الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة -

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب و اللغة العربية

النظرية المعرفية و تطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط -السنة الرابعة أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب و اللغة العربية
تخصص:لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:
رحماني سمية

إشراف الدكتورة:
ليلى جغام

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
سامية راجح	دكتورة	رئيسًا
ليلى جغام	دكتورة	مشرفًا ومقررًا
علي رحماني	دكتور	مناقشًا

السنة الجامعية:
1437هـ/ 1438هـ
2016م / 2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

﴿ أَلَمۡ نَشۡرَحۡ لَكَ صَدۡرَكَ ۝١ وَوَضَعۡنَا عَنكَ وِزۡرَكَ ۝٢ ٱلَّذِيٓ أَنقَضَ ظَهۡرَكَ ۝٣ وَرَفَعۡنَا لَكَ ذِكۡرَكَ ۝٤ فَإِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا ۝٥ إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا ۝٦ فَإِذَا فَرَغۡتَ فَٱنصَبۡ ۝٧ وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَٱرۡغَب ۝٨

صدق الله العظيم

شكر وعرفان

نشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لإتمام هذا العمل ، وانطلاقا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم:"...ومن صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئوه به، فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه"،

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على ما يسرت لنا في هذا العمل حتى خرج إلى النور،فسبحانك لا إله إلا أنت نستغفرك و نتوب إليك.

ثم لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتنا المشرفة " ليلى جغام" التي أنارت دربنا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة التي منحتنا إياها لجميل صبرها وحسن معاملتها معنا، كما أنها لم تبخل علينا بوقتها الثمين في تتبع هذا العمل من بدايته إلى نهايته فجزاها الله عنا ألف خير،دون أن ننسى الأستاذ ة"خوخة رحماني" والأستاذة"شنافي نوال" اللتان كان لهما الفضل في انجاز عملنا في جانبه الميداني

كما أتقدم بكثير و جزيل الشكر إلى كل من ساعدنا ومد لنا يد العون من قريب أو من بعيد،في إنجاز هذا العمل.

...

سمية

مقدمة

لا يختلف اثنان في أن موضوع التعلم من الأمور التي تشغل بالنا جميعا كآباء وأمهات ومربين ومتعلمين، بل وكأعضاء في أي مجتمع من المجتمعات، وهو موضوع يثير الكثير من الجدل حول ماهيته وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته.

وكذلك اختلاف النظرة إلى ما يجري داخل الإنسان من عمليات وما يتم في بيئته من تفاعلات تؤدي في مجموعها إلى إحداث تغير في السلوك ونمط الحياة لديه من حيث هو كائن حي مكلف بحمل عبء الرسالة المقدسة في هذا الكون، واللغة هي أسمى ما يسعى الإنسان إلى تعلمها لكونها أداة هذه الرسالة ووسيلتها.

فالتعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، إذ لم تكن قاصرة في مرحلة من المراحل، وان فهم نظرية التعلم تهم الأخصائي السيكولوجي، ومن يخططون لمواقف التعلم والتعليم إذ هم من يحددون الطرق التي يتعلم بها الأفراد ويفسرون كيفيات تطور الفكرة في أذهانهم، والتربوي بدوره معني بتقديم المادة التعليمية المناسبة حتى تطابق مستوى المتعلم.

إذن فعملية التعليم أصبحت تمارس في المدارس، باعتبارها مؤسسات اجتماعية تؤثر في سلوك المتعلمين، و التعليم في المنظومة التربوية أصبح يعتمد على ما يعرف بالنظريات الحديثة النفسية منها واللسانية، حيث استثمرت الدراسات النفسية واللسانية المتعلقة بتفسير ظاهرة التعلم في حقل الدراسات اللغوية المعاصرة في ظل التوأمة بين اللسانيات وعلم النفس التربوي، فتولد عن ذلك نظريات تعنى بعملية اكتساب اللغة وتعلمها.

وفي هذا الإطار تأتي دراستنا للموضوع، التي اصطفينا لها عنوان "النظرية المعرفية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة أنموذجا)" وكان ميدان المعاينة الميدانية ببعض المدارس المتوسطة في دائرة طولقة.

وتتركب الإشكالية التي نحاول معالجتها في هذه الدراسة، من منطلقات فكرية أسسها العلماء والباحثون، أثارت في أذهاننا أسئلة عديدة لعل السؤال الرئيسي منها هو :

- كيف تسهم النظرية المعرفية في تحسين وتطوير العملية التعليمية؟

وهذا السؤال بدوره دفعنا إلى جملة من الأسئلة تمثلت في:

- كيف يتم تطبيق النظرية المعرفية في مجال التعليم؟
- ما دور النظرية المعرفية في إصلاح التعليم؟
- كيف يمكن للنظرية المعرفية معالجة مشكلة تراجع مستوى التعليم في المدارس؟

ونظرية التعلم هي إحدى إسهامات تقدم علم النفس في تفسير ظاهرة التعلم، وقد فرض تعدد الاتجاهات التي يتعلم بها الإنسان، تعدد وجهات النظر في تفسير هذه الظاهرة، ويمكن اعتبار النظرية المعرفية طريقة وأسلوب لتنظيم المعرفة والنمو العقلي، والمعلم الخبير هو المعلم الذي يملك القدرة على تقديم المعلومة بطرق أكثر تناسب معظم التلاميذ، وفرض ذلك أن من حق أي متعلم أن يجد ما يناسبه في أي خبرة تقدم له، ولهذا على المعلم أن يعي نظريات التعلم، وان يختار تطبيقها في الموقف المناسب ومعرفته الواعية لهذه النظريات تجعله يحول النظرية إلى منظومة تطبيقية، وهذا الإجراء يزيد من قيمة التعلم ويجعله أكثر كفاءة وفاعلية.

من هذا المنطلق سعت وزارات التربية إلى الاستفادة من النظريات اللغوية في مجال التعليم، بغية النهوض بمستوى التعلم في جميع مستوياته ومراحله، حيث استثمرت

معطيات النظرية المعرفية وطبقت ميدانيا للوصول إلى حل للمشكلات و معالجة الفشل التعليمي، وتقديم الاقتراحات المناسبة.

ولهذه الأسباب وغيرها جاء بحثنا تقديما للنظرية المعرفية، التي سعت لوضع استراتيجيات بيداغوجية لعملية تعليم اللغة، للتعرف على مضامينها ومعطياتها النظرية وكيفية تطبيقها في مجال التعليم.

وتكمن أهمية الدراسة، في تناول القضايا التي عالجتها النظرية المعرفية، بالتفسير والتحليل، للوقوف على أسمى المبادئ التي تسعى إليها الأمم والمجتمعات، والمتمثل أساسا في عملية التعلم، كما تكمن الأهمية أيضا في إثراء الفكر اللغوي التربوي، وتطوير أركان العملية التعليمية، من خلال الأسئلة الآتية:

كيف يتعلم المتعلم؟ وما دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية؟وما هي أفضل الطرق التعليمية المستثمرة في ذلك؟

ومن هنا تجلت أهمية الموضوع على قلة الزاد، محاولة منا الكشف على تطبيق معطيات النظرية المعرفية في عملية التعليم المتوسط .

وكان الدافع لذلك هو إبراز دور هذه النظرية في التعليم وتوعية الأساتذة والأستاذات، والقائمين على مهمة التعليم، بمضامينها ومعطياتها، ليستفيد منها الجميع، وحاجة المرافق التربوية بصفة خاصة لمثل هذه الدراسات.

وقد جاءت خطة البحث في ثلاثة فصول، عمدنا فيها إلى تناول الأسس النظرية في الفصل الأول وتطبيقات النظرية في الفصل الثاني. وعرض وتحليل النتائج في الفصل الثالث.

وقد ساعدنا على بناء هذا البحث خطة ارتأينا أن تكون على النحو التالي:

افتتحنا البحث بمدخل تمهيدي، تعرضنا فيه لجملة من المفاهيم العامة المتعلقة بالبحث، وبعدها قسمنا البحث إلى ثلاثة فصول، فتعرضنا في الفصل الأول إلى النظرية البنائية لبياجيه، حيث قمنا بتبيين مضامينها في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، أما الفصل الثاني فكان لتطبيقاتها الميدانية في عملية التعلم والتعليم، والفصل الثالث فكان عبارة عن تحليل لنتائج الاستبيان، ثم ختمنا البحث بخاتمة، ضمناها النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

وبالنظر إلى الأهداف التي نسعى لتحقيقها من هذا البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يتخلله أسلوب التحليل في معالجة قضايا النظرية المعرفية، حيث تمثل اتجاها من الاتجاهات الرئيسية لقضايا اكتساب وتعلم اللغة، اعتمدنا المنهج الوصفي في تبيين معالم وأسس النظرية، والتحليل في التطبيق الميداني لمبادئ النظرية.

ومن الكتب التي اهتمت بعملية اكتساب اللغة كتب اللسانيات التطبيقية (ككتاب ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، واحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية)، إضافة إلى الكتب والمناهج المدرسية.

ومن الصعوبات التي واجهتنا، هو التداخل والتقاطع الكبير بين علم النفس التربوي واللسانيات التطبيقية، مما جعل البحث يتطلب منا الصبر والجهد وحسن الانتقاء خوفا من أن يأخذ البحث منحى نفسي، لهذا كان التركيز على عملية اكتساب اللغة فقط، كما واجهتنا صعوبة ندرة وقلة المراجع التي تتناول الجانب التطبيقي والميداني للنظرية المعرفية من الجانب اللغوي.

وأخيرا نأمل أن يكون بحثنا قد أوفى حقه، من اجل تحقيق الأهداف المنشودة، كما نأمل النهوض والرقي والازدهار للعملية التعليمية في بلادنا، وأن يكون عونا للأساتذة وواضعي المناهج التربوية.

ولا ننسى أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان، لكل من ساعدنا في انجاز هذا البحث، واخص بالذكر و الشكر لأستاذة الكريمة المشرفة: د/ ليلى جغام، على قبولها الإشراف على هذا البحث، حيث لم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها ونصائحها التي أسهمت في تمام هذا البحث، والشكر موصول لجميع الأساتذة في كلية الآداب واللغات بجامعة بسكرة، هذا وما كان من توفيق فمن الله وحده، وما كان من سهو أو نسيان فمنا ومن الشيطان، وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا واليه ننيب.

مدخل:

مفاهيم عامة في التعليمية

أولا/ تعريف التعلم

ثانيا/ تعريف التعليم

ثالثا/ عوامل التعلم

رابعا/ أركان العملية التعليمية

تمهيد :

تشغل موضوعات التعلم وضعا مركزيا في علم النفس المعاصر، لأنه يشكل احد الظواهر الأكثر أهمية عند الكائنات البشرية، فبالتعلم يكتسب الفرد معظم خبراته، ويعدل سلوكه ليناسب بيئته وما يستجد من أوضاع أو شروط فيها. إن مدى الأشياء التي يمكن أن يتعلمها الإنسان واسع جدا، وهي قابلة في معظمها للتعديل من خلال عملية التعلم، بدءا من الاستجابات السلوكية البسيطة التي يصدرها الطفل في أيامه الأولى، وفي الاستجابات الأكثر تعقيدا والتي تبدو في اللغة والتفكير والاستدلال وحل المشكلات .

وتظهر أهمية التعلم في ميادين علم النفس المتنوعة جميعا، بيد أن هذه الأهمية، تبدو على نحو خاص في ميدان علم النفس التربوي.

أولا/ تعريف التعلم:

لغة: جاء في لسان العرب أن التعلم يعني:

_ « الإتقان والإحكام والتفقه، علم الأمر وتعلمه، أتقنه»[1].

وجاء في المعجم الوسيط بمعنى:

_ « تعلم الأمر، أتقنه وعرفه ، والمعلم من يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا، وكان هذا اللقب ارفع الدرجات في نظام الصناع، كالنجارين والحدادين والمعلم، الملهم الصواب والخير»[2].

[1] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، د ط، د ت، مج4، ج34، مادة (علم)، ص3083.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004/1925، مادة(علمه)، ص624.

في الاصطلاح:

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد مفهوم التعلم وتفسيره، إلا أنهم يتفقون « على أن التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن التفاعل مع البيئة والتدريب أو الخبرة »[1].

يبدو هذا التعريف بسيطا للوهلة الأولى ولكن لابد من الشرح للوقوف على بعض المفاهيم [2].

- يشير هذا التعريف إلى أن التعلم شيء نستدل عليه على نحو غير مباشر وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك.
- هناك ارتباط بين الأداء والتعلم، فنحن نستدل على أن التعلم من الأداء، لكن التعلم ليس الأداء ذاته فالتعلم يحدث في وضع تعليمي، ولا يحدث الأداء في وضع أخر.
- إن التغيرات التي تطرأ على السلوك، التي تدل على التعلم، يجب أن تكون نتيجة الخبرة أو التدريب.
- يشير التعريف السابق للتعلم، إلى أن التغير الذي يطرأ على السلوك، يجب أن يكون ثابتا نسبيا لنستدل منه على التعلم.

1) مفهوم التعلم عند علماء النفس:

- « تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة»[3].
- « تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين»[4].

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003، ص274.

[2] نفسه، ص274.

[3] عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، ط2، 2006، ص37.

[4] نفسه، ص37.

- « تعديل أو تغير يطرأ على السلوك الإنساني سواء أكان انفعاليا، مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديدة، أو عقليا مثل اكتساب المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات»[1].
- « اكتساب معرفة ومهارة جديدة ويكون ذلك نتيجة لتدريب خاص، ويكون الأمر مرتبطا بسياقات النضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية»[2].

وبناءا على ما سبق يمكن القول أن التعلم هو اكتساب الفرد لسلوكات ومهارات جديدة، نتيجة لتفاعلاته مع البيئة والمجتمع.

2) تعريفات اللسانيين وعلماء التربية:

- « التعلم هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلم ،وتستجيب لها، وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلم»[3].
- «التعلم عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف»[4].
- « التعلم هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم، لذا فانه يعرف بأنه تعديل السلوك الذي تنشده التربية»[5].

[1] محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة، ط1، 2007، ص42.

[2] مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1 ، 2003، ص17.

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص47.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص55.

[5] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص56.

- « تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن حي مكلف، يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون»[1].
- « التعلم مجموعة من العمليات المعرفية التي تنقل الإثارة من البيئة إلى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جديدة»[2].

ثانيا/ تعريف التعليم:

تعددت وتباينت تعريفات العلماء لمفهوم التعليم، فهي تختلف من حيث اللفظ وتتقارب في المعنى، ومن بينها:

- ❖ « هو مجموعة من النشاطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بنية التعلم والمنهاج التعليمي بهدف إحداث هذا التغير»[3].
- ❖ «هو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو انه معلومات تلقى، ومعارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة»[4].

ومن مضمون التعاريف السابقة نستخلص جملة من المعارف هي:

1) صعوبة إيجاد تعريف جامع شامل يجمع نواحي التعلم، مما يفسر تباين نظرة العلماء له،« إذ لا يوجد تعريف للتعليم مقبول من الجميع»[5].

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص45-ص46 .

[2] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، د ب، ط1، 2005، ص 172.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006، ص155.

[4] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 55.

[5] ينظر: احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص46.

2) عملية التعلم تهدف إلى إحداث تغير وتعديل في سلوك الإنسان، « التعلم من حيث حقيقته الجوهرية ما هو إلا تغير في سلوك المتعلم»[1]، حيث يقوم بسلوكات جديدة في حياته، فكل تغير يطرأ على السلوك يعتبر دليل لحدوث عملية التعلم.

3) يتضح أن التعلم تغير في السلوك، ثابت نسبيا، ناجم عن الخبرة، يستدل عليه من الأداء.

4) تأثر الفرد بمحيطه الطبيعي والاجتماعي يحدث تغيرا في سلوكاته وهذا التغير يسمى تعليما، وهو يأخذ أشكالا ثلاثة، يقول عماد الزغلول:« التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:اكتساب سلوك أو خبرة جديدة – التخلي عن سلوك أو خبرة ما– التعديل في سلوك أو خبرة ما»[2]. وهذا التغير في السلوك لا يرتبط فقط بالعادات المعرفية وإنما بالعادات الوجدانية والانفعالية، « أما العادات الوجدانية والانفعالية وهي كل ما نتعلمه من عواطف وميول، ومن حب وكراهية لمهن أو أعمال، أو أشخاص، أو أشياء معينة، وما نكتسبه من اتجاهات وقيم اجتماعية، ونواحي التذوق الفني والأدبي والجمالي»[3].

5) « التعلم عملية اكتساب القدرة تتيح للكائن الحي أن يستجيب لموقف سبق له أو لم يسبق له أن عاشه»[4].

6) « التعلم عملية أساسية تساعد الإنسان على التوافق مع بيئته، فهو أساس كل نشاط بحيث يساعد الفرد على اكتساب التجارب والخبرات اللازمة لتنمية شخصيته ومواكبة تحديات بيئته»[5].

---

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص47.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 37-38.

[3] محمد جاسم، نظريات التعلم، ص43.

[4] عمر لعويرة، علم النفس التربوي، دار الهدى، الجزائر، د ط، 2004، ص47.

[5] سعيد زيان، مدخل إلى علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات، 2013، ص53.

وخلاصة ذلك يمكن التفريق بين مفهوم التعلم والتعليم، فالتعليم هو العملية والإجراءات التي تمارس، بينما التعلم هو نتاج تلك العملية ، فالتعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات، والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، أما التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث، إذن التعلم والتعليم مصطلحان متباينان إذ أن التعلم يرتبط بالفرد نفسه، والتعليم ما هو خارج عن شخصية الفرد.

