الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة02 –لونيسي علي–

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللّغة العربية وآدابها

تّعلّيمية التّراكيب اللّغوية وفق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

– السنة الثانية ثانوي أنموذجا–

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تّعلّيمية اللّغة

إعداد الطالبة:

زراولة زليخة

إشراف الدكتور:

سعيد بوخاوش

السنة الجامعية: 2022/ 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة02 –لونيسي علي-

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللّغة العربية وآدابها

تّعلّيمية التّراكيب اللّغوية وفق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

- السنة الثانية ثانوي أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تّعلّيمية اللّغة

نوقشت بتاريخ: 2023/05/21

إعداد الطالبة:

زليخة زراولة

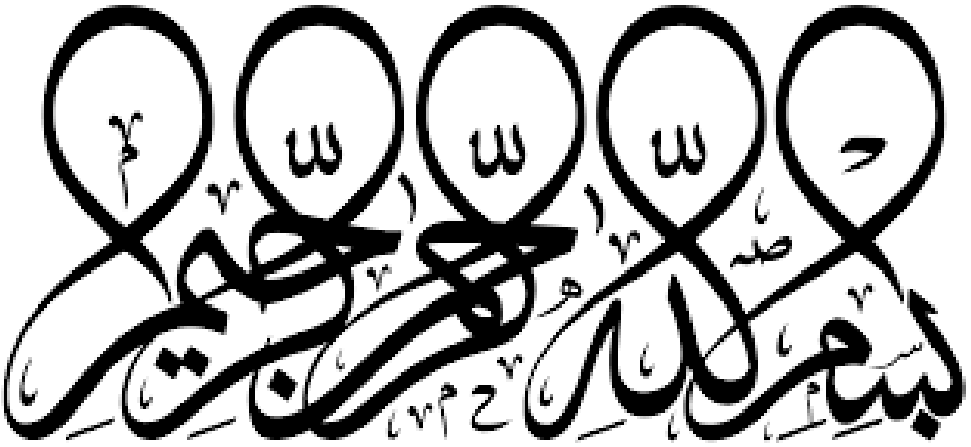
إشراف الدكتور:

سعيد بوخاوش

لجنة المناقشة

الاسم الكامل	الجامعة	الصفة
أ.صالح تقابجي	أستاذ تعليم عالي (جامعة البليدة 02)	رئيسا
أ.سعيد بوخاوش	أستاذ تعليم عالي (جامعة البليدة02)	مشرفا ومقررا
أ.علي منصوري	أستاذ تعليم عالي(جامعة البليدة 02)	عضوا مناقشا
د.فريدة رمضاني	أستاذ محاضر أ (جامعة البليدة02)	عضوا مناقشا
د.الشاذلي سعدودي	أستاذ محاضر أ (جامعة المدية)	عضوا مناقشا
د.أمينة حسني	أستاذ محاضر أ (المدرسة العليا (بوزريعة)	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

بعد حمد الله على عونه وتوفيقه، أهدي ثمرة هذا العمل إلى:

أبي: الذي أجهد نفسه كي أحقق حلمي -أطال الله في عمره-

أمي: التي رافقتني بحبها ودعائها وسهرها فأنارت لي سبيل النجاح

- حفظها الله وأطال في عمرها-

الشكر والتقدير

لا يسعنا بعد أن أنجزنا هذه الدراسة -بعون الله وتوفيقه- إلا أن نتوجه بخالص عبارات التقدير والشكر والعرفان بفضل الأستاذ المشرف: سعيد بوخاوش، الذي احتضن هذا الموضوع وخصّه بملاحظاته الدقيقة، وبتوجيهاته السديدة، كي يخرج هذا البحث إلى حيز الوجود بأفضل صورة، وأبهى حلة.

إلى إداري وأساتذة، ومتعلمي المؤسسات التربوية: الذين أسهموا بشكل كبير في السير الحسن للدراسة الميدانية.

إلى كل من قدم يد العون من قريب أو بعيد.

الملخص:

تعالج هذه الدّراسة موضوعا تّربويا تّعليميا تعلّميا، يستهدف معرفة مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللّغوية، لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، متخذين من الشعب الأدبية أنموذجا، إذ تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تسليطها الضوء على أهم العراقيل التي تقف أمام عدم تطبيقهما ميدانيا، وبالطريقة الصحيحة التي تتيح لنا فرصة توسيع نطاق استثمارهما في ميدان اللّغة العربية عامة، والتّراكيب اللّغوية بصفة خاصة. فهي إضافة مهمة لميدان التّربية والتّعليم. كونها ستضبط نتائجها بقطبي العملية التعليمية التعلمية المعلّم والمتعلم.

وللحصول على بيانات عن موضوع الدراسة لجأنا إلى استخدام أدوات بحثية مختلفة كالاستبانة التي تعاملنا بها مع المعلّمين والمتّعلّمين، والمقابلة التي أجريت مع عينة من أساتذة المدرسة العليا، وعينة أخرى ممثلة عن الأساتذة المكونين، فكانت خطوة ضرورية فرضتها علينا نتائج الاستبانة المتباينة، والمتضاربة في معطياتها، استهدفنا من خلالها معرفة حقيقة توظيف كل من بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات من عدمها، وتشخيص موقف المتعلمين منهما.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل أهمها ما تعلق بضرورة إرفاق التكوين النظري بالتكوين التطبيقي عن بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، وكذا العمل على توسيع قضاياهما، كما أنّ الدراسة قد أرجعت مشكل عدم توظيفهما إلى الجانب التنظيمي والمنهجي بدرجة أولى، قبل أن يكون معرفيا، وأنه من الأنسب أن يكون هناك انفتاح على مستوى وزارة التربية ووزارة التّعليم العالي للعمل سويا على حلّ المشاكل التّربوية والتّعليمية التّعلمية، باعتبار أن مخرجات وزارة التربية هي مدخلات وزارة التعليم العالي، التي بدورها تقدّم في الأخير مدخلات لوزارة التربية في ميادين مختلفة.

The abstract

This study addresses an educational subject, aimed at knowing the effectiveness of the pedagogical curriculum and problem-solving in the teaching of language compositions of second-year secondary students, taking the literary stream students as a model, as this study derives its importance by highlighting the most important obstacles to not applying them on the ground, the correct way in which we have the opportunity to expand its investment in the field of Arabic language in general, and language compositions in particular. It is an important addition to the field of education. It will control their results by the poles of the learning process teacher and learner.

In order to obtain data on the subject of the study, we used various research tools, such as the questionnaire we dealt with teachers and learners, the interview with a sample of high school teachers, and another sample represented by Higher Normal School teachers which was a necessary step imposed on us by the results of the different and conflicting questionnaires in their data, , through which we aimed to find out the reality of the uses of pedagogicalists or not, and to diagnose the position of the learners.

The study concluded a number of results, perhaps the most important of which relates to the need to attach the theoretical composition to the application composition of pedagogy, as well as work to expand its issues, and the study has attributed the problem of not using pedagogical to the organizational and methodological aspect first, before it is cognitive, and that it is more appropriate to have an openness at the level of the Ministry of Education and the Ministry of Higher Education to work together on solving educational, and learning problems, considering that the outputs of the Ministry of Education are inputs of the Ministry of Higher Education, In turn, it eventually provides input to the Ministry of Education in various fields.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات: .....

الإهداء

الشكر والتقدير

الملخص

فهرس المحتويات

المقدمة 1

الفصل الأول: الأصول النظرية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات..... 11

المبحث الأول: الاسهامات الأولى في الرؤى التّربوية التّعليمية الفعّالة 12

1/ الفلسفة البرجماتية: 12

2/ النظرية البنائية: 19

3/ النظرية السوسيوبنائية: 27

المبحث الثاني: بسط نظري لبيداغوجيا المشروع..... 32

أولا: مفهوم بيداغوجيا المشروع:..... 32

ثانيا: علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك والتربية: 36

ثالثا: اللسانيات التطبيقية وعلاقتها بتعليمية اللغات:.....44

رابعا: مفهوم المشروع: 51

خامسا: قضايا بيداغوجيا المشروع.....54

المبحث الثالث: بسط نظري لقضايا بيداغوجيا حلّ المشكلات: 61

1/ مفهوم بيداغوجيا حلّ المشكلات: 61

2/ شروطها: 65

3/ الأساليب المرتبطة ببيداغوجيا حلّ المشكلات: 65

4/ خصائص التعليم القائم على حلّ المشكلات.....67

5/ دور المعلّم في بيداغوجيا حلّ المشكلات: 68

6/ خطوات بيداغوجيا حلّ المشكلات: 68

7/ مزايا بيداغوجيا حلّ المشكلات: 71

8/ عيوب بيداغوجيا حلّ المشكلات: 71

المبحث الرابع: التصور الفكري لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات عند العلماء العرب القدامى 73

1/ تدوين اللّغة وجمعها:.....74

2/ وضع النحو العربي: 79

3/ التأليف في غريبي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف:.....80

4/ الأرضية العربية الممهدة للآراء التربوية الحديثة(ابن خلدون وأبو حامد العزالي أنموذجا):.. 83

الفصل الثاني: دراسة استطلاعية ميدانية عن موقف قطبي العملية التّعليمية التّعلمية من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات 91

المبحث الأول: قراءة إحصائية وصفية لموقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات:..... 92

1/ الإجراءات الأولى للدراسة الميدانية: 92

2/ البيانات الشخصية عن العينة المبحوثة:..... 97

3/ موقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع.....102

4/ موقف الأساتذة من بيداغوجيا حلّ المشكلات:.....123

المبحث الثاني: قراءة إحصائية وصفية عن موقف المتعلمين من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات..... 137

أولا/ المعلومات الشخصية عن المبحوثين: 137

ثانيا/ موقف المتعلمين من بيداغوجيا المشروع: 140

ثالثا/ موقف المتعلمين من بيداغوجيا حلّ المشكلات: 147

الفصل الثالث: قراءة وصفية تحليلية نقدية عن مدى تطابق فرضيات الدراسة الميدانية مع نتائجها.....153

المبحث الأول: توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية:.... 154

أ/ إمكانية توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التّراكيب اللّغوية: 154

1/ مفهوم الأساتذة للبيداغوجتين: 154

1.1 قراءة في إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي الجامعة:..... 156

2.1 قراءة في إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا: 158

3.1 خلاصة عامة عن نتائج الفئتين:.....159

2/ قراءة في طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة: 160

1.2 العينة المؤيدة والداعمة لفعّالية التكوين: 161

2.2 العينة النافية لفعّالية التكوين:.....162

3/ موقع بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في المنهاج التّربوي:.....163

4/ قراءة في الحجم الساعي لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات: 164

5/ قراءة عن موقف الأساتذة من إمكانية استثمار البيداغوجيتين في تعليم التراكيب اللغوية ومدى تطابقها مع الواقع التربوي الجزائري:.....167

6/ الأنشطة اللّغوية الأنسب لاستثمار البيداغوجتين في تعلّم التراكيب اللغوية:..... 167

ب/ قراءة في مدى تحقق الفرضية التي تقر بإمكانية توظيف واستثمار البيداغوجتين في تعليم التراكيب اللغوية:.....168

المبحث الثاني: الانعكاسات الإيجابية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات على مستويات المتعلمين المختلفة 170

أ/ بيداغوجيا المشروع: 170

ب/ بيداغوجيا حلّ المشكلات:..... 174

ج/ مدى تحقق فرضية الدراسة: 177

المبحث الثالث: المشروع والوضعية المشكلة من منظور أساتذة المدارس العليا والأساتذة المكونين: 179

أولا: دراسة وصفية تحليلية لمقابلة مع عينة من المدرسة العليا للأساتذة :..... 179

ثانيا: مقابلة مع عينة من الأساتذة المكونين: 184

ثالثا: النتائج الموصل إليها: 190

رابعا: دراسة وصفية تحليلية لنتائج المقابلتين:..... 191

الفصل الرابع: توظيف واستثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية- نماذج تطبيقية- 199

المبحث الأول: ماهية التراكيب اللغوية: 201

1/ مفهوم التّركيب:..... 201

2/ مفهوم اللّغة:..... 202

3/ أقسام التّركيب اللغوي: 206

المبحث الثاني: استثمار بيداغوجيا المشروع في تّعلم التّراكيب اللّغوية 217

1/ قراءة وصفية تحليلية لأنموذجي الكتاب المدرسي:..... 217

1.1 مراحل العمل: 218

2.1 الأدوات المستعملة:.....224

3.1 الأهداف:..... 226

2/ الآراء المقترحة: 227

المبحث الثالث: نماذج تطبيقية عن استثمار الوضعية المشكلة في تعلم التراكيب اللغوية:..... 234

1/ الأنموذج الأول: مواضع كسر وفتح همزة إن. (كسرها وجوبا): 234

2/ الأنموذج الثاني: البدل وأنواعه..... 241

3/ الأنموذج الثالث: الحروف المشبهة بليس..... 248

4/ الأنموذج الرابع: أسلوب الاختصاص..... 259

الخاتمة:..... 272

قائمة المصادر والمراجع:..... 276

الملاحق: 288

قائمة الفهارس: 303

المقدمة

الحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، وعلى آله وصحبه الشرفاء، ومن على نهجه قد اقتفى. أما بعد:

فمما لا شك فيه أن للتربية والتعليم أهمية كبيرة عند سائر الأمم، فوعي العالم بأهميتهما دفع الهيئة الوصية على هذا القطاع إلى توفير كل المتطلبات التي تعمل على تحسين قطاع التربية والتعليم، ولما كان الحال كذلك سارع كبار الباحثين التربويين إلى استحداث طرائق تدريسية تكون أكثر نجاعة وفعالية، فكانت الآراء التربوية التي قدمها كبار الفلاسفة وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع الأساس الذي بنيت عليه طرائق التدريس الحديثة، على غرار ما قدمه جون ديوي الفيلسوف والمصلح التربوي الأمريكي، صاحب التوجه البرجماتي، وجون بياجيه في النظرية البنائية، وعالم النفس الروسي فيجوتسكي في النظرية البنائية الاجتماعية. وهذا لما تضمنته آراؤهم من انفتاح على بيئة المتعلم من جهة، وإيمانا بقدرات المتعلم على بناء وتطوير معارفه بنفسه من جهة أخرى.

وتعد قضية تعليم اللغة وتعّلمها من أهم القضايا المعرفية التي تبنتها اللسانيات التطبيقية، فعلى الرغم من تعدد فروعها بين الترجمة، والتخطيط لغوي، وأمراض الكلام، وعلم المعاجم، وحوسبة اللغة، إلاّ أنّ حقل تعليمية اللغة قد أخذ المساحة الأكبر من اهتماماتها، فتعليم اللغة أو تعلّمها بعدها اللغة الأم، أو لغة ثانية قد أخذ يتسع من وقت إلى آخر، مما دفع ببعض العلماء والباحثين إلى جعل مصطلح تّعليمية اللّغات مصطلحا مرادفا للسانيات التطبيقية، ولنا في دعوة مكاي MAKAY مثالا على ذلك.

وقد مرت على التربية والتّعليم مقاربات ثلاثة، أولها المقاربة بالمحتويات التي انشغلت بكمية المعارف المقدّمة للمتّعلم، على حساب نوعيتها، إذ سعت إلى تكوين متّعلم موسوعي، يلم بقضايا عدة، أسهمت في تنمية زاده المعرفي بحجم أكبر. تلتها بعد ذلك المقاربة بالأهداف التي بنت

أهدافها وفق المقررات الدّراسية، وليس وفق ما يسد حاجة المتّعلم، أو يميل إلى رغبته وميولاته. فكان المتّعلم في هاتين المقاربتين متّعلما آليا، يتحدث عندما يطرح عليه سؤال ما، ويُقيّم وفق الأنشطة التقويمية والامتحانات الرسمية، في مقابل ذلك كان المعلم الأساس الذي تُبنى عليه العملية التّعليمية.

وبظهور المقاربة بالكفاءات انتقلت هذه المحورية من المعلم إلى المتعلم بعدما جاءت كمقاربة تّربوية جديدة قدمت رؤى تربوية تّعليمية تّعلّمية، استمدتها من النظريات التّعلمية والفلسفة التّربوية. والتي جاءت على أنقاض المقاربتين السابقتين، فركزت على المتّعلم وجعلته الأساس للعملية التّعليمية التّعلّمية، حيث آمنت بقدرته على بناء معارفه بنفسه، وتّنمية مهارته. ورافق هذا التّغير تغيير آخر متعلق بدور المعلم، حيث اقتصر دوره وفق مبادئها على التوجيه والإشراف والإرشاد، وتقديم يد العون متى استدعت الضرورة إلى ذلك.

ولتحقق المقاربة بالكفاءات مبادئها ميدانيا كان لزاما عليها أن تستحدث طرائق تدريسية تتماشى معها ، فكان لها ما أرادت، بعد أن تبنت بيداغوجيات عدة من أهمها بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، اللتان تشكلان الإشكالية الرئيسة التي تستهدف هذه الدراسة معالجتها. وبما أن هذه الطرائق لا تقتصر على علم بعينه، أو لغة بعينها، فقد توجه تفكيرنا إلى البحث والتنقيب عن فاعلية بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللّغوية لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي حاصرين الدراسة على الشعب الأدبية فقط.

وتستمد الدّراسة أهميتها باعتبارها تعالج موضوعا تّربويا تّعليميا تّعلميا، يبحث في سبل تّعزيز وغرس القيّم الاجتماعية، والنفسية، والمعرفية، وهذا بعد أن تبنى البحث والتنقيب في أحد أهم طرائق التدريس الحديثة، التي سعت إلى تقديم رؤى تّربوية تّعليمية جديدة، والمتمثلة في بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، فما نادت به بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات دفعنا إلى إسقاطه على

المستوى التّركيبي، الذي يعد من أحد أهم المستويات اللّغوية، وأعلاها، بحيازته لأغلب المستويات اللغوية الأخرى، ففيه يحضر المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي.

فبعيدا عن هذا التكتل لا يمكن أن يكون هناك مستوى تّركيبيا. فنحن بهذا الاختيار نعالج طرائق تدريسية حديثة، ونطبق على مستوى كثيرا ما يَستعصى على جمع غير قليل من المتّعلمين، وقد رأينا في الطور الثانوي المستوى الأنسب لجمع بيانات عن الموضوع المعالج، خاصة أنّ المتّعلمين في سن يسمح لنا بمحاورتهم، واستجوابهم كتابيا.

ونستهدف من وراء هذه الدراسة تنمية زادنا المعرفي عن مبادئ بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، والبحث في العلاقة القائمة بينهما، كما نسعى إلى تشخيص مكانتهما في المنظومة التربوية الجزائرية، ناهيك عن هدف الدراسة الأسمى، الذي يبحث في إمكانية تطبيقهما واستثمارهما ميدانيا على مستوى التراكيب اللغوية، كهدف معرفي، وعلى تنمية، وغرس قيم ومبادئ في شخصية المتعلم كهدف اجتماعي ونفسي.

وتشكل بؤرة الدراسة مصطلحات علّمية عدّة منها مصطلح بيداغوجيا المشروع PROJECT METHOD، وبيداغوجيا حلّ المشكلات PROBLEM SOLVING METHOD، والفلسفة البرجماتية PRAGMATIC PHILOSOPHY ، والنظرية السوسيوبنائية SOCIO- CONSTRUCTIVISM THEORY، والمتعلم الاجتماعي THE SOCIAL LEARNER. والتعلم النشطLEARNING ACTIV. والتّفاعل الاجتماعي SOCIAL INTERACTION.

وقد اقتصرت أحداث الدراسة الميدانية على مدينتي العفرون وعين الدفلى، في الفترة الممتدة ما بين 2020-2021، وهي الفترة التي شهدت اجتياح فيروس كورونا لبلادنا الجزائر، مما عرقل سير الدراسة، إذ كانت الغاية في تصورنا الأول عن الدراسة أن نأخذ من كل جهة من ربوع وطن

مدينة، تمثل بمؤسسة أو مؤسستين تربويتين، إلاّ أنّ الظروف السالفة الذكر حالت دون ذلك، لتبقى الدراسة بعدها محصورة على هاتين المدينتين.

كما أنّ الدّراسة الحالية قد ركزت على تشخيص واقع تطبيق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللّغوية لتلامذة المرحلة الثانوية، والمنتمين إلى فئة الشعب الأدبية فقط، وقد حرصت الدراسة الميدانية على مشاركة أساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي فقط، لتحديد توجهاتها، وهذا بمعية متّعلمي هذا الطور أيضا. إذ يمثلان العينة القصدية لهذه الدراسة الميدانية التّطبيقية.

وكما هو معمول به أنّ لكل دراسة مناهج تعتمد عليها خلال مراحل عرض مختلف بياناتها، أو المعطيات التي تجمعت لها، ودراستنا هنا كانت مناهجها متعددة بين الوصفي التحليلي، والإحصائي والاستقرائي، والمقارن، والتاريخي، فالجزء النظري من الدّراسة مال إلى المنهج التاريخي والوصفي أكثر، وهذا في مراحل تقفينا لبدايات ظهور الرؤى الحديثة في التّربية والتّعليم، وكذلك عندما عدنا للتراث العربي وبحثنا عن تلك الأرضية الممهدة لهذه الرؤى الحديثة في التّربية، حيث أرفقنا البدايات بالوصف اللفظي والبياني (مخططات).

أما الجزء التّطبيقي للدّراسة فحضرت فيه المناهج الإحصائية(ممثلة في أداة الوسط الحسابي)، والوصفية التّحليلية، والمقارنة أيضا، فعرض البيانات يحتاج إلى إحصاء ووصف وتّحليل، وتقييمها يحتاج إلى مقارنة نتائجها بالمبادئ العامة للموضوع الرئيسي للدّراسة، كما أنّ طرح حلول عن الإشكالية الرئيسة وما تفرع عنها من تساؤلات عن منهجية استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، فرضت علينا المنهج الاستقرائي، في عرضنا لأمثلة تطبيقية عن الوضعية المشكلة التي تستند إلى مبدأ الانطلاق من الجزء إلى الكل، وهو مبدأ المنهج الاستقرائي أيضا.

ولجمع البيانات عن الموضوع المعالج لجأت الدراسة إلى أدوات علّمية عدة منها الاستبانة، والتي كانت على طريقتين الأولى إلكترونية خصّ بها الأساتذة، والسبب في انتقاء هذه الطريقة هي رغبتنا في إعطاء فرصة لمشاركة عينات من مختلف ربوع الوطن، وهذا بعد أن تعذر علينا التنقل إلى مقر مؤسساتهم، وأيضا حتى تأخذ معطيات دراسية مصداقية أكثر، فلم نشأ أن يقتصر الأمر على أساتذة مؤسسة أو مدينة بعينها، أما الاستبانة الثانية فكانت ورقية، وقد سلمت بشكل مباشر لتلامذة الطور الثانوي المنتمين للشعب الأدبية.

في حين تمثلت الأداة العلمية الثانية في المقابلة، والتي جرت مع طرفين اثنين هما: عينة عن ممثلي أساتذة اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وعينة أخرى عن ممثلي الأساتذة المكونين للطور الثانوي. ولذات الظروف السالفة الذكر كانت المقابلة صوتية في الفترة الممتدة من صيف 2021 إلى شتاء 2022. وبالإضافة إلى هاتين الأداتين نزيد عليهما السجل والوثائق، الممثلة في المنهاج التربوي، والكتاب المدرسي أيضا.

إنّ دراستنا عن هذا الموضوع ليست جديدة على ميدان البحث العلمي، إذ سبقتنا إليها دراسات سابقة لعلماء وباحثين تربويين، عربا وأجانب، والتي اختلفت طبيعتها بين الكتب والمقالات، فلنا أن نستحضر هنا دراسة العالم والمصلح التّربوي الأمريكي جون ديوي عن كتابة المدرسة والمجتمع، إذ تطرق خلاله إلى الحديث عن بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات من باب أنهما أنجع الطرق التّدريسية الحديثة، التي تنمي وتقوي شخصية المتّعلم الاجتماعية والمعرفية، كما أنّ ديوي يعد الرائد الأول لهاتين البيداغوجيتين وراسم ملامحهما، قبل أن يأتي تلميذه وليام كيلباتريك ويعمل على تطويرهما. أما الدراسة الثانية فهي لعمر محمد تومي الشيباني عن كتاب تطور النظريات والأفكار التربوية، إذ خصص في مساحة منه الحديث عن آراء جون ديوي التربوية، فكان أن ذكر هاتين البيداغوجيتين في نقطة متعلقة بطرائق التدريس الحديثة.

أما عن دراسات الباحثين فنستهلها بدراسة أوباح حاج في مقاله الموسوم بـ (واقع تطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس، بيداغوجيا المشروع في السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا)، والذي استهدف تشخيص واقع تطبيق هذه البيداغوجيا على عينة من تلامذة السنة الثانية ابتدائي، وفق المنهج الوصفي. كما قدم عمر شوشان دراسة بعنوان(فاعلية بيدغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا)، التي استهدفت تحديد دور هاته البيداغوجيا في تنمية كفاءات تلامذة الطور الابتدائي، مطبقا الدراسة على عينة من تلامذة السنة الرابعة، إلا أنّ الباحث هنا قد اكتفى بمعالجة المشكلة من الجانب النظري فقط.

وغير بعيد عن هذه الدراسة نجد أنّ العمل المشترك من قبل الباحثتين خالدة سعيدة، وعطاطفة بن عودة يصب في الاتجاه نفسه لدراسة عمر شوشان، في مقالهما الذي وسم بـ (بيداغوجيا المشروع ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أنموذجا)، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلامذة السنة الثالثة وفق المنهج الوصفي التحليلي.

وما يلاحظ على الدراسات السابقة أنّ جميعها عالجت المشكلة المستهدفة من جانبها النظري أكثر من التطبيقي، إذ خلّا التطبيق من تصورات مقترحة كحلول لتلك المشكلة، ناهيك عن تشاركها المنهج ذاته، حيث بُنيت جميعها على المنهج الوصفي التّحليلي في مرحلة جمع المعلومات وعرضها.

وبعد عرض الدراسات السابقة، وتبيان نقاط التشابه والاختلاف نرى أن دراستنا الراهنة تتشارك مع تلك الدراسات في جزء من الموضوع الرئيسي فيما تعلق ببيداغوجيا المشروع، وأنّ الاختلاف تمثل في المستوى التطبيقي، فيما تعلق بالعينة المطبق عليها، فأغلب الدراسات طبقت على عينة من الطور الابتدائي والمتوسط، في حين أنّ دراستنا وقع اختيارها على عينة من الطور الثانوي. وهذا مما يرسم هدفا مغايرا لتلك الأهداف المنشودة في الدراسات السابقة.

ونضيف إلى ذلك الأدوات البحثية المستعملة في الدراسات الميدانية، فتلك الدراسات لم توضح الأداة العلمية المستعملة، أما دراستنا فلجأت إلى أكثر من أداة من استبانة ومقابلة ووثائق تربوية، ناهيك عن المناهج الموظفة، فجميع الدراسات –السالفة الذكر– وظفت منهجا واحدا تمثل في المنهج الوصفي التحليلي، في حين دراستنا وظفت أكثر من منهج من الوصفي التحليلي، والإحصائي، والتاريخي، والمقارن، والاستقرائي.

ولقد عمدت دراستنا خلال فترات تطورها إلى النهل من عدة مصادر ومراجع علمية، إلاّ أنّ ثمة مصادر كان لوجودها أثر كبير في تبسيط مفاهيم البيداغوجتين، وتقريب صورتهما من القارئ، لعلنا نذكر منها كتاب (المدرسة والمجتمع) لجون ديوي، وكتاب (تطور الأفكار والنظريات التربوية) لعمر تومي الشيباني، وأيضا العمل المشترك لسعد علي زاير، وسماء تركي داخل عن كتابهما (اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية)، وأيضا العمل الثنائي لواصف عزيز واصف، وإبراهيم عصمت مطاوع عن مؤلفهما (التربية العلمية وأسس طرق التدريس)، غير أنّ هذا الذكر لا يقلل من القيمة العلّمية والإضافة التي قدمتها بقية المراجع المستخدمة، فقد كان حضورها أكثر من ضروري في مواقف عدة، أوجدتها لنا الحاجة العلّمية.

ومن ثم تأتي إشكالية الدراسة لتصاغ على النحو الآتي: ما مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التّراكيب اللغوية لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي؟

فهذه الإشكالية الرئيسة قد تمخضت عنها إشكاليات فرعية، شكلت محاور فصول هذه الدراسة، والتي منها:

– فيم تتمثل الأصول النظرية لبيداغوجيا المشروع وحل المشكلات؟

– ما موقف الأساتذة والمتعلمين من البيداغوجيتين؟

– إلى أي مدى يمكن توظيف البيداغوجيتين واستثمارهما ميدانيا في تّعليم التّراكيب اللّغوية؟

– كيف لنا أن نحسن توظيف البيداغوجيتين أثناء عرض الأنشطة اللغوية؟

ومن ثم تأتي فرضيات الدراسة لتجيب على الإشكالية الرئيسة، وما تفرع عنها من تساؤلات على النحو الآتي:

– تعود أصول بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات إلى جهود علماء الغرب ذي التوجه البرجماتي.

– يتخذ الأساتذة والمتعلمون موقفا إيجابيا من البيداغوجيتن.

– إنّ إمكانية استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللّغوية متوقفة على شروط يجب الاحتكام إليها.

– نستطيع توظيف البيداغوجيتين في عرض الأنشطة اللّغوية من خلال إعادة النظر في الوقت المقسم على مراحل كل حصة.

ولتأكيد هذه الفرضيات من عدمها ارتأينا وضع خطة عمل تحوي أربعة فصول، الفصل الأول منها نظري حمل عنوان (الأصول النظرية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات) وضم أربعة مباحث: الأول منها عنون بـ (الإسهامات الأولى في تجديد الرؤى التّربوية التّعليمية الفعّالة)، أما المبحث الثاني فقد وسم بـ (بسط نظري لبيداغوجيا المشروع)، في حين كان الثالث منها معنونا بـ (بسط نظري لقضايا بيداغوجيا حلّ المشكلات). أما آخر مبحث فقد وسم بـ التصور الفكري لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات عند العلماء العرب القدامى.

في مقابل ذلك جاءت بقية الفصول كلها تّطبيقية، فالفصل الثاني حمل عنوان (دراسة استطلاعية ميدانية عن موقف قطبي العملية التّعليمية التّعلمية من بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات)، وضم مبحثين: الأول عنون بـ (قراءة إحصائية وصفية لموقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات) ، والثاني بـ (قراءة إحصائية وصفية عن موقف المتّعلمين من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات).

في حين وسم الفصل الثالث بـ (قراءة وصفية تحليلية نقدية عن مدى تطابق فرضيات الدراسة ميدانية مع نتائجها) ، وتشكل من ثلاثة مباحث، جاء الأول منها تحت عنوان (توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللغوية)، والثاني بـ (الانعكاسات الإيجابية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات على مستويات المتّعلمين المختلفة)، أما الثالث فعنون بـ (المشروع والوضعية المشكلة من منظور أساتذة المدارس العليا والأساتذة المكونين).

أما الفصل الرابع والأخير فعنوناه بـ (منهجية استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعليم التّراكيب اللّغوية)، وضم ثلاثة مباحث، نُعت الأول منها بـ (ماهية التّراكيب اللغوية)، والثاني بـ (آراء عن منهجية استثمار بيداغوجيا المشروع في تعلم التراكيب اللغوية)، أما الثالث والأخير فحمل عنوان (نماذج تطبيقية عن استثمار الوضعية المشكلة في تعلّم التّراكيب اللّغوية).

وخلاصة القول: إنّا رأينا في هذه الخطة المنتهجة ما يمكن أن يسد الفجوات العلّمية التي خلفتها الدراسات السابقة، فسلكنا بذلك سبلها، راجين –في الوقت نفسه– من المولى عزّ وجل أن يكون هذا الجهد قد أعطى للدراسة حقها، وقدم الإضافة المرجوة منه، كما لا يفوتني أن أتوجه بخاص عبارات الشكر والتقدير والعرفان للأستاذ المشرف سعيد بوخاوش نظير ما قدمه من آراء وتوجيهات شكلت منارة لهذه الدراسة. والله ولي التوفيق.

الفصل الأول: الأصول النظرية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات.

المبحث الأول: الاسهامات الأولى في الرؤى التّربوية التّعليمية الفعّالة.

المبحث الثاني: بسط نظري لبيداغوجيا المشروع.

المبحث الثالث: بسط نظري لقضايا بيداغوجيا حلّ المشكلات.

المبحث الرابع: التصور الفكري لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات عند العلماء العرب القدامى.

المبحث الأول: الإسهامات الأولى في الرؤى التّربوية التّعليمية الفعّالة

1/ الفلسفة البرجماتية: تحيل كلمة البرجماتية في أصلها اليوناني pragma إلى معنى العمل، ومنها الفعل PRACTICE بمعنى يمارس عملا، وتؤخذ منها صفة الفعل في كلمة PRACTICAL بمعنى عملي [1]. وهي فلسفة عملية أمريكية ظهرت على يد ثلاثة من أعلام الفكر الأمريكي هم: تشارلز بيرس، وليام جيمس، وجون ديوي، ليتسلم مشعل هذه الفلسفة من بعدهم كل من تلميذ ديوي وليام كيلباريك، وجون تشايلدز، وجورج كاونتس، وتشير بعض المعطيات إلى أن بيرس هو أول من استعمل كلمة برجماتية سنة 1778م، في بحثه الموسوم بـ (كيف نوضح أفكارنا)، وقد ألحقت بهذه الفلسفة- غير البرجماتية- مسميات عدة منها: الأداتية Instrumentalism، والوظيفية Functionalism، والتجريبية Experimentism [2].

وإنّ نظرة البرجماتية للإنسان من منظوره الطبيعي البيولوجي تقدم له تصورا يختلف كليا عمّا نسبته إليه النظريات الميتافيزيقية، حيث ربطته وقربته من واقعه الطبيعي، فتصورها فيه اعتراف بقدرة الفرد على التغيير ومجابهة الواقع ومسايرته. لأن الحقيقة عند البراجماتيين هي من صنع التفاعل الكائن بين الإنسان وما يحيط به من أشياء[3]. وهذه النظرة تصور لنا الإنسان على أنه مخلوق طبيعي متكامل الأبعاد، جسما وعقلا، وروحا. وبذلك يكون الإنسان البرجماتي مختلفا تماما عن ذاك الإنسان الذي تحدث عنه بافلوف وأفلاطون[4].

---

[1]- ينظر: وليام جيمس، البرجماتية، تر: وليد شحادة، ط1، دمشق، دار الفرقد، 2014، ص:53.

[2]- ينظر: حمودة عطية، مدخل إلى التربية، ط1، عمان، دار يافا العلمية، 2008، ص: 113، 114.

[3]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، عمان، دار المناهج، 2013، ص:99.

[4]- ينظر:عبد الحفيظ البار، فلسفة التربية عند جون ديوي ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010/2009، ص: 76.

فهذه الآراء قد تخطت حاجز الفلسفة إلى ميدان التّربية والتّعليم، فأصبحت المبادئ البرجماتية دعائم أساسية في بناء نظريات تربوية جديدة، لها جودتها وفعاليتها على الفرد المتّعلم. والتي جاءت كرد عنيف على مبادئ التّربية التّقليدية الكلاسيكية، بتقديمها لمفاهيم جزئية عن التربية، ومقررات دراسية منفصلة [1]. وهي آراء مستمدة من نظرة رائد الفلسفة الطبيعية روسو، الذي كان أول من« نادى بعدم صلاحية القديم، وتنبأ بالعهد الجديد، فأصبح الملهم الأول لهؤلاء المصلحين، الذين حاولوا تطبيق نظرياته عمليا، أمثال يستالوزي، وهربارت وفروبل [2]».

ولقد تمخض عن الحركة الطبيعية التي نادى بها روسو نزعات ثلاث: سيكولوجية، واجتماعية، وعلمية، حيث كان للحركة النفسية أثر كبير على طرائق التّدريس بالمقارنة مع بقية الحركات، « فالفكرة الأساسية التي نادت بها الحركة السيكولوجية هي أن التربية ليست عملية صناعية، عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات، الخاصة بشكل اللّغة والأدب، أو أي معلومات شكلية من أي نوع، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن، أو هي عملية الإفراج عن القدرات المختلفة، المغروسة في طبيعتنا [3]».

ومع توهج وتفشي تلك الآراء الحديثة في التّربية زالت تلك النظرة الكلاسيكية السلبية للتربية، فالبراجماتية مثلا– والتي تُعد واحدة من تلك النظريات الحديثة في التّربية– سعت إلى بناء شخصية إنسانية متكاملة الأبعاد، فرفعت بذلك من قيمة وفعالية عنصر الخبرة الإنسانية، إذ « يؤمن البراجماتيون بمبدأ التّعلم بالعمل، ويشددون على الابتعاد عن التلقين والاستظهار [4]» وأبرز من مال إلى المذهب البرجماتي وتأثر بها الفيلسوف والمصلح التربوي الأمريكي جون ديوي JOHN

[1] – ينظر: عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط، الاسكندرية، دط، دار الجامعة الجديدة، 2012، ص:59.

[2]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس،ط7،ج2، القاهرة، دار المعارف، دت، ص:25.

[3]– – المرجع نفسه، ص:26.

[4]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص: 99.

DEWEY، الذي دعا في الكثير من المرات إلى التّجديد، والإصلاح التّربوي بما يتماشى مع العصر الذي يحياه الفرد، بعده إياه جزءا لا يتجزأ من المجتمع.

ويقول جون ديوي عن ضرورة إحداث تغيير في التربية: « جدير بالتغير الذي يطرأ الآن على التربية والتعليم في مدارسنا، أن يمتد إلى مركز الجاذبية منه، وهذا الانقلاب في التربية لا يقل في شأنه عن ذلك الانقلاب الذي أحدثه كوبرنيكس في عالم الفلك، فقد نقل كوبرنيكس محور الفلك من الأرض إلى الشمس، وترمي التربية الحديثة إلى نقل محور التربية من البالغ إلى الطفل، فالطفل إذا هو مركز الجاذبية، والطفل إذا هو الشمس التي تدور حولها سائر الأفلاك الأخرى [1]» فالتجديد الذي يستهدفه جون ديوي يلح بضرورة ربط التربية بالعمل، والتجربة بالوسائل الموجهة للبحث في مختلف شؤون الحياة الاجتماعية، والأخلاقية، علاوة على ذلك يكون العقل هو وسيلة التجديد من خلال الوعي بأحوال الحياة المختلفة[2].

1.1 أفكار جون ديوي التربوية المتصلة بنظرية المعرفة:

أ/ **الخبرة والنشاط الذاتي:** يذهب ديوي إلى القول بأن المصدر الأساسي للمعرفة هما الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، فالمعارف بحسبه ما هي إلا عملية تّراكم لخبرات الفرد وتفاعله مع عناصر بيئته التي يحيا فيها. فلو أردنا أن نمثل على ذلك فسنأخذ مثال الطفل الذي يحاول الاقتراب من النار ويمد يده إليها، ولنتساءل بعدها هل سيقترب هذا الطفل من النار مجددا؟ ولم؟ فواضح من خلال هذا المثال أنه سيحدث هناك نشاط يقودنا إلى معرفة، فاقتراب الطفل من النار ولمسها بيده سيكسبه معرفة أن النار محرقة ومؤلمة، وما كان للطفل أن يعرف هذا لولا اقترابه منها، وهما ما

[1]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، ص:30

[2]– عبد الحفيظ البار، فلسفة التربية عند جون ديوي ، ص:75.

سبب له الألم، فهذه التجربة جعلته خبيرا بنتيجة الاقتراب من النار[1]. ومن ثم لن يعود للاقتراب منها مجددا بما لقيه من ألم.

وهذا دليل على أن « التربية البرجماتية تركز على المتّعلم وتّعده الأساس في بناء المنهج التعليمي، وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي [2]» فالخبرة إذن تحصل للطفل بعد التجربة، والخبرات في الأخير هي عبارة عن تّراكم مجموعة من التّجارب، فلن يكون المرء خبيرا بشيء ما أو تخصص ما، أو مهنة ما إلا إذا تعددت تجاربه عن النشاط الذي يستهدفه، فلا خبرة بدون تجربة.

ب/ التفاعل الاجتماعي: يرى ديوي بأن المعرفة تكونت للباحث متى كان التّفاعل مع المجتمع وبيئته حاضرا، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ج/ المعرفة الأداتية والوظيفية والمستمرة والقابلة للتطبيق: تكون المعرفة أداتية، ووظيفية، وقابلة للتطبيق عندما تساعد الفرد على مجابهة مشاكل الحياة والتّغلب عليها، وهذا مما يجعلها مكيفة مع بيئته من جهة، بالإضافة إلى سدّها لحاجاته وأغراضه من جهة أخرى، ولا تتوقف أهميتها على الوقت الراهن، بل يجب أن تتعداه إلى ما هو قادم، من خلال توجيهها لخبرات الفرد اللاحقة[3]. وعن هذه النقطة يصرح ديوي قائلا« إن التّعلم الحقيقي يأتي بعد أن نترك المدرسة، ولا يوجد مبرر لتوقفه قبل الموت»[4]. فمن خلال هذا الرأي يتبين للقارئ أن لا جدوى لمعرفة غير قابلة للتطبيق ميدانيا،

---

[1]– ينظر:عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، دط، دار الثقافة، بيروت، 1918، ص:342.

[2] – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص:99.

[3]– عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ص:342.

[4]– عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعّال،ط1، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا مصر ، 2014 ص:16.

فالمعرفة التي لا تسهم في التخلص أو التّقليل من عقبات حياة المتعلم – من هذا الباب– لا يمكن أن تكون لها قيمة، فقيمتها مقترنة بما تقدّمه للفرد لخدمة مجتمعه وبيئته التي يحياها.

د/ الطريقة التجريبية: تحظى الطريقة التجريبية عند ديوي بأهمية بالغة، إذا يراها مصدرا مهما للمعرفة، علاوة على ذلك تعد الاختبار الأنسب للتحقق من صحتها[1]. فكل فكرة لا تترجم إلى عمل ميداني، أو سلوك مرئي هي في الواقع باطلة، إذ أنّ الأشياء تزداد قيمتها بمقدار تحققها ميدانيا، وبمقدار الإضافة التي تقدّمها للمجتمع[2]. فإن خرجت تلك الأشياء والأفكار عن هذه القاعدة أصبح وجودها وغيابها سيان.

هـ/ التفكير والمجتمع: التّفكير من منظور المصلح التّربوي الأمريكي ديوي لا يتم في فراغ أو عزلة عن المجتمع، والبيئة التي يحياها الفرد، فبيئة الفرد مليئة بالمثيرات الاجتماعية، والثقافية التي تكون للفرد الدافع الذي يحمله على التفكير، والذي يُجسد في خمس خطوات هي على الترتيب[3]:

– أن يحدث لدى الفرد شعور بصعوبة أو بمشكلة أو بحاجة ما.

– أن يحتكم الفرد خلال تّحليل عناصر مشكلته إلى العقل، وهذا ما سيسهم في الوصول إلى قلب المشكلة وتّحديد العوامل المسببة لها.

– وضع الاقتراحات والفروض المختلفة كحلول ممكنة للمشكلة.

– اختبار كل فرضية على حدة، والنظر في جودّتها من عدمها لكي تكون حلا للمشكلة المستهدفة.

– أن تكون تلك الاقتراحات والفرضيات المقدّمة –والتي خضعت لملاحظات دقيقة– حلا للمشكلة المستهدفة إما أن تنال القبول، أو أن يكون مصيرها الرفض.

---

[1]– ينظر: عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعّال ، ص:16.

[2]– ينظر: حمودة عطية، مدخل إلى التربية، ص:113.

[3] ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص:345.

2.1 طرق التدريس من منظور جون ديوي: قدم ديوي في عالم التّربية أفكارا عدّة متعلقة بطرائق التّدريس، رآها أكثر فعالية وجودة على المتّعلم، وكما سبق وأن نوهنا أن هذه الأفكار مستمدة من المذهب البرجماتي، الذي ارتضاه ديوي لفلسفته التّعلمية، وتأثر به رواده على غرار وليام كيلباتريك، فأفكار ديوي المقترّحة كطريقة ناجعة في التّدريس، طبقها في مدرسته الابتدائية النموذجية، في شيكاجو وعمل على توسيع نطاقها في مختلف منشوراته العلّمية، وهي الطريقة المؤسسة على المبادئ التالية:

أولا/ الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة: يؤكد ديوي في هذه النقطة على الخبرة في التأسيس لتّربية صالحة، وهذا بالنظر لما تقدّمه الخبرة من إضافة للفرد خاصة ما تعلق باستمرارية معرفته وتجددها، دون أن ننسى علاقته الوطيدة ببيئة الفرد ومشكلاته[1].« فالتلف أو الضياع الكبير في التربية – من وجهة نظر الطفل– متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرا يجري داخل المدرسة نفسها، وهو في الوقت نفسه عاجز عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية»[2].

ثانيا/ الربط بين المعرفة النظرية والعمل: يؤمن ديوي بضرورة الربط بين ما يتعلمه التّلميذ في المدرسة بما يعيشه في مجتمعه، وبضرورة نقل هذه الخبرات من داخل المدرسة إلى خارجها. فبستالوزي يرى الإنسان أشبه شيء بشجرة تم غرسها على مقربة من طمى وماء، وأنّ البذرة التي نمت منها تلك الشجرة تشبه الحواص الطبيعية أو الموروثة في الإنسان، وعلى ذلك فليس في طاقة المربين أن يخلقوا فيه شيئا، من هذه الحواص لم تحمله البذرة التي نشأ فيها، وليس عليهم إلا أن يتعهدوا هذه البذرة بالنماء حتى يخرج الزرع شطاه ويسوي على سوقه فيعجب الزارع، فبدأت تهتم

[1] ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ص:358.

[2]– ديوي جون، المدرسة والمجتمع، تر: حمد حسن الرحيم، ط2، بيروت، مكتبة الحياة، 1978، ص:83.

بالعوامل الوراثية، وبعوامل إعداد البيئة[1]. وهذا تأكيد على الصلة الوثيقة بين المتّعلم ومجتمعه، فكل شيء يتّعلمه ينعكس على مجتمعه، لذا ضروري أن تساير العلوم المقدّمة للمتّعلم واقعه المعيش.

ثالثا/ مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ وميولاتهم: يؤكد ديوي على أهمية النقطتين خاصة فيما تعلق بالفروق الفردية بين التّلاميذ، التي تُعد ظاهرة عامة عند سائر الكائنات العضوية، فما يجب أن نعيه هو أن التلاميذ ليسوا على مستويات واحدة، بل هناك الجيد والحسن والمتوسط والضعيف، إذ يستحيل أن يتشابه فردان مثلا في درجة استيعاب فكرة ما ضمن موقف تّعلمي واحد، ولو سلمنا بفكرة التساوي بين الأفراد، لما أصبح لمصطلح التميّز معنى ومكانة بعدها، وعليه تكون الفروق الفردية « ركيزة أساسية في تحديد المستويات العقلية والأداتية الراهنة والمستقبلة للأفراد [2]»، فهذا الاختلاف يجب أن نأخذه بعين الاعتبار. ناهيك عن ميولات التّلاميذ التي تُسهم بشكل فعّال في جذب انتباههم، ودفعهم إلى بذل جهد ذاتي كبير.

رابعا/ يجب أن يكون للواجبات المقدّمة للتّلميذ قيمة ومعنى بالنسبة إليه: من منظور الفيلسوف الأمريكي ديوي يكون التّعليم فعالا متى تحقق للشيء المراد تّعلمه قيمة عند المتّعلم.

خامسا/ طريقة المشروع وحلّ المشكلات في التّعلم: دعا ديوي إلى نهج طريقة المشروع project method في تنظيم خبرات التّلاميذ بمعية طريقة حلّ المشكلات أيضا problem solving method وهذا لاعتبارات عدّة منها:

– إن للمشروع ميزة تتمثل في اهتمامه بميولات التّلاميذ والرفع من شأنها بجعلها في المرتبة الأولى، لتليها مباشرة الحقائق والمعلومات ، والتي يجب أن ننظر إليها كوسيلة للتّعلم وليست كغاية في حد ذاتها.

[1]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2 ، ص:28.

[2]– حمودة عطية، مدخل إلى التربية، ص:180.

– طريقة حلّ المشكلات من منظور ديوي طريقة يتأسس من خلالها التّعليم الفعّال والجيّد، وهذا لقيامها على المبدأ الذي ينصّ على أنّ التّعلم الجيّد يقوم على وجود مشكلة، لها أهمية عند التّلميذ، ولها علاقة أيضا بما يعيشه وبما يحتاجه، فتكون بذلك حافزا لقيامه بنشاط ذاتي، يصل من خلاله لحل لها.

2/ النظرية البنائية constructivism theory : تعد الفلسفة البنائية من بين الفلسفات الحديثة التي انبثقت عنها طرائق تّدريسية عدة، والتي من شأنها جعل المتّعلم قادرا على بناء معارفه بنفسه، أو بمعية أقرانه، من خلال التّفاعل مع بيئته، وقد قُدمت النظرية البنائية على أنها :« رؤية في نظرية التّعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التّفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة [1]»، فهي تدعو إلى أن يكون المتّعلم المسؤول المباشر في بناء معارفه، من خلال استحضار المعارف السابقة، وإخضاعها لتعديلات وفق الأساس الذي يخدم المعنى الجديد، أي اكتساب خبرات جديدة، وأن يُدعم هذا الجهد الذاتي بنقاش، وحوار مع المتّعلمين الآخرين. فالخبرة هنا تُشكل المحدد الأساسي في بناء المعرفة.

هذا يفضي إلى القول : إنّ العملية التّعليمية التّعلمية من المنظور البنائي هي « عملية شخصية تأملية وتحويلية تتكامل فيها الأفكار والخبرات ووجهات النظر [2]»، فالنمو المعرفي يزيد ويتطور بالتفاوض الاجتماعي؛ أي بمشاركة الآخرين في تكوين المعاني الجديدة. فالتّفاعل يشكل أهم سمة في النظرية البنائية، إذ « تتطلب من المتّعلمين أن يكتسبوا خبرة على بناء تركيبات

[1]– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2003، ص:17

[2]– محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان، دار المسيرة، 2011، ص:262.

والتّفكير بطريقة نقدية، والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم [1] »، فوجود الآخر بحسب هذه النظرية مهم جدا، وهذه الأهمية تستمد من خلال زيادة دافعية الطلاب نحو التّعلم وفي ترسيخ المعارف المكتسبة، التي بُنيت على الآراء المتبادلة بين المتّعلمين فيما بينهم، فالمعرفة من هذه الزاوية تُبنى ولا تنقل.

وتندرج تحت هذه النظرية أيضا نظرية أخرى تعرف بمصطلح الذكاءات المتعددة Multiple intelligence، والتي ترجع في أساسها إلى عالم النفس هاورد غاردنر عام 1983، وتعد من أكثر النظريات إفادة في تّحديد الأساليب الأكثر نجاعة في التّدريس، والتي تكون لها القدرة على اكتشاف مواطن القوة والضعف عند المتعلّم[2]. فمصطلح الذكاءات بحسب غاردنر عبارة عن « مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حلّ مشكلاته ...» والنظرية البنائية ترى بأنّ بناء المعرفة يتم بأساليب نشطة، تظهر من خلالها قدرات المتّعلمين، حول مدى تمكنهم من استثمار معارفهم السابقة في حلّ المشكلات الراهنة ضمن مواقف ووضعيات تعلّمية جديدة .

فتبني النظرية البنائية لمبدأ التّعلم النشط Active learning هو تطوير لفكرة أنّ المتعلّم ليس وعاء فارغا يحتاج إلى عملية شحن، وإنّما له من الإمكانات والمعارف ما يسمح له بأن يكون القائد في تسيير العملية التعلّمية، والمسؤول الأول عن تنشيطها، دون أن نغفل دور المعلّم، الذي وإن تغير أو تقلص دوره إلاّ أننا ليسنا في غنى عنه. فقد «أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية، حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية، تثير لدى التّلميذ الحاجة إلى البحث

[1]– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص:55.

[2]– ينظر: عبد القادر محمد علي شرف، النظرية البنائية وطرق تدريسها، مجلة جسور المعرفة، المجلد 08، ع2، جوان 2022، ص:43.

وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع [1]»، فكل هذا يأتي تقديرا لذات المتّعلم، وإيمانا بقدراته على تتجاوز العراقيل المختلفة التي تعترضه.

فما يحتاجه القارئ هنا هو معرفة ماهية هذا التعلّم – أي التّعلم النشط– الذي نادت به النظرية البنائية، وأهم الطرائق أو الاستراتيجيات التي تندرج تحته، ناهيك عن الأهمية التي يكتسيها، والمبادئ التي يسري عليها، في تفسير عملية التعلّم عند الفرد، وعليه نجد أن التّعلم النشط قد قُدم على أنه: « مجموعة استراتيجيات التّعلم التي تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب، ويتأمل المحتوى المنهج المقدّم إليه، ويتضمن التّعلم النشط كذلك تدريبات لحلّ المشكلات ومجموعات العمل الصغيرة، ودراسة الحالة، والممارسة العملية [2]»، كما يُعرف أيضا على أنه « عمل إجرائي يمارسه، وينفذه الطلبة داخل الفصل الدراسي، بمشاركة جميع المتّعلمين [3]».

فالتعريفان كلاهما اتفقا على أمرين اثنين هما: الأول منهما على أنّ الفاعل الأساسي في عملية التّعلم هو المتّعلم، أي نتجاوز هنا الصورة التقليدية للمتعلم، المتمركزة حول التّلقين والتّقييم فقط، في مقابل ذلك يأتي الأمر الثاني متعلقا بطبيعة الفعل التربوي، والمتمثل الفعل الإجرائي، أي الفعل العملي التّطبيقي، فالتّعلم النشط من هذا المنظور لا يركن في زاوية التّنظير، بل قوامه إجرائية الفعل، واستثماره خارج الصف الدراسي.

ويقوم التّعلم النشط على مجموعة من الأسس تجعل من المتّعلم شريكا أساسيا في العملية التّعليمية التّعلّمية، والتي نطرحها في النقاط التالية [4]:

---

[1]– عيسى خثير، الفعل التربوي ودوره في بناء ثقافة المواطنة لدى المعلم والمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد8، العدد1، 2020، ص: 10.

[2]– محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:233.

[3]– عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط، ص:53.

[4] – ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص:236.

– إشراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده، وفي تحديد الأهداف التّعليمية أيضا.

– اللجوء إلى اعتماد الاستراتيجيات التّدريسية التي تّتخذ من المتّعلم مركزا لها، بحيث تراعي قدراته العقلية، واحتياجاته المعرفية.

– مساعدة الطالب على فهم ذاته، واكتشاف نقاط القوة والضعف لديه.

– خلق جو نشط في الوسط التّعليمي، من خلال التّواصل بين المتّعلمين، وتبادل الآراء، فكل هذا يخلق جوا حيويا، تسوده المتعة أثناء التّعليم.

ويستمد التّعلم النشط أهميته من جملة نقاط، لعل أهمها ما تعلق بإكساب المتّعلمين الخبرة، وإعطاء قيمة ذاتية لقدرتهم على بناء معارفهم، وغرس القيم الاجتماعية، من خلال تّنمية العمل التّعاوني، دون أن ننسى ما تّعلق بزرع الثقة في نفسية المتّعلمين، وتعويدهم على الانضباط والالتزام بواجباتهم[1]. فكل نقطة هنا لها تأثير كبير في بناء شخصية متكاملة للفرد المتّعلم، والتّي تنعكس ثمارها على المجتمع بصفة عامة، وعلى الجماعة المحيطة به بصفة خاصة.

وبالعودة إلى الحديث عن النظرية البنائية، فيما يتعلق بنظرتها لطبيعة العملية التعليمية التعّلمية، فنجدها تُقدّم لنا تصورا قائما على افتراضين هما[2]:

أ/ **الافتراض الأول:** يركز هذا الافتراض على الخبرة الفردية للمتّعلم، فالمتّعلم هنا يعتمد على خبرته الخاصة في بناء معارفه، حيث يشير إلى نقاط أساسية هامة منها:

– يبني الفرد معرفته الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.

– الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن معرفة الفرد دالة لخبرته، وهذا يعني أنّ المعرفة ذات علاقة بخبرة المتّعلم وممارسته ونشاطه في التّعامل مع معطيات العالم المحيط به.

[1] – ينظر: عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط، ص:63.

[2] – عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال، ط3، عمان، دار المسيرة، 2013، ص:181.

– لا تنتقل المفاهيم والأفكار والمبادئ من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصا به.

ب/ الافتراض الثاني: يهتدي هذا الافتراض إلى عامل التّكيف مع تنظيم العالم التّجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، فالعملية المعرفية هي العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيا بموضوع المعرفة، وهي تشمل الإحساس، والإدراك، والانتباه، والتذكر، والربط والحكم، والاستدلال وغيرها، وأما الحقيقة الوجودية المطلقة فتعني حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى.

1.2 المبادئ الرئيسة للتّعلم على ضوء الفلسفة البنائية: يقوم التّعلم القائم على الفلسفة البنائية على جملة من المبادئ منها[1]:

أ/ التعلّم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه. يشير هذا المبدأ إلى أنّ التّعلم قائم على بناء تّراكيب جديدة تعمل على تفسير، وتنظيم خبرات الفرد، في ضوء العالم المحيط به، وأنها تكتسي زي النشاط حين يبذل الفرد جهدا عقليا لاكتشاف المعرفة بنفسه. أما عن القول عنها إنها غرضية التوجه؛ فتأتي من باب سعي الفرد إلى تحقيق أغراض معينة، تعمل على حلّ مشكلة يواجهها، أو تقدّم إجابة عن أسئلة محيّرة، وغيرها مما يزيد من نشاط المتّعلم، وقوته الذاتية لتحقيق الأهداف المنشودة.

ب/ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التّعلم ذي المعنى: يبين هذا المبدأ أنّ بناء المعارف الجديدة يتطلب تفاعلا مع المعارف السابقة، باعتبارها المكون الأساسي في عملية التّعلم ذي المعنى. فقد قيل إنّ الخبرة الإنسانية نوعان: داخلية وخارجية، وإنّه بإمكاننا أن نعدل الداخل،

[1]– ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال، ص:182، 183.

بالاعتماد على الخارج[1]؛ وهذا اعتراف بأهمية المجتمع، والآخر في تشكيل الفرد المتّعلم، من خلال إحداث تفاعل بينها، والذي تضمنه لنا مواقف تّعلمية يكون للآخر فيها حضور قوي وفعال، كالتّعلم بالمجموعة، أو بصيغة المشاريع مثلا.

ج/ الهدف من عملية التعلم الجوهري إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد: ونعني بالضغوط المعرفية عناصر الخبرة التّي يمر بها الفرد غير المتوافقة مع توقعاته، فتصدر منها حالات كالاضطراب المعرفي؛ نتيجة مرور الفرد بخبرة جديدة عليه. والفرد في هذه الحالة بحاجة إلى التكيف مع تلك الضغوطات.

د/ مواجهة المتّعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتّعلم: من هذا المبدأ يعد التّعلم القائم على حلّ المشكلات فرصة لتنمية ثقة المتّعلمين بقدراتهم، لحل مشاكلهم بأنفسهم بعيدا عن الحلّ الجاهز، وهذا ما يجعلهم يشعرون بأن التّعلم هو صناعة المعنى وليس حفظا للمعلومات العقيمة. فمن وجهة نظر البنائية « لا يمكن منح المعرفة للطلاب وحسب، وإنما يجب على الطلاب أن يبنوا المعاني الخاصة بهم [2]»

هـ/ تتضمن عملية التّعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين: يسعى هذا المبدأ إلى توسيع محيط بناء المعاني، حيث لا يجعله مقتصرا على الأنشطة الذاتية للفرد فقط، بل يتجاوز ذلك إلى مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، وهذا مما يسهم في إحداث تعديلات عليها.

---

[1]– ينر: حمودة عطية، مدخل إلى التربية، ص:116.

[2] – وايمر ماريلين، التدريس المتمركز حول المتعلم، تر: رشا صلاح الدخاخني، الهنداوي سي آي سي، 2017، ص:41.

2.2 الأهداف المعرفية للتعلّم تبعا للفلسفة البنائية: تلخص الأهداف التّعلم بما تقره الفلسفة البنائية في ثلاثة نقاط هي[1]:

– **الاحتفاظ بالمعرفة:** يعد هذا الهدف– أي الاحتفاظ المعرفة– الهدف الأول الذي تأتي بعده بقية الأهداف كالفهم، والتّحليل، والتّطبيق، فالمتّعلم الذي ليس له مخزون معرفي لا يمكن أن يحقق بقية الأهداف، فحتى لو استوعب تلك المعارف أثناء عرضها، ولم يقدر على تخزينها فلن يستطيع توظيفها مرة أخرى، نظرا للأهمية الكبيرة التي تكتسيها في تيسير عملية التعلّم عند الفرد.

– **فهم المعرفة:** وهو الهدف الذي يعبر عنه بمصطلح الاستيعاب Apperception، والذي يشكل عاملا أساسيا في تطبيق مبادئ التّعلم النشط، التي تدعو المتّعلم إلى استثمار خبراته السابقة، في بناء خبرات جديدة، فهذا المبدأ لن يتحقق إلا إذا استوعب المتّعلم المعارف السابقة، بالشكل الذي يسمح له باستحضارها، وربطها بالوضعية الجدية الراهنة.

– **الاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها:** يتحقق هذا الهدف من خلال اللجوء إلى الاستراتيجيات التي تتميز بنجاعة أكبر في العملية التّعليمية التّعلمية، وهي الاستراتيجيات أو الطرق التي تتمركز حول المتعلّم، كتلك البيداغوجيات التي نادت بها المقاربة بالكفاءات، واتخذتها دعامة أساسية لتحقيق أفكارها ميدانيا(اللعب، الفارقية، الخطأ، المشروع، والوضعية المشكلة ...الخ)، دون أن ننسى التّعلم التّعاوني Cooperative learning، وما لهذا النوع من التعلّم من فوائد كبيرة تنعكس على مستوى التحصيل المعرفي، والاجتماعي، والمهاري للمتعلم، بحيث « يؤكد على ذلك تصريح الطلاب بأن التّعاون مع طلاب آخرين للعمل على المواد التّعليمية ساعدهم على استيعاب المحتوى بصورة أفضل. [2]».

---

[1]– عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال، ص:183.

[2]– وايمر ماريلين، التدريس المتمركز حول المتعلم، ص:69.

3.2 أدوار المعلم والمتّعلم في فلسفة التّعلم البنائي: رسمت الفلسفة البنائية للتّعلم، أدوار كل من المتعلم والمعلم على حدة، وذلك بما يتماشى مع المبادئ التي تستند إليها هذه الفلسفة التعلّمية. وعليه يتلخص دور كل قطب في النقاط التالية[1]:

أ/ **دور المتّعلم:** يتمثل دور المتّعلم من منظور الفلسفة البنائية في اكتشاف المعرفة، وهو دائما في بحث وتنقيب عن حلول يراها مناسبة للمشكلات التي تواجهه. باعتباره الأساس في هذا النمط من التعلم.

ب/دور المعلم: ترى الفلسفة البنائية بأنّ للمعلم دور مهم في سير العملية التّعليمية التّعلمية، رغم أنّها قللت من حجمه مقارنة بما كان عليه في السابق، إلا أنّه لا يزال يشغل دورا مهما تتجلى ملامحه في النقاط التالية :

- تنظيم بيئة التعلم.
- يعد مصدرا احتياطيا للمعلومات إذا ألزمت الضرورة ذلك.
- تكليفه للمتّعلمين ببعض المهام التي تنجز تحت رقابته وملاحظاته الدقيقة، باعتباره أكثر خبرة من جهة، وقدوة لهم من جهة أخرى.
- يعمل على توفير المعدات والوسائل اللازمة لإنجاز مهام التّعليم بمعية طلابه.

ومن ثم نرى أنّ دور المعلم لا يتجاوز حد تيسير العملية التعليمية التعلمية، من خلال توفير المعدات الدّراسية، والعمل على توفير الظروف التي تُسهل تكيف المتّعلم مع الوضعيات التّعلمية المستهدفة، فالمعلم البنائي دوره « ليس توزيع المعرفة ولكن تزويد الطلاب بالفرص والحوافز لبناء المعرفة، إنّ المعلمين مرشدون والمتّعلمين صناع معنى [2]» فهذا التغير على المستوى تسيير العملية

[1]– ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال ، ص:186.

[2] – حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ص:269.

التعليمة التعلمية، يأتي مواكبة للتغير على مستوى النظرة المستقبلية لمتّعلم الغد، فلم يعد الأمر يقتصر على كمية المعارف الملقنة، بل تجاوزنا ذلك إلى السعي وراء تنمية مهارة التفكير، أملا في ترسيخ المعارف بطريقة ملائمة تسمح باستحضارها لاحقا، وهذه المهمة منهجها « ليس بالكثرة والكم فالطلاب الذين يتعلمون مهارات فكرية وبعمق هم الذين يكونون الأفضل [1]». فالأفضلية تعطى لمن نجح في استثمارات الخبرات السابقة لحلّ مشكلات جديدة راهنة.

3/ النظرية السوسيوبنائية socio-constructivist theory:

أ/ **مفهومها:** يعد عالم النفس الروسي ليف فيجويسكي lev vegoysky من أهم رواد النظرية السوسيوبنائية التي تأسست على أنقاض النظرية البنائية، لما لقيته هذه الأخيرة من انتقادات نتيجة تمركزها في عملية التعلّم على الجهد الذاتي للمتّعلم فقط، ضاربة بذلك البيئة والمجتمع المحيط به عرض الحائط، فبتجاهلها للعلاقات الاجتماعية للفرد، تكون البنائية قد أغفلت نقطة مهمة في عملية تّعلم الفرد، وهي الفجوة التي جاءت النظرية الاجتماعية البنائية لتسد ثغرتها، من خلال ربطها لخبرات الفرد بعلاقاته مع مجتمعه، من زملاء داخل الصف وخارجه، وعن كمية التفاعل الحاصل بينهم.

ولتؤكد على أنّ الفرد جزء لا يتجزأ من مجتمعه، وأن مختلف الأنشطة التي يقوم بها هي مرتبطة أساسا بما يعيشه ومع من يعيشه، فهي لا تقصي دور أو جهد المتّعلم في العملية التّعليمية التّعلمية، ولا تدعو إلى التّعلم الميكانيكي الآلي الذي تبنته النظرية السلوكية، وإنما تجمع بين جهد المتّعلم، وبين تفاعله مع أقرانه من بني جلدته، فالتّعلم من منظورها يبنى وفق معايير ثلاثة هي: المعيار البنائي، والتفاعلي، والاجتماعي.

[1]– مليكة بكير، واقع تطبيق استراتيجية التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية و الشرعية والاجتماعية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد15، العدد1، ص:13.

يرى فيجوتسكي أن تفاعل الطفل اجتماعيا مع الآخرين يُسهم في بناء أفكار جديدة، ويساعده في تطوير نموه الذهني وفق مستويين: مستوى النمو الذهني الراهن ومستوى الذهني الممكن Level Of Potential Development، فالمستوى الأول يمثل ما يستطيع المتّعلم تعلمه بمفرده، في حين يكون المستوى الثاني متمثلا في التّعلم الذي يتطلب سندا ودعما من الآخرين[1]. لهذا فعندما نرجع إلى المراحل النمائية للطفل نجد أن اختلافا بين ما أقره جون بياجيه Jean Piaget في النظرية البنائية، وما قدمه فيجويسكي في النظرية السوسيوبنائية، فيرى الأخير «أنه يوجد طفلان في المرحلة النمائية ذاتها لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه أو مع من هم أكبر منه فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطفل الآخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل»[2].

فتعلم الطفل من هذا المنظور يحدث على إثر تفاعله مع الآخرين من الزملاء والأساتذة والوالدين والإخوة، وهذا من خلال الصراع اللّغوي داخل الأسرة أو في حيه أو في المدرسة، فالأكيد سيكون هناك احتكاك مع من حوله، فيسمع ثم يخزن ثم يستعمل ما سمعه منهم. لتتطور بعدها الحالة إلى المناقشة والحوار، وهذا طبعا متأت بحسب فتراته العمرية، فما سيتعلمه ويطوره في فترة النضج أكبر بكثير مما تعلمه في الفترة النمائية الأولى. وهذا ما يؤكد ضرورة مراعاة المادة التّعلمية التي نقدّمها للفرد، إذ يفترض أن تكون مراعية لقدراته العقلية وفئته العمرية.

فمثلا لو أردنا أن نعلم الطفل اللغة في المرحلة الابتدائية يجب أن نبدأ معه بالتدريج، بداية بالأصوات، ثم المفردة، ثم الجملة، ثم النص، وكل هذا يمر بمراحل عدة، وليس من المنطق أن نأخذ بالطفل من مستوى الحرف مباشرة إلى مستوى النص. فالسبب الأول أن سنه وعقله لا يسمح

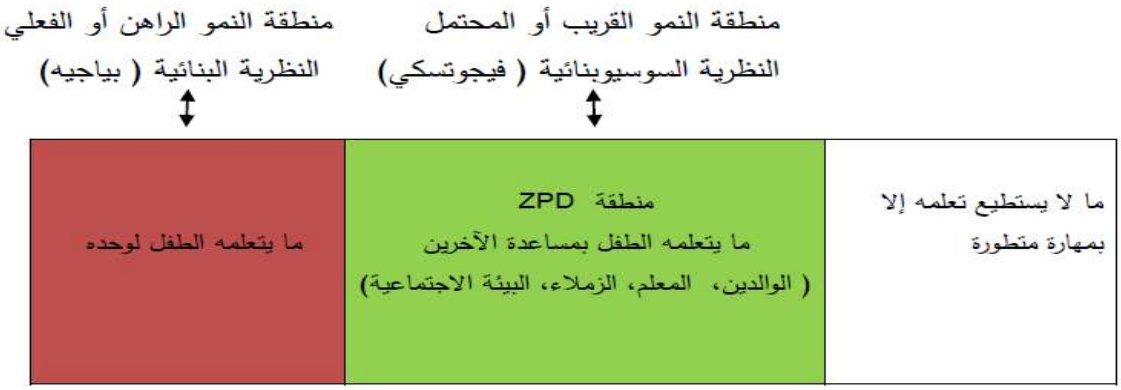
---

[1]– ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، عمان، دار المسيرة، 2013، ص:551.

[2]– جهيدة ضيات، عبد الغني جديدي، تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، خميس مليانة، المجلد2، العدد3، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جوان2021، ص: 119.

بذلك، والسبب الثاني أنه يحتاج إلى معارف أخرى تتعلق بطريقة تّركيب الجملة وعناصرها لكي يصل إلى إنتاج نص ما.

