الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

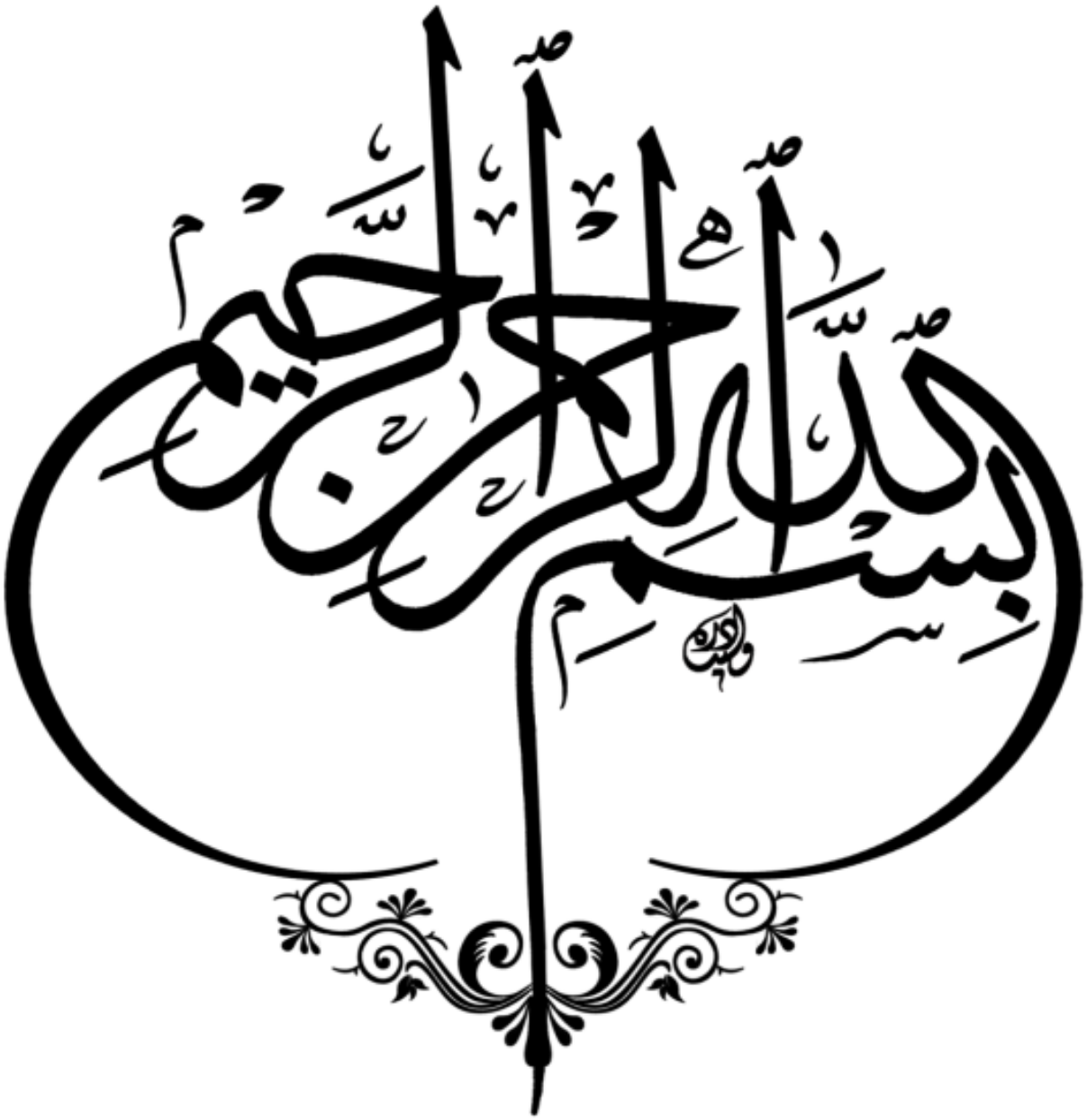
دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
فراح بلعايب

إشراف الأستاذة:
د. ظريفة ياسة

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

يقول الله عز وجل : «ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه»

[سورة لقمان، الآية: 12]

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من لم يشكر الناس لم يشكر الله»

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا في إتمام هذا البحث العلمي، وألهمنا الصحة والعافية والعزيمة

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة "**ظريفة ياسة**" على كل النصائح والتوجيهات والتعليمات التي ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في كافة جوانبها.

بالإضافة إلى جميع أستاذة اللغة والأدب العربي بالمركز الجامعي – ميلة–

إهـــــــداء

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

وبكل حب أهدي ثمرة تخرجي ونجاحي: إلى الذي زين اسمي بأجمل الألقاب، من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل، من علمني أن النجاح كفاح وسلاحه العلم والمعرفة، داعمي وسندي بعد الله فخري واعتزازي "والـــــــــــدي"

كما أهدي ثمرة جهدي ونجاحي إلى روح أمي الطاهرة والتي وُضِعت الجنة تحت أقدامها

رحمك الله يا "أمـــــــي" وأسكنك فسيح جنانه

إلى من قاسموني أفراحي وأحزاني وأحب الناس لقلبي

"إخوتي وأخواتي"

وإلى أبنائهم وبناتهم حفظهم الله ورعاهم

إلى صديقاتي وزميلاتي في الدراسة

إلى جميع أساتذتي الذين رافقوني طوال مشواري الدراسي

أهدي هذا العمل المتواضع

فـــــراح

مقدمة

مقدمة

الحمد لله الذي علا بحوله، مانح طل غنيمة وفضل، وكاشف كل عظيمة وأزل، والصلاة والسلام على خير البرية، أطهر المطهرين سيمة، محمد بن عبد الله وعلى آله الطيبين الطاهرين المصطفين الأخيار وبعد:

يعد تعليم اللغة العربية وتعلمها بوضفها لغة قومية ووطنية أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية بمختلف أطوارها التعليمية، فاللغة ليست مجرد أداة تواصل بين أفراد المجتمع بل تمتد إلى ترسيخ الهوية الثقافية وتنمية التفكير العلمي والنقدي لدى المتعلمين، ومن أهم مكونات اللغة: القواعد النحوية، التي تشكل عماد البنية اللغوية السليمة، غير أن تدريسها يواجه تحديات كثيرة، من حيث مدى قدرة التلاميذ على فهمها وتطبيقها، في ظل هذه الإشكالية، برز الاهتمام بالطرائق التربوية الحديثة التي تمكن من تحقيق الفهم العميق والبناء المعرفي السليم، ومن بينها "تصنيف بلوم للأهداف المعرفية"، والذي يعد من أهم النماذج التي تساعد في توجيه عملية التعلم والتعليم.

في ضوء ما تقدم، جاء هذا البحث الموسوم بـ: "دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط"، مساهمة منا في البحث عن السبل الكفيلة بتفعيل هذه الأداة التربوية في تعليم القواعد وتحسين مردودية التلميذ فيها.

إن اختيار هذا الموضوع لم يأت اعتباطا، بل بني على ملاحظات ميدانية ومعطيات تربوية، أبرزها ملاحظة الضعف البارز لدى عدد من التلاميذ في ضبط القواعد النحوية والقدرة على فهمها وتطبيقها على الرغم من تلقيهم إياها لسنوات متتالية، بالإضافة إلى قلة الدراسات التطبيقية التي تناولت تصنيف بلوم في علاقته بتدريس النحو العربي في المرحلة المتوسطة، كما أن الموضوع يستجيب لحاجة فعلية إلى ربط أهداف التعليم بالتفكير المعرفي الذي يطور الفكر ويعزز القدرة على التطبيق.

تتجلى أهمية هذه الدراسة كونها تمثل محاولة لدمج النظريات التربية الحديثة في سياق تعليم اللغة العربية وتحديدا النحو، الذي يعتبر مادة تجريدية وصعبة التقبل عند كثير من التلاميذ، كما تسعى هذه الدراسة إلى إظهار الأثر الإيجابي المحتمل لأفعال بلوم المعرفية في تطوير الفهم والتطبيق، مما يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وتمكين التلميذ من توظيف القواعد في مواقف حقيقية.

انطلاقا مما سبق يمكن طرح الإشكالية الآتية: **ما مدى إسهام أفعال بلوم المعرفية في ترقية فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟**

وتتفرع عنها التساؤلات الآتية: ما مستوى أداء التلميذ في قواعد اللغة العربية في ضوء أفعال بلوم المعرفية؟، كيف يمكن توظيفها في تحسين الفهم النحوي وتطبيقه؟، ما مدى فاعلية هذه الأفعال في رفع التحصيل الفكري والحكم النقدي في المجال النحوي؟

تتوزع هذه المذكرة وفق هيكلة منهجية متكاملة تشتمل فصلين رئيسين:

الفصل الأول: وهو الإطار النظري والمفاهيمي وتضمن: مفهوم الفعل، تصنيف بلوم الأهداف التربوية، الدواعي العالمية والتربوية لوضع مصنفات بلوم، معالجة الأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم، مستويات تصنيف بلوم وأخيرا توظيف أفعال "بلوم" المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية.

الفصل الثاني: وهو الجانب التطبيقي الميداني ويتضمن: منهجية البحث، أداة الدراسة، ووصف العينة، عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفق المنهجية العلمية مع وجود استنتاجات عامة للدراسة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في الجزء النظري، من أجل تتبع المفاهيم وتحليل الدراسات السابقة، والمنهج التجريبي في الجزء الميداني من خلال تصميم أدوات (الاستبانة والاختبار) تقيس مستويات التفكير المعرفي لدى التلاميذ أثناء تعلمهم القواعد النحوية، وتحليل نتائجهم في تصنيف "بلوم".

لقد استعين في هذه المذكرة بعدد من الدراسات السابقة التي تناولت تصنيف بلوم من بينها دراسة "كوثر حسين كوجك" سنة 2001 حول "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، ودراسة "عماد عبد الرحيم الدغلول" سنة 2012 الذي بحث في "مبادئ علم النفس التربوي"، كما تم الاطلاع على مذكرات تخرج ودراسات ميدانية حول صعوبة تعلم النحو لدى تلاميذ المتوسط.

وقد واجهتني خلال إعداد هذه الدراسة بعض التحديات من بينها قلة المصادر العربية المتخصصة في الربط المباشر بين تصنيف بلوم وتعليم قواعد النحو العربي، إضافة إلى صعوبة الحصول على استجابات ميدانية دقيقة من التلاميذ لقياس كل مستوى معرفي على حدة، فضلا عن التنسيق الزمني مع المؤسسات التربوية المعنية بالجانب التطبيقي، كما لعب ضيق الوقت دوره في إنجاز المذكرة بسبب التزاماتي المهنية المتعددة وضغط الجدول الزمني المحدود.

وفي الأخير، أشكر الله عز وجل على نعمه وأن وفقني لإتمام هذا العمل فالحمد لله حمدا كثيرا مباركا فيه، كما أتقدم بأخلص الكلمات والتي أشكر بها أستاذتي الفاضلة التي أشرفت عليّ في هذا البحث، والتي زودتني بنصائح قيمة وملاحظات أفادتني وساعدتني في بحثي، فشكرا لها على مجهوداتها التي بذلتها، كما أشكر كل من شارك في هذا البحث من قريب أو من بعيد.

الفصل الأول:

الإطار النظري للدراسة

تمهيد

في زمن تتطور فيه المناهج الدراسية وتتعدد طرائق التدريس، يظل تعليم اللغة العربية وخصوصا قواعدها، تحديا معرفيا وتربويا في آن واحد، فبين أروقة الفصول الدراسية وصفحات الكتب يتكرر الموقف نفسه: أمثلة تحفظ وقواعد تدرس، ولكن التطبيق لها يظل في غالب الأحيان غائبا عن الواقع، فهناك العديد من الطلبة لا يزالون يجدون صعوبة في استيعاب قواعد اللغة العربية المختلفة وتوظيفها من مواقف الحياة المناسبة، وعلى هذا الأساس كان لابد للبحث عن مقاربات معرفية تفعل دور الطالب بوصفه عنصرا فعالا ومفكرا لا متلقيا وحافظا فقط.

لقد كشف تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية بعدا عميقا للتعليم، فهو ليس مجرد جدول هرمي للمهارات الفكرية والسلوكية والنفسية، وإنما هو إطار ديناميكي يربط بين عمليات التفكير والتعليم الفعال انطلاقا من الفهم وصولا إلى التقييم. ويشكل هرم "بلوم" نقلة نوعية في طرائق التدريس والتقويم، فهو لا ينظر إلى التعليم والتعلم كحفظ متسلسل للمعلومات والمعارف، بل هو عملية عقلية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب. وإذ نظرنا إلى قواعد اللغة العربية من هذا المنظور، فإننا لا نعدها مفردات جامدة بل هي مفاتيح لفهم النصوص وتحليلها، وبالتالي فكل قاعدة نحوية يمكن لها أن تتحول إلى موقف تعليمي غني بالتفكير والإبداع، وعلى هذا المبدأ تم توظيف أفعال "بلوم" المعرفية في تصميم الدروس والأنشطة التعلمية التعليمية وصياغة الأسئلة التقويمية.

وهذا البحث لا يسعى فقط إلى إبراز أهمية ومكانة صنافة "بلوم" المعرفية بوصفها أداة تحليل تربوي بامتياز، بل يسعى إلى إعادة تشكيل الوعي التعليمي والفهم الواضح والتطبيق المباشر لقواعد اللغة العربية، وذلك من خلال إدراج كيفية انعكاس كل مستوى معرفي على أداء المتعلم الفهمي، وكيف يمكن للمعلم أن يوظف هذه الأفعال بكل ذكاء في صفه الدراسي من أجل بناء جيل يفكر نحوا لا يحفظه.

1. مفهوم الفعل

أولا: لغةً:

جاء في معجم لسان العرب أن الفِعْلُ هو:" كِنايةٌ عن كل عمل مُتَعَدٍّ أو غير متعدٍّ، " فَعَلَ يفعلُ فَعْلًا وفِعْلًا"، فالاسم مكسورٌ والمصدرُ مفتوح، وفَعَله به، والاسم الفِعْلُ، والجمعُ الفِعَالُ والفِعْلُ بالفتح مَصْدرُ "فَعَلَ يَفْعَلُ". و"فَعَلْتُ الشَيءَ فانْفَعَلَ" والفعْلةُ العَادَةُ"[1].

كما ورد في معجم المحيط:" الفِعْلُ بالكَسْر حَرَكَةُ الإنْسَانِ أو كِنَايَةٌ عَنْ كُلْ عَمَلٍ مُتَعَدٍ وبالفَتحِ مَصْدَرُ فَعَلَ وهو أيضا جمع فِعْلٍ".[2]

ومنه فالفعل هو ما يدل على حركةٍ أو تغيّرٍ أو حدُوث أمرٍ ما في وقتٍ معيّن.

ثانياً: اصطلاحاً

يعرفه الجرجاني بأنه: "ما دل على الحدث مع أحد الأزمنة".[3]

وأما عند سيبوبه فقد عرّفه بأنه: "أمثلة أُخذت من لفظِ أحدثَ الأسماء وبنيت لما معنى، ولما يكون، ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع[4]."

ومنه، فالفعل هو كل كلمة دلت على أحداث مقترن بزمن من الأزمنة الثلاثة: الماضي، والمضارع، والأمر. ويُستخدم الفعل لإخبارنا بما حدث، أو ما يحدث، أو ما سوف يحدث مستقبلاً.

إذن، فالفعل يُقصد به: "كل نشاط تلقائي أو مكتسب يقوم به الكائن الحي في تفاعله مع البيئة".[5]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مادة الفعل، ص 3438-3439.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوبالفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008، باب الفاء، مادة فَعَلَ، ص 1255.

[3] عبد القهار الجرجاني، المفتاح في الصرف، (تح: علي توفيق أحمد) –ط 01، مؤسسة الرسالة، القاهرة، 1987، ص57.

[4] سيبوبه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ج01، ط 03، مكتبة الخايفي–القاهرة–مصر، 1988، ص 12.

[5] فؤاد أوحطى، ومحمد سيف الدين فهمكي، معجم علم النفس والتربية، ج 01، ط 01، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص 06.

ومن هنا نلحظ أن الفعل هو سلوك يقوم به الكائن الحي، وذلك استجابةً للمؤثرات الخارجية المحيطة به، وينتج من نشاطٍ أو تعلُّمٍ معين.

2. تصنيف بلوم– الأهداف التربويةTaxonomie de Bloom

يُعد تحديد الهدف من التربية أمرًا ضروريًا وحاسمًا في مجال تعليم وتربية المتعلمين، فحينما تكون هذه الأهداف واضحة وبارزة، يكون الإيمان بها أقوى، وبالتالي يسهل تنفيذها وتجسيدها عمليًا، وعندما تكون الأهداف التربوية عظيمة ورفيعة، فإنها تحظى بالاحترام والتقدير، والعكس صحيح.

وتهدف التربية، من خلال مناهجها وبرامجها التعليمية، إلى تشكيل شخصية الفرد وإعداده كمواطن صالح يمتاز بالكفاءة العالية والقدرة على مواجهة الحياة والتعايش مع محيطه الاجتماعي.

ويرى "**بلوم**" أن الهدف التربوي هو:"بيان واضح لما يجب أن يُحدثه العمل التربوي كتغيير في المتعلم، والغرض الأساسي من صنافة الأهداف التربوية هو تصنيف مستويات النشاط الفكري الذي يتطلبه الهدف"[1].

ونلاحظ من هنا أهمية تحديد وصياغة الأهداف التربوية، فهي تمكّن المعلم وتساعده في تنظيم وضبط وقت التعلم بدقة وفعالية، وتُكسب عمله طابعًا احترافيًا، كما تنعكس هذه الأهداف على عملية تقييم المتعلم لمدى فهمه واستيعابه للمادة التعليمية، وقياس النتائج التي توصل إليها في نهاية الدرس.

[1] رياض الحوادي، المقاربة بالكفايات، مدخل بناء الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والفكرية، ط01، دار التجديد للطباعة و النشر و التوزيع و الترجمة (د.م)، 2018، ص 20.

1.2. مفهوم التصنيف

أولاً: لغةً

ورد في معجم "لسان العرب" لفظة صَنّفَ: "الصنَّفُ: النوعُ أو الضربُ مِنَ الشَيء، ويقالُ: "صَنْفٌ وصِنفٌ مِنَ المَتَاع، لُغَتان، الجمع: أصنافٍ وصنوفٍ. والتَصْنِيفُ هو: تمييزُ الأشياءِ وجعلها أصنافاً.

والصِّنفُ هو: ضرْبٌ منه متميِّز.

وفي المعجم الوسيط جاء: "صنَّف الشجرُ": صارَ أصنافًا، وبدا ورقه وتَنَوعَّ، أو أخرج ورقه، والثمرُ أدرك بعضه دون بعض، والأشياء: جعلها أصنافا".

وهنا" **صَنّفَ**" يعني ترتيب الأشياء وتقسيمها بحسب خصائص أو معايير مشتركة، قصد التبسيط والتوضيح.

ثانيًا: اصطلاحًا

يُعتبر التصنيف أداة قوية ووسيلة فعالة في تنظيم وتبويب المعلومات والمعارف في شتى ميادين الحياة، كما يُسهل عملية الوصول إليها. وعليه، فالتصنيف هو: "تجميع الأشياء أو الظواهر وفق مقياس أو عدة مقاييس.[1]

فالمقصود بالتصنيف: عملية تنظيم تقوم على ترتيب الأشياء، والموضوعات، والمعلومات، ومختلف الكائنات الحية وغير الحية، إلى مجموعات ووحدات تتفق في نفس الخصائص والسمات المشتركة.

وفي مفهوم آخر، يُعرف التصنيف بأنه "علم قوانين الترتيب الأشكال الحيّة والإنسان، إنه علم الترتيب بشكل عام، والنتيجة الناجمة عن هذا الترتيب".[2]

---

[1] بدر الدين بن كريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 111.

[2] أسماء جربس إلياس وسلوى محمد غلي مرتضى، اتجاهات حديثة في تقييم وتطوير المناهج في رياض الأطفال، دار الإعصار العلمي، عمان، 2014، ص 62.

ومن هذا التعريف يتضح أن مفهوم التصنيف مرتبط بقوانين وضوابط تحكمه، ويهدف في مجمله إلى تسهيل البحث، والتقليل من الجهد، وتحسين الفهم.

2.2. مفهوم المصنّفة

يُستخدم مصطلح "المصنّف" في مجال التربية والتعليم للإشارة إلى نظام تصنيف الأهداف التربوية أو البيداغوجية، حيث تهدف المصنّفة إلى تنظيم وترتيب هذه الأهداف وفقًا للمجالات التي تنتمي إليها العملية التعليمية–التعلمية.

وتُعرف المصنّفة بأنها "ترتيب سُلّمي للأهداف، يبدأ من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا"[1]، ويُستخدم هذا المصطلح للدلالة على الأداة التي تُصنف فيها الأهداف أو المهارات التعليمية، بشكل منظم ومترابط، وتقسم إلى فئات وعناصر تشترك في نقاط محددة.

ويُعتمد في هذا الترتيب على مبدأ التدرج من الأقل بساطة إلى الأكثر تعقيدًا، وفق سلم معرفي أو وجداني أو حركي. ويُعرّف المصطلح في السياق التعليمي بأنه:

"تصنيف منهجي منظّم سلم الأهمية للأهداف والكفاءات في معزل عن المحتويات، ويتم تحديده بشكل دقيق ومنظم وفق التدرج في تعقد النمو، وبناءً على منطق طبيعي لمسار التعلم"[2]، فالتصنيف يكون وفق سلم الأهمية للسلوكيات المعرفية و الوجدانية والحركية المؤسسة على قاعدة شرطٍ أو عدة شروط (التعقد و الاستيعاب).

يشير مفهومها في السياق العلمي، إلى العملية التنظيمية المنسقة وفقًا لضوابط ممنهجة، ومرتبة ترتيبًا تصاعديًا.

وعليه، يشير مفهومها في السياق التعليمي إلى الأطر النظرية والممارسات التطبيقية التي تهدف إلى تنظيم العملية التعليمية وخدمة المنهج والمستوى التربوي، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. ومن هذا المنطلق، فقد هدفت الأهداف التربوية إلى تحقيق الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية.

---

[1] بدر الدين بن كريدي، قاموس التربية الحديث، ص 291.

[2] المرجع نفسه، ص 292.

3. الدواعي العلمية والتربوية لوضع مصنفة بلوم:

كان منطلق "بلوم" في وضع مصنفة للأهداف التربوية هو ملاحظاته التي قام رصدها من خلال الاختبارات التي يُكلف بها طلاب الجامعة، حيث لا يراعي فيها الأساتذة الفروق الفردية بين الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى لا يوجد ترتيب منطقي في الأسئلة التي لا بد من السهل إلى الصعب والعكس صحيح.

شكل بلوم (Bloom) مجموعة عمل من أساتذة باحثين من نفس الجامعة التي كان يعمل بها –جامعة شيكاغو –إذا كان معظم أعضائها من طلابه، لأجل وضع برامج تعليمية هادفة، قائمة تحسين أساليب التقويم تحديد معايير اختيار مواضيع الاختبارات، وكيفية تصحيحها، ومنه فقد أسهم "بلوم" بموضوع الأهداف التربوية من موقع ديداكتيكي[1] محض قائم على عقلنته وتنظيم وتقويم النشاط التربوي بأساليب دقيقة وذات فاعلية.

قامت المجموعة لجمع أكبر عدد ممكن ومتوفر لمواضيع الامتحانات في مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن مختلف مؤسسات تعليمية متعددة، حيث عملت على تصنيفها انطلاقا وتنظيمها، ووضعته في مصنف شاملعرف باسم: Taxonomy of Educational Objectives.

وقد صدر هذا التصنيف سنة 1956، والتي لاقت مكانة كبيرة في الساحة العلمية العالمية واهتماما لا نظير له من طرف الباحثين والمربين في المجال التربوي، خصوصا بعد تصنيفه للأهداف التربوية إلى مجالات: معرفية، عقلية، وجدانية، عاطفية، نفسية وحركية.[2]

[1] الديداكتيك: هو مصطلح تربوي يستخدم للدلالة على فن أو علم التدريس، يهتم بدراسة الطرق والوسائل التي تستخدم في نقل المعرفة من المتعلم إلى المتعلم.

[2] ينظر: محمد الدريج، الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية: المعرفة للجميع، ع 16، منشورات رمسيس، الرباط، أكتوبر 2000، ص 31–32.

تركز أهداف التدريس بالدرجة الأولى على الجانب السلوكي وهو ما يعرف بنواتج التعليم والتي تم التخطيط لها قبل بدأ العملية التعليمية لهذا يجب أن تكون هذه الأهداف واضحة، وبسيطة وبعيدة عن التعقد والتأويل والغموض، لهذا فقد اهتم "بلوم" عند وضع صنافته على مردود المتعلمين، إذا لابد للمعلم أن يدرك نقاط القوة والضعف عند متعلميه المتعلمين، إذا لا بد للمعلم أن يدرك نقاط القوة والضعف عند متعلميه لأنه: "ليس من الضروري أن تكون النتائج المطلوب تحقيقها متشابهة بالكامل لكامل الطلاب، بل يمكن صياغة الأهداف على مستوى منخفض، وصنافة بلوم مناسبة للطلاب الأقل ذكاء ومناسب المستويات الدنيا والمتوسطة، وأهداف مبنية على المستويات العليا للطلاب المتفوقين والموهوبين".[1]

وعلى هذا الأساس، وحسب رأي بلوم، يجب على المعلم الفاعل والمتميّز أن يكون مؤهلًا في مادته التخصصية، كذلك كثير التجربة في التعامل مع الطلاب، لأن مهمة توصيل المعلومات ونقل المعارف والتدريب على المهارات بشكل متقن وفعّال قائم عليه بالدرجة الأولى.

لذلك، يجب على المعلمين، والمؤسسات التعليمية، أن يسهموا في وضع المقررات الدراسية والمناهج التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، فتكون سريعة الفهم، سهلة الحفظ، ومنشطة للعقل. وهذا ما ينتج عنه تعليم وتعلّم عميقين وفعّالين[2].

ومنه فالهدف التربوي يُعد ركيزة أساسية في بناء العملية التعليمية، كونه "الناتج العام النهائي المتوقع من العملية التربوية"، والذي تضم الغايات الشاملة المتوخاة من العملية

[1] خير سليمان شواهين، التعليم المتمايز ز تصميم المناهج المدرسة، ط 01، عالم المكتبات الحديثة للنشر والتوزيع، 2014، ص 100.

[2] ينظر: أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، ط 01، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

التعليمية والمتمثلة في اكتساب القيم العظمى والمبادئ العامة التي تعبر عن الطموحات وأمال المجتمع[1]، لهذا فقد جاءت الأهداف التربوية لتدخل التنظيم والوضوح إلى المناهج التعليمية و إلى العملية التعليمية و العملية التقويمية، و ذلك لأنه على قدرها معرف ماذا نعلم، يسهل علينا أن نعرف كيف نخطط لتعليمه، و كيف نقومه؟، و نستطيع بالتالي أن نسير العملية التربوية ونوجهها نحو الأفضل[2]، ومن النظر إلى هذا العنصر يتضح لنا أن عملية التعلم لا بد أن تبنى على أربعة استراتيجيات سميت بأعمدة حياة المستقبل وهي: تعلم للتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتعيش ونتعايش مع الآخرين.[3]

وعليه، فإن الأهداف التربوية هي: "غايات وأغراض ومقاصد نهائية يجب الوصول إليها، وتُستخدم كموجهات لطريق التقدم في النمو والتنمية، وترتبط ارتباطًا مباشرًا بالقيم، ذلك لأن التربية تتضمن اختيارًا لاتجاه معين".[4]

4. معالجة الأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم:

تُعد عملية ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية ونشاطات معرفية، أهم مظهر من مظاهر التعليم الناجح والفعال، فكل عملية تعليمية لها بداية ونهاية قائمة على مبدأي الأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم، فالأهداف التربوية بمثابة المرشد والموجه، يقيس المعلم من خلالها ما أنجزه مع المتعلم، ويحكم على مدى نجاح عملية التعلم من خلال التقويم القائم على الاختبارات وبناء الأسئلة في نهاية كل مادة تعليمية.

---

[1] عباس نوح سليمان، محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط01، دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 64.

