ص 615، 616.

[2] ينظر: عبد الرّحمان فايزة وأحمد عبد السّلام، نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريّات التّعليم والتّعلّم: نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ أنموذجا، مجلّة كليّة التّربية، ، الجزء 3، العدد 165، 2015م، ص 521.

[3] ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التّعلّم، ص 262-264.

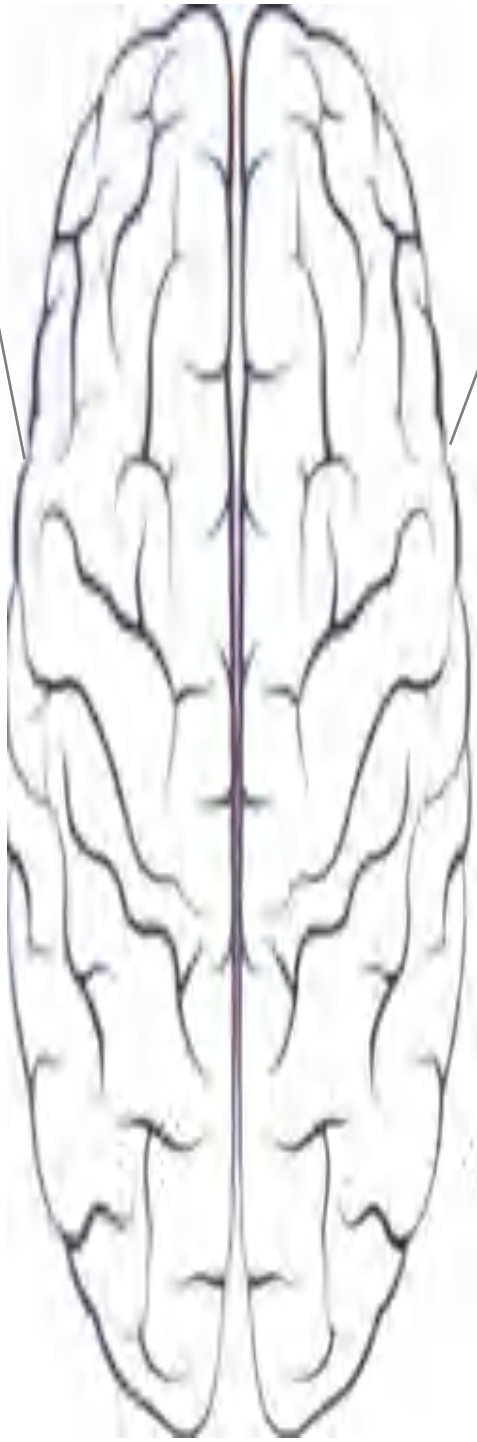
- شمولي: ينظر إلى الأشياء على أنّها كليّات ثمّ ينتقل إلى الجزئيّات

- بصري: أكثر استجابة للصّور والألوان والأشكال

- غير لفظي: يستجيب للأصوات والموسيقى ولغة الجسد واللّمس

- إبداعي

- التّعلم من خلال الاكتشاف



- نظامي: ينظّم المعلومات في فئات ويصنّفها في فئات وأبنية

- تسلسلي: يرتّب الأحداث والأنشطة حسب تتابع تسلسلها

- لفظي: يعتمد على الكلمات اللّفظيّة

- منهجي ورسمي

- تحليلي: يفضّل التّعامل مع الأجزاء بغية الوصول إلى الكلّ

- التّعليم من خلال خطط منظّمة ومنهجيّة

المخطّط رقم 13- مخطّط توضيحي لوظائف نصفي الدّماغ –

نلاحظ من خلال هذا النّموذج أنّ وظائف الجانب الأيمن تختلف عن وظائف الجانب الأيسر؛ فالأيمن يستثار بالصّور والألوان وينظر للأشياء على أنّها كلّيات ويفضّل الموسيقى

ولغة الجسد على عكس الجانب الأيسر الذّي يميل إل التّحليل والألفاظ والتّعلم من خلال الخطط المنظّمة وغيره*.

وقد أظهرت الأبحاث أنّ كلّ فرد يغلب عليه فص دون الآخر، لكن على الإنسان استغلال طاقة كلا الفصّين استغلالا تامّا في جميع نواحي الحياة، وعليه وجب استخدام استراتيجيّات تفعّل عمل النصفين بشكل متزامن من أجل تدريب المتعلّمين على استغلال كلّ وظائفهم

* تتعدّد الذّكاءات بتعددّ هذه الوظائف حيث أنّ الفرد إلى جانب امتلاكه لهذه الوظائف المتعدّدة فهو أيضا يمتلك ذكاءات متعدّدة أحصتها نظريّة الذّكاءات المتعدّدة (نظريّة منبثقة من التّعلّم المستند إلى الذّهن) في سبعة ذكاءات وهي: الذّكاء اللّغوي: وهو ذكاء يمكّن من استخدام اللّغة مشافهة وكتابة أثناء التواصل والإقناع والتّحفيز وغيرها من المواضع التّي تتطلّب استخدام اللّغة مشافهة وكتابة، الذّكاء الرّياضي المنطقي: وهو ذكاء يشير إلى القدرة على استخدام الأعداد والقدرة على التّفكير الجيّد، الذّكاء المكاني: يشمل هذا الذّكاء الحساسيّة للألوان والشّكل والمظهر وإدراك العالم المكاني البصري بدقّة، الذّكاء الحركي: ويعني القدرة على استخدام الجسم في التّعبير عن المشاعر والأفكار مثل استخدام الرّقص لإيصال فكرة أو قضيّة معيّنة، الذّكاء الموسيقي: ويشمل القدرة على تمييز الإيقاع وآدائه، الذّكاء الاجتماعي: ويعني القدرة على فهم وتمييز مشاعر ورغبات الأشخاص والقدرة على التّعامل معهم، الذّكاء الشخصي: ويعني قدرة الفرد على إدراك ذاته وما تحمله من رغبات وحاجيات ودوافع، وكذا إدراك مواطن قوته وضعفه، ينظر: سحر عزّ الدّين، التعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، ص 67، 68، وينظر أيضا: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الرّؤى والتّجارب أبحاث علميّة محكمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2015، ص 294-296، وينظر: روبرت سترنبرج وكارين سترنبرج، علم النفس المعرفي، تر: هشام حنفي، دار جامعة الملك سعود للنشر، المملكة العربيّة السعوديّة، 2018م، ص28، وبما أنّ هذه الذّكاءات تتعدد وجب إذن وأثناء عمليّة التّعليم ضرورة احترام الفروق الفرديّة، و ضرورة استعمال العديد من الاستراتيجيّات وعدم الاعتماد على استراتيجيّة واحدة، وكذا وجوب تنويع الوسائل التعليميّة بما يوافق جميع ذكاءات المتعلّمين، حتّى يتحقّق التعلّم النّاجح والفعّال، ومن بين أهمّ الاستراتيجيّات التي توافق هذه الذّكاءات نذكر: التّعليم التّعاوني (الذّكاء الاجتماعي)، العصف الذّهني والألعاب اللّغويّة (الذّكاء اللّغوي)، لعب الأدوار والتعبير بلغة الجسد (الذّكاء الحركي)، خرائط المفاهيم (الذّكاء المكاني) ،ينظر: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الرّؤى والتّجارب أبحاث علميّة محكمة، ص 603-610، والملاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يفعّل جميع هذه الاستراتيجيات، فإضافة إلى ما ذكرناه في المباحث السّابقة حول اعتماده على استراتيجية التعليم التّعاوني، العصف الذّهني، الخطاطة، نجده أيضا يُدرج استراتيجيّة لعب الأدوار في الصفحة 101، 159، 161 من الكتاب؛ حيث وجّه المتعلّم وزميله في الصّفحة 161 مثلا إلى إنتاج حوار صحفي حول هجرة الأدمغة وتكليفه بتقمّص أدوار هذا الحوار؛ بحيث يكون أحد المتعلّمين صحفيّا والآخر من جرّب الهجرة واستراتيجيّة الألعاب اللّغوية الذّي تجلّت في التطبيق الخاص بالظّاهرة اللّغويّة (ملء الفراغات، التّحويل، إعادة الكتابة)، في الصّفحات 64، 78، 84...،من الكتاب.

الذّهنية من أجل زيادة القدرة على الآداء[1]؛ كاستخدام الخطاطات التّي تفعّل وظائف الفصّ الأيمن (الصّور، الألوان، والأشكال) ووظائف الفصل الأيسر (نظامي، تسلسلي، تحليلي لفظي).

لتوضيح أكثر، لو اعتمد المعلّم مثلا على الخطاطة في نشاط الظّاهرة اللّغوية كما سبق وذكرنا، فإنّه بهذا يستخدم استراتيجيّة توافق جميع المتعلّمين، سواء من يغلب عليهم الفصّ الأيمن أو الفصّ الأيسر؛ لأنّه وباعتماده عليها سيبدأ أوّلا برسم الجزئيّات الخّاصّة بالنّشاط بطريقة تسلسليّة منهجيّة عقب كلّ استنتاج، وهذا يتناسب مع المتعلّمين الذّي يغلب عليهم الفصّ الأيسر، كما أنّه سيقدّم صورة كليّة وشكل مبدع عند نهاية النشاط ما يساهم في فهم المتعلّمين الذّين يغلب عليهم الفص الأيمن من الدّماغ.

كما أنّ توجيه المتعلّم وتدريبه على هذا النوع من الخطاطات سيساهم في تحقيق التّكامل بين هذه الوظائف، فالمتعلّم وأثناء رسمه للخطاطة، يحتاج إلى وظائف الفصّ الأيسر اللّفظيّة التّحليليّة والمنهجيّة، ويحتاج إلى وظائف الفصّ الأيمن الإبداعيّة التّي تستجيب أكثر للصور والألوان والأشكال، وهذا يعمل على توظيف الفصيّن معا.

وكذا عرض النّص المكتوب مسبوقا بصورة أو عرض النّص المنطوق في ميدان فهم المنطوق بطريقة سمعيّة بصرية يساهم كذلك وبشكل كبير في تحقيق هذا التّكامل، فنحن عندما نعرض النّص المنطوق ونتبعه بصور أو نعرضه عبر فيديو؛ فإنّنا نفعّل عمل الفصّين بصورة متكاملة من خلال استغلال وظيفة الفص الأيمن البصريّة ووظيفة الفص الأيسر اللّفظيّة*، وعليه احترمنا أوّلا جميع المتعلّمين سواء أصحاب الفصّ الأيمن أو الأيسر ودرّبناهم ثانيا على استغلال جميع الوظائف التّي يمتلكونها في عمليّة الإدراك والفهم.

[1] ينظر: طارق عبد الرّؤوف، الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلّم طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة، ص 151، 152.

* أكّدت أشواق محمّد صالح هذه الفكرة كذلك، حيث ذكرت أنّ عرض المعلومات بطريقة سمعيّة بصريّة " يقدّم للمتعلّمين ذوي الدّماغ الأيسر فرصة للتّعرف إلى الكلمات، ويوفّر فرصة أفضل لنجاح المتعلّمين ذوي الدّماغ الأيمن بعرض الأشكال والرّسومات والصّور المناسبة التّي تساعدهم على التّمثيل الدّماغي "، خالد حسين أبو عمشة وآخرون تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الرّؤى والتّجارب، ص 674، 675.

وقد تمّ توجيه المعلّم لهذا النّوع من العرض في فهم ميدان المنطوق من خلال المخطّط السّنوي للتّعلّمات وآليات تنفيذه حيث جاء فيه أنّ إسماع الخطاب للمتعلّمين يكون " عبر وسيلة سمعيّة أو بصريّة سمعيّة، أو يسمعه الأستاذ للمتعلّمين"[1]، وحسب الملاحظة التّي قمنا بها فإنّ المعلّم يعتمد أكثر إن لم نقل دائما على الطريقة الأخيرة لعدم توفّر الإمكانات في مدارسنا وهي حقيقة لا يمكن إنكارها، لذلك يجب على المعلّم أثناء قراءته للنّص مصاحبة هذه القراءة بلغة الجسد أو إلصاق مجموعة من الصّور تترجم مضمون النّص على السّبورة على الأقلّ، ليتمكّن المتعلّمين ذوي الفصّ الأيمن من التّركيز والفهم.

كما يجب عليه العمل على تنويع الاستراتيجيّات وعدم الاعتماد على استراتيجيّة واحدة لتحقيق هذا التّكامل، وكذا استعمال وسائل متعددّة أثناء العمليّة التّعليميّة حتى لو كانت هذه الوسائل بسيطة؛ المهم أن تكون لها فائدة في نقل المعلومات بطريقة شيقة حركيّة تساعد على جذب انتباه المتعلّمين وتكسر الملل الذّي من شأنه أن يفقد رغبة التّعلم لديهم.

في نهاية هذا الفصل يمكننا القول أنّ النّظريات ذات الأساس الذّهني قد قدّمت في مجملها سبلا تعليميّة تمكّن المتعلّم من بناء معارفه بنفسه عن طريق ما يملكه من مهارات تفكير وتحليل وتذكّر وغيرها؛ أي أنّها بنت تعلّما يدعو إلى تفعيل الذّهن وآلياته في عمليّة اكتساب المعرفة، وهذا التّوجّه جعل التّعلّم في كنفها ينتقل من تعلّم هدفه تخزين المعارف إلى تعلّم عملي يحفّز المتعلّم على استغلال المعارف في مواجهة مختلف المواقف الحياتيّة.

وقد كان لهذه النظريّات وما قدّمته من استراتيجيّات تعليميّة دور بارز في تصميم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط من خلال الاعتماد على العصف الذّهني وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة في جميع ميادين المقاطع التّعليميّة (فهم المنطوق، فهم المكتوب، الظواهر اللّغويّة إدماج التّعلّمات وتقييمها)، التّي تسمح للمتعلّم بتنشيط ذهنه وعصفه للإجابة عنها، وحلّ المشكلات من خلال وضعيّات مشكلة توجّه المتعلّم لحلّها، إضافة إلى استراتيجيّة التّعليم التّعاوني التّي تخلق جوّا تفاعليّا بين الأقران داخل الحجرة الصفيّة ...

[1] المديريّة العامّة للتّعليم مديريّة التّعليم المتوسّط والمفتّشيّة العامّة للتربية الوطنيّة، المخطّط السّنوي للتّعلّمات وآليات تنفيذه المادّة: اللّغة العربيّة المستوى: السّنة الرّابعة من مرحلة التّعليم المتوسّط السّنة الدّراسيّة: 2022/2021مجويلية 2021م.

لكن ورغم هذا الإدراج فإنّنا لم نجد لبعضها تطبيقا كليّا لعدم توفّر ببيئة صفيّة مناسبة، تتيح للمعلّم تطبيق هذه الاستراتيجيّات التّعليميّة وتحقيق أهدافها المرجوّة.

الفصل الثّالث

استثمار الدّرس اللّساني العرفاني في دعم الآليات التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (توجّهات تطبيقيّة)

مباحث

الفصل الثّالث

المبحث الأوّل: الاستعارة التصوّريّة (المفهوميّة) وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة

المبحث الثّاني: الجسدنة وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة

تمهيد:

اللّسانيّات العرفانيّة علم بينيّ، يستفيد في دراسته للّغة من النّتائج التي توصّلت إليها العلوم العرفانيّة، ويسعى في أبحاثه إلى " دراسة العلاقة بين اللّغة البشريّة والذّهن والتّجربة "[1] أي دراسة اللّغة كونها نظام متكامل له علاقة بعمليّات العرفنة والتجارب التي يمرّ بها الإنسان في حياته، وليس نظاما مستقّلا منفصلا.

ويضمّ هذا العلم العديد من المباحث أهمّها الجسدنة، الخطاطة العرفانيّة و الاستعارة التصوريّة، تدور في مفهوم واحد وهو التّفسير الذّهني؛ أي أنّ كلّ مبحث من هذه المباحث يُبنى على الذّهن وخصوصيّاته؛ فمبحث الاستعارة انتقل إلى تفسير ذهني على أساس أنّ الذهن استعاري بطبعه، والخطاطة ذهنيّة لأنّ الذّهن ينظّم المعارف في شكل خطاطات، والجسد رُبط في مباحث اللّسانيات العرفانيّة بالذّهن لأنّه يساهم في بنائه.

وبما أنّ نتائج هذه المباحث ذهنيّة يمكن إذن استغلالها في العمليّة التّعليميّة؛ لذلك سنحاول في هذا الفصل بيان أهميّتها بالنظر إليها كمقترح تعليميّ يمكن استثماره في المقام التربوي، وذلك بالإجابة عن الإشكال الآتي: كيف يمكن استغلال نتائج نظريّة الجسدنة والاستعارة التّصوّريّة في العمليّة التّعليميّة؟

وقد تحدّثنا سابقا عن الخطاطات* وتجلّيها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط من خلال مقطع التلوّث البيئي وبيّنا دورها في الفهم والتذكّر.

لكن يجدر بنا أن نشير إلى أنّه ورغم وجود هذا التجلّي يبقى محتشما؛ لأنّ لهذه الخطاطات فوائد يمكن استغلالها أكثر في العمليّة التّعليميّة، كتوجيه المتعلّم مثلا إلى تنظيم المشكلة

[1] الأزهر الزنّاد، النصّ والخطاب مباحث لسانيّة عرفنيّة، دار محمّد علي للنّشر، تونس، 2011م، ص 21.

* " يبدو أنّ أصول هذا المفهوم عائدة إلى بدايات القرن العشرين في أعمال بياجيه وأعمال بارتلات، ويذهب بعض الدّارسين إلى أنّ مفهوم الخطاطة قديم تعود بوادره إلى أعمال كانط في القرن 18، ولكنّ أعمال برتلات تمثّل في رأي الكثير من الدّارسين تأسيسا لها وتركيزا"، الأزهر الزنّاد نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 161، 162، والخطاطات كما ذكر الزنّاد هي أبنية معرفيّة وتمثيل عرفني على غاية من العموم والتّجريد، وقد تضمنتها اللّسانيات العرفانيّة مبحثا من مباحثها وأضافت لها مفهوم التّجسّد؛ حيث رأت بأنّ مفاهيمنا المجرّدة لا يمكن أن تنفصل عن الجسد. ينظر: الأزهر الزنّاد نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 164، وينظر أيضا: محمّد الصّالح البوعمراني، دراسات نظريّة وتطبيقيّة في علم الدّلالة العرفاني، ص 91.

المقدّمَة له وعناصرها قبل حلّها، ضمن خطاطة تترجم الخطاطة التّي ينجزها في ذهنه، ممّا سيساعده على حلّها؛ لأنّ إدراك العناصر الأساسيّة للمشكلة هو نصف حلّها.

وكذا تنظيم العناصر التّي سيطرحها في حلّه لهذه المشكلة (بعد فهمها) عبر خطاطة يسهّل عليه عمليّة الإنتاج والحلّ، فمثلا في وضعيّة تقويم الإدماج (مقطع الصّناعات التّقليديّة):[1]

إنتاج كتابي :

السياق :

راسلتك صديقة جزائرية مغتربة في أوروبا تتفاعل معك على شبكة التواصل الاجتماعي، تريد قبل زيارة وطنها أن تقدّم لها صورة واضحة عن المنتجات الحرفيّة التقليديّة للجزائر ؛ فوعدتها بتلبية طلبها. إلّا أنّ افتقارك إلى المعلومات المطلوبة حول الموضوع جعلك تبحث عن حلول.

فاستعنت بالمصادر الورقيّة و الرقميّة المهتمّة بالصّناعات التقليديّة والنّشاط السّياحي بالجزائر ؛ ثم جمعت معلومات عن موضوعك ؛ وصنّفتها و رتّبتها.

التعليمة :

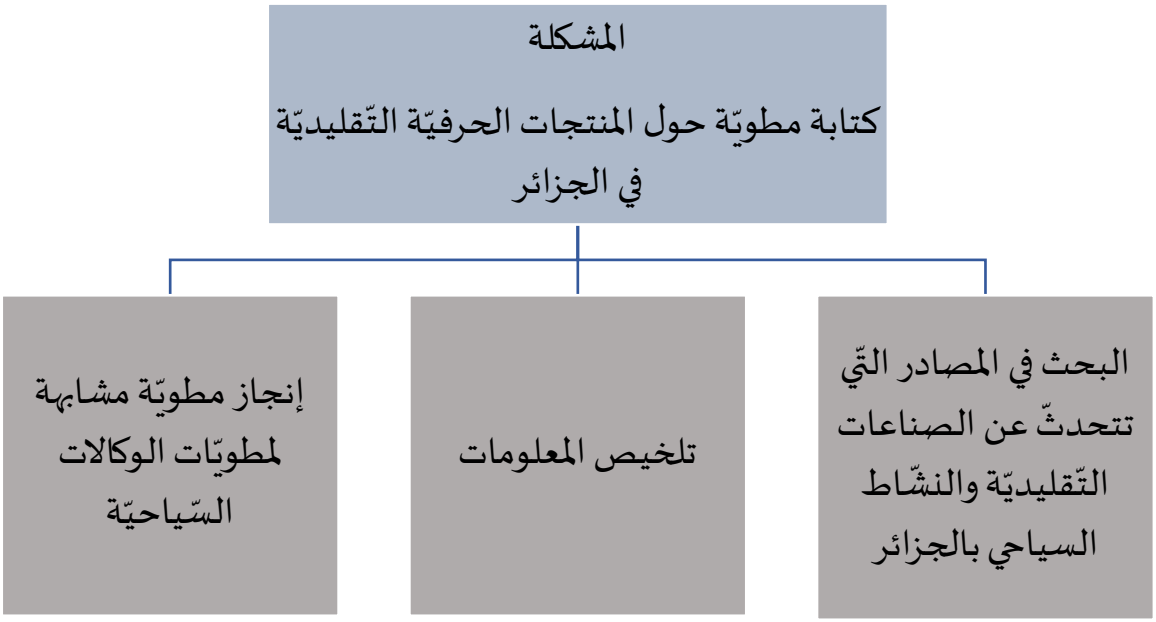
لخّص المعلومات وضعها على شكل مطويّة كتلك التي توزّعها الوكالات السّياحيّة المحترفة وأرسلها إلى مراسلتك.

يمكن للمتعلّم تجريدها وترميزها وترجمتها كتابيّا عبر خطاطة تضمّ العناصر المطلوبة في هذه المشكلة، إذا تمّ توجيهه على النّحو الآتي:

قبل حلّك للتّعليمة قم أوّلا: بتحديد عناصرها الأساسيّة المطلوبة منك عبر خطاطة، ثمّ هيكل إنتاجك الكتابي وما ستدرجه فيه عبر خطاطة.

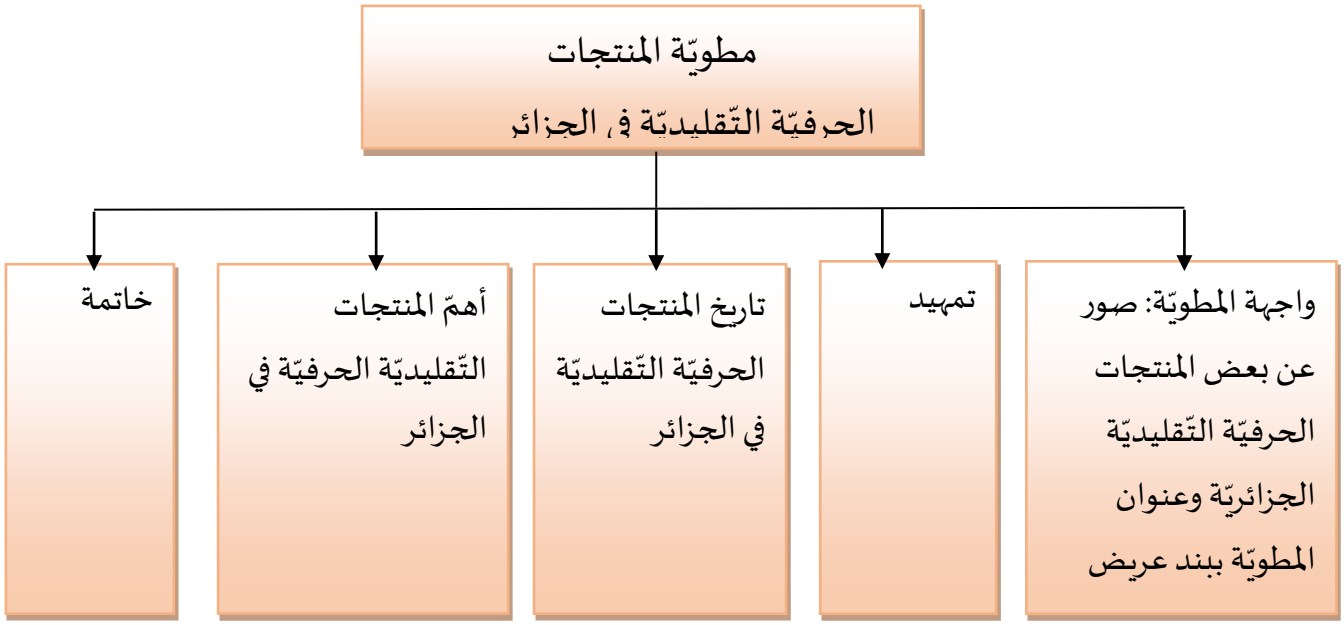
[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، 146

هيكلة المشكلة:



مخطّط رقم 14- نموذج لهيكلة مشكلة الإنتاج الكتابي –

- هيكلة الإنتاج الكتابي:



مخطّط رقم 15- نموذج لهيكلة الإنتاج الكتابي –

هذه الطّريقة ستسهّل على المتعلّم إنجاز كتابي منظّم ومتسلسل يحتوي على كلّ العناصر الواردة في التّعليمة؛ كما أنّها ستشكّل لديه بنية وخطاطة داخليّة عن كيفيّة بناء المطويّة يسترجعها كلّما أنجز مطويّة مستقبلا.

