

## تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا حلّ المشكلات

## Teaching the arabic language according to problem- solving pedagogy

1 شادلي فاطمة\*

مخبر الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة في الجزائر

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، (الجزائر)، [fatima.chadli.etu@univ-mosta.dz](mailto:fatima.chadli.etu@univ-mosta.dz)

2 أ. د. أحمد بن عجمية

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف، (الجزائر)، [benadjemia1@hotmail.fr](mailto:benadjemia1@hotmail.fr)

تاريخ الارسال: 31 / 03 / 2024 تاريخ القبول 18 / 04 / 2024 تاريخ النشر 01 / 06 / 2024

## ملخص:

من بين الطّرق الاستراتيجيّة التي ظهرت حديثا وشاعت في المناهج التّدرسيّة العربيّة بصفة عامة والجزائريّة بصفة خاصة بيداغوجيا حلّ المشكلات، وهي طريقة جديدة تجعل للمتعلم دورا حيويا وإيجابيا في العملية التّعليميّة فتفعل دوره بعدما كان متلقيا سلبيا أصبح باحثا ومنتجا للمعلومة. ويكتفي المعلم خلالها بدور الموجه والمرشد والمقيم فقط. ورغم الصعوبات التي يمكن أن تعيق هذه الاستراتيجية إلا أنها تتمتع بخصائص ومميزات تجعل منها طريقة من طرق التّعلم النّشط. وأما عن إمكانية تطبيقها في تعليم اللّغة العربيّة فهي قائمة في جميع أنشطتها. والمعلم بحكمته يخلق لها الفضاء حتى وإن كان المجال محدودا لذلك. الكلمات المفتاحيّة: تعليم، اللّغة العربيّة، حلّ المشكلات، بيداغوجيا، الوضعية المشكّلة.

## Abstract:

Among the strategic methods that become popular recently in teaching Arabic curricula in general and particularly in Algeria is problem solving pedagogy , which is a new strategy that activates positively learners role instead of being a passive recipient , the method encouraged the learner to make research and even transforms him into information producer. At this stage the teacher just becomes a mentor, a guide and an evaluator . Despite the difficulties of this strategy, it has some characteristics and advantages that facilitates the learning process and make it more active and valuable. As for its application in the Arabic language teaching, it is active and present in all its activities. Teachers with their experience and competencies create opportunities to apply it even if the scope for it is limited. The abstract refers to the importance of research, its problems and the most important results.

**Keywords:** teaching, Arabic language, problem solving, pedagogy, the problem situation.

## 1 مقدمة:

كان لزاما على دول العالم الثالث السّائرة في طريق النّمو أن تواكب متطلبات التّعليم العصريّة وتحاول تدارك ما فاتّها، ومن ثمّ كان إصلاح المناهج التّعليميّة حتمية لا مفرّ منها، وعليه توجب تبني العديد من الطّرق الحديثة

\* المؤلف المرسل شادلي فاطمة

التي يتعين على المعلم أن يلمّ بها كي تساعده في إيصال المعارف العلميّة للمتعلّمين لتحقيق مردود تعليميّ جيد، ومن بين هذه الطرق: الوضعيّة المشكلة. فما المقصود بالوضعيّة المشكلة؟ وما خصائصها؟ وما الصعوبات التي تواجه المعلم في اعتمادها؟

## 2 تعريف الوضعيّة المشكلة:

يعرف روبرت ديليسل Delisle التّعلم بالمشكلات "بأنه استراتيجية تعليميّة-تعلّمية، تستند إلى تقديم موقف إلى الطلبة يقودهم إلى مشكلة، ومن ثمّ يتعين عليهم التّفكير بخطوات لإيجاد حلّ لها"<sup>1</sup> استناداً إلى الخبرات السّابقة والمكتسبات القبليّة المتعلقة بالموضوع.

ويصطلح الباحث حاجي فريد على هذا التّوع من التّعلم بالتّدريس بالمشكلة ويعرفه "بأنه طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلّمين روح التّساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنّها تركز على نشاط المتعلّم، حيث تفتح لها المجال للتّفكير."<sup>2</sup>

ونجد عطية محسن علي يعرف استراتيجية حلّ المشكلات بأنّها استراتيجية "تقتضي وضع الطّالب أمام موقف أو تحدّي يكون عائقاً له في طريق هدف محدد يسعى إلى تحقيقه ناجماً عن رغبة ودافع قويّ يدفعه ويثير نشاطه للتّغلب على ذلك الموقف المشكل وحلّه."<sup>3</sup>