ثالثا/ عوامل التعلم:

العملية التعليمية عملية معقدة، فالفرد منذ الصغر وهو يحاول التكيف والتأقلم مع البيئة والمجتمع، ويسعى إلى تغيير سلوكاته وتبديل معارفه، ليتمكن من تجاوز المشكلات والعوائق التي تصادفه في مراحل حياته، ولتحقيق أهدافه ورغباته وميولاته ينبغي مراعاة العوامل المؤثرة في عملية التعلم والتعليم وهي:

1. النضج:

يقصد بالنضج نمو الكائن الحي في أعضاءه الداخلية والخارجية، فهي المسئولة عن الاستجابات التي يثيرها، فالنضج في حقيقة أمره، هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي[1]. وهو تلك الزيادة أو التقدم أو التغير في القدرة والتي تعود إلى مؤثرات وراثية وبيولوجية أو أية مؤثرات داخلية أخرى[2].

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

[2] جمال مثقال القاسم، علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، ط1، ص53.

فالنضج والتعلم متلازمان لا ينفصل احدهما عن الأخر حيث يشير احمد حساني إلى ذلك بقوله:« يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر، إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه، من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا، يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية»[1].

وربما كان النضج من أكثر العوامل تأثيرا في تغيير السلوك، ولابد لنا من طريقة نميز بها بين التغيرات الناجمة عن النضج، والتغيرات الناجمة عن الخبرة أو التدريب. وللقيام بذلك يلجا الباحثون عادة إلى استخدام محكين هما: « أولا، إذا حدث التغير على نحو منتظم ومطرد وشمل أفراد النوع كله، كالمشي أو الطيران مثلا، فان هذا التغير ليس نتيجة التعلم وحده، بل نتيجة تفاعل معقد بين عملتي النضج التعلم. ثانيا، إذا فشل التدريب في تسريع تعلم مهارة، كتدريب طفل على ارتداء ملابسه بمفرده مثلا، فان تعلم هذه المهارة، يعتمد في جزء منه على النضج»[2].

2. الاستعداد:

يتوقف الاستعداد على النضج الجسمي والعقلي والمهارات التي تم تعلمها سابقا، أي أن الإنسان لا يتمكن من القيام ببعض المهارات الحركية أو العقلية إلا إذا كانت عضلاته وعظامه بلغت درجة من النضج تؤهله للقيام بالمهنة المطلوبة[3].

ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عضويا للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، والتي تسمح له بتطوير تراكيبه

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص275.

[3] تيسير مفلح، علم النفس وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، ط1، ط2، ص123.

المعرفية التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي، وبذلك فالاستعداد للتعلم يتحدد بالمرحلة العمرية للمتعلم، وفي ذلك تظهر أهمية النضج في تحديد عامل الاستعداد.

قد يتداخل مفهومي النضج والاستعداد معا، ذلك لكون النضج هو الذي يحدد لنا درجة الاستعداد، والاستعداد نوعان عام وخاص، ويعرف(مرعي 1984) الاستعداد بنوعيه في قوله:« الاستعداد العام، هو امتلاك الفرد للقدرة على الانتفاع من التعلم والتدرب دون أن يعترض هذا التعلم أي عائق عقلي أو جسدي أو نفسي مما يؤدي إلى التقدم والتطور، أما الاستعداد الخاص فيشير إلى قدرة المرء على تعلم موضوع معين أو مهمة معينة مستفيدا من خبراته السابقة المتصلة بالموضوع أو المهمة باعتبارها مستلزمات أساسية لا يتم تعلم المهمة أو الموضوع بدونها»[1].

3. الدافعية :

هي حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية ،البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، فالدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث[2]:

أ_ توليد السلوك للتعلم.

ب- توجيه السلوك نحو مصدر التعلم، فهي تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة.

ج- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.

د- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.

[1] جمال مثقال القاسم، علم النفس التربوي، ص55.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص42.

فالدافعية هي قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف ما و تحافظ على دوام ذلك السلوك مادامت الحاجة قائمة لذلك[1].

وللدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم، إذ انه دون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق له تعلمه، فالدافعية تعمل على تحريك وتنشيط السلوك من اجل تحقيق التعلم، وتوجيهه إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا، ومستمرا من اجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

4. الفهم:

الفهم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ولا يتحقق عامل الفهم إلا بشرط التجانس بين المعلم والمتعلم، « فالعملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية من شروط إنجاحها أن يكون هناك تجانس في السنن والقواعد بين الباث والمتلقي، كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي»[2].

والفهم يساعدنا على فهم أنفسنا فهما حقيقيا من جهة وفهم من نتعامل معهم من جهة أخرى، والوقوف على الدوافع التي تحركنا وتتحكم في سلوكنا وسلوك الآخرين، « فالفهم يتم بعملية الربط والإدراك للعلاقات بين الظاهرة موضوع التفسير وبين الأحداث التي تلازمها أو تسبقها»[3].

[1] جمال مثقال القاسم، علم النفس التربوي، ص62.

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص54.

[3] عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص 12.

وتشكل المفاهيم أوسع قاعدة في بنية المعرفة إذ من المفاهيم تتشكل المبادئ والقوانين والتعليمات لذا فان النجاح في تعليمها للمتعلمين من خلال المناهج التعليمية[1].

وبذلك يساعد الفهم حينئذ على اكتساب المعرفة بأقل جهد ممكن، وهو من ثمة عامل مباشر في انتقال المعرفة من المحسوس إلى المجرد[2].

5. التكرار:

هو من الدعائم التي تقوم عليها العملية التعليمية من حيث كونه إجراءا خارجيا، يؤدي إلى استمرار العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولتحقيق هذا الاقتران الثنائي لا بد من أن يكون التكرار موجها بيداغوجيا، مرتكزا على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم ،كالميول والرغبات والدوافع[3].

خلاصة:

يتضح مما سبق أن عملية التعلم تتوقف على مجموعة من العوامل، والتي بدونها لا يتم التعلم:

_ وجود الدافع عند الفرد شيء أساسي، لا يمكن الاستغناء عنه، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين الدوافع لدى المتعلمين، فالمتعلم لا يبذل مجهودا إلا حين يشعر بوضوح دوافعه التي تدفعه للتعلم، لذلك من أسس التعلم أن يعمل المعلم على استثارة دوافع المتعلمين، وأن يعمد إلى توفير الأساليب المختلفة والخبرات التي تثير

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص171.

[2] ينظر: احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص55.

[3] نفسه، ص55 .

دوافعهم وتشبع حاجاتهم وميولاتهم، ويسهم في تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف المناسبة.

_ إدراك المعلمين لمستوى النضج والنمو لدى المتعلمين، ومعرفة مدى استعدادهم لتلقي المعارف والخبرات، وتهيئة المواقف المناسبة التي تتفق مع مستواهم، فمن المعروف أن الإنسان يولد وله استعداد فطري.

رابعا/ أركان العملية التعليمية:

العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تحقق أهداف التعليم، لأن حصول أي خلل في أي طرف، أو أي ركن من أركان العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمة، وأطرافها هي:

1. المنهج:

لا يمكن حصول تعلم من دون محتوى، ولا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد لتحقيق أهداف المنهج ، « إذن فالمنهج يمثل محتوى التعلم، وأهدافه، وطرائقه، وتقويمه، وللمنهج أسس لابد لواضعي المنهج من أخذها بعين الاعتبار عند وضع منهج تعليمي، وهذه الأسس متعددة ومتشعبة»[1].

ويعتبر المنهج من العناصر الأساسية في العملية التعليمية وذلك « لأن تعليم اللغات ونجاعة التعليم ولاسيما للغة العربية هو أمر جد خطير وذلك لخطورة المشاكل

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان الأردن ط1، 2007 ، ص23.

التي تثيرها هذه القضية وتنحصر أهمها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي»[1].

2. المعلم:

للمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها وقد أكد التراث الإنساني والديني هذه المكانة لحاجة بني البشر إلى المعلم الموجه والقائد والهادي إلى طرق المعرفة، إن إعداد المعلم إعدادا جيدا يعتبر أولى الضرورات اللازمة للعملية التعليمية، لأن المعلم معني بتوفير الشروط الأساسية للتعليم.

ويقوم دور الأستاذ على الإرشاد والتوجيه، لأنه هو المعد للأجيال الصاعدة، باعتباره الأساس الذي يمتلك المعارف، فهو مطالب بامتلاك الكفاءة المعرفية والخبرة العالية، والذي يعتمد عليه في إنجاح الخطة التربوية، لذلك عليه الإلمام بالأساليب والوسائل والإجراءات البيداغوجية.

حيث أشار احمد حساني إلى دور المعلم بقوله:« الأستاذ هو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار»[2].

ومن هنا فالمعلم ملزم بأن يتلقى تكوينا حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والمصطلحات والإجراءات التي تساعده على فهم اللغة ومكنوناتها، وتمكنه من التفوق في عمله.

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات علم اللسان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرعاية الجزائر 2007، ص174.

[2] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

3. المتعلم:

الركن الثالث من أركان العملية التعليمية هو المتعلم، وهو المستهدف بالعملية التعليمية، والمتعلم هو الكائن الحي الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية، « ولما كان المتعلم هو المستهدف يجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يضع في بؤرة اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم من نضج، واستعداد، وخبرة وتنظيم الموقف التعليمي، وغيرها مع الإلمام بما توصلت إليه احدث النظريات التربوية بشان التعلم، ومراعاة المبادئ التي تم التثبت من فاعليتها»[1].

وقد كان ينظر للمتعلم في إطار التربية التقليدية على أنه صفحة بيضاء يسجل عليها المعلم ما يرى دون مراعاة لميوله واستعداداته وحاجاته، فهو خزان يجب أن يعبا بمجموعة من المعارف، عندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون[2].

وللمتعلم مكانة خاصة، فلا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم[3].

وللمتعلم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاءه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[4].

---

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص26.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص25.

[3] عبدوا لراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الإسكندرية، 1995، ص28.

[4] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 142.

4. طريقة التدريس:

أولت الدراسات الحديثة الطريقة التدريسية أهمية كبيرة وعدتها حجر الزاوية في العملية التعليمية لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها، فهي أسلوب ترجمة المنهج المدرسي واحد العوامل الرئيسية في بلوغ أهدافه، « لذا فان أقوم الطرائق وأفضلها في تدريس اللغة ما انتهجت أيسر السبل إلى التعلم والتعليم وساعدت المتعلمين على أن يدركوا وظيفة المعلومات اللغوية وحاجاتهم إليها وتأثيرها في حياتهم»[1].

وتعد الطريقة التدريسية من المستلزمات الضرورية للمدرس، «فقد أشار إليها البعض بأنها الخطة التي يسير عليها المدرس في تنظيم مراحل دراسته لتحقيق أهدافه وبيان ما يترتب عليه وما على الطالب القيام به بإشراف المدرس وتوجيهه»[2].

والطريقة هي: «الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء»[3].

وخلاصة فالعملية التعليمية تتكون من عناصر تتفاعل وتتكامل فيما بينها، وهذه العناصر ذات تأثير كبير في العملية التعليمية، ولكن هذا التأثير قد يكون ايجابيا وقد يكون سلبيا، وأن مركز هذه العناصر هو المتعلم لأنه المستهدف، ثم المعلم لأنه هو الذي يتعامل مع المتعلم ويتولى تنفيذ المنهج، ثم يأتي المنهج الذي هو خطة التعليم التي يلتزم بها المعلم من أجل المتعلم.

---

[1] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2013، ص29.

[2] نفسه، ص 29.

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

الفصل الأول:

النظرية المعرفية مفاهيم وأساسيات

أولا/ تعريف النظرية المعرفية

ثانيا/ المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية

ثالثا/ السمات العامة للنظرية المعرفية

رابعا/ مراحل النمو المعرفي

خامسا/ النظرية المعرفية واكتساب اللغة

سادسا/ النظرية المعرفية والنظرية السلوكية

سابعا/ أهم القضايا في النظرية المعرفية

ثامنا/ افتراضات النظرية المعرفية

تمهيد:

التعلم عملية أساسية لا يخلو منها أي نشاط إنساني، بل هي جوهره فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل الكفايات والمهارات والخبرات، وبفضله يتفاعل مع البيئة، وبه ينمو ويتقدم، ويكون سلوكاته وعلاقاته الاجتماعية، ويصبح منتجا للمعرفة و حافظا للثقافة ناقلا لها عبر الأجيال.

وتمثل عملية التعلم جانبا هاما من حياة كل الأفراد والمجتمعات، يبدأ فيها الإنسان باكتساب مجموعة من القيم والتفاعلات الاجتماعية، ونظرا لمكانة التعلم في الحياة عموما فقد اهتم بها الناس على اختلاف أجناسهم، في نفس الوقت انكب فيه العلماء والباحثون على تبيين ماهيته ومعرفة ضوابطه والوقوف على الأسباب والعوامل المؤثرة فيه، وقد انقسموا حيال دراسته إلى اتجاهات عديدة على ما يعرف باسم نظريات التعلم.

ويعد فهم النظرية المعرفية، والقدرة على تطبيقها في تدريس اللغة، من المتطلبات الأولية، وقد قام عدد كبير من العلماء – علماء النفس– بدراسة النمو العقلي وطبيعته، ونتج عن ذلك النظرية المعرفية.

أولا/ تعريف النظرية المعرفية:

من النظريات التي ساهمت بدور كبير وفعال في تطوير عملية التعلم والتعليم، من خلال تفسيراتها وتحليلاتها لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، فما هي هذه النظرية؟

هي نظرية نفسية، تثير عدة تساؤلات، كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وهل يختلف فرد عن أخر؟

ظهرت النظرية المعرفية في النصف الأول من القرن العشرين، كرد فعل للحركة السلوكية التي كانت تحصر التعلم في مبدأ: مثير– استجابة، فمبادئها تناقض كل ما جاءت به المدارس السلوكية من أفكار، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات العقلية، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية التعلم.

وقد استفادت هذه النظرية من أبحاث وأراء تشو مسكي، إذ تعد امتدادا للنظرية العقلية "وهذه النظرية وان كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها تشو مسكي، بخاصة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة"[1]، وقد دمج صالح بلعيد بين النظرية المعرفية، والعقلية، وجعلهما شيئا واحدا، فحين كثير من الباحثين فرقوا بينهما[2].

تعرف النظرية المعرفية بالنظرية البنائية، نسبة إلى مؤسسها جان بياجيه (JEAN PIAGET)الذي أسس نظرية علمية تدرس النمو العقلي لدى الطفل ولذلك بياجيه لم يركز على قياس الذكاء أو وظائف المكونات العقلية وإنما اهتم بالدرجة الأولى بدراسة النمو الذي يحدث في العمليات المعرفية[3].

وتعد نظرية بياجيه إحدى النظريات المعرفية لأنها تعنى بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد، فيعرفها جلا سر فيلد من خلال المبدأين الآتيين[4]:

1. تبنى المعرفة بسبب من النشاط الذاتي للفرد المتعلم.
2. تمثل عملية الوصول إلى المعرفة عملية تكيف قائم على خبرة المتعلم، وهذه الخبرة بدورها تستمر في تغيير المعرفة.

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96.

[2] ينظر: صالح بلعيد، لسانيات تطبيقية، ص24.

[3] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص288.

[4] يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، 2013، ص542.

ترتبط النظرية المعرفية بالأسس التي جاء بها جان بياجيه، كما يتفق جان بياجيه وتشو مسكي صاحب النظرية العقلية، في أن اللغة نتاج للذكاء ويؤكد بياجيه أن الذكاء هو أساس التوازن لدى الفرد، «فالذكاء يشكل حالة التوازن التي تسعى إليها كافة التكيفات المتتابعة، ذات الطابع الحركي- الحسي الإدراكي، وكافة التبادلات التكيفية والتوفيقية بين الجسم والبيئة»[1].

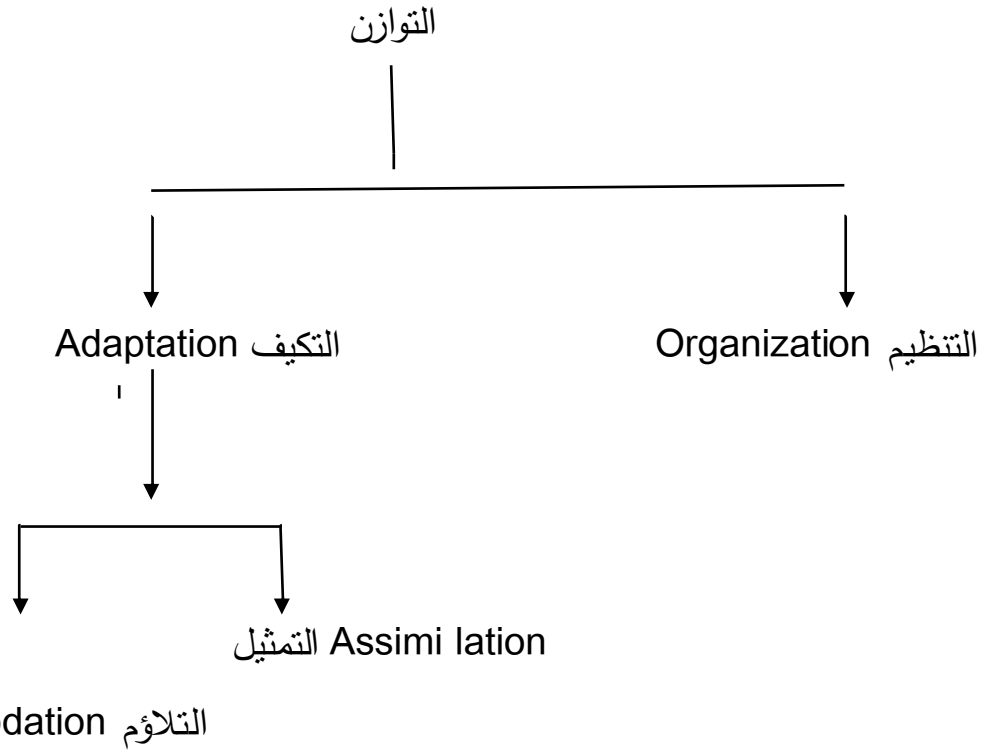
ثانيا/ المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية:

يولد الأطفال وهم مزودون ببنى معرفية، واستعدادات ذاتية، تمكنهم من تنظيم قدراتهم وخبراتهم، فكل فعل يقوم به الطفل ليس بالضرورة هو سلوك قصدي نحو إمساك الطفل للأشياء.

