فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين - الطور المتوسط أنموذجا-

زليخة زراولة[1]* ، سعيد بوخاوش[2]

[1] جامعة البليدة02 ، مخبر اللغة العربية وآدابها ، (البليدة) الجزائر.

ez.zeraoula@univ-blida2.dz

[2] جامعة البليدة02 ، مخبر اللغة العربية وآدابها ،(البليدة) الجزائر.

boukhaouchesaid @yahoo.com

الاستلام: 2020/07/12. **القبول:** 2021/02/22. **النشر:** 2021/03/10 .

الملخص: تحاول هذه الدراسة من خلال هذه الورقة البحثية معالجة موضوع يتعلق بطرق تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين ، وهي الطرق التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ، بهدف جعلّ دور المتعلّم أكثر إيجابية وفعالية في العملية التعليمية التعلّمية ، ومن هذه الطرق نذكر بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين ، وذلك من خلال الاحتكام إلى مواقف أساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط ، حيث كنا قد قدمنا لهم استبيان يحتوي على أسئلة تدور حول هذا الهدف المرسوم.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج نذكر منها: ضرورة الإلمام والإحاطة بمقتضيات هذه الاستراتيجيات النشطة في التعلّم ، وكذا مراجعة الحجم الساعي الخاص بهما. وكذلك التأكيد على التغير الإيجابي الذي شمل شخصية المتعلّم الفكرية والاجتماعية.

الكلمات المفاتيح: بيداغوجيا المشروع ؛ بيداغوجيا حلّ المشكلات ؛ المهارة ؛ الكلام ؛ المتعلّم.

*المؤلف المرسل.

The effectiveness of the project pedagogy and solving problems in the development of speech skills for stage learners

-The middle stage is a mode

Abstract: This study attempts to address the topic of development of speech skills for learners, which is the ways in which the approach of competencies came with the aim of making the role of the learner more positive and effective in the educational process, and these methods include the pedagogical project and problem solving, where we have presented them with a questionnaire for them Questions revolving around this goal.

The study has reached a number of conclusions: the need to be aware of the requirements of these active learning strategies, as well as to review their volume. It also emphasized the positive change that included the intellectual and social personality of the learner.

Key words: Pedagogy Project; Pedagogy Problem Solving; Skill; Talk; Learner.

1- مقدّمة: ترجع طريقة التعليم بالمشروع ، وحلّ المشكلات إلى المصلح ، والمفكر التربوي الأمريكي جون ديوي John Dewy الذي كان همه تغيير صورة التعليم التقليدية القائمة على حشو ذهن المتعلم بالمعارف ، والمعلومات بعدها إياه وعاء فارغا يتوجب على الأستاذ حشوه بالمعارف ، إلى صورتها الحديثة التي تؤمن بالمتعلّم وبقدرته على بناء معارفه بنفسه ، والمشاركة في تنمية مهاراته في أبعادها الثلاث الفكرية والوجدانية والحسحركية ،فجاءت فكرة العمل بالمشروع وحلّ المشكلات لتغير من محورية العملية التعليمية التي كانت تدور حول المعلّم ، والدفع بها نحو المتعلّم لتغير من دور المعلّم من كونه ملقنا للمعارف إلى جعله وسيطا بين المعرفة والمتعلّم ، في مقابل ذلك أصبح المتعلّم ضمن هاتين البيداغوجيتين المسؤول الأول عن بناء معارفه من خلال مشاركته في العديد من الأنشطة

الفردية والجماعية ، وهذا ما أسهم بشكل كبير في بناء شخصية قوية للمتعلّم على الصعيد المعرفي والاجتماعي أيضا.

ومن ثم تأتي إشكالية الدراسة في هذه الورقة البحثية مبلورة في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين ؟

وبدورها تفرعت هذه الإشكالية الرئيسة إلى أسئلة ثانوية شكلت محاور هذه الدراسة والتي نذكر منها:

- فيم تتمثل الخلفية النظرية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ؟
- ما المقصود بمصطلحي المهارة والكلام ؟ وما أهمية امتلاك المتعلّمين لمهارة الكلام ؟
- هل لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات دورا في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ؟

ولنقل: إنّ لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات دورا كبيرا في تنمية مهارات الكلام عند المتعلمين ، من خلال خلقهما لوضعيات تعلّمية نشطة تبرز دور المتعلّم ، بشكل أكبر مما كان عليه في صورته التقليدية الأولى.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- تقديم صورة واضحة عن مصطلحي بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات وحقيقتهما ضمن استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني.
- إبراز الدور الكبير الذي تلعبه بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تكوين شخصية المتعلّم القوية في أبعادها الثلاث(المعرفية والوجدانية والحسحركية).
- تقييم نجاعة بيداغوجيا المشروع ، وحلّ المشكلات في تنمية مهارات المتعلّم المتعلقة بالجانب الكلامي.
- معرفة أثر اكتساب المتعلّم لمهارة الكلام على شخصيته العلمية والاجتماعية.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، بحكم أنها تهدف إلى جمع البيانات ، والحقائق المتعلقة بموضوع البحث ، أي معرفة فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ، وإلى جانب ذلك أيضا كان للمنهج الاستقرائي مكانة بالغة الأهمية في هذه الدراسة ، من خلال اعتمادنا على استبانة حاولنا من خلالها تقييم نجاعة البيداغوجتين في اكساب مهارة الكلام للمتعلمين في الطور المتوسط مستندين على آراء عينة من أساتذة هذا الطور.

2- الخلفية النظرية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات:

تعود فكرة العمل بالمشروع ، وحلّ المشكلات في أساسها إلى المصلح التربوي الأمريكي جون دوي John Dewy ،الذي ملكته الرغبة في تغيير صورة صورة التعليم التقليدية الجافة ، التي جعلت همها الأول كمية المعارف التي ينبغي على المعلّم تلقينها للمتعلّم ضاربة بذلك قدرات المتعلّمين ، وخبراتهم السابقة عرض الحائط ، ومن هنا دعا ديوي إلى استحداث طريقة جديدة في التعليم ، تكون أكثر نجاعة من تلك التي كان عليها الحال وقتها ؛ أي طريقة تعمل على إعادة الاعتبار إلى المتعلّم من خلال منحه فرصة المساهمة ، والمشاركة في بناء معارفه بنفسه ؛ أي تجعله المسؤول الأول في العملية التعليمية التعلّمية.