وهو أسلوب يحتاج إلى الانخراط الفعلي للمتعلّم في العملية التّعليميّة التّعلّميّة عن طريق إعمال الفكر والبحث وتوظيف للمكتسبات السّابقة لإيجاد حلّ للوضعيّة المطروحة واكتساب من خلالها معارف جديدة، وهذا ما يؤكده تعريف الوضعيّة المشكلة في منهاج السّنة الثّانيّة متوسط على أنّها وضعيّة "تستدعي كثيراً من البحث والتّأمل والتّفكير من أجل تجاوز الصّعوبات والوصول إلى حلّ المشكلة المطروحة في العمل المطلوب إنجازه، وبالتالي تحقيق الهدف المنشود."<sup>4</sup> ويمكن اعتماد هذه الاستراتيجية في جميع المسائل وفي جميع المواد، وهي لهذا تعدّ طريقة مثلى لاكتساب المعارف بشكل ذاتيّ وفعال.

## 3 خصائص الوضعيّة المشكلة:

للوضعيّة المشكلة خصائص، نذكر أهمّها:

- المتعلّم هو المعني بحلّ هذه المشكلات إما بشكل فرديّ أو جماعيّ في حين يكتفي المعلم بالتّوجيه والتّحفيز فقط.

- حلّها يستدعي الرجوع إلى مخزونه المعرفيّ وتفعيله.

- تخلّق لدى المتعلّمين تحدياً لأنّ "المشكلة الجيدة هي التي تضع المتعلّم في موقف يتحدى مهاراته، ويتطلب

تفكيراً لا حلاً سريعاً."<sup>5</sup>

- تتعلق بأكثر من مادة، وكمثال على ذلك وضعيّة مشكلة حول بر الوالدين في اللّغة العربيّة سيوظف

المتعلّم منطقياً مكتسباته في علوم الشريعة.

- تكون وضعية هادفة ذات دلالة لتعويدهم على حلّ مشكلات واقعية مستقبلا.

#### 4 أهمية الوضعية المشكّلة:

تكتسي هذه الوضعية أهمية كبيرة، نوجزها في النقاط التالية<sup>6</sup>:

- تنمي الوضعية المشكّلة مهارات التفكير لدى المتعلّم.

- تفعيل دور المتعلّم داخل حجرات الدّرس.

- تكون هذه الوضعيات شخصية المتعلّم فتجعله مستقلا واثقا بنفسه لأنه أصبح يعتمد على ذاته في انتاج المعرفة.

- تفتح لهم المجال للإبداع والابتكار وتثير فيهم الحماس والنشاط.<sup>7</sup>

- تكسب المتعلّم الكفاءات والمهارات التي ستفيده في حياته مستقبلا.

- تعود المتعلّم على المنهج العلميّ وخطواته خلال حلّه للوضعيات المطروحة.

#### 5 مراحل بناء درس اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا المشكّلات:

بحكم أن طريقة حلّ المشكّلات تعد من أحدث مناهج التدريس وأفضلها كان لزاما على المعلم بذل عناية شاملة لأجل توفير بيئة ملائمة تسمح للتلاميذ بحلّ مشكّلات معينة مختارة شبيهة بالمشكّلات الحياتيّة<sup>8</sup>، وعلى هذا الأساس فإن المتعلّم يمرّ بمراحل يصل في آخرها إلى حلّ للمشكّلة، وهي مراحل غير ثابتة تتغير وفق الموضوع وطبيعة المادة ووجهة نظر المعلم، يمكن حصرها في الآتي:

- الشّعور بالمشكّلة
- تحديد المشكّلة
- جمع المعلومات المتصلة بالمشكّلة
- فرض الفروض
- اختبار الفروض واختيار المناسب منها
- الوصول إلى حلّ للمشكّلة
- تقويم حلّ المشكّلة

وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

#### 1.5 الشّعور بالمشكّلة:

ويقصد بذلك أن المعلم في هذه المرحلة يطرح المشكّلة التي تكون صعبةً بالنسبة لمستوى المتعلّم والتي يشعر أنّها بحاجة إلى حلّ يستطيع المتعلّمون التّوصل إليه بمجهودهم الخاص، كأن تكون المشكّلة ظاهرة طبيعيّة أو اجتماعيّة يُكلف المتعلّمون بتفسيرها وتحليلها، أو أيا من الصّعوبات التي تتطلب البحث؛ للكشف عن معلومات

وحقائق جديدة تهمهم،<sup>9</sup> يربو من خلالها إلى إثارة انتباههم وضمان تفاعلهم مع المشكلة، مولدا حماسا واندفاعا إلى محاولة فهمها، ولأجل ذلك يقوم المعلم في مواجهة المتعلمين بما يلي:

- "يعرض المشكلة بشيء من الحماس والرؤية ويكون الصوت مسموعا للجميع.

