الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلّية الآداب واللغات
اللّغة والأدب العرب

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث

الميدان: اللغة والأدب العربي
الشعبة: دراسات لغوية
التخصص: ليسانيات تطبيقية

توظيف طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربية و دورها في تنمية المهارات اللّغوية لذى تلاميذ المرحلة المتوسطة

إعداد الطالب
جرادي عبد الله
إشراف
د. خمقاني مباركة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
إسماعيل سيبوكر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيساً
مباركة خمقاني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
عبدالمجيد عيساني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
إسماعيل سويقات	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة ورقلة	مناقشاً
هنية عريف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
سليم عواريب	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي ميلة	مناقشاً

2022/2023

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ سورة إبراهيم الآية (07)

الحمد لله أولاً وأخراً، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعونه تقضي الحاجات فالحمد لله على ما أسدل علينا من خيرات وبعد:

أتوجه بالشكر الجزيل لفضيلة الأستاذة مباركة خمقاني على إشرافها المتميز وعلى المجهودات المبذولة من طرفها لإخراج هذا العمل على هذه الصورة وكذا اللجنة التي وافقت على مناقشته وتنقيح أفكاره، كما لا أنسى فضيلة الأستاذة هنية عريف والأستاذ سيبوكر إسماعيل على توجيهاتهما التي صاحبت مراحل إنجاز هذا البحث وعموماً لكل من مد يد العون من قريب أو بعيد جزاكم الله عنا كل خير.

الإهداء

أُهدِي هذا العمل المتواضع

- إلى روح الذي لولاه بعد الله ما خطوت هذه الخطوات، إلى روح الذي علمني كيف ترتقى الدرجات، إلى روح الذي وضعني على السكة وغادر هذه الحياة، أبي الذي أرجوا من الله عز وجل أن يتغمده برحمته وأن يجعل أجر كل أعملنا في ميزان حسناته.
- إلى أغلى الناس عندي أمي التي أرجوا من الله عز وجل أن يحفظها بما حفظ به عباده الصالحين.
- إلى روح التي شدت بيدي في خطواتي الأولى في هذه المسار إلى روح زوجتي الراحلة جدد الله عليها الرحمات وأسكنها فسيح الجنات.
- إلى زوجتي الغالية التي أبت إلا أن تكون خير خلف لخير سلف حفظها الله ورعاها.
- إلى أبنائي الأعزاء كل باسمه.
- إلى الذين لم أجد لهم وصفا سوى أنهم نجوم هدى أنارت طريقي إخوتي حفظهم الله ورعاهم.
- إلى كل عزيز على قلبي لم يسع المقام لذكره.

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الانسان ما لم يعلم، مجّد قدر من تعلّم واشتغل بالعلم، والصلاة والسلام على نبيّه الرسول الأكرم، وعلى آله وصحبه أولِي الهِمم وبعد:

يشهدُ العالم ثورةً علمية تكنولوجية نَتج عنها العديدُ من المُتغيّرات والتطورات السّريعة، ترتّب عنها ظهورُ العديدِ من المشكلات السياسية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية وغيرها من المشكلات التي تصادف الأفراد والجماعات في حياتهم اليومية، ما فرض على هذه المجتمعات بذل الجهود لتطوير المؤسسات التعليمية بما يضمن إعدادَ الأفرادِ للتوافق مع المتغيرات التي يشهدها العصرُ الحالي من ناحية، ومواجهة المشكلات التي ترتّبت عن هذه المتغيرات من ناحية أخرى.

فالمعطيات الجديدة التي تظهر في الواقع، تحتاج إلى خِبرات جديدة وأفكارٍ ومهارات للتعامل معها بنجاح، أي أنّها تحتاج إلى إنسانٍ مبدعٍ ومبتكرٍ ومفكرٍ قادر على حلّ المشكلات التي تواجهه والتكيّف مع بيئتهِ الطبيعية والاجتماعية وِفق القيم والأهداف المرغوبة، ولا يتحقّق ذلك دون منظومةٍ تربويةٍ تُواكب متطلّبات العصر وتواجه تحدياته، وتربيةٍ تكون نقطة الانطلاق الأساسية لتحسين نوعية التعليم من خلال الثروة البشرية التي لا غنى عنها في تحقيق التنمية الشاملة، مع التركيز على دافعية التعلُّم واستمراريته والعمل لجعل المتعلِّم دائم التساؤل والبحث من أجل أنْ يصل إلى إنتاج المعرفة بذاته بدلاً من تلقّيها وحفظها جاهزة.

ولعل من أهم مجالات البحث التي طال البحث فيها ولم تستوفِ حقّها بعدُ مجال البحث في اللغة، فاللغة موضوع البحث العلمي منذ القدمِ، وهي في الوقت ذاته محطُ اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللغة العربية. وغني عن الذكر إن تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة وتقدم الفكر، ولاسيما وقد أصبح معروفا أنّ الأمم لا ترقى إلا برقيّ لغتها، لذلك أضحى النهوض بمجال تعليميّتها واجباً على كل متخصص يسهم في تنوير العقل وبناء الحضارة، ومن الجوانب التي يلزم على الدارس البحث في سبل تطويرها لبلوغ الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلّمية خصوصا في مجال اللغة: هي المهارات اللغوية.

بذلك أصبحت المهارات اللغوية اليوم على هرم تعلم اللغة العربية، وتعدّ غاية من الغايات التربوية ووسيلة من وسائل التواصل الإنساني التي يتمّ بها إنتاج الأفكار، والوقوف بها على أفكار الآخرين، وعليه صار للمهارات اللغوية تلك المكانة الهامة في تعليم اللغات على اعتبار أنها الحاملة للغة بجميع مهاراتها وأهدافها و غاياتها التربوية.

فالمهارات اللغوية تدخل في بناء معرفة التلميذ و نموها، هذه النظرة تجعل لتنمية المهارات اللغوية أهدافا ومساعي أكبر من مجرد الاهتمام بالجانب الآلي في العملية التعليمية التعلمية. ولهذا جاء عنوان بحثنا موسوما بـ "**توظيف طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**".

ومن دواعي اختياري لهذا البحث أسباب منها:

- وجودي في المجال ورغبتي في اختيار موضوع في صميم تخصصي.

- سعياً مني لزيادة التعرف على طرائق التدريس الحديثة وكيفية تجسيدها، أملاً في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس.

-المساهمة في خدمة اللغة العربية وتطوير طرائق تدريسها.

وتدور إشكالية البحث حول طريقة حلّ المشكلات، وهي طريقة من طرائق التدريس الحديثة، تسعى لتحفيز التلميذ على البحث والتعلم الذاتي، وذلك باستعمال وتوظيف المكتسبات القبلية واستغلال كل الوسائل المُتاحة له لبلوغ الحل، فمن هنا قام هذا البحثُ للوقوف على مدى تجسيد هذه الطريقة في العملية التعليمية التعلّمية، خصوصا في الطور المتوسط، والذي يُعد عيّنة الدراسة، ومدى تحقيق هذه الطريقة للأهداف المنشودةِ منها، والمتمثلة في تحقيق وتنمية المهارات اللغوية، ومن ثَم فإن الإشكالية الرئيسة التي يروم موضوع هذا البحثِ الإجابة عنها هي:

كيف تُسهم طريقة حلّ المشكلات في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي المرحلة المتوسطة بالجزائر؟

واندرجت تحتها الأسئلة الفرعية التالية-:

-ما مدى اهتمام القائمين على وضع المناهج في منظومتنا التربوية بتطبيق طرائق التدريس الحديثة، وتحديدا طريقة حلّ المشكلات؟

-هل يُوظِّف أساتذةُ اللغةِ العربية بالطورِ المتوسّط طريقةَ حل المشكلات في تدريسِ المادة؟

-ما دور طريقة حل المُشكلات في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي هذا الطور؟

ولذلك انطلق البحث من الفرضية التالية:

تعمل طريقة حلّ المشكلات على تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

واعتمدنا في تناول هذا الموضوع على خطة قِوامها فصلان سُبقا بتمهيدٍ ومقدمة وعقِبتهما خاتمة.

تضمّن التمهيد مدخل للموضوع والوقوف على استراتيجية التدريس من المقاربة بالأهداف إلى المقاربةِ بالكفاءات، فَحَوَى التمهيد التعريفَ بالمُقاربتين، وما توصلت إليه الدراسات من التنظير لهما، والوقوف على مميزاتهما وسلبياتهما، مع الإشارة إلى أهم أسباب الانتقال من الأولى إلى الثانية في الجزائر.

بينما الفصل الأول حَوَىَ مصطلحات البحث ومفاهيمه، وانقسم هو بدوره ثلاثة مباحث، المبحث الأول دار حول مفاهيم تعليم اللغة العربية وتعلمها كالتعليم والتعلم والتدريس، ووقفنا من خلاله على بعضِ مشكلاتِ تعليم وتعلم اللغة العربية.

أما المبحث الثاني فوقفنا فيه على المهارات اللغوية الأربع تأصيلا وتفصيلاً. في حين خصصنا المبحث الثالث لطرائق التدريس، حيث ميّزنا حديثها من قديمها ووقفنا على مفهوم كل طريقة من هذه الطرائق وكذا مميزاتها وعيوبها، وأسهمنا في الحديث عن النموذج الموضوع للدراسة والمتمثل في طريقة حلّ المشكلات.

بينما الفصل الثاني فعُنونِ بـ: توظيف طريقة حلّ المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.

وانقسم هذا الفصل مبحثين، حيث خُص المبحث الأول بدراسة الوثائق التربوية التي عَنَت بطرائقِ التدريس عموماً، وبطريقة حلّ المشكلات خصوصاً. بينما المبحث الثاني من هذا الفصل فتضمّن الدّراسة الميدانية للبحث، حيث بيّنا عيّنة الدراسة ومنهجها والأداة التي تمّت بها، وتجدر بنا الإشارة هنا إلى حصر العيّنة في أساتذة المُقاطعة الخامسة للغة العربية وهي إحدى مقاطعات الطور المتوسط بولاية أدرار، وهذا نظراً لشساعة الرُّقعة الجغرافية للولاية، وكذا عدد الأساتذة الذين يمثلون هذه العيّنة، إضافة إلى تعذر أن تكون العينة أوسع من ذلك، نظراً لضيق زمن الدراسة.

وفي الأخير ختمنا البحث بخاتمة هي عُصارة ما تفرَّق في البحث من نتائج، وخلاصةُ ما توصلنا إليه من إجابات عن إشكالاته وفرضياته.

ولكل عنوانٍ أهمّيةٌ يستقيها من الموضوع الذي يتناوله، وأهمية هذا الموضوع تتجلى في الدور الذي نسعى لتحقيقه من خلاله، فبه نود إفادة للعملية التعليمية التعلمية، سعياً لزيادة المردود العلمي من خلالها بتحقيق أسمى الدرجات من الكفاءات التي سُطرت لها، وهذا بالتمييز بين طرائق التدريس وإثبات نجاعة بعضها، لتحسين النتائج الدراسية قدر الإمكان.

أمّا المنهج المُعتمد لتناول هذا الموضوع، فقد سلكنا المنهج الملائم لوصف طريقة حل المشكلات، ولجأنا أحياناً للمقارنة ؛ باعتبار أن الموضوع قائمٌ على مراعاة مدى نجاعةِ طريقة مقارنة بغيرها.

ولجمع المعطيات من عينة الدراسة استخدمنا الاستبيان أداة للبحث، مشفوعا بالإحصاء والتحليل، وقد تلا ذلك تحليلُ المعطيات ومناقشتها وتحديد النتائج .

ولأنّ أي بحث لا يمكنه أن ينطلق من فراغ، ولأنّ طرائق التدريس عموماً وطريقةُ حل المُشكلات خصوصاً حظيت بالاهتمام البالغ من طرف الباحثين والمختصين، فقد استندنا في بحثنا هذا على مجموعة من الدراسات التي سبقتنا إلى الموضوع، وتقاطعت معه في بعض جوانبه، ونذكر منها:

-أثر استراتيجية حلّ المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراه) للباحث عُروب خلف جميل الشّوابكة، جامعة اليرموك، 2014.

هذه الدراسة ركزت على مهارة القراءة فقط أما دراستنا فركزت على جميع المهارات اللغوية.

-أثرُ استخدام طريقة حل المشكلات في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراه) للباحث الخزاعلة وصفي سلامة عواد، جامعة اليرموك، 2011.

كما أن هذه الدراسة كسابقتها ركزت على مهارة واحدة، ألا وهي مهارة التحدث، بخلاف دراستنا التي اهتمت بالمهارات الأربعة.

- أثر استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها من الجامعات البريطانية في لبنان، (رسالة دكتوراه) للباحث بتول مصطفى إبراهيم دعاس الجامعة الأردنية 2018.

أما هذه الدراسة إضافة لاهتمامها بمهارة واحدة هي موجهة للناطقين بغير العربية من طلبة الجامعات البريطانية، ودراستنا تناولت كل المهارات اللغوية للمتعلمين في المرحلة المتوسطة

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة قيمة من المصادر والمراجع التي أسست للأدبيات النظرية والتطبيقية للبحث، نذكرُ منها:

- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني.
- طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية وليد أحمد جابر.
- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية.
- مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات عسعوس محمد.

وكغيره من البحوث، واجهتنا صعوبات نذكر منها: كثرة البحوث التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة– وإن اختلفت زوايا الدراسة بينها- مع محدوديةِ الوقت الممنوح لنا لإنجاز الرسالة، ما يجعل

الباحث في عُجالة تحول بينه وبين فرز الغثّ من السمين، ومنها أيضاً صعوبة بناء الاستبيان وصعوبة الحصول على الاستجابات لا تساع رقعة احتواء عينة الدراسة، إضافة للأزمة الصحية التي صعّبت من إجراء الدراسة الميدانية، وكل هذه الصعوبات لا تُعدّ شيئاً أمام الاصرار على مواصلة البحث والدراسة.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بأسمى عبارات الامتنان اعترافاً بفضل أستاذتي الفاضلة الدكتورة مباركة خمقاني ، والتي لم تدّخر جُهداً ليخرج هذا البحث على هذه الصّورة، فلها الفضل في ذلك بعد الله عزّ وجل، ولا أنسى الثناء على من مدّ لي يد العون بالنّصح والتوجيه أستاذي الدكتور إسماعيل سيبوكر، وكذا الأستاذة الدكتورة هنية عريف، كما لا يفوتني أن أتوجّه بالشّكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لصبرهم على قراءة ما كتبناه، وتحمّلهم عناء تصحيح ما أخطأنا فيه. ولله الحمد من قبل ومن بعد.

عبد الله جرادي:

تسابيت في 2022/10/14

مدخل للدراسة

من المُقاربة بالأهداف إلى المُقاربة بالكفاءات:

إنّ ما تشهده حياة الإنسان من تجدد وتطور مستمر يقتضي التغيير في جميع المجالات، بل يصبح هذا التغيير من متطلبات حياة المجتمعات، وهذا سعيا من الإنسان نحو الأفضل بتحقيق الفاعلية في كل المستويات.

ولعل أولى المجالات بهذا التطور مجال التعليم، إذ يُعدّ الركيزة الأساسية التي تُبنى عليها باقي مجالات المجتمع، فازدهار المجتمع أو انهياره مبني على مدى اهتمامه بالمنظومة التربوية.

فتغير المجتمع الجزائري سياسيا وثقافيا واجتماعيا فتح أمامه طموحات للتقدم والرقي والبحث المستمر عن النجاعة ما تمخض عنه تغيير المناهج القديمة بأخرى حديثة تواكب التطور العالمي وتساير التقدم.

لذا انتقلت المدرسة الجزائرية بين المناهج والمقاربات خطوة للإصلاح بحثا عن الوصول إلى الرُّقي بالمنظومة التربوية، فكون المناهج المعتمدة سالفا يعود تصميمها إلى عقود مضت لم تعُد تواكب ما وصل إليه العالم من تقدم علمي وتطور معرفي فقد تم تغييرها بمناهج جديدة، ويُعد الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هو آخر هذه الإصلاحات.

فما مفهوم المُقاربتين؟ وما سبب الانتقال بينهما من المُقاربة بالأهداف إلى المُقاربة بالكفاءات؟

1-مفهوم المقاربة بالأهداف:

1-1- المفهوم اللغوي للأهداف:

الأهداف جمع هدف، ولم تختلف المعاجم في تعريفه اختلافا كبيرا، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور" أن الهدف بمعنى الغرض، وهدف إلى الشيء أسرع، وهدف إليه لجأ. والهدف هدف إلى أي قصد وعمل على بلوغ غاية ما، ورمى إلى. ويُقال هادف أي من يجعل لعمله غرضا محدودا"[1]

وورد في المعجم الوسيط: "أن الهدف هو كل مرتفع، والغرض توجه إليه السهام ونحوها المرمى."[2]

ومثله المعجم الوجيز الذي عُرف فيه الهدف على أنّه: "كل مرتفع، والغرض توجه إليه السهام ونحوها المرمى."[3]

" والهدف كل مرتفع من بناء أو جبل ومنه سُمي الهدف الذي يُرمى إليه هدفا، ويُقال هدف ومسعى أي غاية وقصد من عمل أي ما يرمي إليه جهداً أو فعل أو إرادة."[1]

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص 346.

[2] - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط،ط4، 2004، باب الهاء، ص977.

[3] - مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، مصر، دط، 1994، باب الهاء، ص5336.

وفي الحديث عن عبد الله بن جعفر رضي الله عنهما قال: " كان أحب ما استتر به الرسول صلى الله عليه وسلم لحاجته هدف، أو حائش نخل."[2]

المعاجم لم تختلف في تعريف الهدف، فالهدف من خلال ما ورد في معاجم اللغة هو ما ارتفع وعلا عن الأرض بغض النظر عن ماهيته، وعلوه جعله سببا لأن توجه له السهام وسببا في أن يُستتر خلفه لقضاء الحاجة، ولعل ذلك سببا في أن يُقصد ويُسرع إليه.

1-2-المفهوم الاصطلاحي:

يأخذ الهدف تعريفا اصطلاحيا خاصا كلما تغيرت زاوية النظر إليه، أو بمعنى آخر كلما تغير التخصص الدارس له، وما يهمنا من هذه الزوايا هو الهدف في المنظور التربوي، وقد كثرت المحاولات التي كُرّست لتعريف الهدف التربوي، ومن هذا الفيض نقف على بعض منها، فقد عرفه سرحان على "أنه شيء يحاول الإنسان الوصول إليه"[3]، والشيء المُراد الوصول إليه هو نتيجة أي عمل طبيعي تم التخطيط له مسبقا على مستوى الوعي، وفي نفس السياق يُعرّف الهدف في معجم علم النفس والتربية على أنه: "ما يُرجى أن يتحقق بالفعل الإرادي"[4]، وذِكرُ الفعل الإرادي في التعريف يُجنب كل ما يصل إليه الإنسان من نتائج لأعمال غير إرادية لم يتم الترتيب لها.

ومن هذا وجود عمل مرتب منظم قائم على استبصار للنهاية الممكنة والمرغوب فيها في ظل ظروف وإمكانيات موضوعية مصاحبة. وبهذا المعنى فالهدف رغم اتصاله الدائم بالنتيجة إلا أنه يرتبط أيضا بالتفكير، في خطوات العمل للوصول إليها، وكذلك الربط بين هذه الخطوات في ضوء توقعات النتيجة، وما يمكن القيام به لتعديل خطوات العمل وفق إدراك علاقة هذه الخطوات ببعضها البعض، وكذا تسلسلها على نحو تُراعى فيه سلامتها، بحيث تكون كل خطوة هي في الوقت نفسه ممهدة للخطوة التي تليها، حتى يتم الوصول إلى الغاية المرغوب بلوغها، والتي تلخص العملية ككل.[5]

ويُعرّف عبد الدائم الهدف التربوي بأنه: "ما سيكون عليه الطالب وما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية، وهو بهذا نتيجة يتم تحديدها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها، وهذه

---

[1]- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص1476.

[2]- مسلم بن الحجّاج، صحيح مسلم، شرح النووي، مؤسسة قرطبة، مصر، ط2، 1414هـ، ج1، ص 268.

[3]- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الانجيلو المصرية، القاهرة، 1973، ص63.

[4]- مجمع اللغة العربية، علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ج1، ص12.

[5]- يُنظر علي أسعد وطفة، الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد12، العدد1، 2001، ص98.

النتيجة يجب أن تكون حاضرة في بدايتها – في مستوياتها العليا- لتكون حاضرة في نهاياتها في سلوك الطالب ومعارفه وخبراته وقيمه ومهاراته"[1].

ومن خلال هذه التعريف يمكن استنتاج ما يلي:

- أن الهدف لا يتم بلوغه اعتباطاً.
- أن ما يصله الإنسان من قبيل الصدفة لا يسمى هدفا.
- أن الهدف يتم التخطيط له مسبقا.
- أن الهدف هو التنظير لنتيجة التطبيق.

2-الخلفية النظرية للتدريس بالأهداف:

أجمع كل من علماء التربية واللسانيات التعليمية على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط معرفيا بالنظرية السلوكية التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلّمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

فهناك ارتباط وثيق بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا نشأت في الإطار المعرفي الأنجلو ساكسوني عموما والأمريكي خصوصاً، الذي تأسس على الفلسفة التجريبية، والفكر البرغماتي، بالأخص.[2]

فمُعظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا أمثال رالف تايلر، بلوم، ازنر، وروبر ماجر، وغيرهم الذين اعتمدوا المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، الذي نشأت في إطاره النظرية السلوكية والتي يعود معظم مؤسسيها إلى المدارس الأمريكية كثورندايك، واتسن، مولر، سكينر....، والذين يرون على العموم أن التعلم يحدث عند المتعلم نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية. حيث تبين لهم أن العقل لا دور له في العملية التعليمية وبخاصة في الاكتساب اللغوي الذي يُعتبر في منظورهم شكلا من أشكال السلوك الإنساني، حيث" أن اللغة لا تُعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتية، تُكيفها مثيرات البيئة، فلا تتعدى كونها بالتالي شكلاً من أشكال التفكير."[3]

فاللغة عندهم كباقي السلوكيات تقوم على أساس المثير والاستجابة، ولا دخل للعقل والتفكير فيها.

[1]- عبدالله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص233.

[2]- يُنظر: غريب رمزية، التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، القاهرة، ط5، 1975، 126.

[3]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، ط2، 1985، ص144.

ومن خلال هذا يتأكد أن بيداغوجيا الأهداف قائمة على أفكار النظرية السلوكية التي يرى أصحابها ما يلي:

- سلوكيات الإنسان كلها عبارة عن استجابة لمثيرات بما في ذلك لغته.
- التعلم ينتج عن سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية.
- اللغة سلوك كباقي السلوكيات التي يقوم بها الإنسان ولا دخل للإدراك فيها.
- دور العقل مغيب في العملية التعليمية التعلمية.

3-مزايا التدريس بالأهداف:

ونذكر منها :[1]

1- يستخدمها المعلم كدليل على تخطيطه للدرس؛ أي أنها تجزئة للهدف الخاص وتحضير له.

2- تجزؤ المادة الدراسية وتمكن من توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.

3- تسهيل عملية التعلم حيث يعرف المتعلمون ما يُطلب منهم أو ما يُتوقع منهم القيام به، وذلك لوضوح الهدف.

4- تنقل بدقة نية المدرس إلى التلاميذ دون تأويل، أو اختلاف مستعملة أفعالاً محددة تُترجم في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والتقويم.

5- تُساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرائق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف.

6- يُمكّن استخدام الأهداف السلوكية من تقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية برُمّتها لما يُقّره من إطار مرجعي وتُمثله من نقطة انطلاق ووصول تصدر بها وعبرها الأحكام.[2]

7- يُمد تحديد الأهداف كل من المعلم والمتعلم بالحوافز ويُمكن المعلمين بما يفعلون وبأسباب عملهم مما يمكنهم من وضع معايير دقيقة تسمح لهم أن يُشخّصوا بدقة التعلم وصعوباته لدى تلامذتهم، وأن يساعدوا كل واحد منهم على توضيح أهدافه الخاصة وتصورها بوضوح[3].

8- توضح نوعية الإنجاز، بتحديد مواصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ لكي يُبرهن على أن التغيرات المقصودة قد حدثت فعلا لديه.

---

[1]- يُنظر: زروق الخميسي، الأنيس في فن التدريس، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر،ط2، 1999، ص29.

[2]- محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، ط1، 1994، ص135.

[3]- محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس ، ص136.

9- يُسهل عملية التقويم بجعل الاختبارات موضوعية، تُحدد مدى تحقيق الأهداف في جميع مستوياتها، بعيدة عن الذاتية والأهواء....

10-تُساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي(هدف عام، مرمى، غاية)[1]

11- إن الأهداف تعمل على تغيير سلوك المتعلم وتعديل أفكاره ومشاعره وتحديد الطرق والوسائل التي تُستعمل في العملية التربوية.[2]

4-عيوب التدريس بالأهداف:

ويمكن حصر هذه العيوب فيمايلي:[3]

1- إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية.

2- عدم تحديد مُحتويات التعليم بشكل واضح، وكذلك صعوبة التحويل والإدماج بسبب تجزئة العملية التعليمية وإعطاء تعلم غير مُتصل.

3- إن بيداغوجية الأهداف تقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في التعلم على شكل أهداف ووحدات قصيرة تتصف بما يلي:

3-1- هي أهداف تقوم على تعلم أكاديمي في شكل وحدات قصيرة مُجزأة وعلى المدى القريب، إضافة إلى صعوبة الربط بين الغايات والأهداف التربوية بسبب التفرع الكبير عند اشتقاقها(من غايات ومرامي وأهداف عامة) إلى أهداف خاصة وأهداف إجرائية.[4]

3-2- إن كثرة التفرع في التدريس بالأهداف يؤدي إلى صعوبة التعليم، ضف إلى ذلك نقص في تنسيق المواد وكذا كثافة البرنامج تجعل المُتعلّم غير قادر على الاستيعاب والفهم.

3-3- يُعتبر المُدرس في المُقاربة بالأهداف صاحب سلطة مطلقة فهو يُقدم للتلميذ المعرفة الجاهزة وبالتالي يُصبح التلميذ لا يستطيع مواجهة ما يتعرض له من مواقف مُستجدة.

---

[1]- زروق الخميسي، الأنيس في فن التدريس، ص30.

[2]- يُنظر عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزيوزو، ط1، دت، ص107.

[3]- بوبكر بن بوزيد، المُقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، دط،2006، ص16.

[4]- طيب نايت سليمان وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص23.

3-4- كما أن التحديد الإجرائي السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المُتوقعة التي تحدث داخل الأقسام، فيستبعدون مبادرات التلاميذ بل ومبادرات المدرسين أنفسهم[1].

عيوب بيداغوجيا الأهداف لا تعني أنها لم تؤتِ ثماراً، بل بالعكس انتجت مستوىً لا بأس به، وقلة عدد عيوبها مقارنة بعدد مزاياها لدليل على نجاعتها، فلو أنها زاوجت بين تسطير الأهداف وعدم إهمال دور العقل في العملية التعليمية لكانت أنجع السبل لتحقيق تعلم أنجع.

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

5-1-مفهوم الكفاءة:

5-1-1- لغة:

ورد في الصحاح: "كفأت القوم كفأٌ إذا أرادوا وجهاً فصرفتهم إلى غيره فانكفؤوا أي رجعوا، والكفء النظير، المصدر الكفاءة، وتقول لا كفاء له أي لا نظير له."[2]

قال تعالى: ﴿ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ. ﴾ الإخلاص، الآية 4 .

جاء في تفسير التحرير والتنوير" والكفؤ: بضم الكاف وضم الفاء وهمزة في آخره ...ويُقال كفء بضم الكاف وسكون الفاء وهمزة ....ويُقال كفؤاً بالواو عوض الهمزة ....ومعناه المساوي والمماثل في الصفات.[3]

وجاء في تفسير الطبري: "ولم يكن له كفؤاً قال: ليس كمثله شيء، فسبحان الله الواحد القهار."[4]

ومنه قول النابغة الذبياني:

لاَ تقذِفَنِّي بركنٍ لا كفاءَ له وإن تَأثَّفَكَ الأَعداءُ بالرِّفَدِ[5]

يعني: لا كفاء له: لا مثيل له.

فالكفء من خلال ما ورد في المعاجم والتفاسير هو الند والمساوي والمثيل، ومنه الكفاءة بمعنى المماثلة والمساواة.

---

[1]- يُنظر جميل حمداوي، جديد النظريات التربوية بالمغرب- نظرية الملكات، دط، 2015، ص15-16.

[2]- الجوهري، الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، ج1، 1990، ص67.

[3]- محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ج30، ص 620.

[4]- محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000، ص694.

[5]- النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تح محمد الطاهر بن عاشور، الشركة التونسية للتوزيع والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976، ص 87.

5-1-2- اصطلاحاً:

هي من المصطلحات الموجودة في حقل التعليمية، وهي كما عرفها جيلي بأنها نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح.[1]

ففي نظره هم معارف لكنها لن تسمو لدرجة الكفاءة إلا إذا كانت منظمة، يمكن بفضل نظامها معرفة المشكل وبلوغ الحل.

والكفاءة في التدريس هي:تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مُجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية، والمقدرة هي ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء كانت عقلية أو حركية.....، وقد تكون فطرية كالذكاء أو مكتسبة بالتعليم والتعلم والتدريب.[2]

وإن اختلفت هذه التعاريف في الصياغة إلا أنها لم تبتعد عن عد الكفاءة قدرةً أو مهارة يمتلكها الفرد، يوظفها في اكتسابه لبعض الأمور، أو بلوغ بعض الأهداف.

5-2- تعريف المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات هي: طريقة في إعداد الدُّروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال:[3]

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

فالمقاربة بالأهداف هي مقاربة أساسها أهداف مُعلن عنها في صيغة كفاءات، ويعتبر هذا المنهج التربوي حديثاً إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ فمسعى هذه المقارنة إذن هو توحيد رؤية التعليم والتعلم من حيث تحقيق أهداف مُصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر (الكفاءة) في نهاية مرحلة تعليم ما.

---

[1]- يُنظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1،

[2]- يُنظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية – المفهوم، التدريب، الأداء -، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن، ط1، 2003، ص27.

[3]- يُنظر: عبدالرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دط، 2008، ص302.

ومختصر هذه التعريفات الخاصة ببيداغوجيا الكفاءات هو وضع أهداف مسطرة مُسبقا يسعى المعلم لبلوغها مع المتعلمين خلال وحدة معينة أو برنامج معين، ويُقاس النجاح بمدى تحقيق هذه الأهداف.

3-5- الخلفية النظرية للتدريس بالكفاءات:

تعود الأصول النظرية للتدريس بالكفاءات إلى علوم ونظريات عدة نذكر منها ما يلي:

5-3-1- علم النفس الفارقي:

يأخذ التدريس بالكفاءات فكرة وجوده من علم النفس الفارقي هذه الفكرة التي وقفت على الفروق الفردية للأشخاص، فالناس لا يتشابهون أبداً، وتبعاً لهذا فإن لكل متعلم خبرته وتجربته وقدرته الخاصة، فهو بهذا يحتاج إلى استراتيجية خاصة به في التعليم، فكان ذلك سبباً في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلّمات تبعا لحاجات واستراتيجية كل فرد.[1]

فمراعاة الفروق الفردية والتي تعد أساساً يقوم عليه التدريس بالكفاءات منبعه علم النفس الفارقي، والذي يبحث في الفوارق الفردية التي تميز كل فرد عن باقي عناصر المجموعة.

5-3-2- المذهب النفعي:

من أبرز رواد هذا المذهب العالم الأمريكي جون ذيوي، والذي يرى أن الإنسان–بجسمه ونفسه- وحدة تسعى باستمرار إلى التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويعمل على إخضاعها لحاجاته.[2]حيث ركز ديوي على المتعلم حيث جعله محور العملية التعليمية، فالهدف في نظره من التعليم هو تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل المشكلاته، ويُطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغير، فالفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف إشكالي، حيث أن الطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها؛ وعلى هذا الأساس أصبح أسلوب حل المشكلات هو أحسن أساليب التعلم التي تكسب المتعلم الفكر المنطقي.[3]

ويُعد هذا المذهب أساساً يقوم عليه التدريس بالكاءات، إذ أن شعور المتعلم بحاجته للتعلم يُكوّن في داخله رغبة ودافعية نحو البحث ليصل إلى الهدف المنشود.

5-3-3- المدرسة البنائية:

[1]- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012، ص33.

[2]- يُنظر: حداد توفيق وآدم محمد سلامة، التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997، ص75.

[3]- يُنظر: عفيفي محمد الهادي، أحمد سعد مرسي، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص125.

نشأت هذه المدرسة كرد فعل على النظرية السلوكية التي حصرت التعلم في مبدأ المثير والاستجابة، ومن أشهر أعلامها جان بياجيه، الذي توصل إلى أن سلوك الفرد لا ينتج عن الملاحظة البسيطة للمحيط كما ظن السلوكيون، وبدون الممارسة التي تساعد على البناء المعرفي، إنما ينتج عن البنية المعرفية في كل مرحلة من مراحل نموه.[1]

وتحدث بياجيه عن وجهة نظر المعرفة التي تؤكد العلاقة التبعية المتبادلة، والتي لا يمكن اختزالها بين التجربة والعقل، ذلك أن النسبة الفيزيولوجية تستمر كذلك وفق مذهب العلاقة التبعية المتبادلة بين الفرد والموضوع، وبين الاستيعاب للموضوع من طرف الفرد وملاءمة هذا مع ذاك.[2]

فالمبادئ التي قامت عليها هذه النظرية تعد ركيزة للتدريس بالكفاءة، إذ أن العلاقة القائمة بين المتعلم والمادة التعليمية تُعد حافزاً للمتعلم ويزرع بداخله الرغبة في حب التعلم.

5-3-4- النظرية التوليدية التحويلية:

تم تبنّي هذه النظرية بعد ما تبين للباحثين في مجال علوم التربية محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يُجزئُ فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين العناصر والتنمية الشاملة لشخصية المتعلم، وتقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشط، وأن بناء المعارف يتم استناداً إلى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العملية التعليمية، ويبني المعرفة اعتماداً على ذاته فقط، يلاحظ وينتقي ويصيغ الفرضيات، يحلل ويتخذ القرارات ويستنتج، ويدمج تعلُّماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعليمات اللاحقة.[3]

فنظرة النظرية التوليدية التحويلية للتعلم على أنه عملية نشطة، تقوم على السعي لبلوغ مكتسبات جديدة بناء على مكتسبات سابقة، ولذا اعتمد التدريس بالكفاءة على مراعاة المكتسبات القبلية.

---

[1]- يُنظر: بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، مذكرة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة تيزي وزو، 2006، ص49.

[2]- يُنظر: جونابير فليب، نحو فهم عميق للكفايات، تر: غريب عبدالكريم والخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، ط1، 2005،ص17.

[3]- يُنظر: محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي،ص34.

5-3- مزايا المقاربة بالكفاءات:

يمتاز التدريس بهذه المقاربة بما يلي:[1]

- **تحفيز المتعلمين (المتكونين):** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، توليد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.
- **تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات:** الميول والسلوكيات الجديدة تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) والنفسية – الحركية وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.
- **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.
- اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل تكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

5-4- الانتقادات التي وجهت للتدريس بالكفاءات:

يُجمِعُ الدارسون على أنّ التدريس بالكفاءات أكثر تطرو، وظهر ذلك في النتائج المُتحققة في العملية التعليمية التعلمية لكن ما من مقاربة إلا ولها نقائص وثغرات تؤخذُ عليها ولعل مما يُعاب على هذه المقاربة ما يلي:[2]

- أنها ألغت جميع السندات التي تمكن من العمل الفردي.
- أنها قامت بتجزئة النشاطات ما يستلزم تجزئة الوقت، فيصير الوقت بذلك غير كافٍ.
- أنها ركزت على نشاط التلميذ وهذا النشاط لا يتلاءم مع اكتظاظ الأقسام واختلاف مستويات التلاميذ نظراً لغياب المعالجة البيداغوجية.

