الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية الأدب العربي والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس تخصص تعليمية اللغة العربية

الموسومة بـــ:

تنمية تفكير المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي من خلال النشاط القرائي

من إعداد الطّلبة:

بصافي عواطف

بلقاسم فوزية

تحت إشراف الأستاذ:

د.مسلم أسامة

السنة الجامعية: 2018م–2019

في مثل هذه اللحظات يتوقف اليراع ليفكر قبل أن يخطط الحروف ليجمعها في كلمات....تتبعثر الأحرف وعبثا أن يحاول تجميعها في سطور، سطور كثيرة تمر في الخيال ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا قليلا من الذكريات وصور تجمعنا برفاق كانوا إلا جانبنا .....فواجب علينا شكرهم ووداعهم ونحن نخطو خطوتنا الأولى في غمار الحياة ونخص بالشكر والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب عملنا وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا وإلى الأساتذة الكرام في في كلية الآداب والفنون، ونتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور "مسلم" الذي تفضل بإشراف هذا البحث فجزاه الله عنا كل خير فله منا كل التقدير والاحترام.

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم {قُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرى اللَهُ عَمَلَكُمْ وَرسُولُهُ وَالمُؤْمِنُون} صدق الله العظيم

إلهي لا يطيل الليل إلا بشكرك ولا يطيب إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلى برؤيتك الله جل جلاله، إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى بني الرحمة، ونور العالمين، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم اهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحنان والتفاني إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى كل من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمس الحبيبة

إلى من مر بها أكبر وعليه اعتمد إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي إلى من بوجودها اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إلى من عرفت معها معنى الحياة أختي

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم وأتمنى أن تبقى صورهم في عيوني صديقاتي العزيزاتي

وكذلك أشكر كل من ساعد على إتمام هذا البحث وقدم لي يد العون ومد لي يد المساعدة وزودوني بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث فلهم مني كل الشكر

إهـــداء مـذكرة التخرج

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر منهم وعانينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم

والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا

بين دفتي هذا العمل المتواضع

إلى منارة العلم إلى الأمي الذي علم المتعلمين إلى سيّد الخلق،

إلى رسولنا الكريم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء

إلى من حاكمت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها

إلى والدتي العزيزة

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي إلى

طريق النجاح الذي علمني أن أرقى سلم الحياة بحكمة وعبر

إلى والدي العزيز

إلى من حبهم يجري في عروقي ويهيج بذكراهم فؤادي

إلى أخواتي وإخواني

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداع

إلى من تكاتفنا يدا بيد ونحن نقطف زهرة وتعلمنا

إلى صديقاتي وزميلاتي

إلى من علمونا حروف من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجلى العبارات

في العلم

إلى من غوالنا علمهم حروف ومن فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى

أساتذتنا الكرام

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم خير الخلق صلى الله عليه وسلم، العملية التعليمية مبنية على ثلاثية معلم ومتعلم والوسيط الذي يربط بينهما فإذا ما حسن إعداد هذا الوسيط، وإذا ما تم التكوين البيداغوجي الملائم للمعلم استقام السلوك وتفكير المتعلم، فهو باعتباره كائن نام يستوجب من القائمين على تأطيره الإلمام بخصائص نموه الجسدية، النفسية والعقلية التي سال حبر الدارسين والباحثين التربويين من أجلها، فتنمية النشاط العقلي لا تقتصر على معرفة عمل الدماغ وفقط وإنما ينبغي التعرف على ما يؤثر في هذا النشاط إما بالإيجاب فيتطور وينمو، أو بالسلب فيبقى راكض وتشوبه عاهات.

لذا تعمل المدرسة في المراحل الأولى للمتعلم على تطوير ودعم العمليات العقلية عنده، ومن بين هذه العمليات التفكير الذي يعتبر مضخة العقل التي تنظم من خلالها خبرات المتعلم عن طريق الأنشطة التعليمية المقترحة ضمن المنهاج الدراسي، والأنشطة اللغوية كجزء من هذه الأنشطة التعليمية، التعليمية تحمل في طياتها ما يسهم في نماء تفكير المتعلمين، بحيث يعتبر النشاط القرائي أول هذه الأنشطة اللغوية التي تعمل على هذا الهدف، فهو يسهم بطريقة أو بأخرى في تنمية تفكير التلاميذ ولمعرفة كيفية وطريقة مساهمته في بلورة هذه العملية الذهنية تبادر إلى ذهننا التساؤل التالي:

ما مدى نمو تفكير المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي من خلال نشاط القراءة أن القراءة عملية ذهنية تتطلب التفكير؟.

وهذا الإشكال كان محل دراسة عند العديد من الدارسين بحيث أن المرحلة الابتدائية هي أولى المراحل التي يبدأ فيها التأطير العلمي المنظم لخبرات المتعلم عن طريق مجموعة من الأنشطة، من بينها النشاط القرائي لما له من أهمية في دعم العمليات العقلية الأخرى، وللإجابة على هذا الإشكال فإنه يتم تقسيم بحثنا هذا إلى ثلاثة فصول يتقدمها مدخل معنون بـ: عناصر العملية التعليمية، وبعده يجيء الفصل الأول: طرائق تعليم التفكير للمتعلم، حيث ألقي الضوء من خلاله على النظريات الأساسية التي اهتمت بتعليم التفكير، كما أعرض الاتجاهات الأساسية لتعليم التفكير، وتعليم التفكير داخل المدرسة، أما الفصل الثاني فيهتم بمراحل نماء تفكير المتعلم كما جاء بها "بياجيه" ويليها دور المعلم في تنمية تفكير المتعلم وصولا إلى دور المنهاج الدراسي في تطور هذا التفكير، وأخيرا يأتي الفصل الثالث ليبرز

أهمية نشاط القراءة في تنمية تفكير المتعلمين، حيث نعرض الأنشطة اللغوية المقدمة في السنة الرابعة ابتدائي وبعدها نفصل في نشاط القراءة باعتباره نشاط لغوي يمارس فيه التفكير، ولتدعيم هذا الفصل ارتأينا تقديم نموذج تطبيقي "مرض سامية".

وختمنا هذا البحث بخاتمة تحوي مجموعة من النتائج المتوصل إليها.

متبعة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لاعتمادنا على مجموعة من المراجع رأينا إنها تخدم الغرض، من بينها: المنهج التربوي وتعليم التفكير لمجدي عزيز إبراهيم، وتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لحسن عبد الباري عصر، وتعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح، كما لا يفوتنا ككل مبتدئين سائرين خوض غمار البحث أن ننوه بمجموعة من الصعوبات التي واجهتنا تمثلت خاصة في: ندرة المراجع المتخصصة ومع كل ذلك وجدنا غايتنا في نصائح الأستاذ المشرف "مسلم"، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته دون أن ننسى المعلمة المطبقة التي أتيحت لنا فرصة الاقتراب من التلاميذ وتطبيق نظريات منظري علماء التربية.

ونأمل من دراستنا هذه توفير مادة يصلح تداولها بين الطلبة كي يطلعوا عليها وربما عاد ذلك بمردود نتوقعه يمدنا بانتقادات واقتراحات قد نؤسس وفقها نظرتنا المستقبلية في هذا الموضوع.

بصافي عواطف

بلقاسم فوزية.

مـــدخـــل

تعد المدرسة مجتمعا مصغرا يمشي وفق قوانين وضعية ملزم بتطبيقها كل من يعيش بداخله، والركيزة الأساسية فيه هي: المعلم والمتعلم، لذلك يولي القائمون على بناء المناهج الدراسية العناية الكافية بهذين الركنين، ومن هذا المنطلق كان من الضروري الإشارة إلى من هو المعلم؟ ومن هو المتعلم؟.

1- المعلم:

كلمة معلم مشتقة من الفعل "عَلَمَ" ومن المصدر "علم" ووردت "علم" في القرآن الكريم والأحاديث النبوية، بحيث وردت مقترنة بالصبيان في أكثر من رواية ومن ذلك: {أن أحد الصبيان جاء إلى أبيه يبكي وقال له: ضربني معلمي}[1]، وهذا في عهد النبي صلى الله عليه وسلم.

ويقول فيه بدر ابن جماعة: "إن المعلم إذا شاء أن ينجح في تعليمه، فعليه أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات...وإن فقدان المعلم لصفة العدل يعوق العملية التعليمية"[2]

والمعلم هي تسمية تطلق على النساء والرجال الذين يقومون بالتدريس لذلك فهو مزود بالإمكانات والخبرات التعليمية والتربوية التي تساعده في تحديد الأهداف واستخدام الوسائل التعليمية، وحسن اختيار أساليب التقويم[3]، لذلك نعت بمهندس العملية التعليمية.

لذا كان الاهتمام بتكوينه أمر ضروري، خاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي للمتعلم لأن المعلم يتعامل مع ذات بشرية لا مع آلة، وهذه الذات البشرية تختلف باختلاف البيئة التي تربت وترعرعت فيها سواء من الناحية الدينية أو العلمية.

2- المتعلم:

المتعلم كائن حي نام متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما أنه يعتمد على نفسه في بناء معرفته[4]، وهو الركن الأساسي في العملية التعليمية باعتباره الفرد الذي يلتحق بالمدرسة من أجل أن يتعلم بأسلوب منتظم أو يتعلم من خلال الخبرات

[1] سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2008، ص04.
[2] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي، فرنسي، إنجليزي)، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005، ص501.
[3] ينظر، مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، دار عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009، ص939
[4] ينظر، أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008، ص20.

الحياتية المباشرة خارج أسوار المدرسة.[1]

3- البرنامج:

كلمة البرنامج معربة من الأجنبية programme وهي في الأصل كلمة فارسية بلفظ "برنامة" وتعني الخطة المرسومة التي تحدد مواعيد القيام بعمل ما وكيفية تنفيذه، واستخدمت هذه اللفظة في مجال الاحتفالات والندوات وكانت تشير إلى تلك الورقة أو البطاقة التي يدون عليها أسماء المشاركين والمواعيد التي تحدد سير الاحتفال، وأخذت اللفظة تنتشر في عدة مجالات إلى أن وصلت إلى مجال التربية وأصبحت تشكل بمفهومها عمود العملية التعليمية[2]، فمن خلال البرنامج تحدد أوقات الدروس وينظم توزيع الخطة الدراسية في ضوء متطلبات المنهاج التربوي المعمول به؛ فالمنهاج أشمل من البرنامج وبذلك فهو يختلف عنه إلى أنه يلتقي معه في: الأهداف، أساليب التقويم، المحتويات الدراسية،...والحديث عن الفرق بينهما هو موضوع في حد ذاته إلا أنه كان من الضروري الإشارة إلى أن هناك فرق بينهما لا غير.

ونجد أن الباحثين والمهتمين بحقل التربية والتعليم أدلوا بآرائهم في تعريف البرنامج إلى أنهم يتفقون جميعهم بأنه "خطة إجراءات"، لذلك يعرف بأنه: "مخطط عام يوضع في وقت سابق، ويركز على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، بحيث يلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة".[3]

والبرنامج الدراسي: "مجموعة من الموضوعات الدراسية تقدم لفئة من المتعلمين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع"[4] في الأسبوع.

وهذا البرنامج الدراسي سيظل ويبقى في مد وجزر بين تصحيح للأخطاء المترتبة عن المستجدات الجديدة التي تتمخض عن الإصلاحات التي تمس المنظومة التعليمية والتي تركز في الوقت الحالي على دمج المكتسبات التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات التي دخلت

[1] ينظر، مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، المرجع السابق، ص854.
[2] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، المرجع السابق، ص ص125-126.
[3] مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، المرجع السابق، ص196.
[4] نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، معجم مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص48.

حجرات التدريس وكانت بمثابة ثورة ثقافية، أدواتها تقنيات وخبرات تعليمية تعلمية متنوعة تهدف إلى تفعيل المواد الدراسية عن طريق تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية في الحياة.[1]

والمرحلة الابتدائية باعتبارها أولى المراحل التعليمية التي تعالج المتعلم بالتربية لها برنامجها الدراسي الخاص بها، والخاص حتى بكل مرحلة تعليمة ابتدائية، بحيث أن المرحلة الابتدائية تمتد على مدى ست سنوات وتبدأ في السادسة من العمر، وتتوزع على حلقتين: الحلقة الأولى تنحصر في الصف الابتدائي الأول والثاني والثالث، أما الحلقة الثانية فتنحصر في الصف الرابع والخامس والسادس[2]، وفيها يبدأ التنظيم المنطقي للعمليات العقلية عند التلميذ حيث يبدأ بممارسة وتنمية تفكيره*، وقدراته العقلية الأخرى.

[1] ينظر، خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص90.

[2] ينظر، جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، المرجع السابق، ص474.

* فالتفكير عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، والتفكير أنماط عديدة منها: العلمي، الإبداعي الإبتكاري، ...وما يهمنا في بحثنا هذا هو كيفية إنماء التفكير باعتباره مهارة.

الفصل الأول

تشير القراءات التاريخية إلى أن فكرة تدريس التفكير ليست بجديدة، فهو يمارس منذ عصور غابرة إلى أن الاهتمام به زاد مع بدايات القرن 19م حيث استهدفت دراسة العلوم الكلاسيكية والرياضيات القدرة على تقوية التفكير من منطلق أن الذكاء فطري في مهنة التعليم وليست مكتسبة.

1- النظريات الأساسية التي اهتمت بتعليم التفكير:

مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين ازداد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير والبرامج التعليمية الخاصة به من خلال إجراء البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية بهدف تنظيمه عند المتعلمين[1]، ومن هذا المنطلق ركزت جل النظريات التي اهتمت بالتعلم باعتبار أن تعليم التفكير يندرج ضمن التعلم، وبكيفية تعلمه سواء من خلال ما هو مرتبط بالعامل المعرفي، وهذا ما اهتمت به النظرية المعرفية (الجشطالتية) أو من خلال ربطه بتطور الذكاء الاصطناعي وهذا ما اهتمت به نظرية معالجة المعلومات.

1-1 - النظرية السلوكية: Motor théorie:

ترتكز هذا النظرية على "مفهوم السلوك" BEHAVIOR باعتباره يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا"[2]، لذلك فالتركيز الأساسي عند أنصار هذه النظرية منصب حول السلوك حيث يرون بأن التفكير ليس إلى حركة ويؤكدون على عدم وجود أي تفكير بدون حركة سواء كانت حركة عضلية أو غددية، وحجتهم في ذلك أن الشخص عندما يفكر في مشكلة ما فإنه يسجل نشاط كهربائي أو حركي (عضلي)[3]، وعلى هذا الأساس فإن جل النظريات السلوكية ركزت على هاته المسلمة في تعليم التفكير، ومن بين أشهر النظريات السلوكية:

---

[1] ينظر، صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، دار دار الميسرة، الأردن، ط1، 2007، ص ص28-29.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009، ص22.

