

# تدريسية المفهوم: مقارنة لسانية معرفية

حسبية الطايقي البرنوصي-أستاذة باحثة  
كلية علوم التربية-جامعة محمد الخامس -الرباط

## مقدمة

يشير مصطلح مفهوم إلى: "مجموعة الأشياء، والحوادث، والأشخاص، والعمليات التي تجمع بناء على الخصائص المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص"<sup>1</sup>. تتميز المفاهيم بصفة عامة، وما ارتبط منها بنحو اللغة العربية، بقابليتها للبناء والتطوير ضمن سيورة يتم خلالها استدعاء المعارف السابقة، وعرضها على مواقف تعليمية -تعليمية جديدة، تتجه بها من البساطة إلى التركيب واستمرار تنظيم الخبرات والمعارف الجديدة، غير أن عملية البناء المتدرج للمفاهيم محكومة بإكراهات ذاتية نمائية، وأخرى موضوعية مرتبطة بتطور مختلف فروع العلم والمعرفة؛ إذ تعد عملية تكوين المفاهيم ونموها عملية مستمرة، تتدرج في الصعوبة من صف دراسي إلى صف دراسي آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، وتتفاوت من حيث بساطتها وتعقيدها. وينمو المفهوم ويتطور نتيجة لنمو المعرفة في ذات الموضوع، ونتيجة لنضج المتعلم ونموه جسميا وفكريا، وتزايد خبراته، مما يتطلب من المربين ضرورة الربط بين المواقف التعليمية، وإعادة النظر في المفاهيم ذات العلاقة بالمادة الدراسية، والتي سبق تعلمها من قبل، وذلك في ضوء المعارف والمعلومات والخبرات الجديدة، التي يتعرفوها أو يتعلمونها. كما أن الأخذ بديكتيك الكفايات في السياق التعليمي -التعليمي المغربي، يستدعي بالضرورة اعتبار اكتساب المفاهيم الركيزة الأساسية للعملية التعليمية -التعليمية، والعنصر الرئيس في بناء المعرفة.

سنحاول في سياق هذه الورقة، الإحاطة بحثيات بناء المفهوم الفونولوجي من خلال المقررات المدرسية، وذلك على خلفية المقاربات المعرفية المرتبطة بتدريسية المفهوم.

<sup>1</sup> انظر نشوان (1991)، ص. 56.

فكيف تحضر هاته المفاهيم ضمن مقررات المرحلة الابتدائية بالمدرسة المغربية؟ وهل يتوافق وضعها وما سطرته المنظومة التربوية التكوينية لنفسها من توجهات ومبادئ فرضتها خصوصيات متعلم المدرسة الابتدائية، وطبيعة المادة، وديكتيك مكوّناتها، والرغبة في تمكين المتعلم من الكفايات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة في إطار ما يسمى المقاربة بالكفايات؟

## 1. تحديدات مفهومية

### 1.1. المفهوم

يعرّف ليب (1985) المفهوم بكونه: "تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق، وعادة يعطى هذا التجريد اسماً أو عنواناً"<sup>2</sup>. كما يعد الطيطي (2010) المفاهيم "تكوينات واستدلالات عقلية يكونها الفرد ذهنياً"<sup>3</sup>. في حين، يشير المفهوم، حسب نشوان (1991)، إلى "مجموعة الأشياء، والحوادث، والأشخاص، والعمليات التي تجمع بناء على الخصائص المشتركة العامة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص"<sup>4</sup>. وعرف كل من أبي جلاله وعليمات (2001) المفاهيم بأنها: "عبارات أو رموز لفظية تدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات معينة ذات صفات مشتركة، وتتميز المفاهيم عن الحقائق بالتعميم والتجريد"<sup>5</sup>. إذ يجلي التضاييف بين هذه التعريفات بعدين اثنين لعملية المفهمة: بعد أول يشير إلى سيروية تكوين المفهوم، أو مجموع العمليات المعرفية التي يتبلور عنها، في إشارة إلى الاستدلالات الذهنية التي يجريها الفرد بطريقة منظمة على عناصر البيئة التي يتفاعل معها، من قبيل التمييز، والتصنيف، والتعميم؛ وبعد آخر يعيّن منتج إجراء هاته السيروية أو مجموعة من السيرويات، والذي يحيل على وحدات تنظيم المعرفة ذات الطبيعة الذهنية.

تؤكد التعريفات السابقة جلها الطبيعة النفسية للمفهوم، بما هو بنية ذهنية مُحيلة، صفاتها العمومية، والتجريد، والتطور، في حين اكتست أخرى غيرها صبغة منطقية بالأساس، معتمدة السمات الجوهرية، التي تتمايز بها الأشياء والأحداث، في بنيتها للصور الذهنية للمنطوق، كما هو شأن التعريف الإجرائي الذي اقترحه بارث (2001) Barth للمفهوم، تقول: "المفهوم هو تسمية محيلة على قائمة من الخصائص الأساسية، التي من المرجح أن تنطبق على جل أمثلة المفهوم"<sup>6</sup>، حيث اشترطت، من خلاله، توافر ثلاثة عناصر لا يقوم المفهوم إلا بها، شملت:

<sup>2</sup> انظر ليب (1985)، ص. 63.

<sup>3</sup> انظر الطيطي (2010)، ص. 47.

<sup>4</sup> انظر نشوان (1991)، ص. 56.

<sup>5</sup> انظر أبو جلاله وعليمات (2001)، ص. 67.

<sup>6</sup> انظر بارث (2001)، ص. 85.

التسمية (dénomination)، وحزمة الخصائص الأساسية (attributs)، ثم أمثلة المفهوم (exemples)، كما توضحه الخطاطة رقم (1):



### الخطاطة رقم (1): البنية الإجرائية للمفهوم حسب بارث (2001)

من المفيد، هاهنا، التأكيد على أن مجموع الجوانب الواردة ضمن التعريفات السابقة من الأهمية بمكان استحضارها في التخطيط لتعلم المفهوم؛ بدء بالعمليات الذهنية المفعلة لبنينته، ثم مجموع خصائصه الحاملة لمدلوله في الذهن، فالاصطلاح الدال على المفهوم.

ارتبط المفهوم بالتمثل ارتباطاً عضوياً، إذ تحيل أغلب تعريفات المفهوم على التمثيل<sup>7</sup>، فما التمثيل؟

#### 2.1. التمثيل

يمكن الإشارة إلى كون مفهوم التمثيل ذي خصائص تتوحد حولها العلوم المعرفية، بالرغم من احتفاظ كل تخصص بطريقته الخاصة في التعاطي مع هذا المفهوم، وهو الأمر الذي يحيل على قول أحرشواو (1999) "أن هذا المفهوم -يقصد التمثيل- كما ينطوي في حدوده العامة على الخاصيات التي تتلاقى حولها مختلف العلوم المعرفية، يتميز أيضاً بمظاهر خاصة تتغير وتتبدل حسب الفروع المكونة لهذه العلوم"<sup>8</sup>.