ومن المفاهيم التي تحظى بأهمية بالغة في النظرية السوسيوبنائية مفهوم منطقة النمو المحتمل ZPD (ZONE Of Proximal Development) التي استند عليها فيجويسكي في تفسيره للعلاقة بين التّعلم والنمو، وعرفها بأنها « المسافة بين مستوى التطوير الفعلي، الذي ينشأ من القيام بمهمة معينة وباستقلالية تامة، وبين مستوى التّطوير المحتمل حدوثه»[1]. فالمستوى الأول يقتصر على الجهد الذاتي للفرد من غير مساعدة من الآخرين، فيكون التّعلم فرديا، أما المستوى الثاني هو أعلى من المستوى الأول والتّعلم أو النمو فيه يحتاج إلى مساعدة من أقران الفرد المتعلم، فيكون التّعلم هنا بالمساعدة والتوجيه. وهو ما يوضح المخطط التالي:



المخطط (01): مستويات التعلم عند الفرد وفق النظرية البنائية والسوسيوبنائية

[1]– صالح غيلوس، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية فيجوتسكي في المناهج تعليم اللغة الجيل الثاني، المجلد3، العدد12، الشلف، مجلة جسور المعرفة، جوان 2017، ص: 120.

ب/ خصائص المتّعلم في ظل النظرية السوسيوبنائية: من الملامح التي رسمها فيجوتسكي للمتّعلم في نظريته ما يلي:

1/ المتّعلم الاجتماعي the social learner:

- يطور بُناه المعرفية ضمن سياقات اجتماعية تفاعلية مما يسهم في بناء الخبرة لديه.
- مناقشة الآخرين طريق إلى توليد المعرفة.
- تتولد معرفة المتّعلم ضمن سياقات اجتماعية وليس أحادية[1].

ج/ أسس التّعلم من منظور النظرية السوسيوبنائية:

- التّركيز على أن يكون الفرد متعلما اجتماعيا، لأن معرفة الطفل لا تقتصر على اللغة فحسب، إنما يتجاوز ذلك إلى اكتساب مهارة عن طريق الاستفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة به، وأيضا عن طريق تعليم نفسه.
- التأكيد على نمو العمليات المستقلة للتّعلم عوض الحفظ وتكرار الحقائق والمعلومات.
- إعطاء أهمية للعلاقة القائمة بين المعلم والطلاب، والتّأكيد عليها من خلال تشجيع الحوار وخلق فرص للمناقشة بين التّلاميذ ومعلمهم، وذلك تعزيزا لمبدأ العمل التعاوني.
- المعرفة ضمن سياقات اجتماعية أفضل من المعرفة المقتصرة على جهد الذاتي للمتعلم فقط.
- ينمو المتعلم معرفيا بقدر نموه اجتماعيا[2].

وصفوة القول :إنّ الآراء التربوية التي انبثقت عن الحركات التربوية الحديثة بنيت على عاملين أساسين هما: الطفل والمجتمع، فمعرفة طبيعة الطفل استوجبت استثمار ما توصلت إليه الحركة السيكولوجية التي تزعمها بستالوزي، ومختلف الأبحاث التي ظهرت بعده، كما استثمرت

[1]– ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص:552.

[2]– ينظر: عبد الغني ديب وآخرون، النظرية البنائية الاجتماعية نماذجها واستراتيجيات تطبيقها، المجلد 31، العدد31، قنا، مجلة العلوم التربوية، أفريل 2017، ص:175،174،173،172.

الدراسات التي أجريت حول طبيعة المجتمع، وجوانبه المختلفة (السياسية والثقافية، والاقتصادية، والعقائدية...)، فالربط بين نتائج القسمين كان ضروريا لاستحداث طرائق تدريسية جديدة في التّعلم، تتميز بالجودة والفعالية، وذلك بجعل المتّعلم المسؤول الأول عن بناء معارفه، وتطويرها بما يتماشى مع قدراته العقلية وميولاته العلّمية، وذلك ضمن وضعيات تّعلمية جديدة، ذات طابع اجتماعي.

وهو ما بنت عليه المقاربة بالكفاءات مبادئها في التّعلم، مستفيدة بذلك من الآراء التّربوية التعلّمية التي قدّمها كل من جون ديوي بنزعته البرجماتية، وبياجيه في نظريته البنائية، وما أضافه فيجويسكي في النظرية السوسيوبنائية القائمة على أنقاض النظرية السابقة. ومن ثم جاءت المقاربة بالكفاءات ببيداغوجيات عدة لتجسد ملامح هذه الآراء التّربوية، منها طريقة بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، اللتان تشكلان القضية التي تتصدى هذه الدراسة لمعالجتها. والتي ستتضح معالمها مع توالي فصول هذه الدراسة.

المبحث الثاني: بسط نظري لبيداغوجيا المشروع

أولا: مفهوم بيداغوجيا المشروع PROJECT METHOD:

إنّ وضعنا لتعريف شاف واف لهذا المصطلح التّربوي، تسبقه عملية تجزئة لعناصره، فمن الأفضل أن نبدأ بتعريف مكوني هذا المصطلح ألاّ وهما البيداغوجيا والمشروع ، فكل مصطلح سنعالجه من ناحيتين، لغوية فاصطلاحية، فهذا التّدرج سيُمكننا من معرفة مراحل تطور مصطلح المشروع، من ميدان إلى آخر، وكيف انتقل هذا المصطلح إلى ميدان التّربية والتّعليم؟ وكيف لنا أن نفرق بين مصطلحات عدة متداخلة مع مصطلح البيداغوجيا، كالتّربية، والديداكتيك؟ فكل هذه التساؤلات سيتم التطرق إليه واحدة فالأخرى، ليتسنى لنا في الأخير وضع مفهوم بيداغوجيا المشروع كاستراتيجية جديدة في الميدان التربوي.

أ/ **البيداغوجيا** pedagogy::

1/لغة: تّعرف البيداغوجيا من الجانب اللّغوي بعدّها مصطلحا تّربويا يوناني الأصل، يتكون من شقين هما: peda وتعني الطفل، وgogé وتعني القيادة والسياقة، كما يحمل معنى التوجيه والبناء[1]. ومنه جاء اسم (المربي) الذي « أطلقه اليونانيون على الرجل الذي كان يرافق الأطفال عند ذهابهم وعودتهم من المدرسة، كما كان يقوم بتّقويم أخلاقهم ومراقبة سلوكهم وعاداتهم في الحديث والمشي والمأكل ومعاملة الناس»[2]. فالهدف الذي يعلو في الأفق هنا، أساسه تكوين فرد صالح، تربطه صلات وطيدة بمجتمعه، تسودها المحبة، والإخاء، والتّعاون، بعيدا عن الكراهية والعداء، والانطوائية، التي تؤثر سلبا على علاقته بأفراد مجتمعه.

---

[1]– ينظر: العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بن بلقايد، تلمسان، 2018، ص:7.

[2]– حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص:221.

2/اصطلاحا:

لقد حاول الكثير من العلماء والباحثين التّربويين وضع تّعريف جامع مانع لمصطلح البيداغوجيا، إلاّ أننا – وأثناء تنقيبنا عن تلك المفاهيم– لمسنا تباينا في طرحها من عالم إلى آخر، بحيث قدّمها كل عالم، أو باحث بحسب مجاله، وتخصصه، والهدف الذي يسعى إليه. فمثلا تعريف ريسوبر Reswber 1988 الذي يقول: « حسب التقليد الإغريقي تشير البيداغوجيا إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدابير انتقال الطفل، من حالة طبيعية إلى حالة ثقافية، وأن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا[1]».

كما يقدّمها جميل حمداوي على أنها نظرية تّربوية علّمية عامة تزاوج بين البعد النظري والتّطبيقي، والتوجيهي أيضا، وتعمل على توثيق العلاقة بين المدرس والمتّعلم، حتى وإن شكل اهتمامها الأكبر بالمتّعلم، وذلك بالنظر في جوانبه السلوكية، والتّعلمية، والتثقيفية، إلاّ أنها تتسم بانفتاحها على العلوم المختلفة التي تشاركها النظرة والاهتمام ذاته في العملية التّعليمية التعلّمية، سواء تعلق الأمر بالمتّعلم، أو المعلم، أو المعرفة، ومن تلك العلوم مثلا علم النّفس، علم الاجتماع اللسانيات، وعلم التخطيط ...الخ[2]

أما جوتير فيراها ممثلة في « مجموع الأعمال التّي يستعملها المدّرس في إطار وظائفه وظائف نقل المعارف والتّربية لجماعة في سياق مدرسي»[3].في حين هي عند جيلسون وكوست (Galisson– Coste) « لفظ عام ينطبق على ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدّرس

[1] سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عمان، الدار المنهجية 2015، ص:113.

[2]– ينظر: جميل حمداوي، العملية التعليمية التعلمية، ط3، طنجة، المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، 2022، ص: 16.

[3]– سعد علي زاير ، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:113.

والمتعلّم، بغرض تّعليم أو تّربية الطفل أو الراشد»[1] وأضاف على هذا ذكر مجالين اثنين تتميّز بهما البيداغوجيا ، أولهما المجال معرفي، وقوامه تّفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التّعليم، أو التّربية على الطفل الراشد أو بواسطتهما، وتتدرج ضمن التّصور، على سبيل المثال مبادئ التّبسيط والتّدريج والمنافسة. وثانيهما المجال العملي الذي يتكون من مجموع تصرفات المدّرس، والمتّعلّمين داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التّدريس، أو إجراءات وتقنيات معينة، وتوظيفها بارتباط مع وضعية تّعليمية.

وغير بعيد عن التعريف السابق يعرف شولمانShulman البيداغوجيا على أنها« المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدّراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتّدريسه، من أجل جعل المحتوى الدّراسي سهلا، وقابلا للتّعلم، من خلال الشروحات والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة والعروض العملية، وغيرها من التّمثلات التّي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف إفهامهم وبيئاتهم وخلفياتهم»[2].

وكقراءة عن التعاريف السابقة نجد أنّ ريسبوبر في تحديده لمفهوم البيداغوجيا قد نظر إليها من وجهة عامة، وذلك عندما حدد ماهيتها في مجموعة خطابات، وممارسات تهدف إلى خلق أو تكوين مواطن صالح، فالمواطن الصالح هنا هو فرد من مجتمع، وليس متّعلما فقط ، فهذا الفرد قد يكون طالبا أو تّلميذا، وقد يكون عاملا، وقد يكون صغيرا أو كبيرا، فهذا المفهوم المحدد قد ينطبق على مسؤولية الأب تجاه أبنائه، وعلى الخطيب تجاه أمته، ولا يقتصر على دور المدّرس تجاه طلبته، وهذا باعتبار البيداغوجيا خطابات وممارسات تأتي بنية إصلاح الفرد، فهي هنا لا تقتصر على الجانب التّربوي التّعليمي فحسب، وإنما أخذت أبعادا أخرى في شخصية الفرد المتعامَل معه.

---

[1]– – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص:113.

[2]– المرجع نفسه، ص:113، 114.

في مقابل ذلك نجد أنّ جوتير قد ضيق من دائرة مصطلح البيداغوجيا وحصرها في مجموعة أعمال وممارسات تلحق بالمدّرس، فهو في هذه النقطة يتفق مع ريسوبر في ماهية المصطلح، بعده إياها مجموعة أعمال وممارسات، هذا من جهة، ويختلف معه في نسبتها، بحيث نسب جوتير تلك الخطابات والممارسات إلى المدّرس، فأخرج بذلك كل من الوالدين والإمام وغيرهما من دائرة المفهوم، في حين ترك ريسوبر المجال مفتوحا أما الجميع، مما سيسمح بإسقاطها على أي عنصر من المجتمع تتحقق فيه الصفات المطلوبة.

كما نجد أنّ جوتير قد ضيق دائرة المفهوم أكثر عندما حدد وظيفتها حيث قال: « وظائف نقل المعارف والتّربية لجماعة في سياق مدرسي »، فهو هنا حدد وظيفة البيداغوجيا التي تكمن في نقل المعارف والتّربية، وحدد السياق وهو السّياق المدرسي، ليخرج بذلك السّياق الاجتماعي العام عن هذه الوظيفة، وبالتّالي نرى أنّ مفهوم جوتير للبيداغوجيا أكثر دقة ووضوح مقارنة بتعريف ريسوبر الذي طرحه في صورته العامة.

وغير بعيد عن جوتير نجد أنّ تعريف جيلسون وكوست لمصطلح البيداغوجيا يجري في نفس سياق جوتير، حيث حدد المصطلح بنسبته وعلاقته بقطبي العملية التعليمية التعلمية وهما: المعلّم والمتعلّم، مشيرا بذلك إلى الغرض المرجو منها، والمتمثل في تعليم الطفل وتربيته. ومضيفا على ذلك ذكر خصائص هذه البيداغوجيا، التي جعلها في مجالين: واحد معرفي يبحث في الغاية المرجوة جراء تلك الممارسات والسلوكات، وآخر عملي يختص بالبحث في تلك الممارسات والسلوكات بعينها، فهو هنا يتحدث عن الأجرأة والتطبيق.

أما شولمان فكان مفهومه للبيداغوجيا قوامه الغاية والهدف الذي نسعى إليه من خلالها حيث عدّها المعرفة التّي تيسر لنا سبل تّدريس المحتوى الدّراسي، والتّي تأخذ بعين الاعتبار قدرات

المتّعلمين العقلية، وتّبيان مستوياتهم الاجتماعية، وكذا ميولاتهم ورغباتهم، باعتبارها عوامل مؤثرة بشكل فعّال في مدى استيعاب المتّعلمين للمحتوى الدّراسي المقدّم لهم.

وعليه نستنتج أنّه ثمّة صعوبة في وضع تّعريف جامع مانع لمصطلح البيداغوجيا، بسبب تداخلها مع مصطلحات أخرى تصب في المجال نفسه، غير أنّ صورتها قد بدأت تتحدد وتتضح تّدريجيا بداية من تعريف ريسوبر، فمرورا بتّعريف جوتير وجيلسون، ثم وصولا إلى تعريف شولمان، إذ يمكننا الخروج بعدها بمفهوم للبيداغوجيا فنقول: إنّ البيداغوجيا هي مجموعة الطرائق التّعليمية التّربوية، التّي يقوم بها المدّرس داخل الصّف الدّراسي، والتّي تهدف إلى تمكين المتعلّم من بناء معارفه وتنمية مهاراته، وذلك بالوقوف على الخلفيات السيكولوجية والسوسيولوجية للمتّعلمين.

3/ علاقة البيداغوجيا بالديداكتيك والتربية.

كنا قد أشرنا – في المساحات السابقة من هذا العمل– إلى التّداخل الحاصل بين مصطلح البيداغوجيا، ومصطلحي التّربية والديداكتيك، وقلنا إنه من بين الأسباب الرئيسة التي تحول دون وضع تعريف دقيق واضح جامع مانع لمصطلح البيداغوجيا، كونهما تشاركانها المجال نفسه، مما يفرض علينا ضرورة إبراز نقاط التّباين، والاختلاف القائمة بين المصطلحات الثلاث، من خلال عرض التعاريف اللّغوية، والاصطلاحية، لمصطلحي التّربية والديداكتيك، ومقارنتها بما قدمناه عن البيداغوجيا، وتأتي هذه الخطوة رغبة منا في إزالة اللّبس الذي اكتنفها، والإشكال الذي لحق بها.

1.3 مفهوم التربية: جاء في معجم لسان العرب في مادة ربا « رَبا الشيء يربو رُبُوا ورِباء: زاد ونما. أربيته: نمَّيته»[1] وقد وردت هذه الكلمة في القرآن الكريم في مواضع عدة منها قوله تعالى : «وَمَا آَتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آَتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ» [الروم: 39]. وقوله: «يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ» [آل عمران:276]. وفي الآيتين معا يشير معنى كلمة ربا إلى الزيادة والنمو، كما نجد في مواضع أخرى من القرآن الكريم ورود هذه الكلمة بمعنى مشابه لها، وهو النشأة والترعرع ونضرب مثالا على ذلك قوله تعالى: «قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ» [الشعراء: 18].

أما من الجانب الاصطلاحي فقد تعدّدت تعاريفها نتيجة عاملين اثنين ، الأول يتعلق بالزمن أما الثاني فمرده إلى تباين ميادين بحث واضعيها، كالفلسفة، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع وغيرها، ومن ثم سنستهل تّقديم مفهوم التّربية بداية بعرضها عند العلماء القدامى فالمحدثين. فهذا التّدرج سيتيح لنا الوقوف على مراحل تطور مفهوم التّربية، من عالم إلى آخر باختلاف زمنه وتخصصه.

1.1.3 التربية عند القدماء:

نستهل نظرة العلماء القدامى لمفهوم التّربية بتعريف ابن سينا الذي يرى التّربية « وسيلة لإعداد النشء في الدين والدنيا في آن واحد، وتكوينه عقليا، وخلقيا، وجعله قادرا على اكتساب صناعة تناسب ميوله وطبيعته في كسب عيشه»[2]. أما جون ديوي فيقدّمها على أنها الحياة نفسها وليست مجرد إعداد لها فقط، وهي عملية نمو، وتّعلم، وبناء، وتّجديد للخبرة، وعملية اجتماعية، أما من منظور كيفن هاريس k.harris فهي عملية، وضرورة اجتماعية اقتصادية، اقتضتها حاجة

[1]– أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، المجلد8، بيروت، دار صادر، دت، ص:304.

[2]– عطية خليل عطية، أسس التربية، ط1، عمان، دار البداية، 2012م، ص:12.

المجتمع، لنقل المعرفة من الأجيال المتعاقبة [1]. وغير بعيد عن هذه التعاريف نجد إيميل دوركيام (1858- 1917) يدلي بدلوه في القضية، ويضع مفهوما للتربية، فيصرح قائلا: « التربية هي تكوين الأفراد تكوينا اجتماعيا ويتم ذلك بالعمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد، النضج اللازم للحياة الاجتماعية»[2].

وعليه يتضح للقارئ – من خلال ما تم طرحه من مفاهيم للتّربية– أنّه ثمة تباين واختلاف فيها، والذي تشكل نتيجة اختلاف نظرة الباحثين التربويين للإنسان، سواء من الجانب العقائدي، أو الاجتماعي، ناهيك عمن أثرت فيهم نظرتهم الفلسفية للإنسان، فرسم صورة التّربية من تلك الزاوية التي رآها منها؛ فابن سينا مثلا قدّم مفهومه للتربية بعده إياها تعديلا لسلوك الفرد، على المستوى الخلقي والعلّمي، أي التّخلص من السلوكات غير المحمودة، وإكسابه سلوكا آخر يكون محمودا.

وإسقاط هذه الفكرة أيضا على المستوى العلّمي، فهو في مستهل تعريفه للتربية كان قد عدّها وسيلة لإعداد النشء في الدين والدنيا، فبذكره لكلمتي (الدين والدنيا) انزاح تفكيرنا إلى مصطلح التّأديب وما يحمله من معنى، يمكن حمله على كلمة الدين والدنيا، ففي الدين تعاليم يجب التّقيد بها، إما قياما أو تركا، والدنيا فيها من الحوادث ما يستوجب تشغيل العقل، وإحكامه، حتى تكون الطريقة التي ينهجها الفرد واضحة المسلك والغاية. فحتى لو كان مفهوم التّربية عند ابن سينا مفهوما عاما، غير مقتصر على ميدان بعينه، إلا أننا نجد فيه ما دعت إليه الحركات التربوية العلمية الحديثة.

فابن سينا بعد أن قدّم مفهوما للتّربية، تحدث عن الغاية منها، والتي تجلت بقوله: (وجعل المتّعلم قادرا على اكتساب صناعة تناسب ميوله ...)، ففي هذا القول دعوة إلى إلقاء مسؤولية تعلم

[1]– ينظر: العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، ص: 4.

[2] المرجع نفسه، ص:11.

الصناعة، مهما كانت طبيعتها (معرفة، تجارة، صناعة، خياطة، لغة ...الخ) على عاتق الفرد المتّعلم، ومن ثمة تجاوزت الفكرة حيز الدعوة إلى أن تكون إقرار بقدرة الفرد المتّعلم، على اكتساب صناعته بنفسه، وهو إقرار في الوقت نفسه بضرورة التخلي عن فكرة تقديم اللقمة الجاهزة، عندما قال (في كسب عيشه)، أي الإلحاح بضرورة بذل جهد ذاتي من قبل هذا الفرد، وابن سينا لم تقتصر دعوته، أو إقراره بالجهد الذاتي فقط، بل أردف ذلك بضرورة أن تكون تلك الصناعة المكتسبة بحسب ميوله، فما نص عليه قول ابن سينا فيه تقارب كبير جدا مع ما نادت به الحركات الحديثة في التربية مثل البنائية، ولنا أن نسقط هذه الأفكار في الفعل التربوي التّعلمي.

أما تعريف جون ديوي بالمقارنة مع تعريف ابن سينا، فنجد هناك اتفاق على فكرة البناء والتّعلم والجهد الذاتي، وأنّ كل هذا يكون بمسؤولية الفرد المتّعلم، من خلال استعماله لكلمات من قبل (نمو، تعلم، بناء)، وكلها تُحيلنا إلى دور الفرد المتّعلم، فالنمو يكون من قبله، وكذلك الحال في التّعلم، والبناء، إلا أنّ ما أضافه جون ديوي على فكرة ابن سينا هي فكرة العمل التّعاوني عندما قال عن التربية إنّها عملية اجتماعية، فهذه اللفظة – أي اجتماعية– تحيل إلى وجود عناصر أخرى تحيط بهذا الفرد، ومن الأنسب أن يحتك بهم الفرد، ويشاركهم العمل، أو المهمة المكلّف بإنجازها، هذا من جهة، كما أنّها تدل على ضرورة إسقاط ما تمّ جنيه من تلك التّهيئة على المجتمع المحيط به من جهة أخرى، فطبيعة التّربية هنا تستوجب أن يكون هناك تأثير وتأثر بحسب الفيلسوف والمصلح التربوي الأمريكي.

أما كيفن هاريس فإن شارك ديوي في عدّه للتربية على أنّها عملية اجتماعية، إلا أنّه في الوقت ذاته انزاح عن الفكرة الرئيسة التي اتفق عليه ديوي وابن سينا، فيما تعلق بفكرة البناء، والجهد الذاتي للمتّعلم، عندما عبّر عن التّربية على أنّها عملية نقل المعارف للأجيال المتعاقبة، فبتوظيفه

لمصطلح (النقل)، خرج عن مفهوم البناء، والتّعلم، والنمو وغيرها. وتعريف إميل دوركايم هو من هذه النظرة أقرب من تلك التّي طرحها جون ديوي وابن سينا.

2.1.3 التربية عند المحدثين:

يرى أصحاب هذا الاتجاه « أنّ التّربية عملية تكيف أو تعامل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها[1]». كما أنها عملية تضم الأفعال، والتأثيرات المختلفة، التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه، عن طريق التّكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط وسلوك وقدرات[2]. فالتّربية « هي العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة، وخلق القابليات وتكوين الإنسان، والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة»[3]. فالتّربية بمفهومها الحديث قد أخذت في التّوسع والشمولية، عندما ألمّت بأبعاد شخصية الإنسان الثلاث: المعرفية والوجدانية والمهارية، وأيضا بسعيها أو تبنيها لواجب توفير سبل التّكيف بين الفرد وبيئته

2.3 مفهوم التعليمية DIDACTIQUE:

1.2.3 الديداكتيك لغة: كلمة الديداكتيك Didactique في اللّغات الأوروبية مشتقة من Didaktikos وتّعني فلنتّعلم أي ليُعلِّم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskein ومعناها التّعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في التّربية أول مرة كمرادف لفن التّعليم وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي (Comeniusأو Kamensky)، الذي يُعدّ الأب الروحي للبيداغوجيا منذ سنة 1657م، في كتابه " الديداكتيكا" Didàctica magna حيث يعرّفها بالفن العام للتّعليم في مختلف المواد التّعليمية، ويُضيف بأنّها ليست فنا للتّعليم فقط بل للتّربية أيضا، إنّ

[1] – عطية خليل عطية، أسس التربية ، ص:13.

[2] – المرجع نفسه، ص:13.

[3] – المرجع نفسه، ص:13.

كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع النّاس[1]. وهناك تّعريف آخر يرى أنّ الديداكتيك لفظ أعجمي مركب من كلمتين: ديداك وتيكا، اللّتان تحملان معنى أسلوب التسيير في مجال التّعليم[2].

ومرادفات مصطلح الديداكتيك في اللّغة العربية- التي تتبنى المعنى ذاته- هي على اصطلاحات عدّة منها: التّعليمية، والتّدريسية، والتّعليميات، وعلم التّدريس وغيرها. فكلمة تّعليمية في اللّغة العربية هي مصدر صناعي لكلمة التّعليم، والتي هي الأخرى مشتقة من الفعل "علّم" أي وضع علامة، أوسمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره. وفي جامعاتنا نجد مصطلح تّعليمية اللّغة أكثر استخداما، سواء أكان اسما لتخصص في مرحلة الماستر، أو كمقياس استكشافي يُدّرس في مختلف الشعب الأدبية، والنّقدية، واللّغوية.

2.2.3 اصطلاحا: من بين التّعاريف الاصطلاحية التي وُضعت لمصطلح الديداكتيك تعريف بينشمال Pinchemel الذي يراها في: « مجموع الطُّرق والأدوات التي تساعد المدّرسين على تّنظيم تّعليمهم، وممارسة أفضل لمهنتهم.[3]»، أما أكويندي (2001) فيعتبرها« ذلك العلم الذي يضبط عملية التّدريس ويجعلها قابلية تّدريسية لكل الوحدات المعرفية، والمهارية، والقيمية الحاملة قوانينها الداخلة المنطوية على عمق التّجربة الإنسانية»[4]. كما أننا نجد البروفيسور عمار ساسي يدلي بدلوه في القضية، ويقدم التّعليمية على أنّها علم يختص بدّراسة أنجع الطرائق في تّحصيل

---

[1]- ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل العدد47، المغرب، مجلة علوم التربية، مارس2011، ص:8.

[2]- ينظر: العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، ص:8.

[3]- فيصل بن مفرح مرعيد العنزي، اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2006-2007، ص:3.

[4]- سعد على زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 115.

اللّغات، التي هي أصوات، ومفردات، وتّراكيب، ودلالات، وأسلوب، فحتى لو أنّ الصّفة (التّعليمي) أطلقت على العمل الأدبي، غير أنّ مصطلح التّعليمية يكتسي صفات الشمولية، والتعميم، نظير الغاية التي ينشدها، المتمثلة في تحصيل اللغات[1]. وتعرف أيضا بـ « الدراسة العلّمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلمون، قصد بلوغ الأهداف المنشودة على المستوى العقلي، المعرفي، الانفعالي، الوجداني، أو الحسي الحركي [2]».

وبإمعان النظر والتّدبر فيما حملته التّعاريف السابقة عن مصطلح التّعليمية، نجدها تتفق حول فكرة تنظيم العملية التعليمية، وتقنينها، من خلال نهج طرائق تُسهم بفعّالية في توصيل الجانب المعرفي، وتنمية الجانب الوجداني والمهاري أيضا، وهذا يحيل إلى أنّ التّعليمية مؤسسة على دور المعلم من جهة، وعلى طبيعة العلاقة القائمة بينه وبين المعرفة من جهة أخرى، فهي تبحث في الوسيلة المساعدة للتّعليم، لا للتعلّم، أي التي تُيسر دور المعلم، لا دور المتّعلم.

فالغاية هنا تنحصر في النقل المعرفي، وتنمية العلاقة الديداكتيكية القائمة بين المعلم والمعرفة، في مقابل ذلك لا تحمل هذه التّعاريف أي معنى أو مصطلح يجعنا نقول: إنّ التعليمية تهتم بعلاقة المتّعلم بالمعلم مثلا، تلك العلاقة المؤسسة على أسس سيكولوجية وسوسيولوجية، ولا حتى عن علاقة المتّعلم بالمعرفة، وكيفية تمثله لها، فهذا التّباين الحاصل على مستوى العلاقات القائمة في المثلث الديداكتيكي، وانشغال كل علم بعلاقة دون أخرى، هو ما فصل بين مجال اهتمام الديداكتيك، ومجال اهتمام البيداغوجيا.

---

[1] – ينظر: ضياء الدين مسلم، اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، المجلد03، العدد10، مارس،2020، ص:275.

[2] – أم الخير حجاج، اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2017.

3.2.3 تطور مفهوم الديداكتيك:

وعند الحديث عن تطور مفهوم مصطلح التعليمة يحضرنا قول لمحمد الدريج، الباحث التربوي المغربي، مفاده أنّ كلمة الديداكتيك قد بدأت تتخذ مسارا تطوريا، وذلك بعدما حُصر مفهومها في اتجاهين رئيسيين، الأول منها ينظر إلى الديداكتيك على أنّها ذاك النشاط الذي يزاوله المدّرس، لتكون كلمة الديداكتيك بعدها مجرد صفة، ننعت بها النشاط التّعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس، والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا. وفي الاتجاه نفسه نجد أن كلمة الديداكتيك تستعمل كمرادف للبيداغوجيا، أو تعدّ مجرد تطبيق لها، أو فرع من فروعها بشكل عام، ودون تحديد واضح. أما الاتجاه الثاني فيقول إنّ الديداكتيك لم تعد لاحقة بالبيداغوجيا، بل أصبحت هنا علما مستقلا بذاته عن علم التّربية أو ما يسمى بالبيداغوجيا[1].

وقد استمر مفهوم الديداكتيك « كفن للتّعليم إلى أواسط القرن 19، حيث وضع هاربرت Herbert الأسس العلّمية للديداكتيك كنظرية للتّعلم، أما أبلي Abli فقد اعتبر الديداكتيك علما مساعدا للبيداغوجيا [2]». ومع مطلع القرن 20 ظهرت مدرسة التّربية الحديثة مع جون ديوي وغيره والذي أكد على أهمية النشاط الحي، والفعّال للمتّعلم في العملية التّعليمية، واعتبر الديداكتيك نظرية للتّعلم لا للتّعليم[3]. فمن ثمة وجهت التّعليمية، أو لنقل أعادت النظر في العنصر الآخر الممثل للمثلث الديداكتيكي، أي المتّعلم، من خلال استحداث طرائق تّعلمية لا تعليمية، تهتم بالوضعيات التي يخضع لها المتعلمون، بغية تحقيق الأهداف المنشودة باختلاف مجالاتها ومستوياتها

---

[1]– ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص:8،7.

[2]– فيصل بن مفرح مرعيد العنزي، اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، ص:2.

[3]– ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل ، ص:11.

(المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وعليه قد توسعت دائرة الاهتمام، من المعلم إلى المتعلم، ومن التّعليم إلى التّعلم.

وقد وجهت الدّراسة الديداكتيكية اهتمامها إلى الوضعيات التّعليمية، التي يحتل فيها المتّعلم دورا أساسيا، في مقابل ذلك يتحدد دور المعلم في دائرة تسهيل عملية التعلم للتلميذ، فيما تعلق بالطريقة الملائمة، والمحتوى الذي يسدّ حاجاته، ويتماشى مع القدرات العقلية[1]. ونقصد بالوضعيات الديداكتيكية « تلك الوضعيات التّعلمية المرتبطة بالوسط الديداكتيكي الذي يشمل المدّرس والمتّعلم والمعرفة، ضمن المثلث الديداكتيكي[2]»، « ومع هيمنة الرّؤى البنائية مرجعا أساسيا للتّعليم الحديث والحضور المكثّف لمدخل الكفايات، أخذت الوضعية التّدريسية بعض الأبعاد الجديدة وعُرّفت باعتبارها تلك الوضعية التّعليمية التّعلمية التي يُنظمها المدّرس، ليساعد المتّعلمين على التّعلم الذاتي، ويشترط فيها أن تكون متنوعة، ومتدّرجة، ودّالة، ومشكلة ...[3]».

وتقديم هذه الوضعيات على أنها وضعيات تّعلمية يفضي بالقول: إن المسائل أو القضايا التي سيتم طرحها من خلالها سيكون المتّعلم فيها الشريك الأول في تسييرها، والتّحكم في مراحلها وتحديد نتائجها وتطبيقها، في مقابل ذلك سيقتصر دور الأستاذ على التوجيه والإرشاد، وذلك عملا بالتّطور الدلالي الذي لحق مصطلح التّعليمية.

4.2.3 اللسانيات التطبيقية وعلاقتها بتعليمية اللغات:

حظي ميدان اللّسانيات التّطبيقية Applied Linguistics بدراسات وبحوث أكاديمية عديدة، سعت أقلام أصحابها إلى سبر أغوار هذا العلم، وذلك بالنظر في بداياته الأولى، والكيفية التي أهلته لأن يصبح علما مستقلا، وقائما بذاته، وهي الخطوة التي سمحت للكثير من الباحثين

[1] – ينظر: العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، ص:8.

[2] – جميل حمداوي، العملية التعليمية التعلمية، ص:351.

[3] – رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط2، دار التجديد، تونس، 2020، ص:82.

بالتفريق بينه، وبين علم اللّغة العام، أو اللّسانيات بالمصطلح الشائع، من جهة، والسعي وراء توضيح معناه العام، والقضايا التي يستهدفها، من جهة أخرى، ومن ثم نجد عبده الراجحي يؤرخ لنشأته فيقول: إنّ « علم اللغة التطبيقي لم يظهر باعتباره ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما، على أنّ هذا المصلح ظهر حوالي 1946م، حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان .... وفيما بعد أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي School of Applied Linguistics، ثم تأسس بعدها الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي AILA [1]».

ومن منظور فئة من الدّارسين تعد بعض العلوم الإنسانية الإطار النظري الذي ينطلق منه علم اللّغة التّطبيقي، فحتّى لو لم تكن إفادته منها بطريقة مباشرة، أو كلية، إلاّ أنه قد استقى منها ما يخدم الغاية التي ينشدها، والمشكلة التي يعالجها، فلما نعود إلى نماذج من التعاريف التي تعرضت لماهية علم اللّغة التّطبيقي، نجد فيها ما يؤكد تصور هؤلاء، و نذكر منها – على سبيل التمثيل لا على سبيل الحصر ولا القصر– التّعريف الذي يرى « أنّ علم اللّغة التّطبيقي هو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى هذا أنّ هذا العلم يستند في الحقيقة إلى الأسس العلمية النظرية لهذه العلوم. [2]».

وغير بعيد عن هذا التّعريف هناك من عدّ « علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع collective term يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين علّمية، ويستغل العلوم اللّغوية في حلّ مشكلات عملّية practical ذات صلة باللّغة، مثل تّعليم اللّغة واكتسابها، سواء كانت اللغة الأم، أو لغة أجنبية، ولذلك فإنّ بعض علماء اللّغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلاّ في الإشارة إلى

[1]– – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، القاهرة، دار المعرفة،1995، ص:8.

[2]– خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2003، ص:73.

الجانب التّعليمي pedagogical فقط [1]». وهي الفكرة التي تتفق إلى حد بعيد مع التعريف الذي قدمه مازن الوعر، إذ رأى في علم اللّغة التّطبيقي ذلك العلم الذي « يبحث عن التطبيقات الوظيفية البرغماتية التّربوية للغة، من أجل تّعليمها أو تّعلمها للناطقين بها أو غير الناطقين، بالوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنية تعليم اللغة البشرية وتعلمها.[2]»

فما يجب التنويه إليه هو أنّ علم اللّغة التطبيقي تتفرع عنه علوم عدّة، منها علم المعاجم والتّرجمة، واللّسانيات الحاسوبية، وعلم اللّغة النّفسي، وعلم اللّغة الاجتماعي، وتعليم اللّغة باختلاف درجتها، والتخطيط اللّغوي، وغيرها من العلوم «فليس للسانيات التطبيقية حدودا صارمة، فهي علم يتميّز بالانفتاح على مجالات معرفية متعددة، أي أنّ اللسانيات التطبيقية ليست تخصصا مغلقا وإنّما هي مجال متداخل مع مجالات عدة [3]»، وتشير الدراسات في هذا الميدان، أنّ من بين هذه العلوم كلها لم يغلب على دراسة اللسانيات التطبيقية إلا ميدان أو علم واحد وهو « تعليم اللغة سواء لأبنائها أم لغير الناطقين بها، باعتبارها لغة أولى أو لغة أجنبية وإن تكن معظم بحوث علم اللّغة التّطبيقي تتجه إلى تعليمية اللغات الأجنبية [4]».

ويتميّز علم اللّغة التّطبيقي بخصائص عدّة، منها التي ذكرها البروفيسور صالح بلعيد في كتابه (دروس في اللسانيات التطبيقية)، والتي نجملها للقارئ في النقاط التالية[5]:

- **البرجامتية:** لأنها مرتبطة بحاجة المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون، وأوهام لإنجاز الكلام.

---

[1]– خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص:74.

[2]– ضياء الدين مسلم، اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، ص:274.

[3]–أم الخير حجاج، اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة، ص:3.

[4]– محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1989، ص:10.

[5]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دط، دار هومة، 2003، ص:12.

- **الانتقائية:** حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم.

- **الفعالية:** لأنه يبحث في الوسائل الفعّالة لتعلّم اللغات الأم، واللغات الأجنبية.

- **دراسة التدخلات بين اللّغة الأم واللغات الأجنبية:** دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، ودراسة ذلك في الجذور اللّغوية، أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التّعدد اللغوي.

وقد دفعت هذه الهيمنة لميدان تّعليمية اللّغة بعض العلماء إلى جعل مصطلح اللسانيات التّطبيقية مرادفا لمصطلح تّعليمية اللّغة. على غرار ولكنز Wilkinz الذي أطلق عليه تسمية الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، و مكاي Mackey الذي نعته بعلم تعليم اللغة Language didactics، أو كدعوة سبولسكي Spolsky لتسميته بعلم اللغة التعليمي Educational linguistics [1]. فهذا العلم الذي عُرف على أنه من أهم فروع علم اللّغة التّطبيقي هو علم « يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم عل تعلم اللغة وتعليمها، فهو يضع البرامج و الخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية languages skills مثل النطق والقراءة والاستماع والكتابة ...[2]».

فتّعليمية اللّغات علم يتحرك في ضوء سؤالين اثنين هما: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ فالأول يبحث في المضمون، أي المادة العلّمية، في حين ينصب اهتمام الثاني على المنهج أو الطريقة المتبعة في تعليم ذلك المضمون، وبما أنّه قد سبق لنا التّطرق إلى مختلف المصادر التي تفرعت عن اللّسانيات التّطبيقية، وأيضا سعينا إلى إبراز هيمنة ميدان تعليمية اللغة على دراسة علم اللّغة التّطبيقي، فإنّ ذلك يقودنا إلى جعل إجابة السؤالين السابقين على عاتق تلك المصادر المذكورة

[1]– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 10.

[2] – خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص:76.

سلفا. إذ يهتم علم اللّغة النّفسي، وعلم اللّغة الاجتماعي، وعلم اللّغة (اللسانيات)، بالإجابة عن السؤال الأول، في حين تكون الإجابة على السؤال الثاني على عاتق علم التّربية، وبمعية علم اللّغة النّفسي أيضا في بعض الجوانب[1].

فتّعليمية اللّغات بسعيها الدائم إلى تنمية المهارات اللّغوية المختلفة للمتّعلم، ورفعها سقف الطموح إلى تطوير تلك المهارات أو الأفعال اللّغوية إلى ملكات راسخة، ما كان ليستقيم لها ذلك لولا أن وجهت نظرها لتلك النتائج المتمخضة عن الدراسات التي لحقت علم اللّغة النّفسي، وعلم اللّغة الاجتماعي، واللّسانيات، فتعليمية اللغات تقتضي الإفادة الدائمة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة بتعليم اللغة وتعلّمها « وما كان ذلك إلا لأن الخبرات الإنسانية في أي حقل من حقول المعرفة، بشكليها النظري والتطبيقي، تقدم الأدوات المنهجية التي تفي في مجملها بمتطلبات العمليتين البيداغوجية والتعليمية على حد سواء[2].»

وكل هذا يأتي من باب تذليل الصعوبات على المتّعلمين، بغية تحقق عملية الاكتساب بشكل فعّال وسريع، وتكون هذه الغاية محققة عند جميعهم، أو عند غالبيتهم كأقل نتيجة، ويحضرنا في هذا المقام موقف تشومسكي من العلاقة التي تربط علم النّفس بالدراسات اللّغوية، وذلك حين عّدها جزءا من الدراسات النفسية، وأنّ ما يفرقهما لا يتعدى حدود الغاية، فالدراسات اللّغوية جاءت لدراسة اللغة لأجل ذاتها، في حين تعالج الدراسات النفسية موضوع الاكتساب اللغوي، وتبحث في الطرق

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص:27.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 2009، ص:1.

والأسباب التي تقف وراء تحققه من عدمه، فالتفاعل القائم بين العلمين أوجد لنا ما يسمى اليوم بعلم اللغة النفسي[1].

ومن ثم « انصرفت أذهان الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداء الإجرائي في حقل التعليمية...[2] » وهذا ما استدعى استثمار ما تمخض عن البحوث اللسانية، على سبيل المثال نذكر النظريات التعلمية كالنظرية السلوكية، والبنائية، والسوسيوبنائية، التي سعت كل واحدة منها إلى تقديم تفسير دقيق عن كيفية حدوث التّعلم عند الفرد، استنادا للمرجعية الفكرية لروادها. وهذا ما يتطابق إلى حد بعيد مع المفهوم العام لمصطلح النظرية التي قُدّمت على أنها« مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والقضايا التي مثلت وجهة نظر صاحبها والأشخاص الذين يتبنوها، لتفسير ظاهرة ما بإيجاد علاقات بين مجموعة من المتغيرات للتنبؤ بظاهرة ما [3]».

فالسلوكيون مثلا قدموا تعريفا للتعلّم في ضوء مثير واستجابة، فالتعلّم من منظور هذه النظرية يعرف على أنه تغير في السلوك، والذي « يشير إلى النية أو القصد وما سوف يقوم به من استجابات نحو موضوع الاتجاه سواء بالإقبال أو الإحجام بالممارسة أو الكف.[4]»، وبالموازاة مع ماهية السلوك عُرّف التعلّم بأنه « تغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة

[1]– ينظر: تشومسكي نوعم، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، ط2، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2005، ص:33.

[2]– عبد القادر محمد علي شرف، النظرية البنائية وطرق تدريسها، ص:40.

[3]– المرجع نفسه، ص: 42.

[4] – فيصل بن مفرح مرعيد العنزي، اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. ص: 27.

معززة [1]»، وفي الاتجاه نفسه يصرح جوتس Gotes في كتابه Educational psychology عن مفهوم التعلّم فيقول: « يمكن تعريف التعلّم بأنه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة [2]»، ويرى J. Guilford في مؤلفه Général psychology « أنّ التّعلم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة هذا التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة [3]»

فمما سبق نجد أنّ جل التعريفات المقدمة تتفق على أنّ التعلّم خاضع لمثيرات خارجية، تتمخض عنها استجابات من قبل المتعلمين، والتعلّم وفق هذا المفهوم يكون ظاهريا مرئيا، يعني أننا نركز على ما نلاحظه فقط، أما ما تعلق بالعمليات التصورية على المستوى العقلي، فنحن في غنى عنها. وبهذا التجاهل تكون هذه النظرية قد أحدثت فجوة علمية انطلقت منها باقي نظريات التعلم كالنظرية الجشطلتية*، التي أعادت الاعتبار للعمليات القائمة على المستوى الذهني، عندما جعلت من الاستبصار مبدأ رئيسا لها، ناهيك عمّا قدمته النظرية البنائية والسوسيوبنائية، واللتان سبق لنا وأن قدمنا تصورهما لعملية التعلم في المساحات السابقة من هذه الدراسة، إذ أخذ معنى التعلم في هاتين النظرتين مسلكا مغايرا عن ذاك الذي رسمته له النظرية السلوكية.

---

[1]– براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دط، بيروت، دار النهضة العربية، 1994، ص:25.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:46.

[3]– المرجع نفسه، ص: 47.

* الجشطلتية: الجشطلت مصطلح ألماني يعني البينة الكاملة، أو الصيغة الكلية، وهي من إحدى النظريات التعلمية المعرفية. ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، الكويت، دط، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983،ص:200.

ب/ مفهوم المشروع PROJECT:

1/ المشروع لغة:

لما نبحث في المعاجم اللّغوية عن أصل كلمة مشروع نجد أنها مأخوذة من « الفعل (شَرَعَ)، في مثل قول: شَرَعَ الوارد يَشْرَعُ شَرْعا وشُروعا بمعنى تناول الماء فيه، وشَرَعَتْ الدوابُّ في الماء تَشْرَعُ شَرْعا وشُروعا، أي دخلت فيه. ويقال شَرَعْتُ في هذا الأمر شروعا أي خذت فيه»[1].

2/ اصطلاحا:

يعرض عبد الكريم غريب تعريفا عاما للمشروع هذا نصه: « إنّ المشروع هو الحياة، هو الوضع قيد الاستعمال لقدرات بشرية نوعية، وهو كذلك تعبير عن حيز عملي ممكن بالنسبة لمحركي هذا المشروع، والفاعلين فيه[2] » أما فيما تعلق بالمشروع التربوي فقُدم على أنه « أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية، وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا، ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية»[3]. ويراه البعض في شكل «سلسلة من النشاط المتنوع يقوم بها الفرد بمفرده أو مع أفراد الجماعة بقصد الحصول على بعض الأهداف»[4].

أما كيلباتريك فيعرفه على أنه « الفعّالية القصدية التي تجري وتتحقق في محيط اجتماعي»[5]. فمن خلال التعاريف المقدمة نرى بأنها اتفقت في نقطة أساسية، ومهمة تمثلت في ربط المشاريع ببيئة المتعلم ووسطه الاجتماعي من جهة، وألقت مسؤولية تنفيذه على المتعلم من

---

[1]– ينظر: أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ج1 ص:175.

[2]– عبد الكريم غريب، بيداغوحيا المشروع، ط1، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، 2008، ص:39.

[3]– عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ط3، عمان، دار المناهج، 2002، ص:141.

[4] طلاب الديبلومة المهنية تخطيط وتطوير مناهج، أساليب التدريس، دط، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش، قسم مناهج وطرق التدريس 2008–2009، ص:49

[5]– محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دط، دار البيضاء، إفريقيا للنشر، 2010، ص:92.

جهة الأخرى، فالمشروع من هذا الباب فرصة للتبادل المعرفي، وفرصة لتنشيط الذهن، وتنمية المهارات.

ج/ النشأة:

إنّ البحث في البدايات الأولى لظهور بيداغوجيا المشروع أوجد لنا رأيين اثنين يختلف فيهما أصحابهما عن أسبقية الطرف المتبنى، حيث نجد الطرف الأول من القضية يؤرخ لظهور الإرهاصات الأولى لبيداغوجيا المشروع مع ظهور آراء وجهود المصلح التربوي الأمريكي جون ديوي[1]. خاصة فيما تعلق بربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي من جهة، وتركيزه على عامل الخبرة في بناء المعارف من جهة أخرى. ويضيف أصحاب هذا الموقف أن رغبة تلميذ جون ديوي المربي الأمريكي وليام كيلباتريك بإحياء أفكار وآراء أستاذه دفعته إلى تطوير هذه الآراء الفلسفية التربوية، فوضعها موضع التنظير بطريقة علمية، كانت طريقة المشروعات منهجها العلمي عام1918 [2].

وعلى عكس ما ذهب إليه أصحاب الطرف الأول من القضية نجد الطرف الثاني منها يؤرخ لبداية بيداغوجيا المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مثل روسو وبستالوزي، وهيربات، وفروبل، فهؤلاء قد نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التّربية والتعليم، وجعلوه المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلّمية، وهو ما دفع بهم إلى

[1]– ينظر: إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العلمية وأسس طرق التدريس، دط، بيروت، دار النهضة العربية، 1986، ص:36.

[2]– ينظر: محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ط1 إربد، عالم الكتب الحديث، 2012، ص:62.

البحث، والتنقيب عن السبل التي تمكنهم من تحقيق هذه النظرة في التربية والتعليم، معتبرين جهود ديوي وآرائه لا تعدو أن تكون استحضارا لآراء مربي القرنين 18 و19، على ميدان التجربة[1].

ومن ثم فقد ظهرت تعريفات عدة لبيداغوجيا المشروع، إذ نجد من يصورها على أنها« طريقة علمية، تقوم على اقتراح مشروع لحلّ مشكلة أو لخدمة غرض، ويتعلم الطفل خلال تجربته في أداء المشروع كثيرا من الخبرات، التي تنفعه في حياته الحاضرة والمستقبلة، وتساعده في تحقيق مشروعات أخرى مستقبلا »[2]. ومن هم من عرفها على أساس أنها استراتيجية للتّعلم ورسم لها هدفها فقال: « تهدف استراتيجية المشروع إلى ربط التعلم بالتعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي وتطبيق على الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العملية »[3].

وفي موضع آخر« تحدد طريقة المشروع في مجال التعليم في تقديم مشروعات للتّلاميذ في صيغة وضعيات تّعلمية تدور حول مشكلات اجتماعية واضحة، وهي طريقة تشعرهم بميل حقيقي للبحث في تلك المشاكل والعمل على حلها حسب القدرات التي يمتلكها كل منهم، وكل ذلك تحت إشراف الأستاذ من خلال اقتراح ممارسة أنشطة ذاتية منوعة»[4]. وما يلاحظ على هذه الطريقة أنّ محورها الأساسي يتمثّل في اكتساب الفرد لخبرات تمكنه من مواجهة المشكلة التي يضطلع بها المشروع[5]. فهي « تقوم على فكرة رئيسة هي التعلم بالعمل والتعلم حسب رغبة الطلبة وحاجاتهم من

---

[1] – ينظر: توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، طرق التدريس العامة، ط4، عمان، دار المسيرة 2009، ص:76.

[2] – إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، ص:36.

[3] – عبد العظيم صبري عبد العظيم، إستراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، ط1، القاهرة، المجموعة النشر ، 2015 ،ص:97.

[4] – محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، ص:92.

[5] – ينظر: إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العلمية وأسس طرق التدريس، ص:36.

أجل الحياة، وينبغي أن يأتي التعلم ذاتيا واستقلاليا أي الطلبة مسؤولون عن تعلمهم، ودور المعلم في هذه الطريقة دور إرشادي وعند الضرورة [1]».

فمما سبق عرضه نلاحظ أنّ أغلب التعريفات ركزت على ضرورة ربط المحيط الاجتماعي بالمحيط المدرسي، وأن يكون الأول أساس الثاني، بحيث يستمد المحيط المدرسي المشكلة من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم، كما أنّها ركزت أيضا على دور المتّعلم ضمن هذه البيداغوجيا، إذ حملته مسؤولية انجاز المشاريع، وفي الوقت نفسه قلصت من دور المتعلم حاصرة إياه في الإشراف والتوجيه فقط.

ثانيا: قضايا بيداغوجيا المشروع:

تستمد بيداغوجيا المشروع مبادئها وأفكارها التّربوية التعليمية التعلمية –كما أسلفنا الذكر– من علوم ونظريات عدة، على غرار الفلسفة البرجماتية، والنظرية السوسيوبنائية، والنظرية البنائية وتحظى بيداغوجيا المشروع بمكانة بالغة الأهمية في الميدان التربية والتعليم، والتي ترجع إلى اعتبارات تتعلق بتربية المتعلم، تربية تمكنه من أن يكون فردا فاعلا داخل مجتمعه، ومشاركا إيجابيا فيه، غير أنّ ذلك يبقى رهين عوامل عدة، نجملها للقارئ في النقاط التالية[2]:

1/ تعويده على الاعتماد على نفسه: إذا تبتعد عن فكرة التعلم السهل، فكل مشروع عندها مهما كانت طبيعته ودرجة تعقيده هو يحتاج إلى بذل جهد وصبر وسهر، لذا يكون المشروع من هذا الباب فرصة لتعويد المتّعلم على مجابهة الصعاب ورفع التحدي.

2/ استثمار عنصر الإثارة والتشويق في التعلم: إنّ العمل بالمشاريع يفترض أن يكون نابعا عن ميولات المتعلمين ونفوسهم، باعتبارها تعمل على سد حاجاتهم، وهذا مما يعمل على تحفيز

[1] – مليكة بكير، واقع تطبيق استراتيجية التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية والشرعية والاجتماعية، ص:852.

[2] – ينظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص:96.

المتّعلمين المترددين أو المتعثرين، لأنهم سيجدون أنفسهم منخرطين بشكل لا شعوري في عملية بناء المشروع ، كما أنها تنمي قابلية التعلم عند المتعلمين، في حين يحصل العكس إذا ما كانت تلك مشاريع بعيدة عن ميولاتهم.

3/ التعلم المصاحب: يعد هذا التعلم فرصة للانفتاح على تصورات وآراء الآخرين، وتقبل آرائهم وتجاوزه لمركزيته الذاتية، وهذا تأكيدا عل مبدأ التعاون والعمل الجماعي.

ب/ أهداف بيداغوجيا المشروع: تمثل جملة الأهداف التي تسعى بيداغوجيا المشروع إلى تحقيقها في النقاط التالية[1]:

- الربط بين الفكر والممارسة، بين الجانب النظري والجانب العملي في عملية التعلم.
- التوافق مع ميولات المتعلمين وقدراتهم.
- التأسيس لتعلم يرتكز على الأنشطة الذاتية للتلاميذ.
- تعديل السلوك واكتساب عادات وخبرات جديدة ومواقف إيجابية من التعلم.
- ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية.

ج/ شروط بيداغوجيا المشروع:

ترتكز بيداغوجيا المشروع على جملة من الشروط نفصل مضامينها في النقاط التالية[2]:

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معينة ذات علاقة معينة باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.
- يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.
- ابتعاد المشروع عن التعقيد، وعدم استغراقه لوقت أطول. بحيث لا يتجاوز أسبوعين.

---

[1]– محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص:94.

[2]– ينظر: وفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص:82.

– يجب أن يتناسب المشروع مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه.

د/ أنواع المشاريع: تصنف المشاريع على قسمين، القسم الأول يرجع إلى التصنيف الذي قدمه وليام كيلباتريك، أما القسم الثاني فيأتي تماشيا مع عدد المشاركين في المشروع.

1/ **التقسيم الأول:** قسم وليام كيلباتريك المشاريع إلى ثلاثة أصناف هي[1]:

1.1 المشروعات بنائية(إنشائية): وهي ذات صفة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء(صناعة الصابون، الجبن، تربية الدواجن، وإنشاء حديقة ...إلخ)

2.1 المشروعات استمتاعية: مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون التلميذ عضوا في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية.

3.1 مشروعات في صورة مشكلات: وتهدف حل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع لمحاربة الذباب والأمراض في المدرسة وغير ذلك.

4.1 مشروعات يقصد منها كسب مهارة: والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين.

2/ التصنيف الثاني: وهنا تقسم المشاريع حسب عدد الأفراد المشاركين في انجاز المشروع إلى نوعين اثنين هما[2]:

[1]– عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص:141، 142.

[2]– توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص:78،79.

1.2 المشروعات الجماعية: وهي تلك المشروعات التي يطلب فيها إلى جميع الطلبة في غرفة الصف، أو المجموعة الدراسية الواحدة، بالقيام بعمل واحد، كأن يقوم جميع الطلبة بتمثيل مسرحية أو رواية معينة.

2.2 المشروعات الفردية: وتأخذ هذه المشاريع نوعين اثنين هما:

1.2.2 النوع الأول: يطلب إلى جميع الطلبة تنفيذ المشروع نفسه، كلا على حدة، كأن يطلب إلى كل منهم أن يرسم خارطة الوطن العربي، أو أن يلخص كتابا معينا من مكتبة المدرسة يحدده المعلم.

2.2.2 النوع الثاني: من المشروعات الفردية فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية باختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة، يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الاثنين معا.

هـ/ مراحل تطبيق بيداغوجيا المشروع: للمشروع أربعة مراحل يجب أن يحسن التعامل مع كل المرحلة نظرا للأهمية التي تكتسيها كل واحدة منها وهي على الترتيب[1]:

1/ اختيار المشروع: وهي أهم مرحلة من بين مراحل المشروع الأربعة، حيث تظهر أهميتها في مدى جدية المشروع المنتقى، الذي يفترض أن يتماشى مع ميولات التلاميذ، ومستمد من واقع حياتهم، دون أن ننسى أيضا مراعاته لقدرات المتعلمين ومستوياتهم، ناهيك عن تنوعها. لأن المشاريع المحددة تقلل من فرص التنافس، ويكثر فيها ملل وقلة الرغبة في البحث، بحيث تكون المعلومات هي نفسها عند جميع التلاميذ، وهو ما يفقد روح البحث عندهم، ويقلل من فرص تنمية مهاراتهم المختلفة.

[1]- عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص:142، 143 .

2/ التخطيط للمشروع: في هذه المرحلة يتعاون التلاميذ بمعية معلمهم بوضع خطة لإنجاز المشروع، ومناقشة تفاصيلها من حيث الأهداف والمعرفة ومصادرها، والمهارات والصعوبات المحتملة، ويتم التطرق أيضا إلى ما يحتاجونه للتنفيذ، وتقسم على كل عضو من الفوج مهمة خاصة به، وهذا بعد تقسيمهم إلى مجموعات، وهنا يتدخل الأستاذ بصفته موجها ومرشدا ومصححا لبعض النقائص.

3/ التنفيذ: هذه المرحلة تعد من منظور المرحلة الثانية مرحلة تطبيق ما تم تداوله في مرحلة التخطيط، فما تم التفكير به وتصوره سابقا يتجسد واقعا في هذه المرحلة، حيث تبدأ مرحلة النشاط والحركة والعمل بجدية، فكل عضو من أعضاء الفوج سيقوم بمهمته التي كلف بها، ويبقى الأستاذ دائما يشرف ويوجه ويتابع صيرورة العمل لتذليل الصعوبات، ومساعدتهم على إتمام العمل في وقته المحدد.

4/ التقويم: هنا يتم عرض نتائج المشروع، وتتم مناقشة ما تم تنفيذه، ومدى تمكن أصحاب المشروع من بحثهم، ومدى إلمامهم بجوانب البحث كما وكيفيا، وهي فرصة تتاح للتلاميذ لمناقشة آراء بعضهم البعض والتبادل النقد فيما بينهم، فمن حق التلاميذ أن يتساءلوا:

إلى أي مدى أتاح لنا المشروع فرصة نمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟ وإلى أي مدى أتاح لنا فرصة التفكير الجماعي والفردي في المشكلات ذات أهمية؟ إلى أي مدة ساعدنا في توجيه ميولاتنا نحو اتجاهات جديدة.

و/ مزايا بيداغوجيا المشروع: لبيداغوجيا المشروع مزايا عدة من بينها[1]:

– يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها التلاميذ داخل الفصل.

– يقوم التلاميذ بوضع الخطط لذا يتدربون على التخطيط كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.

– تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ ، مثل تحمل المسؤولية والتعاون والإنتاج.

– تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ.

ز/ عيوب بيداغوجيا المشروع: بالرغم من المزايا التي تتميز بها بيداغوجيا المشروع إلا أنّ البعض يعدد لها بعض العيوب، ونذكر منها[2]:

– صعوبة تنفيذها في ظل المناهج وكثرة المواد المقررة.

– تحتاج إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها.

– افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل.

– المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية التعليمية حول ميول التلاميذ.

وعليه تكون بيداغوجيا المشروع– من خلال ما تم طرحه من قضايا– قد قوّت صلة المتعلم بالمادة المعرفية؛ بعد أن كلفته بتسيير أنشطتها، ومناقشة جزئيات قضاياها، وتحديد نتائجها، من جهة، وشجعت على التعلم التعاوني، وأكدت على أهميته، و مدى فاعليته في تنمية الجانب المعرفي والوجداني والمهاري من جهة أخرى. وما نادت به بيداغوجيا المشروع، وما تبنته من

[1] – عبد الله قلي، فضيلة حناش، الشامل في علوم التربية، دط، الحراش، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009، ص: 104.

[2]– المرجع نفسه، ص:104.

مبادئ والقيم، يمكن إسقاطه على أي نشاط تّعلمي، فذلك ليس حكرا على العلوم الدقيقة، ولا على العلوم الإنسانية، أي نستطيع استثمار هاته البيداغوجيا في تّعلم اللّغة وتّعليمها، غير أنّ القضية الهدف هنا، تبحث في إمكانية استثمارها بيداغوجيا في تعلم اللغة العربية عامة، والتراكيب اللغة خاصة، وفي الكيفية التي تتم بها. وذلك قبل البحث في مدى فاعليتها من عدمها.

المبحث الثالث: بسط نظري لقضايا بيداغوجيا حلّ المشكلات

1/ مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات PROBLEM SOLVING METHOD:

أ/ المشكلة PROBLEM:

1/ المشكلة لغة: تشير المعاجم العربية أنّ لفظة (المشكلة) مأخوذة من الفعل أَشْكَلَ ، فنقول أَشْكَل الأمر بمعنى التبس، ويقال أيضا: أشكل الكتاب كأنه أزال به إشكاله والتباسه[1]. وجاء في المحيط «وأشكل الأمر: التبس كشكَلَ والنخل: طاب رُطَبُه، وأمور أشكال: ملتبسة، والأشكلة اللّبس»[2].

2/ اصطلاحا: عندما نعود إلى المفهوم العام للمشكلة نجدها تدل على « حالة شك وحيرة تتطلب القيام بعمل بحيث يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى الشعور بالارتياح »[3]. أو هي قضية غامضة تتطلب حلا مهما سواء أكانت صغيرة الحجم أو كبيرة[4] . ويعرفها جون ديوي JOHN DEWY على أنها « أي شيء يثير الشك وعدم التأكد»[5]. وما يمكن تدوينه على هذه التعاريف المقدمة أن جميعها اتفقت على الحالات أو المؤشرات نفسها، في تحديدها لمفهوم المشكلة، من الحيرة والشك والغموض.

---

[1]– ينظر: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دط، لبنان، مكتبة لبنان، 1986، ص: 145.

[2]– مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، دط، القاهرة، دار الحديث، 2008، ص:881.

[3]– عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ص:137.

[4]– ينظر: إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، الرياض، مكتبة الرشد 2014، ص:205.

[5]– سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:188.

أما عن المشكلة في معناها تربوي فهي لا تخرج عن كونها «حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عليه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة»[1]. وفي تعريف آخر تعرف المشكلة على أنها «حالة يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة»[2]. وهي أيضا« موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل [3]».

ومن ثم فإننا نلمس تشابه بين تعاريف المشكلة في طابعيها العام والتربوي؛ وهي رؤية تكونت من خلال تأكيد كل منهما على وجود حالة غير طبيعية في الفرد المتعلم، تحدث له أثناء سعيه لإيجاد حل للمشكلة التي أمامه. وهذه الحالات هي التي تزيل اللبس بين السؤال والمشكلة، فليس كل سؤال مشكلة، وإن كانت بداية المشكلة على شكل سؤال؛ فمثلا لو سأل الأستاذ التلميذ قائلا: ما اسمك؟ فسيجيب التلميذ مباشرة ويصرح باسمه دون أية حيرة، أو تردد، أو ارتباك، أو كأن يكون السؤال ضمن المستويات الأولى للمجال المعرفي فيما يتعلق بالحفظ والفهم والتطبيق، التي يصاغ فيها الهدف بمثل الأفعال التالية أن يحدد، يذكر، يسمي ...الخ من الأفعال التي لا تتعدى حدود الاسترجاع، فالسؤال الذي لا يُربك المتعلم، ولا يدخله في حالة شك، وحيرة، وعدم اتزان، وغيرها من مؤشرات المشكلة لا يمكن أن يكون مشكلة تدعو إلى تفكير علمي عميق.

[1]– عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ص:137.

[2]– إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، استراتيجيات حديثة في التدريس، ص:205.

[3]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2003، ص: 278.

ب/ بيداغوجيا حل المشكلات:

ترجع أصول هذه الطريقة – كما سبق ذكره في بداية الدراسة– إلى جهود الفيلسوف والمصلح التربوي الأمريكي جون ديوي، الذي رأى أنّ الفرد يتعلم من خلال المشكلات التي تواجهه، فالمشكلة التي يتحدث عنها ديوي يجب أن تستمد أهميتها من معيارين مهمين هما: الطالب والمجتمع. وهي الطريقة التي أطلق عليها اسم الأسلوب العلمي في التفكير[1]. فبيداغوجيا حلّ المشكلات – استنادا لهذا المعطى– قُدمت على أنها أسلوب في التدريس قائم على :« تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حلّ للمشكلة [2]»، ويعرفها مجدي عبد العزيز إبراهيم: بقوله: إنّ « مهارة حلّ المشكلات هي الممارسات والنشاطات العقلية والسلوكية التي يؤديها التلميذ منفردا أو تحت توجيه وإرشاد المعلم، بهدف الوصول إلى الحلّ الصحيح لنظريات وتمارين المواد الدراسية [3]»،

إذن فهي طريقة تدريسية حديثة تعمل على تنمية مهارات المتعلمين وتطويرها، من خلال خلق وضعيات تعلمية تكون المشكلة أساسها الأول، مراعين في ذلك القدرات العقلية للمتّعلمين واحتياجاتهم المعرفية، حيث تعمل هذه المشكلة على إثارة اهتمام المتّعلمين، وتدفعهم إلى استحضار مكتسباتهم القبلية وتجنيدها للوصول إلى حلّ عنها. غير أنّ لهذه الوضعية التعلمية– الوضعية

[1]– ينظر: محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ط1 ، إربد، عالم الكتب الحديث، 2012.

[2]– نرجس زكري، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم التّدريس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص:16.

[3] المرجع نفسه، ص:16.

المشكلة– عناصر يجب التطرق إليها، وهي كما قدمها دو كتييل DE KETELE على النحو الآتي[1]:

– **السند:** هو مجموع العناصر المادية التي تقدّم للمتعلم، فقد يكون السند نصا مكتوبا، أو رسما، أو صورة...الخ

– **المهمة:** هي التنبؤ بالمنتوج المرتقب، أو هي الانتاج المتوقع من المتعلّم.

– **التعليمة:** وهي مجموعات توصيات العمل التي تقدّم للمتعلم بشكل واضح لتوجّهه في أداء مهمته.

1/ **أهمية بيداغوجيا حل المشكلات:** تستمد طريقة حلّ المشكلات أهميتها من جملة أفكار، تشكلت على محور العملية التعلمية، ألا وهو المتعلم، والتي تتجلى ملامحها في النقاط التالية:

– تنمية التفكير الناقد والتأملي للطلاب: وهذا نتيجة الحوار والمناقشة الجارية بين التلاميذ فيما بينهم، أو مع أستاذهم.

– يكتسب المتعلمون من خلالها مهارات البحث العلمي.

– تسهم في غرس روح التعاون والعمل الجماعي.

– تساعد على تطوير القدرات العقلية للمتعلمين، مما يخلق فرصة مجابهة الكثير من المشكلات داخل المجتمع وخارجه[2].

[1]– سمير جوهاري، الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل ، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 43، جوان 2018، ص:95.

[2]– ينظر: إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ص:205، 206.

2/ شروطها: لكي تصاغ الوضعية المشكلة في العملية التعلمية ينبغي أن تتوفر فيها الشروط التالية [1]:

- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.
- أن تكون ذات صلة وثيقة بموضوع الدرس.
- أن تناسب حياة المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- أن تكون ذات قيمة.

ومن الشروط الواجبة توفرها لنجاح التعلم، وفق الوضعية المشكلة ما تعلق بالمعلّم، والتي نذكر منها[2] :

- أن يكون هو نفسه مستوعبا لمبادئ استراتيجية حل المشكلات وأسسها، ليكون قادرا بعدها على توظيفها ميدانيا، فمن غير المعقول أن نحتكم إلى أمر ما ونحن نجهل مبادئه النظرية.
- أن يحسن ويجيد تحديد الأهداف التعليمية عن كل خطوة من خطوات بيداغوجيا حل المشكلات.
- أن ينظم وقته بما يتيح فرص التدريب والمشاركة مع المتعلمين: حيث كثرت الآراء التي ترجع قلة توظيف بيداغوجيا حل المشكلات إلى مشكل ضيق الوقت، إلا أنه يعود في الأخير إلى مهارة الأستاذ في تنظيم وقته على مراحل الدرس.

3/ الأساليب المرتبطة ببيداغوجيا حل المشكلات:

إنّ تطبيق أسلوب التعلم بحلّ المشكلات يستند إلى أساليب تدريسية عدة، تساعده على الوصول إلى الهدف المنشود، الساعي إلى تطوير وتنمية مهارات المتعلم، وتوظيفها في البيئة الاجتماعية، فمن بين الأساليب الأكثر أهمية – والتي لها صلة وثيقة بأسلوب حل المشكلات–

[1]– محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث ص:61.

[2] – ينظر: عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات التدريس العامة والالكترونية، ص:47.

الأسلوب الاستقرائي فما المقصود به؟، وما هي مبادئه في التعلم التي شاركته إياها بيداغوجيا حل المشكلات؟

1.3 الأسلوب الاستقرائي:

الاستقرائية أو الاستنتاجية أو الهربارتية هي مسميات أطلقت على الطريقة الاستقرائية، التي تتخذ من العقل مركزا لها. ينتهج ترتيب الخطوات فيها مسارا تصاعديا وفكريا، فتكون بداية الدراسة بالجزئيات من خلال فحصها، وملاحظة نتائجها، لمعرفة مدى توازنها فيما بينها، مما يسمح بإمكانية التعرف على أوجه الاختلاف والتشابه بينها[1].

وتعود جذور هذه الطريقة إلى « نظرية تربوية ترى أنّ العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية، وهذه المدركات يتراكم بعضها فوق بعض، أو يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وأنّ هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض فتنتج أفكارا جديدة »[2]. وكأنّ بهذه الطريقة تقول: إنّ التعلّم لا يحدث دفعة واحدة، بل يجب أن يؤخذ بجزئيات صغيرة ثم الكبيرة، أو أن ننطلق من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، فالمبدأ الذي تقوم عليه الطريقة الاستقرائية هو الانطلاق من الجزء إلى الكل، فبحسب الترتيب التصاعدي يكون العدّ من الأصغر إلى الأكبر، ويكون الصعود من الدرجة الأولى إلى ما يليها من الدرجات، وهي النقطة الأهم التي تتشارك وتتفق معها الوضعية المشكلة، التي تستهل بأمثلة تطبيقية، تمر بمراحل عدة من شعور بالمشكلة، ومحاولة إيجاد الحلول، ثم مناقشتها، ووصولا إلى استنتاج القاعدة وتدوينها، والتطبيق عليها.

---

[1]– ينظر: طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، دار الشروق، 2003، ص:91.

[2]– المرجع نفسه، ص:91.

فبحسب الطريقة الاستقرائية لا يمكن أن ننطلق من القاعدة ثم التطبيق، فالقواعد هي معارف مجردة تخضع للعقل أكثر من أي مركز آخر، لذا يتوجب علينا التوظيف الحسن لهذا المركز، بحيث ننشط ذهن المتعلم، بمراحل تساعده على استرجاع معارفه، واستثماره في حلّ المشكلة المطروحة أمامه، فحتى التفكير يجب أن يكون تدريجيا، وليس دفعة واجدة.

4/ خصائص التعليم القائم على حلّ المشكلات: من جملة الخصائص التي تتمز بها بيداغوجيا حلّ المشكلات نذكر[1]:

1.4 وجود سؤال أو مشكلة توجه المتعلم Driving-Question or Problem: وجود هذه الخاصية يفضي إلى إجابة لا تحصر في كلمة واحدة، مما يتطلب إعمال العقل، وبذل جهد ذاتي أكبر.