تقوم عملية تكوين الأبنية المعرفية عند الطفل، انطلاقا من عملية التوازن، وتشتمل عملية التوازن على قدرتين فطريتين هما قدرة التنظيم، وقدرة التكيف (التوافق) اللتان تندمجان وتتفاعلان معا لبناء المعرفة، ومساعدة الفرد على تحقيق التواؤم مع البيئة.

يمكن تعريف التوازن بأنه حالة الاستقرار في البنية المعرفية للفرد، ويتطلب نمو هذه البنية فقدان الفرد لهذا الاستقرار، ومن خلال سلسلة من حالات التوازن المعرفي تنمو البنية العقلية للفرد وتتضح شريطة أن لا يؤدي فقدان الاتزان إلى تثبيط الهمم والإحباط أي أن تكون المشكلة التي ينبغي على الفرد مواجهتها وحلها تتناسب مع طبيعة بنيته العقلية الحالية وخالية من التعقيد.

[1] جان بياجيه، سيكلوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة بيروت لبنان، ط2، 2002، ص16-17.



1) **التنظيم:** تعد قدرة التنظيم نزعة فطرية تولد لدى الأفراد بحيث تمكنهم من تنظيم خبراتهم وعملياتهم المعرفية في بنى معرفية، وباختصار فان عملية التنظيم تعني العلاقة الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم[1].

وبهذا يستطيع المتعلم إدماج المعارف الجديدة، وفق البنى المعرفية الموجودة في ذهنه.

2) **التكيف:** هو بمثابة استعداد فطري لدى الإنسان يساعده على العيش في بيئة معينة، ففي الوقت الذي تعمل فيه قدرة التنظيم داخل الفرد، نجد أن قدرة التكيف تعمل في الخارج، وبذلك يمثل «التكيف الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة»[2]، ويشرح بياجيه ذلك من خلال الآليتين (التمثيل +التلاؤم =التكيف)، ويحدث التكيف من خلال عمليتين متكاملتين المذكورتين أنفا.

[1] جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، ط1 ،2007، ص183.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص239.

أ_ التمثيل أو الاستيعاب: عبارة عن الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة، في المخططات العقلية الموجودة عنده.

_ عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثيل بهذا المعنى هو التكييف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد[1]. حيث يستخدم وفق هذه العملية البنى المعرفية واستراتيجيات التفكير الموجودة لديه لتفسير الواقع الخارجي[2].

فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بنى معرفية متوفرة سابقا عند الطفل، و «عملية التمثيل تشبه عملية المضغ والهضم، التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم تمثله استخدامه، أي تحويل الطعام إلى مواد تساهم في تكوين الجسم ذاته، فالتمثيل إذا هو عملية تحويل الخبرات، والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم»[3].

ب_ التلاؤم: عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية.

_ هو تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التمثيل التي أثارها المتعلم نتيجة جمعه المعلومات الجديدة[4].

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 174-175.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص240.

[3] الأخضر عواريب، مقالة (المشكلات التي تواجه تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية)، مجلة التربية، العدد 162، سبتمبر2007، ص156.

[4] جاسم محمد، نظريات التعلم، ص183.

فالطفل يقوم بتعديل معارفه السابقة المتواجدة لديه لتتوافق مع المعارف الجديدة، فهو يلجا إلى تعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع العالم الخارجي، فيعمد إلى تغيير كل سلوك عند انعدام التوافق بين ما اكتشفه ومعارفه السابقة، «يرد بياجيه مصدر النشاط القائم على التمثيل والتكيف إلى مسارات التوازن التلقائي، حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلمه، وذلك حفاظا على توازنه، ومن ثمة فهو يواجه كل العوارض والاضطرابات التي تعوق عملية نموه المعرفي، وذلك بواسطة آلية تنظيمية»[1].

مثال لعملية التمثيل والموائمة :

الأم التي سبق وان علمت طفلها كلمة عصفور، فانه يقول عصفور عندما يرى العصفور يطير، وفي احد الأيام بينما كان الطفل يتنزه في الحديقة رأى فراشة تطير من حوله فقال لامه انظري هذه عصفور انه بذلك تمثل الفراشة، أي غير من خصائصها لتناسب الصورة الموجودة لديه هذه الصورة التي توحي له أن كل ما يطير عصفور.

أما عندما تقول له أمه (هذه فراشة وليست عصفور) يتولد لديه معنى جديدا فيقول(ليس كل ما يطير عصفور) أي انه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الخارجية الجديدة التي يتعرض لها وهذه العملية تسمى الموائمة.

يرى بياجيه أن التمثيل والتلاؤم عمليتان متلازمتان وضروريتان لنمو البنية العقلية للفرد فيؤدي التمثيل إلى فقدان الاتزان عند الفرد ويحاول من خلال التلاؤم استعادة توازنه. والتمثيل هو محاولة الفرد حل المشكلة التي تواجهه من خلال خبراته السابقة، وعندما لا يستطيع حلها، فان ذلك يثير لديه تساؤلات عديدة في ذهنه للوصول إلى الحل للمشكلة يتعرف بعدها إلى أن خبراته غير كافية، ويتطلب منه معرفة جديدة لحل

[1] حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 68.

المشكلة ، فيبدأ بفقدان اتزانه. ويقصد بالتلاؤم محاولة الفرد تعديل استجاباته للقيام بنشاط ما للإجابة على التساؤلات التي برزت لديه نتيجة عدم توافق بنيته المعرفية السابقة مع المعارف الجديدة الضرورية لحل المشكلة، وكنتيجة فانه يضيف بنية معرفية جديدة لاستعادة توازنه. فالتمثيل هو العملية التي يفقد من خلالها الفرد توازنه، ويعمل من خلال عملية التلاؤم إلى استعادة اتزانه.

ثالثا/ السمات العامة للنظرية المعرفية:

هناك عدد من السمات التي تميز نظرية بياجيه المعرفية، وتنبع مثل هذه السمات من افتراضاتها الرئيسية حول موضوع التعلم والنمو الإنساني[1].

1. تعد نظرية بياجيه في الأساس نموذجا بيولوجيا ينظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، فالإنسان له القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه، وليس مجرد آلة تخزن ما يعطى لها .
2. يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمرة مع البيئة، فالنمو الإنساني والتغير السلوكي للفرد، يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكيف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة.
3. لا تعني هذه النظرية بالعلاقات، أو الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فهي ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية، بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي يشكلها الفرد.
4. ترى أن الإنسان يولد مزود ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردات الفعل الانعكاسية، أي أن الطفل يولد وله استعداد فطري يمكنه من تعلم اللغة.

[1] ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص232-233.

من خلال السمات السابقة نستخلص أن اهتمام بياجيه انصب على دراسة التطور المعرفي لدى الأفراد، أي كيفية تشكل المعارف، فهو يقارن بين العملية التي يستطيع الفرد بموجبها أن يتكيف مع التغيرات البيئية من جهة والعملية التي يستطيع الأطفال بموجبها تنظيم وفهم أكثر للعالم الذي يعيشون فيه، وهو يرى أن ما ينظم نمو الذكاء هو نفس العمليات التي تحدد نمو الشكل العام للفرد.

رابعا/ مراحل النمو المعرفي:

توصل بياجيه إلى أن البنية العقلية والتكوين الوظيفي(العمليات الوظيفية للبنية العقلية) تتطور من مرحلة عقلية إلى أخرى من مراحل أربع للنمو هي[1]:

1_ المرحلة الحسحركية:(الحسية الحركية) Sensori motor stage:

والتي تبدأ من سن الميلاد إلى سن الثانية، ويحدث التعلم والنمو المعرفي بشكل رئيس في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية[2].

إن لهذه المرحلة دور كبير وبارز في النمو المعرفي في المراحل التالية، وخاصة أن هذه المرحلة تطور السكيمات الأولية للطفل يرى بياجيه «أن بدايات جمع التركيب أو الأبنية المعرفية بشكل جزئي أو كلي، تلك التراكيب التي سوف تمكن الطفل من تطوير ذكائه فيما بعد، ويتطور لديه التعامل مع بعض الرموز التي تسمح بها خبراته التفاعلية البسيطة»[3].

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006، ص145.

[2] صالح محمد، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط2، 2000، ص108.

[3] هادي شعبان ربيع، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، ط1، 2008، ص105.

فمن خلال هذه المرحلة يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وكذلك فكرة انتظام الأشياء في العالم الفيزيقي، وذلك من خلال المسك والمص (الرضاعة) والنظر إلى الأشياء ورميها بعيدا ومن خلال تحريك الأشياء هنا وهناك، ومثال ذلك فالشيء الذي يخبا تحت الوسادة يمكن الحصول عليه ثانية[1].

2_ مرحلة ما قبل العمليات Preoperational stage :

تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة حتى السابعة من العمر وتعرف باسم التفكير التصوري، وتسمى بمرحلة ما قبل العمليات لأن الطفل لا يكون قادرا على استخدام أو إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح ومنظم بالرغم من تطور بعض المظاهر المعرفية لديه[2].

ويعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة، لأنها لا تتسم بمستوى ثابت واضح من حيث النمو المعرفي من تطور العديد من المظاهر المعرفية أثنائها، كتهذيب القدرات الحسية الحركية، وازدياد القدرة على استخدام اللغة وظهور القدرة على التصنيف، وربما كانت ظاهرة النم اللغوي، ومن أهم خصائص النمو في هذه المرحلة والظاهرة الأخرى التي تبتدئ خلال هذه المرحلة هو التمركز حول الذات[3]، فالطفل في هذه المرحلة لا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يمكنه وضع نفسه مكانهم لفهم وجهة نظرهم.

في هذه المرحلة يكون تفكير الطفل انتقاليا تحويليا وليس تفكيرا استنباطيا أي من الخاص إلى الخاص، ومن وجهة نظر أخرى نجد أن تفكير الطفل في هذه المرحلة صوري يرتبط بالمظهر الخارجي للشيء[4].

---

[1] علي حسين حجاج، نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، 1983، ص286.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص247.

[3] صالح محمد،علم النفس التربوي، ص109.

[4] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص247.

فالطفل لا يستطيع التفريق بين هذا كرسي وهذه كراسي لأنه لا يدرك التشابه بينهما.

3_ مرحلة العمليات المادية Concrete Operational stage :

تمتد هذه المرحلة من بداية السنة الثامنة إلى نهاية السنة الحادية عشرة من العمر، يطور الطفل في هذه المرحلة قدرته على التفكير الاستدلالي، وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده، ويقوم محتوى الاستدلال على الأشياء الفعلية[1].

يرى بياجيه أن مرحلة العمليات المادية هي «عمل عقلي داخلي يناسب نمطا خاصا من التركيب المعرفي»[2].

وتميل حالة التمركز حول الذات إلى الضعف في مرحلة العمليات المادية، إذ يصبح الطفل قادرا على فهم وجهات نظر الآخرين، كما تأخذ لغة الطفل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا اللغة ويتطور في هذه المرحلة مفهوم البقاء من حيث الكتلة والوزن والحجم[3].

4_مرحلة العمليات المجردة Formal Operational stage:

تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشرة وتمتد إلى السنوات اللاحقة، وتسمى بمرحلة العمليات الشكلية أو مرحلة التفكير المنطقي، إذ تتحول عملية التفكير بعد أن كانت ترتبط بالعالم الخارجي لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد، فالفرد هنا لم يعد يعتمد على العمليات المرتبطة بالأشياء والموضوعات المادية الملموسة، بل يستخدم العمليات المعرفية القائمة على الرموز والمعاني والمفاهيم المجردة[4].

---

[1] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، دار الملايين، ط1، 1993، ص81.

[2] جمال مثقال القاسم، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط1، 2000، ص139.

[3] صالح محمد، علم النفس التربوي، ط2، ص110.

[4] ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 254.

خامسا/ النظرية المعرفية واكتساب اللغة:

يتمثل الاهتمام الأساسي لبياجيه بالتطور المعرفي، وحين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، و قد اخضع اللغة للتفكير، ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي، فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وبالذات المظهر الأهم.

- تشير النظرية المعرفية إلى تصور نظري لتعليم اللغات ...يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها. وأن الفهم اللغوي سابق على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه[1].

وهذا يعني أن يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية.

- تعلم اللغة وفقا للنظرية المعرفية هو«عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفيا»[2].
- يرى بياجيه أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكل في الحقيقة مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية وان يكن بطبيعة الحال، المظهر الأهم، لا تولد اللغة بحد ذاتها العمليات الفكرية، بل على العكس من ذلك، فان اللغة لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية[3].

[1] احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة عمان، ط1 ،2007 ، ص101.

[2] نفسه، ص101.

[3] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص 81.

- يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي هو ذلك التغير الذي ينشا عن عمليات التأمل المعرفي[1].
- التعلم نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة، وهكذا تحس بمذاق النحو التوليدي التحويلي لتشو مسكي[2].
- يتفق بياجيه وتشو مسكي في أن للطفل ملكة فطرية تساعده على اكتساب اللغة، ويفترض بياجيه أن اللغة ليست فقط نظام مرتبط بالمجتمع بل مرتبط بالوظيفة الرمزية، كما يخضع بياجيه الجانب اللغوي للجانب المعرفي حيث ينظر بياجيه إلى «اللغة من حيث أنها نظام قائم ضمن المجتمع يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية غنية فانه، مع ذلك رأى أنها لا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية»[3].
- إن اللغة في نظر بياجيه لها الجذور نفسها التي هي للعب الترميزي، وتؤدي في البدء الدور نفسه الذي يؤديه اللعب الترميزي[4].
- تعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها[5].
- اللغة نشاط مثل باقي الأنشطة الإدراكية والفكرية والحركية عند الإنسان، يتم بناؤه مثل باقي الأنشطة المعرفية عند الطفل عبر مراحل متتابعة[6].

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص255.

[2] احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص102.

[3] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص82.

[4] نفسه، ص82.

[5] احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص102.

[6] سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، ص164.

- يرى بياجيه بأن المعززات الخارجية التي تأتي من البيئة كالهدايا والألعاب والحلوى وغيرها لا تشكل عاملا حاسما للتعلم، في حين أن التعزيز الحقيقي هو ذلك الذي ينبع عن أفكار الفرد ذاته[1].
- التعلم يتطلب التنظيم الذاتي النشط الذي من خلاله يستطيع الفرد تمثيل هذا العالم وإعادة إنتاجه أنماط فكرية خلاقة جديدة[2].
- التعلم الحقيقي هو الذي ينشا عن التأمل والتروي، والتعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته[3].

فهم الأشياء أمر ضروري في تعلم اللغة، وهذا ما يسميه بياجيه التعلم القائم على المعنى حيث يرفض بياجيه أن الطفل صفحة بيضاء وكون العملية التعليمية مجرد تخزين للمعلومات والمعارف في ذهن المتعلم، و الدور الرئيسي فيها هو المعلم، بل يرى أن الدور الرئيسي يعود للمتعلم باستغلال قدراته الذهنية والعقلية.

سادسا/ النظرية المعرفية والنظرية السلوكية :

اختلفت أراء بياجيه عن أراء النظرية السلوكية في كثير من الأمور من بينها:

1) _ يختلف بياجيه عن وجهة النظر السلوكية التي ترى «أن الارتباطات تتشكل بين استجابات ومثيرات يتم إدراكها على نحو مباشر، فهو يفترض أن الإدراك الحسي يتم توجيهه من قبل العمليات المعرفية، وان مثل هذه العمليات بالأصل ليست ناتجة عن الإدراك الحسي»[4].

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص256.

[2] نفسه، ص257.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، ص172.

[4] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص256.

2) _ ترفض النظرية المعرفية الرأي القائل بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل فبياجيه يرى« أن اكتساب اللغة ليس عملية اشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست دائما قائمة على التقليد »[1].

3) _ فيما يتعلق بمحددات التعلم، فبياجيه يرفض اعتبار التعزيز أو العقاب (الحوادث البيئية الخارجية) على أنها محددات للسلوك كما هو الحال عند سكنر[2] .

4) _ يميز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية، بيد أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية[3]، وهذا ما يشير إليه بياجيه بعملية التوازن.

5) _ يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي هو ذلك التعلم الذي ينشا عن عمليات التأمل المعرفي فهو لا يؤمن بأن التعلم، هو مجرد تغير شبه ثابت في السلوك ينجم عن الخبرة المعززة[4].

6) _ عندما يتحدث بياجيه عن وجود تنظيمات داخلية، يعني بذلك وجود استعداد فطري عنده لاستخدام العلامات اللغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشا عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى في حياته، وهي المرحلة الحسية الحركية[5].

[1] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96.

[2] عماد الزغلول، نظريات العلم، ص256.

[3] احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96.

[4] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص255.

[5] ينظر: احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96.

7) _ اهتم بياجيه بالكيفية التي من خلالها يتغير أسلوب المتعلم في فهم المشكلة التي يواجهها، فهو لا ينظر إلى التعلم على انه آلية بسيطة تتمثل في تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تقوى أو تضعف وفقا للخبرة المعززة أو فرص التدريب، ولكن يعتبره عملية خلق عضوية تعتمد على التفكير، فهو يرى أن التعلم هو تعلم إجراءات جديدة[1].