وخارج السياق العام للعلوم، "تستعمل الحياة الذهنية الكيانات العقلية الممثلة للعناصر المادية والاجتماعية والعقلية للعالم الذي نعيش فيه؛ بما هي تمثيلات ذهنية تَرْمُزُ لها"<sup>9</sup>. وبذلك يقتصر التمثيل هنا على أسلوب لبناء

<sup>7</sup> انظر الفاربي وآخرين (1994).

<sup>8</sup> انظر أحرشواو (1999)، ص. 3.

<sup>9</sup> انظر كونك وآخرين (2006) Gaonac'h، ص. 26.

المعرفة وتنظيمها ذهنيا: محسوسة كانت أو مجردة، ومن ثم، يقصد بالتمثل في المجال التربوي "كل بناء ذهني يتم في زمن ووضعية معينين؛ فمثلا، قد يبنى شخص تمثله لجهاز ما وكذا طريقة استعماله باعتماد مصدرين اثنين للمعلومات: أولا، المعارف السابقة على مستوى الذاكرة المتعلقة بأجهزة مماثلة أو ذات صلة بالكهروميكانيك، ثانيا، معلومات مستقاة من الوضعية التي يوجد فيها انطلاقا من نص، أو رسوم توضيحية، أو مناولة الجهاز نفسه ومحاولة تشغيله"<sup>10</sup>.

يمكن التمييز بين عدة أنواع من التمثيلات، وذلك وفقا لأشكال وأنماط تنظيمها، ونظام المعالجة الذي تنتمي إليه، وكذا الحالة التي توجد عليها هذه التمثيلات. فقد أورد أحرشواو (1999)، مثلا، عدة تصنيفات تخص التمثيل<sup>11</sup>، ميز فيها بين التمثيلات الإجرائية أو (ترميز استعمال المعرفة)، وهي عبارة عن مجموعة من الإجراءات أو السيرورات المفعلة لاستعمال المعرفة المتمثلة، وذلك في مقابل التمثيلات التصريحية أو (ترميز المعرفة)، وهي وحدات ذات طابع تصريحي ممثلة لجميع الأصناف والفئات (صور، أصوات، نصوص). كما ميز بين التمثيلات الطبيعية التي تتعلق باشتغال النظام البيولوجي ومعالجته لمختلف المعلومات المحيطية، وكيفية حفاظه على آثار هذه المعالجة، وبين التمثيلات المبنية أو الاصطناعية التي يبنها المهندسون بكيفية عقلانية ويدمجونها في أنظمة لمعالجة المعلومات. كما نجد ذكرا للتمثيلات الدائمة، أو البنيات المستديمة في الذاكرة بعيدة المدى (المعارف)، والتمثيلات النشيطة التي هي عبارة عن أحداث عارضة تطابق التنشيط اللحظي لتمثل عبر سيرورات التنشيط في سياق معالجة خاصة. كما قابل في تصنيف آخر بين التمثيلات القياسية التي تحفظ بنية الموضوعات المتمثلة (كالصور الذهنية)، والتمثيلات التجريدية من مثل التمثيلات القضائية التي عادة ما تكون مبنية على شاكلة اللغة.

في السياق نفسه، نجد للومير (2011) Lemaire تصنيفات أخرى، تحضر ضمنها التمثيلات الدلالية مقابلا للتمثيلات الافتراضية، حيث تمثل الأولى للمعلومات المحددة لدلالة مفهوم ما في الذاكرة على شكل عقد مفهومية، يتم التجميع بينها بواسطة روابط وفق تنظيم تراتبي يحكمه مبدأ الاقتصاد المعرفي؛ في حين تمثل التمثيلات الافتراضية لمجموعة من المعلومات في شكل شبكات للعبارات، وتنسقها، وتربط بينها، وذلك من كون دلالة وضعية ما (أو حدث معين) لا تحملها كلمات منعزلة، وإنما تبلغ بواسطة مواد أكثر غنى (جملة أو نص أو مؤلف...). ثم يصنف النمطين معا في صنف واحد مقابل التمثيلات الترابطية (أو الاقتنائية) الموزعة التي تخص النماذج العصبية، حيث أن تمثل مفهوم ما (أو وحدة أكثر اتساعا) لا يرتبط بعقدة واحدة بعينها، بل يتوزع على مجموع عقد الشبكة، كما تخزن على شكل نماذج للأنشطة، حيث تُحَيَّن المعلومة بفضل تنشيط هذه النماذج<sup>12</sup>. إذ

<sup>10</sup> انظر كونك وآخرين (2006) Gaonac'h، ص. 26.

<sup>11</sup> انظر أحرشواو (1999)، ص. 3-18.

<sup>12</sup> انظر لومير (2011)، صص. 209-210، 220-221.

يقام التصنيف في هذه الحالة على خلفية العلم المرجعي لمنظومة العلوم المعرفية، والذي على أساسه توصف النماذج، في الغالب، بكونها حاسوبية أو اقترانية. يضيف لومير (2011) صنفا آخر من التمثلات، يشير إليه بالتمثلات الخطاطة (schéma)، وهي إما في شكل فئات عندما يتعلق الأمر بموضوعات؛ وإما في شكل مخطوط يمثل الأحداث التي خبرها الفرد في شكل بنية عامة من الأحداث الصغرى، المترابطة وفق ترتيب معين، والمرتبب حدوثها في لحظة ما، والصالحة لأن تعمم على مجموعة من الوضعيات. كما يرى أن دورها الرئيس يتجلى في توفير إطار تفسيري لفهم الخبرات الجديدة<sup>13</sup>، ويسند لها كل من ماران ولوكرو (2008) Legros Marin et دورا استشرافيا حينما يمنحها القدرة على التنبؤ بحدوثها أيضا<sup>14</sup>.

وعليه، تمنحنا التوصيفات المفردة للتمثل فضاء أرحب للنظر في أشكال انتظام المفاهيم، وتحديد أنماطها، ووظائفها. وهي معطيات تسمح لمخططي المناهج والمشرفين على تنزيلها ديدكتيكيا من وضع هندسة تعليمها، وأجرائها بما يتناسب وطبيعة المفاهيم وكذا الخصائص النمائية للفئة المستهدفة، خاصة وقد ظهرت الحاجة ماسة لاعتماد مدخل المفاهيم في التعليم "على أساس أن الحقائق والمعارف قد ازدادت بشكل يصعب على المنهج الدراسي احتوائها، وبالتالي ينبغي علينا أن نسعى إلى تعليم المفاهيم اللغوية التي تمثل الخصائص المشتركة بين العديد من المعارف والمواقف"<sup>15</sup>.

