جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

"درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم"

The Degree of Owning the Problem Solving Skills by the Teachers of Primary Fourth Grade Teachers In Kuwait in Teaching Arabic Language from their perspectives

إعداد الطالب

بدر حماد سعيد العلاطي

إشراف الدكتور

قاسم نواف البري

الفصل الدِّراسي الصيفي

٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفويض

أنا، بدر حماد سعيد العلاطي، أفوِّض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(إقرار)

أنا الطالب: بدر حماد سعيد العلاطي. الرقم الجامعي: ١٦٧١١٧٥٠٠٧

التخصص: مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها الكلية: العلوم التربوية

أعلن بأنّني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت بإعداد رسالتي بعنوان"

"درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم"

بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية، وأقر كذلك بان رسالتي هذه غير منقولة، أو مستلّة من رسائل، أو أطاريح، أو أبحاث، أو أي منشورات علميّة تمّ نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلاميّة، وتأسيساً على ما تقدّم، فإنّني أتحمّل المسؤوليّة بأنواعها كافّة فيما لو تبيّن غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدّرجة العلميّة الّتي حصلت عليها، وسحب شهادة التّخرُّج مني بعد صدورها، دون أنْ يكون لي أي حق في التّظلُّم أو الاعتراض أو الطّعن بأي صورةٍ كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب .....

التاريخ: ٢٦ / ٧ / ٢٠١٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

"درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم"

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٢٦ /٢٠١٨/٧

أعضاء لجنة المناقشة : التـوقيـع

الدكتور قاسم نواف البري (رئيسًا)، المشرف .....

الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة، (عضوًا) .....

الأستاذ الدكتور ماهر مفلح زيادات، (عضوًا) .....

الأستاذ الدكتور طه علي الدليمي،(عضوًا خارجيًا) .....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــــــــــــداء

إلــى

وطني الكويت ؛ .....حبي وحنيني

والديَّ..... أطال الله في عمرهما

إخوتي وأخواتي.....حفظهم الله تعالى

زوجي.....الغالية

ولدي الغالي.....عثمان

إليكم أهدي أولى ثمرات جهدي العلمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكر والتّقدير

الحمد لله رب العالمين حمدًا يليق بجلاله وعظمته، ولله الشكر أولاً وأخيراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، على ما منَّ عليَّ من إنجاز لهذه الرسالة، بعد أن يسر العسير، وفرج الهم الكثير، فالحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا الجهد المتواضع، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان وما توفيقي إلا من الله العلي القدير.

وانطلاقًا من قوله عليه الصلاة والسلام" لا يشكر الله من لا يشكر الناس" فإنه يشرفني ويسعدني أن أسطر كل عرفان بالجميل إلى الدكتور قاسم نواف البري المشرف على رسالتي؛ والذي أنار لي دروب العلم والمعرفة، وأفادني بعلمه القيم؛ فكان لي نعم الموجه والمرشد.

وكلّ الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة وهم الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة، والأستاذ الدكتور ماهر مفلح زيادات ، والأستاذ الدكتور طه علي الدليمي لتفضلهم بقبول مناقشة رسالتي، ولما قدموه من ملاحظات وتوجيهات لإثراء هذا العمل. وأشكر أيضًا السادة المحكمين لأداة دراستي.

وأقدم عميق شكري وامتناني إلى الأردن الغالي ملكاً وشعباً؛ لما لمسناه من احترام وتقدير، ورعاية ومحبة بجامعة آل البيت الحبيبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

التفويض ..... ب

قرار لجنة المناقشة ..... د

الإهـــــــــــداء ..... هـ

الشكر والتّقدير ..... و

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... ط

الملخص باللغة العربية ..... ك

الفصل الأول : خلفية الدِّراسة وأهميّتها ١

المقدمة : ١

مشكلة الدِّراسة وسؤالاها : ٦

أهمية الدِّراسة: ٧

حدود الدِّراسة ومحدداتها : ٧

التعريفات الإجرائية: ٨

الفصل الثاني : الإطار النظري والدِّراسات السابقة ٩

أولاً: الإطار النظري : ٩

تدريس اللغة العربية : ٩

مقدمة في حل المشكلات: ١١

ثانياً : الدِّراسات السابقة ١٨

التعقيب على الدراسات السابقة ٢١

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات ٢٣

منهجية الدِّراسة: ٢٣

أفراد الدِّراسة: ٢٣

أداة الدِّراسة : ٢٤

صدق الأداة: ٢٤

إجراءات الدِّراسة : ٢٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدِّراسة :..... ٢٥
المعالجات الإحصائية:..... ٢٦
الفصل الرابع : نتائج الدِّراسة ٢٧
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ٢٧
ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ٣١
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات..... ٣٣
١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... ٣٣
٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :..... ٣٩
التوصيات :..... ٤١
المصادر والمراجع ٤٢
المراجع العربية:..... ٤٢
المراجع الأجنبية :..... ٤٨
قائمة الملاحق..... ٥٠
Abstract in English ٦١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدِّراسة	٣٣
٢	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة	٣٥
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً	٣٨
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية حسب متغيرات للجنس والمؤهل والخبرة	٤٤
٥	تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل والخبرة على درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية	٤٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	أداة الدّراسة بصورتها النهائية	٦٩
٢	أسماء السادة المحكمين.	٧٤
٣	كتب تسهيل المهمة.	٧٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم

إعداد الطالب

بدر حماد سعيد العلاطي

إشراف الدكتور

قاسم نواف البري

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدِّراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدِّراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة. أعد الباحث أداةً لدراسته اشتملت على (44) فقرة، تمثل المهارات الخاصة بحل المشكلة، تحقق من صدقها وثباتها.

وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج عديدة من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح الدّراسات العليا. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح عشر سنوات فأكثر. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، معلمو الصف الرابع الابتدائي، مهارات حل المشكلة، اللغة العربية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول : خلفية الدِّراسة وأهميّتها

المقدمة :

اهتم الباحثون اهتماماً خاصاً بدراسة اللغة العربية، بمهاراتها المختلفة، واللغة العربية كسائر اللغات هي وسيلة الاتصال والتواصل، فبها ينقل الفرد آراءه وأفكاره إلى الآخرين. ومع ذلك فهي من أرقى اللغات في مبانيها ومعانيها واشتقاقها وتركيبها، فضلاً عن كونها وسيلة العربي في التعبير عن أفكاره. وقبل ذلك كله فهي لغة القرآن الكريم، الذي منحها رفعة بين لغات العالم. ومن هنا أصبح لزاماً على العرب أن يحافظوا على لغتهم، ويحرصوا على تعليمها، ويمارسوا أحدث الطرائق والأساليب والاستراتيجيات في التعامل معها، وخصوصاً ممن يتولى أمر تعليمها، وهو معلم اللغة العربية.

إنَّ للمعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص مكانة بارزة ، ودورًا فعالًا في صنع الحياة وتشكيلها؛ فقد أشار التراث الإنساني إلى هذه الأهمية، فأقرّ حاجة البشرية إلى المعلم القائد والموجه، والدّال على المعرفة وطرائق اكتسابها. وبتعقد الحياة وكثرة متطلباتها ازدادت الحاجة إلى المعلمين، إذ أصبح تعليم الأفراد إلزامياً (عطية، 2007).

ويعد المعلم من أهم أركان العملية التعليمية المتمثلة بالمنهج وما يتصل به، وبيئة التعلم وما يتصل بها، والمتعلم وما يتصل به، فالمعلم في أدواره الحديثة لم يعد مجرد ناقل للمعلومات، وإنّما هو المخطط والموجه والمدير لعملية التعليم. وفي ضوء ما توصلت إليه النظريات الحديثة في التربية تحمل المعلم مسؤوليات أخرى، وهي أن يخطط بدقة للوصول إلى مخرجات تعليمية مؤهلة، وهذا يتطلب من المعلم معرفة استعدادات المتعلمين وإمكانياتهم، وإمكانيات المؤسسات التعليمية،وأهداف التعليم عامة وأهداف تعليم مادته خاصة، فضلًا عن الإحاطة بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف من استراتيجيات تعليم حديثة (الجبوري، 2002).

لقد أصبح المعلم مطالباً بأن يعرف فلسفات التربية ونظرياتها، ومعرفة نظريات التعلم، وكل ما يتعلق بمادة تخصصه، والإلمام بطبيعة المتعلم، والاطلاع المفيد لاستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه الحديثة. وهذا يتطلب بأن يعد المعلم ، وبخاصة معلم اللغة العربية، على وفق برامج إعداد متطورة، وذلك لأن أهداف التربية تطورت كثيراً، مما يستدعي تغيير وتطوير أدوار المعلم تبعاً لذلك (كاظم، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستنادًا إلى ما توصلت إليه نظريات التعلم وتقنيات التعليم من أنَّ على المعلم أن يؤدي ما أُسند إليه من أدوار، وهي كما أشار إليها زيتون (2003)، أن يكون خبير تعليم، أي أن يكون مطلعًا في مجال تخصصه، ومثقفًا ومتابعًا لكل ما هو جديد في ميدان التربية وعلم النفس. وهنا يصبح المعلم مصدراً مهماً من مصادر المعرفة، ويجب على المعلم أن يكون دائماً طالب علم وباحثاً عن الحقيقة. ومن أدواره أيضاً أن يكون قائد التعليم، وهو هنا مسؤول عن توجيه مسار العملية التعليمية، ومتابع المتعلمين، وبتزويدهم بالخبرات التربوية المطلوبة ، وذلك بإيجاد مجموعة من المواقف والممارسات والأنشطة. وكل ذلك يتطلب من المعلم أن يطور نفسه، بالتدرب على المهارات والقدرات المرتبطة بالقيادة الناجحة ، كالأصالة، والطموح، والمبادأة، والجرأة، والعدالة، وبُعد النظر، والقدرة على التأثير.

أما كون المعلم مدير التعليم فيعني إدارة مشروع التعليم بنجاح، إذ يحدد الأهداف، ويختار المحتوى، ويخطط للمواقف، ويرسم الاستراتيجيات، ويتعرف إلى قدرات المتعلمين وخصائص نموهم ومراحل نضجهم . وكل ذلك يؤدي إلى توفير البيئة المناسبة للتعلم. وهناك دور مهم آخر للمعلم وهو إرشاد المتعلم، أي أن يكون المعلم مرشداً وموجهاً وميسراً، ويصبح المتعلم هنا محور العملية التعليمية، فينشط ويتفاعل مع المعلم. ولا يمكن للمعلم أن يؤدي هذا الدور ما لم يمتلك مهارات إنسانية واجتماعية متعددة تؤهله لتكوين علاقات طيبة مع طلبته كافة.

وذكر الخليفة (2004) أن من أهم أهداف إعداد معلم اللغة العربية هي: تزويده بأساسيات التربية وعلم النفس ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم. وحثه على الاطلاع على أهم البحوث والدِّراسات التي أجريت في مجال القراءة للاستفادة من نتائجها. ومعرفة بالمحصول اللغوي لدى طلبته. وتزويده باستراتيجيات تدريس حديثه تمكنه من مسايرة التطور الحاصل في ميدان استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه . واطلاعه على كيفية تقويم مادة اللغة العربية بتزويده بالمهارات اللازمة في ذلك. والنظر إلى وحدة اللغة العربية والتكامل بين فروعها كافة. وتعريفه بكيفية تدريس الخط وتعرف أسباب الضعف في الكتابة لدى الطلبة. وتزويده بطرائق تدريس التعبير بأنواعه الشفوي والكتابي، والوظيفي والإبداعي. وتدريبه على التمييز بين المحفوظات والأناشيد وأنواع الأدب الأخرى. وتدريبه على تفعيل الطرائق المعتمدة على الألعاب اللغوية. تدريبه على أنواع النشاط اللغوي. وتدريبه على الربط بين الأنشطة اللغوية المدرسية، والأنشطة اللغوية في المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار خاطر (1999) إلى أنه لابّد من تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على وفق أسس ومعايير من أهمها: استخدام أساليب التعلم الذاتي، وتشخيص احتياجات النمو المهني، وتوفير قيادات تربوية متخصصة بتدريب معلمي اللغة العربية، وإجراء التدريب بالقرب من ميدان عمل المعلمين، واستخدام أساليب التقويم المختلفة، وإعداد برامج التدريب بأساليب علمية متطورة، وتنويع أنشطة برامج التدريب وأساليبها، وتدريب المعلمين على كيفية رفع فاعليتهم وكفاياتهم ليصبحوا مؤهلين للتدريس في ضوء حركة الكفايات.

