الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف–المسيلة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب

الرقم التسلسلي: .....

قم التسجيل: ط1 :UN2801202323004687 90

رقم التسجيل: ط2 :UN2801202323014753 41

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص لسانيات عامة

بعنوان:

دورالاستراتيجيات المعرفية في تخطي عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط

دراسة ميدانية في متوسطتي أبي علي حسن بن رشيق وبلقاسم بن الذيب بالمسيلة

إعداد الطالب (ة):

1: حبيبة بختي

2: نعيمة بن سالم

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
ربيعة حمادي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
أمينة رقيق	أستاذ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أم السعد فوضيلي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

قسم اللغة والأدب العربي

التصريح الشرفي

الخاص بالتزام قواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أسفله السيدة حبيبة رحيم الصفة (طالب ، باحث ، باحث دائم)

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 201293411 الصادرة عن بلدية المسيلة بتاريخ 2017/03/23

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي والمكلف بإنجاز بحث (مذكرة تخرج ، مذكرة ماستر ، أطروحة دكتوراه) عنوانه دور الاستراتيجيات المعرفية في تخطي عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط دراسة ميدانية في متوسطتي أبي علي حسن بن رشيق والقاسم بن الذيب بالمسيلة

Bobbto

2024 نوفمبر 27

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

التصريح الشرفي

الخاص بالتزام قواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أسفله السيد بن سالم نعيمة الصفة (طالب ، باحث ، باحث دائم)

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 193806611 الصادرة عن بلدية المسيلة بتاريخ 2023/07/9

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي والمكلف بإنجاز بحث (ماستر، مذكرة تخرج ، مذكرة ماستر ، أطروحة دكتوراه) عنوانه دور الاستراتيجيات المعرفية في تحسين عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط دراسة ميدانية في متوسطتي أبي علي حسن بن إسحاق والقاسم بن الذيب بالمسيلة

بن سالم

2021 /06/ 27

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفـــان

لا يشكر الله من لا يشكر الناس

فالحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه

الحمد لله الذي منّ علينا وتفضل علينا بنعمة العافية ووهبنا التوفيق وتيسير الأمور حتى أنجزنا هذا العمل راجين منه أن يجعله في ميزان حسناتنا ونافذة من نوافذ العلم والمعرفة.

نتوجه بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى أستاذتنا المشرفة أمينة رقيق معربين لهاعن امتناننا عن كل ماقدمته لنا من نصائح وتوجيهات قيمة أضاءت لنا سبل إعداد هذا العمل، فقد كان لإشرافها اليد الأولى في خروج هذه المذكرة بالشكل الذي ظهرت عليه.

كما لايفوتنا أن نتقدم بخالص عبارات الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة

والشكر موصول إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث.

إهداء

إلى روح والدي رحمه الله وطيب ثراه

إلى أمي الغالية حفظها الله وأدام عليها ثوب العافية ورزقها طول العمر

إلى ولي أمري أخي الأكبر أحمد الهادي الذي هو أكبر من أن تختصره الكلمات

إلى كل أفراد عائلتي فردا فردا من إخوة وأخوات

إلى كتاكيت العائلة: إسراء، لينا، وعبود (عبد الله أيهم)

إلى بنات العم حميدة وزهيرة اللتان تعجز المعاني في حضرة مساندتهما لي

دون أن أنسى توأم روحي وغاليتي الأستاذة لشهب أ.رزقها الله أياما حلوة

إلى زميلاتي في العمل: سميحة، إلهام، نادية، بشرى

إلى كل من ساعدني ولو بكلمة طيبة

إلى كل من سقط مني سهوا

حبيبة بختي

إهداء

إلى روح أبي رحمه الله

إلى أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى جدة أولادي رحمها الله

إلى زوجي الذي وقف إلى جانبي كي أحقق طموحي العلمي

إلى بذرة الفؤاد وأمل الغد أبنائي الأحبة

إلى أخواتي حفظهم الله

إلى كل عائلتي وعائلة زوجي

إلى إخوة جمعني بهم ميدان العمل زملائي الكرام

إلى الأستاذة رقيق أمينة

إلى كل من نسيه القلم وحفظه القلب

نعيمة بن سالم

مـقدمة

مقدمـــة:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكل المواد التعليمية، والتحكم فيها يعتبر مفتاح العملية التعلمية، وعامل أساسي في إرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته وفق ما تقتضيه حاجاته للتعلم باستعمال أسلوب التواصل العلمي مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية، فاللغة غاية وفي نفس الوقت وسيلة.

ونظرا لأن التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم، باعتبار أن صعوبات التعلم وعوائقه لا تعبر عن قصور في القدرات العقلية بل تعبر عن خلل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، كونها إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي الذي يعكس قدرات الفرد في تلقي ومعالجة المعلومات، فهي أداء عقلي معرفي لمعالجة المهام المعرفية والتعليمية والمهارية. كما أن المعارف يمكن أن تعالج بأكثر من طريقة، ويرجع هذا كله إلى البنيات المعرفية لكل فرد ولوجود هذا الاختلاف في معالجة المعلومات عن طريق الاستراتيجيات مما يخلق عند البعض عوائق في التعلم التي بدورها تتنوع مصادرها وتختلف أسبابها.

ولما كانت مرحلة التعليم المتوسط الحلقة الرابطة بين مرحلة التعليم الابتدائي التي تمثل حجر الأساس لبناء المعارف واكتساب المهارات، ومرحلة التعليم الثانوي التي تمثل مرحلة نمو المهارات وتطويرها وتحسينها، ونظرا لأهمية اللغة العربية في تحقيق وظائف المدرسة، بات من الضروري استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تعلمها وتعليمها، وكذا البحث والكشف عن عوائق تعلمها والتي تحول دون اكتساب مهاراتها من أجل ذلك جاء بحثنا الموسوم بـ: **الاستراتيجيات**

المعرفية وعوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط ،دراسة ميدانية في متوسطتي أبي علي حسن بن رشيق و الشهيد بلقاسم بن الذيب بالمسيلة

وتم اختيار مستوى السنة الأولى متوسط دون غيره من مستويات مرحلة التعليم المتوسط، كون أن هذا المستوى يشكل اللبنة الأولى والقاعدة التي يرتكز عليها المتعلم في تعلم اللغة العربية في هذه المرحلة، ومن هذه القاعدة ينطلق في اكتساب قواعدها ومهاراتها.

وتحدد إشكالية هذه الدراسة التي عملنا فيها على رصد واقع استخدام الاستراتيجيات المعرفية في مرحلة التعليم المتوسط عامة والسنة الأولى خاصة، وإبراز عوائق التعلم التي تواجه متعلمي مستوى السنة الأولى متوسط. والسؤال الرئيسي لهذه الدراسة:

ما دور الاستراتيجيات المعرفية في تجاوز عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

وتتفرع هذه الإشكالية إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

- فيم تتمثل مكانة الاستراتيجيات المعرفية في التعلم؟
- هل بمقدور المعلم الكشف عن عوائق التعلم لدى متعلميه؟ وفيم تتمثل هذه العوائق؟
- كيف تستخدم الاستراتيجيات المعرفية في تخطي عوائق تعلم اللغة العربية؟
- ماهي الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد المتعلم في تحقيق أهدافه التعلمية؟

لذلك فإن أكثر ما يهدف إليه البحث هو إبراز دور الاستراتيجيات المعرفية في تعلم اللغة العربية وتحديد العوائق التي تعثر متعلم السنة الأولى متوسط في مساره التعلمي.

وللإجابة على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها الفرعية تم صياغة مجموعة من الفرضيات التي تخدم أهداف البحث وهي:

1/أن يستخدم المعلم والمتعلم الاستراتيجيات المعرفية.

2/أن تعترض متعلم السنة الأولى متوسط مجموعة من العوائق في التعلم وفي استخدام الاستراتيجيات المعرفية.

3/أن يستخدم المعلم تقنيات الكشف عن عوائق التعلم لدى المتعلم.

واختيارنا لموضوع هذه الدراسة يرجع لعدة أسباب تتمثل في:

الميل الشخصي لدراسة هذا الموضوع في الوقت الراهن، خاصة لما تدعو إليه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من التوجه إلى التعليم النشط والتعلم الذاتي وغيرها من المبادئ التي ترمي إلى جعل العملية التعليمية التعلمية أكثر فاعلية. أما الدافع الثاني كوننا ننتسب إلى قطاع التربية والتعليم عامة وأساتذة اللغة العربية خاصة، كما أننا على اطلاع بواقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، فقد لمسنا تراجعا ملحوظا في اكتساب المتعلمين لمهارات اللغة العربية، وضعف مستوى المتعلمين في ممارسة وتوظيف اللغة العربية التوظيف الذي يليق بمكانتها كلغة القرآن الكريم أولا ولغة الهوية الوطنية ثانيا.

كما نرغب في محاولة البحث عن عوائق تعلم اللغة العربية، وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية الفعالة كوسيلة لتخطي عوائق التعلم المتعلقة باللغة العربية من أجل تحسين اكتسابها وكذا ممارستها وتطبيقها.

وقد جاءت خطة البحث كالآتي: مقدمة تلاها فصلان أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

أما الفصل الأول فهو الجانب النظري وقد تضمن مبحثين: تطرقنا في المبحث الأول إلى مفهوم الاستراتيجيات المعرفية وتصنيفاتها، وحاولنا إبراز أهميتها ودورها في تحسين التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. وتناولنا في المبحث الثاني عوائق التعلم وأنواعها. **أما الفصل**

الثاني فهو الجانب التطبيقي، وهو جانب ميداني، وتم فيه تحليل نتائج الاستبانة التي تضمنت أسئلة حول الاستراتيجيات المعرفية وعوائق تعلم اللغة العربية، حيث كانت أسئلة مغلقة تتم الإجابة عنها بنعم أولا، وقد تركنا للمبحوثين من أساتذة وتلاميذ فرصة إبداء الرأي، وكذا التوضيح والتعليل. وقمنا بصياغة الملاحظات حول نتائج هذه الاستبانة. وأخيرا ذيلنا البحث بمجموعة من النتائج في شكل خاتمة.

وبما أن دراستنا تطبيقية ميدانية اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وكذا المنهج الإحصائي من خلال الوقوف على الجوانب المفاهيمية المتعلقة بالاستراتيجيات المعرفية وكذلك الجوانب المفاهيمية المرتبطة بعوائق التعلم، ثم شرعنا في التعليق على محتويات ومضامين استمارة الاستبانة وما توصلنا إليه من نتائج من خلال تحليلها.

ولإثراء هذا الموضوع استعنا بمجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- استراتيجيات التدريس والتعلم للدكتور جابرعبد الحميد جابر.
- استراتيجيات تعلم اللغة لاكسفورد ربيكا ترجمة الدكتور محمد دعدور.
- تكوين العقل العلمي لغاستون باشلار ترجمة خليل أحمد خليل.

وقد صادف مسارنا في إعداد هذا العمل وفي جمع مادته العلمية والمعرفية، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية جملة من الصعوبات تمثلت فيما يلي:

- كثرة الآراء حول هذا الموضوع حيث تعذر الإلمام بها كلها.
- تداخل المعلومات وصعوبة تنسيق المعارف واختيار الأفضل منها
- التقارب الشديد بين بعض المفاهيم وصعوبة التمييز بينها والفصل فيها.

رغم هذه الصعوبات مضينا قدما في إنجاز هذا العمل وكلنا أمل في تحقيق الأحسن واختيار الأفضل راجين أن تعم الفائدة.

وفي الأخير نشكر الله تعالى أولا والشكر موصول لأستاذتنا الفاضلة أمينة رقيق ثانيا التي كان لنا شرف أن حظينا بإشرافها على هذا البحث، وقد كانت نعم الناصحة المرشدة والمقومة جزاها الله عنّا كل خير وأدامها ذخرا للبحث العلمي.والشكر موصول للجنة المناقشة.

الفصل الأول:

الاستراتيجيات المعرفية وعوائق تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

المبحث الأول:

الاستراتيجيات المعرفية

أولا: مفهوم الاستراتيجيات المعرفية

ثانيا: أهمية الاستراتيجيات المعرفية

ثالثا: دور الاستراتيجيات المعرفية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور المتوسط

المبحث الثاني:

عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور المتوسط

أولا: مفهوم العائق

ثانيا: مفهوم عائق التعلم

ثالثا: أنواع عوائق التعلم

خلاصة

تمهيد:

مع تطور أساليب ومهارات التعلم والتحول الحاصل في السياسية التربوية التعليمية، وانتقال الاهتمام من البحث فيما يتعلمه المتعلمون إلى البحث عن الكيفية التي يتعلمون بها. فالطالب لم يصبح عنصرا سلبيا يتلقى المعلومات فقط دون أن يكون له دخل في ذلك، ولم يعد ذلك الوعاء الذي تفرغ فيه المعلومات، ويطلب منه إرجاعها. بل أصبح عنصرا إيجابيا وأساسيا في عملية التعلم، يشارك في الحصول على المعلومات ويكون له دور في عرض الدرس وتنظيمه، وعليه استخدام مهارات أو طرق تساعده على اكتشاف المعلومات وتطويرها وتنظيمها وحفظها واسترجاعها، بدلا من الحصول عليها جاهزة. وهذا ما يقصد به استراتيجيات التعلم، وهو موضوع من أهم الموضوعات التي اهتم بها علماء النفس والتربية ومن أكثرها حداثة كونه يهتم بالدور الفعال الذي يقوم به المتعلم من خلال استخدام الأدوات والوسائل المساعدة على التعلم الفعال وبأقل مجهود، معتمدا في ذلك على نفسه باستخدام كفاءات ومهارات، بما في ذلك الاستخدام الأمثل للاستراتيجية المعرفية من طرف المعلم والمتعلم لتفعيل التعلم وذلك لبلوغ الأهداف التربوية. ومن أجل ذلك بات من الضروري عدم الاكتفاء بالنتائج التي يحققها المتعلم في نهاية تعلمه بل لا بد من الاهتمام بالعمليات المعرفية التي تقوده لبلوغ تلك النتائج.

المبحث الأول: الاستراتيجيات المعرفية

أولا: مفهوم الاستراتيجية المعرفية

1-مفهوم الاستراتيجية:

جاء في المعجم التربوي: "تُعرف الاستراتيجية على أنها صورة مجملة من الأفكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع نسبيا من مجالات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها والتي تحدد مسارات العمل واتجاهه في معالجة تلك المسائل من جميع جوانبها، وهي مسارات يتم اختيارها من بين عدد أكبر، وينطوي تحديدها واختيارها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة للاحتمالات التي يكشف عنها الواقع وتبدل الظرف فيه"[1].

والاستراتيجية في التعريف الاصطلاحي هي "عبارة عن خطة عمل عامة، يتم وضعها ليتم تحقيق أهداف معينة، والعمل على منع حدوث مخرجات غير مرغوب بها"[2].

أما عبد القادر لورسي فيرى" أنها ترجع إلى الطرق والوسائل الموصلة إلى الهدف بينما يرى البعض الآخر أنها وسيلة مخططة للوصول إلى التغيير.

1-نايف القنسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص1.

2-ينظر: آدم الشامي، استراتيجيات التعلم النشط الجديدة (أنواع استراتيجيات التعلم النشط الخطوات المشتركة بين الاستراتيجيات) بوابة مولانا، آخر تحديث: 2019/12/3-2:31م. https://www.mawlana.com

وهناك من يجعلها تنتمي إلى العلوم والفنون فهناك من يقول إنها علم وفن تنسيق الحركات والأفعال في سبيل بلوغ هدف ما. إنها تطابق تخطيطا يمكن من تحقيق نتيجة ما، مع اقتراح أهداف ووسائل مفترضة مساعدة على ذلك"[1].

وكلمة استراتيجية ظهرت في أوربا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن استخدامها لم يعمم إلا في القرن التاسع عشر من خلال أعمال "لكوزيوتيز العسكري" البريطاني، وتم استعارته إلى علوم التربية وعلم النفس المعرفي، وكذا توظيفه في العلوم الإدارية والاقتصادية والسياسية، وأصبح يحمل دلالات علمية ومفاهيمية تختلف من علم إلى آخر[2].

2-مفهوم استراتيجيات التعلم:

الكثير من العلماء والباحثين في مجال التعلم عمل على وضع مفهوم لاستراتيجيات التعلم، على الرغم من اختلاف تناولهم للمصطلح فإن أغلب التعريفات تشير إلى طرق معالجة المتعلم للمعلومات وفيما يلي بعض من هذه التعريفات:

يعرفها شينكchink:"بأنها خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظم كخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية. حيث تتضمن أنشطة مثل: اختيار المعلومات وتنظيمها، وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة بالإضافة إلى خلق بيئة إيجابية للتعلم والمحافظة على استمراريتها"[3].

1-إبراهيم بن سعد أبو سفيان، صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، مكتبة الرياض، الرياض، (د ط)، 2015، ص102.

2- المرجع نفسه، ص 95.

3-محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص104.

أما الباحث يوسف قطامي فيركز في تعريفه على استراتيجيات التدريس أو التعلم العامة التي تتضمن مجموعة الطرائق وأساليب التدريس التي يتدخل بها المدرس من أجل تحقيق مجموعة الإجراءات المستخدمة من أجل تنظيم خبرات التعلم الصفي حيث يرى "أن الاستراتيجية التعلمية التعليمية هي جملة من الأساليب والطرائق المستخدمة في مواقف التعليم والتعلم وتتضمن جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق استنتاجات منشودة"[1].

ومن خلال هذا نجد أن التعريف يتصف بالعمومية كونه لم يحدد الطرائق والأساليب التي تنظم خبرات التعلم.

في حين أن الباحثة زبيدة القرني ربطت مفهوم استراتيجية التعلم بالمعلم، "فهي تعتبرها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في إعداده وتنظيمه للمواقف التعليمية، والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم بحيث تحقق هذه الخطة أهدافا معينة ونتائج مقصودة في مجال تعليم المواد"[2].

فهذا التعريف يجعل كل ما يخطط له المعلم وما يستعمله من أدوات وطرائق تدريس وأساليب يدخل ضمن استراتيجية التعلم.

كما عرف بعض العلماء استراتيجية التعلم بأنها نشاطات خاصة وأنماط وأساليب يستخدمها المتعلمون بشكل واع لتحسين تقدمهم في فهم المعرفة واستخدامها، وتساعد في جعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة. كما تعرّف أيضا بأنها الأفكار والسلوكات الخاصة التي يستخدمها الأفراد في فهم المعلومات الجديدة وتعلمها واسترجاعها، وهي الاختيار الفعال للمعلومات، وتنظيمها والتدرب

1-يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر، عمان الأردن، (د ط)، 2013، ص72.