وبما أنّ الذّهن ينظّم في صورته الطبيعيّة كلّ الأشياء التّي يستقبلها في شكل خطاطة؛ فإنّ تنظيم المعلومات بهذه الطريقة يجعلها موافقة لعمل الذّهن*، وترجمتها في صورة مرئيّة يمكّن المتعلّم من رؤية طريقته التّفكّيريّة والتّأمليّة؛ فيزيد تركيزه وإدراكه بما سينجزه، وبهذا سيبدع في تقديم إنتاج كتابي ومطويّة جيّدة.

وورد في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (الصّفحة 114) تحليلا للنّص وفق خطاطات وهي طريقة جيّدة لفهم النّص وتحليله واستنتاج قضاياه ونمطه ومحمولاته الفكريّة وغيرها من الأمور المتعلّقة به.

إضافة إلى هذا يمكن لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط توجيه المتعلّم (أو إيراد هذا التّوجيه في دليل الكتاب)، في خطابات فهم المنطوق*، إلى تمثيل كلّ ما يسمعه عبر خطاطة تضمّ العناصر الأساسيّة في النصّ، ذلك لأنّ تنظيم الأفكار بطريقة تسلسليّة مترابطة يسهّل عمليّة فهم مضمون النّص وتذكّر عناصره الأساسيّة، ما سيساعده على تحليل النصّ وحلّ الأسئلة المقدّمة له.

وهذه الطّريقة تكون أفضل من الطّريقة المعتمدة وهي كتابة رؤوس أقلام، لأنّها طريقة إبداعيّة تساعد على التّفكير الإبداعي، وموافقة للطّريقة التّي يشتغل بها الذّهن كما ذكرنا وتساعد على عمليّة التّذكّر.

وبما أنّ للخطاطة فائدة تعليميّة لأنّها تشغّل الذّهن وتساعد على التذكّر والفهم (القيام بخطاطة يكون عبر العديد من عمليّات العرفنة)، فما هي الفائدة التعليميّة التّي يمكن أن

* بما أنّ المعارف منتظمة في شكل خطاطات في الذّهن فإنّ المتعلّم وأثناء سماعه للنّص المنطوق (إن كان له معارف سابقة عن المحمولات الفكريّة له) فإنّه يستدعي هذه الخطاطات المخزّنة ويفعّلها مع المعارف المتضمّنة في النّص ليشكّل خطاطة جديدة تضمّ معلومات أكثر.

نجنيها إذا استثمرنا نتائج مبحث الجسدنة والاستعارة التصوّريّة على اعتبار أنهما دُرسا على أساس عرفاني في العمليّة التّعليميّة؟

المبحث الأوّل: الاستعارة التصوّريّة (المفهوميّة) وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة:

1- الاستعارة التّصوّريّة (التّعريف والأنواع):

1-1- تعريفها:

تأسّست هذه النّظريّة على يد جورج لايكوف ومارك جونسون، في كتابهما الاستعارات التّي نحيا بها، والذّي أُستهلّ بنقطة مهمّة وضّحت اختلاف نظرتهما للاستعارة عمّا كان سائدا* وذلك في قولهما " تمثّل الاستعارة بالنّسبة لعدد كبير من النّاس أمرا مرتبطا بالخيال الشّعري والزّخرف البلاغي، إنّها تتعلّق في نظرهم بالاستعمالات اللّغويّة غير العاديّة وليس بالاستعمالات العاديّة، وعلاوة على ذلك يُعتقد أنّ الاستعارة خاصيّة لغويّة تنصبّ على الألفاظ، وليس على التّفكير والأنشطة، ولهذا يظنّ أغلب النّاس أنّه بالإمكان الاستغناء عن الاستعارة "[1].

يقودنا هذا القول إلى أنّ الاستعارة بمفهومها الجديد تضمّ عنصرين أساسيّين مميّزين للمفهوم القديم لها وهما:

- الاستعارة موجودة في اللّغة اليوميّة وليست مقتصرة على اللّغة الأدبيّة فقط.

- الاستعارة مرتبطة بالتّفكير لا بالألفاظ فقط.

---

* هذه النّظرة الكلاسيكيّة للاستعارة والتّي تنفي وجود الاستعارة في الكلام اليومي لا تشمل المفكّرين العرب القدماء لأنّهم أقرّوا بأنّ اللّغة في أغلبها قائمة على المجاز لا الحقيقة، وللاستفاضة في هذه النّقطة أكثر قراءة الصّفحة 159 من كتاب الأزهر الزنّاد، نظريّات لسانيّة العرفنيّة، والعودة إلى كتاب الخصائص فقد قال ابن جنّي في باب المجاز إذا كثر لحق بالحقيقة " اعلم أنّ أكثر اللّغة مع تأمّله مجاز لا حقيقة " وأعطى أمثلة كثيرة تؤكّد ما قاله، ابن جنّي ابو الفتح عثمان الخصائص، تح: محمّد علي النجّار، دار الهدى للطّباعة والنّشر، لبنان، ط2، ج2، 1952م، ص 447.

[1] جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التّي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توفال للنّشر، المغرب، ط2 2009م، ص 21.

أوّل ما نلاحظه من هذين النّقطتين هو تفسير الاستعارة على أساس ذهني فكري (ظاهرة ذهنيّة)، وليس باعتبارها ظاهرة لغويّة محضة؛ فالاستعارات في لغتنا ما هي إلّا صورة وترجمة عمّا يدور في أذهاننا؛ لأنّ سيرورات الفكر البشري كما ذكر لايكوف وجونسون هي التّي تعدّ استعاريّة في جزء كبير منها[1]، فالتصوّر إذن هو الذّي يعدّ استعاريّا واللّغة هي المرآة العاكسة لهذا التصوّر .

وتصوّرهما للاستعارة على أنّها ذهنية مرتبطة بعمل الذّهن في تصويره للعالم، ينقلها من دراستها باعتبارها ظاهرة متجليّة على المستوى الخارجي إلى دراستها وتفسيرها داخليّا، وهذا التّفسير منطلقه دراسة اللّغة؛ لأنّ اللّغة هي المظهر المادّي لما هو موجود في أذهاننا.

يعني هذا أنّ مؤسّسي هذه النّظريّة يدرسان الكلام اليومي لتفسير العمل الدّاخلي للذّهن لا دراسة الأعمال الأدبيّة وتفسيرها على أنّها ظاهرة لغوّية وانحراف أسلوبي، والدّليل على ذلك قولهما " وهذا ما نعنيه حين نقول أنّ النّسق التّصوري البشري مبيّن ومحدّد استعاريّا فالاستعارات في اللّغة ليست ممكنة إلّا لأنّ هناك استعارات في النّسق التّصوّري لكلّ منّا، إذن كلّما تحدّثنا في هذا الكتاب عن استعارات مثل الجدال حرب يجب أن نفهم أنّ الاستعارة تعني التصوّر الاستعاري"[2]؛ من هذا القول نفهم سبب تسميتها بهذا الاسم (استعارة في الإنجاز الكلامي = استعارة مطابقة وسابقة لها في النّسق التصوّري).

وارتباطها بالنّسق التصوّري يعني أنّ الكيفيّة التّي نفكّر بها وتعاملنا وسلوكنا في جزء كبير منه يرتبط بشكل وثيق بالاستعارة[3].

بعدما عرفنا أنّ الاستعارة موجودة بشكل مسبق في البنية العميقة وأنّ تفكيرنا هو الذّي يكون استعاريّا، نتساءل كيف تحدث هذه الاستعارة؟

تحدث الاستعارة التّصوريّة حسب ما أقرّ به لايكوف وجونسون عندما نفهم مجالا تصوريّا من خلال مجال تصوّري آخر بين هذين المجالين ترابطات وتوافقات نسقيّة فقد نفكّر

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] ينظر المرجع نفسه، ص 21.

ونتكلّم عن تصوّر الكميّة من خلال الارتفاع العمودي الفيزيائي مثلا[1]، نفهم من هذا أنّ:

- الطّريقة التّي نفكّر بها تكون استعاريّة.

- أساس حدوث الاستعارة هو الربط بين مجال (1) ومجال (2) لوجود توافق بينهما[*].

- الاستعارة أساس للفهم (فهم مجال من مجال آخر).

وقبل أن نقدّم مثالا عن هذه الاستعارات التصوريّة وجب علينا أوّلا تحديد وشرح مجموعة من المفاهيم ترتبط بهذه النّظريّة العرفانيّة وتبيّن كيفيّة اشتغالها، من أهمّها[2]:

المفهوم	تعريفه
المجال التصوري	يضمّ معارفنا الخاصّة بأيّ قسم من التجربة (التّمثيل التصوّري).
المجال المصدر	مجال تصوّري يكون أقلّ تعقيدا من المجال الهدف (المجال المصدر يساعد على فهم المجال الهدف).
المجال الهدف	مجال تصوّري يكون أكثر تعقيدا من المجال المصدر (يُفهم هذا المجال من المجال المصدر) .

[1] ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة ص 404، 405.

[*] الاستعارات التصوّريّة لها مرتكزات ثقافيّة ومرتكزات مرتبطة بتجاربنا الحياتيّة، وارتباطها بالثّقافة يشّكل اختلافا في طريقة التّفكير الاستعاري، لذلك وجب في تعليم اللّغات استخدام ما يُعرف بالفصاحة الاستعاريّة ، أي تعليم المتعلّم بطريقة تسمح له بمعرفة كيفيّة ترميز التّصورات الخاصّة باللّغة الثّانية عن طريق التّفكير الاستعاري، لتجاوز ما يعرف بالاصطناع، لأنّ المتعلّم ورغم فصاحته نحويّا وصوتيّا باللّغة التّي يتعلّمها، سيكون تعبيره مصطنعا إذا لم يكن على دراية بالمعاني الاستعاريّة التّي يستخدمها المتكلّمون الأصليّون، أي أنّ تعبيره دون معرفته بالتّفكير الاستعاري للغة الثانية سيشكّل له تعبيرا حرفيّا، بل الأكثر من ذلك قد يلجأ إلى إسقاط تفكيره الاستعاري المرتبط بثقافته ولغته الأمّ على اللّغة التّي يتعلّمها. ينظر: جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التّي نحيا بها، ص 33، وينظر أيضا: محمّد سيف الله وأحمد جوهري، مركزيّة الاستعارة التّصوّريّة في تعليم وتعلّم اللّغة الثانية، journal of arabic language، المجلّد 2 العدد 1، 2022م، ص 81-83.

[2] ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة ص 405، 406.

التّوافقات	هي التّرابطات والتوافقات التّي تجمع المجال المصدر بالمجال الهدف (بين هذه التّناسبات تحدث عمليّة الإسقاط).

يُفهم من هذا أنّ المجال التّصوري يُنتظم حسب التجربة التّي يمرّ بها الإنسان، والاستعارة التّصوّرية تحدث عندما يُفهم مجال معيّن من تجربة ما وفق مجال آخر من تجربة أخرى ، بين هذين المجالين توافقات معيّنة تجمعهما تسمح بحدوث هذا الإسقاط، ولنأخذ مثالا توضيحا للفكرة أورده الأزهر الزنّاد في كتابه وشرحه[1]:

- أخذ كلّ منّا طريقه في الحياة.

يعبّر هذا المثال كما ذكر الزنّاد عن فراق شخصين بينهما قرابة أو صداقة أو غيره، وقد صيغ بهذا الشّكل انطلاقا من تمثّل وتصوّر مجال الحياة (المجال الهدف) على أنّه رحلة (المجال المصدر) – الحياة رحلة -، وعليه قوام العبارة أعلاه على إسقاط بين المجال المصدر والمجال الهدف لوجود تناسب بينهما، ويتلخّص هذا التّناسب في:

المجال المصدر (رحلة)	المجال الهدف (الحياة)
نقطة الانطلاق في الرّحلة	الميلاد في الحياة
نقطة الوصول أو نهاية الرّحلة	الموت
المحطّات في المكان	المحطّات في العمر
التقدّم في المكان	الزّيادة في عدّة الزّمان بوحداته المعلومة
خطّ الرّحلة في المكان	مدّة الحياة بأطوارها
مصاعب الطّريق في الرّحلة	مشاكل الحياة وعقباتها
المسافر في الرّحلة	الذّات الحيّة
مفترق الطّرق في الرّحلة	تغيّر حال الحيّ موقفا أو عملا...
المركبة من دابّة أو آلة	الجسد في الحياة
غاية التّنقّل في الحياة	غاية العيش في الحياة

[1] ينظر: الأزهر الزنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 144.

نستنتج من هذا أنّ الاستعارة التّصوّرية هي فهم وتصوّر وبناء مجال من التّجربة وفق مجال تجربة آخرى، كما حدث في الحياة رحلة فالحياة تجربة والرّحلة تجربة، أُسقط ثانيها على أوّلها، على اعتبار أنّ الرّحلة لها نقطة انطلاق و نهاية وآلة و مصاعب ومرتحل، وغاية، وهو ما يتناسب مع الحياة في نقطة انطلاقها بالميلاد وانتهائها بالوفاة وما يتخللّها من مشاكل تعترض الذّات الحيّة وهكذا.

وتعاملنا على أساس أنّ الحياة رحلة هو المبرّر للعديد من العبارات التّي نستعملها من بينها:

- العمر طريق شاقّ.

- أنت الآن في منتصف الطّريق عليك أن تحدّد مسار حياتك قبل أن تندم.

- ا لحياة فيها العديد من المشّقات عليك تخطّيها لتنجح....

1-2- أنواعها:

بعدما تحدّثنا عن ماهيّة الاستعارة وكيفيّة حدوثها من خلال مبدأ الرّبط بين مجالين مختلفين من التّجربة الإنسانيّة، سنتطرّق الآن إلى أهمّ أنماط هذه الاستعارة وأنواعها.

1-2-1- الاستعارة البنيويّة:

تحدث هذه الاستعارة عندما نبني نسقا تصوّريّا انطلاقا من نسق تصوّري آخر، فنتحدّث عن الأوّل بألفاظ الثّاني مثل الحديث عن الجدال الكلامي بألفاظ الحرب في استعارة (الجدال حرب):

- لا يمكن أن تدافع عن ادّعاءاتك.

- أصابت انتقاداته الهدف.

- لقد هدّمت حجته.

- لم أنتصر عليه يوما في جدال.

- إذا اتّخذت هذه الاستراتيجيّة ستباد.[1]

[1] ينظر: ينظر: جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التّي نحيا بها، ص 12، 24.

نلاحظ من خلال هذا المثال استعمال مصطلحات مستقاة من المعجم الحربي (الدّفاع الهجوم، إصابة الهدف، الانتصار، الإبادة...) للحديث عن الجدال، وهذا ناتج عن النّظرة إلى الجدال على أنّه حرب، والعكس من ذلك فإن تصوّرناه وفق مجال آخر فإنّنا نستعمل ألفاظ ذلك المجال دون استعمال ألفاظ الحرب.

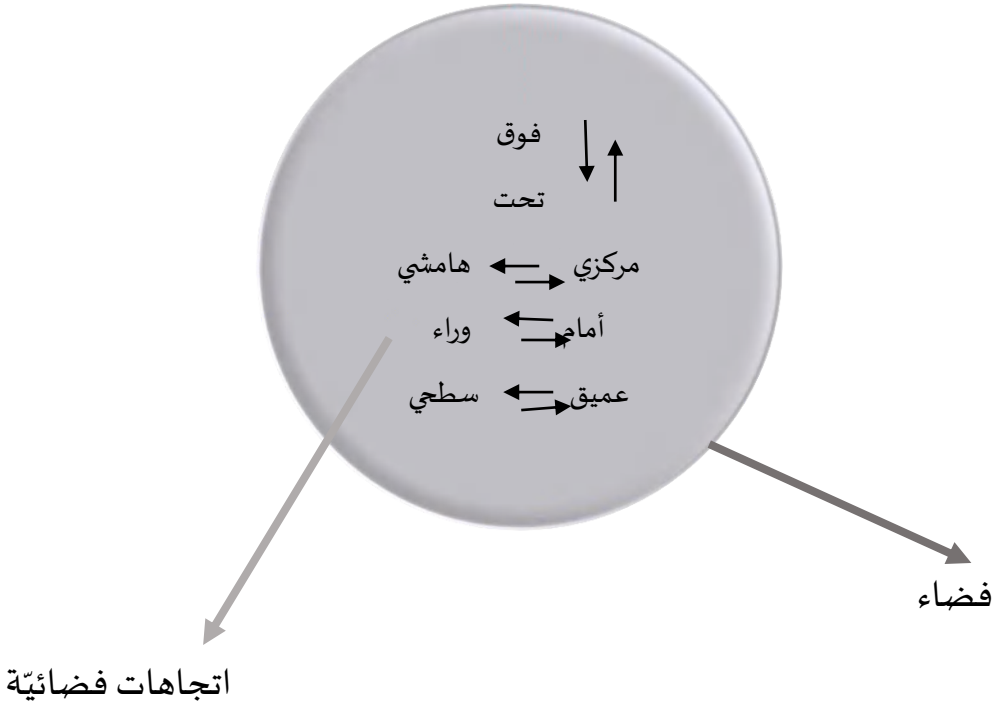
1-2-2- الاستعارة الاتجاهيّة:

تختلف الاستعارة الاتّجاهيّة عن الاستعارة البنيويّة في كونها لا تبني مجالا ما من خلال مجال آخر*، وإنّما تنظّم نسقا كاملا من التّصوّرات المتعالقة، وهي مرتبطة في مجملها بالاتّجاه الفضائي (داخل – خارج، أمام – وراء، فوق – تحت، سطحي – عميق، مركزي – هامشي) المرتبط بدوره بالكيفيّة التّي يشتغل بها الجسد في الفضاء وبهيئته ووضعيّته، هذا المفهوم جعلها تعطي للتصوّرات توجّها فضائيّا، كل ما هو إيجابي فوق (↑) وكل ما هو سلبي تحت (↓) الصّحة مثلا إيجابيّة فهي إذن فوق والمرض سلبي إذن هو تحت، لذلك نستعمل عبارة (إنّه في قمّة العافية وأوجّها).[1]

نستنتج من هذا أنّ هذه الاستعارات تستند في الأساس على الاتجاهات الفضائيّة لذلك سمّيت بهذا المسمى (الاتجاه الفضائي ⟵استعارة اتجاهيّة).

* تختلف الاستعارة بين ما جاء به لايكوف وجونسون وبين ما جاء به جيل فوكوني في نظريّته المزج التّصوري أو ما يترجم أيضا بالمزج المفهومي والدّمج التّصوري والتّكامل التّصوري، وتنص - عكس الاستعارة التصوّريّة - على بناء المعنى من خلال صناعة شبكات من الدّمج التصوري المفهومي لبناء معاني جديدة، أي مزج ودمج بنيات جزئيّة من مجالين منفصلين لبناء مجال ثالث يحمل معنى جديد يسمّى بالمستوى الجامع، مثلا في استعارة (هذا الجرّاح جزّار) قد جُمع بين مجالين، مجال الجراحة ومجال الجزارة لإنشاء معنى ثالث وهو أنّ (الجرّاح فاشل لا يملك كفاءة)، وهذا الجمع لا يكون وفق ما جاء به جونسون ولايكوف؛ لأنّ مقابلة المجالين لا ينتج أي إشارة لمعنى الفشل، وإنّما هذا المعنى نتج حسب نظرية المزج التّصوري من عدم الملائمة بين الوسيلة والغاية (الوسيلة / التّقطيع دون سبب في فضاء الجزارة مع الغاية / الشّفاء في فضاء الجراحة)، ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة و أحمد عبد المنعم، النّظريّة اللّسانيّة العرفانيّة دراسات ابستيمولوجيّة، ص 128، محمّد عبد الودود أبغشن، نظريّة الأفضية الذّهنيّة مبادئها وتطبيقاتها، ص 77، وينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة، البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّرية في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة، ص 411 – 414.

[1] ينظر: جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التّي نحيا بها، ص 33، 34



مخطّط رقم 16 – مخطّط توضيحي للاتّجاهات الفضائيّة –

وارتباط الاتّجاهات الفضائيّة بالجسد وهيئته ووضعيّته هو الذّي يجعل مجموعة من التّصوّرات تنتظم وفق اتجاه واحد، ألا تلاحظ مثلا أنّ ارتباط الصّحة بالاتجاه فوق ناتج عن طبيعة الجسد في حالته الجيّدة والتّي تكون مستقيمة ومعتدلة على عكس الجسد المريض (الاتّجاه تحت) الذّابل طريح الفراش، فالمرض يزيل تلك العلوّ والاستقامة ويدفع إلى السّقوط تحت. لذلك نقول إنّه في قمّة العافية وأوجّها.

ولنفترض أنّ جسد الإنسان إذا كان معافًا كان ذابلًا، هنا كيف سنعبّر عن الصحّة مادامت تصوّراتنا الفكريّة منتظمة في مجملها على أساس الاتّجاه؟ سنعبّر عنها حتما بقولنا (إنّه في أسفل درجات العافية).

1-2-3- الاستعارات الأنطولوجيّة:

ترتبط الاستعارات الاتّجاهيّة بالاتّجاه الفضائي، الذّي يعدّ أساسا مهمّا لفهم الكثير من التّصورات، غير أنّ هذا الأساس غير كامل، لذلك كثيرا ما نلجأ إلى تجاربنا الجسديّة مع الأشياء والموّاد الفيزيائيّة للتّعبير عن أشياء مجرّدة، كونها تشكّل لنا أساسا إضافيّا للفهم فالأشياء والمواد تعدّ مصدرا لبناء استعارات مختلفة ومتنوعة يُطلق عليها اسم الاستعارات

الأنطلوجيّة؛ فكلّما نظرنا إلى أحاسيسنا وأحداثنا وأفكارنا وأنشطتنا على أنّها كيانات ومواد أحدثنا هذا النّوع من الاستعارة، ففي القول الآتي مثلا: لقد كانت غنيمة رائعة، استعارة أنطلوجيّة إذا كان المقصود منها شيئا مجرّدا[1].

نفهم من هذا أنّ الاستعارة الأنطلوجيّة تتكوّن إذا أسندنا شيئا مجرّدا إلى شيء مادي (بناء شيء مجرّد في شكل مادّي)، فإذا قرأنا كتابا قيّما مثلا و كوّنا حصيلة معرفيّة ثريّة منه نقول لقد زوّدنا الكتاب بغنيمة معرفيّة كبيرة.

أسندنا هنا الحصيلة المعرفيّة التّي تشكّلت في أذهاننا وهي طبعا مجرّدة في شكل مادّي؛ لأنّ الغنيمة تكون في الأشياء الماديّة التّي نحصل عليها في الحرب، من مثل: المال، الأسلحة، الذّهب وغيره...

