مجلة جامعة وادي الشاطئ
للعلوم الإنسانيَّة

Wadi AlShatti University
Journal of Human Sciences

ISSN: 3105-8779

عدد خاص بالمؤتمر الدولي الثاني لدراسات العلمية التربوية،
ص 143-154

Special Issue for the Second International Conference on Educational Science Studies,p154-143

تاريخ التسليم:5-5-2024	تاريخ انهاء التعديلات:4-8-2024	تاريخ القبول:10-8-2024	تاريخ النشر:15-12-2025

THE REALITY OF IMPLEMENTING PROBLEM-SOLVING PEDAGOGY IN ARABIC LANGUAGE EDUCATION AT THE MIDDLE SCHOOL LEVEL IN ALGERIA

Mebarka Guemgam
Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Languages, Specialty: Language Didactics, Yahia Fares University, Algeria

ABSTRACT

This study investigates the implementation of problem-solving pedagogy within the context of Arabic language instruction at Algerian middle schools. Predicated on the significant role that competency-based approaches hold in contemporary educational paradigms, this study employs a descriptive survey methodology tailored to the intricacies of educational research. To this end, a questionnaire was deployed among a cohort of Arabic language educators serving in Algeria's public middle schools.

Findings indicate that the actual application of problem-solving pedagogy within Arabic language education remains markedly limited. This gap suggests a lack of alignment between the curricular design and its real-world instructional practices, highlighting the need for studies and reassessment.

Keywords:- Problem-Solving Pedagogym, Arabic Language Education , Implementation, Reality, Problem-Situation

واقع ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات في تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

مباركة قمقام

قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، تخصص تعليمية اللغات، جامعة يحي فارس، الجزائر

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقصّي واقع ممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر، نظرا لأنّها أهمّ ما تبنّته مناهج التّعليم الحديثة في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على المسح التّعليمي لملاءمته لطبيعة الموضوع. ولهذا تمّ تصميم استبيان، وتطبيقه على عيّنة من معلّمي اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسّط التّابعين للقطاع العام في الجزائر، وقد أظهرت نتائجه أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تمارس في تعليم اللّغة العربية بنسبة ضعيفة جدّا، ممّا يدلّ أنّ ثمّة لا انسجام بين ما جاء في منهاجها وواقع تعليمها، نتيجة ظروف وأسباب عديدة تتطلّب دراسة، وإعادة نظر.

الكلمات المفتاحية : بيداغوجيا حل المشكلات، تعليم اللغة العربية، ممارسة، واقع، الوضعية المشكلة.

المقدمة:

شهدت الأنظمة التّربويّة في الجزائر سنة (2003 م) إصلاحا وتغييرا جوهريّا جذريّا مسّ وشمل كلّ عناصر النّظام التّربوي- بعد إصلاحات سنة (1976 م)- أملته ظروف أهمّها النّقلة النّوعيّة التي شهدها العالم في المجال العلمي التّكنولوجي، وحاجة الدولة إلى أفراد أكفاء يغطون حاجة سوق العمل ذوو خبرات عالية ومتنوّعة، فاتّخذت الحكومة في ضوئها إجراءات تهدف من خلالها إلى تحسين التّعليم وتجويده، إذ يقوم أساسا على فاعليّة المتعلّم وإشراكه في العملية التّعليميّة، وتعليمه كيف يتعلّم؟ وكيف يفكّر؟ وتوسيع قدراته في مجالي التّفكير الإبداعي، والتّفكير النّقدي للتغلّب على المشكلات والصّعاب التي تواجهه في المدرسة أو في المجتمع، وهندسة المعلّم. على

خلاف ما كان عليه سابقا في المقاربات البيداغوجيّة مثل: المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، لتأتي المقاربة بالكفاءات التي بدأ تجسيدها في السنة الدراسية (2003 / 2004)، وتغيّر النّظر إلى العملية التّعليميّة بتركيزها على المتعلّم، وإعطائه الدور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية.

وقد تمّ إدخال اختيارات منهجيّة ضمن هذه المقاربة الشاملة ترتكز على أساليب التعلّم النّشط الذي يكفل للمتعلّم حقّ التّفكير والإبداع، وذلك بإقرار وزارة التربية الوطنية بيداغوجيا حلّ المشكلات في مناهج تعليمها خيارا بيداغوجيا أساسيّا في تعليمية المواد جميعها. ومناهج تعليميّة اللّغة العربيّة كغيرها من التّعليميات قد شملها هذا التّغيير الذي يسعى إلى تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلمين، ويكون هذا بالاهتمام بالجانب الوظيفي، وربط المدرسة بالحياة، فلم يعد دور المدرسة قاصرا على نقل المعلومات فحسب. بل أصبحت مجالا خصبا لاكتساب قدرات تساعدهم على حل المشكلات. ولذا يولي منهاج اللّغة العربيّة أهميّة بالغة لبيداغوجيا حل المشكلات لما لها من أثر بالغ في تنمية روح التقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى تعزيز ثقة المتعلم بنفسه ولفت انتباهه. وتمكينه من اتّخاذ القرارات السليمة في المواقف الحياتية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