2-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص25.

النشط على اكتسابها وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي جرى الاحتفاظ بها في الذاكرة.

وهذا ما ذهب إليه أبو رياش فاستراتيجية التعلم عنده هي "إجراء أو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة وموجهة ذاتيا بشكل كبير بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة"[1].

فهي في نظره أداءات خاصة بالمتعلم تجعل التعلم أكثر ذاتية التوجه وأكثر فاعلية، وأكثر قابلية على أن يطبق في المواقف الجديدة.

من خلال التعاريف التي تم عرضها نجد أن هناك اختلاف في تناول استراتيجيات التعلم لدى العلماء فهناك من ركز على كل ماله دخل في عملية التعلم، وهناك من عرّفها على أنها الأنماط السلوكية المستعملة من طرف المتعلم والتي تؤثر في عملية تعلمه، وهناك من يرى أن استراتيجية التعلم تتطلب من المتعلمين أن يستخدموا خطة لتنظيم معارفهم وربطها بما تم تعلمه مسبقا أو بما هو مخزن والاستفادة من هذه المعلومات الجديدة في مختلف المواقف التعليمية وهذه الخطة تتضمن مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب.

وهناك من ركز على الحصول على المعرفة واكتسابها ولم يذكر كيف يمكن المحافظة عليها وتطبيقها. لأن مجرد الحصول على المعرفة لا يكفي ولا سيما في مجال تعلم اللغة فالهدف من تعلمها ممارستها وتطبيقها.

3-تصنيف استراتيجيات التعلم:

1-حسين أبو رياش، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (بين النظرية والتطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص22.

تم تصنيف استراتيجيات التعلم من قبل كثير من العلماء و في ذلك تباينت آراؤهم، ولم يصلوا إلى الآن إلى اتفاق واحد لتصنيف استراتيجيات التعلم، وهذا الاختلاف ناتج من أن هذه التصنيفات ما هي إلا مجرد مقترحات خاضعة للاختبار من قبل الأنشطة الفصلية والبحوث العلمية، فقد صنف روبين Rubin استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة أنواع: استراتيجية التعلم، واستراتيجيات التواصل والاستراتيجيات الاجتماعية، أما أومالي O'malley فقد صنفها إلى ثلاثة أنواع هي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمعرفية والاجتماعية، وراح ستيرن Stern إلى تصنيفها إلى خمس استراتيجيات رئيسة وهي:

استراتيجيات الإدارة والتخطيط، الاستراتيجيات المعرفية، استراتيجيات التواصل، الاستراتيجيات الشخصية والاستراتيجيات الوجدانية، أما ربيكا إكسفورد Rebica Oxford فقد قسمتها إلى قسمين: "استراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة. تندرج تحت الاستراتيجيات المباشرة ثلاثة أقسام رئيسية: تذكرية، معرفية، تعويضية، وتحت كل قسم عدد من الاستراتيجيات الثانوية وتحت كل استراتيجية ثانوية استراتيجيات فرعية. في حين تندرج تحت الاستراتيجيات غير المباشرة ثلاثة أقسام رئيسة: فوق المعرفية، التأثيرية الوجدانية، والاجتماعية. وكل قسم تندرج تحته عدد من الاستراتيجيات الثانوية وتحت كل استراتيجية ثانوية استراتيجية فرعية"[1].

وهناك استراتيجيات تعلم تندرج ضمن ما يسمى استراتيجيات التعلم النشط، و "هي عبارة عن مجموعة من القرارات التي يتم اتخاذها ويكون لها انعكاس على أنماط الأفعال التي يؤديها المعلم

1-ينظر: إكسفورد ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 1996، ص 32-36.

والمتعلم أثناء الموقف التعليمي، ويتم تصميمها في صورة من الخطوات الإجرائية، ويتم وضع عدد من البدائل لكل خطوة بحيث تضمن المرونة أثناء التنفيذ"[1].

فهذه الاستراتجيات تعتبر استراتيجيات التدريس الفعال، وهي مجموعة من الطرق والوسائل والأساليب يتخذها المعلم لتوصيل مادة علمية للمتعلم لتحقيق هدف ما، وأساس هذه الاستراتيجية خلق جو تفاعلي نشط بين المعلم والمتعلم والبعد عن جو الملل والرتابة.

ونذكر بعض نماذج هذه الاستراتيجيات كالآتي:

- **التعلم التعاوني:** هو "أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة مختلفي القدرات العقلية والاستعدادات، ويسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض كما تحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها"[2]. استراتيجية تنقل الطالب من العمل الجماعي إلى التعلم الجماعي ويحمل روح المسؤولية وينمي مهارة الكلام.

- **المشروع:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة الاجتماعية للمتعلم خارج المدرسة، وبها ينتقل الطالب من الجانب النظري إلى التطبيقي كما يدمج بها التعليم المدرسي بالحياة الواقعية للمتعلم.

1-أمل محمد، تعريف التعلم النشط واستراتيجياته، يلا نذاكر، آخر تحديث 2021/02/01
https://www.yallanzaker.org/active-learning-strategies

2-طارق عبد الرؤوف عامر، التعلم النشط، دار أطفالنا للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص42.

- **التعلم الذاتي:** مجموعة من العمليات تساعد على تحسين العملية التعليمية التعلمية، فهو من أساليب التعلم الحديثة التي "تعتمد على نشاط المتعلم القائم على مجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدرته الخاصة"[1].

ويعد من أهم أساليب التعلم النشط، حيث يمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات وفي كل مكان، خارج المؤسسة وداخلها بالاعتماد على الذات وفقا لميوله وسرعته وخصائصه بطريقة منظمة، فيتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية.

- **العصف الذهني:** ويعني "استخدام العقل في التصدي للمشكلة، فالعصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع"[2].

فهو يقوم على تحصيل عدد أكبر من الأفكار من مجموعة معينة خلال زمن معين، وتشجيعهم على إثارتها وتقبلها دون نقدهم للوصول إلى فكرة جديدة لم توجد قبلاً.

- **حل المشكلات:** من أبرز الاستراتيجيات الناجحة في العملية التعليمية، إذ أنها تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وانتباههم وتتواصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والبحث في حل هذه المشكلة.

- **التدريس بالأقران:** طريقة تدريس مزدوجة بين طالبين أحدهما ذو تحصيل عالي والآخر واطئ، تهدف هذه الطريقة إلى رفع مستوى الدرجة الواطئة من خلال تبادل المعرفة. "استراتيجية شيقة

1- أقنيني أسماء، تأثير التعلم التعاوني على التعلم الذاتي في اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، مجلة الحكمة للدراسات التربوية وكيفيتها، جامعة الجزائر، ع1، 2018، ص105.

2- بادي سرهام، العصف الذهني كأسلوب لتنمية التفكير الابتكاري في المكتبات الجامعية، مجلة "بيبليو فيليا"، جامعة العربي التبسي، ع1، 2018، ص65.

تكسب التلميذ متعة البحث والمعرفة وتعطي فرصة للجميع في المشاركة وتبادل المعلومات وتعزز مهارة الاتصال"[1].

هناك العديد من الاستراتيجيات الأخرى التي تنتمي إلى حقل التدريس الفعال أو النشط نذكر على سبيل المثال: استراتيجية لعب الأدوار، الحوار والنقاش، أعواد المثلجات، الكرسي الساخن وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات التعلم ليست وليدة هذا العصر، لكن المستحدث هو صياغة عناوين للاستراتيجيات القديمة، والاستفادة من التطور الحاصل على جميع المجالات وإلى الحرية التي أتيحت للمعلم والمتعلم لابتكار استراتيجيات حديثة.

4-الاستراتيجيات المعرفية:

تعد الاستراتيجيات المعرفية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي أشار إليها زيمرمانZimmerman"بأنها أساليب وعمليات موجهة نحو اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن الهدف، وإدراك الفائدة من قبل المتعلمين، وتتضمن أيضا طرق تنظيم وتحويل المعلومات ومكافأة الذات، والبحث عن المعلومات"[2].

وتضم الاستراتيجيات المعرفية الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة التعليمية الجديدة، وربطها بما سبق تعلمه في مواد دراسية سابقة ووعيهم بما تم عمله. وهي

1-بيومي سمير، الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية، مدارس التربية الرقمية، غرب الرياض، (د ط)، (د ت)، ص10.

2-حمدي محمد مرسي، أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تدريس علم النفس، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ع4 ، جزء1، المجلد31، يوليو 2015، ص10.

الإجراءات التي يستخدمها المتعلم لكي يتمكن من الوصول إلى الهدف، فهي تساعد على ترميز المواد الجديدة وهيكلة المعارف. من بين التعاريف الخاصة بالاستراتيجيات المعرفية نذكر ما يلي:

1-تعريف دانسيرو Dansereau: الاستراتيجيات المعرفية هي "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتسيير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها والاستفادة منها".

2-تعريف جرينو Greeno: يعرفها بأنها التخطيط والمعالجة العقلية والمهارية الفاعلة لتحقيق الأهداف.

3-تعريف هانت Hunt: يرى بأنها القدرة على ضبط إيقاع المعالجة التنفيذية للعمليات المعرفية عند الأداء كما أنها تتابع موجه العمليات العقلية المعرفية نحو الهدف".

4-يعرفها البدران: على أنها عملية انتباه فعال، وإدراك وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع"[1].

فالاستراتيجيات المعرفية خطة وأسلوب يتبعه المتعلم لاكتساب المعرفة وتوظيفها، وتخص هذه الاستراتيجية تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا، وتطبق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاط تعلمها تشمل: التكرار، استعمال وتوظيف المصادر، تسجيل النقاط، الاستقراء والإنتاج، التصنيف والتجميع، التعويض، الإنشاء، التلخيص، الترجمة، التحويل، التوقع أو التخمين.

1-البدران عبد الزهرة، أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة المستنصرة، العراق، 2000، ص86.

وأكثر التعريفات قبولا عند الباحثين تلك التي تنظر إلى الاستراتيجيات المعرفية باعتبارها تلك التكتيكاتTechniquesالتي يتحكم فيها الفرد لا شعوريا أو قصديا، ويقوم بتوظيفها في التعلم، والحفظ، والتذكر، والتفكير، والابتكار وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات. فالاستراتيجيات المعرفية من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان وقابلة للتطور والتغير وتتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية، و "هناك فروق فردية في الاستراتيجيات المعرفية بين الأفراد، بعضها تكون أفضل منها لدى البعض الآخر. وترجع هذه الفروق إلى مستوى التعلم والتفكير لديهم. فالتحدي الذي يواجه التربية اليوم هو كيف يحسن أو يزيد من فاعلية استجابة الفرد في التعلم وفي توظيف الاستراتيجيات المعرفية"[1] واستكمال الاستراتيجية لا يحدد بوقت معين فالمتعلم الناجح يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات قبل التفاعل مباشرة مع المعلومات أو المادة العلمية وأخرى أثناء التفاعل واستراتيجيات بعد التفاعل.

ثانيا: أهمية الاستراتيجيات المعرفية:

إن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات بقدر ما هي عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة. مما ينعكس إيجابًا على أدائه الدراسي. وقد تزايد الاهتمام بالاستراتيجيات لما لهذا الموضوع من أثر كبير على التحصيل الدراسي. ويمكن استخدام الاستراتيجيات المعرفية في التدريس والتعلم لتحسين قدرات حل المشكلات والتفكير النقدي، وتعزيز الذاكرة وفهم المادة، وزيادة الحافز والمشاركة، وتطوير عادات دراسية فعالة. "وتشمل هذه الاستراتيجيات تقنيات ما وراء المعرفة، والتساؤل الذاتي والتفصيل والتلخيص، والاختبار الذاتي وباستخدام هذه الاستراتيجيات يمكن للمعلم مساعدة المتعلم على تطوير فهم أعمق للموضوع وأن يصبح متعلما أكثر استقلالية

1-محمد طه محمد، الاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في أداء بعض مهام الفهم اللفظي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، 1995، ص35.

وتوجيها ذاتيا"[1]. ولأن الاستراتيجيات المعرفية تشير إلى العمليات والتقنيات العقلية التي يستخدمها المتعلمون لاكتساب المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها. "فاستخدامها في التعلم يمكن أن تكون له أهمية بما في ذلك:

-**تعزيز الاحتفاظ بالذاكرة:** حيث تساعد الاستراتيجيات المعرفية المتعلمين على تنظيم المعلومات وترميزها بشكل أكثر فعالية مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالذاكرة بشكل أفضل.

- **تحسين مهارات حل المشكلات:** باستخدام الاستراتيجيات المعرفية يمكن للمتعلمين تطوير مهارات أفضل في حل المشكلات، مما يمكنهم من معالجة المشكلة المعقدة بشكل أكثر فعالية من شأنها إثارة الدافعية في جو يسوده المتعة.

-**زيادة التفكير النقدي:** تشجع الاستراتيجيات المعرفية المتعلمين على التفكير النقدي حول المعلومات التي يتعلمونها مما يؤدي إلى فهم أعمق للمادة.

- **إدارة أفضل للوقت:** يمكن للاستراتيجيات المعرفية أن تساعد المتعلمين على تحديد أولويات أنشطة التعلم الخاصة بهم، وتنظيمها مما يؤدي إلى استخدام أكثر كفاءة للوقت"[2].

- **تطوير الموقف التعليمي:** وذلك من خلال تنظيم يسعى إلى إمتاع التلاميذ بما يتعلمونه لمواجهة مشاعر الملل والإحباط التي قد تصاحب بعض المواقف التعليمية.

- **تحسين مشاركة التلاميذ:** كونها تزيد من اندماج المتعلمين في العمل، والكشف عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، وتحسين قدراتهم على الإبداع ورفع مستوى تفكيرهم.

1-حسين شحاتة، أساسيات التعليم والتعلم (توجهات حديثة وتطبيقاتها)، دار العالم العربي، القاهرة، (د ط)، 2016، ص56.
2-ينظر: انتصار عشا، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والشخصية الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية، مجلة دمشق، مجلد28، ع1، 2012 ص524.

- **تنظيم الخبرات:** تساعد الاستراتيجيات المعرفية على ربط الخبرات القديمة المكتسبة بالخبرات الجديدة وتنظيمها.

- **تحفيز المتعلمين على التفكير:** الاستراتيجية المعرفية تضمن العمل المستمر في العملية التعليمية، من خلال أنشطة يقوم بها المتعلمون أي الانهماك في هذه النشاطات بالقراءة أو الكتابة أو حل مشكل أو القيام بعمل تجريبي"[1]. بالإضافة إلى كل هذا " فالاستراتيجيات تسهم في:

- **تحقيق الكفاية الاتصالية:** تساعد الاستراتيجيات المعرفية المتعلمين على المشاركة بصورة فعلية في عملية الاتصال.

- **الحث على التوجه الذاتي لدى المتعلم:** الاستراتيجيات المعرفية تحث على المزيد من التوجه الذاتي للمتعلمين لأنهم يوجهون أنفسهم نحو التعلم الأمثل، والتوجه الذاتي ظاهرة تزداد كلما شعر المتعلم بالارتياح لفكرة مسؤوليتهم الذاتية وينتج عن ذلك زيادة الثقة بالنفس والبراعة.

- **الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.**

- **تحقيق الأهداف التربوية عن طريق تنويع الأنشطة التعلمية.**

- **يتعلم كل من المعلم والمتعلم طرق الوصول إلى المعرفة"[2].**

استراتيجيات التعلم المعرفي تقنيات وأساليب تستخدم لتعزيز وتسهيل عملية التعلم، تم تصميمها لمساعدة الأفراد على فهم المعلومات والاحتفاظ بها وتطبيقها بشكل أفضل، ويمكن أن

1-ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، التعلم النشط، ص62.

2-ينظر: عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات (تقويم نواتج التعلم دار الجامعة الحديدة، الإسكندرية)، (د ط)، 2012 ص53.

تشمل تقنيات مثل فن الاستذكار والتعلم القائم على حل مشكلات ورسم خرائط المفاهيم. وبشكل عام يمكن أن تؤدي إلى نتائج تعليمية أكثر فعالية وكفاءة.

ثالثا: دور الاستراتيجيات المعرفية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور المتوسط:

1-العمليات العقلية المتعلقة بالتحصيل اللغوي:

إذا نظرنا إلى الاستراتيجيات المعرفية باعتبارها تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا أو قصديا ويقوم بتوظيفها في التعلم، الحفظ، التفكير، الابتكار، حل المشكلات، تجهيز ومعالجة المعلومات، هذا يقودنا إلى وجود أنشطة تتمثل في:

1-أنشطة ما قبل التعلم: مثل التَّهَيُّؤُ العقلي للتعلم.

2-أنشطة التعلم: كالتسميع، التنظيم، الفهم، التلخيص، رسم الخرائط المعرفية أو التنظيمات الهرمية.

3-أنشطة ما بعد التعلم: مثل الاستيعاب أو اشتقاق المعاني أو دلالات جديدة أو ربط المادة المتعلمة السابقة بما هو ماثل في البناء المعرفي"[1].

وعلى الرغم من أن الاستراتيجيات المعرفية مستقلة عن محتوى البناء المعرفي للفرد إلا أنها لا يمكن أن تكتسب أو يتم تعلمها أو تطبيقها دون محتوى معين، فهذه العمليات العقلية المعرفية يتعين أن تجد محتوى معرفيا معينا كي تعمل وتمارس فاعليته خلاله. "وتنطوي الاستراتيجيات المعرفية على تنظيم المتعلم وتكييفه وتوظيفه للعمليات العقلية المعرفية المرتبطة بكل من:

1-وليد رفيق العيامرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، (د ط)، 2011، ص128.

أ-الانتباه والاستقبال الانتقائي.

ب-الترميز للذاكرة طويلة المدى.

ج-الاسترجاع، وتجهيز المعلومات.

د-التفكير وحل المشكلات.[1]

أ-الانتباه: "ويقصد بهذه العملية الآليات المعرفية التي خلالها يمكن استثارة انتباه الفرد واستمرار تركيزه على جوانب المعرفة"[2].

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن من خلالها إثارة انتباه المتعلم إلى أن استرجاع أسئلة أو تساؤلات حول الموضوع أو النص المراد تعلمه يزيد من درجه الانتباه، ويجعل الاستقبال الانتقائي مرتبط بالإجابة على هذه الأسئلة. وأن المتعلم يمكنه أن يتحكم معرفيا فيما يتعلمه إذا استخدم الاستراتيجيات الموجهة لانتباهه.