## 2. تدريسية المفهوم وفق المقاربة المعرفية

يعدّ الاسترشاد بمستجدات البحث العلمي مطية مخططي المناهج التي لا غنى عنها، وقد جعلت المقاربة المعرفية تحصيل المفاهيم والصور الذهنية، من خلال تفاعل المتعلم مع مواقف التعلم ووضعيته، إحدى غايات المنظومة التعليمية-التعلمية، تجاوزا منها للطابع التجزيئي للتعلمات المدرسية ولغاية إكساب المتعلمين بنية معرفية نسقية متكاملة ومنتظمة، وذلك من خلال استحضار نتائج الدراسات العلمية حول تكوين المفاهيم، واكتسابها، وتطويرها؛ إذ تتميز المفاهيم بصفة عامة وما ارتبط منها باللغة العربية، ومنها المفاهيم الفونولوجية موضوع دراستنا، بقابليتها للبناء والتطوير ضمن سيروية يتم خلالها استدعاء المعارف السابقة، وعرضها على مواقف تعليمية -تعليمية جديدة، تتجه بها من البساطة إلى التركيب واستمرار تنظيم الخبرات والمعارف الجديدة، "فمن الافتراضات التي يبنى عليها تصميم التدريس، وفق الأساس المعرفي، توفير بيئة تعليمية تسمح للتلاميذ وتشجعهم على إقامة علاقات وروابط بين الخبرات المتعلمة والخبرات الجديدة وتسهيل توفير تصميمات تدريسية مناسبة، ويظهر ذلك في عمليات التدريس التي تجري لاسترجاع المهارات السابقة وتذكر الأمثلة المتعلقة بالخبرات الجديدة

<sup>13</sup> انظر لومير (2011)، صص. 198-199.

<sup>14</sup> انظر ماران ولوكرو (2008) Legros Marin et، ص. 14.

<sup>15</sup> انظر زهران وآخرين (2007)، ص. 101. عن: الغافري (2002).

وإجراء مماثلات تقوي التعلم. لذلك، فإن وظيفة المدرس وفق المنحى المعرفي، تنظيم المعارف والخبرات بطريقة يستطيع الطالب من خلالها ربط المعارف والخبرات الجديدة مع المعرفة المتوافرة لديه، لتصبح ذات معنى وقابلة للنقل للمواقف الجديدة"<sup>16</sup>.

ويشير زيتون (1987) إلى أن عملية البناء المتدرج للمفاهيم محكومة بإكراهات ذاتية نمائية، وأخرى موضوعية مرتبطة بتطور مختلف فروع العلم والمعرفة، إذ يقول: "تعد عملية تكوين المفاهيم ونموها عملية مستمرة، تتدرج في الصعوبة من صف دراسي إلى صف دراسي آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، وتتفاوت من حيث بساطتها وتعقيدها، وينمو المفهوم ويتطور نتيجة لنمو المعرفة في ذات الموضوع، ونتيجة لنضج المتعلم ونموه جسميا وفكريا، وتزايد خبراته، مما يتطلب من المربين ضرورة الربط بين المواقف التعليمية، وإعادة النظر في المفاهيم ذات العلاقة بالمادة الدراسية، والتي سبق تعلمها من قبل، وذلك في ضوء الحقائق والمعلومات والخبرات الجديدة، التي يتعرفون عليها أو يتعلمونها"<sup>17</sup>.

في السياق نفسه، إن تعلم المفهوم، حسب ما نقله الطيطي (2010) عن صوالحة، "ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم، وأن مقدرة المتعلم على تعلم المفهوم تتطلب منه أن يتقن التعلم السابق له في السلم الهرمي"<sup>18</sup>. إن هذه الإشارة، في إثارتها للتعلمات المختلفة المرتبطة بالمفهوم الواحد، وضرورة إيرادها وفق تراتبية معينة، مدعاة لإعادة النظر في اصطلاح المفهوم نفسه باصطلاح "منظومة المفهوم"؛ بما هو عناصر مترابطة في شكل هرمي يقتضي تعلمها، بالضرورة، البدء عند نقطة معينة من الترابط الهرمي داخل هذه المنظومة، بأن تستجلب أولا حالات المفهوم البسيطة التي ستمثل أرضية أولية للانطلاق في بناء المفهوم، ثم تنويع حالات المفهوم وصولا به إلى الشمولية؛ إذ كلما ازدادت خبرة الإنسان عن المفهوم بتعرفه على أمثلة إضافية له، تكشف له أسباب هذه العلاقات. ونتيجة ذلك، فإن صورة المفهوم لديه تتغير، وتصبح أكثر وضوحا، وأكثر عمومية وتجريدا، بحيث تسمح لعدد كبير من الأمثلة أن تدخل في إطار المفهوم المعني.

تدعم مجموعة من الأبحاث ما اطلعنا عليه من مبادئ ثابتة لتعلم المفاهيم؛ فقد أظهرت نتائج التجريب حول الذاكرة المعجمية، في سياق المقاربة الاقتراعية المعرفية، أن كل مفهوم يقتزن بمجموعة من الخصائص أو السمات التي تحدد، كما تنتظم المفاهيم المختلفة في شكل شبكات مفاهيمية، مترتبة هرميا امتثالا لمبدأ الاقتصاد المعرفي<sup>19</sup> أو

<sup>16</sup> انظر الحراشة (2012)، ص. 4.

<sup>17</sup> انظر زيتون (1987)، ص. 43.

<sup>18</sup> انظر الطيطي (2010)، ص. 108.

<sup>19</sup> انظر زغبوش (2008)، صص. 161-167.

