الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبّاس لغرور –خنشلة–

كليّة الآداب واللغات .

قسم اللغة والأدب العربي .

تعليميّة ميادين اللغة العربيّة من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات

في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط –الجديد–

بحث مقدّم لاستكمال مقاييس شهادة الماستر في اللغة والأدب

تخصّص : اللسانيات العامة

إعداد الطالبتين

–صوريّة ثيراني.

– فتيحة غراوي

إشــراف الأستاذ:

إلياس بوشمال

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصليّة	الصفة

الموسم الجامعي : 1440–1441هـ/ 2019–2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نسهب بشكرنا العظيم للخالق الكريم الذّي منّ وأغدق علينا

برحمة واسعة لا تعدّ ولا تحصى ، والذي نتمنى أن يتقبّل جهدنا خالصا لوجهه الكريم .

كما نحمده حمدا دائما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه .

وخالص الشكر وجميل العرفان للأستاذ " بوشمال إلياس" ، الذي أولى هذا البحث برعاية

خاصة وتابعه باهتمام كبير ، فكانت لنصائحه وتوجيهاته الأثر البالغ في إخراج

هذا العمل إلى النور.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر الخاص إلى أساتذة قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة

عباس لغرور – خنشلة-دون استثناء ، ولا يفوتنا أن نتقدّم بأوفر عبارات التقدير إلى أعضاء

اللجنة المناقشة لتحملها أعباء قراءة البحث وتصحيحه،

دون أن ننسى أساتذتنا الكرام الذين رافقونا طوال مشوارنا الدراسي

لنصل إلى مانحن عليه اليوم .

-ألف شكر-

مقدمة

الحمد لله الواحد الأحد، رب الأرض والسماوات، خالق الألسن و اللغات واضع الألفاظ للمعاني بحسب ما اقتضته حكمه البالغات ، الذي علّم آدم الأسماء كلّها وأظهر بذلك شرف اللغة وفضلها ، وصلاة الله وسلامه على المعلّم الأول سيدنا خير الخلق محمد صاحب اللسان الفصيح والبيان البليغ ، وعلى آل بيته والتابعين له بإحسان إلى يوم الدين ،وبعد:

أرست التعليمية اللغوية اليوم أسسا ومبادئ لها ، صارت بمثابة المسلّمات التي يعتدّ بها لبناء البرامج وإعداد طرائق تعليم اللغة الحية ، كما صارت ملتقى تخصصات عديدة تشكّلها وتصنع موضوعها ، حيث تشكّل في مجموعها عددا من العلوم والمعارف المتنوعة وتتكاثف عناصر عدة لتكوينها ، بدءا بمحتوى اللغة العربيّة ،ثم المعلّم والمعارف اللسانية والتطبيقية ، ثم المتعلّم من ناحية خصائصه المعرفيّة والوجدانية والفردية وحاجاته التعليمية ، وصولا إلى ما يتعلّق بآليات التّعلّم والاكتساب اللغوي ، وطريقة حدوث ذلك وسريانه لدى المتعلّمين ، هذا إلى جانب الدراية بطرائق التعليم وكيفياتها وأساليبها ووسائلها على اختلاف أشكالها وأنماطها ، قصد إنجاح عمليّة التعلّم ، وتسهيل التعليم اللغوي فيمهر بذلك المتعلّمون في اللغة ويتمكنون منها ويستعملونها على الوجه الطبيعي ، الملتزم بجميع قواعد الاستعمال اللغوي وأسسه الاجتماعية والثقافية ، فلقد غدا تعلّم اللّغة تخصصا علميّا وميدانيّا واسعا شأنه في ذلك شأن كثير من التّخصصات الحديثة ، ثمّ إن توفير مقاييس وأسس معيّنة يبنى وفقها المحتوى اللغوي وإعداد الطرائق التي يؤخذ فيها بجميع المعارف والمستويات اللسانية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتربويّة بإمكانه أن يكفل للغة العربيّة الذيوع والانتشار على ألسنة متعلّميها لا سيما إذا انسجمت وتناسقت مع بحوث التّعلّم والاكتساب اللغوي في أحدث نتائجه .

ومن الحقائق المسلّم بها في عصرنا أنّ المتعلّم يشرع على نحو ذاتي في بناء نظام لغويّ خاص به ، يتميّز بجميع خصائصه الفردية والوجدانيّة والمعرفيّة ، توازيا مع ممارسته لعمليّة التعلّم والاكتساب اللّغوي ، حيث أصبحت عمليّة التّعلّم بناء معرفي فردي متواصل بشكل إيجابي ومتوازن بكيفيّة إبداعيّة ، تجعل المتعلّم يسمو بطبعه اللغوي والذي

يحدث بعد التحكّم في آليات اللغة ومهاراتها الأساسية من إنشاء للكلام وفهمه أوّلا وإجادة القراءة والكتابة ثانيا بطريقة تمكنه من تلبية أغراضه التّعليميّة وحاجاته اللغويّة التي يجنيها من خلال التّعلّم ، فكان لزاما على المنظومة التربويّة أن تهتمّ بالتحديد الدقيق والعميق للأهداف التعلّميّة والتي تراعي المتعلّمين واهتماماتهم .

وبحكم أن الكتاب المدرسي هو وثيقة تربويّة ووسيلة تعليميّة فقد كان المنطلق لتقديم ميادين التّعلّم المختلفة ومرسى لاستراتيجيات التعلّم ، وأخذا بالمبادئ التعليمية ارتأينا أن نعالج في هذا البحث و واقع تعليميّة ميادين اللغة العربيّة وفق إستراتيجيّة حل المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد ، ما دعا إلى ضرورة إيلائه جانبا من الاهتمام والرعاية الشاملة . فكان عنوان بحثنا " **تعليميّة ميادين اللغة العربية من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط –الجديد–** " وقد تناولته بالسّبق دراسات مشابهة ، بالبحث والدراسة في إستراتيجيّة حل المشكلات وتطبيقها ‘على أنشطة اللغة العربيّة من خلال الكتاب المدرسي القديم .غير أنّ ما دفعنا إلى اختيار موضوعنا هذا أسباب عدّة منها:

أسباب ذاتيّة وتمثّلت في: – تعلّقنا الشديد بمادة اللغة العربية و الرّغبة في النّهوض بها لما لها منزلة ومكانة رفيعة في حياتنا كونها لغة القرآن وحسبها ذلك أن تكون أقدر على الأداء وأطوع للاستيعاب والبيان .

- مزاولتنا لمهنة التدريس واحتكاكنا المتواصل بتلاميذ هذه المرحلة مرحلة التعليم المتوسط ، وما يتميّزون به من رغبة جامحة في فهم ومعرفة كل ما هو جديد استعدادا لامتحان شهادة التّعليم المتوسط ، وكذا سعينا لإنجاح العمليّة التعلميّة وتسهيل عمليّة الفهم والإفهام .
- الرغبة في السبق إلى هذا النوع من الدراسات حول كتاب اللغة العربية الجديد في مرحلة التعليم المتوسط المرافق للإصلاحات التربوية " الجيل الثاني".

أما عن **الأسباب الموضوعيّة** فكثيرة منها:

-محاولة إثراء الدراسات وجديّتها في هذا المجال خاصّة و أنّ الكتاب المدرسي يستعمل لأول مرة خلال هذا الموسم الدراسي (2020/2019م)، والكشف عمّا يعاني منه أغلبيّة تلاميذ السّنة الرابعة أثناء تقديم ميادين التعلّم بصفة عامة، واعتماد الطرق التي تسهم في بناء المتعلّم لمعارفه بنفسه .

ويضاف إلى ما تقدّم ذكره من أسباب: أهميّة العمل الميداني وما يحققه من نتائج واقعيّة دقيقة . وبهذا قام بحثنا على إشكاليّة رئيسة وهي كالتالي:" **ما مدى تطبيق وفعاليّة إستراتيجية حل المشكلات في ميادين التعلّم الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**"؟ والتي تفرّعت عنها مجموعة من الأسئلة وهي:

1/ما المقصود بتعليميّة ميادين اللغة العربيّة ؟

2/ما هي إستراتيجيّة حل المشكلات ؟ وماهي أهّم مبادئها وخطواتها ؟.

3/كيف يتمّ تطبيق هذه الإستراتيجيّة في ميادين التّعلّم من خلال الكتاب المدرسي لتلاميذ السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط ؟

4/ ما مدى فاعليّة هذه الإستراتيجيّة في تحقيق الأهداف المتوخاة من قبل الجهات الوصية في مادة اللغة العربيّة؟.

وبناء على ما سبق تتضح جليّا أهميّة موضوعنا والمتمثّلة أساسا في حداثة الموضوع من كتاب مدرسيّ جديد ، وتطبيق لإحدى أهمّ الطرق والإستراتيجيات التي تراعي جعل المتعلّم محور العمليّة التعلّميّة في تعليميّة اللغة العربيّة لغة القرآن ولغة التّعليم . وأيضا وضع قواعد وأسس مبدئيّة أمام المهتمّين بمثل هذه المواضيع من تقديم لميادين التعلم في الطور المتوسط وفق إستراتيجيّة حل المشكلات ، قصد تطوير تعليميّة المادة والنهوض بها .

وطبعا تعدّدت أهداف الدّراسة وغايتها كغيرها من الدراسات ونخصّ بالذكر منها:

- نيل شرف خدمة لغة الكتاب العزيز على الوجه الذي قدّرنا الله عليه ، وسعيا منّا لتذليل صعاب تناول هذه المادة وفق أنسب طرق التدريس.

- سيرا على خطى سابقينا من جهود ومحاولات لإثراء الموضوع بناء على ما هو جديد .
- الإحاطة بأحدث النتائج المتوصّل إليها في ميادين التّعلّم والاكتساب وآلياتهما لضمان الانسجام بين مكوّنات العمليّة التعلميّة و التعليميّة اللغوية وتحقق الأهداف المنشودة من كل ميدان تعلّمي.
- الكشف عن الإطار المنهجي لتيسير إمكانات الممارسة الفعليّة لاكتساب المهارات اللغويّة والتواصليّة للغة العربيّة وتوظيفها بشكل إجرائي داخل الأقسام الدراسيّة وخارجها.

وحتى نصل إلى نتائج دقيقة تخدم البحث اعتمدنا المنهج الوصفيّ التّحليلي. أما **المنهج الوصفي:** فقد اعتمدناه في معاينة تعلّم اللغة العربيّة و ميادينها ،ودراسة تفاصيل إستراتيجية حل المشكلات وما يتعلّق بها من جوانب وكيفية توظيفها في تعليميّة ميادين اللغة العربيّة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسط . ومستعينين **بالتّحليل** في تحليل محتوى الكتاب المدرسي ، وسيرورة ميادين التعلّم من خلاله. وكذا نتائج الدراسة الميدانية .دون أن ننسى **أسلوب الإحصاء** والمتّخذ كأداة إجرائية مساعدة لحساب النّسب المئويّة ، وعرض النتائج المتحصّل عليها من خلال الاستبيان الذي تمّ تطبيقه في الدراسة الميدانيّة .

ووفقا للإشكالات المطروحة والأهداف المرجو تحقيقها سلكنا خطة في بحثنا حيث ضمّناه فصلين استهلا بمدخل إلى جانب المقدمة والخاتمة ، **فالمقدّمة** : حوت في طيّاتها طرحا للإشكال وعرضا مفصّلا لموضوع البحث.

أمّا **المدخل:** فقد تضمّن مفاهيم أساسيّة للتعليميّة نظرا لارتباطها الوثيق بمجال الدراسة من حيث : مفهوم التّعليميّة (نشأتها ، أقطابها ، موضوعها).و المفاهيم الأساسيّة للتعليميّة (العقد التّعليمي ، النقلة العلميّة ، العوائق التعليميّة ، التّصورات التعليميّة). وفيما يتعلّق **بالفصل الأوّل** فقد وسمناه بـ**(تعليميّة اللغة العربيّة أسس ومفاهيم نظرية)** واشتمل على :

أوّلا: اللغة العربية ، حيث عرفنا اللغة بصفة عامة ثم اللغة العربيّة بصفة خاصة وأهمّ وظائفها. و**ثانيا:** تعليميّة اللغة العربيّة ومحاورها الثلاثة ، وتطرقنا في **ثالثه** إلى ميادين التعلمات في اللغة العربيّة بدءا بتعريف للمقطع التعلّمي ثمّ تعريف للميادين من ، ثمّ انتقلنا **رابعا:** إلى مفهوم إستراتيجية التّعلّم ومكوناتها وكذا مواصفاتها، و**خامسا:** كعنصر عام موسوم بحل المشكلات أدرجنا في ضوئه تعريفا للمشكلة وحالاتها وتصنيفها ، وأنماط المشكلات عند المتعلّمين ، ثم المقصود بحل المشكلات وأسلوبه وأهدافه التربويّة وأيضا شروط وطريقة استخدام حل المشكلات وأسسها . أما **سادسا** : فتحدثنا عن المقصود بإستراتيجيّة حل المشكلات وأصولها وأبرز إستراتيجيات حل المشكلات المستخدمة من قبل الأفراد ، ودوافع استخدامها وخطوات التدريس وفقها، ومشيرين إلى نظريات حل المشكلة ، وفعاليّة حل المشكلات في العملية التعلّمية ثمّ إلى مهام المعلّم في هذه الإستراتيجية وشروط نجاحها.

في حين عنونّا الفصل الثاني بـ **(ميدانيّة تعليم اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط وفق إستراتيجيّة حل المشكلات)** كفصل تطبيقي والذي وقفنا من خلاله على خمس محطات.

أولا: قدمنا عرضا منهجياً لكتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط باعتباره مدونة البحث وذلك بوصف بياناته العامة وشكله وغلافه الخارجي وكذا وصف محتواه وطريقة عرضه للمادة التعلّمية ، **وثانيا** عرضنا مخططا لتنظيم التعلمات من حيث الميادين اللغويّة ومواقيتها ، وكيفيّة استعمال كتاب التلميذ أثناء الممارسة التعلّمية ، وقدّمنا **ثالثا:** سيرورة ميادين التعلّم خلال أسابيع المقطع التعلّمي من وضعيّة مشكلة انطلاقيه ، ومنهجيّة نظريّة لتقديم كل ميدان على حدى، موزّعين كفاءات ميادين اللغة العربيّة ومركباتها والوضعيات التعلّمية المتعلقة بها على مقطع التعلّم. وطبقنا **رابعا** :إستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي على المقطع التعلّمي الرابع الذي يحمل عنوان " شعوب العالم " أنموذجا ، لاكتشاف ملامح هذه الإستراتيجيّة وتجسدها فيه. وأخيرا قمنا بتحليل الاستبيانات التي قدمت للأساتذة وفق خطوات إجرائيّة معيّنة ، لنعرف

مدى استخدام وفعالية هذه الطريقة، ثم ذيلنا بحثنا بخاتمة خلصنا فيها إلى أهمّ النتائج المتوصّل إليها في بحثنا.

ووصولا إلى ما بني عليه البحث اعتمدنا قائمة من المصادر والمراجع كانت سندا وعونا لنا أهمها: (كتاب: محمد الصالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، كتاب: مصطفى نمر دعمس: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس، كتاب : محسن علي عطيّة تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة.....) دون أن ننسى كل الوثائق التربويّة المبرمجة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وخاصة تلاميذ السنة الرابعة . كما نود أن نشير إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا في بحثنا، منها حداثة الموضوع وقلّة الكتب المتعمقة في دراسته خاصة في ما يتعلّق بالكتاب المدرسي الجديد، وأيضا صعوبة الإلمام بكل جوانبه إذ أنّ هناك مقاييس وشروط تعليميّة أخرى يصعب حصرها في هذا المقام ، ناهيك أن يقوم بها بحث أكاديميّ واحد ، بل أبحاث عديدة تتظافر لها جهود العصبة من الباحثين والدارسين.

لكن بفضل الله سبحانه وتعالى أولا الذي له كل الحمد والشّكر تجاوزنا بعض هذه العراقيل ، ثمّ بفضل الأستاذ الدكتور" إلياس بوشمال" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيّمة ، ولا نملك شيئا نقدّمه له سوى شكر وعرفان بالجميل على ما قدمه لنا من مساعدة وتشجيع لإخراج هذا العمل إلى النّور، فجزاه الله عنّا وعن خدمة العلم كلّ خير.

المدخل

-مفاهيم أساسيّة للتّعليميّة-

أولا/مفهوم التّعليميّة :

1-مفهوم التّعليميّة.

2- نشأة التّعليمية.

3-أقطابها.

4-موضوعها.

5-الوسائل التعليميّة.

ثانيا/المفاهيم الأساسية للتّعليميّة:

1-العقد التعليمي.

2-النقلة التّعليميّة.

3- العوائق التعليميّة.

4- التّصورات التّعليميّة.

أولا/ مفاهيم العملية التعلّمية:

1/مفهوم التعليمية:

-التعليمية هي: "ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقة من الكلمة اليونانية (DIDACTIKOS) التي أطلقت على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية"[1] و **الديداكتيكا:** "لفظ أعجمي مركب من لفظين هما "ديداك" و"تيكا"، وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم".[2]

وكلمة التعليمية في اللغة العربية "مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من من مادة "علّم" كما ورد في لسان العرب لابن منظور " العلم نقيض الجهل ، علم ، علما، وعلّم هو نفسه، ورجل عالم وعليم من قوم فيهما جميعا، وعلمت الشيء أعلمه علما ، عرفته".[3] ، غير أنّ كلمة التعليميّة كمصطلح ارتبط بمجال التربية والبيداغوجيا ثم تطور مفهومه وتغيّر في العصر الحديث حيث لم يعد يدلّ على النظم والفنية ، بل أصبح علما من علوم التربية مستقلاّ بقواعده وأسسه .

يبقى تعريف التعليمية في المجال التربوي يفتقد للاستقرار ومزيد من البحث والإجماع، وهذا ما ذهب إليه **غالسون (R. GALISSON)** في قوله: "مـــن بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليمية تعـــد التعليمية (LA DIDACTIQUE) الأكثر غموضا وإثارة للجدل، فقد وظف هذا المجال كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، كما عرفها "**جان كلود غانيون** " بأنها :" دراسة نظرية وتطبيقية للعقل البيداغوجي المتعلق بتدريسها، وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتنوعة "[4]." ما يدل على أن التعليمية علم مستقل بذاته يدرس التعليم من حيث محتوياته وطرائقه.

---

[1] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، (د.ط)،2012، ج1، ص126.

[2] المرجع نفسه: ص67.

[3] أبو الفضل جمال الدين بن منظور :لسان العرب ،دار صادر ،ط1 ،ج10، 2008م/1429هـ، ص264 .

[4] أنطوان صياح وآخرون : تعليميّة اللغة العربيّة ،دار النّهضة العربيّة ،لبنان،ج1 ،ط1 ،2006م ،ص18.

ويرى **(بروسو)** بأن:" التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية، عقلية، ووجدانية "[1].

وفي المقابل يعرفها **سميث** بأنّها:" خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[2].

والتعريف الذي اقترحه **محمد الدريج** ورأى بأنه الأشمل هو أنّ:" الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي ".[3] وبهذا يكون **محمد الدريج** قد استعمل مصطلح علم التدريس كمرادف لمصطلح الديداكتيك. وإجمالا للتعاريف السابقة يتبيّن أنّ مفهوم التعليميّة يتبلور حول ما يلي:

-التعليمية من إحدى المواضيع الأكثر تداولا واستعمالا في توصيل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم.

-التعليميّة هي كفاءة المدرّس المعرفيّة علميا وتربويّا من معلومات وخبرات تجعله قادرا على أداء عمله بأكمل وجه.

2/ نشأة التعليمية :

لابد أنه لأي علم أصوله ومرجعيّته النّظرية، كذلك فإن لتعليمية اللغة أصولها وجذورها التي نشأت عليها .و "امتداد جذور تاريخ **(LA DIDACTIQUE)** يعود إلى القرن السادس عشر ،فأول ما ظهر هذا المصطلح كان في فرنسا عام 1554م واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح ، واستعمل هذا المصطلح في علوم التربية سنة 1657 م كمرادف لفن التعليم الذي يقصد به نوع من المعارف الفلسفية

[1] مليكة بوراوي :النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز ،مجلة اللغة العربية ،المجلس الأعلى للغة العربية ،العدد 14،الجزائر،2005،ص102.

[2] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي ، ص30.

[3] بوداود حسين : ديداكتيكا الرياضيات ،المفهوم والنشأة ،ص14.

والدينية أنذاك ".[1] ثم إنّ المتتبع لهذه النشأة يجد أنها مرت بثلاث محطات تاريخية بارزة وهي: [2]

-المحطة الأولى:

كانت في الستينيات من القرن الماضي، حيث كان يتم التركيز على النشاط التعليمي. وفي إعداد المعلمين مثلا على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة التي كان تعليمها يستند إلى الموهبة الشخصية ومن القدرة على قيادة الصف وادارته تأمينا للنظام والانضباط

حيث كان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف وأساليب الشرح واستخدام وسائل الإيضاح، وكانت هذه الطرائق توصف بالعامة، لأنها تنطبق على تعلم أي مادة من المواد بغض النظر على محتواها وتفاعل المتعلمين مع هذا المحتوى ".

-**المحطة الثانية:** كانت في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي حيث انتقل التركيز على النشاط التعليمي والتعلمي.

-**المحطة الثالثة:** في التسعينيات صار التركيز منصبا على التفاعل القائم على النشاط التعليمي "المعلم" والنشاط التعلمي "المتعلم" .

ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد " DIDACTIQUES DES DISCIPLINES " يبرز بقوة مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة pédagogie générale وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية la didactique في الفكر اللساني والتعليمي

[1] بعلي الشريف حفصة :التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ،المركز الجامعي ،الوادي ،العدد 1،يونيو،2010 م ،ص7 .

[2] أنطوان صياح وآخرون: تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت ،2006، ص17.

المعاصر نجد ذلك يعود إلى (**M.F. MAKEY**) الذي بعث من جديد المصطلح القديم **la didactique** للحديث عن المنوال التعليمي[1].

و "لقد توافق بروز مصطلح التعليمية مع مجموعة من التحولات على رأسها: انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العملية التعلمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعلمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها وبأنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره". [2]

فهذا التحول العميق يكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل وتبادل مع رفاقه ومعلمه ،وأن المعرفة إن صح التعبير ليست بضاعة جاهزة تفرغ وتنقل من مرسل هو "المعلم "إلى متلق هو " التلميذ" استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض كما تجلى في النظرية السلوكية ،الأمر الذي قاد إلى فكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا في الجيل الثاني والتي تعتمد فكرة بناء المعارف لا تكديسها ،وحفظها واستظهارها وقت الحاجة ،بل تهدف إلى تكوين جيل يجند كل معارفه ومهاراته لمجابهة الصعوبات ،التي تعترضه في مواقف حياته اليومية أو العملية ، ومنه يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة : " إن المعارف لا تمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المتعلم ،والمتعلم وحده ."[3]

غير أن المؤرخين للتعليمية والمهتمين بها يطرحون تساؤلا حول ما إذا كانت هناك تعليمية واحدة عامة تشكل علما شاملا للمواد والمجالات كلها أم هناك تعليميات متعددة لتعدد المواد وتنوعها ،وتعقيبا على هذا فلقد " نشأت تعليمية الرياضيات في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها ،وبدأت تتكون تعليميات المواد

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

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربيّة ص17.

[3] المرجع نفسه: ص18.

الأخرى ،العلوم الدقيقة ،العلوم الاجتماعية وعلوم اللغة والأدب ، ومن الواضح أنّ نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدّد ،أو بمفاهيم متنوعة ،ضمن المجال الواحد ،كما أشرنا إلى ذلك في مجال الرياضيات ،نشير إلى ذلك في مجال اللغة والأدب ، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع النصوص أنماط تعلميّته، وللقراءة تعلميتها وللتعبيرين الشفهي والكتابي، ولكل تقنية من تقنيتهما تعلميّته، ولكل من القواعد والإملاء والأثر الكامل تعلميته "[1]ما يعني أن لكل تخصص تعليميته في مختلف ميادينه وما يتفرع عنه.

وما نلحظه مما سبق أنّ هذا العلم في البداية "كان مجرد موضوع ضمن مقرر التربية العامة، أو نجده مشتقا تقتسمه مختلف التخصصات ومختلف الفروع، وعادة ما يتم اختزاله إما في طرق التدريس أو في أصوله أو في مناهجه "[2].

3/أقطابها :

"إنّ عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنّه ينبغي النظر دائما إلى الأقطاب الثلاثة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط"[3].

وعليه فإنّ التعليميّة قائمة على هذه الأقطاب الثلاثة مجتمعة، حتى تمنح صفة التميز للتعلم، باعتبار أن لكل عنصر من هذه العناصر خصائصه وميزاته.

3-1 **المتعلّم:** " فالمتعلّم كائن حيّ نامي متفاعل مع محيطه له موقفه ، من النشاطات التعليمية كما له موقفه من العلم ،من الوجود ،ومن العالم وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته ،وله تصوراته حول ما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلّم ، إنّ له مشروعا تعلميّا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة ،وفي من عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلّم على أيديهم "[4] ،كما يعتبر المتعلّم الركن الأساسي في العملية التعليميّة التعلمية ،بل هو سبب وجودها ،لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه

[1] أنطوان صياح :تعليمية اللغة العربية ، ص17 .

[2] محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين ،2003، ص26.

[3] أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ،ص14.

[4] المرجع نفسه: ص 20.

،ومشروعه الشخصي ،وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النّمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم "[1].

3-2 **المعرفة:** "تشمل كل ما يتعلّمه المعلّم من المعارف وما يحصّله من مكتسبات وما يوظّفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة "[2].وأن المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين "هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية، يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي "[3]

وينبغي أن تتميّز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها، وعليه فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي، وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف وتبني الوضع التعليمي للأفعال لتحصيل المعارف تحصيلا فعّالا، باعتبار أن لكل مضمون معرفي طرائق خاصة لبنائه، فلسّرد طرائقه الخاصة، كما للبرهان والإقناع طرائقهما الخاصة.

3-3 **المعّلم:** هو الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة ،له معرفته وخبرته وتقديره ،إنه ليس وعاء يحمل معرفة ،إنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلّم إذ يشكّل فيها الوساطة ، إنّه مهندس التعلّم ومبرمج ومعدّل العمل فيه ".[4]ما يعني أنه يجب أن يكون للمدرّس القدرة على التخطيط والكفاءة في أداء رسالته وفق تقديم مادته، ونقل خبرته إلى تلاميذه على ضوء تجربته وكفاءته، ومدى فعاليته لتحسين مستوى المتعلّم .ويجب أن يتّصف المعلّم بمواصفات تتناسب والمهنة المسندة له انطلاقا من مجموعة من الخصائص التي يمكن تحديدها فيما يلي: .[5]

-القدرة على التخطيط.

[1] وزارة التربية الوطنيّة : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص31.

[2] المرجع نفسه: ص14.

[3] وزارة التربية الوطنيّة : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ، ص31.

[4] أنطوان صياح :تعليمية اللغة العربية ، ص20.

[5] وزارة التربيّة الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ، ص31.

– المعرفة الكافية بتعليمية المادة والطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية التعلمية وأسباب التقويم.

- مراعاة الفروق الفردية.
- التفتح على البيئة في نشاطاته باستمرار.
- التنشيط الفعال والمشوق.
- الصبر على الأطفال والتعاطف معهم.
- عدم التحيّز في معاملتهم.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة ومتطلباتها والرغبة والحب لمهنة التعليم.[1]

ومما سبق فإن هذه الوضعيات الثلاث: تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي تعالجها الديداكتيك، حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية والتعلمية .

4/موضوعها :

" تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها وإنّما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعلمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونّة لنظام التعلّم والتعليم ".[2]

وانطلاقا من هذا يتبين لنا أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعدّدة، وعليه فهناك عديد من المواضيع التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته وهي تشمل عناصر مختلفة: الأهداف، المتعلّم، المحتويات، الطرق ويمكن تصنيفها حسب الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا اللغات كما يمثل الجدول الآتي:

[1] المرجع السابق: ص31.

[2] أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ،ص10.

الأسئلة	الفئات
– من نعلّم؟ – لماذا نعلّم؟ – ماذا نعّلم؟ – كيف نعلّم؟	– العيّنات المستهدفة. – الأهداف المتوخّاة. – المحتويات. – النظريات، المنهجيات، البيداغوجيا المتعددة.

5/ الوسائل التعليمية :

تعد الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج بحيث تسعى كل عملية تعليمية تعلمية إلى تحقيق جملة من الأهداف والقيم، عن طريق مناهجها التي تتحكم وتؤثر فيه عوامل مختلفة منها: الأهداف، المحتوى، الطريقة، أساليب التقويم، الوسائل .....

وإذا نظرنا إلى الوسائل التعليمية نجد أنها موجودة ضمنيا في طرائق التدريس ولها أهمية بالغة في ترسيخ المعارف أكثر في ذهن المتعلم فهي: "كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلّماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها "[1].

وتعرف أيضا بأنّها" محتوى تعليمي (أدوات وتقنية ومواد) يستخدمها المعلّم أو المتعلم بخبرة ومهارة لتحسين مرور العملية، كما أنها تساعد في نقل المعرفة وتثبيت الإدراك وزيادة خبرات المتعلمين ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعلّم أفضل"[2].

وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن الوسائل التعليمية تحتل موقعا مميزا في العملية التعلمية، وأن الحديث عنها يقودنا إلى الحديث عن الأسس العامة لهذه الوسائل، لذا من

[1] وزارة التربية الوطنيّة الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط،، ص32.

[2] عادل أبو العز سلامة وزملاؤه: معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص23.

الضروري أن يسبق استخدام أية وسيلة من الوسائل اختيارا دقيقا لها وذلك وفق الأسس التالية:[1]

أ- أن تناسب الوسائل مستوى التلاميذ: فكلّما كانت الوسائل حسيّة وتسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط كان ذلك أفضل، فرؤية المتعلّم لقرص مضغوط لكيفية الصلاة يرسخ في ذهنه كيفية أداء فرائضها وأركانها.

ب- صحة المادة العلمية: كل خطإ في المادة العلمية يؤثر سلبا على مدارك التلميذ، فاستخدام شريط سمعي لغير مقرئ مختص، فيه أخطاء تفسد المادة العلمية وتشوهها.

ج-كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل: يجب أن تحتوي الوسائل على القدر الكافي من المعلومات التي تتناسب مع الموضوع وغرض الدرس، فعرض جزء مبتور من شريط فيديو حول الهجرة النبوية ينقص من المادة التعليمية ويحدث خللا لدى المتعلم.

د-مناسبة المادة العلمية التي تقدمها الوسائل لخبرات التلميذ: بمعنى يجب أن يكون هناك توافق مع فكر التلميذ والمستوى التعليمي والواقع المعيشي، والابتعاد كل البعد عن المصطلحات العميقة والصعبة الفهم.

وبناء على هذا يمكننا تقسيم الوسائل التعليمية إلى ما يلي:

1.وسائل سمعية : المذياع، المسجلات الصوتية.

2.وسائل بصرية : السبورة ،الكتاب المدرسي المجلات ،جهاز عرض الصور المعتمة.

3.وسائل سمعية بصرية : أجهزة عرض الأفلام المتحركة ،جهاز الاستقبال التلفزيوني، جهاز الاستقبال التلفزيوني، أجهزة الفيديو، الكمبيوتر.

[1] وزارة التربيّة الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص33.

ثانيا / المفاهيم الأساسية للتعليمية:

بالرغم من أنّ التعليميّة علم حديث النشأة كانت تعتمد على اللسانيات الابستيمولوجيا والبيداغوجيا وعلم النفس، فإنها قد اوجدت لها مفاهيم نظرية خاصة بها وطورتها، ومن هذه المفاهيم النظرية:

1/ العقد التعليمي(Contrat Didactique) .

2/ النقلة التعليمية(Transposition Didactique) .

3/ العوائق التعليمية(Obstacles Didactique) .

4/ التصورات التعليمية (Représentation Didactique) .

ومن هذه المفاهيم تشكل المجال الحيوي لتطور التفكير في التعليمية، وهي مترابطة فيما بينها. وهناك بعض الغموض يحتاج الى شيء من الشرح والتوضيح.

1/ **العقد التعليمي**:Contrat Didactique

هذا المصطلح أدخله **بروسو(Broussea)" وشوفالا (CHIVALA)**في التعليمية حوالي **1990** بينا من خلاله العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم، وهو عبارة عن نسق من الالتزامات المتبادلة بين الطرفين ستظهر في شكل سلوكات مبنية على قواعد واضحة يعبر عنها بشكل صريح أحيانا وبشكل ضمني في اغلب الأحيان. فالمعلم ينتظر ويتوقع مجموعة من الاستجابات والسلوكات المحددة من المتعلمين، وبالمقابل فإِن المتعلمين ينتظرون مجموعة محددة من سلوكات المعلم تمكنهم من التعلم وكسب المهارات والقدرات...

والعقد التعليمي يختلف عن العقد البيداغوجي في كونه لم يكتف بالاهتمام باستراتيجية التعلم بل تعداه الى البحث في المحتويات وطرائقها وتعليمها وتعلمها، لأن الركن الأساسي في العقد التعلمي هو اكتساب التلاميذ للقدرات والمهارات والمعارف.[1]

[1] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط ،4شارع أولاد سيدي الشيخ ،الحراش ،الجزائر،ص16.

2/ **النقلة التعليمية:** Transposition Didactique

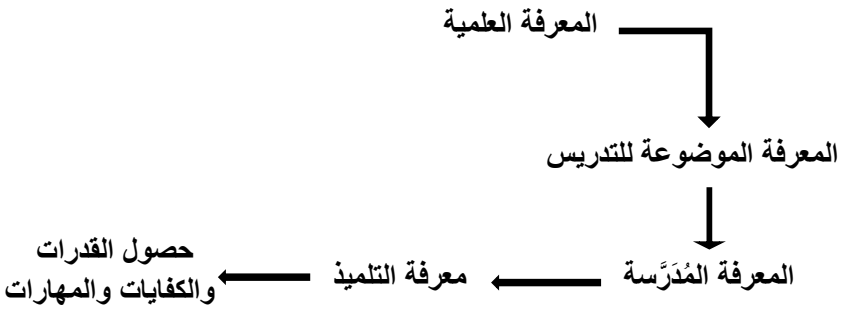
يدل هذا المصطلح على ان المعرفة العملية، والأدبية والفنية، لا تنتقل بصورة آلية من المعلم الى المتعلم بل تخضع الى تقييم وتعديل يقوم به المختصون والمهتمون لتصبح ملائمة للقيمة التي وضعت لها، وقبل ان تصبح معرفة معلمة تحتاج الى غربلة وتكييف، ولا بد ان تمر بمستويين مترابطين هما:[1]

2-1- مستوى النقلية الخارجية:

وتتمثل في مجموعة المعارف المدرسية العملية والأدبية والفنية التي بحث فيها، وصادق عليها المربون المختصون على مستوى وزارة التربية من أساتذة جامعيين ومفتشين ومهنيين ومؤلفي الكتب وكل من كلف بالعمل في بناء المناهج التعليمية.

2-2-مستوى النقلية الداخلية:

والمراد بها مجموعة من التكييفات التي يدخلها المعلّمون على المعرفة الموضوعة للتدريس لتصبح معرفة معلمة، ذلك أن المعارف المتضمنة في الكتب المقررة المتوافقة مع المناهج الدراسية تحتاج الى تقييم وتكييف لتصبح ملائمة لمستوى المتعلمين. والمعلم في هذا المستوى يقوم بوظيفتي التفكير والممارسة، يحلل المادة المعرفية المدرسية، ويكيفها لتستجيب لخصائص فوجه التربوي ويدرج آليات الاكتساب والتبليغ، والتقييم، وأساليب التدخل أثناء الحصة، وهو بهذا يكون أمام عدد كبير من الوضعيات والاختبارات تتطلب منه أن يتخذ جملة من القرارات سعيا الى تحويل المعرفة المدرّسة الى معرفة التلميذ. تحسن قدراته وتؤثر في سلوكاته.[2]والشكل الآتي يوضح النقلة التعليمية:



[1] المرجع السابق:ص17.

[2] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص18.

3/ العوائق التعليمية:Obstacles Didactique

تشير كلمة العوائق التربوية الى العقبات التي تحول دون الوصول الى بناء المعرفة في ظروف حسنة، وتعرقل حصول عملية التعليم والتعلم بالكيفية المرغوبة، وتقف حجر عثرة تعيق تحكم المتعلمين في المفاهيم، وتمنعهم من اكتشاف المعارف، واكتساب المهارات والخبرات في ظروف ملائمة. والعوائق التعليمية كثيرة ومتنوعة، تكون في أهداف المناهج العامة والخاصة عندما تصاغ بصورة مبهمة، ولا تُعَرَّف بصورة دقيقة، أو لا تبني على الواقع ومكوناته كأن تكون غير ملائمة لمستوى المتعلمين، وتعوزها الإمكانات الضرورية المساعدة على تحقيقها، أو تتنافى مع تقاليد الأمة وتاريخها...

وقد تكون في المحتويات التعليمية إذا لم تعكس أهداف المناهج التربوية المقررة: **العلمية، المعرفية والوجدانية**. كما تكون في الوسائل، إن لم تكن ملائمة أو كانت غير موجودة.[1]

إنّ بناء المعرفة يحتاج الى مفاهيم دقيقة ومتدرجة، وتكون عائقا حقيقيا إن لم تمكّن المتعلم من استعمالها في مواقف أخرى، أولم تسمح له بإيجاد حلول لوضعيات مشابهة.

وقد يكون المعلّم عائقا حقيقيا بسوء اتّصاله البيداغوجي بالمتعلّمين عندما لا يحفّزهم على المشاركة معتقدا أن ما يقدمه من معلومات واضح، وهو بذلك لا يعي صعوباتهم، كما يعيق المتعلمين بسوء تقييمه إذا اتخذه كوسيلة لمحاكمة التلاميذ، بدل مساعدتهم على اكتشاف أخطائهم، وتصحيحها. وقد يكون عائقا بميوله واتجاهاته عندما لا تنسجم مع مرجعيات المجتمع والقيم التي يحملها المتعلمون.

كما أنّ المتعلمين باتجاهاتهم، وتباين قدراتهم، ودافعياتهم للتعليم قد يشكلون عائقا وقد تكون عوائق الدرس ناجمة عن البيئة الفيزيائية أو نقص الهياكل، وانعدام الوسائل.

ويمكننا حصر عوائق التعليم في نوعين:

[1] المرجع السابق: ص18.

أ- نوع يمكن إزالته وتكييفه مع الواقع كبعض التصورات والمفاهيم الخاطئة التي يحملها التلاميذ.

ب- نوع ثان تعسر إزالته كبعض المفاهيم التي تنقصها الواقعية.

إن التنبؤ بعوائق التعليم، ومعاينتها، وحصرها يعد عملا جوهريا في التعليمية، لأنه يمكن المربي من رسم منهجية صحيحة تمكنه من تجاوز العقبات المحتملة التي تعترض المتعلمين، وتحول دون مساعدتهم في اكتشاف الحقائق، بناء المعرفة.[1]

4/ التصورات التعليمية:Représentation Didactique :يرد بالتصورات التعليمية مجموعة مفاهيم شائعة وقواعد عملية راسخة بناها أصحابها بناءً على تجاربهم ومعارفهم ونتائج أبحاثهم. وتعتبر هذه التصورات ركنا أساسيا في إقامة التواصل مع المتعلمين، ولبناء الدروس وحصول التعلم.

إن تصور المعلم الصحيح لوضعيات التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وخصوصياتهم الفردية والجماعية، وطريقة تفكيرهم من أهم عوامل النجاح في إعداد المناهج، وتحضير الدروس وإنجازها وتصور الشيء، أو التنبؤ به ليس مرتبطا بحيز زمني معين بل يكون قبل إعداد الدرس، وأثناء إنجازه، وبعد إنهائه، وهو ليس مقتصرا على مادة معينة، وإنما يرتبط بالمواد كلها ويتفاعل مع مختلف الوضعيات التعليمية.

قد تكون تصورات التلاميذ عبارة عن معارف خاطئة، ومن مبادئ التربية الحديثة أن الخطأ جزء من عملية التعلم وعلى هذا فتحليل أخطاء التلاميذ والبحث عن مصدرها الحقيقي أمران ضروريان لترقية العمل التربوي، وألا يستعمل الضغط لأنه لا يجد استجابة من قبل المتعلمين، وإنما يواجه بالرفض والمقاومة ولو بشكل ضمني. والحل السليم يتمثل في إثارة وضعيات تجعل المتعلمين يكتشفون أخطاءهم ويصوبونها وبذلك يسمون بتصوراتهم.

[1] هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط،ص17.

يرى المربي الكبير ورائد التربية الحديثة **روسو(Rosso)** في كتابه "أن الأمر لا يتعلق بتعليم التلميذ الحقيقة، وإنما مساعدته على كيفية التصرف لاكتشاف دائما الحقيقة"

وإذا كان المعلم مطالبا بقيادة المتعلمين إلى فهم التصور، واكتشاف الحقائق بأنفسهم فإنه مطالب كذلك ببناء دروسه على تصوراته العملية للمعرفة، وفرضيات تعلم التلاميذ، ولا يكن كذلك إلا إذا حسن تصوراته باستمرار وفق المعرفة العلمية المتجددة، ولا يبقى معتمدا على تصورات اكتسبها أثناء دراسته أو يكون رهن فترة زمنية معينة من مساره المهني لأن النظريات تتغير والمفاهيم تتبدل. فقد كانت التربية القديمة تنظر إلى الطفل على أنه صفحة بيضاء أو علبة فارغة والمطلوب من المعلم أن يملأها بالمعارف والمعلومات والخبرات. بيد أن البناء المعرفي لا يتحقق عن مجرد تكديس المعلومات والحقائق المتجمعة بل يستوجب إتباع طريقة فعالة تمكن المعلم من تجاوز تصوراته الأولية بمقابلتها مع الواقع.[1]

وقد أثبت **بشلارد غالستون (B.Galisten)** من خلال نتائج دراساته "أن رأس التلميذ ليست خاوية كما كان يعتقد". بل إن التلميذ غالبا تكون له تصورات أولية تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة، ولا بد من استغلال هذا التصور والمكتسبات القبلية والخبرات في التعلم.

إنّ التصور الذي كان يعتقد أن رسالة المعلم تنحصر في تبليغ المعلومات وتلقين المعارف والحقائق تصور خاطئ لأنه لم يبن على أسس تربوية أو علمية سليمة للأسباب الأتية:

أ- لأنه أهمل شخصية المتعلم، وخصائصه النفسية وميوله والطريقة التي يعمل بها ويفكر ويتذكر ويتصور. والمعلم من أهم أقطاب العلمية التعلمية.

ب- أغفل قدرات المتعلمين واستعداداتهم ولم يراع الفروق الفردية المتباينة بينهم.

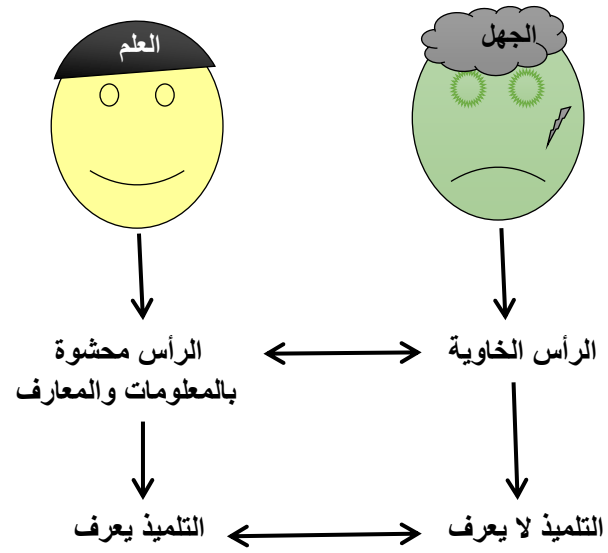
[1] ينظر :هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،ص20-21.

ج- أولى عناية للمادة التعليمية وأغفل خصائص المتعلم مع أنه عنصر أساسي في العملية التربوية.

د- حصر دور المتعلم في استقبال المعلومات والمعارف وتخزينها في ذاكرته واستظهارها عند الحاجة فهو يضارع جهاز الاستقبال، يتلقى ما ينقل إليه ويسجله. وهذا دور سلبي للغاية، في حين أعتبر المعلم محور العملية التربوية، وهذا يعيق عملية التعلم بالكيفية الحسنة لانعدام التواصل بين الطرفين.

هـ- علاقة المعلم بالمتعلم غير تربوية لأنها لم تبن على أسس تعاونية بل بنيت على أسس سلطوية، فهي علاقة حاكم بمحكوم.

الشكل رقم (01):يوضح النظرة التقليدية للمتعلم .[1]



نتيجة لعيوب النظرة التقليدية للعملية التربوية، وقصورها عن فهم حقيقة المتعلم عندما اعتبرته رجلا صغيرا يعامل على أنه ناضج في فكره وأعماله وكلامه ، ثار زعيم التربية الحديثة **روسو(Rosso)** على مبادئ التربية القديمة والأسس التي كانت تقوم عليها بقوله: "**سيروا ضد ما أنتم عليه تجدوا أنفسكم دائما في طريق الصواب**". ثم ظهر سيل من الأبحاث التربوية المتواصلة أفضت إلى نظريات علمية بنيت على نتائج أبحاث

[1] المرجع السابق: ص22.

علم النفس التربوي، أو قامت على تجارب مخبرية لتنتقل إلى مجال التربية والتعليم، بعد أن أصبحت مبادئ وقوانين عامة.

الفصل الأول

الفصل الأوّل:

-تعليميّة اللغة العربيّة أسس ومفاهيم نظريّة-

أولا/ اللغة العربية:

1. تعريف اللغـــــة .
2. تعريف اللغة العربيّة.
3. وظائف اللغة العربية .
4. تعليميّة اللغة العربيّة .

ثانيا/ ميادين التّعلّمات في اللغة العربية.

1. المقطع التعلّمي.
2. ميادين التعلّم:

2-1-فهم المنطوق وإنتاجه.

2-2 فهم المكتـــــوب.

2-3-الإنتاج الكتابي.

2-4- إدماج التّعلّمات.

ثالثا/إستراتيجيّة التّعلّـــــم :

1. تعريف الإستراتيجيّة.
2. إستراتيجية التدريس.
3. التدريس
4. إستراتيجيّة التدريس.
5. مكونات إستراتيجيات التدريس.
6. مواصفات الإستراتيجية الجيّدة في التدريس.
7. إستراتيجيّة التّعلم والتّعليم.

رابعا/ إستراتيجيّة حل المشكلات :

1. تعريف المشكلة.
2. حل المشكلات.
3. إستراتيجيّة حل المشكلات.