إنّ على معلم اللغة العربية أن يتميز عن غيره من المعلمين بصفات أهمها: حب اللغة العربية والاعتزاز بها، والتمكن منها تحدثاُ وكتابة وخصوصاً في استعمالها بفصاحة، وسعة الاطلاع والثقافة، والقدرة على الإبداع الأدبي، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بإتقان كفايات معينة منها: كفايات الاستماع، وكفايات التحدث، وكفايات القراءة، وكفايات الكتابة. زيادة على الكفايات الخاصة بتدريس الأدب والقواعد. وهناك كفايات عامة تتعلق بالتخطيط للدرس وبتنفيذه، وكفايات التفاعل وإدارة الصف، وكفايات التقويم (قنديل، 1996؛ الخليفة، 1992).

ويمارس المعلمون عامة ومعلمو اللغة العربية خاصة طرائق وأساليب واستراتيجيات كثيرة في أثناء التعليم، ومن ذلك أسلوب حل المشكلات، الذي تقوم عليه طرائق واستراتيجيات كثيرة. فحل المشكلة، كما ذكر زيتون (2004)، يعد إستراتيجية فعالة في التدريس والتدريب؛ فهي تعمل على أن يوجد المتعلم الحل بنفسه، وذلك بالبحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، وتحليل الأفكار وتنظيمها، وخصوصاً في المواقف الجديدة.

وأورد مارتينيز (Martinez ,2003) أن حل المشكلة تحرك هادف، وفيه يكون المسار إلى ذلك الهدف غير محدد وغير واضح. ويتكون حل المشكلة من مجموعة من العمليات الفردية المكتسبة، التي يستذكرها الفرد في الموقف المشكل، زيادةً عن أداء عمليات عقلية تتميز بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر تلك المشكلة، ويكون ذلك بالتطبيق المنظم الذي يؤديه الفرد للوصول إلى الحل.

ويمكن أن يساعد حل المشكلات على تحسين القدرة التحليلية لدى الطلبة، وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ والعلاقات المتبادلة، والعمق في فهم الموضوعات المختلفة، والاحتفاظ بالمعلومات، وتحسين الدافعية نحو التعلم، وجعل التعلم أكثر متعة وإثارة (Harting , 1994).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّ المعلم ، إذا أراد التجديد في الطرائق التي يتبعها في التدريس ، ينبغي أن يبتعد عن الطرائق التقليدية ، التي لا تشجع إلاّ على الحفظ والتذكر ، ويتبع إستراتيجية حل المشكلة ، التي ذكر عنها عبيدات وأبو السميد(2007) بأنها تستند إلى وضع المتعلم أمام مشكلات يشعر بها ويعايشها، وفيها يكون المتعلم أكثر فهماً للمادة ، وأكثر قدرة على تطبيق ذلك في حياته العملية، فالمشكلة ، كما ذكر العزاوي (2009)، موقف يتطلب تفكيراً، يؤدي بالمتعلم إلى الحل، ذلك لأن المشكلة هي عائق يحول دون الوصول المباشر إلى الحل من المحاولة الأولى، أي وجود ما يتحدى التفكير، ويدفعه إلى إعمال التفكير لتخطي المشكلة وتحقيق الهدف.

أما مرعي والحيلة (2013)، وعبيد (2009) فيرون أنَّ مهارات حل المشكلة هي من المهارات الأساسية، التي يجب على المعلم تعليمها للطلبة، وعلى الطلبة إتقانها، من منطلق أن هذا العصر يتطلب تفكيراً عميقاً فيما يجري فيه من أحداث، وفيما تظهر فيه من معارف جديدة في كل لحظة.

وكان (جون ديوي)، كما أشار قطيط (2008)، أول من وضع أسس طريقة حل المشكلات، واشترط وجود معايير للمشكلة، لكي يصبح بالإمكان دراستها؛ فالمشكلات تثير الشك لدى المتعلم، وتدعوه إلى البحث والاستكشاف للوصول إلى الحل.

إنَّ حل المشكلة، بوصفه إستراتيجية تعليمية ، يقوم على حصول مواجهة بين المتعلم والمشكلة، يؤدي بالمتعلم إلى أداء خطوات علمية منظمة ؛ لذا أصبحت هذه الإستراتيجية عملية تفكير مركبة يستخدم معها معظم مهارات التفكير، وبخاصة الإبداعي والناقد ، للوصول إلى أفضل الحلول. ومن هنا أصبح حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً ينبغي على الإنسان المعاصر اعتماده في حياته المليئة بالمشكلات (عطا الله، 2001؛ جروان، 2002).

والغرض من أسلوب حل المشكلة، كما ذكر كل من زيتون (٢٠٠١)، وعامر (2009)، يكمن في مساعدة المتعلمين على إيجاد حلول صحيحة ودقيقة لتلك المشكلة. وهم لا يمكنهم تحقيق ذلك من غير قراءة دقيقة للمشكلة، والإجابة عن أسئلة تتصف بالعمق، مما يعوّد المتعلمين على الاكتشاف وتحسين الدافعية وانتقال أثر التعلم، زيادةً عن تمتع الطلبة بالثقة بالنفس، والتعامل مع المواقف التي يتعرضون لها بدقة وسرعة، فيزداد تفكيرهم العلمي والإبداعي تبعاً لذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واشترط مرعي والحيلة (2013) في حل المشكلات شروطاً معينة منها: قدرة المعلم أولاً على حل المشكلة، وذلك يتطلب إلمامه بالمبادئ والاستراتيجيات اللازمة، وامتلاك المعلم أيضاً قدرة على صياغة الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، واتصاف المشكلة بقدرتها على إثارة اهتمام المتعلم وتحدي تفكيره، وقابلية المشكلة للحل في ضوء القدرة العقلية للطلبة، وتلبية المشكلة حاجات الطلبة والأهداف التعليمية المخطط لها. وتقديم تغذية راجعة للطلبة لتقصي أدائهم ومدى تقدمهم في الحل، وتكوين رغبة لدى المتعلم لتبني استراتيجية حل المشكلات، والتشجيع على تطبيق الاستراتيجية على مشكلات جديدة ، والتشجيع على العمل الجماعي لممارسة حل المشكلات.

وتخضع خطوات حل المشكلة لخطوات البحث العلمي ذاتها . فقد بيّن جابر (2011) أنَّ خطوات حل المشكلة هي: الشعور بالمشكلة ، أي أن يشعر المتعلم بوجود صعوبة يرغب في حلها، بحيث أنَّ هذه الصعوبة تؤرق المتعلم، وتجعله مشغولاً بالتفكير فيها. تحديد المشكلة،وفيها يعمد المتعلم إلى صياغة المشكلة، وقد تكون الصياغة بجملة خبرية، أو جملة استفهامية، أو ربّما جملة شرطية، أو قد يحددها بأكثر من جملة. جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة، وفي هذه الخطوة يحدد المتعلم أو الباحث الأدوات التي يمكن بها الوصول إلى الحل، ويحتاج هنا إلى المراجع بأنواعها المختلفة . اختيار الحلول المناسبة، أي تنفيذ الحل أو الحلول، واختيار الحل الصحيح للمشكلة. التوصل إلى النتائج وتعميمها، ويكون تعميم النتائج بإجراء تجارب معينة تؤيد ما توصل إليه من استنتاجات.

لقد ربط معظم علماء النفس بين التفكير وحل المشكلة؛ لأن حل المشكلة يتحقق بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحقيق ذلك بأي طريق آخر. فالتفكير بطرائقه وأساليبه ونتاجاته يتكون بأفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم المتعلم بالمشكلات، التي تتناسب ونموه العقلي. وبمعنى أدق أن التفكير لا يمكنه أن يحدث إلّا إذا سبقته مشكلة، وهذه المشكلة تشكل دافعاً للمتعلم بأن يفكر ويبحث عن الحل (الجابري والعامري، 2013).

وازداد الاهتمام في الوقت الحاضر بحل المشكلات في إطار سيكولوجية التفكير؛ إذ أصبحت طريقة حل المشكلات من أهم طرائق التدريس، التي تعتمد على إيجاد مشكلات في الموقف التعليمي، لدفع المتعلم باتجاه تبيّن الحل. وتتجلى أهمية هذه الطريقة، بوصفها أهم طرائق تنمية التفكير. فالمتعلم هنا يكتشف عناصر جديدة ، وينمي أساليب غير مألوفة، ويختبر فرضيات وتوقعات، إذ يصبح بفضل ذلك قادراً على تجاوز أكبر قدر من الصعوبات ، واتخاذ قرارات أكثر دقة وملاءمة. وعليه يجب وضع المشكلة بطريقة علمية، لها خطوات محددة تقود المتعلم إلى الحل (Edens,2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعدت عملية حل المشكلات عملية معقدة، تتطلب مهارات أساسية تعتمد على تطبيق المبادئ والمفاهيم، فالمفاهيم تتحدد لتشكل المبادئ، وتوظف هذه المبادئ في حل المشكلات. ويمكن القول والحالة هذه بأن التعلم شكل من أشكال حل المشكلات، التي سيوظفها المتعلم في حل مشكلات أخرى تواجهه. وبالنتيجة فإنّ أي نشاط عقلي، كحل مشكلة، أو اتخاذ قرار، أو محاولة فهم موضوع، لابّد من أن يتضمن تفكيراً؛ فالتفكير إذن هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل مشكلة.

أما سجاك (Schack,1993) فقد أشار إلى أنَّ المعلمين يخلقون المشكلات لتدريب المتعلمين على حلها، وهذه المشكلات يجب أن تكون مرتبطة بالحياة الاجتماعية للمتعلم. ويجري التدرب على حل المشكلة بصورة جماعية أو فردية، والأسلوب التعاوني في الحل أفضل ، لأنه يعوّد المتعلم على الإصغاء، واحترام الرأي الآخر، ونقد هذا الرأي، ومناقشته . وهذا الإجراء يزوّد المتعلمين بتغذية راجعة، ويشجعهم على الإبداع. وبالنتيجة تحقيق الأهداف، التي من أهمها: التدريب على مواجهة مشكلات الحياة، وتنمية روح الابتكار والإبداع، وتنمية الثقة بالنفس، وتعزيز الاستقلالية في التفكير والعمل، والتدريب على مهارات صنع القرار.

إنَّ تدريس اللغة العربية أصبح مطلباً تربوياً ولغوياً تتطلبه الحياة المعاصرة، ويتطلب ذلك من معلمي هذه اللغة ممارسة كل ما هو جديد ومستحدث، يُسهم في إتقان اللغة العربية، وييسر أمر تعلمها. ومن هنا برزت مشكلة هذه الدِّراسة الهادفة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات حل المشكلة من وجهة نظرهم.

مشكلة الدِّراسة وسؤالاها :

إنَّ التأمل بقضايا التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة يشير إلى أنّ مخرجات التعليم في هذه اللغة لم ترق إلى المستوى المطلوب؛ فهناك مشكلات متعددة تظهر في انخفاض التحصيل لدى الطلبة، وضعف القدرة على حل المشكلات، زيادة عن الاتجاهات السلبية لدى الطلبة نحو لغتهم العربية. ومما يؤدي إلى صعوبة تعلم هذه اللغة إتباع معلميها طرائق تقليدية في تدريسها؛ فقد أشارت دراسة خرابشة (2004)، إلى ضرورة تغيير الأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية في جانبي التدريس والتقويم. وبيّنت دراسة خوالدة (2010) ضرورة استخدام استراتيجيات غير تقليدية في تعليم اللغة العربية بمهاراتها كافة. وأظهرت دراسة عرفة (2006) أن التدريس بصورته الحالية في مدارسنا يسطح المفاهيم، ويعوق التفكير، وينمي الحفظ، ويضعف المحاكمة العقلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهكذا يظهر عدم الانسجام بين المخرجات وما تطمح إليه الجهات المسؤولية، من وجود معلم يمكنه ممارسة أحدث الاستراتيجيات لتحسين هذه المخرجات. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية في سعيها إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات حل المشكلة. وتجيب الدِّراسة عن السؤالين الآتيين:

١- ما درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

أهمية الدِّراسة:

تستمد هذه الدِّراسة أهميتها من أهمية مادة اللغة العربية، التي يدرسها المعلمون في الصف الرابع الابتدائي، فهذه المادة تحتل مكانة متميزة بين مجالات المعرفة، التي يتلقاها الطالب في هذه المرحلة؛ فاللغة العربية هي اللغة الأم، وهي التي يجري بها تدريس جميع المواد الدِّراسة الأخرى. وتتأتي أهمية الدِّراسة أيضاً من أهمية حل المشكلة، التي إذا ما أتقن معلم اللغة العربية مهاراتها، فإنه يدرس هذه اللغة باستراتيجية تستند إليها معظم استراتيجيات التدريس الحديثة.

