ISSN 2614-8587 (online)
ISSN 2615-5125 (Print)

حل المشكلات: إستراتيجية تدريس فعالة لتطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين

إبتسـام غانـم

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة – الجزائر–

basma_21@live.Fr

ملخـص

حل المشكلات هي مجموعة عمليات يستطيع المتعلم بواسطتها استعمال معارفه وتجاربه المكتسبة سابقا، إضافة إلى توظيف المهارات اللغوية ومهارات التفكير من أجل التوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، ما يجعل إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تدريس نشيطة وفعالة تيسر تعلم التلاميذ لخطوات ومهارات حل المشكلات المصادفة وكسب المحتوى معا من خلال مواجهتهم بمشكلة تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات ذات معنى وتمتاز بالأصالة. وعليه فهذه الورقة البحثية تهدف إلى إبراز المعالم الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات (وبالأخص) في علاقتها مع تطوير المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية حل المشكلات، التدريس، الفعالية، التطوير، مهارات اللغة، المعلم، المتعلم.

Abstract

Problem solving is a set of processes through which the learner can use his previous acquired knowledge and experience, as well as employing the language skills and thinking skills in order to arrive to a prospective solution that requires a new or familiar situation. This makes the problem-solving strategy an effective and effective teaching strategy that facilitates the students' learning of the steps and skills of problem solving and content acquisition together by confronting them with a problem that challenges their thinking and is related to what they teach in terms of meaning and originality. Therefore, this paper aims to highlight the basic features of the problem solving strategy (in particular) in relation to the development of language skills.

Key words:Problem solving strategy, teaching, effectiveness, development, language skills, teacher, learner.

مقـدمـــة

تشكل المهارات اللغوية (قراءة، كتابة، محادثة، وإصغاء) مرتكزا أساسيا لعمليتي التعلم والتعليم، إذ عن طريقها يتزود المتعلم بالمعارف العلمية والتراثين الحضاري والثقافي، لذلك فلقد كانت هنالك محاولات عدة من طرف الباحثين بغية تنمية هذه المهارات وتطويرها لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة.

إن التربية الحديثة تؤكد ضرورة العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة في المواقف الحيوية، وهذا لا يتحقّق إلا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعلم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفرد يتعلم عن طريق المحادثة بنسبة **٢٣%**، وعن طريق الإصغاء بنسبة **٢٥%**، وعن طريق القراءة بنسبة **٣٥%**، وعن طريق الكتابة بنسبة **١٧%**، ولكل مهارة دورها المحدد في التعليم والوصول بالمتعلمين إلى المستوى المطلوب من التدريس الفعال.

فتطوير المهارات اللغوية يقود الى تنمية القدرات المعرفية والعقلية (أهداف معرفية)، والاتجاهات الوجدانية (أهداف وجدانية)، والجوانب النفسية الحركية (أهداف مهارية). وهو ما يقتضي من المعلم تنويع خبرات التعلم لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية المتعلم وفق مستوى مرحلة نموه المعرفي والنفسي والمهاري.

وفي هذا المجال نلاحظ إقدام العديد من المعلمين على التركيز على إستراتيجيات التدريس الحديثة خاصة في مراحل التعليم الابتدائي والأساسي والثانوي من التعليم، لأن لها تأثيرات متعددة.

ضمن هذه الاستراتيجيات الحديثة والمتعددة التأثيرات تتجلى إستراتيجية **حل المشكلات** التي تمثل مجموعة عمليات يستطيع المتعلم (التلميذ) بواسطتها استعمال معارفه وتجاربه المكتسبة سابقا، إضافة إلى توظيف **المهارات اللغوية** ومهارات التفكير من أجل التوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، ما يجعل إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تدريس نشيطة وفعالة تيسر تعلم التلاميذ لخطوات ومهارات حل المشكلات المصادفة وكسب المحتوى معا من خلال مواجهتهم بمشكلة تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات ذات معنى وتمتاز بالأصالة، ولها أكثر من حل، فيوحدون جهودهم في تحديد المشكلة، ويتعاونون على جمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، ويقترحون حلولا مؤقتة لها (فرضيات) ويختارون الحل الأفضل ويخططون لتنفيذه وتقويمه.

وعليه فإن هذه **الورقة البحثية تهدف** إلى إبراز المعالم الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات (وبالأخص) في علاقتها مع تطوير المهارات اللغوية.

