الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات

في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

مذكرة تخرّج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر

في اللغة العربية- تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبة:

سعاد مأمون

إشراف الأستاذ:

عبد الحميد بوترعة

السنة الجامعية: 1435– 1436هـ/ 2014– 2015م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات

–في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–

مذكرة تخرّج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر

في اللغة العربية ـ تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبة: سعاد مأمون

إشراف الأستاذ: عبد الحميد بوترعة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د.فتحي باحة	إستاذ مساعد	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	رئيسا
عبد الحميد بوترعة	أستاذ مساعد	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	مشرفا ومقررا
د.مليك جوادي	أستاذ مساعد	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	عضوا مناقشاً

السنة الجامعية: 1435– 1436هـ/ 2014– 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

{إِنْ يَنصُرْكُمُ اللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ وَإِنْ
يَخْذُلْكُمْ فَمَن ذَا الَّذِي يَنصُرُكُم مِّن بَعْدِهِ
وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ}

آل عمران:الآية 160

شكر و عرفان

قال الله تعالى:«...ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه...» (الأحقاف15).

وقال تعالى:« لإن شكرتم لأزيدنكم».(ابراهيم7).

فالحمد لله القادر المقتدر الملك القدوس حمداً كثيراً الذي سدّد خطانا ووفقنا لما فيه الخير ورزقنا العزم و الإرادة والصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع .

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم:«من لم يشكر الناس لم يشكر الله.»

نتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من ساهم في إخراج هذه الثمرة إلى حيّز الوجود وفي مقدمتهم الأستاذ المشرف **عبد الحميد بوترعة** الذي لم يبخل بمعلوماته وتوجيهاته خلال مسيرتنا في البحث.

ونتقدّم بالشكر الخاص و الخالص إلى الأستاذة **دليلة مصمودي** التي قدّمت لي يد المساعدة ولم تبخل عليَّ لا بوقتها ولا بجهدها ،فلك منا فائق الاحترام والتقدير والامتنان.

ولا أنسى فضل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الوادي و على رأسهم الأستاذة **لعبيدي منيرة**، الدكتور **مليك جوادي**، الدكتور **بحة فتحي**.

ونشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد وساعدني في أنجاح هذا العمل المتواضع.

مقـــدمة

تعدّ اللغة ظاهرة بشرية تميّز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى أنعم بها على عباده، كما تعدّ من أهم الظواهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري، فرقي الفرد برقي لغته ونهضتها.

وقد حازت اللغة العربية مكانة كبيرة عندما تفضّل بها الله عزّ وجلّ على العرب بجعل لغة القرآن الكريم هي اللغة العربية فإنها أقدر على الأداء وأطوع للاستيعاب والبيان.

للغة بصفة عامة واللغة العربية خاصة وظيفة تربوية مفادها أنّها لا تدرس على أنَّها هدف خاص مقصود لذاته، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم هو تمكّن المتعلّم من الإلمام بجوانب المعرفة المختلفة، حيث أنّ التمكّن من اللغة العربية هو بمثابة مفتاح للتحصيل العلمي واستيعاب المواد الدراسية الأخرى.

فإذا كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء أكانت على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي، فإنَّ اللغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلّم في كتساب المهارات اللغوية اللازمة لتلقي المعارف والكفاءات.

ولقد تميزت الآونة الأخيرة بظهور محاولات جادة في تحديث التعليم وتنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية وذلك سعيا للخروج بالتعليم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم ، فلهذا كانت محاولات عدة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية حيث تحول دور المعلِّم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه، وتحوّل دور التلميذ من مجرد متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط، وذلك بغية تحقيق الأهداف المنشودة .

التعليم المتوسط هو المرحلة الوسيطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ولذلك تلقى عليها مهمات وتبعات جسام ينبغي للمشتغلين في التربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها، فهي تقوم بتصحيح وتقويم المرحلة السابقة ،أي تحسين مستوى التلميذ عن ما كان عليه في المرحلة الابتدائية،

وكذا إعداد التلميذ للولوج إلى التعليم الثانوي بالحد المطلوب من إمكانيات وملكات تمكنه من تكوين معارفه الجديدة.

وفي إطار هذا سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة، حيث جنّدت رزنامة إصلاحات مسّت هياكل المنظومة التربوية بما فيها المناهج وطرق التدريس، مبنية على أسس نظرية لدراسات تربوية، ومن بين الإفرازات المهمة لهذه الدراسات إستراتيجية حلّ المشكلات التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث.

وبما أنّ الكتاب المدرسي هو أهم وسيلة تعليمية، يكون منها المنطلق لتقديم النشاطات المختلف، ولها الفضل في تفعيل وإنشاء المذكّرات اليومية للدروس، ويعتبر الموجّه والموحي بالإستراتيجيات التعليمية.

فلهذا كلّه ارتأينا أن يكون موضوع الدراسة **"تعليمية اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات في –كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط–.**

وذلك بغية تقديم مساهمة تهدف إلى خدمة تعليمية اللغة العربية من خلال لفت عناية التربويين والمعلمين إلى ضرورة إيلاء هذا الجانب الرعاية الشاملة والمزيد من الاهتمام وقد دفعنا إلى اختيار الموضوع عدة أسباب منها :

أسباب ذاتية :

1) الرغبة في إبراز أهمية اللغة العربية والنهوض بها وذلك لما لها من مكانة في حياتنا نظرا لتعلقنا بها كونها لغة القرآن الكريم .

2)اشتغالي بمهنة التدريس، وممارستي لها ،وملاحظة كثرة الأخطاء بشتى أنواعها (إملائية صرفية نحوية وتركيبية) والضعف الملاحظ على تلاميذنا في هذا المستوى ، ونحاول معرفة ما يتوجب لإنجاح العملية التعليمية.

أسباب موضوعية :

1) الرغبة في إثراء الدراسات في هذا المجال نظرا لقلتها خاصة في مجال مذكرات التخرج .

2) ضعف أغلبية التلاميذ في السنة الرابعة متوسط عامة و في اللغة العربية خاصة.

3) الدور الفعال والأهمية الكبرى للكتاب المدرسي الذي يعتبر أهم وأقرب وسيلة في التعلم.

4) ضعف الرصيد المعرفي الملاحظ لدى الأساتذة فيما يخص الثقافة التربوية خاصة طرق التدريس وإستراتيجياته.

5) حث وزارة التربية على وضع التلميذ ضمن وضعية مشكل أثناء عملية التعلم.

و لذلك فإن مشكلة الدراسة تتخذ في التساؤلات الآتية:

إلى أي مدى تطبق إستراتيجية حلّ المشكلات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

و تتفرع منه الأسئلة الآتية:

1 ماذا نقصد بتعليمة اللغة العربية؟

2 ما هي إستراتيجية حلّ المشكلات؟وما هي خطواتها؟

3 ما هي ملامح تطبيق هذه الإستراتيجية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم متوسط ؟

وتنبع أهمية الموضوع من عدة اعتبارات أهمها:

1 تعلّق هذا الموضوع بأشرف مهنة، مهنة الأنبياء ، التعليم الذي يعتبر أداة الرقي والتقدم.

2 تطوير تعليمية اللغة العربية والنهوض بها، كونها لغة القرآن الكريم ولغة التعليم ككل.

3حداثة هذا الموضوع باتخاذه دراسة إستراتيجية تعليم لدراستها في عملية تدريس اللغة العربية.

4 إبراز أهمية الاهتمام بإستراتيجيات التدريس الحديثة عامة، وإستراتيجية حلّ المشكلات، خاصة في تدريس اللغة العربية.

ولهذه الدراسة أهداف كثيرة وغايات، أذكر أهمها:

1.ابتغاء الأجر والثواب من الله سبحانه وتعالى في الدنيا الآخرة، وذلك بخدمة لغة كتاب الله _جلَّ وعلا_ على الوجه الذي تتيحه معارفنا وقدراتنا.

2.استكمال جهود الباحثين السابقين وإثراء الموضوع بكلّ ما هو جديد خاصة أنَّ الدراسة لها اهتمام خاص في مجال اللسانيات التطبيقية.

3. استهداف مواقع الخلل والنقص والوقوف عليها بغية نقدها ومحاولة الإصلاح باقتراح الحلول.

4.معرفة مدى تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط،وما نتاج ذلك.

ولتحقيق الأهداف المرجوّة من هذه الدراسة وللإجابة عن الإشكالية المطروحة في موضوع هذا البحث اتّبعْتُ المنهج الوصفي والتحليل، فلقد استعنا بالمنهج الوصفي من أجل دراسة الإستراتيجية وطرح تعاريف لمفاهيمها ووصف خطواتها، أمَّا التحليل فقد استعنا به لتحليل الكتاب المدرسي وكذا استبيانات الأساتذة

وبناء على الإشكالات المطروحة والأهداف المرجو تحقيقها سلكنا في هذا البحث اتبعنا خطة بحث مكونة من مدخل و فصلين بعد المقدمة التي قدَّمنا فيها طرّحا للإشكال، وعرفنا فيها بالموضوع :

المدخل :يحوي شرح المفاهيم التي لها علاقة بالدراسة و هي :

-اللغة العربية : مفهومها ، أهميتها ، وظائفها ، خصائصها .

- تعليمة اللغة العربية : مفهومها ، نشأتها ، مفاهيم خاصة بها .

أنشطة اللغة العربية: تعريف النشاط، التعريف بأنشطة اللغة العربية

الفصل الأول : ووسمناه بـ«حلّ المشكلات» اشتمل على، أولاً:التعلم الإستراتيجي: تعريف التعلّم الإستراتيجية، العلاقة بين الإستراتيجية و الأسلوب،خصائص التعلم الإستراتيجي ،ثانياً:تعريف المشكلة وشروطها، تعريف حلّ المشكلات و كذا الأصول التاريخية الاتجاهات النظرية لها، ثم آليات حلّ المشكلات .وثانياً إستراتيجية خلّ المشكلات ،عرفنها ثم كيفية تعلمها وخطواتها ومميزاتها ومعيقاتها وعوامل الخطأ وكذا انتقدها.

الفصل الثاني : وهو" إستراتيجية حل المشكلات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط" يُعدّ الجانب التطبيقي للدراسة، والذي درسناه في ثلاثة اتجاهات، حيث تم فيه دراسة المدونة التي هي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، بوصفه داخلياً وخارجياً، وكذا وصف محتواه من حيث تقديمه للمادة التعليمية ،ثم قمنا باتخاذ نموذج لدراسته وتحليله و محاولة اكتشاف ملامح إستراتيجية حلّ المشكلات المجسدة فيه، وفي الأخير حللنا استبيانات قدمت للأساتذة من أجل التماس مدى معرفتهم وتطبيقهم لهذه الإستراتيجية، ثم ذيلنا بحثنا بخاتمة ضمناها أهم النتائج المتوصل إليها والتوصيات المقترحة.

ولم تكن هذه الدراسة الأسبق في معالجة هذا الموضوع، بل سبقتها دراسات أخرى سواء كانت على مستوى المذكرات أو الكتب، فنجد كتاب حسين محمد أبو رياش وغسان يوسف قطيط :حلّ المشكلات، و كذا كتاب رافع نضير الزغول: علم النفس المعرفي، و غيرها من الكتب التي تناولت هذه الإستراتيجية بالبحث والدراسة .

وقد اعتمدنا في هذا البحث على عدّة مراجع كانت لنا عونا و سندا و من أهمها :

كتاب : عدنان يوسف العتوم:علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق .

كتاب : أمل بكري و نديا عجوز: علم النفس المدرسي.

كتاب : ردينة الحمد وحذام عثمان يوسف : طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة.

كتاب : محمد الصالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي.

وطبعا ككل باحث اعترضننا صعوبات عدة منها :

قلّة البحوث المتناولة لهذا الموضوع، و كذا قلة الكتب المتعمقة في دراسته، كون هذا الموضوع أحد المواضيع الفتية في مجال البحوث، و التجديد المستمر في هذا التخصّص والذي تداركناه بحرصنا على الإلمام واللحاق بكل موارد للمعلومات، وتذليل العراقيل التي رافقت الجانب الميداني .

ونُحْن ننهي هذا العمل المتواضع نعترف أن ما كان فيه من محاسن فالفضل فيه لله سبحانه وتعالى أولاً، وإلى توجيه أساتذتنا الكرام، و نخص بالذكر والشكر الأستاذ المشرف:عبد الحميد بوترعة، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيمة فجازاه عنا وعن خدمة العلم كل خير.

المدخل

تعريف المفاهيم

أولا :اللغة العربية

1- تعريف اللغة

2- تعريف اللغة العربية

3- مكانة اللغة العربية

4- **خصائص اللغة العربية**

5- وظائف اللغة العربية

6- اللغة العربية والتعليم

ثانياً: تعليمية أنشطة اللغة العربية

1- مفهوم التعليمية

2- نشأتها

3- المفاهيم الأساسية للتعليمية

4- البيداغوجيا والتعليمية

5- تعليمية اللغة

6- تعليمية اللغة العربية

7- أنشطة اللغة العربية

أولاً:اللغة العربيَّة

1- تعريف اللغة:

تعد اللغة من الوسائل التي تربط الأفراد والجماعات والشعوب، وبها يُنظم المجتمع الإنساني .

اللغة ظاهرة بشرية امتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية ، وهي من نعم الله تعالى عليه، فقال سبحانه و تعالى في محكم كتابه العزيز : ﴿ الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4) ﴾(الرحمان،الآية1...4)[1] ،كما أنّها تعتبر الأداة التي يفّكر بها الإنسان والتي يستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين وأن يفهمهم وأن يفهموه، فهي مجموعة مترابطة من الكلمات المكونة من الأصوات والتي تشكّل تراكيب متفق عليها [2].

ولقد اختلف العلماء القدامى منهم والمحدثون في تعريف اللغة ومعرفة ماهيتها، فمن القدامى نجد تعريف:

"**ابن جني**"الذي يقول:"أمّا حدها –أي اللغة–فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "

وعرّفها "**ابن خلدون**" في مقدمته و تحديدا في تعريفه للنحو بقوله : "اعلم أنّ اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلابدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[3].

ويعرفها المحدثون أنها: نظام الرمز الصوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمها أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم، وأيضا بأنها :نظام صوتي يمثل سياقا اجتماعيا وثقافيا

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن، ط1، 2005م، ص 57 .

[2] ينظر:هدى علي جواد الشمري،سعدون محمود الساموك ،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها دار وائل للنشر،عمان الأردن، ط1، 2005 م، ص23 .

3أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار، المكتبة العلمية ، دار الكتب المصرية ،(د،ط)،(د، ت)،ص 15

[4]عبد الرحمان بن محمد بن خلدون،مقدمة بن خلدون،تح هيثم جمعة هلال،دار مكتبة المعارف ، بيروت،ط 2، 2013م،ص 583 .

له دلالته ورموزه، وهو قابل للنمو والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع[1].

وقد عرّفها "**جبور عبد النور**" في معجمه الأدبي بأنها : "مجموع الألفاظ والقواعد التي تتعلق بوسيلة التخاطب و التفاهم بين جماعة من الناس. وهي تعبر عن واقع الفئة الناطقة بها ، ونفسيتها وعقليتها، و طبعها ، ومناخها الاجتماعي و التاريخي"[2].

فمن خلال تعريف "**ابن جني**" للّغة القائل:إن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم إلى آخر تعريف تداوله اللغويون الغربيون وينص على أن اللغة : قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز احتياطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما ،نصل إلى أن اللغة في حقيقتها أصوات منطوقة، يحكمها نظام داخل المجتمع اللغوي الواحد و هذه هي طبيعتها، وليست اللغة هي الكلام، بل إن الكلام هو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي[3].

إذاً نستطيع مما سبق الاستنتاج أن اللغة هي نظام صوتي له ضوابط خاصة، خاضع لقوانين المجتمع وهو وسيلة للتواصل الأفراد فيما بينهم،وهو قدرة ذهنية مكتسبة من البيئة الاجتماعية المحيطة بالإنسان.

2- تعريف اللغة العربية :

بعد أنْ عرّفنا اللغة بشكل عام نخصّ البحث فيما يأتي عن اللغة العربية بشكل خاص .

اللغة العربية هي النظام الرمزي والصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم واستخدموه أيضا في الاتصال و التواصل [4].

[1] ينظر:سعاد عبد الكريم عباس الوائلي و طه علي الحسين الدليمي ، اللغة العربية منهجها وطرق تدريسها ، ص 57.

[2] ينظر: جبور عبد النور ، المعجم الأدبي ، ، دار العلم للملايين ،ط1 ، مارس 1979م، ص227.

[3] حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب،(د،ط)،(د،ت)،ص81 .

[4] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي و طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها ، ص 59.

وتنتمي اللغة العربية إلى الأسرة السامية التي تضم عددا من اللغات القديمة منها العبرية والآشورية والسريانية والكنعانية والآرامية والحبشية. ويتفق معظم اللسانيين على أن اللغات السامية قد ظهرت لأول مرة في أرض بابل بالعراق، ثم انتشرت في شبه الجزيرة العربية والبقاع المجاورة لها[1].

3-مكانة اللغة العربية:

لقد شرَّف الله تعالى اللغة العربية وفضَّلها على سائر اللغات بأن جعلها لغة القرآن الكريم وجعلها اللغة التي يُتعبَّد بها، وقد جاء القرآن الكريم موصوفا بها في أكثر من موضوع بأنه بلسان مبين، وأنه غير ذي عوج .وقد مدح الله تعالى القرآن الكريم بالبيان والإفصاح وبحسن التفصيل والإيضاح بجودة الإفهام، وحكمة الإبلاغ وسمَّاه فرقانا، وقال :﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾الشعراء 195.وقال:﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا ﴾. طه 113.

وقال " **القلقشندى** "في فضلها:" أما فضلها فقد أخرج "**ابن أبي شيبة**" بسنده عن أمير المؤمنين "**عمر بن الخطاب**"-رضي الله عنه -قال : "تعلموا اللحن و الفرائض، فإنه من دينكم" وقال "**يزيد بن هارون** ": "اللحن هو اللغة ". ولا خفاء أنها أمتن اللغات ، و أوضحها بيانا، وأنقاها لسانا ، وأمدها رواقا ، وأعذبها مذاقا ، ومن ثمة اختارها الله لأشرف رسله " [2].

ولقد أثنى علماء العربية عليها فهذا"ابن جني"يقول: "اعلم أنَّني على تقادم الوقت دائم التنقير، والبحث فأجد الدواعي و الخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والإرهاف والرقة ما يملك على جانب الفكر"؛ويقول "الفراء" في العربية أيضا :"وجدنا للغة العرب فضلا عن لغة الجميع الأمم

[1] أحمد مؤمن ، اللسانيات النشأة و التطور ،ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 ، 2005م، ص34 .

[2] محمود عكاشة ، علم اللغة ، مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر الجامعات، مصر ، (د،ط) ، (د،ت) .،ص 52 .

اختصاصها من الله تعالى، وكرامة أكرمهم الله بها، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات "[1].

4- خصائص اللغة العربية :

اللغة العربية لغة غنيَّة، دقيقة، وشاعرة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السامية الأخرى ، واللغة العربية لغة مرنة يظهر ذلك من طواعية العربية ، و تتمثل أكثر ما تتمثل في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة ، و في قدرتها على استيعاب المولّد و المعرب و الدخيل بصفة عامة[2].

إذا بامتلاك اللغة العربية هذه الخصائص الراقية والتي قل ما تجتمع في لغة تحتل وبجدارة مكانة مميزة بين اللغات،وهذا باعتراف الغريب قبل القريب.

5-وظائف اللغة العربية:

ونظراً لهذه المكانة المهمة للغة العربية فإن لها وظائف كثيرة من أهمها :[3]

1 -أنَّها وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ و الجمل والتراكيب العربية في كلامنا و كتاباتنا .

2-أنَّها تحمل مبادئ الإسلام السليمة بحكم أنها لغة القرآن الكريم .

3 -أنَّها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية فهي تحمل المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله (ص)في قوالب رصينة ومحكمة .

---

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي و طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 60 .

2 علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشرؤق للنشر والتوزيع، القاهرة ، (د،ط) 1991 م ص 46-47 .

[3] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الدليمي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 61

4 -أَنَّها مقوِّم من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي توثِّق شخصية الأمة وتؤكِّد هويتها وتشكِّل أداة للاتصال بين أبناء هذه الأمة.

5 -أَنَّها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي، ويشهد على ذلك ما وصلنا من تراث وحضارة وثقافة، وما يصل من الأجيال التي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره.

6-اللغة العربية والتعليم:

على مستوى التعليم تعدّ اللغة العربية مفتاح لبقية العلوم وتمّكن التلميذ منها يخوَّله لدراسة باقي المواد الدراسية بجدارة. وهي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق وظائف المدرسة المتعددة، فهي لا تدرس لذاتها بل لأنها وسيلة المتعلمين لتعلم سائر المواد الأخرى وهي من وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب و بيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب، سواء كان عن طريق الاستماع أو القراءة أم عن طريق الكلام أو الكتابة، ولذا يهدف تعليم العربية إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة و التعبير.

اللغة العربية في الجزائر هي اللغة الوطنية والرسمية، وهي من أهمّ وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة، والمقوّم الأساسي للشخصية الجزائرية؛ وعليه فإنّ اللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيعة لدى المتعلمين وسليقة، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم؛ ويمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها النشاط الرئيسي للمدرسة في جميع مراحل قصد اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية (قراءة-الكتابة- التواصل-الاستماع)ومن هنا تتجلى أهمية اللغة في العملية التعليمية -التعلمية حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب ولكنها وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية[1].

[1] محمد صالح الحثروبي، الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،(د،ط)،2012م، ص138.

ثانياً:تعليمية أنشطة اللغة العربية

1- مفهوم التعليميّة :

سنحاول تسليط الضوء على مجال التعليمية كحقل معرفي جديد، قد لا يعرفها إلاّ القليل، وحتى هذا القليل ما زال يجد صعوبة في استيعابه، ناهيك عن اختلاف المختصّين أنفسهم حول أيّ الاستعمالات أصحّ من الناحية اللغوية نظرا لتعدّد مرادفات التعليمية بل الاختلاف وارد حتى في الاستعمال الاصطلاحي وحول مدى علمية التعليمية ومدى جدواها ،ولعل هذا يرجع وخاصة في العربية إلى اختلاف الترجمة من اللغات الأجنبية.

1-1 لغة: كلمة (التعليمية)في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علَّم) أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عليه .وذكر صاحب المورد (القاموس الإنجليزي -العربي)"**منير البعلبكي**" الديداكتيك تعني فنّ أو علم التعليم[1]. التعليمية هي محاولة ترجمة كلمة(ديداكتيك)(didactique) ذات الأصل الإغريقي، إذ كانت عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية[2].

2-1 اصطلاحاً: تعريف التعليمية في المجال التربوي يبقى يفتقد للاستقرار فهو لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحث والتحليل و الإجماع على تحديده وما عبر عنه " **R- Galisson**"في قاموسه:"من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم تعد التعليمية (La didactique)الأكثر غموضا وإثارة للجدل "و لفظ (Didactique)يقابله في اليونانية لفظ (Didaktikos) وهو يعني دراسة طرق التدريس أو تقنيات التدريس و هو مشتق من كلمة(Didaskein)وتعني علم. كما يعني(Didaktikhe)التعليم وتفسر كلمة (la didactique): فن أو علم التعليم وهناك من يعرفها بأنها نوع من الأدب التعليمي وعرف "**Ian Amus Kamenski**"

[1] محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

[2] بوداود حسين، ديداكتيكا الرياضيات، المفهوم والنشأة، مقال في الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار الثليجي، الأغواط يومي 3-4 ماي 2009م ،ص 12.

الديداكتيك في مؤلفه (Didactika Magna) أو ما يعرف بـ: الديداكتيكا الكبرى كالآتي : "إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، إنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وإنه ليس فنا للتعليم فقط، بل إنه فن للتربية أيضا"..[1].

إذا تهتم التعليمية بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي معين لذلك يرتكز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات ومضامين التعليم المطلوب تدريسها من حيث المفاهيم الداخلة في بناء الموضوع، ومن حيث تحليل العلاقات التي تربطها ببعضها.

من هنا نرى أن التعليمية فسرت بأنها فن تحليل المواد الدراسية، وطرق إيصال المحتوى التعليمي لهذه المواد، ولكنها تطورت من التطبيق إلى التنظير، ويظهر ذلك في التعريفات الآتية.

فنجد "**غاستون ميالاريه**" يذهب إلى اعتبار التعلمية (didactique) العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعقلن[2].

والتعريف الذي اقترحه "**محمد الدريج** "ورأى بأنه تعريف أشمل : (الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – الحركي)[3].

من هنا يظهر أن هناك علاقة بين المعنى اللغوي للتعليمية والمعنى الاصطلاحي ،إذْ التعليمية لغة من التعليم أي ترك علامة أو أثر، وفي الاصطلاح هي دراسة كيف نترك أثر التعليم أو ننقل أثر التعليم إلى المتعلم، أو نترك فيه علامة أو أثراً.

[1] بعلي الشريف حفصة ، التعليمية ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي ، العدد الأول يونيو 2010 م، ص 7

[2] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ،لبنان،(ج1) ،ط1،2006م ، ص 18 .

[3] بوداود حسين، ديداكتيكا الرياضيات المفهوم والنشأة ، ص 14.

في الاستعمال العربي تواجهنا خمسة مصطلحات، وهي مصطلح (الديداكتيكا)وهو معرب كلمة (Didactique) و(التعليمية)وهي ترجمة لنفس الكلمة غير أن البعض يرى أنها تنأى عن قواعد اللغة العربية، لأنها صفة، مثلما نقول (وسائل تعليمية)، وأن الأصح هو(تعليميات) كما هو الشأن مع "**عبد الرحمان الحاج صالح** "في استعمال (لسانيات)، حيث اختارها قياساً على (الرياضيات) و(البصريات)، ويقدم معجم علوم التربية مصطلح (التدريسية)، وهو نادر الاستعمال، ويستعمل "**محمد الدريج**" مصطلح (علم التدريس) كمرادف لمصطلح (الديداكتيك)[1].

التعليمية إذا موضوعها التدريس بصفة عامة،أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها ومشاكلها وصعوبات تعلمها [2].

1-3 فروع التعليمية:إذا يمكن أن نميز داخل هذا العلم بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحدوهما:

أ-التعليمية العامة:(الديداكتيكا العامة):وهي مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ، ويعالج القضايا المشتركة والإشكالات العامة أي يدرس العملية التعليمية في مجملها وبغض النظر عن المادة المقررة ويحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن أن تفيد المدرس مهما كان تخصصه والمادة التي يدرسها.

ب-التعليمية الخاصة: (الديداكتيكا الخاصة):ويقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك، ونقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ .....الخ[3].

[1] المرجع السابق،ص 15

[2] محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص127.

[3] ينظر بوداود حسين، ديداكتيكا الرياضيات المفهوم والنشأة ، ،ص12-13

إذا التعليمية هي العلم الذي يهتم بدراسة العملية التعليمية بصفة عامة أي تحليل الظواهر التعليمية، وخلال ذلك يعالج المحتوى التعليمي وكذا كيفية إيصاله وجميع الظروف المحيطة بالعملية التعليمية– التعلمية وتنظيم وضعيات التعليم فهي تطرح الأسئلة التالية ماذا ندّرس؟،وكيف ندّرس؟.

وهذه الدراسة إما أن تكون خاصة بمادة معينة مثل تعليمية اللغة العربية، وإما تكون عامة لكل المواد بشكل عام، أي قوانين التي تشترك فيها كل المواد وطرق التدريس العامة.

2–نشأتها :

تمتد جذور تاريخ(la didactique)إلى القرن السادس عشر فأول ما ظهر هذا المصطلح كان في فرنسا سنة 1554 م واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، واستعمل هذا المصطلح في علوم التربية سنة 1657 م كمرادف لفن التعليم الذي يقصد به نوع من المعارف الفلسفية و الدينية آنذاك[1].

ويذهب " **فيليب سرمجان**"في كتابه (تاريخ ديداكتيكا المواد)إلى أنَّ مصطلح(الديداكتيكا) حظي باهتمام خاص منذ ثلاثين سنة أي منذ سبعينيات القرن العشرين وقد تتبع الأصول اللغوية والاشتقاقات والاستعمالات المختلفة لهذا اللفظ وتحوله من صفة إلى اسم[2].

لقد ترافق بروز مصطلح (التعليمية) (didactique)مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية ،المعلّم يعلم ولكن هل يتعلم المتعلمون ؟ وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية [3].

[1] بعلي الشريف حفصة ، التعليمية ، ص08 .

[2] بوداود حسين، ديداكتيكا الرياضيات: المفهوم و النشأة، ص 12.

[3] أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية، ص 17 .

وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى "**M·F·MaKey** " الذي بعث من جديد المصطلح الجديد (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي[1].

لقد كانت البحوث قي الستينيات ترتكز على النشاط التعلمي فقط، ثم لم تلبث أن تطورت في السبعينيات والثمانينيات فأصبحت تبحث عن التفاعل الموجود بين النشاطين التعليمي-التعلمي،ومن ثم أصبحت التعليمية تتمركز حول الفعل التعليمي وارتبطت بالمحتويات ومفاهيمها المتعلقة بها[2].

3-مفاهيم التعليمية :

3-1 العقد التعليمي- التعلُّمي: ويمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في اغلبها ما هي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية-تعلمية،ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود هذا العقد تصبح متحركة[3].

3-2 المثلث التعليمي:تبين في العقدين الأخيرين من هذا القرن من خلال الممارسة والتنظير والتجارب والدراسات الأكاديمية أن عملية نقل المعرفة تتضمن نشاطاً تفاعلياً بين المعلم والمتعلم والمعرفة ،وتشكل هذه المفاهيم الثلاثة (المعلم والمتعلم والمعرفة) رؤوس مثلث قوى أو (مثلث تعليمي) يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدد العلاقة القائمة بينهما تمثلها أضلاع ذلك المثلث[4].

[1] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعلمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، ط2 ، (د،ت) ،ص130 .

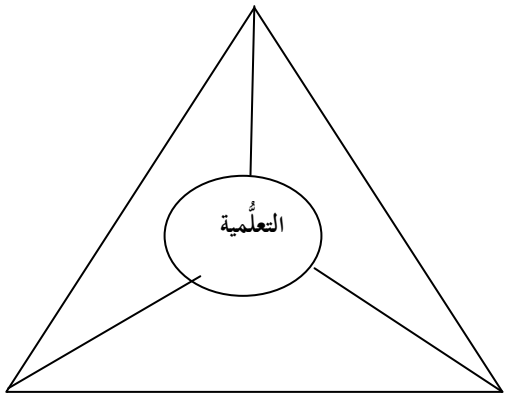
[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/بن،الجزائر، ط1، 2005م،ص 128.

[3] محمد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص128.

[4] بعلي الشريف حفصة، التعليمية، ص 08 .

ويضع "**شوفالار**" (**Chevallard**)التعليمية في قلب هذا المثلث الذي يتألف من المعارف ومن المعلم ومن المتعلمين .[1]

المعارف



التلاميذ **المعلّم**

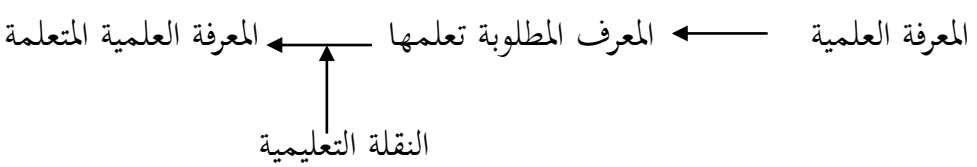
شكل (1):يبين العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي.