وللدِّراسة أهمية تطبيقية، فضلاً عن الأهمية النظرية المذكورة، إذ يمكن أن تفيد نتائجها معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومؤلفيها. وتفيد الدِّراسة أيضاً باحثين آخرين، زيادة عن أنّها قد تسد نقصاً في المكتبة العربية في ميدان ممارسة المعلمين، بتخصصاتهم المختلفة لمهارات حل المشكلات.

حدود الدِّراسة ومحدداتها :

تقتصر الدِّراسة على ما يأتي :

١- الحدود المكانية: تم تطبيق الدِّراسة في بعض مدارس منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت.

٢- الحدود الزمانية: طبقت الدِّراسة في الفصل الثاني من العام الدِّراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨.

٣- الحدود البشرية: معلمو الصف الرابع الابتدائي، الذين يعلمون اللغة العربية في ذلك الصف.

٤- الحدود الموضوعية: اقتصارها على مهارات حل المشكلة التي يمارسها معلمو الصف الرابع الابتدائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات الإجرائية:

تم تعريف المصطلحات الآتية إجرائياً.

١- درجة الممارسة : وهي مستوى أداء معلمي اللغة العربية لمهارات حل المشكلة مقاساً باستبانة متضمنة هذه المهارات، أعُدّت لهذا الغرض.

٢- مهارات حل المشكلة : وهي قدرات المعلم على إيجاد مشكلات معينة تتحدى تفكير الطالب، وتحمله على البحث عن الحل بتوجيه المعلم وإرشاده.

٣- الصف الرابع الابتدائي: وهو أحد صفوف المرحلة الابتدائية المتكونة من ستة صفوف تبدأ من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية الصف السادس الابتدائي.

٤- معلم الصف الرابع الابتدائي : وهو الشخص المؤهل للتدريس في المرحلة الابتدائية، ويحمل شهادة البكالوريوس في تخصصات مختلفة.

٥- تدريس اللغة العربية: وهو الفعاليات التي يؤديها المعلم لتعليم اللغة العربية، وتشمل التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني : الإطار النظري والدِّراسات السابقة

يتناول هذا الفصل خلفية الدِّراسة النظرية، والدِّراسات السابقة ذات الصلة :

أولاً: الإطار النظري :

أخذت اللغة العربية مكانة خاصة بين لغات العالم، وتتأتى أهميتها ابتداءً من كونها لغة القرآن الكريم، ومن كونها وسيلة الاتصال والتواصل والتفاهم، يعتمد عليها الفرد في كل نشاط يؤديه، سواء أكان عن طريق الاستماع، أم التحدث، أم القراءة أم الكتابة. لذا أصبح هدف اللغة العربية الأساسي تمكين المتعلم من الوصول إلى المعرفة، بتزويده بالمهارات الأساسية قراءة وكتابة وتحدثاً(الخولي، 2000)، ومن هنا تجلت الأهمية الكبرى للغات بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص ، في كونها رمزاً لشخصيات المتحدثين بها، ووسيلة تفاهمهم وتعلمهم، فضلاً عن أنها أداة التفكير والحس ، وأصبحت وظيفتها الأساسية متمثلة في التحصيل والتعبير، والإنسان يتعلم اللغة ليتمكن من الأداء اللغوي الصحيح، ليتواصل مع أفراد مجتمعه بسهولة

وعلى الصعيد المدرسي أصبحت اللغة العربية من الوسائل المهمة لتحقيق الوظائف المدرسية المتعددة؛ فهي من أبرز وسائل الاتصال بين الطالب وبيئته، والأساس الذي تعتمد عليه تربيته من النواحي كافة، ويعتمد عليها أيضاً كل نشاط يؤديه (أحمد، 2002).

وأشار أبي سمرة (Abi- Samra,2001) إلى أنَّ أية عملية من عمليات التعلم والتعليم، لا يمكن أن تجري ما لم تكن هناك عملية تواصل لغوي، على وفق المهارات اللغوية الأربع، القراءة، والكتابة والتحدث، والاستماع؛ فالقراءة نشاط فكري يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتحليلها، والكتابة عملية فكرية إنتاجية تستند إلى صياغة الأفكار وبنائها، والاستماع فن لغوي يترتب عليه فهم المهارات اللغوية الأخرى، والتحدث عملية ترجمة الصور الذهنية إلى صور لفظية معنوية.

تدريس اللغة العربية :

أصبح التدريس من وجهة النظر المعاصرة نشاطاً مخططاً يهدف إلى تحقيق نتاجات تعليمية مرغوب فيها، ويقوم المعلم بتخطيط هذا النشاط وإدارته. ويحتم ذلك على المعلم والمتعلم أداء أدوار جديدة؛ فدور المعلم أصبح إرشادياً توجيهياً ، في حين وجب على المتعلم، باعتباره المستهدف في العملية التعليمية التعلمية أن ينمو معرفياً ، بحسب الدور المحوري له، إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته البشرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما تدريس اللغة العربية فيستند إلى مجموعة من الأسس من أهمها: حث المتعلم على الإقبال على تعلم اللغة العربية بدافعية ورغبة . تأكيد الإلمام بالحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات. تأكيد معرفة أهداف تعلم اللغة لتركيز انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم. وتقديم المعلومات والقواعد والأمثلة بشكل واضح وبترتيب منطقي ومتتابع . والإكثار من التطبيقات اللغوية ، والتدريب على المهارات. والاهتمام بعملية انتقال أثر التعلم (الخليفة، 2004).

وتتضمن عملية تدريس اللغة العربية، وغيرها من المواد ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم. وفي مرحلة التخطيط يجب أن يعرف المعلم: لماذا يدرس؟ وماذا يدرس؟ وكيف يدرس؟ وهل نجح في التدريس؟ وفي مرحلة التنفيذ يجب أن يتقن المعلم مجموعة كبيرة من المهارات أهمها: مهارات التهيئة للدرس، واستخدام الأسئلة، واستخدام المواد والأجهزة، وإدارة الصف، وكيفية إنهاء الدرس. أما مرحلة التقويم فيجري فيها طرح أسئلة متنوعة المستويات تقيس مدى تحقق الأهداف (قنديل، 2000).

ويتبع معلمو اللغة العربية طرائق متعددة في تدريس فروعها المختلفة، مع أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، كما أشار إلى ذلك عبد الموجود (2000)، فالطريقة التي تصلح لتدريس مادة معينة قد لا تكون صالحة لتدريس مادة أخرى، أو تدريس الطلبة في مرحلة دراسية مختلفة، بل حتى في الموقف الواحد قد يجري التنويع في الطرائق المتبعة. ويعود ذلك إلى أنَّ الطريقة هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً، التي يخطط المعلم لاستخدامها عند تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف، بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة.

ومن الطرائق المتبعة في تدرس اللغة العربية الطريقة القياسية، التي يجري فيها الانتقال من الكل إلى الجزء، وهي مفيدة لاعتمادها الانتقال المنطقي، وقد يشارك فيها المتعلم، إذا أتاح له المعلم ذلك. وهناك الطريقة الاستقرائية التي تقوم على الخطوات المنطقية الخمس التي هي: التمهيد، والعرض، والربط والموازنة والمقارنة، واستنتاج القاعدة، والتطبيق. وهذه الطريقة تجعل من الطلبة إيجابيين في التفكير والتفاعل. ومن طرائق تدرس العربية أيضاً الطريقة التكاملية، التي تأثرت في أسسها بنظرية الجشتالت. وفي تعليم القراءة عرفت الطريقة التركيبية القائمة على تعليم اللغة ابتداءً من الحرف، فالمقطع، فالكلمة فالجملة. وهناك الطريقة الصوتية التي هي عكس التركيبة (النعمى، 1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذكر كل من السيد (1998)، ووالي (1998) أنّ هناك اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ومن هذه الاتجاهات: الاتجاه نحو تكوين المهارات والعادات اللغوية ، وفيه ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات السلوكية ،و الاتجاه في التربية الحديثة يرمي إلى التمهير. ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية التوجيه والتشجيع ، وتبصير الطلبة بما يتعرضون له من أخطاء. وفي التمهير ينظر إلى اللغة على أنها مهارات أربع هي الاستماع ، والتحدث ، والقراءة، والكتابة.

ومن الاتجاهات الحديثة أيضاً الاتجاه التكاملي، الذي ينطلق من أن المتعلم يدرك الأمور إدراكاً كلياً ثم تظهر التفاصيل والأجزاء في مرحلة تالية. ويتطلب المنهج التكاملي ربط المناهج اللغوية على أساس الوحدة والترابط. وهناك الاتجاه الوظيفي الذي ينظر إلى اللغة على أساس وظيفتها ودورها في الحياة، أي استعمال اللغة لخدمة الاتصال الاجتماعي الفعال. ومن هنا تصبح اللغة مهارات تكتسب، وأفكاراً يجري تداولها، ومشكلات اجتماعية تجري معالجتها.

أما الاتجاه الانتقائي فيجري فيه انتقاء أفضل الطرائق والأساليب والاستراتيجيات لتدريس اللغة العربية. وفي هذا الاتجاه تراعى معايير : السياق بتقديم الوحدات اللغوية في سياق ذي معنى، والاجتماعية لتهيئة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين، والبرمجة، أي أن يوظف المحتوى اللغوي السابق في محتوى لغوي جديد، والفردية وتعني تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب الاستفادة القصوى من الطريقة، والنمذجة، أي توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها ، والتنوع ، أي تعدد أساليب عرض المحتوى ، والتفاعل، إذ إنَّ الطريقة الجيدة يتفاعل فيها كل من المعلم والمتعلم.

مقدمة في حل المشكلات:

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه سلوك ينظم المفاهيم والقواعد والخبرات التي لدى الفرد بطريقة تساعده على تطبيقها في الموقف المشكل، وهو أيضاً الأنشطة والإجراءات التي يؤديها المتعلم عند مواجهته موقفاً مشكلاً لكي يتغلب على الصعوبات التي قد تمنعه من الوصول إلى الحل. وهذا يدل على أنَّ أسلوب حل المشكلات يقع بين الإدراك التام للمعارف السابقة، وقلة إدراك الموقف الجديد. ويجب توافر شروط معينة في الموقف المشكل أهمها: أن يكون أمام المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، ووجود صعوبة تحول دون تحقيق هذا الهدف، ووجود رغبة لدى المتعلم لمحاولة تجاوز الصعوبات والوصول إلى الحل. وعليه أصبحت للمشكلة الجيدة مواصفات أهمها، أنها يجب أن تتحدى تفكير الطالب، بشرط مناسبة صعوبتها لمستواه، لتثير دافعيته وحماسه (الخليفة، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار الهاشمي والدليمي (2008) إلى أن حل المشكلات يعمل على تنمية قدرة المتعلم على التفكير لما تهيئه هذه الطريقة من مواقف تتطلب إعمال التفكير، والتركيز الذهني على وفق خطوات معينة. وتنمية قدرة المتعلم على جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها وتلخيصها لتوظيفها في الحل. وبذل النشاط العقلي والحركي من المتعلم ، وبالنتيجة إبراز شخصيته وتنمية ثقته بنفسه وإعانة المتعلم على تنمية المنهج العلمي وإتباعه في حياته العلمية والعملية . ومن هنا عدّ التفكير وحل المشكلة مترادفين؛ فالأنواع المختلفة للتفكير ما هي إلاّ مظاهر متنوعة للعملية العقلية الواحدة في حل المشكلة، فقد يتطلب حل مشكلة واحدة كل أنواع التفكير. والمتعلم في حل المشكلة يحلل، ويتعرف، ويدرك العلاقات، ويرسم خطة للحل، وينتقد، ويتأمل. بمعنى استخدام أنماط مختلفة من التفكير لتحقيق الحل الأمثل.

وحل المشكلة يتطلب أولاً وجود هذه المشكلة، ومن ثم وجود مسار يسلكه المتعلم للوصول إلى الحل، وتصبح المشكلة أفضل عندما يكون هذا المسار غير محدد وغير واضح، وهنا يعمل المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة، وذلك بالتطبيق المنظم للمعرفة، إذ يقود ذلك إلى تعلم المفاهيم والمهارات، فالهدف الأساسي للتعلم يتمثل بقدرة الطلبة على حل المشكلات (Firan , 2006).