غير مترتبة<sup>20</sup>. كما أشار فيجوتسكي (1997) Vygotski إلى أن المفاهيم اليومية المنبثقة عن التجربة (أو المفهوم العفوي عند جان بياجيه) قليلة التجريد ولا تشكل نظاما، في حين تنتظم المفاهيم العلمية في أنساق وتنقل عن طريق اللغة<sup>21</sup>. جاعلا، بذلك، من خصيصة النسقية الفصيل في إقامة التمايز بين المفاهيم العلمية وبين أخرى غيرها، من منطلق كونها الوحدات التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في نسق متكامل. وتشير غصايب ومقابلة (2010) إلى أنه، وتماشيا مع الطريقة التي ينظم بها الذهن المعارف والخبرات، ظهر لأول مرة استعمال الخرائط المفاهيمية كتقنية مبتكرة في التدريس على يد نوفاك منذ 1960، إذ يصبح بفضلها المتعلم قادرا على تمثيل البناء المفاهيمي الذي امتلكه، في أي موضوع، على شكل مخطط شبكي هرمي؛ تمثل فيه نقط الالتقاء للمفاهيم المتنوعة، وتعكس خطوط الوصل بينها العلاقات التي تربطها ببعضها<sup>22</sup>. كما تناسل عن الطرح المعرفي القائم على بناء معرفة جديدة استنادا إلى معارف سابقة استراتيجية المماثلة (أو المشابهة) وسيلة لمساعدة المتعلمين على تشكيل المفاهيم ذهنيا أو تصحيح الخاطئ منها، بغاية بنية المعرفة في شكل نسقي، وذلك عن طريق "إقامة تشبيه بين شيء غير مألوف ويصعب فهمه، بشيء مألوف وسهل فهمه، لوجود عنصر/ عناصر تماثل بينهما"<sup>23</sup>، عمدها في ذلك مجموع ما يستطيع المتعلم رصده من تناظرات قائمة بين المفهوم السابق والمفهوم المراد تعلمه.

ارتباطا بما سبق، إذا كانت المقاربة بالكفايات قد انبثقت عن خلفية معرفية، وتبنتها المنظومة التربوية - التكوينية المغربية إطارا مرجعيا في تخطيطها للمناهج الدراسي وتنزيله ديدكتيكيا، فإلى أي حد يستجيب تنزيل المفاهيم الفونولوجية بالكتاب المدرسي للمبادئ والاعتبارات التي تقتضيها المقاربة بالكفايات؟

### 3. المفاهيم الفونولوجية على ضوء المبادئ المؤطرة للمنظومة التربوية

نعرض من خلال هذه الفقرة بعضا من نتائج تتبع حضور الظواهر الفونولوجية ضمن ستة عشر (16) كتابا مدرسيا<sup>24</sup>، تتوزع بين وحدة اللغة العربية، ووحدة التربية الإسلامية، وتغطي جميع المستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية. إذ هم ما سيأتي عرضه من نتائج جانبيين اثنين: يتعلق أولهما بتقديم المفاهيم الفونولوجية بالمقررات المدرسية على ضوء المبادئ والاعتبارات المؤطرة للمنظومة التربوية التكوينية؛ ويخص ثانيهما بعض مظاهر القصور المنهجي والمعرفي التي تخص حضور هذه الظواهر بالكتاب المدرسي. اعتمدنا، في ذلك، على جداول لعرض

<sup>20</sup> انظر ليجي (2012) Léger، صص. 50-51.

<sup>21</sup> انظر فيجوتسكي (1997) Vygotski.

<sup>22</sup> انظر غصايب ومقابلة (2010)، ص. 561.

<sup>23</sup> انظر الحراشة (2012)، ص. 429.

<sup>24</sup> انظر الطايبي البرنوصي وآخرين (2016).

معطيات عملية الجرد، مع تقديم قراءة وصفية لها، ثم التعليق عليها، ومناقشتها على ضوء المرجعيات المؤطرة لتأليف الكتاب المدرسي.

إن الأخذ بديديكتيك الكفايات في السياق التعليمي -التعليمي المغربي، يستدعي بالضرورة اعتبار تعلم المفاهيم الركيزة الأساسية للعملية التعليمية -التعليمية، والعنصر الرئيس في بناء المعرفة؛ إذ يشير مكسي (2003) إلى أن 'المفاهيم، في إطار ديديكتيك الكفايات، تكتسي أهميتها من كونها: أولاً، الأساس البنائي للمادة التعليمية وأساليب التفكير المرتبطة بها، وأيضاً، من كونها العاكس للإطار الثقافي الذي ينشأ فيه المتعلم'<sup>25</sup>. ولما كانت خدمة الكفاية هي المعول عليها، فإن هذا الأمر يفرض مراعاة جملة من الاعتبارات والمبادئ في عملية صياغة المناهج وتنزيلها.

إن النظر إلى توالي تقديم الظواهر الفونولوجية في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية، كما تصوره أمثلة الجدول رقم (1)، لا يحقق أي تراكم نوعي على امتداد سنوات السلك الأول؛ إذ لا تُمدَّ جسور العلاقات التي تفضي إلى المعاني الكلية، وتحقق النظرة الشمولية للظواهر المقدمة، وتميزها عن غيرها من المفاهيم التي ترتبط معها بعلاقات، إذ ما تم عرضه هو في غالبيته تكرار لحالات المفهوم، لا تنوع فيه بما يخدم تطوير المفاهيم وإنمائها مع تدرج طفل المرحلة الابتدائية من مستوى دراسي إلى آخر. ونمثل لذلك بظاهري الإخفاء وترقيق الرء حسب الجدول رقم (1) التالي:

الجدول رقم (1): ظاهرتا الإخفاء وترقيق الرء في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية في القرآن الكريم

المستوى الدراسي	الظواهر
المستوى الثالث	<p><sup>26</sup>الإخفاء:</p> <p>ألاحظ: النون الساكنة في كلمتي (نَقَطَرْتُ، إِنَشَرْتُ).</p> <p>أعيد الاستماع إلى الآية التي فيها الكلمة.</p> <p>أستنتج: النون وقع فيها إخفاء.</p> <p>أطبق: أقرأ الآيات وأطبق الإخفاء.</p>
	<p><sup>27</sup>ترقيق الرء:</p> <p>ألاحظ: كلمة (أَذْرَاكَ)</p> <p>أستنتج: الكلمة تقرأ مرفقة.</p> <p>أطبق: أقرأ الكلمة في آيتها.</p>

<sup>25</sup> انظر مكسي (2003)، ص. 32.

<sup>26</sup> انظر طيب وآخرين (2014)، ص. 20.

<sup>27</sup> انظر طيب وآخرين (2014)، ص. 22.



المستوى الرابع	الإخفاء: <sup>28</sup> المثال: يُنْفَخُ: في هذه الكلمة أخفيت النون الساكنة.	ترقيق الراء: <sup>29</sup> أرقق الراء في: (بَرَى، دَكَّرَهَا)
المستوى الخامس	لا وجود لظاهرة الإخفاء <sup>30</sup>	ترقيق الراء: <sup>31</sup> في "النَّافُور"، الكَافِرِينَ. من مواطن ترقيق الراء أن تكون مكسورة.
المستوى السادس	الإخفاء: إخفاء النون الساكنة والتنوين <sup>32</sup> - أتعرف الحكم التجويدي أمثلة: إِنْ كُنْتُمْ، كُنْتُمْ، فَانْطَلَقُوا، خَرَّدَ قَادِرِينَ. القاعدة: عدم إظهار النون الساكنة أو التنوين، مع غنة مدتها حركتان، وحروفه خمسة عشر حرفا وهي: ص، ذ، ك، ج، ش، ق، س، د، ط، ز، ف، ت، ض، ظ.	ترقيق الراء: <sup>33</sup> - أتعرف الحكم التجويدي أمثلة: مَغْفِرَةٌ - الْحَبِيرُ - رَزَقَهُ - نَذِيرِي. القاعدة: الترقيق: عدم تفخيم الراء بحيث لا يمتلئ الفم بصداها عند النطق بها.