- يستخدم أساليب تركيز الانتباه ... (كأن يقول: انتبهوا...).

- ملاحظة التلميحات والإيماءات الجسديّة الصّادرة من الطلاب التي تدل على انصرافهم عن متابعة عرض المشكلة... ومنها سرحان العيون، إغفاء العيون، التثاؤب بكثرة... إلخ)، وتوجيه أنظارهم لمتابعة عرض المشكلة... - تقديم بعض المعلومات الأوليّة التي تعين الطلاب على فهم المشكلة بشكل أعمق.<sup>10</sup>

ويجب على المعلم أن يأخذ لدى إثارته المشكلة اعتبارات أهمها أن تكون المشكلة شديدة الصلة ببيئة المتعلم، وأن تكون في مستواه المعرفي، وأن تحمد أهداف الدرس.

### 2.5 تحديد المشكلة:

يعتمد المعلم في هذه المرحلة على خلق مشكل، أو تصور موقفي، أو طرح سؤالٍ محير يقرب فيه المتعلمين من المشكلة ويدفعهم إلى تحديدها بأنفسهم،<sup>11</sup> ويكون ذلك بإثارتهم بمجموعة من الأسئلة قصد توجيههم "لتوضيح المشكلة وفهم طبيعتها ومداهها وأجزائها."<sup>12</sup>

### 3.5 جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة:

بعدها ينتقل المتعلم إلى مرحلة جمع المعلومات. ومصادر هذه الأخيرة تختلف، فقد يتحصل عليها عن طريق مقابلة خبراء مختصين في المجال، أو بقراءة كتب أو ملخصات أو تقارير حول الموضوع أو باللجوء إلى الإنترنت...<sup>13</sup>، وبالتالي يمكن القول إن هناك من يعتمد على جمع ما توصل إليه الآخرون من نتائج، بينما يعتمد آخرون على أنفسهم بتسجيل الملاحظات وجمع الإحصائيات وصولا إلى تحليلها، ويتعين على المتعلمين أن يكونوا حذرين فيما يتعلق بملاحظة وتقييم مدى دقة وموضوعية المعلومات.

### 4.5 فرض الفروض:

في هذه المرحلة يوضع المتعلم في مأزق فكري، فيعمل خياله وفكره، ويضع الاحتمالات (الفروض) للحلّ الصّحيح. وتعدّ هذه العملية من أكثر العمليات التي تتسبب في إجهاده فكرياً، والتّوصل إلى الحلّ لا يكون إلا استنادا إلى المعلومات والبيانات التي تمّ جمعها في الخطوة السابقة، ويتعين على المعلم أن يكون واسع القلب يحفز على فرض الفروض المناسبة ويتقبلها على اختلافها ويناقشها ويهيئ لهم الفرص لاختيار أنسبها.<sup>14</sup>

### 5.5 اختبار الفروض واختيار المناسب منها:

في هذه المرحلة يوجه المعلم المتعلمين إلى فحص الحلول المطروحة وتثمين كل منها. تتميز هذه المرحلة بالسعي لأجل تفضيل واحد من الحلول واتخاذ قرار بتبنيه،<sup>15</sup> "وفي هذه الأثناء يمر المعلم على الطلاب فيناقشهم

ويرشدهم متى كان ذلك ضروريا. وعقب ذلك يعرض الطلاب ما توصلوا إليه من حلول مفضلة، وبعد المداولات يختار حلا - وربما أكثر - منها، يسجل.<sup>16</sup>

وأثناء اختبار المتعلمين للفروض و تقييمها يمكنهم تعديل هذه الفروض وحذف بعضها إذا تبين عدم جدواها مع ضرورة الالتزام في كل ذلك بالموضوعية.