[1]- يُنظر حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، جامعة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، ص5.

[2]- اللجنة الوطنية للمنهاج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، دط، 2009، ص11.

وتبقى هذه العيوب مجرد وجهة نظر إذ أن اعتماد المقاربة بالكفاءات يحتاج إلى توفير جو ملائم داخل الفصول، كتوفير الوقت الكافي للوحدات، وكذا أن يكون عدد التلاميذ داخل الاقسام قليلاً ليتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

5-4- دواعي اعتماد التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

نظراً للانفجار المعرفي الذي يشهده العالم جراء التطور السريع والمستمر في جميع المجالات تتطلع الدول للاستفادة من تلك المعطيات تصنع الرقي والازدهار الحضاري بحيث يتم اختيار ما يناسب ويلائم حاجات الفرد التي هي جزء لايتجزأ من حاجات مجتمعه، وتتلخص هذه الدواعي في:[1]

- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.
- ضرورة الاستجابة لطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضم المتعلم في محور الاهتمام.
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح أو تكافؤ الفرص للجميع.
- ضرورة تقديم تعليمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟
- اعتماد بيداغوجيا يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون.

وعليه فهذا التوجه الجديد ينبغي بل يجب على المربيين بمختلف أسلاكهم الاطلاع عليه وفهمه بوعي تام، لذلك كان من الواجب علينا كمشرفين أن نبدأ بهذا المحور حتى نُزيل الحيرة التي صارت تسكن أغلب المدرسين المُقبلين على العمل بها وفق عملية الإصلاح الجارية حاليا في الجزائر.

ويرى بلمرسلي أن اعتماد التدريس بالكفاءات قائم على أساسين هما:[2]

أ- الأساس البيداغوجي:

01-[1]- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، دط.

ص90.

[2]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربي الوطنية، الجزائر، دون معلومات، ص5.

1-تفعيل المواد التعليمية في المدرسة و الحياة.

2-الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

3-التخفيف من محتويات المواد المدرسية.

4-جعلُ المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه.

5-السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.

ب- الأساس الحضاري:

1-تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية وتنوعها بدل منطق وحدانية المادة.

2-النظر إلى الحياة من منظور نفعي و علمي.

3-مطلب التنافس والمردود الذي فرضته الشركات و المصانع.

4-ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع.

خلاصة المدخل:

من خلال ما سبق نلاحظ أن كل من المقاربتين (بالأهداف أو الكفاءات) هي سبل سعى القائمون على تأسيسها للبلوغ بالتعليم إلى أوج عطائه بتحقيق نتائج جيدة، وكليهما قام على أساس نظري، فالمُقاربة بالأهداف كما اسلفنا الذكر قامت علت على أُسس النظرية السلوكية التي ترى أن كل ما يصدر عن الإنسان ما هو إلا استجابة لمثير، ولم تستثن من ذلك حتى اللغة، وكما أثبتت هذه المُقاربة وجودها بما حققته من نتائج بسبب ما حظت به من إيجابيات كانت لها سلبيات. وهو ما دفع المُهتمين بهذا الجانب في التفكير لاستبدالها، فكانت المُقاربة بالكفاءات هي البديل، فهذه الأخيرة هي أيضا قامت على أساس نظري، حاول أصحابه مراعاة عدة جوانب لسد الخلل الذي وقع فيه سابقوهم، فاعتمدت هذه الكفاءة على العقل وما ينتج عنه من تفكير وإبداع، ورغم ما حظيت به هذه المُقاربة من قبول لما حققته من نتائج إلا أنها تبقى ككل إبداع إنساني يشوبه النقص، ويتجلى ذلك فيما وُجه لهذه المُقاربة من نقد.

الفصل الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه

المبحث الأول: مفاهيم في تعليم اللغة العربية وتعلمها

المبحث الثاني: المهارات اللغوية

المبحث الثالث: طرائق التدريس وطريقة حل المشكلات

الفصل لأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه

نتناول في هذا الفصل المصطلحات المشكلة للدراسة، في ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأول: مفاهيم في تعليم اللغة العربية وتعلمها

أولا: بين التعليم والتعلم والتدريس:

التعليم والتعلم والتدريس مُصطلحات تتداخل في أذهان الكثيرين ومن أجل إجلاء الُّلبس عن هذه المُصطلحات بداية سنقف على تعريف التعليم، ثم بيان أنواعه، وبعدها سنُعرّف التّعلّم، ونُوضّح الفرق بينه وبين التعليم، وسنحاول تقريب معنى التدريس، ثم العلاقة بينه وبين التعليم.

1-التعليم:

ارتبط التعليم بجميع جوانب حياة الإنسان سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو غيرها، فالتعليم هو تلك الوسيلة التي تنتجها الشعوب والمجتمعات لتضمن بقاءها واستمرارها، فهو الذي يمكِّن الفرد من التعامل مع المواقف الاجتماعية بصفة عامة.

1-1-مفهوم التعليم:

اختلف الباحثون في ضبط مفهوم موحد للتعليم، فالكل عرفه على حسب تخصصه ومن وجهة نظره، وهنا سنقف على بعض التعريفات التي وضعها المتخصصون في المجال للتعليم ونذكر منها:

عرفه محمد حمدان في معجم مصطلحات التربية والتعليم على أنه: العملية التي يمد فيها المعلم بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجاز الطالب لمدى تحقيق الأهداف التعليمية.[1]

والقارئ لهذا التعريف يلاحظ أن محمد حمدان ركز فيه على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية التعلمية ألا وهو المعلم، وذلك لمحوريته في هذه العملية فهو صاحب الإعداد والتحضير وهو صاحب التوجيه والإرشاد، وما من عمل يقوم به المتعلم إلا ويتحمل المعلم مسؤوليته، ومن هذا قام هذا التعريف على المعلم وأهمل باقي العناصر التعليمية.

[1]- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط5، 2006، عمان، الأردن، ص125.

بينما أحمد محمد عبدالخالق يرى أن التعليم هو" عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها."[1]

حيث ركّز عبدالخالق في تعريفه للتعليم على كيفية أداء هذه العملية وما يتطلب استحضاره لها من إدراك وتذكر وتوفير، وأهمل باقي الجوانب ، كالبيئة التي تجري فيها هذه العملية ، وكذا العناصر الأساسية لها كالمعلم والمتعلم.

ويرى حارث عبودي أن التعليم:" هو مهمة ذات إطار طبقاً لآليات واستراتيجيات مختارة وبمشاركة فاعلة من الدارسين وما ينتج عن هذه العملية هو ما نسميه بالتعليم، ولا تُطلق مفردة التعليم على النشاط المحصور داخل المؤسسة التعليمية فحسب."[2]

فتعريف حارث عبودي للتعليم ركز على جانبين هما:

- الجانب الأول تمثل في الطريقة أو الاستراتيجية التي يعتمدها المعلم من أجل إنجاز عملية التعليم وربط ذلك بمدى تفاعل الدارسين مع هذه الاستراتيجية.
- أما الجانب الثاني الذي ركز عليه عبودي في تعريفه للتعليم تمثل في عمومية الفضاء الذي تتم فيه هذه العملية، ففي نظره أن التعليم لا يُلقى على ما يتم داخل المدارس والجامعات، بل يتعداها لغيرها من الفضاءات.

ويرى سعيد اسماعيل علي في تعريفه للتعليم أنه: ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محددة، ويتم في مكان مخصص لهذه المهمة، ويقوم به فرد من العاملين الذين تم إعدادهم ليتفرغوا ويتخصّصوا للقيام بهذه المهمة بمستويات ومراحل مختلفة، ولابد أن تنتهي باختبار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيداً.[3]

أشار سعيد اسماعيل في تعريفه لبعض عناصر العملية التعليمية حيث ذكر مدى ارتباط التعليم بالتربية مبينا بذلك البيئة التي يحدث فيها، ونوه إلى الأفراد الذين يُسند إليهم أداء هذه المهمة، وما يجب أن يتوفر فيهم من خصائص، وما يجب أن يتلقوه من إعداد، كإشارة منه إلى تكوين المعلمين،

[1]- أحمد محمد عبدالخالق، مبادئ التعليم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001، ص17.

[2]- يُنظر: حارث عبودي، نرجس حمدي، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2009، عمان، الأردن، ص58.

[3]- يُنظر: سعيد اسماعيل علي، أصول التربية العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2001، عمان، الأردن، ص32.

واشترط لذلك بيئة خاصة كالمدرسة وغيرها، فهو في نظره لا يسمى التعليم تعليما إلا إذا كان في المؤسسات الموضوعة لذلك، وجعل ختام تعريفه أن يكون ختام هذه العملية اختباراً، يتم من خلاله معرفة مدى استيعاب التلاميذ للمادة العلمية ليكون تعريف سعد اسماعيل أكثر وضوحا وشمولية من سابقيه.

1-2-أنواع التعليم:

اختلفت تصنيفات التعليم ومسميات هذه الأصناف على حسب عوامل عدة، وذلك في أي مجتمع من المجتمعات، فمنها ما هو اجتماعي أو اقتصادياً وعقائدي.....ولعل أشهر الأنواع هي:[1]

1-2-1- التعليم العام :

وهو التعليم الموجود في المدارس باختلاف مستوياتها، وما يتبع ذلك من تعليم عالي.

1-2-2- التعليم المهني:

هو التعليم الذي يؤهل صاحبه لممارسة مهنة معينة تحتاج إلى قدرة فنية محددة منها: الدراسات التجارية والزراعية والهندسية ....الخ.

وهو ما تقوم به مؤسسات التمهين، إذ تُتوج هذه العملية بشهادة تُخوّل لحاملها ممارسة بعض النشاطات.

1-2-3- التعليم الحرفي:

وهو التعليم الذي يراد به تمكين المتعلم من ممارسة حرفة معينة كصناعة الغزل أو النجارة أو صيانة الأجهزة وغيرها من الحرف التي يسعى هذا النوع من التعليم التأهيل لها.

وهو وما يتم في الورشات وفي مؤسسات التكوين، حيث يقوم الدارس من خلال هذا النوع من التعليم بممارسة هذه الحرفة، ليتحول من متعلم إلى متمرس يتقن هذه الحرفة ويمكنه هو بدوره تكوين غيره.

وصنف رضا مسعد العليم إلى أنواع ثلاثة معتمدا بذلك أساسا آخر في التصنيف وهي:[2]

[1]- نعيم جعنيني، عبدالله الرشدان، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، عمان، الأردن، ص267.

[2]- رضا مسعد السعيد، استراتيجية التدريس الإبداعي الفرقة الثالثة رياضة عامة، دون معلومات، 2003، ص16.

أ- التعليم التنافسي:

هو أحد أوجه التعليم المتمركزة حول المادة الدراسية ويكون موقف التلميذ فيه سلبيا ويكون المعلم المصدر الرئيسي للتعلم، حيث يقوم بإلقاء المعلومات على أسماع التلاميذ، ويكون التقويم معياري المحك، وقد وجهت لهذا النوع من التعليم انتقادات عدة.

ب-التعليم الفردي:

يتمثل في استقلال التلاميذ في عملهم عن بعضهم معتمدين على أنفسهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم، حيث تُثار دافعية التلميذ لإنجاز مهامه في ضوء قدراته الخاصة،ودور المعلم هنا يتلخص في ترتيب الصف بشكل يجنب التلاميذ تشتت الانتباه، كما يُزود التلاميذ بأدواتهم، ويمكن مراجعة المعلم عند الضرورة.

ج- التعليم التعاوني:

يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم على الفاعلية العالية للتعليم التعاوني لأنه يزيد من فاعلية الطلاب وقدرتهم على التفكير الناقد، فمن خلال التأكيد على عمل الفريق يقدم خطوة أبعد من خلال أخذ العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في الاعتبار واستِدامة هذه العلاقات في تحفيز المتعلم.

وتبقى هذه التصنيفات نسبية ولا تأخذ صفة الثبات والإجماع عليها، إذ تختلف باختلاف وجهات نظر الباحثين.

2-التعلم:

2-1-مفهوم التعلم:

لقد نال مصطلح التعلم نصيبا وافراً من التفصيل والتأصيل، سواءٌ في مجال علوم التربية أو مجال علم النفس التربوي، وتمخض عن ذلك تعدد تعريفاته التي لم تختلف في مضمونها وإن اختلفت في ألفاظها.

فقد عرفه آرثرجيتس بأنه: "عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه، وهذا يأخذ دائما شكل حل المشكلات."[1]

من هذا التعريف نرى أن آرثرجيتس حصر التعلم في اكتساب الطرق فحسب، ففي نظره أن اكتساب الطرق يُخول للإنسان تسهيل حل المشكلات التي تواجهه.

ويرى محمد فياض "أن التعلم تغيير في السلوك ثابت نسبياً، وهو ناتج عن التدريب، والتعلم يكون تعلما حينما لا يكون ناتجاً بفعل عوامل مثل النمو أو النضج...."[2]

فمحمد فياض يرى أن التّعلم هو تغير في السلوك يرجع إلى الخبرة والممارسة والتدريب .

ويرى أحمد حساني أن التعلم " عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يُقدَّم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، أو ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار."[3]

من تعريف أحمد حساني نستنتج أن التعلم عملية اشتراكية بين المعلم والمتعلم، حيث عدها نتاج ما يقدمه العلم وما يصل إليه المتعلم بمفرده.

2-2-الفرق بين التعليم والتعلم:

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نحدّد الفرق بين التّعلّم والتعليم فيما يلي.

- التّعلّم هو عمل يقوم به شخص بمفرده أي أن يطلب علما من اشخاص متعلمين.
- التعلم ليس محصورا بمدّة معينة.
- التّعلّم ليس مبنياً على منهج محدّد.
- التعليم لا يكون إلا بين شخصين على الأقل أحدهما مفيد والآخر مستفيد.
- يعتمد التعليم على طريقة معينة ومنهج محدّد يلتزم به.

[1]- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1996، ص30.

[2]- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، إدارة الصف والمخرجات التربوية، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط ،1عمان، الأردن،2012، ص371.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص139.

- التعليم محصور بمدة زمنية محددة تتمثل في مراحل التعليم.
- التعليم يكون في مراكز معينة كالمدارس والمعاهد ودور الحضانة والجامعات.

3- التدريس

3-1-مفهوم التدريس:

3-1-1- لغة:

تعدّدت معاني الفعل درس في المعاجم العربية لشساعة اللغة، ولعل أقرب هذه المعاني لهذا المصطلح في مجال بحثنا، ما جاء في لسان العرب لابن منظور:" قال تعالى: "وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ." الانعام الآية 105، درست قرأت كتب أهل الكتاب، ودارست ذاكرت، ...ودرستُ الكتاب أدرسه درساً أي ذللتهُ بكثرة القراءة حتى خفَّ حفظهُ عليَّ، ومن ذلك قال كعب بن زهير:

وفي الحِلمِ إذهانٌ، وفي العَفوِ دُرْسَةٌ وفي الصِّدقِ مَنجاةٌ منَ الشَّرِّ فاصدُقِ[1]

وسُمي إدريس عليه السلام، لكثرة دراسته كلام الله تعالى، واسمه أخنوخ."[2]

فالدراسة مما سبق هي القراءة لغرض الحفظ و الفهم.

3-1-2- اصطلاحا:

لم يتفق أهل الاختصاص على مفهوم مشترك للتدريس بل اختلفت رُآهم له باختلاف زوايا نظرهم له والمُستندة إلى النظريات والمناهج التربوية المُعتمدة عندهم، فهو عندهم من المشترك اللفظي، وسنقف على أهم المفاهيم التي حاولت تذليل معنى التدريس وإزالة الُلبس عن معناه.

فالتدريس من المنظور التقليدي: "هو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم، للمتعلم داخل الفصل الدراسي."[3]

ولعل في هذا التعريف إشارة لطرق التدريس التقليدية ومكان ممارستها.

---

[1]- غير أنها وردت في الديوان **دربة** محل درسة في نهاية صدر البيت، زهير بن أبي سلمى، شرح علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بروت، لبنان، ط1، 1988، ص 72.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ط1، دت، القاهرة، ص 1360.

[3]- سُهيلة مُحسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 16.

أما في المنظور الحديث، فالتدريس مربوط بالعملية التواصلية بين المعلم والمُتعلم، ويتم التركيز فيه على التلميذ للانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو التعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المُدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال الآراء ووجهات النظر وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعليم."[1]

أما علي راشد فيرى أن التدريس يتمثل في نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة وهذا نظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة،وهي المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي.[2]

فالمتمعن في هذه التعريفات لا يجدها تختلف اختلافا جذريا عن معني التعليم، فهي في كل الأحوال تعتمد على نشاط مشترك بين المعلم والمتعلم، بُغية تحقيق أهداف تربوية محددة مسبقاً.

3-2-العلاقة بين التدريس والتعليم:

العلاقة بينهما جد وثيقة فالتدريس وسيط يهدف إلى تحقيق التعلم، فالهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم، إذ ينبغي أن تضمن أحداث التدريس علاقة مناسبة وثيقة عما يحدث داخل المتعلم، عند حدوث التعلم لذلك لا بدمن أن توضع في الاعتبار الخصائص المرغوبة في الأحداث التدريسية التي تسهم في عمليات التعلم لدى الطلبة.

ويرى كيجوبرلاينر أن نظرية التدريس أعم من نظرية التعلم إذ إن نظرية التعلم تُعالج الطرائق والأساليب التي يتعلم من خلالها الطالب. في حين تعالج نظريات التدريس الطريق التي يستخدمها المدرس ليُحدث التغيير أو التعديل في سلوكه، ويُضيفان أن نظريات التعلم لا تُقدم حلولا للمشاكل والقضايا التي يواجهها المدرس في غرفة الصف، ويقترحان استبدال نظريات التعلم بنظريات التدريس.[3]

[1]- يُنظر سعاد عبدالكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص39.

[2]- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربيوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1993، ص 67.

[3]- يُنظر وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، 2005، عمان، الاردن، ص 83.

وخلاصة القول أن التعليم هو تلك العملية المنظمة التي تقوم على مجهود عقلي، تختلف تصنيفاته باختلاف التخصصات الدارسة له، فمنه ما هو عام يشمل كل المجالات ، ومنه ما هو مُتخصص كالمهني والحرفي، ومنه ما هو فردي يقوم على مجهود الفرد بذاته بخلاف ما هو تنافسي أو تعاوني.

بينما التعلم هو اكتساب لسلوك أو تغير على مستوى السلوك، يقوم به الفرد، وتلك هي الميزة التي تُميّز التعليم عن التعلم، إذ التعليم مبني على ما يقوم به المُعلم مع المُتعلم بينما التّعلُّم يقوم على المجهود الفردي للمتعلم، أما التدريس فهو عملية مُنظّمة تقوم على أسس ثلاثة ألا وهي المُعلّم والمُتعلّم والمنهاج الدراسي، وتلتقي المُصطلحات الثلاثة في كونها سبل لتحقيق المعرفة لدى التلميذ، وذاك هو الغرض الأسمى من العملية التعليمية التعلّمية.

ثانياً- مُشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية:

1-مفهوم اللغة العربية:

1-1-مفهوم اللغة:

1-1-1-لغة:

يطلق لفظ اللّغة في العربية على اللّسان والنّطق معا، فقد جاء في لسان العرب في مادة (ل غ و) «اللّغة اللّسن، وأصلها لغوة فحذفوا واوها وجمعوها على لغات، كما جمعت على لغوات، واللّغوة النّطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها».[1]

وهذا شأن المعجم الوسيط في تعريفه للّغة فاللغة فيه: من لغا في القول واللغو: أي أخطأ، وقال باطلا. ويُقال: لغا فلان لغوا: أي أخطأ، وقال باطل. ويقال: ألغى القانون. ويُقال: ألغى من العدد كذا: أسقطه. واللغا: مالا يُعتد به. يُقال: تكلم باللغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم.[2]

و لفظ اللّغة لم يرد في القرآن الكريم، وإنما عُبّر عنه باللّسان، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالاَرْضِ وَاختِلَاف أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ﴾ سورة الروم ، الآية 22

[1] - ابن منظور، لسان العرب،ص4050.

[2] ينظر إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، اسطنبول، مادة لغا، ص138.

جاء في تفسير ابن كثير:«﴿وَاختِلَافِ أَلْسِنَتِكُمْ﴾؛ يعني اللّغات، فهؤلاء بلغة العرب، وهؤلاء تترٌ لهم لغة أخرى، وهؤلاء روم، ....وهؤلاء أكراد، إلى غير ذلك ممّا لا يعلمه إلا الله من لغات البشر»[1]

ووردت بنفس المعنى في قوله تعالى:﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ.﴾ النحل، الآية 103.

1-1-2-اصطلاحا:

تعددت التعاريف التي حاولت تقريب مفهوم اللغة وتوضيح معنى هذا المصطلح، واختلفت في الألفاظ المُستعملة لتبسيط هذا المعنى سواء ذلك عند القُدامى أو المُحدثين من أهل الاختصاص ولعل من أشهر هذه التعارف ما يلي:

ا- فهوم اللغة عند العلماء القدامى: ومنها

- **ابن جني:** عرف اللغة بقوله: «أما حدها فهي أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم. »[2]

فأشار ابن جني في تعريفه هذا للّغة إلى أصل اللّغة ومكوّناتها، فاللّغة عنده قبل أن تكون لغة هي أصوات، وذكر بعد ذلك أهم أغراض اللّغة ألا وهو التّعبير، سواء كان عن المشاعر أو الأفكار أو الأحاسيس.

- **ابن خلدون:** عرف اللغة على أنّها « عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة مستقرّة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كل أمّة حسب اصطلاحاتها.»[3]

اعتبر ابن خلدون اللّغة وسيلة للتّعبير و الإبانة عن المقصود، وأشار إلى الوسيلة المستعملة في إنتاجها ألا وهي اللّسان، وبين منهجه حول نشأة اللّغة، حيث أشار لكونها تواضع واصطلاح بين أفراد الأمة، فهو بذلك من أنصار نظرية الاصطلاح فيما يتعلق بنظريات نشأة اللغة.

---

1 - ابن كثير، تفسير القرءآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد السّلامة، دار طيّبة للنّشر، السّعودية، الرّياض، ط1، 1997،ج6، ص309.

[2] - ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، ج1، ص34.

[3] - عبدالرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، (دط)، 1961، ص1056.

- **ابن تيمية:** عرف ابن تيمية اللغة بأنها:" أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم".[1]

فاللغة من منظور القدامى أداة للتواصل، ووسيلة للتعبير عن الرغبات والعواطف، مع الإشارة إلى ماهيتها وأهميتها.

ب- مفهوم اللغة عند العلماء المُحدثين:

لم يختلف المحدثون في تعريفهم للغة اختلافاً كبيراً لذا سنقتصر على تعريف ديسوسير لها والذي عدّها: "أنها نتاجٌ اجتماعيٌّ لملَكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبنَّاها مجتمعٌ ما؛ ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملَكة."[2]

فهو بذلك يوافق ابن خلدون في رأيه إذ عدّ اللغة نِتاج اصطلاح اجتماعي فهي بذلك ليست توقيفية ولا نتاج محاكاة للطبيعة.

وتعريف إبراهيم أنيس والذي يرى أن اللغة عبارة عن: " نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض."[3]

فقوله كونها نظاما عرفيا يستغلها الناس يبين دعمه ايضا لمذهب القائلين باصطلاح اللغة، وحصر الغرض منها في التواصل بين أفراد المجتمع.

2--مفهوم العربية:

2-1-لغة:

جاء في لسان العرب: "العُربُ والعَرَبُ: جيل من الناس معروف، خلاف العجم، وهُما واحد، مثل العُجْمِ والعَجَمِ، مُؤنّثٌ، وتصغيره بغير هاء نادر. الجوهري: العُرَيْبُ تصغير العَرَبِ؛....والأعرابي: البدوي؛

---

[1]- عبدالسلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل اسلامي وموضوعات مختارة، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ماليزية، دط، 2006، ص80.

2 فردينان دي سوسير، علم اللغة العام ، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، دظ، 1985،ص27.

3 إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر.ط1، 1970 ص11.

وهم الأعراب، والأعاريب: جمع الأعراب. وقيل: ليس الأعرابُ جمعاً لعربٍ، كما كان الأنباط جمعاً لنبطٍ، وإنما العرب اسم جنس والنسب إلى الأعراب أعرابيٌ... والعربية: هي هذه اللغة."[1]

فالعربية مما سبق هي لغة العرب وسمّيت بذلك لفصاحتها، كما يُقال لمن لم يُفهم كلامه: أعربْ بمعنى أفصحْ.

وجاء في القرآن الكريم: ﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ الشعراء الآية 195.

ورد في تفسير سيد قطب لهذه الآية بلسان عربي مبين: "أي بلسان قومه الذي يدعوهم به، ويتلو عليهم القرآن"[2].

2-2-اصطلاحا:

هي لغة الضاد، لسان أمتنا العربية الممتدة في أعماق التاريخ، واللغة ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار، أو مُجرد رموز لما يدور في الأذهان، إنما اللغة هي المتكلمون بها عقلاً و فكراً وشعوراً.[3]

ومن هذا المنظور نلمس أن اللغة لا تتوقف عند كونها وسيلة للتواصل بين افراد المجتمع بل تتعداه لأن تكون هوية أو ذاتاً للناطقين بها.

واللغة العربية هي "إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية. واستطاعة اللغة العربية أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللّغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصّخور هنا وهناك."[4]

مُشكلات تعلّم وتعليم اللغة العربية:

يواجه تعليم وتعلم اللغة العربية عوائق عدة، تتعلق إما بالمعلم أو بالمتعلم أو حتى بالمادة العلمية أحيانا، وتبقى هذه المشكلات كعقبات تقف في طريق تحقيق الهدف المُبتغى من العملية التعليمية

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة عرب، ص2863.

[2]- سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، ط32، 2003، القاهرة، ج3، ص2617.

[3]- يُنظر: عبدالله سويد وآخرون، اللغة العربية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا، دار الكتاب الوطنية، مطابع الوحدة العربية الزاوية، دون معلومات، ص9.

[4]- كارم السيد غنيم ، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص10.

التعلمية، وتتجلى هذه المشكلات في الضعف الذي يعانيه التلاميذ في تحقيق الأهداف اللغوية المرجو بلوغها، ويعزي البعض هذا إلى عوامل متعددة منها:

ا - **صعوبة مادّة القواعد:** وتتمثّل هذه الصّعوبة في:[1]

1- كثرة القواعد والأوجه الإعرابيّة، والشّواهد والنّوادر والشّواذ، فيقع التّلاميذ في متاهات نظراً لتعدّدها وانقسامها.

2- انفصال هذه القواعد عن تأدية المعاني الّتي يحتاج إليها التّلاميذ، بل يُقتصر في تدريسها على تعريف التّلاميذ بقيمتها الشّكليّة في بناء الكلمة أو ضبط آخرها.

3- وجود بُعد بين هذا العلم وأساليب الحياة اليوميّة.

4- ما يتّصف به هذا العلم من تجريد، وتعليل، وتعميم، واعتماد على المنطق والتّحليل الفلسفيّ للّغة.

5- فقدان الدّافع لتعلّم القواعد لدى التّلاميذ؛ فكثير من النّماذج الّتي تُقدّم لا علاقة لها باهتمام التّلميذ وميوله .

6- اختيار القواعد الّتي تُدرّس لتلاميذ المدارس العامة من كتب علماء العربيّة القدامى، ما يُسهم في نفور التّلاميذ منها، لأنّها بعيدة عن تفكيرهم.

ويبقى السبب الرئيس في كون ما أشرنا إليه من صعوبات سببا في اتقان اللغة العربية هو من ميل المجتمعات العربية عن استخدام لغتهم الفصيحة في جميع مجالات حياتهم

ب- **بعض الثغرات في أسس العملية التّربويّة:**

1- المنهاج:

يعرّف الباحثون المنهاج "كونه مخططاً يشمل كلّ الأعمال والخبرات والمساعي الّتي تستخدمها المدرسة والمعلّمون في ضبط التّعليم وتوجيهه لأجل بلوغ الأهداف التّربويّة المعيّنة"[2].

وهذا المُخطط لا يوضع اعتباطاً وإنما مراعاةً لحاجة المتعلم، ومجتمعه، " فإذا كانت هذه المناهج بعيدة عن اهتمامات المتعلّمين، ولا توافق نموّهم العقليّ والنّفسيّ والعاطفيّ، فإنّها تُعدّ عامل تنفير من تعلّم اللّغة، ولعل من أهم ما يؤخذ على المناهج ما يلي:[3]

- اعتمادها التجريد ونأيها عن الجانب العملي لقواعد اللغة
- إدراج مسائل جد عميقة ومتخصّصة لا تتماشى ومستوى التلميذ في المراحل المبرمجة فيها.
- عدم التوافق بين المادة العلمية والوقت المحدد لها، ما يؤثر سلبا على تحقيق الاهداف المرجوة من هذه العملية.

[1] يُنظر حسين سليمان : تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، دار المعارف ، مصر، ط 1، 1969 ص 264. 265.

[2] غالب حنّا، مواد وطرائق التّعليم في التّربيّة المتجدّدة ، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، ط2، 1966 ، ص238.

[3] السّيّد محمود ، في قضايا اللّغة التّربويّة، وكالة المطبوعات، الكويت، د ط، د ت ، ص 19.

2- الكتب المدرسيّة:

ويُعرَّف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة ، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ ، نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا.[1]

فالكتاب المدرسيّ هو الوسيلة الّتي يستخدمها التّلميذ، متى ما كان مُراعيا لضوابط الطباعة من وضوح الخط، غنياً بوسائل الإيضاح والتشويق، ومحتواه يتماشى ومستوى التلميذ، وغير بعيد ما يعيشه في حياته، أثمر ذلك زيادة رغبة التلميذ في حب لغته وتيسير تعلمها، وإذا كان الكتاب عكس ذلك كان سببا في صعوبة تعلم اللغة.

3- طرائق التّعليم:

لطريقة التّعليم أهمية بالغة في سير العملية التّربويّة، والطّريقة الصّحيحة الملائمة لطبيعة التّلاميذ، ومستواهم تتغلّب على صعوبة المادة وجفافها، وإذا كانت" الطّريقة المستخدمة في عرض القواعد وتدريسها مستفيدة من قوانين التعلّم، وتُبنى على نظريات تعلّم النّفس، ومراحل النّمو والنّضج العقليّ، ونتائج الدّراسات الحديثة، وتُعنى بالفروق الفرديّة بين تلاميذ الصّفّ الواحد"[2]، فإنّ نتائجها جيّدة، وإلاّ كانت طريقة التّعليم من معوّقات فهم المادة ، ومنفرّة للتّلميذ.

ورفض الباحثون الطّريقة الّتي تعتمد التّلقين والحفظ أساساً في التّعلّم لما لها من آثار سلبيّة؛ إنّ ما يحفظه التّلميذ من دون فهم لا يبقى بالذّاكرة، ولا يسهل استرجاعه؛ والاسترجاع "يتطلّب من الشّخص أن يتذكّر ما سبق أن تعلّمه، وذلك عن طريق استدعاء الاستجابات الصّحيحة".[3]

4 - تأثير المعلّمين:

يرتبط تدنّي المستوى في اللّغة بمعلّمي المواد الأخرى؛ يرى البعض أنّ معلّمي المواد الأخرى هم معلّمو لُغة من خلال تمسّكهم والتزامهم باللّغة العربيّة الفصيحة، فيما يُقدّمونه من مفاهيم وأفكار، فتكون العربيّة الفصيحة بالنّسبة للمتعلّم هي لغة حديث، وتفكير، وحوار، ونشاط متّصل في كلّ الأوقات.[4]

وعزوف معلمي المواد الأخرى عن الحديث بالفصحى يُحدث لدى المتعلم غنفصام في العملة التعليمية لديه ويُقلل ذلك من مدى اهتمامه باللغة.

---

[1]- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، دت ، ص 37.

2- أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللّغة العربيّة، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة ، ط 5، 1986 ، ص 179.

3- مدني كسارنوف، وآخرون :التّعلّم ، تر: محمد عماد الّدين إسماعيل، دار الشّروق، بيروت، ط 3، 1989، ص 144 .

[4]- عبد الّرحيم شاكر، لغتنا العربيّة إلى أين ، التّربيّة ، مركز البحوث والمناهج بوزارة التّربيّة ، الكويت ، العدد 17 ، إبريل / نيسان 1996، ص 138.

5 -التّلاميذ:

يُعدّ العصر الحديث عصر العلوم والتّطور العلميّ والتّقنيّ، واتّجاه العديد من التّلاميذ إلى هذه العلوم ومحاولتهم الإفادة منها، والاندفاع وراء التّطور العلميّ أسهم في حثّهم على العناية القصوى بالعلوم، والرّياضيات، واللّغة الإنجليزيّة، مع تدنّي الاهتمام باللّغة العربيّة، فاللّغة الإنجليزيّة هي لغة الانطلاقة العلميّة في العصر الحديث، ودراستها والاهتمام بها يُساعد على اللّحاق بالتّطور العلميّ.[1]

فأصبحت نظرة البعض للعربية على أنها لغة خيال ووصف وجمال، وهي بعيدة عن المجال العلمي، ما جعل العديد من التلاميذ وبتأييد من أوليائهم أحيانا إلى الإهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية والتي تُعدّ لغتهم الأم.

ج- تأثير المحيط الخارجيّ:

المراد بالمحيط الخارجي هو ما يُحيط بالتلميذ وبالعملية التعليمية من ظواهر ومظاهر، وله تأثير مباشر وكبير على اللغة وتعلمها، وهذا التأثير قد يكون ايجاباً أو سلبياً، وما يهمّنا نحن هنا التأثير السلبي، والذي يكون سببا أو عايقا لتعلّم اللّغة عُموماً والعربية خُصوصاً.

ج- 1- تعدّد اللّغات واللّهجات:

تأثرت اللّغة العربيّة الفصيحة بسيطرة ما يُطلق عليه (اللّغات العاميّة)، واستمدّت اللّهجات العاميّة معظم ألفاظها وتعبيراتها من اللّغة العربيّة الفصيحة، ويسود استعمالها من عامة النّاس في حياتهم اليوميّة .وما يقوّي أثر العاميّة هو اتّساع استعمال العاميّة في البيت أو الشّارع أو من التّلفاز، واقتصار الفصحى في المدرسة مع اتّجاه معظم المعلّمين إلى استعمال العاميّة؛ ويتطلّب من المدرسة جهداً كبيراً لتُساعد التّلميذ على الانتقال من اللّهجة العاميّة إلى اللّغة العربيّة الفصيحة.[2]

ج- 2- اللّغة الأجنبيّة:

للّغة الأجنبيّة أثر في إضعاف اللّغة العربيّة، حيث يتوزّع التّلميذ بين لغتين خصوصاً إذا لم تقتصر على كونها مقرّراً من المقرّرات، وإنّما تكون لغة مشاركة للّغة الأمّ، ما "يقلّل من فرص تعلّم لغته الأولى ومن فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللّفظيّة والمعنويّة، أو من فرص استخدام هذه العناصر، ما يؤدّي إلى قلة ما يُكتسب من هذه العناصر"[3]، وقد يصعب استحضارها في الذّهن ما يُسهم في عدم قدرة التّلميذ على التّعبير بها في مواقف مختلفة.

ويكون لهذه المُشكلات وغيرها تأثير على تعليم وتعلم اللغة العربية وهذا التأثير يتفاوت

---

[1] - يُنظر عبد الرّحيم شاكر، لغتنا العربيّة إلى أين، ص 139.

[2] - صيّاح انطون، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى و طرائق تعليمها، ط 1، دار الفكر اللّبناني، بيروت، 1995، ص 139.

3- المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللّغويّة أهميتها . مصادرها، وسائل تنميتها ، عالم المعرفة ، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب ، الكويت ، عدد 212 ، آب 1996،ص 169.

