المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة بين الواقع والمأمول في مرحلة التّعليم المتوسط – دراسة وصفيّة تقويميّة–

The problem solving method in teaching the Arabic language between reality and aspirations in the intermediate education stage - a descriptive and evaluative study -

ط.د. مباركة قمقام

مخبر الدّراسات المصطلحية والمعجمية، جامعة يحي فارس – المدية (الجزائر)

guemgam.mebarka@univ-medea.dz

د. عائشة جمعي

جامعة يحي فارس – المدية (الجزائر)

aichadjemai@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 2021/12/06 تاريخ القبول: 2022/09/11 تاريخ النشر: 2022/10/01

المؤلف المراسل: مباركة قمقام .pemar03gamgam@gmail.com

الملخص:

انتقلت المدرسة الجزائريّة من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالمقاربة بالكفاءات. هذه الأخيرة التي تجعل المتعلم عنصرا فعّالا بناّء لمعرفته بنفسه، ومفكّرا مبدعا، وتستعين هذه المقاربة بطرائق نشّطة فعّالة، تستمد معطياتها من النّظرية المعرفيّة البنائية. ومن الطرائق التي أقرّها منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط طريقة حلّ المشكلات. وتهدف هذه الدراسة إلى النّظر في واقع تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط لما لها من دور كبير في إكساب المتعلّم حقّ التّفكير والإبداع، وترسيخ المعارف. وتوصّلنا من خلال الدّراسة الميدانيّة أنّه لا انسجام بين الطرح النظري لهذه الطريقة في السّندات التّعليميّة و الواقع التّعليمي نظرا لعدّة أسباب أهمّها ضعف التّكوين في مجال الطرائق.

الكلمات المفتاحية: طريقة حلّ المشكلات، تعليم اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسط ، واقع، التّفكير.

Abstract:

The Algerian school has made the shift from teaching uaing objectives to the competency based approach. The latter, gives the learner the chance to be an effective component of his/her self-knowledge and a creative thinker. In addition to that, this approach uses active and effective method which is based on the constructivist cognitive theory. On the same line of thought, one of the methods approved by the Arabic language curriculum in the intermediate education stage is problem solving.

The present study aims to examine the reality of the application of this method in teaching Arabic in the intermediate education stage due to its great role in giving the learner the right to think, be creative and consolidate knowledge. Through the field study, we concluded that there is no consistency between the theoretical presentation of this method in educational documents and the educational reality due to several reasons, the most important of which is the lack of training in the field of methods.

Keywords: The method of problem solving; teaching the Arabic language; the intermediate education stage ; reality; thinking.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

مقدمة:

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

وانطلاقا من هذه الاعتبارات انتقلت المدرسة الجزائرية من التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالمقاربة بالكفاءات. هذه الأخيرة جعلت المتعلم عنصرا فعّالا بنّاءً لمعرفته بنفسه، وتستعين هذه المقاربة بطرائق نشطة تستمد معطياتها وأفكارها من النظرية البنائية الاجتماعية. ومن هذه الطرائق طريقة حلّ المشكلات التي أقرّتها وزارة التربية لتعليمية كل المواد. ولكن ما يلاحظ أنّه لا انسجام بين هذا الطرح النظري والواقع التعليمي لتعليميّة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، ورغبة منا في التحقّق من تطبيقها أو عدمه ومدى فاعليتها اخترنا هذا المقال المعنون ب:طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا (دراسة وصفية تقويميّة)، وقد انطلقنا من الإشكاليّة الآتية: هل طريقة حلّ المشكلات مطبّقة فعلا كما أقرّها منهاج اللّغة العربية في تعليم اللّغة العربيّة أم أنّها تصوّرات نظرية لم تحظ بالتجسيد بعد؟ وهل تعليم اللّغة العربيّة مازال مشدودا إلى الطرائق التّقليديّة في المدرسة الجزائرية على الرّغم من تجديد المناهج وارتباط التّعليم اليوم بالطرائق أكثر من أيّ شيء آخر؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا المنهج الوصفي، وعلى وجه التّحديد نوعا منه يُدعى المسح التّعليمي الذي يُغطي جانب المناهج وطرائق التّدريس للوصول إلى حلّ واقعيّ لا نظريّ من أجل تطوير تعليم اللّغة العربيّة.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

1.مفهوم طريقة حلّ المشكلات:

تختلف أوجه النظر إلى المشكلة باختلاف زاوية النظر إليها، وهذا يمسّ تعريفها بالضّرورة إذ تعني في علم النّفس قصداً معيّنا، وفي علم الاجتماع كذلك. وما يهمّنا في هذا الموضع هو تعريفها من الناحية التّربويّة والتّعليميّة فتعرّف طريقة حلّ المشكلات في المنهل التّربويّ: "أنّها مجموع الطرائق والتّقنيات والإجراءات التي تُعدّ بواسطتها الوضعيات الديداكتيكية وتنظّم وتنشّط بكيفية تجعل التّلاميذ يواجهون مشكلاً ويقومون بعمليات ممنهجة لحلّه"[1].

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

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن طريقة حلّ المشكلات هي مجموع الخطوات التي يقوم بها المتعلم بعد استثارته بموقف تعليمي يتضمن مشكلة حقيقيّة تدفعه لتجنيد خبراته السابقة، وربطها بالخبرات الآنية لإيجاد حلّ لها بعد القيام بإجراءات مناسبة ومنسّقة، بتوجيه من المعلّم لتحقيق هدف تربويّ ما.إذن تتطلب هذه الطريقة متعلّماً نشطا وفعّالاً، ومعلما كفءً قادرا على صياغة المشكلات، وابتكارها بشرط أن تكون مناسبة لقدرات المتعلّمين العقليّة والنّفسيّة والعمرية وحاجاتهم وميولهم. ويكمن دورها في توجيه المتعلّمين نحو أفضل السّبل لتحقيق الأهداف، وذلك باستخدام عقولهم إلى أقصى الدّرجات، وتنظيم الخبرات التّعليميّة وتحديدها[3].