### 6.5 الوصول إلى حلّ المشكلة:

يصل المتعلم بعد عمليّة اختبار صحة الفروض إلى خطوة أساسية، "بحيث يتمكن الطلبة من فحص واختبار الخطوات الإجرائيّة لخطة العمل الاستراتيجية، وذلك للعمل على تعديلها وتقييمها للوصول إلى الوضع المثاليّ من خلال الطّلبة أنفسهم. إن مراقبة خطوات الحلّ وتصحيحها في الاتجاه المرغوب تمكن الطلبة من إدارة الوقت بشكل فعّال، والعمل على تجنب الفشل في حلّ المشكلة قيد البحث والاستقصاء".<sup>17</sup>

وما ينبغي الإشارة إليه أنه "لا نستطيع أن نجزم كل الحزم بصحة هذه النتيجة، فقد تبدو لنا بعد ذلك فروض أخرى أشد حجة، وأقوى بيانا من تلك التي استخدمناها، فقد تكشف الملاحظة والتّجربة لنا ما لم نخط به من قبل، وقد يتبين لنا أننا وقعنا في بعض أخطاء الاستدلال. ولهذا يتعين علينا أن نعدل فروضنا، ومن ثم نعدل نتائجنا في ضوء البيانات الجديدة"<sup>18</sup>. ومهما بدت لنا قوة النتيجة التي توصلنا إليها فإن المعلم والمتعلم ينبغي أن يكون علميا موضوعيا بالدرجة الأولى، متطلعا إلى كل نتيجة جديدة أفضل مما توصل إليه سواء كانت تؤيد ما وصل إليه أو تخالفه.<sup>19</sup>

### 7.5 تقويم حلّ المشكلة:

بعد أن يتمّ التّوصل إلى التّائج المتعلقة بالحلّ المختار يقيم المعلم رفقة المتعلمين الحلّ، وفيها يتضح إن نجح المتعلمون في تحديد الهدف المراد تحقيقه، وفي حال أحققوا في الوصول إلى حلّ المشكلة هل تمكنوا من إيجاد البدائل، وهل كانت هذه البدائل مناسبة؟<sup>20</sup> كما يطرح المعلمون الماهرون على أنفسهم مجموعة من الأسئلة كنوع من التّقويم الذاتيّ لهم، ومثالا على ذلك: "هل انتهى الدرس بشكل جيد، أو كما تمّ التخطيط له؟، ما الذي أستطيع فعله في المرات القادمة لتحسين تعليم هذا الدّرس؟"<sup>21</sup>

### 6 نماذج تطبيقية:

وفيما يلي نورد بعض النّماذج في مختلف التّشاطات:

### 1.6 نشاط القراءة:

من المفيد جدا أن يُدرس نشاط القراءة بشكل يعتمد فيه المتعلم على ذاته عن طريق استخدام الوضعية المشكلة ليعت المعلم بذلك نوعا من الديناميكية والحيوية.

يسعى المعلم من خلال هذا النشاط باعتماده هذه الطريقة إلى تحقيق أهداف عديدة أبرزها "التّمكن من فك رموز لغة معينة والوصول من خلال ذلك إلى المعنى المستتر في النّصّ في حدود وقت معين"<sup>22</sup>، فيقوم المعلم

بخلق وضعيات في القراءة تتنوع بين قراءة مفردات أو جمل غير مضبوطة بالشكل التّام أو قراءة كلمات غريبة عنه لفظاً ومعناً وغيرها من الحالات التي تستفزّه وتدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذه العوائق.

وفيما يلي نورد مثالا توضيحياً: يدون المعلم عبارتين: في البر بالوالدين رضا الله تعالى وعبرة: مساحة البحر أكبر من مساحة البر.

يشعر المتعلمون أن هناك مشكلة في كلمتي "البر" و "البر"، ليتم بعدها صياغة المشكلة بتوجيه من المعلم ليتوصلوا إلى أن الكلمتين ليستا بنفس المعنى رغم التشابه الحاصل، وبالرجوع إلى مكتسباتهم واللجوء إلى المصادر يكشفون أن الأولى بمعنى الإحسان والثانية بمعنى اليابسة.

## 2.6 نشاط القواعد:

إن استخدام هذا الأسلوب في نشاط القواعد يجعل الدرس أكثر حيوية ونشاطاً، إضافة إلى أنه يرسخ التّائج المتوصل إليها في أذهان المتعلمين لأنهم ساهموا بشكل كبير في إنتاجها. ومن أمثلة قواعد اللّغة العربيّة التي وظفت في تدريسها طريقة حلّ المشكلات درس همزة الوصل وهمزة القطع بمراحله:

أ. الشعور بالمشكلة وعرضها: تدون الأمثلة على السّبورة: (كما هي بالأخطاء)

- أَلصبر مفتاح الفرج.
- أكل الظالم مال اليتيم.
- إستجاب الله تعالى لدعاء يونس عليه السلام
- اعطى الغني الفقير بعض ماله.
- ما إسم بلدتك؟
- إن اسحاق نبي من أنبياء الله.