من فرد لآخر باختلاف الفوارق الفردية الموجودة بين ا أشخاص، ويهر أثر ذلك في نتائج التلاميذ وفي نسبة النجاح والرسوب في المادة.

المبحث الثاني: المهارات اللغوية:

أولاً:تعريف المهارات اللغوية:

1-1- تعريف المهارة لغة:

لم يختلف علماء اللغة في تعريف المهارة اختلافاً كبيراً فهي في رأي ابن منظور والزمخشري والرازي الفيروز: ابادي مشتقة من الفعل الثلاثي " مهر" وهي التفوق والحدق في الشيء.

فقد جاء في لسان العرب لابن ونظور أن المهارة هي: "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يُوصف به السابح المُجيد، والجمع مَهَرةٌ."[1]

ويرى أبو بكر الرازي أن المهارة جمعها مهارات بالفتح : "الحدق في الشيء."[2]

وجاء في السنّة عن السيدة عائشة أنها قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق، له أجران."[3]

فالمهارة مما سبق هي التفوق والتميز في المجال أو التخصص، وهذا المفهوم للمهارة يقودنا إلى المفهوم الاصطلاحي لها وهو ليس بعيدا عما أورده أهل اللغة.

1-2- تعريف المهارة اصطلاحاً:

تعددت تعريفات المهارة ولم تختلف في مضامينها إلا قليلا، فقد عرّفها جرجس ميشال جرجس في معجم مصطلحات التربية على أنها:" تناسق تحصيلي أو عملية عقلية تبلغ درجة عالية من الكفاءة والمهارة بواسطة الممارسة والتمرين."[4]

كما عُرّفت المهارة بأنها: "الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا فالمهارة اللغوية هي الأداء اللغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماع"[5]

ويعرفها Good في قاموسه للتربية أنها تُختصر فيما يتعلمه الفرد ويقوم بآدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً، فهي تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.[6]

فمما سبق يمكن القول أن المهارة هي أداء للشيء في قمة الإتقان، يبلغه الإنسان نتيجة الممارسة والتمرين.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة مهر،. 4286.

[2]- محمد ابي بكر الرازي، مختار الصحاح، تح محمود خاطر، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، دط، 1995م، ج1، ص266.

[3]- مسلم بن الحجّاج ، صحيح مسلم، ج6، ص121.

[4]- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 2005، مادة "مهارة" ص175.

[5]- جودة أحمد سعادة، تدريس مهارة التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص45.

[6]- يُنظر رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص30.

1-3- مفهوم المهارة اللغوية:

رأينا فيما سبق أن المهارة هي أداءٌ مُتقن، فإذا تعلق هذا الأداء باللغة عُد ذلك من المهارة اللغوية. أما تعريفها فقد ظهرت عدة محاولات لتقريب معناها للأذهان، ونذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر تعريق الخوسيكي الذي يرى أنها : "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم، وعليه فإنها "أداء" وهذا الأداء إما أن يكون صوتياً أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل القراءة والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أو غير صوتي فيشمل على الاستماع والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي، ولا بد لهذا الأداء من أن يتسم بالدقة، والكفاءة فضلاً عن السرعة والسلامة اللغوية، نحواً وصرفاً، وخطاً وإملاءً."[1]

كما عُرّفت المهارة اللغوية بأنها الأداء اللغوي الذي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم.[2]

فالمهارة اللغوية مما سبق يمكن القول بأنها الدقة والبراعة والتفوق في الأداء، سواء كان هذا الأداء صوتياً (القراءة أو التعبير الشفهي)، أو غير صوتي :الاستماع والكتابة، واللغة كل متكامل، والهدف من تعلمها هو تمكين المتعلم من تحصيل المعرفة عن طريق التواصل بشتى صوره، فلا غنى للمتعلم عن واحدة من مهاراتها، ولا يتحقق الهدف من تعلم اللغة إلا باكتساب مهاراتها الأربع (مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة). ونتعرف عن هذه المهارات على النحو التالي:

ثانياً: أنواع المهارات اللغوية:

2-1-مهارة الاستماع:

2-1-1- تعريف مهارة الاستماع:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور السمع: حس الأذن.[3]

وفي التنزيل قال تعالى: ﴿ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ. ﴾ ق الآية 37.

ورد في تفسير سيد قطب للآية : "... لا بل إنه ليكفي للذكرى والاعتبار أن يكون هناك سمع يلقى إلى القصة بإنصات ووعي، فتفعل القصة فعلها في النفوس.."[4]

---

[1]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ص13.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها ، ص12.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، مادة سمع،ص 2095.

[4]- سيد قطب، في ظلال القرآن، ص3927.

وذلك هو المعنى الأقرب للمعنى الاصطلاحي.

ب- اصطلاحا:

الاستماع هو "تلقي الأصوات بقصد، وإرادة وفهم وتحليل."[1]

وهو المعنى الوارد في تفسير الآية السالفة الذكر، فالسمع لا يعد سمعا إلا إذا أُتبع بالإنصات والوعي.

والاستماع أهم مهارة يقوم عليها تعلم اللغة، إذ أن السماع هو أول مصدر من مصادر تلقي **اللغة.** فاللغة قبل أن تكون مكتوبة فهي مسموعة.

والاستماع هو تلك العملية الإنسانية الواعية المدبرة لغرض معين وهو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود وتحال فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها مما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث، والموقف الذي يجري فيه التحدث. وبذلك تكون تلك الصورة الذهنية في الدماغ البشري وهي إما صورة مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معاً، ومن ثمة تُكوّنُ أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لابد فيه القصد من الإنصات وخلوه من المشتتات أو التركيز على معنى المستمع إليه، وهذا القصد الأصلي من عملية الاستماع كلها.[2]

وهناك فرق بين ثلاثة مصطلحات فيما يتعلق بمهارة الاستماع وهي:

1- **السمع أو السماع:** ويحدث بمجرد استقبال الأصوات الخارجية، ولا يتطلب تفاعلا ولا مشاركة نشطة ووظيفته فيزيولوجية تشمل استقبال الرسالة عشوائيا دون قصد.

2- **والاستماع:** عملية نشطة تتضمن ربط المعنى بالصوت وتتطلب انتباها من المستمع، والاستماع له وظيفة عقلية وتعني فهم الرسالة، ويكون بقصد.

3- **الإصغاء أو الانصات:** فهو فهم رسالة المتحدث وإدراك ما يرمي إليه من مقاصد ويختلف من شخص لآخر تبعا لمستوى الاستماع، وله وظيفة عقلية أعلى من الاستماع من حيث الدرجة وليس في طبيعة الأداء، فالإنصات أو الإصغاء أكثر دقة من في وصف المهارة التي يجب أن نعملها أو نكونها لدى التلاميذ. فروي أنه لما سُئل الإمام علي – كرم الله وجهه- عن كثرة علمه فقال: لأنني أسمع أكثر مما أتكلم. وقد جاء السمع مقدماً على البصر في أكثر من 27 موضعا في القرآن الكريم.

وهذا يتفق مع مُقتضى الأهمية العظيمة التي أعطاها الله لطاقة السمع.[3]

---

[1]- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، ط1، 2017، دار التدمرية للنشر والتوزيع، الرياض، ص16

[2]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، اساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، دار الميسرة، ط2، 2007، ص39.

[3]- يُنظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الميسرة، مصر، ط1، 2007، ص60.

وتظهر أهمية الاستماع في حياة الإنسان كونه:[1]

1- وسيلة للاتصال ، حيث يكتسب من خلالها المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة.

2- وسيلة لاكتساب مهارات اللغة الأخرى: حيث يتعلم من خلالها القراءة والكتابة والمحادثة.

3- هو وسيلة للتعلم والتعليم ولنقل المعارف والعلوم المختلفة من خلال المناقشة والمحاضرة أو الحوار وغيره.

2-1-2- أنواع مهارة الاستماع: وتتمثل في التالي[2]

1- **الاستماع التعريفي:** هو استقبال الصوت من مصدر معين من أجل التعرف عليه.

2- **الاستماع التصنيفي:** ويكون بتصنيف المسموع وترتيبه حسب نوعه أو مادّته أو درجته.

3- **الاستماع التعليمي:** ويكون بفهم المسموع بتركيز وانتباه من أجل النمو العقلي والفكري والوجداني.

4- **الاستماع التلخيصي:** وذلك لغرض تلخيص المسموع في عناصر رئيسية محددة.

5- **الاستماع التأثيري:** فهم المسموع والاستجابة له سلباً أو إيجاباً.

6- **الاستماع النقدي:** وذلك بإصدار أحكام على جودة ودقة وكذا صدق المسموع.

وتبقى هذه الأنواع نسبية فقط، وليست ثابتة، فقد تجتمع في الاستماع الواحد عدة أنواع من الأنواع السّالفة الذّكر، وقد يكون الاستماع لغرض آخر غير الأغراض المذكورة، أمّا ما يتعلق بالفرق بين الإنصات والاستماع والسماع فذلك فرق جوهري قد لا يُميّزه إلا أهل الاختصاص وقد فصل فيه الدكتور الشنطي فيما ذُكر آنفاً.

1-4- مهارة الكلام (التحدث):

مهارة الكلام أو الحديث من المهارات الأساسية التي يقوم عليها تعليم وتعلم اللغة، لأن اللغة قبل أن تكون مكتوبة كانت منطوقة يمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة.

2-2-1- تعريف مهارة الكلام:

ا-لغة:

الكلام في أصل اللغة هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر من حيث يفهمه الآخرون.[3]

---

[1]- ينظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، تح عبدالمجيد الرصيني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د ط، 1997، ج2، ص302.

[2]- ينظر: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المهارات اللغوية للسنة الثالثة متوسط، دار الكتب المدرسية، دط، 1437، ص18.

[3]- علي حسين الدليمي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة، دار الشروق، عمان الاردن، دط، 2003، ص200.

ت- **اصطلاحا:**

الكلام مصطلح من المصطلحات التي تحمل عدة دلالات فقد عرفه الكل من وجهة نظره، فالكلام عند النحويين مثلا ليس هو نفسه الكلام عند غيره فالكلام عندهم كما جاء في ألفية ابن مالك هو:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم اسم وفعل ثم حرف الكلم[1]

فالكلام عندهم هو كل منطوق له معنى مفيد ولو تكون من لفظ واحد في ظاهره، ومثّل ابن مالك عن كلامه بلفظ "استقم"، وهي جملة تكونت من فعل وفاعل، أدت معنى مفيداً، فهي بذلك كلام.

ومهارة الكلام أو التحدث هي الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قِبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، وما يدور في داخله من مشاعر وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع إذ في الغالب ما يكون الموقف اللغوي بين متحدث ومستمع، ومهارة التحدث تأتي في المرتبة الثانية بعد مهارة الاستماع، واللغة في أساسها هي عملية بين إرسال منطوق واستقبال مسموع.[2]

فالكلام أو التحدث أو ما يطلق عليه اسم التعبير الشفوي هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، أو ما يريد أن يزود به غيره من معلومات ونحوه ذلك في طلاقة وأسباب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.[3]

هو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة. وهو من العلامات المميزة للإنسان، لأن الكلام هو اللفظ والإفادة.[4]

ومعيار كفاءة المتعلم في هذه المهارة هو قدرته على التعبير عن أفكاره بلغة يستطيع أهل اللغة الأصليون فهمها.

وتعتمد هذه المهارة على نجاح المتعلم وقدرته على النطق بصوتيات اللغة بطريقة يفهمها من يسمعه، وعلى تحكُّمِهِ في قواعد اللغة ونحوها وصرفها وحسن استخدامه المعاني ومفرداتها.[5]

---

[1] - ابن مالك، ألفية ابن مالك، تح: سليمان بن عبدالعزيز العيوبي، مكتبة دار المناهج للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ص 69.

[2] - يُنظر: عبدالفتاح حسن البجة، اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي، الامارات، ط1، 2001، ص43.

[3] - يُنظر: ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والاداء، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2011، ص92.

[4] - ابراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص105.

[5] - صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق مكتبة لبنان، القاهرة، دط، 1981، ص138.

1-5- مهارة القراءة:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب :"قرأت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمي القرآن .... ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعاً، أي ألقيته."[1]

ب- اصطلاحا: وردت عدت تعريفات للقراءة حاولت الإلمام بكل جوانبها لتقريب معناها للأذهان، ونذكر منها ما يلي:

ورد في كتاب تنمية مهارة القراءة للدكتور حاتم حسين أن "القراءة هي حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة، ومعرفتها ونطقها."[2]

والقراءة في نظر مصطفى ارسلان هي عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، فهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة وتنتهي بالحصول على المعنى."[3]

نرى من خلال التعريفين السابقين أنهما اقتصرا في تعريفهما للقراءة على كونها محدودة فيما يتلقاه القارئ عن طريق العينين، وأهملتا ما يتلقاه القارئ عن طريق السمع ويعيد قراءته، كما أنهما أهملتا ما يتلقاه القارئ عن طريق اللمس والمتمثل في الكتابة المعتمدة عند المكفوفين(تقنية البرايم) وهذا كله يُعد قراءة.

وجاء في كتاب القراءة من أجل التعلم: "القراءة هي تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها..."[4]

ومن ذلك نفهم أن القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء، لاستخراج المعنى من النص.[5]

ومما سبق يمكن القول أن القراءة هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، تُجسِّد خلال هذه الترجمة القدرات اللغوية للفرد، وهذا كله لغرض استخراج المعنى من الكلمات والجمل والنصوص.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مادة كتب، ص 3563.

[2]- حاتم حسين بصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة دمشق سوريا، ط1، 2011، ص53.

[3]- مصطفى ارسلان ومحمود رشدي، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، 2005، ص109.

[4]- عارف الشيخ وعبدالحميد شومان، القراءة من أجل التعلم ، مؤسسة عمان الاردن، المؤسسة العربية، ط1، 2008، ص34.

[5]- يُنظر: السعيد العواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005، ص16.

والقراءة بمفهوم آخر هي:" نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء، وبهذا المفهوم الشامل تصبح القراءة أداة لربط الإنسان بعالمه الذي يعيش فيه، وأداة لحل مشكلاته، ووسيلة من وسائل تسليته واستمتاعه.[1]

والقراءة كما بَيّنَها وأثبتها كثيرٌ من خبراء التربية ليست عملّية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرّف على الحروف والكلمات والنّطق بها، بل إنّما هي عملية معقّدة تشمل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التّعلُّم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج إذ هي عملّية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.[2]

فالقراءة لا تتوقّف على أن تكون ترجمة لما تراه العينان من حروف إلى أصوات، فهي تتعدّى ذلك إلى الفهم والربط والاستنتاج، وهي آلية لحل المشكلات وقد تكون سبيلا للتّسلية والاستمتاع أيضاً.

1-6- مهارة الكتابة:

لغة:

وردفي لسان العرب أن :"الكتاب معروف، والجمع كُتُبٌ، كتب الشيء يكتبه كَتباً وكِتَاباً وكتابة، وكتّبه: خَطّهُ."[3]

الكتابة هي نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكتابة، ...، فهي نشاط إيجابي، فيه التفكير والتأمل، والعرض والتنظيم.[4]

فالكتابة من هذا المنظور هي عمل يعتمد على إعمال العقل في المكتوب قبل كتابته واثناءها، فكل كتابة خلت من ذلك لا ترقى لأن تُسمى كتابة.

وعرّف ابن خلدون الخط والكتابة على أنهما: "رسم واشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة، الدّالّة على ما في النّفس، فهي ثاني رتبة من رتب الدّلالة اللّغويّة وهي صناعة شريفة، إذِ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميّز بها عن الحيوان، فبها يتطلّع على ما في الضمير وتُؤدّى بها الأغراض إلى البلد البعيد فتُقضى الحاجات..."[5]

---

[1]- أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية- ماهيتها وطرائق تنميتها-، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، 200، ص123.

[2]- محمد ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، دط، 2003، ص58.

3 - ابن منظور، لسان العرب، مادة كتب، ص 3816.

[4]- يُنظر: طعيمة ورشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، أساليبه ومناهجه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، دط، 2010، ص187.

[5]- عبدالفتاح حسن البجة، اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها،ص175.

عَدّ ابن خلدون الكتابة في المرتبة الثانية بعد الحديث، في رتب الدلالة اللغوية، والكتابة في نظره من الخصائص التي خُص بها الانسان، ولما كانت في المرتبة الثانية بعد الكلام فهي تُؤدي مُؤدّاه في التعبير عن العواطف وقضاء الحاجات، وذلك شأُن اللغة عموماً.

والكتابة ليست عملية آلية بحتة يكتفي فيها بِرصّ مجموعة من الكلمات لتكون جُملا والجُمل لتكوّن فقرات والفقرات لتكوّن موضوعاً، إن الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المدرس تعريف الدّارس بأبعادها، فيجدر به على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب لماذا أريد أن أكتب؟ وما الذي أودّ التعبير عنه؟ ثمّ لمن أوجه هذه الكتابة؟[1]

فإذا اعتبرنا هذا التعريف هو أشمل تعريف للكتابة لَأَخرجنا الكثير مِما يُكتب من حيز الكتابة، فلا يُعد كل ما تخطه الأقلام كتابة، لأنه اشترط لذلك معرفة أبعاد الكتابة، والمتمثلة في معرفة ماهية المكتوب ووجهته والغرض منه.

المبحث الثالث: طرائق التدريس وطريقة حل المشكلات:

أولاً: مفهوم طرائق التدريس وانواعها:

1- مفهوم طرائق التدريس:

عرّفها مصطفى عبد القوة كونها: "مجموعة من الإجراءات والتحركات والانفعالات التي يؤديها المعلم أثناء الموقف التعليمي من خطوات متتابعة يتّبعها المعلم بهدف تيسير حدوث تعلم أحد الموضوعات الدراسية."[2]

هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المناهج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنمية شاملة.[3]

فالتعاريف الثلاثة عدّت طرائق التدريس إجراءات يقوم بها المعلّم أثناء الدرس لتحقيق الكفاءة المستهدفة، وإن اختلفت هذه التعريفات في بيان معنى كونها إجراءات، فالبعض عدّها محصورة في الّتحرّكات والانفعالات والتصرفات التي يقوم فها المدرس، والبعض الآخر جعلها تتعدى ذلك التخطيط المسبق للحصة، كما تحوي الوسائل المستعملة.

---

[1]- يُنظر: طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص191.

[2]- مصطفى محمد عبد القوة ، التدريس و مهاراته و استراتيجياته ، (د ط) ، (د ت) ، ص256

[3]- سعد علي زاير، واسماء تركي داخل، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط9 ، 1892 ،ص931.

2- الفرق بين الاستراتيجية والطريقة:

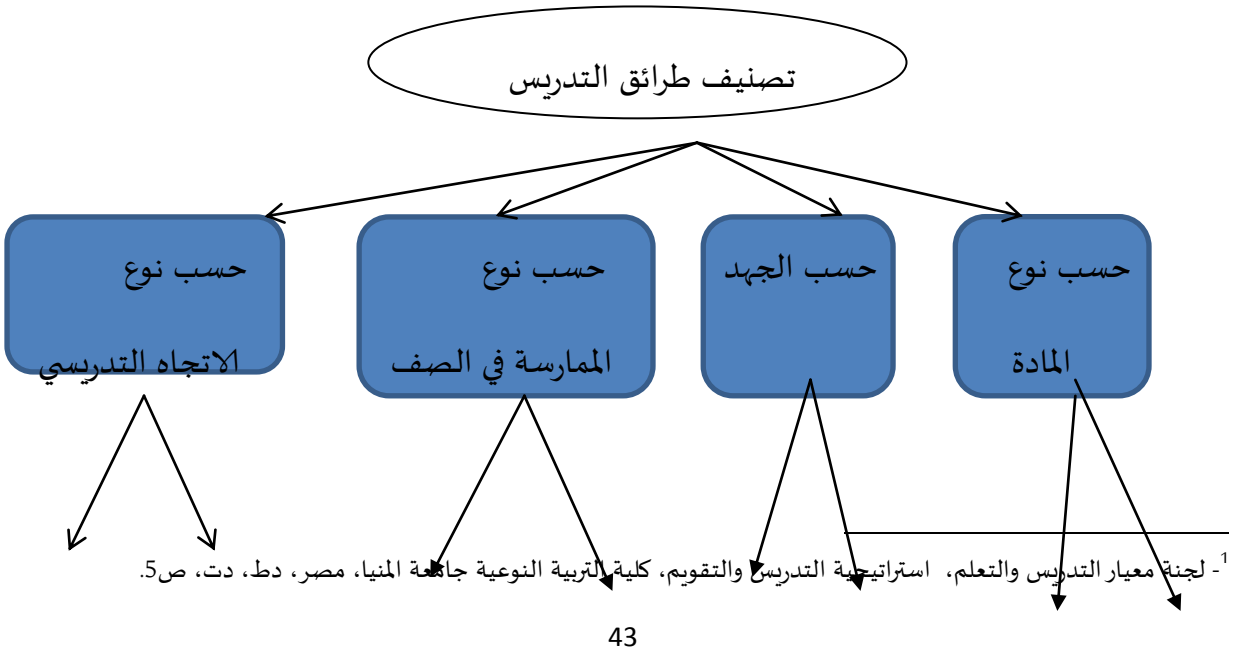
ورد الفرق بين المصطلحين مختصراً في الجدول التالي:[1]

الفئة	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لمدة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة شاملة لعملية التّدريس	طرق – أساليب أهداف–نشاطات مهارات- تقويم- وسائل – مؤثرات	فصلية شهرية أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها عضو هيئة التدريس لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف _ محتوى أساليب- تقويم نشاطات	موضوع مجزأ على عدة محاضرات أو محاضرة واحدة أو جزء من محاضرة

الجدول يوضح الفرق بين الطريقة والا ستراتيجية

2- أنواع طرائق التدريس:

تعددت تصنيفات أهل الاختصاص لطرائق التدريس وذلك باختلاف الأساس الذي وُضع عليه هذا التصنيف ويمكننا إجمال تصنيفاتهم في المخطط التالي:



[1]- لجنة معيار التدريس والتعلم، استراتيجية التدريس والتقويم، كلية التربية النوعية جامعة المنيا، مصر، دط، دت، ص5.

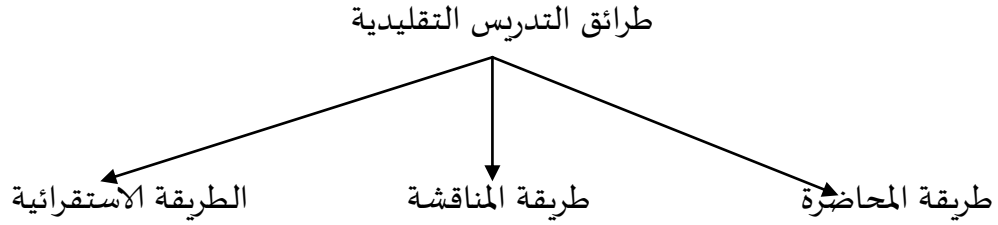
عامة خاصة المعلم المتعلم فردية جماعية تقليدية حديثة

المخطط يبين ملخص تصنيفات طرائق التدريس

وما يهم دراستنا من هذا التصنيف هو التصنيف على حسب الاتجاه التدريسي، والذي ينقسم بين تقليدي وحديث ونتعرف عليها بالنحو التالي:

1-طرائق التدريس التقليدية:

عند ذكر طرائق التدريس وإضافتها للتقليد يتبادر إلى الأذهان الطرائق التي اعتُمدت منذ القِدم في تدريس المواد، والتي تمتاز ببساطتها، ولا يعتمد فيها المدرس في الغالب على الوسائل والآليات إلا البسيطة منها، كالسبورة والطبشور وبعض الصور والمشاهد وغير ذلك مما لا تكلفة ولا مشقة فيه، ونذكر من هذه الطرائق ما يلي:



مخطط يبين طرائق التدريس التقليدية

1-1-طريقة المحاضرة:

1-1-1- مفهوم طريقة المحاضرة:

طريقة المحاضرة أو الطريقة الالقائية وهي طريقة في الواقع قديمة وفيها يلقي المعلم الدرس إلقاء يعتمد فيه على نفسه، دون الاهتمام بالطالب بمعنى أن النشاط فيها قاصر على المعلم وحده، وما على المتعلّم إلا الإنصات.

ويطلق عليها البعض لفظ الإخبار والبعض الآخر لفظ العرض؛ وهي من أكثر الطرق المعتمدة في مجال التدريس بكل مراحله، وشائعة خاصة في تدريس المواد الاجتماعية، كالموضوعات التاريخية، لأن من خلالها يتم توضيح أو تفسير فكرة أساسية للتلميذ.[1]

فالمحاضرة أو الإلقاء مما سبق طريقة من أكثر وأقدم الطرق اعتمادا، لا لشيء سوى كونها السبيل لتوضيح أفكار جديدة على المتلقي.

[1]- يُنظر: سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم المبادئ والاهداف، دار الشروق للنشر للتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2001، ص150-151.

والمحاضرة من منظور آخر هي: "عرضٌ لفظي شفهي للمعلومات من المعلم إلى المتعلمين، وقد يتخلّلها عرض الأسئلة أو المناقشة، وبهذا فإن الحواس المشاركة في استلام المعلومات من المتعلم هما حاستا السمع والبصر بصورة رئيسية."[1]

والمحاضرة هي الطريقة التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس، ويكتفي المعلم في عرض الموضوع بالكلمة المنطوقة، وقد يستعين ببعض الوسائل التعليمية ويقتصر دور التلاميذ فيها على التلقي والاستماع دون المُشاركة.[2]

وضّحت التعريفات السابقة الآليات التي تقوم عليها المحاضرة حيث حصرتها في الإلقاء الشفوي من طرف المعلم، والسمع والبصر من طرف المتعلمين، كما اشارت للغرض منها والمتمثل في نقل المعارف والخبرات والأفكار...

وتقوم هذه الطريقة على أساس فلسفي مُؤدّاه أن المدرس هو الذي يُعلّم ولديه الحقائق والمعلومات، وأنّ كل ما يقوم به غير قابل للنقاش، كونه يأتي من مصدر موثوق، والتلاميذ يجهلون هذه الحقائق والمعلومات وقد قصدوا المدرس ليتعلموها.[3]

فطريقة المحاضرة تَعُدّ المعلِم هو المصدر الموثوق والوحيد للمعلومة بينما الطالب عبارة عن وعاء أتى ليُملأ من طرف المعلم.

1-1-2- خطوات طريقة المحاضرة:

اختلف أهل الاختصاص في وضع تصميم لطريقة المحاضرة من حيث بيان خطراتها فبعضهم يرى أنها تقتصر على ثلاث خطوات بصيغة مختصرة، أما من مال للتفصيل فيها فعدَّها خمس خطوات وهي على النحو التالي:[4]

ا- المقدمة:

تستهدف هذه المرحلة إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة، ويُشترط أن يبدأ فيها بسؤال.

ث- العرض:

يتضمن موضوع الدرس ويستحوذ على أغلب زمن الحصة الدراسية، لأن من خلاله يُلقي المدرس المادة التعليمية والحقائق الجديدة، ويجري التجارب فيصل إلى استنباط قواعد عامة وحكم صحيح، وقد يُشارك المتعلمون في هذه المرحلة بطرح جملة من الاسئلة.

---

[1]- العاني طارق علي وأكرم جاسم، طرائق التدريس والتدريب المهني، طرابلس، ليبيا، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، 1 ط 2000، ص249.

[2]- يُنظر: ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم و سندان المعاصرة، قسم الآداب واللغة العربية كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، الجزائر، 1882 ،مجلة المخبر العدد العاشر ص02

[3]- يُنظر إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، ط1996،1، ص330.

[4]- سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم المبادئ والاهداف، ص150.

ج- **الربط:**

فيها يحاول المتعلم أن يصل الأفكار بعضها ببعض.

ح- **الاستنباط:**

يتعلم المتعلم في هذه الخطوة كيف ينتقل من الجزئيات إلى الكليات وبالتالي الوصول إلى التعلمات واستنباط قضايا كاملة.

خ- **التطبيق:**

يحاول المتعلم الوصول إلى تطبيق ما توصل إليه من خلال الخطوات السابقة.

وتبقى هذه الخطوات نسبية وليست قارة فهي تختلف من منظور باحث لآخر، وتبقى لكل باحث وجهة نظر في ذلك.

1-1-3- مزايا طريقة المحاضرة:

لطريقة المحاضرة مزايا عدة نذكر منها:[1]

- هي أنسب طريقة لشرح المحتوى.
- تُعد المحاضرة طريقة مناسبة للتمهيد للموضوعات الجديدة.
- تربط بين الافكار القديمة والافكار الحديثة.
- لا تأخذ وقتاً طويلاً لذى تُعد من الطرق التي تساعد على تدريس أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي في وقت قصير.
- تساهم هذه الطريقة في عرض الدرس التعليمي بتسلسل وترتيب للأفكار بطريقة منطقية.
- المحاضرة طريقة اقتصادية لأنها لا تتطلب إمكانيات مادية كبيرة.

وللمحاضرة مزايا كثيرة غير هذه ومن باب عدم الإطناب اقتصرنا عمّا سلف ذكره، وهذا لا يعني أن المحاضرة كلها مزايا، بل لها عيوب نذكر منها.

1-1-4- عيوب طريقة المحاضرة:

يمكن حصر عيوبها فيما يلي:[2]

- تتطلب قدرة كبيرة من المدرس في تتبع وفهم جميع التلاميذ له.
- تبعث على الملل في نفوس المتعلمين.
- قد يصعب معها تركيز الانتباه لفترة طويلة.

[1]- إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ص 215.

[2]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2001، ص185.

- ترهق المدرس خاصة إذا كان عليه أن يُغطي مادة تعليمية كبيرة الحجم.
- لا تساعد على استخدام نشاطات تعليمية متنوعة.

1-2-طريقة المناقشة:

1-2-1-مفهوم طريقة المناقشة:

يسميها أهل الاختصاص بالطّريقة الحوارية، حيث تقوم هذه الطريقة على الحوار الشفوي بين المعلم والمتعلمين، ويكون ذلك عبر إثارة مجموعة من التساؤلات التي يطرحها المعلم على تلاميذه، فيقوم هنا عنصر الحوار والمناقشة خلال عملية التدريس.[1]

كما يرى توفيق الهنداوي أن طريقة المناقشة: "تعتمد على إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة أو بين أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته، يبدأ المدرس بتوجيه الأسئلة أو أمثلة أو أسباب أو استنتاجات أو تعميمات."[2]

وفيها يلجأ المدرس إلى محاورة التلاميذ ومناقشتهم عن طريق طرح أسئلة حول موضوع معين، أو فكرة معينة، ويوجه التلاميذ إليها طالبا منهم الإجابة عليها، وعلى المدرس أن يُراعي مستوى التلاميذ فيُلقي إليهم بأسئلة سهلة ويوجههم إلى ما يريد بلطف ولين بأسلوب مشوّق، وهذه الطريقة يمكن اللجوء إليها مع الصغار والكبار إلا أنها مع الصغار أنجع، وتقود إلى نتائج أفضل وخاصة في تعليم الأشياء والعلوم.[3]

وهذه الطريقة خلاف طريقة المحاضرة "فهي طريقة تقوم على الحوار، فالمتعلم لا يتكلم وحده بل يكون هنا كتفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما، في سأل المعلم الطالب ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني."[4]

فما سُمّيت هذه الطّريق بطريقة المناقشة أو الطريقة الحوارية إلا كونها تعتمد على الحوار الذي يدور بين المعلم والمتعلمين، فهي مبنية على أساس السؤال والجواب بين اطراف العملية التعليمية التعلمية، ليتمخض عن ذلك إصدار قرارات أو اتخاذ إجراءات أو وضع قوانين، وتبقى

[1]- ينظر: ردينة عثمان يوسف ، طرائق التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن، (دط)، 2005 ،ص 67.

[2]- صفوت توفيق الهنداوي ، استراتيجيات التدريس ، قسم المناهج و طرق التدريس ، مصر، (دط)، (ت-د) ، ص25.

[3]- يُنظر: سالم عطية ابو زيد، الوجيز في اساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2013، ص30.

[4]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط7، 1981، ص62.

هذه الطريق أقرب للحيوية والنشاط من طريقة المحاضرة التي تعتمد اعتماداً كلياً على ما يقدّمه المعلّم، إلا أنها قد لا تُناسب كل المستويات كمستوى الابتدائي مثلاً.

1-2-2-خطوات طريقة المناقشة:

ا- الإعداد للمناقشة: يتوقف نجاح خطوات المناقشة على كيفية الإعداد للمناقشة، وذلك من خلال، قيام المعلم بالبحث عن مصادر المعلومات وتحديدها وقراءتها، واختيار نوع المعلومات التي يراها مناسبة ليقدمها للتلاميذ، مع إعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة.

ب-الترتيب: بعد جمع المعلومات واختيار المناسب منها، يقوم المعلم بتقسيم المادة التي قام بإعدادها وتوزيع الأسئلة وتحديد الموضوعات، ويميل بعض المعلمين إلى البدء فيما يتعلق بخبرات التلاميذ وفتح باب المناقشات القصيرة، تمهيدا للدخول في المناقشة ذات الموضوع البعيد عن خبرات التلاميذ".[1]

ج- التنفيذ: ويتم تنفيذ طريقة المناقشة، وذلك بعد الإعداد والترتيب عن طريق:[2]

-تحديد مكان وزمان المناقشة.

-تحديد موضوع المناقشة وأهدافها.

-تدريب التلاميذ على التفكير والتعبير.

-تنظيم الحصة.

-تحديد عناصر الموضوع وعرضها على السبورة.

-حضور كل المشاركين قبل بدأ المناقشة.

-تشويق التلاميذ وتحفيزهم للموضوع.

-طرح الأسئلة التي تدفع المتعلم للتفكير للوصول إلى الإجابة.

-فتح باب المناقشة بين التلاميذ وبين المعلم والتلاميذ مع إشراف المعلم.

-تحضير التلاميذ للدرس قبل الحصة.

-حرص المعلم على مشاركة كل التلاميذ في المناقشة.

-تقديم خلاصة للمناقشة وتحديد الأهداف المُتوصل إليها.

د- التقييم: يقوم المعلم بتقييم هذه الطريقة من بداية الدرس، وذلك من خلال قدرته على شد انتباه التلاميذ، بإثارة انتباههم ومشاركتهم في المناقشة، وطرح الإجابات الصحيحة[3]

1-2-3-إيجابيات طريقة المناقشة:

تتميز طريقة المناقشة بمزايا عديدة، فهي تعمل على مساعدة المعلم في معرفة مستوى التلاميذ، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم إضافة إلى:[1]

---

[1] - يُنظر: رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار لفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن، ط1، 2010، ص71-72.

[2] - رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص74.

[3] - يُنظر: رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 56

-إبراز الدور الإيجابي للمتعلم وعدم الاقتصار على التلقي.

-تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم؛ لأنهم يسألون ويناقشون ويطرحون مالديهم من أفكار وقدرات وآراء وأسئلة.

-تساعد المناقشة المتعلمين على اكتساب مهارات الاتصال، وخاصة مهارة الإنصات والكلام وإدارة الحوار.

1-2-4- سلبيات طريقة المناقشة: من أبرز سلبيات طريقة المناقشة مايلي[2]:

تتطلب هذه الطريقة معلما متمكنا له القدرة على التسيير الحسن للمناقشة، والتحكم الجيد في تنظيم الصف.

-قد تصبح الحصة مملة عندما يطلب المعلم من التلاميذ تحضير الدرس وإلقائه فتفقد الحصة روح المناقشة، وتصبح كأنها حصة إلقاء.

- ضياع الوقت وهدره بسبب كثرة المتكلمين، ويكون هذا في حالة غياب التنظيم.

