جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

اللغة والأدب العربي

دراسات لغوية

لسانيات تطبيقية

رقم ث27: 2019/06/22

إعداد الطالبتين:

سلطان ليندة

شابي فريدة

الموضوع:

تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات –دراسة ميدانية–

لجنة المناقشة:

عزيز كعواش	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
بشار ابراهيم	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقررا
ليلى جغام	أ. مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الثاني :إستراتيجية حل المشكلات في مستوى السنة الثالثة متوسط.

أولا : وسائل الدراسة

ثانيا : الملاحظة

ثالثا : الاستبيان

مقدمة

تعد اللغة من أرقى مظاهر الجنس البشري، فهي القادرة على تفسير نفسها وتفسير غيرها من المعارف، مؤدية مختلف الأغراض البشرية، الاتصال بين البشر، بل إنها تتعدى ذلك إلى كونها وعاء يختزن فكرها الأمم من تاريخ وحضارة مجسدة بذلك الهوية الإنسانية والثقافية والحضارية.

وإذا كانت أهمية اللغة بهذا الشكل أو أكثر فإن تعليمها يكتسي أهمية قصوى فالاهتمام بالتعليمية يرجع لما تسديه للغات من فعالية ووظيفية، إن الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم يحقق الأهداف المنشودة، سواء كانت على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي، فاللغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم في اكتساب المهارات واستنهاض قدراته اللغوية اللازمة لتلقي المعارف ويبقى المجال مفتوحا لاقتراح طرائق جديدة يمكن للمعلم استخدامها وتطبيقها في تعليم التلاميذ ويكيف ما يشاء من طرائق تناسب المتعلمين.

ولقد سعى عديد الباحثين إلى تطوير العملية التعليمية حيث تحول دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه، وتحول دور التلميذ من مجرد متلقٍ سلبي إلى متفاعل نشط ولعل أكثر الطرائق المستخدمة في هذا الصدد طريقة حل المشكلات.

ولأن المرحلة المتوسطة تقع ما بين المرحلتين الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته ويقع على عاتقها تصحيح المرحلة السابقة، كما أنها تقوم بإعداد الطلاب وتربيتهم على الحياة الاجتماعية، فقد تولَّدت لدينا الرغبة في تتبع إستراتيجية حل المشكلات في المرحلة المتوسطة.

إذ إن التطورات العلمية الحديثة جعلت الجزائر تقوم بإصلاح منظومتها من خلال تطوير الأساليب التعليمية بتغيير المناهج والكتب المدرسية في كل مرحلة تعليمية، وهذا يتطلب من كل

المعنيين بالتربية والتعليم في بلادنا بذل الجهود باستمرار من أجل تشخيص ومعالجة النقائص لتداركها في الوقت المناسب لبلوغ الأهداف المرجوة من الإصلاح.

من هذه الزاوية ارتأينا أن يكون موضوع الدراسة "تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات في المرحلة الثالثة من التعليم المتوسط" بعد أن تعاضدت عدة أسباب لاختيار هذا الموضوع منها: إلى الرغبة في إثراء الدراسات في هذا المجال، وإبراز أهمية إستراتيجية حل المشكلات في التعليم، الاستفادة من طرائق العلوم التقنية في دراسة اللغة العربية.

وفي هذا الإطار توجب طرح التساؤل: إلى أي مدى يمكن تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في أنشطة اللغة العربية ؟

ومن هذا الإشكال العام تفرعت أسئلة جزئية أهمها:

- ما المقصود بإستراتيجية حل المشكلات ؟ وما خطواتها ؟
- كيف يستخدم الأساتذة إستراتيجية حل المشكلات في تقديم أنشطة اللغة العربية ؟
- وهل يتمكن التلميذ من استيعاب الدرس وفق هذه الإستراتيجية ؟

إن أهمية هذا الموضوع تكمن في أنه متعلق بأشرف مهنة ، وهي التعليم الذي يعتبر أداة الرقي والتقدم أيضا إبراز الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة عامة وإستراتيجية حل المشكلات خاصة في تدريس اللغة العربية.

وبناء على الإشكالات المطروحة وأهمية هذا البحث واقتضت طبيعته أن يتبلور في فصلين تسبقهما مقدمة وفي الأخير خاتمة؛ فضم الفصل الأول المعنون بإستراتيجية حل المشكلات وضم عدة مفاهيم كمفهوم التعليمية وتعليمية اللغة العربية وقدمنا تعريف لكل

نشاط من نشاطات اللغة العربية لنعرض بعدها إستراتيجية التعلم وخصائص التعلم الاستراتيجي، كما تطرقنا إلى مفهوم المشكلة وحل المشكلات ليأتي بعدها الأصول التاريخية لحل المشكلات كما عرجنا إلى مفهوم إستراتيجية حل المشكلات وأهم خطواتها.

وذكرنا في الفصل الثاني الموسوم بإستراتيجية حل المشكلات في السنة الثالثة من التعليم المتوسط وضم وسائل الدراسة التي اعتمدنها مثل الملاحظة والاستبيان وحدود الدراسة الزمانية والمكانية، كون هذا الفصل جاء تطبيقيا بحتا، واقتصر على الملاحظات التي سجلناها في كل حصة من تقديم نشاطات اللغة العربية وتوزيع أسئلة الاستبيان وتفريغها وتحليلها وفي الأخير خاتمة لأهم النتائج.

ولاستخراج تقنيات هذا الطرح اعتمدنا على المنهج الوصفي وآلية التحليل، الذي يقوم على وصف الظاهرة معتمدين في بعض مواطن البحث على جداول لإحصاء النسب.

ولم تكن هذه الدراسة الأسبق في معالجة هذا الموضوع بل سبقتها دراسات أخرى سواء كانت على مستوى المذكرات أم الكتب؛ فنجد كتاب حسن محمد أبو رياش وغسان يوسف قطيط: حل المشكلات، وكذا كتاب عبد الحميد وحسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، عبد الرحمان أحمد هيجان المدخل الإبداعي لحل المشكلات.

لكن حاولنا في دراستنا أن نتناول واقعنا التعليمي في الجزائر من خلال متوسطات بمنطقة سيدي عقبة وزريبة الوادي في ولاية بسكرة، من بينها متوسطة شادلي أحمد بسيدي عقبة ومتوسطة شرقي مكي بزريبة الوادي.

وعلى الرغم من هذه الدراسات فقد واجهتنا عدة صعوبات من بينها تداخل المصطلحات حيث شكل لنا عائقا مما يصعب الإلمام بها، كذلك التجدد المستمر في المصطلحات التعليمية، إلا أنه زال بفضل مساعدة بعض الأساتذة والمعلمين وتوجيهات أستاذنا المشرف.

وفي الأخير نتقدم بجزيل الشكر لأساتذتنا الكرام، ونخص بالذكر والشكر الأستاذ المشرف "إبراهيم بشار" الذي تولى متابعة عمل المذكرة.

الفصل الأول:إسترتيجية حل المشكلات

أولا : تعليمية أنشطة اللغة العربية

ثانيا : إستراتيجية التدريس

ثالثا : حل المشكلات

رابعا :تعريف إستراتيجية حل المشكلات

تمهيد:

تسعى التعليمة لتحقيق هدف علمي ووضع استراتيجيات الفعل التعلّمي، وعليه فهي تحمل خاصية علمية نظرا لكونها تؤلف نظاما منسجما من المعارف في نمو مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.

ومن هذا المنطق يتضح أن التعليمات الحديثة تتعامل مع أنسب أطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ومن بين هذه الممارسات البيداغوجية، نجد إستراتيجية حل المشكلات، التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال وضعه أمام صعوبات ومشاكل يسعى لحلها، فعندما يفكر المتعلم ويتوصل لحل المشكلة التي تواجهه، هنا سيكتسب مهارة وخبرة باستخدام المعارف والعلوم التي تعلمها، ويكون دور المعلم في هذا الموقف مقتصرا على المراقبة والتوجيه والإرشاد الموجه نحو تحقيق الهدف التربوي المنشود.

وعليه فهذه الإستراتيجية تستند على مبادئ قوامها المتعلم الذي لا ينشط عقله إلا عندما تقابله مشكلة مشتقة من الحياة الواقعية.

أولا: تعليمية أنشطة اللغة العربية

1_ مفهوم التعليمية:

لقد اختلف المختصون في تحديد مفهوم التعليمية من الناحية اللغوية، نظرا لتعدد مرادفات التعليمية بل الاختلاف وارد حتى في الاستعمال الاصطلاحي، وحول مدى علمية التعليمية ومدى جودتها، وهذا يرجع وخاصة في العربية إلى اختلاف الترجمة من اللغات الأجنبية.

" كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علّم) أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عليه"[1]

" تعريف التعليمية في المجال التربوي يبقى يفتقد للاستقرار فهو لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحث والتحليل والإجماع على تحديده وما عبر عنه "طراليسون" "R-tralisson" في قاموسه: من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم تعد التعليمية La didactique الأكثر غموضا وإثارة للجدل ولفظ didactique يقابله في اليونانية لفظ Didakthos وهو يعني دراسة طرق التدريس أو تقنيات التدريس وهو مشتق من كلمة Didaskien وتعني علم كما يعنيDidaktikle التعليم، وتفسر كلمة la didactique فن أو علم التعليم وهناك من يعرفها بأنها نوع من الأدب التعليمي وعرف " Lan Amus Kamenshi" الديداكتيك في مؤلفه "Didactika Magna " أو ما يعرف بـ : الديداكتيكا الكبرى كالآتي: إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، إنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وإنه ليس فنا للتعليم فقط، بل إنه فن للتربية أيضا"[2].

"وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2012م، ص126.

[2] بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول، يونيو 2010م، ص 7.

بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها".[1]

إذا فالتعليمية هي العلم الذي يهتم بالدراسة العملية التعليمية بصفة عامة، حيث يعالج المحتوى التعليمي وكيفية إيصاله في ظروف تعليمية وتنظيم وضعيات التعلم.

2_ المفاهيم الأساسية للتعليمية :

2.1. العقد التعليمي:

"يمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها ماهي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود هذا العقد تصبح متحركة".[2]

2.2. المثلث التعليمي:

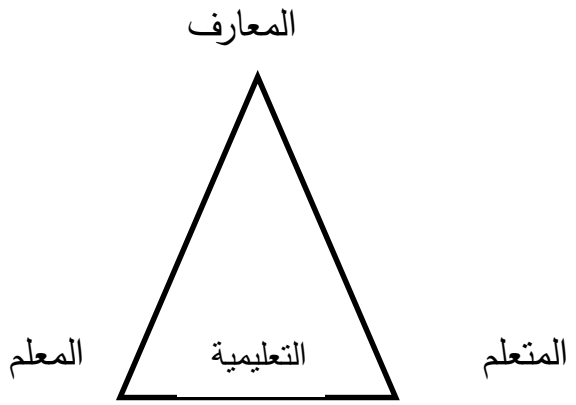
تبين في العقدين الأخيرين من هذا القرن من خلال الممارسة والتنظير والتجارب والدراسات الأكاديمية أن عملية نقل المعرفة تتضمن نشاطا تفاعليا بين المعلم والمتعلم والمعرفة، وتشكل هذه المفاهيم الثلاثة **(المعلم والمتعلم والمعرفة)** رؤوس مثلث قوى أو **(مثلث تعليمي)** تربطها عدة مفاهيم أخرى تحدد العلاقة القائمة

بينهما تمثلها أضلاع ذلك المثلث[3].

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ص21.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 128.

[3] المرجع نفسه، ص 12.



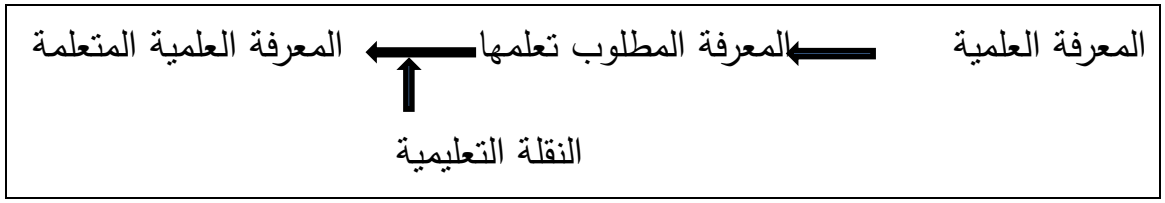
شكل1– يبين العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي

" فبالنظر إلى العناصر الأساسية للنظام التعليمي يمكننا استنتاج العلاقة الوثيقة بينها والتي تظهر من خلال أضلع المثلث التعليمي حيث يكون فيه أحد أضلعه يربط بين المعلم والمعرفة ويحدد مفهوم نقل وتطويع المعرفة ويربط الضلع الآخر بين المعلّم والمتعلم وهو موقف تقدم فيه المعرفة بصورة منظمة ومقصودة ويحدد بمفهوم العقد التعليمي ويقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلم، أما الضلع الثالث فهو يوصل بين المعرفة والمتعلم وبمجموع هذه المفاهيم، المعلّم والمعرفة "[1].

2.3. " النقلة التعليمية :

وهي التحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة (من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية).

شكل 2 _مخطط يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية



[1] ينظر: بعلي شريف حفصة، التعليمية، ص8.

4.2. العائق التعليمي:

ويقصد به كل ما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره التعليمي من حواجز أو عقبات تمنعه من الوصول إلى التعلومات المقصودة أو الحلول للوضعيات المشكلة.

5.2.الوضعية المشكل :

إن لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق كل فعل بيداغوجي والهدف بناء معرفة جديدة عند المتعلم".[1]

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

3. مفهوم تعليمية اللغة العربية :

تعد تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة وسيلة إجرائية لتنمية قدرات التلميذ قصد إكسابه المهارات اللغوية واستعمالها استعمالا صحيحا، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب اللغوية، الفكرية، النفسية وحتى الاجتماعية، كما تتطلب معرفة دقيقة بالأمور البيداغوجية.

ومما تقدم يمكن تعريف تعليمية اللغة العربية بأنها مجموعة من الطرق والتقنيات توضح اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ، باعتماد

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

مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

يقودنا هذا المفهوم إلى الحديث عن علاقة تعليمية اللغة العربية بالتعليمية بصفة عامة، ذلك أنها تهتم مثلها بنفس المبادئ والقوانين والطرائق لكن على نطاق أضيق، إذ ينصب اهتمامها حول ما يخص تدريس مادة اللغة العربية فحسب سواء من ناحية الطرائق أم الأساليب الخاصة بها.[1]

4. أنشطة اللغة العربية

1.4.النشاط :

أ. **لغة :** نشط الطريق ينشط، خرج من الطريق الأعظم يَمْنَةً أو يسرةً، والنشاط ضد الكسل.[2]

ب. **اصطلاحا :**

جاء في المعجم التربوي "النشاط جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم ويشارك فيه برغبة في سبيل إنجاز هدف ما".[3]

والنشاط في اللغة يوحي بمعاني العمل والممارسة والإنجاز والبناء وعليه فالمناهج الجديدة استخدمت مصطلح النشاط عوض المادة وذلك بهدف توجيه المعلم إلى توظيف استراتيجيات التدريس التي ترتكز على الجهد الذي يبذله المتعلم لاكتساب المعارف

[1] ينظر: ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م، ص7.