تمهيـــــــــــــد:

شهد العصر الحالي تفجّرا معرفيا هائلا وغير مسبوق، ولم يعد بوسع الفرد أن يحيط إلا بالقدر اليسير من المعارف، فظهرت الحاجة الى تطوير التفكير الإنساني لكي يكون قادرا على التعامل مع المشكلات المصاحبة للتطور، في حين أن القدرة على حل المشكلات تعد مطلبا أساسيا في حياة الفرد، فكذلك يتعلم التلاميذ حل المشكلات بهدف أن يصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم واستنادا إلى هذا قامت التعليميات الحديثة على أنسب الطرق والأساليب للتعامل مع أطراف العملية التعلمية، من بينها استراتيجية حل المشكل التي يعتبر فيها المتعلم محور العملية التعلمية، حيث تضعه أمام صعوبات واشكالات تتحداه في موقف تعلمي، فيسعى جاهدا وراء تحقيق هدف وغاية تجعله يتجاوز هذه الصعوبات، متبعا خطوات لبلوغها تحت إشراف موجه ومشرف ألا وهو المعلم لمجابهة هذا الموقف، وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمين اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى، حتى نتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم –دون عقدة – على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية .

أولا/اللغة العربية:

تلعب اللغة دورا فعّالا في حياة الفرد، حيث أنها وسيلة للتعبير، وهي ظاهرة امتاز بها البشر عن سائر الكائنات الحية، غير للغة العربية الحظ الأوفر والميزة الحسنة كونها لغة الكتاب العزيز الذي جعله الله أخر رسالة سماوية للعالمين على علوّ شأنها وكمال نضجها وتفوقها على غيرها من اللغات في التعبير عن المعاني والألفاظ، فما هو معنى اللغة بشكل عام؟ وما تعريف اللغة العربية بشكل خاص؟

1–تعريف اللغة :

لقد تعددت أراء العلماء القدماء منهم والمحدثين في تعريف اللغة، ومعرفة ماهيتها، فمن القدماء نجد **ابن جني** يعرف اللغة بقوله: " أما حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم ".[1] ويعرّفها **ابن خلدون** في مقدمته حيث قال: "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلابدّ أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها، وهي في كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم "[2] .

وأما المحدثون فيرون أنّها:" نظام الرمز الصوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معيّنة ويستخدمها أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم، وأيضا هي نظام صوتي يمثل سياقا اجتماعيا وثقافيا له دلالته ورموزه، وهو قابل للنمو والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع ".[3]

كما نجد **جبور عبد النور** يعرف اللغة بقوله:" إنها مجموع الألفاظ والقواعد التي تتعلّق بوسيلة التخاطب والتفاهم بين جماعة أو هي تعبير عن واقع الفئة الناطقة بها، ونفسيتها وعقليتها وطبعها، ومناخها الاجتماعي والتاريخي ".[4]

وممّا سبق نخلص إلى أنّ اللّغة في حقيقتها أصوات منطوقة يتواصل بها أفراد المجتمع ،أو هي نظام صوتي له ضوابط خاصة وخاضع لقوانين المجتمع، باعتبارها وسيلة التواصل بين أفراده.

2-اللغة العربية:

اللغة العربية لغة كرّمها الله بالبقاء حيث جعلها لغة القرآن، ونموها وتطورها دلالة على استمرار حياتها حيث اتسع صدرها لكثير من الألفاظ والثقافات والعلوم والمؤلفات وكانت أداة التفكير ونشر الثقافة ، فهي: "لغة الضاد لسان أمتنا العربية الممتدة في أعماق التاريخ، واللغة ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار أو مجرد رموز لما يدور في الأذهان،

---

[1] ابن الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية (د، ت)، (د، ط)، ص15.

[2] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح هيثم جمعة هلال، دار مكتبة المعارف، بيروت، ط2 ،2013م، ص583.

[3] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي الحسين الديلمي: اللغة العربية منهجها وطرق تدريسها، ص57.

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

إنّما اللغة هي المتكلّمون بها عقلا وفكرا وشعورا"[1] ، كما أنها: "النظام الرمزي والصوتي الذي اتفق عليه العرب واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضا في الاتصال والتواصل ".[2]

2-1- وظائف اللغة العربية :

نظرا للمنزلة الرفيعة والمهمة للغة العربية فإن لها وظائف كثيرة، من أهمها:[3]

1.أنّها وسيلة الإنسان العربي في التفكير ،فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا.

2.أنّها تحمل مبادئ الإسلام السليمة بحكم أنها لغة القرآن الكريم.

3.أنّها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية، فهي تحمل المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله صلى الله غليه وسلم، في قوالب رصينة ومحكمة.

4.أنّها من مقوّمات الأمّة العربية الواحدة فهي توثّق الشّخصية وتؤكد هويتها، وتشكل أداة للاتصال بين أبناء هذه الأمة.

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

ثانيا/ تعليمية اللغة العربية :

تعليمية اللغة العربية من البحوث والدراسات العربية التي كان لها مكان الصدارة، بمختلف البحوث الميدانية التي أخذت على عاتقها اللغة العربية جاهدة في ذلك تدقيقها باعتبارها وعاء الحضارة، الحافظة للتراث الفكري، وباعتبار اللغة العربية: "هي اللغة

[1] عبد الله سويد وآخرون: اللغة العربية لطلبة الجامعات، مطابع الوحدة العربية، (د.ت)، ص09.

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، وطه علي حسين الدليمي: اللغة العربية ومنهجها وطرق تدريسها، ص59.

[3] المرجع نفسه: ص61.

الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، وأساسها الرئيس"[1].

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية "فهو تزويد، المتعلمين بكفاءة، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية، في جميع المجالات وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة .ولابد أيضا من تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل: الرواية والقصة والشعر و الشعر الحر والمسرح .....، حتى يتمكن أطفالنا من معرفة هذه الفنون.

وعلى المدرّس أن يدرك أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة التي تشكل عامل إثراء لبيداغوجيات اللغات، من خلال تطبيقاتها الخاصة –سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب .....) ليستخدمها في بعث الحيوية في تعليم اللغة العربية ."[2]

يعتبر التحكم في اللغة العربية كفاءة عرضية، تؤثر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلّمات، ومن ثم إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشاملة للمواد والكفاءات العرضية والقيم والمواقف، ولذلك فهي وسيلة لــ:

- امتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، و هيكلة الفكر ، وأداة التعبير والتواصل، والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها.

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحوير البيداغوجي هو: تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الكامل، لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي، الإفريقي، المتوسطي والعالمي،

[1] وزارة التربية الوطنية: المجموعة المتخصصة للغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 03.

[2] المرجع نفسه:ص 03.

ومن ثم تحويل النجاحات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها، ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار ".[1]

تعليمية اللغة تقوم على ثلاثة محاور أساسية ألا وهي (المعلم، والمتعلم، والمحتوى المعرفي) حيث يعتبر المعلم مرشدا يسعى إلى تنمية القدرات اللغوية لدى المتعلمين، وأما المتعلم فهو مركز النشاط التعليمي تحت ملاحظة المعلم، في حين ينقسم المحتوى التعليمي إلى أقسام ثلاثة وهي:

1.**المنهاج** : وهو مجموعة من المبادئ التي توجه وتخطط الفعل التربوي.

2.**المقرّر**: وهو مجموع الوثائق التي تساعد المعلم أوالمتعلم في تحصيل معرفة ما.

3.**طريقة التدريس** : وهي عملية استراتيجية هادفة تسعى إلى تنمية قدرات معرفية ذهنية كانت أو انفعالية أو حركية.

ثالثا/ميادين التعلّمات في اللغة العربية :

تحتّل مادة اللغة العربية أكبر حيّز في كل مقطع تعلمي مقارنة بباقي المواد، نظرا لطبيعتها وحجم مواردها وتفرعها لتشمل الميادين الأربعة لنشاط التعلّم خلال مقطع تعلمي، كما هي محددة في المنهاج وهي:*ميدان فهم المنطوق.*ميدان فهم المكتوب.*ميدان الإنتاج الكتابي.* الإدماج.

وفيما يلي توضيح لبعض المصطلحات المهيكلة والمتعلقة بتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

1/ المقطع التعلمي :

وهو مجموعة مرتبة، ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرجوع إلى التّعلمات القبلية، لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة، وبني حسب الخطوات الآتية: [2]

[1] المرجع السابق: ص04.

[2] المرجع نفسه :ص05.

*تحليل قبلي للمادة الدراسية.

*ضبط الموارد المستهدفة (معرفية، منهجية، قيم، ومواقف، وكفاءات عرضية).

* تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة.

تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع، يستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعلمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تؤدي إلى إنجاز عمل مركب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية. وتندرج ضمن كل مقطع من المقاطع المقررة مجموعة من ميادين التعلّم.

2/ ميادين تعلّم اللغة العربية :

* تعريف الميدان كمصطلح تعليمي:

الميدان كمصطلح تعليمي :هو "جزء مهيكل ومنظّم للمادة قصد التّعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية المدرجة في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلي بمعارف المادة في ملمح التّخرج "[1]. و تتمثل ميادين التعلّم فيما يلي:

2-1 - فهم المنطوق وإنتاجه:

بما أن اللغة وليدة المحاكاة والممارسة فإن اللغة لا ترتقي إلا بتوظيف ألفاظها في التواصل البشري ومنه كانت أهمية المنطوق وأسبقيته على المكتوب في ميادين التعلم .

أ-المنطوق لغة :

المنطوق اسم مفعول من نطق، فقد جاء في لسان العرب: "نَطَقَ النَّاطِقُ، يَنْطق نُطقا تكلَّم. والمَنْطق: الكلام. والمِنْطِيق: البليغ . أنشد ثعلب :

و النّوْمُ يَنْتَزِعُ العَصَا مِن ربّها ***ويلوكُ ثَنْي لسانِه المِنْطيق.

[1] المرجع السابق: ص10.

وتناطق الرجلان : تقاولا ،وناطق كل واحد منهما صاحبه :قاوله .وقولهم: ماله صامت ولا ناطق، فالناطق: الحيوان ،والصامت الذهب والفضة والجوهر ...."[1].ويقال أيضا :"نَطَقَ نُطْقًا ومَنْطِقًا ونَطُوقٌ :تكلّم بصوت وحروف تعرف بها المعاني ،والنُّطق مصدر يطلق على النُّطق الخارجي أي اللّفظ وعلى الداخلي الفهم وإدراك الكليات "[2].

ب- **اصطلاحا :**

تعدّدت تعاريف المنطوق ولكن يمكن جمعها في :"أنه الكلام الذي يصدره المرسل مشافهة ،ويستقبله المستقبل استماعا ،ويستخدم في مواقف المواجهة ، أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والأنترنت ،وغيرها "[3]

وأمّا **فهم المنطوق** كميدان تعليمي فهو:" إلقاء نص بجهارة الصوت ،لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ،بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل ، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة ،لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ،ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها ،وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب ،وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر ،كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها ،وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ،ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي ،والتعبير الإبداعي "[4]

ولقد اهتم واضعوا المنهاج الدراسي الجزائري بالتعبير الشفهي باعتباره نشاطا تعليميا ،حيث كان يطلق عليه في المنهاج القديم المطالعة الموجهة ،إلى أن جاءت إصلاحات الجيل الثاني فاصطلح عليه "فهم المنطوق" وهو مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه ، ثم إنتاج الكلام "التعبير الشفهي" ،وعليه قد راعى منهاج الجيل الثاني

[1] أبو الفضل جمال الدين بن منظور : لسان العرب ،دار صادر ،ط1، 2008م/1429هـ ،ص354.

[2] لويس معلوف ،المنجد في اللغة والأعلام ،دار المشرق ،بيروت ،ط 1 ،2005م ، ص816.

[3] محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن، ط1 ،2007م،ص227.

[4] وزارة التربية الوطنية: المجموعة المتخصصة للغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص04.

"السّماع" باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللغوية .ثم إن النشاط التعليمي "فهم المنطوق" :يجمع بين الحديث والكلام من جهة والتحدث والمحادثة من جهة أخرى ،حيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح ،وكثيرا ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس، فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية [1]. وعليه فإن هذا الميدان لا يراد منه أن يسمع المتعلّم فقط بل أن ينتج بعد ذلك ، وهذا الإنتاج إما أن يكون تعبيرا كتابيا أو تعبيرا شفهيا .

2-2- فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النّص+ ظواهر لغويّة):

أ-**المكتوب في اللغة** :اسم مفعول من الفعل كتب "وكتب ،كتبا ،وكتبة وكتابة-الكتاب :صور فيه اللفظ بحروف الهجاء ،خطه ،والمكتوب الرسالة ترسل من واحد إلى آخر".[2]

ب-فهم المكتوب في الميدان التربوي: فهو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ،فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ،إعادة البناء واستعمال المعلومات ،وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ،ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم ،وإثراء تفكيرهم ،وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.[3]

ج-نشـــــــاط القراءة :

تعد القراءة ركنا أساسيا من أركان الاتصال اللّغوي ،و حسبها شرفا أنّها كانت أول لفظ أنزله الله عز وجل على نبيّه الكريم محمد ﷺ في قوله:

---

[1] حسين أبو عمشة: التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي ،شبكة الألوكة ، د-ط، ص6.

[2] مجاني الطلاب :دار المجاني ،بيروت ،ط5، 2001م ،ص818-819.

[3] وزارة التربية الوطنية: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية :الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط ،2016،ص4.

﴿ اقرأ باسم ربّك الذّي خلق(1) خلق الإنسان من علق(2) اقرأ وربّك الأكرم(3)الذي علّم بالقلم (4) علّم الإنسان مالم يعلم (5) ﴾ .[1]

ونظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين، وحتى يومنا هذا ما أدى إلى تغيير مفهومها تغييرا واضحا. ولابد من الوقوف على مختلف المفاهيم المعروفة ، وإلقاء الضوء عليها ومقارنتها ،حتى نخرج بتعريف شامل يبيّن لنا معنى القراءة .

تعرّف **القراءة** :"بأنّها عملية يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر ليصل بها إلى المعاني الكامنة ،فهي عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون ،وهي أيضا إدراك للرموز المكتوبة والنطق بها ،ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار ،وفهم المادة المقروءة ،ثم التفاعل مع ما يقرأ والاستجابة لما تمليه عليه الرموز ".[2]

كما أن القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري وهي عملية يراد بها إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية فهي :"عملية تعرُّف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم الفهم ،أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة ،وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليس في الرمز ذاته ".[3]

وتعرّف القراءة أيضا بأنها:" فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية ، وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان–القراءة الجهرية – وترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة "[4].

---

[1] سورة العلق: الآيات (1–5).

[2] ليلى سهل: المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة ،فيفري 2013، العدد 29،ص247.

[3] طه علي حسين الدليمي ، معاذ عبد الكريم ،عباس الوائل :اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1 ،2005،ص105.

[4] محمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب ، القاهرة ،ط2، 2003م ،ص63.

والقراءة كما يعرفها بعض التربويون المحدثين :" عمليّة ذهنية تأمليّة ونشاط عقلي مركّب ،إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة ،كالقدرة على التعرّف والفهم والتمييز والتحليل والإدراك".[1]

أو هي :"عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وفهم المعاني والربط بين الخبرة والتذوق وحل المشكلات ".[2]

وبناء على ما سبق من تعريفات ،فإن للقراءة مراحل تمر بها أوجزها **محسن علي عطية** في شرح مبسط في كتابه وهي:[3]

-**المرحلة الأولى:** كانت وظيفة القراءة هي ترجمة الرموز إلى ألفاظ.

-**المرحلة الثانية** :لم تكتف بترجمة الرموز إلى ألفاظ بل أصبح مطلوبا منها تحقيق الفهم ،أي أنها أصبحت تعرّف الرموز ونطقها وفهم ما فيها من معان وأفكار.

-**المرحلة الثالثة:** أصبحت القراءة فيها تعني عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها والتفاعل معها وإبداء الرّأي فيما تضمنه المقروء من قيم وأفكار.

-**المرحلة الرابعة** : هنا أصبحت القراءة تعني عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها وأفكارها والتفاعل معها وتقديم المقروء ،وتعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم وأفكار .

وهذا إن دل إنما يدل على أن القراءة في مفهومها الشامل، عملية عقلية عضوية انفعالية تتطلب الفهم والربط والاستنتاج.

د-أنواع القراءة: تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى :

1-القراءة الصامتة(السرية):

[1] وزارة التربية الوطنيّة: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان2013م،ص11.

[2] فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ،دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،(د-ط)،(د-ت)،ص:35.

[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1 ،2006،ص245.

وهي "قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحرّك لسان أو شفة يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل، دون الاستعانة بعنصر الصوت ، أي أن العقل والبصر هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة ،ولذلك تسمى القراءة البصرية "[1]فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ، ويعرفها البعض بأنها :"قراءة تكون بالعين فقط دون الاعتماد على النطق فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك اللسان أو الشفة ".[2]

كما أن المتعلم يتدرب على امتلاك آليات استخدامها من خلال:[3]

-قراءة القصص والنوادر قصد التسلية .

- قراءة الإعلانات واللافتات والرسائل والبرقيات.

-قراءة الصحف .

-القراءة في المكتبات العمومية.

وتبنى القراءة الصامتة على جملة من المزايا يمكن إجمالها في الآتي :[4]

-تساعد على سرعة استيعاب الموضوعات لمجرد النظر إلى الكلمات.

-طريقة اقتصادية في إدراك المعاني .

-زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية ،وزيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد.

-تعوِّد القارئ على تركيز الانتباه وتنمية دقة الملاحظة لديه وهي أسرع من القراءة الجهرية لأنّها محرّرة من إعياء النطق.

-تجنّب القرّاء الخجل والحرج خاصة للذين يعانون عيوب النطق .

[1] هشام الحسن :طرق تعليم القراءة والكتابة ،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة ،عمان ،الأردن ،ط1 ،2000م ،ص17.

[2] محمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،ص115.

[3] وزارة التربية الوطنية :مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط 2016م،ص7.

[4] ليلى سهل: المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية،ص248.

وفي المقابل قد وجّهت انتقادات لهذه القراءة منها:[1]

- لا تدرب على صحة النطق ، أي أنّ مخارج الأصوات فيها غير واضحة وهذا يؤدي بالمدرّس إلى عدم اكتشاف عيوب النطق ،إضافة إلى أنّ الطالب فيها قد يسرح ذهنه ،فلا يمارس القراءة بل ينشغل بأمور أخرى ،ولهذا يجد المدرس صعوبة في التأكد من حدوث فعل القراءة .

وإجمالا لما سبق فإن القراءة الصامتة هي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة دون نطقها فهي خالية من الصوت وتحريك الشفاه والهمس، وبهذا فهي تقوم على عنصرين هما: العقل و البصر ، و تهمل عنصري الصوت والنطق.

2-القراءة الجهرية:

وهي :"القراءة التي ينطق بها القارئ بصوت مسموع مع مراعاة ضوابطها وفهم معناها ،وبذلك تكون أصعب من القراءة الصامتة".[2]

كما تعني :"نطق الكلام بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات ،وإخراج الحروف من مخارجها ،مع تمثيل المعنى ".[3]

وتعتمد القراءة الجهرية على "فكّ الرموز المكتوبة وتوظف لهذه المهمة حاسة النظر ،ويعمل جهاز النطق على تصديق الرؤية التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني ،ويستمر القارئ في قراءته الجهرية مادامت الألفاظ مألوفة لديه ،ومادام العقل يرسل إشارات المدلولات والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا ،أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول ،فإن القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم المعنى".[4]

ومن مميزات القراءة الجهرية أنّها:[5]

---

[1] محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،ص247.

[2] وزارة التربية الوطنية :مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط 2016م ،ص7.

[3] محمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،ص117.

[4] زكريا الحسن :طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية ،مصر (د-ط)،2005،ص18.

[5] محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ص11.

- وسيلة من وسائل التدريب على سلامة النطق وجودة الأداء وحسن الإلقاء.
- تساعد على التعبير على المقروء بالطريقة المناسبة لطبيعة ذلك المقروء .
- وسيلة تمكن المعلم من التعرف على مستوى التلاميذ.

كما أن المتعلّم يتدرب فيها على :[1]

- القراءة الخالية من الأخطاء.
- احترام موقع الوقف التي تكتمل عندها الفكرة .
- استخدام النبرات الصوتية.
- الأداء الجيّد وحسن التّذوق .

وهي تفيد في : قراءة البيانات والأخبار والإرشادات ،وإلقاء الخطب والمحاضرات والقصائد الشعرية والأناشيد.

إلاّ أن هذا النوع من القراءة لم يسلم هوا لآخر من بعض العيوب والانتقادات منها:" أنها مجهدة بالنسبة للقارئ لأن الذهن فيها لا يركز على المعنى ، بل ينصرف إلى صحة القول ،كما أنّ المدرّس لا يستطيع تقرئة جميع الطلبة في الدرس الواحد ،ويكون فيها المتعلّم عرضة للشرود الذهني ،وعدم متابعة القراءة".[2]

3-القراءة الاستماعية:

هي:" عملية استيعاب الألفاظ المسموعة و فهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان و أفكار ،وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعون فقط ، من دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني واستيعابها ،وهي تقوم على الاستماع والإنصات ،وقد تكون من كتاب القراءة المقرر نفسه ،في موضوع لم يدرسه الطالب، أو تكون من موضوع إنشائي أجاد فيه الطالب ،أو من كتاب قرأه الطالب من مكتبة المدرسة.[3]

[1] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط، 2016م ،ص7.

[2] ينظر محسن عطية : الكافئي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص249.

[3] ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ،ص63.

وبما أن نشاط القراءة يحتل الصّدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها ،وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية فإنّها "تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها ،بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها ،عل أن تتصف بطابع التماسك والانسجام،،كما ينبغي ألا يكتفى في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى المستتر في النص، بل يجب أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها لكون هذا الأخير موزعا فيه ويسري في كل مكوناته ومؤشرا عليه بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ لإعادة بناء هذا المعنى.[1]

ومن بين الأنشطة التي تندرج تحت نشاط القراءة نشاط –قواعد اللغة.

هـ–قواعد اللغة (ظواهر لغوية):

اعتمدت قواعد اللغة من تراكيب نحوية ، وصيغ صرفية وقواعد الإملاء و الكتابة، كوسائل لفهم النصوص المكتوبة والآثار المدونة أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن و الخطإ على مستوى التعبير والتواصل الشفوي والكتابي.[2]

وتعرف عند **التربويين** :"بأنها قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فصلت بتركيب بعضها ببعض من إعراب وبناء وما يتبعها ،ومراعاة تلك الأحوال يحفظ اللسان عن النطق، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير ".[3]

إذ تستنبط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرّر في حصة القراءة –وفق ما يعرف بالمقاربة النصية –الذي يفترض أن المتعلّم تدرّب على قراءته بطريقة جيّدة ، وتفهم معانيه وأدركك مبناه ،قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجمل وتركيبها وصيغها .

[1] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط، ص11–12.

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

[3] زكريا إسماعيل :طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعارف الجامعة ،الإسكندرية ،(د–ط)،2005م ،ص201.

ويتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على:[1]

- التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة .

ما يدل على أنّ لقواعد اللغة الأثر البالغ في سلامة اللغة والتعبير الشفوي أو الكتابي و في جميع الأنشطة الأمر الذي يرسخ أسس التواصل بين المعلم والمتعلم وكذا بين المتعلم وأقرانه.

وحوصلة ما سبق فإن نشاط القراءة وما انطوى عليه من قواعد اللغة وغيرها ، من أهم وسائل الاتصال البشري ففيها تنمو معلومات المتعلّم ويتعرّف فيها على الحقائق المجهولة كونها مفتاح تعلم اللغة وبوابة لولوج عالم المعرفة ،ومجالات العلم المختلفة ونظرا لأهميتها في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء اعتمدت عليها العملية التعلمية و حظيت بالدّراسة والاهتمام من طرف التربويين والدارسين .

2-3 الإنتاج الكتابي:

تعد الكتابة (الإنتاج الكتابي) مهارة من مهارات اللغة العربية ،فهي جسر تواصل بين المعلمين والمتعلمين في مكان وزمان محدودين ،وهذا ما يؤدي بكليهما إلى تخير ألفاظ واستخدام أفكار ،وتراكيب ذات دلالة واضحة مناسبة لكل موقف ،ونظرا لأهمية الكتابة أولى لها **ابن خلدون** عناية في مقدمته حين قال :"الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية وهما صناعة شريفة ، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان ،وهي أيضا تطلع على ما في الضمائر و تتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة، وتقضى بها الحاجات ويطلع بها على العلوم والمعارف ،وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم ،فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع .وخروجها من الإنسان من القوّة إلى الفعل إنّما يكون بالتعليم ".[2]

[1] وزارة التربيّة الوطنيّة :الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط، ص12.

[2] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ،تح: عبده محمد الدرويش ،دار يعرب ،دمشق،ط1 ،2004م،ص338.

وبهذا يكون ابن خلدون قد ربط جودة الكتابة وتحسينها والترقي بها بضرورة التعليم الذي يساهم في إغنائها والنهوض بها.

ومصطلح **الإنتاج الكتابي** مصطلح تربوي يستخدم في الوسط التعليمي ، لجأت إليه الأنظمة التربوية الحديثة ، بعد أن غيرت نظرتها إزاء المتعلّم من متلق إلى منتج تأكيدا على فاعلية التعلّم .إذ يمكن تعريفه :"بأنه ذلك التعبير الذي يصدر عن الكائن الحي من سلوك بهدف الإفصاح عن رغبة أو إشباع حاجة ،أو تحقيق غاية مع الأخذ في الاعتبار أن سلوك كل كائن يرتبط عادة بطبيعته ويتحدد بخصائصه".[1]

وقد عرفته الوثائق التربوية بأنّه:" القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم وواضح ، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول –في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معيّنة– وهو الصورة النّهائية لعملية الإدماج ،ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين ".[2]

ويمثل التعبير الكتابي:" نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلّم عل تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة ".[3]

وقد ارتبط مفهوم الإنتاج الكتابي بإنتاج النص القائم على تلقي النص ،ويعني به ذلك الكفاءة النصية الكامنة لدى التلميذ المثالي ، تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق والانسجام ،وتجعله قادرا على إدراك اتّساق الخطاب وانسجامه وذلك بعد استثمار قواعد صياغة النصوص ،كما يعنى بإنتاج النص في الوسط التعليمي ،ذلك النشاط اللغوي (المنطوق والمكتوب) الذي ينتجه المتعلّم والموجه إلى المتلقي (المعلّم /المتعلّمين) تتحكم فيه عدة عمليات لغوية ، نفسية ، اجتماعية و معرفية ، أي أنه نشاط تفاعلي تعاوني يهتم أساسا بالعلاقات والروابط الشخصية والاجتماعية الموجودة داخل تلك العلاقات ، فهو نشاط واع موجّه حسب الإرادة (القصد)،يرتبط اجتماعيّا بسياقات

[1] فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي ،دار النهضة العربية ،بيروت،ط1 ،ص12.

[2] وزارة التربيّة الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط 2016م ،ص4.

[3] وزارة التربية الوطنيّة: مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013،ص15.

حدثت مباشرة تخدم أهدافا معيّنة ،فالنّص إنتاج موجّه من مرسل (متعلّم) إلى متلق (المعلّم / المتعلّم) لغرض معيّن توسيع فكرة ،سرد تجربة شخصية ،عرض رأي.....) ومنتج النّص(المتعلّم)يتبع دائما قصدا أو هدفا يسعى إلى تحقيقه ، فقد يكون بهدف الفهم (طرح سؤال)أو الإفهام (توضيح فكرة)،أو نقل أفكاره و أرائه ،مشاعره وأحاسيسه إلى المتلقي وبه يتواصل مع غيره.[1]

كما أنّ الإنتاج الكتابي يقوم على صورتين هما:

-**التعبير الوظيفي:** يتم هذا النوع من التعبير أثناء تعرض الفرد لمواقف طبيعي لا اصطناعية تتطلب منه الكتابة ،ككتابة إعلان ما أو تقرير أو تقديم شكوى لجهة ما ،أو طلب عمل.....، فالكتابة في مثل هذه المواقف تسمى كتابة وظيفية وهي:" ذلك النوع من الكتابة الذي يتعلّق بالمعاملات والمتطلبات الإدارية وتسيير الأعمال بالمصارف والشركات والدواوين الحكومية وغيرها ....."[2].وعليه فإن الهدف الرئيسي للتعبير الكتابي الوظيفي هو تمثل المعلومات واستخدامها بصورة نفعية تستوجبها حياة الناس ،فإنّ المدرسة تحاول أن تنمي في المتعلّم القدرة على هذا النوع من التعبير وذلك بإدماجها في البرنامج السنوي لميدان التعبير الكتابي في شكل نشاطات .

-**التعبير الإبداعي:** و هو ذلك النوع من التعبير الذي يقصد به إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجيّاشة وخلجات النّفس بعبارات منتقاة تتسم بالجمال والسلاسة ،وإثارة الشوق ،محدثة أبلغ الأثر في القارئ ،مثيرة الرغبة في تفاعلها معها وجدانيا، فهذا التعبير ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق ومثير مثل :متابعة التراجم والشعر والقصص والرواية..... [3]

وبهذا فإن الكتابة الإبداعية هي التي يكشف بها الإنسان عن أحاسيسه ومشاعره ،ويعبر بها عن عواطفه الإنسانية ،فعندما يبتكر فكرة و يصوغها كتابة ويتخيل المعاني

[1] ينظر : صورية بوصوار :إنتاج النص وأبعاده التعليمية ،مجلة كلية الآداب واللغات ،العدد 21 ،ص221.

[2] محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ، تعليمها وتقديمها، ص62.

[3] محمد علي عطية : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،ص215.

ويحلّق بالمفردات معبرا عن ملكة فطرية وموهبة أدبية ،وقدرة لغوية لطرح ما استقر في وجدانه.

وحوصلة لما يتعلق بميدان الإنتاج الكتابي على الصعيد المدرسي فهو وسيلة اتصال بين المعلّم والمتعلّم بواسطة مفردات وتراكيب مكتوبة يدمج فيها المتعلّم معارفه القبلية وتعرض على المعلّم لتقييمها.

2-4 إدماج التّعلمـــات:

يندرج الإدماج كمحطة تعليميّة عادية لإدماج المكتسبات الراهنة بالسابقة ، وبما أنه يبنى من سيرورة التّعلّم لدى المتعلّم فهو مطلوب في التّعلّم لأنّه جزء منه.

الإدماج اصطلاحا(Intégration) : "هو العملية التي تجعل بواسطتها عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم".[1]وقد تعامل **إكزافيي روجيرس (** XAVIER ROEGIERS) مع الإدماج باعتباره بيداغوجيا قائمة بذاتها ،بل ذهب إلى حد استعماله كمرادف لمصطلح المقاربة بالكفاءات الأساسية، إذ يعرّفه على أنه:" عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة بهدف تشغيلها بشكل مفصلي تبعا لهدف محدد".[2]

والإدماج بالمعنى البيداغوجي :"يفيد توظيف المتعلّم في مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة ،وللإشارة فإن المتعلّم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلّم ولا أي تلميذ عوض الآخر".[3] يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها ،كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ،ومعنى ذلك أنه على المعلّم أن يمكّن المتعلّم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته.

---

[1] محمد الطاهر واعلي : نشاطات الإدماج لماذا ؟متى ؟كيف؟،منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ،الجزائر ،2006م ،ص8-9.

[2] لحسن بوتكلاي: بيداغوجيا الإدماج ،ا لإطار النظري، الوضعيات ،الأنشطة، منشورات علوم التربية ،مطبعة النجاح الجديد ،الدار البيضاء،2005م،ص49.

[3] المرجع نفسه :ص55.

2-4-1-خصائص الإدماج: يتمّ الإدماج في نظر **(كزافيي رو جيرس)** بكونه:[1]

-نشاط يكون فيه المتعلم فاعلا ،أما النشاط المتمركز حول المعلم فلا يمكن أن نعتبره نشاط إدماج .

- نشاط يقود المتعلّم إلى تعبئة مجموعة من الموارد المتنوعة ، لكن يجب الحرص على تحريكها بكيفية متراكبة ،لا أن يتم تجميعها .

-نشاط موجّه نحو كفاءة أو نحو هدف إدماجي نهائي يرتكز على حل وضعية ، أي أن النشاط يعد المعلّم ليمارس الكفاءة .

-نشاط ذو معنى ، أي وضعية إدماجية من محيط المتعلّم لأنّ الوضعية الدالة وضعية تشركه ،وتتوخى هدفا ،وبذلك يكون لتحريك المكتسبات معنى .

-نشاط يدور حول وضعية جديدة ،أي ألا تكون الوضعية المقترحة قد حلّتها الجماعة من قبل أو حتى متعلّم واحد .

2-4-2-أهمية نشاط الإدماج :لنشاط الإدماج أهمية كبيرة فهو:[2]

-يقود المتعلّم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية ،وربط هذه المواد بخبراته وقيمه وكفاءته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى ،وبعبارة أوضح جعل المتعلّم:

- يعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذا دلالة وفائدة بالنسبة له، و ذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا.
- يتمكن من التمييز بين ما هو ثانوي وما هو أساسي ، والإلحاح على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليوميّة ،أو لأنّه يشكّل أسسا للتعلّمات التي قد سيقدم عليها .
- يتمرّس على استعمال وتوظيف معارفه في الوضعيات المختلفة ، وعدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة .

[1] المرجع نفسه:ص53.

[2] فريد حاجي :بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات ،دار الخلدونية ،الجزائر ،2006،ص26.

- يرتكز على تأسيس روابط بين معارفه والقيم وبين غايات التّعلّمات ، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا عاملا كفؤا ،شخصا مستقلا.....

2-4-3-أنماط الإدماج: هناك نمطان من الإدماج هما الإدماج العمودي والإدماج الأفقي.

-**الإدماج العمودي** : ويتعلّق باكتساب المتعّلم في البداية مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة ،ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات متنوعة وذلك حسب طبيعة المهام المزمع تنفيذها ،مثال: تركيب جمل من كلمات أو إنتاج نصّ في نشاط اللغة -حل مسألة (مشكلة) في الرياضيات [1].

-**الإدماج الأفقي** :يساير الإدماج الأفقي الإدماج العمودي وبشكل تدريجي ، ويتمّ فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد ،والتي تتطلّب من المتعلّم التحكّم في عدد معيّن من الكفاءات ،مثال: لنفرض أنّ المعلّم يريد تنفيذ مشروع مع تلاميذه يتعلّق بإنجاز بطاقة تهنئة ترسل للأمهات بمناسبة عيدهنّ ،فإن المواد المختلفة التي ستدمج في هذا المشروع هي:

*اللغة : و تتعلّق بالتعبير الكتابي .*التربية المدنية :وتتعلّق بالوقوف على مهام مصلحة البريد ودورها في المجتمع.*الرياضيات: إذ أن البطاقة ستنجز وفق مقاييس معيّنة ويستخدم المتعلّم حينها وحدات الطول.*الرسم :لزخرفة وتكوين البطاقة.[2]

وخلاصة القول أن مفهوم الإدماج هو الكفاءة التي لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفيّة معيّنة بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب ،وفي وضعيات محدّدة في إنجاز ملائم ،كما أنه عملية ربط وتفاعل بين الموارد المكتسبة التي ظلّت منفصلة من أجل توظيفها لهدف محدّد.

رابعا/ إستراتيجية التعلم:

[1] لحسن بوتكلاي : بيداغوجيا الإدماج ،الإطار النظري،الوضعيات ،الأنشطة ،ص19.

[2] محمد الطاهر واعلي :نشاطات الإدماج لماذا؟متى؟كيف؟،ص8-9.

1-تعريف الإستراتيجية:

أ-لغـــــة: الإستراتيجية علم الخطط الحربيّة أو فن قيادة الجيوش[1].

ب-اصطلاحا: يعدّ مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات العسكرية، والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف فالإستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته[2].

وهي أيضا: "فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن؛ أي أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين"[3].

وقد تطور مفهوم الإستراتيجية وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة، وفي جميع ميادينها، واستخدام لفظ إستراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية.

2-إستراتيجية التدريس:

2-1-التـّـــدريس:

أ- **التدريس لغة:** من (دَرَسَ) فيقال درس الشيء يدرسه درسا ودراسة كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، أي ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته[4].

ودرس الكتاب قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما والجمع دروس[5].

---

[1] مجاني الطلاب: دار المجاني، بيروت، ط5، 2001، ص28.

[2] مصطفى نمر دعمس: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة؛ دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2011م/ 1429هـ،ط1،ص46.

[3] عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ،الإسكندرية، مصر، (د ،ط) ، ص22.

[4] القلا فخر الدين، يونس ناصر، محمد جهاد جمل: طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2006م ،ص27.

[5] زيتون كمال عبد الحميد: التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003م، ص27.

ب- **التدريس اصطلاحا:** هو عملية تعاونية يجرى التفاعل فيها بين معلم وتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم بإرشاد المعلم[1].

ويعرف أيضا: "بأنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ،ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي تعليمي[2].

وينظر إلى التدريس: "بأنه مهنة تحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيّد فهي ليست مجرد آداء يمارسه أيّ فرد، لكنّها مهنة لها أصولها، وعلم له مقوماته وفن له مهاراته وعمليّة تربوية تقوم على أسس ونظريّات وعمليّة بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة"[3].

ومما سبق يفهم أن التدريس عملية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم أو بين المتعلّمين والمادة العلميّة، فالمعلّم هو المرشد أو الموجّه الذّي يأخذ بيد المتعلّم فيتعرّف على ميزاته وإمكانياته وقدراته الذاتيّة ليطوّرها ويهيّئ لها الظّروف المناسبة، فيجنّد هذه القدرات من أجل التفوّق والإبداع.

2-2-إستراتيجيّة التّدريس:

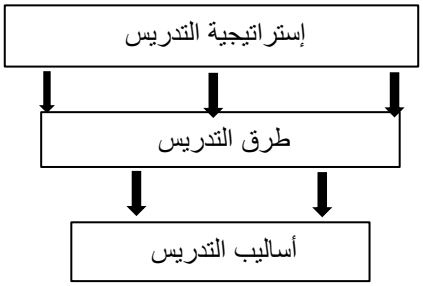
قبل الخوض في معنى إستراتيجية التدريس تجدر الإشارة ولو بإيجاز إلى الفرق بين (طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجية التدريس) حيث يرى البعض أن هذه المصطلحات مرادفة لمفهوم واحد، غير أن لكل منها دلالته و معناه، و قد بين **ممدوح سليمان** أن هناك حدودا فاصلة بينها في قوله :"يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلّم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية، بينما يرى أنّ أسلوب التدريس هو مجموعة من الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلّم والمفضلة

[1] القلا وآخرون : طرائق التدريس، ص23.

[2] مرعي توفيق، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،ط1، 2002م ، ص23.

[3] سليمان السيد : التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز ،وموضوع الضبط ونوع التعليم ،لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية ،مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،كلية التربية المجلد12،العدد3، ص17.

لديه ، أي أنّ أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلّم ،ويؤكّد أن إستراتيجية التدريس هي مجموعة تحركات المعلّم داخل الصف ،والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدّة مسبقا".[1] وعليه فإن إستراتيجية التدريس هي الأشمل والأعمّ من الطريقة لأنها تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيّرات في المواقف ،أمّا الطريقة فهي أوسع من الأسلوب ولها هي الأخرى خصائص مختلفة ،إذن فالإستراتيجية مفهوم جامع للاثنين ،حيث يتمّ اختيارها تبعا لتغيرات متنوّعة ،فهي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدّد أسلوب التدريس الأمثل .



الرسم (01):مخطط يوضح علاقة الإستراتيجية مع الطريقة والأسلوب

أما عن الإستراتيجيّة في التّعليم فقد عرّفتها "**كوثر كوجك**" بأنها: "خطّة عمل عامّة توضع لتحقيق أهداف معينة ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها"[2].

ويرى **جونز وآخرون:** أن التعلّم الإستراتيجي هو أنواع التعلم التي يتمكن خلالها الطالب من بناء المعنى أو الفهم للمعرفة التي يتعامل معها وتكوين العمليات التي من شأنها اكتساب مثل هذه المعرفة، ثم محاولة التأمل والتفكير والتنظيم والمراقبة والتقييم لمثل هذه المعطيات، فيما يمكن وصفه بالوعي بالعملية العقلية.

ويذكر **كيزليك(Kizlik)** أنّ مصطلح التدريس الإستراتيجي يشير إلى مجموعة إجراءات تدريسية تركز على تحسين وتفعيل التفكير ومهاراته لدى الطلبة وهو ما يتطلب

[1] مصطفى نمر دعمس: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ص46-47.

[2] المرجع نفسه : ص46.

من المعلمين أن يكونوا على وعي وفهم بمتغيرات عملية التدريس والمتطلبات المعرفية، وأن يكون لديهم أسلوب جيد لإدارة الصف وتنظيم الدراسة.

ويقول **عبد الله شقيبل** أن استراتيجيات التدريس هي "تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وأكد لتكون إستراتيجية المعلم فعالة فإنه مطالب بمهارات التدريس (الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات والانتقال بين مراكز التركيز الحسية،...).[1]

وإن إستراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها[2].

وعليه فإن الإستراتيجية هي: "خطة منظمة ومعقلنة، تتضمن مسارًا من العمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف، والتي تتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة[3].

2-3-مكونات استراتيجيات التدريس: حدّد **أبو زينة** إستراتيجيات التدريس على أنّها:[4]

- الأهداف التدريسية .
- التّحركات التي يقوم بها المعلّم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه .
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة .
- استجابات الطلاّب بمختلف مستوياتهم والنّاتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلّم ويخطط لها .

[1] ينظر حسين محمود أبو رياش، غسان يوسف قطيط،:حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ،2008م، ص 14.

[2] مصطفى نمر دعمس: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة ، ص 46.

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

[4] مصطفى نمر دعمس :، إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة ص48.

كما يرى أنّ تحركات المعلّم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي إستراتيجية في التدريس لدرجة أن بعضهم عرّف الإستراتيجية على أنّها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلّم ،إذ أنّ المعلم يجاهد كما يجاهد الآخرون لإحداث تغيير ملحوظ في أداء الطلاب داخل الصفوف الدراسية .

2-4 مواصفات الاستراتيجية الجيّدة في التدريس:[1]

-**الشمول** :بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي .

- **المرونة والقابلية للتطوير** : بحيث يكون استخدامها من حين لآخر .
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية .
- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب .
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ،جماعي).
- -أن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة .

ومما سبق يتضح جليا أن استراتيجية التدريس التي تعتمد نشاط المتعلم، تساعد على توفير بيئة تعليمية ثرية تحفزه على البحث والتجريب، الأمر الذي يساهم في تنمية قدراته المختلفة ويسهم في إعداده للمستقبل، حيث يصبح قادرا على تحصيل المعارف والمعلومات المناسبة وتطبيقها على أرض الواقع في المواقف العملية وتجنيدها في صنع القرارات وإصدار الأحكام ومجابهة مشكلات الحياة ويعد المدرس هو اختيار الإستراتيجيات المناسبة، لكل من محتوى الدرس ومستوى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة.

3- إستراتيجيـــــة التّعليـــم والتّـــعلم:

إن استراتيجية التعليم والتعلم هي جملة من الخطط والطرائق المتبعة في مواقف التعليم والتعلم، لاكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة

[1] المرجع السابق:ص48.

ومنظمة ومتسلسلة بحيث تحدد فيها المفاهيم والكفاءات المستهدفة من التعلم واستخدام وسائل وتقنيات تعلمية.

ويمكن للأستاذ استخدام استراتيجيات عديدة لتنظيم خبرات التعلم والمواقف التي يتفاعل معها المتعلم، ونقتصر على ذكر ثلاث إستراتيجيات تعليمية تعلمية وهي:

3-1-إستراتيجية التفاعل الصفي:

تتميز بزيادة دور المتعلم في عملية التعليم والتعلم وتشمل جوانب متعددة أهمها:

- أسلوب طرح الأسئلة واستقبال الإجابات.
- أسلوب الحوار والمناقشة والاستنتاج.

3-2-إستراتيجية الاكتشاف والخبرة العلمية:

وهي إستراتيجية ترتكز على نشاط المتعلم بصورة رئيسية، فهو الذي ينظم ويرتب ويعد، ويحدد ما يريد الوصول إليه، وتقتصر هنا مهمة المعلم على تنظيم الموقف والأدوات والمتعلمين أفراد أو مجموعات.

3-3- إستراتيجية العرض:

تشمل هذه الإستراتيجية عدة أساليب منها: الشروح، العروض التوضيحية (الحية والمتلفزة)، عرض الأفلام والصور والاشكال...ويرتكز النشاط فيها على ما يقوم به المعلم بوصفه منظما للخبرات التعليمية[1].

وفي ضوء هذه التحولات فإن المسعى التربوي في مجمل أهدافه وغاياته يرمي إلى تنمية شخصية المتعلم من النواحي العقلية والوجدانية، والمهارية والسلوكية، من خلال اكتساب كفاءات. اعتمادا على نشاط ذاتي يؤهله للتفاعل مع مختلف وضعيات الحياة في المدرسة وخارجها.

خامسا/ حل المشكـــــلات:

أولا- المشكلة:

[1] ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان،2013م، ص:52.

1- تعريف المشكلة:

تعددت تعريفات المشكلة أبرزها ما يأتي:

إن المشكلة: "هي الصعوبات التي تواجهنا عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى وهي إما تمنع الوصول أو تؤخره أو تؤثر في نوعيته، فالمشكلة هي وجود انحراف عما هو مخطط"[1].

وكلمة **مشكلة** هي ترجمة حرفية للكلمة الإنجليزية "Problème" وقد شاعت هذه الترجمة في كتب البحث ومناهجه التي كتبت باللغة العربية، وتعني في مدلولها أن هناك عقبة تحول بين الإنسان وأدائه لعمله، مما يتطلب معالجة إصلاحية، أو هي موقف غامض لا تجد له تفسيرًا محددًا، ويشير المعنى العام لكلمة "مشكلة" إلى وجود صعوبة ما إزاء "موضوع" معين وقد تكون هذه الصعوبة غموضًا في المعنى، أو تعذرًا للحل، أو حتى تعدد للحلول وبالتالي صعوبة الاختبار من بينها.[2]

وتظهر المشكلة حسب "**دانكر**" عندما: "يمتلك الكائن الحي هدفا ولا يعرف كيف يحقق هذا الهدف، وهذا التعريف لا يزال صالحًا للاستعمال اليوم لأنه يعبر عن وجود فجوة بين الوضعية الراهنة والهدف أو الوضعية المنشودة"[3].