1-2-4- استعارة التّشخيص:

تحدث استعارة التشخيص حينما "نعطي معنى للظّواهر في هذا العالم عن طريق ما هو بشري"[2]؛ أي عندما نسقط خصائص وأنشطة بشريّة على أشياء غير بشريّة، كالتّعبير مثلا عن أحد التّجارب الجديدة بالقول " أنجبت تجربته نظريّة فيزيائيّة جديدة. "[3]

التجربة ليست بشر وليس من خصائصها الإنجاب لكنّ الصيغة التّي جاءت بها أعطتها معنى من خلال هذه الخاصيّة البشريّة، فبما أنّ الإنجاب يعني ميلاد مولود جديد، فإنّ إسقاط هذه الصّفة على التّجربة، يُفهم منه مباشرة أنّ هناك نظريّة جديدة تمّ استحداثها.

وللإشارة فإنّ استعمال هذه الخصائص البشريّة، تكون بخصائص للبشر لا لشخص بعينه، لأنّ تحديد شخص بعينه، وربط كيان معيّن بشخص مرتبط به، يولّد ما يسمّى بالكناية، والمثال الآتي يوضّح هذه الفكرة: لم تصل التّايمز بعد إلى النّدوة الصحفيّة، المقصود هنا صحفي التّايمز.[4]

[1] ينظر: المرجع السّابق، ص 45، 46.

[2] المرجع نفسه، ص 54.

[3] المرجع نفسه، ص 51.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 53.

هنا أعطينا خاصيّة بشريّة مرتبطة بشخص معلوم وهي خاصيّة الوصول لكيان غير بشري صحيفة التّايمز، وارتباط هذه الخاصيّة البشريّة بكيان معلوم هو الذّي نقل الاستعارة من التّشخيص إلى الكناية.

نستنتج أخيرا وحسب ما تطرّقنا إليه في هذا المبحث، أنّ الاستعارة التّصوّريّة هي عمليّة ذهنيّة عرفانيّة (ترتبط بالفكر)، حيث أنّ الفرد إذا أراد بناء أو فهم تصوّر ما يلجأ إلى مجال آخر له تجربة حياتيّة معه، شرط أن يكون بين هذين المجالين تناسبات وتوافقات، لأنّ ذلك التّوافق هو الذّي يقودنا إلى الفهم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المجالات المصدر قد تتنوع للتّعبير عن مجال هدف واحد فاستعارة أنّ الحياة رحلة، الرّحلة هنا ليست المجال المصدر الوحيد الذّي يمكنه أن يعبّر به عن الحياة بل هناك مجالات عديدة يمكنها التّعبير بها عن هذا المفهوم من مثل: الحياة مدرسة، الحياة مغامرة...

2- الاستعارة التّصوّريّة و إثراء المعجم الذّهني وتنمية الحسّ الإبداعي لدى المتعلّم:

بما أنّ التّفكير البشري استعاري بطبعه، وبما أنّ الإنسان يفهم المحيط بما يحتويه استعاريّا، وجب علينا؛ بل لنقل من الضروري ترجمة هذه النتائج في العمليّة التعليميّة، وذلك لبناء نمط وبرنامج تعليمي يوافق الطّريقة التّي يعمل بها الذّهن البشري، لأنّنا كلمّا وافقنا الذّهن في عمله سننتج متعلّما مبدعا وسنحقّق تعليما ناجحا.

ولعلّ أوّل ما يمكن للمعلّم استغلاله من هذه النّظريّة اللّسانيّة الحديثة، توضيحه لدور المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة استعاريّا*، أي تصويره لهذا الدور عن طريق ربطه بصورة أخرى تكون للمتعلّم معرفة سابقة بها، كأن يمثّل دوره في العمليّة التعليميّة على النحو الآتي:

* للإشارة فإنّ هناك العديد من المفاهيم التعليميّة مبنية استعاريّا نذكر منها على سبيل المثال: تغدية البعد الثّقافي... توسيع المعارف، غرس القيم الأخلاقيّة...، بناء الكفاءات، المتعلّم يعبّر عنه بمحور العمليّة التعليميّة- العنصر المركزي المثلّث الديداكتيكي، العصف الذّهني، العقد الدّيداكتيكي (علاقة المتعلّم بالمعلّم)، التّقويم التّشخيصي... وغيرها من المفاهيم المبثوثة في الكتب والوثائق المتعلّقة بتعليميّة اللّغات.

مخطّطّ رقم 17- تمثيل استعاري للعمليّة التّعليميّة –

فتمثيل القسم على أنّه مصنع والمعلّم على أنّه مدير والمتعلّمين على أنهم عمال المصنع والمعارف المكتسبة على أنّها المواد المُنتجة داخل المصنع، سيساعد المتعلّم على إدراك أنّه المسؤول عن عمليّة اكتساب المعارف؛ لأنّ عمّال المصنع هم المسؤولون عن الإنتاج ، وأنّ المعلّم موجّه ومنظّم ومشرف فقط لأنّ دور المدير يقتصر على ما تمّ ذكره.

وعلى هذا الأساس سيتعامل المتعلّم إن وجّهناه في أوّل لقاء لنا به بهته الطّريقة، أي أنّه سيعمل ويتفاعل ليكتسب دون أن ينتظر من المعلّم تقديم المعارف له، لأنّه يعلم بأنّ المصنع سيتوقف إن لم يعمل عمّاله، كما أنّه لن ينسى هذه الفكرة إطلاقا؛ لأنّها ترتبط بفكرة سابقة متمثّلة في ذهنه، فهو بالمختصر سيبني المفهوم المتعلّق بدوره في العمليّة التّعليميّة بالمفهوم والتّصوّر الذّهني للمصنع، ما يحقّق نصف نجاح العمليّة التعليميّة.

ولهذه الاستعارات أهميّة كبيرة في اكتساب كفاءة لغويّة؛ فهي تساعد على إفاضة المعجم الذّهني للمتعلّم؛ أي تقدّم استخدامات مختلفة لعنصر معجمي واحد، واكتساب الكفاءة اللّغويّة يقضي بالضّرورة إلى تحسين الأداء والإنتاج وهذا ما تسعى إليه المقاربات التّعليميّة الحديثة.

واحتواء النّصوص في كتب اللّغة العربيّة على الكثير من الاستعارات يساعد على إنتاج إنتاجات إبداعيّة فيها نوع من الخلق؛ لأنّ المتعلّم سيتدرّب من خلالها على تصوير فكرة معيّنة عن طريق فكرة أخرى، وسنحاول استخراج بعضا من الاستعارات في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسط لمعرفة مدى وجودها في نصوص فهم المكتوب مع بيان أهميّتها في العمليّة التّعليميّة .

نماذج عن الاستعارة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط	نوعها (وفق ما جاء به لايكوف وجونسون)
المقطع التعليمي الأوّل قضايا اجتماعيّة:	
نص فهم المكتوب ذكرى وندم: 1- ذلكم هو المشهد الأخير من حياته الزوجيّة. 2- قتل الوقت.	نصّ فهم المكتوب ذكرى وندم: **1- استعارة بنيويّة:** نلاحظ من خلال هذا المقطع أنّ مالك بن نبيّ صوّر لنا حياة إبراهيم (بطل نصّه ذكرى وندم) على أنّها مسرحيّة كلّ جزء منها يمثّل مشهدا، فتحدّث عن المجال الهدف الذّي يريد توضيحه بألفاظ مجال تصوّري آخر وهو المجال المصدر (المسرحيّة)، الأمر الذّي جعل هذا المقطع يندرج ضمن الاستعارة البنيويّة. **2- استعارة بنيويّة:** عبّر الكاتب عن تضييع زهرة للوقت كي يمرّ إلى حين استيقاظ زوجها من النّوم بالقتل؛ وهو مفهوم ينتمي إلى المجال التّصوري (الحرب أو الجريمة) وتعبيره عن هذا التّضييع بمصطلح القتل جعله يقرّب الفكرة التّي يريد إيصالها؛ وهي أنّ زهرة لم تقم بالفعل الذي أنجزته، من أجل تحصيل شيء ما؛ وإنّما جرّاء إحساسها بالملل وهي تنتظر زوجها إلى حين استيقاظه، وكذا جرّاء إحساسها بالحزن من سلوكه غير السويّ.

3- ارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحزن.	**3- استعارة أنطولوجيّة:** تحدّث الكاتب عن حزن زهرة الظّاهر على وجهها وصوّره من خلال شيء مادّي (مرسوم)، وتصويره هذا بيّن شدّة حزن ومعاناة زهرة وانعكاسهما الظّاهر على وجهها.
4- استشاط غضبا.[1]	**4- استعارة أنطولوجيّة:** الغضب شيء معنوي إلّا أنّ الكاتب صوّره لنا عن طريق شيء ماديّ (النّار)، ليوضّح أو ليوصل لنا فكرة شدّة غضب بطل المسرحيّة من زوجته زهرة لعدم إعارته أيّ اهتمام له وهو يناديها واستعارة الفعل استشاط للدّلالة على الغضب له أهميّة كبيرة في إيصال الفكرة أكثر إلى القارئ نتيجة تجربته الجسديّة مع العالم الفيزيائي الذّي يعيش فيه (النّار جزء من هذه التّجربة).
نص فهم المكتوب الضّحية والمحتال:	نص فهم المكتوب الضحيّة والمحتال:
1- نبت الرّبيع على دمنته.	**1- استعارة انطولوجيّة:** صوّر فيها بديع الزّمان الهداني طول الموت (شيء معنوي) بشيء محسوس وهو النبّات الذّي نبت فوق دمنة الميّت أي قبره.
2- ثمّ أتينا شوّاء يتقاطر شواؤه عرقا.[2]	**2- استعارة التشخيص:** العرق صفة من

[1] حسين شلّوف وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 10، 11.

[2] المصدر نفسه، ص 16.

	صفات الإنسان والكاتب استعار لفظ (عرقا) ليبيّن أنّ الشّواء كان ساخنا، وقد يقصد به أيضا أنّ اللّحم كان طريّا لأنّ اللّحم إن حافظ على عصارته (مُثّلت هنا بالعرق) كان طريّا.
نصّ فهم المكتوب سائل:	نصّ فهم المكتوب سائل:
1- لم يجنِ إلّا اليأس من مدّه اليد.	**1- استعارة أنطلوجيّة:** يعبّر الشّاعر عن منظر الشيخ وهو يمدّ يده إلى المارّة ويعيدها فارغة لا مال فيها بيملؤها اليأس. و اليأس هنا شيء معنوي لا يمكن جنيه، لأنّ ما يجنى يكون ماديّا (الثّمار)، حتّى يصوّر لنا خيبة السّائل ويأسه من أن يتعاطف النّاس معه فهو كالفلاح الذّي يغرس شجرة ولا تثمر له.
2- وفي مأتم الشّكوى يروح ويغتدي.[1]	**2- استعارة بنيويّة:** عبّر عبد الله صالح حسن عن شكوى الشّيخ للمارّة بمجال تصوّري ألا وهو: المأتم أي بمجموعة الأفراد التّي تجتمع لتعزّي أهل الميت، وتعبيره بهذا الشّكل الاستعاري جعلنا نفهم أنّ الشّاعر يريد أن يوصل لنا كثرة النّواح والشّكوى الصّادرة عن السّائل وكأنّ له ميّت.

[1] المصدر السابق، ص 22.

المقطع التّعليمي الثّاني الإعلام والمجتمع:	
نص فهم المكتوب الصّحافة والأمّة:	نصّ فهم المكتوب الصّحافة والأمّة:
1- أخي ماذا أقول وبماذا أعبّر لك عن الآلام المحيطة بي إحاطة السّوار بالمعصم.	- **استعارة أنطلوجيّة:** صوّر فيها الكاتب شدّة الآلام التّي يحسّ بها والتّي تحيط به بشيء مادّي وهو السّوار، وتصويره هذا جعلنا نفهم أنّه يحسّ بألم شديد جرّاء إيقاف وتعطيل الجريدة.
2- كيف حلّت النّائبة بذلك اللّسان.	**2-استعارة تشخيصيّة:** في هذا المقطع نجد أنّ أبو اسحاق إبراهيم استعار اللّسان للتّعبير عن الجريدة وهي استعارة تشخيصيّة رأينا من خلالها شيئا غير بشري (الجريدة) بشيء خاصّ بالبشر وهو (اللّسان) وقد أعيدت هذه الاستعارة عدّة مرات في هذا النصّ منها: إعدام متكلّم أمّة بأسرها وقطع لسان قوم، إنّ الصّحافة هي لسان الأمّة... ومعروف أنّ اللّسان من وظائفه التحدّث والتّعبير، واستعارته في الصّحافة يقودنا إلى فهم أنّ الصّحافة هي النّاقل الرّسمي للشّعب والمعبّر عن انشغالاته والمدافع عن تاريخه وحقوقه.
3- لقد ذاقت الأمّة حلاوة الصّحافة،... إنّ الصّحافة هي سلاح الأمّة.[1]	**3- استعارة أنطلوجيّة:** عُبّر في هذا المقطع من النّص عن مفهوم الصّحافة

[1] المصدر السّابق، ص 30، 31.

	بشيئين ماديّين وهما الأكل الحلو والسّلاح؛ في الأوّل قادتنا الاستعارة إلى الفهم بأنّ الشّعب عرف وأدرك أهميّة الصّحافة ودورها في نقل انشغالاتهم وحقوقهم وغيرها من الأدوار التّي تلعبها الصّحافة، وفي الثّاني قادتنا إلى دور آخر للصّحافة وهو الدّفاع عن الأمّة.
نصّ فهم المكتوب أسرى الشّاشات:	نصّ فهم المكتوب أسرى الشّاشات:
1- أسرى الشّاشات.	**1- استعارة بنيوية**: صوّر الكاتب من خلالها تجربة استعمال الشّاشات الإلكترونيّة بتجربة أخرى وهي الدّخول إلى السجن وتصويره هذا قاده إلى التعبير عن مستعملي الشّاشات بالأسرى، وجعلنا نفهم المقصد من هذا التّعبير الاستعاري؛ وهو أنّ استعمال الشّاشات له دور سلبي وهو جعل المستعمل معزول عن العالم الخارجي.
2- ليعود الصّمت ويتسلّل مجدّدا.	**2- استعارة تشخيصيّة**: صُوّر فيها الصّمت وكأنّه لّص يتسلّل خلسة، وعليه نفهم أنّ الهواتف الذّكيّة أصبحت تقودنا دون وعي منّا إلى الصّمت، ففي خضمّ أحاديثنا نسرق مجدّدا نحو الشّاشات الصّغيرة والمواقع المتاحة فيها، فيكفّ الكلام ويعود الصّمت ليعمّ المكان.
3- الهواتف الخلويّة التّي بات وجودها	3- **استعارة تشخيصيّة**: لفظ توأم يكون

توأما للحياة المعاصرة.	للبشر والكاتب استعار هذا التّعبير عمدا ليوضّح للقارئ مبالغة سعي النّاس لشراء الهواتف الخلويّة مهما كلّفهم الثّمن؛ لأنّها تعكس مسايرتهم للحياة المعاصرة (كأنّ الهاتف هو الصّورة العاكسة على الحياة المعاصرة).
4- زمن التّواصل شرع الباب لمواسم من الجفاف العاطفي، والتّصحّر أحيانا في العلاقات الاجتماعيّة وبين أفراد الأسرة.[1]	**4- استعارة بنيويّة:** جعلت من زمن التّواصل في كنف الشاشات الإلكترونيّة وتأثيره في العلاقات الاجتماعيّة، مفهما بوصفه موسم تصحّر وجفاف، وفهمه من خلال هذه الظّواهر البيئيّة (الجفاف التّصحّر) وضّح لنا وبشكل جليّ كميّة ضعف العلاقات الاجتماعيّة، ونقص التّفاعلات الإيجابيّة بين الأفراد وخاصّة الأسرة التّي تعدّ الأساس الذّي يبني الفرد من خلاله منظومة القيم والمعارف.
نص فهم المكتوب تلك الصّحافة:	نصّ فهم المكتوب تلك الصّحافة:
1- واعمل لخير بلاد لطالما هضِمت حقوقها.	**1- استعارة تشخيصيّة:** الهضم صفة من صفات الإنسان لكنّ الشّاعر استعاره ليعبّر عن الظّلم وأخذ بعض حقوق الأفراد.

[1] المصدر السّابق، ص 36.

2- كانوا يؤمّون روض العلم دانية قطوفه.[1]	**2- استعارة أنطلوجيّة:** استعار فيها بن إبراهيم العقبي الرّوض والقطوف الدّانية أي الثّمار القريبة الكثيرة السّهلة القطف ليعبّر عن العلم وكيف كان الاهتمام به عند الأسلاف قبلنا ، حيث أنه ومن كثرة الاعتناء به أصبح كالروض والقطوف القريبة السّهلة التناول.
المقطع التّعليمي الثّالث التّضامن الإنساني:	
نص فهم المكتوب من يجير فؤاد الصّغير:	نصّ فهم المكتوب من يجير فؤاد الصّغير:
1- شكا الطّفل حرّ الطّوى.[2]	**1- استعارة أنطلوجيّة:** صوّر لنا محمّد آل خليفة الجوع الذّي يشكو منه الطّفل بحّر النّار، أي أنّه ربط بين النّار وحرّها والجوع ليبّين لنا أنّ الطّفل لا يعاني من الجوع فقط وإنّما من سعار حادّ.
المقطع التّعليمي الرّابع شعوب العالم:	
نصّ فهم المكتوب الشّعب الياباني:	نصّ فهم المكتوب الشّعب الياباني:
1- وداعا يا بلادا تأكل السّمك النيئَ وتضع السّكر في الصّلصة، وتسلق البصل والفجل والخيزران...[3]	**1- استعارة تشخيصيّة:** الأكل والسّلق والوضع صفات بشريّة خاصّة بالإنسان؛ لكنّ الكاتب عبّر عنوة بهذا التّعبير (البلاد تأكل...) ليوضّح للقارئ أنّ هذه الصّفات و الميزات هي من عادات الشّعب الياباني ككلّ، لا فئة

[1] المصدر السّابق، ص 42.

[2] المصدر نفسه، ص 62.

[3] المصدر نفسه، ص 76، 77.

	محدّدة.
نصّ فهم المكتوب أنا الإفريقي:	نصّ فهم المكتوب أنا الإفريقي:
1- إنّني مزّقت أكفان الدّجى.	**1+2 استعارة أنطلوجيّة**: ما نلاحظه في
2- إنّني هدّمت جدران الوهن.	هذين البيتين أن الدّجى والوهن شيئان معنويّان، لكنّ الفيتوري عبّر عنهما بشيئين ماديّين (مزّقت أكفان هدّمت جدران)، كما أنّ في التّعبير فعلين يدلّان على الإزالة؛ فنحن عندما نهدّم الجدران ونمزّق الأكفان فإنّنا نزيل وجودهم، وانطلاقا من هذا نفهم لماذا استعمل الشّاعر هذه الاستعارة؛ فغرضه هو تبيين ثورة الرّجل الإفريقي وإزالته للظّلم والعبوديّة التّي يعيشها.
3- لم أعد عبد قيودي، لم أعد عبد ماض هرم.	**3- استعارة تشخيصيّة**: العبوديّة وكما هو معروف مصطلح يطلق على استعباد الأسياد للأفراد السّود، لكنّ الشّاعر هنا نقل مصطلح العبوديّة إلى الماضي، ليوصل لنا فكرة أنّه أزال الشّقاء والأفكار التّي كانت سائدة في الماضي، والتّي كانت تنظر إلى الأسوَد على أنّه عبد له فروق كثيرة بينه وبين البشر.
4- أنا حرّ رغم قضبان الزّمن.	**4- استعارة أنطلوجيّة**: الزّمن ليس له قضبان لأنّه شيء معنوي لكنّ الشّاعر استعار هذا الشيء الماديّ قصدا، ليبلّغ للقارئ مدى القيود التّي يعيشها في زمانه وفي

5- فسقانا جراحا وأنينا.[1]	الأفكار التّي خلّفها الماضي حول استعباد الزّنجي. 5- استعارة أنطلوجيّة: الفعل سقى فعل يستخدم للتعبير عن شيء مادي (السقي بالماء)، غير أنّ الشّاعر عبّر به هنا عن الجراح والأنين، ليبرز للمتلقّي حجم المعاناة والآلام التي يتعرض لها الإفريقي من المستعبد، وأيضا ليوصل فكرة أنّ المستعبد إضافة إلى استغلاله للزنّجي في العمل وبناء خيراته على حساب جهده، يتنكّر له ويجازيه بالألم والجراح.
المقطع التّعليمي الخامس العلم والتّقدّم التّكنولوجي:	
نص فهم المكتوب الأنترنت: 1- ما يعرف بشبكة العنكبوت العالميّة.	نصّ فهم المكتوب الأنترنت: **1استعارة أنطلوجيّة**: أُستعيرت شبكة العنكبوت (شيء مادّي) للتّعبير عن الأنترنت (شيء معنوي)؛ وذلك لأنّ الأنترنت يجعل العالم كالقرية الواحدة؛ حيث أنّه يسمح للأفراد بالتّواصل رغم اختلاف البقاع التي يقطنون بها، فكان كشبكة العنكبوت في اتصال خيوطها وتجمعها لتكوّن لنا بيتا واحدا.

[1] المصدر السّابق، ص 82.

3- ولولا هذا التّوحيد لظلّت الفكرة الأساسيّة التّي أنجبت الأنترنت متواضعة ومحصورة.[1]	**3- استعارة تشخيصيّة**: الإنجاب حدث بشري، أُستخدم في غير موضعه للتعبير عن حدوث شيء أو فكرة جديدة لم تكن موجودة من قبل ألا وهي الأنترنت.
نص فهم المكتوب التّقدّم العلمي والأخلاق:	نص فهم المكتوب التّقدّم العلمي والأخلاق:
1- إذ أنّ الإنسان قادر بتسلّحه بالعلم على الوصول إلى تحقيق كلّ المنجزات التّي لم يحقّقها حتّى خيال القدماء...[2]	**1 استعارة أنطلوجيّة**: ذكر مزالي في النّموذج الأوّل أنّ العلم كالسّلاح، والسّلاح كما نعرف مرتبط بالحروب، والمتسلّح كلّما تسلّح قوِيَ وانتصر، ومنه فربط العلم بمفهوم السلاح يقودنا مباشرة إلى أنّ العلم يصنع القوّة والانتصار ويحقّق المعجزات.
نصّ فهم المكتوب فضل العلم:	نصّ فهم المكتوب فضل العلم:
1- العلم درّ له فضل.[3]	**1- استعارة أنطلوجيّة**: استعمل بن عبد الوهّاب كاتب النّص، الدرّ (اللّؤلؤ) ليبيّن لنا مدى نفاسة العلم وقيمته.

[1] المصدر السّابق، ص 90.

[2] المصدر نفسه، ص 96.

[3] المصدر نفسه، ص 102.

المقطع التّعليمي السّادس التّلوث البيئي:	
نصّ فهم المكتوب هو في عقر دارنا:	نصّ فهم المكتوب هو في عقر دارنا:
1- ولم نتّخذ أي إجراء حاسم لمكافحته.	**1- استعارة تشخيصيّة**: ينظر الكاتب من خلال هذا المقطع إلى التلوّث على أنه عدّو يدمّر الإنسان ويهاجمه، لذلك حثّ على ضرورة مكافحته ومواجهته.
2- ولهذا كلّه يتوجّب علينا أن نبني بلادا نظيفة...بتركنا أخطار البيئة والتلوّث دون أيّ علاج.[1]	**2- استعارة تشخيصيّة**: العلاج يكون للبشر وبه يتمّ التخلّص من الأمراض عن طريق السّيطرة عليها وإزالتها، ومنه استعمال هذه الصّفة يقودنا إلى فهم ما ينوّه إليه المقال وهو اتخاذ الحلول التي تقودنا إلى الحدّ من التلوّث وإزالته والتّخلّص منه ومن مسبّباته.
نصّ فهم المكتوب التّوازن البيئي ومكافحة التّلوّث:	نصّ فهم المكتوب التلوّث البيئي ومكافحة التلوّث:
1-ابتلاع الأراضي الزّراعيّة.[2]	**1+2 استعارة تشخيصيّة**: الابتلاع فعل من الأفعال البشرية ولكنّه أُستعمل هنا للدّلالة على تلف وتضرّر الأراضي الزراعيّة فنحن عندما نهضم شيئا ونبتلعه يعني ذلك أنّه أصبح غير موجود، ما وضّح لنا الفكرة المقصودة من هذه العبارة وهي كما ذكرنا إتلاف الأراضي الزراعيّة وإلغاء وجودها عن

[1] المصدر السّابق، ص 110، 111.