فالطفل الذي يردد ما سمعه من مدرسه، أو ما حفظه من الكتب، بعيد كل البعد عن العملية التعليمية، لأن ما حفظه اليوم سينساه غدا[2] .

يعترف بياجيه بأهمية المفاهيم التي جاءت بها النظرية السلوكية، لكنه يصر على أن أيا من هذه المفاهيم لا يفسر عملية التعلم وما الذي تم تعلمه حقيقة عندما يستطيع الطفل أن يفكر تفكيرا استنتاجيا كما أن القليل منها يمكن أن يفسر التعلم المنظم ذاتيا.

سابعا/ أهم القضايا في النظرية المعرفية:

من المهم أن نفهم بعض القضايا الرئيسية في نظرية بياجيه ولعل أول القضايا قضية تعريف التعلم، فبعضهم يؤيد الرأي القائل بان التعلم هو تغير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز (أمثال سكنر) بينما البعض الأخر يقول، بان التدريب وحده لا يكفي لحدوث التعلم (أمثال جثري)، أما بياجيه فانه يصر على أن التعلم الذي له معنى أو أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشا عن التأمل أو التروي «فالتعزيز» عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته .

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص257.

[2] جاسم محمد، نظريات التعلم، ص184.

تنشا المعرفة لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، والوسط عامل خارجي يمثل مصدر من مصادر المعرفة، فهو يعترف بأن ما يعرفه إنسان ما إنما ينجم، جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء، كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة شرط أولي لحصول التعلم، ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية عاملا أخر هو عملية الموازنة التي تقود التعلم.

يرى بياجيه أن النمو المعرفي، عملية أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية، وبالتالي يتطلب وجود قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد[1].

وهي ما يعرف بعملية الاتزان أو الموازنة، وتعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، فهي «قدرة فطرية موروثة تولد مع الإنسان وتتيح له نوع من الاتزان بين الحصيلة المعرفية السابقة لديه، وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها»[2].

وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان الاستدلال تدريجيا على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم، لذلك ربط بياجيه النمو المعرفي بمفهوم التوازن، حيث نجد الطفل في محاولة سعيه لإحداث التوازن بين ما يواجهه من مواقف، وبين ما يمتلكه من بنيات معرفية، فعملية الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقضات.

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص236.

[2] نفسه، ص236.

أكد بياجيه أن كل سلوك للكائن الحي، يتطلب توافقه مع محيطه الطبيعي، «فهو تغير في التراكيب العقلية القائمة»[1]، والنمو المعرفي يتضمن جانبين، جانب كمي وجانب نوعي، حيث يرى بياجيه «أن النمو المعرفي يتضمن جانبين احدهما كمي والأخر نوعي(وظيفي) إذ لا يمكن بأي شكل من الأشكال فهم هذا النمو ما لم يتم تناول هذين الجانبين يرتبط الجانب الكمي في عمليات تشكيل الأبنية المعرفية عن موجدات هذا العالم في حين يتناول الجانب النوعي التغيرات التي تطرأ على الأبنية المعرفية والوظائف العقلية»[2].

يصر بياجيه أن التعلم الحقيقي هو الذي له معنى ويكون التعزيز مصاحب له وينبع من أفكار المتعلم ذاته «فالتعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته»[3].

ويؤكد بياجيه أن الأحداث ليست محددات تعلم خارجية بل هي مصدر من مصادر المعرفة، « فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به، فيه من المعرفة أصلا أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج»[4].

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة: معرفة صورية ومعرفة إجرائية.

أ_ المعرفة الصورية (الشكلية):

والتي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي[5]،

[1] العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، دار الكتب الوطنية، ط2، 1996، ص51.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص233-234.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 172.

[4] نفسه، ص174.

[5] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ط1، ص80.

فهي معرفة ترتبط بخصائص الأشياء والمثيرات بمعناها الحرفي، وهي معرفة تعتمد على الشكل وليس على أية عملية عقلية[1].

كإطلاق كل طفل على حيوان ذي أربع أرجل كلمة عو، فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية وهذه المعرفة لا تتبع من المحاكمة العقلية.

ب_ معرفة الإجراء:

أما المعرفة التي تتبع من المحاكمة العقلية فان بياجيه يطلق عليها اسم معرفة الإجراء (الفعل)، وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات[2]، فهي معرفة غير مباشرة تعتمد على العمليات العقلية ولا ترتبط بالأشياء بمعانيها الحرفية.

يشير بياجيه بصورة عامة إلى أن« المعرفة الصورية »تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة، في حين أن «المعرفة الإجرائية » تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية[3]. فالطفل ينتقل بسرعة خلال نموه الطبيعي من المعرفة الصورية إلى المعرفة الإجرائية، أي الانتقال من العالم الحسي إلى العالم المجرد.

إن وظيفة المعرفة هي التكيف مع تنظيم العالم المحسوس، فبياجيه يرى بأنها تكمن في كونها نفعية، فهي تساعد الفرد في تفسير ما يمر به من خبرات حياتية، وعليه فان

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص237.

[2] حسين حجاج، نظريات التعلم، ص 285، ينظر جودت عبد الهادي، ص179.

[3] ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص80.

بناء المعرفة في النظرية المعرفية هي عملية بحث عم الموائمة بين المعرفة والواقع وليست بعملية تطابق بينهما.

ثامنا/ افتراضات النظرية المعرفية:

التعلم كما يحلو لبياجيه أن يحدده، عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها[1].

وترتكز النظرية المعرفية في عملية التعلم على مجموعة من الافتراضات تتمثل فيما يلي:

1/ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه[2]:

ويتضمن هذا الافتراض المضامين الآتية:

1/1_ التعلم عملية بنائية:

وهذا يعني أن التعلم عبارة عن عملية إبداع مستمرة يقوم بها المتعلم لتراكيب معرفية جديدة (منظومات معرفية) تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم المحسوس، فالمتعلم يعيد تنظيم ما يمر به من خبرات لكي يسعى لفهم أوسع وأشمل من الفهم الذي توحي به الخبرات المحددة، ويؤكد بياجيه على التعلم القائم على الفهم آو التعلم ذي المعنى.

2/1_ التعلم عملية نشطة:

يعني ذلك أن المتعلم يبذل جهدا عقليا للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، فعندما يواجه مشكلة يقترح فروض معينة لحلها، و يحاول أن يختبر الفروض، حتى يصل إلى

[1] حسين حجاج، نظريات التعلم، ص301.

[2] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص 98-99.

نتيجة معينة، ويختلف التعلم النشط عند بياجيه عنه في التعليم المبرمج حيث التعلم يكون نشطا غير أن نشاطه يوصله لمعرفة محددة مسبقا داخل اطر البرنامج، ولكن على المتعلم أن يبني المعرفة بنفسه.

3/1_ التعلم عملية غرضية التوجه :

فالمتعلم من وجهة نظر المعرفية تعلم غرضي يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة ما أو تجيب على أسئلة لديه أو ترضي نزعة ذاتية لديه، نحو تعلم موضوع معين، حيث توجه الأغراض أنشطة المتعلم وتجعله مثابرا في تحقيق أهدافه، وهذا المبدأ يؤكد على أهمية تحديد أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

2/ تتهيأ أفضل الظروف للتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية:

يؤكد بياجيه على أهمية أن تكون مهام التعلم ومشكلاته حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، فالتعلم القائم على أسلوب حل المشكلات، يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، وبذلك يحس المتعلمين بما يتعلمونه لعلاقته الوثيقة بحياتهم[1] .

إن تكرار هذه الأنشطة في العملية التعليمية قد يؤدي بالمتعلمين إلى الملل، ويفقدهم لبعض المهارات التي لا تحققها أنشطة حل المشكلات، لذلك يجب أن تشتمل العملية التعليمية على أنشطة مختلفة بحيث تأخذ بعين الاعتبار المحتوى وطبعة المتعلم وبيئته.

[1] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص 100.

3/ تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي[1]:

يرى بياجيه أن المتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحسوس (الظواهر الطبيعية والاجتماعية) من خلال أنشطته الذاتية فقط، والتي يكون من خلالها معان خاصة في عقله، وإنما قد يتم أيضا من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، وذلك من خلال التفاوض والنقاش بينه وبينهم، وبذلك تعتدل هذه المعاني لدى المتعلم.

تؤكد النظرية المعرفية على أهمية الحوار والنقاش في العملية التعليمية، حيث يشير بعض التربويين إلى أهمية المناقشة بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم، فهي تؤدي دورا مهما في التعلم، من خلال إعطاء المتعلمين الفرصة لتفاعل مع أقرانهم، حيث تعمل هذه المناقشة إلى توليد الأسئلة والعمل على حل المشكلات المطروحة وإيجاد الحلول المناسبة.

ويكون دور المعلم من خلال هذا الافتراض ميسرا ومسهل للعملية التعليمية، حيث يشجع المتعلمين على إعطاء كل منهم الفرصة لطرح أفكاره وتبادل الآراء حتى يصلوا إلى رأي مشترك.

4/ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:

معرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، حيث أن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية يعتبر أهم مكونات التعلم ذي المعنى، وقد تكون المعرفة القبلية جسرا موصلا للمعرفة الجديدة، أو عائقا نحو الوصول إليها [2].

[1] عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، ط1، 2007، ص45.

[2] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص102.

إن المعرفة التي تنشأ في ذهن المتعلم تتأثر بخبراته السابقة وبالسياق الذي تطرح فيه، لذلك على المعلم تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات التي تمكنه من ربطها بمعارفه السابقة، وذلك لإعادة تشكيل المعارف السابقة بما يتفق مع المعارف السليمة. لكن هناك معارف تلقائية يكتسبها المتعلمون ذاتيا من خلال التفاعل مع البيئة، ويسميها التربويون بالفهم غير السليم أو الفهم الخطأ .

5/ الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم:

المقصود بالضغوط المعرفية عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم ولا تتوافق مع توقعاته وبذلك تمنعه من تحصيل النتائج كما يريدها، فعندما يتعرض المتعلم إلى ضغوط معرفية فهو يقوم بالتكيف معها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، حيث يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط أو يهمل تلك التراكيب إذا لم تعد صالحة [1].

أثناء هذه العملية (الضغوط المعرفية) يبدأ المتعلم باستحضار معارفه السابقة للوصول إلى حالة الاتزان، فهو بذلك ينكر الخبرات الجديدة مدعيا أنها غير صحيحة، وبهذه الحالة تبقى معارف المتعلم على حالها، أو انه يقوم بتعديل وتنظيم بنائه المعرفي حتى يتوائم مع المعرفة الجديدة، وهنا يتشكل التعلم ذو المعنى، أو أنه ينسحب من الموقف وهنا لا يحدث التعلم لانخفاض دافعية المتعلم.

وهذه هي نظرة النظرية المعرفية، حيث انه ليس من الممكن تكوين الدافعية للتعلم عند المتعلمين عند قيامهم بالأنشطة التعليمية، وفي الحقيقة هذا هو دور المعلم الرئيسي،

[1] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص104.

وذلك لأن دور المعلم هو تحفيز المتعلمين لاكتساب المعرفة، وتعزيزهم معنويا وحسيا، فليس كل المتعلمين يمتلكون الدافعية للتعلم.

وفي هذا الاتجاه العام، يذكر بياجيه Piaget بعض العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي Cognitive Learning وهي[1]:

أ_ النضج البيولوجي، ويتضمن بشكل خاص نمو الجهاز العصبي، ونمو القشرة الدماغية التي لها العلاقة بقدرة الفرد على التعلم والتكيف مع البيئة، ونسبة الدماغ إلى النخاع الشوكي تؤثر في الذكاء والقدرة على التعلم.

ب_ عملية التنظيم الذاتي، وهي أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للمتعلم إذ تؤدي دورا أساسيا في النمو أو (التعديل) المستمر في التراكيب اللغوية، فقدان الاتزان (أو عدم الاتزان) يعتبر بمثابة الدافع الرئيسي نحو البحث عن المزيد من المعرفة ونتيجة هذه العملية هو تصحيح البنيات المعرفية، وإثرائها، وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

ج_ الخبرة بنوعيها، الحسية التي تحدث نتيجة تفاعل المتعلم مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة به من خلال الحواس، والخبرة المنطقية الرياضية التي ترتبط بالعمليات التي يقوم بها المتعلم على مجموعة من الأشياء.

د_ التفاعل الاجتماعي، ويؤدي دورا مهما في النمو المعرفي للمتعلم، وفي هذا يتعلم الطفل اللغة، وينتقل إلى التراث الثقافي، عن طريق (التعليم)، مما يؤدي إلى تغيير وتعديل وجهات نظره ومعلوماته عن كثير من الأشياء أو الأحداث.

[1] ينظر: عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ص 46-47.

خلاصة الفصل:

أن التعلم عملية بنائية نشطة، ومستمرة وغرضية التوجه، و المعرفة تبنى من قبل المتعلم، ولا تنقل إليه سلبيا، ووجودها قبليا شرط أساسي لحدوث التعلم ذي المعنى، حيث أن البناء الصحيح للمعرفة يتطلب نشاطا مثمرا وهادفا، كما تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي.

وبالنظر إلى هذه الافتراضات يكون النمو المعرفي الأساس الجوهري للنظرية المعرفية، التي ركزت على كيفية تلقي المعرفة واكتسابها لدى المتعلم عبر المراحل العمرية المختلفة، وهذا ما حاولت تناوله في هذه المذكرة نظريا في هذا الفصل .

الفصل الثاني:

التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية

أولا/ التعليم وفق النظرية المعرفية

ثانيا/ النظرية المعرفية والمنهاج التعليمي

ثالثا/ تطبيقات النظرية المعرفية على أقسام السنة الرابعة

رابعا/ خصائص نمو متعلم المرحلة المتوسطة

خامسا/ النظرية المعرفية والمقاربة بالكفاءات

سادسا/ النظرية المعرفية وتدريس أنشطة اللغة العربية

سابعا/ استراتيجيات التعليم المتوسط

ثامنا/ التقويم من منظور البنائية

تاسعا/ نقد النظرية المعرفية

تمهيد:

تهتم النظرية المعرفية بالدرجة الأولى بالدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية وتجعل منه محور الفعل التعليمي، والمعرفية تعتبر بان المعلومات الجديدة تكتسب تدريجيا عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية، حيث تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم، ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة، حيث يقوم المتعلم بدوره إلى تحويلها إلى معلومات ومعارف قبلية.

أولا: التعليم وفق النظرية المعرفية:

إن التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية لبياجيه مرت بثلاث مراحل رئيسية تمثلت في[1]:

1) التطبيق المباشر لمفاهيم النظرية داخل الأقسام المدرسية.
2) الانشغال بمسالة الفروق الفردية بين المتعلمين.
3) تطبيق مفهوم التوازن العقلي على عمليات التعلم من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات ووضع المتعلمين في حالات من عدم التوازن العقلي.

ثانيا: النظرية المعرفية والمنهاج التعليمي:

درس الباحثون أفكار بياجيه، وقاموا بتطبيقها على العملية التعليمية وتوصلوا إلى ما يلي:

1/ التعليم: قدمت النظرية المعرفية نظرة جديدة للتعليم تتلخص في أنه يميل إلى الشمولية ويرتكز على أنشطة التعلم والتقييم والتكوين، والتي من خلالها يتم توظيف العمليات العقلية التي تؤدي إلى تغير في تفكير المتعلم وبناءه المعرفي، وليس من خلال سلوكه

[1] ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص232.

الظاهر الناتج عن المثيرات الخارجية ،«فالفرد لا يتعلم استجابات، وإنما يشكل محطات أو بنى معرفية في ضوئها تتحدد الأنماط السلوكية المناسبة»[1].

2/ المعلم: يعمل على إعطاء وشرح الدروس، فلم تعد العملية التعليمية أمرا يسيرا يمكن لمن له القدرة على حفظ كم من المعلومات أن يدخل الفصل الدراسي ويلقيها على الطلاب فلقد أصبحت العملية التعليمية بحاجة إلى الكثير من التخطيط «ولم يعد هدف المعلمين الأساسي هو زيادة كمية المعلومات لدى الطلاب بل أصبح هدفهم هو إتاحة الفرصة لطلابهم لاكتشاف تلك المعلومات كل على حسب قدرته الذهنية»[2]، فدور المعلم هو تهيئة الفرص التعليمية التي تنسجم مع تفكير الطلاب.

3/المتعلم: أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه مستخدما تفكيره الخاص، وذلك يساعد المعلم للوصول إلى المعارف الجديدة، «فالإنسان حسب هذا المنظور لديه القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه، وهو ليس مجرد مجموعة من المدخلات والمخرجات»[3].

4/ المحتوى والمنهج: إن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية، أي عن طريق الشراكة بين المتعلم والمعلم في الإدراك وتكوين المعنى ولذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي[4].

وينبغي أن يتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، وفق تقسيم بياجيه للمراحل الأربع للنمو المعرفي عند الطفل.

---

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 233.

[2] جاسم محمد، نظريات التعلم، ص185.

[3] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص232.

[4] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص8.

أما طبيعة القدرات والكفاءات المنشودة من هذه المناهج ولمختلف المراحل التعليمية، فهي تتمحور حول[1]:

- ثقافة الاتصال (مرحلة التعليم الابتدائي).

- ثقافة البناء المعرفي: (مرحلة التعليم المتوسط)، بحيث يهتم بتدريب المتعلم على التفكير الناقد واكتشاف المعارف وجمعها من مصادرها، وإبراز أهمية البناء المعرفي للبشرية مادة وطريقة.

- البحث والاكتشاف (مرحلة التعليم الثانوي).

ويرى بياجيه أن أفضل المناهج، هو المنهج النشط الذي يمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه.