ويعرف "**زيتون**" المشكلة بأنّها: "حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنّه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محيّر)، ويجهل الإجابة عنه، ويرغب في معرفة الإجابة الصّحيحة، وهكذا يمثّل (الموقف المشكل) مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (مشكل)، ويعترف بأنه يتطلّب فعلاً (عملاً) ما، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما، ويقوم به ولا يكون الحل جاهزًا في جعبته"[4].

---

[1] المعهد الوطني للتدريب التربوي، برنامج القيادة التربوية لمديري المدارس المحور الأول "قيادة الذات"، حل المشكلات، د-ط ، ص05.

[2] ينظر المرجع السابق:ص05.

[3] سهيلة بوجلال: إستراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية، الشلف، سبتمبر 2017م، المجلد 5 العدد 11، ص262.

[4] زيتون كمال عبد الحميد: التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة،ط1، 2003، ص 278.

ويعرفها HARIS في ثلاثة تعاريف وهي:[1]

-المشكلة عبارة عن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تريد .

-قد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام ،و إيمانك بإمكانية الحصول على مستقبل أفضل، فإن الآمال والطموحات تنتج المشكلات ، فآمالك تتحداك والتحدي تعريف آخر للمشكلة .

-المشكلة عبارة عن فرصة للتحسين لذا نجد معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلا من تجنبها.

ويرى **جروان** أن المشكلة: "حالة أو موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب، وتتكون المشكلة من ثلاثة أركان رئيسية هي:

- **المعطيات:** وهي المعلومات أو الشروط أو الحقائق التي تصف الحالة أو الوضع القائم عند الشروع في حل المشكلة.
- **الأهداف:** وتمثل الوضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه.
- **العقبات:** وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحل أو الانتقال بالمشكلة من وضعها الراهن إلى الوضع المطلوب[2].

ما يعني أنه لا يوجد تعريف واحد لمفهوم المشكلة وفيما يلي تعريفات عدة للمشكلة، ويمكن حصرها في نقاط: [3]

- موقف تربوي جديد مميز يواجه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز حينها.
- موقف محير يتطلب إجابة أو تفسيرًا لمعلومات أو حلاً.

[1] العتوم عدنان ،يوسف علاونة ،شفيق فلاح، الجراح عبد الناصر، وأبو غزال ،معاوية محمد :علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ،دار المسيرة ،عمان ،ط2، 2008،ص250.

[2] فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع، مفهومه، تدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002م ، ص263.

[3] المعهد الوطني للتدريب التربوي، برنامج القيادة التربوية لمديري المدارس، ص5-6.

- موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعليم والتكيف.
- توجد المشكلة بالنسبة لفرد ما عندما يواجه هدفًا محددًا ولكنه لا يستطيع بلوغه إلا بالإمكانيات المتوفرة لديه، أو بصورة السلوك المألوف لديه.
- وضع يحتوي عائقا يحول بين المرء وتحقيق غرضه المتصل بهذا الوضع.
- موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه.
- موقف يحتاج إلى حل، حيث لا يرى الفرد طريقًا واضحًا يقوده إلى ما يريد.
- موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر اختلال التوازن المعرفي والانفعالي.
- موقف يجابه الفرد ويتطلب حلاً، ويمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل بأنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة.
- حالة التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود.

ومما سبق نعرف أن المشكلة موقف (سؤال، مسألة...) يكون فيه الطالب في حيرة وشك وفضول لحل هذه المشكلة ومن أجل الوصول إلى الحل يقوم بعدة مهام. كما أن جل التعاريف تتفق على أن المشكلة موقف يشكل عائقا أمام الفرد ويمنعه من تحديد أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر.

2- حـــــالات المشكلة (فضاؤها):

وتعني التمثيل الداخلي لحالات المشكلة من قبل من يتولى حلها سواء أكان الحاسوب أو الإنسان، فهي حوصلة وناتج الأبحاث في برنامج نحو محاكاة طريقة عمل العقل الإنساني، وحالات المشكلة هي[1]:

2-1-الحالات الابتدائية: وفيها تعرض المعطيات ويطلق عليها أيضا الوضع الراهن للمشكلة.

2-2-الحالات الهدفية: وفيها يعرض الهدف النهائي أو المطلوب، والهدف هو الذي نسعى للوصول اليه.

[1] رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم زغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، ط1، 2003م ،ص270.

2-3- الحالات المتوسطة للمشكلة: وهي الحالة التي يتم الوصول اليها بعد تنفيذ تحرك ما.

2-4- التحركات: وتمثل السلوك العقلي المتمثل بإجراء عملية أو سلوك عقلي مسموح به خلال محاولة حل المشكلة.

وهذا ما يبين أن فضاء المشكلة هو جميع حالات المشكلة ومراحلها وكذا جميع التحركات الممكنة، والأدوات والأجهزة التي يمكن استخدامها خلال هذه العملية، وذلك كما يعيها من يقوم بالحل وكما يتصورها في مجاله المعرفي الخاص به وذلك بتأثير خبراته المكتسبة.

3- تصنيف المشكـــــلات :

تعددت المحاولات لتحليل وتصنيف المشكلات ،فقد أشار **فليشمان(FLEISHMAN1982) و ميلتون(MELTON 1964)** أنه لا يوجد تصنيف عام متفق عليه فيما يتعلّق بأنواع المشكلات الحقيقية في الدراسات النفسية ،ولكن هناك محاولات لتصنيف المشكلات حسب موضوعاتها ،كأن تصنف إلى مشكلات ذات بعد لفظي ،مقابل مشكلات ذات بعد أدائي ،ومشكلات ذات حل واحد مقابل مشكلات متعدّة الحلول ،ومشكلات جيدة التعريف مقابل مشكلات ضعيفة التعريف .[1]

ويضيف **روو(ROWE1985)** إلى التصنيفات السابقة ؛مشكلات تعتمد على الوظيفة الذكائية مقابل مشكلات تعتمد على الأداء التحصيلي ،وذكر أمثلة على تصنيفات أخرى استخدمت في الأبحاث والدراسات ممثلة بإعادة ترتيب حروف لتشكّل منها كلمات جديدة ،مسائل رياضية ،وألغاز متنوعة مختلفة في مستوى صعوباتها ،ومشكلات شخصية ويومية ،بالإضافة لمشكلات تتعلّق باتخاذ القرار.

وقد اقترح **جرينو (GREENO)** ويستشهد به **روو(ROWE)** تصنيفا آخر للمشكلات يأخذ بالاعتبار طبيعة القدرات المستخدمة في حل المشكلة و إمكانية ملاحظة سلوك حل المشكلة واحتمالية تكرارها والطرق المختلفة التي توضح فيها عملية

[1] جمال عبد الفتاح : مهارات الحياة ،حل المشكلات ،المرجع الإلكتروني للمعلوماتية ،2016م،ص 3-4.

حل المشكلة ذاتها ،والأنواع المحتملة لاستراتيجية حل المشكلة ، ويمكن وصف هذا التصنيف كما يلي :[1]

أ-مشكلات ذات بنية استدلالية .

ب-مشكلات التحويل .

ج-مشكلات الترتيب .

3-1 مشكلات ذات بنية استدلالية (problems of inducing structure) :

ويتميز هذا النوع من المشكلات باحتوائه على عناصر ومعطيات معينة والمطلوب هو اكتشاف التسلسل القائم بين هذه العناصر والمعطيات ؛ والمثال المستشهد به على هذا النوع :أن يعطى المفحوص مجموعة من العناصر ويطلب منه استخلاص التسلسل والعلاقة القائمة بين العناصر ثم يطلب منه أن يطبق نوع العلاقة المستخلصة في مثال آخر ،ويلاحظ هنا أن هذا النوع من المشكلات يعتمد على فهم جيد كامل للمشكلة والقدرة على استخلاص العلاقة بين عناصر المشكلة واعتماد هذه العلاقة في التوصل إلى فرضية الحل ، وما لدى الفرد من مهارة وخبرة في اختبار الفرضية .[2]

3-2 مشكلات التحويل (problèmes of transformation) :

ويتمثل هذا النوع في افتراض وضع حالي ووضع نهائي ،والمطلوب استخدام حركات محددة وفق شروط معطاة لتحويل الوضع الحالي إلى الوضع النهائي ووظيفة الفرد في إيجاد تسلسل مناسب يحوّل بموجبه الوضع الحالي إلى الوضع النّهائي (الهدف)؛ومن الأمثلة المعروفة على هذا النوع من المشكلات والذي تمّ استخدامه في بعض الدراسات مشكلة برج هانوي (Tower of Hanoi problème) وقد طرح في هذه المشكلة وضع حالي (ابتدائي) يتمثل في مجموعة من الأقراص المختلفة القطر وضعت فوق بعضها بترتيب معيّن ،كما طرح وضع نهائي (مجموعة الأقراص تأخذ

[1] المرجع السابق :ص4 .

[2] المرجع نفسه:ص4-5.

الترتيب نفسه ولكنّها ترتكز على قائم آخر) أما المشكلة في حقيقتها فتكمن في اكتشاف مجموعة من الحركات التي يتم فيها الانتقال من الوضع الابتدائي إلى الوضع النّهائي بمراعاة الشروط المعطاة ،ومن الواضح هنا أن الفرد الذي يحاول حل هذه المشكلة يحتاج أن يوظف قدراته الاستدلالية في التعرف إلى الحركات المحددة ،التي تراعي فيها الشروط المعطاة وتجنب أية حركات مخالفة لهذه الشروط.

3-3 مشكلات الترتيب : (problèmes of arrangement) في هذا النوع من المشكلات تعرض بعض العناصر ،وتكون المهمة فيها ترتيبها بطريقة تحقق معايير معينة ،والمثال على ذلك إعطاء حروف تكون المهمة فيها ترتيبها لتشكل كلمة معينة وتتضمن عملية حل مشكلة الترتيب عادة قدرا كبيرا من المحاولة و الخطإ ،وحتى يتمكن الفرد من حل هذه المشكلة يجب أن يكون قادرا على توليد حلول جزئية وتقييم كيف يمكن الاستفادة من العناصر المعطاة في التوصل إلى حلول نهائية، أما المهارات العامة التي تتطلبها مشكلات الترتيب فتشمل القدرة على توليد أساليب وبناء وتقييم عناصر الحل في مجالات لا يكون لدى الفرد خبرة خاصة فيها ؛ والمثال على مشكلة الترتيب المستخدمة في بعض الدراسات هو مشكلة الشمعة ،وفي هذه المشكلة يعرض على المفحوصين شمعة وعلبة مسامير (طبعة) وعلبة كبريت ويطلب منهم تعليق الكبريت بشكل رأسي إلى حائط خشبي باستخدام الأشياء المعطاة فقط ،ويرى **لي(lee 1992)** ، أن هذه المشكلة تعتمد على الاستبصار حيث يتطلب الحل فيها فهم المشكلة وتحسين وتطوير هذا الفهم أثناء العمل.[1]

4- أنمـــــاط المشـــكلات عند المتعلمين:

هناك أنماط عدّة من المشكلات في التعليم استنادا إلى وضوح الأهداف المعطيات وهي[2] :

- مشكلات لتوجيه المتعلّمين نحو بناء معارف جديدة(وضعيات مشكلة).

[1] جمال عبد الفتاح: المرجع السابق،ص6.

[2] وزارة التربيّة الوطنيّة أساتذة ومفتشي اللغة العربية: دليل استعمال الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،منشورات الشهاب ،باتنة الجزائر،2020/2019م ،ص88.

- مشكلات لتمكين المتعلّمين من استعمال معارفهم المكتسبة (مشكلات إعادة استثمار).
- مشكلات لتمكين التلاميذ من توسيع مجال استخدام مفهوم مدروس من قبل(مشكلات التحويل).
- مشكلات أكثر تعقيدا يستعمل فيها التلاميذ عدة أنماط من المعارف معا (مشكلات الإدماج) .
- مشكلات هدفها تمكين المعلّم والتلاميذ من ضبط الكيفية التي نتمكن بها من المعارف (مشكلات التقويم) .
- مشكلات لجعل المتعلّمين في وضعية بحث ، أي تنمية كفاءات أكثر منهجية (مشكلات مفتوحة)

ما يدل على أن نوع المشكلة وطبيعتها وطريقة صياغتها له تأثير في التعامل معها ،حيث تقود المتعلم إلى اتباع منهج وخطوات تساعده في الوصول إلى الحل المناسب ،وهنا تظهر قدرة المعلم في طرح المشكلة وتنظيمها.

ثانيا- حلّ المشكلات:

1/ تعريف حل المشكلات:

لقد أسهم الكثير من الباحثين في وضع تعريف محدّد لحل المشكلات ندرج أهمها في الآتي: حل المشكلات: "هي عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه، من معارف مكتسبة سابقة أو مهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفًا له"[1].

[1] الشقيرات محمود طافش : إستراتيجيات التدريس والتقويم، مقالات في تطوير التعليم، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص214.

أو هي: "الطّريقة التي يستخدمها الفرد، مستخدمًا المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقًا، لمواجهة متطلبات الموقف الجديد، كما يعتبرها **ستريمر(Streamer)** محاولة تجاوز العوائق من أجل الإجابة عن سؤال لتحقيق هدف. [1]

في حين يعتبرها **حسن حسين زيتون:** " أنّها تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة"، أما **مريم سليم** فترى أن: "القدرة على حل المشكلات أعلى وظائف العقل البشري لأنها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات إلى الاستفادة من المفاهيم وعمليات التّعلم واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلم"[2].

وعلى الرغم من تباين مفهوم حلّ المشكلة في المراجع إلا أن معظم التعريفات تتضمن عددا من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم إستراتيجية حل المشكلات بطريقة فعالة ،و من أهمّ العناصر المشتركة ما يلي :[3]

- المعرفة السابقة للطّلبة تحدّد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حلّ المشكلات الجديدة .
- تتضمّن كل مشكلة بعدا انفعاليا ،لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار حتى يثق الطّلاب بقدراتهم في حل المشكلات ويستقروا بحاجاتهم لذلك ،وبالتالي يتفاعل الطلبة مع المشكلات ، وإذا لم يحدث ذلك لن تتوافر الدافعية لديهم والمثابرة لمتابعة العمل لحل المشكلات التي تواجههم .
- لا بد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مظلة مفهوم حل المشكلات غير مألوفة للطلبة .

وعليه فإن حل المشكلات هو عملية عقلية تقوم على مجموعة من الخطوات تخدم فيها الفرد وكل ما لديه من مكتسبات، وخبرات لمواجهة مواقف ليست مألوفة لديه

[1] الحمويدي زيد: الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص 226.

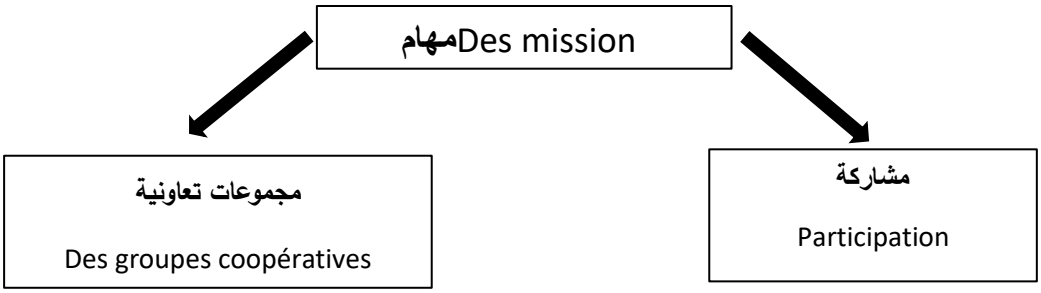
[2] صلاح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 109.

[3] جروان فتحي عبد الرحمن :تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،دار الكتاب الجامعي ،الأردن ،(د،ط)،1999م،ص84.

تتسم بالغموض وليس له حل مسبق، ومحاولة التكيف معها بإزالة العوائق والصعوبات، وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها وهي التوافق وإعادة التوازن.

2-أسلوب حل المشكلات:

يقوم أسلوب حل المشكلات على ثلاثة عناصر أساسية مترابطة ببعضها البعض كما هو مبيّن في الشكل الآتي :



ويتم التعلّم باستخدام هذا الأسلوب بالبدء ،بمهمة تتضمن موقفا يجعل المتعلّمين ،يستشعرون وجود مشكلة ما ،ثم يلي ذلك بحث المتعلّمين عن حلول لهذه المشكلة ،منخلال مجموعة صغيرة تعاونية ويختتم التعلّم بمشاركة المجموعات ببعضها البعض في مناقشة ما تمّ التوصل إليه.[1]

-**المهام** :ويشترط فيها أن تكون مناسبة من حيث المستوى للمتعلّمين ،وتحثهم على صناعة القرارات واتخاذها وتشجعهم على طرح الأسئلة ،وتشجعهم على البحث والاستقصاء، وأن تكون ممتعة ومتنوعة وأن تفتح لهم آفاق التوسع في مجالات متعددة.[2]

-**المجموعات التعاونية** : يتبنى هذا الأسلوب ،أسلوب التعلّم التعاوني الذي يقوم على فكرة تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات مكوّنة من (2-5) أعضاء يعملون على مهمة

[1] زيتون حسن وكمال زيتون :البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي ،ط1 ،1992م،ص100.

[2] المرجع نفسه:101.

معيّنة حتى ينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح ،بحيث يستفيد جميع الأعضاء من جهود البعض.[1]

-**المشاركة** : وفي هذا العنصر تعرض كل مجموعة حلولها والأساليب التي تمّ استخدامها ،ونظرا لوجود اختلافات متوقعة تتم بعض المناقشات التي تؤدي إلى تعميق فهم المتعلمين لكل من الحلول والأساليب المستخدمة .[2]

3- الأهداف التربوية لأسلوب حل المشكلات: [3]

- تدريب الطالب على حل مشكلات مستقبلاً.
- تثير اهتمام الطالب ورغبته في التعليم.
- تساعد الطالب على إصدار أحكام سليمة في كل أمر أو مشكلة يعالجها.
- تساعد الطالب على التفكير الناقد.
- تنمي في الطالب روح الإخاء والتعاون والعمل الجماعي.
- تنمي في الطالب روح البحث والتنقيب وتحمل المسؤولية.
- تثير في الطالب الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تنمي مهارات التفكير لدى الطالب.
- تراعي الجانب الأيمن من الدماغ في التفكير.
- تعطي للطالب دوراً نشطاً في عملية التعلم.
- تزيد من مستوى تحصيل الطلبة.

[1] جونسون ، ديفيد وزملاؤه ،التعلّم التعاوني (مترجم)،إدارة التركي ،ط1 ،1995م،نقلا عن ناصر بن أحمد عويشق ،النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلّم ،2003م ،ص21.

[2] زيتون حسن وكمال زيتون : البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي ، ص104.

[3] يحي محمد نبهان: العصف الذهني وحل المشكلات، البازوري، 2008 م، ص 96.

5- شروط استخدام طريقة حل المشكلات[1]:

- شعور المتعلمين بالمشكلة التي يريدون دراستها واحساسهم بها والرغبة في بحثها والوصول إلى حل لها.
- أن تكون المشكلة مناسبة لقدرات المتعلمين ومستوى تفكيرهم وخبراتهم السابقة.
- يكون دور المعلم من خلال التوجيه والإرشاد إلى حل المشكلة.
- يكون دور المتعلمين من خلال البحث والدراسة وجمع المعلومات والتحقق منها للوصول إلى النتائج التي تؤدي إلى حل المشكلة.

6- طريقة حل المشكلات:

تعدّ طريقة حل المشكلات من الطرائق التي يرتكز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث، التنقيب، التساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الفرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون، بأن نجاح الطلبة في معالجة المشكلات والمواقف المشكلة وحلها سوف يعد الطلبة للنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية وسوف تقرب إلى أذهانهم صفات العالم (الحقيقة)[2].

وقد عرفها **عطاء الله** بأنها "نشاط تعلمي، يتواجه فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حل (حلول) له، وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في

[1] أحمد توفيق، على عالم: أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجيستير، صنعاء كلية التربية، 1997م، ص 145.

[2] زيتون عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2001، ص 148-149.

نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدإٍ يعتبر حلاً لها"[1].

ويرى **الحثروبي** "أنّها طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقًا للتوصيل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة، أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته بتوجيه من المدرس وذلك اعتمادًا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة"[2].

تعود أصول طريقة حل المشكلات إلى المربي الأمريكي "**جون ديوي**" **(1859-1951)** الذي يرى أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلة[3].

ويمكن تلخيص مفهوم طريقة حل المشكلات فيما يلي:

يعني مفهوم حل المشكلات الإستراتيجيات الفكرية (السلوكيات والعمليات) التي يستخدمها الفرد، إذا ما واجه مشكلاً قد يعيق إشباع حاجاته أو متطلباته المعرفية، وقد تكون العوائق مادية أو تعليمية، أو لها علاقة بمجال العمل، أو مع الرفاق أو في مجال العلاقات الأسرية أو في إجراء بحث علمي...إلخ، ويمثل مفهوم حل المشكلات عملية ذهنية يستخدم فيها الفرد كل ما لديه من معارف وخبرات سابقة، كاكتساب متطلبات موقفيه، ليست مألوفة بالنسبة له بهدف الوصول إلى حالة الاتزان المفقودة عند الفرد، أو إزالة الغموض من الموقف المشكل أو الخطر الذي يكتنفه، وقد يشير المفهوم إلى جهود الناس المختلفة التي يبذلونها للوصول إلى هدفٍ ليس لديهم حل جاهزٌ لتحقيقه[4].

ولحل المشكلات خصائص عدة يمكن أن نوردها في المخطط التالي :[5]

---

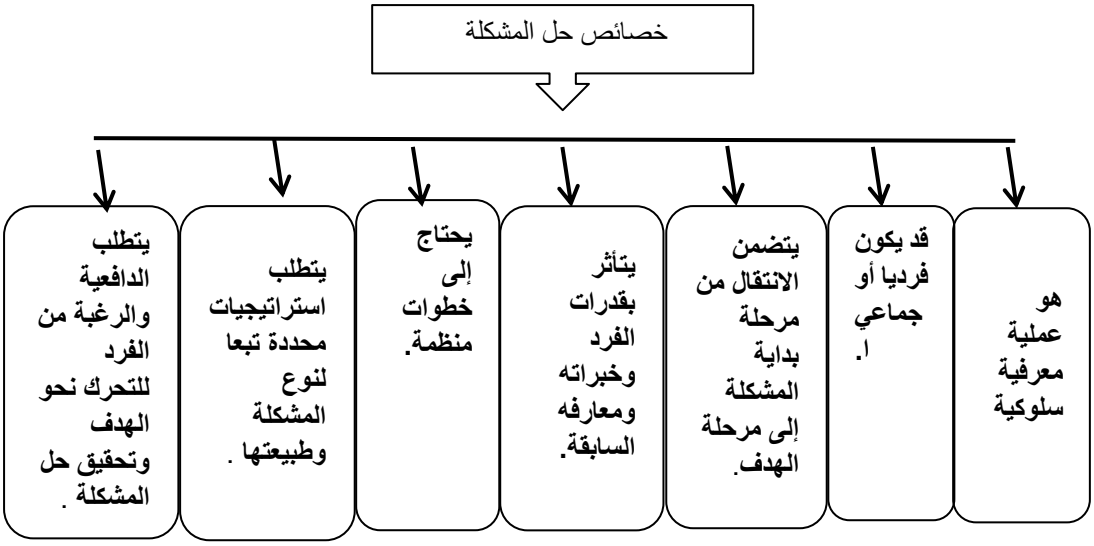
[1] عطاء الله، ميشال كامل: طرق وأساليب تدريس العلوم، دار الميرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2001،ص30

[2] الحثروبي، محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الحمدي، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 2002، ص: 111.

[3] جابر وليد أحمد: طرائق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للطباعة، عمان الأردن، ط1، 2003، ص: 232.

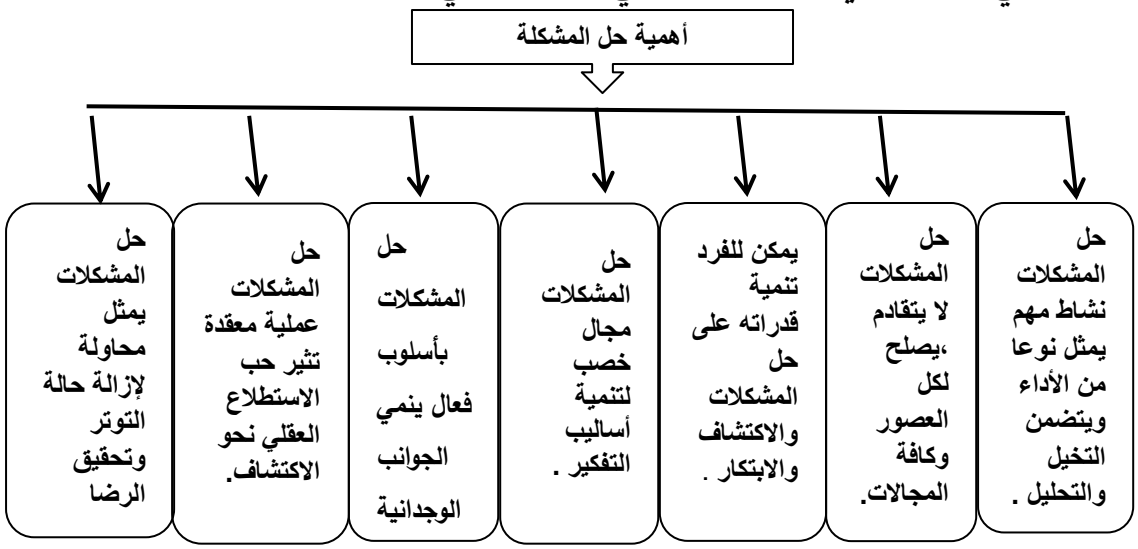
[4] سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير، مهارات تدريبات تطبيقات علمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص: 137.

[5] فرحات بن ناصر :مجلة العلوم النفسية والتربوية ، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات ،جامعة المسيلة الجزائر، سبتمبر 2017م ،ص176.



الشكل (01) خصائص حل المشكلة.

كما تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية حل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو الطالب في مدرسته ويمكن تلخيصها في الشكل الآتي :[1]



الشكل (02)أهمية حل المشكلات .

6-أسس طريقة حل المشكلات:

[1] فرحات بن ناصر :مجلة العلوم النفسية والتربوية ، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات،ص176.

لكل طريقة تعليمية أسس تربوية تشيد عليها ومن بينها أسس طريقة حلّ المشكلات ما يلي:[1]

- أن يكون لهذه الطّريقة هدف محدد وواضح، وهي بذلك تتفق مع طبيعة عملية التعلم.
- أن تنمي روح البحث والتنقيب، وهذه تتفق مع أسلوب البحث العلمي، والتقصي للوصول إلى النتائج.
- تهتم طريقة حل المشكلات بشقي العلم: المادة والطريقة، وذلك لأنها تعتمد على المعلومات السابقة في حل المشكلات الجديدة، كما أنها تصل إلى معلومات جديدة، وهي النتائج التي يصل إليها الفرد عند حل المشكلة.
- ترتكز على نشاط الذاتي للفرد في حل المشكلات، وهذه تتفق مع أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تجعل الفرد محورًا للعملية التعليمية التعلمية..

وبناء على ما سبق فإن حل المشكلات يساهم في التكوين الفكري للفرد ،كما يمنحه المعارف الضرورية التي تسمح له بحل مشاكله في الحياة اليومية ،كما أنه عملية عقلية تقوم على مجموعة من الخطوات المنتظمة يستخدم فيها الفرد ما يمتلكه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات للتكيف مع مواقف غير مألوفة وإزالة العوائق والصعوبات.

ثالثًا: إستراتيجية حل المشكـــــلات:

إن استخدام إستراتيجيات تعليمية فاعلة لكسب المتعلم تعلما مستمرًا وتسهم في إعداده للمستقبل، بحيث قادرًا على تحصيل المعلومات المناسبة وتقييمها وتطبيقها في مختلف المواقف، أكّد على ضرورة تبني طرق وإستراتيجيات أكثر فاعلية وأكثر مراعاة لحاجات المتعلمين وميولهم ومن بينها إستراتيجية حل المشكلات.

1- تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

وردت تعريفات عدّة، لإستراتيجية حل المشكلات منها:

[1] الحمويدي زيد: الأساليب الحديثة في التدريس العلوم، ص: 226- 227.

"الإستراتيجية مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم من حيث التخطيط والتنظيم والتنفيذ للمادة الدراسية، تقوم على طرح الموضوع بصورة مشكلات يتم التعامل معها وفق خطوات محددة، تتمثل في تحديد وفهم المشكلة ووضع خطة حلً، وتنفيذ الحل، ومراجعة الحل، وتوسيع نطاقه، ويكون دور المعلم أثناء التدريس، التوجيه والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم"[1].

وهي: " تلك الطريقة في التدريس التي تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، حيث يقوم بالبحث مستخدمًا، مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة، وفرض الفروض، والقياس وقراءة البيانات وجدولة النتائج والاستنتاج التي تساعده في التوصيل إلى المعلومات بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه[2].

ويعرفها **(Mayo)** بأنها : إستراتيجية تربوية لتزويد المتعلمين بالإرشادات والمصادر اللازمة ليطوروا مهاراتهم لحل المشكلات التي تواجههم، حيث يتم في هذا النوع من التعليمين مواجهة المتعلمين بقضايا ومشكلات يجاهدون في سبيل خلق حلول فعالة لها.

ويتفق كل من **(Bidges and Hallinger and Holly)** على أنها إستراتيجية تعليمية تعلمية تهدف إلى ربط العملية التعليمية التعلمية بالحياة الواقعية للطلبة، حيث يبدأ المعلم من مشكلة تتصل بواقع وخبرات الطلبة، ومن خلال العمل على إيجاد حل لهذه المشكلة، تتم مجموعة من العمليات الذهنية التي تؤدي بدورها إلى إكسابهم مجموعة من المهارات والمعارف[3].

ويراها **الزعبي:** بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تقوم على تقديم مشكلة معينة وحلها من خلال تحديد المعطيات والمطلوب وتحديد خطة للحل، ومراجعته والتحقق منه[4].

---

[1] الخطيب محمد وعيانه عبد الله، أثر استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف 7 الأساسي، مجلة دراسة للعلوم التربوية، المجلد: 38، العدد1، ص 189.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص: 110.

[3] أبو جادوا، صالح ونوفل، محمد: تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، دار الميسر، عمان، الأردن، ط4، 2013، ص293.

[4] الزعبي علي محمد: أثر إستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد03، 2010م ، المجلد 10، ص 305.

بناءً على ما سبق يتضح جليا أن إستراتيجية حل المشكلات هي إستراتيجية تعليمية تعلمية تضع المتعلم أمام موقف (مشكلة) لاستشارة قدراته المعرفية والعقلية وميولاته واهتماماته، ما يدفعه إلى التفكير والبحث والسعي إلى فهمها وتحليلها قصد التوصل إلى حل أو حلول مناسبة كلها تحت إشراف وتوجيه وإرشاد من طرف المعلم.

2- جذور إستراتيجية حل المشكلات:

ترتد جذور التعلم المستند إلى المشكلة إلى المربي **جون ديوي(Dewey Jon)** عندما رأى بأن دور المعلمين لابد أن يتمثل في مخاطبة دافعية البحث والتكوين الطبيعي لديهم، إضافة إلى أهمية الخبرات، التي يتعرض لها الطلبة خارج نطاق أسوار المدرسة ويشير **دي لسل(Delisle)** في كتابه المعنون (كيف تستخدم التعلم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف) إلى أن هذا النوع من التعلم قد وضع في الأصل لتدريب الأطباء على كيفية معالجة المشكلات الطبية، وإيجاد حلول لها، حيث أن المنحى التقليدي في تعليم الطب كان يجبر الطلبة على حفظ قدر كبير من المعلومات الطبية، ومن ثم تطبيقها، في مواقف مرضية وسريرية، بيد أن هذا المنحى لم يعد الأطباء للعالم الحقيقي لمهنة الطب حيث لأن بعض المرضى قد لا يتمكنون من وصف حالاتهم المرضية، أو قد يكون لديهم مجموعة من الأعراض، ومن المؤكد أن طلبة الطب كانوا يحفظون المعلومات الطبية التي كانوا قد زودوا بها من قبل أساتذتهم، إلا أن عملية تطبيقها في مواقف حقيقية كانت ضعيفة وذلك لعامل النسيان، وفي ظل هذا الوضع للتعليم الجامعي في كليات الطب أدرك **هاورد (Howard. B)** وهو أستاذ في كلية الطب بجامعة **(MAC Master)** في كندا أن مبدأ المربي **جون ديوي(J. Dewey)** مفيد وصحيح ويمكن تطبيقه في تعليم الطب، حيث أنه يطور طرقًا تعزز قدرة الطلبة على التفكير في مواقف حياته خارج أسوار الكلية، فقد صمم **بروز(H. Barouz)** مجموعة من المشكلات ذات الطابع الطبي، لكنه لم يزود الطلبة بكافة المعلومات اللازمة للمشكلة قيد البحث، إذ أتاح لهم فرصة البحث وتوليد الأسئلة وبناء الخطط لا يجاد الحل، وبالتالي عزز لديهم عملية الاستنتاج المستند إلى الفحص العيادي إضافة إلى فهمهم للأدوات المساعدة في عملية الفحص، فلقد أوجد التعلم المستند إلى المشكلة طلبة ذوي تعلم ذاتي التوجيه ورغبة أكيدة في

الفضول المعرفي، والقدرة على صوغ حاجاتهم كمتعلمين والقدرة على اختيار أفضل للموارد المتاحة لتلبية هذه الاحتياجات[1].

وهذا ما يعني أن استحداث إستراتيجية حل المشكلات في المجال التربوي كان يهدف إلى تجاوز الحفظ والتلقين كمنحى تقليدي في التعليم وربطه بالعمل أو التطبيق العملي لتعزيز وتوطيد علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع وتنمية قدرات التفكير، والتعليم الذاتي للمتعلمين.

3- أهم إستراتيجيات حل المشكلة المستخدمة من قبل الأفراد:

لقد طرح **روو(ROWE)** مجموعة من أهم إستراتيجيات حل المشكلات المستخدمة من قبل الأفراد أثناء حلّهم لمشكلات مختلفة أهمها :[2]

- إعادة قراءة المشكلة ،ويتضمن ذلك إعادة قراءة التعليمات أو الشروط المحددة في أي مرحلة من مراحل المشكلة .
- التلخيص للنقاط الرئيسية ويشمل ذلك إعادة صياغة المشكلة والتعليمات .
- مراجعة المعطيات أو التأكد من بعض الجوانب فيها ومحاولة استيعابها وحفظها .
- التعرف على المشكلة أو بعض جوانبها من المعلومات المعطاة ،وتبيّن محدّداتها والشروط التي تفيد الحل المطلوب.
- السلوك السلبي الذي يمكن أن يصاحب التفسير الخطأ وعدم الاستعمال الصحيح للمعلومات المعطاة .
- صياغة فرضيات أو خطط عمل قبل اختبارها تجريبيّا.
- سلوك المحاولة و الخطإ المتمثّل بتطبيق عشوائي لسلوك حل المشكلة ،و قد يتضمن العودة إلى فرضيّة لم يتم تعديلها بما يتلاءم مع نتائج اختبارها .

---

[1] سهيلة بوجلال :استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ،مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف ، سبتمبر 2017م ،المجلد 05، العدد 11،ص: 261.

[2] جمال عبد الفتاح : مهارات الحياة ، حل المشكلات، ص:12-13.

- المقارنة والربط في محاولة التعرف إلى الخصائص العامة بين عناصر المشكلة وتقصي أوجه التشابه والاختلاف وتفحص نتائج المحاولات التي جرى فيها اختبار الفرضيات وتفسير هذه النتائج.
- النشاط المستمر ويتمثل بمتابعة النشاط المتعلّق بفكرة أو خطة سبق وصفها .
- المحاكمة العقلية التي تشمل عمليات معرفية مركبة من نوع التعرف إلى الجوانب الهامة ،ومتطلبات الحل والقواعد التي يجب تطبيقها والمسارات الخاطئة أو غير المناسبة للحل .
- الانشغال بنشاطات ذاتية ليست موجّة تماما نحو المهمّة المحدّدة في الموقف .
- ردود الفعل الانفعالية وتشمل التعبير عن المشاعر والاتجاهات نحو المهمات المطلوبة والتي يمكن أن تصف صعوبة أو سهولة ما يتعرّض له الفرد من إحباط أو ردود فعل انفعالية إيجابيّة أو سلبية .
- الحكم والتّحقق من درجة ملاءمة أساليب التنفيذ والأفكار والقرارات في محاولات الوصول للحل.
- استدعاء خبرات سابقة في الذاكرة فيما يتعلّق بمواقف مماثلة سبق أن تعرّض لها الفرد ،والتي قد تكون ذات صلة بالموقف الحالي.

4- دوافع استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

نظرا لكون إستراتيجية حل المشكلات في التدريس تقوم على أطراف العملية التعلمية فإن هناك عدد من المنوعات التي تبرز أهمية استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس وهي: المعلم، المتعلم، المنهاج، التدريس.

1- المعلم: [1]

تغير دور المعلم على ما كان عليه سابقا في التعلم التقليدي وأصبحت له أدوار حيوية أخرى يمكن أن يقوم بها أهمها:

[1] عن سهيلة بوجلال : إستراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية،ص263.

1-1- المعلم مصمم المنهاج:

فالمعلم يتخذ قرارا بأنه يستخدم التعلم المستند إلى المشكلة كأحد الإستراتيجيات المختارة في تدريس المادة التي يعلمها لطلبته في فصل دراسي أو سنة دراسية، وبعد ذلك تتوالى الخطوات التي ينبغي على المعلم السير وفقها ومنها:[1]

- مراجعة المادة المقررة للطلبة مراجعة مستفيضة من حيث الأهداف والمحتوى.
- صوغ المشكلة من طبيعة المحتوى المتوافر إن أمكن، أو الرجوع إلى المعايير التي يستند إليها المنهاج أو مستوى الإتقان المطلوب من قبل الطلبة، وكلما كانت المشكلة متسقة مع ميولات وقدرات الطلبة واهتماماتهم كان التفاعل في قمته، وسيجتهدون في حلها.

1-2-المعلم موجه:

يتوقع أن يكون الدور الثاني للمعلم هو "التوجيه"، من حيث تهيئة الجو المناسب للسير في خطوات حل المشكل، إن أحد الأدوار الفرعية للمعلم وفق هذا الدور، هو توفير أكبر عدد ممكن من حصاد المعلومات، وثمة مهمة أخرى وفق هذا الدور، تتجلى في توجيه الطلبة من خلال إعداد حلول مقترحة، وتحديد ما يعرفونه حول المشكلة وما يتعين عليهم أن يعرفوه، وكيف يمكن أن يجيبوا على أسئلتهم، ويمكن أن يقدم لهم المعلم، اقتراحات عندما لا يتمكنون من ذلك.

1-3-المعلم مقيم:

- **تقييم فاعلية المشكلة:** تعد المشكلة فاعلة إذا تمكنت من تنمية مهارات الطلبة، حيث أن المشكلة السهلة جدًا أو الصعبة جدًا، لن تمكن الطلبة من تنمية قدراتهم الذهنية، وبالتالي فإن المشكلة المثالية هي تلك التي تتحدى قدرات الطلبة بشكل معقول ومنطقي.
- **آداء الطلبة:** إن تقييم آداء الطلبة أمر ضروري، ليس لمجرد العلامة بل لمساعدته على التحسن والتطور، واجتياز العقبات التي تواجهه، كما أن عملية تقييم آداء

[1] المرجع السابق : 264.

الطلبة، تمكن المعلم في الوقت نفسه من مراجعة بعض أدواره فقد يقوم بمراجعة عرض أجزاء من المشكلة، ليتم توضيح بعض النقاط التي يواجه الطلبة فيها الصعوبة.

- **آداء المعلم:** إن تقويم المعلم لذاته أمر ضروري، حيث يسأل نفسه عن التوجيه الذي قدمه لطلبته، ومدى سيطرته على مجريات الدرس، ومدى الاستقلالية التي منحها لطلبته

2- المتعلم: [1].

تسهم إستراتيجية حل المشكلات في مجموعة المهارات التي يحتاجها التلميذ منها:

- تنمية العلاقة بين المعلم والمتعلم والمدرسة.
- ارتباط مهارات حل المشكلات بالمهارات الضرورية لمجالات الحياة المختلفة.
- اكتساب المتعلم المعارف العلمية بالإضافة إلى تعلم المهارات البحثية والعلمية.
- تدريب المتعلم على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- تدريب المتعلم على التفكير.
- مساعدة المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويده بآليات البحث والتقصي والاكتشاف.
- مساعدة المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته، تجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي يقترحها.
- تنمية القدرة على اكتشاف مصادر المعرفة المختلفة، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة.
- يتحقق لدى المتعلم ديمومة المعرفة ووظيفتها.

[1] سهيلة بوجلال :استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ،مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف ، سبتمبر 2017م ،المجلد 05، العدد 11،ص263.264.

- تعطي هذه الإستراتيجية للمتعلمين الفرصة لتحمل المسؤولية في حل المشكلات بأنفسهم، وبذلك فدوره إيجابي ويتعلم كيف يتعلم، ويتعلم بالعمل لا بالتلقين.
- تنمي القدرة على الإبداعي والتفكير الناقد عند الطلبة.

3- المنهاج الدراسي:

انطلاقا من الدور الذي تلعبه الكتب المدرسة في نقل أهداف المنهاج للطلبة وارتباطها الوثيق بالمعلم والمتعلم، فقد حظيت هذه المناهج بالاهتمام البالغ من قبل المختصين، حيث تم التركيز في تطوير المنهاج الحديثة على: [1]

- مراعاة أن تكون النشاطات التي يتضمنها الكتاب المدرسي وظيفية ترتبط بالمجتمع والبيئة العامة.
- ضرورة اتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية، يبتعد عن السرد ويعتمد على أساسيات المعرفة والتفكير الناقد، ليبحث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم، وتساهم أنشطته في استغلال موارد البيئة المتاحة في اكتساب الخبرات التعليمية.
- التركيز على تقديم المادة العلمية بطريقة تعمل على إثارة تفكير الطالب وحثه على البحث والتجريب من خلال مشكلات واقعية من حياته اليومية.

ومما سبق فإن تبني هذه الإستراتيجية تدفع بالمعلم إلى تغير دوره التقليدي القائم على التلقين، ومنح المتعلمين فرصة الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية في عملية البحث، وتوجيههم على العمل التعاوني لتنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة.

5-خطوات التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات:

[1] سهيلة بوجلال :إستراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ،مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ص 264- 265.

لقد استشهد روو(**ROWE1985**) بخطوات حل المشكلة والتي اقترحها (**WALLS 1926**) لحل المشكلة يمكن تلخيصها في الآتي :[1]

– **التحضير** (Préparation) : وهي مرحلة الدخول في المشكلة والانشغال بها ،وقد يجمع الفرد معلومات تساعده في تحديدها .

– **الحضانة** (Incubation) : حيث تشكل هذه المرحلة الناتج الذي انتهت إليه عملية الحضانة .

–**الاختبار** (Vérification) : وهي التحقق تجريبيا وعلى أرض الواقع من الحلول المقترحة في المرحلة السابقة.

أما عن المراحل التي اقترحها **Dewey** لإستراتيجية حل المشكلات ،تقوم على سبع مراحل وهي:[2]

5-1 إثارة المشكلة:

وتستهدف هذه المرحلة إثارة انتباه الطلاب للمشكلة وشعورهم وإحساسهم بها وفهمهم لمضمونها، وحتى يتأكد المعلم من ذلك فإن عليه القيام بالسلوكيات التالية:

- تقديم المشكلة بعد أن يتأكد من انتباه كافة الطلاب له.
- يعرض المشكلة بشيء من الحماس والروية، ويكون الصوت مسموعًا للجميع.
- يستخدم أساليب تركيز الانتباه لتبيان مضمون المشكلة
- ملاحظة التلميحات والايماءات الجسدية الصادرة من الطلاب التي تدل على انصرافهم عن متابعة المشكلة ومنها: سرحان العيون، إغفاء العيون، وتوجيه أنظارهم بمتابعة عرض المشكلة، إذا ما لاحظ هذه التلميحات والايماءات.
- تقديم بعض المعلومات الأولية ذات العلاقة بالمشكلة التي تعين الطلبة على فهم المشكلة بشكل أعمق.

[1] جمال عبد الفتاح مهارات الحياة ،حل المشكلات ،ص6.

[2] المرجع نفسه : ص7.

- طرح أسئلة على الطلاب تكشف مدى فهمهم لمضمون المشكلة.

5-2 تحديد المشكلة:

ويتم في هذه المرحلة حث الطلاب جميعًا على تحديد المشكلة في صيغة سؤال إجرائي (عملي) مفتوح النهاية (له عدة إجابات)، تكون ألفاظه واضحة ومفهومة للجميع، بما يمكنهم من اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة.

5-3 جمع البيانات والمعلومات:

وتبدأ هذه المرحلة بإشارة من المعلم إلى السؤال الذي يمثل تحديدًا للمشكلة.

5-4 توليد حلول مؤقتة للمشكلة:

وتبدأ هذه المرحلة بتذكير الطلاب بمنطوق المشكلة أي بالسؤال الممثل للمشكلة ذهنيا، ثم يطلب منهم مهاجمة المشكلة ذهنيًا عن طريق الوصف الذهني للمشكلة، بأن يطلب منهم المعلم، توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة، المبتكرة لحل المشكلة، ويشكل تلقائي وحر، وفي مناخ مفتوح، وغير نقدي لا يحد من أفكارهم.

5-5 المفاضلة بين الحلول أو اختبار الحلول أو الحل الأفضل:

وتبدأ هذه المرحلة بتوجيه الطلاب إلى فحص الحلول المؤقتة المسجلة على السبورة ووزن وتثمين كل منها في ضوء عدد من المعايير المفترض توافرها في الحل (الحلول المختارة).