-تدخل المعلم الزائد في المناقشة يؤدي إلى قلة فعالية التلاميذ ومشاركتهم، والعكس صحيح فقد ينعدم دور المعلم إذا كان يراقب دون مشاركته.

-قد تتسبب طريقة المناقشة في إدراج بعض التلاميذ نتيجة لتعليقات زملائهم، أو الاستخفاف بآرائهم أو توبيخ الأستاذ لهم.

- عدم تركيز التلاميذ على مايطرحه زملاؤهم بسبب انشغالهم بتحضير أفكارهم لطرحها.

1-3- الطريقة الاستقرائية:

1-3-1- مفهوم الطريقة الاستقرائية:

"يعني الاستقراء في اللغة التتبع والتفحص، والتفحيص معناه المرور على الامثلة والحوادث الجزئية والبحث عن وجوه الشبه والخلاف الموصل إلى القاعدة الكلية أو القانون العلمي."[3]

والتدرج بالمتعلم لبلوغ الهدف المنشود هو الطريقة الأمثل لتحقيق الكفاءة المستهدفة من التعليم.

حيث" تجعل هذه الطريقة الطالب يبحث ويستقري الحقيقة، وهي التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة تستعمل كثيرا هذه الطريقة في المرحلة الأساسية حيث ينطلق التلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعود التلميذ على التفكير السليم المنطقي وهذه الطريقة

---

[1]- يُنظر: عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية، مصر، ط1، 2014، ص 225-226.

[2]- ينظر:. رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص 52-52

[3]- محمد عبد القادر احمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ط8، 1999م، ص94.

تستعمل كثيراً في العلوم الرياضية، ترتكز هذه الطريقة بشكل أساسي على الطالب ليصل إلى استنتاج عن طريق المشاهدة والبحث والملاحظة."[1]

هي طريقة طبيعية تتدرج بالطالب في الرقي من الملاحظة والتجريب إلى تكوين الحقائق العامة من محضر الجزئيات والأمثلة الى استنتاج القاعدة أو القانون."[2]

فالتدرج بالطالب من المعلوم للمجهول ومن الخاص للعام ومن الجزئي للكلي طريقة سلسة في التدريس، تستجلب انتباه المتعلم، وتستدعي ذكاءه لاستخلاص القواعد والقوانين، ومن ذلك تحقيق الكفاءة.

1-3-2- خطوات الطريقة الاستقرائية:

تتجسد خطوات الاستقراء في:[3]

أ- تحضير الأمثلة وكتابتها على السبورة مع الإشارة إلى موضع الشاهد إما بكتابته بطباشير ملونة أو وضع خط تحته.

ب- مناقشة الامثلة ومقارنتها وموازنتها لاستنباط القانون أو القاعدة.

ج- صياغة القاعدة النهائية من مجموعة الملاحظات التي توصل إليها في المرحلة السابقة على أن تكون مُرتّبة الأفكار والعناصر ليسهل فهمها ثم حفظها وتطبيقها على الامثلة.

1-3-3- ايجابيات الطريقة الاستقرائية وسلبياتها:

للطريقة الاستقرائية إيجابيات ما خول لها أن ترتقي في نظر البعض إلى مصاف الطرائق النشطة في التدريس ولعل من أهم إيجابياتها:[4]

- إن ما يصل إليه التلميذ بنفسه من استنباط للقواعد يكون أقرب للاستيعاب والرسوخ في الذهن.
- الطريقة الاستقرائية تغرس في التلاميذ عادات عقلية تقودهم إلى التفكير السليم.
- الطريقة الاستقرائية وسيلة لإثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم الذهني.

وهذا لا يعني أن هذه الطريقة حافلة بالإيجابيات فحسب فهي كغيرها من الطرائق التقليدية لها مآخذ، ومن أهم ما يُؤخذ عليها كونها طريقة تحتاج إلى وقت طويل لنصل بالتلميذ إلى استنباط ما نريد استنباطه، فيكون الوقت المقرر للدرس غير كاف، وذلك ما يحول بين الاستاذ واتمام المقرر.

خلاصة:

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

[2]- القاضي ساهرة:، مبادئ في اصول التدريس العامة، مطبعة المعارف، بغداد، ط1، 1959 ،ص51.

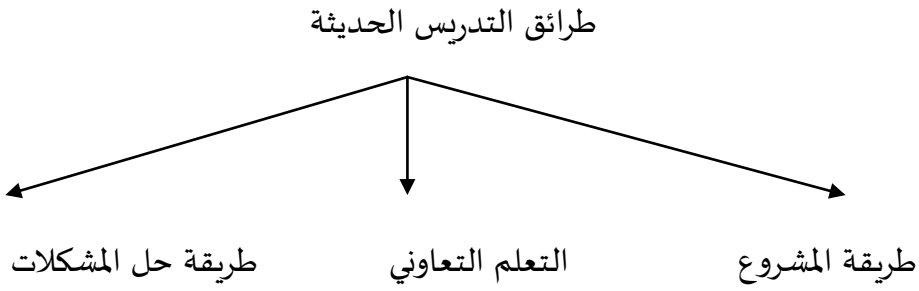
[3]- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، ص95.

[4]- يُنظر: محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة ، ص96-97.

الطرائق التقليدية رغم ما وُجه لها من انتقادات إلا أنها أثبتت نجاحها في وقت مضى، لكن مع تطور العصر وتغير المُعطيات كان لزاماً أن يشمل التغيير هذه الطرائق، والتي أصبحت في نظر المتخصصين في مجال التربية والتعليم غير مناسبة، وغير مسايرة لمُتطلبات العصر، إذ أنها تنظر للمتعلم على أنه وعاء يُملأ، وأن المُعلم هو السبيل الوحيد لاقتناء المعلومة، فانهكت المعلم، وأهملت عقل المتعلم، فاستبدلوها بطرائق حديثة سنقف على بعضها.

ثانياً: طرائق التدريس الحديثة:

طرائق التدريس الحديثة هي الطرائق التي اعتُمدت حديثا في التعليم، حيث وُظفت فيها وسائل وآليات حديثة، من شأنها أن تساعد في تحقيق الاهداف المنشودة من وراء العملية التعليمية التعلمية، وكان ذلك بعد اثبات الطرائق التقليدية فشلها في العديد من المجالات، وطرائق التدريس الحديثة كثيرة لكننا سنقتصر في هذه الدراسة على الطرائق التالية منها:



مخطط يبين طرائق التدريس الحديثة

2-1-طريقة المشروع:

2-1-1- مفهوم طريقة المشروع:

المشروع من الطرائقالحديثة ويُعرّف بأنه " أنشطة غير صفية تتم تحت إشراف المعلم سواء كانت داخل المدرسة، أو خارجها، وهي كغيرها من الأنشطة العلمية قد تكون فردية، أو جماعية، ولكن من الأفضل أن تكون جماعية من أجل تكامل المشروع، وتحقيق أهداف المجال الوجداني لدى الطلبة."[1]

و يقوم المشروع على فكرة رئيسة هي التعلم بالعمل والتعلم حسب رغبة التلاميذ وحاجاتهم من أجل الحياة ويجب أن يأتي التعلم ذاتيا واستقلاليا حيث يكون التلاميذ مسؤولون عن تعلمهم ويبقى دور المعلم في هذه الطريقة دور المرشد وعند الضرورة فقط.[1]

[1]- الناشف سلمى، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الاردن، دط، 2009 ، ص106.

خطوات طريقة المشروع:

يرى ابراهيم مطاوع وواصف عزيز أن خطوات طريقة المشروع تقتصر على أربع خطوات وهي على النحو التالي:[2]

ا- تحديد الهدف واختيار المشروع: ويشترك الطلبة مع المدرس في هذه الخطوة.

ب-وضع خطة العمل: وتتم هذه الخطوة بعد دراسة جميع جوانب المشروع.

ج-تنفيذ المشروع: وينبغي أن يقوم بها التلميذ عمليا بتوجيه المدرس.

د-الحكم على النتائج: يجتمع التلاميذ بعد تنفيذ المشروع، ويتقدمون بالنتائج مكتوبة، أو ملخصة، ويتناقشون حول أهميتها، وينقدونها، ويمكنهم أن يسجلوا ما استفادوا من خبرات في تقارير حتى يمكن الرجوع إليها عندما يرغب غيرهم من التلاميذ القيام بنفس المشروع.

ولم يختلف كريمان محمد بدير عن ابراهيم مطاوع وواصف عزيز في هذه الخطوات، وإن اختلف معهما في مصطلحات تسميتها، فقد اوردها في كتابه الموسوم بالتعليم النشط على النحو التالي:

1- **اختيار المشروع:** وعدّها أهم مرحلة إذ تتوقف عليها جدّية المشروع.
2- **التخطيط للمشروع:** وافق بدير المطاوع وواصف في اعتبار هذه الخطوة مشتركة بين المعلم والتلاميذ.
3- **التنفيذ:** وهي الخطوة التي تُنقل بها الخطة من عالم التفكير والخيال إلى حيز الوجود.
4- **التقويم:** وهو عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية واثناء المرحلة السابقة.[3]

فهذه الخطوات وان اختلف أهل الاختصاص في عددها أو في تسميتها فإنهم لم يختلفوا في مضامينها، وقد يعود سبب هذا الاختلاف الطفيف بين الدارسين لهذا المجال كون أن طرقة المشروع من الطرق الحديثة، ومصطلحاتها لم ترسُ على وجهٍ واحدٍ، ويُعدّ أيضاً لكون هذه الاستراتيجيات أغلبها من أصول غربيةٍ، وترجمت مصطلحاتها للعربية قد يُورد بعض الاختلاف بين المترجمين.

2-1-2-مزايا طريقة المشروع:

لطريقة المشروع مزايا عدة، وقد اختصرها عطية فيما يلي:[4]

---

[1]- يُنظر: ابو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007، ص203.

[2]- ابراهيم مطاوع وواصف عزيز، التربية العلمية واسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1986، ص36.

[3]- يُنظر: كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط3، 2018، ص112.

[4]- يُنظر: دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص50.

- طريقة المشروع تستمد حيويتها من ميول التلميذ وحاجاته.
- أن التلاميذ يقومون بوضع خطة العمل وبنشاطات عديدة تكسبهم الخبرة الكافية حيث تتحول المدرسة إلى كتلة نشاط فتكثر الرحلات والمناقشات.
- أن المعلومات التي تحصل عليها أو التي يُقدمها المدرس تأتي لتفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- أنها تغرس في التلميذ صفات حميدة كالتعاون وتحمُّل المسؤولية والإخلاص في العمل، كما تدفعه إلى الاستعانة بالمصادر العلمية وراجع.

2-1-3-سلبيات طريقة المشروع:

رغم ما سبق من سرد لإيجابيات طريقة المشروع إلا أنها لا تخلو من السلبيات، ومن سلبياتها نذكر ما يلي:[1]

- طريقة المشروع تُبالغ في مراعاة حاجات التلميذ وميوله على حساب حاجات المجتمع وقِيمه.
- أنها تُركز على التلميذ وميوله وتترك قيم المجتمع للصدفة.
- تُبالغ في إعطاء التلميذ الحرية المطلقة وقد أهملت التوجيه والرقابة.
- قد يتشعب المشروع في اتجاهات عدة، الامرُ الذي يجعل الخبرة التي يحصل عليها التلميذ سطحية وليست لها قيمة.
- قد تتكرر بعض المشاريع، نتيجة لعدم التخطيط المُسبق.

ورغم ما يُذكر عن طريقة المشروع من سلبيات إلا أنها تبقى في مصاف الطرق النشطة، والتي تدفع بالتلميذ لاستغلال مكتسباته القبلية ، واستخدام كل طاقاته الكامنة من أجل إنجاح مشروعه، وذلك كون المشاريع تُبنى على أساس مُراعاة الميول والرغبات.

2-2-طريقة التعلم التعاوني:

2-2-1- مفهوم التعلم التعاوني:

يتحقق التعلم التعاوني من خلال تقسيم المتعلمين مجموعات صغيرة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين (6 –4) أفراد، وتُعطى كل مجموعة مهمة تعليمية

[1]- يُنظر: سالم عطية أبو زيد، الوجيز في اساليب التدريس، ص49.

واحدة، ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كُلّف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها على المتعلمين كافة."[1]

التعريف بيّن كيف تتم هذه الاستراتيجية داخل الفصل، حيث أشار إلى تفويج التلاميذ وكذا العدد المطلوب في الأفواج، وبين المهام المنوطة بأفراد كل فوج كونهم يعملون عملا جماعيا بروح الجماعة، بعيدين عن مراعاة تحقيق المهارات الفردية، فهو عمل تعاوني يرقى بكل أفراد المجموعة لتحقيق الأهداف المنوطة منه.

وعرّف فِراس محمد التعلم التعاوني على أنه: "مجموعة الأساليب التي تعتمد على التعاون بين المجموعة التعليمية الواحدة فيما بينها وتنافسها مع المجموعات التعليمية الأخرى، وهذه الطريقة تُؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم، خاصة عند الطلاب البطيئين في التعلم ويكونون متفاعلين ونشطين."[2]

أضاف هذا التعريف على سابقه بيان مهام المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني، فدور المعلم من هذا التعريف يكمن في التخطيط والإعداد وكذا المراقبة أثناء التنفيذ، وتدخله القليل قاصر على مد يد المساعدة عند الحاجة فحسب.

2-2-2- مراحل التعلم التعاوني:

يرى عبدالحميد شاهين أنّ للتعلم التعاوني أربع مراحل مرتبة على النحو التالي:[3]

- **مرحلة التعرف:** يتم فيها فهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها، ووضع التكليفات والارشادات، والوقت المُخصص لتنفيذها.
- **مرحلة البلورة:** وفيها يتم الاتفاق على وضع الأدوار، كيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية، واتخاذ القرار المشترك، والاستجابة لآراء المجموعة ومهارات حل المشكلة.
- **مرحلة الإنتاجية:** حيث يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قِبل أفراد المجموعة والتعاون في أنجاز المطلوب، حسب الأسس والمعايير المُتّفق عليها.
- **مرحلة الانتهاء:** تتم فيها كتابة التقرير، إذا كانت المهمة تتطلب ذلك أو عرض ما توصلت إليه المجموعة، في جلسة الحوار العام.

هذه المراحل وبالترتيب الذي وردت به كفيلة بتحقيق النجاح للعملية التعليمية، وهذا يكون تحت مراقبة ومتابعة وإشراف الأستاذ، فالأستاذ خلال كل هذه المراحل يبقى دوره قاصر على النصح والتوجيه وفي الختام التقويم.

2-2-3- مزايا التعلم التعاوني:

[1]- لجنة معيار التدريس والتعلم، استراتيجية التدريس والتقويم، ص14.

[2]- فراس محمد السلتي، استراتيجية التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن، ط1، 2015، ص65.

[3]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، دط، 2011، ص107.

للتعليم العاوني مزايا عدة نذكر منها ما يلي:[1]

- هذه الطريقة تُشجع الطلبة على الحصول على المعلومات ذاتياً.
- تُتيح لعدد كبير من التلاميذ الاشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى بحيث تُؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم.
- توفر الفرصة للمعلمين لتصحيح العمل الفردي للطلبة، من خلال التنقل بين المجموعات.
- احترام الطلبة بعضهم بعضا ونزع روح العدوانية لديهم.
- يمكن أن يتعلم الطلبة من بعضهم من أجل تحسين مُستواهم وزيادة قدراتهم العلمية.

وانطلاقاً من هذا يُعد التعلُّم التعاوني من الاستراتيجيات النّشِطة التي تستهوي التلاميذ، وذلك لما فيها من إطلاقٍ للحريات، وتنفيذا لميول ورغبات التلاميذ.

2-2-4- أسباب ونواحي قُصور التعلم التعاوني:

يتوقف نجاح التعلم التعاوني على الشروط التالية:[2]

- أن يهتم التلاميذ المتفوقون من كل مجموعة بزملائهم الأقل قدرة.
- أن يتجسد في المجموعة معنى الفرد في خدمة المجتمع.
- أن يندرج كل أعضاء الفريق في المهمة، مع حضور مراقبة الاستاذ لنشاط التلاميذ.
- أن يُساير كل فرد الجماعة حتى لا يُعَرّض التلاميذ الذين يعملون بقدر أقل المجموعة للمعاناة.

من هذا يُعد نجاح التعلّم التّعاوني مرهون بتوفر هذه الشروط، فمتى ما اختل واحدٌ منها أدى ذلك إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة، ومنه فشل العملية التعليمية التعلمية بأكملها.

2-3-طريقة حل المُشكلات:

2-2-5- مفهوم طريقة حل المُشكلات:

ا- مفهوم المشكلة:

ما من إنسان إلا وتواجهه صعوبات في حياته، فيؤدي شعور الفرد بها للتوتر والارتباك فهي حينئذ مشكلة، ووجود المشكلة بالنسبة للفرد يتطلب منه بداية التفكير المُنهج والمحاولات المتكررة واستعمال الوسائل المتاحة، وأن يبحث الفرد باستمرار وإصرار عن المعلومات والسبل التي تزيد من كفاءته لإنجاز العمل وتجاوز هذه المشكلة.

---

[1]- يُنظر: فراس محمد السلتي، استراتيجية التدريس المعاصر، ص66

[2]- جابر عبدالحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص116.

والمشكلة "حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف – قد يكون مُجرد سؤال – يجهلون الإجابة عنه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة. وقد يُصاغ المُقرر الدراسي كله في صورة مُشكلات، مما يعني إتباع طريقة المشكلات في تدريسه."[1]

وتُعد العواملُ التالية دليلاً على وجود المشكلة:[2]

- أن يوجد عائق يحول بين الفرد وهدفه.
- أن يقوم الفرد بمحاولات عدة للوصول إلى الهدف، ولكنها غير كافية.
- أن ينوع الفرد لتحقيق هدف واضح المعالم.

ومما سبق يمكن القول إن الوضعية المشكلة ذات طابع تحفيزي، إذ تدفع بالمتعلم للتفكير العميق بحثا عن الفرضيات، كما تدفع به للاعتماد على النفس، واستغلال كل المعارف والمكتسبات القبلية، كما أنّ الإصرار على حل المشكلة يعلم المتعلم التنوع في استخدام الطرق المختلفة، ويُعوده التقويم الذاتي للعمل المنجز بعد اختبار كل فرضية من الفرضيات، إذ يُعد معيار النجاح بالنسبة له هو الوصول للحل الأمثل.

أ- مفهوم طريقة حل المُشكلات:

تعددت التعريفات المتخصصة لهذه الطريقة، ولم تختلف في معانيها وإن اختلفت في ألفاظها، فيرى محمد الصالح حثروني: "أنها طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب تتطلّبه وضعية جديدة، أو مألوفة يشعر المتعلم بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة."[3]

ولم يختلف عنه محمود لمين شاكر حين عرفها بقوله أنها "طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم، وتتصل بحاجاتهم، وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث في هذه المشكلة."[4]

فمما سبق يمكن القول أنّ استراتيجية حل المشكلات هي طريقة حديثة في التدريس، تستدعي إعمال العقل واعتماد المكتسبات القبلية السابقة، وترويض كل المهارات، هذا كله من أجل ايجاد حل للمشكلة التي يشعر بها المتعلم، والتي تُعد حافزا بالنسبة له، ليدفع بكل قدراته ساعيا لتخطيها.

---

[1]- ريان فكري حسين، التدريس أهدافه أسسه تقويم نتائجه، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1999، ص230.

[2]- محمد أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المرح، الرياض،ط3، دت، ص99.

[3]- إبراهيم بن أحمد الحارثي ، تعليم التفكير، دار المقاصد للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2009، ص83.

[4]- شاكر محمود الامين وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق، دط، 1992، ص54.

2-2-6- الجذور النظرية لطريقة حل المشكلات:

لطريقة حل المشكلات تعود للمدارس الامريكية فهذه الطريقة "تُعزى إلى العالم والمربي الأمريكي جون ديوي 1859 – 1951"[1] ففي كتابه الديمقراطية والتربية وصف ديوي تصوراً للتربية يعكس فيه المدارس المجتمع الكبير،حيث تكون حجرات الدراسة مختبرات لحل مشكلات الحياة الواقعية، فالتعليم الهادف في نظره يعود إلى التمركز حول مشكلة تثير الرغبة الفطرية عند المتعلمين، لكي يتفحصوا ويستقصوا مواقف ذات مغزى تربط التعلم المعاصر المبني على مشكلات مع فلسفة ديوي التربوية.[2]

2-2-7- خطوات طريقة حل المشكلات:

تتمثل خطوات طريقة حل المشكلات فيما يلي:[3]

ا- **التعرف عن المشكلة:** ويتمثل في الشعور بها، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه المتعلمين، وتحفيزهم للتفكير العميق لإيجاد الحل المناسب.

ب-**تحديد المشكلة:** وفيها يتحدد موضوع المشكلة، وذلك بمعرفة أبعادها وخصائصها، فبدون الشعور بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذا الأسلوب.

ج -**جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة:** و هي عملية الاستدلال على المشكلة للحصول عل هذه الحقائق وإدراك العلاقة بينها وبين المشكلة.

د- **وضع فرضيات تتصل بحلول المشكلة:**

فمن خلال فهم المتعلمين لطبيعة المشكلة يحاولون افتراض حلول لها، مع دراسة هذه الفرضيات قبل الحكم عليها.

ث- تنفيذ الأفكار واختبار صحة الحلول:

هذه الخطوة تساعد المتعلم على الكشف عن الجوانب غير المنظورة للمشكلة، وفيها يبدأ بالعمل وإصلاح الخطأ كلما ظهر أثناء التنفيذ.

---

[1]- شاكر محمود الامين وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية، ص232.

[2]- ينظر: بسّام عبد الاله طه ابراهيم، التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 2009، ص63.

[3]- ينظر: شاكر محمود الامين وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية، ص56

وإن اختلف المختصون في مجال التربية في عنونة هذه الخطوات أو ترتيبها فإنهم لم يختلفوا في مضامينها، فجابر وليد أحمد هو أيضا ذكرها بالترتيب التالي:[1]

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة.
- اختبار الحلول، ثم اختيار ما يمثل منها حلا أو حلولا للمشكلة.
- التوصل إلى النتائج وتعميمها.

2-2-8- مزايا طريقة حل المُشكلات:

باعتبار طريقة حل المشكلات طريقة من طرائق التدريس الحديثة والنشطة فإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن لهذه الطريقة مزايا عدة نذكر منها:[2]

- تعمل على إثارة انتباه الطلبة والتلاميذ وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من اجل إيجاد الحل المُناسب.
- تعزز العلاقة وتُقوي الثقة بين التلاميذ والمعلم، وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يُقدّمها لهم.
- تلعب دوراً كبيراً في تدريب الطلبة والتلاميذ على حل المشكلات والمواقف التي تواجههم.
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية للطلبة.
- تلعب دوراً كبيراً في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمُشكلات المُثارة.
- تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات.

2-2-9- الانتقادات الموجهة لاستراتيجية حل المُشكلات:

كما أن لطريقة حل المشكلات مزايا، فهي كغيرها من الطرائق لا تخلو من بعض السلبيات، فقد وجهت لها انتقادات نذكر منها:[3]

---

[1]- جابر وليد أحمد، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ص232.

[2]- ردينة عثمان الاحمد وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2005، ص95.

[3]- ردينة عثمان الاحمد وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، ص96.

- قد لا يتمكن الطلبة والتلاميذ من التوصّل إلى الحلول الصّحيحة، وهذا سيُؤثّر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مُستواهم العلمي.

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

- إن هذه الاستراتيجية قد لا تسمح للتلاميذ بفهم المواد الدراسية بشكل مُفصّل ودقيق لأن التلاميذ قد يسعون إلى الوصول إلى أي حل يعتقدون بأنّه الحل الصحيح ولكنه قد يكون غير مُتكامل وبذلك فإنّهم سوف يكتسبون معلومات ناقصة وغير كافية.

- إن عدم امتلاك المعلم للقدرة الكافية على إثارة المُشكلة وإعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى وأداء التلاميذ.

- عند توصُّل التلاميذ إلى الحلول الصحيحة قد يجعلهم يشعرون بتفوقهم على معلمهم وهذا سيقودهم إلى حالة التباهي والغرور، وعدم الالتزام بتوجيهات وإرشادات المدرس.

ويرى إبراهيم شبر أن من عيوب هذه الاستراتيجية.[1]

- صعوبة تحقيقها.

- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطالب عند استخدام هذه الطريقة.

- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج المتعلمين.

- تحتاج إلى الإمكانيات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

[1]- يُنظر خليل إبراهيم شبر، وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2014، ص187.

خُلاصة الفصل الأول:

الاستراتيجيات الحديثة في التعليم كثيرة، واقتصرنا نحن على تلاث طرائق، طريقة المشروع، ثم التعليم التعاوني وكذا طريقة حل المُشكلات، وميزة الطرائق الحديثة عن سابقاتها من الطرائق التقليدية كونها جعلت المُتعلّم محور العملية التعليمية، فالمشروع يُبنى على ما يقوم به المُتعلّم خارج الصف، والتعليم التعاوني يُبنى على الجهد المُشترك المبذول بين أفراد المجموعة الواحدة، وكذا في حل المشكلات، العملية مبناها على نشاط المتعلمين سعياً لإيجاد حل لمشكلتهم، ويبقى دور المُعلم في كل هذه الاستراتيجيات مقصوراً على المُتابعة والتوجيه والإرشاد، وإن كان لهذه الاستراتيجيات عيوب فإن مزاياها أكثر، كونها تدفع بالمتعلم للنشاط والإبداع واستثمار المكتسبات.

الفصل الثاني:توظيف طريقة حل المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.

المبحث الأول: الوثائق التربوية وطريقة حل المشكلات

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقي

الفصل الثاني: توظيف طريقة حل المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.

المبحث الأول: الوثائق التربوية وطريقة حل المشكلات.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

أولا- تحديد إجراءات الدراسة (العينة / المنهج / الأداة/ حدود الدراسة)

ثانيا- تحليل المعطيات ومناقشتها

ثالثا- تحديد النتائج

خاتمة

الفصل الثاني: توظيف طريقة حل المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.

المبحث الأول: الوثائق التربوية وطريقة حل المشكلات.

الوثائق التربوية هي تلك الوثائق الصادرة عن الوصاية القائمة على شؤون التربية والتعليم ، والمُتمثلة في وزارة التربية والتعليم، ويكمن دور هذه الوثائق في تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، وكذا تكوين المعلمين في إطار استخدام الآليات والوسائل التي من شأنها أن ترتقي بمردود التعليم، وتتمثل هذه الوثائق في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، والمنهاج، والوثيقة المُرافقة للمنهاج، والنشرة الرسمية التابعة لوزارة التربية.

تصدر هذه الوثائق بصفة دورية، باختلاف نوع الوثيقة، وتوزع على المؤسسات التربوية ليعود لها الأساتذة عند الحاجة، وسنقف على بعض هذه الوثائق بالدراسة، خصوصا ما تمت فيه الإشارة لطريقة حل المُشكلات.

أولاً: الدليل المنهجي لإعداد المناهج :

1-1- نظرة عامة عن الدليل المنهجي لإعداد المناهج :

هو وثيقة من الوثائق التربوية الرسمية التي تُصدرها اللجنة الوطنية للمناهج ، والمنبثقة عن وزارة التربية والتعليم، "حيث يقترح الدليل منهجية إعداد المناهج المدرسية، وهو مبني بوجه خاص على نصوص أساسية ثلاثة: القانون التوجيهي الصادر في 2 يناير 2008، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المُعدّل، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التّمدرس، أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافة المواد، ويكوّن الإطار المُوحّد الذي تتظافر فيه غايات المنظومة التربوية."[1]

2-1- أهم محتويات الدليل المنهجي لإعداد المناهج

يحتوي الدليل المنهجي لإعداد المناهج على توجيهات هامة من شأنها أن تقوم عليها أسس إعداد المناهج، والجوانب التي ينبغي مراعاتها قبل ذلك، ومن المبادئ الأساسية التي يركز عليها إعداد المناهج

[1]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 2016، ص6.

للمواد على سبيل المثال، مجال القيم، وكذا المعارف المُهيكلة للمادة، مع مراعاة المستوى المنهجي والبيداغوجي، كما يحتوي توجيهات عامة حول مناهج المواد، مع بيان ملامح التخرج للمادة على حسب المستويات (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ويُبين مكونات كل من المنهاج وكذا الوثيقة المرافقة للمنهاج.[1]

3-1- الدليل المنهجي لإعداد المناهج وطريقة حل المشكلات:

أولى واضعو الدليل المنهجي لإعداد المناهج طريقة حل المشكلات أهمية بالغة حيث افردوها بالتوضيح على غرار باقي طرائق التدريس وكأنها السبيل الوحيد له حيث فصّلوا في بيان مختلف الوضعيات وكذا خطوات كل وضعية تمت الإشارة إليها ونذكر منها مايلي:[2]

- وضعيات مشكلة تتعلق باتخاذ القرار:
- وضعيات مشكلة تتعلق بإعداد وتحليل الأنظمة.
- وضعيات مشكلة تتعلق بمعالجة الاختلالات.

وتم الإطناب في توضيح كل نوع من هذه الأنواع وبيان الخطوات اللازمة لبلوغ الغرض المنشود من كل نوع.

وبعد ذلك تم التفصيل في مستويات الكفاءة في حل الوضعيات المشكلة، بداية من المستوى الثالث والذي يُعدّ أعلى المُستويات، فأصحاب هذا المُستوى هم ذوو كفاءة عالية في حل المشكلات، وتدرّج بعده في ذكر المستويات الأخرى، مروراً بالمستوى الثاني والأول ثم دون المستوى، وهي مستويات بعضها دون بعض في حل المشكلات.[3]

وخَصُّ طريقة حل المشكلات بذكر الدراس والتحليل في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، فيه دعوة مباشرة في اعتماد هذه الطريقة في التدريس، كونها في نظر القائمين على إعداد هذه الوثيقة أفضل الطرق، باعتبارها من طرائق التدريس النشطة، وورودها في هذه الوثيقة بهذا الإطناب تكوين للمدرسين سعيا لتجسيدها في واقع التدريس.

[1] يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ص2-5.

[2] يُنظر: وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 101.

[3] يُنظر: وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ص103.

ثانياً: المنهاج

4-1- تعريف المنهاج:

ا- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "المنهج أو المنهاج هو الطريق البيّن الواضح، واستنهج الطريق أصبح ناهجاً بمعنى واضحاً."[1]

قال تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا. ﴾المائدة 48

جاء في تفسير التحرير والتنوير المنهاج: " هو الطريق الواسع، وهو هنا تخييل أُريد به طرق القوم إلى الماء،... فمنهاج المسلمين لا يُخالف الاتّصال بالإسلام كمنهاج المُهتدين إلى الماء، ومنهاج غيرهم منحرف عن دينهم."[2]

ب- مفهوم المنهاج اصطلاحاً:

يرى اللقّاني أن المنهاج يتجسّد في :" جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم."[3]

أما في نظر الخوالدة فالمنهاج هو: "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تُقدّم إلى المُتعلّمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وادارتها."[4]

بينما منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالتحديد فهو:" دستور العملية التعليمية التعلّمية، يتعلّق بالمادّة وينسجم مع منهاج سائر الموادّ في إطار منهج التعليم المتوسّط وقد تضمّن: القيم

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ص 4580.

[2]- محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، ج6، ص223.

[3]- أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص 4.

[4]- -محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الاردن، ط1، 2004، ص 18.

والمواقف، والكفاءات العرضة، وملامح التخرّج الخاصّة بالمادّة في المرحلة وفي الأطوار وفي السّنوات. وكذلك مصفوفات المواد المعرفيّة وجداول البرامج السّنويّة."[1]

مما سبق يمكن القول أن المنهاج لا ينحصر في المعلومات والمفاهيم والحقائق المتعلقة بالمادة، بل يتعداها إلى جميع الخبرات التي يحتاجها المتعلم لتنمية جمع جوانب حياته، من قيم وكفاءات ومواقف، ليكون المنهاج بذلك دستوراً يمكن انتهاجه لبلوغ الكفاءات المستهدفة من كل مرحلة وكل طور.

1-5- محتويات المنهاج:

يحتوي منهاج كل مادة على ما يتعلق بها وما يحتاجه المعلم والمتعلم خلال تلك السنة أو المرحلة فمنهاج اللغة العربية مثلا يحتوي على ما يلي:[2]

- تقديم المادة: حيث يتم التعريف بالمادة في تلكم السنة، ويبن الهدف من تدريسها، وماهي متطلبات ذلك.
- الأهداف الخاصة بالمادة: يتم من خلال هذا توضيح أهم الاهداف من تدريس مادة اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي.
- ملمح المعلم في نهاية السنة: وذلك بتوضيح الكفاءات الختامية المبتغى بلوغها من تدريس المادة في هذه السنة.
- تقديم الأنشطة: حيث يتم عرض كل أنشطة المادة مع بيان أهمية كل نشاط وأهدافه وكيفية تناوله داخل الفصل.
- تنظيم الوحدات التعليمية: بتوزيع أنشطة الوحدة على حسب الحجم الساعي المبرمج لها، وبيان نصيب كل نشاط من هذا التوقيت، مع بيان محتوى كل نشاط في هذه السنة.

[1]- أحمد سعيد مغري وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، اوراس للنشر، دط، دت، ص10.

[2]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، أفريل 2003، ص19-44.

- بالإضافة إلى بعض المتفرقات كبيان الكفاءة المعتمدة، وكذا توضيح وضعيات التعلم، والوسائل التي يمكن اعتمادها لحسين الأهداف المرجو تحقيقها.

1-6- المنهاج وطريقة حل المشكلات:

جاء في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط:" فحل المشكلات (أو الوضعيات / المشكلة) هو الاسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة."[1]

فالإشارة لاستراتيجية حل المشكلات في منهاج هذا المستوى لدليل على أهميتها لدى واضعو هذه الوثيقة، فاختيار طريقة حل المشكلات لتُدرج في وثيقة رسمية وتُدرجُ على قائمة الطرق النشطة والمُعتمدة في التعلم الفعال التي من شأنها أن تُحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلّمية.

أما منهاج السنة الثالثة متوسط يوليو 2004 فورد فيه بالعموم الحديث والحث على الطرائق النشطة، حيث يقترح المنهاج عدة طرائق لتحقيق أهداف المنهاج، و يتولى الأستاذ دور المنشط وإدارة عملية التعلم، وتكمن أهمية الطرائق النشطة فيما يلي:[2]

- إثارة الاهتمام العفوي للمتعلمين.
- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- الاهتمام بالنمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة والانجاز.
- تمكين المتعلم من بناء معارفه..

وتقتضي الطرائق النشطة حمل المتعلمين على المشاركة والممارسة في كل حلقة من حلقات الدرس، فهي على نقيض الطرائق التي تعتد التلقين حيث يقتصر دور المتعلم على التلقي وخزن ما تيسر من المعلومات في الذاكرة.[3]

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، ص7.

[2]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص31.

[3]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 32.

فما ورد من تفصيل للطرائق النشطة ينطبق على طريقة حل المشكلات، إذ يُعد هذا دعوة لتجسيدها وتجسيد غيرها من الطرائق النشطة في إلقاء الدروس داخل الفصول، وذلك لما لهذه الطرائق من أهمية في تحفيز التلاميذ زيادة الرغبة فيهم، ولها تأثير على مردودهم العلمي، وهذا كله يُعدّ تزكية لهذه الاستراتيجة وحثا على تجسيدها ميدانياً.

وذات الأمر دعا له منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط جوان 2013، حيث يرى واضعو هذه الوثيقة أن تعزيز استخدام الطرائق النشطة باعتماد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات لكونها عملية واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش الأمر الذي سيولد لديه الرغبة في حلها باستخدام الوسائل اللازمة وجمع المعلومات المناسبة وتقديم النتائج المتوصل إليها.[1]

فمما سبق يتضح أن المناهج كلّها تدعوا لاعتماد الطرائق النشطة، والتي من شأنها تعزيز دافعية التلاميذ نحو التعلم، وطريقة حل المشكلات واحدة من هذه الطرائق، وقد لاحظنا الإشارة إليها تلميحاً أو تعريضاً.