[3] ينظر، مصطفى عشيوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2003، ص217.

1-1-1- نظرية الاشتراك الكلاسيكي:

هي للعالم الروسي بافلوف (Ivan Pavlov) (1849-1936)، حيث قام بإرساء قواعد نظريته انطلاقا من تجربته المعروفة على الكلب، حيث بين أن لكل استجابة شرطية منعكس شرطي أما الاستجابة غير الشرطية فهي نتيجة لمنعكس غير شرطي وحينما طبقت النظرية في المجال المعرفي كان المجال التعليمي الأرض الخصبة لها، حيث أكد بافلوف أن الطالب إن استجاب لقراءة كتاب فيه وسائل تعليمية سيستجيب لقراءة كتاب آخر فيه وسائل تعليمية أخرى أقل إلى أن تتلاشى تلك الوسائل التعليمية تدريجيا فيحدث عند الطالب الانطفاء[1] الذي يتمثل في تلاشي الرغبة في القراءة.

1-1-2- نظرية الاشتراط الإجرائي:

هي للعالم سكينر BF. Skinner حيث يرى: "أن معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائي محكوم بنتائجه وليس سلوكا استجابيا مستجرا بمثيرات"[2]، فمن السلوك بنى سكينر نظريته انطلاقا من التجارب التي أجراها على الحيوانات أما في مجال تطبيقها في الميدان التربوي، فيرى سكينر أن جل المشاكل الموجودة داخل الصف لها حلول إذا تمعن في سلوك الأطفال وأردنا تشخيصه[3]، وهذا لأن الطفل صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء.

1-1-3- نظرية المحاولة والخطأ:

تنسب هذه النظرية إلى عالم النفس "إدواردثور ندايك" I.Therondiaque" الذي يمثل الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم حيث أكد على وجود ارتباطات بين المثيرات والاستجابات انطلاقا من التجارب التي قام بها على أكثر أشكال التعلم

[1] ينظر، نجاح كبة، مقاربات بين اللغة وعلم النفس، مؤسسة الطريق للنشر، عمان، ط1، 2008، ص50.
[2] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان ط2، 2007، ص177.
[3] المرجع نفسه، ص178.

تميزا ألا وهو التعلم بالمحاولة والخطأ، فالتعلم عنده هو تغير آلي في السلوك يؤدي إلى ترك المحاولات الخاطئة بشكل تدريجي.[1]

ولكن بالرغم من ما قدمته النظرية السلوكية في تفسير عملية التفكير باعتباره تعلما إلا أن هناك من يرد على هذه النظرية بحجة أن عمليات التفكير تحدث دون تسجيل أي نشاط[2]، أي بدون سلوك ناتج عن تلك المثيرات.

1-2- النظرية المعرفية (الجشطالتية): Gestalt Théorie:

تعتبر النظرية الجشطالتية (Gestalt)* من أهم النظريات التي اهتمت بتفسير عمليات التفكير ونموها عند الطفل من منطلق معرفي على عكس ما جاءت به النظرية السلوكية، فهي ترى: " أن الأطفال والراشدين والشباب يمتلكون طرق مختلفة في التفكير فليس ما يعرفه الطفل الآن أقل مما سيعرفه في المستقبل فقط، بل إن ما سبق وأن عرفه كان قد نظم في عقله بطريقة تختلف عن الطريقة التي نظم عليها ما يعرفه الآن، وأن الحقائق التي تعلمها سابقا من خبرات ترتبط ببعضها البعض كبنى معرفية جديدة"[3]، وحجة أنصال هذه النظرية في ذلك أن حل مشكلة ما يتطلب إعادة التنظيم إما بتغيير في شكل المعارف أو في وظيفتها[4]، وقد ظهرت النظرية الجشطالتية في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا، ويعتبر (ماكس فرتايمر Ferartime) هو المؤسس الحقيقي لهذه النظرية ثم نبعه (كوهلر Kohler) و (كوفكا Kovaka) و (كانا kana)[5]، ومن بين تطبيقاتها في الميدان التربوي هي مساعدة المتعلم على ربط المادة التعليمية بأحداث الحياة اليومية، فالمواد الدراسية تفقد جاذبيتها

---

[1] المرجع نفسه، ص ص186-187.

[2] ينظر، مصطفى عشيوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، المرجع السابق، ص218.

* Gestalt كلمة ألمانية يقصد بها الشكل أو الصيغة أو الكل المنظم ويعرف الجشتالت بأنه كل منسق أو منتظم تضفي عليه سمة الكل وتميزه عن مجموع أجزائه.

[3] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، المرجع السابق، ص2013.

[4] ينظر، مصطفى عشيوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، المرجع السابق، 220.

[5] ينظر، تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، المرجع السابق، 215.

وإثارتها إذا لم توظف في حل المشكلات التي نواجهها[1] على حسب رأي منظريها.

3-1- نظرية معالجة المعلومات: Informations Processing Theory

معالجة المعلومات ليس اسم يطلق على نظرية بعينها بل هي تسمية عامة تطلق على مناحي النظرية التي اهتمت بكيفية تتابع الأحداث المعرفية ومعالجتها فهي اتجاه معرفي يسعى إلى دراسة الظواهر المعرفية من خلال تتبع الخطوات بالتسلسل والتنظيم والتكامل يحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب، وهذا نظرا لاعتماده على الذكاء الاصطناعي كمرجعية من أجل فهم سير العمليات المعرفية الإنسانية.

وتعود الإرهاصات الأولى لهذه النظرية بظهور الإعلام الآلي والتطور السريع الذي شهدته نظم الحواسيب في عقد الأربعينيات من القرن الماضي، ولهذا قام السيكولوجيون بإجراء مقارنة بين العمليات المنطقية التي يقوم بها الحاسوب والعمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان من أجل حل مشكلة انطلاقا من المسلمة التي تبناها أنصار نظرية معالجة المعلومات ألا وهي:

المعالجة المعرفية الإنسانية تشبه المعالجة التي تتم في الحواسيب، وهذا لأن الوظائف التي يؤديها النظام الإنساني متشابهة لتلك الوظائف التي يقوم بها الحاسوب.

وإذا ما حاولنا على حسب أنصار هذه النظرية تطبيق على المتعلمين من أجل زيادة نمو تفكيرهم، فهي تسمح بزيادة فعالية الذاكرة والإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في ذلك، وبما أن التفكير نشاط عقلي يقوم به الدماغ نتيجة تلقيه لمثير ما بالحواس فلابد من توجيه هذه المثيرات التي تخدم

[1] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط1، 2005، ص116.

عملية الإدراك[1]، وهذا التطبيق جاء نتيجة للمقارنة التي أجراها منظروا معالجة المعلومات على عمل الذكاء الاصطناعي والذكاء البشري.

ومن كان السباق في وضع هذه المقارنة هو (هابر لاند Haber Land) بين الذكاء الاصطناعي والذكاء البشري.[2]

الذكاء الاصطناعي	**الذكاء البشري**
أكثر سرعة في تنفيذ المهمات الصعبة سهولة تخزين كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير محدودية القدرة على حل المشكلات ذهنية معقدة. عدم مراعاة للجوانب الإنسانية والأخلاقية في التعامل.	أقل سرعة في تنفيذ المهمات الصعبة التدريب على تنمية قدرات الذكاء البشري. يعتمد التخزين على عمليات ترميز ومعالجة طويلة. قدرته على حل المشكلات الذهنية المعقدة. مراعاة الجوانب الإنسانية والأخلاقية عند التعامل مع الآخرين.

هذه النظريات على اختلاف توجهاتها التقت في محور واحد هو تعليم التفكير فتعليمه يستدعي معرفة كل ما أتت به هذه النظريات، لأن المتعلمين يختلفون في مستويات التفكير.

2- طرائق تعليم التفكير:

إن مهمة القائمين على تعليم التفكير أشبه ما تكون بمهمة فرقة موسيقية، يؤدي فيها كل فرد دوره لتنسجم وتتألف هاته الأدوار في النهاية لعزف نغمة موسيقية، وهذا ما هو حاصل مع تعليم التفكير، فالهدف والغاية التي تجمع

[1] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص283.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص285.

المهتمين والباحثين هو تنمية التفكير وتعزيزه ، لذلك تعددت وجهات النظر والآراء حول تعليمه، وهذا من منطلق تعدد النظريات المهتمة بتنميته.

فمنهم من يفضل أن يكون تعليمه من خلال برامج قائمة بذاتها، وآخرون يميلون إلى تعليمه كمحتوى في المقررات الدراسية، وبين هذان الفريقان قام فريق تالت حاول التوفيق بين الرأيين.

الرأي الأول:

يشير أنصار هذا الرأي إلى أنه يجب تعليم التفكير كموضوع مستقل بذاته، وهذا لأن الدروس المستقلة تكون أكثر قوة في إكساب مهارة التفكير بسبب احتمالية تدريسها من قبل المعلمين بصورة نظامية، ومن بين المؤيدين لهذا الرأي باير Bayer" حيث يرى بأن هناك مجموعة من الشروط لتعليم التفكير كموضوع مستقل ومن بينها:

- وعي المتعلمين بالأنشطة والعمليات العقلية التي يقومون بها.
- المحافظة على التركيز أثناء التعلم.
- التدرب على المهارة المستهدفة بشكل متسلسل.
- إتاحة الفرص من قبل المدربين للمتعلمين لتطبيق المهارة التي يتم تعلمها.[1]

أما من كان السباق لهاته الفكرة فهو دو بونو De Bono فقد طرح دروس مخصصة معدة إعداد جيدا لتحقيق الغرض، فهو يرى بأنه يمكن تعليم التفكير مثل تعليم أي مادة أخرى (لغة، تاريخ، فيزياء...)، فمن خلال هذا المنحى يتحسن تفكير الطلاب وتصبح العملية مخططة، ومنظمة ومحققة لأهداف مقصودة بدلا من العشوائية التي يكون فيها تعليم التفكير عبر المواد الدراسية2، لذا ظهرت

[1] ينظر، صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص ص 45-46.

[2] ينظر، مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، المرجع السابق، ص218.

* برنامج CORT ينسب إلى دي بونو ويركز هذا البرنامج على أسلوب التعليم بالاكتشاف لتزويد المتعلمين بمجموعة من استراتيجيات التفكير التي تمكن المتعلمين من التعامل مع المشكلات المتعددة التي تواجههم، وهو من أبرز برامج تعليم التفكير ويتكون من 60 درسا في التفكير [صلاح الدين عرفة محمود، 449].

عدة برامج منها برنامج كورت (CORT)* وغيرها من البرامج والكتب ذات الطابع التجاري التي تهدف إلى تحسين أداء الطلاب من منطلق المتعلمين يجدون صعوبة في تعلم كيفية التفكير في نفس الوقت الذي يتعلمون فيه محتوى المادة الدراسية، وعليه توفر هذه البرامج تدريبات مكثفة تتسمح للأطفال بالسيطرة على حلولها وبالفعل فإن الأطفال يحرزون تقدما بالنسبة لهذه المشكلات، لكن أشار بعض النفسانيين من خلال مراجعة فعالية هذه البرامج أنه ليس هناك دليل واضح على أن الطلاب الذين درسوا أي من برامج التفكير قد تحسن أدائهم في المهام التي تختلف عن تلك التي تدربوا عليها[1]، فحين تبقى الدروس المقترحة من قبل هاته البرامج عبارة عن تدريبات لها حلولها، لكن إذا ما وقع المتعلم في مشكلة معرفية غريبة عليه نوعا ما هل يستطيع حلها؟.

الرأي الثاني:

أصحاب هذا الرأي يرون أن البرامج المستقلة يكمن ضعفها في أن ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير من المحتمل ألا يتم نقله إلى مواد دراسية أخرى، لذلك يعتقدون لأن التفكير يتطور بصورة أفضل من خلال استخدامه ضمن البرنامج الدراسي المقرر[2]، فالتلاميذ قادرون على اكتساب وفهم الدروس المقررة من خلال التلقين لذلك يصبحون أكثر إدراكا وهذا ما يسمح لهم بتنمية تفكيرهم؛ فمثلا تعليم مهارة التفكير عن طريق محتوى المادة الدراسية يكون من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الأسباب الممكنة في تحقيق المشكلة؟.
- ما يمكن إيجاده من حلول؟.
- ما الدليل الذي يمكن الحصول عليه؟.

وهذا ما يجعل بناء الدرس يصرف النظر عن القاعدة المأخوذة من محتوى المادة، لذا

[1] ينظر، Johnt Breuer، مدارس تعليم التفكير، تر: محمد الأنصاري، دار الشروق، الكويت، ط1، 2000، ص ص 85-86.

[2] ينظر، صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص.46

اهتم المدرسون بتعليمه من خلال البرنامج[1]، فقد أقرت البحوث التربوية على أن تعليم التفكير يتم عن طريق المنهاج والمواد الدراسية، فالتلميذ يتعلم التفكير من خلال تحليله لمحتوى المواد الدراسية وما تتضمنه من أهداف سلوكية ومعرفية[2]، فمثلا في درس القراءة عملية التحليل تتطلب القيام بـــ:

- تحليل الموضوع.
- استخراج الأفكار العامة والأفكار الجزئية.
- المقارنة بين الأفكار من خلال أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- القيام بعملية الاستنتاج لمعاني المصطلحات من السياق.

وهذا ما يجعلنا نعلم التفكير بشكل مباشر كجزء من برنامج نشاط القراءة.

أما المدرسة فتهدف إلى تعلم التفكير تنمي العقل لذلك تدرس موضوعات من شأنها أن تثير العقل وتحفزه على التفكير وبذلك لا يصبح مضمون المواد هو الهدف، وإنما يكون التفكير من صلب وجوهر مادتها هو الغاية[3] في حد ذاتها، ورغم ما يتيحه محتوى المادة الدراسية من فرص لتعليم التفكير إلى أن أثره يبقى قليل على تعلم التلاميذ وهذا ما أشارت إليه بعض البحوث التي أجريت على مهارات الدراسة التقليدية في فهم المادة المقروءة بحيث لم يكن هناك سوى تأثير قليل لهذه المهارات على فهم المادة المقروءة[4]، وهذا الدراسة تشمل النطاق الذي أجريت فيه لا غير.

الرأي الثالث:

يقف أنصار هذه الوجهة وعلى رأسهم فريز Frase موقفا وسيطا في تعليم التفكير، حيث يرون أن تعليمه بشكل مستقل أخذ منحى تكاملي على محتوى المواد الدراسية المقررة وهذا لأن مهارات التفكير تحتاج لأن تعلم مباشرة قبل أن تطبق في محتوى المواد الدراسية، وفي نفس السياق يشير ستير نبرغ Sternberg ووليمز Williams إلى أنه لا بد أن يمتلك المعلمون والمتدربون الخبرة الكافية لتعليم التفكير من خلال المادة الدراسية وهذا ليتمكنوا

[1] ينظر، مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، المرجع السابق، ص ص210-211.
[2] ينظر، محمد عبد الرحمان عدس، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان، ط1، 1996، ص90.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص52.
[4] ينظر،Johnt Breuer، مدارس تعليم التفكير، المرجع السابق، ص85.