وطالب جيمس (James , 2005) بضرورة إتباع استراتيجيات تدريسية غير مباشرة ، محورها المتعلم وأساسها الاستقراء، والاستنتاج، والاستقصاء وحل المشكلات . ويساعد حل المشكلات على إغناء معلومات الطلبة، وتنمية مهاراتهم العقلية، وإكسابهم أساليب التفكير السليم. وفي هذه الحالة يتدربون على الإبداع، وإنتاج المعرفة الجديدة ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية . وكل ذلك يستدعي بأن يقدم المعلم الدروس والمعلومات على صورة مشكلات، لبعث الحيوية والنشاط في الصف، وإثارة الطاقات الإبداعية لدى الطلبة ، وذلك بإبداء الآراء والأفكار لحل المشكلة. وهنا يجري التدريب على الاستماع لآراء الآخرين ونقدها، ومن ثم الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم، سواء أكان ذلك في التعلم، أم في الحياة.

إنَّ أسلوب حل المشكلات يساعد على اكتساب المعارف المتضمنة في المحتوى التعليمي، وتنظيم عمليات المتعلم العقلية ومعالجة المشكلات، وبخاصة المشكلات التي لم يتعرض لها سابقاً، ويحتل هذا الأسلوب أيضاً مكاناً بارزاً في مجالات تعليم التفكير، واكتساب المعلومات، وزيارة القدرة على الانتباه والتذكر والتخيل واتخاذ القرار(حسن، 2004) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذكر الزغول والزغول (2010) أنَّ طريقة حل المشكلات واحدة من أهم صور المنهج الاستقصائي، ومن أهم الأنشطة التي يؤديها الإنسان، بخلاف جميع المخلوقات الأخرى. وفي حل المشكلة يعمل الفرد على الدوران حول عقبة معينة، أو تخطي صعوبة ما، أو بلوغ هدف يتطلب الوصول إليه بذل المزيد من الجهد، واستخدام مهارات مختلفة في التفكير. فحياة الإنسان هي عبارة عن سلسلة من المشكلات المتفاوتة في الصعوبة، وهنا يجد الإنسان نفسه مضطراً إلى مواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها وتجاوزها. ويأمل من ذلك تحقيق حياة مطمئنة.

ويرتبط حل المشكلات باسم (جون ديوي)، الذي أشار إلى أنَّ حل المشكلة هو موقف محيّر يثير الشك وعدم اليقين. لذا أصبحت المشكلة عبارة عن حالة من التوتر يشعر به الفرد ببروز عائق يعرقل الوصول إلى الهدف، وهنا يتطلب الأمر الاستفادة من العمليات والأنشطة وما لدى الفرد من كفايات، للإسهام في حل المشكلة (عبد الهادي ، 2010).

ونظر التربويون إلى حل المشكلة من زوايا مختلفة ؛ فيرى أوزبل ، المذكور في الزغول والزغول (2010) انه عملية تعلم استكشافي ذي معنى، ويرى زيتون (2001) بأنه نوع من التفكير المركب يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة يسلكها الفرد للوصول إلى حل المشكلة وبلوغ الهدف في حين يرى نبهان (2008) بأن حل المشكلة عمليات يؤديها الفرد مستخدماً ما لديه من معلومات ومعارف للتغلب علة موقف مشكل. وحل المشكلة عند المعراج (2013) هو ابتكار أفكار جديدة مصحوبة بتغيير في السلوك، للوصول بالنتيجة إلى قاعدة جديدة قابلة للتعميم.

وجرى تصنيف المشكلات إلى: مشكلات مغلقة، ومشكلات مفتوحة، ومشكلات متوسطة، أما المغلقة فهي المشكلات التي لها حل صحيح واحد ، وطريقة واحدة للوصول إلى الحل . وهذا النوع من المشكلات يمثل النمط التقليدي لها. وهناك المشكلات المفتوحة، التي لها أجوبة متعددة كلها صحيحة، ولها أيضاً طرائق متعددة تؤدي إلى الحل. وتقع المشكلات المتوسطة بين نوعي المشكلات المغلقة والمفتوحة، فهي تشبه المغلقة من حيث أن لها جواباً واحداً صحيحاً، وتشبه المغلقة بأن هذا الجواب الصحيح يمكن الوصول إليه بطرائق متعددة (الحارثي، 2011) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويستند حل المشكلات إلى مجموعة من المبادئ والأسس، وهي كما ذكرها كل من الجبوري والطائي (2014)، وعبود وحسن (2009): ارتباط المشكلة بأهداف الدرس، بحيث يكتسب المتعلم بحل المشكلة المعرفة العلمية والحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات المناسبة. مناسبة المشكلة لمستوى قدرات الطلبة وخبراتهم. توافر فرص التدريب الكافية للمعلين في مجال تطبيق حل المشكلة ليكون استخدامها في التدريس الصفي فعالاً. توافر عامل الإثارة في المشكلات لتشكيل دافعية قوية لدى الطلبة نحوها، وهنا لابد من وجود شيء من الغموض، لإثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة. إمكانية تنظيم عناصر المشكلة بطريقة تؤدي إلى أن يدركها الطالب بشكلها الكلي. أن تكون المشكلة حقيقة مستمدة من الواقع . تمتّع المعلم بقدرة على حل المشكلة موضوع الدرس . اتصاف المشكلة بالمرونة وسهولة التطبيق. ارتباط المشكلة بحياة الطلبة.

وتناول المتخصصون خطوات حل المشكلة، وعرضوها بأساليب مختلفة. فقد تناول سعادة (2006) هذه الخطوات كالآتي:

- تحليل المعلومات التي جرى جمعها لغرض تحديد المشكلة.

- إخضاع المعلومات التي جمعت لمحكات معينة لمعرفة مدى صدقها أو تحيزها.

- التحقق من المعلومات الإضافية فيما إذا كانت ضرورية في الحل أولا.

- وضع معلومات أخرى جديدة ومفيدة لحل المشكلة.

- طرح طرائق متنوعة لحل المشكلة مدار النقاش.

- اختيار الطريقة أو الاستراتيجية المناسبة للحل.

- البدء بحل المشكلة في ضوء الطريقة التي جرى انتقاؤها.

- العودة إلى النقطة الأولى (تحليل المعلومات) إذا تطلب الأمر ذلك.

- تطبيق خطوات الحل بدقة والحكم على ما جرى إنجازه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولعل ما جاء في الحطاب (2015) يمثل الخطوات الوافية الأكثر تفصيلاً في خطوات حل المشكلة ، وتمثلت هذه الخطوات بما يأتي:

المرحلة الأولى: فهم المشكلة، وتتضمن ثلاث خطوات هي:

١- المشكلة قبل التحديد، وفيها يجري تقصي الخبرات والميول والاهتمامات، وبإدراك التحديات، واعتماد هدف عام أو نقطة بداية للحل.

٢- إيجاد البيانات ، وفيها يجري السعي للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التي تسهم في توضيح المشكلة وتحديدها، ومن ثم تحديد أفضل المعلومات والبيانات لفهم المشكلة. وهذه الخطوة تزيد من الوعي بالمشكلة وتحليل الموقف وتوضيحه.

٣- تحديد المشكلة بتوليد العبارات وتقويمها، للوصول إلى ذلك التحديد، ويجري ذلك بمراجعة البيانات المتجمعة في الخطوة السابقة، ويجب هنا صياغة المشكلة بشكل واضح ومحدد ، بحيث تثير الرغبة في الحل، وتدفع إلى توليد الأفكار والبدائل.

المرحلة الثانية: توليد الأفكار، وفيها يجري تسجيل أكبر عدد من الأفكار، التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة. وهنا لا يجري إصدار أحكام على الأفكار المتولدة، إذ تؤخذ جميعها بالاعتبار، من غير الحكم على مدى صحتها .

المرحلة الثالثة : التخطيط للتنفيذ، ويتضمن خطوتين:

١- إيجاد الحلول، وفيها يجري تقويم أكثر الأفكار احتمالية لحل المشكلة ، وذلك بتوليد المعايير التي تقيس الحلول الممكنة وقيمتها. وهنا كلما كان عدد المعايير أكثر كان تقويم الأفكار أفضل.

٢- إيجاد القبول أو الرضا ، وفيه يجري التركيز على تحديد المعيقات المحتملة في التطبيق، التي تؤثر في تطوير الاستخدام الفاعل للحلول المبدعة. وهنا يجب الاستعداد للمشكلات التي قد تطرأ عند التطبيق على الأفكار، وعمل التعديلات المطلوبة في الحلول التي جرى التوصل إليها في الخطوة السابقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تواجه عملية حل المشكلات معوقات متعددة ؛ منها ما يتعلق بالمعلم ، ومنها ما يتعلق بالمنهاج الدراسي ، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية. أما بالنسبة للمعلم فإن عدداً غير قليل من المعلمين يحجم عن إتباع هذه الطريقة، لأنها تحتاج إلى وقت أطول، والمعلم مطالب بإكمال المنهج المقرر. ويحتاج الطالب إلى قدرات معينة يبذل فيها مزيداً من الجهد والتعب للتوصل إلى حل مقبول للمشكلة. وبخصوص المنهاج الدراسي، فإن كثيراً من المناهج الدراسية لا توضع بأسلوب في التعلم يستند إلى حل المشكلات . وتتطلب البيئة التعليمية توفير المواد والأدوات الضرورية لإجراء الأنشطة واختبار الأفكار، وقد يكون من الصعب توفير ذلك (أبو رياش وقطيط ، 2008).

وفي حل المشكلات تقع على عاتق المعلم مسؤولية مراعاة : إتقان خطوات طريقة حل المشكلات من تحديد المشكلة إلى التطبيق عليها تطبقاً صحيحاً، وإخلاص المعلم في التفكير وحل المشكلة بالتفاعل المستمر مع الطلبة، ومنح الطلبة وقتاً كافياً للتفكير ، وتوفير فرصة لإظهار الطلبة لما لديهم من خبرات، وتوفير الضمان الكافي لطرح الأفكار من الطلبة، وتوعية الطلبة بتدرج خطوات الحل، ومساعدة الطلبة على إبداء مزيد من التفكير حول المشكلة المطروحة للحل، والتوضيح للطلبة بأن البحث العلمي يشمل دائماً عملية التجريب والخطأ، وتشجيع الطلبة على تحدي أفكار بعضهم بعضاً، والتجاوب المستمر مع أسئلة الطلبة (سعادة، 2006).

ولحل المشكلة مهارات كثيرة تبين أنها لا تختلف عن أي نوع من أنواع مهارات التفكير المختلفة . فكثير من علماء النفس ، كما أشار إلى ذلك شطناوي (1990)، لا يضعون حدوداً فاصلة بين التفكير وحل المشكلات، ويعود هذا التداخل إلى أن معظم أنواع التفكير ومهاراته موجهة إلى حل المشكلات. فنشاط حل المشكلات يمثل عملية التفكير ذاتها، وهذا النوع من النشاط يؤدي إلى الاستدلال على التفكير. لذلك يستخدم مصطلح التفكير وحل المشكلات بشكل ترادفي لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما.

ومن أهم مهارات حل المشكلات: معالجة الموضوعات وترميزها، والانهماك في حل المشكلة، ومعالجة المواقف التعليمية التعلمية، واكتشاف عناصر جديدة للحل، واتخاذ قرارات تتصف بالدقة، وزيادة النشاط العقلي، وتوظيف المبادئ في حل المشكلات، وتفعيل حل المشكلات في أية طريقة من طرائق التدريس (لطيف، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن مهارات حل المشكلات أيضاً: القدرة على استخدام الحقائق والمعلومات، وتطبق القواعد والحقائق، وتحديد ما هو مطلوب، والقدرة على إتباع سلوك معين لتحقيق الهدف المطلوب، وتوليد الرغبة والدافعية لتنظيم السلوك، والمثابرة المستمرة للوصول إلى الحل، واستدعاء النواتج الجديدة المبتكرة، وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف المشكل، وتطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، والتطبيق المنظم للمعرفة، والاعتماد على النفس في اختيار طرق الحل، والقدرة على تحليل المشكلة

معلم اللغة العربية :

ركزت دراسات عربية متعددة على ضرورة العناية بإعداد المعلم العربي ، من النواحي كافة، الروحية، والمهنية، والعلمية . وقد احتل إعداد المعلمين أولوية في النظم التعليمية المختلفة، وذلك لإعداده لأداء أدوار ومهام جديدة ، فلم يعد دور المعلم تقليدياً ناقلاً للمعرفة، وإنّما تعدى ذلك ليأخذ دور الخبير التعليمي والموجه، ودور المرشد والمشرف، ودور الباحث والمحلل التربوي، ودور المتمرس في مادة تخصصه، ودور القادر عل إحداث التغير الاجتماعي على وفق روح العصر وتطوره. يزاد على ذلك دوره التقني المختص، ودور المعلم الفعال المتفاعل، لإحداث النمـو المتكامل، ولتزويد الطلبة بمهارات الإبـداع والابتكار(الخطيب، 1997).