[2] رياض الجوادي، المقاربة بالكفاءات، رياض الحوادي، المقاربة بالكفايات، مدخل بناء الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والفكرية، ص 21.

[3] ينظر: مرجع نفسه، ص 25.

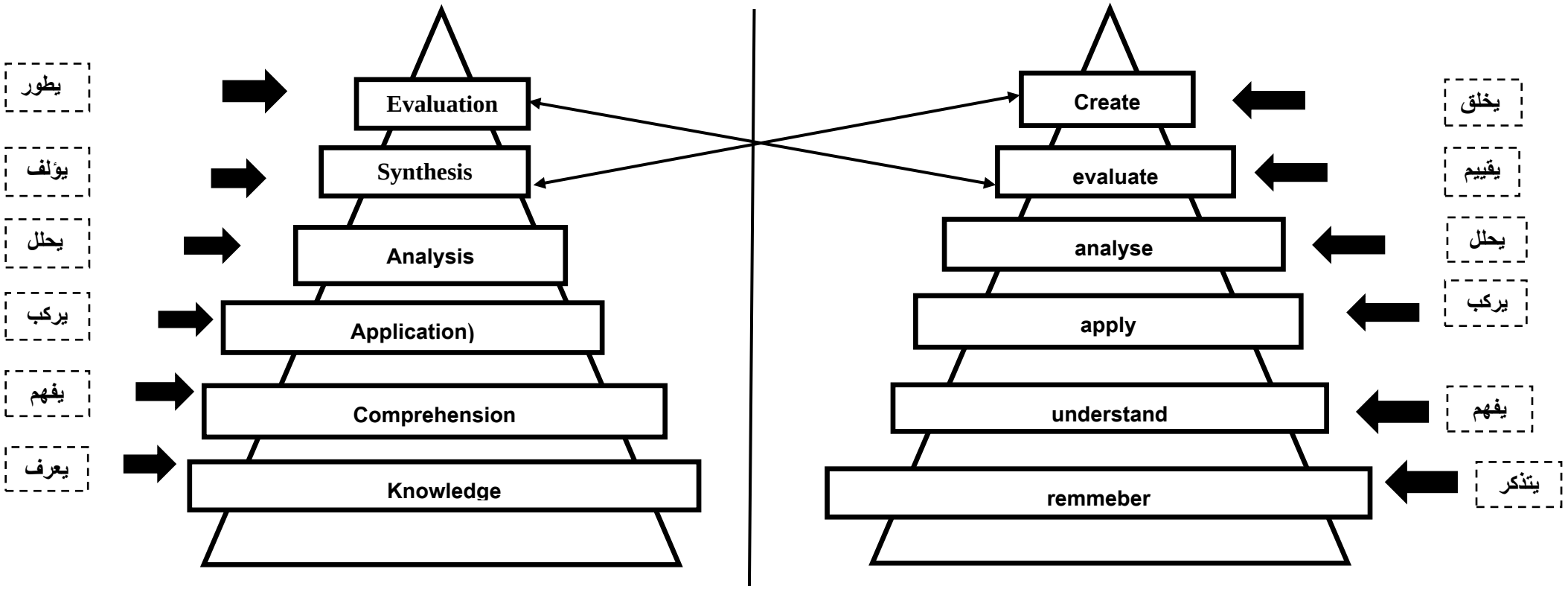
[4] مدهش علي خالد أحمد، الأهداف التربوية في القصص القرأني، جامعة أم القرى، كلية التربية المملكة العربية السعودية، 1989، ص 25.

ويُعتبر تصنيف بلوم، الذي وضعه عام 1956م، الأكثر شيوعًا واستخدامًا، حيث ركز في تصنيفه على المجال المعرفي، إذ يعتمد ستة مستويات معرفية مرتبة ترتيبًا هرميًا، من الأدنى الذي يصنف في مرتبة الأسهل إلى الأعلى الذي يصنف في رتبة الأصعب، إذ يعتمد كل مستوى على إتقان ما سبقه، وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

ثم قدّما كل من "أندرسون ووكراثوول" تعديلًا جديدًا لتصنيف بلوم عام 2001، إذ قامت على بُعدين أساسيين هما: المعرفة والعمليات العقلية، واعتمدا فيه أربعة مستويات معرفية مرتبة حسب مبدأ التدرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا، وهي: المعرفة الواقعية، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وما وراء المعرفة، مشكلة بهذا التمليك ترابطًا وتكاملًا فيما بينها، وفق المخطط الآتي[1]:

[1] MIZ BANI , MAL chalakK, A(2017) , analyzing listerian grand speaking activities of Rania EFL text book prospect 3 through bloomis revised taxonomy.

الشكل رقم 01: يوضح تصنيف بلوم للأهداف المعرفية



قسم "بلوم" الأهداف التربوية في صنافته إلى ثلاثة مجالات: أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف نفسية حركية، النوع الأول يتعلق بالمعلومات والمفاهيم والقواعد والنظريات، أما النوع الثاني فيتعلق بالميول والقيم، أما الثالث فهو مرتبط بالمهارات الحركية وحتى العقلية لدى المتعلمين. وهذه المجالات الثلاثة مترابطة ومتكاملة، وتهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم نتيجة الخبرات من خلال موقف تدريسي محدد. ويمكن صياغة العبارة السلوكية على النحو الآتي[1]:

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة التعليمية + الحد الأدنى للأداء

وفيما يلي شرح موجز لكل مجال من المجالات:

1.4. المجال المعرفي / العقلي:

يعد المجال المعرفي أكثر المجالات التي اهتم بها بلوم عند وضع صنافة للأهداف التربوية، لأن اكتساب المعرفة يبدأ من خلاله. فالمعرفة هي: "صيغة من المعلومات تعبر عن معنى أو مضمون صريح أو ضمني، يمكن للمتعلم استقبالها واستخدامها وتجهيزها ومعالجتها عقليًا ومعرفيًا. وتتمايز كأبسط صورة للوحدات المعرفية والتراكيب، الأبنية الأكثر تعقيدا كالأفكار والمبادئ والنظريات، وتقبل التعميم والتوليد والتوليف والاشتقاق والتحليل والتركيب والتجريد".[2]

ونلاحظ من خلال ما سبق يتضح أنه قد قسم هذا المجال إلى مستويات ستة، فشكلت مستويات السهلة قاعدة الهرم المعرفي، وتزداد صعوبة كلما اقتربنا من القمة، منطلقة بذلك من الأدنى إلى الأعلى، لأنه حسب رأي بلوم العمليات العقلية والنشاطات الذهنية وتصنيف

[1] ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص 33-35.

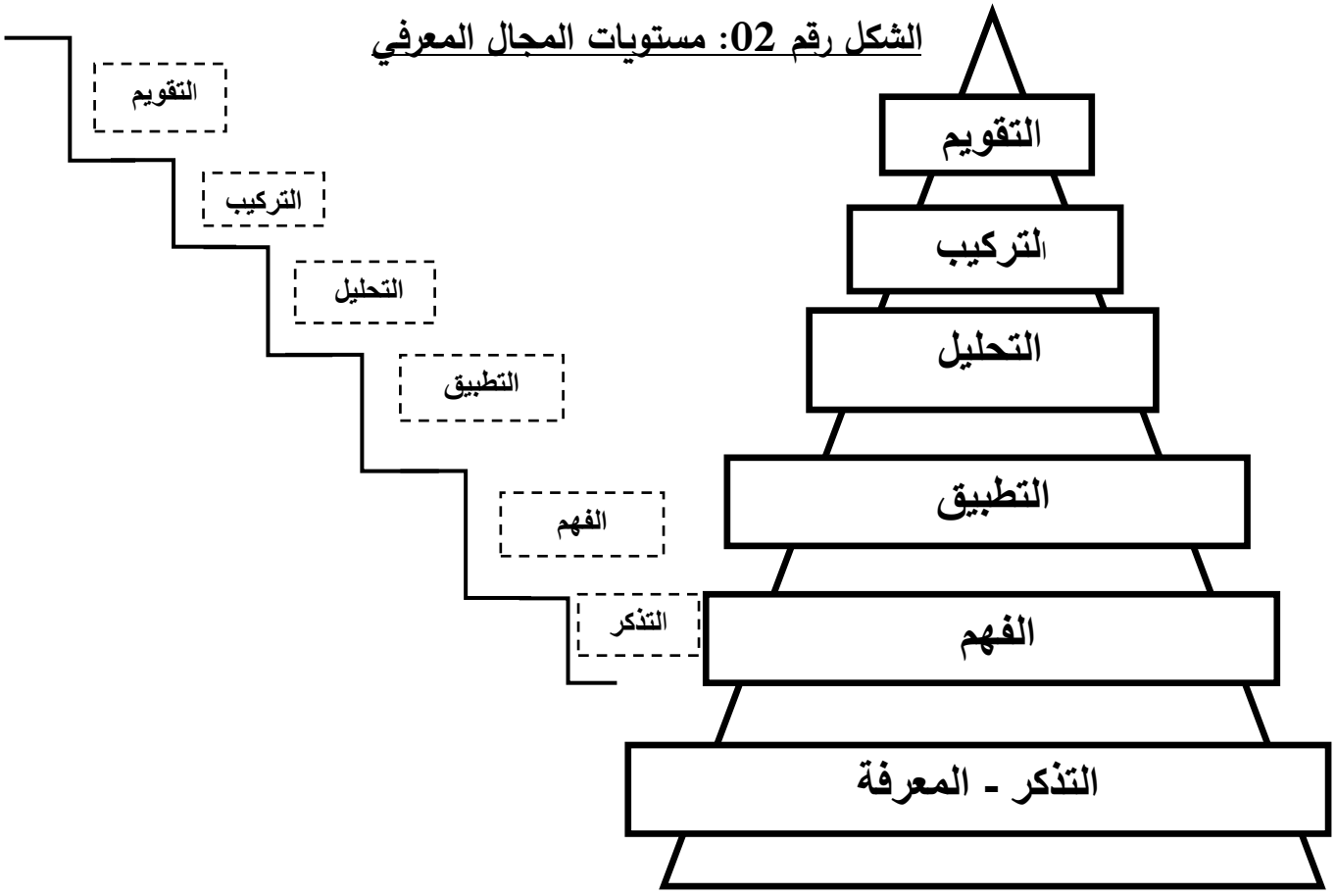
[2] فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات، ج 2، ط01، دار النشر الجامعات مصر، 2001، ص 550.

أهداف التدريس تُرتب ترتيبًا هرميا من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، حيث يبدأ بالتذكر ثم الفهم ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، وينتهي بالتقييم.[1]

يتمايز المتعلمون ويختلفون في هذا المجال كل حسب قدراته العقلية، ودرجة الفهم والاستيعاب، واكتساب المعلومات المختلفة، فتجد متعلمون ذو قدرة معرفية جيدة،يتصفون بسرعة الفهم وإمكانية تخزين المعارف وتوظيفها في الوقت المناسب، في حين نجذ من يقابلهم بطريقة عكسية، متعلمون يملكون قدرات ذهنية متواضعة تصعب عليهم مهمة الفهم والاستيعاب.

ومن هنا نستخلص أن المجال المعرفي يشمل الأهداف التي تؤكد نواتج التعليم الفكرية مثل: المعرفة، الفهم، الاستيعاب، ومهارات التفكير والتمثيل إذن فالأهداف المعرفية تركز على الجانب السلوكي العقلي، ولها ستة مستويات يمكن وضعها على النحو الآتي:[2]

الشكل رقم 02: مستويات المجال المعرفي



[1] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 02، علاء للكتب، القاهرة، 2001، ص 157.

[2] سعد على زايرو آخرون، بنك الاختبارات اللغوية، ط 01، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، 2020، ص 25.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن هذه الفئات مرتبة ترتيبا تصاعديا، فيكون التذكر أقلها والتقويم أرفعها من حيث درجة النشاط العقلي، فيكون بذلك كل من: التذكر والفهم، والتطبيق والتحليل تحت مستوى الفهم، في حين يكون مستوى الإبداع كل من التراكيب والتقويم، وسوف يتم التفصيل لهذه المستويات الستة في مبحث مخصص لها.

2.4. المجال الوجداني

يستند هذا المجال على الجانب العاطفي، الذي يرتكز على المشاعر والانفعالات فيعمل على تنمية القيم والميول والاهتمامات، وتطوير الكفاءة، لذي المتعلم ويعتبر هذا المجال عن أصعب المجالات والثلاث التي يمكن التعامل معها، كونه يحتاج إلى وقت طويل نسبيا لتحقيق أهداف وتطوير مكوناته، لأنه يقوم على النتاجات المرتبطة بالجانب العاطفي والذي يصعب قياسه وتقويمه، لاتصاله بما في القلب من مشاعر وأحاسيس التي تبرز في أنماط السلوك والأنشطة المتنوعة لدى المتعلم.[1]

ويعرف المجال الوجداني بأنه: "مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات تدور حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع"[2]، ومما سبق ذكره يمكن القول إن الجانب الوجداني يعمل على تطوير مختلف العواطف والانفعالات، وكذا يمكن القول أن الجانب الوجداني يعمل على تطوير مختلف العواطف و الانفعالات، وكذا الميول و القيم و الاتجاهات للمتعلم، و تظهر مدى قبوله لموضوع ما أو رفضه له، فالمساحة العاطفية لها أهمية كبيرة في تحديد الأهداف التربوية، كونها تتعلق " بتنمية مشاعر المتعلم و تطويرها، و تنمية عقائده و أساليبه في التكليف مع الناس و التعامل مع الأشياء، وهي تتضمن أنواعا من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات مثل: الاتجاهات والقيم

[1] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، ج 02، دار الشروق، المركز الإسلامي النقا، 2010، ص 173.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس التعليمي نماذج التعلم وتطبيقاته المختلفة في حجرة الدراسة، ط01، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص 105.

والميول و التقدير"، وعلى هذا الأساس لابد من توجيه الاهتمام لتطوير البعد لأنه أحد الأسباب الرئيسية التي تبني لنا شخصية سوية قادرة على التكييف مع مشكلات العصر، وضبط سلوكها و توجيهها نحو الأفضل فهذا المستوى مشاعر الطلبة و يعمل على تطويرها، و تعزيز أساليب التعامل مع أفراد المجتمع، و تمكنهم من تحسين طرق التفاعل مع مختلف المواضيع و الأشياء و إظهار رد فعل بالقبول أو الرفض.

ويركز هذا الاتجاه على المتغيرات الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم وتجعله يتبنى موقفا أو مبدءا أو معيارا أو قيمته أو اتجاها يحدد سلوكه كما تؤثر في إصدار الأحكام[1].

وقد اعتمد بلوم في ترتيب مستويات هذا المجال على التصنيف الذي وضعه العالم كراتول عام 1964م، هذا الأخير قد لجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه "بلوم"، حين قام بوضع تصنيفه لمستويات أهداف المجال المعرفي، فتبدأ من أدنى مستوى في قاعدة الهرم هو الاستقبال، لتنهي بالمستوى الأصعب في قمة الهرم وهو التمييز أو تشكيل الذات، وهذه المستويات تم ترتيبها تصاعديا كالنحو الآتي:[2]

- الاستقبال.
- الاستجابة.
- المرافق والقيم والاتجاهات.
- تنظيم القيم وتجسيدها.
- تمثيل القيم وتجسيدها.

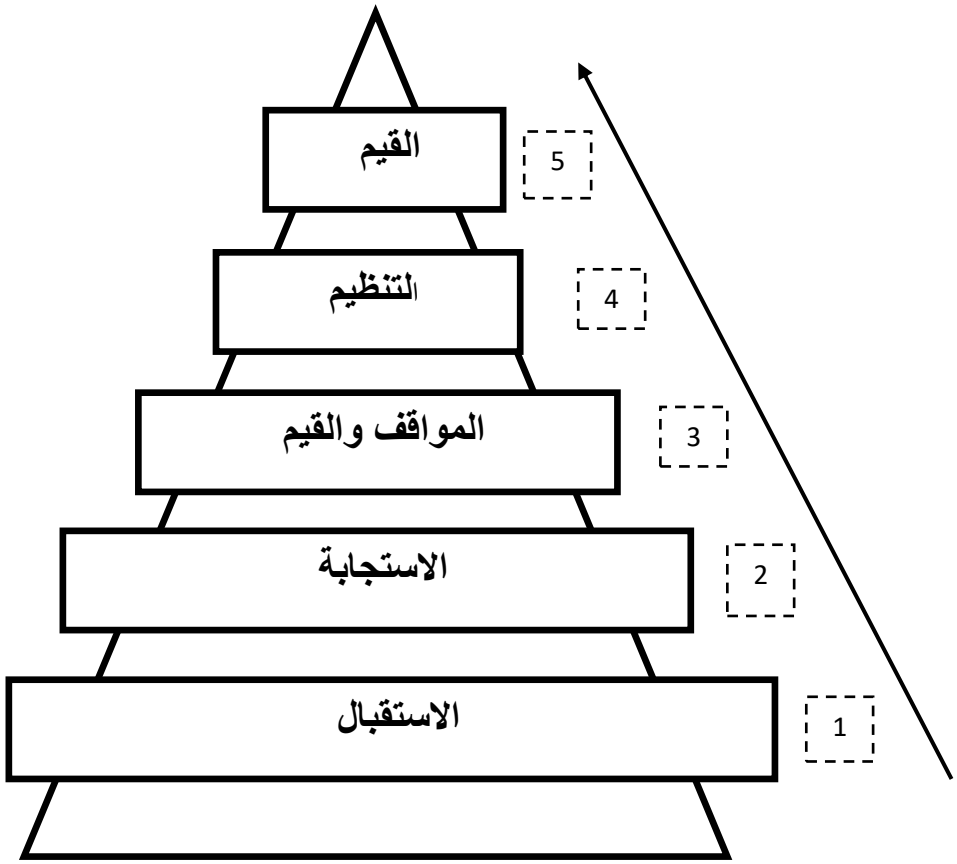
ويمكن تمثيلها في الشكل الهرمي الآتي:[3]

[1] صالح دياب هندي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 02، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، 1995، ص 95.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص95.

[3] سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التريس، ص 177.

الشكل رقم 03: التسلسل الهرمي لمستويات المجال الانفعالي



فمعرفة المعلم بالبعد الوجداني للمتعلم أمر ضروري، إذ يمكنه من تحديد طريقة التعامل مع الطلبة على اختلاف عقلياتهم وحالاتهم النفسية والسلوكية، فتكسبه الهدوء والوقار في الفعل وردة الفعل. فالمعلم الناجح والصالح لا بد أن يكون مؤهلاً في مادة تخصصه، وأن يكون كثير التجارب في التعامل مع الطلاب، من أجل توصيل المعلومة أو المهارة بشكل عميق وفعال، يسعى من خلالها إلى بناء شخصية متزنة، مستقيمة، ومثقفة، وبالتالي نجاح العملية التعلمية.[1]

ومن هنا نستخلص أن الأهداف السلوكية تستهدف ولا تُكتب، ويمكن إدراجها باختصار على النحو الآتي:[2]

[1] ينظر: أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، آفاق جديدة لتعليم معاصر، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 163.

[2] ينظر: حسن عمر منسي، تصميم التدريب، ص 30-32.

أ – **الاستقبال:** وهو أدنى مستوى، إذ أن ناتج المتعلم يقع بين الوعي بوجود إشارات إلى الانتباه الانتقائي لمثير معيّن من بين مثيرات عدة منافسة.

ب–الاستجابة: يُشارك الطالب في هذا المحتوى بشكل فعال، سواء كانت الاستجابة طاعة أم تطوعًا أم متعة.

ج– المواقف والقيم: يُظهر الفرد في هذا المستوى سلوكًا يُعبّر به عن مواقف ثابتة.

د– التنظيم: في هذا المستوى يتخذ الفرد لنفسه نظامًا قيميًا خاصًا به.

هـ– تمثيل القيم :يتميّز الفرد في هذا المستوى عن غيره بشخصية منفردة، تتصف بالثبات.

وعلى هذا الأساس، فإن المجال الوجداني يُعنى بمواقف المتعلم، والتي تتضمن قيمه ومشاعره واتجاهاته، وتتدرج من مستوى الاستقبال إلى تمثُّل وتمييز القيم، وتهدف إلى بناء منظومة قيمية متكاملة.

وهذا المجال مهم جدًا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، إذ يُظهر كيف يمكن للأفعال السلوكية أن تترجم إلى تعلُّم وجداني عميقفي مواقفها، واتجاهاتها، وميولها، وتكون نظرته شاملة للإنسان، وللكون، والحياة.

3.4. المجال النفس حركي:

جاء هذا المجال ليُتمّم المجالين المعرفي والوجداني عند "بلوم"، والذي يرتكز على تنمية المهارات الحركية والنفسية. "إذ ينصب تركيز الأهداف في هذا المجال على تطوير وتهذيب القدرات والمهارات الحركية المتعددة لدى المتعلم، كالمشي، والركض، والقفز، والعزف، والطباعة، واستخدام الآلات والأدوات، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والرسم".[1]

ونلحظ أن هذا المجال يتطلب وجود تنسيق من حيث الانتباه والاستجابة وسرعة تنفيذ الحركات الجسدية بدقة ومهارة، بين الجسد والعقل، بما يُمكّن المتعلم من استخدام مهاراته المختلفة بشكل أفضل.

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2012، ص 64.

ركّز "بلوم" في تصنيف مستويات هذا المجال على التصنيف الذي وضعه "سيمبسون" وذلك عام 1972م، حيث اهتم بالمهارات الحركية التي تتطلب تآزرًا وتناسقًا عقليًا وسمعيًا وبصريًا، معتمدًا على التنظيم المعرفي نفسه الذي اتبعه "بلوم"، وكذلك "كراثول"[1]، إذ يرى أن "هذا المجال يشمل الأهداف التي تشدد على المهارات الحركية لجسم الإنسان دون العقلية، أي الحركات التي تتطلب تآزرًا متناسقا عقليًا وسمعيا وبصريا".[2]

ويتبين لنا من هذا التعريف أن الجانب النفس حركي يتضمن المهارات الحركية والمهارات الجسدية، حيث يسعى الفرد إلى تطويرها طوال حياته. إذ تكون في البداية صعبة التنفيذ، ثم تتدرج إلى السهولة والبساطة، وبالخبرة المستمرة يتمكن الفرد من القيام بمهاراته بكل دقة وإتقان.

ويتطلب هذا المجال "نوعًا من مهارات التآزر الحركي، ويظهر ذلك في مجالات معينة، منها التعليم الصناعي، والرياضي، والدراسات العلمية بمجالاتها المختلفة. ويعتمد تقديم المعلم لمهارات المتعلمين اليدوية على تحليل نتائج أعمالهم في ضوء معايير محددة من خلال تهيئة الظروف المناسبة لأداء المتعلمين للمهارة، ثم يلاحظ المعلم كيفية تأديتهم لها ويفحص ما يقدمونه من تقارير وتعيينات.[3]

صنف "سيمبسون" أهداف هذا المجال إلى سبعة مستويات، رتبت ترتيبًا هرميًا، إذ تبدأ بالمستوى الأدنى وهو الإدراك الحسي وتنتهي بأعلى مستوى وهو الإبداع والأصالة. وهذه المستويات السبعة جاءت مرتبة بشكل تصاعدي كالآتي:[4]

- الإدراك الحسي أو الملاحظة أو التقليد
- الميل أو الاستعداد

[1] ينظر: سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص 178.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006، ص 95.

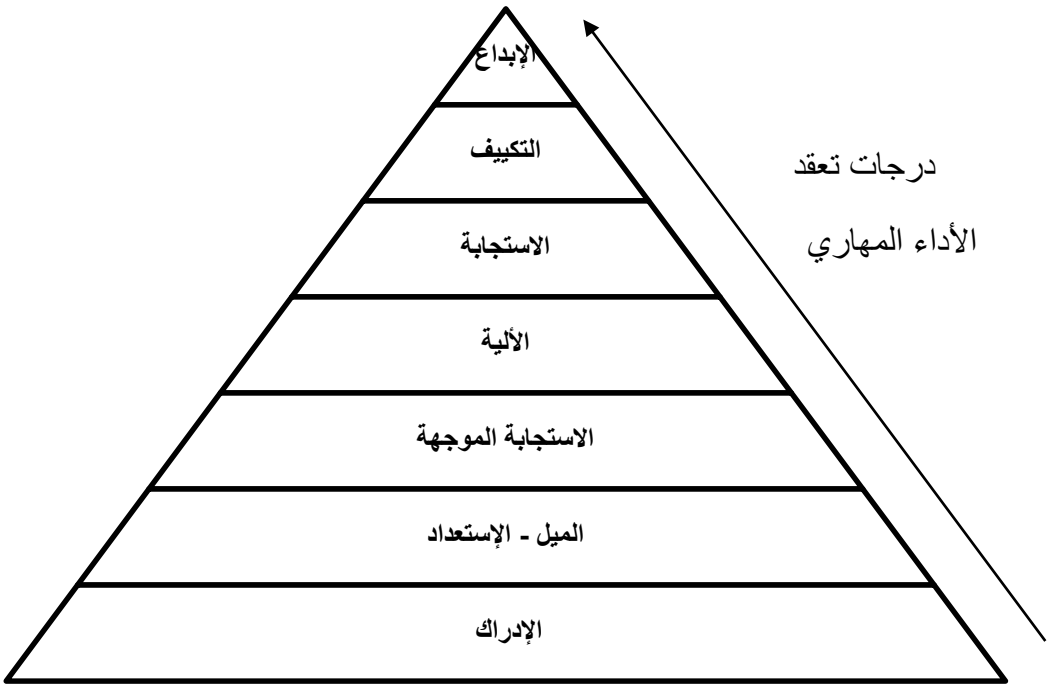
[3] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 243.

[4] سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص 178.

- الاستجابة الموجهة
- الآلية الميكانيكية.
- الاستجابة العلنية المعقدة.
- التكييف أو التعديل.
- الإبداع أو الأصالة.

ويمكن تمثيلها في الشكل الهرمي على النحو الآتي:[1]

الشكل رقم 04: التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية النفس حركية (المهارية)



[1] سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص 183.

وسنقدم شرح مبسط لهذه المستويات السبعة: على النحو الآتي:[1]

أ- الإدراك: وهو أدنى مستوى يشغل به الفرد أعضاء الحس بعد إثارتها.

ب- الميل، الاستعداد، التهيؤ: يكون الطالب بهذا المستوى مستعدًا عقلياً وجسمياً وانفعالياً للبدء بالقيام بالسلوك الحركي.

ج- الاستجابة الموجهة: يكون فيها الطالب قادراً على القيام بالسلوك الحركي المرغوب فيه أو قادراً على تقليد السلوك.

د- الآلية الميكانيكية، التعويد: يستطيع الطالب بهذا المستوى القيام بالمهارات الحركية غير المعقدة، وتكون بشكل آلي بالنسبة له لكثرة تكرارها والقيام بها.

هـ- الاستجابة العلنية المعقدة: ينجز الطالب الحركات المعقدة وبدرجة عالية من الدقة والكفاءة وبسرعة فائقة.

و- التكيف: يتم فيه إعادة تشكيل السلوك الحركي، بما يناسب الأوضاع المستجدة، مع ما يتطلبه هذا السلوك من دقة.

ز- الإبداع: يقوم بتطوير سلوك حركي يظهر فيه الإبداع، لم يكن قد وصل إليه من قبل وهو المستوى الأعلى.

ومما سبق نلحظ أن النفس حركي، يُعْنى بالمهارات البدنية واليدوية وكيفية اكتسابها وتطورها والتي تدرج فيها المستويات من اكتساب المهارة إلى الإبداع فيها، بحيث يسعى المعلم فيها إلى بناء أهداف سلوكية للمتعلم والتي تتصف بالدقة والثبات والمهارة.

5. مستويات تصنيف بلوم " الأهداف السلوكية في المجال المعرفي

يتناول هذا المبحث، المنطلق الذي اعتمده "بلوم" في تصنيف المستويات الأهداف السلوكية الخاصة بالمجال المعرفي، والتي رتبها ترتيباً هرميا جاعلا التذكر أدناها والتقييم أعلاها، فالتذكر عملية عقلية بسيطة تقوم على استرجاع ما يفترض أن المتعلم قد تعلمه من

[1] ينظر: حسن عمر منسي، تصميم التدريس، ص 34-35.