ب. تحديد المشكلة وتوضيحها:

يتناقش المعلم مع المتعلمين لتحديد المشكلة بطرح مجموعة من الأسئلة، مثل:

- لاحظ كلمة "أَلصبر". والفظها، وبيّن ما إذا كان شكل الهمزة صحيحاً؟
- ولاحظ أيضاً كلمة "أكل". والفظها. وبيّن ما تلاحظه عند تلفظك بها؟
- يخلص المتعلمون إلى أنّ الأمثلة في حاجة إلى إعادة نظر؟

ج. تقسيم المتعلمين إلى أفواج:

يتم تشكيل أفواج، لا يزيد عدد المتعلمين داخل كل فوج عن أربعة أو خمسة أفراد، يقسم المعلم بينهم المهام والمسؤوليات، ومن ثمّ يحدد الإطار الزمني للعمل.

د. وضع الفروض المناسبة:

- همزة القطع وهمزة الوصل تكونان في أول الكلمة فقط.
- همزة القطع وهمزة الوصل تلفظان كلاهما في بداية الكلام فقط.
- همزة الوصل توجد في وسط الكلام. أمّا همزة القطع فتوجد في بداية الكلام ووسطه.

- يرمز لهمزتي القطع والوصل بـ (ء).
- همزة الوصل يرمز لها بألف بدون همزة وهمزة القطع يرمز لها بألف مهموزة.
- هـ. جمع المعلومات حول المشكلة:
- وتجمع هذه المعلومات من الكتاب المدرسي، مكتبة المدرسة، الدوريات والمجلات، الانترنت...
- و. التوصل إلى النتائج الصحيحة بعد اختبار الفروض واختيار الصحيح منها:
- همزة الوصل تقع في بداية الكلمة، وترسم الألف بدون همزة.
- همزة الوصل تنطق في بداية الكلام ولا تنطق عند وصله بما قبله.
- همزة القطع تقع في أول الكلمة، وترسم الألف مهموزة.
- همزة القطع تلفظ في بداية الكلام وفي وسطه.
- ز. تحقيق الكفاءة المستهدفة وتقييم أداء المتعلمين:
- التعرف على مواضع همزة الوصل وهمزة القطع، وتوظيفها بشكل صحيح.

### 3.6 نشاط التعبير الشفوي:

"تنوع وضعيات هذا النشاط تجنّباً للرتابة بحيث يعتمد تارة على الاستماع وتارة أخرى على مشاهدة السندات البصريّة من رسوم وصور وبطاقات وجذاذات وأشياء بصرية أخرى"<sup>23</sup> حيث تلعب هذه السندات دوراً كبيراً في إيصال المعنى واكتساب تراكيب جديدة، وهذا ما توضحه الباحثة تازورتي حفيظة عندما قالت: "إذا كان الهدف من استعمال الصور في هذه الطرق، التحفيز على التعبير بعد ضمان الفهم، دون اللجوء إلى اللغة الأم، فإن الهدف من استعمالها في اللغة العربية، ليس التحفيز على التعبير فحسب، وإنما تثبيت التراكيب المقصودة أيضاً."<sup>24</sup>

يجب أن تكون مواضيع التعبير الشفويّ مجموعة من القضايا التي تمثل للمتعلمين مشكلات تثيره، ومن الأمثلة التي يمكن توظيفها في هذا النشاط نذكر:

-المثال الأول: عرض صور

كأن يُعرض على المتعلمين عدد من الصور التي تمثل قصة ما أو حادثة ما فتعرض على سبيل المثال صوراً للاستعمار تجسد الجرائم التي اقترافها. ويكون المطلوب من المتعلمين أن يعبروا شفاهة عما توحى هذه الصور بكلمات وعبارات من نسجه.

-المثال الثاني: إتمام قصة

تصلح القصة كوضعيّة مشكلة لدفع المتعلمين للتعبير شفويًا، حيث يقوم المعلم بسرد قصة تلفت انتباه متعلميه، بشرط ألا يفصح عن نهايتها، طالباً منهم إكمال القصة من مخيلتهم؛ ليترك المجال بذلك لهم للتفكير والإبداع لحلّ هذه المشكلة، أو أن يطرح المعلم القصة بكاملها ثم يطلب منهم إيجاد نهاية مختلفة للقصة شفاهةً.