2.4 محور متعدد التخصصات Interdis Ciplinaryfos: على الرغم من أن الدرس القائم على المشكلة قد يتمركز في مادة دراسية معينة (علوم، رياضيات...) إلاّ أنّ المشكلة الفعلية قيد البحث يتم اختيارها، لأنّ حلها يتطلب من التلاميذ الاندماج في كثير من المواد الدراسية.

3.4 بحث أصيل وحقيقي Authentic Investigation: يقتضي هذا التعليم قيام التلاميذ ببحوث أصيلة، يبحثون من خلالها على حلول لمشاكل واقعية، وصفة الأصيل هنا يؤسس مفهومها على اتباع خطوات علمية في البحث، بدءا من تحليل المشكلة، وتحديدها، وضع فرضيات، تقديم تصورات، جمع معلومات، التجارب، ثم في الأخير عرض النتائج المتمخضة عنها.

4.4 إنتاج منتجات وعمل معارض Production of Artifacts And Exhibits: ويتجلى هذا الإنتاج في تلك الحوارات الجدلية، والنقاشات الثرية، بتعدد الآراء والمواقف من قبل التلاميذ،

[1]– ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي،1999، ص: 136، 137.

وأيضا قد يصل الأمر إلى إنتاج قصة، أو كتابة شعرية، أو إنجاز تقرير علمي، وغيرها من النتاجات.

5.4 التضافر Collaboration: يُرسي هذا النوع من التعليم مبدأ التعلم التعاوني، ويجسده ميدانيا التلاميذ تحت إشراف معلمهم، فيكون بذلك فرصة لتنمية الفكر، وتنوير الآراء.

5/ دور المعلم في بيداغوجيا حلّ المشكلات: من الأدوار التي رسمتها بيداغوجيا حل المشكلات للمعلم ما يلي:

- الإرشاد والتوجيه نحو بلوغ الهدف المنشود والمتمثل في إيجاد حل للمشكلة.
- حث المتعلمين على الاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من كتب ومقالات وصحف وغيرها.
- توزيع المهام بين الطلاب بما يتماشى مع رغباتهم وقدراتهم.
- بث فيهم روح العمل والنشاط[1].

6/ خطوات بيداغوجيا حل المشكلات: لصياغة الوضعية المشكلة يجب الاحتكام إلى الخطوات التي وضعت لها، كي تكون طريقة تطبيقها صحيحة وناجعة، وتنعكس نتائجها إيجابا على الوضعية المستهدفة، ونقدم هذه الخطوات مرتبة على النحو الآتي:

1.6 الشعور بالمشكلة: من الضروري أن يحس المتعلمون أنهم أمام مشكلة حقيقية، تستدعي تركيزا أكبر وتجنيدا للمعارف السابقة لتجاوزها، وشعورهم بالمشكلة يتأتى من مؤشرات تظهر عليهم كالتّردد، وعدم التأكد من الإجابة المحتملة، أو أن يعي المتعلم أنه يجهل إجابتها، وهنا على المعلم مراعاة بعض الاعتبارات أثناء اختيار مشكلة الدّرس، ونتحدث هنا عن مستوى نمو المتّعلمين

[1]– ينظر: محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص:61

ونضجهم، وأن تكون مستمدة من اهتمامات المتعلمين فتعمل على إشباع حاجاتهم من جهة، وتخلق جو من التفاعل والشعور بأهميتها من جهة أخرى.

2.6 تحديد المشكلة: إن عملية إنجاح الخطوات اللاحقة في التدريس لا يمكن أن تتوقف على الإحساس بالمشكلة فحسب، بل تتعداها إلى مرحلة التحديد، التي من ضروري أن يلتزم المعلم عند صياغتها بالوضوح، والدقة بعيدا عن اللّبس، والغموض الذي قد يكتنفها، ناهيك عن ابتعادها عن التأويلات أو التفسيرات المتعددة، فيجب أن تكون إجابتها محددة وليست متشعبة، فمثلا لو كانت المشكلة تبحث عن الأخطاء المرتكبة في اللغة العربية عند المتعلمين، لكانت الإجابات متعددة، بين الأخطاء النحوية، والإملائية، والكتابية، والصرفية، والنحوية وغيرها، في حين لو كانت المشكلة مقتصرة على مستوى واحد من المستويات المذكورة لكانت إجابتها واحدة واضحة ودقيقة.

3.6 جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة: فبعد التحديد الدقيق والواضح للمشكلة، سيكون من السهل على المتعلمين جمع المعلومات عن المشكلة، وهذا من مصادر مختلفة كالكتب والمجلات ومواقع الإنترنت، وغيرها، فالتطور التكنولوجي الراهن يوفر للباحث والطلاب مئات المواقع التي تنشر كتبا الكرتونية في مجالات علمية مختلفة، لمساعدتهم في جمع المعلومات عن أبحاثهم، فالجيل الحالي له علاقة وطيدة بالتكنولوجيا، ومن ثم ستسهل عملية جمع البيانات إذا ما توفرت هذه الأجهزة الالكترونية.

4.6 فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة: يقدم الطلبة خلال هذه الخطوة حلولا مؤقتة عن المشكلة المثارة، والتي تكون نتيجة تخمينات وتصورات تكونت لديهم في ضوء المعارف السابقة التي لها علاقة بالمشكلة المستهدفة، إلا أن لهذه الفرضيات معايير، يفترض أن يُلّم بها المعلم تلامذته، حتى تكون في الاتجاه الصحيح، ومن هذه المعايير نذكر:

– اتصالها بمشكلة الدراسة.

– أن تكون قابلة للاختبار لإثبات صحتها من عدمها.

– ألا تتعارض مع الحقائق العلمية التي أقرت بصحتها.

5.6 اختبار صحة الفرضيات: بعد أن قدم المتعلمون فرضياتهم عن المشكلة المطروحة، تأتي هذه المرحلة لتأكيد هذه الفرضيات أو نفيها، وعليه سيعمل المعلم مع تلامذته على مناقشة كل فرضية على حدة، والنظر في مدى ملاءمتها للمشكلة المقترحة، وهي الخطوة التي يفترض أن يتصف المعلم فيها بالمواصفات التالية:

– اتصافه بالموضوعية وبعده عن الذاتية، كي تكون عملية الاختبار صحيحة نتوصل من خلالها إلى نتائج منطقية.

– مراعاة الدقة عند اختبار الفروض، والابتعاد عن التسرع في الحكم على النتائج.

– تجاوز الفروض التي ثبتت عدم صحتها إلى فروض بديلة.

6.6 الوصول إلى حلّ المشكلة: وتكون هذه المرحلة مبنية على الملاحظات والنتائج المسجلة في المرحلة اختبار الفروض، فهنا يتم تحديد الفرضيات الصحيحة المتعلقة بالمشكلة، التي تُقدم كحللها.

7.6 تعميم الحل على المواقف المماثلة: وتأتي هذه الخطوة للاستفادة من النتائج التي توصل إليها المتّعلمون بمعية معلّمهم عن المشكلة التي عالجوها من خلال تعميمها على مواقف أو مشكلات مشابهة لها، بحيث ستسهم تلك النتائج في حل مشاكل مستقبلية أو تفسير ظاهرة جديدة[1].

[1]– ينظر: عفت مصطفى الطنطاوي، التدريس الفعّال، ص: 172–175.

لأن أسلوب التّعلم وفق بيداغوجيا حلّ المشكلات يدعو إلى توسيع نطاق التعلم ولا يتوقف عند ظاهرة أو وضعية بعينها.

7/ مزايا بيداغوجيا حلّ المشكلات: يمكن تلخيص مزايا أو محاسن بيداغوجيا حل المشكلات في النقاط التالية:

- تكسب الطلبة طريقة التفكير العلمي السليم.
- تساعد الطلبة على التكيف مع المجتمع.
- تعويد الطلبة الاعتماد على النفس وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا في أضيق الحدود.
- عود الطلبة الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية
- تعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها الطلبة.
- تزيد من نشاط الطلبة فتجعل لكل منهم دورا محددا يقوم به
- تسهم في إشباع حاجات ورغبات وميول الطلبة[1].

8/ عيوب بيداغوجيا حلّ المشكلات: ولأن لكل طريقة، أو مقاربة، أو بيداغوجية محاسن وعيوب، وهذا انطلاقا من الفكرة التي تقول: لا وجود لطريقة مثلى في التعليم، طريقة تكون صالحة في كل الظروف، بحيث تتناسب مع حاجة المتعلمين، وخصائصهم المعرفية، والنفسية والاجتماعية، وتتناسب أيضا مع قدراتهم العقلية، ومن ثم فقد لحقت ببيداغوجيا حلّ المشكلات عيوب عدة نذكر منها ما يلي [2]:

- قلة المعلومات المتوفرة حول المشكلة.
- عدم قدرة المعلم على تحديد المشكلة التي تناسب مستوى التلاميذ.

[1]– ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ط1،عمان، دار أمجد،2018، ص:130.

[2]– محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص:62

– تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانات مادية وكفاءات علمية للتعامل معها بإتقان.

ونضيف على هذه النقاط السلبية، نقطا أخرى نراها تعرقل سير بيداغوجيا حلّ المشكلات في تنشيط الدروس بمقتضياتها، ألا وهي:

– العدد الهائل للتلاميذ في الصف الواحد: مما يفرض وقتا أكبر لتحقيق نسبة مشاركة محترمة.

– يتطلب تطبيقها وقتا أكبر مما يسبب خللا في سير المقررات الدراسية الأخرى.

– اصطدامها بمقررات دراسية غلبت عليها الكمية وغابت عنها النوعية.

وصفوة القول إن بيداغوجيا حلّ المشكلات طريقة تدريسية فعالة وناجعة متى وفرنا لها البيئة اللازمة لتطبيقها، من معلم كفء، ومتعلمين نشطين، يتسمون بالرغبة، ويتطلعون إلى تحسين مهاراتهم، وتنمية قدراتهم العقلية. فجني ثمار هذه البيداغوجيا متوقف على النقاط المذكورة سلفا. فحالها حال شجرة اعتادت على النمو في مناطق صحراوية، ثم نأتي بها إلى بيئة غير التي اعتادت عليها وننتظر منها ثمارا. وهي غاية مستحيلة التحقق، ومن ثم فإنّ تكييف الظروف بحسب مبادئ بيداغوجيا حلّ المشكلات مطلب نصر ونؤكد على أهميته، كيف لا ونحن لنا من الإمكانات المادية والمعرفية ما يحقق أفضل مما حققته دول غربية أخرى.

المبحث الرابع: التصور الفكري لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات عند العلماء العرب القدامى

لما نعود إلى ماضينا العريق الثري عمّا قدمه علماؤنا وقتها من نتاج لغوي كبير، وننظر لمدى تمثله للواقع المعيش وقتها، وكيف استثمروا معارفهم في سد ثغرات علمية، ومجابهة مشكلات، ومخاطر لغوية هددت كيان اللغة العربية، نفهم أنّ ما يُروج إليه اليوم من أفكار تربوية لعلماء الغرب، على أساس أنها استحداث لطرائق تعليمية تعلمية جديدة، ما هو إلى عملية تعليب لمنتوج عربي أصيل، فالتجديد هذا لا يتجاوز حدود نوعية الغطاء، أو اسم المنتوج، فما يصطلح عليه اليوم باسم الوضعية المشكلة أو بيداغوجيا حلّ المشكلات، وكذا بيداغوجيا المشروع، لا يعدو حدود التسمية فقط.

فلما نعود لماهية كل مصطلح منهما، نجد أنّ لهذا المعنى جذورا ضاربة في التاريخ العربي والإسلامي، ففكرة العمل والبحث والتعلّم بالوضعية المشكلة، أو بالمشروع لنا منها نماذج عدة، وبفارق زمني يقدر بالقرون عن ميلاد ونشأة، وتربية وتعلّم جون ديوي، الذي تنسب إليه فكرة استحداث العمل بالمشاريع، والوضعية المشكلة في الميدان التربوي.

وحتى نضع القارئ في صلب الفكرة المطروحة، والتوجه المرسوم سنقدم له نماذج عن هذه الأعمال، وذلك فيما يتعلق بتدوين اللغة، ووضع النحو العربي، وكذا حركة التأليف في غريبي القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وهي الحركة التي أوجدتها الحاجة، لما فسدت الألسنة، وشابها اللحن، الذي كان نتاج اختلاط العرب بالأعاجم، بعد الفتوحات الإسلامية، وإن كان عملنا هنا لا يدور في بوتقة الدراسات القرآنية، إلاّ أننا نقدمه هنا من باب أنّ تلك الدراسات تدخل دائرة العمل بالمشاريع، والوضعية المشكلة.

1/ تدوين اللغة وجمعها:

إنّ المنزلة العالية العظيمة التي حظيت بها قريش في القرون الماضية على حساب بقية القبائل المجاورة لها، استمدت علوها وعظمتها من الكعبة الشريفة، التي كانت القبائل المجاورة يعكفون على الحج إليها كل عام، فتولوا مسؤولية البيت الحرام، فاستضافوا الحجاج، وعلموهم مناسكهم، ناهيك عن كونها مركزا حضاريا وتجاريا وسياسيا؛ حيث كانت أنشطتهم التجارية كبيرة، وواسعة، وكانوا يمتلكون سفنا أسهمت وقتها في نقل التجارة من الحبشة وإفريقيا الشرقية عبر البحر الأحمر، بالإضافة إلى نقل تجارة اليمن إلى أسواق فلسطين، ونقل تجارة الشام وحرفي البحر المتوسط إلى الحجاز ونجد واليمن،[1].

و نتيجة لما تمتعت به قريش من نفوذ ديني واقتصادي نمت لهجتهم وازدهرت وسادت اللهجات الأخرى، فأصبحت لغة عامة للعرب جميعا، واستعملتها القبائل المختلفة في نتاجها الأدبي الرفيع « فبيئة مكة قد تهيأت لها ظروف وفرص، بعضها ديني وبعضها اقتصادي واجتماعي مما ساعد على أن تصبح المركز الذي تطلعت إليه القبائل، وشدت إليه الرحال قرونا قبل الإسلام، فكان أن نشأت بها لغة مشتركة أسست في كثيرة من صفاتها على لهجة مكة ولكنها استمدت أيضا الكثير من صفات اللهجات»[2].

فقد أدى هذا الاختلاط إلى المساس بكيان اللّغة العربية، في نحوها وتّركيبها وصوتها، مما دفع بالكثير من علماء المسلمين إلى الإسراع لجمع اللغة، ومحاربة اللحن الذي لحق بها، قبل أن تزيد سرعة انتشاره بين الناس، فالعربية التي اختارها الله عزّ وجلّ لتكون الوعاء الحامل لكلامه، قد تكونت فيها صفات عدة أهلتها لحمل هذه الوظيفة الشريفة، وعن هذا الأمر بالذات يصرح أحمد

[1]– ينظر : سليمة برطولي، جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللغوية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2008–2009، ص:23، 24.

[2] – ينظر: : المرجع نفسه، ص: 24.

أمين قائلا: « هذه المرونة التامة، وهذا الاشتقاق والمجاز والقلب والإبدال والنحت، هو الذي جعل اللغة العربية تستطيع أن تكون لغة القرآن الكريم، والحديث وما فيهما من معان في منتهى السمو والرفعة، وما فيهما من تعبيرات دينية واجتماعية وتشريعية، لا عهد للعرب بها في جاهليتهم، كما استطاعت بعد أن تكون أداة لكل ما نقل من علوم الفرس، والهند واليونان وغيرهم»[1].

فكما كانت لكل أمة صنعة امتازت بها واشتهرت فيها وقتها، فإن العرب أيضا لهم صنعتهم التي حذقوا فيها كل الحذق، وبلغوا فيها الغاية القصوى، فإن كان سكان الصين أصحاب السبك والصياغة، واليونانيون متمكنون في العلل، فكذلك العرب لم يكونوا تجارا ولا صناعا ولا أطباء، ولا حسابا غير أنهم لما وجهوا أقوالهم إلى قول الشعر، وبلاغة المنطق، وتشقيق اللغة، وتصاريف الكلام بلغوا في ذلك الغاية[2].

وكان لاتساع رقعة الإسلام أثر كبير في انتشار العربية في المدن التي اجتاحها، مما أدى بأعداد الهائلة من أهاليها إلى اعتناق الإسلام، والدخول فيه أفواجا أفواجا، فوجهوا فكرهم بعد ذلك إلى فهم الدين الإسلامي، وحفظ القرآن الكريم، وهي خطوة فرضت عليهم تعلم اللغة التي كانت وعاء هذا الدين، والقرآن أيضا، ألا وهي اللغة العربية، فأقاموا بعد ذلك علاقات مع العرب، في مختلف المجالات « وكانت لغة التفاهم هذه التي نشأت من اتصال العرب بغيرهم، هي التي هددت العربية، لأنّ هذه اللغة استعانت بأبسط وسائل التعبير اللغوي، فبسطت المحصول الصوتي، وصوغ القوالب اللغوية، ونظام تركيب الجملة، ومحيط المفردات، وتنازلت عن الإعراب»[3].

فكان بعد ذلك أن تشكلت ظاهرة خطيرة هددت كيان اللغة العربية ألا وهي ظاهرة اللحن، والتي سنخوض في جزئياتها في قادم المساحات من هذه الدراسة، غير أن خوف العرب على لغتهم

---

[1]– أمين أحمد، ضحى الإسلام، ط1، ج1، مطبعة الاعتماد، 1933، ص: 291.

[2]– ينظر: نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دط، ج1، دار مصر للطباعة، 1988، ص:17.

[3]– المرجع نفسه، ص:19.

دفعهم إلى تدوينها حفاظا على كيانها، وملجأ لهم عند اختلافهم في أمر ما، «ولئن أغنى الأعاجم اللغة العربية التحريرية، فقد أفسدوا اللغة اللسانية بما أدخلوا من لحن»[1]. لأنّ « حال اللغة الصّحي مرتبط بالبيئة التي تعيش فيها، فإن كانت هذه البيئة تعرف ثنائيات وازدواجيات لغوية فإنّ وضع اللغة الأم يكون حينئذ مقلقا غير مريح [2]»، فكلما اتسعت رقعة الإسلام وزادت سرعة انتشاره، تضاعف عدد متكلمي العربية، فكان انتشار اللحن وذيوعه تحصيلا حاصلا عن هذه القفزة للدين الإسلامي. إلا أنّنا نعود للقضية المستهدفة التي تدور حول تدوين اللغة العربية، فبعد أن ظهرت الغاية منه، لابد أن نتساءل عن الفترة التي حدث فيها، وعن مصادره، ومراحله، والأهمية التي تتجلى في هذه العملية؟

تشير الدراسات التي خاضت في موضوع تدوين، أو جمع اللغة إلى أنّ بدايتها كانت في النصف الثاني من القرن الثاني للهجرة؛ إذ تميز هذا القرن بأن حمل لواء جمع وتدوين للغة، وبداية رسم خريطة المعجم ومدخلاته، وأنّ ما وضع في القرون التالية له ما هو إلاّ استثمار لتجربة لغوية سابقة، تمخضت عنها معاجم عدة، بتوجهات وأنظمة مختلفة[3].

وتحظى جهود علماء القرن الثاني للهجرة بأهمية بالغة في الدراسات اللغوية العربية، إذ رسمت تلك الجهود إطار النظرية العامة للعمل اللغوي في القرون التالية للقرن الثاني للهجرة، فما عالجه السيوطي في القرن التاسع للهجرة لا يختلف عماّ خاض فيه السيرافي في القران الرابع، فتلك الأعمال لا تخرج عن حيز مناقشة ما سجله الباحثون في القرن الثاني الهجري[4].

---

[1]– أمين أحمد، ضحى الإسلام، ص:294.

[2]– عبد الناصر بوعلي، أين تقف اللغة العربية في الألفية الجديدة، مجلة اللغة العربية، العدد36، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017، ص:29.

[3]– ينظر: عبد القادر عبد الجليل، المدارس المعجمية، ط2، عمان، دار صفاء، 2014، ص: 85.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 84.

ولما نعود إلى المنهجية المعتمدة في تّدوين اللغة نجدها مدرجة تحت وحدتين، الأولى زمانية؛ حصرت في العصر الجاهلي، وصدر الإسلام حتى منتصف القرن الثاني للهجرة. أما الثانية منهما فهي الوحدة المكانية، من خلال تحديد القبائل المعنية بالأخذ والاغتراف منها[1]. ولأن الكمال في الاستقلال اللّغوي يتجلى في استعمال القوى الكامنة في اللغة نفسها، وإعطاؤها الحياة والنمو من باطنها، لا أن تهيئ لها ظروف من قوى غيرها، لأن ذلك يعدّ تبعية لا استقلالا[2]. فقد حرص جامعو اللغة العربية على الأخذ من القبائل التي لم يصلها اللّحن، ولم تدركها شائبة، ومن عرفوا بفصاحتهم، وتفوقوا على غيرهم فيها.

والفصيح عند العرب هو« ما كثر استعماله في ألسنة العرب، ودار في أكثر لغاتهم، لأن تكراره على الألسنة المستقلة بطبيعتها في سياسة المنطق دليل على تحقق المناسبة الفطرية فيه»[3]. فجامعو اللغة وقتها لما لاحظوا اختلاط الحضر بالأعاجم، وأيقنوا أنّ ألسنتهم قد فسدت، امتنعوا عن الأخذ منهم، واقتصرت مادتهم العلمية على أهل البادية، حتى وصلت هذه السمة إلى حد المفاخرة بين البصريين والكوفيين، حيث « كان البصريون يفتخرون على الكوفيين فيقولون: نحن نأخذ اللغة من حرشة الضّباب وأكلة اليرابيع، وأنتم تأخذونها عن أكلة الشوّاريز، وباعة الكواميخ»[4].

ويشير السيوطي في اقتراحه نقلا عمّا جاء في "الألفاظ والحروف" لأبي نصر الفارابي، أنّ من القبائل التي نقلت عنهم اللغة العربية، وبهم اقتدي، هم: قريش، وقيس، وتميم، وأسد، فهذه

---

[1]- ينظر: نبيهة بنت عبد الله سعيدا ياخشويف، اللغات في صحاح الجوهري- استقراء وتصنيف لغوي-، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة والنحو الصرف، قسم الدراسات العليا العربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2011، ص:77، 78.

[2]- ينظر: مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دط،ج1، مكتبة الإيمان، المنصورة، ص: 76.

[3]- المرجع نفسه، ص:111.

[4]- أمين أحمد، ضحى الإسلام، ص:296.

القبائل الأكثر اقتداء واقتفاء وأخذا من لسانهم، تليهم قبيلة هذيل، وبعض كنانة وبعض الطائيين فعن هذه القبائل أخذت مواد الغريب والإعراب، والتصريف[1].

وقد تحرى العلماء العرب القدامى العلّمية في جمع مادتهم عن تلك القبائل التي أخذت عنها اللغة، بحيث كانوا يقصدون شيوخها إلى مقرهم، ويسمعون منهم مباشرة، فكانت الرحلة إلى البادية مبدأ رئيسا لصدق مادتهم العلمية[2]. فجمع الكلام من المنبع الأصيل يتسم بالصدق للواقع، ناهيك عن إحاطته وإلمامه بجوانب عدة لعل أهمها ما تعلق بالجانب الصوتي، ونحن نعلم الأهمية التي يحظى بها هذا الجانب اللغوي. والسبيل الوحيد الذي يكفل نجاح هذه المهمة هي المشافهة المباشرة، أو ما يصطلح عليه بالسماع، والذي عدّ في نظرهم مبدأ أساسيا في جمع اللغة، وتحليلها، واستخلاص قواعدها، وضوابطها[3].

وعند التّحري عن المصادر التي شكلت المادة العلمية لجامعي اللغة وقتها، نجد أولها «القرآن الكريم الذي تكون ألفاظه مادة كبيرة من مواد اللغة، اجتهد العلماء في تحديد معانيها، فكانت حافزا لهم على الرحلة والرواية لتبيين مدلولها كما كانت ألفاظه سببا في أن يجمعوا حول كل لفظة ما يتصل بها وبتبيين اشتقاقها وما تفرع من مادتها، وكان من مصادرهم ما ورد من الشعر الذي يحتج به جاهليا وإسلاميا، فقد أتى فيه الكثير من الغريب الذي أخذوا يبحثون في معانيه، إضافة إلى اعتمادهم سماع الأعراب في البادية...»[4].

---

[1]– ينظر: جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ط2، البيروتي، دمشق،2006، ص:47.

[2]– ينظر: شرف الدين علي الراجحي، المصطلح الحديث وأثره على الدرس اللغوي عند العرب، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 1983، ص:20.

[3] – ينظر: سليمة برطولي، جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللغوية، ص:35.

[4] – المرجع نفسه، ص:34.

2/ وضع النحو العربي:

تشير الدراسات اللغوية العربية إلى أنّ بداية هذه الحركة اللغوية قد كانت مع أبي الأسود الدؤلي (ت69هـ)، إذ يعد مؤسس علم العربية، الذي نهج سبلها، ووضع قياسها، وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار سراة الناس ووجوههم يلحنون، فوضع بعد ذلك أبواب عدة منها: الفاعل، والمفعول به، والمضاف، وحروف النصب، والرفع، والجر، والجزم [1]. وهي النسبة التي أكدها كل من أبي الطيب اللغوي وأبي سعيد السيرافي. رغم ظهور بعض الروايات التي تنسبه لغيره، إذ قالت مرة إنّه من صنيع نصر بن عاصم، ومرة أخرى رأته في جهود عبد الرحمن بن هرمز، غير أنّ الإجماع في الأخير وقع على أبي الأسود الدؤلي[2].

وعند البحث عن ظروف نشأة النحو العربي نجد فيه روايات عدة، لعل أبرزها وأشهرها تلك التي تسرد ما كان يدور بين أبي الأسود الدؤلي وابنته، فقد قيل: « إنّ ابنته قعدت معه في يوم قائظ شديد الحرّ، فأرادت التعجب من شدته فقالت: (ما أشدُّ الحرِّ)، فقال أبوها القيظ، وهو ما نحن فيه، ظنا منه أنها قصدت الاستفهام، غير أنه لما عرف بقصدها ألا وهو التعجب، صحح لها خطآها وقال لها أن تقول: ما أشدَّ الحرَّ، بفتح الدال والراء، فعمد بذلك إلى وضع باب التعجب، وأبواب أخرى أيضا[3]. غير أنّ اللحن هنا لا يحصر ولا يقتصر على لحن فتاة صغيرة، وإنما عظم حجمه بعد أن شاب القراءات القرآنية، إذ تعود بنا الذاكرة في هذا المقام إلى استحضار قصة وقعت بين أعرابي وبين رجل آخر في زمن خلافة عمر بن الخطاب، حيث طلب هذا الأعرابي أن يُقرأ

---

[1]– ينظر: أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، القاهرة، دار المعارف 1984، ص:21.

[2]– ينظر: القاضي أبو سعيد السيرافي، أخبار النحويين البصريين، تح: محمد الزيتي، عبد المنعم الخفاجي، ط1، القاهرة، مكتبة مصطفى الحلبي وأولاده، 1955، ص:10.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص:14.

عليه شيء من القرآن الكريم، فأسمعه رجل آية من سورة التوبة في قوله تعالى : « وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِنْ تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ» [التوبة: 03]، بخفض لفظة رسوله، فلما سمع الأعرابي قراءة الرجل بهذه الحركة قال: إنّ كان الله بريء من رسوله فأنا أبرأ منه، ولما بلغت الحادثة الخليفة عمر، أرسل في طلب هذا الأعرابي، فسرد له الأعرابي الحادثة، ثم صحح له الخليفة موضع لحن، وأمر ألا يقرأ القرآن إلاّ عالم به[1]. فاللحن هنا صادر من عضو صغير الجِرم إلا أنه كان عظيم الجُرم في حق اللغة العربية، والقرآن الكريم.

3/ التّأليف في غريبي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف:

مثلما خاف علماء اللغة على اللغة العربية وضياعها، فهبوا بذلك إلى جمعها وتدوينها في رسائل ثم معاجم، وتقعيد النحوي لها، صونا لألسنتهم من اللحن، خاصة فيما تعلق بقراءة القرآن الكريم، وحفظه، كذلك فعل علماء الدين في السنة، والقرآن الكريم، فقد تناولوا كلام الله عزّ وجل، ونبيّه وعنوا بهما أشد العناية، فتدبروا، وفسروا، وشرحوا، ومن صور تلك العناية، ما تعلق بغريب القرآن والحديث، إذ ألفوا بذلك كتبا سعوا من خلالها إلى تبيان وتوضيح كل ما هو غريب فيهما، وما التبس معناه عند عامة الناس، واستصعب فهمه.

والغريب في اللّغة هو« الغامض من الكلام»[2]، كما أشار إلى ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي، في كتابه العين، والرجل الغريب هو « الرجل الذي ليس من القوم ولا من البلد»[3]، وكثيرا

---

[1]– ينظر: طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1996، ص:77.

[2]– إبراهيم بن عبد الرّحيم حافظ حسين، علم غريب القرآن الكريم، دط، الرياض، دار طيبة الخضراء، 2014، ص:16.

[3]– مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، دط، القاهرة، 1994 ص: 447.

ما ننعت شخصا إذا ما التبست علينا ملامحه، وكثرت علامات الاستفهام حول هويته، من أبناء العشيرة أو الحي، فنقول عنه إنه غريب عنا، أي بعيد، وهي الملاحظة نفسها التي تنطوي على غريب القرآن والحديث. ويذكر القاضي عيّاض رحمه الله أنّ « أصل الغربة البُعد، وبه سمي الغريب لبعد داره، وسمي النفي تغريبا لذلك»[1].

ونستحضر في هذا قول الشاعر الجاهلي علقمة الفحل، في مدحه الحارث بن جلة، طمعا في إطلاق سراح أخيه شأسا من سجنه، فأنشد يقول:

فلا تحرِمنّي عن جنابة فإنّي امرؤ وسط القباب غريبُ[2]

أما الخطابي فيقدم تعريفا لمصطلح الغريب فيقول: « إنّ الغريب من الكلام يستعمل على وجهين أحدهما أن يراد أنه بعيد المعنى غامضه لا يناول الفهم إلاّ عن بعد ومعاناة الفكر، والوجه الآخر أن يراد به كلام من بعُدت به الدار، ونأى به المحل من شواذ قبائل العرب فإذا وقع إلينا الكلمة من لغاتهم استعربناها»[3].

ولما كانت لغات القبائل مختلفة، ومراتب أهلها في الحفظ والإتقان غير متساوية؛ إذ ليس كل من كان تتيسر له سبل وعي آيه واستيعابها، وقتها ألحت الحاجة بضرورة إعادة التعبير والشرح بلسان كل قبيلة[4]. ليصل المعنى المقصود صحيحا، لا أن يحرف إلى اتجاه غير الذي دلت عليه الكلمة، ولعل ما سلف ذكره كان سببا من تلك الأسباب التي دفعت إلى التأليف في غريب القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. وتذكر الدراسات أنّ من الأوائل الذين ألفوا في غريب الحديث أبو عبيد القاسم بن سلاّم (ت224هـ) عن كتابه (غريب الحديث)، وعلى نهجه سار أبو محمد بن عبد

[1] – إبراهيم بن عبد الرّحيم حافظ حسين، علم غريب القرآن الكريم، ص:17.

[2]– المرجع نفسه، ص: 48.

[3]– أبو عبد القاسم بن سلام الهروي، غريب الحديث، ط2، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية،2003، ص:3.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 5.

الله بن سلاّم بن قتيبة (ت266هـ) الذي قدم كتابا في الغريب[1]. وقد تحرى علماء الحديث الصدق والأمانة في نقل أقوال النبي صلّى الله عليه وسلّم، وذلك عمل بقول رسول الله « نضر الله امرأ، سمع مقالتي فحفظها ووعاها وأدّاها كما سمعها، فرُبّ حامل فقه غير فقيه، وربّ حامل فقه إلى من هو أفقه منه»[2].

أما في القرآن الكريم فقد تعددت الآراء بين من ينسب أول عمل إلى عبد الله بن عباس (ت68هـ)، وبين من يرجعه إلى أبي سعيد أبان بن تغلب بن رباح البكري (ت141هـ)، إلاّ أنّ الاتجاه قد مال إلى الرأي الثاني، ولنا في معجم الأدباء كلام فيه، إذ يقول صاحبه: « صنف أبان كتاب الغريب في القرآن، وذكر شواهده من الشعر، فجاء فيما بعد عبد الرحمن بن محمّد الأزدي الكوفي، فجمع كتاب أبان ومحمد بن السائب، وأبي روق عطية بن الحارث، فجعله كتابا فيما اختلفوا فيه وما اتفقوا عليه»[3].

وعليه – وتجنبا للإسهاب في الموضوع أكثر– نود أن نشير إلى أنّ هذه الالتفاتة عن الحركة العلمية في الدراسات الدينية، تأتي من باب تبيان أنّ فكرة توجيه الباحث أو المتعلم إلى المشكلات المحيطة ببيئته، والتصدي إلى معالجته بالاحتكام إلى مبدأ التعاون، والموضوعية، والدقة في توظيف المعلومات عنها، كانت فكرة رائجة ومطبقة منذ زمن بعيد عند العلماء العرب الأوائل، حتى لو لم تكن العملية تعليمية بطريقة مباشرة بالمفهوم الذي نعرفه الخاضع لمبدأ القصدية، إلاّ أنّ تلك المؤلفات في هذا المجالات –والتي تعد مشاريع أيضا– كانت تعليمية باعتبارها بيّنت وشرحت ما كان مبهما ومستعصيا على عامة الناس.

---

[1]– ينظر: أبو سليمان الخطابي البُسي، غريب الحديث، تح: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، دط، ج1، دمشق، دار الفكر، 1982، ص:25.

[2]– المرجع نفسه، ص:56.

[3]– حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ص: 36.

فلما نعود إلى قضية تدوين اللغة، والتقعيد النحوي، والتأليف في غريبي القرآن الكريم، و الحديث النبوي الشريف نجد أن هذه الحركات العلمية كانت قد شكلت مشكلات عصرها، فما كان لها أن تظهر قبل الفترة المشار إليها سلفا، لأنه لم يكن لها وجود بعد، غير أنها لما ظهرت، ونمت، واشتدت خطورتها، توجهت إليها عقولهم، فتجندوا، وأعدوا العدة لذلك، مراعين في الوقت ذاته الأمانة العلمية، والدقة، والموضوعية، والتي نلمسها في المفاضلة بين القبائل عند جمع المادة العلمية اللغوية، فالأخذ من قبيلة بدل أخرى لم يكن مرده إلى علو مكانتها السياسية، أو الاقتصادية، أو الحضارية، وإنما كان مرده إلى الابتعاد عن اللحن وفساد الألسنة، وهذا ما دفعهم إلى الأخذ من أهل البوادي التي لم تخالط الأعاجم، ولا حتى من تلك القبائل التي خالطت الأعاجم، إذن الانتقاء هنا كان موضوعيا لا عشوائيا أو ذاتيا.

وفي احتكاكهم بأهل البوادي– وهم العرب الأقحاح– تتجلى ملامح العمل التعاوني، إذ يسهم في حلّ مشكلات تدوين اللغة، والحفاظ على سلامتها العالم الباحث، وأهل البوادي، أو القبائل التي قصدوها، وهي في الوقت ذاته مشاريع علّمية، تم التعبير عنها بمصطلح الرحلة، فما قام به العلماء القدامى من جهود في مختلف الدراسات اللغوية والدينية تُعد مشاريع علمية، لأنها عالجت مشكلة آنية كانت وليدة عصرها. لتكون هذه الحركة العلمية اللغوية والدينية –كما هو مقدم سابقا– قد سبقت دعوة ديوي بقرون وليس بسنين فقط.

4/ الأرضية العربية الممهدة للآراء التربوية الحديثة(ابن خلدون وأبو حامد العزالي أنموذجا):

نود أن نلفت انتباه القارئ في البداية إلى المنهجية المتبعة في عرض الآراء التعليمية التعلمية لعلمائنا العرب القدامى، والتي تستهل في البداية بعرض قول كل عالم، ثم نعقبه بالشرح ونحدد الوجه الذي يتفق فيه هذا القول مع المبادئ التي نادت بها بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا

حلّ المشكلات، مما يتيح لنا في الأخير الخروج بموقف صريح عمّا يسمى الرؤى التجديدية في التربية والتعليم، التي تُعزى إلى علماء الغرب.

أ/ وجه التّعليم المفيد ومنهجيته:

لما نعود إلى الأقوال المأثورة عن ابن خلدون فيما تعلق بأنجع طرق التعليم، يحضرنا هذا القول: « اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلاّ أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله[1]».

إذ يرى صاحب المقدّمة أنّ التّعليم المفيد الأكثر نجاعة لا يأتي إلاّ من باب الاحتكام إلى مبدأ التدرج في عرض مسائل الفن المستهدف، ولك أن تستبدل مصطلح الفن بمصطلح النشاط، أو المادة في وقتنا الراهن، فالعملية – بحسب محتوى القول– تستهل بعرض المسائل الرئيسة، وهي التي تشع في وسطنا بعبارة القاعدة الرئيسة، فكثيرا ما نسمع من الأساتذة باختلاف المراحل التعليمية عند تشخيصهم السبب الرئيسي لضعف مستوى المتعلمين في مادة ما، أنّ الأمر يعود إلى افتقار البعض للقاعدة الرئيسة The basic rule.

فهذا ما يلح عليه ابن خلدون، ويؤكد عليه، مردفا إياه بالشرح عن كل باب. وهو الموقف الذي يشاركه إياه أبو حامد الغزالي في حديثه عن المسائل العقائدية التي ينبغي تقديمها للصبي فيقول: « فيكون أول التلقين كإلقاء بذر في الصدر وتكون هذه الأسباب كالسقي والتربية له حتى

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط1، الاسكندرية، دار العقيدة، 2008، ص:623.

ينمو ذلك البذر ويقوى ويرتفع شجرة طيبة راسخة أصلها ثابت وفرعها في السماء [1]»، فلنقس الآراء العقائدية لأهل الصلاح والتقى على العملية التعليمة التعلمية، فالشجرة الراسخة هنا بمنزلة الملكة التي تحدث عنها ابن خلدون، وتلك البذور تقابله الأبواب الرئيسة عن كل فن- كما صرح ابن خلدون- والسقي والتربية، يقابلهما عند ابن خلدون الشرح والتبيان، فمراحل تكون الشجرة كانت ببذرة، مع سقيها وتربيتها، لتنمو شيئا فشيئا، كذلك الملكة حصولها يكون بمراحل وبتدرج، وبمعية الشرح والتبيان ستقوى أكثر عند المتعلم وتترسخ في ذهنه.

وقد تحدث ابن خلدون أيضا على نقطة بالغة الأهمية، وهي التي تتعلق بضرورة مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين، ومدى استعدادهم لقبول ما سيلقى عليهم، فالأكيد أنّ المتعلمين هم على مستويات متباينة، ودرجة الاستيعاب تختلف من متعلم إلى آخر، إذ تجد متعلما يستوعب المعلومة من المحاولة الأولى، في حين يتطلب حصول ذلك عند البعض محاولات عدة. ونضيف إلى ذلك ضرورة الاشتغال على وضع المتعلم في موقف تعلمي يسمح له بتقبل المعارف المقدمة إليه، والأمر هنا يتطلب صبرا كبيرا من الأستاذ على تلامذته، وقد دعا أبو حامد الغزالي المعلم إلى مراعاة هذه النقطة فقال: « إنّ المعلم ينبغي أن يتنزل إلى مستوى من يعلم ويرشد [2]» فحال المتعلم وقتها حال ذاك الطفل الصغير الذي يلج المدرسة لأول مرة، وهو الذي اعتاد على مجالسة والديه طول اليوم، فتعوده على المدرسة ونظامها، يتطلب وقتا، كذلك الحال بالنسبة للمتعلم في تقبل نشاط مادة أو فكرة ما، وهذا الذي عبر عنه ابن خلدون بالاستعداد « فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه

[1]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ط1، بيروت، دار ابن حزم، 2005، ص:111.

[2]- أبو حامد الغزالي، ميزان العمل، تح: سليمان دنيا، ط1، القاهرة، دار المعارف، 1964، ص:407.

تنشأ تدريجيا... [1]»، لذا فعلى المعلم « أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه... ولذلك قيل كِل لكل عبد بمعيار عقله، وزِن بميزان فهمه حتى تسلم منه، وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت [2]»

وبعد أن يقدم إلى المتعلم الركائز الأساسية في الفن المستهدف، والتي تمت بالتدريج، يعود المعلم به إلى ذات الفن، ويرفع من درجة التعامل، من خلال الخوض في جزئيات ذاك الفن، فتكملة للقول السابق يقول ابن خلدون: « ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها... فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلاّ وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته »[3]، فالمستوى هنا قد ارتفع، عما كان عليه سابقة، وهي تكملة لمراحل اكتمال الملكة عند المتعلمين، بحيث أنّ ملكتهم الأولى كانت جزئية، استنادا لما أُلقي عليهم أو قُدم لهم. « لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره[4]».

ومعنى الملكة في المعاجم العربية القدرة على التحكم في الشيء، والتصرف فيه، فابن فارس يرى أنّ « الميم واللام والكاف أصل صحيح يدل على قوة الشيء وصحتة، يقال أملك عجينه: قوّى عجنه، وشدّه، وملكت الشيء قويته »[5]. ويقال أيضا: « ملك الشيء مِلكا: حازه وانفرد بالتصرف فيه»[6]. والملكة هي « استعداد ذهني أو وجداني لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل: الملكة العددية، والملكة الفنّية، والملكة اللغوية [7]». والحذق هنا بمعنى التوغل في ممارسة الفعل بمهارة. و

---

[1]– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ، ص:623.

[2]– حميدات ميلود، التعليمية عند أبي حامد الغزالي(450–505هـ) (1058–1111م) من خلال وظائف المعلم والمتعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد1، ديسمبر 2010، الأغواط، الجزائر، ص:223.

[3]– المرجع نفسه، ص:623.

[4]– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص624.

[5]– أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دط، ج5، بيروت، دار الحيل، 1991، ص:352.

[6] – مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، ص:590.

[7]– المرجع نفسه، ص: 590.

هو المعنى الذي تقدمه لنا المعاجم العربية، ففي لسان العرب « حذق: الحذقُ والحذاقة: المهارة في كل عمل [1]»، « ومن هذا القياس الرّجل الحاذق في صناعته، وهو الماهر[2].» وبعد ما ذُكر لا يخرج مفهوم الملكة عن المعنى الذي أسلفنا ذكره.

كما أنّ حصول هذه الملكة – كما نصت عليه الأقوال السابقة– مرتبط بتكرار الفعل، لأنّ الملكة من منظور ابن خلدون صفة راسخة دائمة ومستمرة، وليست رهينة لحظة بعينها، أو فترة زمنية محددة، « لأنّ الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة[3]»،.

وهي الفكرة التي يشاركه إياها الشريف الجرجاني عندما قدم مفهوما للمكلة ينص على أنها « صفة راسخة في النفس وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا [4]» فالعملية قوامها الأول التمرن والدربة على القيام بالفعل، فلا سبيل للملكة إلا ذاك نهج، فكثرة المحاولات هي في الحقيقة تجارب، والتي بدورها تكسب المتعلم الخبرة التي تمكنها من مجابهة مختلف المشكلات التي تعترضه.

---

[1]– ابن منظور ، لسان العرب، الملجد10، ص: 40.

[2] – أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، ج2، 38.

[3]– فايز حسن عبد الرحمن أبو العدس، أثر استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على نظرية المكلة اللسانية لابن خلدون في تنمية مفاهيم الطلاب النحوية والتفكير الناقد لديهم، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية، تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 2011، ص:11.

[4]– الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمّد صدّيق المنشاوي، دط، القاهرة، دار الفضيلة،دت، ص:193.

4

ب/ الآراء المبنية على الغير وفعاليته في العملية التعليمية التعلمية .

يرى ابن خلدون أنّ « التعليم لا يتم بالحفظ وحده بل بتكوين ملكة التصرف في التعليم لذلك وجب على المتعلم التفنن في العلم وذلك بأن يكون قادرا على المفاوضة والمناظرة [1]»، وقد سبق لنا الحديث عن الحذق والملكة، لذا سنمعن نظرنا هنا صوب مصطلحي المفاوضة والمناظرة، فكلاهما يفرض وجود الآخر لتتم العملية، فالمفاوضة لا تتم إلا بوجود عنصرين أو أكثر، والحال ذاته نسقطه على المناظرة، إلاّ أنّ ما نستهدفه من خلال هذا القول لا يخرج عن التوجه الذي يثبت أنّ ما نادت به كل من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات له جذورا عربية.

فهذا ابن خلدون يحث على المفاوضة والمناظرة، ويعتبرهما ميدانا لتوظيف الملكات المكتسبة، وتبادل الآراء مع البقية، لأنّ الاختلاط والتبادل طبيعي وضروري من وجهة نظر صاحب المقدمة، كيف لا وهو الذي يقول: «إنك تسمع في كتب الحكماء قولهم : إنّ الإنسان هو مدني بالطبع... وهي عندهم كناية عن الاجتماع البشري [2]»، فحياة الإنسان لا تكمن بعيدا عن مجتمعه، الذي تربطه به علاقات اجتماعية، وثقافية، كما أنها فرصة لتطوير المهارات المحصلة، لذا تجده يلح على ضرورة « فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم باللفظ أكثر من الحاجة [3]». وغير بعيد عن ابن

---

[1]– ربيعة بابلحاج، ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة– الجزائر، 2008–2009، ص:106.

[2]– ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص: 467.

[3]– مريم نويرة، مفاهيم التعليم والتعلم في الدراسات التراثية، مجلة دراسات لسانية، المجلد3، العدد1، 2ماي 2019 ص:350، 351.

خلدون نجد الغزالي بدوره يحث على مخالطة الغير والانتفاع منهم، وقد ذكر أنّ « من المقاصد الدينية والدنيوية ما يستفاد بالاستعانة بالغير، ولا يحصل ذلك إلا بالمخالطة[1]».

فالتعليم لا يجب أن يحصر في الحفظ والفهم فقط، بل يجب أن ينتقل إلى المستوى التطبيقي، فالفهم والحفظ شيء ،والتطبيق شيء آخر، ولنا في المتعلم الذي يحفظ القاعدة النحوية، ويستوعبها، إلاّ أنّك إذا طلبت منه توظيفها وجد صعوبة في ذلك، فإما أن يعجز عن ذلك، أو أن يحتاج إلى وقت أكبر لتوظيفها، وهو ما يتنافى مع مفهوم الملكة التي تتطلب مهارة في الفعل، والمهارة هي مزيج بين الدقة والسرعة، فبعدها يكون هذا المتعلم بعيدا عن الملكة.

فمثلا ابن خلدون يقدم لنا الفرق بين الملكة اللغوية وصناعة العربية، فيقول: « إنّ صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا[2]»، ومن منظور الغزالي « العلم بلا عمل جنون والعمل بغير علم لا يكون [3]» فما يتناوله هذا القول من ضرورة توظيف المعارف ميدانيا، لا يخرج عن المثال الذي ضربه جون ديوي عن الرجل الذي يتعلم السباحة، أو الطفل الذي يقرب يده ليعرف أنه محرقة، فالقضية لا تتعدى فكرة ربط التنظير بالتطبيق.

وصفوة القول: إنّ ما سبق ذكره واستحضاره من جهود علماء اللغة فيما تعلق بجمعها وتدوينها يجسد إلى حد بعيد تلك المبادئ التي نصت عليه كل بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

---

[1] – حميدات ميلود، التعليمية عند أبي حامد الغزالي(450–505هـ) (1058–1111م) من خلال وظائف المعلم والمتعلم، ص:212.

[2] – فايز حسن عبد الرحمن أبو العدس، أثر استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على نظرية المكلة اللسانية لابن خلدون في تنمية مفاهيم الطلاب النحوية والتفكير الناقد لديهم، ص:12.

[3] – حميدات ميلود، التعليمية عند أبي حامد الغزالي(450–505هـ) (1058–1111م) من خلال وظائف المعلم والمتعلم، ص: 211.

والتي رأتها عماد العملية التعليمية التعلّمية، فهي في أساسها عربية المنشأ، ولها جذورا ضاربة في تاريخ البحث اللّغوي العربي. ولنا في أقوال وأفكار كل من ابن خلدون والغزالي دليلا على هذا الموقف المتخذ، فأفكارهم المطروحة سلفا حملت مضامينها الاحتكام إلى مبدأ التدرج في تقديم المادة العلمية، ومراعاة الفروقات الفردية، والقدرات العقلية للمتعلمين، كما أكدت على ضرورة التمرن، والتدريب، والتطبيق الفعلي للمعارف، بغية تنمية المهارات للغوية وتطويرها، وترسيخ الزاد المعرفي للمتعلمين، حتى يتمكنوا من استثمارها خارج المدرسة، وهي الفكرة التي عبر عنها ديوي بمعنى التجربة. ولم يغفل لا ابن خلدون ولا الغزالي دور المجتمع، أو الآخر في تنمية المهارات المعرفية بين المتعلمين، ولنا في مصطلحي المناظرة والمفاوضة مثالا على ذلك.

الفصل الثاني :

دراسة استطلاعية ميدانية عن موقف قطبي العملية التعليمية التعلمية من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات.

المبحث الأول: قراءة إحصائية وصفية لموقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات.

المبحث الثاني: قراءة إحصائية وصفية عن موقف المتعلمين من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

تمهيد: نقدم للقارئ في هذا الفصل قراءة وصفية لما تضمنته بيانات الدراسات الميدانية، المتمثلة في استبانة الأساتذة، وكذلك استبانة المتعلمين، والهدف من هذه الدراسة الميدانية تشخيص موقف قطبي العملية التعليمية التعلّمية من بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا حلّ المشكلات، مما سيعطي لنا في الأخير مؤشرات عن مدى إمكانية استثمارهما ميدانيا في تعليم التراكيب اللغوية من عدمها.

المبحث الأول: قراءة إحصائية وصفية لموقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

1/ الإجراءات الأولية للدراسة الميدانية:

1.1إعداد وتصميم الاستبيان: لتصميم الاستبانة وبنائها بالشكل الجيّد، الذي يتيح لنا فرصة جمع البيانات عن إشكالية الدراسة فقد لجأنا إلى جملة من الأساليب نذكر منها:

1.1.1 المسح المكتبي: وهذا من خلال الاطلاع على كتب، ومقالات علمية لها علاقة مباشرة أو جزئية بموضوع الدراسة، وهي التي كانت بمثابة دراسات سابقة عن الإشكالية المستهدفة.

2.1.1 الفحص الميداني: سعيا منا إلى مراعاة طبيعة البيانات المراد جمعها، وفرضيات الدراسة والمنهجية المتبعة لتحقيق ذلك، كنا قد أخضعنا الاستبانة إلى الفحص الميداني وفق الخطوات التالية:

- تصميم الاستبانة في صيغتها الأولية وفقا للأهداف التي تصبو إليها الدراسة الميدانية.

- عرض الاستبانة في شكلها الأول على الأستاذ المشرف لتسجيل الملاحظات الأولى، وإجراء تعديلات عنها إن ألحت الضرورة بذلك.

- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الميدان، وهم قسمان: القسم الأول ممثل عن أساتذة جامعيين من جامعة البليدة 02، وكذا من جامعات أخرى خارجها، والقسم

الثاني يمثله طلبة الدكتوراه وهم زملاء في ميدان التربية والتعليم، وهي الخطوة التي أرفقت بملاحظات وتعديلات تم التقيد بها والاحتكام إليها، لوضع الاستبانة في شكلها النهائي، فالتحكيم في هذه المرحلة خضع لثلاثة أبعاد هي: المنهجية، السلامة اللغوية، طبيعة الأسئلة المقترحة، ومدى ملاءمتها للمحاور المدرجة تحتها.

3.1.1 محاور الاستبانة: يجب أن نوضح في البداية أنّنا قدمنا نوعين من الاستبانة، واحدة كانت لأساتذة اللغة العربية، والثانية كانت للمتعلمين من الشعب الأدبية، فلهذا سيكون تقسيم محاور كل استبانة مستقلا عن الأخرى.

1.3.1.1 استبانة الأساتذة:

أ/ **محور البيانات الشخصية:** شمل هذا المحور متغيرات عدة مثل (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة المهنية، والصفة، ونوعية الشهادة المتحصل عليها) التي – وبحسب وجهة نظرنا– ستحدث فروقا في إجابات أفراد العينة المبحوثة، خاصة مع الهدف الذي تسعى وراءه الدراسة الميدانية. فمثلا متغير (الخبرة المهنية)، ومتغير (المؤهل العلمي) سيكون لهما تأثير كبير في نوعية الإجابات المقدمة. وهي فرصة لنا للوقوف على كل صغيرة،وكبيرة تلحق بالدراسة الميدانية، والتي من شأنها سدّ ثغرات علمية، كنا قد افترقنا إليها في الجانب النظري.

ب/ محور أسئلة في بيداغوجيا المشروع: يضمّ هذا المحور 13 سؤالا عن بيداغوجيا المشروع، مُقسمة على قضايا عدة، فمنها ما استهدف ماهيتها، ومنها ما تعلق بإمكانية تطبيقها واستثمارها ميدانيا من عدمها، ومنها ما نظر في مدى تأثيرها على المتعلمين من الناحية الاجتماعية، والمعرفية، والنفسية.

ج/ محور أسئلة في بيداغوجيا حل المشكلات: يضمّ هذا المحور عشرة أسئلة (10)، مقسمة على قضايا مختلفة، تخص بيداغوجيا حلّ المشكلات، البعض منها بحث في مدى استيعاب الأساتذة لماهيتها، وبعض جزئياتها، والبعض الآخر انشغل بمدى تأثيرها على شخصية المتعلمين المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، وما تبقى منها راح يتساءل عن فاعليتها في تعليم التراكيب اللغوية، ومكانتها في المدرسة الجزائرية.

2.3.1.1 استبانة المتعلمين:

أ/ **محور البيانات الشخصية:** المتغيرات التي لحقت هذا المحور هي(الجنس، اسم الثانوية، الشعبة)، وهي متغيرات لها وزنها وتأثيرها على مستوى نتائج البيانات المتحصل عليها في المحور الثاني، خاصة متغير (الشعبة)، كما أنّ متغير (الجنس) لا يقل أهمية عن سابقه، فله التأثير ذاته، أما متغير (اسم الثانوية) فيأتي من باب توسيع عينة مجتمع الدراسة، التي ضبطت بالاحتكام إلى عاملين اثنين، واحد منهما إداري، والآخر اجتماعي.

ب/ محور فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في العملية التعلمية: يشمل هذه المحور 11 عبارة موزعة على قضايا مختلفة عن البيداغوجتين، كالتي تبحث في جوانب التأثير ونوعيته سلبا أكان أم إيجابا، ومعرفة موقف المتعلمين منهما، فما يجب التنويه عليه هو أنّ نتائج هذه الاستبانة لها تأثير فعّال على نتائج الاستبانة الأولى الخاصة بالأساتذة، بحيث يتم تقييم بعض النتائج تماشيا مع ما تضمنته بيانات استبانة المتعلمين حول العبارة المستهدفة.

جدول 01: توزيع عبارات الاستبانتين على محاورهما

الاستبانة	محاورها	عدد العبارات
الأساتذة	محور البيانات الشخصية	5
	محور أسئلة في بيداغوجيا المشروع	13
	محور أسئلة في بيداغوجيا حلّ المشكلات	10
المتعلمين	محور البيانات الشخصية	3
	محور فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في العملية التعلمية	11

المصدر: من إعداد الطالبة

2.1 مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة المؤسسات التربوية لكل من ولاية البليدة عن منطقة العفرون، ممثلة في ثانوية محمد بوضياف أساتذة ومتعلمين، وولاية عين الدفلى، ممثلة في ثانوية عبد الحميد مهري، وثانوية غالمي عبد القادر، أساتذة ومتعلمين، وثانوية نوري مبارك متعلمين فقط، ويعود سبب انتقاء ثانويات ولاية عين الدفلى لسبب إداري كوننا نُقيم في الولاية ذاتها مما سهل علينا سبل التواصل مع الكثير من الأساتذة والمتعلمين، في حين يرجع عامل انتقاء ثانوية من مدينة العفرون إلى العامل الأكاديمي، كوننا نزاول دراسة الدكتوراه في هذه المدينة.

فكان التواصل مع الأساتذة أسهل من المؤسسات التربوية الأخرى خارج الولايتين المذكورتين، والتي سعينا إلى توسيع نطاق التعامل الميداني خارجهما، إلاّ أنّ الظروف حالت دون ذلك، خاصة مع الجائحة التي شهدتها البلاد في الآونة الأخيرة. وننوه على أمر هو أنّ استبانة الأساتذة كانت إلكترونية، وقد سمحت بمشاركة أساتذة من مختلف ولايات الوطن شرقه وغربه،

وشماله، وجنوبه. ونضيف إلى مجتمع الدراسة أساتذة المدرسة العليا ببوزريعة المستنجد بهم في تقنية المقابلة.

3.1 عينة الدراسة: تمثلت عينة الدّراسة في أساتذة اللغة العربية، وكذا تلامذة السنة الثانية ثانوي الشعب الأدبية (لغات أجنبية، آداب وفلسفة). أما فيما تعلق بطريقة اختيار العينة فكانت العينة قصدية، وهذا رغبة منّا في الوصول إلى نتائج أدق وأوضح عن الاستبانة، أما ما تعلق بالمقابلة فضمّت عينة ممثلة عن المدرسة العليا، وعينة أخرى ممثلة عن الأساتذة المكونين.

4.1 فروض الدراسة:

أ/ الفرضية الرئيسة: يمكن استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية.

ب/ الفرضيات الجزئية:

- يمكن تطبيق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ميدانيا واستثمارهما في تعليم التراكيب اللغوية.
- لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات انعكاسات إيجابية على شخصية المتعلّمين.

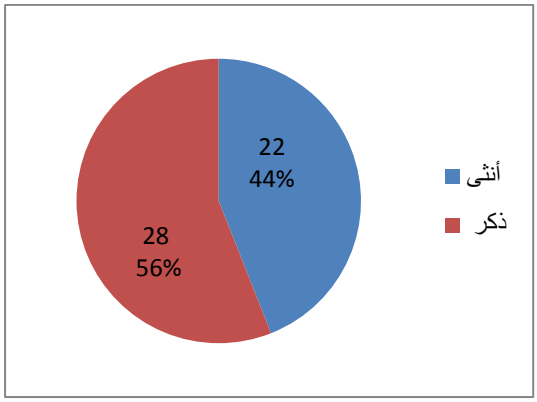
5.1 منهج الدراسة: خلال جمع بيانات الأدوات العلمية لجأت الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي في وصف ومناقشة النتائج المتحصل عليها، إضافة إلى المنهج الإحصائي في رصد التكرارات، والنسب المئوية عن كل عبارة.

6.1 الأساليب الإحصائية المستعملة لجأت الدراسة – في عملية جمع البيانات عن الإشكالية المعالجة– إلى الأداة البحثية المتمثلة في الاستبانة (الالكترونية والورقية)، والتي شملت الأساتذة والمتعلمين، وهو قرار يتماشى و طبيعة الدراسة الميدانية، والفرضية الرئيسة، وما تفرع عنها من فرضيات جزئية، وكذا طبيعة الهدف الذي تنشده الدراسة، فإنّ نتائج البيانات المحصل عليها عن الاستبانة بنوعيها (الخاصة بالأساتذة والمتعلمين)، قد لجأت إلى اعتماد الوسط الحسابي أداة

للوصول إلى عدد التكرارات، والنسب المئوية عن كل عبارة أُدرِجت في الاستبانة، مما سيكشف لنا درجة الاختلاف، والتشابه بين إجابات العينة المبحوثة، للعمل عليها لاحقا، من خلال إخضاعها للوصف والتحليل، والمناقشة، وملاحظة مدى اتفاقها مع الفرضية الرئيسة، والفرضيات الجزئية من عدمها. متسائلون في الوقت ذاته عن الأسباب التي تقف وراء ذلك.

2/ البيانات الشخصية عن العينة المبحوثة:

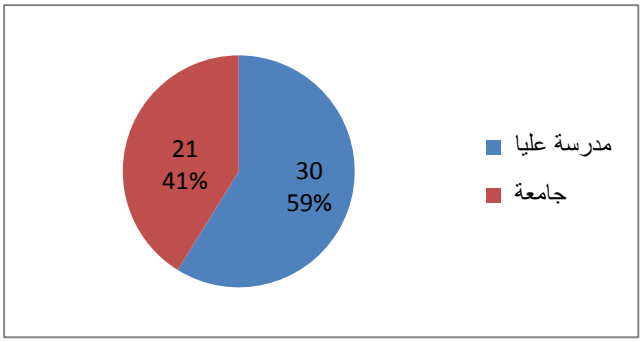
1.2 الجنس:



شكل 01: توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال النسب المتحصل عليها في الشكل رقم(01) أن نسبة الذكور قد فاقت نسبة الإناث حين بلغت 56% بتكرار قدره 28 من العينة الإجمالية، في حين بلغت نسبة الإناث حوالي 44 % بتكرار قدره 22 من حجم العينة الكلية. وعليه يُلاحظ على هذه النتائج أنّ الفارق بين الجنسين ليس كبيرا، وهذا في تقديرنا دليل على أنّ التعليم فعل ديداكتيكي بيداغوجي تشارك فيه جميع أطياف وفئات المجتمع، فالأسرة التربوية حالها حال الأسرة الاجتماعية التي تبنى على أدوار الأب والأم، كذلك الحال ينطبق على مهنة التعليم فهي تُبنى برجالها ونسائها، فهم مربو النشء القادم.

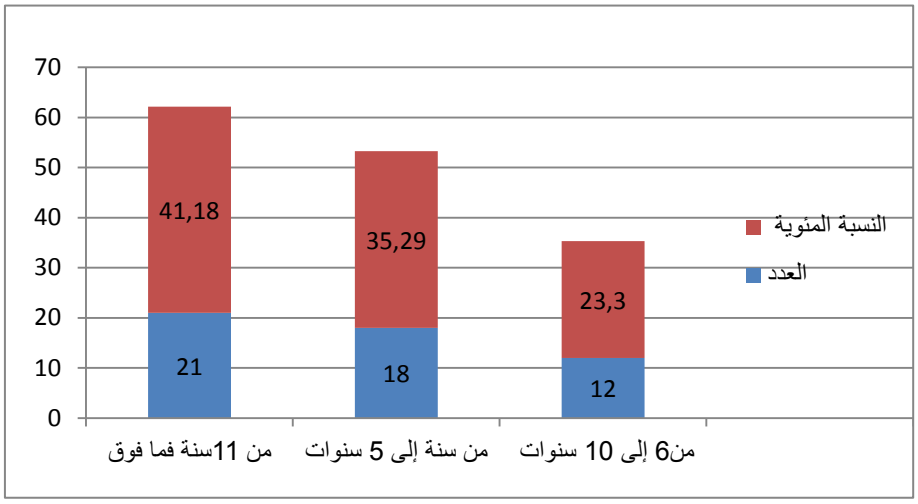
2.2 المؤهل العلمي:



شكل 02: توزيع المبحوثين حسب متغير المؤهل العلمي

يمثل الشكل البياني رقم (02) النسب المتحصل عليها عن المؤهل العلمي الخاص بالعينة المبحوثة، وعليه فقد كانت النتائج على النحو الآتي: 59% من العينة كان مؤهلهم العلمي هو المدرسة العليا، بتكرار قدره 30 من حجم العينة الكلية، لتأتي بعدها العينة الممثلة عن الجامعة بنسبة قدرت بـ 41% بتكرار قدره 21 مرة ، وهو العدد المتبقي من حجم العينة الكلية المكونة من 51 أستاذا. وما يلاحظ على النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول أن النسبتين بين المؤهلين غير كبيرة، وأن الفارق بينهما حوالي 9%، وهي نسبة تجعلنا نقول: إنّ الجامعة شريك أساسي وفعال في وزارة التربية الوطنية، ولا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكن للمدارس العليا لوحدها أن تحقق الاكتفاء، أو أن تغطي الشغور الديداكتيكي والبيداغوجي الذي تعاني منه المنظومة التربوية الجزائرية.

3.2 الخبرة المهنية:



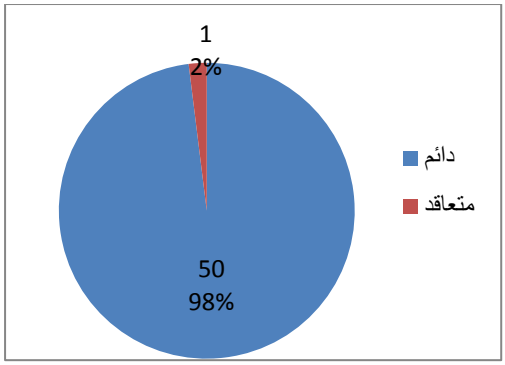
شكل 03: توزيع المبحوثين حسب متغير الخبرة المهنية

نلاحظ من خلال الشكل رقم(04) أن نسبة العينة التي كانت خبرتها المهنية تساوي أو تفوق 11 سنة قد نالت القسط الأكبر من حجم العين الكلية، إذ قدرت نسبتها بـ 41.18%بتكرار قدره 21 مرة من أصل 51 من حجم العينة الكلي، تليها مباشرة العينة التي كانت خبرتها مابين سنة و5 سنوات بنسبة 35.29% بتكرار قدره 18 مرة، في حين بلغت نسبة العينة التي خبرتها مابين 6 إلى 10 سنوات حوالي 23.53% بتكرار قدره 12 مرة.

ولعل النسب المتحصل عليها تدفعنا إلى التساؤل عن الغاية التي من ورائها أدرج هذا السؤال في الاستبانة؟ ونحن بدورنا نجيب عن تساؤلنا هذا بالقول: إن فترة الإصلاح التربوي كانت من سنة 2003 الى2005م، فمن سنة 2005 إلى يومنا هذا تمر 16 سنة على الإصلاح التربوي، وهي مدة كافية لتقييم نجاعة هذه الإصلاحات أولا، وأيضا تقديم صورة واضحة عن مكانتها، وفائدتها بالنسبة للتلميذ والأستاذ، وفي الوقت نفسه كافية لتقييم نجاعتها في تحسين مستوى امتلاك المهارات اللغوية، فعندما نعود لنتائج الجدول نجد أن هناك مزيج بين الخبرة، والتجديد في القطاع التربوي،

فمثلا عند الجمع بين الفئتين الثانية والثالثة –نخص بالحديث هنا العينة التي كانت خبرتها من سنة حتى 10 سنوات– نجدها تمثل 59% وهذا دليل على أن الفئة الأكبر عاصرت ولا زالت تواكب الإصلاح التربوي الجديد. هذا الإصلاح بأفكاره، ومناهجه، وطرائقه الحديثة في التّدريس. كما أننا لا نتجاهل نسبة العينة التي فاقت خبرتها 11 سنة والتي تمثل مزيج بين الطريقة التقليدية والحديثة.

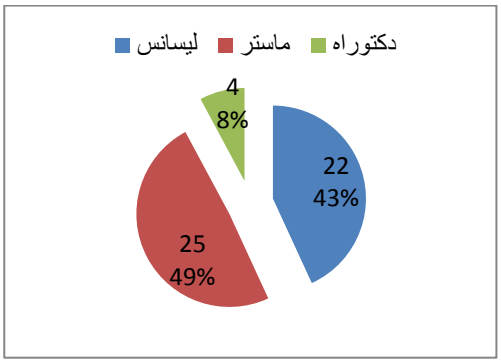
4.2 الصفة:



شكل 04: توزيع المبحوثين حسب متغير الصفة

يتبين من خلال الشكل رقم(04) أن 98% من العينة المبحوثة تعمل بصفة دائمة بتكرار قدره 50 من أصل 51 من العينة الكلية، في حين أن نسبة المتعاقدين قد قدرت بـ 2% بتكرار قدره 1 من العينة الكلية. وهذا الاكتساح للعينة الدائمة نعده أمرا إيجابيا، يكون في صالح المنظومة التربوية، بحيث يساعد على التقليل من الشغور على مستوى المنظومة، الذي يعود في الكثير من المرات إلى كثرة العطل المرضية والرسخ الاستثنائية، بالإضافة إلى إمكانية استكمال محتويات ومستجدات السنة الدراسية، وهو ما يعود بالفائدة على الأستاذ والمتعلم في الوقت ذاته.

5.2 الشهادة المتحصل عليها؟



الشكل 05: توزيع المبحوثين حسب متغير الشهادة.

من خلال الشكل رقم (05) والشكل الهندسي المرفق معه يتبين لدينا أنّ 49% من العينة المفحوصة كانت شهادتهم العلمية هي شهادة ماستر بتكرار قدره 25 مرة من أصل 51 من إجمالي العينة، تليها مباشرة فئة العينة الممثلة لشهادة ليسانس بنسبة 43% بتكرار قدره 22 مرة، بينما العينة التي تمثل شهادة الدكتوراه فكانت نسبتها ضعيفة مقارنة بشهادة ماستر وليسانس، إذ تراوحت نسبتها بين 8 % بتكرار قدره 4 مرات.

هذا الاختلاف بين النسب المتحصل عليها نراه منطقيا، خاصة تلك المتعلقة بشهادة ماستر وليسانس، باعتبار أنّ شهادة ليسانس الممنوحة من المدرسة العليا، وشهادة ماستر الممنوحة إما من الجامعة أو المدارس العليا تتوافق مع شروط التوظيف في الطور الثانوي. كما أنّ نسبة العينة الممثلة عن شهادة الدكتوراه كانت قليلة، لأسباب نُرجعها إلى صعوبة التوفيق بين مهنة التعليم، والبحث العلمي من جهة، وإلى قلة المناصب المفتوحة في هذا الطور من جهة أخرى.

3/ موقف الأساتذة من بيداغوجيا المشروع

1.3 ما مفهومك لبيداغوجيا المشروع: إنّ عملية عرض بيانات هذا السؤال قد خضعت لعملية تجزئة لإجابات العينة المبحوثة، المشاركة في هذا السؤال، وفق لعاملي الخبرة والمؤهل العلمي، مما سيتيح لنا في الأخير الخروج بنتائج واضحة، ودقيقة عنها.

أ/ إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خرجي الجامعة:

جدول 02: توزيع إجابات العينة المشاركةبحسب متغير الخبرة

من سنة إلى 5 سنوات	من 5 سنوات إلى 10	10 سنوات فما أكثر
– هي طريقة من طرائق تفعيل العملية التعليمية والتعلمية تسعى إلى دفع المتعلم إلى البحث والتقصي في فروع المعرفة المختلفة لأجل الوصول إلى حقائق الأشياء واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة التعلمية.	– طرح الأفكار عن طريق مشروع وترتبط أساسا بطرائق التعليم	– المشروع هو عمل يكلف به الأستاذ تلاميذه لتعويدهم على البحث العلمي و إثراء معارفهم

هي استعمال المشروع بوصفه طريقة تعلمية تسهم في بناء كفاءة معينة عند المتعلم	– اكتساب التعلّمات عن طريق اقتراح مشروع منظم، يخضع للهيكلة وبناء تراكمي ذاتي للمفاهيم والمكتسبات.	حث عن طريقة تمكن المتعلم في المشاركة في عملية التعلم
– هي طريقة جديدة للتدريس متعلقة بعلم النفس ...تجعل المتعلم محور هذه العملية ...ويكتشف بنفسه شتى العمليات المحيطة بالتعلم.	هو إدماج المعارف المكتسبة مع المعارف التعلمية .	إدماج فعلي للمعارف النظرية المكتسبة من طرف المتعلم في واقعه
– اعتماد المتعلم على نفسه في عمليّة التعلم كمحور أساسي دون الاستناد المطلق للمعلم.		– مشروع يسعى إلى تحسين الكفاءة عند التلميذ أثناء العملية التعلمية.
		– الطريقة التقنية والعملية والتعليمية التي ينجز ويقدم ويناقش ويقوم ويقيم في ضوئها نشاط المشروع.