ويرمي إعداد معلم اللغة العربية إلى تنمية قدرته على تحديد أهداف المادة العامة والخاصة والسلوكية، وتزويده بما يحتاج إليه من العلوم التربوية والنفسية ليتمكن من التخطيط لتعليم فروع اللغة العربية المختلف، وإطلاعه على طبيعة القراءة وأنواعها ودراساتها ليختار الطريقة الفعالة لتدريسها ، ومعرفة المعلم بالمحصول اللغوي لدى طلابه، وتزويده بطرائق تدريس الكتابة بعد تعرفه على ماهيتها وأدوارها في الحياة، وكيفية تقويم المهارات المختلفة المطلوب تدريسها للطلبة، ومعرفة طرائق تدريس الأدب والبلاغة ، وتعريفه بالنظرة التكاملية للغة العربية، أي تعرفه إلى وحدة اللغة، وإطلاعه على كيفية تدريس الخط العربي وأسباب الضعف فيه خاصة، والكتابة عامة. ومن الأهداف أيضاً: تعريف معلم اللغة العربية على طرائق تدريس التعبير، والتفريق بين الأناشيد والمحفوظات ، وكيفية تدريس كل منهما، وتدريبه على اختيار طرائق تدريس متنوعة يمكن إتباعها لتدريس اللغة العربية كالألعاب والبطاقات في تدريس القواعد بشكل خاص، وتدريبه أيضا على كيفية استعمال أنواع النشاط اللغوي، وأداء أدوار فعالة في دفع المتعلم للمشاركة في أنواع النشاط اللغوي المختلفة. يزاد على ذلك كله تهيئة فرص مواتية لمعلم اللغة العربية لإجراء مزيد من التجارب، وتطبيق كثير من الطرائق للمساعدة على تعليم اللغة بنجاح (الخليفة ، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتميز معلم اللغة العربية بصفات تفرضها عليه طبيعة المادة، ومن هذه الصفات، كما ذكرها الركابي (2001): حب اللغة العربية والاعتزاز بها، والتمكن من هذه اللغة بامتلاك ثروة لغوية ثرية وثروة أدبية، والتزام العربية الفصيحة تحدثاً وكتابة، وسعة الثقافة والاطلاع، والقدرة على الإبداع الأدبي. وعلى معلم العربية أيضاً أن يشترك مع المعلمين الآخرين بصفات عامة التي منها: الصفات العقدية، والصفات الجسمية، والصفات العقلية والنفسية، والصفات الأكاديمية والمهنية.

إنَّ المعلم المؤهل هو الذي يمتلك المهارة اللازمة لأداء متطلبات مهنته ، فقد أصبح على معلم اليوم أن يمتلك القدرة على أداء مهارات التدريس المختلفة، ولم يعد كافياً امتلاك المعلومات المعرفية النظرية. ومسؤولية معلم اللغة العربية أكبر في أنه يجب أن يمتلك مهارات خاصة في كل فرع من فروع اللغة المتعددة. وإذا تعلق الأمر بكفايات معلم اللغة العربية، فقد ذكر كل من النعمي (1999)، والخليفة (2004) أنَّ معلم اللغة العربية ينبغي أن يلم بكفايات نوعية خاصة، وكفايات عامة. وتشمل الكفايات الخاصة: كفايات الاستماع، وكفايات التحدث، وكفايات القراءة، وكفايات الكتاب ، زيادة على كفايات تدريس الأدب، وكفايات تدريس القواعد.

أما الكفايات العامة فتشمل: كفايات خاصة بالتخطيط للدرس، وكفايات خاصة بتنفيذ الدرس، وكفايات خاصة بالتفاعل وإدارة الصف، وكفايات خاصة بالتقويم.

ثانياً : الدِّراسات السابقة

يتناول هذا الجانب الدِّراسات السابقة ذات الصلة مرتبة بحسب زمن إجرائها، من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى مايرمل (Myrmel , 2003) دراسة هدفت إلى تحديد إمكانية تحسن عدد الاستجابات لدى الطلبة عند تعرضهم لمواقف مستندة إلى حل المشكلات، وتلقى الطلبة (15) درساً في حل المشكلة. وتكون أفراد الدِّراسة من (50) طالباً وطالبة في الصف الثامن في ولاية مينيسوتا الأمريكية ، نصفهم تلقى درساً في حل المشكلات، ولم يتلق النصف الأخر أي دور . وكان الاختيار بالطلب إلى الطلبة تشكيل أكبر عدد ممكن من الكلمات خلال خمس دقائق فقط، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعرضوا للدرس كانوا أفضل في عدد الكلمات، وليس في تنوعها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى هيو (Hou , 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية التقنية والكفايات اللغوية التي يحتاجها معلمو المرحلة الثانوية في كوريا، لممارسة مهنة التدريس الفعال. وتكونت العينة من (200) معلم ومعلمة، وأعد الباحث استبانة مكونة من (49) كفاية ضمن مجالات: التحفيز، وتوظيف التكنولوجيا وتفعيلها في الصف، وتخزينها وصيانتها. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ المعلمين يمتلكون الكفايات المعرفية بنسبة (80 %)، وبينت النتائج أنَّ معلمي الموضوعات اللغوية أكثر استخداماً للكفايات، ولا أثر لمتغير الجنس في ذلك.

وأجرى العمري (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الفقه، وتكونت العينة من (60) طالباً، وزعوا على شعبتين ضابطة وتجريبية، وجرى إعداد اختبار تحصيلي في الفقه. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة باول (Powell , 2009) إلى توضيح تأثير سمات المشكلة اللفظية في صعوبات حل المشكلة ، والتفاعل بين سمات المشكلة وصعوبات القراءة ، وتكونت العينة من (134) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الابتدائي في استراليا ، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً في الرياضيات، واختبار تقييم قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية،واختبار تقييم مهارات القراءة. وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ سمات المشكلة لها تأثير مباشر فيما يواجهه الطلبة من صعوبات، وأظهرت النتائج أنَّ صعوبات القراءة تؤثر بشكل مباشر في صعوبات حل المشكلات اللفظية.

وهدفت دراسة بيرنت (Burnett , 2010) إلى استكشاف ظاهرة الحدس كنوع من أنواع حل المشكلات المعقدة لدى الأساتذة والطلبة والخرجين في المركز الدولي للإبداع، وبلغ عددهم (100) فرد، وقد وجهت إلى هؤلاء أسئلة معينة، طلب إليهم الإجابة عنها، وكلّها تتمركز حول ظاهرة الحدس، وأشارت النتائج إلى أنّ الذين يمارسون الإبداع يمكنهم تفسير الحدس، وفي ضوء ذلك جرى تطوير نماذج نظرية لفهم ظاهرة الحدس.

وهدفت دراسة أبو عواد وعشا (2011) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات إبداعياً في تنمية التفكير التشعيبي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وتكونت العينة من (60) طالبة في مدارس عمان موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وجرى إعداد اختبار في التفكير التشعيبي. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى أبو الرز (2011) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي في الأردن وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة ، وبلغ أفراد الدِّراسة (40) معلماً ومعلمة ، وأعدت بطاقة ملاحظة للمعلمين، واختبار للطلبة ، ومقياس للاتجاهات. وأظهرت النتائج أن قسماً من المعلمين يمارسون مهارات القراءة الناقدة بدرجة كبيرة، وقسماً يمارسها بدرجة متوسطة ، والقسم الآخر يمارسها بدرجة متدنية . وأظهرت النتائج أيضاً أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم مهارات القراءة الناقدة بدرجة كبيرة ومتوسطة كان أفضل، ممن يمارس معلموهم هذه المهارات بدرجة متدنية. ولم تظهر النتائج أثراً لدرجة الممارسة في اتجاهات الطلبة نحو القراءة.

أما دراسة السعودي (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في الأردن للكفايات اللغوية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والإلمام باللغة العربية، وكانت أداة الدراسة بطاقة ملاحظة، وتكونت العينة من (17) معلماً ومعلمة . وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يمتلكون كفايات عالية في اللغة العربية ، ولديهم وجهات نظر إيجابية في استعمال هذه اللغة، وأظهرت النتائج أيضاً أنّه لا يوجد أثر للجنس أو المؤهل أو الخبرة أو الإلمام باللغة العربية في الكفايات اللغوية.

وجاءت دراسة الفياض (2014) هادفة إلى تعرف درجة التزام مدرسي اللغة العربية بالكفايات اللغوية في أثناء التدريس في المرحلة الإعدادية بالعراق، وتكونت العينة من (100) مدرس ومدرسة، وأعدت بطاقة ملاحظة لمعرفة درجة الالتزام، ووزعت فقرات البطاقة على مجالات : الكفايات النحوية، والكفايات الأدبية، والكفايات البلاغية، وأشارت النتائج إلى أن درجة الالتزام بالكفايات النحوية جاءت متوسطة، وبالكفايات الأدبية والبلاغية جاءت منخفضة، ولم تظهر النتائج أثراً للجنس أو الخبرة في ذلك.

وأجرى الزعبي (2014) دراسة كان هدفها تقصي أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك بالأردن، وتكونت العينة من (98) طالباً وطالبة ، وزّعوا بالتساوي على مجموعين ضابطة وتجريبية، وأعد اختبار في التفكير الإبداعي الرياضي. ووجدت الدِّراسة أنَّ هناك تحسناً في مهارات التفكير الإبداعي الرياضي بدلالة إحصائية لصالح الاستراتيجية القائمة على حل المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى فرحان (2015) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن، وجرى اختيار عينة مكونة من (34) معلماً، واختيار (5) طلاب لكل معلم، وجرى أيضاً إعداد بطاقة ملاحظة، واختيار تحصيلي. وبينت النتائج أن المعلمين يمارسون مهارات التفكير الناقد والإبداعي بدرجة متوسطة، وأنَّ هناك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة ودرجة الممارسة.

وأجرى الفتلاوي (2015) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للكفايات اللغوية في العراق. ولتحقيق هدف الدِّراسة اختار الباحث عينة مكونة من (178) طالباً وطالبة في جامعة كربلاء، وأعدّ اختباراً لقياس الكفايات اللغوية. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى امتلاك الطلبة للكفايات اللغوية مجتمعة كان متوسطاً. وكان مستوى الامتلاك لكل كفاية على انفراد بمستوى مرتفع للكفايات النحوية، وبمستوى متوسط للكفايات الأدبية ، وبمستوى منخفض للكفايات البلاغية. وأظهرت النتائج أثراً لمستوى امتلاك الكفايات لصالح الفرع الأدبي، في حين لم يظهر أثر للجنس في ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع حل المشكلات بطرق مختلفة؛ فقد تناولت دراسة (مايرمل) تعريض الطلاب لمواقف مستندة إلى حل المشكلات، وتناول العمري (2005) برنامجاً تعليمياً مستنداً إلى حل المشكلات، وتناول (باول) سمات المشكلة اللفظية في صعوبات حل المشكلة، وتناول (بيرنت) ظاهرة الحدس كنوع من انواع حل المشكلات ، وتناول أبو عواد وعشا (2011) برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى حل المشكلات، وتناول الزعبي (2014) استراتيجية قائمة على حل المشكلات.

أما الدِّراسات الأخرى فتناولت درجة ممارسة أو تعرف مستوى امتلاك متغيرات مختلفة من المعلمين أو الطلبة . فقد تناول (هيو) الكفايات التعليمية المختلفة التي يحتاجها المعلون لممارسة التدريس الفعال، وتناول أبو الرز (2011) ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة ، وتناول السعودي (2011) مدى استخدام المعلمين الكفايات التعليمية، وتناول فرحان (2015) ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد والإبداعي. في حين تناول الفتلاوي (2015) امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية للكفايات اللغوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الدِّراسة الحالية فقد تناولت درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات حل المشكلة، لذا اعتمدت دراسات سابقة تناولت موضوع حل المشكلات بالأطر المذكورة، ودراسات أخرى تناولت درجة الممارسة أو الامتلاك لمتغيرات أخرى، وبخاصة تلك التي كان موضوعها اللغة العربية.

ويمكن القول إنَّ الدِّراسة الحالية تميزت عن الدِّراسات السابقة في تناولها درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة ، وهو ما لم يجر في أية دراسة سابقة، في حدود علم الباحث واطلاعه. ومع ذلك فإن هذه الدِّراسة استفادت من الدِّراسات السابقة في كيفية تناول أطرها النظرية، وإجراءاتها من حيث اختيار أفراد الدراسة، وإعداد الأداة ، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية لمعالجة البيانات. واستفادت أيضاً من الدِّراسات السابقة في كيفية عرض النتائج ، ومناقشة هذه النتائج ، وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدِّراسة وأفرادها، وأداتها، وصدق هذه الأداة وثباتها، ويتناول أيضاً إجراءات الدِّراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية.