5-6 التخطيط للحل وتنفيذ:

وتبدأ هذه المرحلة بإشارة من المعلم أن الحل الذي تم تفضيله لا يمثل نهاية المطاف في حل المشكلة، لكونه حلًا احتماليا للمشكلة، فقد يكون هو الحل الصحيح وقد لا يكون، لذا يجب التحقق من صحة هذا الحل، وهذا يتطلب تجريبه أو تنفيذه في الواقع.[1]

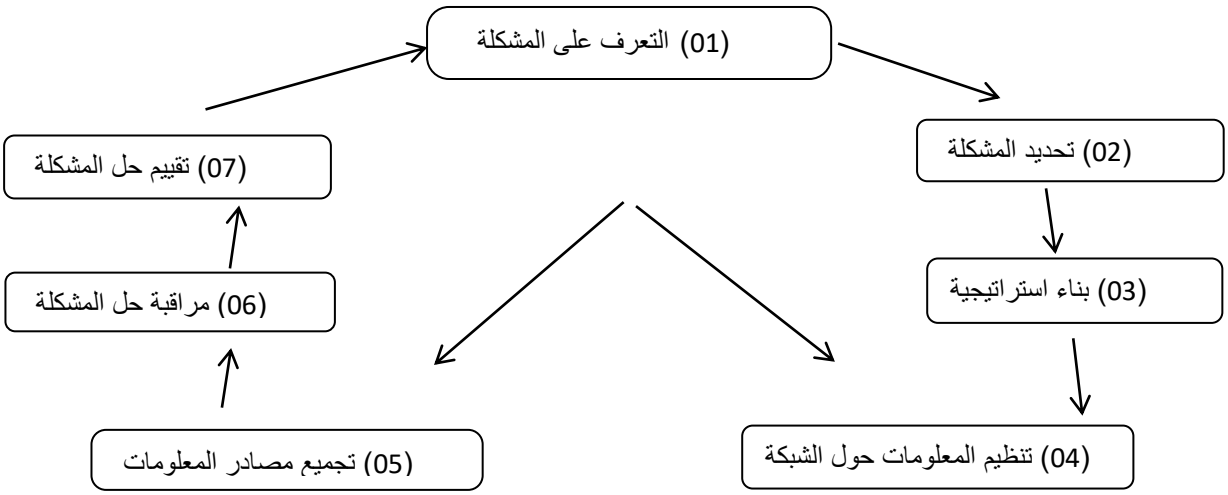
5-7 تقييم الحل:

وتبدأ هذه المرحلة بتنويه من المعلم يقول فيه: "إننا بعد أن حصلنا على النتائج المتعلقة بالحل المختار، علينا تقييم النتائج، وتقويم ما قمنا به من خطوات وأنشطة لحل

[1] المرجع السابق : ص7-8.

المشكلة، وحتى يتم ذلك علينا الإجابة عن عدد من الأسئلة ومناقشتها الواحد تلو الأخرى في الصف مناقشة جماعية، وتنتهي هذه المرحلة – عادة– باقتراح الطلاب لمشكلة جديدة عليهم، دراستها في الدروس التالية[1].

ويرى(GINESTE.M 1977) أن مراحل حل المشكلة تمر بسبعة مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة (Problem Solving Sycle) وتشمل المراحل التالية :[2]



الشكل (03) الحل الدائري للمشكلة .

إن اهتمام العلماء باستراتيجيات حل المشكلات نابع من قناعتهم بأن حل المشكلة هي مهارة قابلة للتعلم من خلال تعلم خطوات حل المشكلة والقدرة على تعلم الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الحل بأقل جهد وأسرع وقت ممكن .

7- نظـــريات حل المشكـــلة:

إن الخطوات التي يتبعها الباحث في حل المشكلة تنطوي على افتراضات نظرية عن العمليات العقلية والسلوكية التي تعمل أثناء القيام بهذه الخطوات ،ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي توضح هذه الأسس في حل المشكلة هي: النظرية السلوكية ،والنظرية المعرفية ،ومنحى معالجة المعلومات .

[1] زيتون حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة.ط1،ص203.196.

[2] إسماعيل لعيس ومحمود قندوز: الضعف القرائي والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ ،مجلة البحوث والدراسات ،2010م،العدد 10،ص203.

7-1- الاتجاه السلوكي:

يعتمد حل المشكلة على خبرات الفرد السابقة وما تجتمع لديه من استجابات يمكن أن تساعده في الوصول الى الحل ،وقد يلجأ الى أسلوب المحاولة والخطأ ،وفيه تتعزز الاستجابات أو المحاولات التي توصل الى الهدف وتزول (تنطفئ) الاستجابات الخطإ ،ويمكن تعلم سلوك حل المشكلة من خلال عمليات الأشراط الإجرائي القائم على مفاهيم التعزيز والتّعميم والتمييز وتشكيل السلوك .[1]

7-2- النظرية المعرفية :

إن التعامل في المواقف التي تطلب حل مشكلة يعتمد على عمليات معرفية عليا تتضمن الاستبصار والتفكير بجميع أشكاله، وتدخل هذه في حل المشكلة على الأبنية المعرفية المتوفّرة لدى الفرد، وتتمّ عمليّة حل المشكلة من خلال التعديل المتواصل للأبنية المعرفية ،من خلال التفاعل مع الخبرة الجديدة حيث يتمّ التّوصل للحل.[2]

ما يعني أن حل المشكلات وفق النظرية المعرفية يقوم على :"أنّ المشكلة تعمل على انعدام التوازن في المجال المعرفي للفرد ،ويعمل الفرد على إعادة التوازن عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جديد أو شكل منتظم ،ويكون ذلك من خلال التفكير في الحلول الممكنة للمشكلات ،كما أن الفرد مطالب بالتّحرك والاكتشاف والبحث عن الحلول للمشكلة بنفسه ،ويتخيّل ويتوصل إلى الأفكار التي تساعده على الوصول إلى حل المشكلة ،كما أن الفهم الحقيقي لا يتحقق إلا من خلال اعتماده على نفسه في عمليّة التعلّم أكثر من اعتماده على توجيهات الآخرين .[3]

7-3-منحى معالجة المعلومات :

فيفترض أنّ النظام المعرفي عند الإنسان والذي يمكن أن يوظف في عمليات من نوع حل المشكلة ،يمكن أن يوصف كخصائص تحاكي الخصائص التي توصف بها أنظمة معالجة المعلومات أي أنه يمكن وصف النظام المعرفي بأنّه نظام معالجة

---

[1] جمال عبد الفتاح : مهارات الحياة ،حل المشكلات .ص6-7.

[2] المرجع نفسه:ص7.

[3] غسان يوسف قطيط ،حل المشكلات إبداعيّا ،دار الثقافة للنّشر والتوزيع ،عمان،(د.ط)،2011م ،ص27.

معلومات ومن أبرز عناصره :وجود مدخلات تأتي عادة من مجال المثيرات الخارجية وتستقبل بأجهزة الإحساس ومخرجات ترسل عادة عند أجهزة الحركة ،لكن تتوسط المدخلات والمخرجات عمليات وظيفتها معالجة المعلومات المدخلة وتتم معالجة المعلومات في عمليات رئيسية مثل: التذكّر ، الإدراك والتفكير بصورة مختلفة ،ويمكن أن تتم معالجة المعلومات في مستويات مختلفة تتراوح بين المستويات المركّبة أو الأكثر عمقا ،وتصبح عملية حل المشكلة عملية معالجة المعلومات.[1]

وما يمكن ملاحظته حول هذه النظريات الفكرية التي اهتمّت بحل المشكلات أنّ لكل نظرية اتجاه ركّزت فيه على عنصر من عناصر المشكل ،فالسلوكيون ركزوا على كيفية الوصول للحل والمحاولات المتكررة في حين ركزت المعرفية ومنحى معالجة المعلومات على الشخص المواجه للمشكلة وكيفية خروجه من حالة عدم التوازن لديه.

8- فعالية استراتيجية حل المشكلات في العملية التعلمية:

من منطلق أن الوضعية المشكلة " **Situation problème** " مجموعة من المعلومات والمعطيات المعروضة في سياق ما، توظيف بطريقة إدماجيه يقوم بها متعلم واحد، أو مجموعة من المتعلمين من أجل إنجاز مهمة أو حل مشكلة كان يجهلها سابقًا، فإنها أيضًا عبارة عن:

أ- **وضعية تعلم:** تضع المتعلم في قلب الفعل التعلمي.

ب- **وسيلة للتعلم:** وليست نتيجة له، تهدف إلى اكتساب المتعلم موارد ومعارف جديدة.

ج- **إستراتيجية تعليم:** تقتضي استخدام طرائق متنوعة، ووسائل مختلفة حلال القيام بالنشاطات والمهارات المرتبطة بها.

د- **وضعية مهمة:** شاملة ومركبة وذات معنى[2].

[1] جمال عبد الفتاح: مهارات الحياة حل المشكلات ،ص7.

[2] محمد الطاهر واعلي: الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورس للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010، ص 101-106.

إن العمل بحل المشكلات في العملية التعلمية، يندرج ضمن تيارات علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية، ومن أهم مبادئه، تركيزه على أحد أهم مبادئ بيداغوجيا النشاط، التي تدعو ليكون المتعلم مركز الفعل التعلمي- التعليمي، وشرع في اعتماد وتطبيق مبادئ هذا التيار البيداغوجي في بعض الجامعات بالولايات المتحدة الامريكية وكندا في أواخر الستينات من القرن الماضي، لينتقل بعضها إلى بلجيكا وسويسرا، ولقد شاع هذا التيار بصفة خاصة في كليات الطب، وقد عرفت بيداغوجيا حل المشكلات تطورًا هامًا بداية من ثمانينات القرن الماضي، حيث أثبتت نجعتها في المؤسسات التعليمية والجامعة[1].

وهذا الأسلوب التعليمي هو موضوع من أنواع التعلم يخضع لنفس القوانين التي تخضع لها، ويتضمن علاقات معقدة، فالفرد الذي يسعى إلى حل المشكلة، لديه دوافع لمجابهتها ليحقق أهدافه ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز، وحل المشكلات في حقيقة بحث عن بيانات لمشكلة لا يتوفر حلها، والبحث عن الحل للمشكلة عملية معقدة، فالوصف البسيط لها، لا يناسب[2].

ثم إن تعليم المتعلمين طرائق وأساليب حل المشكلات، ليست غاية تمكينهم من الوصول إلى الحلول والحصول على علامات جيدة في الامتحانات وإنما الهدف منه، هو تدريبهم على ممارسة التفكير والعمليات العقلية الأخرى كالإدراك والتذكر والتخيل والفهم التي تقتضيها حل المشكلات[3].

غير أن المشكلات التي تثير دائمًا تفكيرًا فقد تواجه المشكلة بالمحاولة والخطأ، وإذا فشلت هذه الطريقة تلجأ إلى التفكير، والقدرة على التفكير لحل المشكلات، تنمي بالتدريب، والتعلم والتفكير، يرتبطان من ناحيتين:

الأولى: أن نتعلم بالتفكير.

الثانية: تنمية قدراتنا على التفكير بالتعلم.

---

[1] محمد الطاهر واعلي: المرجع السابق، ص 125-127.

[2] جابر، عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1982، ص 91.

[3] ملحم سامي محمد، سيكولوجية، التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2001،ص 227.

فالأطفال الصغار يحاولون حل مشكلاتهم عن طريق المحاولة والخطأ، والقدرة على حل المشكلة بالتفكير، تنمو تدريجيا مع نمو الخبرة والفهم، والمشكلة بالنسبة للمتعلم، قد تأتي من أكثر من مصدر، فقد تأتي من المتعلم نفسه، أي من حب استطلاعه ورغبته أو تأتي من المعلم عند إثارته للتساؤلات، وقد يكون مصدرها، المواقف الاجتماعية التي تحيط بالمتعلم وبيئته التعلم[1].

وبناءً على ما سبق فإن تطبيق بيداغوجيا المشكلات في التعليمية تساهم في التكوين الفكري للمتعلم، كما يمنحه المعارف الضرورية التي تسمح له بحل مشاكله التي تعترضه في الحياة اليومية.

9- مهام المعلم في إستراتيجية حل المشكلات:

يمكن تحديد أدوار المعلم فيما يلي[2]:

9-1-يخطط للنّشاط التعلمي: وذلك بصياغة الأسئلة، أو تحديد المشكلات التعليمية التي يستعرضها 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.

9-2- يسير النشاط التعلمي: بتهيئته غرفة الصف وتحفيز التلاميذ بطرح المشكل في قالب مشوق ومثير، ينظم العمل فرديا وجماعيا، ويسير المناقشات حول التعليمات السابقة وكذا يزود التلاميذ بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجع، ويشجع التلاميذ على عرض حلهم دون خوف أو خجل من الأخطاء، فيوضح لهم أن العبرة في إدراك الخطأ وتصحيحه.

9-3-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 أهدافًا من أهداف الدرس.

[1] محمد صلاح الدين، مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص42.

[2] ينظر محمد الصالح الحثروبي، الدليل لبيداغوجي لمرحلة التعلم الابتدائي، ص 114.

9-4-تقويم أعمال التلاميذ: من خلال نقده للاقتراحات التي يقدمها المتعلمون واختبارها قبل أن تصبح حلولاً مقبولة، ويعزز سلوكاتهم التي أثبتت صلاحيتها في الوصول إلى الحل النهائي ويساعدهم على استبعاد الحل الخاطئ من خلال تقديم تغذية راجعة.

ويمكننا التمثيل لهذه الخطوات في تعليمية اللغة العربية كتدريس النهجي مثلا أو القواعد أو التدريس النصوص حيث تظهر مشكلة ما، كرسم الهمزة المتطرفة أو الألف التينة أو عدم فهم نص من النصوص أو ارتكاب خطأ في كتابة الفاعل في حالة التثنية أو الجمع أو نطقه، فالمعلم في البداية يبرز المشكلة، لإثارة المتعلمين، وشعورهم بحاجتهم إلى دراستها، فيساعدهم على ضبط المشكلة وتحديد معالمها، كرسم الهمزة المتطرفة إذا سبقها مد مثلا، ويساعدهم على جمع المعلومات والتعابير التي وردت فيها الهمزة على هذه الحالة، ثم يفتح المجال للمتعلمين كي يضعوا الاحتمالات والفرضيات التي توصلهم إلى الاستعمالات الصحيحة، ثم مناقشة هذه المقترحات والفرضيات وتعليلها ليتم الوصول إلى الحل في الأخير، ومعرفة الأسباب الحقيقية لكتابة الهمزة بهذا الشكل، لتأتي في الأخير مرحلة تثبيت المعارف والتدريب عليها عن طريق إملاء نص أو فقرة أو مجموعة من الكلمات مثلاً[1].

كما أنّ البيداغوجيا الجديدة تدعوا إلى إدماج المعارف التي اكتسبها المتعلم خلال الدروس المقدمة -الوضعيات المشكلة- التي يقترحها المعلم داخل القسم، إذ تقوم الوضعية التعليمية على الانطلاق من ميولات المتعلمين واهتماماتهم، وعلى المعلم أن يحسن صياغة تلك الظروف والوضعيات بطريقة تسمح لتلك الميول والاهتمامات بأن تظهر، وتنمو وتتطور، كما عليه أيضا -المعلم- تبني وضعيات تدفع المتعلمين، إلى استخدام طرق التفكير المختلفة، لتنمية قدرتهم على التفكير العلمي وتفسير الظواهر المتنوعة تفسيرًا منطقيًا وصحيحًا وسليمًا، وتحفيزهم على المشاركة الإيجابية، والرغبة في التعلم الذاتي وكذا تدريبهم على الملاحظة والافتراض وأخيرًا الوصول إلى استنتاج والاكتشاف، وهذا عملاً يقول أحد المربين بـ "أن المشكلة أم التعلم، قياسًا على الحاجة أم الاختراع"، طريقة التدريس المناسبة هي طريقة الوضعية المشكلة التي يجد فيها المتعلم

[1] محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، ص 46-47.

نفسه أمام صعوبة يتعين عليه حلها بتوظيف كل قدراته، واتخاذ كل التدابير اللازمة وفي هذه الطريقة التدريسية يقوم المعلم بدور الموجه والمرشد فقط لتذليل العقبات التي تواجه المتعلم وكذا بناء تعلّماته[1].

يتم انتقاد الوضعية انطلاقا من الواقع الذي يعيشه المتعلم، مصحوبة ببعض العوائق المؤقتة والمتفاوتة التعقيد والتي يتطلب فيها توظيف التعلّمات السابقة، لتخدم الوضعية المشكلة بنتاج منتظم من المتعلم والذي يمكن أن يكون نصًا إبداعيا، قصيدة، قصة، أو نصا وظيفيًا أو تخطيطيًا وتتكون الوضعية المشكلة من:

أولاً: السند: وهو من اقتراح المعلم ويكون إما نص أو صورة أو وثيقة،...ويجدد هذا السند حسب السياق الذي تفرضه الوضعية.

ثانيًا: المطلوب: وهو توقع الناتج المنتظر.

ثالثًا: التعليمة: وتشمل كل المعايير والشروط والمطالب التي تقدم للمتعلم للوصول به إلى النتاج المنتظر[2].

10- شروط نجاح استراتيجية حل المشكلات :

اجتهد التربويون في وضع مجموعة من الشروط لنجاح استراتيجية حل المشكلات أهمها :

10-1 -استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة :

وذلك أن يتعلم الفرد استدعاء كل ما يرتبط بموقف المشكلة من مفاهيم ومبادئ سبق تعلمها ،وأن يحاول اكتشاف العلاقات بينها ،أي اكتشاف مبدأ جديد من مستوى أعلى يساعد في حل المشكلة وهذه المبادئ سميت بمنظمات التحسين .

10-2 -تزويد المتعلّم ببعض التوجيهات اللفظية التي تفيد في تنظيم تفكير المتعلّم:

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية2005، ص 11.

[2] المرجع نفسه: ص 10.

حيث قارن **ماير** في دراسته (MAYOR-1930) بين خمسة شروط لإعطاء التعليمات وهي الشرط الضابط الذي تصاغ فيه المشكلة فقط للمفحوصين ،أما المجموعات الأخرى من المفحوصين فقد أعطيت لها درجات مختلفة من التعليمات ،حيث قدم لأحدها عرضا توضيحيا للمبادئ المرتبطة بجو المشكلة ،ولمجموعة أخرى أضيف إلى العرض التوضيحي تعليمات لفظية هامة ،وللمجموعة الثالثة أضيف لكل ما سبق تعليمات لفظية هامة ،وللمجموعة الثالثة أضيف لكل ما سبق تعليمات لفظية تتضمن بعض التلميحات الهامة ، وللمجموعة الأخيرة أضيف نمط التعليمات المشار إليها ،وظهر له بأن المجموعة الأخيرة كانت أكثر المجموعات كفاءة في حل المشكلات [1].

10-3- التأهب لحل المشكلة :

لقد وجد (LOUSTENZ) أن زيادة مقدار الممارسة يؤدي إلى تقوية التأهب وزيادة عدد مرات الفشل في حل المشاكل التي تتضمن مبدأ مختلفا ،كما وجد أن التمارين المركزة تؤدي إلى تقوية التأهب أكثر من التمارين الموزعة ،لذلك فإن على المعلمين أن ينوّعوا في أنماط تدريبهم للطلبة بحيث يؤدي ذلك إلى عادات أكثر مرونة ،كما أن أبحاث (LOUSTENZ) تؤكد بأن أطفال المدرسة الابتدائية الذين جاؤوا من صفوف تهتم بالتدريب الروتيني كانوا أكثر تصلبا في حل المشكلات ،وأن التصلب يرتبط بالذكاء المنخفض ،وأن العلاقة بين استخدام المعلّم لأساليب التدريب الروتيني وتصلب التلاميذ علاقة موجبة وذات دلالة خاصة عند تعرض التلاميذ لمشكلات تتطلب حلولا تختلف عما كانو قد تتدربوا عليه .

10-4- إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلّمها الطلبة وموقف حل المشكلة :

إنّ قدرة الطلبة اللفظية على التلفظ بالمبدإ لا تفيد في استخدامه بنجاح في حل المشكلة ،حيث أن مجرد استدعاء المبادئ التي سبق للطلاب تعلمها لا يكفي لضمان نجاحهم في حل المشكلات ،وهذا ما أكدته تجربة (ZIKLY) والتي أشارت نتائجها

[1] أبو رياش ،حسين وقطيط :حل المشكلات ، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ، ط1، 2008م ص80-81.

بأن قدرة الطلاب على التلفظ بالمبدإ لا تضمن استخدامه بنجاح في حل المشكلة ،وأن أغلبية المفحوصين استطاعوا حل المشكلة دون التلفظ بالمبادئ المتضمنة فيه ،لذلك فإن على المعلمين تدريب الطلبة على تطبيق المبادئ واستخدامها لحل المشكلات [1].

10-5- توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة :

إذ يجب تدريب الطلبة على الحلول البديلة المتعددة للمشكلة الواحدة وعدم تدريبهم على حل واحد لها لأن المرونة في الحل تساعدهم على التفكير في حلول أخرى .[2]

وبناء على ما سبق فإننا نخلص إلى أن توفر الشروط السالفة الذكر يجعل عملية التعلم مرنة ومشجعة للتعلم الذاتي ،كما تثير لدى المتعلّم دافعية داخية للتفكير والبحث وحب الاستطلاع ،وتمنح له فرص تطبيق ما توصل إليه من حلول على أرض الواقع من مواقف عملية مشابهة وبالتالي نجاح الإستراتيجيّة .

خلاصة الفصـــل:

بعد البحث والدراسة في جوانب الفصل الأول الموسوم باستراتيجية حل المشكلات يمكننا حوصلته في نقاط عدة أهمها :

- المشكلة :هي الصعوبة أو العائق الذي يعترض الفرد ويحول بينه وبين الوصول إلى هدفه ،ما يجعله يجند معارفه ومكتسباته ومهاراته ،استجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا أو إشباع رغبة التعرف على مجهول ،أو الخروج من حالة عدم التوازن .
- حل المشكلة: تصور عقلي وعملية تفكيرية يستخدمها الفرد بغية التوصل إلى حل ،ومن هنا جاء التأكيد على ضرورة تبني طرق واستراتيجيات تدريس أكثر فعالية وأكثر مراعاة لحاجات المتعلمين وميولهم ،الأمر الذي يساهم في تنمية قدراتهم المختلفة وتسهم في إعدادهم للمستقبل ،بحيث يسهل عليهم الحصول على

[1] عبد العزيز سعيد : تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،ط1، 2006،ص146.

[2] المرجع نفسه :ص146.

المعلومات المناسبة وتقييمها وتطبيقها في مواقف عملية واستخدامها في صنع القرارات وإصدار الأحكام ،ومجابهة مشكلات الحياة.

- استراتيجية حل المشكلات :وهي الإجراءات التدريسية التي تقوم على تقديم مشكلة معينة ،أو مجموعة من التحركات يعتمدها المعلم وتقوم على التخطيط والتنفيذ والتنظيم للمادة الدراسية بطرح موضوع في صورة مشكلات ،تستدعي حلا ،وفق خطوات معينة تتمثل في :

  - الشعور بالمشكلة.
  - تحديد المشكلة .
  - تعيين الحلول.
  - التأكد من صحة الحلول .
  - الوصول إلى الحقائق العامة.

كما يمكن التمثيل لإستراتيجية حل المشكلات بالمخطط الآتي:

إستراتيجية تدريس حل المشكلات

تعريف المشكلة :

موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل .

مزايا تعليم الطلاب حل المشكلات :

1- تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب .
2- زيادة قدرة الطلاب على فهم المعلومات .
3- إثارة الدافعية للتعلم لديهم .
4- تعديل البنية المعرفية .
5- زيادة قدرة الطلاب على

أسلوب حل المشكلات :

تصور عقلي ينضوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة .

خطوات حل المشكلات

أولا : تحديد المشكلة :

حتى يحل الفرد المشكلة عليه أن يحددها بشكل موجز واضح لا لبس فيه .

ثانيا : جمع البيانات و المعلومات المتصلة بالمشكلة :

تتطلب هذه الخطوة من الفرد عدة امور من اهمها: 1- ينتقي المعلومات ذات الصلة بالمشكلة و يستبعد ما عداها .

2-أن يعتمد على مصادر موثوق بها.

3-يصنف المعلومات و يبوبها و يحللها تحليل واعي ليتمكن من اقتراح ال

ثالثا : اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة (بدائل الحل) :

عملية اقتراح الحلول عملية مركبة يعمل فيها الفرد ما لديه من منطق مع ما لديه من خيال معا . فالحلول لا تأتي سهلة مباشرة , لذا تعتبر هذه العملية من أكثر عمليات حل المشكلات

رابعا : المفاضلة بين الحلول المؤقتة واختيار الحل المناسب:

و هناك معايير لهذه المفاضلة :

- إن الحل المؤقت يسهم بالفعل في حل المشكلة لوجود أدلة تؤيد ذلك .
- سهولة التنفيذ لتوافر الامكانات .
- انخفاض درجة المخاطرة .
- انخفاض در جة

خامسا : التخطيط لتنفيذ الحل و تجريبه :

و يتم في هذه الخطوة تجريب الحل الذي وقع الاختيار عليه في الخطوة السابقة بعد إجراء التخطيط المطلوب له .

سادسا : تقييم الحل :

و يتم ذلك من خلال الإجابة على عدة أسئلة من أبرزها :

- هل عمل الحل المقترح على حل المشكلة فعلا ؟
- ما الصعوبات التي واجهت تنفيذ الحل ؟
- ما الأخطاء التي حدثت أثناء التنفيذ ؟
- هل يمكن استخدام حلول أخرى بديلة خلاف الحل الذي تم تنفيذه ؟

الفصل الثاني

الفصل الثاني:

أوّلا/عرض منهجي لكتاب اللغة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط :

1. بيانات عامة.
2. شكل الكتاب وغلافه الخارجي.
3. محتوى الكتاب.

ثانيا/ مخطط تنظيم التّعلّمات لميادين اللغة العربيّة :

1. الميادين اللغويّة ومواقيتها .
2. كيفيّة استعمال التّلميذ أثناء ممارسة العمليّة التعليميّة التعلّمية.

ثالثا/ سيرورة ميادين التّعلّم خلال أسابيع المقطع التعلّمي الواحد:

1. -الوضعيّة المشكلة الانطلاقية .
2. -منهجيّة تناول المقطع في أسابيع التّعلم.
3. -توزيع كفاءات ميادين اللغة العربيّة ومركباتها.

رابعا/ ميادين التّعلّم من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات:

1. -الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة.
2. -فهم المنطوق.
3. -فهم المكتوب.
4. -ميدان إنتاج المكتوب.
5. -وضعيّة تقويم الإدماج.

خامسا/ أساليب الدراسة الإحصائيّة:

1. -مشكلة الدراسة.
2. حدود الدراسة.
3. -المنهج المستخدم.
4. -عيّنة الدراسة .
5. -الاستبيان.
6. تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها.
7. نتائج الفرضيات ومناقشتها.
8. مقترحات وحلول.

تمهيـــــد:

بعد الدراسة النظرية كما هو متفق عليه في دراسة البحوث نقف عند الدراسة التطبيقية ألا وهي تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،هذا الكتاب الذي تم اختياره لاعتبارات عدة أهمها :جدة الكتاب حيث استعمل لأول مرة خلال هذا الموسم الدراسي(2020/2019م) ما أضفى عليه طابع التشويق وحب التطلع واكتشاف ما هو جديد في إطار الإصلاحات التربوية أو ما عرف بإصلاحات الجيل الثاني ،وأيضا ما يتميز به تلاميذ هذه المرحلة من الجد والنشاط والمثابرة أملا في تخطيها بنجاح واقتطاع تأشيرة الانتقال إلى الطور الموالي ،ما يساعد على الأداء الجيد في إستراتيجيات حل المشكلات ، وبما أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية ولغة المدرسة الجزائرية كان لزاما على المدرسة اليوم أن تعمل على تنمية البعد الثقافي للتلاميذ وصقل أذواقهم ووجدانهم ،وكذا تزويد المتعلمين بكفاءات تمكنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التوصل الشفهي والكتابي من جهة واستيعاب المواد الأخرى من جهة أخرى ؛ والمتعارف عليه أن العملية التعلمية تقوم على وسائل تخدمها وتسهم إلى حد بعيد في إرساء المعارف والمهارات ،ولعل أبرزها هو الكتاب المدرسي باعتباره مصدرا أساسيا للمعرفة وسندا مهما في إعداد وتحصيل المعلومات والقدرات ،حيث يتخذه المتعلم مرجعا لبناء تعلماته ومعارفه وتحضيرها ، ويمكّن المعلم من الإعداد الجيد للدرس في ميادين اللغة المختلفة ويساعده على اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لذلك أهمها استراتيجية حل المشكلات التي عرضنا لها في الفصل النظري ،وحتى نطبقها وقفنا عند كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وصفا وتحليلا ودراسة للميادين المقترحة من :فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي ،وكيفية تناوله للمحتوى التعليمي وفقا لإستراتيجية حل المشكلات ،معتمدين في ذلك نبرسة مناهج اللغة العربية ودليل استعمال الكتاب المدرسي والمخططات السنوية والاحتكاك بأساتذة المادة وما أعدوه من مذكرات خاصة بسيرورة الدروس.

أولا : عرض منهجي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يعد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة ومعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم: 19/87.يهدف إلى نقل المعارف لمتعلمي هذا المستوى، وقد تمت دراسة هذا الكتاب من حيث:

1/ بيانات عامة :

- اسم الكتاب: اللغة العربية .

المستوى : السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

- الإشراف التربوي : حسين شلوف ،أحسن الصيد ،بوبكر خيشان ،أحسن طعيوج ،أحمد زوبير ،سليمان بورنان .
- إشراف وتنسيق :محمد أمير العرابي .
- تركيب الكتاب :فاتح قينو ، محمد أمين زواتي .
- الغلاف والتصميم : ناصرية سي عبد الرحمن .
- بلد النشر: الجزائر .
- منشورات الشهاب :10 نهج إبراهيم غرافة ،باب الواد ،الجزائر 16009.
- أنجز طبعه على مطابع **CHIHAB PRINT** باتنة الجزائر.
- الإيداع القانوني :فيفري 2019.
- أجزاء الكتاب : ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على ثمانية مقاطع.
- عدد الصفحات :166ص.
- حجم الكتاب:20.0× 27.5 سم.
- السعر:261.16 دج .

2/ شكل الكتاب وغلافه الخارجي :

الكتاب مستطيل الشكل جمعت صفحاته ذات الورق الأبيض الرفيع السمك بين دفّتين من غلاف سميك أملس، واجهته الأمامية قسمت إلى نصفين ،النصف العلوي ذو لون بني قاتم تتصدره عبارة "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية " تليها مباشرة في توسط عبارة "وزارة التربية الوطنية" وتحتها عنوان الكتاب " اللغة العربية "،و أسفله مباشرة على اليمين مربع باللون الأحمر يتوسطه الرقم 4 باللون الأصفر ،وقد ذيل هذا المربع بشريط أصفر يتضمن عبارة "السنة الرابعة من التعليم المتوسط " باللون الأحمر.

أما النصف الثاني فيتميّز بلونه الأسود المائل إلى الرمادي، جسمت فيه صور عدة لكل منها دلالتها الخاصة ؛تمثلت في صورة للكرة الأرضية يتوسطها حرف الضاد الذي يرمز للغة العربية ،وصورة لمعلمين أثريين يجسدان التطور الحضاري للشعوب عبر الزمن أحدهما على اليمين وهو معلم "قلعة بني حماد " والآخر على اليسار وهو معلم "ايمدغاسن". وتتقدم هذه الصور صورة لكتاب مفتوح إن دل على شيء فإنما يدل على انفتاح اللغة العربية وانتشارها في مختلف بقاع العالم .

3/ محتوى الكتاب:

قسم الكتاب إلى ثمانية مقاطع تعليمية تتطابق عدديا مع المحاور الثقافية ،وقد تهيكل كل مقطع حسب عدد أسابيع الشهر :ثلاثة منها للتعلّمات والآخر للإدماج والتقويم حيث يبدأ المقطع بصفحة يتم فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتقويم.

يتضمن كل أسبوع الميادين الثلاثة المتعلّقة بفهم المنطوق وإنتاجه ،فهم المكتوب ،والإنتاج الكتابي، وقد اعتمد لكل ميدان لون يميزه عن غيره من الميادين حيث خص ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي بالصفحات البنفسجية ،وخص ميدان فهم المكتوب بالصفحات البرتقالية ،أما ميدان الإنتاج الكتابي فقد خص بالصفحات الزرقاء.

ويتعرف على صفحتي فهم المنطوق وإنتاجه في كلّ أسبوع بأيقونة "**أفهم ما أسمع وأعبّر**"، حيث يتم تحليل خطاب منطوق واحد من حيث محتواه المعرفي والأنماط التي تمّ توظيفها فيه والعلاقات التي نسجت بينها لخدمة مضمون الخطاب وقصدية صاحبه حتى تتكون لدى المتعلم فكرة على أن أي خطاب هو كل متكامل وشبكة من الخصائص

المضامينية والبنائية لا يمكن الفصل بين عناصرها ،كما تنص على ذلك أدبيات المقاربة النصية ،وحتى تتحقق نتائج التحليل هذه لابد من الاعتماد على نص واحد طيلة المقطع التعلمي ،ونتعرف على الصفحات الثلاث لفهم المكتوب بأيقونة "**أفهم ما أقرأ وأناقش**" ويتعرف على صفحة الإنتاج الكتابي من خلال الأيقونة "**أنتج كتابيا**" وهكذا في كل أسبوع.[1]

ثانيا/ مخطط تنظيم التعلّمات لميادين اللغة العربية :

1/ الميادين اللغوية ومواقيتها:

يتكوّن الحجم الساعي المقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خمس ساعات أسبوعيا موزّعة كما في الجدول:[2]

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

2/ كيفية استعمال كتاب التلميذ أثناء ممارسة العملية التعليميّة التعلّميّة:

كما سبق وذكرنا أنّ كتاب التلميذ مهيكل في ثمانية مقاطع تعلميّة ، تستهدف إنماء كفاءات ثلاثة ميادين وهي :فهم المنطوق وإنتاجه ،فهم المكتوب ،الإنتاج الكتابي، ومن خلالها يتم التعامل مع الكتاب طيلة مسار التعلم في المقطع الواحد وفق الآتي:[3]

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية : اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، دليل استعمال الكتاب، منشورات الشهاب 2019،ص5و7.

[2] وزارة التربية الوطنيّة: المجموعة المتخصصة للغة العربية ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ،20016،ص12.

[3] ينظر: وزارة التربية الوطنية ،اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، دليل استعمال الكتاب، ص06.

أ/يعطى كل مقطع حجم شهر من الحيز الزمني بأربعة أسابيع حيث:

- تدوم عملية التعلّم ثلاثة أسابيع .
- يخصص الأسبوع الرابع للإدماج والتقويم و المعالجة .

-تغطي تعلّمات كل أسبوع من الأسابيع الثلاثة ميادين : فهم المنطوق وإنتاجه ،وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

-يستهدف الأسبوع الرابع كفاءة الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي في وضعية إدماجية تقويمية لكل ميدان وما يعقبها من معالجة .

ويمكن تلخيص هذه الهيكلة في المخطط البياني الآتي:[1]

الأسابيع	الوضعيات	الميادين		
01	تعلم	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
02		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
03		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان الإنتاج الكتابي
04	تقويم	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	
	معالجة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	

ب/ يغطي كل أسبوع من أسابيع التعلم الثلاث حجم أربع ساعات من الحيز الزمني حيث:

- يتم في الساعة الأولى من الأسبوع استهداف ميدان فهم المنطوق والإنتاج الشفوي.
- يتم في الساعة الثانية من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب .
- يتم في الساعة الثالثة من الأسبوع استهداف ميدان فهم المكتوب.
- يتم في الساعة الرابعة من الأسبوع استهداف ميدان الإنتاج الكتابي.

ويمكن أيضا تلخيص هذه الهيكلة في المخطط البياني التالي :

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.	

[1] وزارة التربية الوطنية :دليل استعمال الكتاب،ص06.

02	ميدان فهم المكتوب.	×03 أسابيع
03	ميدان فهم المكتوب.	
04	ميدان الإنتاج الكتابي.	

ج/ يغطي الأسبوع الرابع حجم أربع ساعات من الحيز الزمني تتوزع على ساعتين لتقويم الإدماج وساعتين للمعالجة تشمل الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي .ويمكن تلخيص هذه الهيكلة في المخطط البياني الآتي :[1]

الحصص	الميادين	
01	تقويم الإنتاج الشفوي	الأسبوع الرابع
02	تقويم الإنتاج الكتابي	
03	معالجة الإنتاج الشفوي	
04	معالجة الإنتاج الكتابي	

ثالثا/ سيرورة ميادين التعلّم خلال أسابيع المقطع التّعلّمي الواحد.

1/ الوضعية المشكلة الانطلاقية لبناء التعلّمات :

يستهل كل مقطع بوضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم) يبنيها الأستاذ وهي وضعية لتوجيه التعلّمات خلال المقطع التعلّمي وتقتضي استدعاء الموارد المعرفية في مخطط التعلّمات(الموارد المعرفية والمنهجية والقيم والمواقف ،والكفاءات العرضية)ويتم تسيير نمو التعلم في شكل أنشطة ومهمّات.[2]

والغاية منها جعل المتعلّمين ينظرون إلى عملية التعلّم من حيث هي حاجة وضرورة لحل المشكلة التي وضعوا فيها من خلال اكتساب موارد معرفية (مضامين ومعارف) وموارد منهجية (مهارات و سلوكات) يتخذونها أدوات للحل .[3]

ويتم بناء الوضعية على أساس :

[1] المرجع السابق :ص6-7.

[2] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المخططات السنوية ،مادة اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي ، جويلية 2019م ،ص05.

[3] وزارة التربية الوطنية :دليل استعمال الكتاب ،ص7.

– استهداف الموارد المعرفية .

– استهداف الموارد المنهجية (كفاءات عرضية ، موارد وقيم مدمجة).

– دمج هذه الموارد والقيم في إطار عمل منتج قابل للملاحظة والتقييم وفق شبكة تقييم يعدّها الأستاذ.

–تستهدف هذه الوضعية المشكلة أداء مهام حياتية في كل أسبوع يقترب من حلها.

– هذه الوضعية يجب أن تبنى في إطار سياق يعرفه المتعلّم وشكّل مركزا من مراكز اهتماماته وينطلق من واقعه الاجتماعي والثقافي والظروف المحيطة بتعلّمه.[1]

2/ منهجية تناول المقطع في أسابيع التعلّم (وضعيات بناء التعلّمات).

2-1 ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يتناول هذا الميدان في بداية الأسبوع البيداغوجي ويستهدف كفاءة الإصغاء والتحدث ،حيث يستمع المتعلم إلى خطابات متنوعة الأنماط ويفهم معاني الخطاب ويتفاعل معه ثمّ يعيد إنتاجه ثمّ يعيد إنتاجه مشافهة بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالة [2].ويتوزع هذا الميدان على ثلاث حصص في المقطع بحجم ساعة كل أسبوع ويتم تسيير صفحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفق الآتي:

- **الأسبوع الأول(صفحتان):**[3]

***الأعمال التحضيرية** : يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلمين بالقيام بأنشطة استباقية تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب التي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق كم ينتبهون إلى الصورة التوضيحية التي ترمز إلى المجال الثقافي المتعلق في صفحة تقديم المقطع حيث يحاول من خلالها المتعلمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الذي يستمعون إليه ،على أن يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب وبعده ليؤكّدوا الفرضيات أو ينفونها أو يستبدلون غيرها .

[1] المرجع السابق :ص07.

[2] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المخططات السنوية ،مادة اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،، جويلية 2019م ،ص05.

[3] وزارة التربيّة الوطنيّة: دليل استعمال الكتاب ،ص8.

***في القسم:** يستهدف الأستاذ قدرة المتعلّم على فهم الخطاب الذي يستمع إليه ويحلّله ويحدّد نمطه .فمن خلال أيقونة (**استمع إلى الخطاب بوعي**) والتعليمة (**أستمع إلى الخطاب كلّه وأفهم مضمونه**) يقوم الأستاذ بإسماع المتعلّمين الخطاب كله عبر وسيلة سمعية أو سمعية بصرية أو عبر الإمكانات المتاحة .ويطلب منه تسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه ،معجمه ،نمطه.....إلى آخره. بعدها يناقشهم في مضمون الخطاب ،حسب ماهو وارد في الأنموذج الخاص بتسيير المقطع التعلّمي.

ومن خلال أيقونة (**أحلل الخطاب وأحدّد نمطه**) والتعليمة (أستمع إلى هذا الجز من ثم أجيب) يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلّمين إلى تحليل ما يستمعون إليه من الخطاب فيتناقشون لاستنباط نمطه ومؤشراته، ويستنتجون النمط والمؤشرات وهكذا حتى استنتاج كل أنماط الخطاب ومؤشرات كل نمط على حدى ويميّزون بينها.

- **الأسبوع الثاني (صفحتان):**

في إطار التعامل مع أيقونة (**أحلل بنية الخطاب**) يبقى الأستاذ في هذه الحصة من الأسبوع الثاني يستهدف قدرة المتعلّمين على تحليل الخطاب مركزا هذه المرّة على النمط الغالب قصد التعمق في التحليل ، بعد أن يكون قد أسمعهم الحطاب مرة ثانية ، ليتوصل المتعلّمون في النهاية إلى الاستنتاج .

أما مع أيقونة (**أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب**) يقوم الأستاذ بتنشيط أعمال المتعلّمين في البحث والتحليل لاكتشاف العلاقة القائمة بين النمط الغالب والأنماط الخادمة له وبقصدية صاحب الخطاب ورسالته التي يتواصل من خلالها مع المتلقي أو المرسل إليه . فيكتشف المتعلّمون أن توظيف الأنماط في أي خطاب إنما هو وليد هندسة يتصورها المرسل ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصدية) من الخطاب.

-الأسبوع الثالث (صفحتان):

بعد أن يكون المتعلّمون قد اكتشفوا أنماط الخطاب بما في ذلك النمط الغالب والخادم ، يتناول المتعلّمون رفقة الأستاذ بنية الخطابات والعلاقات فيما بينها وفيما بين

القصد والرسالة من الخطاب ،قصد التحكم في خطاطة الأنماط المستهدفة .ويتم كل هذا في إطار الأيقونة **(أوظف تعلماتي)** .[1]

ثم يصل الأستاذ بالمتعلّمين إلى الأيقونة **(أتدرب على الإنتاج الشفهي)** ليتدربوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق خطاطة النمط المدروس ،وبعد هذه المحطة تكون عملية التّعلّم قد بلغت مداها.

2-2 ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النص+ ظواهر لغوية):

في هذا الميدان يقرأ المتعلّم نصوصا نثريّة وشعرية متنوعة الأنماط ، قراءة تحليلية واعية ويعبّر عن فهمه لمضمونها ويصدر في شأنها أحكاما ،وما يمكن أن نشيرة إليه في هذا الصدد أن نصوص القراءة المقررة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية .

***النصوص التواصلية** : "هي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلّقة باهتمامات المتعلّم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية"[2] ،ويتوقع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية :[3]

- بعث الفضول وحب الاطلاع عند المتعلّم .
- التزود برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.
- توظيف المكتسب في واقعه اليومي.

وللإشارة فإن هذه النصوص ينبغي أن تتوافر على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب والمفردات الوظيفية وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية .

***النصوص الأدبية** : يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المحافظة على مبدإ النصوص الأدبية لما لها من إنماء للحس الجمالي عند المتعلّم يقتضي اكتشاف المبادئ الأدبية الأولية أن تكون النصوص الأدبية ذات

[1] وزارة التربيّة الوطنيّة : دليل استعمال الكتاب :ص8.

[2] وزارة التربيّة الوطنيّة: منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،جوان 2013م ، ص12.

[3] المرجع نفسه :ص12.

طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلّم فتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التحليل والنّقد ،وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته، وينبغي أن تغطي النصوص الأدبية كل الأنماط (السردي والوصفي والحواري والإخباري والحجاجي) وأن تعالج القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلّم ويناسب قدرته على الاستيعاب، وترمي النصوص الأدبية إلى أن يكون التلميذ عند دراستها قادرا على :

-تحديد أنماط النصوص وتمييز الأنواع الأدبية .

- اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده.[1]

*** تسيير صفحات ميدان فهم المكتوب (أفهم ما أقرأ وأناقش):**

- الأسبوع الأول (ثلاث صفحات):[2]

يتضمن ميدان فهم المكتوب ثلاث نصوص ، في كلّ أسبوع نص مكتوب ،تستهدف من خلاله كفاءة فهم المكتوب بمركباتها الآتية :قراءة نصوص متنوعة الأنماط ،تحديد موضوعها العام وأفكارها الأساسية ،بيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللغوية ونقدها مع بيان الرأي .

***الأعمال التحضيرية** : يمكن استغلال الصورة المتصدرة صفحة فهم المكتوب وكذا الإطار المخصص للتعريف بصاحب النص كنشاط متعلّق بالقراءة الاستباقية ، كما يمكن أن يطلب من المتعلّمين قراءة النص وتحضير أعمال إثراء الرصيد اللغوي .

***أثناء الحصة** : يعرض الأستاذ قراءته للنص أمام المتعلمين ويطلب منهم بدورهم قراءته بمعايير القراءة ، ويتعرض بعدها إلى مناقشة المتعلّمين فيما يتعلّق بإثراء الرصيد اللغوي وبذلك يكون قد انتقل إلى أيقونة **(أقرأ النص)** .

[1] المرجع السابق :ص12-13.

[2] وزارة التربيّة الوطنيّة :دليل استعمال الكتاب ، ص9.

ومن خلال أيقونة (**أفهم الخطاب وأناقش فكره**) والتعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة، يبادر الأستاذ إلى استهداف مركبة **(فهم مضمون النص ومناقشة أفكاره)**، بتنشيط مناقشات بين المتعلّمين تنتهي باستنتاجات يتوصّلون إليها .

وبالمنهجية نفسها يسير نشاط تحليل نمط النص من خلال أيقونة **(أكتشف نمط النص وأبيّن خصائصه)** فيتبادل المتعلّمون مناقشات ويعلّقون على فرضياتهم ومقارباتهم ليصلوا رفقة الأستاذ إلى تبيان النمط /الأنماط ووظيفيّة كل نمط .كما يتمّ تدريب المتعلّمين على ممارسة التحليل من خلال استعمال وسائل التحليل التي تتبناها المقاربة النصية وهي اكتشاف مظاهر الاتّساق وبناء النّص واستكشاف مظاهر انسجامه ،وهذا في إطار أيقونة **(أبحث عن ترابط جمل النّص و انسجام معانيه)**.

أما المرحلة الثالثة في سيرورة تعلّمات **(ميدان فهم المكتوب)** تتعلّق باستهداف مركّبة بيان البنية اللغوية من خلال تحليل ظاهرة من الظواهر اللغوية باعتبارها موردا معرفيّا هاما في انتاج النصوص ، وقد ورد المسار تحت أيقونة **(أدرّس الظاهرة اللغوية)**.