مواد تعلمية مختلفة، ليعيد ترتيبها وربطها بأفكار جديدة ومبتكرة لتقيم على أساسها نجاح العملية التعلمية، فتحديد الهدف السلوكي ضروري ومهم، يتمكن الطلاب من خلاله تحقيق ما يطمحون إليه من نواتج تعليمية تعلمية، وعلى هذا الأساس فالهدف السلوكي التعلمي يعرف بأنه "نوعًا من الصياغة اللغوية إلى تصف سلوكًا معينًا يمكن ملاحظته ، وقياسه، ويُتوقع أن يكون المتعلم قادرًا على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد[1]. ويتضح مما سبق أن الأهداف أساس كل نشاط تعليمي ومصدرًا مهما لتوجيه العمل التربوي نحو الأفضل.

1.5. أهمية تصنيف الأهداف السلوكية:

إن تصنيف الأهداف السلوكية يمكن أن يحقق الأهداف التالية:[2]

- يوفر صدى واسعاً للأهداف.
- يسهم في تسلسل الأهداف.
- يعزز التعلم.
- يزود ببناء معرفي.
- يوفر نموذجاً تعلمياً.
- يضمن انسجام التدريب.
- يساعد في صياغة فقرات تقويم مناسبة.
- يسهم في بناء نموذج لحظة درس او وحدة.
- يشخص مشكلات التعلم.
- يساعد في صنع القرار.

[1] ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، وكالة الصحافة العربية، الجيزة، 2022، ص 31-32.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 32-33

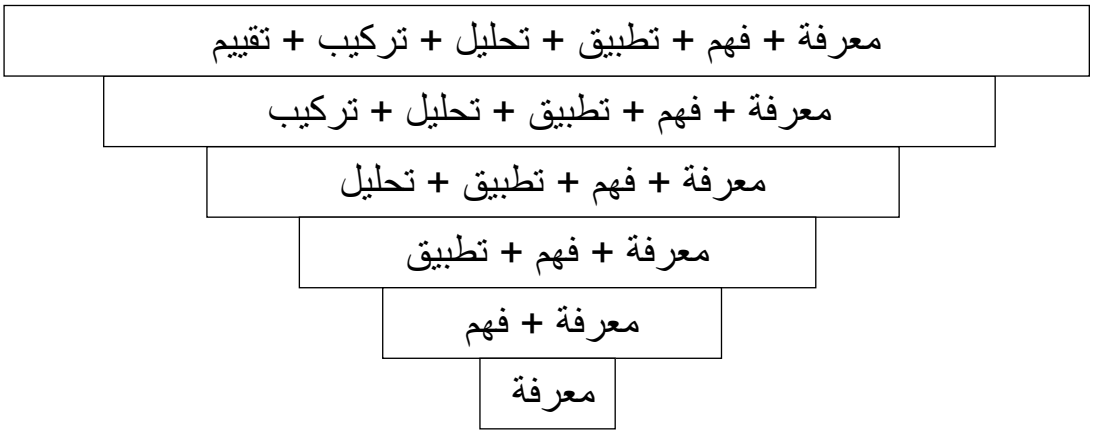
ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الهدف السلوكي التربوي:[1]

- يتضمن سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه.
- يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف
- ناتج عملي محدد.
- سلوك نهائي يحققه المتعلم في نهاية أي خبرة تقدم له.

2.5. الأهداف المعرفية:

قام بلوم بتصنيف الأهداف المعرفية التي تقوم على تنمية مهارات المتعلم الذهنية والعقلية، على ستة مستويات ذهنية متسلسلة ومرتبة ترتيبا هرميا، منطلقة من السهولة إلى المعقدة كما يتضح في الشكل التالي:[2]

الشكل رقم 05: يوضح مستويات الأهداف المعرفية عند "بلوم"



1.2.5. مستوى المعرفة Knowbedge:

ويشمل قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات والمفاهيم من الذاكرة، ويعد أبسط مستويات الأهداف في المجال المعرفي، ويقصد به: "تحفيظ الطالب مجموعة من المعلومات والمصطلحات والقوانين والمبادئ وعليه أن يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها وأن يسترجعها

[1] ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، ص 31.

[2] المرجع نفسه، ص 33

إذا طلب منه ذلك"[1]، فمن خلال حفظ المتعلم لما تعلمه وقدرته على تذكر الحقائق بتفاصيلها واسترجاعها عند الحاجة إليها، تقاس نجاح هذه العملية.

إذن فهذا المستوى يدرب العقل على استدعاء المعلومات، إذ يركز على الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والتعميمات والقوانين من خلال تذكرها والقدرة على استدعاءها وقت الحاجة إليها، ومن الأفعال التي يمكن إدراجها في المعرفة نذكر: يذكر،سمي، يتلو، يحدد،يتعرف، يصف.[2]

أمثلة:

- أذكر عناصر الجملة الفعلية.
- عرف المبتدأ والخبر.
- سي أزمنة الفعل.
- حدد الحركة الإعرابية للفاعل.

2.2.5. مستوى الفهم Compréhension:

في هذا المستوى لا يكتفي المتعلم بالحفظ فقط، بل عليه أن يفهم المعارف والمعلومات ويسعى إلى صياغتها بأسلوبه الخاص، فالفهم هو: "القدرة على إدراك المعاني واستيعابها وأن يفهم مدلول الكلمة أو المصطلح وشرحها"[3]. ومعناه قدرة المتعلم على ترجمة المادة الدراسية التي تعلمها من صورة إلى أخرى.

ويركز هذا المستوى على ثلاثة أبعاد أساسية هي:[4]

أ- **الترجمة:** وتعني التعبير عن الذات والأفكار بأسلوب خاص.

---

[1] سعد على زاير وإيمان إسماعيل فايز، مناهج العربية وطرق تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2014، ص200.

[2] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 45.

[3] سعد علي زاير، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 200.

[4] ندير العبادي، تصميم التدريس، ص 83.

ب- التفسير: ذكر السبب والشرح بطريقة خاصة ومقنعة.

ج- التنبؤ: التوقع المبني على أساس مقدمات منطقية.

ومن الأفعال التي يمكن تصنيفها في مستوى الفهم نذكر: يشرح، يعلل،يعيد، يفسر، يناقش، يستنبط.[1]

أمثلة:

- اشرح سبب تقدم الخبر على المبتدأ وجوبا.
- علل سبب كتابة الهمزة على النبرة.
- ناقش عبارة: العلم نور والجهل ظلام.
- استنبط خلاصة لدرس الفعل المضارع.

3.2.5. مستوى التطبيق Application:

يمثل هذا المستوى قدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستخدام المعارف والمواد التعلمية في مواقف تعليمية جديدة، وفيه يجتمع الفهم والتذكر، وعليه فالتطبيق هو: "القدرة على استخدام المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات والاستفادة منها في حل المشكلات".[2]

ومن الأفعال التي يمكن إدراجها في هذا المستوى: يطبق، يستخدم، ينظم، يوظف، يستخرج.

أمثلة:

- استخدام علامات الوقف استخداما صحيحًا.
- وظف المفعول به في جملة مفيدة من إنشائك.
- استخرج من النص صيغة مبالغة.

---

[1] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 58.

[2] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 158.

- شكل عنوانا مناسبا للنص.

4.2.5. التحليل Analyse:

يمثل هذا المستوى "قدرة المتعلم على تقسيم وتحليل المادة وتتضح نواتج هذا المستوى في كتابة موضوع جيد، فيه فكر جديد وتنظيم وصياغة، وقد يكون الموضوع في شكل قصة أو شعر أو نثر أو وضع خطة لعمل ما، أو التفكير في حل مشكلة ما أو عمل تكوين فني موسيقي تشكيلي".[1]

إذن نلاحظ أن التحليل هو تفكيك وتقسيم المادة المعرفية إلى مكونات وعناصر صغيرة من أجل فهمها ثم تأليف شيء جديد وغير مألوف انطلاقا من تلك الجزئيات المحللة، ومن أفعال هذا المستوى نجد : يبرهن، يقارن، يميز يفكك، يستنتج.[2]

أمثلة:

- قارن بين الفاعل واسم الفاعل.
- استنتج فكرة عامة للنص.
- ميز بين عمل اذن و ثم.
- فكك عناصر أسلوب القسم.

5.2.5. مستوى التركيب Synthèses:

إذا كان التحليل يفكك النصر والمعارف الى جزئيات صغيرة، فإن التركيب هو تجميع الأجزاء مع بعضها بأسلوب مبدع ومميز، إذ يصبح "المتعلم في هذا المستوى قادرا على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إلى تركيب لم يكن موجودا من قبل، ويدخل في هذا المستوى التعبير والكتابة عن المشاعر والنشاط الإبداعي من شعر وقصة ومسرحية وخطة عمل."[3] إذن

[1] كوثر حسين كوحك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 158

[2] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 46.

[3] المرجع نفسه، ص 46.

فمستوى التطبيق "يعكس قدرات المتعلم على إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تعطى له بأسلوب فريد ومبتكر".[1]

ومن الأفعال التي يمكن إدراجها في تصنيف هذا المستوى نجد: يصمم، يركب، يخطط، يقترح،يشتق ، ينظم – يعيد – يرتب".[2]

أمثلة:

- اشتق صيغة مبالغة للفعل الثلاثي: سمع
- صمم فقرة إنشائية بأسلوبك الخاص.
- أعد ترتيب الجملة التالية: التلميذ– ـه– درس – فهم.
- ركب جملة تعجبية.

6.2.5. مستوى التقييم Evaluation:

مثل هذا المستوى أعلى المستويات وأهمها في هرم بلوم لأنه يبين "قدرة المتعلم على تثمين الأشياء والاختيار من بين عدة بدائل، واثبات صحة الأشياء وتقديم البراهين، وبيان نقاط الضعف والقوة والنقد".[3]

ويفهم من هذا أن مستوى التقييم يتضمن قيام المتعلم بإصدار حكم معين في ضوء معايير داخلية وخارجية على موضوع أو قضية معينة أو طريقة أو إستراتيجية عمل.

ومن الأفعال التي يمكن إدراجها في هذا المستوى نجد: يصدر حكما، ينتقد، يقوم، يقدر، قيمة، يبين النقائص، يبرير.[4]

أمثلة:

- قدر قيمة تربوية للنص.
- يبين الفرق بين أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة.

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 60.

[2] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 46.

[3] عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 61.

[4] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 46.

- ما رأيك في إجابة زميلك بأن من حرف جر.
- برر لماذا نصنف الحال مع الأسماء المنصوبة دائما.

والمتأمل في تصنيف مستويات المجال المعرفي، يلحظ أن "بلوم" قد ميز بين مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا جاعلا كل من:[1]

أ- المعرفة والفهم في مستويات التفكير الدنيا، وعادة ما تكون الأسئلة ملائمة لـ:

- تقييم فهم الطالب وقدراته.
- تشخيص مواطن القوة والضعف عند الطالب.
- مراجعة وتشخيص المحتوى.

ب- التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم في مستويات التفكير العليا، وعادة من تكون الأسئلة خادمة لـ:

- تنمي قدرة الطالب على التفكيك والتجميع.
- تمكن الطالب من توظيف المفاهيم والنظريات.
- تجعله قادرًا على إصدار الأحكام وإعطاء الحلول وتقديم الأفكار.

تبرر أهمية حصر وتحديد الأفعال السلوكية الممارسة في المجال المعرفي، لأنها تساعد على صياغة الأهداف التعليمية التعلمية بدقة حتى لا تحتمل التأويل، وقد قام بعض الباحثين بوضع قائمة تتعلق بتصنيف الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، وذلك من أجل تسهيل صياغة الأسئلة والتي سندرجها في الجدول الآتي:[2]

[1] بليغ حمد إسماعيل، استراتيجيات تدرس اللغة العربية، ص 46.

[2] ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 62.

جدول رقم 01: يوضح الأفعال المعرفية وفق صنافة"بلوم"[1]

ابتكر	احتج	احتوى	اختار	اختصر	اخترع	استبعد	استخرج	استخلص	استدل
استذكر	استظهر	استعمل	استنبط	استنتج	اعتبر	اكتشف	اقتطف	افترض	انتقى
انطلق	أثبت	أبدع	أبرز	أتاح	أجرى	أحاط	أحصى	أخذ	أدرج
أدرك	أرسل	أشار	أشرك	أصدر	أصلح	أطهر	أكد	أكمل	ألّف
أعاد	أعد	أعطى	أمعن	ألغى	أنتج	أهدى	أوجد	بدّل	بسَّط
بعث	بنى	تأمّل	تخيّل	تذكرّ	ترجم	تصوّر	تظاهر	تعرف	تناول
تنبّأ	توقع	جرّد	خزأ	جعل	جمع	جَّمع	حدّد[2]	حرّر	حرّف
حسن	حسّن	حصل	حظّر	حقق	حكى	حكم	حلّ	حلّل	حاول
ختم	خطّ	خصّص	خطّط	خفض	خلط	دافع	دعم	دلّ	دمج
دقّق	دوّن	ذكر	ذكّر	راجع	راقب	رتب	ردّ	رسم	رسم مخططا
ركّب	رمز	روّض	سجّل	سرد	سطّر	سمع	تسمّى	سوّغ	شدّ
شرح	شرّح	ضمّ	شعر	شكّل	شيّد	صاغ	صحّح	صنع	صنّف
ضبط	ضرب	عرّف	طبّق	طبع	طرح	كتب	كثّف	عارض	عبّر
عدّ	عدّل	فحص	عرض	عزل	عزم	علّق	عمل	عمّم	عيّن
غيّر	فاضل	قرأ	فرّق	فسّر	فصل	فكَّ	قارن	قاس	قال

[1] ينظر: قاموس التربية الحديث، ص 62-63.

قدّر	قدّم	شطب	قرّر	قرن	قسم	قصّ	قطع	قولب	قيّد
قيّم	كرّر	كوّن	لاحظ	تخّص	لفظ	لمِس	مثّل	محا	مدّد
مسك	ملأ	سنح	ميّز	ناقش	نسق	نشر	نصّ	نطق	نظّم
نفّذ	نقد	نقّص	نقل	نمى	هجّى	هَيْكل	وازن	وجّه	وزَّع
وزن	وسّم	وسَم	وصل	وصفَ	وضَع	وفّق			

6. توظيف أفعال "بلوم" المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية

خطى التعليم خطوة مهمة مما كان عليه من قبل، فقد أحدث نقلة نوعية في السنوات الأخيرة في الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال، من حيث أساليبه واستراتيجياته ونواتجه، فلم يعد التعلم مجرد نقل للمعلومات والمعارف بل أضحى عملية تفاعلية تهدف إلى الفهم العميق والرفع من مستوى المتعلم والعمل على إعداد فرد قادر على التعامل مع متطلبات العصر والمستقبل معا والسعي إلى الرفع من مستوى التعلم وجودة التعليم.

ويعد تصنيف "بلوم" للأفعال المعرفية، من أفضل التصنيفات التي وضعت في مجال التدريس والأكثر اعتمادا عالميا، كونه نموذج معرفي يمتاز بالبساطة واليسر ويساهم في تطوير قدرات المعلم والمتعلم معًا، فقد اعتمد بلوم في تصنيفه على ستة مستويات في التفكير تبدأ بالفهم وتمر إلى التطبيق وتنتهي بالتقييم، إذ يساعد المتعلم على سرعة الفهم وارتفاع الاستيعاب وتعزيز الاهتمام بطلب العلم والتعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين الذين يسعون كلهم إلى تحقيق نجاح مميز ومبهر.

1.6. مفهوم الفهم:

أولا– لغة: جاء في لسان العرب: "فهم: الفَهَمُ: معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهماً وفهامة: عَلِمهُ. الأخيرة عن سيبويه، وفَهِمتُ الشيء: عَقَلتَهُ وعَرَفْتَهُ، وفَهِمتُ فلاناً وأفْهَمْتَهُ، وتَفْهَمُ

الكَلاَمَ: فَهِمَهُ شيئاً بعد شيءٍ ورجل فهيمٌ: سريع الفهم، ويُقَالُ: فَهْمٌ وفَهَمٌ، وأفهمَهُ الأمْرَ وفهَّمَهُ إيَّاهُ: جعلهُ يفهمَهُ. واستفهمه: سأله أن يفهمَه".[1]

جاء في القاموس المحيط: "فهم من فَهِمَهُ فَهْمًا وفهامَةٌ (ويُكْسَرُ) وفَهَامِتِه: عَلِمَهُ وعَرَفَهُ بالقلب، وهم فَهِمٌ :سَرِيعُ الفَهْمِ، واسْتَفْهمَنِي فَأَفَهَمْتُهُ وفَهِمْتُهُ، وتَفَهَّمَهُ: فَهِمَهُ شيئًا بَعْد شيءٍ."[2]

ومما سبق، فإن المراد ما يفهم هو معرفة الشيء عن ظهر قلب وامتلاك القدرة على استيعاب المعنى المقصود، وحسن تصويره في الذهن من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقي للشيء المستهدف فهمه.

ثانيا- اصطلاحا:

يعرف الفهم في قاموس التربية الحديث بأنه: "إدراج معرفة جديدة ضمن مجموعة سابقة من المعارف، أو هو: حُسنُ تصوّر المعنى وإدراج معرفة جديدة ضمن مجموعة سابقة من المعارف".[3]

وكذلك هو: "مجموعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله المعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة،ثم تفسيرها في حدود ما هو مخزون في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة."[4]

الفهم من هذا المنطلق، هو امتلاك الفرد القدرة على الفهم واستيعاب المعاني والكلمات والعبارات بشكلها الصحيح، حيث تسمح له بإدراك المادة المعرفية انطلاقا من خبراته السابقة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب مادة (فهم)، ص 3481.

[2] الفيورزآبادي ، قاموس المحيط، المرجع نفسه، باب الفاء ، مادة (فَوَحَ).

[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 241-242.

[4] مروى سالم سالم، صعوبة الفهم القرائي: بين الخصائص المعرفية واللامعرفية، دراسة مقارنة، دار الأنجلو المصرية، مصر، 2012، ص 97.

2.6. التطبيق:

أولا- لغة: هو: "إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوها"[1]، ويعني هذا أن التطبيق هو الانتقال من المعرفة النظرية التي تنظم القواعد والمبادئ، إلى المعرفة العلمية الواقعية أي الجانب التطبيقى من أجل حل المشكلات وتفسير الظواهر المختلفة.

وفي تعريف أخر له فإنه إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة عملية أو قانونية أو نحوية يقوم المدرس بتطبيق المسائل على النظريات، يسعى إلى تطبيق التعليمات طبقا للقانون. إجراء تعليمي يهدف لتحفيز التعلم من التجارب.[2]

ثانيا- اصطلاحا: يعتبر التطبيق مهارة مهمة يجب على المتعلم اتقانها وتعلمها ويقصد به:" قدرة المتعلم على تطبيق القواعد العلمية والمفاهيم التي نقلها سابقا على مواقف جديدة".[3]

أو هو عبارة عن:"مجموعة المفاهيم والحقائق والمعارف والمبادئ والاتجاهات التي ينبغي على المتعلمين تطبيقها تطبيقا علميا ووعيها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على الأداء العلمي بشكل جيد." [4]

وبعبارة أخرى فالتطبيق هو استخدام المتعلم المعلومات ومختلف المهارات المكتسبة لحل المشكلات في وضعيات تعلمية جديدة. بحيث يظهر مدى استيعابه للمعارف وقدرته على توظيفها بطريقة علمية، فتعمل على تنمية قدراته بشكل سليم وتمكنه من التعايش مع محيطه بطريقة سلسلة وبسيطة.

3.6. تدريس قواعد اللغة العربية وفق صنافة "بلوم"

مما لا شك فيه، أن الانطلاقة الفعلية لصنافة "بلوم" بالدرجة الأولى، هي اهتمامه بتحسين أساليب التقويم، وتحديد معايير اختيار مواضيع الاختبارات وتصحيحها لدى طلاب

---

[1] الفيورزآبادي، معجم الوسيط، مرجع سابق، باب (أُطبعه)، ص 550.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، م2، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 1387.

[3] أسماء جريسن إلياس، عناصر المنهاج في رياض الأطفال، ط1، دار الإعصار العلمي، 2014، ص 63.

[4] الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1994، ص 272.

الجامعة. حيث يهدف إلى وضع تنظيم ممنهج وتقويم فعال وبأساليب دقيقة. ويعتقد "بلوم" أن هذه الصنافة تساعد الأساتذة على تذليل الكثير من الصعاب، وتوفر أرضية مشتركة للتواصل والتفاهم، كما تساعدهم على إعادة توزيع محتويات المنهج الدراسي، من تحضير الدروس بشكل سهل وإنجاز الحصص بسيطة والتي تمكنهم في نهايته من الحكم عليه وتقويمه.

وقد عمل "بلوم" على ثلاث مجالات هي: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، إلا أن المجال المعرفي خطف الأضواء التربوية على حساب المجالين الآخرين، حيث كان نقطة الارتكاز لكثير من خبراء التربية في إعداد المناهج التعليمية. وقد سبق وأشرنا إلى مستويات كل مجال، وسنحاول في هذا المبحث تبيان كيفية تطبيق وتوظيف أفعال "بلوم" المعرفية في تدريس اللغة العربية، مركزين على المجال المعرفي الذي يضم ستة مستويات وهي: التذكر، الفهم، التطبيق التحليل، التركيب والتقييم.

تندرج كل من: التذكر، الفهم، والتطبيق تحت مهارات التفكير الدنيا والأقل أهمية، فيما تندرج مستويات التحليل، التركيب، والتقييم ضمن مهارات التفكير العليا والأكثر أهمية.

1.3.6. مستوى التذكر Knowledge:

يعبر عن المستوى الأدنى من كل المستويات، حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة مطالبًا بالحفظ واسترجاع المعلومات التي سبق تقديمها في الدرس من مصطلحات ومفاهيم وقواعد، وأن يعيد المعارف التي اكتسبها في العملية التعلمية بشكل آلي، ولاستخدامها فيما بعد، وحينها على المتعلم بالضرورة أن يفهم جيدًا، ويكون مطالبًا باستدعاء المعارف المخزنةفي الذاكرة كما قُدمت له، ويكون قادرًا على أن: يذكر، يُسمّي، يعرف، يُعدّد، ويُحدد.

أ- تطبيق في النحو:

النشاط المستهدف: بناء الفعل الماضي.[1]

[1] ميلود غرمول وأخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ردمك، 2024، ص 19.

مثال: ألاحظ: أطاعَ الرجلُ ابنتَه.

سؤال: ميز نوع الجملة؟حدد فعلها؟أذكر الحركة الإعرابية.

الهدف السلوكي المعرفي:أن يكون المتعلم قادرًا على معرفة وتذكر عناصر الجملة الفعلية، ويُعرب الفعل الماضي.

2.3.6. مستوى الفهم Compréhension:

يُعد الفهم أعلى من مستوى التذكر في بناء المعرفة، فالمتعلم في هذه المرحلة عليه أن يعيد صياغة ما تعلّمه بأشكال جديدة، وذلك بأسلوبه الخاص، حيث يمكن للمتعلم أن يُعبّر عن أفكاره بطريقة مختلفة عمّا تعلمه أثناء الدرس، فيمتلك القدرة على إدراك محتوى العملية التعليمية، ولا يُشترط عليه أن يمتلك القدرة على تطبيق ما فهمه، فالغاية هي ترجمة وتفسير المعاني وإعادة الصياغة بالأسلوب الخاص لديه. ويكون قادرًا على أن: يستنتج، يشرح، يُعلّل، يصوغ، يُوضّح

تطبيق في النحو:

النشاط المستهدف: بعض حروف المعاني.[1]

مثال: ألاحظ قول الشاعر:

أطلت الآلام **من** جُحره * * * ولفّت الاسقام **في** طُمرّه

مُشرّد يأوي **إلى** همه * * * إذا أوى الطيرُ **إلى** وكره.

سؤال:

- سمِّ نوع الكلمة التي تحتها خط.
- فسّر ماذا تفيد الحروف.
- وضّح المعاني التي أفادتها.

الهدف السلوكي المعرفي: أن يكون الطالب قادرًا على فهم معنى حروف المعاني، ويميز بينها، ويشرحها بأسلوبه الخاص.

[1] ميلود غرمول وآخرون، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 24.

3.3.6. مستوى التطبيق Application:

يُعتبر المستوى الأخير من مهارات التفكير الدنيا، فالمتعلم في هذه المرحلة مطالب باستخدام معلوماته في مواقف جديدة وغير مألوفة، وتطبيق ما تعلمه في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يسعى لحل مشكلات جديدة من خلال تطبيقه لمفهوم أو قاعدة أو نظرية. لأداء مهام تضم تمارين تطبيقية مختلفة، ويكون المتعلم قادرًا على أن:

يستخدم، يحسب، يطبق، يكون، يصنف، يعرب.

تطبيق في النحو:

النشاط المستهدف: اسم الفاعل وعمله.[1]

مثال: لاحظ المثال الآتي: الصحافي قائل الصدق: أصبحت الصحافة في مواجهة منافس أخطر.

سؤال:

- استخرج من الجملة.
- أعده إعرابًا تامًا؟
- كوّن جملة من إنشائك تشتمل على اسم فاعل لفعل غير ثلاثي؟

الهدف السلوكي المعرفي:أن يكون المتعلم قادرًا على تطبيق قواعد ونظريات وتوظيفها توظيفًا صحيحًا.

4.3.6. مستوى التحليل Analyses:

وهو المستوى الرابع من مستويات المجال المعرفي، وبه تبدأ مهارات التفكير العليا، إذ على المتعلم في هذه المرحلة أن يمتلك القدرة على التفكيك والتجزئة، بحيث يستطيع تحليل الجمل إلى أجزاء صغيرة من أجل فهم بنيتها وإيجاد النقاط المشتركة والمختلفة فيها، ويكون المتعلم قادرًا على أن: يميز، يقارن، يبين، يُحلل، يُعلل...

[1] ميلود غرمول وآخرون، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 39.

تطبيق في النحو:

النقاط المستهدفة: لا النافية للجنس[1].

مثال:لاحظ الجمل التالية:

- لا خبر صحيحٌ.
- لا خائف أمانةٍ شريف.
- لا ناشرًا كذبة محترم.

السؤال:

- ميّز أداة النفي الموجودة في الجملة الأصلية.
- بيّن نوع الجملة التي جاءت بعدها؟
- عدد كيف تعرب كلمتي، خبر، وصحيحٌ؟

الهدف السلوكي المعرفي :أن يكون الطالب قادرًا على أن يُحلل عناصر الجملة الاسمية، وما يدخل عليها من نواسخ، وما يطرأ عليها.

5.3.6. مستوى التركيب Synthèses:

في هذا المستوى يكون المتعلم قد وصل إلى امتلاك القدرة على الإنتاج أو إصدار حكم على موقف تعليمي معين، معتمدًا في ذلك على معارف موجودة في ذاكرته من قبل، ومستندًا إلى معايير ومؤشرات علمية، تمكنه من ربط، وجمع، وتنظيم، وتركيب معلومات جديدة، وإنشاء جُمل، وتأليف نصوص تناسب قواعد نحوية محددة، ويكون المتعلم قادرًا على أن :يركب، يؤلف، يقترح، يصمم، يشتق، يخطط، ينظم.

تطبيق في النحو:

النشاط المستهدف :الشرط وأركانه.[2]

مثال: لاحظ ما يلي: كلما جُلْت ببصَرك، رأيت المآذن تعْلو المباني.

---

[1] ميلود غرمول وأخرون، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 44.

[2] المرجع نفسه، ص 74.

السؤال:

- يصمِّم جملاً على هذا المنوال.
- اكتب فقرة من خمسة أسطر تستخدم فيها ثلاث جمل شرطية.
- أعرب الجملة إعرابًا مفصلًا.

الهدف السلوكي المعرفي: يكون المتعلم قادرًا على أن يركب ويؤلف نموذجًا لغويًا في سياق جديد، معتمدًا على ما تعلمه في الدرس.

6.3.6. مستوى التقييم Evaluation:

ويُعتبر آخر مستوى من مهارات التفكير العليا، إذ يتمكن فيه المتعلم من إصدار أحكام وابتكار أفكار جديدة واتخاذ القرارات، انطلاقًا من استغلال أرضية المعارف والمعلومات المكتسبة سابقًا.

