وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية الأدب اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكـــــــــرة ماستـــــــر

إعداد الطالبة: مباركة قمقام

ميدان: اللغة العربية والأدب العربي

شعبة: دراسات لغوية

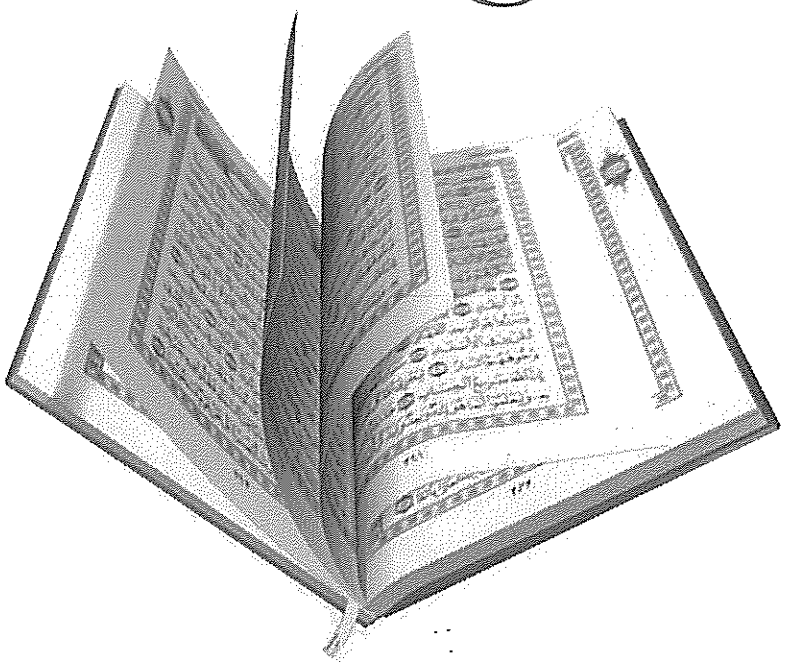
تخصص: تعليمية اللغة

طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الطرح النظري
و الواقع التعليمي " دراسة تشخيصية تقويمية "

مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
د . خيرة غريبي	أ – محاضر –أ	رئيس اللجنة
د. هنية مايدي	أ–محاضر –أ	مشرفا ومقررا
د. مسعود حادون	أ–محاضر –أ	مناقشـــا

السنة الجامعية :2019/2018



بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي ثمرة عملي إلى:

الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما.

إخوتي وأخواتي.

صديقاتي في العمل والدراسة.

كل من أحبّنا في الله وأحببناهم فيه.

مباركة تمقام

شكر و عرفان

أحمد الله عزوجل على نعمه التي منّ بها علينا فهو العلي القدير

أتقدّم بأسمى عبارات الشكر والعرفان والتقدير للدكتورة مايدي هنية لما قدمته لي نصح وحسن تدبير ولما جادت به لطلبة التعليمية من عطاء كبير متميّز.....فلها منا خالص الشكر

كما لا يفوتني أن أتقدّم بجزيل الشكر لكل مسؤول وأستاذ سهّل لنا الدراسة الميدانية برحابة استقباله وسعة صدره .

كما لا أنسى أن أتقدم بأرقى عبارات الثناء والشكر للصديقة الوفية التي ساندتي في ظروف العمل الصعبة

مقدمة

مقدمة :

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ما دام الهدف من تعليم اللغة العربية هو تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلمين كان لزاما أثناء تعليمها الاهتمام بالجانب الوظيفي ، وربط المدرسة بالحياة ، فلم يعد دور المدرسة قاصرا على نقل المعلومات . بل أصبحت مجالا خصبا لاكتساب قدرات تساعدهم على حل المشكلات ، ومواجهة المواقف الحياتية . ولن يتأتى لها تحقيق هذا المطلب إلّا إذا انتهجت أساليب التعلّم النشط الذي يكفل للمتعلّم حقّ التّفكير والإبداع .

وانطلاقا من هذه الاعتبارات انتقلت المدرسة الجزائرية من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات هذه الأخيرة جعلت المتعلم عنصرا فعّالا بنّاءً لمعرفته بنفسه وتستعين هذه المقاربة بطرائق نشطة تستمد معطياتها وأفكارها من النظرية البنائية الاجتماعية . ومن هذه الطرائق طريقة حلّ المشكلات التي أقرّتها وزارة التربية لتعليمية كلّ المواد . ولكن ما يلاحظ أنّه لا انسجام بين هذا الطرح النظري والواقع التعليمي لتعليميّة اللغة العربية على وجه الخصوص ، ورغبة منا في التحقق من تطبيقها أو عدمه ومدى فاعليتها ، اخترنا هذا البحث المعنون ب: طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الطرح النظري والواقع التعليمي (دراسة تشخيصيّة تقويميّة) مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا ، وقد انطلقنا من الإشكالية التالية :

✓ هل طريقة حل المشكلات مطبّقة بالفعل في تعليم اللّغة العربيّة أم أنّها تصوّرات نظرية لم تحظ بالتجسيد بعد؟

وتفرّعت عنها أسئلة هي :

- هل تلقى الأساتذة تكوينا يخصّ الطرائق النّشطة وخاصة طريقة حل المشكلات ؟
- أين تكمن إشكالية عدم تطبيقها؟
- هل طريقة حل المشكلات مناسبة لتعليم اللغة العربية ؟

وللإجابة على هذه الأسئلة اشتمل البحث بعد المقدمة على مدخل مفاهيمي ضمّناه مفاهيم في تعليمية اللغة العربية والطريقة ، وتحدثنا فيه أيضا عن تصنيف طرائق التعليم ومعايير جودتها .

واشتمل الفصل الأول الإطار النظري للبحث تحت عنوان : طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية عرّفنا فيه الطريقة ، وتناولنا جذورها الفلسفية ثمّ علاقتها بنظريات التعلم . كما تطرقنا لخطواتها الإجرائية ثم شروطها ، فالمهارات التي تتطلبها هذه الطريقة . وبعد ذلك إيجابياها وسلبياتها ثم تناولنا عوائق تطبيقها . وختمنا هذا الفصل بتبيان أثرها في تعليم اللغة العربية من خلال أنموذج تطبيقي .

أما الفصل الثاني فكان دراسة ميدانية تشخيصية تحليلية تقويمية ، رصدنا من خلالها واقع تطبيق طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية ، وتضمّن منهجية الدراسة ، ثم عرض طريقة حل المشكلات في الوثائق التربوية ، وبعده عرض نتائج الدراسة وتفسيرها مذيلا بملاحظات ميدانية .

وختمنا بحثنا بنتائج وتوصيات خلاصة ما سجلناه من ملاحظات في الفصلين النظري والتطبيقي .

وممّا لا شك فيه أنّ هذا النوع من الدراسات يناسبها المنهج الوصفي التحليلي .

وإن كانت هذه الدراسات الخاصة بطريقة حل المشكلات ليست بجديدة الطرح إلّا أننا لاحظنا أن الدراسات السابقة لم تتناولها بالتشخيص والتقويم خاصّة في تعليمية اللغة العربية ، وإن طرحت فكان الحديث عن أهميتها وأثرها أكثر من أيّ شيء آخر مثل : دراسة حسن بن محمد بن حسين الفيفي تحت عنوان " أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي" (رسالة ماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس) ، وكذلك دراسة راتب قاسم عاشور وعروب خلف جميل الشوابكة بعنوان "أثر استخدام حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالب الصف السابع الأساسي في الأردن" ، وهي مقال منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية والنفسية ...ضف إلى ذلك أنّ هذا الموضوع - بحسب اطلاعنا - مطروح بكثرة في تعليمية المواد الأخرى

وعلى غير العادة لم تواجهنا صعوبة توّفر المراجع الخاصة بطرائق تعليم اللغة العربية فهي متوفرة إلاّ أنها لا تتناول تعليمها بالطرق النشطة ، وإن تناولتها فإنها تخلو من النماذج التطبيقية . وإنّما واجهتنا صعوبة في الدراسة الميدانية إذ لم نستطع استرجاع الاستبانات إلاّ بعد إلحاح . ناهيك عن عزوف بعض الأساتذة عن ملئها لا سيما أنّ الأمر متعلق بطريقة أقرّها المنهاج .

وفي الأخير أتقدم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير للأستاذة المشرفة هنية مايدي لما بذلته من مجهود في سبيل إخراج بحثنا في أحسن صورة ، وعلى أفضل حلة .

مدخل مفاهيمي:

تعليمية اللغة وطرائق تعليمها

1/مفهوم تعليمية اللّغة العربيّة:

تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليمية)، من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني Didactikos، وتعني حسب قاموس روبير الصغير درّس أو علّم[1].

أمّا تعريفها اصطلاحاً فإنه ليس بالأمر الهيّن تحديده بدقة، وهذا يعود إلى عدّة اعتبارات منها أن التعليمية كانت ترتبط بعلم التربية، وحتى بعد استقلاليتها بقيت تطرح عدّة مشاكل منها ما يتعلق بالمصطلح ودلالته، والآخر يتعلق بوزنها ومكانتها في حقل المعرفة التربوية أهي علم مستقل بذاته عن علوم التربية أم إنّها فرع منه، وكذلك اعتبارها حقلاً واحداً، مع البيداغوجيا مثلما هو الشأن في فرنسا.

فهذا عبد الكريم غريب يعدّها جزءا من البيداغوجيا فيقول "الديداكتيك شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس"[2].

أمّا محمد الدّريج يعرفها تعريفا شاملاً فيقول:" أنّها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي"[3].

وبعد هذا التعريف الموجز للتعليمية بصفة عامة، نعود لموضوع بحثنا ألا وهو تعليمية اللغة العربية فقد عرفها عبد الكريم غريب قائلا:" هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم وتعلّم اللّغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التّطبيقيّة مهتمة طرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللغات، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية ومنها: المتعلم والمحيط الاجتماعي

---

[1] - Robert (p) le petit robert ,paris , 1991,p537 .

[2] -غريب،عبد الكريم: المنهل التربوي، الدار البيضاء ،ط1، 2006، ج1 ،ص262.

[3] -الدريج، محمد: تحليل العملية التعليمية، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1994، ص13.

والمادة التعليمية، والتدريس. وقد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية، كالإعلاميات واللسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا..."[1].

وتحاول ديداكتيك اللغات الإجابة عن مشكلات كثيرة منها النحوّ الصريح والضمنيّ، مسألة التداخل اللغوي، أهمية السماع في تعلم اللغة، النمّو اللغوي للطفل...

2/مفهوم الطريقة:

الطريقة في اللغة هي "السيرة وطريقة الرجل مذهبه يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة. وفلان حسن الطريقة. يقال هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة"[2].

أمّا في المجال التربوي فقد عرفّت تعريفات عديدة إذ عرفها محسن علي عطية بأنّها "الإجراءات المخططة لها التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتضمن كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف معينة"[3].

وتعرّف أيضا أنها "الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم، داخل الفصل لتدريس درس معين يهدف إلى توصيل المعلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين"[4].

وهي" إحدى العناصر المؤثرة والحاسمة في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية"[5].

وعرضنا في هذا الموضع لأكثر من تعريف للطريقة ليس عبثا لأنّنا لاحظنا أن هناك من يخلط بين تعريف الطريقة والأسلوب أو يساوي بينهما ويجعلهما في كفة واحدة، وهذا ما رأيناه في تعريف خليل

---

[1] -المنهل التربوي، ص269.

[2] -ابن منظور: لسان العرب المحيط، تق: الشيخ عبد الله العلايلي، دار لسان العرب، بيروت، مج4، باب طرق، ص586.

[3] -عطية، محسن علي: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، د ط، 2008، ص342.

[4] -شبر، خليل إبراهيم وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، د ط، 2005، ص157.

[5] -العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، ص51.

إبراهيم شبر إضافة إلى تركيزه على أن الطريقة تعني توصيل المعرفة إلى الطرف الآخر دون إشراكه. وبناءً على هذا فإن هناك فرقاً واضحاً بين الطريقة والأسلوب إذ أن الطريقة بمفهومها الواسع تعني "مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. إنها وفق هذا أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، ذلك أن كلمة توصيل تعني نشاطاً من طرف واحد، وهو غالباً المعلم"[1].

أمّا الأسلوب فهو مجموعة قواعد أو ضوابط تستخدم في طرائق التدريس لتحقيق أهدافه[2]، والأسلوب. يرتبط بصورة أساسيّة بالخصائص الشّخصية للمعلّم. وعليه فالأسلوب جزء من الطريقة ووسيلة من وسائلها.

3/تصنيف طرائق التعليم ومعايير اختيارها:

اختلاف الفلسفات والنظريات التربوية في تفسير عملية التعلم وكيفية حصولها أدى إلى ظهور العديد من طرائق التدريس، وحصول تطوّر كبير فيها، فكلّ فلسفة أو نظرية لها رأي فيها، إضافة إلى التّطوّر التكنولوجي الذي كان له الأثر البالغ كذلك في تنويع الطرائق.