يتم التعامل مع الظاهرة اللغوية باعتبارها عنصرا عضويا داخل النص تتفاعل معه وبه ، فوجودها في النص وجود عضويّ ووظيفيّ من ناحية تركيبة النص المتجانسة ،ومن حيث الوظيفة الدلالية لها .كما أنّ تعليمها للمتعلّمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلة لذاتها ،وإنما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلالية التعبيرية و التواصلية .لذا ينبّه الأستاذ على أنّ الجمل التي سيبني عليها عناصر التحليل إما أن تكون قد اقتطعت من نص وإما أنها اقتبست منه كي يبقى المتعلّم في إطار الحقل الدلالي للنص الذي تعامل معه وقد يشكّل امتدادا لهذا النّص، ويعمد الأستاذ إلى جعل المتعلّمين يتأمّلون فيستنبطون منها الأحكام اللغوية عبر التحليل والمقارنات وتبادل النقاش فيما بينهم ،ويكتفي الأستاذ بإدارة النقاشات وتوجيه التحليلات نحو الاستنتاجات، حتى يشعر المتعلّمون أنّهم هم من بنوا تعلّماتهم وصنعوها وهم كذلك فعلوا، لينطلق بهم إل الجانب التطبيقي من خلال ثلاثة أنشطة تنطلق من التّحكم في المعارف اللغوية إلى توظيفها ، ثمّ إدماجها إدماجا جزئيا.

وهنا تجدر الإشارة إلى مفهوم **المقاربة النصية** والتي تعدّ:" اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التّلقي والإنتاج ، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في

شمولية ، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية ،وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلمية ومن خلالهما تنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة .[1]

***مستويات التّحليل اللغوي للنّص:** يتم تناول النص وفق المستويات الآتية:[2]

أ- **المستوى الصوتي:** يتحقق أثناء القراءة الجهرية ، ثم من خلال دراسة البنية الصوتية للكلمة المعجمية .يوظّف المتعلّم التنغيم في نطق الجمل ،وهذا التوظيف لا يؤدي إلى إتقان نطق الأصوات فقط وإنّما يجعل المتعلّم يتكلّم لغة سلسة مقبولة عند السامعين ، ويرافق التنغيم تعليم المتعلّم طريقة النبر.

ب- **المستوى المعجمي:** يدرس المرادفات ، والتّضاد ،وتغيّر معنى المفردة في السياق ،والمعنى الحقيقي والمعنى المجازي للمفردات.

ج- **المستوى الصرفي** : دراسة بعض الصيغ الصرفية والبحث في دلالتها وبيان وظائفها في النّص : صيغ مبالغة / اسم التفضيل / الاشتقاقات .....

د- **المستوى التركيبي** : دراسة المستوى النّحوي أي الجانب التركيبي لوحدات الجملة(بنية الجملة ونوعها، وعناصرها ، وأثرها في المعنى وربطها بالمكتسبات القبلية) التي تشكّل بدخولها في هذا التجانس نسقا كليّا تمثّله "الوظائف النحوية" وعليه ينبغي التركيز على هذه الوظائف ودلالتها ووظيفتها في بنية النّص ونمطه.

هـ- **المستوى الدّلالي:** الاشتغال على الحقول الدّلالية في النّص -مثل الحقل الدلالي للتقدم التكنولوجي(الحاسوب – الفايسبوك – رائد الفضاء – التّويتر – الأنترنت -الروبوت)- وتفحص نموّ وانسجام وحداته ، وتتابع جمله وترابطها ، ودراسة نمطه وبنيته وخطاطته.

---

[1] وزارة التربية الوطنيّة: ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ،20016،ص05.

[2] وزارة التربيّة الوطنيّة :النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط ،المفتشية العامة للبيداغوجيا : دليل تعليميّة اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط،2020/2019م ،ص13.

- الأسبوع الثاني (ثلاث صفحات):[1]

نفس المسار التّعليمي للأسبوع الأوّل يسلكه الأستاذ في الأسبوع الثاني.

- الأسبوع الثالث (ثلاث صفحات):

نفس المسار التعليمي التّعلّمي للأسبوع الأول والثاني يسلكه الأستاذ في الأسبوع الثالث.

2-3 ميدان إنتاج المكتوب (أنتج كتابيّا):

ينتج المتعلّم كتابة ، نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة ويوظّف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية ،ويضمّنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع لا تقلّ عن خمسة عشر سطرا.[2]

***تسيير صفحات ميدان إنتاج المكتوب:**[3]

تكمن خصوصية هذا التعلّم في هذا الميدان في كونه يأتي بعد أن سلك المتعلّم جزءا من مسار تعلّم خصائص النّص الذي سينتج فيه من خلال ما تعلّمه في فهم المنطوق وفهم المكتوب ، ذلك لأنّ التعلّمات قد بنيت بشكل منسجم ، فما يستهدف من نمط وخصائص لغوية في الخطابات المنطوقة وما تمّ استهدافه في النّصوص المكتوبة هي ما سوف يستهدف في الإنتاج الكتابي ، فلا فصل في التّعلمات لأنها تتخذ شكلا بنائيا .

يبقى أن يعلم الأستاذ أنّ التعلمات في ميدان الإنتاج الكتابي هي الأخرى قد تهيكلت في ثلاثة أسابيع يتمّ في كلّ أسبوع استهداف مركبة من مركبات كفاءة الإنتاج الكتابي الآتية: يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنّمط ، يجنّد الموارد الملائمة للموضوع ، يستحدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط ويعلّل أراءه وأحكامه.

---

[1] دليل استعمال الكتاب:ص10.

[2] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المخططات السنوية ،مادة اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ، جويلية 2019م ،ص05

[3] دليل استعمال الكتاب :ص10.

- الأسبوع الأول (صفحة واحدة):

***الأعمال التحضيرية** :يحصي الأستاذ المراجع والمراجع التي سيحتاج إليها المتعلّمون ويحدّد أماكن تواجدها ، سواء في مكتبة المؤسسة المدرسية أو في مكتبات أخرى يحدّدها أو في شكل مراجع مرقمنة فيحدد عناوينها الإلكترونية .

وقبل الخوض في التّعلمات يجري عملية مراجعة للتعلّمات المكتسبة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب ، سواء أتعلّق الأمر بموارد معرفية(معارف) أو موارد منهجية تتعلّق بخطاطات الأنماط المستهدفة كل مرّة في الإنتاج الكتابي.

***أثناء الحصة** : في الوضعية التعلّمية الأولى ، يوجه الأستاذ المتعلّمين إلى انتقاء الموارد المنهجية المتعلّقة بالأنماط ويقوم بتنشيط النّقاش بين المتعلّمين فيعرضون اختياراتهم ، ويبرّرون هذه الاختيارات ، بينما يناقشهم زملاؤهم بخصوص وجاهة تلك الاختيارات ،كلّ هذا في إطار أيقونة (أختار النمط والموضوع).

أما في الوضعيّة الثانية والمتعلّقة بأيقونة (**أجمع مواردي المعرفيّة**) فيتم تحديد الموارد والمصادر المناسبة قصد الاستفادة منها من حيث منهجية الكتابة ، النّمط ،النّوع الأدبي والموارد المعرفية (النّصوص) المتعلّقة بالموضوع والمجال الثقافي ذو العلاقة بالموضوع. بطبيعة الحال، يترك الأستاذ المجال للمتعلّمين.

- الأسبوع الثاني (صفحة واحدة):

من خلال أيقونة (**أستثمر النّص لأكتب على منواله**) يعرض الأستاذ على المتعلّمين نصّا أنموذجا يستخرجون منه خصائصه الفكرية والنّمطية وبنيته من حيث مظاهر الاتّساق والانسجام التي سبق أن تعلّموها ، ثمّ يقومون بوضع بطاقية لما توصّلوا إليه من الخصائص حتى يكتبوا نصّهم على منواله ويحاكوه.

- الأسبوع الثالث (صفحة واحدة):

كما تدل عليه الأيقونة (**أتدرب على الإنتاج الكتابي**) وفي عمل فوجي يعرض المتعلّمون أعمالهم داخل الفوج فيقوم كلّ عضو بإبداء رأيه في إنتاج زميله ناقدا ومعلّلا

وقد يصل إلى اقتراح بدائل حتى ينتج الفوج عملا مشتركا مقوّما ، وذلك وفق شبكات يتم التوصل إليها أو تلك التي في الكتاب من أجل ضبط الإنتاج وفق مواصفات وجيهة .

وهنا تأتي عملية التعلّم بنهاية الأسبوع الثالث والتي تكون فردية وثنائية وفوجية وجماعية . [1]

ونخلص مما سبق أن الإنتاج الكتابي يتمّ وفق مراحل ثلاث وهي:مرحلة التخطيط للكتابة ومرحلة الكتابة ،وأخيرا مراجعة ما تمّ كتابته، و تتطلب كل مرحلة من هذه المراحل مهارات خاصة نجملها في الجدول التالي:[2]

مرحلة	المهارات
التخطيط للكتابة	– اختيار الموضوع وتحديده. – اختيار النمط المناسب. – تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية . – جمع الموارد المرتبطة بالموضوع .
الكتابة	– كتابة وتنظيم الأفكار الأساسية والجزئية للموضوع . – بناء الموضوع وفق حقل دلالي مناسب. – مراعاة القواعد اللغوية (النحوية ، والصرفيّة ،والإملائيّة وعلامات الترقيم).
مراجعة ما تمّ كتابته	– مراجعة الموضوع وفق الهدف من الكتابة . – مراجعة الأسلوب . – مراجعة الأفكار. – مراجعة الأخطاء النّحوية ، والصرفيّة والإملائية . – مراجعة علامات الترقيم ،وتوظيف أدوات الربط .

2-4 التقويم والمعالجة (الأسبوع الرابع):

[1] دليل استعمال الكتاب:ص11.

[2] النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط ،المفتشية العامة للبيداغوجيا : دليل تعليميّة اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط،2020/2019م ،ص15.

يخصّص الأسبوع الرابع للتقويم والمعالجة (حصتان) الأولى لاقتراح وضعية إدماج لتقويم مستوى الكفاءة خلال المقطع التّعلمي ويتم تصحيحها باعتماد شبكة المعايير والحصة الثانية تخصص لمعالجة النّقائص والاختلالات على مستوى التّحكم في المعايير (الوجاهة والملاءمة – الاستعمال السليم للغة – الانسجام والترابط – الجودة والإبداع).[1]

- **الأسبوع الرابع (صفحة واحدة) :**

***تسيير وضعية تقويم الإدماج:** عملية تقويم الإدماج تتم من خلال قيام كل متعلّم بصورة فردية بإنتاج شخصي في ميدانين هما (الإنتاج الشفوي، والإنتاج الكتابي) حيث يطالب الأستاذ المتعلّمين بإنتاج عملين أحدهما شفوي والثاني كتابي.[2]

ويقسم الأستاذ الرابع على النحو الآتي:

الميدان	الوضعية	الأداة/ الطريقة	الحجم الزمني
إنتاج شفوي	تقييم إنتاج مدمج للموارد المعرفية والمنهجية والقيم (المواقف)	وضعية مشكلة إدماجية في سياق جديد	60/90 دقيقة
إنتاج كتابي	تقييم إنتاج مدمج للموارد المعرفية والمنهجية والقيم (المواقف)	وضعية مشكلة إدماجية في سياق جديد	60 دقيقة
إنتاج شفوي	التعديل والمعالجة	وفق مخطط سيرورة التّعلمات للمقطع	90 دقيقة
إنتاج كتابي	التعديل والمعالجة		60/90دقيقة

3-توزيع كفاءات ميادين اللغة العربية ومركباتها والوضعيات التعلمية المتعلّقة بها على المقطع التّعلّمي:

[1] وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المخططات السنوية ،مادة اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ، جويلية 2019م ، ص05.

[2] وزارة التربية الوطنية :دليل استعمال الكتاب ، ص11.

كان لابد من الإشارة إلى كفاءات أنشطة اللغة العربية ومركباتها وكذا الوضعيات التعلمية الخاصة بها خلال مقطع تعلمي والموزعة وفق الآتي:[1]

***الكفاءة الشاملة** : في نهاية السنة الرابعة من التّعليم المتوسط يتواصل المتعلّم مشافهة في وضعيات مركبة لبلسان عربيّ ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية ، نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها . وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة.

الميادين	الكفاءات الختامية	_	مركبات الكفاءة	الوضعيات التعليمية
فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.		-يستمع إلى خطابات متنوعة الأنماط. -يميز بين خطابات أنماط النصوص	-يستمعون إلى خطاب متنوع الأنماط ويفهمونه. -يميزون بين خطاطات أنماط الخطاب.
			يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط	-يميزون بين خطاطات أنماط النصوص. -يتبينون العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط.
			-يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط -ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللغة المناسبة لكل نمط	-يوظفون اللغة المناسبة لكل نمط ويتدربون على الإنتاج الشفوي متناولا الكلمة وعارضا أفكاره متسلسلة ومترابطة مع مراعاة لمقام التعبير.
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه ويصدر في شأنها	و 2 و 3	-يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط -يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية -يبين خطاطات أنماط النصوص وبنيتها اللغوية.	-يقرؤون وضعيات قرائية متنوعة . -يفهمون مضمون الخطاب ويناقشونه . -يحددون نمط النص من خلال تحليل مؤشراته. -يبرزون العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنص.

[1] المرجع السابق:ص13-14.

	أحكاما ،لا تقل عن مائتيّ وستين كلمة مشكولة جزئيا			–يكتشفون بعض مظاهر اتساق النّص وانسجامه. –يستخرجون ظواهر لغوية للتحكّم والتوظيف.
إن تاج المكتوب	ينتج كتابة نصوصا منسجمة مركّبة متنوعة الأنماط لا تقل عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة ، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعية تواصلية دالة		–يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنمط . – يجند الموارد الملائمة للموضوع.	– ينتقون مواضيع لأنماط مناسبة والعكس . – يقومون بإحصاء وانتقاء موارد يرونها وجيهة لإنتاج نص ما .
			–يجند الموارد الملائمة للموضوع –يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط.	–يستثمرون نصا ويختارون مختلف مظاهر بناء النص واتساقه وانسجامه من أجل بناء نصّهم وأفكارهم .
			– يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط . – يعلّل آراءه وأحكامه.	–يصححون فوجيا إنتاجاتهم بنائيا ولغويّا . يعللون اختياراتهم .

وبناء على سبق من عرض لسيرورة ميادين اللغة العربية في المقاطع التعلمية وفق ما سطرته وزارة التربية الوطنية وتوزيعها زمنيا وفق مقاطع تعلمية وما يعرض فيها من مهمات تساهم في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعلّم إلى حد بعيد ، يمكننا الآن أن نقف على استراتيجيات حل المشكلات في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

رابعا/ ميادين التعلّم من خلال إستراتيجية حل المشكلات .(المقطع التّعلمي الرابع أنموذجا "شعوب العالم").

يعد الكتاب المدرسي المرجع الأساسي الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية ،إذ يسهم إلى حد بعيد في تعلّم اللغة العربية والتّحكم في ملكتها فإلى جانب كونها تهتم بدعم المكتسبات اللغوية وإثرائها وتغذية الأبعاد المعرفية والوجدانية ،وكذا توسيع المعارف وسدّ الحاجيات المدرسية والاجتماعية للمتعلّمين فإنّ الهدف الأسمى لتعلّم اللغة العربية في

مرحلة التعليم المتوسط هو التّعمق في مفاهيمها والتّحكم بامتياز في قواعدها واستعمالها قصد اكتساب الملكة اللغوية ،ولا يتأتّى ذلك إلا بتسطير الأهداف المنشودة في المنظومة التربوية ،وفي علاقة تفاعلية بين عناصر العمليّة التعلّمية من (المعلّم ،المتعلّم، المحتوى) التي تتجلى في إستراتيجيات التّعليم وتفعيل سيرورة التّعلّم .ووفق هذا كان المنطلق هو الكتاب المدرسي للتلميذ الذي يعد مرجعا للمتعلّم ودليل استعمال الكتاب والمنهاج التعليمي باعتبارهما مرجعا للمعلّم ،للوقوف على إستراتيجية حل المشكلات في تعليميّة ميادين اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط ، وكان لزاما علينا النزول إلى الميدان وتقصي سيرورتها في حجرات الدرس ،والاستعانة بالمذكرات الخاصة بالأستاذ ،والتي تنجز وفقا لما ورد في الكتاب المدرسي والوثائق البيداغوجية الخاصة بالمادة (الوثيقة المرافقة ،منهاج المادة ، دليل تعليمية اللغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط ،دليل استعما الكتاب المدرسي) والتي من خلالها تتحقق الكفاءات المرجو من الميادين التي تهيكل اللغة العربية من فهم المنطوق وإنتاجه ،وفهم المكتوب(قراءة مشروحة + دراسة النص +الظاهرة اللغوية) والإنتاج الكتابي.

وحتى نقف على إستراتيجيات حل المشكلات وطريقة تعليم هذه الميادين إرتأينا أن ندرس تطبيقيا مقطعا تعلّميا واحدا كنموذج مقترح في صوغ الوضعية المشكلة الانطلاقية والوضعيات الجزئية التابعة لها وقد وقع اختيارنا على المقطع التعلّمي الرابع ،والذي يحمل عنوان" **شعوب العالم**" وما يطبق في هذا المقطع من خطوات فإنّه ينطبق على باقي المقاطع التعلمية المقترحة في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

1/ الوضعيّة المشكلة الانطلاقية :

وهي أول خطوة يستهل بها تناول المقطع التّعلمي ،يقوم بها الأستاذ والتي توحي للمتعلّم بأن هناك مشكلة قد وضع فيها تستدعي حلاً ،وهذا الحل يتمّ من خلال اكتساب الموارد المعرفية والمنهجية خلال المقطع التعلمي كأدوات للحلّ، كما يجب أن تكون هذه الوضعية مستوحاة من واقع المتعلّم الاجتماعي والثقافي والظروف المحيطة به ،وتقترح هذه الوضعيات مرفقة بمهمات من الجهة الوصية وهي وزارة التربية الوطنية في دليل الأستاذ، أو من مجهودات المعلّم إذا تبيّن أن الوضعية المقترحة بعيدة عن واقع المتعلّم.

والنموذج المقترح كوضعية مشكلة انطلاقية في المقطع التعلّمي "شعوب العالم" هو:" مثّلت متوسطتك في المهرجان العالمي لتراث الشّعوب ؛ الهادف إلى تواصل الحضارات وتعارف الشعوب .

–قدّم عرض حال تسرد فيه التّراث الشعبي الذي مثّلتم به الجزائر في هذه المناسبة.

– **المهمّات:**

– يتعرّف على ثقافات شعوب العالم.

– يعتزّ بانتمائه الحضاري للشعوب العربيّة والإسلاميّة.

– ينتقي من ثقافات شعوب العالم ما يفيد وطنه ويطوّره.

– ينتج خطابات يغلب عليها التّفسير والوصف (مشافهة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة.

تقرأ الوضعية المشكلة من طرف الأستاذ قراءة نموذجية يليه تلميذ أو تلميذان ، ثم تناقش بمعية التلاميذ ،ويتمكن المتعلّمون من حلها بعد نهاية تعلّمات المقطع.

2/ فهم المنطوق وإنتاجه:

وهو أول ميدان يبدأ به الأسبوع البيداغوجي ويسيّر في ثلاث حصص ،بمعدّل حصة كل أسبوع من أسابيع التّعلّم ،ويتمّ وفق مراحل ووضعيات بعد تحديد الكفاءات المركبة كما هو موضح في الآتي.

الحصة الأولى (الأسبوع الأول): من خلال الأيقونتين:" أستمع إلى الخطاب بوعي" و"أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه".

***وضعية الانطلاق** : وهي أول خطوة يقوم بها الأستاذ كأن يطلب من المتعلمين مايلي:

– تأمّل الصورة الواردة في كتابك المدرسي ص68.

– هل هذه الأجناس البشريّة متشابهة في تلك الصّور ؟.

– إذن هذا المقطع سيعرّفك بأبرز شعوب العالم وأهم مميزاتها.

ومن خلال هذه الانطلاقة سيبني المتعلّم فرضياته.

-**أتهيّأ:** يقول الرسول صلى الله عليه وسلّم :" لا فرق بين عربيّ وأعجميّ ولا أبيض ولا أسود إلاّ بالتقوى".

- **الإشكاليّة:** ما المعيار الوحيد للتفاضل بين النّاس ؟. وهل يجوز أن يتفاخر جنس على آخر ؟. أحسن إذن الإصغاء إلى الخطاب " مفاخر الأجناس".

*وضعية بناء التّعلّمات: (أفهم وأحلّل)

- **الإسماع الأوّل(الوضعية الجزئية الأولى)** : من خلال أيقونة " **أستمع إلى الخطاب بوعي**" ، يتهيّأ التلميذ لفهم الخطاب ويبني فرضياته حول مضمونه، حيث يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين الخطاب كله والوارد في "دليل استعمال الكتاب ص62".ويكون الإسماع عبر وسيلة سمعيّة أو سمعيّة بصريّة أو عبر الإمكانات المتاحة ، ويطالبهم بتسجيل رؤوس الأقلام حول مضمون ما يستمعون إليه ،معجمه ،نمطه..... ، وفي هذه المرحلة ينتبه المتعلّمون ويحسنون الإصغاء ثمّ يسجلون رؤوس الأقلام ويدوّنون ملاحظاتهم .

يفهم المتعلّمون الخطاب من خلال بعض الأسئلة التي يوجّهها الأستاذ:

1- من خلال الخطاب ،من يحق له من الشعوب الافتخار بنفسه ومن لا يحق له ذلك ؟ .

2- قارن بين الأسس التّي ارتكزت عليها الشعوب حين افتخرت بنفسها قديما والتي ترتكز عليها حديثا .

3- ما موقف الكاتب من هذه الأسس؟.

4- عبّر عن رأيك في موقفه ، مساندا أو مخالفا ،مدعّما إجابتك.

وأثناء الإجابة عن هذه الأسئلة يتفاعل المتعلّم مع تنشيط الأستاذ ويقدّم مقترحاته وأرائه حيث يناقش مع غيره حتى يحيط بمضمون الخطاب ويصيغه على شكل فكرة عامّة ، بعد مناقشة مستفيضة حول المضمون العام حيث يفسح فيه المجال للمتعلّم حتى يعبّر عن مكنوناته.

ومن خلال الأيقونة " **أحلل الخطاب وأحدد نمطه** " يسمع الأستاذ المتعلّمين الجزء المتعلّق بهذا النّمط حتى يستدرجهم للتعرّف على نمط الخطاب عن طريق طرح بعض الأسئلة مثل:

1- أيّ زمن يرع صاحب النّص الفخر بالأجناس ؟.

2- هل علّل نظرته هذه ؟.بيّن ذلك.

3- ما موقفه من هذا الفخر ؟.

4- علام بني هذا الموقف؟.

5- هل غيّر هذا الموقف؟.

6- بيّن ذلك بقرائن من النّص.

7- قارن بين ما توصّلت إليه مع الجدول المرفق في الكتاب المدرسي ص69.

8- إذن ما النّمط الذي اعتمده؟. وماهي مؤشّراته؟.

وبهذا يكون المتعلّم قد تمكّن من تحديد النّمط ألا وهو الحجاج و مؤشراته الدّالة على ذلك ، ليحوصله في قاعدة استنتاجية.

ثم يسمع الأستاذ الجزء السابق من جديد للمتعلّمين قصد استخلاص الروابط اللغوية وخصوصا المنطقية ،وذلك بالاستعانة بالجدول الوارد في الكتاب ص69.واكتشاف هذه الروابط التي تدون على اللوح ومن ثم على دفاتر المتعلّمين .

***الوضعيّة الختاميّة:** في هذه المرحلة يطلب الأستاذ من المتعلّمين تحضير نص الميدان المقبل" فهم المكتوب بعنوان " من معتقدات الهنود ص70" ليتمكّن من مناقشته.

-**الحصة الثانية(الأسبوع الثاني):** من خلال الأيقونتين(أحلّل بنية الخطاب) و(أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب).

***وضعيّة الانطلاق:** وتكون الانطلاقة من الوضعية التّعلّمية :حيث يستحضر التلاميذ شفويّا ما تعلّموه من الخطاب المسموع اعتمادا على رؤوس الأقلام التي سجّلوها أثناء الاستماع، أو الأفكار التي تعلّموها بعد المناقشة قصد ربط الحصة الأولى بالثانية.

-**الإسماع الثاني(الوضعية الجزئية الثانية):** يقوم الأستاذ بإسماع الخطاب المنطوق للمرّة الثانية ، مركّزا على الجزء المراد لتحليل بنية الخطاب ،فيتنبه المتعلّم ويحسن الإصغاء ثمّ يتفاعل مع الأستاذ و يقدّم مقترحاته من خلال الإجابة عمّا يلي:

1- هل تغيّرت نظرة العلم الحديث إلى فكرة التفوّق العرقي ؟.

2-اذكر الحجج التي اعتمد عليها أصحابها .

3- صنّف هذه الحجج حسب الأنواع الآتية : البديهيّات ،المسلّمات، البراهين العقليّة الشواهد.

4- ما موقف صاحب الخطاب منها ؟.

5- ما الحجج الت أسّس عليها هذا الموقف ؟.صنّفها.

6- إذن ما نمط هذا الخطاب؟.

وبهذا يصل المتعلّم إلى النّمط الحجاجي على أنّه" عرض مواقف الآخرين ودحض حججهم وتفنيدها معتمدا على مسلّماتهم نفسها المبنية على نظريّات العلم الحديث".

ثم ينتقل الأستاذ لاستدراج التلاميذ لاستخلاص نمط آخر مساعد من خلال الجدول الوارد في الكتاب المدرسي ص74.ألا وهو النمط الوصفي.

ليصل إلى أيقونة **(أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب)** حيث يسمع الأستاذ المتعلمين جزءا آخر من النّص مستهدفا نمط الحوار ،ويقودهم لاستخلاصه من خلال الأسئلة الآتية:

1- إلى أيّ نمط من أنماط النّصوص تنتمي هذه الفقرة ؟.

2- لم استعمل في هذا الخطاب ؟.

3- ما علاقته بالسّياق الحجاجي في هذا الخطاب ؟.

4- ماذا تستنتج؟.

فيخلص التلميذ إلى أنّه قد يتقاطع الحوار مع الحجاج لدعم الأفكار وتأكيدها .

***الوضعية الختاميّة:** وفيها يستثمر المتعلّم ويطبق بتوظّيف تعلّماته. من ذلك مثلا: سمعتَ الخطاب "الفخر بالأجناس " وهو قضية قديمة لم تخل منها أمة ولا قبيلة .

-أبد رأيك في هذه الفكرة متّخذا من بعض زملائك أنموذجا .

ومن خلال هذه الحصة يتمكن المتعلّم من اكتشاف النّمط الغالب والأنماط الخادمة والعلاقة فيما بينها ،كما يتوسّع في استخلاص القيم والأحكام والعبر والعظات التي يحفل بها النّص.

-الحصة الثالثة(الأسبوع الثالث):

***وضعيّة الانطلاق:** ويكون الانطلاق من الوضعية التعلمية ، فقد تكون التذكير بوضعيات مخطط الحصة السابقة .

***وضعيّة بناء التّعلّمات:**

-الإسماع الثالث(الوضعية الجزئية الثالثة): يسمع الأستاذ "الخطاب المنطوق" للمرة الثالثة ، مستهدفا أيقونة أستمع إلى الخطاب كلّه من جديد لأهيكله وفق الجدولين المرفقين 1و2 من الكتاب المدرسي ص80. والإجابة عمّا يلي :

1-ماذا يمثّل كلّ منهما؟.

-الجدول الأول :عرض للمواقف المختلفة المذكورة في الخطاب.

- الجدول الثاني : تحديد الأنماط المعتمد عليها في نقل الخطاب .

2- اربط العلاقة بينهما.

ليصل بعدها الأستاذ بالمتعلّمين إل أيقونة **(أتدرّب على الإنتاج الشفويّ)**حيث يعاد تركيب النّص ومحاكاته بأسلوب المتعلّم ولغته ،والاستماع لأكبر قدر ممكن من المتعلّمين مع الاستعانة بملخصات قصص أو موضوعات مشابهة تثري النّص وترسّخ أفكاره ،كما تشجع حركيّة النّقد البنّاء والمناقشة البينية، وإسقاط القيم والمثل على الواقع المعيش وإعطاء البدائل ،وتشجيع النّقد الهادف، واستخلاص طائفة من العبر والعظات ....آيات – أحاديث-أشعار – حكم وأمثال. ويبقى دور الأستاذ المراقبة والتوجيه والتّنشيط

سائلا ومعقّبا على كلّ ما يدور بين المتعلّمين، أثناء المناقشة –مؤيّدا ومصوّبا للمعارف والمعلومات والمعطيات.

***الوضعية الختاميّة:** يطلب من المتعلّمين تحضير نص فهم المكتوب.

3/ فهم المكتوب(قراءة مشروحة ودراسة النص +ظاهرة لغويّة):

كما سبق وذكرنا أنّ ميدان فهم المكتوب يتضمّن ثلاثة نصوص موزّعة على ثلاثة أسابيع بمعدل نصّ مكتوب كل أسبوع ،وسنبيّن إستراتيجيّة حل مشكلات هذا الميدان من خلال النصّ المختار والذي يحمل عنوان "من معتقدات الهنود"ص70–71 من الكتاب المدرسي.

3–1 فهم المكتوب(قراءة مشروحة ودراسة النّص):

كما سبق وذكرنا بأنّ ميدان فهم المكتوب يتضمّن ثلاثة نصوص في المقطع التعلمي الواحد موزّعة على ثلاثة أسابيع بمعدل نص مكتوب واحد خلال أسبوع التّعلّم وما ينطبق عليه من استراتيجيات حل المشكلات ينطبق على باقي النّصوص والتي سنبينها من خلال النص الذي اخترناه والذي يحمل عنوان " من معتقدات الهنود" ص70–71 من الكتاب المدرسي لصاحبه "أحمد أمين ضحى الإسلام،ج1،بتصرف.

أولا: قراءة مشروحة ودراسة النّص:

***وضعيّة الانطلاق:** مراقبة تحضيرات المتعلّمين وتقييم أعمالهم المنجزة .ثم يهيئون بوضعية مشكلة بسيطة ، تثير اهتمامهم وتحفزهم لتعلم موارد جديدة، كدعوتهم لتأمّل العنوان – الصور المصاحبة للنص – شكل النص – الكلمات المفتاحية – العبارات المميّزة (عبارة بداية الفقرة ونهايتها) – العناوين .أو مثلا المقارنة بين المسلمين من حيث توحيد الله و المصافحة بالأيدي وطريقة دفن الموتى مع غيرهم الذين يعبدون البقر ويحرقون الموتى ،فمن هؤلاء؟ ليتبادر إلى ذهن المتعلّم مباشرة أنّهم الهنود. وبهذا يبدأ المتعلّم ببناء فرضياته.

بعدها يدعو الأستاذ المتعلّمين لفتح الكتاب ص70 قصد التعرّف على معتقدات أخرى للهنود .لربط موضوع النّص بالواقع.

***وضعيّة بناء التّعلمات:**

1/**قراءة النّص:**

أ/القراءة الصّامتة: مطالبة المتعلّمين بقراءة النص قراءة بصريّة، ثمّ يناقشهم لفهم معنى الخطاب المكتوب من خلال الأسئلة الآتية :

1-ما المعتقد الذي يتحدّث عنه الخطاب؟.

2-ما المبدأ الذي يقوم عليه هذا المعتقد ؟.

3-هل يتوافق هذا المعتقد مع شريعتنا؟.

وبهذا يكون الأستاذ قد راقب فهم التلاميذ للنص ما يساعدهم على استنباط فكرة عامة للنّص .

ب/ القراءة الجهريّة:

-**القراءة النموذجية** : وتكون من طرف الأستاذ ليعلّمهم ضوابط القراءة الجهريّة، بمراعاة المستوى الصوتي من مخارج الحروف وصفاتها ، وعلامات الوقف ،والنبر والتنغيم.....)، ثمّ توزّع القراءة الجهريّة فجائيا على التلاميذ قصد التعوّد على المتابعة ، يحاكون فيها قراءة الأستاذ نحوا وأداء، وأثناء ذلك يصحح المعلّم القراءة كلّما أخطأ أحدهم لأن الوضعية تستهدف القراءة السّليمة .

2/**فهم النّص ومناقشة فكره:** وفي هذه الوضعيّة يستنطق المعلّم النّص مع المتعلّمين لاستخلاص أفكاره والقيم المستفادة منه من خلال الأسئلة المرفقة ، ويفسح لهم المجال ليعبّروا عن آرائهم دون التّعليق عن مدى صحتها ، بل ينشط النّقاش ويقبل فرضيات المتعلّمين ليخرجوا برأي مشترك. ثمّ يقسّمون النّص إلى وحداته الرئيسة حسب معيار المعنى وتحت توجيهات الأستاذ، وتقرأ وحدة بوحدة من طرف المتعلّمين ، وتذلل فيها صعاب المفردات ما يثري رصيدهم المعجمي. كما توجّه لهم أسئلة تتوافق مع كل وحدة يتفاعل معها التلميذ ليخلص إلى فكرة أساسية لكلّ منها وبالتالي يتمكّن من فهم النّص والإلمام بعمومياته و رسالته . ليعمد الأستاذ بعدها للفت انتباه التلاميذ قصد استخلاص القيم المستفادة من هذا النّص كأن يقول مثلا:" أكيد أنّك أدركت أنّ هذه

المعتقدات السخيفة لا تمتّ بصلة إلى تعاليم ديننا الحنيف ، وبهذا تتجلى عظمة الإسلام فيقوى إيماننا". هات قيمة أو مغزى للنص.

3/ **يكتشفون نمط النّص ويبيّنون خصائصه:** من خلال هذه المرحلة تتم دراسة نمط النّص وبنيته اللغوية ، فيقرأ المتعلّمون النّص قراءة صامتة ترتكز على استقصاء النّمط الغالب و مؤشراته.

4/ **يبحثون عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه:** توجّه أسئلة للمتعلّم للكشف عن الروابط التي تحكم النّص ، كأن يطلب منه أن يستخرج الكلمات التي بدأت بها كل فقرة ثمّ يبيّن وظيفتها في بناء النّص وانسجام فكره، ليصل إلى خلاصة يحدّد فيها بعض الروابط اللفظيّة.

***الوضعيّة الختاميّة:** تختلف من حين إلى آخر فقد تكون مثلا أن يطلب منه العودة إلى الفقرة الأخيرة من النّص وأن يستخرج منها النّمط الغالب محدّدا مؤشراته والروابط اللفظية الواردة فيها ، وقد تكون قراءات متعّددة للنّص.

3-2 فهم المكتوب ظاهرة لغوية :محتواها المعرفي :" الجملة الواقعة مفعولا به".

وفي هذا الميدان يتمّ التّعامل مع الظاهرة اللغوية باعتبارها عنصرا عضويّا داخل النّص تتفاعل معه وبه ، لذا فإن الجمل التي ستبنى عليها عناصر التّحليل إمّا أن تكون اقتطعت من النّص أو اقتبست منه ، كي لا يخرج التّلميذ عن الحقل الدلالي لنصّ القراءة وأنّ هذه الظاهرة اللغويّة تشكّل امتدادا له ،ويمر هذا الميدان هو الآخر بمراحل تحت أيقونة " أدرس الظاهرة اللغوية".

***وضعيّة الانطلاق:** قد تكون الانطلاقة تذكيرا لما سبق من الظواهر اللغويّة المكتسبة التي لها علاقة بالمحتوى الجديد أو استدراج المتعلّم ليكتشف موضوع درسه، مثلا: ما نوع الجملة الآتية؟ "أحبّ القراءة" كيف نجعلها مركّبة ؟ فيصل إلى تحديد المفعول به و يعدّد أنواعه ،وبناء على هذا يستنتج أنّ موضوعه هو " الجملة الواقعة مفعولا به".

***وضعيّة بناء التّعلّمات** : يوجّه مجموعة من الأسئلة ،ينقاد المتعلّم خلفها لاستخلاص الأمثلة أو الشواهد من النّص تطبيقا لما يعرف بالمقاربة النصية غير أن ما يمكن أن نشير إليه أن هذه الشواهد مرفقة في الكتاب المدرسي ص72 يحاول الأستاذ أن يضيف شاهدا أو شاهدين إذا لم يرد فيها ما يخدم عنصرا من عناصر الدرس ،ويتمّ تدوينها على اللوح وتقرأ قراءة نموذجية من طرف الأستاذ ،ثم يقرأها أجود المتعلّمين تأسّيا بالأستاذ ، وبعدها يناقشهم لاكتشاف الظاهرة اللغوية والاستنتاج ،ويكتفي بإدارة النقاشات وتوجيه التّحليلات نحو الاستنتاج ،حتى يبني المتعلّمون تعلّماتهم من خلال ما يطلب منهم وتكون بمثابة مهمّات يشكل كل منها جزءا من القاعدة المستخلصة مثلا:

- ركّز على الشاهد الأول .
- ما نوع الجملة فيه ؟.
- ما نوع الفعل من حيث اللزوم والتّعدية ؟.
- حدّد عناصر كل مثال ثمّ بيّن نوع المفعول به من خلال جدول .
- هل هذه الجمل بسيطة أم مركبة ؟.
- حول المصدر المؤول إلى مصدر صريح في كلّ مثال .وما إعرابه؟.
- قدّم استنتاجا مناسبا من خلال ما توصّلت إليه من مناقشات .
- تأمل الشاهد الأخير: حدّد أركانه .هل اكتفى فعله بمفعول واحد؟.
- ماذا يسمى هذا النوع من الأفعال ؟.
- إلام توصّلت؟.

وبهذا يكون المتعلم قد توصّل إلى حوصلة نهائيّة حول الجملة الواقعة مفعولا به وفق ما سطر من عناصر تربوية تستهدف الموضوع.

***الوضعيّة الختاميّة:** ينتقل الأستاذ بالمتعلّمين إلى الجانب التطبيقي من خلال المطلوب في الكتاب المدرسي ص72 . أو تقديم تطبيقات أخرى مشابهة تخدم الموضوع ويوظفون فيها تعلّماتهم .

4/ ميدان الإنتاج الكتابي : يأتي هذا الميدان بعد أن يكون المتعلّم قد سلك جزءا من مسار تعلّم خصائص النّص، يبنى هذا الميدان أيضا خلال ثلاثة أسابيع من التّعلمات بمعدل حصة كل أسبوع تعلّمي ،ويكون العمل فيه فوجيا .

-**الحصة الأولى(الأسبوع الأول)** :تحت أيقونة (أختار النمط والموضوع)

***وضعية الانطلاق:**

مراقبة الإعداد والتحضير بحكم أنها خطوة استباقية يكون فيها المتعلّم قد لجأ إلى جمع معلومات كافية وحدّد الأنماط المناسبة التي تمكّنه من تحرير الموضوع .

***وضعيّة بناء التعلّم:** وتتم بالوقوف على الأيقونات التالية :

-**أختار النمط والموضوع** : يوجه الأستاذ مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بالأنماط التي سبق وتعرّفوا عليها في حصص فهم المنطوق وفهم المكتوب ، وينبههم إلى أنهم بصدد الإعداد لكتابة مقال يغلب عليه العرض والإرشاد مع تخلل نمط آخر يخدمه.

-**أحدد الموضوع:** يقوم المعلّم بعرض مجموعة من المواضيع المتعلّقة بالشعوب وما تعلّق بها ، كما يمكنه قبول مقترحات أخرى ترد من المتعلّمين ، ويطلب من كل فوج اختيار موضوعه من بين عناصر القائمة الواردة في الكتاب المدرسي ص73 وأن يذكر سبب اختياره له .

-أجمع مواردي المعرفية : يتم تحديد الموارد والمصادر المناسبة للاستفادة منها في منهجية الكتابة (النّمط ،النوع الأدبي ،الموارد المعرفية ،النصوص) التي لها علاقة بالموضوع ، وفي هذا المقطع يستعين أعضاء الفوج بالأنترنت للتعرف على كيفية تنظيم عمليّة البحث في المواقع الإلكترونية من حيث تحديد الموضوع واختيار محرّك البحث ثم تسجيل الموضوع قيد البحث وتفحص نتائجه ،وأخيرا تحديد عناصر الموضوع وتصنيف المعلومات وترتيبها . وفي هذه الحصة يكون التلميذ قد اختار النمط والموضوع المناسبين وقام بعمليّات البحث والقراءة والانتقاء والترتيب والتجميع.

***الوضعية الختامية:** يبرّر المتعلّمون اختياراتهم ويناقشونها مع زملائهم.

-**الحصة الثانية(الأسبوع الثاني)**:تحت أيقونة (أستثمر النّص لأكتب على منواله)

***وضعية الانطلاق:** ويكون فيها التذكير بمجريات الحصة الأولى.

***وضعيّة بناء التّعلّم** : يقرأ النص المدرج في الكتاب المدرسي ص79 أنموذجيا وفرديا ، وهو مقتطف من كتاب ("مالم يعشه السندباد" لعز الدين ميهوبي ، الشروق للإعلام والنّشر، ط1 ، 2011م)ويناقشه الأستاذ بمعية التلاميذ لاستخلاص خصائصه الفكرية والنمطية ويتعرّفون على الخطوات المتبعة لكتابة نص يعرّف بشعوب العالم ،ومكتشفين خلال ذلك لمؤشرات أدب الرّحلة وذكر أمثلة عنها من النّص وفقا للجدول الوارد في الكتاب ص79.ثم يدعوهم الأستاذ إلى تصميم موضوع على منوال النّص المستثمر ومحاكيا له ، وبهذا يتمكّن التلميذ من رسم مخطط عام لموضوع ينتجه كتابيا .

***الوضعية الختامية** : يطلب من المتعلّم تحرير موضوع في أدب الرحلة مستفيدا من النّص المستثمر وخصائصه.

-**الحصة الثالثة (الأسبوع الثالث)**:من خلال أيقونة **(أتدرب على الإنتاج الكتابي)**

***وضعية الانطلاق** : إطلالة سريعة وتذكير لما سبق بإيجاز لما أنجز في الحصتين السابقتين الأولى والثانية .

***وضعية بناء التّعلّم** : يعرض المتعلمون أعمالهم فوجيا ويقوم كل عضو بإبداء رأيه في إنتاج زميله ناقدا ومعلّلا مع تقديم بدائل واقتراحات حتى ينتج عملا مشتركا مقوّما وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي ، من أجل أن يتم انتقاء أحسن موضوع باسم الفوج وينشر عبر شبكة التواصل الاجتماعي للقسم أو مجلّة المؤسسة ، كما هو وارد في الكتاب المدرسي ص85.وبهذا تتم عملية التعلّم بنهاية الأسبوع الثالث من تعلمات هذا الميدان والتي تكون فردية ، ثنائية ، فوجية ،جماعية .

***الوضعيّة الختامية** : تثمّن فيها مجهودات المتعلمين أصحاب أجود المواضيع .

5/ وضعية تقويم الإدماج:

وتتم هذه العملية فرديا بإنتاج شخصي في ميدانين هما (الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي) وتسيّير هذه الوضعية وفق الآتي :

***وضعية الانطلاق :** في حوصلة موجزة يستذكر فيها الأستاذ بمعيّة المتعلّمين عمّا تم اكتسابه خلال المقطع لتهيئتهم. كأن يقول الأستاذ: تعرفت في هذا المقطع على أدب الرّحلة الذي يعنى بثقافات الشعوب وخصائصها ، وحتى تتمكن من إنتاج مقال في هذا الفنّ لابد لك من أنماط تبني بها أفكارك .أدمج معارفك لتنتج مقالا توجيهيّا يخدمه نمط معيّن .

***وضعيّة بناء التعلّمات :**

-الوضعية الجزئية الأولى:

-إجراء عملية التقييم : *الإنتاج الشفوي : يعرض الأستاذ الوضعية في الحصة الأولى ويطلب من المتعلمين الاستجابة للتعليمة (إنتاج شفوي ص86).

***الإنتاج الكتابي :** أيضا يعرض الأستاذ في الحصة الأولى الوضعية ويطلب الاستجابة للتعليمة (إنتاج كتابي ص86).

وفي هذه المرحلة يتفاعل المتعلّمون مع الوضعية وينجزونها .

-الوضعية الجزئيّة الثانية:

-المعـــــالجة : يقوم الأستاذ بتقييم الأعمال السالفة الذكر (تعليمة الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي ص86).من خلال شبكة ملاحظة يستنسخها من الشبكات الواردة في ملحق دليل استعمال الكتاب ، ثم يصنّف المتعلّمين حسب الحاجات التعلّمية التي لاحظها على إنتاجات المتعلّمين ويقوم بمعالجتها اعتمادا على الأفواج المصنّفة بناء على تقييمه.

وخلاصة لما سبق يتبيّن لنا أنّ تعلّم اللغة العربية بواسطة بيداغوجيا حل المشكل يساهم بشكل كبير في التكوين الفكري للمتعلّم ويمنحه معارف ومهارات وقدرات جد مهمّة تسمح له بحل مشاكله الحياتيّة ،كما تبيّن أنّ التدريس عن طريق الوضعيات المشكلة يمر بأربع مراحل أساسيّة وهي:

***مرحلة الإثارة والتّحفيز :** حيث تثار مشكلة أو صعوبة واقعية تسترعي انتباه المتعلّم وتتحدّى فكره ما يدفعه إلى البحث عن حلّ لها ، وهذه المرحلة أشد أهميّة لأنّها

تتطلب معلّما محنكا مجيدا لإيجاد الوضعية المتناسبة وقدرات المتعلّمين ومكتسباتهم وميولهم وهذه هي مرحلة الشعور بالمشكلة .

***مرحلة الاستيعاب والفهم** : وفيها يتحدّد العمل المطلوب إنجازه وما يجب أن يتوصّل إليه التلاميذ لحل المشكلة إلى عناصرها الجزئيّة ثمّ تركيبها مستعينين بتوجيهات الأستاذ وإرشاداته.

***مرحلة العرض والبناء والاستقصاء**: وفي هذه المرحلة تستثار اهتمامات المتعلّمين للبحث عن الحلول الملائمة . موظفين مكتسباتهم القبليّة من تجارب وقواعد ونظريّات مساعدة على شرح الصعوبات وقد يأتي التلاميذ بفرضيات متباينة ووجهات نظر مختلفة.

***مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج** : وهي مرحلة الانتقاء والتمييز بين المفاهيم الخاطئة والصائبة واستخلاص الأحكام العامة التي تتحكم في ميدان ما بعد المناقشة وسماع الحلول ، وفيها يتمّ التحقق من صحة الفرضيات والحلول المقترحة .

خامسا/ أساليب المعالجة الإحصائيّة .

1- أهداف الدراسة :

-**الهدف الرئيسي** : الكشف عن تعليمية ميادين اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات من خلال كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد ، والوقوف على إمكانية تطبيقها في تقديم المادة .

- **الأهداف الإجرائية** :- البحث عن مدى تفعيل هذه الإستراتيجية على أرض الواقع من خلال تدريس مادة اللغة العربية .

- معرفة أثر هذه الإستراتيجية في تقديم ميادين التعلم في مادة اللغة العربية .

2- مشكلة الدراسة : يمكن تحديد مشكل الدراسة في الإشكالية الآتية:

ما مدى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية ميادين اللغة العربية من خلال كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد ؟.