أولا: إستراتيجية حل المشكلات/ تأسيس مفهومي ودلالي

ارتبطت إستراتيجية حل المشكلات باسم العالم والمربي الأمريكي **جون ديوي** (**١٨٥٩-١٩٥١**) الذي وضع أسس استخدامها في كتابه (**كيف نفكر وكيف نحل المشاكل؟**)، حيث عرف المشكلة بأنها: « **موقف محير يثير الشك وعدم اليقين لدى الفرد (المتعلم)**»، كما اشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة، وهي:

- وجود مشكلة يحس بها الطلاب وتنبع من ميولهم.
- وجود الرغبة لدى الطلاب للوصول إلى حل للمشكلة.
- الاشتراك في وضع خطة يمكن تنفيذها من قبلهم.
- العمل الجماعي لتنفيذ الخطة الموضوعة.
- مناقشة النتائج المتوصل إليها للحكم عليها وتقويمها. (الطيطي وآخرون، ٢٠١١، ص٢٥٣)

لقد أشار **ديوي** إلى طبيعة المشكلة وأرادها ألا تكون تافهة أو بالغة التعقيد، وأن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس ومستوحاة من حياة التلاميذ وبيئتهم، ونوه بأهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ، وأوصى بأن يتعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحلها، وتفيده في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها. (الحريري، ٢٠١٠، ص٩٢)

كما حث على مراعاة مبدأ الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، ومراعاة فروق الميول والاهتمامات، ودعا إلى تدريب المتعلمين الاعتماد على أنفسهم، وإلى نشر قيمة التعاون والوصول إلى الإبداع.

أما فيما يتعلق بـ **المراحل أو الخطوات العلمية** التي يمر بها حل المشكلة حسب **ديوي** فتمثلت في:

- **الخطوة الأولى:** وجود مشكلة يحس بها المتعلمين وتنبع من ميولهم.
- **الخطوة الثانية:** وجود الرغبة لدى المتعلمين للوصول إلى حل للمشكلة.
- **الخطوة الثالثة:** الاشتراك في وضع خطة يمكن تنفيذها من قبلهم.
- **الخطوة الرابعة:** العمل الجماعي لتنفيذ الخطة الموضوعة.
- **الخطوة الخامسة:** مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها للحكم والتقويم.

إستراتيجية حل المشكلات في التدريس:

إن **التدريس** من منظور ضيق هو تنفيذ الدرس بمعنى أنه يشمل أداء المعلم فقط دون الخوض في الكثير من المتغيرات، أما المنظور الشامل للتدريس فهو ينظر إلى عملية التنفيذ على أنها واسعة وذات أطراف متعددة لا تقتصر على غرفة الدراسة، بل هناك عناصر سابقة وعناصر لاحقة تؤثر في عملية التدريس. وفي هذا السياق يضع **زيتون** (**٢٠٠١**) مفهوما رباعيا للتدريس فحواه أن هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهومه وهي:

- **المنظور الأول**/ أن التدريس عملية منظومية ***(Systematic process)***
- **المنظور الثاني**/ أن التدريس عملية اتصالية ***(Communicative Process)***
- **المنظور الثالث**/ أن التدريس مهنة تعليمية ***(Educatinal Profession)***
- **المنظور الرابع**/ أن التدريس مجال معرفي منظم ***(Discipline)***

والملاحظ على المنظورات الأربعة أن **زيتون** حاول أن يجمع ما بين الإجراءات التنفيذية والمهارة العملية من أجل الخروج بمفهوم شامل لعملية التدريس.

أما فيما يتعلق بـ **إستراتيجية التدريس** فالمقصود بها:

حسب **لجندر *(Legendre)*** أنها: « **مخطط عام حسن التصميم يشمل إجراءات منظمة ببراعة من أجل تحقيق هدف مرسوم المعالم مسبقا، وتشمل الإستراتيجية البيداغوجية لإستراتيجيتي التعليم والتعلم في نفس الوقت مع العلم بأن الأخيرة تتعلق بالمتعلم أما الأولى فتتعلق بنشاط المعلم في علاقته مع موضوع التعلم والتلميذ في نفس الوقت** ». (Legendre, 1993, P1184)

كما هنالك من يرى بأنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل العناصر التالية:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه.
- إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.
- استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها. (شاهين، ٢٠١٠، ص٢٣)

والملاحظ للتعريفين يرى بأن الاستراتيجية التدريسية هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (معلم، متعلم، مادة، وسائل...).

وفيما يخص **إستراتيجية حل المشكلات** فلها عدة تعريفات منها:

تعريف **الفاربي** (١٩٩٤): « **تشر بيداغوجيا حل المشكلات إلى طرائق وتقنيات بيداغوجية تجعل التلاميذ في وضعية تدفعهم إلى البحث عن حلول لمشكل معين** ». (الفاربي وآخرون، ١٩٩٤، ص٢٨٧)

أما **شاهين** (٢٠١٠): « **تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، والتي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف، واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة** ». (شاهين، ٢٠١٠، ص٣٢)

وفيما يخص المشكلة التعليمية التي يلزمها حل يعرفها **كرونباخ** (٢٠٠٣) بأنها: « **كل موقف يكون مشكلة للفرد حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب ولا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز** ». (دندش، ٢٠٠٣، ص١١٤)

أما **جابر** (٢٠٠٣) فيرى بأن: « **المشكلة هي الصعوبة التي يواجهها المتعلم ويشعر أنه في حاجة إلى حلها، أو أنها ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها، أو غيرها من الأمور التي تثير في نفس المتعلم من استفسارات يبحث عن إجابات لها** ». (جابر، ٢٠٠٣، ص٢٣٢)

معنى ذلك أنه لكي يكون الموقف مشكلة لابد من توافر ثلاثة عناصر:

- **هدف** يسعى إليه.