ب-الترميز: والترميز هو العملية التي بمقتضاها يتم ترجمة المعلومات وتشفيرها ذهنيا خلال مراحل المعالجة المختلفة، بإعطاء دلالات ومعان للأشياء أو حسب الوظيفة والتداعيات التي تستثيرها "ويقسم الترميز إلى:

-**الترميز البصري:** يتم ترميز المعلومات المستخدمة بصريا: الأحجام، الأشكال، الألوان، الصور البصرية.

1-عفت مصطفى الطناوي، أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د ط)، 2002، ص99.

2-محمد أبوزيان، بيداغوجيا المعرفة، مطبعة افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط)، 2016، ص63.

- **الترميز السمعي:** وفيه يتم ترميز المعلومات وفق خصائصها السمعية درجة أو نغمة الصوت وحدته، والتشفير المبني على الصوت يسمى تشفير فونيمي.

- **الترميز المنطوق أو الملفوظ:** يتمثل في ترميز المثيرات المنطوقة، هو مشابه للتشفير السمعي ولكن يتضمن حركات العضلات اللازمة لإصدار الصوت والذي يسمى تشفير فونولوجي.

- **الترميز السيمانتي:** يتم فيه ترميز وتمثيل المعلومات كمعان ويتكامل مع التشفير البصري والسمعي في إدراك المعاني وتفسيرها وإعطائها الدلالات الملائمة"[1].

- **الترميز الحركي:** ويتم من خلاله تمثيل المعلومات المتعلقة بالأداء الحركي ويسمى تشفير الفعل أو الحركة.

- **الترميز اللفظي:** يتم فيه ترميز المعلومات ككلمات من حيث الخواص السمعية.

وهناك الترميز الوجداني والانفعالي.

وهناك استراتيجيتان رئيسيتان هما: "التركيز والمسح، ومن خصائص استراتيجية التركيز أن المتعلم يبحث عن جميع الخصائص المشتركة المتنوعة للمفهوم، فمثلا نعرض عليه عدة كلمات مختلفة الميزان الصرفي، نجد المتعلم يقارن بين جميع الخصائص المشتركة المتعلقة بهم: العدد والنوع والإعراب والتعريف والتنكير، أما في استراتيجية المسح يقوم المتعلم بالاهتمام بخاصية واحدة مثل خاصية الاشتقاق مثلا ثم يقيم ترميزه على هذه الخاصية وقد تم التوصل إلى أن

1-فتحي الزيات، صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، (د ط)، 2007، ص73.

استراتيجية التركيز أكثر استخداما عندما يكون المتعلم واقعا تحت ضغط الوقت. بينما تكون استراتيجية المسح أكثر استخداما عندما لا يكون الوقت عاملا مؤثرا في الموقف"[1].

ج-الاسترجاع وتجهيز المعلومات:

يشير مفهوم الاسترجاع "إلى محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى"[2].

فهذا المفهوم يشير إلى أن التذكر عملية استرجاع الأحداث والأشياء والخبرات التي تعلمها التلميذ في السابق، ويترجم البحث عن المعلومة الموجودة في الذاكرة واستعادتها والاسترجاع أو التذكر يأخذ شكلين هما:

- **الاستدعاء:** هو تذكر المعلومات والخبرات أو الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف أو زمان ومكان، والتي تأخذ مجراها بحيث يتداعى في غياب المثير الأصلي ويعتمد الاستدعاء من حيث هو صورة من صور التذكر على الصيغ الذهنية التي تنقل المعنى الرمزي للمثير الأصلي خلال عملية الاستدخال والحفظ.

- **التعرف:** يختلف التعرف وظيفيا عن الاستدعاء، فكلاهما يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم المقصود وغير المقصود إلا أن التعرف يبدأ من الموضوع المعرف عليه بينما ينتهي الاستدعاء بالموضوع المستدعي.

وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى أربع استراتيجيات هي:

1-ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص70.

2- فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، ط1، 1996، ص84.

"-استراتيجية التسميع: تشير إلى جهد المتعلم لحفظ المعلومات وتذكرها عن طريق الممارسة والتكرار.

- استراتيجية التنظيم: ينظم المتعلم من خلالها المفردات والمعلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، وهي تشكل سببا في تيسير عمليات الحفظ والتذكر.

- استراتيجية التفصيل: تتضمن محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات، وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية.

- استراتيجية الوسائل والغايات: تقوم على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة "المعطيات" والغايات المتصفة المطلوب"[1].

ويتوقف اختيار الاستراتيجية الملائمة على طبيعة المعلومات ومدى تشعبها بعامل المعنى ومستوى صعوبتها أو طولها ودرجة ارتباطها بالواقع أو مألوفيتها.

د-التفكير وحل المشكلات:

التفكير عملية عقلية ضرورية يقوم بها المتعلم عندما يواجه مشكلة ما، وعن طريقه تكتسب المعرفة وبه ندرك العلاقات بين عناصر موقف معين أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار، وهو أيضا عملية معرفية تتم في أرفع مستويات العقلية. "وينشأ عنه معرفة منسقة منتظمة، وفي عملياته الرمزية يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتحصيل والتصور، ولعل أهم ما يميزه عن سواه من الوظائف

1- المرجع السابق، ص43.

العقلية هو أنه لا يتقيد بحدود الزمان والمكان إذ يمكن أن يتصور مواقف ليست في متناول الحواس"[1].

ويمكن تعريفه أيضا على "أنه تلقي مثير خارجي عن طريق إحدى الحواس، يتبعه قيام عمليات داخلية عند الإنسان، فإذا اقتضى الأمر اختزان المعلومة الجديدة فإن العقل يقارنها مع شبيهة لها سبق أن اختزنها، كما يقوم بتصنيفها وبرمجتها وتتم العملية بسرعة فائقة دون تصميم مسبق سواء أكان ذلك على مستوى الوعي أم اللاوعي"[2].

فالمتعلمون لا يعون عمليات تفكيرهم ولا يستخدمونه في تعليمهم، والواجب أن يتضاعف الاهتمام بتنمية التفكير عند المتعلم ليتمكن من الوصول إلى نتائج سليمة في المواقف ومواجهة المشكلات، حيث يجب استشعار رغبة المتعلم المستمرة في التساؤل والمعرفة في تنمية تفكيره وتعليمه التفكير على أسس عقلانية موضوعية لتحقيق الفوائد التي تم التوصل إليها من خلال تعليم التفكير وهي:

"- تحسين القدرة على الإبداع.

- تحسين مستوى التفكير وفاعليته.

- ارتفاع مستوى الإنجاز والتحصيل.

- تحسين وتطوير مفهوم الذات.

- رفع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلّم.

1-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص208.

2-حبيب مجدي، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2003، ص35.

– تطوير استراتيجيات التعلم عند المعلم والمتعلم"[1].

وأبرز أسئلة المتعلم عن التفكير هي: ما مشكلي؟ ماذا سأعمل؟ ما خطتي؟

هل استخدمت الخطة؟ كيف عملت؟ ... وتعرف استراتيجية بناء المعنى المعرفي (K.W.L) بأنها عملية من عمليات التفكير المستخدمة من قبل المتعلمين لمعالجة مشكلات تعلم معينة بهدف تنشيط معرفتهم السابقة وجعلها نقطة انطلاق لاكتساب معلومات جديدة. حيث يتم ربطها بالمعلومة السابقة. والتفكير عملية عقلية ترتبط أشد الارتباط بحل المشكلات.

وترتبط استراتيجيات حل المشكلات ارتباط موجبا ذا دلالة مع زيادة المعرفة والخبرة، حيث يمكن زيادة المعرفة كما وكيفا من معرفة أفضل الأساليب اللازمة لفهم المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل واستحضارها، واستخدام استراتيجيات أفضل ملائمة لتوظيف هذه المعلومات، واشتقاق الحل منها أو إنتاج خطط للحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية. كما يمكن تقرير أن كلا من المعرفة والخبرة المتزايدة تؤديان إلى تنظيم أكثر فعالية للمعلومات المستعارة من الذاكرة، وبالتالي تخفيف العبء على الذاكرة قصيرة المدى، مما يمكنها من معالجة المعلومات المحمولة بها والتي تتعلق بالموقف المشكل بفاعلية أكبر. "وتشير استراتيجيات حل المشكلات بين عدة أنواع من الاستراتيجيات منها:

– استراتيجية تحليل الوسائل والغايات.

– استراتيجية العمل بين الأمام والخلف.

– استراتيجية تعميم البدائل"[2].

1–وليد رفيق العيامرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ص48.

2–لانغريهر جون، تعليم مهارات التفكير، ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين، (د ط)، 2002، ص58.

2-الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالتحصيل اللغوي:

لقد انصب اهتمام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالتعلم النشط، إذ يعد أحد الاتجاهات التربوية الحديثة، التي لها تأثير إيجابي في العملية التعليمية التعلمية، فهو ينقل دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى مرشد، ويحول المتعلم من متلقي إلى مفكر متعاون من خلال خلق بيئة تعليمية وتعلمية غنية بالمواقف الفاعلة، والتي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة. بالإضافة إلى ما تعلق بعلوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وغيرها من المهارات المشروطة المتمثلة في المهارات اللسانية وقدرات الذاكرة على التخزين والفهم والتحليل والاسترجاع وغيرها من العمليات العقلية. لذا نجد أن المتعلمين يستخدمون مجموعة من الطرق والاستراتيجيات وهذا لتسهيل تعلمهم، ولزيادة رصيدهم المعرفي ولبلوغه المستوى المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم أكبر من المعلومات وبأقل جهد. والذي يمكن أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الاستراتيجيات ونذكر منها:

أ-استراتيجية بناء المعنى المعرفي أو المعرفة المكتسبة (K.W.L):

وتشمل ثلاث مراحل:

" -**المرحلة K:** وفيها يحدد المتعلم ما يعتقد أنه يعرفه حول الموضوع وK هو الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو الفنية التي تمارس في العملية العقلية التفكير، والسؤال الذي يطرح في هذه المرحلة يمثل الخطوة الاستطلاعية بما يمكن الاستفادة منه في فهم الموضوع الجديد وهنا تصاحبه العملية العقلية الاسترجاع.

- **المرحلة W:** وفيها يعد المتعلم قائمة بما يريد أن يعرفه عن الموضوع، والسؤال الذي يطرح في هذه المرحلة يرشد المتعلم إلى ما يريد تحصيله أو ما يريد البحث عنه"[1].

- **المرحلةL:** يحدد المتعلم ما حدد فعلا، بعد أن شارك في أنشطة التعلم أي بعد أن قرأ وسمع ولاحظ المعلومات، وتساعده هذه الاستراتيجية على الاستنباط المعلومات، وتوضيح الغرض من الموضوع ومراقبة الفهم وتقويمه. والسؤال الذي يطرح خلال هذه المرحلة يريد من المتعلم أن يقوم ما تعلمه ومدى استفادته منه.

ولعل هذه الاستراتيجية من أهم الاستراتيجيات المعرفية التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى تفعيلها في مجال البيداغوجيا، وترتكز على النشاط الفكري للمتعلم في وضعه استراتيجية تمكنه من فهم ما يقرأ عن طريق أسئلة جوهرية لذاته."حيث تعمل هذه الاستراتيجية على تطوير القراءة النشطة للنصوص الشارحة، بهدف تمكين المتعلم من تفعيل معارفه القبلية لفهم النص وتوظيفه بما يتفق والبناء المعرفي لهم"[2]. باعتبار أن القراءة تتضمن مهارات منها: "مهارة التعرف مع الكلمة، السرعة، الفهم. فالقراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني"[3] فالقراءة نشاط يتم من خلاله معرفه ما يحويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة والمتفق عليها، فاستراتيجية "KWL" تتضمن عملية تنشيط المعرفة السابقة قبل بداية عملية القراءة تذكر القارئ ما يعرفه عن موضوع النص المقروء فهنا تتم عملية عقلية "التذكر"

1-نيفين البركات، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و KWL في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث متوسط، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008، ص106.

2-منى إبراهيم، صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005، ص80.

3-ينظر: محمود قدوم، استراتيجيات تعليم مهارة القراءة للطلبة الأتراك، المجلة التواصلية، جامعة بارتن، ع17، 2020، ص275.

مصاحبة لمهارة لغوية القراءة. وإذا تحدثنا على مهارة القراءة يتبادر إلى أذهاننا استراتيجية الاستيعاب القرائي SQ3R ولها خمس خطوات: المسح القرائي واستخراج فكرة عامة للنص، طرح الأسئلة بكتابة الأسئلة التي تجوب خاطره وتتعلق بفهم النص وذلك أثناء القراءة، القراءة الفعلية والإجابة على الأسئلة الموجودة في ذهنه وخطوة التسميع حيث يراجع ما تم قراءته في الدماغ والمراجعة وهي آخر خطوات هذه الاستراتيجية حيث يراجع القارئ الأسئلة والأجوبة في المراجعة الذهنية.

ب-استراتيجية الحفظ والتذكر:

تعتمد على عملية الحفظ والتذكر وهو "قدرة عقلية وذهنية تساهم في استيعاب الحقائق والمعلومات، وجعلها ذات معنى، وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها. وقد عرفها "فيو"VIAU بأنها "تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بها بإعادة القراءة والكتابة"[1].

إن اعتماد المتعلم على هذه الاستراتيجية يقتضي منه حتمية اكتساب مهارة الكتابة كونها ترجمة الكلام المسموع برسوم وأشكال، وبتعبير آخر هي تصوير ألفاظ لغة بحروف هجائية، ويطلق على الكتابة أيضا تسميتي الرسم والخط.

فمهارة الكتابة شكل من أشكال التواصل اللغوي، لا تقل أهمية عن مهارة القراءة. وتعتمد على الشكل والصوت، آليتها الرسم بالحروف والكلمات ليعبر من خلالها المتعلم عن تلك المفاهيم والمعاني والتخيلات.

1-إدريس محمد عبد الرحمان ربايعة، فاعلية وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ع2، (د ت)، ص186.

إن عمليتي الحفظ والتذكر عمليتان عقليتان مرتبطتان بمهارة التعبير اللغوي بشكليه: التعبير الشفوي أي مهارة التحدث والتعبير الكتابي. ويقصد بالأول كل ما يتكلم به."وهو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه، وما يزخر به العقل من رؤى وفكر وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة في الأداء"[1].

فالتعبير الشفوي وسيلة اتصال بين المتكلم والمستمع، وشكل من أشكال التواصل المباشر وهو أصل اللغة وهو أسبق من التعبير الكتابي الذي يعتبر شكلا من أشكال التواصل غير المباشر الذي يرتبط بمهارة الكتابة ارتباطا وثيقا ومباشراً.

فاستخدام المتعلم لاستراتيجية الحفظ والتذكر يجعله يتحكم في مهارتي الكتابة والتعبير لأن العمليتين تتمان إما كتابة أو مشافهة. وذلك وفق ثلاثة أجزاء موضحة كالآتي:

– الترديد أو التسميع أو المراجعة: وهي استراتيجية فرعية تتمثل في تكرار وإعادة المعلومات حرفيا ولفظيا.

– الربط: يقوم المتعلم بربط المعلومة بالمعلومة التي تليها التي يراد حفظها، فإذا درب المتعلم على استخدامها سوف يسهل عليه تدوين كل خبرة جديدة بحيث يمكن استخدامها في كل مرة تعرض له.

– التصنيف: يقوم المتعلم بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة"[2].

1–عمر المغراوي، الرسوم المتحركة وأثرها في اكتساب وتنمية مهارة الكلام للناطقين بغير العربية، مجلة تعليمية، جامعة مكناس، ع12، 2017، ص50.

2–محمد دعدور، استراتيجيات التعلم (نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد)، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2002، ص121.

ج-استراتيجية التلخيص:

يكون المطلوب فيها تلخيص ودمج الأفكار والمعلومات والدروس مع بعضها، وإحالتها إلى مادة متكاملة. "أو تحويل المادة الدراسية إلى عناوين تلخص وتعرف بمحتواها ووحداتها، وتساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة"[1]. وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بشكل أكثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد أو يسهل استرجاعها وتذكرها.

هذه الاستراتيجية المعرفية تستدعي من المتعلم القيام بعملية الفهم والاستيعاب للمحتوى المراد تلخيصه اعتمادا على مهارتي القراءة والكتابة.

د-استراتيجية التنظيم:

يقصد بها تنظيم المحتوى المعرفي الذي يضمه أي موضوع دراسي يراد دراسته، ويلعب دورا أساسيا في تحسين التحصيل الدراسي، ويتوقف على قدرة المتعلم على تنظيم السلوك التعلمي على عدة عوامل يتعلق بعضها بطبيعة المواد المراد تعلمها وقدرات المتعلم ومهاراته، حيث يسمح التنظيم من الانتقال من موضوع فرعي إلى موضوع فرعي آخر. فالطالب إن نظم المواد والمعلومات التي تعلمها هذا يمكنه من التعبير "عما جاء فيها من أفكار بأسلوبه الخاص وأن يطورها ويحللها ويجعل أقرب إلى فهمه ومستواه الفكري، لأنه لا يستطيع تنظيمها إلا إذا تمكن من فهمها واستيعاب معناها"[2].

1-المرجع السابق، ص126.

2-محمد دعدور، استراتيجيات التعلم، ص127

وطرق التنظيم مختلفة مثل الرسوم البيانية والمخططات، وخرائط المفاهيم التي هي عبارة عن تخطيط هرمي يسهل حدوث التعلم وإدراك العلاقة بين المفاهيم واختزال الوقت، ووسيلة فعالة في احتفاظ المتعلم بالمعرفة.

هـ-استراتيجية التخطيط:

يقوم المتعلم بالتخطيط لمواقف التعلم واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها، ونعني بالتخطيط وضع الأهداف وتحديد المصادر قبل بالبدء بالتعلم.

"تتضمن هذه الاستراتيجية عدة مهارات قبل وأثناء القيام بأي نشاط تعلمي:

أ-قبل النشاط: يضع المتعلم الخطوات والطريقة والاستراتيجية اللازمة والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب اتباعها، وتحديد الزمن والأهداف والقواعد التي تمثلها.

ب-أثناء النشاط: يجب على المتعلم أن يعير الاهتمام لتقدمه في عملية التعلم وعن عمليات التفكير بها، وتحديد موقعه من الاستراتيجية التي اتفق على أدائها. ويحدد المعرفة السابقة التي تساعده على اكتساب المعرفة اللاحقة.