وبما أنّ الطريقة عنصر من عناصر المنهاج، فإنّ تغيير المناهج يتبعه حتماً التّغيير في طرائق التّعليم، ولما انتهجت الجزائر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات اعتمدت بالأساس على طريقة حلّ المشكلات، حتّى وإن لاحظنا أن الطريقة لم تسمّ مباشرة بهذا الاسم ولكنها جاءت بنفس الفكرة وهذا ما نستشفه أكثر من مناهج الجيل الثاني.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

وحريّ بنا أن نشير إلى المصطلح الذي يطلق عليها على وجه التحديد في منظومتنا التربويّة وهو بيداغوجيا حلّ المشكلات يستعمل أكثر في الوثائق التربوية. فقد أشير إلى طريقة حلّ المشكلات في أدلة التّعليم المتوسط في مواضع متنوّعة ومتفرّقة فتعرّف الوضعيّة التّعلميّة فيها "أنّها موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكّم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى"[4].

كما ورد في الأدلة كيفية صياغتها "يقوم المعلّم في الوضعيّة التعلّمية بضبط السّياق الذي يسمح للمتعلّم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية ،كما يوفّر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكاليّة المطروحة. ويمكن أن تأخذ هذه الوضعية أنماطاً عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها ونميز بين ثلاثة أنماط هي: الوضعية المشكلة، المناقشة، والمشروع"[5].

أمّا في الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربيّة فقد حدّدت بالمصطلح عينه (الوضعية المشكلة التعلّميّة)، وعرّفت أنها: "هي وضعيّة تعلّميّة يعدّها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للتّفكير والتّحليل فهي وضعيّة تعلّميّة واقعيّة ذات دلالة، تدعو المتعلّم إلى الحيرة والتساؤل، واستعمالها المبني على النّشاط يعطيه الفرصة لشرح مسعاه وأفكاره وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة أو المشكلة التي ينبغي حلّها. ويشترط فيها أن تكون: شاملة، وواقعيّة ومركّبة"[6].

تتغيّر وتتجدّد الوثائق التّربوية تبعا لتغيّر المناهج التّربويّة الجديدة، وتطوّرها التي تخضع دوريا للضّبط والتّصحيح والتّحسين الّذي يفرضه التّقدم استجابة لمتطلبات المجتمع، ولما تفرضه علينا العولمة اليوم. وهذه الوثائق مقدّمة بالدّرجة الأولى للمعلّمين من أجل تيسير قراءة المناهج الحديثة وتوضيح التّصورات الّتي بنيت عليها، وتشرح المفاهيم وتعرّف المعلّم بالمصطلحات الجديدة. فلا يمكن له أن يفهم هذا الجديد من المناهج مالم يطّلع عليها ويستوعب مضمونها ويقتنع بفائدتها في إرشاده إلى كيفية التّعامل مع المناهج الجديدة والكتاب المدرسي.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

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

والتّدريس بالوضعيّة المشكلة مصطلح واضح وجليّ ومصرّح به في الوثائق التّربويّة جميعها ظهر مع ظهور المقاربة بالكفاءات (الجيل الأوّل)، وزاد التّأكيد عليها في مناهج الجيل الثّاني.

2.الجذور الفلسفيّة لطريقة حلّ المشكلات:

المقصود بالمرجعيّة الفلسفيّة هي تلك المؤثرات الفكرية الفلسفيّة (الفلسفة الواقعيّة، المثاليّة البراغماتيّة...) التي تكمن وراء الاتّجاهات أو النظريات التّربويّة، أو طريقة في العصر الحديث وكلّها لم تأت من العدم بل كان للفلسفة دور وتأثير كبيرين عليها، ونحن نخصّ بالذّكر هنا المرجعية الفلسفيّة لطريقة حلّ المشكلات فقد ظهرت بوادرها في القرن الـــعشرين مع الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي كان متأثّراً بالفلسفة البراغماتيّة التي بدأت مع بيرس ووليام جيمس.

وإذا ما تقصينا كذلك جذور البراغماتية وجدناها تعود إلى الفلسفة اليونانية(المدرسة السفسطائية، سقراط، الرواقية، الأبيقورية). ومن أهمّ مبادئها أنّ المعرفة تنتج عن تفاعل الكائن مع بيئته، أو عن الخبرة التي تتم معالجتها بالذّكاء الذي هدفه حلّ المشكلات بطريقة فعّالة. ويُستشف من خلال هذا المبدأ أن الإنسان عندما يواجه مواقف ذات مشكلات يستدعي عقله للتّفكير، ويستعمل طرق التّفكير العلمي (الفرضية ،التّجربة، النتيجة والتّعميم).

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

واستقى جون ديوي أفكاره من هذا الاتجاه الفلسفي إذ يقول:" إنّ التّفكير ينشأ بسبب الأوضاع التي لا تزال سائرة غير كاملة، فكأنّنا نقول إنّ التّفكير ينشأ عندما تكون الأشياء غير محقّقة أو في موضع شكّ أو إشكال، فالشّيء الكامل المهيّأ وحده هو المضمون المحقّق. أمّا حيث يوجد التّفكير فهناك التّريّث والحيرة، وغاية التّفكير هي الإعانة على التّوصّل إلى نتيجة...فإنّه مادام الوضع الّذي يحدث فيه التّفكير مشكوكا فيه فالتّفكير إذا عمليّة بحث وتحقيق وفحص للأشياء"[7]. ويضع جون ديوي خطوطا عامّة للخبرة التّفكيريّة وهي[8]:

– الشّك والاضطراب، والخبرة الناجمة من أنّ الفرد يجد نفسه في وضع منقوص لم تحدّد بعد طبيعته على وجه التّمام.

– الإحاطة الوافيّة أي الفحص والتّفتيش، والكشف، والتّحليل لكل الاعتبارات التي يمكن الوصول إليها والتّي تحدّد المشكلة.