فبالنظر إلى العناصر الأساسية للنظام التعليمي يمكننا استنتاج العلاقة الوثيقة بينها والتي تظهر من خلال أضلع المثلث التعليمي حيث يكون فيه أحد أضلعه يربط بين المعلّم والمعرفة ويحدد مفهوم نقل وتطويع المعرفة ويربط الضلع الآخر بين المعلّم والمتعلّم وهو موقف تقدم فيه المعرفة بصورة منظمة ومقصودة ويحدد بمفهوم العقد التعليمي – التعلمي ويقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلّم، أما الضلع الثالث (الضلع الحاضر الغائب) فهو يوصل بين المعرفة والمتعلم، ومجموع هذه المفاهيم المعلّم، المعرفة، المتعلّم (رؤوس مثلث متساوي الأضلاع) والنقل التعليمي، والعقد التعليمي – التعلُّمي المكونات الأساسية للمثلث التعليمي – التعلُّمي الذي يعد أهم مفهوم من المفاهيم المميزة للعملية التعليمية [2].

[1] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص 14 .

[2] ينظر بعلي شريف حفصة،التعليمية،ص8.

3-3 النقلة التعليمية: وهي التحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة(من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية)



الشكل (2) : مخطط يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية

3-4 العائق التعليمي: ويقصد به كل ما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره التعليمي من حواجز أو عقبات تمنعه من الوصول الى التعلُمات المقصودة او الحلول للوضعيات- المشكلة.

3-5 الوضعية –المشكل: إن لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية-المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق كل فعل بيداغوجي والهدف منه بناء معرفة جديدة عند المتعلم[1].

إنَّ مجموع عناصر الجهاز والنسق المفاهيمي للتعليمية بأبعادها الثلاثة، المعلم، المتعلم، والمادة العلمية، تتفاعل فيما بينها لأداء وظيفتها المتمثلة في وصف الصعوبات التعليمية قصد تجاوزها وتطويع المعرفة ونقلها بشكل سليم وسهل، من خلال وضعيات تعليمية مناسبة.

4-البيداغوجيا و التعليمية :

من خلال المقارنة بين البيداغوجيا و التعليمية يتبين أن موضوع البيداغوجيا و هي علم تربوي غير مختص و شامل(une science transdisciplinaire)يهتم بإشكالية التعليم داخل حجرة الدراسة، وبمختلف القضايا التربوية على اختلافها كالأهداف والقيم و بكل أشكال العلاقات التربوية، أما موضوع التعليمية وهي علم مختص (une science disciplinaire)فيهتم

[1] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص 128.

بالتعليم والتعلم من وجهة نظر المعرفة و تحليل الأبعاد المنهجية والابستمولوجية لعمليات التعليم و التعلم أي بالتفاعلات التي تجري بين أقطاب المثلث التعليمي[1].

5- تعليمية اللغة :

جاء في معجم علوم التربية "ديداكتيك اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول التعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللغات، وأصبحت تهتم بمغيرات عديدة من متغيرات العملية التعليمية، ومنها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء وآليات استيعاب اللغة وإنتاجها، المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى، المادة التعليمية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استعمالها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات، وكذا التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرق تعليمية واستعمال الوسائل والوسائط وأساليب التقويم، وقد تميز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات واللسانيات والبحث الادبي والسيكولوجي والسوسيولوجي والانتروبولوجي[2].

أما "**هلتاي**"(**J.F. HALTE**): وهو مختص في تعليمية اللغة: يقول "**فرانسوا هلتاي**" في كتابه تعليمية الفرنسية .ما يلي :يمكن تقديم ثلاث تحديات متكاملة لتعليمية اللغة : [3]

أولا : تهتم التعليمية بالتفكير في محتويات التعليم (النحو، القراءة ، اللغة ...) وذلك بتحليل خاصيتها المعرفية، ومنزلتها الابستمولوجية ومنهجية بنائها وكذلك طريقة صياغتها في منهج مدرسي. ومن الواضح أن المقاربة الابستمولوجية هي المسيطرة على هذا البعد من التحاليل التعليمية .

[1] بعلي الشريف حفصة،التعليمية، ص13.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر،،ط1، 1994 م،ص 71.

[3] بعلي شريف حفصة ، التعليمية،ص20.

ثانيا : ويمكن للتعليمية أن تهتم كذلك بالظروف للتملك الاصطناعي للمعرفة من طرف المتعلمين ، ذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف التلاميذ وما يستلزم هذا البناء من معارف سابقة و ما يعترضه من تصورات و عوائق ... ويسيطر البعد السيكولوجي على هذه المقاربة الثانية .

ثالثا : وقد تهتم التعليمية –التعلمية أخيرا بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصة بمادة مدرسية معينة وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة في – ثانيا – بواقع الفصل كأن تستعمل هذه الأخيرة لتسليط الأضواء على تماشيات التعليم وميكانيزمات التعلم ويسيطر على هذه المقاربة البعد النفسي الحركي .

إذا يتأتى من هذا أن تعليمية اللغة تخضع إلى ثلاثة معطيات أولها البعد الإبستومولوجي أو المعرفي الذي يهتم بالمحتوى التعليمي وكيفية صياغته والتخطيط لذلك، أمَّا الثاني فهو البعد السيكولوجي الذي يدرس الذهنية الخاصة بالمتعلم وبنائه للمفاهيم ،وكذا معارفه السابقة، والبعد الثالث هو محلولة تطبيق ما سبق في أرض الواقع أي القسم وهو البعد النفسي حركي، والملاحظ هنا أن هذه الأبعاد والمتطلبَّات نفس متطلبات التعليمية العامة التي تدرس ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

ويرى "**أحمد حساني**" أنَّ الأمر الذي لا شك فيه هو أن تطور الأبحاث اللسانية و التربوية ينعكس لا محالة على تعليمية اللغات ، و يتبدى ذلك بخاصة ترقية طرائق التبليغ و التحصيل، ولكن ليس المقصود من هذا كله البحث عن أنجح طريقة لحشو ذهن المتلقي بثروة لغوية كثيفة وإنما المقصود هاهنا هو جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة .[1]ويشكل حقل اللسانيات مصدراً مرجعياً في البحث الديداكتيكي اللغوي على مستويين مستوى تنظيري تقدم فيه إطاراً مفاهيمياً لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلمها ومستوى ميتودولوجي حيث تفيد اللسانيات الديداكتيكي في تصور وبناء وضعيات ديداكتيكية[2].

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 144 .

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص184.

6- تعليميّة اللغة العربية :

كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب في إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب كالتي اعتمدها من المحيط إلى الخليج ثم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة العربية. أما تعليمية اللغة العربية لغة الأم فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة ، حيث كان تعليم اللغة العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية، وقد أسهم التعدد اللغوي في لبنان إلى دفع المهتمين باللغة العربية إلى التجديد، وتطوير أساليب التعلم، ويمكن اعتبار النهوض التربوي والمناهج الجديدة التي ترجمتها المنعطف الحاسم في اتجاه الإفادة من مكتسبات تعليمية اللغة العربية وآدابها و تجلى ذلك في نقض المنهج وفي إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة وفي كثير من الندوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة[1].

7-أنشطة اللغة العربية:

7-1 تعريف النشاط:هو مجموع الأفعال والأعمال التي ينجزها فرد في مجال معين أو أداء متناسق لمختلف المهام المقاسة والفعلية التي ترتبط بهدف تسعى إلى تحقيقه [2].

النشاط في اللغة يوحي بمعاني العمل والممارسة والإنجاز والبناء، وعليه فالمناهج الجديدة استخدمت مصطلح النشاط عوض المادة وذلك بهدف توجيه المعلم إلى توظيف استراتيجيات التدريس التي تركز على الجهد الذي يبذله المتعلم لاكتساب المعارف والمهارات بنفسه بدلا من التركيز على المعارف والمحتويات ومن ثَمَّ ينصبُّ الاهتمام على بناء الكفاءات لا حشو الذاكرة بالمعلومات[3].

يمكن تعريف النشاط على أنه ممارسة المتعلّم التي تنصب على محتوى تعليمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم وبناء على توجيه المدرّس، وإذا أردنا أن نبسط المفهوم قلنا إنه العمل

[1] أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، تعليمية اللغة العربية ،ص25 .

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ص9.

[3] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،ص 132.

أو الفعل الذي يسلطه المتعلم على محتوى ما، فإزاء نص من نصوص القراءة يقوم المتعلم بمحاولة قراءة الكلمات والجمل (فك الترميز)، كما يقوم بربط الدال بالمدلول حيث يعطي لكل كلمة وكل جملة الدلالة المناسبة لها،ثم يقوم بمحاولة إدراك معنى النص باستعمال إستراتيجيات مختلفة كتحليل السياق والقرائن اللغوية وغير اللغوية ،ويعد النشاط الجهد الذي يبذله المتعلم في حصة التعبير الشفوي إزاء سند بصري للتعبير عن المشهد ،أو إبداء رأيه في أمر ما، أو محاولة استعراض تجربة من تجاربه أو ذكرى من الذكريات[1] .

7-2 الفرق بين النشاط والمادة :النشاط هو مجموع الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلّم خاصة في حيّز محدد من الزمن وفي مجال معرفي معينّ، بحيث تتيح للمتعلّم أن يلاحظ ويفكر ويناقش ويقارن ويعبر ويستنتج ويجرّب...إلخ بما يحقق اكتساب المهارة الأساسية للتعلم وبلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة المقررة ...أمّا المادة فهي مشتقة من مضامين ومحتويات مجال معرفي معين وتكون منظّمة لأجل التدريس وفي زمن محدد حسب كل مستوى دراسي، والمادة توحي بسلطان المعرفة، حيث أنّ الهدف الرئيسي هو نقل وتبليغ المعارف والمحتويات إلى ذهن المتعلم بصرف النظر عن الآليات والوسائل والظروف النفسية والبيداغوجية[2].

7-3 النشاط اللغوي :هو مجموع العمليات التي يقوم بها المتعلم في إطار مجالات معينة، تتصل بحياته اتصالا مباشراً، وهذه العمليات من شأنها أن تكسبه القدرة على الكلام المكتوب والمنطوق عن طريق امتلاك تقنيات القراءة، ومن شأنها كذلك أن تكسبه القدرة على ممارسة التواصل الشفوي والتعبير الكتابي، ويبقى بعد ذلك الدرس اللغوي وسيلة مدرسية مساعدة على الاكتساب عن طريق التحليل واكتشاف قواعد التركيب والصرف والرسم (الإملاء) والتمرين على استعمالها

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004م،ص11.

[2] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ،ص 132.

واستثمارها، ويشمل الدرس اللغوي كوحدة دراسية مجموعة من المكونات هي القراءة والدرس اللغوي وفن الكتابة والإنشاء[1].

7-4 التعريف بأنشطة اللغة العربية:

- **القراءة**

لغة: :جاء في لسان العرب "**لابن منظور**" (قرأت الشيء قرآناً جمعته وضممته بعض إلى بعض ومعنى قرأته، ومنه قولهم قرأت القرآن أي لفظته مجموع) [2].

اصطلاحاً:هي عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك[3].

- **قواعد اللغة:**

نشير في البداية إلى أنَّ التقسيم المذكور في قواعد اللغة من تراكيب نحوية، وصيغ صرفية، وقواعد الإملاء والكتابة ما هو إلاَّ سبيل لتحقيق الهدف من هذا النشاط ويجب أن يدرك كل من الأستاذ والمتعلّم على حد سواء أن قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والآثار المدونة أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن والخطأ على مستوى التعبير والتواصل الشفوّي والكتابي[4].

إذاً أهم عناصر قواعد اللغة هي النحو والصرف، حيث يمثّلان قاعدة في اللغة العربية ويعرفان كالآتي:

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 13.

[2] ابن منظور، لسان العرب ، تح أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،لبنان،،ط2، 1999م، ج 11، ص78

[3] وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013م، ص25.

[4] وزارة التربية الوطنية ،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013م، ص12.

النحو:

لغة :هو من الفعل "نحا" حيث جاء في لسان العرب ل"**ابن منظور**" في مادة (ن.ح.ا)ما يلي:(نحا الشيء، ينحَاه وينحُوه إذا حرَّفه ومنه سمي النحو لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الأعراب)[1].

اصطلاحاً :يعَّرِف "**الشريف الجرجاني**" النحو اصطلاحاً بأنَّه:(علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها)[2].

الصرف:

لغة :من الفعل "صرف" حيث يرى صاحب اللسان أنَّه من مادة [ص.ر.ف] وتحتوي على المعاني الآتية (صرف:الصرف هو ردُ الشيء عن وجهه وجاء في التنزيل "صَرَفَ اللَّه قلوبهم" بمعنى أضلهم مجازاة عن فعلتهم، والصرفُ التقلب والحيلة ، وتصريف الآيات تبينها، وقيل الصرف هو بيْع الذهب بالفضة، والصرف كذلك الوزن والعدل والكيل)[3].

اصطلاحاً :هو علم تعرف به أحوال أبنية الكلام[4].

النحو والصرف أخوان متلازمان إلاَّ أنَّ علم النحو يُعنى بإعراب الكلمة وبنائها، تميَّز الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر وغير ذلك مما يعين على فهم المعاني، أمَّا علم الصرف فإنَّه يُعنى ببنية الكلمة، من وزن واشتقاق، تجرد من عدمه وما يعتريها من إعلال أو إبدال وغيره[5].

[1] ابن منظور، لسان العرب ، ج 14،مادة نحا ص86.

[2] ينظر الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية ،لبنان،ط 1، 2000م، ص 236.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج7، مادة صرف، ص 329.

[4] طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها ،ص 179.

[5] ينظر:محمد بكر إسماعيل، قواعد النحو والصرف بأسلوب العصر، دار الإمام مالك، الجزائر، ط1، 2010م،ص 4.

أمَّا في اصطلاح التربويين فتعرف قواعد النحو والصرف على أنها قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فصلت بتركيب بعضها ببعض، من إعراب وبناء وما يتبعها، ومراعاة تلك الأحوال بحفظ اللسان عن النطق، و يعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير[1].

إذاً فإن قواعد اللغة لها من الأهمية ما يجعل المعلَّمين وكذا واضعي المناهج الدراسية يولون لها اهتماماً كبيراً ، حيث أنَّها تؤثر في سلامة اللغة والتعبير الشفوي أو الكتابي في جميع الأنشطة الأخرى، وهذا ما يرسِّخ أسس التواصل السليم بين المعلَّم والمتعلِّم وكذا بين المتعلِّم وأقرانه.

- **المطالعة:**

لغة:جاء في لسان العرب ل"**ابن منظور**" في مادة [ط.ل.ع] الصيغ والمعاني التالية:(طَلَعَ الرجل على القوم وتَطَلَّعَ بمعنى هجم عليهم أتاهم، ومَطلُع الشمس هو الموضع الذي تطلع عليه الشمس، وأطْلَعتُكَ طَلْعَه أي أعلمتكَه، وطالعهُ إيَّاه أي نظر ما عنده)[2].

اصطلاحاً: هي عبارة عن عملية عقلية انفعالية واقعية تشتمل تفسير الرموز التي يتلقّاها القارئ ويفهم معناها، من خلال الربط بين الخبرات السابقة وهذه المعاني، فالمطالعة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب[3].

للمطالعة أيضاً أهمية بالغة لما فيها من ميزات مثل إكساب المتعلّم لرصيد لغوي وتدريبه على القراءة الصحيحة والفهم الجيد للنصوص وكذا الكتابة الصحيحة للكلمات وكذا التعبير السليم سواء كان شفوياً أو كتابياً، واعتماد المتعلم على نفسه في بناء تعلماته وخاصة أنَّ هذا النشاط يكون خارج القسم، دون أنْ يقتدي بالمعلّم أو زملائه كما في نشاط القراءة.

[1] زكريا اسماعيل،طرق تدرس اللغة العربية، دار المعارف الجامعة، الإسكندرية، (دط)،2005م، ص201.

[2] ابن منظور، لسان العرب،ج8، مادة طلع ،ص 184.

[3] طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي و اللغة العربية منهجها وطرق تدريسها، ص169.

- **تعريف التعبير:**

التعبير لغة:جاء في اللسان ل"**ابن منظور**" في مادة [ع.ب.ر] الصيغ والمعاني التالية:(عبَّر رؤيا يعبرها عَبْرَاً وعِبَارةً ،وعبّرها :فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها ويقال عَبَّرَ عمَّا في نفسه بمعنى: أعرب وبين ،وعبَّر عنه غيره :عيي فأعرب عنه ،والاسم العبرة والعِبارة والعَبارة، وعبّر عن فلان تكلّم عنه[1].

اصطلاحاً :هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة[2].

أمّا التعبير على الصعيد المدرسي فهو ذلك العمل الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراتة شفاهاً وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين[3].

وانطلاقاً من هذا يكون التعبير بمثابة الوعاء الذي تصب فيه الأفكار والمشاعر والأحاسيس وكل ما يخالج النفس البشرية، وأداته هي اللغة المكتوبة أو الشفوية. بذلك ينقسم التعبير إلى شفوي وكتابي.

أمَّا التعبير الشفوي يعرف على أنَّه (كلام يصدره المرسل مشافهة ويستقبله المستقبل استماعاً، ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي المختلفة، في حين التعبير الكتابي فهو كلام مكتوب يصدره المرسل كتابة ويستقبله المستقبل قراءة)[4].

إذاً على الصعيد المدرسي يُعد التعبير الشفوي وسيلة اتصال بين المعلَّم والمتعلَّم بواسطة مفردات لغوية منطوقة، أمَّا التعبير الكتابي فهو وسيلة اتصال بينهما بواسطة مفردات وتراكيب مكتوبة يدمج فيها معارفه القبلية، يتلقَّاها المعلّم من أجل تقييم المتعلّم .

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج9 ،مادة عبر،ص16.

[2] راتب قاسم عاشور وزميله، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط2 ، 2007م،ص197.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهجها وطرق تدريسها، ص135.

[4] ينظر:محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدئية،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2007م، ص227.

الفصل الأول

إستراتجية حلّ المشكلات

تمهيد

أولاً :إستراتيجية التعلم

1- **تعريف الإستراتيجية**

2- **تعريف إستراتيجية التدريس**

3- **العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب**

4- **خصائص التعلم الإستراتيجي**

ثانياً:حلّ المشكلات

1- **تعريف المشكلة**

2- **شروط المشكلة**

3- **فضاء المشكلة**

4- **تعريف حلّ المشكلات**

5- **الأصول التاريخية لحلّ المشكلات**

6- **الاتجاهات النظرية لحلّ المشكلة**

7- **آليات حلّ المشكلات**

ثالثا :إستراتيجية حلّ المشكلات

1- تعريف إستراتيجية حلّ المشكلات

2- تعلم حلّ المشكلات

3- خطوات حلّ المشكلة

4- أنواع المشكلات

5- إستراتيجية حلّ المشكلات في التعليم

6- دور المعلم في إستراتيجية حلّ المشكلات

7- مبررات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات في التدريس

8- مزايا إستراتيجية حلّ المشكلات

9- معيقات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات

10- عوامل الخطأ في حلّ المشكلات

11- الانتقادات الموجهة لطريقة حلّ المشكلات

خلاصة

تمهيد:

تنص تعليمية المواد الدراسية الحديثة على تغيير الممارسة البيداغوجية التقليدية، التي ترتكز على منطق التعليم المبني على أصول التلقين والشرح للمحتويات والمعارف والمفاهيم، وكذا غياب الممارسة الناجعة القائمة على منطق التعلّم الذي يعتمد على كفاءات التلميذ وقدراته، إلى التعليم الذي يتبنى المقاربة بالكفاءات، والذي يجعل التلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية، والتأهيلية، ويكون أساس التعلُّم هو نشاط التلميذ نفسه، حيث لا يستوعب ولا يحفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه، فيكون باحثاً ومكتشفاً وفاعل في بناء تعلماته وتطوير كفاءاته، وهذا ما يستوجب من المدرسة أن تعد المتعلّم إعداداً مؤسَساً على كفاءة التصرف والتفاعل مع الوضعيات المختلفة.

وعلى هذا الأساس تعتمد التعليميات الحديثة على أنسب الطرق للتعامل مع أطراف العملية التعليمية للخروج بنتاج جيد من هذه العملية، ومن بين هذه الممارسات البيداغوجية نجد إستراتجية حلّ المشكلات، التي تضع المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية، أمام صعوبات مناسبة تتحداه، ضمن موقف تعليمي، تجعله يسعى وراء هدف عليه تحقيقه ويجب أن يجد حلاً مناسباً لتخطي هذه الصعوبات، فيتبع خطوات معينة للوصول إلى ذلك، ويكون المعلم المشرف والموجه للخروج من هذا الوضع المربك، فهذه الإستراتيجية تؤمن بأن المشكلة هي أم التعلم، قياساً على القول الحاجة أم الاختراع.

فما هي إستراتيجية حلّ المشكلات ؟ وما هي اتجاهاتها ؟ وكيف تطبّق في العملية التعليمية ؟ كل هذه التساؤلات وغيرها سنحاول الإجابة عنها في هذا الفصل والتعرف عن هذه الإستراتيجية عن كثب فنبحث أولاً عن مفهوم المشكلة، ثم نتدرج إلى حل المشكلات وخطواتها ثم كيف صيغت إلى إستراتيجية تعليم .

أولاً:إستراتيجية التعلم

1- تعريف الإستراتيجية:

لغة:علم الخطط الحربية، فن الجيوش أو الحركات الحربية [1].

اصطلاحا: مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجيوس وتعني:فن القيادة واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب، ولم يعد استخدام الإستراتيجية قاصراً على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتدّ ليكون قاسماً مشتركاً بين كل العلوم بما فيها التدريس.ويشير مصطلح الإستراتيجية عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد [2].

2- إستراتيجية التدريس:

جاء في معجم علوم التربية ما ملخّصه(إستراتيجية التدريس هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوّة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة)،

وأورد "**حسن حسين زيتون**" في مؤلفه (إستراتيجية التدريس) ما نصه:إنّ إستراتيجية التدريس هي ذلك الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محدّدة مسبقاً ويتحدّد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلّم والتلاميذ خلال عمليّة التّدريس[3].

[1] فؤاد إفرام البستاني، منجد الطلاب ،دار المشرق ،بيروت، ط12، 1986م، ، ص8

[2] عبد الواحد حميد الكبيسي ،إفاقة حجيل حسون، تدريس الرياضيات وفق إستراتيجيات النظرية البنائية(المعرفية وما فوق المعرفية)،دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2014م ، ، ص57.

[3] محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 97.

يشير" **جونز وآخرون**" إلى أنّ التعلّم الإستراتيجي هو أحد أنواع التعلّم التي يتمكن خلالها الطالب من بناء المعنى أو الفهم للمعرفة التي يتعامل معها ، وتكوين العمليات التي من شأنها اكتساب مثل هذه المعرفة ، ثم محاولة التأمل والتفكير والتنظيم والمراقبة والتقييم لمثل هذه المعطيات فيما يمكن وصفه بالوعي بالعملية العقلية، وهذه النقطة الأخيرة هي ما يدرس تحت مسمى "الميتا معرفية".كما يذكر "**كيزليك**"(**kizlik**) : أنّ مصطلح التدريس الإستراتيجي يشير إلى مجموعة إجراءات تدريسية تركّز على تحسين وتفعيل التفكير ومهاراته لدى الطلبة، وهو ما يتطلّب من المعلّمين أن يكونوا على وعي وفهم بمتغيرات عملية التدريس والمتطلّبات المعرفيّة وأن يكون لديهم أسلوب جيّد لإدارة الصف الدراسي وتنظيم وقت الدراسة[1].

إذا الإستراتيجية هي خطة منظمة ومعقلنة، تتضمّن مساراً من العمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف، والتي تتضمّن أشكالاً من التفاعل بين التلميذ والمدّرس وموضوع المعرفة [2].

وعلى ذلك فإنَّ هذا النوع من التدريس لا يركزّ على تعليم المعرفة نفسها بقدر ما يركز على تدريس كيف يمكن للفرد اكتساب العلم وهو ما يتفق مع متغيرات التسارع المعرفي ،وعجز العقل البشري على استيعاب وتخزين المعارف المتزايدة، والمدرس هو المسؤول في اختيار الإستراتيجيات المناسبة لكلٍّ من محتوى الدرس ومستوى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

3-العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب:

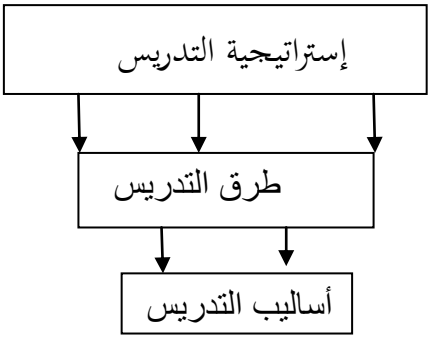
بالنسبة لهذه المتغيرات فإننا أحياناً نجد البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة، إلا أَّنه يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب من حيث:

أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة؛ فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب،

[1] حسين محمد أبورياش،غسان يوسف قطيط،حل المشكلات،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان، ط1 2008م ،ص14.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص300.

والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، والطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة إذاً الإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل[1].



الرسم رقم (3):مخطط يوضح علاقة الإستراتيجية مع الطريقة والأسلوب

4-خصائص التعلم الإستراتيجي:

ويذكر "**جابر عبد الحميد** " أنَّ الغرض الرئيس من إستراتيجية التعلّم هو أنَ نُعلّم المتعلمين أن يتعلّموا معتمدين على أنفسهم وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم، منها متعلم مستقل ومتعلّم إستراتيجي ومتعلّم ذاتي التنظيم، كل ذلك يشير إلى أول الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء هامة وهي :[2]

- أن يشخّصوا موقفا تعليميا معينا تشخيصا صحيحا و دقيقا .
- أن يختاروا إستراتيجية تعلّم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة .
- أن يراقبوا الإستراتيجية.
- أن يكون لديهم الدافعية ليندمجوا في موقف التعلّم حتى يتم .

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي،إفاقة حجيل حسون،تدريس الرياضيات النظرية البنائية.ص58.

[2] حسين محمد أبو رياش،غسان يوسف قطيط، حل المشكلات،ص 15.

ثانياً:حلّ المشكلات:

حلّ المشكلات هو نشاط غاية في الإثارة والأهمية، والذي يكسبه هذه الإثارة والمتعة هي المشكلة في حد ذاتها، والتي هي الأساس الذي يبنى عليه وينطلق منه للحل فيجب أولا التعرف عن ماهية المشكلة.

1-تعريف المشكلة:

لقد تطرق العديد من العلماء إلى تعريف المشكلة كلٌّ حسب تصوّره ومنحاه، ومن هذه التعريفات:

تعريف "**أحمد زكي صالح**""المشكلة هي العائق الموجود في موقف ما، ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه و السلوك الذي يسلكه الفرد نحو إزالة هذا العائق أو التغلب عليه هو سلوك حلّ المشكلة"[1].

تعريف" **جروان**" :" هي حالة أو موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب وتتكون المشكلة من ثلاثة أركان رئيسية :[2]

المعطيات: وهي المعلومات أو الشروط أو الحقائق التي تصف الحالة أو الوضع القائم عند الشروع في حلّ المشكلة.

الأهداف : وتمثّل الوضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه.

العقبات :وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحلّ أو الانتقال بالمشكلة من وضعها الراهن إلى الوضع المطلوب.

تعريف"**حسن زيتون**" :"موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحلّ في حين لا يوجد لديه أو لديهم

[1] أحمد زكي صالح،الأسس النفسية للتعليم الثانوي،دار النهضة العربية، القاهرة،، دط 1973 م، ص 443.

[2] فتحي عبد الرحمان جروان، الإبداع، مفهومه، تدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان،، ط1، 2002 ، ص263.

إمكانية للوصول للحلّ بصورة فورية أو روتينية ".ويضيف موضحا "بمعنى أن ما لديهم من معلومات أو مهارات حالية لا يمكّنهم من الوصول للحلّ بسهولة و بسرعة بل إنّ عليهم بذل جهد (معرفي أو مهاري) للوصول له ،أيْ الحلّ أن الفرد يجاهد للعثور على هذا الحلّ[1].

تعريف "**مريم سليم**" :"الموقف مشكلة هو: إذا واجهه الفرد لأول مرة و لم تكن لديه استجابات جاهزة للتعامل معه أو أن يكون ما لديه من استجابات لا يساعده على الوصول إلى حلول لهذا الموقف ولذلك لابد أن يتخذ مجموعة من الخطوات للوصول إلى حلّ مناسب لهذا الموقف[2].

تعريف "**جورج بوليا**"(polya):يكون الفرد في مشكلة إذا كان لديه هدف يريد الوصول إلية وفي استطاعته ذلك، ولديه من الدوافع ما يمكنه من البحث الواعي للوصول إلى هذا الهدف، والاستمرار فيه، ولكن ولو مؤقتاً يوجد بعض العوائق التي تمنعه من الوصول بسرعة للهدف، يجب عليه التغلّب عليها[3].

2- شروط المشكلة:

يرى "**محمود شوقي**": لكي يكون هناك مشكلة ما لابد من توافر الشروط الآتية : [4]

- أن يندفع الفرد لتحقيق هدف واضح بالنسبة له.

- أن يكون هناك عائق بين الفرد و الهدف ، وأنماط السلوك التي يستخدمها الفرد عندئذ لا تكفي للتغلب على العائق والوصول إلى الهدف.

- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطا عليه.

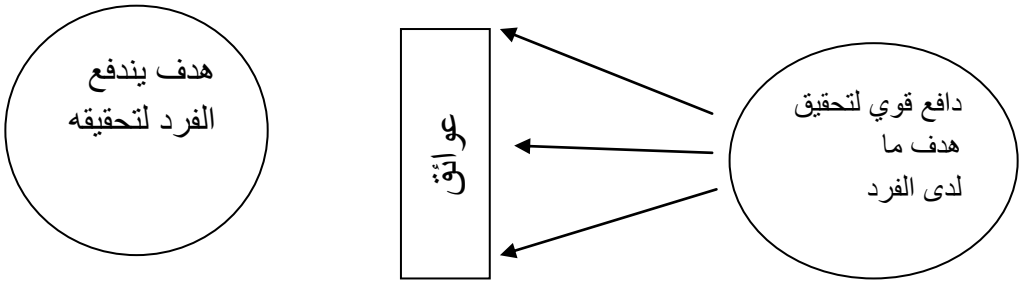
[1] حسن حسين زيتون، إستراتيجية التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعليم-،عالم الكتاب، القاهرة، ط1،ج4، 2003م، ص325.

[2] مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004،ط1،ص 285-286.

[3] عزو إسماعيل عفانة وآخرون،استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص141.

[4] محمود أحمد شوقي،الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات،دار المريخ للنشر، الرياض ،ط2، 1989، ، ص 52.

مما سبق نستنتج أنّ المشكلة هي عبارة عن سؤال محيّر أو موقف مربك يقع فيه الفرد نتيجة وجود عقبات أو صعوبات تحول بينه وبين الوصول لهدفه فيولد فجوة بين ما يعرفه وما يجب الوصول إليه فيولد لديه الشعور بعدم التوافق والتوازن ونظراً لعدم وجود إمكانات كافية لديه للتصرف في هذا الموقف فيسعى جاهدا لتخطي هذه الفجوة مستعينا بخبراته السابقة المكتسبة من محيطه .



الشكل رقم (4): **مخطط يوضّح الموقف المشكل.**

3-فضاء المشكلة :

إن تشكيل مصطلح فضاء المشكلة هو نتاج الأبحاث في برامج الحاسوب الموجهة نحو محاكاة طريقة عمل العقل الإنساني . و هو يعني التمثيل الداخلي لحالات المشكلة من قبل من يتولى حلها سواء كان الحاسوب أم الإنسان ،ويتضمن فضاء المشكلة ما يأتي :[1]

1-الحالات الابتدائية : التي تعرض فيها المعطيات أو الوضع الراهن للمشكلة .