[2] المصدر نفسه، ص 116.

	طريق عوامل غير طبيعيّة كبناء المصانع وتلوث المحيط الطبيعي، وعوامل أخرى طبيعيّة مثل التصحّر والجفاف وغيرها .
نصّ فهم المكتوب مظاهر تلوّث البيئة:	نصّ فهم المكتوب مظاهر تلوّث البيئة:
1- أَرَى الحَرَارَة مَا عَادَتْ تُفارقُنَا = قد بَاتَ أَكْثرُهَا في الأرضِ مُعتقَلا.	**1- استعارة تشخيصيّة:** عادة ما يكون المُعتقل أو المحبوس بشريّا، وحين يعتقل يصبح حبيسا لمكان الاعتقال دون القدرة على الخروج منه، واستعمال الكاتب لهذا المصطلح جعله يصوّر الفكرة المراد إيصالها وهي ظاهرة الاحتباس الحراري الناتج عن التلوّث تصويرا واضحا، فهو عندما قال بات أكثرها في الأرض معتقلا فهمنا مباشرة أنّه يريد أن يعبّر عن الحرارة الزائدة التّي أصبحت موجودة معظم الوقت وكأنّها محبوسة في الأرض.
2- يَمْشِي التّلوُّثُ في الأنحَاءِ قَاطبَةً 3- أيْنَ الرِّئاتُ من الأَشْجارِ نَفقِدُها. 4- الأرض تصرخُ من يأتي يُساندُهَا.[1]	**2+3+4- استعارة تشخيصيّة:** إنّ الملاحظ في هذه الأمثلة هو استعمال الكاتب لأشياء خاصّة بالبشر (يمشي، الرئات تصرخ) للتّعبير عن التلوّث وأضراره فاستعمال اللّفظ يمشي فيه دلالة على أنّ التلوث يتقدّم ليجتاح العالم بأسره (لأنّ الإنسان إذا مشى تقدّم وانتقل من مكان إلى

[1] المصدر السّابق، ص 122.

	آخر)، واستعمال غياب الرئة المسؤولة عن التنفس للأشجار فيه دلالة على أنّ الأشجار أصبحت يابسة ليس لها القدرة على أن تطرح لنا أكسجينا، أمّا استعمال فعل الصّراخ الذّي يُصدره الإنسان نتيجة الألم أو لطلب الاستغاثة من شخص بعيد ونسبته للأرض أوصل لنا ما يريد المؤلّف إبلاغه، وهو أنّ النّاس ابتعدوا عن خدمة الأرض وحمايتها لذا كان الصّراخ أفضل فعل لتجسيد وتبيين مدى ضرورة الإسراع في خدمة الأرض وإصلاحها.
المقطع التّعليمي السّابع الصّناعات التّقليديّة:	
نصّ فهم المكتوب سجّاد أمّي:	نصّ فهم المكتوب سجّاد أمّي:
1- طرق معالجة الصّوف...كنا نشتري الصّوف الخام ونعالجه من الألف إلى الياء.[1]	**1- استعارة تشخيصيّة:** الذّي يُعالَج عادة هو الكائن الحيّ، ومن بينه الإنسان حيث أنّنا نقوم بفعل المعالجة لإزالة الأمراض التّي تصيبنا فنعيد الوضع الصحي الجيّد لأنفسنا، واستعمال هذا الفعل لشيء مادي (الصوف الخام) يبيّن مقصد الكاتب وهو إزالة كلّ شوائب الصوف وتهيئته ليصير سجّادا.

[1] المصدر السّابق، ص 130.

نصّ فهم المكتوب آنيّة الفخار:	نصّ فهم المكتوب آنيّة الفخار:
1- أنا آنية أنا فخّار، من يشتريني؟..أنا أحسن من كلّ الأواني..الفخّار لا يتكلّم وأنا أتكلّم...من يشتريني؟..أنا آنية أصلح للماء للطّعام للزّهور...انظروا للنّار تلتهمني...إنّها تصهرني لأزداد جمالا، أنا آنية أصلح للماء للطّعام للزّهور..أنتم لستم أواني أنتم لازلتم طينا، لم تصقلكم يد مثل التّي صقلتني، ولا صهرتكم نار مثل التّي أنا فيها...[1]	**1- استعارة أنطلوجيّة:** لبيان تعلق المرأة العجوز وشغفها وحبّها لعملها المتمثّل في صناعة الفخار وعدم نسيانه حتى في مرضها وهذيانها به، استعمل عبد الحميد بن هدوقة تصويرا أنطلوجيّا صوّر من خلاله المرأة على أنها آنية من الفخار، وقد ساعده هذا التصوير على إيصال الفكرة المرجوّة؛ فالمرأة في هذيانها رأت نفسها آنية فخاريّة تتكلّم عن فوائدها والمراحل التي مرت بها لتظهر في شكلها النهائي الذي يصل بعد جهد جهيد والإنسان إن تحدث في هذيانه عن شيء فذلك دليل على حبّه وولعه بذلك الشّيء.
نصّ فهم المكتوب قصّة الفخار:	نصّ فهم المكتوب قصّة الفخار:
1- فابتهجَ الجدَارْ.	**1- استعارة تشخيصيّة:** الابتهاج أو الفرح والسرور هو شعور نفسي يشعر به الإنسان عندما يكون في قمة السّعادة، وقد نُقل هنا للحديث عن الجدار والفخّار المرصوف فيه، وبما أنّ فعل الابتهاج مرتبط بالفرح والسرور والسّعادة، يمكننا فهم مقصود الكاتب مباشرة وهو أنّ الفخار بألوانه وأشكاله وجماله وحسن تنسيقه

[1] المصدر السّابق، ص 136.

	جعل الجدار وكأن فيه حياة وابتهاج.
2- أنامل لصانع سحريَّة الأَدوَارْ.	**2- استعارة بنيويّة:** المتأمّل لهذا المقطع يجد مجالين اثنين؛ مجال صناعة الفخّار ومجال السّحر وارتباطها يؤدّي إلى اعتبار صناعة الفخّار سحرٌ. ترتبط أنامل الفخّار بالمجال الأوّل وسحريّة الأدوار بالمجال الثّاني؛ ولكل أصبع من يد الصّانع حسب تعبير علي مويسات دور سحري في صناعة الآنية، والسّحر وكما هو متعارف فيه إبداع، حيث يبدع السّاحر بعرض أشياء متنوّعة من شيء واحد، وهكذا صانع الفخّار يبدع في صناعته فيشكّل ويستخرج لنا من الطّين فخّارا يمتزج فيه عمل إبداعي متنوّع أوّله تشكيل الطّين إلى فخّار ثمّ زخرفته وتزيينه برسومات تحمل في طياتها معانٍ معيّنة.
3- والطِّينُ يروِي قصَّةً في طيّها أسْطُورَةٌ مخزُونَةُ الفُصُولِ ...والحروفِ ...والأشعارْ فأبْكتِ الميَاهَ ...والجمَادَ	**3- استعارة تشخيصيّة:** في هذا المقطع الشعري نجد جمادين صوّرهما الكاتب على أنّهما إنسان، أوّلها الطّين حيث جعلها بمثابة الرّاوي الذّي يروي قصة، وثانيها بكاء المياه والجماد والأشجار والأوتار. والرّاوي مهمّته رواية أحداث القصّة وما يدور فيها، إذن فالطّين الذّي يصير فخّارا

...والأشجارْ وأبكْتِ...الأوتارْ.	بهذا التّصوير والإسقاط يقودنا إلى فهم ما يقصده مويسات وهو أنّ الرّسومات والزّخرفات الموجودة على سطح الفخّار و ما تحتويه من معاني وعبر يرسمها الفخّاري عنوة لتبليغ قصّة معيّنة هي قصّة تُروَى، وهي هنا تروي لنا معاناة الإنسان ومآسيه، وبما أنّ الشّاعر أردف هذه القصّة ببكاء ما لا يبكي ففي ذلك تمثيل لكميّة الألم والحسرة التّي يعانيها الإنسان في الأمّة العربيّة.
4-مَعَ الحَرُوفِ راحلٌ في عالمِ الأبحارْ.[1]	4- **استعارة بنيويّة:** استعمل فيها ألفاظ مجال الرّحلة (الرّحلة في البحر) للتّعبير عن مجال آخر وهو التأمّل في نقوش الفخار والبحر يتيه فيه الإنسان لامتداده وشساعته، واستعمال مجال الرّحلة في البحر للتّعبير عن تيهان متأمل نقش الفخار يقودنا إلى مقصد يتمثّل في عمق وأصالة وإبداع وكثرة معاني نقوش الجرّة التّي تجعل المتأمل يتعمّق ويتيه في تفاصيلها العديدة.

[1] المصدر السّابق، ص 142.

المقطع التّعليمي الثّامن الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة:	
نصّ فهم المكتوب سلاما أيّتها الجزائر البيضاء.	نصّ فهم المكتوب سلاما أيتها الجزائر البيضاء.
1- سلاما أيّتها الجزائر البيضاء.	**1- استعارة بنيويّة:** ربط عمر بن قينه بين مجالين اثنين وهما الجزائر واللّون الأبيض، ممّا جعل ألفاظ الثاني تُسقط على الأوّل، ففهمنا من خلال هذا الإسقاط مقصوده، وهو أنّ الجزائر بلد يتميز بالنقاوة والصفاوة والطهارة.
2- تحتدم بالضّيق جوانحه.	**2- استعارة أنطلوجيّة:** الفعل تحتدم هو فعل يستخدم للتعبير عن التهاب النّار واشتداد لهيبها، لكنّ الكاتب استعمله هنا للتعبير عن الألم الشّديد والضّيق الذي يشعر به الإنسان الذّي غادر وطنه. ألم وضيق من شدّته يجعل المُحسّ به يشعر بالتهاب واشتعال الأضلاع القصيرة ممّا يلي صدره.
3- خبّرينا أيتها البيضاء...هل تسمعين ...خبّرينا خبّرينا .... سلاما أيّتها الجزائر البيضاء...[1]	**3- استعارة تشخيصيّة:** جعل بن قينة من خلالها الجزائر إنسانا يسمع ويتحدث وذلك لغرض معيّن يتمثل في المناجاة والحديث بما في قلبه وبما يحسّه من آلام وآهات نتيجة بعده عن هذا الوطن.

[1] المصدر السّابق، ص 156، 157.

شوق وحنين إلى الوطن:	شوق وحنين إلى الوطن:
1- بتّ لا الإلهام باب مشرع = لي ولا الأحلام تمشي في ركابي.	1- استعارة تشخيصيّة+استعارة أنطلوجيّة: إنّ الملاحظ في هذا البيت وجود استعارتين أوّلها أنطلوجيّة عبّر فيه إيليا عن إحساس الإلهام الممنوع عنه بشيء مادي وهو الباب المغلق، والثّانية تشخيصيّة جعل فيها شيئا من الإنسان في الأحلام وهو المشي. وكلاهما أراد به التّعبير عن الظروف الحياتيّة التي يعيشها والتي منعته من الإلهام والإبداع والحلم؛ فالتوقّف عن المشي يعني لا مجال للتقدّم والباب المغلق يعني لا شيء يدخل عبره وربطه بالحلم والإلهام يجعل القارئ يفهم مقصود أبو ماضي وهو أنّ الأحلام والإلهام بات متوقفا مستحيلا ممنوعا عن الكاتب.
2- في ابتسام الفجر.[1]	2- استعارة تشخيصيّة: تمّ تصوير الفجر في هذا البيت على أنه إنسان يضحك وفي هذا إشارة إلى التفاؤل والإيجابية والانشراح.

إنّ الملاحظ من خلال تحليل نصوص فهم المكتوب المدرجة ضمن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق الاستعارة التصوّريّة وجود العديد من الاستعارات في أغلب

[1] المصدر السّابق، ص 162.

النّصوص، وهذا شيء إيجابي له فائدة عظيمة في عمليّة الفهم لأنّ الاستعارة كما ذكر عطيّة وسيلة من الوسائل الذّهنيّة للفهم[1]، فهي تساعد على توضيح الأفكار وتوصيل وتأدية المعاني بشكل واضح وبصورة أدقّ، ما يساعد المتعلّم على فهم المقاصد والمضامين التّي يريد الكاتب إيصالها في نصوصه، وذلك عن طريق إسقاط وربط معارفه السّابقة بالمعنى الاستعاري الجديد.

وما يلاحظ أكثر في هذه النّصوص هو وجود الاستعارات الأنطلوجية والتشخيصيّة بشكل أكبر؛ حيث أنّ أغلب هذه الاستعمالات الاستعاريّة نجد فيها بناء لتصوّر مجرّد عن طريق شيء مادّي أو بناء تصوّر مجرّد عن طريق ما هو بشري، وأغلب الماديّات التي بُنيت عليها استعارات هذه النّصوص هي أشياء ماديّة بسيطة يعرفها المتعلّم ويتفاعل معها في الواقع والعالم الفيزيائي الذّي يعيش فيه كما أنها تناسب عمره وبنيته التصوّريّة من مثل: النّار، السّوار السّلاح، الثّمار القريبة القطف، الأكفان، القضبان، شبكة العنكبوت، اللّؤلؤ.....

فالمتعلّم ونتيجة خبرته الجسديّة مع هذه الأشياء يعرف خصائصها ومميزاتها وغيرها من الأمور ويحتفظ بها في ذهنه (معارف سابقة) ، وعند ذكر استعارات فيها إسقاطات لهذه الأشياء المادية المعروفة على معنى جديد يجعله يستدعي مباشرة المعارف السّابقة لفهم المعنى الاستعاري المرجوّ(وهو أمر بديهي لأنّ هذا هو العمل الطبيعي للذّهن في بناء تصوّره للعالم) والأمر نفسه ينطبق على الإسقاطات المرتبطة بما هو بشري على ما هو غير بشري؛ فيتوسّع إدراكه للمفاهيم ويزداد مخزونه المعجمي من خلال معرفته لأشكال استخدامات المفردات المختلفة.

ولاستغلال هذه الاستعارات أكثر في بناء المعجم الذّهني للمتعلّم* علينا أن نوجّهه إلى جانب توجيهه داخل القسم أو في الكتاب – كما ورد في الصفحة 23 - إلى استخراج ألوان البيان

[1] عطيّة سليمان أحمد، الاستعارة القرآنيّة في ضوء النّظريّة العرفانيّة (النّموذج الشبكي – البنية التصوّريّة – النّظريّة العرفانيّة)، ص 58.

* لا تقتصر فائدتها في بناء المعجم الذّهني للمتعلّم فقط، بل إنّ تعليمها أيضا له فائدة لأنّها تندرج ضمن البلاغة والبلاغة كما ذكر الحاج صالح له فائدة في العمليّة التّعليميّة؛ لأنّ عدم الاكتفاء بتعليم السلامة اللّغويّة فقط وتعدّيه إلى تعليم القواعد البلاغيّة (تعليمهما من أجل التواصل ومراعاة مقتضى الحال وليس تعليمهما لذاتهما) يؤدّي إلى حدوث مهارة التّصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث والقدرة على الاتصال اللّغوي، ينظر: عبد الرّحمان حاج صالح، الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، ص 119، لهذا فإنّ مناهج اللّغة العربيّة

(الصّور البيانيّة) التّي وردت في النّص. اشرحها وبيّن قيمتها ، إلى تحديد المجال التصوّري الأوّل والثّاني، ثمّ تحديد خصائص المجال التصوّري الأوّل، ثمّ استنتاج الإسقاطات التي يمكنها أن تولّد لنا استعمالات غير حقيقيّة، فيشتغل ذهنه ويولّد ويبدع (كفاءة إبداعيّة) ويبني ويكتسب مفاهيم ومواد معجميّة معينة*.

وقد قمت في خضمّ الملاحظة التّي قمت بها داخل الحجرة الصفيّة، وبعد إنهاء المعلّمة للنّشاط بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلّمين وكان النّشاط ضمن مقطع الإعلام والمجتمع، ميدان فهم المكتوب (أسرى الشّاشات) :

- حدّد المفردات الواردة في عنوان النّص؟

- حدّد الأشياء والمفاهيم المرتبطة بالمفردة الأولى ولنسمّي المفردة الأولى بالمصدر والثّانية بالهدف؟

- كيف اعتبر الكاتب الشّاشات الإلكترونيّة؟ ما هو المقصد الذّي يريد إيصاله من هذا الاستعمال؟

- أنسج على منوال الكاتب مستخدما مفاهيم الأوّل للدّلالة على الثّاني؟

حدّد المتعلّمون من خلال السؤال الأوّل المفردات التّي يحتوي عليها عنوان النّص ألا وهي: الأسير والشّاشات، وقد كتبت إجابتهم على السّبورة.

بعدها انتقلوا إلى عرض الأشياء التي ترتبط بالمفردة الأولى وقد كانت إجاباتهم كثيرة اخترت منها ما يلي (دوّنتها على السبّورة طبعا):

التّي تراعي هذا الجانب في تعليم اللّغة العربيّة تكون أكثر فعاليّة في بناء متعلّم له قدرة تواصليّة في المواقف الحياتيّة المختلفة.

* تساعد الاستعارة على توسيع معنى الكلمة لهذا من الضروري استغلالها في العمليّة التّعليميّة، مثلا استغلالها في بناء معجم المتعلّم وذلك عن طريق توجيهه إلى ربط مجال بمجال آخر واستخراج استعارات مرتبطة بهما، حتّى يغني المتعلّم معجمه ،وليتذكّر أكثر المعاني المختلفة التّي تحملها الكلمة الواحدة، لأنّ هذا التّوجيه يساعد على التذكّر، ينظر:

Fachun Zhang and Jianpeng Hu, A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching ,Internationnal Education Studies,Vol 2,No 2 ,May 2009,P 79,80.

المصدر
الأسير
غرفة السّجن
دخول السّجن بسبب جناية أو جريمة
عدم قيام السّجين بأنشطة معينة داخل السّجن
الخروج من السّجن بعد انقضاء العقوبة المحدّدة له

بعد تحديدهم هذا سألتهم السؤال الثّالث فأجاب معظم المتعلّمين بل كلّهم تقريبا:

اعتبر الكاتب الشّاشات الإلكترونيّة سجنا وأنّ من يستعملها كثيرا هو بمثابة الأسير.

بعدها سألتهم عن المقصد الذّي يريده الكاتب إذن، فأجابوا بعد محاولات وأفكار متقاربة بأنّه يقصد أنّ استخدام الشّاشات الإلكترونيّة بشكل مدمن يجعل المستخدم وكأنّه أسير فيها مقيّد النّشاط معزول عن العالم.

وبعدها طلبت منهم نسج صورا بيانيّة – تتشابه مع استعمال الكاتب –من خلال ما استخلصوه في الجدول المسجّل على السّبورة فبدأ المتعلّمون بإنشاء وخلق تعابير من بينها:

- قيّده تصفّح مواقع التّواصل الاجتماعي عن القيام بنشاطاته.

- حُبس الإنسان وراء قضبان الشّاشات الإلكترونيّة.

- تحرّر مستخدم الشّاشات الإلكترونيّة من سجنه بعد أن صار غير مدمن وغير مستخدم لها.

بهذه الطّريقة نسمح للمتعلّم أن يبدع ويخلق علاقات وإسقاطات جديدة ويكتسب معاني دلاليّة مضافة عن تلك المقدّمة له في النّص. فيشتغل ذهنه مرتين حين يحلّل الصورة البيانيّة الموجودة في النصّ وحين ينتج ويبني أنساق تصوّرية جديدة.

كما تساعده هذه الاستعارات التي يحتويها النص إضافة إلى إكسابه معانٍ جديدة إلى قيادته إلى التعامل معها في حياته اليوميّة على حسب تلك الاستعارات التي قدّمت له؛ فهو مثلا

عندما اكتسب معرفة أنّ المدمن على استعمال الشّاشات الإلكترونيّة سيكون كالأسير معزول عن عالمه؛ فهو سيتعامل مع هذه الشّاشات على أنّها سجن، ما سيقوده إلى تحويل تفكيره إلى التقليل من استعمالها لأنه يدرك – بهذا التعبير غير الحقيقي – أنّها خطيرة عليه، وكذلك بالنّسبة للتعابير الأخرى من مثل: لم نتّخذ أي إجراء حاسم لمكافحته، يمشي التلوّث في الأنحاء قاطبة، ...بتركنا أخطار البيئة دون أي علاج.

سيدرك المتعلّم أنّ التلوث عدو يمشي ويتقدّم وأنّ البيئة التي يعمّها التلوث هي بيئة مريضة، فيتعامل معها على ذلك الأساس (أي عدوّ) يسعى جاهدا لإيجاد السبل لمحاربته والحدّ من انتشاره وتقدّمه، وسيبحث عن الطرق المعالجة (لأنّه يدرك من خلال هذه الاستعارة التصوّريّة أنّ البيئة مريضة).

وهو أيضا سيجعلها في حياته المستقبليّة وسيلة لفهم ما لا يفهمه لأنّه تدرّب على بناء تصور من خلال الإسقاط بين متوافقين، وتدرّبه هذا سيجعله دائما يسقط شيئا يعرفه على الشيء الجديد أمامه غير المعروف عنده حتى يتمكّن من معرفته وفهمه.

المبحث الثّاني: الجسدنة وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة

1- الجسدنة (تعريفها ومبادئها):

1-1- تعريفها:

تعتبر الجسدنة* من بين أهمّ ما عالجته وطرحته العرفانيّة، وقد تولّدت إثر اهتمامهم بربط الجسد بالذّهن بعد أن كان في الأبحاث السّابقة " تجريديّا صرفا لا علاقة له بالمادّة أو الجسد فالفكر متعال يتجاوز كلّ حدود المادّة والجسد"[1]

يعني هذا أنّ الجسدنة جاءت لتدحض الفكرة السّائدة عن انفصال الذّهن عن الجسد ولتبيّن أنّ للذهن أسسا وخلفيّات جسديّة، فهي كما ذكر الزنّاد " عودة الذّهن (العقل) إلى

* نشأت هذه الفكرة توازيا مع الاستعارة التصوّريّة؛ فالاستعارة هو تمثّل مجال على أساس مجال آخر والجسدنة تمثّل المفاهيم المجردّة على أساس الجسد: الغضب، الفرح، الحزن...وقد بُنيت بعض الاستعارات انطلاقا من هذه التمثلات الجسديّة ففي الغضب مثلا ترتفع درجة حرارة الجسد، ومن هذه الحالة الفيزيولوجيّة وُلّدت استعارات من قبيل: فار الدّم في عروقي، تركته يغلي وخرجت، غلى الدّم في عروقي...ينظر: الأزهر الزّنّاد، نظريّات لسانيّة عرفنيّة، ص 186، 195.

[1] المرجع نفسه، ص 184.

حامله الجسدي (المادّة) منتجا له مباشرة أو وسيطا بينه وبين العالم ييسّر تمثّله واستيعابه فيكون الذّهن على هذا مجسدنا"[1]

نفهم من هذا القول أنّ الجسد يرتبط بالذّهن؛ لأنّه يساهم في تكوينه وبنائه فهو الحامل له والرابط بينه وبين الواقع الذّي يسكن فيه ويتفاعل معه هذا الجسد، وبهذا فهو ليس تجريدي متحرّر عن الجسد.

1 -2- مبادئها وأسسها:

بُنيت هذه النظريّة على مجموعة من المبادئ والأسس أهمّها[2]:

- الذّهن لا يتحرّر ولا ينفصل عن الجسد.
- الذّهن ليس بأيّ حال من الأحوال سمة متعالية للكون أو الذّهن المتحرّر عن الجسد؛ بل أنّه يتشكّل بصورة حاسمة بخصوصيّات أجسادنا البشريّة وبالتّفاصيل العصبيّة لأذهاننا وبمميّزات اشتغالها اليومي في العالم.
- إحساسنا بالواقع يبدأ بأجسادنا ويتوقّف عليها، خاصّة بجهازنا الحسّي والحركي، الذّي يعود له الفضل في الإدراك والتّحرّك ومعالجة الأشياء، والبنيات المفصّلة لأذهاننا التّي شكّلها التطوّر والتجربة معا.
- الذّهن يشكّله الجسد.
- الذّهن لا يعالج الرّموز المجرّدة عبر خوارزميّات مهيكلة كما يفعل الحاسوب وإنّما يعالج المعلومة من خلال شبكة مترابطة ومتوازية من الأنظمة التّصوريّة المتولّدة عن تجربتنا الحياتيّة والجسديّة، وهذا ما جعل الذّهن نظام مجسدن غير مجرّد فالعمليّات الذّهنيّة في العرفانيّة تتقيّد بأنواع من التنظيم المنعكس في الخصوصيّة البيولوجيّة والتّشريحيّة والعصبيّة...للجسد والدّماغ، ويرتبط به أيضا لأنّ فهمه يتطلّب

---

[1] المرجع السّابق، ص 196.