5/ طريقة التعليم: فالتدريس الفعال هو الذي يظهر فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم على حد سواء ، فكلما كان التفاعل كلما كان الاكتشاف ايجابيا، «وتشير معظم الدراسات إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة مازالوا في المرحلة الإجرائية العيانية لذا يجب التأكيد على الطريقة الاستكشافية في التدريس والتي تعتمد على التجريب في المعامل بشرط أن يكتشف الطالب المعلومة بنفسه»[2].

6/ التقويم: هو العملية الأخيرة التي يقوم بها المعلم، لإدراك المعارف التي يحصل عليها المتعلم، وما مدى النجاح في تكوين البنيات المعرفية ومعرفة ما إذا كان انتقل من مرحلة إلى أخرى.

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص9.

[2] جاسم محمد، نظريات التعلم، ص184.

ثالثا: تطبيقات النظرية المعرفية على أقسام السنة الرابعة :

تعتبر أقسام السنة الرابعة أهم مرحلة في التعليم المتوسط، فهي الفترة الحاسمة التي تحدد مصير المتعلم لانتقاله إلى مرحلة التعليم الثانوي، وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب مجموعة من المعارف تمكنه في المراحل اللاحقة من الاكتشاف.

وحسب نظرية بياجيه، تلاميذ السنة الرابعة متوسط يصنفون في المرحلة الرابعة (العمليات الإجرائية)، يستطيع غالبية التلاميذ في هذه المرحلة الاستدلال المجرد، «ففي هذه المرحلة يتعدى الفرد حدود الواقع المحسوس والتصورات الإدراكية المرتبطة بالأشياء المادية ليستخدم عوضا عنها الرموز العددية واللغوية والتصورات الذهنية والمفاهيم المجردة، فهو يستطيع الوصول إلى النتائج المنطقية دون الحاجة إلى الرجوع إلى الأشياء المادية والخبرات المباشرة»[1].

رابعا: خصائص نمو متعلم المرحلة المتوسطة:

تطرأ تغيرات كبيرة نفسية، عقلية، جسدية، عاطفية واجتماعية على المتعلم في المرحلة المتوسطة وما بعدها، وهذه التغيرات تطرأ بسرعة كبيرة، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة المراهقة التي تبدأ بانتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تتزايد القدرات العقلية لدى المتعلم، و تكون قدرته على الانتباه والتركيز أكثر ثباتا واستقرارا، «والقدرات العقلية هي: القدرة اللغوية، الإدراك المكاني، العدد، التفكير»[2].

[1] عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص254.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، 2005، ص 83.

إضافة إلى أن المتعلم في هذه المرحلة ينتقل من مرحلة حسية مباشرة إلى مرحلة أكثر تجريدا، «ولذلك فان اكتساب مهارات التفكير ومعالجة المعلومات تصبح بطيئة نسبيا»[1].

انطلاقا من هذه الخصائص وضعت" شرم "عددا من الأساليب للتدريس هي[2]:

- أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية.
- بناء المنهاج بطريقة تخدم الوظائف اللغوية والاجتماعية لدى المتعلم.
- ملائمة محتوى المادة أساليب التعلم لدى الطلبة.
- تلبية حاجات المتعلمين من خلال القصص الدرامية.
- الاهتمام بنقل المتعلم من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي.

ويعتمد النجاح في العملية التعليمية لهذه المرحلة على معرفة نمو التلاميذ معرفة جيدة– النمو الجسمي والعقلي – إذ لا يقتصر عمل المعلم على تعليم التلاميذ فحسب بل يجب معرفة ميولاتهم وحاجاتهم فالنمو العقلي يرتبط بالنمو الجسمي، «و لذلك اعتقد بياجيه بأن النمو العقلي يتزامن مع النمو الجسدي والنمو الحاصل في طريقة التفكير يمكن الفرد من التأقلم مع البيئة المحيطة»[3].

1/ النمو الجسمي : يتمثل في نمو الشخص في الشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه، والمراهق يعاني من مشكلات عدة بسبب التغيرات الجسمية[4].

[1] صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، 2006، ص97.

[2] ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، ص97.

[3] نفسه، ص90-91.

[4] ينظر: وهيب مجيد، المدخل إلى علم النفس، دار الكندي، الأردن، ط1، 2000، ص155.

وهذا بالتالي يحدث فرقا في التحصيل الدراسي بين الأنماط المختلفة (السمين، النحيف، الرياضي).

2/ النمو العقلي: يتميز النمو العقلي للمتعلم المراهق بأنه يدرك المستقبل البعيد والقريب، ويستطيع القيام بأشكال مختلفة من الاستدلال لمعالجة المشكلات حتى يستطيع أن يتكيف تكيفا صحيحا مع بيئته المعقدة[1].

ولهذه الاختلافات تظهر الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يحتم على المعلم مراعاتها واستغلالها لتنمية المعارف بين التلاميذ وتحسين عملية التعلم والتعليم.

الفروق الفردية :

ـ هي تلك الاختلافات التي يتميز بها كل فرد عن غيره من الأفراد.

ـ الفروق الفردية هي الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي[2].

وفي قوله تعالى إشارة إلى الفروق التي أودعها فينا، قال تعالى ﴿ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم فيما أتاكم ﴾[3] (الأنعام /165).

وفيما يخص تلاميذ المرحلة المتوسطة، هناك فروق جلية من حيث الاكتساب اللغوي، والملكة اللغوية، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب وعوامل منها : الوراثة البيئية ، العمر الزمني ، مستوى التعقيد ، النوع[4].

[1] ينظر: وهيب مجيد، المدخل إلى علم النفس، ص157.

[2] محمد فرحان القضاه، أساسيات علم النفس التربوي، دار الحامد، الأردن، د/ط، 2006، ص251.

[3] (سورة الأنعام /الآية 165).

[4] محمد فرحان القضاه، أساسيات علم النفس التربوي، ص256-257.

ولنجاح العملية التعليمية من منظور النظرية المعرفية معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ من قبل المعلم وهذا عن طريق[1]:

- قيام المعلم بوضع برامج وأنشطة تتناسب مع اختلاف الطلبة في القدرات العقلية.
- القيام بتنمية ميول الطلبة ورغباتهم إلى أنشطة والعاب وموضوعات ترفع من قدراتهم.
- أن يؤمن الدرس بأن كل طالب يمكن أن يتعلم شيئا عن طريق التدريب الجيد الذي تتوفر فيه مواصفات تساعدهم.
- العمل على استخدام طرائق تدريسية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .
- وضع الطلبة من مختلف الاستعدادات في شعبة واحدة.
- التعليم الجمعي الذي يحتوي على مجموعة من المدرسين.

وفي الأخير على المعلم الناجح مراعاة الفروق الفردية (الجسمية والعقلية) فالتعلم الجيد والفعال هو التعلم الذي يراعي هذه الحقيقة ويتكيف بموجبها، ولا يكون ذلك إلا عن طريق تحقيق التواصل والتفاعل والمشاركة بين المعلم والتلاميذ أنفسهم.

خامسا: النظرية المعرفية والمقاربة بالكفاءات:

إن العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.

[1] ينظر: وهيب مجيد، المدخل إلى علم النفس، ص106.

شهدت المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة عدة تحولات في مجال التربية والتعليم وبعبارة أدق إصلاحات في المنظومة التربوية، التي تهدف إلى النهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أهداف محددة لتكوين الأجيال المتمدرسة، و هذه التحولات مست مجال مقاربات التدريس في المدرسة الجزائرية، حيث أصبحت العملية التعليمية في المدارس الجزائرية تعتمد على ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات، في جميع مراحل التعليم، وهي طريقة تستند إلى معطيات النظرية المعرفية.

يقول فريد حاجي «وللإشارة ،فهذه المقاربة تستند على ما أقرته النظريات المعاصرة حول التعلم بخاصة النظرية المعرفية، التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم، وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها»[1].

1/ المقاربة : approche هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تؤخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية[2].

2/ تعريف الكفاءة: تعددت تعاريف مصطلح الكفاءة وذلك كالأتي:

ـ «الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة، تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة».

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص8.

[2] نفسه، ص11.

ـ «الكفاءة هي مجموعة قدرات منظمة تظهر من خلال نشاطات يقوم بها المتعلم على محتويات في إطار أصناف من الوضعيات ،بغية حل مشكل مطروح»[1].

ـ «الكفاءة هي معرفة تحمل الفرد إلي مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة، وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بمادة دراسية معينة»[2].

فالكفاءة حسب هذا التعريف هي قدرة الفرد على حل مشكلات، وذلك استنادا إلى قدراته وخبراته وتوظيفهما في مواجهة وضعية ما.

3/ تعريف المقاربة بالكفاءات: هي نموذج من نماذج التدريس، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من اجل دمجه في محيطه ومن اجل تمكينه من بناء معرفتة عن طريق التعلم الذاتي[3].

4/ خصائص المقاربة بالكفاءات[4]:

أ_ تفريد التعليم: أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره.

ب_ حرية المدرس واستقلاليته: تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجيعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

---

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص17-18.

[2] راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد 11، 2015، ص85.

[3] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، ع/بن، الجزائر، 2005، ص65-66.

[4] ينظر: احمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، 23ايار 2014، ص17.

ج ـ تحقيق التكامل بين المواد: أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

د ـ التقويم البنائي: أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية.

هـ ـ تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى.

و ـ تحفيز المتعلمين على العمل: أي تحويل المعارف من إطارها النظري إلى الإطار العملي التطبيقي.

5/ مبادئ المقاربة بالكفاءات:

أ ـ البناء: دمج المعارف المكتسبة السابقة بالمعارف الجديدة.

ب ـ التطبيق: الممارسات التطبيقية والإجرائية والقدرة على التصرف.

ج ـ التكرار: وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية بهدف اكتسابها.

د ـ الإدماج: دمج الكفاءات والمعارف وتوظيفها إجرائيا في وضعيات إدماجية.

هـ ـ الترابط: الربط بين الأنشطة التعليمية والتقييم في كل مجال[1].

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم، التي ترمي إلى اكتساب الكفاءة وتنميتها .

[1] ينظر: احمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، ص15-16.

تعود هذه المبادئ إلى النظرية المعرفية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته.

6/ مركبات الكفاءة: ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية وهي[1]:

أ_ المحتوى؛ مجموعة الأشياء التي يتضمنها، أي المكونات التي يتكون منها التعلم.

ب_ القدرة؛ وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان بدنيا أو اجتماعيا.

ج_ الوضعية؛ ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ المتعلم لتكون مادة لنشاطه و تعلماته والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته.

7/ خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة بالخصائص الآتية[2]:

أ_ تجنيد جملة من الموارد، بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

ب_ تسخير المواد ذات غاية منتهية، وتؤدي وظيفة اجتماعية نفعية، لها دلالة بالنسبة للمتعلم، تسخر لحل مشكلة في حياته اليومية.

ج_ ارتباطها بوضعيات ذات المجال الواحد، ويقصد بها قدرة المتعلم على إبراز كفاءاته في عدة وضعيات مختلفة بحيث تكون في مجال مشترك.

---

[1] بوجمعية مصطفى، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أطروحة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية، 2009/2008، ص 74-75.

[2] ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص21.

د_ تعلقها بالمادة، أي توظيف الكفاءة والمهارات التي تنتمي إلى المادة الواحدة، أي تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

هـ_ قابليتها للتقويم، ذلك انه في نهاية كل مرحلة تتجسد الكفاءة على شكل نتائج يمكن ملاحظتها و تقويمها.

8/ المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات: يتحدد دور المعلم فيما يأتي[1]:

- المدرس مفكر لا يأخذ بعين الاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية.
- المدرس صاحب قرار، يتخذ القرار المناسب فيما يخص مضمون التعلم.
- المدرس محفز على التعلم.
- المدرس نموذج ، ومراد ذلك أن المدرس قدوة متعلمة يأخذ منه وينقل عنه.
- المدرس وسيط ، يحاور التلميذ ويناقشه في صعوبات المهام المقدم عليها.
- المدرس مدرب ، يرى أن مهمة كل تلميذ لديه هي التدرب على الحياة.

ومن هنا يمكننا القول أن المعلم ميسر ومسهل للعملية التعليمية عكس ما كان عليه في المنهج القديم، حيث كان يمثل دور المسيطر والمتحكم في العملية التعليمية، فالتدريس لم يعد يعتمد على حفظ المعلومات من المعلم وخبرته إنما على ما يحفظه من مخرجات تعليمية ولكي يكون التعليم فعالا لابد للمعلم من[2]:

_ معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم.

_ معرفة إمكانيات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

_ معرفة أهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها.

---

[1] ينظر: بن حبليس، مقال (دور المعلم)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، العدد 05، يناير، فبراير 2006، ص12-13.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، ط1، 2007، ص27.

- الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه لوضعها موضع التطبيق في التعليم.
- الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

ولاشك أن دور المعلم في العملية التعليمية متشعب وواسع الاتجاهات فمنه ما يتصل بالمادة التي يعلمها، ومنها ما يتصل بطبيعة المتعلمين، ومنها ما يتصل بطرائق التعليم، بالإضافة إلى كون المعلم يملك مؤهلات عملية وتربوية وكونه ملما بما أملته النظريات التربوية الحديثة.

سادسا: النظرية المعرفية وتدريس أنشطة اللغة العربية:

إن من أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة التي بدا بالتبشير بها منذ بداية القرن العشرين، ما طرحته النظرية المعرفية التي تشير إلى تصور نظري لتعليم اللغات يقوم على الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها.

وقد برزت هذه النظرية في ثلاث اتجاهات متكاملة رغم تباينها الظاهري، فيرى الأول منها أن الكفاءة اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه[1].

وهذا ما دفع بوزارة التربية إلى تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فالتدريس الحديث يعتمد على ما يسمى بالمقاربة النصية، «إذ تولي النظرية المعرفية اهتماما خاصا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد»[2].

[1] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014-2015، ص58.

[2] احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص102.

وتسمح هذه الوضعية بتعلم الأنشطة اللغوية انطلاقا من نص واحد يكون محورا تدور حوله كل التعلمات ويمثل بنية اللغة بمختلف مستوياتها.

فالنص يتناول موضوعا يقراه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي، ثم التعرف من خلاله على القواعد النحوية والصرفية ليتوصل إلى نصوصه الخاصة، وبهذا يظهر تكامل الأنشطة اللغوية.

ولما كان التعليم يستهدف التواصل بالدرجة الأولى فان منهاج السنة الرابعة متوسط، اهتم منذ البداية ببناء كفاءته لدى المتعلم في هذه المرحلة، «وهذا يتطلب العمل على تحسين كفاءة القراءة والفهم التي تمكنه من التحليل، وكفاءة الكتابة والتحرير التي تمكنه من التركيب ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد المقاربة النصية لكونها توفر فرصة البحث والتقصي»[1]. وتمكن المقاربة النصية المتعلم من استغلال معارفه السابقة وتوظيفها لأن «معرفة المتعلم القبلية تعد شرطا أساسيا لبناء المعنى حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى»[2].

وبذلك تصبح المقاربة النصية أداة فاعلة تساعد المتعلم على كشف معاني النص وتحليل أفكاره، وتقنية من التقنيات التي تسهل عليه التعبير عن أفكاره مشافهة أو كتابة، وتصبح في النهاية ملكة لديه، يستعملها في مختلف المواقف والوضعيات التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها[3].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص7.

[2] كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص102.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص29.

سابعا: استراتيجيات التعليم المتوسط:

يعتمد التدريس وفق النظرية المعرفية على المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة تتلائم مع أنواع التعلم التي أقرتها النظريات الحديثة، والمتمثلة في دورة التعلم، والتعلم عن طريق حل المشكلات، والتعلم عن طريق المشروع، وهذا ما توضحه مقدمة الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط:

«مناهج التعليم المتوسط مبنية على المقاربة بالكفاءات، التي تجعل من العملية التعليمية بناء متواصلا متكاملا، فالتلميذ يبني معارفه بنفسه فترسخ، ويصقل قدراته فيتمكن من توظيفها في عملية التواصل، وحل المشكلات التي تعترضه في حياته المدرسية والاجتماعية»[1].

1_ إستراتيجية دورة التعلم:

يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص المعنون (انترنت المستقبل)، والنص يحتوي على مفردات يعرفها المتعلم، ويطلب منه التعبير عنها تعبيرا سليما، و يتم ذلك عن طريق الإستراتيجية المترجمة من أفكار بياجيه والمتمثلة في ثلاث مراحل أساسية(مرحلة الاستكشاف، مرحلة الإبداع المفاهيمي، مرحلة الاتساع المفاهيمي)[2].

1/1 مرحلة الاكتشاف: وتبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخطوات الجديدة التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، نحو ترجمة نص المطالعة إلى تعبير شفوي، إذ تؤدي الأنشطة الجديدة إلى استثارة المتعلم معرفيا بدرجة تفقده اتزانه وهذا ما يسميه بياجيه التوازن، «ويختل التوازن عادة بسبب وجود منبهات

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج العليم المتوسط، ص7.

[2] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص101-202.

خارجية، ويعمل الذهن على تحقيق التوازن عن طريق ربط المعلومات والخبرات القديمة التي يحتويها بالمعلومات والخبرات التي تسببها تلك المنبهات»[1].

2/1 مرحلة الإبداع المفاهيمي: ويتم من خلال المناقشة الجماعية بين المتعلمين وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، عن طريق مساعدة المتعلمين في استثمار المفاهيم ذات العلاقة بخبراتهم، بواسطة المناقشة المثمرة .

3/1 مرحلة الاتساع المفاهيمي: وتلعب هذه المرحلة دورا هاما في اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو المبدأ، المقصود تعلمه من خلال مرحلتي الاستكشاف والإبداع المفاهيمي، ولذلك سميت المرحلة بمرحلة الاتساع المفاهيمي. ويأتي هذا الاتساع من خلال ما يقوم به المتعلمون من أنشطة يخطط لها بحيث تعينهم على انتقال اثر التعلم أي تعميم خبراتهم السابقة على مواقف جديدة[2].