[2] صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، المعجم الصافي في اللغة العربية، الرياض، د ط،1401ه، ص667.

[3] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ردمك،2009م، ص6 .

والمهارات بنفسه بدلا من التركيز على المعارف والمحتويات ومن ثم ينصب الاهتمام على بناء الكفاءات لا على حشو الذاكرة بالمعلومات.[1]

إذا فالنشاط هو مجموعة من العمليات التي يقوم بها المتعلم، من شأنها أن تكسبه القدرة على الكلام والكتابة، ويشمل الدرس اللغوي مجموعة من المكونات مثل القراءة والقواعد والمطالعة والتعبير.

2.4.الفرق بين النشاط والمادة:

النشاط هو مجموعة الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خاصة في حيز محدد من الزمن وفي مجال معرفي معين، بحيث تتيح للمتعلم أن يلاحظ ويفكر ويقارن ويناقش ويستنتج ويجرب.

مما يحقق اكتساب المهارة الأساسية للمتعلم وبلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة المقررة.

أما "المادة" فهي مشتقة من مضامين ومحتويات مجال معرض معين، وتكون منظمة لأجل التدريس وفي زمن محدد حسب كل مستوى دراسي، والمادة توحي بسلطان المعرفة، حيث إن الهدف الرئيسي هو نقل وتبليغ المعارف والمحتويات إلى ذهن المتعلم بصرف النظر عن الآليات والوسائل والظروف النفسية والبيداغوجية.[2]

5. التعريف بأنشطة اللغة العربية :

1.5.القراءة: من المهارات اللغوية الأساسية التي يستعان بها في وصف المستوى الثقافي للفرد، فهي الوسيلة الهامة في اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات والأفكار[3]، وقد

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص 132.

[2] المرجع نفسه، ص 132.

[3] ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، دار المعرفة، مصر، 2008م، ص108.

كانت أول ما أوحي به على النبي– صلى الله عليه وسلم – في قوله تعالى:<< اقْرَأْ باسْمِ رَبكَ الذي خَلَقَ >>.[1]

أ. **لغة :** جاء في لسان العرب لابن منظور " قَرَأْتُ الشَّيءَ قُرْآنًا جَمَعْتُهُ وضَمَمتُهُ بَعْضٌ إلى بَعض ومَعنَى قَرَأتُهُ ، ومنْهُ قَولُهُم قَرَأتُ أَي لَفَظتُهُ مَجمُوعًا".[2]

ب.**اصطلاحا :** إن القراءة "عملية معقدة تمثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان فهي تستلزم الفهم والنطق والاستنتاج ونحوها".[3]

وعرفت أيضا عملية القراءة هي " أن يدرك التلميذ الكلمة ويحولها من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محددة يستطيع إحضارها في ذهنه كما رآها".[4]

ثم تطور مفهوم القراءة وأصبحت القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وتنقسم القراءة إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة والقراءة الصامتة أعون على الفهم واختصار في الوقت.[5]

إذن القراءة عملية ذهنية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج.

2.5 قواعد اللغة:

إن أهم عناصر قواعد اللغة هي النحو والصرف حيث يمثلان القاعدة في اللغة العربية ويعرفان كالآتي:

---

[1] سورة العلق الآية 1.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1999م، ج 11، مادة (ق ر أ)، ص78.

[3] يوسف الصقي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة ،1981م، ص 53.

[4] أحمد مدكو، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة،2007م، ص132.

[5] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، 2005م، ص 268.

1) **النحو :** إن النحو من الأمور البالغة الأهمية فبعدما كان عبارة عن مجموعة الحقائق التي ينبغي أن يعرفها المتعلمون ، أصبح ينظر إليها على أنها مجموعة من المهارات على المتعلم أن يكتسبها مع تهيئة العوامل المساعدة لها.

أ. **لغة:** "من الفعل نحا، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ن حـ ا)، نَحَا الشيءَ، يَنحَا، إذا حَرّفَهُ ومنْهُ سُميَ النَحو لأنَه يُحَرفُ الكَلاَم إلى وجُوه الإعرَابْ".[1]

ب. **اصطلاحا :** النحو "هو العلم الذي يبحث في ضبط أواخر الكلمات العربية إعرابا وبناء وتدريس النحو ليس غاية وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان من الكلام والقلم من الكتابة".[2]

فنلاحظ أن علم النحو يعنى بإعراب الكلمة وبنائها أي تمييز الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر.

2) **الصرف:** "هو أحد أركان علوم العربية الرئيسية حيث يقول "ابن جني" " يحتاج إليه جميع أهل العربية أتم الحاجة، وبهم إليه أشد فاقة لأنه ميزان العربية".[3]

أ. **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور من مادة (صرف) "صرف: الصرف هو رَدْ الشّيء عَنْ وَجْهَهَ، وقيْلَ الصَرفُ هو بَيْعُ الذَهبْ بالفضَةُ، والصَرْفُ كَذَلكَ العَدْلُ والوَزْنُ والكَيْلُ".[4]

ب. اصطلاحا: الصرف في عبارة موجزة هو العلم الذي به تعرف أحوال أبنية الكلمة العربية وقوانين صيغتها.

أي إن الصرف يعنى بالكلمة وتغيراتها في ذاتها، ولهذا لا يدرس علم الصرف إلا الأفعال المتصرفة والأسماء المعربة أما ما عدا هذين النوعين من الكلمات فلا يدرس في

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، مادة (ن ح ا)، ص 86 .

[2] عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، ص 283.

[3] محمد ربيع الغامدي، محاضرات في علم الصرف، دار خوارزما العلمية، جدة، ط 2، 2009م، ص11.

[4] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، مادة (ن ح ا)، ص 86.

هذا العلم إلا في أحوال محددة جدا [1].

ومما سبق نلاحظ أن النحو والصرف أخوان متلازمان إلا أن علم "النحو" يعنى بالكلمة من حيث علاقتها بغيرها في التركيب أي بالجملة، أما علم "الصرف" يعنى بالكلمة وتغيراتها في ذاتها.

3.5.التعبير :

يعتبر التعبير أداة تمكن التلميذ من إخراج مكنوناته، والإفصاح عن مشاعره وأحاسيسه وفق أداة وهي اللغة، سواء أكانت مكتوبة أو منطوقة (شفوية).

أ. **لغة:** "جاء في لسان العرب "ابن منظو" في مادة (ع ب ر) الصيغ والمعاني التالية: عبّر رؤيا يعبرها وعبارة، عبّرها: فسَرَهَا وأخْبَرَ بها يؤول إليه أمرها ويقال عبّر عمّا في نفسه بمعنى: أعرب وبين، وعبّر عنه: عيي فأعرب عنه، والاسم العبرة والعَبارة، وعبّر عن فلان تكلم عنه".[2]

ورد في القرآن الكريم: << إنْ كُنْتُمْ للرُؤيَا تُعَبرُونَ >>.[3]

ب.**اصطلاحا:** التعبير "إفصاح المرء بالحديث "[4].

"والتعبير في الاصطلاح الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن، بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو الإبانة والإفصاح عما يجول في النفس البشرية من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين مما يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه

[1] ينظر: محمد ربيع الغامدي، محاضرات في علم الصرف، ص 11.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج 9، مادة ع ب ر، ص16.

[3] سورة يوسف آية 43.

[4] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2011م، ص132.

وقدراته وميوله".[1]

"يمثل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سلمية، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية بوصفها روافد تزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة حيث يمارس التعبير، فنمده بالأساليب الجيدة والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادرا على التعبير عما يخالج نفسه بلغة عربية سليمة" [2].

" وينظر إلى التعبير الكتابي على أنه المستوى الأعلى في هرم المهارات والقدرات اللغوية، وهو أيضا من أعلى أشكال التواصل بما في ذلك التواصل الشفهي، يحتاج التعبير الكتابي إلى استخدام صحيح للمفردات وإتقان القواعد اللغوية بما فيها قواعد النحو والصرف، ومعرفة جيدة بدلالة الألفاظ ومعانيها وقواعد الكتابة المتعارف عليها، ويعتبر اكتساب القراءة واستيعاب المادة المقروءة مطلبا أساسيا في تعلم التعبير الكتابي".[3]

التعبير عمل عقلي شعوري من خلاله يتمكن من الإفصاح عن مشاعره بأسلوب واضح متسلسل ولغة سليمة مما يؤثر في الآخرين.

4.5.الفهم المنطوق:

"وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوفر في المنطوق

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الحديثة، دار الجرار للكتاب العالمي، عمان،الأردن، ط1، 2009م، ص 121 – 122.

[2] بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013 م، ص 127.

[3] عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، ط1، عمان،الأردن،2009م، ص 225-226.

عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق كونه يحقق الغرض من المطلوب ".[1]

أو نستطيع القول إن عملية فهم المنطوق هي أن يلقي المعلم الدرس أو أن يقرأ النص بصوت مرتفع أي قراءة جهرية مصاحبة بإشارات وإيماءات باليد أو بملامح الوجه (...) مما يشد انتباه المتعلم وتركيزه، وبالتالي يضمن المعلم فهم المتعلمين للمنطوق، فالتركيز على حركات المعلم المطابقة لما يتلفظ به تثير استجابة وتفاعل المتعلم وبالتالي يتحقق الفهم.

ويهدف فهم المنطوق إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع ، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة، تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب المعجم الطالب اللغوي يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة.[2]

"وفهم المنطوق في المنهاج الجديد الذي انتهت إليه المنظومة التربوية وهي ملكة الاستماع، والتمكن من هذه المهارة يسهم بشكل جلي في تحصيل الملكات الإنتاجية الشفوية الكتابية، كما أطلق ابن خلدون على السمع بأنه أبو الملكات ".[3]

ومما لاحظناه أن الفئة الممتازة يقيمون فكرة للنص من أول إلقاء وما على المعلم إلا أن يعيد للمرة الثانية للفئة المتوسطة كي يستوعبوا أكثر.

[1] وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية ، 2017 –2018 م ، ص 18 .

[2] ينظر: بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2017 –2018 م، ص06.

[3] لحسن توبي، بيداغوجيا الإدماج و ديناكتيك التواصل الشفوي، إفريقيا الشرق، المغرب،2012 م، ص93.

ثانيا : إستراتيجية التدريس

1_تعريف الإستراتيجية:

"كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية **استراتيجيوس** وتعني: فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة. واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية ".[1]

فالإستراتيجية إذا فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، ولم يعد استخدام الإستراتيجية قاصرا على الميادين العسكرية وإنما امتد إلى ميادين أخرى.

حيث يقصد بالإستراتيجية التعليمية Teaching Strategy كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته، هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تسهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة.

كما أن استراتيجيات التعليمية، تعتمد على تقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المربي، عند التوجه للعمل الميداني مع المتعلمين، وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني أيضا معرفة متى يتم استخدامها، ومتى يتم استخدام غيرها أو التوقف عنها".[2]

والجدير بالذكر أن الإستراتيجية عبارة عن الوسائل أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم أثناء العملية التعليمية، لتحقيق هدف معين أو معالجة مشكلة ما.

2_تعريف إستراتيجية التدريس:

جاء في المعجم التربوي" هي مجموعة من الإجراءات يتبعها المعلم داخل القسم للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، تتضمن مجموعة من الأساليب

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، 2011م، ص 22.

[2] ينظر فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008م، ص8.

والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف"[1] فهي شاملة لقضايا كثيرة مرتبطة بالصف الدراسي.

وأورد حسن حسين زيتون تعريف الإستراتيجية التدريس قائلا هي "طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل أو الخطوات المتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى".[2]

وفي مقابل إستراتيجية التدريس يحضر مصطلح آخر هو التدريس الإستراتيجي، ويرى **كيز ليك**"Kiz Lik أنه يشير إلى مجموعة إجراءات تدريسية تركز على تحسين وتفعيل التفكير ومهاراته لدى الطلبة، وهو ما يتطلب من المعلمين أن يكونوا على وعي وفهم بمتغيرات عملية التدريس والمتطلبات المعرفية وأن يكون لديهم أسلوب جيد لإدارة الصف الدراسي وتنظيم وقت الدراسة.[3]

إذا إستراتيجية التدريس هي الخطط التي يستخدمها المعلم لأجل مساعدة التلاميذ في اكتساب الخبرات في موضوع معين.

3_ العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب :

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن "الإستراتيجية" أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما "الطريقة" فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

---

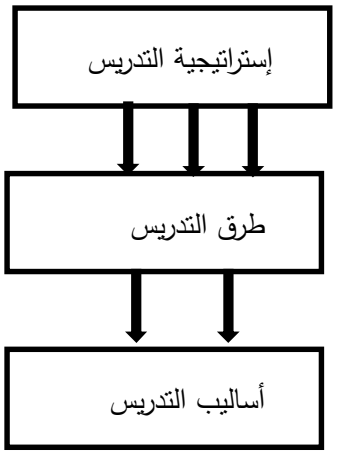
[1] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص127.

[2] حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1،2003م، ص 5 –6.

[3] ينظر : حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م، ص14.

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى الطلبة، أما "أسلوب" التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها الطريقة.

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



الشكل 3.[2]

إذا الإستراتيجية هي خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس وطريقة تنفيذ لدرس داخل الصف، والأسلوب النمط الذي يتبناه المعلم.

4_خصائص المتعلم الإستراتيجي:

يذكر " جابر عبد الحميد "أن الغرض الرئيس من إستراتيجية التعلم هو أن تدرب المتعلمين على أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا

[1] ينظر: عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

النمط من التعلم، منها متعلم مستقل، ومتعلم استراتيجي، ومتعلم التنظيم، كل ذلك يشير إلى أولئك المتعلمين أو الطلبة الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء هامة هي:

1) أن يشخصوا موقفا تعليميا معينا تشخيصا صحيحا ودقيقا.

2) أن يختاروا إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

3) أن يراقبوا الإستراتيجية.