فالتغيير الذي دعا إليه ديوي يكون فيه المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية ، حيث يقول: إنّ التغيير الذي يطرأ على التعليم في مدارسنا سيمتد إلى مركز الجاذبية ، أجل إنه تغير بل ثورة ، شبيهان بالتغيير والثورة اللذين جاء بهما كوبرنيكوس Nicolas Copernic في علم الفلك ، حينما انتقل محور الفلك من الأرض إلى الشمس ، ففي عالم التربية يصبح الطفل الشمس التي على محورها تدور نظم التعلّيم ، والطفل وحده في مبادئ التربية هو مركز الجاذبية[1]. وهنا يكون المتعلّم تلك الشمس التي ستضيء العملية التعلّيمة التعلّمية في حالة ما بلغ الأهمية التي بلغتها الشمس عند علماء الفلك ، ولقي الاهتمام والظروف المناسبة التي تسمح له بالنجاح في إنتاج هذه الإضاءة.

فمصدر اكتساب المعرفة عند ديوي يقوم أساسا على عامل الخبرة التي هي وليدة تجارب عدة ، حيث آمن بقدرات المتعلمين في بناء معارفهم بأنفسهم ، من خلال تجاربهم في الحياة التي أكسبتهم خبرة تمكنهم من حلّ مشاكل الحياة ومجابهتها ، وفي هذه النقطة يصرح عمر الشيباني قائلا: « ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأنّ المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد»[2]. موضحا ذلك بمثال هو « الطفل الذي يمد يده إلى النار فتحرقه فيكف عن لمسها ولا يمد يده إليها ثانية ويعرف بأنها محرقة»[3]. فهذا المثال يكشف بصورة أوضح عن نظرة ديوي لعملية التعلّم ، والتي يدعو فيها إلى الدفع بالمتعلم نحو الأمام ، وجعله مسؤولا بدرجة أولى عن بناء معارفه ، حيث تجعل هذه الطريقة معرفة المتعلّم أكثر رسوخا في ذهنه من تلك التي كانت في القديم الخاضعة للتلقين فحسب.

ومن ثم جاءت فكرة العمل بالمشروع ، وحلّ المشكلات في التعليم باعتبار هاتين الطريقتين أكثر الطرق التي يكون المتعلّم فيهما مسؤولا بشكل كبير عن معرفته ، حيث

يضعان المتعلّم في وضعية تعلّمية تستدعي التفكير ، وتجنيد مختلف المعارف التي اكتسبها لحل المشكلة التي وقع فيها ، أو المهمة التي كُلف بها. والمساحة القادمة من هذه الدراسة ستوضح أكثر حقيقة بيداغوجيا المشروع ، وحلّ المشكلات ، وما تطرحه بعض القضايا التي تلحق بهما ،وما يتوجب على القارئ معرفته عن هاتين البيداغوجيتين.

2-1- بيداغوجيا المشروع: المشروع في اللغة من «أشرع الشيء: شَرَعه ، ويقال أَشْرَعَ الرمح ، سدده ، وأَشْرَعَ الطريق ، مدّه ومهدّه ... والمشروع: ما سوغه الشرع ، والأمر يهيأ ليدرس ويقرر وجمعه مشروعات» [4].

في حين يُعرف المشروع في المجال التربوي على أنه « وحدة نشاط تعلّيمية تستهدف معالجة مشكلة عملية ، يقوم المعلّم والتلاميذ باختيار هذه الوحدة ، وتنفيذها ، وطريقة المشروع هي طريقة للتعلم ، يقوم فيها التلاميذ أفرادا أو جماعات بجمع معلومات خاصة بمشكلة ما ، وربط هذه المعلومات ، واستكمال بقية الخطوات الخاصة بحلّ المشكلة ، ويقوم المعلّم بتقديم المساعدة عند الضرورة»[5]. ويراه المربي الأمريكي وليام كيلباتريك William H. Kilpatrick بأنه:« الفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد» [6].

ومن ثم يمكن القول: إنّ المشروع قد يكون بفعل فرد واحد أو بفعل جماعة يكون أو تكون المسؤول الأول عن تنفيذه والتي تستهدف إيجاد حلّ للمشكلة التي يضطلع بها البحث حيث « تحدد طريقة المشروع في مجال التعلّيم في تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعلّيمية تدور حول مشكلات اجتماعية واضحة ، وهي طريقة في العمل تشعرهم بميل حقيقي للبحث في تلك المشاكل ، والعمل على حلها حسب القدرات التي يمتلكها كل منهم» [7]. فالمشروع في أساسه خاضع لرغبات وميولات المتعلمين فهم ينتقون المشروع الذي تكونت عندهم رغبة البحث فيه ، ولا يمكن أن يجبروا على البحث في مشاريع لا تستهويهم وليست من رغباتهم فهذا ينقص من رغبتهم في البحث ، ويقلل من فرص نجاحهم فيه لأنهم سيشعرون بالملل ، وهذا عامل سلبي يقف أمام تنامي صيرورة البحث.

لكن السؤال الذي يطرحه نفسه هنا هو: فيم تتمثل أدوار كل من المتعلم والمعلم في بيداغوجيا المشروع ؟ وبالرجوع إلى بعض المراجع التي تطرقت لهذا الموضوع ، نجدها ذكرت بعض أدوار المعلّم منها:

- على المدرس هيكلة سؤال وإشكالية البحث المقترحة.

- توجيه الطلاب نحو قوائم المواد التي تشتمل على المحتوى.
- مساعدة الطلاب على تنظيم الأهداف الانتقالية لضمان بقاء التركيز على المشاريع وامتلاك فهم عميق للمفاهيم التي يجري التحقيق فيها[8].

في مقابل ذلك يتمثل دور المتعلّم في:

- طرح الأسئلة
- بناء المعارف
- تحديد حلول لقضايا حقيقية تم إثارة التساؤلات حولها.
- التعاون وتوسيع مهارات الاستماع النشط[9].

وما يميز التعليم وفق بيداغوجيا المشروع أن المتعلّم فيها سيكون أمام فرصة حقيقية لإبراز قدراته المعرفية، وتنمية مهاراته المختلفة خاصة مهارة الكلام، فبمجرد أن يُكلف المتعلّم بالمشروع تترسخ في ذهنه فكرة تحمل المسؤولية، وفكرة أنه شخص مهم وفعال في هذا المجتمع يستطيع تقديم الإضافة ويستطيع تحمل العراقيل، ومجابهة كل مشكل يعترضه، باعتبار المشروع في حد ذاته مشكلة تستدعي حلا عاجلا، ومن ثم تزيد ثقة المتعلّم بنفسه أكثر فأكثر، ناهيك عن القيم الاجتماعية التي سيتحلى بها من تضامن، وتعاون وتقبل للآخر، وإقامة علاقات مع زملائه في الصف، وكأن التعليم وفق هذه البيداغوجيا ليس مساحة لبناء المعارف فحسب، بل هي أيضا فرصة لبناء حياة بمختلف مشاربها، .بالإضافة إلى ذلك بيداغوجيا المشروع تدفع بالمتعلّم إلى البحث عن مصادر ومراجع تساعده على جمع المعلومات والحقائق التي يستهدفها بحثه، وخلال مرحلة البحث يكون هذا المتعلّم قد اطلع على مصادر عدة زادته ثراء معرفيا، ولغويا وأسلوبيا، وهو ما سنوضحه أكثر في الجانب التطبيقي من هذا العمل.