والمتعلم في هذه المرحلة أو المستوى مطالب بأن يأتي بالجديد والمميز، ويكون المتعلم قادرًا على أن :يناقش، يُبرهن، يُأيِّد، يُعارض، يُقيِّم، يُصدر حكمًا، يُنفذ....

تطبيق في النحو:

النشاط المستهدف: أدوات النداء.[1]

مثال: لاحظ الجملة التالية :يا أيْ بُنيَّ، حافظْ على البيئة.

سؤال:

- ما رأيك في التركيب النحوي للجملة؟
- صحّح الخطأ اللغوي إن وجد؟
- برر سبب إجابتك.قدِّم نموذجًا صحيحًا.

الهدف السلوكي المعرفي: أن يكون المتعلم قادرًا على نقد وتقييم القواعد اللغوية بشكل صحيح، وحُسن استخدامها.

[1] ميلود غرمول وأخرون، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص 124.

الفصل الثاني:

دور "أفعال بلوم" المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لمستوى الثالثة متوسط

1- أساسيات ومبادئ تدريس قواعد اللغة العربية

حتى تكون عملية تدريس قواعد اللغة العربية ناجحة، لابد من مراعاة أساسيات ومبادئ في بناء منهج النحو الآتي:[1]

أ- أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمختصين.

ب-المطالب اللغوية للتلاميذ في كل مرحلة تعليمية.

ج- المطالب اللغوية لبعض المهن في المجتمع.

نذكر بعض المبادئ في تدريس النحو:

- استشارة دوافع التلاميذ في دروس النحو بما يتصل بواقعهم وأغراضهم.
- تحديد مستوى استعداد التلاميذ لدراسة بعض المفاهيم النحوية في ضوء ما لديهم من معلومات وقدرات عن القاعدة النحوية المراد تدريسها.
- تدريس القواعد والمفاهيم والمصطلحات النحوية عن طريق محاولة التلاميذ حل مشكلة واقعية تتطلب استخدامها وتساعدهم على الاحتفاظ بها.
- التركيز على تدريس القواعد والمصطلحات النحوية الأساسية اللازمة لحل المشكلة، لأن معظم المعلومات التي لا تستعمل تنسى مع الوقت.
- محاولة تعميق فهم التلاميذ للقواعد النحوية الأساسية عن طريق: المواقف الواقعية المتعددة، وتنظيم المادة تنظيما مناسبا والشرح الواقعي.
- محاولة التطبيق حيث يسعى التلاميذ من خلال محاولاتهم المختلفة في تطبيق بعض القواعد النحوية في مواقف طبيعية.[2]

---

[1]- ينظر: عبد الرحمان كامل، عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، (د. دار النشر)، القاهرة، 2004، ص323-326.

[2]- المرجع نفسه، ص 326-327.

2- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية

لقواعد اللغة العربية أهداف تربوية تسعى لتحقيقها يمكن أن نجملها في ضوء دراسة اللغة بما يأتي:[1]

- تصون ألسنة الطلبة من الوقوع في الخطأ وتُقوِمها من الاعوجاج.
- تنمي الثروة اللغوية، وتصقل الأذواق الأدبية من خلال وقوفهم على دراسة الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة.
- تنمي في نفوس الطلبة الدقة والملاحظة، وتربي فيهم صحة الحكم.
- تسهل إدراك الطلبة للمعاني، والتعبير عنها بوضوح.
- تدرب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم.
- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظم في أذهانهم.
- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.
- تطلعهم على أوضاع اللغة وصيغها.
- تمكنهم من عقد مقارنة بين صيغ قواعد اللغة العربية وصيغ قواعد اللغة الأجنبية.

3- صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية

تعتبر قواعد اللغة العربية عند التلاميذ مشكلة صعبة، كما أن المعلمين يقرون بهذه الصعوبة، فعلى الرغم من اختلاف طرائق واستراتيجيات التدريس التي تعمل على تدليل هذه الصعوبة، إلا أنها مازالت تواجه النفور من طرف التلاميذ، ومن بين الأسباب التي جعلت القواعد مشكلة ما يأتي:[2]

---

[1]- كامل محمود، فهيم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 45-46.

[2]- عدي عبرة الزيدي، محاضرات طرائق تدريس اللغة العربية، قسم لغة القرآن، جامعة بابل، (د.ت)، ص 34.

- صعوبة مادة القواعد النحوية والتي تدرس بوصفها هدفا مقصود لنفسه فتسرب إلى أذهان الطلبة أن هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها.
- الطريقة الخاطئة التي خضعت لها القواعد العربية، لما فيها من تعقيد، والاعتماد على الجانب النظري أي التلقين والاستظهار.
- كثرة القواعد النحوية وتشعبها وكثرة تفاصيلها في المراحل العمرية جميعها بنحو لا يساعد على تثبيت هذه المفاهيم.

4- الإطار المنهجي والميداني للدراسة

بعدما تم عرض الجانب النظري لموضوع الدراسة، في الفصل السابق والتي تم تخصيصه للإلمام بمصطلحات ومفاهيم الدراسة، وكذا عموميات حول "صنافة بلوم للأفعال المعرفية"، كما تطرقنا إلى شرح مستويات هذه الصنافة وأهميتها في المجال التربوي، لكن الجانب النظري غير كافي للإلمام بالموضوع بشكل شامل من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة وتحقيق نتائج كمية تساعدنا في معرفة دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها في التعليم بصفة عامة وتعزيز ثقة التلميذ في استيعابها وتوظيفها من خلال مواقف الحياة اليومية.

ولهذا قمنا بهذه الدراسة الميدانية من أجل الإلمام الشامل بموضوع بحثنا، وهذا ما سوف يتم التطرق له في هذا الجزء الذي خصصناه للتعريف بمجالات الدراسة، والعينة، والمنهج المعتمد وكذا أدوات الدراسة، وتحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج.

1.4. المجال الجغرافي:

تتموقع هذه الدراسة ضمن النطاق الجغرافي لشرق الجزائر، وبالضبط في ولاية ميلة وتحديدا في دائرة القرارم قوقة، التي تتميز بتنوعها الجغرافي والبشري، مما يجعلها نموذجا

مثاليا لدراسة الظواهر التربوية في بيئات تعليمية متعددة السياقات، كما تتصف بطابعها شبه الحضري الذي يجمع بين خصائص المناطق الريفية، ومظاهر التنظيم العمراني ، وهذا ما يمنح الدراسة طابعا واقعيا في الكشف عن كيفية توظيف أفعال بلوم المعرفية في تدريس قواعد اللغة العربية.

وقد شملت الدراسة أربع مؤسسات تربوية متوسطة تابعة إداريا لمديرية التربية لولاية ميلة وهي:

- متوسطة 20 أوت 1955 – درع ببوش.
- متوسطة جبل مسيد عيشة – سليانة.
- متوسطة السعيد بلغريب – قرارم قوقة وسط.
- متوسطة الطيب بوسمينة – قرارم قوقة وسط.

وقد تم اختيار هذا المجال الذي يمثل هذه المؤسسات كعينة ميدانية متوازنة من حيث الموقع الجغرافي والانتماء الاجتماعي للمتعلمين، إذ تعد مناطق ذات كثافة سكانية معتدلة، تتمركز أغلبها في محيطات سكنية شبه حضارية، تتوفر على مقومات الحياة الاجتماعية والخدماتية، مما يعزز القيمة التطبيقية الميدانية والاستنتاجية للبحث.

2.4. المجال الزمني:

يتمثل في المدة الزمنية التي استغرقتها عملية البحث بشقيه النظري والميداني، بهدف جمع البيانات والمعلومات والتي تمت خلال المراحل الآتية التي امتدت خلال الفترة الزمنية من 1 جانفي إلى 15 ماي 2025م.

المرحلة الأولى: قمنا فيها بجمع المعلومات حول الجانب النظري لموضوع الدراسة التي جاءت بعنوان: "دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ

الثالث من التعليم المتوسط"، ثم بعد ذلك قمنا بتصنيف المادة العلمية التي تم جمعها وتجزئتها إلى مباحث يناسب موضوع دراستنا.

المرحلة الثانية: قمنا خلالها بدراسة استطلاعية للمؤسسات التربوية المعنية بموضوع دراستنا والتي سنجري فيها الدراسة الميدانية، وذلك بهدف التعرف على مكان الدراسة وطلب إجراءها بمؤسساتهم، وبعد تحصلنا على الموافقة من عميد كلية الآداب اللغات، ثم قمنا بتحضير استمارة تتناسب وموضوع البحث وتوزيعها على الأساتذة، مع وجود اختبار وزّع على التلاميذ في مؤسسة واحدة (20 أوت 1955) والتي تم جمعها كلها في نفس اليوم.

المرحلة الثالثة: وفي هذه المرحلة تم تبويب البيانات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية وتحليلها إحصائيا وسيسيولوجيا وتفسيرها في ضوء الفرضيات والنظريات والدراسات السابقة، وتوثيق النتائج النهائية المتحصل عليها للبحث.

3.4. المجال البشري:

ضم المجال البشري أساتذة اللغة العربية لكل من المتوسطات التالية: متوسطة 20 أوت 1955، جبل مسيد عيشة، بوسمينة الطيب، السعيد بلغريب. أما التلاميذ فكانوا من متوسطة 20 أوت 1955 في مرحلة الثالث متوسط، تكونت من: 30 أستاذ و 70 تلميذ.

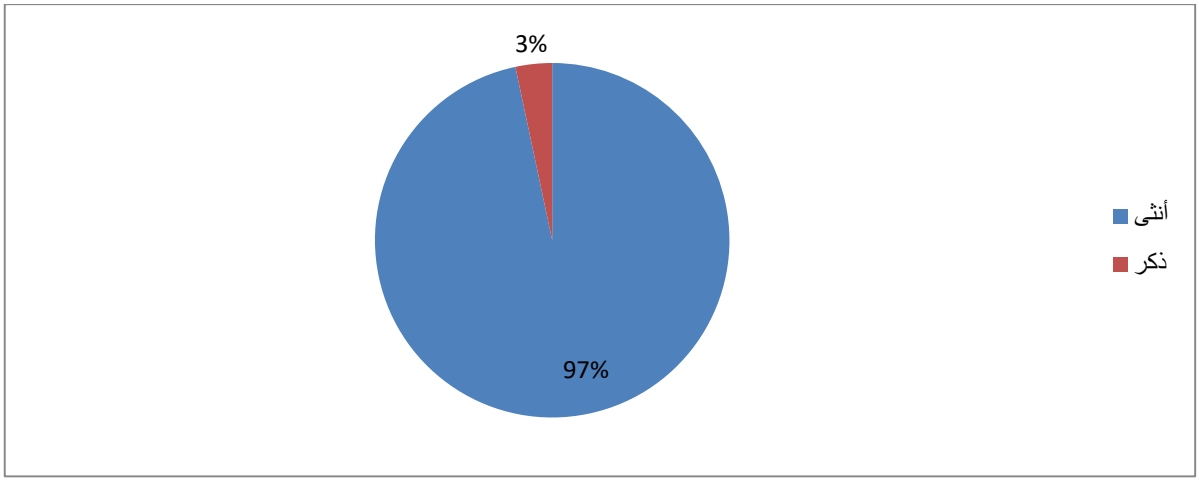
4.4. تحليل وتفسير البيانات:

1.4.4. الاستبيان:

أ- القسم الأول: تحليل وتفسير البيانات الشخصية:

❖ **الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	29	%96.66
ذكر	01	%3.33
المجموع	30	%100



الشكل رقم 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

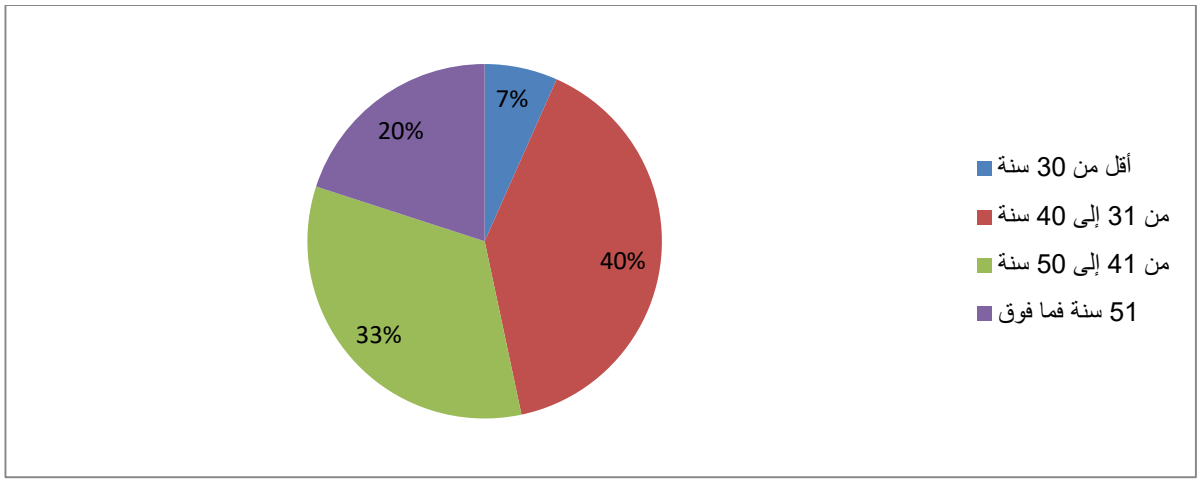
التعليق:

يوضح الجدول توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس، حيث نلاحظ أن نسبة الإناث أكثر بكثير من نسبة الذكور، حيث قدر عدد الإناص بـ 29 أي بنسبة 96.66% مقابل واحد ذكر أي نسبة 3.33%، وهذا ما يفسر بأن الإناث دائما لديهم الرغبة والميول إلى العمل في قطاع التعليم، وهذا ربما يعود إلى توافق مهنة التعليم مع البيئة الاجتماعية واستقرار محيط العمل وساعات العمل المناسبة، إضافة إلى احترام المجتمع لمهنة التعليم، أما الذكور نلاحظ عزوف عن العمل في قطاع التعليم لأسباب عديدة أبرزها التصورات

المنطقية التي تربط هذه المهنة بالجانب الأنثوي أكثر، وهذا ما ينتج عنه شعور عدم الارتياح في بيئة عمل يغلب عليها العنصر النسائي، كذلك انخفاض العائد المادي مقارنة بأعمال أخرى لديها عائد مادي أكبر توفر له حياة مستقرة أكثر.

❖ **الجدول رقم 03: يوضح توزيع المبحوثين حسب الفئة العمرية:**

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	02	%6.66
من 31 إلى 40 سنة	12	%40
من 41 إلى 50 سنة	10	%33.33
51 سنة فما فوق	06	%20
المجموع	30	%100



الشكل رقم 07: يوضح توزيع المبحوثين حسب الفئة العمرية

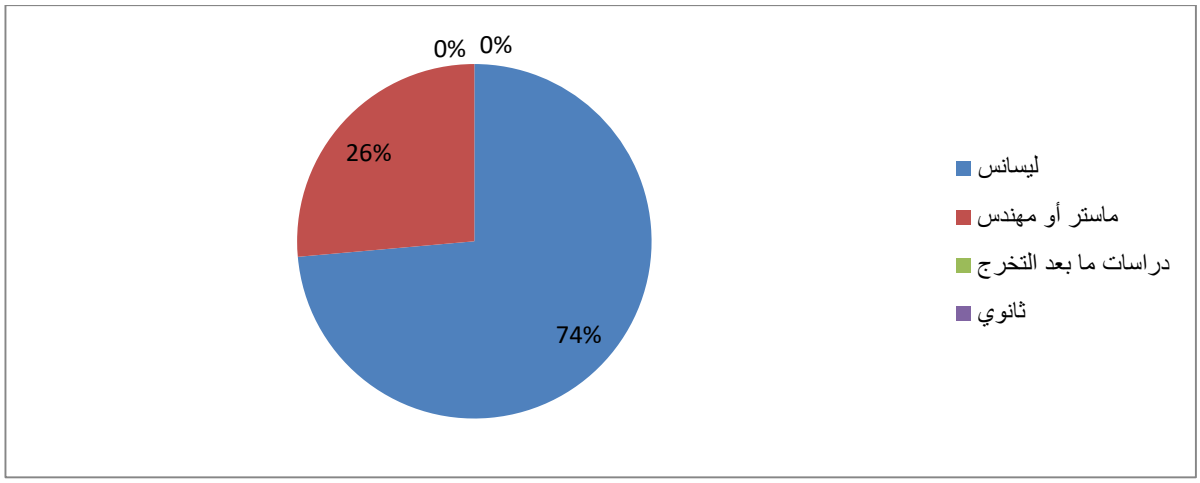
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب الفئة العمرية، حيث نلاحظ أن الفئة الأكثر تمثيلا هي من 31 إلى 40 سنة بنسبة 40%، ثم تليها فئة من 41 إلى 50% سنة بنسبة 33.33%، وهذا ما يدل على أن العينة يغلب عليها الطابع المهني الناضج، في المقابل نسبة الشباب التي هي أقل من 30 سنة بنسبة 6.66% بعدد فردين فقط وهذا ما يعكس

عزوف أو قلة المشاركة من هذه الفئة، أما فئة من 51 سنة فما أكثر فمثلت نسبة 20% بعدد 6 أفراد، وهي نسبة حسنة تظهر استمرار العمل والاهتمام به والمشاركة الفاعلة رغم التقدم في السن.

❖ **الجدول رقم 04: يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير المؤهل العلمي:**

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	22	%74.33
ماستر أو مهندس	08	%26.66
دراسات ما بعد التخرج	00	%00.00
ثانوي	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 08: يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير المؤهل العلمي

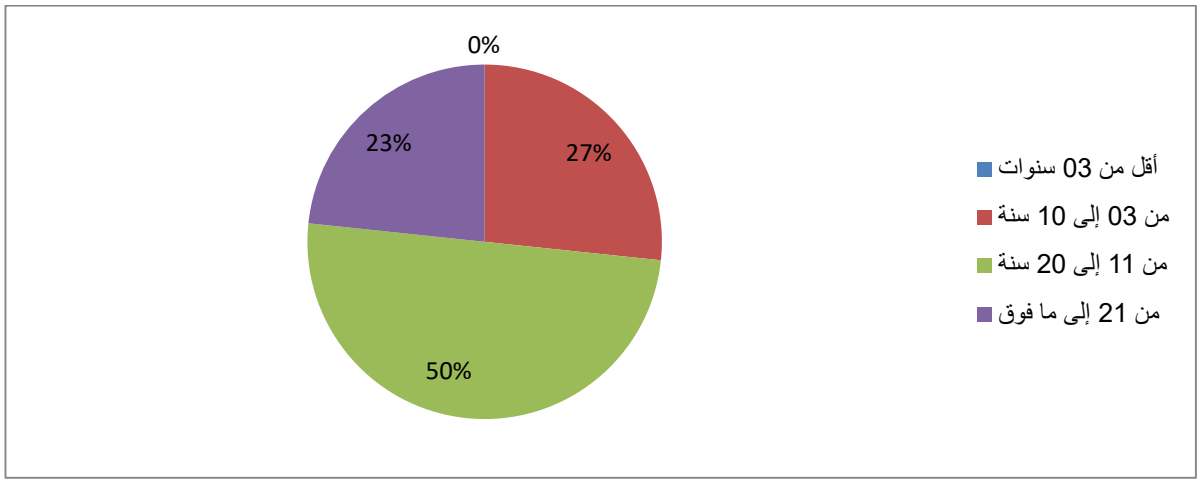
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي، حيث نلاحظ أن غالبية أفراد العينة من حملة شهادة الليسانس بعدد قدر 22 أي بنسبة 73.33%، وهو ما يشير إلى تمركز العينة في المستوى الجامعي الطور الأول، بينما شكلت نسبة 26.66% أي بعدد 08 وجود شريحة من ذوي التحصيل العلمي الأعلى أي الطور الثاني، في المقابل لم تسجل

أي نسبة لحملة شهادة الثانوية أو الدراسات العليا بنسبة 0.00% وعدد 00، وهو ما يدل على غياب التنوع في المستويات التعليمية داخل العينة.

❖ **الجدول رقم 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التعليم:**

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 03 سنوات	00	%0.00
من 03 إلى 10 سنة	08	%26.66
من 11 إلى 20 سنة	15	%50
من 21 إلى ما فوق	07	%23.33
المجموع	30	%100



الشكل رقم 09: يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التعليم

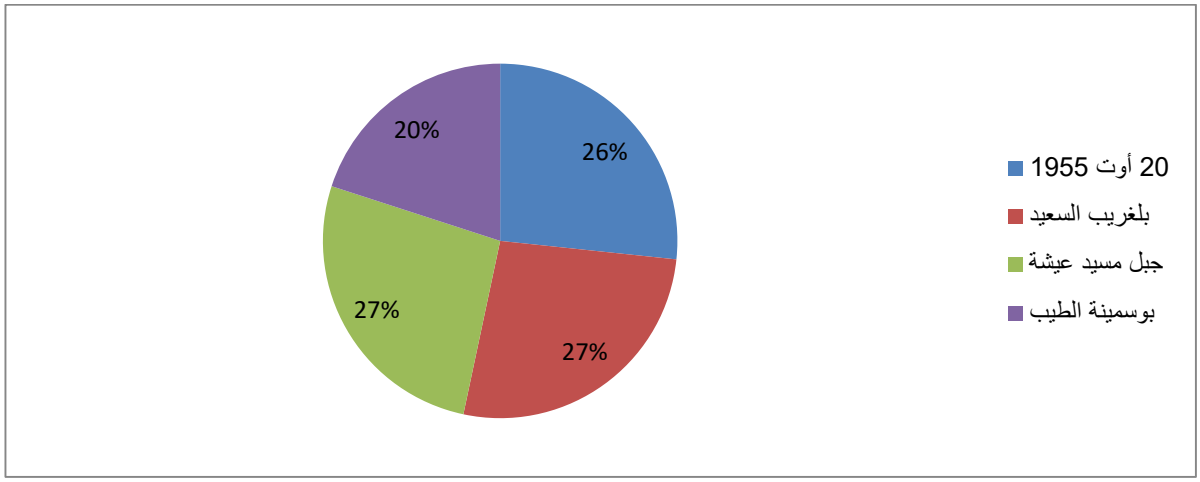
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في مجال التعليم، حيث نلاحظ أن الفئة الأكثر وتمثل نصف العينة هي التي تمثل عدد 15 أي بنسبة 50% وهم من 11 إلى 20 سنة، بينما نجد ربعهم تقريبا وبنسبة 26.66% بعدد 8 وهم فئة ما بين 3 إلى 10 سنوات من الخبرة، بينما نسبة 23.33% بعدد 07 هم أكثر الفئة خبرة من 21 إلى ما فوق، ولا أحد من أفراد العينة يملك خبرة أقل من 3 سنوات لأن النسبة 0.00 % والعدد 00، وهذا

يدل على أن عينة الدراسة ذات خبرة عالية، مما يعزز موثوقية النتائج لكنها قد تفتقر لخبرة حديثي العهد بالمهنة.

❖ **الجدول رقم 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤسسة العمل:**

مكان العمل	التكرار	النسبة المئوية
20 أوت 1955	08	%26.66
بلغريب السعيد	08	%26.66
جبل مسيد عيشة	08	%26.66
بوسمينة الطيب	06	%20
المجموع	30	%100



الشكل رقم 10: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤسسة العمل

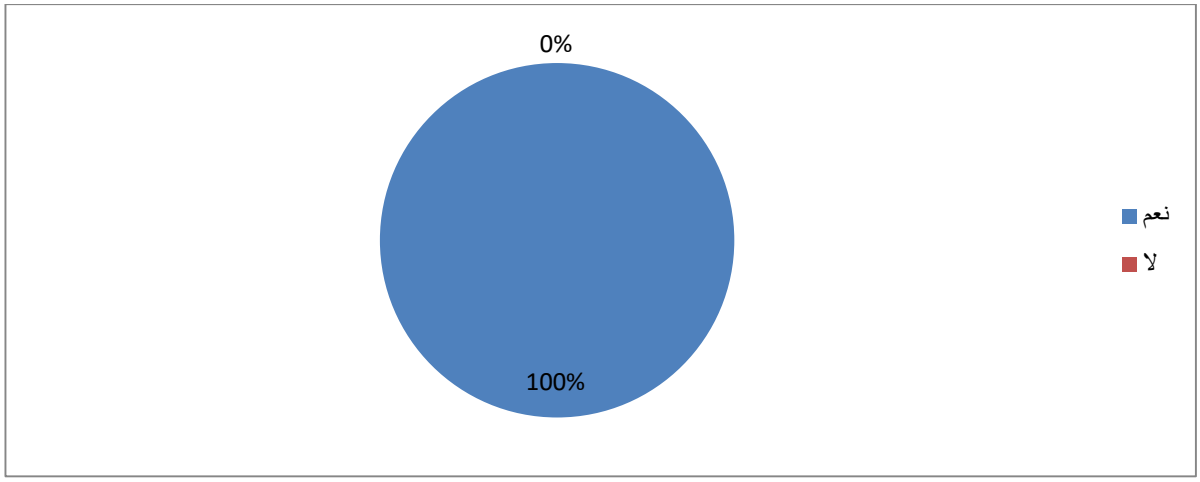
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب مكان العمل، بحيث تشير المعطيات إلى نسبة 26.66% مكررة ثلاث مرات بعدد 24 فرد يعملون في المؤسسات التالية: 20 أوت 1955، بلغريب السعيد، جبل مسيد عيشة، وهذا ما يدل على تمركز نسبي في هذه المؤسسات، بينما تعود 20% بعدد 6 أفراد إلى مؤسسة بوسمينة الطيب، حيث تعكس هذه التوزيعات تنوعا مقبولا في أماكن العمل المختلفة.

ب- القسم الثاني: تحليل بيانات محور الدراسة:

❖ **الجدول رقم 07: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة "صنافة بلوم":**

المعرفة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
المجموع	30	%100



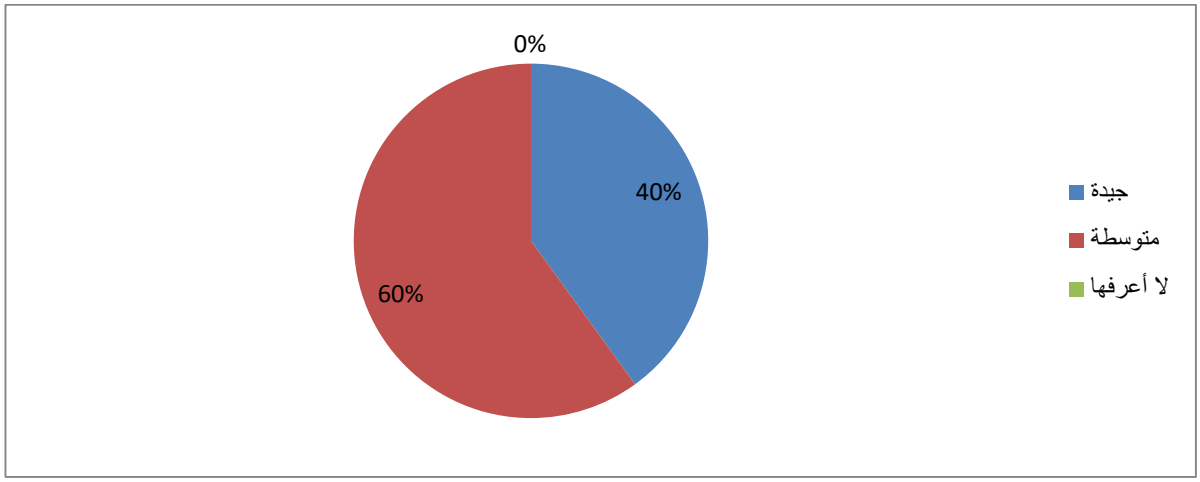
الشكل رقم 11: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة "صنافة بلوم":

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول معرفة "صنافة بلوم"، ونلاحظ أن نسبة 100% بعدد 30 فرد تدل على أن جميع المشاركين لديهم معرفة بتصنيف بلوم، وهذا ما يدل على الوعي المرتفع بموضوع الدراسة، مما يعني أنهم قد تلقوا تدريبا أو دراسة تتعلق بها في مجال عملهم التربوي.