ثالثاً: الوثيقة المرافقة للمنهاج:

1-7- التعريف بالوثيقة المرافقة للمنهاج:

هي وثيقة من الوثائق التربوية ، التي تصدرها اللجنة الوطنية للمناهج، يستعين بها المعلم في قراءة المنهاج وفهمه، حتى يتمكن من تنفيذه بفعالية، لاحتوائها على التوجيهات العملية لتطبيقه وتحقيق الكفاءة المتوخاة، وهي مدعومة بنماذج عملية في إعداد وتنظيم خطط العمل التكوينية، ووسائلها، وتصميم الوحدات التعليمية وإنجازها وتقويمها. فالوثيقة المُرافقة هي "وثيقة تُيسّرُ قراءة المنهاج، وتساعد على وضعه موضع التنفيذ. وتتضمن مفاهيم تربوية عامّة، وأخرى تتعلّق بالمادة."[2]

[1] -يُنظر: اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص19.

[2] - أحمد سعيد مغري وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص12

1-8- مُحتويات الوثيقة المُرافقة : [1]

أ) **توجيهات لتطبيق المناهج:** وتتمثل في توجيهات خاصة بالمدرس ، باعتبارها الفاعل الرئيسي في كل عملية تربوية ، والذي ينبغي أن يكون واعياً بالتغيرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه (المنهجية ، البيداغوجية ، الاستراتيجية) .

كما يتضمن توجيهات لمُصمّمي المناهج وتبين ما عليهم من استحضار للصعوبات في أذهانهم، رغم عدم امتلاكهم سلطة التدخل المباشر في عملية تكوين المدرسين وفي التنظيم البيداغوجي للمؤسسة .

ب) **اقتراح وضعيات تعليمية:**

يتم من خلال الوثيقة المرافقة اقتراح وضعيات تعليمية مناسبة للمواد الدراسية تتماشي وقدرات المتعلم، وما يتطلّبه الوسط المدرسي، وذلك بإعطاء معنى وتفصيل لنشاط التلميذ.

ج) **اقتراح وضعيات تقويميه وإدماجيه:**

تضع الوثيقة وضعية إدماجية عن كل وحدة من أجل ترسيخ مضمونها في أذهان المتعلمين، مع توصيتهم على ممارسة الدرس في واقعهم المعاش .

د) اقتراح مدونات الوسائل التربوية:

تحدد الوثيقة المرافقة الوسائل البيداغوجية الضرورية التي يمكن الاعتماد عليها لإنجاز وحدة تعليمية معينة، سواء كانت الوسائل جماعية أم فردية .

ه) اقتراحات توجيهية متعلقة بالكتاب المدرسي :

تُساعد الوثيقة المرافقة مؤلفي الكتاب المدرسي على الترجمة السليمة للمضامين، وذلك بتحديد ملامح التخرج من كل مرحلة ومن كل طور أو سنة.

1-9- **أهمّية الوثيقة المرافقة :**تتمثل أهمية الوثيقة المرافقة في كونها :

1) تشرح المنهاج، وتوضح ما ينبغي تعليمه، لذا تعد وثيقة هامة لا يمكن الاستغناء عنها.

[1]. يُنظر: أحمد سعيد مغري وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص94- 98.

2) تساعد المدرسين ومؤلفي الكتب المدرسية من التمكن من المنهاج

3) تشرح وبالتفصيل أسباب إدراج المفاهيم والنشاطات.

4) تصيغ بشكل واضح ومعلل كيفية مساهمة المهارات في بناء الكفاءات المستهدفة .

5) تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلّبها المادة في مستوى معين .

2-4- الوثيقة المرافقة وطريقة وحل المشكلات:

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والصادرة عام 2004 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أن التعليم الحديث يقوم على بيداغوجيا الكفاءات ، وذلك لإرساء ثقافية بيداغوجية قادرة على إضفاء ممارسات جديدة في تفعيل الدرس وفق نمط بيداغوجي دي طابع إدماجي.[1]

أما الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج في جويلية 2005 فقد ورد فيها تفصيلاً كبيراً لما يتعلق ببيداغوجيا حل المشكلات.

حيث عدت البديل المقترح من طرف تعليمية المواد المدرسية الحديثة، لأن هذه التعليمة نصت على تغيير الممارسات البيداغوجية التقليدية المبنية على التلقين والشرح للمحتويات والمعارف والمفاهيم، وغياب الممارسات الناجعة القائمة على منطق التعلم.

فبناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا حل المشكلات يحفز التلميذ على المشاركة الإيجابية ودفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلم الذاتي من أجل بناء معارف جديدة، ويكون دور الأستاذ متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعليمات.[2]

وممّا ورد في هذه الوثيقة عن الوضعية المشكلة ما يلي :

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمنهاج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات ، 2004،ص4.

[2] يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني المطبوعات ، 2005، ص9.

1- مفهوم الوضعية المشكلة :

عُرّفت على أنّها :"مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما. وتُنتقى الوضعية من واقع المتعلم المعيش، تصطنع فيها عوائق مؤقتة، ومتفاوتة التعقيد تتطلب توظيف التّعلّمات السابقة، وتختم الوضعية المشكلة بنتاج منتظر من المتعلم لم يمكن تحديده بدقة."[1]

2-أهداف الوضعية المشكلة:[2]

وُضعت لبيداغوجيا حل المشكلة أهداف كونها تعزز قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفاءات الضروريّة التي تساعده على التكيف مع مختلف متغيرات محيطه، ومن أبرز هذه الأهداف الواردة عنها في هذه الوثيقة ما يلي:

- اكتساب القدرة على الملاحظة ولتأمل.
- تنمية القدرة على تحليل المعطيات وتنظيمها.
- التمرن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها. الوصول بالتلميذ إلى التعلم الذاتي والنقد الموضوعي.
- اكتساب الثقة في النفس.

ولتكوين المعلمين بغرض تجسيد هذه البيداغوجيا أثناء إعداد وتقديم الدّرس في القسم فصّل واضعو هذه الوثيقة في مراحل بناء التعلُّمات انطلاقا من بيداغوجيا حل المشكلات والمتمثلة في:[3]

أ- مرحلة الاثارة:

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم وتدفع بهم للبحث عن حلول لها، ويلزم المعلم المعرفة السابقة بقدرات المتعلمين ومكتسباتهم وميولهم، ليشعروا أن المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلب منهم حلاً(مرحلة الشعور بالمشكلة).

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط ، ص10.
[2]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، ص11.
[3]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط ، ص12.

ب- مرحلة الاستيعاب والفهم:

في هذه المرحلة يُعد العمل المطلوب هو تفكيك المشكلة إلى عناصر، ولن يتحقق ذلك إن لم يفهمها المتعلم.

ج-مرحلة العرض والبناء والاستقصاء:

وتكون بدفع المتعلمين للبحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بمكتسباتهم القبلية، وتجاربهم، والقواعد والنظريات المساعدة على تذليل الصعوبات.

د- مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج:

وهي المرحلة الأخيرة، فبعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة تأتي مرحلة الانتقاء وعزل المفاهيم، واستنتاج الأحكام العامة التي تتحكم في الظاهرة اللغوية، ويتم بذلك التأكد من صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة. ويأتي في الأخير الحكم على طريقة حل المشكلات بأنها الطريقة الأنسب لتدريس أنشطة اللغة العربية.[1]

رابعاً: دليل استعمال الكتاب:

1-4- التعريف بدليل استعمال الكتاب:

دليل استعمال الكتاب يُعدّ بمثابة لوحة قيادة للأستاذ، يهتدي بها خلال العملية التعليمية التي يمارسها وهو مطمئن إلى أداء وظيفة بفعالية ومردود ناجح. فمن شأن الدليل أن يمنح للأستاذ بعض العناصر التي تعينه في فهم كيفية تفعيل العملية التعليمية لمادة اللغة العربية من خلال التعامل مع كتاب التلميذ .[2]

[1]- يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط، ص13.

[2]- حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية 4 متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019، ص3.

4-2- أهمية دليل استعمال الكتاب : يتفادى دليل الكتاب التركيز على الجانب النظري ، بل يسعى إلى تجسيد المعارف العلمية داخل الفصل ، وتتجلى أهميته فيما يلي :[1]

1/ يعرف الأستاذ بالطريقة الديداكتيكية لمراحل تسيير حصص شهر كامل في التعليم.

2/ يعطي للأستاذ فكرة عن الحجم الساعي المفترض لكل ميدان .

3/ يعرض للأستاذ المخطط السنوي لتقديم التعليمات الواردة في كتاب التلميذ، ويبين الكفاءة المستهدفة فيها.

4/ يقترح على الأستاذ كيفية مباشرة للممارسات التعليمية انطلاقاً من عمليات التشخيص.

5/ يقدم للأستاذ مخططاً تفصيلياً لكيفية تسيير مقطع تعليمي بكامله.

4-3-دليل استعمال الكتاب وطريقة حل المشكلات:

جاء في دليل الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تحت العنصر الموسوم ب: مصطلحات بيداغوجية، وتحت عنوان الوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات توضيح للوضعية المشكلة.

حيث عُدت هذه الوضعية من طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة ، فأُدرجت ضمن السبل المؤدية للكفاءة.

كما عُرّفت هذه الوضعية كونها تعليمية تجعل المتعلم في وضعية معرفية متوازنة، تدفعه إلى تجنيد موارد معرفية ومنهجية لحلها. فهي وسيلة بيداغوجية تدفع المتعلم إلى التعليم من خلال بناء تعلمته وهي تتصف بكونها: معقدة تحتاج إلى عدة معارف، وذات دلالة ، أي لها علاقة والواقع المعاش للتلميذ، كما أنها ناجعة حيث صعوبتها المعرفية في متناول المتعلم.

كما تم تمييز أنماط المشكلات إلى ستة أنماط وهي:

1/ مشكلات لتوجيه المتعلمين لبناء معارف جديدة.

[1]- يُنظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية 4 متوسط ، ص4.

2/ مشكلات لتمكين التلميذ من توسيع مجال استخدام مفهوم مدروس من قبل .

3/ مشكلات لتمكين المتعلمين من استعمال معارفهم المكتسبة.

4/ مشكلات اكثر تعقيداً، يستعمل فيها التلميذ عدة أنماط من المعارف.

5/ مشكلات هدفها تمكين المعلم والتلميذ من ضبط الكيفية التي نتمكن بها من المعارف.

6/ مشكلات تجعل المتعلمين في وضعية بحث، أي تنمية كفاءات أكثر منهجية.1

أما النسخة الصادرة في 2006 من دليل استخدام الكتاب للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فقد فصّلت في استراتيجية حل المشكلات، حيث أوردت مفهوماً لها، فهي في نظر واضعيها: سلوك يمثل نشاطا يمارسه كل انسان طوال يومه ، وهو بصورة عامة سلوك يحتاج إليه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه: غير أن بعض العقبات قد تحول دونه.[2]

فبعد التعريف بها بَيّن الخطوات اللازمة التي ينتهجها الأستاذ تجسيد الطريقة حل المشكلات مع تلاميذه وهو في نظرهم كالأُتي: [3]

- تحديد الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه.
- تعيين العقبات أو الحدود التي تحول دون الوصول إلى الحل.
- ذكر ما كان بالإمكان فعله لولا وجود هذه العقبات .
- تحديد الطرق المختلفة التي تسمح بالتغلب على العوائق.
- تخيير البدائل التي تعتقد أنها قادرة على حل المشكل ومحاولة استخدامها.
- تقييم مدى فعالية هذه البدائل.

فإيراد هذه الخطوات في وثيقة رسمية لتوضع بين يدي الأستاذ يُعد تكويناً له حول استراتيجيات التدريس عموما، وحول استراتيجية حل المشكلات بالخصوص.

[1]- يُنظر: حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية 4 متوسط ، ص87-88.

[2]- رشيدة ايت عبدالسلام ، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة متوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات ، الجزائر،ط1، 2006،ص27

[3]- رشيدة ايت عبدالسلام ، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، ص 28.

وجاء في دليل استعمال الكتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط حول الوضعية المشكلة: "أنها وضعية تعليمية يُعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاءات للتفكير والتحليل ، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدع المتعلم للتفكير والاختبار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها "[1].

أما دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط فورد فيه كيفية تجسيد للوضعية المشكلة داخل الفصل حيث أقترح وضعية واقعية على التلاميذ ، ثم بينت الوثيقة كيفية الوصول الى الحل الأنجح بفرض حلول مقترحة ، وعلى إثر ذلك **طلب كتابة** مقال تفسيري للوضعية من انتاج المتعلم ، وهذا سعياً لتجسيد استراتيجية حل المشكلات في واقع التلميذ .[2]

فإدراج وضعية حل المشكلات ضمن آليات تحقيق الكفاءات المستهدفة لَدليل على مدى اهتمام الهيئات الواضعة لهذه الوثيقة بهذه الوضعية ، وهذا إرشاد للمعلم قصد العمل بها في إلقاء الدرس داخل الصف.

وبينت الوثيقة كيفية هذه الوضعية وأنماطها لتبين للمعلم كيفية تجسيدها ، وهذا يعد تكويناً للمدرسين حول هذه الوضعية ، فهي في نظر واضعي دليل استعمال الكتاب من الاستراتيجيات الحديثة التي ينبغي اطلاع الأستاذ عليها لبلوغ الكفاءات المستهدفة من كل درس.

خامساً: النشرة الرسمية للتربية الوطنية:

5-1- التعريف بالنشرة الرسمية للتربية الوطنية:

النشرة الرسمية للتربية الوطنية هي مجلة موسمية تصدر عن وزارة التربية (المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر)، تتضمن النصوص القانونية الصادرة عن الهيئات العليا في وزارة التربية، والمتعلقة بتنظيم الحياة المدرسية، توجد في مقرات مديريات التربية، وكذا عند مديري المؤسسات التربوية.

[1]- محفوظ كحول وآخرون، دليل الاستاذ اللغة العربية للاولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دت، ص31.

[2]- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دت، ص63.

2-5- النشرة الرسمية للتربية الوطنية وطريقة حل المشكلات:

مما وقفنا عليه في النشرة الرسمية للتربية الوطنية من إشارات لوضعيات التدريس، ورد في العدد 552 الصادر في جويلية 2012 تحت عنوان: تحليل الوضعيات التعليمية في القسم ومعالجتها إشارة لاستراتيجية حل المشكلات.

وكبادرة لتكوين الأساتذة من أجل تجسيد هذه الوضعية في الوسط الدراسي اقترحت النشرة الرسمية رصد عينة من وضعيات مشكلة وتقديمها للأساتذة من اقتراح بعض الحلول لها. لأن تحليل مثل هذه الحالات يسمح بتنشيط القسم ويرمي إلى دعم العمل الجماعي وتحضير الأعمال المشتركة وتمكين تبادل الخبرات.[1]

فاقتراح وضعية حل المشكلات من بين كل الوضعيات التدريس يدل على مدى اهتمام القائمين على التربية بهذه الوضعية ما يترجم أهميتها، وكذا الدور الذي تلعبه في تحقيق الكفاءة المستهدفة، كما يدل ذلك على مدى اهتمام القائمين على صياغة القرارات في النشرة الرسمية بهذه الطريقة، كونها من سبل تحقيق التعليم النشط والقائم على المتعلم وما يملكه من قدرات ومكتسبات قبلية.

[1]- يُنظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، العدد552، جويلية 2012، ص8.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

أولاً: منهج الدراسة وأدواتها:

1-1-المنهج المستخدم في الدراسة:

تعددت واختلفت مناهج البحث العلمي باختلاف موضوعاتها، وموضوعنا الذي نحن بصدد دراسته لا يكتفي بالدراسة النظرية فحسب، بل يستلزم أن ندعمه بدراسة ميدانية وقد وقع اختيارنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، فالوصفي كونه أحسن الطرق في التفسير والتحليل بشكل علمي، وذلك للوصول إلى النتائج المبتغاة.

ويُعتبر المنهج الخطوة الأساسية في البحث، إذ على أساسها يتم الحكم على مصداقية نتائج البحث، فإذا كان اختياره صحيحاً فالدراسة تكون صحيحة، أما إذا كان خاطئاً فالدراسة حتماً ستكون خاطئة.[1]

كما يُعتبر المنهج همزة وصل بين الإطار المرجعي النظري والإطار المرجعي التطبيقي.[2]

ويُعرِّف رابح تركي المنهج الوصفي على أنه: استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية وكشف جوانب العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى.[3]

رغم أن الوصف الدقيق والمتكامل هو هدف الدراسات الوصفية إلا أنّه كثيرٌ ما يتعدى الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال.

[1]- يُنظر: جعفر نسيمة، الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص 87.

[2]- محمد شلبي، مفاهيم ومناهج الاقترابات والأدوات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997، ص12.

[3]- يُنظر: رابح تركي، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص199.

1-2- أدوات الدراسة :

لجمع المعطيات في دراستنا هذه اعتمدنا على أداة واحدة في البحث ألا وهي الاستبانة

مفهوم الاستبانة :

عرّفها صلاح الدين شروخ أنها: "عبارة عن عدد من الأسئلة المحددة يرسل بالبريد عادة إلى عينة من الأفراد للإجابة عنها بصورة كتابية، ويُعد الاستبيان في هيئة استمارة –كمقابلة– تُذكر فيها الأسئلة ويترك فيها مكان للإجابة مقابلها، وأهدافه هي أهداف المقابلة ذاتها، وأنواعه أنواعها من حيث الأسئلة كذلك، وله خطوات وخصائص مميّزة، وجُملة من العيوب."[1]

فالاستبيان أداة بحث علميّة من حيث كونه يسهّل فهم أبعاد المشكلة المطروحة ويمكّن الدّارس من الحكم عليها، والاستبيان هو مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوعمعين،يتم وضعها في استمارة يجري تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة، وبواسطتها يمكن التوصّل إلى نتائج جديدة.[2]

وكان الاستبيان عبارة عن أسئلة موجهة لأساتذة اللغة العربية بالمتوسطات التابعة للمقاطعة الخامسة بولاية ادرار حاولنا فيها الإلمام بكل جوانب الموضوع، فالنوع الأول يسمح لأفراد العينة بإعطاء الرأي دون تقيّد بالإجابة أمّا النّوع الثّاني فكانت الإجابة بنعم أو لا.

[1]- صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، ط1، 2003، ص44.

[2]- بحوش عمار ودينيات محمد، مناهج البحث العلمية وطرقها في إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1999، ص66.

يتطلّب تصنيف وتحليل المعطيات وقياسها مُعالجةً إحصائيةً لها علاقة بالمنهج الوصفي المُعتمد في الدراسة وتقترن بطبيعته، لذلك اتخذنا الطريقة الإحصائية البسيطة، وبالاعتماد على برنامج spss * وحاولنا إدخال المعطيات والإجابات، لنحصل في الأخير على جداول تتضمن التكرارات والنسب المئوية لكنها باللغة الفرنسية لنقوم نحن بترجمتها للغة العربية، مع تزويدها بدوائر نسبية ليتضح الأمر أكثر.

1-3- عينة الدراسة:

تُعتبر عينة الدراسة مرحلة مهمة في البحث لأنها الصورة المُصغرة لمجتمع البحث، وهذا للتقليل من الجهد والمال والإمكانيات وتعرّف العينة بأنها: نموذج يشمل جانباً أو جزأ من وحدات المجتمع الأصلي كما يُعتبر أسلوب العينة من بين الأساليب الأكثر شيوعا واستعمالا من طرف الباحثين أثناء جمع البيانات حول ظاهرة اجتماعية معينة فهي تستغني عن دراسة كافة أفراد المجتمع.[1]

كما يُعرفها حسن المنسي على أنها المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق الدراسة عليها ، بحيث تكون ممثلة بخصائص المجتمع الكلي للدراسة .[2]

وتمثلت العينة بالنسبة لهذا البحث في الأساتذة الذين أسند لهم تدريس مادة اللغة العربية في الطور المتوسط بالمقاطعة الخامسة بولاية أدرار للموسم الدراسي 2022/2021 والبالغ عددهم 82 أستاذاً.

* - برنامج حاسوب بالانجلزيةspss والحروف هي اختصارات (sciences statistical package for the social) ومعناه الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، أول نسخة من البرنامج ظهرت عام 1968 يعتبر البرنامج من أكثر البرامج استخداما لتحليل المعلومات الاحصائية في علم الاجتماع.

[1] - يُنظر: إحسان محمد حسين، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار المطبعة، بيروت، لبنان، 1986، ص27.

[2] - يُنظر: حسن المنسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن، 1999، ص92.

1-3- المجال الزماني للدراسة: تم توزيع الاستبيانات على الأساتذة في الفترة الممتدة من 25 ماي إلى 25 جوان 2022م، وذلك لإعطاء الأساتذة الوقت الكافي للإجابة عنها.

1-4- المجال المكاني للدراسة:

تمت الدراسة الميدانية بمتوسطات المُقاطعة الخامسة بولاية أدرار والتي بلغ عددها 14 متوسطة، تضم 82 استاذاً مُتخصّصاً في تدريس اللغة العربية، موزّعةً على خمس بلديات (بلدية أدرار، بلدية تسابيت، بلدية اسبع، بلدية بودة ، بلدية تيمي) على النحو التالي:

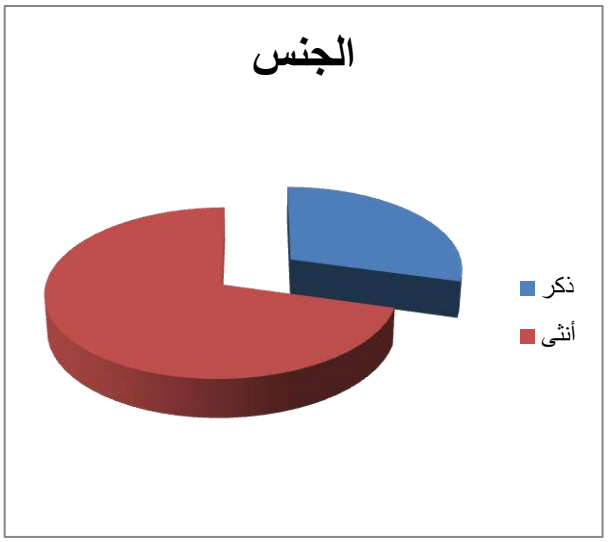
الرقم	اسم المتوسطة	عدد الاساتذة	عدد الاستبيانات المسترجعة
01	متوسطةدحماني حمادي بلدية تسابيت	07	07
02	متوسطة عطاّلةأحمد بلدية تسابيت	06	05
03	متوسطة رحمان بوفلجة بلدية تسابيت	05	03
04	متوسطة من عروس امحمد بلدية اسبع	04	04
05	متوسطة بوبكر أحمد بلدية بودة	04	04
06	متوسطة جعفري العربي بلدية بودة	04	03
07	متوسطة أحمد بن علي بلدية بودة	04	04
08	متوسطة الحاج الصالح بن عبدالرحمان الميموني بلدية تيمي.	04	04
10	متوسطة حكومي قدور بن علال بلدية أدرار.	10	09
11	متوسطة العقيد عميروش بلدية أدرار.	09	09
12	متوسطة عمر بن عبدالعزيز بلدية أدرار.	10	10
13	متوسطة أبي ذر الغفاري بلدية أدرار.	07	06
14	متوسطة هيباوي مولاي عبدالرحمان بلدية أدرار	08	07
المجموع	14 متوسطةً	82 أستاذاً	75 استبانةً

ثانياً: تفريغ الاستبانات وتحليلها.

المحور الأول:معلومات شخصية.

01 -الجنس :

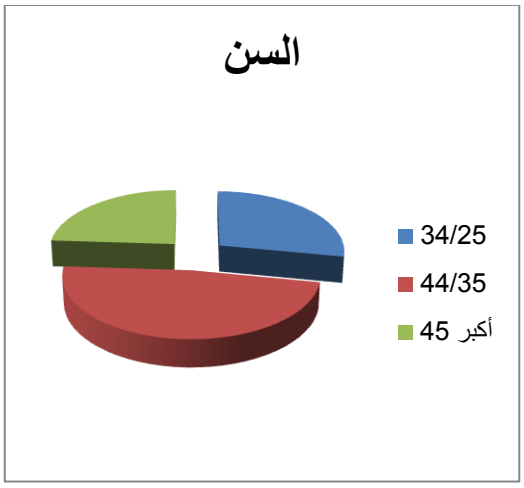
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	22	%29
أنثى	53	%71
المجموع	75	%100



يتضح من خلال الجدول أن أغلب أفراد العيّنة إناث وقد بلغوا نسبة 71% من جملة الأساتذة، بينما الذكور 29% فقط. وإن كان لذلك تأثيرٌ على الموضوع سيظهر فيما يلي من المحاور.

02- السّنّ:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
34/25	21	%28
44/35	36	%48
أكبر من 45	18	%24
المجموع	75	%100



أعمار الأساتذة متفاوتة باعتبار المهنة، فقلّما تكون متقاربة، فهي تختلف باختلاف الدّفعات، حيث نلاحظ أنّ 48% منهم أعمارهم بين 35 و44 سنة، و 28% دون ذلك والبقية أكبر منها، ويظهر تأثير العمر

في الغالب لعلاقته بالخبرة المهنية، فكلما كان الأستاذ أكبر سنّاً، كان أكثر ممارسةً، وكلما كان أكبر سنّاً كان أكثر رزانة وتحكّماً في زمام الأمور، ما يخوّل له إدارة شؤون القسم بكل أريحية وتطبيق استراتيجيات التدريس.

03- المؤهل العلمي:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس كلاسيكي	43	%57
ماستر	07	%09
مدرسة عليا	25	%34
المجموع	75	%100

يتبين من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة من أفراد العينة يحملون شهادة ليسانس كلاسيكي، فهم بنسبة 57%، وكذلك نسبة خرّيجي المدرسة العليا لا يُستهان بها فقد بلغت 34%، بينما حاملو الماستر فهم قلّة 09%، ويعود ذلك غالباً إلى أنّ حاملي شهادة الماستر يتوجهون للتدريس في المستوى الثانوي، بخلاف خريجي المدرسة العليا أو ليسانس كلاسيكي، ويظهر تأثير الشهادة على موضوع الدراسة في التكوين المسبق الذي تلقاه الأستاذ قبل تخرّجه من الجامعة، ومدى تكوّنه في مجال استراتيجيات التدريس، وكيفية تجسيدها في الواقع، فخِرّيجو المدارس العليا على سبيل المثال لهم تكوين خاص في مجال استراتيجيات التدريس وكيفية تطبيقها، كما يقومون بتربصٍ ميدانيٍّ قبل التخرُّج، ما يُكسِبهم خبرةً مسبقةً في هذا المجال، ويأتي في الدرجة الموالية خرّيجو الماستر، كونهم أكثر ميلاً للتخصّص ومن جملة المقاييس التي يدرسونها هي تعليمية المادة في التخصص، ولها علاقة بتطبيق طرائق التدريس ميدانياً، هذا خلاف حاملي شهادة ليسانس كلاسيكي، الذين لم يطّلعوا على ذلك أثناء تدرجهم الجامعي، ويبقى لذلك أثر بالغ على إدارة الأمور داحل حُجرة الدرس.

04- الخبرة المهنية :

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05	15	%20
من 06 الى 12	31	%41
من 13 الى 19	18	%24
أكثر من 20 سنة	11	%15
المجموع	75	%100

الخبرة المهنية هي أساس كلّ نشاط يقوم به الأستاذ داخل الفصل الدراسي، فكلما ازداد الأستاذ خبرةً ازداد تمكّناً من أداء مَهامّه على أكمل وجه، فغالب أفراد العيّنة لهم خبرةٌ ستّ سنوات فما فوق، وما يساعد العيّنة في بلوغ الأهداف المرجوّة من العملية التّعليميّة التعلّميّة هو تِلكُمُ النّسبة من الأساتذة القدماء الذين حَوَتهُم، والمُمَثّلِين فيمن فاقت مزاولتهم للعمل الثلاث عشرة سنةً، فهؤلاء أغلبهم يكونون في رتبة التّكوين، ما يضمن للعيّنة أداء مَهامّها في جميع الجوانب بأكمل صورة، ومن بين ذلك تجسيد الاستراتيجيات الملائمة في الأنشطة داخل الفصول.

05- الصفة:

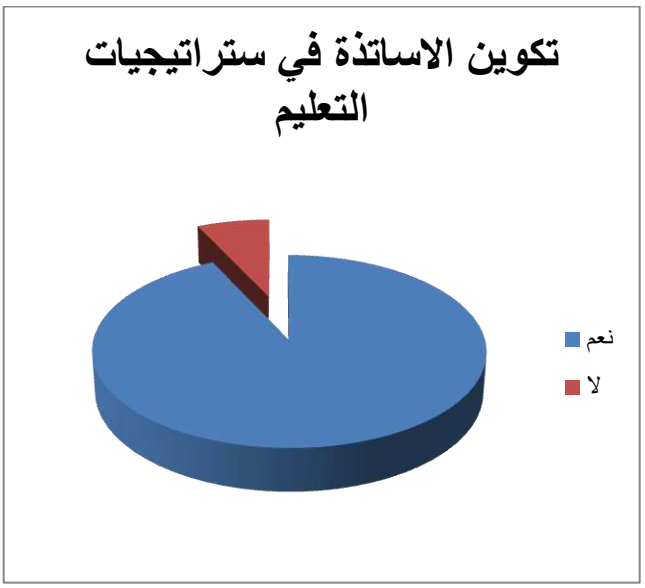
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
متعاقد	04	%5
مستخلف	02	%02
أستاذ التعليم المتوسط	18	%24
أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط	37	%49
أستاذ مكون في التعليم المتوسط	14	%19
المجموع	75	%100

بما أنّ العيّنة تعلّقت بأساتذة، فصفة الأستاذ من أكبر المؤشرات الدّالة على نجاح العملية التعليمية أو فشلها، وهي تدلّ على مدى أقدمية الأساتذة من جهة، وعلى كفاءتهم من جهة أخرى، والنتائج التي بين أيدينا في الجدول تبيّنُ أنّ ما يفوق 50% من أفراد العيّنة هم بين أستاذٍ مُكوّنٍ بلغ من التّكوين ذروته، وأستاذٍ رئيسي، ومن المعلوم أنّ الأستاذ الرئيسي قد أثبت على الأقل ثمانِ سنوات عملاً بصفته أستاذ في التعليم المتوسّط، أو خمس سنوات واجتاز امتحان التّرقية لهذه الرّتبة، وهذه السنوات من العمل كفيلة بأن تجعل للأستاذ خبرةً تُمكّنُه من المعرفة التّامّة بكلّ ما يتعلق بالعملية التّعليمية، ومن بين ذلك استراتيجيات التدريس وكيفية تجسيدها، والتّمييز بين حديثها الذي يجب أن يُنتهج، وقديمها الذي يجب أن يُجتنب، بينما الأساتذة المتعاقدون والمستخلفون وهم في العادة يُلجؤ إليهم لسد الفراغ الحاصل في بعض المؤسسات، لغياب أستاذ مدة طويلة لسبب من الاسباب كالأمومة مثلاً، واعتمادهم في الغالب يُحدِثُ لدى التلاميذ تذبذباً في دراسة المادة إذ يؤدي ذلك في الغالب إلى استبدال أستاذٍ بآخر عدة مرّات في الموسم الواحد، ونسبتهم في العيّنة المدروسة لم تتعدّ 07%، فتأثيرها على العمليّة التّعليميّة قد يكون ضئيلاً.

المحور الثاني:تكوين الأساتذة حول وضعيات التدريس.

-01هل تقوم الجهة الوصية بإجراء تكوين للأساتذة في مجال استراتيجيات التعليم ؟

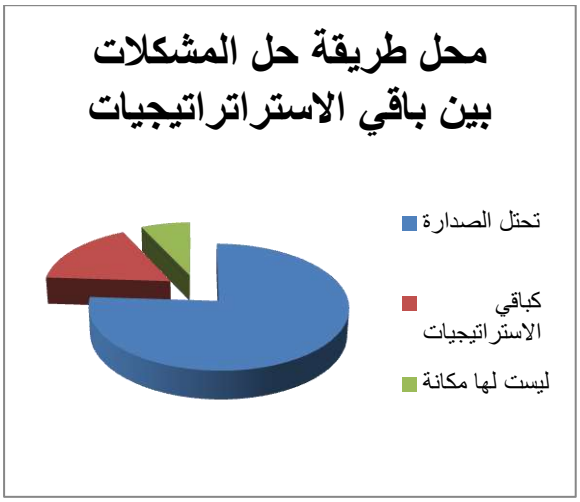
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	70	%93
لا	05	%07
المجموع	75	%100



يُلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية أفراد العيّنة أي ما يعادل 93% منهم صرّحوا بأنّ الهيئات الوصية تقوم بتكوين للأساتذة في استراتيجيات التدريس، هذا التكوين الذي من شأنه أن يمنح الأساتذة خبرةً في تجسيد استراتيجيات التّدريس، والسّبعة بالمئة الذين صرّحوا بعدم أداء هذه الدّورات قد تتمثل في الأساتذة المستخلفين والمتربصين، هذه الفئة تُعدّ حديثة عهدٍ بالتّدريس فقد يصادف دخولهم الميدان فترة انقطاع في الدورات التكوينية.

02- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين باقي الاستراتيجيات المقدمة في الدورات التكوينية ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
تحتل الصدارة	57	%76
كباقي الاستراتيجيات	13	%17
ليست لها مكانة	05	%07
المجموع	75	%100



من خلال الجدول يتضح أنّ 76% من الأساتذة صرّحوا أنّ طريقة حلّ المشكلات تحتلُّ الصَّدارةَ بين باقي الاستراتيجيات الأخرى، وذلك في الدّورات التّكوينية التي تُبرمجها الجهاتُ الوصيّةُ، بينما يرى 17% أنَّها كباقي الاستراتيجيات الأخرى، وفي التّبرير عن الإجابة برّر أغلبُ الأساتذة صدارةَ طريقةِ حلّ المشكلات قائمةَ طرائقِ التّدريس التي تحثُّ عليها هذه الدّورات، كونها طريقةً نشطةً، يُعدُّ المتعلّم هو محورُها، حيث تُمنح له حرّية البحثِ والتّعبير، ما يُخوّلُ له توظيف المكتسبات السّابقة، وتطوير مهاراتِه اللّغوية.

03- من القائم على التكوين بالنسبة للأساتذة ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
مفتشون في التخصص	68	%91
أساتذة مكونون في الطور المتوسط	07	%09
المجموع	75	%100

أشارت النتائج من خلال الجدول إلى أن القائمين على تكوين الأساتذة في الدورات التكوينية التي تُعِدّها الجهة الوصية هم مفتشو المادة في الطور المتوسط، إذ بلغت نسبة القائلين بذلك 91% من أفراد العيّنة، وراح البقيّة إلى أنَّ القائمين عليها هم أساتذة مكوّنون في التّخصص، ويعود أثر ذلك على العمليّة التّعليميّة بحسب خبرة المكوّن، فكلّما كان القائم على التّكوين ذا كفاءةٍ، خبيراً بالتّخصص، كُلّما كانت المردودية من ذلك أكبَر.

فمفتشو الموادّ في الغالب أوسعُ اطّلاعاً من غيرهم على مستجدّات القطاع من جميع النواحي، وهذا لتفرّغهم التّامّ لذلك، وهي مَهمّتُهم بدايةً، فهم أعلم باستراتيجيات التّدريس، وأدرى بأنجعِها، قيامُهم بإدارة هذه الدّورات يضمن بلوغَ الأهدافِ المنشودةِ من العمليّة التّعليميّة التعلُّمية.