– العزم على اتّخاذ الفرضيات المرسومة(المصاغة من قبل المتعلّمين) خطّة للعمل، وتطبيقها على الأحوال الحاضرة أي القيام بعمل ظاهر بغية التّوصل إلى النتيجة المتوقّعة وامتحان الفرضيات بذلك.

وإذا قرأت لجون ديوي تجده يتحدّث كثيراً عن التّفكير وأهمية تفاعل الفرد مع بيئته، وأهمية الخبرة في تكوين المعارف، ونلاحظ أنّ كلّ أفكاره الفلسفيّة أصبحت فيما بعد أفكارا تربويّة تبناها هو بالدّرجة الأولى في كتبه التّربويّة مثل: الدّيمقراطيّة والتّربية، والمدرسة والمجتمع. إذ قال في كتابه الثّاني المدرسة والمجتمع إنّ العلاقة بين المدرسة يجب أن تكون وطيدة. بحيث تكلّم عن أهميّة ربط المدرسة بالمجتمع من خلال نوع التعلّمات الّتي يجب أن يتلقاها المتعلّم والتّأكيد على كيفية تلقيه لها ليواجه المشكلات الّتي تواجهه خارج المدرسة بحكمة[9] . وهذا ما تدعو إليه الوظيفيّة في التّربيّة.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

ونادى ديوي بضرورة اعتماد المدرسة على نشاط المتعلّمين واشتراكهم في العمل حتّى تكون المدرسة صورة مصغّرة للحياة الاجتماعيّة، وحتّى يكون للعلوم المختلفة التي يدرسها كاللّغة والحساب... لها معنى واقعي مستمد من الحياة وليست مجردّ نظريات تقرأ في الكتب وتحفظ عن ظهر قلب دون أن يستبين المتعلّم ما لها من صلة بالحياة الاجتماعية[10]. وقد تبنتها النظريات التّربويّة ولاسيما المعرفية البنائيّة منها. ونخلُص أن كلّ الأفكار الفلسفية السّابقة تجسّدت في طريقة حلّ المشكلات انطلاقا من تعريفها إلى خطواتها الإجرائيّة وصولا إلى شروطها وتطبيقها في المجال التّربوي.

3.النظرية البنائيّة وطريقة حلّ المشكلات:

يعدّ جان بياجيه من المنظّرين الأساسين لهذه النظرية وقد أسهم في تنمية مفهوم البناء المعرفي والّذي يعتمد على قدر كبير من التّعليم المعاصر القائم على المشكلة، فقد اهتم بكيفية تفكير الأطفال والعمليات المرتبطة بالنّمو العقلي، ولقد أكّد بياجيه في تفسيره وشرحه لنمو العقل عند الأطفال الصغار أنّهم بطبيعتهم مُحبّين للاستطلاع. وهذا الاستطلاع يثير دوافعهم لكي يبنوا على نحو نشط تمثيلاتهم وتصوراتهم في عقولهم عن البيئة ومع تقدمهم في النّمو والعمر يكتسبون قدراً أكبر من اللّغة، على أيّة حال يحتاج الأطفال إلى فهم بيئتهم وهذه الحاجة تدفعهم إلى البحث والاستقصاء[11].

وخلاصة القول أن بياجيه هو من أسّس للتعلّم البنائي الذي يقوم على حلّ المشكلات، إذ قال في شأن الطرق النشطة "إن المبدأ الأساسي للطرق النّاشطة التي لا يستطيع إلاّ أن يستوحي من تاريخ العلوم وعليه أن يتّبع الشكل التّالي: إن الفهم يعني الاختراع وإعادة البناء، لا تستطيع التّربية إلّا أن تكون ناشطة وغير موجّهة ولا يعني عدم التّوجيه التّرسل والاسترسال بل العمل الفعلي عند الطفل على أساس نشاطه والتّوجيه الخفيّ حتى بدون تحديد أطر للحلول الجاهزة والمحضّرة مسبقا، فاللّوم الكبير الذي نوجّهه للتّربية كونها تبحث دائما عن الحفظ والتّكرار أكثر مماّ تبحث عن العقل والاكتشاف"[12].

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

4. الخطوات الإجرائيّة لطريقة حلّ المشكلات:

تستند طريقة حلّ المشكلات إلى خطوات واضحة نوجزها فيما يلي:

4-1. الشعور بوجود مشكلة: "إذ إنّ الشعور بالمشكلة الحقيقيّة من مستلزمات التفكير العلمي السليم الذي يساعد على إثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم في إيجاد حلول منطقية"[13].

4-2. تحديد المشكلة:"يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة، ومعرفة أبعادها وخصائصها، ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدّة أسئلة"[14].

4-3. فرض الفرضيات: وهي مجموعة التّصوّرات الّتي يضعها المتعلّمون، وهي خطوة فاعلة في التّفكير العلمي، لها دلالة خاصّة حيث إنّها تثبت أن المتعلّم متفاعلاً مع المشكلة، ويسعى لحلّها بأي طريقة، وطرح الفرضيات ليس بالأمر الهيّن فهو الآخر "يتطلب مهارة تستخدم من أجل تشكيل أو طرح حلول تجريبية لمشكلة ما، واختيار فاعليتها وتحليل نتائجها"[15]. وفي هذه المرحلة يجمع المتعلّم معلومات وحقائق تعينه على فهم المشكلة بصورة أوضح، وبعد فرض الفروض يقوم المتعلمون بجمع البيانات أو المعلومات حول المشكلة باستعمال وسائل وأدوات مختلفة قد تكون ملاحظة، أو مقابلة أو اختباراً أو غير ذلك، ثم تنظّم هذه المعلومات وتعرض وبمساعدة المعلّم وتوجيهه، أو مساعدة المتعلّمين لبعضهم البعض، وتستبعد البيانات التي لا تمتّ بأيّ صلة للمشكلة[16].

4-4. تحقيق الفروض: ومعناها تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر، حتّى يصل المتعلّمون للحلّ الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة[17].