وما يعاب على هذه البيداغوجيا بحسب الخبراء والباحثين في المجال التربوي ما يلي:

- تكليف الطلاب فوق طاقتهم المادية والاجتماعية.
- عدم توافق الزمن مع متطلبات المشروع، بمعنى الكثير من المشاريع والتجارب تحتاج إلى وقت كاف لتنفيذه على مراحل.
- انشغال الطلاب بالمشاريع التعليمية للمواد على حساب تحصيلهم العلمي مما يترتب عليه تدني المستوى التحصيلي لجميع الطلاب خاصة المتفوقين.
- بعض المشاريع التعلّيمية لا تمت بصلة بالمادة العلّمية بالمقرر ومحتواه.

- كثرة المشاريع التعليمية بالمقررات الدراسية بالفصل الدراسي الواحد[10].

2-2- بيداغوجيا حلّ المشكلات:

بالرجوع إلى المعاجم العربية نجد معنى المشكلة مندرجا تحت مفهوم الالتباس ، حيث يقال أشكل الأمر بمعنى التبس ،ويقال أيضا: أشكل الكتاب كأنه أزال به إشكاله والتباسه[11]، وجاء في المحيط «وأشكل الأمر: التبس كشكَلَ والنخل: طاب رُطَبُه ، وأمور أشكال: ملتبسة ، والأشكلة اللّبس »[12].

أما المشكلة في تعريفها العام فهي « حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى الشعور بالارتياح»[13]. فقد تكون المشكلة سؤالا مبهم الإجابة ، أو أنّ إجابته تحمل أكثر من احتمال وهذا ما يستدعي تجنيد المكتسبات القبلية لإيجاد حلّ لها ،

و كما أسلفنا الذكر فإن طريقة العمل بحل المشكلات تعود إلى المربي الأمريكي جون ديوي « الذي كان يرى أن الإنسان يتعلّم عن طريق حلّ المشكلة ، ويواجه الفرد في حياته كثيرا من المواقف التي يصعب عليه فهمها أو تعليلها ، وهو في سبيل معرفته لها يقوم بعدة محاولات لاكتشاف الحلّ حتى يهتدي إليه »[14]، فهذه الطريقة يطلق عليها:الأسلوب العلمي في التفكير لأنها تعمل على إثارة تفكير المتعلّمين وتبعث في نفسيتهم الشعور بالقلق أمام مشكلة حلها يتطلب التفكير العميق والدقة في التركيز.[15]

فالتربية الحديثة تقوم أساسا على هذه الطرق التي تشتغل أكثر على إثارة تفكير المتعلمين ، والتي تمنحهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم وإبراز قدراتهم المعرفية والمهارية. منها طريقة حل المشكلات والتي تقوم أساسا على جملة من الشروط منها:

- أن تكون المشكلة بالغة التعقيد غير تافهة.
- أن تكون المشكلة المقترحة من حياة الطفل ومن بيئته.
- ينبغي أن يكون دور المدرس هو المرشد والموجه لا يتدخل إلا عند اللزوم ، حتى يتيح للتلميذ فرصة التفكير ، ومحاولة الحل بنفسه[16].

بالإضافة إلى هذه الشروط نذكر شروطا أخرى لا تقل أهمية عن تلك المذكورة سلفا والتي منها :

- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس ، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

- الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حلّ المشكلات إلا في أضيف الحدود[17].

سبق الذكر أن طريقة حلّ المشكلات يقال عنها: إنها الأسلوب العلمي في التفكير ، فهذا يعني أن تطبيق هذه طريقة في التعليم يستدعي المرور بمراحل كي نصل لحلّ للمشكلة التي نضطلع بها ، وعليه فإن تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات يمر بالمراحل التالية:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها والعمل على حلها.
- جمع المعلومات عن المشكلة التي هي موضوع البحث.
- وضع الفروض الملائمة لحل المشكلة.
- التحقق من فروض التجربة.
- الوصول إلى نتائج أو قوانين أو قواعد.
- تطبيق النتائج[18].

مثال على ذلك: لو أراد المعلّم عرض درس في قواعد اللغة وفق طريقة حلّ المشكلات ليكن درس لا النافية للجنس وشروط عملها فإنّ ذلك يكون وفق المراحل التالية:

أ- عرض أمثلة عن الموضوع في الصبورة:

المثال1: لا تلعب بالنار.

المثال2: لا يفلح الظالمون.

المثال3: لا كتابَ موجودٌ في المحفظة.

المثال4: لا مصباحُ مكسورا

المثال5: لا كريما خلقه مذمومُ

المثال6: لا طالبَ علم كسولٌ

المثال7: لا في دار رجلٌ

المثال8: لا المتعلّم مجتهدٌ

المثال9: حضرت بلا تأخير

ب- المشكلة المقترحة من قبل الأستاذ: إنّ (لا النافية) الموجودة في الأمثلة المعروضة كلها تندرج تحت نوع واحد هي لا النافية للجنس هل هذا صحيح ؟ ولماذا ؟

ج- الشعور بالمشكلة: هنا المتعلمون يترددون في الإجابة لأنهم يشكون في صحتها فيشعرون بالقلق وعدم الارتياح.

د- جمع المعلومات عن المشكلة: هنا المتعلّمون بحاجة إلى استحضار معارفهم وخبراتهم السابقة (كل ما يتعلق بلا النافية للجنس وأنواع لا التي تعرف عليها هل هي موجودة في هذه الأمثلة أم أن الأمثلة المعروضة تصب في نوع واحد من لا النافية) لإيجاد حل للمشكلة التي يواجهونها .

هـ- يقترح المتعلّمون حلولا للمشكلة: بعدما استحضروا معارفهم السابقة ولتكن الإجابات على النحو الآتي:

- **المتعلّم1:** المثال الأول(لا تلعب بالنار) (لا) هنا ليست للنفي إنما هي للنهي فهي لا الناهية ليست لا النافية.

- **المتعلّم2:** المثال الثاني (لا يفلح الظالمون) هي لا النافية ولكن ليست لنفي الجنس لأنّ (لا) هنا دخلت على جملة فعلية ولا النافية للجنس تختص بالدخول على الجملة الاسمية فقط ولا تدخل على الجملة الفعلية.