04- هل تُؤدّى حصص نموذجية خلال هذه الدورات ؟

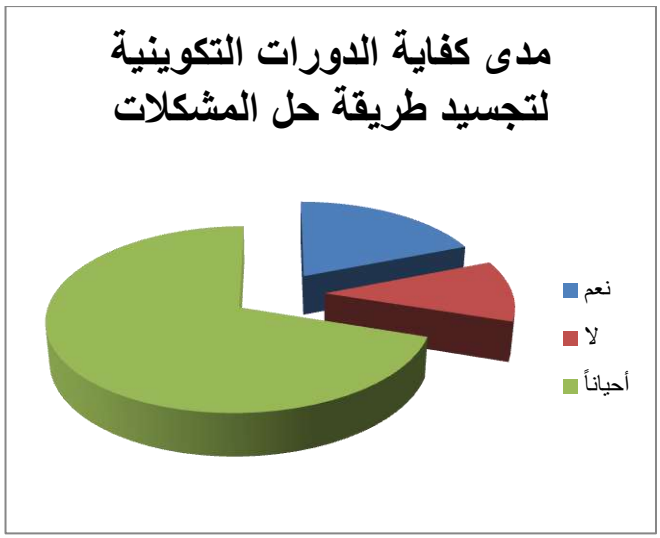
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%39
لا	13	%17
أحيانا	33	%44
المجموع	75	%100

من خلال الجدول نُلاحظ أنّ أغلبَ الأساتذة – ف 39% قالوا نعم. و 44% قالوا أحياناً - أقرّوا بممارسة حصصٍ نموذجيةٍ في الدّورات التّكوينيّة حول تجسيد طريقة حل المُشكلات في الفصول الدّراسيّة، هذه الحصصُ التي من شأنها أنْ تُرسِّخ في ذهن الأستاذ ما تلقّاه عن هذه الاستراتيجيّة في الجانب النّظري، وتبيّن له كيفيةَ تجسيدها مع مختلف أنشطةِ المادّة، فالتّنظير إنْ لم يُلحق بالتّطبيق

سيبقى مُبهماً ولو نِسْبياً، لذا لم تُهمِل الجهةُ الوصيّة برمجةَ حصصٍ تطبيقيةٍ في الدّورات التّكوينيّة حول استراتيجيات التّدريس، سعياً لبلوغ الأهداف المرجوّةِ من العمليّة التّعليميّة.

05- ما تُقدّمه هذه الدّورات التّكوينيّة أهو كافٍ لتجسيد طريقةِ حلّ المشكلات في الفصول التّربوية ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	19
لا	08	11
أحيانا	53	70
المجموع	75	%100



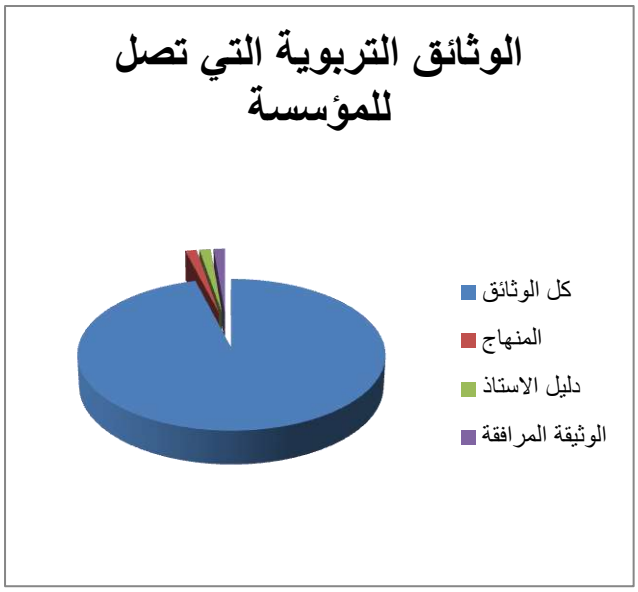
يرى ما نسبته 70%من أفراد العيّنة أنّ ما تقدّمُه الدّورات التّكوينيّة كافٍ في بعض الأحيان لتجسيد طريقة حلّ المشكلات في الميدان، بينما 19% يرون أنه كافٍ مُطلقاً،لتبقى نسبة 11% من قالوا أنه غير كافٍ، وهذا يعود إلى هيكلة وتنظيم هذه الدّورات، وكذا الإمكانيات العلمية والنفسية التي يتحلّى بها القائمون على هذا التّكوين.

وقد رأينا سلفاً أنّ أغلبَ الأساتذةِ صرّحوا بأنّ القائمين على التّكوين هم مفتّشو التّخصص، وإذا كان الأمرُ كذلك كان ذلك كفيلاً بأنْ تُؤتي هذه الدّورات نِتاجها المرجوّ منها، والمتمثّلِ في تجسيد طريقة حلّ المشكلات داخلَ القسمِ أثناءَ تدريسِ مختلفِ نشاطاتِ المادةِ.

المحور الثالث: الوثائق التربوية وطريقة حلّ المشكلات.

01- ماهي الوثائق التربوية التي تصل إلى مؤسستكم ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
المنهاج	/	%1
الوثيقة المرافقة	/	%1
دليل الأستاذ	/	%1
كل الوثائق	75	%100
المجموع	75	%100



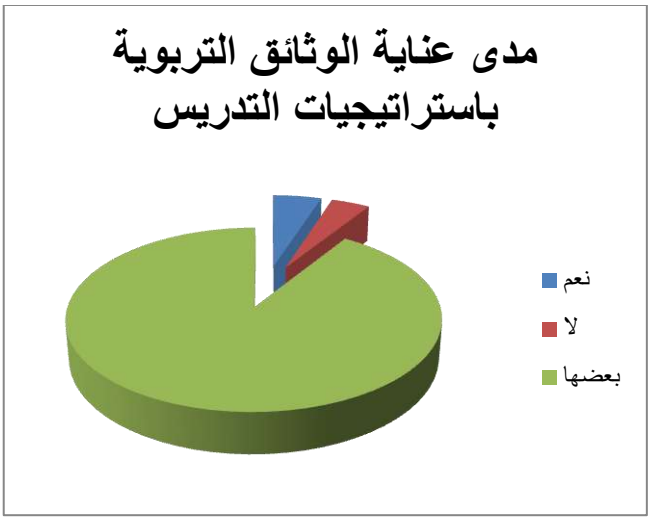
أشار كلّ أفراد العيّنة إلى أنّ كلّ الوثائق التّربوية تصل إلى مؤسّساتهم، وهي موضوعة بين أيديهم لغرض الاستفادة منها، لأنّ طبيعةَ توزيعِ هذه الوثائق تدريجيّة، فهي لا تتوفّر في المكتبات الخاصّة ولا العموميّة، وإنما تتولّى طباعتَها وتوفيرَها وزارةُ التّربية، وهي بدورها توزّعها على مديرياتِ التّربية بمختلف ولاياتِ الوطن، وتتولّى المديرياتُ توزيعها على المؤسسات، وتُوضع خصّيصاً بمكتب مُدير المؤسّسة والذي بدوره يتولّى وضعها بين أيدي الأساتذة قصد الاستفادةِ منها، وللعلم فإنّ لكلّ مادّةٍ وثائقها التّربوية الخاصّة بها، وتشتركُ بعض الموادّ في بعض الوثائق.

وتوفيرُ الجهات القائمة على التّربية والتّعليم هذه الوثائق لتُوضع بين يدي الأستاذ لدليلٌ على حرصهم الشّديد على الإفادة منها بتجسيدِ ما تحتويه، وممّا تحتويه هذه الوثائق - كما أسلفنا الذّكر- التّوجيه لاستراتيجيات التّدريس التي ينبغي اعتمادُها، ورأيْنا ما ورد فيها عن طريقة حلّ المشكلات بالخصوصِ.

ولم تَتِمّ الإشارةُ إلى وثائق تربويّةٍ أخرى، إلا بعض الاساتذة ذكروا دليلَ بناءِ الاختباراتِ، وهذه الوثيقةُ لارتباطها بالاختبارات خصوصاً، لا علاقة لها بطرائق التّدريس.

02- هل تُعنى هذه الوثائق باستراتيجيات التدريس؟

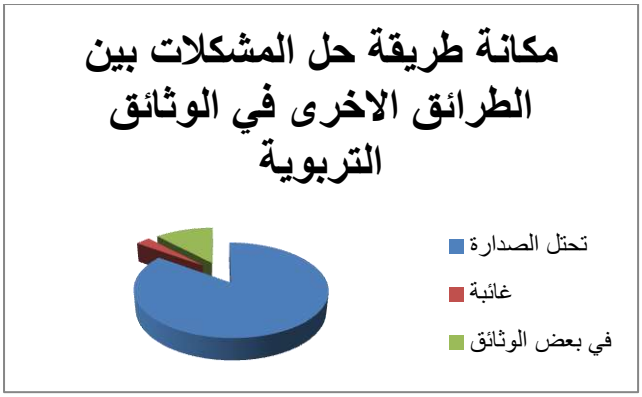
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%05
لا	03	%04
بعضها	68	%91
المجموع	75	%100



رأينا سابقاً مدى اهتمام الوثائق التربوية التي تمت دراستها بطرائق التدريس، وهو ما ترجمته نتائج الإجابة على هذا السؤال، فما نسبته 91% قالوا أنّ ذلك في بعضها، وهو ما رأيناه سابقاً لأنّ الوثائق التربوية لم تحتوِ في مُجملها على الإشارة لاستراتيجيات التّدريس، وإنّما كان ذلك في بعضها فقط، وهذا إن دل فإنّما يدلّ على اطّلاع أفراد العيّنة على الوثائق التربوية التي وضعت بين أيديهم، واحتواء هذه الوثائق على التفصيل في استراتيجيات التدريس سبيل لتكوين الأساتذة في هذا المجال.

03- ما محلّ استراتيجية حلّ المشكلات في هذه الوثائق بين الاستراتيجيات الأخرى؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
تحتل الصدارة	64	%85
غائبة	03	%03
في بعض الوثائق	10	%12
المجموع	75	%100



طابق ما رأيناه سابقاً في تحليل الوثائق التربوية نتائج الإجابة على هذا السؤال، ففي تحليلنا للوثائق التربوية سلفاً وقفنا على مدى حضور طريقة حل المشكلات في هذه الوثائق، وحضورها يُثبت مكانتها، فقد رأينا أنّ بعض الوثائق أهملت كلّ الاستراتيجيات الأخرى، وأفردت طريقة حلّ المشكلات بالتّفصيل والاقتراح، والبعض الآخر منها أشار بالإضافة للحديث عن طريقة حلّ المشكلات إلى بعض الاستراتيجيات الأخرى، كطريقة المشروع والطريقة الحوارية مثلا، وهو ما ترجمته إجابات الأساتذة، إذ نرى من خلال الجدول أنّ 85% من الأساتذة صرّحوا بأنّ هذه الاستراتيجية تحتلّ الصّدارة بين باقي الاستراتيجيات، وذلك في الوثائق التربوية.

فورود الّتفصيل والتّأصيل لطريقة حلّ المشكلات في الوثائق الّتربوية ثم وضعها بين يدي الأستاذ، يُعدّ هذا تكويناً له في هذا المجال، وذلك كون طريقة حلّ المشكلات من الطرائق النّشطة التي يسعى القائمون على التعليم في عصرنا لتعميمها وتجسيدها، لما أثبتته من نجاعة لدى المنظومات التربوية التي اعتمدتها.

04- هل ما يردُ في الوثائق التّربوية من توضيحٍ كافٍ لتجسيد طريقة حلّ المشكلات في الميدان ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	%48
لا	06	%08
أحيانا في بعضها	33	%44
المجموع	75	%100

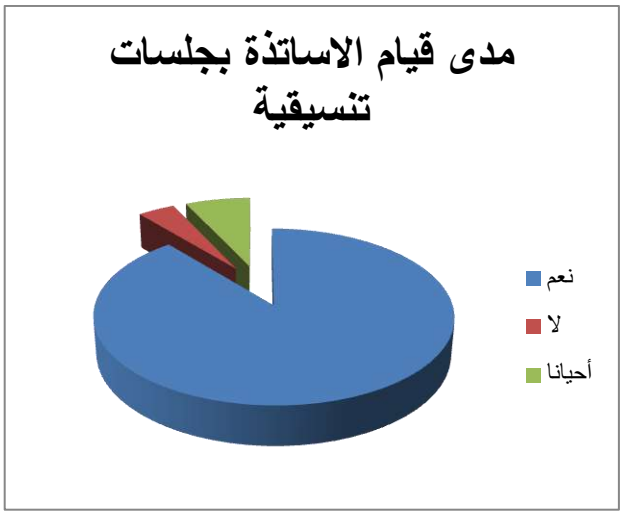
92% من أفراد العيّنة قالوا أنّ ما ورد في الوثائق التّربوية عن طريقة حلّ المشكلات كافٍ لتجسيدها داخلَ الفصل الدّراسي، غير أنّ 48% قالوا أنّ ذلك كافٍ فعلاً، بينما 44% منهم قالوا أنّ ذلك كافٍ لكن كفايته ليست عامّة في جميع الوثائق التربوية، أي أنّ بعض هذه الوثائق أوردت إشارات فقط عن طريقة حلّ المشكلات، وذلك غير كافٍ لتجسيدها، بينما العض الآخر أورد تأصيلاً وتفصيلاً لها كافٍ ليكون تكويناً للأستاذ في هذا المجال، سعياً لتجسيد هذه الطريقة في أرض الواقع، تطلُّعاً لما تُحقّقه من نتائج، لما لها من خصائص ومميزاتٍ.

فمنهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسط الصّادر في أفريل 2003 لم يرد فيه إلا إشارة بسيطة لم تتعدّ السّطرين عن طريقة حلّ المُشكلات،[1] بينما الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسط 2005 أوردت تفصيلاً مُطولاً عن هذه الاستراتيجية، حيث عرّفتها وذكرت أهدافها وفصّلت في مراحلها.[2]

المحور الرابع: مدى حضور طريقة حلّ المشكلات في الجلسات التنسيقية والزيارات التفتيشية

01- هل يقوم الزملاء في المؤسسة بجلسات تنسيقية ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	67	%89
لا	03	%04
أحيانا	05	%07
المجموع	75	%100



[1] - يُنظر:اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، 2003، ص 7.

[2] - يُنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط، 2005، ص 10،13.

الجلسات التنسيقية هي لقاءات يقوم بها الأساتذة من حين إلى آخر فيما بينهم، ونظراً لأهمية التنسيق في إطار المادة الواحدة، فإنّه تُنظّم حصص لهذا التّنسيق مَرّة في الشّهر ويفضّل كلّما أمكن ذلك. أن تُعقد خلال اليوم التّربوي المخصّص للمادة (طبقا للمنشور الوزاري 45 المؤرخ في 81/07/07) وفي الأسبوع الأول من كلّ شهر، وتتضمن هذه الأهمية الغايات والمرامي التّالية:

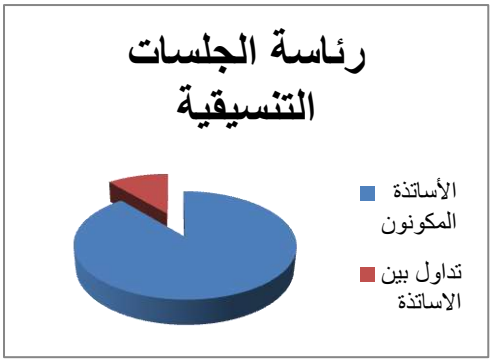
- توحيد أدوات ووسائل وطرائق التعليم وصولا إلى التجانس والتكامل.
- التشاور بين أساتذة المادة في كيفية إعداد الدروس منهجيا ومعرفيا وتوثيقا.
- تكوين ورسكلة الأساتذة.

وتكون هذه الجلسات في الغالب لدراسة المستجدات المتعلقة بالمادة، ومن هذه الجلسات ما هو دوري مرتبط بمواسم معينة كالجلسات المتعلقة بفترة الاختبارات، لغرض مناقشة نماذج الأسئلة وتوحيدها ووضع الإجابة النموذجية لها، كما تنعقد في حال وصول مناشير وزارية أو قرارات لها علاقة بالمادة، وهذه الأخيرة في الغالب تنعقد بأمرٍ من المفتّش. بخلاف الجلسات التنسيقية العادية، والتي في الغالب تكون بطلب من الاساتذة، تُناقش في هذه الجلسات على سبيل المثال بعض الوحدات، وبيان كيفية تناولها بالدّراسة، ولهذه الجلسات دورٌ كبير في تكوين الأساتذة.

ومن خلال الجدول تبيّن أنّ 89% من أفراد العيّنة أقرّوا بإجراء هذه الجلسات، وإجراء هذه الجلسات بين أساتذة التّخصص تُعدُّ بمثابة نقل الخبرات من الأساتذة المكونين لمن هم أقلّ خبرة منهم، فهي بذلك بمثابة تكوين للأساتذة الجدد من قِبل الأساتذة ذوي الخبرة.

02- من يترأس هذه الجلسات ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الأساتذة المكونون	67	%89
تداول بين الأساتذة	08	%11
المجموع	75	%100

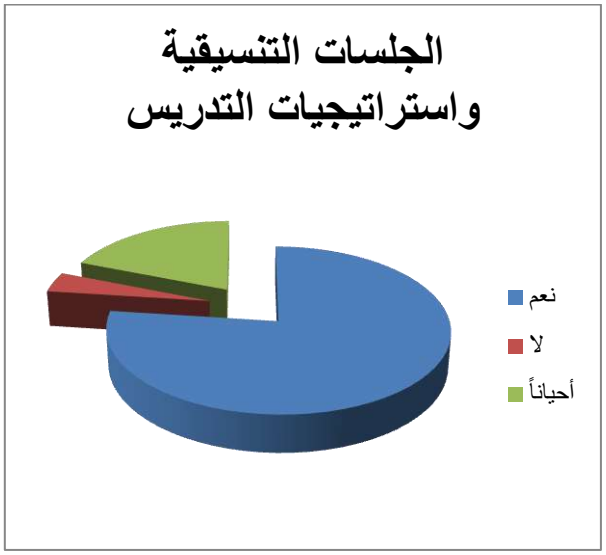


الجلسات التّنسيقية في المؤسسات كما أسلفنا الذّكر هي بمثابة تكوين للأساتذة الجدد، والتّكوين هو عمليةٌ لنقل الخبرة، ونقل الخبرة تكون من القديم المتمرّس لحدث العهد بالمهنة، ويُعدّ الأساتذة المكوّنون أكبر خبرةً مقارنةً بباقي الرُّتب الأخرى في التعليم، وقد أشارت الإحصائيات كما ورد في الجدول أنّ نسبة 89% قالوا أنّ جلساتِهم التّكوينية يقوم عليها أساتذة مكوّنون، لعلّ ما خوّل لهذه الفئة رئاسة هذه الجلسات هو خبرتهم المهنية وممارستهم الكبيرة لاستراتيجيات التدريس، فهم أدرى مُقارنة مع غيرهم بكيفية تجسيد طرائق التّدريس ميدانياً، وكذا التمييز بين هذه الطّرائق أيّها أفضل.

لتبقى نسبة11 % الذين قالو أن إدارة الجلسات التنسيقية تداول بين الاساتذة، فقد يلجأ أحياناً الأساتذة المكوّنون إلى إسناد إدارة هذه الجلسات للأساتذة الرئيسيين أو حتى لأساتذة التعليم المتوسّط من أجل التّدريب على ذلك فحسب، لأنّ هذا في العادة يكون تحت مراقبة وإشراف الأساتذة المكوّنون.

03- هل يتمُّ التّطرّق فيها لاستراتيجيات التّدريس ؟

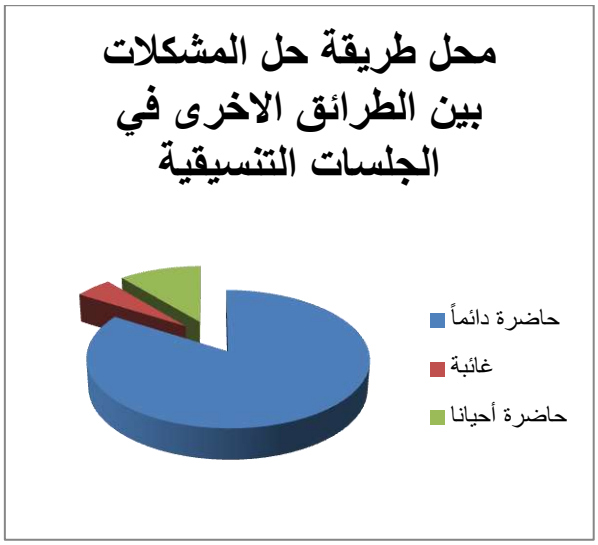
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	58	%77
لا	03	%04
أحيانا	14	%19
المجموع	75	%100



كما يبدو من خلال الجدول أن 77% من أفراد العينة قالوا أن لاستراتيجيات التدريس نصيب في جلساتهم التنسيقية، حيث يقوم القائمون على هذه الجلسات بمناقشة كيفية تجسيد هذه الاستراتيجيات في الواقع، مع بيان أنجعها وأنسبها لنشاطات اللغة العربية.

04- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين الاستراتيجيات التي تُطرح ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
حاضرة دائما	63	%84
غائبة	04	%05
أحيانا	08	%11
المجموع	75	%100



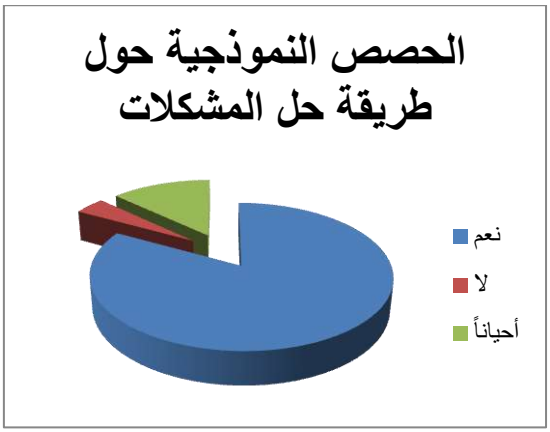
جلسات التّنسيق التي تدور حول استراتيجيات التّدريس تركّز على الطّرائق النّشطة، وهذا مما جاءت به إصلاحات الجيل الثاني، وما تتطلّبه المقاربة بالكفاءات، حيت اعتمدت هذه الطّرائق على المُتعلّم بجعله محوراً للعملية التّعليمية، ليبقى دور المُعلّم فيها هو التّوجيه و الإرشاد، وتُعدّ طريقة حلّ المُشكلات من الطّرائق النّشطة التي دعت لتجسيدها المناشير الرّسمية والوثائق التّربوية كما أسلفنا الذّكر، وهو ما تُؤكّده إحصائيات الجدول الذي بين أيدينا، حيث أنّ84% من أفراد العيّنة أقرّوا بأنّ استراتيجية حلّ المشكلات حاضرة في كلّ الجلسات التّنسيقية التي تدور حول استراتيجيات التّدريس، وهذا ما يُؤكّد أهمّيتها.

ونسبة 11% ترى أنّ حضور استراتيجية حلّ المشكلات في جلساتهم التّنسيقية حاضرة أحياناً فقط، وهذا بناءً على الاختلاف الوارد بين المؤسسات، والقائمين على التّنسيق فيها.

وتبقى القِلّة القليلة؛ أي ما نسبته 05% ترى أنّ هذه الاستراتيجية غائبة في جلسات التّنسيق التي تُدَار في مُؤسّساتهم، وهي نفسها تقريباً النّسبة التي قالت أنّ التّنسيق في مؤسّساتهم غائب أصلاً، وإذا غاب التّنسيق غابت مُحتوياتُه.

05- هل تقومون بحصص نموذجية للتّطبيق على طريقة حلّ المشكلات؟

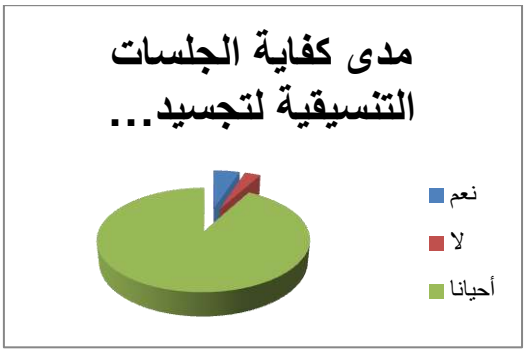
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	62	%83
لا	03	%04
أحيانا	10	%13
المجموع	75	%100



رأينا من خلال الجدول السّابق أنّ 84% من أفراد العيّنة قالوا بحضور طريقة حلّ المشكلات في الجلسات التّنسيقية، وفي هذا الجدول نسبة 83% - وهي نفسها تقريباً النّسبة السّابقة - قالت باعتماد الحصص النّموذجية في الجلسات التّنسيقية لتثبيت ما تمّ تداوله في هذه الجلسات، فالحصص النّموذجية تبقى السّبيل لتجسيد طرائق التّدريس في الواقع، ومن الجدول نلاحظ أنّ نسبة 13% ترى أنّ القيام بهذه الحصص يكوم أحياناً فقط، وهذا لاعتقاد البعض أن التّنظير لهذه الطّرائق كافٍ، ولا داعي للتطبيق، أمّا نسبة 04% وهي نفسها النّسبة التي قالت بغياب الجلسات التّنسيقية في مؤسّساتهم أصلاً، تقول هنا بغياب الحصص التّطبيقية في هذه الجلسات، وإذا غاب التّنسيق غاب مُحتواه.

06- هل ترى أنّ ما يقدّمه زُملاؤك في هذه الجلسات كاف لتجسيد طريقة حلّ المشكلات بنجاح؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%05
لا	02	%03
أحيانا	69	%92
المجموع	75	%100

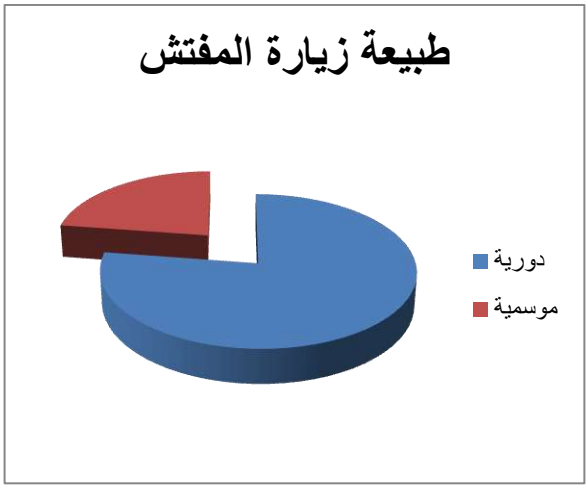


يرى 92% من أفراد العيّنة أنّ ما يُقدّمه زملاؤُهم في الجلسات التّنسيقية كافٍ لكن ليس بالعموم، وإنما أحياناً فقط، إذ يبقى ما تُقدِّمه هذه الجلسات يشوبه نقص، وقد يعود ذلك لعدد هذه الجلسات شهرياً أو سنوياً، وما يدور فيها حول هذه الطّريقة، ومن يتولّى تسيير هذه الجلسات، ومدى كفاءة القائمين عليها، حيث لا يوجد قانون يُنظّمها، أو يُعاقب الغائبين عليها، وكذا غياب تكوين المُكوّنين، فقد تُجرى جلسات تنسيقية دورية كلّ شهر لكن دون إدراج طرائق التّدريس في جدول أعمالها.

فالأسباب السّالفة الذّكر وغيرها قد تكون حائلاً بين الأستاذ واستيعاب سبل تجسيد طرائق التدريس عموماً وطريقة حلّ المُشكلات خصوصاً، ما يُعيق تجسيدها في أرض الميدان.

07- ما طبيعة زيارات المفتش للأساتذة؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
دورية	58	%77
موسمية	17	%23
المجموع	75	%100



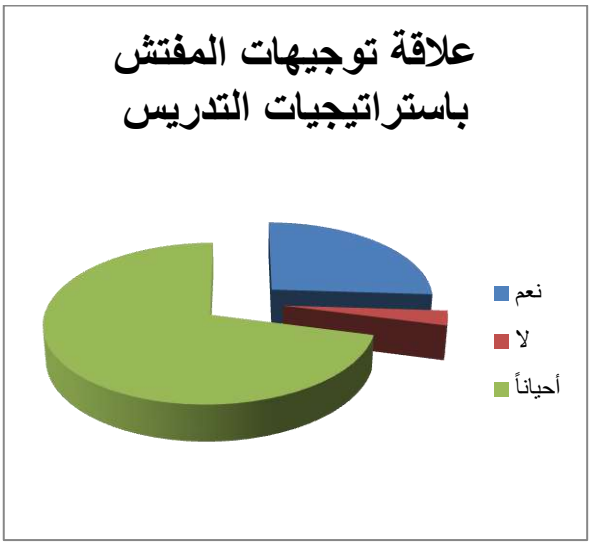
الزّيارات التفتيشية هي ما يقوم به المفتش من زيارات للأساتذة، منها ما هو موسمي، حيث يرتبط بمراسيم معيّنة كالتّرسيم، أو مجيء مناشير وزارية أو تغيير في المناهج والمحتويات، ومنها ما هو دوري، إذ لا يتعلق بشي من ذلك، حيث تكون هذه الزيارات من حين لآخر ولا غرض من ورائها إلاّ تكوين الأساتذة.

وإحصائيات الجدول تقول أنّ 77% من الأساتذة قالوا أنّ زيارة المفتّشين لهم دورية، أي أنّها في الغالب غير مرتبطة بأسباب، وكلّما كانت هذه الزيارات دورية كانت أكثر تكراراً، وكانت الاستفادة منها أكثر، وكلّما خلت من الأسباب كان الغرض منها التكوين، فزيارة المُفتّش لغرض التّرسيم تبقى محصورة في ذلك ولا تتعدّاه لغيره.

بينما نسبة 23% ترى أنّ زيارة المفتّش لمؤسساتهم موسمية، وقد يعود ذلك إلى المؤثرات الخارجية التي قد تحول بين هذه الزيارات لتكون دورية، ولعلّ من أهمّها طبيعة البيئة التي تمّت فيها الدّراسة، فالعيّنة المدروسة كما لاحظنا في جدولٍ سابق أنها تتوزّع على 14 متوسّطة موزّعة هي بدورها على أربع بلديات بعيدة عن بعضها البعض، وأقرب مسافة بين هذه البلديات تتعدّى عشرة كلم، بينما أقصاها يفوق السبعين كلم، فهذه الأسباب وغيرها كفيلة بأن تَحُول بين المُفتّش وهذه الزيارات لتكون دوريّة متكررة.

08- هل توجيهات المفتش لها علاقة بطرائق التدريس ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%26
لا	02	%03
أحيانا	53	%71
المجموع	75	%100



توجيهات المفتش عادةً ما تكون على هامش النّدوات والملتقيات التي يعقدها المفتشون، كما تكون على هامش الزيارات التفتيشية التي يقومون بها للأساتذة في أقسامهم، وتوجيهات المفتِّش تكون انطلاقاً من الملاحظات التي يُلاحظها أثناء الزيارة، وتكون غالباً متعلّقةً بسلامة اللّغة المُستعملة، ومدى احترام الأستاذ لوقت الحصة، وكذا مسايرة البرنامج للمخطط الزمني الموضوع له، كما تدور حول الطرائق المستعملة من قِبل الأستاذ في تقديم أنشطة المادة.

ومن خلال الجدول يتبيّن أنّ نسبة 71% قالوا أنّ توجيهات المفتّش المتعلّقة باستراتيجيات التّدريس حاضرةٌ أحياناً، وذلك قد يعود لكون توجيهات المفتّش ليست حصرا في استراتيجيات التّدريس فحسب بل تتعداها لغيرها.

09- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين الطرائق الأخرى التي يحثّ عليها المفتش ؟

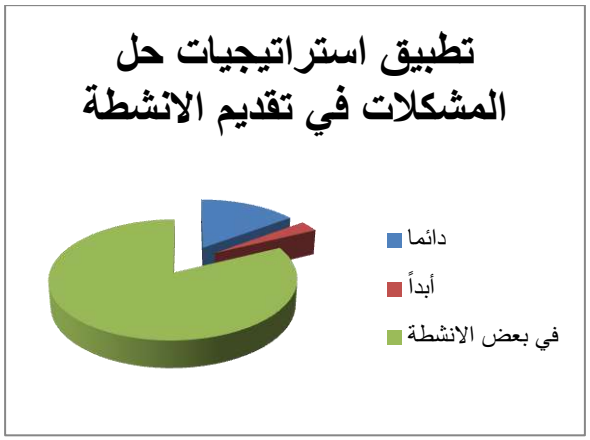
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
حاضرة دائماً	71	%95
غائبة	01	%01
أحياناً	03	%04
المجموع	75	%100

من خلال الجدول يتبين مدى عناية المفتشين بطريقة حلّ المُشكلات، ومكانتها بين الطرائق الأخرى عندهم، فنسبة 95% من أفراد العيّنة أقرّت بحضور طريقة حلّ المشكلات دائماً، وهذا يترجم أهمية هذه الطريقة، وتوجيهات المفتشين في الغالب هي تجسيد للمناشير والمراسلات الرسمية، الصّادرة عن الجهات الوصية، فكما لاحظنا سابقاً أنّ الوثائق التربوية حثت ودعت لتجسيد طرائق التّدريس النّشطة بالعموم، وطريقة حلّ المشكلات بالخصوص، وما توجيهات المفتشين إلا ترجمةٌ لذلك.

المحور الخامس: الدّرس في أنشطة اللّغة العربية بطريقة حلّ المشكلات .

01- هل تُطبّق التعليم باستراتيجيات حلّ المشكلات في تقديم الأنشطة؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	11	%14
أبداً	02	%03
في بعض الانشطة	62	%83
المجموع	75	%100

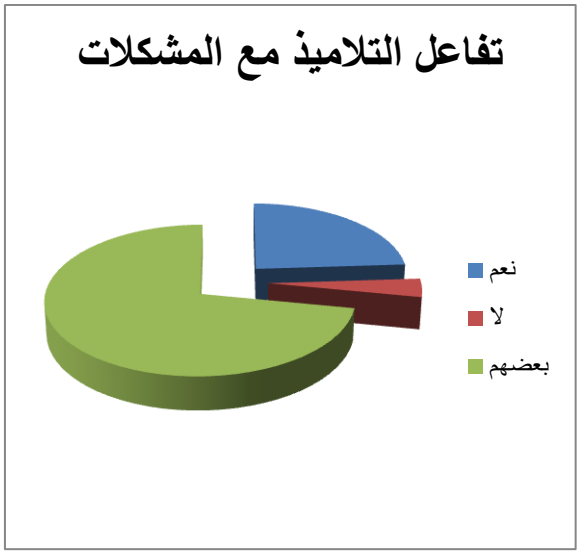


من خلال الجدول يتضح أنّ نسبة 83 % من أفراد العينة يعتمدون طريقة حلّ المشكلات في تقديم بعض أنشطة اللّغة العربية فحسب، بمعنى آخر أنهم لا يعتمدونها في جميع الأنشطة وقد يعود هذا إلى كونِ بعضِ أنشطة اللّغة العربية ذات برنامجٍ مُكثّفٍ، وتطبيق هذه الاستراتيجية يتطلب مُتّسعاً من الوقت، وكذا شروطاً معيّنة.

ونلاحظ أنّ نسبةَ14% قالوا أنّ تطبيق هذه الاستراتيجية موظّف عندهم في جميع أنشطة اللغة العربية، وقد يعود الفرق بينهم وبين سابقيهم ممن قالوا أنّ ذلك في بعض الانشطة فحسب يعود للخبرة الميدانية، فكلّما ازداد الأستاذ خبرةً كلّما علم كيفية تسيير شؤونه داخل الصّف، ومن بين ذلك ضبط وقت الحصّة على حسب محتوى النَّشاط والطّريقة المُستعملة.