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

4-5. الوصول إلى أحكام عامّة (التّطبيق): بعد اختيار الفرضيات واختيار التّصوّر المناسب لحلّ المشكلة يتم تحقيق الحلول التي تمّ التوصل إليها للتأكّد من صحّتها، ثم تعميم هذا الحلّ في ضوء النتائج المتحصّل عليها.

5. شروط طريقة حلّ المشكلات:

فضلاً عن تتبّع الخطوات الإجرائيّة للطريقة تتطلّب كذلك توفّر مجموعة من الشّروط لتحقّق الأهداف المرجوة وهي كالآتي:

– "أن تكون المشكلة المختارة واقعية، وذات معنى واضح ومقصود للمعلّم والمتعلّمين على السواء، مرتبطة بموضوع الدّراسة حتّى يتمكّن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب"[18].

– يجب أن تكون غنية من الناحية العلميّة.

– "أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج المتعلّمين وقدراتهم لأن عدم مناسبة المشكلة لقدرات المتعلّمين ستولّد الإحباط لديهم، وبالنتيجة يؤدي ذلك إلى انسحابهم من الموقف التعليمي"[19]

6. إيجابيات طريقة حلّ المشكلات:

تتميّز هذه الطريقة بعدّة مزايا تجعل تعليم اللّغة العربيّة تعليما وظيفيّا اتّصالّيا، وهذا ما تنادي به الإصلاحات التربويّة، ويمكن حصر إيجابياتها في النّقاط الآتية[20]:

– تنمّي اتجاه التّفكير العلمي ومهاراته عند المتعلّمين، وتبعث فيهم روح البحث والتّنقيب والتّتبع والتّحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجيّة المقرّرة.

– تدرّب المتعلمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، و تشجعهم على اتّخاذ المواقف الإيجابيّة المتميّزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقدا موضوعياً، والدّقة في اختيارها أو إهمالها.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

– تثير اهتمام المتعلّمين وتحفّزهم على بذل الجهد الذي يؤدّي إلى حلّ المشكلة.

– تنمّي في المتعلّم روح العمل الجماعي، وإقامة علاقات اجتماعيّة مع أقرانه.

كما لا يمكن أن ننكر أن اكتشاف المعرفة ذاتيّا يعمل على ترسيخها وفهمها فهما جيّدا وتقضي على الرتابة والملّل اللذين نجدهما في العمليّة التّعليميّة التّقليديّة. وتشير الدّراسات العلميّة كذلك إلى أنّ المخ الذي يشتغل ذهنيّاً يظلّ الأذكى، والأكثر مرونة، والأطول عمراً، ولذلك تعتبر طريقة حلّ المشكلات تمريناً ذهنيّا ينشّط مخّ المتعلّم[21].

8.عوائق تطبيق طريقة حلّ المشكلات:

قد لا تحقّق الطريقة الأهداف المرجوة منها، وبالتالي نحكم مباشرة على فشلها دون النظر في الأسباب التي أدت إلى التّعثّر، فالأسباب قد يكون المسؤول عنها المتعلّم، أوالمعلّم، وقد يكون الخلل في الخطوات الإجرائيّة وهذه العوائق هي:

– "تعددّ الفرضيات فيندفع المتعلّم في البداية نحو الفرضية الأسهل التي تتوفّر في الذّهن، وليس الفرضية الأقرب إلى الصواب. ولصعوبة تجربة أكثر من فرضية واحدة في الوقت الواحد يبدأ باختيار فرضيات بشكل متتالٍ واحدة تلو الأخرى"[22].

– نقص دافعية المتعلّمين أو انعدامها، وعدم إعمال العقل يعيق حلّ المشكلات.

– صعوبة المشكلة وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلّمين يؤدي إلى نفورهم من الطريقة، وقد تؤثّر على الجانب النفسي له كالإحباط وشعوره بالعجز أمام الوضعية المشكلة.

– سيطرة المعلّم وعدم كفايته، وفشله في صياغة المشكلات يؤثّر سلباً على الطريقة، كما أنّ اعتماده على الإلقاء ينجم عنه عدم تريثّه ومنحه وقتا كافيا لتفكير المتعلّمين. فحسن شحاتة يرى أن من متطلبات الطريقة منح الوقت الكافي للمتعلّمين والسماح لهم بعرض أفكارهم ولو بدت خاطئة أو حتى غريبة أو بعيدة عن الصّواب، لأنّ الأخطاء قد تكون الطّريق إلى التّفكير الصحيح، والمعلّم عليه أن يناقش هذه الأخطاء وهو بذلك يعطي للمتعلّمين فرصة أخرى للتّأمل، والتّفكير دونما يوقفه عن ذلك[23].

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

وتوجد عوائق أخرى تعود إلى عدم توفّر الإمكانات والوسائل المساعدة في المؤسسة،و كثافة المقرّرات الدّراسيّة ممّا يعيق التّدريس بطريقة حلّ المشكلات لأنّها تتطلّب وقتا تقريبا يُقاس بضعف الوقت الذي تستغرقه عملية التّعليم بالطرائق التّقليديّة ولا سيما الإلقائيّة منها.

9.أثر استخدام طريقة حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة:

لقد دلّت التّجارب على نجاعة طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية، ودحضت كل الأقاويل التي تدّعي أنّ هذه الطريقة لا تصلّح لتدريس اللغة العربية بقدر ما تصلح لتدريس المواد العلميّة كالرّياضيات أو العلوم وغيرها.

وإذا ما قارنا بين الطريقتين التّقليديّة (التّلقينيّة) وطريقة حلّ المشكلات نجد أنّ البون شاسعا بينهما فالأولى لا تتحدى تفكير المتعلّمين ولا تثير دافعيتهم، أمّا الثّانية فهي تدفعهم إلى التّفكير وتعزّز ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم أكثر إنتاجا. كما أنّ لها الأثر البالغ في فهم دروس اللّغة وربط المتعلّم بواقعه. عندما نضع المتعلّم في وضعيّة مشكلة فإنّنا بالدّرجة الأولى نجعل مادة اللّغة العربيّة مادة حيويّة تحتاج إلى التّفكير والتّحليل، وهذه الوضعية هي التي تجعله يتابع الدّرس دون كلّل بشكل إراديّ لا إجباريّ، ولنتبيّن أثر هذه الطريقة أكثر نقوم بإجراء تطبيقين عمليين لدرس القواعد النّحويّة التّطبيق الأوّل بطريقة حلّ المشكلات، والتّطبيق الثّاني بالطريقة التّلقينيّة.