ج-بعد القيام بالنشاط: يقوم بحصر ما تم إنجازه وتقويم ما تم اكتسابه"[1].

و-استراتيجية مراقبة الذات:

1-الحالق سامي علي، اللغة والتفكير الناقد (أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص66.

عملية يقوم من خلالها المتعلم بمراقبة وتفحص ما أنجزه، فيقيس الفرق بين الهدف المسطر والنتائج المتحصل عليها من أجل التصحيح أو إعادة التوجيه، وبناء أو تعديل الخطة"[1]. فالتقويم الدائم يسمح بمعرفة مدى ملاءمة الخطة مع مستجدات العملية التعليمية.

ز-استراتيجيات التقويم الذاتي:

تتجسد هذه الاستراتيجية بقيام المتعلم بتقويم النتائج النهائية بجهوده، إذ يحدد المتعلم بالتنظيم الذاتي إذا ما كان ما تعلمه كافيا للوصول للأهداف التي رسمها لنفسه خلال عملية التخطيط. فالتقويم دوره جوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم يسمح باتخاذ قرارات متعلقة بمختلف عناصر التعلم، ويسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له"[2].

تضاف إلى كل هذه الاستراتيجيات استراتيجيات معرفية لا تقل أهمية عن سابقاتها كاستراتيجية البناء واستراتيجية التسيير. فالأولى يستعملها المتعلم أثناء التعلم ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات، أما الثانية فترتبط بتنظيم عملية التعلم حيث يلجأ المتعلم لتوفير الظروف والمحيط الملائم لتعلمه.

فتعتمد على تنظيم العمل في المكان والزمان، وتسيير المصادر البشرية والمادية"[3].

ما يمكن قوله عن كل هذه الاستراتيجيات المعرفية أنها تستدعي العمليات العقلية المعرفية التي تصاحب المهارات اللغوية. يضاف إلى هذا كله أنها تكمل بعضها البعض وتخدم بعضها

1-ينظر: المرجع السابق، ص71.

2-بهجت رفعت محمد، التعلم الاستراتيجي، عالم المكتبات، القاهرة، ط1، 2003، ص145.

3-منال حسين رمضان، استراتيجيات التعلم النشط، دار الأكاديميون للنشر، عمان الأردن، (د ط)، (د ت)، ص141.

البعض. فالتلخيص يخدم التنظيم، والتنظيم يخدم التخطيط، والتخطيط يخدم التقويم الذاتي وهكذا دواليك.

كما تجدر الإشارة أن استخدام هذه الاستراتيجيات المعرفية من قبل المتعلم لا يتم إلا باكتساب أهم مهارة على الاطلاق وهي مهارة الاستماع.

وهي أول مهارات التواصل والاستماع "فن لغوي يترتب عليه فهم الفنون اللغوية الأخرى"[1].

وهو عملية تحدث عندما يستقبل جهاز التسمع المعلومات شفهيا. وهو عملية معقدة تتضمن عددا من المهارات الفرعية التي تمثل مضامينها قدرة الفرد على التنبؤ والتأويل واكتشاف العلاقات والمعاني.

"والاستماع يحدث سواء كان مقصودا أو غير مقصود، وبالتالي فهو يحضر حتى بحضور المهارات الأخرى، فهنا تكمن العلاقة بينه وبين القراءة والكتابة والتحدث"[2].

فمهارة الاستماع سيدة المهارات اللغوية كونها سبب اكتسابها، وهي مهارة تقتضي مصاحبتها كل العمليات العقلية من تفكير وتذكر، وفهم واستيعاب.

المبحث الثاني: عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة:

إن اكتساب التلميذ المعرفة بشكل فعال هو الهدف الأسمى للمعلم والمنظومة التربوية بشكل عام، ولكن تحقيق هذا الهدف تعتريه بعض الحواجز والعقبات تحول دون تقدم معرفة جديدة، وتحقيق الغايات والأهداف. وتشير كلمة العوائق التربوية إلى العقبات التي تمنع بناء المعرفة في

1-سهلي ليلى، طرائق تدريس مهارة الاستماع وأساليب تنميتها، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، ع43، 2016، ص10.
2-عبد الغني زمالي، مهارة الاستماع وأهميتها في المرحلة الابتدائية، مجلة الإشعاع، جامعة محمد شريف المساعدية، سوق أهراس، 2017، ص241.

ظروف حسنة، وتعرقل حصول عملية التعليم والتعلم بالكيفية المرغوبة، وتقف حجر عثرة تعيق تحكم المتعلمين في المفاهيم، وتمنعهم من اكتشاف المعارف، واكتساب المهارات والخبرات في ظروف ملائمة. والعوائق التعليمية كثيرة ومتنوعة، تكون في أهداف المناهج العامة والخاصة عندما تصاغ في صورة مبهمة ولا تعرف بصورة دقيقة، وقد تكون في المحتويات التعليمية إذا لم تعكس أهداف المناهج التربوية. كما قد يكون المعلم عائقا حقيقيا بسوء اتصاله البيداغوجي بالمتعلمين. كما أن المتعلمين باتجاهاتهم وتباين قدراتهم، ودافعيتهم قد يشكلون عائقا. وقد تكون عوائق الدرس ناجمة عن البيئة الفيزيائية أو نقص الهياكل وانعدام الوسائل.

فالتنبؤ بعوائق التعليم ومعاينتها وحصرها يعد عملا جوهريا في التعليمية، لأنه يمكن من رسم منهجية صحيحة واتباع استراتيجية فعالة تمكن من تجاوز العقبات المحتملة التي تعترض المتعلمين وتحول دون بناء المعرفة.

إن التحصيل الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط ناتج عن التفاعل بين عدة مكونات فيزيولوجية، سيكولوجية واجتماعية، وابستمولوجية. ولا يمكن أن نقتصر القول بأن ذات المتعلم واحتكاكها مع موضوع التعلم هي العملية الوحيدة التي تمكنه من تطوير قدراته التحليلية وطاقاته الإبداعية، بل هناك الجانب الوجداني والعلائقي للتلميذ أثناء التواصل، كما تعتبر عملية التواصل البيداغوجي الصفي ضرورة لخلق مناخ تربوي يحرر المتعلم من التبعية ويتيح له التحكم في تكوينه الذاتي. وأي خلل يشكل عائقا يصادف المتعلم في مساره الدراسي.

أولا: مفهوم العائق

اصطلاحا: من الناحية الفلسفية: العائق يعني العامل المسبب لتراجع المعرفة، وعدم حصول تقدمها، أي عامل تثبيط وركود ونكوص ثم تعطل.

وورد في معجم الفلسفة أنه "ما يعوق الفكر أو الإرادة من شواغل داخلية أو خارجية، وعوائق النمو هي الأسباب التي تمنع الكائن الحي من بلوغ الكمال الخاص بنوعه، من هذه العوائق ما هو طبيعي ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو سياسي، ومنها ما هو نفسي"[1].

من خلال التعريف أعلاه يبدو أن العائق لا يقصد به ما يكون خارجا عن المعرفة ذاتها، على نحو ما يلاحظ في تعقد الظاهرة المدروسة، أو بوجود قصور على مستوى الحواس. وإنما قد ينشأ العائق وسط المعرفة نفسها، بسبب وجود ما يحول دون الوصول إليها نتيجة ما يتلبس تلك المعارف من الغموض أو ركود في سيرورتها. وعليه فإن العائق إنما يكون من صميم المعرفة وينبثق منها.

وتستعمل كلمة عائق في مجال الاختصاص للتعبير عن الحواجز أو الموانع المادية التي تشكل صعوبات، كما تعبر هذه الكلمة مجازيا عن كل ما يحول دون الحصول على نتائج إيجابية، ويمنع تحقيق الإنجازات فهو بذلك نوع من المضايقة أو الاعتراض أو الصعوبات.

أما تربويا "فيراد بالعائق كل ما يسهم في التعثر، وكل ما يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح، فالعائق مقاومته فقدان للتوازن تصدع"[2].

ويبين باشلار Bachlar حقيقة العائق "بوصفه يتجاوز مجرد تعقد الظاهرة العلمية، بنفس القدر الذي يتجاوز قصورا في الحواس وضعفا في الفكر الإنساني، بحيث تبدو المعرفة العلمية

1-جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، (د ط)، (د ت)، ص39.

2-العربي سليماني، التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (د ط)، 2005، ص96.

وقد شابها اضطراب وتعطل، وتلبستها غشاوة وتباطؤ بشكل يكشف عن ركودها ونكوصها. وكأن المعرفة تنتج عوائق من داخل بنيتها"[1].

من خلال التعريفات السابقة يظهر أن الوضعية التعليمية المعايشة من طرف المتعلم، والتي عبرها يتم إنتاج أخطاء بواسطة المعرفة القديمة المخزنة لديه في الذاكرة، سيكون لها أثر في بروز مجموعة من العوائق، ولتجاوزها يشترط بناء معرفة جديدة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي نبّه إليها غاستون باشلار. ويمكن استجلاء بعض خصائص للعائق:

"–هو معرفة وليس غياب للمعرفة.

–تمثل هذه المعرفة شكلا من المقاومة لكل تغيير أو تحول وتتمظهر بشكل متواتر، بمعنى تتحول إلى معرفة مهيمنة في بعض الوضعيات بالرغم من محاولة تعويضها بمعرفة جديدة.

– تؤدي هذه المعرفة إلى إعطاء إجابات خاطئة لنماذج من المشكلات المطروحة في النشاط التعليمي التعلمي.

– إزالة هذه المعرفة يؤدي إلى بناء معرفة جديدة"[2].

فالعائق يتميز بتعدد الوظائف الذهنية، فهو يستعمل للتعبير عن الخطأ أو الجهل، أو الصعوبات، وكذلك المنع النفسي أو التمثلات، والواضح أن كل هذه المصطلحات لا تزيد مفهوم العائق إلا تنوعا في خصائصه. فالعائق هو عائق للمعرفة، لكن ليست أية معرفة فهو يعوق تكوين

1–غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر، بيروت، ط2، 1982، ص13.

2–المرجع نفسه، ص20.

المعرفة الموضوعية، ويتميز العائق عن الجهل بكونه معرفة أو مجموع المعارف التي تشكل ذاتها عوائقا، فعلى العكس ما يفهم من مصطلح العائق فهو ليس المانع أو الحاجز الذي يصطدم به الفكر، فالعائق يوجد ضمن فعل المعرفة ذاتها: المصطلحات، طرائق الاستدلال، الأخبار، التجارب اليومية، اللاشعور. كل هذه الظواهر تميز الخطأ أي العائق الخارج عن فعل المعرفةعن ظواهر أخرى كالسهو أو اللامبالاة أو عدم التركيز. وعملية تحليل العائق تقتضي الرجوع إلى إسناد نظرية يمكن تحديد مرادها في ثلاثة أبعاد: البعد النفسي، الاجتماعي والمعرفي. وفي هذه الأبعاد ومنها يتكون الهيكل العام للعائق، ومنها تتشكل الطبيعة الثلاثية للعائق، وبالتالي فإن كل تغير يحدث في تمثلات الفرد: فيما أفكر به؟ وكيف ذلك؟ ينتج عنه تغيير في عمليات التحديد: ما قيمتي بالنسبة للآخرين؟ وعلى هذا الأساس تجري عملية إعادة تقبل الأفكار المتلقية: ماذا أهدف؟

ثانيا: مفهوم عائق التعلم

1-مفهوم عائق التعلم: لقد تعددت مفاهيم عوائق التعلم التي يواجهها الفرد خلال عمليات اكتساب المعارف الجديدة. فحسب لوجاندر Legendre "العائق التعلمي هو صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره الدراسي يمكن أن تعثر تعلمه"[1].

والمقصود بالعائق كل "ما من شأنه أن يمنع أو يحد من فاعلية التراسل والتواصل بين أطراف العقد البيداغوجي، أو على الأقل يطرح صعوبات في طريق التعليم، أو هو جميع المؤثرات

1-القلسي محمد المنصف وبوشحيمة أحمد، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين المستمر بصفاقس، 2017/02/22 من https://encysco.blogspot.com.

التي تؤثر سلبا وتمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر ما بين المرسل أو المستقبل أو تعطلها أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها"[1].

فالعائق هو عقبة وصعوبة تواجه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط لتحد من نشاطه، وتحول دون تحقيق الأهداف، وقد يقف العائق في طريق المعلم فيتعذر عليه تحديد الأهداف المسطرة في الدرس، كما قد تواجه هذه العقبة التلميذ فيصعب عليه فهم الدرس والإفادة منه وبالتالي يصعب عليه اكتساب المعرفة ولا يتقدم في مساره التعلمي. وهناك من العوائق ما يمكن إزالته وتكييفه مع الواقع كبعض التصورات والمفاهيم الخاطئة التي يحملها التلاميذ، ومنها ما تعسر إزالته كبعض المفاهيم التي تنقصها الواقعية.

2-مظاهر عوائق التعلم:

تتخذ عوائق التعلم مظهرين:

أ-مظهر إيجابي: ويشكل تحدٍ فيتحول إلى مثير يساعد المتعلم على تحقيق الهدف التعلمي.

ب-مظهر سلبي: ويشكل صعوبة تؤدي إلى فشل المتعلم في تحقيق الهدف التعلمي.

ومن خلال هذين المظهرين يظهر موقفان بارزان نحو عوائق التعلم وذلك كالآتي:

أ-**الموقف الإيجابي:** ينظر أصحاب هذا الموقف إلى العائق بوصفه "تحديا للمتعلم لأنه يخلق عنده لا توازنا معرفيا يحمله على بناء تعلمات يتجاوز من خلالها البنى المعرفية الشخصية التي تصبح قاصرة عن استيعاب التحديات التي يواجهها"[2]. لذلك كان الأستاذ مدعوا إلى استدراج

1-مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته (مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع2، 2014، ص106.

2-عثمان سيد، التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة، القاهرة، (د ط)، 1978، ص137.

المتعلمين على تجاوز تلك العوائق وفق بيداغوجيات تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وتدفعهم إلى استنفار طاقاتهم الإبداعية.

نفهم من هذا أن العائق إذا اتخذ صيغة تحد أو عدم توازن بسيط مثير ونافع وضروري، سيساعد المتعلم على تحقيق تعلمه، لذا يتوجب على المدرس انتقاء الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها، مما يجعله يبذل جهودًا إيجابية لإبداع الحلول المناسبة. فالسيكولوجيا المعاصرة تعتبر العائق البيداغوجي عامل تحفيز، يمكن أن يساعد على إحداث تغير دماغي ونفسي لدى الفرد، ويؤدي به إلى إحداث طفرات وتخطي الحواجز وذلك بتجاوز الأوهام والتخوفات وذلك باعتبار العائق "ما يدفع المعلم والمتعلم لكسب رهان التعلم لا ما يقف أمامهما حجر عقبة ويحبط عزيمتهما"[1].

أما التربية الحديثة والمعاصرة فتنظر إلى العائق نظرة إيجابية إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب، ومن هنا تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين والعوائق التي يواجهونها، لأنها لا تدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري أو الذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة.

ب-الموقف السلبي: يرى أصحاب هذا الموقف "أن العائق يشكل عند المتعلم حاجزا يحول بينه وبين اكتساب المعارف، لذلك فهو يضاف إلى جملة الصعوبات التي تعترض المتعلم خلال بناء

1-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003، ص332.

تعلماته، وهو الأمر الذي يؤدي بالمتعلم إلى الإحساس باليأس، نتيجة فشله المتكرر، وبالعجز الذي يحدث له اضطرابا في التعلم"[1].

من خلال هذا تفهم أن العائق عندما يدرك من طرف المتعلم كحاجز أي كصعوبة يمكنها أن تعطل أو تحد من وتيرته، مما يؤدي إلى اللامبالاة أو الفشل المتكرر أو اضطرابات التعلم. وبمنظور الابستمولوجيا فإن العائق حاجز أو وضعية مشكلة تقف أمام الاستفادة من عملية التعلم، مما يتسبب تربويا في التعثر الدراسي.

ثالثا: أنواع عوائق التعلم

إذا كانت بعض العوائق تنبع من المعرفة وتحول دون تطورها الطبيعي، فإن عوائق التعلم تحول أيضا دون بناء التعلمات وتسارعها بشكل سلس، فعوائق التعلم بهذا المفهوم تحد من فاعلية التواصل الصفي، وتقيد سلاسة التفاعل بين أطراف العقد البيداغوجي، على نحو يطرح عراقيل في مسيرة بناء التعلمات، وبالنظر إلى تعدد العناصر المتدخلة في أطراف هذا التفاعل، فإن عوائق التعلم متعددة المصادر. ولكي يكون التدريس ناجحا وفعالا لابد من مراعاة كل الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، وألا نهمل أي نوع منها مثل المناهج التعليمية وطرق التدريس، وتقنيات التقويم التربوي والأهداف التعليمية التي تتطلب مراعاة الفروق الفردية، لكي نتجنب عوائق التعلم المتمثلة في:

1-عوائق نفسية سيكولوجية:

تسمى كذلك بالعوائق العضوية أوالنمائية أو السيكو عضوية المتمثلة ضمن الخصائص الفردية التي تختلف من شخص إلى آخر، وتظهر على المستويات العقلية والوجدانية والعاطفية

1-مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، ص100.

والنفسية الحركية، وتعزى هذه العوائق إلى اضطراب أو خلل في وظيفة الدماغ أو الجهاز العصبي، أو إلى تأخر في النمو العقلي للطفل، كما يظهر هذا النوع من العوائق في "تمثلات المتعلم للمعرفة والدرس فقد يتعثر تعلمه بسبب مواقفه السلبية من المدرسة والمادة الدراسية أو معاملة المدرس له. كأن يقمعه أو يشهر به أو يرفض مشاركته لكونه يخطئ في الإجابة كثيرا. أو لا يستطيع أن يجيد التعبير شفويا أو كتابيا"[1].

فمنشأ هذه العوائق خلل على مستوى الجهاز العصبي، ينتج عنه اضطرابات وجدانية ونفسية، تحول دون القيام بالعمليات العقلية، والمهارات المتعلقة بالتحليل والمقارنة والاستنتاج. كما يجد المتعلم –بسبب تلك الاضطرابات–صعوبات على مستوى التجريد، أو تظهر هذه العوائق في شكل تلعثم أو تأتأة يسببها المناخ غير التربوي السائد بأفضية المؤسسة، ومن تمظهرات هذا العائق أيضا صعوبة الاستدلال والتعميم والبرهنة والحجاج.