من دمج هذه المهارة في تعليم مضمون المادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين[1]، يعني أن يوظف المتعلم ما اكتسبه من تدريبات على البرامج المستقلة ضمن المحتوى التعليمي الموجود في البرامج الدراسية المقترحة لكن في إطار خطة مدروسة تسمح باكتساب مهارة التفكير.

ويبقى المنظرون والباحثون التربويون يراجعون أنجع الطرائق التي تساهم في تنمية التفكير ما دام هذا سيزيد في تحسين أداء التلاميذ معرفيا داخل المدرسة، ففي المدرسة جل الأساليب باعتبار التفكير جزء من المحتوى المقدم ضمن الأنشطة التعليمية كالقراءة – التعبير الشفهي- الرياضيات- ...كما أنه يعلم خارج المحتوى الدراسي ضمن الأنشطة اللاصفية وهذا ما سنتحدث عنه في تعليم التفكير داخل المدرسة.

3- تعليم التفكير داخل المدرسة:

نظرا لأهمية موضوع التفكير كثر الحديث عن العوامل التي تؤثر في تعليمه داخل القسم، فمعرفة هذه العوامل تسهم في تنمية تفكير المتعلمين، ومن بين هذه العوامل ما يتعلق بـــ:

1)- البيئة المدرسية:

فالبيئة المدرسية تلعب دورا مهما في تعليم التفكير، فالجانب الأخوي المبني على احترام الآخر يسمح للمتعلمين بالتعلم والتطور فكريا لذا يقول "مايرز Myers" "أن محاولات تشجيع النقاش والتفاعل داخل الصف يساعد المتعلمين على تنمية قدرات التفكير"[2]، لذا لابد أن يشعر التلاميذ بالأمان والاحترام داخل هذه الحجرة، والبعض يرى بأن البيئة التي يتعلم فيها التفكير لا بد أن تكون غنية بالمثيرات والوسائل التعليمية فمثلا توفير غرف تحتوي على تقنيات حديثة تشجع المتعلم وتحفزه على التفكير، بالإضافة إلى توفير مكتبة تخدم المتعلمين وكذلك توفير معارض للطلبة فيها إبداعاتهم[3]، وهذا ما يسهم في تنمية التفكير الإبداعي عندهم.

[1] ينظر، صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير، المرجع السابق، ص47.
[2] ينظر، صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير، المرجع السابق، ص40.
[3] ينظر، محمود طافش، تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته، دار جهينة، عمان، ط1، 2004، ص ص 213-215

2)- المعلم:

المعلم هو ركن العملية التعلمية فهو يساعد المتعلمين على تعلم التفكير لذلك يتوقف نجاح تعليمه على نمط التفاعل الصفي الذي يقوده، ومن هذا المنطلق أشار علماء النفس إلى مجموعة من الممارسات التي ينبغي للمعلم أن يحرص على توافرها داخل القسم ليضمن نجاح تعليم التفكير لتلامذته، ومن بينها:

- المساعدة في إكساب المتعلم الثقة بالنفس وهذا من خلال إعطاء الفرصة في إبداء الرأي[1]حول الموضوعات المطروحة للنقاش.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- طرح الأسئلة التي تنمي التفكير وهذه الأسئلة يا حبذا أن تكون مفتوحة لتثير تفكيرهم.
- يعطي فترة زمنية مناسبة للتفكير قبل المطالعة بالإجابة على السؤال المطروح.
- أن يكون قادرا على تعديل سلوك تلامذته[2] من خلال استخدامه لبرامج التفكير المتنوعة.

3- المتعلم:

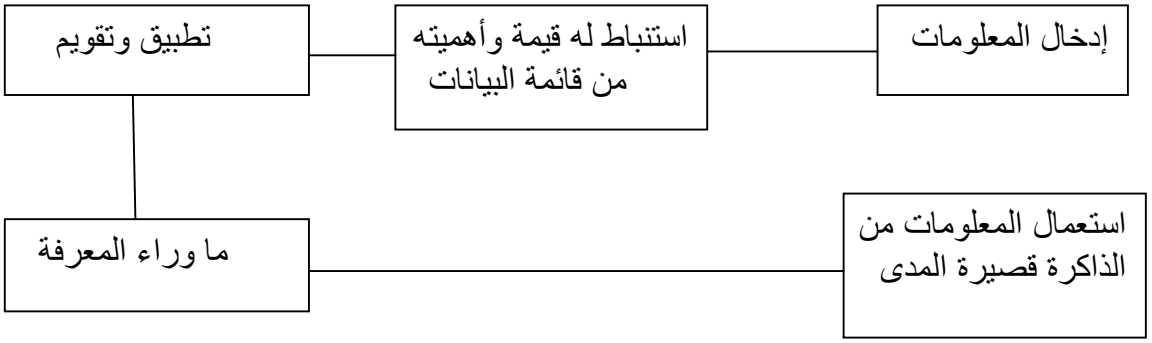
- أما المتعلم فالثقة بالنفس تأبى في الدرجة الأولى لأنها تكسبه قوة العزيمة والإرادة وتحمل المسؤولية، وهذا ما يساعده على التعلم والابتكار والإبداع.
- القدرة على إيجاد العلاقات بين الأشياء بهدف إيجاد حلول بديلة للمشكلات.
- القدرة على محاورة الآخرين وإقناعهم بالأدلة العلمية والمنطقية، وهذا يتأتى من خلال تعلم مبادئ الحوار والمناقشة.
- الابتعاد عن التقليد الأعمى وسلك منحى خاص به ليبرز ذاته[3]، وهذه هي سمة الإبداع.

وهذه العوامل لا بد منها داخل القسم حتى يتم تعلم التفكير، ومن المستحسن كما أشار بعض التربويين الابتعاد عن التلقين الذي يهتم بملء عقول المتعلمين بالمعارف والحقائق فقط، ولكن لابد من توجيه العمل على تنمية وتعليم التفكير وهذا ليتمكن التلميذ من مواجهة متطلبات الحياة المعاصرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، لذا طرحت عدة نماذج لتدريس

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص214.
[2] ينظر، محمود طافش، تعليم التفكير، المرجع السابق، ص216.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص211.

مهارة التفكير داخل القسم، ومن بينها ما عرضه "COSTA" سنة 1985م[1]في شكل درس لتعليم مهارة تفكير.

المدخل أسلوب التدريس المخرج



ولكي يتضح هذا النموذج أكثر سأعرض الدرس المقترح الذي استهدف مهارة التصنيف التي تعتبر مهارة من مهارات التفكير.

❖ **المدخلات:**

يلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى المهارة المقرر تدريسها من خلال شرح سبب تعلمها أو كيفية الاستفادة منها، مع ذكر المرادفات اللغوية مثل: تبويب، مجموعة، فئة، نوع....

❖ **عملية التدريس:**

1- يعطي المعلم للمتعلمين قائمة بأسماء حيوانات ويطالبهم بإدراجها في فئات كـ:

كلب قطة

أسد حمامة

غزالة ذئب

2- يطلب المعلم من المتعلمين أن يستحضروا أمثلة ويدرجوها تحت الأنواع الآتية:

- فواكه جافة.
- حمضيات.

[1] محمد عبد الرحمان عدس، المدرسة وتعليم التفكير، المرجع السابق، ص127.

❖ **المخرجات:**

طرح أسئلة فيما يخص الفئات التي تعرفوا عليها في السؤال الأول (1)، مع مطالبتهم بذكر حيوانات أخرى تندرج تحت التصنيف الذي تعرفوا عليه[1]، وهذا ليتمكنوا من تطبيق المهارة التي درسوها.

ومهما كان النموذج المختار فحسن العمل به هو الطريقة المثلى التي تساعد المعلم في تعليم أي مهارة من مهارات التفكير، والمعلم وحده لا يستطيع مراقبة المتعلم إذا ما تمكن من هاته المهارات بل مساعدة ووقوف الأولياء إلى جانب أبنائهم يسهم في ترسيخ ما اكتسبوه داخل المدرسة.

[1] ينظر، محمد عبد الرحمان عدس، المدرسة وتعليم التفكير، المرجع السابق، ص131.

الفصل الثاني

الإنسان منذ الوهلة الأولى التي ينفخ فيها الله تعالى من روحه فيه يبدأ يتكون حتى يصير جنينا في بطن أمه، وعندما يظهر للحياة للمرة الأولى تبدأ معها عملية النمو العقلي الذي يمر بمراحل تكون في بدايتها مؤطرة من قبل الأبوين وعند دخول الطفل إلى المدرسة يصبح نموه مراقب من قبل المعلم في إطار ما يقدمه له المنهاج الدراسي ودرايته كذلك بالمراحل التي يمر بها تطور تفكير الطفل.

1- المراحل النمائية لتطور التفكير عند المتعلم (الطفل):

اهتم الباحثون والمنظرون بالطفل وما يتعلق به خاصة ما يتعلق بالنمو الجسدي والعقلي، لذلك ظهرت عدة اجتهادات[1] عند الباحثين السيكولوجيين وعلى رأسهم "جان بياجيه Jean Piaget" في نظريته حول تطور التفكير بحيث تعتبر أكثر النظريات شيوعا في ميادين علم النفس لأن "بياجيه" يرى أن النظريات الكلاسيكية اهتمت بـ: النضج البيولوجي، التفاعل مع البيئة الطبيعية، التفاعل مع البيئة الاجتماعية، وأهملت عامل أساسي يدخل في النمو يدعوه بـ التوازن*، وهو من خلال هذا المفهوم[2] حاول أن يفسر عملية النمو المعرفي عند الطفل.

ومن أبرز مفاهيم نظريته التي يرى بأن لها علاقة بمراحل تطور التفكير عند الطفل، هي: التمركز حول الذات، السيكما، الإحيائية، العملية أو الملائمة، الاستيعاب، اللامركزية والسير العكسي[3]، وهذه المفاهيم تعتبر الدعائم الأساسية لنظريته سواء ما تعلق بالنمو اللغوي أو المعرفي وهذا نظرا لكونه يرى بأن التفكير مرادف للذكاء، واللغة، والمنطق، والمعرفة، بحيث أنه يقسم هذه المراحل وفق أعمار تقريبية اقترحها هو، ويضع كل مرحلة أمام العمر العقلي الموافق لها، والجدول الموالي يبين لنا هذا التقسيم الذي اقترحه.

---

[1] برزت عدة اجتهادات عند الباحثين ولعل أهمها ما قدمه برونو وفيجوتسكي وبياجيه.

* يعتبر عامل التوازن بمثابة الرابط الذي يجمع بين العناصر الثلاثة، بحيث هو عملية تقدمية ذات منظوم ذاتي وتهدف إلى تكييف الطفل مع البيئة وهذا يؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية.

إلى تكييف الطفل مع البيئة وهذا يؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية.

[2] ينظر، محمود محمد غانم، التفكير عند الأطفال، دار الفكر، عمان، ط1، 1995، ص81.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص ص 83-84.

جدول المراحل النمائية للتفكير عند بياجيه:[1]

المرحلة	المرحلة العمرية
الحسية الحركية sensorimoteur périodes	الولادة إلى السنة الثانية
ما قبل العمليات prio opération périodes	2-7 سنوات.
العمليات المادية concret operational périodes	7 سنوات إلى 11 سنة.
العمليات المجردة Formel o-périodes	11 سنة إلى 14 سنة.

1-1- المرحلة الحسية الحركية:

هي "المرحلة اللفظية وقبل الرمزية، فهي تسبق التعبير بالكلام واستخدام الرموز"[2] وهذا لأنها تمتد من الولادة حتى تمام الطفولة ويكون تفكير الطفل فيها حسيا حركيا لأن تفكيره يرتكز أساسا على الصورة الحسية الحركية التي تنظم المعرفة الحسية مما يؤدي إلى سلوك تكيفي، حيث يبدأ الطفل بتطوير تفكيره من خلال الانتقال من التفكير المنطقي البسيط إلى التفكير التحليلي[3] وهذا من خلال استخدامه للمحاولة والخطأ.

ومن بين المفاهيم التي تظهر عند الطفل في هذه المرحلة "بقاء الأشياء" حيث يرى بياجيه "أن إدراك الطفل لاستمرار الأشياء غير موجودة أمامه في التوو اللحظة والمحافظة على كينونتها يتطور مع نهاية السنة الأولى"[4]، فمثلا لو حملت طفلا صغيرا في هذا العمر بين يديك لمدة دقيقة ثم وضعته أرضا فتراه يبكي وينظر إلى المكان الذي هو فيه.

1-2- مرحلة ما قبل العمليات:

البعض يطلق عليها مرحلة ما قبل التفكير ويقسمها بياجيه إلى فترتين:

- الفترة الأولى: [من السنة الثانية إلى السنة الرابعة]:

ويطلق عليها بياجيه ما قبل المفاهيم لأن فيها تبدأ تتطور مهارات التمثيل التي يكون الطفل قد أرسى قواعدها في المرحلة السابقة، ويبدأ الطفل باستخدام اللغة كوسيلة أساسية لتمثيل العالم من حوله ويعتقد "بياجيه" أن الطفل يستطيع في المرحلة تصنيف الأشياء على

[1] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص56.
[2] عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر، ط2، 1997، ص82.
[3] ينظر، ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص57.
[4] المرجع نفسه، ص58.

أساس بعد واحد أو صفة واحدة[1]، فمثلا لو أعطيته مجموعة من الأشياء الملونة وطلبت منه التقاط الأشياء ذات اللون الأحمر فسينجح في ذلك.

- الفترة الثانية: [من السنة الرابعة إلى السنة الخامسة]:

تسمى بالحسية وهذا لأن الطفل يقوم فيها ببعض العمليات الذهنية كالعد وترتيب الأشياء ولكنه لا يدرك المبادئ المستعملة لإنجاز هذه العمليات لأن مفهوم التمركز حول الذات يطغى عليه بالإضافة إلى الإدراك السطحي للأشياء والإحيائية[2]، إلا أنه يتصادف والمشكلة المعكوسية*، فلو سألته مثلا عن من أخوك؟ يقول لك عليّ ثم تقول له من هو أخو عليّ؟ فإنّه لا يعرف الإجابة الصحيحة[3]، غير أن تفكير الطفل في هذه المرحلة ينتقل من التفكير التحليلي إلى التفكير الاستدلالي إلى أن تفكيره يفتقر إلى الثبات والتنظيم فأحيانا يسلك الطريقة المنطقية وأحيانا أخرى يفشل[4]، إلا أنه يحاول مرة أخرى.