		– هي اكتساب واستكشاف معارف عن طريق البحث ولكن للأسف طغى عليها البحوث الجاهزة في المقاهي الالكترونية دون فهم أو وعي بما نسخوه من مواقع التواصل والبحث الالكتروني وقد يكون ما قدمه التلاميذ في وادي والمطلوب منهم في واد آخر لذا يحتاج دائما تلاميذنا إلى سند يوجههم في مشاريعهم وهذا أيضا يعيق سير البرنامج المكثف إذن لابد من دراسة جديدة لممارسة هذا النشاط والتخفيف من الأنشطة الأخرى وبجميع المواد ليجد التلميذ الوقت الكافي لمشروعه.
		– دعوة التلاميذ لإنجاز مشروع ما... يقوم

		الأستاذبشرحه...ليتحول بعد ذلك إلى مرحلة التنفيذ بعد 21 يوما يعرض أمام التلاميذ ....يتخلله الحوار و إبداء الرأي و تقبل الرأي الآخر....و الهدف منه تعويد التلميذ على المناقشة، الجرأة، الدفاع عن الرأي، وضع مخططات مستقبلية في حياته.
		الطريقة والتقنية المتبعة لإنجاحأي عمل وتنمية روح العمل الجماعي .
		– الطريقة المثلى التي تمكن المتعلم من إنجاز مشروع ما يتضمن وحدة أو وحدات تعليمية.

المصدر: من إعداد الكالبة

ما يلاحظ على نتائج الجدول (02) أنّ حجم العينة المبحوثة المشاركة في هذا السؤال قد قُدّر بـ 16 فردا من أصل 21 من الحجم الكلي للعينة، الممثلة عن مؤهل الجامعة، وبنسبة

76.20%، في حين امتنعت بقية العينة والمكونة من 5 أفراد من الإجابة وبنسبة23.80%، والسبب في ذلك يعود – من منظورنا– إلى نوعية السؤال، الذي كان مفتوحا، في حين أنّ الأغلبية يميلون أكثرا إلى الأسئلة المغلقة، ذات الوقت القصير والجهد القليل.

الجدول (03): توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
العينة المشاركة	16	76.20%
العينة الممتنعة	5	23.80%
المجموع	21	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

ب/ إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا:

من الصواب في البداية أن نوضح أمرا مهما، هو أنّ فئة العينة المفحوصة من المدارس العليا التي أجابت على هذا السؤال لم تتجاوز خبرتها المهنية 15 سنة، وبهذا المقتضى سنقدم تحليلا واحدا فقط، باعتبار أن فئة العينة التي تفوق خبرتها 16 سنة غير موجودة ، بخلاف ما كان عليه الحال مع العينة الممثلة عن الجامعة.

جدول 04: توزيع إجابات العينة المشاركة بحسب متغير الخبرة.

من سنة إلى 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	10 سنوات فما أكثر
– اجتهاد جماعي في حل مشكلة معرفية لتحقيق نتيجة معينة.	– استراتيجية لتنمية كفاءات متعددة من خلال مدخل شامل لعدة وحدات دراسية.	– طريقة تربوية جديدة تعتمد على وضعية حل المشكلات حيث يلزم الأستاذ التلاميذ بإنجاز مجموعة من المشاريع

		ضمن فترة زمنية محددة ويهدف إلى جملة من الأهداف منها تكوين شخصية المتعلم وتنفيذ التعلم التعاوني.
– مقاربة تتخذ من المشروع وسيلة لبناء واستثمار وتوسيع تعلمات مكتسبة من المحور التعلمي بغية تعزيز العمل التعاوني.	– هو وسيلة يتعلم بها المتعلمين وتسهل لهم عملية التعلم.	– بيداغوجيا المشروع هي طريقة من طرق التدريس الحديثة التي تهدف إلى العمل وفق مجموعات بجهد المتعلم وحده بناء على توجيه للمعلم.
– طريقة من الطرق التربوية التعليمية التعلمية التي من خلالها يتم إشراك التلميذ في الحياة التعليمية والعملية من خلال توظيف قدراته المعرفية والسلوكية والتي تجعله قريبا من الحياة الواقعية كما تسهل تطبيق المفاهيم والمعارف النظرية إلى تطبيقية.	– هي أن يقترح المعلم على المتعلمين مجموعة من المشاريع ويحدد مراحل ووسائل انجازها ثم يناقشها معهم .	– المشروع من الوسائل التربوية التي تساعد المتلقي على التعلم ...ويكون انجاز مشروع واحد في الفصل ...يقوم الأستاذ بتفويج التلاميذ بحسب عددهم يتناقش معهم في مراحله ومضامينه وتحدد له مدته الزمنية ليقدم في عمل جماعي يرافق

		بالتقويم وتمنح له علامة تضاف إلى علامة التقويم المستمر ..إما الهدف منه فهو التشجيع على العمل التشاركي الجماعي وتوطيد الصلة بين المتعلمين وإخراج قدراتهم الإبداعية التعبيرية واللسانية وحتى التمثيلية.
–هي عملية حديثة ومتطورة تقوم على اقتراح مشاريع تربوية للمتعلمين وقد تكون ضمن وحدات المقرر الدراسي أومستقلة عنه.	– هي طريقة تربوية تهدف إلى إدماج المعارف العلمية.	– هي طريقة تسمح التلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو هو مقاولة جماعية تديرها جماعة القسم للتعبير عن رغبات وحاجات وتساؤلات المتعلم حيث يستغل المعارف المكتسبة والكفاءات لإنجاز المشروع.

		– تكليف التلاميذ بإنجاز المشاريع لتنمية قدراتهم.
		– التعلم القائم على المشاريع والعمل التعاوني بين الطلاب، بحيث يجعلهم معتمدين على آليات البحث والاكتشاف ودمجخبراتهم السابقة.

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول 04 إجابات العينة المبحوثة الممثلة عن أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا، عن مفهوم بيداغوجيا المشروع، والتي بينت أنّ حجم العينة المشاركة في هذا السؤال قدر بـ 17 فردا من أصل 30 من الحجم الكلي للعينة من خرجي المدرسة العليا، وبنسبة بلغت 56.67%، في حين امتنعت البقية عن المشاركة والبالغ عددهم 13 فردا بنسبة 43.33%. والأسباب وراء هذا النفور هي نفسها التي ذكرنها عن خريجي الجامعة.

الجدول 05: توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
العينة المشاركة	17	%56.67
العينة الممتنعة	13	%43.33
المجموع	21	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

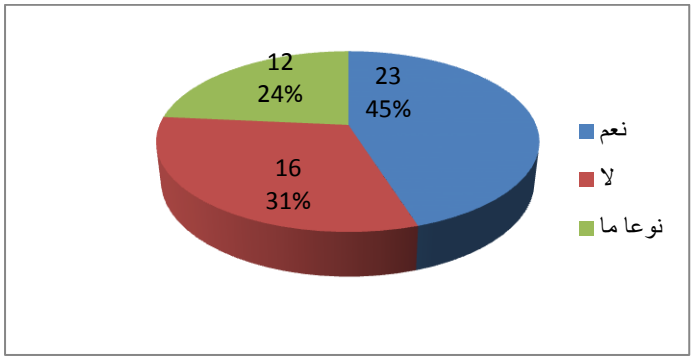
لتكون نسبة المشاركة النهائية عن هذه العبارة في حدود 64.70%، من مجموع تكرار قدره 33 فردا من أصل 51 القيمة الكلية للعينة المبحوثة، في مقابل ذلك قدرت النسبة النهائية عن العينة الممتنعة بـ 35.30%، من مجموع تكرار قُدر بـ 18 فردا. كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 06: توزيع النسب النهائية للعينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى

العينة	التكرار	النسبة المئوية العامة
العينة المشاركة	33	% 64.70
العينة الممتنعة	18	% 35.30
المجموع	51	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

2.3هل ساعدك التكوين الذي تلقيته في استيعاب بيداغوجيا المشروع لتتمكن من تطبيقها في العملية التعليمية؟ لم؟ وكيف؟



شكل 06: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية

بعد عرض بيانات الشكل رقم (06) نجد أنّ23 من العدد الإجمالي للعينة الكلية قد رأت بأن التكوين الذين يتلقونه يسهم في استيعاب مقتضيات بيداغوجيا المشروع، ويساعدهم في تطبيقها أثناء الأنشطة الصفية، وهذا بنسبة قدرت بـ 45%، في حين نجد نسبة العينة التي

أجابت ب (لا) قد بلغت31% بتكرار قدره 16 مرة، أما الخيار الأخير (نوعا ما) فقد كانت نسبته 24 %بتكرار 12 فردا من أفراد العين الكلية.

جدول 07: توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الثاني من العبارة الثانية

الخيارات	المبررات المقدمة
نعم	– استطعت من خلال التكوين فهم الطريقة وتطبيقها وقد أثمرت مع التلاميذ حيث تعلموا التنظيم والحوار الهادف وقضيت على جملة من الأمراض النفسية كالانطواء والعزلة ..واكتشفت فيهم روح القيادة وحل المشكلات التي تواجههم. – نعم ، لأن التكوين في المدرسة العليا يدعونا إلى استخدام مختلف البيداغوجيات التدريسية و تكييفها في التعليم. – نعم غير أننا لم نستطع تطبيقها بمفهومها الصحيح على أرض الواقع نظرا لغياب أبسط الأمور مثلا وجود الاكتظاظ. – نعم فالمتعلم يتفاعل وينمي مهاراته ويبدع ويأتي بالجديد بينما المعلم يوجه ويصوب الأخطاء ويشرف فقط. – نعم ساعدني ، بحيث ساهم بجعلنا نميز طريقة تقديم المشاريع و أيهاأجدبالمتعلمين. – نعم، بالتأكيد... حتى يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية. – طبعا ساعدني ذلك التكوين لكن يبقى دلك من الناحية النظرية فقط. – نعم,؛ لأننا كنا نجهل بعض المصطلحات البيداغوجية الجديدة.

	– نعم، نظريات تقبل التطبيق في ميدان التعليم. نعم لأنها طريقة تساعد في حل المشكلات. – لا لأنه لم يول اهتماما لهذا النشاط.
لا	– لم يسهل التكوين الذي تلقيناه في استيعاب بيداغوجيا المشروع وذلك لتركيزنا على المفاهيم والنظريات المعرفية كما أن الواقع التعليمي يؤكد تركيز الأساتذة على الأنشطة الأخرى المتعلقة بالبرامج التربوية وإهمال المشاريع كما أن المؤسسات التربوية تشهد نقصا في الإمكانيات التي من خلالها يتم تطبيق المشاريع. – لا لم نتلق تكوينا فيما يخص بيداغوجيا المشروع لكن تعلمناه من البحث النظري والكتب مما يجعل تطبيقها ميدانيا أمرا صعبا أحيانا. – لا لأن المنظومة التربوية لا تبدي أهمية كبيرة لبيداغوجيا المشروع..أو لأن الأولوية للنشاطات التعليمية الأخرى. – لا ...كان تركيز الأستاذ المكون أيام التربص الميداني على تقنية تقديم الدروس عدا المشروع ...ربما لضيق الوقت. – قد لا يكون التكوين كافيا في استيعاب بيداغوجيا المشروع وذلك لتشعب الموضوع وقلة الإمكانيات. – لم يساعد بالشكل المطلوب لأنه شبه منعدم و التركيز الأكبر على نشاط النصوص و النحو. – لم يساعدني لان العملية التعليمية تأتي بالممارسة والخبرة.

	– نعم .... لكن نظريا .... النقائص تكمن في عروض تطبيقية. – لا ،لأن التكوين كان معتمدا على التنظير لا التطبيق. – لا . لأنه غير واقعي و لا يخدمه واقعنا في الجزائر. – لا، لأنه لم يكن تكوينا متخصصا في طرائق التعليم. – لا .لقصوره على الجانب النظري دون التطبيقي.
نوعا ما	– نوعا ما، في الحقيقة لم أستفد بالقدر الذي توقعته ذلك أن التكوين ركّز على مصطلحات بيداغوجيا المشروع دون اللب، أي خلوه من التطبيق وتقديمه في قالب مصطلحي جاف. – قليلا فقط، ويمكن القول إنّ التكوين الذي تلقيناه لا يساعد أبدا في تطبيق بيداغوجيا المشروع، بل لا بدّ من البحث والتكوين الذاتي، ولأن ما يدرّس في الجامعة نظريٌّ صرف، ولا يتاح المجال للتطبيق. – قليلا. لاعتماده على الجانب النظري فقط. إضافة إلى صعوبات تطبيق ذلك على الواقع التربوي الحالي. – نوعا ما الواقع لايسمح تطبيق هذه النظريات في ظل أقسام مكتظة ومستوى متدن. – لا يمكن لأن النظري لا يطابق الواقع من حيث الكم والكيف.

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول رقم (07) نماذج إجابات العينة المشاركة في الإجابة على القسم الثاني من العبارة الثانية الذي بحث عن المبررات التي تقف وراء كل إجابة مقدمة في جزء الأول من

السؤال، فالعينة التي أكدت استفادتها عليها أن تشرح لنا كيف كانت هذه الاستفادة، والمطلب ذاته نوجهه للعينة التي انتقت خيار (نوعا ما)، في حين العينة التي نفت استفادتها من التكوين عليها أن تشرح لنا السبب وراء ذلك.

الجدول 08: توزيع نسب المشاركين والممتنعين عن الإجابة في القسم الثاني من العبارة الثانية

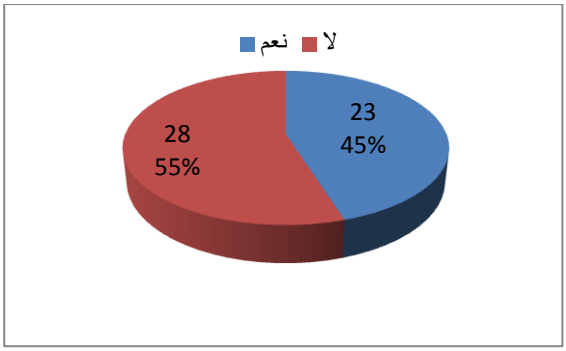
العينة	التكرار	النسبة المئوية العامة
العينة المشاركة	27	%52.94
العينة الممتنعة	24	%47.06
المجموع	51	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

ولما نعود إلى البيانات الإحصائية للجدول (08) نجد أنّ نسبة العينة المشاركة في القسم الثاني من العبارة بلغت 52.94%، من مجموع تكرار قدره (27) مرة، في حين امتنعت بقية العينة من المشاركة في الإجابة، والبالغ عددها (24) فردا، وبنسبة قدرت بـ 47.06%، مما يبين نفور عينة محترمة من الإجابة، وتبقى الأسباب وراء هذا النفور هي نفسها التي سبق ذكرها في موقف مماثلة لهذا السؤال.

إلاّ أنّ تباين الآراء والمواقف في هذه الحالة يدفعنا إلى محاورة أصحاب التخصص، ومن لهم دخل في طبيعة هذا التكوين، ومدته، من أساتذة تابعين للمدارس العليا وآخرين من يشغلون منصب أستاذ مكون، فوقتها يمكننا دراسة وتحليل هذا التباين من خلال إجابات العينة المشاركة.

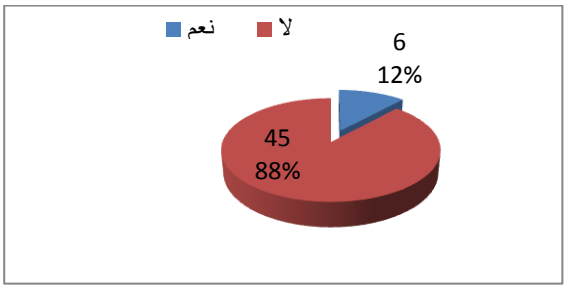
3.3 السؤال الثالث: هل تضمّن منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي تصوّرا دقيقا عن بيداغوجيا المشروع وكيفيّة تطبيقها؟



شكل 07: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة

يظهر من خلال الشكل رقم (07) أن 55% من العينة الإجمالية أجابوا بـ (لا) بتكرار قدره 28 مرة، في حين أنّ نسبة أفراد العين الذين أجابوا ب بنعم تراوحت بين 45 % بتكرار عدده 23 فردا، وهو العدد المتبقي من إجمالي العينة البالغ 51 أستاذا. وما يلاحظ على هذه النسب أنّ الفارق بينهما هو في حدود 10%، وهذه النسبة ليست بالفارق الكبير الذي يجعلنا نتجاهل الاضطراب الموجود بين إجابات أفراد العينة.

4.3 هل تعتقد أنّ الحجم الساعي المخصص لبيداغوجيا المشروع يسمح بتطبيقها؟

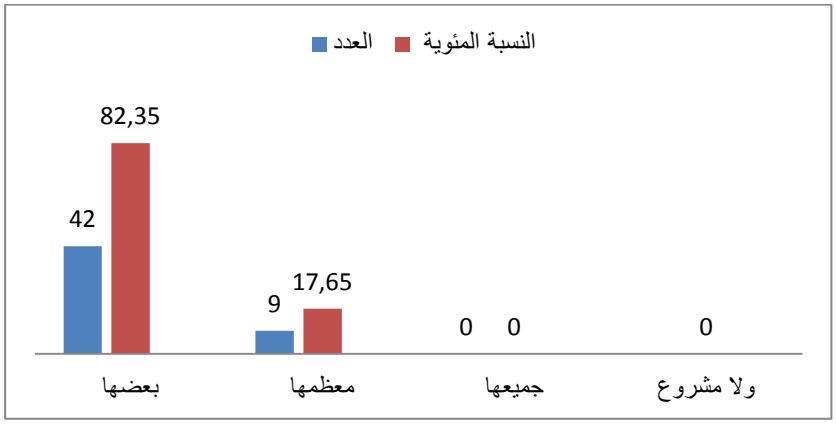


شكل 08: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة

من خلال الشكل رقم (08) يتبين لنا أنّ 88% من العينة أجابت بـ (لا) بتكرار قدره 45 من أصل 51 من العدد الإجمالي للعينة، حيث رأت هذه الأخيرة أنّ الحجم الساعي المخصص

لحصة المشروع لا يسمح بتطبيقها، وكما هو ظاهر للقارئ فإنّ النسبة هنا كبيرة جدا مقارنة بتلك النسبة التي حصلت عليها العينة التي انتقت الخيار (نعم) إذ بلغت 12 % بتكرار قُدّر بـ 6 مرات من أصل 51. هذا التباين الحاصل بين النسبتين وبفارق كبير جدا يوجب علينا إعادة النظر في الحجم الساعي الخاص بحصة المشروع داخل حجرة الدراسة من جهة، وأيضا ذلك المقرر عليهم خلال أيام التكوين.

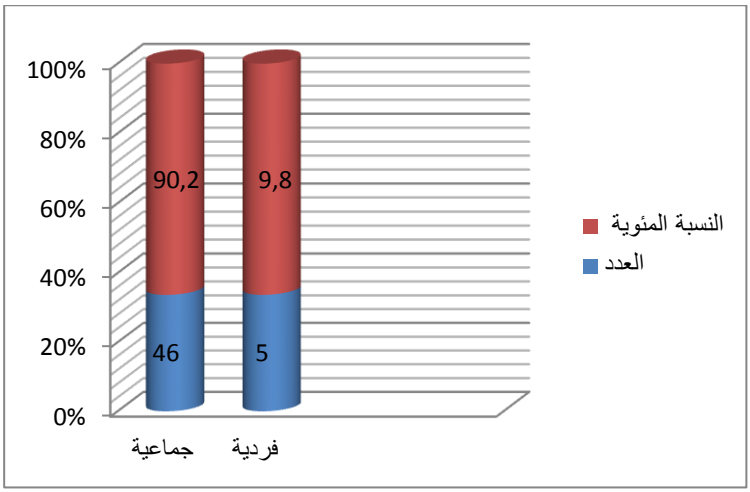
5.3 كم عدد المشاريع التي يستطيع الأستاذ مناقشتها مع تلاميذه خلال الموسم الدراسي؟



شكل09 : توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة

يشير الشكل رقم (09) أنّ 42 من أصل 51 من الحصيلة الإجمالية للعينة المفحوصة أجابت على الخيار (بعضها) بنسبة قدرت بـ 82.35%، تلتها مباشرة العينة التي رأت في الخيار (معظمها) الأنسب لها بنسبة 17.65%، وبتكرار قدره 9 مرات من أصل 51. في حين أنّ بقية الخيارات لم تحصل ولا على نسبة تذكر.

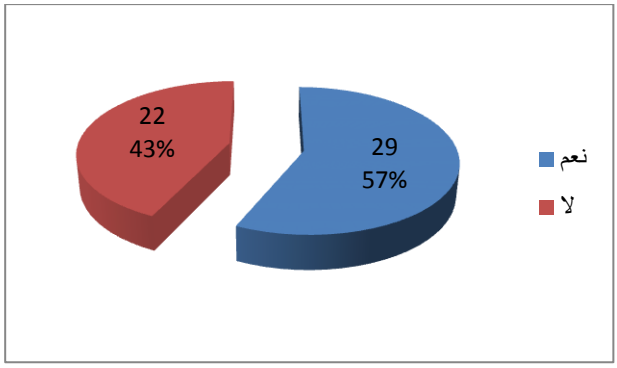
6.3 هل تفضل أن تكون طريقة العمل بالمشاريع فردية أم جماعية ؟



شكل10: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السادسة

يمثل الشكل البياني رقم (10) النسب المتحصل عليها عن سؤالنا الذي كان عن نوعية الطريقة التي يراها الأساتذة مناسبة للعمل بالمشاريع، وقدمنا خلاله احتمالين اثنين هما إن كانت الطريقة الجماعية هي الأفضل أم الفردية، فجاءت نتائج هذا السؤال كالآتي: 46 من أصل 51 من العينة أجابت على الاحتمال الأول (جماعية) بنسبة قدرت بـ 90.20%. في حين رأت بقية العينة البالغة عددها 5 أفراد من أصل 51 في الطريقة الفردية الخيار الأنجع لها، بنسبة قدرت بـ 9.80%.

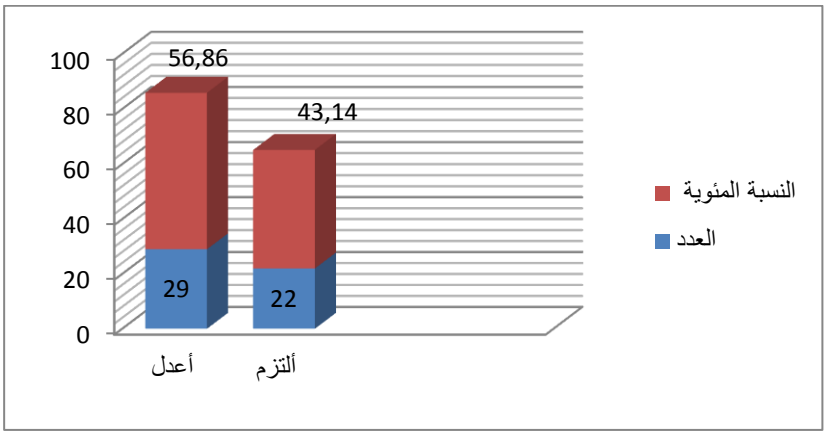
7.3 هل مواضيع المشاريع التي جاء به منهاج السنة الثانية ثانوي –الخاص بشعبتي اللغات الأجنبية و الآداب والفلسفة –يتماشى مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم ؟



شكل 11:توزيع إجابات المتعلمين عن العبارة السابعة

نلاحظ من خلال الشكل البياني رقم (11) أن 29 من أصل 51 من العدد الإجمالي للعينة أجابت على خيار نعم، وبنسبة57%، بحيث رأت في مواضيع المشاريع المقدمة للمتعلمين ما يتماشى مع احتياجاتهم العلمية، في مقابل ذلك كان لبقية العينة المكونة من 22 فردا رأي مخالف تماما لما ذهب إليه البعض، إذا انتقت الاحتمال الثاني (لا)، وبنسبة 43%.

8.3 هل تلتزم بمواضيع المشاريع الواردة في المنهاج أم تقوم بتعديلها؟

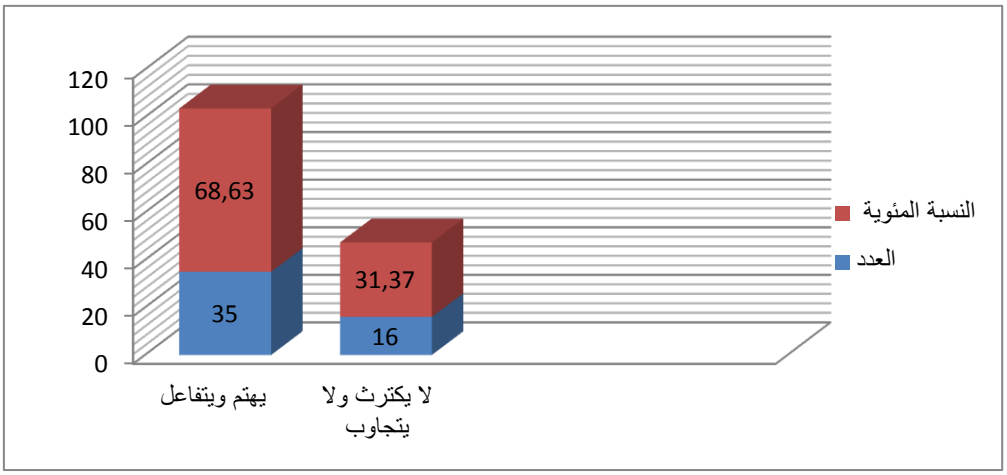


الشكل 12: توزيع إجابات المتعلمين عن العبارة الثامنة

من خلال الشكل البياني رقم (12) نجد أنّ 29 فردا من أصل 51 من حجم العينة الكلي كانت إجابتهم على الخيار (أعدل)، وبنسبة قدرت بـ 56.86%، في حين نجد أن 22 من العينة وهو العدد المتبقي من العينة الكلية انتقى الخيار (لا) بنسبة 43.14%، فهذه النتائج

المتحصل عليها الفارق بينهما ضئيل، مما يعيدنا إلى نتائج السؤال الذي قبله، الذي تساءلنا خلاله عن حقيقة توافق مواضيع المشاريع المدرجة مع حاجيات المتعلمين المعرفية، والتي كانت قريبة جدا من بعضها البعض، وهو الحال ذاته الكائن في هذا السؤال.

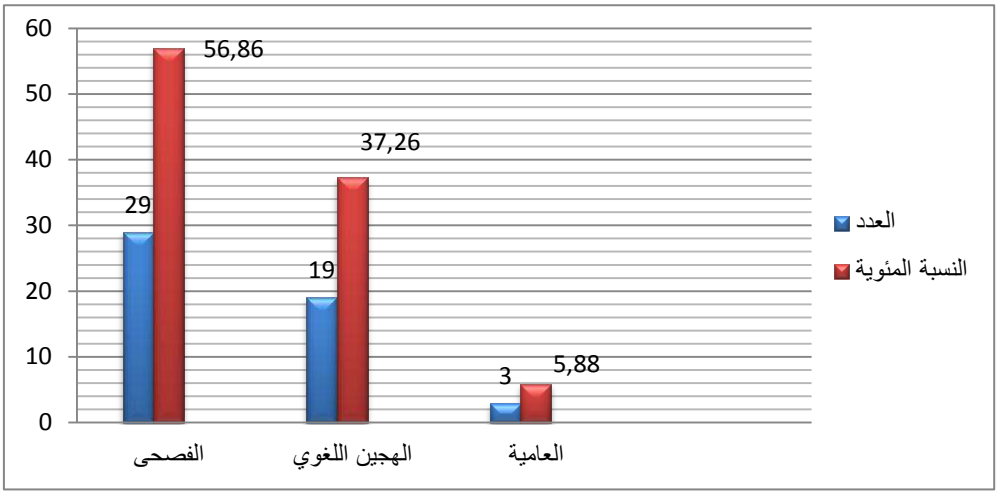
9.3 كيف يتعامل التلميذ مع المشاريع المكلف بها ؟



شكل13: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة

بعد الاطلاع على نتائج الشكل البياني رقم (13) نجد أنّ 35 من أصل 51 من العينة أجابت على الاحتمال الأول (يهتم ويتفاعل) بنسبة 68.63%، في مقابل ذلك نجد أنّ بقية العينة والمكونة من 16 فردا قد رأت عكس ذلك، فانتقت الاحتمال الثاني الذي ينص على أنّ المتعلم لا يكترث، ولا يتجاوب مع المشاريع المكلف بإنجازها، والتي بلغت نسبتها حدود 31.37%.

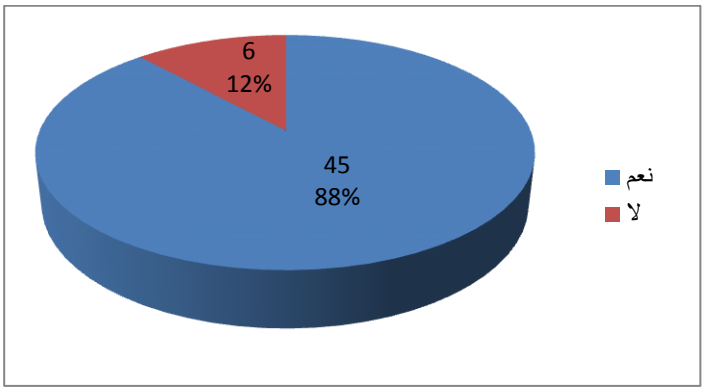
10.3 ماهي اللغة المستعملة من طرف التلميذ أثناء عرضه لمشروعه؟



شكل 14: توزيع إجابات المتعلمين عن العبارة العاشرة

من خلال نتائج الشكل البياني رقم(14) يظهر لنا أن 29 فردا من العينة المفحوصة وبنسبة 56.86%، رأت أنّ (اللغة الفصحى) هي اللغة المستعملة من قبل المتعلمين أثناء عرض المشاريع ومناقشتها، يليها مباشرة الاحتمال الثاني المدرج تحت اسم (الهجين اللغوي)، والذي تبنته عينة مكونة من 19 فردا بنسبة قدرت 37.26%، في حين رأت فئة مكونة من ثلاث أساتذة أنّ (العامية) هي اللغة المستعملة وبنسبة 5.88%.

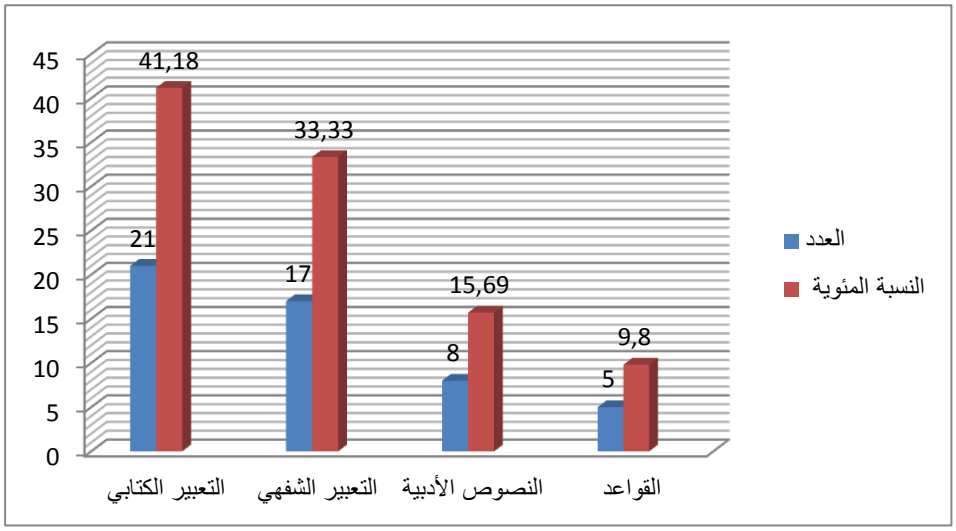
11.3 هل يمكن استثمار بيداغوجيا المشروع في تعليم التراكيب اللغوية؟



شكل 15: توزيع إجابة العينة المبحوثة عن العبارة الحادي عشر

من خلال الشكل البياني رقم (15) الذي نعرض فيه النتائج المتحصل عليها عن سؤالنا حول إمكانية استثمار بيداغوجيا المشروع في تعليم التراكيب اللغوية، فقد جاءت نتائجه على النحو الآتي: 45 من أصل 51 من العدد الإجمالي للعينة المفحوصة أجابوا بـ (نعم)، بنسبة بلغت 88%، في مقابل ذلك بقية العينة –والبالغ عددها ستة (6) أفراد– قد أجاب بـ (لا) بنسبة 12%. وكما هو مقدم أمامنا فإن الفارق كبير جدا بين النسبتين.

12.3 أي من الأنشطة التالية يكون لبيداغوجيا المشروع دور فعّال في تعلّم التراكيب اللغوية؟

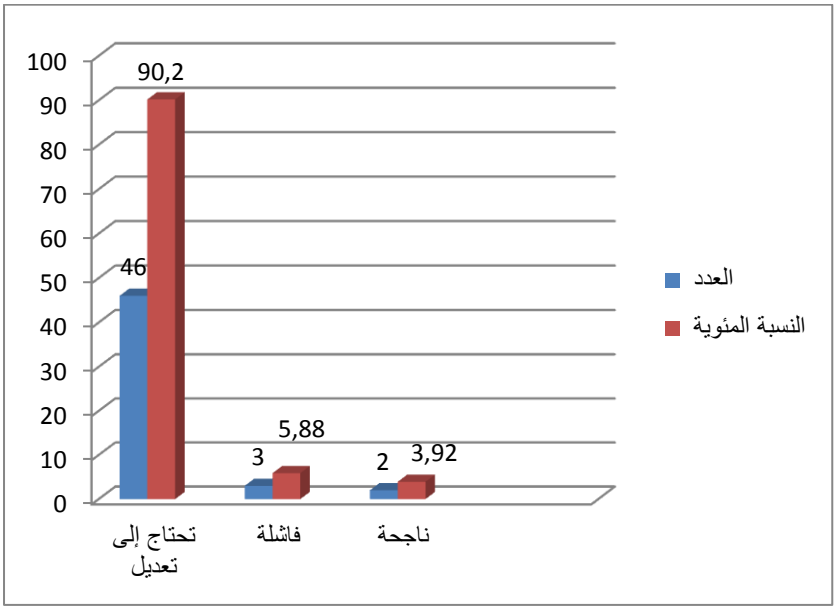


الشكل رقم 16: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية عشر

نلاحظ من خلال نتائج الشكل البياني رقم (16) أنّ 21 فردا من العينة رأى في نشاط (التعبير الكتابي) الحصة الأكثر نجاعة لاستثمار مبادئ بيداغوجيا المشروع في تعليم التراكيب اللغوية، حيث بلغت نسبتهم 41.18%، في حين أجابت عينة أخرى على نشاط (التعبير الشفهي) والمكونة من 17 فردا بنسبة 33.33%، أما عن الأنشطة المتبقية فكانت نسبها قليلة جدا مقارنة بالنشاطي التعبير الكتابي والشفهي، حيث نجد نشاط (النصوص الأدبية) ممثلا

بثمانية أفراد بنسبة 15.69%، أما نشاط (القواعد اللغوية) فكانت نسبته 9.80% وبتكرار قدره 5 مرات من العدد الإجمالي للعينة البالغ 51.

13.3 ما تقييمك لبيداغوجيا المشروع في النظام التربوي الجزائري ؟



الشكل 17: توزيع إجابة المبحوثين عن العبارة 13

تشير نتائج الشكل البياني رقم (17) أن 46 من أصل 51 من العينة رأوا بأن بيداغوجيا المشروع في المنظومة التربوية الجزائرية تحتاج إلى تعديل، وهذا بنسبة كبيرة جدا بلغت 90.20%، في حين رأت فئة مكونة من ثلاثة أفراد من العينة المتبقية بأنها فاشلة بنسبة 5.88%، أما عن الذين رأوا بأنها ناجحة فإنّ عددهم لم يتجاوز فردين اثنين، بنسبة 3.92%.

4/ موقف الأساتذة من بيداغوجيا حلّ المشكلات:

1.4 ما مفهومك لبيداغوجيا حلّ المشكلات ؟

أ/ إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي الجامعة

الجدول 09: توزيع إجابات أساتذة خريجي الجامعة عن العبارة الأولى بحسب متغير الخبرة

الإجابات المقترحة	
من سنة إلى 10 سنوات	10 سنوات فما أكثر
– طريقة حديثة للتدريس في ظل المقاربة بالكفاءات بوضع مشكله لكل درس وفي نهايته أونهاية المحور نجد لها حلا – طريقة تربوية تعليمية التي تدفع بالتلميذ إلى إيجاد حلول للوضعيات التعلمية التي يتعرض لها من خلال توظيف مكتسباته القبلية وقدراته المعرفية والسلوكية. – هي مجموعة المشكلات و التمارين و غيرها المقدمة لتقييم مستوى المتعلمين عند نهاية أي عنصر أو وحدة. – هي عملية حديثة ومتطورة تتمركز حول المتعلم ووضعه أمام مشكلة مستمدة من محيطه ودفعه لإيجاد الحل باستخدام معارفه فالمتعلم هو محور العملية التعليمية. – وسيلة لجعل المتعلم يتفاعل مع مختلف المشكلات التي تواجهه في مجتمعه.	– إن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بناء متعلم يصلح للحياة ولمعرفة مدى قوة بنائه تعتمد طريقة التدريس الحديثة على طرح مشكلات في بداية الحصة التعلمية تهدف إلى اختبار مدى فهم التلاميذ لمعارف قبلية ومدى جاهزيتهم الذهنية لاستقبال المعارف الجديدة... – استراتيجية متبعة في العملية التعلمية التعليمية

– بيداغوجيا حل المشكلات تنظر لعملية التعليم على أنها نتاج المجهود الخاص للفرد أو لجماعة التلاميذ – هي محاولة إيجاد الحلول وتذليل الصعوبات. – بيداغوجيا تعتمد على بناء وضعيات تحمل مشكلة بغية إيجاد حل لها وعرفة أسبابها وشرحها الخ. – هي طريقة و أسلوب يضع التلميذ أمام مشكلة من خلالها يصل إلى المبتغى من الدرس تدريجيا. سنتان	وذلك من خلال وضع المتعلم في وضعية مشكلة يكتسب من خلال حله لها مجموعة من المعارف والخبرات تؤهله للاندماج في المجتمع والاعتماد على نفسه. – طريقة من طرق التدريس الحديثة التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات حيث يقدم الدرس في شكل مشكلة و عن طريق المناقشة و الحوار نتوصل إلى حل تلك المشكلة. – طريقة حديثة من طرائق التدريس تعتمد على إثارة ذهن المتعلم بإشكاليات عن وضعية مايحاول من خلالها المتعلم إيجاد الحل المناسب – وضع التلميذ إزاء مشكلة حقيقية تدفعه إلى استثارة كل

	موارده و تجنيدها لحلها.

المصدر: من إعداد الباحثة

يقدم لنا الجدول (09) نماذج من إجابات العينة المشاركة في السؤال الأول عن مفهوم بيداغوجيا حلّ المشكلات، والتي اقتصرت على إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي الجامعة، فكانت على النحو التالي: 13 من أصل 21 من حجم الكلي للعينة المبحوثة الممثلة عن هذا المؤهل من شاركوا في الإجابة بنسبة 61.90%، في حين كانت قيمة العينة الممتنعة قد قدرت بـ 8 أفراد، وبنسبة بلغت 38.10%. فالأكيد أنّ أكثر من نصف العينة قدر شارك في الإجابة، إلاّ أننا نعود ونذكر بأنّ نفور بقية العينة راجع إلى نوعية السؤال المندرج تحت الأسئلة المفتوحة، التي تتطلب تفكيرا ومهملة لوضع الإجابة، بالإضافة إلى نوعية الاستبانة التي كانت الكترونية لا ورقية، الذي يُعدّ عاملا آخر من عوامل نفور بقية العينة، وامتناعها عن الإجابة.

الجدول10: توزيع نسب المشاركين والممتنعين عن العبارة الأولى

العينة	التكرار	النسبة المئوية العامة
العينة المشاركة	13	% 61.90
العينة الممتنعة	8	% 38.10
المجموع	21	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

الجدول11: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الأولى

الفئة خبرتها أقل من 10 سنوات	الفئة خبرتها10 سنوات فما فوق
– هي تلك الحلول التي تستخدم لحل كل المشاكل التي تواجه المعلم أثناء العملية التعليمية التعليمية. – هي منهجيّة متّبعة ترتكز على إشكالية كبرى تتمخّض عنها عدّة إشكاليات ثانويّة مرتبطة بفحوى الدّرس وفيه يحاول المتعلّم الإجابة عن هذه الإشكاليات – هو وضع التلميذ وسط إشكال ومحاولة تقديمه لفرضيات ومشاركته حل المشكلة. – تساعد الأستاذ على تقويم مستوى التلميذ باعتبارها معيارا للحكم على مدى استيعابه للأنشطة التي تلقاها سابقا.. – طريقة تعتمد على وضع المتعلم في مشكلة لها حل يسعى إلى إيجاده. –وضع المتعلم أمام وضعية مشكل يستدعي لحلها كفاءات سابقة.	– وضع التلميذ في وضعية مشكلة....سؤال....شرح بيت شعري... إعراب آية كريمة .... مع التوجيه يمكنه الوصول إلى حل المشكلة... و هنا نكتشف القدرات و الكفاءات. – مشاورة المتعلم والاستفادة من مهاراته. – هو وضع التلاميذ فرادى ومجموعات في وضعية مشكلة تساعدهم على استيعاب محتوى وباقي الدرس يعني تهيئة التلاميذ للدرس. – طرحالإشكالية ثم تحليلها والوصول إلى نتيجة معينة

المصدر: من إعداد الباحثة

نلاحظ من خلال الجدول (11) أنّ عدد العينة المشاركة من أساتذة المدرسة العليا عن العبارة الأولى قد بلغ عشرة أفراد (10) من أصل ثلاثين (30) فردا، وهي القيمة الكلية الممثلة عن هذا المؤهل، وبنسبة قدرت بـ 33.33%، في حين قدرت قيمة العينة الممتنعة عن الإجابة بـ عشرين فردا (20)، محققة نسبة 66.64%، متجاوزة بذلك نصف العينة الكلية، والسبب وراء هذه النسبة الهائلة من العينة الممتنعة نرجعها للأسباب ذاتها التي سلف ذكرها، فلا حاجة لنا بإعادة ذكرها مرة أخرى.

الجدول12: توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى

العينة	التكرار	النسبة المئوية العامة
العينة المشاركة	10	%33.33
العينة الممتنعة	20	%66.64
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

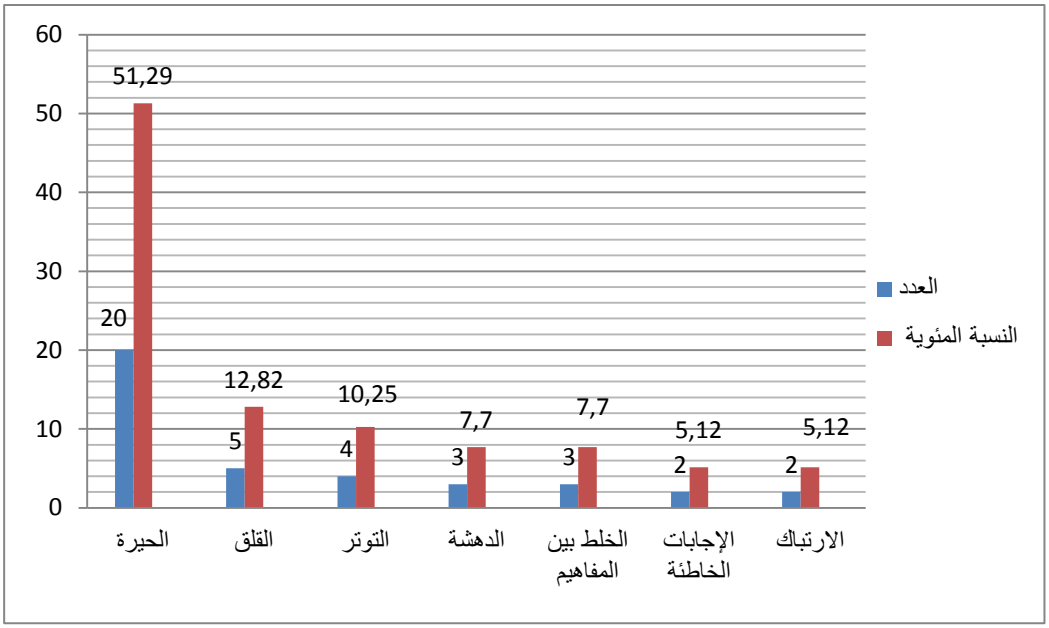
ومن ثم تكون القيمة النهائية للعينة المشاركة في العبارة الأولى من مجموع العينة المبحوثة 23 فردا من أصل 51 القيمة الكلية، وبنسبة 45.10%، أما العينة الممتنعة فقدرت بـ 28 فردا، وبنسبة 54.90%، متجاوزة بذلك نسبة العينة المشاركة، والتي تأتي تحصيلا حاصلا عن النسب السابقة. كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول13: توزيع النسب النهائية للمشاركين والممتنعين عن العبارة الأولى

العينة	التكرار	النسبة المئوية العامة
العينة المشاركة	23	%45.10
العينة الممتنعة	28	%54.90
المجموع	51	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

2.4 إنّ تيقن المعلّم بفعلية وقوع المتعلّم في مشكلة تسبقه مؤشرات تدل على ذلك. هلا ذكرت لنا مؤشرين منها؟

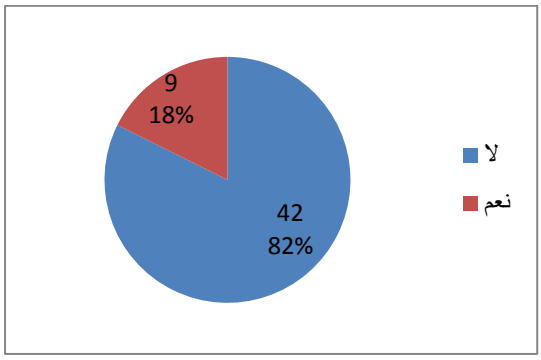


شكل 18: توزيع إجابات المبحوثين عن مؤشرات الدخول في الوضعية المشكلة

فلما نعود إلى معطيات الشكل البياني رقم (18) نجد أنّ من بين المؤشرات الأكثر طرحا مؤشر (الحيرة) بتكرار قدره عشرين مرة (20)، وبنسبة بلغت 51.29%، يليها مباشرة مؤشر (القلق) بتكرار خمس مرات، محققا نسبة بلغت 12.82%، ثم (التوتر) بنسبة 10.25% ، وبتكرار قدره أربع مرات، ثم مؤشري (الدهشة والخلط بين المفاهيم)، بنسبة 7.7%، وبتكرار

ثلاث مرات لكل واحد منهما، لتُختم الحصيلة بعد ذلك بمؤشري (الإجابات الخاطئة)، و(الارتباك) بنسبة 5.12%، بتكرار قدره مرتان لكل واحد منهما.

3.4 هل تضمن منهاج السنة الثانية ثانوي وصفا دقيقا عن كيفية تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات في العملية التعليمية التعلمية؟

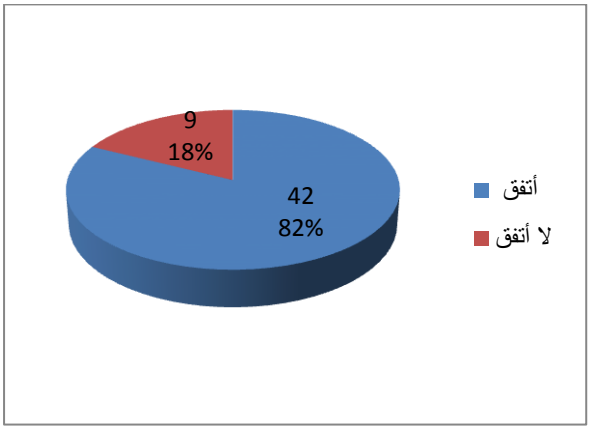


شكل19 : توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة

نلاحظ من خلال النتائج الظاهرة في الشكل البياني رقم (19) أنّ 42 من أصل 51 من العينة أجابت بـ (لا)، وبنسبة 82%، حيث نفت هذه العينة أن يكون المنهج قد قدم تصورا دقيقا عن بيداغوجيا حلّ المشكلات. في مقابل ذلك نجد أنّ 18% من العينة المتبقية أجابت بـ (نعم) وهي النسبة التي حققتها عينة مكونة من تسعة (9) أفراد، فمن منظورها فإنّ المادة العلمية التي ضمّها المنهاج عن بيداغوجيا حل المشكلات كافية للأستاذ كي يستوعبها، ومن ثمّ يحسن تطبيقها ميدانيا داخل الأنشطة الصفية.

4.4 إنّ تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات في العملية التعليمية التعلمية يحتاج إلى وقت أكبر .

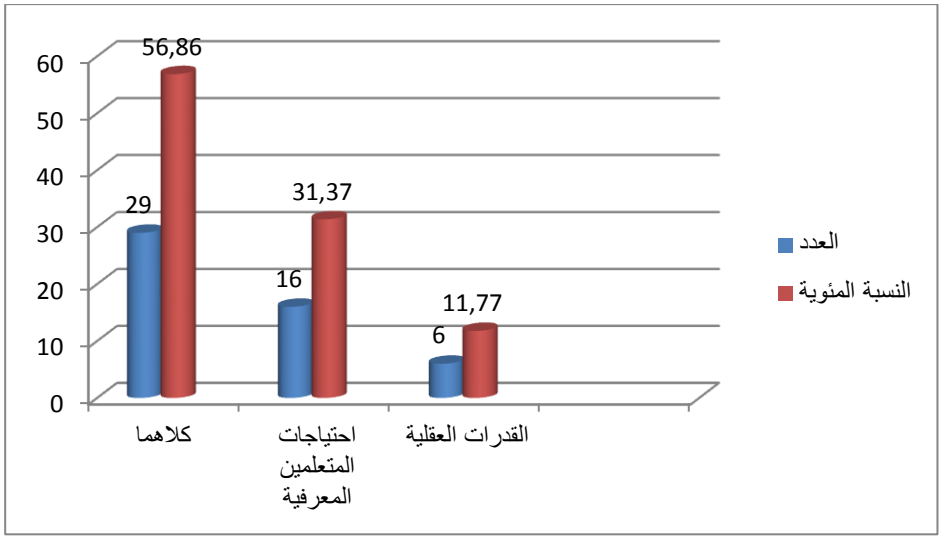
هل تتفق مع هذا الرأي ؟



شكل20: توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الرابعة

بعد قراءتنا لنتائج الشكل البياني رقم (20) نذكر بأن 82% من العينة قد اتفقت مع العبارة التي رأت بأنّ تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات ميدانيا يحتاج إلى وقت أكبر، إذ مثلت هذه النسبة عينة مكونة من 42 فردا من أصل 51 من العدد الإجمالي للعينة المفحوصة، في حين تبنت بقية العينة والمكونة من تسعة (9) أفراد العينة الخيار الثاني، فأجابت بـ (لا)، وبنسبة 18%، إذ نفت من خلال هذا الخيار حاجة بيداغوجيا حلّ المشكلات إلى وقت أكبر لتطبيقها ميدانيا.

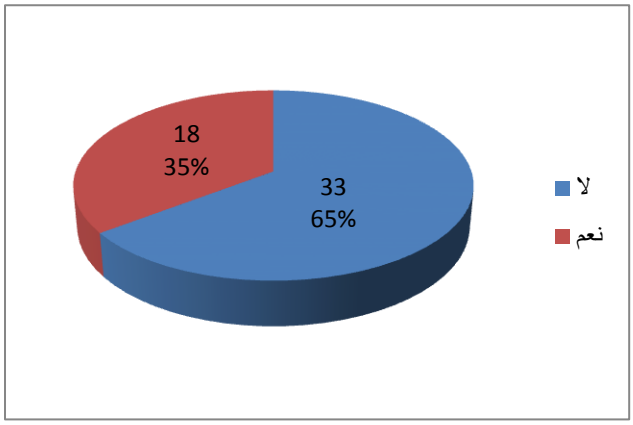
5.4 إنّ التدريس من خلال الوضعية المشكلة يمتثل لجملة من الشروط منها ما تعلق بالقدرات العقلية للمتعلمين ومنها ماتعلق باحتياجاتهم .أيهما أولى عند صياغة الوضعية المشكلة في نظرك ؟



شكل21 : توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة

تبين نتائج الشكل البياني رقم (21) أن 29 من أفراد العينة المبحوثة رأت بأن الوضعية المشكلة تُصاغ وفق عاملين اثنين لا يمكن الفصل بينهما، حيث جمعت بين القدرات العقلية للمتعلمين واحتياجاتهم، حين انتقت الخيار (كلاهما) بنسبة 56.86%، وهي نسبة جد محترمة إذا ما نظرنا إلى وجود احتمالين آخرين تُقسم عليهما النسب المتبقية، فكانت نسبة العينة التي رأت في احتياجات المتعلمين المعرفية الخيار الأنسب لصياغة الوضعية المشكلة 31.37%، وبتكرار قدره 16 فردا، في حين رأت العينة المتبقية– والبالغ عددها ستة (6) أفراد– في خيار القدرات العقلية الأنسب لها.

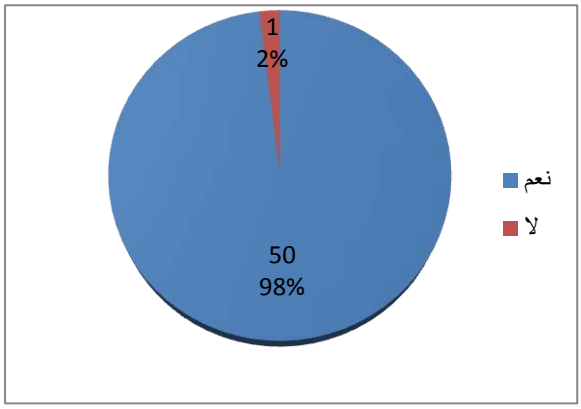
6.4 هل لبيداغوجيا حلّ المشكلات انعكاسات سلبية على نفسية المتعلّم؟



شكل 22 : توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السادسة

يعرض الشكل البياني رقم (22) النتائج المتمخضة عن سؤالنا الساعي للبحث عن احتمالية وجود انعكاسات سلبية لبيداغوجيا حلّ المشكلات على نفسية المتعلم، فكانت النتائج على النحو التالي: 33 من أصل 51 من العدد الكلي للعينة المبحوثة أجاب بـ (لا) بنسبة 65%، حيث نفت هذه العينة أن تكون هناك تأثيرات سلبية تلحق بشخصية المتعلم في جانبها النفسي، في مقابل ذلك كان للعينة المتبقية المكونة من 18 فردا رأي مخالفا لما ذهبت إليه الفئة الأولى، وذلك عندما أجابت على الخيار (نعم) وبنسبة 35% أقرت خلالها بوجود انعكاسات سلبية على نفسية المتعلم بفعل بيداغوجيا حل المشكلات.

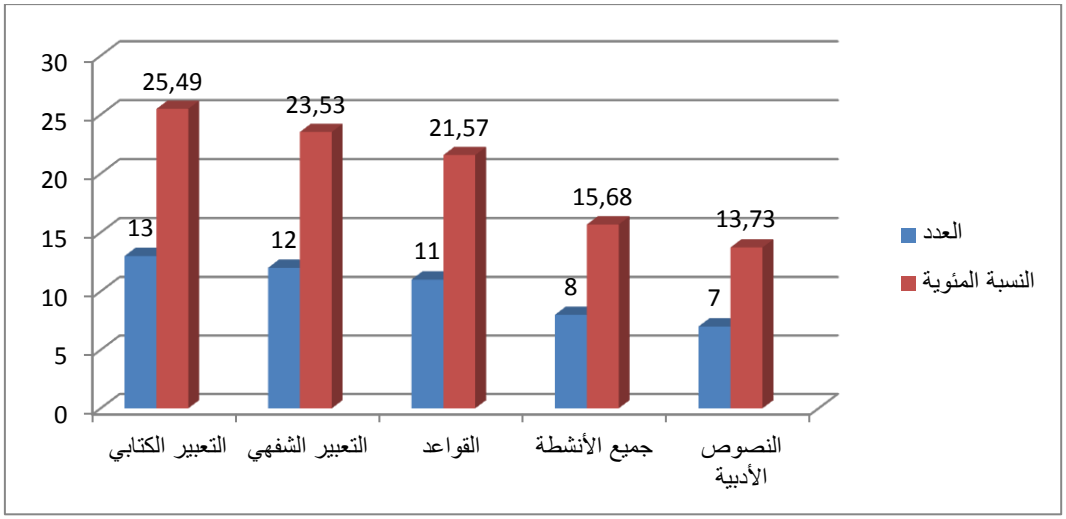
7.4 هل يمكن استثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للمتعلمين؟



شكل 23: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السابعة

يتبين من خلال النتائج المعروضة في الشكل البياني رقم (23) أنّ 98.04% هي نسبة أفراد العينة الذين أكدوا على إمكانية استثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للمتعلمين، حين أجابت على الخيار (نعم)، وبتكرار قدره 50 فردا من أصل 51، وهي نسبة كبيرة جدا وساحقة مقارنة بالنسبة المتبقية عن العينة التي أجابت بـ (لا)، والتي مثلتها عينة مكونة من فرد واحد وبنسبة 1.96%. فهذا الفارق الكبير بين النسبتين لا يضع مجالا للمقارنة بين الموقفين.

8.4 أي من الأنشطة التالية تراها الأنسب لاستثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للمتعلمين؟



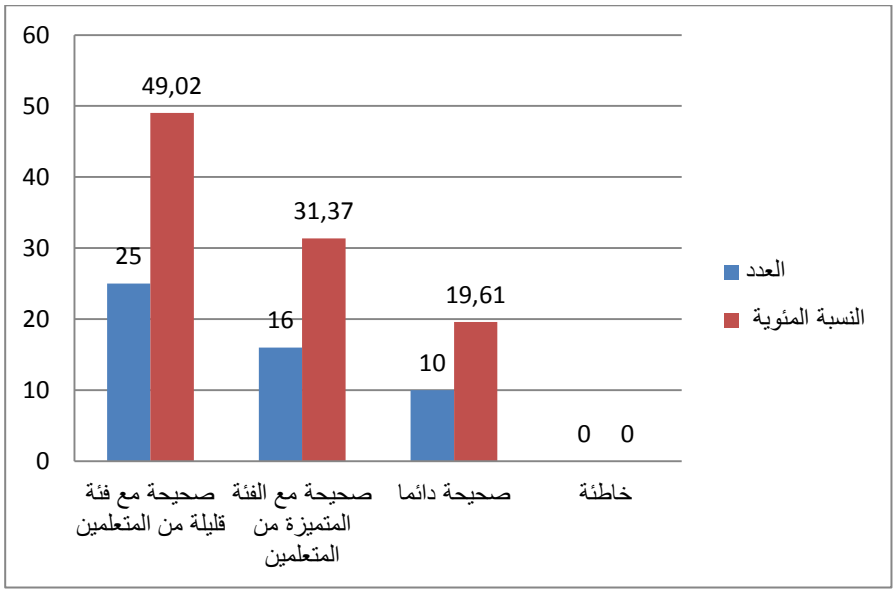
شكل 24: توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الأول من العبارة الثامنة

يقدم لنا الشكل البياني رقم (24) النتائج المترتبة عن سؤالنا حول الأنشطة الأنسب لاستثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية، والذي تمخضت عنه الإحصائيات التالية: 13 من بين 51 من العينة المبحوثة مالت إلى نشاط (التعبير الكتابي)، وبنسبة 25.49%، ثم يأتي نشاط (التعبير الشفهي) ثانيا وبنسبة 23.53% حققتها عينة مكونة من اثني عشر فردا (12) ، أما عن نشاط القواعد النحوية فكانت نسبته 21.57%، عن عينة مكونة من أحد عشر (11) فردا.

ومن الذين تبنوا الخيار الرابع القاضي بإمكانية استثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في جميع الأنشطة التي تلحق مادة اللغة العربية، نجد عينة مكونة من 8 أفراد وبنسبة 15.68%، إذ لم تُفضل هذه الفئة نشاطا على آخر، ورأت أن جميع أنشطة تُسهم في تعليم التراكيب اللغوية، انطلاقا من أن كل نشاط يحوز على مشكلة تُقسَم أجزاؤها على فترات الدرس. فيما مالت العينة المتبقية – والبالغ عددها 7أفراد– إلى خيار (النصوص الأدبية) بنسبة 13.73%، التي بنت من التفاعل القائم بين المتعلّمين والنصوص الأدبية حافزا لتعليم التراكيب اللغوية

بالاحتكام إلى الوضعية المشكلة، فكثرة الأسئلة التي تلحق النصوص الأدبية تترتب عنها كثرة الإجابات، مما يخلق جوا مناسبا للحكم والتقييم والتصويب في الوقت نفسه .

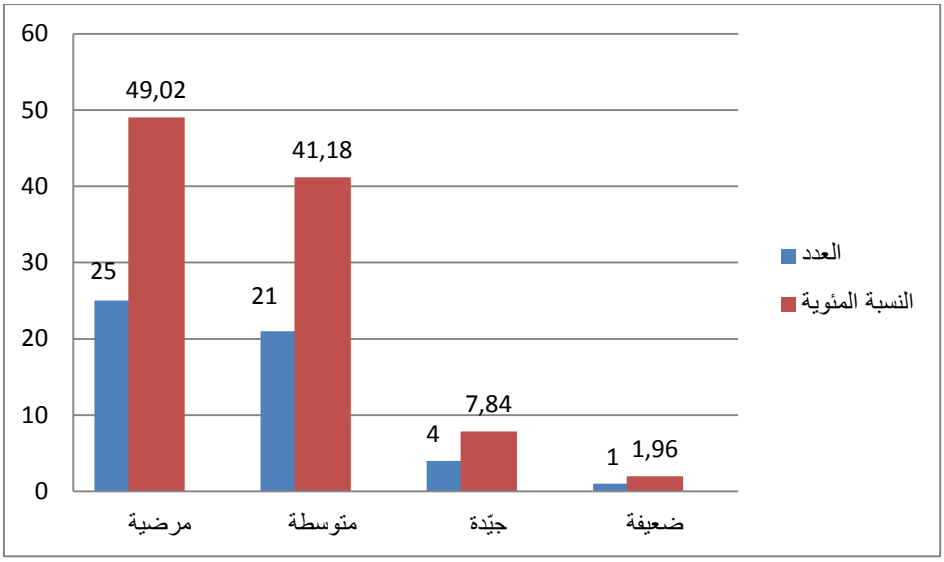
9.4 يشير بعض الدارسين إلى أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تساعد الأستاذ على تقييم مستوى التلميذ باعتبارها معيارا للحكم على مدى استيعابه للأنشطة التي تلقاها سابقا. ما موقفك من هذه العبارة ؟



شكل25: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة

من خلال الشكل البياني رقم (25) نجد أن 25 من أصل 51 من العينة حكمت بصحة هذه الفكرة مع الفئة القليلة من المتعلّمين، والتي بلغت نسبتها49.02%، في مقابل ذلك وبنسبة غير بعيدة عن النسبة الأولى بلغت 31.37 وبتكرار قدره 16 مرة، كان أصحابها قد حكموا بصحة هذه الفكرة مع الفئة المتميزة من المتعلمين فقط، فيما ذهب بقية أفراد العينة البالغ عددهم عشرة أفراد (10) إلى الإقرار بصحتها بشكل دائم، وبنسبة 19.61%، في حين لم يحصل الخيار الأخير على أي صوت فكانت نسبتها 0%.

10.4 كيف يكون تقييمك للنتائج المتوصل إليها في تعلّيم التراكيب اللغوية من خلال بيداغوجيا حلّ المشكلات ؟



شكل 26: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة العاشرة

القراءة الإحصائية للشكل البياني رقم (26) تُظهر لنا أنّ 25 فردا من العينة المبحوثة رأت النتائج مرضية، وبنسبة 49.02%، فيما عدّتها عينة أخرى مكونة من 21 فردا نتائج متوسطة وبنسبة قدرت بـ41.18%. وتأتي بعدها العينة التي اعتبرت النتائج جيدة، بنسبة 7.84%، وبتكرار قدره أربعة (4) أفراد من العينة، وكآخر نتيجة نعرضها أجابت عينة مكونة من فرد واحد فقط بضُعفها، وبنسبة 1.96%.

المبحث الثاني: قراءة إحصائية وصفية عن موقف المتعلمين من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات

أولا: المحور الأول: المعلومات الشخصية عن المبحوثين

أ/ اسم الثانوية

الجدول14: توزيع إجابات المتعلمين بحسب متغير الثانوية

اسم الثانوية	عدد المبحوثين	النسبة المئوية
عبد الحميد مهري	40	%30.53
محمد بوضياف	39	%29.77
غالمي عبد القادر	23	%24.43
نوري مبارك	20	%15.27
المجموع	122	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول رقم(14) التكرارات ونسبها المئوية الناتجة عن متغير (الثانوية)، حيث نجد أنّ النسبة الأكبر عادت لثانوية (عبد الحميد مهري) بتكرار 40 مرة من مجموع التكرار الكلي للعينة البالغ 131 فردا، وبنسبة بلغت 33%، ثم تلتها ثانوية (محمد بوضياف) بتكرار 39مرة محصلة نسبة 32%، ثم ثانوية (غالمي عبد القادر) بتكرار 23 مرة وبنسبة مئوية بلغت 19%، لتأتي ثانوية (نوري مبارك) في المرتبة الأخيرة بتكرار 20 مرة وبنسبة قدرت بـ 16%، نلاحظ أنّ النسب المتحصل عليها متقاربة جدا فيما بينها، فالفارق بين صاحب المرتبة الأولى والثانية في حدود 1%

أو أقل، ونفس الملاحظة تسجل على الفارق بين حصيلة صاحب المرتبة الثالثة وحصيلة صاحب المرتبة الرابعة. فهي لا تتعدى حدود 3%.

وبالعودة إلى نتائج الجدول (14) نلاحظ أنّ المؤسسات التربوية التابعة لولاية عين الدفلى الأكثر حضورا، وبثلاث مؤسسات تربوية، في حين مثلت مدينة العفرون بمؤسسة تربوية واحدة تمثلت في ثانوية محمد بوضياف، ونرجع سبب ذلك إلى العامل الإداري بدرجة أولى، الذي سهل علينا التواصل مع مؤسسات تربوية عدة تابعة للولاية، وحتى التواصل مع الأساتذة بمختلف مستوياتهم، كما أنّ انتقاء ثانوية من مدينة العفرون كان قرارا أكاديميا بدرجة أولى، فأردنا أن نربط بين الولايتين وفق العاملين المذكورين، دون أنّ نغفل الجانب اللساني والتقارب الكبير بين لهجتي المنطقتين(العفرون وعين الدفلى).

ب/ الجنس؟

الجدول15: توزيع إجابات المتعلمين بحسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	99	%75.57
ذكر	32	%24.43
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول رقم (15) نسب العينة المبحوثة المشاركة في متغير الجنس، والتي كانت على النحو الآتي: 99 من أصل 131 من حجم العينة الكلي عاد لجنس الأنثى، وبنسبة قدرت بـ 75.57%، في حين كان حجم عينة الذكور 32 فردا وبنسبة بلغت 24.43%، فالقارئ المتمعن

لنتائج الجدول رقم (13) يلاحظ الفارق الكبير جدا بين النسبتين، والذي يفسر من منظورنا من ناحيتين:

الأولى تتعلق بالتوجيه العلمي الذي يميل إليه الذكور بدرجة أكبر، حيث نجد أنّ أغلب الذكور يفضّلون التوجه إلى الشعب العلّمية أكثر من الشعب الأدبية، لأسباب متعلقة بالرغبة بدرجة أولى، وبمستوى القدرات العقلية بدرجة ثانية، فهذا التصنيف يعود بنا إلى استحضار بعض الحالات التي مستواها العلمي أقل إلاّ أنها تختار التوجه إلى الشعب العلّمية حبا في هذه الشعب، ولنا في نسب تمثيل الطلبة في كلية الآداب اللغات عامة، وقسم اللغة العربية بصفة خاصة مثالا عن ذلك، الذي لا يعدو أن يكون تحصيلا حاصلا عن مرحلة الثانوية.

في مقابل ذلك نرى أنّ الإناث الأكثر التحاقا بالشعب الأدبية، ليس ضعفا وإنما رغبة وحبا في اللغة العربية من جهة، والأكثر سعيا لتعلم اللغات الأخرى من جهة ثانية، دون أن نغفل تغير نظرة تعليم المرأة في مجتمعنا والتي تشكلت تماشيا مع تغير الظروف الاجتماعية والثقافية وحتى السياسية والاقتصادية.

ج/ الشعبة ؟

الجدول 16: توزيع إجابات المبحوثين عن متغير الشعبة

الشعبة	العدد	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	96	%73.28
لغات أجنبية	35	%26.72
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يقدم لنا الجدول رقم (16) نتائج العينة المبحوثة المشاركة عن متغير (الشعبة)، والتي أظهرت لنا تفوق شعبة الآداب والفلسفة بنسبة 73.28%من مجموع تكرار 96 من أصل 131 من الحجم الكلي للعينة، في حين حققت شعبة اللغات الأجنبية نسبة 26.72%عن مجموع تكرار 35 مرة، وهي الحصيلة المتبقية من الحجم الكلي للعينة، وهذا الفارق الكبير بين الشعبتين يعود لرغبة التلاميذ بدرجة أولى، ثم إلى المستوى العلّمي بدرجة ثانية.

فالكثير من التّلاميذ – كما سلف الذكر – يختارون الشعب الأدبية عن محض إرادتهم حبا في العربية، وإن كانت هذه الميزة تلحق بممثلي الشعبتين باعتبار اللغة العربية المادة الأولى في الشعبتين، إلاّ أننا نعود إلى القسم الثاني من عناوين الشعبتين (الفلسفة واللغات الأجنبية)، فالبعض يودّ أن يستكشف مادة الفلسفة، ومعرفة علمائها الأكثر شيوعا، فلا طالما قد سمعوا عن أرسطو، وديكارت، فكانت هذه المسميات وغيرها دافعا يُضاف إلى حب العربية للالتحاق بشعبة الآداب والفلسفة، أما عن اللغات الأجنبية فهي الأخرى شغلت ذهن المتعلّمين ودفعتهم للالتحاق بها.