يلاحظ من معطيات الجدول رقم (1)، أن تقديم ظاهري الإخفاء وترقيق الراء لا يخضع لأي منطق كمي أو نمائي، ولا يقدم في شأنهما أي تبرير فونيتيكي أو فونولوجي يسهل الإدراك عبر مسار توضيحي أو تحليلي محدد. ففي القسمين الثالث والسادس، يتم اعتماد سياقات محصورة لتوارد الظاهرتين، ثم استخلاص القاعدة، وإجراء تطبيقات عليها في القسم الثالث دون القسم السادس. كما يتم الاختصار، في القسم الرابع، على تقديم مثال عن كلتا الظاهرتين فقط. ونجد في القسم الخامس، عرضا لأحد سياقات ترقيق الراء، ولا وجود لظاهرة الإخفاء البتة.

تناقض هذه المعطيات ما سطرته المنظومة التربوية التكوينية لنفسها من توجهات ومبادئ تخص اختيار المحتويات، وتنظيمها، وتحديد أساليب تدريسها من جهة، والكيفية التي تمت بها أجراء هذه المبادئ والتوجهات في إطار ما يسمى بالمقاربة بالكفايات، ما دام أن من ضروريات تبني مدخل الكفايات "إعادة النظر في رسم وتوزيع المواد الدراسية ومد الجسور بين المحتويات الدراسية بحيث تصير الكفاية أساس الاختيار سواء داخل المادة الواحدة

<sup>28</sup> انظر لشكر وآخرين (2014-2015)، ص. 44.

<sup>29</sup> انظر بنجديدة وآخرين (2014-2015)، ص. 54.

<sup>30</sup> انظر القرشي وآخرين (2014).

<sup>31</sup> انظر القرشي وآخرين (2014)، ص. 28.

<sup>32</sup> انظر الزيداني وآخرين (2014)، ص. 25.

<sup>33</sup> انظر الزيداني وآخرين (2014)، ص. 14.

أو في إطار مواد متعددة<sup>34</sup>. كما لا تراعي مجموعة من المبادئ العامة التي فرضتها خصوصيات متعلم المدرسة الابتدائية، وطبيعة المادة، وديدكتيك مكوناتها، والرغبة في تمكين المتعلم من الكفايات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة؛ نستحضر من بينها، في سياق دراستنا هاته المتعلقة بتدريس ظواهر المماثلة الصامتية، مبدأ التدرج والاستمرارية؛ حيث ينسحب هذا المبدأ على مساحة من مستويات عدة، انطلاقا من الكفايات ووصولاً إلى عملية بناء المفاهيم، و"يتجلى مبدأ التدرج والاستمرارية في تنامي هندسة الأنشطة اعتماداً على: أولاً، التدرج في بناء الكفايات: حسب نوع القدرات من البسيطة إلى المركبة، وحسب المضامين، وطبيعة المنهجية، والمستويات الدراسية للتعليم الابتدائي. ثانياً، التدرج باعتباره تناولاً ديدكتيكياً: من خلال الارتقاء السلس والمتبصر بالممارسة الديدكتيكية، مراعاة لقدرات المتعلمين وتطور حاجاتهم التربوية. ومن الأمثلة الموضحة لذلك أن التصريح بالظواهر والقواعد اللغوية، يتدرج من التحسيس والتلمس فالإكتساب إلى الترسخ والتعميق، بحيث يتم إدراج بعض الظواهر اللغوية في برنامج سنتين متواليتين أو أكثر؛ على أن تتم معالجة الظاهرة في كل سنة على مستوى معين، يضيق في الأولى، ويتسع تدريجياً فيما يليها"<sup>35</sup>. يتكامل مبدأ التدرج والاستمرارية مع مبدأ التركيز على الكيف "وذلك بالتركيز على ملمح التخرج، وعلى الكفايات المسطرة في البرنامج، وكذا على الأولويات، تبعاً لخصوصيات المتعلمين والمتعلمين في كل مرحلة تعليمية، وتجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية، مع التركيز على توفير حد أدنى مشترك بين جميع المتعلمين والمتعلمين."<sup>36</sup>

وعليه، يمكن القول إن تنزيل الظواهر الفونولوجية بالكتب المدرسية لا ينسجم والخلفيات النظرية المؤطرة لتنزيل البرامج الدراسية؛ حيث نجد، من خلال ما تم استقراءه من مبادئ، تكفل تحقيق تراكم نوعي للتعلمات، ما دام المعول عليه هو عملية تكوين المفاهيم وتعلمها وفق سيروية متطورة، عن طريق إقامة ترابطات بين المحتويات أفقياً عبر المواد الدراسية، وعمودياً داخل المكون الواحد، والتنسيق بينها، ومراعاة التكامل بين مضامينها، تحقيقاً للنظرة الشمولية للظواهر، وتجاوزاً للتراكم الكمي للمضامين المعرفية. غير أنه لا صدى لمجموع هذه المبادئ والاعتبارات فيما تم الاطلاع عليه من ظواهر فونولوجية، إذ لا يأخذ تنزيلها بالمنطق المعلن مسبقاً في سياق هذه الأطر المرجعية، كأن ينظر مثلاً في: درجة تعقيد الظواهر، ومدى تعدد سياقات ورودها وأمثلتها، وما إذا كانت ظواهر فرعية أم تكتسي طابعاً شمولياً... وغيرها من المعطيات التي يمكن أن تكون ذات فعالية في تنزيل هذه الظواهر خلال المرحلة الابتدائية. فكان لزاماً الحرص على تكييف محتويات الكتب المدرسية (المفاهيم الفونولوجية في سياق

<sup>34</sup> انظر لخصااضي (2009)، ص. 14.

<sup>35</sup> انظر مديرية المناهج (2011)، ص. 19.

<sup>36</sup> انظر مديرية المناهج (2011)، ص. 19.

دراستنا هذه)، وروح المناهج الدراسية، بما يكفل تنمية قدرات المتعلمين المعرفية، ويساهم في تحسين الدافعية لديهم، والرفع من مستويات تحصيلهم، وذلك في إطار يطبعه التكامل بين المواد الدراسية، والعمل على تطوير هذا التكامل مع توالي سنوات المرحلة الابتدائية.