2-الحالات الهدفية : والتي يعرض فيها الهدف النهائي أو المطلوب ،والهدف هو الحلّ الذي نسعى للوصول إليه .

3- الحالات المتوسطة للمشكلة :وهي الحالة التي يتم الوصول إليها بعد تنفيذ تحرك ما .

4- التحركات : وتمثل السلوك العقلي المتمثل بإجراء عملية أو سلوك عقلي مسموح به خلال محاولة حلّ المشكلة .

[1] رافع النصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي،ص 270.

كما يتضمّن فضاء المشكلة المعرفة التي يمتلكها من يحلّ المشكلة في كل مرحلة من المراحل سواء تلك التي تم استدعاؤها بالفعل أو التي يمكن استدعاؤها عند الحاجة .

وعليه فإن فضاء المشكلة هو جميع حالات المشكلة ومراحلها، كما يشتمل على كل التحركات الممكنة ، والأدوات والأجهزة التي يمكن استخدامها خلال هذه العملية ، وذلك كما يعيها من يقوم بالحلّ، أي كما يتصورها في مجاله المعرفي الخاص به، وذلك بتأثير خبراته المكتسبة.

4-تعريف حلّ المشكلات:

أمّا بالنسبة لحلّ المشكلات فقد أسهم الكثير من الباحثين في وضع تعريف محدد لهذا المفهوم، نعرض فيما يأتي بعضاً من هذه التعريفات.

تعريف **"جيتس وآخرون"** حلّ المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحلّ أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحلّ وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد . وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حلّ المشكلة هي عملية التفكير و ما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له[1].

تعريف **"جروان"2002**: عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حلّ جاهز[2].

تعريف **"حسن حسين زيتون"**:تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حلّ للمشكلة.أمّا **"مريم سليم"**فترى أنّ القدرة على حلّ المشكلات أعلى وظائف العقل البشري لأنّها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين

[1] رافع النصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي، دار الشروق،عمان ،ط1،2003، ص 268.

[2] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،دار الميسرة للطباعة والنشر،عمان، ط1 ،2004 ،ص 338.

العلاقات بين المثيرات والاستجابات إلى الاستفادة من المفاهيم وعمليات التعلّم واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلّم[1].

مما سبق يمكننا تعريف حلّ المشكلات على أنّه عملية عقلية مكونة من مجموعة خطوات منظمة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات، وكذا ترتيبه لأجزاء المشكلة وذلك من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له والتكيف معه، أو إشباع رغبة التعرف على مجهول والخروج من حالة عدم التوازن، وذلك بإزالة العوائق والصعوبات.

5-الأصول التاريخية لحلّ المشكلات:

يعود الاهتمام بموضوع "حلّ المشكلات" إلى بداية القرن العشرين من خلال الأعمال التجريبية المخبريَّة على الحيوانات التي كان يقوم بها كل من "**ثورندايك**" في تجارب على القطط، و"**كوهلر**" على الشمبانزي [2].

ويرجع الاهتمام بحلّ المشكلات في مجال التدريس إلى أعمال عدد من الباحثين التربويين الذين تبنّوا فكر الفيلسوف الألماني "**هربرت**" وقاموا بتطوير أبعد لفكر التربية االمتمركزة حول التلميذ[3].

وعندما تحول علماء النفس المعرفيون لإجراء تجاربهم المخبرية على الإنسان مباشرة أصبح الاهتمام موجهاً لكشف العمليات المعرفية التي تسهم في حلّ المشكلات بشكل عام وإيجاد حلول أصيلة بشكل خاص .حيث أصبحت دراسة التفكير وحلّ المشكلات والعمليات المعرفية ومبادئ التعلم ونظرياته تمثّل صميم محور الاهتمام لعلم النفس المعرفي حيث كان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى عملية حلّ المشكلات على أنها عملية محاولة تعلّم عن طريق التجربة والخطأ؛ وقد نشر"**ويليام جيمس**" في سنة 1890 كتابه"مبادئ في علم النفس" كما نشر "**جون ديوي**" في سنة1910

[1] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 109.

[2] فتحي عبد الرحمان جروان،تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات- دار الكتاب الجامعي، العين ،الإمرات، ط1، 1999م ، ص 95.

[3] عبد الوهاب أوغيدي،أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية،مجلة الحكمة،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،العدد 28،السداسي الأول،2013م،ص47.

كتابه الشهير "كيف نفكر" إذ تناول الكاتبان قضايا كثيرة من بينها العلاقة بين الإبداع و الحلول الأصلية للمشكلات و العمليات المعرفية [1].

إذاً كان الاهتمام بحلّ المشكلات من طرف العديد من المدارس وعلى اختلافها في بداية القرن العشرين، وهذا الاختلاف في الاتجاهات ولَّد اختلافاً في تفسير حلّ المشكلات وتطويرها عبر القواعد الفلسفية لكل اتجاه .

6-الاتجاهات النظرية لحلّ المشكلة:

لقد طوّر الباحثون في التربية وعلم النفس عدّة اتجاهات نظرية لتفسير حوادث التفكير، وحلّ المشكلة أعلى وظائف التفكير كما ترى **"مريم سليم"**، لذلك كان الاهتمام به ومحاولة تفسيره ومن هذه الاتجاهات نذكر:

6-1 الاتجاه السلوكي لحلّ المشكلة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ تعلّم التفكير وحلّ المشكلة ليس إلاّ امتداد لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، حيث يقوم على أسلوب المحاولة والخطأ **"لثورندايك"**، فقد يقوم المتعلّم بعدة محاولات خاطئة يتوصل من خلالها إلى الحلّ الصحيح فالفرد حين يواجه مشكلة يحاول القيام باستجابات مختلفة، ويوظّف ما لديه من معلومات فكرية (خبرة سابقة) وبالتالي يتمّ التعميم أو التمييز [2].

6-2 الاتجاه الجشتالتي: يرى علماء النفس الجشتالت أنّ التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلّم في إدراك المثيرات التي يتضمّنها مجاله الإدراكي ويتضّمن هذا الاتجاه أيضا معرفة العلاقات الجزئية من خلال

[1] فتحي عبد الرحمان جروان، الابداع، مفهومه، تدريبه، ص262.

[2] أمل بكري ،نادية عجوز، علم النفس المدرسي،منشورات المعتز، عمان، ط3، 2007، ص 118.

الكل و استبصار الموقف ككل، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما عليه إلا أن يدرك المشكلة ككل ثم يركز على الأجزاء[1].

و التعلّم يكون من خلال محاولة حلّ المشكلة بمعنى أنّ التغير الذي يحدث في سلوك المتعلم، إنما يأتي نتيجة المشاكل التي يتعرض لها، و الظروف التي يواجه فيها هذه المشاكل، والتغيرات يكتسبها نتيجة لحله لها، هذا الحلّ يساعد على استبصار المواقف التالية ذات الصلة بها[2].

6-3الاتجاه المعرفي(البنائي): يقوم حلّ المشكلات وفق النظرية المعرفية على أن المشكلة تعمل على انعدام التوازن في المجال المعرفي للفرد، ويعمل الفرد على إعادة التوازن عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جديد أو شكل منتظم، ويكون ذلك من خلال التفكير في الحلول الممكنة للمشكلات، كما أنَّ الفرد مطالب بالتحرك والاكتشاف والبحث عن الحلول للمشكلة بنفسه، ويتخيل ويتوصل إلى الأفكار التي تساعدُه على الوصول إلى حلّ المشكلة،كما أنّ الفهم الحقيقي لا يتحقّق إلاّ من خلال اعتماده على نفسه في عملية التعلم أكثر من اعتماده على توجيهات الآخرين[3].

6- 4إتجاه معالجة المعلومات: يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عمليات التفكير وحلّ المشكلة باستخدام بعض التعميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وجدولة هذه الخطوات قي تسلسل مناسب يتم مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يستخدمها المتعلم لمواجهة مشكلة معينة [4].

إذاً نلاحظ أن هذه الاتجاهات الفكرية اهتمت بحلّ المشكلات ولكن كل اتجاه ركّز على عنصر من عناصر المشكل، فنجد السلوكية ركزت على كيفية الوصول للحل والمحاولات المتكررة

[1] المرجع السابق،ص118.

[2] مريم سليم، علم النفس التعلم،دار النهضة العربية، بيروت، 2003م، ط1، ص 290.

[3] غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات إبداعياً، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (د-ط)2011م،ص 27.

[4] أمل بكري ،نادية عجوز، علم النفس المدرسي، ص 119.

لذلك، أمّا الجاشطالت ركّزوا على تنظيم مجال المشكلة واستبصار الحلّ من خلاله، في حين ركّزت المعرفية ومعالجة المعلومات على الشخص المواجه للمشكلة وكيفية خروجه من حالة عدم التوازن لديه.

7-آليات حلّ المشكلات

تتضمن آليات حلّ المشكلات بعض أشكال المعلومات (مدركات حسية ،أو وظيفية، أو مهارية)، مع توظيف مناسب لهذه المعلومات للوصول إلى حلّ مقبول .

في حلّ المشكلات يجب الأخذ بعين الاعتبار مسألة الفروق الفردية، التي تأثر في التعامل مع المشكلة وآليات حلها ،ففي عام 1910 حدد **"جون ديوي"** في كتابه "كيف تفكر "خمسة خطوات لحلّ المشكلات ، وفق الترتيب الآتي: [1]

1- الإدراك بوجود المشكلة أي إدراك الصعوبة والإحساس بالإحباط والفشل أو التعجب أو الشك.

2- تعيين المشكلة (التوضيح والتعريف): ويتضمن بيان الهدف الذي ننشده في ضوء تعريفه وفق الحالة التي تمخضّت عنها المشكلة.

3- توظيف الخبرات السابقة مثل معلومات وثيقة الصلة بالمشكلة أو حلول سابقة، أو أفكار تفيد في إنشاء فرضيات ، و قضايا تتعلق بحلّ المشكلة.

4- فحص الفرضيات والحلول المحتملة، على التوالي وإعادة صياغة المشكلة إذا اقتضى الأمر ذلك.

5- تقويم الحلول واتخاذ قرار يستند إلى القرائن، ويتضمن ذلك دمج الحلول الناجمة في ضوء الفهم الحالي وتطبيقه في مراحل أخرى من المشكلة ذاتها.

[1] حسين محمد أبو رياش،غسان يوسف قطيط،حلّ المشكلات،ص 63.

وعلى الرغم من عدم اندراج معظم خصائص حلّ المشكلات ضمن هذا الترتيب المنطقي، فإنَّ تحليل "**ديوي**" لعملية التفكير في حلّ المشكلات لم يواجه أيَّة تعديلات أو تحسينات مقترحة لغاية هذا التاريخ ونجد هذه الخطوات عند كل العلماء بعده، فحتى وإن كان تغير فإنه تغيراً سطحياً.

ثالثا:إستراتيجية حلّ المشكلات:

في مجال التعليم تقدم إستراتيجية حلّ المشكل بديلاً مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة من قبل، ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة التلاميذ.

1-تعريف إستراتيجية حلّ المشكلات:

لقد ورد في بعض الأدبيات التربوية تعريفات لإستراتيجية حلّ المشكلات وهي كالآتي[1]:

"هي الإستراتيجية أو العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلّم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة ما فيدفعه لاستخدام خطوات حلّ المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التعبير".

"طريقة تعلم تفرض على المتعلّم أن يدرك المشكلة ويضع بعض الأسئلة حولها، وهي تعمل على دفع المتعلّم للبحث عن إجابات لها، وإدراك هذه الإجابات هي الحلول النهائية لهذه المشكلة".

"تلك الطريقة في التدريس التي تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلّم، حيث يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة، وفرض الفروض والقياس وقراءة البيانات وجدولة النتائج والاستنتاج التي تساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه تحت إشراف المعلّم وتوجيهه"

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،ص110.

وقد عرفها "**عبد الوهاب أوغيدي**" أنّها عملية تفكير يستخدم التلميذ فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة بأداء عمل يستهدف حلّ التناقض أو الغموض الذي يتضمّنه الموقف و قد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته أو عدم ترابط منطقي بين أجزائه [1].

و تأسيساً على ما سبق يمكننا القول إنَّ استعمال حلّ المشكلات كإستراتيجية تعليم يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة تمثل له مشكل، والذي يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعد في إيجاد حلّ للمشكلة، وذلك باتخاذ خطوات ممنهجة ومدروسة للخروج من حالة عدم التوازن الذي هو فيه.

2- تعلُّم حلّ المشكلات

يعرض لنا تعلّم حلّ المشكلات مجموعة أخرى من الصعوبات فغالبا ما يكون العائق للفرد في حلّ المشكلة هو أنه لا يعرف ماذا يفعل. وكثيرا ما نرى مسلك الطفل في حله لمسألة حسابية أشبه بمسلك الحيوان في داخل القفص، وكلاهما يتجه من ناحية لأخرى حتى يعثر بالصدفة على الحلّ.[2]

فالمشكلة تمثل حالة غامضة تدفع الأفراد إلى التفكير والتأمل لإيجاد حلّ من أجل الخروج من الحيرة وحلّ الغموض الموجود وإشباع حاجات تواجههم معوقات أو مشاكل في الوصول إليها[3].

وعلى ذلك يجب أن تكون الخطوة الأولى في تعليم الفرد كيفية حلّ المشكلة، هي التأكد أولا من أنه يفهمها ولا ينطبق هذا فقط على المسائل الحسابية، بل أيضا على المواد الاجتماعية والمسائل الميكانيكية وغيرها، فإذا ما بدأ التلميذ عمله دون أن يفهم الموقف فإن مآله يكون إلى الخلط ما لم تكن المشكلة عبارة عن موقف يستعصي على الفرد حلّه لأن معلوماته الحالية وعاداته لا تمكّنه من الوصول إلى الهدف، لذا كان من الصعب على أيّ فرد أن يصل إلى الحلّ ما لم يعمل أولاً

[1] عبد الوهاب أوغيدي،أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية، ص50.

[2] فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في مناهج وطرق التدريس،دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م، ص 118.

[3] ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف،طرائق التدريس منهج،أسلوب، وسيلة،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط2005،،1م،ص92.

على تحليل الموقف قبل أن يبدأ العمل.و إذا كانت المشاكل عبارة عن مواقف جديدة مختلفة عما تعوّد الفرد أن يواجهه، لذا لا توجد قواعد جاهزة نستطيع أن نوصي بها وباستخدامها على الدوام، بل هناك منهجا عاما يفيد إتباعه دائما في حلّ المشكلات. و يتلخص هذا المنهج فيما يأتي: [1]

1 – اسأَلْ ما الذي يجعل هذا الموقف مشكلا.

2– قرّرْ ماذا يجب أن تجده أو تفعله ، فقد يساعد ذلك الفرد على أن يرى ما الذي يحتاج إليه من مواد ومعلومات قبل أن يبدأ في حلّ المشكلة.

3– دوُّنْ بضعة احتمالات للحلّ و جرِّبْ بعضاً منها، فتعلُّم حلّ المشكلات كأيّ نوع آخر من أنواع التعلم، ينمو بالخبرة والمران، وهو من أهم المشكلات التي يحتاج إليها الإنسان حتى يصبح ناضجا.

3– خطوات حل المشكلة:

يرى كثير من العلماء أنَّه رغم تعدّد أنواع المشكلات، إلّا أنَّ النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى تقارب الآراء في خطوات حلّ المشكلة، فنجد من جعلها أربعة (تحديد المشكل– جمع المعلومات– وضع الفروض–اختيار أفضل حلّ)، وهناك من زاد عليها ولكن هدفها واحد وهو التركيز على رحلة الوصول للحلّ وهذه الخطوات هي:

3–1: الوعي بوجود المشكلة: أو الإحساس بالمشكلة والشعور بوجودها هي إحدى خصائص حلاّل المشكلات الجيد . ورغم أنّ بعض الناس يعتقدون بأنّ المشكلة الحقيقية تعلن عن نفسها ، إلّا أنَّه في بعض الحالات الكثير من المشكلات تبقى خفية بالنسبة لكثير من الأفراد ومفتاح التعرف على المشكلة أو إيجادها يسمى الفضول أو حب الاستطلاع أو عدم القناعة، ففي أحيان

[1] فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في مناهج وطرق التدريس ،ص 118.

كثيرة يتشكك المرء بصحة قانون ما، أو إجراء معين، وقد لا يقتنع بمطابقة منتج معين للمواصفات أو قد يصيبه الإحباط لأنَّ أمرا ما لم يعمل بالطريقة التي يجب أن يعمل بها[1].

3-2فهم طبيعة المشكلة(تحديد المشكلة):

يقول "**حسن زيتون**"إنَّ المعرفة جيداً هي مشكلة نصف محلولة"[2].

وتُعدّ هذه الخطوة هامة لأنَّه يتم خلالها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به، وقد يستخدم في ذلك الصور والمعادلات والرسومات والمخططات، كما أنّه يستدعي من الذاكرة طويلة المدى بعض التمثيلات الملائمة التي ستساعده في فهم عناصر المشكلة، أو تأطير المشكلة، ويحتاج من يقوم بحلّ المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع أو كما يرى"**جانيه**" : يجب أن يمتلك معلومات و مفاهيم ومبادئ لكي يستخدمها في حلّ المشكلة ذلك أن المعرفة بموضوع المشكلة ستمكّن الباحث من تمييز العناصر الهامة في نص المشكلة كما ستساعده على إدراك العلاقات بين متغيراتها مما سينشّط مخططات الحلول المناسبة لديه ، وكلما تحسَّن مستوى المعرفة بموضوع المشكلة تحسَّن تمثُّلها [3].

3-3 جمع المعلومات الملائمة لحلّ المشكلة:

بعد تحديد المشكلة يسهل عملية البحث عن الحل وتأتي خطوة جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وذلك بمراجعة المصادر والمراجع[4].

وهي تعني جمع المعلومات من قوائم أو صور أو رسومات أو جداول أو مخططات ، كما تعني البحث عن معلومات من مصادر أخرى وأحيانا تكون صعبة خاصة إذا كانت المعلومات لدينا أكثر ممّا نحتاج إليه لدرجة يصعب السيطرة عليها ، ممّا يفوّت علينا بالتالي فرصة التركيز على المعلومات

[1] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي،ص 277.
[2] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 112.
[3] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي،ص 277.
[4] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 112

الملائمة ، ولذا لابدّ من استخلاص المعلومات الملائمة أولا ثم تنظيمها ، ولكن في أحيان أخرى نعاني من نقص ما لدينا من معلومات، وقد يعتمد الفرد أحيانا على معرفة الأصدقاء و الخبراء والزملاء بموضوع المشكلة، وعندها يجب أن يستمع إلى وجهات نظرهم باهتمام، ويمكن التوصل إلى المعلومات أيضا من خلال جمع بيانات ميدانية تتعلق بالمشكلة أو ببعض جوانبها[1].

3-4 تشكيل الحلّ وتنفيذه (فحص الفرضيات):يمكن توضيح الحلول بأنها صور للحلّ الافتراضي وتستند إلى بعض الأدلّة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة ترتبط قيمة الحلول التي يتوصّل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم[2].

بعد أن يقوم الفرد بتمثيل المشكلة ويحصل على المعلومات وينظمها بصورة تمكنه من رؤية العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، فإنّه يكون في وضع ملائم يقوده إلى حلّ ما، وعندها لابد أن يفكّر في إستراتيجية ملائمة لتنفيذ هذا الحلّ، وهو في ذلك يختار من بين عدة طرق للحل الطريقة الأكثر ملائمة .[3]

وهذه المرحلة هي عبارة عن توقّعات لحلول يضعها الفرد بصفة مؤقتة، إلى حين التأكّد من نجاعتها وتأتي هذه الحلول انطلاقاً من البيانات والمعلومات التي تم جمعها مسبقاً [4].

3-5 تقويم الحلّ: وهي الخطوة الأخيرة في خطوات حلّ المشكلة ، وتتمثل في الحكم على الحلّ الذي تمَّ الوصول إليه من حيث مدى ملائمته وفعاليته، وقد يطرح الفرد السؤال التالي: هل الاستجابة صحيحة و معقولة في ضوء المعطيات؟ كما يمكن أنْ يستخدم طريقة بديلة للتأكد من صحة الحلّ حتى يتجنّب ما قد يقع من أخطاء في تنفيذ القواعد والإجراءات ، كما يجب أن يكون

[1] رافع النصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي،ص 279.

[2] غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات إبداعياً، ص 33.

[3] رافع النصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي،ص 279.

[4] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص112.

التقييم قبل البدء بالحلّ وبعد تنفيذه حيث يساعد ذلك في تلافي الكثير من الأخطاء التي يمكن أن ترتكب إمَّا في التخطيط أو في تنفيذ حلّ المشكلة[1].

حلّ المشكل إذاً يحتاج إلى خطوات نتبعها، لكن ليس بالضرورة أن تكون هذه الخطوات بنفس العدد ولكن يمكن أن نطوعها حسب الموقف،كما أنّ إتّباع خطوات الحلّ يتطلّب من الفرد نشاط ذهنياً معرفياً، ويتطلب أيّضاً استخدام للخبرات السابقة لديه، وأحياناً تكون المشكلة ذات موضوع معقد ويتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، أو تكون في سؤال أو موقف محيِّر.

4- أنواع المشكلات:

هل يتعلّم الطلبة أثناء دراستهم للمواضيع المختلفة مهارات عامة يمكن استخدامها في تناول المشكلات بغض النظر عن موضوعها ؟ أم أنَّ المهارات التي يتطلب استخدامها تختلف باختلاف مجال التخصّص الذي تنتمي إليه المشكلة . لقد حاول بعض الباحثين تصنيف المشكلات بناء على المهارات العقلية العامة المستخدمة في حلّها .إذ قام" **جرينو**"(**Grenno**.1978) بتصنيف المشكلات بناء على المهارات السيكولوجية العامة التي يحتاجها الفرد لحلّ كل من هذه المشكلات . وأشار "**جرينو**"(**Grenno**) إلى وجود ثلاث فئات من المشكلات وهي مشكلات الترتيب، ومشكلات استقراء البنية ، ومشكلات النقل والتحويل.وهذا لا يعني أنَّه يمكن تصنيف جميع أنواع المشكلات ضمن هذه الفئات الثلاث، بل يعني أن هذه أنماط عامة للمشكلات الشائعة، وأن بعض المشكلات يمكن لأن يتطلب حلّها استخدام مهارات مشتركة بين هذه الفئات، وهي كما يأتي:[2]

4-1 مشكلات الترتيب: ويتم خلالها تقديم بعض الأشياء بترتيب عشوائي ويطلب من المفحوص إعادة ترتيبها وفق شروط معينة بحيث تحقق معيارا معينا. ورغم أنَّ هذه العناصر يمكن إن ترتّب بطرق عدة، إلا أن ترتيبا واحدا يكون مناسبا ويحقق هذه المعاير. ومن الأمثلة على هذا النوع من المشكلات مشكلات القلب والإبدال ، إذْ يطلب خلالها إعادة ترتيب حروف الكلمة المقلوبة

[1] رافع النصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي،ص 279

[2] المرجع السابق،ص 271.

لتشكل كلمة ذات معنى .ويتخلّل عملية الوصول إلى حلّ مثل هذه المشكلة استخدام الكثير من استراتيجيات المحاولة والخطأ، ويرى "**جرينو**" أنّ الفرد يستخدم أثناء حلّ مشكلات الترتيب المهارات الآتية:

- الطلاقة في الوصول إلى كثير من الاحتمالات والحلول الجزئية ومن ثمَّ استبعاد غير المناسب منها واستبقاء المناسب.
- استدعاء أنماط حلول ملائمة، فحلّ الكلمات المقلوبة يتم تسهيله من خلال استدعاء كلمات مناسبة من الذاكرة.
- معرفة المبادئ التي تحكم البحث أو تحدده ، فإذا عرفنا مدى احتمالية وجود حرفين محددين على نحو متتال في كلمة واحدة ، فإنَّ ذلك يساعدنا في الوصول إلى الحلّ .

ويمكن القول إنَّ الكثير من المشكلات التي قدّمها "الجشتالت" تتطلب الترتيب .فعلى سبيل المثال أورد "**كوهلر**" سنة 1925 مسألة القرد سلطان والموز، وكان من المتعذر أن يصل القرد إلى الموز دون الاستعانة بالعصا والصندوق ، ولاحظ أنَّ القرد قام بعدة محاولات للوصول إلى الموز مباشرة ولكنه فشل، فجلس في زاوية القفص يتأملّ الموقف، وفجأة اكتشف الحلّ إذْ صعد على الصندوق واستخدم العصا في الوصول إلى الموز.لقد اكتشف بنية الموقف المشكل وإعادة تنظيم عناصر هذا الموقف إدراكيا وتوصَّل إلى الحلّ الصحيح .و قد سمى "**كوهلر**" هذه العملية العقلية بالاستبصار.

4-2: مشكلات استقراء البنية أو مشكلات التشبيه والمناظرة:

يتمّ في هذا النوع من المشكلات إعطاء بعض الأشياء والمطلوب هو اكتشاف العلاقات بينها، وتتمّ عملية اكتشاف العلاقات من خلال عملية مقارنة، إذا يتم في بعض الحالات تقديم عنصرين تربط بينهما علاقات ما، وعنصر ثالث معطى يرتبط بعنصر مجهول بعلاقة متشابهة أو مناظرة، ويتطلب حلّ المسألة اكتشاف العلاقة بين العنصرين الأولين ،ثم استنتاج العنصر المجهول

الذي يرتبط مع العنصر الثالث بعلاقة متشابهة .وفي أحيان أخرى تعطى سلسلة ناقصة من العناصر التي تقوم بينها علاقة معينة ويطلب من الفرد إكمالها بعنصر مجهول ، ويتطلّب حلّ المسألة الكشف عن العلاقة التي تربط عناصر السلسلة من الأمثلة على هذا النوع من المسائل المسألة التالية: أكمل الجملة التالية بكلمة مناسبة:"المستشفى للمرضى كالمدرسة إلى ....."و تكون كلمة "الجهل "هي التي ترتبط مع المدرسة بعلاقة تشبه علاقة المستشفى بالمرضى .

4-3- مشكلات النقل أو التحويل: ويتضمّن هذا النوع من المشكلات حالة ابتدائية وحالة هدفية وسلسلة من العمليات المطلوبة لنقل الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية ولا تطلب منه الوصول إليها كما هي الحال في مسائل الترتيب ومسائل استقراء البنية. ويرى "**جرينو**" أنَّ حلّ مثل هذه المشكلات يتطلب مهارة التخطيط وفق طريقة تحليل الوسائل- الغايات ، فالفرد يقارن الحالة الابتدائية بالحالة النهائية، ثم يحدّد الفروق بينهما ويختار التحرّكات التي تقلل هذه الفروق .

إذاً وممّا سبق نستنتج أنّ نوع المشكلة يؤثّر على طريقة التعامل معها، على حسب طبيعتها تكون استجابة المتعلّم فهي تلهمه بإتباع منهج معين وخطوات محددة،رغم وجود الخطوات المشتركة المذكورة آنفاً فإنها قد تختلف في كيفية تنظيمها و التعامل معها، وهذا ما يؤكد أيضا على أنَّ الصياغة الجيدة للمشكلة تساعد على الوصول للحلّ، و يظهر هنا دور المعلّم في طرح المشكلة وتنظيمها.

5-إستراتيجية حلّ المشكلات في التعليم:

إنّ بناء الدّرس انطلاقا من إستراتيجية حلّ المشكلة يحفز التلميذ على المشاركة الإيجابية ويدفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلّم الذاتي من أجل بناء معارف جديدة، باتّخاذ إجراءات أكثر فعالية تقوم على الملاحظة وافتراض الحلول الممّكنة ثم الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف، وبذلك يحصل التعلّم وهذا ما حدا بأحد المربين إلى القول بأنّ "**المشكلة أم التعلّم**" قياسا على قولهم "**الحاجة أم الاختراع**" وعلى هذا الأساس تعتمد التعلمات الحديثة على"الوضعية المشكلة" في العملية التعليمية وذلك بوضع المتعلّم أمام صعوبة معينة تتحداه، وعليه أن يجد حلّ مناسب لتخطيها،

باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته ويكون دور الأستاذ متمثّلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلُمات[1].

ويمكن أن يمرّ التدريس بهذه الإستراتيجية عبر أربع مراحل أساسية هي :[2]

أ)– مرحلة الإثارة والتحفيز :

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم وتدفعهم إلى البحث عن حلّها، وهذه المرحلة حاسمة تتطلب من المدرّس إيجاد الوضعية المناسبة لقدرات المتعلمين ومكتسباتهم، وميولهم، ليشعروا أن المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلب منهم الحل السليم للتخلص من تأثيراتها السلبية (مرحلة الشعور بالمشكلة).

ب)– مرحلة الاستيعاب والفهم :

وفي هذه المرحلة يحدّد العمل المطلوب إنجازه، أو ما يجب أن يحققه التلاميذ لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية ثم تركيبها مستأنسين بإرشادات الأستاذ.

ج)– مرحلة العرض والبناء والاستقصاء :

وتكون بدفع المتعلِّمين إلى البحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بتعلماتهم السابقة، وتجاربهم، والقواعد والنظريات والمبادئ المساعدة على شرح الصعوبات وقد يأتي التلاميذ بفرضيات متباينة ووجهات نظر مختلفة ، وعلى الأستاذ أن يقيمها.

د)– مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج :

بعد المناقشة وسماع الحلّول الممكنة تأتي مرحلة الانتقاء وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة التي تتحكم في الظاهرة اللغوية، أو في غيرها، وفي هذه المرحلة يتم التحقق من صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة، وتبرز المحتويات التعليمية بشكل جلي (معارف، مهارات، مواقف)، ويتم صوغ التعلمات في شكل قاعدة تعمّم على الوضعيات المشابهة وبذلك يتمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرج، تترجم في شكل سلوكات إيجابية.

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، ص 9.

[2] المرجع السابق، ص11.

وقد نزيد خطوة أو ننقصها إذا أردنا التفصيل أكثر وذلك حسب طبيعة المشكلة .

وتعدّ طريقة بناء الدرس انطلاقا من إستراتيجية حلّ المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة العربية. ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق. وفي نشاط المطالعة الموجهة، يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص، وكذا في نشاط التعبير الكتابي يجد نفسه أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والاستقصاء. وهكذا يجند المتعلم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم وبذلك تبنى الكفاءات وتنمّى[1].

وتتكوّن الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر:[2]

– **السند** : وهو مجموعة من العناصر المادية يقترحها المدرّس، قد تكون نصا، وثيقة، صورة، لوحة ...ويحدّد السند بالنظر إلى :

-السياق الذي تتحدّد فيه الوضعية.

– المعلومات التي يتفاعل المتعلّم معها، قد تكون تامة أو ناقصة، جديدة أو سابقة.

– الوظيفة التي تحدّد الهدف من النتاج المنتظر.

– **المطلوب** : وهو توقع النتاج المنتظر.

– **التعليمة** : وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة والوضوح، وتحديد معايير كالجودة، وعدد الأسطر، وبعض المميزات الكتابية كأنماط النصوص وأنواعها، أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللغوية ...

تعزز إستراتيجية حلّ المشكلات قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفاءات الضرورية التي تساعده على التكيّف مع مختلف متغيرات محيطة. ومن أبرز أهدافها ما يأتي :

[1] المرجع السابق، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص 10.

- اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل وتحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.
- التمرّن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.
- الوصول بالتلميذ إلى التعلّم الذاتي والنقد الموضوعي.
- اكتساب الثقة في النفس.