وأثناء اطّلاعي على الكثير من الكتب الخاصة بالمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وجدت اختلافا في التصنيف مردّه إلى الأسس التي يراعيها المؤلف في تقسيماته.

وما تجدر الإشارة إليه أنّه لا توجد طريقة مثلى نعتمد عليها في تدريس كلّ نشاطات اللّغة العربيّة، أو تتناسب مع جميع الظروف المحيطة بالموقف التعليمي التعلّمي من معلم ومتعلم ومحتوى، وبيئة... ولكن يمكن أن نختار طريقة تتلاءم إلى حدّ كبير مع الموقف الذي نحن فيه.

---

[1] -طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد: تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، ط1، 2000، ص62.

[2] -ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص343.

ومن أجل أن تكون طريقة التعليم طريقة فعّالة وناجحة في تحقيق أهداف التعلم يجب أن تتسم بالجودة وهذا ما يطلق عليه محسن علي عطية جودة طرائق التدريس التي يقصد بها ابتعادها عن الإلقاء والتلقين لأنهما يتعاملان مع أدنى مستوى من مستويات الإدراك العقلي ولا يوفران تعلّما جيّداً بالمعنى الذي ينشده نظام الجودة، وإثارتها أفكار الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، واهتمامها بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمنهج، وبين المتعلمين أنفسهم[1].ولكي توصف طرائق التعليم بالجودة يجب أن تتوافر فيها المعايير الآتية :

- **التفاعل:** "إن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كلّ من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوافرة في حجرة الدراسة والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام"[2].

- **التوجيه الذاتي:** "أي أنّ المتعلم يتمكن من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي"[3].

-أن توفر تغذية راجعة مستمرة للمدرس والطلبة[4].

- أن تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين.

-"أن تنسجم مع أهداف الجودة وتؤدي إلى تحقيقها"[5].

-توظيف كل مصادر المعلومات المتوفرة في البيئة التعليمية التعلمية.

- أن تتصف بالمرونة والأخذ بكل ما هو جديد بالبيئة التعليمية.

---

[1] -ينظر عطية، محسن علي: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان، ط1، 2009، ص138.

[2] -تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص64.

[3] -نفس المرجع، ص64.

[4] -الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، ص139.

[5] -نفس المرجع، ص139.

-أن تدفع بالمتعلم إلى إعمال العقل والتفكير.

ولقد أشار محي الدين أبو صالح إلى هذه المعايير قائلاً: "الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت ممكن وبأيسر جهد يبذله المعلم، والمتعلم وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم، وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعّالة في الدّرس وهي التي تشجّع على التّفكير الحرّ والحكم المستقل".[1]

وبعد عرضنا لمعايير جودة الطرائق نعود إلى معايير تصنيفها فبعض الباحثين يصنفها حسب الأهداف أو المستوى، والآخر حسب نشاط المعلم، أو المتعلم فيها، أو حسب طريقة العمل جماعية أو فردية...

وقد وقع اختيارنا على تصنيفات محسن علي عطية وهي كالآتي[2]:

1-تصنيف طرائق التدريس على أساس المحور الذي تدور حوله الطريقة: وبدورها تقسم إلى ثلاثة هي:

1-1-طرائق تدريس تدور حول المعلم، مثل: المحاضرة.

1-2-طرائق تدريس تدور حول المتعلم مثل: حل المشكلات والتي هي موضوع بحثنا، المناقشة، الاكتشاف...

1-3-طرائق التدريس تدور حول المادة مثل: طريقة تدريس القراءة...

---

[1] -أبو صلاح، محي الدين: أساليب في طرق التدريس العامة (مفاهيم، خطوات، مهارات، أنشطة)، دار المعراج الدولية، الرياض، ط2، 1991، ص60، نقلا عن أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، أبو الهيجاء، فؤاد حسن، دار المناهج، عمان، ط1، 2001، ص178.

[2] -ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص375.

وينظر: كذلك جابر، وليد أحمد: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، دار الفكر، عمان، ط2 ،2005 ،ص157.

2-تصنيف طرائق تدريس على أساس نوع التنفيذ مثل: طريقة الإلقاء، طريقة المشروع، طرائق مدعومة بالوسائل...

3-تصنيف طرائق التدريس على أساس عدد المتعلمين مثل: التعلم التعاوني ...

4-تصنيف طرائق تدريس على أساس الاتجاه التربوي، بمعنى المرجعية الفلسفية والتربوية التي تقوم عليها مثل: طرائق العرض تتأسس على الفلسفة التقليدية التي تنظر إلى المتعلم على أنهّ متلق (المحاضرة، المناقشة...)

5-تصنيف الطرائق على أساس نوع النشاط المستخدم في التدريس مثل: الطرائق التي تستخدم في تدريس المواد النظرية (المحاضرة، حل المشكلات...)

6-تصنيف طرائق التدريس على أساس مدى مشاركة المتعلم فيها وتنقسم إلى:

6-1-طرائق تدريس يتسم دور المتعلم فيها بالسلبية مثل: المحاضرة...

6-2-طرائق تدريس يتسم دور المتعلم فيها بالإيجابية مثل: المناقشة، المشروع...

الفصل الأول:

طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية

1-مفهوم طريقة حل المشكلات:

تختلف أوجه النظر إلى المشكلة باختلاف زاوية النظر إليها، وهذا يمس تعريفها بالضرورة، إذ تعني في علم النفس قصداً معينا، وفي علم الاجتماع كذلك. وما يهمنا في هذا الموضع هو تعريفها من الناحية التربوية والتعليمية فتعرف بأنها "موقف غامض يحتاج إلى حلّ باستخدام مقدرات عقلية عالية، فالمشكلة مجموعة من العقبات تحتاج إلى تفكير"[1].

وتعرفّ أيضا أنها "حالة أو قضية أو أمر تثير تفكير التلميذ وتشغل ذهنه ولا يجد حلاً فوريا مما يدعوه إلى التفكير، ووضع الحلول لها من أجل الوصول إلى حالة من الارتياح والاقتناع"[2].

نستنتج من التعريفين أنّ كل موقف تعليمي يدعو المتعلم إلى التفكير يعدّ مشكلة تحتاج إلى حلّ. إذًا فكل موقف تعليمي لا يؤدي إلى إعمال العقل لا يعدّ مشكلة تعليمية. ولهذا طريقة حلّ المشكلات تركز على الحلّ وهناك من يسميها طريقة التفكير العلمي.

وتعرّف طريقة حل المشكلات في المنهل التربوي: "أنها مجموع الطرائق والتقنيات والإجراءات التي تعدّ بواسطتها الوضعيات الديداكتيكية وتنظم وتنشط بكيفية تجعل التلاميذ يواجهون مشكلاً ويقومون بعمليات ممنهجة لحلّه"[3].

---

[1]-الوائلي، سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير(بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص77.

[2] - أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ص198.

[3] -المنهل التربوي، ج2، ص724.

وتعرّف أيضا: "وطريقة حل المشكلات هي من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في إيجاد حلول علمية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين في التّصدي لذلك الحل، ويكون دور المدرّس فيها دور الموجه والمنظّم للخبرات التعليمية"[1].

وتعرّف كذلك أنها "نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلّم مشكلة حقيقيّة يسعى لحلّها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات ثم جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتّبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج ...حتى يتحوّل الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية"[2].

وهي كذلك "مجموع الإجراءات التّفصيلية التي يضعها المدرّس أو الطالب لتصوّر مستقبلي يُعتمد أنه حلاً ناجحا من بين حلّين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلّم والتعليم وفق خطوات عملية ومنطقية"[3].

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن طريقة حل المشكلات هي مجموع الخطوات التي يقوم بها المتعلم بعد استثارته بموقف تعليمي يتضمن مشكلة حقيقية تدفعه لتجنيد خبراته السابقة، وربطها بالخبرات الآنية لإيجاد حلّ لها بعد القيام بإجراءات مناسبة ومنسّقة، بتوجيه من المعلّم لتحقيق هدف تربوي ما. إذن تتطلب هذه الطريقة متعلّماً نشطا وفعّالاً، ومعلما كفءً قادرا على صياغة المشكلات وابتكارها بشرط أن تكون مناسبة لقدرات المتعلّمين العقليّة والنّفسيّة والعمرية، وحاجاتهم وميولهم.

وبما أنّ الطريقة عنصر من عناصر المنهاج، فإنّ تغيير المناهج يتبعه حتماً التغيير في طرائق التعليم، ولما انتهجت الجزائر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات اعتمدت بالأساس على طريقة حل المشكلات.

---

[1] -المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص431.

[2] -علي، محمد السيد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص245.

[3] -المسعودي، محمد حميد مهدي وآخرون: بروتوكولات تنويع التدريس في إستراتيجيات وطرائق التدريس، الدار المنهجية، عمان الأردن، ط1، 2015، ص136.

2/الجذور الفلسفيّة لطريقة حل المشكلات :

المقصود بالمرجعيّة الفلسفيّة هي تلك المؤثرات الفكرية الفلسفيّة (الفلسفة الواقعيّة، المثالية، البراغماتية...) التي تكمن وراء الاتجاهات أو النظريات التربوية، أو طريقة في العصر الحديث، وكلها لم تأت من العدم بل كان للفلسفة دور وتأثير كبيرين عليها، ونحن نخص بالذكر هنا المرجعية الفلسفية لطريقة حل المشكلات فقد ظهرت بوادرها في القرن الـــعشرين مع الفيلسوف الأمريكي جون ديوي[1] الذي كان متأثراً بالفلسفة البراغماتية التي بدأت مع بيرس ووليام جيمس وطورها جون ديوي وقبلها كان لصيقاً بالفلسفة الهيجليّة.

وإذا ما تقصينا كذلك جذور البراغماتية وجدناها تعود إلى الفلسفة اليونانية (المدرسة السفسطائية، سقراط، الرواقية، الأبيقورية). ومن أهمّ مبادئ البراغماتية:

1-" إن كلّ شيء يتغير وأنه لا يوجد ثبات أو سكون في ميداني المادة والعقل، والفكر نفسه أداة مسخرة من أجل العمل، ولا يبدأ الإنسان في التفكير إلّا حين يصطدم بصعوبات ماديّة وبالتالي فإنّ الأفكار ليس لها إلّا قيمة أدائيّة أو وسائليّة فقط"[2].

---

[1] جون ديوي فيلسوف وتربوي أمريكي ولد في فرمونت الأمريكية في 1859/10/20، نشأ في أسرة متوسطة، كانت أمه مثقفة لذا نشأ محبا للقراءة، تعلم حتى حصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة عام 1884، ونظرا لطبيعة تخصصه في الجامعة درس الكثير من الفلسفات من أهمها فلسفة هيجل، ثم اتبع الاتجاه البراغماتي، واهتم ديوي كذلك بالتربية وأصبح رئيسا لقسم الفلسفة والتربية وعلم النفس في شيكاغو، ومن هنا بدأت ثورته التربوية، له مؤلفات عديدة منها: علم النفس والمنهج الفلسفي، المدرسة والمجتمع، الخبرة والتربية، الفلسفة والحضارة... ينظر ديوي ،جون : المدرسة والمجتمع، ترجمة: الرحيم ،أحمد حسن ، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط2، 1978، ص06. وينظر كذلك الأهواني، أحمد فؤاد: جون ديوي، دار المعارف، القاهرة، ط3، ص15-22.

[2] –السورطي، يزيد عيسى: تأثير الفلسفة البراغماتية على التربية العربية، مجلة الدراسات العلمية التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن، 2008، مجلد35، ص592

2-إنّ المعرفة حسبهم تنتج عن تفاعل الكائن مع بيئته، أو عن الخبرة التي تتم معالجتها بالذكاء الذي هدفه حل المشكلات بطريقة فعّالة.

3-المعارف ليست حقائق ثابتة وإنّما يجب التّجريب وهذا باستخدام الأسلوب العلمي بواسطة حل المشكلات.

وعليه فالمعرفة البراغماتية تكتسب بالخبرة والطريقة التجريبية، والتفكير[1]

ويستشف من خلال دراسة مبادئ الفلسفة البراغماتية أن الإنسان عندما يواجه مواقف ذات مشكلات يستدعي عقله للتفكير، ويستعمل طرق التفكير العلمي (الفرضية، التجربة، النتيجة والتعميم).

واستقى جون ديوي أفكاره من هذا الاتجاه الفلسفي إذ يقول:" إن التفكير ينشأ بسبب الأوضاع التي لا تزال سائرة غير كاملة، فكأنّنا نقول إنّ التفكير ينشأ عندما تكون الأشياء غير محقّقة أو في موضع شكّ أو إشكال، فالشيء الكامل المهيّأ وحده هو المضمون المحقّق. أمّا حيث يوجد التفكير فهناك التريث والحيرة، وغاية التفكير هي الإعانة على التوصّل إلى نتيجة...فإنّه مادام الوضع الذي يحدث فيه التفكير مشكوكا فيه فالتفكير إذا عمليّة بحث وتحقيق وفحص للأشياء"[2].