منهجية الدِّراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، فهو المنهج المعتمد لتحقيق أهداف الدِّراسة.

أفراد الدِّراسة:

تم اختيار أفراد الدِّراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ممن يدرسون الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة لمنطقة الجهراء التعليمية وجرى اختيار(٤٠) معلماً، و(٤٠) معلمة، إذ بلغ المجموع الكلي لأفراد الدِّراسة (٨٠) معلماً ومعلمة. ولقد قسم هؤلاء المعلمون والمعلمات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدِّراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	40	50.0
	أنثى	40	50.0
المؤهل	بكالوريوس	55	68.8
	دراسات عليا	25	31.3
الخبرة	عشر سنوات فأكثر	48	60.0
	أقل من عشر سنوات	32	40.0
	المجموع	80	100.0

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدِّراسة :

أعدت أداة الدِّراسة بالرجوع إلى الأدب النظري خاصة ، إذا لم يجد الباحث دراسة سابقة تناولت مهارات حل المشكلة. وتناولت مؤلفات متعددة ، ودراسات سابقة موضوع حل المشكلات، بوصفة عملية نشاط عقلي، لذلك أجمعت الأدبيات على أن عملية حل المشكلات هي عملية تفكير، أو أنها تتطلب أنواعاً مختلفة من التفكير. وتوصل الباحث إلى صياغة (44) فقرة، تمثل المهارات الخاصة بحل المشكلة، التي يمكن أن يمارسها المعلمون والمعلمات في أثناء تدريس اللغة العربية.

صدق الأداة:

للتثبت من صدق الأداة عرضت على مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعات، المتخصصين بالمناهج والتدريس، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية، وعدد من معلمي اللغة العربية. الملحق (٢). وقد سجّل الخبراء على فقرات الاستبانة مجموعة من الملاحظات، أخذ الباحث بها جميعها، وقد أبقى الخبراء على جميع فقرات الاستبانة، وعددها (44) فقرة. وهكذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من(٤٤) فقرة، وأصبحت جاهزة للتطبيق. الملحق (١).

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة جرى اختيار عينة استطلاعية من خارج أفراد الدِّراسة، إذ اختير (20) معلماً ومعلمة، بواقع (10) معلمين، و(10) معلمات من المدارس الابتدائية في منطقة الأحمدي وممن يدرسون اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي. وجرى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية مرتين، بفاصل زمني أمده اسبوعان بين التطبيقين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠.٩١)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدِّراسة الحالية.

الجدول (٢)معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدرجة الكلية	٠.٩١	٠.٧٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدِّراسة :

لتنفيذ الدِّراسة اتبعت الإجراءات الآتية :

١- إعداد أداة الدِّراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- التحقق من صدق الأداة وثباتها.

٣- اختبار مجتمع الدِّراسة، واختبار العينة من هذا المجتمع.

٤- الحصول على الموافقات الرسمية الخاصة بتطبيق الدِّراسة (الملحق٣).

٥- تطبيق الاستبانة على أفراد الدِّراسة.

٦- جمع الاستبانات والتعامل معها إحصائياً.

٧- استخراج نتائج الدِّراسة وعرضها في جداول خاصة.

٨- مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة.

متغيرات الدِّراسة :

تناولت الدِّراسة المتغيرات الآتية :

أولا : المتغيرات المستقلة وهي :

١- الجنس وله مستويان (ذكور ، إناث)

٢- المؤهل وله مستويان (بكالوريوس ، دراسات عليا) .

٣- الخبرة ولها مستويان (أقل من 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً : المتغير التابع، وهو: درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجات الإحصائية:

لاستخراج النتائج استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة المعلمين لمهارات حل المشكلة.

٢- الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة أثر الجنس والمؤهل في درجة الممارسة .

٣- تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر الخبرة في درجة الممارسة.

واعتمد في هذه الدِّراسة سلم ليكرت الخماسي لقياس درجة ممارسة المعلمين والمعلمات(أفراد الدِّراسة) لمهارات حل المشكلة ، وقد أعطي السلم التدرج الآتي: درجة ممارسة كبيرة جدا(5)، وكبير (4)، ومتوسطة (3)، وقليلة (2) وقليلة جداً (1). وللحصول على درجة ممارسة كبيرة، ودرجة ممارسة متوسطة، ودرجة ممارسة قليلة استخدمت الوسيلة الآتية : 5 - ١ = 1.33 وبإضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة يصبح مقياس الحكم كالآتي:

1.00 - 2.33 درجة ممارسة قليلة .

2.34 - 3.67 درجة ممارسة متوسطة .

3.68 - 5.00 درجة ممارسة كبيرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع : نتائج الدِّراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج بحسب سؤالاها :

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

والذي نص على: ما درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٥	أشجع الطالب على التفاعل المستمر مع الموقف أو المشكلة.	3.84	.803	كبيرة
١	٣٧	أطلب إلى الطالب بأن يكرر محاولة حل المشكلة إذا ما فشل في المحاولة الأولى.	3.84	.892	كبيرة
٣	١٨	أشجع الطالب على أن ينقب بنفسه عن طرائق وأساليب الحل.	3.79	.791	كبيرة
٤	١٥	أشجع الطالب على أن يبتكر الحلول ولا يعتمد على حلول جاهزة.	3.78	.795	كبيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥	٣٨	أحث الطالب على البحث عن طرق جديدة لحل المشكلة إذا ما فشلت جميع محاولاته في الحل.	3.75	.720	كبيرة
٦	٣٤	أقدم باستمرار التعزيز المناسب لكي يستمر الطالب في التفكير بحل المشكلة .	3.74	.742	كبيرة
٧	١٢	أعمل على إقناع الطالب على تنظيم تفكيره قبل الشروع بحل المشكلة.	3.73	.856	كبيرة
7	١٤	أوجه الطالب إلى أن يتخطى الصعوبات مهما كانت.	3.73	.826	كبيرة
9	٦	أحدد ما هو مطلوب من الطالب لحل المشكلة.	3.71	.917	كبيرة
10	٤	أمارس أنواعًا من الأنشطة التعليمية تساعد الطالب على حل المشكلة.	3.70	.920	كبيرة
١٠	٥	أحرص على توضيح المشكلة للطالب.	3.70	.947	كبيرة
١٢	٢٨	أصمم مشكلات لها خطوات علمية تقود الطالب إلى الحل.	3.69	1.026	كبيرة
١٢	٢٩	أحمل الطالب على ممارسة مهارات معينة يطبق فيها ما لديه من مبادئ ومفاهيم لحل المشكلة.	3.69	1.051	كبيرة
١٤	١٧	أطلب إلى الطالب بأن يدرك العلاقات بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.	3.64	.945	متوسطة
١٤	٢٠	أشجع الطالب على تحليل المشكلة للوصول إلى الحل الأمثل لها.	3.64	1.009	متوسطة
١٦	١	أعمل على أن يفكر الطالب تفكيراً مستقلاً في حل المشكلة.	3.62	.986	متوسطة
١٧	١٦	أطلب إلى الطالب بأن يستحضر جميع خبراته السابقة عند حل المشكلة.	3.61	.974	متوسطة
١٨	٢	أزود الطالب بمشكلات مناسبة لقدراته العقلية.	3.60	.880	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٨	١١	أعمل على توليد رغبة قوية لدى الطالب للوصول إلى حل المشكلة.	3.60	1.014	متوسطة
٢٠	9	أشجع الطالب على أن يؤدي أنشطة مختلفة تساعده على حل المشكلة.	3.59	.977	متوسطة
٢١	٣	أعمل على أن يطبق الطالب القواعد والحقائق والعلاقات المناسبة لحل المشكلة.	3.55	.992	متوسطة
٢٢	٧	أوجد مواقف تعليمية تتحدى تفكر الطالب وتساعد في حل المشكلة.	3.53	.954	متوسطة
23	8	أعمل باستمرار على تذكير الطالب بأن المشكلة موقف يتطلب حلاً.	3.51	1.055	متوسطة
24	10	أوجه الطالب بأن يجعل سلوكه موجهاً نحو تحقيق هدف معين.	3.49	1.019	متوسطة
25	25	أعمل على إقحام الطالب في الموقف التعليمي التعلمي لأجعله يتبّين الحل .	3.41	.910	متوسطة
25	27	أعمل على زيادة نشاط الطالب العقلي بتعريضه إلى موقف فيه شيء من النقص (موقف محيّر).	3.41	.964	متوسطة
27	26	أجعل الطالب يكتشف عناصر جديدة في المشكلة .	3.40	1.014	متوسطة
٢٨	٣٢	أطلب إلى الطالب بأن يتكيّف مع الموقف الجديد للتمكن من حل المشكلة.	3.39	1.085	متوسطة
٢٩	١٣	أعمل على تنمية روح المثابرة لدى الطالب.	3.34	1.124	متوسطة
٣٠	٣٣	أضع شيئاً من عدم التجانس في الموقف لزيادة الإبداع في حل المشكلة .	3.32	1.290	متوسطة
٣١	١٩	أعمل مرشداً وميسّراً وأترك الطالب يبحث عن الحل بنفسه.	3.19	1.068	متوسطة
٣٢	٣١	أعوّد الطالب على تغيير نشاطه بحسب المشكلة أو الموقف التعليمي.	3.15	.969	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٣	٣٦	أحمل الطالب على أن يرتّب خطوات الحل ترتيباً منطقياً.	3.13	1.023	متوسطة
٣٤	٤٣	أبصّر الطالب بأن هناك مشكلات يتطلب حلّها عمليات تفكير متشعبة وأخرى لا تتطلب ذلك .	3.02	1.211	متوسطة
٣٥	٤٤	أجنب الطالب الشعور بالإحباط عندما تفشل جميع محاولاته لحل المشكلة (كأن يشترك بفاعلية بمناقشة حلول زملائه).	2.83	1.230	متوسطة
٣٦	٤٢	أدرّب الطالب على كيفية التنبؤ بحل المشكلة .	2.81	1.032	متوسطة
٣٧	٤١	أطلب إلى الطالب بأن يتحقق من صحة حل المشكلة.	2.68	1.077	متوسطة
٣٨	٣٠	أمارس مهارات حل المشكلات في جميع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي أتبعها.	2.64	1.183	متوسطة
٣٩	23	أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً تأملياً في حل المشكلة.	2.63	1.236	متوسطة
٤٠	٤٠	أعرض الطالب إلى مشكلات تتطلب تفكيراً تباعدياً بإعطاء أكثر من حل للمشكلة.	2.61	1.061	متوسطة
٤١	٢٢	أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً ناقداً في حل المشكلة.	2.56	1.221	متوسطة
٤٢	٣٩	أعرّض الطالب إلى مشكلات تتطلب تفكيراً تقاربياً بإعطاء حل واحد للمشكلة.	2.42	1.329	متوسطة
٤٣	٢١	أحمل الطالب على تعرف المعلومات التي تؤدي إلى الحل واستبعاد المعلومات المربكة.	2.20	1.216	قليلة
٤٤	24	أجعل الطالب يصطدم بالمشكلة لحمله على التفكير فيها بعمق.	2.16	1.152	قليلة
		درجة الممارسة	3.33	.566	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٤) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.16-3.84)، حيث جاءت الفقرتان (٣٥ و٣٧) ونصهما "أشجع الطالب على التفاعل المستمر مع الموقف أو المشكلة"، و"أطلب إلى الطالب بأن يكرر محاولة حل المشكلة إذا ما فشل في المحاولة الأولى" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "أجعل الطالب يصطدم بالمشكلة لحمله على التفكير فيها بعمق" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.16). وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ككل (3.33).

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

والذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية حسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والجدول أدناه يبين ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية حسب متغيرات للجنس والمؤهل والخبرة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.26	.495	40
	أنثى	3.39	.628	40
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.21	.483	55
	دراسات عليا	3.58	.655	25
الخبرة	عشر سنوات فأكثر	3.46	.568	48
	أقل من عشر سنوات	3.13	.511	32

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (٥).