❖ **الجدول رقم 08: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى معرفتهم لصنافة بلوم:**

المعرفة	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	12	%40
متوسطة	18	%60
لا أعرفها	00	%0.00
المجموع	30	%100



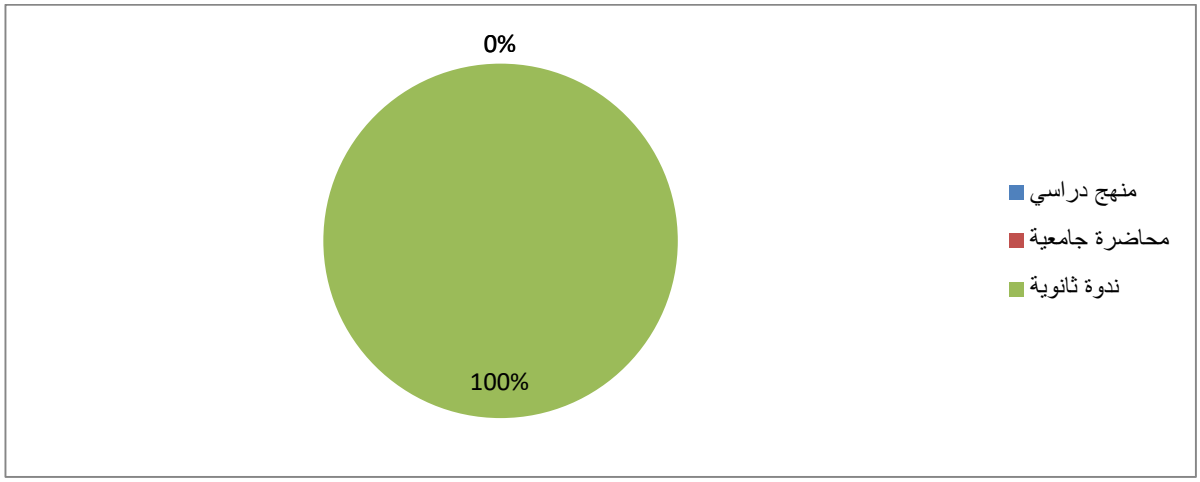
الشكل رقم 12: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى معرفتهم لصنافة بلوم

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مدى معرفتهم بصنافة بلوم، فكانت نسبة 60% أي بعدد 18 فرد أن لديهم معرفة وخلفية سابقة وسطحية وغير متعمقة حول الصنافة، أما نسبة 40% بعدد 12 فرد فمعرفتهم بها جيدة وقوية نسبيا، وربما يكونون قد خضعوا إلى تكوين ومارسوها على أرض الواقع، وعموما فالنتائج تشير إلى أن جميع المشاركين لديهم معرفة بالصنافة لأنه لم يسجل في خانة الجهل بها أي رأي جاءت بنسبة 0.00%.

❖ **الجدول رقم 09: يوضح توزيع أفراد العينة عن مصدر تعرفهم بالصنافة:**

المصدر	التكرار	النسبة المئوية
منهج دراسي	00	%0.00
محاضرة جامعية	00	%0.00
ندوة ثانوية	30	%100
المجموع	30	%100



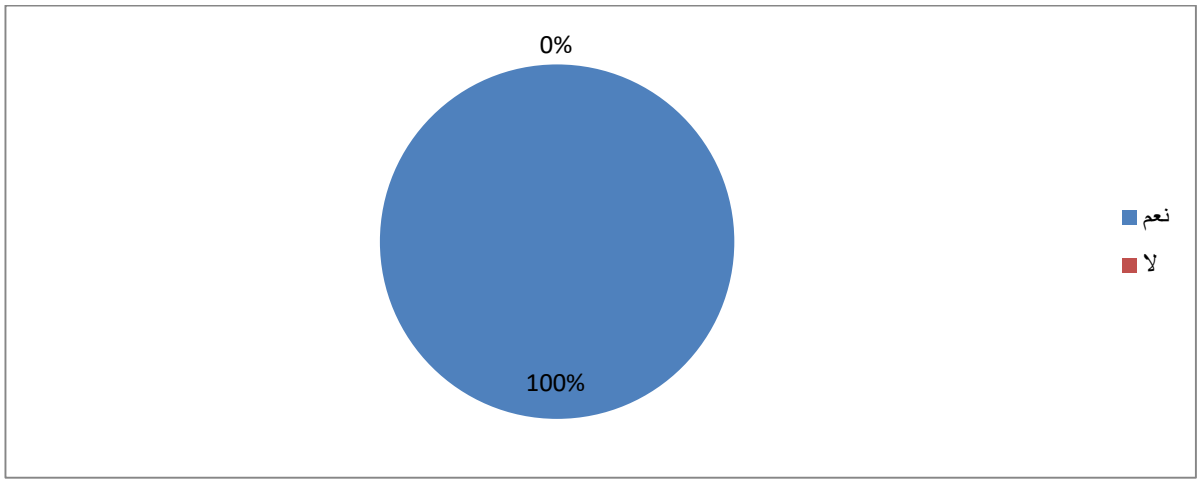
الشكل رقم 13: يوضح توزيع أفراد العينة عن مصدر تعرفهم بالصنافة

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مصدر تعرفهم على "صنافة بلوم"، فنلاحظ أن نسبة 100% بعدد إجمالي على أن جميع المبحوثين حددوا الندوة التربوية كمصدر وحيد للمعرفة المتعلقة بصنافة بلوم، وهذا دليل على فاعلية الندوات التربوية كمصدر بديل ونشاط لاصفي تقوم بسد الفجوات المعرفية لدى المبحوثين، دون الإشارة إلى المنهج الدراسي أو المحاضرات الجامعية التي جاءت بنسبة 0.00%.

❖ **الجدول رقم 10: يوضح توزيع المبحوثين حول تعريف "صنافة بلوم":**

عرف	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
المجموع	30	%100



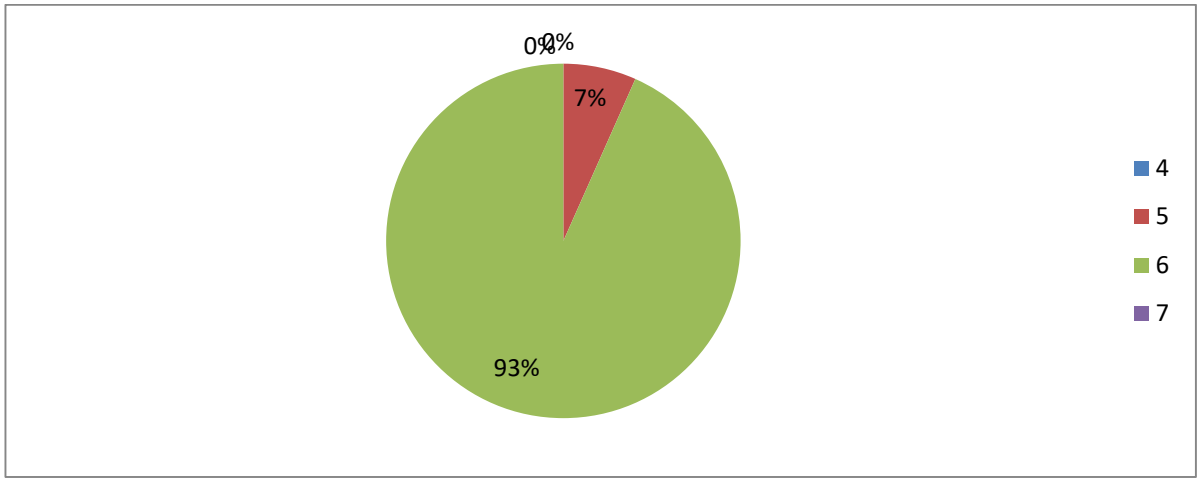
الشكل رقم 14: يوضح توزيع المبحوثين حول تعريف "صنافة بلوم"

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول قدرتهم على التعريف بصنافة بلوم، فكانت النتيجة تشير إلى أنه الجميع لديهم معرفة بتصنيف الأهداف المعرفية بنسبة 100% وهذا يدل على وعي كامل لديهم ومؤشرا إيجابي في نجاح العملية التربوية.

❖ **الجدول رقم 11: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى معرفتهم بعدد مستويات الصنافة**

عدد مستويات الصنافة	التكرار	النسبة المئوية
04	00	%0.00
05	02	%6.66
06	28	%93.33
07	00	%0.00
المجموع	30	%100



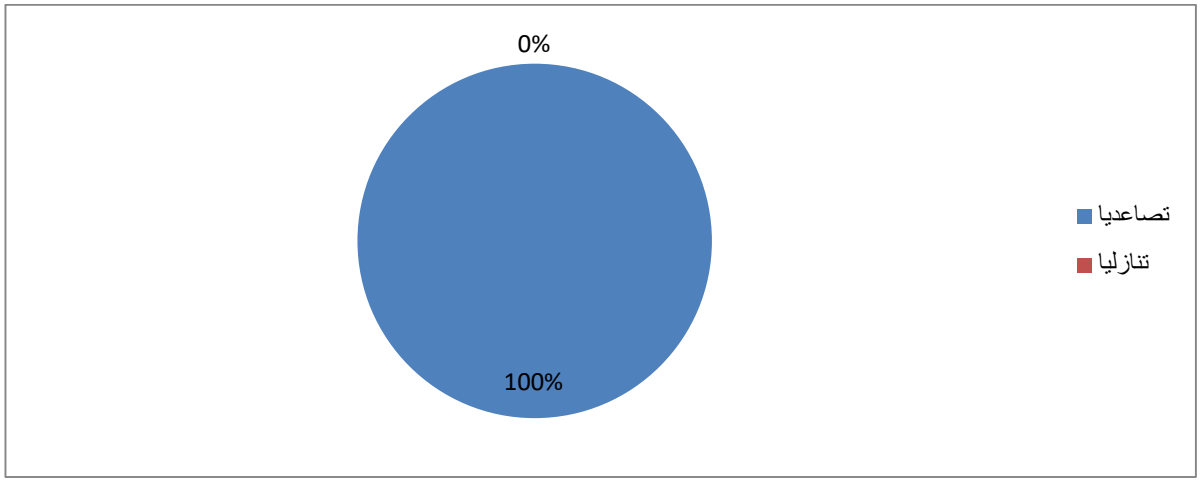
الشكل رقم 15: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى معرفتهم بعدد مستويات الصنافة

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مدى معرفتهم بعدد مستويات الصنافة، وكانت الملاحظة أن 93.33% منهم لديهم معرفة بعددها، وهذا ما يشير إلى فهم جيد للبنية المعرفية التي يعتمد عليها تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ويدل هذا على إمكانية فاعلية التخطيط التعليمي، في المقابل توجد نسبة بسيطة تقدر بـ 6.66% أجابت بوجود خمسة مستويات وهذا ما يشير إلى أن سبب ذلك يعود إلى خلطهم بين التصنيف القديم والمعدل أو لا يملكون معلومات دقيقة حول التصنيف، أو احتمالية عدم تلقيهم تدريبا تربويا حول موضوع الدراسة.

❖ **الجدول رقم 12: يوضح توزيع المبحوثين حول طريقة ترتيب مستويات الصنافة**

طريقة الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
تصاعديا	30	%100
تنازليا	00	%00
المجموع	30	%100



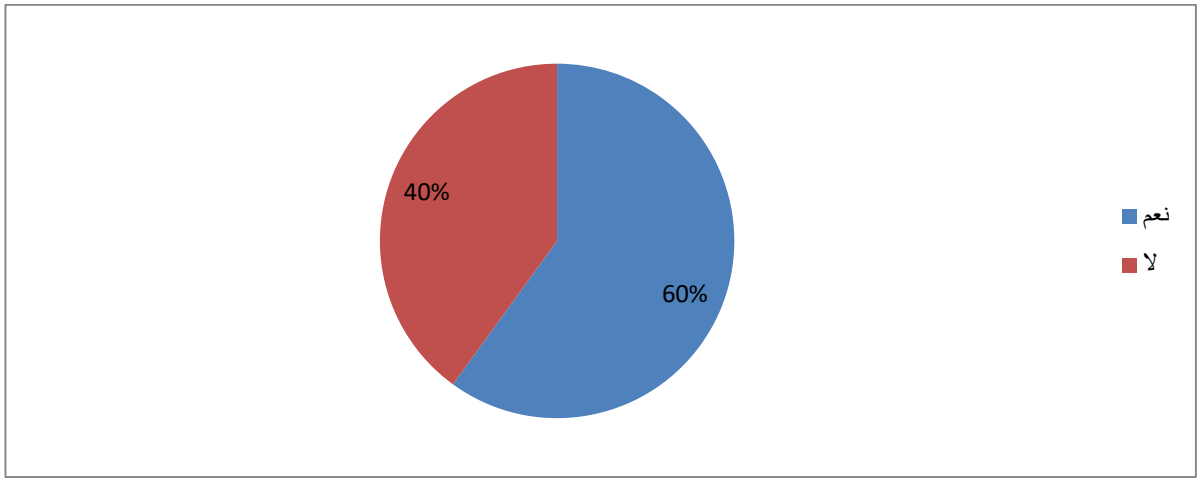
الشكل رقم 16: يوضح توزيع المبحوثين حول طريقة ترتيب مستويات الصنافة

التعليق:

الجدول يوضح توزيع أفراد العينة حول طريقة ترتيب الصنافة والهدف منها، حيث أظهرت النتائج أن جميع المشاركين اختاروا الترتيب التصاعدي وتعليل الهدف منها بنسبة 100%، ولم يختر أي منهم الترتيب التنازلي، وهذا يدل على أن أفراد العينة تمتلك معلومات صحيحة ووثيقة يخص ترتيب مستويات الصنافة مما يعكس فهما تربويا جيدا.

❖ **الجدول رقم 13: يوضح توزيع المبحوثين حول هل تلقوا تدريبا عن طريقة استخدام صنافة بلوم**

التدريب عليها	التكرار	النسبة المئوية
نعم/التعليل	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100



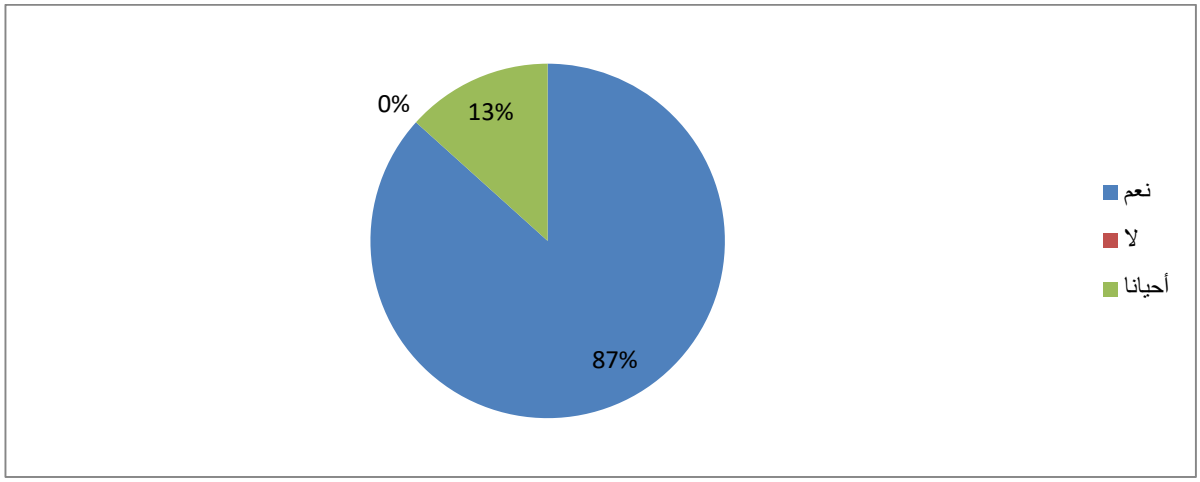
الشكل رقم 17: يوضح توزيع المبحوثين حول هل تلقوا تدريبا عن طريقة استخدام صنافة بلوم

التعليق:

الجدول يوضح توزيع أفراد العينة إن كانوا قد تلقوا تدريبا حول كيفية استخدام "صنافة بلوم"، فنلاحظ أن نسبة 60% أي ما يعادل 18 من عدد أفراد العينة قد خضعوا إلى تدريبات تطبيقية تهدف إلى تنمية قدرتهم على توظيف أفعال التصنيف بشكل مثالي ومناسب في الأنشطة التعليمية، بينما تشير نسبة 40% أي ما يعادل 12 من أفراد العينة أنهم لم يخضعوا للتدريب عليها، وهذا ما يدل على وجود فجوة واضحة ينبغي العمل على سدها ومعالجة هذا الخلل.

❖ **الجدول رقم 14: يوضح توزيع المبحوثين حول اعتمادهم على صنافة بلوم في إعداد الدروس وبناء الاختبارات**

توظيف الصنافة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%86.66
لا	00	%0.00
أحيانا	04	%13.33
التبرير	26	%86.66
المجموع	30	%100



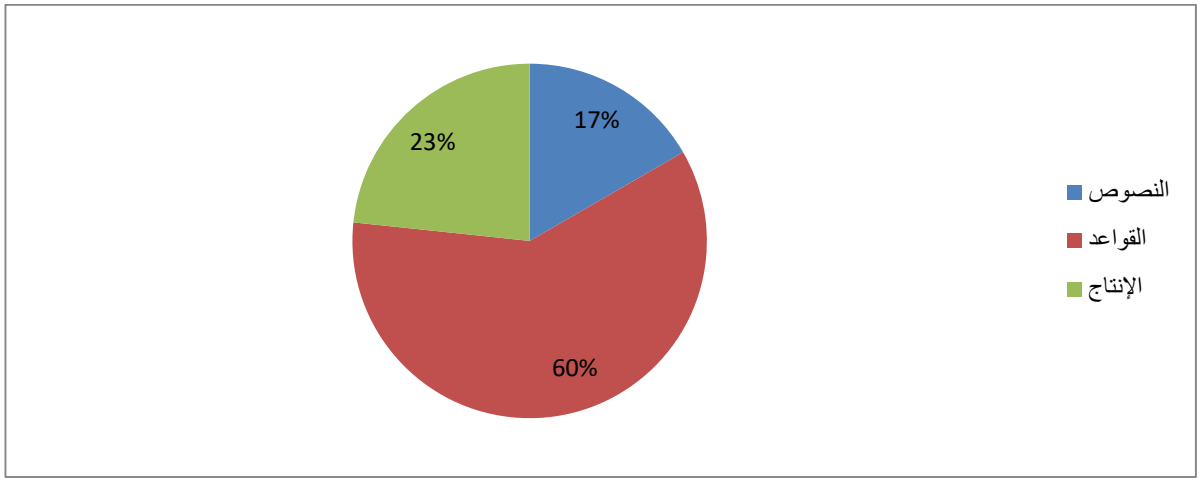
الشكل رقم 18: يوضح توزيع المبحوثين حول اعتمادهم على صنافة بلوم في إعداد الدروس وبناء الاختبارات

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول اعتمادهم على صنافة بلوم في إعداد الدروس وبناء الاختبارات، فنلاحظ أن نسبة 86.66% بعدد 26 فرد قد أجابوا بنعم مع وجود تبرير لذلك، وهذا ما يدل على انعكاس الوعي الكبير والثقافة المهمة بها، يظهر من خلال الممارسة الفعلية لها وهذا ما يعزز مصداقية الإجابة، أما نسبة 13% بعدد 04 من أفراد العينة، فقد أجابو بأحيانا دون وجود تبرير، وهذا ما يشير إلى وجود تذبذب في التوظيف أو ضعف في التبرير التربوي، في المقابل نجد 0.00% أجابوا بـ لا، وهذا ما يظهر أهمية التصنيف في تطوير العملية التعليمية ومؤكدا انتشار ثقافة الأساتذة حول موضوع الدراسة.

❖ **الجدول رقم 15: يوضح توزيع المبحوثين حول الميدان الأكثر ملائمة لتطبيق "صنافة بلوم"**

المجال	التكرار	النسبة المئوية
النصوص	05	%16.66
القواعد	18	%60
الإنتاج	07	%23.33
المجموع	30	%100



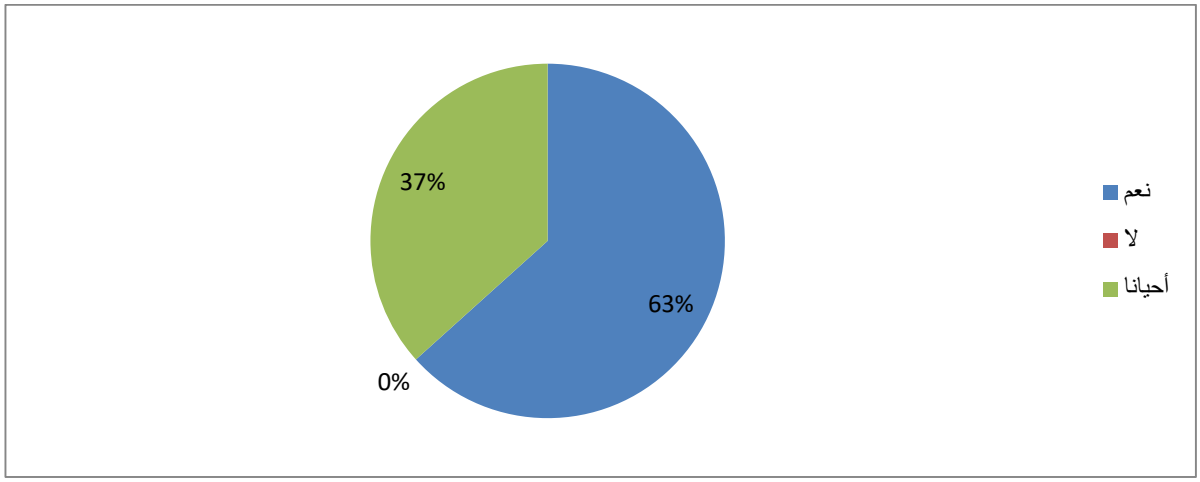
الشكل رقم 19: يوضح توزيع المبحوثين حول الميدان الأكثر ملائمة لتطبيق "صنافة بلوم"

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة لمعرفتهم ما هو الميدان الأكثر ملائمة لتطبيق "صنافة بلوم" حيث نلاحظ أعلى نسبة وهي 60% كانت لقواعد اللغة، بينما احتل الإنتاج الكتابي أو الشفوي الدرجة الثانية بنسبة 23.33% بينما تراجعت النصوص إلى المرتبة الأخيرة بنسبة 16.66%، ويدل ذلك على تركيز واهتمام أفراد العينة بميدان قواعد اللغة على حساب الميادين الأخرى، وهذا ما يدل على اعتماد كبير على مهارات التفكير الدنيا مثل التذكر والفهم خاصة في ميدان القواعد، بينما يعد ميدان الإنتاج والنصوص من مهارات التفكير العليا لأنها تتطلب التحليل والإبداع.

❖ **الجدول رقم 16: يوضح توزيع المبحوثين حول قدرة "صنافة بلوم" على تطوير وتنمية تفكير التلاميذ**

قدرة الصنافة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%63.33
لا	00	%0.00
أحيانا	11	%36.66
المجموع	30	%100



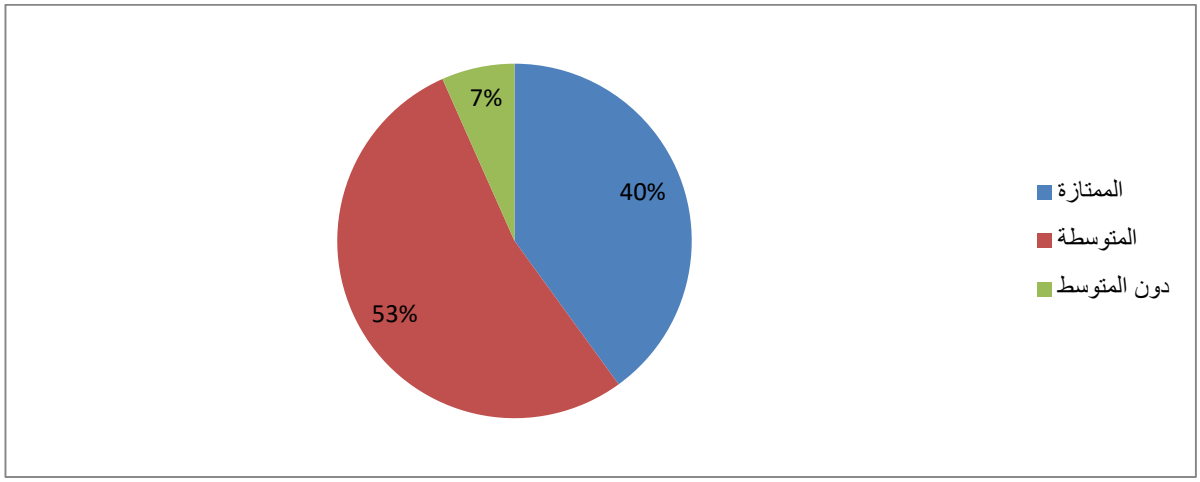
الشكل رقم 20: يوضح توزيع المبحوثين حول قدرة "صنافة بلوم" على تطوير وتنمية تفكير التلاميذ

التعليق:

الجدول يوضح توزيع أفراد العينة للإجابة على قدرة الصنافة على تطوير وتنمية تفكير التلاميذ، إذ نلاحظ أن نسبة 63.33% كانت لـ نعم بالموافقة على أن تصنيف بلوم يسهم في تنمية وتطوير فكر التلميذ، وهذا ما يعزز ويقوي مشروعية استخدامها كإطار معرفي في بناء الأنشطة وتصميم الاختبارات، أما نسبة 36.66% ترى أنها قد تكون أحيانا فعالة وهذا ما يدل على وجود نوع من الشك والتحفظ عند المبحوثين حول التطبيق الأمثل لصنافة بلوم، وربما يعود ذلك إلى عدم الفهم الجيد والعميق لمستوياتها عند بعض الأساتذة، أما أقل نسبة بـ 0.00% فكانت لـ لا وهذا يعتبر مؤشرا إيجابيا لفائدة الصنافة ولا يمكن إنكاره.

❖ **الجدول رقم 17: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة الفئة الأكثر استفادة من التلاميذ لـ "صنافة بلوم"**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الممتازة	12	%40
المتوسطة	16	%53.33
دون المتوسط	02	%6.66
المجموع	30	%100



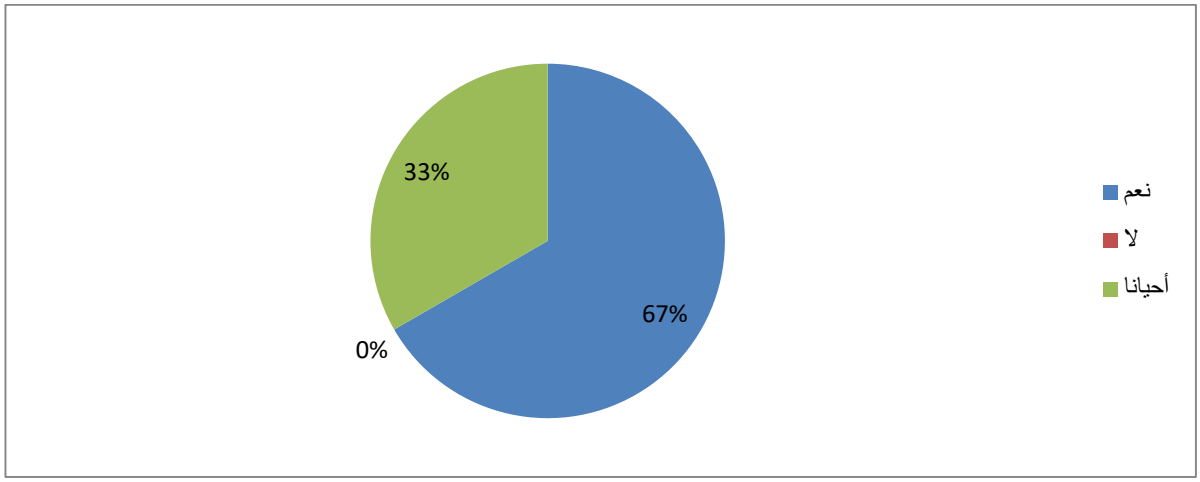
الشكل رقم 21: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة الفئة الأكثر استفادة من التلاميذ لـ "صنافة بلوم"

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة لمعرفة الفئة الأكثر استفادة من التلاميذ "لصنافة بلوم"، فكانت النسبة 53.33% وهي المرتفعة للفئة المتوسطة والتي تمثل الشريحة الأوسع والأكثر استفادة من الصنافة والتي تظهر استعدادا وقابلية أكبر للتطور والنمو الفكري وإحداث فرق واضح، بينما احتلت الفئة الممتازة نسبة 40% وهذا ما يدل على أنها قد وصلت إلى أعلى مستوى من التفكير دون الحاجة إلى مستويات الصنافة، أما فئة دون الوسط فكانت النسبة الأضعف بمعدل 6.66% وهذا ما يدل على أنها قد تحتاج إلى إستراتيجيات أكثر دعما وتعزيزا.