#### 4. مظاهر القصور المنهجي والمعرفي بالكتاب المدرسي

إن النظر في البناء المعرفي اللساني المتعلق بالظواهر الفونولوجية، والطرق المنهجية التي تقدم بها ضمن الكتب المدرسية التي شملها الجرد، أمر له أهميته في التنبيه على ضرورة تحديد المادة المعرفية المرتبطة بالدرس الفونولوجي، وتنويع طرائق تنزيلها ديدكتيكيا.

#### 1.4. مظاهر القصور المعرفي

إن أول ما يسترعي الانتباه في هذا الجانب، هو أن أغلب الظواهر معزولة عن سياقها الذي تنشأ عنه، إذ تتم الإشارة لبعض الحشيات وإسقاط أخرى تستدعيها الظاهرة الصوتية المطروقة بالضرورة؛ كأن تتم معالجة ظاهرة القلب بمعزل عن ظاهرة الإخفاء، وذلك حينما يتعلق الأمر بالنون الساكنة عند الباء، فالظاهرتان متلازمتان؛ إذ تستدعي سيرونة قلب النون ميمًا، بعد خلقها لسياق تماثل، بالضرورة إوالية إخفاء الميم عند الباء لإلغاء التماثل، وذلك ابتغاء خفض الكلفة العضلية والمعرفية، اللهم إذا تعلق الأمر بسياق الميم الساكنة عند الباء فتخفى فقط. وعليه، فالقلب يستتبع بالضرورة بالإخفاء في سياق النون الساكنة عند الباء ولا يعكس. ونمثل لما سبق بالمثل الموالي المأخوذ عن الكتاب المدرسي.

الإقلاب:<sup>37</sup>

- أتعرف حكم الترتيل في: ﴿فَاعْتَرَفُوا بِذَنبِهِمْ﴾
- أستنتج: إن النون الساكنة التي فوقها حرف ميم صغيرة قلبت ميمًا عند النطق لأن بعدها حرف الباء ويسمى هذا إقلابًا.
- أطبق في قراءتي للآية: ﴿فَاعْتَرَفُوا بِذَنبِهِمْ﴾

كما يعكس، المثال نفسه، خلطًا في تعليمية المستوى الصوتي من اللغة، حيث تم إقحام مستوى آخر من مستويات التطابق بين النطقي والخطي ضمن ما يعرف بالفونولوجيا البصرية، لكن دون معرفة بالموضوع.

<sup>37</sup> انظر طيب وآخرين (2006)، ص. 18.

كما لاحظنا، في المثال الموالي، أنه لم تتم الإشارة إلى كون تحقيق الغنة عند التلغظ بالصوت المشدّد حالة من حالات الإدغام (إدغام ناقص)، ما دامت عملية بناء المفهوم تتطلب بالضرورة ربطه بأمثله.

الغنة:<sup>38</sup>

﴿أَمَّنْ﴾ ﴿قُلْ إِنَّمَا﴾ أحقق غنة الميم والنون المشدّتين.

وغنة قد أوجبها أبدا \* في الميم والنون إذا ما شدّدا

كثير من المفاهيم الفونولوجية التي اعتمدت في الكتب المدرسية مستقاة من التراث الصوتي العربي، وفيها نقل لكثير من المعطيات غير الدقيقة التي أثبتت الدراسات الحديثة عدم صوابها، كما يوضحه المثال الآتي.

الإدغام:<sup>39</sup> "هو إدخال حرف في حرف آخر من جنسه فيصيران حرفا واحدا مشدّدا".

فقد سبق للدراسات التراثية نفسها أن حسمت في أمر الإدغام، على كونه وصل لصوتين متماثلين دون فاصل يفصل بينهما من حركة أو وقف أو غيرهما (ينظر لتفاصيل أوفى: الطايبي وآخرون، 2017).

تسحب هذه النظرة الماضوية على استعمال المصطلحات أيضا، كما هو واضح من خلال المثال الموالي. فمصطلحا السكون الحى والسكون الميت لا فائدة منهما في هذا السياق، ومن الممكن تزويد المتعلم منذ البداية بالمصطلحات الصحيحة والعلمية الحديثة، وهما على التوالي المدد والعلل.

ترقيق الراء:<sup>40</sup>

- ﴿أَسَاطِيرُ﴾: أرقق الراء لأنها مسبوقة بياء ساكنة سكونا ميتا

كما ترقق الراء إذا كانت مسبوقة بياء ساكنة سكونا حيّا مثل (لِخَيْرِ).

يستجلب هذا النوع من النقاش لدائرة الضوء طرحا سبق أن خضنا فيه، والمتعلق بتخصصات أفراد لجنة المصادقة على المؤلفات المدرسية، واللجن المشرفة على تأليف الكتب المدرسية، لتساءل من جديد عن مدى إحاطتها بالمستجدات العلمية والمعرفية الأكاديمية الرصينة، وعن مدى تقيدها بمرجعيات المنظومة التربوية التكوينية،

<sup>38</sup> انظر بنجديدة وآخرين (2014)، ص. 23.

<sup>39</sup> انظر القرشي وآخرين (2014)، ص. 18.

<sup>40</sup> انظر بنجديدة وآخرين (2014)، ص. 30.

التي جعلت من بين المواصفات الخاصة بمحتوى الكتاب المدرسي: "خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والعلمية والمطبعة"<sup>41</sup>.

لذلك، جعلنا من توصيات هذه الدراسة، اعتماد القراءات الحديثة للتراث اللغوي في جميع مستوياته: الصوتي، والصرفي، والتركيب، والتداولي، بالنظر إلى الزخم العلمي المعرفي الذي استطاعت أن توفره كثير من الروافد العلمية الأكاديمية لرواد مغاربة وعرب في حقل اللسانيات، والعمل على تسهيلها وتطويرها بطريقة تجعلها تعليمية، خدمة للعملية التعليمية التعلمية أولاً؛ وتأسيساً للنهج العلمي الذي ينبغي على أساسه بناء المقررات المدرسية في جانبها المعرفي اللساني ثانياً.

#### 2.4. مظاهر القصور المنهجي

يعكس النظر في ظواهر المماثلة الصامتية بالكتاب المدرسي اضطراباً على مستوى التصور المنهجي، الذي يتم وفقه إدراج ظاهرة معينة من ظواهر المماثلة عبر الدروس المتوالية للمستوى نفسه، خارج المبادئ التي خُصَّ بها مجال المضامين، والتي تجعل من أولوياتها: "استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد"<sup>42</sup>؛ كأن يتم اعتبار جانباً من جوانب الظاهرة تثبيتاً لجانب آخر، في حين أن الأمر يتعلق بتتيم لبناء المفهوم وتطويراً له من خلال عرض أمثلة أخرى للمفهوم، ومثاله:

الإدغام:<sup>43</sup>

- أتعرف حكم الترتيل في: ﴿عَامِنْتُمْ مِّنْ فِي السَّمَاءِ﴾

- أستنتج: وقع إدغام الميم الساكنة في الميم المتحركة بعدها.