أولا: موقف المتعلمين من بيداغوجيا المشروع

أ/ هل تحب حصة المشروع؟

الجدول 17: توزيع إجابات المتعلمين عن العبارة الأولى

الخيارات	شعبة لغات أجنبية		شعبة آداب وفلسفة		النسبة المئوية العامة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
نعم	27	%77.14	74	%77.08	%77.10
لا	8	%22.86	22	%22.92	%22.90

المجموع	35	%100	69	%100	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول رقم (17) النتائج المتمخضة عن إجابات العينة المبحوثة المشاركة في عبارة: هل تحب حصة المشروع؟ والتي نسبقها بتوضيح عن سبب توزيع إجابات المبحوثين في الجدول إلى شعبتين، وعدم إدراج إجاباتهم ككل متكامل، والسبب في ذلك يعود لمعرفة إمكانية تأثير نوعية الشعبة على موقف المتعلمين من حصة المشروع، التي نسعى لإثبات مدة تأثيرها في تعلّيم التراكيب اللغوية لمتعلمي هذا الطور، فالتشخيص سيكون مباشر هنا مع المتعلمين، بخلاف ما كان عليه مع الأساتذة، الذين كانت إجاباتهم نتيجة ملاحظة لسلوكيات المتعلّمين، وأيضا لما تحمله نتائج هذا السؤال من أهمية على قادم النتائج الأخرى. عليه سنقدم النتائج عن كل شعبة، ثم نرى في الأخير التوجه العام لها، فعن شعبة اللغات أجنبية نجد 27 من أصل 35 من حجم العينة المشاركة في هذا السؤال قد أجابت بـ (نعم) بنسبة 77.14%، في حين أجابت بقية العينة المكونة من 8 أفراد بـ (لا) وبنسبة 22.86%.

أما فيما يخص شعبة الآداب والفلسفة فقد أجابت عينة مكونة من 74 فردا على خيار (نعم) بنسبة 77.08%، في حين انتقت العينة المتبقية والمكونة من 22 فردا الخيار (لا) وبنسبة 22.92%، لتكون النسبة المئوية العامة عن هذه العبارة على النحو الآتي: 77.10% هي نسبة العينة التي أجابت بنعم و22.90%هي نسبة العينة التي أجابت بـ (لا)، فالفارق بين النسبتين كبير جدا، فحتى في النتائج المستقلة كان خيار (نعم) الأكثر انتقاء وبنسب كبيرة قاربت 80%.

ب/ هل واجهتك صعوبات خلال مراحل إنجازك لمشروع بحثك؟

1/ القسم الأول: إجابات العينة من حيث النفي والاثبات

الجدول 18: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
لا	75	%57.25
نعم	56	%42.25
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

من خلال الجدول (18) يتبين أنّ 75من أصل 131 من حجم العينة المشاركة في هذه العبارة قد أجابت بـ (لا) وبنسبة قدرت بـ 57.25%، حيث نفت أن تكون هناك صعوبات قد واجهتهم في مشاريعهم، أما بقية العينة المكونة من 56 فردا قد كان لها رأي مخالف، حيث أكدت بوجود هذه الصعوبات، فكانت نسبتها في حدود 42.75%، والملاحظ على النسبتين وجود تقارب بينهما وإن كانت الكثرة لمن نفوا وجود تلك الصعوبات، إلاّ أنّ الفارق لم يكن كبيرا بينهما، فلذا يجب أن نأخذ إجابة العينة التي أكدت وجودها عين الاعتبار، ونبحث في طبيعة هذه الصعوبات للحد منها، أو التقليل منها على الأقل.

2/ إجابات العينة من حيث الصعوبات

الجدول19: توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الثاني من العبارة الثانية

نوعية الصعوبات	العدد	النسبة المئوية
صعوبة في جمع المعلومات بسبب عدم توفر مصادر عنها	30	%53.57
صعوبة في فهم الموضوع وعدم استيعابه	15	%26.79
كلاهما	11	%19.64
المجموع	56	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول (19) النسب المتحصل عليها عن إجابة العينة المبحوثة في القسم الثاني من العبارة الثانية، والذي تمثله الفئة الثانية، التي أكدت وجود صعوبات يواجهها المتعلمون خلال مراحل إنجاز مشاريعهم، حيث بينت نوعية هذه الصعوبات بذكر البعض منها، فمثلا 30 من أصل 56 من الحجم الكلي للعينة المشاركة في هذا القسم من السؤال، رأت أن الصعوبة تكمن في قلة المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع، وبنسبة 53.57%، وهي نسبة كبيرة تجاوزت نصف العينة التي تبقى نسبها الأخرى موزعة على باقي الاحتمالات، مما يجعنا نتساءل عن حقيقة وجود هذه الصعوبة من عدمها، وما مدى تأثيرها؟ إلا أنّ الإجابة على هذه التساؤلات تترك في قادم المساحات من هذه الدراسة.

لما نعود إلى نتائج الجدول (19) المتبقية، نجد أنّ 15من حجم العينة المتبقية أجاب على الخيار الثاني، الذي يرى أنّ الصعوبة تظهر في عدم فهم الموضوع واستيعابه، وبنسبة 26.79%، وموقفنا عن هذه النقطة مشابه لما عرضناه سابقا، عن ضرورة جعل مهمة البحث في الموضوع

اختيارية لا إلزامية، أما بقية العينة والمكونة من 11 فردا فقد رأت في الجمع بين الصعوبتين الخيار الأنسب لها، فكانت نسبتها حوالي 19.64%.

ج/ هل تفضل أن يكون المشروع جماعيا أم فرديا؟

الجدول 20: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
جماعيا	111	%84.73
فرديا	20	%15.27
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يعرض علينا الجدول (20) نتائج العبارة الثالثة التي نبحث من خلالها عن موقف المتعلمين من العمل الجماعي والفردي، وذلك بالمفاضلة بين الطريقتين، وعليه كانت النتائج على النحو الآتي: اختارت عينة مكونة من 111 فردا (العمل الجماعي) على حساب العمل الفردي بنسبة 84.73%، في حين أجابت بقية العينة، والتي تضمّ 20 فردا على الخيار (الفردي)، وبنسبة قدّرت بـ 15.27%، وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالأولى.

د/أي من المصادر التالية تعتمد عليها لجمع المعلومات حول موضوع بحثك؟

الجدول (21: توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الرابعة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
مواقع الأنترنت	68	%51.91
كتب	32	%24.43

مواقع التواصل الاجتماعي	16	%12.21
أشرطة فيديو	10	%7.63
مجلات علمية	5	%3.82
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول (21) نتائج إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الرابعة التي تبحث عن نوعية المصادر التي يعتمد عليها المتعلمون في مشاريعهم، والتي ضمّت قائمة من الاقتراحات توزعت نسبها على الشكل التالي: 68 من أصل 131 من حجم الكلي للعينة المشاركة في الإجابة رأت في (مواقع الأنترنت) المصدر الأول لها، وبنسبة 51.91%، وهي نسبة كبيرة جدا، إذا ما نظرنا إلى باقي الاحتمالات المتبقية، فمواقع الأنترنت نالت نصف العينة، ليبقى النصف الآخر موزعا على الاحتمالات الأربعة المتبقية، تليها مباشرة (الكتب) التي كانت نسبتها 24.43%، عن مجموع تكرار قدره 32 مرة، ثم (مواقع التواصل الاجتماعي) بتكرار قدره 16 مرة، وبنسبة 12.21%، ثم المرتبة ما قبل الأخيرة كانت من نصيب خيار أشرطة الفيديو التي حققت نسبة 7.63%، عن تكرار قدره 10 مرات، في حين تذيل خيار (المجلات العلمية) الترتيب بتكرار قدره 5 مرات، وبنسبة بلغت 3.82%.

هـ/ هل تحب أن يناقشك زملاؤك حول بحثك يوم عرضه؟

الجدول 22: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	109	%83.21
لا	22	%16.79
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول (22) النسب المتحصل عليها عن إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة التي تبحث عن موقف المتعلمين من مناقشة زملائهم لهم، أثناء عرض مشاريعهم، فكانت النتائج تشير إلى أنّ 109 من أصل 131 من الحجم الكلي للعينة مالت إلى الخيار (نعم)، وبنسبة 83.21%، في حين أجابت بقية العينة المكونة من 22 فردا على الخيار الثاني (لا)، وبنسبة قدرت بـ 16.79%، التي تبقى نسبة ضئيلة جدا أمام نسبة العينة التي أبدت موقفا إيجابيا من المناقشة.

و/هل ساعدتك المشاريع التي أنجزتها في تحسين مستواك في اللغة العربية؟

الجدول23: توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة السادسة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	114	%87.02
لا	17	%12.98
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يقدم لنا الجدول (23) نتائج إجابات العينة المبحوثة المشاركة في العبارة السادسة التي تساءلنا من خلالها عن إمكانية مساعدة المشاريع المتعلمين في تحسين مستوياتهم في اللغة العربية، فكان أن أجابت عينة مكونة من 114 فردا على الخيار (نعم)، مؤكدة وجود تحسن في مستوياتهم بفعل حصة المشروع، وبنسبة 87.02%، وهي نسبة كبيرة جدا، في مقابل ذلك رأت بقية العينة والبالغ حجمها 17 فردا خلاف ذلك، فاختارت الاحتمال الثاني (لا)، وبنسبة 12.98%، إلاّ أنها تبقى نسبة قليلة جدا أمام العينة التي أكدت وجود تحسن بفعل حصة المشروع، مما يؤكد من جديد على ضرورة الاستثمار الحسن لها.

ثانيا: موقف المتعلمين من بيداغوجيا حلّ المشكلات

ز/ هل تجد صعوبة في تعلم اللغة العربية؟

الجدول24: توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة السابعة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
لا	112	%85.50
نعم	19	%14.50
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الباحثة

يمثل الجدول (24) نتائج المتحصل عليها عن إجابات العينة في العبارة السابعة، التي تبحث عن إمكانية وجود صعوبة في تعلم اللغة العربية من عدمها، فكانت النتائج بعدها كالآتي: 112 من أصل 131من الحجم الكلي للعينة المشاركة في الإجابة نفت وجود صعوبة في ذلك فاختارت الخيار (لا)، وبنسبة قدرت بـ 85.50%، وهي نسبة كبيرة جدا، مقارنة بما ستقدمه لنا بقية

العينة المكونة من 19 فردا، والتي اختارت الاحتمال الثاني (نعم)، مؤكد بذلك وجود صعوبات في تعلم اللغة العربية.

ح/: أي من الأنشطة التالية لا تميل إليها؟

الجدول25 : توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الثامنة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
قواعد اللغة	52	%39.69
التعبير الشفهي	50	%38.17
التعبير الكتابي	15	%11.45
النصوص الأدبية	14	%10.69
لا توجد	00	00
جميعها	00	00
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الباحثة

يبين الجدول (25) نتائج إجابات المبحوثين عن العبارة الثامنة التي تبحث عن النشاط الأكثر نفورا من قبل المتعلّمين، وقد أوضحت النتائج أنّ 52 من أصل 131 من القيمة الكلية للعينة المبحوثة اختارت (قواعد اللغة) وبنسبة قدرت بـ 39.69%، يليها مباشرة نشاط (التعبير الشفهي) بتكرار قدره 50مرة، وبنسبة 38.17%، ثم يأتي نشاط (التعبير الكتابي) الذي مالت إليه عينة مكونة من 15 فردا حققت نسبة 11.45%، في حين تذيل نشاط (النصوص الأدبية) الترتيب

كأقل الأنشطة نفورا من قبل المتعلّمين بتكرار قدره 14 مرة وبنسبة بلغت 10.69%. أما بقية الاحتمالات فلم تحقق أي نسبة تذكر.

ط/ لو وجه إليك الأستاذ سؤالا ولم تملك وقتها إجابة عنه بم تشعر؟

الجدول 26: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة

الاجابات المقترحة	العدد	النسبة المئوية
الإحراج	46	%48.94
الارتباك	12	%12.77
الحيرة	10	%10.64
الخيبة	8	%8.51
الدهشة	6	%6.38
العجز	5	%5.31
التوتر	4	%4.26
الخجل	3	%3.19
المجموع	94	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول (26) إجابات العينة المبحوثة عن العبارة التاسعة التي تستهدف الدراسة من خلالها رصد مؤشرات الوضعية المشكلة، فهذا السؤال نربط مضمونه بسؤال آخر أدرجناه في استبانة الأساتذة، وقت طلبنا من الأساتذة ذكر مؤشرين أو ثلاث مؤشرات عن وقوع المتعلم في الوضعية المشكلة، ومن ثم كانت نتائج هذا الجدول على النحو التالي: 46 من أصل 94 من

القيمة الكلية للعينة المبحوثة المشاركة في العبارة (9) ذكرت مؤشر (الإحراج) بنسبة 48.94%، يليها مؤشر (الارتباك) بتكرار 12 مرة وبنسبة 12.77%، ثم مؤشر (الحيرة) بتكرار 10 مرات وبنسبة قدرت بـ 10.64%، يليها مؤشر (الخيبة) بـ 8 تكرارات وبنسبة 8.51%، ثم مؤشر (الدهشة) بتكرار 6 مرات وبنسبة 6.38%، ثم(العجز) بتكرار 5 مرات وبنسبة 5.31%، (فالتوتر) بـ 4 تكرارات وبنسبة 4.26%، وفي المرتبة الأخيرة نجد مؤشر (الخجل) بقيمة تكرارية قدرت بـ 3 مرات بنسبة 3.19%، في حين.

ي/ بم تشعر عندما تكون إجابتك على سؤال أستاذك صحيحة؟

الجدول27: توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة العاشرة

الإجابات المقترحة	العدد	النسبة المئوية
الفرحة	47	%46.5
الفخر	16	%15.84
السعادة	13	%12.87
الارتياح	11	%10.89
السرور	5	%4.95
الثقة	5	%4.95
الحماس	4	%3.96
المجموع	101	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يعرض علينا الجدول (27) نتائج إجابات العينة المبحوثة عن العبارة العاشرة التي تسعى لتقدم لنا مؤشرات خروج المتعلم من الوضعية المشكلة، فمن بين المؤشرات المذكورة نجد، مؤشر (الفرحة) بتكرار قدره 47 مرة، وبنسبة 46.50%، يليه مؤشر (الفخر) بتكرار 16 مرة، وبنسبة قدرت بـ 15.84%، ثم مؤشر (السعادة) بتكرار 13 مرة، وبنسبة 12.87%، ثم يأتي مؤشرا (السرور) و(الثقة) بتكرار 5 مرات لكل واحد منهما،وبنسبة 4.95% لكل تكرار، وآخر المؤشرات وجودا نجد مؤشر (الحماس) بـ 4 تكرارات وبنسبة 3.96%.

وهذه البيانات التي بين أيدينا لا تقل أهمية عن تلك التي سبقتها، فمعرفة دخول المتعلم في الوضعية المشكلة وخروجه منها أمر مهم وضروري، لمعرفة منهجية تطبيقها، واستثمارها بالشكل الجيّد. في تعليم التراكيب اللغوية، مما يتيح لنا في الأخير معرفة مدى فاعليتها من عدمها.

ك/: عندما يتعذر عليك حل مسألة ما هل تفضل أن يتدخل الأستاذ لمساعدتك أم تفضل حلها لوحدك؟

الجدول28: توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الإحدى عشرة

الخيارات	العدد	النسبة المئوية
يتدخل الأستاذ لمساعدتي	108	%82.44
لا يتدخل	23	%17.56
المجموع	131	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يمثل الجدول (28) نتائج إجابات العينة المبحوثة المشاركة في العبارة الإحدى عشرة والتي تبحث عن موقف المتعلمين من إمكانية تدخل الأستاذ في حال تعذر عليهم الوصول إلى الإجابة

الصحيحة من عدمه، فكانت مواقفهم مُبينة في النتائج التالية: 108 من بين 131 من قيمة العينة الكلية أجابت بـ (يتدخل الأستاذ لمساعدتي)، وبنسبة 82.44%، في حين رأت بقية العينة والمكونة من 23 فردا خلاف ذلك، فاستغنت عن مساعدة الأستاذ، وأجابت على خيار (لا يتدخل) وبنسبة 17.56%. ومن ثمة يظهر للقارئ الفارق الكبير جدا بين النسبتين، فالفئة المدعمة لتدخل الأستاذ، تؤكد الدور الهام الذي يقوم به الأستاذ، والأهمية التي يحظى بها في الوضعية المشكلة، فحقيقة هذه الوضعيات الجديدة جاءت لتُسلِّم المحورية للمتعلّم، لكنّ هذه المحورية لن تنجح في غياب توجيهات وإرشادات الأستاذ، ومختلف الملاحظات والإضافات التي يقدمها.

الفصل الثالث:

قراءة وصفية تحليلية نقدية عن مدى تطابق فرضيات الدراسة الميدانية مع نتائجها.

المبحث الأول: توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية.

المبحث الثاني: الانعكاسات الإيجابية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات على مستويات المتعلمين المختلفة.

المبحث الثالث: المشروع والوضعية المشكلة من منظور أساتذة المدارس العليا والأساتذة المكونين.

نقدم للقارئ في هذا الجزء التطبيقي من الدراسة قراءة وصفية تحليلية نقدية، عن نتائج الدراسة الميدانية المعروضة في الفصل السابق، ومدى تحقق الفرضيتان، حيث نصت الأولى على إمكانية توظيف بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية، ورأت الثانية فيهما انعكاسات إيجابية على شخصية المتعلمين المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، إلاّ أن تحققها من عدمه يبقى رهين معطيات الدراسة الميدانية، فإما أن تتحقق الفرضية بصورة كاملة أو نسبيا، أو ألاّ تحقق تماما. فأي اتجاه مالت إليه فرضيتا الدراسية الميدانية يا ترى؟

المبحث الأول: توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعلّيم التّراكيب اللّغوية

لكي تكون هناك إمكانية لتطبيق هاتين البيداغوجيتين، واستثمارها ميدانيا، يجب في البداية معرفة، مدى تمكن الأساتذة منهما، فهل استوعب الأساتذة مضامين بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، من مفهوم، ومراحل، وشروط، وغيرها، بالشكل الذي يسمح لهم بتطبيقهما، ثم استثمارهما؟ هذا التساؤل تجيب عليه البيانات المتحصل عليها من خلال استبانة الأساتذة التي بحثت في القضية من جوانب مختلفة، لتكون قراءتنا بعدها مجملة في النقاط التالية:

أ/ إمكانية توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية:

1/ مفهوم الأساتذة للبيداغوجتين:

إنّ قراءة نتائج الدراسة الميدانية قراءة تحليلية نقدية –في هذا الجزء من الدراسة– محتكمة إلى ثلاثة معايير هي: المعيار المعرفي، والمعيار الاجتماعي، وكذا المعيار المحوري، فلكل معيار مؤشرات، يفترض أن تتضمنها إجابات العينة المشاركة، حيث سيتم وفقها تقييم مدى قرب تلك

الإجابات من المفهوم النظري، الذي قدمه علماء، وباحثو علوم التربية لبيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، والمدرج في جزئيات الفصل الأول للدراسة.

إنّ معالجة إجابات العينة المشاركة، تسبقها عملية توزيع لها وفق عاملي المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، إذ سنقدم إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي الجامعة، ثم إجابات خرجي المدارس العليا، وكل قسم ستتم فيه مراعاة عامل الخبرة المهنية، حيث تسمح لنا هذه الخطوة من الخروج بملاحظات دقيقة عن مدى إلمام العينة المشاركة بالبيداغوجتين، مما يسهم في إمكانية توظيفها، وانعكاسها إيجابا على الوضعية المستهدفة. وعليه لنوضح تلك المعايير في النقاط التالية:

* **البعد المعرفي:** في هذا البعد سنركز على ماهية المصطلح بالإضافة إلى الغاية، والمصطلحات العلمية التي تلحقه.

* **البعد الاجتماعي والنفسي:** لابد من الإشارة هنا إلى أهمية هاتين البيداغوجيتين وانعكاسهما بشكل إيجابي على المجتمع، وعلى شخصية المتعلّم نفسه، وهذا من خلال خلق علاقات اجتماعية بين المتعلمين، يسودها التعاون والتضامن فيما بينهم، بغية إيجاد حلّ للمشكلة العلّمية التي يعالجونها. كما أنّهما تسهمان بشكل فعّال في تخليص المتعلمين من تلك العاهات النفسية السلبية؛ كالخجل، والخوف، والارتباك، وتشكيك من قدراتهم العقلية.

– **البعد المحوري:** في هذا البعد العينة مُلزمة بذكر أدوار كل من المتعلّم، والمعلّم أثناء توظيف البيداغوجيتين، والمكانة التي يحظى بها العنصران من خلال العملية التعلّيمية التعلّمية.

1.1 قراءة في إجابات أساتذة التعلّيم الثانوي من خريجي الجامعة: من خلال ما تضمنته نتائج الدراسة الميدانية الإحصائية، يمكننا تلخيص قراءتنا لها في جزأين: الأول منها يخص الفئة التي خبرتها تفوق 16 سنة ، أما القسم الثاني فيتعلق بالفئة التي تقل خبرتها عن 16 سنة، وهي الفئة المواكب للإصلاح التربوي.

1.1.1 العينة التي خبرتها تفوق 16 سنة:

إنّ بعض المفاهيم المطروحة من قبل العينة المفحوصة نراها أقرب للنظرة التقليدية من النظرة الحديثة، القائمة على محورية المتعلّم في العملية التعلّيمية التعلّمية، حيث إنها تشير في طياتها إلى استمرارية تسيّير العملية التعّليمية من طرف المعلّم، واكتفاء المتعلّم بالأنشطة التقويمية فقط. ففي إجابات بعض العينة المشاركة عن ماهية بيداغوجيا المشروع، ما أخذ البعد العام في طرحه، بعيدا عن خاصيته التربوية، التي تتجلى فيها القيم المعرفية، والاجتماعية، والنفسية والمهارية. إذ تم تعريفه – أي المشروع– على أساس مهمة يقوم بها فرد أو مجوعة أفراد وفق مراحل عدة، وهذه الفكرة يمكن أن نسقطها على مشاريع عدة، في مختلف المجالات، وليس مجال التّربية والتّعلّيم فقط.

كما ركز البعض على الجانب المعرفي لبيداغوجيا المشروع، دون التنويه على البعد الاجتماعي، والنفسي بالنسبة للمتعلمين، فهي من منظورهم وسيلة لاكتساب مختلف المعارف المنبثقة عن محاور الأنشطة التربوية الصفية وغير الصفية. فالهدف هنا كمي بالدرجة الأولى، ومؤسس وفق بعد واحد، ألا وهو البعد المعرفي. ولأنّ غايتنا تكمن في البحث عن فاعلّية البيداغوجيتين في تّعلّيم التّراكيب اللّغوية، فإنّ تحق هذه الملكة يفرض علينا النظر في الأبعاد الأخرى لشخصية المتعلّم، وهذا لما يحمله البعد النفسي والاجتماعي من تأثير على مستوى

الاكتساب المعرفي، لأن البحث فيه « لا يستقل عن البحث في كيفية عمل قوى النفس وعن طبيعتها التي توجب لها ذلك العمل [1]»، وقد سبق لنا في الفصول السابقة تّبيان مدى استفادة ميدان تّعلّيمية اللّغة من العلوم الأخرى، وكيف استثمرت نتائجها في تحسين سير العملية التّعلّيمية التّعلّمية.

أما عن بيداغوجيا حلّ المشكلات فقد سجلنا غياب شبه تام للمصطلحات العلّمية التي تضمّنها المعيار الأول، كبداية للدخول في ماهيتها ، باستثناء موضعين أو ثلاثة، فمن خلال ما تحصلنا عليه من إجابات، نرى أنّ أغلبيتها قد ركزت على أهمية وأهداف بيداغوجيا حلّ المشكلات من جهة، وعلى تحميل المتعلّم المسؤولية التامة لحلّها من جهة أخرى. إلاّ أنّها وفي مقابل ذلك لم تُشر إلى ضرورة مراعاة قدراته العقلية أثناء صياغة الوضعية المشكلة، ولا ربطتها أيضا باحتياجاته المعرفية. ناهيك عن عدم توظيف مؤشرات عن الوضعية المشكلة، والتي تفصل بين السؤال والمشكلة.

والموقف ذاته يُتخذ عن بيداغوجيا المشروع، إذ نجد تلك التعاريف خالية من المصطلحات العلّمية، أو تكاد تكون كذلك، فلا وجود في إجاباتهم ما يشير إلى أنّ بيداغوجيا المشروع هي مقاربة، أو طريقة، أو استراتيجية...الخ، حيث دخلت العينة المشاركة مباشرة في جزئيات المشروع، وتعدد مراحله أولا، ثم تستحضر فائدته على شخصية المتّعلّم في بعدها النفسي ثانيا.

2.1.1 إجابات العينة التي خبرتها تقل عن 16 سنة (المواكبة للإصلاح التربوي): ما يمكن قوله عن إجابات هذه العينة إنها لا تختلف كثيرا عن سابقتها، اللهم في موضّع واحد أو اثنين، فالملاحظات التي سُجِّلت على العينة الأولى (التي تفوق خبرتها 16 سنة) هي نفسها بالنسبة

[1]– محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دط، الرباط، دار الكلام، دت، ص:27.

للعينة المدروسة هنا. وحتى لا نسهب أكثر في الحديث يتوجب علينا بعد هذا تقديم تفاسير عن الملاحظات التي تمّ تسجليها، ومن ثمة فإننا نقول :

إنّ هذه الملاحظات المسجلة قد أبانت عن نقص معرفي نظري عند أساتذة التعليم الثانوي من خريجي الجامعة، فيما يخص مقتضيات بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، فمن كل المفاهيم المقدّمة لم نجد تعريفا يحوي في طياته معايير القيّم الثلاثة، التي عرضناها سابقا، من ماهية، وهدف، والمراحل ومؤشرات، وتلميحات عن دور قطبي العملية التعلّيمية التعلّمية فيهما، ولا انعكاسهما على الجانب المعرفي، والاجتماعي، والنفسي بالنسبة للمتعلمين، كتعريف شامل لهما، إنما نجد كل مرة جزءا واحدا من هذه العناصر مذكورا، وأجزاء أخرى مهملة، فربما سبب ذلك يعود إلى عدم اطلاع البعض منهم على هذه المعطيات، كما يمكن أن يكون عامل الجدّية مُغيّبا في إجاباتهم، مما أسهم بشكل كبير في تغيير التوجه الصحيح لها.

2.1 قراءة في إجابات أساتذة التعليم الثانوي من خريجي المدرسة العليا:

من خلال معطيات الدراسة الميدانية نرى أنّ أغلبية المفاهيم المقدّمة لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات قريبة من التعريف الذي وضعه لهما علماء التربية والتعليم، والمنبثقة تحت مبادئ المقاربة بالكفاءات، التي تنص على محورية المتعلم في العملية التعلّيمية التعلّمية؛ من خلال توظيف مصطلحات علمية تربوية(استراتيجية، مقاربة، الكفاءة، المهارة، إدماج ...إلخ)، والتنويه على دورها وانعكاسها على شخصية المتعلم، في مستوياتها المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، وكذا فيما تعلق بالمحورية العملية التّعلّيمية التّعلّمية، مستحضرة في الوقت ذاته العلاقة بين بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، باعتبار أنّ الثانية هي بداية الأولى، فالمشروع أيضا يعالج مشكّلة علمية.

وقد ذهب البعض إلى تقديم بيداغوجيا المشروع على أنها وسيلة معرفية، تحتاج إلى موجه ومرشد، يعمل على التنسيق بين المتّعلمين فيما بينهم، بدءا من اختيار موضوع البحث، ومرورا بمراحله، فوصولا إلى لحظة عرضه ومناقشة نتائجه. ورأت في الوضعية المشكلة فرصة لتقييم مستوى المتعلمين وتشخيص قدراتهم، وإن أهملت بعض الجزئيات لها، إلاّ أنّ التعاريف المقدمة تبقى قريبة من النظرة الحديثة التقدّمية في التّربية والتّعلّيم. في حين كانت من إجابات العينة المشاركة هنا، ما هي قريبة من النظرة التقليدية للعملية التعليمية، إلاّ أنّ حضورها كان بشكل نادر جدا، يقتصر على تعريف واحد أو اثنين فقط. مما يرسم انطباعا جيّدا عن مدى اطلاع وتمكن هذه العينة من تقديم تعريف شامل جامع مانع لمصطلح بيداغوجيا المشروع.

3.1 خلاصة عامة عن نتائج الفئتين:

وبعد تسجيل الملاحظات عن الإجابات المقدمة من طرف العينة المفحوصة بفئتيها نخلص في نهاية المطاف بذكر موقفنا في النقاط التالية:

إنّ المفاهيم المقدمة لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات من قبل العينة الممثلة عن خريجي الجامعة تحتاج في معظمها إلى تعديل على مستويات عدّة، بدءا بالمصطلحات التربوية العلّمية المُغيّبة، فانعكاسات نتائجها على شخصية المتعلم؛ سواء بالسلب أو الإيجاب، ناهيك عن الحاجة المُلّحة بضرورة الاطلاع على مقتضياها، واستيعابها بالشكل الذي سيسمح بتطبيقها، بشكل جيّد خلال الأنشطة الصفية أو غير الصفية، هذا إن أردنا حقا استثمارها في وضعيات تّعلّمية مختلفة.

في مقابل ذلك كانت إجابات خريجي المدارس العليا عن بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات في معظمها قريبة، وبشكل كبير من المفهومين المدرجين في القسم النظري لباحثين

تربويين، ومتخصصين في ميدان التربية والتعليم، وهذه الرؤية لا تُنسينا في الوقت نفسه عن وجود مفاهيم كانت تّصبّ في اتجاه المقاربة القديمة (المحتويات والأهداف)، التي استهدفت تكوين متعلم موسوعي، إلا أنّ وجودها – كما أسلفنا الذكر– كان بصورة أقل من تلك التي وُجد عليها عند عينة الأساتذة الممثلة عن الجامعة.

ولعل حال القارئ هنا – وبعد الملاحظات المسجلة– يتساءل عن السبب الذي أوجد لنا هذا النقص، والتباين على مستوى المفاهيم المقدمة من قبل العينة المشاركة؛ سواء تعلق أمر بخريجي الجامعة، أو بخريجي المدارس العليا، وكذا عن احتمال انعكاسه سلبا على مستوى المتعلمين. مما يدفعنا إلى طرح تساؤلات عدة منها: هل يتلقى الأساتذة تكوينا عن البيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في بعديهما النظري والتطبيقي؟ وهل هذا التكوين هو نفسه عند جميعهم أم هناك اختلاف في المستويات؟ وما هي مدته؟ وما طبيعته؟ إلاّ أنّ الإجابة على هذه التساؤلات، ستوزع على مدار جزئيات هذا الفصل، فمنها ما ستجيب عليه باقي معطيات الدراسة الميدانية، ومنها ما سيتوقف على ما ستسفر عنه بيانات المقابلة، التي أجريت مع عينة من ممثل المدارس العليا، وعينة أخرى ممثلة عن الأساتذة المكونين.

2/ قراءة في طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة:

في مستهل هذه القراءة ينبغي أن نوضح للقارئ المنهجية المعتمدة في تحليل المعطيات عن النقطة المتعلقة بالتكوين، وفاعليته من عدمها، فبعد رصد وجهات نظر العينة المشاركة في القسم الثاني من العبارة الثانية، التي تبحث في طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة، وبحسب الخيارات المقدمة، فإنّ القراءة التحليلية النقدية لها ستكون وفق ثلاثة أقسام، القسم الأول منها نحلل فيه آراء العينة الداعمة للتكوين وفعاليته، في حين نطرح في القسم الثاني مواقف العينة

التي خالفت عينة القسم الأول في توجهها، فنفت بذلك أن يكون التكوين قد أسهم في استيعابها للبيداغوجتين. ونُجمل معطيات الدراسة في النقاط التالية:

1.2 العينة المؤيدة والداعمة لفعّالية التكوين:

تشير بعض مبررات العينة المشاركة في الدراسة أنّ التكوين قد أظهر انعكاسات ايجابية للمشروع، والوضعية المشكلة على شخصية المتّعلّمين، خاصة فيما تعلق بالجانب النفسي، إذ تعدان فرصة لتجاوز المتّعلمين لأمراض نفسية مختلفة كالانطواء، والعزلة، والخوف، والخجل، ناهيك عن دورهما في حلّ المشكلات التي تواجههم في مسارهم الدراسي، أو الشخصي. وهي انعكاسات تعود على شخصية المتعلم بالدرجة الأولى، إلاّ أنّ السؤال قذ تمحور هنا عن مدى فعاليتهما على الأستاذ، من حيث يسمح له بتوظيفهما، واستثمارهما في تّعلّيم التّراكيب اللّغوية.

فأهمية هذا السؤال تُستمَد من جوانب عدة، الأول منها أنّ استيعاب الأستاذ لقضايا بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، وتدربه وتمرنه على منهجية تطبيقهما يساعده على توسيع نطاق استعمالهما، في ميادين مختلفة، إذ تكون فرصة لدمج مختلف الموارد في وضعية تعلّمية واحدة، وهو ما يمكن إسقاطه على اللغة العربية، ومختلف أنشطتها من صرف، ونحو، وبلاغة، ونصوص أدبية وغيرها من الموارد الأخرى، فلا يمكن تقييم مدى فعالية مقاربة أو بيداغوجيا ما إن لم تكن أسس تطبيقها واضحة عند صاحب المهمة (المعلّم).

وذهبت فئة أخرى ممن ينتمون إلى هذا الاتجاه الداعم للتكوين، إلى القول: إنّ التّكوين المبرمج لهم قد اقتصر على البعد النظري فقط، فيما تعلق بمقتضيات بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، لتخرج بعدها بآراء تدعو إلى ضرورة الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي، وكذا مراجعة ظروف تطبيق هذه البيداغوجيا، خاصة فيما يتعلق بعدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة، كي يكون استثمارها ممكنا وصحيحا.

وهو الموقف الذي لمسنا فيه نوعا من الدهشة والاستغراب، فما دام التكوين الذي تلقته هذه العينة اقتصر في جانبه النظري فقط، لم تم التأكيد على فعاليته ومساهمته بانتقاء الخيار الأول، في حين كان لها خيار آخر متمثل في خيار (نوعا ما) الذي يجمع بين الموقفين، بحيث يكون للتكوين نقاط تحسب له، وأخرى تحسب عليه.

2.2 العينة النافية لفعّالية التّكوين:

إنّ من الأسباب التي تقف وراء اتخاذ هذه العينة موقفا سلبيا من التكوين، هو افتقاره إلى العمل الميداني التطبيقي للمحاور التي يتناولها في كل لقاء، فما دام هذا النقص يلحق به فلا يمكن ترجمته ميدانيا في حجرة الدراسة، ناهيك عن الظروف غير الملائمة للتطبيق، على مستوى المؤسسات التربوية، وكمثال عن ذلك نذكر مشكل الاكتظاظ داخل القسم، فهذا أيضا من تلك الأسباب التي تعيق تطبيق بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات، مما يدعو إلى ضرورة تكييف الوضع التربوي مع مقتضيات هاتين البيداغوجيتين إذا ما أردنا الاعتماد عليها، في تحسين مستوى المتعلمين، وإن كان للتكوين إضافات على المستوى النظري، إلا أنه يبقى غير كاف لتجسيدها ميدانيا، مع المتعلمين داخل الأنشطة الصفية.

ومجمل القول: إنّ على الهيئة المشرفة على برامج تكوين الأساتذة إعادة النظر في النقطة الداعية إلى ضرورة إحياء الجانب التطبيقي للتكوين، وتفعيله من جديد، فتلك الأيام الدراسية والندوات العلمية يجب أن تظهر بأن الغاية من الإشراف هي« أن تنسق وأن تحرك، وأن توجه نمو المدرسين في اتجاه يستطيعون معه باستخدام ذكاء التلميذ أن يحركوا نمو كل تلميذ،

وأن يوجهوه إلى أغنى وأذكى مساهمة فعالة في المجتمع، وفي العالم الذي يعيشون فيه [1]»، فحتى العينة التي اتخذت موقفا إيجابيا من التكوين لم تخلوا ملاحظاتها من هذه النقطة، مما يبرز الأهمية الكبيرة التي يتميز بها الجانب التطبيقي. ودوره الفعّال لمعرفة مدى استيعاب الأستاذ لمحاور التكوين وجزئياتها.

3/ موقع بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في المنهاج التربوي:

تستهدف الدراسة من وراء هذا السؤال معرفة موقع بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في المنهاج التربوي، من خلال الاطلاع على المساحة المخصصة لها، بدءا بالجانب النظري ووصولا إلى طريقة تطبيقها ميدانيا، بالإضافة إلى مراعاة الحجم الساعي المخصص لها أيضا. فإجابة العينة المشاركة على أنّ المنهاج قد قدم تصورا دقيقا عن البيداغوجيتين، ونفي الأمر من عينة أخرى، وبنسبة محترمة جدا، يثير تساؤلات عدة، باعتبار أنّ الجميع يشتغل بمنهاج تربوي واحد، فهذا التباين الحاصل في آراء العينة المشاركة –في هذه النقطة– دفعنا إلى العودة إلى المنهاج التربوي والنظر في المنهجية المتّبعة في تقديمه للبيداغوجتين.

وبعد الاطلاع على المنهاج التربوي الخاص بشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، وتحديدا في المساحة الخاصة بعرض طرائق التدريس، التي يتوجب على الأستاذ التقيد بها والاشتغال عليها، يظهر لنا أن تقديم المنهاج لبيداغوجيا المشروع كان تقديما نظريا ضمّ في مجمله الحديث عن مبادئها، ومستحضرا في الوقت نفسه الأهمية التي تحظى بها، خاصة وأنها تُعد فرصة حقيقية لتمكين الأستاذ من تقييم مستوى طلبته، وتشخيص مكتسباتهم، واحتياجاتهم

[1]– عاهد مطر حسين المقيد، واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2006، ص:41.

والصعوبات التي تعترضهم. فهذه المعلومات تبدو مهمة بالنسبة للأساتذة، غير أنها تبقى ناقصة خاصة في غياب العنصر الأهم، والمتمثل في كيفية تطبيقها ميدانيا.

أما تقديم المنهاج التربوي لبيداغوجيا حلّ المشكلات، فكان أقلّ مما حظيت به بيداغوجيا المشروع، إذ اكتف المنهاج بالإشارة إليها ضمن هذا المقطع، الذي يعدد الطرائق التدريسية الأكثر نشاطا، والتي يجب على الأستاذ التقيد بها، وهذا مضمون المقطع المقتطف من المنهاج التربوي: « وعلى العموم يجب الاتجاه إلى اعتماد الطرائق الأكثر نجوعا بحيث تجعل المتعلم يتفاعل مع المادة التعليمية بصورة فعالة مثل الطرائق القائمة على: شكل حواري، حلّ المشكلات، شكل المهام، الاكتشاف الموجه، الاستقراء»[1]. فالمنهاج في هذا المقطع أشار إلى بيداغوجيا حلّ المشكلات من منظور الطرائق الأكثر نشاطا، ونجاعة في التّعلّيم، ولم يفرد لها مساحة خاصة، يعرض من خلالها مبادئها النظرية والتطبيقية، مثلما فعل مع بيداغوجيا المشروع. ليكون التوجه الذي رسمته أغلبية العينة المشاركة في الدراسة الميدانية –بنفيها تقديم المنهاج التربوي لتصور شاف كاف عن بيداغوجيا حلّ المشكلات– صحيحا.

4/ قراءة في الحجم الساعي لبداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات:

ورغبة منا في البحث أكثر عن هذا الأمر فقد ألزمتنا الحاجة إلى العودة إلى المنهاج التربوي والنظر في طريق عرض المحتويات الدراسية التي تلحق مادة اللغة العربية، بأنشطتها المعينة، والتي وجدنا من خلالها أنّ حصة المشروع – من خلال جدول توزيع النشاطات الخاص بشعبة الآداب والفلسفة– تُنشَط في الحصة الرابعة من نشاط التّعبير الكتابي، وبحجم

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللجنة الوطنية للمناهج، أكتوبر 2005م، ص:25.

ساع قدره ساعة واحدة، وهي الحصة ذاتها التي يحظى بها المشروع عند شعبة اللغات الأجنبية.

وفي نظر العينة المشاركة أن يخصص لحصة المشروع حصة واحدة فقط ، وعلى مدار أربعة أسابيع، وفي ظرف زمني لا يتجاوز ساعة واحدة، فهو غير كاف تمام لنجاحها، فالمشروع له مراحل يجب التقيد بها، بدءا بمرحلة الاختيار، وانتهاء بمرحلة التقييم، ناهيك عن إجراءات أخرى يجب أن تؤخذ بالحسبان، كعملية التفويج، وانتقاء قائد الفوج، وانتقاء الموضوع ...الخ، فلو سلمنا أن الحصة الأولى تكون لتقسيم الأفواج، واختيار المواضيع فقط، وأنّ الحصة المقبلة تكون لعرضه، فنحن هنا سنكون أمام عدد قليل جدا من المشاريع المنجزة، ولن نصل إلى الاشتغال على جميع المشاريع المفروضة، فلذا من الضروري أن نعيد النظر في الحجم الساعي المخصص لحصة المشروع.

وعن عدد المشاريع المعروضة فأجمعت العينة المشاركة على استحالة مناقشة جميع المشاريع، المكلفة بإنجازها، وفي الوقت نفسه نفت استحالة عرض مشروع يؤخذ كأنموذج، إلاّ أننا وبالعودة إلى نسبتي الاحتمالين الأول (بعضها) والثاني (معظمها) نرى أنّ هناك فارقا كبيرا جدا بين النسبتين، فهذا يعني أنه حقيقة هناك مشكل ضيق الوقت بالنسبة لعرض المشاريع من جهة، وصعوبة استثمار مبادئ بيداغوجيا المشروع ميدانيا من جهة أخرى

والموقف ذاته نسقطه على الوضعية المشكلة، إذ رأت أغلبية العينة المشاركة بأن توظيف الوضعية المشكلة يحتاج إلى وقت أكبر، فكما سلف الذكر فإنّ تطبيق الوضعية المشكلة يمر بمراحل عدة، تشغل كل واحدة منها قسطا من الوقت يختلف عن أخرى، فقد يزيد وقد ينقص، إلاّ أننا – وبالاحتكام إلى مبدأ العقلانية – نقول: إنّ للوقت أهمية بالغة في

تحقيق أي يهدف نسعى إليه في حياتنا، وإنّ طريقة استغلاله تختلف من شخص إلى آخر، وان كانا يشتركان في الهدف نفسه، أو يقومان بالمهمة نفسها، كما هو الحال عليه هنا بين الأساتذة، وعن طريقة استغلالهم للوقت أثناء الأنشطة الصفية، فمن الصواب أن نعيد النظرة في طريقة تقسيمنا للوقت على الأنشطة من جهة، وعلى الطريقة المتبعة أثناء تنشيط الدرس من جهة أخرى.

فمن غير المعقول أن تكون الطريقة من بداية الدرس إلى نهايته طريقة تلقينية، فهناك وضعيات تعلّمية تفرض عليك توظيف طرائق تدريسية مختلفة على محتوى معرفي واحد. فليس ثمة طريقة شافية تختصر الزمن، وتُعلّم جميع المهارات، وتتناسب مع خصائص المتعلمين جميعهم، فيما تعلق بالقدرات العقلية، والجوانب السوسيولوجية والسيكولوجية [1]. ولذا نقول إنّ إجماع أغلبية العينة على حاجة بيداغوجيا حلّ المشكلات والمشروع إلى وقت أكبر يمكن أن يحل من خلال إعادة النظر في طريقة استهلاكه. ومن خلال المساحات القادمة من الرسالة سنعرض نماذج تطبيقية عن طريقة الاشتغال بالوضعية المشكلة، وحصة المشروع أيضا.

6/ قراءة عن موقف الأساتذة من إمكانية استثمار البيداغوجيتين في تعليم التّراكيب اللغوية ومدى تطابقها مع الواقع التربوي الجزائري :

أجمعت أغلبية العينة على إمكانية استثمار مبادئ بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية، كونها تعد فرصة حقيقية بالنسبة للأستاذ والمتعلم معا، فالأستاذ تجعله قريبا أكثر من الاطلاع وتقييم مستوى تلامذته من جهة، والمتعلم تكون بالنسبة إليه مسرحا لتجنيد معارفه السابقة، عن مختلف الروافد اللّغوية التي تلقاها ضمن وضعية تعلّمية

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دط، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو–، 2003، ص:67.

جديدة، تتميز بجو تسوده الروح التنافسية بين المتعلمين. و الموقف نفسه ينطبق على الوضعية المشكلة، التي لا تخرج عن كونها وضعية تعلمية تطبيقية مباشرة، تعمل على تنشيط ذهن المتعلم، بتبنيه لأسلوب علمي في التفكير، قائم على ربط الوضعية الراهنة بمعارفه السابقة، لاستحضارها وتقديمها كحلول عنها.

7/ الأنشطة اللّغوية الأنسب لاستثمار البيداغوجتين في تعلّم التّراكيب اللّغوية:

وبالعودة إلى النتائج المحصل عليها نرى أن هناك تقاربا بين نسبتي نشاطي التّعبير الكتابي والتعبير الشفهي، فهذان النشاطان هما أكثر الأنشطة التي أجمعت عليهما العينة المفحوصة، وتعود دوافع انتقاء هذين النشاطين بعدد أكبر من الأنشطة المتبقية إلى أنّ نشاط التعبير الكتابي يعد فرصة كبيرة للتقييم المستوى اللغوي للمتعلمين من خلال مستوياها المختلفة النحوية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية. فالمتعلم ضمن هذا النشاط يكون ملزما بإنتاج نص مكتوب، حول موضوع ما يطرحه الأستاذ، أو يكون مدرجا ضمن مقررات الكتاب المدرسي.

فإنتاج نص جيد يبقى رهين مدى تقيد التّلميذ بالقواعد النحوية ، والبلاغية، والصرفية كي تكون صياغة الجمل صياغة صحيحة نحويا ودلاليا، وهو الحال ذاته نسقطه على نشاط التعبير الشفهي، إلاّ أنّ الاختلاف الوحيد يظهر في طريقة الإنتاج فقط، التي تكون هذه المرة شفهية، وليس عن طريق الكتابة، فمن خلالها يتم التركيز أيضا على الجانب الصوتي، حيث تتم مراعاة مخارج أصوات العربية، وصفاتها، دون الإغفال بالجوانب الأخرى المذكورة سلفا. فتعود التلميذ على إنجاز المشاريع ومناقشتها يكسبه ثروة معرفية، وشخصية قوية، تُقدم آراء من جهة، وتقبل آراء الآخرين من جهة أخرى، وهذا ما يستثمره التلميذ ضمن وضعيات مماثلة للمشروع، ونشاطا التعبير الكتابي والشفهي الأقرب لها.

فالأهمية التي حظي بها التعبيران الكتابي والشفهي، هي نفسها عند بقية الأنشطة من قواعد اللغة، ونصوص أدبية، فجميع أنشطة اللغة العربية تصلح لتوظيف واستثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية، فالتّركيب يتطلب إجادة صوتية، وصرفية، ونحوية ودلالية ليتم المعنى، يعني أن يكون المعنى محمولا في جمل خاضعة للتنسيق والانسجام، فالتّركيب هو نفسه المدون في التعبير الكتابي، والمنطوق في التعبير الشفهي، ونفسه الذي نسأل، ونناقش به قضايا نحوية وأدبية، فهو كائن في كل نشاط إذن.

ب/ قراءة في مدى تحقق الفرضية التي تقر بإمكانية توظيف واستثمار البيداغوجتين في تعليم التراكيب اللغوية:

إنّ إمكانية استثمار بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات ميدانيا، في تّعليم التّراكيب اللغوية له شروط، يجب الاحتكام إليها، أولها أن يكون صاحب المهمة على دراية كافية بمقتضياتهما النظرية والتطبيقية، ليتسنى له في الأخير توظيفهما ميدانيا، واستثمارهما في مختلف الأنشطة، وثانيها أن تُكيف الظروف وفق الشروط التي وضعت لها، فلما نعود إلى مختلف القضايا المدرجة في هذه المساحة من العمل، نجد بياناتها تتناقض مع فرضية الدراسة التي تقر بإمكانية التطبيق والاستثمار، فكيف يكون التطبيق والاستثمار ممكنين، وأغلب ممارسيها يجهلون سبل تطبيقها، ناهيك عن الظروف غير الملائمة، فلا التكوين قدم الإضافة اللازمة، ولا المنهاج التربوي خصص مساحة مناسبة لعرض مقتضياتها.

فالقائد الكفء The competent leader يتوجب عليه اتخاذ الإجراءات الصائبة في الوقت المناسب، دون أن ننتظر أو نتماطل في ذلك، بعيدا عن تلك الاحتمالات المبنية على الظن، والأمل؛ فمثلا في تساؤلنا عن مدة تحكم المعلم في طريقة تعلّمية، أو مقاربة تربوية في الوقت

الراهن، تُقدَّم لك بعض التفسيرات التي تقولنا، لازلنا نعمل على تكييف تلك المقاربات أو الطرائق وفق الظروف الحالية، ونأمل أن ننجح في ذلك، والغريب في الأمر أنّه لما تكون تلك المقاربة أو الطريقة لها وقت طويل على دخولها حيز التنفيذ، لذلك فمن أجدر أن نحدد فترة زمنية محددة نحكم من خلالها عن مدى نجاعة بيداغوجيا، أو مقاربة، في المجال التربوي، لنخرج بقرارات إما تعديل أمور بسيطة، ومواصلة النهج على منوالها، أو أن تَحُلّ محلها مقاربات أخرى تعطي نتائج أفضل من تلك التي سبقتها.

ومن ثم يمكن القول: إنّ نسبة تحقق فرضية الدراسة التي تقر بإمكانية استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تّعلّيم التّراكيب اللّغوية تبقى نسبية، نظرا لجوانب النقص التي أبانت عنها الدراسة الميدانية، فبين الإقرار بإمكانية التطبيق، والتجسيد على أرضية الميدان فرق كبير. بحيث يتطلب الأمر بذل مجهودات أخرى على صعيد التكوين النظري والتطبيقي للبيداغوجيتين، فتحقق هذه الفرضية بشكل تام هو رهين الجهود المبذولة من طرف الهيئة المكلفة بهذه المهمة، والتي تسهر على ضمان سير المنظومة التربوية الوطنية تماشيا والنظم التربوية المتقدمة.

المبحث الثاني: الانعكاسات الإيجابية لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات على مستويات المتعلمين المختلفة

أ/ بيداغوجيا المشروع:

1/ المفاضلة بين العمل الجماعي والفردي من منظور الأساتذة والمتعلمين:

أفادت معطيات الدراسة الميدانية أنّ أغلبية العينة المشاركة قد فضلت العمل الجماعي على حساب العمل الفردي، مما يؤكد الفائدة الكبيرة التي تتميز بها هذه الطريقة، ومدى انعكاسها إيجابا على مستويات المتّعلمين المعرفية، والشخصية، وحتى المهارية أيضا، وهذا من خلال تكريس مبدأ التعاون، وتعزيزه بين المتعلمين، فهي تميل إلى تلك الطرق التي تستهدف البحث في « كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي نرمي إليه في دراسة مادة من المواد [1]»

وعليه فإنّ بيداغوجيا المشروع تعد أفضل سرح لتطبيق هذا المبدأ، الذي يفضل أن يكون التّعلّم تعاونيا بين المتّعلّمين، « فقد أصبح التعلم نشاطا تبادليا، فيتعلم المجتمع والفرد مع بعضهم البعض، وكذلك من بعضهم البعض[2]»، فهو فرصة كبيرة لكسر حاجز الخوف، والأنانية، والخجل، داخل المجموعة الواحدة من جهة، وفرصة لغرس قيّم التّحاور، والمناقشة، وتبادل الآراء بين المتعلمين. مما ينمي روح المنافسة بينهم أيضا، فيزيد الاجتهاد، و يتحقق الانضباط داخل الصف الدراسي ، وتنمو روح المسؤولية عند المتعلمين.

---

[1]– عبد العزيز صالح، التربية الحديثة، ط4، ج3، القاهرة، دار المعارف، دت، ص:196.

[2] – برنت دفيز، وآخرون، القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، تر:موسى أبو طه، محمد عبد، الحميد محمد العين، دار الكتاب الجامعي، دت، ص:173.

فلما نعود لمواقف المتعلمين أنفسهم من حصة المشروع نجد أغلبيتها إيجابية، وبنسبة كبيرة جدا، إذ يبدي المتعلمون وقتها تفاعلا واهتماما بها، ويقصد بالتفاعل هنا الاجتهاد، والانضباط، والجّدّية في العمل، والتي هي صفات الفئة المتميّزة والمجتهدة من المتّعلمين، أما الفئة المتبنية للموقف السلبي فغالبا ما تكون ممثلة من كسالى المتعلمين، الذين غالبا ما تكون أعمالهم نقلا حرفيا من مواقع الأنترنت، دون تغيير أو إضافة تذكر، فالهدف الأول بالنسبة لهم هو نقطة التقويم.

وتعبيرنا بلفظة (الكسالى) بدلا من لفظة الضعفاء أو الفاشلين يأتي من باب أنّ من الكسالى فئة لها من الإمكانات العلّمية ما يسمح لها بالتميز، والرقي، إلاّ أنّ عامل الرغبة عندها ضعيف جدا، فالطريقة القديمة قد عملت على إبعاد التلميذ من حسابها، بعد أن جردته من ثقته بنفسه، وغيبت تلك الفرص التي تسمح له بإظهار ذاتيته، من خلال التعبير عمّا في قرارة نفسه بأسلوبه الخاص[1]. مما يفضي بنا إلى ضرورة استحداث طرائق جديدة في تنشيط حصة المشروع، تُسهم في تعزيز هذا العامل وتنميته، كي تلتحق هذه الفئة (الكسالى) من المتعلمين بالفئة الأولى(المجتهدة والمتفاعلة)، أما عن الطريقة التي سيتم بها هذا التعزيز، فنترك الحديث عنها في قادم المساحات من هذه الدراسة.

2/ علاقة مشاريع الكتاب المدرسي بالقدرات العقلية للمتعلمين واحتياجاتهم:

ذهبت مواقف أغلبية العينة المشاركة في الدراسة الميدانية إلى الإقرار بأنّ المواضيع المقترحة، في الكتاب المدرسي كمشاريع بحثية تتماشى واحتياجات المتعلمين، في مقابل ذلك رسمت مواقف أخرى للعينة صورة مغايرة للتي تبنتها الفئة الأولى، فنفت أن تكون تلك

[1]– ينظر: عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد2، العدد1، الجزائر، 2000، ص:79.

المواضيع مراعية لاحتياجات المتعلمين وقدراتهم العقلية، فالتباين في مواقف العينتين يدفعنا إلى التساؤل عمّا إذا كانت هذه المواضيع اختيارية أم إلزامية؟ فالإجابة على هذا التساؤل هي الفاصل بين الموقفين، وطبعا بمقارنتها مع شروط بيداغوجيا المشروع، وما يلحقها من قضايا.

وفي موضع آخر أشارت مواقف أغلبية العينة المشاركة في الدراسة إلى إمكانية إجراء تعديلات تلحق بالمواضيع المقترحة كمشاريع بحثية للمتعلمين، في حين التزمت الأقلية بها والسؤال مطروح هنا لِمَ يكون التعديل إذا ما كانت المشاريع تراعي احتياجات المتعلمين؟ فهذا التساؤل ناتج عن تضارب الآراء بين المعطيات التي تقر بمراعاة المشاريع المدرسية لاحتياجات المتعلمين– والتي مثلتها أغلبية العينة– وبين المعطيات الخاصة بالتعديل والالتزام ، التي مالت إلى فكرة التعديل بنسبة كبيرة، فلم هذا التناقض الحاصل هنا؟ لم يكون التعديل إذا ما كانت تلك المشاريع حقا مراعية لاحتياجات المتعلمين، وقدراتهم العقلية؟ فمنطقيا أن يكون التعديل في حالات نقص، أو عدم الرضا على بعض الأمور، ولأنّ العلاقة بين معطيات الفئة الأولى والثانية متداخلة، كان من الأنسب أن تكون مواقف أغلبية العينة هنا ملتزمة بتلك المواضيع المقترحة، لا أن تتفوق نسب العينة المعدلة.

ونستحضر في هذه الحالة المعطيات الخاصة بالمتّعلمين عن سؤالنا حول إمكانية مواجهتهم لصعوبات، كانت قد عرقلت مسار بحثهم، فوقتها نفت الأغلبية الأمر، وأقرت الأقلية بوجود تلك الصعوبات، والتي توزعت نسبها على ثلاث احتمالات، الأول تعلق بقلة المصادر والمراجع، والثاني بطبيعة الموضوع المعالج، والثالث يجمع بين الصعوبتين، فكان أن اتفقت أغلبية العينة المشاركة في هذا الجزء من السؤال بأنّ الصعوبة تكمن بدرجة أولى في قلة

المصادر والمراجع، تليها صعوبة فهم الموضوع واستيعابه، وأخيرا العينة التي جمعت بين الصعوبتين، فالغاية هنا ليست إحصائية، بل تحليلية نقدية في تباين الآراء والمواقف.

فإن سلمنا بصحة هذا التوجه(وجود صعوبات) عن الاحتمال الأول فوقتها يمكننا القول: إنّ على اللجان المكلّفة بإعداد المناهج التربوية والكتب المدرسية مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين، وطبيعة المواضيع المقترحة كمشاريع للبحث، لتحقيق الاستيعاب، ثم الاستثمار، فجمع المعلومات عن أي مشروع تتأتى للمتعلمين متى توفرت مصادرها، ومراجعها، واتضحت وتيسرت طرق الوصول إليها؛ إما فكريا(الاستيعاب) أو ماديا(المكتبة الورقية والالكترونية) فيجب أن نربط بين الحاجة والقدرة أيضا، لأنّ الهدف الأسمى في الأخير هو: الخروج بمتعلّم مستوعب، ومستثمر لمعارفه ،ضمن وضعيات تعلمية مختلفة.

أما في حالة نفي الأمر فنكون وقتها مطالبين بخلق ظروف أو وضعيات تعلمية، وميدانية جديدة للمتعلمين، عن كيفية البحث، واستعمال المصادر والمراجع لجمع المعلومات عن مختلف المشاريع المقترحة عليهم، فنعلمهم طريقة قراءة كتاب، أو مجلة، وكيف أقتبس منها معلومات، وأوثقها في بحثي، لأنّ تهيئة « الطلاب لأوضاع العمل المستقبلية تتطلب تدريبهم على الاستخدام الأمثل لعقولهم، وقد يستلزم ذلك اعتماد عدد من المناهج جيّدة الإعداد، ليتم اختيار الأنسب منها لإعداد الطالب ليكون متعلما واعيا، ومواطنا مؤهلا لخدمة بلده وعالمة[1]»، فهذه المهمة تقف على عاتق الهيئة الإدارية المحيطة بالمؤسسات التربوية، وبمعية الأساتذة، وإشراف مديري ومستشاري، ومساعدي التربية، فوقتها سنخلق ظروفا تعلّمية، تمكن المتعلمين من تنمية مستوياتهم المعرفية؛ بفعل المطالعة المتكررة.

[1] – ضياء الدين محمد مطاوع، حسن جعفر خليفة، اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية ص:62.

لذا من الضروري استحداث حصة المرافقة أو إعادة تفعيلها من جديد، فالأكيد أنه توجد أوقات فراغ لأي فوج على مدار أسبوع كامل، فمن جيّد أن تستثمر تلك الأوقات في المطالعة بإشراف مساعدي التربية، وحتى المستشارين إن لزم الأمر لتعزيز هذه الخطوة، وخلق منافسات عنها لزيادة دافع المطالعة لدى المتعلمين. بعد ذلك لن يجد المتعلمون صعوبات في التعامل مع مختلف المصادر والمراجع التي يعتمدون عليها في مشاريعهم، إما توثيقا أو اقتباسا. إذ يؤكد عبد الجليل مرتاض على أنّ تطور مستوى الطالب، مسؤولية تتشارك فيها وجوه عدة، وظروف مختلفة فيقول: إن « عدم وجود من يأخذ بيد هذا الطالب ويتعهد خطاه، وللمناهج فعلا، وللتوجيهات المدرسية وكتبها وبرامجها دورا، وللأستاذ دورا آخر، وللجو المدرسي مسؤولية، فلكل من هذا وذاك نصيب ووزن في نجاح الطالب أو إخفاقه [1]»، أما في حالة التسليم بصحة الاحتمال الثاني المتعلق بصعوبة الموضوع المعالج، فإنّنا نعود لننوه على ضرورة أن تكون المواضيع المعالجة من اختيار المتعلمين، فوقتها هم من يملكون تصورات عنها، ويتحملون كافة مسؤولياتهم تجاهها.

ب/ بيداغوجيا حلّ المشكلات:

1/ صياغة الوضعية المشكلة وفق عامل القدرات العقلية:

إنّ أغلبية العينة قد أجمعت على ضرورة الاحتكام إلى عاملي القدرات العقلية واحتياجات المتعلمين عند صياغة الوضعية المشكلة، فمن غير المعقول أن نفصل بين العاملين، ونحن نعلم أن هناك متعلمين بمستويات مختلفة، ومتدرجة من ضعيف إلى متوسط، إلى حسن، إلى الجيّد. فدرجة الاستيعاب تختلف بينهم، وهذا مما يؤكد على ضرورة أخذ عامل القدرات العقلية بالحسبان ومنحه أهمية كبيرة، ونجمل ملاحظتنا في النقاط التالية:

[1]– عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، مجلة اللغة العربية، ص:79.

- يجب أن تسهم المادة العلّمية المقدّمة للمتعلمين في سد احتياجاهم المعرفية، وأن تُقدّم الإضافة اللازمة لهم. بعيدا عن التكرار الممل الذي لا يخدم التلميذ ولا الأستاذ.

- إنّ الاحتكام إلى عاملي القدرات العقلية، واحتياجات المتعلمين أو تغييبه يحقق لنا المعادلات التالية:

ق ع (قدرات عقلية)+ ح م (حاجة معرفية) = م م ك(معرفة مكتسبة كاملة)

ق ع– ح م = م ن (معرفة ناقصة)

ح م– ق ع = م ن

ولما نعود إلى معطيات الدراسة التي تبحث في مدى تحقق الفكرة التي تقول: إنّ الوضعية المشكلة فرصة لتقييم مستوى المتعلمين، وبالجمع بين نسبة الخيار الأول الذي يقر بصحتها مع فئة قليلة من المتعلمين، والخيار الثاني الذي حكم بصحتها مع الفئة المتميزة، نحصل على نسبة تقدر بـ 80%، و الربط بين النسبتين يأتي بالاحتكام إلى عاملي الجزئية والخاصية، فالفئة الأولى مثلت الجزء من الكل، أما الفئة الثانية فخضعت لمعيار خاصية التفرد(التميز) التي لا تحضر عند جميع المتعلمين، ومن ثم فإنّ النتائج المحصل عليها ها هنا هي تأكيد على أنّ هناك تفاوت في المستوى بين المتعلمين، أوجده لنا التباين الحاصل في القدرات العقلية بين المتعلمين. فهل لبيداغوجيا حل المشكلات انعكاسات سلبية على المتعلمين؟

2/ سلبيات الوضعية المشكلة من خلال معطيات الدراسة الميدانية:

وللإجابة على السؤال السابق نستحضر معطيات أغلبية العينة المشاركة في الدراسة التي نفت وجود تأثيرات سلبية لبيداغوجيا حلّ المشكلات على نفسية المتعلم، وهو ملمح إيجابي ينبئ عن الأهمية التي تنالها هذه البيداغوجيا عند المتعلمين، وعلى أنها فرصة للتقييم، ودمج

المعارف السابقة من جهة، وفرصة أيضا لبناء معارف جديدة من جهة أخرى. فالإنسان كلما شغّل عقله وفكّر اكتسب خبرة بعد أخرى، وهذا التّطور والنّمو على مستوى الخبرة سيؤهله إلى اكتساب سلوك جديد، سيسهم يشكل فعّال في مواجهة والتصدي لمهمات تعلمية جديدة[1]، وهذا طبعا لا ينسينا موقف العينة الأخرى، التي رأت بوجود تأثيرات سلبية لهذه البيداغوجيا، فمن منظورنا أنه يتوجب علينا تشخيص هذه الصعوبات أولا ثم تقديم اقتراحات تعمل على الحد منها، أو التقليل منها على الأقل. « فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل، فيكون هذا أكبر عامل عوامل احترام الذات والثقة بالنفس[2]»

3/ إيجابيات الوضعية المشكلة من خلال الدراسة الميدانية:

وبالعودة إلى معرفة إلى أي مدى انعكست هذه البيداغوجيا إيجابا على مستوى المتعلمين في تحصيل، واستيعاب مستوى التراكيب اللغوية، نجد مواقف العينة مرتبة على النحو الآتي: مرضية، ثم متوسطة، ثم جيّدة، ثم ضعيفة، والأكيد أنّ حال القارئ يتساءل لِم لَم يُصنف خيار (جيدة) أولا ما دام أنّ أغلبية العينة أجمعت على إمكانية تطبيقها واستثمارها؟ إلاّ أننا لما نعود إلى معطيات الدراسة في مختلف قضاياها نجد أنّ هذه النتيجة تحصيل حاصل عنها، فهناك فرق بين أن تقر بإمكانية التطبيق، وبين أن تطبق، فحتى تكون النتائج جيّدة، يجب أن تكون طريقة التوظيف جيّدة، والتي بدورها تحتاج إلى تكوين جيّد، ومستمر.

[1] –ينظر: قاسم حسين صالح، سيكولوجيا اللغة والاتصال، ط1، الأردن، دار غيداء، 2017، ص:30.

[2] – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، ص:207.

ج/ مدى تحقق فرضية الدراسة:

ومبلغ القول ومنتهاه يرى أنّ تطابق هذه الفرضية مع معطيات الدراسة يبقى نسبيا، فالأكيد أنّ لها انعكاسات إيجابية على شخصية المتعلمين، معرفيا، واجتماعيا، ونفسيا- وهذا بإقرار العينة أنفسهم أساتذة ومتعلمين- إلاّ أنّ بعض المعطيات التي رسمت توجهات مغايرة تجعل تطابق هذه الفرضية مشروطا ومقننا، فحتى تتحقق الفرضية بصورة كاملة علينا أن نحسن توظيف البيداغوجيتين، وذلك بالانقياد وراء مبادئها الرئيسة، فيما يتعلق بالمتعلّم الفرد، ومنها مبدأ إعطاء حرية اختيار الموضوع للمتّعلم، وضرورة أن يربط بالموضوع باحتياجات المتعلمين وقدراتهم العقلية. لأننا في الأخير نريد أن يتحقق التفاعل، والاجتهاد، والانضباط عند جميع المتعلمين، لا أن يقتصر على فئة بعينها. فالمتعلم يبذل مجهودا بحسب القيمة التي يتميز بها الموضوع المعالج، يعني أن يكون له معنى بالنسبة له، فإن خرجت المشاريع عن هذين العاملين لا يمكن أن يكون الانعكاس إيجابيا مئة بالمائة.

ومادام مشرفو التربية ومساعيدوهم، ومديرو التربية لهم علاقة بعملية التحصيل المعرفي للمتعلم فإنّهم يسهمون جميعا في إدارة العملية التعليمية التعلمية، وقيادتها نحو الرتب العليا، وعندما نقول القيادة فإنّا نقصد بها « عملية تأثير تفضي إلى إنجاز الهدف المرغوب، فهي تتضمن حثّ وتشجيع الأفراد والآخرين نحو تحقيق رؤية للمدرسة، قائمة على قيم شخصية أو مهنية واضحة [1]»

ويسبق هذه المرحلة مرحلة أخرى تتمثل في وعي الأفراد المعنية (مدير، مشرف، مساعد تربية، معلم، مستشار، ناظر ...الخ) بضرورة التغيير وتحسين العملية التعليمية التعلمية، فاتصافهم بهذه الصفة، يقودهم إلى الوصول إلى « اتفاق في محيط المدرسة مفاده أنّ الاستمرار في العمل

[1]- برنت دفيز، وآخرون، القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، ص:22.

باستخدام الطريقة الحالية غير مناسب، وذلك إذا كانت المدرسة ترغب أن تكون فعّالة وناجحة مستقبليا [1]».

ومن ثم يكون تحقق الفرضية التي تقول: إن لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات انعكاسات إيجابية على مستويات المتعلمين المختلفة نسبيا، فكما أسلفنا الذكر حتى وإن أكدا طرفا العملية التعليمية التعلمية – المعلم والمتعلم– هذه الانعكاسات إلاّ أنها تبقى مجرد آراء ومواقف تحتاج إلى جهود أخرى، ستعمل على توضيح مبادئهما، ومنهجية تطبيقهما ليكون تحقق الفرضية كاملا في مستوياته المختلفة.

[1]– المرجع نفسه، ص:25.

المبحث الثالث: المشروع والوضعية المشكلة من منظور أساتذة المدارس العليا والأساتذة المكونين

أولا: دراسة وصفية تحليلية لمقابلة مع عينة من المدرسة العليا:

أ/ تقديم للمقابلة:

الطالبة: زليخة زراولة

المشارك: الأستاذ إ.ب. أستاذ التعليمية والمناهج التربوية، بالمدرسة العليا للأساتذة– بوزريعة–

الموضوع: طبيعة التكوين الذي يتلقاه طلبة المدارس العليا عن طرائق التدريس الحديثة، والمستجدات التربوية.

هدف المقابلة: إجراء مقارنة على مستوى المقاييس المنهجية التي تُلّم بطرائق التدريس الحديثة، والمستجدات التربوية ، بين خريجي المدرسة العليا وخريجي الجامعات.

نوعية المقابلة: مقابلة صوتية

تاريخ المقابلة: 2021 /06/24.

توقيتها: 10:00– 10:50.

مدة المقابلة: 50د و47ثا.

ب/ دراسة وصفية تحليلية لبيانات المقابلة:

س1: ما طبيعة المقاييس التي يتلقاها طلبة المدارس العليا؟

ج1: هناك مقاييس معرفية وأخرى منهجية، فالمعرفية تشترك مع ما هو مقدم في أقسام اللغة العربية على مستوى الجامعات الجزائرية، فيما تعلق بالمقاييس الأدبية واللغوية، أما عن المقاييس المنهجية فيجب أولا أن نطرح بعض التساؤلات التي من شأنها أن تضعنا في صورة هذه المقاييس،

ونستهلها بالسؤال التالي: ماذا يحتاج الأستاذ؟ وبطبيعة الحال نقول إن الأستاذ بحاجة إلى ثقافة معرفية. ثم علينا بعدها أن نتساءل عما إذا كانت هذه الثقافة المعرفية كافية لوحدها لتسد احتياجات الأستاذ؟ إلا أنّ الواقع يقر باستحالة تحقق ذلك، فعلى الأستاذ أن يكون أكثر دراية بمعارف اللغة العربية بمختلف فروعها هذا من جهة، وأن يجيد طريقة تنميتها عند المتعلمين من جهة أخرى. فطبيعة الحركة التعليمية التعلمية تدفعنا للتساؤل عن الطريقة التي سيعتمد عليها الأستاذ لتنمية هذه المادة؟ وعن طبيعة المتعلمين المتعامل معهم في الوقت ذاته؟

ومن ثم فإنّه من الواجب على الأستاذ أن ينطلق من مبدأ أنه يتعامل مع أجسام تتكون ونفوس تنمو، وهذا ما يلزمه ضرورة الاطلاع على مختلف العلوم التي تمكنه من طريقة التعامل مع المتعلمين باختلاف مستوياتهم وظروفهم الاجتماعية وقدراتهم العقلية، على غرار علم النفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس المدرسي، وعلم النفس الاجتماعي. فوجود علم النفس ضروري باعتبار أن العملية التعليمية تعلمية نفسية، وتربوية في الوقت نفسه. وعليه يكون إلمام الأستاذ بمقتضيات هذه العلوم عاملا أساسيا لمعرفة المتعلمين، والتحكم في سلوكياتهم، وهذا مراعاة لمبدأ أنك عندما تتعامل مع شيء لا تعرفه تفسده. وهكذا هي العملية التّعليمية التّعلمية.