- **المتعلّم3:** المثال الثالث (لا كتابَ موجودٌ في المحفظة) صحيح : (لا) هنا هي لا النافية للجنس لأنها دخلت على جملة اسمية واسم (لا) وخبرها هنا نكرتين وقد عملت عمل (إنّ) فنصبت الاسم الأول ورفعت الثاني. فحكم المنفي هنا شامل جنس اسمها كله ، أي لا يوجد شيء في المحفظة من جنس الكتاب.

- **المتعلّم4:** المثال الرابع (لا مصباحُ مكسورا) خطأ: لأنّ (لا) هنا هي لا النافية للوحدة وليست لا النافية للجنس لأنها تحتمل أمرين ، فهي تنفي الحكم على مصباح واحد ، لكن قد يوجد مصباحان أو أكثر مكسورين ، فالحكم هنا غير عام وغير شامل أي لا ينطبق على جنس الاسم كله أي جنس المصباح.

- **المتعلّم5:** المثال الخامس(لا كريما خلقه مذمومُ) صحيح: نوع (لا) هنا هي لا النافية للجنس لأن من صور لا النافية للجنس أن يكون اسمها شبيها بالمضاف ، كما أنها عملت عمل إنّ فنصبت اسمها (كريما) ورفعت خبرها (مذموم).

- **المتعلّم6:** المثال السادس (لا طالبَ علم كسولٌ) صحيح: (لا) هنا لا النافية للجنس لأن من صورها أن يكون اسمها مضافا ، كما أنها عملت عمل إنّ فنصبت الاسم ورفعت الخبر.

المتعلّم7: في المثال السابع (لا في دار رجلٌ) خطأ: لأن من شروط عمل لا النافية للجنس عدم وجود فاصل بينها وبين اسمها ، وهنا نجد شبه الجملة (في الدار) قد توسطت بين اسم لا (رجل)

- **المتعلّم8:** المثال الثامن (لا المتعلّمُ مجتهدٌ) خطأ: لأن اسم(لا) هنا معرفة وهنا يبطل عملها واسم وخبر لا النافية للجنس يكونان نكرة

- **المتعلّم9:** في المثال التاسع (حضرت بلا تأخير) خطأ: لأن (لا) هنا توسطت بين عامل ومعموله (حرف الجر والاسم المجرور) ومن شروط عملها عدم توسطها بين عامل ومعموله.

- بعدها نأتي إلى التحقق من إجابات المتعلمين باسترجاع خصائص لا النافية للجنس وشروط عملها وهذه المرحلة تتم بمعية الأستاذ.

و- الوصول إلى نتائج وقوانين: من شروط عمل لا النافية للجنس ما يلي :

- أن تكون نافية ، فإن لم تكن نافية لم تعمل مطلقا.
- أن يكون الحكم المنفي بها شاملا جنس اسمها كله.
- أن يكون المقصود بها نفي الحكم عن الجنس نصا لا احتمالا فإن لم يكن على سبيل التنصيص لم تعمل عمل "إنّ".
- عدم وجود فاصل بينها وبين اسمها.
- أن يكون اسمها وخبرها نكرتين.
- أن لا تتوسط بين عامل ومعموله [19].

- تطبيق النتائج (الإتيان بأمثلة على نفس نهج الأمثلة السابقة وما تقتضيه شروط عمل لا النافية للجنس) هنا يقدم المتعلمين العديد من أمثلة كدليل على استيعابهم للدرس. مثل: لا متعلّمَ في الجامعة ، لا سيارةَ موجودةٌ. وغيرها من الأمثلة.

وما يميز العمل وفق بيداغوجيا حلّ المشكلات جملة من النقاط منها:

- تعد طريقة فاعلة في تطوير مهارة حلّ المشكلات والتي تكون في المستقبل مهارة حياتية لدى المتعلّم يستعملها في مرحلة المدرسة والجامعة وفي سوق العمل المستقبلي.
- تعزز في المتعلّم قدرته على تبني حلّ المشكلات كنهج حياة يستعملها في حياته اليومية
- تطوير مهارة لاتصال والتواصل مع الآخر.
- تنمي روح العمل الجماعي والتعاوني من خلال المجموعات الصغيرة وكيف تحل المشكلات من خلال فرق العمل المتكاملة.
- تفتح للمتعلّم آفاقا كبيرة في التفكير وتبني مشكلات حياتية على مستوى محيطه وبلده ، أو حتى مشكلات عالمية [20].

في مقابل ذلك نجد بعض العيوب التي تلحق بيداغوجيا حلّ المشكلات والتي منها:

- صعوبة تحقيقها

- قلة المعلومات أو المادة العلّمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.

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

- تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية[21].

3- مهارة الكلام بين المفهوم والأهمية:

3-1- مفهوم مهارة الكلام لغة واصطلاحا:

جاء في لسان العرب عن مفهوم المهارة ما يلي: « المهارة: الحذق في الشيء ، والماهر: الحاذق بكل عمل »[22] «وقالوا لم تفعل به المِهرَة: ولم تعطه المِهرَة وذلك إذا عالجت شيئًا فلم ترفق به ولم تحسن عمله»[23].

وتعرف المهارة من الجانب الاصطلاحي على أنها « القدرة على تمكن الفرد من القيام بأداء عملي حركي معقد بدقة وسرعة »[24]. في حين تعرف المهارة في مجال المنهاج بأنها « قدرة المتعلّم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر وحتى استخدامها في عمليات التقويم»[25].

وبالرجوع إلى التعريفين اللغوي والاصطلاحي تتبين لنا مصطلحات عدة تشكل مفهوم المهارة منها (الحذق ، التمكن ، السرعة ، الدقة ، القدرة) فكل واحد من هذه المصطلحات يشير إلى إتقان العمل والإتيان به في صورة جيدة ، كما أنّ المهارة في أي عمل تتحقق وفق عاملين اثنين مجتمعين معا هما السرعة والدقة ، فلا نقول عن عمل إنه تم بمهارة إلا إذا أتمه صاحبه في وقت قصير وبشكل دقيق يلفت انتباه الحاضرين ، فقد ينجز شخص ما عملا دقيقا لكن في مدة طويلة ، أو ينجزه في وقت قصير جدا لكنه يفتقر إلى الدقة ، فهذا لا يمكن القول عنه: إنه عمل تم بمهارة أو إنّ صاحبه شخص ماهر . ومن ثم تكون السرعة والدقة عاملين نحتكم إليهما إذا قدرنا فعل ما بمهارة. أو نعتنا صاحبه بالماهر.

أما الكلام فهو من الناحية اللغوية «القول أو ما كان مكتفيا بنفسه ، وبالضّم الأرض الغليظة ... وتكلّمَ تَكَلُّما وتِكلاما: تحدث »[26] ،أما من الناحية الاصطلاحية فيعرف الكلام على أنه «ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتمل في داخله ، بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الإنسان وتعبر عن نفسه»[27]. والذي يختلف عن

مفهوم اللغة التي هي ذخيرة مخزنة في عقول الناطقين والتي تمكنهم من إنتاج الكلام واستيعابه ، فالكلام بعد هذا هو مظهر اجتماعي للغة[28].