من جهة أخرى يمكن التعبير عن العائق السيكولوجي بالاضطرابات الموجودة بين المعرفة التعليمية المقدمة وبين التمثلات المكونة لدى المتعلم نحو تلك المعرفة. ما يمكن قوله باختصار أن العوائق النفسية قد تكون في صورة عدم مراعاة النمو النفسي والعقلي والاجتماعي. وهذه المعوقات قد تكون نابعة من المعلم أو المتعلم.

2–عوائق اجتماعية:

ينشأ هذا النوع من العوائق، نتيجة للتاريخ الشخصي للفرد الذي يتشكل عبر تجاربه الاجتماعية والثقافية، فالفرد ابن بيئته يتأثر بالقيم السائدة في مجتمعه، ويتشبع بمعتقداته الدينية لذلك فإن كل موقف تعليمي تعلمي يصادم حمولة المتعلم الاجتماعية، ويناقض خلفيته

1–العربي سليماني، التواصل التربوي، ص105.

الإيديولوجية، يصدر منه المتعلم موقفا سلبيا بسبب عدم تناغمه مع قناعاته ومواقفه المبدئية. ومن أمثلة ذلك: مُسَلَّمَات الكنيسة عن الكون في أوروبا إبان العصر الوسيط صارت عوائق حالت دون قبول الحقائق العلمية القائمة على الملاحظة والتجربة"[1].

مما سبق فالعوائق الاجتماعية تنشأ من تمثلات اجتماعية وثقافية وسياسية ذلك أن تنشئة الفرد على قيم معينة أو اكتسابه ثقافة معينة أو تشبعه بإيديولوجية ما، كلها عوامل تساعد على تعلمه إذا كانت متلائمة مع المعرفة العلمية والمدرسية، وتعرقل تعلمه إذا كانت غير متلائمة كما نعرف أن بعض المتعلمين لا يفهمون الدرس لأنهم يرون فيه ما يتعارض مع قناعاتهم العقائدية أو السياسية.

3-عوائق تعليمية أو بيداغوجية ديداكتيكية:

هذه العوائق عبارة "عن غموض في الرسائل الديداكتيكية، الشيء الذي يؤدي إلى غموض في المفاهيم وطرائق التدريس والمحتويات والوسائل التعليمية"[2]. وهي صعوبات ترتبط بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها ومبناها، وتحول دون تحقق استجابة المتعلمين الواعية والفاعلة، فطبيعة الرسالة ومكوناتها وطريقة تصميمها وصياغتها، وحجم ودقة ونوع المعلومات الواردة فيها ومستوى لغتها ونوعها، كلها عوامل تؤثر في فعالية وكفاءة هذه الرسالة والعملية التواصلية البيداغوجية.

فالعائق البيداغوجي الديداكتيكي يتجسد في نوعية الاختيارات الديداكتيكية المعتمدة في استراتيجية التدريس، خصوصا إذا كان الأمر مرتبطا بمكتسبات غير مبنية بشكل مضبوط ومنسجم مع

1-مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، ص110.

2-سليمان العربي، التواصل التربوي، ص109.

الحقائق العلمية المستهدفة في الأنشطة المقترحة داخل الوضعيات التعليمية المنشودة في سياق النقل الديداكتيكي المخطط له كمعرفة واجب تدريسها للمتعلمين.

وليس العائق البيداغوجي نقصا في المعرفة، بل إنه بالأحرى عبارة من معارف خاطئة أو غير مكتملة، إنه معرفة تتألف من موضوعات وعلاقات وطرائق وتوقعات وبديهيات ونتائج ثم نسيانها وتشعبات غير متوقعة إنه يصمد أمام أي إقصاء.

ما نستنتجه أن هذا النوع من العوائق يرتبط –على المستوى البيداغوجي–بأشكال التواصل الصفي، وبالعلاقات السائدة بين الأستاذ والمتعلم وبطبيعة الوضعيات التي يوظفها الأستاذ، كما ترتبط في مستواها الديداكتيكي بالوسيلة التعليمية الموظفة، وبأشكال توظيفها، أو بنوع طريقة التدريس المتبعة، أو بأسلوب التدريس الخاص بالأستاذ.

ويمكن أن ينتج العائق البيداغوجي باعتباره حاجزا يحول بين التلميذ وبين امتلاكه لبعض المفاهيم والتصورات عن أسباب عديدة منها:

"–أسباب **تكوينية ديداكتيكية:** ترتبط بتبني مشروع تربوي معين، أو باختيار بيداغوجي محدد، كأن يتبع المعلم مقارنة بيداغوجية لا تلائم المتعلم، أي تتجاهل المعارف التي اكتسبها سابقا، مما يجعله مصدر للاستيلاب، فيتحول المتعلم الى مجرد تابع يفتقر إلى المبادرة.

– **أسباب ابستمولوجية:** حيث أن للعائق البيداغوجي ذي الأصل ابستمولوجي دورا في تكوين المعارف ومن ثم فهو عائق يصعب التخلص منه"[1].

4–عوائق ابستيمولوجية:

1–ينظر: محمد وتيدي، فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، مكتبة المعرفة الجديدة، المغرب، ط2، 1984، ص82.

هي تصورات وأفكار خاطئة يحملها التلميذ تعيقه من تعلم معرفة جديدة، فهذا الصنف من العوائق يتعلق بالمعرفة أساسا ومن ثم بالمضمون التعليمي، وبموقف المتعلم منها.

يقول باشلار عن العائق الابستيمولوجي: "إن العائق الابستيمولوجي يوجد في صميم عملية المعرفة ذاتها، إنه ليس نتيجة للشروط الخارجية لعملية المعرفة، ولا للحواس والفكر كوسيلتين ذاتيتين للمعرفة عند الإنسان. إن العوائق الابستيمولوجية تبرز في الشروط النفسية للمعرفة، تبعا لضرورة وظيفية بمجرد ما تقوم علاقة بين الذات وموضوع المعرفية العلمية هي التي تنتج بذاتها عوائق ابستيمولوجية"[1].

هذه العوائق هي كل ما يحول دون تقدم العقلانية بشكل غامض وغير مباشر، لأنها نابعة من اللاشعور الجمعي.

فباشلار يعرف العوائق الابستيمولوجية على أنها: "مجموع التعطلات والاضطرابات التي تتسبب في ركود وتوقف المعرفة العلمية"[2]، ويرجع سببها إلى المعرفة ذاتها لا إلى أسباب خارجية مثل تعقد الظواهر وسرعان زوالها أو ضعف حواس الإنسان وفكره. فهي عنده تلك المظاهر المتعلقة بالركود والنكوص الذي يميز المعرفة العلمية في مرحلة من مراحلها، فتطور العلوم وتباطؤها وعطالتها وانبعاثها من جديد مشكل يطرح في صورة عوائق تعترض المتعلم في اكتساب المعرفة.

معنى هذا أن العوائق ذات الأصل الابستمولوجي تبرز لدى الذات الابستيمية، والتي لا تعد بأي حال من الأحوال غريبة عن عمليات وسيرورات البناء المعرفي. فالمعرفة العلمية عند باشلار لا تبدأ من الصفر، ولكنها تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل، فعند البحث عن

1-غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ص60.

2-المرجع نفسه، ص74.

الشروط النفسية لتقدم العلم نصل حينها إلى الاعتقاد بأنه ينبغي وضع مشكلة المعرفة العلمية في صيغة عوائق.

4-1 أنواع العوائق الابستيمولوجية:

صنف غاستون باشلار العائق المعرفي أو الابستيمولوجي في أشكال متعددة، وأعطى أمثلة متنوعة من العلوم الرياضية والفيزيائية والكيميائية والبيولوجية للعوائق الابستيمولوجية، التي تلقي الضوء على لحظات التعطل والنكوص في تاريخ المعرفة العلمية في تلك الميادين وهذه العوائق تتمثل في:

- عائق التجربة الأولى أو العائق الحسي.
- عائق التعميم.
- عائق لغوي أو لفظي.
- عائق جوهري.
- عائق إحيائي[1].

أ-عائق التجربة الأولى أو العائق الحسي:

التجربة الأولى تكمن في الملاحظة الأولى أو الاتصال الأول بالظاهرة، فالإنسان عند أول مواجهة له لظاهرة معينة، يبني معارفه حولها انطلاقا من حواسه وأحاسيسه وحدسه، مما يجعل هذه المعرفة لا ترقى إلى المعرفة العلمية التي تأتي ضدا على التجربة الأولى وتجاوزا لها. والوقوف

1-ينظر: غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ص77.

عند التجربة الأولى المتمثلة في الاتصال الأول بالموضوع عائقا معرفيا للموضوعية إذ يحول دون التحليل والتعرف على المتغيرات المتعلقة بالظاهرة.

فالتجربة الأولى هي المعرفة المباشرة بالأشياء، تعتمد على معطيات الحواس في اتصالها بالطبيعة وبالكاد تصنف بأنها معرفة حدسية خالية من النقد "إن أول عائق في تكوين فكر علمي هو التجربة الأولى، التجربة التي سبقت النقد ولم تتعرض له، لأن النقد هو بالضرورة عنصر متضمن في الفكر العلمي، وبما أن النقد لم يلعب دوره علنا فإن التجربة الأولى لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تكون سندا يعتمد عليه"[1].

يفهم من هذا أن التجربة الأولى مهمة في المنهج العلمي، كما أنها ضرورية في الكفايات واكتسابها، فالاتصال الأول للمتعلم بالظاهرة المدروسة يشكل عملا حاسما في بناء تعلماته. غير أن هذا الاكتساب يقع عائقا يمنع فهم معطيات أخرى تغاير مسلماته المعرفية. لذلك فإن خلق اللاتوازن المعرفي عند المتعلم ضروري لتهيئته لتلقي التعلمات الجديدة، على سبيل المثال اعتماد الحركة الظاهرية للشمس لدى المتعلم لتفسير تعاقب الليل والنهار.

ب- عائق التعميم أو المعرفة العامة:

يتوق الإنسان بصفة عامة وطبيعية إلى التعميم والمماثلة، وخصوصا التعميم المتسرع، والذي يجد فيه متعة فكرية، دون مقاربة حدود التعميم، مما يعيق تقدم المعرفة العلمية التي تتوق بالعكس من ذلك إلى التخصيص ومن أمثلة هذا العائق نسوق مايلي: بعد وصف سقوط بعض

1-محمد هشام، تكوين مفهوم الممارسة الابستيمولوجية عند باشلار، إفريقيا الشرق، المغرب، (د ط)، 2005، ص151.

الأجسام على الأرض يتم استخلاص النتيجة العامة: جميع الأجسام تسقط بنفس السرعة، إنه قول تعميمي غير علمي لأنه لا يستجيب لضرورة علمية بقدر ما يستجيب لمتعة عقلية[1].

فالتعميم خاصية من خصائص المعرفة العلمية يساعد في تقدم العلم، وفي فهم الظواهر لأنه ينقل الفكر من تبدد الوقائع إلى وحدة القوانين التي تفسرها، لكنه قد يتحوّل إلى عائق ابستيمولوجي يؤثر سلبا في المعرفة. لذلك "ينظر باشلار إلى المعرفة العامة على أنها معرفة مظللة، وخاصة إذا كانت استجابة لمتعة عقلية خطيرة، وتدعونا اليقظة الفكرية إلى تجنب كل تعميم متسرع وسهل لأنه يحجب حقيقة الظواهر"[2] لأن المعرفة "التي تنقصها الدقة أو بعبارة أدق إن المعرفة التي لم تمنح بشروطها المحددة تحديدا دقيقا ليست معرفة علمية، المعرفة العامة هي تقريبا حتما معرفة غامضة مبهمة"[3].

خلاصة القول إن عائق التعميم يحدث نتيجة تعميمات متسرعة ومبتسرة، على خلاف التعميم العلمي القائم على تكرار التجربة واستخلاص استنتاجات تنتظم في شكل قوانين مفسرة لظاهرة معينة. ويبقى التعميم يعبر عن مستوى راقٍ من النمو الذهني إذا كان صادرا عن وعي وثقافة علمية.

ج-العائق اللغوي أو اللفظي:

هو العائق المتمثل في اختزال الشروحات والتفاسير في لفظة أو جملة أو صورة واحدة.

1-محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية (من تفكير التعلم إلى تفكير التفكير دراسة سوسيو بيداغوجية)، إفريقيا الشرق، المغرب، (د ط)، 2010، ص128.

2-غاستون باشلار، العقل العلمي الجديد(الروح العلمية في فلسفة غاستون باشلار)، ترجمة: محمد الأزرق، مذكرة ماجستير، جامعة وهران، 2003، ص96.

3-المرجع نفسه، ص97.

"يتقدم العائق اللغوي في صورة اللفظ الواحد أو الكلمة الواحدة التي تقوم مقام تفسير كامل وكلمة واحدة تعبر عن عدة حوادث، وتصبح أساسا لتفسير شامل وعام، فالعائق اللغوي أو اللفظي حالة تتشكل فيها صورة واحدة وحتى كلمة واحدة للتفسير برمته"[1].

معنى هذا أن العائق اللغوي يتشكل بسبب نقل معان ودلالات من مستواها اللغوي إلى الحقل العلمي الدقيق، لأن المجال اللغوي يستعمل الحقيقة والمجاز ولا يبالي إذا أُدِي المعنى. أما المجال العلمي فيفترض تدقيقا في حمولة اللفظ ودلالاته، ومن أمثلة ذلك: المعدة مطحنة الطعام، الكلية مصفاة الدم.

- العائق الجوهري:

هو عائق ينتج عن إضفاء صفات ذاتية على بعض الأجسام وكأنها خصائص نابعة من تلك الأجسام، ومن أمثلة ذلك: الصوف دافئ، الرخام بارد.

في هذا الصدد يحدد باشلار العائق الجوهري قائلا "العائق الجوهري ككل العوائق الابستيمولوجية متعدد الأشكال، إنه يتكون من تجميع الحدوس الأكثر تشتتا، والأكثر تعارضا، وبميل طبيعي جدا يوقف التفكير حول موضوع معين، كل المعارف التي لهذا الموضوع فيها دور دون الاهتمام بتراتب الأدوار التجريبية، فهو يوجد مباشرة بالجوهر كل الكيفيات المتنوعة السطحية منها والعميقة، الظاهرة منها والخفية"[2].

1-غاستون باشلار،العقل العلمي الجديد، ص98.

2-جمال بوغالم، العائق من الابستمولوجيا إلى الديداكتيكية (التوظيف الديداكتيكي لمفهوم العائق الابستمولوجي)، الأكاديمية للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد 5، ع14، الشلف، 2018، ص112.

وهناك صورة يتمظهر بها الجوهر تسمى "التجوهر" وهو التركيز على جانب معين في الظاهرة المدركة حسيا وتحويله إلى جوهر، أي إلى ماهية في الظاهرة. فالظاهرة المباشرة تتحول إلى دليل إلى خاصية جوهرية[1].

- **العائق الإحيائي:**

يتكون هذا العائق عبر إضفاء الحياة على بعض الأجسام، وكأن ما يطرأ عليها إنما هو ناشئ عن كونها تتصف بالحياة، لذلك فهي تتصف بصفات الإرادة والرغبة وغيرها، ومن أمثلة ذلك: أبت السيارة إلا أن تتعطل، الصدأ مرض يصيب المعادن.

فالعائق الإحيائي أو البيولوجي يؤدي إلى امتداد معارف بيولوجية أو فيزيولوجية إلى غير ميدانها لكي تفسر على ضوئها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية. فمن الخطر أن يمتد مبدأ الحياة من مجال إلى آخر مختلف لأن ذلك لا يتوافق مع الروح العلمية.

1-محمد هشام، مفهوم الممارسة الابستيمولوجية عند باشلار، ص202.

خلاصة:

يمكن القول في الأخير أن مكانة الطالب قد تغيرت، ولم يعد عنصرا سلبيا في عملية التعلم، يقوم بالتعلم بطريقة عشوائية، بل أصبح يسعى جاهدا لاستخدام استراتيجيات التعلم عامة والاستراتيجيات المعرفية خاصة لتنظيم وتسهيل طرق اكتساب المعرفة وإيجاد حلول لمشكلاته، فهو باكتسابه لبعض التقنيات والاستراتيجيات أصبح بمقدوره أن يتحكم فيما تعلمه، وفي رصيده المعرفي، فقد أصبح ينتهج مجموعة من الاستراتيجيات تزيد من قدرته على التعلم والاكتساب والاحتفاظ دون بذل الكثير من الجهد. فالمعلومات المنظمة والمتسلسلة تكون أسهل للحفظ، وأبقى في الذاكرة لوقت طويل، وعليه وجب الاهتمام بهذه الاستراتيجيات، ووجب على المعلمين تعليم متعلميهم كيفية استخدامها واستغلالها للوصول إلى مستوى تعلمي أحسن. وتحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، يعتمد أساسا على إبراز العوائق التعليمية بما فيها النفسية الابستمولوجية والبيداغوجية ضمن الأنشطة التعليمية. فغالبا ما تكون العوائق السبب فيما يرتكبه المتعلم من أخطاء خلال مساره التعليمي التعلمي، لذلك على المدرس أن يعمل جاهدا على هدم التمثلات الخاطئة لدى المتعلم وتعويضها بمعرفة مواتية له حسب مراحل النمو العقلي للمتعلم ووتيرة التعلم، وذلك من خلال تهيئة وضعيات تربوية ملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة. ومن خلال هذه العملية يتم تصحيح التمثلات والتصورات السابقة لتمكين المتعلم من بناء مفاهيم علمية بشكل سليم وبالتالي الإسهام في بناء تلميذ ذي شخصية متكاملة.

الفصل الثاني:

عوائق تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ الطورالمتوسط ودور الاستراتيجيات في التغلب عليها –دراسة ميدانية–

المبحث الأول:

دراسة ميدانية حول دور الاستراتيجيات المعرفية في تجاوز عوائق التعلم

أولا: إجراءات الدراسة

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان

خاتمة

تمهيد

بعد إتمام الجانب النظري من البحث كان لزاما علينا الانتقال إلى الجانب الثاني ألا وهو الجانب التطبيقي، الذي قمنا فيه بإسقاط المعلومات التي توصلنا إليها في الجانب الأول، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها واتبعنا فيها المنهج الوصفي التحليلي. حيث قمنا بجمع المعلومات التي تمكننا من بناء استبيانين: الأول موجه إلى الأساتذة والثاني موجه إلى التلاميذ، تم توزيع الاستبيانات على مستوى متوسطتين من متوسطات مدينة المسيلة، حيث أجاب كل من التلاميذ والأساتذة على ما ورد فيها من أسئلة بحرية مطلقة ليتم جمعها فيما بعد. وقد تضمن الاستبيان أسئلة حول الاستراتيجيات المعرفية وأخرى حول عوائق التعلم.