6- دور المعلم في إستراتيجية حلّ المشكلات:

يغلب على دور المعلم في هذا النوع من التعليم الإرشاد والتوجيه لا الإلقاء وتقديم المعارف جاهزة، فهو يطرح مشكلات ويشرك معه تلاميذه في العمل، فيعمل على تقديم محتوى الدرس بطريقة حماسية وتفاعلية يشعرهم بأهمية استثارة أفكارهم، ويمكن تحديد أدّوار المعلّم في فيما تأتي:[1]

أ)- يخطّط للنشاط التعليمي:وذلك بصياغة الأسئلة أو تحديد المشكلات التعليمية التي سيعرضها على تلاميذه مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية أو مهارية أو وجدانية) خلال زمن محدد ويشترط أن تكون المشكلات مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه، وتكون في مستوى التلاميذ وتناسب فهمهم وذات صلة بواقعهم واهتماماتهم.

ب)- يسيِّر النشاط التعليمي:بتهيئة غرفة الصف وتحفيز التلاميذ بطرح المشكل في قالب مشوّق ومثير، ينظم العمل فردياً وجماعياً ويسير المناقشات حول التعلُمات السابقة وكذا يزود التلاميذ بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجع ويشجع التلاميذ على عرض حلّهم دون خوف أو خجل من الأخطاء فيوضّح لهم أنَّ العبرة في إدراك الخطأ وتصحيحه

ج)- المراقبة والتوجيه: يراقب المعلم مراحل تعلّم تلاميذه من خلال تفقدهم وهم يقومون بكل مرحلة من مراحل الحلّ ويقدّم لهم المساعدة والتوجيه، ذلك أن كل مرحلة تحقق أهدافا من أهداف الدرس.

[1] ينظر محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص114.

د)–تقويم أعمال التلاميذ: يقوّم أعمال التلاميذ، فيعزّز سلوكاتهم التي أثبتت صلاحيتها في الوصول إلى الحلّ النهائي ويساعدهم على استبعاد الحلّ الخاطئ من خلال تقديم تغذية راجعة.

7-مبرّرات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات في التدريس:

تتصف إستراتيجية حلّ المشكلات بأنَّها تتوافق مع أطراف العملية التعليمية، لذلك يمكن ذكر عدد من المسوّغات التي تبرر أهمية استخدام حلّ المشكلات في التدريس تشمل كلاً من :[1]

7–1المعلّم: تغيَّر دور المعلّم من الدّور التقليدي الذي عاصره في ظل مقولة أنَّه صاحب المعرفة الوحيد إلى مسهل الموقف التعليمي في طرق التدريس الحديثة التي تهيّئ للطالب الفرصة للبحث والتجريب والعمل.

– الاهتمام بالمشكلات الحياتية التي تحاكي عقل المتعلم وتحفّز فيه الدافعية للتعلم .

– توفير البيئة التعليمية الملائمة لإستراتيجية حلّ المشكلات من خلال توفير الأدوات والمواد المرتبطة بالبحث والتجريب.

7–2المتعلّم: استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات في التدريس تجعل المتعلّم يمارس دورا جديدا يكون فيها فاعلاً، ومنظِّماً لخبراته ومواضيع تعلُّمه، لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية استخدام حلّ المشكلات في التدريس لدى المتعلّم، تشمل الآتي:

- تنمية العلاقة بين المتعلّم والمعلّم والمدرسة.
- ارتباط مهارة حلّ المشكلات بالمهارات الضرورية لمجالات الحياة المختلفة.
- اكتساب المتعلّم المعارف العلمية بالإضافة إلى تعلّم المهارات العلمية والبحثية المختلفة.
- تدريب المتعلّم على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

[1] حسين محمد أبو رياش،غسان يوسف قطيط،حل المشكلات،ص 75.

- تدريب المتعلّم على التفكير، وهي إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها.
- مساعدة المتعّلم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويده بآليات البحث والتقصي والاكتشاف.
- مساعدة المتعّلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف التي تقترحها.
- تنمية القدرة على اكتشاف مصادر المعرفة المختلفة، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة.
- يتحقق عند المتعلّم ديمومة المعرفة ووظيفتها.
- تعطي هذه الإستراتيجية المتعلّمين الفرصة لتحمّل مسؤولية حلّ المشكلات بأنفسهم، وبذلك فدوره إيجابي ويتعلّم كيف يتعلّم، ويتعلّم بالعمل لا بالتلقين.
- تُنمّي القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد عند الطلبة.

7-3المنهج الدراسي: لتحقيق الأهداف التربوية المتوخّاة من المناهج ، لابدّ من تطويرها وتحديثها والاهتمام بمحتواها الذي يقدّم للطلبة على شكل كتب مدرسية تكون أكثر قدرة على تحقيق الأهداف التربوية ، وانطلاقا من هذا الدور البالغ الأهمية الذي تلعبه الكتب المدرسية في نقل أهداف المنهاج للطلبة ، وارتباطها الوثيق بالمعلم والطالب ، فقد حظيت هذه الكتب بالاهتمام البالغ من قبل المختصين ، حيث تم التركيز في تطوير المناهج الحديثة على الآتي:

- مراعاة أن تكون النشاطات التي يتضمّنها الكتاب المدرسي وظيفيّة وترتبط بالمجتمع والبيئة العامة.
- ضرورة إتّباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية، يبتعد عن السرد، ويعتمد على أساسيات المعرفة والتفكير الناقد، ليبعث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم، وتساهم أنشطته في استغلال موارد البيئة المتاحة في اكتساب الخبرات التعليمية.

- التركيز على تقديم المادة العلمية بطريقة تعمل على إثارة تفكير الطالب، وحثّه على البحث والتجريب من خلال مشكلات واقعية من حياته اليومية.

8 – مزايا إستراتيجية حلّ المشكلات:

هنالك الكثير من الفوائد والمزايا التي يُمكن تحقيقها من حلّ المشكلات والتي يمكننا إيجازها في:[1]

1- تعمل على إثارة انتباه الطلبة والتلاميذ وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحلّ المناسب.

2 – تعزّز العلاقة وتقوّي الثقة ما بين التلاميذ والمعلّم و ذلك من خلال التوجيهات و الإرشادات التي يقدمها لهم.

3 – تلعب دوراً كبيراً في تدريب الطلبة والتلاميذ على حلّ المشاكل والمواقف التي تواجههم.

4 – تعمل على تنمية القدرات التحليلية و الاستنتاجية للطلبة والتلاميذ.

5 – تلعب دوراً كبيراً في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمشاكل المثارة.

6- تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات

ويتَّضح من هذا أنَّ إستراتيجية حلّ المشكلات تعمل على جعل التعلّم محبباً وترفع من درجة التشويق الداخلي للتعلّم الصفي والحياة المدرسية ككل، وتساعد في ربط العمل المدرسي بخبرة التلاميذ الحياتية وفي تنمية مهارات العمل الجماعي، وبتالي تسهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون،

[1] ردينة عثمان الأحمد،حذام عثمان يوسف،طرائق التدريس منهج،أسلوب، وسيلة، ص95.

وكذا تضمن مشاركة المتعلّم الدائمة في جميع مراحل تكوين المعارف لديه وهذا ما يزيد ترسيخها وتطويرها، و تحقيق أكبر قدر من الأهداف المنشودة من التعلم.

9- معيقات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات:

تشترك عدة عناصر في إعاقة استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات تشمل كل من : [1]

9-1 المعلّم :

يعدّ المعلّم عنصرا أساسيا لنجاح حلّ المشكلات ،لأن المعلّم الذي يتبنى إستراتيجية حلّ المشكلات كأسلوب في تدريسه يكون فاعلا في الغرفة الصفّية ،ولكن عندما لا يقتنع المعلّم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلّم تكون ذات مستوى متدنٍ .كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الإستراتيجية لأنها تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي ، إضافة إلى أنَّ المعلّم مطالب بأنَّ يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدَّد .

يعدّ سرد هذه المبررات السابقة غير كاف لإعطاء المعلم المبرر لإهمال هذه الإستراتيجية ، وحتى لا يصل المعلم بطلبته إلى هذا المستوى عليه مراعاة الآتي:

- استخدام حلّ المشكلات في الموضوعات التي يكون حلّ المشكلات هو الأمثل لتدريسها.
- توجيه الطلاب التوجيه السليم نحو حلّ المشكلات.
- توجيه الأسئلة التي تساعد الطلاب وتثير تفكيرهم.
- حرص المعلّم على استخدام الطالب لقدراته ومهاراته في عملية حلّ المشكلات.
- إلمام المعلّم الكافي بمهارات حلّ المشكلات ، وطرق ضبط النظام الصفّي.

[1] حسين محمد أبو رياش،غسان يوسف قطيط،حلّ المشكلات،ص 77.

9-2 المتعلّم:

يحتاج استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات إلى قدرات من الطلبة تمكّنهم من التعلّم من خلال بذل مزيد من الجهد والتعب في سبيل الوصول إلى حلّ مقبول للمشكلة، وبذلك يرى بعض التربويين أنّ استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات غير ناجح ولا يعطي النتائج المرجوة وخاصة للطلبة الذين يمتازون بالخصائص الآتية:

- بطيئي التعلم.
- الذين لا يمتلكون خلفية سابقة عن الموضوع.
- الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحلّ المشكلات.

9-3 المنهاج الدراسي:

يقدّم المعلمون أعذارا كثيرة عند استخدامهم هذه الإستراتيجية لأنّ المعلّم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد ، ورغم ذلك هذا لا يعطي المعلّم المبرر لإهمال هذه الإستراتيجية إذ يمكن استخدامها في الحالات الآتية:

- تدريس المواضيع التي يحتاج تنفيذها وقتا طويلا في توزيع المنهج (الخطة).
- تدريس الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب من خلال تقديم مشكلات حياتية معاصرة بحاجة إلى الحلّ.
- الأنشطة التعليمية القائمة على البحث والتجريب.

9-4 البيئة التعليمية.

يتطلّب استخدام هذه الإستراتيجية توفّر العديد من الأدوات والمواد منها ما يلي:

- البيئة الصفية من طاولات ومقاعد وحواسيب بحيث تسهم في نجاح حلّ المشكلات.
- المواد والأدوات الضرورية لإجراء الأنشطة واختبار الأفكار.
- الأدوات المخبرية والمكتبية للبحث والاكتشاف.

10-عوامل الخطأ في حلّ المشكلات:

ويشير "**سعيد عبد العزيز**" 2007 في حلّ المشكلات إلى مصادر الخطأ الآتية:[1]

1 - عدم الدقة في وصف المشكلة وتعريفها إجرائيا.

2 - عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.

3- تجاوز جانب أو أكثر في المشكلة.

4 - عدم تخصيص الوقت الكافي للتعاطي مع المشكلة.

5- عدم الدقة في التفكير واللجوء إلى التخمين.

6- عدم فحص الاستنتاجات بدقة.

7- التسرع في الأداء والتفكير السريع في الحلول والقفز للإجابات .

8- عدم الدقة في العمل.

9- إهمال تنفيذ بعض الخطوات أو العمليات اللازمة.

10 - عدم الانتقال من السهل إلى الصعب في حلّ المشكلة.

11 - عدم تمثيل الأفكار برسوم تساعد على الفهم والحلّ.

[1] حسين محمد أبو رياش،غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات،ص 79

12- عدم تقويم الحلول.

13 - عدم المثابرة للوصول إلى الحلّ.

14- حلّ المشكلة بشكل ميكانيكي غير متأن.

11- الانتقادات الموجهة لإستراتيجية حلّ المشكلات:

لكل إستراتيجية تربوية مزايا وعيوب من وجهة نظر التربويين والمختصين في مجال التربية والتعليم والمجالات الأخرى فهنالك من يتبنى الإستراتيجية ويحاول تعزيزها وهنالك من يوجه الانتقادات ويحاول إظهار العيوب فيها ومن الانتقادات التي وجهت لهذه الإستراتيجية يمكن إيجازها بما يأتي:[1]

1 - قد لا يتمكّن الطلبة والتلاميذ من التوصل إلى الحلول الصحيحة وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي.

2- قد لا تكون المعلومات التي اكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة والمعلومات التي قاموا بجمعها كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.

3 - إنّ هذه الإستراتيجية قد لا تسمح للتلاميذ بفهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق لأن التلاميذ قد يسعون إلى الوصول إلى أي حل يعتقدون بأنه الحل الصحيح ولكنه قد يكون غير متكامل و بذلك فإنّهم سوف يكتسبون معلومات ناقصة و غير كافية.

4- إنَ عدم امتلاك المعلّم للقدرة الكافية على إثارة المشكلة وإعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى وأداء التلاميذ.

5 - عند توصّل التلاميذ إلى الحلول الصحيحة قد يجعلهم يشعرون بتفوقهم على معلمهم وهذا سوف يقودهم إلى حالة التباهي والغرور و عدم الالتزام بتوجيهات وإرشادات المدرّس.

[1] ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف،طرائق التدريس منهج،أسلوب، وسيلة، ص95.

خلاصة الفصل:

إذاً بعد تناولنا في هذا الفصل إستراتيجية حلّ المشكلات بالبحث والدراسة يمكننا أن نخلص إلى عدة نقاط ومن أهمها ما يأتي.

– المشكلة: هي العائق الموجود في موقف ما، ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه والسلوك الذي يسلكه الفرد نحو إزالة هذا العائق أو التغلب عليه هو سلوك حلّ المشكلة.

وترتكز المشكلة على ثلاثة أركان هي:

المعطيات: وهي الحالة أو الوضع القائم عند الشروع في حلّ المشكلة.

الأهداف : وتمثّل الوضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه.

العقبات :وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحلّ .

– حلّ المشكلات: هو عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حلّ جاهز.

. – إستراتيجية حلّ المشكلات: هي العملية التي يتم فيها وضع المتعلّم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة ما فيدفعه لاستخدام خطوات حلّ المشكلة.ويكو تتمثل خطواتها في:

الوعي بوجود المشكلة

فهم طبيعة المشكلة(تحديد المشكلة)

جمع المعلومات الملائمة لحلّ المشكلة

تشكيل الحلّ وتنفيذه (فحص الفرضيات)

تقويم الحلّ.

الفصل الثاني

إستراتيجية حلّ المشكلات

في كتاب اللغَّة العربية

للسَّنة الرابعة من التعليم المتوسط

تمهيد

أولا :دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

1- بيانات عامة

2- تحليل محتوى الكتاب

3- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

4-أنواع النصوص الواردة في الكتاب

ثانياً : إستراتيجية حلّ المشكلات في أنشطة اللغة العربية

1- نشاط القراءة ودراسة النص

2- الظواهر اللغوية

3-المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي

4- التعبير الكتابي

5- المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي

6-الإدماج

ثالثاً: تحليل الاستبيان

1- وسائل الدراسة

2-تفريغ البيانات تحليلها وتفسيرها

خلاصة

تمهيد:

يرمي تدريس اللغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى، ولتكون العملية التعليمية متكاملة تتطلب عدة وسائل ويعتبر الكتاب المدرسي أهم هذه الوسائل، حيث يفوق دوره دور بقية الوسائل المساعدة الأخرى كالسبورة، الخريطة، الصورة ... إلخ، يلجأ إليه كل من التلميذ والمدرس على السواء، لأنه مصدر أساسي للمعرفة وسند مهم في طريقة الإعداد وتحصيل المعلومات، والتي تجسّد البرنامج الرسمي المقرر الذي يعد للمرحلة أو المستوى الذي يؤلف له، من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات وكذا مساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلّم ؛ ويحدّد الكتاب المدرسي الطريقة التي تقدم بها البرنامج وكذا سير الدرس وتوزيع المعلومات المقدمة فيه، فيمكّن المعلّم من التحضير الجيد للدرس في مختلف الأنشطة، ومن اختيار الإستراتيجية للدرس، ومن بين هذه الإستراتيجيات نجد إستراتيجيه حلّ المشكلات التي كما تطرقنا في الفصل السابق تضع التلميذ في موقف مشكل يجعل التلميذ يعمل على الوصول بنفسه إلى الحل، سواء كان المشكل سؤالاً أو موقفاً محيراً أو وضعاً مربكاً، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ونتعرض إليه بدراسة وصفية تحليلية و ذلك بدراسة الأنشطة المقدمة فيه وكيفية طرحه للمحتوى التعليمي ومدى تطبيقه لإستراتيجية حلّ المشكلات، مستعينين في ذلك بالمذكرات إعداد الدروس الخاصة بالأستاذ، وكذا القيام بزيارات ميدانية، وحضورنا في القسم أثناء تقديم مختلف النشاطات والتعليق عليها، ومن أجل إثراء هذه الدراسة سوف نقوم بتحليل وتفسير نتائج استبيانات قدمت للأساتذة لمعرفة مدى إطلاعهم على هذه الإستراتيجية، ومدى تطبيقهم لها خلال تقديم النشاطات في القسم، وكذا إبدائهم رأيهم فيها، وبهذا ستكون الدراسة التطبيقية على ثلاثة أقسام في بداية دراسة وصفية تحليلية للكتاب المدرسي والأنشطة المقدمة فيه، متبوعة بدراسة لمواضع تطبيقه لإستراتيجية حل المشكلات وأخيراً تفسير وتحليل للاستبيانات المقدمة .

أولا:الدراسة الوصفية التحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

1- بيانات عامة :

*المستوى : السنة الرابعة من التعليم المتوسط

*اسم الكتاب : اللغة العربية

*تأليف:" **الشريف مريبعي**"،"**مصباح بومصباح**""،"**رشيدة آيت عبد السلام**"،"**هاشمي عمر**"

*تنسيق وإشراف : "**الشريف مريبعي**".

*الناشر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

*بلد النشر : الجزائر.

*سعر البيع : 230.00 دج .

*عدد الصفحات : 239 .

*حجم الكتاب: 16.5 × 23.5 سم .

*أجزاء الكتاب : ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على أربع وعشرين محورا.

*موسم النشر: نشر في الموسم المدرسي 2008/2007

- خصص القسم الأول منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويضم 9 محاور.
- و القسم الثاني خصص للثلاثي الثاني من العام الدراسي و يضم 9 محاور.
- والقسم الثالث خصص للثلاثي الثالث من العام الدراسي وهو يضم 6 محاور.

2- تحليل محتوى الكتاب :

يعد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة، تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية تهدف إلى نقل المعارف و المهارات للمتعلمين في هذا المستوى ، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S)ونشر في الموسم المدرسي 2008/2007 يبلغ عدد صفحاته مائتين وتسع و ثلاثين صفحة ويمكن تحليله كالآتي.

2-1 على مستوى الشكل:

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس يتدرج لونه من الداكن في أعلى إلى الفاتح في الأسفل، ففي هذا إشارة إلى الخروج بالتلميذ بواسطة العلم من الظلام إلى النور وكُتب عليه في الأعلى: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية و أسفلها مباشرة : وزارة التربية الوطنية، كما رسم على الغلاف قلم حبر ذهبي الرأس ويبدو أنَّ القلم يعبر عن العلم والمعرفة، بالإضافة إلى لوحة مفاتيح لحاسوب مع وجود من يكتب عليها هذا يشير إلى عنصر التكنولوجيا، ويتوسط الواجهة خط لولبي باللّون الذهبي يندرج من الضيق إلى الاتساع وفي هذا إشارة إلى التطور والتقدم العلمي عبر الزمن، وفي الوسط يوجد عنوان الكتاب" اللغة العربية " بلون أزرق مظلل فاتح من الأعلى وداكن من الأسفل، كما يوجد في الغلاف في الناحية السفلية من الرقم أربعة (4) بخط عريض أخضر اللون لتحديد المستوى الدراسي وكتب في الأسفل " للسنة الرابعة من التعليم المتوسط " (أنظر الملحق رقم:1)

هذا فيما يخصّ الشكل الخارجي للغلاف، أمَّا بالنسبة لمتن الكتاب فهو من الورق الأبيض رفيع السمك، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية بخط (traditional Arabic) ، ثم يليها وزارة التربية الوطنية بخط (simplified Arabic) غامق، ويتوسط الكتاب العنوان : اللغة العربية بخط "Tehama" أزرق بنفسجي مضلل، ثم كتبت السنة الرابعة من التعليم المتوسط كما ذكرت أسماء المؤلفين : "**الشريف مريبعي**" ، "**مصباح بومصباح** "،"**رشيدة آيت السلام**"، "**هاشمي عمر**"والمنسق والمشرف "**الشريف مريبعي**"، تصميم وتركيب "**بوبكري نوال**" وفي آخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع، وهي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) كما تم تحديد السعر المتمثل في 230.00دج .

وقد قُسّم متن الكتاب إلى أربع وعشرين وحدة، كلّ وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة، القراءة، المطالع الموجهة، التعبير الكتابي، وبعد ثلاث وحدات هناك نشاط المشروع والإدماج والتقييم التكويني وفي حافة الصفحات يوجد إطار بألوان مختلفة (الأزرق ، الأصفر، البرتقالي) وقد خُصّص

لكل نشاط لون يميزه عن بقية الأنشطة، فالقراءة باللون الأزرق، والتعبير الكتابي باللون البرتقالي، والمطالعة الموجهة باللّون الأخضر، وقد لوّن إطار صفحة المشاريع باللون الأصفر، أما إطار صفحة نشاط الإدماج والتقييم التكويني باللّون الأزرق الفاتح وبعد كل فصل النشاط التحّصيلي باللّون البرتقالي الداكن.

2-2 على مستوى المحتوى:

يَتضمَّن الكتاب على مستوى كل وحدة أولاً نشاط القراءة ،حيث يكون رقم الوحدة في أعلى أوَّل صفحة من نشاط القراءة ويحتوي نصاً أدبيا شعراً أو نثراً يسبقه تمهيد مرفق بصورة توضيحية عن موضوعه أو قريبة منه، ويختم باسم المؤلف، يليه المعجم والدلالة وفيه شرح لبعض الكلمات الصعبة الواردة في النص، ثم البناء الفكري الذي يضم أسئلة حول النص وجزئياته، فالبناء الفني الذي يتضمن قواعد تخص البلاغة أو العروض أو الإملاء وذلك بأخذ أمثلة من النص وطرح أسئلة حولها حتى استخلاص القاعدة، أما البناء اللغوي فيُعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية، ويكون أيضاً بأمثلة من نص القراءة ثم القاعدة التي تكتب على خلفية مغايرة، ومن ثم تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء اللغوي والبناء الفني،ثم يندرج بعد ذلك نص المطالعة الموجهة والذي يسبقه تمهيد أو تعليمة بما يطلب من التلميذ انجازه في هذا النشاط من شرح كلمات أو تلخيص أو استخراج معلومات أو تقديم عرض شفوي، أما التعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين وفيه استثمار لنصّ المطالعة الموجهة من أجل دراسة أحد تقنيات التعبير وتوظيفها، وبعد ثلاث وحدات تجد صفحة المشروع والذي يتضمن إنجاز عمل ما بصفة جماعية خارج القسم، وفيها توجيه وشرح لعملية إنجازه، ويلي المشروع نشاط الإدماج والتقييم التكويني وهو عبارة عن تقييم يخصّ ثلاث وحدات يعالج في وضعيتين مزودتين بشبكتين لتقيم الذاتي، ثم نجد التقييم التحصيل الذي يضم تسع وحدات والذي يتضمن نصين متبوعين بالأسئلة عن النص وعن الظواهر اللغوية والفنية(انظر الملحق رقم(2).

2-3 تحليل مقدمة الكتاب :

إن عادة الكتب المدرسية في مقدماتها تقديم توجيهات تكون توضيحاً للغرض من تدريس المادة، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطّرتْها الوزارة بناءً على أهداف معينة، حيث أنَّه من المفروض أن تكون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف .

ومقدمة كتاب اللغة العربية جاءت في صفحة واحدة ، تبدأ بتحديد المستوى الذي وُجَّه إليه هذا الكتاب وهو السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، آخر سنة في الطور الثالث، ثم في الأسطر الأولى للمقدمة تحديد الهدف العام لهذا الكتاب وهو أن يكون للمتعلّم ملّمح يؤهّله لمواصلة تعليمه الثانوي بكل ثقة، ونشير إلى أنَّ المقدمة لم تُذَّكِر بالقدرات والخصائص التي يجب أن تكون لدى التلميذ حين دخوله لهذه السنة. ولقد ركَّز المؤلفون على مبدأ الاستمرارية من خلال تأكيدهم على أنَّ هذا الكتاب ما هو إلا امتداد لكتب السنوات الثلاث الماضية بوجه عام وذلك من حيث بناؤه ومحتواه وعدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها. وقد أكَّدُوا أيضاً على أنَّ هذا الكتاب يعتمد وفق المنهاج الذي أقرته الوزارة الجديد وهو المقاربة النصية في تناول المادة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها ولكن ما نلحظه هو عدم توضيح معنى المقاربة النصية وذلك أنَّ يكون النص محور جميع التعليمات المختلفة ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف، وبلاغة، وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلّم للوصول إلى استنتاج رئيسي هو " أنَّ اللغة كل متكامل لا تجزئة فيه "، وهذا يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم أو تنميتها ورسوخها، وفي هذا إشارة إلى الأساس الذي صمّم في ضوئه الكتاب والذي أسس وفق مبادئ التدريس بواسطة الكفاءات والمقاربة النصية وحلّ المشكلات وبيداغوجيا المشروع، ونلحظ بعد ذلك الإشارة إلى أهمية نشاط الإدماج وفيه فرصة للتلميذ لترسيخ ودمج معارفه في الوحدات السابقة، وكذا أهمية التقييم الذاتي الذي يمكن التلميذ من تقييم نفسه ومعرفة مواضع ضعفه بنفسه، ويلي ذلك التنويه على فائدة إنجاز المشاريع والتعاون بين التلاميذ

وتبادل خبراتهم،ونلحظ في آخر فقرات المقدمة أنها تحمل رغبة المؤلف في تلبية الطموحات المعرفية للمتعلمين وإشباع فهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبرّ عن واقعهم ومحيطهم، وذلك من خلال نصوص القراءة والمطالعة التي تتمَّيز بالتنُّوع والتعدُّد، والتي تعبّر عن روح العصر وانشغالات الشباب والثورة المعلوماتية، وأنَّ اللغة العربية انفتحت على هذه المعارف الجديدة، وفي الأخير يقدّم المؤلّف رغبته بأنْ يكون الكتاب عوناً للمفتشين والأساتذة في إعداد دروسهم بما يقدّمه لهم.

3 – تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

تلي صفحة المقدمة صفحة توضّح مختلف النشاطات بصور من الكتاب تمثلّ لكلّ نشاط وتعطي فكرة عنها.

3–1التوزيع الزمني: إنَّ الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو خمس ساعات (05) أسبوعيا ،موزَّعة على النحو الآتي[1] :

النشاطات	عدد الساعات
القراءة ودراسة نص	ساعة 01
الظواهر اللغوية	ساعة 01
مطالعة موجهة التعبير الشفوي	ساعة 01
التعبير الكتابي	ساعة 01
أعمال موجهة	ساعة 01

[1] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 8.

3-2 النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

تضمّن الكتاب النشاطات المقررة في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ما يأتي:

- القراءة
- التعبير الشفوي
- التعبير الكتابي

نذكر أنَّ هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى و إنما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه،و الطرائق التي ستتبنى عند تناولها، و ينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الثانوية و دعامة لها[1].

أ)القراءة و دراسة نص:

تحتل القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتبارها منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية في تعليمه اللغة العربية.

تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة قواعد نحوية، صرفية (الظاهرة اللغوية) ظواهر بلاغية، عروضية إذا كان شعراً....

فاستغلال النص بهذه الطريقة إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشمولية للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطاتها أو فروعها[2].

ومن أهداف القراءة و دراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي[3]:

- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة مع تصور المعنى و الاستفادة منه و نقده .

[1] المرجع السابق ، ص 11 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، دليل أستاذ اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص 39.

[3] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة متوسط ، ص29 .

– الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محددة ومهام مضبوطة كالتركيز على علامات الوقف،و قراءة النصوص قراءة معبرة،كذا استحضار المعاني عند القراءة...

– اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في الإنتاج الشخصي مكتوب وشفوي

ويتم تدريس نشاط القراءة و دراسة النص في ثلاث حصص :

1- قراءة و دراسة نص.

2- دراسة ظاهرة لغوية.

3- تطبيقات تقييميّه.

الحصة الأولى: قراءة و دراسة نص:

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (وضعية مشكلة)مشوّقة، لشحذ الهمم و تنبيه ما في المتعلِّم من غفلة أو عدم اهتمام و يجبَّذ أن تكون :

– متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال ، قصة ، تذكير...)

– قصيرة، مثيرة، هادفة ،مستمدة من الواقع المعيشي ما أمكن [1].

يدعى المتعلِّم إلى قراءة صامتة ويدرَّب عليها لأنّها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان، لذلك لابّد أن تشفع بأسئلة محددة، يراقب فيها المعلِّم قدرة الفهم عند المتعلِّم ودرجة استيعابه ومتابعة الأفكار المقروءة وتتبع بقراءة جهرية، يراعي الأستاذ فيها الأداء الجيد والأمثل لغرض المحاكاة،ويمكن أن ينوب عنه تلميذ إذا توفرت فيه قدرات أدائية جيدة، ويستحسن أن يتم إعلام المتعلِّم مسبقاً بهدف القراءة لأنَّ التجربة أثبتت أنَّ المتعلّم متى عرف الهدف المنتظر،سعى إليه، كأن يركّز على[2] :

[1] المرجع السابق ، ص 15

[2] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، ص 29 .

-الاسترسال في القراءة - نطق همزة الوصل

-احترام علامات الوقف - التنوين

ثم يعالج النصّ المقروء فهما، ومن الأهداف المطلوبة [1]:

-حسن استعمال المعلّم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرف على دلالات الألفاظ .

-استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.

-استنباط الأحكام المتصلة بالأفكار ،كقصدية صاحب النص.

-نقد المقروء .

-التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بنائها وأغراضها و وظائفها .

-دراسة ظاهرة لغوية و بلاغية .

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية .

الحصة الثانية: قواعد اللغة

وتكون بالعودة إلى النصّ المقروء لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية المستهدفة حسب مبادئ المقاربة النصيّة، فإن قلّت يلجأ إلى التحويل أو التصرف.

و يوجه الأستاذ المتعلّم لاكتشاف الظاهرة ودراستها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي، فتطبيقات معاقبة ويراعى فيها التدرّج والتنوّع[2].

ويتبنى الكتاب المقاربة النصية في تعليمه اللغة العربية، حيث يتطلب استنباط القواعد اللغوية(النحوية منها والصرفية) من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلّم تدرب على قراءته بطريقة جيدة و تفهم معانيه و أدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة و تركيبها وصيغها[3].

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص 12، والوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 29.

[2] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 30.

[3] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 13 .

و بهذا يستمد النموذج من محيطه الطبيعي(أي النص) و يسلط عليه الضوء بدعوة المتعلّم إلى فحصه واستنباط القاعدة منه،و نظرا لأن النص مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية يستعين الكتاب بنماذج مستقلة،و هذه المزاوجة بين نص القراءة و الجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية[1].

●المقاربة النصية في تدريس القواعد :

يرمي اعتماد المقاربة النصية كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التيسير ، لأن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلميذ، و صون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة، ويفهم فهما صحيحاً، ويعبّر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقاً وأنَّ القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع به في موضع الاستعمال وتوظيفها للقواعد عند التلميذ في وضعيات حياته اليومية، وهكذا يحس من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص"[2].

● عناصر إعداد خطة درس النحو والصرف :

يمكن للمعلّم في تدريس القواعد أنّ يعتمد على المراحل الآتية [3]:

1- الإطار العام للدرس : يحدّد فيه الفرع إنْ كان نحوا أو صرفا.

2- عنوان الدرس :الموضوع النحوي أو الصرفي .

[1] وزارة التربية الوطنية ، دليل أستاذ اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 40 .

[2] المرجع نفسه، ص 41.

[3] المرجع نفسه، ص 42.

3- أهداف الدرس :حيث يتضمّن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة و من النص (السند) والمجال الوجداني تشتق أهدافه من محتوى النص ،أمَّا المجال المهاري فيركّز على اكتساب التلاميذ القدرة على القراءة أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة.