4) أن يكون لديهم الدافعية ليندمجوا في موقف التعلم حتى يتم.[1]

مقارنة بين المتعلم الاستراتيجي والمتعلم الغير استراتيجي:

العنصر	المتعلم الاستراتيجي	المتعلم غير الاستراتيجي
السمات العامة	*يرحب بالمواقف المشكلة ويتحمل الغموض. *ناقد للذات بما فيه الكفاية ،ينظر في احتمالات وأهداف بديلة،ينظر في الأدلة من زوايا مختلفة. *متأمل ومتأن يبحث بتوسع كلما كان ذلك مناسبا.	*يسعى إلى اليقين ولا يتحمل الغموض. *ليس ناقدا للذات ويرضى بالمحاولات الأولى. *مندفع، ييأس بسرعة وقبل الأوان ويتمتع بثقة زائدة في صحة الأفكار المبكرة.
الأهداف	*متأن في استكشاف الأهداف. *يراجع الأهداف كلما كان ذلك ضروريا.	*يفضل التعامل مع احتمالات معدودة ولا يبحث عن بدائل الاحتمالات الأولى.
الأدلة	*متأن في تحليل الاحتمالات . *يستخدم الأدلة التي تتعدى	*مندفع في اختيار الاحتمالات. *يتجاهل الأدلة التي تتحدى

[1] حسين محمد أبو الرياش وغسان يوسف قطيط، حل مشكلات ص 15.

	الاحتمالات المتاحة . *يبحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية وأدلة مؤيدة للاحتمالات.	الاحتمالات المفضلة . *ينتقي الأدلة المؤيدة للاحتمالات القوية فقط .

[1]

وأهم سمات المتعلم الإستراتيجي هو الاستقلال الفكري والعقلي ، وهنا دليلان على الاستقلال الذاتي :

الأول: هو السيطرة على وسائل التعلم .

الثاني: هو أن تكون الفرصة متاحة لتحديد أغراض التعلم.

5_مكونات إستراتيجية التدريس:

حدد "كمال زيتون" مكونات استراتيجيات التدريس بشكل عام على أنها :

1) الأهداف التدريسية .

2) التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليُسيّر وفقا لها في تدريسه.

3) الأمثلة والتدريبات والوسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.

4) الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

5) استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

وبالتالي فإن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في اختيار المعلم لإستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية وتتلاءم واحتياجات تلاميذه من ناحية أخرى ، حيث يعج الميدان التربوي باستراتيجيات عديدة، قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه

[1] حسين محمد أبو الرياش وغسان يوسف قطيط، حل مشكلات ص 15.

البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيج من هذه الاستراتيجيات معا، أو استخدام أحدهما طبقا لطبيعة محتوى الدرس.[1]

[1] ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص27.

ثالثا : حل المشكلات

تدور طريقة حل المشكلات حول نشاط التلميذ، وقيمة هذه الطريقة أنها تقرب الفرد من واقع الحياة، حيث إن المشكلة التي يقع فيها تدفعه إلى التفكير والبحث عن الحلول المناسبة، فيجب أولا أن نعرج على تعريف المشكلة.

1_تعريف المشكلة :

يواجه الفرد في حياته اليومية مواقف ومشاكل لم يتعرض لها من قبل، يتطلب منه إيجاد حل مناسب لهذه المشكلة، ولقد تطرق الكثير من العلماء إلى تعريف المشكلة كل حسب منحاه وتصوره ومن هذه التعريفات نجد:

تعريف "حسن حسين زيتون" : المشكلة موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجهه الفرد ويشعر بحاجة لحل هذا السؤال (...) وللوصول إلى الحل بسهولة وبسرعة عليه بذل جهد معرفي ومهاري للعثور على هذا الحل.[1]

وتعريف "هكس Hicks " المشكلة " هي الموقف الذي يستدعي من متخذ القرار سواء أكان فردا أم جماعة أم منظمة _النظر في _ هذا الموقف باعتباره خارجا عن المألوف، وبالتالي التفكير في بديل أو عدد من البدائل والحلول للتعامل مع هذا الموقف وتنفيذها".[2]

كما تُعرَّف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، وإن استخدام أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس يوفر للطلبة

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص325.

[2] عبد الرحمان أحمد هيجان، المدخل الإبداعي لحل المشكلات، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 1999م، ص82.

الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم الفعلية، وتحقيق ما تصبو إليه عملية التطوير الجديدة.[1]

والمشكلة عند "جون ديوي" "هي حالة حيرة وشك وارتباك يعقبها تردد وتتطلب بحثا خاصا يجرى، لاكتشاف الحقائق التي توصل إلى الحل".[2]

ويعرف المشكلة أيضا بأنها حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف تعليمي، قد يكون مجرد سؤال لا يعرفون الإجابة عنه مما يدفعهم إلى البحث عن الإجابة الصحيحة باستغلال قواهم العقلية.[3]

وهكذا يتضح مما ذكرنا سابقا، أن تعريف المشكلة يعتبر في حد ذاته دعوة لإيجاد الحل، فالمشكلة هي حديث يثير القلق والاهتمام، لدى الشخص تجعله يجابه هذه المشكلة للوصول إلى حل مناسب، كما ويجب أن يوضع التلميذ أمام مشكلات واقعية وحقيقية، ثم يساعده المعلم في الوصول إلى المعلومات لحل هذه المشكلة.

2_ خصائص المشكلة:لكي تكون هناك مشكلة يجب توفر بعض الخصائص نذكر منها:

أ. إدراك الشخص أن هناك مشكلة:للحكم على موقف بأنه مشكلة يجب إدراك وإعمال العقل، ويتبعه قناعة بوجود هذه المشكلة ولابد من عمل شيء بخصوصها.

[1] ينظر: حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص61.

[2] عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2008م ، ص279.

[3] ينظر: عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2008م ، ص279.

ب. مدى استطاعة الشخص حل هذه المشكلة : هناك بعض الصعوبات قد تواجهنا عندما نحاول إيجاد حل للمشكلة، في مثل هذه الحالات ربما يكون من الأفضل التركيز على العوائق المرتبطة بهذه المشكلة والتي بمقدورنا إيجاد الحلول الملائمة لها.

ج. الرغبة في حل المشكلة من قبل أطراف المشكلة :هناك شبه اتفاق في أن أطراف المشكلة هو أي شخص غير راض عن الموقف ويرغب في تحسينه.

د. الوصول إلى حل للمشكلة وتنفيذ الحل : أي الوصول إلى حل للمشكلة والذي يعني اختيار الإجراء أو الحل الملائم الذي يؤدي إلى نتائج جيدة ومرضية لأطراف المشكلة[1].

3_تعريف حل المشكلات :

أسهب الكثير من العلماء في الحديث عن حل المشكلات نذكر فيما يلي بعض التعريفات ، جاء في معجم "مصطلحات التربية والتعليم" : حل المشكلات هو " التكيف مع وضع من الأوضاع عن طريق الحصول على صيغ جديدة من الاستجابة، ويستعمل المصطلح للدلالة على التعليم المشتمل على قدرة من التبصر" [2].

كما يستخدم تعبير "حل المشكلات" في مراجع علم النفس التربوي بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية.

ويعرف الباحثان "كروليك وورودنيك""Krulik Rudnic " مفهوم حل المشكلات بأنه "تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له ..."

[1] ينظر : عبد الرحمان أحمد هيجان، المدخل الإبداعي لحل المشكلات، ص82.

[2] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعلم، دار الكنوز، عمان، ط1، 2008م، ص 135.

ويشير"شنك Schunk" "أن تعبير حل المشكلات يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه".[1]

كما يعرف "حسن حسين زيتون" حل المشكلات، "هي تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة"[2].

ويعرف "أوزوبل" حل المشكلات يقول: "هي بحد ذاتها عملية تعلم استكشافي ذي معنى، أي أن للمتعلم دورا إيجابيا في تحقيقها، فهو لا يتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهدا فكريا لإنجازه، ثم يقوم بدمجها ضمن بنائه المعرفي إذا يصعب تخزينها في الذاكرة دون استيعاب عناصرها وسبل الوصول إلى المطلوب فيها ".[3]

وتعرف أيضا حل المشكلات، بأنها عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة.[4]

مما سبق نلحظ أن القدرة على حل المشكلات أعلى وظائف العقل البشري لأنها تتضمن الكثير من القدرات والمهارات التي تمنح الفرد الوصول إلى حل للمشكلة.

4_ أنواع المشكلة:

إن وجود تعريف أو عدة تعريفات للمشكلة يعني وجود العديد من المشكلات التي تواجهنا في الحياة اليومية، بعضها يتسم بالسلطة وبعضها صعب ومعقد، ولقد حاول بعض الباحثين تصنيف أنواع المشكلات بناءً على المهارات السيكولوجية العامة التي

[1] فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط1، 2002م، ص 95.

[2] حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص328.

[3] رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، د ط، 2007م، ص267.

[4] ينظر: مرجع نفسه: ص268.

يحتاجها الفرد لحل هذه المشكلات، إذ نجد "ريتمان Ritman" حصر أنواع المشكلات في خمسة أنواع استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

-"مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

-مشكلات فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح .

-مشكلات أهدافها محددة وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة .

-مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .

-مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار".[1]

كما صنف "هكس Hicks" المشكلات وفقا لثلاثة محاور وهي حجم المشكلة ووضوح المشكلة، وصعوبة المشكلة.

أ. **حجم المشكلة:**

من الممكن تصنيف المشكلات تبعا لحجمها إلى نوعين: مشكلات معقدة ومشكلات بسيطة. والمشكلات البسيطة تتميز بأنها محدودة وذات أبعاد معروفة غير متداخلة مع مشكلة أخرى، أما فيما يتعلق بالمشكلة المعقدة، فتتسم بأنها غير محدودة، متداخلة مع المشكلات الأخرى وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يهتمون بالمشكلات المعقدة واتخاذ القرارات أكثر من المشكلات البسيطة.

ب. وضوح المشكلة:

من الممكن تصنيف المشكلة تبعًا لدرجة وضوحها، كما يقول "دن Dunn" إلى ثلاثة أنواع هي: مشكلات واضحة المعالم، ومشكلات متوسطة الوضوح، ومشكلات غامضة ومتشعبة.

[1] يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص 199.

ج. **صعوبة المشكلة:**

"هي المسائل أو المشكلات المعقدة التي يصعب حلها أو يستحيل أو يصعب إيجاد حل مناسب لها."[1]

إذا هنا نلحظ أنه لا يوجد تصنيف واحد لأنواع المشكلات وإنما توجد عدة تصنيفات، كل حسب الظروف التي تنشأ فيها المشكلة، أيضا نوع المشكلة يتحدد من طبيعة الأشخاص ودرجة خبرتهم ومهارتهم في التعامل مع المشكلة.

5_الأصول التاريخية لحل المشكلات :

يعود الاهتمام بحل المشكلات "في مجال علم النفس إلى بداية القرن العشرين، عندما بدأ "ثورندايك Tharnadike" تجاربه المبكرة على القطط ثم أعقبه "كوهلر Koehler" بإجراء تجاربه على الشمبانزي، وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات بين الباحثين والمربين، نظرا لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة.

وتطورت أساليب "حل المشكلات" بدءًا من أسلوب التجربة والخطأ، مرورًا بأساليب الاستكشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة".[2]

وعندما حاول علماء النفس المعرفيون إجراء تجاربهم المخبرية على الإنسان مباشرة أصبح الاهتمام موجها لكشف العمليات المعرفية التي تسهم في حل المشكلات بشكل عام وإيجاد حلول أصلية بشكل خاص.

وفي سنة 1910 نشر "جون ديوي John Dewey" كتابين " مبادئ في علم النفس" وكتابه الشهير "كيف نفكر How we think"، إذ تناول الكتابان قضايا كثيرة من بينها

[1] ينظر: عبد الرحمن أحمد هيجان، المدخل الإبداعي لحل المشكلات، ص91-92-93.

[2] فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص95.

العلاقة بين الإبداع والحلول الأصلية للمشكلات والعمليات المعرفية، واشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة وهي:

- استخدام مشكلات تثير الشك لدى الطلبة، وتتطلب البحث والاستكشاف للوصول إلى حلول ممكنة.
- طرح مشكلات ذات أهمية بالطلبة والمجتمع [1].

[1] ينظر: حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص59.

رابعا : إستراتيجية حل المشكلات:

1_تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

لقد ورد في بعض الأدبيات التربوية تعريفات لإستراتيجية حل المشكلات نذكر منها:

"هي الإستراتيجية أو العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة ما فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التعبير، أو هو طريقة تعلم تفرض على المتعلم أن يدرك المشكلة ويضع بعض الأسئلة حولها، وهي تعمل على دفع المتعلم للبحث عن إجابات لها، وإدراك هذه الإجابات هي الحلول النهائية لهذه المشكلة "[1].

وتعد الاستراتيجيات خطط عمل لتحقيق الأهداف الخاصة لكل فرد، وبالتالي هي جزء مهم من عملية حل المشكلات، وكلما كان انتقاء الإستراتيجية مناسبا ازدادت الفرصة نجاحا في تحقيق الهدف، فاختيار الهدف يوجه الفرد إلى وضع أكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات للوصول إلى النتيجة المرجوة.[2]

أي تلك العمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد، مستخدما معارفه العقلية للوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة.

"تلك الطريقة في التدريس التي تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، حيث يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة،

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

[2] ينظر: حسين محمد أبو الرياش وغسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص42.

وفرض الفروض والقياس وقراءة البيانات وجدولة النتائج التي تساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه"[1].

وعرفتها السمارات: "بأنها مجموعة من الإجراءات التي يتتبعها المعلم مع طلبته ويسير من خلالها وفق خطوات منهجية منظمة ، تتمثل في الشعور بالمشكلة التي حددت أثناء عملية التدريس، ووضع الفرضيات، وجمع المعلومات، وإيجاد فكرة الحل، والخروج بالحل، والتوصل للقرار، ثم تطبيق القرارات، وذلك من أجل الوصول إلى حل المشكلة".[2]

وهي عبارة عن الطريقة التي يستخدمها المعلم في تناول المواضيع الواردة في المناهج، من خلال وصفها بصورة مشكلات، تعمل على استثارة تفكير الطالب، وإكسابه مهارات التفكير المختلفة، مما يدفعه لمحاولة حل المشكلة وطرح البدائل، وربط ما لديه من خبرة سابقة بمكونات موقف المشكلة، مما يكسبه ثقة بنفسه ويعمل على تنمية الأمن الفكري لديه.