كما لا يخفى على أيّ معلّم أنّ الهدف من تدريس القواعد النّحويّة ليس غاية في ذاته وإنّما هو وسيلة لتقويم اللّسان والقلم، لذا وجب على معلّم اللّغة العربيّة أن يربط الموقف الذي يدرس فيه المتعلّم النحو بالمواقف التّعبيريّة التي يحتاجها في حياته اليوميّة. وهذا يتطلب منه تدريس هذه القواعد النّحويّة عن طريق محاولة المتعلّمين لحلّ مشكلة واقعيّة.

لقد تمّ التّطبيق العملي على درس الأعداد المعطوفة والعقود في قسم السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بمؤسسة بلهوشات بوزيد–الأغواط– بتاريخ 27 أكتوبر 2021 .

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

ونحن نعلم أنّ المتعلّمين بحاجة إلى معرفة القوانين التي تجعلهم يستخدمون العدد استخداما لغويّا صحيحا، فمعرفة مواطن تذكير الأعداد وتأنيثها، وعلاقة العدد بالمعدود، وحالات المفرد والمثنى والجمع أمر هامّ للغاية يحتاجه في حياته اليوميّة مثل: كتابة تقرير أو ملء صك بريدي...، ويكون قبل هذا الدّرس قد أخذ المتعلّم في السّنة الثّانية من نفس المرحلة الدّروس الخاصّة بالأعداد بمعنى أن لديه خبرات سابقة سوف تساعده على حلّ المشكلة.

وللمعلّم الحرية في اختيار الوضعيّة المشكلة شريطة أن تتوفّر على المعايير والشّروط الّتي ذكرناها سابقا. وقد وقع اختيارنا للوضعيّة المشكلةالآتية:

أثناء زيارتك إلى مكتبة المؤسّسة، وجدت العامل يكتب تقريراً ويمزق آخر، فسألته عن السّبب فقال لك: لقد كلّفت بكتابة تقرير حول وضع الكتب والموسوعات في المؤسّسة واُشترط عليّ كتابة الأرقام بالحروف، وأنا لا أجيد قواعد اللّغة العربيّة فهلّا ساعدتني يا بنيّ، فتدخل متعلّم آخر وقال: أنا أجيد هذه القواعد. فقلت له: اُكتب أنت، وأكتب أنا، ونرى أيّنا يجيد هذه القواعد.

وبعد تقديم هذه الوضعيّة بإمكان المعلّم أن يفوّج المتعلّمين ويبعث فيهم جوًّا من المنافسة ويكتبوا أعداد النّص الآتي بالحروف:

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

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

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

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

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

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

والخطوة الموالية هي أن كل فوج يثبت صحة فرضيته وهذا بتحكيم القواعد، وهنا نرى أنّ المتعلّم يستحضر القواعد الخاصة بالعلاقة بين العدد والمعدود من ناحية التّذكير والتّأنيث، ويبرّر كذلك متّى يكتب خمسون ومتى يكتب خمسين، ومنه يستنتج القاعدة ويعمّمها. وبهذا نكون قد جعلنا المتعلّم يفكّر ويبني معرفته بنفسه وبتوجيه من المعلّم.

ولا يقتصر أثّر هذه الطريقة في تعليم النحو فحسب. بل كذلك لها أثّر في تعليم البلاغة وتحديد أنماط النصوص، وتعليم العروض مثل: وضع التّفعيلات، وتحديد البحر على شكل فرضيات تصاغ من قبل المتعلمين ثم التحقق منها حتى الوصول إلى الحلّ الصحيح.

10 .دراسة وصفيّة تقويميّة لبعض الزّيارات الميدانيّة:

تعد ّالدراسة الميدانية بأيّ شكل من أشكالها شقّا هامّا في البحوث التّربويّة وهي منفذ لتحري الحقائق قصد الوصول إلى الإجابة على إشكالية أيّ بحث، والتأكّد من صحّة فرضياته أو نفيها. وانطلاقا من هذا فقد اعتمدنا على الزّيارات الميدانيّة بغية رصد الواقع التّعليمي، وأثناء الزّيارات الممتدة من أفريل إلى نوفمبر2021 (تتخلّلها فترات العطل المدرسيّة) لمؤسسات تربويّة مختلفة بولاية الأغواط، لاحظنا أن الدّروس كانت تقدّم بالطريقة التّلقينيّة لم يشرك فيها المعلّم المتعلّم، ولم يثر اهتمامه ولم يجعله عنصراً فاعلاً فعّالا في العملية التّعليمية التّعلّمية، خلا زيارة واحدة طبّقت فيها المعلّمة الطريقة وكانت تعرف مسبقا مُبتغانا، ولهذا اخترنا بعضها وقمنا بوصفه وتقويمه وفق الطريقة المقصودة، وحسب ما اطّلعنا عليه في مصادر مختلفة لا سيما الوثائق التّربويّة .

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

– وصف لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وتقويمه:

التّاريخ والمؤسسة: 21أفريل2021، مؤسسة بوضياف محمد – الأغواط–

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.

المحتوى المعرفي: انتشر التلفزيون (محمد قنديل، العربي الصّغير،ع:279، ديسمبر،2015، ص 10)

في قسم السنة الثّانية متوسط قام المعلّم بإسماع النصّ مرّتين للمتعلمين مباشرة دون مقدّمة المرّة الأولى بدون شرح، والثّانية بشرح الكلمات الصّعبة. ثم طرح عليهم مجموعة من الأسئلة هي:

– فيم كان يفكّر جون؟ ويجيب المتعلّمون إجابات مختلفة.