02- هل يتفاعل التلاميذُ مع المشكلة بسهولة ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%24
لا	03	%04
بعضهم	54	%72
المجموع	75	%100

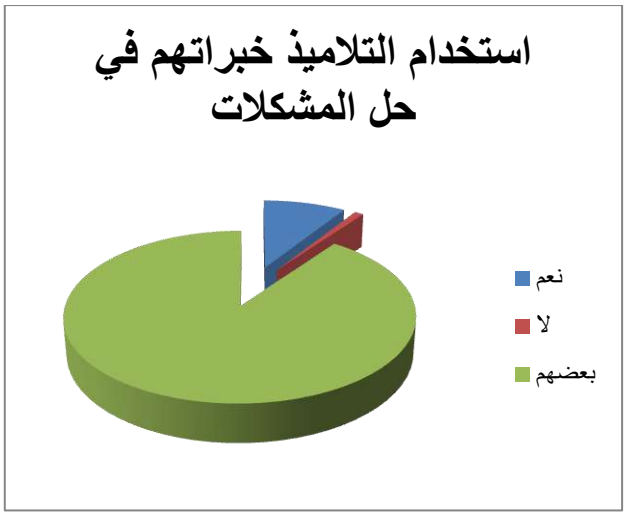


شيء طبيعيٌّ أنْ يكون الاختلاف بين التّلاميذ في القسم الواحد، وهذا ما نلمسه من خلال نتائج هذا الجدول، فنسبة 72% من أفراد العينة يرون أنّ التفاعل مع المشكلة المطروحة بسهولة موجود، لكن عند بعض التلاميذ فقط، أي أنه ليس عام لدى الجميع، وهذا ناتج عن التّفاوت في القدرات عند التلاميذ، والفوارق الفردية بينهم، لذا نجد المُقاربات الحديثة تسعى جاهدة لمراعاة الفوارق الفردية بين التلاميذ لتعميم الفائدة، ومن الإجراءات المقترحة في هذه المُقاربات أن تكون المشكلات المطروحة متوسطة التعقيد، فلا هي بالبساطة التي يزدريها التلميذ الذكي، ولا هي بالمعقّدة حتى يستسلم أمامها بَسِيطُو القدرات.

بينما نسبة 24% قالوا أنّ التّفاعلَ موجودٌ لدى جميع التّلاميذ، وهذا يبقى في الغالب متوقف على قدراتهم الفردية، ومكتسباتهم القبلية، كما لبراعة الأستاذ في ممارسة الأنشطة دور في ذلك، فكلما كان الأستاذ أكثَر خبرةٍ في تبسيط وعرض المشكلة كلما أثمر ذلك تجاوب التلاميذ مع هذه المشكلة ويكون ذلك ترجمةً لفهمها واستيعابها.

03- هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حلّ المشكلات المطروحة ؟

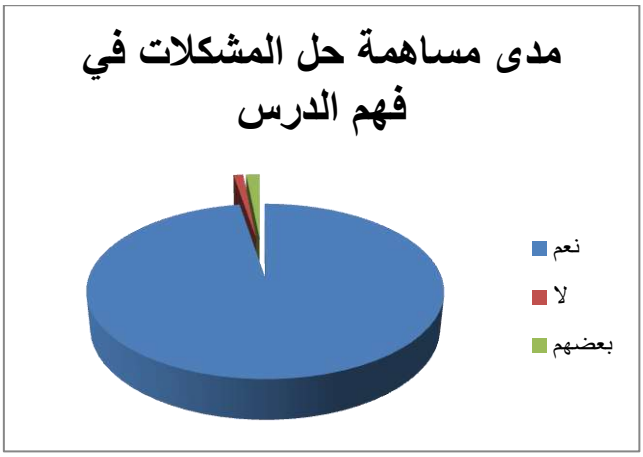
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%09
لا	/	%1
بعضهم	68	%90
المجموع	75	%100



يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة 90% من أفراد العيّنة قالوا أنّ استخدام الخبرات أو المكتسبات القبلية موجود لدى بعض التلاميذ فقط، وهو ما أشرنا إليه في تحليل نتائج الجدول السّابق، أي أنّ هذا يعود للفروقات الفردية الموجودة لدى التلاميذ، والكفاءة المُعتمدة في هذا الجيل تقتضي مُراعاة ذلك، حيث يجبُ أن تكون الإشكالية المطروحة في مُتناول الأغلبية، وهذا ما يضمن التّفاعل الجيّد معها من قِبل التلاميذ، وتجاوبهم معها يكون باسترجاع ما درسوه واعتماد ما اكتسبوه، سعياً لإيجاد حلٍ للمشكل الذي يواجهونه.

04- هل تعتقد أنّ وضع التّلاميذ أمام مشكلٍ يساعدهم في فهم الدّرس ؟

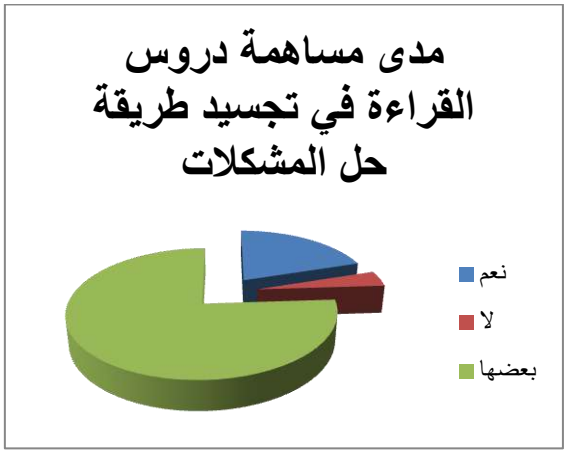
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	67	%89
لا	01	%01
بعضهم	07	%10
المجموع	75	%100



يرى ما نسبته 89% من أفراد العيّنة أنّ وضع التّلاميذ أمام مشكلة يُساهم في فهم الدّرس، وهذا يعود لما أشرنا له في تحليل الجدول السّابق، في كون وضع التّلميذ أمام مشكلة تدفع به لاستحضار المُكتسبات القبلية، واستحضارُها يستدعي الاهتمام والتّركيز، واستحضار الاهتمام والتركيز دافع لفهم الدّرس، وهذا خلاف الطّرائق التّقليدية التي يُعدّ دور المُتعلّم فيها سلبي، حيث يتوقّف دورُه على التّلقي فقط، والتّلقي مع غياب الفعالية لا يستلزم استحضارَ الخبراتِ ولا توظيفَ المكتسباتِ، ولهذه الأسباب حثّ القائمون على التّعليم على توظيف الطّرائق النّشطة وعلى رأسها استراتيجية حلّ المُشكلات، وهذا ما وقفنا عليه في تحليل الوثائق التّربوية، وكذا الجلسات التّنسيقية وزيارات المفتّش.

05- هل دروس القراءة الواردة في الكتاب المدرسي تساعد على تقديمها باستراتيجيات حلّ المشكلات ؟

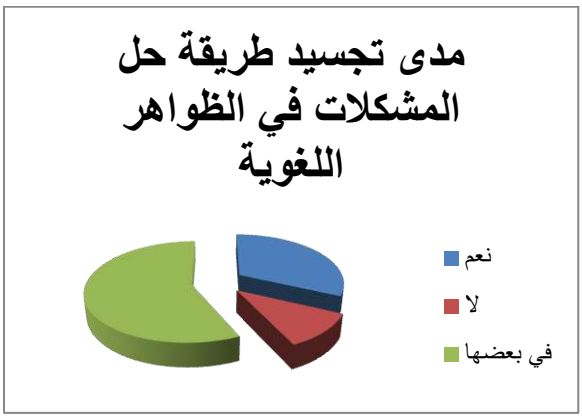
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%20
لا	03	%04
بعضها	57	%76
المجموع	75	%100



نلمسُ من خلال الإحصائيات الواردة في الجدول أنّ دروس القراءة المُبرمجة في الكتاب المدرسي، ليست كلها قابلة لتجسيد طريقة حلّ المُشكلات أثناء تقديمها، فنسبة 76% من أفراد العيّنة يرَوْنَ أنّ ذلك يتحقق مع بعض النّصوص فقط، وهذا يعود لما أشرنا إليه سابقاً مع تحليل الوثائق التّربوية، حيث رأينا أنّ هذه الوثائق دعت في العموم لاعتماد الطّرائق النّشطة، والتي لا تنحصر في طريقة حلّ المُشكلات فحسبُ، وإنْ كانت في الغالب حثّت من بين هذه الطّرائق على طريقة حلّ المُشكلات، لهذا وُضعت بعض الدُّروس على أساس أنْ يكون تقديمها بالطّرائق النّشطة الأخرى غير حلّ المُشكلات، وهذا لإحداث التنوّع و إبعاد الملل لدى المُتعلّمين.

06- هل يمكن تطبيق استراتيجية حلّ المشكلات في نشاط الظّواهر اللّغوية؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%32
لا	08	%11
في بعضها	43	%57
المجموع	75	%100

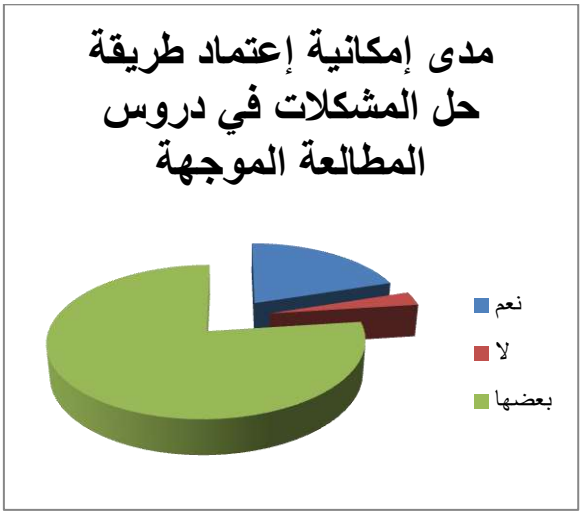


نشاط الظّواهر اللّغوية ليس كباقي أنشطة اللّغة العربية، باعتبار طبيعة المادّة العلمية فيه، وكذا تعامل التّلاميذ معه، فالظّواهر اللّغوية مادّتها في الغالب جافّة، وأغلب الأساتذة يميلون فيها للتّلقين، بحكم أنّ التّلاميذ ينظرون إلى هذا النّشاط بنظرةٍ مُغايرة خلافَ باقي أنشطة اللّغة العربية.

وهو ما تجسّد أمامنا في نتائج هذا الجدول، حيث قال57% من أفراد العيّنة :أنّ تجسيد استراتيجية حلّ المُشكلات في نشاط الظّواهر اللّغوية ممكن لكنْ في بعض الدّروس فقط، ينما يرى 32% منهم أنّ تجسيدها ممكن في كلّ الدّروس وقد يتوقّف هذا على خِبرة الأستاذ وبراعته في مُمارسة النّشاطات، و11% قالوا أنّ تجسيد طريقة حلّ المشكلات في نشاط الظّواهر اللّغوية غير ممكن، وهؤلاء في الغالب يعتمدون طريقةَ التّلقين في ذلك.

07- هل يمكن اعتمادُ استراتيجيّة حلّ المشكلات في دراسة النّصوص المقترحة في نشاط المطالعة الموجّهة ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%20
لا	02	%03
بعضها	58	%77
المجموع	75	%100



نشاط المطالعة الموجّهة في الطّور المتوسّط يتجسّد في نصٍّ من اختيار الهيئة الواضعة للكتاب المدرسي، يُوضع قبلَه تنبيهٌ للتّلميذ يتضمّن طلب قراءة النّصّ وفهمه، لغرض تلخيصه بعد ذلك أو تقديم عرض عنه.

يُدرَج بعد النّص شرحٌ للمُفردات التي قد تكون غامضةً لدى التّلاميذ تحت عنوان: المُعجمُ والدّلالة، وبعدها تُدرج أسئلةٌ تدور حول مُحتوى النّص، وفي الغالب يكون الغرض من هذه الأسئلة هو رسم إشكال في ذهن التّلميذ حول مُحتوى النّص، ودفع التّلميذ بشكلٍ أو بآخر للبحث عن حلٍ لهذا الإشكال.

من خلال الإحصائيات الواردة في هذا الجدول يتضح لنا أنّ 77% من الأساتذة قالوا أنّ تجسيد طريقة حلّ المُشكلات في نشاط المطالعة المُوجّهة ممكنٌ لكنْ في بعض النّصوص فحسبْ، بينما 20% يرون أنّ ذلك ممكنٌ مع جميع النّصوص، وتبقى نسبة 03% فقط من قالوا أنّ ذلك غير ممكنٍ إطلاقاً، ويعود هذا بدايةً لخبرة كل أستاذ، فذو الخبرة يُمكنه استثمار الأسئلة المُدْرَجَة بعد النّصوص ليخلق بها إشكالاً في ذهن التّلميذ، يدفعه به للسّعي لإيجاد حلٍّ لهذا الإشكال، وكلّما قلّت الخبرة في إدارة النّشاطات كُلّما أخفق الأستاذ في ذلك، وإخفاق الأستاذ في بعضها لا يعني أنّ الخلل في النّصوص، أو في عدم جدوى طريقة حلّ المُشكلات.

-المحور السادس : دور استراتيجيّة حلّ المشكلات في تحقيق المهارات اللّغوية.

1- هل ترى أنّ اعتماد طريقة حلّ المشكلات سبيل لتنمية المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ؟

البدائل	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	48	%64
لا	04	%05
بعضهم	23	%31
المجموع	75	%100

يرى ما نسبَتُه 95 % من أفراد العيّنة أنّ اعتماد طريقة حلّ المُشكلات سبيل أنجع لتنمية المهارات اللّغوية لدى التّلاميذ، حيث انقسمت هذه النسبة إلى وجهتيْ نظر، فقال 64% منهم أنّها الأنسب بالعموم، بينما 31 % يرون أنّ ذلك مع بعض التّلاميذ فقط؛ أي أنّ البعض الآخر يستَحسِنون طرائق أخرى، أو يحتاجون إلى التّنويع بين الطّرائق، ولو لا نجاعة هذه الطريقة ما حثّت عليها الوثائق التّربوية كما رأينا آنفاً، سواء بالعموم كونها من الطّرائق النّشطة، أو بالخصوص، وهو ما ورد عنها في النّشرة الرّسمية لوزارة التّربية الوطنيّة.

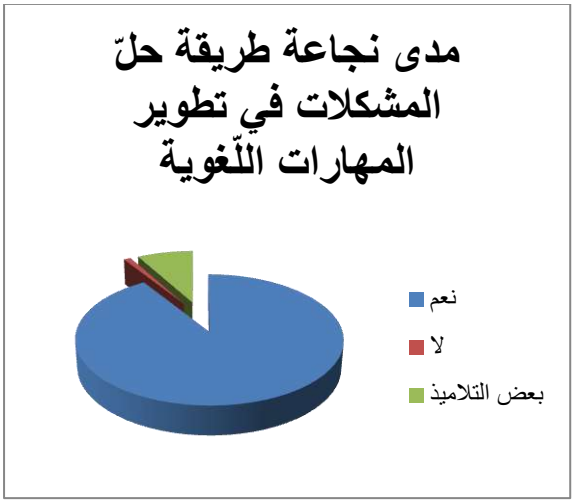
1- ماهي في اعتقادك المهارة الأكثر تأثُّراً بتطبيق استراتيجية حلّ المشكلات ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
القراءة	40	%53
الكتابة	06	%08
الاستماع	09	%12
التحدث	20	%27
المجموع	75	%100

في الجدول السّابق تحدّثنا إجمالاً على نجاعة طريقة حلّ المُشكلات في تنمية المهارات اللّغوية، وفي هذا الجدول ورد تفصيلٌ فيها، حيثُ يرى 53% أنّ مهارة القراءة هي أكثر المهارات تأثّراً بتطبيق طريقة حلّ المُشكلات، وتليها مهارةُ التّحدّثِ، ويعود هذا إلى مدى اعتماد هذه الطّريقة على الحوار والمُناقشة سعياً للوصول إلى حلّ المُشكلة المطروحة، وكلا المهارتين تعتمدان على الكلام كون الكلام هو السبيل لاستخراج الأفكار. و12% من الأساتذة أفراد العيّنة يَرَوْنَ أنّ مهارة الاستماع هي الأكثر تأثُّراً، باعتبار أنّ الحوارَ والمُناقشة يعتمدان بالدّرجة الثّانية على الاستماع، لأنّ حسن الإنصات والاستماع للطّرف الآخر أكبرُ مساعدٍ على فهم ما يُلقيه، واستحضار الردود على كلامه، وتأتي في الدّرجة الأخيرة مهارةٌ الكتابة، باعتبار توظيفها في تثبيت الأفكار المُتوصّل إليها فقط، لذا تأثير طريقة حلّ المُشكلات عنها قليلٌ مُقارنةً بالمهارات الأخرى.

3- هل تُعدّ في اعتقادك طريقة حلّ المشكلات هي أنجع الطّرائق لتطوير مهارة القراءة من خلال نشاطات التّعبير والقراءة والمطالعة ؟

البدائل	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	68	%91
لا	01	%01
لدىبعض التلاميذ	06	%08
المجموع	75	%100



رأينا من خلال تحليل نتائج الجدول السّابق أنّ مهارة القراءة هي أكثر المهارات تأثّراً بتطبيق طريقة حلّ المُشكلات، ومع نتائج هذا الجدول نقف على مدى نجاعة هذه الطّريقة في تطوير المهارات اللّغويّة من خلال أنشطة التّعبير والقراءة والمطالعة الموجّهة.

يرى 91% من أفراد العيّنة أنّ نجاعة استراتيجية حلّ المُشكلات تتجسّد من خلال مُمارسة أنشطة التّعبير والقراءة والمُطالعة، وذلك كون هذه الأنشطة تعتمد على القراءة، واسترجاع المُكتسبات القبلية في هذا المجال، فكلّما زاد التّلميذ من ممارسة هذه النّشاطات زادته خبرةً في القراءة، وكلّما

وضعنا التّلميذ أمام مُشكلةٍ في واحد من الأنشطة المذكورة كان ذلك تحفيزاً له على القراءة وتكرارها، مما يُنمّي فيه هذه المهارة.

المحور السّابع : معوّقات تطبيق استراتيجية حلّ المشكلات من وجهة نظرك باعتبارك أستاذ مادة اللغة العربية.

1- الأساتذة لا يدركون طريقة العمل بحلّ المشكلات.

2- وقت الحصة غير كاف للعمل بطريقة حلّ المشكلات.

3- يصعب تطبيقها بسبب العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم.

4- لا تتوفّر الوسائل اللّازمة للعمل بهذه الاستراتيجية.

5- تحتاج هذه الاستراتيجيّة لجهدٍإضافيّ لتقويم نشاط كلّ تلميذ.

6- يصعب ضبط سلوك التّلميذ أثناء العمل بهذه الاستراتيجية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
01	03	/
02	72	/
03	73	/
04	18	/
05	74	/
06	74	/

اقترحنا بعض النّقاط التي من شأنها أن تكون معوّقات تحول بين تجسيد طريقة حلّ المُشكلات، فكانت النتائج كما هي موضّحة في الجدول.

- ثلاثة أساتذة فقط قالوا: أن جهل الأساتذة لكيفية تجسيد هذه الاستراتيجية عائق لتجسيدها، وذلك نظراً لما تُقدّمه الهيئات الوصية من توجيهٍ وتكوين للأساتذة في هذا المجال، وهو ما رأيناه من خلال تحليل نتائج الجداول السّابقة، فيبقى هذا الاحتمال مُستبعَداً.

- طريقة حلّ المُشكلات ليست كباقي الاستراتيجيات، لها خطوات تستلزم اتباعها، وتلك الخطوات تستلزم زمناً معيّناً، وزمن الحصّة قد لا يكون كافيّاً، وهو ما اشار إليه 72 أستاذاً من أفراد العيّنة، فإجراءات هذه الاستراتيجية تستغرق وقتاً، لذا يرى هؤلاء الأساتذة أنّ ضيق الوقت مِن العوائق التي تَحُولُ دون تنفيذِ هذه الاستراتيجية.
- كما تحتاج طريقة حلّ المُشكلات وقتاً كافياً لنجاح تجسيدها تحتاج ظروفاً أخرى، من بينها العدد المناسب من التّلاميذ، والذي يمكن معه التّحكم في كيفية سيرورة الحصّة، فكلّما كان العدد كبيراً صَعُب على الأستاذ التّحكّم في الوضع، وأثّر ذلك على تجسيد طرائق التّدريس النّشطة، فتفاعُل التّلاميذ مع المشكلة المطروحة يزيد من نشاطهم وحيويّتهم، وكثرتهم في القسم يجعل الحيويّة تشويشاً، ما قد يدفع بالوضع للخروج عن السّيطرة، واكتظاظ التّلاميذ داخل الأقسام مُشكل تُعاني منه أغلبية مدارسِنا، لذَا قال: 73 أستاذاً أنّ الاكتظاظ عائقٌ من عوائق تجسيد طريقة حلّ المُشكلات داخل الأقسام.
- استراتيجية حلّ المُشكلات كباقي الاستراتيجيات تحتاج في بعض الأنشطة إلى وسائل، وقد يتعذّر تجسيدها في حال غياب هذه الوسائل، لكن غالباً ما تسعى الجهات الوصيّة إلى توفير هذه الوسائل، وأحيانا يتعذّر ذلك في بعض المؤسسات، لِذا ذكر 17 أستاذاً أنّ غياب الوسائل التّربويّة بالنّسبة لهم يُعدّ عائقاً لتجسيد طريقة حلّ المُشكلات.
- التّقويم عنصر أساسي يتوقّف عليه نجاح العملية التّعليمية التّعلّمية، فالطّرائق التّقليدية كونُها تعتمد على التّلقين والاستظهار يسهل فيها تقويم كلّ طالب على حِدَة، بينما الطّرائق الحديثة بالعموم وطريقة حلّ المُشكلات بالخصوص تمتاز بالنّشاط والحيويّة التي يشهدها الفصل أثناء النّشاطات، وقد يتعسّر على الأستاذ تقويم كلّ تلميذٍ بمفرده بعيداً عن المجموعة، ما يؤثّر سلباً على نتائج التّلاميذ وعلى إنتاجهم العلمي، وهذا ما لاحظه 74 أستاذاً من افراد العيّنة، وعَدُّوهُ دافعاً من دوافع ميل بعض الأساتذة عن اعتماد طريقة حلّ المُشكلات أثناء مُمارسة النّشاطات اللّغوية.
- اتّفق 74 أستاذاً من أفراد العيّنة على صعوبة ضبط سلوك التّلاميذ أثناء تقديم أنشطة اللّغة العربية، هذا بالخصوص مع العدد الكبير داخل الأقسام، فطبيعة هذه الطّرائق تعتمد على نشاط وحيويّة التّلاميذ، وكذا اعطائهم شيئاً من الحرّية، ومع هذه المُعطيات إضافة إلى سنّ الطّفولة لدى

التّلاميذ في هذه المرحلة قد يخرج الوضع عن السّيطرة، خصوصاً مع الأساتذة حديثي العهد بالّتدريس، ويبقى هذا الأمر عائقاً لتطبيق طريقة حلّ المُشكلات.

طلبنا من أفراد العيّنة إدراج عوائق أخرى قد تَحُولُ دون تجسيد طريقة حلّ المُشكلات، فاختلفوا في بعض النّقاط واتّفقوا على بعضها، فيرى 69 أستاذاً أن من العوائق التي تَحُولُ دون تطبيق هذه الاستراتيجية - وإن اختلفوا في صياغتها- هي:

- عدم مُلاءمتها بعض الدروس لمُستوى التّلاميذ.
- التّوزيع لا يتناسب مع التّوقيت المُبرمج له.
- أغلب الأساتذة لم يخضعوا لتكوين مُسبق.
- قِلّة الحصص المُخصّصة للتّطبيق.

خلاصة الفصل الثاني:

نُلاحظ من خلال تحليلنا للوثائق التّربويّة ولنتائج الاستبانة أنّ هنالك توافق بينها، فما حثّت عليه الوثائق التّربوية تجسّد لدى أغلبية الأساتذة الذين مَثّلوا عيّنة الدّراسة، كما أنّ النّتائج اتّفقت على أنّ طريقة حلّ المُشكلات هي طريقةٌ من طرائق التّدريس التي تُراعي احتياج التّلاميذ من حيثُ الحرّيّة واستجلاب مكتسباتهم القبليّة، وهي من الطّرائق النّشطة التي تُنمّي في التّلميذ روح الحيويّة والتّفاعل، فهي تُشعِر التّلميذ بالمشكلة التي يُواجهها، ما يُحفّزه لإيجاد حلولٍ لها، لتُعدّ بذلك طريقة حلّ المُشكلات من أنجع الطّرائق التي تُنمّي المهاراتِ اللّغويّة لدى التّلاميذ.

خـاتمـة

الخاتمة:

من خلال ما تمّ عليه الوقوف من مدى تنمية طريقة حلّ المُشكلات للمهارات اللّغوية في تدريس اللّغة العربية، لتلاميذ الطور المتوسّط، توصّلنا إلى مجموعةٍ من النّتائج يُمكن حصرهُا فيما يلي :

- استبدل القائمون على العملية التربوية المقاربة بالأهداف بالمقاربة بالكفاءات، استجابة لمتطلبات عدة، على رأسها مسايرة دول الريادة في نظامها التعليمي، وهذا لا يعني عقم الأولى.

- تمتاز اللغة العربية بخصائص عدة ميزتها عن باقي اللغات، ويبقى لتحقيق المهارات في تعليمها وتعلّمها عوائق عدة في نواحي عدة، سواء من حيث مادتها أو المعلم والمتعلم، ولتخطي هذه العوائق يُنتظر من القائمين على برنامجها أن يسعوا لتدليل سبل ذلك.

- التلميذ في مرحلة المتوسط مطالباً بتحقيق حد معياً في جميع المهارات اللغوية، لكن هذا يتوقف على توفير الظروف المناسبة لذلك وظروف تحقيق هذه الأهداف تختلف باختلاف بيئة التمدرس، فبيئة العيّنة المدروسة صعبة نوعاً ما، تحتاج إلى عناية خاصة.

- طرائق التدريس تعددت واختلفت ولكل منها مزايا وعلها مآخذ، يختلف عطائها باختلاف ظروفها، وتبقى الطرائق الأكثر حيوية هي الأجدر في التطبيق، لما يشهده هذا العصر من حركية مستمرة، لذى ظهر العزوف على الطرائق التقليدية والإقبال على بديلتها من الطرائق الحديثة، وطريقة حل المشكلات واحدة منها.

- نظراً لأهمّية طريقة حل المُشكلات سعتْ الجهاتُ الوصيةُ على قطاع التربية والتعليم إلى تجسيد هذه الطريقة في تدريس اللّغة العربية ويتجلّى ذلك من خلال ما يلي:

• حُضورها المُتكرّر في مُختلف الوثائق التربوية الصّادرة عن الهيئات القائمةِ على التّدريس، كدعوةِ منها لتطبيقها في تدريس مُختلف أنشطةِ اللّغةِ العربية.

• التّكوين الدوري للأساتذة من طرفِ مُفتّشي المادة حول كيفية تجسيدِ طريقةِ حلّ المُشكلات في تدريسِ أنشطةِ اللّغة العربية.

• حثَّ الأساتذةُ المكوّنين زُملاءَهم الجدد على تطبيقِ طريقة حلّ المُشكلات في الفصول التّربويّةِ من خلالِ جلسات التّنسيقِ التي تَنعقدُ دورياً بين أساتذةِ المادّة.

- يسعى الأساتذةُ في الغالب لتجسيد طريقة حلّ المشكلات أثناء تدريسهم لمُختلف أنشطة اللغة العربية.

اثبتتِ الدراسة نجاعة طريقة حلّ المُشكلات في تنمية المهارات اللغوية، وإن اختلف ذلك نسبياً بين التلاميذ لاختلاف قدراتهم وخصائصهم، ويبقى مجال طرائق التدريس حقلا خصباً للبحث والتنقيب سعياً للوقوف على مميزاتها وخصائصها أملاً في بلوغ أسمى درجات الرقي بالعملية التعليمية التعلمية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

القواميس:

01- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر،

02- اسطنبول، 2004.. محمد نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، بيروت، لبنان، ط1، 1985.

03- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، 2004.

04- مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، مصر، دط، 1994.

05- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000.

06- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

الكتب:

07- إبتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2017.

08- إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، ط1، 1970.

09- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجيل والمصرية، مصر، ط3، 1966.

10- إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التفكير، دار المقاصد للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2009.

11- إبراهيم مجدي عزيز، إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 2004.

12- إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان للنشر، السعودية، ط1، 1996.

13- ابراهيم محمد، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دت.

14- ابراهيم مطاوع وواصف عزيز، التربية العلمية واسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1986.

15- إحسان محمد حسين، الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار المطبعة، بيروت، لبنان، 1986.

16- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1996.

17- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009.

18- أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

19- أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية- ماهيتها وطرائق تنميتها-،دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، 2000.

20- أحمد محمد عبدالقادر، طرق تعليم اللّغة العربيّة، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط 5، 1986.

21- أحمد محمد عبدالخالق، مبادئ التعليم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001.

22- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2001.

23- إميل يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

24- أونج والترج، الشّفاهيّة والكتابيّة، تر: حسن البنا عز الدّين، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون الآداب، الكويت، عدد 182، 1994.

25- بحوش عمار ودينيات محمد، مناهج البحث العلمية وطرقها في إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1999.

26- بسّام عبدالاله طه ابراهيم، التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 2009.

27- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دون معلومات.

28- بوبكر بن بوزيد، المُقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، دط، 2006.

29- ابن الحاجب، مختصر منتهى السؤال في علمي الأصول والجدل، تح نذير احمادو، دار ابن حزم، ط1، 2006.

30- جابر عبدالحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

31- جان عبدالله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2011م .

32- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 2005.

33- جعفر نسيمة، الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

34- ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3.

35- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح جاد المولى وآخرون، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1992.

36- جميل حمداوي، جديد النظريات التربوية بالمغرب- نظرية الملكات، دط، 2015.

37- جودة أحمد سعادة، تدريس مهارة التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

38- جونابير فليب، نحو فهم عميق للكفايات، تر غريب عبدالكريم والخطابي عزالدين، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.

39- الجوهري، الصحاح، تحقيق أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان، ط4، ج1، 1990.

40- حاتم حسين بصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا،ط1، 2011.

41- حارث عبودي، نرجس حمدي، الإتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2009، عمان، الأردن.

42- حبيب عزالذبك، خصائص اللغة العربية، المطبعة العصرية المصرية، القاهرة، 1935.

43- حداد توفيق وآدم محمد سلامة، التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997.

44- حسن المنسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن، 1999.

45-حسين سليمان، تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، دار المعارف، مصر، ط 1، 1969.

46-خليل إبراهيم شبر، وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2014.

47- الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح مهدي المخزومي وابراهيم السمرائي، ط1، دار الرشيد ببغداد، دط، 1980.

48-رابح تركي، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

49-راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، اساليب تدريس اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، دار الميسرة، ط2، 2007.

50-رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن، ط1، 2010.

51-ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، (دط)، 2005.

52-رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، أساليب هو مناهجه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، دط، 2010.

53- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

54-رضا مسعد السعيد، استراتيجية التدريس الإبداعي الفرقة الثالثة رياضة عامة، دون معلومات، 2003.

55-رمضان عبدالتواب، فصول في فقه اللغة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2009.

56-ريان فكري حسين، التدريس أهدافه أسسه تقويم نتائجه، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1999.

57-زروق الخميسي، الأنيس في فن التدريس، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، ط2، 1999.

58-زهير بن أبي سلمى، شرح علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بروت، لبنان، ط1، 1988.

59-زين كامل الخوبسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2008م.

60-سالم عطية ابوزيد، الوجيز في اساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2013.

61-سعاد عبدالكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

62-سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم المبادئ والاهداف، دار الشروق للنشر للتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2001.

63-سعد علي زاير، واسماء تركي داخل، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط9 ، 1892.

64-سعيد اسماعيل علي، أصول التربية العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2001، عمان، الأردن.

65-السعيد العواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دط، 2005.

66-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية – المفهوم، التدريب، الأداء -، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2003.

67-سُهيلة مُحسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

68-سيبويه، الكتاب، تح: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.

69-سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، ط32، 2003، القاهرة.

70-السّيّد محمود، في قضايا اللّغة التّربويّة، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت.

71-شاكر محمود الامين وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق، دط، 1992.

72-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط7، 1981.

73- صبحي الصالح، دراسات فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،ط12، 1989.

74-صفوت توفيق الهنداوي، استراتيجيات التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، مصر، (دط)، (ت- د).

75-صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، ط1، 2003.

76-صلاح الدين عبدالمجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق مكتبة لبنان، القاهرة، دط، 1981.

77-صيّاح انطون، دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، ط 1،دار الفكر اللّبناني، بيروت، 1995.

78-طيب نايت سليمان وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004.

79-عارف الشيخ وعبدالحميد شومان، القراءة من أجل التعلم، مؤسسة عمان الاردن، المؤسسة العربية، ط1، 2008.

80-عاشور صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

81-العاني طارق علي وأكرم جاسم، طرائق التدريس والتدريب المهني، طرابلس، ليبيا، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، ط1، 2000 .

82-عبدالله سويد وآخرون، اللغة العربية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا، دار الكتاب الوطنية، مطابع الوحدة العربية الزاوية، دون معلومات.

83-عبدالرحمان العيسوي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.

84-عبدالّرحيم شاكر، لغتنا العربيّة إلى أين، مركز البحوث والمناهج بوزارة التّربيّة، الكويت، العدد 17 ،إبريل / نيسان 1996.

85-عبدالقادر المغربي، الاشتقاق والتعريب، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط2، 1947.

86-عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار الأمان، الرباط، دط، 1989.
87-عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، دط، 2011.
88-عبدالرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، (دط)، 1961.
89-عبدالرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دط، 2008.
90-عبدالسلام أحمد شيخ، اللغويات العامة مدخل اسلامي وموضوعات مختارة، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ماليزية، دط، 2006.
91-عبدالفتاح حسن البجة، اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الفكر العربي، الامارات، ط1، 2001.
92-ابن عبد ربه، العقد الفريد، تح عبدالمجيد الرصيني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، دط، 1997.
93-عبدالله عبدالدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991.
94-عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، ط1، دت.
95-عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، 2014.
96-عفيفي محمد الهادي، أحمد سعد مرسي، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973.
97-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الميسرة، مصر، ط1، 2007.
98-علي حسين الدليمي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة، دار الشروق، عمان الاردن، دط، 2003.
99-علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربيوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1993.
100- غالب حنّا، مواد وطرائق التّعليم في التّربيّة المتجدّدة، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، ط2، 1966.
101- غريب رمزية، التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، القاهرة، ط5، 1975.
102- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تح: السيد أحمد سقر، مطبعة عيسى البابلي الحلبي، القاهرة، مصر، دط، دت.

103- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط2، لبنان، 2008.

104- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، دت.

105- فراس محمد السلتي، استراتيجية التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن، ط1، 2015.

106- فردينان ديسوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، دظ، 1985.

107- القاضي ساهرة، مبادئ في اصول التدريس العامة، مطبعة المعارف، بغداد، ط1، 1959.

108- كارم السيد غنيم، اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

109- ابن كثير، تفسير القرءآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد السّلامة، دار طيّبة للنّشر، السّعودية، الرّياض، ط1، 1997.

110- كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط3، 2018.

111- لجنة معيار التدريس والتعلم، استراتيجية التدريس والتقويم، كلية التربية النوعية جامعة المنيا، مصر، دط، دت.

112- ابن مالك، الفية ابن مالك، تح: سليمان بن عبدالعزيز العيوبي، مكتبة دار المناهج للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

113- ماهر شعبان عبدالباري، مهارات التحدث العملية والاداء، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط1، 2011.

114- مجمع اللغة العربية، علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984.

115- محمد ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، دط، 2003.

116- محمد ابي بكر الرازي، مختار الصحاح، تح محمود خاطر، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، دط، 1995م.

117- محمد أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المرح، الرياض، ط3، دت.

118- محمد الصالح حروثي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2012.

119- محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.

120- محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000.

121- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط5، 2006، عمان، الأردن.

122- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، إدارة الصف والمخرجات التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط،1عمان، الأردن، 2012.