المبحث الأول: دور الاستراتيجيات المعرفية في المساعدة على التحصيل اللغوي لدى تلاميذ متوسطتي أبي علي حسن بن رشيق وبلقاسم بن الذيب.

أولا: إجراءات الدراسة

1–مجتمع الدراسة:

يقصد به المجتمع الأكبر أو مجموع الأفراد الذين يستهدف الباحث دراستها لتحقيق نتائج الدراسة

ومنه فإن مجتمع الدراسة في بحثنا يتمثل في أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ السنة الأولى متوسط.

2–عينة الدراسة:

وتعرف "أنها الجزء الذي يختاره الباحث وفق طريقة محددة بحيث تعتبر تمثيلا علميا، وتستخدم طريقة العينة في البحث في حالات المجتمعات الكبيرة التي يعد أفرادها بالآلاف".[1]

وعليه فعينة الدراسة هي مجموعة من أساتذة مادة اللغة العربية في الطور المتوسط ممن يدرس أودرّس السنة الأولى خبرتهم المهنية تتجاوز ثلاث سنوات، بلغ عددهم عشرين أستاذا. إضافة إلى مجموعة من تلاميذ السنة الأولى منهم المعيد ومنهم غير المعيد، تتراوح أعمارهم بين عشر سنوات وخمس عشرة سنة، بلغ عددهم ثلاثين تلميذا. وقد تم انتقاء هذه العينة عشوائيا.

3–مجالات الدراسة:

المجال المكاني:

المكان الذي تمت فيه الدراسة الميدانية هو: متوسطة أبي علي حسن بن رشيق ومتوسطة الشهيد بلقاسم بن الذيب من بين متوسطات مدينة المسيلة.

المجال الزماني:

يحدد المجال الزماني للدراسة الميدانية في الموسم الدراسي: ألفان وثلاثة وعشرون ألفان وأربعة وعشرون

4–أدوات جمع البيانات:

الاستبيان:

يعرف الاستبيان "بأنه نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع ما يتم إرساله للمبحوثين ليجيبوا على هذه الأسئلة، ويعد من الوسائل المنهجية الشائعة الاستعمال في جمع البيانات والمعلومات."[2]

1–محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، مصر، ط1، 2001، ص130

2 –سعد سليمان المشهداني، منهج البحث الإعلامي، دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية، ط1، 2017، ص173

استخدمنا استمارة الاستبيان المغلق حيث يجب على المبحوثين من أساتذة وتلاميذ اختيار الإجابة المناسبة من بين الإجابات المعطاة لهم كما أتحنا لهم فرصة التعبير عن رأيهم.

بما أن أداة الاستبيان تقوم على طرح أسئلة قمنا بتحضير مجموعة من الأسئلة الهادفة تتعلق ق بموضوع الاستراتيجيات المعرفية وعوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. فاحتوى الاستبيان على تسعة عشر سؤالا موجها للأساتذة، ومثلها للتلاميذ منها ما تعلق بالاستراتيجيات المعرفية ومنها ما تعلق بعوائق التعلم.

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان

1–تحليل نتائج الاستبيان الموجه إلى تلاميذ السنة الأولى متوسط

نحلل نتائج الاستبيان وفق جداول كالآتي:

السؤال رقم (01): " هل تتخذ القراءة النموذجية لأستاذك معيارا لقراءتك؟"

الجدول رقم (01) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (01)

السؤال 1	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%13
لا	26	%87
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (01) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (01) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (4) أفراد بنسبة مئوية بلغت 13%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (26) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 87%، من خلال هذه المعطيات فأغلبية أفراد العينة والتي نسبتهم 87 من المائة أجمعوا على أن المتعلم لا يتخذ من قراءة أستاذه معيارا لقراءته، وتفسر هذه الإجابة

بجهل المتعلم أصلا بدور القراءة النموذجية للأستاذ، فالمتعلم لا يعي أهمية الإنصات إلى قراءة الأستاذ، و لا يفقه دور متابعة هذه القراءة في تحسين الفهم والأداء القرائي لديه، وكذا دورها في تعزيز العمليات العقلية من انتباه واستماع واستيعاب، حتى أنه لا يعير حتى قراءات زملائه اهتماما. فيم يمثل بقية أفراد العينة المتعلم المهتم بالقراءة النموذجية للأستاذ.

السؤال رقم (02): "هل تحاول ربط العلاقات بين ما قرأته وبين معارفك السابقة؟"

الجدول رقم (02) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (02)

السؤال 2	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	7	%23
لا	23	%77
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (02) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (02) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (7) أفراد بنسبة مئوية بلغت 23%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (23) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 77%، من خلال المعطيات نجد أن 77 من المائة من أفراد العينة لا يربطون العلاقات بين ما يدرسونه وبين معارفهم السابقة،وذلك لأنهم لا يدركون العلاقة التي تربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة. وهنا وجب علينا الإشارة إلى أن هذا الأمر يعرقل بناء المعرفة ويبطئ التعلم، فمثلا عدم ربط المتعلم لما اكتسبه من قواعد لغوية بما يدرسه في الإنتاج الكتابي، والأمر الذي لا يختلف فيه اثنان أن اكتساب القواعد اللغوية الهدف منه حسن توظيفها كتابيا وشفويا وبشكل أدق حسن استعمال اللغة العربية وظيفيا.

السؤال رقم (03): "هل تعيد بناء الدرس بطريقتك الخاصة لكي تفهمه؟"

الجدول رقم (03) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (03)

السؤال 3	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%30
لا	21	%70
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (03) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (03) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (9) أفراد بنسبة مئوية بلغت 30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، من خلال المعطيات نجد أن 9 من أفراد العينة وتمثل نسبتهم 30 من المائة يعتمدون على استراتيجية التخطيط والتقويم الذاتي إذ ينظمون عناصر الدرس بطريقة خاصة بهم لتحقيق الفهم، وهذا يستدعي القيام بالعمليات العقلية المتمثلة في: التفكير، الاسترجاع والترميز. في حين أن أغلبية أفراد العينة عبروا عن عدم استخدام استراتيجيات تسهل عليهم اكتساب المعلومات وتنمية المهارات وبناء المعارف.وذلك لعدم معرفتهم لتلك الاستراتيجيات وكيفية استخدامها.

السؤال رقم (04): " هل تقوم بتنظيم المعلومات من خلال تسجيل ملاحظات؟"

الجدول رقم (04) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (04)

السؤال 4	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%27
لا	22	%73
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (04) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (04) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (8) أفراد بنسبة مئوية بلغت 27%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (22) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 73%، هذه المعطيات تشير إلى عدد قليل من أفراد العينة والذي بلغت نسبته27 من المائة يعتمدون على استراتيجية التنظيم وهذا ما يؤدي إلى يسر الاستيعاب وسرعة التعلم، في حين أن ما نسبته 73 من المائة لا يسجلون ملاحظات يستغلونها في تنظيم معارفهم مما يؤدي إلى وجود عوائق تعلم.

السؤال رقم (05): "هل تقوم بطرح أسئلة تقويمية شبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة استيعابك للمعلومات التي درستها"؟

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (05)

السؤال 5	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	7	%23
لا	23	%77
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (05) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم

عن السؤال رقم (05) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (7) أفراد بنسبة مئوية بلغت 23%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (23) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 77%، من خلال دراسة هذه المعطيات نجد أن عددا ضئيلا من أفراد العينة والذي بلغت نسبته 23 من المائة يستخدمون استراتيجية التقويم الذاتي ومراقبة الذات، وذلك عن طريق طرح أسئلة تقويمية لاختبار درجة استيعابهم لما يتعلمونه، وبالتالي القيام بعملية التذكر والاسترجاع والتفكير، واستخدام هذه الاستراتيجية يعينهم على تشخيص وتحديد أخطائهم كما تمكنهم من التقويم الذاتي، كل هذا يساعد على تحقيق الفهم والاستيعاب وتثبيت المعلومات. في حين أن أغلبية أفراد العينة يخضعون لتقويم الأستاذ للتحقق من درجة استيعابهم للمعلومات.

السؤال رقم (06): "هل تعيد حل التمرينات بطريقتك الخاصة وتقارنها مع طريقة الأستاذ؟

الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (06)

السؤال 6	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%30
لا	21	%70
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (06) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (06) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (9) أفراد بنسبة مئوية بلغت 30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، من خلال المعطيات نجد أقلية من أفراد العينة ونسبتها30 من المائة أنها تعيد إنجاز التمرين بطريقة خاصة ثم تقارنها بطريقة الأستاذ هذه الاستراتيجية المتبعة تبرز ميزة الابتكار لدى هؤلاء المتعلمين، هذه الميزة تقتضي منهم القيام بالعمليات العقلية

المتمثلة في الاسترجاع وتجهيز المعلومات وكذا التفكير لحل المشكلات، إضافة إلى اعتمادها المقارنة وهي تدخل ضمن استراتيجية التقويم والمراقبة الذاتية. أما أغلبية أفراد العينة فتغفل عن هذه الاستراتيجيات التي تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التعلم.

السؤال رقم (07): "هل تطلب المساعدة من الآخرين في كل ما تجد فيه غموضا؟

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (07)

السؤال 7	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	%7
لا	28	%93
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (07) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (07) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (2) فردين بنسبة مئوية بلغت 7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (28) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 93%، من خلال هذه المعطيات والنسب نجد أن أغلبية أفراد العينة والتي تمثل نسبة 93 من المائة أجابت بأنها لا تطلب مساعدة من الآخرين في كل ما فيه غموض، وحسب اعتقادنا يرجع هذا إلى أسباب عديدة على سبيل المثال بعض المتعلمين لا يثقون إلا في أستاذهم وبالتالي هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة إليهم، أيضا أسباب نفسية كالحياء أو الخوف من طلب المساعدة، أما بقية أفراد العينة والذين بلغت نسبتهم 7 من المائة فيطلبون المساعدة من غيرهم في إزالة الغموض حول ما يتلقونه من معارف رغبة منهم في تنويع مصادر الحصول على المعارف، أو أنهم وجدوا في الآخر ما يرضي فضولهم العلمي، أو أن

الأشخاص الذين يلجؤون إليهم لا توجد بينهم وبين المتعلمين عوائق نفسية اجتماعية فيكونوا أكثر راحة معهم، أو أنهم يملكون طرائق وأساليب واستراتيجيات تعليمية أفضل مما يملكها المعلم.

السؤال رقم (08): "هل تنجز واجباتك فور الوصول إلى المنزل دون تأجيل؟"

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (08)

السؤال 8	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%47
لا	16	%53
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (08) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (08) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (14) فردا بنسبة مئوية بلغت 47%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (16) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 53%، نلاحظ أن النسب متقاربة فمعظم التلاميذ ينجزون تمارينهم دون تأجيل إما بسبب الترغيب كحب المادة أو حب العمل، أو رغبة في التعزيز المعنوي والمادي وإما بسبب الترهيب وهو الخوف من العقاب بأنواعه.

السؤال رقم (09): "هل تعتمد على قواميس ومراجع غير مقررة لتوسيع معلوماتك؟"

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (09)

السؤال 9	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	%53
لا	14	%47
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (09) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (09) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (16) فردا بنسبة مئوية بلغت 53%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل" **لا**" والبالغ عددهم (14) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 47%، من خلال المعطيات نلاحظ أن نسب الإجابة متقاربة فمعظم أفراد العينة أجابوا بأنهم يعتمدون على قواميس ومراجع خارجية في توسيع دائرة معارفهم وهذا أمر ضروري لتنمية المهارات اللغوية وبناء المعارف واكتساب المعلومات.

السؤال رقم (10): "هل تحاول ربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع بعد تفحص الدرس؟"

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (10)

السؤال 10	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	18	%60
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (10) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (10) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (12) فردا بنسبة مئوية بلغت 40%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل" **لا**" والبالغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 60%، من خلال المعطيات فأغلب أفراد العينة الذين قدرت نسبتهم ب60 من المائة لا يربطون ما درسوه من معلومات بأمثلة من الواقع ذلك لأنهم لا يدركون أن كل ما هو يدرس هو جزء من الواقع، أما ما نسبته 40 من المائة من عينة الدراسة تربط ما تدرسه بأمثلة من واقعها لأن ذلك يساعدها على الاستيعاب السريع والفهم الصحيح، ومن أجل

ذلك ترتفع الأصوات بضرورة اختيار أنشطة ووضعيات تعليمية قريبة من واقع المتعلم لتحقيق أهداف التعلم بنجاح ويسر.

السؤال رقم (11): "هل تتنافس مع زملائك في المشاركة وفي التحصيل داخل الصف وخارجه؟"

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (11)

السؤال 11	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%17
لا	25	%83
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (11) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (5) أفراد بنسبة مئوية بلغت 17%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل" **لا**" والبالغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 83%، من خلال المعطيات والنسب نجد أن أغلبية أفراد العينة والذين قدرت نسبتهم بـ 83 من المائة لا يتنافسون لا على المشاركة ولا على التحصيل مع زملائهم داخل الصف و خارجه، فغياب المنافسة هو عامل من العوامل المؤدية إلى فتور الرغبة في التعلم وقلة الدافعية لدى المتعلمين، كما أن قلة التنافس لا تؤثر في التعلم فحسب بل تؤثر أيضا في التعليم، وقلة المنافسة تشكل عائقا نفسيا سيكولوجيا يحول دون بناء المعارف وتطويرها، بينما أقلية عينة الدراسة والبالغ عددهم7 أفراد فيتنافسون على المشاركة والتحصيل وذلك داخل الصف وخارجه مما يزيد من الدافعية للتعلم و الرغبة فيه.

السؤال الفرعي رقم (12): "هل تجد التشجيع على التعلم من الوسط العائلي والمدرسي؟"

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال الفرعي رقم (12)

السؤال 12	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1	%3
لا	29	%97
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (12) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (1) فردا واحدا بنسبة مئوية بلغت 3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 97%، من خلال هذه المعطيات نجد أن أغلبية أفراد العينة والبالغ عددهم 29 فردا من أصل ثلاثين بنسبة تقدربـ97 من المائة لا يجدون التشجيع لا المادي ولا المعنوي سواء في الوسط العائلي أو الوسط المدرسي مما يثبط معنوياتهم وعزيمتهم، ونحن ندرك أن تلميذ السنة الأولى تلميذ مولع بالتحفيز خاصة المادي منه، وغياب هذا الأمر يؤدي إلى تشكل عوائق نفسية و ديداكتيكية تعيق عملية التعلم.

السؤال رقم (13): "هل تملك الثقة بالنفس في فهم الدرس وإنجاز التمرينات؟"

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (13)

السؤال 13	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1	%3
لا	29	%97
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (13) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (13) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (1) فردا واحدا بنسبة مئوية بلغت 3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 97%، تشير المعطيات إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة والبالغة نسبتهم 97 من المائة لا يملكون الثقة بالنفس سواء في فهم الدرس أو إنجازهم التمرينات، نفهم من هذا أن هذه الفئة تعاني من عائق من عوائق التعلم السيكولوجية وهؤلاء يحتاجون إلى تعامل خاص ورعاية خاصة مع ضرورة التكفل بهم نفسيا.

السؤال رقم (14): "هل تعي ما يطلب منك ولست بحاجة إلى تكرار المطلوب أو شرح التعليمة؟ "

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (14)

السؤال 14	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%43
لا	17	%57
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (14) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (14) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (13) فردا بنسبة مئوية بلغت 43%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (17) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 57%، من خلال المعطيات نلاحظ أن النسب متقاربة، ونجد أن أغلب أفراد العينة بحاجة إلى تكرار المطلوب وشرح التعليمة فيبدو أنهم يعانون إما من قصور في

العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتذكر، وإما يعانون قصورا في اختيار واستخدام الاستراتيجيات المناسبة.

السؤال رقم (15): "هل ترسم مخططا وتضع توقيتا لاسترجاع معلوماتك وتثبيتها؟"

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (15)

السؤال 15	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	24	%80
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (15) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (6) أفراد بنسبة مئوية بلغت 20%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (24) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 80%، من خلال المعطيات أجابت أغلبية أفراد العينة بالنفي على السؤال المذكور آنفا وذلك بنسبة قدرت بـ 80 من المائة من مجموع عينة الدراسة ، مما يعني أن أغلب هؤلاء المتعلمين لا يستخدمون استراتيجيتي التنظيم والتخطيط من أجل حفظ ثم تذكر واسترجاع المعارف التي ينبغي عليه تجنيدها في مواجهة وحل المشكلات أو المواقف التعليمية التي تصادفه في مساره التعلمي، وربما يكتفون بوضع تخطيط وتوقيت في فترات الفروض والاختبارات فحسب.

السؤال رقم (16): "هل تملك الدافعية والرغبة في التعلم؟"

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (16)

السؤال 16	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	3	%27
لا	27	%73
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (16) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (3) أفراد بنسبة مئوية بلغت 27%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 73%، من خلال المعطيات أغلب أفراد عينة الدراسة لا يملكون الدافعية والرغبة في التعلم، حيث بلغت نسبتهم 73من المائة، معنى هذا أن هذه الفئة تشكو من عائق سيكولوجي يحول دون التعلم لأن الرغبة أهم شرط من شروط التعلم التي يجب أن تتوفر في المتعلم.

السؤال رقم (17): "هل لديك ميل إلى دروس القواعد والإملاء؟"

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (17)

السؤال 17	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%30
لا	21	%70
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (17) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (9) أفراد بنسبة مئوية بلغت 30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، من خلال المعطيات والنسب نجد أن الأغلبية والتي تمثل نسبتها 70 من المائة لا يميلون إلى تعلم قواعد اللغة والإملاء وتفسير ذلك النظرة السلبية التي ينظر بها المتعلم إلى هذه القواعد والمتمثلة في الصعوبة والتعقيد، هذه النظرة المكتسبة من المتعلم ذاته أو المنتقلة إليه عن طريق أقرانه تحول دون اكتسابه لهذه القواعد التي هي لب اللغة العربية، مما يستدعي انتهاج استراتيجيات تعليمية تغير هذه النظرة، إضافة إلى ضرورة انتقاء محتويات معرفية تتماشى و ميولات المتعلمين.