التدريس بالوضعية المشكلة(problem situation) مشار إليه في الوثائق التربوية سواء في القسم النظري الذي يعرّف بالمفاهيم ويشرح المصطلحات الجديدة – وقد وجدناه من أهمّ المصطلحات التي نالت شرحا وافيا وتعريفا دقيقا فيه باسم بيداغوجيا حل المشكلات– أو في القسم العملي الذي فيه نماذج تطبيقية يهتدي بها المعلم إلى فهم ما جاء في القسم النظري، وفيه اهتمام بالوضعيات المشكلة بكل أنواعها مع وجود نماذج واقتراحات لها للاستئناس بها فقط. إذ يفضّل أن يقوم المعلم بصياغة وضعيات مشكلة بنفسه شريطة أن تكون مناسبة للمقام الذي هو فيه. ولكن ما يلاحظ أنّه لا انسجام بين هذا الطرح النظري والواقع التعليمي لتعليميّة اللغة العربية على وجه الخصوص، ورغبة منا في التحقق من هذه الملاحظة انطلقنا من الإشكالية الرئيسة:

- ما واقع ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؟

ويندرج ضمنها السؤالين التاليين:

- ما مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط؟
- ما صعوبات ممارسة التدريس بالوضعية المشكلة في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية؟

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة في كونها تمكّن التّربويّين والتّعليميّين من القائمين على إعداد المناهج من الحكم على نجاح التّجربة الجزائرية القائمة على اعتماد المقاربة بالكفاءات بالاستناد إلى بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربية أو عدم نجاحها بغية تعديل مناهجها، ومراعاة مطلب الانسجام بين التّنظير والتّطبيق، كما أنّها تمكننا من الوقوف على أسباب ومبرّرات عدم ممارستها حتى يعاد النّظر في المقاربات المعتمدة في تعليم اللّغة العربية من جهة، ومن جهة أخرى النظر كذلك في نوعية التّكوين المتعلّق بالمقاربات والإستراتيجيات الحديثة المتبناة فيها من أجل تحسين تعليمها وتجويده.

هدف الدّراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة واقع ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية بغض النظر عن ممارستها في تعليمية المواد العلمية التي يسهل ممارستها.
- التّعرّف على مدى إحاطة معلّمي اللغة العربية بمفهوم بيداغوجيا حل المشكلات في ضوء إقرار وزارة التّربية لها ضمن تحديث مناهج تعليمها.
- توخي الإجابة عن علاقة كل من الخبرة والتّكوين بممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات.

حدود الدّراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثّل في معرفة واقع ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية .

الحدود البشرية: تمثّلت العيّنة في معلمين تابعين للمؤسسات التّربويّة التابعة للقطاع العام بالجزائر، وعلى وجه التّحديد مؤسسات التّعليم المتوسّط منها. بحيث قمنا بتوزيع سبعين(70) استبانة على العيّنة المقصودة، ولم نسترجع منها إلا خمسين استبانة، أي بمعدّل خمسين(50) معلّما .

الحدود المكانيّة: المؤسسات التربوية التابعة للقطاع العام بالجزائر.

الحدود الزمانيّة: السّنة الدّراسية(2024/2023).

المصطلحات الإجرائية للدّراسة:

- **واقع:** يقصد به في دراستنا مدى تطبيق التدريس بالوضعية المشكلة في تعليم اللغة العربية وفق ما هو مقرّر في ضوء المقاربة بالكفاءات من خلال إجابات المعلمين ونظرتهم لهذه البيداغوجيا المتبناة في منهاج تعليمها في المدرسة الجزائرية.

- **ممارسة:** ممارسة من مادة مرس "والمرس: الممارسة... أمراس جمع مرس، بكسر الراء، وهو الشديد الذي مارس الأمور وجربها"(ابن منظور، د. ت، ص 4179). وعليه فمن أهمّ معاني الممارسة التّجريب.

ويُقصد بها في المجال التّعليمي التّطبيق العملي للتّصوّرات النظرية والمقاربات التي بني عليها المنهاج، التي من المفروض أن المعلمين تلقوا فيها تكوينا يشرف عليه مختصون في هذا المجال قصد إكسابهم مهارات تمكّنهم من أداء فعلي في مستوى تطلعات المنهاج الحديث. والمقصود هنا هو المداومة الفعلية والاستمرارية في تطبيق بيداغوجيا حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية حتى تصبح أسلوبا مقبولا ومرنا لدى معلمي اللغة العربية وعليه فالممارسة هي المحك الأساسي لإنزال المقاربات والإستراتيجيات والطرائق أرض الواقع.