## 4.6 نشاط التّعبير الكتابيّ والإملاء والتّمارين الكتابيّة:

يعتبر التّعبير الكتابيّ والإملاء والتّمارين اللّغويّة الكتابيّة المجال الخصب لهذا النوع من التّعلم، ومن بين التّماذج التي توكّد على ذلك:

- التّموذج الأوّل: كتابة طلب خطيّ

السّند: أثناء مشاهدتك للتلفاز لفت انتباهك إعلان عن مسابقة دولية لحفظه كتاب الله، تآقت نفسك للمشاركة فيها.

المطلوب: آكتب طلبا خطيا في حدود عشرة أسطر لمؤسستك تطلب منهم رخصة للمشاركة في هذه المسابقة. مستعملا في صياغتك لهذا الطلب: أفعال الرّجاء.

ففي هذا السند توضيح للسياق والمتمثل في الإعلان التّلفزيونيّ عن المسابقة الدولية لحفظه القرآن الكريم.

وأما المهمة: فهي كتابة طلب للإدارة توضح فيه رغبتك في المشاركة.

وأما التّعليمية: ضرورة الالتزام بالقيود (الطول: عشرة أسطر/ المضمون: التّعبير عن الرغبة في لترشح في هذه الفعاليّة/ الموارد: معلومات متصلة بأفعال الرجاء).

ويقوم المعلم المتعلمين على هذا الأساس ليرى إلى أي مدى كانت طلباتهم موافقةً لهذه التّعليمات.<sup>25</sup>

- التّموذج الثّاني: كتابة تعبير إبداعي

السند: "طلبت منك جدتك أن تأتيها بكأس ماء، فتأففت متحججا بالتّعب، وخرجت من غرفتها وانزويت في غرفة الاستقبال طالباً الراحة والهدوء فاصطدم بصرك بأية قرآنية في لوح مذهب تحث على بر الوالدين وخفض الجناح لهما."<sup>26</sup>

المطلوب: كتابة موضوع في حدود عشرة أسطر؛ توضح فيه شعورك بالذنب الذي انتابك بعد قراءة هذه الآية، ورغبتك في تدارك الأمر وتصحيحه بسرعة. موظفا في صياغتك لهذا الموضوع: الفاعل ونائب الفاعل.

في هذا السند توضيح للسياق والمتمثل في رفض الحفيد طلب الجدة وتأفّفه منها، وأما المهمة فهي كتابة فقرة يعتذر فيها الحفيد عن تصرفه، مع التّقييد بما جاء في التّعليمية من حيث الطول والمضمون والتّوظيف.

- التّموذج الثّالث: في الإملاء

كأن يُطلب من المتعلم كتابة مفردات - لم يألّفها من قبل- تتضمّن على سبيل المثال: كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة: مثل كلمة مئزر، وكلمة بئر، وكلمة فأس، وكلمة مؤذن، وغيرها من الكلمات التي تصلح لأن تكون وضعية مشكلة.

- التّموذج الرّابع: التّمارين اللّغويّة الكتابيّة:



يقوم فيه المعلم بكتابة جمل أو فقرات غير تامة الألفاظ، وعلى المتعلم ههنا ملء الفراغات بمجهوده الشخصي ومن ثروته اللغوية المكتسبة سابقاً. أو أن يطرح المعلم مجموعة من الجمل غير مرتبة تحتاج من المتعلم لترتيبها والربط بينها إلى أعمال فكره.

## 7 صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حلّ المشكلات:

إنّ اعتماد هذا الأسلوب في التدريس ليس بالأمر السهل بل هي عملية مخوفة بجملة من الصعوبات، بالنظر إلى أن هذا الأسلوب يبني أساساً على درجة انتباه واهتمام وتركيز التلاميذ، وأسلوب تفكيرهم ورصيدهم من المعرفة وحدود خبرتهم،<sup>27</sup> وفيما يلي أهم الصعوبات التي تصادف طريقة حلّ المشكلات:

أ. يتطلب اعتمادها مدة زمنية طويلة في أغلب الحالات، وهذا ما سيؤثر سلباً على سير باقي الدروس المسطرة في البرنامج الدراسي، حيث أن قضية إتمامها تمثل هاجساً يسعى وراءه المعلمون، ولهذا نجدهم في أكثر الأوقات ينفرون من هذا الأسلوب، خاصة وإن وجد البديل الأسرع.<sup>28</sup>

ب. تترك في نفسية بعض المتعلمين آثاراً سلبية في حالة الاخفاق خصوصاً إذا توصل زملاؤهم لحلّ الوضعية بسهولة ويسر. فيصابون بخيبة أمل تثبط همهم وحماسهم مستقبلاً في عملية التعلّم.