ويضع جون ديوي خطوطا عامّة للخبرة التفكيرية وهي[3]:

-الشّك والاضطراب والخبرة الناجمة من أنّ الفرد يجد نفسه في وضع منقوص لم تحدّد بعد طبيعته على وجه التمام.

---

[1] -ينظر: الحزيمي، يحي بن صالح: الفلسفة البراغماتية بين ضعف المنطلقات الفكرية ونجاح التطبيقات التربوية (دراسة نقدية)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد6، ع 5، حزيران 2017، ص185.

[2] -ديوي، جون: الديمقراطية والتربية (مقدمة في فلسفة التربية)، تر: عفراوي، منى وميخائيل، زكريا: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2 ،1994، ص154.

[3] - ينظر: نفس المرجع، ص 156، 157

-حدس الفرد لما يمكن توقّعه.

-الإحاطة الوافيّة أي الفحص والتفتيش والكشف والتحليل لكل الاعتبارات التي يمكن الوصول إليها والتي تحدّد المشكلة.

-ما ينجم عن ذلك من توسيع للفرض حتى يصبح أكثر دقة، وذلك باتّفاقه مع عدد أكبر من الحقائق.

-العزم على اتّخاذ الفرضيات المرسومة (المصاغة من قبل المتعلمين) خطة للعمل، وتطبيقها على الأحوال الحاضرة أي القيام بعمل ظاهر بغية التوصل إلى النتيجة المتوقعة وامتحان الفرضيات بذلك.

وإذا قرأت لجون ديوي تجده يتحدّث كثيراً عن التفكير وأهمية تفاعل الفرد مع بيئته، وأهمية الخبرة في تكوين المعارف، ونلاحظ أنّ كلّ أفكاره الفلسفية أصبحت فيما بعد أفكارا تربوية تبناها هوَ بالدرجة الأولى في كتبه التربوية مثل: الديمقراطية والتربية، والمدرسة والمجتمع

إذ قال في كتابه الثاني المدرسة والمجتمع: إنّ العلاقة بين المدرسة والمجتمع يجب أن تكون وطيدة. بحيث تكلم عن أهمية ربط المدرسة بالمجتمع من خلال نوع التعلّمات التي يجب أن يتلقاها المتعلم والتأكيد على كيفية تلقيه لها ليواجه المتعلّم المشكلات التي تواجهه خارج المدرسة بحكمة.[1] وهذا ما تدعو إليه الوظيفية في التربية .

ونادى ديوي بضرورة اعتماد المدرسة على نشاط التلاميذ واشتراكهم في العمل حتى تكون المدرسة صورة مصغرة للحياة الاجتماعية، وحتى يكون للعلوم المختلفة التي يدرسها كاللغة، والحساب... لها معنى واقعي مستمد من الحياة وليست مجردّ نظريات تقرأ في الكتب وتحفظ عن ظهر قلب دون أن يستبين

[1] -ينظر: المدرسة والمجتمع، ص 95.

التلميذ ما لها من صلة بالحياة الاجتماعية[1]. وقد تبنتها النظريات التربوية وخاصة المعرفية البنائية منها بالدرجة الثانية.

ونخلص أن كل الأفكار الفلسفية السّابقة تجسّدت في طريقة حل المشكلات انطلاقا من تعريفها إلى خطواتها الإجرائية وصولا إلى شروطها وتطبيقها في المجال التربوي.

3/نظريات التعلم وعلاقتها بطريقة حل المشكلات:

3-1-النظرية السلوكية:

إذا تحدثنا عن النظرية فإننا سنتحدّث عن نظرية الارتباط لثورندايك حيث تقوم على أساس المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي[2]:

- وضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما كمحاولة الهرب من مكان يحبس فيه.

-رتّب توجهات الإنسان أو الحيوان.

-اختر الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة.

-مراقبة السلوك.

-تسجيل السلوك في صورة كمية.

ويرى هذا الاتجاه أن السلوك يتضمن عمليات المحاولة والخطأ، ومعنى ذلك أنه عندما يصادف الإنسان مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات وردود الأفعال التي يمتلكها.

3-2-النظرية الجشطالتية:

---

[1] -جون ديوي، ص 46، 47.

[2] -ناصف، مصطفى: نظريات التعلم (دراسة مقارنة) تر: علي حسين حجاج، دار عالم المعرفة، د ط، ص22.

يؤكد هذا الاتجاه أن حل المشكلات عملية معرفية تتطلب الاستبصار ويعتمد الاستبصار على إدراك أجزاء الموقف وتنظيمها معاً في علاقة إذ يأتي الاستبصار عندما تنتظم الأجزاء بشكل يسمح بإدراكها وبالتالي يحلّ المتعلم المشكلة مباشرة دون محاولات خاطئة مثل السلوكيين، إذا التعلم بالاستبصار تعلمّ تنظيمي في المجال الإدراكي مرة واحدة[1]، بمعنى أن المتعلّم يدرك العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف وبالتالي حل المشكلة.

3-3-النظرية البنائية:

يعدّ جان بياجيه من المنظّرين الأساسين لهذه النظرية وقد أسهم في تنمية مفهوم البناء المعرفي والذي يعتمد على قدر كبير من التعليم المعاصر القائم على المشكلة، فقد اهتم بكيفية تفكير الأطفال والعمليات المرتبطة بالنمو العقلي، ولقد أكّد بياجيه في تفسيره وشرحه لنمو العقل عند الأطفال الصغار أنهم بطبيعتهم محبين للاستطلاع. وهذا الاستطلاع يثير دوافعهم لكي يبنوا على نحو نشط تمثيلاتهم وتصوراتهم في عقولهم عن البيئة ومع تقدمهم في النمو والعمر يكتسبون قدراً أكبر من اللغة، على أيّة حال يحتاج الأطفال إلى فهم بيئتهم وهذه الحاجة تدفعهم إلى البحث والاستقصاء[2].

وخلاصة القول أن بياجيه هو من أسّس للتعلّم البنائي الذي يقوم على حلّ المشكلات، إذ قال في شأن الطرق النشطة "إن المبدأ الأساسي للطرق النّاشطة التي لا يستطيع إلاّ أن يستوحي من تاريخ العلوم وعليه أن يتبع الشكل التالي: إن الفهم يعني الاختراع وإعادة البناء، لا تستطيع التربية إلّا أن تكون ناشطة وغير موجهة ولا يعني عدم التوجيه الترسل والاسترسال ،بل العمل الفعلي عند الطفل على أساس نشاطه والتوجيه الخفي حتى بدون تحديد أطر للحلول الجاهزة والمحضّرة مسبقا، فاللّوم الكبير الذي نوجهه للتربية كونها تبحث دائما عن الحفظ والتكرار أكثر مماّ تبحث عن العقل والاكتشاف"[3].

---

[1] -ينظر: قطامي، يوسف: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013، ص102.

[2] -ينظر: جابر، عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة ط1، 1999، ص143.

[3] -شربل، موريس: التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1986، ص230.

4-الخطوات الإجرائية لطريقة حل المشكلات:

تستند طريقة حلّ المشكلات إلى خطوات واضحة نوجزها فيما يلي:

*أوّلا: الشعور بوجود مشكلة:

"إذ إنّ الشعور بالمشكلة الحقيقيّة من مستلزمات التفكير العلمي السليم الذي يساعد على إثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم في إيجاد حلول منطقية"[1].

والمدرّس الناجح هو القادر على فتح شهية التلاميذ بشرط أن تكون الوجبة مناسبة لهم.

*ثانيا: تحديد المشكلة:

"يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة، ومعرفة أبعادها وخصائصها، ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدة أسئلة"[2].

*ثالثا: فرض الفرضيات:

وهي مجموعة التّصورات التي يضعها المتعلمون، وهي خطوة فاعلة في التفكير العلمي، لها دلالة خاصّة حيث إنها تثبت أن المتعلّم متفاعل مع المشكلة، ويسعى لحلّها بأي طريقة.

وطرح الفرضيات ليس بالأمر الهين فهو الآخر "يتطلب مهارة تستخدم من أجل تشكيل أو طرح حلول تجريبية لمشكلة ما، واختيار فاعليتها وتحليل نتائجها"[3].

وفي هذه المرحلة يجمع المتعلم معلومات وحقائق تعينه على فهم المشكلة بصورة أوضح.

---

[1] -بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، ص136.

[2] زاير، سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1 ،2014، ص 305 .

[3] -المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص216.

*رابعا: جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها:

بعد فرض الفروض يقوم المتعلمون بجمع البيانات أو المعلومات حول المشكلة باستعمال وسائل وأدوات مختلفة قد تكون ملاحظة، أو مقابلة أو اختباراً أو غير ذلك، ثم تنظّم هذه المعلومات وتعرض بمساعدة المعلّم وتوجيهه، أو مساعدة المتعلّمين لبعضهم البعض، وتستبعد البيانات التي لا تمتّ بأيّ صلة للمشكلة[1].

*خامسا: تحقيق الفروض:

ومعناها تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر، حتّى يصل الطلبة للحلّ الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة[2].

*سادسا: الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق):

بعد اختيار الفرضيات واختيار التّصوّر المناسب لحلّ المشكلة يتم تحقيق الحلول التي تمّ التوصل إليها للتأكد من صحتها، ثم تعميم هذا الحلّ في ضوء النتائج المتحصل عليها.

5-شروط طريقة حل المشكلات:

فضلاً عن تتبّع الخطوات الإجرائية للطريقة تتطلب كذلك توفر مجموعة من الشروط لتحقّق الأهداف المرجوة وهي كالآتي:

[1] -ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص433 ،434.

[2] - ينظر: خوالدة، أكرم صالح محمود: اللغة والتفكير الاستدلالي، دار حامد، عمان، د ط، ص 240

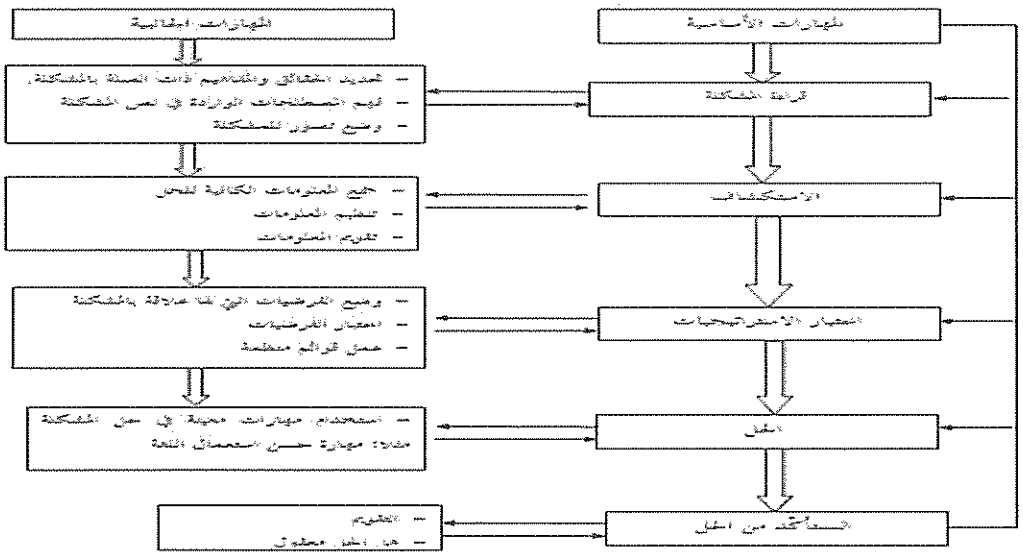
1-"أن تكون المشكلة المختارة واقعية، وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والتلاميذ على السواء، مرتبطة بموضوع الدراسة حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب"[1].

2-يجب أن تكون غنية من الناحية العلمية.

3-"أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم لأن عدم مناسبة المشكلة لقدرات الطلبة ستولّد الإحباط لديهم، وبالنتيجة يؤدي ذلك إلى انسحابهم من الموقف التعليمي"[2].

6-المهارات التي تتطلبها طريقة حل المشكلات:

تتطلب طريقة حل المشكلات مهارات أساسية وأخرى جانبية نلخصها في المخطط الآتي[3]:



[1] – مناهج اللغة العربية وطرائق التدريس، ص 304.

[2] –نفس المرجع، ص 304 .

[3] ينظر: الحيلة، محمد محمود: طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2016، ص307.

7- إيجابيات طريقة حل المشكلات :

تتميز هذه الطريقة بعدّة مزايا تجعل تعليم اللّغة العربية تعليما وظيفيا اتّصاليّا، وهذا ما تنادي به الإصلاحات التربويّة، ويمكن حصر إيجابياتها في النقاط الآتية[1]:

1-تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة.

2-تدريب المتعلّمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

3-تشجيع طريقة حل المشكلات على اتّخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقداً موضوعيّا والدقة في اختيارها أو إهمالها.

4-تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتّحليل والاستنتاج بحيث يصبح المتعلمون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقرّرة.

5-تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم على بذل الجهد الذي يؤدّي إلى حلّ المشكلة.

6-تنمّي في المتعلّم روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية مع أقرانه.