وعليه تتوقف مهارة الكلام على عاملي الدقة والسرعة ، حيث يقال على متكلم: إنه ماهر في حديثه باللغة العربية مثلا إذا كان يحسن التعبير عن فكرة أو موقف أو الإجابة عن سؤال بتركيب لغوي سليم ، وبدون تماطل في نطق الصوت أو المفردة.

واللغة لها أربع مهارات هي الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة ، وكل واحدة منها تحظى باهتمام كبير عند علماء اللغة والمدرسين ، الذين يعتبرون تعلمها واجبا ومطلبا ضروريا ، حالها في ذلك حال تعلم باقي مهارات الحياة اليومية كقيادة السيارة ، والحياكة والخياطة ، والسباحة ، والركض ، والقفز وغيرها ، فهذا ابن خلدون يقول عن تعلم اللغة: «اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب»[29]. فهذا دليل على أنّ امتلاك اللغة لا يقاس بكمية المفردات المخزنة بل بطريقة نسجها في تركيب لغوي سليم وفي سياق أيضا ، فالتركيب هو الذي يقودنا إلى امتلاك مهارة كلامية جيدة إذن وليست المفردات المعزولة.

2-3- أهمية اكتساب مهارة الكلام:

ومهارة الكلام تستمد أهميتها من حيث أنها تزرع الثقة في نفسية المتعلمين إذ تجعلهم يشعرون بالراحة والاطمئنان عند تلقيهم لسؤال ما أو وقوعهم في مشكلة تستدعي التعبير والإفصاح عنها بأنهم قادرون على مواجهتها وحلّها. كما أنها تزيد في إثراء جو المناقشة داخل الصف الدراسي وخارجه ، فتعميم امتلاك مهارة الكلام عند جمع كبير من المتعلمين يخلق ثراء معرفيا بينهم ، فيصبح كل متعلّم يعبر عن رأيه وموقفه ويطرح أو يقترح أفكارا جديدة وهذا هو المكسب الذي يسعى جل الأساتذة لتحقيقه.

4- دراسة تقييمية عن مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين (تحليل استبانة) :

4-1- المحور الأول: معلومات شخصية عن المبحوثين.

الجدول 1 : المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
جامعة	35	77.8%

مدرسة عليا	10	22.2%
المجموع	45	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (1) كانت العينة ممثلة بـ % 77.8من أساتذة خريجي الجامعة وهذا ما يعكس أهمية الجامعة في التمويل وعلى أنها شريك لا يمكن الاستغناء عنه ، في حين بلغت نسبة الأساتذة من هم خريجي المدرسة العليا بـ22.2% ، وهي نسبة قليلة أمام نسبة أساتذة مؤهلهم العلمي هو الجامعة ، فهذا دليل على أنّ المدارس العليا لوحدها لا تكفي لتغطية الفراغ التربوي.

الجدول2: الصفة: (مرسم ، مستخلف)

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	42	93.3%
مستخلف	3	6.7%
المجموع	45	100%

المصدر: من إعداد الباحثة100

انطلاقا من الجدول (2) نجد أن نسبة المرسمين أي الدائمين تقدر بـ 93.3% وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة أمام نسبة الأساتذة المستخلفين أي المتعاقدين التي قدرت بـ 6.7% فهذه نقطة إيجابية تحسب للمنظومة التربوية الجزائرية التي تسارع في تغطية الفراغ التربوي في المتوسطات وهذا ما يسهم بشكل كبير في استكمال المقررات الدراسية وبلوغ الأهداف التي يستهدفها المنهاج الدراسي.

الجدول3: الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	19	42.2%
من 5 سنوات على 10 سنوات	14	31.1%
10سنوات فما أكثر	12	26.7%
المجموع	45	100%

المصدر : من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (3) نجد أن فئة الأساتذة الذين تقدر خبرتهم من سنة إلى 5 سنوات نسبتها وصلت إلى 42.2% بينما بلغت نسبة الفئة التي خبرتها بين 5 و10 سنوات 31.1% في حين تمثل نسبة 26.7% فئة الأساتذة الذين فاقت خبرتهم 10 سنوات ، وهي نسبة لا يستهان بها ، فهذا السؤال استهدف معرفة موقف أساتذة التعليم المتوسط من فعالية بيداغوجيا المشروع ، وحل المشكلات في تعليم مهارة الكلام للمتعلمين ، وهذا الموقف يرسم بناء على خبرتهم في التعليم ، وكما نرى أن مدة خمس أو عشر سنوات أو أكثر من ذلك تكفل لهم سبل الحكم والتقييم ، فإذا نظرنا إلى نسبة الفئة الثانية والثالثة فهي نسب محترمة يحتكم إليها في هكذا مواقف ، دون أن نغفل دور وموقف الفئة الأولى التي من المفروض تكون قد تشكلت لها معالم هاتين البيداغوجيتين وبالتالي تستطيع طرح موقفها منها.

4-2- المحور الثاني: بيداغوجيا المشروع وتنمية مهارة الكلام

السؤال1: تسهم بيداغوجيا المشروع في بناء شخصية المتعلّم الناقدة والمتفتحة على الآخرين من خلال المناقشة التي تكون بين أصحاب العرض وزملائهم ، وهذا ما يسهم بشكل كبير في تنمية مهارة الكلام لدى المتعلمين ، هل تتفق مع هذا الرأي ؟

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو معرفة موقف أساتذة الطور المتوسط من فعالية بيداغوجيا المشروع في بناء شخصية المتعلّم الناقدة والمتفتحة ، أي شخصية تقبل الرأي والرأي الآخر ، وموقف الأساتذة من هذه العبارة يمثله الجدول التالي.

الجدول1: إجابة السؤال الأول

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
أتفق	40	88.9%
لا أتفق	5	11.1%
المجموع	45	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (1) نرى أنّ نسبة المستجوبين الذين اتفقوا مع العبارة الأولى بلغت 88.9% وهي نسبة كبيرة جدا ، في حين كانت نسبة أفراد العينة الذين لم يتفقوا مع العبارة الأولى قد قدرت بـ 11.1% وهي نسبة قليلة جدا إذا ما قارناها بالفئة التي اتفقت مع العبارة الأولى ، فهذا يبين أنّ بيداغوجيا المشروع تسهم بشكل كبير في بناء شخصية قوية للمتعلّم ،

وتكشف أن عرض المشاريع ومناقشتها وما يتخللها من أسئلة وطرح لأفكار ، ومواقف مختلفة من قبل المتعلّمين ، له تأثير كبير في تنمية مهارة الكلام عندهم.