1-3- مرحلة العمليات المادية:

بعدما يصير الطفل في المدرسة تتغير نظرته حول التمركز حول الذات إلى اندماج مع الآخرين فمن خلال هذا الاندماج يصير الطفل قادر على التحدث بالبرهان للأسباب التي يسأل عنها غيره، فمثلا لو قلت له لماذا الشمس لم تشرق في اليوم؟، فيجيبك لأن الغيوم غطتها وبهذا يبتعد عن الإحيائية والاصطناعية[5]، كما أنه يصبح قادرا على إجراء مجموعة من العمليات الحسابية والتصنيف والقياس والتناظر كما أنه يفهم العلاقة بين الكل والجزء وهذا من خلال التطبيقات التي يقوم بها في خضم النشاط الهندسي والحسابي في المدرسة.

[1] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، المرجع السابق، ص58
[2] ينظر، نايفة قطامي، تطور واللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008، ص231.
* المعكوسية يطلق عليها البعض المقلوبية ويقول فيها بياجيه: "هي القدرة على عكس الحوادث التي تمكن الطفل من إتمام عملية عقلية وعكسها عقليا".
[3] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص68.
[4] ينظر، محمود محمد غانم، التفكير عند الأطفال، المرجع السابق، ص89.
[5] ينظر، نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، معجم مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، المرجع السابق، ص149.

وفي هذا السن كذلك يبدأ التمييز في الشريعة الإسلامية حيث أن الطفل في هذه المرحلة يكون سنّه سبع سنوات وهو سن التمييز الذي ذكره النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: [علِّموا أولادكم الصلاة إذا بلغوا سبعا، واضربوهم عليها إذا بلغوا عشراً، وفرّقوا بينهم في المضاجع][1] (رواه أبو هريرة).

4- مرحلة العمليات المجردة:

في نظرية "بياجيه" تسمى بمرحلة العمليات الأساسية أو الشكلية إلى أنه اختار مصطلح "المجردة" لأن التعليمات والنشاطات العقلية تقترب كثيرا من ما هو موجود في المنطق الأساسي[2]، ويتميز التفكير في هذه المرحلة بالقدرة على التحليل والاستدلال حيث أن الأطفال قادرون على توليد أكبر عدد من الحلول والإجابات المحتملة للمشكلات[3]، وتتميز كذلك هذه المرحلة بقدرة الطفل على "التفكير والمنطق الافتراضي، واتساع العمليات المادية في استنباط القوانين"[4].

ورغم ما قدمه بياجيه في نظريته إلا أن الباحثين النفسانيين انتقدوه لأنه أهمل إجراء البحوث الإمبريقية في ظل مختلف الثقافات فبياجيه اقتصر تطبيق نظريته ميدانيا على أطفال من ثقافة واحدة وبيئة معينة ألا وهي مدينة "جنيف"، فحين أجريت دراسات إمبريقية في عدة بلدان فمثلا في الجزائر دراسة قدوري سنة 1985م، ودراسة بوني 1968م[5]، على حسب ما ذكره مصطفى عشيوي.

ومن بين المنتقدين لـ بياجيه العالم الأمريكي "برونر- Bruner " حيث أتى ببديل لما قدمه بياجيه، فهو يقسم النمو المعرفي عند الأطفال إلى ثلاث مراحل انطلاقا من نوع العمليات العقلية التي يستخدمها الأطفال في تكوين تمثيلات عقلية للعالم[6]، وبما أن النظريات النظريات اهتمت بنمو الطفل المعرفي فأصحابها حاولوا أن يتخذوا من المدرسة المكان الذي تنمو فيه هذه العمليات والبنى المعرفية لذلك صار من الضروري على المعلم الإطلاع

[1] صحيح الجامع، ص4026.
[2] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص63.
[3] ينظر، عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال، المرجع السابق، ص86.
[4] محمود محمد غانم، التفكير عند الأطفال، المرجع السابق، ص90.
[5] ينظر، مصطفى عشيوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، المرجع السابق، ص65.
[6] ينظر، عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص63.

عليها والاستفادة منها حتى يكون قادرا على المساهمة في تنمية تفكير المتعلم من مرحلة إلى أخرى.

2- دور المعلم في تنمية تفكير المتعلم:

إن أحد مظاهر التغير في النمو المعرفي تتمثل في إكساب المتعلم طريقة التفكير وبما أن "التفكير عملية ينظم فيها الفرد خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة"[1]، فهو بحاجة إلى من يقوم بالإعداد، وبما أن المعلم عنصر من عناصر العملية التعليمية وقائدها فهو الذي يعد هؤلاء المتعلمين ويزودهم بطرائق تفكير جديدة لذا لا بد لهذا المعلم أن يكون مؤهلا لذلك وأن يتمتع بمجموعة من الصفات التي تجعله مدرّسا جيدا.

2-1- الصفات الأساسية للمدرس الجيد:

- يجب أن يتميز بالشخصية القوية والموضوعية والعدل هذا من جهة، وم جهة أخرى
- يجب أن يكون سوي الجسد لا تعيبه تشوهات خلقية بالإضافة إلى رتابة الهندام.
- أن يكون متمكن من المادة الدراسية التي يدرسها من خلال حسن العرض والطلاقة اللفظية واللغة السليمة.
- أن يتصف بالكفاءة التي تبرز من خلال ثقته بنفسه، وبمهنته وبالمبادئ التي يحملها[2] ويود غرسها في تلامذته.
- الإلمام بخصائص التفكير ومهاراته، بالإضافة إلى ضرورة معرفة جل المستجدات التربوية الحاصلة.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.
- التركيز على المناقشة الفاعلة لإنارة تفكير المتعلمين[3]، وهذا يتجلى من خلال الإنصات لأفكارهم وأرائهم.
- تدريب المتعلمين علميا ومنهجيا على استخدام مهارات التفكير كمن خلال توظيفها في العملية التعليمية[4]، إذ يعتبر كثيرا من المتعلمين "عملية التفكير مساوية من حيث

[1] عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال، المرجع السابق، ص09.
[2] ينظر، محمد سامي منير، المدرس المثالي (نحو تعليم أفضل)، دار غريب، القاهرة، 2000، ص 18-19.
[3] ينظر، جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003، ص 67-68.
[4] ينظر، محمد طافش، تعليم التفكير، المرجع السابق، ص235.

الأهمية لباقي العمليات العقلية الأخرى كالتذكر، والاسترجاع، والتحليل (...) في حين أن التفكير يتضمن عمليات عقلية عديدة"[1] لا بد من تعلمها.

- ضرورة الابتعاد عن استخدام العبارات التي تحد من عملية التفكير مثل: هذا خطأ، من أين أتيت بالفكرة؟، وكذا الابتعاد عن العبارات التي تحمل في طياتها الإثابة[2]: أحسنت، ممتاز، وغيرها من العبارات المماثلة لها.
- حث التلميذ على الاستماع والإنصات الجيد من أجل التحكم في أفكارهم وفي المعرفة الواقعية[3] بهدف تكوين أساس متين للتفكير.

وإذا ما توفرت هذه الصفات الأساسية في المعلم أسندت إليه صفة الكفاءة فأصبح معلما كفء قادرا على تعليم التفكير وتنميته داخل أصوار المدرسة، وهذا المعلم يلجأ لاستخدام عدة أساليب لتنمية تفكير تلامذته تختلف باختلاف الهدف المسطر، والأنشطة التعليمية المتناولة.

2-2- الأساليب المستخدمة من قبل المعلم لتنمية تفكير التلاميذ:

تعددت أساليب تنمية التفكير بتعدد اتجاهات الباحثين فمنها ما يستهدف السلوك ومنها ما يستهدف المعرفة لذا تعددت استخدامها ضمن العملية التعليمية، ونذكر من بينها هذه الأساليب على سبيل المثال لا الحصر: أسلوب أنشطة التفكير، أسلوب حل المشكلات، أسلوب التعلم بالاكتشاف، أسلوب لعب الأدوار، أسلوب طرح الأسئلة[4] ، وغيرها من الأساليب التي اعتمدها المربون، إلا أننا نقتصر على عرض أكثر الأساليب استخداما من طرف المعلم في المدرسة ألا وهي: أسلوب حل المشكلات، وأسلوب طرح الأسئلة.

❖ **أسلوب حل المشكلات:**

ينطوي كل أسلوب من أساليب تنمية التفكير تحت مهارة من مهارات التفكير لا بد

[1] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، دار عالم الكتب، ط1، 2006، ص55.
[2] ينظر، جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، ص69.
[3] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود، تفكير بلا حدود- رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص360.
[4] ينظر، المرجع نفسه، ص365.

للمعلم أن يكون متمكنا منها، وبما أن حل المشكلات مهارة من المهارات ينبغي للمعلم أن يتعلمها قبل أن يستخدمها كأسلوب من أساليب تنمية التفكير لذا سأحاول الربط بين هذه المهارة والأسلوب.

فمهارة حل المشكلات تعرف على أنها تلك المهارة التي تستخدم التحاليل ووضع استراتيجيات التي تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة ما، أما بالنسبة للطلبة فهي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو مسألة مطروحة[1]، في حين أسلوب حل المشكلات "عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له"[2]، لذا فالمعلم عليه أن يتخذ من الأسلوب طريق لتنمية هاته المهارة عند المتعلمين، لأن الأسلوب في حد ذاته يتضمن المهارة على حسب التعريف المذكور سابقا.

- **خصائص أسلوب حل المشكلات:**

وكباقي الأساليب يتميز أسلوب حل المشكلات بجملة من الخصائص، نذكر منها:

- دراسة طبيعة المشكلة والتعرف عليها بوضوح.
- تذكر المشكلة عبر مراحل حلها.
- الافتراضات القوية التي تؤدي إلى نتائج.
- القدرة على وضع الحلول بصورة توضح العلاقة بين متغيرات المشكلة[3]، وهذا من أجل فحص الفروض ومراجعتها.

رغم تباين المربين حول الخطوات التي يسلكها المتعلم للوصول إلى حل المشكلة إلى أن الخطوات التي اقترحها "ديوي- Dewey" تبقى هي الأصل، وهي خمسة خطوات رئيسية:

<u>الخطوة الأولى:</u> الحساسية للمشكلة والشعور بها:

وتتجلى هذه الخطوة من خلال طرح المعلم للمشكلة إما عن طريق الصور أو الرسوم

[1] جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، ص469.
[2] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود، تفكير بلا حدود، المرجع السابق، ص382.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص83.

أو الخرائط أو الأفكار أو المعلومات[1] التي تجعل المتعلم على وعي بالموقف.

الخطوة الثانية: البحث عن المعلومات والحقائق:

فالمعلومات تساعد على فهم المشكلة وتداعي تجسيد للأسباب التي أدت لحدوث المشكلة.

الخطوة الثالثة: تحديد المشكلة:

وهذا من خلال النظر إلى الحقائق المكونة للمشكلة ومعرفة العلاقات بين أجزائها وكيفية تجميعها[2] وهذا ليسهل تحديد المشكلة.

الخطوة الرابعة: الوصول إلى حكم أو قرار:

بعد أن يتم تحديد المشكلة يقوم المتعلم بفرض الحلول لها واختيار هذه الحلول، وهذا بهدف الوصول إلى حل أو قرار نهائي للمشكلة.

الخطوة الخامسة: تطبيق القرار:

بعد قبول الحل النهائي من قبل المتعلمين جميعهم لا بد للمعلم من أن يصنع خطة لتطبيق القرار، ولكن هذا القرار لا بد أن يكون بمثابة إجابة على بعض الأسئلة منها: كيف يمكن تطبيق الحل بنجاح؟ كيف يمكن تقويمه؟ ماذا لو فشل الحل؟[3]، وغيرها من الأسئلة التي تساهم في حسن التخطيط للتطبيق.

والمعلم إذا ما أحسن توظيف أسلوب حل المشكلات ضمن العملية التعليمية سهل عليه التعامل من جل مهارات التفكير الأخرى التي يود أن يعلمها للتلاميذ، فأسلوب حل المشكلات ليس طريقة تدريس وفقط، وإنما هو أسلوب لا بد للمتعلم الاستفادة منه خارج أسوار المدرسة في حياته وانشغالاته.

❖ **أسلوب طرح الأسئلة:**

تعد مهارة طرح الأسئلة من الأساليب الشائعة لتنمية التفكير، وهذا لأنها تثير وتحفز التلاميذ على التفكير، وهي العمود الفقري للعملية التعليمية حيث يرى "شارك دي جارسون" "أن الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد، ففي مهارة الأسئلة يمكن القيام بالتدريس

[1] جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، ص480.
[2] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود، تفكير بلا حدود، المرجع السابق، ص383.
[3] جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، ص482-483.

الراقي"[1]، ويستخدمها المدرس في الغالب لتنمية التحصيل والسلوك والتفكير باعتبارها الأدلة السهلة والمتاحة لديه في معرفة جل المستويات المعرفية[2] التي يتعامل معها.

- **خصائص الأسئلة الجيدة:**

أسلوب طرح الأسئلة باعتباره طريقة تدريس لا بد أن يتميز بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- الوضوح في الصياغة اللغوية؛ بحيث أن السؤال يجب أن لا يعتريه أي غموض أو تأويل بعيد عن المطلوب لذا لا بد أن تكون الكلمات سهلة بسيطة تفي بالغرض المطلوب.
- الإيجاز في صياغة السؤال؛ وهذا لأن الأسئلة الطويلة تتطلب من المتعلمين تذكر كل ما يعرفونه عن المطلوب.
- ضرورة التدرج في طرح الأسئلة؛ فتكون السهلة أولا والمتوسطة ثانيا والصعبة ثالثا[3]، وهذا مراعاة لمختلف مستويات التلاميذ فهناك الذكي والمتوسط والضعيف.
- أن تتضمن العمليات الإدراكية المتوقعة من التلاميذ.
- أن تثير في التلاميذ حب الاستطلاع والبحث.
- تتيح الفرصة للتوصل إلى التفكير الإبداعي والابتكاري[4]، وهذا ما يسمح باكتشاف قدرات التلاميذ.

- **تصنيف الأسئلة:**

تعددت الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها المعلم من خلال المسائلة وهذا التعدد أدى بالمربين والباحثين إلى تصنيف الأسئلة على حسب الأهداف، إلى أن المعلم يستخدم بكثرة الأسئلة التي تندرج تحت التصنيفات الآتية:

[1] محمد صالح خطاب، استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2004، ص26.
[2] ينظر، محمد سامي منير، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل، المرجع السابق، ص38.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص371.
[4] ينظر، محمد سامي منير، المدرس المثالي، المرجع السابق، ص39.

أ- تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة:[1]

وهي في الغالب أسئلة يطرحها المعلم على تلامذته بهدف تنمية مهارة التذكر أو الاسترجاع لديهم وكذا مهارة المقارنة وهذا لأن هذا النوع من الأسئلة يتضمن مجموعتين، مجموع الأسئلة المحددة ومجموعة الأسئلة المقترحة.