- **صعوبة** تحول دون تحقيق الهدف.
- **رغبة** في التغلب علي الصعوبة عن طريق **نشاط** معين يقوم به المتعلم.

ومعنى ذلك كذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمام المتعلم يمكنه أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه. فحل المشكلات إذن يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وإحداث التكيف والتوازن مع البيئة.

أما حل المشكلات كإستراتيجية تدريس فهي تتضمن عمليات وأنشطة متعددة، ويراعي فيها مجموعة من **المبادئ الرئيسية** منها:

- **رفع الدافعية للتعلم** (تؤكد الإستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- **التشويق والإثارة** (حل المشكلة يثير تفكير المتعلم ويعمل على تشويقه كما يدربه على حل المشكلات التي تواجهه إضافة إلى اكسابه الخبرة والتعليم).
- **مهارات التفكير** (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، والاختيار، التعميم والتأكد من معقولية الحلول،.....). (شاهين، ٢٠١٠، ص٤٢)
- **التفكير العلمي** (اعتماد الملاحظة المقصودة والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وتمثل خطوات التفكير العلمي).
- **مهارات التواصل** (التأكيد على إيجابية المتعلم حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة وفحصها وبناء التوقعات حولها والتنبؤ بالحلول وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي –استقلالية– أو جماعي –تعليم تعاوني–).
- **مهارات اللغة:** (يقوم المتعلمون بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها في مواقف أخرى **–قراءة وكتابة ومحادثة–**/ التأمل من خلال مناقشة المتعلمين معا أرائهم وأفكارهم والنتائج التي تم التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض –**قراءة وإصغاء ومحادثة–**/ من الضروري أن يكتب المتعلمون خطة عمل والتي تمثل جزءا من ملف الأداء أو الانجاز **–كتابة–**/ ويجب على التلاميذ عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه **– قراءة وإصغاء ومحادثة وكتابة–**).

وفيما يتعلق بـ **العوامل المؤثرة في حل مشكلات:**

فإستراتيجية حل المشكلات هي عملية البناء الحقيقي للمعرفة، حيث تتأسس على اكتساب المعرفة وإدماجها وتحويلها بدلا من تلقينها وتخزينها، وهذا يقتضي رصيدا معرفيا معتبرا ومواقف واضحة ووضعيات هادفة، فضلا عن الممارسات

الواعية والمسؤولة، ويوضح **جورج بوليا *(George polya)*** (ستر الرحمان، ٢٠٠٩)، أن حل المشكلة تؤثر فيه الكثير من العوامل المعرفية والسلوكية المرتبطة بعمليات التفكير العليا، ومن هذه العوامل:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة (المدخل والإستراتيجية).
- استيعاب المشكلة وفهمها.
- القدرة والمهارة اللغوية (القدرة على الفهم والتبليغ).
- الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة (الدافعية).

من كل ما سرد من جانب مفهومي ودلالي يحيط بهذه الإستراتيجية يتبين لنا بأن **حل المشكلات** تمثل:

- أحد الاستراتيجيات العصرية التي تندرج في منطق تعلمي وليس تعليمي.
- أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم والتي تعتمد على تفعيل أداء المتعلمين من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة.
- أحد الاستراتيجيات التي تتوخى مساعدة المتعلم على:
  - تنمية روح الإبداع والابتكار.
  - إكسابه القدرة على طرح أفكاره وآرائه ومقارنتها مع أفكار وأراء الآخرين.
  - تنمية القابلية للدخول في علاقات اجتماعية مكثفة مع الآخر، تحضيرا للحياة المهنية والاندماج الاجتماعي، وذلك عن طريق التواصلين الاجتماعي واللغوي.
  - خلق الحس النقدي –التقييم–، فلا يقبل الأفكار والآراء إلا بعد التفكير فيها وتجريبها.
  - تنمية روح الاستقلالية والمبادرة والمسؤولية لديه.
  - تحسين نتائج المتعلمين (التحصيل) وتطوير خبراتهم ومهاراتهم (التواصل، التفكير، اللغة) بفعل الممارسة.

ومن جملة هذه المميزات والخصائص يمكننا أن نستشف دور كل من المعلم والمتعلم خلال التطبيق العملي لخطوات ومراحل هذه الإستراتيجية التدريسية.