"الإدغام هو التلغظ بالحرف الساكن والحرف المتحرك الذي يليه حرفاً واحداً مشدداً من مخرج واحد"

- أطبق في قراءتي: ﴿وَكُلُّواْ مِنْ رِّزْقِهِ﴾ ﴿أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا﴾

الإدغام:<sup>44</sup>

- أتعرف حكم الترتيل في: ﴿جُنْدٌ لَّكُمْ يَنْصُرُكُمْ مِّنْ دُونِ الرَّحْمَانِ﴾ ﴿بَلْ لَّجُواْ﴾

<sup>41</sup> انظر مديرية المناهج (2011)، ص. 4.

<sup>42</sup> انظر مديرية المناهج (2011)، ص. 9.

<sup>43</sup> انظر طيب وآخرين (2006)، ص. 20.

<sup>44</sup> انظر طيب وآخرين (2006)، ص. 22.

- أَسْتَنْتَجُ: فِي الْآيَتَيْنِ إِدْغَامٌ مُثَلِّيٌّ أَيْ إِدْغَامٌ حَرْفٍ فِي حَرْفٍ مِثْلُهُ "الْمِيمُ فِي الْمِيمِ وَاللَّامُ فِي اللَّامِ" (تَثْبِيتُ قَاعِدَةٍ سَبَقَتْ دَرَأَسْتُهَا)

- أَطْبَقُ فِي قِرَآءَتِي: ﴿أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾

كما يتم، في أحيان كثيرة، إنجاز تطبيقات تخص ظواهر أخرى غير الظاهرة التي تم تقديمها، ونورد لذلك المثال التالي: حيث أن التقديم يخص ظاهرة الإدغام، في حين أن التطبيق يخص المد.

#### الإدغام:<sup>45</sup>

- أَعْرِفُ حَكْمَ التَّرْتِيلِ فِي:

﴿حَلَّافٍ مَّهِينٍ﴾ ﴿هَمَّازٍ مَّشَاءٍ بَنِيمٍ﴾

- أَسْتَنْتَجُ:

في الكلمتين إدغام: أذكر أن الإدغام هو التلفظ بالحرف الساكن والحرف المتحرك الذي يليه حرفا واحدا مشددا من مخرج واحد (دعم لقاعدة سابقة).

- أَطْبَقُ الْمَدَّ فِي قِرَآءَتِي لِلآيَةِ التَّالِيَةِ:

﴿مَنْعًا لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ﴾

ينبغي أن يستتبع الدرس الصوتي في المدرسة الابتدائية، كغيره من دروس اللغة، بأنشطة تطبيقية للتدرب على حسن تحقيق الظاهرة التي تم تقديمها، وفي جميع السياقات التي يمكن أن ترد فيها، وذلك ضمانا لانتقال أثر المفهوم إلى وضعيات جديدة، ثم الحرص على استدعائها في إطار أنشطة توليفية وإدماجية بمعية ظواهر أخرى هي جزء من التعلمات السابقة. كما تكمن أهمية التدريب أيضا، في كونه الوسيلة التي يمكن بواسطتها الوصول بالمفهوم (المفاهيم الفونولوجية في سياق دراستنا) من مرحلة التكوين حتى يصبح مندمجا على شكل بنية ذهنية متلائمة مع معارف سبق تعلمها.

لاحظنا، أيضا، فيما يخص الجانب المنهجي، أن الظواهر الفونولوجية قد قدمت في بعض الكتب المدرسية وفق منطق استنباطي؛ إذ تعرض القاعدة ثم تستتبع ببعض الأمثلة، ومثاله:

<sup>45</sup> انظر طيب وآخرين (2006)، ص. 3.

#### إخفاء الميم الساكنة:<sup>46</sup>

قاعدة: يجب إخفاء الميم الساكنة في حالة واحدة فقط، وهي عندما يليها حرف الباء. ويكون إخفاء شفويا مصحوبا بغنة (أي لا تنطبق الشفتان عند النطق به) ورمز إخفائها في المصحف هو خلوها من السكون.  
أمثلة:

- ﴿وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا﴾

- ﴿وَيُطَافُ عَلَيْهِمْ بِأَنِيَّةٍ﴾

في حين، تعرض مؤلفات أخرى للظواهر وفق منطق استقرائي؛ إذ تقدم الأمثلة أولا وتذيلها بقاعدة، وهو أسلوب يوافق منطق اكتساب اللغة تواصلًا ونطقًا قبل ضبطها بالقواعد، ومثاله:

#### ترقيق الراء:<sup>47</sup>

- أتعرف الحكم التجويدي

أمثلة: ﴿مَغْفِرَةً﴾ ﴿الْخَيْرِ﴾ ﴿رَزَقَهُ﴾ ﴿نَذِيرِي﴾.

القاعدة: الترقيق: عدم تفخيم الراء بحيث لا يمتلئ الفم بصداها عند النطق بها.

مما وجب التنبيه عليه في سياق هذا الجرد، أن ارتباط تقديم الظواهر الفونولوجية بالطريقة الواحدة والوحيدة، على امتداد مسار تعليمها، من الهفوات الديدكتيكية؛ فتنبي التفريد والدعوة إليه ضمن مرجعيات منهاج المنظومة التربوية التكوينية بالمغرب، يفرض اختيار طريقة التقديم وفقا لما تم رصده من فروقات فردية في طرق التفكير عند المتعلمين، فمن كان من المتعلمين استقرائيا وجب تنمية الأسلوب الاستنباطي لديه في أثناء تفاعله مع الوضعيات التعليمية-التعلمية، والعكس أيضا صحيح. فالتفريد وإن كان يحترم وتيرة تعلم كل فرد والفروقات بين جماعة الفصل، فهو لا يعمل مع ذلك على تعميق هذه الفروقات.

لا يفوتنا، أيضا، الإشارة إلى بعض العادات البيداغوجية الحميدة والمتمثلة، أساسا، في استدعاء تعلمات سابقة تخص بعض الظواهر التي سبق تقديمها؛ إما بالتمثيل لها وشرح إجراءاتها تحت عناوين من قبيل (أتذكر بعض

<sup>46</sup> انظر لشكر وآخرين (2014-2015)، ص. 30.

<sup>47</sup> انظر القرشي وآخرين (2014)، ص. 14.