3- فرضيات الدراسة : من خلال طرحنا للإشكالية وقصد الإجابة عن تساؤلاتها تطرح الدراسة الفرضيات الآتية :

أ-نتوقع نجاح إستراتيجية حل المشكلات في تقديم ميادين اللغة العربية لدى تلاميذ السنة المحددة ، ما يساعدهم على اكتساب مهارات وكفاءات .

ب-نتوقع مقدرة التلاميذ في هذه المرحلة على استيعاب الدروس المقدمة في ميادين التعلم وفق هذه الإستراتيجية .

ج-قد تواجه كل من المعلّم والمتعلّم عوائق أثناء العملية التعلّمية الخاصة بمادة اللغة العربية بناء على هذه الإستراتيجية .

د-نتوقع أن تحقق هذه الإستراتيجية نوعا من الانغماس اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،من خلال تحكمهم في أدوات اللغة العربية .

4-حدود الدراسة :تلخصت حدود هذه الدراسة في الآتي :

4-1:الحدود البحثية : اقتصرت هذه الدراسة على البحث في تعليمية ميادين اللغة العربية من خلال إستراتيجية حل المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد خلال الموسم الدراسي 2020/2019م .أما **المجال المكاني :** فقد شملت الدراسة بعضا من متوسطات ولاية خنشلة ومقاطعاتها وهي كالأتي:

-متوسطة بهلولي محمود -يابوس-.

-متوسطة غبروري لمبارك -يابوس-.

-متوسطة نصيب محمد أمزيان -لمصارة-.

-مساعيد عثمان -لمصارة-

-الإخوة أقضي-تاوزيانت-.

-الإخوة معنصري -تاوزيانت-.

-الإخوة عجرودي-قايس-.

-ذيب عبد المجيد-قايس-.

-بلبلاع الشافعي-الحامة-.

-بلفضل بايزيد-الحامة-

-براهيمي محمد-ششار-.

-صياد علي-نسيغة-.

5- أساليب الدّراسة الإحصائيّة: يمكن تلخيص إجراءات الدراسة في الآتي :

5-1-المنهج المستخدم: اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي مع الأسلوب الإحصائي لأنهما المناسبان لإنجاز هذه الدراسة .

5-2-عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في ولاية خنشلة ومقاطعاتها ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وفق عدة خصائص منها: تمايزهم في المستوى العلمي وسنوات الخبرة في التعليم ، وحددت عينة الدراسة كحد أدنى بعشرين أستاذا من أساتذة اللغة العربية ، ثم تطبيق أداة الدراسة معهم ثم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة لقياس مدى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في تعليمية ميادين اللغة العربية .

5-3-الاستبيان :

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبيان الذي يعد :" وسيلة للحصول على إجابات عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه ".[1] أو هو :" قائمة من الأسئلة المكتوبة المهمة التي تتعلق بموضوع معيّن تستهدف جمع إجابات عينة من الأفراد لهذه الأسئلة ، ويستعمل عادة كأداة البحث المسحية أو قياس الاتجاهات والآراء".[2]وبناء عليه قمنا بإعداد مجموعة من الأسئلة على شكل استمارة تتعلق بإستراتيجية حل المشكلات واعتمادها في تقديم ميادين اللغة العربية من خلال كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الجديد .وقد تضمن هذا الاستبيان أربعة وعشرين سؤالا بين المقيد والمفتوح وشمل أربعة محاور وهي:

[1] طلعت همّام :عن مناهج البحث العلمي ، مؤسسة الرسالة ،عمان (د.ط)،1984م، ص106.

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

-**المحور الأول** : أسئلة حول التعليم بإستراتيجية حل المشكلات .

-**المحور الثاني** : أسئلة تتعلق بالكتاب المدرسي الجديد لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

-**المحور الثالث** : أسئلة تتعلق بميادين التعلم في مادة اللغة العربية من (فهم المنطوق ، وفهم المكتوب(قراءة مشروحة ودراسة النص + الظواهر اللغوية) و الإنتاج الكتابي.

-**المحور الرابع** : فقد دارت أسئلته حول سيرورة ميادين تعلّم اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات .

5-4-أدوات تحليل البيانات :

اعتمدنا أدوات إحصائية قصد تحليل البيانات التي تم التوصل إليها من خلال الاستبيان وهي :

-النسبة المئوية : والهدف منها هو معرفة نسبة التكرار في الإجابة عن الأسئلة المغلقة ، ويتمثل قانون النسبة المئوية في الآتي :

النسبة المئوية = (تكرار المجموع /العدد الكلي للتكرارات) ×100.

وبهذا نقوم بحساب النتائج وتحويلها إلى نسب مئوية .

6) تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها :

-محور المعلومات الشخصية :

أ-توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	01	%05
أنثى	19	%95
المجموع	20	%100

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن الأغلبية الساحقة من أفراد العينة أستاذات حيث بلغت نسبتهن 95% البالغ عددهن 19 أستاذة في حين مثلت نسبة الذكور 5% بمعدل أستاذ واحد فقط . و لعل ارتفاع نسبة العنصر النسوي في قطاع التربية يعود إلى ما تحظى به المرأة من عامل الاحترام والتقدير ،وكذا لأنه يناسب ميزاتها الفيزيولوجية والاجتماعية ، إضافة إلى ما يتوفر عليه القطاع من عطل سنوية وتوزيع فترات العمل خلال الأسبوع والتي هي في الغالب مناسبة لها .

ب-**توزيع أفراد العينة حسب الشهادة أو المؤهل العلمي :**

طبيعة الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	19	%95
ماستر	00	%00
دكتوراه	00	%00
المدرسة العليا للأساتذة	01	%05
المجموع	20	%100

ما يلاحظ من خلال الجدول فإن النسبة التي تحتل الحيز الغالب هي من خريجي الجامعة بشهادة "ليسانس أدب عربي " والمقدرة بـ95% ، في حين نجد نسبة 5%تتعلق بخريجي المدرسة العليا للأساتذة أي ما يعادل أستاذا واحدا ، ما يفسر أن أغلبية الأساتذة يحملون رتبة أستاذ مجاز ، وهم خريجو الجامعة ممن توظفوا وانخرطوا في مهنة التعليم عن طريق المسابقات المنظمة من طرف وزارة التربية على مستوى كل ولاية .

ج- توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية :

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية

أقل من 5 سنوات	07	%35
من 5 إلى 10 سنوات	09	%45
من 10 سنوات إلى 15 سنة	02	%10
أكثر من 15 سنة	02	%10
المجموع	20	%100

تبيّن نتائج الجدول أن الأساتذة ذوي الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات يمثلون النسبة الأكبر وهي 45% وهي متقاربة مع ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات والتي تمثل 35% في سجلت تساوي النسبة بين أصحاب الخبرة من 10 إل 15 سنة وأصحاب الخبرة الأكثر من 15 سنة والتي مثلت 10% ، وما يفسر غلبة نسبة أفراد العينة الذين يمتلكون الخبرة من 5 إلى 10 سنوات هو حساسية هذه المرحلة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) ومصيريتها بالنسبة للتلميذ الأمر الذي يتطلب أصحاب الخبرة والأقدمية والتجربة الطويلة مع هذه الفئة .

د-**توزيع أفراد العينة حسب الوضعية في قطاع التعليم :**

الوضعية	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	19	%95
متربص	01	%05
مستخلف	00	%00
متعاقد	00	%00
المجموع	20	%100

يبين الجدول وضعي الأساتذة في القطاع ، وقد مثلت نسبة 95%الأغلبية الساحقة للأساتذة المثبتين بصفة دائمة ، لأنهم يتميّزون بالخبرة والأقدمية والتجربة الميدانية الطويلة في التعليم ، أما نسبة 5% فقد مثلت عدد الأساتذة المتربصين.

وبناء عليه فإن كل الأساتذة تم تعيينهم من طرف الوزارة الوصية وتم تثبيتهم بصفة نهائية في مناصبهم ومستقرون في عملهم ، وملمون تقريبا بالبرامج المقررة والمحتويات الدراسية المطروحة في هذه المرحلة ما يساعد على التحصيل المعرفي والمهاري الجيد للتلميذ .

أولا/ محور الأسئلة الخاصة بإستراتيجية حل المشكلات :

1/نتائج السؤال الأول:

-هل تراعي في تدريس اللغة العربية مبادئ إستراتيجية حل المشكلات ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	00	%00
أحيانا	06	%30
المجموع	20	%100

يبين الجدول أعلاه أن ما نسبته 70% من الأساتذة يراعون في تدريس اللغة العربية مبادئ إستراتيجية حل المشكلات ، وهذا لاقتناعهم بجدوى هذه الإستراتيجية وفاعليتها بعد ممارستها على أرض الواقع ،فمن الناحية التطبيقية العملية أثبت أنّ التدريس وفق هذه الإستراتيجية ناجح إلى حد بعيد ، إذ يكسب المتعلّم قدرات ومهارات فعلية وسلوكية .

في حين نجد نسبة 30% من الأساتذة أجابوا بأنهم يستخدمونها "أحيانا" حسب ميدان التعلّم والموضوع المطروح أو المعالج ، ولا نجد أي أستاذ من أساتذة العينة لا يستعملها ،وهذا لمعرفتهم الأكيدة بأهميتها في تعليمية اللغة العربية وفي التدريس الفعال بصفة عامة .

2/ نتائج السؤال الثاني :

-هل ترى أن طريقة إستراتيجية حل المشكلات تمكّن المتعلّم من التحكم في أدوات اللغة العربية ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50
لا	00	%00
نوعا ما	10	%50
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول تساوي النسبتين بين المجيبين بـ "نعم" والمجيبين بـ "أحيانا" من أفراد العينة وهي 50% في حين انعدمت نسبة الإجابة بـ"لا".

وبناء على هذه النتائج ، تتضح لنا مدى أهمية هذه الإستراتيجية في جعل المتعلّم مهتما أكثر بالمادة ومنجذبا إليها ، حيث يتعود على المشاركة في بناء الدرس من خلال حل المشكلات ،فيتمكن من التحكم في أدوات اللغة العربية مما يخلق له جوا من الانغماس اللغوي في القسم وخارجه عبر استعماله الجيد والمتقن لها ،كما أن هذه الإستراتيجية تتيح له الفرصة من أجل تعلم اللغة بطريقة فعالة وصحيحة ،لأنها تعد من أهم الطرق التي تسهم إلى حد بعيد في تنمية قدرات المتعلّمين وتساعد على التفكير البنّاء والبحث العلمي ، وتثبت فيهم روح العمل والنشاط وحب البحث والاطلاع والتنقيب والتساؤل والتجريب ، ثم يتمثل قيمة التعلّم ثم التحكم ،وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم ،إذ يضع كافة مكتسباته وتوظيفها توظيفا سليما من أجل إيجاد حل للمشكلة التي اعترضته سواء في ميدان الدراسة أو في حياته اليومية ،كما أن هذه الطريقة ناجحة وفعالة في توافرت شروط تطبيقها لأنها تمكن المتعلّمين من التحصيل الدراسي والتعلم الذاتي والجماعي وكذا التقويم الذاتي .

ثانيا / محور الأسئلة المتعلقة بالكتاب المدرسي.

3/ نتائج السؤال الثالث:

-هل يتوافق محتوى الكتاب المدرسي الجديد مع قدرات التلميذ الحسية والعقلية والثقافية ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%60
لا	02	%10
نوعا ما	06	%30
المجموع	20	%100

بحكم أن الكتاب المدرسي وثيقة تساعد المعلّم والمتعلّمين وأداة منظمة للمادة اللغوية تتشارك فيه كثير من الفعاليات التربوية ، فإننا نلاحظ من خلال الجدول أن 60% من العينة المدروسة ترى توافق محتوى الكتاب المدرسي الجديد مع قدرات التلميذ المختلفة ، في حين نجد نسبة 10% ترى عكس ذلك ، أما المتبقون من العينة والذين يمثلون نسبة 30% أجابوا بـ "نوعا ما" ولكل مبرراته .

وما يفسر هذا هو أن محتوى الكتاب يراعي قدرات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ويعالج المشكلات الاجتماعية المعاصرة والتطلعات المستقبلية ، ويزودهم بالمفاهيم والقيم والاتجاهات والعادات المرغوب فيها إسلاميا وعربيا وعالميا ، كما يسهم في بناء شخصيات التلاميذ ويقوي علاقاتهم بمجتمعهم أو بالقيم التي يكتسبونها وينمي المهارات الأساسية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والقواعد ، وهذا الكتاب بمختلف ميادينه التعلمية ومحتوياته المعرفية يساعد في زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ ، وبالتالي يوازن محتواه بين جوانب السلوك الثلاثة والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهاري ، كما يساعد في إدراك الفروق القيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل نظريا وتطبيقيا .

أما أفراد العينة الذين أجابوا بـ"لا " فإنهم يرون أن بعض الدروس تمس بالمعتقدات وتشكك المتعلّم في منحاه مستشهدين في ذلك بنص "من معتقدات الهنود"ص70 من الكتاب المدرسي.

4/ نتائج السؤال الرابع :

-هل الصور المرفقة بالكتاب المدرسي تتوافق مع المواضيع المطروحة وتسهم في فهمها ؟ علّل .

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%00
أحيانا	00	%00
المجموع	20	%100

وكما هو جلي في الجدول أعلاه فإن أفراد العينة قد أجابوا بنسبة 100% على توافق صور الكتاب مع المواضيع المطروحة ، ويؤكدون على أن الصور واسطة مهمة تساعد المتعلّم على إدراك المعاني الظاهرة والضمنية خلال المقاطع التعلمية بصفة عامة والنصوص المقترحة بصفة خاصة. كما أنّ الصور تكتسي أهمية بالغة بمختلف أوضاعها وتشكيلاتها في مساعدة التلميذ على إدراك المعاني التي يحتويها النص وتمثّل جزءا لا يتجزّأ من المجال البصري للمتعلّم أثناء معالجته لما هو وارد في الكتاب من مواضيع لأنها تكوّن جملة من المعالم التي تقود ذهن التلميذ بأمان نحو المعنى العام أو المعاني الخفية .

5/ نتائج السؤال الخامس :

-هل أسلوب الكتاب ومادته مشوقان ويتفقان مع رغبات و ميولات التلميذ ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	01	%05
نوعا ما	06	%30

المجموع	20	%100

يظهر لنا من خلال الجدول أن الأغلبية من أفراد العينة والذين يمثلون نسبة 65% يرون أن أسلوب الكتاب ومادته مشوقان ويتوافقان مع ميولات التلميذ في حين يرى البعض منهم وبنسبة 30% أن هناك صياغات صعبة تكتسي الكتاب ، وهذا يبين لنا أنه وعلى الرغم من الإصلاحات الدائمة والتعديلات المتواصلة من طرف الوزارة الوصية إلاّ أنها مازالت تفتقر إلى لفت انتباه المتعلّم بأسلوب أكثر تشويقا مما هو عليه غير أننا لا ننكر تنوع مواضيع الكتاب التي يحبذها التلميذ في مثل هذه المرحلة العمية وتتلاءم مع ميولاته ورغباته وتتماشى مع ما تقتضيه العصرنة.

ثالثا/محور الأسئلة الخاصة بتعليمية ميادين اللغة العربية وما مدى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات من خلالها؟

6/نتائج السؤال السادس:

-هل النصوص بمختلف أنماطها (السردية و الوصفية والحوارية و الحجاجية..) الواردة في الكتاب المدرسي تساعد على التحكم في اللغة من خلال (الاستماع ، القراءة ، التعبير ، التواصل ، الكتابة) ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%80
لا	00	%00
نوعا ما	04	%20
المجموع	20	%100

يجد أغلبية الأساتذة بنسبة 80% و20% على التوالي أن النصوص بمختلف أنماطها الواردة في الكتاب المدرسي في مجملها أو البعض منها على الأقل تسهم إلى حد كبير في التحكم في مادة اللغة العربية ، كما أنها تنمي وتخدم المهارات المرجوة كمهارة الاستماع والقراءة والتواصل ..... نظرا للتصميم الجيد من قبل الخبراء والتربويين الذين يعدون هذه النصوص خصيصا لهذه الفئة ، ومما لا شك فيه أنّهم

يحددون مستوى التلاميذ وقدراتهم الذهنية واللغوية لتتناسب والمحتويات المعرفية الواردة في الكتاب ، خاصة وأنها مستقاة من الواقع المعيش الذي يتفاعل معه التلميذ وهذا ما جعل أغلبية النصوص تحظى بالاستجابة عند المتعلمين ، كما أن الهدف من النصوص المطروحة هي جعل التلميذ يتفاعل مع محتواها ليكتسب بذلك جملة من القيم والاتجاهات الإيجابية في حياة التلميذ ، والقدرة على شد وجذب انتباهه وإثارة عواطفه وانفعالاته ، ما ينمي العمليات العقلية والمعرفية كالإدراك والتخيّل والتمييز وتمكن المتعلّم من حل المشكلات والحوار والمناقشة بشكل هادف وبنّاء ، كما تعزز ثقته بنفسه من خلال فهمه لمعاني النصوص فيمثل ما سمعه وما قرأه ويعايش أحداثه بكل واقعية .

ولعل انعدام النسبة في الاقتراح الثاني (لا) يبين ذلك ويؤكد أنّ جل الأساتذة لا يرون أن النصوص الواردة في الكتاب المدرسي لا تساعد التلاميذ على التحكم الجيد في اللغة أو أنها لا تخدم الأهداف المرجوة لعدم تناسبها مع مستوى التلاميذ.

7/نتائج السؤال السابع:

-ما طبيعة نصوص فهم المنطوق مع التعليل ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
سهلة	10	%50
صعبة	01	%05
نوعا ما	09	%45
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ تقارب النسبتين بين الاقتراحين " سهلة و نوعا ما" على التوالي 50% و45% من طرف أفراد العينة حول طبيعة نصوص فهم المنطوق المبرمجة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والتي ترى أنها تتوافق والمستوى الفكري والمعرفي لمتعلّمي هذه المرحلة ، وفي المقابل ترى العينة التي أجابت بـ" نوعا ما" أن بعض نصوص فهم المنطوق طويلة وأحيانا تبدو معقدة يصعب على التلميذ

فهمها أثناء عملية الاستماع ، كما تتداخل أنماطها لدرجة أنه يصعب تحديد نمط غالب لبعض النصوص .

غير أنّ فردا واحدا من أفراد العينة المدروسة والذي يمثل نسبة 05%يرى أن النصوص المقترحة صعبة وتقديمها يضع التلميذ في دوامة من الأفكار المتشتتة لما تتميز به من غموض وإسهاب كبير في مواضيعها تدفع بالتلميذ إلى الملل والنفور من هذه الحصة، خاصة وأن فهم المنطوق في هذه المرحلة أصبح يرتكز أكثر على تحديد الأنماط الغالبة والمساعدة والعلاقة بينها.

8/ نتائج السؤال الثامن:

-هل نصوص فهم المنطوق تحفز التلميذ على الإنتاج الشفوي؟

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%15
لا	04	%20
نوعا ما	13	%65
المجموع	20	%100

من خلال الجدول يتضح أنّ معظم أفراد العينة ذهبوا إلى تفاعل التلميذ مع هذه النصوص والتي تحفزه على الإنتاج الشفوي وترى أنه محقق "نوعا ما" بنسبة 65% و يرى ما نسبته 20% أنها غير محفزة لأن بعضها طويل يدفع بالتلميذ إلى الملل ما يعيق تركيزه وفهمه ، كما أنّ هناك نصوص مبتورة بدايتها غير واضحة ونهايتها كذلك في حين يرى أفراد العينة ممن يمثلون نسبة 15% أنّ هذه النصوص محفّزة للتلميذ وتخلق فيه الرغبة والشغف ، فينمي لغته من خلال تقليد النصوص المطروحة ومحاكاتها ، وعليه فإنه من الضروري أثناء إعداد هذا النوع من النصوص مراعاة حجم النص وسهولة الألفاظ وقرب محتواها من المستوى العقلي للتلميذ ليمتلك من خلالها طلاقة لغوية وزادا معرفيا ،ويكوّن مواقف حول المواضيع المدروسة فتنمو مهاراته التعبيرية والكتابية ليبدع مستقبلا .

9/ نتائج السؤال التاسع :

-هل يمكن تطبيق إستراتيجية حل المشكلة في ميدان فهم المنطوق ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	02	%10
أحيانا	07	%35
المجموع	20	%100

حسب الجدول نرى ما نسبته 55% من العينة المدروسة يقرون بإمكانية تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في ميدان فهم المنطوق في حين يرى منهم ما يمثل نسبة 35% أنّه يمكن ذلك "أحيانا" حسب مقتضيات الدرس ، أما ما نسبته 10% منهم يرون أنه لا يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في هذا الميدان .

ويمكن تفسير هذا التباين بأن تطبيق هذه الإستراتيجية يتم في الأسبوع الثالث من المقطع التعلمي في هذا الميدان عند إنتاج خطاب شفوي ، حيث يقوم المتعلّم بمحاكاة نص الخطاب المقترح في جزئه أو كله شفويا ، بعد أن يوضع المتعلّم في وضعية مشكلة مشابهة لموضوع الخطاب ، كما أنّ إلقاء العرض أمام زملائه شفويا في حدّ ذاته أيضا مشكلة تتطلب خطوات ممنهجة للوصول إلى الغاية المرجوة ، ويمكن أنه استخدام إستراتيجية حل المشكلات في الأسبوعين الأول والثاني من أسابيع التعلّم خلال المقطع التعلمي ، بعد أن يستمع إلى الخطاب المنطوق ويستعد للتعامل مع التعليمات لفهمه واكتشاف مضمونه وتحليله لاستخلاص نمطه ومؤشراته ، بعد المناقشة وفهم النّص .

10/ نتائج السؤال العاشر :

- هل يمكن تقديم ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النص) بإستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%10
لا	00	%00
أحيانا	18	%90
المجموع	20	%100

من خلال الجدول يتبين لنا أن الأغلبية القصوى من العينة أجابت بـ" أحيانا" بنسبة 90% وقلة قليلة جدا أجابت بـ"نعم" ممثلة نسبة 10% في حين انعدمت النسبة في اقتراح النفي .

ولعلّ ما يفسر هذا أنّ هناك مواضع ومراحل خلال تقديم ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النص) تستخدم فيها إستراتيجية حل المشكلات حسب عناصر الدرس خاصة وأن هذا الميدان يقوم على نص مكتوب ، يقرأ بقواعد القراءة ويقوم على مجموعة من التعليمات لوضعية فهم النص ومناقشة مضمونه ، مع تعليمات تهتم بالقيم والتعبير عن المواقف خاصة في النص الثالث المطروح في الأسبوع الثالث من أسابيع التعلّم خلال مقطع تعلّمي ، ثم ينصب الاهتمام على اكتشاف نمط أو أنماط النص المستنبطة عن طريق مؤشراتها في النص ووظيفتها في بنائه ومضمونه ، وأخيرا البحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه ، وكل ذلك يستدعي من المعلّم استغلال هذه الوضعيات واستثمار ما يناسب منها بطريقة حل المشكلات .

11/ نتائج السؤال الحادي عشر :

-هل تعمل النصوص المطروحة في هذ الميدان على تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%15
لا	00	%00

أحيانا	17	%85
المجموع	20	%100

يتفق معظم أفراد العينة بنسبة 85% على أن النصوص المطروحة في ميدان فهم المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعمل أحيانا على تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ خاصة إذا كانت بأسلوب بسيط وواضح ومحتوى بعيد عن الغموض ، و أحيانا أخرى قد لا تقدّم حلولا خاصة إذا كانت لغتها معقدة وصعبة ومحتواها غامض نوعا ما ، ثم تلتها العينة المجيبة بـ "نعم" بسبة 15% في حين لم يجب أي من أفرادها بـ"لا".

وتفسير هذا أنّ النصوص المقترحة في هذا النشاط تسهم في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المتعلّمين ، لأنّ النصوص عادة تدور حول مشكلة معينة ،ثم يأتي حلها ، وبهذا يتعلّم التلميذ أن لكل مشكلة حل ، فيبدأ بالبحث عن حلول مناسبة للمشاكل التي تعترضه في حياته، كما تؤكد هذه النتائج أن للنصوص فوائد لغوية وتربوية وتعليمية تساهم إلى حد بعيد في تنمية شخصية المتعلّم سلوكيا و معرفيا ووجدانيا وتكوّن لديه اتجاهات واضحة وقيم متعدّدة وبالتالي تكسبه مهارة حل المشكلات .

12/ نتائج السؤال الثاني عشر:

-هل الأسئلة المطروحة في ميدان فهم المكتوب " قراءة مشروحة ودراسة النص) تضع التلميذ في وضعية مشكلة ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%40
لا	00	%00
أحيانا	12	%60
المجموع	20	%100

بلغت نسبة الذين أجابوا بالاقتراح "أحيانا" 60% ونسبة الذين أجابوا بـ"نعم" 40% ولم يجب أي من أفراد العينة بالنفي .

تدل هذه النتائج على أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن الأسئلة المطروحة في ميدان القراءة قد تضع المتعلّم أحيانا في وضعية مشكلة ، ذلك أن الأسئلة المطروحة التي تلي النصوص المقروءة تطرح حول مضمونها ، فتكون موضع اهتمام التلميذ وتلبي فضوله خاصة إذا قدم المعلّم النص بطريقة تشد انتباهه خلال الإجابة وطريقة حل المشكلات إحداها.

13/ نتائج السؤال الثالث عشر :

-ما رأيك في البرنامج المقرر الخاص بالقواعد النحوية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	08	%40
غير مناسب	02	%10
نوعا ما	10	%50
المجموع	20	%100

من خلال الجدول فقد أجاب أفراد العينة على المقترح "نوعا ما" بنسبة 50% وأجاب ما يمثل نسبة 40% بـ"لا" في حين سجل المجيبون بـ "لا" نسبة 10%.

ويمكن تفسير هذه النتائج حسب رأي أغلب أفراد العينة هو أن هناك بعض الدروس المطروحة في هذا الميدان تفوق قدرة التلميذ ومستوى استيعابه ، ولم يراع فيها جانب التدرج من السهل إلى الصعب ، مستدلين في ذلك بالدروس الأولى المبرمجة في بداية الموسم الدراسي لتلاميذ هذه المرحلة والتي تعد صعبة نوعا ما على التلاميذ منها(عطف النسق ، عطف البيان، البدل ، الاستثناء ، التمييز ، الممنوع من الصرف) والتي شكلت نوعا من التعقيد لدى المتعلمين ما سبب لديهم نوعا من النّفور تجاه هذا النشاط ، ثم تأتي بعدها مباشرة درس (الجملة البسيطة والجملة المركبة)، وفي هذا

إخلال بالبند القائل بالتدرج من السهل ثم الصعب، وهذا ما جعل أغلب أفراد العينة يجيبون بالاقتراح الثالث ، أما غيرهم من أفراد العينة الذين أجابوا بأن الدروس مناسبة فهي ترى أن مستوى التلميذ وقدرته يمكنانه من استيعابها مهما كان ترتيبها أو محتواها في حين يرى اثنان من أفراد العينة أن البرنامج المقرر غير مناسب لأنه يفوق قدرة التلميذ ومستواه الفكري .

14/ نتائج السؤال الرابع عشر :

–ما مدى مناسبة الشواهد المقترحة الخاصة بالظواهر اللغوية لفهم المواضيع المطروحة؟ ولماذا؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	10	%50
غير مناسبة	00	%00
نوعا ما	10	%50
المجموع	20	%100

تساوت النسبة بين أفراد العينة في الإجابة عن مناسبة الشواهد المقترحة في ميدان فهم المكتوب (ظاهرة لغوية) وهي 50% بين الاقتراحين "مناسبة "و "نوعا ما" في حين لم يجب أي من أفرادها بالمقترح " غير مناسبة" .

ويمكن تفسير ذلك بأن الشواهد الواردة في الكتاب المدرسي مرتبطة وملتزمة بالنص ومضمونه تنفيذا لمبدإ المقاربة النصية ، كما أن هناك عناصر يشتمل عليها موضوع الدرس وتفرض التطرق إليها لكن نظيرتها من الشواهد غير وارد في الكتاب المدرسي ، ما يفرض على المعلّم الإتيان بأمثلة مناسبة من مصادر أخرى تخدم القاعدة أو عناصر الدرس.

15/ نتائج السؤال الخامس عشر:

-هل الأسئلة المطروحة في هذا المجال تمكّن المتعلّم من استنطاق القاعدة بنفسه؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%40
لا	01	%05
أحيانا	11	%55
المجموع	20	%100

يبيّن الجدول أعلاه أن نسبة المجيبين بـ "أحيانا" بلغت 55% وهي أكبر نسبة تلتها 40% ممن كانت إجابتهم "نعم" ، وأقل نسبة مثله المجيبون بـ "لا" وهي 5%.

ما يعني أنّ الأسئلة المطروحة في ميدان الظواهر اللغوية والتابعة للمحتويات المعرفية قد تحقق استنطاق القاعدة من طرف التلاميذ بأنفسهم ، وقد تمكنهم من ذلك أحيانا ، لكن عبر مراحل متدرجة يتشاركها التلميذ مع أستاذه من خلال مناقشة الأحكام اللغوية المتعلّقة بتلك الظواهر النحوية يراعى فيها التدرج في العناصر من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل .

16/ نتائج السؤال السادس عشر :

-هل تراعي المحتويات المعرفية المقترحة في ميدان الإنتاج الكتابي وضع التلميذ في مشكل يحتاج إلى حل ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50
لا	00	%00
نوعا ما	10	%50
المجموع	20	%100

وفقا للجدول فقد تساوت النسبتان بين المجيبين بـ" نعم" والمجيبين بـ" أحيانا" ولم تسجل أي نسبة بـ"لا".

ويمكن تفسير ذلك بأن ميدان " الإنتاج الكتابي" من أكثر الميادين التي تطبق إستراتيجية حل المشكلات ، خاصة بعد عرض الوضعية المشكلة التي تتكون من سياق ثم سند ثم التعليمة وتضع المتعلّم في موقف مشكل يستدعي حلاّ ويتم ذلك من خلال تجنيد المعارف والمكتسبات والمهارات وتوظيفها بشكل يتناسب والمطلوب ، غير أنّ الجديد في هذا الكتاب أن ميدان الإنتاج الكتابي يسيّر وفق أسابيع ثلاثة ، حيث يتمّ في الأسبوع الأول تحديد الموضوع وتحديد الموارد الملائمة ثمّ القيام بالجمع والتصفية والتبويب ، وفي الأسبوع الثاني يتم التعامل نص نموذج لاستخراج تقنيات ومؤشرات مشروع النّص الكتابي ، وخلال الأسبوع الثالث يتمّ التقييم الجماعي للموضوع المنجز رفقة الفوج وأثناء كل هذا توظف إستراتيجية حل المشكلات ، لأن التلميذ قيد حل مشكلة .

17/نتائج السؤال السابع عشر:

-ما دور إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي ؟.

أفرزت الإجابة عن هذا السؤال ما يلي : يتفق أغلبية الأساتذة على أن بيداغوجيا حل المشكلات لها دور كبير في تنمية مهارة الكتابة وإتاحة الفرصة للمتعلم بعد فهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق توظيفها بشكل جيد في الإنتاج الكتابي ، كما أنها تضعه في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة ما لاستخدام خطوات حل مشكلة ، ذلك أنّ عملية إنتاج النص تتطلب معلومات وانتقاء معارف تقود بالمتعلّم إلى صياغة التخطيط الذي يقيد عملية التحرير ، كما تتضمن وضعية إنتاج النص حل مشاكل مختلفة مرتبطة بالخصائص اللسانية والنصية وهي معارف ضرورية ليتمكّن المتعلّم من إنتاج نص تتوفر فيه معايير نصية تترجم الكفايات اللغوية التي يعتمدها المتعلّم ليتجاوز العوائق التي تواجهه، كما أن هذه الإستراتيجية تشجع المتعلّم على إبداء رأيه ووجهة نظره وتتحدى تفكيره وتسانده.

وباعتبار الإنتاج الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية ومؤشرا دالا على قدرة المتعلّم فإن الأساتذة يؤكدون أن هذه الطريقة هي الأمثل لتقديم هذا الميدان كونها تضع المتعلم في وضعية تواصلية مشكلة تدعوه لأن يجند ويدمج كافة مكتسباته لحلها.

رابعا : محور الأسئلة المتعلقة بسيرورة تعليمية ميادين اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات ؟.

18/ نتائج السؤال الثامن عشر:

-هل تعتمد في تسييرك لميادين التعلّم إستراتيجية حل المشكلات ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	00	%00
أحيانا	09	%45
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 55%من أفراد العينة يؤكدون على أنّهم يعتمدون إستراتيجية حل المشكلات في تسيير ميادين التعلّم ، بينما عبّرت نسبة 45%على هذا الاعتماد بـ " أحيانا" ذلك أن هناك بعض الميادين التي لا تراعى فيها هذه الإستراتيجية ، في حين لم ينف أي من أفراد العينة ذلك.

ويمكن تفسير ذلك بأن مختلف المواقف والمشاكل الحياتية تشكل فرصا جيدة للتعلّم والفهم ، وبناء عليه يمكن تصميم نموذج للتعلّم المدرسي يشابه ما يحدث في الواقع ، فالتعلّم المتمحور حول المشكلات يمثل بيئة تعلّمية مثالية ، إذ يدرب التلاميذ على الطرق الفعالة في حلّها ،لأنّهم يواجهون موقفا إشكاليا فوضويّا غير واضح ، ويظهر تدريجيا من خلال سيناريو يكون المتعلّم فيه طرفا أساسيا وذا علاقة بموضوع المشكلة ، وفي هذا السيناريو يتلقى التلاميذ معلومات مبدئية عن المشكلة ، حيث تبقى هناك فجوات في الفهم ونقص في المعلومات ،وعلى المتعلّمين أن يبحثوا ويملؤوا هذه الفجوات بأنفسهم إذ يثار فضولهم ويدخلون في حلقات من الاستقصاء والبحث

والاكتشاف ويتزايد شعورهم بفهم المشكلة ، ليتمكنوا بعد ذلك من اختيار حل مناسب ، وفي هذه المرحلة يقوم المعلّم بمساندتهم في حلها ، من خلال تسهيل العمل التعاوني وطرح الأسئلة الأهم بوضوح وفعالية وتشجيعهم على الجد والتفكير الجيد ما يعمّق الفهم والمعرفة لديهم.

19/ نتائج السؤال التاسع عشر :

-هل تستفتح درسك بسؤال أو إشكال؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%70
لا	00	%00
أحيانا	07	%30
المجموع	20	%100

ما يبينه الجدول أن أغلبية أفراد العينة بنسبة 70% يستفتحون درسهم بسؤال ، في حين أجاب ما نسبته 10% أنهم يقومون بذلك " أحيانا" حسب الميدان أو المحتوى المعرفي ، ولم ينف أي فرد من أفراد العيّنة ذلك.

وما تبينه النتائج أن أغلبية الأساتذة يقومون بهذه الخطوة كأول استفتاح للدخول إلى صلب الموضوع ،وذلك لجعل المتعلمين يشعرون أنّهم أمام أمر غامض ، أو سؤال يجهلون إجابته ما يدفعهم إلى القيام بالفعاليات المطلوبة لحلها وهذه أول خطوة من خطوات التدريس بطريقة حل المشكلات ، ليصلوا بعدها إلى الحقائق العامة والنتائج الأكيدة ، يصيغونها بأساليب واضحة ومفهومة .

20/نتائج السؤال العشرين :

-هل يتفاعل التلميذ مع المشكلة المطروحة بيسر وسهولة ؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%50

لا	03	%15
أحيانا	07	%35
المجموع	20	%100

يوضح الجدول أعلاه أنّ 50% من أفراد العينة يرون أن التلميذ يتفاعل مع المشكلة المطروحة بيسر وسهولة ، في حين يرى ما نسبتهم 35% أنّ ذلك يحدث أحيانا ، حيث يحتاج المتعلّم إلى تبسيط المشكلة بشكل أبسط و أوضح واستدراج ذهنه حتى يدرك ذلك ،ويرى 15% منهم أن المتعلّم يجد صعوبة في فهم المشكلة .

ما يعني أن التلميذ يدخل في حالة عدم التوازن كما ذكرنا سابقا والهدف هو الوصول إلى مرحلة التوازن ولا يتأتى ذلك إلا بعد الفهم ، وميدانيا نجاح الدرس حسب أفراد العينة مرهون في بعض الأحيان بنجاح هذه الخطوة وهي الشعور بالمشكلة وتحديدها ، فيتفاعل معها المتعلّم لأنها تضعه في موقف غامض ، يستدعي منه حلا، كونه المسؤول الرّئيس عنه.

21/ نتائج السؤال الواحد والعشرين :

-هل تتيح للمتعلّمين الفرصة قصد استخدام خبراتهم في حل المشكلات المطروحة وتصحيح أخطائهم بأنفسهم؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%85
لا	00	%00
أحيانا	03	%15
المجموع	20	%100

من خلال النتائج الواردة في الجدول نجد أن نسبة 85% من أفراد العينة يمنحون الفرصة للمتعلمين قصد استخدام خبراتهم في حل المشكلة المطروحة وتصحيح أخطائهم بأنفسهم ، ويرى ما نسبتهم 15% أن ذلك يتم "أحيانا" حسب ميدان التعلّم ،

وما يقتضيه من استوفاء لعناصر الموضوع ، وما يستدعي من إتاحة الفرصة من مواقف لاستخدام الخبرات وتصحيح الأخطاء ، في حين لم ينف أحد منهم ذلك ، لأن التلميذ هو محور العمليّة التعليمية يبدي رأيه في المشكلات المطروحة ويصحح أخطاءه تدريجيا ،الأمر الذي يسهم في ترسيخ المعارف الصحيحة بتوجيه من الأستاذ وهذه أيضا خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات .

22/ نتائج السؤال الثاني والعشرين :

-هل وضع التلميذ أمام مشكل يساعد على فهم الدرس؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%30
لا	00	%00
أحيانا	14	%70
المجموع	20	%100

حوصلة للجدول فقد بلغت نسبة الإجابة بـ" أحيانا" 70% وهي الأغلبية القصوى والتي ترى أنّ وضع التلميذ أمام مشكل يسهم في حالات كثيرة في فهم الدرس في حين أجاب 30% بـ" نعم" ولم يجب أي من أفراد العينة بـ"لا" ما يوضح أهمية هذه الطريقة في تحصيل المعارف والفهم واستيعاب الدروس بصفة خاصة والمقطع التعلمي بصفة عامة ، إذ أنّه يبدأ بمشكلة انطلاقية في بداية كل مقطع مرفقة بمهمات تستدعي من المتعلّم تجنيد كل معارفه ومهاراته المكتسبة والتي يكتسبها خلال أسابيع التّعلم بالإجابة عنها آخر كل مقطع تعلّمي .

23/ نتائج السؤال الثالث والعشرين :

-هل إستراتيجية حل المشكلات مناسبة لتقديم وفهم ميادين اللغة العربية لمتعلمي السنة الرابعة من التّعليم المتوسط من خلال الكتاب المدرسي الجديد؟.

المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%75
لا	00	%00
أحيانا	05	%25
المجموع	20	%100

بناء على الجدول يرى ما نسبته 75% من أفراد العينة أنّ هذه الإستراتيجية مناسبة بدرجة كبيرة لتقديم ميادين اللغة العربية ، وعدد قليل صرّح بأنها مناسبة أحيانا بنسبة 25% ، ولم يجب أحد من أفراد العينة بالنّفي ، ما يبيّن أهمية هذه الإستراتيجية التي تمنح للتلميذ فرصة بناء معارفه بنفسه، إذ تدفعهم إلى الاستطلاع والاستكشاف وتحقق له مبدأ التعلّم الذاتي وتنمي لديه روح العمل الجماعي ، والعمل بشكل إيجابي وتهيئته لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرّب على طريقة حلّها.

وقد تبين من خلال التعلّم المتمحور حول حل المشكلات يمكنهم من أن يكونوا نشطين وفاعلين ، موظفين قدراتهم الذهنية في تحقيق حلول للمشكلات بطريقة تعينهم على التّأمل بعملية التّعلم والتوصل إلى حلول.

24/ نتائج السؤال الرابع و العشرين :

–فيم تكمن أهمية نشاط إدماج التّعلّمات في رأيك ؟

أجمعت نتائج العينة المدروسة على أن نشاط الإدماج يستند إلى نظام متكامل إندماجي من المعارف ، و المهارات والأداءات والخبرات التي تمنح الفرصة للمتعلّم – –ضمن وضعية تعليميّة تعلّمية – إنجاز المهمة التي تتطلبها أي وضعية مهما كانت بشكل ملائم وتكمن أهمية نشاط إدماج التعلمات حسب الأساتذة فيما يلي :

–تنمية قدرات المتعلّم العقلية والوجدانية والمهاريّة ليصبح بمرور كل مقطع من مقاطع التّعلّم قادرا على التفاعل الإيجابي ، حيث يفجّر طاقاته ويتكيّف مع حاجاته الطارئة .

– يوسع مكتسبات المتعلّم ويطوّرها بتناول مفاهيم ومعارف جديدة ومتنوّعة ، مع تدريبه على توظيفها واستعمالها في مواقف مختلفة تمكّنه من التّحكّم في الكفاءات اللغوية المستهدفة ودمجها والتي تتجلى في تنظيمه للمعلومات ومعالجتها في التواصل الشفهي و الكتابي. فالمتعلّم إذا لم يتعلّم دمج موارده ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعد ، وسينحصر تعلّمه في استظهار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسيّة ، مما يعيقه ويحول بينه وبين قدرته على مواجهـــة وضعيات جديدة في حياته اليوميّـــة و الدراسيّة. لأن هذا الإدماج يستهدف تدريب المتعلّمين على توظيف مكتسباتهم ، وحسن التوظيف عند مواجهة وضعية مشكلة ، باعتبار المتعلّم هو الفاعل الأساسي في التكوين الذاتي ،فهو بصدد تعبئة موارده بطريقة مندمجة وتفاعليّة لحل وضعيات مشكلة .

–يعتبر نشاط إدماج التّعلّمات نشاطا تعليميّا يعمل على تمكين المتعلّم من استثمار مكتسباته المعرفيّة والمهاريّة في حل وضعيات مشكلة حيث يعطي دلالة للتعلّمات، وفيه يتم التّعرّف على كيفية استعمال المعارف في وضعية ، وذلك بربط العلاقات بين المعرفة والقيم المنشودة ، وغايات التّعلّم من تكوين للمواطن الصالح والمسؤول ، والعامل الكفء ، والشخص المستقلّ .....إلخ.

25/ نتائج السؤال الخامس والعشرين :

–في نظرك ماهي الميادين التي تتناسب أكثر مع إستراتيجية حل المشكلات ؟.

اتضح من خلال أراء عينة الأساتذة أن أكثر الميادين مناسبة لإستراتيجية حل المشكلات والأكثر تطبيقا لها هو ميدان الإنتاج الكتابي ، ومردّ هذا هو التزام المعلمين وتنفيذهم للخطة المنصوص عليها في الوثائق التربوية خاصة في هذا النشاط وما هو مبني عليه من خطوات معينة لوضع التلميذ في وضعية مشكلة يسير وفقها للوصول إلى الحل المرجو ، تليه وضعية تقويم الإدماج التي تنجز في الأسبوع الرابع من أسابيع

التعلّم أي بعد نهاية المقطع التعلمي مباشرة ، والتي يتم فيه الإجابة عن المشكلة الانطلاقية الواردة في بداية كل مقطع تعلمي ، ما يفرض أيضا اعتماد إستراتيجية حل المشكلات ، ثم يأتي في المرتبة الموالية كل من ميداني فهم المنطوق والظواهر اللغوية فميدان فهم المنطوق يتطلب استخدام هذه الطريقة بصفة خاصة في الأسبوع الثالث من أسابيع التعلّم عند محاكاة المتعلمين للخطاب الشفوي بعد وضعهم في وضعية مشكلة ، أما ميدان الظواهر اللغوية فبحسب الموضوع وما ينضوي عليه من جزئيات وعناصر ، وأخيرا ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + دراسة النص) وهذا راجع لخطوات تنفيذ وسيرورة هذا النوع من النشاط ، ويبقى على الأستاذ أنه بإمكانه تطبيق هذه الاستراتيجية وفق ما تمليه الميادين والمواقف والمحتويات المعرفية شرط أن يكون ماهرا في تنفيذ خطواتها وملما بشروطها ومبادئها.

7 / نتائج الفرضيات ومناقشتها :

أ/ عرض نتائج الفرضية الأولى :

لقد افترضنا في بحثنا هذا نجاح إستراتيجية حل المشكلات في تقديم ميادين اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ما يساعدهم على اكتساب مهارات وكفاءات ، وقد أثبتت النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبانة الموجهة للأساتذة تحقق صحة الفرضية تحققا شبه كلي ، حيث أن جل الأساتذة من أفراد العيّنة أجابوا بفاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس اللغة العربية ، لما لها من أهمية في إكساب المتعلّم كفاءات ومهارات وقدرات ، تساعده في مجابهة مختلف مواقف الحياة ، وتساعده أيضا على مواجهة المشاكل وحلها ، وتكون في مجموعها معارف يتم توظيفها مدمجة في وضعيات جديدة يعبر من خلالها المتعلّم عن مواقفه ، وتنمى خلال المسار الدراسي وتقاس في نهايته فيتحكم في موارده ويحسن استعمالها.

ب/ عرض نتائج الفرضية الثانية :

أما الفرضية الثانية فتنص على أنّه باستطاعة متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط استيعاب الدروس المقدمة في ميادين التعلّمات وفق إستراتيجية حل المشكلات. فمن خلال النتائج المتحصل عليها في الاستبانة اتضح جليا أن هذه

الفرضية أيضا تحققت تحققا شبه كلي ، وهو ما تؤكده نتائج الأسئلة المطروحة في المحور الثالث فيما يتعلق بميادين اللغة العربية لدى تلاميذ هذه المرحلة ، حيث أن تقديمها وفق إستراتيجية حل المشكلات تساعد المتعلّمين على استيعاب الدروس والنشاطات وفهمها .

ج/ عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنّ هناك عوائق وصعوبات تواجه كلا من المعلّم والمتعلّم على حد سواء أثناء العملية التعلمية التعليمية الخاصة بمادة اللغة العربية بناء على هذه الإستراتيجية ، فقد تحققا جزئيا ، حيث أكّد أفراد العينة على أنّ هناك بعض الميادين مثل فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النص) يصعب تطبيقها وفق منهج هذه الاستراتيجية ، وهذا ما تبيّنه نتائج الاستبانة في الإجابة عن السؤال الأخير .