مجموع الأسئلة المحددة:[2]

- عدد أربع فوائد لأشجار.
- ما عاصمة الجزائر؟.
- وازن بين فصل الشتاء وفص الربيع.

مجموع الأسئلة المقترحة:[3]

- كيف ترد على القائلين بأن اللغة العربية لا تواكب التقدم العلمي الحالي؟.
- تصور ماذا يمكن أن يحدث لو أصبحت الأمطار تسقط في الصيف بدلا من الشتاء.

ب- تصنيف الأسئلة حسب نوعية العمق الذي تهدف إليه:

وهي أسئلة تتطلب تفكير أعمق وإجابة أشمل، وتكون في الغالب ضمن المناقشات التي تجري داخل غرف الصف، ويرى (مكنايت Mcknight) بأنها الأسئلة التي تأخذ بيد المتعلم إلى أبعد من الأمور البديهية البسيطة وتنقله إلى عمق[4] من أسئلة التصنيف الأول.
وهذين التصنيفين من أكثر الأسئلة استخداما لتنمية تفكير المتعلم في المرحلة الابتدائية من قبل المتعلمين.

ورغم هذه الأساليب التي استخدمها المربون إلا أن المعلم يقف عاجزا أمام تطبيقها داخل القسم وهذا نظرا لنقص التأهيل من جهة وإلى البيئة الاجتماعية والثقافية للمتعلمين من جهة أخرى، ودور المعلم لا يفي الغرض منه إلا إذا تضافرت جهود أولياء الأمور معه، لأن المعلم وإن كان يؤدي مهامه التربوية التعليمية على أكمل وجه لا تكتمل إلى إذا ما ساعده في ذلك البيت الأمل المتعلم.

[1] ينظر، جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، 373.
[2] ينظر، محمد صالح خطاب، استخدام أسئلة عمليات التفكير في التعليم الصفي، المرجع السابق، ص30.
[3] ينظر، جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، المرجع السابق، ص 377-378.
[4] ينظر، المرجع نفسه، ص380.

3- مساهمة المنهاج الدراسي في تنمية تفكير المتعلم:

إن كان موضوع التفكير كان يمثل الشغل الشاغل للعاملين في مجال المناهج الدراسية، لذلك حاولوا الاهتمام بتحسينه من منطلق تحسين المردود التعليمي للمتعلمين فالمنهاج الدراسي بمراعاته لعلمية النمو المعرفي التي يمر بها المتعلم يسهم بذلك في نماء تفكيره من مرحلة إلى أخرى، وقبل التوغل في مساهمته في تنمية التفكير لا بد أن نقف عند بعض تعاريفه.

- **تعريف المنهاج الدراسي:**

اهتم العديد من الباحثين والمربين بالمنهاج التربوي منذ القدم إلا أن التعريفات كانت جلها ترتكز على ما هو أساسي فيه، وهذه التعاريف في الغالب تبدأ بالتعريف اللغوي قبل الاصطلاحي.

بالمنهج في اللغة مأخوذ من الفعل "نَهَجَ" فنقول نَهَجَ الطريقَ أي وضّحه، وجمعه: نَهجات، ونُهُج، ونُهُوج، ونقول طرق نهْجَة وسبيل مَنْهَجُ كالنَهْجِ، ومَنْهَجَ الطريق أي وضحه والمِنْهَاجُ كالمَنْهَجِ في التنزيل حيث يقول الله سبحانه وتعالى: { لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}[1]، والمنهاج بهذا هو الطريق الواضح[2] الذي يسلكه الشخص.

ويقابل هذا المعنى "المصطلح الإنجليزي curriculum " المشتق من الكلمة اللاتينية ''currer'' التي تعني ميدان السباق، ويمكن ردّه إلى أصوله اليونانية على أساس أنّه مشتق من كلمتين يونانيتين تبعا وطريقة، لذا تعني لفظة curriculum تبعا لطريقة"[3]، لذلك فالمنهاج الدراسي بهذا المعنى هو الطريق الذي يتبعه المعلم والمتعلم.

أما في الاصطلاح فالمنهاج يحمل مفهومين، مفهوم تقليدي وآخر حديث، فالمنهاج بمفهومه التقليدي يعني "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صور مواد دراسية أصطلح على تسميتها بمقررات الدراسية"[4]، وهنا يكون المنهاج مرادف للمقرر الدراسي أما المفهوم الحديث للمنهاج يعني "جميع الخبرات الثقافية

[1] سورة المائدة، الآية 48.
[2] ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل، محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، المجلد2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003، ص447.
[3] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، دار عالم الكتب، ط1، 2007، ص2934.
[4] إيناس عمر محمد أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء، عمان، ط1، 2005، ص17.

والاجتماعية والرياضية والفنية (...) التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها مضاف إليها أنواع النشاطات والممارسات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية"[1] المقترحة.

وبهذا المفهوم اختلف المنهاج عن المقرر الذي يهتم بتحديد مضامين المنهاج إذن المنهاج ليس مواد دراسية تقدم للمتعلمين بل هو أشمل من ذلك، بحيث يتضمن الأهداف المحتوى، وأساليب التدريس والتقويم[2]، أي أنه بناءه موضوعاتي يشمل جل الأهداف المسطرة لذلك، نجد بأن إعداده لا يقتصر على المعلمين أو المفتشين التربويين وفقط، وإنّما يشترك في إعداد مجموعة من المختصين، لسانيين، ونفسانيين، ومعلمين، ومفتشين، وغيرهم.

وهذه المناهج الدراسية (بمفهومها الحديث) تكون قادرة على تربية أجيال مبدعة إذا ما انبنت على:

- فلسفة واضحة، ورؤية مستنيرة لأبعاد التاريخية والجغرافية، والحضارية، والثقافية والدينية للمجتمع.
- نظرة تحليلية ناقدة لنماذج المناهج في البلدان الراقية للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين أهدافنا وأهدافهم[3]، وهذا لنأخذ منهم ما ينفعنا ونترك ما يتعارض مع مجتمعنا.
- التنويع في طرق التدريس نظرا لطبيعة المتعلمين، فهناك طرق تعليمية تستند إلى الوسائل التعليمية كي يتعلمها ويفهمها المتعلمون[4]، وهناك طرق تعليمية أخرى تعتمد على المجرد أكثر من المحسوس.
- القدرة على تحفيز تفكير المتعلم بما يتناسب وعمره العقلي[5]، وهذا من خلال عرض مادة دراسية مرنة وصالحة لتنمية التفكير.

وهذا المناهج الدراسية تسهم بطريقة أو بأخرى بتنمية تفكير المتعلم من خلال مراعاتها لـ:

[1] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، المرجع السابق، ص2935.
[2] ينظر، محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2004 ص19.
[3] ينظر، محمود طافش، المرجع السابق، ص234.
[4] إيناس عمر محمد أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، المرجع السابق، ص ص 31-30.
[5] ينظر، محمود طافش، المرجع السابق، ص235.

أ- الفروق الفردية.

ب- الأنشطة التعليمية المقدمة.

أ- الفروق الفردية:

يقول "جون ديوي J.dewey": "إن الطفل والمنهج حدان لعملة واحدة، إنها عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية لتصل إلى ما يمثل بمتون منظمة من الحقائق والتي نسميها الدراسات (...)"[1]، فعملية إعادة البناء تشمل جلّ الخصائص (النفسية، المعرفية، الجسمية) للمتعلمين، فكلّ متعلم له مستوى نمائي خاص به لذلك يختلف النمو من فرد إلى آخر وهذا ما أقرته البحوث التربوية.

فكل طفل له عمره الخاص في المشي، الكتابة والكلام إذن لا يجوز افتراض تساوي الأطفال في مراحل نموهم العقلية بل لابد من الاعتراف بوجود ظاهرة الفروق الفردية[2]، لهذا لابد للمنهاج الدراسي أن يليها الاهتمام من خلال ما يتضمنه من نشاطات متنوعة التي تمس بدورها مختلف مستويات التلاميذ، والتي لا بد من إتاحة الفرصة للمعلم كي يتعرف عليها بدقة[3]، أي على المرحلة التي توصل إليها كل تلميذ في جوانب نموه المختلفة.

ولكن إذا ما نظرنا إلى المنهاج الدراسي (مرحلة الثانوية) – على حسب ما ذكره بلعيد بلقاسم- سنجد بناؤه من الناحية المعرفية، والمنهجية، والأهداف التربوية تتلائم والمستوى الثقافي العام للمتعلمين والمعلمين، ولكن إذا ما خصصنا المستوى الثقافي للمتعلم والمعلم فسنجد خلل بين تلك القدرة والفروق الموجودة عند المتعلمين وهذا ما أهمله المنهاج الدراسي، وإذا ما أردنا التمثيل لهذا في الواقع فسنجد متجلي في سوء التوجيه نحو الشعب، فالتوجيه لابد أن يكون أساس مستوى ذكائي أو كفاءاتي وفق استعدادات المتعلمين إلى أن مراعاة هاته النقاط في التوجيه لا نلحظها في المنهاج الدراسي، وهذا ما يطرح بعض الإشكالات في العملية التعليمية كعدم إستعدادية أو قابلية المتعلمين نحو هذا التوجيه[4]، وهذا ما أصبح يؤثر سلبا على العملية التعليمية.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، المرجع السابق، ص125.

[2] ينظر، جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، ط1، 1983، ص18.

[3] المرجع نفسه، ص18.

[4] لقاء مع أستاذ التعليم الثانوي بلعيد بلقاسم يوم 2013/04/24، على الساعة 09:00، في ثانوية إدريس سنوسي ولاية مستغانم.

ب- الأنشطة التعليمية المقدمة:

أصل كلمة "نشاط في القاموس المحيط يعود إلى الفعل "نشط"، والنشاط هو ناشط أي طابت نفسه للعمل وغيره، والنشاط التعليمي هو ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي، بحيث يحقق أهداف تربوية سواء تعلقت بتعليم المواد الدراسية أو اكتساب مهارة داخل الصف على أن يؤدي ذلك إلى نمو تفكير التلميذ[1]، ويكون النشاط تعليمي إذا قام به المعلم، ويكون تعلّميّا إذا قام به المتعلم والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلّمي[2]، لأن التعليم مهنة يمارسها المعلم بيد أن التعلم سلوك يمارسه ويحاول أن يكتسبه المتعلم.

وهذه الأنشطة التعليمية/ التعلمية ركن أساس في عملية التفكير بحيث تتطور وتنمو هذه المهارة من خلال ممارسة هاته الأنشطة المختلفة لذلك تعددت هذه الأنشطة المساهمة في التفكير من أنشطة تخيلية، لفظية، وشكلية[3]، وسأحاول أن أربطها بجل الأنشطة الصفية واللاصفية المقدمة داخل الصف وفق ما يتضمنه المنهاج الدراسي.

ب-1- الأنشطة التخيلية:

تسهم في تنمية وتوسيع خيال التلاميذ وتتجسد من خلال نشاط التعبير الشفهي، والتربية الفنية، والتعبير الكتابي فمثلا: يطلب من التلاميذ تخيل حوار يدور بين شجرة وإنسان فهنا سنجد أن التلاميذ سيبدعون في الكلام الذي ستقوله الشجرة من منطلق أن الشجرة شيء جامد.

ب-2- الأنشطة اللفظية:

تسمح للمتعلم بامتلاك وتكوين أكبر قدر من الكلمات وهذا من خلال استعماله لقاموسه اللغوي، وتتجسد غالبا في النشاط القرائي عند التعامل مع النص فمثلا: في استخراج مرادفات الكلمات وأضدادها، أو الكلمات التي تبدأ بالهمزة على سبيل المثال.

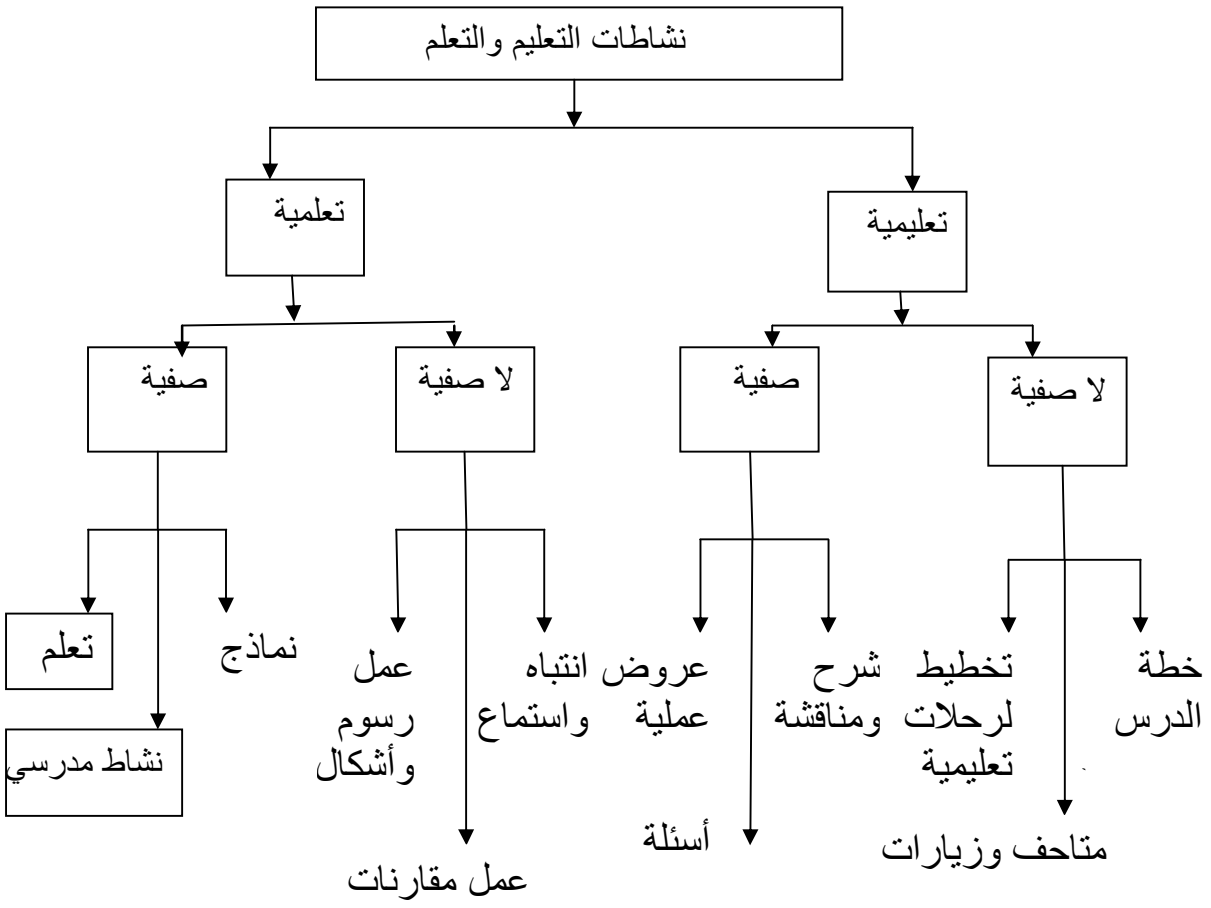
[1] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود، المرجع السابق، ص315.
[2] إيناس عمر محمد أبو حتلة، المرجع السابق، ص81.
[3] ينظر، صلاح الدين عرفة، المرجع السابق، ص323-324.