- **بيداغوجيا حلّ المشكلات(problem solving pedagogy):**

تعود جذور هذه البيداغوجيا إلى الفيلسوف والتربوي جون ديوي الذي يرى أنّ "التفكير ينشأ بسبب الأوضاع التي لا تزال سائرة غير كاملة، فكأنّنا نقول إنّ التفكير ينشأ عندما تكون الأشياء غير محقّقة أو في موضع شكّ أو إشكال، فالشيء الكامل المهيّأ وحده هو المضمون المحقّق. أمّا حيث يوجد التفكير فهناك التريث والحيرة، وغاية التفكير هي الإعانة على التوصّل إلى نتيجة...فإنّه مادام الوضع الذي يحدث فيه التفكير مشكوكا فيه

فالتفكير إذًا عمليّة بحث وتحقيق وفحص للأشياء"(جون ديوي،1994م، ص154). فمنطلق هذه الفكرة فلسفي محض، ونجدها قد أصبحت فيما بعد فكرة تربوية– تبناها هو بالدرجة الأولى– تمخّض عنها ما يسمى بالوضعية المشكلة التي ترتبط ارتباطا شديدا بحل المشكلات في المقاربة بالكفاءات.

وتعرّف الوضعية المشكلة(problem situation) من الناحية التربوية والتعليمية أنها"وضعية منظمة تستدعي صياغة فرضيات عمل جديدة ويجد المتعلم نفسه مجبراً على استعمال قدراته العقلية الذّاتية واستنباط حلول جديدة، جمع معارف مشتّتة، تجريب وسائل لم يفكر فيها من قبل، توقظ الدّافعية والفضول عنده"(شطة،2017، ص47).

وتعرّف كذلك أنها "نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلّم مشكلة حقيقيّة يسعى لحلّها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات ثم جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتّبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج ... حتى يتحوّل الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية"(السيد، 2011م، ص245)

وهي كذلك "مجموع الإجراءات التّفصيلية التي يضعها المدرّس أو الطالب لتصوّر مستقبلي يُعتمد أنه حلاً ناجحا من بين حلّين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلّم والتعليم وفق خطوات عملية ومنطقية"(المسعودي وآخرون، 2015، ص136).

وبناءً على ما سبق نستنتج أن:

- كل موقف تعليمي يدعو المتعلم إلى التفكير يعدّ وضعية مشكلة تحتاج إلى حلّ، وكل موقف تعليمي لا يؤدي إلى إعمال العقل لا يعدّ مشكلة تعليمية.
- التدريس بالوضعية المشكلة يحتاج إلى مجموع الخطوات التي يقوم بها المتعلم بعد استثارته بموقف تعليمي يتضمن مشكلة حقيقية تدفعه لتجنيد خبراته السابقة، وربطها بالخبرات الآنية لإيجاد حلّ لها بعد القيام بإجراءات مناسبة ومنسّقة، بتوجيه من المعلّم لتحقيق هدف تربوي ما. إذن تتطلب هذه المقاربة متعلّماً نشطا فعّالاً، ومعلما كُفْءً قادرا على صياغة المشكلات وابتكارها بشرط أن تكون مناسبة لقدرات المتعلّمين العقليّة والنّفسيّة والعمرية، وحاجاتهم وميولهم. حتى لا يتولّد لديهم الإحباط، وينسحبوا من الموقف التعليمي، و"أن تكون المشكلة المختارة واقعية، وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والتلاميذ على السواء، مرتبطة بموضوع الدراسة حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب"(زاير،2014م، ص304)
- يجب أن تكون غنية من الناحية العلمية.

ويستند التدريس بالوضعية المشكلة إلى خطوات إجرائية واضحة نوجزها فيما يلي:

أوّلا: الشعور بوجود مشكلة:

"إذ إنّ الشعور بالمشكلة الحقيقيّة من مستلزمات التفكير العلمي السليم الذي يساعد على إثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم في إيجاد حلول منطقية" (المسعودي، 2015م، ص136).

ثانيا: تحديد المشكلة:

"يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة، ومعرفة أبعادها وخصائصها، ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدة أسئلة" (زاير، 2014، ص305).

*ثالثا: فرض الفرضيات:

وهي مجموعة التّصورات التي يضعها المتعلمون، وهي خطوة فاعلة في التفكير العلمي، لها دلالة خاصّة حيث إنها تثبت أن المتعلّم متفاعل مع المشكلة، ويسعى لحلّها بأي طريقة.