– ماهي قبلة هذا الرّجل؟ ويحصل على إجابات مختلفة كذلك.

– ما سبب ذهابه؟ ويجيب أحد المتعلّمين: السّبب هو الظّروف الصّحيّة.

– هل نجحت تجربته الأولى؟ ويجيب البعض لم تنجح.

وبعد هذا الاسترسال في الأسئلة طلب منهم المعلّم استنتاج فكرة عامّة للنصّ، واختار واحدة من الأفكار التي عُرضت للتّدوين، ثم كلّف بعض المتعلّمين بالعرض الشفهي للموضوع ذاته دون إضافات. ورأينا أن العجز مخيّم على الجميع، وما كان عليه في هذا الوضع إلاّ أن يطلب منهم استنباط قيمة تربويّة للنّص المسموع دون الاهتمام بالعرض الشفهي وهو ركيزة هذه الحصة.

ما لوحظ على سير الحصّة أن جلّ المتعلّمين لم يصغوا للمعلّم، ولم تشدّ طريقته انتباههم فاستنتجت أن طريقته كانت غير موّفقة لأنّه اعتمد على التّلقين المباشر فكان من المفروض أن يضعهم في وضعية مشكلة –حتى وإن كانت بسيطة– وعلى سبيل المثال نقترح الوضعية الآتية: كان أخوك الصغير يشاهد حصة تلفزيونية تتحدثّ عن اختراع الديناميت من قبل نوبل. فسألك قائلا: من اخترع هذا الجهاز وهو يشير إلى التّلفزيون؟ وكيف اخترعه؟

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

المطلوب: في فقرة وجيزة أجب أخاك عن هذا السؤال. (يمنح المتعلّم مدّة من الزّمن لا تتجاوز العشر دقائق من أجل التّفكير والكتابة).

وبعد انتهاء المدّة يقرأ المتعلّم ما كتب فيلاحظ أنّ بعضهم وفّق في الإجابة، والبعض الآخر نسب الاختراع لغير مخترعه... وهذه كلّها تعدّ فرضيات للوضعيّة المشكلة. والفرضية الصّحيحة هي أفكار النّص، فعندما يبدأ المعلّم في إسماع النّص سيصغي المتعلّم لأنه فكّر وحلّل وبحث قبل ذلك، فهو مُتلهّف لمعرفة الفرضية الصحيحة، وبهذا يكون قد تحقّق ما لم يحقّقه المعلّم بالطريقة الّتي تبناها. وبإمكانه أن يواصل عمله ويطرح الأسئلة، ويجد أذانا صاغية له، ويعرض المتعلّمون عروضا شفهية في المستوى قد يتحدّثون فيها عن اختراعات أخرى.

– وصف ميدان الإنتاج الكتابي وتقويمه:

التّاريخ والمؤسسة: 15نوفمبر2021 ، بمؤسسة أوكيد علال –الأغواط–

الميدان: الإنتاج الكتابي

المحتوى المعرفي: كتابة نصّ توجيهي.

في قسم السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط استهل المعلّم الحصة بطرح الأسئلة الآتية:

– ما هي أنماط النّصوص؟ وأجاب المتعلّمون بما يلي: الوصفي، التّوجيهي، الحجاج

ثم طرح سؤالاً آخر، ما هو التّوجيه؟ وأجاب المتعلّمون إجابات متشابهة قائلين، هو أسلوب تواصلي يوجّه معلوماته إلى المتلقّي لاتّباع أمر ما أو الكفّ.

ثمّ انتقل المعلّم إلى الشّرح وتضمّن تقريباً مؤشّرات النّمط التوجيهي، وبعد الوصول إلى الخلاصة طلب منهم في آخر الحصة إنتاج نصّ توجيهي تحت عنوان أتدرّب:((أنتج نصاً توجيهيّا لا يتجاوز العشرة أسطر تحثّ فيه زملاءك على الانخراط في الجمعيات الخيريّة مستعينا بالرّوابط التّوجيهيّة)).

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

للمعلّم الحرية في طريقة تسيير درسه لكن يُشترط أن يطبّق الطرائق الحديثة التي جاءت بها الإصلاحات التربوية، أو حتّى بإمكانه أن يطبقّ طرائق أخرى المهمّ أن توصل إلى الأهداف بأبعادها الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهاريّة) لأننا لو قلنا المعرفيّة فقط لكانت الطريقة الإلقائية التي لاحظنا أن المعلّم اعتمدها كافية وناجحة.

كان الأحرى به أن يضع المتعلّمين في وضعيّة مشكلة منذ البداية، وأن يستغني عن تلك الأسئلة الّتي طرحها، وكما هو معلوم أن المتعلّم في هذه المرحلة ليس بحاجة إلى التّذكير لأنّه أخذ هذه الأنماط في السّنوات السّابقة ولا سيما النّمط التّوجيهي، فقد تناوله في السّنتين الأولى والثّانية والثّالثة بالتّفصيل الممل. فما الفائدة من تذكيره بهذه الأنماط في كل مرّة دون ترسيخ المعلومة في ذهنه والبحث عنها بنفسه؟ ونقترح الوضعيّة المشكلة الآتية:

تعرّض أحد المارة بجوار المتوسطة لحادث مرور، وتطلّب إسعافه جمع الدّم لإنقاذه فلاحظنا أن جلّ زملائه لم ترق لهم حملة التّبرع بالدّم لزميلهم .

المطلوب: اُكتب بلغة سليمة نصّا توجيهيّا تدعو فيه زملاءك إلى نشر فضائل التّعاون والنّجدة. موظّفاً روابط التّوجيه، ومحترما علامات الوقف.

تُعرض الوضعية وتُقرأ وتُشرح وتُحلّل بمعيّة المعلّم، وتصاغ الفرضيات المناسبة حول الرّوابط المناسبة للتّوجيه، وتسجّل على الدّفاتر، كأن يقترح المتعلّمون ما يلي:

- أوظّف حروف العطف.
- أوظّف روابط التّفسير، أي، أقصد بذلك...
- روابط التّأكيد والنّفي: إنّ، لم...
- أوظّف: عليك، إيّاك...