2_خطوات حل المشكلة:

يرى الكثير من العلماء أنه رغم تعدد أنواع المشكلات، إلا أن النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى تقارب الآراء في خطوات حل المشكلة، فنجد من جعلها أربعة، هناك من زاد عليها ولكن هدفها واحد وهو التركيز على رحلة الوصول للحل وهذه الخطوات هي:

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

[2] منال خيري أبو شمس، أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكرم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة النجاح الوطنية فلسطين،2016م، ص 8.

1. الشعور بالمشكلة: "وتتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد"[1].

2. تحديد المشكلة: "إن المعرفة جيدا هي مشكلة نصف محلولة ".[2]

3. تحليل المشكلة: "تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر التي تتضمنها المشكلة.

4. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: تحديد المتعلم الأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة ،كالكتب أو شبكة الانترنت"[3].

5. اقتراح الحلول: ويقصد بالحلول الافتراضية، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم.

أيضا بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاءه واستخدامه، وتوظيفه للوصول إلى الحل.

ويمكن أن يتدرب الطلبة على هذه المرحلة في ثنايا كل درس أو موضوع، حتى تتحقق لدى الطلبة مهارة استخراج أو إبدال ثنايا النص أو الموضوع، أو الفقرة أو الدرس.[4]

6. دراسة الحلول المقترحة: "اختيار الفروض للوصول إلى حل واضح ومألوف فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير نحددها أو بناء على عملية تجريب واختبار الفرضيات المتاحة.

---

[1] حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات ص 99.

[2] حسن حسين زيتون،استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص112 .

[3] المرجع نفسه: ص100.

[4] ينظر : يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، ص206- 207.

7. الحلول الإبداعية :أحيانا الحلول المألوفة ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف ، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل العصف الذهني"[1].

"ولقد حدد "جون ديويJohn Dewey " في كتابه "كيف نفكر" خمسة خطوات لحل المشكلات وهي كالتالي :

1. الإدراك بوجود المشكلة.
2. تعيين المشكلة.
3. توظيف الخبرات السابقة.
4. فحص الفرضيات.
5. تقويم الحلول واتخاذ القرار يستند إلى القرائن".[2]

"ويشير "كنوي " إلى خطوات إستراتيجية حل المشكلة من خلال كلمة"Ideal " وهي عبارة عن الأحرف الأولى للخطرات الخمس المكونة للإستراتيجية وهي:

1. تحديد المشكلة Indentification
2. تعريف المشكلة Definition
3. استكشاف الحل Exploring
4. تنفيذ الأفكار Acting Ideas
5. البحث عن النتائج Loking Effects"[3]

[1] حسين محمد أبو الرياش غسان قطيط، حل المشكلات، ص 100.

[2] صباح ساعد، طريقة حل المشكلات في تكوين الكفاءات لدى التلاميذ، مثال تطبيقي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الخامسة ابتدائي، مخبر المسألة التربوية الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص206-205.

[3] حسين محمد أبو الرياش و غسان قطيط، حل المشكلات، ص100،101.

"ويعتبر "بوليا" هو المرجع الأساسي الذي يعود إليه الباحثون لأي محاولة لوضع خطوات حل المشكلة والتي أوردها كما يلي:

1. فهم المشكلة.
2. مرحلة اقتراح خطة الحل.
3. مرحلة تنفيذ خطة الحل.
4. مرحلة مراجعة الحل."[1]

" وأما "ويكفيلد Wakefield " فقد حدد خمس خطوات للإستراتيجية وهي:

1. الشعور بالمشكلة.
2. تحديد المشكلة.
3. جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.
4. تجريب الحلول وتقوينها.
5. تعميم الحلول.

ويرى العديد من التربويين أن تحديد خطوات حل المشكلة في عدد محدد أمر غير متفق عليه، وبذلك وضعوا خطوات حل المشكلة في الآتي:

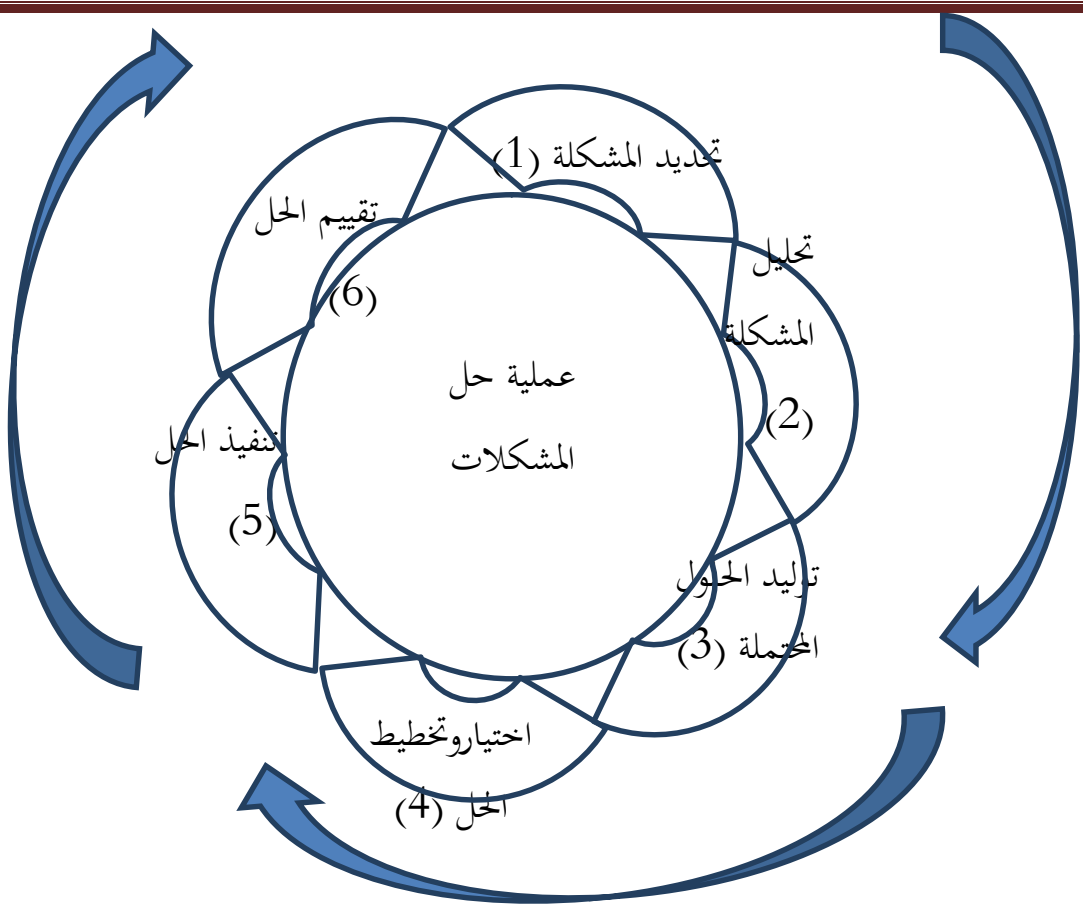
1. تحديد المشكلة المراد دراستها وحلها.
2. الربط بين عناصر المشكلة وخبرات المتعلم السابقة.
3. ذكر الحلول (الفروض) الممكنة للمشكلة.
4. إيجاد الحلول الممكنة للمشكلة.
5. تجريب الحلول (الفروض) الممكنة واختبارها.
6. تعميم النتائج التي توصل إليها المتعلم.

[1] نرجس زكري، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطبيعية نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007م ،ص 32.

7. نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة ".[1]

حل المشكلة إذا يحتاج إلى خطوات نتبعها، لكن ليس بالضرورة أن تكون هذه الخطوات بالعدد نفسه، ولكن يمكن أن نطوعها حسب الموقف، كما أن إتباع خطوات الحل يتطلب من الفرد نشاطا ذهنيا معرفيا، ويتطلب أيضا استخداما للخبرات السابقة لديه، وأحيانا تكون المشكلة ذات موضوع معقد يتطلب وقتا وجهدا كبيرين ، أو تكون في سؤال أو موقف محير.

[1] حسين محمد أبو الرياش ، غسان قطيط ، حل المشكلات ، ص101-102.

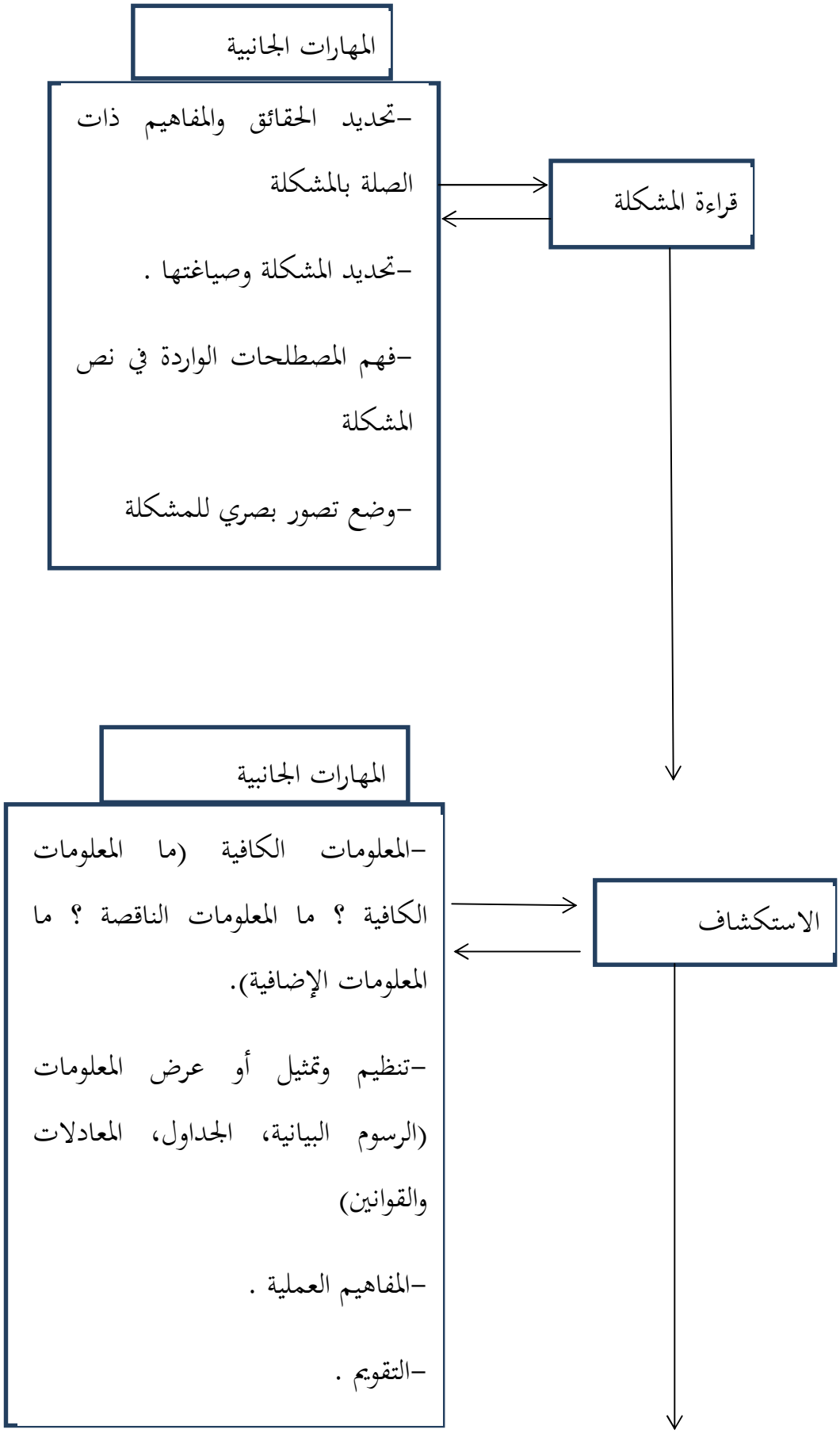


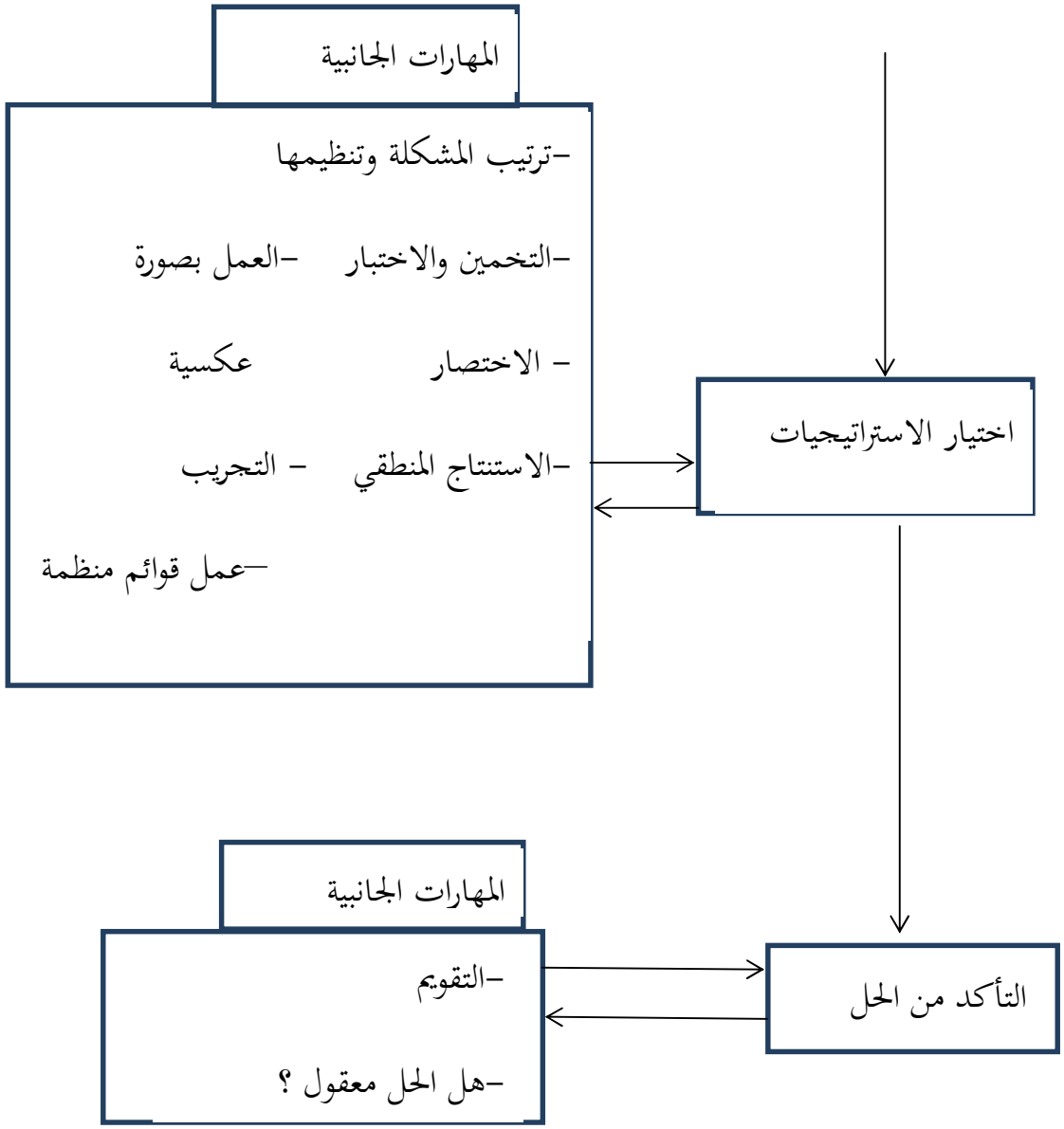
الشكل4

عملية حل المشكلات [1]

إن إستراتيجية حل المشكلات تتضمن مجموعة من المهارات الأساسية والمهارات الجانبية التي يجب أن يتعلمها الشخص لحل مشكلة، وهي عبارة عن مجموعة من المهارات الوصفية والرياضية التي يؤدي إتقانها وتوظيفها إلى مساعدة المتعلم على تحليل المشكلة وحلها وهذا الشكل يوضح المهارات الأساسية والمهارات الجانبية لحل المشكلات:

[1] لطف محمد علي، التفكير الإبداعي لدى المديريين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية، دار اليازوري، عمان،الأردن، ط 1، 2010م، ص120.