أحكام التجويد)، أو استدعائها في إطار أنشطة تطبيقية وأخرى توليفية (يستدعي تحققها أكثر من ظاهرة صوتية)، وهو أمر يغيب العمل به في المستويات الأخرى للدرس اللغوي (الصرف، والتراكيب، والإملاء...).

نخلص، من عرضنا لمختلف المعطيات وتحليلها، إلى أن عرض نماذج من المفاهيم الفونولوجية للكتاب المدرسي على الخلفيات النظرية المؤطرة لبناء المفهوم، يجلي بوضوح عدم دقتها نسبة إلى الدراسات اللسانية الحديثة. كما أن غياب صلة الربط بينها يحول دون تحقيق مبدأ البناء النسقي للمعرفة. ويزيدها تشتتاً غياب منطق للإثراء التدريجي للمفاهيم بما يتناسب وخصوصيات متعلم كل مرحلة عبر سنوات المدرسة الابتدائية.

وعليه، فحضور الظواهر الفونولوجية بالمرحلة الابتدائية يشوبه كثير من الاختلال، وذلك استناداً إلى الخلفيات النظرية المعرفية المؤطرة لبيداغوجيا الكفايات. ويجد تظهره عند مستويات عدة؛ منها ما يتعلق بالحضور الكمي لهذه الظواهر وتوزيعها بين مختلف المستويات الدراسية، ومنها ما يتعلق بالجانبين المنهجي والمعرفي. وهو ما يحملنا على افتراض أن بعض أوجه الخلل في نظامنا التعليمي، كامنة في مضامين الكتب المدرسية، وفي حيثيات تأليفها.

### المراجع العربية

أبو جلاله، صبحي؛ عليمات، محمد (2001) أساليب التدريس العامة المعاصرة. مكتبة الفلاح، ط. الأولى، الكويت.

أحرشواو، الغالي (1999). مفهوم التمثل في العلوم المعرفية. مجلة معرفية. فاس. العدد 2، ص. 3-18.

الحراشة، كوثر عبود (2012) أثر استراتيجية المماثلة في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية ومستوى أداء عمليات العلم الأساسية "دراسة شبه تجريبية على تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن". مجلة جامعة دمشق. دمشق. العدد 28، ص. 411-451.

الطايبي البرنوصي، حسبية؛ الزهري، عزيز؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وبوعناني، مصطفى (2016) الدرس الفونولوجي بالمرحلة الابتدائية: دراسة وصفية تقويمية. مجلة أبحاث معرفية. فاس. العدد 7، ص. 245-266.

الطايبي البرنوصي، حسبية؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى (2017) جدلية المقاربات وتطور المفهوم: الإدغام نموذجاً. ضمن: جمال بوطيب (منسق): المناهج وتكامل المعارف. ص. 208-224.

الطيبي، محمد حمد (2010) البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم: تعلّمها وتعليمها. دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد.



الفاربي، عبد اللطيف؛ آيت موحى، محمد؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ غريب، عبد الكريم (1994) **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. مطبعة النجاح الجديدة، ط. الأولى، الدار البيضاء.

زغبوش، بنعيسى (2008) **الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية**. عالم الكتب الحديث، إريد.

زهران، حامد؛ طعيمة، رشدي؛ الشيخ، محمد؛ قنديل، محمد؛ جاد، محمد؛ الأشول، عادل؛ مخلوف، لطفي؛ أبو زنادة، شايان؛ زكي، أمل (2007) **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط. الأولى، عمان.

زيتون، عايش (1987) **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم**. المطابع الوطنية، عمان.  
ليب رشدي (1985) **معلم العلوم: مسؤولياته، أساليب عمله، إعداد، نموه المهني**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

لخصاضي، المصطفى (2009) **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط. الأولى، الدار البيضاء.

لومير، باتريك (2011) **علم النفس المعرفي: المرجعية السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج**. ترجمة: عبد الكريم غريب. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

مديرية المناهج (2011) **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي**.  
مكسي، محمد (2003) **ديداكتيك الكفايات**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط. الأولى، الدار البيضاء.  
نشوان، يعقوب (1991) **المنهج التربوي من منظور إسلامي**. دار الفرقان، عمان.

### الكتب المدرسية

الزيداني، عبد الرحمان؛ أسنغور، أمينة؛ ربيع، سعيد؛ الوزني، الحسني؛ الزيني، محمد؛ الإدريسي، محمد؛ الخلطي، نور الدين؛ آيت، بايعيش؛ العلمي، الخمار (2014) **في رحاب التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي)**. مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء.

القرشي، محمد؛ مخلوف، علي؛ الفنازي، عبد الهادي؛ أطويلا، عبد الله؛ الطاهري، محمد حسن؛ سريري، محجوب (2014) **الممتاز في التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)**. مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

بنجديدة، محمد؛ لشكر، إبراهيم؛ العسلي، محمد؛ عبد المطلب، عبد الهادي؛ حصري، المصطفى (2014) المنير في التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي). سوماكرام، ط. العاشرة، الدار البيضاء.

طيب، محمد؛ التسماني، عبد العالي؛ الشريف العسري، العياشي؛ حوسيني، محمد (2014) النجاح في التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي). مطبعة النجاح الجديدة 2، سطات. طيب، محمد؛ الشريف العسري، العياشي؛ التلمساني، عبد العالي؛ حوسيني، محمد (2006) المفيد في التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي). دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

لشكر، إبراهيم؛ بنجديدة، محمد؛ العسلي، محمد؛ حصري، المصطفى؛ أيت الري، عبد اللطيف؛ عبد المطلب، عبد الهادي (2014-2015) المنير في التربية الإسلامية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي). سوماكرام، ط. الحادية عشرة، الدار البيضاء.  
المراجع الأجنبية

Barth, B. – M. (2001) *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, Paris.

Gaonac'h., D; Bertholet, J., Y; Boujon, G; Cordier, F; Donnadieu, S; Eustache, F; Fayol, M; Fiori, N; Gentaz, E; Giffard, B; Lambert, J; Lambert, J, F; Le bigot, L; Marendaz, C; Rigalleau, F; Rouet, J, F; Sander, E; Terrier, P; Urdapilleta, I. (2006) *Psychologie Cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*. PUF, Paris.

Léger, L. (2012) *Psychologie Cognitive*. Dunod, Paris.

Marin, B; Legros, D. (2008) *Psycholinguistique Cognitive : Lecture, Compréhension et production de texte*. De Boeck, Louvain-La-Neuve.

Vygotski, L. S. (1997) *Pensée et langage*. Traduit par : Lucien Sève. La Dispute, Paris.