[2] ينظر: جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد الذّهن المتجسّد وتحدّيه للفكر الغربي، تر: عبد المجيد جحفة، ص 38، 39، 54، و ينظر: صابر الحباشة، دراسات في اللّسانيات العرفانيّة الذّهن واللّغة والواقع، ص 129 وينظر: مجموعة من الباحثين، النّص والخطاب في المباحث العرفانيّة، تنسيق: المنجي القلفاط، دار كنوز المعرفة، الأردن ط1، 2018م، ص 5.

فهما للأنساق الجسديّة (النّسق البصري، النّسق الحركي، الآليات العامّة للتّرابطات العصبيّة...).

نفهم من هذا كلّه أنّ الذّهن جزء من الجسد وهو الحامل والوسيط الذّي يربط بينه وبين الواقع فعن طريق حواسنا ندرك العالم من حولنا، وأنّ كلّ ما يصلنا من هذه الحواس يمثّل ويدرك عن طريق مجموعة من العمليّات الذّهنيّة النّاتجة عن التّرابطات العصبيّة وغيرها؛ أي عن طريق البنيّة الفيزيائيّة التشريحيّة، كما أنّه نتيجة لتجربتنا الحياتيّة، ويرتبط هذا بالبعد الاجتماعي الذّي يعيش فيه الحامل المادّي للذّهن، فمن غير المعقول أن نلغي الفضاء الذّي يعيش فيه الجسد، لأنّ له تأثيرا على الذّهن، ونتيجة لتجربتنا الجسديّة؛ أي نتيجة تفاعل أجسادنا مع الأشياء ومع البيئة الاجتماعيّة الذّي يعيش فيها الجسد ببعدها الثّقافي والدّيني الذّي يؤثّر على تفكيرنا، بحيث ينحو منحى المعتقدات السّائدة في البيئة التّي يعيش فيها فالجسد إذن في تفاعله مع محيطه يساهم في عمليّة التفكير.

والحالات الجسديّة أيضا لها المساهمة الأكبر في معرفة الذّهن حيث يساعد فهمها على فهم حالات الذّهن، فمثلا من خلال الجسد – مادامت المفاهيم المجرّدة تتمثّل على مستوى الجسد – نفهم الحالة المجرّدة للذّهن: الغضب الفرح والقلق وغيرها من الحالات الذّهنية الذّي تساعدنا الحالات الفيزيائيّة والحركات الجسديّة المصاحبة لها على معرفتها.

وعلى هذا الأساس لا يمكن دراسة الذّهن دراسة تقوم على إلغاء الجسد لأنّ هذا الأخير عنصر أساسي يساهم في فهم خبايا الذّهن ونشاطاته.

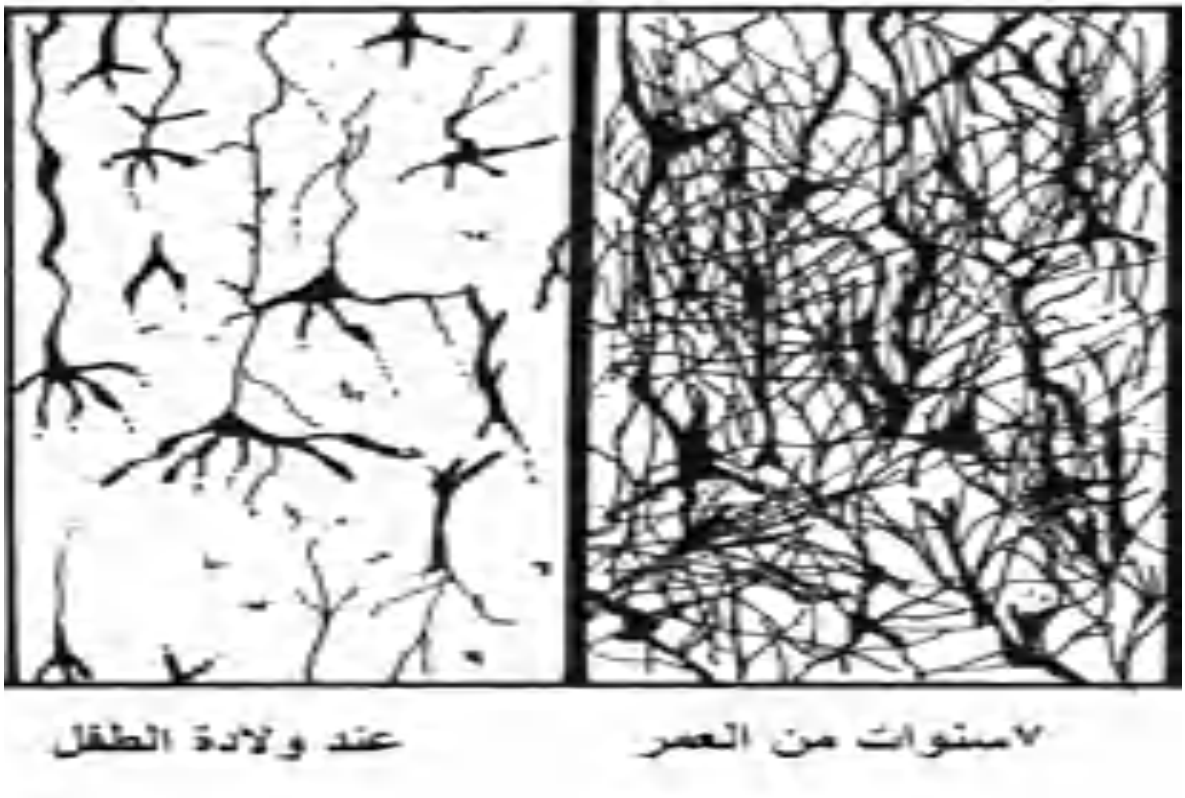
مخطّط رقم 17- مخطّط توضيحي للعوامل والأسس التي تبرهن ارتباط الذّهن بالجسد-

2- استثمار نتائج ثنائية الذّهن والجسد وتطبيقها في العمليّة التّعليميّة:

تزداد التّشابكات العصبية* وتتطوّر أذهاننا كلّما اكتبسنا معرفة جديدة من خلال تجربتنا الحياتيّة، والتصوير الإشعاعي الآتي لمخ طفل من مرحلة الولادة إلى غاية عمر السبع سنوات يؤكّد حقيقة هذا التطوّر[1]:

* إذا كانت التشابكات العصبيّة تعزّز من خلال تكرار التّجارب واكتساب الخبرات، فإنّ عدم استخدام المسار العصبي الذّي أعدّ لأجل معالجة مثير ما أو تخزين مهارة ما يؤدّي إلى كبحه أو يزال نهائيّا، ينظر: عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم، المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، ص 52.

[1] المرجع نفسه، ص 53.



رسم توضيحي رقم 18- زيادة التّشابكات العصبيّة لدى الطفل (من الولادة إلى سنّ السبع سنوات)-

فالإنسان تزداد تشابكاته العصبيّة وتبنى بنياته المعرفيّة انطلاقا من تفاعل أجساده مع الواقع المعاش ومن خلال اكتسابه للّغة، وتساعده هذه البنيات على التّفكير وحلّ المشكلات التي تواجهه، ويعتبر الجسد الأساس الأوّلي الذّي من خلاله نكتسب المعارف ومن خلاله نعبّر عن المفاهيم المجرّدة فبعض الحركات توصل الأفكار الموجودة في أذهاننا للآخر حتى ولو لم نتكلّم؛ فنحن عندما نضغط على أيدينا بشكل مستمر نظهر القلق الذّي ينتابنا دون أن نقول أنّنا قلقون.

إذن وانطلاقا من هذه الأفكار التّي تبرهن فكرة الذّهن المتجسّد كيف يمكننا استغلال الجسد وما له من دور في بناء الذّهن وتشكيله في العمليّة التّعليميّة؟

بما أنّ الذّهن يرتبط بالخصوصيّة التّشريحيّة للدّماغ، وأنّ زيادة التّشابكات العصبيّة يحدث وفقا للتطّورات المعرفيّة (مطاطيّة الدّماغ) وأنّ زيادة هذه التّشابكات يساهم في العمل الجيّد للذّهن، من الضّروري إذن استغلال هذا الارتباط في العمليّة التّعليميّة كاستغلاله مثلا في تعزيز التّشابكات العصبيّة اللّازمة لمهارة التحدّث والكتابة؛ لأنّه وإن زاد وزن الاشتباك

العصبي المرتبط بهتين المهارتين حدث تمكّن واستحكام لهما، وقد أثبت طعمة وعبد المنعم ارتباط وزن التّشابك مع التّمكّن حينما أكّدا على أنّ الرّكيزة الأساسيّة "لتعليم الوسم الإعرابي هو القدرة على زيادة وزن الاشتباك العصبي اللّازم لإتمام هذه العمليّة وذلك من خلال تعزيز عمليتي الاستماع والقراءة"[1] وعليه يمكننا تعزيز هذه التّشابكات اللّازمة كما أشرنا للمهارتين المذكورة أعلاه من خلال:

- توجيه المتعلّم نحو الاطّلاع والقراءة حتّى تصبح لديه قدرة ورصيد لغويّ ثريّ ومدارك واسعة (زيادة تشابك) تساعده على بناء إنتاج كتابي وتحقيق قدرة تواصليّة جيّدة في وضعيّات متنوعة.

والملاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يحتوي على نصوص متنوعة سواء تلك المتعلّقة بنصوص فهم المكتوب أو خطابات فهم المنطوق تتضمّن مفردات جديدة يستطيع المتعلّم من خلالها توسيع رصيده اللّغوي، بقراءتها في نشاط أفهم ما أقرأ و أناقش.

كما نجد اهتمامه بتعزيز هذه المهارة المساعدة على اكتساب مهارة التحدّث والكتابة من خلال توجيه المتعلّم إلى قراءة المصادر المختلفة لجمع الموارد المعرفيّة (زيادة اطلاع المتعلّم على كتب ومقالات ومدوّنات خارجيّة يمكّنه بدون شك من اكتساب كفاءة لغويّة تساعده على التّواصل والكتابة بسلاسة)، ومن بين النّماذج التي توجّه إلى هذا في كتاب اللّغة للسّنة الرّابعة متوسّط[2]:

[1] عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم، أنطلوجيا العرفان واللّسان من المنظوميّة إلى النّسقيّة، دار كنوز المعرفيّة، الأردن، 2022م، ص192.

[2] حسين شلّوف وآخرون وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 13، 39، 53، 146.

المخدرات	الإجرام	الرشوة	موضوع آخر

◄ أجمع مواردي المعرفية

لا يمكنني أن أكتب دون أن أقرأ و أطالع. ولكي تكون قراءتي استراتيجية و نافعة، عليّ أن أختار ما أقرأ وأن أحدد المصادر التي أبحث فيها عما أقرأ.

• أحدد في هذا الجدول النصوص التي أطالعها من حيث :

و عليه فإنّ علماء الاتّصال يشيرون بقدوم مجتمع يخضع لسيطرة وس
حيث تأثيرها العميق والطّويل الأمد على طرق التّلقي والقيم وسلوكات
الإعلام وثقافة الصّورة - صلاح عبد الحميد- أطفا

• إنتق من مكتبتك المنزلية نصّا حجاجيًا، لخّصه ثمّ حلّل بنيته الحجاجية.

إنتاج كتابي :

السّياق :

راسلتك صديقة جزائرية مغتربة في أوروبا تتفاعل معك على شبكة التّواصل الاجتماعيّ، تريد قبل زيارة وطنها أن تقدّم لها صورة واضحة عن المنتجات الحرفيّة التقليديّة للجزائر ؛ فوعدتها بتلبية طلبها. إلّا أنّ افتقارك إلى المعلومات المطلوبة حول الموضوع جعلك تبحث عن حلول.

فاستعنت بالمصادر الورقيّة و الرقميّة المهتمّة بالصّناعات التقليديّة والنّشاط السّياحيّ بالجزائر ؛ ثم جمعت معلومات عن موضوعك ؛ وصنّفتها و رتّبتها.

التعليمة :

لخّص المعلومات وضعها على شكل مطويّة كتلك التي توزّعها الوكالات السّياحيّة المحترفة وأرسلها إلى مراسلتك.

أنتج كتابيًا

◄ أختار النمط و الموضوع

- من أجل كتابة قصّة : انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك :

السّرد	السّرد مع الوصف	الوصف مع التّوجيه	التّفسير مع الوصف

- من بين عناصر القائمة الآتية، حدّد موضوع قصتك و اذكر سبب اختيارك له :

التّضامن الإنساني	اليوم الوطني لذوي الاحتياجات الخاصّة	الطّفولة المسعفة
رعاية المسنّين	اليوم العالمي للتبرّع بالدّم	مساعدة الفتاة المحرومة

◄ أجمع مواردي المعرفية

أتبع طريقتين للبحث :
1- المعلومات ذات العلاقة بموضوعي؛
2- النّصوص والخطابات ذات العلاقة بالنّمط الذي سأكتب وفقه.
فالطريقة الأولى تزودني بالموارد المعرفيّة (المعلومات والمعارف) عن الموضوع المستهدف.
أمّا الطّريقة الثانية فتعرّفني بطريقة بناء نصّي ومؤشّرات نمطه.

- أحدّد في هذا الجدول النّصوص التي أطالعها من حيث :

جنسها الأدبيّ	مجالها الثّقافيّ	مصادرها
خطاب	الآفات الاجتماعيّة	المكتبة المنزليّة
مقالة	التّضامن	المكتبات الجواريّة
قصّة	الهجرة	المكتبة المدرسيّة
رسالة	الطّبيعة	مواقع الأنترنت
جنس أدبيّ آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

نلاحظ من خلال هذه النّماذج أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط يوجّه المتعلّم للاطّلاع وتصفّح وقراءة مختلف الأجناس الأدبيّة سواء الخطاب أو المقال أو القصة أوالرّسالة أو أيّ جنس أدبي آخر، كما يوجّهه إلى قراءة مختلف المصادر الورقيّة لجمع الموارد المعرفيّة التّي تساعده على بناء الإنتاج الكتابي المطلوب منه في وضعيّة إدماج التّعلّمات وتقييمها، وهذا الاطلاع والقراءة لن تساعده بالتّأكيد في بناء الإنتاج الكتابي المطلوب منه فحسب بل ستساعده أيضا مستقبلا على بناء إبداعات كتابيّة، ذلك لأنّ دائرة معارفه توسّعت وتشابكاته العصبيّة زادت من خلال ما قرأه واطّلع عليه.

ضف إلى ذلك سيكتسب قدرة على تنظيم وهيكلة وترتيب أفكاره وحسن استعمال أدوات الرّبط لربطها وإخراجها في صورة متسلسلة، كما أنه سيعرف أشكالا مختلفة ومتنوّعة للإبداعات الكتابيّة بما أنه قرأ أجناس أدبيّة متنوعّة (خطاب، مقال، قصة رسالة...)، ممّا سيسمح له بكتابة إنتاج إبداعي في أي جنس يريده لأنه وبقراءته لها عرف الخصائص والمميّزات الذّي ينفرد بها كل جنس أدبي عن الآخر.

- تعزيز التّشابكات العصبيّة التّي تمكّن المتعلّم من مهارة التحدّث تمكّنا يستطيع من خلاله التحدّث باللّغة العربيّة في مواقف تواصليّة مختلفة من خلال توجيهه إلى الاستماع والتحدّث عن طريق الحوار والمناقشة ولعب الأدوار وغيرها، وسنحاول استخراج بعض النماذج من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط غايتها بناء كفاءة تواصليّة شفويّة للمتعلّم[1](بناء كفاءة تواصليّة شفويّة يقابله بالضّرورة كفاءة إنتاجيّة كتابيّة):

◄ أتدرب على الإنتاج الشفوي :

• ألقِ كلمة أمامَ زملائِك تنبّههم إلى العمل على توحيد الجهود والتّعاون من أجل مساعدة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعلّم خلال التّحضير للامتحانات.

• منهجيّة تحضير الخطاب :

الهيكلة :

1 - المقدّمة :

• اقتراب الامتحانات.

2 - العرض :

• الانتباه إلى أهمّيّة الامتحانات في مصير التّلاميذ ؛

• الانتباه إلى مشاكل تعلّم الزملاء الذين يعانون من مشكلات التّعلّم رغم جِدّهم.

3 - الخاتمة :

• الدّعوة إلى مساعدتهم.

الأنماط :

• النّمط التّفسيريّ لتبرير الدّعوة إلى المساعدة

إنتاج شفوي :

السّياق :

بمناسبة اليوم العالميّ للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصّة، نظّمت جمعيّة تعنى بهؤلاء الأشخاص يومًا إعلاميًّا و تحسيسيًّا في مدرستكم لتحسيس الشّباب بأهمّيّة إدماج هذه الفئة من التّلاميذ في النّشاطات المدرسيّة . فانتُدِبْتَ لتناول كلمة في الموضوع، فكنتَ في حاجة إلى تحضير خطاب مقنع و مؤثر في الحاضرين.

التعليمة :

على شريط فيديو منزوع الصوت قمت بتحضيره، تُوجّهُ من خلاله الحاضرين إلى العمل على إدماج هذه الفئة ضمن جماعاتهم و علاقاتهم.

[1] حسين شلّوف وآخرون وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 8، 61، 66، 101.

أفهم ما أسمع و أنتج

ثَرِيُّ الْحَرْبِ

■ أفهم وأحلّل

◄ أستمع إلى الخطاب بِوَعْي

أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه

1 - ما الموضوع الذي يتطرّق إليه هذا النّصّ ؟ لِمَ يعتبر آفة اجتماعيّة ؟

2 - أعد بناء صورة بطل هذه القصة حسب ما جاء في الخطاب.

3 - أسقط شخصيّة البطل على الواقع ماذا تلاحظ ؟

4 - كيف يتم القضاء على هذه الآفة ؟

◄ أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه

أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب. « اندلعت الحرب العالميّة الثانية ... تعدّ بالملايين »

1 - اذكر الأفعال الواردة في الخطاب. حدّد زمنها.

2 - ما دلالة هذه الأفعال في صنع الأحداث ؟

3 - اذكر الأحداث الواردة في هذا الخطاب.

الإنسان هو الثّروة الحقيقيّة الّتي بها يمكن مواجهة التحدّيات التّقنيّة والعلميّة والحضاريّة عمومًا.	1 - 2 -

◄ أتدرب على الإنتاج الشفويّ :

أتناول الكلمة لأجريَ مقابلة صحافيّة بيني وبين أحد زملائي أحاكي فيها الخطاب المنطوق، مستثمرا الموارد المنهجيّة الّتي تعلّمتها.

- من أجل ذلك أستغلّ الجدول الآتي :

الهيكلة العامة	الهيكلة الفكريّة	الأنماط
تمهيد	سياق المقابلة (التعريف بالمحاوَر أو بموضوع المحاورة)	وصفي / سردي ؟
نصّ الحوار (المقابلة)	عناصر موضوع الحوار بناء على القصد منه	حواري توجيهي/تفسيري يخدمه الحجاج
الخاتمة	نتائج الحوار مع شكر المحاوَر	وصفي / حواري

نلاحظ من خلال هذه النّماذج وجود أربعة أنشطة يستطيع المتعلّم من خلالها التّدريب على مهارة التّحدّث (الإنتاج الشّفوي) والتّي تزيد من تشابكاته العصبيّة وهي:

- ✓ السماع للنّص المنطوق المندرج ضمن (خطابات فهم المنطوق).
- ✓ بناء حوار ومناقشة مع المتعلّم للفهم واكتساب المعرفة (يكتسب المعرفة وبالمقابل يتحدّث عندما يناقش ويحاور).
- ✓ بناء إنتاج شفوي في آخر كلّ مقطع يستثمر فيه كلّ ما اكتسبه (إدماج التّعلّمات وتقييمها).
- ✓ خلق وضعيّات تواصليّة شفويّة (لعب الأدوار) ضمن نشاط أتدرّب على الإنتاج الشفوي.

تساعد هذه النقاط المستنتجة من نماذج كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط المتعلّم على ممارسة اللّغة العربيّة بانتظام؛ لأنّ كلّ وحدة من الكتاب تقريبا تحتوي على هذه التّوجيهات، هذا الشّيء يجعل المتعلّم يتدرّب على التّواصل الشفوي والإنتاج الشفوي الجيّد.

لكن وليصبح هذا الإنتاج أو التواصل الشّفوي مبدعا أكثر وجب توجيه المتعلّم إلى مصادر مسموعة أكثر وعدم الاتكاء على نصّ فهم المنطوق وحده، وما أكثر هذه المصادر في ظلّ التّطوّر التكنولوجي، وستكون حتما لها فائدة لأنّها ستوسّع معارفه وتساعده على معرفة النّطق الصّحيح وكيفيّة بناء الجمل والاستعمالات المختلفة للألفاظ والمفردات، وفي هذه النّقطة وجب التّنويه على ضرورة احترام المعلّم للوسم الإعرابي أثناء قراءته لنص فهم المنطوق، وكذا ضرورة تنبيه المتعلّمين إن صدر خطأ إعرابي منهم أثناء عمليّة الحوار والمناقشة.

أمّا بالنّسبة للعب الأدوار وإلقاء المتعلّمين لإنتاجاتهم الكتابيّة فرغم أهميّته فإنّه يبقى قاصرا، فقد ذكر بعض الأساتذة الذّين أجرينا معهم ملاحظة داخل القسم أنّ الوقت في غالب الأحيان لا يكفي لإقامة هذه النّشاطات في كلّ مرّة لذلك اقترحوا توفير مسرح وإذاعة في المتوسّطة يستطيع المتعلّم من خلالها التحدّث والتدرّب على اللّغة أكثر وأكثر.

وقد أشاروا أيضا إلى أنّ المتوسطات تحتوي على جهاز عرض بيانات (data show) واحد وهذا يعيقهم غالبا على استعماله في تقديم فيديوهات أو صور مساعدة لفهم نص فهم المنطوق (تقدّم في معظم الأحيان لأساتذة العلوم الطبيعية والعلوم التّكنولوجيّة..).

كما أشارت ثنائيّة الذّهن/الجسد إلى فكرة أنّ الذّهن يشكّله الجسد بتجربته؛ أي من خلال المجال الذّي يعيش فيه، ونوّهت إلى فضل الجسد بما يملكه من حواس في الإدراك والتّحرّك ومعالجة الأشياء فالإحساس كما ذكر منصور " من العمليّات العضويّة الحسيّة التّي لها صلة أساسيّة بالإدراك"[1] و" الحواس الخمس هي سبيل الإنسان لتكوين ذخيرته من المعرفة وهي أساس التّفكير وعمل المخّ"[2] ، لذلك وجب استغلال كلّ هذه الحواس في العمليّة التعليميّة ما دام لها دور في اشتغال الذّهن والإدراك ، ولعلّ أهمّ ما يمكن القيام به لاستغلالها هو استعمال أو توظيف الوسائل التّعليميّة* بمختلف أنواعها في دعم العمليّة التعليميّة لأنّها؛ تعمل على تقريب المفاهيم المجرّدة وتنقلها من صورتها المجرّدة إلى الصّورة الحسيّة، وتساعد على توسيع خبرات المتعلّم وتيسير بناء المفاهيم، وتشرك جميع الحواس في عمليّات التّعليم ما يؤدّي إلى ترسيخ وتعميق التعلّم، كما تساعد على تكوين مفاهيم سليمة ، وتتيح للمتعلّمين أساسا ماديّا للإدراك الحسّي، وبهذا تقلّل من استخدام المتعلّمين للألفاظ التّي لا يدركون معناها، وهي أساسيّة لتوضيح ما في الكتاب المدرسي من كلمات وألفاظ ورموز[3].