المهارات الجانبية
-تحديد الحقائق والمفاهيم ذات الصلة بالمشكلة
-تحديد المشكلة وصياغتها .
-فهم المصطلحات الواردة في نص المشكلة
-وضع تصور بصري للمشكلة
قراءة المشكلة
المهارات الجانبية
-المعلومات الكافية (ما المعلومات الكافية ؟ ما المعلومات الناقصة ؟ ما المعلومات الإضافية).
-تنظيم وتمثيل أو عرض المعلومات (الرسوم البيانية، الجداول، المعادلات والقوانين)
-المفاهيم العملية .
-التقويم .
الاستكشاف



شكل 5

المهارات الأساسية والمهارات الجانبية لحل المشكلة [1]

3_مزايا إستراتيجية حل المشكلات :هناك العديد من الفوائد والإيجابيات لإستراتيجية حل المشكلات أبرزها ما يلي :

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2002م، ص293-294 .

1) اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن الحل.
2) تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.
3) تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
4) هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.
5) تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.
6) تحقق أهداف تربوية قيّمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة .
7) تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية ، وتنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ .
8) طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.
9) طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم[1].
10) تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس.
11) زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض.
12) زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.[2]

[1] ينظر: رافدة الحريري، طرق تدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2010م، ص 92-93 .
[2] حسن حسين زيتون،استراتيجيات التدريس،رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص 334 .

بالإضافة إلى ما ذكر من إيجابيات، فإن طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

4_ دور المعلم في إستراتيجية حل المشكلات:

يغلب على دور المعلم في هذا النوع من التعليم الإرشاد والتوجيه لا الإلقاء وتقديم المعارف جاهزة، فهو يطرح مشكلات ويشرك معه تلاميذه في العمل، فيعمل على تقديم محتوى الدرس بطريقة حماسية وتفاعلية يشعرهم بأهمية استشارة أفكارهم، ويمكن تحديد أدوار المعلم في ما يأتي:

أ. **يخطط للنشاط التعليمي:** وذلك بصياغة الأسئلة أو تحديد المشكلات التعليمية التي سيعرضها على تلاميذه مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية أو مهارية أو وجدانية) خلال زمن محدد ويشترط أن تكون المشكلات مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه ، وتكون في مستوى التلاميذ وتناسب فهمهم وذات صلة بواقعهم واهتماماتهم.[1]

ب. **يشير النشاط التعليمي:** بتهيئة غرفة الصف وتحفيز التلاميذ بطرح المشكل في قالب مشوق ومثير، ينظم العمل فرديا وجماعيا ويسير المناقشات حول التعلومات السابقة وكذا يزود التلاميذ بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجع ويشجع التلميذ على عرض حلهم دون خوف أو خجل من الأخطاء، فيوضح لهم أن العبرة في إدراك الخطأ وتصحيحه.

ج. **المراقبة والتوجيه:** يراقب المعلم مراحل تعلم تلاميذه من خلال تفقدهم وهم يقومون بكل مرحلة من مراحل الحل ويقدم لهم المساعدة والتوجيه، ذلك أن كل مرحلة تحقق هدفا من أهداف الدرس.

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص113.

د. **تقويم أعمال التلاميذ:** يُقوِّم أعمال التلاميذ، فيعزز سلوكياتهم التي أثبتت صلاحيتها في الوصول إلى الحل النهائي ويساعدهم على استبعاد الحل الخاطئ من خلال تقديم تغذية راجعة.[1]

[1] ينظر : محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص114.

خلاصة الفصل:

وفي ختام هذا الفصل يمكن القول أن إستراتيجية حل المشكلات هي الوسيلة التي تساهم في حل المشكلات التي يتعرض لها الإنسان، وإن إتباع خطواتها بشكل سليم توفر ببساطة هيكلا لحل المشكلة التي يقع فيها المتعلم وتتمثل خطواتها في:

- الوعي بوجود المشكلة.
- فهم طبيعة المشكلة (تحديد المشكلة).
- جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة.
- تشكيل الحل وتنفيذه (فحص الفرضيات).
- تقويم الحل.

حيث إذا ما وضعت بالشكل المطلوب فسوف يكون لها أثر إيجابي على التلميذ والمعلم على حد سواء، كما تسهل سير المقرر الدراسي والوصول إلى الهدف المنشود.

الفصل الثاني :إستراتيجية حل المشكلات في مستوى السنة الثالثة متوسط.

أولا : وسائل الدراسة

ثانيا : الملاحظة

ثالثا : الاستبيان

تمهيد :

من الواضح أن تدريس اللغة العربية يهدف إلى بناء معارف ومكتسبات التلميذ وتطوير مهاراته، لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفقا لما يقتضيه الموقف أو المشكل الذي يعتريه، ولابد من الإشارة إلى أن عملية التعلم ترتبط بالمعلم والمتعلم والمحتوى، فالمتعلم محور العملية التعليمية، أما المعلم فهو سند مهم فيها وتقتصر مهمته على التوجيه وتثبيت وترسيخ المعلومات فنجده يختار الطريقة أو الإستراتيجية المساعدة لتقديم الأنشطة في كل درس، وهذه الإستراتيجية تعمل على تفعيل صيرورة الدرس، ونقل المعارف للمتعلمين بيسر وصولا للأهداف المسطرة.

ومن بين هذه الاستراتيجيات نجد إستراتيجية حل المشكلات كما أشرنا إليها في الفصل الأول، التي تضع التلميذ في موقف مشكل يجعله يصل إلى الحل بنفسه، ويكون المعلم موجها فقط.

وفي هذا الفصل كانت دراستنا تطبيقية تقوم على الوصف والتحليل، فنتطرق إلى كيفية تطبيق إستراتيجية حل المشكلات على أنشطة اللغة العربية في قسم السنة الثالثة متوسط.

فمن المعلوم أن الدراسات التطبيقية تقوم على الخارجات الميدانية وهذا ما قمنا به أثناء إنجاز هذا الفصل، وذلك بحضورنا حصصا مع أساتذة اللغة العربية أثناء تقديمهم مختلف النشاطات، وسجلنا بعض الملاحظات، كما قدمنا استمارة أسئلة (استبيان) موجه للأساتذة تخص أنشطة اللغة العربية ومدى اطلاعهم على إستراتيجية حل المشكلات.

أولا: وسائل الدراسة:

1_ الملاحظة:

هو أن يوجه الباحث حواسه وعقله إلى طائفة خاصة من الظواهر لكي يحاول الوقوف على صفاتها وخواصها سواء أكانت هذه الصفات والخواص شديدة الظهور أم خفية يحتاج الوقوف عليها إلى بعض الجهد، كما أنها الوسيلة التي نحاول بها التحقق من السلوك الظاهري للأشخاص.[1]

ولقد قمنا بزيارات ميدانية إلى بعض المؤسسات التربوية من أجل أخذ الملاحظات الخاصة بموضوع الدراسة، وقد انطوت على حضورنا مع أساتذة أثناء تقديمهم لنشاطات اللغة العربية وتم هذا في أقسام السنة الثالثة متوسط.

2_ الاستبيان:

هو قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة ترسل إلى عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث، ويطلب منهم الإجابة عنها كتابة فلا يتطلب الأمر شرحا شفويا مباشرا أو تفسيرا من الباحث، وتكتب الأسئلة أو تطبع على ما يسمى، استمارة أو استبانه.[2]

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من الأسئلة وبالتحديد 25 سؤالا، موزعة على شكل استبيان لأساتذة اللغة العربية، ممن يدرسون السنة الثالثة متوسط، وهذه الاستمارة ضمت نوعين من الأسئلة: المقيدة والمفتوحة، كلها تتعلق بكيفية تدريس أنشطة اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات.

[1] ينظر: مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص165.

[2] ينظر : مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ص175.

3_ العينة:

تم اختيارها بطريقة عشوائية تتكون من 30 أستاذا من أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

4_حدود الدراسة:

بالنسبة للمجال الزماني كان خلال الموسم الدراسي 2018 /2019، أما مجالها المكاني فقد شملت عدة متوسطات في دائرتي سيدي عقبة وزريبة الوادي.

- متوسطة 17 أكتوبر 1961 بسيدي عقبة.
- متوسطة شادلي أحمد بسيدي عقبة.
- متوسطة بن عمارة عبد الحفيظ بسيدي عقبة.
- متوسطة الشيخ صالح مسعودي بسيدي عقبة.
- متوسطة الشيخ مولود الزريبي بزريبة الوادي.
- متوسطة شرقي مكي بزريبة الوادي.
- متوسطة حافيظي الطاهر بزريبة الوادي.
- متوسطة بحري جموعي بزريبة الوادي.

5_خطة التحليل:

في تحليلنا لنتائج الاستبيان اعتمدنا على إحصاء النتائج المتوصل إليها، ثم تحويلها إلى نسب مئوية وتفريغها في جداول مع التعليق عليها وبعدها قمنا بتفسيرها وشرحها.

6_تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط .

1. التوزيع الزمني: إن الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط هو أربع ساعات ونصف (4 سا و 30 د) أسبوعيا على النحو الآتي:

شكل 1[1]

السنة الثالثة	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (قراءة + دراسة نص + الظواهر اللغوية)	1 ساعة + 1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

ثانيا: أنشطة اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات في قسم السنة الثالثة متوسط :

1_الملاحظة :

لقد سجلنا عدة نقاط في ملاحظتنا التي دوناها من خلال زيارتنا الميدانية لعديد من المتوسطات من أجل الاستطلاع على كيفية تقديم نشاطات اللغة العربية في أقسام السنة الثالثة متوسط.

1.1. فهم المنطوق:

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص12 .

يحضر الأستاذ النص الموجود في دليل الأستاذ أو من كتاب خارجي بنفس الموضوع المقرر عليه تقديمه، ويجب ألّا يكون موجودا عند التلاميذ فهم يسمعونه فقط، مع تسجيل رؤوس أقلام. والنص في هذا المقطع "الصناعات التقليدية قبل الاحتلال الفرنسي" (لأبي القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج 8، ص355).

يقرأ الأستاذ على مسامع التلاميذ النص، وتكون مدة القراءة من 5 إلى 10 دقائق حوالي 3 مرات، الأستاذ يأمر التلاميذ بالإصغاء وتأمل النص وتسجيل رؤوس أقلام، التلاميذ يقومون بتسجيل أهم الأفكار على كراس المحاولات.

ثم يطرح الأستاذ مجموعة من الأسئلة حول ما استوعبوه من النص المسموع مثلا : متى عرف الجزائريون صناعة الحلي ؟ وبمن تأثروا ؟ سمّ بعض الحلي التي ذكرت في النص؟ هذه الأسئلة تضع التلميذ في موقف مشكل يحاول الخروج منه بنفسه، وهذه خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات وهي الإدراك بوجود مشكلة والبحث عن الحل أو النتائج من خلال الأفكار التي سجلوها أثناء سماعهم للنص المنطوق.

ثم يكلف الأستاذ التلاميذ بالإجابة الفردية وتسجل على السبورة وينقلوها على كراريسهم، وفي العنصر الأخير من الدرس يطلب الأستاذ من تلاميذه تلخيص النص المسموع بأسلوبهم الخاص، ويقوم التلاميذ بتلخيص النص مشافهة (تعبير شفوي)، يختار الأستاذ أحسن تعبير ويسجله على السبورة.

2.1. حصة القراءة:

من الملاحظ أن نشاط القراءة هو محور النشاطات الأخرى من ظواهر لغوية (صرف ونحو) وظواهر بلاغية وعروض وأعمال موجهة، والنص في هذه الوحدة هو (عدو البيئة ص 112).

أولا: يقوم الأستاذ بتحديد الكفاءة المستهدفة في هذه الوحدة وهي من أهم مبادئ إستراتيجية حل مشكلات من أجل تحديد الهدف المراد الوصول إليه.

ثانيا:يبدأ الدرس بتمهيد أو وضعية انطلاق وهو محطة مشتركة بين كل الأنشطة حيث تعمل على جذب انتباه التلميذ واستمالته لوضعه في المشكلة المطروحة، حيث يقوم الأستاذ بإلقاء التمهيد بأسلوب خاص أو عرضه بشريط مصور يمهد لموضوع الدرس وذلك باستخدام وسائل سمعية بصرية تحفز التلميذ وتثير له الفضول لمعرفة المزيد في موضوع الدرس حيث يعتبر شرط أساسي في هذه الإستراتيجية، وهي مرحلة الشعور بالمشكلة وهذا يستوجب على التلميذ إحضار خبراته السابقة.

ويعتبر التمهيد في الكتاب المدرسي عبارة عن فقرة مغايرة عن باقي النص (المكتوب بلون مغاير وخط عريض).

حيث يحاول هذا التمهيد الوصول بالتلميذ إلى خلق روح التنافس في تنظيف بيئته.