وليس طرح الفرضيات بالأمر الهين فهو الآخر "يتطلب مهارة تستخدم من أجل تشكيل أو طرح حلول تجريبية لمشكلة ما، واختيار فاعليتها وتحليل نتائجها" (عطية، 2008، ص216) وفي هذه المرحلة يجمع المتعلم معلومات وحقائق تعينه على فهم المشكلة بصورة أوضح.

رابعا: جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها:

بعد فرض الفروض يقوم المتعلمون "بجمع البيانات أو المعلومات حول المشكلة باستعمال وسائل وأدوات مختلفة قد تكون ملاحظة، أو مقابلة أو اختباراً أو غير ذلك، ثم تنظّم هذه المعلومات وتعرض بمساعدة المعلّم وتوجيهه، أو مساعدة المتعلّمين لبعضهم البعض، وتستبعد البيانات التي لا تمتّ بأيّ صلة للمشكلة"(عطية، 2008م، ص ص433-434)

خامسا: تحقيق الفروض:

ومعناها "تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر، حتّى يصل الطلبة للحلّ الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة"(خوالدة، د. ت، ص240)

سادسا: الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق):

بعد اختيار الفرضيات واختيار التّصوّر المناسب لحلّ المشكلة يتم تحقيق الحلول التي تمّ التوصل إليها للتأكد من صحتها، ثم تعميم هذا الحلّ في ضوء النتائج المتحصل عليها.

تعليم اللغة العربية:

يرى محمد علي السمان(1983م) "أن التعليم هو إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة"(ص12) ذلك أن العملية التعليمية تخضع لمعايير وأسس يجب مراعاتها أثناء بناء المناهج.

أما تعليم اللغة العربية فهو "نشاط مقصود يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعوّد الاتصال به. إنّه بعبارة أخرى تعرض الطالب لموقف يتصل فيه بلغة غير لغته الأولى"(طعيمة، 1979م، ص45) إذًا تعليمها هو نشاط يقوم على إيصال المعارف والخبرات والمهارات للمتعلمين بطريقة منظمة ومدروسة من قبل القائمين على العملية التّعليميّة التّعلميّة، لتحقيق الهدف الأسمى من تعليمها الذي يتمثّل في "تزويد المتعلّمين بكفاءة يُمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشّفهي والكتابي"(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، 3ص) وفي ضوء تحديث المناهج "لم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبيّة وبلاغتها ولا معرفة القواعد النّحويّة والصرفيّة فحسب. بل جعل المعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك" (اللجنة الوطنية للمناهج، ص3)

مرحلة التعليم المتوسط:

هي المرحلة التي تتوسّط مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ويكون سنّ المتعلّم فيها ما بين اثنتي عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة. وتنقسم سنوات التعليم المتوسط إلى ثلاثة أقسام هي الطور الأوّل للتّجانس والتّكيف، والثّاني للدعم والتّعميق، والثّالث للتّعميق والتّوجيه. كما أنّ التّعليم المتوسط "يشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة غير قابلة للتقليص من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية"(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م، ص36) وفي آخر هذه المرحلة يتوّج المتعلم بشهادة التعليم المتوسط إذا ما نجح في امتحانها.

الدّراسات السّابقة:

فيما يخصّ الدّراسات الأكاديمية السّابقة المتعلّقة مباشرة بواقع ممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات في مناهج تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة- بحسب اطّلاعنا- ، تكاد تندر باستثناء الدراسة التي قمنا بها(مباركة قمقام) بمعية عائشة جمعي بعنوان: طريقة حل المشكلات في تعليم اللغة العربية بين الواقع والمأمول في مرحلة التعليم المتوسط (دراسة وصفية تقويمية) مقالة أكاديمية منشورة بمجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري، بوزريعة الجزائر(2021)، التي اتّخذنا من الزّيارات الميدانيّة أداة لها، فاتّضح لنا من خلال وصف المعاينات أنّ نشاطات اللّغة العربيّة لم تقدّم وفق طريقة حلّ المشكلات التي أقرّتها المناهج الحديثة، فقمنا بتعديلها وتقويمها بالاستناد إلى ما جاء في السندات التّربويّة من نماذج وتوضيحات. وقد أفضت النتيجة النّهائيّة إلى أنّه لا توافق بين الطرح النظري الذي جاء في السندات التّعليميّة والواقع التّعليمي. ولعلّ أهمّ ما أحدث الفرق بين بحثنا وهذه الدّراسة هو أنّنا اعتمدنا على أداة الاستبانة التي كانت أكثر شموليّة من حيث الوقوف على أسباب عدم هذا الانسجام بين الطرح النظري لبيداغوجيا حلّ المشكلات، والممارسة التّعليميّة لها.