- **خطوات السير في الشرح :**

أ-التمهيد : قد يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها و التي لها علاقة بالقاعدة الحالية .

ب-عرض النص : يعالج النص قراءة (قراءة الأستاذ و التلاميذ) و شرحا و بناء، ثم يعين التلاميذ الجمل أو الكلمات المطلوبة كأمثلة .

ج-الأمثلة : و هي الجمل في درس النحو، و كلمات في درس الصرف

د- الشرح :يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحيتي الشرح أو الإعراب للقاعدة المقصودة ، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة .

ه-الاستنتاج: القاعدة التي تعرض بصورة مفصلة و مبسطة .

و-التقييم : و يتمثل في التدريب أو أكثر من تدريبات الكتاب أو بالأسئلة أو تدريبات يعدها الأستاذ.

ي-الواجب المنزلي : حل بقية تدريبات الكتاب في الكراس.

وعلى الأستاذ أثناء دروس القواعد أن يشعر التلاميذ أنّ العبرة ليست في حفظ القواعد، بل المهم هو تطبيقها أثناء الكلام و الكتابة و القراءة .و تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل الأستاذ.[1]

الحصة الثالثة :حصة التطبيقات :

وهي حصة إدماجية يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة و تعالج الأعمال التطبيقية للغة من الجوانب الآتية :

[1] ينظر: المرجع السابق ، ص 41

- النحو و الصرف (التراكيب و الصيغ)
- الإملاء و العروض
-المبادئ الأدبية الأولية (البلاغة)

تجرى الأعمال التطبيقية عقب تقديم الظواهر النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية و تكون متعلقة بحصتي القراءة ودراسة نص،ونظرا لما لها من أثر وفعالية،يوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها [1].

وما ينبغي مراعاته في هذه الأعمال التطبيقية « التدرج في الصعوبة والانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة (التذكر) إلى أعلاها(التقييم) ،مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب[2].

يتم التصحيح جماعياً على السبورة بطريقة حوارية، فإنَّ ذلك يحفّز المتفوّقين ويستدرك المتعلمين المتأخرين أخذاً بأيديهم، لأنَّ الخطأ وسيلة من وسائل التعلم[3].

وتتمثل الأهداف المتوخاة من الأعمال التطبيقية في[4] :

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم .
- ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة و توظيفها توظيفا مناسبا .

ب) التعبير الشفهي والمطالعة الموجهة :

يولي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عناية خاصة للتعبير الشفهي كونه «الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، و مقدمة للتعبير الكتابي ، وحقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة،تنشيط الاجتماعات،إجراء مقابلة...) »[5].

[1] وزارة التربية، الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص 14 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 42 .

[3] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، ص31.

[4] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص 14.

[5] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 30 .

و يتوخَّى من نشاط التعبير الشفهي تحقيق الأهداف التالية[1] :

- ممارسة اللغة و توظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد .
- تحسين الأداء الشفهي و تنمية القدرة على الارتجال .
-التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية .
- اكتساب الجرأة و القدرة على المواجهة و الإقناع .
- تفعيل روح المبادرة و الثقة بالنفس .
- تحقيق التواصل الأفقي و العمودي (مع الإقران و الراشدين)

أمَّا المطالعة الموجهة فيحضرها المتعلّم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي .

يمكن أن ينجز الأستاذ حصة التعبير الشفهي مستعينا بالآتي:[2]

- اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة.
- إبداء الرأي في مضامين النصوص والتعليق عليها بالحجة والبرهان.
- إعادة تركيب مضامين النصوص.
- اكتشاف معطيات جديدة فيها.
- التوسع في الحديث عن الشخصيات المحورية في النصوص إن وجدت.
- تلخيص النصوص، أو تقليصها، أو إكمال الناقص منها.

وخلاصة القول، إنّ التعبير الشّفهي محرك للذّهن، ومترجم للأفكار، ومدرب على ممارسة اللغة.

[1] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 14.

[2] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 30.

ج) التعبير الكتابي :

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم فهو وسيلة للإفصاح عن مكنونات نفسه، والتعبير عن وجدانه [1] و يمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، و مؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا لكفاءة المستهدفة[2] ، و تحقيقها لذلك «تُخصّص حصة التعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في انجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقررة(إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج...) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش ، وفي هذا السياق يخصص المعلم وقتا من الحصة لتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة رسالة إدارية ، بناء مقدمة عرض شاهد من الشواهد ، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ، مراعيا حاجات التلميذ و أخطاءه[3].

4-أنواع النصوص الواردة في الكتاب :

تعالج النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط العديد من الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة ،وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى،حيث تبعث فيه الفضول وحب الاطلاع،وتزوّده برصيد لغوي جديد ومفيد وبثقافة تنفعه في مجالات متنوعة.كون هذه النصوص تتوفر على جملة من الصيغ والتراكيب التي ينبغي أن يستنبطها المتعلم، كما أنها بالإضافة إلى كل هذا تستوفي بعض الجوانب البلاغية التي ينبغي أن يدركها المتعلم، فتغذي بذلك خياله وتصقل ذوقه،وتنمي قدرته النقدية والتحليلية ،وتبعث قراءتها البهجة في نفس القارئ .تدرس النصوص المختارة من عدة جوانب، حيث يسعى الأستاذ مع تلاميذه إلى الكشف عن معاني النص

[1] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 15 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص 28.

[3] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 31.

وإبعاده من جهة ومبناه وهيكلته من جهة أخرى ،فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية،واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصور الطريفة ، ومنها ما يستغل في نشاط المطالعة الموجهة ليوظف بعد ذلك في حصة التعبير الشفهي ، فاستغلال النص بهذه الطريقة إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشمولية للغة ويسهل عليه توظيف نشاطاتها أو فروعها ،ومن جهة أخرى ينبغي على الأستاذ أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز النمط الذي تنتمي إليه السردي، الوصفي، الحواري، الإخباري، الحجاجي ومناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية بما يناسب استيعاب المتعلم واهتماماته[1].

و نذكر أن نصوص القراءة المقررة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية

-النصوص التواصلية :هي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية، وعليه يتوقع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية:

بعث الفضول وحب الاطلاع عند التلميذ.

التزويد برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.

توظيف المكتسب في الواقع اليومي.

-النصوص الأدبية :يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لمالها من أثماء للحس الجمالي عند المتعلم.

يقتضي اكتشاف المبادئ الأدبية الأولية أن تكون النصوص الأدبية ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمى قدرته على التحليل والنقد وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته[2].

[1] وزارة التربية الوطنية ،دليل الأستاذ اللغة العربية،ص 39 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 12.

ثانياً : إستراتيجية حلّ المشكلات في أنشطة اللغة العربية

يعدّ الكتاب المدرسي المصدر الرئيسي للمعرفة، فهو يجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية ، يحمل الأهداف المنشودة من المنهاج، ويعمل على نقل المعارف للمتعلمين ومساعدة كل من المعلّم والمتعلّم على السواء في تفعيل سيرورة التعلّم بما يقدمه لهما من معلومات، فيعين الأول على إعداد الدروس وتبني إستراتيجية تعليم مناسبة لها ويعين الثاني على استيعابها ومراجعتها.

وحتى يكون الكتاب المدرسي محققاً للأهداف المنشودة من المنظومة التربوية يجب أن يراعي كل عناصر العملية التعليمية (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) وكذا العلاقة التفاعلية فيما بينها، وتتجسد هذه العلاقة في طرق وإستراتيجيات التعليم، فالكتاب المدرسي هو من يحدد هذه الإستراتيجيات أو على الأقل يوحي باستخدامها، والمعلم لا يملك إلآ أن يتأثر بها.

ومن أجل ذلك ارتأينا أن ندرس الكتاب المدرسي وننطلق منه لمعرفة مدى استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مستعينين في ذلك بحضورنا الميداني أثناء تقديم هذه النشاطات وملاحظة سير الدروس وتقديم المحتوى المطروح فيه وكذا الرجوع إلى المذكرات الخاصة بالأستاذ والتي أعدّها على ضوء الكتاب المدرسي وكذا الوثائق الخاصة بالمادة (الوثيقة المرفقة، دليل الأستاذ ومنهاج المادة).

وبما أنَّ النشاطات تقدَّم في شكل وحدات متواترة ومكررة بنفس الطرح، ونحن هنا بصدد دراسة إستراتيجية تعليم وطريقة التدريس، فقد قمنا بدراسة وحدة كاملة متتبعين خطوات تقديم الأنشطة فيها وهذا يكون مثالاً لما بقي من الوحدات الأخرى ولتكن الوحدة الثانية عشرة (12) تحت عنوان الشباب.

1- نشاط القراءة ودراسة النص:

يعتمد نشاط القراءة كما ذكرنا سابقاً على نصّ يكون سنداً لباقي الفروع اللغوية الأخرى من ظواهر لغوية (صرف، نحو) وظواهر بلاغية وعروضية النص في هذه الوحدة هو(الشباب ص111) (أنظر الملحق رقم 3)

يقوم الأستاذ قبل استغلال المحتوى الموجود في الكتاب بتحديد الكفاءات المستهدفة في هذه الوحدة وهذا من أهم مبادئ إستراتيجية حلّ المشكلات وهو تحديد الهدف ووضوحه قبل العمل.

ويحدّد الأستاذ أيضاً الوسائل المستخدمة في الدرس مثل القاموس والكتب الخارجية ...وغيرها وهذا أهمّ ما تنص عليه هذه الإستراتيجية بضرورة جمع المعلومات اللازمة.

يبدأ الدرس بالتمهيد أو وضعية الانطلاق وهو المحطة المشتركة بين كل النشاطات، حيث تعمل على إثارة التلميذ وجذب انتباهه لوضعه في المشكلة المطوحة، ففي نشاط القراءة يكون ذلك بإلقاء الأستاذ التمهيد الموجود في الكتاب المدرسي بأسلوبه الخاص، أو عرض شريط مصوراً يمهد لموضوع الدرس باستعمال الوسائل السمعية البصرية، أو طرح أسئلة تحفز التلميذ وتثير الدافع والفضول لمعرفة المزيد وخوض غمار الدرس والدافع كما سبق الذكر شرط أساسي في هذه الإستراتيجية ويحقق المرحلة الأولى منها والتي هي مرحلة الشعور بالمشكلة، وهذا ما يولّد استحضار التلميذ لخبراته السابقة وتجنيدها لاستقبال الجديد ومعرفة المزيد.

والتمهيد في الكتاب المدرسي عبارة عن فقرة بسيطة من سطرين أو ثلاثة، تكون بخلفية مغايرة عن باقي النص وقد أُتبع التمهيد ببيت من الشعر لأحمد شوقي يتحدّث فيه عن الشباب الطموح .

يسأل الأستاذ : من الأولى بالعمل في المجتمع ؟حدِّد منزلة الشباب في الأمة .في النص حديث هام عنك يوضّح ذلك، اقرأه قراءة صامتة.

وبهذا يكون التلميذ قد دخل إلى مرحلة بناء التعلمات ونجد أن القراءة الصامتة تمكن من الفهم الجيد للنص فالتلميذ عندما يقرأ قراءة صامتة فهو يقرأ لنفسه ولا يصرف انتباهه لمخارج الحروف أو التلفظ الجيد بل يركّز فقط على معنى المقروء ليدركه، وبتحقّق الفهم تتحقق الخطوة الثانية من إستراتيجية حلّ المشكلات وهي فهم طبيعة المشكلة (تحديد المشكلة) فيفهم التلميذ ما هو مطلوب منه وما يجب فعله.

يشرع الأستاذ بطرح أسئلة عن النص مستخدماً أسئلة البناء الفكري التي في الكتاب أو أسئلة من إنجازه(استخرج من النص خصال الشباب الحميدة .اذكر أسباب تحقق النهضة...) فيستدرجهم لصياغة الفكرة العامة التي تبلور هدف النص بأن يفهم التلميذ قيمة الشباب ومكانته في النهوض بأمته وتكون الإجابة بالاعتماد على محاولات التلاميذ التي تكتب على الألواح وذلك ما يعمق الفهم ويرسّخه.

بعد ذلك يقرأ الأستاذ قراءة جهرية نموذجية للنص مراعياً علامات الترقيم، ثم يطلب من التلاميذ ذلك فيبدأ من الأكثر تمكناً فالأقل، مع استوقافه عند الخطأ أو لشرح المفردات الصعبة، وتوجد بعض الكلمات التي لم تشكل عن قصد تترك لاجتهاده الخاص، على اعتبار أنّه قد تطرّق لها بالدراسة في السابق ويكون ذلك من أجل تعود التلميذ على استحضار وإدماج معارفه النحوية والصرفية في مواقف جديدة وبعد القراءة وشرح الكلمات، يعمد الأستاذ على استنطاق الصورة المرفقة فيسأل هنا: أترى الطموح بادٍ على أوجه الشباب في الصورة؟، أتعتقد أنَّه بادياً في أفعالهم؟وضّح ذلك؟...

فهذه التوضيحات شرح الكلمات تمثل تجسيداً لمرحلة جمع المعلومات وتوظيف الخبرات ويستخدم فيها المعجم و الصورة المرافقة للنص.

يستمر الأستاذ في طرح الأسئلة لتجزئة النص و تشكيل الأفكار الأساسية وصياغتها ويكون هذا تجّسيداً لمرحلة فحص الفرضيات وتشكيل الحلّ الذي هو الفكرة العامة، فالتلميذ يعطي الفكرة ويكتبها على اللوحة والأستاذ يقوّم ذلك حتى الوصول إلى أفضل العبارات ويسّجلها على السبورة.

وفي آخر الدرس يطلب الأستاذ من التلاميذ إعطاء المغزى العام للنص فيكتب التلاميذ محاولاتهم على الألواح فيعتمد أحسنها، وتكون معبرة على طاقة الشباب في الحاضر والمستقبل، وبالوصول إلى المغزى العام يكون الدرس قد وصل إلى مرحلة تقويم الحل أي الوصول إلى فكرة عامة ومغزى يستفاد منه في الوقت الحالي والمستقبل.

بعد الانتهاء من البناء الفكري ينتقل الأستاذ في نفس الحصة للبناء الفني، والذي يتناول ظاهرة بلاغية، فيكلف الأستاذ تلميذاً له قراءة سليمة أنْ يقرأ النص ثمَّ يستوقفه عند الجملة المقصودة بالدراسة ويسجّلها على السبورة، فهنا تكون مرحلة الشعور بالمشكلة ؛فاستوقاف التلميذ وكتابة الجملة على السبورة يحدث تنبيه بوجود شيء جديد سيستقبله، بعدها يطرح الأسئلة حولها مثل:بيِّنْ المجاز في الجملة؟ وضّح ذلك؟ فتكون المشكلة قد تحددت عند التلميذ وتم فهمها أي تجلت المرحلة الثانية من الإستراتيجية، فيستحضر معارفه السابقة ويجندها لمحاولة اكتساب معارف جديدة، ثم يتلقى الأستاذ الإجابات ويتم توجهها وتقويمها فهي بمثابة فحص الفرضيات حتى الوصول للحل وذلك بتشكيل تعريف شامل للاستعارة المكنية موضوع الدراسة، وكمرحلة أخيرة يطلب الأستاذ من التلاميذ ملاحظة استعارة مكنية أخرى في الجملة واستخراجها وشرحها وهنا تكون مرحلة تقويم الحلّ وتعميمه لمراحل أخرى وذلك باكتساب كفاءة التعرف عن الاستعارة و شرحها .

ثم ينتقل إلى جزء "العروض" فيطلب من أحد التلاميذ قراءة البيت ومحاولة نقره،فيدخل التلميذ في مرحلة الشعور بالمشكلة، ثم يسجّل على السبورة يكلفهم بكتابته عروضياً لمعرفة بحره فتتحدّد المشكلة لديهم فيكلّف الأستاذ التلاميذ بالحلّ على شكل مجموعات مثنى مثنى فتبدأ مرحلة جمع المعلومات واستذكار المعارف السابقة، ثم يقوم الأستاذ بمناقشة حلول التلاميذ للوصول للحلّ

الصحيح وتسجيله على السبورة ويتم هنا فحص للحلول وتشكيل الحلّ النهائي والذي هو تسمية البحر(البحر الوافر)، وكمرحلة نهائية أي مرحلة تقويم الحلّ وتعميمه يكلف الأستاذ التلاميذ بتقطيع الأبيات الباقية بنفس الطريقة وبهذا يضمن ترسيخ المكتسبات والكفاءات الجديدة.

2- الظواهر اللغوية:

يُرجع الأستاذ التلاميذ لنص القراءة ويتم تكليف تلميذاً بالقراءة ويستوقفه عند الجملة المراد دراستها أو طرح أسئلة تكون إجابتها تتضمن موضوع الدرس والذي هو (الجملة الواقعة مضاف إليه) ومثال ذلك متى يحمل الشباب الراية؟(يحمل الشباب الراية حين يصح عزمه) فبمجرد كتابة الجمل على السبورة يقع التلميذ في مرحلة الشعور بالمشكلة،ثم يطرح الأستاذ الأسئلة مثل: أعرب الجملة، ما نوع الجملة بعد (حين)...؟، فتتحدد المشكلة أكثر، وعندها تتكون مرحلة فهم المشكلة وتحديدها ويعرف أن الهدف هو التعرف على الجملة الواقعة مضاف إليه وإلى ماذا تضاف، يستمر الأستاذ بطرح الأسئلة ويستدرج التلميذ ويوجهه باستبعاد الإجابات الخاطئة وتعزيز الصحيحة وتسجيلها نقطة نقطة حتى الوصول للقاعدة وهذه المرحلة هي بمثابة فحص للفرضيات المطروحة وتشكيل الحلّ، وكمرحلة أخيرة يكون التطبيق بمثابة تقويم الحلّ وتعميمه وكذا تأكيد الاستعمالات المستقبلية له.

وفي حصة التطبيقات يتم دمج المكتسبات السابقة والتي درست في الوحدة في شكل وضعيات إدماجية تكون مرفقة بسند(نص أو جمل أو أبيات شعرية) تطرح حوله أسئلة فيتناول مواضيع البناء الفني(البلاغة والعروض) والظواهر اللغوية، فالتطبيق الأول حول موضوع الجملة الواقعة مضاف إليه، أمّا الثاني تعرض للتقطيع العروضي والأوزان، وتمحور الثالث و الرابع حول الصور البيانية(الاستعارة المكنية)، وتتجلّى إستراتيجية حلّ المشكلات في التطبيقات في ما يأتي:

السند الذي يعتبر أول ما يثير المشكلة والتحفيز بطرحه.

ثم الأسئلة التي تحدد المشكلة وتساعد على فهمها.

وتليها محاولات التلاميذ التي تستخدم فيها خبراتهم السابقة (مرحلة جمع المعلومات).

وبعد ذلك مرحلة فحص الفرضيات(الحلول) وفيها يعرض التلاميذ محاولاتهم وتحلّ على السبورة.

وفي الأخير تأتي مرحلة تقويم الحلّ وهي بالوصول إلى الحلّ الصحيح وتسجيله على السبورة.

3-المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي:

يسبق نص المطالعة تمهيد يمثل توجيهاً للتلميذ عما يطلب منه إنجازه فهنا في نص (ملامح ثورة جديدة) أنظر الملّحق رقم :(2)الذي له نفس موضوع نص القراءة للحفاظ على الأفكار السابقة واستغلالها، فيكلّف التلميذ في التمهيد بقراءة النص والإجابة عن الأسئلة ثم تلخيصه لإلقائه في القسم فهذا التكليف هو إثارة مشكلة لديه وهذه هي المرحلة الأولى(الشعور بالمشكلة)، وبعد ذلك يشرع التلميذ بالمطالعة وحلّ الأسئلة وهذا كله يساعد في فهم المشكلة وتحديدها.فهنا يجند ما لديه من خبرات ومعلومات للإجابة عن الأسئلة وتلخيص النص ونجد في هذا النص سؤال يعطي الفرصة الكاملة لقدرات التلميذ وخبراته (اذكر الحلول الأخرى التي تراها مجدية)أنظر الملحق رقم(2)،وهذه تعتبر مرحلة جمع المعلومات من إستراتيجية حلّ المشكلات، تليها مرحلة الإنجاز الفعلي للتلخيص وهنا يتم فحص الفرضيات أي إدراج الصيغ العبارات في التلخيص والتحقق من صحتها وملاءمتها للموضوع فالتلميذ أحياناً يضع الكلمة ثم يغيرها لعدم مناسبتها، أما المنتوج الأخير من التلخيص يعتبر كحلّ نهائي يقوّمه الأستاذ في القسم عند إلقائه شفهياً بعد المرور بنفس الخطوات في القسم ومناقشة الأسئلة بمساعدة الأستاذ للوصول للتلخيص شفهياً .

4- التعبير الكتابي:

يُدعى التلميذ في حصة التعبير الكتابي إلى قراءة نص يتضمن التقنية التي يراد دراستها، وفي هذه الوحدة يجسد النص تقنية كتابة خاطرة، يسبق النص تمهيد يكلف فيه التلميذ بقراءة النص

والتركيز عن خصائصه الفنية، وهذا التنبيه بمثابة تحفيز له يشعره بالمشكلة المطروحة، أما عندما يقرأ التلميذ يحقق المرحلة الثانية من حلّ المشكلات ألا وهي فهم وتحديد المشكلة، بعد ذلك يشرع الأستاذ في طرح الأسئلة ومناقشتها مع التلاميذ ويستخدم خبراتهم السابقة في التقنيات التي درست من قبل مثل: الموضوع أفيه رأيا يريد صاحبه إقناعنا بها ؟ هل تتخلله أخبار؟.....صنف لغته أدبية أو علمية، علل؟وهذه تعتبر مرحلة جمع المعلومات وتوظيف الخبرات،يستمر الأستاذ في المناقشة حتى الوصول إلى الاستنتاج وتعريف تقنية كتابة الخاطرة وهنا تتجسد مرحلة فحص للفرضيات الممكنة، وفي الأخير يطلب الأستاذ من التلاميذ كتابة خاطرة حول فكرة أو قضية أو إحساس أخذ اهتمامهم واستقطب مشاعرهم، فهنا يكون الدرس قد وصل إلى مرحلة أخيرة وهي مرحلة تقويم الحلّ دمج المكتسبات وتوظيفها في مراحل أخرى.

5 –نشاط الإدماج:

يكون نشاط الإدماج بعد ثلاث وحدات حيث يتضمّن وضعيتين يتمّ فهما معالجة وإدماج المكتسبات السابقة، فهنا تقدم الوضعية الأولى نص ويعتبر سند ينطلق منه لدراسة ظاهرة، وهنا طرح موضوع "أنك قمت بزيارة متحف الفنون مع الأصدقاء وتجولت فيه واطلعت على جميع محتوياته.." فهذا يعتبر تمهيد يشعر التلميذ بالمشكلة وحقق أول خطوات إستراتيجية حلّ المشكلات وهي الوعي والشعور بالمشكلة، بعد ذلك يطرح السؤال:"أكتب تقريراً عن ذلك ليُنشر في جريدة المدرسية تخبر فيه القراء بموقع المتحف ومساحته وهندسته وتاريخ إنشائه ومحتوياته...وتصف ما شاهدت وما أعجبك" فبعد هذه التوضيحات يتمكن التلميذ من فهم المشكلة المطروحة أمامه ويحقق ثاني خطوات حلّ المشكلات وهي فهم وتحديد المشكلة ،ويشترط بعد ذلك (التعليمة) بعض الشروط التي تستثمر المكتسبات السابقة مثل واستعمل فيما تكتب؛أربع مفردات على الأقل مما تعلمته في الوحدات السابقة،جملتين واقعتين نعتا، إحداهما اسمية والأخرى فعلية، جملة واقعة جواب شرط،من هنا تكون مرحلة جمع المعلومات وتوظيف الخبرات السابقة، فنجد التلميذ يجند ما لديه من كفاءات سابقة

ومعارف خلال الوحدات السابقة لحلّ الإشكال الجديد، ومع بدأ التلميذ الحلّ وانجاز المطلوب يقوم بعملية الفحص لفرضيات الحلّ فهو يجرب الصيغ ويختار الأمثل منها وتتوارد عليه الأفكار فينجزها ويحررها فهذه بمثابة مرحلة فحص الفرضيات وتشكيل الحلّ فيتتبع الخطوات حتى الانتهاء من كتابة التحقيق وبعدها يحين وقت آخر مرحلة وهي تقويم الحلّ وتصحيحه فقد قدم للتلميذ جدول يضم شبكة للتقويم الذاتي حيث تحتوي على مقاييس ويختبر وجودها في تقريره من عدمه مع محاولة معرفة أسباب الخطأ وذلك ما يجعله يتدرب عليها ويعمم نتائجه في مراحل قادمة ووضعيات لاحقة.

أما الوضعية الثانية فقد قدمت بنفس الطرح ولكن بموضوع آخر وهو كتابة رسالة إدارية بشروط معينة ، فيمر التلميذ بنفس الخطوات التي سبقت ويجسد مراحل إستراتيجية حلّ المشكلات من أجل حلّ الوضعية وانجاز المطلوب والتقييم.

ثالثاً: تحليل الاستبيان:

1- وسائل الدراسة:

أ) **الاستبيان:**"وهو قائمة من الأسئلة المكتوبة المهمة التي تتعلّق بموضوع معين تستهدف جمع إجابات عينة من الأفراد لهذه الأسئلة، ويستعمل عادة كأداة البحث المسحية أو قياس الاتجاهات والآراء" [1]،ولقد قمنا بتوزيع مجموعة من الأسئلة على شكل استمارة على مجموعة من أساتذة اللغة العربية ممّن يدرِّسُون السنة الرابعة من التعليم المتوسط وقد ضم الاستبيان (35)سؤالاً، أسئلة مقيَّدة وأخرى مفتوحة، تتضمّن عدّة جوانب تخصّ الكتاب وكذا العملية التعليمية في القسم أنظر الملحق رقم(3).

ب) **العيّنة:** تم اختيارها بطريقة عشوائية،حيث تتكوّن من (30) أستاذ من أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ج) **حدود الدراسة:** بالنسبة المجال الزماني فقد تم إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015/2014، أمّا مجالها المكاني فقد شملت الدراسة بعض متوسطات ولاية الوادي وولاية تقرت المنتدبة، وهي كالآتي:

-متوسطة بنت لمكوشر-أميه ونسة

-متوسطة أميه ونسة الشرقية-أميه ونسة

-متوسطة صالح بوغزالة -اميه ونسة

-متوسطة سحبان- اميه ونسة

-متوسطة ورماس الجديدة- ورماس

[1] مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون الأميرية، 1984م،ج1،ص84.

-متوسطة حريز التجاني -ورماس

-متوسطة 19 مارس-واد العلندة

-متوسطة حامدي عمار- الدبيلة

-متوسطة الإمام علي - تقرت

-متوسطة علي بن الزاوي- تقرت

د) **الملاحظة**: "تتم بزيارة الباحث أو الأخصائي للمنطقة أو المؤسسات التي يكون فيها موضوع الملاحظة"[1]، وقد انطوت دراستنا على خرجات ميدانية وذلك بحضورنا مع الأستاذ أثناء تقديم النشاطات.

د) **المنهج**:ويعرَّف على أنَّ الطريق الذي يعالج المادة العلمية في بحثه، والتي يحقَّق عن طريقها الوصول إلى النتائج العلمية بيسر وسهولة[2].

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي مع التحليل والإحصائي فالوصفي لوصف الحقائق والملاحظات الميدانية، أمَّا التحليلي اعتمدناه في تحليل الاستبيانات المتحصل عليها أما الإحصائي فهو لإحصاء النتائج.

هـ) **خطة التحليل**:لا يمكن للباحث الاستغناء عن التقنيات الإحصائية لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، لهذا استخدمنا في هذه الدراسة النسب المئوية التي تحصلنا عليها بحساب النتائج وتحويلها إلى نسب مئوية وتفريغها بيانياً مع التعليق عليها وبعدها قمنا بتفسيرها.

[1] مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية،ص 73.

[2] محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة،ص 68.

2-تفريغ البيانات تحليلها وتفسيرها:

محور المعلومات الشخصية:

1- متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	17	%56,66
أنثى	13	%43,33
المجموع	30	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث، إلا أنَّهم متقاربين، حيث تمثل نسبة الإناث43,33% ونسبة الذكور56,66%.

وهذا يدل على بداية تزايد لعنصر الأنثوي في قطاع التدريس مقارنة بالزمن الماضي، فنجد أنَّه يتجه لهذا القطاع نظراً لتوفره على عامل الاحترام والتقدير للمرأة، إضافة أنه لا يوجد فيه الصعوبات التي في قطاعات أخرى بالنظر إلى خصائصها الفزيولوجية و الاجتماعية .

2- نوعية التكوين العلمي والتربوي:

نوعية التكوين	العدد	النسبة المئوية
جامعي	17	%56,66
خرجي المعهد التكنولوجي	13	%43,33
المجموع	30	% 100

أما بالنسبة للمستوى: فنلاحظ أنَّ النسبة الأكبر من الأساتذة هم من خرجي الجامعة بنسبة 56,66% ، وتبلغ نسبة الذين درسوا في المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة 43,33% .

النسب هنا متقاربة على الرغّم من أنَّ نسبة التكوين الجامعي أكبر وذلك بسبب اتجاه معظم أساتذة المعهد التكنولوجي إلى مجال التفتيش والإدارة، أو التقاعد المبكر.

3 -الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	% 13.33
من 5إلى 10 سنوات	14	%46,66
أكثر من 10 سنوات	12	%40
المجموع	30	% 100

بالنسبة للخبرة المهنية نلاحظ أنَّ أعلى نسبة هي لفئة الأقل من "عشر سنوات وأكبر من خمسة سنوات"بنسبة 46,66% وتليها نسبة الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من10 سنوات بنسبة40% وهما نسبتان متقاربتان، أمَّا عن نسبة من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات فقد كانت منخفضة بنسبة 13.33 %.

وسبب هذا هو عدم تمّكن الخرجين الجدد الالتحاق بالتعليم لذلك نسبتهم منخفضة، هذا من جهة، وكذا قلّة تكليفهم بمهمّة تدريس السنة الرابعة لأنها سنة مصيرية، وتتطلب ذوي الخبرة العالية والأقدمية الأكبر والتجربة الأمثل وهذا سبب ارتفاع نسبة من لديهم الخبرة الطويلة.

4 -أسباب التوجه للتعليم:

السبب	العدد	النسبة المئوية
حب المهنة	23	%76,66
الحاجة للعمل	7	%23,33
المجموع	30	% 100

لكل أستاذ سبب ودافع جعله يختار التدريس، فنجد من اختارها حباً فيها وهي أعلى نسبة 76,66% ، في حين بلغت نسبة من اختارها بدافع الحاجة ونسبتهم قليلة تقدر بـ (23,33%).

لعل مرد هذا إلى أنَّ مهنة التدريس هي مهنة الأنبياء واختيارها غالباً ما يكون عن حب وقناعة هذا من جهة ومن جهة أخرى فاللغة العربية لغة القرآن الكريم وتدريسها يحمل هدفاً سامياً .

محور الأسئلة الخاصّة بالكتاب المدرسي للسَّنة الرابعة من التعليم المتوسط

5-نتائج السؤال الخامس:

هل محتوى الكتاب المدرسي مناسب لقدرات التلاميذ العقلية والحسية والثقافية؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	% 66
لا	10	%33
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ أكثر الأساتذة يرون أن الكتاب المدرسي مناسب لقدرات التلميذ العقلية والحسية والثقافية وهم بنسبة 66 %، وتبلغ نسبة من يرون عكس ذلك 33% .

نلاحظ تفاوت في الأجوبة فلكلّ مبرراته وتبلغ النسبة الأعلى لمن يعتقدون بملاءمة الكتاب المدرسي لقدرات التلاميذ العقلية والحسية والثقافية وهذا نتيجة لبعض جهود الإصلاحات التربوية المتواصلة في خدمة الكتاب و تناسبه مع قدرات التلميذ وعلى الرغم من هذا لاننفي وجود بعض النقائص فيه وهذا ما ركز علية من رأى بعدم مناسبة الكتاب .