بعدها يباشر الأستاذ بطرح الأسئلة كما يلي:

- ما أهم المشاكل التي يسببها الإنسان للبيئة ؟
- بم ارتبطت إشكالية تدهور البيئة في الجزائر ؟
- ما الحلول المقترحة لمعالجة مشاكل البيئة ؟

وبعدها يجيب التلاميذ بإجابات مختلفة، ثم يطلب الأستاذ من التلاميذ القراءة الصامتة للنص لمدة 5 دقائق، وبهذا يكون التلميذ قد دخل إلى مرحلة بناء التعلومات ولا يصرف انتباهه إلى مخارج الحروف والتلفظ بها جيدا، بل يركز فقط على المعنى المقروء وعليه يدركه ومنها يتحقق الفهم.

يشرع الأستاذ بطرح الأسئلة من النص مستخدما أسئلة البناء الفكري الموجودة في الكتاب المدرسي، وأسئلة من إبداعه الخاص مثال: ما العوامل التي تؤثر على البيئة ؟ ما أسباب التلوث البيئي ؟ كيف نحافظ على البيئة ؟

وهذا ما يستدرجهم إلى صياغة الفكرة العامة ،حيث يفهم التلميذ الأسباب والمخاطر التي تهدد البيئة ويجيب التلاميذ بإجابات مختلفة كل حسب معلوماته وهنا يختار الأستاذ الفكرة الأنجع ويقوم بتدوينها على السبورة.

وبعد ذلك يقرأ الأستاذ قراءة جهرية نموذجية للنص مراعيا علامات الترقيم، ثم يطلب من التلاميذ ذلك مع استوقفهم عند الخطأ أوشرح المفردات الصعبة.

يستمر الأستاذ في طرح الأسئلة في تجزئة النص وتشكيل الأفكار الأساسية وصياغتها، ويكون هذا تجسيدا لمرحلة فحص الفرضيات وتشكيل الحل الذي هو الفكرة العامة.

في آخر الدرس يطلب الأستاذ استنتاج أهم القيم التربوية المستفادة من النص، بعدها في مرحلة أتذوق نصي يطرح الأستاذ أسئلة:(نوع النص، شعر أو نثر) أسلوب النص ...

وفي الأخير يقوم الأستاذ بتقويم التلميذ في المرحلة النهائية من أجل ترسيخ مكتسباته، فيطلب منه كتابة فقرة يحاول من خلالها إقناع بعض من زملائه القيام بحملة تنظيف في مؤسسته التربوية، موظفا الأسلوب الخبري والتشبيه.

3.1.الظواهر اللغوية:

في بداية الدرس يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة وتكون عبارة عن تذكرة للدرس الماضي (الظواهر اللغوية)، ثم يرجع التلاميذ لنص القراءة ويتم تكليف تلميذ بالقراءة ويستوقفه الأستاذ عند الجمل المراد دراستها أو كتابة الأمثلة مباشرة على السبورة،

وهي مأخوذة من نص القراءة ثم يقوم الأستاذ بقراءة الأمثلة قبل التلاميذ طبعا، بعد قراءته لها مسبقا، ثم يباشر بطرح الأسئلة حول الدرس (اسم الفعل المضارع) مثل: استخرج الفعل من الجمل أو ما هي الكلمات التي بدأت بها الجمل (أف ، أواه ، بخٍ، ويْ، آهٍ ...)، أو ماذا دلّت هذه الأسماء وما شابه من الأسئلة، وهنا يقع التلميذ في مرحلة الشعور بالمشكلة، وهنا تحدد مرحلة فهم المشكلة وتحديدها، حيث يتمكن التلميذ من معرفة عنوان الدرس(اسم الفعل المضارع) ويستمر الأستاذ بطرح الأسئلة محاولا استدراج التلاميذ وتوجيههم للإجابات الصحيحة مع التخلي عن الإجابات الخاطئة وتسجيلها نقطة بنقطة بغية التوصل إلى القاعدة أو الاستنتاج وتدوينها على السبورة، وهذه المرحلة عبارة عن فحص الفرضيات المطروحة وتشكيل الحل، حيث يقوم الأستاذ بختم القاعدة بمثال من أجل تعزيز القاعدة وفهمها جيدا، وكذلك يكلف التلاميذ بقراءة القاعدة مرة أو أكثر لترسيخها أكثر فأكثر، وكمرحلة أخيرة يكون التطبيق عبارة عن تقويم للدرس حيث ينجز في القسم جماعيا، أو يكون عبارة عن واجب منزلي فردي.

4.1.إنتاج المكتوب:

يبدأ الأستاذ درسه بالتمهيد للموضوع والشرح على السبورة، ثم يحدد الموضوع (الروابط التشابهية)، وكتابته على السبورة، ثم يدون الاستنتاج أو الخلاصة كذلك مع شرحها خطوة بخطوة مع تعزيز القاعدة بمجموعة من الأمثلة لترسيخها أكثر فأكثر حيث يقوم بتعريف التشابه وكذلك ذكر أدوات التشابه من بينها(الكاف، كأن ....) ووضعها في جمل، وبعدها يطلب المعلم من التلاميذ تحرير فكرة (أقوّم تعلماتي) وذلك بتوظيف ما استطاعوا من الروابط التشابهية حيث يتم انجازها في القسم خلال (30 دقيقة) أو تكون عبارة عن واجب منزلي، وبعدها يطلب المعلم من التلاميذ قراءة تعابيرهم مع التصحيح المستمر للأخطاء المتعددة الإملائية والتركيبية، وتدوين الصحيحة منها على السبورة، وفي الأخير ينجز التعبير النموذجي، ثم ينقله التلاميذ على دفاترهم.

ثالثا : تفريغ البيانات تحليلها وتفسيرها

محور المعلومات الشخصية

1. متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	04	%13.33
أنثى	26	%86.66
المجموع	30	%100

من خلال الجدول نلحظ أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث، حيث تمثل نسبة الإناث 86.66%ونسبة الذكور 13.33% وهذا يدل على بداية تزايد العنصر الأنثوي في قطاع التدريس، فنجد أن المرأة تتجه لهذا القطاع نظرا لتوفره على عامل الاحترام والتقدير إضافة أنه لا يوجد فيه الصعوبات التي في قطاعات أخرى بالنظر إلى خصائصها الفزيولوجية والاجتماعية.

2. نوعية التكوين العلمي والتربوي:

نوعية التكوين	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	29	**%96.66**
معهد تكوين الأساتذة	1	**%3.33**
المجموع	30	%100

أما بالنسبة إلى مستوى الأساتذة: فنلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة هم من خريجي الجامعة بنسبة **96.66%**، وتبلغ نسبة الذين درسوا في معهد تكوين الأساتذة 3.33%.

هنا نلاحظ أن نسبة خريجي الجامعة أكبر وذلك بسبب اتجاه معظم أساتذة معهد تكوين الأساتذة إلى مجال التفتيش والإدارة، أو التقاعد.

3. الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	3	%10
من 5 إلى 10 سنوات	15	%50
أكثر من 10 سنوات	12	%40
المجموع	30	%100

بالنسبة للخبرة المهنية نلاحظ أن أعلى نسبة هي الفئة الأقل من "عشر سنوات وأكبر من خمس سنوات "بنسبة 50% وتليها نسبة الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات بنسبة 40% وهما نسبتان متقاربتان أما بالنسبة من لديهم خبرة "أقل من 5 سنوات" فقد كانت منخفضة بنسبة 10 %.

وسبب ذلك ربما يعود إلى تمديد التقاعد للمعلمين مما يقلل من فرص التحاق الخريجين بالتعليم.

4. أسباب التوجه للتعليم:

السبب	التكرار	النسبة المئوية
حب المهنة	27	%90
الحاجة للعمل	3	%10
المجموع	30	%100

لكل أستاذ سبب ودوافع جعله يختار التدريس، فنجد من اختارها حبًّا فيها وهي أعلى نسبة 90%، في حين بلغت نسبة من اختارها بدافع الحاجة قليلة تقدر بـ 10%.

ولعل المراد من هذا هو أن اختيار مهنة الأنبياء غالبا ما يكون عن حب وقناعة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فاللغة العربية لغة القرآن الكريم وتدريسها يحمل هدفا ساميا.

5. نتائج السؤال الخامس:

هل يقدم نشاط القراءة وفق إستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%66.66
لا	10	%33.33
المجموع	30	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة من كانت إجاباتهم (بنعم) هي أكبر نسبة حيث بلغت 66.66% ونسبة من أجابوا بـ (لا) هي 33.33 % ويتضح حسب تفسيرنا

لهذه الإجابات ومن خلال دراستنا للنصوص المقدمة في الكتاب المدرسي، أن نشاط القراءة يقدم في العديد من الوحدات بإستراتيجية حل المشكلات، فهناك سند وهو النص، وتمهيد يحضر التلميذ، وهناك هدف وهو فهم النص وفك رموزه وأسئلة تساعد على الفهم ولكن يحتاج إظهار ذلك إلى مهارة الأستاذ في تحضير درسه وإعداد مذكراته، وحسن استغلال نصوصه وأسئلته في تقديم الدروس واستثماره في إستراتيجية حل المشكلات بشكل مباشر أو غير مباشر.

6. نتائج السؤال السادس:

هل يثير التمهيد الموجود في النصوص انتباه التلميذ للموضوع؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%36.66
لا	4	%13.33
أحيانا	15	%50
المجموع	30	%100

نلحظ من خلال الجدول أن النسب متفاوتة، حيث تقدر نسبة الإجابة (بنعم) 36.66%، ومنهم من أجاب بـ (لا) بنسبة 13.33%، بينما أجاب 50% وهي أعلى نسبة بـ (أحيانا).

مما يظهر تضاربا في الآراء، وهذا نتيجة لتعامل الأستاذ مع التمهيد الموجود في الكتاب المدرسي، فهناك من يعتمده للدخول في موضوع الدرس، وهناك من يفضل استخدام وسائل أخرى كالصور أو الأشرطة أو قصة أو غيرها من الممهدات للدرس، والتي توصي بها البيداغوجيات الجديدة ويلح عليها المفتشون في الملتقيات التكوينية.

7. نتائج السؤال السابع:

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

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%36.66
لا	5	%16.66
أحيانا	14	%46.66
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه يظهر لنا أن أعلى نسبة كانت للإجابة بـ (أحيانا) بنسبة 46.66%، وتليها نسبة 36.66% للإجابة بـ (نعم)، وأما من أجابوا بـ (لا) فقدرت بـ 26.66%.

ويمكن تفسير هذه الإجابات وعلى ضوء اطّلاعنا على الكتاب المدرسي أن الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تضع التلميذ في إشكال يستدعي المزيد من البحث والتعمق من أجل فكّ رمز النص، وفهم أفكاره والوصول إلى الأهداف المنشودة منه، حيث تستدعي استخدام التلميذ مكتسباته القبلية من أجل حل رموزه، وكذلك يحاول التلميذ تجنيد كل إمكانياته لحل الأسئلة المطروحة، وهذا يعود إلى تفاوت مستوى التلاميذ.

8.نتائج السؤال الثامن:

هل طبقت إستراتيجية حل المشكلات مطبقة في نشاط الظواهر اللغوية (قواعد) في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%26.66
لا	4	%13.33
أحيانا	18	%60
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة هي للإجابة بـ (أحيانا) وتبلغ 60%، أما الإجابة بـ (نعم) هي 26.66%، ونسبة 13.33% هي للإجابة بـ (لا).

وتفسير هذا أن كيفية تقديم الظواهر اللغوية في الكتاب على شكل حوار أو خطاب مباشر وتوجيهات للتلميذ (تأملْ ،اقرأْ، لاحظْ، تذكرْ)، ولا يخلو الأمر من بعض الأسئلة المحيرة للتلميذ (هل ؟ لماذا ؟ ماذا تستنتج ؟ كيف جاء؟) التي تستدعي البحث والاستقصاء استعمال للخبرات السابقة، فإستراتيجية حل المشكلات وحسب رأينا مطبقة إلى حد كبير في نشاط الظواهر اللغوية وذلك باستعمال المقاربة النصية، ويظهر ذلك جليا في التطبيقات التي تلي نشاط الظواهر اللغوية، إلا أن عدم إطلاع الأساتذة عن طرق التدريس الحديثة وعدم تكوين الأساتذة في هذا، جعل نسبة كبيرة تنفي ذلك عن جهل.

9.نتائج السؤال التاسع:

ما مدى تناسب الأمثلة المقدمة في نشاط القواعد لفهم الظواهر اللغوية المدروسة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
تناسب	13	%43.33
لا تناسب	5	%16.66
أحيانا	12	%40
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإجابة بالموافقة تمثل الأغلبية، إذ قدرت بـ 43.33%، أما نسبة الإجابة بـ (أحيانا) فتقدر ب 40%، وسجلت الإجابة (لا تناسب) نسبة 16.66%.

يمكن تفسير ذلك أن الأمثلة الموجودة في الكتاب فعلا قد لا تكون مناسبة كثيرا، والأستاذ يمكن أن يتحصل على أمثلة أحسن منها وأنسب من مصادر أخرى، حيث يجتهد الأستاذ في تنويع الأمثلة ليتمكن التلميذ من التوسع في الفكرة المطروحة.

10.نتائج السؤال العاشر:

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

الإجابة	لتكرار	النسبة المئوية
كثيرا	15	%50
لا تُمكّن	3	%10
أحيانا	12	%40
المجموع	30	%100

نلاحظ حسب الجدول أن نسبة كبيرة من الأساتذة أجابوا بـ (كثيرا) وتقدر بـ 50%،تليها نسبة الإجابة بـ(أحيانا) بنسبة 40%، أما الإجابة (لا تُمكّن) فبلغت 10%.

من هنا نلاحظ أن نسبة كبيرة أقرت أن الأسئلة التي تطرح في الكتاب المدرسي تمكن التلميذ من استنطاق القاعدة اللغوية، فمن خلال دراستنا للأنشطة في الكتاب المدرسي تبين لنا أن الوصول إلى القاعدة يتم عبر مراحل متدرجة، يتشاركه التلميذ والأستاذ حتى تكتمل القاعدة كليا، وهذا ما تؤكده طريقة الحوار والأسئلة المتبعة في الكتاب.

11.نتائج السؤال الحادي عشر:

هل تطبق إستراتيجية حل المشكلات في دروس التعبير الكتابي ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	4	%13.33
أحيانا	11	%36.66
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نصف الأساتذة المستجوبين (50%) بـ (نعم)، وبنسبة 36.66% اختاروا الإجابة (أحيانا)، أقل نسبة كانت الإجابة (لا) وتقدر بـ 13.33%.