❖ **الجدول رقم 18: يوضح توزيع المبحوثين حول دور صنافة بلوم في تحسين جودة التعليم وإمكانية توظيفها الدائم**

التوظيف	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%66.66
لا	00	%60
أحيانا	10	%33.33
المجموع	30	%100



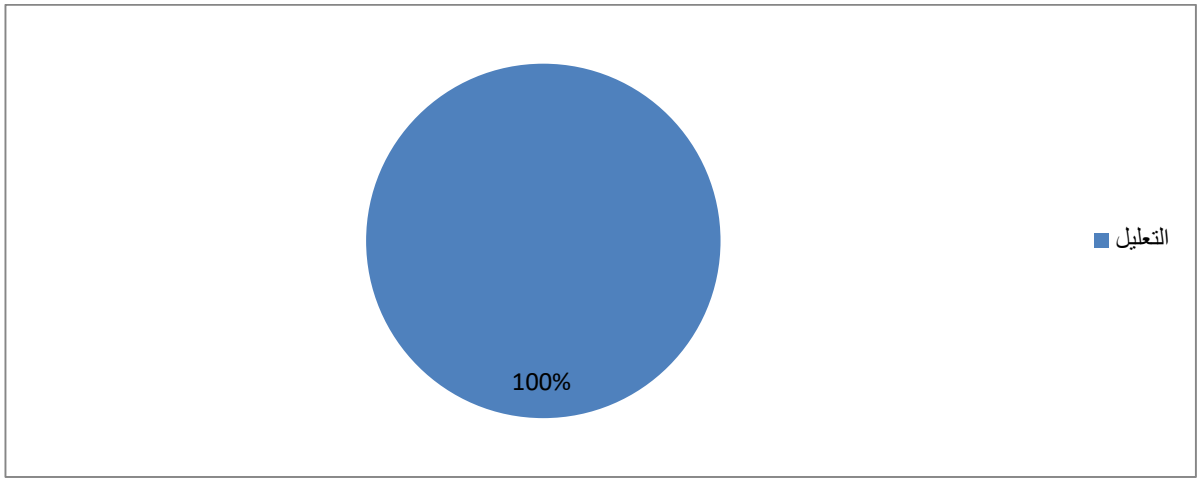
الشكل رقم 22: يوضح توزيع المبحوثين حول دور صنافة بلوم في تحسين جودة التعليم وإمكانية توظيفها الدائم

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة لمعرفة دور صنافة بلوم في تحسين جودة التعلم وإمكانية توظيفها الدائم، فنلاحظ أن أعلى إجابة كانت لـ نعم بنسبة 66.66%، وهو ما يشير إلى اتفاق جماعي بين أفراد العينة على إيجابية التصنيف في تحسين جودة التعليم، مؤكدين بذلك على دورها الواضح في الارتقاء بالعملية التعليمية، بينما رأى ثلث العينة تقريبا بنسبة 33.33% بأن توظيفها يمكن أن يكون فعالا أحيانا، أي أنه قد لا يكون دائما بالفعالية المرغوبة والمتوقعة، أما نسبة لا وهي 0.00% يدل على الرضا والقبول والقناعة وعدم وجود رفض مطلق على عدم جدواها وفائدتها في التعليم.

❖ **الجدول رقم 19: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى فاعلية الصنافة في تحسين صياغة الأهداف التعليمية وتحديدها**

فاعلية الصنافة	التكرار	النسبة المئوية
التعليل	30	%100
المجموع	30	%100



الشكل رقم 23: يوضح توزيع المبحوثين حول مدى فاعلية الصنافة في تحسين صياغة الأهداف التعليمية وتحديدها

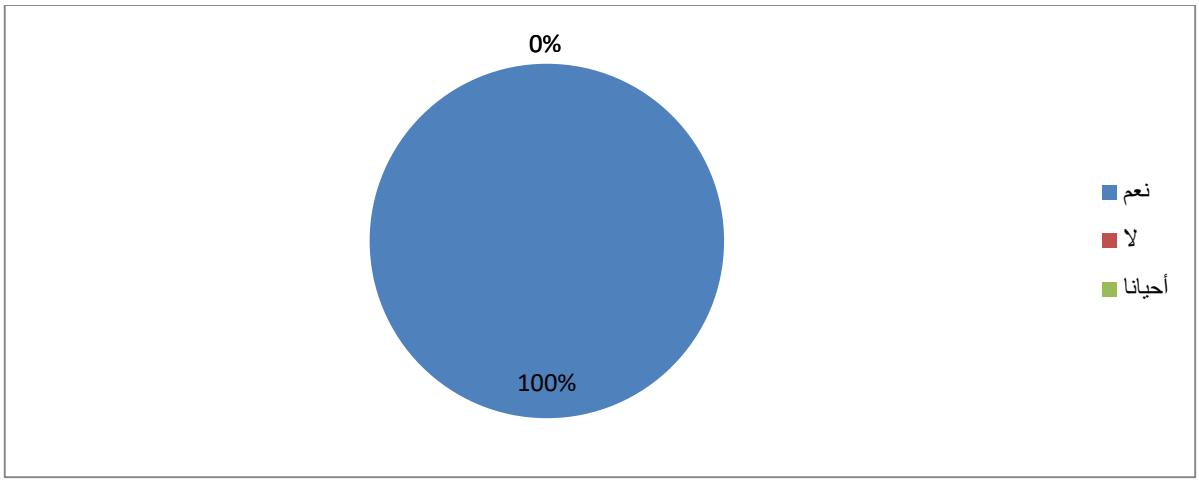
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مدى فاعلية الصنافة في تحسين صياغة الأهداف وتحديدها، فكانت النسبة 100% قد أجابت على سبب ذلك، حيث أقروا بفاعلية تصنيف بلوم للأهداف التربوية في تحسين صياغة الأهداف التعليمية، حيث يرون بأن هذه الصنافة تساعدهم في وضع أهداف دقيقة، وقابلة للقياس ومحددة بالسلوك المرغوب فيه، إذ يمكن الأستاذ من بناء أفضل وأنجح طريقة للوصول إلى غايته في نهاية كل درس وهو فهم واستيعاب التلميذ له.

ج- القسم الثالث: توظيف صنافة بلوم للأفعال المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية

❖ **الجدول رقم 20: يوضح نسبة اعتماد المبحوثين على صنافة بلوم في تدريس قواعد اللغة العربية**

اعتماد الصنافة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 24: يوضح نسبة اعتماد المبحوثين على صنافة بلوم في تدريس قواعد اللغة العربية

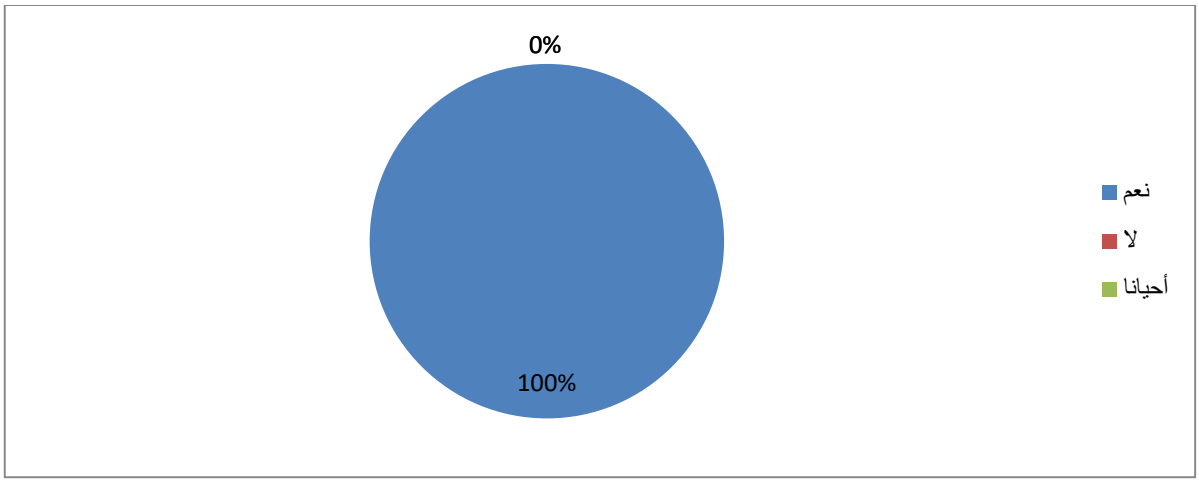
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول نسبة اعتمادهم على صنافة بلوم في تدريس قواعد اللغة العربية، فنلاحظ أن النسبة الكاملة 100% كانت لصالح خيار "نعم"، وهذا ما يدل على أن جميع أفراد العينة يعتمدون على تصنيف بلوم في تدريس قواعد اللغة العربية، وهذا ما يدل على وعي تربوي بأهمية استخدام التدرج المعرفي في التعليم، وهذا يعتبر مؤشرا

إيجابيا، أما غياب النسبة بـ 0.00% لكل من "لا" و"أحيانا" فإنه يعكس إما التزاما فعليا باستخدام التصنيف، أو رغبة المشاركين في تقديم إجابات مثالية تظهر مدى فهم موضوع الدراسة.

❖ **الجدول رقم 21: يوضح توزيع المبحوثين حول كيفية بدأ الدرس عن طريق استرجاع المعلومات والمعارف السابقة للتلاميذ من نوع: عرف- عدد – ميز؟**

استرجاع المعلومات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
لماذا	30	%100
المجموع	30	%100



الشكل رقم 25: يوضح توزيع المبحوثين حول كيفية بدأ الدرس عن طريق استرجاع المعلومات والمعارف السابقة للتلاميذ من نوع: عرف- عدد – ميز؟

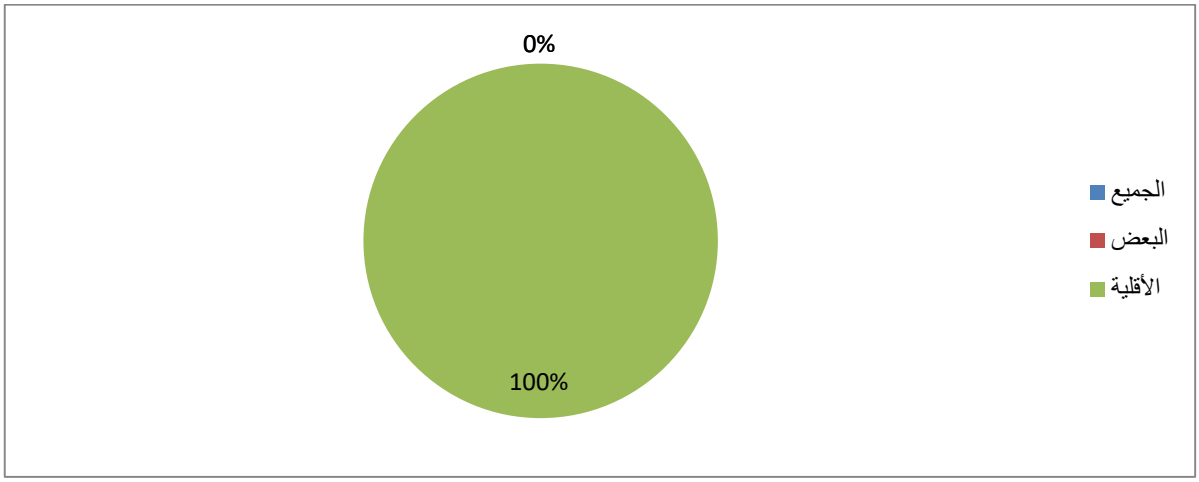
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة لمعرفة حول كيفية بدأ الدرس عن طريق استرجاع المعلومات والمعارف السابقة للتلاميذ، فنلاحظ أن جميع أفراد العينة قد أكدوا أن طريقة بدء

الدرس تكون باسترجاع معلومات سابقة بنسبة 100%، وهذا ما يدل على أن هذه الإستراتيجية أصبحت جزءً لا يتجزأ من التخطيط للدرس والإعداد له، من خلال ربط التعلم السابق بالجديد، في المقابل لم يسجل أي رفض فكانت نسبة 0.00% لـ: "لا" و"أحيانا".

❖ **الجدول رقم 22: يوضح توزيع المبحوثين عن نسبة قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات بكل سهولة**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجميع	00	%0.00
البعض	00	%0.00
الأقلية	30	%100
المجموع	30	%100



الشكل رقم 26: يوضح توزيع المبحوثين عن نسبة قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات بكل سهولة

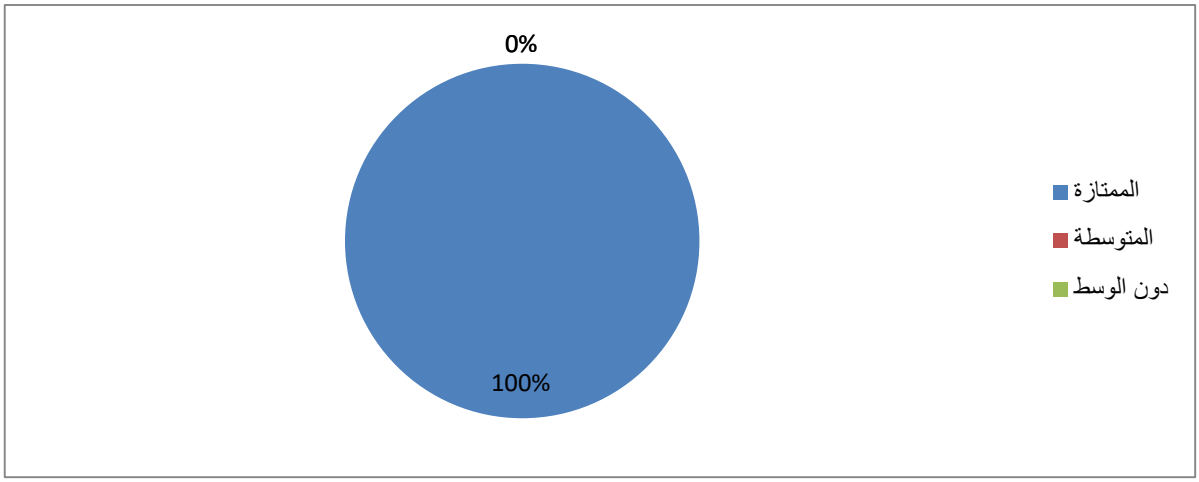
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول معرفة نسبة التلاميذ على تذكر المعلومات، فنلاحظ أن الأقلية احتلت الصدارة بنسبة 100%، وهذا ما يدل على امتلاكها القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة، فهم يمتلكون استعدادات عقلية ومهارية أظهروا من خلالها

تفوقا مطلقا في التذكر وتثبت المعارف والمفاهيم، أما "الجميع" و"البعض" فكانت بنسبة 0.00%، يبين أن لا أحد من جميع التلاميذ أو بعضهم تمكن من تذكر المعلومات وهذا ما يشير إلى وجود فشل جماعي في الوصول إلى أدنى مستويات التذكر، وربما يفسر ذلك على أن المحتوى لم يفهم أساسا أو كانت صعوبة في تخزينه أو الوقت غير كافي لفهمه وإستيعابه.

❖ **الجدول رقم 23: يوضح توزيع المبحوثين عن الفئة الأكثر تذكرا للمعلومات**

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الممتازة	30	%100
المتوسطة	00	%0.00
دون الوسط	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 27: يوضح توزيع المبحوثين عن الفئة الأكثر تذكرا للمعلومات

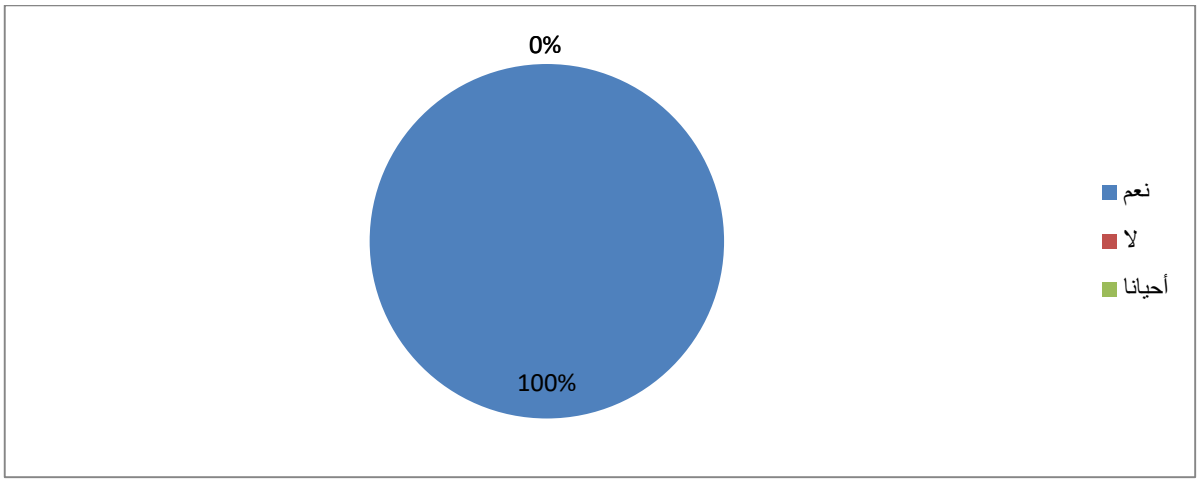
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول معرفة الفئة الأكثر تذكرا للمعلومات، فكانت الإجابة أن الفئة الممتازة بنسبة 100% وهذا ما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ استطاعوا استرجاع المعلومات المتعلقة بالمادة دون نسيانها، وهذا ما يدل على وجود مستوى عال من

الذاكرة طويلة المدى والاستعداد التام لاستقبال المعارف المختلفة، في المقابل نجد نسبة 0.00% قد احتلهما الفئة المتوسطة ودون الوسط، وربما يعود ذلك إلى إشكالية تمييز المعلومات وفرزها واسترجاعها أو وجود عوامل خارجية أثرت على الانتباه أو الحفظ كضعف التخزين مثلا.

❖ **الجدول رقم 24: يوضح توزيع المبحوثين حول تذكير التلاميذ بالمعارف السابقة يساعدهم على فهم الدرس الجديد**

التذكير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 28: يوضح توزيع المبحوثين حول تذكير التلاميذ بالمعارف السابقة يساعدهم على فهم الدرس الجديد

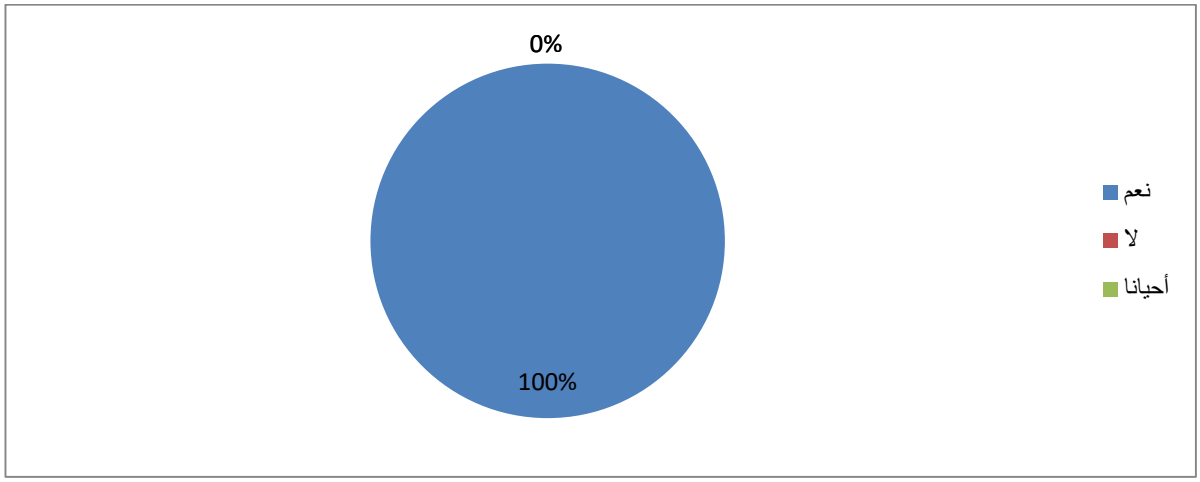
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مدى تذكير التلاميذ بالمعارف السابقة قد يساعدهم على فهم الدرس الجديد، فنلاحظ أن نسبة 100% تشير إلى أن جميع أفراد العينة

مقتنعون تماما بأن تذكير التلاميذ بالمعارف السابقة كوسيلة لتعزيز الفهم الجديد مفيد وضروري، يجعل التلميذ أكثر قابلية واستعداد لفهم المعارف الجديدة، أما "لا" و"أحيانا، فكانت النسبة 0.00% وهذا ما يفسر بعدم وجود معارضة أو تحفظات حول هذه الطريقة.

❖ **الجدول رقم 25: يوضح توزيع المبحوثين حول نوع الأسئلة التي تطرح على التلاميذ للتأكد من فهمهم واستيعابهم من نوع: فسر – اشرح – وضح؟**

نوع الأسئلة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 29: يوضح توزيع المبحوثين حول نوع الأسئلة التي تطرح على التلاميذ للتأكد من فهمهم واستيعابهم من نوع: فسر – اشرح – وضح؟

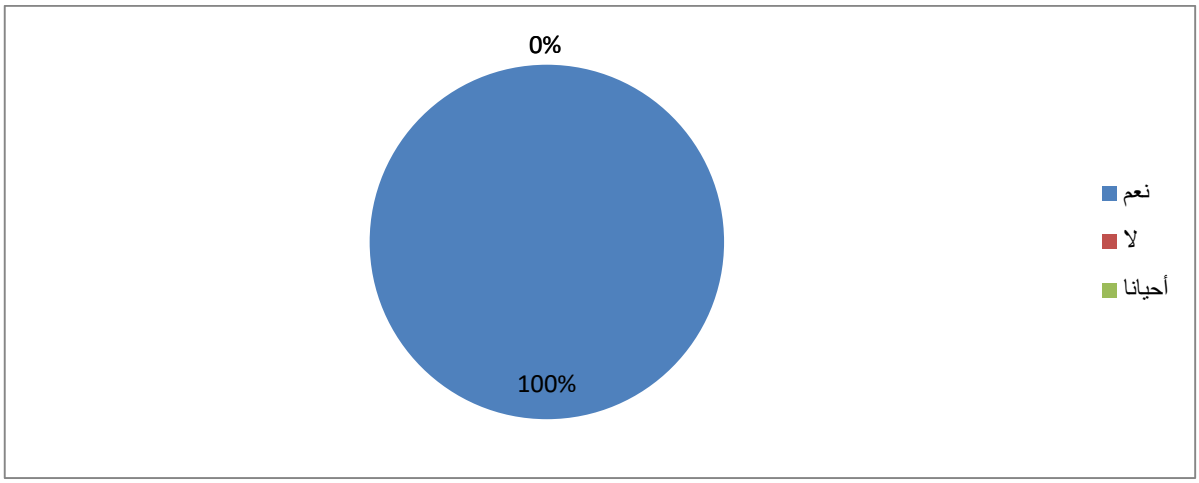
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول نوع الأسئلة التي تطرح على التلاميذ للتأكد من فهمهم واستيعابهم من نوع: فسر، اشرح، وضح؟، فكانت أعلى نسبة بـ: 100% لنعم، وهذا ما يشير إلى أن جميع أفراد العينة تقوم بالاعتماد الكامل على هذا النوع من الأسئلة من أجل

قياس نسبة الفهم لدى التلاميذ، والواضح أنه أسلوب معتمد ومفضل لديهم ويستخدم بشكل ممنهج كأداة تقييم مستوى الفهم العميق، في المقابل نلاحظ غياب أي نسبة لكل من "لا" و"أحيانا"، وهذا يدل على إجماع تربوي على فعالية هذا النوع من الأسئلة، وعدم وجود تردد في استخدامه.

❖ **الجدول رقم 26: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة مدى حرصهم على فهم التلاميذ للقاعدة وإعادة صياغتها بأسلوبهم الخاص**

الحرص	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 30: يوضح توزيع المبحوثين حول معرفة مدى حرصهم على فهم التلاميذ للقاعدة وإعادة صياغتها بأسلوبهم الخاص

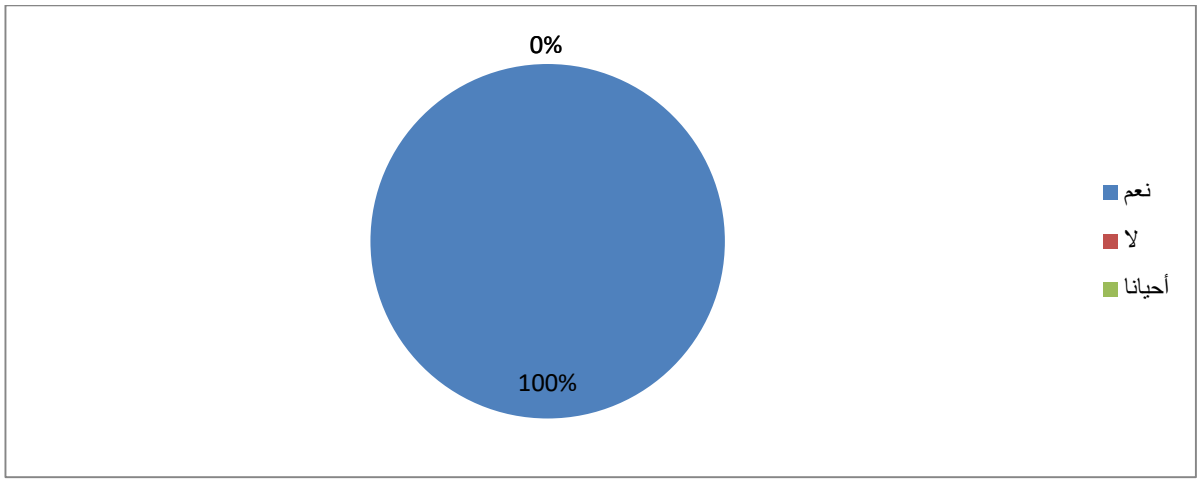
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مدى حرصهم على فهم التلاميذ للقاعدة النحوية وإعادة صياغتها بأسلوبهم الخاص، إذ نلاحظ أن أعلى نسبة 100% كانت لـ "نعم"، فهذه

النتيجة تشير على أن الأساتذة يحرصون بالفعل على أن يفهم التلاميذ القواعد النحوية، كما أنهم يطالبونهم بإعادة صياغتها وتلخيصها بأسلوبهم الخاص، وهذا ما يدل على سعي الأساتذة إلى إشراك التلميذ الدائم في عملية الفهم والتفكير النقدي والتعبير الذاتي، أما نسبة 0.00% فكانت من نصيب "لا" و"أحيانا" وهذا ما يدل على اتفاق جماعي.