6- نتائج السؤال السادس:

هل أسلوبه اللغوي خالٍ من التعقيد والغموض؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	% 100

يظهر من خلال الجدول تفاوت في النسب، حيث كانت نسبة 60% ترى خلو الكتاب المدرسي من الغموض والتعقيد وهي النسبة الأكبر مقابل نسبة 40% نفوا ذلك .

وهذا يعني أنَّ الكتاب المدرسي لا يحوي تعقيد أو غموض خاصة بالنسبة لهذه المرحلة العمرية التي وصل إليها تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أمّا من نفوا ذلك يحتمل أنَّ مستوى تلاميذهم متدنٍ أو لأسباب أخرى.

7-نتائج السؤال السابع:

هل أسلوبه مشَوِّق للتلاميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	% 30
لا	21	%70
المجموع	30	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أنَّ معظم الأساتذة يتفقون بنسبة 70% على أنَّ أسلوب الكتاب المدرسي ليس مشوقاً مقابل نسبة 30 % يعتقدون أنَّه مشوق.

و هنا نلاحظ أنَّه على الرغم من الإصلاحات الدائمة من طرف الوزارة إلاَّ أنَّها غير كافية، فالتلميذ وحسب التعليمية الجديدة المتبعة هو محور العملية التعليمية، يجب لفت انتباهه بأسلوب مشوِّق أكثر ممَّا هو عليه، خاصّة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط حيث وصل التلميذ إلى مرحلة أنْضج وأكثر اطلاعاً ولا ينّتبه بسهولة لاسيما مع وجود الكثير من المثيرات الحسية .

8-نتائج السؤال الثامن:

هل مادته تتفق مع ميولات ورغبات التلاميذ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	19	%63,33
لا	11	% 36,66
المجموع	30	% 100

من خلال الجدول يظهر أنَّ الأغلبية وهم بنسبة 63,33% قالوا أنَّ مادة الكتاب المدرسي تتفق مع ميولات ورغبات التلاميذ،أمَّا الذين أجابوا بعكس ذلك فنسبتهم 36,66 % .

فهذا ما يظهر فعلاً من خلال تنوع مواضيع الكتاب من خيال علمي والحديث عن الشباب واهتماماتهم، والحياة المستقبلية وغيرها من المواضيع التي يحبذها التلاميذ في هذا العمر والتي تنسجم وميولاتهم.

9 -نتائج السؤال التاسع:

هل الصور الموجودة في الكتاب مُعبِّرة عن المواضيع المطروحة وتساعد على فهمها؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	5	% 16,66
لا	4	% 13.33
أحياناً	21	%70
المجموع	30	% 100

تظهر من الجدول أعلاه أنَّ نسبة 70% من الأساتذة أجابوا بأنَّ الصور الموجودة في الكتاب المدرسي أحياناً ما تكون معبّرة، وهي النسبة الأكبر مقابل نسبة من أقروا بأنّها فعلاً معبّرة عن المواضيع وهم بنسبة 16,66 %، تليها الذين نفوا ذلك بنسبة 13.33 %.

يعتقد الأغلبية أن الصور تعبّر عن المواضيع المطروحة في الكتاب المدرسي، وبعد اطلاعنا على الكتاب المدرسي يظهر أن أغلب الصور بالفعل تعبّر عن المواضيع وتساعد في تقريب المعاني والأفكار، باستثناء بعض الصور البعيدة عن الموضوع أو لا تساعد كثيراً في تقريبه للأذهان، فهذا يمكُن استدراكه، ويعتمد على مهارة الأستاذ في استنطاق الصور إذ يمكنه أن يحلل الصور ويعطيها أبعاد أخرى غير واضحة خاصة أن عمر التلاميذ يسمح بذلك فقد اتسع خياله وزادت معرفته.

10-نتائج السؤال العاشر:

هل نشاط القراءة يُقدَّم بإستراتيجية حلّ المشكلات في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	4	% 13.33
لا	8	%26.66
أحياناً	18	%60
المجموع	30	% 100

يظهر من خلال الجدول أنَّ نسبة من كانت إجاباتهم (أحياناً)هي أكبر نسبة حيث بلغت 60%، في حين أن نسبة من أجابوا بـ (نعم) هي أقل نسبة 13.33 %، تليها نسبة الإجابة بـ (لا) التي لم تتجاوز 26.66%.

يتّضح حسب تفسيرنا لهذه الإجابات ومن خلال دراستنا للكتاب المدرسي، أنَّ نشاط القراءة يُقدم في وحدات كثيرة بإستراتيجية حلّ المشكلات؛ فهناك سند وهو النص، وتمهيد يحضر التلميذ وهناك هدف وهو فهم النص وفك رموزه وأسئلة تساعد على الفهم ولكن يحتاج إظهار ذلك إلى مهارة الأستاذ في تحضير درسه وإعداد مذكراته، وحسن استغلال نصوصه وأسئلته في تقديم الدروس واستثماره في إستراتيجية حلّ المشكلات بشكل مباشر أو غير مباشر .

11-نتائج السؤال الحادي عشر:

هل التمهيد الموجود في النصوص يثير انتباه التلميذ للموضوع ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	12	% 40
لا	8	%26.66
أحياناً	10	%33,33
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ النسب متقاربة بين الإجابات فمنهم من أجاب بـ (نعم) بنسبة 40 %، وهي أعلى نسبة، ومنهم من أجاب بـ (لا) بنسبة 26.66% بينما أجاب 33,33% بـ (أحياناً) .

يظهر هذا التقارب في النتائج تضارب في الآراء أو تباين في الرؤى، وهذا نتيجة لتعامل الأستاذ مع التمهيد الموجود في الكتاب المدرسي؛ فهناك من يعتمده لدخول في موضوع الدرس وهناك من يفضّل استخدام وسائل أخرى كالصور أو الأشرطة أو قصة أو غيرها من الممهدات للدرس، والتي توصي بها البيداغوجيات الجديدة ويلحّ عليها المفتشون في الملتقيات التكوينية.

12-نتائج السؤال الثاني عشر:

هل الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تضع التلميذ في وضعية مشكل ؟

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%33,33
لا	8	%26.66
أحياناً	12	% 40
المجموع	30	% 100

من الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ أعلى نسبة كانت للإجابة بـ(أحياناً) بنسبة 40 %، تليها نسبة 33,33% للإجابة بـ(نعم)، أمّا من أجابوا بـ (لا) فهم أقلّ نسبة بلغت 26.66%.

ويمكن تفسير هذه الإجابات وعلى ضوء اطّلاعنا على الكتاب المدرسي، أنّ الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تساعد مع عوامل أخرى على وضع التلميذ في إشكال يستدعي المزيد من البحث والتعمّق من أجل فكّ رمز النص، وفهم أفكاره، والوصول إلى الأهداف المنشودة منه، ويظهر ذلك في السندات التربوية كما جاء في الوثيقة المرفقة التي تعْتبر أنَّ النص بدون شكل هو في حدّ ذاته مشكلة تستدعي استخدام التلميذ مكتسباته القبلية من أجل حلها وذلك مثلاً بكتابة الكلمات دون شكل فيستدعي التلميذ معارفه من أجل القراءة السليمة وكذا الأسئلة المطروحة يجند التلميذ كل إمكانياته لحلها وكما جاء في تعريف المشكلة" أن السؤال المحير هو في حد ذاته مشكلة .

13- نتائج السؤال الثالث عشر:

هل الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تراعي بناء التلميذ لمعرفته بنفسه؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	4	%13,33
أحياناً	14	% 46,66
المجموع	30	% 100

من الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة هي 46,66 % للإجابة بـ (أحياناً)، وهي متقاربة مع الإجابة بـ (نعم)وهي40%، أما الإجابة بـ (لا) فقد كانت أقل نسبة وبلغت 13,33%.

يظهر هنا أيضاً تضارب في أراء الأساتذة فعلى الرغم من أنَّ أكبر نسبة كانت للتي أجابت بـ(أحياناً) إلا أنها تتقارب مع من أجابوا بـ (نعم) ومن خلال تحليلنا للكتاب والإطلاع علية تبين أنّ الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تراعي إلى حدٍّ كبير بناء التلميذ معارفه بنفسه، فهي تستدرجه من

أجل الوصول إلى الفهم التام للنص من خلال أسئلة البناء الفكري، وإلى استيعاب الظواهر البلاغية والعروضية المختلفة في البناء الفني، ولكن ذلك يعتمد على صبر الأستاذ وأسلوبه وقدرته في تمكين التلميذ من الوصول إلى الحلّ بنفسه، فربّما أحياناً تكون لدينا نفس الأسئلة ولكن التعامل معها يختلف باختلاف الطريقة ولكل أستاذ طريقته، وهذا ما يفسر الإجابة بـ (لا) فهي تنم عن طريقة الأستاذ.

14-نتائج السؤال الرابع عشر:

هل إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة في نشاط الظواهر اللغوية (القواعد)في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	12	%40
أحياناً	12	% 40
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ نسبة الإجابة (لا) مساوية للإجابة (أحياناً) وتبلغ 40 % ،أما الإجابة (نعم) فهي منخفضة لا تتجاوز 20% .

وتفسير هذا أنَّ كيفية تقديم الظواهر اللغوية في الكتاب على شكل حوار أو خطاب مباشر وتوجيهات للتلميذ(تأملْ، لاحظْ،اقرأْ، تذكرْ)، ولا يخلو الأمر من بعض الأسئلة المحيّرة للتلميذ (هل؟، لماذا؟، ماذا تستنتج؟،كيف جاء؟) التي تستدعي البحث والاستقصاء واستعمال للخبرات السابقة، فإستراتيجية حلّ المشكلات وحسب رأينا مطبقة إلى حدٍّ كبير في نشاط الظواهر اللغوية وذلك باستعمال المقاربة النصية(النصوص المتكاملة)، ويظهر ذلك جلياً في التطبيقات التي تلي نشاط الظواهر اللغوية، إلا أنَّ عدم اِطلاع الأساتذة عن الطرق التدريسية الحديثة وعدم تكوين الأساتذة في هذا، جعل نسبة كبيرة تنفي ذلك عن جهل.

15- نتائج السؤال الخامس عشر :

هل الأمثلة المقدمة في نشاط القواعد مناسبة لفهم الظواهر اللغوية المدروسة ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	6	%20
لا	10	%33,33
أحياناً	14	% 40
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة الإجابة بـ (أحياناً) تمثل الأغلبية إذ قدرت بـ 40 %، أما نسبة الإجابة(لا) تقدر بـ 33,33%،وسجلت الإجابة (نعم) نسبة 20 %.

ويمكن تفسير ذلك أنَّ الأمثلة الموجودة في الكتاب فعلاً قد لا تكون مناسبة كثيراً، والأستاذ يمكن أن يتحصل على أمثلة أحسن منها وأنسب من مصادر أخرى، فالكتاب يلتزم بأمثلة النص حفاظاً على مبدأ المقاربة النصية، وهذا ما يجعل الأمثلة لا تكون مناسبة أحياناً لفهم التلميذ، فيجتهد الأستاذ في تنويع الأمثلة ليمكن التلميذ من التوسع في الفكرة المطروحة .

16-نتائج السؤال السادس عشر.

هل الأسئلة المطروحة في نشاط الظواهر اللغوية تُمكِّن التلاميذ من استنطاق القاعدة بأنفسهم؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	% 40
لا	8	% 26,66
أحياناً	10	%33,33
المجموع	30	% 100

تلاحظ حسب الجدول أنَّ نسبة كبيرة من الأساتذة أجابوا بـ (نعم)، وتقدر بـ 40 % ، تليها نسبة الإجابة بـ (أحياناً) بنسبة 33,33%، أما الإجابة (لا) فبلغت 26,66 %.

من هنا نلاحظ أنَّ نسبة كبيرة أقرت أنَّ الأسئلة التي تطرح في الكتاب المدرسي تمكِّن التلميذ من استنطاق القاعدة اللغوية ،فمن خلال دراستنا للأنشطة في الكتاب المدرسي تبيّن لنا أنَّ الوصول إلى القاعدة يتمّ عبر مراحل متدّرجة، يتشاركه التلميذ والأستاذ حتى تكتمل القاعدة كلياً، وهذا ما تؤكدّه طريقة الحوار والأسئلة المتّبعة في الكتاب.

17-نتائج السؤال السابع عشر:

هل إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة في دروس المطالعة الموجهة المقررة في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	11	% 36,66
لا	7	%23,33
أحياناً	12	%40
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ أعلى نسبة هي للإجابة (أحياناً) بنسبة 40% ، وتليها نسبة الإجابة (نعم) بنسبة 36,66 % ، وأقلّ نسبة للإجابة (لا) وتقدر ب23,33%.

يمكننا تفسير هذه النتائج بأنَّ نشاط المطالعة يقدّم على شكل نص يطالعُه التلميذ، ويجيب عن أسئلته أو يلّخصه في المنزل ولهذا لا يظهر تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات جيداً من خلاله ، وفي الحقيقة فإنَّ وصول التلميذ إلى إجابة الأسئلة أو تلخيص النص، أو تحضير عرض لإلقائه على زملائه يعتبر مشكلة أمام التلميذ تتطلَّب خطوات ممنهجة للوصول للهدف فيمكن لتلميذ استخدام حلّ المشكلات في ذلك وكذا تقديم الدرس في القسم حيث يكون الأستاذ في حلّ مشكلة كما رأينا فيما سبق والتي تتمثل في إيصال التلميذ للتعبير السليم من كلّ جوانبه.

18- نتائج السؤال الثامن عشر

هل النصوص المقترحة في نشاط المطالعة الموجهة تُحفِّز التلاميذ على التعبير الشفهي؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	13	%43,33
لا	6	%20
أحياناً	11	%36,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت هي 43,33% لمن وافقوا على أنّ النصوص تحفز التلاميذ على التعبير الشفوي، ولكن نسبة 36,66% قالوا أن ذلك يكون أحياناً ، بينما 20% نفوا ذلك.

يظهر هنا أيضاً تضارب في الآراء فعلى الرغم من أنَّ أعلى نسبة هم منْ وافقوا على علاقة نصوص المطالعة الموجهة بالتعبير الشفهي إلاَّ أنَّ نسبة من أقرّوا أن ذلك يكون أحياناً وليس دائماً معتبرة، ونحن بالاستناد على تحليل أنشطة الكتاب وحضورنا في تقديم نشاط التعبير الشفهي، وكذا بحكم تجربتنا في مجال التعليم نرى أنَّ ذلك يعتمد على تحضير التلميذ للنص في المنزل وكذا حرص الأستاذ على تعويد تلاميذه الإجابة على أسئلة النص بعد قراءته جيداً في المنزل، وتكليفهم بتلخيصه، أو تحضير عرض شفوي للإلقاء أمام زملائه، ويتجسَّد ذلك في التمهيد الذي قبل نصّ المطالعة، ويأتي على شكل تعليمة تحدد المطلوب من التلميذ، فباكتساب التلميذ رصيداً لغوياً ومعلوماتياً في الدروس السابقة تكون قدرته على التعبير الشفهي أكبر، ويُنمّى كفاءاته التعبيرية.

19- نتائج السؤال التاسع عشر:

هل إستراتيجية حل المشكلات مطبقة في دروس التعبير الكتابي؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	6	%20
أحياناً	9	%30
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ أغلبية الأساتذة أجابوا وبنسبة 50% ب(نعم) ،ونسبة 30% اختاروا الإجابة (أحياناً) ، أقل نسبة كانت للإجابة (لا).

لقد تمكّن الأساتذة من التماس تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات في الكتاب المدرسي الذي ومن خلال تحليلنا تبيَّن لنا أنَّه أكثر النشاطات تطبيقاً لإستراتيجية حل المشكلات سواء كان ذلك في شرح تقنيات التعبير والوصول بالتلميذ إلى تعريفها، أو في طرح التعبير للحل وإنشاء التعبيرات بوضع السند ثم تعليمات بالمطلوب والشروط الواجب مراعاتها، ومردّ ذلك أنَّ الأساتذة يطبّقون إستراتيجية حلّ المشكلات في التعبير بشكل جليّ وواضح، ويظهر ذلك أيضاً في الاهتمام الكبير بالتعبير الكتابي الذي توليه السندات التربوية المختلفة، والتصريح باستخدامها في تدريسه وذلك بوضع التلميذ في وضعية مشكل يستخدم فيها مكتسباته المسبقة والتي اكتسبها من الوحدة لإنشاء تعبير جديد، وبشكل جيد وذلك بإتباع خطوات محددة معتمداً على نفسه .

20-نتائج السؤال العشرين:

هل تراعي دروس التعبير الكتابي وضع التلميذ في مشكلة تحتاج إلى حلّ؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	16	%53,33
لا	5	%16,66
أحياناً	9	% 30
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أنَّ النسبة الغالبة تتمثل في الاختيار (نعم)، وتصل إلى 53,33%، أما نسبة 30 % فكانت للإجابة (أحياناً)، وأقل نسبة كانت للإجابة (لا).

يتضّح أنَّ الأغلبية من الأساتذة تتفق أنَّ التعبير الكتابي هو أحسن نشاط تطبَّق فيه إستراتيجية حلّ المشكلات، فهو يبنى على وضع التلميذ في مشكلة وهي كيفية تمكّنه من إنشاء تعبير ذي مقاييس وشروط معينة انطلاقاً من سند، أو نصّ معين مستنداً على خبرات سابقة لديه، وتوجيهات الأستاذ في القسم، وهذا ما تؤكد عليه السندات التربوية وبشكل واضح، وكذا بيَّنه أيضاً سير الدروس التي حضرناها بالملاحظة الميدانية.

21-نتائج السؤال الواحد والعشرون:

هل التعليمة (الأسئلة) المطروحة في التعبير الكتابي تمكِّن التلميذ من الإنشاء الجيد للتعبير؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	7	% 23,33
أحياناً	11	% 36,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ الأغلبية أجابت بالموافقة بنسبة 40% ،وهي قريبة من نسبة الإجابة ب(أحياناً)التي تقدر ب 36,66 %، أما الإجابة ب(لا) كانت 23,33 % .

ونستطيع القول تفسيراً لذلك، ومثلما سبق توضيحه أنَّ التعبير الكتابي هو أكثر النشاطات تطبيقاً لحلّ المشكلات ،والتعليمة(الأسئلة) التي تقدّم للتلميذ من أجل إملاء الشروط الواجب إتباعها أثناء إنجاز التعبير هي بمثابة مشكلة تواجه التلميذ تحتاج إلى تجنيد قدراته وخبراته لتنفيذها على أحسن وجه، ويضّمن تحديد التصورات، والأفكار طوال فترة إنجاز العمل، والخروج بتعبير سليم ومحقّق للأهداف المنشودة.

محور أسئلة سير الدرس في أنشطة اللغة العربية:

22-نتائج السؤال الثاني والعشرين:

هل تعرف الخطوات الأساسية لإستراتيجية حلّ المشكلات؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	8	% 26,66
نوعاً ما	10	% 33,33
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول نسبة الذين يعرفون الإستراتيجية الأعلى وتقدر ب 40% ، ولكنَّها تقارب جداً من قالوا أنّهم يعرفونها نوعاً ما، أمّا من لا يعرفونها فنسبتهم 26,66 % .

على الرغم أن النسبة الكبيرة للأساتذة الذين صرحوا بمعرفتهم للخطوات الأساسية لإستراتيجية حلّ المشكلات، إلا أنَّ نسبة من أجابوا بأنَّهم يعرفونها نوعاً ما قريبة كثيراً منها، وهذا ما يؤكّد على أنَّ الأساتذة لديهم معلومات حول هذه الإستراتيجية، ولكنها تفتقر إلى الوضوح

والشمولية عند بعضهم، فمصادر تكوين الأساتذة تزوّدهم بمعلومات جزئية تتعلّق بالجانب العملي الذي يخدم سير الدرس، والتعامل مع المحتوى التعليمي، ووسائل التعليم من أجل إعداد درسه دون الاهتمام بالنظريات وطرق التدريس الحديثة، وحتّى وإنْ أدرجت في السندات التربوية والدورات التكوينية، لم تسمى بمسمياتها أو تحدّد خطواتها ولا الأهداف التي تحقّقها ؛فمن المفروض ونضراً لأهمية هذه الإستراتيجية يجب أن تكون نسبة الإجابات التي تؤكد معرفتها أكثر.

23- نتائج السؤال الثالث والعشرين

هل تطّبق التعليم باستراتيجيه حلّ المشكلات في تقديم الأنشطة؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	6	% 20
أحياناً	12	% 40
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ نسبة الإجابة بـ (نعم) مساوية للإجابة بـ(أحياناً) وتقدران بـ50 % ، وتليها نسبة 20 % للإجابة ب(لا).

تكشف هذه النتائج على إقرار نسبة كبيرة من الأساتذة بتطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات في تقديم الأنشطة، ولكن هذه النسبة مساوية لمن قالوا أنَّهم يطبقونها أحياناً ، وهنا يوجد حالة تضارب في الإجابة وهذا يلفت الانتباه أنَّ الأساتذة لم يتّفقوا على إجابة واحدة، فنجد من أجاب بـ (نعم) يعرفون هذه الإستراتيجية ويطبقونها فهم مطّلعون عليها، ولديهم خلفية عنها، أمَّا من أجابوا بـ(أحيانا) و(لا) فالإجابة هنا لا تمثل الواقع الحقيقي؛ فغالباً ما تكون عن جهل بها، فيمكننا القول من خلال التجربة الميدانية وكذا الحضور في الحصص أثناء الخرجات الميدانية تبيَّن أنَّ الأساتذة يتبعون خطوات إستراتيجية حلّ المشكلات تطبيقاً التوجيهات التي تصلهم من الوزارة عن طريق السندات

التربوية والندوات التكوينية، ولكن لم تسمى بمسمياتها فما تهتم به هو النتاج الأخير في تسير الدرس وتوزيع معارفه بخطة محددة، وما يؤكد هذا هو إجابتهم عن باقي أسئلة الاستبيان وكذا حضورنا الميداني لملاحظة تطبيقها، حيث ظهر تطبيقهم لها بنسبة كبيرة .

24-نتائج السؤال الرابع والعشرين:

هل تبدأ درسك بطرح سؤال أو إشكال؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	23	%76,66
لا	0	% 00,00
أحياناً	7	% 23,33
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ أغلبية الأساتذة وبنسبة 76,66% أجابوا ب(نعم)، وهي نسبة كبيرة، بينما بلغت نسبة الإجابة (أحياناً) 23,33 %، في حين لم نسجل ولا إجابة اختارت (لا).

يظهر من خلال النتائج أنَّ كل الأساتذة تقريباً قالوا أنهم يبدءون الدرس بسؤال أو إشكال وهم نسبة كبيرة جداً، وحتى النسبة الباقية قالت أنها تفعل ذلك أحياناً، ولم ينف أحد منهم ذلك، وهذا يدلّ أنَّ الإشكال هو جزء أساسي من الدرس، ومن جهة أخرى، فإنَّ الإشكال أو الشعور بالمشكل هو أوَّل خطوة في إستراتيجية حلّ المشكلات، وهذا دليل عل تطبيق هذه الخطوة من الإستراتيجية ومن خلال خبرتنا في الميدان وكذا الحضور الميداني في البحث لاحظنا زيادة انتباه التلاميذ بعد طرح السؤال، ودخول في حالة عدم اتزان التي يحاول بكل الطرق التخلص منها، وهذا ما أشار إليه بياجيه فيما يخص حالة التمثل والمواءمة التي يمر بها التلميذ في اكتساب معرفته للوصول للاتزان.

25-نتائج السؤال الخامس والعشرين:

هل يفهم التلاميذ المشكلة المطروحة بسهولة؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	4	%13,33
أحياناً	14	% 46,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول قرابة نصف الأساتذة أجابوا بـ(أحياناً) بنسبة 46,66 %، وتليها بنسبة مقاربة لها 40%الإجابة بـ (نعم)،وأقل نسبة هي 13,33% الإجابة بـــ(لا) .

يظهر لنا أن الإجابة (نعم) تقارب كثيراً الإجابة (أحياناً) فنتائج هذا التساؤل تصب كلها في مدى فهم التلاميذ للمشكلات المطروحة، فهنا تتحقق إستراتيجية حلّ المشكلات بدخول التلميذ في حالة عدم التوازن والهدف هو الخروج منها والوصول إلى الفهم، والفهم هنا يمثّل الشعور بالمشكلة وتحديدها، ونجد نسبة كبيرة من الأساتذة أكّدوا أنَّ تخطي هذه الخطوة يكون بسهولة في كثير من الأحيان، ومن خلال الحضور الميداني تبيّن أنَّ أهمّ إنجاز للأستاذ يضمن به نجاح الدرس هو نجاح هذه الخطوة، وعندما تضمن لفت انتباه التلميذ وتشعره أن هناك مشكلة، وهو المسئول عن حلها يبدأ تنفيذ إستراتيجية حلّ المشكلات يتحقّق مبدأ التلميذ محور العملية التعليمية وتسهل بقية المراحل.

26- نتائج السؤال السادس والعشرين:

هل تُشَجِّع التلاميذ على إبداء الرأي وتقديم حلول للمشكلات المطروحة في الدرس؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	28	%93,33
لا	00	%00
أحياناً	2	% 3,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 93,33% من الإجابات كانت ب(نعم) ،بينما لم تتجاوز نسبة الإجابة (أحياناً) 3,66 %، في حين لم تسجل أي إجابة تنفي هذا الطرح.

بعد تأكيد الأساتذة على ضرورة شعور التلميذ للمشكلات و تحديدها، يؤكّدون هنا أيضاً على ضرورة إعطاء فرصة للتلميذ لاقتراح الحلول الممكنة لها، وهذا يعتبر تطبيقاً لإستراتيجية حلّ المشكلات، وذلك باقتراح حلول للمشكلات و التي تعتبر فرضيات يتم فحصها مشاركة مع الأستاذ.

27-نتائج السؤال السابع والعشرون:

هل توجّه التلاميذ لإيجاد الحلّ المناسب للمشكلات المطروحة؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	25	%83,33
لا	00	%00
أحياناً	5	% 16,66
المجموع	30	% 100

يتبين من خلال الجدول أنَّ أغلبية الإجابات والتي تقدر بـ 83,33% أجابت بـ(نعم)، أما نسبة الإجابة ب(أحياناً) فقد كانت متدنية جداً تقدر ب 16,66 %،في حين لم تسجل أي إجابة تنفي هذا الطرح.

وهنا يظهر استدراج الأستاذ التلميذ وتوجيهه من خلال الأسئلة وفحص إجاباته عليها، و يتم مناقشة الحلول وفي هذه الحالة يكون قد تحقق مبدأ أن التلميذ محور العملة التعليمية- التعلمية،حيث يكون معرفته بنفسه بإتباع خطوات محددة والأستاذ موجّه ومرشد هذه العملية وهذا هو أساس هذه الإستراتيجية .

28- نتائج السؤال الثامن والعشرين:

هل تعطي الفرصة للتلاميذ أن يصحِّحُوا أخطاءهم بأنفسهم؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	20	%66,66
لا	00	%00
أحياناً	10	%33,33
المجموع	30	% 100

يتبين من خلال الجدول أنَّ أغلبية الأساتذة بنسبة 66,66% يقرون بأنَّهم يعطون الفرصة للتلميذ حتى يصحّح أخطائه، ونجد نسبة 33,33% قالت أنَّها أحياناً تفعل ذلك، في حين لم نسجل ولا إجابة بنفي.

يبقى التلميذ سيد الموقف وبعد أن كان يبدي بآرائه في المشكلات المطروحة في الدرس، يصبح تدريجياً يصحّح أخطائه بنفسه وهذا يعتبر تغذية راجعة له – أي تقييم نفسه-وهذا ما يرسِّخ المعارف الصحيحة ويلغي الفرضيات الخاطاءة أي يفحصها، وهنا تتجسد إستراتيجية حلّ المشكلات.

29- نتائج السؤال التاسع والعشرين:

هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حلّ المشكلات المطروحة في الدرس؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	13	%43,33
لا	00	%00
أحياناً	17	%56,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أن نسبة من أجابوا بـ (أحياناً) سجلت أعلى نسبة 56,66%،وهي لا تزيد كثيراً عن نسبة الإجابة (لا) وتقدر بـ 43,33%، في حين انعدمت نسبة إجابة (لا).

من هذه النتائج يظهر لنا مدى استخدام التلميذ لخبراته السابقة فنجده في مختلف المواقف التعليمية يلجأ إلى التدخّل إمَّا بمعارف قبلية عنده أو بمكتسبات من دروس سبقت خلال الوحدة نفسها، وذلك أنَّ الوحدة ذات ترابط معرفي خاصة في ضلّ المقاربة النصية، فيستخدم معلومات القراءة في الظواهر اللغوية، ومعلومات الظواهر اللغوية في التعبير الكتابي ومعلومات المطالعة الموجهة في التعبير الشفهي، وهذا ما تنصّ عليه إستراتيجية حلّ المشكلات من استخدام التلميذ لخبراته السابقة في خطوات الحلّ وهنا لا نجد من ينفي ذلك ، فباقي الأساتذة أجابوا ب(أحياناً)، ولعل السبب هنا أنَّ الموقف هو من يحدد ذلك، فنجد التلميذ يتعامل مع المعطيات الموجودة ويربطها بالجديد بما يتناسب معه.

30-نتائج السؤال الثلاثين:

هل تترك التلميذ يصل للحلّ بنفسه؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	17	%56,66
لا	3	%10
أحياناً	10	%33,33
المجموع	30	% 100

يظهر من الجدول أنَّ أعلى إجابة هي (نعم) وتبلغ 56,66%،تليها نسبة الإجابة ب(نعم) وتقدّر ب 33,33% ، بينما لم تتجاوز الإجابة ب(لا) نسبة 10%.

يتبن من النتائج المسجلة أنَّ معظم الأساتذة يؤكّدون أنهم يعتمدون على ترك التلميذ يحاول الوصول للحلّ بنفسه، وهذا من خلال اِتباع خطوات واضحة يتدرّج فيها عبر أسئلة الأستاذ وتوجيهه وكذا المعطيات المتوفرة لديه من سندات (نص، أمثلة، صور،....)، مستخدماً لخبراته السابقة من أجل بناء تعلُماته الجديدة، أمَّا من قال أنه يفعل ذلك أحياناً فربَّما يرجع ذلك لعدم صبره أو ضيق الوقت المخصّص للحصّة، وأحياناً إلى صعوبة المعلومة بالنسبة لمستوى تلاميذه أو الضعف القاعدي فيهم، ومن خلال حضورنا الميداني تبيّن أنَّ هذه الطريقة معتمدة في تقديم كلّ النشطات، وبالوصول للحلّ تكون هذه الإستراتيجية قد استوفت كلّ خطواتها وبذلك يمكن أن يعمَّم إمَّا في شكل قاعدة إذا كان النشاط ظواهر لغوية أو فكرة عامة في القراءة، أو التدخّل بتعبير سليم وإلقائه في التعبير الشفهي أو تحقيق تقنية من تقنيات التعبير وتطبيقها إنشائياً في إنجاز التعبير الكتابي.

31-نتائج السؤال الواحد والثلاثين:

هل تطبّق التقويم بأنواعه عند تقديم النشاط؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	16	% 53,33
لا	2	% 6,66
أحياناً	12	% 40
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ أعلى نسبة هي للإجابة (نعم)تقدر بـ 53,33%، وسجلت الإجابة (أحياناً) نسبة 40 %، أمَّا الإجابة بـ (لا) كانت ضعيفة لاتتجاوز6,66 % .