كما لا يمكن أن ننكر أن اكتشاف المعرفة ذاتيّا يعمل على ترسيخها وفهمها فهما جيدا، وتقضي على الرتابة والملل اللّذين نجدهما في العملية التعليمية التقليديّة.

والدراسات العلمية تشير إلى أنّ المخ الذي يشتغل ذهنياً يظل الأذكى، والأكثر مرونة، والأطول عمراً، ولذلك تعتبر طريقة حل المشكلات تمريناً ذهنيا ينشّط مخ المتعلم[2].

---

[1] - مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص306.

[2] -ينظر: إيريك، حسين: التعلم المبني على العقل (العلم الجديد للتعليم والتدريب)، تر: مكتبة جرير، ط1، 2007، ص202.

8-سلبيات طريقة حل المشكلات :

للطريقة سلبيات يمكن إجمالها في النقاط الآتية[1]:

1-تتطلب وقتا طويلاً للتدريب والتطبيق مما يعيق المتعلم من دراسة المقررات الدراسية الأخرى.

2-تسبب فجوة في بناء المادة العلمية بما تحدثه من خلل في بناء المعرفة العلمية والخبرة لدى المتعلم، نظراً لانقطاعه عن متابعة الدراسة لمفردات المادة العلمية طويلا، وهذا يؤدي إلى الإخلال ببناء المحتوى وخبرات التعلم، وهي الاستمرار والتتابع والتكامل خاصة في الوضعية المشكلة الأمّ التي تدوم طويلاً.

3-قد تهتم بقضايا شكلية وتهمل الجوهر.

لا تنقص هذه السلبيات القليلة من أهمية طريقة حل المشكلات وتطبيقها كونها سلبيات يمكن التغلب عليها من خلال تعويد المتعلمين وتدريبهم على حل مشكلات أمّ مرورا بوضعيات مشكلة جزيئة مما يساعدهم على ربط التّعلّمات بعضها ببعض.

9-عوائق طريقة حل المشكلات:

قد لا تحقق الطريقة الأهداف المرجوة منها، وبالتالي نحكم مباشرة على فشلها دون النظر في الأسباب التي أدت إلى التعثر، فالأسباب قد يكون المسؤول عنها المتعلّم، أو المعلّم، أو قد يكون الخلل في الخطوات الإجرائية وهذه العوائق هي:

-"تعددّ الفرضيات فيندفع المتعلم في البداية نحو الفرضية الأسهل التي تتوفر في الذهن، وليس الفرضية الأقرب إلى الصواب. ولصعوبة تجربة أكثر من فرضية واحدة في الوقت الواحد يبدأ باختيار فرضيات بشكل متتالٍ واحدة تلو الأخرى"[2].

---

[1] – طرائق التدريس وإستراتيجياته، ص313.

[2] –الموسوي، عباس نوح سليمان محمد: علم النفس التربوي (مفاهيم ومبادئ)، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015، ص146.

-نقص دافعية المتعلمين أو انعدامها، وركونهم إلى الكسل وعدم إعمال العقل يعيق حل المشكلات.

-عدم كفاية المدرس، وفشله في صياغة المشكلات يؤثر سلباً على الطريقة.

-صعوبة المشكلة وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلمين يؤدي إلى نفورهم من الطريقة، وقد تؤثر على الجانب النفسي له كالإحباط وشعوره بالعجز أمام الوضعية المشكلة.

-عدم توفر الإمكانات والوسائل المساعدة في المؤسسة.

-سيطرة المعلم، واعتماده على الطريقة الإلقائية ممّا ينجم عنه عدم تريثّه ومنحه وقتا كافيا لتفكير المتعلمين. فجسن شحاتة يرى أن من متطلبات الطريقة منح الوقت الكافي للمتعلمين والسماح لهم بعرض أفكارهم ولو بدت خاطئة أو حتى غريبة أو بعيدة عن الصواب، لأنّ الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير الصحيح، والمعلم عليه أن يناقش هذه الأخطاء وهو بذلك يعطي للمتعلمين فرصة أخرى للتأمل، والتفكير دونما يوقفه عن ذلك[1].

-وتوجد عوائق أخرى تعود إلى كثافة المقررات الدراسية مما يعيق التدريس بطريقة حل المشكلات لأنها تتطلب وقتا تقريبا يقاس بضعف الوقت الذي تستغرقه عملية التعليم بالطرائق التقليدية خاصة الإلقائية منها.

10-أثر استخدام طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية:

لقد دلّت التجارب على نجاعة طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية، ودحضت كل الأقاويل التي تدّعي أن هذه الطريقة لا تصلح لتدريس اللغة العربية بقدر ما تصلح لتدريس المواد العلمية كالرياضيات أو العلوم وغيرها.

[1] - ينظر: شحاتة، حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3 ،1997، ص66.

وإذا ما قارنا بين الطريقتين التقليدية (التلقينية) وطريقة حل المشكلات نجد أن البون شاسع بينهما فالأولى لا تتحدى تفكير المتعلمين ولا تثير دافعيتهم، أمّا الثانية فهي تدفعهم إلى التفكير وتعزّز ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم أكثر إنتاجا. كما أنّ لها الأثر البالغ في فهم دروس اللغة وربط المتعلم بواقعه.

عندما نضع المتعلم في وضعية مشكلة فإنّنا بالدرجة الأولى نجعل مادة اللغة العربية مادة حيوية تحتاج إلى التفكير والتحليل، وهذه الوضعية هي التي تغوص به في أعماق الدرس فيصبح متتبعا له دون كلل ولا ملل بشكل إرادي لا إجباريّ.

وطريقة حل المشكلات لها الأثر البالغ في تنمية التفكير الإبداعي والتأملي، والتفكير الناقد، والتفكير الاستدلاليّ فضلاً عن تنمية مهارات اتّخاذ القرار خاصة إذا كانت الوضعيات المشكلة متعلقة بواقع المتعلم وبيئته.

ولنتبيّن أثر هذه الطريقة أكثر نقوم بإجراء تطبيقين عمليين لدرس القواعد النحوية التطبيق الأوّل بطريقة حل المشكلات والتطبيق الثاني بالطريقة التلقينية.

كما لا يخفى على أيّ مدرّس أنّ الهدف من تدريس القواعد النحوية ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم. لذا وجب على مدرس اللغة العربية أن يربط الموقف الذي يدرس فيه التلميذ النحو بالمواقف التعبيرية التي يحتاجها في حياته اليومية. وهذا يتطلب منه تدريس هذه القواعد النحوية عن طريق محاولة التلاميذ لحلّ مشكلة واقعية.

لقد تمّ التطبيق العملي على درس الأعداد المعطوفة والعقود في قسم السنة الرابعة متوسط، ونحن نعلم أن المتعلمين بحاجة إلى معرفة القوانين التي تجعلهم يستخدمون العدد استخداما لغويا صحيحا، فمعرفة مواطن تذكير الأعداد وتأنيثها وعلاقة العدد بالمعدود، وحالات المفرد والمثنى والجمع أمر هام للغاية يحتاجه في حياته اليومية مثل كتابة تقرير أو ملء صك بريدي....

وقبل هذا الدرس قد أخذ المتعلم في السنة الثانية الدروس الخاصة بالأعداد بمعنى أن لديه خبرات سابقة سوف تساعده على حل المشكلة.

وللأستاذ الحرية في اختيار الوضعية المشكلة شريطة أن تتوفر على المعايير والشروط التي ذكرناها سابقا. وقد وقع اختيارنا للوضعية المشكلة التالية:

أثناء زيارتك الى مكتبة المؤسسة، وجدت العامل يكتب تقريراً ويمزق آخر، فسألته عن السبب فقال لك: لقد كلّفت بكتابة تقرير حول وضع الكتب والموسوعات في المؤسسة واشترط علي كتابة الأرقام بالحروف، وأنا لا أجيد قواعد اللغة العربية فهلّا ساعدتني يا بنيّ، فتدخل تلميذ آخر وقال: أنا أجيد هذه القواعد. فقلت له: اكتب أنت وأكتب أنا ونرى أيّنا يجيد هذه القواعد.

وبعد تقديم هذه الوضعية بإمكان المعلم أن يفوج التلاميذ ويبعث فيهم جوًّا من المنافسة، ويكتبوا أعداد النص الآتي بالحروف.

في مكتبة المؤسسة (190) كتابا، و(29) قاموساً، و (43) مجلة، و(50) موسوعة، وقد أعارت منها (25) كتابا، و(04) قواميس، و(11) مجلة، و(03) موسوعات.

وبعد الانتهاء من هذا العمل نرى أنّ كل فوج قد صاغ فرضيات لكتابة الأعداد بالحروف ونطلب منه تسجيل فرضياته على السبورة، وتكون على الشكل الآتي:

الفرضية الأولى: في مكتبة المؤسسة مئة وتسعون كتابا، وتسع وعشرون قاموساً، وثلاث وأربعين مجلة، وخمسون موسوعة، وقد أعارت منها خمس وعشرون كتابا، وأربع قواميس، وأحد عشرة مجلة وثلاث موسوعات

الفرضية الثانية: في مكتبة المؤسسة مئة وتسعين كتابا، وتسعة وعشرين قاموساً، وثلاثة وأربعون مجلة، وخمسين موسوعة، وقد أعارت منها خمسة وعشرون كتابا، وأربعة قواميس، وإحدى عشرة مجلة، وثلاثة موسوعات.

الفرضية الثالثة: في مكتبة المؤسسة مائة وتسعون كتابا، وتسعة وعشرون قاموساً، وثلاث وأربعون مجلة، وخمسين موسوعة، وقد أعارت منها خمسة وعشرين كتابا، وأربعة قواميس، وإحدى عشر مجلة، وثلاثة موسوعات.

والخطوة الموالية هي أن كل فوج يثبت صحة فرضيته وهذا بتحكيم القواعد، وهنا نرى أنّ المتعلم يستحضر القواعد الخاصة بالعلاقة بين العدد والمعدود من ناحية التذكير والتأنيث، ويبرر كذلك متى يكتب خمسون ومتى يكتب خمسين، ومنه يستنتج القاعدة ويعممها. وبهذا نكون قد جعلنا المتعلم يفكر ويبني معرفته بنفسه وبتوجيه من المعلم.

أما التطبيق العملي الثاني فيتمثل في كتابة أمثلة تتضمن أعدادا مكتوبة بالحروف كتابة صحيحة على السبورة مباشرة، ويلقّن دون وضعه في أي تساؤل أو وضعية مشكلة متى يطابق العدد المعدود ومتى يخالفه ويكتب الاستنتاج. وشتان بين التطبيق العملي الأول والتطبيق العملي الثاني.

ولا يقتصر أثر هذه الطريقة في تعليم النحو فحسب. بل كذلك لها أثر في تعليم البلاغة، ودراسة النصوص وتحديد أنماطها، وتعليم العروض مثل وضع التفعيلات وتحديد البحر على شكل فرضيات تصاغ من قبل المتعلمين ثم التحقق منها حتى الوصول إلى الحل الصحيح.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية حول واقع تعليم اللغة العربية بطريقة حل المشكلات

تمهيد:

مجال التربية والتعليم من أهم المجالات المساهمة في تطوير الدول لذا حظي بالاهتمام من طرف المخططين التربويين وذلك بغية إصلاح المنظومة التربوية. ولقد تعدّدت الاستراتيجيات المتّبعة في التدريس بدءاً من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات، وتتميز هذه الأخيرة باعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلّمية، ومن أهم طرقها حلّ المشكلات التي أقرّها منهاج اللغة العربية، فضلاً عن حضورها بقوة في الوثائق التربوية.

أوّلا: طريقة حل المشكلات في الوثائق التربوية:

1/منهاج اللغة العربية:

وجدنا في منهاج اللغة العربية توصيات تتعلق بهذه الطريقة وهي كالآتي:

-"إنّ المقاربة بالكفاءات ترتكز على النظرية البنائية الاجتماعية كخلفية علمية ولذلك فإن التعلّمات في هذه المقاربة يبنيها المتعلم بنفسه فيتمكّن من بناء وتنمية كفاءات التحليل والتركيب والاستنتاج وبالتالي حل المشكلات"[1].

2/دليل استخدام كتاب اللغة العربية:

أشير إلى طريقة حل المشكلات في أدلة التعليم المتوسط في مواضع متنوعة ومتفرّقة فهي تعرّف الوضعية التعلمية "بأنها موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكّم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى"[2].

كما ورد في الدليل كيفية صياغتها "يقوم المعلم في الوضعيّة التعلّمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلّم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق

[1] -مناهج مرحلة التعليم المتوسط2016 ، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ص52.

[2] -دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص30.

النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكاليّة المطروحة. ويمكن أن تأخذ هذه الوضعية أنماطاً عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز بين ثلاث أنماط هي: الوضعية المشكلة، المناقشة، والمشروع"[1].