ثانيـا: دور المعلم والمتعلم خلال التطبيق العملي لإستراتيجية حل المشكلات

يرى العديد من التربويين أن تحديد خطوات حل المشكلة في عدد محدد أمر غير متفق عليه، وبذلك وضعوا خطوات حل المشكلة (غريب، ٢٠٠٣) في الآتي:

الخطوة الأولى: **الشعور والوعي بالمشكلة**

أول خطوة يقوم بها المعلم هي جعل المتعلم يشعر بالمشكلة المراد دراستها وذلك من خلال طرح بعض التساؤلات والتنبيهات حتى يجمع المتعلمون على أهمية المشكلة ويقتنعون بضرورة دراستها ولتحقيق ذلك على المعلم أن يلتزم بما يلي:

- تقديم المشكلة بعد أن يتأكد من انتباه كافة التلاميذ له.
- عرض المشكلة بشيء من الحماس والروية ويكون الصوت مسموع للجميع .
- تقديم بعض المعلومات الأولية ذات العلاقة بالمشكلة والتي تساعد التلاميذ على فهمها بشكل جيد.
- طرح بعض الأسئلة التي تكشف مدى فهم التلاميذ لمضمون المشكلة.

الخطوة الثانية: **تحديد المشكلة**

إن التحديد الجيد للمشكلة يسهل السير في بقية خطوات حلها (المشكلة المحددة جيدًا هي مشكلة نصف محلولة). في هذه الخطوة يطلب المعلم من المتعلمين المشاركة في تحديد المشكلة على النحو التالي:

- يطلب المعلم من التلاميذ التفكير والتأمل العميق في المشكلة.
- تحديد هذه المشكلة بصورة تبين عناصرها وتحول دون اختلاطها بغيرها .
- إن كل مشكلة يمكن تحليلها إلى عدد من العناصر أو المشكلات الجزئية تمهيدًا للتفكير فيها والوصول إلى حل مناسب للمشكلة الرئيسية التي تتألف منها .
- محاولة صياغة المشكلة في شكل سؤال إجرائي (عملي) محدد ودقيق .
- إعطاء فرصة للتلميذ كي يتشاور مع زميله أو زملائه حول صياغة المشكلة .
- مناقشة الصياغات المختلفة جماعيا على السبورة، واختيار أنسب صياغة.

الخطوة الثالثة: **جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة**

لحل أي مشكلة يحتاج الفرد إلى معلومات كافية حولها؛ تختلف مصادر الحصول على تلك المعلومات والبيانات: فمنها ما يتم الحصول عليه من المراجع العلمية، والبعض عن طريق تسجيل الملاحظات أو التجارب العلمية، أو الإحصاءات والاستبيانات والمقابلات..الخ وعملية جمع البيانات والمعلومات لها شروط أهمها:

- انتقاء المعلومات ذات الصلة بالمشكلة واستبعاد ما عداها فهذه العملية تتم بطريقة منظمة بعيدة عن العشوائية.
- الاعتماد على مصادر موثوق بها ولها وزن علمي.
- تصنيف المعلومات وتبويبها وتحليلها بحيث تساعد على حل المشكلة .
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعة أي بين الخبرات الذاتية ذات الطابع الجزئي وبين الخبرات الموضوعية ذات الطابع المشترك .
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالية.

الخطوة الرابعة: **اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة**

في هذه المرحلة يُطلب من التلاميذ اقتراح أكبر قدر من الحلول الممكنة للمشكلة، كُلٌ على انفراد أو في مجموعات صغيرة ثم تسجل وتناقش الحلول المقترحة على السبورة وتصاغ على شكل فرضيات وترتب ترتيبا منطقيا مع تفادي الحشو أوالتكرار.. للفرض الجيد شروط ومعايير أهمها:

- أن يكون للفرض علاقة بالمشكلة: ليس هناك قاعدة معينة لمعرفة هذه العلاقة، ففي بعض الأحيان يتبين لنا أن ما كنا نعتبره غير ذي علاقة بمشكلة ما، هو المسؤول الأول عنها، مثلا: فمن ذا الذي كان يتصور (قبل تقدم العلوم الطبيعية) أن للذباب والبعوض علاقة بصحة الإنسان ومرضه، أو سببا في موته.
- أن يكون الفرض متفقا مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة :فإذا افترضنا أن الثلج يطفو على سطح الماء بسبب تمدده الراجع لدرجة حرارته الأكثر من حرارة الماء، يعد فرضا خاطئا لعدم اتفاقه مع الواقع .
- أن يمكننا الفرض من التنبؤ بأشياء قد تثبت صحتها :فإذا صدقت التنبؤات القائمة على الفرض، فإن ذلك يدعم إيماننا به ولكنه لا يجعله بعيدًا عن كل شك.
- أن يصاغ الفرض بصورة واضحة تسهل فهمه ووضعه موضع الاختبار .
- أن يكون الفرض قابلا لاختبار صحته بأي وسيلة من الوسائل العلمية الممكنة .