السؤال 2: إنّ تكليف المتعلّم بمهمة إعداد مشروع تدفعه إلى البحث عن مصادر عدة ، والاطلاع على محتوياتها بغية الحصول على معلومات حول موضوع بحثه ، وهذا ما يكسبه زادا لغويا هائلا يسهم في تقوية أسلوبه وبالتالي تنمية مهارته الكلامية. هل تدعم هذا الرأي ؟

استهدفنا من خلال طرحنا لهذا السؤال معرفة إذا كان لبيداغوجيا المشروع دور في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين والتحسين من أسلوبهم. فكانت إجابتهم على النحو الآتي:

الجدول2: إجابة السؤال الثاني

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	84.4%
لا	7	15.6%
المجموع	45	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (2) نجد أنّ نسبة أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) على العبارة الثانية قد قدرت بـ 84.4% وهذه نسبة كبيرة جدا إذا ما قارناها بنسبة المستجوبين الذين أجابوا بـ (لا) التي قدرت بـ 15.6% فهذه النسبة قليلة وضعيفة ، فاكتساح الفئة المدعمة لهذه العبارة نقطة إيجابية أخرى تضاف لبيداغوجيا المشروع ، فبعدما تبين أنها تسهم في بناء شخصية المتعلّم الناقدة والمتفتحة ها هي هنا أيضا تسهم في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلّم وتحسن من أسلوبه ، وهما عاملان يقويان مهارة الكلام عنده.

السؤال 3. أنت كأستاذ هل تتدخل أثناء عرض المشروع أم لا؟

يستهدف هذا السؤال معرفة إذا ما كان سيتدخل الأستاذ خلال عرض المشروع ومحاولة تشخيص سبب ذلك.

الجدول3: إجابة السؤال الثالث

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
أتدخل	34	75.6 %
لا أتدخل	11	24.4%

المجموع	45	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (3) تتبين لنا أن نسبة المستجوبين الذين أجابوا بـ (أتدخل) بلغت 75.6% في حين كانت نسبة الفئة التي امتنعت عن التدخل وأجابت بـ (لا أتدخل) قد قدرت بـ 24.4% ، وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة التي أقرت بتدخلها أثناء عرض المشروع ، وهنا نعود إلى الجزء النظري الخاص ببيداغوجيا المشروع والذي كنا قد أشرنا فيه إلى دور كل من المتعلّم والمعلّم فيها ، حيث حصر دور المعلّم خلاله في دور الموجه والمرشد والميسر للعملية التعلّمية ، ومن ثم يرجع سبب تدخل أساتذة أثناء عرض المشروع لهذه الأغراض المذكورة سلفا أي للتوجيه والإرشاد والتيسير. ولا يمكن أن يقوم الأستاذ بغير هذه الأدوار لأنه وقتها سيخرج عما دعت إليه بيداغوجيا المشروع وهو منح الفرصة للمتعلّم لبناء معارفه بنفسه ، وهي الفكرة التي اتكأت عليه الفئة التي رفضت التدخل ، حيث يعود سبب رفضها للتدخل أثناء عرض المشروع إلى منح فرصة للمتعلمين لإبراز قدراتهم أكثر والمساهمة في بناء تعلم ذاتي ، وهذا كله سيسمح من زيادة فرص تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين ، لأن طرح الأسئلة والرد عليها ومناقشتها سيكون بفعلهم هم وليس الأستاذ.

السؤال 4: يرى الكثير من الباحثين في المجال التربوي بأن بيداغوجيا المشروع تساهم بشكل فعّال في تنمية مهارة الكلام لدى المتعلمين. هل تؤيد هذا الرأي ؟

هذا السؤال يهدف بشكل صريح إلى معرفة مدى فاعلية يداغوجيا المشروع في تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين. للإشارة هذا السؤال قد أجب عنه 44 أستاذا من إجمالي العينة التي تقدر بـ45 أستاذا ، وقد كانت إجابة الأساتذة على النحو التالي:

الجدول4: إجابة السؤال الرابع

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	79.5%
لا	9	20.5%
المجموع	44	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (4) نجد أن نسبة المستجوبين الذين أجابوا بـ (نعم) قد قدرت بـ 79.5% وهي نسبة كبيرة ، في حين بلغت نسبة أفراد العينة التي أجابت بـ (لا) 20.5% وهي نسبة قليلة مقارنة بالأولى ، التي هي دليل على أنّ لبيداغوجيا المشروع دور كبير في تنمية مهارة الكلام عند المتعلّمين ، وهي تحصيل حاصل لنتائج الأسئلة السابقة التي صبت جلها في صالح بيداغوجيا المشروع.

4-3- المحور الثالث: بيداغوجيا حل المشكلات وتنمية مهارة الكلام.

السؤال1: يشير بعض الباحثين في المجال التربوي إلى أن التدريس بحلّ المشكلات إستراتيجية فعّالة للتعامل مع المتعلمين الذين يعانون من عقد نفسية ، كالخجل والخوف وغيرها ، وبالتالي دفعهم إلى الكلام والتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم. هل تتفق مع هذا الرأي ؟

نهدف من خلال هذا السؤال إلى إبراز الدور الكبير الذي تلعبه بيداغوجيا حلّ المشكلات في القضاء أو التقليل من نسبة وجود بعض العاهات النفسية عند المتعلمين والتي تقف عائقا أمام نجاحهم وتنمية مهاراتهم. وقد كانت إجابات الأساتذة على النحو الآتي:

الجدول1: إجابة السؤال الأول

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
أتفق	39	90.7%
لا أتفق	4	9.3%
المجموع	43	100%

المصدر: من إعداد الباحثة.

انطلاقا من الجدول (1) نجد أنّ نسبة أفراد العينة التي حصلت عليها عبارة (أتفق) قد بلغت 90.7% وهي نسبة كبيرة جدا ، في حين كانت عبارة (لا أتفق) ممثلة بنسبة 9.3% ، وبالتالي فإنّ اكتساح نسبة المستجوبين المتفقين مع العبارة الأولى دليل على فاعلية بيداغوجيا حل المشكلات في التقليل أو القضاء على هذه العاهات النفسية عند المتعلّمين ، حيث تعد فرصة أمامهم للتخلص منها والتعود على مجابهة المشاكل بشخصية قوية ، فتكسر حاجز الخوف والخجل عندهم. وهذا ما يساهم بشكل كبير في إطلاق العنان لألسنتهم والمساهمة في بناء معارفهم من خلال تجاوز المشكلة التي وضعوا فيها ، وهو ما سيشعرهم بالارتياح والاطمئنان. وسيزيد من ثقتهم بأنفسهم أكثر فأكثر.