3/الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية:

تعرف الوضعية المشكلة التعلّميّة في الوثيقة المرافقة بما يلي:

"هي وضعية تعلّمية يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل فهي وضعية تعلّمية واقعية ذات دلالة، تدعو المتعلم إلى الحيرة والتساؤل، واستعمالها المبني على النشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة أو المشكلة التي ينبغي حلّها. ويشترط فيها أن تكون: شاملة، وواقعية ومركبة"[2].

تتغيّر و تتجدّد الوثائق التربوية تبعا لتغير المناهج التربوية الجديدة وتطورها التي تخضع دوريا للضّبط والتصحيح والتحسين الذي يفرضه التقدم استجابة لمتطلبات المجتمع ، ولما تفرضه علينا العولمة اليوم .وهذه الوثائق مقدّمة بالدرجة الأولى للمعلّمين من أجل تيسير قراءة المناهج الجديدة وتوضيح التصورات التي بنيت عليها ،وتشرح المفاهيم وتعرّف المعلّم بالمصطلحات الجديدة .فلا يمكن له أن يفهم هذا الجديد من المناهج ما لم يطّلع عليها ويستوعب مضمونها ويقتنع بفائدتها في إرشاده إلى كيفية التعامل مع المناهج الجديدة والكتاب المدرسي .

وطريقة حل المشكلات مشار إليها في هذه الوثائق التربوية سواء في القسم النظري الذي يعرّف بالمفاهيم ويشرح المصطلحات الجديدة، وقد وجدنا مصطلح التدريس بالوضعيات المشكلة من أهمّ المصطلحات التي نالت شرحا وافيا وتعريفا دقيقا فيه. أو القسم العملي الذي فيه نماذج تطبيقية يهتدي بها المعلم إلى فهم ما جاء في القسم النظري وفيه اهتمام بالوضعيات المشكلة بكل أنواعها مع وجود نماذج واقتراحات لها للاستئناس بها فقط. إذ يفضّل أن يقوم المعلم بصياغة وضعيات مشكلة بنفسه شريطة أن تكون مناسبة للمقام الذي هو فيه.

---

[1] –دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص30.

[2] –الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)، وزارة التربية الوطنية، ص4.

والتدريس بالوضعية المشكلة مصطلح واضح وجليّ ومصرّح به في الوثائق التربوية جميعها ظهر مع ظهور المقاربة بالكفاءات (الجيل الأول)، وزاد التأكيد عليها في مناهج الجيل الثاني.

إذاً طريقة حل المشكلات تسمى في منظومتنا التربويّة بيداغوجيا حل المشكلات، وتستعمل أكثر في الوثائق التربوية. أما في التطبيق فتدعى الوضعية المشكلة، وتكون على شكل وضعيات جزئية خاصة بنشاط ما تحلّ في نهايته، أو وضعيات أمّ مرتبطة بالمقاطع التعلّمية، وتحلّ تدريجياً خلال أسابيع دراسة المقطع.

وتعرف الوضعية المشكلة الأمّ "أنها وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التعلّمات، مرتبطة بالكفاءة الختامية للميدان، والغرض منها استثارة المتعلم، وهي مهمة تتطلب تجنيد (توظيف) معرفة أو معرفة إجرائية أو كليهما...وهي تأتي بعد مراقبة المكتسبات القبلية التي بعد التّقويم التشخيصي"[1].

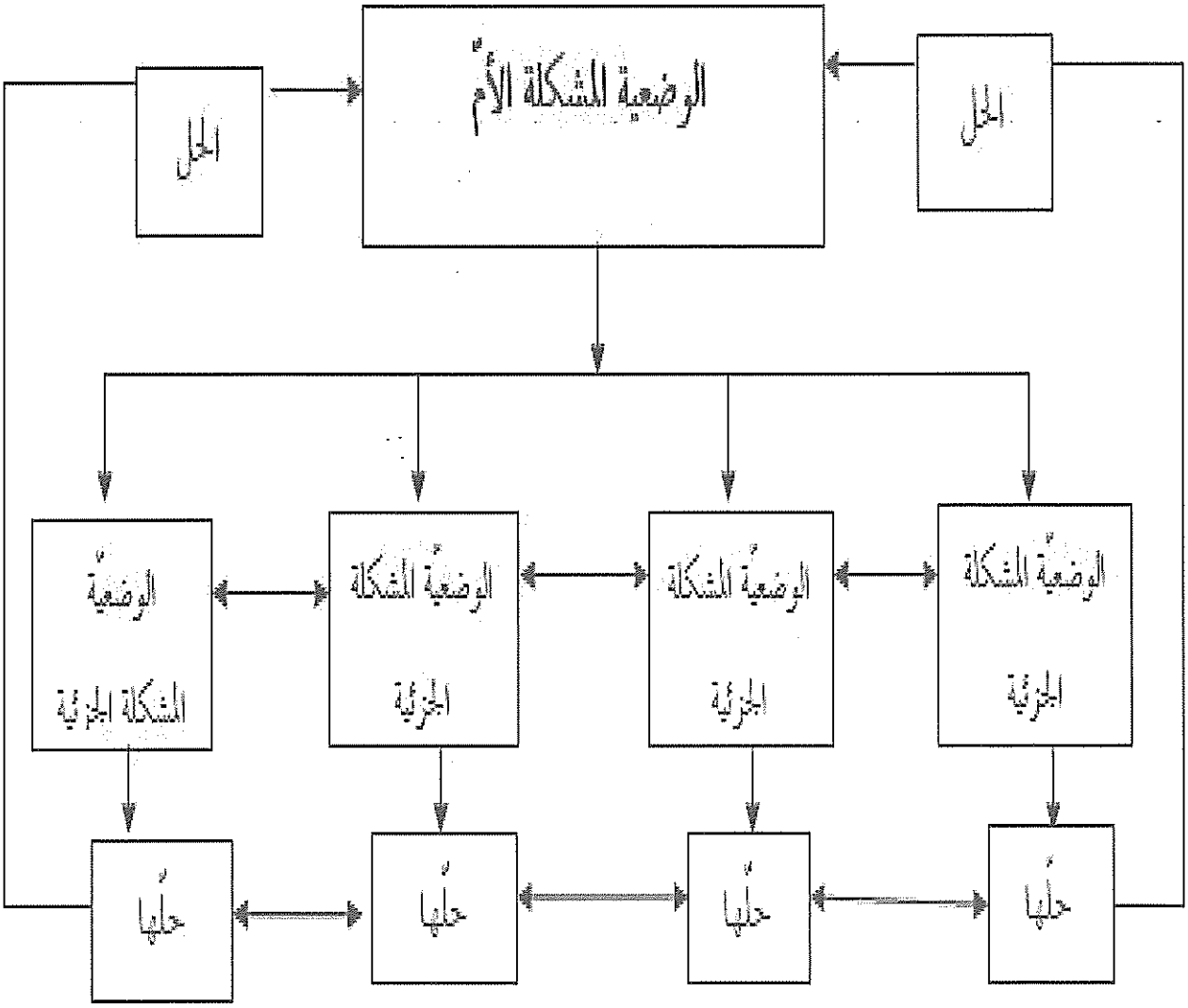
أما الوضعية المشكلة الجزئية فهي: "وضعية منظمة تستدعي صياغة فرضيات عمل جديدة ويجد المتعلم نفسه مجبراً على استعمال قدراته العقلية الذّاتية واستنباط حلول جديدة، جمع معارف مشتّتة، تجريب وسائل لم يفكر فيها من قبل، توقظ الدّافعية والفضول عنده"[2].

والهدف منها خلق فضاء يسمح بالتّأمل والتّفكير والتّحليل، وبلوغ درجة عالية من فعالية التعلّم لدى أكبر عدد من التلاميذ من أجل تجويد التّعلّم.

[1] -شطة، عمر: مفاهيم أساسية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مطبعة رويغي، ط2 ،2017، ص30.

[2] -نفس المرجع، ص47.

والمخطط الآتي يوضح لنا العلاقة بين الوضعية المشكلة الأمّ والوضعية المشكلة الجزئية.



ثانيا: منهجية الدراسة:

1-منهج الدراسة:

اعتمدت في هذا الفصل من الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، وهذا المنهج هو "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. وهو لا يقف عند حدود وصف

الظاهرة وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحللّ ويفسرّ ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى "[1].

وعلى وجه التحديد اعتمدت نوعا منه يدعى بالمسح التعليمي الذي يغطي جانب المناهج وطرائق التدريس.

2-الحدود الزمنية للدراسة:

أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2019/2018.

ونظراً لقصر فترة الموسم الثالث تعمدت القيام بالزيارات الميدانية خلال الفصلين الأول والثاني من الموسم الدراسي 2019/2018، يعني من شهر أكتوبر إلى شهر فيفري من نفس الموسم بشكل متفرق.

3-الحدود المكانية للدراسة:

تمّ إجراء هذه الدراسة على مستوى عدة مؤسسات تربوية ببلدية تاجموت، ومؤسسة واحدة بولاية الأغواط (أوكيد علال)، هذا بالنسبة للزيارات الميدانية، أماّ توزيع الاستبانة فقد شمل عدّة مؤسسات بولاية الأغواط وبلدية تاجموت وقصر الحيران. ووادي مزي.

4-مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من خمسة عشر أستاذاً بالتعليم المتوسط بالنسبة للزيارات الميدانية، ووزّع الاستبيان على ثماني متوسطات بمعدل خمسين أستاذا.

5-أداة الدراسة:

استعملت في هذه الدراسة أداتين هما:

5-1-الزيارات الميدانية: خصصتها لزيارة أساتذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية للسنوات الأربعة.

[1] -العزاوي، رحيم يونس: مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط1، 2008، ص97.

5-2-**الاستبانة:** تمّ إعداد استبانة تضمنت عشرة أسئلة خاصة بواقع استعمال طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

ثالثا: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

1-تحليل نتائج الاستبانة وتفسيرها:

تعدّ الدراسة الميدانية بأي شكل من أشكالها شقّا هاما في البحوث التربوية وهي منفذ لتحري الحقائق قصد الوصول إلى إجابات على إشكالية البحث والتأكّد من صحة فرضياته أو نفيها.

وانطلاقا من هذه الاعتبارات اعتمدنا على أداتين، هما: الزيارات الميدانية وسنقوم لاحقا بتشخيص وتقويم بعضها، أمّا الثانية فهي الاستبيان و" هو عبارة عن صحيفة أو كشف يتضمن عددا من الأسئلة تتصل باستطلاع الرأي أو بخصائص أية ظاهرة متعلقة بنشاط اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي أو فني. ومن مجموع الإجابات عن الأسئلة نحصل على المعطيات الإحصائية التي نحن بصدد جمعها"[2]. للإجابة على الفرضيات التالية:

- طريقة حل المشكلات لا تطبّق في تعليم اللغة العربية.
- الأساتذة لم يتلقوا تكوينا يخص هذه الطريقة.
- طريقة حل المشكلات مناسبة لتعليم اللغة العربية.

وبغية رصد الواقع التعليمي قمنا بتوزيع سبعين استبانة على العينة المقصودة وهي أساتذة التعليم المتوسط، ولم تصلنا إلا خمسون استبانة، ضمناها عشرة أسئلة ستة منها مغلقة درسناها بالأسلوب الإحصائي وسنعرضها في جداول لاحقا، أما الباقي فكان أسئلة مفتوحة حاولنا دراستها من خلال الاطلاع على أجوبة الأساتذة وتصنيفها يدويا، وقد سجلنا الملاحظات الآتية:

السؤال 1: أقرّ منهاج اللغة العربية لجميع سنوات التدريس بطريقة حل المشكلات أو ما يسمى بالوضعية المشكلة. ماذا تعرف عن هذه الطريقة؟

[2] البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد: أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع تحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج SPSS)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص22.

الكثير من الأستاذة لا يفقه مفهوم الطريقة، ويعتبرها تمهيدا، أو مجرد سؤال يطرح ويجيب عنه المتعلم، إذ حدّد عشرة أفراد فقط من العينة مفهومها من مجموع خمسين أستاذا.

السؤال 2: إذا كنت تطبقها فما هي إيجابياتها؟ وماهي سلبياتها؟

أجمع الأساتذة على أن للطريقة إيجابيات أهمها:

- دفع المتعلم للبحث والتقصي.
- تشجيع المتعلم على التفكير العلمي.
- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- تخلصنا من التلقين.

أمّا السلبيات فجميعهم لم يذكروا سلبية منطقية للطريقة، وذكرهم أن الوقت لا يسمح لأن البرنامج مكثف هذا يعد مبرّرا لعدم تطبيقها لا سلبية لها. وقد طرحنا هذا السؤال بعده (ما مبررات عدم تطبيقها). فكانت إجابة أحد عشر أستاذا من خمسين أستاذا على النحو الآتي:

- التكوين غير كاف وأن هذه الطريقة لا تناسب اللغة العربية بل تناسب العلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات.

عرض نتائج الجداول وتفسيرها:

السؤال الأول: ما هو عدد سنوات خبرتك المهنية في التعليم؟

الجدول الأول:

السنوات	التكرارات	النسبة المئوية
من (1-5) سنة	09	%18
من (6-10) سنة	25	%50
من (11-15) سنة	09	%18
من 15 سنة فأكثر	07	%14
المجموع	50	%100

نسبة الأساتذة حديثي العهد في التعليم، والذين يفترض أنهم تكونوا حسبما تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، وهو التدريس بالوضعيات المشكلة.