د/ عرض نتائج الفرضية الرابعة :

تنص هذه الفرضية على أن إستراتيجية حل المشكلات تحقق نوعا من الانغماس اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال تحكمهم في أدوات اللغة العربية ، وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها على أن إستراتيجية حل المشكلات استطاعت أن تقحم المتعلمين في بيئة لغوية من خلال تحكمهم الجيد في مادة اللغة العربية ، وتوظيفها في مختلف المواقف التي تصادفهم سواء في المحيط الداخلي (المدرسة) أو الخارجي (البيت والمجتمع).

8/مقتـــــرحات وحلول:

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نقف كيفية تعليمية ميادين اللغة العربية في ضوء إستراتيجية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، من خلال الكتاب المدرسي الجديد ، وما مدى نجاح هذه الإستراتيجية في سيرورة ميادين التعلّم ،فقد وصلنا إلى عدة نتائج ومقترحات نجملها فيما يلي:

1-حتى ينجح التعليم بواسطة إستراتيجية حل المشكلات يجب التركيز على:

-بدأ التعلّم بمشكلة مشابهة للمشكلات الواقعية.

-جعل التلميذ طرفا مرتبطا ارتباطا أساسيا بالمشكلة ، ويكون دوره تقديم الحل بشكل يتطلب منه أنماط تفكير معيّنة .

-تحفيز المتعلّم واستثارة دافعيته من خلال إدماجه في مشاكل تمس واقعه.

- يبقى الأستاذ مرشدا وموجّها ومشجعا للتلاميذ على التفكير النّاقد والبنّاء.

-يتيح الفرصة للمتعلّمين حتى يوجّهوا تعلمهم بأنفسهم ، حيث ينقلون مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات من موضوع إلى آخر ونقله من المواقف المدرسية إلى الحياة العادية .

-جعل التلاميذ يبنون المعارف عن طريق المناقشة التي تهدف إلى تحدي تفكير المتعلّم وتنميته.

2-إستراتيجية حل المشكلات بيداغوجيا مدرسية وطريقة تعلّم تعتمد على النّشاط الذاتي ، والمشاركة الإيجابية للمتعلّم يستخدم من خلالها مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية ، كالملاحظة ، وفرض الفروض ، والبحث ، والاستقصاء ، والاستكشاف ، وكل ما يساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه ، تحت إشراف وتوجيه وإرشاد من المعلّم.

3-هذه الإستراتيجية من أنسب الطرائق لتقديم ميادين اللغة العربية وأنشطتها بدءا بميدان فهم المنطوق حيث يجد المتعلّم نفسه أمام وضعيات تعلمية مشكلة تتمثل في فهم الخطاب واكتشاف مضمونه وتحديد نمطه ،ثم إنتاجه شفويا محاكيا نص الخطاب المسموع في جزئه أو كله ، وكذلك في ميدان فهم المكتوب (قراءة ودراسة النص) إذ يوضع المتعلّم في وضعيات تعليمية تستثير تفكيره وتضعه في مواقف تستدعي حلها ،من فهم للنص واكتشاف نمطه وخصائصه ثم البحث عن ترابط جمل النّص وانسجام معانيه ،وكذلك الأمر بالنسبة للظواهر اللغوية من استنباط للقاعدة وتطبيق للأنشطة قصد الإدماج الجزئي الخاص بفهم المكتوب متصاعدة من البساطة إلى التعقيد، وفي ميدان الإنتاج الكتابي يجد المتعلّم نفسه أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته من موارد ومنهجيات لحل الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم .

4- تعزز إستراتيجية حل المشكلات قدرات المتعلّم وتسمح له باكتساب الكفاءات الضرورية ما يساعده على التكيف مع مختلف متغيّرات محيطه، لما لها من أهداف عدة منها:

-تكسب المتعلّم القدرة الكاملة على الملاحظة والتركيز والتأمل ، وتحليل المعطيات وهيكلتها قصد استغلالها.

-التعود على اقتراح الحلول وانتقاء المناسب والأفضل منها .

-تصل به إلى التعلّم الذاتي والتعاون الجماعي والنقد الموضوعي.

-تصقل ثقة المتعلّم بنفسه.

5-يتم تطبيق هذه الإستراتيجية في مختلف ميادين التّعلّم ويتفاوت ذلك حسب الميدان ، وما انضوى تحته من محتوى معرفي وجزئياته ، والميدان الأكثر تطبيقا لها هو ميدان الإنتاج الكتابي.

6-أن تطبيق هذه الإستراتيجية يتطلب وقتا كافيا ، لتحقيق أهدافها بشكل جيد ، وهذا ما يشتكي منه الأساتذة من ضيق الوقت وكثافة البرنامج والمحتويات الدراسية .

7- نجاح هذه الطريقة يتوقف على إلمام المعلمين بمبادئها وخطواتها بشكل جيد ، ويتطلب الصبر والوقت الكافي حتى يتمكن المتعلّمون من بناء معارفهم بأنفسهم.

8-ضرورة الاهتمام أكثر بأسئلة الكتاب وتوجيه عدسة الاهتمام بالأسئلة التي تستهدف خبرات التلميذ أكثر.

9-مراعاة التدرج في المحتويات المطروحة والموارد المعرفية ، من أجل استدراج المتعلّم وتسهيل عمليّة الفهم والإفهام.

10-تجنب التكرار غير المبرر خاصة فيما يتعلّق بالأنماط التعبيرية ومؤشراتها بشكل مسهب خاصة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

11- السياق الطبيعي للإدماج هو الوضعيات الإشكالية المأخوذة من الواقع أو افتراضية بعد مجموعة من التعلّمات وهذه الوضعيات ذات دلالة تتوخى هدفا معينا

وبذلك يكون لتحريك المكتسبات معنى. إذ تستدعي من المتعلّم إيجاد حل لها فيبدأ بالبحث ضمن مكتسباته عن المعارف والمهارات التي يجب تجنيدها والأخذ بها لحل هذه الوضعيات ، وعليه فالإدماج هو أكثر من مجرّد تطبيق أو تمرين بل هو أيضا عملية.

خاتمة

من خلال إشكاليّة البحث والتي تشكّل موضوع تعليم وتعلّم اللغة العربيّة والطرق المناسبة في ذلك ، فمن الطّبيعي أن يقود ذلك إلى الإعداد بكلّ المقاييس والشّروط التي تجعل المحتوى المعدّ يتناسب وأهداف التّعليم والتعلّم ، وللحاجات التي يطرحها المتعلّمون ومناسبا لقدراتهم ، ومميّزاتهم ، ما يترتّب عنه أيضا الإعداد المناسب للطريقة المناسبة ، وعليه قد خلص بحثنا إلى نتائج أخرى أهمها:

1) التّعليمية فرع من فروع اللسانيات التطبيقيّة الهادفة إلى إكساب المفاهيم والمواقف تجاه الذّات والمحيط ، وهي مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المعلّم والمتعلّمين بكيفيّة منطقيّة تقوم على عناصر ثلاثة أساسيّة وهي(المعلّم ،المتعلّم، المعرفة).
2) ضرورة التّخطيط الجيّد لإستراتيجيّات التدريس التي يعتمدها المعلّم داخل الصّف.
3) إستراتيجية حل المشكلات بيداغوجيا بإمكانها أن ترفع من مستوى التّعليم إذا توفّرت شروط تطبيقها على أرضيّة الواقع.
4) البحث في قضايا الاكتساب والتّعلّم اللغوي لا يتأثر دون أطرافه المتفاعلة في الوضعيّة التّعليميّة التعلّميّة ، لأنّ علّم اللغة العربيّة قراءة وإنتاجا وتواصلا مرتبط أساسا بالعلاقات التّفاعليّة التي تربط بينهم والخاصة بميادين اللغة العربيّة.
5) الكتاب المدرسي هو المنطلق بمحتوياته المعرفيّة لاختيار إستراتيجيّات التعلّم لأنه يعد من أهم الوسائل التعليمية .
6) تعليم اللغة العربية بمختلف ميادينها (الاستماع ، القراءة ، التّواصل ، الإنتاج) يهدف إلى تكوين مهارات وكفايات تجعل من المتعلّم قادرا على التواصل مع محيطه ، لذا تجمع التعليميّة التعلّميّة في مادة اللغة العربيّة بين التعليم والتعلّم ، فالمعلّم يلعب دورا هامّا في تنشيط عمليّة التّعلّم وفي تمهير المتعلّمين وإكسابهم آليات القراءة والكتابة والتّواصل .
7) إستراتيجيّة حل المشكلات تمكّن المتعلّم خلال فترات التّعلّم من استثمار مكتسباتهم في وضعيات من الحياة اليوميّة على الصعيدين الفردي والاجتماعي ما يثمّن حسن التصرّف واتّخاذ الموقف المناسب بنجاعة .

8) هذه الإستراتيجيّة تمكّن المعلّمين من إعادة النّظر في دورهم ودور المتعلّم الذي هو محور العمليّة التعلّمية ، حيث يغدو مطالبا بالمشاركة النشطة في بناء تعلّماته .

9) توجيه التّلاميذ إلى ضرورة إخضاع ما اكتسبوه من المدرسة لطابع الوظيفة والنّفعيّة بممارسته في حياتهم اليوميّة .

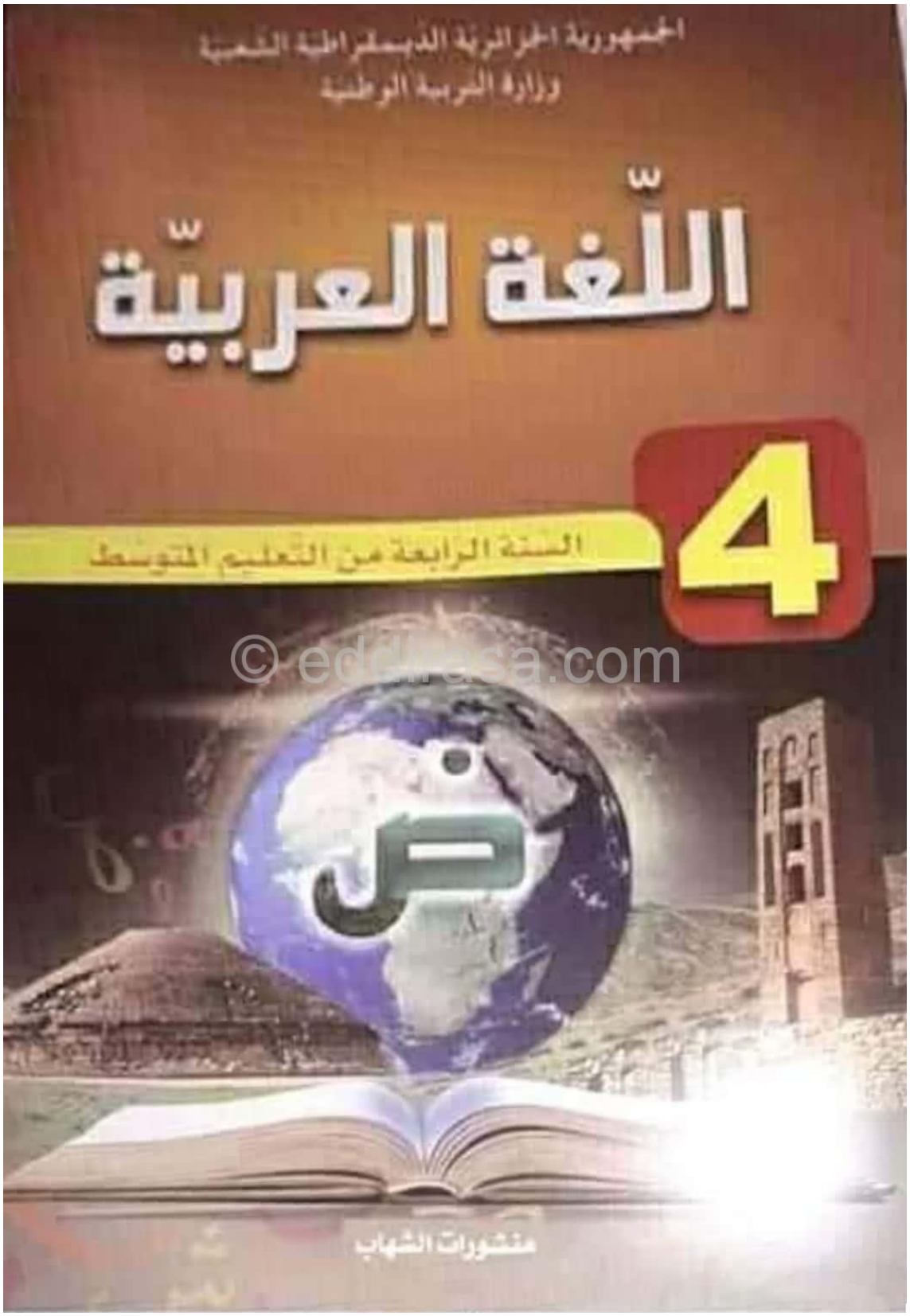
10) تباين تطبيق إستراتيجيّة حل المشكلات في ميادين التّعلّم من ميدان إلى آخر يظهر بوضوح في ميدان الإنتاج الكتابي وإدماج التعلّمات وكذا فهم المنطوق.

11) دعوة الأساتذة للاطّلاع الجيّد على كلّ ما يتعلّق بإستراتيجيات التّعلّم الحديثة والإحاطة بمختلف جوانبها ما يساعد على تطوير العمليّة التعلّميّة وتنمية حسن الإبداع لديهم ، وهذا ما ينعكس إيجابا على المتعلّمين .

وفي ختام هذا البحث لا يسعنا إلاّ أن نأمل أن ينير هذا العمل درب البحث والتّأليف في تعليميّة ميادين اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط بناء على إستراتيجيّة حل المشكلات ، ويكون لبنة في مسار الإصلاح والتّوجيه ، وأن يساهم في إثراء البحوث اللغوية والتطبيقيّة الهادفة إلى تيسير تعلّم اللغة العربيّة وإثراء المنظومة التربويّة . كما لا ندعي أننا وفينا الموضوع حقه من الدراسة ، بل سيبقى مفتوحا على بحوث ودراسات أخرى نتمنّى أن تكمل الجوانب التي أغفلناها

الملاحق

<u>الملحق رقم 01</u>: واجهة الكتاب المدرسي الجديد للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

الإشراف التربوي
الدّكتور حسين شلوف

الدّكتور أحسن السّيد
أستاذ التّعليم العالي

بوبكر خيشان
مفتش التّربية الوطنية

أحسن طعبوح
مفتش التّربية والتّعليم المتوسّط

أحمد زوبير
مفتش التّربية والتّعليم المتوسّط

سليمان بورنان
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي

منشورات الشّهاب

<u>الملحق رقم02</u>: المقطع التّعلّمي الرابع للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، حسب أسابيع التّعلّم:

المقطع 4

شُعوبُ العالَم

مواردي

النصوص	الأنماط
• مفاخر الأجناس (خطاب منطوق) • من معتقدات الهنود (نصّ مكتوب) • الشّعب الياباني (نصّ مكتوب) • أنا الإفريقيّ (نصّ مكتوب)	• التّفسير والوصف خادمًا له – الوصف والسّرد خادمًا له. **الظّواهر اللّغويّة** • الجملة الواقعة مفعولًا به / الجملة الواقعة نعتًا / الجملة الواقعة حالًا

67

1/ الأسبوع التّعلّمي الأول:

المقطع 4 : شعوب العالم
السند : مفاخر الأجناس
المرجع : ساعات بين الكتب - عباس محمود العقاد.

الفَخْرُ بالأجْنَاسِ قديمٌ، لم تَخْلُ منهُ أُمَّةٌ ولا قبيلَةٌ، فَمَا من جيلٍ منَ النّاسِ إلاّ ولَهُ فضائلُ يدَّعيها، وأنسابٌ يرتفعُ بها أحيانًا إلى الآلهةِ السّماءِ، وأحيَانًا إلى أعاظمِ القدّيسينَ فَضْلاً عَنِ المناقبِ والصّفاتِ التي لا شَريكَ له فيها من أجيالِ الأرضِ أجْمَعينَ. ولا غَرابَةَ في هذه الدَّعَاوَى إذا سَوَّغَتْها ظواهرُ الأمَمِ وساندتها القوّةُ والثروةُ والكلمةُ الغالبةُ.

ولكنَّ الغريبَ أن تَشيعَ هذه الدَّعَاوَى بينَ أُممٍ، لا قوّةَ لها ولا مالَ ولا غَلَبَةَ...وأنّها ربما كانت في هذه الأمم أكبرُ مَزْعَمًا، وأشدُّ غروراً ممّا تكونُ في غيرِها! كأنّها هي عوضٌ عما فقدته الأمّةُ من دواعي الفخرِ الصّحيحِ، وعَزَاءٌ ما تصبو إليه منَ العزّةِ والكرامةِ، وهي على كلّ حالٍ أنانيّةٌ قوميّةٌ تجرى على وَتيرَةِ الأنانيّةِ الفرديّةِ في الظّهورِ أو الضّمُورِ.

كان المصريّون يَرَوْنَ أنّ المِصْرِيَّ هو الإنسانُ الكاملُ، ثُمّ تتوالَى الدّرجاتُ بعده إلى السّادسةِ، وهي دَرجةُ اليونانيِّ عندهم في تاريخهم القديمِ، وكانَ اليونانيُّ يحمَدُ اللّهَ أنْ خلقَهُ من ذلكَ الجنسِ...

ثم جاءتِ العصورُ الأخيرةُ فإذا كلُّ أمّةٍ من أمَمِ الحضارةِ الحديثةِ تَزعُمُ زَعمَهَا، وتفتخرُ على الأممِ الأخرياتِ... وَأصْبَحَ الفَخرُ بينَ الأجْنَاسِ علمًا...!

نعمْ أصبحَ الفخرُ القديمُ الذي نشأ منَ الخرافاتِ القديمةِ علمًا جديداً له حرمةُ العلومِ عليكَ وعليّ وعلينا أن نُقِرَّ بها مؤمنينَ. ولكنَّ العلمَ الجديدَ لم يكنْ إلاّ صيغَةً لتلكَ الخُرافةِ العتيقةِ ولم تكنْ له من نتيجةٍ إلاّ تلكَ التي كانَ الأوروبيّونَ يزعمونها قبلَ أن يكونَ لهم علمٌ، وقبلَ أن تكونَ للأجناسِ دراسَةٌ...وهي أنّهم خيرٌ من في الوجودِ، وأنّ الحاكمينَ منهم اليومَ أصلحُ النّاسِ للحكمِ، وهم أصلحُ النّاسِ للدّوامِ فيه...وأمّا الأممُ الأخرى فلا نَصيبَ لها إلا نصيبَ النّبعِ الذي لن يجوزَ له أن يَطمَحَ في المساواةِ الآنَ ولا في أيّ زمنٍ منَ الأزمانِ.

هكذا قالَ العلمُ الحديثُ، والعلمُ الحديثُ صادقٌ شريفٌ فسواءٌ قَسَّمْنَا الأُمَمَ إلى آريةٍ وساميّةٍ، أو إلى شماليّةٍ وجنوبيّةٍ، أو بيضاءَ ذاتِ ألوانٍ فالنّتيجةُ واحدةٌ في جميعِ هذه التّقسيماتِ، وهي أنّ الأوروبيّينَ هم أفضلُ من غيرِ وَحضَرٍ، وأنّهم همُ السّادةُ الأعلَوْنَ الذين بينهم وبينَ المُسْودينَ الأدنينَ حاجزٌ لا يُعبَرُ، وتفاوُتٌ لا تَدارُكَ لَهُ ما بَقِيتِ الأرضُ أرضًا، والسّماءُ سماءً.

لقد فَعلها النّمسَويُّ "فريدريك هرتز" وقالَ ما قالَ وأجْرَهُ على الذي خَلَقَهُ!! قالَ لعلماءِ الأجناسِ المُتَخَصِّصينَ : إنكم مخطئونَ جِدَّ مُخطئينَ، وإنَّ أصْلاً من أصولِ الأممِ المُختَلِفَةِ لا يخلو من أوشابٍ كثيرةٍ يدخلُ فيها شرقيّونَ وغربيّونَ، وإنّهُ ما من مَحْمَدةٍ تُدّعَى لأوروبا إلاّ وللأجناسِ

62

الأُخرى مثيلاتها، وما من مَذَمّةٍ تُدّعَى على الأجناسِ الأُخرى إلاّ وفي أوروبا قديمها وحديثها مثيلاتها، وأيّدَ كلَّ قَولٍ ببرهانٍ...

ولا يريدُ "هرتز" أن يقفَ في الإنصافِ عندَ شعبٍ من الشّعوبِ، ولا جِنْسٍ من الأجناسِ لأنّه يرى أنّ الفواصلَ بينَ أيّ شعبينِ في العالمِ ليستْ من البُعدِ والحيلولةِ بحيثُ تستعصي على التّقاربِ.

أفهم ما أسمع و أنتج

مَفاخِرُ الْأَجْناسِ

أفهم وأحلّل

أستمع إلى الخطاب بِوَعْي

أتهيّأ لفهم الخطاب لأبني فرضيّتي حول مضمونه.

1 - مِنْ خلال الخطاب، من يحقّ له من الشعوب الافتخار بنفسه ومن لا يحقّ له ذلك ؟

2 - قارن بين الأسس التي ارتكزت عليها الشعوب حين افتخرت بنفسها قديما، و التي ترتكز عليها حديثا.

3 - ما موقف الكاتب من هذه الأسس ؟

4 - عبّر عن رأيك في موقفه مساندًا أو مخالفًا، مدعّمًا إجابتك.

أستمع الآن إلى الخطاب كلّه وأجيب.

1 - هل يَعْتَبِرُ الخطابُ افتخارَ الشّعوب بأقوامها سلوكا قديما أم حديثا ؟

2 - ما الذي يراه الخطاب طبيعيّا وما الذي يراه غريبا في افتخار الشّعوب بنفسها ؟ وكيف تراه أنت ؟

3 - كان أساس الافتخار مبنيّا على الخرافة قديما، فَعَلامَ بُنِي في العصر الحديث ؟ وما موقف الخطاب من هذه النّظرة الحديثة ؟

4 - لخّص موقف العالِم النمساويّ «فريدريك هرتز».

5 - هل توافقه الموقف ؟ علّل رأيك.

أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه

أستمع الى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب : « الفخر بالأجناس... من ذلك الجنس »

1 - إلى أيّ زمن يُرجِع صاحِبُ الخطابِ الفخرَ بالأجناس ؟ هل علّل نظرته هذه ؟ بيّن ذلك.

2 - ما موقف صاحِبُ الخطاب من هذا الفخر ؟ عَلامَ بَنَى هذا المَوْقِفَ ؟

3 - هل غيّر هذا الموقف ؟ بيّن ذلك بقرائن من النّصّ.

4 - كيف بنى هذا الموقف الجديد ؟

68

للإجابة عن الأسئلة السّابقة، استعن بالجدول أدناه :

الفقرات	المواقف	الأدوات	بناء الموقف
01	الفَخرُ بالأجْنَاسِ قديمٌ	فـما من...	بالتّحليل
	لا غرابة في هذه الدّعَاوَى	إذا سوّغتها...	بالشّرط
02	الغريب أن تشيع...	لكنّ...	بالتّعارض
	كان المصريون...	شاهد	بالاستشهاد

فما النّمط الذي اعتمده ؟

و ما مؤشّراته ؟

أستنتج

هذا الجزء من الخطاب من النّمط الحجاجيّ الذي يعتمد على مؤشّرات عديدة منها :

إصدار المواقف أو الآراء أو الأفكار المدعومة بـ : 1 - التّحليل 2 - الشّرط 3 - الاستشهاد.

أستمع من جديد إلى الجزء السّابق من الخطاب ثمّ أجيب.

يعتمد النّمط الحجاجيّ كثيرا على الرّوابط اللّغويّة وخصوصا المنطقيّة (المعنويّة).

إليك هذا الجدول لتستعين به على تحليل الخطاب واكتشاف هذه الرّوابط.

الرّوابط اللّغويّة		الرّوابط المنطقيّة	
الرّابط	دلالته	الرّابط	دلالته
الواو (و لا غرابة)	الرّبط والعطف	الفاء (فَهَا من جيلٍ)	التّحليل
ثُمّ (ثُمّ تتوالى الدّرجاتُ)	الرّبط والتّراخي	إذا (إذا سوّاها)	الشّرط
		لكنّ الاستدراكية (و لكنّ الغريبَ)	الاعتراض

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

مِنْ مُعْتَقَداتِ الهُنودِ

وَصَفَ **البَيْرُونِي** الهنودَ بالإعجابِ بأَنْفُسِهم، والاعْتِدَادِ بأُمَّتِهم، و**الازدراءِ** بِمَنْ عَدَاهُمْ... وقد أطالَ في وصفِ الفلسفةِ الدِّينيَّةِ للهندِ، منَ الاعتقادِ باللّهِ والموجوداتِ العقليَّةِ والحسِّيَّةِ، وتعلُّقِ النَّفسِ بالمادَّةِ، والأرواحِ وتناسخِها، ومواضعِ الجزاءِ من الجنَّةِ والنَّارِ، وكيفيَّةِ الخلاصِ منَ الدُّنيا، ومنبعِ السُّننِ والنَّواميسِ، والرُّسلِ ونسخِ الشَّرائعِ...

غيرَ أنَّ هناكَ مسألةً هامَّةً لا بُدَّ منَ الإشارةِ إليها؛ لأنَّها خاصَّةٌ مِنْ خَواصِّ الهندِ، تلكَ هي مسألةُ «**تَناسُخِ الأرواحِ**». وقد قالَ فيها البيروني بعدَ «كما أنَّ الإخلاصَ شعارُ إيمانِ المسلمينَ، والتَّثليثَ علامةُ النَّصرانيَّةِ، والإسباتَ علامةُ اليهوديَّةِ، كذلكَ التَّناسُخُ عَلَمُ النِّحلةِ الهنديَّةِ، فَمَنْ لم **يَقْتَحِلْهُ** لم يَكُ منها، ولم يُعَدَّ من جُملَتِها»

وشَرَحَ نَظَرِيَّتَهم في التَّناسُخِ: أنَّ الأرواحَ لا تَمُوتُ، ولا تَفْنَى، وأنَّها أبديَّةُ الوجودِ، لا سَيْفَ يَقْطَعُها ولا ماءَ يَغْمُرُها، ولا ريحَ تُيَبِّسُها، ولكِنَّها تَنتقلُ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ، كما يَستبدِلُ البَدَنُ اللِّباسَ إذا **خَلِقَ**، وتَرْقَى النَّفسُ في الأبدانِ المختلفةِ كما يَرْقَى الإنسانُ من طُفُولَةٍ إلى شبابٍ إلى كهولةٍ إلى شَيخوخَةٍ. ذلكَ أنَّ النَّفسَ طَالِبةٌ لِلكمالِ، شَيِّقَةٌ إلى العلمِ بكلِّ شَيءٍ، وهذا يحتاجُ إلى زمنٍ فَسيحٍ، وعُمرُ الإنسانِ وغيرِه قصيرٌ، فلا بُدَّ من تَنقُّلِ النَّفسِ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ وفي كلِّ بَدَنٍ تَستفيدُ تَجَارِبَ جديدةً، ومعلوماتٍ جديدةً. وهي تَتَرَدَّدُ في الأبدانِ الباليةِ منَ الأرذلِ إلى الأفضلِ دونَ عَكْسِهِ، لترقَى النَّفسُ في الكمالِ حتَّى يتحقَّقَ شَوْقُها بِعِلْمِها ما لم تَعْلَمْ، واسْتِيفاؤُها شَرَفَ ذَاتِها، واستغناؤُها عَنِ المادَّةِ، فتُعرِضُ عنها...

أحمد أمين إبراهيم الطباخ(1886 - 1954) أديب مصري عمل مدرسا بمدرسة القضاء في 1926م ثمّ مدرسا بكلّيّة الآداب بجامعة القاهرة ثمّ أستاذا مساعدا إلى أن أصبح عميدا لها في 1939 . أنشأ مع زملائه سنة 1914م «لجنة التأليف والتّرجمة والنّشر» وبقي رئيسا لها حتّى وفاته سنة 1954م. أنشأ «الجامعة الشعبيّة» وكان هدفه منها نشر الثّقافة بين الشّعب عن طريق المحاضرات والنّدوات. أنشأ «معهد المخطوطات العربيّة» التّابع لجامعة الدّول العربيّة .من أشهر مؤلفاته : فجر الإسلام، ضحى الإسلام وظهر الإسلام.

وقد رَبَطوا الثّوابَ والعقابَ والجنّةَ والنّارَ بنظريّةِ التّناسخِ، فقالوا : إنّ الغرضَ من جهنّم تَمييزُ الخيرِ منَ الشّرّ، والعلمِ من الجهلِ، فالأرواحُ الشّريرة تتردّد في النّباتِ، وحشاشِ الطّيرِ ومزدَوِلِ الهوامِّ إلى أن تَستَحِقَّ الثّوابَ، فتنجو من الشّدّة وتتردّد فيما هو أرقى.

أحمد أمين. ضحى الإسلام. ج1. بتصرف.

أثري رصيدي اللّغويّ

- البيروني : عالم بخوارزم وفلكيّ مسلم • الازدراء : الاستخفاف والاحتقار • ينتحله : ينتسب إليه، ويدين به
- خَلَقَ : صار باليًا • تناسخ الأرواح : انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت.

أفهم النّصّ وأناقش فكرَهُ

1 - بِمَ وصف البيروني الهنودَ ؟ ولِمَ ؟

2 - ما عقيدة الهنود ؟ وبِمَ يؤمنون ؟

3 - ما علاقة التّناسخ بالثّواب والعقاب في هذه العقيدة من عقائد الهنود ؟

4 - أين تذهب الأرواح عندما تفارق أجسادها، حسب العقيدة الهنديّة ؟

5 - هل هناك ميزات للهنود لم يذكرها الكاتب ؟ بيّنها.

6 - قارن بين عقيدة الهنود وعقيدة المسلمين مستعينا بالآية القرآنية ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿27﴾ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿28﴾ ﴾ (سورة الفجر : الآيتان 27 - 28)

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

عد إلى النّصّ وتأمّل الفقرات ثمّ أجب

1 - ذكر البيْرُوني مواصفات الهنودِ مفصّلا. فما النمط الغالب على النّصّ ؟

2 - واصل البيْرُوني في عرضه لمعتقدات الهنود مستعملا النمط ذاته. بيّن المؤشرين اللّذين اعتمد عليهما.

3 - عرض البيْرُوني كيفية انتقال الأرواح عند الهنود. ما النمط الذي وظفه ؟

أستنتج

تَنَوّعَ نمطُ النّصّ بين التفسير والوصف ؛ وقد غلب التفسير الذي خدمه الوصف.

إن اعتماد هذين النمطين يخدمان قصدية البيْرُوني المتمثلة في التعريف الموضوعي والحيادي للفكرة التي أراد إبرازها.

أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - استخرج الكلمات التي ابتدأت بها كلّ فقرة.

2 - ماذا حقّقت بالنّسبة إلى بناء النّصّ وانسجام فِكَرِهِ ؟ صنّفها.

أستنتج : لِكُلّ نصّ رَوابِطُ تَحكُمُ رَبْطَ فقراته فتعمل على اتّساقِهِ وتقوية بنائه وانسجام معانيه.

71

أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : الجملة الواقعة مفعولا به

- ألاحظ الجُمل وأحلّلها.

- قال البَيْرُونِيّ : إنّ الإخلاصَ شعارُ إيمانِ المسلمين.

و قال أيضا : يؤمنُ الهنودُ بتناسخِ الأرواح.

- تَطْلُبُ النّفْسُ أنْ تَصِلَ إلى الكَمالِ.

- تَوَدُّ النّفْسُ لَوْ تَصِلُ إلى الكَمالِ.

- يظنُّ الهنودُ الأرواحَ تتناسخ.

1 - حلّل الجُمل لتحدّد : الفعل والفاعل والمفعول به.

2 - كيف جاء المفعول به في هذه الجُمل : مفردة، جملة فعليّة أم جملة اسميّة ؟

3 - اذكر – من خلال هذه الجمل- متى يكون المفعول به جملة.

4 - فماذا تستنتج ؟

أستنتج

يرد المفعول به جملة فعليّة أو اسميّة في الحالات الآتية :

- إذا كان مقولا للقول؛
- إذا كان مصدرا مؤوّلا بأن أو لو المصدريّتين و فعلهما المضارع.
- إذا كان مفعولا به ثانيًا لظنّ أو إحدى أخواتها.

تكون الجملة الواقعة مفعولًا به في محل نصبٍ دائما.

أطبّق

- ميّز ممّا يلي جملة المفعول به مبيّنا نوعها :

قال تعالى : ﴿ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُۥ وَكَانَ فِى مَعْزِلٍ يَٰبُنَىَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٤٢﴾ ﴾

(سورة هود من الآية 42) - يخال الهندوس الأرواح تنتقل من مخلوق ميت إلى مخلوق حيّ- يعتقد البوذيون بوذا إلها- يحرق بعضُ المسيحيّين جُثَثَ موتاهم ويعتقدون أن ما كان غبارا يعود إلى الغبار.

- حوّل المفعولَ به إلى جملةٍ فيما يأتي :

اعتقد كفّار قريش عدمَ بعثِ الإنسان يوم القيامة – يظنّ المسيحيّون اللّهَ ثالثَ ثلاثة – يرى المسلمون عدمَ انتقال الرّوح من كائن إلى آخرَ.

- باستغلالك لتعلّماتك،كوّن فقرةً تتناول بالتّفسير مُعْتَقَدًا لِشَعْبٍ من الشّعوب.

72

أنتج كتابيّا

◄ أختار النّمط و الموضوع

• من أجل كتابة نصّ يغلب عليه العرض و الإرشاد ؛ انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك :

الحوار مع التّوجيه	التّفسير مع الحجاج	السّرد مع الوصف	الوصف مع الحجاج

• من بين عناصر القائمة الآتية، حدّد موضوع خطابك و اذكر سبب اختيارك له :

التّعرف على الشّعوب	الهويّة الوطنيّة و التّفتح على العالم	التّبادل الثّقافيّ بين الشّعوب
حقّ الشّعوب في تقرير المصير	مناهضة العنصريّة	مساندة الشّعوب المستعمرة

◄ أجمع مواردي المعرفيّة

كيف أنظّم عمليّة البحث في المواقع الإلكترونيّة :

1- أحدّد الموضوع (يختار من ضمن قائمة الاختيارات أعلاه) والنّمط المناسب لموضوعي(التّفسيري الحجاجيّ) ؛

2- أختار محرّك البحث على الأنترنت و أسجّل الموضوع قيد البحث ؛

3- أتفحّص نتائج البحث لأختار الّتي تتناول بدقّة موضوعي ؛

4- أحدّد من خلالها عناصر لموضوع ؛

5- أصنّف و أرتّب المعلومات بحسب عناصر الموضوع ؛ ثمّ أصفيها و ألخّصها بمعيّة أعضاء فوجي ومرافقة الأستاذ.

• حدّد في هذا الجدول النّصوص الّتي تطالعها من حيث :

جنسها الأدبيّ	مجالها الثّقافيّ	مصادرها
رسالة	شعوب العالم	المكتبة المنزليّة
مقالة	التّضامن	المكتبات الجواريّة
أدب الرّحلات	الهجرة	المكتبة المدرسيّة
خطاب	الطّبيعة	مواقع الأنترنت
جنس أدبيّ آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

• أبرّر اختياراتي وأناقشها مع زملائي.

73

2/ الأسبوع التّعلّمي الثاني:

أفهم ما أسمع و أنتج

◄ أحلّل بنية الخطاب

• أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب. « ثمّ جاءت العصور الأخيرة... أيّ زمن من الأزمان »

1 - هل تغيّرت نظرة العلم الحديث إلى فكرة التفوّق العرقيّ ؟

2 - اذكر الحجج التي اعتمد عليها أصحابها

3 - صنّف هذه الحجج حسب الأنواع الآتية : البديهيّات، المسلّمات، البراهين العقليّة، الشّواهد.

4 - ما موقف صاحب الخطاب منها ؟

5 - ما هي الحجج التي أسّس عليها هذا الموقف ؟

6 - صنّفها

7 - إذًا ما نمط هذا الخطاب ؟

أستنتج

اعتمد الخطاب على نمط الحجاج من خلال عرض مواقف الآخرين ودحض حججهم وتفنيدها معتمدا على مسلّماتهم نفسها المبنيّة على نظريّات العلم الحديث.

- انطلاقا من الجدول المساعد، حدّد نمط النّصّ في هذه الفقرة.

العبارات	المؤشّر	النّمط
العلم الحديثُ صادقٌ شريفٌ	جملة اسميّة	؟
إنّ الأوروبيّين هم أفضلُ من غَبَرَ وحَضَرَ	اسم تفضيل	
تَفَاوُتٌ لا تَدَارُكَ لَهُ	جملة نعتيّة	

- ماذا تستنتج ؟

أستنتج

قد يتقاطع النّمط الوصفيّ مع النّمط الحجاجيّ كلّما تَطَلَّبَ الخطاب ذلك.

74

◄ أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب

• أستمع إلى الجزءين السّابقين من الخطاب كله ؛ ثمّ أجيب.

1 - املإ الجدولَ لِتُهَيْكِلَ العلاقاتِ المتقاطعةَ بين الأنماط :

الفقرات	طبيعة العبارة	النّمط
لا غرابَةَ في هذه الدّعَاوَى ... ولكنّ الغريبَ أن تَشيعَ هذه الدّعَاوَى...	إصدار أحكام	حجاج
كان المصريّون... وكانَ اليونانيُّ ..ثمّ جاءتِ العصورُ الأخيرةُ فإذا كلُّ أمّةٍ..	السّرد التّاريخيّ (شواهد تاريخيّة)	سرد

2 - لماذا أُدخل النّمط السّرديّ في هذا النّصّ الحجاجيّ ؟

استمع الآن إلى هذا الجزء من الخطاب. « قد فعلها النّمساويُّ «فريدريك هرتز» .. قال لعلماء الأجناس المُتَعَصّبين : إنّكم .. تستعصون على التّقارب ».

1 - إلى أيّ نمط من أنماط النّصوص تنتمي هذه الفقرة :
- حواري - سردي - وصفي ... ؟

2 - لِمَ استعملَهُ في هذا الخطاب :
- لتأكيد فكرته - لشرح فكرته - لإضافة فكرة جديدة ؟

3 - ما علاقته بالسّياق الحجاجيّ في هذا الخطاب :
- برهان لتدعيم النمط الحجاجيّ - مثال لدعم الخطاب الحجاجيّ - شاهد يستخدم حجة لدعم أفكار الكاتب ؟

4 - ماذا نستنتج ؟

أستنتج

قد يتقاطع نوع آخر من النّصوص - كالحوار مثلا - مع نصّ حِجَاجِيٍّ كلّما استلزم الخطاب ذلك.

75

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النص

الشَّعْبُ اليـــــابانِيُّ

أنـت لم تـرَ أجمـلَ مـا في آسـيا إذا لم تذهـب إلى اليابـان.. أنـت لا تُقـدِّرُ معنـى الـذَّوق الجميـلِ في الْلبـاسِ وفي البيـت والشَّـارعِ إذا لم تذهـبْ إلى اليابـان..

أنـا لم أعـرف أنّ طفولتـي كانـت تعيسـةٌ، إلا عندمـا ذهبـتُ إلى اليابـان ،فقـد رأيـتُ أطفـالًا في ملابـسِ رجـالٍ ورأيـتُ رجـالًا في سـعادةِ الأطفـالِ.

لا تـزالُ طُوكيـو أجمـلَ مدينـةٍ رأيتُهـا ليـلًا في اليابـان حتّـى الآن ..فالشَّـوارعُ تصبـحُ خيوطًـا مـن اللُّؤلـؤ ..والإعلانـاتُ هُنـا باهـرةٌ لهـا أشـكالٌ وألـوانٌ عجيبـةٌ، وعـلى أسـطحِ البُيـوتِ أباريـقُ الشَّـايِ تمتلـئُ بالنُّـورِ الأحمـر، وتُفـرغُ مـا فيهـا في فناجـينَ تـكادُ تسـقطُ فـوقَ رؤوسِ النَّـاسِ.

كلُّ يـومٍ تتغيّـرُ فِكـرتي عـنِ هـذهِ البـلادِ ..كنـتُ أتصـوّرُ أنّ اليابـانَ بـلادٌ صغـيرة، يَسْـكنُها شَـعْبٌ ضئيـلُ العَجـمِ، يـأكلُ في أطبـاقٍ صغـيرةٍ ،وملاعِـقَ صغـيرةٍ، ويَقعـدُ عـلى الأرضِ، وتمْـشي في زِحـامٍ شـديدٍ كأنّـه مـوجُ البحـرِ، ولكنّـي وجـدتُ اليابـان ليسـت صغـيرةً، فعـدَدُ سُـكّانِها أكـثرُ مـن مائـة مليـونٍ، وليسُـوا جميعًـا مـن الأقـزامِ ففيهـم أنـاسٌ طِـوالُ القامـةِ، بِيـضُ الوجـوهِ جِـدًّا، وليـسَ كلُّ شيءٍ صغـيرًا عندهـم، ففـي طوكيـو أعـلى بُـرجٍ في العـالمِ، أعـلى من بُـرجِ إيفـل بباريـس، وإذا كانـت عندَهـم هواتـفُ صغـيرةٌ، فـإنّ لديهـم محطّـاتٌ ومصانـعُ مساحتُها شاسعةٌ. فاليابـانُ ليسـت صغـيرةً، وإنّمـا هـي عمـلاقٌ يغطـو إلى الـوراءِ، فتظـنّ أنّـه يتراجـعُ، ولكنّـهُ في الحقيقـةِ يتحفّـزُ ليقفـزَ إلى الأمـامِ.

كأنّ القمـرَ نـزلَ مـنَ السّـماءِ، وتكسّـرَ قِطَعًـا قِطَعًـا فـوقَ مدينـةِ طُوكيـو ..كلُّ شيءٍ مُنيـرٌ ومُلـوّنٌ ومُتحـرّكٌ، الحَـارَاتُ الصّغـيرةُ أجمـلُ مـنَ الشّـوارعِ الكبـيرةِ، وأكـثرُ عفاريـتَ وملائكـةً مـنَ الميادينِ، والمطاعـمُ الكبـيرةُ نظيفـةٌ جِـدًّا، والمطاعـمُ الصّغـيرةُ فيهـا حيـاةٌ، أنـاسٌ يَضحكون بـلا حسـابٍ ويأكلـونَ بـلا حسـابٍ.

أنيس محمد منصور (1924 - 2011) كاتب صحافي وفيلسوف وأديب مصري معاصر. جمع بين الأسلوب الفلسفي و الأسلوب الأدبي الحديث. متعدد اللغات. تفرغ للصحافة. ألف عديد الكتب منها : في صالون العقاد كانت لنا أيام، حول العالم في 200 يوم، أنت في اليابان وبلاد أخرى. حصل على كثير من الجوائز الأدبية منها : جائزة الدولة التشجيعية في مصر في مجال الأدب. توفي صباح يوم الجمعة 21 أكتوبر 2011 عن عمر ناهز 87 عاماً

سَـايونارا..ومعناها باليابانيـة وداعًـا ..وداعًـا يـا بـلادَ الـذّوقِ والأدبِ والانحنـاءِ الـذي ليـسَ لـهُ أوّلٌ ولا آخـرٌ. وداعًـا يـا بـلادًا لا تعـرفُ الإنجليزيـةَ وتقـولُ نعـم دائمًـا إذا فهمـتْ وإذا لم تفهـمْ ..وداعًـا يـا بـلادَ اللؤلـؤِ والجيشـا.. ويسـكنُ نصـفُ أهلِهـا في بيـوتٍ مـن الخشـبِ ..وداعًـا يـا بـلادَ الشّـمسِ المُشرقـةِ فـوقَ السّـحابِ والمشرقـةِ دائمًـا في وجـوهِ الرّجـالِ والنّسـاءِ.. وداعًـا يـا بـلادًا تـأكلُ السّـمكَ النّيـئَ، وتضـعُ السُّـكّرَ في الصّلصـةِ، وتَسْـلقُ البَصـلَ والفُجـلَ والخيـزرانَ، وتـأكلُ عـلى حصـيرةٍ ناعمـةٍ، وتسـتمعُ إلى الضّفـادعِ البشريّـةِ، وهـي تُغنّـي في ملابـسِ الجيشـا. وداعًـا يا بـلادَ الشّـمسِ التـي أشرقـتْ في نفـسي، ولـن تَغْـربَ أبـدًا. سَـايونارا ..سَـايونارا.

أنيس منصور :حول العالم في 200 يوم، بتصرف.

أثري رصيدي اللّغوي

- الجيشا : كلمة يابانية مكونة من مفردتين«جي» وتعني فنان و«شا» وتعني إنسان، والكلمة تطلق على نوع من الفتيات الخادمات اللاتي يُجدن فنون الغناء والمسرح والاستعراض. - الصلصة : مادة سائلة تستخدم في الطّبخ، تتشكل في الغالب من الطماطم وبعض التوابل والبهارات. - الخيزران : هو اسم لنبات عُشبي عملاق جذوعه مجوّفة يمتاز بالمرونة.

– أبحث في قاموسي عن مشتقات كلمة « يخطو » ولوّظفها في جمل وصفية.

أفهم النّص وأناقش فِكرَهُ

1 - أين تقع اليابان ؟ ما الاسم الذي يطلق عليها ؟ ولِمَ ؟ كم يبلغ عدد سكانها اليوم ؟

2 - نقل لنا الكاتب بعض عادات اليابانيين. وضّحها ثم بيّن موقف الكاتب منها.

3 - ما الذي تفهمه من عبارة الكاتب : «رأيت أطفالا في ملابس رجال ورأيت رجالا في سعادة الأطفال» ؟

4 - عبّر الكاتب عن عاطفة إعجاب وإكبار شديد لليابانيين. استخرج العبارات التي تثبت ذلك.

5 - لم يخلُ أسلوب النّص من عنصر المرح والسخرية.استخرج العبارات التي تؤكّد ذلك.

6 - اشرح عبارة النّص الآتية : «وداعًا يا بلاد الشمس التي أشرقت في نفسي ولن تغرب أبدًا».

7 - هل أعجبت بأخلاق اليابانيين ؟ ما الذي يدعوك إلى هذا الإعجاب ؟

8 - بِمَ شبّه الكاتب اليابان اليوم ؟ هل تراه كذلك ؟ أبرز موقفك ودعّمه.

أكتشف نمط النّص، وأبيّن خصائصه

قدّم النّص أوصافًا للشعب الياباني. استخرج بعضها.

- ما النّمط النّصّي الذي تشير إليه هذه الأوصاف ؟ علّل.
- ما الفكرة التي كان يحملها الكاتب عن اليابانيين ؟ هل هي فكرة سلبية أم إيجابية ؟ هل تغيرت هذه الفكرة ؟ كيف ؟
- دافع الكاتب عن فكرته الجديدة مستخدما شواهد واقعية شاهدها. أبرز هذه الشواهد ثم صنّفها.
- إلى أي نمط تشير هذه الشواهد ؟

أبحث عن ترابط جُمل النّص وانسجام معانيه

1 - وظّف الكاتب ضمير المخاطَب : « أنت ». ما الدّلالة التي يضيفها هذا الضمير إلى معنى النّص ؟

2 - امتاز النّص بعنصر التجدّد والإثارة. ما الذي أكسبه هاتين الصفتين برأيك ؟ علّل.