وهذا ما يسميه بياجيه بعملية التمثيل والموائمة، فالمتعلم يقوم بتحويل المعارف الجديدة وفق نظامه المعرفي ودمجها في هذا التنظيم، داخل البنى المعرفية المتوفرة في عقله سابقا، لكن عند اكتشافه عدم موافقة المعارف الموجودة لديه قوم بتعديل سلوكاته، نتيجة لتفاعله مع البيئة، وهو ما يعرفه بياجيه بالتكيف الذي يؤدي بالمتعلم في الأخير إلى حالة التوازن، فيتوصل إلى التعبير السليم عن النصوص التي تواجهه خلال مساره الدراسي، ويقوم ببناء معارف جديدة وتحقيق الأهداف المسطرة للدرس، مما يجعل مهمة اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين وقياس قدراتهم العقلية أمرا يسيرا على المعلم.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية وفق التدريس بالإستراتيجية دورة التعلم، على التخطيط الجيد والتنفيذ الفعال الذي يقوم به المعلم والمناقشة المثمرة بين المتعلمين.

---

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، ص192-193.

[2] ينظر: كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص202.

2_التعلم عن طريق حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات من أنسب الطرق للتدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية وطرائق التفكير في إيجاد حلول علمية لها، وتعود مفاهيمها إلى بياجيه الذي يرى أن الطفل يكتسب معارفه بنفسه.

وهي طريقة تعمد إلى إثارة مشكلة حقيقية، أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم ، وتدفعهم إلى البحث عن حلها، من خلال تنشيط قدراتهم العقلية، وتتطلب من المدرس إيجاد الوضعية المناسبة لهم، «وتتكون إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة من ثلاث عناصر(المجموعة المتعاونة، المهام، المشاركة)»[1].

خطة الدرس عن طريق حل المشكلات:

التدريس بهذه الإستراتيجية يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل المتعلمين يستشعرون وجود مشكلة ما، ترغمهم للبحث عن حل مناسب لها، من خلال تجنيد معارفهم القبلية، وذلك عن طريق مجموعات تشارك في الحل، وطريقة حل المشكلات من الناحية البيداغوجية من أنسب الطرق لتدريس أنشطة اللغة، «ففي نشاط القراءة ودراسة نص، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في وجود مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا ما يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق»[2].

«وفي نشاط التعبير الكتابي، يجد نفسه أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجا إلى البحث والاستقصاء»[3].

---

[1] كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص196.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص9.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص9.

وتختلف طريقة حل المشكلات حسب القدرات العقلية للمتعلمين، حيث نجد من شروط التعلم :

- أن تتضمن المهمة مشكلا.
- أن تكون مناسبة من حيث المستوى لكل متعلم من البداية بحيث لا تكون مفرطة في التعقيد المعرفي.
- أن تحث المتعلمين على اتخاذ القرارات.

وفي السنة الرابعة متوسط، تظهر طريقة حل المشكلات، عندما يطلب من المتعلمين القراءة والتعبير، حيث يواجه المتعلمين مشكلة المفردات والجمل غير المضبوطة، وعدم معرفة المنهجيات الخاصة بالتعبير، فيلجا المتعلمون إلى استحضار المكتسبات القبلية وتنشيط القدرات الذهنية المتمثلة في الدروس السابقة المتناولة.

ويمر بناء الدرس عن طريق حل المشكلات عبر أربع مراحل:

✓ يقوم المعلم بإثارة وتحفيز المتعلمين، وتحسيسهم بالمشكلة وهي مرحلة حاسمة، تتطلب من المعلم إيجاد الوضعية المناسبة لقدراتهم وإتاحة الفرصة لهم للكشف والبحث، «ولقد أثبتت البحوث السيكولوجية أن القدرة العقلية تنمو وتزدهر في التعليم والتعلم المعتمدين على الابتكار والبحث والكشف»[1].

ويستوعب المتعلمين المشكلة المطروحة ويقومون بتفكيكها إلى عناصر لإيجاد الحلول الممكنة، وهي عبارة عن حلول أولية مقترحة لحل المشكل.

✓ يقوم المعلم بالاستماع إلى اقتراحات المتعلمين، ويتفاعل معهم، لأن المعلم هو المسئول على انتكاس المتعلمين واضطراباتهم النفسية، حيث،«ليس كل المدرسين

[1] حسن عبد الباري، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط، 2000، ص 47.

يحسنون التعامل مع إجابات الطلبة فالبعض منهم يمتعض من الإجابة الغامضة، ويستخف بصاحبها، وربما ينكل به و يزدر به، وهذا من شأنه خلق حالة من التوجس والخوف لدى بعض الطلبة فيعزفون عن المشاركة في النقاش أو الإجابة»[1]، ثم يناقشون الحل ويعمدون إلى تصحيحه.

- ✓ _ استغلال المكتسبات القبلية وتجارب المتعلمين، واقتراحاتهم لبعض الفرضيات المتباينة ووجهات نظر مختلفة.
- ✓ _ بعد استعراض الحلول ومناقشتها ، والوصول إلى النتائج المرجوة يتم صياغة التعلمات في شكل قاعدة معممة على الوضعيات المتشابهة، ويقوم المعلم بتقويم قدرات المتعلمين على استثمار مكتسباتهم القبلية للوصول إلى الحل.

وتثار المشكلة بعد قراءة النص قراءة منهجية، (مقدمة ثم القراءة الصامتة، ثم قراءة المعلم، ويعدها المتعلمون، والتعرض لفهم النص).

فتستغل طريقة حل المشكلات في تدريس التراكيب والصيغ النحوية نحو ما جاء في كتاب اللغة للسنة الرابعة متوسط، «اكتب قصة تروي فيها حدثا ما، مراعيا في ذلك هيكل القصة و عناصرها الفنية»[2].

وتقوم طريقة حل المشكلات على مبدأ أساسي هو«أن التلميذ تتاح له الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة في بناء معارفه تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين»[3].

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص76.

[2] كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، ص165.

[3] خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص160.

3_ التعلم عن طريق المشروع:

يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم و إدماج الكفاءات القاعدية المحددة و الكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته و ترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة، خصوصا انه في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يحتاج إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي العام.

وهكذا يمكن القول أن بيداغوجيا المشروع هي «خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية مهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة»[1].

وطريقة المشروع تريد من المتعلم أن يكون ايجابيا في عملية التعلم فان يبحث عن المعرفة بنفسه ويكتسبها، «وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها»[2].

وتؤكد النظرية المعرفية (بياجيه) على أن التعلم الذاتي لا يتحقق إلا متى كان المتعلم واعيا بإمكاناته وقدرته على المبادرة مما يدفعه إلى تجاوز الذات والسعي إلى التمركز حول المجموعة، لذلك وجب على الفعل التربوي توفير وضعيات تحقق للطفل استقلالية و ترشده، «والبيداغوجيا القائمة على المشروع تبدو الأكثر أهلية لحمل هذه المبادئ السامية»[3].

---

[1] محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع، مفتش اللغة العربية للتعليم المتوسط بتاريخ، 2011/11/13، ص7.

[2] نفسه، ص6.

[3] نفسه، ص7.

هذا وتمكن طريقة المشروع المتعلمين من تعاطي أنشطة اندماجية (هندسية، رسم، تعبير ....) مما ينمي لديهم كفايات أفقية ذات بعد منهجي أو تواصلي[1]، وهذا ما تسعى إليه النظرية المعرفية من خلال المقاربة بالكفاءات، للمناهج المدرسية الحديثة، باعتبار أن المشروع، «وسيلة لتنمية كفاءات التلميذ بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته»[2].

والمشروع البيداغوجي نشاط إدماجي يكون من اقتراح الأستاذ على تلاميذه أو من اقتراحهم وبتوجيه وإرشاد منه ويجب مراعاة مايلي[3]:

- الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج.
- التوافق مع ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- العمل على حل مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.
- التوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل على حدود إمكانيات التلاميذ.

خطة الدرس عن طريق المشروع:

تنطلق خطة الدرس من ملاحظة ظاهرة محددة عن الواقع المعيشي للمتعلم، أو من خلال مجموعة من الأسئلة المحيرة أثناء الدرس ويقوم الأستاذ بتشجيع المتعلمين على طرح أسئلة حول بعض المفاهيم التي تكون موضوعا لوحدة دراسية ما، بحيث يرتبط المشروع بشكل مباشر بأهداف الوحدات المختلفة للمقرر الدراسي وهي طريقة تساهم في تنمية المهارات المعرفية الضرورية للمتعلم.

[1] ينظر: محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع ، ص7.

[2] منهاج اللغة العربية ببسنة الرابعة متوسط، ص34.

[3] نفسه، ص 34-35.

- تبدأ الخطة باختيار المشروع، عن طريق إثارة الأستاذ لمشكلة ما تدفع المتعلمين للبحث عن حل لها.

ففي السنة الرابعة متوسط، يؤدي المشروع خلال الوحدات التعليمية لاستثمار المكتسبات والمعارف القبلية من قبل المتعلم.

«ففي المرحلة الأولى يقوم المتعلم بإعداد مشروع بيداغوجي كتابي يتمثل في كتابة عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال في أعمال شاقة، يتدرب من خلالها المتعلم كيفية بناء نص حجاجي»[1]، والمشروع في هذه المرحلة يدفع المتعلم إلى المبادرة والاستقلالية وتشجيعه على اختيار المواضيع بمفرده أو بتعاون مع الجماعة، ويحثه على البحث والتفاعل بشتى الأساليب[2].

- يعد اختيار المشروع و قبوله، نحو تأليف البوم عن شخصيات موهوبة، أو مشروع إعداد لوحة اشهارية للسنة الرابعة متوسط.
- ينطلق المتعلمون في التخطيط للمشروع، ويكون دور الأستاذ الإرشاد والتوجيه في وضع الخطة ويكون للطالب النصيب الأوفر في تحمل المسؤولية في التخطيط، ويتضمن التخطيط ما يأتي[3] :

أ_ تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع .

ب_ تحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي .

ج_ تحديد الطرق الواجب إتباعها في تنفيذ المشروع .

د_ تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة.

---

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص35.

[2] ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ، ص35.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص132.

هـ_ تحديد مراحل تنفيذ المشروع.

- ينفذ المتعلمون المشروع وفق الخطة المرسومة له ويسجلون النتائج التي توصلوا إليها، والمعارف الجديدة المكتسبة.
- بعد أن أمضى المتعلمون وقتا كافيا في اختيار المشروع و وضع الخطة التفصيلية له وتنفيذه تأتي الخطوة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع وهي تقويم المشروع والحكم عليه وذلك من خلال المناقشة بين المعلم وطلابه، إجابات المتعلم صاحب المشروع.

وخلاصة القول أن أبحاث بياجيه، ألغت دور المتلقي السلبي الذي يعبا بالمعلومات من قبل المعلم، وجعلت منه عنصر فعالا و ايجابيا في تنمية المعارف واكتساب اللغة. كما سمحت آراءه في إعادة النظر في المناهج التربوية، واختيار الأساليب التدريسية الموافقة لعملية التعلم، ونظرية بياجيه القائمة على المرحلية أصبحت تظهر بشكل جلي في كتب دليل المعلم للمناهج التي تقوم على المستويات المنهجية، «ومنذ وقت قريب جدا، أصبحت نظرية الموازنة لبياجيه تساعد المعلمين في فهم عملية التعلم ذاتها»[1].

ومن أهم الحقائق التعليمية التي ركزت عليها النظرية هي إقحام التلميذ في الفعل التعليمي لتجعله يبني معلوماته ومعارفه السلوكية ومعارفه الفعلية، ويتميز بخصائصه الفردية والمعرفية، ولا ينقل المعارف الملقاة إليه على نحو سلبي، فالتعليم عند بياجيه«هو نظام عضوي يعمل ككل من اجل المحافظة على هذا النظام، وينطوي على التفاعل بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة»[2].

[1] حسين حجاج، نظريات التعلم، ص341.

[2] نفسه، ص345.

ثامنا: التقويم من منظور البنائية:

يرتكز التقويم في النظرية المعرفية على قدرة المتعلم وأدائه في توظيف مكتسباته القبلية، مما جعل التقويم يشمل مكونات الكفاءة، «وبما أن الفكر البنائي يلمس بأطرافه جميع أركان العملية التعليمية، فانه بالطبع لا يغفل التقويم باعتباره العمود الفقري لهذه العملية، مما يسير ضمنيا إلى ملفات تقييم الأداء باعتبارها احد صور التقييم الحقيقي والذي يتسم بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل والموضوعية»[1].

يتناول التقويم من منظور التدريس بالكفاءات ثلاث وظائف وهي[2]:

أ_ وظيفة الاستطلاع:(أو التنبؤ) التي تتعلق بالمتعلم، حيث يحدد مدى توافر الكفاءات الضرورية للشروع في تعلمات جديدة.

ب_ وظيفة المراقبة: والتي تتجلى في:

- مراقبة مكتسبات المتعلم و مدى نمو كفاءاته.
- مراقبة سلوكات المتعلم في فترة ما.

ج_ وظيفة التشخيص: المتصلة بالتعلم، حيث يرمي إلى الكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلم المنتظر.

والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ثلاثة أنواع، ترافق العملية التعليمية في كل مراحلها وهي : التقويم التشخيصي، و التقويم البنائي ، والتقويم التحصيلي[3].

[1] كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص241-242.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص22.

[3] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص15.

أ_ التقويم التشخيصي: هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

ب_ التقويم البنائي(التكويني): يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، وتقديم المدرس لتغذية راجعة ليسهل للمتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية، ويركز هذا التقويم على السيرورات التعلمية التي تم تقويمها من خلال معايير الانجاز.

ج_ التقويم التحصيلي: يمكن هذا النوع من التقويم المدرس من جرد الكفاءات المكتسبة، أو حصيلة بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، ويركز فيه المدرس على الاداءات التي تم تقويمها حسب معايير النجاح ،وللإشارة، فان التقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه عملية ضبط التي لا يمكن تجاهلها أيضا.

وسائل التقويم :

اختلفت وسائل التقويم المعتمدة في العملية التعليمية، فهي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، والمعلم ينتقي ما يناسب تلك المرحلة والوسيلة الأنجع للتقويم، ومن بين الوسائل المعتمدة في مرحلة التعليم المتوسط «الأسئلة الشفوية والكتابية، التمارين والوضعيات بمختلف أنواعها، المقابلة، الملاحظة، بطاقات المتابعة المدرسية، الاختبارات»[1].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص70-71.

تاسعا: نقد النظرية المعرفية :

اعترف الكثير من العلماء بفضل النظرية المعرفية، ومساهمتها في تطوير عملية التعلم والتعليم، حيث أظهرت كيفية اكتساب اللغة عند الطفل، لكن رغم كل هذا الفضل لم تسلم من الانتقادات كغيرها من النظريات التي تسبقها ومن بين الانتقادات التي وجهت لها هي:

ـ انتقد علماء النفس نظرية بياجيه وطرق بحثه، وتتراوح هذه الانتقادات بين اتهام بياجيه بالمبالغة في تفسير تفكير الأطفال والتقليل من قيمة تفسيرها.

ـ ينتمي بيتر برابنت Peter Bryant من جامعة اكسفورد في انجلترا إلى مجموعة النقاد الذين يتهمون بياجيه بعدم تقدير تفكير الأطفال، ويؤكدون بان الأطفال دون مرحلة الإجراء المحسوس (دون سن السابعة) يمكن لهم أن يقوموا بالاستنباط.

ـ كما انتقد تشارلز برينارد من جامعة ويسترن أونتاريو بياجيه وتحداه حول المبالغة في تفسير التفكر عند الأطفال، وفي رأيه لا حاجة لوضع مراحل لعملية التطور، طالما انه لا يوجد دليل امبريقي[1].

ـ لقد عيب على بياجيه إقصاءه البعد الاجتماعي للغة، كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية الأمر الذي يركز عليه فيجوتسكي.

كما انتقد فيجوتسكي بياجيه في قضية التمركز حول الذات[2].

[1] ينظر: حسين حجاج، نظريات التعلم، ص295.

[2] حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص73-77.

خلاصة الفصل:

التدريس وفق النظرية المعرفية يعتمد على المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة تعتمد على منطق التعلم لا التعليم، فهي تستهدف تنمية الكفاءات لدى المتعلم، والتعلم في هذه المقاربة يتم من خلال مجموعة من الوضعيات الإشكالية والإدماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ويمكنه من توظيفها في حياته الاجتماعية لمواجهة مشكلاته اليومية.

والتقويم فهو مرافق للعملية التعليمية في جميع مراحلها، والذي من خلاله يتم تدريب المتعلمين على استثمار معارفهم ومكتسباتهم القبلية . أما دور المعلم فهو التوجيه والإرشاد، والمتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، فهو مطالب بتكوين ذاته بنفسه، من خلال تسخير مكتسباته في أنشطة إدماجية .

الفصل الثالث:

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

أولا/ إجراءات الدراسة

ثانيا/ عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

بعد التعرف على المفاهيم النظرية المتعلقة بالنظرية المعرفية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط من خلال الفصلين السابقين، سنحاول من خلال هذا الفصل دراسة التطبيقات الميدانية للنظرية المعرفية في المؤسسات التعليمية.

سوف نتطرق إلى العناصر التالية:

أولا: إجراءات الدراسة.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

أولا: إجراءات الدراسة

1/ مجتمع الدراسة ومصادر وأساليب جمع البيانات والمعلومات

1/1 مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط – طولقة– ولقد تم اختيار أساتذة السنة الرابعة متوسط واعتمدنا طريقة العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة والتي بلغ عددها 30أستاذ وأستاذة، وتم توزيع الاستبيان عليهم عبر زيارات الميدانية واسترد منها 30 استبيان، ولم يستبعد أي منها لاستفادة الشروط المطلوبة.