الجدول (٥)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل والخبرة على درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.001	1	.001	.003	.959
المؤهل العلمي	2.146	1	2.146	7.821	.007
سنوات الخبرة	2.000	1	2.000	7.289	.009
الخطأ	20.857	76	.274		
الكلي	25.276	79			

يتبين من الجدول (٥) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٠.٠٠٣ وبدلالة إحصائية بلغت(٠.٩٥٩).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 7.821 وبدلالة إحصائية بلغت 0.007، وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⊠ = ٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 7.289 وبدلالة إحصائية بلغت(٠.٠٠٩)، وجاءت الفروق لصالح عشر سنوات فأكثر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، والتوصيات والمقترحات التي وضعت في ضوء تلك النتائج. وتناقش النتائج في ضوء ما أفرزه كل سؤال.

١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية جاءت متوسطة. وأظهرت نتائج السؤال أيضاً أن هناك (13) مهارة يمارسها المعلمون بدرجة كبيرة و (31) مهارة يمارسونها بدرجة متوسطة. وتجري مناقشة المهارات التي جاءت درجة ممارستها بتقدير كبيرة بشكل عام. أما المهارات التي جاءت درجة ممارستها بتقدير متوسط فتناقش بشكل مفصل.

وقد يعزى مجيء درجة ممارسة الفقرات الثلاث عشرة الأولى بتقدير كبيرة إلى أنَّ أولى واجبات المعلم هو تشجيع المتعلم على أنَّ يتفاعل مع الموقف أو المشكلة وذلك بجعل مادة الدرس موقفاً مشكلاً لاستثارة تفكير الطالب حوله. وأنَّ المعلم في المرحلة الابتدائية خاصة يسمح للطالب بأن يقوم بمحاولات متعددة لفهم الموضوع، ويجعل الطالب يبحث بنفسه عن الحل وفهم الدرس، على اعتبار أنَّ الطرائق الحديثة، التي يتبعها المعلم تجعل الطالب هو محور الدرس، وبخاصة طريقة حل المشكلات. والمعلم أيضاً يشجع كل طالب بأن يأتي بالحل مما يفكر فيه، وعدم تكرار أفكار زميله، وأنَّ يفكر باتجاهات مختلفة لكي يجد الحل بالقيام بمحاولات متعددة، وليس الاكتفاء بمحاولة واحدة. والمعلم كذلك في المرحلة الابتدائية، وهو يعلم أطفالاً في الصف الرابع الأساسي يقوم بتعزيز المتعلم أكثر من المراحل الدِّراسية الأخرى، لأن التعزيز يؤدي دوراً فاعلاً في حث المتعلم على التعلم والمشاركة فيه.

إنَّ المعلمين مارسوا المهارات الأخرى بدرجة كبيرة أيضاً ، ويعود ذلك إلى أنَّ المعلم عادة ما يطلب من الطلبة تنظيم أنفسهم وتفكيرهم بالانتباه إليه وهو يشرح المادة ، أو عندما يقومون بحل مسألة ما، والمعلم أيضاً يحث طلبته دائماً بأن يواجه المسائل الصعبة، وينبه إلى أنَّ المهم أن تتغلب على الواجب الذي فيه صعوبة، وليس على الواجب السهل. والمعلم لا بدَّ من أن يوجه الطلاب إلى ما هو مطلوب منهم، إذ لا يوجد معلم يترك طلبته يتخبطون في تعلمهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة لأداء المعلم لأنشطة تعليمية، فإن ذلك متطلب مهم لطلبة هذه المرحلة، فالأنشطة التعليمية والوسائل مهمة جداً في تيسير عملية التعلم في هذه المرحلة الدراسية. والمعلم أيضاً يحرص أشد الحرص في توضيح المطلوب عمله من الطلبة ، لأن ذلك يساعدهم على التعلم السليم . إنَّ المعلم كذلك كثيراً ما يحدد المشكلة، وهو يعرضها على المتعلم ويطلب منه حلها ، فمثلاً ينبه الطالب ، وهو يضع أمامه في عبارة معينة ، إلى كيفية فهم معنى الكلمة أو الكلمات الصعبة التي تواجهه في تلك العبارة، وتنبه الطالب بأن يستفيد من السياق في معرفة المعنى ، وذلك بحد ذاته تحديد للمشكلة. والمعلم كذلك يطلب دائماً من الطلبة بأن يتذكر ما تعلمه لمساعدته في حل المسألة الجديدة. ولا يوجد معلم لا يوظف خبرة طلبته السابقة في التعلم الجديد وحل مشكلاته.

أما معظم الفقرات فقد جاءت درجة ممارستها متوسطة من معلم اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي. وهذا يعني أنَّ المعلمين بحاجة إلى تطوير أدائهم في تدريس اللغة العربية، والحرص على توظيف إستراتيجية حل المشكلات بمهاراتها المختلفة في تعليم اللغة العربية لطلبة المرحلة الابتدائية عامة، وطلبة الصف الرابع الابتدائي خاصة . وتناقش هذه المهارات من أقلها متوسطا حسابياً، إلى أقرب متوسط لدرجة الممارسة (كبيرة).

وجاءت فقرة: أجعل الطالب يصطدم بالمشكلة لحمله على التفكير فيها بعمق، بأقل متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم يعتقد بأن الطالب في هذا الصف لا يمكنه التفكير بعمق، وذلك لمحدودية خبراته واطلاعه، أو أنَّ المعلم لا يمكنه إيجاد مثل هذه المشكلات، التي تقع بشكل مفاجئ لتجعل الطالب يصطدم بها. وجاءت فقرة : أجعل الطالب على تعرف المعلومات التي تؤدي إلى الحل واستبعاد المعلومات المربكة بدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أنَّ المعلم في هذه المرحلة يعمل على استبعاد المواقف والمعلومات التي تسبب للطالب إرباكاً في التعلم، أو تشتيتاً لتفكيره، لذا فهو، أي المعلم، يبسط المعلومة إلى درجة تؤهل الطالب لفهمها. وجاءت الفقرة التي نصها: أُعرض الطالب إلى مشكلات تتطلب تفكيراً تقاربياً بإعطاء حل واحد للمشكلة، بدرجة ممارسة متوسطة أيضاً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلم قد لا يعرف معنى التفكير التقاربي، الذي هو عكس التفكير التباعدي، أو أنَّ المعلم وهو يدرس اللغة العربية لهذا الصف لا يعمد إلى وضع مشكلات متعددة في موقف واحد، إذ يعتقد أنَّ ذلك يعقد الموقف التعليمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الأسباب التي جعلت فقرة: أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً ناقداً في حل المشكلة ، تمارس بدرجة متوسطة هي: اعتقاد المعلم بأن التفكير الناقد من أنواع التفكير العليا، الذي يحتاج إلى مهارات تفكير متقدمة لا يمتلكها الطالب في هذه المرحلة، أو أنَّ المعلم يركّز على أن يفهم الطالب المعلومة بأية طريقة، ولا يلتفت إلى تعليم التفكير، الذي يجري مع تعليم المادة، أو أنَّ المعلم ليست لديه المهارة بأن يقرن حل المشكلة بممارسة أنواع مختلفة من التفكير.

وجاءت فقرة : أعرض الطالب إلى أن يفكر تفكيراً تباعدياً بإعطاء أكثر من حل للمشكلة، بدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أنَّ المعلم يركز أو يأمل بأن يتوصل الطالب إلى حل واحد للمشكلة أو ربما شبه حل لها ، معتقداً أن الطالب هنا لا يمكنه إعطاء حلول مختلفة، أو أنَّ المعلم لم يكن مطلعاً على مهارات التفكير التباعدي، على الرغم من التصريح بأن أهم مهاراته إعطاء حلول مختلفة للمشكلة الواحدة. وجاءت الفقرة التي نصها: أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً تأملياً في حل المشكلة، بدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أنَّ المعلم لا يمنح الوقت الكافي للطالب بأن يتأمل المشكلة ويبحث عن الحلول المناسبة لها، وذلك لكثرة الطلبة في الصف، أو لاستئثار المعلم في الدرس، أو لتدني مستوى طلابه. وقد يعود السبب أيضاً إلى أنَّ المعلم لا يعرف جيداً مهارات التفكير التأملي، التي هي: التأمل بالملاحظة، والتأمل بالكشف عن المغالطات، أو التأمل بالاستنتاج، والتأمل بالتفسير، والتأمل بوضع الحلول المقترحة.

أما فقرة: أمارس مهارات حل المشكلات في جميع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي أتبعها ، فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة أيضاً، وقد يعود ذلك إلى محدودية الطرائق التي يتبعها المعلم في تدريس اللغة العربية، فهو يتبع طرائق تقليدية قائمة على تدريس فروع العربية ومهاراتها بالاستقراء أو بالقياس ، ونادراً ما يتبع إستراتيجية حل المشكلات ، أو قد يعود ذلك إلى أنَّ إيجاد مشكلة ضمن الطريقة الاستقرائية أو القياسية يبدو أمراً صعباً على المعلم اعتقاداً منه أن إستراتيجية حل المشكلات، هي إستراتيجية مستقلة،

وجاء بدرجة ممارسة متوسطة فقرة: أطلب إلى الطالب بأن يتحقق من صحة حل المشكلة . وقد يعود ذلك إلى أن التحقق من الحل خطوة قد يعدها معظم المعلمين خطوة زائدة، أو أن التحقق من الحل، بحسب اعتقاد معلمي اللغة العربية، يصلح في المسائل الرياضية مثلا أكثر مما يصلح في القضايا اللغوية. وقد يعود السبب إلى أنَّ وقت الدرس محدود بزمن، وهو قد لا يكفي حتى لفهم الموضوع من القسم الأعظم من الطلبة. وجاءت فقرة: أدرب الطالب على التنبؤ بكيفية حل المشكلة، بدرجة متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد يعزى ذلك إلى أنَّ التنبؤ مهارة ليست ممكنة للطلبة في هذه المرحلة، فتوقع الأحداث والنتائج ليس أمراً سهلاً. هذا من جانب ومن جانب آخر فإن التنبؤ لا يمكن ممارسته في جميع فروع اللغة العربية، فالقدرة على التنبؤ في تعليم الأنماط اللغوية تكون محدودة، وهي ممكنة إلى حد ما في موضوعات القراءة، إذ يمكن للطالب التنبؤ بجوانب معينة من المحتوى بمجرد قراءة عنوان الموضوع.

وجاءت فقرة: أجنب الطالب الشعور بالإحباط عندما تفشل جميع محاولاته لحل المشكلة (كأن يشترك بفاعلية في مناقشة حلول زملائه)، بدرجة ممارسة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى أن المعلم لا يراعي الجانب النفسي للطالب، أو أنه لا يفعل طريقة المناقشة في التعليم ، معتقداً أن قدرة الطلبة في هذا الصف محدودة في إجراء عملية مناقشة ناجحة، أو أنَّ المعلم غير قادر على إدارة النقاش حول ما يتوصل إليه الطالب من حلول. أما فقرة: أبصر الطالب بأنَّ هناك مشكلات يتطلب حلها عمليات تفكير متشعبة وأخرى لا تتطلب ذلك، فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

وحصلت فقرة : أحمل الطالب على أن يفكر تفكيراً منطقياً، على درجة ممارسة متوسطة أيضاً وهذا يعني أنَّ المعلم، على الرغم من ترتيب أفكاره في التعليم ترتيباً منطقياً ، إلا أنه لا يعمل على أن يفكر الطالب بالطريقة نفسها، فهو يرى أنَّ الطالب إذا قدم أو أخر في تناول المعلومة، هو أمر مقبول من المتعلم، فهو يعتقد أنَّ الترتيب المنطقي يحصل في مراحل دراسية لاحقة. وفقرة: أعود الطالب على تغيير نشاطه بحسب المشكلة أو الموقف التعليمي، جاءت هي الأخرى بدرجة ممارسة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى أن عملية تغيير النشاط، الذي يتطلب تغيير السلوك بحسب ذلك النشاط، من الأمور التي لا ينتبه إليها المعلم كثيراً.