وتوجد أيضا دراسة أخرى في هذا السّياق- إلّا أنّها لم تخصّص للبحث في تعليم اللّغة العربيّة- لنعيم الشارف وبلقاسم دودو وعلي سليماني بعنوان: "واقع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية"، مقالة أكاديمية منشورة بمجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية(2018)، التي وصلت إلى نتيجة مفادها وجود درجة متوسطة على العموم من التّدريس وفق حلّ المشكلات من قبل المعلمين.

أمّا الدّراسات التي تناولتها على وجه العموم فهي كثيرة لا يمكن الإلمام بها جميعها، إلّا أنّنا لاحظنا من خلال فحصها أنّ طرحها تناول أهميّتها وأثرها أكثر من أيّ شيء آخر مثل: دراسة حسن بن محمد بن حسين الفيفي تحت عنوان " أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القواعد على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي"(رسالة ماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس2010)، وقد توصّلت إلى نتائج أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي عند مستويات الدنيا مجتمعة أو كل مستوى لوحده للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ممّا يبين أن قدرات التّذكر والفهم والتطبيق قد ارتفعت أثناء تطبيق التجربة(التدريس باستخدام طريقة حل المشكلات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند المستويات الدنيا مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، ممّا يبيّن أنّ التّحسّن الذي حدث في المستويات الدنيا مجتمعة كان نتيجة التّدريس باستخدام طريقة حلّ المشكلات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المستويات العليا مجتمعة أو كل مستوى لوحده لصالح المجموعة التّجريبية ، ممّا يبيّن أنّ التّحسّن الذي حدث في المستويات العليا كان نتيجة التدريس باستخدام طريقة حلّ المشكلات.

وكذلك دراسة راتب قاسم عاشور وعروب خلف جميل الشوابكة بعنوان "أثر استخدام حلّ المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالب الصف السابع الأساسي في الأردن"، وهي مقال منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\propto = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على جميع مهارات القراءة الإبداعية وعلى الاختبار ككل يعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\propto = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة يعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس لصالح طالبات المجموعة التّدريبية اللّواتي درسن النصوص القرائية باستخدام إستراتيجية حلّ المشكلات.

منهجيّة الدّراسة:

منهج الدّراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، وعلى وجه التحديد اعتمدت نوعا منه يدعى بالمسح التعليمي الذي يغطي جانب المناهج وطرائق التدريس. فضلا عن تعزيزه ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للحصول على النتائج الكمية.

أداة الدّراسة: تمّ إعداد استبانة تضمّنت تسعة أسئلة تحيط بجوانب متعدّدة تتعلّق بواقع ممارسة ببيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط. وستة من هذه الأسئلة مغلقة درسناها بالأسلوب الإحصائي، أما الباقي فكان أسئلة مفتوحة حاولنا دراستها من خلال الاطّلاع على أجوبة المعلّمين وتصنيفها يدويّا.

الجانب العملي: تحليل نتائج الاستبانة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما هو عدد سنوات خبرتك المهنية في التعليم؟

الجدول رقم(01): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لسنوات الخبرة المهنية

السنوات	التكرارات	النسبة المئوية
من (1-5) سنة	09	%18
من (6-10) سنة	25	%50
من (11-15) سنة	09	%18
من 15 سنة فما فوق	07	%14
المجموع	50	%100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

يتّضح من خلال الجدول(01) أنّ نسبة المعلّمين حديثو العهد في التعليم، والذين يفترض أنهم تكوّنوا حسبما تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، وهو التدريس بالوضعيات المشكلة. تتراوح نسبتهم على التوالي (50%، 18%، 18%) بمجموع:(86%) بمعنى أنه إذا تلقوا تكوينا يخصّ بيداغوجيا حل المشكلات فلا مبرّر لعدم تطبيقها.

أمّا المعلمون الذين تتراوح خبرتهم من (30-15 سنة) فنسبتهم (14%)، بحيث يصعب عليهم ممارسة المقاربات الحديثة لأنهم تعوّدوا على غير ذلك، والبعض لا يتقبلها وغير مقتنع بها.

السّؤال(02): أقرّ منهاج اللّغة العربية لجميع سنوات بيداغوجيا حلّ المشكلات، أوما يسمى التدريس بالوضعية المشكلة. ماذا تعرف عنها؟

من خلال تحليل إجابات المعلمين وجدنا أن الكثير منهم لا يفقه لا نظريا ولا إجرائيا مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات، ويعتبرونها تمهيدا، أو مجرد سؤال يطرح ويجيب عنه المتعلم، إذ حدّد عشرة(10) أفراد فقط من العينة مفهومها الصحيح من مجموع خمسين(50) معلما.