السؤال 2: هل لهذه الإستراتيجية انعكاسات سلبية على تنمية مهارة كلام لدى المتعلّمين؟

نحاول من خلال هذا السؤال الوقوف على النقاط السلبية التي تلحق بيداغوجيا حلّ المشكلات.

الجدول2: إجابة السؤال الثاني

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	69.8%
لا	13	30.2%
المجموع	43	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (2) نجد أن نسبة أفراد العينة التي أقرت بوجود سلبيات لبيداغوجيا حلّ المشكلات تلحق بالمتعلم قد قدرت بـ 69.8% ، وهي نسبة ترجع في نظر الباحثة إلى خوف الكثير من الأستاذة من فشلهم في تطبيق هذه الوضعية التعلمية أثناء عرضهم للدرس كما ترجع إلى الموقف الذي سيتخذه منها المتعلّم فليس كل المتعلّمين يملكون شجاعة مجابهة الصعاب ، والصمود أمامها ، فهناك من تسيطر عليه بعض العاهات النفسية ويقف ساكنا لا يبرح مكانه ، ولا يبذل جهدا في سبيل وضع حل للمشكلة التي وضع فيها ، في مقابل ذلك نجد نسبة المستجوبين التي نفت وجود انعكاسات سلبية لبيداغوجيا حل المشكلات على المتعلم قد قدرت بـ % 30.2 وهي نسبة قليلة إذا ما قارناها بنسبة الفئة الأولى. والتي في نظر الباحثة رأت لبيداغوجيا حلّ المشكلات من الإيجابيات ما يغطي أو يقلل من سلبياتها.

السؤال3: هل يتدخل الأستاذ أثناء تنفيذ هذه الإستراتيجية ؟

يهدف هذا إلى معرفة دور المعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات. وقد كانت إجابات هذا السؤال على النحو الآتي:

الجدول3: إجابة السؤال الثالث

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	92.9%
لا	3	7.1%

المجموع	42	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (3) فنسبة 92.9% من المستجوبين قد أجابت بـ(نعم) على تدخل الأستاذ ودوره ضمن بيداغوجيا حلّ المشكلات ، وهو ما سلف ذكره في الجانب النظري الخاص بهذه البيداغوجيا حين تكلمنا عن دور كل من المعلم والمتعلم ضمن بيداغوجيا حلّ المشكلات وأشرنا إلى أنّ دور المعلّم فيها لا يخرج عن دور الميسر والموجه ، فتدخله لا يكون إلا في حالة اللزوم ، أي إذا استدعت الظروف ذلك ، لأنّ الغاية من وضع المتعلّم في مشكلة هي إنعاش وتنشيط فكره والدفع به إلى استحضار معارفه وخبراته السابقة لإيجاد حل للمشكلة التي أمامه. إذن مهمة إيجاد حل للمشكلة تقف على عتق المتعلّم ولا دخل للمعلّم فيها اللهم إلا في الأدوار التي حددتها له هذه البيداغوجيا ، أما نسبة أفراد العينة التي أجابت بـ(لا) فقد قدرت بـ 7.1% وهي نسبة ضعيفة جدا أمام النسبة الأولى ، والتي تفسر بنظر الباحثة رغبة هذه الفئة في حصر المهمة على المتعلّم وحده ، من دون توجيه ولا إرشاد. فهي تقدم المتعلّم أمام المشكلة ، وتنظر في الأخير إلى الفرضية المقدمة كحل للمشكلة لتقيمها.

السؤال4: إن وضع المتعلّم في وضعية المشكلة تترتب عنها معادلة هي : تفكير (تنشيط للذهن) + تجنيد للمعارف= مهارة كلامية جيدة . ما موقفك من هذه المعادلة ؟

يستهدف السؤال معرفة مصداقية هذه المعادلة من عدمها.والذي كانت إجاباته على النحو الآتي:

الجدول4: إجابة السؤال الرابع

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
صحيحة في معظم الأحيان	28	65.1%
صحيحة دائما	6	14%
نادرا ما تكون صحيحة	5	11.6%
نوعا ما	1	2.3%
معادلة صحيحة	1	2.3%

دائما فقط لدى فئة قليلة متميزة من المتعلمين		
غياب الموارد لدى التلميذ يجعل المعادلة ناقصة	1	2.3%
صحيحة في بعض الأحيان	1	2.3%
خاطئة	0	0%
المجموع	43	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (4) نجد أن النسب التي تلحق هذه المعادلة قد كانت على النحو الآتي: 65.1% من أفراد العينة أجابت على عبارة (صحيحة دائما) هذه نسبة كبيرة جدا خاصة وهي من بين ثماني اقتراحات ، أما عبارة (صحيحا دائما) فكانت نسبتها 14% وتلتها عبارة (نادرا ما تكون صحيحة) بنسبة قدرت بـ 11.6% ، أما العبارات المتبقية (معادلة صحيحة فقط لدى فئة قليلة متميزة من المتعلمين ،غياب الموارد لدى التلميذ يجعل المعادلة ناقصة ، صحيحة في بعض الأحيان) فقد قدرت نسبة كل منها بـ 2.3% في حين كانت نسبة عبارة (خاطئة) 0%. وعليه يمكن القول: إنّ المعادلة: تفكير (تنشيط للذهن) + تجنيد للمعارف= مهارة كلامية جيدة ، معادلة فعالة ويمكن تطبيقها وتحقيقها من خلال بيداغوجيا حلّ المشكلات للمساهمة في زيادة امتلاك المتعلمين لمهارة الكلام. كما لا يمكن أن نغفل النظر عن عبارة (خاطئة) التي كانت منعدمة تماما وهذا دليل على أنّ هذه معادلة صحيحة إلى حد بعيد.

السؤال 5: هل ترى بأن بيداغوجيا حلّ المشكلات إستراتيجية فعّالة لتنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ؟نستهدف من خلال طرحنا لهذا السؤال الوصول إلى موقف صريح عن مدى فاعلية بيداغوجيا حلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ، وهكذا كانت إجابات هذا السؤال.

الجدول 5 : إجابة السؤال الخامس

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	84.1%
لا	7	15.9%
المجموع	44	100%

المصدر: من إعداد الباحثة

انطلاقا من الجدول (5) نجد أنّ نسبة 84.1% من المستجوبين قد أجابوا بـ (نعم) وأكدوا على فاعلية بيداغوجيا حل المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ، في حين بلغت نسبة أفراد العينة التي أجابت بـ (لا) ونفت فاعلية ودور بيداغوجيا حل المشكلات في تنمية هذه المهارة 15.9% ، وهي نسبة قليلة جدا أمام الفئة الأولى التي أكدت على فاعليتها ودورها ، وهذه النتيجة هي دليل على أهمية بيداغوجيا حلّ المشكلات في تنمية مهارات المتعلمين عامة ومهارة الكلام خاصة.