الخطوة الخامسة: **المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحلول المناسبة**

إن اقتراح الحلول ليست عملية آلية نمطية يسجل فيها الفرد جميع الحلول المؤقتة حتى وإن كانت غير معقولة أو غير قابلة للتنفيذ، إنما يستبعد منها الفرد عادة الحلول التي تبدو لأول وهلة أنها تتناقض مع المعلومات والبيانات الموثوق بها علميا، كما يستبعد الحلول غير المنطقية.. ثم يقوم بفحص دقيق للحلول المتبقية في ضوء عدة شروط:

- أن الحل المقترح يسهم بالفعل في حل المشكلة من خلال الأدلة المنطقية والتجريبية المؤيدة لذلك.
- أن الحل يسهل تنفيذه في حدود الإمكانات والوقت.
- أن الحل لا تنتج عنه مخاطر أثناء تنفيذه .
- أن الحل يجد القبول وعدم المعارضة من الفئة التي سيطبق عليها.

في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بفحص ومناقشة الحلول المقترحة مناقشة جماعية هادفة على السبورة، واختيار أفضلها في ضوء معايير موضوعية، مع إعطاء المبررات المقنعة لذلك.

الخطوة السادسة: **التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه**

في هذه الخطوة يشير المعلم في البداية إلى أن الحل الذي تم تفضيله لا يمثل نهاية المطاف في حل المشكلة لكونه حلا محتملا للمشكلة، فقد يكون صحيحا أو العكس، لذا يجب التحقق من صحته، وذلك من خلال تجريبه أو تنفيذه في الواقع فإذا أدى الحل بعد تجريبه إلى نتيجة مرضية نعتبره حلا مناسبا، وإذا كان غير ذلك نفكر في غيره وهكذا.. ؛

ولتنفيذ هذه الخطوة يُطلب من التلاميذ تحديد الأنشطة التي سيقومون بها (ملاحظات ميدانية، تجارب، جمع إحصاءات، إجراء مقابلات... الخ) وتحديد ما يتطلب ذلك من أنشطة ومواد وأدوات وأجهزة وتسجيل كل هذا في كراس النشاطات.

الخطوة السابعة: **تقويم الحل**

في هذه الخطوة يقوم المعلم مع المتعلمين بتقويم ومراجعة خطوات إستراتيجية حل المشكلات ضمن تقويم ما أنجزوه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تمت صياغة المشكلة بصورة إجرائية ودقيقة؟
- هل جمعت معلومات وبيانات كافية عن المشكلة؟
- هل كان الحل المقترح أفضل الحلول فعلا؟
- هل هناك حلول أخرى للمشكلة لم يتطرق لها التلاميذ؟
- هل التخطيط للحل المختار كان مناسبا؟
- هل تم تنفيذ وتجريب الحل وفقا للتخطيط المقترح؟
- هل كانت النتائج المتحصل عليها دقيقة؟

وتنتهي هذه المرحلة باقتراح التلاميذ لمشكلة أو مشكلات جديدة ستتم دراستها لاحقا في مواقف جديدة. فبعد طرح التساؤلات السابقة والإجابة عليها بصورة عامة والتأكد من كفاءة الحل المقترح أو أنه أفضل الحلول، يتضح لنا أن حل المشكلة لا يعني نهاية المطاف، إذ يؤدي هذا الحل لبداية ظهور مشكلة أو مشكلات جديدة تحتاج بدورها إلى حل.

من كل ما تم التطرق له في خضم هذه الخطوات الاجرائية لحل المشكلات يمكن لنا في هذا الصدد إبراز دور كل من المعلم والمتعلم خلال تطبيقها مع التركيز على جانب التواصل اللغوي ومهارات اللغة.

دور المعلم:

المعلم في ضوء هذه الإستراتيجية هو المرشد والموجه للتعلم (تربية حديثة) وليس الملقن للمعلومات (تربية تقليدية)، فدوره يعتمد بدرجة كبيرة على مدى إتقانه لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي تيّسر له القيام بمهمته التعليمية وتحقيق الأثر المطلوب، (بوعلاق وبن تونس، ٢٠١٤، ص٩٧) والمتمثلة في إستراتيجية حل المشكلات في :

يقترح المشكلة، يدعو إلى مخالطة المشكلة، يتابع الانجاز، يحفز على البحث، يشجع على التعبير على الصعوبات، يدعو إلى انجاز الحل بصورة فردية، يدعو إلى انجاز الحل في نطاق المجموعة، يدعو إلى مناقشة الحلول الذي تم التوصل إليها في إطار المجموعة، يدعو إلى تعليل النتائج، يستثمر الأخطاء المرتبكة ويوظفها في التعليم.