تتراوح نسبتهم على التوالي (50%، 18%، 18%)بمجموع:(86%) بمعنى أنه إذا تلقوا تكوينا يخص هذه الطريقة فلا مبرّر لعدم تطبيقها.

أمّا الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من (15-30 سنة) فنسبتهم (14%)ومن الصعب عليهم تطبيق المقاربات الحديثة لأنهم تعوّدوا على غير ذلك، والبعض لا يتقبلها. وهذا على حدّ قولهم.

السؤال الثاني: هل تطبّق طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية؟

الجدول الثاني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%12
لا	30	%60
أحيانا	14	%28
المجموع	50	%100

من الجدول نلاحظ أن احتمال عدم تطبيقها طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية نسبته كبيرة (60%) في حين الاحتمال "نعم" نسبته ضعيفة (12%)، والاحتمال الثالث "أحيانا" نسبته (28%)، ويبقى هذا الاحتمال الأخير مجاله مفتوح لأننا لا ندري هل الأستاذ يطبق الطريقة مرة في الأسبوع أو مرة في الشهر وإن كان يطبقها بهذا الشكل فهذا قليل جدا مقارنة بعدد ساعات الأسبوع التي يدرسها المتعلم في المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية والتي تتراوح ما بين خمس وست ساعات في الأسبوع.

ونفسّر عدم التطبيق بأحد العوامل الآتية:

-لا يطّلع الأساتذة على الوثائق التربوية بشكلٍ كافٍ.

- لم يكوّن الأساتذة بشكل كافٍ كذلك في مجال الطرائق.

- لم يقتنع بعض الأساتذة بالمناهج الجديدة ويرون أنه لا جدوى منها.

- لا يسمح عدد التلاميذ الكبير في الصف الواحد بتطبيقها.

وهذه النسب تعني أن جميع نشاطات اللغة العربية وميادينها تقدّم بالطريقة التلقينية التي تغيب دور المتعلم باستثناء طريقة طرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل فوري دون تفكير وتأن بالاعتماد على فئة معينة من التلاميذ مما يؤثر سلبا على سيرورة العملية التعليمية التعلمية، في حين أن النظريات التربوية، والمقاربات التي تستند إليها هذه المناهج لا تتلاءم والطريقة التلقينية.

السؤال الثالث: هل تلقيت تكوينا يخص هذه الطريقة؟

الجدول الثالث:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%36
لا	29	%58
أحيانا	03	%6
المجموع	50	%100

من الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة من لم يتلقوا تكوينا يخص هذه الطريقة (58%) وهي تقارب نسبة الذين لا يطبقون هذه الطريقة (60%).

ومنه نستنتج أن عامل التكوين هام وهو أحد أسباب عدم التطبيق. كما أننا سجلنا جهل الأساتذة للمفهوم الحقيقي للطريقة وهذا كذلك يثبت قلة التكوين، أما نسبة من تلقوا التكوين فتقدر ب:(36%) في حين نجد أن من لا يطبقون الطريقة نسبتهم (12 %) وهذا يفسّر بعدم قناعة الأساتذة بالطريقة وتطبيقها في نشاطات محددة من نشاطات اللغة العربية والاحتمال أحيانا يقدر بـــ :(06%).

السؤال الرابع: هل تجد فيها صعوبة؟

الجدول الرابع:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	%42
لا	14	%28
أحيانا	15	%30
المجموع	50	%100

تقدّر نسبة الذين يواجهون صعوبة في طريقة حل المشكلات (42%)ونفسر هذه النتيجة أنها طريقة تحتاج إلى كفاءات عديدة منها: كفاءة صياغة الوضعية المشكلة، كفاءة التحكم في خطوات الطريقة وإجراءاتها، كفاءة إثارة المتعلم ودفعه إلى التفكير، كفاءة التحكم في الوقت، وكفاءة المتعلم في فهم المشكلة وقدرته على التحليل والاستنتاج. وتحتاج أيضا إلى أعداد قليلة من المتعلمين.

ثم تلتها نسبة (30%) وهي نسبة الذين يواجهون صعوبات في بعض الأحيان فقط، ويعود هذا إلى طبيعة النشاط والمحتوى خاصة إذا كانت الدروس جافة كما ذكر في المبررات، أما نسبة الذين لا يواجهون أي صعوبة في تطبيقها فهي (28%)وهي نسبة قليلة إذا ما قيست بنسبتي الاحتمالين نعم وأحيانا.

السؤال الخامس: هل ترى طريقة حل المشكلات مناسبة لتعليم اللّغة العربيّة؟

الجدول الخامس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	%56
لا	18	%36
أحيانا	04	%08
المجموع	50	% 100

أمّا فيما يتعلق بمناسبة الطريقة لتعليم اللّغة العربية فنلاحظ أن نعم قدّرت نسبتها ب:(56%)، وتليها نسبة لا بنسبة (36%)، ثمّ الاحتمال أحيانا بنسبة ضئيلة (8%).

ولكن إذا جمعنا الاحتمالين لا وأحيانا تصبح النسبة (44%)وهي نسبة تجرّد تعليم اللّغة العربية من الخطوات العلميّة بمعنى أن دراسة نشاطاتها لا تخضع لخطوات البحث العلمي مثل: الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية

السؤال السادس: هل ترى لها فاعلية في تعليم اللغة العربية؟

الجدول السادس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%60
لا	14	%28
أحيانا	06	%12
المجموع	50	%100

من الجدول أعلاه نلاحظ أن لطريقة حل المشكلات فاعلية وأثر إذ قدّرت نسبة نعم ب: (60%) ثم نسبة لا ب: (28%)، وأحيانا بنسبة (12%).

وإذا قارنا نسبة فاعليتها (60%) بنسبة تطبيقها (12%) وجدنا العلاقة بينهما عكسيّة. بمعنى أن الأساتذة مدركون لفاعليتها ولا يطبقونها ويعزى هذا إلى عدم القدرة على تطبيقها (أي صعوبتها) أو عدم التكوين أو كثافة الدروس.

وخلاصه القول في تفسير نتائج الجداول نخلص إلى أن:

-العلاقة طردية بين عدم التطبيق وعدم التكوين وعليه فالتكوين سبب من أسباب عدم التطبيق.

-العلاقة بين عدد سنوات الخبرة والتكوين وعدم التطبيق متناقضة ولا تسير في اتجاه خطي إذ نسبة الذين من المفروض أنّهم تكونوا في هذه الطريقة (86 %)، ونسبة الذين لا يطبقون (60 %). ونفسرها أن الأساتذة لا يدركون المفهوم الصحيح والعميق للطريقة.

- الأساتذة يدركون فاعلية الطريقة ولا يطبقونها أي يجدون صعوبة في تطبيقها وهذا يعود لسببين هما عدم التكوين وعدم قراءة الوثائق التربوية، أو يتعمدون عدم التطبيق بسبب كثافة الدروس أو بسبب عدد التلاميذ الكبير.

2-ملاحظات ميدانية (دراسة تشخيصية تقويمية لبعض الزيارات الميدانية):

كلّ الزيارات التي قمنا بها والتي تقدّر بإحدى عشرة زيارة لاحظنا أن الدروس كانت تقدّم بالطريقة التلقينية لم يشرك فيها المدرس التلميذ، ولم يثر اهتمامه ولم يجعله عنصراً فاعلاً فعّالا في العملية التّعليمية التّعلّمية، خلا زيارة واحدة طبقت فيها الأستاذة الطريقة وكانت تعرف مسبقا مبتغانا، ولهذا اخترنا بعضها وقمنا بتقويمه وفق الطريقة التي هي موضوع بحثنا، وحاولنا فيها توظيف خبرتنا المتواضعة، وحسب ما اطّلعنا عليه من معلومات في مصادر مختلفة خاصة الوثائق التربوية منها.

2-1-تشخيص لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وتقويمه:

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي: انتشر التلفزيون [3]

في قسم السنة الثانية متوسط قامت الأستاذة بإسماع النصّ للمتعلمين مباشرة دون مقدمات مرتين. المرة الأولى بدون شرح، والثانية بشرح الكلمات الصعبة. ثم طرحت عليهم مجموعة من الأسئلة هي:

-فيم كان يفكر جون؟ ويجيب التلاميذ إجابات مختلفة.

-ماهي قبلة هذا الرجل؟ وتحصل على اجابات مختلفة كذلك.

-ما سبب ذهابه؟ ويجيب أحد المتعلّمين: السبب هو الظروف الصحية.

-كيف جهزّ الورشة؟ و لم يفهم المتعلم السؤال فقالت: أقصد الطريقة.

-هل نجحت تجربته الأولى؟ ويجيب البعض لم تنجح.

وبعد هذا الاسترسال في الأسئلة طلبت منهم استنتاج فكرة عامة للنصّ واختارت واحدة من الأفكار التي عرضت.

ثم كلّفت بعض المتعلّمين بالعرض الشفهي للموضوع ذاته دون إضافات. فلوحظ أن العجز مخيّم على الجميع. وما كان على الأستاذة في هذا الوضع إلاّ أن تطلب منهم استنباط قيمة تربوية للنص المسموع دون الاهتمام بالعرض الشفهي.

ما لوحظ على سير الحصّة أن التلاميذ لم تلفت انتباههم قراءة الأستاذة للنص، و لم يصغوا حتى إليها، وتكاد هذه الحالة تسيطر على المتعلّمين كلّهم، فاستنتجت أن طريقة الأستاذة كانت غير موّفقة لأنّها اعتمدت على التلقين المباشر فكان من المفروض أن تضعهم في وضعية مشكلة حتى وإن كانت بسيطة وعلى سبيل المثال: نقترح الوضعية المشكلة الآتية:

[3] ينظر نصوص فهم المنطوق للسنة الثانية متوسط ، ص 103 .

كان أخوك الصغير يشاهد حصة تلفزيونية تتحدثّ عن اختراع الديناميت من قبل نوبل. فسألك قائلا: من اخترع هذا الجهاز وهو يشير إلى التلفزيون؟ وكيف اخترعه؟

المطلوب: في فقرة وجيزة أجب أخاك عن هذا السؤال.

ويمنح المتعلم مدة من الزمن لا تتجاوز عشر دقائق من أجل التفكير والكتابة.

وبعد انتهاء المدة يقرأ المتعلّمون ما كتبوا فيلاحظ أنّ بعضهم وفّق في الإجابة والبعض الآخر نسب الاختراع لغير مخترعه... وهذه كلها تعتبر فرضيات للوضعية المشكلة. والفرضية الصحيحة هي أفكار النص، فعندما تبدأ الأستاذة في إسماع النص سيصغي المتعلم لأنه فكّر وحلّل وبحث قبل ذلك، فهو متلهّف لمعرفة الفرضية الصحيحة، وبهذا تكون الأستاذة قد حقّقت ما لم تحققه بالطريقة التي تبنتها.

وبإمكانها أن تواصل عملها وتطرح الأسئلة وتجد آذانا صاغية لها، ويعرض المتعلمون عروضا شفهية في المستوى قد يتحدّث فيها المتعلّم عن اختراعات أخرى.

2-2 -تشخيص ميدان الإنتاج الكتابي وتقويمه:

-الميدان: الإنتاج الكتابي

-المحتوى المعرفي: كتابة نص توجيهي

استهلت الأستاذة حصتها بطرح الأسئلة التالية:

-ما هي أنماط النصوص؟

وأجاب التلاميذ بما يلي: الوصفي، التوجيهي، الحجاجي.

ثم طرحت الأستاذة سؤالاً آخر، ما هو التوجيه؟

وأجاب التلاميذ كذلك إجابات متشابهة قائلين، هو أسلوب تواصلي يوجّه معلوماته إلى المتلقّي لاتّباع أمر ما أو الكفّ.

ثمّ انتقلت الأستاذة إلى الشرح وتضمن تقريباً مؤشرات النمط التوجيهي، وبعد الوصول إلى خلاصة الموضوع طلبت منهم في آخر الحصة إنتاج نصّ توجيهي تحت عنوان أتدرّب: ((أنتج نصاً توجيهيا لا يتجاوز عشرة أسطر تحثّ فيه زملاءك على الانخراط في الجمعيات الخيرية مستعينا بالروابط التوجيهية)).

للأستاذ الحرية في طريقة تسيير درسه لكن يشترط أن يطبّق الطرائق الحديثة التي جاءت بها الإصلاحات التربوية، أو حتّى بإمكانه أن يطبقّ طرائق أخرى المهم أن توصل إلى الأهداف بأبعادها الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهاريّة) لأننا لو قلنا المعرفية فقط لكانت الطريقة الإلقائية التي لاحظنا أن الأستاذة طبقتها كافية وناجحة.