ب-3- الأنشطة الشكلية:

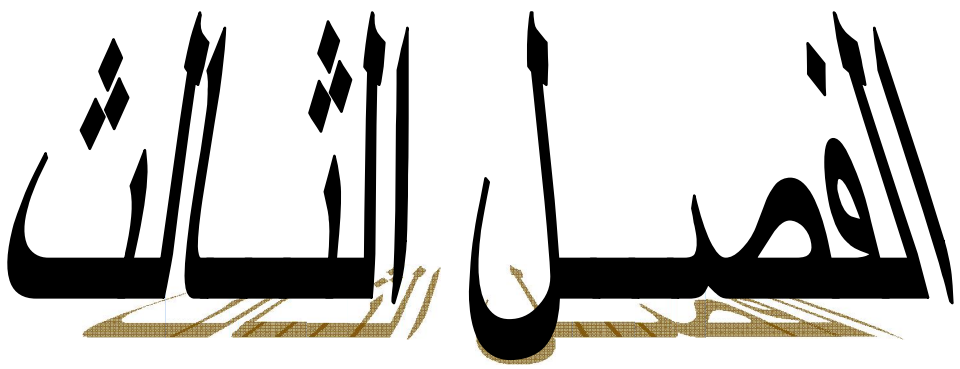
تسمح للمتعلم بإعطاء لمسة بإعطاء لمسة إبداعية عند نقل الأشكال والرسوم وتكون هذه الأنشطة في الغالب متجسدة في الرياضيات، والتربية الفنية حيث يقوم التلاميذ بإكمال بعض الخطوط والأشكال الهندسية.

ومن خلال الأنشطة التعليمية/ التعلمية يستطيع المتعلم أن يطور تفكيره، فما تطمح له المقاربة الجديدة في ظل الإصلاح هو كيفية بناء المعرفة لا المعرفة المتجسدة في المادة الدراسية، لذا تنقسم الأنشطة التعلمية إلى صفية؛ والتي تشمل تلاميذ صف معين فحسب، والأنشطة اللاصفية؛ والتي تشمل جل تلاميذ المدرسة وهي عبارة عن رحلات تعليمية تسهم في ربط المتعلم ببيئته الواقعية، كما تعرفه على واقع من عاش قبله من خلال زيارته للمواقع الأثرية والمتاحف كي يستفيد من تجارب من سبقه، وهذا التقسيم للأنشطة يتضح بشكل جلي في المخطط الآتي:[1]

مخطط عرض النشاطات التعليمية/ التعلمية:



[1] ينظر، صلاح الدين عرفة محمود، المرجع السابق، ص321.


الفصل الثالث

المرحلة الابتدائية هي أولى المراحل التي تعالج التلميذ بالتربية، وتبدأ في الغالب من السن السادسة إلى السن الثانية عشر من عمر التلميذ، لذا يكون هذا التلميذ قد أرسى أولى المهارات اللغوية التي يتجسد من خلالها تفكيره عبر أنشطة لغوية مقررة ضمن هذه السنة، وهي جلها مرتبطة بالنص، لأن المقاربة المعتمدة تعتمد على النص كنواة أولية تنطلق منها الأنشطة اللغوية.

01- الأنشطة اللغوية في السنة الرابعة ابتدائي:

تـأخذ الأنشطة اللغوية في السنة الرابعة ابتدائي حصة الأسد حيث تشتمل على إحدى عشر حصة في الأسبوع أي ما يعادل 8 ساعات و15 دقيقة من الحجم الساعي للتوزيع الزمني الموضح في الجدول الآتي:

جدول توزيع الأنشطة اللغوية في الأسبوع:[1]

الأنشطة اللغوية	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة/ تعبير شفوي	02	01 سا و30 د
قراءة/ قواعد نحوية	02	01 سا و30 د
قراءة/ قواعد صرفية وإملائية	02	01 سا و30 د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعو موجهة	01	45 د
إنجاز مشاريع	01	45 د
نشاط إدماج	01	45 د
المجموع	11	8 ساعات و15 دقيقة

وكي تتضح معالم هاته الأنشطة المقررة ارتأيت عرض كل نشاط لغوي مرفق بالكفاءة الختامية المراد تحصيلها منه في نهاية الموسم الدراسي.

[1] دليل كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، جوان، 2012، ص11.

1. نشاط القراءة:

القراءة بمفهومها العام هي "التعرف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير (..) لما تدل عليه هذه الرموز"[1]، والمتعلم من خلالها يستطيع أن يفهم المعنى العام للنص انطلاقا من القراءة النموذجية للمعلم، أي من خلال قراءته الصامتة للنص، والكفاءة الختامية لهذا النشاط هي فهم المتعلم لما يقرأه كما يستكمل التحكم في آليات القراءة، وهذا ليتوصل إلى اكتشاف خطاطة النص الوصفي[2] التي يُركّز عليها في السنة الرابعة ابتدائي.

2. نشاط التعبير الشفهي:

يأتي نشاط التعبير الشفهي بعد حصة القراءة الأولى وهذا ليستمر التلاميذ ما فهموه من مضمون النص عن طريق إعادة بناءه في شكل معلومات يتبادلونها فيما بينهم أو مع أستاذهم، والتعبير الشفهي بهذا "هو لغة منطوقة يعبر بها المتعلم عن المعاني الداخلية بعد اختياره للأصوات المناسبة لها"[3]، لذا فالكفاءة الختامية المرجو تحقيقها من هذا النشاط هي أن يفهم المتعلم ما يسمع من معلومات ويصدر في شأنها ردود أفعال[4] بلغة سليمة منظمة الأفكار.

3. نشاط القواعد النحوية:

يعرف هذا النشاط باسم الرافد اللغوي باعتبار أنه مرتبط بالنص ويتخذه سند للتطبيق واستخراج المضامين المعرفية كأنواع الكلمة، الجملة الفعلية، الفاعل، ...وهذا على عكس ما كان في النظام السابق، بحيث توظف القواعد النحوية في الاستعمال إما في التعبير الشفهي أو الكتابي، إلا أن الهدف الذي تطمح للوصول إليه المناهج الدراسية في ظل هذا النشاط هو قدرة المتعلم على صحة الضبط وتأليف الجمل والعبارات تأليفا خاليا من الخطأ النحوي[5] وهذا ليتأتى له كتابة أو تحرير نص بدون أخطاء نحوية.

[1] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، الأردن، ط2، 2007، ص97.
[2] ينظر، التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، جوان، 2011، ص148.
[3] حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص183.
[4] ينظر، التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص149.
[5] ينظر، عبد الرحمان السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، دار يزيد، الأردن، ط3، 2004، ص142.

4. نشاط القواعد الصرفية:/ الإملائية:

يرتكز نشاط القواعد الصرفية في السنة الرابعة ابتدائي عموما على تصريف الأفعال في الزمن الماضي –المضارع- الأمر مع جميع الضمائر، ولكن بالتدرج حيث يكون تصريف الأفعال في البداية مرتكز على ضمائر المتكلم، وبعدها ينتقل المعلم ليركّز على ضمائر المخاطب وتليها ضمائر الغائب، وفيما يخص الكفاءة الختامية فهي قدرة المتعلم على تصريف الضمائر في الأزمنة التي يتواصل فيها.

أما نشاط القواعد الإملائية فيركّز المعلم من خلاله على الكتابة لأن الإملاء "تحويل للأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة"[1]، انطلاقا من أن ما يقدم للمتعلم في هذه السنة هو الإملاء المنظور حيث يعرض المعلم قطعة إملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها ثم يحجبها عنهم ويطالبهم بإعداد كتابتها على الدفتر، ومن بين الدروس الإملائية المقترحة نجد التاء المربوطة، التاء المفتوحة، كتابة الهمزة بمختلف مواطنها، كتابة الاسم الموصول،...

5. نشاط التعبير الكتابي:

يركز هذا النشاط على إفصاح المتعلم عن أفكاره بلغة عربية سليمة عن طريق الكتابة، فمن خلال يتدرب المتعلم على التفكير المنظم عن طريق الترتيب المنطقي للأفكار كما يسهم في تمكن التلاميذ من الاختيار الدقيق للألفاظ للمعنى المراد توضيحه[2]، والكفاءة الختامية لهذا النشاط هي:

- أن يختار المتعلم أفكاره وينظمها.
- أن يوظف القرائن اللغوية المتعلقة بالنمط الوصفي ككتابة حكاية خيالية باستعمال الأسلوب الوصفي.
- أن يوظف الكتابة لأغراض مختلفة[3] كوصف شخص، تحرير بطاقة تهنئة...

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000، ص431.

[2] ينظر، عبد الرحمان السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص178.

[3] ينظر، التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص149.

6. نشاط المحفوظات:

المحفوظات هي لون من ألوان الشعر أو النثر التي تقدم إلى المتعلم كي يحفظها[1] وهي في الغالب تكون موافقة للمحاور المقررة ضمن المنهاج الدراسي، أما الكفاءة النهائية المراد تحصيلها في نهاية الموسم الدراسي هي تنمية مهارة الحفظ والذوق الأدبي عند المتعلم.

7. نشاط المطالعة الموجهة:

يرتبط هذا النشاط بالقراءة وهذا لأن المطالعة "عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة، التي اكتسبها الطلاب من دروس القراءة"[2]، أما الكفاءة الختامية المرجو تحقيقها هي أن يؤدي المتعلم النصوص أداء جيدا بالإضافة إلى إمكانية إعادة صياغة المعلومات الواردة في السند[3]، إما شفهيا أو كتابيا، وهذا لاختيار أثر المطالعة.

8. نشاط إدماج:

يعتبر هذا النشاط بمثابة كاشف لمستويات المتعلمين حيث يستطيع المعلم من خلاله أن يتعرف على مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم ضمن الأنشطة السالفة الذكر، ويكون عادة على مر كل أسبوعين ويعرف في الكتاب المدرسي بالوقفة التقيمية المبنية في **الشكل (01)** من الملحق.

ومن خلال هذه الأنشطة يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة ابتدائي قادرا على فهم ما يقرأه، ويستطيع إنتاج خطابات تواصلية ذات طابع وصفي كما أنه يصبح قادرا على توظيف القواعد النحوية/ الصرفية/ الإملائية في تركيب الجمل[4] وحسن سبكها، وكل هذا يتجسد من خلال النشاط القرائي باعتبار أن القراءة تسبق باقي الأنشطة في هذه السنة لذا ارتأينا التركيز عليها في العنصر الآتي وهذا نظرا لأنها عملية ذهنية تسهم في تنمية التفكير.

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص481.
[2] ينظر، عبد الرحمان السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص161.
[3] ينظر، دليل اللغة العربية، المرجع السابق، ص90.
[4] ينظر، التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص140.

2- القراءة كنشاط لغوي يمارس فيه التفكير:

إن المجتمعات تتطور وترتقي بالعلم، وأهم ميزة لهذا الرقي هو إعداد أجيال متفتحة على الحضارات والثقافات القديمة والحديثة، وهذا عب جسر يدعى القراءة لذا يولي لها المربون الأهمية الكبرى، فكيف يتم تعليمها لمتعلمي هذه السنة في مدارسنا؟ وكيف تسهم في بلورة تفكيرهم؟.

2-1- تعريف القراءة:

إذا ما رجعنا إلى التعريف اللغوي للقراءة فنجدها مأخوذة من المادة "قرأ" فنقول: قرأ الكتاب قراءة، قرآنا أي تتبع كلماته نظرا ونطق بها، أو تتبع كلماته ولم ينطق بها، ونقول: قرأ الآية ن القرآن، أي نطق بألفاظها عن نظر أو حفظ[1]، يعني أن القراءة تستدعي حضور الصوت والبصر معا، فالقارئ يتتبع الكلمات بصرا وينطق بها صوتا.

أما في الاصطلاح فهي: "عملية فكرية ديناميكية تفاعلية تنطلق من التعرف إلى أصوات اللغة إلى فك رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية (...)"[2]، إذن هي عملية ينشط فيها الجهاز الصوتي من خلال النطق وكذا الجهاز الإدراكي من خلال فك الرموز وهذا ليتأتى فهم معاني الكلمات أو التعابير الحقيقية والمجازية، وهنا توظف القراءة بكونها عملية حاسية؛ فهي تستدعي استعداد بصري للقارئ، كما أنها عملية إدراكية تستوجب ممارسة وتدريب من قبل المتعلم حتى يكتسبها في شكل مهارة[3]، ويمارسها في شكل "قراءة المادة المكتوبة، وفهمها والتفاعل معها والانتفاع بالمقروء، وتوظيفه في الحياة على شكل سلوك"[4]، وهذا لأن المادة المكتوبة مأخوذة من الكتاب المدرسي الذي يوافق المنهاج في الأهداف، والهدف من أي سلوك مكتسب يتعلمه التلاميذ داخل المدرسة هو توظيفه على شكل سلوك في الحياة.

وهاته القراءة في مدارسنا تأخذ شكلين رئيسيين:

[1] ينظر، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط2، القاهرة، 2005، ص722.
[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص66.
[3] ينظر، حسني عبد الهادي عصر، القراءة- طبيعتها- مناشطها- وتنمية مهارتها، دار المكتب العربي الحديث، مصر، د.ت، ص8،10.
[4] نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان، ط2، 2003، ص82.

- أولهما: القراءة الجهرية:

هي قراءة ينطلق خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع، على أن يراعي أثناء ذلك، ضبط هذا المقروء، وفهم معناه"[1]، ويتجسد هذا النوع من خلال قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية جهرية تليها قراءات التلاميذ الفردية الجهرية، وهذا بهدف تعويد المتعلمين على تتبع الإيقاع والتناغم المتجسد في الشعر أو النثر، كما أنها تسهم في غرس القيم الاجتماعية لدى التلاميذ من خلال تبادر الحوار والإنصات لبعضهم البعض[2]، ومن جهة أخرى تعتبر هذه القراءة كاشف لمستويات الطلاقة عند المتعلمين فيستطيع المعلم أن يعرف القارئ السوي، والقارئ المتوسط، والقارئ الضعيف.