ج. إذا ما قارن الكمّ المعرفي المحصل عليه في هذه الاستراتيجية مع استراتيجيات أخرى نجده قليلاً فيلاحظ "قلة المادة العلمية التي يحصلها التلاميذ في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة، كما أن إتباع طريقة حلّ المشكلات وحدها في دراسة مقرر دراسي معين قد يؤدي إلى وجود ثغرات في المادة العلمية، وعدم تحقيق الاستمرار والتسلسل المنطقي في دراستها."<sup>29</sup>

د. ترهق المتعلم نفسياً وجسدياً وحتى المعلم هو الآخر معرض للإحباط والتعب لأنها تتطلب جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً وصبراً عظيماً في كل مراحلها من التحضير للمشكلة إلى غاية الوصول إلى الحلّ، خاصة وأنه يتعامل مع أفواج (أي مجموعات صغيرة) وليس جميع الطلاب دفعةً واحدة<sup>30</sup> الأمر الذي يستدعي منه تكرار الشروحات والملاحظات مع كل فوج ما يضطره إما إلى تقليص المراحل أو إلى تغيير الطريقة جملة وتفصيلاً.

هـ. يتوجب توفير الإمكانيات المادية لضمان نجاح العملية التعليمية وفق هذه الاستراتيجية كإنشاء مكاتب متطورة عصرية، وأجهزة إعلام آليّ موصولة بشبكة الانترنت مثلما هو الحال عند الدول الغربية.<sup>31</sup>

و. حداثة المقاربة بالكفاءات والاستراتيجيات المعتمدة خلالها في مجال التعليم شكل عائقاً وحب تداركه ألا وهو عدم إلمام المعلمين بها وعدم قدرتهم على التعامل معها وعجزهم عن خلق وضعيات مشكلة مناسبة، خاصة وأن الوثائق الرسمية (المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج) يمكن وصفها بأنها فقيرة لا يجد المعلم ضالته في هذا الموضوع. ز. لا يمكن اعتماد طريقة واحدة في كل المواقف التعليمية ويمكن أن نسقط ذلك على طريقة حلّ المشكلات التي يصعب تطبيقها في بعض الأحيان خاصة في ظل اكتظاظ الأقسام وضخامة البرامج التعليمية.

## 8 أفاق التّدرّيس وفق بيداغوجيا حلّ المشكلات :

- رغم الصّعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم أثناء توظيفهم لهذه الاستراتيجيةّ وجب تذليلها وفيما يلي سنتطرق لبعض الآفاق المتمثلة في مجموعة من النّصائح المسداة للمعلم في إدارة حصّة تدريسيّة وفق الوضعية المشكّلة:
- أ. ينبغي على المعلم أن يمنح طلابه الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة التي طرحها، فلا يستعجلهم على إيجاد الحلّ، لأن ذلك قد يسبب لهم عجزا فكريا يولد لديهم حالة من اليأس تؤثر على مردودهم الدّراسي<sup>32</sup>.
- ب. مراعاة الفروق الفردية الموجودة في القسم، فلا يكتفي بالعمل مع مجموعة النّجباء الذين يخدمون الحصّة بالشكل الذي يريده، فيجب أن يكون أسلوبه متنوعا يخدم جميع المتعلمين.
- ج. يتوجب على المعلم لنجاح التّدرّيس وفق أسلوب حلّ المشكلات أن يسمح للمتعلمين بإبداء آرائهم كيفما كانت، وألا يتسرع في تقييم رأي المتعلم مباشرة بعد تدخله عليه يتدارك الخطأ أو الخلل بنفسه وذلك أفيد له، وألا يعقب هاتاه الآراء بالتّقد اللاذع الذي يُجرح به المتعلم فيقلل بذلك من عزيمته وحبّه لطلب العلم.<sup>33</sup>
- د. تحفيز كل المتعلمين وتشجيعهم على التّقاش والتّفاعل.
- هـ. انتقاء الوضعية المشكّلة المناسبة لمستوى المتعلمين فلا يجب أن تكون صعبة جدا بحيث تثبط همهم ولا تكون بسيطة جدا تشعرهم بالملل والاستهتار.<sup>34</sup>
- و. توفير أقسام غير مكتنظة ليتسنى للمعلم مراعاة والاتّفات لكل فرد في قسمه وليتمكن أيضا من معالجة التّفاصيل.