السّؤال(03): هل تلقيت تكوينا يخص هذه المقاربة؟

الجدول رقم(02): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لتكوين المعلمين

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%36
لا	29	%58
أحيانا	03	%6
المجموع	50	%100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

من الجدول(02) نلاحظ أن نسبة من لم يتلقوا تكوينا يخصّ هذه البيداغوجيا (58%)، وهي نسبة تتقارب جدا مع نسبة الذين لا يمارسونها(60%).

ومنه نستنتج أنّ عامل التّكوين مهمٌّ، وهو أحد أسباب عدم الممارسة والتطبيق، كما أننا سجلنا جهل المعلمين للمفهوم الحقيقي لبيداغوجيا حل المشكلات، وهذا كذلك يثبت قلة التكوين ورداءته، أما نسبة الذين تلقوا التكوين فتقدر ب:(36%)، في حين أنّنا نجد أنّ الذين لا يمارسون هذه المقاربة نسبتهم تقدر بـــ: (12 %) وهذا يفسّر بعدم قناعة المعلّمين بتطبيقها في نشاطات محدّدة من نشاطات اللّغة العربيّة كميدان فهم المكتوب(القراءة سابقا)، أو ميدان فهم المنطوق... والاحتمال أحيانا يقدر بنسبة: (06%) وهي نسبة قليلة جدا تنبئ على أنّ التكوين يختلف من مشرف إلى آخر.

السّؤال(04): هل تمارس بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم(03): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم اللغة العربية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%12
لا	30	%60
أحيانا	14	%28
المجموع	50	%100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

من الجدول رقم(03) نلاحظ أن احتمال عدم ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية نسبته كبيرة (60%) في حين الاحتمال "نعم" نسبته ضعيفة جدا (12%)، والاحتمال الثّالث "أحيانا" نسبته (28%)، والجدير بالذّكر أنّ هذه النّسبة الأخيرة تبقى غير ثابتة ودقيقة، ذلك أنّنا لا ندري هل يطبّقُ المعلّم الطريقة مرّة في الأسبوع أو مرّة في الشّهر، وإن كان يطبّقها بهذا الشّكل فهذا قليل جدا مقارنة بعدد ساعات الأسبوع التي يدرسها المتعلّم في المرحلة المتوسّطة في مادة اللّغة العربيّة، والتي تتراوح ما بين خمس وست ساعات في الأسبوع.

ونفسّر عدم الممارسة بأحد العوامل الآتيّة:

– لا يطّلع المعلّمون على الوثائق التّربويّة بشكلٍ كافٍ.

– لم يكوّن المعلّمون بشكل كافٍ في مجال المقاربات الحديثة والإستراتيجيات التي تبنّتها وزارة التربية في مناهج التعليم.

– لم يقتنع بعض المعلّمين بالمناهج الجديدة ويرون أنّه لا جدوى منها، وهو تغيير لم يتعد المصطلحات فحسب.

– لا يسمح عدد المتعلّمين الكبير في الصفّ الواحد بممارستها، بحيث إنّه معلوم أنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على عدد قليل جدا(يقدّر بعشرة متعلّمين) في الصفّ الواحد لم تقم بتحقيقه المدرسة الجزائريّة بعد.

وتعني هذه النّسب أنّ جميع نشاطات اللّغة العربيّة وميادينها تقدّم بالطريقة التّلقينيّة التي تُغيّب دور المتعلّمين باستثناء طريقة طرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل فوري دون تفكير، وتأن بالاعتماد على فئة معينة منهم، ممّا سيؤثر سلبا على سيرورة العملية التّعليميّة التّعلّميّة، في حين أنّ النظريات التربوية، والمقاربات التي تستند إليها هذه المناهج لا تتلاءم والطريقة التّلقينيّة.

السؤال(05): هل تجد صعوبة في ممارسة هذه البيداغوجيا ؟

الجدول رقم(04): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لصعوبة ممارسة مقاربة بيداغوجيا حل المشكلات

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	%42
لا	14	%28
أحيانا	15	%30
المجموع	50	%100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

يبين الجدول(04) أنّ نسبة الذين يواجهون صعوبة في ممارسة بيداغوجيا حل المشكلات تقدّر بـ: (42%)، وتفسر هذه النتيجة أنها بيداغوجيا تحتاج إلى كفاءات عديدة منها: كفاءة صياغة الوضعية المشكلة، كفاءة التحكم في خطوات الطريقة وإجراءاتها، كفاءة إثارة المتعلم ودفعه إلى التفكير، كفاءة التحكم في الوقت، وكفاءة المتعلم في فهم المشكلة وقدرته على التحليل والاستنتاج، وتحتاج أيضا إلى أعداد قليلة من المتعلمين.