وبعد صياغة الفرضيّات يطلب من المتعلّم تحرير النّص وتوظيف ما ذكر، وبعد ذلك يقرأ ما كتب ويرى هل التّوجيه يتمّ بهذه الرّوابط أم لا. وبطبيعة الحال قد يكتفي المتعلّم بصياغة فرضيتين أو ثلاثة فقط، أمّا الطريقة الثّانية فإمكاننا أن نطلب من المتعلّم أن يكتب مباشرة النصّ وبهذا نكون جعلناه يفكّر في الرّوابط الّتي يوظّفها لإخراج نصّ توجيهي، وبعد

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

الانتهاء يطلب منه أن يقرأ ما كتب، وبمعيّة المتعلّمين نستخرج الرّوابط ونصنّفها، فتارة المتعلّم يوظّف روابط التّفسير، وتارة أخرى الحجاج وتارة التّوجيه، وبهذا يكون المتعلّم قد وصل إلى المعرفة بنفسه بإعمال عقله، واستحضار المكتسبات السّابقة وربطها بالحاضر وبالموقف.

وما دام العمل يقوم به الجميع في شكل عمل فردي أو جماعي نكون قد قضينا على الفروق الفردية لأن ما لوحظ على عمل المعلّم هو محاورة فئة معيّنة ومناقشتها.

– وصف لميدان فهم المكتوب وتقويمه:

التّاريخ والمؤسسة :30 نوفمبر2021، بمؤسسة حمية قويدر–الأغواط–

الميدان : فهم المكتوب (القراءة المشروحة)

المحتوى المعرفي: الوطن الحبيب (لمحمد العيد آل خليفة)، ص/42 من الكتاب المدرسي

فتح المتعلّمون كتبهم على النّص الشّعري الذي عنوانه: الوطن الحبيب(ص42) من كتاب السّنة الثّانيّة متوسط، وقال المعلّم نواصل مع النّصوص التي نتحدّث فيها عن الوطن ومنها نصوص محمد العيد آل خليفة، وبعدها قرأ النصّ قراءة أنموذجية، تلتها قراءات فردية من قبل المتعلّمين (ثلاثة أبيات لكل متعلّم)، وطرح عليهم مجموعة من الأسئلة:

– عمّ يعبّر الشّاعر؟ كيف عبّر؟ والقصيدة ماذا تحمل؟

وكان هدفه من هذه الأسئلة الوصول إلى الفكرة العامة، وتقريبا استنتج المعلّم نفسه هذه الفكرة (تعبير الشّاعر عن حبّه لوطنه، ودعوة الأجيال القادمة لاكتساب العلم لأنّه أساس الازدهار)، ثم عاد إلى قراءة المتعلّمين مرّة أخرى مع شرح الكلمات الصّعبة، ومن هذه القراءات استنتجوا الأفكار الأساسيّة ووجّه لهم سؤالاً أخيراً هو ما دور العلم؟

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

هذا النّصّ تقريبا من النّصوص الأخيرة في المقطع التعلّمي، فمن المفروض أنّ المتعلّم في هذه المرحلة يكون قد وصل إلى حلّ الوضعيّة المشكلة الأمّ التي طرحت عليه في بداية المقطع فكان أولى بالمعلّم التّذكير بها، والتّطرّق إلى الوضعيّة المشكلة الفرعيّة، التي هي جزء من الأمّ، ولكنه تغاضى عن الأمر تماماً وكان دخولاً مباشراً للنصّ مما أدّى إلى عدم متابعة المتعلّمين، وعدم مشاركتهم في الحصة لأنّه كان يطرح السؤال وفي الوقت نفسه يجيب دون إشراك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. فكان جديرا به لو ذكّرهم بالوضعيّة المشكلة الأمّ من مثل:

-الوضعيّة المشكلة الأمّ:

قمت بزيارة إلى مسقط رأس جدّك برفقته، فوجدت آثارا قد رسم عليها الزّمان بعض النّسيان رغم قداستها، حيث كشف لك جدّك مخبأ للثّوار أيام الثّورة التّحريريّة.

المهمّات المتعلقة بالوضعية المشكلة الأمّ:

-يعتزّ بتاريخ وطنه، ويثمّن تضحيات الشّهداء الأبرار.

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

- يؤدي واجبه اتجاه وطنه.

-يدرك أنّ العلم هو السّبيل الوحيد لرقيّ الأوطان وتقدّمها.

ثم تعرض عليه هذه الوضعية المشكلة الجزئية: حدّثك جدّك واثقا من نفسه معتزّا بثورة وطنه التي شارك فيها. قلت: ثق يا جدّي أنّي على نهجك سائر في تنمية وطني.

- المهمّات المتعلّقة بالوضعيّة المشكلة الجزئيّة:

- يعرّف شخصيّة المجاهد ويقدّمها للجمهور.

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

- يُعبر عن تأثّره بإنجازات أجداده وافتخاره ببطولات آبائه.

- يدرك ما هو مطلوب منه اليوم، ومكانته في وطنه وما هي التّضحية الّتي يقدمها؟

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

وبما أنّ هذه الوضعية طرحت في القسم ومدّتها ساعة واحدة فسيلجأ المتعلّم إلى استثمار معطيات النصّ في إيجاد حلّ لهذه الوضعيّة. وبالتّالي دفعناه إلى التّفكير والتّحليل، واستحضار معطيات النّصوص السّابقة فكلّها تتحدّث عن المواطنة وحبّ الوطن.