ويعدّ الكتاب المدرسي أوّل هذه الوسائل بما يملكه من صور توضيحيّة ورسومات بيانيّة ومخطّطات تساعد على فهم النّصوص وغيرها، لكن وعلى الرّغم من أهميّتة وجب دعمه

[1] عبد المجيد سيّد أحمد منصور، سيكولوجيّة الوسائل التّعليميّة ووسائل تدريس اللّغة العربيّة، مراجعة: إبراهيم عصمت مطاوع، دار المعارف، مصر، ط1، 1981م، ص 69.

[2] المرجع نفسه، ص 70.

* هي الأدوات والوسائل الذّي يستعملها المعلّم أثناء العمليّة التّعليميّة ليخلق جوّا مناسبا من شأنه أن يساعد المتعلّمين على الوصول إلى العلم والمعرفة الصّحيحة واكتساب الخبرات، وللإشارة تعتبر حاستا السمع والبصر من الحواس المهمة في الإدراك لهذا ركزت تعريفات الوسائل التّعليمية على تأكيد أهميّة هاتين الحاستين دون غيرهما من الحواس، لأنّ الفرد يحصل على خبراته بشكل أكبر بهما، وتتنوع الوسائل التعليميّة إلى: وسائل تعليميّة بصريّة وتشمل الصّور المتحرّكة والفوتوغرافيّة، الرّسوم التّوضيحيّة، الأفلام الصّامتة...وغيرها من الوسائل التي تعتمد على حاسّة البصر، الوسائل السّمعيّة: وتشمل الراديو الأسطوانات، التّسجيلات الصوتيّة...، الوسائل التّعليميّة السّمعيّة البصريّة: وفيها يكون الاعتماد على السّمع والبصر معا ويندرج فيها التلفزيون، الأفلام، التّسجيلات الصوتيّة المصاحبة للشرائح والأسطوانات والصّور...، ينظر: سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار خالد اللّحياني للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1 2017م، ص 7، وينظر أيضا: عبد المجيد سيّد أحمد منصور، سيكولوجيّة الوسائل التّعليميّة ووسائل تدريس اللّغة العربيّة، ص 39، 51، 52.

[3] ينظر: سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة ص 14، 15، وينظر أيضا: هاني إسماعيل رمضان، برنامج تعليم العربيّة عن بعد للطّلبة الأتراك، منشورات المنتدى العربي التّركي، 2017م، ص50، وينظر: عبد المجيد سيّد أحمد منصور سيكولوجيّة الوسائل التّعليميّة ووسائل تدريس اللّغة العربيّة، ص 39، 47.

بوسائل تعليميّة أخرى تفعّل جميع حواس المتعلّم في عمليّة التّعلّم خاصّة والتقدّم التّكنولوجي الذّي نشهده، ولعلّ أهمّ ما يمكن استغلاله لفهم محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط واكتساب الغايات التّي يسعى واضعو المناهج تحقيقها في آخر كلّ وحدة وآخر كلّ سنة (ملامح التّخرّج) :

- استغلال الوسائل السمعيّة والبصريّة كالفيديوهات والصّور كدعامة لفهم نصوص فهم المنطوق والمكتوب فكلّما عرضنا فيديوهات أو صور توافق معطيات النص قرّبنا فهمه للمتعلّم أكثر وزدنا انتباهه وقدرة تذكّره أكثر، لأنّنا لم نعتمد على قراءة النّص فقط بل فعّلنا حاستين (السمع والبصر) يستطيع بهما المتعلّم سماع المفاهيم مع صور تترجمها والنظر إلى النص وكأنه حقيقي ملموس.
- استعمال المسجّلات الصوتيّة في دروس فهم المنطوق حتى يتكوّن للمتعلّم مهارة السّماع واكتساب نطق صحيح، وقد أكّد المنصور هذا حينما قال" يكسب الدّارسين مهارات لغويّة سماعيّة من حيث نطق الكلمات وزيادة حصيلة الألفاظ واستخدام الأساليب والتّراكيب الصّحيحة والتّطرق إلى المعاني التّي وردت عن طريق السماع والمشاهدة"[1] فالمتعلّم يلتقط بما يسمعه الألفاظ والمعاني ويكتسب القدرة على النّطق الصّحيح من خلال ما سيلاحظه في التّسجيل.
- وضع المتعلّم في موقف حقيقي من خلال تنظيم رحلات يعينه ويمنح له القدرة على الإنتاج بنفسه[2]، أو عرض فيديو عن موضوع الإنتاج الشفوي/الكتابي؛ لأنّ ذلك يوسّع خبرات المتعلّم ويبني له ذخيرة معرفيّة تمكنه من إعداد إنتاج كتابي وشفوي جيد غنيّ وسلس، مثلا في وضعيّة تقويم الإدماج الآتية[3]:

[1] عبد المجيد سيّد أحمد منصور، سيكولوجيّة الوسائل التّعليميّة ووسائل تدريس اللّغة العربيّة، ص 155.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 156.

[3] حسين شلّوف وآخرون وآخرون، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ص 86.

إنتاج شفوي :

السياق :

زرت - رفقة أعضاء أسرتك معرضا دوليا للكتاب أقيم في بلدك، فكان مناسبة سانحة لك للتعرّف على ثقافات الشعوب التي مثلتها دور النشر في بلدانها، كما كانت لك فرص للتحدث أو الاستماع إلى حوارات دارت مع ممثلي هذه الشعوب.

فأردت أن تنقل هذه التجربة إلى زملائك الذين لم يتمكنوا من زيارة المعرض من خلال خطاب تصف فيه ما شاهدت و ما سمعت.

التعليمة :

صفْ مجريات هذا المعرض مقدّما أمثلة عن بعض دور النشر و ما عرضته من إنتاجات بلدانها التي من خلالها تعرفت على جزء من تقاليد تلك الشعوب وثقافاتهم.

فبدل وضع سياق يشير أو يوجه المتعلّم إلى موضوع الإنتاج الشفوي، توجيهه فعلا إلى سياق حقيقي، على الأقل فيديو يحمل مضمون هذا السّياق حتى يكتسب معارف حول الموضوع من خلال ما رأى وسمع ولمس فيستثمرها في بناء هذا الإنتاج، كما إنّه سيكتسب تغذية ثقافيّة منها.

- توجيه المتعلّم إلى مشاهدة والاستماع إلى الفيديوهات التّعليميّة في النّحو أو ما شابه (قد يختار المعلّم ما يناسب المتعلّمين ويضعه في صفحة القسم).

نستنتج أخيرا أنّ اللّسانيات العرفانيّة استطاعت أن تقدّم لنا تفسيرا ومعطيات عن الذّهن فقد تطرّقت إلى كيفيّة تنظيم الذّهن للأشياء التّي يستقبلها عن طريق أبنية خطاطيّة وأنّ كل المعتقدات والتصوّرات منظّمة في ذهننا وفق خطاطات في غاية التّجريد.

ونقلت الاستعارة من كونها لغويّة تخصّ الإبداعات الأدبيّة إلى اعتبارها ظاهرة ذهنيّة؛ أي اعتبار سيرورات الفكر البشري هي الاستعاريّة، وأّن كل حديثنا سواء العادي أو غيره يحتوي على هذا الاستعمال الاستعاري ، وأحصت لنا كيفية فهم الذّهن للأشياء من خلال الإسقاطات التّي يحدثها، سواء كان الإسقاط على ما هو بشري (استعارة تشخيصيّة)، أو ما هو مادي (استعارة أنطلوجيّة)، أو إسقاط بين مجالين (استعارة بنيويّة).

وأعادت الجسد كمكوّن أساسي لفهم الذّهن وأكّدت على ارتباطهما وألغت فكرة الذّهن المتعالي على الجسد، وبرهنت ذلك من خلال تأثير البنية التّشريحيّة والتجربة الجسديّة وظهور بعض الحالات الذّهنيّة على الجسد من قبيل الحزن والغضب والفرح ...

وبما أّن هذه النظريّة لديها تفسيرات ذهنيّة فهي إذن مهمّة جدا تتطلّب استثمارا في العمليّة التّعليميّة؛ لأنّ استثمارها يعني موافقة الكيفيّة التّي يعمل بها الذّهن، وبالتّالي تحقيق نتائج جيّدة.

خاتمة

خاتمة:

لقد جمعت الأطروحة المعنونة بالمعارف والمفاهيم وأدوات التّحليل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط – مقاربة عرفانيّة – من خلال محطّاتها البحثيّة، لمحة نظريّة عن العلوم العرفانيّة ومبادئها وتحليلاتها، مهّدت لدراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط ومقاربته عرفانيّا وفقا للمعطيات والمرتكزات العلميّة التّي قدّمتها العلوم البينيّة العرفانيّة بدءًا من علم النّفس العرفاني والأنثروبوجيا العرفانيّة واللّسانيات العرفانيّة... لرصد مدى مراعاة عمل الذّهن ومدى تفعيله في العمليّة التّعليميّة أثناء بناء كتاب اللّغة العربيّة الموجّه لمتعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط، وقد خلصنا فيها إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

- ❖ بناء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق المقاربة النّصيّة وجعل النّص محورا تُبنى عليه جميع ميادين المقاطع التّعليميّة، وَجّه التّعليم من اكتساب المعارف بطريقة تراكميّة إلى اكتساب كفاءة نصيّة واستعمال اللّغة استعمالا وظيفيّا.
- ❖ تحقيق كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط لمبدأ التّعدّد والتّكامل في بناء المقاطع التّعلميّة، جعله وسيلة متكاملة تستطيع بناء المتعلّم بناءً متكاملا يشمل معارفه ومهاراته وشخصيّته وسلوكه.
- ❖ جاء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط في أغلبه مناسبا لنموّ المتعلّم الاجتماعي والأخلاقي والمعرفي واللّغوي...
- ❖ ارتباط سيميائيّة الصّور بالنّصوص المصاحبة لها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط، جعل منها وسيلة مكمّلة لفهم المحتوى المعرفي في النّص، لأنّ رؤية الصّورة يسمح بتشكيل معنى عام كلّي للنصّ في الذّهن ممّا يساعد على تحليله وإدراكه.
- ❖ تنوّع المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط واشتماله على محتويات ثقافية لها علاقة بذهن المتعلّم، يساعد المتعلّم على إدراك المحتوى وتعزيز وتصحيح المفاهيم لديه من جهة، ويساعد على توسيع معارفه وإدراك الاختلافات الثّقافيّة من جهة أخرى.
- ❖ بناء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق نظريّات واستراتيجيّات ذات أساس ذهني جعل منه وسيلة تعليميّة قائمة وموافقة للطّريقة التّي يشتغل بها الذّهن

في اكتسابه للمعرفة؛ أي تركيزه على جعل المتعلّم مسؤولا عن بناء معارفه من خلال تفعيله لعمليّاته الذّهنيّة.

- ❖ اعتماد الأساس الذّهني في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط مكّن من بناء منهج تعليميّ يكوّن المتعلّم تكوينا يمنحه القدرة على استغلال المعارف التّي أحدث بها تغييرات في منظوماته المعرفيّة مستقبلا، ومنحه القدرة على حلّ المشكلات التّي تواجهه لأنّه درّب المتعلّم على تفعيل ذهنه واكسبه مهارات متنوّعة.
- ❖ موافقة عمل الذّهن من خلال توجيه المتعلّم إلى تنظيم أفكاره وفق خطاطاتٍ تترجم ما يدور في ذهنه، وتنظيم المشكلات المقدّمة له قبل حلّها من خلال خطاطة، لفائدتها التّعليميّة في فهم عناصر المشكلة الأساسيّة وإيجاد حلول لها بطريقة أسرع و أنجع من قراءتها وحلها مباشرة دون تجريد.
- ❖ اللّسانيات العرفانيّة تتبنى فكرة تشكّل الذّهن من خلال الجسد (ثنائيّة الذّهن/الجسد)، لهذا وجب استغلال الجسد لإنجاح العمليّة التّعليميّة، كتفعيل جميع الحواس في بناء الحصيلة المعرفيّة في الذّهن، والعمل على زيادة وزن التّشابك العصبي وعدم كبحه لارتباطه بالتمكّن الجيّد.
- ❖ يمكن استغلال المفهوم الجديد للاستعارة بالتّركيز على مفهوم ومبدأ الإسقاط؛ أي توجيه المتعلّم لفهم الاستعارات الموجودة في النّص من خلال استخلاص ميزات الشّيء المستعار منه وربطها مع ما هو مذكور في الاستعارة الواردة في النّص لفهم مقصود الكاتب، وكذا توجيهه لإنتاج استعارات أخرى حتّ يغذّي معجمه الذّهني أكثر، وقد يساعده هذا التّوجيه إضافة إلى اكتسابه معجم ذهني، إلى التّعوّد على الإسقاط فيتمكّن مستقبلا من إسقاط ما يعرفه على ما لا يعرفه لفهمه وبالتّالي تصبح له قدرة على حلّ المشكلات التّي تواجهه.

التوصيات والمقترحات:

- ❖ تكوين المعلّمين في أساسيّات عمل الذّهن لفهم أسراره و استثمارها في العمليّة التّعليميّة؛ لأنّ فهم الذّهن يعني حسن التصرّف والعمل بطريقة تمكّن من نجاح العمليّة التّعليميّة وتحقيق أهدافها.

خاتمة

- ضرورة العمل على مواكبة الكتب المدرسيّة لمستجدّات نتائج الدّراسات الذّهنيّة واستثمارها في العمليّات التّعليميّة لأنّ العلم يتطوّر ونتائجه تتجدّد.
- التّركيز على إدراج الأنشطة اللّاصفيّة بقدر الاهتمام بالأنشطة الصفيّة لما لها من أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة.
- توفير بيئة صفيّة ملائمة تسمح بتطبيق الاستراتيجيّات التّعليميّة الحديثة، ومحاولة حلّ مشكل العدد والاكتظاظ، ببناء مؤسّسات تربويّة جديدة، فمن غير المعقول أن نجد مؤسسة واحدة في منطقة عمرانيّة مكتظّة بالسّكان، وكذا محاولة تحسين هذه المؤسّسات وتزويدها بالوسائل التّكنولوجيّة لأهميتها في عملية التّعلم.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادروالمراجع:

أوّلا: الكتب

1- أ. فالسي وآخران:

في الثّقافة والعرفان والتّداول مقاربات بينيّة، ترجمة ثروت مرسي و عبد الرّحمان طعمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2022م.

2- ابتسام صاحب الزّويني وآخران:

المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2013م.

3- إبراهيم بن سالم الصباطي ومحمّد عبد السّلام غنيم:

مقدّمة في علم نفس النّمو، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، السّعوديّة، ط1 2011م.

4- أحمد عزت راجح:

أصول علم النّفس، دار الكتاب العربي للطّباعة والنّشر، مصر، ط7، 1968م

5- الأزهر الزّنّاد:

نظريّات لسانيّة عرفنيّة، دار محمد علي للنشر، تونس، 2009م.

6- الأزهر الزنّاد:

النصّ والخطاب مباحث لسانيّة عرفنيّة،دار محمّد علي للنّشر، تونس. ط1، 2011م.

7- أنور محمّد الشّرقاوي:

علم النّفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط2، 2003م.

8- بشيرة ملّو العين:

الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، الأردن، الطبعة العربيّة 2015م.

9- بلقاسم اليوبي وآخرون:

تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسات وأبحاث علميّة محكّمة، دار كنوز المعرفة الأردن، ط1، 2018م.

10- ابن جنّي ابو الفتح عثمان:

الخصائص، تح: محمّد علي النجّار، دار الهدى للطّباعة والنّشر، لبنان، ط2، ج2، 1952م.

11- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم:

المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزّعون، الأردن، ط7، 2014م.

12- جورج لايكوف ومارك جونسون:

الاستعارات التّي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توفال للنّشر، المغرب، ط2، 2009م.

13- جورج لايكوف ومارك جونسون:

الفلسفة في الجسد الذّهن المتجسّد وتحدّيه للفكر الغربي، تر: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2016م.

14- جوناثان كيف فوستر:

الذّاكرة مقدّمة قصيرة جدّا، تر: مروة عد السّلام، ، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة مصر، ط1، 2014م.

15- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون:

التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، عالم الكتب، ط1، 2003م.

16- خالد حسين أبو عمشة وآخرون:

تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (cefr) في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، ج1، 2022م.

17- خالد حسين أبو عمشة وآخرون:

تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها الرّؤى والتّجارب أبحاث علميّة محكمة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2015م.

18- خالد حسين أبو عمشة وآخرون:

تطبيقات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (cefr) في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، ج2، 2022م.

19- خالد حسين أبو عمشة وآخرون:

مقاربات حديثة في تعليميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2021م.

20- ذوقان عبيدات وآخران:

البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن، ط1، 1984م.

21- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد:

الدّماغ والتعلّم والتّفكير، ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، ط 2، 2005م.

22- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السّميد:

استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلّم والمشرف التّربوي، دار الفكر ط1، 2007م.

23- رافدة الحريري:

طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، الأردن، ط1، 2010م.

24- رافع النّصير الزّغلول وعماد عبد الرّحيم الزّغلول:

علم النّفس المعرفي، دار الشّروق، الأردن.

25- راي جاكندوف:

علم الدّلالة والعرفانيّة، تر: عبد الرزّاق بنور، دار سيناترا، تونس، 2010م.

26- روبرت دي بوجر اند:

النصّ والخطاب والإجراء، تر: تمّام حسّان، عالم الكتب، مصر، ط1، 1998م.

27- روبرت سترنبرج وكارين سترنبرج:

علم النفس المعرفي، تر: هشام حنفي، دار جامعة الملك سعود للنشر، المملكة العربيّة السعوديّة، 2018م.

28- روبرت سولسو:

علم النفس المعرفي، تر: محمّد نجيب الصبوة وآخران، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر 2000م.

29- زاهر أحمد:

تكنولوجيا التّعليم تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط2، ج2.

30- زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود:

النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدريس، مركزديبونو لتعليم التّفكير، الأردن ط1 2016م.

31- زين عبد الهادي:

المستقبل الشّائك تحدّيات الثّقافة والمعرفة في الدّول النامية، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب مصر، ط1، 2018م.

32- سحر عز الدّين:

التّعلّم المستند للدّماغ في تدريس العلوم، عضو اتحاد النّاشرين الأردنيين، الأردن، ط1 2015م.

33- سُميّا أحمد العفيف:

تنمية مهارات النّقد والتّذوق الأدبي وفق توجهات النّظريّة البنائيّة، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2013م.

34-سمير جلوب:

الوسائل التّعليميّة، دار خالد اللّحياني للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1 2017م.

35- شذى عبد الباقي محمّد ومصطفى محمّد عيسى:

اتّجاهات حديثة في علم النّفس المعرفي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، ط1 2011م.

36- شريف الدّين أيو أبوبكر:

الموجز في المهارات اللّغويّة، معهد اللّغة العربيّة وعلوم الشّريعة للنّشر والتّوزيع، نيجيريا، ط1 2022م.

37- صابر الحباشة وآخرون:

دراسات في اللّسانيات العرفانيّة الذّهن واللّغة والواقع، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، ط1 المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2019م.

38- صالح غيلوس:

التّلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء، البدر السّاطع، الجزائر، ط1، 2017م.

39- صبحي إبراهيم الفقي:

علم اللّغة النصّي، بين النظريّة والتّطبيق دراسة تطبيقيّة على السّور المكّية، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، ج1، 2000م.

40- طارق عبد الرؤوف و إيهاب عيسى المصري:

الذّاكرة والتّذكّر والنّسيان طرق تنشيط الذّاكرة وأنواعها، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر مصر، ط1، 2020م.

41- طارق عبد الرّؤوف:

الخرائط الذّهنيّة ومهارات التّعلّم طريقك إلى بناء الأفكار الذّكيّة، المجموعة العربيّة للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2015م.

42- طيّب نابت سليمان:

المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2015م

43-عامر إبراهيم علوان:

تربية الدّماغ البشري وتعليم التّفكير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2012م.

44- عايش محمود زيتون:

النّظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1 2007م.

45- عبد الرّحمان حاج صالح:

بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2012م.

46- عبد الرّحمان كامل عبد الرّحمان محمود:

أسس بناء المنهج وعناصره، جامعة الفيوم كليّة التربية قسم المناهج وطرق التّدريس، مصر ج1، م2008م.

47- عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم:

النّظريّة اللّسانيّة العرفانيّة دراسات ابستمولوجيّة، دار رؤية، مصر، ط1، 2019م.

48- عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم:

أنطلوجيا العرفان واللّسان من المنظوميّة إلى النّسقيّة، دار كنوز المعرفيّة، الأردن، 2022م.

49- عبد الرّحمان محمّد طعمة وأحمد عبد المنعم:

المقاربة العرفانيّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1 2021م.

50- عبد الرّحمان محمّد طعمة:

البناء العصبي للّغة دراسة بيولوجيّة تطوريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2017م.

51- عبد الكبير الحسيني:

الدّلالة المعرفيّة ومشروع بناء هندسة المعنى، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2020م.

52- عبد المجيد سيّد أحمد منصور:

سيكولوجيّة الوسائل التّعليميّة ووسائل تدريس اللّغة العربيّة، مراجعة: إبراهيم عصمت مطاوع، دار المعارف، مصر، ط1، 1981م.

53- عدنان يوسف العتّوم:

علم النّفس المعرفي النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط3، 2012م .

54- عزمي طه السيّد وآخرون:

الثّقافة الإسلاميّة (مقرّر الثّقافة الإسلاميّة/رقم 0206)، منشورات جامعة القدس المفتوحة عمان، ط4، 2008م.

55-عصام حسن الدّليمي:

النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها التّربويّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2014م.

56- عطيّة سليمان أحمد:

الاستعارة القرآنيّة في ضوء النّظريّة العرفانيّة (النّموذج الشّبكي، البنية التّصوريّة، النّظريّة العرفانيّة)،الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2014م.

57- عطيّة سليمان أحمد:

اللّسانيات العصبيّة اللّغة في الدّماغ (رمزيّة.عصبيّة.عرفانيّة)، الأكاديميّة الحديثة للكتاب الجامعيّ، مصر، 2019م.

58- علي حسين حجاج وعطيّة محمود هنا:

نظريّات التّعلّم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب الكويت، 1978م.

59- عماد عبد الرّحيم الزّغلول:

نظريّات التّعلّم، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2010م .

60- عيسى الشمّاس:

مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، اتّحاد كتاب العرب، سوريا، 2004م.

61- عيسى مومني:

اللّسانيات العربيّة المداخل والخبرات والرؤى مقترحات نظريّة وآفاق تطبيقيّة، المعارف للطّباعة، الجزائر، ط1، 2022م.

62- فؤاد قنديل:

فنّ كتابة القصّة، شركة الأمل للطّباعة والنّشر، مصر، 2002م.

63- قاسم جميل أمين:

التّعلّم والتّعليم التّعاوني، دار المأمون للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2014م.

64- قدورعبد الله ثاني:

مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، دار الغرب للنّشر والتّوزيع الجزائر 2005م.

65- كليركرامش:

اللّغة والثّقافة، تر: أحمد الشيمي، وزارة الثّقافة والفنون والتراث، قطر، ط1، 2010م.

66- لورون بّوتي:

الذّاكرة أسرارها وآلياتها، تر: عز الدين الخطّابي، هيئة أبو ظبي للسّياحة والثّقافة، الإمارات العربيّة المتحدّة، ط1، 2012م.

67- مادلين بيرلي آلين:

مهارات تنشيط الذّاكرة، تر: بشير العيسوي، دار المعرفة للتنمية البشريّة، المملكة العربيّة السعوديّة.

68- مجموعة من الباحثين:

النّص والخطاب في المباحث العرفانيّة، تنسيق: المنجي القلفاط، دار كنوز المعرفة، الأردن ط1 2018م.

69- محي الدّين محسب:

الإدراكيّات أبعاد إبستيمولوجيّة وجهات تطبيقيّة، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017م.

70- محمّد الحاج خليل:

التّقويم الذّاتي في التّربية، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، لبنان، ط1، 2006م.

71- محمّد الصّالح البوعمراني:

دراسات نظريّة وتطبيقيّة في علم الدّلالة العرفاني، دار نهى، تونس، ط1، 2009م.

72- محمّد جاسم عيسى:

قدرات الدّماغ البشري الفائقة، دار مكتبة عدنان، العراق، ط1، 2014م.