ثم تلتها نسبة (30%) وهي نسبة الذين يواجهون صعوبات في بعض الأحيان فقط، ويعود هذا إلى طبيعة النشاط والمحتوى خاصة إذا كانت الدروس جافة كما ذكر في المبررات، أما نسبة الذين لا يواجهون أي صعوبة

في تطبيقها فهي (28%) وهي نسبة قليلة إذا ما قيست بنسبتي الاحتمالين نعم وأحيانا.

السؤال(06): إذا كنت تمارسها فما إيجابياتها؟ وما سلبياتها؟

أجمع المعلّمون على أنّ لهذه المقاربة إيجابيات أهمّها:

- دفع المتعلّم للبحث والتّقصي.
- تشجيع المتعلّم على التّفكير العلمي.
- تجعل المتعلم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.
- تبعدنا عن التّلقين.

أمّا عن سلبيات بيداغوجيا حلّ المشكلات، فالمعلّمون جميعهم لم يذكروا سلبية منطقيّة لها، وذكرهم أن الوقت لا يسمح لأنّ المقرّر الدّراسي مكثّف، لا يُعدّ مبرّرا لعدم تطبيقها، بل هو عائق يحول دون ممارستها.

السؤال(07): وإذا كنت لا تمارسها، فما مبرراتك؟

فكانت إجابة أحد عشر(11) معلما من أصل خمسين(50) معلما على النحو الآتي:

- التّكوين غير كاف، ولا يمكننا ممارستها بطريقة عشوائيّة.
- إنّ هذه المقاربة لا تناسب اللّغة العربية. بل تناسب العلوم الطبيعيّة والفيزياء والرّياضيات.

السؤال(08): هل ترى بيداغوجيا حلّ المشكلات مناسبة لتعليم اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم(05): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لرؤية معلمي اللغة العربية حول مناسبة بيداغوجيا حل المشكلات لتعليم اللّغة العربيّة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	%56
لا	18	%36
أحيانا	04	%08
المجموع	50	% 100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

أمّا فيما يتعلق بمناســـبة هذه البيداغوجيا لتعليم اللّغة العربية من وجهة نظر المعلمين فنلاحظ أن نعم قدّرت نسبتها بـ:(56%)، وتليها نسبة لا بنسبة (36%)، ثمّ الاحتمال أحيانا بنسبة ضئيلة (8%).

ولكن إذا ما جمعنا الاحتمالين لا وأحيانا تصـــبح النســـبة (44%)وهي نســـبة تجرّد تعليم اللّغة العربية من الخطوات العلميّة، بمعنى أن دراســـة نشـــاطاتها لا تخضـــع لخطوات البحث العلمي مثل: الرّياضـــيات والفيزياء والعلوم الطبيعية.

السؤال(09): هل ترى لها فاعليّة في تعليم اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم(06): يمثل توزيع التكرارات والنسب المئوية لفعالية بيداغوجيا حل المشكلات في تعليم اللغة العربية

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%60
لا	14	%28
أحيانا	06	%12
المجموع	50	%100

المصدر: إعداد الباحث بالاستعانة بمخرجات برنامجSPSS

من الجدول(06) نلاحظ أن لبيداغوجيا حل المشـــكلات فاعلية وأثر من وجهة نظر معلمي اللغة العربية إذ قدّرت نسبة نعم بـ: (60%) ثم نسبة لا بـ: (28%)، وأحيانا بنسبة (12%).

وإذا ما قارنا نسبة رؤية فاعليتها (60%) بنسبة ممارستها التي تقدّر بـ: (12%) وجدنا العلاقة بينهما عكسيّة بمعنى أن المعلمين مدركون لفاعليتها ولا يمارســـونها في تعليم اللغة العربية، ويعزى هذا إلى عدم القدرة على ممارستها(أي صعوبتها)، أو عدم التكوين أو كثافة المقررات الدراسية.

النّتائج: بناءً على ما سبق من تحليلات وتفسيرات توصلنا إلى النتائج التالية:

– أثبت الجانب العملي من الدّراسـة أنّ هناك شـرخا بين الواقع التعليمي لممارسـة بيداغوجيا حلّ المشـكلات في تعليم اللّغة العربيّة وبين الطرح النّظري الذي توصـــي به مناهج تعليمها. ممّا يعني هذا أنّنا مازلنا بعيدين عن تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربيّة.

– مادام أنّ العلاقة طرديّة بين عدم الممارسة وعدم التّكوين، فإنّ التّكوين سبب من أسباب عدم الممارسة.