كان الأحرى بالأستاذة أن تضع المتعلمين في وضعية مشكلة منذ البداية، وأن تستغني عن تلك الأسئلة التي طرحتها، وكما هو معلوم أن المتعلّم في هذه المرحلة ليس بحاجة إلى التّذكير لأنّه أخذ هذه الأنماط في السنوات السابقة والنمط التوجيهي خاصّة، فقد تناوله في السنتين الأولى والثانية بالتفصيل الممل. فما الفائدة من تذكيره بهذه الأنماط في كل مرة دون ترسيخ المعلومة في ذهنه والبحث عنها بنفسه؟

ونقترح الوضعية المشكلة الآتية:

تعرض أحد المارة بجوار المتوسطة لحادث مرور، وتطلّب إسعافه جمع الدّم لإنقاذه فلاحظنا أن جلّ زملائه لم ترق لهم حملة التبرع بالدم لزميلهم.

المطلوب: اكتب بلغة سليمة نصا توجيهيا تدعو فيه زملاءك إلى نشر فضائل التعاون والنجدة. موظفاً روابط التوجيه، ومحترما علامات الوقف.

تعرض الوضعية وتقرأ وتشرح وتحلّل بمعية الأستاذ، وتصاغ الفرضيات المناسبة حول الرّوابط المناسبة للتوجيه والتركيز على هذه الفرضيات أكثر من المقدمة والعرض والخاتمة.

الفرضيات تصاغ وتسجل على الدفاتر كأن يقترح المتعلّمون ما يلي:

-أوظّف حروف العطف.

-أوظّف روابط التفسير، أي، أقصد بذلك...

-روابط التأكيد والنّفي: إنّ، لم...

-أوظّف: عليك، إيّاك...

وبعد صياغة الفرضيّات يطلب من المتعلّم تحرير النص وتوظيف ما ذكر، وبعد ذلك يقرأ ما كتب ويرى هل التوجيه يتم بهذه الروابط أم لا.

وبطبيعة الحال قد يكتفي المتعلّم بصياغة فرضية واحدة أو فرضيتين فقط، أمّا الطريقة الثانية فإمكاننا أن نطلب من المتعلم أن يكتب مباشرة النصّ وبهذا نكون قد جعلناه يفكر في الروابط التي يوظفها لإخراج نصّ توجيهي، وبعد الانتهاء يطلب منه أن يقرأ ما كتب وبمعيّة التلاميذ نستخرج الروابط ونصنّفها، فتارة المتعلم يوظف روابط التفسير وتارة أخرى الحجاج وتارة التّوجيه، وبهذه الطريقة يكون المتعلّم قد وصل إلى المعرفة بنفسه بإعمال عقله، واستحضار المكتسبات السابقة وربطها بالحاضر والموقف.

وما دام العمل يقوم به الجميع في شكل عمل فردي أو جماعي نكون قد قضينا على الفروق الفردية ولو بشكل جزئي لأن ما لوحظ على عمل الأستاذة هو محاورة ومناقشة فئة معينة.

2-3-شخيص لميدان فهم المكتوب وتقويمه:

الميدان: فهم المكتوب (القراءة المشروحة)

المحتوى المعرفي: الوطن الحبيب [4](لمحمد العيد آل خليفة).

فتح التلاميذ كتبهم على النص الشعري الذي عنوانه: الوطن الحبيب(ص42) من كتاب السنة الثانية متوسط، وقالت الأستاذة نواصل مع النصوص التي تتحدث فيها عن الوطن ومنها نصوص محمد العيد آل خليفة، وبعدها قرأت النصّ قراءة أنموذجية، تلتها قراءات فردية من قبل المتعلّمين (ثلاثة أبيات لكل متعلم)، وطرحت عليهم مجموعة من الأسئلة:

[4] ينظر، نص الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط، ص 42

-عمّ يعبّر الشاعر؟ كيف عبّر؟ والقصيدة ماذا تحمل؟

وكان هدفها من هذه الأسئلة الوصول إلى الفكرة العامة، وتقريبا استنتجت الأستاذة لوحدها هذه الفكرة (تعبير الشاعر عن حبه لوطنه، ودعوة الأجيال القادمة لاكتساب العلم لأنّه أساس الازدهار) ثم عادت إلى قراءة التلاميذ مرة أخرى مع شرح الكلمات الصعبة، ومن هذه القراءات استنتجوا الأفكار الأساسية وسألتهم سؤالاً أخيراً هو: ما دور العلم؟

هذا النص تقريبا من النصوص الأخيرة في المقطع التعلّمي، فمن المفروض أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يكون قد وصل إلى حلّ الوضعيّة المشكلة الأمّ التي طرحت عليه في بداية المقطع، فكان أولى بالأستاذة التذكير بها، والتطرق إلى الوضعية المشكلة الفرعية، التي هي جزء من الأمّ، ولكنها تغاضت عن الأمر تماماً وكان دخول مباشراً للنصّ مما أدّى إلى عدم متابعة المتعلّمين، وعدم مشاركتهم في الحصة لأنّ الأستاذة كانت تطرح السؤال وفي نفس الوقت تجيب دون إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلّمية.

كان جدير بها لو ذكرهم بالوضعية المشكلة الأم من مثل:

-الوضعية المشكلة الأمّ:

قمت بزيارة الى مسقط رأس جدّك برفقته، فوجدت آثارا قد رسم عليها الزمان بعض النسيان رغم قداستها حيث كشف لك جدّك مخبأ للثوار أيام الثورة التحريرية.

المهمات:

-يعتزّ بتاريخ وطنه، ويثمن تضحيات الشهداء الأبرار.

-يبحث في تاريخ وطنه من خلال قراءة الكتب أو محاورة المجاهدين.

-يؤدي واجبه اتجاه وطنه.

-يدرك أن العلم هو السبيل الوحيد لرقيّ الأوطان وتقدّمها.

*ملاحظة: المهمّات هي مجموعة من الأسئلة التي يجيب عليها المتعلم تدريجيا، وبالتجزيء خلال المقطع التعلّمي لأنه بعد عرض هذه الوضعية يصوغ المتعلم الفرضيات وفي كلّ حصة يستنتج صحتها أو عدم

صحتها. ونظرا لضيق الوقت تطرح الأستاذة هذه الوضعية شفهيّا فقط لأنها قد شرحتها سابقاً، ثم تعرض عليه هذه الوضعية المشكلة الجزئية.

-حدّثك جدّك واثقا من نفسه معتزّا بثورة وطنه التي شارك فيها. قلت: ثق يا جدّي إنّي على نهجك سائر في تنمية وطني.

- المهمات:

-يعرّف شخصية المجاهد ويقدمها للجمهور.

-يسرد ويصف بلغة سليمة وصحيحة كتابة أو مشافهة الأحداث التي سمعها من جدّه.

- يعبر عن تأثره بإنجازات أجداده وافتخاره ببطولات آبائه.

-يدرك ما هو مطلوب منه اليوم، ومكانته في وطنه وما هي التضحية التي يقدمها؟

وبما أن هذه الوضعية طرحت في القسم ومدتها ساعة واحدة فسيلجأ المتعلم إلى استثمار معطيات النصّ في إيجاد حل لهذه الوضعية وبالتالي دفعناه إلى التفكير والتحليل، واستحضار معطيات النصوص السابقة فكلها تتحدث عن المواطنة وحبّ الوطن.

الأستاذ غير مجبر بالتقيد بالوضعيات المشكلة السابقة الذكر، وإنّما له الحرية في اختيار وضعيات مناسبة للموقف التعليمي الذي هو فيه، ولكنه مجبر على التعليم بطريقة حل المشكلات فهي الطريقة الأساسية التي يعتمد عليها منهاج اللغة العربية. ولأنّنا لم نجبر الأساتذة على اتّباع طريقة معيّنة، أو تقديم درس معيّن أثناء الزيارات التي قمنا بها فقد حققنا هدفنا ألا وهو الملاحظة والتي تعني مشاهدة الوقائع كما هي في الواقع، والوقوف على مدى تطبيق طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية. وما لاحظناه أنّ جل الأساتذة بعيدين عن تطبيقها، ولم نلمس في تقديمهم لميادين اللغة العربية استخدام الطرائق النشطة وتنويعها مسيطرة عليهم فكرة إن تعليم اللغة العربية لا يخضع لطرق التفكير العلمي قبل أن تسيطر على المتعلّمين.

حبذا الأساتذة لو ينوّعون في طرائق التعليم، لأنّه أمر مقبول عند المتعلمين بالتعوّد والمران الذي قد يكون مرفوضا في بدايته لاسيما مع طريقة حل المشكلات لأننا عودنا المتعلّم على التلقي واستقبال المعرفة دون أدنى تفكير. وهذا ما أدى إلى ترسيخ فكرة التلقي لديه في المدرسة.

وفي عصرنا هذا المعرفة مطروحة في الطريق أضحى المتعلم يأخذها من مصادر أخرى غير المدرسة لذا وجب علينا أن نعلّم المتعلم التّفكير أكثر من أيّ شيء آخر.

خاتمة

خاتمة:

طريقة حل المشكلات من الطرق النشطة التي تركّز على محورية المتعلم وفاعليته لذا اعتمدت عليها المناهج التربوية الحديثة لما لها من أثر إيجابي في تعليمية اللغة العربية هذا عن الطرح النظري للطريقة في الوثائق التربوية. أما الواقع التعليمي فقد أثبتت الدراسة الميدانية أن هناك شرخا بين هذا الواقع والطرح النظري. وهذا يعود إلى عدّة أسباب استنتجناها من الدراستين النظرية والتطبيقية. وقد توصلنا إلى جملة من النتائج والتوصيات هي:

- تنمي طريقة حل المشكلات في المتعلمين روح التقصي والبحث العلمي.

- لطريقة حل المشكلات الأثر البالغ في تنمية مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا بالإضافة إلى تعزيز ثقة المتعلم بنفسه ولفت انتباهه.

- تحقّق طريقة حل المشكلات التوازن النفسي للمتعلمين فيصبحون قادرين على اتّخاذ القرارات السليمة في المواقف الحياتية المختلفة.

- تُكتشف قدرات المتعلمين ومهاراتهم وميولهم بفضل طريقة حل المشكلات.

- تطبيق طريقة حل المشكلات يفتح الطريق أمام تطبيق طرائق أخرى مثل: التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

- لا يمكننا أن ننكر صعوبة تطبيق الطرائق النشطة مثل طريقة حل المشكلات أو العصف الذهني أو... في تعليمية اللغة العربية ولكن يمكننا تحقيق هذا بتقبلنا لها أوّلا وبتطبيقها ثانيا.

- ما زلنا بعيدين عن المقاربة بالكفاءات مادام طريقة حل المشكلات مطبقة بشكل محتشم جدا في تعليمية اللغة العربية.

- تشبّث بعض الأساتذة بالطرق التلقينية وعدم اقتناعهم بالمناهج الحديثة أثّر سلبا على العملية التعليمية التعلمية.

- التكوين غير كاف ولا يهتم بمجال الطرائق.

- الاهتمام بالكمّ على حساب الكيف هو الذي يدفع بالأساتذة إلى عدم تطبيق طريقة حل المشكلات.

- طريقة حل المشكلات تحتاج إلى كفاءات ومهارات خاصة بالمعلم وأخرى خاصة بالمتعلم

- كثافة المقرّر الدراسي السنوي والعدد الكبير للتلاميذ في الصف الواحد يحول دون تطبيق طريقة حل المشكلات.

- طريقة حل المشكلات تتناسب مع نشاطات اللغة العربية خاصة الإنتاج الكتابي وقواعد اللغة.

- مشكلة العدد يمكن التغلب عليها من خلال انشغال المتعلمين بالوضعية المشكلة والتنافس على حلّها عوض انشغالهم بإثارة الفوضى داخل الصف.

- يجب أن يكون التكوين من قبل مختصين في تعليمية اللغة أو مختصين في المناهج والطرائق.

- من الضروري تطوير أداء معلمي اللغة العربية في مجال الطرائق النشطة التي تدعو إلى إعمال العقل، وتنمية مهارات التفكير.

- على المعلم أن يتحلى بروح رياضية عالية لأن الطرق النشطة تعوّد المتعلم على إبداء الرأي والمناقشة والجرأة.

- علينا العمل بالحكمة التي تقول علّمني كيف أفكّر ولا تعطني معرفة.

وما بحثنا هذا إلاّ نقطة بداية لسبر أغوار المشاكل التي تعاني منها المناهج الحديثة الخاصة بتعليمية اللغة العربية حاولنا من خلاله أن نبرز أنّ الانسجام بين الطرح النظري والواقع التعليمي مطلب ضروري، وهو واحد من المطالب التي تغنينا عن طرح أسئلة تتعلق بنجاح المناهج أو فشلها .

البحث

الملحق رقم (01) : يوضح استمارة الاستبيان المستعملة في الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة وآدابها

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية (الطور المتوسط)

تقوم الباحثة بإعداد مذكرة ماستر تعليمية اللّغة العربية بعنوان طريقة حل المشكلات في تعليم اللّغة العربية بين الطرح النظري والواقع التعليمي (دراسة تقويمية تشخيصية)،وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية ، لذا نرجو ونلتمس من الأساتذة الكرام الإجابة على الأسئلة التالية بدقة ، وبكل موضوعية وأمانة من اجل الوصول إلى نتائج حقيقية تشخص الواقع ، وتخدم البحث العلمي .