## 9 خاتمة :

وفي الأخير يجب أن تتظافر الجهود بين واضعي المنهاج والمعلمين وغيرهم من المسؤولين عن النّظام التّربويّ من أجل إيضاح معالم هذا الأسلوب، خاصة وأنه أصبح الآن من مرتكزات التي يقوم عليها المنهاج الجزائريّ اليوم، وذلك عن طريق إقامة ملتقيات وندوات ومحاضرات تسهم في تكوين المعلمين اللذين ليس لهم دراية بملامح هذا الأسلوب، وتوضيح أنه يستحيل نجاح العملية التّعليمية إذا كانت ترتكز على طريقة واحدة.

## 10 الهوامش :

- 1 - صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2007، ص292.
- 2 - فريد حاجي، بيداغوجيا التّدرّيس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات -، دار الخلدونية، الجزائر، د ط، ص38.
- 3 - محسن علي عطية، استراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، الأردن، 2010، ص92.
- 4 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003، ص39.
- 5 - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص64.
- 6 - ينظر: محمود طافش، تعليم التفكير (مفهومه أساليبه ومهاراته)، جبهة للنشر والتوزيع الأردن، ط1، ص134 و135.
- 7 - ينظر: بن يريح نذير. ملفات سيكوتربوية تعليمية، التعليم الإشكالي في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار هومة الجزائر، 2010، ص92.

- 8 - ينظر: أحمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 2003، ص186
- 9 - ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية، دار الفكر، عمان، ط3، 2009، ص232.
- 10 - حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، علم الكتب القاهرة، ط1، 2003، ص354.
- 11 - ينظر: حسن حسين زيتون، المرجع السابق، ص348.
- 12 - محمود محمد غانم، التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1995، ص200.
- 13 - ينظر: صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ص299.
- 14 - ينظر: محمد عبد الرحمن السعدني وثناء مليجي السيد عودة، التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2006، ص68.
- 15 - سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، ص521.
- 16 - حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص357 و358.
- 17 - صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ص323.
- 18 - محمد عبد الرحمن السعدني، وثناء مليجي السيد عودة، التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها، ص72.
- 19 - ينظر: المرجع نفسه، ص72.
- 20 - ينظر: بدر الدين بن تريدي، ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ - دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط -، مراجعة لغوية ساعد العلوي، وزارة التربية الوطنية الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص66.
- 21 - صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ص323.
- 22 - أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008م، ص66.
- 23 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة للمناهج للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص11.
- 24 - حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص130.
- 25 - ينظر: رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط. إشراف: الشريف مربي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص26.
- 26 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011، ص25.
- 27 - ينظر: محمد عبد الرحمن السعدني وثناء مليجي السيد عودة، التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها، ص83.
- 28 - ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياتها، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط، 2002، ص300.
- 29 - حسن ريان فكري، التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتاب، القاهرة، ت 1995، ص250.
- 30 - ينظر: محمد عبد الرحمن السعدني وثناء مليجي السيد عودة، التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، ص83 و84.
- 31 - محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياتها، ص300.
- 32 - ينظر: محمود طافش، تعليم التفكير (مفهومه، أساليبه، مهاراته)، ص147.
- 33 - ينظر: حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص360 و361.
- 34 - ينظر: محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياتها، ص297.

## 11. قائمة المراجع:

1. أحمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 2003.
2. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الثاني، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008م.
3. بدر الدين بن تريدي، ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ - دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط-، مراجعة لغوية ساعد العلوي، وزارة التربية الوطنية الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
4. بن يريح نذير، ملفات سيكوتربوية تعليمية، مقال: التعليم الإشكالي في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار هومة الجزائر، 2010.
5. حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، علم الكتب القاهرة، ط1، 2003.
6. حسن ريان فكري، التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتاب، القاهرة، ت 1995.
7. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
8. حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبه للنشر، الجزائر، 2003.
9. رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط. إشراف: الشريف مربي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
10. سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت.
11. صالح محمد علي أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2007.
12. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات -، دار الخلدونية، الجزائر، د ط.
13. محسن علي عطية، استراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، الأردن، 2010.
14. محمد عبد الرحمن السعدني وثناء مليحي السيد عودة، التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2006.
15. محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط، 2002.
16. محمود طافش، تعليم التفكير (مفهومه أساليبه ومهاراته)، جهينة للنشر والتوزيع الأردن، ط1.
17. محمود محمد غانم، التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1995.
18. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة للمناهج للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص11.
19. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.
20. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011.
21. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية، دار الفكر، عمان، ط3، 2009.