– العلاقة بين عدد سـنوات الخبرة والتّكوين، وعدم الممارسـة متناقضـة ولا تسـير في اتجاه خطيّ واحد، إذ نسـبة الذين من المفروض أنّهم تلقوا تكوينا حول هذه المقاربة (86 %)، ونســـبة الذين لا يمارســـون بيداغوجيا حل المشـكلات في العملية التعليمية تقدر بـــــ: (60 %). وهذا يدلّ على أنّ المعلّمين لا يدركون المفهوم الصـحيح لبيداغوجيا حل المشكلات.

– المعلّمون يدركون فاعليّة مقاربة بيداغوجيا حلّ المشـــكلات – وهذا ما أثبتته نتائج الدّراســـات السّـــابقة التي ذكرناها– ولكنّهم لا يمارســونها. أي يجدون صـــعوبة في تطبيقها ويعزى هذا لســببين هما: عدم التّكوين، وعدم قراءة وفهم ما جاء في الوثائق التّربويّة سـواء في الشّـقّ النظري منها، أو في الشّـقّ التّطبيقي الذي احتوى على نماذج تطبيقيّة للتّدريس بالوضعية المشكلة، أو يتعمّدون عدم ممارستها بسبب كثافة المقرّرات الدّراسية، أو بسبب عدد المتعلّمين الكبير الذي يبلغ أربعون(40) متعلّما في الصفّ الواحد في المدرسة الجزائريّة.

– تكوين المعلّمين مازال قاصـرا وتقليديّا ونظريّا لا يخضـع لمعايير الجودة، كالتّطبيق العملي(التّجريبي) الذي هو ضرورة لا بد منها.

– عدم اقتناع بعض المعلّمين بالمناهج الحديثة أثّر سـلبا على ممارسـة أهمّ ما جاء فيها من مقاربات كبيداغوجيا حلّ المشكلات.

– يواجه معلّمو اللّغة العربيّة صعوبات في ممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات نظرا لطبيعة المادة.

– الاهتمام بالكمّ على حساب الكيف هو الذي يدفع بالمعلّمين إلى عدم ممارسة بيداغوجيا حلّ المشكلات.

التوصيات:

– يجب إعادة النظر في منهاج تعليم اللّغة العربيّة من حيث المقاربات المعتمدة فيه، ووجوب العمل بمبدأ أنّ بيداغوجيا حلّ المشـكلات ليسـت هي المقاربة المثلى في تعليمها، وإنّما ثمّة بدائل أخرى تتمثّل في إسـتراتيجيات وطرائق وأساليب أخرى ناجحة في تعليمها.

– يجب أن يكون التّكوين من قبل مختصين في تعليميّة اللّغة، وفي المناهج والطرائق، لأنّه من الضّروري تطوير

أداء معلّمي اللّغة العربيّة في مجال المقاربات التي تدعو إلى إعمال العقل، وتنميّة مهارات التّفكير.

– ضرورة الاهتمام بنوعيّة التّكوين وجودته.

– نوصي المعلّمين بتطوير أنفسهم ذاتيّا عن طريق البحث والقراءة والاطّلاع على جديد المناهج.

المراجع :

- جون ديوي.(1954). الديمقراطية والتربية(مقدمة في فلسفة التربية)(ط2). ترجمة: عقراوي، منى وميخائيل، زكريا، القاهرة
- خوالدة، أكرم صالح محمود.(د.ت). اللغة والتفكير الاستدلالي(د. ط).عمان: دار الحامد
- زاير، سعد علي.(2010). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها(ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
- السمان، محمود علي.(1983). التوجيه في تدريس اللغة العربية(د. ط).القاهرة: دار المعارف
- السيد، علي محمد.(2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس(ط1). عمان: دار المسيرة
- شطة، عمر.(2017). مفاهيم أساسية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات(ط2). مطبعة رويغي
- طعيمة، أحمد رشـــدي.(1979). تعليم العربية لغير الناطقين بها– مناهجه وأســـاليبه–(ط1). الرياض: المنظمة الإســـلامية للتربية والثقافة والعلوم
- عطية، محسن علي.(2008). المناهج الحديثة وطرائق التدريس(د. ط). الأردن: دار المناهج
- غريب، عبد الكريم.(2006). المنهل التربوي(معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية
- والديداكتيكية والسيكولوجية)(ط1). الدار البيضاء
- اللجنة الوطنية للمناهج.(2009).المرجعية العامة للمناهج(د. ط). وزارة التربية الوطنية
- اللجنة الوطنية للمناهج.(2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية– مرحلة التعليم المتوسط–(د.
- ط). وزارة التربية الوطنية
- المسعودي، محمد حميد مهدي، والجبوري، عارف، حاتم هادي، والجبوري، مشرق، محمد
- هجول.(2015). بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس(ط1). عمان، الأردن: الدار المنهجية
- ابن منظور.(د. ت). لسان العرب(د. ط).القاهرة