ونضيف على ما سلف ذكره مقياس علوم التربية التي لها أهمية لا تقل عن تلك التي حظي بها علم النفس في كامل فروعه، فمعرفة الأهداف والاستراتيجيات، والكفاءات والوضعيات، والبيداغوجيات الحديثة أمر في غاية الأهمية، فالمناهج التربوية الحالية هي مناهج بنائية قائمة على مدخل الكفايات، التي أصبح من الضروري جدا التفقه فيها، لتسهل عملية استثمارها ميدانيا، وقبل هذا يجب أن نعرف الطالب بالمقاربات التي تسبق المقاربة بالكفاءات، بداية من المحتويات

وصولا إلى المقاربة بالأهداف المؤسسة على أبعاد شخصية المتعلم الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

س2: هذا يعني أنه يتم التطرق إلى المقاربة بالكفاءات خلال السنوات الدراسية؟

ج2: نعم. هذا في إطار مبدأ التكامل، لأننا نعمل بمبدأ المقارنة لمعرفة التطور الحاصل، فالانتقال كان متدرجا وليس اعتباطيا، فالمعارف والعلوم تتكامل، ومن الضروري من هذا الباب معرفة انتقال المعرفة من المقاربة بالمحتويات ذات المنهج الموسوعي، والمنهج الوظيفي المندرج تحت المقاربة بالأهداف. وكذا المنهج البنائي المدرج تحت المقاربة الحالية. وعليه تكون معرفة الطالب في المدرسة العليا– الذي هو في الأخير مشروع أستاذ– بالمقاربات السابقة ضرورية جدا، قبل أن نصل به إلى المقاربة الحالية.

س3: هل يتم التطرق إلى البيداغوجيات المنبثقة عن المقاربة بالكفاءات؟

ج1: نعم. من خلال التطرق إلى مضامين المقاربة بالكفاءات، وتحديدا بالبحث عن إجابات لسؤالها عن كيفية حدوث التعلم؟ يتم التطرق إلى مختلف الاستراتيجيات كبيداغوجيا المشروع، والوضعية المشكلة، والتعلم التعاوني، وبيداغوجيا الفارقية والخطأ وغيرها من الاستراتيجيات المنبثقة عن هذه المقاربة.

س4: هل تتم معالجة بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات من جانبيهما النظريين؟

ج4: هذا السؤالين يطرح إشكاليتين اثنتين: الأولى تتعلق بتكوين الأستاذ المُكّون الذي ينقل المعارف إلى الأستاذ المتكون. أم الثانية فتخص حقيقة تطبيق البيداغوجيتين في المدرسة الجزائرية، ومن ثم يمكن القول: إنّ المدرسة العليا ومن خلال مقاييسها المنهجية في علم النفس وعلم التربية، أو في الديداكتيك سواء في ديداكتيك اللغات أو ديداكتيك اللغة العربية، أو من خلال الاشتغال على

المستجدات التربوية، كل هذه الأمور موجودة من حيث الكم، أما من حيث التطبيق فهي تختلف باختلاف تكون أساتذة المدرسة، فهم ليسوا على ملمح واحد، فهناك من التحق بالمدرسة مباشرة بعد تخرجه، وهناك من أتى من مفتشية التربية، لذا هناك تفاوت في هذا الجانب ولا يمكن تطبيق الوصفة نفسها والحكم ذاته.

فبالرغم من أن هاتين البيداغوجتين ذات طابع إجرائي ميداني حالها حال الديداكتيك، إلا أن تطبيقها في المدرسة الجزائرية ضئيل جدا، فنحن لحد الآن لازلنا نتعامل مع الديداكيتك من الجانب النظري فقط، فالمشكل هنا مشكل تكوين، وإمكانيات، ووسائل تعليمية، وهو واقع يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في التكوين ورسكلته، وتأهيل المكون كي ينجز مهمته على أكمل وجه.

س5: هل يصح أن نقول: إن تعدد المصطلحات للمعنى الواحد مشكل من المشاكل التي تعقد عملية استيعاب مقتضيات البيداغوجيتين؟

ج5: نعم. إن التعدد المصطلحي يسهم بشكل كبير في التقليل من نسبة استيعاب المعنى الواحد لهاتين البيداغوجين، ولا نذهب بعيدا في ضرب أمثلة عن ذلك، ونأخذ مصطلح التعليمية الذي يعبر عنه بمصلحات عدة منها التدريسية، وعلم التدريس، التعليمية وغيرها، فهذا الإشكال الذي أوجدته لنا الترجمات المتعددة والمختلفة من الانجليزية إلى العربية، قد أحدث تشويشا على المكونين والمتكونين معا، فلهذا نحن نرى أنه من الأفضل أن يكون هناك منهاج أو دليل يفرد للمصطلحات وتوحيدها. كما أننا نراهن على أمر مهم جدا متعلق بالجهد الذاتي للأستاذ، الذي عليه أن يعي أن التكوين غير كاف لتنمية مهاراته المعرفية والمنهجية، دون أن نغفل ضرورة الانفتاح على مستوى الأقطاب الثلاثة الجامعة والمدرسة ووزارة التربية، لضمان تبادل معرفي في مختلف المجلات يسهم في التكوين الذاتي للأستاذ.

س6: ما موقفكم من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات؟ وهل يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية بمختلف مستوياتها؟

ج6: هذه الاستراتيجيات إن تم تطبيقها بالشكل الصحيح، فإنها ستسهم بشكل كبير في تحويل معارف المتعلم من الصف الدراسي إلى مجتمعه، غير أن تحقق هذه المهمة يتطلب بداية التحكم في هاتين البيداغوجتين، وتطبيقها بالطريقة الصحيحة. فبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات هي مقاربات جديدة، ومفيدة، ومهمة مؤسسة علميا، غير أنها تحتاج إلى جدية في التعامل حتى تعطي ثمارها، فالحكم على الشيء فرع عن تصوره، ولا تصح ممارسات المُكَون ما لم تصحو التصورات.

فإذا نظرنا إليهما كخطاب نظري ايه نعم هي مستثمرة، لكن على مستوى التطبيقي فهناك تفاوت ونقص كبيرين، وعن نفسي لست راضيا بالقدر الكافي عن هذا التطبيق، ولا زلت أصر على إشكالية التكوين، خاصة إذا علمنا أنه يوجد من الأساتذة من لا يفقه أبجديات المقاربة بالكفاءات، وعليه يمكن القول: إننا بحاجة لمعرفة هذه المقاربات والاشتغال عليها، ولسنا بحاجة للمعرفة عنها وفقط.

ج/ النتائج المتوصل إليها من خلال المقابلة

- ضرورة إرفاق الجانب النظري بالجانب التطبيقي لضمان تكوين جيد لطلبة المدارس العليا باعتبارهم مشاريع أساتذة في نهاية المطاف.

- معرفة سلوكيات المتعلمين والتحكم فيها مهمة تحتاج لمزيد من الاطلاع على مختلف العلوم التي لها علاقة بالتعليم والتربية، على غرار علم النفس المدرسي وعلم النفس الاجتماعي وكذا علم التربية.

– الطالب في المدرسة العليا على دراية واطلاع بالمقاربات الثلاث التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية، فيما تعلق بالمقاربة بالمحتويات والأهداف وكذا المقاربة بالكفاءات. وهو ما يقربه أكثر من البيداغوجيا الحديثة، التي تدخل تحت حيز المقاربة بالكفاءات مثل بيداغوجيا المشروع و بيداغوجيا حل المشكلات. إلا أن هذا العطاء يقتصر على الجانب النظري دون التطبيقي.

– مشكل تعدد المصطلحات الدالة عن المعنى الواحد للبيداغوجيتين يسهم بنسبة كبيرة في التقليل من درجة استيعابهما عند الأساتذة بشكل عام، وهو ما يلح بضرورة وضع منهاج خاص يهتم بالمصطلحات التربوية ويعمل على توحيدها.

– الدعوة إلى الانفتاح على مستوى قطبي التعليم العالي ووزارة التربية خدمة للمدرسة الجزائرية.

ثانيا/ مقابلة مع عينة من الأساتذة المكونين:

أ/ تقديم للمقابلة

الطالبة: زليخة زراولة

المشارك: ن. ز

الموضوع: طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة المتربصون ودوره في تنمية كفاءتهم المنهجية والتواصلية.

هدف المقابلة: نستهدف من خلال هذه المقابلة معرفة محتويات التكوين الخاص بالأساتذة المتربصين، والبحث عما إذا كان لبيداغوجيا المشروع وحل المشكلات مكانة ضمن هذا التكوين؟

نوعية المقابلة: مقابلة صوتية.

تاريخ المقابلة:

توقيتها:14:00 – 15:19:27

مدتها: ساعة و19دقيقة

ب/ تفريغ بيانات المقابلة:

س1: ما طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة المتربصون؟

ج1: هو عبارة عن ندوات تربوية مكثفة من طرف مفتشي التربية في بداية كل موسم دراسي، حيث يكون هناك وفود من متخرجي المدارس العليا، يحتاجون إلى المرافقة البيداغوجية، وهنا يظهر دور الأستاذ المكون أو المنسق، الذي تقف على عاتقه مهمة الإعداد الجيّد للأستاذ المتربص المبتدئ، حتى يحصل على درجة معينة من الكفاءة، وفي الوقت نفسه يعمل على تحسين مستواه، ومن ثم يتمكن من الحصول على شهادة الكفاءة الأستاذية.

والتكوين مرتبط أيضا بالأستاذ المنسق، الذي يقوم بإعداد رزنامة للندوات الداخلية التي تشتغل على جملة من النقاط منها:

- إعداد الوضعية التعليمية.
- تزويد الأستاذ المتربص بالملفات البيداغوجية.
- اطلاع الأستاذ المتربص على طرائق التدريس الحديثة فيما تعلق بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وإماطة اللثام عن هذا المصطلح التربوي التعليمي، وهذا لوجود الكثير من الأساتذة ممن يجهلون ملامح المقاربة بالكفاءات وطريقة الاشتغال عليها.

س2: هل توجد تحديات تواجه الأستاذ بعد التخرج؟

ج2: هناك تحديات عدة تنتظر الأستاذ المتربص باختلاف مؤهله العلمي، سواء أكان من خريجي المدارس العليا، أم من خرجي الجامعة، والتي منها:

- اصطدامه بكتاب مدرسي مليء بالأخطاء.

– اصطدامه بجيل من المتعلمين مواكب للتطور التكنولوجي، ومتأثر بمواقع التواصل الاجتماعي، التي تستهلك الوقت أكبر منه.

– اصطدامه بمناهج ذات بعد نظري بعيدة عن التطبيق.

– اصطدامه بنوعين من الأساتذة المكونين، فمنهم من يرفضون التنسيق، ومنهم من يصرون عليه.

– قصر مدة التكوين الذي يختلف كما وكيفا.

3– هل يلزم الأستاذ المتربص من إحضار الوثائق التربوية ؟ وهل يتم شرح محتوياتها ومناقشها؟

ج3: طبعا. لأنّ أول لقاء للأستاذ المكون مع الأستاذ المتربص يكون عبارة عن جلسة تنسيقية تعريفية، يتم خلالها تزويده بمختلف الوثائق التربوية والمستجدات التربوية من المنهاج، والوثيقة المرافقة، التدرجات السنوية ...إلخ. وفي أول حصة من أيام التكوين يلزم الأستاذ المتربص من إحضار دفتر التكوين، الذي يقسم إلى قسمين: قسم خاص بالتكوين الخارجي على المستوى الولائي، قسم الآخر يخص التكوين داخلي مع الأستاذ المكون، أو من خلال الحصص التي يحضرها مع زملائه من أساتذة الثانوية.

س4. خلال مرحلة تثبيت الأساتذة المتربصين، ما هو المعيار الأكثر اعتمادا منكم لنجاح الأستاذ؟

الكفاءة التواصلية.

الكفاءة المعرفية.

الكفاءة المنهجية.

ج4: كل المعايير المذكورة سابقا هي مهمة خلال الفصل في قرار تثبيت الأستاذ من عدمه. إلا أنّ الأولوية نعطيها للجانب المعرفي نظرا لأهميته الكبيرة، ويتم وقتها التركيز على السلامة اللغة من ناحية الأخطاء اللغوية، والإملائية، والكتابية، وخاصة اللغة المستعملة، التي من الواجب أن تكون لغة عربية فصيحة، وليست عامية، ولا هجينا لغويا. خاصة وأن الأستاذ هو قدوة تلامذته، فلا الأستاذ يسمح لنفسه الحياد عن اللغة الفصيحة إلى نمط لغوي آخر، ولا يتقبل من المتعلم هذا الحياد في الوقت ذاته، وما نصت عليه المقاربة بالكفاءات عندما حصرت دور الأستاذ في التوجيه والإرشاد والتأطير، وهذا ما يجعل الأستاذ أكثر حرصا على لغته. دون أن ننسى الوظيفية التواصلية، فهي مهمة بدورها، ويتوجب على الأستاذ الاشتغال عليها لتوصيل المعلومة لتلامذته، فلا يمكن أن نُعدّ الأستاذ ناجحا بعيدا عن تحقق هذه الوظيفة، فغيابها يُقلّل من نسبة الاكتساب والتحصيل عند المتعلم. أما عن الجانب المنهجي فيكمن التغافل عن بعض الأمور بالنظر إلى كون الأستاذ في بداية عهده، ويمكن التطوير هذا الجانب من خلال الممارسة. فوقتها سيتعلم كيف ينشط درسه، ومتى يقدم سؤالا على آخر.

س5: هل يقدم التكوين للأستاذ المتربص تكوينا نظريا عن نشأة بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات؟

ج5: في الحقيقة الأمر لا وجود لهذه القضايا ضمن محاور التكوين، فندوات التكوين لا تزال عالقة في الدروس النحوية، ومختلف الأنشطة اللغوية والأدبية، في حين تبقى محاور المشروع وحل المشكلات مغيبة عنه.

س6: ألا يعد بعد الأستاذ عن الجانب النظري الخاصة بطريقة انجاز المشروع وتوظيف الوضعية المشكلة عاملا يقلل من نسبة تطبيقهما واستثمارهما ميدانيا؟

ج6: نعم هذا صحيح، بالإضافة إلى ما قلناه سابقا عن محاور التكوين، نضيف على ذلك موقف الأستاذ من الأنشطة اللاصفية، إذ نجد أغلبية الأساتذة يتهربون من نشاط المطالعة والمشروع، والتنشيط بالوضعية المشكلة، وكأن لا أهمية لها، فقد تشابهت مكانة البيداغوجيتين عند الأستاذ، مع مكانتها عند اللجنة المختصة بإعداد محاور التكوين. فلذا تبقى قضية الاستفادة من البيداغوجتين قضية اجتهاد وجهد الذاتي من الأستاذ.

س7: في نظركم هل يحتاج تطبيق الوضعية المشكلة –خلال تنشيط الدروس– إلى وقت أكبر؟

ج7: ليس بالضرورة أن يكون هناك وقتا أكبر لتطبيقها، فهذا يرجع إلى مدى إلمام الأستاذ بطرائق التدريس الحديثة في البعدين النظري والتطبيقي. فالوضعية المشكلة هي طريقة تدريسية حديثة تخدم جميع الأنشطة اللغوية والأدبية، ولا تقتصر على نشاط بعينه. وبحكم أن كل نشاط يضم في طياته مشكلة، فمن الضروري والأنسب أن ينشط كل نشاط وفق هذه الوضعية، التي تكثر فيها التساؤلات، تكون إجابتها مجزأة على مراحل عدة.

س8: ماذا عن حصة المشروع؟

ج8: بالنسبة للمشروع الأمر يختلف لأننا نكون أمام مراحل عدة، بداية من عملية التفويج وانتقاء المواضيع، ومرورا بمراحل الانجاز، ووصولا إلى العرض والمناقشة، فكل مرحلة تحتاج إلى وقت، وكما هو موضح في المنهاج كل نشاط يخصص له زمن قدره ساعة واحدة، أما حصة المشروع فتأتي في نهاية الأسبوع الرابع من نشاط التعبير الكتابي، وبحجم ساع قدره ساعة واحدة، فمن وجهة نظرنا أن يخصص الأستاذ النصف الأول من الحصة للشرح، في حين يكون النصف الأخر

للعرض والمناقشة. ودائما نبقى نركز على الجهد الذاتي للأستاذ الذي يمكن أن يضيف حصة أخرى بعدها لتقييم المشاريع فقط، وهذه المبادرة تتحقق بمدى كفاءة الأستاذ التواصلية مع تلامذته، وبمدى اجتهاده وطموحه لمستويات أعلى لهم أيضا.

س9: ألا تعتقدون بأن المتعلم أثناء الوضعية المشكلة يحتاج إلى معاملة خاصة مختلفة تماما عن الوضعيات الأخرى؟ وهل يتلقى الأستاذ تكوينا عن هذه المعاملة؟

ج9: نعم يحتاج المتعلم إلى معاملة خاصة خلال هذه الوضعية، فخلال أيام تثبيت ينصب اهتمام اللجنة وتركيزها على طريقة تعامل الأستاذ مع الأجوبة الخاطئة للمتعلمين، فعلى الأستاذ هنا أن يكون أكثر يقضة، ومرونة، وذكاء لتجاوز الإجابة الخاطئة إلى إجابة صحيحة، إما مع التلميذ نفسه، أو مع تلميذ آخر. فعلينا ألا ننسى أن دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات هو التوجيه والإرشاد وليس التلقين، ومن هذه النقطة تظهر طريقة التعامل مع المتعلم خلال الوضعية المشكلة التي رسمت ملامحها المقاربة بالكفاءات من خلال تحديد أدوار الأستاذ – والتي أسلفنا ذكرها– فالأستاذ الذي يتفقه جيدا في الأدوار الثلاثة، من خلال القراءة عنها، والاطلاع على العلوم المختلفة التي بنيت عليها هذه الأدوار، سينجح في التعامل مع المتعلم ضمن هذه الوضعية.

س10: هل يتم التطرق إلى طرائق التدريس التي تماشى مع الوضعية المشكلة خلال أيام التكون؟

ج10: تتم الإشارة إلى هذه الطرائق بشكل ضمني غير مباشر، وهذا يرجع إلى قلة أيام التكوين، هذا المشكل الذي أصبح يؤرق الأستاذ، سواء أكان من خريجي المدرسة العليا، أم من خريجي الجامعة، باعتبار أن التكوين واحد عند كليهما، فيما تعلق بالجانب المنهجي.

س11: ما موقفكم من التكوين؟ وما هي اقتراحاتكم حوله؟

ج11: سبق أن ذكرنا بأن التكوين ناقص ويحتاج إلى إعادة النظر من طرف الهيئة المختصة من جهة، ومن طرف الأستاذ من جهة أخرى. وهو التكوين الأهم بالنسبة لنا، فمن خلال التكوين الذاتي لن يبق الأستاذ محصورا بين الكتاب المدرسي والمنهاج، أو في صفحات الأنترنت، فالأستاذ الكسول، الذي لا يجتهد في هذا الجانب، ولا يعمل على تنمية كفاءاته على المستويات المختلفة المعرفية، والمنهجية، والتواصلية، لا يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي حددت أدوارا بتطلب استيعابها قراءة واطلاعا كبيرين.

أما عن طريقة تنشيط حصة المشروع فمن الجيد لون يستعين الأستاذ بعتاد الإعلام الآلي خلال أيام العرض، مثل جهاز الحاسوب وجهاز العرض الباوروباونت، وهذا بهدف تغيير الجو والطريقة التعليمة التعلمية من جهة، وأيضا لما تحظى بها هذه الأجهزة من اهتمام كبير عند التلاميذ، الذي سئموا من الطرائق القديمة.

ثالثا: النتائج الموصل إليها.

- يقتصر التكوين الذي يُقَدَّم إلى الأساتذة المتربصين بتأطير من مفتشي التربية على ندوات تربوية مكثفة.
- يعتبر محتوى الكتاب المدرسي والمناهج التربية من أهم التحديات التي تواجه الأستاذ المتربص إلى جانب قصر مدة التكوين وحجمه.
- الأستاذ المتربص ملزم بإحضار الوثائق التربوية خلال أيام التكوين.
- تحظى الكفاءة المعرفية بالأولوية أثناء تنصيب الأساتذة لتليها الكفاءة التواصلية فالمنهجية.
- قصر وحصر محاور تكوين الأساتذة المتربصين على القضايا اللغوية والأدبية.

– بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات تخدمان كل الأنشطة اللغوية.

– إمكانية تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات ميدانيا ترجع إلى الجهد الذاتي للأستاذ.

– يحتاج المتّعلم في الوضعية المشكلة إلى معاملة خاصة من الأستاذ، وهو ما يفرض ضرورة الاطلاع على مختلف العلوم التي تلحق بالحقل التّعليمي التّعلمي.

– التنويه على الطرائق التدريسية المرتبطة بالوضعية المشكلة يكون بطريقة غير مباشرة.

رابعا: دراسة وصفية تحليلية لنتائج المقابلتين:

بعد استعراضنا لنتائج المقابلتين حري بنا أن نعطي لهذه النتائج حقها من المناقشة لمعرفة مدى إمكانية العمل بها، وتطبيقها على أرض الواقع من عدمها، ولذا سنأخذ كل نتيجة بالوصف والتحليل مستهدفين في الوقت نفسه الخروج بآراء تخدم المنظومة التربوية الجزائرية فيما تعلق بالبيداغوجتين.

أ/ إرفاق الجانب النظري بالجانب التطبيقي:

هذه الدعوة قد أجمع عليها المشاركان معا، حيث نصا بضرورة دعم الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وهي القضية التي تراها الطالبة تشغل المساحة الأكبر من البحث والتنقيب نظرا للأهمية التي تحظى بها من جهة، ومدى تأثيرها على المحصول الدراسي للمتعلم من جهة أخرى، فالحقيقة تقول: إن الأستاذ المتربص باختلاف مؤهله العلمي يحتاج إلى تكوين ينمي كفاءته المنهجية والتواصلية، مما سيسهم بشكل كبير في توظيف كفاءته المعرفية داخل الصف الدراسي، فما يُلقى على الأستاذ المتربص خلال أيام التكوين شيء، وما يصادفه هو في حجرة الدراسة شيء آخر، حيث يصعب عليه تطبيق الوضعية المشكلة إن لم يسبق له الاشتغال عليها، والمحاولة على تطبيقها خلال أيام التكوين المبرمجة له.

فالتكوين يستهدف تنمية قدرات ومهارات المعلّمين على مستوى المهني، والتقني، وهذا رغبة في تنمية كفاءاتهم، وزيادة من فاعليتها في إطار تنفيذ المهام، والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية [1]. ومن ثم فإنّ تطبيق الوضعية المشكلة يحتاج إلى حنكة الأستاذ في تقسيم الوقت بينه وبين المتعلمين، وكيف له أن يخرج من محوريته التعليمية إلى دور الموجه والمرشد فقط، لتعود المحورية تعلمية للمتعلم، الذي يكون وقتها المسؤول الأول عن سير وتنشيط الحصة الدراسية.

هناك نقطة يجب التنويه عليها، وهي ما تعلق بطرائق التّدريس التي تستمد منها بيداغوجيا حلّ المشكلات مبادئها، على غرار الطريقة الاستقرائية، التي يكون أساسها في التّعلم هو الانطلاق من الجزء إلى الكل، وهو مبدأ يتماشى إلى حد كبير مع الوضعية المشكلة. « فالاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية»[2].

فصاحب هذه النظرية هربارت يرى بأن الطفل يأتي إلى المدرسة بزاد فكري ولفظي يسهم بشكل فعّال في حلّ المشكلات التي تواجهه، وفهم الحقائق الجديدة التي تصادفه[3]. وهي آراء تستند إليه الوضعية المشكلة التي تحمل في أساسها إيمانا قويا بقدرة المتعلم على حلّ المشكلات بجهده الذاتي، وبتوجيه أستاذه. وهو الأمر الذي يجب أن يؤمن بها أساتذتنا اليوم، فالرجل المتعلّم من منظور روسو ليس ذلك الذي حاز على قدر أكبر من المعارف، وإنّما ذاك الذي نما نمو طبيعيا جيدا[4].

---

[1]– ينظر: نصيرة عبيد، رابح بن عيسى، تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد02، 2021، ص:123.

[2]– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص188.

[3]– المرجع نفسه ،ص:188.

[4]– ينظر المرجع نفسه، ص:23.

فالغاية هنا لا تقاس بالكم، وإنما بالجودة، وهذا ما يتفق مع نادت وسعت إليه المقاربة بالكفاءات، التي تبحث عن الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، وليس كمية المعارف التي يتوجب تقديمها له، لأنّ من المخرجات العملية التعليمية التعلمية، تكوين متعلم قادر على التوظيف، والإضافة، والإبداع.« ومن أجل الشعور بالكفاءة الذاتية، يجب أن يُوجد الطلاب في مواقف تعليمية، تُفسّر القدرة على أنها مهارة يمكن اكتسابها[1] »، والوضعية المشكلة واحدة من هذه الوضعيات التعلمية التي تحقق هذه الغاية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن تطبيق هذه الفكرة؟ الحقيقة أنّ الأمر يتجاوز حد إمكانية التطبيق إلى ضرورة التطبيق؛ فمن الضروري أن تعيد الهيئة المشرفة على تأطير ندوات التكوين النظر في مدتها، وفي الفارق الزمني بين كل ندوة وأخرى، حتى لا ينقطع الأستاذ عمّا قُدم إليه سابقا، ويشكل عليه ربطه بلاحقه. بالإضافة إلى إجراء تعديلات على محتويات محاور هذه الندوات، فمن غير المعقول أن تأخذ الكفاءة المعرفية التركيز، والمساحة الكاملين على حساب الكفاءة المنهجية، والتواصلية، فالأجدر والأنسب أن تأخذ الكفاءات الثلاث الاهتمام ذاتها، والأكيد أنّ هذا التكافؤ سيعود بالإيجاب على أبعاد شخصية الأستاذ الثلاثة. وأن يرفق بعد نهاية التكوين امتحان نقيّم من خلاله مدى استيعاب الأستاذ المتربص مما قُدّم له وتمكنه منه. هذا الإجراء سيعيد الاعتبار للتكوين، بأن يأخذه الأستاذ المتربص بجدية واجتهاد كبيرين.

[1]– وايمر ماريلين، التدريس المتمركز حول المتعلم،ص:37.

ب/ المنهاج الموحد للمصطلحات التربوية التعليمية :

في البداية يجب أن ننبه على أنّ ظاهرة التعدد المصطلحي ليست وليدة اللحظة، فقد كثر الحديث عنها، وتناولتها ورقات بحثية عدة، كهذه التي بين أيدينا، والتي سعى صاحبها من خلالها إلى طرح الأسباب التي تقف وراء تراجع اللغة العربية، ثم تقديم السبل في كيفية معالجتها، فقد أشارت هذه الدراسة في بداية الأمر إلى المؤسسات، والهيئات العلمية التي تشكل المنبع الرئيسي للمصطلحات العلمية والتي منها ما يلي[1]:

- الجامعات ووزارات التربية في البلدان العربية.
- مجامع اللغة العربية في الدول العربية.
- المعجميون الذين يصنفون المعاجم العامة، والمتخصصة، وأحادية اللغة، أو ثنائيتها.
- الكتّاب والمترجمون الذين ينشرون كتبهم، ومقالاتهم في شتى فروع المعرفة الإنسانية.

ومن ثم تتجلى الغاية من ذكر هذه المراكز والمؤسسات العلّمية في تنبيه على أن التعدد المصطلحي نتاج انفراد كل هيئة بوجه خاص بها، فغياب التنسيق بين هذه الهيئات العلمية ولدّ لنا ما يعرف بالتعدد المصطلحي، والذي لحق بميادين مختلفة، على غرار ميدان التربية والتعليم، فنحن ومن خلال هذه الدراسة الميدانية، طُرح أمامنا الإشكال المتعلق بالتعدد المصطلحي، والذي رأته العينة المبحوثة عائقا يحول دون استيعاب المعلمين لمصطلحات عدة، نظرا للتداخل الحاصل بينهما.

ومن ثم تأتي فكرة المنهاج الموحد للمصطلحات التربوية التعليمية، التي انفرد بها الأستاذ الممثل عن المدرسة العليا، إذ رآها فكرة جيدة لإزالة اللبس عن مصطلحات عدة أضحت تشكل

[1] – عيسى العزري، أسباب تراجع اللغة العربية في الاستعمال وسبل مواجهتها، مجلة اللغة العربية، العدد36، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017، ص:73.

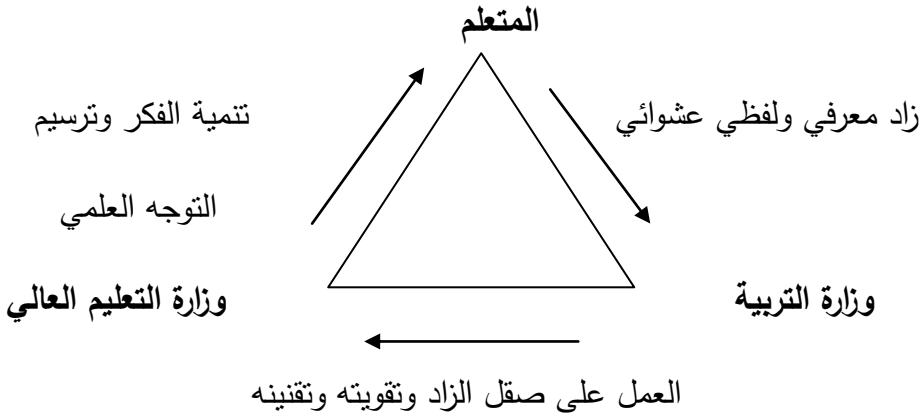
عائقا أمام استيعاب بعض البيداغوجيات والنظريات التعليمية التعلمية، والحقيقة أنّ هذه الفكرة تستمد أهميتها من جانبين: الأول منهما أنها ستهتم بمصطلحات الديداكتيك التي تتعلق أكثر بالعلاقة بين المعلم والمعرفة، وما ينتج عنها من نقل ديداكتيكي، حيث سيهتم أكثر بالطرائق التي ستسهل على الأستاذ توصيل المعرفة للمتعلم، في حين يكون الجانب الآخر خاصا بمصطلحات بيداغوجية تهتم بالعلاقة القائمة بين المتعلّم والمعلّم.

هذه الوثيقة يجب أن ترافق الأستاذ مثلها مثل دليل الأستاذ، والمنهاج ،والوثيقة المرافقة، ويجيب أن تكتسي طابعا وطنيا لا دائري أو ولائي فقط، إذ يفترض أن يشرف عليها لجان مختصة في مجال الديداكتيك والبيداغوجيا، وحتى علماء اجتماعيين ونفسانيين. وهذه خطوة تراها الطالبة فرصة للتقليل من الإشكال القائم على المستوى مصطلحات التربوية التعليمية بين الأساتذة، وإن كان هذا الإشكال لاحقا بمختلف ميادين العلم والمعرفة، إلا أن ضرورة وأهمية الموقف التعليمي تفرض علينا إعادة النظر حول هذه النقطة، وطرح حلول لعلها تخلصنا من هذا الإشكال.

ج/ الانفتاح على مستوى قطبي وزراة التربية والتعليم العالي:

نلمس في العلاقة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بينا وتباعدا واضحين بين القطبين، وكأنّ تّلميذ اليوم لن يكون طالبا جامعيا، ولا الطالب الجامعي كان بالأمس تّلميذا، وأصبح اليوم أستاذا عند الهيئة الأولى، فمخرجات وزارة التربية هي نفسها مخرجات الجامعة لكن بفكر متنامي وبشخصية قوية، ونظرة ثاقبة تكونت بتراكم التجارب، والالتحام بالمشكلات المعرفية التي رسمت ملامح وجهته، إما طبيبا يغدو أو أستاذا، أو مهندسا ...إلخ. وإليكم المخطط الآتي الذي يوضح أن المتعلم جزء لا يتجزأ من قطبي وزارة التربية ووزارة التعليم العالي:

مخطط 2: يوضح موضع المتعلم على مستوى القطبين بين المدخلات والمخرجات



المصدر: من إعداد الطالبة

وما دام الأمر كذلك فمن الضروري أن تربط وزارة التربية اتفاقيات مع وزارة التعليم العالي فيما يتعلق بالاستفادة من خبرة وأبحاث أستاذة جامعيين، والمدرجين تحت ميادين التعليمية والبيداغوجيا، وتكون هذه الاستفادة على مستوى التأطير، من خلال المشاركة في ندوات التكوين بأبحاثهم وأفكارهم، والعمل على تطبيقها ميدانيا بمعية الأساتذة المتربصين من جهة، وعلى مستوى التقييم وترسيم الأساتذة المتربصين من جهة أخرى. وهذا الطرح لا يأتي من باب التقليل من حنكة ومكانة اللجان الحالية، وإنما يستهدف تعزيز سبل التعاون بين الطرفين، فالهدف المنشود هو نفسه عند الوزارتين، فما العائق إذن من تشارك الآراء، والعمل سويا من الأجل النهوض بالمنظومة التربوية والتعليمية معا.

فالعملية التعليمية التعلمية تتحكم فيها جوانب عدة نفسية واجتماعية ولغوية، وتفسير سلوك المتعلم في التعلم مهمة تصدت إليها أقلام باحثين من مختلف الميادين، كعلماء النفس، والاجتماع والتربية، وعلماء اللغة وغيرها، فمن هذا المنظور حبذا لو نسدي مهمة التأطير لكل متخصص في مجاله، وقتها ستعمم الفائدة، وتتضح صور مفاهيم عدة كانت قد أُشكلت على الأساتذة سابقا، فلا يمكن أن نسدي مهمة التأطير لأستاذ واحد، ثم نلقي على عاتقه معالجة قضايا مختلفة، تتجاوز

حدود اللغة ومشكلاتها. فهذا ما نقصده بالانفتاح على الجامعة، فالانفتاح لا يقتصر على كلية الآداب واللغات المتمثلة في قسم اللغة العربية فحسب، بل يجب إشراك أقسام العلوم الأخرى، التي تتداخل مع ميدان تعليمية اللغة.

د/ بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات صالحتان لكل أنشطة اللغة العربية:

سبق لنا التنويه على هذه الفكرة في المساحات السابقة من هذه الدراسة، وأردفنا موقفنا بإجماع العينة المبحوثة التي أكدت على إمكانية تطبيق البيداغوجيتين على كل أنشطة اللغة العربية بما فيها النص الأدبي، ودروس القواعد، والتعبيرين الكتابي والشفهي، وهو ما يفرض علينا العودة إلى دعوتنا السابقة المتعلقة بضرورة خلق تكافؤ الفرص بين الكفاءات الثلاث: المعرفية، والمنهجية والتواصلية ضمن ندوات التكوين، بما أن إمكانية استثمار البيداغوجيتين أضحت ممكنة. وكل نشاط من هذه الأنشطة يسمح بل ويفرض استعمال التراكيب اللغوية في الإجابة على سؤال أو إنتاج نص سواء كان المنتج منطوقا أم مكتوبا، فهي فرصة سانحة لعزيز سبل الاشتغال على البيداغوجتين، وفي الوقت نفسه فرصة لتعويد المتعلم على توظيف مختلف الموارد المكتسبة في موقف تعلمي واحد.

ومجمل القول إن النهوض بمستوى المتعلمين في تعلم التّراكيب اللغوية وفق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات مهمة تتشارك في تحقيقها أقلام وأفكار باحثين، وحنكة أساتذة متمرسين، ومتعلمين شغوفين بلغتهم ومثابرين على تحقيق ملكتها، فإن غاب التأطير الجيّد للأستاذ، غاب عن الأستاذ أيضا التدريب والتطبيق، ولا يمكن بعدها أن نتأمل نتائج جيدة عن البيداغوجيتن، ولا يمكن حتى تقييمها، ودراسة فاعليتهما من عدمها، ليكون الهدف المسطر سابقا – استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تحقيق الملكة اللغوية – صعب التحقق. ولذا نرى أنه من الضروري

إعادة النظر في القضايا المطروحة، التي كانت نتاج لقاءات مع أساتذة بمختلف مستوياتهم ومؤهلاتهم العلمية.

الفصل الرابع :

استثمار بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية –نماذج تطبيقية–

المبحث الأول: ماهية التراكيب اللغوية.

المبحث الثاني: استثمار بيداغوجيا المشروع في تعلم التراكيب اللغوية.

المبحث الثالث: نماذج تطبيقية عن استثمار الوضعية المشكلة في تعلم التراكيب اللغوية.

تمهيد: نقدم للقارئ في هذا الجزء التطبيقي من الدراسة نماذج تطبيقية عن كيفية استثمار، وتوظيف بيداغوجيا المشروع، وحلّ المشكلات بالشكل الذي نحقق فيه محورية المتّعلّم في العملية التّعلّيمية التّعلّمية، ونجعل منه المسؤول الأول عن تنشيط الحصة، فقد سبق لنا في الجزء النظري للدراسة من عرض مبادئ البيداغوجيتين، ومن ثم ستخصص هذه المساحات المتبقية من البحث لمنهجية تطبيق تلك المبادئ، إلاّ أنّ الحاجة ألزمتنا أن نسبق هذه القضايا بالتطرق – ولو بشكل موجز– إلى ماهية التّراكيب اللّغوية، وتبيان أهمية العلاقة القائمة بين المستوى الدلالي، والمستوى التركيبي، والتأكيد على استحالة المفاضلة بينهما.

ولنلج إلى الهدف المنشود السالف الذكر، كانت البداية مع بيداغوجيا المشروع، حيث عرضنا أنموذجي عن مشاريع الكتاب المدرسي، ونظرنا في المنهجية التي تم عرضهما من خلالها، رغبة منا في معرفة مدى تطابقها مع مبادئ بيداغوجيا المشروع، فكانت قراءتنا لها قراءة وصفية تحليلية نقدية، تمخضت عنها آراء، ومقترحات من اجتهادنا الشخصي، فيما تعلق بالنقاط التي شكلت عائقا حال دون توظيفها ميدانيا.

وقد أسقطنا المعاملة ذاتها مع بيداغوجيا حلّ المشكلات، إذ أخذنا نماذج نحوية تطبيقية مطروحة في التدرجات السنوية لهذا العام لشعبتي اللغات الأجنبية، والآداب والفلسفة، للعمل عليها، ولنبين من خلالها الطريقة التي نجعل بها أغلب المتّعلّمين مشاركين في تنشيط الحصة، وكيف ننتقل من إجابة إلى أخرى، خاصة إذا ما كانت إجابة أحدهم خاطئة، والأهم من ذلك كيف أشتغل بالوضعية المشكلة بحسب الحجم الساعي المخصص لكل درس.

المبحث الأول: ماهية التراكيب اللغوية

1/ مفهوم التّركيب synthesis:

أ/ **لغة: جاء في لسان العرب** « ورَكَّبَ الشيء وضع بعضه على بعض»[1]. والمعنى ذاته يعرضه الفيروز آبادي في محيطه، وأحمد رضا في متن اللغة، فالمعنى لا يخرج عن الضمّ والإلصاق والربط.

ب/ اصطلاحا: يعرف التّركيب من جانبه الاصطلاحي على أنه « اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية ذات تأثير لفظي[2] »، فهو «عكس التحليل ويعني القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل ذي معنى، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات»[3]. ويعرفه أبو علي الفارسي بقوله: « فالاسم يأتلف مع الاسم، فيكون كلاما مفيدا كقولنا: عمرو أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم فيكون كذلك كقولنا: كتب عبد الله، وسرَّ بكر، ومن ذلك زيد في الدار [4] »، وجاء في كتاب فقه اللغة المقارن: «إن الكلمتين إذا ُركبتا ولكل منهما معنى وحكم أصبح لهما بالتركيب حكم جديد [5]».

ومما سبق نلمح توافقا بين المعاني اللّغوية والاصطلاحية لمفهوم التّركيب، فالطرفان نصا على أن التّركيب هو ضمّ، وربط، وتأليف، فلا وجود لتأليف خال من الربط، والضمّ للجزئيات التي نصل بها إلى البناء الكلي، فمثلا لن نصل إلى الجملة بعيدا عن الصوت، ثم المفردة ثم نسجها وربطها

---

[1]– أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ط1، ج1، بيروت، دار صادر، ص:432.

[2]– عامر يحياوي، صفية مطهري، التحويل عند تشومسكي وتطبيقاته في تعليمية التراكيب بين النحو والبلاغة، مجلة جسور المعرفة، الملجد6، العدد3، الشلف، سبتمبر 2020، ص:365.

[3]– حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 101.

[4]– أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تح: حسين شاذلي فرهور، ط1، ج1، 1969، ص:9.

[5]– إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن،ط3، بيروت، دار العلم للملايين، 1983، ص:64.

فيما بينها، بالاحتكام طبعا إلى ضوابط وقواعد تفرضها أنظمة اللغة المستعملة. « والأصوات المفردة في لغة الإنسان لا معنى لها، فحروف: الذال والهاء والباء لا معنى لها إلا عندما يجري تركيبها، فنقول: ذهبْ بالسكون أو ذهبَ بالفتح، ولكلا المفردتين معنيان مختلفان[1] »، ويزيد على ذلك الجرجاني فيقول: إنّ« الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التّأليف ويعمد بها إلى وجه من التركيب والترتيب[2]».

والتّركيب في اللّغة تمثله الجمل، التي عدّها النحويون الكلام الذي يحسن السكوت عليه، والذي حدّه ابن جني بقوله:« أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل، نحو زيد أخوك، وقام محمد، وضرب سعيد، وفي الدار أبوك، وصه... فكل لفظ استقل بنفسه وجنيت منه ثمرة معناه فهو كلام»[3]. فمن التعريف يظهر أنّ الجملة والكلام هما وجهان لعملة واحدة.

2/ مفهوم اللغة:

اللّغة من الناحية اللّغوية من لَغَا لَغْوا بمعنى تكلم[4]. أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرفها ابن اجني بقوله:« أمّا حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[5]. فهذا التعريف يحمل دلالة وظيفية للّغة، على أنها تواصلية بين بني البشر. ويشير في نقطة أخرى على أن اللّغة لن تكون لّغة إلا إذا كانت منطوقة وليست مكتوبة، وهو المعنى الذي حملته مفردة الأصوات، فلو

[1]- قاسم حسين صالح، سيكولوجيا اللغة والاتصال، ص:30.
[2]- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تع: محمود محمد شاكر، ط1، مكتبة الخانجي، 1991، ص:4.
[3] -أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1، القاهرة، دار الكتب المصرية، 2006، ص:17.
[4]- الفيروز آبادي، قاموس المحيط، ص:1478.
[5]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ص:33.

كانت اللّغة المعنية هي اللّغة المكتوبة لاستخدم ابن جني مفردة حروف بدل الأصوات. فهذا التعريف رغم قصره إلا أنه « يتضمّن معظم الجوانب التي اتفق عليها المحدثون في تعريف اللغة، فهو يشير إلى الوظيفة التعبيرية للغة، ويُفصح أيضا عن كون اللغة اجتماعية، أي أنها لا توجد إلا في أحضان جماعة لغوية معينة، يتعاملون بها تعبيرا عن أغراضهم، وأهم شيء في هذا التعريف هو ما قرره في أنّ اللغة أصوات [1]»

وتشير الأبحاث اللّغوية إلى أنّ « العرب القدماء في العصور الجاهلية، وصدر الإسلام لم يكونوا يعبرون عما نسميه نحن(باللغة) إلا بكلمة (اللسان) ... وقد يستأنس لهذا الرأي بما جاء في القرآن الكريم من استعمال كلمة (اللسان) وحدها في معنى اللغة[2] » كما في قوله تعالى: ﴿ لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ [المائدة : 78]، وقوله في موضع آخر:﴿ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ ﴾ [النحل:103].

فاللّغة عنصر قار في العلم، والمعرفة، سواء ما كان منها علما دقيقا أو معرفة نسبية، أو تفكيرا مجرّدا، فعن طريق اللّغة نتحدث عن الأشياء، وباللّغة نتحدث عن اللّغة، وتلك هي وظيفة ما وراء اللّغة [3]»، فهي « مفهوم يعكس الأنظمة المجرّدة التي تصاغ على منوالها العبارة إلى مستوى الكلام، أي الحدث اللساني المطلق، من حيث هو ظاهرة بشرية عامة [4]»، وغير بعيد عن المعنى ذاته يقول أوتو يسربسن OTTO JESPERSEN :« جوهر اللغة نشاط إنساني، نشاط من قبل

[1]– آمنة مناع، الطرائق التعليمية في تعزيز الملكة اللغوية عند ذوي الصّعوبات التعلّمية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011، ص:20.

[2]– إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط8،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1996، ص:17. [2]

[3]– عبد السّلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ط2، تونس، الدار العربية للكتاب، 1986، ص:9.

[4] – المرجع نفسه، ص:24.

الفرد ليحمل نفسه مفهوما من الآخرين ونشاط من قبل الآخرين ليفهموا ما يدور في عقل الفرد»[1]. فالتّعبير عن الغرض ومحاولة فهم الآخرين تعبيران عن المعنى ذاته، وهو تحقيق التواصل بين أطراف الحديث من متكلم، ومتلقي، وهذا التواصل ما كان ليكون إلا بنسيج لغوي نحوي سليم، سار وفق نظام اللّغة الممثلة عن المجتمع المتحدث.

ويقدم لنا تشومسكي اللغة على أساس أنها« مجموعة محدودة أو غير محدودة من الجمل، كل جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشئت من مجموعة محدودة من العناصر[2]»، في إشارة إلى نظامية اللّغة بمستوياتها الصوتية، الصرفية، والتركيبية، والدلالية. وبما أنّ اللغة حملت وظيفة تواصلية، فهذا يحتاج إلى ملكة لغوية تؤهل تحقق هذه الوظيفة، وفي إطار النظرية التحويلية التوليدية «تسمى المقدرة أو القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها بالكفاية اللغوية، وهو ما يزيل اللبس بينها وبين ما نسميه بالأداء الكلامي، فالكفاية اللغوية – من منظور تشومسكي– هي المعرفة الضمنية باللغة، في مقابل ذلك يكون الأداء الكلامي بمعنى الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين [3].

وهذا ما يسمى بإبداعية اللّغة، التي تتيح فرصة إنتاج جمل لا حصر لها. فالكفاية اللّغوية بعد هذا تكون حقيقة عقلية كامنة، وراء الأداء الكلامي المحسوس [4]. «فهذه النظرية العقلية التي تبناها تشومسكي تنبني في جوهرها العام على ما يمكن تسميته بلا نهائية اللّغة، فهو يرى أن كل

[1]– امحمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، ط1، القاهرة، دار الشروق، 2000، ص:39.

[2] – عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن وعر، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم اللّسان العربي و المناهج الحديثة، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014، ص :70.

[3]– ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986، ص:7.

[4] –ينظر: قاسم حسين صالح، سيكولوجيا اللغة والاتصال، ص:26.

لغة تتكون من مجموعة محدودة من الأصوات، ومجموعة محدودة من الرموز الكتابية، مما جعلها تولد أو تنتج عددا من الجمل التي لا نهاية لها [1]»

ويمكن أن يتساءل القارئ عن السبب الذي جعل مفهوم الجمل مقترنا بمفهوم الكلام وليس القول مثلا؟ ففي القول أيضا جمل مركبة، فلم انتقى النحاة لفظة الكلام على حساب لفظة القول؟ وعليه يمكن القول: إن الاختلاف يكمن في أن القول أعم من الكلام، فهو يدخل في حيز الكلمة المفردة، والكلام والكلم، وبالعودة إلى ما جاء في نظم ألفية ابن مالك فيما تعلق بالكلام وما يتألف منه، نجد صاحبها ينشد قائلا:

كلامنا لفظ مفيـــد كـ استقم واسم وفعل ثمَّ حــرف الــكلم

واحده كلمــة، والقول عمَّ وكِلْمَة بها كلام قد يـــــــــؤم[2]

وعن هذا الخصوص يقول ابن جني: « ومن أدّل الدليل على الفرق بين الكلام والقول إجماع الناس على أن يقولوا: القرآن كلام الله ولا يقال: قول الله، وذلك أنّ هذا موضع ضيق متحجر، لا يمكن تحريفه ولا يسوغ تبديل شيء من حروفه»[3]. ومن ثم فقد عرّفت التّراكيب اللّغوية على أنها « الجملة التي تتركب من عدد البنى اللفظية، التي هي مكونات التّركيب أو الجملة، وهذه البنى اللفظية هي المتكونة من نظام من الأصوات متتال وفق قواعد علم الصرف [4]».

[1] -عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن وعر، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم اللّسان العربي و المناهج الحديثة، ص:26.

[2]- محمد بن صالح العثيمين، شرح ألفية بن مالك، ط1، مج1، الرياض، مكتبة الرشد ،2012، ص:47.

[3]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص:18.

[4]- عبد الله علي الثوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، ص:263.

ولأنّ اللّغة هي نظام من العلامات اللّغوية، فإنّ التّراكيب اللّغوية تكون بمثابة « الصورة المجسدة للغة، حيث أن الفرد أو المتكلم لا يعبر عن حاجاته بكلمات متفرقة بل بتراكيب لغوية وجمل متعاقبة مترابطة ترابطا منطقيا متسقة في ألفاظها ودلالتها [1]»، هذه الصورة هي التي تضمن، أو تحقق الوظيفة التواصلية بين أفراد المجمع. فهذا « التّلازم التّركيبي نابع من تلك الحكمة التّي صنعت المصاحبة بين الألفاظ من حيث الرُتب الكلامية، والمواقع الإعرابية، وطرائق ترتيب الجملة حسب النظام، فيلزم بوجود اللفظة نمط تركيبي خاص، يُحدده نظام تأليف الجملة أو ما يعرف بالنظم [2]».

3/ أقسام التركيب اللغوي:

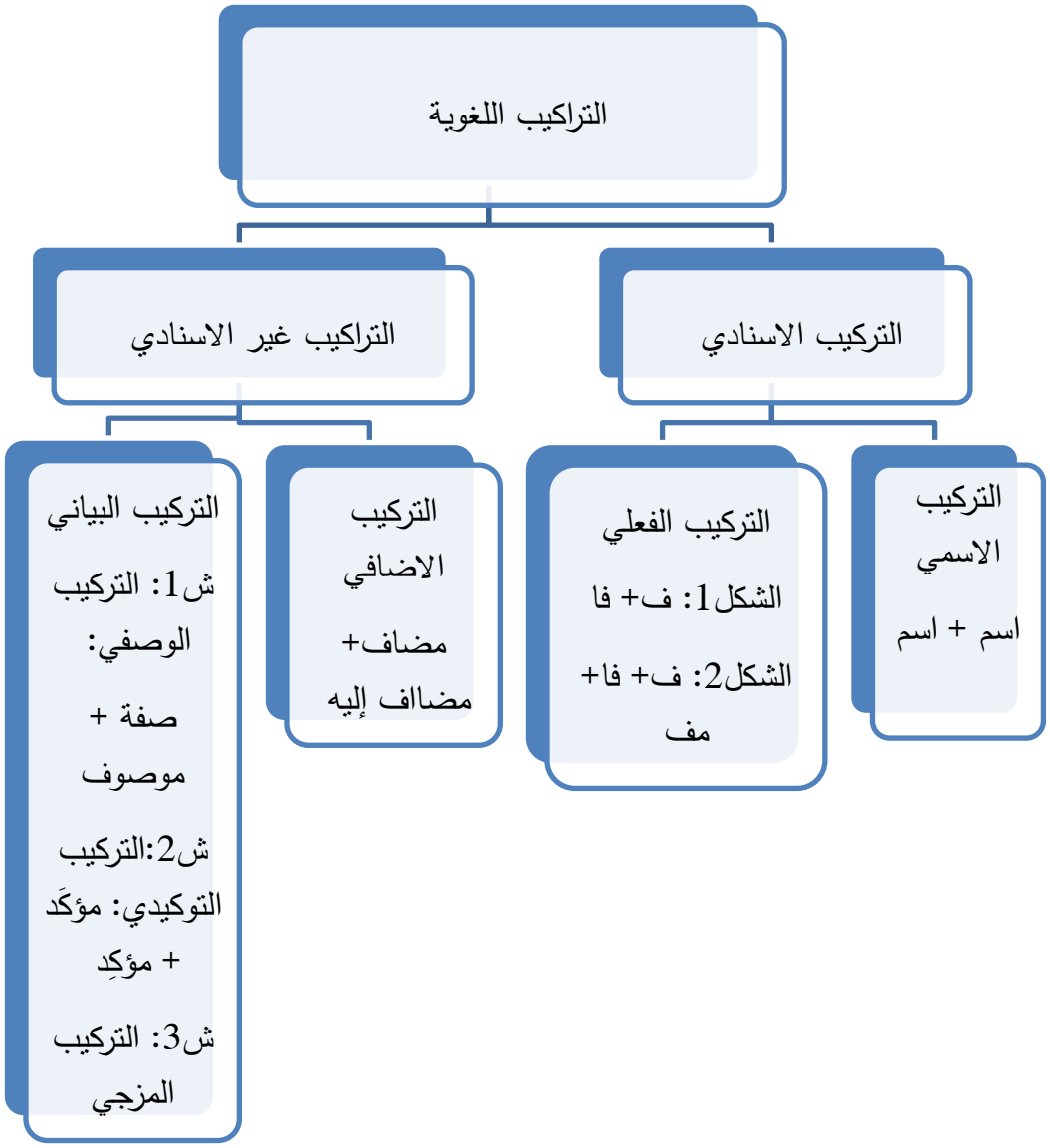
تقدّم أقسام التّركيب اللّغوي في قسمين اثنين: الأول منها يسمى التّركيب الاسنادي، والذي عرفه ابن يعيش بقوله: « ليس مطلق التّركيب تّركيب الكلمة مع الكلمة إلا إذا كان لإحداهما تعلق بالأخرى على السبيل الذي يحسن موقع الخبر وتمام الفائدة » فالفائدة شرط أساسي في التركيب الاسنادي المفيد لأي لغة من اللغات لأداء وظيفتها. وعنه يقول السكاكي: « هو تّركيب الكلمتين أو ما جرى مجراهما على وجه يفيد السامع، نحو: (عرف زيد) يسمى هذا جملة فعلية، أو (زيد عارف وزيد أبوه عارف) ويسمى هذا جملة اسمية»، أما ثانيهما فهو التركيب غير الاسنادي و« هو التركيب الذي يكون بين جزأيه نسبة تقييدية لأحد الجزأين قيدا للآخر، القيد بالإضافة (التركيب

[1] – عبد الله علي الثوري، خصائص تراكيب اللغة العربية، ص:263.

[2] – إكرام ملياني، جهود عبد القاهر الجرجاني اللغوية من خلال دلائل الإعجاز، مجلة جسور المعرفة، المجلد5، العدد1، مارس2019، ص:442.

اللفظي)، القيد بالوصف (التّركيب الوصفي)، والذي ينقسم إلى قسمين هما: التركيب الإضافي والتركيب البياني[1]»، وهذه الأقسام بعناصرها نقدمها لقارئ في المخطط التالي:

مخطط رقم 3: يوضح أقسام التراكيب اللغوية الاسنادية وغير الاسنادية



المصدر: من إعداد الطالبة

[1] – منيرة لعبيدي، الملكة اللغوية مقاربة لسانية بين تشومسكي وأعلام الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد11، العدد2، 2022، ص:364.

ولما كانت الجملة في العربية هي الكلام، والكلام فائدة يحسن السكوت عليها، والتّركيب هو ضم أجزاء إلى بعضها لبناء كل متكامل، كان لزاما علينا بعدها أن ندرس التّركيب اللّغوي في إطار الجملة وما يتألف منها، مع مراعاة تضمنها لمعنى، فلا يمكن دراسة التّركيب اللّغوي –كما سلف الذكر– بعيدا عن المعنى، فالتّركيب اللّغوي لا يقتصر على إيجاد القاعدة النحوية فحسب، بل يفرض أيضا قاعدة إفادة المعنى أيضا. ولنا في هاته الجمل أمثلة توضيحية لما نستهدفه:

المثال1: في قرأت كتابا المكتبة. ⟷ (ق ن خاطئة= لا وجود لمعنى= تركيب خاطئ.)

المثال2: نمت الأفكار الخضراء على الطريق. ⟷ (ق ن صحيحة– معنى= تركيب خاطئ)

المثال3: قرأت كتابا في المكتبة. ⟷ (ق ن صحيحة+ معنى واضح= تركيب صحيح)

فمن خلال الأمثلة السابقة يتبين لنا استحالة المفاضلة بين تحقيق القاعدة النحوية وبين إجادة المعنى، ومن ثم « فلا يكفي التركيب أن يكون سليما من الناحية النحوية أو الضبط القاعدي، بل يلزمه أن يصبح في المعنى كذلك [1]». وقد تطرق تشومسكي لهذه القضية في نظريته التحويلية التوليدية، عندما تحدث عن الجمل الأصولية والجمل غير الأصولية، حيث قال: « نسمي الجملة الصحيحة بالجملة الأصولية، أي الجملة الموافقة للأصول اللغوية، والجملة غير الصحيحة بالجملة غير الأصولية .... ولا ينحصر الحكم بأصولية الجمل في الواقع بقبول جملة معينة أو برفضها، إنما ينص على وجود درجات متباينة من حيث النظرة إلى الجمل، وذلك لأن الجمل غير الأصولية تتباين بالنسبة إلى درجة انحرافها عن قواعد اللغة: فترتبط درجة غير أصولية الجملة بالمستوى الذي تنتمي إليه القاعدة التي تنحرف الجملة عنها[2]».

[1] – عبد الله علي الثوري، خصائص تراكيب اللغة العربية،ص:265.

[2] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص:9.

فالتوليد الجملي في التّراكيب اللّغوية العربية من الجمل الأصول تعد صفة أو خاصية لازمة لها، وهي الخاصية التي جعلتها أكثر حيوية، فاللّغة العربية تستخدم في عملية التوليد لجمل عدة من الجمل الأصول قواعد متنوعة، أهمها القاعدة النحوية، ناهيك عن القاعدة البلاغية التي تهتم بالدلالة والمعاني المتعددة، دون أن نغفل أيضا دور القاعدة الصرفية خاصة فيما تعلق بتوليد مشتقات عديدة من بنية لفظية واحدة في التّركيب ذاته

وفي حديث الجرجاني عن أقسام الكلام يقول: « والكلم ثلاث: اسم، وفعل، وحرف، وللتعليق فيهما بينهما طرق، معلومة، وهو لا يعدو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما[1] » ويؤكد هذه الفكرة بقوله: « واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يُعلّق بعضها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسبب من تلك[2]»، وهذا ما يتفق إلى حد بعيد مع تعريف اللّغة الذي يعتبرها نظام من العلامات، فهذا النظام قائم بجميع مستوياته، ولا مفاضلة لمستوى على آخر، فنحن نحتاج إلى الصوت لتأليف المفردات، ونحتاج إلى المفردات لتأليف الجمل، التي تؤهلنا إلى إنتاج نصوص، قوامها مجموعة جمل خاضعة لقواعد الاتساق والانسجام، وهذا التّرابط والتّداخل بين هذه المستويات يأتي بنية التّعبير عن الأفكار التي تتخذ من الذهن موطنا لها.

وقد تحدث صاحب الإعجاز عن العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى في مواطن عدة من مؤلفاته، ففي حديثه عن الغاية من النّظم إن كانت تقتصر على اللفظ دون المعنى، يقول « أنه لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه، دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس، ثم النطق

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، ط5، القاهرة، مكتبة الخانجي،2004، ، ص:4.

[2] – المصدر نفسه، ص:55.

بالألفاظ على حذوها، لكان ينبغي أن لا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم، أو غير الحسن فيه، لأنهما يحسان بتوالي الألفاظ في النطق إحساسا واحدا، ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئا يجهله الآخر[1]»، فهو يرى أن الألفاظ هي تبّع المعاني، وليس العكس، والمثال الذي ضربه دليل على هذا الموقف المتخذ. إذ يتعين على اللفظ – بحسب الجرجاني– مجاراة ومراعاة ترتب المعاني في النفس، أو الذهن، ثم تتخذ كل كلمة فيه المكان المناسب لها، فتقدمها وتأخرها يتم برتبتها في ذهن المتكلم.

ولتوضيح الفكرة نقدم مثالا على ذلك، فمثلا لو قلت: (صلّى محمد العشاء البارحة). وقلت في موضوع آخر: (البارحة صلى محمد العشاء)، وأعدت الصياغة مرة أخرى وقلت: (محمد صلى العشاء البارحة)، فهناك اختلاف، إذ تغير أماكن اللفظ من صيغة إلى أخرى له حاجتة في نفس المتكلم، فإن كانت الغاية من الكلام تدور حول فعل الصلاة، كان الفعل (صلّى) أولى بالتقديم، ولو كانت الغاية تسعى وراء زمن وقوع الفعل، كان من حق ظرف الزمان (البارحة) ريادة الجملة، وإن تمثلت الغاية في الفاعل، كان حق له أن يتصدر الاسم (محمد) الجملة، فبحسب نية الكلام، أي بحسب تّرتب المعنى في النفس تأتي صياغة اللفظ.

وفي القرآن الكريم لنا عن هذه الظاهرة نماذج عدة، منها قوله تعالى ﴿ كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ﴾ [المائدة: 08]، وقوله في موضع آخر:﴿ كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ ﴾ [النساء: 135]، فالملاحظ أنّه تأتي بعد لفظة قوامين مرة لفظ الجلالة (الله) وتؤخر لفظ (القسط)، وفي الآية الأخرى يحدث العكس، إذ تتقدم لفظة (القسط)على لفظ الجلالة (الله)، وفي كل موضع كانت هناك غاية فرضها سياق الآية، فتقدم ما كان جديرا بالتقديم، وتأخر ما كان حري عليه

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص:51.

التأخير. والقول ذاته نسقطه في قوله تعالى: ﴿يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ﴾ [الشورى: 49]، فتقديم لفظة (إناث) على (الذكور) له دلالته، فقد تكون حظا عليهن بالرعاية والإحسان إليهن، كونهن الأكثر حاجة إليها من الذكور، وهذه الظاهرة هي التي عبّر عنها تشومسكي بمصطلح التحويل، ففيه « تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرغم من تباين تّراكيبها، فنقول إنّ الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة[1]»،

وما هاته الأمثلة إلا توضيح وتأكيد على موقف الجرجاني من أنّ« اللّفظ تَبَعٌ للمعنى في النظم، وأنَّ الكلم تترتّب في النطق بسبب ترتّب معانيها في النفس، وأنها لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتا وأصداء حروف لما وقع في ضمير ولا هجس في خاطر، أن يجب فيها ترتيب ونظم، وأن يُجعل لها أمكنة ومنازل، وأن يجبَ النطقُ بهذه قبل النطق بتلك»[2]. « فالنظم عنده لا هو معنى مجرد، ولا هو لفظ مفرد، لكنه صياغة تتآلف فيها الألفاظ في سياق، ومن خلاله تأخذ معانيها [3]» وبما أنّ الألفاظ « كانت أوعية للمعاني، فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أوّلا في النفس، وجب للّفظ الدال عليه أن يكون مثله أوّلا في النطق[4]».

ولما نعود إلى الدراسات الغربية بما يقترن مع طبيعة العلاقة القائمة بين التّركيب والمعنى، نستحضر ما قدمه تشومسكي في نظريته التحويلية التوليدية، والذي رأى أنّ تفسير الجملة دلاليا يرتبط « ببعض الشروط الشكلية التي تُؤلف تّراكيب اللّغة، أي بمجموعة الروابط المجرّدة التي

---

[1] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية،ص:14.

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص:56.

[3]– مليكة النوي، جذور اللسانيات في دلائل الإعجاز، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد17، ديسمبر 2007، ص:142.

[4] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص:52.

تلعب دور الوساطة بين التمثيل الدلالي، وبين التمثيل الصوتي [1]». حيث تضمّ بنية القواعد التوليدية التحولية ثلاثة مكونات هي المكون الفنولوجي، والمكون التركيبي، والمكون الدلالي، ولكل تّركيب وظيفة خاصة به، فلو نأتي إلى المكون الفنولوجي سنجد أنّ مهمته تتجلى في تخصيص كل تّركيب لغوي بنطق خاص، انطلاقا من لفظ كل مورفام على حدة، في حين يعمل المكون الدلالي على تخصيص كل تركيب بمعنى شامل، انطلاقا من الدلالات الفردية التي تنتجها المورفامات المؤلِفة، ومن ثم يكون لكل تركيب محصل عليه تمثيل دلالي، أما المكون التركيبي فيعد المكوّن التوليدي الوحيد، الذي يتناول البنية العميقة للجمل، ويُعدد عناصرها المؤلفة، في يبقى المكونان الآخران تفسيريان فقط [2].

وعن أهمية الاحتكام إلى القاعدة النحوية يقول:« واعلم أن ليس النّظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تُخل بشيء منها»[3]. فانتصار الجرجاني للتّركيب المستقيم مستلهم من الباب الذي أفرده سيبويه لأقسام الكلام من الناحية النحوية، والدلالية المدرج تحت (باب الاستقامة من الكلام والإحالة)، حيث يقول : « فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب»[4]. فالاستقامة هنا تخص وضع الكلمات وفق ما تقتضيه القاعدة النحوية من ناحية التقديم والتأخير، والاختصاص، فحسب سيبويه الكلام – والذي

[1] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص:12.

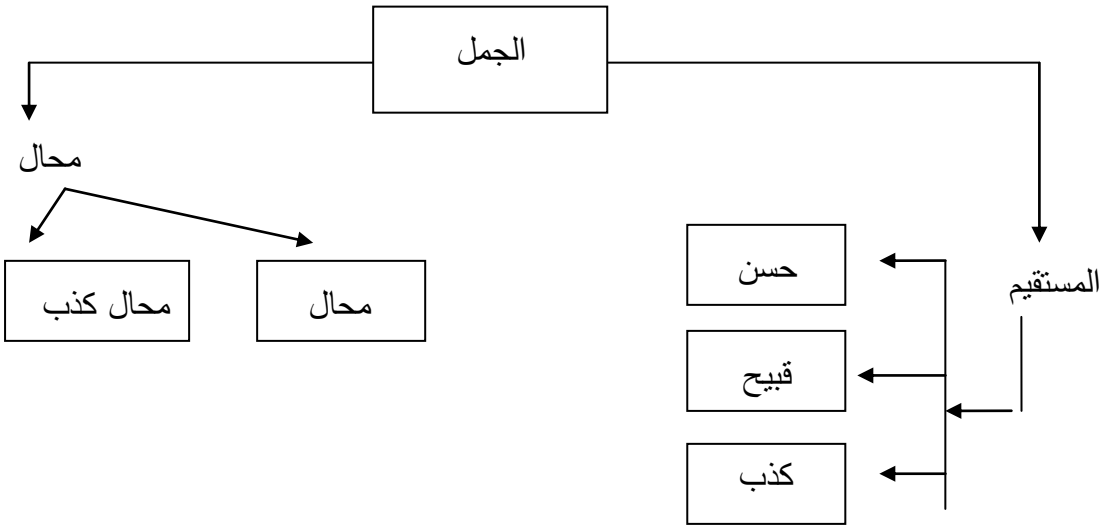
[2]– ينظر: ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، ص:15.

[3]– – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص:81.

[4]– أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ط3، ج1، القاهرة، 1988، ص: 25.

يقصد به الجمل- قسمان، واحد مستقيم وآخر محال، وقد لحقت بكل قسم فروع عدة كما هو موضح في المخطط الآتي:

المخطط4: رسم تخطيطي يوضح أقسام الجمل عند سيبويه من ناحية الاستقامة والإحالة.



المصدر: من إعداد الطالبة

فمن خلال الأمثلة التي عرضها سيبويه عن كل قسم وفرع يتبين للقارئ أنّ الاستقامة لحقت نظام اللّغة العربية وما يقتضيه من قواعد تخص الجانب التّركيبي والتّرتيبي بين عناصر الجملة، وذلك فيما تعلق بموضع كل عنصر خصت به كل لفظة في نظامها ، ولنا في الحرف (قد) مثالا على ذلك، (فقد) حرف تختص بالدخول على الأفعال لا على الأسماء، وتأتي لغرضين اثنين هما التقليل أو التحقيق، فمن غير الممكن أن نقول: (قد علي يذهب)، بل الصواب القول: (قد يذهب علي). إذا أردنا التقليل، ونقول: (قد ذهب علي)، على سبيل التحقيق.

وكما ذكرنا سابقا فإن باب الاستقامة قد ضمّ ثلاثة أقسام هي، الحسن وهو عندما تحصل الاستقامة النحوية مع إجادة المعنى كأن نقول، حضر محمد البارحة، فالمعنى الذي يترتب في ذهن القارئ من أن فعل الحضور قد تم ما كان ليحصل لولا أن استخدامنا ظرف الزمان الدال على

الماضي تماشيا مع زمن الفعل (حضر)، فلو قلنا: حضر محمد غدا، لما حصل المعنى ذاته، وما كان للجملة معنى بعدها، فنظام اللغة العربية يفرض علينا عدم التناقض بين أول الجملة وآخره، إذا ما أردنا تحقيق غرض ما من الكلام الملقى.

أما القسم الثاني، وهو المستقيم القبيح، فهو يتعلق بموضع كل كلمة داخل الجملة المركبة، كأن نقول: كي فاطمة تحرز الجائزة، لكان هذا التّركيب قبيحا فيما تعلق بوضع أداة التعليل (كي) التي تختص بالدخول على الفعل لا على الاسم، فالصّواب أن نقول: كي تحرز فاطمة الجائزة، فالقبح قد تمثّل في هذا الجانب التّرتيبي التّركيبي، ومن ثم يتبادر إلى ذهن القارئ سؤال عن موضع الاستقامة في هذا القسم بما أننا قلنا المستقيم القبيح، فالقبح بين الموضع لكن أين موضع الاستقامة؟ ومن ثم نقول: إن الاستقامة التي تحدث عنها سيبويه في هذا القسم هي استقامة دلالية لا نحوية، فبالرغم من الخلل النحوي في التّركيب إلا أنّ المعنى لم يتأثر، وهو ينص على إمكانية إحراز فاطمة لجائزة.

أما المستقيم الكذب، يظهر في قولنا: (ركبت البحر) ،(قتلت الفقر)، و (حملت الجبل)، ففي هذه الأمثلة يستحيل تحقق الفاعلية، فلا يمكن للمتّكلم ركوب البحر، ولا قتل الفقر لأنه ليس برجل يمكن قتله، ولا يمكن حمل الجبل أيضا، فلا قدرة ولا قوة للمتكلم تكفل له سبيل تحقيق ما تلفظ به، فصفة الكذب هنا لحقت الجانب الدلالي للجملة، أما عن التّركيب النحوي فكان التموضع صحيحا سليما وفق ما يقتضيه نظام اللغة العربية، فالاستقامة هنا هي استقامة تّركيبية نحوية.