2/1 مصادر وأساليب جمع البيانات والمعلومات

البيانات الأولية: تم الحصول عليها من خلال تصميم استبيان وتوزيعها على عينة الدراسة، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج spss.v19 الإحصائي، وباستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول إلى دلالات ذات قيمة، ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

البيانات الثانوية: تم الحصول عليها من خلال مراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الورقية والإلكترونية، والرسائل الجامعية والمقالات والتقارير المتعلقة بالموضوع قيد البحث والدراسة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، والهدف من خلال اللجوء لهذا النوع من المصادر هو التعرف على الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات.

2/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

للإجابة على أسئلة الدراسة و اختبار صحة الفرضيات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية وذلك بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS.v19.

- **مقياس الإحصاء الوصفي:** لوصف مجتمع الدراسة و إظهار خصائصه بالاعتماد على النسب المئوية و التكرارات وترتيب متغيرات الدراسة حسب أهميتها وكذلك بالاعتماد على متوسطاتها الحسابية و الانحراف المعياري.

3/ أداة الدراسة

تم الاعتماد على الاستبيان كأداة للدراسة و تتضمن قسمين:

القسم الأول: وهو القسم الخاص بالبيانات الشخصية للمبحوثين وهي (الجنس، المستوى النهائي، الوضعية،عدد سنوات الخبرة في التدريس).

القسم الثاني: ويشمل مجموعة من العبارات (23) عبارة وزعت على محورين كالتالي:

المحور الأول: النظرية المعرفية:

تكون من (10) عبارة وتأخذ الأرقام من 1–10 في الاستبيان واستخدم الباحث المقياس الثنائي في الجانب الأيسر أمام كل عبارة كما في الشكل التالي:

م	العبارة	نعم	لا
1	هل التعلم لدى الطلبة سهلا .		

وتم تصحيح استجابات مجتمع الدراسة على المحور الأول بإعطاء الدرجة (1) للإجابة نعم والدرجة (2) للإجابة لا.

المحور الثاني: تطبيقات النظرية المعرفية في مرحلة التعليم المتوسط:

تكون من (13) فقرة وتأخذ الأرقام من 1– 13 في الاستبيان، واستخدم الباحث المقياس الخماسي المتدرج حسب مقياس ليكرت في الجانب الأيسر أمام كل فقرة كما في الشكل التالي:

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	اعد خطوات التدريس بحيث يمكنني التطرق إلى أمور تظهر أثناء الدرس .					

وفقا لمقياس ليكرت الخماسي تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (1) للاستجابة دائما والدرجة (2) للاستجابة غالبا والدرجة (3) للاستجابة أحيانا والدرجة (4) للاستجابة نادرا والدرجة (5) للاستجابة أبدا. وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1) إلى (1.5) درجة تكون الاستجابة (دائما).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1.51) إلى (2.60) درجة تكون الاستجابة غالبا.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.61) إلى (3.40) درجة تكون الاستجابة أحيانا.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.41) إلى (4.20) درجة تكون الاستجابة نادرا.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (4.21) إلى (5) درجة تكون الاستجابة أبدا.

4/ صدق وثبات أداة الدراسة

1: صدق أداة الدراسة

يقصد بصدق الأداة قدرة الاستبيان على قياس المتغيرات التي صممت لقياسها، ولتحقق من صدق الاستبيان.

المستخدمة في الدراسة نعتمد على ما يلي:

1/1: صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

لتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على هيئة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين الذين يعملون في جامعة بسكرة، وطلب إليهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة كل عبارة للمحتوى، كما طلب إليهم أيضا النظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد العبارات وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، أو أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازما.

وقامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين، ومقترحاتهم، وأجريت التعديلات في ضوء توصيات وأراء الهيئة.

ليصبح الاستبيان أكثر فهما وتحقيقا لأهداف الدراسة، وقد اعتبرت الطالبة أن الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة هو بمثابة الصدق الظاهري وصدق محتوى الأداة.

2/1: صدق المحك تم حساب معامل صدق المحك من خلال اخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ، إذ نجد أن معامل الصدق الكلي لأداة الدراسة بلغ (0.488) و هو معامل مرتفع جدا و هو مناسب لأغراض وأهداف هذه الدراسة كما نلاحظ أيضا أن جميع معاملات الصدق لمحاور الدراسة كبيرة جدا ومناسبة لأهداف هذه الدراسة و بهذا يمكننا القول أن جميع عبارات أداة الدراسة هي صادقة لما وضعت للقياس.

2/ :ثبات أداة الدراسة

يقصد بها مدى حصول على نفس النتائج متقاربة لو كرر الدراسة في ظروف متشابهة باستخدام الأداة نفسها، وفي الدراسة تم قياس ثبات أداة البحث باستخدام معامل الارتباط" ألفا كرونباخ" الذي يحدد مستوى قبول أداة الدراسة بمستوى (0.699) فأكثر حيث كانت النتائج كما يلي:

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1/ خصائص مبحوثي الدراسة.

يوضح الجدول رقم (1) خصائص مبحوثي عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية نذكرها كالأتي:

الجدول رقم(1) : توزيع أفراد عينة الدارسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية للمتغير.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	19	%63.3
	أنثى	11	%36.7
	المجموع	30	%100
مستوى النهائي	بكالوريا	1	%3.33
	ليسانس	27	%90
	ماجستير	2	%6.7
	دكتوراه	0	%0
	المجموع	30	%100
الوضعية	مرسم	28	%93.3
	متربص	2	%6.7
	متعاقد	0	%0
	المجموع	30	%100
عدد سنوات الخبرة	اقل من 10سنوات	10	%33.3
	أكثر من 10 سنوات	10	%33.3
	أكثر من 20سنة	10	%33.3
	المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات **spssV19**.

1/1- الجنس: يظهر من خلال الجدول رقم (1) أن غالبية المبحوثين كانوا من الذكور حيث بلغت نسبتهم(63.3%)، في حين بلغت نسبة الإناث(36.7%) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

2/1- المستوى النهائي: يظهر الجدول رقم (1) بالنسبة لهذا المتغير نجد أن نسبة (90%) من المبحوثين حاملين لشهادة ليسانس، في حين بلغت نسبة المبحوثين الحاملين لشهادة الماجستير (6.7%)، أما المبحوثين حاملين لشهادة الباكالوريا فبلغت نسبتهم (3.33%)، وبلغت نسبة المبحوثين الحاملين لشهادة الدكتوراه ب (0%)، وعليه يمكن القول أن نسبة المؤهل العلمي بين المبحوثين في المؤسسات التعليمية-طولقة- هي مؤهلات جيدة حيث أن غالبية المبحوثين الحاملين لشهادة ليسانس هذا الذي يساهم في الرقي والتطوير في العملية التعليمية.

3/1- الوضعية: يظهر من خلال الجدول رقم (1) بالنسبة لهذا المتغير نجد أن نسبة (93.3%) من المبحوثين مرسمين، في حين بلغت نسبة المتربصين (6.7%)، أما نسبة المتعاقدين فكانت نسبتهم (0).

4/1- سنوات الخبرة في التدريس: يظهر الجدول رقم (1) سنوات الخبرة لدى المبحوثين نجد أن النسبة كانت متساوية في كل المجالات حيث بلغت نسبة الخبرة في المجال (اقل من 10سنوات) (33.3 %)، وبلغت في المجال (أكثر من 10سنوات) (33.3%)، وفي المجال (أكثر من 20سنة) (33.3%) من مجموع أفراد العينة، بهذا يمكن القول أن هناك تكافؤ في النسب ويدل ذلك على المزيج بين الخبرة والتجديد في التعليم، وهذا قد يكون بدوره مجدي لتطوير التعليم.

2/ تحليل محاور الاستبيان والإجابة على أسئلة الدراسة

السؤال الأول: كيف تساهم النظرية المعرفية في تطوير التعليم.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي تمثلت في التكرارات والنسب المئوية، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (2): التكرارات و النسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور النظرية المعرفية .

رقم العبارة	العبارة	تكرارات		النسبة المئوية	
		نعم	لا	نعم	لا
1	هل التعلم لدى الطلبة سهلا .	8	22	%26.7	%73.3
2	يتفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية المكتسبة.	26	4	%86.7	%13.3
3	تلاحظون تطورا لخبرات المتعلمين في التعلم المعرفي.	25	5	%83.3	%16.7
4	هل تتم فعلا عملية تطوير خبرات المتعلم في التعليم المعرفي.	24	6	%80	%20
5	تتم مساعدة المتعلم على القدرة على تطبيق المعرفة.	27	3	%90	%10
6	هل هناك فهم للاتجاه المعرفي الذي كان يلاقي رفضا لصعوبته.	17	13	%56.7	%43.3
7	هل من أهدافكم جعل التعلم منصبا على دور المتعلم وتحويله إلى منتج مولد للمعرفة .	28	2	%93.3	%6.7
8	تتم عملية الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية.	29	1	%96.7	%3.33
9	هناك استقلالية وروح المبادرة لدى المتعلم .	17	13	%56.7	%43.3
10	يساهم المتعلم في تنظيم أنشطة التعلم الخاصة ببناء تعلماته.	16	14	%53.3	%46.7

تكونت العبارات التي تقيس محور النظرية المعرفية من (10) عبارة، ومن خلال إجابات مجتمع الدراسة على هذه العبارات يتضح ما يلي:

بالنسبة للعبارة رقم (1) التي تسأل عن (هل التعلم لدى الطلبة سهلا) وجد أن (26.7%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(73.3%) اختاروا الإجابة لا، ومن هنا نستنتج أن غالبية الأساتذة يجدون صعوبة إيصال المعارف والمهارات إلي متعلميهم وقد يعود هذا إلى عدم فهمهم للمقاربة الجديدة.

وفيما يتعلق بالعبارة رقم (2) التي تسأل عن (يتفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية المكتسبة) يتضح أن (86.7%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(13.3%) اختاروا الإجابة لا، ما قد يدلنا على ايجابية التعليم وتبعث على التفاؤل لان المتعلم يعتمد على التجريد في هذه المرحلة.

أما العبارة رقم (3) التي تسأل عن (تلاحظون تطورا لخبرات المتعلمين في التعلم المعرفي) يتضح أن (83.3%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(16.7%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن نسبة المتعلمين الذين تطورت خبراتهم هي نسبة جد مرضية لان المتعلم في هذه السنة يمتلك رصيد معرفي.

بالنسبة للعبارة رقم (4) التي تسأل عن (هل تتم فعلا عملية تطوير خبرات المتعلم في التعليم المعرفي) وجد أن (80%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(20%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن التعليم المعرفي يناسب هذه المرحلة ويسهل عملية التعلم.

بالنسبة للعبارة رقم (5) التي تسال عن (تتم مساعدة المتعلم على القدرة على تطبيق المعرفة) وجد أن (90%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(10%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن غالبية الأساتذة يدركون صعوبة تطبيق المعرفة في الواقع وان هدفهم هو الإرشاد والتوجيه.

فيما يتعلق بالعبارة رقم (6) التي تسأل عن (هل هناك فهم للاتجاه المعرفي الذي كان يلاقي رفضا لصعوبته) يتضح أن(56.7%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(43.3%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن غالبية الأساتذة لديهم إلمام بالنظريات التربوية الحديثة.

أما العبارة رقم (7) التي تسأل عن (هل من أهدافكم جعل التعلم منصبا على دور المتعلم وتحويله إلى منتج مولد للمعرفة) يتضح أن (93.3%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(6.7%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن غالبية الأساتذة يجعلون من المتعلم محور العملية التعليمية فهو الذي يقوم ببناء معارفه.

بالنسبة للعبارة رقم (8) التي تسأل عن (تتم عملية الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية) وجد أن (96.7%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(3.33%) اختاروا الإجابة لا، وهذا يشير إلى المقاربة النصية التي تجعل من النص محور تدور حوله التعلمات.

بالنسبة للعبارة رقم (9) التي تسأل عن (هناك استقلالية وروح المبادرة لدى المتعلم) وجد أن (56.7%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(43.3%) اختاروا الإجابة لا، وهذا يشير إلى التعلم الذاتي.

فيما يتعلق بالعبارة رقم (10) التي تسأل عن (يساهم المتعلم في تنظيم أنشطة التعلم الخاصة ببناء تعلماته) يتضح أن (53.3%) من أفراد المجتمع اختاروا الإجابة نعم و(46.7%) اختاروا الإجابة لا، ومنه نستنتج أن المتعلم عنصر رئيسي في العملية التعليمية.

السؤال الثاني : كيف يمكن تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط.

للإجابة على ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب النسبي للعبارات التي تقيس درجة تطبيق معطيات النظرية المعرفية، وكذلك حساب المتوسط العام لهذه العبارات، وتم عرض النتائج على النحو التالي :

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة حول محور تطبيقات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط :

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	8	أقوم بعملية المراجعة للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد.	1.87	0.900	غالبا
2	7	أعطي الدور الأكبر للمتعلم في الحصة ويقتصر دوري على الإرشاد والتوجيه	1.83	0.791	غالبا
3	1	اعد خطوات التدريس بحيث يمكنني التطرق إلى أمور تظهر أثناء الدرس	1.67	0.802	غالبا
4	11	أشجع المتعلمين على الحوار والنقاش	1.63	0.765	غالبا
5	12	أعطي الوقت الكافي للإجابة بعد طرح السؤال.	1.63	0.669	غالبا
6	3	استمع إلى مناقشات المتعلمين وانتقاداتهم	1.57	0.728	غالبا
7	10	أتقبل أخطاء المتعلمين وأوجههم لاكتشافها بأنفسهم .	1.57	0.626	غالبا
8	6	أتقبل مشاركات المتعلمين واقتراحاتهم.	1.43	0.568	دائما
9	9	أسعى إلى طرح الأسئلة التي تثير تفكير المتعلمين .	1.40	0.498	دائما

10	4	اخلق روح التعاون والاحترام بين المتعلمين	1.37	0.669	دائما
11	2	احدد الموضوع الذي أريد أن أقدمه للمتعلمين مسبقا.	1.33	0.802	دائما
12	5	أقوم بربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة .	1.27	0.521	دائما
13	13	اهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين .	1.27	0.450	دائما

أشارت نتائج الجدول رقم (3) أن درجة تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط كانت بدرجة **(غالبا)**، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (1.525) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثانية لمقياس ليكرت الخماسي (1.5الى 2.60) وهي الفئة التي تشير إلى **(غالبا)**.

ولوحظ أيضا وجود اختلاف في درجة استجابة أفراد المجتمع بالنسبة للعبارات التي تقيس درجة تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط حيث تراوحت متوسطات استجابات مجتمع الدراسة من (1.27الى 1.87) وهذه المتوسطات الحسابية تقع بين الفئات الأولى والثانية لمقياس ليكرت الخماسي واللاتي تشرن إلى الاستجابات غالبا ودائما وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات والتي تمثلها العبارات من(1-13) بالاستبيان ترتيبا تنازليا كالتالي:

أ_ العبارات التي كانت الاستجابة عليها بدرجة غالبا:

لوحظ وجود (7) عبارات كانت الاستجابة عليها بدرجة غالبا وجاءت في الترتيب من

(1-7) من بين العبارات التي تقيس تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط، وكانت كالتالي:

جاءت العبارة (أقوم بعملية المراجعة للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد)التي تمثلها العبارة رقم (8) بالمرتبة الأولى من بين العبارات بمتوسط حسابي (1.87)، وكانت العبارة (أعطي الدور الأكبر للمتعلم في الحصة ويقتصر دوري على الإرشاد والتوجيه)التي تمثلها العبارة رقم (7) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.83)، ولوحظ أن العبارة (اعد خطوات التدريس بحيث يمكنني الطرق إلى أمور تظهر أثناء الدرس) التي تمثلها العبارة رقم (1) جاءت بالمرتبة الثالثة حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (1.67)، بينما كانت العبارة (أشجع المتعلمين على الحوار والنقاش)التي تمثلها العبارة رقم (11) بالمرتبة الرابعة حيث كان المتوسط الحسابي (1.63)، بينما كانت العبارة (أعطي الوقت الكافي للإجابة بعد طرح السؤال)التي تمثلها العبارة رقم (12) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.63)، في حين كانت العبارة (استمع إلى مناقشات المتعلمين وانتقاداتهم) التي تمثلها العبارة رقم (3) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.57)

وجاءت العبارة (أتقبل أخطاء المتعلمين وأوجههم لاكتشافها بأنفسهم) التي تمثلها العبارة رقم (10) بالمرتبة السابعة حيث كان المتوسط الحسابي (1.57).

ب_ العبارات التي كانت الاستجابة عليها بدرجة دائما :

لوحظ وجود(6)عبارات كانت الاستجابة عليها بدرجة دائما وجاءت في الترتيب من (8-13) وكانت كالتالي:

ولوحظ أن العبارة(أتقبل مشاركات المتعلمين واقتراحاتهم)التي تمثلها العبارة رقم(6) جاءت بالمرتبة الثامنة حيث كان المتوسط الحسابي يساوي(1.43)، بينما كانت العبارة (أسعى إلى طرح الأسئلة التي تثير تفكير المتعلمين)التي تمثلها العبارة رقم (9) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (1.40)، في حين كانت العبارة(اخلق روح التعاون والاحترام بين المتعلمين)التي تمثلها العبارة رقم(4) بالمرتبة العاشرة وذلك بمتوسط حسابي (1.37)، وكانت العبارة (احدد الموضوع الذي أريد أن أقدمه للمتعلمين مسبقا) التي تمثلها العبارة رقم(2) بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (1.33)، بينما العبارة (أقوم بربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة)التي تمثلها العبارة رقم(5) بالمرتبة الثانية عشر وذلك بمتوسط حسابي (1.27)، في حين احتلت العبارة(اهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين)التي تمثلها العبارة رقم (13) المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (1.27).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس درجة تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط تكونت من(13)عبارة ومن خلال استجابات مجتمع الدراسة لوحظ وجود استجابة دائما على(6)عبارات وبدرجة غالبا على(7)عبارات لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني تساوي (1.525)أي درجة تطبيق معطيات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط كانت بدرجة غالبا، وهذا يعني أن لدى أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط الرغبة في تطبيق هذه النظرية حيث كانت الإجابة بنسبة 6/7 من 13 عبارة وبناءا على مقياس ليكرت فان القيمة تساوي (1.525) المقابلة لغالبا.