73- محمّد خطابي:

لسانيّات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1991م.

74- محمّد رضا البغدادي وآخران:

التعلّم والتّعاوني، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2005م.

75- محمّد زياد حمدان:

الدّماغ والإدراك والذّكاء والتّعلّم(دراسة فيسيولوجيّة لماهياتها ووظائفها وعلاقاتها)، دار التّربية الحديثة، الأردن، 1986م.

76- محمّد عبد الودود أبغشن:

نظريّة الأفضية الذّهنيّة مبادئها وتطبيقاتها، يافا للبحوث والدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط 1 تونس، 2018م.

77- محمّد الصّالح حثروبي:

الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرسميّة، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، الجزائر.

78- مركز نون للتّأليف والتّرجمة:

التّدريس طرق واستراتيجيّات، سلسلة المعارف الإسلاميّة، لبنان، ط1، 2011م.

79- مصطفى تيلوين:

مدخل عام في الأنثروبولوجيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م.

80- مصطفى غلفان وآخران:

اللّسانيات التّوليديّة من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2010م.

81- منال البارودي:

العصف الذّهني وفنّ صناعة الأفكار، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، مصر، ط1 2015م.

82- نايف سليمان:

تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2، 2003م.

83- هاني إسماعيل رمضان:

برنامج تعليم العربيّة عن بعد للطّلبة الأتراك، منشورات المنتدى العربي التّركي، 2017م.

84- وسام صلاح عبد الحسين:

التعلّم المتناغم مع الدّماغ تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعلّم، دار الكتب العلميّة، لبنان 2015 م.

85- يوسف قطامي:

النظريّة المعرفيّة في التّعلّم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2013م.

ثانيا: المعاجم والموسوعات

1- أحمد زكي بدوي:

معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة انجليزي-فرنسي-عربي، مكتبة لبنان، لبنان، 1982م.

2- حسن شحاتة وآخران:

معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، مصر، ط1، 2003م.

3- غي تيبرغيان وآخرون:

قاموس العلوم المعرفيّة (فرنسي-عربي)،تر: جمال شحيد، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، لبنان ط1، 2013م.

4- محمّد السيّد علي:

موسوعة المصطلحات التربويّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، ط1، 2011م.

5- نخبة من أساتذة الجامعات:

الموسوعة الجزائريّة مجلّد الثّقافة والفنون، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، ديسمبر 2022م.

ثالثا: المقالات العلميّة

1- جميلة راجا:

الكتاب المدرسي بين الواقع والطّموح، مجلّة الخطاب، مجلّد 2009، العدد 5، 30 جوان 2009م.

2- خديجة أصنامي وفهيمة قالون:

منهاج تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة متوسّط بين النّظريّة والتّطبيق، مجلّة العربيّة المجلّد 2، العدد 4، 2011م.

3- ذهبيّة حمّو الحاج:

مقدّمة في اللّسانيات المعرفيّة، مجلّة الخطاب، العدد 14، 2013م

4- راضية طاشمة وجبور حنان:

استراتيجيّات لتحسين الذّاكرة، مجلّة الرّوافد، المجلّد 4، العدد1، جوان 2020م.

5- زكرياء بوجلول:

سيميولوجيا الصّورة في الكتاب المدرسي قراءة في الصور المدرجة في كتاب تعليم اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 12، العدد 2، 2022م.

6- الطّاهر بومدفع وعبد القادر خنّوش:

المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة: لماذا وكيف، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، المجلّد 5، العدد 1، 2020م.

7- عبد الرّحمان حاج صالح:

الأسس العلميّة واللّغويّة لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلّد 2، العدد 1، 01/ 06 / 2000م.

8- عبد الرّحمان فايزة وأحمد عبد السّلام:

نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريّات التّعليم والتّعلّم: نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ أنموذجا، مجلّة كليّة التّربية، العدد 165، الجزء 3، 2015م.

9- عبد الرّحمان محمّد طعمة:

بيولوجيا اللّسانيات: مدخل للأسس البيو-جينيّة للتّواصل اللّساني من منظور اللّسانيات العصبيّة، مجلّة الممارسات اللّغويّة، المجلّد 7، العدد 3، 2016م.

10- عزّة محمّد عبد السّميع:

التّعلّم المستند إلى المخّ، مجلّة دراسات في التّعليم الجامعي، العدد 37، 2017م.

11- عزوز ميلود:

المقاربات البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة بين الماضي والحاضر – الواقع والمأمول، مجلّة آفاق علميّة، مجلّد 10، العدد 3، 2018م.

12- عمر بن دحمان:

المعرفة/الإدراك/العرفنة بحث في المصطلح، مجلّة الخطاب، المجلّد 8، العدد 14، 2013م.

13- محمّد ختاش:

نظريّة التّعلّم المتناغم مع الدّماغ وتوظيفاتها في التّعلّم والتّعليم الجامعي، مجلّة الحقوق والعلوم الإنسانيّة، العدد 24، المجلّد 2، 2015م.

14- محمّد سيف الله وأحمد جوهري:

مركزيّة الاستعارة التّصوّريّة في تعليم وتعلّم اللّغة الثانية، journal of arabiclanguage، المجلّد 2 العدد 1، 2022م.

15- محمود عبد الرّزّاق مختاروآخرون:

فاعليّة نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظريّة التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تنمية مهارات الإبداع اللّغوي، المجلّة التّربويّة، العدد44، 2016م.

رابعا: المذكّرات

1- إسعد فايزة:

العادات الاجتماعيّة والتّقاليد في الوسط الحضري بين التّقليد والحداثة مقاربة سوسيو-أنثروبولوجيّة لعادات الزّواج والختان مدينتي وهران وندرومة نموذجا -، إشراف: حجيج الجنيد، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة وهران، كليّة العلوم الاجتماعيّة، الجزائر، 2011م/2012م

خامسا: الوثائق والمستندات البيداغوجيّة:

1- حسين شلّوف وآخرون:

اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019م.

2- حسين شلّوف وآخرون:

اللّغة العربيّة دليل استعمال الكتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب الجزائر، 2019م.

3- اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة:

الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م.

4- اللّجنة الوطنيّة للمناهج ومديريّة التربية الوطنيّة:

التّعليم المتوسّط منهاج اللّغة العربيّة منهاج التّربية الإسلاميّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر 2016م.

5- اللّجنة الوطنيّة للمناهج:

المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 80- 40 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، مارس 2009م.

6- اللّجنة الوطنيّة للمناهج:

مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م.

7- المديريّة العامّة للتّعليم مديريّة التّعليم المتوسّط والمفتّشيّة العامّة للتربية الوطنيّة:

المخطّط السّنوي للتّعلّمات وآليات تنفيذه المادّة: اللّغة العربيّة المستوى: السّنة الرّابعة من مرحلة التّعليم المتوسّط السّنة الدّراسيّة: 2021م/2022م، جويلية 2021م.

8- المديريّة العامّة للتّعليم مديريّة التّعليم المتوسّط:

تكييف الدّليل المنهجي لتنفيذ مخطّط التعلّم الاستثنائي للفترة من 11 أفريل 2021م إلى نهاية السّنة الدّراسيّة 2021/2020م المادّة اللّغة العربيّة، مارس 2021م.

9- المفتّشيّة العامّة للتّربية الوطنيّة ومديريّة التّعليم المتوسّط:

المخطّطات السّنويّة المادّة اللّغة العربيّة المستوى السّنة الرّابعة متوسّط، سبتمبر 2022م.

10- ميلود غرمول وآخرون:

اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م.

11- وزارة التّربية الوطنيّة:

دليل منهجي في التّقويم التّربوي، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2016م.

سادسا: المو اقع الالكترونيّة

1- شفيق الجندوبي وبلقاسم حمودة:

تعليميّة الإنتاج الكتابي وإضاءات علم النّفس العرفاني، تاريخ النشر 2020/02/13م، تاريخ الاطّلاع 11 أكتوبر 2022م، https://www.new-educ.com/.

2- طبّال أيّوب:

مذكّرة نشاط التّوكيد اللّفظي والمعنوي للسنة الرّابعة متوسط-الجيل الثّاني، تاريخ النّشر 2021/02/8، تاريخ الاطّلاع 2021/12/11م، https://anasedu.com.

3- ليال العلي:

الأساليب والطّرق التّي يجب أن يتبعها المعلّم لجذب انتباه الطّلاب،تاريخ النّشر 17-01-2021م،تاريخ الاطّلاع21-12-2021، 16:09سا، https://www.arageek.com/edu/ways-to-get-students-attention.

سابعا: المراجع باللغة الأجنبيّة

1-Fachun Zhang and Jianpeng Hu:
A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching ,Internationnal Education Studies,Vol 2,No 2 ,May 2009.

2-Rastier François:
Linguistique et Recherche Cognitive, Histoire Épistémologie Langage, Tome 11, Fascicule 1, 198911.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

مقدّمة.....(أ، ز)

إشكاليّة البحث.....

أسباب اختيار البحث.....

أهميّة البحث وأهدافه.....

المنهج المتبع.....

خطّة البحث.....

الدّراسات السّابقة.....

الفصل التّمهيدي: الإطار النّظري العام للعلوم العرفانيّة

المبحث الأوّل العلم العرفانيّ (تعريفه، نشأته): 11-14

1- تعريفه.....

2- نشأته.....

المبحث الثّاني: أهم العلوم العرفانيّة وإساهماتها في دراسة الذّهن..... 15-26

1- علم النّفس العرفاني.....

1-1- حلّ المشكلات.....

1-2- علم الأعصاب العرفاني.....

1-3- النموّ المعرفي.....

2- الأنثروبولوجيا العرفانيّة.....

3- اللّسانيات العرفانيّة.....

الفصل الأوّل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (محتوياته، ميزاته، أبعاده)

المبحث الأوّل: أسس بناء المقرّر الدّراسي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وغاياته وأبعاده العلميّة.....	**30- 60**
1- أسس بناء مقرّر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.....	
1-1 بناؤه وفق المقاربة النصيّة.....	
1-2- بناؤه وفق المكتسبات القبليّة.....	
1-3- ترتيبه وفق ترتيب المهارات اللّغويّة.....	
1-4- التّنويع بين النصّ النّثري والشّعري.....	
1-5- تبنّي وضعيّات تعلّميّة مستقاة من الحياة اليوميّة.....	
1-6- مراعاته لخصوصيّة المرحلة العمريّة للمتعلّم.....	
1-7- مراعاته لمتطلّبات العصر.....	
1-8- احتواؤه على الصّورة.....	
2- غاياته وأبعاده العلميّة.....	
المبحث الثّاني: مظاهر التّعدّد والتّكامل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعةمتوسّط.....	**60- 66**
1- تعليم اللّغة بشكل متكامل.....	
2- تعدّد الوسائل التّوضيحيّة.....	
3- تعدّد وتكامل أهداف المقرّر الدّراسي (ككلّ وداخل المقطع التّعليمي في حدّ ذاته).....	
4- تعدّد القيم.....	
5- تعدّد الأسس التّي بُني عليها المنهاج في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط.....	
6- تعدّد الأنماط.....	
7- تعدّد مواضيع المقاطع التّعليميّة.....	
8- تعدّد وتنوّع التّقييم.....	

المبحث الثّالث: المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وعلاقته بذهن المتعلّم.....	**66- 85**
1- تعريف الثّقافة ومكوّناتها.....	
2- المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (موافقته للبنية الثّقافيّة للمتعلّم ومساعيه في تشكيل مفاهيم ومعارف ثقافيّة جديدة).....	
2-1- اللّغة العربيّة جزء من الثّقافة العربيّة.....	
2-2- تنوّع مجالات المعرفة.....	
2-3- القيم.....	
2-4- العادات والتّقاليد.....	
2-5- ثقافات المجتمعات.....	
الفصل الثّاني: عمليّات العرفنة ونماذج تفعيلها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط	
المبحث الأوّل: عمليّات العرفنة.....	**88- 96**
1- الانتباه.....	
2- الإدراك.....	
3- التّذكّر.....	
المبحث الثّاني: النّظريّات ذات الأساس الذّهني واستراتيجيّاتها التّعليميّة...	**96- 140**
1- النّظريّة الجشطالتيّة.....	
1-1- الإدراك الكلّي للأشياء.....	

2-1- ربط الخبرات الجديدة بالسّابقة والبناء على المألوف.....	
3-1- التعلّم القائم على الاستبصار والفهم.....	
2- اكتساب المعرفة من منظور البنائيّة (المعرفة تُبنى ولا تنقل).....	
2-1- المشكلات الحقيقيّة.....	
2-2- المتعلّم النّشط.....	
3-2- التّوجيه نحو مصادر المعرفة المختلفة.....	
4-2- التّقييم الذّاتي.....	
5-2- إنجاز المهام.....	
6-2- حلّ المشكلات.....	
7-2- التّعليم التّعاوني.....	
3- نظريّة التّعلّم المستند إلى الذّهن.....	
1-3 الذّهن اجتماعي.....	
2-3 الذّهن فريد بذاته.....	
3-3 الذّهن يعمل ويتطوّر بالتحدّي وتتوقّف وظائفه بالتّهديد.....	
4-3- الذّهن ينظّم المعنى من خلال الأنماط.....	

الفصل الثّالث: استثمار الدّرس اللّساني العرفاني في دعم الآليات التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط (توجّهات تطبيقيّة)

المبحث الأوّل: الاستعارة التصوّريّة (المفهوميّة) وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة.....	**147- 178**
1- الاستعارة التصوريّة (التّعريف والأنواع).....	
1-1- تعريفها.....	
2-1- أنواعها.....	

1-2-1- الاستعارة البنيويّة.....	
1-2-2- الاستعارة الاتجاهيّة.....	
1-2-3- الاستعارة الأنطلوجيّة.....	
1-2-4 استعارة التّشخيص.....	
2- الاستعارة التصوّريّة وإثراء المعجم الذّهني وتنمية الحسّ الإبداعي لدى المتعلّم.....	
المبحث الثّاني: الجسدنة وفعاليّة استغلال نتائجها في العمليّة التّعليميّة...	**178- 192**
1- الجسدنة (تعريفها ومبادئها).....	
1-1- تعريفها.....	
1-2- مبادئها وأسسها.....	
2- استثمار نتائج ثنائيّة الذّهن والجسد وتطبيقها في العمليّة التّعليميّة	
خاتمة.....	**194- 195**
التوصيات والمقترحات.....	**195- 196**
قائمة المصادروالمراجع.....	**198- 212**
فهرس الموضوعات.....	**214- 218**
الملحق.....	**220- 241**

الملحق

فهرس المصطلحات (عربي/إنجليزي):

المصطلح	المقابل الأجنبي
الدّماغ	Brain
الذّهن	Mind
الخليّة العصبيّة	The neuron
العلوم العرفانيّة	Cognitive sciences
الفلسفة	Philosophy
علم النّفس العرفاني	Cognitive Psychology
الذّكاء الاصطناعي	Artificial Intelligence
الأنثروبولوجيا العرفانيّة	Cognitive Anthropology
تخيّل	Imagery
تعلّم	Learning
الحواس	Sensors
اللّسانيات البنيويّة	Structural Linguistics
النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة	Transformational Generative Theory
البنى التّركيبيّة	Syntactic Structure
النظريّة المعياريّة (النّموذج المعيار)	Standard Theory
النّظريّة النّموذجيّة الموسّعة	Extended Standard Theory

Principles and Parameters	المبادئ والوسائط
Minimalist Programm	البرنامج الأدنوي
Textual Approach	المقاربة النّصيّة
Competence Approach	المقاربة بالكفاءات
Cohesion	اتّساق
Coherence	انسجام
Learner	متعلّم
Teacher	معلّم
Competence	كفاءة
Individual Differences	الفروق الفرديّة
Skills	مهارة
Listening	استماع
Speech	تحدّث
Reading	قراءة
Writing	كتابة
Reading intensive	القراءة المكثّفة
Reading extensive	القراءة الموسّعة
Emotional Development	النموّ الانفعالي

Social Development	النموّ الاجتماعي
Moral Development	النموّ الأخلاقي
Physical Development	النموّ الجسمي
Mental Development	النموّ الذّهني
Linguistic Development	النموّ اللّغوي
Semiotics	سيميائيّة
Curriculum	منهاج
Assessment	التّقييم
Self-assessment	تقييم ذاتي
Peer Assessment	تقييم الأقران
Culture	ثقافة
Customs and Tradition	عادات وتقاليد
Attention	الانتباه
Perception	الإدراك
Remembering	التذكّر
222Sensory Memory	الذّاكرة الحسيّة
Short-Term Memory	الذّاكرة قصيرة المدى
Long-Term Memory	الذّاكرة طويلة المدى

الجشطالت	Gestalt
استبصار	Insight
البنائيّة	Constructivism
التمثّل	Assimilation
المواءمة	Accommodation
استراتيجيّات التعلّم	Learning Starategies
التعلّم النّشط	Active Learning
حلّ المشكلات	Problem solving
التّعليم التّعاوني	Cooperative Learning
التعلّم المستند إلى الذّهن	Mind -Based Learning
التّفكير النّاقد	Critical thinking
العصف الذّهني	Brainstorming
نظريّة الذّكاءات المتعدّدة	Multiple Intelligences Theory
الذكاء اللغوي/اللّفظي	Linguistic/Verbal Intelligence
الذّكاء المنطقي /الرياضي	Logical/Mathematic Intelligence
الذّكاء المكاني / البصري	Spatial/Visual Intelligence
الذّكاء الجسمي/الحركي	Bodily/Kinesthetic Intelligence
الذّكاء الموسيقي	Musical Intelligence

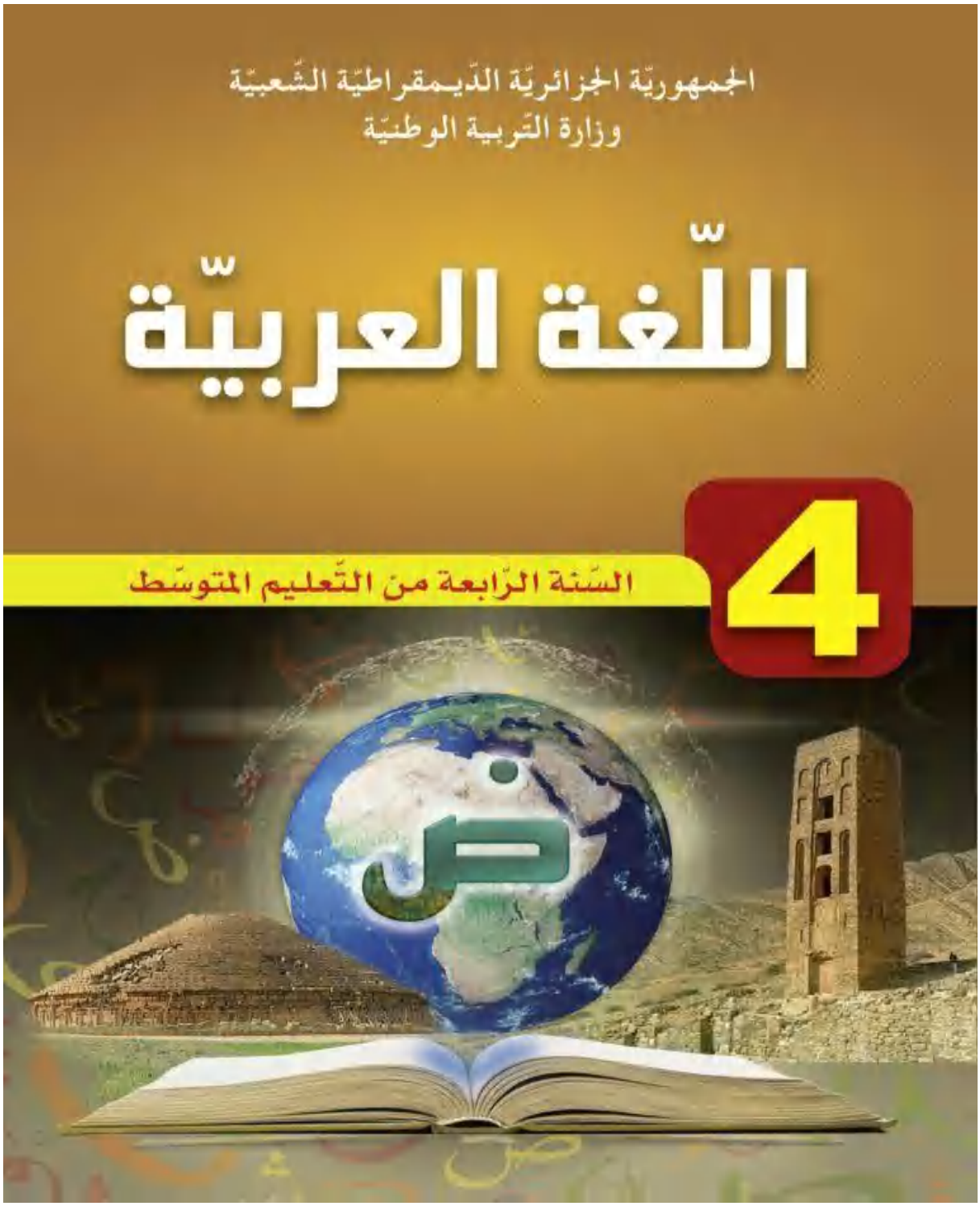
الذّكاء اجتماعي	Interpersonal Intelligence
الذّكاء الشّخصي	Intrapersonal Intelligence
الألعاب اللّغويّة	Language games
لعب الأدوار	Role Playing
وسائل تعليميّة	Instructional Materials
تقويم تكويني	Formative evaluation
تقويم تشخيصي	Diagnostic evaluation
تقويم نهائي	Final evaluation
وضعيّة مشكلة	Situational Problem
تجريد	Abstraction
ترميز	Encoding
تغذية راجعة	Feed-back
اللّسانيّات العرفانيّة	Cognitive Linguistics
الذّهن المتجسّد	The Embodied Mind
الخطاطة العرفانيّة	Cognitive Schema
نظريّة الاستعارة التصوّريّة	Conceptual Metaphor Theory
تصوّرذهني	Mental Imagery
الاستعارة البنيويّة	Structural Metaphor

الاستعارة الاتّجاهيّة	Orientational Metaphor
الاستعارة الأنطلوجيّة	Ontological Metaphor
استعارة التّشخيص	Personification Metaphor
المزج التصوّري	Conceptual Blending
التّشابك العصبيّ	Synapse

فهرس الأعلام:

جيل فوكوني	Gilles Fauconnier
مارك جونسون	Mark Johnson
كيرت كوفكا	Kurt Kooffka
ماكس فرتهايمر	Wertheimer Max
ويلفانج كوهلر	Wolfgang Kohler
روبرت دي بوجر اند	Robert De Beaugrande
جورج لايكوف	George Lakoff
رونالد لانقاكر	Ronald Langacker
فودر	Fodor
كاتز	Katz

Avram Noam Chomsky	أفرام نعوم تشومسكي
Jean Piaget	جون بياجيه
Le Moigne	لوموا ني


الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
اللّغة العربيّة
4
السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط
ض

ساره شاوش
جامعة تبسة - 1 -

إلى السيد مديرة متوسطة التربية والتعليم

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني.

بعد التحية، يسرني أن أتقدم لسيادتكم المحترمة بطلبي هذا وذلك لإجراء تربص ميداني في مؤسستكم، علما أني طالبة دكتوراه تخصص تعليمية اللغة العربية بجامعة تبسة - 1 -
وتأتي هذه التربص بغية القيام بمعاينة شاملة حول طرائق التدريس والقيام بمقابلات مع أساتذتكم المتخصصين في اللغة العربية.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

إمضاء المعني
Sara chaouch

إمضاء المدير
بالموافقة
ك. يخلف

الطالبة: سارة شاوش
الجامعة: قسنطينة 1
الهاتف: 0659327280

إلى السيدة مديرة متوسطة
الإخوة رمرم

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني
السنة الجامعية: 2022/2023

يسرني أن أتقدم لسيادتكم الموقرة، طالبا الموافقة على إجراء تربص ميداني في مؤسستكم، علما أنني طالبة دكتوراه بجامعة قسنطينة 1 تخصص تعليمية اللغة العربية.