ومن خلال هذا يظهر أن تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي أكثر النشاطات تطبيقا، سواء كان ذلك في شرح تقنيات التعبير والوصول بالتلميذ إلى تطبيقها، أو في طرح التعبير للحل وإنشاء التعبيرات بوضع السند ثم التعليمات المطلوبة والشروط الواجب مراعاتها، وذلك راجع إلى أن الأساتذة يطبقون إستراتيجية حل المشكلات في التعبير بشكل جلي وواضح، من خلال وضع التلميذ في وضعية مشكل يستخدم فيها مكتسباته المسبقة والتي اكتسبها من الوحدة لإنشاء تعبير جديد، وبشكل جيد وذلك بإتباع خطوات محددة معتمدا على نفسه.

12. نتائج السؤال الثاني عشر:

يراعي نشاط التعبير الكتابي وضع التلميذ في مشكلة تحتاج إلى حل ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	7	%23.33
أحيانا	8	%26.66
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نصف الأساتذة أجابوا بـ (نعم) بنسبة 50%، أما نسبة 23% فكانت للإجابة بـ (لا)، وتليها نسبة 26% للإجابة بـ (أحيانا).

من خلال إجابات نصف الأساتذة بنعم نلاحظ أن نشاط التعبير الكتابي يضع التلميذ أمام مشكل يجعله يجند جميع قدراته العقلية والفكرية طول فترة إنجاز هذا العمل من أجل الخروج بنِتاج يعبر فيه عن المطلوب، محققا الأهداف المنشودة، وهذا ما يتناسب مع إستراتيجية حل المشكلات وتطبيق خطواتها المعروفة، أما من نفى هذا الطرح فهم نسبة قليلة وهذا راجع لطبيعة السؤال المطروح في نشاط التعبير الكتابي أي حسب الموقف.

13. نتائج السؤال الثالث عشر:

هل الأسئلة المطروحة في التعبير الكتابي تمكّن التلميذ من الإنشاء الجيد للتعبير؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%36
لا	3	%10
أحيانا	16	%53.33
"**المجموع**	30	%100

يظهر لنا من خلال الجدول أن أكثر من نصف الأساتذة أجابوا بـ (أحيانا) بنسبة 53%، تليها نسبة 36% للإجابة بـ(نعم)، وأقل نسبة كانت للإجابة بـ (لا) بنسبة 10%

اتضح لنا من خلال زيارتنا الميدانية أن الأسئلة المقدمة للتلميذ في نشاط التعبير الكتابي، هي بمثابة مشكلة تدفعه للخروج بتعبير سليم، وذلك بإتباعه خطوات مطلوبة طيلة فترة إنجاز هذا العمل.

14.نتائج السؤال الرابع عشر:

هل تعرف الخطوات الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%56.66
لا	13	%43.33
المجموع	30	%100

نلاحظ أن أكثر من نصف الأساتذة أجابوا بـ (نعم) 56%، أما نسبة 43%فكانت للإجابة بـ(لا).

مما سبق نلحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة صرحوا بمعرفتهم لخطوات حل المشكلات ولديهم معلومات حول هذه الإستراتيجية، ويعملون بها في جميع النشاطات المبرمجة في مادة اللغة العربية خاصة، فخطوات هذه الإستراتيجية تخدم سير الدرس وتحقق الأهداف المسطرة، إلاّ أنّ نسبة من أجابوا بعدم معرفتهم لهذه الخطوات قريبة كثيرة منها، وهذا راجع لنقص تكوين الأساتذة وتزويدهم بمعلومات جزئية عن طرق التدريس الحديثة، ونظرا لأهمية هذه الإستراتيجية يجب أن تكون نسبة الإجابات التي تؤكد معرفتها لخطوات إستراتيجية حل المشكلات أكثر بكثير.

15.نتائج السؤال الخامس عشر:

هل تبدأ درسك بإشكال ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
أحيانا	8	%26.66
المجموع	30	%100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة بنسبة 73% أجابوا بـ (نعم) وهي نسبة كبيرة، وتليها نسبة قليلة للإجابة بـ (أحيانا) 26%، في حين لم نسجل أي إجابة نفت ذلك.

يظهر لنا من هذه النتائج أن أغلبية الأساتذة يبدؤون الدرس بسؤال أو إشكال، وهم بنسبة كبيرة جدا، ولم ينفِ ذلك أحد منهم وحتى النسبة الباقية قالوا بأنهم أحيانا ولم ينفوا ذلك، وهذا يوحي بأن الإشكال هو الجزء الرئيسي في إستراتيجية حل المشكلات والشعور بالمشكل هو الخطوة الأولى، وتظهر في عدم اتزان التلميذ وارتباكه ومنها دخوله في حالة

تفكير وإعمال العقل بعد طرح المشكل مباشرة، فنجده يحاول الخروج من المشكل بأي طريقة توصله إلى الحل واكتساب معارف جديدة.

16.نتائج السؤال السادس عشر :

هل يفهم التلاميذ المشكلة المطروحة بسهولة ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%20
أحيانا	24	%80
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 80% من الأساتذة أجابوا بـ (أحيانا)، بينما لم تتجاوز الإجابة بـ (نعم) 20%، في حين لم تسجل أي إجابة بنفي هذا الطرح.

يتجلى لنا من خلال إجابات جل الأساتذة أن التلميذ حينما يقع في مشكلة يشعر بها والشعور بالمشكلة بالتأكيد يرمي إلى فهم المشكل، ثم يندفع التلميذ للحل بكونه المسؤول الأول عن حل هذه المشكلة والخروج منها بإعمال فكره مع تطبيق توجيهات الأستاذ الموجهة لكافة التلاميذ.

وهذا ينص على تحقيق مبدأ تطبيق الخطوة الثانية من إستراتيجية حل المشكلات وهي الشعور بالمشكلة وبهذا يُسهّل تطبيق بقية المراحل من هذه الإستراتيجية.

17.نتائج السؤال السابع عشر:

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

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%63.33
أحيانا	11	%36.66
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الإجابات بـ (نعم) 63% تليها نسبة 36% للإجابة بـ (أحيانا)، لكن لم نسجل أي إجابة بـ (لا).

يتضح هنا أن أغلبية الأساتذة يؤكدون على ضرورة إعطاء فرصة للتلاميذ باقتراح حلول أو فرض فروض مناسبة لحل المشكلة استنادا لخبراته ومعلوماته السابقة ويتدخل الأستاذ هنا بالتوجيه والإرشاد، وهذا يعتبر تطبيقا لخطوة مهمة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات وهي اقتراح الحلول أو فرض الفروض للمشكلات المطروحة، ويتم فحصها بمعية الأستاذ، ولا يوجد أي رأي مخالف لهذا الطرح أو يتنافى معه.

18.نتائج السؤال الثامن عشر:

هل توجه التلاميذ إلى إيجاد الحل المناسب للمشكلات المطروحة التي يقعون فيها؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%56.66
أحيانا	13	%43.33
المجموع	30	%100

نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت هي 56% للأساتذة الذين أجابوا بـ (نعم) ولكن نسبة 43% قالوا (أحيانا)، بينما لم نسجل أي إجابة منافية لذلك.

من الواضح أن أغلبية الأساتذة صرحوا بإرشادهم وتوجيهاتهم للتلاميذ والأخذ بأيديهم للخروج من المشكل المطروح، فالتلميذ يبني تعليماته أو مكتسباته بنفسه والأستاذ يرشده فقط، فأصبح التلميذ محور العملية التعليمية، ومهمة الأستاذ مقتصرة على المراقبة والتوجيه والإرشاد نحو تحقيق الهدف التربوي المنشود، وهذا ما يوحي بالتطبيق الجيد لخطوات إستراتيجية حل المشكلات.

19.نتائج السؤال التاسع عشر:

هل تمنح فرصة للتلاميذ ليصححوا أخطاءهم بأنفسهم ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
أحيانا	15	%50
المجموع	30	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن نصف الأساتذة بنسبة 50% أجابوا بـ(نعم) ويقرون بأنهم يمنحون تلاميذهم فرصة تصحيح أخطائهم بأنفسهم، ونجد النصف الآخر بنسبة 50% قالوا (أحيانا) ما يفعلون ذلك، في حين لم تسجل أي إجابة بـ (لا).

بعدما كان التلميذ مجرد متلقي أصبح سيد الموقف نتيجة التطبيق الجيد لهذه الإستراتيجية، حيث أصبح التلميذ يتدارك ويصحح أخطاءه بنفسه، من هنا يكتسب كمًّا هائلاً من المعلومات بمفرده، والأستاذ موجه فقط ويلغي الفرضيات الخاطئة، أمّا بالنسبة للنصف الآخر التي كانت إجابتهم أحيانا ما يعطون فرصة للتلاميذ لتصحيح أخطائهم،هذا راجع لعدم الصبر وضيق الوقت المخصص لهذا النشاط.

20.نتائج السؤال العشرون:

هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حل المشكلات المطروحة في الدرس ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	2	%6.66
أحيانا	13	%43.33
المجموع	30	%100

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن نصف الأساتذة أجابوا بـ(نعم) بنسبة 50% وسجلت 43% للإجابة بـ (أحيانا)، في حين تكاد تنعدم إجابة بـ (لا) بنسبة 6%.

من هذه النتائج يتضح لنا أن التلاميذ يستخدمون خبراتهم في حل المشاكل التي يقعون فيها ويوظفون ما اكتسبوه خلال دروس المقطع نفسه، فالمعلومات المكتسبة في نص القراءة يستفيدون منها في الظواهر اللغوية، ومعلومات الظواهر اللغوية يستنجدون بها في حل التعبير الكتابي، ومعلومات المطالعة الموجهة يوظفونها في التعبير الشفوي، وهذا ما تنصّ عليه خطوات إستراتيجية حل المشكلات، حيث يستخدم التلميذ المخزون المعرفي والمكتسبات القبلية للوصول إلى الحل، أما من نفى هذا راجع لبعض المواقف التي يقع فيها التلاميذ من مشاكل مستعصية يصعب حلها.

21.نتائج السؤال الواحد و العشرين:

هل تترك التلميذ يصل إلى الحل بنفسه ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%43.33
لا	1	%3.33
أحيانا	17	%56.66
المجموع	30	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف الأساتذة بنسبة 56% أجابوا بـ(أحيانا) ما يتركوا التلاميذ يصلون إلى الحل بأنفسهم في حين الذين أجابوا بـ(نعم) نسبتهم 43% ،بينما من نفوا ذلك نسبتهم تكاد تنعدم بنسبة 3%.

يتبين لنا من الإجابات المسجلة أن أكثر الأساتذة يعتمدون على ترك التلميذ يصل إلى الحل بنفسه وذلك بإتباع خطوات يتدرج فيها عبر أسئلة الأستاذ وتوجيهاته، وكذا معطيات السؤال والسندات المقدمة، ولاجتياز هذه المشكلة يجند التلميذ معارفه ومكتسباته القبلية، إذًا فهو يعتمد على نفسه لكي يصل إلى حل مناسب بمفرده.

وبالوصول إلى الحل تكون هذه الإستراتيجية استوفت كل خطواتها ومعتمدة في كل نشاطات اللغة العربية، أما من قال أنه يفعل ذلك أحيانا فربما ذلك راجع لعدم صبره أو قصر الوقت المخصص لكل نشاط أو صعوبة السؤال لما لا يتناسب مع مستوى التلميذ.

22.نتائج السؤال الثاني و العشرين:

هل تعتقد أن إستراتيجية حل المشكلات مناسبة لتقديم درس في أنشطة اللغة العربية ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%23.33
لا	6	%20
أحيانا	17	%56.66
المجموع	30	%100

يظهر من خلال الجدول أن أعلى نسبة سجلت في الإجابة بـ (أحيانا) 56%، تليها إجابة بـ(نعم) بنسبة 23%، بينما لم تتجاوز الإجابة بـ (لا) نسبة 10%.

يتبين من النتائج المسجلة أن أكثر من نصف الأساتذة قالوا (أحيانا) ما تكون إستراتيجية حل المشكلات ملائمة لتقديم الدروس في اللغة العربية، ويقرون بأهمية الإستراتيجية ومناسبتها لطبيعة المادة، وهنا يتبين لنا أن إستراتيجية حل المشكلات تعطي فرصة للتلميذ لبناء معارفه وترسيخ المعلومات وحل كل نشاطات اللغة العربية بسهولة، منها يكون سير الدرس سهلا وفق خطوات متتالية يشترك فيها التلميذ والأستاذ وصولا للأهداف المنشودة.

23.نتائج السؤال الثالث و العشرين:

تعرقل إستراتيجية حل المشكلات عملية إكمال البرنامج المدرسي ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%56.66
لا	13	%43.66
المجموع	30	%100

يظهر من خلال الجدول أن أكثر من نصف الأساتذة بنسبة 56%أجابوا بـ(نعم) بينما من نفى هذا نسبتهم 43%.

فيتبين لنا أن العديد من الأساتذة صرحوا بأن إستراتيجية حل المشكلات تعرقل إكمال البرنامج وهذا راجع لعدم تطبيقهم الجيد لخطوات هذه الإستراتيجية، وعدم التحكم في الوقت المبرمج في كل حصة، أما البقية من الأساتذة أكدوا أن هذه الإستراتيجية لا تعرقل إكمال البرنامج الدراسي وهي مناسبة للسير الحسن لدروس اللغة العربية وصالحة في كل النشاطات، كما أن هذه الإستراتيجية تمنح التلميذ فرصة البحث عن حل المشكلة بنفسه أي أصبح عنصر فعال في بناء المعارف والمكتسبات، وهذا يدل أن إستراتيجية حل المشكلات جد فعالة في إكمال البرنامج الدراسي والتدريس بهذه الإستراتيجية ينمي في التلميذ القدرة على التفكير العلمي السليم.

24.نتائج السؤال الرابع و العشرين:

كيف تتم عملية التقويم عندما تطبق عملية إكمال البرنامج الدراسي ؟

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أن عملية التقويم في إستراتيجيات حل المشكلات تتم وفق طرق متنوعة، فنجد نسبة كبيرة من الأساتذة يعتمدون طريقة تقويم التلميذ بمنحه نقاط تضاف إلى الفروض مثلا وإعطائه علامات على إجابات شفهية فورية أو على الواجبات المنزلية وذلك بإضافتها له في التقويم المستمر، في حين أكدت المجموعة

الأخرى أن التقويم يكون بالتحفيز والتشجيع والإكثار من الشكر والثناء، من أجل منحه الثقة بالنفس وخلق دافع مواجهة المشاكل وحلها.