أما عن القسم الثاني من الجمل وهو المحال والذي يندرج تحت فرعين اثنين هما المحال والمحال الكذب، فقد قال فيه أبو الحسن الأخفش « وأما المحال فهو مالا يصح له معنى، ولا يجوز

أن تقول فيه صدق ولا كذب، لأنه ليس له معنى»[1]. كأن نقول: سوف أحضر البارحة، فهناك تناقض بين ما تدل عليه سوف وهو المستقبل، وبين ما يحمله ظرف الزمان (البارحة) من دلالة على زمن مضى، وهو مالا يمكن تصدقيه أو تكذيبه. أما الفرع الثاني المحال الكذب كأن تقول: سأحمل الجبل البارحة، وسوف أقتل الفقر أمس، فبالإضافة إلى التناقض بين أول الكلام وآخره مما يخل بنظام اللغة العربية، وهناك إحالة في الكلام من حيث استحالة تحقق الفاعلية، مما ألحق بهذا القسم صفة الكذب.

فمن خلال القولين السابقين نستخلص أن التّركيب ظاهرة لغوية تستدعي الانقياد إلى القاعدة النحوية دون إهمال للمعنى، « لذا فإنّ الوقوف على أسرار اللغة، ومباشرة نصوصها، وتعلّم طرائقها في التفكير لهو تأصيل لعالمية البيان، لأنّ اللغة ظاهرة ذهنية [2]»، ولأنّ لكل شيء ظاهر وباطن، واللّغة بدورها ينطبق عليها هذا القول، فظاهرها أصوات وكلمات تربط بينها علاقات نحوية، وباطنها دلالة تحمله هذه الكلمات في نسيج لغوي نحوي سليم، « وعلى ذلك ليس الوصف النحوي جامدا أصم خاليا من الدلالة، إذ أن الوصف النحوي وصف للعلاقات التي تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها بالعض»[3].

ومن هذا المنظور ارتأينا أن نشخص قضية تعلّم التّراكيب اللّغوية عند تلامذة السنة الثانية ثانوي- الشعب الأدبية- وهذا من خلال مقابلة أجرينها معهم، الهدف منها لم يكن الحصول على أجوبة صحيحة عن أسئلتنا أكثر من سعينا إلى مشاركتهم إيانا الحديث والنقاش بأفكارهم وأساليبهم، مما يفتح أمامنا فرصة تسجيل بعض الملاحظات، عن إشكالية الدراسة. فبعدما استفدنا من نماذج

[1]- محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، ص:82.
[2] - ابن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، ط2، عمان، دار عمار، 1999، ص:14.
[3]- محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة ، ص:40.

كتابية قدمتها لنا مجموعة من الأساتذة عن إجابات المتعلمين المختلفة ضمن الوضعية الإدماجة، التي تعد الوضعية الأنسب لتشخيص مدى تمكن المتعلمين من التراكيب اللغوية، هذا من جهة، كما ملكتنا الرغبة وألحت علينا الضرورة على الاستنجاد بطريقة أخرى تمثلت في إجراء مقابلة مع التلاميذ بإحدى الثانويات. كطريقة شفهية من جهة أخرى.

وباستحضار نتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة، وما أفرزته بياناتها، سنحاول في هذه المساحة من العمل عرض مواقفنا عن تلك النتائج من جهة، وتقديم آراء كحلول لها من جهة أخرى، سنعرج في البداية على آراء نراها ستسهم في استثمار بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تّعلّيم وعلم التّراكيب اللّغوية، لترفق بعد ذلك بنماذج تطبيقية.

المبحث الثاني: استثمار بيداغوجيا المشروع في تعلّم التراكيب اللغوية

1/ قراءة وصفية تحليلية لأنموذجي الكتاب المدرسي:

تأتي هذه الدراسة لتجيب عن سؤال يتعلق بمنهجية طرح المشاريع وعرضها، وهل تتماشى مع مقتضيات بيداغوجيا المشروع المؤسس لها؟ غير أنّ الإجابة على هذا السؤال بالنفي أو الإثبات تفرض علينا معالجة كل مقتضى على حدة، فمنها ما يتعلق بالمراحل، والأدوات، والأهداف، وحتى طبيعة المواضيع المختارة.

صورة رقم01: أنموذج من مشاريع الكتاب المدرسي يوضح مراحل إنجاز المشاريع البحثية



المشروع رقم (5)

الموضوع: إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسيّ، بتبيان مراحل تطوّر موضوعاته وخصائصها .

مرحلة الإعداد	– تبيان الهدف من اختيار الموضوع. – شرح المطلوب . – توزيع المهام على عناصر كل فوج ، تحديد المراجع .	– وسائل الكتابة وأوراق وأقلام. – مصادر ومراجع (كتب، أقراص مضغوطة) – جهاز الإعلام الآلي.
مرحلة الإنجاز	– جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع. – وضع تصميم للموضوع . جهاز الإعلام الآلي للطبع .	– الأهداف : – تنمية روح العمل الجماعي. – توظيف المعارف . – خلق روح التنافس في مجال الإبداع و التأليف. – القدرة على نقد النصوص.
مرحلة العرض والتقييم	– عرض العمل من طرف عنصر أو أكثر من عناصر الفوج. – مناقشة العرض و إثراؤه . – تقييم. – بعد تصحيح المشاريع يشجع الأستاذ الفوج الذي قدّم أحسن عمل بالنقاط، وينشر العرض في مجلة المؤسسة، ثم يحتفظ به في المكتبة.	

المصدر: الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي

الصورة رقم 02: أنموذج ثاني من الكتاب المدرسي يوضح مراحل إنجاز المشاريع البحثية.



المشروع رقم (3)

الموضوع: إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد و وصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة .

مرحلة الإعداد	- تبيان الهدف من اختيار الموضوع . - شرح المطلوب . - تقسيم المهام على الأفواج ،تحديد المراجع والأماكن التي تتوفر فيها المعلومات، مكتبات ، عناوين.... .	- وسائل الكتابة : أوراق وأقلام . أدوات الرسم - مراجع ومجلات . - جهاز الإعلام الآلي .
مرحلة الإنجاز	- وضع تصميم للمشروع . - جمع ما أنجز ، انتقاء، - تعيين من يملك موهبة في الرسم على مستوى كل فوج لرسم الخريطة	- الأهداف : - تنمية روح العمل الجماعي . - توظيف المكتسبات القدرة على التنظيم والبحث والتخطيط .
مرحلة العرض والتقييم	- عرض العمل من طرف عنصر أو أكثر من عناصر الفوج . - مناقشة العرض وإثراؤه . - تقييم - بعد تصحيح المشاريع ، يختار الأستاذ أحسن عمل ويشجع أعضاء الفوج بما يراه مناسبا .	- خلق روح التنافس في مجال الإبداع والتأليف . - اكتشاف أهمية الغير و إرساء روح التعاون

المصدر: الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي

1.1 مراحل العمل: إنّ الوصف والتّحليل في هذه المساحة من العمل سيتمحور حول مناقشة العناصر التي تم طرحها في كل مرحلة، حيث نسعى من خلالها إلى معرفة المسؤول المكلّف بالقيام بكل عنصر، إن كان الأستاذ أم المتّعلّم، ليتسنى لنا بعدها اكتشاف العنصر المهيمن على تسيير الحصة من أول مرحلة إلى آخر مرحلة، مما يفضي بنا في الأخير إلى تقديم جواب صريح

وواضح عن التساؤل السالف الذكر، والسار عن مدى ملاءمة منهجية حصة المشروع مع مبادئ بيداغوجيا المشروع المتحدث عنها في الفصول الأولى من هذه الدراسة.

أ/ مرحلة الإعداد:

لما نعود إلى مضامين هذه المرحلة، نجد أنّ أول مطلب كان تبيان الهدف من اختيار الموضوع، ونحن سنقف عند كلمة (اختيار) وسنحاول مناقشتها، فمدلول كلمة اختيار نفهم من خلاله أنّ الموضوع قد تم اختياره من قبل المتّعلّم، الذي يملك أسباب انتقائه، ويعرف الأهمية التي يحظى بها موضوعه، والهدف الذي يسعى إليه. غير أننا لو أمعنا النظر إلى أعلى الصفحة سنجد أنّ الموضوع مدون ومنتقى، والذي عنون بـ (إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد ووصف هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة)

وهذا ما يُبين أنّ الموضوع ليس اختياريا بل هو إلزامي بدرجة أولى، فلا وجود لمواضيع مختلفة يتم وفقها اختيار أو انتقاء واحد منها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي لم تترك مهمة اختيار الموضوع للمتعلم، وعندما نستحضر نتائج الاستبانة والمقابلة المتعلقتين بالأساتذة، نجد أنّ الأمر يصب في الاتجاه نفسه، الذي نبهنا عليه في هذه المرحلة، فمادام المتّعلّم لا دخل له في عملية انتقاء الموضوع، فالأجدر والأصح أن نقول في هذا المطلب: تبيان الهدف من دراسة الموضوع، أي أن نزيل كلمة (اختيار) من العنوان.

فالمبدأ الذي تقوم عليه بيداغوجيا المشروع، والذي ينص على منح المتّعلّم حرية انتقاء الموضوع، وأن يكون وفق رغبة التّلميذ، ناهيك عن ارتباطه بواقعه مهمل هنا، « فمهما يكن الأمر فتجنب كل شيء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقا، إذ أننا لا نهتم مطلقا بكمية المعلومات التي

يتعلمها الطفل بقدر ما نهتم بأن الطفل لا يعمل شيئا ضد رغبته[1]»، ولعل حال القارئ يتساءل عن أهمية هذا المبدأ، وما يتمخض من نتائج سلبية في حالة إهماله، فإننا نقول: إنّ أهميته تستمد من أنّ التصور المقدّم سيكون خاصا بالمتّعلم نفسه، وليس بتصور غيره (أستاذ، لجنة...الخ)، وله دوافع ذاتية، وموضوعية تقوي إرادته البحثية، مما سيجعله متحملا لأي مشكل يعترض بحثه.

غير أن إهمال هذا المبدأ سيكرس مبدأ إلقاء اللّوم على الآخر، في حالة ما اعترضه أي عائق، دون أن ننسى ذكر الملل الذي سيلحق به، خاصة إذا ما كان الموضوع لا يتماشى مع قدراته العقلية، ورغبته أيضا، ولنا في أصحاب الأبحاث الأكاديمية (ليسانس، ماستر، ماجستير، دكتوراه) مثالا على ذلك، فالتّعلم « يتطلب ابتكارا وتنظيما ذاتيا من جانب المتّعلم، ولذا على المعلّمين أن يسمحوا للمتّعلّمين بأن يثيروا تساؤلاتهم الخاصة، ويضعوا واجباتهم ونماذجهم باعتبارها احتمالات قائمة، ثم يتحققوا من صحتها [2]»، وعليه فإن إسناد مهمة انتقاء الموضوع للمتّعلّم أضحت أكثر من ضرورية.

يلي هذه الفكرة مطلب آخر متعلق بشرح ما هو مطلوب منهم، وهو متعلقا بدرجة كبيرة بالعنصر الأول (تبيان الأهداف من اختيار الموضوع)، وننطلق هنا من آخر ملاحظة سجلت والتي ترى بأن المتّعلم لا دخل له في اختيار الموضوع، ومادام الأمر كذلك، فإنّ شرح المطلوب مهمة تعود للأستاذ، فهو المطالب بتحديد القضايا الرئيسة للبحث، التي يتوجب على المتّعلّمين جمع المعلومات عنها، فالمتّعلّم لا يملك تصورا عن الموضوع، لأنه ليس نابعا من إرادته ورغبته، فما دام الأمر كذلك، فعلى الأستاذ تحمل هذه المسؤولية هنا.

[1]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، ص:23.

[2] – وايمر ماريلين، التدريس المتمركز حول المتعلم، ص:42.

يأتي المطلب الثالث من هذه المرحلة متعلقا بتقسيم الأفواج إلى أعضاء، والتي على ما يبدو هي مهمة تقف على عاتق الأستاذ، بحيث سيقدمه في أفواج عدة، كل فوج يضمّ مجموعة من الأعضاء، تُسند لكل عضو مهمة عليه القيام بها، غيرّ أنّ ما يُعاب على هذا المطلب هو إغفاله فكرة انتقاء قائد المجموعة، مهمته تسهيل وتيسير العمل بين الأعضاء، والتنسيق بينهم، والوقوف على إمكانية كل عضو في المجموعة، حتى تسند إليه المهمة المناسبة له، فنحن « نعتقد ونصدق بأنّ كل طالب يملك القدرة على التفكير، وليس الطلبة الموهوبون فقط[1]»، فمثلا عن هذا الموضوع المدرج أعلى الصورة لنفترض أنه يوجد من الأعضاء من يملك موهبة عن الرسم، فهو في هذه الحال جدير بهذه المهمة، عن بقية الأعضاء، من هم أقل منه تمكنا فيها، ولنقس هذا المثال على ما تعلق بالأدوار المختلفة. لكن على أي أساس تتم عملية التفويج؟ هل تكون العملية عشوائية يا ترى؟

سبق وأن ذكرنا أنّ مسؤولية تقسيم الأفواج إلى أعضاء ترجع إلى الأستاذ، غير أنّ معرفة الأسس التي تتم وفقها هذه العملية، يتعذر معرفته من خلال ما هو مدرج في الجدول، عن هذه المرحلة، فنحن لا نجد أي إشارة على هذا التساؤل، غير أننا ندلي بدلونا في القضية ونقول: إنّ من مبادئ بيداغوجيا المشروع أيضا تنمية روح الجماعة والتّعلم التّعاوني، ولنركز على كلمة (التعلّم) التي تحمل في طياتها الكثير، فالتّعلم يعني هناك احتكاك معرفي بالآخر Simulation ، فمثلا « يوجد طفلان في المرحلة النمائية ذاتها لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه، أو مع من هم أكبر منه

[1]- مليكة بكير، واقع تطبيق استراتيجية التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية والشرعية والاجتماعية، ص:12.

فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطفل الآخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل [1]». فهذا الاحتكاك ينمي في الطفل ما يسمى بالتفكير النقدي Thinking critical.

ولكي يحدث هذا يفترض أن يكون من عناصر المجموعة مستويات مختلفة من المتعلمين (الممتاز، الجيد، الحسن، المتوسط، الضعيف) فلا يحصر الفوج على مستوى بعينه، فهذا الاختلاف القائم على المستوى المعرفي ينمي مبدأ التعلّم التعاوني، بحيث يكون هناك تأثير وتأثر بين أعضاء الفوج، دون أن نغفل تنمية القيم الاجتماعية، وغرس مبدأ احترام التنوع الثقافي في المجتمع، فحصة المشروع فرصة إذن لتبادل الخبرات بين المتّعلمين في مجالات شتى.

ب/ مرحلة الانجاز:

النظر في مضامين هذه المرحلة يوحي بأنّ المأمورية أو المسؤولية في هذه المرحلة ستقف كليا على عاتق المتعلمين، فهم مطالبون بالبحث عن المصادر، والمراجع المتعلقة بموضوع بحثهم، لاقتباس منها ما يتناسب مع ما هو مطلوب منهم، وهو ما دفعنا بالتساؤل عن طبيعة المصادر والمراجع التي يلجأ إليها المتعلمون في الطور الثانوي، فهل يتم التوثيق لها؟ ولم؟

وباستحضار نتائج استبانة المتعلمين، وجدنا أنّ أغلبيتهم يميلون إلى مواقع الإنترنت بدرجة أولى، والسبب في ذلك يعود إلى كون هذه المواقع تتيح إمكانية نسخ المعلومات مباشرة ولصقها على ملف البحث دون عناء أو جهد ذاتي، فلما تجد من بين 131 من حجم العينة الكلي يختار 68 منهم أنّ مصدر معلوماته مواقع الإنترنت، في حين تقسم بقية النسب على المصادر الأربعة

[1]- جهيدة ضيات، عبد الغني جديدي، تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، خميس مليانة، المجلد2، العدد3، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جوان2021، ص: 119.

المتبقية، تفهم الغاية من ذلك، فالكتب والمجلات التي تكون بصيغة ورقية، أو بصغية pdf تتطلب قراءة مركزة، وتمعن في مفرداته وتّراكيبه، وإعادة كتابة ما اقتبس منها بعد استيعابه، ناهيك عن التوثيق إن وجد هذا المبدأ عند المتّعلّمين في هذه المرحلة.

فالأستاذ في هذه المرحلة مطالب بالتّدخل من خلال وضع شروط للعمل المنجز، والتي من بينها التقليل من نسبة الاقتباس عن مواقع الإنترنت، والتوجه نحو الاطلاع على الكتب، والمجلات العّلمية بما يخدم بحثهم، وأن يُرفق كل اقتباس بتوثيق لكل مصدر معتمد، أي أن نعيد بعث ما يسمى بالوعي المكتبي Literacy Cibrary، الذي يراه البعض مصدرا بحثيا أساسيا في الحصول على المعلومات، وهذا بعد أن يتلقى المتّعلمون طريقة البحث فيه، للحصول على حاجتهم المعرفية، كالبحث من خلال الكلمات المفتاحية، أو استخدام الفهارس المطبوعة، أو الورقية.[1] فبهذا التوجه سيتعود المتّعلمون على إعطاء قيمة، وأهمية للبحث، تتجلى في تحرير تلك المعلومات بأساليبهم الخاصة، ففكرة أو طريقة النسخ واللصق لن تعود متوفرة عند التّعامل مع الكتب، أو المجلات الورقية، أو حتى الالكترونية pdf.

ج/ مرحلة العرض والتقييم:

من خلال هذه المرحلة سنقف على دلالة كلمتي العرض والمناقشة، فتوظيف الكلمتين يدل على أنّ اللجان المكلفة بإعداد المناهج التّربوية، ووضع التدرجات السنوية أخذت الحجم الساعي المخصص لحصة المشروع عين الاعتبار، فمادام أنّها وضعت لكل حصة حجم ساع يقدر بساعة واحدة لكل نشاط، والحصة المشروع لا تخرج عن هذا الإطار، فلا تزيد ولا تنقص عن هذا الحد،

[1]- ينظر: محمد هتهات،سلوكيات الأساتذة الباحثين للوصول إلى المعلومات في البيئة الرقمية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم المكتبات والتوثيق، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران1-أحمد بن بلة، 2014-2015، ص:37.

فهذا يفضي بضرورة القيام بهاتين الخطوتين (العرض والمناقشة) ولا يمكن الاستغناء عنها بحجة قلة الحجم الساعي المخصص للحصة، فأين يظهر الإشكال إذن؟

الأمر في الحقيقة يعود – من منظورنا- إلى طريقة توزيع وقت الحصة على مراحلها المختلفة، فما هو مسلم به أنّ حصة تسليم مواضيع المشاريع، ليست نفسها حصة العرض والمناقشة والتقييم، والانتقاء، فهذا يعني أننا أمام إمكانية مناقشة أكثر من مشروع أو مشروعين في الحصة، غير أنّ الدخول في تفاصيل أكثر عن هذا الموضوع نتركه للمساحة القادمة من هذا العمل، فقط نحن أردنا ننوه على أمر متعلق بالعرض والمناقشة من ناحية إدراجهما في المرحلة الأخيرة من مراحل المشروع، فلو لم تخصهما الهيئة المهتمة بهذا الأمر بالذكر لكان عليها استبدالهما بعبارة (تسليم البحوث) عوض المناقشة والعرض، فحتى في تسليم البحوث يكون هناك تقييم وانتقاء أحسن موضوع لكن بطريقة غير مباشرة، تخلو من النقاش وتبادل للآراء والمواقف، مما يكسب الحصة طابعا خاصا. إنّ قراءتنا لهذه المرحلة اقتصرت على العنصرين الأولين فقط لما يمتلكانه من أهمية كبيرة يعود نفعها على المتّعلمين بدرجة أكبر. كما أننا ننوه على العنصرين الأخيرين من تقييم وانتقاء أحسن المواضيع، وسنعززهما بآراء أخرى في قادم مساحات هذه الدراسة.

2.1 الأدوات المستعملة:

إنّ الوسائل المستعملة في أي المشروع تختلف باختلاف طبيعة الموضوع المعالج، فما نحتاجه في المشاريع العلمية غير ما نحتاجه في مشاريع العلوم الإنسانية (اللغة والأدب، الفلسفة،العلوم الاجتماعية، العلوم الاسلامية...الخ)، إلا أنّ ما نود التنويه عليه هنا هو الاستعانة بالتكنولوجيا سواء في كتابة البحوث على الجهاز الكمبيوتر، أو أثناء عرضها بالاستعانة بجهاز العرض التفاعلي (INTERACTIVE PROJECTOR) الذي يعطي انطباعا حسنا عند

المتّعلّمين ويشد انتباههم لما يلقى عليهم، بعيدا عن الطريقة التقليدية، خاصة وأنّ جيل اليوم يملك علاقة قوية مع تكنولوجيا وأحدث مستجداتها. فقد أصبح التّعلم « عبارة عن عملية بصرية وسمعية وحركية إرادية وغير إرادية [1]»، والطالب « الذي يعرف كيف يزيد من قدرته على التّعلم إلى الحد الأقصى وكيف ينمي مهارات التّفكير لديه بشكل أفضل سوف يملك ميزة التفوق في ظل عصر المعلومات[2]».

وعند الحديث عن مدى فاعلية وأهمية استثمار الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية، يحضرنا مصطلح العولمة Globalization الذي لقي عناية كبيرة من التربويين، وهم يبحثون عن طبيعة العلاقة التي تربط بين العولمة والمنظومة التعليمية التعلّمية، فحرصهم الشديد على تنوير أبناء المجتمعات بالمتغيرات المعاصرة، فرض عليهم «التفكير في آليات تطوير المناهج التعليمية والاستراتيجيات التدريسية التي تقوم على مبدأ التبادل والتعاون الفكري، والتأثير والتأثر بين الفرد والآخرين ممن يحيطون به داخل المدرسة وخارجها[3]». ومن تلك الآليات نذكر جهاز الحاسوب، الذي ظهر تأثيره في ميدان التربية والتعليم، إذ أخذ أبعادا جديدة بالنظر لما يشكّله من تغيير جذري في أساليب، واستراتيجيات التّعلم على كافة الأصعدة. فهو أداة تّعليمية تعمل على تأكيد التّعلم الذاتي، من خلال البحث في الكيفية التي يتم بها نمو التعلم، وذلك مراعاة لحاجة المتعلم المعرفية، وقدرته العقلية[4].

---

[1] – جنسن إريك، التدريس الفعال، ط1، الرياض، مكتبة جرير، 2007، ص:31.

[2] – جنسن إريك، التدريس الفعال ، ص:31.

[3] – ضياء الدين محمد مطاوع، حسن جعفر خليفة، اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية، ط1، الرياض، دار النشر الدولي، 2017، ص:53.

[4] – ينظر: إيناس خليفة عبد الرزاق، الشامل في الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007، ص:153.

3.1 الأهداف:

إنّ الأهداف المسجلة في هذه الوثيقة تصب في الاتجاه الذي تبنته بيداغوجيا المشروع، ونادت به، فمثلا الهدف الأول المعنون بـ (توظيف المكتسبات) يرسي معالم هذه البيداغوجيا التي بدورها ترى أن المشاريع فرصة لتجنيد الخبرات، والمعارف السابقة، وتكييفها مع الموقف الحالي، وعن اللغة العربية هنا، فالمشروع ميدان تُدمَج فيها مختلف الموارد من قواعد، وبلاغة، وصرف، وأساليب بنوعيها الخبرية والإنشائية، وغيرها. فالأمر لا يقتصر على كمية المعارف بدرجة أولى بقدر ما هو قدرة على توظيف موارد شتى في موقف تّعلمي واحد. أما بقية الأهداف المسجلة فكلها تسعى وراء البحث عن متّعلم متّعاون، ونشيط ، ومنظّم، يحسن التّعامل مع الغير، ويرفض مبدأ الانطواء الذاتي، والاحتكار المعرفي، التي تعد أمراض نفسية، يتخلص منها المتعلم بمساعدة أستاذه المطالب بتبيان مدى أهمية الآخر في حياتنا، وأنّ التعلم أخذ وعطاء.

وخلاصة القول: إنّ ما تضمنه هذا الأنموذج من مشاريع الكتاب المدرسي، والذي لا تختلف عنه بقية المشاريع الأخرى، فيه ما فيه، وعليه ما عليه، فهناك نقاط عدة تتفق إلى حد بعيد مع ما جاءت به بيداغوجيا المشروع، كالأهداف، والوسائل، والعرض والمناقشة، والتشجيع، والانتقاء لأحسن البحوث، إلا أنّ هناك نقص متعلق بطبيعة المواضيع المدرجة، التي تكون إلزامية لا اختيارية، الأمر الذي يعد خروجا عن أهم مبدأ نصت عليه بيداغوجيا المشروع، وهو أن تكون المشاريع تتماشى مع رغبة المتعلمين، وتفي احتياجاتهم المعرفية.

فالخلل هنا كائن على مستويين: الأول متعلق بطبيعة المواضيع، والثاني متعلق بطريقة تطبيق هذه المبادئ ميدانيا، لأنّ ما حملته الوثيقة شيء، وما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية

شيء مختلف تماما. وبالتالي سنعمل على طرح آراء نسعى لأن تكون حلا لهذا الخلل، وفعّالة لاستثمار مبادئ بيداغوجيا المشروع في تّعليم التّراكيب اللّغوية.

2/ الآراء المقترحة:

الحجم الساعي:

يعد قلة الحجم الساعي المخصص لحصة المشروع أكبر عائق في نظر الأساتذة، لعرض عدد أكبر من المشاريع ومناقشتها، غير أننا سبق لنا وأن قدمنا وجهة نظرنا عن هذه النقطة، وأرجعنا الأمر إلى منهجية تقسيم الوقت على مراحل سير الحصة، فالمعلوم أن حصة المشروع يقدر حجمها الساعي بـ ساعة واحدة كغيرها من الحصص الأخرى، فالسؤال المطروح كيف أستغل هذا القدر من الوقت في عرض مشاريع أكثر؟

وقبل الإجابة على السؤال الرئيسي هنا، علينا أن نتساءل قبل ذلك عن العناصر التي يتم عرضها حتى تتم مناقشتها؟ وهل يتم العرض من قبل عضو واحد فقط؟ أم يُلزَم كل عضو بتقديم القسم الذي كُلف به؟ فالإجابة على هذين التساؤلين ستقودنا إلى الوقت الذي سيستغرقه كل مشروع مقدّم للعرض والمناقشة.

ومن ثم نقول: إنّ ما يتم عرضه للنقاش ليس كله ما تضمنه البحث، بل يجب على الأعضاء الفوج بمعية قائدهم وضع ملخص عن المشروع، يُستهل حديثه بالتعريج على ماهية الموضوع الذي بحث فيه، والإشكالية الرئيسة التي تتبناها الدراسة، وما تفرع عنها من تساؤلات، شكلت العناوين الرئيسة للبحث، فيأخذ كل عنصر بشرح قصير موجز، ثم يختم بحثه بخاتمة يذكر فيها النتائج المتمخضة عن الدراسة.

أما فيما يتعلق بعدد العناصر المكلفة بالعرض، فمن الأحسن والأنسب أن تسند المهمة لقائد الفرقة، حيث أنّ انتقاء قائد الفرقة لم يكن اعتباطيا، ولا لسبب ذاتي، بل تبعا لمعايير علمية، كالفصاحة، والقدرة على الإقناع، وحسن التعامل مع الآخر، والرزانة وغيرها من الصفات التي ترسم ملامح الشخص المسؤولة القوية، كما لا ننسى أنّه على دراية تامة بكامل مراحل وقضايا البحث باعتباره المنسق بين الأعضاء.

ومن ثم يتم تحديد الحجم الساعي لكل مشروع بمقدار 10د للعرض، و5د للمناقشة بمجموع 15د لكل مشروع، فمثلا قسم يضم 20 تلميذا نقسمهم إلى خمسة أعضاء في كل فوج، ينتج عنه أربعة أفواج، كل فوج يستغرق من الوقت ربع ساعة (15د)، فالنتيجة ستكون أكثر من إيجابية لأننا سنعرض ونناقش المشاريع الأربعة جميعا. وفي حالة إذا ما كان عدد تلاميذ القسم الواحد يتجاوز العشرين تلميذا، لنقل على سبيل التمثيل ثلاثين، أو خمسة وثلاثين، أو حتى أربعين تلميذا، فإننا في هذه الحالة مطالبون بزيادة أعضاء الفوج الواحد، فبدل من خمسة، نضع في كل فوج 8 أفراد، بمقدار خمس مشاريع، فمن هذه الخمسة تتم مناقشة وعرض أربعة منها، وهي أيضا نتيجة إيجابية لأننا تمكن من التّعامل مع الأغلبية المطلقة.

ربما يُعد هذا التوزيع الزمني على كل مشروع، غير كاف للتّطبيق، غيّر أننا لما نعود إلى مناقشة رسائل الأكاديمية (ليسانس، ماستر، ماجستير، دكتوراه) نجد أنّ الوقت المخصص للعرض يقدر بربع ساعة، ينبغي على الطالب أن يحسن استغلالها من خلال تقسيمها على فقرات العرض، فإن كانت ربع ساعة (15د) تكفي لعرض ملخص رسالة علمية، فكيف لها ألاّ تكفي لعرض ملخص بحث صغير.

2.1 موضوع الدراسة:

نعود إلى المبدأ الرئيسي في بيداغوجيا المشروع، الذي ينص على منح الحرية للمتّعلم في اختيار موضوع بحثه، وهذه النقطة قد أسهبنا في الحديث عنها، ولا حاجة لنا في إعادة ما قلناه، غير أنّ الذي يهمنا هنا هو كيف أستغل حصة المشروع في تّعليم التّراكيب اللّغوية؟ فمادام موضوع البحث – الذي هو نفسه عند الجميع– يعالج ظاهرة بعينها، فإنّ إدخال قسم التّراكيب اللّغوية سيكون ضمن الموارد التي سيوظفها أعضاء المشروع في أساليبهم الخاصة، عند تحرير مضامين البحث، ومختلف القضايا التي سيعالجها، إلاّ أنّ نسبة توظيفها تبقى قليلة جدا، وتقف على مدى تمكن أعضاء الفوج من استيعابها بشكل جيّد.

والذي نقترحه نحن هو أن تكون طبيعة المشاريع المختارة نابعة من احتياجات المتّعلمين ضمن أنشطة اللغة المختلفة، وتسند مهمة طرح المواضيع للأستاذ، الذي يشخص بطريقة مباشرة النقص الكائن عند المتّعلمين، فبيداغوجيا المشروع في ذاتها تنطلق من إشكالية، فالإشكال اللاحق بالمتّعلمين يجب أن يكون موضوع بحث تقوم به فرقة معينة، شرط أن تكون المواضيع المقترحة عن مختلف موارد اللّغة (قواعد، صرف، بلاغة، عروض) والنماذج المختارة تكون بحسب ما تمّ التّعرض إليه في نهاية كل وحدة.

فهذه الخطوة تستمد أهميتها من جملة نقاط، لعل أهما ما يتعلق بتوفير فرص بحث في مواضيع مختلفة، ومتشعبة بعيدا عن أحادية الموضوع الإلزامية، مما يبعث من جديد فرصة الاختيار والمفاضلة، المؤسسة على تصورات ودوافع ذاتية وموضوعية. ونزيد على ذلك الابتعاد عن المعلومات المكررة والمتشابهة عند الأفواج كلها، فما سيضيف كل فوج عن الآخر، ووفق أي

أساس ستتم المفاضلة بين البحوث وانتقاء الأحسن منها؟ إذن تشعب المواضيع واختلافها يفتح أبوابا أخرى للتقييم، ناهيك عن الثراء المعرفي المتمخض عن كل موضوع.

3.1 طريقة المناقشة:

كنا قد تحدثنا في النقطة المتعلقة بالحجم الساعي عن عنصر المناقشة، وخصصنا له بمقدار خمس دقائق(5د)، السؤال المطروح هنا كيف أناقش موضوعا في هذا الظرف الزمني القصير؟ وفي أي نقطة من البحث تتم المناقشة؟ غير أنّ الحقيقة التي ننطلق منها هي أنّه يستحيل أن تتم المناقشة في جميع قضايا البحث بالتفصيل، ويستحيل في الوقت ذاته إشراك عدد أكبر من المتّعلمين في الموضوع الواحد، بل يستحسن أن تكون المناقشة عن الدوافع التي حملتهم على طرح قضايا دون أخرى، وعن نوعية مصادر المعلومات المعتمدة، وكذا النظر في النتائج المستنبطة هل شملت مراحل البحث كله؟ أم اقتصرت على جزء معين فقط؟

فمثلا أن يسأل تلميذ قائلا: لم لجأتم إلى مواقع الأنترنت أكثر من الكتب؟ لِم لَم تتحدثوا عن القضية (س)؟ لم اكتفيت بذكر نتائج الجزء الأول من البحث فقط؟ فلكل سؤال ثلاثين ثانية للطرح(30ثا)، ومثلها للإجابة، فنكون وقتها مع خمس أسئلة، بمشاركة خمسة تلاميذ في كل فوج، والأمر ذاته مع بقية المشاريع التي يجب فيها منح فرص النقاش لتلاميذ آخرين، سعيا وراء تكافؤ الفرص بينهم، وتجنبا لمبدأ الهيمنة لعنصر على آخر، معايير أو أسس المناقشة يحددها الأستاذ من بداية العرض، حتى يعرف المتّعلمون في أي نقطة تتم المناقشة.

فالطرف الأكثر فاعلية في الحصة سيكون المتّعلمون، فهم من يعرضون المشروع، ويناقشونه، لكن هل يتدخل الأستاذ في هذه المرحلة؟ ومتى؟ ومن ثم يمكن القول: إنّ المحورية في هذه المرحلة قد عادت حقا للمتّعلم، وجعلته المسؤول الأول عن سير الحصة وتنشيطها، إلاّ أنّ

للأستاذ دورا لا يمكن أن نستغني عنه، فالأستاذ هنا يحق له التّدخل والمشاركة في إثراء الحديث، متى توفرت سبل ذلك، كأن يقع المتّعلمون في إشكال ما، ليكن مثالا على ذلك جهلهم لمصطلح ما، أو زيادة معلومات أخرى، أو محاولة حلّ الاختلاف القائم بين المتّعلمين من الموضوع المعالج، وغيرها، فلا يجب أن نستغني عن توجيهات وإرشادات وتصويبات الأستاذ.

4.1 طريقة التقييم:

إنّ التقييم هنا لا يجب أن يقتصر على منح علامة على المشروع وفقط، ولا أن يقف عند حد اختيار أحسن موضوع، وإن كانت هذه الخطوة –من منظورنا – أكثر من رائعة، إلاّ أنها تحتاج إلى خطوة تحفيزية أخرى، وهي التي تكون إجابة عن تساؤل مفاده: ماذا يحدث بعد انتقاء موضوع ما أحسن مشروع؟ هل نصفق لأصحابه ونُرجعه إليهم؟ أم يبقى عند الأستاذ كذكرى ؟

فالأفضل هنا أن نعطي قيمة أكثر لهذا الموضوع، الذي لم يدخر أصحابه أي جهد كي يُقدّم بهذه المنهجية المتميزة، التي منحته الأفضلية عن باقي البحوث الأخرى، وهي أن يتمّ الاحتفاظ بهذه البحوث في مكتبة المدرسة، باسم أصحابها، حتى يكون مرجعا لتلاميذ الدفعة اللاحقة، فالتّحفيز والتّشجيع له أهميته وأثره على نفسية المتّعلم، التي تنعكس بدورها على الاكتساب المعرفي للمتّعلمين، إذ يعد من أنجع الوسائل التي تعمل إظهار طاقة الإنسان الكامنة، باعتباره «مولّد النشاط والفاعلية في العمل، وهو من الطرق النشطة للحصول على أفضل ما لدى الغير[1]» وقد دعا روسو المربين إلى ذلك فقال: « أيها الناس كونوا إنسانيين، وهذا أول واجب عليكم، اعطفوا على الأطفال، وشجعوا أعمالهم، وغرائزهم المحبوبة [2]».

[1]– سليمان الدروبي، كيف تحفز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم، ط1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، 2009، ص:3.

[2]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، ص:25.

فالتحفيز يأخذ أشكال عدة، فقد يكون عبارة عن قول، أو فعل غايتهما دفع الإنسان نحو سلوك أفضل، والتّشجيع على الاستمرارية والدوام فيه [1]، فالمتّعلم وقتها سيرى نفسه إنسانا فعالا ذا قيمة في مجتمعه، لأنه سينجح في تقديم المساعدة للآخرين. فهذه الخطوة ستزيد من حماس بقية المتّعلمين، وتنمي روح المنافسة أكثر، إذ الجميع سيسعى لأن يكون مرجعا للآخرين.

ومن ثم نجمل للقارئ رؤيتنا حول القضايا المثارة في هذه المساحة من العمل، في المخطط التالي، الذي نبين فيه الطبيعة التي يجب أن يكون عليها المشروع المدرسي، وكذا الإشكالية التي يجب معالجتها، ومدى ارتباطها بحاجة المتعلمين، وقدراتهم العقلية، ناهيك المصادر المعمدة في جمع المادة العلمية، وكذا فيما تعلق بطريقة توزيع الوقت أثناء عرض المشاريع، والتي ستسهم في مناقشة وعرض مشاريع بأفضل عدد ممكن.

[1]– ينظر: ثائر غياري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008،ص:22.

مخطط رقم5: ملخص عن الآراء المقترحة في منهجية استثمار المشاريع في تعليم التراكيب اللغوية.



المصدر: من إعداد الطالبة

المبحث الثالث: نماذج تطبيقية عن استثمار الوضعية المشكلة في تعلم التّراكيب اللّغوية

1/ الأنموذج الأول: مواضع كسر وفتح همزة إن

1.1 المرحلة الأولى: عرض الأمثلة التطبيقية (كسرها وجوبا)

– إنّ العملَ عبادةٌ.

– قال تعالى: « أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ » [يونس: 62]

– قال تعالى: « قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ » [البقرة: 30]

– صليت حيث إنّ الناس نائمون.

– دمعت العين وإن القلوب خاشعة.

– والله إنّ محمدا لصادق.

– قال تعالى: « قَالُوا لَقَدْ عَلِمْتَ مَا لَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَتَعْلَمُ مَا نُرِيدُ» [هود: 79]

– سعيد إنه محترم.

– قال تعالى: « وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ » [القصص:76]

2.1 المرحلة الثانية: إثارة المشكلة من طرف الأستاذ

كيف جاءت همزة إن في الأمثلة السابقة؟ ولماذا؟

3.1 المرحلة الثالثة: الشعور بالمشكلة

في هذه المرحلة تبدأ تثار في ذهن المتعلم أسئلة عدة، تبحث عن السبب الذي أدى إلى كسر الهمزة دون فتحها، فتظهر ملامح التردد، والتوتر بادية على وجوههم، لا لشيء فقط كونهم مطالبون بإيجاد تفاسير وشروحات عن سبب كسر همزة إن.

4.1 المرحلة الرابعة: جمع المعلومات عن المشكلة

وبعدما تيقن التلاميذ بضرورة إيجاد تفاسير وشروحات لإشكالية المطروحة أمامهم، تدفعهم الحاجة إلى استحضار معارفهم السابقة عن الظاهرة المعالجة من جهة، وأيضا إلى تدقيق الملاحظة في كل جملة وردت فيها إن مكسورة، والنظر في طبيعة الكلمة التي سبقتها أو تلتها، أو النظر في طبيعة الجملة المندرجة تحتها، أو الحرف الذي لحقها أو سبقها من جهة أخرى. فكل هذه الخطوات ستقود التلاميذ إلى تقديم إجابات تكون قريبة جدا من الصواب أو صائبة مباشرة. فهنا فرصة لتنشيط العقل وتشغيله، وفرصة لاستثمار المعارف ودمجها ضمن موقف تّعلّمي جديد، وفرصة في الوقت نفسه لتجسيد المبدأ الذي يقول: إنّ المتّعلم قادر على بناء معارفه بنفسه وقادر على مجابهة المشكلات التي تعترضه.

5.1 المرحلة الخامسة: طرح حلول للمشكلة

في هذه المرحلة يقدّم المتّعلمون إجابات عن الإشكالية المثارة سابقا، وهذا بعدما شعروا بها وفكروا في حلها، ولنا أن نعرض إجابات المتّعلمين مرتبة بحسب الأمثلة المعروضة على النحو الآتي:

المتعلم1: جاءت همزة (إن) في المثال الأول مكسورة لأنها وقعت في أول الكلام.

المتعلم2: جاءت همزة (إن) في الآية القرآنية مكسورة لأنها سبقت بـ (ألا).

المتعلم3: همزة (إنّ) مكسورة في المثال الثالث لأنها جاءت بعد فعل القول (قال).

المتعلم4: كسرت همزة (إنّ) في المثال الرابع لأنها جاءت بعد (حيث).

المتعلم5: جاءت همزة (إنّ) مكسورة في المثال الخامس لأنها سبقت بحرف العطف (الواو)

المتعلم6: كسرت همزة (إنّ) في هذا الموضع لأنها سبقت بقسم.

المتعلم7: جاءت همزة إ(نّ) في الآية القرآنية مكسورة لأنها اتصلت بضمير متصل هو (الكاف)

المتعلم8: همزة (إنّ) في هذا المثال مكسورة لأن قبلها اسم علم.

المتعلم9: جاءت همزة (إنّ) مكسورة في قوله تعالى لأنها سبقت باسم موصول (ما).

6.1 المرحلة السادسة: مناقشة أجوبة التلاميذ

تعد المناقشة هنا فرصة لبناء تعلم نشط قائم على تبادل الآراء بين الأستاذ وتلاميذه، وفرصة أيضا لزيادة نسبة مشاركة المتعلمين في تنشيط الدرس، وبناء أحكامه، وهذا بعدما اقتصرت المرحلة السابقة على تسعة طلاب فقط، ومن ثم يخلق جو المناقشة فضاء لتجسيد النقد البناء، مما يضفي على هذه الجلسة العلّمية طابع الموضوعية، بعيدا عن التعصب الذاتي للتلاميذ، كل هذه الأدوار ستجسد في قالب حواري بين الأستاذ وتلاميذهم تقييما لإجابات زملائهم، للخروج بعدها بنتائج وقوانين عن الظاهرة المعالجة. وقد كان الجو المناقشة على النحو الآتي :

الأستاذ: هل إجابة زميلكم في المثال الأول صحيحة؟ ولماذا؟

المتعلم (أ): نعم. لأنّ (إنّ) في بداية الكلام يجب أنُ تكسر همزتها، فلا نستطيع أن نفتحها في هذا الموضع.

الأستاذ: هل أصاب زميلكم في إجابته عن المثال الثاني؟

المتعلم (ب): نعم. ولكن إجابته ناقصة.

الأستاذ: أين يظهر النقص هذا؟

المتعلم (ب): هو لم يوضح طبيعة (إلا) أهي اسم أم حرف ومن أي نوع، فقد اكتفى فقط بذكر أنها سبقت بـ (ألا). فكان عليه أن يقول مثلا: لأنها سبقت بحرف الاستفتاح (ألا).

الأستاذ: جميل ما نبهتنا إليه. يجب ذكر طبيعة الحرف حتى لا يقع لبس بينه وبين حرف الاستثناء (إلاّ). و(ألاّ) التي سيأتي الحديث في موضع آخر. كما يوجد حرف استفتاح آخر تأتي فيه همزة إنّ مكسورة. هو (أما) كما في قولنا: أما إنك تستحق الفوز لاجتهادك المستمر. فأما وألا حرفا استفتاح يفيدان التنبيه. نأتي بعدها لإجابة زميلكم عن المثال الثالث، هل أصاب فيها؟

المتعلم (ج): نعم أصاب فيها، فبعد فعل القول تكسر همزة إنّ.

الأستاذ: فعل القول يأتي على صيغ عدة، أريد مثالا عن كل صيغة عدا الصيغة التي معنا.

المتعلم (د): قال تعالى: « قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ تَقِيًّا » [مريم: 18]

المتعلم (هـ): قل إنّ الجنة جزاء الصالحين.

المتعلم (و): قال تعالى: « إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ » [البقرة: 69]

المتعلم (ز): قالوا: إنّ النجاح حليف المجتهد.

المتعلم (ح): قيل لي إنك إنسان رائع.

الأستاذ: جميل جدا. كل إجاباتكم صحيحة، خاصة تلك المستشهد بها من القرآن الكريم، ونضيف عليها قوله تعالى:« قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهُوا لَنَرْجُمَنَّكُمْ وَلَيَمَسَّنَّكُمْ مِنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ » [يس:18] وقوله في سورة الأنعام:« قُلْ إِنَّ اللَّهَ قَادِرٌ عَلَى أَنْ يُنَزِّلَ آيَةً وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ » [الأنعام:37]

لنعد إلى إجابات زملائكم السابقة، ما رأيكم في إجابة زميلكم في المثال الرابع، أهي صحيحة؟

المتعلم (ط): نعم. صحيحة، تكسر همزة إنّ إذا جاءت بعد حيث، ولا يمكن فتحها فلا يمكن أن نقول، جلست حيث أن فاطمة جالسة، بل الصواب القول، حيث إنّ فاطمة جالسة.

الأستاذ: أحسنتما. لكن ماذا نقول عن إجابة زميلكم في المثال الخامس، هل أصاب؟ أحقا كسرت همزة لأنها سبقت بحرف العطف (الواو)؟

المتعلم (ي): نعم صحيحة.

الأستاذ: هل تتفقون مع زميلكم؟

المتعلمون: هناك اختلاف في مواقف المتعلمين بين مؤيد ورافض.

الأستاذ: طيب نعود إلى الجملة ونسأل هل الواو هنا حرف عطف؟ الواو هنا واو الحال وليست للعطف، وإنّ جاءت في بداية جملة الحال لهذا كسرت، فسبب كسرها ليس لأن قبلها حرف عطف، بل لأنها وقعت في صدر جملة الحال. لنرى بعدها الإجابة الموالية هل أصاب صاحبكم فيها؟

المتعلم (ك): نعم لقد أصاب كونها سبقت بقسم، لكن كان عليه أن يوضح في أي جملة، فمن الأجدر أن يقول لأنها وقعت في أول جملة جواب قسم، ليتضح المعنى أكثر.

الأستاذ: بارك الله فيك. وهل كسرت همزة إن في المثال السابع لأنها اتصلت بضمير كما قال زميلكم؟

المتعلم (ل): نعم صحيحة وهذا كما في قولنا إنه وإنها وإني فكلها متصلة بضمير.

الأستاذ: طيب ماذا تقولون في هذه الأمثلة : علمت أنك ناجح، وتيقنت أنها ناجحة، وعلمت أني ناجح، و تيقنت أنه ناجح، لماذا لم تكسر همزة إنّ هنا؟ أليست متصلة بضمير كما قلتهم؟ إذا هناك سبب آخر لكسر همزة إنّ في المثال السابع، ومن ثم يجب أن ننظر فيما يلي (إنّ) في جملتها،

فهناك فعل لحقت به لام مزحلقة، إذن تكسر همزة (إنّ) إذا وقعت اللام المزحلقة في جملتها، كما في قوله تعالى: « إِذَا جَاءَكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ » [التغابن:01] والشاهد في قوله (لرسول الله) و (لرسوله)، فهناك عامل علق بلام مزحلقة وهذا العامل قد يكون اسما كما في هذه الآية القرآنية وقد يكون فعلا كما في الآية المدرجة في المثال السابع.

لننتقل بعدها إلى باقي الإجابات وننظر في إجابة زميلكم عن المثال الثامن، هل يعود سبب كسر همزة إنّ لكونها مسبوقة باسم علم؟

المتعلم (م):نعم صحيحة هذا هو سبب كسرها.

الأستاذ: نعم هو كذلك . و لكن يجب نوضح أنّ الأمر لا يقتصر على اسم العلم فقط ، بل نضيف إليه كل اسم دل على ذات، أي ما تعلق بأمر محسوس يمكن لمسه، فتأتي خبرا عنه.

لنذهب الآن إلى المثال الأخير، هل وفق صاحبكم في الإجابة عنه؟

المتعلم (ن): نعم صحيحة. فهي قد وقعت بعد اسم الموصول (ما) فتصدرت جملة صلة الموصول.

الأستاذ: أحسنتم جميعا، شكرا على إجابتكم وشروحاتكم الخاطئة منها والصائبة، سنعمل بعد هذه المناقشة إلى وضع قوانين عن المواضع التي يجب فيها كسر همزة (إنّ)، والتي هي موضوع درسنا اليوم.

7.1 المرحلة السابعة: تحديد النتائج واستنباط القاعدة

نأتي في هذه المرحلة لنستنبط القواعد المتحصل عليها بعد جلسة المناقشة التي جرت بين الأستاذ وتلاميذه عن مواضع وجوب كسر همزة (إنّ)، والتي نجملها في النقاط التالية :

– أن تقع في أول الكلام.

– أن تقع بعد (ألا) و(أما) الاستفتاحيتين.

– أن تقع بعد القول.

– إذا جاءت بعد حيث.

– إذا وقت في أول الجملة الحالية.

– إذا وقعت في أول جملة جواب القسم.

– إذا وقعت اللام المزحلقة في جملتها.

– إذا وقعت في أول جملة صلة الموصول.

– إذا جاءت خبرا عن مبتدأ من أسماء الذات (ما له كيان محسوس)[1].

8.1 المرحلة الثامنة: تطبيق النتائج

تعد هذه المرحلة فرصة للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة اللغوية المعالجة، والتي كانت عن المواضع التي يجب فيها كسر همزة إنّ، وهذا من خلال تمرين التلاميذ على هذه الظاهرة باستحداث تطبيقات أخرى، إما بعرض أمثلة كالسابق، وترك الطالب ليحدد سبب كسر همزة (إنّ)، أو أن يطلب من المتعلمين الإتيان بأمثلة عن كل موضع ثم يعرضها على السبورة، وتتم مناقشتها بمعية التلاميذ، دائما تجسيدا وعملا بمحورية المتعلم في سير العملية التعليمية التعلمية.

[1]– ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دط، ج1، صيدا، المكتبة العصرية، ص: 335، 336.

2/الأنموذج الثاني: البدل وأنواعه

في هذه المرحلة يكون تقديم الأمثلة على ثلاثة أقسام، دون وضع عنوان عن كل قسم، لتترك هذه العنونة إلى ما بعد المناقشة وعرض النتائج. وما هذا إلا لغاية تنشدها الدراسة عن البيداغوجيتين.

1.2 أمثلة تطبيقية:

أ/ القسم الأول:

– كان الخليفة **عمر** عادلا.

– جاء هؤلاء **الطلبة** المتفوقون.

– مررت بمحمد **أخيك**.

– قال تعالى: « إِنَّ هَذَا **الْقُرْآنَ** يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ » [الإسراء: 09]

ب/ القسم الثاني:

– قرأت الكتاب **نصفه**.

– أنجزت العمل **ثلثه**

– أنفقت من المال **ربعه**.

– جاء الطلبة **بعضهم**.

ج/ القسم الثالث:

– أعجبني الأستاذ أسلوبه في طرح قضايا المحاضرة.

- أحيي علي صبره.
- أحببت بالمدينة سكانها.

2.2 إثارة المشكلة

عيّن البدل من المبدل منه في الأمثلة السابقة، ثم أذكر نوعه؟

3.2 الشعور بالمشكلة

المتّعلمون في هذه المرحلة في حالة تردد ،وقلق مما طُلب منهم، فكيف يمكن لهم التميّيز بين البدل والمبدل منه، مع تحديد نوعه، وهذا مما يتطلب منهم التركيز الجيّد، والوقوف على كل صغيرة وكبيرة في الجملة، بدأ من تحديد نوعية كل كلمة من الإعرابية(وهذا بحسب موقعها في الجملة)، وكذا من ناحية التذكير والتنكير، والعوامل التي تسبقها. لأن هذا ما يساعد على التعرف على الظاهرة اللغوية المعالجة.

4.2 جمع المعلومات عن المشكلة

يعود المتّعلمون هنا لاستحضار ما تلقوه واكتسبوه سابقا، بهدف استثماره في إيجاد حلّ للمشكلة المطروحة من طرف الأستاذ، وللتوضيح فإنّ ظاهرة لغوية كالبدل ليست بالظاهرة الجديدة على طلبة الثانوية، بحيث سبق لهم تناولها في الأطوار السابقة، يعني ليست بالظاهرة التي لا يملك المتّعلم عنها أي معلومة، تكفل له سبيل الوصول إلى الإجابة الصحيحة أو الاقتراب من تحقيقا. وعليه المتّعلم هنا مطالب باسترجاع تلك المعارف وتكييفها مع موقف التّعلّمي الجديد.

5.2 طرح حلول للمشكلة

قدّم المتّعلّمون إجاباتهم عن المشكلة المطروحة، وهذا بعد استيعاب المشكلة واستحضار معارفهم السابقة عنها، والتي تعددت واختلفت من متّعلم إلى آخر، بحسب المعلومة الكائنة لديه، وقد كانت تلك الإجابات على النحو الآتي:

أ/ القسم الأول:

المتعلم1: البدل هو (عمر) والمبدل منه هو (الخليفة). ونوعه بدل الكل من الكل

المتعلم2: البدل هو(الطلبة) والمبدل منه اسم الإشارة (هؤلاء). ونوعه بدل الكل من الكل

المتعلم3: (محمد) هو البدل، و(أخيك) المبدل منه. ونوعه بدل الكل من الكل

المتعلم 4: البدل في الآية القرآنية (القرآن) والمبدل منه اسم الإشارة (هذا) .ونوعه بدل الكل من الكل.

ب/ القسم الثاني:

المتعلم5: البدل في المثال الأول هو (نصفه) والمبدل منه (الكتاب). ونوعه بدل البعض من الكل

المتعلم6: في هذا المثال البدل هو(العمل) والمبدل منه (ثلثه). ونوعه بدل البعض من الكل

المتعلم7: البدل هنا هو (ربعه) والمبدل منه (المال). ونوعه بدل الجزء من الكل

المتعلم8: البدل هو (الطلبة) والمبدل منه (بعضهم). ونوعه بدل البعض من الكل.

ج/القسم الثالث:

المتعلم9: البدل في المثال الأول هو (أسلوبه) والمبدل منه (الأستاذ)، ونوعه بدل الاشتمال.

المتعلم10: البدل هنا هو (صبره) و(علي) هو المبدل منه. ونوعه بدل الاشتمال

المتعلم11: في هذا المثال (سكانها) هي البدل و(المدينة) المبدل منه، ونوع البدل هنا هو بدل الاشتمال.

6.2.2 مناقشة أجوبة التلاميذ:

أ/ القسم الأول:

الأستاذ: هل أصاب زميلكم في تحديد البدل من المبدل منه في هذا المثال؟ وماذا عن نوعه؟

المتعلم12: نعم. لأن (الخليفة) صفة عن عمر فهي مبدل من البدل (عمر) وليس العكس. ومدام الخليفة هو عمر نفسه فهذا يعني أن البدل هنا هو بدل الكل من الكل، فلا يمكن أن يكون بدل الاشتمال، أو بدل بعض من الكل، لأن الخليفة هو عمر كله، وعمر هو الخليفة بعينه. وجاء هنا مرفوعا.

الأستاذ: أحسنت. ماذا عن إجابة زميلكم في المثال الثاني أهي صائبة؟

المتعلم13: بلى. البدل هو (الطلبة) والمبدل منه اسم الإشارة (هؤلاء)، كما أنّ النوع صحيح أيضا، فاسم الإشارة هنا يدل على كل (الطلبة)، وليس على جزء منهم، أو أمر يميزهم، لذا فهو بدل الكل من الكل. وجاء هنا مرفوعا.

الأستاذ: بارك الله فيك. نأتي إلى المثال الثالث هل وفق زميلكم في الإجابة عليها؟

المتعلم14: لا. أظن أن إجابته خاطئة. لأنّ المبدل منه يسبق البدل، فالبدل هو (أخيك) والمبدل منه (محمد)، أما عن النوع فهو صحيح، (فأخيك) نفسه (محمد). فهو بدل الكل من الكل، وقد جاء مجرورا.

الأستاذ: جميل. ماذا عن المثال الأخير ؟

المتعلم15: نعم الإجابة صحيحة، فالبدل في الآية القرآنية هو (القرآن) والمبدل منه اسم الإشارة (هذا)، والنوع أيضا صحيح، وقد جاء في هذه الآية منصوبا.

الأستاذ: كل الإجابات المقدّمة صحيحة، لكن ماذا نستنتج عن الحالات الإعرابية التي يأتي عليها البدل؟ وأيضا عن طبيعة الاسم الذي يسبقه، والذي نطلق عليه اسم المبدل منه؟

التلاميذ: حالات البدل ثلاث: الرفع والنصب والجر، وقد يسبقه إما نعت معرفة، أو اسم اشارة، أو اسم معرفا إما بأل أو بالعلمية.

ب/القسم الثاني:

الأستاذ: نأتي إلى قسم آخر من الدرس، هل وفق زميلكم في الإجابة؟

المتعلم16: نعم. وفي النوع أيضا، لأن القراءة كانت على نصف الكتاب، وليس كله، ففعل (القراءة) كان على بعض (نصف) من الكل (الكتاب)، وهذا النوع نسميه بدل البعض من الكل. وقد جاء هنا منصوبا.

الأستاذ: شكرا لك. ننتقل إلى الإجابة الثانية أهي صحيحة؟

المتعلم 17: إجابته خاطئة، لأن المبدّل منه يسبق البدل، فالبدل هنا هو (ثلثه) أما المبدل منه فهو (العمل)، وهو بدل البعض من الكل، ففعل (الإنجاز) قد تم على جزء من العمل، وليس على كله. وقد جاء هنا أيضا منصوبا.

الأستاذ: رائع . وكيف ترون الإجابة المقدّمة عن المثال الثالث؟

المتعلم18: صحيحة. كما أنّ النوع صحيح أيضا، وقد جاء البدل هنا مجرورا.

الأستاذ: أحسنت صنعا. طيب لنرى آخرة إجابة في هذا القسم، هل وفق زميلكم فيها؟

المتعلم19: كلا. لم يوفق، لأن (بعضهم) هي البدل، و(الطلبة) هي المبدل منه، فالبدل يأتي بعد المبدل منه وليس العكس، أما النوع فهو صحيح، فالمجيء كان لبعض الطلبة وليس لكلهم. أما عن حال البدل فقد جاء هنا مرفوعا.

ج/ القسم الثالث:

الأستاذ: هل الإجابة المقدّمة عن المثال الأول صحيحة؟

المتعلم20: نعم. البدل هنا هو (أسلوبه) والمبدل منه (الأستاذ)، والنوع أيضا صحيح، فهذا بدل الاشتمال.

الأستاذ: ولم لا يكون بدل البعض من الكل؟

المتعلم20: لأن (الأسلوب) صفة من المبدل منه (الأستاذ)، وليس جزءا حقيقيا منه، كما هو عليه في بدل البعض من الكل، فالذي يربط البدل بالمبدل منه غير الكلية والجزئية. وقد جاء البدل هنا مرفوعا.

الأستاذ: أحسنت قولا، ونضيف إلى ذلك أن البدل في القسم الثاني والثالث يشترط عليه الاتصال بضمير كما هو عليه الحال في الأمثلة المعروضة، وهي نقطة يشترك فيها القسمان. طيب ماذا عن الإجابة الثانية، هل هي صائبة؟

المتعلم21: نعم. البدل هنا هو (صبره) والمبدل منه (علي)، والنوع أيضا صحيح فالصبر هنا صفة اشتملت في شخص علي. وقد جاء البدل هنا منصوبا.

الأستاذ: جميل. نأتي لآخر إجابة في هذا القسم، أصحيحة هي أم لا؟

المتعلم22: نعم. ونضيف إلى أن البدل قد جاء هنا مجرورا.

الأستاذ: شكرا لكم جميعا على مشاركتكم في إثراء الدرس وتنشيطه.

7.2تحديد النتائج واستنباط القاعدة:

بعد أن ناقشنا إجابات زملائكم السابقة، نأتي لنستنبط القاعدة الخاصة بموضوع درسنا الذي يتمحور حول البدل وأقسامه.

– البدل ثلاثة أقسام: بدل الكل من الكل، وبدل البعض من الكل، وبدل الاشتمال.

– بدل الكل من الكل على أنواع هي: الاسم المقترن بـ (أل) بعد اسم الإشارة، وأن يسبق بنعت معرفة، أو باسم معرّف إما بـ (أل) أو بالعلمية.

– بدل البعض من الكل أو الاشتمال يشترط فيه أن يتصل بضمير يعود على المبدل منه.

– البدل يتبع المبدل منه في التذكير والتأنيث، والجمع، والإفراد، والتثنية، و يأتي على حالات ثلاث: الرفع، والنصب، والجر[1].

8.2 تطبيق النتائج

في هذه المرحلة يحتاج الأستاذ للتأكد أكثر من درجة استيعاب التّلاميذ للدرس، لذا يطلب منهم الإتيان بأمثلة مشابهة لما عرض عليهم سلفا، إما شفهيا إن كان وقت الحصة يسمح بذلك، أو يقدّم إليهم كتابيا كواجب منزلي، يترك للتقييم في فرص أخرى.

[1]– ينظر: خالد عبد العزيز، النحو التطبيقي، ط3، المنصورة، دار اللؤلؤة، 2019، ص:553،552،551.

3 الأنموذج الثالث: الحروف المشبهة بليس (ما، لا، لات، إن)

1.3 عرض الأمثلة التطبيقية:

أ/ القسم الأول: (ما) العاملة عمل ليس

– ما الكسول ناجحا.

– ما إن محمد حاضر.

– قال تعالى: « مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ » [المؤمنون: 24]

– ما ما علي قائم.

– ما مفلح سارق.

القسم الثاني: (لا) العاملة عمل ليس.

– لا صدقة إلا نافعة

– لا ظلم دائما.

– لا باقي شيء.

– لا لا مستخير خاسر.

القسم الثالث: (إن) العاملة عمل ليس.

– إن أحد خيرا من أحد.

– إن أنت إلا رجل كريم.

قال الشاعر:

إنِ المَرْءُ مَيْتا بانْقِضَاءِ حَيَاتِهِ وَلَكِنْ بِأَنْ يُبْغَى عَلَيْهِ فَيُخْذَلا [1]

القسم الرابع: (لات) العاملة عمل ليس.

- قال تعالى: « كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ فَنَادَوْا وَلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ »[ص: 03]
- قال الشاعر:

نَدِمَ البُغاةُ ولاتَ ساعَةَ مَنْدَمِ وَالبَغْيُ مَرْتَعُ مُبْتَغِيه وخِيمُ[2].

- لات وقتُ الفشل.

2.3 إثارة المشكلة:

- عين الحروف العاملة عمل ليس في الأمثلة المعروضة.
- هل أدت وظيفتها؟ ولم؟

3.3 الشعور بالمشكلة:

المتّعلمون في هذه الحالة مجبرون على تحديد الحروف العاملة من المهملة، فوجود الحرف نفسه في مواضع مختلفة يثير تساؤلات عدة عند المتّعلمين، مما يبعث في نفسيتهم حالة من التردد والتوتر، والقلق، وهي مؤشرات وقوعهم في مشكلة، حلّها يستدعي استحضار معارف سابقة عن الظاهرة المعالجة، دون أن ننسى التركيز على مواضع الكلمات من ناحية التقدّيم والتأخير، وكذا الحالات الإعرابية بين الرفع والنصب.

[1] – خالد عبد العزيز، النحو التطبيقي، 555.

[2]– المرجع نفسه، ص:555.

4.3 جمع المعلومات عن المشكلة:

جدير بنا أن نوضح أمرا مهما في هذه المرحلة المتعلقة بجمع المعلومات عن المشكلة المستهدفة، وهو أن هذه الظاهرة ليست بالشيء الجديد أو المستحدث لأول مرة بالنسبة للمتّعلمين، حيث سبق لهم الخوض فيها، وهذا مما يحمل مؤشرات على امتلاكهم معلومات عنها، زيادة على ذلك يجب ألا نغفل عامل القدرات العقلية للمتّعلمين في هذه المرحلة، والمستوى العلمي لهم، فالعمل وفق الوضعية المشكلة يتماشى مع المستويين العقلي وعلّمي.

5.3 طرح حلول المشكلة:

تقدم إجابات المتّعلمين على الإشكالية المترتبة بحسب ورودها في الأمثلة، وكل قسم مستقل عن آخر.

أ/ القسم الأول:

المتعلم1: الحرف المشبه بليس هنا هو (ما)، وقد أدت وظيفتها في هذا المثال، فقد رفعت اسمها (الكسولُ) ونصبت خبرها (ناجحا).

المتعلم2: الحرف المشبه بليس هنا هو (ما)، لكنها لم تعمل في هذا الموضع، لأن (إن) الزائدة لحقتها.

المتعلم3: (ما) هنا لم تعمل، فاسمها (هذا) جاء مرفوعا، وخبرها (بشرٌ) كذلك.

المتعلم4: (ما) في هذا المثال لم تعمل، أولا نلاحظ أن اسمها (علي) مرفوع، وهو حال خبرها أيضا. وسبب هذا الانتفاء يعود لتكرار الحرف ذاته، فتكرار حرف (ما) أبطل عملها.

المتعلم5: الحرف المشبه بليس (ما) لم يعمل في هذا الموضع، فكما يبدو اسمها مرفوع وخبرها مرفوع، هذا أول دليل على انتفاء العمل، والسبب يعود إلى ترتيب اسمها وخبرها الوارد في المثال، فنلاحظ أن خبرها (مفلح) تقدم على اسمها (سارق).

ب/ القسم الثاني:

المتعلم6: الحرف المشبه بليس هنا هو (لا)، ولكنها غير عاملة هنا، فمعموليها (اسمها وخبرها) مرفوعان معا، هذا دليل على انتفاء العمل، وسببه يعود إلى توسط (إلا) بين معموليها.

المتعلم7: نعم حرف (لا) المشبه بليس عامل في هذا الموضع، فاسمها جاء مرفوعا، في حين أتى خبرها منصوبا، فهذا أول دليل على عملها.

المتعلم 8: (لا) هنا غير عاملة، لأنّه حدث تغيير في مواضع معموليها، حيث نلاحظ أنّ خبرها قد تقدم على اسمها، وهذا سبب أدى إلى إبطال عملها.

المتعلم 9: لا. لم تعمل في هذا المثال، فكما نلاحظ الرفع لحق بمعموليها معا، والسبب أنها غير عاملة يعود لتكرارها.

القسم الثالث:

المتعلم10: الحرف المشبه بليس هنا هو (إن)، وهي عاملة في هذا المثال، حيث رفعت الأول (اسمها) (أحدٌ)، ونصبت الثاني (خبرها) (خيرا)، ومن ثم فقد اتفقت مع ليس شكلا ومعنى، وهذا لعدم وجود عامل يؤثر على عملها.

المتعلم11: (إن) في هذا المثال غير عاملة، لأنّ معموليها مرفوعان، في حين حق على معمولها الثاني (الخبر) أن يأتي منصوبا، وهذا بعد أن توسطت (إلاّ) بينهما.

المتعلم 12: (إن) في البيت الشعري عاملة، فاسمها(المرءٌ) جاء مرفوعا، وخبرها (ميتا) جاء منصوبا، وهي نفس الحالة التي يأخذها المبتدأ والخبر مع ليس، وسبب الإعمال يعود لتعذر وجود عائق يبطل عملها.

القسم الرابع:

المتعلم13: الحرف المشبه في قوله تعالى هو (لات)، أما معموليها فنجد واحدا فقط وهو خبرها (حين)، أما اسمها فهو محذوف، وهي في هذا المثال عاملة.

المتعلم14: في هذا المثال الحرف المشبه بليس (لات) عاملة، أما فيما تعلق بمعموليها فنجد أن اسمها محذوف،، وخبرها مذكور وهو (ساعة) فقد جاءت منصوبة لا مرفوعة، فكانت بذلك خبرا عنها لا اسما لها.

المتعلم15: لات هنا غير عاملة، لأن الخبر (وقتُ) جاء مرفوعا. وحقه أن يأتي منصوبا.

6.3 مناقشة الأجوبة:

أ/ القسم الأول:

الأستاذ: هل وُفق زميلكم في الإجابة عن المثال الأول؟

المتعلم1: نعم. وفق في ذلك، فـ(ما) عاملة، وقد اتفقت شكلا ومعنى مع ليس.

الأستاذ: ممتاز بني. ماذا عن الإجابة الثانية أصحيحة هي أم خاطئة؟

المتعلم2: نعم هي صحيحة ، فـ (ما) هنا غير عاملة.

الأستاذ: وكيف عرفت أنها غير عاملة ؟ ولم؟

المتعلم2: لأن الأحرف المشبه بليس تعمل عملها شكلا ومعنى، فشكلا ترفع الأول(اسمها) وتنصب الثاني (خبرها)، ومعنى أن تفيد النفي مثل ليس، لكنها هنا لم تحقق الحالتين، فاسمها مرفوع، وخبرها كذلك مرفوع، فقد انتقض عملها لأنها أتبعت بـ (إن) الزائدة.

الأستاذ: جميل جدا. وفي المثال الثالث هل وفق صاحبكم في إجابته عنه؟

المتعلم3: نعم. لقد وفق في ذلك. فـ(ما) غير عاملة، لذات السبب الذي ذكره زميلنا، وهو توسط (إلا) بين اسمها وخبرها.

الأستاذ: أحسنت. وكيف ترون إجابة زميلكم في المثال الرابع؟

المتعلم4: صحيحة. فـ (ما) هنا انتقض عملها بعد أن تكررت.

الأستاذ: جميل جدا. وماذا نقول عن آخر إجابة في هذا القسم؟

المتعلم5: الإجابة المقدّمة هنا صحيحة، فـ (ما) انتقض عملها بعدما تغيّر موضع خبرها. وهو السبب في نظرنا الذي أدى إلى انتفاء عملها.

الأستاذ: أحسنتم جميعا، إذن نخرج بنتيجة إلى أن الحرف المشبه بليس (ما) يعمل وفق شروط هي[1]:

– أن تلحق بها (إن) الزائدة

– ألاّ تتوسط (إلا) بين معموليها (المبتدأ والخبر).

– ألاّ تتكرر. فنفي النفي هو إثبات.

– ألاّ يتقدم خبرها على اسمها.

[1]– ينظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دط، بيروت، دار الكتب العلمية، دت، ص: 156.

ب/ القسم الثاني:

الأستاذ: هل صحيح ما قاله زميلكم عن المثال الأول؟

المتعلم6: نعم. وهي حالة مشابهة لحرف (ما) في القسم الأول، عن توسط (إلا) بين معموليها (اسمها وخبرها).

الأستاذ: جيّد. لنرى إجابة زميلكم في المثال الثاني، هل وفق في ذلك؟

المتعلم7: بلى. ونضيف على ذلك إفادتها النّفي لعدم وجود أي مانع يحول دون ذلك. بخلاف الحالات السابقة التي رأيناها.

الأستاذ: رائع بني. ننتقل إلى الإجابة الثالثة فما تقولون فيها؟

المتعلم 8: هذه الإجابة صائبة، فالخرق الذي حدث على مستوى الترتيب بين اسمها خبرها أدى إلى إبطال عملها.