وهذا التربص سيكون من أجل القيام بملاحظة ومقابلة تساعدني في إنجاز الجانب التطبيقي من رسالتي.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

إمضاء المعني
Sarachaouche

إمضاء المدير
رحموني احلام
مديرة متوسطة الإخوة رمرم
الجمهورية الجزائرية
2023 ماي 03

مع الموافقة المبدئية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة1

كلية الآداب واللغات — قسم الآداب واللغة العربية

إفادة

إلى السيد المحترم : مدير متوسطة مالك بن نبي

تحية طيبة وبعد ،

فإننا نفيدكم بأن الطالب (ة) : سارة شاوش ،

مسجل (ة) في السنة الثالثة دكتوراه ل م د ، خلال العام الجامعي :

2021/2022 ،

و يقوم بإنجاز أطروحة بعنوان :

المعارف المفاهيم وأدوات التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط - مقاربة معرفية -

لذا نرجو منكم السماح له (لـا) بالدخول إلى مؤسسة :

لإجراء تربص ميداني.

و لكم منا ـ السيد المدير (ة) ـ فائق التقدير والاحترام .

قسنطينة في 20 نوفمبر 2021

رئيس القسم

رئيس قسم الآداب واللغة العربية

د. شعيب محمود

مرابط عمار

سارة شاوش
جامعة قسطينة 1 -
الهاتف 0659327280

إلى مدير متوسطة بوخش عمار

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني
السنة الجامعية: 2022/2023م

بعد التحية، يسرني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا، وذلك لإجراء تربص ميداني في مؤسستكم، علما أنني طالبة دكتوراه تخصص تعليمية اللغة العربية بجامعة قسنطينة 1.
وأتى هذا التربص بغية القيام بمعاينة شاملة حول واقع التدريس والقيام بمقابلات مع أساتذتكم المتخصصين في اللغة العربية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

إمضاء المعنية
Sara Chaouche

بالموافقة
إمضاء المدير
المدير
متوسطة بوخش عمار
شارع ... حاسة عرزان
سكواح سمير

سارة شاوش
جامعة قسنطينة -1-
رقم الهاتف 0658327780

إلى السيد مدير متوسطة
محمد الزاهي

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني

بعد التحية، يسرني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا
وذلك لإجراء تربص ميداني في مؤسستكم، علمًا
أنني طالبة دكتوراه، تخصص تعليمية اللغة العربية بجامعة
قسنطينة -1-.
وياتي هذا التربص بغية القيام بمعاينة شاملة حول طرائق
التدريس و القيام بمقابلات مع أساتذتكم المتخصصين في اللغة
العربية.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام
والتقدير.

إمضاء المدير

المديرية
متوسطة محمد الزاهي
بلدية ابن باديس ولاية قسنطينة

موافقة في حدود ما يسمح به القانون

إمضاء المعني

Sara Chaouche

ساق شاوش
الجامعة: قسنطينة 1 -
الهاتف: 0659387280

إلى مدير متوسطة الكتانية

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني

بعد التحية، يسرني أن أتقدم لسيادتكم بطلبي هذا، وذلك لإجراء تربص ميداني في مؤسستكم، علما أنني طالب دكتوراه تخصص تعليمية اللغة العربية بجامعة قسنطينة 1 -
ويأتي هذا التربص بغية القيام بمعاينة شاملة حول واقع التدريس والقيام بمقابلة مع أساتذة تكم المتخصصين في اللغة العربية.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

إمضاء المعني

إمضاء المديرية

بسارة شاوش
الجامعة: مستغانم 01
الهاتف: 0659327280

إلى السيد مدير متوسطة قاسي حسين.

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني.
للسنة الجامعية 2022/2023.

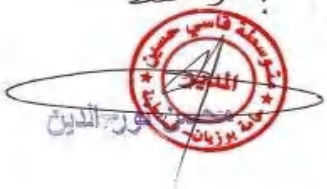
يشرفني أن أتقدم لسيادتكم طالبًا الموافقة على إجراء تربص ميداني في مؤسستكم المحترمة، علمًا أنني طالبة دكتوراه بجامعة الجزائر بوزريعة، تخصص تعليمية اللغة العربية، وهذا التربص سيكون من أجل القيام بملاحظة ومقابلة مساعد على إثراء الجانب التطبيقي من رسالتي.

وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

إمضاء المعني

المدير

بالموافقة



سارح شادشن
جامعة قسنطينة 1 .
الهاتف 0659387280

إلى السيد مدير متوسطة مهداوي
رابح

الموضوع: طلب الموافقة لإجراء تربص ميداني
السنة الجامعية 2022 / 2023 .

يشرفني أن أتقدم لسيادتكم طلبا للموافقة على إجراء تربص ميداني في مؤسستكم ، علما أنني طالبة دكتوراه بجامعة الإخوة منتوري، تخصص تعليمية اللغة العربية .

وهذا التربص سيكون من أجل القيام بملاحظة ومقابلة تساعد على إثراء الجانب التطبيقي من رسالتي .

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير .

إمضاء المعني

إمضاء المدير

متوسطة مهداوي رابح
المدير
شهادة عاشرة

المقطع التعليمي: الثالث	عنوان المقطع: التّضامن الإنساني
الميدان: إنتاج المكتوب	الأستاذة: [redacted]
المحتوى: إدماج وتقويم	المستوى: الرابع المتوسط
الوسائل التعليمية: السبورة- الكتاب المدرسي ص 66.	الأسبوع: الرابع

مركبات الكفاءة:

- يدمج المتعلم مكتسباته ومعارفه ويثبتها.
- يقيم إنتاجه وفق شبكة تقويم وضعية الإدماج.
- يصحح أخطاءه المنهجية، المعرفية، واللغوية ليتفاداها في وضعيات أخرى.

الوضعيات	سيرورة الحصة	مؤشر الكفاءة
تقديم الدرس:	مراجعة مراحل بناء نص توجيهي.	يقرأ ويستعيد
وضعية بناء التعلم	1- الاستماع للإنتاج الكتابي ومناقشته: - يقوم الأستاذ باختيار وضعية إدماجية مناسبة، ثم يطلب من صاحبها قراءتها على مسامع زملائه. - يقرأ المتعلم إنتاجه على مسامع زملائه، مع مراعاة آليات القراءة الجهرية. - يتناول زملاؤه الكلمة لإبداء آرائهم من حيث المنهجية والأفكار واللغة، بتصحيح فكرة أو إثرائها. - يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب لتوجيه المتعلمين إلى مواضع أخطائهم لتصحيحها بأنفسهم، من حيث المنهجية، الأفكار، اللغة الفصحى، ومساعدتهم على صياغة أفكارهم... - يدون المتعلم إنتاجه على السبورة بجميع أخطائه المرتكبة، ثم يتم تصحيحها جماعيا، وتدون على الكراس.	يقرأ إنتاجه ويناقش عروض زملائه ثم يصحح موضوعه
الوضعية الختامية	2- تقييم الانتاج وفق شبكة تقويم وضعية الإدماج: - وظّف هذه الشبكة لتقويم إنتاجك. - طبّق على إنتاجك المعايير والمؤشّرات. - حدّد مواضع التّحكّم وعدم التّحكّم. - أصدرْ حُكمك.	يقوم عرضه وفق شبكة تقويم وضعية الإدماج

المعايير	المؤشرات	التحكم: نعم	التحكم: لا
الوجاهة	- احترام سياق الوضعية (عرض فكرة الانخراط في هذه الجمعية التّطوعية الخيرية لهذه الجمعية المدرسية على زملائك، وإرشادهم إلى فعل الخير، ومحاولة التأثير فيهم وإقناعهم باستخدام كل الوسائل المتاحة). - احترام نمط الكتابة (التفسير والحجاج والتوجيه) - احترام الحجم المطلوب (16 سطرا).		
سلامة اللغة	- احترام قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء...). - توظيف المكتسبات: (الممنوع من الصرف، التوكيد، الجمل البسيطة والمركبة). - التوظيف السليم لعلامات الوقف.		
الانسجام والاتساق	- التسلسل المنطقي للأفكار وترابطها. - استخدام القرائن اللغوية بين الجمل والفقرات. - اعتماد الهيكلة السليمة (مقدمة، عرض، خاتمة).		
الاتقان والجودة	- توظيف ثروة لغوية وفكرية. - الأسلوب الفني والجمالي للنص وتوظيف قيم متنوعة. - تنظيم الورقة ووضوح الخط.		

- يكتشف المتعلم الخطأ ويصححه. — يكتشف ويصحح

المقطع التعليمي: الثالث	عنوان المقطع: التّضامن الإنساني
الميدان: إنتاج المكتوب	الأستاذة: توانسي حياة
المحتوى: تحرير نص توجيهي	المستوى: الرابع المتوسط
الوسائل التعليمية: السبورة - الكتاب المدرسي ص 66.	الأسبوع: الثالث

مركبات الكفاءة:

- يدمج المتعلم مكتسباته ومعارفه ويثبتها.
- ينتج نصّا منسجما لا يقل عن 16 سطرا.
- يحترم ما ورد في شبكة تقويم وضعية الإدماج.

الوضعيات	سيرورة الحصة	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	تقديم المحتوى: مراجعة مراحل بناء نص توجيهي.	يستعيد مكتسباته
وضعية بناء التعلم	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: إجراء عمليّة التّقييم: - يعرض الأستاذ الوضعيّة ويطلب من المتعلّمين الاستجابة للتّعليمة. السّياق: أنشأت- بمعية زملائك في المدرسة- جمعية مدرسية تعنى بمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الدراسية لتحسين مستواهم، وبعد فترة قصيرة قررتم استقطاب المزيد من زملائكم إلى هذا العمل الخيريّ الإنساني. التعليمة: حرّر موضوعا منسجما لا يقل عن ستة عشر سطرا، تعرض فيه على زملائك فكرة الانخراط في هذه الجمعية التّطوعيّة الخيريّة لهذه الجمعيّة المدرسية، وترشدهم إلى فعل الخير، وتحاول التأثير فيهم وإقناعهم باستخدام كل الوسائل المتاحة (وسيلة الفيديو مثلا لعرض نشاطات الجمعيّة المفيدة).	ينتبه ويحسن الإصغاء ليفهم المطلوب بدقة.
الوضعية الختامية	شبكة تقويم وضعية الإدماج: - ينتج المتعلم نصا منسجما باستخدام كل من النمط: التفسيري والحجاجي والتوجيهي، مراعيا فيه: سلامة اللغة، ترتيب الأفكار، المحافظة على المطلوب، توظيف المكتسبات المعرفية، واللغوية والمنهجية... محترما شبكة تقويم وضعية الإدماج التالية، ويسلمه للأستاذ.	ينتج نصا يحترم فيه المطلوب وشبكة تقويم وضعية الإدماج.

المعايير	المؤشرات	التحكم: نعم	التحكم: لا
الوجاهة	- احترام سياق الوضعيّة (عرض فكرة الانخراط في هذه الجمعية التّطوعيّة الخيريّة لهذه الجمعيّة المدرسية على زملائك، وإرشادهم إلى فعل الخير، ومحاولة التأثير فيهم وإقناعهم باستخدام كل الوسائل المتاحة). - احترام نمط الكتابة (التفسير والحجاج والتوجيه) - احترام الحجم المطلوب (16 سطرا).		
سلامة اللغة	- احترام قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء...). - توظيف المكتسبات: (الممنوع من الصرف، التوكيد، الجمل البسيطة والمركبة). - التوظيف السليم لعلامات الوقف.		
الانسجام والاتساق	- التسلسل المنطقي للأفكار وترابطها. - استخدام القرائن اللغوية بين الجمل والفقرات. - اعتماد الهيكلة السليمة (مقدمة، عرض، خاتمة).		
الإتقان والجودة	- توظيف ثروة لغوية وفكرية. - الأسلوب الفني والجمالي للنص وتوظيف قيم متنوعة. - تنظيم الورقة ووضوح الخط.		

القسم: الثلاثي: السنة الدراسية:

شبكة تقويم فهم المنطوق وإنتاجه

الرقم		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
المعايير		الوجاهة					البناء اللغوي							انسجام الإنتاج					التميز		
معايير التقييم 2= متميز 1= تام 0= متعثر	اللقب والاسم	الاستهلال	سلامة وضعية الجسم	مستوى الصوت	الاستجابة لطبيعة الموضوع	احترام زمن العرض	عرض الفكرة	استخدام جمل تامة المعنى	توظيف الأفعال حسب	توظيف التراكيب والصيغ	توظيف الأساليب المناسبة	التفكير الصحيح للمعنى	احترام علامات الإعراب	احترام الجانب المنهجي	عدم التناقض	استغلال المدخلات	طرح الرأي وتعليله	تلاؤم الأفكار مع الموضوع	إدراج قيمة	إثراء حلب لإبداء رأي	شد الانتباه وقوة التأثير
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
29																					
30																					
31																					
32																					

الرقم		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
المعايير		الوجاهة					البناء اللغوي							انسجام الإنتاج					التميز		
معايير التقييم 2= متميز 1= نام 0= متعثر		الاستهلال	سلامة وضعية الجسم	مستوى الصوت	الاستجابة لطبيعة الموضوع	احترام زمن العرض	عرض الفكرة	استخدام جمل تامة المعنى	توظيف الأفعال حسب	توظيف التراكيب والصيغ	توظيف الأساليب المناسبة	التمثل الصحيح للمعنى	احترام علامات الإعراب	احترام الجانب المنهجي	عدم التناقض	استغلال المكتسبات	طرح الرأي وتعليله	تلاؤم الأفكار مع الموضوع	إبراز قيمة	اقتراح حلول إبداء رأي	شد الانتباه وقوة التأثير
اللقب والاسم																					
	33																				
	34																				
	35																				
	36																				
	37																				
	38																				
	39																				
	40																				

المقطعُ الأوّل : قَضَايَا إجْتِمَاعِيَة
المَيدان : وَضْعِيّاتُ تَقْوِيمِ الإدْمَاج
المُحتوى المَعرفيّ : تَقْوِيمُ الإنْتَاجِ الكِتَابِيّ

الأسبُ
زمنُ الإنجاز : 02 سا
الأسْتاذة :

مركبات الكفاءة :
* قِيَاسُ مَدَى إكْتِسَابِ المُتَعَلِّمِينَ لِكَفَاءَةِ إنْتَاجِ سَرْدٍ قَصَصِيّ كِتَابِيّ ، وَالوُقُوفُ عَلى المُؤَشِّرَاتِ الدَّالَّةِ عَلى نَقْصِ التَّمَكُّنِ مِنْ هَذِهِ الكَفَاءَةِ لِمُعَالَجَتِهَا

الوَسَائِلُ التَّعْلِيمِيَّة :
ـ دليل الأستاذ ص : 54
ـ الكتابُ المقرّر ص 26

المراحل	سير نشاطات المُعلّم والمُتعلّم :	التّقويم :
وضعية الانطلاق	أتهيّأ : *** كيف تَخْدُم الأنْماطُ بَعْضَها ؟	تشخيصي : يستحضر
وضعيّة بناء التّعلّمات	* الوَضْعِيَّة الجُزْئِيَّة الأولى : 1 ـ إجْرَاءُ عَمَلِيَّة التَّقْيِيم : * يَعْرِضُ الأُسْتَاذُ الوَضْعِيَّة وَيَطْلُبُ مِنَ المُتَعَلِّمِينَ الإسْتِجَابَة لِلتَّعْلِيمَةِ . الإنْتَاجُ الكِتَابِيّ : * السِّيَاق : المُخَدِّرَاتُ أُمُّ الرَّذَائِلِ تَغْزُو مُحِيطَكَ الإجْتِمَاعِيّ ، بَلْ لَقَدْ رَأَيْتَهَا ـ أَحْيَانًا ـ تَقْتَحِمُ مَدْرَسَتَكَ . لِهَذَا فَكِّرْ مَعَ فَوْجِكَ فِي وَسِيلَةٍ لِتَوْعِيَةِ زُمَلَائِكَ مِنْ هَذَا الخَطَر. * التَّعْلِيمَة : إبْحَثْ عَنْ شَرِيطٍ سِينِمَائِيّ يَتَنَاوَلُ قِصَّةَ مُدْمِنٍ عَلَى المُخَدِّرَاتِ حَتَّى دَمَّرَتْ حَيَاتَهُ الخَاصَّةَ وَالإجْتِمَاعِيَّةَ ، ثُمَّ اكْتُبْ قِصَّتَهُ بِأُسْلُوبِكَ الخَاصّ ، مُسْتَغِلًّا المَوَارِدَ التِي اكْتَسَبْتَهَا فِي بِنَاءِ السَّرْدِ القَصَصِيّ . أُنْشُرْ إنْتَاجَكَ فِي مَجَلَّةِ المُتَوَسِّطَةِ وَفِي إحْدَى وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الإجْتِمَاعِيّ التِي فَتَحْتُمُوهَا فِي قِسْمِكُمْ . *** يَتَفَاعَلُ المُتَعَلِّمُونَ مَعَ الوَضْعِيَّةِ وَيُنْجِزُونَهَا فَرْدِيًّا .	مرحلي : يتفاعل المتعلّمون مع الوضعيّة وينجزونها فرديًّا
الإنتاج الكتابي	* الوَضْعِيَّة الجُزْئِيَّة الثانية : 2 ـ المُعَالَجَة : يَقُومُ الأُسْتَاذ بِتَقْيِيمِ الأعْمَالِ مِنْ خِلَالِ شَبَكَةِ تَقْيِيمِ الإنْتَاجِ الكِتَابِيّ يَسْتَنْسِخُهَا مِن الشَّبَكَاتِ الوَارِدَةِ فِي المُلْحَقِ وَالمُتَعَلِّقَةِ بِالإنْتَاجِ الكِتَابِيّ أو مِن الوَثِيقَةِ المُرَافِقَةِ . ثُمَّ يُصَنِّفُ المُتَعَلِّمِينَ فِي أفْوَاجٍ حَسْبَ حَاجَاتِهِم التِي لاحَظَهَا عَلَى إنْتَاجَاتِهِم ، وَيَقُومُ بِمُعَالَجَتِهَا عَبرَ الأفْوَاجِ التِي صَنَّفَهَا حَسْبَ حَاجَاتِهِم .	يتفاعل المتعلمون فوجا فوجا مع معالجات الأستاذ لنقائصهم

** شَبَكَةُ المُلاحَظَةِ وَ المُتَابَعَةِ لِتَقْويمِ مَيدَانِ الإنتَاجِ الكِتَابِيّ **

المعايير	المؤشّرات	نعم	التّمثيل	لا	سبب الخطأ
التوجّه	* هل كتبت نصّا قصصيّا ؟ * هل كتبت في الموضوع المختار ؟ * هل أحسنت الاستهلال والتّقديم ؟ * هل اعتمدتُ على السّرد في بناء اللغة القصصيّة بمؤشّراته ؟ * هل استعملتُ مؤشرات الوصف في الخطاب القصصيّ ؟ * هل استعملتُ مؤشرات الحوار في الخطاب القصصيّ ؟ * هل تأكدتُ أنّ الخطاب يعتمد على المخطّط السّرديّ بوضعيّاته الثلاث ؟ * هل وتيرة الأحداث كانت مرتّبة ترتيبا زمنيّا وجيها ؟ * هل تأثّرت الشّخصيّة بالأحداث وأثّرت فيها ؟ * هل رتّبتُ الأحداث ترتيبا زمنيّا وجيها ؟ * هل بنيتُ شخصيّتي بناء متطوّرا من البداية إلى النّهاية ؟ * هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض ؟				
الانسجام	* هل أفكاري تلائم الموضوع ؟ * هل وظّفت أدوات الرّبط المناسبة ؟ * هل استعملت جملا تامة المعنى ؟ * هل ارتكبت أخطاء في القواعد والإملاء ؟				
الإتقان والإبداع	* هل وظّفت علامات الوقف المناسبة بدقة ؟ * هل كان خطّي واضحا ؟ * هل كان صوتي أثناء العرض جهوريًّا ؟				
التميّز	* هل أدرجت قيما متنوعة ؟ * هل أثريت تعبيري بمفردات جديدة ؟ * هل أبديت رأيي الخاص ؟				

ملخّص البحث:

يتناول البحث المعنون بالمعارف والمفاهيم وأدوات التّحليل في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط – مقاربة عرفانيّة –، أحد أهمّ الوسائل التّعليميّة النّاقلة للمعارف والمنظّمة للمحتويات المقرّرة لكلّ مرحلة دراسيّة ألا وهي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وذلك من خلال وصفه وتحليله انطلاقا من نتائج العلوم العرفانيّة التّي درست الذّهن دراسة أسفرت من خلالها على نتائج وضّحت تعقيدات الذّهن وخصوصيّاته وكيفيّة معالجته للمعلومات، لمعرفة مدى مراعاة الكتاب قيد الدّراسة لخصوصيّة ذهن المتعلّم ومدى حرصه على تفعيله داخل العمليّة التعليميّة، وقد تمّ التوصّل في آخره إلى مجموعة من النتائج أهمّها:

- بناء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط وفق نظريات واستراتيجيّات ذات أساس ذهني جعل منه وسيلة تعليميّة قائمة وموافقة للطّريقة التّي يشتغل بها الذّهن في اكتسابه للمعرفة.

- تنوّع المحتوى الثّقافي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسّط واشتماله على محتويات ثقافيّة لها علاقة بذهن المتعلّم، يساعد المتعلّم على إدراك المحتوى وتعزيز وتصحيح المفاهيم لديه من جهة ويساعد على توسيع معارفه وإدراك الاختلافات الثّقافيّة من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحيّة:

العلوم العرفانيّة، الذّهن، نظريّة التّعليم المستند إلى الذّهن، حلّ المشكلات، التعليم التعاوني. التعلّم النّشط.

Summary:

_The research entitled “Knowledge, concepts, and analysis tools in the Arabic language book for the fourth intermediate year - a Cognitive approach” deals with one of the most important educational means that convey knowledge and organize the contents prescribed for each academic stage, which is the Arabic language book for the fourth intermediate year, through its description and analysis based on the results of the Cognitive sciences that I studied the mind in a study that yielded results that clarified the complexities of the mind, its peculiarities, and how it processes information, in order to determine the extent to which the book under study takes into account the privacy of the learner’s mind and the extent of his keenness to activate it within the educational process.

.At the end, a set of results were reached, the most important of which are:

- Building the Arabic language book for the fourth intermediate year according to theories and strategies with a mental basis that made it an established educational method and consistent with the way the mind works in acquiring knowledge.

-The diversity of cultural content in the Arabic language book for the fourth year is average, and it includes cultural contents that are related to the learner’s mind. It helps the learner to understand the content and enhance and correct his concepts on the one hand, and helps to expand his knowledge and realize cultural differences on the other hand.

Keywords: Cognitive sciences, Mind, Mind-Based Learning Theory, Problem Solving, Cooperative Learning, Active Learning.

Résumé :

La recherche intitulée « Connaissances, concepts et outils d'analyse dans le livre de langue arabe pour la quatrième année intermédiaire - Une approche cognitive » aborde l'un des moyens éducatifs les plus importants qui transmettent les connaissances et organisent les contenus prescrits pour chaque niveau académique, à savoir le livre de langue arabe pour la quatrième année intermédiaire, à travers sa description et son analyse basée sur les résultats des sciences cognitives. Ces sciences étudient l'esprit et ont permis d'obtenir des résultats qui clarifient les complexités de l'esprit, ses particularités et la manière dont il traite l'information, afin de déterminer dans quelle mesure le livre étudié prend en compte la spécificité de l'esprit de l'apprenant et la manière dont il active cet esprit dans le processus éducatif.

À la fin, un ensemble de résultats a été obtenu, dont les plus importants sont :

- La construction du livre de langue arabe pour la quatrième année intermédiaire selon des théories et stratégies ayant une base mentale, ce qui en fait une méthode éducative établie et cohérente avec le fonctionnement de l'esprit dans l'acquisition des connaissances.

- La diversité du contenu culturel dans le livre de langue arabe pour la quatrième année intermédiaire est moyenne, et il inclut des contenus culturels liés à l'esprit de l'apprenant. Cela aide l'apprenant à comprendre le contenu et à renforcer et corriger ses concepts d'une part, et l'aide à élargir ses connaissances et à réaliser les différences culturelles d'autre part.

Mots-clés :

Sciences cognitives, esprit, théorie de l'apprentissage basée sur l'esprit, résolution de problèmes, apprentissage coopératif, apprentissage actif.