فالمعلم الذي يستخدم خلال سيرورته التدريسية إستراتيجية حل المشكلات، له دور فعال في تطوير وترسيخ مهارات اللغة (الإصغاء، المحادثة، القراءة والكتابة) لدى المتعلمين وتوسيع مداركهم الثقافية والعلمية، نظرا للتفاعلات اللفظية وغير اللفظية الممارسة في مختلف أنشطة التعلم، التي تتسم بجو تعاوني بين المتعلمين يحيي عندهم الحيوية والنشاط.

دور المتعلمين:

يلعب المتعلمون دورًا أساسيا في تحقيق التعلم من خلال ممارستهم للعديد من الأنشطة (تحديد المشكلة، جمع البيانات.. الخ)، وتوظيفهم لمهارات التفكير ومهارات اللغة، هذه المهارات اللغوية التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعلمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلّها، والإخفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، بحيث يكون ذلك عائقا كبيرا أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة وصحيحة، وبالتالي توظيفها في السياق الدلالي أو الاجتماعي أو التربوي المناسب.

ويمكن في هذا الصدد رصد ما يقوم به المعلم خلال الخطوات الإجرائية لهذه الإستراتيجية:

يقرأ المشكلة، يحاول انجاز الحل بصورة فردية، يحدد المعطيات، يحدد المطلوب، يحدد علاقات بين المعطيات والمطلوب، يختار العمليات المناسبة، ينفذ الحل، يعمل ضمن فريق و يبحث عن حل موصل للحل، يناقش الحل مع أفراد المجموعة، يعرض الحل الذي توصلت إليه المجموعة على جماعة القسم يعدل تمشياته. (بوعلاق وبن تونس، ٢٠١٤، ص٩٧)

رابعا: إستراتيجية حل المشكلات/ تطوير المهارات اللغوية (نموذج ايجابي لفعالية تدريسية)

إن الركيزة الأساسية للعملية التدريسية هو التواصل الإنساني، وفي جوهر هذا التواصل نجد اللّغة باعتبارها حاملة وناقلة للمعرفة، فتعلم المهارات اللغوية يعد قضية محورية في المنظومة الحديثة للتربية والتعليم تستحق كل العناية والاهتمام، لذا فلقد أصبح من واجب كل معلم أن ينمي هذه المهارات ويطورها لدى المتعلمين، وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة.

من هذا المنطلق كان لزاما مراعاة إيجابية المتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العملية التعليمية، فالمتعلم ليس متلقيا سلبيا بل هو متفاعل نشط وإيجابي يجب إشراكه في الموقف التعليمي **إرسالاً واستقبالاً**، كما يلزم مراعاة إمداده بالحوافز والدوافع التي تستثيره لاكتساب المهارات اللغوية والعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الطرائق والأساليب. ويمكن القول إن كثيراً من الطرق التدريسية التقليدية ركزت على التكرار الآلي للعبارات وعلى الجمل الجافة البعيدة كل البعد عن واقع المتعلم مما أدى إلى افتقاد المتعلم القدرة على التواصل بينه وبين كتابه، أو بينه وبين معلمه، إضافة إلى عدم قدرته على التكيف مع الواقع المعاش، نظراً لعدم قدرته على توظيف اللغة المتعلمة لإحساسه بالتناقض بين الواقع وبين ما يتعلمه.

ولذا فلقد بات من الضروري توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة تزيد من حجم التفاعلات بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بغية تنمية مهارات المتعلمين المختلفة وتفعيلها مع واقعهم للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التواصل في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء.

وفي هذا السياق يمكن اعتبار **إستراتيجية حل المشكلات** بكل ما تشمله من مواقف تعليمية وأنشطة تفاعلية من بين أهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهدف إلى تطوير وتنمية **المهارات اللغوية** أثناء ممارسة خطوات حل المشكلة المواجهة. لارتكازها الكبير على الجانبين التواصلي والتفاعلي بكل أبعادهما.