الباحثة : قمقام مباركة

01) – ما هو عدد سنوات خبرتك المهنية في التعليم ..... سنوات

أجب بنعم أو لا ، أو أحيانا ، واملأ الفراغ بالإجابة المناسبة :

02) – أقرّ منهاج اللّغة العربية لجميع السنوات التدريس بطريقة حل المشكلات أو ما يسمى بالوضعيّة المشكلة ماذا تعرف عن هذه الطريقة .

– .....

– .....

– .....

03) – هل تلقيت تكوينا يخص هذه الطريقة ؟ ☐

04) هل تطبّق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية ؟ ☐

05) هل تجد فيها صعوبة ؟ ☐

06) إذا كنت تطبقها فماهي ؟

- **إيجابياتها:**.....

.....

.....

- **سلبياتها:**.....

.....

.....

07) – إذا كنت لا تطبقها ،ما مبرّرات عدم تطبيقها ؟

.....

.....

.....

08) – هل تراها مناسبة لتعليم اللّغة العربية ؟ ☐

09) – ماهي الأنشطة التي تراها ملائمة أكثر لهذه الطريقة؟

.....

10) هل ترى لها فاعلية في تعليم اللّغة العربية؟ ☐

محفوظة جميع الحقوق

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 05. عنوان المقطع: العلم والاكتشافات العلمية

الأسبوع: الثالث. عدد الكلمات: 331. مدّة التسجيل: 00 ' و 00"

والتلفزيون

في عام 1923 كان المهندس الاسكتلنديّ جون لوجي بيرد مسافرا بالقطار إلى جلوب إنجلترا لسبب ظروفه الصحيّة.

- قال: سأتمرّ هذه الإجازة حتى أستكمل اختراعي.

- قالت زوجته: أوّه، يا عزيزي لا تُهلك نفسك.

... وبالفعل استطاع بيرد أن يستأجر ورشة ليبدأ فيها أعماله.

- قال: أريد أن أكمل هذا الاختراع، سأجعل الصّورة تتحرّك وتُسافر لمئات الأميال. سنقسم الورشة إلى قسمين، سنُسلّط الكاميرا على الصّورة في القسم الأوّل وتحاول استقبالها في الآخر. هذا جهاز الكاشود الذي اخترعته، سيحوّل أيّ صورة إلى نقاط صغيرة تحملها الموجات الكهرومغناطيسيّة.

- قال وليام إدوارد: ابتعد يا سيّد جون، التيّار تنتشر.

- قال جون: لقد انفجر الجهاز، خسرنا كلّ شيء.

- قال وليام: لقد نشبت النيران في الورشة كلّها.

... وهكذا اضطرّ بيرد للسّفر إلى لندن ليختفي وسط الزّحام وليبدأ مشروعه من جديد.

- قال لمساعديه: لقد استأجرت ورشة جديدة وسأحضر بعض المعدّات بالتقسيط، وسنبدأ من جديد.

- قال وليام: ماذا ستفعل يا سيّد جون؟

وسهر بيرد ليالي طويلة وهو يعمل على صنع جهاز كاشود جديد ولم يبالِ بالأبحاث التي كانت تنبعث منه وتخترق جسده.

- قال جون: يا صديقي وليام إدوارد لقد عملت معي كثيرا. وستكون أوّل واجب يظهر على شاشة التلفزيون.

- قال وليام: هذا شرف لي، وأين ستظهر صورتي؟

- قال جون: سأستخدم خطّ الهاتف في إرسال صورتك من لندن إلى جلاسكو في بلدي أسكتلندا.

في يوم 26 يناير 1923 تمّ بثّ أوّل صورة تلفزيونية من لندن إلى جلاسكو على بُعد 700 كيلومتر واستقبلها أعضاء الجمعية الملكية.

- قال وليام: مرحبا بكم جميعا.

- قال أحد المشاهدين: رائع!

محفوظة
جميع الحقوق

جَاءَ عُضْوُ اللَّجْنَةِ المَلَكِيَّةِ وَقَالَ لِجُون : لَقَدْ وَافَقَتِ الجَمْعِيَّةُ المَلَكِيَّةُ عَلَى اخْتِرَاعِ التِّلِيفِزْيُونِ وَصَرَّحَتْ لَكَ بِإِنْتَاجِهِ .

- قَالَتْ زَوْجَةُ جُون : لَقَدْ انْتَشَرَ التِّلِيفِزْيُونُ فِي كُلِّ مَكَانٍ يَا عَزِيزِي .

- قَالَ جُون : وَانْتَشَرَتِ الأَشِعَّةُ أَيْضًا فِي كُلِّ جِسْمِي ، إِنِّي أَمُوتُ .

[محمد قنديل، العربي الصغير، عدد: 279، ديسمبر، 2015م، ص: 10و11]

أقرأ نصّي

02

الوطن الحبيب

هذا مقطع من قصيدة فياضة بالوطنية ألقاها الشاعر محمد العيد يوم 5 سبتمبر 1954 بمناسبة افتتاح مؤسسة تربوية تابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ضمنها مشاعر الإخلاص للوطن والسعي إلى طلب العلم للنهوض به.

أثري لغتي

الْورَى: الخلق من البشر
سَنيّا: لامعاً مزدهراً
رزايا: مصائب عَظِيمَةٌ
غبايا: دخيلة علينّا
السّرايَا: الجماعات من المعلّمين
آيَا: علامة
تذودُ: تَصُدُّ وتدفعُ
مُرْهِقيهَا: من تسبّبُوا لها في المتاعب

ولي وَطَنٌ حبيبٌ لي خصيبٌ ... وَقَفْتُ على محَاسِنِه هـوايَا
وكنْتُ لهُ من الأحرارِ عبْـداً ... لـهُ رُوحِي وما ملَكَتْ يدايا
إذا آنسْتُ من بلْواه نـباراً ... فإنّي قد وجَدْتُ بها هُدايا
أصابَكِ يا جزائرُ عهدُ سوءٍ ... ظَلَلْنا بـه بائِسينَ خـزَايَا
أَعيدي للْورَى عهْداً سَنِيًّـا ... رَقيْـتِ به إلى الرُّتبِ السّنايا
ولاتخْشَيْ رزايا فيك طالتْ ... مَدًى، سَنَجْلِي عنْكِ الرّزايـا
وتنْقَشِـعُ المظَـالـمُ بائِـداتٍ ... على صوتِ المطالبِ والشّكايَا
وتُزهرُ المعـارفُ كاشفـاتٍ ... مجاهِـلَ من مآثرنـا غبـايا
وماَ لِلْجـهلِ بُقيـا في بـلادٍ ... لِغَـنْمِ العلـمِ عَبّـأت السّرايَا
لقد بدت الظّـواهرُ بيّنـاتٍ ... بأنّ الشّعب وُفّق فـيك غـايَا
تنافسَ في مدارسـهِ فكانتْ ... أدلَّ شـواهِـداً وأجـلَّ آيـَا
وآوى النّاشئـات إلى حجورٍ ... على الصّبيان تحنُووالصّبايا
تذودُ عنِ الجـزائر مُرْهِقيهَا ... وتحيـاَ في أراضِـيهَا رضَايَا

[محمد العيد آل خليفة. الديوان. ص 200 - 201]

قائمة المصادر و المراجع

المراجع:

1. الأهواني (أحمد فؤاد) ، جون ديوي (نوابغ الفكر الغربي) ، دار المعارف، القاهرة، ط3.
2. البلداوي (عبد الحميد عبد المجيد) ، أساسيات البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج spss)،دار الشروق ،عمان ،الأردن ،ط1 ، 2007.
3. جابر (جابر عبد الحميد) ، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999،
4. جابر (وليد أحمد) ، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة) ، تقديم سعيد السعيد وأبو السعود محمد أحمد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005.
5. حسين (إيريك) ، التعلم المبني على العقل، ترجمة مكتبة جرير، ط1 ،2017.
6. خوالدة (أكرم صالح محمود) ، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد، عمان، د و ن
7. الدّريج (محمد) ، تحليل العملية التعليمية، دار المعارف، دار عالم الكتب، ط1
8. ديوي (جون) :

-الديمقراطية والتربية (مقدمة في فلسفة التربية)، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، ط 2 ،1954.

-المدرسة والمجتمع ،ترجمة أحمد حسن الرحيم ،دار مكتبة الحياة ،بيروت ،لبنان ،ط 2 ،1978.

9.زاير(سعد علي)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2010،

10.شبر (خليل إبراهيم) وجامل (عبد الرحمن) وأبو زيد (عبد الباقي) ، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، دون طبعة،2005.

11شحاتة (حسن) ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3 ،1996.

12.شربل (موريس) ، التّطوّر المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

13.شطة (عمر) ، مفاهيم أساسية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مطبعة رويغي، ط2 ،2017.

14.أبو صالح (محي الدين) ، أساليب في طرق التدريس العامة (مفاهيم، خطوات، مهارات، أنشطة) ، دار المعراج الدولية، الرياض، ط2 ،1994.

15.طعيمة (رشدي أحمد) ومناع (محمد السيد) ، تدريس اللغة العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب) ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ،2000.

16.العدوان (زيد سليمان) والحوامدة (محمد فؤاد) ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.

17.العزاوي (رحيم يونس) ، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، ط 1، 2008.

18.عطية (محسن علي) :

-المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، دون طبعة، 2008.

-الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، عمان، ط 1، 2009.

19.علي (محمد السيّد) ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس دار المسيرة، عمان، ط 1 ،2011.

20.المسعودي (محمد حميد مهدي) والجبوري (عارف حاتم هادي) والجبوري (مشرق هجول) ، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1 ،2005 .

21.الموسوي (عباس نوح سليمان محمد) ، علم النفس التربوي (مفاهيم ومبادئ، دار عمان، ط1، 2010.

22.ناصف (مصطفى) ، نظريات التعلم (دراسة مقارنة) ، ترجمة علي حسين حجاج، دار عالم المعرفة.

23.أبو الهيجاء (فؤاد حسن) ، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001.

24.الوائلي (سعاد عبد الكريم) ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

المعاجم:

1. غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم الديداكتيكية والسيكولوجية)، الدار البيضاء، ط 1 ،2006.
2. ابن منظور، لسان العرب المحيط، تقديم الشيخ العلايلي عبد الله، دار لسان العرب، بيروت، مجلد4.
3. Robert (p) le petit robert , paris , 1991

المجلات:

1.الحزيمي (يحي بن صالح) ،الفلسفة البراغماتية بين ضعف المنطلقات الفكرية ونجاح التربوية (دراسة نقدية) ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد 6 ، حزيران 2012.

2.السورطي (يزيد عيسى) ، تأثير الفلسفة البراغماتية على التربية العامة، مجلة الدراسات العلمية التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن، المجلد 35، 2008.

3. قايد (نور الدين أحمد) وسبيعي (حكيمة) ، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد 8 ،2010.

الوثائق التربوية:

1. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

2. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط 2016، اللجنة الوطنية للمناهج.
3. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط).

المحتويات	الصفحة
الإهداء والشكر	
مقدمة	6 - 8
مدخل مفاهيمي: تعليمية اللغة وطرائق تعليمها	
1/ مفهوم تعليمية اللغة العربية	10
2/ مفهوم الطريقة	11
3/ تصنيف طرائق التعليم و معايير اختيارها	12
الفصل الأول: طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية	
1/ مفهوم طريقة حل المشكلات	17
2/ الجذور الفلسفية لطريقة حل المشكلات	19
3/ نظريات التعلم و علاقتها بطريقة حل المشكلات	22
3-1/ النظرية السلوكية	22
3-2/ النظرية الجشطالتية	22
3-3/ النظرية البنائية	23
4/ الخطوات الإجرائية لطريقة حل المشكلات	24
5/ شروط طريقة حل المشكلات	25
6/ المهارات التي تتطلبها طريقة حل المشكلات	26
7/ إيجابيات طريقة حل المشكلات	27
8/ سلبيات طريقة حل المشكلات	28
9/ عوائق طريقة حل المشكلات	28
10/ أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية	29
الفصل الثاني : دراسة ميدانية حول تطبيق طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية	
أولا/ طريقة حل المشكلات في الوثائق التربوية	34
1/ منهاج اللغة العربية	34

2/ دليل استخدام اللغة العربية	34
3/ الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية	35
ثانيا / منهجية الدراسة	37
1/ منهج الدراسة	37
2/ الحدود الزمنية للدراسة	38
3/ الحدود المكانية	38
4/ مجتمع و عينة الدراسة	38
5/ أداة الدراسة	38
5-1/ الزيارات الميدانية	38
5-2/ الاستبانة	39
ثالثا/ عرض نتائج الدراسة و تفسيرها	39
1/ تحليل نتائج الاستبانة و تفسيرها	39
2/ ملاحظات ميدانية (دراسة تشخصية تقويمية لبعض الزيارات الميدانية)	45
خاتمة	54
الملاحق	
قائمة المصادر المراجع	