❖ **الجدول رقم 27: يوضح توزيع المبحوثين حول تقييم نجاح الدرس من خلال تمكن التلاميذ من حل تطبيق فوري بنجاح**

نجاح الدرس	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 31: يوضح توزيع المبحوثين حول تقييم نجاح الدرس من خلال تمكن التلاميذ من حل تطبيق فوري بنجاح

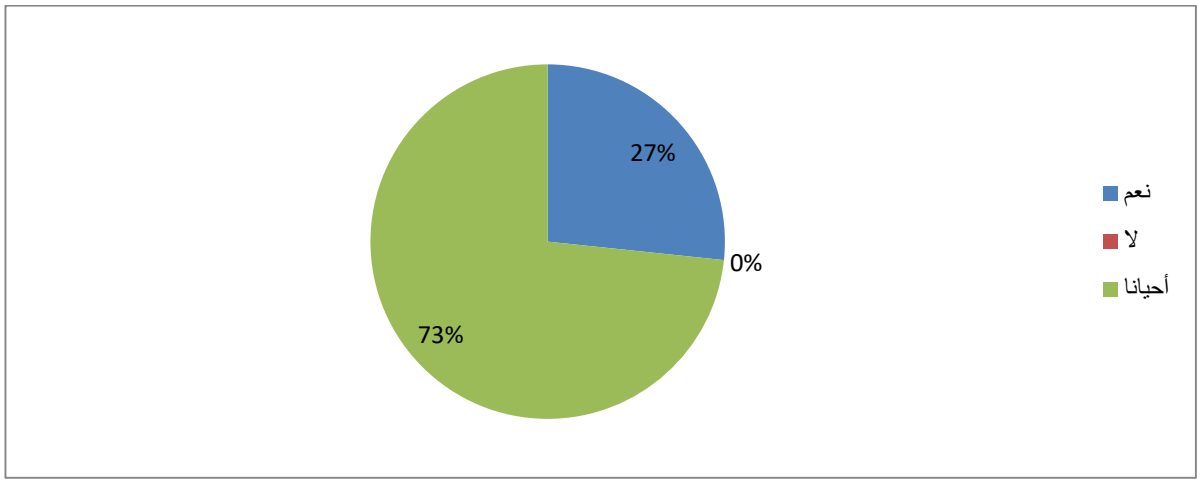
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول تقييم نجاح الدرس من خلال تمكن جميع التلاميذ من حل تطبيق فوري بنجاح، نلاحظ أن أعلى نسبة 100% كانت لنعم، وهذه النسبة

قد تكون غير من منطقية لوجود فروق فردية بين المتعلمين من حيث القدرات والتحصيل العلمي، وأيضا لا يمكن الحكم على نجاح الدرس فقط بحل التمارين من قبل جميع التلاميذ، فالمعلم الناجح لابد له أن يراعي الفروق الفردية ويعتبر تقدم كل طالب مؤشرا على نجاح نسبي، أما أحيانا والتي كانت نسبتها 0.00% فقد تكون الأكثر اعتدالا وواقعية وموضوعية وذلك باعتبار أن التمارين ما هي إلا جزءا من التقييم الشامل.

❖ **الجدول رقم 28: يوضح توزيع أفراد العينة حول إظهار التلاميذ القدرة على توظيف القاعدة في مواقف تعليمية مختلفة**

القدرة على التوظيف	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%26.66
لا	00	%0.00
أحيانا	22	%73.33
المجموع	30	%100



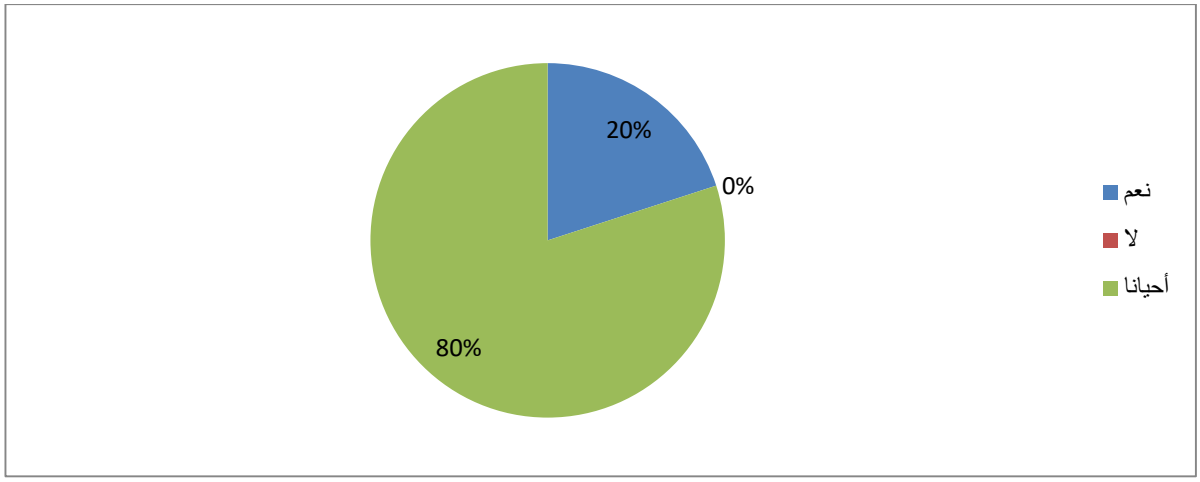
الشكل رقم 32: يوضح توزيع أفراد العينة حول إظهار التلاميذ القدرة على توظيف القاعدة في مواقف تعليمية مختلفة

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول إظهار التلاميذ القدرة على توظيف القاعدة في مواقف تعليمية مختلفة، فنلاحظ أن أعلى نسبة 73.33%، كانت لـ "أحيانا" وهذا ما يشير إلى أن التلاميذ غالبا ما يفهمون القاعدة لكنهم لا يملكون القدرة على توظيفها دائما، فهم يفهمونها نظريا لكن تطبيقيا يعجزون عن نقلها إلى مواقف أخرى مثلا: الكتابة أو المحادثة، أما نسبة 26.66% فكانت لنعم، وهذا يبين أنه توجد فئة معينة تظهر هذه القدرة محققة بذلك الهدف التعليمي، أما نسبة 0.00% فهم الذين لا يظهرون هذه القدرة أبدا ولو بدرجة قليلة.

❖ **الجدول رقم 29: يوضح توزيع أفراد العينة حول معرفة مدى تمكن التلاميذ من تحليل الجمل المركبة وتمييز عناصرها واكتشاف الخطأ النحوي**

تحليل الجمل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%20
لا	00	%0.00
أحيانا	24	%80
المجموع	30	%100



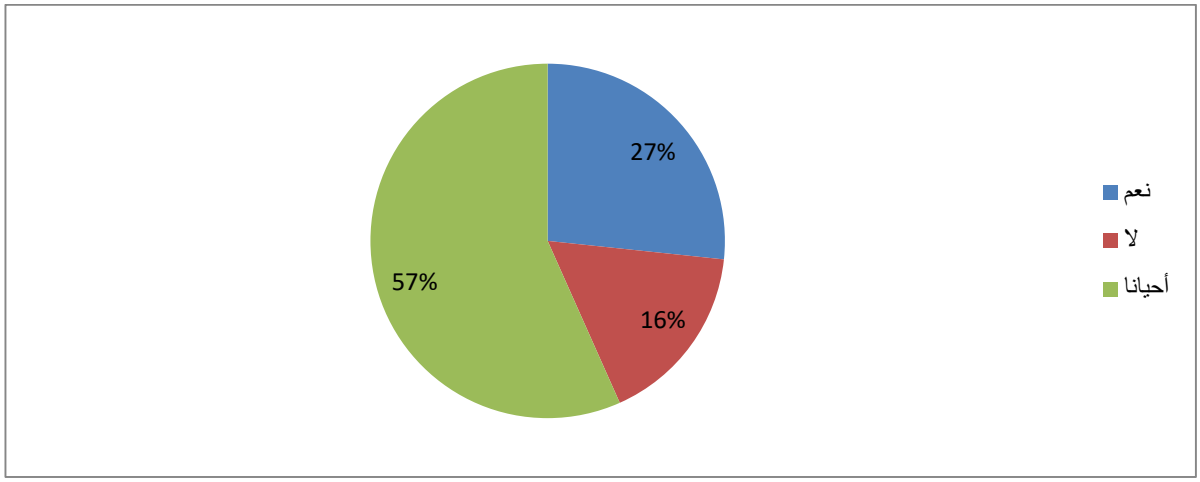
الشكل رقم 33: يوضح توزيع أفراد العينة حول معرفة مدى تمكن التلاميذ من تحليل الجمل المركبة وتمييز عناصرها واكتشاف الخطأ النحوي

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من تحليل الجمل المركبة وتمييز عناصرها واكتشاف الخطأ النحوي، فنلاحظ أنه كانت نسبة التمكن جزئي بـ 80% وهي النسبة المرتفعة بحيث تشير إلى أن أغلبية التلاميذ يمتلكون معرفة عامة عن مهارة التحليل والتفكيك، رغم ذلك فهم لا يوظفونها بدقة وثبات وربما يعود ذلك إلى صعوبة القواعد النحوية ونقص في الممارسات من خلال التمارين والأنشطة، أما نسبة 20% فكانت تشمل التمكن التام وهي تمثل الفئة القادرة على التحليل والتمييز بين عناصر الجمل مع وجود القدرة على رصد واكتشاف الخطأ النحوي، وهذا يشير إلى أن هذه الفئة قد وصلت إلى مستوى التفكير التحليلي العميق، أما "لا" فقد مثلت نسبة 0.00% وهي نتيجة إيجابية من حيث عدم وجود تلاميذ عاجزين كليا عن تنفيذ هذه المهارة.

❖ **الجدول رقم 30: يوضح توزيع أفراد العينة حول حث التلاميذ على إصدار أحكام لغوية استنادا على قواعد نحوية تم دراستها سابقا**

إصدار الأحكام	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%26.66
لا	05	%16.66
أحيانا	17	%56.66
المجموع	30	%100



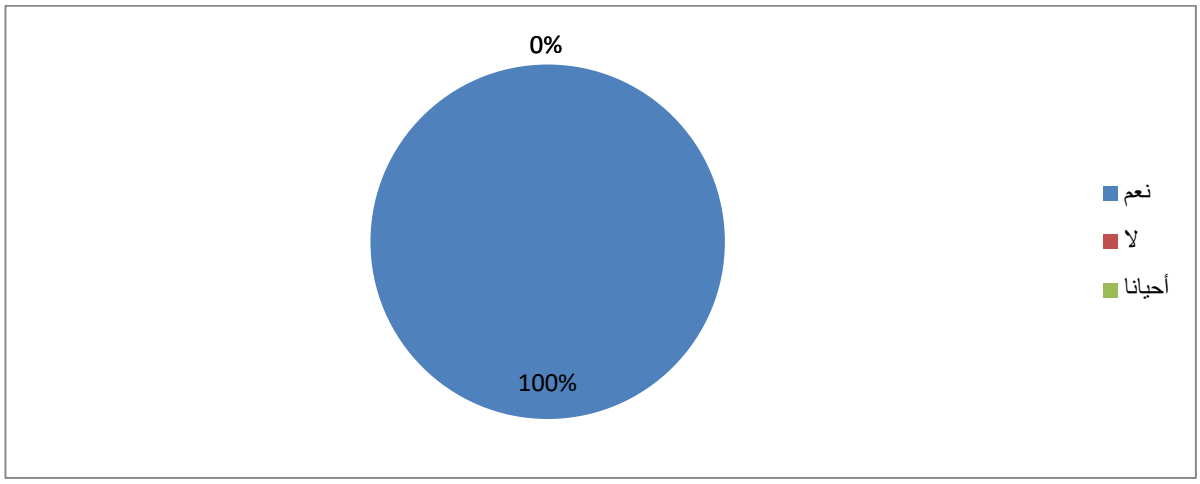
الشكل رقم 34: يوضح توزيع أفراد العينة حول حث التلاميذ على إصدار أحكام لغوية استنادا على قواعد نحوية تم دراستها سابقا

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول حث التلاميذ على إصدار أحكام لغوية مستندين على قواعد نحوية تم دراستها سابقا، فكانت نسبة 56.66% هي الأعلى بحكم "أحيانا" وهي تدل على معظم الأساتذة لا يفعلون باستمرار نشاطات تعليمية تحفز إصدار الأحكام اللغوية والتي تعتبر عنصرا مهما في بناء تفكير التلميذ والربط بين المعرفية النظرية والعملية، في المقابل نجد نسبة 26.66% كانت لنعم، وهذا يدل على وجود فئة قليلة من الأساتذة تحرص على ترسيخ المهارة العليا والتي تتطلب من التلميذ أن يصدر حكما لغويا مبنيا على قاعدة نحوية مكتسبة سلفا، وهذا ما يعكس ضعفا في استثمار القواعد النحوية في سياقات إنتاجية وتطبيقية، أما نسبة 16.66% فكانت لـ "لا" وهي تمثل شريحة من الأساتذة لا تحث التلاميذ إطلاقا على إصدار الأحكام اللغوية، وهذا مؤشر واضح على جمود العملية التعليمية عند المستويات الدنيا للهرم المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق).

❖ **الجدول رقم 31: يوضح توزيع أفراد العينة حول مطالبتهم للتلاميذ إنتاج جمل ونصوص جديدة يطبق فيها فهمه للقواعد النحوية بإتقان**

التوظيف	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	00	%0.00
أحيانا	00	%0.00
المجموع	30	%100



الشكل رقم 35: يوضح توزيع أفراد العينة حول مطالبتهم للتلاميذ إنتاج جمل ونصوص جديدة يطبق فيها فهمه للقواعد النحوية بإتقان

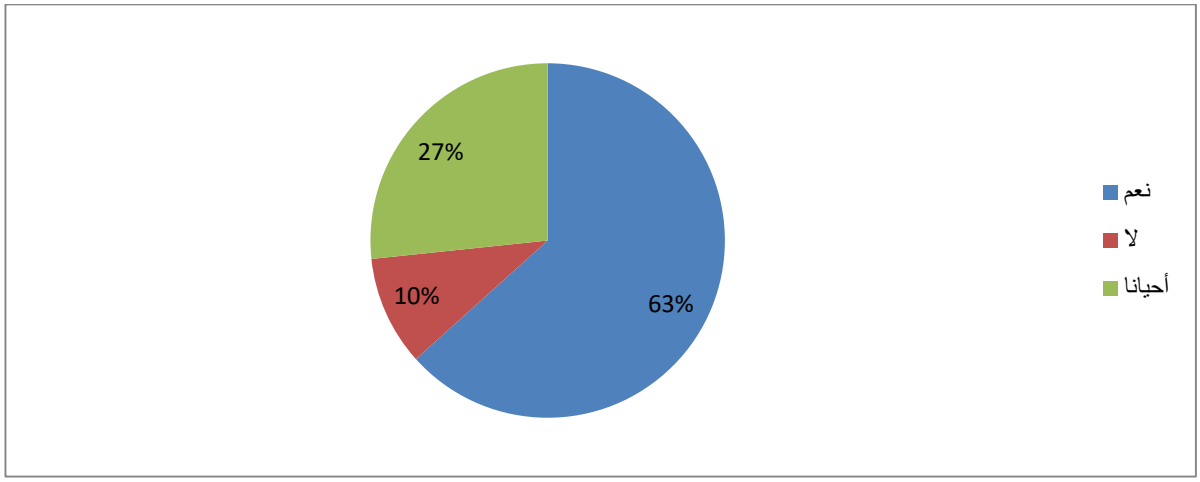
التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول مطالبة التلاميذ بإنتاج جمل ونصوص جديدة يبرز فيها مدى فهمه للقواعد النحوية بإتقان مع تحديد الهدف من فعل ذلك، فنلاحظ أن أكبر نسبة وهي 100% كانت لنعم، وهذا يدل على أن الأساتذة ملتزمون بشكل دائم ومستمر على إشراك التلاميذ وتفعيلهم في الإنتاج المعرفي اللغوي وتظهر مدة براعتهم، كما تمكن الأستاذ من تقييمهم بشكل أفضل، مع وجود توضيح للهدف منه إذ أجمع الكل على أنها

تمنح الفرصة للتفاعل المباشر، أما نسبة 0.00% فكانت لـ "لا" و"أحيانا" وهذا ما يعبر على الالتزام التام من طرف الأستاذة في تنفيذ هذه المهارة.

❖ الجدول رقم 32: يوضح توزيع أفراد العينة حول إمكانية قياس النواتج العلمية التعلمية إن كانت ناجحة أو فاشلة من خلال صنافة بلوم

نجاح/فشل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%63.33
لا	03	%10
أحيانا	08	%26.66
المجموع	30	%100



الشكل رقم 36: يوضح توزيع أفراد العينة حول إمكانية قياس النواتج العلمية التعلمية إن كانت ناجحة أو فاشلة من خلال صنافة بلوم

التعليق:

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حول إمكانية قياس النواتج العلمية التعلمية إن كانت ناجحة أو فاشلة من خلال صنافة بلوم، حيث نلاحظ أن الأكثرية من الأساتذة والتي تمثل نسبة 63.33% لديهم قناعة بأن تصنيف بلوم يمتلك إطارا موثوقا به في نجاح العملية التعليمية وربما يرجع ذلك إلى فهمهم الواضح بمستويات الصنافة وطريقة توظيفها، أما نسبة

26.66% فتمثل فئة "أحيانا" وهي غالبا مترددة في الحكم على تأثير الصنافة في نجاح أو فشل العمل التربوي، في حين نجد أقل نسبة وهي 10% كانت لـ "لا" تعتبر الأقلية وربما تشير إلى عدم الإلمام الكافي بتصنيف بلوم واستخدامه.

32. ما هي الصعوبات التي تواجهك عند تطبيق صنافة بلوم في تعليمية فواعد اللغة العربية؟

عند تطبيق تصنيف بلوم في تعليم قواعد اللغة العربية، أشار جميع الأساتذة إلى وجود صعوبات كثيرة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- وجود فوارق فردية واضحة أظهرت فجوة بارزة بين التلاميذ.
- صعوبات تتعلق بطبيعة المادة بحد ذاتها، فلا يتمكن جميع التلاميذ من استيعابها، مع وجود ضيق الوقت المخصص لها.
- الاعتماد أكثر على الجانب التقليدي وهو التلقين من خلال الحفظ لا التفكير النقدي والإبداعي.
- صعوبات ترتبط بطبيعة تصنيف بلوم نفسه، إذ تتطلب من الأساتذة الفهم الواضح والصريح وهذا ما يستدعي تكوين الأساتذة بيداغوجيا وتزويدهم بمعلومات أكثر عن تقنيات تنفيذ هذا التصنيف.
- الاكتظاظ داخل الحجرات الدراسية وطول المنهاج الدراسي مع المطالبة بضرورة إنهاء البرنامج السنوي.
- صعوبة ربط مستويات التفكير العليا بالقواعد اللغوية، والتي غالبا ما تعتبر مجرد معلومات ومعارف يجب تلقينها وحفظها، وهذا ما أثر على استيعاب التلميذ لجميع الدروس المقدمة بكل سهولة وسلاسة.

33. ما هي الحلول التي تراها مناسبة لتذليل هذه الصعوبات؟

بالنظر إلى جملة الصعوبات التي يواجهها الأستاذ عند توظيف تصنيف بلوم في تعليمية قواعد اللغة العربية، تم اقتراح مجموعة من الحلول التربوية والبيداغوجية والهيكلية جاءت كالآتي:

- تطبيق صنافة بلوم يتطلب من الأساتذة معرفة واسعة به من خلال تنظيم ورشات تدريبية وندوات تربوية وإدراج تدريبات على تصميم أنشطة تعليمية تغطي كل المستويات الستة.
- ضرورة ربط القواعد بمواقف تواصلية وسياقات حياتية قريبة من المتعلمين، واستخدام تقنيات التعلم النشط مثل: العصف الذهني وحل المشكلات، من أجل تحفيز مستوى التحليل والتركيب والإبداع وعدم الاكتفاء بأنشطة تعتمد على الحفظ فقط.
- تخصيص حصص إضافية لتعليم القواعد ودمجها في حصص النصوص والإنتاج والاعتماد على تقنيات التعليم الحديثة مثل: الفيديوهات والألعاب التحفيزية وغيرها.
- دعم التعلم التعاوني من أجل تجاوز ضعف التفاعل داخل الأقسام المكتظة.
- مراجعة البرنامج والمنهاج السنوي والتقليل من كثافته.
- مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين والاهتمام أكثر بتحفيز الفئة المتوسطة، لأنها الفئة التي تبدي أكثر فاعلية واستعدادا للتعلم والتقدم والتطور المعرفي.
- إشراك الطاقم التربوي في تطوير محتوى المادة.

5- الاختبار

يشكل التقويم التربوي أهم الركائز الأساسية في العملية التعليمية، إذ لا يكتمل أي نشاط تعليمي دون العمل على قياس أثره عند المتعلمين، وتعد الاختبارات من أبرز وأهم الوسائل المستخدمة في هذا السياق، كونها تتيح إمكانية قياس تحصيل المتعلمين بكل موضوعية، ويعتبر تصنيف بلوم للمجال المعرفي أكثر التصنيفات اعتمادا في بناء الأهداف التعليمية وقياسها، إذ يضمن شمولية تقييم مهارات التفكير عند المتعلمين وبكل أنواعه.

1.5. تحليل أداء التلاميذ وفق المستويات المعرفية لتصنيف بلوم:

في سياق تقويم قدرات خمسة وستون (65) تلميذا في مادة اللغة العربية لمستوى الثالثة متوسط، تم الاعتماد على اختبار تشخيصي وفق المستويات الستة لتصنيف "بلوم" والذي يشمل: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقييم، حيث يهدف هذا التقويم إلى تحديد مدى تمكن التلاميذ من تنفيذ المهارات المعرفية المختلفة مع التركيز على قياس مستوى الفروق الفردية بين المستويات الدنيا والعليا.

2.5. نتائج التلاميذ في المستويات المعرفية:

أ- التذكر Remembering:

نلاحظ أن نسبة التمكن حوالي 90% من التلاميذ أي 58 من أصل 65 تلميذا، وهذا ما يفسر قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات والتمييز بين المصطلحات، وتعريف المفاهيم، وهذا ما يدل على الأداء العالي والمتميز في هذا المستوى وهو ما يبرهن الاعتماد الواضح على أساليب التلقين والحفظ، كما يبرز قدرة التلاميذ على تخزين المعرفة اللغوية واستدعائها عند الحاجة.

ب- الفهم Understanding:

نلاحظ أن نسبة التمكن حوالي 85% أي ما يوازي 55 تلميذا من أصل 65، وهذا ما يفسر قدرة التلاميذ على شرح القاعدة اللغوية واستخدامها وصياغة مفاهيم جديدة، وهذا ما

يعكس تمكن التلاميذ في هذا المستوى، حيث استطاع الانتقال من مستوى المعرفة السطحية إلى الفهم المعمق، وهذا ما يشير إلى فاعلية نسبية في استيعاب المحتوى اللغوي.

ج- التطبيق Applying:

نلاحظ أن نسبة التمكن 89.23% أي ما يقابل 58 تلميذا من أصل 65، وهذا ما يفسر قدرة التلاميذ على استخدام القواعد اللغوية في سياقات مختلفة وإمكانية إدراج الكلمات ضمن تراكيب صحيحة، ومن الواضح أن هذا المستوى يعتبر تحديا حقيقيا لقدرات التلميذ على تحويل المعارف المكتسبة إلى ممارسات حقيقية، ويبرز مدى نجاحه وتمكنه في اكتساب المعارف الصفية.

د- التحليل Analyzing:

نلاحظ أن نسبة التمكن 65% أي ما يقابل 42 تلميذا من أصل 65، حيث تشير النسبة إلى وجود تراجع وانخفاض في هذا المستوى، مع وجود صعوبة في تفكيك المعارف ومعالجة المعلومات من تحليل الجمل، ومقارنة بين استخدامات قواعد اللغة المتعددة، وهذا ما يستوجب تدخل من أجل معالجة هذه الأخطاء والعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي.

هـ- التركيب Evaluating:

نلاحظ أن نسبة التمكن 49% أي ما يقابل 32 تلميذا من أصل 65، والملاحظ أن نصف العينة قد أظهرت تذبذبا وعجزا في توظيف المعارف والمعلومات بشكل صحيح ومنظم، مع وجود بعض العجز في رصد الأخطاء النحوية وتصحيحها، وربما يعود هذا الضعف في قلة تدريب التلميذ على كيفية استخدام أحكام معرفية سابقة في تصويب الأخطاء واتخاذ المواقف والقرارات المناسبة.

و- التقييم أو الإبداع Greating:

نلاحظ أن نسبة التمكن 51% أي ما يقابل 33 تلميذا من أصل 65 عن إنجاز المهمة بنجاح، والتي طلب فيها من التلاميذ إنتاج فقرة لغوية توظف فيها قواعد نحوية مدروسة ضمن موضوع معين، ومن المظاهر الملحوظة في مجمل الفقرات المنتجة يمكن رصدها كالآتي:

- ارتباك في التعبير الكتابي رغم وضوح القاعدة المطبقة.
- غياب التسلسل الفكري واستخدام الروابط النصية.
- تكرار الأخطاء اللغوية بالرغم من دراستها سابقا.
- عجز بعض التلاميذ من إنتاج الفقرة بشكل كامل.

يمكن تحليل هذا الفشل في مستوى التقييم والإبداع إلى ضعف مهارات التفكير والتعبير الكتابي المستقل، وعزوف بعض التلاميذ عن الإنتاج والاهتمام والكتابة وتوظيف المعارف، وكذلك قلة التدريب والميل إلى الحفظ أكثر من الإنتاج.

3.5. استنتاجات الاختبار:

1. يظهر التلاميذ نسبة مرتفعة في المستويات الدنيا: التذكر، الفهم والتطبيق، ويعكس هذا سيطرت الطابع التقليدي على المعرفي، واستخدام أساليب تقويمية تقليدية قائمة على الحفظ والتذكر بدلا من التحليل والإنتاج.

2. الانتقال من الفهم إلى التطبيق يظهر تراجعا نسبيا مما يشير إلى غياب توظيف بعض الإستراتيجيات الصفية التي تربط بين القاعدة النحوية وسياقاتها الواقعية، وهذا ما يفسر ضعف في ترجمة الفهم النظري إلى الفهم التطبيقي.

3. شكلت المستويات العليا: التحليل، التركيب والتقييم تحديا واضحا لعدد كبير من التلاميذ، حيث لوحظ عجز أكثر من نصف العينة عن الإنتاج الكتابي، وتذبذب في الحكم على سلامة النصوص والبناء النقدي على معايير لغوية دقيقة.

الخاتمة

الخاتمة

بعد استيفاء مختلف مراحل البحث، الذي تناول بالدراسة والتحليل والتي جمعت بين التأصيل النظري والتحليل الميداني، موضوعا ذا راهنية وأهمية تربوية وبيداغوجية واضحة، والموسوم بـ: "**دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط**"، يمكن القول أن هذه المذكرة كانت محاولة جادة لفهم واقع تدريس القواعد النحوية من خلال مدخل معرفي قائم على تصنيف بلوم، ومحاولة استكشاف مدى تأثير هذا التصنيف في تحسين أداء التلاميذ على المستويين الفهمي والتطبيقي.

لقد انطلقت هذه الدراسة من ملاحظة ميدانية واقعية، مفادها أن الكثير من تلاميذ الطور المتوسط يواجهون صعوبة في التعامل مع القواعد النحوية، سواء في مستوى إدراك القاعدة النحوية أو توظيفها ضمن سياقات لغوية مختلفة، لهذا كان من الضروري البحث عن مدخل تربوي يساعد في تجاوز هذه الصعوبات، فوقع الاختيار على "تصنيف بلوم المعرفي" باعتباره إطارا فكريا يوفر مستويات متعددة من التفكير، تتدرج من البسيط إلى المركب، وتسهم في بناء تعلم فعّال وعميق.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة نذكر:

1. إن تدريس قواعد اللغة العربية باستعمال "أفعال بلوم"، يعمل على تنويع النشاطات التعليمية التعلمية، ويجعل من التلميذ عنصرا فاعلا في عملية التعلم، لا مجرد متلق سلبي.
2. ساهم "تصنيف بلوم" في تعزيز مهارات الفهم والتطبيق بشكل واضح وملحوظ، حيث بينت نتائج التحليل الميداني تحسنا في أداء التلاميذ عند صياغة الأهداف التعليمية، انطلاقا من تحديد الأنشطة وذلك وفقا لمستويات هذا التصنيف المعرفي.

3. بالرغم من الفوائد التي تعمل على تحقيقها "صنافة بلوم المعرفية" فإن المستويات العليا منها: التحليل، التركيب والتقييم، ظهرت ضعيفة الأداء لدى أغلب التلاميذ، وهذا ما يدعوا إلى التدريب المستمر والطويل، ووجود مقاربات تعليمية أكثر عمقا.
4. كما لوحظ أيضا أن البرامج الدراسية الحالية لا تراعي بشكل كاف كل مبادئ التصنيف، إذ لا زالت تركز على التمارين التقليدية وتهمل تنمية وتطوير التفكير النقدي والتحليلي.

كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن البحث في فعالية تصنيف بلوم لا يزال يفتح مجالات واسعة للتنقيب التربوي والبحث والتجريب الميداني، ومن أبرز المقترحات البحثية المستقبلية ما يلي:

1. دراسة تطبيق "تصنيف بلوم" في تطوير مهارات التعبير الكتابي عند التلاميذ في جميع المستويات الدراسية.
2. بحث "علاقة بلوم" بتعزيز التحصيل الدراسي في جميع المواد الأدبية والعلمية.
3. تحليل الكتب المدرسية وبناء منهجيتها في ضوء "تصنيف بلوم المعرفي".

واستنادا إلى ما سبق نوصي بـ:

1. إدماج "أفعال بلوم المعرفية" ضمن بناء الأهداف التربوية لمادة اللغة العربية، لاسيما في ميدان القواعد اللغوية.
2. تكوين الأساتذة وتدريبهم على كيفية تطبيق "تصنيف بلوم المعرفي" عمليا، وذلك من خلال دورات تكوينية وورشات تدريبية وندوات تربوية تعمل على الربط بين النظري والممارسات الفعلية في الصف الدراسي.
3. إعادة النظر في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية، وإثرائه بأنشطة تعتمد على تنمية مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة خصوصا الإنتاج الكتابي.

4. تشجيع إجراء بحوث أكاديمية مماثلة في أطوار دراسية أخرى، وفي مواد تعليمية مختلفة، لتوسيع فكرة مدى التحقق من فاعلية هذا التصنيف.

وختاما فإن هذه المذكرة تظل مساهمة علمية متواضعة، ضمن الجهود ..... بتعليم اللغة العربية، من منظور بيداغوجي حديث يجمع بين محتوى المادة وطرائق التدريس الحديثة، كما جاءت النتائج لتؤكد ضرورة الاستمرار في تنمية التفكير لدى المتعلم لأنه السبيل الأمثل لبناء جيل لغوي واع، قادر على التعامل مع اللغة العربية كأداة للفهم والتعبير، لا مجرد منظومة قواعد جامدة.

وما هذه الصفحات إلا محاولة متواضعة في هذا السياق، سائلة الله التوفيق والقبول، وأن تجد هذه الجهود صداها في واقع التدريس، وتكون لبنة في صرح البحث التربوي اللغوي.

قائمة المصادر

والمراجع

❖ **القرآن الكريم برواية ورش.**

أولا: المعاجم والقواميس:

1.أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، م2، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

2.فؤاد أوحطى، ومحمد سيف الدين فهمكي، معجم علم النفس والتربية، ج 01، ط 01، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

3.ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مادة الفعل.

4.مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008، باب الفاء، مادة فَعَلَ.

ثانيا: الكتب العربية:

5.أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، ط 01، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

6.أسماء جربس إلياس وسلوى محمد غلي مرتضى، اتجاهات حديثة في تقييم وتطوير المناهج في رياض الأطفال، دار الإعصار العلمي، عمان، 2014.

7.أسماء جريسن إلياس، عناصر المنهاج في رياض الأطفال، ط1، دار الإعصار العلمي، 2014.

8.بدر الدين بن كريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

9.بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

10. بليغ حمدي إسماعيل، المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)، وكالة الصحافة العربية، الجيزة، 2022، ص 31-32.

11. خير سليمان شواهين، التعليم المتمايز ز تصميم المناهج المدرسة، ط 01، عالم المكتبات الحديثة للنشر والتوزيع، 2014.
12. رياض الحوادي، المقاربة بالكفايات، مدخل بناء الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والفكرية ، ط01، دار التجديد للطباعة و النشر و التوزيع و الترجمة (د.م)، 2018.
13. سعد على زاير وآخرون، بنك الاختبارات اللغوية، ط 1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2020.
14. سعد على زاير وإيمان إسماعيل فايز، مناهج العربية وطرق تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2014.
15. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس التعليمي نماذج التعلم وتطبيقاته المختلفة في حجرة الدراسة، ط01، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
16. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، ج 02، دار الشروق، المركز الإسلامي النقا، 2010.
17. سيبويه، عبد السلام هارون، ج01، ط 03، مكتبة الخايفي، القاهرة، مصر، 1988.
18. صالح دياب هندي وهشام عامر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 02، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، 1995.
19. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.
20. عباس نوح سليمان، محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط01، دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2015.
21. عبد الرحمان كامل، عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، (د. دار النشر)، القاهرة، 2004.

22. عبد القهار الجرجاني، المفتاح في الصرف، (تح: علي توفيق أحمد)، ط1، مؤسسة الرسالة، القاهرة، 1987.

23. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، ط01، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

24. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2012.

25. الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1994.

26. فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات، ج 2، ط01، دار النشر الجامعات مصر، 2001.

27. كامل محمود، فهيم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

28. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 02، علاء للكتب، القاهرة، 2001.

29. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006، ص 95.

30. مدهش علي خالد أحمد، الأهداف التربوية في القصص القرآني، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 1989.

31. مروى سالم سالم، صعوبة الفهم القرائي: بين الخصائص المعرفية واللامعرفية، دراسة مقارنة، دار الأنجلو المصرية، مصر، 2012.

32. ميلود غرمول وأخرون، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ردمك، 2024.

ثالثا: المجلات والمحاضرات:

33. عدي عبرة الزيدي، محاضرات طرائق تدريس اللغة العربية، قسم لغة القرآن، جامعة بابل، (د.ت).

34. محمد الدريع، الكفايات في التعليم، السلسلة الشهرية: المعرفة للجميع، ع 16، منشورات رمسيس، الرباط، أكتوبر 2000.

رابعا: الكتب الأجنبية:

35. MIZ BANI , MAL chalakK, A(2017) , analyzing listerian grand speaking activities of Rania EFL text book prospect 3 through bloomis revised taxonomy.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان
إهداء
مقدمة 1-3

الفصل الأول: الإطار النظري والمفاهيمي

تمهيد..... 5
1. مفهوم الفعل..... 6
2. تصنيف بلوم– الأهداف التربويةTaxonomie de Bloom..... 7
1.2. مفهوم التصنيف..... 8
3. الدواعي العلمية والتربوية لوضع مصنفة بلوم..... 10
4. معالجة الأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم..... 12
1.4. المجال المعرفي / العقلي..... 15
2.4. المجال الوجداني 17
3.4. المجال النفس حركي..... 20
5. مستويات تصنيف بلوم " الأهداف السلوكية في المجال المعرفي 23
1.5. أهمية تصنيف الأهداف السلوكية..... 24
2.5. الأهداف المعرفية..... 25
1.2.5. مستوى المعرفة Knowbedge 225
2.2.5. مستوى الفهم Compréhension 26
3.2.5. مستوى التطبيق Application..... 27
4.2.5.التحليل Analyse..... 28
5.2.5. مستوى التركيب Synthèses..... 28
6.2.5. مستوى التقييم Evaluation..... 29
6. توظيف أفعال "بلوم" المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية 32
1.6. مفهوم الفهم..... 32

2.6. التطبيق..... 34
3.6. تدريس قواعد اللغة العربية وفق صنافة "بلوم"..... 34
1.3.6. مستوى التذكر Knowledge..... 35
2.3.6. مستوى الفهم Compréhension..... 36
3.3.6. مستوى التطبيق Application..... 37
4.3.6. مستوى التحليل Analyses..... 37
5.3.6. مستوى التركيب Synthèses..... 38
6.3.6. مستوى التقييم Evaluation..... 39

الفصل الثاني: دور "أفعال بلوم" المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها في مستوى الثالثة متوسط

1- أساسيات ومبادئ تدريس قواعد اللغة العربية..... 41
2- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية..... 42
3- صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية..... 42
4- الإطار المنهجي والميداني للدراسة..... 43
1.4. المجال الجغرافي..... 43
2.4. المجال الزمني..... 44
3.4. المجال البشري..... 45
4.4. تحليل وتفسير البيانات..... 46
1.4.4. الاستبيان..... 46
أ- القسم الأول: تحليل وتفسير البيانات الشخصية..... 46
ب- القسم الثاني: تحليل بيانات محور الدراسة..... 51
ج- القسم الثالث: توظيف صنافة بلوم للأفعال المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية..... 64
5- الاختبار..... 80
1.5. تحليل أداء التلاميذ وفق المستويات المعرفية لتصنيف بلوم..... 80
2.5. نتائج التلاميذ في المستويات المعرفية..... 80

3.5. استنتاجات الاختبار..... 82
خاتمة..... 84
قائمة المصادر والمراجع..... 88
فهرس المحتويات..... 93
ملاحق..... 97
ملخص

الملاحـــق

الملحق رقم (01): الاستبانة

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

كلية الآداب واللغات

قسم: الأدب العربي **تخصص: ماسترلسانيات تطبيقية**

استمـــارة استبيـــان

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية حول موضوع بحثنا بعنوان: "دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط"، يرجى من حضرتكم المحترمة الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل موضوعية ودقة، وذلك بوضع العلامة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، و نعدكم أن تحظ إجابتكم بالسرية التامة، و أن تستخدم في إطار البحث العلمي فقط، و نشكركم مسبقا على تعاونكم و مساهمتكم في انجاز هذه الورقة البحثية.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

القسم الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:** أنثى ☐ ذكر ☐

2. 1. **العمر:** أقل من30 سنة ☐ من30 سنة الى 40 سنة ☐ من 40 إلى 50 سنة ☐

50 سنة ما فوق ☐

3. **المؤهل العلمي:** ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر أو مهندس ☐ دراسات ما بعد التخرج ☐

4. **سنوات الخبرة في التعليم:**

أقل من 03 سنوات ☐

من 03 الى 10سنوات ☐

من 10 إلى 20 سنة ☐

من 20 إلى ما فوق ☐

5. **مؤسسة العمل:** متوسطة 20 أوت 1955 ☐ بلغريب السعيد ☐

جبل مسيد عيشة ☐ بوسمينة الطيب ☐

القسم الثاني: محاور الدراسة

يرجى وضع علامة (X) في المكان المناسب والتي تعبر عن موافقتك لكل عبارة مع إمكانية الإجابة باختصار على كل سؤال يطرح فيها ما يأتي:

6. هل سبق لك ومررت بمصطلح " صنافة بلوم"؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7. ما مدى معرفتك بها:

جيدة ☐ متوسطة ☐ لا أعرفها ☐

8. من أي مصدر تعرفت على "صنافة بلوم" ؟

منهج دراسي ☐ محاضرة جامعية ☐ ندوة تربوية ☐ ندوة تكوينية ☐

9. هل تعلم ماهي "صنافة بلوم"؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم هل لك أن تعرفنا عليها باختصار

.....

.....

.....

10. ما هو عدد مستويات الصنافة؟

4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 8 ☐

11. هل الترتيب المستويات فيها يكون:

تصاعديا ☐ تنازليا ☐

ما الهدف منها

.....

.....

.....

12. هل سبق لك أن تلقيت تدريبا عن طريقة استخدام " صنافة بلوم"؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت إجابتك "بنعم" صف لنا هذه التجربة باختصار

.....

.....

.....

13. هل تعتمد على" صنافة بلوم" عند إعداد الدرس؟ هل تبني اختباراتك بالاعتماد عليها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

برر ذلك

.....

.....

.....

14. ما هو المجال الأكثر ملائمة لتطبيق صنافة بلوم؟

النصوص ☐ قواعد ☐ إنتاج ☐ شفوي

☐ كتابي

15. هل تعتقد أن "صنافة بلوم" تنمي وتطور تفكير التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16. ما هي الفئة الأكثر استفادة من التلاميذ من "صنافة بلوم"؟

الممتازة ☐ المتوسطة ☐ دون المتوسط ☐

17. هل تظن أن صنافة بلوم للأفعال المعرفية تحسن من جودة التعليم وإمكانية توظيفها الدائم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18. حسب وجهة نظرك، ما مدى فاعلية استخدام "صنافة بلوم" في تحسين صياغة وتحديد الأهداف التعليمية؟

.....

.....

.....

القسم الثالث: توظيف صنافة بلوم للأفعال المعرفية في فهم وتطبيق قواعد اللغة العربية

يرجى وضع علامة(X) في المكان المناسب له:

19. هل تعتمد صنافة بلوم في تدريس قواعد اللغة العربية

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20. هل تبدأ درسك باسترجاع المفاهيم والقواعد التي سبق ودرستها لتلاميذك بطرح أسئلة من نوع: أذكر، عرف، عدد، ميز؟؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا

.....

.....

.....

21. هل يستطيع جميع التلاميذ تذكر المعلومات بكل سهولة:

الجميع ☐ البعض ☐ الأقلية ☐

22. من هم الفئة الأكثر تذكرا للمعلومات وأكثر قدرة لحفظها؟

الممتازة ☐ المتوسطة ☐ دون المتوسط ☐

23. هل ترى تذكير التلاميذ بالمعارف السابقة يساعدهم على فهم الدرس الجديد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ولماذا

.....

.....

.....

24. هل تطرح عليهم أسئلة للتأكد من فهمهم واستيعابهم من نوع: ، فسر، اشرح، وضح؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25. هل تحرص دائما على فهم تلاميذك للقاعدة المستخلصة وصياغتهم بأسلوبهم الخاص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

برر :

.....

.....

.....

26. هل تقيم مدى نجاح درسك من خلال تمكن جميع التلاميذ من حل تطبيق فوري بنجاح؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27. هل يظهر تلاميذك القدرة على توظيف القاعدة المستخلصة في مواقف تعليمية مختلفة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

28. هل يتمكن التلاميذ من تحليل وتفكيك الجمل المركبة إلى عناصر نحوية وتمييزها والقدرة على اكتشاف الخطأ النحوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29. هل تحث التلاميذ على إصدار أحكام لغوية مستندة على قواعد نحوية تم دراستها سابقا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف يحدث ذلك

.....

.....

.....

30. هل تطلب من التلاميذ إنتاج جمل أو نصوص جديدة يطبق فيها فهمه للقواعد النحوية بإتقان؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الهدف من ذلك

.....

.....

.....

31. هل يمكن من خلال "صنافة بلوم" قياس النواتج العلمية التعليمية إن كانت ناجحة أو فاشلة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

32. ماهي الصعوبات التي تواجهك عند تطبيق صناعة بلوم في تعليمية القواعد؟

.....

.....

.....

33. ما هي الحلول التي تراها مناسبة لتذليل تلك الصعوبات؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02): تطبيق نموذجي عن أفعال بلوم المعرفية

الحاجة إلى التربية البيئية

السند :

على الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ التَّرْبِيَة البِينِيَّة تُؤَكَّد عَلَى أَهَنِيَّة ترسيخ القيم والأخلاقيات البينِيَّة، إِلَّا أَنَّ وَاقِع حال الْعَالَمِ يُجَيِّدهُ سُوء عَلَاقَة الْإِنْسَانِ بِبيئته، خَاصَّةً مُعَانَاةِ البشر مِنَ اسْتِنْزَاف موارد الْأَرْضِ، وَاخْتِلَالَ اتِّزَانِ البيئة، وَانْتِشَارِ الْحُروب، وَقَتَلَ الْغَابَاتِ وَالتَّسَمُّمِ بالْأَمْطَارِ الْحَمْضِيَّة، وَدُخَانِ الْعَوَادِمِ وَالْمَوَادَ الْمُشِحَّة وَالتَّهْدِيدُ بِاسْتِخْدَامِ الْأَسْلِحَةِ الْكِيمَاوِيَّة وَ الْبَيُولُوجِيَّة والذَّرِّيَّة وَتَأْثِيرِ ظَاهِرَة الاحتباس الحراري وانتشار الأوبئة والأمراض، وإلقاء النفايَاتِ الْخَطِيرَة فِي الْبَحَّار.

وَفِي مُحَاوَلَة التَّخَلُص مِنْ هَذَا المأزق فَإِنَّ دَور الإِنْسَانِ فِي الْمُحَافَظَة عَلَى البيئة لا يَكْتَمِل أَوْ يَتَحَقَّق عَلَى النَّحْوَ الْأَمْثَلِ، إِلَّا بِتَنْمِيَة إِدْرَاكَه وتوجيه سلوكه وَإِكْسَابَهُ المَفاهيم البيئية لتُعَيِّنه في النهاية عَلَى صَوْن البيئة، وتقدير مُعْطَيَاتِهَا وَالْعَمَلِ الدَّائِمِ عَلَى حِمَايَتِهَا مِنْ كُلُّ مَا يُحْدِقَ بِهَا مِنْ مُخَاطِرٍ.

يعقوب أحمد الشراح . عالم الفكر

العدد3: 2004 الصفحة 13

الأسئلة	الإجابة
التذكر:	
1. عرف مفهوم التربية البيئية كما وردت في النص.	–
2. أذكر ثلاث أفعال مضارعة وردت في النص.	–
3. استخرج رابط لغوي وآخر ضمني.	–
4. سم أنواع الضمائر اللغوية.	–
5. حدد نوع الجملة التي ابتدأ بها النص.	–
الفهم:	
1. فسر معنى الفعل "استزف".	–
2. هات مثالا من النص يشتمل على اسم الفاعل.	–
3. ميّز كيف جاء أسلوب النص.	–
4. وضح متى يكون الفعل المضارع مرفوعا بالضمة الظاهرة.	–
5. بين الحالة التي يأتي فيها فعل الأمر مبني على الفتح.	–
التطبيق:	
1. حول الفعل الماضي "أعان" إلى الجمع المذكر الغائب.	–
2. أعرب ما تحته خط في النص: لتعين.	–
3. أدخل فعل من أفعال الشروع على الجملة التالية: "العمل الدائم على حماية البيئة".	–
4. استخدم أداة شرط في جملة مفيدة من إنشائك.	–
5. وظف أداة نداء في الجملة التالية: " إنسان العصر المعتني بالبيئة".	–
التحليل:	

1. حدد أركان الجملة الشرطية. 2. قارن بين أدوات الشرط من حيث العمل. 3. صنف أسماء الأفعال الثلاثة. 4. صغ صيغة مبالغة تأتي على وزن: فعلاء. 5.لا أمراض منتشر. وضح نوع "لا" في هذه الجملة.	– – – – –
التركيب: 1. برر سبب مجيء الفعل المضارع منصوب بالفتحة. 2. قيم مدى صحة الجملة التالية: "لو تحافظ على البيئة، ينقص التلوث". 3. وازن بين استخدام حروف المعاني وعلامات الوقف. 4. ركب جملة تشتمل على اسم فعل أمر أو ماضي. 5.برهن كيف يأتي خبر "اخلولق".	 – – – – –

التقييم: ألف فقرة عن البيئة تشتمل على: – جملة شرطية. – أسلوب نداء. – فعل أمر. – اسم فعل مضارع.	**أنتج:**

الملحق رقم (03): صنافة بلوم

1. من هو "بلوم":

"بينامين صمونيل بلوم" عالم نفس أمريكي تربوي، ساهم في تصنيف الأهداف التعليمية أو ما يعرف بالأهداف البيداغوجية، حيث جاء بنظرية "التعلم بإتقان"، الذي سعى من خلالها إلى تطوير نظام شامل لوصف وتقييم النتائج التعليمية، وذلك في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، وأسهم بشكل كبير في أن يؤثر بتفكير المعلمين وممارساتهم في العملية التعليمية التعلمية حول العالم خصوصا في فترة أواخر القرن 20م.

2. ولادته ووفاته:

وُلِد "بينامين بلوم" لعائلة يهودية مهاجرة من روسيا هروبا من مناخ التمييز العنصري إلى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أتى إلى نور الدنيا يوم 21 فيبراير عام 1913م بولاية "لانسفورد بنسلفانيا"، وتوفي في يوم 13 سبتمبر من عام 1999م.

3. الحياة المبكرة والتعليم:

درس التربية في جامعة "بنسلفانيا"، وحصل على الدكتوراه في التربية من جامعة "شيكاغو" سنة 1942م، وأصبح عضوا في لجنة امتحانات جامعة "شيكاغو" سنة 1940م، وعين محاضرا في التربية في نفس الجامعة سنة 1944م، وعمل مستشارا تربويا لعدة دول في العالم في مجال التعليم وأهدافه وتقويمه.

4. أعماله:

حرّر بلوم في عام 1956م المجلد الأول له "تصنيف الأهداف التعليمية "، حيث صنف أهداف التعليم وفقًا لمعايير محددة وفق هرم تسلسلي من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأصعب سمي بـ "هرم بلوم"، حيث يقوم على تصنيف مستويات الأداء المعرفي بشكل منهجي وإعطاء هيكل منظمات للعمليات العقلية.

قام "بلوم" بإجراء بحثًا حول تحصيل الطلاب من خلال القيام بمجموعة إجرائية متنوعة من الدراسات، لاحظ فيها رفقة وزملاؤه عوامل داخل البيئة المدرسية وخارجها تؤثر على كيفية تعلم الأطفال، حيث اقترح أنه إذا كيّف المعلمون أساليبهم التعليمية مع الاحتياجات

الفردية لكل طالب، فسوف يحصل عدد أكبر من الطلاب على فرصة للتعلم بشكل أفضل وهذا ما جعله يضع "إجراء بلوم للتعلم المتقن"، حيث يتطلب هذا الإجراء من المعلمين تنظيم المهارات والمفاهيم، وهي وحدات تعليمية مدتها أسبوع إلى أسبوعين تقريبًا،في نهاية الوحدة يتلقى الطالب تقييمًا يوفر له تغذية راجعة بناء ما تعلمه منها. إذا لم يفهم الطفل أيًا من المفاهيم الرئيسية للوحدة، تُكلفه واجبات تصحيحية بناءً على المعلومات التي يجد صعوبة فيها، ثم يخضع إلى تقييم ثانٍ يركز تحديدًا على المهارات والمفاهيم التي طُلب منه التدرب عليها، يضمن هذا حصول كل طالب على تعليم فردي بالسرعة التي يحتاجها ليتعلم بمستوى مثالي.

كما قام "بلوم" بالإشراف على فريق بحثي بتقييم وتوضيح عملية تطوير المواهب الاستثنائية لدى الأفراد، وإلقاء الضوء على ظاهرة التميز المهني ومفهوم العظمة في مقال: "دور المواهب والمؤشرات في تنمية الموهبة" وذلك عام 1982م.

5. كتبه:

ألف "بلوم" كتب في مجال تخصصه وهي:

- تصنيف الأهداف التعليمية المجال المعرفي: 1956م.
- تصنيف الأهداف التربوية: 1956م.
- كل أطفالنا يتعلمون: 1980م.
- تطوير المواهب لدى الشباب: 1958م.

الملحق رقم (04): طلبات إجراء تربص قصير المدى في المؤسسات المعنية بالدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

ميلة في: 2025/04/28

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة)...نمرشي بلال.....

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة /

01- ...فراح بالحاج..... رقم التسجيل .....196641168016.....

02- ..... رقم التسجيل.....

03- ..... رقم التسجيل.....

المسجلة بالسنة : ...الثانية ماستر..... شعبة : ...اللغة العربية.....

تخصص ...لسانيات تطبيقية..... خلال السنة الجامعية :2024/2025

عنوان المذكرة:.....

.....دور أفعال بلوم المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية.....

.....وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.....

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

نمرشي بلال

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
د. فاطمة قيدوش

1

Scanné avec CamScanner

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

ميلة في: 2024/05/22

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة) بومزدين حمد

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة /

01- فراح يلعابد ..... رقم التسجيل 190641116816

02- ..... رقم التسجيل .....

03- ..... رقم التسجيل .....

المسجلة بالسنة : الثانية ماستر ..... شعبة : اللغة العربية .....

تخصص لسانيات تطبيقية ..... خلال السنة الجامعية :2024/2025

عنوان المذكرة: دور أفعال القلوب المعرفية في فهم قواعد اللغة العربية وتوظيفها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
بالنيابة
أ. د. فاطمة قيدوش

المدير

بوفروجه محمد

1

Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

قسم اللغة والادب العربي

ميلة في: 25/05/2025

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة).....حميسي جميلة.....

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة /

01- ...فراح العايب..... رقم التسجيل .....192641168816.....

02- ..... رقم التسجيل.....

03- ..... رقم التسجيل.....

المسجلة بالسنة : ..الثانية ماستر..... شعبة : ..اللغة العربية.....

تخصص .لسانيات تطبيقية..... خلال السنة الجامعية :2024/2025

عنوان المذكرة:..دور أفعال الكلام المتضمنة في الحكم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى عينة من التلاميذ من التعليم المتوسط.....

.....

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
بالنيابة
د. فاطمة قيدوش

جميلة حميسي

1

Scanné avec CamScanner

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

entre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

قسم اللغة والادب العربي

ميلة في : 2025/05/18

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة) بوالطمين نذير

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي. نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم العالية ؛

01- ..... رقم التسجيل 19064116816

02- ..... رقم التسجيل .....

03- ..... رقم التسجيل .....

المسجلة بالسنة : السنة ماستر شعبة : اللغة العربية

تخصص لسانيات تطبيقية خلال السنة الجامعية :2024/2025

عنوان المذكرة: دور أفعال اللوم الموظفة في فهم قواعد اللغة العربية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
بالنيابة
د. فاطمة قيدوش

متوسطة جبل مسد عيشة
60/57
المدير

2025 ماي 21

مدير المتوسطة
بوالطمين نذير

1

Scanné avec CamScanner

الملخص

ملخص

تهدف هذه المذكرة إلى دراسة أثر توظيف أفعال بلوم المعرفية في تحسين عملية فهم القواعد النحوية وتطبيقها لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وذلك انطلاقا من ملاحظة ميدانية مفادها ضعف استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية وصعوبة توظيفها في سياقات لغوية مناسبة، مما استدعى البحث عن آليات بيداغوجية حديثة قادرة على تفعيل التعلم وتنمية التفكير اللغوي.

وانطلقت الدراسة من إشكالية رئيسية تمحورت حول: مدى فاعلية أفعال بلوم المعرفية في تطوير الفهم والتطبيق النحوي لدى التلاميذ الطور المتوسط؟ وقد تم تقسيم الدراسة إلى جانبين: نظري عرض فيه الإطار المفاهيمي لتصنيف بلوم، إلى جانب المستويات الخاصة به، أما الجانب التطبيقي فكان ميداني تم فيه إعداد استبانة موجهة للأساتذة واختبار موجه لعينة من التلاميذ، مع تحليل النتائج المتحصل عليها.

وأظهرت نتائج البحث أن توظيف أفعال بلوم ساعد التلاميذ على تحقيق فهم عميق للقواعد، كما حسن قدرتهم على تطبيقها في وضعيات لغوية مختلفة، وقد بينت الدراسة وجود تطور نسبي في مستويات التفكير العليا، رغم بقاء بعض الصعوبات التعليمية والتقنية.

واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة إدماج أفعال بلوم وتطوير الكتب المدرسية لتتضمن تمارين وأنشطة تراعي مستويات التفكير المختلفة.

الكلمات المفتاحية: تصنيف بلوم، القواعد النحوية، الفهم، التطبيق، أفعال التفكير، اللغة العربية، تلاميذ السنة الثالثة.

abstract

This research aims to explore the impact of using Bloom's cognitive action verbs in enhancing the understanding and application of Arabic grammar rules among third-year middle school students. The study is rooted in a practical observation that many learners face challenges in both comprehending and applying grammatical structures, which prompted the adoption of a cognitive-baser gogical approach.

The research is guided by a central question: To what extent can Bloom's cognitive verbs improve students' grammatical understanding and usage? The study is structured into two main parts: a theoretical framework that outlines Bloom's revised taxonomy, its role in educational planning, and insights into grammar teaching and related learning difficulties.

A practical field study that involved designing grammar tasks aligned wioom's taxonomy and g them to a sample of studes, comparing involved designing grammar tasks aligned with Bloom's taxonomy and applying them to a sample of students, comparing their performance before and after the intervention. The findings revealed that employing Bloom's cognitive verbs significantly contributed to a deeper understanding of grammar and better application in various linguistic contexts. Moreover, there was a moderate improvement in higher-order thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation, although some pedagogical and implementation challenges remained.

The study concludes with several recommendations, including the integration of Bloom's taxonomy in Arabic language teaching, teacher training on cognitive-level planning, and revising textbooks to include activities targeting different levels of cognitive engagement.

Keywords : Bloom's taxonomy - cognitive verbs - grammar – understanding, application - middle school students - Ara education. Guage.