السؤال رقم (18): "هل تفهم الدرس من أول حصة؟"

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (18)

السؤال 18	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%27
لا	22	%73
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (18) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (8) أفراد بنسبة مئوية بلغت 27%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (22) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 73%، من خلال المعطيات أجابت أغلبية العينة والتي قدرت نسبتها بـ 73 من المائة بأنها لا تفهم الدرس من أول حصة وتفسير هذا وجود خلل في توظيف

واختيار استراتيجيات التعلم والتعليم، ووجود عوائق تعلم ترتبط بالجانب الشخصي للمتعلم كخلل في الاستعدادات أو القدرات و الميولات، أو عوائق ابستيمولوجية وأخرى تعليمية. فهم بحاجة إلى استراتيجيات تعتمد على آلية التكرار.

السؤال رقم (19): "هل يتملكك الخوف والارتباك من حصص التعبير الشفوي والكتابي؟"

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (19)

السؤال 19	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	%70
لا	9	%30
الإجمالي	30	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (19) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (21) فردا بنسبة مئوية بلغت 70%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (9) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ 30%، من خلال المعطيات نجد أن أغلب أفراد العينة ونسبتهم 70 من المائة يتملكهم الخوف من حصص التعبير الكتابي والشفوي وهذا الخوف مرده عدم اكتساب المتعلم للمهارة اللغوية المتمثلة في التحدث فهم يفتقرون إلى الطلاقة التعبيرية بنوعيها بسبب فقر رصيدهم اللغوي و المعرفي، إضافة إلى عدم اكتساب القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية والتي وإن تمكنوا من اكتسابها فهم عاجزون عن حسن توظيفها، وهذه المهارات والقواعد هي التي تمكن من تعلم اللغة العربية وكذا استخدامها بطريقة سليمة.

2–تحليل نتائج الاستبيان الموجه إلى أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

نحلل النتائج وفق جداول كالآتي:

أ–جداول الأسئلة المتعلقة بالاستراتيجيات المعرفية:

السؤال رقم (01): "هل تستخدم استراتيجيات التعلم النشط في التدريس؟"

الجدول رقم (01) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (01)

السؤال 1	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	3	%15
لا	17	%85
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (01) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (01) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (3) أفراد بنسبة مئوية بلغت 15%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (17) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 85%، ومن خلال هذه النسب والمعطيات فالأغلبية لا تستخدم استراتيجيات التعلم النشط وسبب ذلك العدد الهائل للتلاميذ داخل الصف الدراسي الواحد، مما يصعب عملية تطبيق هذه الاستراتيجيات التي يتطلب نجاحها العدد القليل من المتعلمين، إضافة إلى نقص الوسائل البيداغوجية المساعدة في تنفيذ بعض الاستراتيجيات.

السؤال رقم (02): "هل تختار وضعيات تعلم وأنشطة تعليمية تلائم مستوى المتعلم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟"

الجدول رقم (02) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (02)

السؤال 2	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%0
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (02) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا تمحورت كل إجاباتهم عن السؤال رقم (02) بالبديل "**نعم**" بنسبة مئوية بلغت 100%، من خلال هذه النسب والمعطيات يجمع كل أفراد العينة على أنه يتم اختيار وضعيات وأنشطة تعليمية تناسب مستوى المتعلمين من كل النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية، وتراعى فيها جميع الفروقات الفردية من قدرات عقلية ومعرفية وميولات كون هذا الأمر يسهم في إنجاح التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة.

السؤال رقم (03): "هل تخطط مسبقا تخطيطا فعالا للعملية التعليمية؟"

الجدول رقم (03) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (03)

السؤال 3	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%0
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (03) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا تمحورت كل إجاباتهم عن السؤال رقم (03) بالبديل "**نعم**" بنسبة مئوية بلغت 100%، من خلال هذه النسب فأغلب العينة تخطط للعملية التعليمية بفعالية وذلك لما لهذه العملية من أهمية في انتقاء الوضعيات والأنشطة التعليمية وتحديد الأهداف بدقة وحسن سير الحصة التربوية، وتجنب كل ما من شأنه أن يعرقل سير الدرس.

السؤال رقم (04): "هل تعتمد على تقنيات الكشف عن عوائق التعلم لدى المتعلمين؟"

الجدول رقم (04) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (04)

السؤال 4	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	3	%15
لا	17	%85
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (04) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (04) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (3) أفراد بنسبة مئوية بلغت 15%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (17) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 85%، من خلال هذه النسب والمعطيات فالأغلبية والتي بلغت نسبتهم 85 من المائة من أفراد العينة لا يعتمدون على آليات وتقنيات الكشف عن عوائق التعلم لدى متعلميهم، وهذا يدل على إهمال المعلم لهذه التقنيات، وربما جهله بدور هذه التقنيات في حل الكثير من مشاكل التعليم والتعلم على حد السواء، فلا يمكن وصف علاج لأخطاء وصعوبات التعلم وكذا ضعف التحصيل المعرفي للمتعلم وغيرها من الأمور إذا لم نولي أهمية كبرى لتشخيص عوائق التعلم بشتى أنواعها ومختلف مصادرها.

السؤال رقم (05): "هل المحتويات المعرفية والأهداف التعليمية محددة وواضحة؟"

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (05)

السؤال 5	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	15	%75
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (05) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (05) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (5) أفراد بنسبة مئوية بلغت 25%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 75%، هذه النسب والمعطيات تبين أن ما نسبته 75 من المائة من الأساتذة يرون أن المحتويات المعرفية والأهداف التعليمية غير واضحة وغير محددة، ما يتطلب تحديد الأهداف التعليمية أكثر لأن تحديد الهدف التعليمي يسهم في انتقاء الطريقة والأسلوب والاستراتيجية الأنسب لتحقيق هذه الأهداف، كما يستدعي الأمر وضوح المحتويات المعرفية لتسهل عملية تدريسها وإيصالها للمتعلم بأنجع الطرائق وأيسر الأساليب وأفضل الوسائل. وعدم الدقة في تحديد الهدف وعدم وضوح المحتويات يوحي بوجود عائق ديداكتيكي.

السؤال رقم (06): "هل تقوم بتنويع الأنشطة التعليمية التعلمية مما يؤدي إلى استمرار الانتباه لدى المتعلم؟"

الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (06)

السؤال 6	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	%10
لا	18	%90
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (06) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (06) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (2) فردين بنسبة مئوية بلغت 10%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 90%،من خلال هذه المعطيات والنسب المتحصل عليها فأغلب

أفراد العينة والذين بلغت نسبتهم 90 من المائة يرون أنه لا يوجد تنويع في الأنشطة التعليمية التعلمية لشد انتباه المتعلم، وهذا معناه أن العملية التعليمية التعلمية تعتريها الرتابة، وهذه الأخيرة عامل من عوامل قلة الانتباه لدى المتعلم وعزوفه عن التعلم واشتغال ذهنه وتشتته وعدم انتباهه لما يجري في العملية التعليمية والتعلمية، وبالتالي عدم حصوله على المعرفة علما أن العملية العقلية "الانتباه " عامل رئيسي في حدوث التعلم واكتساب المعلومات وكذا تنمية المهارة وبناء المعرفة.

السؤال رقم (07): "هل الحصص موزعة تبعا لفترات التركيز واليقظة؟"

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (07)

السؤال 7	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%45
لا	11	%55
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (07) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (07) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (9) أفراد بنسبة مئوية بلغت 45%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (11) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 55%، ومن خلال المعطيات والنسب نجد أن هناك تقارب في النسب وهذا يدل على أن أفراد العينة يرون أن أغلب حصص اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وخاصة حصص السنة الأولى موزعة تبعا لفترات التركيز واليقظة مما يضمن تحقيق نتائج أفضل في نجاح عملية التعلم.

السؤال رقم (08): "هل يتم تهديم التصورات الخاطئة للتلاميذ لإعادة تنظيم المعارف؟"

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)

السؤال 8	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	1	%05
لا	19	%95
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (08) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (08) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (1) فردا واحدا بنسبة مئوية بلغت 5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (19) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 95%، من خلال النسب والمعطيات ترى الأغلبية والتي تمثلت في 95 من المائة من مجموع المعلمين أن التصورات الخاطئة للمتعلمين لا تهدم لإعادة تنظيم المعارف ذلك أن أغلب المعلمين ينطلقون من هذه التصورات في بناء وتنظيم المعارف الجديدة أي يلجؤون إلى تصحيح وتصويب هذه التصورات بدلا من هدمها.

السؤال رقم (09): "هل تقوم بتوجيه أسئلة لاسترجاع المعارف السابقة وتذكرها بهدف بناء المعارف الجديدة؟"

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (09)

السؤال 9	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%0
لا	20	%100
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (09) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا تمحورت كل إجاباتهم على السؤال رقم (09) بالبديل "**لا**" بنسبة مئوية بلغت 100%، من خلال هذه المعطيات فكل أفراد العينة الذين بلغت نسبتهم 100من المائة يرون أنه لا يتم طرح أسئلة لاسترجاع وتذكر المعارف السابقة بغية بناء المعرفة اللاحقة، فغالبا ما يطرح المعلم أسئلة الاسترجاع والتذكر في حال ما إذا كان هناك علاقة بين المعرفة المكتسبة فعلا والمعرفة المراد اكتسابها. لكن توظيف هذه الاستراتيجية في كل الأحوال يسهم في تثبيت المعارف السابقة.

السؤال رقم (10): "هل تطرح أسئلة فجائية ومثيرة لشد انتباه المتعلم وحفزه على المشاركة؟"

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (10)

السؤال 10	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	%10
لا	18	%90
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (10) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (10) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (2) فردين بنسبة مئوية بلغت 10%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 90%، من خلال هذه المعطيات ترى الأغلبية التي أجابت على هذا السؤال بـ"**لا**" وتمثلت نسبتهم في 90 من المائة أنه لا يتم اللجوء إلى الأسئلة الفجائية لشد انتباه المتعلم وجعله يشارك في عملية التعلم، وحسب رأينا ربما يلجؤون إلى أساليب أخرى لشد الانتباه والتحفيز يرون أنها أكثر نجاعة، في حين يعتقد بقية أفراد العينة والذين تمثل نسبتهم 10 من المائة أن الأسئلة الفجائية من أنجع الطرائق في شد انتباه تلميذ السنة الأولى.

السؤال رقم (11): "هل ترشد المتعلم إلى طرائق حل المشكلات التي تواجهه؟"

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (11)

السؤال 11	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	2	%10
لا	18	%90
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (11) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (2) فردين بنسبة مئوية بلغت 10%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 90%، هذه النسب والمعطيات تظهر أن أغلب أفراد العينة والذين تمثلت نسبتهم 90 من المائة من مجموع أفراد العينة و المجيبون عن هذا السؤال بـ"**لا**"، يرون أن المعلم لا يقوم بإرشاد المتعلم إلى طرائق حل المشكلات، وهذه الإجابة يمكن تفسيرها تفسيرين متباينين: التفسير الأول وهو انسلاخ المعلم عن دوره الذي حددته له بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ونعني بذلك دور المرشد والموجه والمقوم وارتدائه للثوب القديم للمعلم وهو ثوب الملقن. أما التفسير الثاني أن هؤلاء الأساتذة يرون أن المعلم يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية وهذا يقتضي من المتعلم البحث وربط معارفه وتجنيد مكتسباته في حل المشكلات التي تواجهه بالاعتماد على نفسه، وهذا يجعل الدور الإرشادي للمعلم نادرا يكاد يرتبط ببعض الحالات التي تعاني من التأخر الدراسي أو عوائق تعلمية. والأرجح أن يُفسح المجال للمتعلم للاعتماد على النفس في حل المشكلات على أن يرشده المعلم بالكيفية المناسبة وفي الوقت المناسب.

ب–جداول الأسئلة المتعلقة بعوائق تعلم اللغة العربية:

السؤال الفرعي رقم (12): "هل طريقة عرض الدروس في الكتاب المدرسي لا تلائم المتعلم؟"

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال الفرعي رقم (12)

السؤال 12	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	15	%75
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (12) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (5) أفراد بنسبة مئوية بلغت 25%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 75%، من خلال هذه المعطيات فأغلب الأساتذة والذين تمثلت نسبتهم 75من المائة يرون أن عرض الدروس في الكتاب المدرسي ملائم للمتعلم أما بقية أفراد العينة والذين بلغت نسبتهم25 من المائة يرون أن عرض الدروس لا يلائم المتعلم وحسب رأينا فإنهم يرون أنه من الضروري التوسع والتفصيل في بعض المواضع التي طالها الاختصار والإجمال، وضرورة التعمق فيما طالته السطحية. وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة استشارة من هم في الميدان في إعداد الكتب وطريقة عرضها للدروس، خاصة فيما تعلق بانتقاء نصوص القراءة ودروس القواعد اللغوية وأخذ ملاحظاتهم من خلال الممارسة الميدانية بعين الاعتبار.

السؤال رقم (13): "هل تجد صعوبة في تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات نتيجة العدد الكبير للتلاميذ؟"

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (13)

السؤال 13	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%0
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (13) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد تمحورت كل إجاباتهم عن السؤال رقم (13) بالبديل "**نعم**" بنسبة مئوية بلغت 100%، فأغلبية أفراد العينة يجمعون على صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بسبب العدد الكبير للتلاميذ، فهم يرون فشلا في تنفيذ ما تنص عليه هذه البيداغوجيا وتطبيق مبادئها مرهون بتوفر عدة شروط في المعلم والمتعلم والبيئة التربوية والوسائل البيداغوجية والهياكل وغيرها.

السؤال رقم (14): "هل يتم إجراء التمرينات الكافية لتثبيت المعارف في أذهان التلاميذ؟

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (14)

السؤال 14	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%30
لا	14	%70
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (14) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (14) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (6) أفراد بنسبة مئوية بلغت 30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (14) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، من خلال هذا فنسبة 70 من المائة من أفراد العينة أجابوا بأنه لا يتم إجراء تمرينات كافية للدعم والتثبيت ومرد ذلك أولا لكثافة البرنامج حيث أن عدد أسابيع

البرنامج يفوق عدد أسابيع الدراسة الفعلية، وعدم وجود الوقت الكافي لإجراء هذه التمرينات وتقويمها ثانيا، رغم وجود خمس حصص مخصصة لتقديم المعرفة يخصص منها جزء ضئيل للتطبيق لا يكفي للإلام بكل جوانب المعرفة المكتسبة، وإن كلف المتعلم بالتمرن خارج الصف فلا وجود لحصة خاصة بتقويم هذه التمرينات مما يجعلها –بهذا الشكل– دون فائدة ترجى منها لأن عدم تقويمها يفقدها قيمتها الجوهرية.

السؤال رقم (15): "هل عزف الكثير من التلاميذ عن المطالعة؟"

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (15)

السؤال 15	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	%95
لا	1	%5
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (15) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (19) فردا بنسبة مئوية بلغت 95%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (1) فردا واحدا بنسبة مئوية قدرت بـ 5%، من خلال النسب والمعطيات فأغلب المعلمين ونسبتهم 95 من المائة من مجموع أفراد العينة يرون أن المتعلمين قد عزفوا عن المطالعة مما أضعف مهاراتهم اللغوية، ويتعلق الأمر بمهارات القراءة والتحدث والتعبير الكتابي، إذ يشكو جل المتعلمين من فقر في الرصيد اللغوي وبالضرورة يعانون من مشكل في الفهم القرائي، وفي التعبير المسترسل سواء كان شفويا أو كتابيا.

السؤال رقم (16): "هل تم إدراج نصوص صعبة الفهم خاصة في مجال فهم المنطوق؟"

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (16)

السؤال 16	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	15	%75
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (16) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (5) أفراد بنسبة مئوية بلغت 25%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 75%، بالنسبة للأفراد الذين بلغت نسبتهم 75 من المائة وأجابوا بالنفي فيبدو أنهم يرون أن نصوص القراءة وخاصة نصوص فهم المنطوق هي نصوص سهلة واضحة المعاني ويرجعون صعوبة فهمها إلى أسباب تتعلق بالمتعلم، كأن يكون لا يفهم ما يقرأ أو يسمع بسبب فقر رصيده اللغوي وعدم التركيز أو قلة الانتباه إلى النص المقروء أو المسموع، ولا يربطون صعوبة النصوص بالنصوص في حد ذاتها من حيث غموض معانيها أو مستوى لغتها. في حين يرى البقية أن النصوص صعبة كونها لا تناسب لا أعمار المتعلمين ولا قدراتهم الفكرية والعقلية واللغوية.

السؤال رقم (17): "هل يركز التلميذ على الجانب النفعي الذي هو النقطة على حساب الجانب المعرفي؟"

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (17)

السؤال 17	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%90
لا	02	%10
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (17) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (18) فردا بنسبة مئوية بلغت 90 %، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (02) فردين بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، وهذه النسب والمعطيات تشير إلى أن المتعلم أهمل جانب المعرفة والتحصيل الكيفي وانصب تركيزه على التحصيل الكمي وأصبح هدفه المنشود السعي للحصول على العلامة، وهنا لابد أن نركز على ما ينجر عن هذا الهدف من تأخر تعلمي و معرفي وعوائق تعليمية.

السؤال رقم (18): "هل تم تخصيص وقت كاف لدروس الخط والإملاء ؟"

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (18)

السؤال 18	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	%0
لا	20	%100
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد تمحورت كل إجاباتهم على السؤال رقم (18) بالبديل "**لا**" بنسبة مئوية بلغت 100%، من هنا نجد أن أفراد العينة يجمعون على أن الوقت المخصص لدروس الإملاء والخط غير كاف، وهذا

نابع من واقع تدريس اللغة العربية فبرنامج السنة الأولى متوسط خصص ثلاث حصص للإملاء على مدار الموسم الدراسي يتعلق الأمر بـ: التاء المفتوحة والمربوطة، همزتا الوصل والقطع، وحذف الألف. وهذه القواعد الإملائية بالذات يشكو جل معلمي اللغة العربية من عدم اكتسابها من طرف متعلميهم وعجزهم عن تطبيقها وتوظيفها، ويستمر هذا العجز لديهم مع انتقالهم إلى مستويات أعلى، وإلا كيف نفسر كتابة تلميذ السنة الرابعة متوسط للتاء المربوطة في آخر الفعل. إضافة إلى انعدام وجود حصة خاصة بالخط في برنامج السنة الأولى التي ماهي إلا امتداد للسنة الخامسة ابتدائي. وتجدر الإشارة إلى غياب تام لدروس الإملاء في المستويات الأعلى أي الثانية والثالثة والرابعة متوسط.