3 - وظّف الكاتب مجموعة من الروابط التي حققت اتّساق النّص. استخرج بعضها ثم مثّل لكل نوع.

77

أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : الجملة الواقعة نعتًا

• ألاحظ الجمل :

1 - كنتُ أتصوّرُ أنّ اليابانَ بلادٌ صغيرةٌ.
2 - لا تزالُ طُوكيو أجملَ مدينةٍ ليلُها مُنيرٌ.
3 - .. تُفرغُ ما فيها في فناجينَ تكادُ تَسقطُ فوقَ رؤوسِ النّاسِ.
4 - .. يا بلادًا لا تعرفُ الانجليزيةَ.

• قابل بين كلمتي بلادٌ و « صغيرةٌ » من حيث الجنس، العدد، التعريف والتنكير و الإعراب.
• فهل تذكّرتَ إلى أيّ نوع من الأسماء تنتمي لفظة صغيرةٌ ؟ فما إعرابها ؟ و كيف نسمي الاسم الذي تتبعه ؟

أتذكّر : النّعت الحقيقيّ تابعٌ يأتي ليصف مَتْبُوعَه أو يُخَصّصَهُ، يتبعه في الإعرابِ والنّوْعِ والعَدَدِ والتّعريفِ والتّنكيرِ.

• طوكيو مدينة منيرة في الليل ؟ فما العبارة التي نعتتها ؟ ما نوع هذه الجملة ؟ على من يعود الضمير المتصل في ليلُها ؟ وكيف وردت لفظة مدينة : نكرة أم معرفة ؟ فما محل الجملة « ليلُها مُنيرٌ » ؟
• حلّل الآن الجملة الثالثة و استنتج نوع النعت.
• جاءت لفظة بلادًا منعوتًا. فما نعتها ؟ هل في جملة لا تعرفُ الانجليزيةَ ضمير يعود على «بلادا» ؟ وكيف وردت لفظة « بلادًا » : نكرة أم معرفة ؟
• فماذا تستنتج ؟

أستنتج

يأتي النّعت جملة (فعليّة أو اسميّة) داخل الجملة الأساسيّة الّتي تصبح بذلك جملة مركّبة، أحد عناصرها (النّعت) جملة اسميّة أو فعليّة، تابعة لمنعوتها في الإعراب (الرّفع، النّصب أو الجر).

أطبّق

• حدّد الجمل الواقعة نعتا فيما يأتي ثم أعربها :

القدس مدينةٌ تضمُّ أديان السماء - في الجزائر شعبٌ يحبّ الضيف و يقاوم المحتلّ - نيويورك مدينةٌ كبيرة الشوارع شاهقة البنايات- إسطنبول مدينة ثقافتها تجمع بين التراث الشرقي و التمدّن الغربيّ - عظمتنا ليست في كوننا شعبا لا يسقط و إنما لأننا أمة ننهض كلما سقطنا (حكمة يابانية) - إفريقيا قارّةٌ عظيمة ومتواضعة تهب و لا تأخذ.

• ضع جملةً نعتيّةً في كلّ فراغ ممّا يأتي.

الجزائريون شعب... - شعوب أمريكا اللاتينية ثوّارٌ... - للفلسطينيين مقاومةٌ... - للعرب تاريخٌ...

• اكتب فقرة تصف من خلالها سكان مدينة تحبها موظفا تعلماتك اللغوية في هذا المقطع.

78

أنتج كتابيًا

◄ أستثمر النّصّ لأكتب على منواله

من أجل كتابة نصّ يُعرّف بشعوب العالم عليّ الاعتماد في كتابتي على : - السّرد و الوصف - معلومات من الجغرافيا و الجغرافيا البشريّة - إبراز القيم الإنسانيّة (السّلام – التّعارف- احترام الآخر...)

• اكتشف مؤشرات أدب الرحلة واذكر أمثلة عنها من النّصّ :

القرائن اللّغوية	طبيعة المؤشّرات
اعتماد السّرد الواقعيّ	؟
التّتابع الزّمنيّ للأحداث	؟
الاهتمام بذكر الأماكن ووصفها بالتّفصيل	؟
اعتماد أفعال الماضي المسند إلى ضمير المتكلّم	؟
إظهار الحيّز(المكانيّ و الزّمانيّ)	؟
إبراز قيم الاحترام للشعوب	؟

لَم يكن همّي عندما وصلتُ الصّين زيارة ضريح "ماوتسي تونغ" ولا ساحة "تان آن مين"، ولكن حرصت على الوصول إلى سورها العظيم، وما إن بلغتُ المكان، نظرت إلى السّماء وأنا أقول : « يا اللّه أنا في المكان الّذي يُرى مِن القمر » ثمّ سألتُ مُرافِقي ماذا تعني هذه اللافتة المكتوبة بخطّ اليد. قال لي : « مَن وصل إلى هذا المكان فهو بطل ».. يبدو أنّني كذلك.

وفي إسطنبول مَخَرَت بنا السّفينة نحو جُزُر الأميرات، وهناك سمعتُ من دليلنا السّياحيّ أنّ هذه الجُزُر كانت في فترة سابقة منفى لمُناوِئي السّلطان، ولا يأتي إليها إلا المغضوب عليهم. واليوم لا يزورها إلّا من أوتيَ حيّزًا ملآنَ وبطنا شبعانَ.. ولا أحسبني منهما.. إنّما أحببتُ أن أكتشف هذا المكان الّذي تُمنَع فيه مركبات البنزين ولا تَرى فيه إلّا العناطير تتحرّك بحرّيّة في دروب وعرة وملتوية.

وكم كانت مدينة مرّاكش مُدهِشة عندما زُرتُها أوّل مرّة. شدّني الأرجوانيّ الطّاغي، وحين دخلت ساحة جامع الفنا، رأيت فيما يَرى النّائم، مشاهد السّندباد ومروّضي الحيّات والأفاعي، والأيدي المزيّنة بالحنّاء تلتفّ حول عُنُقي، والغُرَباء يلتقطون الصُّوَر مبهورين بمدينة ليست من هذا الزّمن.

حين زُرتُ بلغراد أيّام كانت عاصمةً ليوغوسلافيا الاتّحاديّة بَعد وفاة "تيتو" ببضع سنوات، وحدث أن تعرّضتُ لوعكة صحّيّة، وشعرتُ بألم في الكبد، وذهبتُ إلى الصّيدليّة لأشتري دواءً مُسكّنًا، فحاولتُ عبثًا أن أشرح للصّيدليّ ماذا أريد، لكن لَم يفهم أيّ لغة أخرى سوى لغته، حتّى لغة الإشارة تعطّلت، فانتبهتُ إلى أنّني درستُ في الفنون الجميلة، فاستعنتُ بورقة وقلم، وشرعتُ في رسم جسم إنسان بمكوّناته وأجهزته، والرّجُل يتابعني بإمعان، ورَكّزتُ على الكبد، ففهم قصدي، وأعطاني دواءً لا أنكر أنّه أراحني كثيرًا، لكنّني أرحتُ الرّجُل من حِوار طرشان كادَ ينتهي بأن يُغلِق محلّه، وأخرُج أنا غاضبًا مِن أهل مدينة لا يفهمون حاجَتِي.

أعترف أنّني سافرت كثيرًا، لكنّني لَم أزُر سوى عدد قليل مِن البلدان، ورأيت أكثر من أولئك الّذين جابوا العالَم ذهابًا وإيابًا ولا يذكرون سوى ما يقتنونه من أسواقها، أمّا أنا فلا أريد أن أنسى.. وأريد أن أقاسمكم بعض الّذي عشته في أسفاري ولم يعشه السّندباد.

عز الدين ميهوبي، عالم يعشه السندباد، الشروق للإعلام والنشر ط1. 2011.

• مستفيدًا من النّصّ ومن خصائصه، حضّر موضوعًا في أدب الرحلة يحاكيه.

79

3/ الأسبوع التّعلمي الثالث:

أفهم ما أسمع و أنتج

◄ أوظّف تعلّماتي

• أستمع إلى الخطاب كُلِّهِ من جديد لِأُهَيْكِلَهُ وفْقَ الجدولين الآتيين.

1 - تأمّل الجدولين

جدول رقم 01

• الفخر بالأجناس قديم مازال سائر المفعول في العصر الحديث	موافق
• هذا المعتقد أساسه خرافيّ وإن أُلبِسَ ثَوْبَ العِلمِ	موافق
• إنّ مميّزات كلّ شعب ونقائصه ليست محصورةً عليه فقط	موافق

جدول رقم 02

• الحديث عن المصريّين واليونان والأوربيّين الحاليين	سرد
• الحديث عن أهمّيّة وصدقيّة العلم	وصف
• تفنيد الموقف العلميّ بموقف علميّ	حجاج

2 - ماذا يمثّل كلّ واحد منهما ؟

3 - أربط العلاقة بينهما.

4 - لخّص الخطاب واصفا طَرِيقَةَ هيكلته من خلال ربط مواقف الخطاب بالوسائل الّتي اعتمدها في التّعبير عن رأي صاحبه.

5 - مثّل إنتاجك بملء الشّبكة الآتية :

الموقف المعروض	الموقف المعبّر عنه	أداة الحجاج	النّمط المعتمد
؟	؟	؟	؟

◄ أتدرب على الإنتاج الشفويّ :

• أعيد صياغة الخطاب كلّه من خلال تحليله من حيث هيكلته الفكريّة وأنماطه الموظّفة قصد إيجاد العلاقة بين النّمط والقصد من الخطاب وأبيّنُ العلاقة بين النّمط الخادم والغالب.

• أستعين بالجداول الآتية لإنتاج الخطاب.

80

الفقرة	مقاطع من الفقرة	تحليل المقاطع
الفقرة 01	لم تخلُ منهُ أُمّةٌ ولا قبيلةٌ	إعلام
	فَمَا من جِيلٍ منَ النّاسِ إلاّ ولَهُ فضائِلُ يدّعيها...	تحليل الحكم
	لا غرابَةَ في هذه الدّعاوَى إذا سوّغَتْها ظواهرُ الأُمَمِ... الغالبةُ	موقف مؤيّد مشروط
	ولكنّ الغريبَ أن تشيعَ هذه الدّعاوَى بينَ أُممٍ لا قوّةَ لها ولا مالَ ولا غَلَبَةَ	موقف معارض في غياب الشرط
النّمط المحتمد	الحجاج	
قصد الخطاب	عرض فكرة ونقيضها مع إبراز الموقف منها	

الفقرة	مقاطع من الفقرة	تحليل المقاطع
الفقرة 02	كان المصريّون يَرَوْنَ أنّ المِصْرِيَّ هو الإنسانُ الكاملُ	إعلام
	وكانَ اليونانيُّ يحمَدُ اللّهَ أنْ خلقَهُ من ذلك الجنس	إعلام
	ثمّ جاءتِ العصورُ الأخيرةُ فإذا كلُّ أمّةٍ	إعلام
النّمط المحتمد	السّرد	
قصد الخطاب	سرد حقائق تاريخيّة لتأكيدالموقف	

الفقرة	مقاطع من الفقرة	تحليل المقاطع
الفقرة 03	نعم أصبح الفخر القديم الذي نشأ منَ الخرافاتِ القديمة علما جديدا	عرض فكرة
	ولكنّ العلم الجديد لم يكن إلا صِبْغَةً لتلك الخُرافةِ العتيقةِ	عدم تأييد فرضية
	لقد فعلها النّمسَوِيُّ «فريدريك هرتز» وقال ما قال وأجْرَهُ على الذي خَلَقَهُ ! قال لعلماء الأجناس المُتَخَصِّصين : إنكم مخطئونَ جِدًّ مُخطئينَ.	التّحليل
النّمط المحتمد	الحجاج	
قصد الخطاب	معارضة فرضية بنفس نوع الحجج	

81

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النص

أنا الإفريقيَ

1- يا أخي في الشّرقِ في كلّ سكَنْ
2- يا أخي في الأرضِ في كلّ وطنْ
3- أنا أدعوك ..
4- فهل تعرفني؟..
5- إنّني مزّقتُ أكفانَ الدُّجَى
6- إنّني هدمتُ جدرانَ الوهَنْ
7- لم أعُدْ مقيرةً تحكي البِلَى
8- لم أعُدْ ساقيةً تبكي الدِّمَنْ
9- لم أعُدْ عبدَ قُيودي ..
10- لم أعُدْ عبدَ ماضٍ هرِمْ
11- أنا حيٌّ خالدٌ رغم الرّدى
12- أنا حُرٌ رغمَ قُضبانَ الزّمنْ
13- إن نكُنْ سِرْنا على الشّوكِ سِنينا
14- ولَقِينا من أذاهُ ما لَقِينَا
15- وملأنا كأسَه من دمِنا
16- فسقَانا جِراحًا وأنينا
17- وجعلنا حجَر القصْر رؤوسًا
18- فلقدْ ثُرنا على أنفسِنا
19- وتعوّذنا وصمّةَ الذّلةِ فينا
20- أنا زنجيٌّ ...
21- وإفريقيتي لي لا للآجني المُعتدي
22- أنا فلّاحٌ ولي أرضي ...
23- التي اشتريتُ ولي حُرّيتي
24- ها هنا واريتُ أجدادي هُنا..
25- وهُم اختاروا ثراها كفنًا
26- نحن أهرقنا عليها دَمَنا
27- ومزَجْنا بثراها عَظْمَنا
28- وشَقَقْناها بحارًا ورُبى
29- وزَرَعْناها سُيوفًا وَقَنا
30- وركزنا فوقها أعلامَنا
31- وتحدّينا عليها الزّمَنا
32- وسنُهديها لأحفادِنا
33- فاسلمي يا إفريقيا لنا
34- فاسلمي يا إفريقيا لنا

محمد الفيتوري – عاشق إفريقيا

ولد محمد مفتاح رجب الفيتوري، في 24 نوفمبر عام 1936م بالسودان، نشأ في مصر وحفظ القرآن الكريم في مراحل تعليمه الأولى، ثم درس بالمعهد الديني وانتقل إلى القاهرة حيث تخرج من كلية العلوم بالأزهر الشريف. اشتغل بالصحافة و بالعمل الدبلوماسي. يعتبر الفيتوري جزءًا من الحركة الأدبية العربية المعاصرة، و من رواد الشعر الحديث. توفي يوم 24 أفريل 2015.

82

أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : الجملة الواقعة حالًا

• ألاحظ الجُمل :

(أ)	(ب)
- ركز الأفارقةُ أعلامَنا.	- تحدّى الأفارقة الزّمن وقد ثبتوا
- تحدّى الأفارقة الزّمن ثابتين.	- وسلّهديها لأحفادِنا وهي حرّة.
- وسلّهديها لأحفادِنا حرّة.	

• لو سألنا : كيف ركز الأفارقة أعلامهم ؟ فهل في الجملة جواب لسؤالنا ؟

• فما الذي ينقص هذه الجملة لتجيبنا ؟

• ولو طرحنا السؤال نفسه عن الجملة الثانية في العمود «أ»، لكان الجواب : ثابتين.

أتذكر : الحال اسمٌ مشتقٌّ نكرةٌ منصوبٌ يأتي لبيان حال صاحبه عند القيام بالفعل (في الجمل الفعليّة).

1 - قارن بين هذه الجملة و بين الجملة الثانية في العمود ب.

2 - فهل جاءت الحال في العمود أ مفردة أم جملة؟

3 - فكيف هي في الجملة الأولى في العمود ب ؟ وهل هي جملة فعلية أو اسمية ؟

5 - قارن الآن بين الجملة الثالثة في العمود أ و بين الجملة الثانية في العمود ب...

6 - فإذا كانت الحال في العمود أ مفردة، فما نوعها في العمود ب؟ أهي جملة فعلية أم اسمية؟

7 - ما الذي يربط بين كل جملة حاليّة و صاحبها ؟

8 - فماذا تستنتج ؟

أستنتج

• تأتي الحالُ جملةً (فعليّةً أو اسميّةً)، في محل نصب حالٍ.

• للحال عائد يربطه بصاحبه، قد يكون ضميرا (متّصلا أو مستترا) وقد يكونُ واوَ الحال أو كليهما معا.

أطبّق

• استخرج الحال الجملة و بيّن إن كانت اسمية أو فعلية و عيّن صاحبها و عائده.

زار السيّاح اسطنبول ورجعوا و قد اكتشفوا أنها عاصمة السياحة والتاريخ – بلادنا قبلة الثوار و الأحرار يقيمون فيها وهم معززون مكرّمون مؤيدون بالمواقف والوسائل - قاوم الأفارقة الظلم و الاستعباد و هم صامدون.

• حوّل الأحوال المفردة إلى جمل وغيّر ما يجب تغييره.

يقيم مختلف شعوب العالم في نيويورك شاعرين أنها مدينتهم – يحج ملايين البشر عبر العالم مكة المكرمة معتبرين إياها قطب الكون - بيروت ملتقى المثقفين العرب يترددون عليها ملتهمين كنوزها الفكرية والثقافية.

• وظف مكتسباتك لكتابة فقرة منسجمة تصف فيها مأساة اللاجئين عبر العالم.

84

أنتج كتابيًا

أتدرب على الإنتاج الكتابي

• أناقش مع زملائي مشروع موضوعي، أنتجه ثم أقيمه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج ونشره عبر شبكة التواصل الاجتماعيّ للقسم أو مجلّة المؤسّسة.

• شبكة لضبط الإنتاج الكتابي :

الموارد المعرفيّة والمنهجيّة	التّصديق أو التّعديل	تعليل أحكام الفوج
يتعلق الموضوع الموصوف بالمناطق والمدن.	؟	؟
يتعلق نوع النّصّ بأدب الرحلة.	؟	؟
احترام التّسلسل الزمني في النّصّ المنتج.	؟	؟
مناسبة النمط الموظف ومؤشراته مع عرض الموصوفات.	؟	؟
مناسبة النمط الموظف ومؤشراته مع عرض حكاية الرحلة.	؟	؟
مناسبة الضمير الموظف مع أدب الرحلة.	؟	؟
توظيف التعلّمات المناسبة لأدب الرحلة.	؟	؟
احترام الضوابط اللّغوية (معجمًا وصرفًا واملاءً وتركيبًا).	؟	؟
التعبير عن المشاعر و الأحاسيس المناسبة.	؟	؟

برج إيفل - فرنسا -

تاج محل - الهند -

تمثال الحرية - أمريكا -

أهرمات الفراعنة - مصر -

الساحة الحمراء - روسيا -

4/ الأسبوع التّعلمي الرابع :وضعية تقويم الإدماج :

وضعيّة تقويم الإدماج

إنتاج شفوي :

السّياق :

زرت – رفقة أعضاء أسرتك معرضا دوليا للكتاب أقيم في بلدك، فكان مناسبة سانحة لك للتعرّف على ثقافات الشعوب التي مثلتها دور النشر في بلدانها، كما كانت لك فرص للتحدث أو الاستماع إلى حوارات دارت مع ممثلي هذه الشعوب.

فأردت أن تنقل هذه التجربة إلى زملائك الذين لم يتمكنوا من زيارة المعرض من خلال خطاب تصف فيه ما شاهدت و ما سمعت.

التعليمة :

صِفْ مجريات هذا المعرض مقدّما أمثلة عن بعض دور النشر و ما عرضته من إنتاجات بلدانها التي من خلالها تعرفت على جزء من تقاليد تلك الشعوب وثقافاتهم.

إنتاج كتابي :

السّياق :

اختارتك بلادك أن تكون عضوا مشاركا في مُلْتَقَى برلماناتِ أطفالِ العَالَم لتلقي خطابا باسم بلادك تعبر فيه عن انشغالات أطفال وطنك و طموحاتهم.

التعليمة :

أكتب نصًا لموضوع خطابك لا يقل عن خَمسَةَ عشر سطرًا، تتناول فيه انشغالات أبناء وطنك ورغبتهم في أن يسود العالم السلم و الأمن والتعارف والتعاون، آملين أن تزول كل مظاهر العنف و الاستغلال والظلم بين الدول و الشعوب.

◀ ملاحظة :

تختار شبكة من شبكات التقويم الذاتي التي يقترحها عليك أستاذك لتقويم ما أنجزته.

الملحق رقم 03: شبكات التقييم والملاحظة لميادين التّعلّم.

شبكة ملاحظة الأداءات وتقويمها

الميدان	مركبات الكفاءة	المهمات	مؤشّر الأداء	1	2	3	4
فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطاب متنوع الأنماط	يستمع المتعلّم للخطاب من خلال سند سمعي بصري.	- ينتبه ويُحسن الإصغاء - يُسجّل رؤوس أقلام حول : المعاني، المعجم الجديد، النّمط				
		يفهم المتعلّم الخطاب	- يُعبّر عن فهمه للخطاب - يحدّد المعنى العام للخطاب - يربط بين معاني الخطاب لبناء المعنى الإجمالي له - يضع فرضيات للمعجم الجديد / يسأل عن دلالاته				
	يميّز بين خطاطات أنماط النّصوص	يحلّل الخطاب لتحديد نمطه ويعلّق عليه	- يكتشف نمط/ أنماط الخطاب - يحدّد النّمط الغالب الجديد، النّمط - يستنتج النّمط من خلال مؤشراته				
	يتبيّن العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط في الخطاب المنطوق	يحدّدون العلاقة بين أنماط الخطاب	- يربط العلاقة بين الأنماط الخادمة والنّمط الغالب				
	يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط	يعلّق على مضمون الخطاب ويناقشه	- يتناول الكلمة بثقة (عدم التردد، عدم التلعثم والارتباك) - يبني مداخلته بمنهجية - يُحسن استعمال الروابط اللفظية وكذا المنطقية - يربط العلاقة بين النمط الغالب وقصدية الخطاب - يربط العلاقة بين الأنماط الخادمة والقصدية - يُعبّر عن موقفه من ملاءمة النمط للخطاب				
	ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير بتوظيف اللّغة المناسبة لكل نمط	يتأكّد من استخدام الخطاب للنّمط المناسب من خلال مؤشراته	- يحصي مؤشرات النّمط الغالب - يعلّل وجودها بأمثلة من الخطاب - يعلّق على المؤشرات في الخطاب				
	يُنتج خطابا منطوقا في وضعيات	يختار الموضوع المناسب والنمط الذي يلائمه	- يستثمر موارده ويبادر لأخذ الكلمة ويرتجل خطابا				

	تواصلية دالة		- شفويًا عن موضوعه - يتحرّى الدّقة وسلامة اللّغة وجودة الأسلوب - يسجّل ملاحظات أستاذه وزملائه ويثمّنها				

الميدان	مركبات الكفاءة	المهمات	مؤشّر الأداء	1	2	3	4
فهم المكتوب	يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط	- وضعيات متنوعة للقراءة	- يقرأ قراءة صامتة واعية لاستخراج المعاني الجزئية والمعنى العام - يقرأ القراءة الاستباقية من خلال العنوان والمؤلف والسّياق النّصّ لافتراض المضمون والقصدية - يقرأ من خلال مظاهر الاتساق لافتراض مضمون النّصّ وتطور أفكاره وبنائه المنهجي				
	يحدد المضمون العام للنّصّ ويناقش أفكاره	- يفهم مضمون النّصّ ويناقشه	- يُعبّر عن فهمه انطلاقا من القراءة الشاملة للنّصّ - يُعبّر عن فهمه انطلاقا من قراءة المعطيات الخارجية عن النّصّ يُعبّر عن فهمه انطلاقا من تحليل مظاهر الاتساق (المعجمي واللّفظي والمنطقي) -يُعبّر عن فهمه انطلاقا من ربط المعاني الجزئية للوصول على الفكرة العامة -يُعبّر عن رأيه في المضمون المعرفي للنّصّ انطلاقا من وجهة نظره عن رأيه في النّصّ انطلاقا من مقارنة القيم المرسلة وقيمه الخاصة				
	يبيّن خطاطات أنماط النّصوص وبنيتها اللغوية	- يحدّد نمط النّصّ من خلال تحليل مؤشراته - يُبرز العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنّصّ - يُحلّل مقطعا لاستنباط أنماطه وتداخلها خدمة للنّصّ - يستخرج ظواهر لغوية للتحكّم والتّوظيف	- يُحدّد مؤشرات الأنماط ويستنتج النمط الغالب والأنماط الخادمة للنّصّ - يُحدّد العلاقة بين نمط النّصّ الغالب وقصدية صاحب النّصّ - يُحدّد العلاقة بين النّمط الغالب والأنماط الخادمة له - يُحدّد وظيفة كل نمط في بناء النّصّ وقصديته - يتناول مقطعا منتقى بوجاهة لاستخراج المؤشرات وتحديد انتمائها إلى النمط المناسب مستنتجا - يكتشف الظاهرة من خلال الجمل؛ - يحلّل الجمل لاستكشاف أحكام الظاهرة اللغوية - يوظّف الظاهرة في نصوص قصيرة ويُحسن استثمارها وتوظيفها				

	ينقد النّصّ مبينًا رأيه	- يُبدي وجهة نظره حول مضمون النّصّ ويجري الإسقاطات على واقعه.	- (في النّصّ الثالث من كل مقطع) يستنبط قيم النّصّ ويبدي وجهة نظره فيها وهو : معتد بنفسه دون تردّد أو تلعثم – يعتمد تقنيات الحجاج ومنهجيته من أجل الإقناع				

الميدان	مركبات الكفاءة	المهمات	مؤشّر الأداء	1	2	3	4
إنتاج المكتوب	يحدّد الموضوع المناسب للوضعية والنّمط	- ينتقي مواضيع وفق أنماط مناسبة.	- يجمع رفقة أعضاء فوجه الموارد المعرفية ذات العلاقة بموضوعهم والنّمط الذي يكتبون فيه - يجمع رفقة أعضاء فوجه الأنماط المناسبة لموضوعهم				
	يجند الموارد الملائمة للموضوع	- يقومون بإحصاء وانتقاء موارد يرونها أوجه لإنتاج نصّ ما.	- ينتقي ما جمعه مع زملائه من الموارد الوجيهة(المركزة والمبنية بناء فكريا مُحكما والمقيّدة في مواقع موثوقة أو كتب) - يتباحث مع زملائه ومع أستاذه الموارد الممكن جمعها وكذا وجاهة الموارد المجموعة للاستفادة				
	يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمطة	- يختار الرّوابط النّحوية والمنطقية في بناء نصّه وترابط أفكاره	- يحدّد مع زملائه الروابط المناسبة والأنماط الوجيهة من أجل إنجاز نصّ جديد - يحسّن التّخطيط الموضوعي للنّصّ المُنجز				
		- يُعلّل اختياراته	- يضع المقاييس الموضوعية لتعليل أحكامه بالاعتماد على تصوّر مسبق للموضوع : (الحقل الثقافي له نمطه والرّوابط الملائمة له وكذا المعجم واللغة المتعلمة والمكتسبة.				

مفاتيح التّرميز :

1 - مُكتسَب

2 - مُتحكّمٌ فيه

3 - في طور الاكتساب

4 - غير مُكتسَب

الملحق رقم04: الاستبـــــــــــانة:

استبانة في إطار إنجاز مذكّرة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات العامة بعنوان "تعليميّة ميادين اللغة العربيّة من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط الجديد".

أستاذي الكريم أستاذتي الكريمة في إطار إتمام رسالة الماستر ، نعرض على حضرتكم هذه الاستمارة ونلتمس منكم الإجابة بصدق وأمانة ، لأنّ هذه المعلومات ستستغلّ لغرض البحث العلميّ لا أكثر .

ملاحظة: في إجابتكم على الأسئلة ضعوا علامة (x) أمام الأسئلة المغلقة وابدوا آراءكم أمام الأسئلة المفتوحة ، ولكم جزيل الشكر مسبقا على تعاونكم معنا.

***البيانات الشخصية .**

1- اسم مؤسسة العمل (المتوسطة):.....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- طبيعة الشهادة:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐

4- الخبرة في التدريس:أقل من 5سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

5- وضعية الأستاذ(ة): مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐ متعاقد ☐

أولا: أسئلة حول التعليم باستراتيجية حل المشكلات :

1. هل تراعي في تدريس اللغة العربية مبادئ استراتيجية حل المشكلات من (تحديد المشكلة و جمع البيانات والمعلومات المتصلة بها ، المفاضلة بين الحلول المؤقتة واختيار الحل المناسب ، التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه ، تقييم الحل) ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2. هل ترى أن طريقة إستراتيجية حل المشكلات تمكّن المتعلّم من التحكم في أدوات اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

ثانيا: أسئلة حول الكتاب المدرسي الجديد .

3. هل يتوافق محتوى الكتاب المدرسي الجديد مع قدرات التلميذ الحسية و العقلية و الثقافية ؟.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4. هل الصور المرفقة بالكتاب تتوافق مع المواضيع المطروحة وتسهم في فهمها؟ علّل.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5. هل أسلوب الكتاب ومادته مشوقان ويتفقان مع رغبات و ميولات التلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

ثالثا: الأسئلة الخاصّة بتعليميّة ميادين اللغة العربية و ما مدى تطبيق إستراتيجيّة حل المشكلات..

6. هل النصوص بمختلف أنماطها (السردية و الوصفية والحوارية و الحجاجية..) الواردة في الكتاب المدرسي تساعد على التحكم في اللغة من خلال (الاستماع ، القراءة ، التعبير ، التواصل ، الكتابة) ؟.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7. ما طبيعة نصوص فهم المنطوق مع التّعليل ؟.

سهلة ☐ صعبة ☐ نوعا ما ☐

8. وهل هذه النصوص تحفّز التلميذ على الإنتاج الشفوي ؟ .

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9. هل يمكن تطبيق إستراتيجية حل المشكلة في ميدان فهم المنطوق ؟ .

نعم ☐ لا ☐

10. هل يمكن تقديم ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة ودراسة النص) بإستراتيجية حل المشكلات في الكتاب المدرسي ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11. هل تعمل النصوص المطروحة في هذا الميدان على تقديم حلول للمشكلات التي يواجهها التلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12. الأسئلة المطروحة في هذا الميدان هل تضع التلميذ في وضعية مشكلة؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13. ما رأيك في البرنامج المقرر الخاص بالقواعد النحوية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟.....

14. ما مدى مناسبة الشواهد المقترحة الخاصة بالظواهر اللغوية لفهم المواضيع المطروحة؟ . ولماذا؟.

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ نوعا ما ☐

لماذا؟.....

.....

15. هل الأسئلة المطروحة في هذا المجال تمكّن المتعلّم من استنطاق القاعدة بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16. هل تراعي المحتويات المعرفية المقترحة في ميدان الإنتاج الكتابي وضع التلميذ في مشكل يحتاج إلى حل ؟ .

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17. ما دور إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي ؟.

.....

رابعا : أسئلة سيرورة ميادين اللغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات .

18. هل تعتمد في تسييرك لميادين التعلّم إستراتيجية حل المشكلات ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19. هل تستفتح درسك بسؤال أو إشكال ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20. هل يتفاعل التلميذ مع المشكلة المطروحة بيسر وسهولة ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21. هل تتيح الفرصة للمتعلمين قصد استخدام خبراتهم في حل المشكلة المطروحة وتصحيح أخطائهم بأنفسهم ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22. في رأيك هل وضع التلميذ أمام مشكل يساعده على فهم الدرس ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23. هل إستراتيجية حل المشكلات مناسبة لتقديم وفهم ميادين اللغة العربية لمتعلّمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الكتاب المدرسي الجديد؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24. فيم تكمن أهمية نشاط إدماج التّعلّمات في رأيك ؟.

.....

25. في نظرك ماهي الميادين التي تتناسب أكثر مع إستراتيجية حل المشكلات؟.

قائمة

المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

أوّلا / المعاجم:

1) أبو الفضل جمال الدين بن منظور :لسان العرب،ج10،دارصادر ،ط1، 2008م/1429هـ.
2) صبور عبد النور: المعجم الأدبي ، دار العلم للملايين ،ط1 ،مارس1997م.
3) عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك.
4) مجاني الطلاب :دار المجاني ،بيروت ،ط5، 2001م .
5) مجمع اللغة العربية ، معجم علم النفس والتربية ،الهيئة العامة لشؤون الأميرية ،ج1 ، 1984م.

ثانيا/المصادر والمراجع:

6) ابن الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية (د، ت)،(د، ط).
7) أبو جادوا، صالح ونوفل، محمد: تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، دار الميسر، عمان، الأردن، ط4، 2013م.
8) أبو رياش محمد حسين، غسان يوسف قطيط :حل المشكلات ، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ، ط1، 2008م.
9) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، (د.ت).
10) أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت ،2006م.
11) جابر وليد أحمد: طرائق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للطباعة، عمان الأردن، ط1، 2003م.
12) جابر، عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1982م.
13) جروان فتحي عبد الرحمن :تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،دار الكتاب الجامعي ،الأردن ،(د-ط)،1999م.
14) جونسون ،ديفيد وزملاؤه ،التعلّم التعاوني (مترجم)،إدارة التركي ،ط1 ،1995،نقلا عن ناصر بن أحمد عويشق ،النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلّم ،2003م.

15) الحثروبي محمد الصالح ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، (د-ط)،2012م.
16) الحثروبي، محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الحمدي، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)، 2002م.
17) حسين محمود أبو رياش، غسان يوسف قطيط،:حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ،2008م.
18) حمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب ، القاهرة ،ط2، 2003م.
19) الحمويدي زيد: الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.
20) رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم زغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، ط1، 2003م.
21) زكريا إسماعيل :طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعارف الجامعة ،الإسكندرية ،د–ط ،2005م.
22) زكريا الحسن :طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية ،مصر د-ط ،2005.
23) زيتون حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة.ط1.
24) زيتون حسن وكمال زيتون :البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي ،ط1 ،1992م.
25) زيتون عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2001م.
26) زيتون كمال عبد الحميد: التدريس نماذج ومهارات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003م.
27) سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير، مهارات تدريبات تطبيقات علمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2007،.
28) طلعت همّام :عن مناهج البحث العلمي ، مؤسسة الرسالة ،عمان (د.ط)،1984م.
29) طه علي حسين الدليمي ،معاذ عبد الكريم ،عباس الوائل :اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1 ،2005م.
30) عبد الحميد حسن شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ،الإسكندرية، مصر، (د ،ط).
31) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون : مقدمة ابن خلدون ،تح: عبده محمد الدرويش دار يعرب،دمشق،ط1 ،2004م.
32) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح هيثم جمعة هلال، دار مكتبة المعارف، بيروت، ط2 ،2013م.

33) عبد العزيز سعيد : تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،ط1، 2006.
34) عبد الله سويد وآخرون: اللغة العربية لطلبة الجامعات، مطابع الوحدة العربية، د.ت،.
35) العتوم عدنان ،يوسف علاونة ،شفيق فلاح، الجراح عبد الناصر، وأبو غزال ،معاوية محمد :علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ،دار المسيرة ،عمان ،ط2، 2008م.
36) عطاء الله، ميشال كامل: طرق وأساليب تدريس العلوم، دار الميرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2001م.
37) غسان يوسف قطيط ،حل المشكلات إبداعيّا ،دار الثقافة للنّشر والتوزيع ،عمان،(د-ط)،2011م .
38) فتحي عبد الرحمن جروان: الإبداع، مفهومه، تدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002م.
39) فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي ،دار النهضة العربية ،بيروت،ط1 .
40) لحسن بوتكلاي: بيداغوجيا الإدماج ،ا لإطار النظري، الوضعيات ،الأنشطة، منشورات علوم التربية ،مطبعة النجاح الجديد ،الدار البيضاء،2005م.
41) لويس معلوف ،المنجد في اللغة والأعلام ،دار المشرق ،بيروت ،ط 1 ،2005م.
42) محسن علي عطية :تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن،ط1 ،2007م.
43) محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1 ،2006م.
44) محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين ،2003م.
45) محمد الطاهر واعلي : نشاطات الإدماج لماذا ؟متى ؟كيف؟،منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ،الجزائر ،2006م .
46) محمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.
47) محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها ،تعليمها وتقديمها.
48) محمد صلاح الدين، مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
49) مرعي توفيق، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،ط1، 2002م .
50) مصطفى نمر دعمس: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة؛ دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011م/ 1429هـ.
51) المعهد الوطني للتدريب التربوي، برنامج القيادة التربوية لمديري المدارس المحور الأول "قيادة الذات"، حل المشكلات، (د-ط).

52) ملحم سامي محمد، سيكولوجية، التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2001م.
53) هشام الحسن :طرق تعليم القراءة والكتابة ،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة ،عمان ،الأردن ،ط1 ،2000م .
54) يحي محمد نبهان: العصف الذهني وحل المشكلات، البازوري، 2008 م.
55) سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي الحسين الديلمي: اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنّشر، (د-ط)2005م.
56) حسين أبو عمشة: التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي ،شبكة الألوكة ، د-ط.

ثالثا/ المنشورات الوزاريّة:

1) هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية :تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط ،4شارع أولاد سيدي الشيخ ،الحراش ،الجزائر.
2) وزارة التربية الوطنية ،المفتشية العامة للبيداغوجيا ،المخططات السنوية ،مادة اللغة العربية ،السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية 2019م.
3) وزارة التربية الوطنيّة ،مديرية التعليم الأساسي ،منهاج السنة الرابعة من التعليم
4) وزارة التربية الوطنية ،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،جوان 2013م.
5) –وزارة التربيّة الوطنيّة أساتذة ومفتشي اللغة العربية: دليل استعمال الكتاب ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،منشورات الشهاب ،باتنة الجزائر، 2020/2019م.
6) وزارة التربيّة الوطنية المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية :الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ،مرحلة التعليم المتوسط ،2016.
7) وزارة التربيّة الوطنيّة: الكتاب المدرسي، اللغة العربية ، السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشّهاب 10 نهج إبراهيم غرافة ، باب الواد- الجزائر- فيفري 2019م.
8) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية2005م.

رابعا/المجلات:

1) إسماعيل لعيس ومحمود قندوز: الضعف القرائي والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ ،مجلة البحوث والدراسات ، العدد10 ،2010م.
2) بعلي الشريف حفصة :التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ،المركز الجامعي ،الوادي ،العدد 1:يونيو،2010 م .
3) الخطيب محمد وعيانه عبد الله، أثر استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف 7 الأساسي، مجلة دراسة للعلوم التربوية، المجلد: 38، العدد1.
4) الزعبي علي محمد: أثر إستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد03، 2010، المجلد 10.
5) سليمان السيد : التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز ،وموضوع الضبط ونوع التعليم ،لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية ،مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،كلية التربية المجلد12،العدد3.
6) سهيلة بوجلال :استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ،مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف ، سبتمبر 2017م ،المجلد 05، العدد 11.
7) صورية بوصوار :إنتاج النص وأبعاده التعليمية ،مجلة كلية الآداب واللغات ،العدد 21.
8) فرحات بن ناصر :مجلة العلوم النفسية والتربوية ، علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات ،جامعة المسيلة الجزائر، سبتمبر 2017م .
9) ليلى سهل: المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة ، العدد 29فيفري 2013م.
10) مليكة بوراوي :النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز ،مجلة اللغة العربية ،المجلس الأعلى للغة العربية ،العدد 14،الجزائر،2005م.

خامسا/ الرسالات :

1) –أحمد توفيق علي العالم : أثر استخدام طريقة حل المشكلات على تحصيل طلبة الصّف الأوّل الأساسي في مادة الرياضيات ، رسالة ماجيستير ، صنعاء، كليّة التربية 1997م.

سادسا/ المقالات:

1) الشقيرات محمود طافش :إستراتيجيات التدريس والتقويم، مقالات في تطوير التعليم، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

2) جمال عبد الفتاح : مهارات الحياة ،حل المشكلات ،المرجع الإلكتروني للمعلوماتية ،2016م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
مقدّمة	أ-و
مدخـــــــــــــل	
-مفاهيم أساسيّة للتّعليميّة-	01
أولا/مفهوم التّعليميـــــــّة	01
1-مفهوم التّعليميّة	02
2-نشأة التّعليمية.	05
3-أقطابها.	07
4-موضوعها.	08
5-الوسائل التعليميّة	10
ثانيا/المفاهيم الأساسية للتّعليميّة	11
1-العقد التعليمي.	12
2-النقلة التّعليميّة.	13
3-العوائق التعليميّة	15
4-التّصورات التعلميّة	16
الفصـــــــــــــل الأوّل:	
-تعليميّة اللغة العربيّة أسس ومفاهيم نظريّة-	
تمهـيـــــــــد	
أولا/ اللغة العربية:	17
1-تعريف اللغـــــة	17
2-تعريف اللغة العربيّة	18
3-وظائفها اللغة العربيّة	19
4-تعليميّة اللغة العربيّة	20
ثانيا/ ميادين التّعلّمات في اللغة العربية.	21
1-فهم المنطوق وإنتاجه	22
2-فهم المكتـــــوب	24
3-الإنتاج الكتابي	31
4-إدماج التّعلّمات	34

ثالثا/إستراتيجيّة التّعلّـــــم :	37
1-تعريف الإستراتيجيّة	37
2-إستراتيجية التدريس	38
3-مكونات إستراتيجيات التدريس.	40
4-مواصفات الإستراتيجية الجيّدة في التدريس	41
5-إستراتيجيّة التعليم والتعلّم	41
رابعا/ حل المشكـــــــــلات :	43
1-تعريف المشكلة	43
2-حالات المشكلة	45
3-تصنيف المشكلة	46
4-أنماط المشكلات عند المتعلّمين	48
5-مفهوم حل المشكلات	49
6- شروط استخدام استراتيجيّة حل المشكلات	53
7- أسس طريقة حل المشكلات	55
خامسا/ إستراتيجيّة حل المشكلات:	56
1-تعريف إستراتيجية حل المشكلات	56
2-جذور إستراتيجيّة حل المشكلات .	58
3-أهم إستراتيجيات حل المشكلة	59
4-دوافع استخدام إستراتيجية حل المشكلات	60
5-خطوات التدريس بإستراتيجية حل المشكلات .	63
6-نظريات حل المشكلة.	66
7-فعالية إستراتيجية حل المشكلة.	68
8-مهام المعلم في إستراتيجيّة حل المشكلات.	70
9-شروط نجاح إستراتيجيّة حل المشكلات.	72
الفصـــــــل الثـــــــاني:	
ميدانيّة تعليم اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط وفق إستراتيجيّة حل المشكلات	

تمهيـــــد	
أوّلا/عرض منهجي لكتاب اللغة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط	78
1-بيانات عامة.	78
2-شكل الكتاب وغلافه الخارجي	78
3-محتوى الكتاب.	79
ثانيا/ مخطط تنظيم التّعلّمات لميادين اللغة العربيّة .	80
1-الميادين اللغويّة ومواقيتها .	80
2-كيفيّة استعمال التّلميذ أثناء ممارسة العمليّة التعليميّة التعلّمية.	80
ثالثا/ سيرورة ميادين التّعلّم خلال أسابيع المقطع التعلّمي الواحد	81
الوضعية المشكلة الانطلاقيّة	82
منهجيّة تناول المقطع في أسابيع التّعلّم.	83
2-1- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	83
2-2-ميدان فهم المكتوب	85
2-3-ميدان الإنتاج الكتابي	89
2-4-التقويم والمعالجة	91
3-توزيع كفاءات اللغة العربية ومركباتها على المقطع التّعلّمي.	92
رابعا/ميادين التّعلّم من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات.	94
1-الوضعية المشكلة الانطلاقيّة .	95
2- فهم المنطوق وإنتاجه	96
3- فهم المكتوب(قراءة مشروحة ودراسة النّص+ ظاهرة لغويّة)	101
4- ميدان الإنتاج الكتابي	105
5- وضعيّة تقويم الإدماج	106
خامسا/ أساليب المعالجة الإحصائيّة	108
1-أهداف الدّراسة.	108
2-مشكلة الدراسة	108
3-فرضيات الدراسة	108
4-حدود الدراسة	108
5-أساليب الدراسة الإحصائيّة	110
5-1 المنهج المستخدم	110

2-5 عيّنة الدراسة	110
3-5 الاستبيان	110
6-تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها	111
7- نتائج الفرضيات ومناقشتها.	134
8- مقترحات وحلول.	135
خاتمة	139
الملاحق	141
قائمة المصادر والمراجع	171
فهرس المحتويات	177
الملخص	

الملخص:

–تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ" تعليمية ميادين اللغة العربية من خلال إستراتيجيّة حل المشكلات في كتاب السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط –الجديد–"إلى تسليط الضوء على أحد الكتب المدرسيّة ألا وهو الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسط ، وهو محور الدراسة ، باعتماد إستراتيجيّة حل المشكلات وذلك بالوقوف على أهم ميادين التّعلّم ،حيث تم من خلالها تناول عناصر عدة أهمها : مفهوم التّعليميّة وتاريخ نشأتها وأقطابها و موضوعها و ما تحتويه من مفاهيم أساسيّة كمدخل ، وتضمنت الدراسة فصلا يعرض لتعليميّة اللغة العربية وميادينها، وإستراتيجيّة حل المشكلات بتفاصيلها ، وكتطبيق للنظري تم إسقاط هذه الإستراتيجيّة على المقطع التعلمي الرابع المعنون بـ "شعوب العالم" ولمعرفة مدى تطبيقها في ميادين التعلم ومدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة تمت أجرأة استبيان موجه لأساتذة السنة الرابعة من التّعليم المتوسط والذي أثبتت نتائجه نجاح ذلك، وفي خاتمة محوصلة لما نتج، عرض لأهمّ ما تمّ التوصل إليه ، وكما تقتضي كل الدراسات في اعتماد مناهج محددة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي مع أسلوب الإحصاء.

– الكلمات المفتاحيّة هي: التعليميّة ، الكتاب المدرسي ، ميادين التعلّم ، إستراتيجيّة حل المشكلات .

Summary:

- This study tagged with "educational fields of the Arabic language through the problem-solving strategy in the fourth year of intermediate education -the new book-" aims to shed light on one of the textbooks, which is the textbook for students of the fourth year of intermediate education, which is the focus of the study, by adopting A strategy for solving problems by standing on the most important fields of learning, through which several elements were dealt with, the most important of which are: the educational concept, its inception, poles, subject matter, and what it contains of basic concepts as an introduction. This strategy was dropped on the fourth educational section entitled "The peoples of the world". To find out the extent of its application in the fields of learning and its effectiveness in achieving the desired goals, a questionnaire was conducted for teachers of the fourth year of intermediate education, the results of which proved successful. In a final conclusion of what was produced, a presentation of the most important What has been reached, and as all studies require in adopting specific methods, use the descriptive and analytical method with the method of statistics.

The key words are: Didactic, Textbook, Fields of Learning, Problem Solving Strategy.