- وثانيها: القراءة الصامتة:

هي "قراءة يدرك فيها القارئ المعنى المقصود بالنظر دون النطق بالكلمات أو الهمس بها"[3]، وتكون عادة سابقة للقراءة الجهرية في هذه السنة بحيث تسهم في تعويد المتعلم على السرعة في القراءة والفهم وهذا ما ينشط خياله ويغذيه فيستطيع بعدها أن يقرأ قراءة جهرية سوية الضبط ومفهومة المعاني.

ولكن كلا الشكلين يستدعيان مجموعة من العوامل حتي يستطيع المتعلم أن يتحكم في هذه المهارة، غير أن الباحثين ربطوها بمجموعة من الاستعدادات رأوا بأنها تؤثر على الاستعداد القرائي عند التعلم.

2-2- العوامل المؤثرة في الاستعداد القرائي عند المتعلم:

تتأثر القراءة بعدة عوامل سواء كانت عوامل نضج، أو بيئة، أو خبرة، لهذا تتطلب هذه المهارة استعداد عقلي، جسمي، انفعالي.

- **الاستعداد العقلي:**

تقرأ الأبحاث التربوية بظاهرة الفروق الفردية كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق بحيث أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة رغم تساويهم في السن إلى أنهم يختلفون في قدراتهم العقلية باعتبار أن العمر العقلي ومعامل الذكاء يختلف من طفل لآخر، وكلما زاد هذان

[1] المرجع نفسه، ص83.
[2] ينظر، حسني عبد الهادي عصر، القراءة- طبيعتها- مناشطها- وتنمية مهاراتها، المرجع السابق، ص15.
[3] عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2005، ص43.

العاملان زاد الاستعداد العقلي وأصبح المتعلم أقدر على التعلم من غيره[1]، بالإضافة إلى عوامل بيئية واجتماعية محيطة بالتلميذ؛ فهي تؤثر كذلك في الاستعداد العقلي بحيث أن إتاحة الفرصة للطفل لاكتشاف ما يحيط به، وإضفاء روح الألفة على التعامل معه[2] يساعد في نماء هذا الاستعداد.

- **الاستعداد الجسمي:**

القراءة أداء واستجابة يؤديها المتعلم نتيجة لتلقيه مثيرات بصرية (مكتوبة، أو مرئية)، لذا نجد هناك عوامل تعيقها خاصة عند الذين يعانون خلل في عمل الغدد أو خلل في الأعصاب أو لديهم عسر قرائي ما، فكل هذا يؤدي إلى انخفاض التحصيل القرائي عندهم[3]، لهذا يحرص المعلم دائما في الأسبوع الأول من العام الدراسي على مراقبة تلامذته خاصة فيما يتعلق بالصحة الجسمية أي صحة أعضاء النطق، البصر والسمع[4]، وهذا لأن التشوهات الخُلُقية تؤثر في استعداد المتعلم، فحين أن المتعلم الذي يتمتع بصحة جيدة تكون له قابلية التركيز والانتباه لما يقرأه أكثر من غيره.

- **الاستعداد الانفعالي:**

الإنسان بطبعه يميل إلى العواطف فهناك المنفعل، الحساس، اليقظ، وغيرهم، لذا نجد أن الدراسات التربوية التي اهتمت بتعليم القراءة ركزت على هذا الجانب عند المتعلمين، وهذا لأن القسم يحوي جل هذه الأصناف منهم، فهناك المنتبه والفطن، وآخرون لا يستطيعون التركيز لمدة طويلة[5]، لذلك على المعلم أن يكون على دراية بالآلة التي يتعامل معها.

وكلما زاد استعداد المتعلم للقراءة سهل على المعلم تعليمها ضمن نشاطها، فالقراءة مصاحبة للتفكير لذا تنمية تعليمها خلال السنوات الدراسية الابتدائية يسهم في نماء تفكير المتعلم باعتبار أن القراءة عمل ذهني يتطلب بعض العمليات كالاستعداد القرائي وسرعة الفهم من خلال ربط الأفكار وتنظيمها، وهذا ما يدعم الفرضية القائلة بأن القراءة عملية

[1] ينظر، نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص107.
[2] ينظر، حسني عبد الهادي عصر، القراءة- طبيعتها- مناشطها- وتنمية مهاراتها، المرجع السابق، ص27.
[3] ينظر، المرجع نفسه، ص34.
[4] ينظر، نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص108.
[5] عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، المرجع السابق، ص263- 265.

ذهنية تفكيرية، حيث يرى سينسر "أن القراءة عملية ممارسة أداءات تمييزية بالنسبة لمنبه، أو كل المنبهات الحسية، فهي بذلك نشاط ذهني تفكيري اجتماعي يتم في التواصل بين عقل الطفل وعقل الراشد[1]، بالإضافة إلى أنها تستوجب حضور مهارتي الانتباه والتركيز المتجسدتان ضمن المهارة التفكيرية.

[1] ينظر، نايف القطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، المرجع السابق، ص 263-265.

الخـــاتمـــة

من خلال حضورنا لسير حصص القراءة مع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مدرسة - برحال محمد – التابعة لمفتشية التربية ، لا حظنا أن المعلمة تركز على تثبيت الكفاءة الختامية المرجو تحقيقها من هذا النشاط ألا وهي قدرة المتعلم على قراءة سند قراءة سليمة مسترسلة ومعبرة ألا ’ن هذه الكفاءة لم تحقق بنسبة مئة بالمائة عند التلاميذ وهذا راجع إلى اختلاف مستوياتهم، فهناك من تحققت لديه هذه الكفاءة، وآخرون منهم في طريق تحقيقها، وهناك مستوى آخر.

أرسلت النظريات التي اهتمت بتعليم التفكير الدعائم الأولى لتطبيق طرائقه في المدرسة، حيث تعد الأنشطة اللغوية الأرضية الخصبة لتعليم وتعلم التفكير، خاصة النشاط القرائي وهذا لأن القراءة تفكير لا بد من الاهتمام بها نظرا لكونها مهارة لا بد أن تنمو نموا عقليا ممنهجا عند المتعلم داخل المدرسة، وهذا ما ألقيت الضوء عليه من خلال ما عرضته من أمور نظرية ومن خلال ما التمسته في التطبيق الميداني أثناء احتكاكي بالتلاميذ، حيث خرجت بمجموعة من النتائج اذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- عناصر العملية التعليمية هي ثلاثة لا يمكن تغييرها (معلم، متعلم، البرنامج)، لكن يمكن تحسين مردود البرنامج من خلال إعادة النظر في المنهاج الدراسي باعتبار أن البرنامج جزء من المنهاج، ومن خلال حسن التأهيل وتكوين المعلمين خاصة فيكما يتعلق بخصائص النمو العقلي للمتعلم.
- النظريات التي اهتمت بتعليم التفكير لا تقف عند تلك النتائج المتوصل إليها وإنما تبقى في مدار النقد والمداولة حتى يستفاد منها في الميدان التربوي.
- إن ظاهرة الفروق الفردية موجودة بين المتعلمين، وفجوتها تتسع وتتكمش على حسب البيئة والوسط الذي يعيش فيه المتعلمون.
- الخبرة والممارسة لدى المعلم لها دور كبير في بلورة المعرفة وبنائها عند المتعلمين.
- القراءة باعتبارها عملية ذهنية فكرية تستدعي من المعلم التمكن من مهاراتها قبل تعليمها للمعلم.
- المنهاج الدراسي دستور التربية تحكمه قواعد وضوابط لا بد من النظر فيها.

- إن نجاح سير نشاط القراءة داخل القسم تضبطه عوامل تؤثر فيه، حيث تتجلى هذه العوامل غالبا في الاستعداد الجسمي، والعقلي، الانفعالي والتربوي لذلك لا بد من الاعتناء بها.
- تخفيفي المضامين أصبح أمر ضروري لا بد منه، فالمعلم ينهمك في إنهاء البرنامج الدراسي المقدم على حساب تحسين تعلم التلاميذ ف 45 د لا تكفي لنشاط واحد.
- تعدد أساليب الحوار بين المعلم والمتعلم يساعد في بلورة وتنمية العمليات العقلية عنده بما في ذلك التفكير.
- مسألة اكتظاظ الأقسام تؤثر بالسلب على تمكن المتعلم من مهارة القراءة ضمن النشاط القرائي وبالتالي يصعب عليه تحسين مردوده التفكيري لذا لابد من النظر في هذه المسألة من قبل المسؤوليين.
- المعرفة وحدها لا تكفي في تأهيل المتعلم بل تحتاج هذه المعرفة إلى ضوابط تقننها عنده، وهذه الضوابط يعطيها له المعلم إذا ما وجدت عنده.

وعليه يمكن القول بأن النظام التربوي رغم الإصلاحات التي تعتريه ففيه ما يسهم في نماء تفكير المتعلم خاصة إذا ما نظرنا إلى تلك الأنشطة اللغوية التي تقدم من خلالها المادة المعرفية خاصة ضمن نشاط القراءة، وهذا لأن القراءة هي الجسر الرابط بين الحضارات والعلوم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

1- المصادر والمراجع:

1. ابن منظور جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، المجلد الثاني، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1423هـ-2003.
2. اللجنة والوطنية لمناهج التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، جوان 2011.
3. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008.
4. إيناس عمر أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، دار الصفاء، عمان، ط1، 2005.
5. تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المميسرة، عمان، ط2، 2007.
6. جبرائيل بشارة، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، ط1، 1983.
7. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005.
8. جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003.
9. حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1997.
10. حسني عبد الهادي عصر، القراءة- طبيعتها- مناشطها، وتنمية مهاراتها، المكتب العربي الحديث، مصر، د.ت.
11. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.

12. سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، دار عالم الكتب، ط1، 2006.
13. سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2008.
14. شريفة غطاس ومجموعة من المؤلفين، رياض النصوص، كتابي اللغة العربية- السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012.
15. كراس النشاطات اللغوية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2011-2012.
16. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009.
17. صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2007.
18. صلاح الدين عرفة محمود، التفكير بلا حدود – رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، دار عالم الكتب، القاهرة ط1، 2006.
19. عبد الرحمان إبراهيم السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، دار يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004.
20. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000.
21. عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر، ط2، 1997.
22. عبد اللطيف بن حسين فرج، تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2005.
23. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة، الأردن، ط2، 2007.
24. عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان، ط1، 2005.
25. مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، دار عالم الكتب، ط1، 2005.
26. معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1.
27. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، ط2، 2005.

28. محمد سامي منير، المدرس المثالي (نحو تعليم أفضل)، دار غريب، القاهرة، 2000.
29. محمد صالح خطاب، استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2004.
30. محمد عبد الرحمان عدس، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان، ط2، 1996.
31. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2004.
32. محمد طافش، تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته، دار جهينة، عمان، ط1، 2004.
33. محمود محمد غانم، التفكير عند الأطفال- تطوره وطرق تعليمه، دار الفكر، عمان، ط1، 1995.
34. مديرية التعليم الأساسي، دليل كتب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، جوان 2012.
35. مصطفى عشيوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2003.
36. نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان، ط2، 2003.
37. نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر، 2008.
38. نجاح كبة، مقاربات بين اللغة وعلم النفس التربوي، دراسات نفسية أدبية، مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
39. نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، معجم مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2008.
40. Johnt Breuer، مدارس تعليم التفكير، تر: محمد الأنصاري، دار الشروق، الكويت، ط1، 2000.

2- المجلات:

41. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، دار عالم الكتب، ط1، 2007.

3- الأنترنيت:

42. صحيح الجامع من موقع روح الإسلام.

قائمة الملاحق

تعتبر المقاربة النصية السياق التي تمارس ضمنه الأنشطة اللغوية، لذا يتخذ نشاط القراءة المرتبة الأولى في الحصص المقترحة ضمن التوزيع الزمني في الأسبوع بحيث أنه يكون دائما مصحوب بنشاط لغوي آخر كقراءة، تعبير شفوي، لذلك ارتأينا تقديم نموذج حول سير حصص هذا النشاط وفق ما هو معمول هبه عند أساتذة السنة الرابعة ابتدائي التابعين لمفتشية التعليم الابتدائي. – ولاية مستغانم.

النموذج: مرض سامية.

المذكرة النموذجية 01:

الوحدة: الصحة والرياضة.

النشاط: قراءة أداء، فهم.

الموضوع مرض سامية. المدة: 45 د.

مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة وعلامات الوقف، يعبر عن فهمه لمعاني النص.

المراحل		
مرحلة الانطلاق	- العودة إلى النص المنطوق، يطرح المعلم أسئلة حول المعنى العام للص المنطوق. - ما نوع المرض الذي أصيب به الشاب؟ - ما الذي سبّب ذلك؟	- يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعليمات	- فتح الكتاب ص82 وملاحظة الصورة المصاحبة للنص، ماذا تشاهد في الصورة؟. - تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص، ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة. - كيف قضت سامية ليلتها؟ - من حضر لفحصها؟ - قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء. - مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة.	- يكتشف الشخصيات ويعبر عنها. - يعبر عن الصور بقراءة فقرات من النص قراءة صحيحة، يجيب عن الأسئلة، يوظف الكلمات الجديدة في جمل، يستخرج القيم ويتحلى بها.
التدريب والاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع. - إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة، التمرين رقم 3 ص56. 1- انسب كل وصف لصاحبه. تتلوى من السقم، قلق، وجهها ذابل، تتوجع، وجهها عرقان، يفحص مليا. - استعمل الطبيب حين فحص سامية: ساعة، حقنة، ضمادا، مقياس الضغط، جهاز الأنشطة، محرار.	يجيب عن الأسئلة يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته ينجز النشاط.

مرض سامية:

سير الحصة:

* وضع التلاميذ أمام الوضعية المشكلة بالاستعانة بالصورة، وهذا من خلال التعبير عن محتواها.

* قراءة نموذجية للنص من قبل المعلمة.

* تلتها قراءات فردية للمتعلمين تخللها شرح المفردات.

* طرح الأسئلة.

مثل: كيف قضت سامية الليلة؟

الإجابات:

م1: قضت سامية الليلة تتلوى وتدور في الفراش.

م2: قضت سامية الليلة تتلوى وتدور في الفراش من السقم تارة، وتخرج من الغرفة مهرولة لتقيء تارة أخرى.

- من حضر لفحصها؟
- الإجابات:

م1: حضر الطبيب لفحصها.

م2: حضر الطبيب لفحصها فأخذ يتحسس جبينها ومعصمها.

* قراءة ختامية من قبل متعلمين ممتازين وهذا لأنهما قادران على قراءة النص بطريقة سليمة.

* إنجاز تمرين 01 على كراس النشاطات اللغوية وهذا لاستثمار المكتسبات.

الحصة:

المذكرة النموذجية:

الوحدة: الصحة والرياضة.

النشاط: القراءة.