السؤال رقم (19): " هل تقر بوجود التسلسل المعرفي بين الدروس والتدرج في المعارف؟"

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة عن السؤال رقم (19)

السؤال 19	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%30
لا	14	%70
الإجمالي	20	%100

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (20) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم عن السؤال رقم (19) بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (6) أفراد بنسبة مئوية بلغت 30%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم عن هذا السؤال بالبديل "**لا**" والبالغ عددهم (14) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 70%، من خلال النسب والمعطيات يرى الأغلبية والتي تمثلت في نسبة 70 من المائة من المعلمين أن التسلسل المعرفي بين الدروس والتدرج في المعارف غير موجود، وتعزى هذه الإجابة إلى أن برنامج السنة الأولى متوسط قد فصل بين بعض الدروس بدروس أخرى فأفقدها التسلسل المعرفي، كأن يفصل بين دروس النحو المتسلسلة معرفيا بدروس

صرف أو إملاء، أو الخلط بين المرفوعات والمنصوبات. كما يرى هؤلاء أن التدرج في المعارف غائب. في حين أن بقية أفراد العينة يقرون بوجود التسلسل المعرفي والتدرج في المعارف.

الخـــــاتمة

الخـــاتمة:

ما يمكن قوله أن الاستراتيجيات المعرفية لها دور هام في تجاوز عوائق تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط عامة ولدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، و لايمكن اختيار استراتيجية معرفية مناسبة إلا إذا قمنا بتشخيص وكشف عوائق التعلم وتحديد أنواعها.

وفي نهاية بحثنا توصلنا إلى مجموعة من النتائج نذكرها كالآتي:

- الاهتمام بالتعليم وتوفير بيئة تعليمية يشجع على التحدي والمنافسة.

-إدراك المعلم للحيثيات المتعلقة بالمتعلم: الجانب الوجداني، العلائقي، مكوناته الفيزيولوجية، ذلك من شأنه أن يساعده في ترسيخ المعلومات والمعارف في ذهن المتعلم، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تطبيق طرائق تدريس فعالة يكون المتعلم فيها محور العملية التعليمية.

-تطوير أساليب التدريس وتنويعها وحسن اختيار الأجدى والأنفع بحيث تكون ملائمة للمتعلم من كل النواحي: الاجتماعية والسيكولوجية، والفيزيولوجية.... يسهم في التغلب على عوائق تعليم اللغة العربية.

- الجانب السيكولوجي للتلميذ في السنة الأولى متوسط يحتاج اهتماما حقيقيا ومتابعة فعلية للحالات التي تحتاج إلى دعم نفسي واجتماعي.
- استخدام أساليب تعليمية تشجع على الثقة بالنفس تزيد من رغبة المتعلم في التعلم.

***أما فيما يتعلق بالمشاكل اللغوية فيمكن اقتراح بعض الحلول والتي يمكن إدراجها كالآتي:**

- حبذا لو يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين للقراءة والكتابة واستخدام الأنشطة التي تعزز اكتساب المهارات: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.

- يستحسن تطبيق استراتيجيات فعالة مثل تخصيص وقت منظم لتعلم اللغة وممارسة الاستماع والتحدث بانتظام.
- الاستعانة بالدعم من المحيط الاجتماعي والثقافي.

كما يمكن اعتماد مجموعة من التقنيات والاستراتيجيات لتجاوز عوائق تعلم اللغة العربية نذكر على سبيل المثال:

- توفر شروط التعلم في المتعلم وهي النضج والدافعية والتدريب أو الممارسة. ونقصد بالنضج في علاقته بالتعلم هو وصول الفرد درجة معينة في بعض الأجهزة الداخلية التي تعتبر مسؤولة عن نمط استجابي معين يحقق وظيفة معينة لدى الفرد، حيث لا يمكنه أداء هذه الوظيفة إلا إذا وصل هذا الجهاز الخاص إلى مستوى معين من النمو هو الذي يطلق عليه النضج. أما الدافعية فهي عامل داخلي في المتعلم يدفعه إلى بذل نوع من النشاط والقيام بعمل ما والاستمرار فيه حتى يتم إشباع هذا الدافع، والدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الهدف من عملية التعلم. بينما التدريب أو الممارسة شرط من الشروط الخارجية المطلوبة في التعلم، وهي عبارة عن تكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات.
- ضرورة اعتماد المعلم على تقنيات كشف عوائق التعلم كالملاحظة داخل الصف: الجانب الشفوي، الحركي، الكتابي، مسودات المتعلم، أو باستخدام تقنية المقابلة الفردية والجماعية بالاعتماد على الخطاب اللغوي الشفوي والمكتوب، كما يمكن أن يعتمد الاستبانة كوسيلة لاكتشاف عوائق التعلم لدى متعلميه.
- تنويع الأنشطة التعليمية التعلمية ما يؤدي إلى استمرار الانتباه.
- توزيع الحصص تبعا لفترات التركيز واليقظة.
- يتوخى استعمال الألفاظ والرموز التي يستطيع المتعلم فهمها والتجاوب معها، حيث يجب على المعلم التعرف على المستوى الدلالي للمتعلمين.

- من الافضل أن يكون المعلم على دراية بكافة أنواع الوسائل التواصلية وخصائصها المختلفة، حتى يتمكن من اختيار الوسائل المناسبة لإيصال فكرته وفقا لطبيعة الموضوع والمتعلمين والإمكانات المادية المتاحة وفي الوقت المناسب.
- تطبيق مبدأ الاستراتيجية في التدريس واعتماد استراتيجيات التعليم النشط واستراتيجيات التعلم الذاتي وتجنب الطرق التقليدية في التعليم.
- هدم التصورات الخاطئة للمتعلمين أفرادا وجماعات واستغلال هذا الصراع لإعادة تنظيم المعارف وبنائها ويمكن اقتراح ثلاث استراتيجيات لتجاوز بعض العوائق التعلمية مع ضرورة اختيار وضعية تعليمية تعلمية مناسبة لها ونشير بذلك إلى استراتيجية الحوارات المتعارضة، استراتيجية استكشاف التصورات وأخيرا استراتيجية المواجهة بين المعرفة المرجوة ومعرفة المتعلم.

قـائمة المصادر والمراجع

قـائمة المصادر والمراجع

قائمة المعاجم:

1-جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، الشركة العالية للكتاب، بيروت، (د ط)، (د ت).

2-نايف القنسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

قائمة المراجع:

1-إبراهيم بن سعد أبوسفيان، صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، مكتبة الرياض، الرياض، (د ط)، 2015.

2-بهجت رفعت محمد، التعلم الاستراتيجي، عالم المكتبات، القاهرة، ط1، 2003.

3-بيومي سمير، الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية، مدارس التربية الرقمية، غرب الرياض، (د ط)، (د ت).

4-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

5-الحالق سامي علي، اللغة والتفكير الناقد (أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ،2007.

6-حبيب مجدي، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ،2003.

7-حسين أبو رياش، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (بين النظرية والتطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

8-حسين شحاتة، أساسيات التعليم والتعلم (توجهات حديثة وتطبيقاتها)، دار العالم العربي، القاهرة، (د ط) ،2016.

9-سعد سليمان المشهداني، منهج البحث الإعلامي، دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية، ط1 ،2017.

10-طارق عبد الرؤوف عامر، التعلم النشط، دار أطفالنا للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2016.

11-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.

12-عثمان سيد، التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة، القاهرة، (د ط)، 1978.

13-العربي سليماني، التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (د ط)،2005.

14-عفت مصطفى الطناوي، أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د ط)،2002.

15-عقيل محمودي رفاعي، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات، تقويم نواتج التعلم)، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، (د ط)، 2012.

16-فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، ط1، 1996.

17-فتحي الزيات، صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات المصرية، (د ط) ،2007.

18-محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، (د ط)، 2008.

19-محمد أبوزيان، بيداغوجيا المعرفة، مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د ط) ،2016.

20-محمد دعدور، استراتيجيات التعلم (نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد)، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2002.

21-محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعليم إلى تفكير التفكير (دراسة سوسيو بيداغوجية)، إفريقيا الشرق، المغرب، (د ط)، 2010.

22-محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب، مصر، ط1، (د ت).

23-محمد هشام، تكوين مفهوم الممارسة الابستيمولوجية عند باشلار، إفريقيا الشرق، المغرب، (د ط) ،2005.

24-محمد وتيدي، فلسفة المعرفة عند باشلار، مكتبة المعرفة الجديدة، المغرب، ط2، 1984.

25-منى إبراهيم، صعوبة القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2005.

26-منال حسين رمضان، استراتيجيات التعلم النشط، دار الأكاديميون للنشر، عمان، الأردن، (د ط)، (د ت).

27-وليد رفيق العيامرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2011.

28-يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن، (د ط) ،2013.

قائمة المراجع المترجمة:

1-إكسفورد ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو مصرية، (د ط)، 1996.

2-غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر، بيروت، ط2، 1982.

3-لانغريهر جون، تعليم مهارات التفكير، ترجمة: منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين، (د ط)، 2002.

قائمة المجلات والدوريات:

1-إدريس محمد عبد الرحمن ربايعة، فاعلية وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ع1، (د ت).

2-أقنيني أسماء، تأثير التعلم التعاوني على التعلم الذاتي في اللغة العربية لدى تلاميذ المعاقين سمعيا، مجلة الحكمة للدراسات التربوية وكيفيتها، جامعة الجزائر، ع1، 2018.

3-انتصار عشا، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والشخصية الأكاديمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية، مجلة دمشق، مجلد28، ع1، 2012.

4-بادي سرهام، العصف الذهني كأسلوب لتنمية التفكير الابتكاري في المكتبات الجامعية، مجلة بيبليوفيليا، جامعة العربي التبسي، ع1، 2018.

5-جمال بوغالم، العائق من الابستيمولوجيا إلى الديداكتيكية (التوظيف الديداكتيكي لمفهوم العائق الابستيمولوجي)، الأكاديمية للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد5، ع14، الشلف،2018.

6-حمدي محمد مرسي، أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تدريس علم النفس، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ع4، ج1، يوليو2015.

7-سهلي ليلى، طرائق تدريس مهارة الاستماع وأساليب تنميتها، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، ع43، 2016.

8-عبد الغاني زمالي، مهارة الاستماع وأهميتها في المرحلة الابتدائية، مجلة الإشعاع، جامعة محمد شريف مساعدية، سوق أهراس، 2017.

9-عمر المغراوي، الرسوم المتحركة وأثرها في اكتساب وتنمية مهارة الكلام للناطقين بغير العربية، مجلة تعليمية، جامعة مكناس، ع12، 2017.

10-محمود قدوم، استراتيجيات تعليم مهارة القراءة للطلبة الأتراك، المجلة التواصلية، جامعة بارتن، ع17، 2020.

11-مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته (مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع2، 2014.

قائمة الرسائل الجامعية:

1-البدران عبد الزهرة، أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الستنصرة، العراق،2000.

2-غاستون باشلار، العقل العلمي الجديد (الروح العلمية في فلسفة غاستون باشلار)، ترجمة: محمد الأزرق، مذكرة ماجستير، جامعة وهران،2003.

3-محمد طه، الاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في أداء بعض مهام الفهم اللفظي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1995.

4-نيفين البركات، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وkwl في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث متوسط، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008.

قائمة المواقع الإلكترونية:

1- آدم الشامي، (أنواع استراتيجيات التعلم النشط الخطوات المشتركة بين الاستراتيجيات) بوابة مولانا، آخر تحديث: 2019/12/3-2:31م. https://www.mawlana.comاستراتيجيات التعلم النشط الجديدة.

2- أمل محمد، تعريف التعلم النشط واستراتيجياته، يلا نذاكر، آخر تحديث 2021/02/01 https://www.yallanzaker.org/active-learning-strategies

3- القلسي محمد المنصف وبوشحيمة أحمد، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين المستمر بصفاقس، 2017/02/22 من https://encysco.blogspot.com.

الملاحق

المـــلاحق

استبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أبنائي التلاميذ

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، فرع دراسات لغوية، تخصص لسانيات عامة.نضع بين أيديكم هذا الاستبيان ونهدف من خلاله إلى الحصول على أجوبة كافية، ونرجو منكم الإجابة عنها بكل صدق ووضوح.

استبيان موجه إلى التلاميذ

البيانات الشخصية الخاصة بالتلميذ

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

معيد : نعم ☐ لا ☐

العمر :

01 هل تتخذ القراءة النموذجية لأستاذك معيارا لقراءتك؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

02 هل تحاول ربط العلاقات بين ما قرأته وبين معارفك السابقة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

03 هل تعيد بناء الدرس بطريقتك الخاصة لكي تفهمه؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

04 هل تقوم بتنظيم المعلومات من خلال تسجيل ملاحظات؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

05 هل تقوم بطرح أسئلة تقويمية شبيهة بأسئلة الاختبار للتحقق من درجة استيعابك للمعلومات التي درستها؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

06 هل تعيد حل التمرينات بطريقتك الخاصة وتقارنها مع طريقة الأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

07 هل تطلب المساعدة من الآخرين في كل ما تجد فيه غموضا؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

08 هل تنجز واجباتك فور الوصول إلى المنزل دون تأجيل؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

09 هل تعتمد على قواميس ومراجع غير مقررة لتوسع معلوماتك؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

10 هل تحاول ربط المعلومات المدروسة بأمثلة من الواقع بعد تفحص الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

11 هل تتنافس مع زملائك في المشاركة وفي التحصيل داخل الصف وخارجه؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

12 هل تجد التشجيع على التعلم من الوسط العائلي والمدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

13 هل تملك الثقة بالنفس في فهم الدرس وإنجاز التمرينات؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

14 هل تعي ما يطلب منك ولست بحاجة إلى تكرار المطلوب وشرح التعليمة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

15 هل ترسم مخططا وتضع توقيتا لاسترجاع معلوماتك وتثبيتها؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

16 هل تملك الدافعية والرغبة في التعلم؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

17 هل لديك ميل إلى دروس القواعد والإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

18 هل تفهم الدرس من أول حصة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

19 هل يتملكك الخوف والارتباك من حصص التعبير الكتابي والشفوي؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أخي الأستاذ

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، فرع دراسات لغوية، تخصص لسانيات عامة تحمل عنوان: الاستراتيجيات المعرفية وعوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نهدف من خلاله إلى الحصول على الأجوبة الكافية، ونرجو منكم الإجابة عنه بكل نزاهة ومصداقية. شاكرين حسن تعاونكم.

استبيان موجه إلى الأساتذة

البيانات الشخصية الخاصة بالأستاذ:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

عدد سنوات العمل : من 3 إلى 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 سنوات فما فوق ☐

أسئلة حول الاستراتيجيات المعرفية

01 هل تستخدم استراتيجيات التعلم النشط في التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

02 هل تختار وضعيات تعلم وأنشطة تعليمية تلائم مستوى المتعلم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

03 اهل تخطط مسبقا التخطيط الفعال للعملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

04 هل تعتمد على تقنيات الكشف عن عوائق التعلم لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

05 هل المحتويات المعرفية والأهداف التعليمية محددة وواضحة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

06 هل تقوم بتنويع الأنشطة التعليمية التعلمية مما يؤدي إلى استمرار الانتباه لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

07 هل الحصص موزعة تبعا لفترات التركيز واليقظة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

08 هل يتم تهديم التصورات الخاطئة للتلاميذ لإعادة تنظيم المعارف؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

09 هل تقوم بتوجيه أسئلة لاسترجاع المعارف السابقة وتذكرها بهدف بناء المعارف الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

10 هل تطرح أسئلة فجائية ومثيرة لشد انتباه المتعلم وحفزه على المشاركة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

11 هل ترشد المتعلم إلى طرائق حل المشكلات التي تواجهه؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

أسئلة حول عوائق التعلم

12 هل طريقة عرض الدروس في الكتاب المدرسي لا تلائم التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

13 هل تجد صعوبة في تطبيق طريقة التدريس بالكفاءات نتيجة العدد الكبير للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

14 هل يتم إجراء التمرينات الكافية لتثبيت المعارف في أذهان التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

15 هل عزف الكثير من التلاميذ عن المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

16 هل تم إدراج نصوص صعبة الفهم خاصة في مجال فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

17 هل يركز التلميذ على الجانب النفعي الذي هو النقطة على حساب الجانب المعرفي؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

18 هل تم تخصيص وقت كاف لدروس الإملاء والخط؟

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر:

19 هل تقر بوجود التسلسل المعرفي بين الدروس والتدرج في المعارف؟

نعم ☐ لا ☐

رأي أخر:

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وعرفــان .....

إهداء .....

مقدمـــة: .....أ

الفصل الاول 6

المبحث الأول: الاستراتيجيات المعرفية.....2

أولا: مفهوم الاستراتيجية المعرفية 2

ثانيا: أهمية الاستراتيجيات المعرفية: 11

ثالثا: دور الاستراتيجيات المعرفية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور المتوسط: 14

المبحث الثاني: عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: 28

أولا: مفهوم العائق 29

ثانيا: مفهوم عائق التعلم 32

ثالثا: أنواع عوائق التعلم 35

خلاصة: 45

الفصل الثاني 46

المبحث الأول: دور الاستراتيجيات المعرفية في المساعدة على التحصيل اللغوي لدى تلاميذ متوسطتي أبي علي حسن بن رشيق وبلقاسم بن الذيب.....47

أولا: إجراءات الدراسة.....47

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان 49

الخـــــاتمة 93

الخـــــاتمة: 80

قـائمة المصادر والمراجع 84

المـــلاحق 92

فهرس المحتويات:.....102

الملخص: 103

الملخص:

الغاية المرجوة من دراستنا هي إبراز دور وأهمية الاستراتيجيات المعرفية بمختلف تصنيفاتها في تجاوز عوائق تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بمختلف أنواعها ومصادرها، وذلك من خلال دراسة ميدانية اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي خاصة في تحليل نتائج الاستبانة. ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة: أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية من قبل المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية في مستوى السنة الأولى متوسط له دور جليل في تخطي عوائق التعلم بصفة عامة وعوائق تعلم اللغة العربية بصفة خاصة، ويساعد في تحسين جودة التعليم وتفعيل التعلم لبلوغ الأهداف المنشودة.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية المعرفية، العمليات العقلية والمهارات اللغوية، عوائق التعلم.

Abstract

The desired purpose of our study is to highlight the role and importance of cognitive strategies of various classifications in overcoming obstacles to learning the Arabic language among pupils in the first year of intermediate education of various types and sources, through a field study in which we relied on the descriptive analytical approach and the statistical approach, especially in analyzing the results of the questionnaire. Among the most important results we reached in this study are: The use of cognitive strategies by the teacher and learner in the teaching-learning process has a significant role in overcoming obstacles to learning in general and obstacles to learning the Arabic language in particular, and helps to improve the quality of education and activate learning to achieve the desired goals.

Keywords: cognitive strategy, mental processes and linguistic skills, barriers to learning.