5- خاتمة: حاولنا من خلال هذه الورقة البحثية الكشف عن أهمية وفعالية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين ، ومن خلال الشق النظري والتطبيقي لهما فقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج نستعرضها في النقاط التالية:

- إنّ لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات دور هام وفعال في تنمية مهارة الكلام عند المتعلمين.

- إنّ دور المعلّم في بيداغوجيا حل المشكلات والمشروع يجب أن لا يخرج عن دور الميسر والموجه والمرشد.

- إنّ تعدد الآراء والمواقف أثناء مناقشة المشاريع يولد طاقة كلامية هائلة عند المتعلّمين.

- تُعد الوضعية المشكلة فرصة أمام المتعلّم لتنشيط فكره ، والتخلص من العاهات النفسية التي تقف سدا منيعا أمام تنمية مهاراته خاصة الكلامية منها.

- إنّ المتعلّم ضمن هاتين البيداغوجتين متحرر ومستقل بفكره ، فهو يفكر ويحاول في الوقت نفسه وضع حلول للمشكلة التي تواجهه بجهده الذاتي.

- إنّ تعميم العمل وفق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات أصبح اليوم مطلبا ضروريا.

وقد حاولت هذه الدراسة الوقوف على مقتضيات كل من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ، والتعرف على التغيير الذي طرأ على المعلّم والمتعلّم داخلهما ، آخذة في الوقت نفسه بآراء أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط للحكم على فعاليتها من عدمها.

ولذا ندعو اللجنة المكلفة بإعداد مناهج اللغة العربية إلى إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ، بحكم أنّ العديد من الأساتذة سخطهم الوحيد على هاتين البيداغوجتين سببه الحجم الساعي غير الكافي لتطبيقها بشكلها الصحيح ، فإذا ما أعدنا النظر في هذه النقطة سنتجاوز أكبر عائق يقف أمام نجاح هاتين البيداغوجتين في الصف الدراسي ، لذا أصبح من الضروري أن نولي للبيداغوجيات النشطة الأهمية القسوة ، حتى نحسن من مستوى المتعلّمين ، وبالتالي نتوسم مكانا عليا لهم في المستقبل ، لأننا قد رسخنا في أذهانهم فكرة التعلّم الذاتي.

والصفوة القول إننا ومن خلال هذه الورقة البحثية لا نزعم أننا قد ألمنا بكل جوانب الدراسة ، ففي هذا الدراسة فجوة علمية ستكون بداية لدراسة علمية أخرى ، كما كانت دراستنا منطلقا لفجوة علمية سابقة.

6- مصادر البحث ومراجعه:

1- ابتسام محفوظ أبو محفوظ ، المهارات اللغوية ، دار التدمرية ، ط1 ، السعودية ، 2017.

2- إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف ، التربية العلمية وأسس طرق التدريس ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 1986.

3- ابن خلدون ، تاريخ ابن خلدون ، بيت الأفكار الدولية ، السعودية ، دت.

4- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، لبنان ، مج5 ، دت.

5- جون ديوي ، المدرسة والمجتمع ، تر: أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة ، ط2 ، لبنان ، 1978.

6- حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ،2003.

7- خير سليمان شواهين ، طرق حديثة في التعلّيم ، عالم الكتب الحديث ، ط1 ، الأردن ، 2017.

8- سونيا هانم قزامل ، المعجم العصري في التربية ، عالم الكتب ، ط1 ، مصر ، 2013.

9- عبد الرحمن عبد السلام جامل ، طرق التدريس العامة ، دار المناهج ، ط3 ، الأردن ، 2002.

10- عمر تومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، دار الثقافة ، لبنان ، 1971.

11- مجد الدين محمد بن بعقوب الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، دار الحديث ، مصر ، 2008.

12- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، مصر ، 2008

13- محمد السيّد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة ، ط1 ، الأردن ، 2011.

14- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ، لبنان ، 1986.

15- محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2010.

7- الهوامش:

[1] ينظر: جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة، ط2، لبنان، 1978، ص:11.
[2] عمر تومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، دار الثقافة ، لبنان ، 1971 ، ص:341.
[3] المرجع نفسه: ص: 342.
[4] مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، مصر ، 2008 ، ص:479.
[5] حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ، 2003 ، ص:277.
[6] عبد الرحمن عبد السلام جامل ، طرق التدريس العامة ، دار المناهج ، ط3 ، الأردن ، 2002 ، ص:141.
[7] محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2010 ، ص:92.
[8] خير سليمان شواهين ، طرق حديثة في التعلّيم ، عالم الكتب الحديث ، ط1 ، الأردن ، 2017 ، ص:115.
[9] المرجع نفسه ، ص:115.
[10] المرجع نفسه ، ص:116 ، 117.
[11] ينظر: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ، لبنان ، 1986 ، ص:145.
[12] مجد الدين محمد بن بعقوب الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، دار الحديث ، مصر ، 2008 ، ص:881.
[13] عبد الرحمن عبد السّلام جامل ، طرق التّدريس العامة ، ص:138.
[14] إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف ، التربية العلمية وأسس طرق التدريس ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 1986 ، ص:34.
[15] عبد الرحمن عبد السّلام جامل ، طرق التّدريس العامة ، ص:138.
[16] ينظر: إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف ، التربية العلمية وأسس طرق التدريس العامة ، ص:34.
[17] عبد الرحمن عبد السّلام جامل ، طرق التّدريس العامة ، ص:138.
[18] إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف ، التربية العلمية وأسس طرق التّدريس ، ص:35.
[19] عباس حسن ، النحو الوافي ، دار المعارف ، ط3 ، مصر ، ج1 ، ص:689 ، 690.
[20] خير سليمان شواهين ، طرائق حديثة في التعلّيم ، ص:95 ، 96.
[21] عبد الرحمن عبد السّلام جامل ، طرق التّدريس العامة ، ص:140.
[22] أبو الفضل جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، لبنان ، مج5 ،دت ، ص:184.
[23] المصدر نفسه ، ص:185.
[24] سونيا هانم قزامل ، المعجم العصري في التربية ، عالم الكتب ، ط1 ، مصر ، 2013 ، ص:71.
[25] محمد السيّد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة ، ط1 ، الأردن ، 2011 ، ص:38.
[26] الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، ص:1431 ، 1432.
[27] ابتسام محفوظ أبو محفوظ ، المهارات اللغوية ، دار التدمرية ، ط1 ، السعودية ، 2017 ، ص:18 ، 19.
[28] ينظر: حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ص:247.

[29] ابن خلدون ، تاريخ ابن خلدون ، بيت الأفكار الدولية ، السعودية ،دت ، ص:301 ، 302.