123- محمد شلبي، مفاهيم ومناهج الاقترابات والأدوات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

124- محمد عبدالقادر احمد، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1999م.

125- محمد عيد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1989.

126- محمد بن يزيد بن ماجه، سنن ابن ماجه، تح محمد فؤاد عبدالباقي، دار احياء الكتب العربية، مصر، ط1، 2017.

127- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان، الاردن،ط1، 2004.

128- محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

129- مدني كسارنوف، وآخرون، التّعلّم، تر:محمد عماد الّدين إسماعيل، دار الشّروق، بيروت، ط 3، 1989.

130- مسلم، صحيح مسلم، شرح النووي، مؤسسة قرطبة، مصر، ط2، 1414ه.

131- مصطفى ارسلان ومحمود رشدي، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، 2005.

132- مصطفى محمد عبدالقوي، التدريس ومهاراته واستراتيجياته، (دط) ، دت.

133- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الانجيلو المصرية، القاهرة، 1973

134- المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 212 ،آب1996.

135- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، ط2، 1985.

136- النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تح محمد الطاهر بن عاشور، الشركة التونسية للتوزيع والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976.

137- الناشف سلمى، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الاردن، دط، 2009.

138- نعيم جعنيني، عبدالله الرشدان، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

139- ابو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسه االيومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007

140- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المهارات اللغوية للسنة الثالثة متوسط، دار الكتب المدرسية، دط، 1437.

141- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، 2005، عمان، الاردن.

142- يحي محمد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008م.

143- يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر ، د ط، 2000.

الدوريات والرسائل الجامعية:

144- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، مذكرة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة تيزي وزو، 2006.

145- حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، جامعة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.

146- ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، قسم الآداب واللغة العربية كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، الجزائر، 1882، مجلة المخبر العدد العاشر.

147- علي أسعد وطفة، الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 12، العدد1، 2001.

الوثائق تربوية:

148- أحمد سعيد مغري وآخرون، دليل استخدام كتابا للغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، اوراس للنشر.

149- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات، 2005.

150- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، أبريل 2003.

151- اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، 2004.

152- اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.

153- اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

154- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016.

155- اللجنة الوطنية للمنهاج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، دط، 2009.

156- رشيدة ايت عبدالسلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، ط1، 2006.

157- حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللغة العربية 4 متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019.

158- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

159- محفوظ كحول وآخرون، دليل الاستاذ اللغة العربية للاولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

160- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، العدد552، جويلية 2012.

الملاحق

الملحق الأول:

الاستبانة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها

استبانة في إطار استكمال مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه

بعنوان

توظيف طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة: في إطار إتمام رسالة الدكتوراه ب(توظيف طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة) ، نعرض على سيادتكم هذه الاستبانة، ونرجو عدم ترك أيّ فقرة دون إجابة، وذلك بوضع x في المكان المناسب.

ملاحظة:

المعلومات ستستخدم للغرض البحث العلمي، لذا نرجو من سيادتكم تحرّي الجدّية في الإجابات ولكم منا فائق التقدير والاحترام

إعداد الطالب إشراف فضيلة الدكتورة

جرادي عبد الله خمقاني مباركة

المحور الأول: معلومات شخصية.

01- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

02 – السنّ: 34/25 ☐ 44/35 ☐ أكبر من 45 ☐

03 – المؤهل العلمي:

ليسانس كلاسيكي ☐ – ماستر ☐ – مدرسة عليا ☐

04- الخبرة المهنية : أقل من 05 ☐ – من 06 الى 12 ☐

– من 13 الى 19 ☐ – أكثر من 20 سنة ☐

05 – الصفة:

- متعاقد ☐ - مستخلف ☐ - أستاذ التعليم المتوسط ☐ -

أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط ☐ - أستاذ مكون في التعليم المتوسط ☐

المحور الثاني: تكوين الأساتذة حول وضعيات التدريس .

01-هل تقوم الجهة الوصية بإجراء تكوين للأساتذة في مجال استراتيجيات التعليم؟ - نعم ☐ - لا ☐

02- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين باقي الاستراتيجيات المقدمة في الدورات التكوينية؟

- تحتل الصدارة ☐ - كباقي الاستراتيجيات ☐ - ليست لها مكانة ☐

- لماذا؟ .....

03-من القائم على التكوين بالنسبة للأساتذة ؟

- أساتذة مكونون في الطور المتوسط ☐ - مفتشون في التخصص ☐

04-هل تؤدّى حصص نموذجية خلال هذه الدورات ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

05- ما تُقدّمه هذه الدورات التكوينية أهو كاف لتجسيد طريقة حل المشكلات في الفصول التربوية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

المحور الثالث: الوثائق التربوية وطريقة حل المشكلات.

01-ماهي الوثائق التربوية التي تصل إلى مؤسستكم ؟

- المنهاج ☐ - الوثيقة المرافقة ☐ - دليل الأستاذ ☐ - كل الوثائق ☐

وثائق أخرى.....

02-هل تُعنى هذه الوثائق باستراتيجيات التدريس.

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

03- ما محلّ استراتيجية حلّ المشكلات في هذه الوثائق بين الاستراتيجيات الأخرى؟

- حاضرة دائما ☐ - غائبة ☐ - أحيانا ☐

04-هل ما يردُ في الوثائق التربوية من توضيح كاف لتجسيد طريقة حلّ المشكلات في الميدان ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا في بعضها ☐

المحور الرابع: مدى حضور طريقة حلّ المشكلات في الجلسات التنسيقية والزيارات التفتيشية.

01-هل يقوم الزملاء في المؤسسة بجلسات تنسيقية ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

02- من يترأس هذه الجلسات ؟

- الأساتذة المكونون ☐ - تداول بين الأساتذة ☐

03- هل يتم التطرق فيها لاستراتيجيات التدريس؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

04- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين الاستراتيجيات التي تطرح ؟

- حاضرة دائما ☐ - غائبة ☐ - أحيانا ☐

05-هل تقومون بحصص نموذجية للتطبيق على طريقة حلّ المشكلات؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

06-هل ترى أنّ ما يقدّمه زملاؤك في هذه الجلسات كاف لتجسيد طريقة حلّ المشكلات بنجاح ؟

- نعم ☐ - لا ☐

07- ما طبيعة زيارات المفتش للأساتذة؟

- دورية ☐ - موسمية ☐

08- هل توجيهات المفتش لها علاقة بطرائق التدريس ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - أحيانا ☐

09- ما محلّ طريقة حلّ المشكلات بين الطرق التي يحثّ عليها المفتش ؟

- حاضرة دائما ☐ - غائبة ☐ - أحيانا ☐

المحور الخامس: الدرس في أنشطة اللغة العربية بطريقة حلّ المشكلات.

01-هل تُطبّق التعليم باستراتيجيات حلّ المشكلات في تقديم الأنشطة ؟

- دائما ☐ - أبدا ☐ - في بعض الانشطة ☐

02-هل يتفاعل التلاميذ مع المشكلة بسهولة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضهم ☐

03- هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حلّ المشكلات المطروحة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضهم ☐

04-هل تعتقد أن وضع التلاميذ أمام مشكل يساعدهم على فهم الدرس ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضهم ☐

05- هل دروس القراءة الواردة في الكتاب المدرسي تساعد على تقديمها باستراتيجيات حلّ المشكلات ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

06-هل يمكن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في نشاط الظواهر اللغوية؟

- نعم ☐ - لا ☐ - في بعضها ☐

07- هل يمكن اعتماد استراتيجية حلّ المشكلات في دراسة النصوص المقترحة في نشاط المطالعة الموجهة؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضها ☐

المحور السادس : دور استراتيجيات حلّ المشكلات في تحقيق المهارات اللغوية .

1- هل ترى أن اعتماد طريقة حلّ المشكلات سبيل لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - بعضهم ☐

2- ماهي في اعتقادك المهارة الأكثر تأثرا بتطبيق استراتيجية حلّ المشكلات ؟

القراءة ☐ الكتابة ☐

3- هل تُعدّ في اعتقادك طريقة حلّ المشكلات هي أنجع الطرائق لتطوير مهارة القراءة من خلال نشاطات التعبير والقراءة والمطالعة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - عند بعض التلاميذ ☐

المحور السابع : معوقات تطبيق استراتيجية حلّ المشكلات من وجهة نظرك باعتبارك أستاذ مادة اللغة العربية.

1- الأساتذة لا يدركون طريقة العمل بحلّ المشكلات ☐

2- وقت الحصة غير كاف للعمل بطريقة حلّ المشكلات ☐

3- يصعب تطبيقها بسبب العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم ☐

4- لا تتوفر الوسائل اللازمة للعمل بالاستراتيجية . ☐

5- تحتاج لجهد إضافي لتقويم نشاط كلّ تلميذ . ☐

6- يصعب ضبط سلوك التلميذ أثناء العمل بهذه الاستراتيجية . ☐

- **صعوبات أخرى:**

- .....

الملحق الثاني:

الوثائق التربوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
متوسطة رحمان بوطنوة تنهيوة
الهاتف : 14 80 34 049

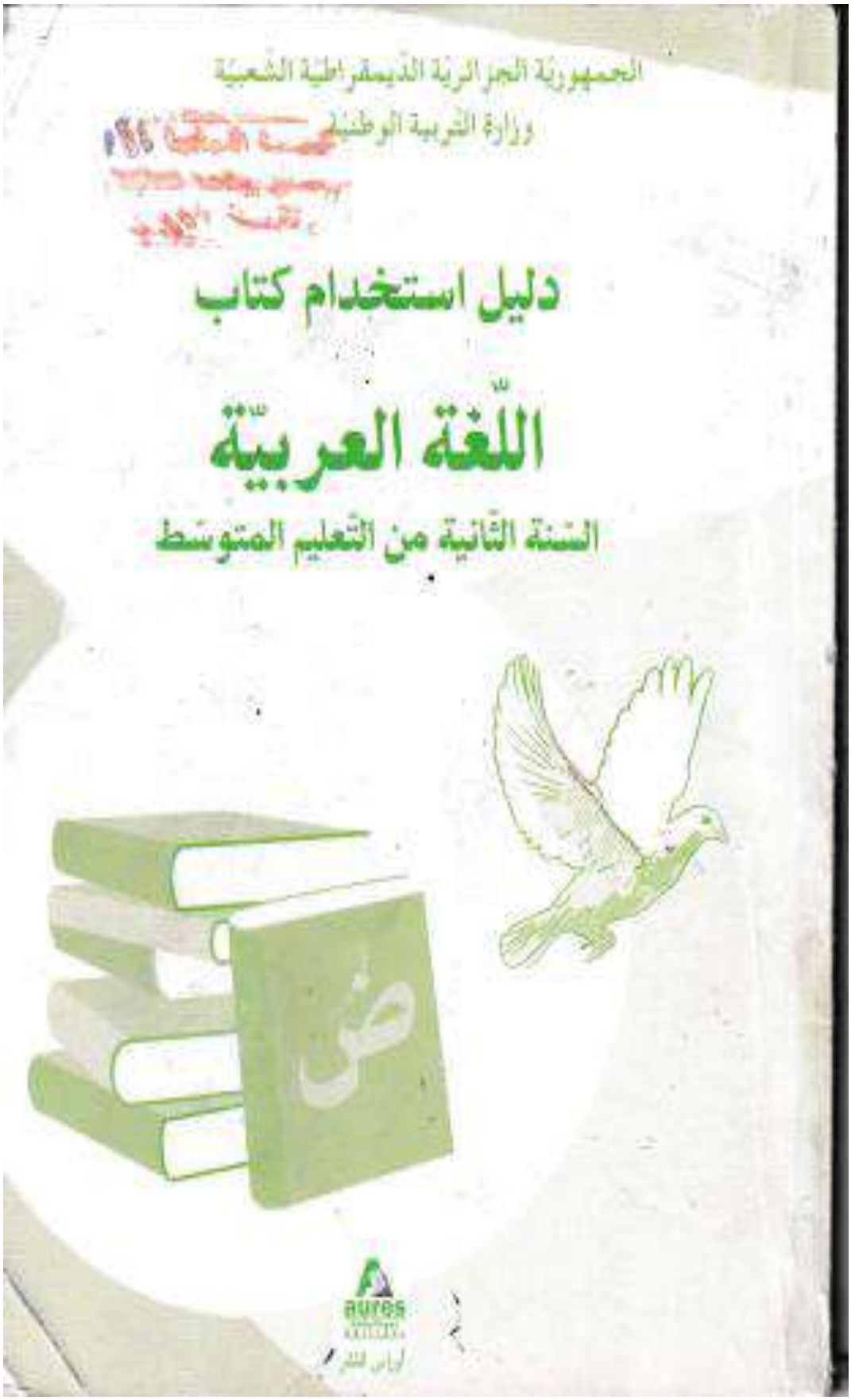
اللّجنة الوطنية للمناهج

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008

وثائق رسمية

طبعة 2016

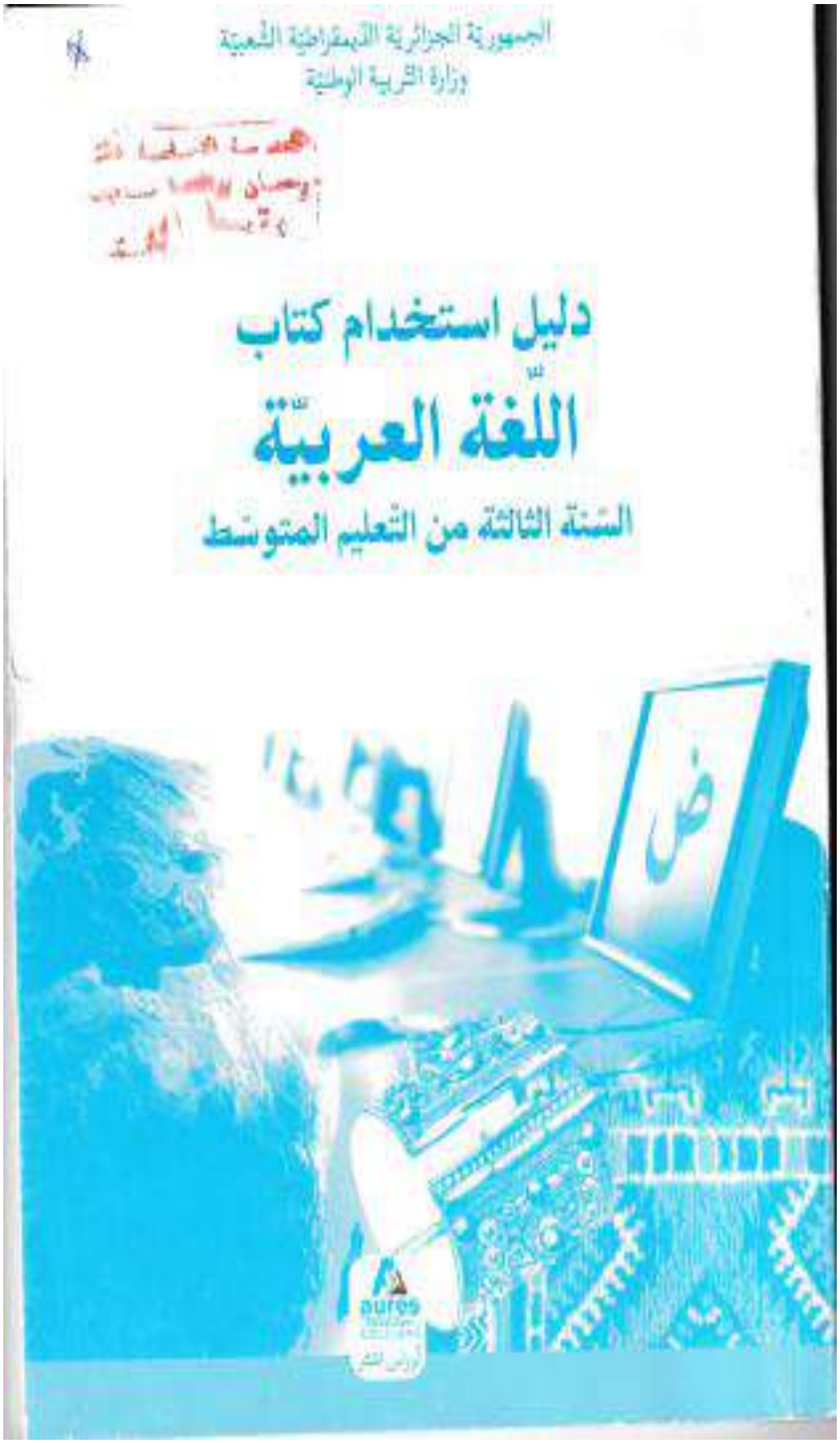

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
دليل استخدام كتاب
اللّغة العربيّة
السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط
ض
AVICES

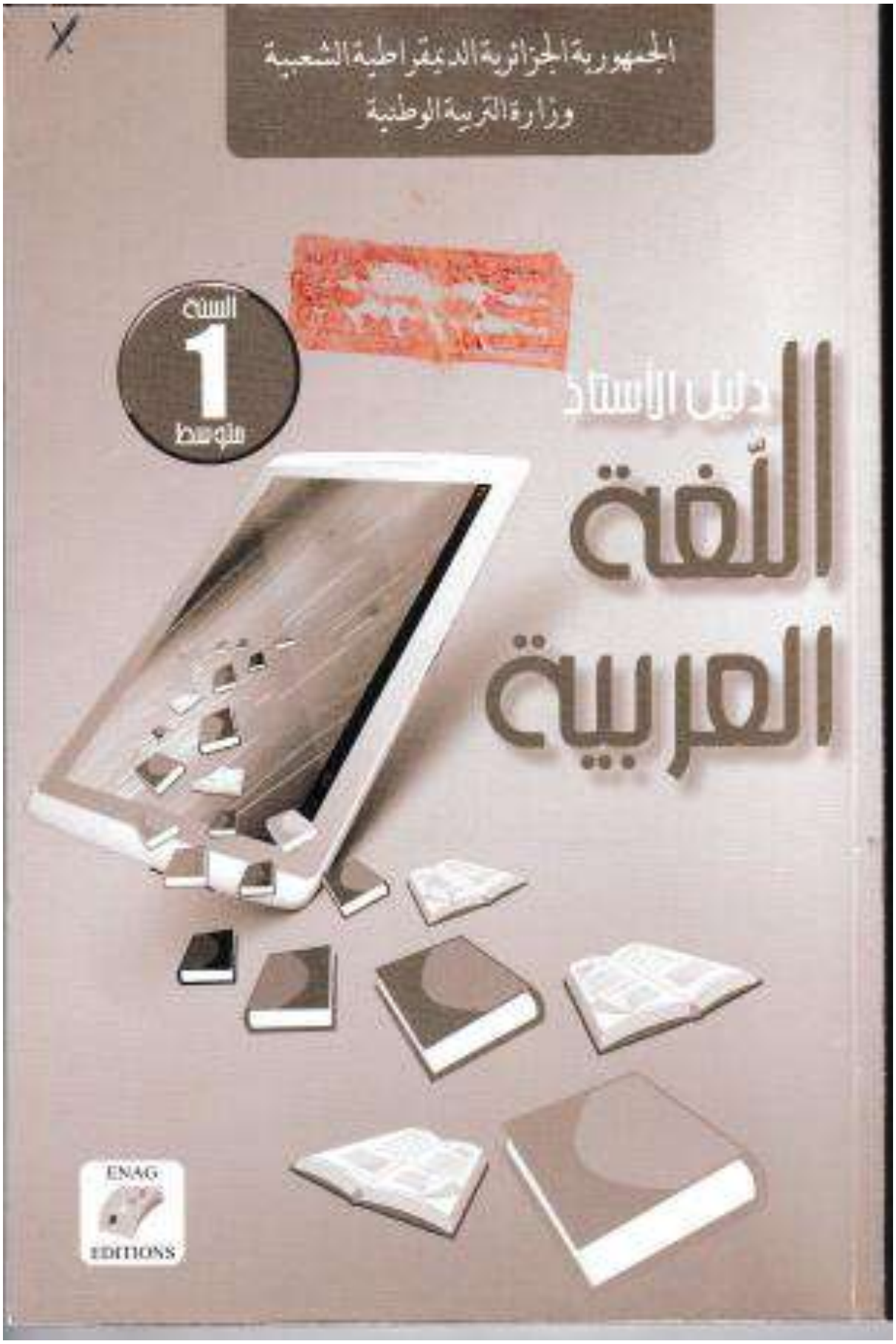
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل الأستاذ
اللّغة العربية

السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
دليل استخدام كتاب
اللّغة العربيّة
السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط
ض


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
السنة
1
متوسط
دليل الأستاذ
اللغة
العربية
ENAG
EDITIONS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية

النشرة الرسمية

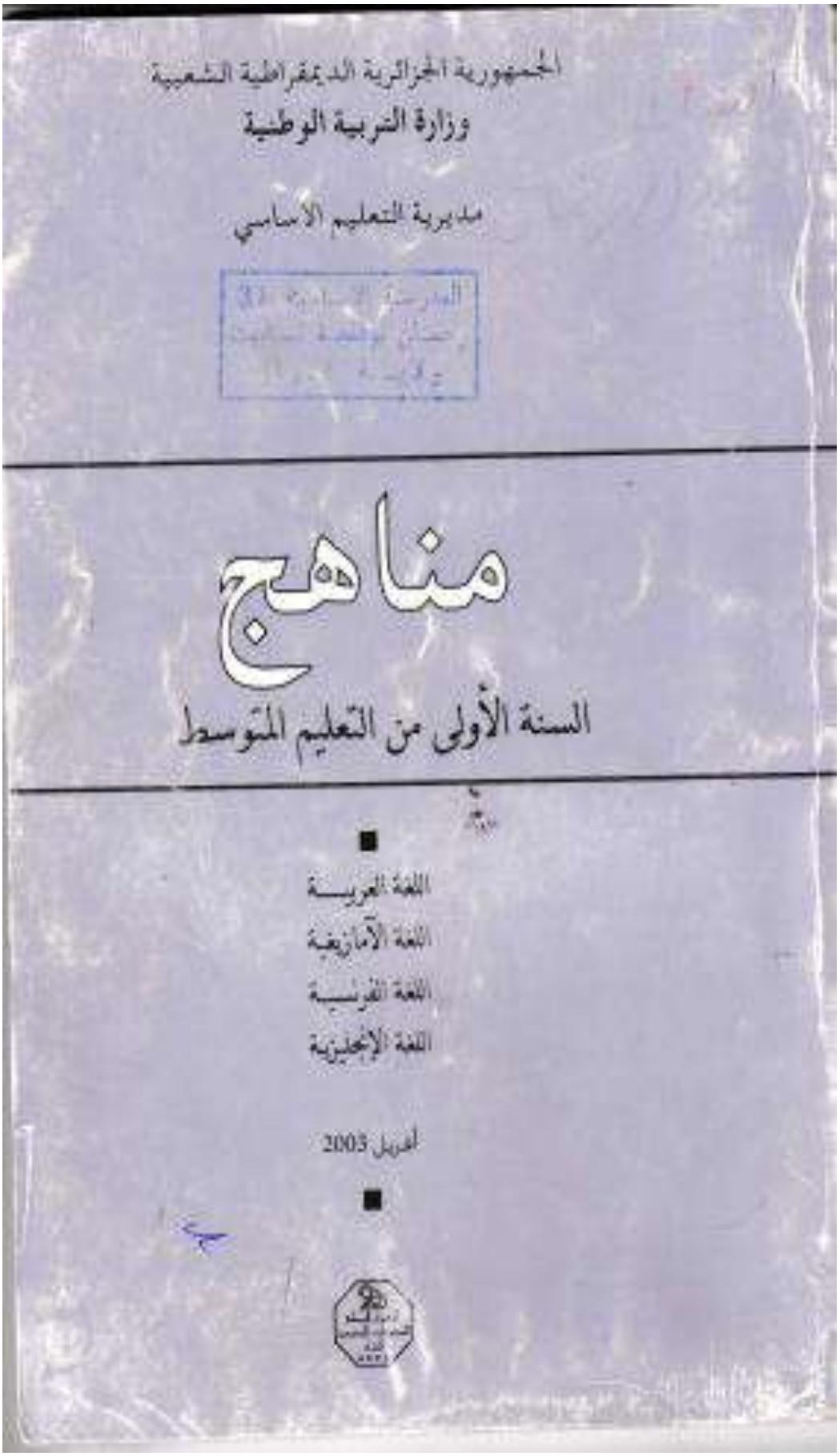
للتربيـــة الوطنيـــة

- إلغاء مهام و تعيينات.
- تنظيم حصص الاستدراك لفائدة التلاميذ غير المقبولين في السنة الأولى متوسط.
- تحليل الوضعيات التعليمية في القسم و معالجتها.
- القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.
- فتح مسابقة على أساس الشهادة للالتحاق بسلك أساتذة المدرسة الابتدائية رتبة أساتذة المدرسة الابتدائية لجميع المواد.
- فتح مسابقة على أساس الشهادة للالتحاق بسلك أساتذة التعليم المتوسط رتبة أستاذ التعليم المتوسط لجميع المواد.
- فتح مسابقة على أساس الشهادة للالتحاق بسلك أساتذة التعليم الثانوي رتبة أستاذ التعليم الثانوي لجميع المواد.

المديرية الفرعية للتوثيق التربوي
مكتب النشر

العدد 552
جويلية 2012

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التعليم الأساسي
اللجنة الوطنية للمناهج
المدرسة الاساسية ط3
ولاية ادرار
مناهج
السنة الثالثة متوسط
اللغة العربية
اللغة الأمازيغية
التربية الإسلامية
اللغة الفرنسية
اللغة الإنجليزية
يوليو 2004
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

مناهج

السنة الأولى من التعليم المتوسط

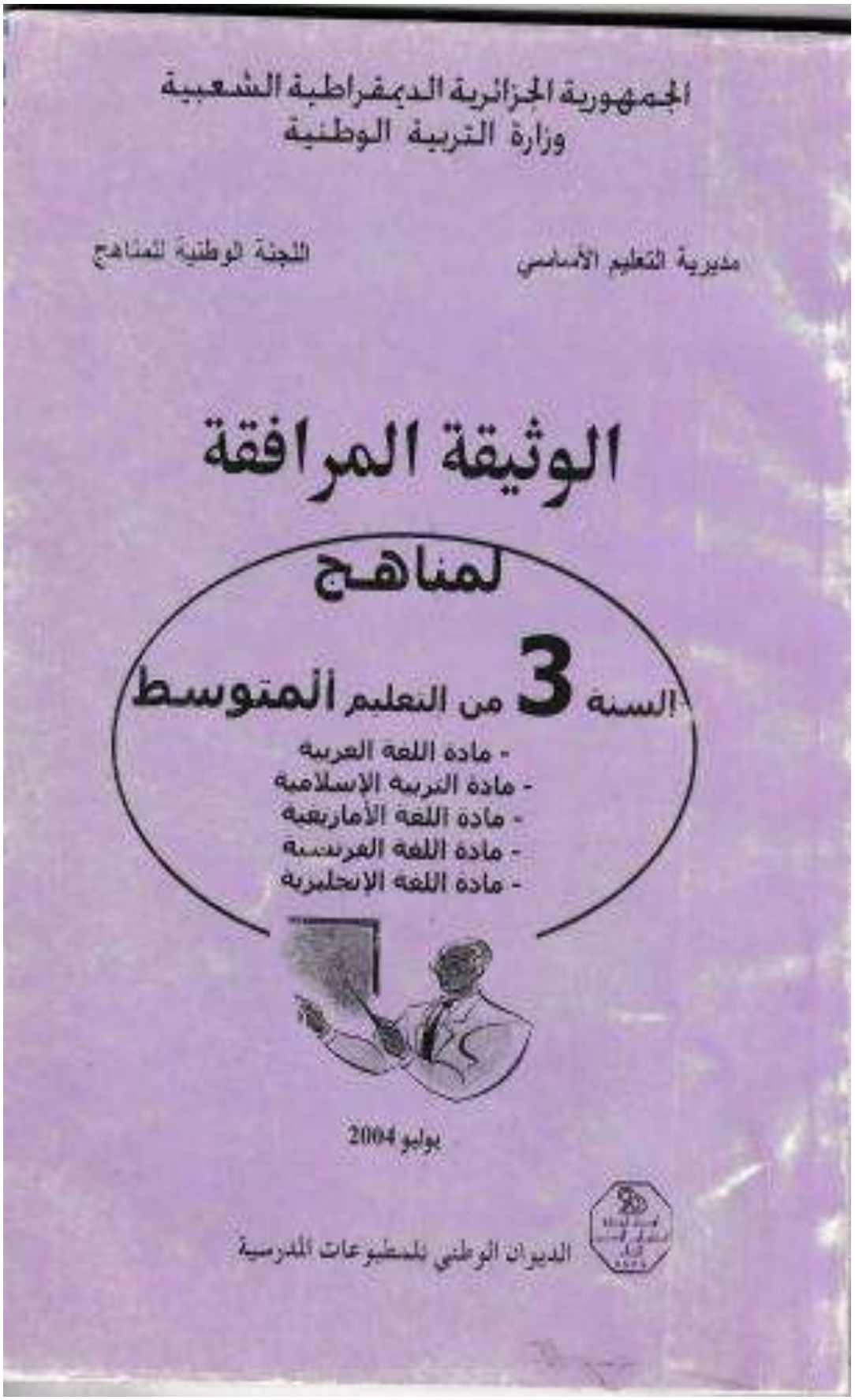
اللغة العربية

اللغة الأمازيغية

اللغة الفرنسية

اللغة الإنجليزية

أفريل 2003


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التعليم الأساسي
اللجنة الوطنية للمناهج
الوثيقة المرافقة
لمناهج
السنة 3 من التعليم المتوسط
- مادة اللغة العربية
- مادة التربية الإسلامية
- مادة اللغة الأمازيغية
- مادة اللغة الفرنسية
- مادة اللغة الإنجليزية
يوليو 2004
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

اللجنة الوطنية للمناهج

الوثيقة المرافقة

لمناهج السنة 4

من التعليم المتوسط

- اللغة العربية - اللغة الأمازيغية
- التربية الإسلامية
- اللغة الفرنسية - اللغة الإنجليزية

جويلية 2005

فهرس الآيات

السورة	الآية	الصفحة
المجادلة	:﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ المجادلة– 11،	أ
الإخلاص	قال تعالى: " قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ." ، الآية 4	15
الأنعام	قال تعالى: "وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ." الانعام الآية 105،	32
ق	قال تعالى: "أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ." ق الآية 37.	58
المائدة	قال تعالى: "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا." المائدة 48	92

فهرس المواضيع

مقدمة ..... أ

مدخل للدراسة 6

من المُقاربة بالأهداف إلى المُقاربة بالكفاءات: 7

1-مفهوم المقاربة بالأهداف: 7

1-1- المفهوم اللغوي للأهداف: 7

1-2-المفهوم الاصطلاحي: 8

2-الخلفية النظرية للتدريس بالأهداف: 9

3-مزايا التدريس بالأهداف: 10

ونذكر منها : 10

4-عيوب التدريس بالأهداف: 11

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات: 12

5-1-مفهوم الكفاءة: 12

5-2- تعريف المقاربة بالكفاءات: 13

5-3- الخلفية النظرية للتدريس بالكفاءات: 14

5-3- مزايا المقاربة بالكفاءات: 16

5-4- الانتقادات التي وجهت للتدريس بالكفاءات: 16

5-4- دواعي اعتماد التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: 17

خلاصة المدخل: 19

الفصل الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه 20

الفصل لأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه.....21
المبحث الأول: مفاهيم في تعليم اللغة العربية وتعلمها.....21
أولا: بين التعليم والتعلم والتدريس:.....21
1-1-مفهوم التعليم:.....21
1-2-أنواع التعليم:.....23
1-2-1- التعليم العام : 23
1-2-2- التعليم المهني:.....23
1-2-3- التعليم الحرفي:.....23
2-التعلم: 24
2-1-مفهوم التعلم: 24
2-2-الفرق بين التعليم والتعلم:.....25
3- التدريس 26
3-1-مفهوم التدريس:.....26
3-2-العلاقة بين التدريس والتعليم: 27
ثانياً- مُشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية: 28
1-مفهوم اللغة العربية:.....28
1-1-مفهوم اللغة: 28
1-1-2-اصطلاحا:.....29

تعددت التعاريف التي حاولت تقريب مفهوم اللغة وتوضيح معنى هذا المصطلح، واختلفت في الألفاظ المُستعملة لتبسيط هذا المعنى سواء ذلك عند القُدامى أو المُحدثين من أهل الاختصاص ولعل من أشهر هذه التعارف ما يلي: 29

2--مفهوم العربية:.....30

المبحث الثاني: المهارات اللغوية:.....35

أولاً:تعريف المهارات اللغوية:.....35

ثانياً: أنواع المهارات اللغوية: 36

المبحث الثالث: طرائق التدريس وطريقة حل المشكلات:.....42

أولاً: مفهوم طرائق التدريس وانواعها:.....42

1-طرائق التدريس التقليدية: 44

1-1-طريقة المحاضرة:.....44

1-2-طريقة المناقشة:.....47

1-3- الطريقة الاستقرائية: 49

ثانياً: طرائق التدريس الحديثة:.....51

2-1-طريقة المشروع:.....51

2-2-طريقة التعلم التعاوني:.....53

2-3-طريقة حل المُشكلات: 55

خُلاصة الفصل الأول:.....60

الفصل الثاني: توظيف طريقة حل المشكلات في تعليمية أنشطة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية المهارات اللغوية للمتعلم.....61

المبحث الأول: الوثائق التربوية وطريقة حل المشكلات. 63

أولاً: الدليل المنهجي لإعداد المناهج : 63
ثانياً: المنهاج 65
ثالثاً: الوثيقة المرافقة للمنهاج: 68
رابعاً: دليل استعمال الكتاب: 72
خامساً: النشرة الرسمية للتربية الوطنية: 75
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية 77
أولاً: منهج الدراسة وأدواتها: 77
ثانياً: تفريغ الاستبانات وتحليلها. 80
خلاصة الفصل الثاني: 110
خاتمة 111
قائمة المصادر والمراجع 114
الملاحق 127
الملحق الأول: الاستبانة 128
الملحق الثاني: الوثائق التربوية 134
فهرس الآيات 145
فهرس المواضيع 147

ملخص البحث:

من بين الآليات التي ساهمت في دفع العملية التعليمية وزيادة التحصيل لدى الطلبة خصوصاً في مجال اللغة هو حسن إختيار طريقة التدريس الأمثل، هذا الموضوع الذي حظي بالعديد من الدراسات ما يدل على أهميته وهو موضوع بحثنا هذا الموسوم بـ: توظيف طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى المرحلة المتوسطة» ولعل ما ميز هذه الدراسة عن سابقاتها هو النموذج المدروس، إذ تمثل في تلاميذ الطور المتوسط بمناطق تختلف في بعض المعطيات، قسمنا البحث إلى فصلين خص الفصل الأول بتعريف مصطلحات العنوان، أما الفصل الثاني فهو دراسة ميدانية حللنا من خلاله الوثائق التربوية والتي لها علاقة بطرائق التدريس، ثم حللنا الإستبيان الذي إعتمدناه وسيلة للبحث، وخلصنا في الأخير إلى أن طريقة حل المشكلات من طرائق التدريس الفعالة، وتجلى ذلك من خلال إهتمام القائمين على إصدار الوثائق التربوية بها وكذا آراء الأساتذة.

Research Summary:

Among the mechanisms that contributed to advancing the educational process and increasing achievement among students, especially in the field of language, is the proper selection of the optimal teaching method. And its role in the development of language skills in the intermediate stage »Perhaps what distinguished this study from its predecessors is the model studied, as it is represented in middle school students in areas that differ in some data. We divided the research into two chapters. Through it, educational documents that are related to teaching methods, then we analyzed the questionnaire that we adopted as a means of research, and we finally concluded that the method of solving problems is one of the effective teaching methods, and this was evident through the interest of those in charge of issuing educational documents in it, as well as the opinions of teachers.