الأستاذ: أحسنت. لنرى آخر إجابة في هذا القسم. أصحيحة هي؟

المتعلم 9: بلى. فتكرار النفي إثبات كما ذكرنا ذلك فيما تعلق بتكرار (ما)، فالحكم ذاته هنا.

الأستاذ: بارك الله فيكم جميعا. ومن ثم يمكن أن نقول أن إعمال (لا) خاضع لشروط، وهي نفس شروط إعمال (ما). ونضيف عليها أن يكون اسمها وخبرها نكرتين[1].

ج/ القسم الثالث:

الأستاذ: الإجابة المقدّمة عن هذا مثال صحيحة أم خاطئة؟

المتعلم10: الإجابة صحيحة، فـ (لا) هنا عاملة، لذات السبب الذي ذكره زميلنا.

الأستاذ: أحسنت قولا. وماذا عن المثال الثاني؟

[1]- ينظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية ، ص:157.

المتعلم11: نعم. صحيحة إجابة هذا المثال حكما وتعليلا.

الأستاذ: شكرا لك. وعن آخر إجابة في هذا القسم ما رأيكم؟

المتعلم 12: نعم صحيحة.

الأستاذ: أحسنتم جميعا. إذن (إن) أيضا لها شروط يجب توفرها فيها حتى تؤدي عملها كاملا، وهي شروط لا تخرج عن سابقتيها (ما) و(لا).

د/ القسم الرابع:

الأستاذ: هل تتفقون مع زميلكم في إجابته عن المثال الأول؟

المتعلم13: نعم أتفق، فما ذهب إليه صحيح، فخبرها (حين) جاء منصوبا، في حين حذف اسمها.

الأستاذ: ولم اعتبرت (حين) خبرا عنها وليس اسما لها؟

المتعلم13: لأنها جاءت منصوبة، واسمها حقه أن يأتي مرفوعا.

الأستاذ: جميل جدا. وما تقولون في الإجابة المقدّمة عن البيت الشعري؟

المتعلم14: صحيحة، وهي الحالة نفسها التي ذكرناها في المثال السابق له.

الأستاذ: رائع. لنرى آخر إجابة في القسم، هل وفق صاحبها فيها؟

المتعلم15: كلا. لم يوفق في إجابته، فـ (لا) هنا عاملة، ، و(الوقتُ) هنا ليست خبرا للات، بل هي اسم لها مرفوع، والخبر هنا محذوف.

الأستاذ: بارك الله فيك. ومن ثم ماذا نستنتج عن معمولي لات ؟

المتعلم 16: يمكن حذف أحد معموليها إما خبرها وإما اسمها.

الأستاذ: صحيح، لكن هناك أمر لم تنتبهوا له، وهو طبيعة اسم لات وخبرها ، أيأتيان بأنواع الأسماء كلها؟

المتعلم17: لا. فقط ما دخل تحت اسم الزمان.

الأستاذ: رائع. إذن من شروط إعمال (لات) نذكر:

– أن يُحذف أحد معموليها.

– أن يكون معمولاها من أسماء الزمان[1].

7.3 تحديد النتائج واستنباط القاعدة:

يمكن أن نُجمل القول عن الحروف المشبهة بـ (ليس) وشروط عملها فنقول: إنّ لهذه الحروف الأربعة (ما، لا، إن، لات) شروط عمل يجب الانصياع لها، وأن إهمال أي شرط سيفضي بضرورة الحال إلى إبطال عملها، غير أن هناك أمر يجب التطرق إليه، وهو متعلق بوجه الشبه بين هذه الحروف وليس، فلم نسبناها لليس دون باقي أخواتها؟

ليأتي الجواب على أن وجه الشبه هو على مستويين، المستوى الإعرابي، والمستوى المعنوي فعن الأول فقد رفعت المبتدأ ونصبت الخبر، والعمل ذاته الذي تقوم به ليس، وكان، وباقي عناصر القسم، إلا أنّها قد أضيفت لها خاصية أخرى هي إفادتها معنى النّفي، وهذا ما يندرج تحت المستوى المعنوي، وهذا ما أعطى لها شرعية هذه النسبة دون غيرها من أخوات كان، أما عن هذه الشروط فنذكر:

– الابتعاد عن تكرار الحرف.

– عدم الفصل بين معموليها (اسمها وخبرها) بـ (إلاّ).

– عدم جواز تقدّيم خبرها على اسمها، أي المحافظة على الترتيب الرئيسي الذي يقر بأسبقية اسمها على خبرها.

[1]– ينظر: ، ص:158. أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية

– أن يكون اسم لا وخبرها نكرتين معا.

– عدم اتباعها بـ (إن) الزائدة.

– أن يكون معمولي (لات) من أسماء الزمان، مع حذف أحدهما والتصريح بالآخر.

8.3 تطبيق النتائج:

يكون تطبيق النتائج المتوصل إليها تحصيلا عن المراحل السابقة، وفرصة أخرى لتقييم التلاميذ عن مدى استيعابهم للظاهرة اللغوية المعالجة (الحروف المشبهة بليس)، ومدى تمكنهم منها، فتُقدَّم إلى التلاميذ تطبيقات بطرق مختلفة، تستهدف تحقيق الغرض المنشود، فإما أن يكون المطلوب بتحديد الحروف المشبه بليس العاملة منها فقط، أو بأن يُطلب منهم إعرابها، بوضع سطر تحتها، ويرى الأستاذ بعدها هل سيتعرف التلميذ على العاملة من المهملة، وينجح في إعرابها إعرابا صحيحا. مثال على ذلك:

أعرب ما تحته خط في الأمثلة التالية:

– إن محمد مشاغبا.

– لات وقتُ العتاب.

– ما نافع ندم.

– إن هذا إلا ملك كريم

– وما أنت إلا منذر

– ما إدراك العلا سهلا

ففي هذه الأمثلة هناك حروف عاملة، وأخرى غير عاملة، ومعرفة ذلك تتطلب من التلميذ العودة إلى شروط إعمالها المذكورة في القاعدة، فمن هكذا تطبيقات نحدد مستوى الاستيعاب عند

كل تّلميذ. غير أنّ هناك أمر يجب الإشارة إليه، وهو ما تعلق بطريقة التعامل مع هذه الواجبات، فيجب أن تأخذ طابع الجدّية في العمل من قبل التّلاميذ، وما يحقق لنا ذلك هو موقف الأستاذ في حد ذاته، بحيث يجب أن تحظى عنده بالأهمية البالغة، كأن تكون لها علامة تُقدّر المجهود المبذول، والشيء الأهم من ذلك أن تتم مناقشتها، للوقوف على كل صغيرة وكبيرة عنها، فالتخلي عن الخطوة الأخيرة سيكرس مبدأ الاتكال على الآخر، بحيث يمكن لأي طالب نسخ عمل زميله، وتقدّيمه على أساس أنّه جهد ذاتي شخصي، فالمناقشة ضرورية، ولا يمكن أن يقتصر الأمر على التقييم بعلامة فقط.

4 الأنموذج الرابع: أسلوب الاختصاص

1.4 عرض الأمثلة التطبيقية:

– نحن سكانَ القرية– ننظف شوارعها

– قال الشاعر:

لنا معشرَ الأنصارِ– مجدٌ مؤثَّل بإرضائنا خيرَ البريةِ أحمدا

– نحن أيتها المديرة– نتقن أعمالنا.

– قال الراجز: بنا– تميما– يُكشف الضباب[1]

– نحن الحاضرين في هذه الجلسة– نشهد بسيرها الحسن.

– قال الشاعر:

جد بعفو فإنني– أيها العبـــــــ دُ إلى العفو يا إلهي فقيرُ[2]

2.4 إثارة المشكلة:

– انطلاقا من الأمثلة السابقة ما هي عناصر أسلوب الاختصاص؟

3.4 الشعور بالمشكلة:

الإشكالية التي طرحها الأستاذ تضع المتّعلمين في حيرة من أمرهم، فالتعرف على عناصر أسلوب الاختصاص يسبقه قبل ذلك معرفة معنى هذا الأسلوب، والحالة الإعرابية التي يأتي عليها (رفع، نصب، جر)، وكيف هي طبيعة هذه العناصر أهي أسماء؟ أم أفعال؟ أم حروف؟ أم

[1]– محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، دط، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية، 1996، ص:987.

[2]–المرجع نفسه ، ص:986.

ضمائر؟ فكل هذه التساؤلات تعمل على خلق نوع من التوتر، والقلق، والتردد عند المتّعلمين، وبطبيعة الحال هذا الشعور يبعث في نفسيتهم العزيمة والإرادة على بلوغ المبتغى، فما يهم في هذه المرحلة هو أن يعرف المتعلمون ما طُلب منهم، ألا وهو التّعرف على هذه العناصر.

4.4 جمع المعلومات عن المشكلة:

يسعى المتعلمون في هذه المرحلة إلى تحديد عناصر أسلوب الاختصاص بكل السبل المتاحة لهم، فمرحلة الشعور بالمشكلة، وما صحبها من تساؤلات، وحالات تردد والقلق وغيرها يتخلص منها كليا هنا، بحيث يبدأ المتعلمون بتشغيل عقولهم، والتخمين في الإجابة بدّقة وتركيز، فيُمعنون النظر في العناصر المقدّمة إليهم، بين (اسم وفعل، وحرف)، والحالات الإعرابية بين (رفع ونصب وجر)، ويحاولون الوصول إلى غرض كل مثال مقدّم لهم، مما يقربهم أكثر من الإجابة الصحيحة.

فالأكيد أنّ لهم مرجعية وخلفية نظرية عن هذا الأسلوب، فيما تعلق بصوره وأغراضه (الفخر، والتواضع، البيان)، وهذه المرحلة مهمة جدا، لذا على الأستاذ أن يعطي لها قسما من الوقت لا يقل عن عشرة دقائق، فخلال هذه المدة يمكن للمتّعلم الوصول إلى الحلّ، أو الاقتراب منه كمطب أدنى. وهذا باستحضار المعارف السابقة، أو ما اشتغل عليه في البيت عند تحضيره للدّرس.

5.4 طرح حلول المشكلة:

نقدّم إجابة المتعلمين مرتبة بحسب ورود الأمثلة في المرحلة الأولى، لتُصحب هذه الإجابات بالمناقشة مباشرة في المرحلة التي تليها.

الجدول رقم29: يمثل أنموذج تطبيقي عن إجابة المتعلمين

رقم المثال	المشاركون في الإجابة	عناصر الأسلوب		
		الضمير	الفعل المحذوف	الاسم المختص
1	متعلم (أ)	نحن	لا يوجد	سكانَ
2	متعلم (ب)	لنا	لا يوجد	معشرَ
3	متعلم (ج)	نحن	لا يوجد	أيتُها
4	متعلم (د)	بنا	لا يوجد	تميما
5	متعلم (ه)	نحن	لا يوجد	الحاضرين
6	متعلم (و)	فإنني	لا يوجد	أيُها

المصدر: من إعداد الطالبة

6.4 مناقشة الأجوبة:

نأتي هنا لنقيّم ونناقش الإجابات المقدّمة من طرف المتّعلمين، والتي عرضت كحلول مسبقة عن الإشكالية التي طرحها الأستاذ، ونعالجها واحدة تلو الأخرى.

الأستاذ: هل العناصر التي حددها زميلكم صحيحة؟

المتعلم (س): نعم صحيحة.

الأستاذ: ماذا عن الفعل لِم لَم يذكره؟

المتعلم (س): لا يوجد.

الأستاذ: ما المحل الإعرابي للضمير (نحن)؟ ولم؟

المتعلم (س): ضمير متصل مبني في محل رفع مبتدأ، لأنه جاء بداية الجملة.

الأستاذ: جيد. وكيف نعرب (سكان)

المتعلم (ع): خبرا منصوبا بالفتحة.

الأستاذ: هل هذا صحيح؟ ما عامل النصب فيه حتى جاء خبرا منصوبا؟

المتعلم (ف): كلا. ليس خبرا، بل مفعول به منصوب بالفتحة.

الأستاذ: مفعول به لأي فعل؟ ولأي فاعل؟

المتعلم (ص) : مفعول به لفعل محذوف، تقديره أخص، والفاعل ضمير مستتر تقديره (نحن).

الأستاذ: رائع ما قلت. إذن الاسم المختص يعرب مفعولا به منصوبا لفعل محذوف تقديره أخص. وفاعله ضمير مستتر. طيب وما الغرض الذي أفاده؟

المتعلم (ق): أفاد أسلوب الاختصاص هنا غرض الفخر.

الأستاذ: جميل. وكيف جاء؟ معرفة أم نكرة؟

المتعلم (ر): جاء مضاف إلى اسم معرف بـ (أل).

الأستاذ: أحسنت. لنرى إجابة زميلكم عن المثال الثاني أهي صحيحة؟

المتعلم (ش): نعم صحيحة.

الأستاذ: ماذا عن الاسم المختص، وفعله، وفاعله، وصوره، وغرضه؟

المتعلم (ت): الاسم المختص (معشرَ) جاء منصوبا، فهو مفعول به منصوب على الاختصاص لفعل محذوف تقديره أخص، والفاعل ضمير مستتر تقديره (نحن)، أما الغرض الذي أفاده هنا فهو الفخر. كما أنه جاء مضافا إلى المعرف بـ (أل).

الأستاذ: جيّد جدا. لنذهب إلى الإجابة الثالثة، هل وفق زميلكم في تحديد عناصرها؟

المتعلم (ث): بلى. والاسم المختص هنا (أية) مفعول به مبني على الضم في محل نصب على الاختصاص لفعل محذوف وجوبا تقديره (أخص)، والفاعل ضمير مستتر تقديره (نحن). والهاء حرف تنبيه لا محل له من الإعراب. وقد أفاد غرض الفخر، وجاء هنا بلفظ (أيتها) للمؤنث.

الأستاذ: ممتاز. وما تقولون عن الإجابة الرابعة؟ ولم؟

المتعلم (خ) : صحيحة. والاسم المختص هنا (تميما) مفعول به منصوب على الاختصاص لفعل محذوف وجوبا تقديره (أخص)، وعلامة نصبه الفتحة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (نحن). وغرضه الفخر، وقد جاء على صورة اسم علم.

الأستاذ: جميل جدا. لنمعن النظر في الإجابة ما قبل الأخيرة أهي صحيحة؟ ولم؟

المتعلم (ذ) : بلى. والاسم المختص هنا(الحاضرين) مفعول به منصوب على الاختصاص لفعل محذوف وجوبا تقديره (أخص)، وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم، والفاعل ضمير مستتر تقديره (نحن)، أما غرضه فهو البيان، وقد جاء معرفا بـ (أل).

الأستاذ: أحسنت قولا. لنرى بعدها آخرة إجابة، ما موقفكم منها؟ ولم؟

المتعلم (ض): الإجابة هنا صحيحة. فالاسم المختص (أيها) مفعول به مبني على الضم في محل نصب لفعل محذوف تقديره (أخص) ، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنا)، والغرض الذي حمله هنا هو التواضع، وقدم بصورة لفظ أيها للمذكر.

الأستاذ: بارك الله فيكم جميعا. لنخرج بعد هذا بعدة نتائج عن أسلوب الاختصاص ومختلف القضايا التي تلحق به.

7.4 تحديد النتائج واستنباط القاعدة:

تأتي هذه المرحلة لتضع قوانين أهم قضايا أسلوب الاختصاص، من أغراض وصور، ستسهم في تنوير القارئ أكثر عن هذه الظاهرة اللغوية المعالجة، وعليه سنحدد كل عنصر على حدة، ملتزمون في الوقت نفسه بما يتماشى مع الأمثلة المطروحة في المراحل السابقة، أي لا نزيد ولا ننقص أي عنصر في هذه المرحلة.

أ/ أغراض أسلوب الاختصاص: من أغراض أسلوب الاختصاص نذكر[1]:

- الدلالة على الفخر.
- الدلالة على التواضع والاستعطاف.
- الدلالة على البيان.

ب/ صور أسلوب الاختصاص[2]:

- أن يكون معرفا بألف واللام.
- أن يكون مضافا إلى ما فيه الألف واللام.
- أن يكون علما.
- أن يكون لفظ (أيّ) للتذكير، و(أيّة) للتأنيث.

[1]– ، محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، ص:985، 986 .
[2]– المرجع نفسه، ص:986، 987 .

8.4 تطبيق النتائج:

في هذه المرحلة سنقدّم أنموذجا تطبيقيا عن مختلف القضايا التي تلحق بأسلوب الاختصاص من أغراض، وصور، والحالة والوظيفة الإعرابيتين. لنرى بعدها مدى تمكن المتّعلمين منها، مما سيسمح بتوظيفها ضمن وضعية تعلمية تعليمية في الآن ذاته.

ونود أن نشير إلى أنّ هذه المرحلة قد تكون شفهية أو كتابية، فطبيعتها يحددها الحجم الساعي المتبقي من الحصة، فإن كانت شفهية في نفس حصة الدرس تكون فرصة للتقييم المباشر والوقوف على كل صغيرة وكبيرة متعلقة بها، كتصحيح الخطأ، ومنح فرصة أخرى لبقية المتّعلمين الذين لم يحالفهم حظ المشاركة في المراحل السابقة، كما أنّها لن تقل أهمية إن كانت كتابية شرط أن تأخذ نصيبها من المناقشة، والتحليل في وقت لاحق.

المطلوب: أكمل فراغات الجدول بما يناسب كل واحدة منها.

الجدول رقم 30: يمثل أنموذج تطبيقي عن المرحلة الأخيرة من الوضعية المشكلة

العبارة	الصورة	الغرض	الحالة الإعرابية	الوظيفة الإعرابية
نحن حماة الوطن –نرفع رايته عاليا				
نحن المسلمون نصوم شهر رمضان				
أنا أيّها المدرس أجتهد في دراستي				

نحن أيتها العميدة نثمن جهودك				
نحن الحاضرين في القاعة نشهد بنزاهة المنافسة بين المتسابقين.				

المصدر: من إعداد الطالبة

فعلى المتعلمين هنا أن يحددوا ما مطلوب منهم بذكر نوع الصورة والغرض وتحديد الحالة الإعرابية والوظيفة كذلك.

5/ دراسة وصفية تحليلية عن النماذج التطبيقية المختارة:

إنّ الوصف والتّحليل في هذه المرحلة سنخصّ به جوانب عدة، منها ما يتعلق بالحجم الساعي الخاص بكل مرحلة، وعدد العينة المشاركة في الدّرس، وتقديم تفسير عن سبب وضع رموز أو أرقام أمام إجابة المتّعلمين، دون أن ننسى ذكر سبب تكرار رمز أو وصف واحد في المرحلة ذاتها، لنخرج بعدها بتقييم عن نسبة المشاركة في الحصة الواحدة، وكذا الحجم الساعي الكافي لها. فكل هذه القضايا ما هي إلاّ تساؤلات تمخضت عن نتائج الدراسة الاستطلاعية الميدانية (الاستبانة + المقابلة) والتي منها:

– كيف أوظف الوضّعية المشكلة ميدانيا في حصة واحدة فقط ؟

– كيف أجعل نسبة كبيرة من المتّعلمين يشاركون في تنشيط الحصة؟

– هل يكفي الحجم الساعي للحصة من تطبيق الوضّعية المشكلة بكامل مراحها؟

فلو نعود إلى مراحل تطبيق الوضّعية المشكلة على النماذج اللّغوية الأربعة، ونقيسها على المعايير المذكورة سلفا، فسنجد أن الحجم الساعي لكل مرحلة لا يتجاوز 10د، فلو كانت الحصة بحجم ساع قدره ساعة واحدة (1سا) فسيكون التوزيع الزمني على كل مرحلة على النحو الآتي:

أ/ **مرحلة عرض الأمثلة:** في هذه المرحلة الحجم الساعي لا يتجاوز حيز 7د، فالأمر لا يتعد كتابة الأمثلة، والتأشير على الظاهرة اللّغوية المعالجة، بوضع سطر تحت الكلمة المستهدفة، أو كتابتها بلون مغاير.

ب/ **طرح الإشكالية والشعور بها:** هاتين مرحلتين تحدثان معا في الوقت ذاته، فما إن يطرح الأستاذ الإشكالية إلا وتجد المتعلمين متسائلين، ومترددين، قلقين وخائفين من عدم تمكنهم من الوصول إلى الإجابة صحيحة عنها، فالمرحلتان معا لا تتجاوزا حجم الخمس دقائق (5د).

ج/ **مرحلة جمع المعلومات عن المشكلة:** في هذه المرحلة نترك للمتّعلمين مهلة من التفكير في الإجابة بحجم ساع قدره (10د)، وذلك لاسترجاع معارفهم السابقة، ومحاولة استثمارها في الموقف التّعلّمي الجديد، وتكييفها مع متطلبات المشكلة.

د/ **مرحلة طرح حلول المشكلة:** هذه المرحلة تأخذ الحيز الزمني بحسب عدد الأمثلة المعروضة، بحيث نقدّر لكل متعلم (30 ثا) للإجابة، ولعل هذه القدر يبعث ببعض التساؤلات عند القارئ، حيث سيراه قليلا جدا، غير أنّه من وجهة نظرنا كاف لتحقيق المبتغى، فهي لا تتجاوز حدّ النطق بالإجابة، فالمتّعلم قد استغرق في المراحل السابقة وقته في التفكير، فما عليه هنا سوى النطق بالإجابة، بما يتماشى مع المطلوب. يعني بمقدار دقيقة واحدة لإجابتين (2د = إجابة1+ إجابة2)، أي لو كنا مع عشر أمثلة فسنخصص حجم ساع بـ خمس دقائق(5د= 10 إجابات)، هذا على الأكثر، وستقل المدة بقلة الأمثلة المُطبق عليها.

هـ/مرحلة المناقشة: هذه المرحلة هي أهم المراحل، والتي يجب أن تُخصّ بحجم زمني أكبر بكثير مما حظيت به المراحل السابقة، لأنّ هذه المرحلة هي بيت القصيدة من الوضعية، فمن خلالها سنضمن عددا مضاعفا للعينة المشاركة في الدّرس، والوقوف على كل جزئيات الظاهرة اللّغوية المعالجة، لذا فالحجم الساعي يجب أن لا يقل عن عشرين دقيقة (20د).

فلو نجري قراءة إحصائية لما تضمنته هذه المرحلة -من خلال النماذج التطبيقية السابقة- فسنجد عددا هائلا من المتّعلمين المشاركين ليسوا ممن طرحوا الحلول السابقة، بل يجب التّعامل مع عينة أخرى، فالأكيد أنّه يستحيل التّعامل مع العينة كلها، إلا أنه بإمكاننا إشراك عدد لا بأس به خلال هذه المرحلة، فنحن -وعن الأمثلة السابقة- نجد أنّ عدد المتّعلمين المشاركين في هذا المرحلة قد تجاوز حد العشرة، فمثلا في الأنموذج الأول (مواضع كسر همزة إن وجوبا) أشركنا أربعة عشر متّعلما، ناهيك عمّن شاركوا في طرح الحلول وعددهم سبعة متّعلمين قياسا على عدد الأمثلة المعروضة

أما الأنموذج الثاني (البدل وأنواعه) أشركنا في مرحلة المناقشة سبعة عشر (17) متّعلما دون أن ننظر إلى البقية المشاركة في طرح الحلول، والبالغ عددهم خمسة عشر متعلما (15) يعني نحن لو كنا في موقف تّعلمي يضمّ أربعين تلميذا (40) لكننا قد أشركنا إما نصفهم أو أغلبيتهم، وفي حالة ما إذا كانت العينة في موقف آخر أقل فوقتها سنكون متّعاملين مع الأغلبية من المتعّلمين.

و/مرحلة تطبيق النتائج: هذه المرحلة بدورها لا تقل أهمية عن سابقتها، بحيث ستُحصر في استنتاج قواعد الظاهرة اللّغوية المعالجة، والتي ما هي إلا نتاج المراحل السابقة، فنكتفي باستنباط القواعد وتدوينها، وهذا ضمن حجم ساعي لا يتجاوز حيز العشر دقائق (10د).

س/ مرحلة تطبيق النتائج: هذه المرحلة كما أشرت في مواضع عدة من هذه المساحة من العمل إلى أنّ طبيعة تطبيقها يفرضها الحجم الساعي المتبقي من الحصة، ونحن من خلال هذا التوزيع بقي معنا من الوقت ما يساوي أو يقل عن ثلاث دقائق، نخصصها لعرض أمثلة تقدم للمتّعلمين كواجب منزلي تتم مناقشته في وقت لاحق.

1.5 مناقشة تكرار رموز أو أرقام في إجابة بعض المتّعلمين في مرحلة المناقشة:

نستهدف من خلال هذا التكرار الوقوف على جملة من النقاط لعل من أهمها مايلي:

– **إنّ المتعلم يحتاج إلى فرصة أخرى في حالة الإجابة الخاطئة:** فلا يمكن أن نتجاوزه فقد بمجرد أنه أخطأ في الإجابة، بل لابد من التّعامل معه برفق، والوقوف على النقطة التي أُشكلَت عليه، فبالتوجيه والإرشاد سيصل إلى المبتغى، فما نود التنبيه عليه هو أنّ الإهمال هو بداية الفشل عند المتّعلمين. فالتّعلمّ يحدث بالمحاولة والخطأ– كما أشار إلى ذلك ثورندايك في نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ ضمن تجارب النظرية السلوكية في التعلم.

– **إنّ المتعلم يحتاج إلى تحفيز لتدعيم استجابته لوضعيات تّعلمية جديدة:** عندما نرجع إلى مرحلة المناقشة سنجد عبارات من نوع(شكرا، بارك الله فيك، أحسنت قولا، جيّد، ممتاز ...إلخ) ولعل القارئ هنا يتساءل عن سبب توظيفها؟ وما الغاية منها؟ وهل ذكرها ضروري في هكذا موقف؟ وعليه يجب أن نوضح للقارئ أنّ السبب وراء توظيفنا لهذه العبارات تحفيزي وتثمين لجهود المتّعلمين، فلا يمكن الاستغناء عن هاته العبارات لسبب واحد هو أنّ المتّعلم إن لم يلق تشجيعا من أستاذه، واعترافا وتقديرا لجهوده فستتكون صورة في ذهنه سماتها أنّ مشاركته من عدمها سيان. وهذا سيقلل من استجابته في المواقف التّعلمية القادمة، إن لم نقل ستنطفئ تماما. في حين لو حدث العكس فستتولد استجابات أخرى عن مواقف مغايرة، أو ربما أكثر صعوبة من سابقتها.

– **دور المعلم من خلال النماذج التطبيقية:** إذا أردنا أن نشخص دور المعلمّ ضمن هذه النماذج التطبيقية علينا أولا أن نتساءل عن النقاط التالية: من هو العنصر الأكثر فعّالية ونشاطا في الوضعية التّعلّمية؟ أهو معلم؟ أم المتّعلم؟ ولم؟ فلمن عادت المحورية في هذا الموقف التّعلمي التعليمي؟

وبالعودة إلى ما حملته تلك النماذج عبر مراحلها المختلفة، نجد أنّ العنصر الأكثر اشراكا ونشاطا كان المتّعلم، فهو من قدّم الحلول، وناقشها، واستنبط القواعد، وما كان للمعلّم إلاّ أن يكون موجه ومشرفا وميسرا ومنبها فقط، فالمحورية هنا لزمت المتعلم لا المعلم، في إشارة منا إلى أنّ الغاية من خلق هكذا مواقف تّعلمية هي تعويد المتّعلم على تحمل مسؤوليته بنفسه، والبحث عن حلول للمشاكل التي تعترضه، وهذا إيمانا منا بقدرته على تحقيق ذلك، واستثماره في مواقف أخرى أيضا.

فهذه الخطوة تأتي تقيدا بمبادئ مختلف نظريات التّعلم التي تستلهم منها بيداغوجيا حلّ المشكلات مبادئها، والتي تجعل من البناء، والاكتساب، والاستثمار، والاحتكاك بالعنصر الاجتماعي أهم أهدافها. كالنظرية البنائية والسوسيوبنائية، وحتى النظرية السلوكية فيما تعلق بالعبارات التحفيزية لتدعيم الاستجابة. فاستحضار هذه النظريات والتنويه على مبادئها فرضه علينا تحديد أدوار كل من المتّعلم والمعلم ضمن هذه الوضعيات التّعلمية المطبق عليها.

ومجمل القول: إنّ توظيف الوضعية المشكلة في تّعليم التّراكيب اللّغوية خاصة واللغة العربية عامة لن يعيقه الحجم الساعي المخصص لكل حصة، فالمشكلة لا تقف على هذا الأمر، بل تتمركز في منهجية تقسيم الوقت على باقي مراحل إعداد الدّرس، فلا يمكن أن تتساوى المراحل في المدة الزمنية، وربما يقول البعض إنّ الأستاذ وهو يلقي درسه لا يمكن أن ينظر إلى الوقت

المستغرق في كل مرحلة، لذا لا يمكن توظيف هذه الوضعية، فيظهر موقفنا مبني على كلمة تنظيم الوقت.

وبعيدا عن التنظيم الزمني لن نحقق شيء، فالأستاذ في هذه الحالة مجبر على التعود على التقيد بهذا المعيار، فقد تكون التجربة الأولى صعبة، لكن مع محاولات أخرى سيجد الأستاذ نفسه ممنهجا على هذا المعيار، دون أن تلزمه الحاجة إلى النظر إلى الوقت المستغرق، فالخبرة المكتسبة ستجعله في غنى عن ذلك.

الخاتمة

لقد عملت هذه الرّسالة العلّمية على معالجة إشكالية تّعليم التّراكيب اللّغوية وفق بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، لدى تلامذة السنة الثانية من التّعليم الثانوي، وبالتحديد مع الفئة المنتمية إلى الشعب الأدبية. وفي ختام هذه الدراسة وعلى مدار أربعة فصول كاملة فقد توصلنا إلى جملة من النتائج نقدمها للقارئ في الفقرات التالية:

1- تعد الفلسفة البرجماتية والنظرية البنائية ولاحقتها السوسيوبنائية أهم المرجعيات التي بُنيت على مبادئ بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات، من خلال إيمانها بقدرة الانسان على التغيير، وإعلائها من شأن الخبرة، ناهيك عن إلحاحها بدور المجتمع والغير في البناء المعرفي.

2- بيداغوجيا المشروع استراتيجية تربوية نشطة تعمل على جعل المتّعلم شريكا أساسيا في تسيير الحصة الصفية.

3- بيداغوجيا حلّ المشكلات استراتيجية تربوية تّعلمية تستهدف استثمار المتّعلم لخبراته السابقة من خلال استحداث وضعيات تّعلمية تسمح له بتوظيفها، بالإضافة إلى تفعّيل عنصر المناقشة والمفاوضة بين المتّعلمين.

4- إنّ في تراثنا العربي من ملامح بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات ما يجعلنا نقول: إنّ ما قدمه جون ديوي ومن أتى بعده من آراء تربوية حديثة لا يتجاوز حدّ الشكل الخارجي، فما طرحه ابن خلدون والغزالي لخير دليل على موقفنا المتبنى من القضية.

5- بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات استراتيجيتان تربويتان تعليميتان تستهدفان تكوين متّعلم قادر على توظيف مكتسباته القبلية، وفق وضعيات تعلمية يحضر فيها الاحتكاك، وتعزز فيها العلاقات الاجتماعية بمنطلق التعلم التعاوني، والتفاعلي بين أفراد المجتمع الواحد.

6- إنّ توظيف بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات على مستوى التّراكيب اللّغوية، واستثمارهما في تحسين مستوى المتّعلمين فيه، هو رهين التّحكم الجيّد لهما من قبل الأساتذة، الذين أنفسهم قد أبدوا

موقفا سلبيا من معطيات التكوين عن هاتين البيداغوجيتين. لما اكتنفه من نقص على المستوى التطبيقي، واقتصاره على الجانب التنظيري فقط.

7- إنّ لبيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات انعكاسات إيجابية على شخصية المتّعلم، في مستوياتها المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، إلاّ أنّ تحققها على أرض الواقع مقترن بمدى تقيّدنا بشروطهما، خاصة تلك المتعلقة بالقدرات العقلية، والحاجة المعرفية.

8- إنّ تداخل المصطلحات فيما بينها يعدّ سببا من بين الأسباب التي أشكلت على الأساتذة استيعاب البيداغوجيتين، ولذا من الضروري أن نضع معجما وطنيا موحدا، يهتم بالمصطلحات التّربوية، والتّعليمية، والبيداغوجية.

9- إنّ التوزيع غير المنظم للوقت على مراحل سير الحصة، يعدّ سببا من تلك الأسباب التي تحول دون استثمار البيداغوجيتين، فمن الضروري أن يعيد كل أستاذ النظر في هذه النقطة، ناهيك عن بذل جهد ذاتي ينمي معرفته عن البيداغوجيتين.

وعليه فقد خرجنا بجملة من التوصيات، رسمت ملامحها النتائج المتوصل إليها من خلال فصول الدراسة الأربعة، والتي نطرحها في النقاط التالية:

1- الدعوة إلى إقامة مناهج تّربوية قوامها فكر عربي أصيل، يتفق مع حاجة المتّعلم علما، وعقيدة وبيئة. بما أنّ تراثنا العربي حافل بتلك الآراء والأفكار التّربوية، التي تخدم المتّعلم على المستوى المعرفي، والاجتماعي، والنّفسي، وهذا من خلال إحياء الآراء الخلدونية والغزالية، لأن فيها ما يخدم أقطاب المثلث الديداكتيكي الثلاث (المعلم، المتعلم، المعرفة).

2- الدعوة إلى إعادة النظر في طبيعة التّكوين الذي يتلقاه الأساتذة، كما وكيفا، وهي دعوة فرضتها نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها الطالبة مع ممثلي هذا الميدان التّعليمي التربوي.

3- الدعوة إلى النظر في الفكرة التي نادت بها الدراسة الميدانية، والمتعلقة بوضع معجم تربوي تعليمي موحد، يتخذ بعدا وطنيا، يتسم بالرسمية، حاله حال الوثائق التّربوية الأخرى المرافقة للأستاذ.

5- العمل على تغيير نظرة المتّعلمين السلبية عن تّعلم التّراكيب اللّغوية، من خلال استحداث وضعيات تعلّمية نشطة، وفعّالة، يشعر فيها المتعلم بأنه قادر على استيعاب هذا المستوى كبقية المستويات الأخرى. كوضعية المشكلة، التّي تعد فعّالة إذا ما أحسن الأستاذ توظيفها.

6- العمل على تفعّيل أو إحياء المناظرة والمفاوضة بين المتّعلمين، ضمن المشاريع المدرسية.

7- الدعوة إلى منح مهمة إدراج مواضيع المشاريع للأستاذ، الذي نراه الأدرى بالحاجة المعرفية لتلامذته.

وخلاصة القول: إنّا- وفي دراستنا عن هذا الموضوع – لم ندخر أي جهد في سبيل أن تكون الدّراسة في المستوى المطلوب، وتُلّم بأهم قضايا الظاهرة اللّغوية المعالجة، فإن وفقنا فذاك بفضل الله وتوفيقه، وإن أخفقنا فحسبنا محاولاتنا واجتهادنا وسهرنا، كما لا يفوتنا أن نستحضر فضل الأستاذ المشرف سعيد بوخاوش نظير ما قدمه لنا من دعم وتوجيه، فجزاه الله عنا خير الجزاء. والله ولّي التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن العظيم، المصحف الشريف، برواية حفص عن عاصم.

أولا: المصادر والمراجع العربية:

1. إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن،ط3، بيروت، دار العلم للملايين، 1983.
2. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط8،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1996.
3. إبراهيم بن عبد الرّحيم حافظ حسين، علم غريب القرآن الكريم، الرياض، دار طيبة الخضراء، 1435هـ.
4. إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية العلمية وأسس طرق التدريس، بيروت، دار النهضة العربية، 1986.
5. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط1، الاسكندرية، دار العقيدة، 2008.
6. ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج1، صيدا، المكتبة العصرية.
7. ابن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، ط2، عمان، دار عمار، 1999.
8. أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج5، بيروت، دار الحيل، 1991.
9. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1، القاهرة، دار الكتب المصرية.
10. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ط1، ج1، بيروت، دار صادر.
11. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، المجلد8، بيروت، دار صادر.
12. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، ج1، بيروت، دار صادر.
13. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ط3، ج1، القاهرة،.

14. أبو بكر الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، القاهرة، دار المعارف ، 1984.

15. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ط1، بيروت، دار ابن حزم، 2005.

16. أبو حامد الغزالي، ميزان العمل، تح: سليمان دنيا، ط1، القاهرة، دار المعارف، 1964.

17. أبو سليمان الخطابي البُسي، غريب الحديث، تح: عبد الكريم ابراهيم العزباوي، ج1، دمشق، دار الفكر، 1982.

18. أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تح: حسين شاذلي فرهور، ط1، ج1، 1969.

19. أبي عبد القاسم بن سلام الهروي، غريب الحديث، ط2، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية،2003.

20. أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، بيروت، دار الكتب العلمية.

21. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009.

22. الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمّد صدّيق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة.

23. القاضي أبو سعيد السيرافي، أخبار النحويين البصريين، تح: محمد الزيتي، عبد المنعم الخفاجي، ط1، القاهرة، مكتبة مصطفى الحلبي وأولاده، 1955.

24. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللجنة الوطنية للمناهج.

25. امحمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، ط1، القاهرة، دار الشروق، 2000.

26. أمين أحمد، ضحى الإسلام، مطبعة الاعتماد، ج1، ط1، 1933.

27. إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، الرياض، مكتبة الرشد، 2014.

28. إيناس خليفة عبد الرزاق، الشامل في الوسائل التعليمية، ط1، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007.

29. توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، طرق التدريس العامة، ط4، عمان، دار المسيرة.

30. ثائر غياري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.

31. جابر عبد الحميد جابر، استراتجيات التدريس والتعلم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي،1999.

32. جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ط2، البيروتي، دمشق،2006.

33. جميل حمداوي، العملية التعليمية التعلمية، ص:16.

34. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2003.

35. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2003.

36. حمودة عطية، مدخل إلى التربية، ط1، عمان، دار يافا العلمية، 2008.

37. خالد عبد العزيز، النحو التطبيقي، ط3، المنصورة، دار اللؤلؤة، 2019.

38. خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مصر، دار المعرفة الجامعية، 2003.

39. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط.

40. رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط2، دار التجديد، 2020.

41. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عمان، الدار المنهجية ، 2015.

42. سليمان الدروبي، كيف تحفز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم، ط1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.

43. شرف الدين علي الراجحي، المصطلح الحديث وأثره على الدرس اللغوي عند العرب، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 1983.

44. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة، 2003.

45. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ط7،ج2، القاهرة، دار المعارف.

46. صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ط4، ج3، القاهرة، دار المعارف.

47. ضياء الدين محمد مطاوع، حسن جعفر خليفة، اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية، ط1، الرياض، دار النشر الدولي، 2017.

48. طلاب الديبلومة المهنية تخطيط وتطوير مناهج، أساليب التدريس، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش، قسم مناهج وطرق التدريس 2008-2009.

49. طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1996.

50. طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، عمان، دار الشروق، 2003.

51. عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، ط3، عمان، دار المناهج، 2002.

52. عبد السّلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ط2، تونس، الدار العربية للكتاب، 1986.

53. عبد العظيم صبري عبد العظيم، إستراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، القاهرة، ط1، المجموعة النشر ، 2015.

54. عبد القادر عبد الجليل، المدارس المعجمية، ط2، عمان، دار صفاء، 2014.

55. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تع: محمود محمد شاكر، ط1، مكتبة الخانجي، 1991.

56. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع: محمود محمد شاكر، ط5، القاهرة، مكتبة الخانجي، 2004.

57. عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، ط1، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، 2008.

58. – عبد الله قلي، فضيلة حناش، الشامل في علوم التربية، الحراش، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009.

59. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، القاهرة، دار المعرفة،1995.

60. عطية خليل عطية، أسس التربية، ط1، عمان، دار البداية، 2012م.

61. عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعّال،ط1، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا مصر 2014.

62. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعّال، ط3، عمان، دار المسيرة، 2013.

63. عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012.

64. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، دار الثقافة، بيروت، 1918.

65. قاسم حسين صالح، سيكولوجيا اللغة والاتصال، ط1، الأردن، دار غيداء، 2017.

66. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2003.

67. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ط1،عمان، دار أمجد،2018.

68. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، قاموس المحيط، القاهرة، دار الحديث، 2008.

69. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، عمان، دار المناهج، 2013.

70. محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، الرباط، دار الكلام.

71. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان، دار المسيرة، 2011.

72. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، لبنان، مكتبة لبنان، 1986.

73. محمد بن صالح العثيمين، شرح ألفية بن مالك، ط1، مج1، الرياض، مكتبة الرشد 2012.

74. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من فكير التعلم إلى تعلم التفكير، دار البيضاء، إفريقيا للنشر، 2010.

75. محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1989.

76. محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ط1 ، إربد، عالم الكتب الحديث، 2012.

77. محمود سليمان ياقوت، النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية.

78. مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج1، مكتبة الإيمان، المنصورة.

79. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983 .

80. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو–، 2003.

81. نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره،ج1، دار مصر للطباعة، 1988.

82. يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، عمان، دار المسيرة، 2013.

ثانيا: المراجع المترجمة:

1. براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994.

2. برنت دفيز، وآخرون، القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، تر:موسى أبو طه، محمد عبد الحميد محمد العين، دار الكتاب الجامعي.

3. تشومسكي نوعم، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، ط2، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2005.

4. جنسن إريك، التدريس الفعال، ط1، الرياض، مكتبة جرير، 2007.

5. ديوي جون، المدرسة والمجتمع، تر: احمد حسن الرحيم، ط2، بيروت، مكتبة الحياة، 1978.

6. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية.

7. وايمر ماريلين، التدريس المتمركز حول المتعلم، تر: رشا صلاح الدخاخني، الهنداوي سي آي سي، 2017.

8. وليام جيمس، البرجماتية، تر: وليد شحادة، ط1، دمشق، دار الفرقد، 2014.

ثالثا: الرسائل العلمية:

1. أم الخير حجاج، اللسانيات التطبيقية ومعالجتها لطرائق اكتساب اللغة المكتوبة، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2017.

2. آمنة مناع، الطرائق التعليمية في تعزيز الملكة اللغوية عند ذوي الصّعوبات التعلّمية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011.

3. سليمة برطولي، جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللغوية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2008-2009.

4. عالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بن بلقايد، تلمسان، 2018.

5. عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن وعر، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم اللّسان العربي والمناهج الحديثة، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014.

6. عاهد مطر حسين المقيد، واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2006.

7. عبد الحفيظ البار، فلسفة التربية عند جون ديوي ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسنطينة، جامعة منتوري، 2010/2009.

8. فايز حسن عبد الرحمن أبو العدس، أثر إستراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على نظرية المكلة اللسانية لابن خلدون في تنمية مفاهيم الطلاب النحوية والتفكير الناقد لديهم، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية، تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، 2011.

9. فيصل بن مفرح مرعييد العنزي، اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 2006-2007.

10. محمد هتهات، سلوكيات الأساتذة الباحثين للوصول إلى المعلومات في البيئة الرقمية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم المكتبات والتوثيق، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران1-أحمد بن بلة، 2014-2015.

11. نبيهة بنت عبد الله سعيدا ياخشويف، اللغات في صحاح الجوهري- استقراء وتصنيف لغوي- رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة والنحو الصرف، قسم الدراسات العليا العربية، جامعة أم القرى، السعودية،2011.

12. نرجس زكري، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حلّ المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم التّدريس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

رابعا: المجلات العلّمية:

1. إكرام ملياني، جهود عبد القاهر الجرجاني اللغوية من خلال دلائل الإعجاز، مجلة جسور المعرفة، المجلد5، العدد1، مارس2019.

2. جهيدة ضيات، عبد الغني جديدي، تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، خميس مليانة، المجلد2، العدد3، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، جوان2021.

3. حميدات ميلود، التعليمية عند أبي حامد الغزالي(450-505هـ) (1058-1111م) من خلال وظائف المعلم والمتعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد1، ديسمبر2010، الأغواط، الجزائر.

4. سمير جوهاري، الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل ، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 43، جوان 2018.

5. صالح غيلوس، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية فيجوتسكي في المناهج تعليم اللغة الجيل الثاني، المجلد3، العدد12، الشلف، مجلة جسور المعرفة، جوان 2017.

6. ضياء الدين مسلم، اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، المجلد03، العدد10، مارس،2020.

7. عامر يحياوي، صفية مطهري، التحويل عند تشومسكي وتطبيقاته في تعليمية التراكيب بين النحو والبلاغة، مجلة جسور المعرفة، الملجد6، العدد3، الشلف، سبتمبر 2020.

8. عبد الجليل مرتاض، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد2، العدد1، الجزائر، 2000.

9. عبد الغني ديب وآخرون، النظرية البنائية الاجتماعية نماذجها واستراتيجيات تطبيقها، المجلد 31،العدد31، قنا، مجلة العلوم التربوية، أفريل 2017.

10. عبد القادر محمد علي شرف، النظرية البنائية وطرق تدريسها، مجلة جسور المعرفة، المجلد 08، ع2، جوان 2022.

11. عبد الناصر بوعلي، أين تقف اللغة العربية في الألفية الجديدة، مجلة اللغة العربية، العدد36، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017.

12. عيسى العزري، أسباب تراجع اللغة العربية في الاستعمال وسبل مواجهتها، مجلة اللغة العربية، العدد36، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017.

13. عيسى خثير، الفعل التربوي ودوره في بناء ثقافة المواطنة لدى المعلم والمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد8، العدد1، 2020.

14. محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل العدد47، المغرب، مجلة علوم التربية، مارس2011.

15. مريم نويرة، مفاهيم التعليم والتعلم في الدراسات التراثية، مجلة دراسات لسانية، المجلد3، العدد1، 2ماي 2019.

16. مليكة النوي، جذور اللسانيات في دلائل الإعجاز، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد17، ديسمبر 2007.

17. مليكة بكير، واقع تطبيق استراتيجية التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية والاجتماعية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد15، العدد1.

18. منيرة لعبيدي، الملكة اللغوية مقاربة لسانية بين تشومسكي وأعلام الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد11، العدد2، 2022.

19. نصيرة عبّيد، رابح بن عيسى، تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد02، 2021.

الملاحق

التعريف بشخصية جون ديوي

1/ المولد والنشأة:

ولد المفكر والمصلح التربوي، وعلم النفس الأمريكي، جون ديوي في 20 من شهر أكتوبر من عام 1859م، بمدينة بورلنجتن BURLINGTON، من ولاية فيرمونت VERMONT، ويعد جون ديوي من أحد قادة الفلسفة البرجماتية. وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مسقط رأسه، في كانت دراسته الجامعية في جامعة ولايته فيرمونت، ومن ثم اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، وقد تابع دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية، والتاريخية. وقد نال شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هويكنز JOHN HOPKINS UNIVERSITY، عام 1884م. وقد ذاع صيته داخل الولايات المتحدة وخارجها، مما دفع بالكثير من الجامعات الخارجية بدعوته لإلقاء محاضرات لطلبتها، وحتى اقترحت عليه مناصب مهمة في الجامعة [1].

2/ أعماله ومؤلفاته:

أ/ أعماله: تعد المدرسة النموذجية في مدينة شيكاغو سنة من أهم أعمال جون ديوي، والتي تأسست عام 1896م، حيث كانت مسرحا لتجربة آرائه ونظرياته التقدمية في التربية، ذات البعد البرجماتي.

ب/ مؤلفاته: قدم جون ديوي العديد من المؤلفات التي تهتم بالتربية والطفل وعلاقته بالمجتمع، والمدرسة، ولعل من أبرزها المؤلفات التالية[2]:

- المدرسة والمجتمع. – الخبرة والتربية – كيف نفكر.
- الطفل والمنهج. – الديمقراطية والتربية .

الملحق (01) التعريف بشخصية جون ديوي

[1] – ينظر: ديوي جون، المدرسة والمجتمع، ص:6.

[2] – عمر تومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص:325.

جامعة علي لونيسي – البليدة02-

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغة

الطالبة: زليخة زراولة

استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي

ديباجة:

يهدف هذا الاستبيان إلى الكشف عن مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للتلاميذ من عدمها ولذا نرجو من سيادتكم التكرم علينا بالإجابة على هذه الاستبانة ولكم منا الشكر الجزيل .

1/ المحور الأول: المعلومات الشخصية عن المبحوثين:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: جامعة ☐ مدرسة عليا ☐

الخبرة المهنية: .....

الصفة: دائم ☐ متعاقد ☐

الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

2/ المحور الثاني: أسئلة في بيداغوجيا المشروع.

أ/ ما مفهومك لبيداغوجيا المشروع:

.....

ب/ هل ساعدك التكوين الذي تلقيته في استيعاب بيداغوجيا المشروع لتتمكن من تطبيقها في العملية التعليمية؟ لم؟ وكيف؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

ج/ هل تضمّن منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي تصوّرا دقيقا عن بيداغوجيا المشروع وكيفيّة تطبيقها؟ نعم ☐ لا ☐

د/ هل تعتقد أنّ الحجم الساعي المخصص لبيداغوجيا المشروع يسمح بتطبيقها؟

نعم ☐ لا ☐

هـ/ كم عدد المشاريع التي يستطيع الأستاذ مناقشتها مع تلاميذه خلال الموسم الدراسي؟

جميعها ☐

معظمها ☐

بعضها ☐

ولا مشروع ☐

و/ هل تفضل أن تكون طريقة العمل بالمشاريع فردية أم جماعية:

فردية ☐ جماعية ☐

ز/ هل مواضيع المشاريع التي جاء به منهاج السنة الثانية ثانوي –الخاص بشعبتي اللغات الأجنبية و الآداب والفلسفة – يتماشى مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم ؟

نعم ☐ لا ☐

ح/ هل تلتزم بمواضيع المشاريع الواردة في المنهاج أم تقوم بتعديلها؟

ألتزم ☐ أعدل ☐

ط/ كيف يتعامل التلميذ مع المشاريع المكلف بها ؟

- يهتم ويتفاعل. ☐
- لا يكترث ولا يتجاوب. ☐

ي/ ما هي اللغة المستعملة من طرف التلميذ أثناء عرضه لمشروعه؟

العامية ☐ الهجين اللغوي ☐ الفصحى ☐

ك/ هل يمكن استثمار بيداغوجيا المشروع في تعليم التراكيب اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

ل/ أي من الأنشطة التالية يكون لبيداغوجيا المشروع دور فعّال في تعلّم التراكيب اللغوية؟

التعبير الكتابي ☐

التعبير الشفهي ☐

القواعد ☐

النصوص الأدبية ☐

م/ ما تقييمك لبيداغوجيا المشروع في المنظومة التربوية الجزائرية ؟

ناجحة ☐ فاشلة ☐ تحتاج إلى تعديل ☐

المحور الثالث: أسئلة في بيداغوجيا حلّ المشكلات:

أ/ ما مفهومك لبيداغوجيا حلّ المشكلات ؟

.....

ب/ إنّ تيقن المعلّم بفعلية وقوع المتعلّم في مشكلة تسبقه مؤشرات تدل على ذلك. هلا ذكرت لنا مؤشرين منها؟

1/ ..... 2/ .....

ج/ هل تضمن منهاج السنة الثانية ثانوي وصفا دقيقا عن كيفية تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات في العملية التعليمية التعلمية؟

نعم ☐ لا ☐

د/ إنّ تطبيق بيداغوجيا حلّ المشكلات في العملية التعليمية التعلمية يحتاج إلى وقت أكبر . هل تتفق مع هذا الرأي ؟

أتفق ☐ لا أتفق ☐

هـ/إنّ التدريس من خلال الوضعية المشكلة يمتثل لجملة من الشروط منها ما تعلق بالقدرات العقلية للمتعلمين ومنها ما تعلق باحتياجاتهم .أيهما أولى عند صياغة الوضعية المشكلة في نظرك؟

القدرات العقلية ☐

احتياجات المتعلمين ☐

كلاهما ☐

ز/ هل لبيداغوجيا حلّ المشكلات انعكاسات سلبية على نفسية المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

ح/ هل يمكن استثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للمتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

ط/ أي من الأنشطة التالية تراها الأنسب لاستثمار بيداغوجيا حلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية للمتعلمين؟

التعبير الكتابي ☐
التعبير الشفهي ☐
القواعد ☐
النصوص الأدبية ☐
جميع الأنشطة ☐

ي/ يشير بعض الدارسين إلى أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تساعد الأستاذ على تقييم مستوى التلميذ باعتبارها معيارا للحكم على مدى استيعابه للأنشطة التي تلقاها سابقا. ما موقفك من هذه العبارة ؟

صحيحة مع الفئة المتميزة من المتعلمين ☐

صحيحة مع فئة قليلة من المتعلمين ☐

صحيحة دائما ☐

خاطئة ☐

ك/ كيف يكون تقييمك للنتائج المتوصل إليها في تعلّم التّراكيب اللغوية من خلال بيداغوجيا حلّ المشكلات ؟

جيدة ☐

مرضية ☐

متوسطة ☐

ضعيفة ☐

الملحق (02): استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي

جامعة علي لونيسي – البليدة02-

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغة

الطالبة: زليخة زراولة

استبيان موجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي – الشعب الأدبية-

الديباجة: هذه الاستبانة هي عبارة دراسة ميدانية تقوم بها الباحثة حول فاعلية بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات في تعليم التراكيب اللغوية – السنة الثانية ثانوي أنموذجا- وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في ميدان تعليمية اللغة.

عزيزي التلميذ ما عليك إلا أن تضع علامة(×) أمام الإجابة المناسبة، نسعد بآرائكم ومشاركتكم معنا في إثراء البحث العلمي.

المحور الأول: معلومات شخصية عن المبحوثين

اسم الثانوية: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

الشعبة: لغات أجنبية: ☐ آداب وفلسفة: ☐

المحور الثاني : فعالية بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في العملية التعّلمية.

1) هل تحب حصة المشروع : نعم ☐ لا: ☐

2) هل واجهتك صعوبات خلال مرحلة انجازك لمشروع بحثك؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان جوابك بنعم ما نوع هذه الصعوبات؟

- صعوبة في جمع المعلومات بسبب عدم توفر مصادر عنها. ☐

- صعوبة في فهم الموضوع وعدم استيعابه. ☐

- كلاهما ☐

3) هل تفضل أن يكون المشروع جماعيا أم فرديا؟ جماعيا : ☐ فرديا: ☐

4) أي من المصادر التالية تعتمد عليها لجمع المعلومات حول موضوع بحثك؟

- كتب. ☐

- مجلات علمية. ☐

- مواقع أنترنت. ☐

- أشرطة فيديو. ☐

- مواقع التواصل الاجتماعي. ☐

5) هل تحب أن يناقشك زملاؤك حول بحثك يوم عرضه ؟ نعم: ☐ لا: ☐

6) هل ساعدتك المشاريع التي أنجزتها في تحسين مستواك في اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

7) هل تجد صعوبة في تعلّم اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

8) أي من أنشطة التالية لا تميل إليها؟

- النصوص الأدبية. ☐

- قواعد اللغة. ☐

- التعبير الكتابي. ☐

- التعبير الشفهي. ☐

9) لو وجه إليك أستاذك سؤالا ولم تكن لك وقتها إجابة عنه بم تشعر ؟

.....

10) بم تشعر عندما تكون إجابتك على سؤال أستاذك صحيحة؟

.....

11) عندما يتعذر عليك حل مسالة لغوية ما هل تفضل أن يتدخل الأستاذ لمساعدتك أم تفضل حلها لوحدك؟

يتدخل الأستاذ لمساعدتي. ☐

لا يتدخل. ☐

الملحق (03) استبانة خاصة بتلامذة السنة الثانية ثانوي – الشعب الأدبية –

مقابلة مع عينة من أساتذة المدرسة العليا

1/ تقديم المقابلة:

الطالبة: زليخة زراولة

المشارك: الأستاذ إ.ب. أستاذ التعليمية والمناهج التربوية، بالمدرسة العليا للأساتذة– بوزريعة–

الموضوع: طبيعة التكوين الذي يتلقاه طلبة المدارس العليا عن طرائق التدريس الحديثة، والمستجدات التربوية.

هدف المقابلة: إجراء مقارنة على المستوى المقاييس المنهجية التي تلم بطرائق التدريس الحديثة، والمستجدات التربوية بين خريجي المدرسة العليا وخريجي الجامعات.

نوعية المقابلة: مقابلة صوتية

تاريخ المقابلة: 2021 /06/24.

توقيتها: 10:00– 10:50.

مدة المقابلة: 50د و47ثا.

2/ محاور المقابلة:

أ/ ما طبيعة المقاييس التي يتلقاها طلبة المدارس العليا؟

ب/ هذا يعني أنه يتم التطرق إلى المقاربة بالكفاءات خلال السنوات الدراسية؟

ج/ هل يتم التطرق إلى البيداغوجيات المنبثقة عن المقاربة بالكفاءات؟

د/ هل تتم معالجة بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات من جانبيهما النظريين؟

هـ/ هل يصح أن نقول: إن تعدد المصطلحات للمعنى الواحد مشكل من المشاكل التي تعقد عملية استيعاب مقتضيات البيداغوجيتين؟

و/ ما موقفكم من بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات؟ وهل يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية بمختلف مستوياتها؟

الملحق (04): مقابلة مع عينة من ممثلي أساتذة المدرسة العليا

مقابلة مع عينة من الأساتذة المكونين:

1/ تقديم للمقابلة

الطالبة: زليخة زراولة

المشارك: ن. ز

الموضوع: طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة المتربصون ودوره في تنمية كفاءتهم المنهجية والتواصلية.

هدف المقابلة: نستهدف من خلال هذه المقابلة معرفة محتويات التكوين الخاص بالأساتذة المتربصين، والبحث عما إذا كان لبيداغوجيا المشروع وحل المشكلات مكانة ضمن هذا التكوين؟

نوعية المقابلة: مقابلة مباشرة.

تاريخ المقابلة:

توقيتها:14:00 – 15:19:27

مدتها: ساعة و19دقيقة

2/ محاور المقابلة:

أ/ ما طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة المتربصون؟

ب/ هل توجد تحديات تواجه الأستاذ بعد التخرج؟

ج/ هل يلزم الأستاذ المتربص من إحضار الوثائق التربوية ؟ وهل يتم شرح محتوياتها ومناقشها؟

د/ خلال مرحلة تثبيت الأساتذة المتربصين، ما هو المعيار الأكثر اعتمادا منكم لنجاح الأستاذ؟

الكفاءة التواصلية.

الكفاءة المعرفية.

الكفاءة المنهجية.

هـ/ هل يقدم التكوين للأستاذ المتربص تكوينا نظريا عن نشأة بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات؟

و/ ألا يعد بعد الأستاذ عن الجانب النظري الخاصة بطريقة انجاز المشروع وتوظيف الوضعية المشكلة عاملا يقلل من نسبة تطبيقهما واستثمارهما ميدانيا؟

ز/ في نظركم هل يحتاج تطبيق الوضعية المشكلة –خلال تنشيط الدروس– إلى وقت أكبر؟

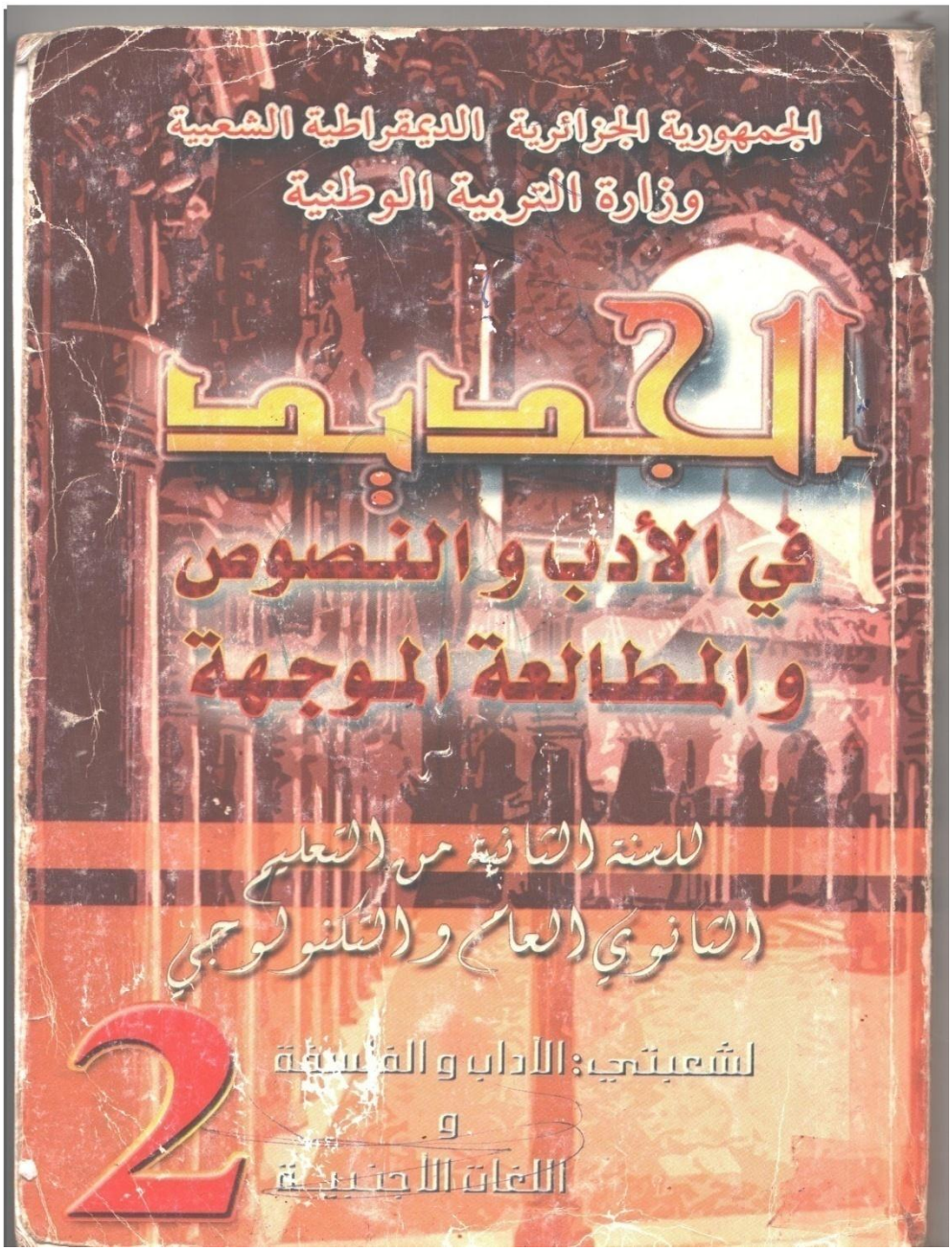
ح/ ماذا عن حصة المشروع؟

ط/ ألا تعتقدون بأن المتعلم أثناء الوضعية المشكلة يحتاج إلى معاملة خاصة مختلفة تماما عن الوضعيات الأخرى؟ وهل يتلقى الأستاذ تكوينا عن هذه المعاملة؟

ي/ هل يتم التطرق إلى طرائق التدريس التي تماشى مع الوضعية المشكلة خلال أيام التكون؟

ك/ ما موقفكم من التكوين؟ وما هي اقتراحاتكم حوله؟

الملحق (06): مقابلة مع عينة من ممثلي الأساتذة المكونين



الملحق (06): الكتاب المدرسي(الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

قائمة الفهارس

فهرس الآيات القرآنية

نص الآية	رقمها	السورة	الصفحة
«وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ»	39	الروم	37
«يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ»	276	آل عمران	37
«قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ»	18	الشعراء	37
«وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِنْ تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ»	03	التوبة	80
﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾	78	المائدة	203
:﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ ﴾	103	النحل	203
﴿كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ﴾	08	المائدة	210
:﴿كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ﴾	135	النساء	210
﴿يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاثًا وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ﴾	49	الشورى	211
«أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ »	62	يونس	234
« قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ »	30	البقرة	234
«قَالُوا لَقَدْ عَلِمْتَ مَا لَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَتَعْلَمُ مَا نُرِيدُ»	79	هود	234
« وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ»	76	القصص	234
« قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ تَقِيًّا »	18	مريم	237

« إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ »	69	البقرة	237
«قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهُوا لَنَرْجُمَنَّكُمْ وَلَيَمَسَّنَّكُمْ مِنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ »	18	يس	237
«قُلْ إِنَّ اللَّهَ قَادِرٌ عَلَى أَنْ يُنَزِّلَ آيَةً وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ »	37	الأنعام	237
« إِذَا جَاءَكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ»	01	التغابن	239
«إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ »	09	الإسراء	241
« مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ »	24	المؤمنون	248
« كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ فَنَادَوْا وَلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ »	03	ص	249

فهرس الأبيات الشعرية

البيت الشعري		الصفحة
الشطر الأول	الشطر الثاني	
فلا تحرِمنّي عن جنابة	فإنّي امرؤ وسط القباب غريبُ	81
كلامنا لفظ مفيـد كـ استقم	واسم وفعل ثمَّ حـرف الـكلـم	205
واحده كلمـة، والـقول عمّ	وكِلْمَة بها كلام قد يـؤم	
إنِ المَرْءُ مَيْتا بانْقِضَاءِ حَيَاتِهِ	وَلَـكِنْ بِأَنْ يُبْغَى عَلَيْهِ فَـتيُخْذَلا	249
نَدِمَ البُغاةُ ولاتَ ساعَةَ مَـنْدَمِ	وَالبَغْيُ مَـرْتَعُ مُبْتَغِيه وخـيمُ	249
لنا معشرَ الأنصارِ- مجدٌ مؤثَّل	بإرضائنا خيرَ البـريةِ أحـمدا	259
جد بعفو فإنني- أيها العبـ	دُ إلى العفو يا إلهي فـقيرُ	259
لبنا- تميما- يُكشف الضباب		259

فهرس الأعلام

الأعلام			
العربية	الصفحة	الغربية	الصفحة
جميل حمداوي	33	تشارلز ساندرس بيرس	12
ابن سينا	37	وليام جيمس	12
عمار ساسي	41	جون ديوي DEWEYJOHN	12
عبده الراجحي	45	وليام كيلباتريك	12
مجدي عبد العزيز إبراهيم	63	جون تشايلدز	12
أحمد أمين	74	جورج كاونتس	12
السيوطي	77	روسو	13
أبو نصر الفرابي	77	يستالوزي	13
أبو الأسود الدؤلي	79	هربارتوفروبل	13
أبو الطيب اللغوي	79	كوبرنيكس	14
أبو سعيد السيرافي	79	هاورد غاردنر	20
نصر بن عاصم	79	فيجوتسكي LEV VEGOYSKY	27
		جون بياجيه Jean Piaget	28
		ريسوبر RESWBER	33
عبد الرحمن بن هرمز	79	جوتير	33
		جيلسون وكوست GALISSON-COSTE	33
عمر بن الخطاب	80	**شولمان** SHULMAN	33
		كيفن هاريس k.harris	37
		إيميل دوركايم	38
أبو عبيد القاسم بن سلاّم	82	**بنشمال** Pinchemel	41
أبو محمد بن عبد الله بن سلاّم بن قتيبة	82	**أكويندي**	41
عبد الله بن عباس	82	هيربات F.HERBERT	43

أبي سعيد أبان بن تغلب بن رباح البكري	82	أبلي Abli	43
ابن خلدون	84	ولكنز Wilkinz	47
أبو حامد الغزالي	85	سبولسكي Spolsky	47
ابن فارس	86	تشومسكي	48
الشريف الجرجاني	87	جوتس Gotes	50
عبد القاهر الجرجاني	202	J. Guilford	50
ابن جني	202	فروبل	52
السكاكي	206	أوتويسربسن OTTO JESPERSEN	203
سيبويه	212		
أو الحسن الأخفش	214		

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع عبارات الاستبانتين على محاورهما	95
2	توزيع إجابات العينة المشاركة بحسب متغير الخبرة	102
3	توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى	106
4	توزيع إجابات العينة المشاركة بحسب متغير الخبرة	106
5	توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى	109
6	توزيع النسب النهائية للعينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى	110
7	توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الثاني من العبارة الثانية	110
8	توزيع نسب المشاركين والممتنعين عن الإجابة في القسم الثاني من العبارة الثانية	114
9	توزيع إجابات أساتذة خريجي الجامعة عن العبارة الأولى بحسب متغير الخبرة	123

10	توزيع نسب المشاركين والممتنعين عن العبارة الأولى	125
11	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الأولى	126
12	توزيع نسب العينة المشاركة والممتنعة عن العبارة الأولى	127
13	توزيع النسب النهائية للمشاركين والممتنعين عن العبارة الأولى	128
14	توزيع إجابات المتعلمين بحسب متغير الثانوية	137
15	توزيع إجابات المتعلمين بحسب متغير الجنس	138
16	توزيع إجابات المبحوثين بحسب متغير الشعبة	139
17	توزيع إجابات المتعلمين عن العبارة الأولى	140
18	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية	142
19	توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الثاني من العبارة الثانية	143
20	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة	144
21	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الرابعة	144
22	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة	146
23	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة السادسة	146
24	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة السابعة	147
25	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الثامنة	148
26	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة	149
27	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة العاشرة	150
28	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الإحدى عشر	151
29	يمثل أنموذج تطبيقي عن إجابة المتعلمين	261
30	يمثل أنموذج تطبيقي عن المرحلة الأخيرة من الوضعية المشكلة	265

فهرس الأشكال البيانية

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	97
2	توزيع المبحوثين حسب متغير المؤهل العلمي	98
3	توزيع المبحوثين حسب متغير الخبرة المهنية	99
4	توزيع المبحوثين حسب متغير الصفة	100
5	توزيع المبحوثين حسب متغير الشهادة	101
6	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية	110
7	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة	115
8	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الرابعة	115
9	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة	116
10	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السادسة	117
11	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السابعة	118
12	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثامنة	118
13	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة	119
14	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة العاشرة	120
15	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الإحدى عشر	120
16	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثانية عشر	121
17	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالث عشر	122
18	توزيع إجابات المبحوثين عن مؤشرات الدخول في الوضعية المشكلة	128
19	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الثالثة	129
20	توزيع إجابات العينة المبحوثة عن العبارة الرابعة	130
21	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة الخامسة	131
22	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السادسة	132
23	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة السابعة	133

24	توزيع إجابات المبحوثين عن القسم الأول من العبارة الثامنة	134
25	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة التاسعة	135
26	توزيع إجابات المبحوثين عن العبارة العاشرة	136

فهرس المخططات

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مستويات التّعلم عند الفرد وفق النظرية البنائية والسوسيوبنائية	29
2	يوضح موضع المتعلم على مستوى القطبين بين المدخلات والمخرجات المتّعلم	197
3	يوضح أقسام التّراكيب اللّغوية الاسنادية وغير الاسنادية	207
4	رسم تخطيطي يوضح أقسام الجمل عند سيبويه من ناحية الاستقامة والإحالة	213
5	ملخص عن الآراء المقترحة في منهجية استثمار المشاريع في تعليم التراكيب اللغوية.	233