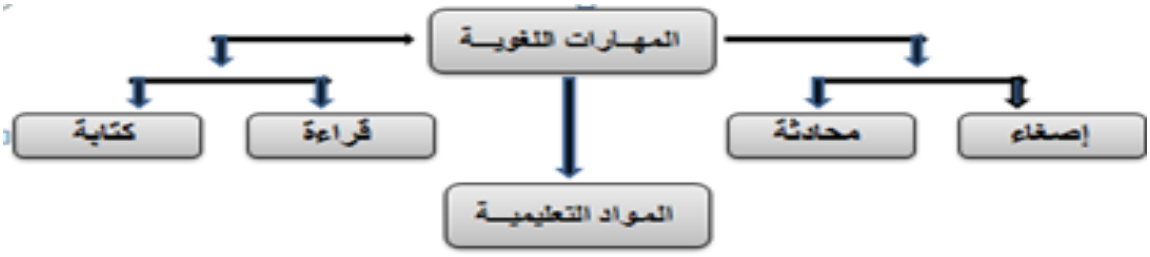
إن هذه الإستراتيجية تمكن المتعلمين من توظيف مهارات اللغة واستخدامها للتواصل الفعال، وهنا تبدو الحاجة ماسة إلى أن يكون معيار اختيار المواقف والأنشطة التعليمية خلال تطبيق خطوات هذه الإستراتيجية هو وضع المتعلم في مواقف حيوية واقعية تتطلب منه توظيف اللغة ومهاراتها لإنجاز مهمة محددة باستخدام الأنشطة التفاعلية الاجتماعية (محادثات، مناظرات وحوارات) وغيرها من المواقف الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية.(البشري، ٢٠٠٧)

فالتدريس بهذه الإستراتيجية يتوافق بشكل كبير وخصوصيات **المدخل التواصلي**، ما يجعل من **التدريس** في هذا السياق: **"عملية اتصال بين المعلم والمتعلم وسيلتها الرئيسية هي اللغة، فالمعلم يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى متعلم معين في أحسن صورة ممكنة، ووفقا لخطة معينة تساير فلسفة بنائه لمجتمع أفضل"**. (زيتون، ٢٠٠١)

أما فيما يتعلق بـ **المهارات اللغوية وإستراتيجية حل المشكلات:**

يتم التواصل اللّغوي في هذه الإستراتيجية من خلال أربع مهارات أساسية (**الإصغاء والتحدّث والقراءة والكتابة**)، وتمثّل هذه المهارات أشكال الاستخدام اللغوي، كما تمثل كل مهارة منها أهمية في ذاتها، وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، والمهارات التي تحدث من خلالها عملية الاتصال الشفوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، وتعدّ هذه العمليات العقلية المتضمّنة في هذه المهارات قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً على أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها؛ لذا يجب النّظر إليها خلال المواقف التعليمية بصورة تكاملية ترابطية. (قورة علي المرسي ووجيه سنجي سيد، ٢٠١١)

والمخطط الموالي يبين مختلف هذه **المهارات اللغوية:**



❖ من بين المهارات اللغوية المرغوب إكسابها للمتعلم وتطويرها لديه اعتمادا على إستراتيجية حل المشكلات في التدريس، وفي مختلف المواد الدراسية، بما فيها اللغات (بوعلاق وبن تونس، ٢٠١٤، ص٦٣)، نجد:

١. **مهارة القراءة:** وتعني إكساب المتعلم القدرة على بناء معنى باعتباره (القارئ/ المتعلم) مستقبلا لإرسالية مكتوبة: (قصة، حكاية، رواية، مسرحية، قصيدة، أغنية، رسالة، مقال...) أو لإرسالية: مرئية: (صورة ثابتة أو متحركة: رسوم- لوحات- ملصق...) وتحدد المعاني التي يتم بناؤها بوجود تفاعل بين:

- خصائص الإرسالية (صلب الموضوع أو بنياته)
- المكتسبات القبلية للقارئ (اللسانية، الأدبية، الفنية، التاريخية...)
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها القارئ الإرسالية.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية (**NSSE**) في أمريكا يوضح مهارة القراءة وطبيعتها، ومدى ارتباطها بحل المشكلات، مفاد التعريف: " **إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات**". (طعيمة، ٢٠٠٤، ص١٨٧)

٢. **مهارة الكتابة:** تعني قدرة المتعلم على إنتاج أو إعادة إنتاج معنى، باعتباره مرسلا لإرسالية تنتج أو تعيد إنتاج معنى، وذلك بوجود تفاعل بين ما يلي:

- خصوصيات الإرسالية (بتوضيح الاهتمام الغالب عليها ونوعية البنيات التي تكونها).
- المكتسبات القبلية أو رصيده (التلميذ/الكاتب) بما فيها معارفه اللسانية، الأدبية، الفنية والتاريخية...
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها المرسل أو المستقبل للبلاغ.

إن الكتابة ليست عملية آلية بحتة يكتفى فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا، والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا... فالكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم اكسابها للمتعلم، بجعله يجيب عن الأسئلة التالية: (لماذا أريد أن أكتب؟، ما الذي أود التعبير عنه؟، لمن أوجه هذه الكتابة؟). (طعيمة، ٢٠٠٤، ص١٩١)

فالمتعلم يمر في حل المشكل بمراحل الكتابة المختلفة بدءا بمرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها بيانات عما يريد أن يكتب من حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يعيد فيها المتعلم النظر فيما كتبه تطويرا وتحسينا له، وهو ما يمكن أن يصدق خلال مرحلة صياغة الفرضيات والحلول المؤقتة للمشكل التعليمي المطروح عليه.