خاتمة:

طريقة حلّ المشكلات من الطّرائق النّشطة التي تركّز على محورية المتعلّم وفاعليته، والتي تعمل على تنمية مهارات التّفكير الإبداعي والتّأملي، والتّفكير الناقد والتّفكير الاستدلالي لديه فضلاً عن تنمية مهارات اتّخاذ القرار خاصّة إذا كانت الوضعيات المشكلة متعلّقة بواقع المتعلّم وبيئته، لذا اعتمدت عليها المناهج التّربويّة الحديثة في تعليميّة اللّغة العربيّة عامة. هذا عن الطّرح النّظري للطريقة في الوثائق التّربويّة. أمّا الواقع التّعليمي فقد أثبتت الدّراسة الميدانيّة أن هناك شرخا بين هذا الواقع والطّرح النّظري فضلا عن إثبات أنّنا ما زلنا بعيدين عن تطبيق المقاربة بالكفاءات نتيجة أسباب عديدة منها ما يتعلّق بالمتعلّم واستعداداته وقدراته، وبيئته التّعليميّة، والإمكانات المتوفّرة في المدرسة الجزائرية. ومنها ما يخصّ المعلّم وضعف تكوينه النّظري والتّطبيقي في المناهج والطّرائق، فهذا الأخير تخصّصا قائما بذاته لا يحظى في الجزائر بالاهتمام.

وفي الأخير فإنّنا نوصي بضرورة تطوير أداء معلّمي اللّغة العربيّة في مجال الطّرائق النّشطة التي تدعو إلى إعمال العقل، وتنمية مهارات التّفكير. وما قدمناه إلاّ نقطة بداية لسبر أغوار المشاكل التي تعاني منها المناهج الحديثة الخاصّة بتعليميّة اللّغة العربيّة، حاولنا من خلالها أن نبيّن أنّ الانسجام بين الطّرح النّظري والواقع التّعليمي مطلب ضروري، وهو واحد من المطالب التي تغنينا عن طرح أسئلة تتعلّق بنجاح المناهج أو فشلها.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

الهوامش:

[1]– غريب عبد الكريم: المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، ط1،الدار البيضاء ،ج2 ،ص724.

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

[3] –ينظر جابر وليد أحمد: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)، تقديم سعيد محمد السعيد وأبو السعود محمد أحمد،2005، ط2 ، عمان، الأردن، دار الفكر، ص205.

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

[5] -المرجع السابق، ص 30

[6] – الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية (مرحلة التعليم المتوسط)،وزارة التربية الوطنية ،ص 4 .

[7] –ديوي جون: الديمقراطية والتربية (مقدمة في فلسفة التربية)، تر: منى عفراوي وزكريا ميخائيل،1994، ط2،مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ص154.

[8] – ينظر نفس المرجع ، ص 156، 157

[9] – ينظر ديوي جون: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، 1978، ط2 ، بيروت، لبنان، دار مكتبة الحياة ، ص95 .

[10]– ينظر: الأهواني أحمد فؤاد: جون ديوي(نوابغ الفكر العربي)، ط3، القاهرة، دار المعارف، ص46،47

[11]– ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم،1999، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، ص143.

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

[13]– المسعودي محمد حميد مهدي والجبوري عارف حاتم هادي والجبوري مشرق محمد هجول: بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، 2015، ط1، عمان، الأردن، الدار المنهجية، ص136.

[14] – زاير سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،2014، ط 1، عمان، دار صفاء، ص 305

[15]– عطية محسن علي: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، 2008، دط ،عمان، الأردن، ص216.

[16] – ينظر (المرجع السابق)، ص433 ،434.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

[17] – ينظر خوالدية أكرم صالح محمود: اللّغة والتّفكير الاستدلالي، د ط ،عمان، دار حامد، ص 240.

[18] – مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها (المرجع السابق)، ص 304.

[19] – نفس المرجع، ص 304 .

[20] – مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها (المرجع السابق)، ص306.

[21] – ينظر إيريك حسين: التعلم المبني على العقل (العلم الجديد للتعليم والتدريب)، تر:مكتبة جري،2007، ط1 ص202.

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

[23] – ينظر شحاتة حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 1997،ط 3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ص66.

المصادر والمراجع:

1) الأهواني أحمد فؤاد: جون ديوي (نوابغ الفكر الغربي)، ط3،القاهرة، دار المعارف .
2) إيريك حسين: التعلم المبني على العقل (العلم الجديد للتعليم والتدريب)،تر:مكتبة جرير،2007 ، ط1.
3) جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، 1999، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
4) جابر وليد أحمد: طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة)، تقديم سعيد محمد السعيد وأبو السعود محمد أحمد، 2005، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر
5) الحيلة محمد محمود : طرائق التدريس وإستراتيجياته، 2016، ط1، دار الكتاب الجامعي.
6) خوالدة أكرم صالح محمود: اللغة والتفكير الاستدلالي، دط ، عمان، دار الحامد.
7) ديوي جون: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، 1978، ط2، بيروت، لبنان ،دار مكتبة الحياة.
8) ديوي جون: الديمقراطية والتربية(مقدمة في فلسفة التربية)، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، 1954، ط2، القاهرة.
9) زاير سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،2010، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

المجلد:(14) العدد: (03) السنة: 2022 صفحات المقال: 180 – 201 ISSN :9577 - 1112 EISSN : 2602 -5388

10) شحاتة حسن : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 1996، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
11) شربل موريس: التّطوّر المعرفي عند جان بياجيه،1986، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع.
12) عطية محسن علي: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، دون طبعة، 2008.
13) علي محمد السيّد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس،2011،ط1، عمان، دار المسيرة.
14) غريب عبدالكريم: المنهل التّربويّ (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، ط1، الدار البيضاء،ج2.
15) المسعودي محمد حميد مهدي والجبوري عارف حاتم هادي والجبوري مشرق محمد هجول: بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، 2015، ط1، عمان، الأردن، الدار المنهجية.
16) الموسوي عباس نوح سليمان محمد: علم النفس التربوي (مفاهيم ومبادئ)، 2010، ط1، عمان، دار الرضوان.
17) أبو الهيجاء فؤاد حسن: أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة،2001، ط1، عمان، الأردن، دار المناهج.
18) الوائلي سعاد عبد الكريم: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الأردن، دار المناهج.

السّندات التّعليميّة:

1. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللّغة العربيّة (مرحلة التعليم المتوسط).