الموضوع: مرض سامية. المدة: 45 د.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة والمعبرة مع فهم المعنى العام للنص.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	ما سبب سوء حالة سامية؟.	
بناء التعليمات.	قراءة نموذجية من قبل المعلم، قراءة فردية مع تذليل الصعوبات. يستوقف المعلم في كل مرة التلاميذ عند المفردات الصعبة ليتم شرحها: السقم، مركبات، عينة. استخراج الأفكار الجزئية. تدوين الأفكار على السبورة.	أن يقرأ التلاميذ قراءة مسترسلة.
الاستثمار	إنجاز تمارين على دفتر النشاطات اللغوية.	

سير الحصة:

الإجابة على الأشكال:

م1: سبب سوء حالة سامية تسمم حاد.

م2: ساءت حالة سامية بسبب تسمم حاد.

* قراءة نموذجية من قبل المعلمة.

* قراءة فردية من قبل المتعلمين مع استخراج الأفكار الجزئية.

م1: الفقرة من (لم يغمض.....ثلاث مرات).

م2: الفقرة من (سكت الطبيب.....حالة سامية).

وهذه الفقرات تخللها شرح المفردات توصل إليها المتعلمون، مثل:

السقم، عينة، مركبات، جفن.

* طرح بعض الأسئلة حول النص وهذا لتثبيت المعنى العام للنص.

مثل: ما هو المرض الذي أصاب سامية؟.

الإجابات:

م1: المرض الذي أصاب سامية تسمم حاد.

ما المتسبب فيه؟.

الإجابات:

م1: المتسبب فيه الخليط الذي تناولته.

م2: سبب الخليط الذي تناولته.

وفي خضم النقاش بين المتعلمين قامت المعلمة بتصحيح الأخطاء النحوية التي وقع فيها بعض المتعلمين أثناء القراءة.

* قراءة ختامية من قبل متعلم نجيب له القدرة على قراءة النص بدون أخطاء.

* إنجاز تمرين في دفتر النشاطات اللغوية وهذا لتوظيف المكتسبات.

الحصة 03:

المذكرة النموذجية:

الوحدة: الصحة والرياضة.

النشاط: القراءة.

الموضوع: مرض سامية. المدة: 45 د.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة والمعبرة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	كانت علامات المرض بادية على سامية، صفها.	
بناء التعليمات	قراءة نموذجية من قبل أحد المتعلمين. قراءة فردية للمتعلمين. استخراج الفكرة العامة للنص وتدوينها على السبورة	قدرة المتعلم على استخراج الفكرة العامة للنص.
الاستثمار	إنجاز تمارين من دفتر النشاطات اللغوية.	

سير الحصة:

تمهيد: كانت علامات المرض بادية على سامية، صفها.

الإجابة:

م1: باتت تتلوى وتدور في الفراش من السقم تارة.

م2: كانت علامات المرض بادية على سامية، تدور في الفراش من السقم تارة، وتخرج من الغرفة مهرولة لتقيء تارة أخرى.

* قراءة نموذجية من قبل أحد النجباء.

* قراءة فردية للمتعلمين مع التذكير بالأفكار الجزئية.

* طرح بعض الأسئلة:

- وعند توالي القراءات الفردية بين المتعلمين طلبت المعلمة منهم استخراج كلمات تدل على الجمع المؤنث السالم ومن بين ما ذكره التلاميذ: دقات، قطرات، مركبات.

عنوان المقطع: الصحة والرياضة.	المقطع: 05	الجزئية: 02

الميدان: فهم المكتوب النشاط: قراءة (أداء، فهم) العنوان: مرض سامية المدة: 45. الحصة: 4	الكفاءة الختمية	يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.
	مركبات الكفاءة	* يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب. * يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب * يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيّم مضمون النص المكتوب.
	مؤشرات الكفاءة	يحترم شروط القراءة وعلامات الوقف، يعبّر عن فهمه لمعاني النص الوصفي عن غيره، ويختار من متعدد.

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق(معاناة مريض) يطرح المعلم أسئلة حول المعنى العام للنص المنطوق. - ما نوع المرض الذي أصيب به الشاب؟ - ما الذي سبب ذلك؟	يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	فتح الكتاب ص 82 وملاحظة الصورة المصاحبة للنص. ماذا تشاهد في الصورة؟ تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص. - ترك فرصة للتلاميذ للقراءة الصامتة. - كيف قضت سامية ليلتها؟ - من حضر لفحصها؟ - قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء. - مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة/ فقرة (يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء). تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل. مناقشة التلاميذ عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة.	يكتشف الشخصيات ويعبر عنها. يعبر عن الصور يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة يوظف الكلمات الجديدة في جمل يستخرج القيم ويتحلى بها.
التدريب والاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة، التمرين رقم 3 ص56. 1/ انسب كل وصف لصاحبه: تتلوى من السقم، قلق، وجهها ذابل، يكشف بدقة، تتوجع، وجهها عرقان، يفحص مليا، محتار، عيناها غائرتان. 2/ استعمل الطبيب حين فحص سامية: سماعة، حقنة، ضمادا، مقياس الضغط، جهاز الأشعة، محرارا.	يجيب عن الأسئلة يقدم أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراته ينجز النشاط

	عامر	سامية	الطبيب
الأوصاف			

الأستاذة: بلهادي نعيمة **المدرسة الابتدائية: برحال محمد** **مستغانم**

المادة: اللغة العربية
المقطع الخامس: الصحة والرياضة
الميدان: فهم المكتوب
المحتوى: (مرض سامية/ كان وأخواتها)

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها.
مركبة الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة فيه، يستعمل إستراتيجية القراءة، ويقيم المضمون.
مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعاني النص الوصفي عن غيره، ويتعرف على أخوات كان وعملها.

القيم والمواقف: ينوع غذاءه، ليحافظ على صحته.

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	التقويم
وضعية الانطلاق	العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة حول المعنى الظاهري. - ما سبب مرض سامية؟	يتذكر ما جاء في النص المقروء.
بناء التعلمات	1/ المرحلة الأولى (قراءة أداء) مطالبة التلاميذ فتح الكتب ص82 وقراءة النص قراءة صامتة. تليها قراءة جهرية معبرة (تجسيد الأهداف الحس حركية) فسح المجال للمتعلمين للأداء مركزا على حسن القراءة وجودتها، (فقرة/ فقرة) طرح الأسئلة لفهم مضمون النص واسترجاع بعض الظواهر الصرفية والنحوية. 2/ المرحلة الثانية (بناء الجملة المتضمنة الظاهرة النحوية) العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة هادفة لبناء الجمل. عمار قلق ⟵ كان عمار قلقا سامية مريضة/ متألمة ⟵ باتت سامية مريضة/ متألمة كتابة الجملتين على السبورة، بعد القراءة، تطرح أسئلة: - ما نوع الجملتين؟ - أين المبتدأ في الجملة الأولى والخبر في كل جملة؟ ما هي العلامة الإعرابية لكليهما؟ بعد الإجابات، يدخل المتعلم (كان، وأحد أخواتها)، على الجملتين، ويقارن لاكتشاف الاختلاف. - هل تغيرت علامة إعراب المبتدأ؟ هل تغيرت علامة إعراب الخبر؟ ماذا فعلت سامية.....باتت إذا ما نوع الكلمة/فعل.....محاورة المتعلمين للوصول إلى بناء القاعدة النحوية. - من أخوات كان: أصبح، أضحى، أمسى، ظل، بات، صار، ليس وتسمى أفعالا ناقصة. - تدخل على المبتدأ والخبر فتنصب الخبر ويسمى خبرها وترفع المبتدأ ويسمى اسمها. عرض نموذج للإعراب جماعيا: كان الجو ممطرا. أدخل كان أو إحدى أخواتها على الجمل التالية وغير ما يجب تغييره: التلميذُ مجتهدُ/ الصبيُ مريضُ/ المؤمنُ كذابُ. عرض مسرحية من طرف المتعلمين لإثراء الدرس - كتابة القاعدة على الكراس .	يقرأ قراءة جهرية مسترسلة. يجيب عن أسئلة متعلقة بالفهم. يلاحظ الظاهرة ويميزها. يتعرف على عمل كان وأخواتها. يشارك في استنتاج القاعدة النحوية
الاستثمار	إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة، ص57. 1/ ادخل كان أو إحدى أخواتها على الجمل التالية: المرض خطير، العليل مرتاح، الممرضون ساهرون، الأم مسكينة قلقة، أعراض المرض ظاهرة، الوباء خطير منتشر. 2/ أعرب ما يلي: أصبح التلقيح المبكر ضروريا.	يجيب عن الأسئلة ينجز النشاطات

عنوان المقطع: الصحة والرياضة	المقطع: 05	الجزئية: 02
الميدان : فهم المكتوب النشاط: قراءة الظواهر الإملائية العنوان: مرض سامية الهمزة المتطرفة المدة: 90 د الحصة: 9/8	الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وعشرين أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل المعلومات الواردة فيه، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمونه. مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعاني النص، الوصفي عن غيره ويرسم الهمزة المتطرفة رسما صحيحا	

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة هادفة	يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	1/ المرحلة الأولى (قراءة أداء) - يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب ص82 وقراءة النص قراءة صامتة. تليها قراءة جهرية معبرة (تجسيد الأهداف الحس حركية). يفسح الأستاذ المجال للمتعلمين للأداء مركزا على حسن القراءة وجودتها، وعلى من لم يقرأ في الحصتين السابقتين (فقرة/ فقرة) أقرأ وأفهم (ص83) استخراج الأفكار الأساسية للنص. 2/ المرحلة الثانية (أثري لغتي) أنقل ثم أنجز: ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والمضادة للمجموعة الثانية؟ سامية- السلامة- السفاهة/ العلة – السقم- توطيد حد الشطرين المتكاملين: المكتب العام –طبيب الفحص – طبيب الطوارئ- الطب البديل / يشارك طبيب آخر – يتدخل قبل إجراء العملية- يقدم الإسعافات الأولية 3/ المرحلة الثالثة (استخراج الجمل المتضمنة الصيغة الصرفية) العودة إلى النص المقروء وبناء الجمل بطرح أسئلة هادفة . - أخذت سامية تقيء وحالتها تسوء لأنها تلجأ إلى العلاج بالعقاقير بدل الدواء. مناقشة التلاميذ للوصول إلى القاعدة. - أين تقع الهمزة في الكلمات الملونة؟ - على ما ذا كتبت فيها؟ - تكتب الهمزة في آخر الكلمة على حرف يناسب حركة ما قبلها. * إذا كان ما قبلها مكسورا تكتب على الياء: مثل سيء. * إذا كان ما قبلها مضمونا تكتب على الواو مثل: امرؤ. * إذا كان ما قبلها مفتوحا تكتب على الألف مثل: نشأ. * إذا كان ما قبلها ساكنا تكتب على السطر: مثل: شيء.	يكتشف الشخصيات ويعبر عنها يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة يوظف الكلمات الجديدة في جمل
التدريب والاستثمار	إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة، التمرين ص57. استخرج من الفقرة التالية الكلمات التي فيها همزة متطرفة واذكر سبب كتابتها: صاحب المرء الذي الذي يحب لك من الخير ما يحب لنفسه، ولا تصاحب رفيق السوء فيسيء إليك فلا تهنأ وتعيش في شقاء.	يجيب عن الأسئلة ينجز النشاط يكتشف أخطاءه ويصححها

الأستاذة: بلهادي نعيمة **المدرسة الابتدائية: برحال محمد** **مستغانم**

عنوان المقطع: الصحة والرياضة	المقطع: 05	الجزئية: 02

الميدان : فهم المكتوب النشاط: قراءة وقواعد نحوية العنوان: مرض سامية كان و أخواتها المدة: 90 د الحصة: 6و7	الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مائة وعشرين أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل المعلومات الواردة فيه، يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم مضمونه. مؤشرات الكفاءة: يحترم شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعاني النص، الوصفي عن غيره ويرسم الهمزة المتطرفة رسما صحيحا

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة هادفة	يجيب شفويا عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	1/ المرحلة الأولى (قراءة أداء) - يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب ص82 وقراءة النص قراءة صامتة. تليها قراءة جهرية معبرة (تجسيد الأهداف الحس حركية). يفسح الأستاذ المجال للمتعلمين للأداء مركزا على حسن القراءة وجودتها، وعلى من لم يقرأ في حصة الأداء (فقرة/ فقرة) شرح وتوظيف عبارات أخرى من النص (كلماتي الجديدة كتاب التلميذ ص83) 2/ المرحلة الثانية (بناء الجملة المتضمنة الظاهرة النحوية) العودة إلى النص المقروء وطرح أسئلة هادفة لبناء الجمل. - عمار قلق. - سامية متألمة. كتابة الجملة على السبورة. - ما نوع الجمل؟ - ما الحركة التي تظهر على آخر الخبر؟ إدخال كان أو إحدى أخواتها على الجمل: - كان عمار قلقا- باتت سامية متألمة- التلميذُ مجتهدُ – الصبيُ مريضُ- المؤمنُ كذاب - يطرح المعلم أسئلة هادفة للوصول إلى: **- من أخوات كان: أصبح، أضحى، أمسى، ظل، بات، صار، ليس وتسمى أفعالا ناقصة.** **- تدخل على المبتدأ والخبر فتنصب الخبر ويسمى خبرها وترفع المبتدأ ويسمى اسمها.**	يقرأ فقرات من النص قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة يوظف الكلمات الجديدة في جمل يتعرف على أخوات كان وعملها
التدريب والاستثمار	إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة، ص57. 1/ ادخل كان أو إحدى أخواتها على الجمل التالية: المرض خطير، العليل مرتاح، الممرضون ساهرون، الأم مسكينة قلقة، أعراض المرض ظاهرة، الوباء خطير منتشر. 2/ أعرب ما يلي: أصبح التلقيح المبكر ضروريا.	يجيب عن الأسئلة ينجز النشاط

الأستاذة: بلهادي نعيمة **المدرسة الابتدائية: برحال محمد مستغانم**

الفهرس

شكر

إهداء

مقدمة.....أ

المدخل: عناصر العملية التعليمية.....2

الفصل الأول: طرائق تعلم التفكير

1- النظريات الأساسية التي اهتمت بتعليم التفكير.....06

2- طرائق تعليم التفكير.....10

3- تعليم التفكير داخل المدرسة.....12

الفصل الثاني: مراحل نماء تفكير المتعلم

1- المراحل النمائية لتطور التفكير عند المتعلم (الطفل).....16

2- دور المعلم في تنمية تفكير المتعلم.....21

3- مساهمة المنهاج الدراسي في تنمية تفكير المتعلم.....27

الفصل الثالث: نشاط القراءة في السنة الرابعة ابتدائي

1- الأنشطة اللغوية في السنة الرابعة ابتدائي.....34

2- القراءة كنشاط لغوي يمارس فيه التفكير.....37

3- نموذج سوء الفتاة.....41

الخاتمة.....54

قائمة المصادر والمراجع.....58

الملاحق.....63

الفهرس.....77