إنَّ التقويم بأنواعه جزء مهم في العملية التعليمية، فمن خلاله يتعرف الأستاذ على مستوى التلاميذ ومستوى تقدُّمهم وكذا مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فالتقويم التشخيصي يكون قبل بداية الدرس للتأكد من معارف وقدرات وميولات التلاميذ التي تمكنهم من إصدار الأحكام في المواقف التعليمية اللاحقة، أمَّا التقويم التكويني (البنائي) فيكون أثناء الحصة ويتضمن أسئلة البناء الفكري، البناء الفني، الأسئلة التوجيهية للوصول للقاعدة) والتي تذلّل الصعوبات للتلميذ في حلّ مشكلاته التعليمية، وفي الأخير يكون التقويم التحصيلي الذي يتجسَّد في تطبيق أو إدماج آخر الحصة بغرض التأكد من الوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التعليمية، فالتقويم إذاً مهمّ جداً في نجاح الإستراتيجية المتبعة، فبما أنَّ التلميذ هو محور العملية التعليمية فهو مطالب أن يكون دائماً محك التقويم لنعرف ماذا حقّق وماذا يجب أن يضيف ليكمل معارفه.

32- نتائج السؤال الثاني والثلاثين:

هل تعتقد أنّ وضع التلاميذ أمام مشكل يساعد على فهم الدرس؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	25	% 83.33
لا	00	% 00
أحياناً	5	%16,66
المجموع	30	% 100

نلاحظ من الجدول أنَّ الأساتذة أجمعوا تقريباً بنسبة83.33 % على أن وضع التلميذ في وضع مشكل يساعد على فهم الدروس، وتبقى نسبة قليلة جداً تقدر بـ 16,66% تعتقد أنه ذلك يكون أحياناً، ولم تسجل أيُّ إجابة تنفي ذلك.

من خلال هذا السؤال ونظراً للنسبة العالية التي أكَّدت على أنَّ وضع التلميذ في وضعية مشكل يساعد على فهم الدرس بيّنما انعدام أيُّ إجابة تنفي ذلك، وهذا يبيّن لنا أهمية هذه الإستراتيجية وعلاقتها الوثيقة بتحصيل الفهم واستيعاب الدرس، وإدراك الأستاذ ذلك سواء أكان يطبّقها أو لا يطبّقها، فهنا يتضح اهتمام المنظومة التربوية بهذه الإستراتيجية و اعتبارها أساس العملية التعليمية، كما جاء في الوثيقة المرفقة للأستاذ "المشكلة أمُّ التعلم"ولكن هنا يبقى الأستاذ هو المسئول عن سير الدرس فهو بيده إمكانية التطبيق الجيد لإستراتيجيات التعليم، أو التغافل عن بعض التفاصيل والخطوات بداعي ضيق الوقت أو تدنِّي مستوى التلاميذ،أو يمكن أن يكون ذلك لعدم حنكة الأستاذ ودرايته بها جيداً .

33- نتائج السؤال الثالث والثلاثين:

هل تعتقد أنّ إستراتيجية حلّ المشكلات مناسبة لتقديم درس في أنشطة اللغة العربية؟

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	24	% 80
لا	00	% 00
أحياناً	6	%20
المجموع	30	% 100

من الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ أغلبية الأساتذة وبنسبة 80 % قد أقرّوا بأنَّ إستراتيجية حلّ المشكلات مناسبة لتقديم نشاطات اللغة العربية، وعدد قليل منهم صرح بأنَّها مناسبة (أحياناً)بنسبة 20%،في حين لم يجبْ أحد بنفي هذا الطرح.

من هذه النتائج نستنتج أنَّ الأساتذة يقرّون بأهمية إستراتيجية حلّ المشكلات في تقديم أنشطة اللغة العربية ومناسبتها لطبيعة المادة، ومن خلال الحضور الميداني تبيَّن أنَّ إستراتيجية حلّ المشكلات تعطي التلميذ فرصة بناء معارفه بنفسه، وترسيخ المعلومات لديه ،فهو يخدم التلميذ في كسب المعارف والكفاءات هذا من جهة، ومن جهة أخرى يخدم سير الدرس الذي يعتمد المقاربة النصية والوحدة المعرفية أي ارتباط دروس الوحدة الواحدة؛ فنجد التلميذ يكتسب معارف ثم يوظفها في الدرس القادم فهو يعتبر محوراً للعملة التعليمية ومحركها الأساس، وأحسن طريقة للفت انتباه التلميذ ورفع دافعيته لتعلّم هو إحساسه بالمشكلة المطروحة في الدرس ومشاركته في الحلّ .

34-نتائج السؤال الرابع والثلاثين:

ما هي في اعتقادك الأنشطة التي تناسبها إستراتيجية حلّ المشكلات أكثر؟

أسفرت نتائج هذا السؤال أنَّ إجابات الأساتذة غير متناسبة في الاختيار بترتيب الآتي:

النشاط	النسبة
نشاط التعبير الكتابي	% 36
نشاطا لمطالعة الموجهة والتعبير الشفهي	% 22
نشاط الظواهر اللغوية	% 20
نشاط الإدماج	% 12
نشاط القراءة	% 10

نلاحظ هنا أن اختيار الأساتذة للنشاط الذي تناسبه إستراتيجية حلّ المشكلات كان بنسب متفاوتة فقد حاز نشاط التعبير الكتابي أعلى نسبة 36 % ،ويليه نشاطا المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي بنسبة22%، وفي المرتبة الموالية جاء نشاط الظواهر اللغوية بنسبة مقاربة جداً لهما وهي 20 %، وحصل نشاط الإدماج على نسبة 12 % ، وفي الأخير حصل نشاط القراءة على نسبة 10 %.

يتّضح من هذه النتائج أنَّ نشاط التعبير الكتابي هو أكثر النشاطات تناسبه هذه الإستراتيجية ويأتي بعدها نشاط المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي ونلاحظ في كلا النشاطين يتم تطبيق هذه الإستراتيجية بشكل واضح، ويرجع ذلك إلى التزام الأساتذة بخطة الدرس التي تنص عليها الوثائق التربية خاصة في التعبير الكتابي، وإتباع المنهج التدريسي الموضوع من طرف الوزارة، فبالاطلاع على السندات التربوية نلاحظ حثّها على اتباع الخطوات الأساسية لحلّ المشكلات في إنجاز التعبير عن طريق وضعية مشكل، ويبرز هنا اهتمام واضعي البرامج بهذا النشاط، وتفصيل طريقة تدريسه باعتباره نشاطاً نهائياً في الوحدة تتجسد فيه كل النشاطات السابقة؛ فهو نشاط إدماج للمعارف اللغوية

السابقة في إنجازات كتابية متنوعة، وكذا مؤشّر على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة تحقيقاً للكفاءات المستهدفة، لذلك كان الاهتمام به من طرف الأستاذ أيضاً، وتأتي القراءة حسب رأي الأساتذة في المرتبة الأخيرة وهذا في رأينا وحسب ملاحظاتنا الميدانية واقع فرضه الأستاذ وتعامله مع الأنشطة، واختياره لخطوات تنفيذ الدرس ،فإستراتيجية حلّ المشكلات وحسب رأينا هي طريقة تدريس تتعامل مع تلميذ ومحتوى تعليمي وموقف يجمعهما بإشراف الأستاذ ،وباختلاف النشاط يمكن للأستاذ أن يطبقها شرط أن يكون عارفاً بها ومتمكناً من خطواتها ومتحكماً في الوقت المخصص للنشاط.

35- نتائج السؤال الخامس والثلاثين:

هل حضرت ندوات تربوية حول إستراتيجية حلّ المشكلات؟إذا حضرتها، ماذا استفدت منها؟

لاحظنا أنَّ إجابات الأساتذة تدور جلها حول نقص في الندوات التربوية التي تتحدث عن هذه الإستراتيجية فقد نفى 65% منهم حضور مثل هذه الندوات، في حين أكد 35% منهم حضورها .

أعطت نتائج هذا السؤال تصورة عن تعامل المنظومة التربوية مع إستراتيجيات التدريس عامة وإستراتيجية حلّ المشكلات خاصة، فنجد نسبة كبيرة من الأساتذة تأكد عدم حضورها ندوات حولها، وحتى الذين أجابوا بنعم يقرون أنَّها لم تكن في ندوات مستقلة بل متضمنة في ندوات عامة، فهنا نلحظ تناقض بين السندات التربوية للأستاذ التي تؤكد على وضع التلميذ ضمن وضعية مشكلة وجعله محوراً للعملية التعليمية في حين لا تحرص على الشرح الوافي لها أو التدريب عليها في مختلف النشاطات ما عدا ما يطبق في نشاط التعبير، في حين أكد الأساتذة الذين حضروا مثل هذه الندوات على استفادتهم منها كثيراً في توجيه التلميذ وتسيير الدرس ومعالجة المواضيع المطروحة في جميع النشاطات، وكذا الوصول بها إلى نتائج جيدة في الوضعيات التعليمية، ولقد لاحظنا أنَّ الأساتذة

الذين قالوا أنهم حظروا مثل هذه الندوات كانت إجاباتهم تنم عن وعي بهذه الإستراتجية وأهميتها وتطبيقهم لها في معظم النشاطات .

خلاصة الفصل:

من خلال هذه الدراسة الميدانية يمكننا أن نخلص إلى عدة نتائج والتي من أهمها النقاط الآتية:

1- وصف وتحليل الكتاب المدرسي:

بعد تناولنا الكتاب المدرسي لسنة الربعة من التعليم المتوسط بالدراسة والتحليل تبين أنه:

-مناسب من ناحية الشكل فقد روعي فيه حسن الإخراج الأسلوب المشوق وكذا الخط الواضح.

-ترتيب تقديم النشاطات بشكل جيد مما يمكّن التلميذ من المتابعة والتركيز.

-التواتر الموجود في تقديم النشاطات مما يسهل على التلميذ التعامل مع الكتاب ومحتواه.

-مراعات الكتاب المقاربة النصية في تدريس الوحدات وهذا ما ييسر تعلم الظواهر اللغوية في محيطها الطبيعي وتمكين التلميذ من التعود على استعمالها في السياق،لأن القواعد وسيلة ولست غاية.

2-إستراتيجية حلّ المشكلات في كتاب اللغة العربية للسنة الربعة من التعليم المتوسط:

ظهر لنا من خلال تحليل الكتاب وتتبع نشاطاته والحضور الميداني لتقديمها في القسم عدة ملاحظات أبرزها:

-تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات بشكل كبير في أنشطة اللغة العربية .

-يتفاوت حضور هذه الإستراتيجية في مختلف الأنشطة فيكون واضحاً في بعضها مثل نشاط الظواهر اللغوية والتعبير الكتابي وكذا في الإدماج بينما في غيرها يحتاج إلى اهتمام من طرف الأستاذ كي يطبق .

-يتطلب تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات وقت كافي لها لتحقيق أهدافها بشكل جيد.

-تتجسد هذه الإستراتيجية بتمحور العملي التعليمية على التلميذ فالأستاذ موجه والكتاب وسيلة.

-ترتكز إستراتيجية حلّ المشكلات على الاهتمام بأخطاء التلاميذ و الانطلاق منها للوصول إلى الخطأ وهذا يعتمد على الأستاذ في تسير الدرس.

-تعتمد هذه الإستراتيجية استغلال الخبرات السابقة للتلاميذ والأستاذ هو من يسرها جيداً.

3-تحليل الاستبيانات وتفسيرها

من خلال تحليل الاستبيانات المقدمة للأساتذة تبين لنا عدة نتائج أهمها:

-تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات من طرف الأساتذة بشكل كبير في جميع النشاطات سواء كان عن علم وقصد أو بشكل آلي وروتيني.

-ظهر لنا نوع من تناقض في الإجابات، فبعد طرح أسئلة مباشرة على معرفة هذه الإستراتيجية وخطواتها عدم معرفتها من قبل كثير من الأساتذة، ولكن عند السؤال عن خطواتها نجد أنهم يطبقونها بشكل كبير.

-نلاحظ نقص كبير في الملتقيات والوثائق التي تشرح هذه الإستراتيجية رغم تأكيد الوزارة على ضرورة تطبيقها في كل النشاطات.

-يتوقف حسن تطبيق هذه الإستراتيجية على حرص الأستاذ وصبره أثناء تقديم النشاطات وكذا إعطاء الوقت الكافي لخطوات الدرس وتوجيه التلاميذ نحو بناء تعلماتهم بنفسهم.

وقصارى القول أن التدريس بهذه الإستراتيجية مهج تفكير يكتسبه الأستاذ ويكسبه لتلاميذه في جميع النشاطات.

خـــاتمة

بوصولنا إلى نهاية بحثنا وعلى ضوء ما تمَّ التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة المقدمة والتي أجريناها عن طريق تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط متوسط، وكذا الدراسة الميدانية والتي اشتملت على استجواب الأساتذة والملاحظات التي لاحظناها من خلال تجربتنا التعليمية في المجال التربوي وحضورنا الميداني أثناء تقديم أنشطة اللغة العربية توصلنا إلى مجموعة من النتائج العامة مرفقة بعدة اقتراحات، ويمكن إيجازها في النقاط الآتية:

فأما عن النتائج المتحصل إليها فهي:

1-تعتبر تعليمية اللغة العربية تخصصاً جديد ينص عن تطبيق المناهج الجديد، وتدريب المعلمين عن انتهاج أحسن الطرق للوصول إلى نجاح العملية التعليمية.

2-المشكلة هي العائق الموجود في موقف ما، حيث تتكون من(معطيات الوضع القائم، أهداف مطلوب تحقيقها، وعقبات تعترض الوصول للحلّ).

3- حلّ المشكلات هي طريقة تفكير قبل أنْ تكون إستراتيجية تعليم؛ فهي تمكن الفرد من تخطي العوائق الموجودة في المواقف المختلفة التي تحول دون وصوله إلى هدفه .

4-إستراتيجية حلّ المشكلات تتمّ بوضع المتعلّم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة ما، فيدفعه لمحاوله الخروج من هذا الموقف وفكّ رموزه باستخدام حلّ المشكلة وذلك بتتبّع خطواتها.

5- تتمثل خطوات إستراتيجية حلّ المشكلات فيما يأتي:

الوعي بوجود المشكلة.

فهم طبيعة المشكلة(تحديد المشكلة).

جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة.

تشكيل الحل.

تقويم الحل.

6-تتمحور العملية التعليمية التي تتم من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات حول التلميذ، فتجعله يبني تعلماته بنفسه وذلك بإتباع خطوات منظمة وممنهجة.

7- دور المعلّم في هذه الإستراتيجية هو الموجّه والمرشد، يخطط للدرس ،و يحدد الأهداف، ويطرح الأسئلة، ويقوم التلميذ و يسير وقت الحصة من أجل إيصال التلميذ للحل المناسب.

8-يجب الاهتمام بالأخطاء لأنَّ منها نستطيع بناء وترسيخ المعارف والكفاءات بتصحيحها.

9-يتطلب إجراء هذه الإستراتيجية وقتاً لتنفيذ خطواتها وتحقيق أهدافها.

10-تعد إستراتيجية حلّ المشكلات من أنسب الإستراتيجيات في لتدريس أنشطة اللغة العربية.

11- الكتاب المدرسي أهم وسيلة من الوسائل التعليمية، ويعتبر مصدر المحتويات التعليمية وكذا المنطلق الذي يختار من خلاله الأستاذ إستراتيجيات التعليم لتقديم محتواه، وهذا ما يؤكد ضرورة توفره لكل تلميذ في المؤسسات التعليمية .

12-إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة وبشكل كبير في أنشطة الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

13-يتفاوت تطبيق إستراتيجية حلّ المشكلات من نشاط لآخر فيظهر بوضوح في نشاط التعبير الكتابي و الشفوي، وذلك من خلال ما تنص عليه السندات الرسمية ويطبقه الأساتذة في الدرس.

14-بتطبيق هذه الإستراتيجية نضمن من جهة إيصال وإكساب المعارف والكفاءات المقدمة، وتعويد التلميذ على التفكير الممنهج من جهة أخرى، أي أسلوب التعلّم الذاتي الذي يجعله يبحث ويستقصي ويبني معارفه داخل وخارج العملية التعليمية-التعلمية.

15-تنص كل الوثائق التربوية الرسمية على تطبيق هذه الإستراتجية في أنشطة اللغة العربية،وضرورة وضع التلميذ في وضعية مشكل تثيره وتشككه وتركه يصل لحلها بنفسه، ولكن لم يوضح ذلك جيداً إلَّا في نشاط التعبير الكتابي الذي يقدم بإتباع خطوات الوضعية المشكل، أما بقية النشاطات لم يصرح باستعمالها بل التمسنا ذلك بعد التحليل والملاحظة لمعطيات الموقف التعليمي.

16-أغلبية الأساتذة إما أنَّهم لديهم معرفة سطحية بهذه الإستراتيجية أو أنّهم يجهلونها، رغم أنهم يطبقون خطواتها بطريقة تلقائية، سواء أكان ذلك عن قصد أو بغير قصد.

17-يعتمد التطبيق الجيّد لإستراتيجية حلّ المشكلات على تمكن الأستاذ وصبره على تنفيذ خطواتها وإعطاء الفرصة للتلميذ لتصحيحه أخطائه بنفسه وبناء تعلماته.

18-يوجد بعض الإهمال من طرف الجهات المعنية والمفتشين وخاصة في الملتقيات التكوينية لتقديم الشرح الكافي وتفصيلات إستراتيجيات التعليم للأستاذ، فنجدهم يكتفون بإملاء الخطوات ونتائج نهائية لطرق التدريس لتطبيقها مباشرة وإيصال المعلومة بشكل آلي دون ربطها بمرجعيات وأسس نظرية، في حين أن إعطاء الأستاذ المعلومات الكافية عن الإستراتيجيات الحديثة تحفزه للبحث أكثر وتتبع الجديد في ذلك وتطوير العملية التعليمية، وتنمي حس الإبداع لديه.

وبناءً على هذه النتائج يمكننا القول أن إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة بشكل كبير في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ولكنها تحتاج إلى تعميق وجودها أكثر وتفعيلها وعلى هذا نقدم بعض الاقتراحات والتي نوجزها في الآتي:

-يجب إدراج ملحق لسندات التربوية يوضح طرق التدريس الحديثة وكيفية تطبيقها في أنشطة اللغة العربية .

-تكثيف الملتقيات التكوينية والدراسية التي تشرح الإستراتيجيات التعليمية مثل إستراتيجية حلّ المشكلات التي تهتم بكيفية تكوين المتعلّم لمعارفه بنفسه.

-عقد دورات تكوينية تدريبية للأستاذ في كيفية إدارة الوقت خلال الحصة وكذا المرونة في العامل مع التلاميذ وصبره عليهم، وهذا ضروري لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية ويجب ضمان انتباهه وحضوره ذهنياً ونفسياً.

-ضرورة الاهتمام أكثر بأسئلة الكتاب وإكثار من الأسئلة التي تستغل خبرات التلميذ أكثر.

-تحليل الأخطاء ودراستها أثناء تقديم النشاط والانطلاق منها للوصول إلى اكتساب الكفاءات الجديدة.

-مراعات التدرج في طرح المحتوى في الكتاب المدرسي من أجلّ تسهيل الفهم والإفهام .

-إدماج تمارين علاجية خاصة بمواطن الضعف لدى التلاميذ والأخطاء المتكررة لديهم وتدريبهم على التمرن بمفردهم خارج الصف لتصحيحها.

-إدراج وقت كافٍ للحصص الإدماج من أجل ترسيخ المعارف والكفاءات المكتسبة في دروس الوحدة السابقة.

-يجب تحديد الأهداف من الدرس قبل تنفيذه وعلى الأستاذ توضيحها للتلاميذ أولاً.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم برواية وررش عن نافع.

أولا– المصادر:

1. .ابن منظور، لسان العرب ، تح أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت،لبنان،،ط2، 1999م، ج 11.

2.أبي الفتح عثمان بن جني ، الخصائص، المكتبة العلمية ، دار الكتب المصرية، (د،ط)، (د،ت)

3.الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية ،لبنان،ط 1، 2000م.

4. جبور عبد النور ، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين ،ط1 ، مارس 1979م.

5.عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة بن خلدون، تح هيثم جمعة هلال، دار مكتبة المعارف، بيروت،ط 2، 2013م.

6.عبد اللطيف الفارابي وآخرون،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر،،ط1، 1994 م.

7.فؤاد إفرام البستاني، منجد الطلاب ،دار المشرق ،بيروت، ط12، 1986م.

8.مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون الأميرية، 1984م،ج1.

ثانيا – الكتب :

1.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعلمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 ، (د،ت).

2.أحمد زكي صالح،الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة،، (دط) 1973 م،.

3.أحمد مؤمن ، اللسانيات النشأة و التطور ،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، ط2 ، 2005م.

4.أمل بكري ،نادية عجوز، علم النفس المدرسي،منشورات المعتز، عمان،الأردن، ط3، 2007.

5.أنطوان صياح وآخرون،تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ،لبنان،(ج1) ،ط1،2006م.

6.حسن حسين زيتون، إستراتيجية التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعليم-،عالم الكتاب، القاهرة، ط1، ج4.

7.حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب،(د،ط)،(د،ت) .

8.حسين محمد أبورياش،غسان،يوسف قطيط،حلّ المشكلات،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان، ط1 2008م .

9.خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/بن،الجزائر، ط1، 2005م.

10. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن، ط2، 2007م.

11. رافع النضير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول،علم النفس المعرفي، دار الشروق،عمان ، ط1،2003م.

12. ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف،طرائق التدريس منهج،أسلوب، وسيلة،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1،،2005م.

13. زكريا إسماعيل،طرق تدرس اللغة العربية، دار المعارف الجامعة، الإسكندرية، (دط)،2005م.

14. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع،عملن الأردن، (د،ط)،2005م .

15. عبد الواحد حميد الكبيسي ،إفاقة حجيل حسون، تدريس الرياضيات وفق إستراتيجيات النظرية البنائية(المعرفية وما فوق المعرفية)،دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2014م .

16. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، ط1 ،2004 م.

17. عزو إسماعيل عفانة وآخرون، استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م.

18. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشرؤق للنشر والتوزيع، القاهرة، (د،ط)1991م.

19. غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات إبداعياً، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (د–ط) 2011 م.

20. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في مناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م.

21. فتحي عبد الرحمان جروان، الإبداع، مفهومه، تدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،، ط1، 2002م.

22. محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدئية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2007م.

23. محمد بكر إسماعيل، قواعد النحو والصرف بأسلوب العصر، دار الإمام مالك، الجزائر، ط1، 2010م.

24. محمد صالح الحثروبي، الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،(د،ط)،2012م.

25. محمد علي عبد الكريم الرديني، فصول في علم اللغة ،دار الهدى ، عين مليلة ،(د، ط)الجزائر، 2009.

26. محمود أحمد شوقي،الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات،دار المريخ للنشر، الرياض ،ط2، 1989م.

27. محمود عكاشة ، علم اللغة ، مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر الجامعات، مصر، (د،ط) ، (د،ت).

28. مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004،ط1.

29. مريم سليم، علم النفس التعلم،دار النهضة العربية، بيروت، 2003م، ط1.

30. هدى علي جواد الشمري ،سعدون محمود الساموك ،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها دار وائل للنشر،عمان الأردن، ط1، 2005م.

ثالثا – المجلات والمنشورات :

1. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي ، العدد الأول يونيو 2010 م.

2. مجلة الحكمة ،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،العدد 28،السداسي الأول الجزائر،2013م.

رابعاً:الملتقيات

الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار الثليجي، الأغواط يومي 3-4 ماي 2009م.

خامساً: الوثائق التربوية

1. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004م.
2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013م.
3. وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
4. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان 2013م.

الملاحق

الملحق رقم 1 : واجهة كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط

الملحق رقم 2 : الوحة رقم 12 من كتاب اللغة العربية لسنة رابعة من التعليم المتوسط

الوحدة 12

الشباب

تمهيد:

الشَّبابُ في كلِّ أمة عمادُ حاضرها، وأملُ مُستقبلها وهو القادر إذا صَحَّ منه العزمُ أن يحمل الراية من الآباء إلى الأبناء.

رَحِم اللهُ أميرَ الشُّعراء أحمد شوقي لقوله:

شبابٌ قانعٌ لا خَيْرَ فيهم ... وبُورِك في الشَّباب الطَّامحينا

عُنصُر الشَّباب هو عنصر الحياة المتدفِّقة، والفعالية الوثَّابة، والأمل الباسم والغد المشرق، الذي تَبني عليه الأمَّةُ مستقبلها، العنصر الذي يُسجِّل في التَّاريخ أنْقى وأنصعَ صفحاته، هذا هو الذي نُهيبُ به أن يعيدَ لهذه الأمة ماضيَها الزَّاهرَ، وأن يحقِّق في حاضره ما نعتزُّ به في مستقبلنا القريب، وما يعتزُّ به أحفادُنا في أجيالهم المتلاحقة.

إن هذا العنصرَ هو مَعْقَدُ الرَّجاء ومحطُّ الآمال وموضعُ الامتحان، إنه عنصرُ التَّضحية والفداء، عنصر الإقدام والعمل، عنصر التَّجديد والبناء.

وهذه الكلماتُ ليستْ كلماتٍ حماسيَّةً عاطفية، إنما هي حقائقُ نلمسُها في شبابنا ونَنتظر منه أن يحقِّقَها في أمَّته بتحقيقها في نفسه.

إن الشبابَ هو في مراحل العمر أنْضَرُها وأبهاها وأقواها عَزيمةً؛ وهو في جسم الأمة إكسيرُ الحياة المتدفِّق الذي ترجو منه الجديد في كيانها والإعداد لمستقبلها.

وليس هناك أقدَرُ من الشَّباب على تَحمُّل التَّبعات والمسؤوليات حين يكون واعيا، وليس هناك أقدَرُ من الشباب على صُنع العجائب يوم لا تُعجزُه الصِّعاب.

فالشَّاب هو الشُّعلةُ التي تحملُ الضِّياءَ للأمة، وهو السواعدُ المفتولَة والزُّنود العامرَة، والصُّدور الواسعة والقامات المرتفعةُ الفارهة، هو عنصر الجمال والقُوَّة والإرادة والتَّصْميم، وهو خلاصة الدَّم النقي الفوَّار.

ولا بُدَّ يوما أن يزولَ هذا الشبابُ، وأن يندمَ صاحبُه على ما فرَّط في أيامه، وعندئذ يتمثَّل قولَ أبي العتاهية:

بَكيتُ على الشباب بدمع عَيْني ... فلم يُغْنِ البكاءُ ولا النَّحيبُ
فيا أسفًا أسِفْت على شباب ... نَعاهُ الشَّيبُ والرَّأسُ الخَضيبُ
عَرِيْتُ من الشَّباب وكان غضًّا ... كما يَعْرى من الورق القضيبُ
فيا ليْتَ الشبابَ يعود يوما ... لأخبرَه بما فَعَل المشيبُ

فمن واجب الشباب ألا يلهُوَ في وقت الجدِّ، وليس له أن يتقاعسَ عن العظائم في كل الأمور، وليس له أن يتواكل أو يتردَّدَ أو يسوِّف.

محمود بابللي، الأنترنيت (بتصرف)

المعجم والدلالة

نهيب: نكبر، **أنضَرُ**: أبهى وأشد رونقا، **إكسير**: ما يُلقى على الفضة ونحوها فيحوله ذهبا، **الإباء**: الأنفة والكبر، **الفارهة**: المليحة.

البناء الفكري

- من المبارك من الشباب؟ ومن المذموم؟
- ما التعريف الذي قدَّمه الكاتب للشباب؟
- لماذا تَبْني الأمة مستقبلَها على الشباب؟
- متى تتحقق النهضةُ الشبانية في الأمة؟
- من الذي يتأسف على مرحلة الشباب عادة؟ لماذا؟
- ما هي واجبات الشباب حسب الكاتب؟
- ماهي واجباته في رأيك بناء على ما تراه من تطلُّعات شباب اليوم؟

البناء الفني

تأمَّل العبارة الآتية:

«عُنصرُ الشباب هو عنصرُ الحياة المتدفقة والفعالية الوثّابة والأمل الباسم.»

لعلك أدركت أن العبارة قد تضمنتْ استعمالات مجازية، وضِّح ذلك؟

نعم يظهر ذلك في استعمال الكاتب لفظة «المتدفّقة» التي تدلّ على السّيَلان الكثير ليدُلّ بها على العطاء الكثير المستمرّ للحياة.

فهو هنا شبّه الحياة بالنهر الجاري، وحَذَف المشبّه به وجاء بما يدُلّ على المحذوف (المتدفقة).

– كيف نسمي هذا النوع من الاستعمال؟

نسميه استعارة مَكنية

– ابحث في العبارة نفسها عن استِعَارة مكنية أُخرى وقُمْ بشرحها.

نعم يظهر ذلك في استعماله كلمة «الباسم» لأنّ الأمَل شيءٌ معنويّ، لا يُظهِرُ البشْمة، فالكاتب شَبّه الأمَل بالإنسَان وحذف المشبّه به وجاء بما يَدلّ عليه.

تأمل قول الشّاعر:

عَرِيتُ من الشّباب وكان غضًّا كما يَعرى من الوَرَقِ القَضيبُ

– بماذا شبّه الشاعر «زوال شبابه» ؟

– أين أداة التشبيه؟

– أين المشبه به؟

– هل جاء المشبّه كلمة مُفْردة؟ وكيف جاء المشبه به؟

من خلال إجابتك تُدرك أن المشبه لم يأتِ مفردا بل جاء مُركّبًا، وكذلك المشبه به جاء مُركّبًا، فصورة الشخص الذي فقد شبابه وما فيه من جمال وقوّة (مشبه)، وصورة الغصن الذي فَقد أوراقه وجماله (مشبه به)، وهذا النوع من التشبيه نسميه «تشبيه صورة بصورة».

في النص أبيات شعرية لأبي العتاهية إذا أردنا أن نعرف وزنها نأخذ منها بيتا ونقوم بما يلي:

– نكتب الأبيات كتابة عروضية.

– نضع الرموز العروضية.

– نقابل الرموز العروضية بالتفعيلة المناسبة. كما في المثال الآتي:

بَكَيْتُ عَلَشْ	شَبَابِ بِدَمْ	عِ عَيْنِيْ		فَلَمْ يُغْنِ بُكَاءُ	وَلَنْـ	ـنَحِيْبُـوْ	
0/0//	0///0//	0/0/ /		0/0/0//	0/// 0//	0/0//	
مُفاعَلَتُنْ	مفاعَلَتُن	فعولُنْ		مفاعلَتُن	مفاعلَتُن	فَعولُن	

فتفعيلات هذا البيت هي:

مُفاعلتُنْ مُفْاعَلَتُنْ فَعُولُنْ ومثلها في العجز إذا كان الوزن تاما ويجوز أن تاتي «مفاعَلَتُنْ» هكذا «مفاعلُتُنْ».

وبناء على التفعيلات يمكننا تحديد بحر القصيدة، حيث أن لكل بحر تفعيلات معينة.

ابحث عن وزن البيت الثاني متبعا الخطوات السابقة.

البناء اللغوي

وردت في النّص الجملةُ الآتية: «وليس هناك أقدر من الشباب... حين يكونُ واعيا».

تشتمل هذه الجملة على ظرف زمان «حين» وبعده جملة فعلية يمكن تعويض فعلها بمصدر مضاف للظرف. فنقول: (حين كونه واعيا).. فالجملة الفعلية «يكون واعيا» مضافة إلى الظرف «حين»

وتاتي الجملة الفعلية مضافا إليه إذا وقعَتْ بعد المصادر التي تعرب مفعولا لأجله. مثل: اشترينا جهاز الإعلام الآلي رجاء أن نستفيد منه. فجملة أن نستفيد في محل جر بالإضافة.

أو بعد كلمات مثل: بعد، دونَ، بَدَلَ، وعِوَضَ كقولك: نمت بعد أن راجَعْتُ دروسي.

أمّا الجملة الاسمية فتضاف إلى الكلمات: رَغم، مع، غَير، سوى، وحدَ. على أن تقترن بـ«أنَّ» كمثل: جئت إلى المتوسطة رَغم أني مريض.