٣. **مهارة التحاور (المحادثة):** تعني القدرة على التحدث، والتعبير عن الأفكار بواسطة الكلمة وحركة الجسد، أي إنتاج معنى، باعتبار المتكلم (المتعلم) مرسلا لبلاغ.

فالتحاور والمناقشة يعدان خطوة أساسية من خطوات حل المشكل للوصول إلى الحل الصحيح وتعميمه. فإذا كان الإصغاء للمشكل وقراءته وسيلة لتحقيق الفهم، فإن مناقشة الحلول والفرضيات وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام هما طرفا عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين.

٤. **مهارة الإصغاء:** تعني القدرة على شحذ اهتمام المستمع لإدراك رموز صوتية لفظية وجسدية، أي إنتاج معنى، على اعتبار (المتعلم/المستمع) متلقيا لإرسالية، فالمعنى يبنى بواسطة تفاعلات بين العناصر التالية:

- خصوصيات الإرسالية.
- المكتسبات القبلية للمرسل.
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها المرسل أو المستقبل للبلاغ. (بوعلاق وبن تونس، ٢٠١٤، ص٦٥)

فمهارة الإصغاء لا تتوقف على مهارات التعرف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها. فلابد للمعلم من الالتفات إلى الشق الثاني من هذه المهارة، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق (المشكل مثلا). فما من متعلم يصغي لشيء إلا وله هدف سواء كان إصغاؤه فرديا في موقف خاص (وحده أو ليس طرفا فيه)، أو كان خلال مناقشة جماعية مثلا لحل مشكل عرض عليه خلال الموقف التعليمي.

خاتمـــة:

إن ما يمكن الإشارة إليه في نهاية هذه المداخلة العلمية هو أن المهارات اللغوية تحتل مكانة محورية في المنظومة الحديثة للتربية والتعليم، لذا فلقد أصبح من واجب كل معلم أن ينمي هذه المهارات ويطورها لدى المتعلمين، وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة، اعتمادا على مراعاة إيجابية المتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، فالمتعلم ليس متلقيا سلبيا بل هو متفاعل نشط وإيجابي يجب إشراكه في الموقف التعليمي إرسالاً واستقبالاً، كما يلزم مراعاة إمداده بالحوافز والدوافع التي تستثيره لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة والعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الطرائق والأساليب.

وهذا لن يتأتى إلا بتوظيف استراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة (حل المشكلة، المشروع، الاكتشاف...) تزيد من حجم التفاعلات بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بغية تنمية مهارات المتعلمين المختلفة وتفعيلها مع واقعهم للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التواصل في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء. ذلك أن هذه الاستراتيجيات التدريسية تمكن المتعلمين من توظيف مهارات اللغة واستخدامها للتواصل الفعال، وهنا تبدو الحاجة ماسة إلى أن يكون معيار اختيار المواقف والأنشطة التعليمية خلال تطبيق خطوات هذه الإستراتيجية هو وضع المتعلم في مواقف حيوية واقعية تتطلب منه توظيف اللغة ومهاراتها لإنجاز مهمة محددة باستخدام الأنشطة التفاعلية الاجتماعية.

المراجع:

البشري، إسماعيل. **مدخل التواصل اللغوي**. الرّياض، السعودية: معهد جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٧.

بوعلاق، مُحَمَّد وبن تونس، الطاهر. **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري (مشروع وطني للبحث)**. وهران –الجزائر: الكراسك، ٢٠١٤.

جابر، وليد أحمد. **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)**. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٣.

الحريري رافدة. **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**. عمان: دار الفكر، ٢٠١٠.

دندش فايز مراد. **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**. الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٣.

زيتون حسن. **تصميم التدريس رؤية منظومية**. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١.

ستر الرحمان، نعيمة. **بيداغوجيا حل المشكلات**. نشر في الأيام الجزائرية *https://www.djazairess.com/elayem*، ٢٦-٠٦-٢٠٠٩.

شاهين عبد الحميد حسن. **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**. الإسكندرية: كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ٢٠١٠.

طعيمة رشدي أحمد. **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

الطيطي، مُحَمَّد وآخرون. **مدخل إلى التربية**. ط٣، عمان: دار المسيرة، ٢٠١١.

غريب، عبد الكريم. **استراتجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٣.

الفاربي، عبد اللطيف وآخرون. **معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**. المغرب: دار الخطابي، ١٩٩٤.

قورة، علي المرسي ووجيه، سنجي سيد. **مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها**. القاهرة: جامعة الأزهر، ٢٠١١.

Legendre, R. ***Dictionnaire actuel de l'éducation.*** *De boeck, Bruxelles*: *éd eska,1993.*