25.نتائج السؤال الخامس و العشرين:

ما التعديلات التي تراها مناسبة لإستراتيجية حل المشكلات ؟

يظهر لنا من خلال إجابات الأساتذة أن هناك تباينا في النظر إلى التعديلات المناسبة لحل المشكلات، فهناك من يرى بضرورة إدخال الأجهزة العصرية أو تجهيز أقسام بتعداد نموذجي مثل(العارض الضوئي لعرض الأفلام الوثائقية والقصص المسموعة، أو مكبرات الصوت أو صور في فهم المنطوق)، مع التقليص من البرنامج أي تقليص المحتوى المعرفي في كل حصة وكذلك تقليص من عدد التلاميذ في كل قسم من أجل السير الجيد للحصص وترسيخ المكتسبات، وهناك من يرى بأن إستراتيجية حل المشكلات لتتم بنجاحٍ يجب طرح مشكلات تتماشى مع مستوى المتعلم وتفكيره، وربطها بالواقع المعاش.

خلاصة الفصل

من خلال هذه الدراسة الميدانية يمكننا إلى أن نخلص إلى عدة نتائج التي من أهمها:

1- ملاحظة حول نشاطات اللغة العربية .

نلحظ أن تقديم نشاطات اللغة العربية يسير وفق تواتر، ممّا يسهل على التلميذ المتابعة والتركيز.

مراعاة المقاربة النصية في تقديم الوحدات، حيث يكون النص هو المحور، هذا ما ييسر تعلم الظواهر اللغوية وتمكن التلميذ من تعوده على استعمالها في السياق.

2- إستراتيجية حل المشكلات.

ظهر لنا من خلال تحليلنا وملاحظاتنا:

أن إستراتيجية حل المشكلات مطبقة بشكل كبير في أنشطة اللغة العربية سواء كان من علم وقصد أو بشكل آلي روتيني.

نلحظ نوعا من التناقض في إجابات الأساتذة، فبعد طرح سؤال حول معرفتهم لخطوات هذه الإستراتيجية فالكثير منهم أجابوا بعدم معرفتهم لها.

ولكن في سؤال غير مباشر عن خطواتها نجد أنهم يطبقونها بشكل كبير، فهذا راجع لنقص الدورات التكوينية والوثائق التي تشرح هذه الإستراتيجية رغم أن الوزارة تؤكد على ضرورة تطبيقها في كل النشاطات.

إن التدريس بهذه الطريقة ينمّي في التلميذ القدرة على التفكير العلمي السليم واكتساب مهارات وخبرات.

خاتمة

خاتمة

بوصولنا إلى نهاية بحثنا وعلى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة المقدمة والتي أجريناها خلال الدراسة الميدانية وقد اشتملت على استجواب الأساتذة والملاحظات التي لاحظناها من خلال دراستنا في المجال التربوي وحضورنا الميداني أثناء تقديم أنشطة اللغة العربية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج العامة المرفقة بعدة اقتراحات، ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

1_تستند إستراتيجية حل المشكلات على مسلمة قوامها أن التلميذ لا ينشط عقله إلاّ عندما تقابله مشكلة من الحياة الواقعية.

2_تتمحور العملية التعليمية التي تتم من خلال إستراتيجية حل المشكلات حول التلميذ، فتجعله يبني تعلماته بنفسه، وذلك بإتباع خطوات منظمة وممنهجة.

3_دور المعلم في هذه الإستراتيجية هو الموجه والمرشد، يخطط للدرس، ويحدد الأهداف، ويطرح الأسئلة، ويقوم التلميذ ويسير وقت الحصة من أجل إيصال التلميذ للحل المناسب.

4_ تعد إستراتيجية حل المشكلات من أنسب الإستراتيجيات في تدريس أنشطة اللغة العربية.

5_ إستراتيجية حل المشكلات مطبقة وبشكل كبير في أنشطة الكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط.

6_تنص كل الوثائق التربوة الرسمية على تطبيق هذه الإستراتيجية في أنشطة اللغة العربية، وضرورة وضع التلميذ في وضعية مشكل تثيره وتشككه، وتركه يصل لحلها بنفسه، ولكن لم يوضح ذلك إلاّ في نشاط إنتاج المكتوب الذي يقدم اتباع خطوات

الوضعية المشكلة، أمّا بقية النشاطات فلم يصرح باستعمالها، بل التمسنا ذلك بعد التحليل والملاحظة لمعطيات الوقف التعليمي.

7_ لنجاح هذه الإستراتيجية يجب على الأستاذ الصبر على تنفيذ خطواتها، وإعطاء الفرصة للتلميذ لتصحيح أخطائه بنفسه وبناء تعلماته.

8_ نقترح دورات تكوينية تدريبية للأساتذة التي تشرح الإستراتيجيات التعليمية، مثل إستراتيجية حل المشكلات التي تهتم بكيفية تكوين المتعلم لمعارفه بنفسه، وكذلك كيفية إدارة الوقت والتحكم فيه خلال الحصة.

9_ يجب إدراج ملحق للسندات التربوية يوضح طرق التدريس الحديثة، وكيفية تطبيقها في أنشطة اللغة العربية.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها تخصص: لسانيات تطبيقية

استبانه في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر

بعنوان

تعليمية أنشطة اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات– دراسة ميدانية–

أستاذي الكريم أستاذتي الكريمة في إطار إتمام دراستنا لنيل شهادة الماستر،نعرض على سيادتكم هذه الاستمارة نرجو الإجابة عنها بوضع علامة (×) في المكان المناسب.

ملاحظة :

نطلب منكم الإجابة بكل صدق وعن قناعة مع العلم أن هذه الأداة تستخدم لغرض البحث العلمي فقط، ولكم جزيل الشكر والتقدير.

أسئلة حول المعلومات الشخصية :

1-الجنس: الذكور ☐ الاناث ☐

2-نوعية التكوين العلمي والتربوي:جامعي☐المعهد الكوين الأساتذة ☐ ☐

3-الخبرة المهنية : أقل من 5 سنوات ☐من 5 إلى 10سنوات ☐أكثر من 10سنة. ☐

4- أسباب التوجه للتعليم :حب المهنة ☐ حاجة إلى العمل ☐

-أسئلة حول سير الدرس في أنشطة اللغة العربية

5- اهل يقدم نشاط القراءة وفق إستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل يثير التمهيد الموجود في النصوص انتباه التلميذ للموضوع ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

7- هل الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة تضع التلميذ في وضعية المشكل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل طبقت إستراتيجية حل المشكلات في نشاط الظواهر اللغوية (قواعد) في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9- ما مدى تناسب الأمثلة المقدمة في نشاط القواعد لفهم الظواهر اللغوية المدروسة؟

تناسب ☐ لا تناسب ☐ أحيانا ☐

10- تمكن الأسئلة المطروحة في نشاط الظواهر اللغوية التلاميذ من استنطاق القاعدة بأنفسهم؟

كثيرا ☐ لا تمكن ☐ أحيانا ☐

11- هل تطبق إستراتيجية حل المشكلات في دروس التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- يراعي نشاط التعبير الكتابي وضع التلميذ في مشكلة تحتاج إلى حل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل الأسئلة المطروحة في التعبير الكتابي تمكن التلميذ من الإنشاء الجيد للتعبير؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل تعرف الخطوات الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل تبدأ درسك بطرح سؤال أو إشكال؟

نعم ☐ أحيانا ☐

16- هل يفهم التلاميذ المشكلة المطروحة بسهولة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل تشجع التلاميذ على إبداء الرأي وتقديم حلول للمشكلات المطروحة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- هل توجه التلاميذ إلي إيجاد الحل المناسب للمشكلات المطروحة التي يقعون فيها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تمنح الفرصة للتلاميذ أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- هل يستخدم التلاميذ خبراتهم في حل المشكلات المطروحة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- هل تترك التلميذ يصل للحل بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22- هل تعتقد أن إستراتيجية حل المشكلات مناسبة لتقديم درس في أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23- تعرقل إستراتيجية حل المشكلات عملية إكمال البرنامج الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

24- كيف تتم عملية التقويم عندما تطبق عملية إكمال البرنامج الدراسي؟

.....

.....

25- ما التعديلات التي تراها مناسبة لإستراتيجية حل المشكلات؟

.....

.....

.....

.....

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا _ الكتب:

1) أحمد مدكو، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة،2007م.
2) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان،الأردن، ط1، 2013 م.
3) توبي لحسن، بيداغوجيا الإدماج و ديتاكتيك التواصل الشفوي، إفريقيا الشرق، المغرب،2012 م.
4) حثروبي محمد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط ، 2012م.
5) حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة،2003م.
6) حسين محمد أبو رياش و غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م.
7) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الحديثة، دار الجرار للكتاب العالمي، عمان،الأردن، ط1، 2009م.
8) رافدة الحريري، طرق تدريس لتقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 1، 2010م.
9)رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، د ط، 2007م.

9) زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2011م.

10) شنان فريدة و هجرسي مصطفى، المعجم التربوي، ردمك ،2009م.

11) صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، المعجم الصافي في اللغة العربية، الرياض، د ط،1401هـ.

14)عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011م.

15)عبد الرحمان أحمد هيجان، المدخل الإبداعي لحل المشكلات، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 1999م.

16)عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، 2005م.

17)عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 2008م.

18)عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر ، ط1 ، عمان ،الأردن،2009م.

19)فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008م.

20)لطف محمد علي، التفكير الإبداعي لدى المديريين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية، دار اليازوري، عمان،الأردن، ط 1، 2010م.

21)لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع .

22)محمد ربيع الغامدي، محاضرات في علم الصرف، دار خوارزما العلمية، جدة، ط 2، 2009م.

23)محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعلم، دار الكنوز، عمان، ط1، 2008م.

24)محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2002م.

25)مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

26)(ابن منظور)، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان ، ط2 ، 1999م.

27)يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع ، عمان، الأردن ، 2008م.

28)يوسف الصقي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة،1981م.

ثانيا _ المجلات الدوريات:

1) بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول ،يونيو 2010م.

ثالثا _ الرسائل والمذكرات :

1) زكري نرجس، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطبيعية نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007م.

2) ساعد صباح، طريقة حل المشكلات في تكوين الكفاءات لدى التلاميذ، مثال تطبيقي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الخامسة ابتدائي، مخبر المسألة التربوية الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

3) منال خيري أبو شمس، أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكرم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة النجاح الوطنية فلسطين،2016م.

4) ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م.

رابعا _ الوثائق التربوية:

1) بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017 – 2018 م .

2) وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، 2017 –2018 م.

3) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.

الفهرس

فهرس الأشكال:

1-الشكل رقم1مخطط يمثل العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي9

2-الشكل رقم2مخطط يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية 9

3-الشكل رقم3مخطط يوضح الفرق بين الإستراتيجية والأسلوب والطريقة....20

4الشكل رقم 4 مخطط يمثل عملية حل المشكلات 35

5-الشكل رقم5 مخطط المهارات الأساسية والمهارات الجانبية لحل المشكلة.37

مقدمة .....أ-د

الفصل الأول

إستراتيجية حل المشكلات

تمهيد.....6

أولا : تعليمية أنشطة اللغة العربية 7

1. مفهوم التعليمية 7

2. المفاهيم الأساسية للتعليمية.....8

2.1.العقد التعلمي.....8

2.2. المثلث التعليمي.....8

2.3.النقلة التعليمية.....9

4.2.العائق التعلمي.....10

5.2.الوضعية المشكل.....10

3.مفهوم تعليمية اللغة العربية.....10

4.أنشطة اللغة العربية.....11

1.4.النشاط.....11

2.4.الفرق بين النشاط والمادة.....12

5.التعريف بأنشطة اللغة العربية.....12

1.5.القراءة 12-13

2.5.قواعد اللغة 13-14

3.5.التعبير.....15-16

4.5.الفهم المنطوق 16-17

ثانيا:إستراتيجية التدريس.....18

1. تعريف الإستراتيجية 18

2. تعريف إستراتيجية التدريس 18-19

3. العلاقة بين إستراتيجية والطريقة والاسلوب.....19-20

4. خصائص المتعلم الإستراتيجي.....20-22

5. مكونات إستراتيجية التدريس 22-23

ثالثا: حل المشكلات 23

1.تعريف المشكلة.....23-24

2. خصائص المشكلة.....25

3. أنواع المشكلة 26-28

4.أنواع المشكلة 28-29

5.الأصول التاريخية لحل المشكلات.....29

رابعا: إستراتيجية حل المشكلات.....30

1.تعريف إستراتيجية حل المشكلات.....30

2.خطوات حل المشكلة.....30-37

3.مزايا إستراتيجية حل المشكلات.....39

4.دور المعلم في إستراتيجية حل المشكلات.....40

5.خلاصة الفصل.....41

الفصل الثاني

إستراتيجية حل المشكلات في مستوى السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

تمهيد.....43

أولا : وسائل الدراسة 44

1.الملاحظة.....44

2.الاستبيان 44

3.العينة.....45

4.حدود الدراسة.....44

5.حطة التحليل.....45

6.تقديم النشاطات في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.....45

ثانيا : الملاحظة 45

1.حصة فهم المنطوق.....47

2.حصة القراءة.....48-49

3.حصة الظواهر اللغوية..... 50

4.حصة إنتاج المكتوب.....50

ثالثا : الاستبيان.....50-70

1.جمع النسب 60

2.تفريغ الاستبيان.....65

3.التحليل والتفسير.....70

خلاصة الفصل 71

خاتمة.....73-75

الملاحق.....77-80

قائمة المصادر والمراجع.....82-85

فهرس الجداول.....87

فهرس المحتويات.....88-91

ملخص

حل المشكلات إستراتيجية تدريسية تعتمد على تحفيز التلاميذ على التحليل والتفكير وطرح البدائل أو الفرضيات واختبارها، فيبدأ المعلم بطرح تساؤل يمثل تحديا عقليا للتلميذ ويطلب منهم دراسة هذه المشكلة وملاحظة الظواهر المتعلقة بها، وبعد ذلك طرح فرضيات للتفسير أو حل تلك المشكلة، ثم يبدأ التلميذ باختبار تلك البدائل أو الفرضيات للوصول إلى الحل الأمثل.

إن التدريس بهذه الإستراتيجية ينمي في التلميذ القدرة على التفكير العلمي السليم واكتساب مهارات وخبرات.

La solution des problèmesstratégique didactique repose sur la motivation des apprenants à l'analyse et la réflexion et à donner des hypothèses avec expériences.

Ainsi l'enseignant commence à poser une question qui est un défi mental pourl 'apprenant et demande l' étude de cette question ainsi que l'observation des phénomènes en relation, après les hypothèse à clarifier ou la solution de ce problèmes, puis l'apprenant commence à questionné les hypothèses pour atteindre à labonne solution.

L'enseignement avec cette stratégie évolue chez l'apprenant la compétence à la réflexionscientifique idéalà l' acquisition des expérience.