ربط الجملة بالمضاف:

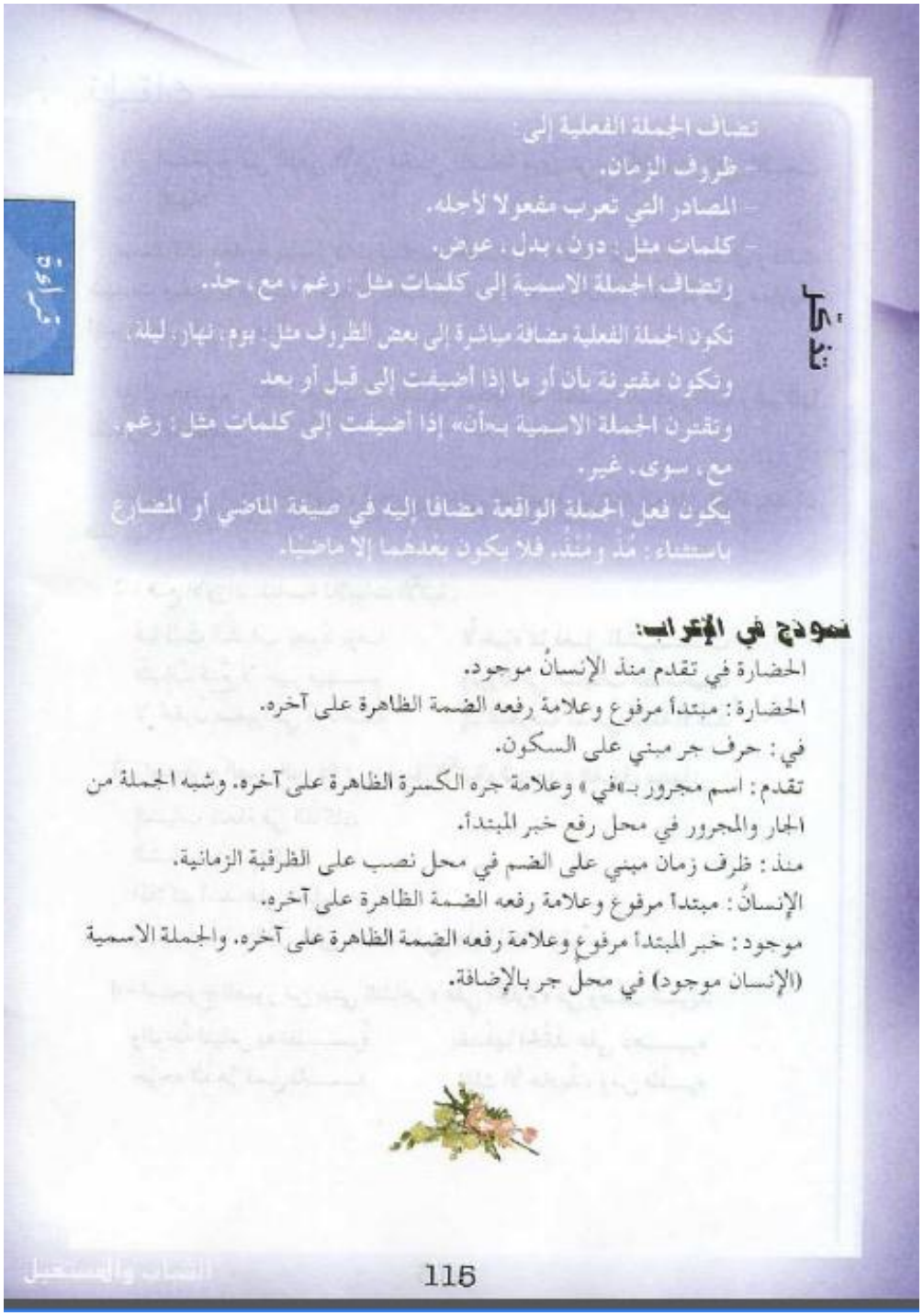
ترتبط الجملة الفعلية مباشرة بظروف الزمان، وتقترن بـ«أنْ» بعد: دون، عوض، وبدل.

وبـ«أن أو ما» مع: قَبل، وبعد.

وترتبط مباشرة أو مقترنة بأنْ مع: مُنْذ ومُذْ.

وأما الجملة الاسمية فتكون مقترنة بـ«أنَّ».

114



تضاف الجملة الفعلية إلى:
- ظروف الزمان.
- المصادر التي تعرب مفعولا لأجله.
- كلمات مثل: دون، بدل، عوض.

وتضاف الجملة الاسمية إلى كلمات مثل: رغم، مع، حذ.

تكون الجملة الفعلية مضافة مباشرة إلى بعض الظروف مثل: يوم، نهار، ليلة، وتكون مقترنة بأن أو ما إذا أضيفت إلى قبل أو بعد

وتقترن الجملة الاسمية بـ«أن» إذا أضيفت إلى كلمات مثل: رغم، مع، سوى، غير.

يكون فعل الجملة الواقعة مضافا إليه في صيغة الماضي أو المضارع باستثناء: مُذ ومُنذ، فلا يكون بعدهما إلا ماضيا.

نموذج في الإعراب:

الحضارة في تقدم منذ الإنسانُ موجود.

الحضارة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

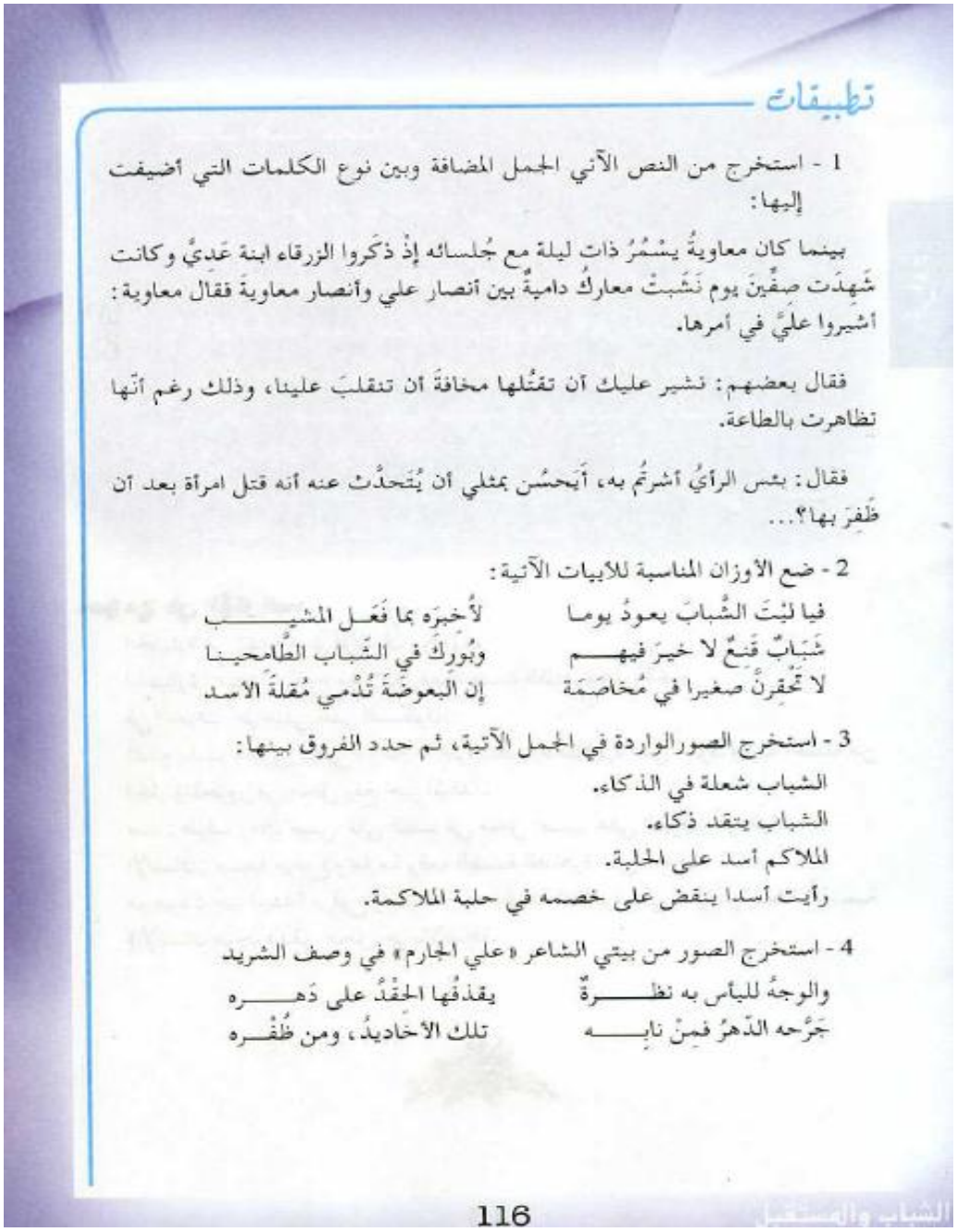
في: حرف جر مبني على السكون.

تقدم: اسم مجرور بـ«في» وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره. وشبه الجملة من الجار والمجرور في محل رفع خبر المبتدأ.

منذ: ظرف زمان مبني على الضم في محل نصب على الظرفية الزمانية.

الإنسانُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

موجود: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. والجملة الاسمية (الإنسان موجود) في محل جر بالإضافة.



تطبيقات

1 - استخرج من النص الآتي الجمل المضافة وبين نوع الكلمات التي أضيفت إليها:

بينما كان معاويةُ يسْمُرُ ذات ليلة مع جُلسائه إذْ ذكَروا الزرقاء ابنة عَديٍّ وكانت شَهِدَت صِفِّينَ يوم نَشَبتْ معاركُ داميةٌ بين أنصار علي وأنصار معاوية فقال معاوية: أشيروا عليَّ في أمرها.

فقال بعضهم: نشير عليك أن تقتُلها مخافةَ أن تنقلبَ علينا، وذلك رغم أنّها تظاهرت بالطاعة.

فقال: بئس الرأيُ أشرتُم به، أيَحسُن بمثلي أن يُتحدَّث عنه أنه قتل امرأة بعد أن ظَفِرَ بها؟...

2 - ضع الأوزان المناسبة للأبيات الآتية:

فيا ليْتَ الشَّبابَ يعودُ يوما ... لأُخبِرَه بما فَعَل المشيبُ
شَبَابٌ قَنِعٌ لا خيرَ فيهم ... وبُورِكَ في الشَّباب الطَّامحينا
لا تَحقِرَنَّ صغيرا في مُخاصَمَة ... إن البعوضَةَ تُدْمي مُقلةَ الأسد

3 - استخرج الصورالواردة في الجمل الآتية، ثم حدد الفروق بينها:

الشباب شعلة في الذكاء.
الشباب يتقد ذكاء.
الملاكم أسد على الحلبة.
رأيت أسدا ينقض على خصمه في حلبة الملاكمة.

4 - استخرج الصور من بيتي الشاعر «علي الجارم» في وصف الشريد

والوجهُ لليأس به نظرةٌ ... يقذفُها الحِقْدُ على دَهرِه
جَرَّحه الدّهرُ فمِنْ نابِه ... تلك الأخاديدُ، ومن ظُفْرِه

اقرأ النص الآتي وحاول فهمه من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تليه، ثم لخّصه باستخراج معانيه المهمة وأفكاره الأساسية كي تشارك بها في العرض الذي ستقدمه أمام زملائك في القسم.

مَلامِحُ ثورةٍ جديدة

إنَّ أولَ ملامح الثّورة الجديدة التي يَطرحُها علينا هذا القرنُ الجديد هو أنَّها تضَعُ قيادةَ العالم في المرحلة القادمة في أيدي الشباب. وهناك ظواهرُ تُؤكّد هذا الدورَ الذي بَدَاه الشباب في مجالات قيادة الشركات أو في الاستثمار أو داخل معمل الاختراع، فثورةُ المعلومات وتراكُمُها جعلا هذا الجيلَ الشابَّ يستَفيدُ من إنْجازاتها دون حاجة إلى انتظار تراكُم الخِبْرة الحياتية.

فأين نحن مما يجري حولنا؟ وما هو حال شبابنا وحالُنا معهم؟ وماذا أعدَدنا لهم من أدوات تُساعدُهم على أخذ مواقعهم أُسْوَة بشباب العالم في مِضْمار الرُّقيّ والحضارة؟

إنَّ المشهدَ حزينٌ جدًّا، وَرَغم أنَّني لستُ من المتشائمين، فإنَّه يجبُ علينا أنْ نشخُصَ هذه الحالةَ بدقة، لعلَّ هذا يساعِدُنا على التَّقدُّم خطوة للأمام بدلا من دَفْن رؤوسنا في الرَّمل.

فشبابنا -الذي يمثل ثلثَ المجتمع أو نِصفَه- يجب أن يَخضَعَ لأنظمة تعليمية واجتماعية صالحة للعصر الذي يعيش فيه، وتلبّي أدنى مطالب حياته اليومية، ولا ينبغي أن نتوجَّس ريبةً من الشّبّان وأفكارِهم وطموحاتهم، ونضَع الحواجزَ أمامهم لكَبْح جِماح رَغَباتهم ومحاصرة طموحاتهم، حتى لا ندفعَ بأعداد كبيرة منهم وخاصة المتعلمين إلى البحث عن مجتمعات جديدة تفتح لهم مجالا لتحقيق طموحاتهم وتلبّي رغباتِهم وأحلامَهم.

فشباب اليوم إما أنْ يَكونَ الأداة الأولى في بعث نهضة حديثة لدولنا وشعوبنا، وإما أن يتحول إلى تدمير ما بَنَتْهُ الأجيالُ السابقة، ففي عصر العلم والعولمة، ليس أمامنا كثيرٌ من الخيارات، ولا الكثيرُ من الوقت لنفكر ونقرّر فنحن والزَّمنُ في سباق مُميت، وعلينا أنْ نبدأ في وضع قضيتهم في مقدِّمة المسائل الوطنية، ونشرعَ في وضع الحلول وتطبيقها

لمصلحة أجيال الشباب، هذا إذا أردنا أنْ نجتازَ حاضرنا إلى مستقبلنا بأمان، وعلينا أنْ نُعيدَ تنظيمَ مجتمعاتنا وحياتنا وَفْقَ واقعهم وحجم قُوَّتهم ومدى تأثُّرهم بما يجري من حولنا في العالم، وأن نعترف بأن شبابنا لن يكونوا أقل تأثرا بالدورِ الذي يقوم به نظراؤهم في بقية القرية الكونية.

سليمان العسكري، مجلة العربي (بتصرف)

المعجم والدلالة

الأسوة: القدوة والمثال الحسن، **يتوجس**: يسمع وهو خائف، **كبح جماح رغباتهم**: الوقوف أمام رغباتهم، عدم تلبيتها.

البناء الفكري

- ما هي المظاهر التي تدلُّ على شروع جيل هذا القرن في قيادة العالم؟
- ما العوامل التي ساعدته على ذلك؟
- ما هي المعوقات التي تعرقل الشباب العربي على أداء الدور اللائق به في المجتمع؟
- كيف يحقق الشباب المتعلم طموحاته وأحلامه؟
- أترى ذلك حلا لمشكلات الشباب العربي ومجتمعاته؟ علل إجابتك؟
- ما هي الحلول التي قدمها الكاتب لمعضلات الشباب؟ اذكر الحلول الأخرى التي تراها مجدية.

كتابة خاطرة

اقرأ النص الآتي، وحاول التركيز على خصائصه الفنية:

إنّه نادراً ما يلتفتُ بعضُ الناس إلى القيود التي تُثقل أرجلَهم وتُكبّل أيديهم، وإلى السّجن الكبير الذي يعيشون فيه بملء إرادتهم، بل لعلهم لا يُطيقون العيشَ ما لم ينسجوا بأنفسهم حول أنفسهم تلك الشّرانقَ المُظلمة، لكأنّ أعينَهم لا تُطيقُ النّور أبداً، وكأنّ قلوبَهم لا تُحبُّ الحريّةَ ولا تَهفو إليها على الإطلاق!

وَحْدَها العصافير – وما شابهها من الطيور– تَعشق الحرّية، وتستخدم أجنحتها لتنتقل فوق الأشجار، من غصن إلى غصن، ومن شجرة إلى شجرة، ومن بستان إلى بستان، ناظرةً من عَلٍ إلى السجن الكبير، الذي يَبْنيه البَشَرُ حول أنفسهم، ويحيطون به أرواحهم بحرّية واختيار.

إبراهيم محمد رحواد، الإنترنت (بتصرف)

نعبر كتابي

يمكنك اكتشاف الخصائص الآتية للنص:

– الموضوع ليس:

رأيا يريد صاحبه إقناعنا به،

أو فكرة برهن على صحتها أو بُطلانها،

أو حُكْماً من الأحكام التي تقاس بها اللغة وفنونها،

أو خبَرا...

إنما هو هاجس انتاب الكاتب فَقيّدَه في نصّ، بغية التنفيس عن الذات بالتواصل مع القراء.

لغة النص أدبية جميلة، فيها تصويرٌ من مجاز وتشبيه واستعارات، وفيها الأساليب الجميلة كالجناس والسجع والطباق.

– ماذا نسمي هذا النوع من النصوص؟ نسمّيه الخاطرة

تطبيق

1 - اكتب خاطرة حول فكرة أو قضية أو إحساس أخذ اهتمامك واستقطب مشاعرك.

2 - راعك مشهد طفل متشرد وهو على قارعة الطريق يستجدي المارة ويطلب إحسانهم. أكتب ما انتابك من هواجس في خاطرة.

3 - امتعضت من عدوانية بعض زملائك في الساحة، اكتب خاطرة حول السلم والمصالحة.

119

المشروع الرابع

إعداد تحقيق صحفي

مراحل الإنجاز	المهامّ	الموارد
المرحلة الأولى : – تقسيم التلاميذ إلى أفواج (من3 إلى 4 تلاميذ) – تحديد موضوع التحقيق الصحفي – تحديد ميدان التحقيق – حصر أقسام التحقيق	– اتفاق أعضاء الفوج على ظاهرة إيجابية أو سلبية تكون موضوعا للتحقيق (بالنظر إلى أهميتها أو خطورتها) – تحديد حجم التحقيق (عدد الصفحات) – برمجة زيارة لمكان أو حي...تنتشر فيه الظاهرة.	**الموارد المعرفية :** – استخدام وسائل الإخبار والإقناع : وصف، سرد، حجاج... – عرض الأخبار والأحكام بموضوعية – الربط بين أقسام التحقيق: من المعاينة إلى إحصاء الأسباب إلى استخلاص النتائج – التحكم في تقنية التلخيص وعرض الأفكار. – التمييز بين الأخبار المهمّة والثانوية. – استعمال الأساليب الصحافية لعرض الأخبار، وصياغة العناوين. – تحضير أسئلة المقابلة: دقيقة وهادفة ووجيهة – التحكم في تقنية الحوار. **الوسائل المادية :** – ورق – صور – جهاز الإعلام الآلي
المرحلة الثانية : – إجراء تحقيق ميداني وجمع الأخبار – إجراء استجوابات – أخذ صور فوتوغرافية، أو إنجاز رسوم كاريكاتورية	– بناء شبكة لتقييم العمل من نواحيه المختلفة – جمع الأخبار من مصدرها بتحضير مقابلة. – البحث عن أسباب الظاهرة ونتائجها وردود أفعال ضحاياها... – هيكلة التحقيق : ترتيب الأخبار حسب أهميتها واتصالها ببعضها البعض	
المرحلة الثالثة : – تركيب التحقيق الصحفي – تقييم الأعمال المنجزة	– عرض التحقيق حسب ما يقتضيه هذا النوع (النص والصورة). – قراءة التحقيق قصد الضبط والتعديل – عرض الأعمال على شبكة التقييم – إبداء الملاحظات عن أعمال الزملاء واقتراح إمكانات التعديل	

120

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

الوضعية الأولى

أثناءَ زيارتِكَ لمدينةٍ من مُدن الجزائر قَصدتَ مع جماعةٍ من الأصدقاءِ مَتحفَ الفُنون، فتجوَّلتم مدَّة طويلة في كلِّ أركانه واطَّلعتمُ على مُحتوياته

أُكتبْ تَقريرًا في صفحةٍ لِيُنشَرَ في جريدةِ المدرسةِ تُخبرُ فيه القُرَّاء بموقع المتحف ومساحته وهندَسته وتاريخ إنشائه ومُحتويَاته... وتَصِف ما شاهدتم وما أعجَبَكم في هذا المكانِ، واستعمِلْ فيما تَكتُب :

- أربع مفردات على الأقل مِمَّا تعلّمتَه في الوحدات السابقة،
- جملتين واقعتين نعتا، إحداهما اسمية والأخرى فعلية،
- جملة واقعة جواب شرط.

1 - اقرأْ مُحتوى هذه الوَضعيّة، وحاولْ أن تَتَبَيَّنَ المعطياتِ والمطالبَ.

2 - أَكْمِلْ شبكةَ التّقييم المُقترَحة عليك فيما يأتي، لتستعين بها على تقييم عملك الذي ستنجزه

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطإ
هل كتبتُ نصّ التّقرير؟			
هل جاء التّقريرُ في مِقدار صَفْحَة؟			
هل استخدمت تقنية الوَصْف؟			
هل وظفْتُ تقنية الإخبار؟			

3 - أنجِزْ ما هو مطلوبٌ منك في الوضعية.

4 - قارِنِ النَّصّ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتَها في شبكة التقييم الذاتي.

5 - عَيِّنْ المواقعَ التي أَصبتَ فيها، وضعْ مقابلَها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها، وضعْ مقابلَها لا، ثمَّ علِّل أسبابَ الخطإ ودوِّنها في الشبكة.

6 - قارِن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ، واحكمْ على عملك.

121

الوضعية الثانية

قرأ أخُوك الأكبرُ الإعلانَ الآتيّ في الجَريدة اليَومّية :

"شركة تبحثُ عن رَسّام، لا يتجاوز عُمْرُه ثلاثين سَنَة، يُتقِنُ استعمالَ جهاز الإعلام الآليّ ولغة أجنبيّة بالإضافة إلى اللغة العربية..." فطلبَ منكَ أن تساعِدَه على كِتابةِ رسالةٍ يَطلبُ فيها المنصِبَ المَذكُور.

أُكتُب رسالَةً إداريّة في حدودِ ثُلُثَيْ الصّفحَة، لطلَبِ التوظِيفِ، مُراعِيًا الشَكل اللاّزم في العَرضِ والصياغَةِ المَطلُوبة في الأفكارِ (المُقدمَة، صُلْبُ المَوضوعِ، الخاتِمة)، ومُستعمِلا ثَلاث أدوات مختلفة للرَّبط المَنطِقي، وجملةً واقعةً مضافاً إليه.

1 - اقرأْ مُحتوى هذه الوَضعيّة، وحاوِلْ أن تَتَبَيَّنَ المعطياتِ والمطالبَ.

2 – ابنِ شبكةَ تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي :

المقاييس	المؤشرات المقاييس	نعم	لا	سبب الخطإ
الوَجاهَة : مطابقة الأفكار للموضوع	– عالجتُ الموضوع المحدَّد – لم أَخْرُجْ عنه – تناولت أفكارا تَخدُم كلُّها الموضوع.			
الانسجام : ترابُط الأفكار	– رتّبتُ الأفكار وفْق نظام منطقي – انتقلت من العام إلى الخاص – احترمْتُ سلامة العرض (مقدمة، صلب الموضوع، خاتمة) – استعملت أدوات الربط المناسبة			
سلامة اللغة : تركيبا، إملاء، صرفا ...	– راجعت الجمل لأتأكّد من حُسْن تركيبها فعلية كانت أمْ اسمية – تحقّقْتُ من عمل النواسخ في اسمها وخبرها – وظّفتُ مفردات رسْمُها الإملائي صحيح			

3 - أنجزْ ما هو مطلوبٌ منك في الوضعية.

4 - قارِنِ النَّصّ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتَها في شبكة التقييم الذاتي.

5 - عَيِّنِ المواقعَ التي أَصبتَ فيها، وضعْ مقابلَها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها، وضعْ مقابلَها لا، ثمَّ علِّل أسبابَ الخطإ ودوِّنها في الشبكة.

6 - قارِن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإ، واحكُمْ على عملك.

122

الملحق رقم:3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمة لخضر الوادي

كلية الآداب و اللغات **قسم اللغة العربية وآدابها**

استبانه في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم اللسان

بـعنـــوان

تعليمية اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات

في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة :في إطار إتمام رسالة الماستر الموسومة ب(**تعليمية اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات في كتاب السنة الرابعة من العليم المتوسط**)، نعرض على سيادتكم هذه الاستمارة ونرجو عدم ترك أي فقرة دون إجابة و ذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب .**ملاحظة** :

نطلب منكم الإجابة بكل صدق وعن قناعة مع العلم أنّ هذه المعلومات ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط .ولكم منا جزيل الشكر و التقدير.

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

سعاد مأمون **عبد الحميد بوترعة**

أسئلة حول المعلومات الشخصية:

.1 – الجنس: مذكر ☐ مؤنث . ☐

2 – نوعية التكوين العلمي والتربوي: جامعي ☐ المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة ☐

3– الخبرة المهنية :أقل من 5 سنوات. ☐ من5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنة ☐

4– أسباب التوجّه للتعليم: حبّ المهنة ☐ حاجة إلى العمل ☐

أسئلة حول كتاب المدرسي لسنة رابعة متوسط:

5 – هل محتوى الكتاب المدرسي مناسب لقدرات التلاميذ العقلية والحسية والثقافية؟

نعم ☐ لا ☐

6 – هل أسلوبه اللغوي خالٍ من التعقيد والغموض؟

نعم ☐ لا ☐

7– هل أسلوبه مشَوِّق للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

8 – هل مادته تتفق مع ميولات ورغبات التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

9– هل الصور الموجودة في الكتاب مُعبِّرة عن المواضيع المطروحة وتساعد على فهمها؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

10– هل نشاط القراءة يُقدَّم بإستراتيجية حلّ المشكلات في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

11- هل التمهيد الموجود في النصوص يثير انتباه التلميذ للموضوع ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

12- هل الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تضع التلميذ في وضعية مشكل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

13- هل الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تراعي بناء التلميذ لمعرفته بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

14- هل إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة في نشاط الظواهر اللغوية(القواعد)في الكتاب المدرسي؟

تعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

15- هل الأمثلة المقدمة في نشاط القواعد مناسبة لفهم الظواهر اللغوية المدروسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

16- هل الأسئلة المطروحة في نشاط الظواهر اللغوية تُمكِّن التلاميذ من استنطاق القاعدة بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

17- هل إستراتيجية حلّ المشكلات مطبقة في دروس المطالعة الموجهة المقدمة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

18- هل النصوص المقترحة في نشاط المطالعة الموجهة تُحفِّز التلاميذ على التعبير الشفهي؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

19- هل إستراتيجية حل المشكلات مطبقة في دروس التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

20- هل تراعي دروس التعبير الكتابي وضع التلميذ في مشكلة تحتاج إلى حلّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

21- هل التعليمة (الأسئلة) المطروحة في التعبير الكتابي تمكّن التلميذ من الإنشاء الجيد للتعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

أسئلة حول سير الدرس في أنشطة اللغة العربية:

22- هل تعرف الخطوات الأساسية لإستراتيجية حلّ المشكلات؟

نعم ☐ لا ☐ نوعاً ما ☐

23- هل تطّبق التعليم باستراتيجية حل المشكلات في تقديم الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

24- هل تبدأ درسك بطرح سؤال أو إشكال؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

25- هل يفهم التلاميذ المشكلة المطروحة بسهولة؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

26- هل تُشَجِّع التلاميذ على إبداء الرأي وتقديم حلول للمشكلات المطروحة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

27- هل توجّه التلاميذ لإيجاد الحلّ المناسب للمشكلات المطروحة؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

28- هل تعطي الفرصة للتلاميذ أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

29- هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حلّ المشكلات المطروحة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

30- هل تترك التلميذ يصل للحلّ بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

31- هل تطبّق التقويم بأنواعه عند تقديم النشاط؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

32- هل تعتقد أنّ وضع التلاميذ أمام مشكل يساعد على فهم الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

33- هل تعتقد أنّ إستراتيجية حل المشكلات مناسبة لتقديم درس في أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

34- ما هي في اعتقادك الأنشطة التي تناسبها إستراتيجية حلّ المشكلات أكثر؟

.....

35- هل حضرت ندوات تربوية حول إستراتيجية حلّ المشكلات؟إذا حضرتها، ماذا استفدت منها؟

.....

الفهرست

فهرس الآيات

الآيــة	السورة	رقمها	الصفحة
﴿ الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ	الرحمان	1-4	15
﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ...	الشعراء	195	17
﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرآنًا عَرَبِيًّا ...	طه	113	17

فهرس
الموضوعات

المحتوى **الصفحة**

شكر وعرفان

مقدمة **أ–هـ**

مدخل

تعريف المفاهيم

أولا :اللغة العربية..... 15

1- تعريف اللغة..... 15

2- تعريف اللغة العربية 16

3- مكانة اللغة العربية..... 17

4- خصائص اللغة العربية 18

5- وظائف اللغة العربية..... 18

6- اللغة العربية والتعليم..... 19

ثانياً: تعليمية أنشطة اللغة العربية..... 20

1- مفهوم التعليمية..... 20

2- نشأتها..... 23

3- المفاهيم الأساسية للتعليمية..... 24

4- البيداغوجيا والتعليمية..... 26

5- تعليمية اللغة..... 27

6- تعليمية اللغة العربية..... 29

7- أنشطة اللغة العربية..... 29

الفصل الأول

إستراتيجية حلّ المشكلات

تمهيد..... 38

أولاً:إستراتيجية التعلم..... 39

1-تعريف الإستراتيجية..... 39

2- تعريف إستراتيجية التدريس..... 40
3-العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب..... 41
4-خصائص التعلم الإستراتيجي..... 41
ثانياً:حلّ المشكلات..... 42
1- تعريف المشكلة..... 42
2-شروط المشكلة..... 43
3-فضاء المشكلة 45
4- تعريف حلّ المشكلات..... 45
5- الأصول التاريخية لحلّ المشكلات..... 46
6- الاتجاهات النظرية لحلّ المشكلة..... 47
7- آليات حلّ المشكلات 49
ثالثا:إستراتيجية حلّ المشكلات..... 50
1- تعريف إستراتيجية حلّ المشكلات..... 50
2- تعلم حلّ المشكلات..... 50
3 خطوات حلّ المشكلة..... 52
4- أنواع المشكلات..... 55
5- إستراتيجية حلّ المشكلات في التعليم..... 57
6- دور المعلم في إستراتيجية حلّ المشكلات..... 60
7- مبررات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات في التدريس..... 61
8- مزايا إستراتيجية حلّ المشكلات..... 63
9- معيقات استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات..... 64
10- عوامل الخطأ في حلّ المشكلات..... 66
11- لانتقادات الموجهة لطريقة حلّ المشكلات..... 67
خلاصة الفصل..... 68

الفصل الثاني

إستراتيجية حلّ المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تمهيد..... 71
أولا: دراسة وصفية تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 72
1- بيانات عامة..... 72
2- تحليل محتوى الكتاب..... 72
3- تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط..... 76
4-أنواع النصوص الواردة في الكتاب 78
ثانياً : إستراتيجية حلّ المشكلات في أنشطة اللغة العربية..... 86
1- نشاط القراءة ودراسة النص..... 87
2- الظواهر اللغوية..... 90
3-المطالعة الموجهة والتعبير الشفهي..... 91
4- التعبير الكتابي..... 91
6-الإدماج..... 92
ثالثاً: تحليل الاستبيان..... 93
1- وسائل الدراسة..... 94
2-تفريغ البيانات تحليلها وتفسيرها..... 96
خلاصة الفصل..... 125
الخاتمة..... 127
قائمة المصادر والمراجع..... 132
الملاحق..... 138
الفهرست..... 157