خلاصة الفصل: كانت أهم النتائج كالتالي:

1_ وجود نسبة قليلة من عدم وعي أفراد مجتمع الدراسة بالنظرية المعرفية ،وبالرغم من أن هذه النسبة قليلة لكن نأمل أن تكون هذه النسبة منعدمة حتى يمكن للأستاذ تطبيق النظرية المعرفية تطبيقا صحيحا .

2_ استجابة أفراد مجتمع الدراسة على محور النظرية المعرفية كانت بدرجة نعم.

3_ تطبيقات النظرية المعرفية في التعليم المتوسط كانت بدرجة غالبا وهو ما يساوي (1.525).

4_غالبية الأساتذة حاملين لشهادات جامعية (ليسانس) و(ماجستير) وهذا يشير إلى تمتعهم بالكفاءات العالية .

5_ غالبية الأساتذة خبرة التدريس لديهم من 10سنوات فأكثر وهذا مزيج بين التجديد والخبرة في التعليم .

الخاتمة

وبتمام هذا البحث خلصنا إلى جملة من النتائج بعضها يتعلق بتطبيق النظرية المعرفية والمتضمن في الفصل الثاني وبعضها يتعلق بالدراسة الميدانية.

- المحور الرئيسي في العملية التعليمية هو المتعلم، فهو الذي يقوم ببناء معارفه بنفسه، ويكتسب المعرفة من خلال تفاعلاته مع البيئة والمحيط، و يقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، ومساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة، وهذا ما أقرته المقاربة الجديدة في المناهج الحديثة –المقاربة بالكفاءات – .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل القسم وفي المنهج والمحتوى الدراسي، هذا ما أقرته المناهج الحديثة، لكن التطبيق في الواقع يختلف اختلافا كبيرا، فالمحتوى موحد في جميع البلاد، رغم اختلاف المناطق، والعادات والتقاليد والثقافات، مما يعرقل تطبيق معطيات النظرية المعرفية ومبادئها في تحسين عملية التعلم والتعليم.
- ينبغي أن يتناسب المنهج والمحتوى الدراسي مع المستويات العقلية والجسمية للمتعلمين، فهي تقوم على التجريد بالنسبة لأقسام السنة الرابعة متوسط، وقائمة على التفكير العياني في مرحلة التعليم المتوسط، لكنها تفتقر إلى الوسائل التعليمية التي يجب توفرها في المؤسسات التعليمية.

فالتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط يعتمد على الاستدلال والتجريب.

- تعتمد العملية التعليمية على عنصر رئيسي هو الفهم، وهذا يؤدي إلى إنجاح وتسهيل تعلم اللغة.
- اعتماد المناهج الدراسية على المقاربة بالكفاءات وهذا بدوره يتجلى في إعطاء الحرية والاستقلالية للمتعلم، لذلك ينبغي وضعه في مواقف تحتوي على وضعيات

مشكلة حقيقية، يتم من خلالها استثارة المكتسبات القبلية للمتعلم، وجعله يبحث عن حلول لها، وهذا ما جعله المحور الرئيسي في العملية التعليمية.

- استراتيجيات التعلم الحديثة الخاصة بالتعليم المتوسط هي: إستراتيجية دورة التعلم، التعلم عن طريق حل المشكلات، التعلم عن طريق المشروع.
- هناك من الأساتذة من يجهل التعليم بالنظرية المعرفية، ومازال يستخدم أسلوب التلقين ويقوم بحشو المعلومات للمتعلمين، بسبب صعوبة التطبيق الميداني للنظرية المعرفية وهذا بدوره يؤدي إلى الفشل والضعف المدرسي.
- تعتبر النظرية المعرفية من أنسب النظريات التعليمية والأكثر ملائمة لحل المشكلات التعليمية.

ما أثبته الاستبيان المرفق مع البحث، هو الأتي:

_56.7 % ممن لهم معرفة معمقة بالنظرية المعرفية.

_43.3% ممن لهم معرفة سطحية بالنظرية المعرفية.

وفي ظل هذه النتائج، يمكن نسب الفشل التعليمي، إلى عدم التطبيق الفعلي للنظرية المعرفية، ومن هذا المنطلق، نوصي ب:

- تطبيق ما أقرته النظرية المعرفية، من مبادئ في عملية اكتساب المعرفة.
- توفير الوسائل الضرورية للعملية التعليمية.
- التكوين المستمر للأساتذة للقدرة على تطبيق النظرية .
- الإلمام باستراتيجيات التدريس الحديثة.

وفي الختام نستطيع القول أن تطبيقات النظرية المعرفية في مرحلة التعليم المتوسط لم ترقى إلى المستوى المطلوب، والأستاذ لم يستوعب بعد الإصلاحات التربوية والتعليم وفق النظرية المعرفية، وممارساته في بعض الأحيان مازالت تقليدية.

وعليه فان التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو التجسيد الواقعي للنظرية المعرفية، التي تضع المتعلم مركز الاهتمام في التعلم من خلال أنشطة ذات دلالة بالنسبة إليه. لهذا فان النظرية تتطلب من الأستاذ تغيير طريقة تدريسه، واختيار الطرائق التدريسية التي تتلائم مع عناصر المنهج، والاهتمام بتقويم التعلم، والتشجيع على الاستقلال الذاتي للمتعلم.

قائمة المصادر المراجع

القران الكريم : برواية حفص عن عاصم

أولا: قائمة الكتب

1) احمد بن محمد بونوة، المقاربة بين النظري والتطبيقي، 23ايار2014.
2) احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009.
3) احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007.
4) تيسير مفلح، علم النفس وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، ط1ط2.
5) جان بياجيه، سيكلوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان، ط2، 2002.
6) جمال مثقال القاسم، علم النفس التربوي، دار الصفاء، عمان، ط1.
7) جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، عمان الأردن، ط1، 2006.
8) حسن عبد الباري، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، د/ط، 2000.
9) حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2003.
10) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، ع/بن، الجزائر، 2005.
11) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، 2005.
12) سعيد زيان، مدخل إلى علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات،2013.
13) سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، رؤية تربوية ،العددان 44 و45

14) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006.

15) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000.

16) صالح محمد، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط2، 2000.

17) صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، 2006 .

18) عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، ط1، 2007.

19) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات علم اللسان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرعاية الجزائر، 2007.

20) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2004.

21) عبدوا لراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الإسكندرية، 1995.

22) العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة قان يونس، بنغاري، ط2، 1996.

23) علي حسين حجاج، نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد 70، 1983.

24) عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، ط2، 2006.

25) عمر لعويرة، علم النفس التربوي، دار الهدى، الجزائر، د ط، 2004.

26) فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2013.

27) فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات "الأبعاد والمتطلبات "، دار الخلدونية للنشر والإشهار، الجزائر،2005.

28) كمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ط1، 2003.
29) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط04، 2004/1925.
30) محسن علي عطية:
- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج ،عمان الأردن، ط1، 2007.
- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.
31) محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة، ط1، 2007.
32) محمد فرحان القضاه، أساسيات علم النفس التربوي، دار الحامد، الأردن، د/ط، 2006.
33) مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2003.
34) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، مادة (علم)، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، مج4، ج34.
35) ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، دار الملايين، ط1، 1993.
36) هادي شعبان ربيع، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، ط1، 2008.
37) وهيب مجيد، المدخل إلى علم النفس، دار الكندي، الأردن، ط1، 2000.
38) يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، 2013.
39) يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، ط1، 2005.

ثانيا: مذكرات وأطروحات

1) الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014-2015.

2) بوجمعية مصطفى، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أطروحة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية، 2009/2008.

3) محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع، مفتش اللغة العربية للتعليم المتوسط بتاريخ، 2011/11/13.

ثالثا: مجلات والدوريات.

1) بن حبليس:(مقال المعلم)، مجلة المربي، المجلة الجزائرية للتربية، دورية تصدر كل شهرين عن المركز الوطني للوثائق التربوية، البيداغوجيات الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، العدد 05، يناير، فبراير 2006.

2) راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد 11، 2015،

رابعا: المقررات والمناهج

- وزارة التربية الوطنية:

1) الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2015/2014.

2) كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2007/2006.

3) منهاج اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

قائمة الملاحق

الملحق رقم(01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الاداب واللغات **قسم الأدب العربي**

تخصص:اللسانيات التعليمية **السنة:** الثانية ماستر

استمارة البحث

أخي الأستاذ /أختي الأستاذة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

تقوم الطالبة بدراسة ميدانية وصفية بعنوان :

«النظرية المعرفية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة أنموذجا)»

وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماستر تخصص اللسانيات التعليمية بكلية الآداب واللغات بجامعة محمد خيضر .

لذا أرجو منكم قراءة جميع الفقرات بدقة والإجابة على كل فقرة من خلال وضع إشارة (√) للبديل الذي ترونه مناسبا لكم، علما بأن المعلومات الواردة في الاستمارة سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي

إعداد الطالبة: رحماني سمية **تحت إشراف الأستاذة:** ليلى جغام

السنة الدراسية:2017/2016

الجزء الأول: البيانات الشخصية

يهدف القسم إلى التعرف على بعض الخصائص الاجتماعية والوظيفية بالمؤسسة التعليمية – طولقة – ، بغرض تحليل النتائج فيما بعد، لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة المناسبة على التساؤلات التالية وذلك بوضع إشارة (√) في المربع المناسب لاختيارك.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2_ المستوى النهائي: بكالوريا ☐ ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3_الوضعية: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد ☐

4_عدد سنوات الخبرة في التدريس:

☐أقل من 10سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐ أكثر من 20سنة

الجزء الثاني: محاور الاستبيان

المحور الأول: فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس النظرية المعرفية لدى أساتذة التعليم المتوسط، ونرجو منكم وضع إشارة (√) في المربع الذي يعبر (عن وجهة نظرك) عن مدى موافقتك عن كل عامل من هذه العوامل المناسب لاختيارك.

رقم الفقرة	الفقرة	نعم	لا
1	هل التعلم لدى الطلبة سهلا .		
2	يتفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية المكتسبة .		
3	تلاحظون تطورا لخبرات المتعلمين في التعلم المعرفي .		
4	هل تتم فعلا عملية تطوير خبرات المتعلم في التعليم المعرفي .		
5	تتم مساعدة المتعلم على القدرة على تطبيق المعرفة .		
6	هل هناك فهم للاتجاه المعرفي الذي كان يلاقي رفضا لصعوبته .		
7	هل من أهدافكم جعل التعلم منصبا على دور المتعلم وتحويله إلى منتج مولد للمعرفة .		
8	تتم عملية الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية.		
9	هناك استقلالية وروح المبادرة لدى المتعلم .		
10	يساهم المتعلم في تنظيم أنشطة التعلم الخاصة ببناء تعلماته.		

المحور الثاني: تطبيقات النظرية المعرفية في مرحلة التعليم المتوسط

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس تطبيقات النظرية المعرفية في مرحلة التعليم المتوسط، ونرجو منكم وضع إشارة (√) في المربع الذي يعبر (عن وجهة نظرك) عن مدى موافقتك عن كل عامل من هذه العوامل الذي تراه مناسبا لاختيارك.

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أعد خطوات التدريس بحيث يمكنني التطرق إلى أمور تظهر أثناء الدرس .					
2	أحدد الموضوع الذي أريد أن أقدمه للمتعلمين مسبقا.					
3	أستمع إلى مناقشات المتعلمين وانتقاداتهم .					
4	أخلق روح التعاون والاحترام بين المتعلمين .					
5	أقوم بربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة					
6	أتقبل مشاركات المتعلمين واقتراحاتهم .					
7	أعطي الدور الأكبر للمتعلم في الحصة ويقتصر دوري على الإرشاد والتوجيه .					
8	أقوم بعملية المراجعة للدرس السابق قبل البدء بالدرس الجديد .					
9	أسعى إلى طرح الأسئلة التي تثير تفكير المتعلمين.					
10	أتقبل أخطاء المتعلمين وأوجههم لاكتشافها بأنفسهم .					
11	أشجع المتعلمين على الحوار والنقاش .					

12	أعطي الوقت الكافي للإجابة بعد طرح السؤال .					
13	أقوم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين .					

شكرا على حسن تعاونكم

الملحق

رقم (02) : قائمة محكمي الاستمارة

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الوظيفة
01	**ليلى جغام**	أستاذة بكلية الآداب واللغات
02	**نعيمة السعدية**	أستاذة بكلية الآداب واللغات
03	**عبد العزيز كعواش**	أستاذ بكلية الآداب واللغات
04	**شنافي نوال**	أستاذة بكلية التسيير والاقتصاد

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
البسملة.....	أ
سورة قرآنية.....	ب
شكر وعرفان	ج
مقدمة.....	1
مدخل: مفاهيم عامة في التعليمية	
تمهيد	9
أولا/ تعريف التعلم	9
لغة.....	9
الاصطلاح.....	10
1/ تعريفات علماء النفس	10
2/ تعريفات اللسانيين وعلماء التربية.....	11
ثانيا/ تعريف التعليم.....	12
ثالثا/ عوامل التعلم.....	14
1/ النضج.....	14
2/ الاستعداد.....	15
3/ الدافعية.....	16
4/ الفهم.....	17
5/ التكرار.....	18
رابعا: أركان العملية التعليمية.....	19
1/ المنهج.....	19
2/ المعلم.....	20
3/ المتعلم.....	21
4/ طريقة التدريس.....	22

الفصل الأول: النظرية المعرفية

تمهيد..... 25
أولا/ تعريف النظرية المعرفية..... 26
ثانيا/ المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية..... 27
ثالثا/السمات العامة للنظرية المعرفية..... 31
رابعا/ مراحل النمو المعرفي..... 32
خامسا/ النظرية المعرفية واكتساب اللغة 35
سادسا/ النظرية المعرفية والنظرية السلوكية..... 37
سابعا/ أهم القضايا في النظرية المعرفية..... 39
ثامنا/ افتراضات النظرية المعرفية 43
خلاصة الفصل 48

الفصل الثاني: التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية

تمهيد..... 51
أولا/ التعليم وفق النظرية المعرفية..... 51
ثانيا/ النظرية المعرفية والمنهاج التعليمي 51
ثالثا/ تطبيقات النظرية المعرفية على أقسام السنة الرابعة..... 54
رابعا/ خصائص نمو متعلم المرحلة المتوسطة..... 54
خامسا/ النظرية المعرفية والمقاربة بالكفاءات..... 57
1/ تعريف المقاربة..... 58
2/ تعريف الكفاءة..... 58
3/ تعريف المقاربة بالكفاءات 59
4/ خصائص المقاربة بالكفاءات 59
5/ مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 60
6/ مركبات الكفاءة..... 61
7/ خصائص الكفاءة 61
8/ المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات 62

سادسا/ النظرية المعرفية وتدريس أنشطة اللغة العربية 63
سابعا/ استراتيجيات التعليم المتوسط..... 65
1/ إستراتيجية دورة التعلم 65
2/ التعلم عن طريق حل المشكلات..... 67
3/ التعلم عن طريق المشروع 70
ثامنا/ التقويم من منظور البنائية..... 74
تاسعا/ نقد النظرية المعرفية..... 76
خلاصة الفصل 77

الفصل الثالث: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد..... 80
أولا/ إجراءات الدراسة 81
1/ مجتمع الدراسة ومصادر وأساليب جمع البيانات والمعلومات 81
2/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات..... 81
3/ أداة الدراسة 82
4/ صدق وثبات أداة الدراسة 83
1/ صدق أداة الدراسة 83
2/ ثبات أداة الدراسة 84
ثانيا/ عرض وتحليل نتائج الدراسة 84
1/ خصائص مبحوثي الدراسة 84
2/ تحليل محاور الاستبيان والإجابة على أسئلة الدراسة 87
خلاصة الفصل 94
الخاتمة 96
قائمة المصادر المراجع 100
الملاحق 105
فهرس الموضوعات 111

ملخص:

هدفت الدراسة إلى النظرية المعرفية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط، وانطلقت من التساؤل الأتي: كيف تسهم النظرية المعرفية في تحسين وتطوير العملية التعليمية؟

وللإجابة على هذا السؤال اتبعنا المنهج الوصفي، وفي إطار دراسة العلاقة بين متغيري الدراسة تم الاعتماد على استبيان حيث تم توزيع الاستبيان على أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال عدة زيارات ميدانية، واسترد منها(30) استبيان صالح لتحليل الإحصائي، واستخراج النتائج التي تعكس تطبيق النظرية المعرفية في التعليم المتوسط.

Résumé :

L'objectif de l'étude est la théorie cognitive(connaissances) et ses application au cycle moyen , elle a débute avec l'interrogation suivante: comment la théorie cognitive participe-t-elle à l' amélioration et l'évolution des apprentissages?

Pour répondre à cette question, nous avons poursuivi la méthode descriptive et dans le cadre de l'étude de la relation enter les variantes de l'étude ,nous avons axé notre étude non seulement sur un questionnaire destiné aux professeurs de la 4'eue Année Moyenne mais aussi apres des visites sur le terrain pour mieux cerner la situation.