أما فقرة: أعمل مرشداً وميسراً وأترك الطالب يبحث عن الحل بنفسه فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة أيضاً، وهذا يدل على أنَّ معظم المعلمين يستأثرون بالدرس، ولا يأخذون دور المرشد أو الميسر، ربما لأنهم يعتقدون أنَّ الطالب في هذه المرحلة غير قادر على حل المشكلات بنفسه، فيمنح المعلم الطلبة حلولاً جاهزة. وبدرجة متوسطة كذلك جاءت فقرة: أضع شيئاً من عدم التجانس في الموقف لزيادة الإبداع في حل المشكلة. ويعود ذلك إلى أنَّ المعلمين قد يلجؤون إلى وضع مشاكل بسيطة يكون حلها بسيطاً، ولا يلجؤون إلى تنويع المواقف، ووضع عدم التجانس في بعضها لزيادة الإبداع في الحل، وذلك لأن الحل الإبداعي للمشكلة يتطلب قدرات خاصة، أو تدريباً متواصلاً عليها، وهذا ما لا يسمح به وقت الدرس، أو مستوى الطلبة، أو المرحلة الدِّراسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاءت فقرة: أعمل على تنمية روح المثابرة لدى الطالب، بدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أنَّ قسماً من المعلمين لا يتابعون طلبتهم في إنجاز واجباتهم، لتعويدهم على المثابرة، زيادة على أنَّ تحويل المثابرة لتكون عادة من عادات العقل يتطلب جهوداً خاصة من المعلم بمتابعة الطلبة، ومن المتعلم للاجتهاد في إنجاز الأعمال. ومن الفقرات التي جاءت أيضاً بدرجة ممارسة متوسطة فقرة: أطلب إلى الطالب بأن يتكيف مع الموقف الجديد للتمكن من حل المشكلة، وقد يعود ذلك إلى أنَّ المعلم ينتقل من موقف تعليمي إلى آخر من دون أن يهيئ الطلبة إلى ذلك، أو أن يخبرهم بالموقف الجديد، بحيث يتكيف الطالب ذهنياً ونفسياً معه وقد يكون السبب في أنَّ عملية التكيف بحد ذاتها تتطلب تدريباً مستمراً ليكون المتعلم مستعداً لذلك.

وجاءت فقرتان بدرجة ممارسة واحدة هما : اعمل على زيادة نشاط الطالب العقلي بتعريضه إلى موقف محير ، وفقرة : أجعل الطالب يكتشف عناصر جديدة في المشكلة . وقد يعود ذلك إلى أن الفقرتين مرتبطتان ببعضهما، فوضع الطالب في موقف محير يجعله يكتشف العناصر الجديدة في المشكلة مدار البحث . أو ان المعلمين يكتفون بالمواقف التعليمية الخاصة بالدرس ، التي قد لا يكون أحدها محيراً ، أو أن المعلم يفتقر إلى القدرة على إيجاد مثل هذه المواقف ، مما لا يؤدي إلى ممارسة الطالب استراتيجية الاستكشاف أو الاستقصاء.

وحصلت فقرة : أوجه الطالب بأن يجعل سلوكه موجهاً نحو تحقيق هدف معين ، على درجة ممارسة متوسطة . وقد يعود ذلك إلى أن المعلم نادراً ما يربط ممارسة المتعلم وفعالياته السلوكية بالأهداف، أو يعتقد أن تحقيق الأهداف من واجبات المعلم الأساسية ، والطالب يتلقى الدرس ويفهمه ، وحينئذ يتحقق الهدف . وحصلت فقرة : أعمل باستمرار على تذكير الطالب بأن المشكلة موقف يتطلب حلاً ، ويعني ذلك أن معظم المعلمين لا يربطون المواقف التعليمية بمشكلة معينة ، أو تحويل الموقف إلى مشكلة ، والسبب في ذلك أن المعلمين يشرحون ويوضحون تلك المواقف او يحلون هم إشكالاتها ، ولا يشركون الطالب في ذلك .

وفقرة : أوجد مواقف تعليمية تتحدى تفكير الطالب وتساعده في حل المشكلة ، حصلت هي الأخرى على درجة ممارسة متوسطة ، والسبب في ذلك أن عملية تحدي فكر الطالب تتطلب قدرات تفكيرية لدى المعلم، ليتمكن من إيجاد مثل تلك المواقف ، إذ لا يتحدى السؤال مثلا تفكير الطالب، أي يجعله يفكر بعمق للتوصل إلى الجواب الصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا يتطلب في الحقيقة بأن يسأل المعلم أسئلة سابرة حول الموقف، ومثل هذه الأسئلة هي التي تتحدى التفكير ، وتجعل ذهن الطالب يعصف ، ليعطي إجابات متنوعة ، وبالنتيجة حل المشكلة . وجاءت فقرة: أعمل على أن يطبق الطالب القواعد والحقائق والعلاقات المناسبة لحل المشكلة، بدرجة ممارسة متوسطة وقد يعود ذك إلى ان المعلم يتعامل مع القواعد والحقائق والعلاقات كمتغيرات منفصلة عن بعضها ، وهذا لا يؤدي إلى استثمار الطالب للعوامل الرابطة لهذه المتغيرات ، وجعلها مجتمعة عاملاً مساعداً لحل المشكلة.

أما فقرة : أشجع الطالب على أن يؤدي أنشطة مختلفة تساعده على حل المشكلة ، فقد جاءت أيضاً بدرجة ممارسة متوسطة . ويعزى ذلك إلى أن المعلمين يشجعون طلبتهم بعض الشيء على أداء أنشطة مختلفة للمساعدة على حل المشكلة ، وقد يكون المعلمون فهموا أن المقصود بالأنشطة هي ما هو مطلوب من نشاط حول الدرس ، ولم يدركوا أن الأنشطة المختلفة تعني ما يوفره المعلم لطلبته ، بحيث تكون هذه الأنشطة متنوعة ، إذ إن تنوعها هو الذي يسهل على الطالب الوصول إلى الحل.

وجاءت فقرتان بدرجة ممارسة واحدة ، وبتقدير متوسطة، وهما فقرة: اعمل على توليد رغبة قوية لدى الطالب للوصول إلى حل المشكلة ، وفقرة : أزوّد الطالب بمشكلات مناسبة لقدراته العقلية . ويدل ذلك على أن توليد الرغبة هو عملية دفع الطالب إلى التعلم بأسلوب حل المشكلة ، والمعلم في ذلك يراعي المستوى العقلي للطالب بأن تكون المشكلة في مجال ذلك المستوى ، ويعود السبب أيضاً إلى أن معلم اللغة العربية خاصة في مادته مجال واسع لإيجاد المشكلات ، والدفع إلى العمل على حلها أما فقرة: أطلب إلى الطالب بأن يستحضر جميع خبراته السابقة لحل المشكلة ، فقد جاءت أيضاً بدرجة ممارسة متوسطة ، وقد يعود ذلك إلى أن المعلم في بعض فروع اللغة ، كالأنماط اللغوية مثلا يعمل على ربط الدروس السابقة بالدرس الجديد ، وذلك بحد ذاته عملية دفع الطالب لاستحضار هذه الخبرات ، ذلك لأن الأنماط والقواعد تتصل موضوعاتها ببعضها اتصالاً متدرجاً ومنظماً. وجاءت فقرة : أعمل على أن يفكر الطالب تفكيراً مستقلاً في حل المشكلة، ويعود ذلك إلى أن المعلمين يطلبون بعض الأحيان بأن يفكر الطالب حول الموضوع بما يراه هو، ومن ثم يجري الاطلاع على تفكير الآخرين حول ذلك الموضوع .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاء فقرتان بدرجة ممارسة واحدة ، وبتقدير متوسط، وهاتان الفقرتان هما أقرب إلى الفقرات التي جاءت درجة ممارستها كبيرة ، وهاتان الفقرتان هما : أشجع الطالب على تحليل المشكلة للوصول إلى الحل الأمثل لها ، وأطلب إلى الطالب بأن يدرك العلاقات بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل . وهذا يعني أن المعلمين يطلبون أحياناً ، أو يدربون الطلبة على التحليل البسيط ، وأن ذلك التحليل يساعد على إدراك العلاقات ، زيادة على أن فروع اللغة العربية أغلبها قائم على التحليل ، وأن المعلم يمارس هذا المستوى الفكري المتقدم بشكل مبسط، معتقداً بان الطالب في هذه المرحلة يتمكن من التذكر والفهم والتطبيق ، أكثر من التحليل والتركيب والتقويم.

٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

أظهرت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات حل المشكلة تعزى إلى الجنس . وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات تعاملوا مع فقرات الاستبانة بالدرجة نفسها ، ونظروا إلى مهارات حل المشكلة نظرة واحدة . وقد يعود السبب إلى أن كلا الجنسين فهموا ما تعبر عنه كل مهارة فهماً واحداً، أو أن المعلمين والمعلمات تعرضوا للإعداد نفسه وخضعوا للدورات التدريبية نفسها، وبخاصة ما يتعلق بمهارات حل المشكلات ، أو بإستراتيجية حل المشكلات وكيفية إتباعها في التدريس، أو للمنهج القائم على حل المشكلات.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني أيضاً أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات حل المشكلة تعزى إلى المؤهل العلمي، ولصالح حملة الشهادات العليا (ماجستير ودكتوراه) . وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الحاصلين على شهادة عالية أصبحوا أكثر إلماماً باستراتيجيات حل المشكلة ، فالطلبة في الدراسات العليا ، من المتخصصين في المناهج والتدريس ، يتلقون مواد مختلفة حول مناهج حل المشكلات ، واستراتيجيات حل المكلات، وحل المشكلات الإبداعي ، مما يجعلهم أكثر فهماً لفلسفة ودلالة حل المشكلات، وظهر نتيجة لذلك أنهم يمارسون مهارات حل المشكلات في تدريس اللغة العربية أفضل من حملة البكالوريوس.

وقد يكون هناك سبب آخر يتعلق بأن حملة البكالوريوس لا يهتمون بالإجابة عن فقرات الاستبانات التي توزع عليهم ، من منطلق تدني فهمهم لأهمية البحث العلمي في التربية أو المناهج عكس حملة الشهادات العليا فإنهم يقدرون قيمة الأدوات البحثية ، فيهتمون بالإجابة عن كل فقرة فيها بدقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك سبب آخر يتعلق بجدية حملة الشهادات العليا، وعملهم على التميز عن أقرانهم من حملة البكالوريوس، أو لكي لا يقال عنهم أنهم لم يستفيدوا من شهاداتهم.

أما البعد الثالث في نتائج السؤال الثاني فيتعلق بمتغير الخبرة ، فقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة من كانت خبرتهم أكثر من (10) سنوات لمهارات حل المشكلة أفضل من هم أقل خبرة . وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة ، والمعلمات من ذوات الخبرة الطويلة أصبحوا أكثر حرصاً في الإجابة عن الاستبانات الموجهة إليهم ، وبخاصة تلك التي تتعلق بعمل معلم اللغة العربية خاصة ، فهؤلاء أكثر شعوراً بالمسؤولية ، وأكثر اعتزازاً بمهنتهم من الجيل الجديد من المعلمين والمعلمات .

وقد يعود السبب أيضاً إلى أن أصحاب الخبرة الطويلة ، بتقادم الزمن، أصبحوا أكثر دراية بدلالة المهارات المطلوبة من معلم اللغة العربية ، ففهموا مهارات حل المشكلة أفضل من فهم من هم أقل خبرة . وهناك سبب آخر يتعلق برغبة أصحاب الخبرة الطويلة بالظهور بمظهر المتميز عن زملائهم من أصحاب الخبرة القصيرة فكانوا أكثر جدية في الاستجابة لفقرات الاستبانة.

وبمقارنة نتائج الدِّراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة يظهر أن النتائج اتفقت مع نتائج دراسة أبو الرز (2011) التي وجدت ان معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات القراءة الناقدة بتقدير (متوسط). واتفقت مع جانب من نتائج دراسة الفياض (2014) التي وجدت أنَّ درجة التزام مدرسي اللغة العربية بالكفايات اللغوية النحوية كانت متوسطة ، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة فرحان (2015) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات التفكير الناقد والإبداعي بدرجة متوسطة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الفتلاوي (2015) ، التي توصلت إلى أن درجة امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية للكفايات اللغوية كانت متوسطة. واختلفت نتائج الدِّراسة الحالية عن نتائج دراسة السعودي (2011)، التي وجدت أن معلمي التربية الإسلامية كان مستوى امتلاكهم للكفايات اللغوية عالياً، واتفقت أيضاً مع نتائج هذه الدراسة، فيما يتعلق بمتغير الجنس ، واختلفت عنها فيما يتعلق بمتغيري المؤهل والخبرة ، إذ وجدت دراسة (السعودي) أثراً لهما في مستوى امتلاك الكفايات اللغوية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفتلاوي (2015) التي لم تظهر أثراً للجنس في درجة امتلاك الكفايات اللغوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة يوصي الباحث بما يأتي :

١- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حول حل المشكلات ، بأبعاده المنهجية ، والتدريسية ، والإبداعية .

٢- إعداد نشرات وتعميمها على معلمي اللغة العربية لتعريفهم بمهارة حل المشكلة واستراتيجياتها .

٣- إجراء دراسة لمعرفة علاقة حل المشكلات كاستراتيجية تدريس ، بدرجة ممارسة المعلمين لها ، وانعكاس ذلك على تنمية مهارات مختلفة لدى طلبتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو الرز، ضياء (2011) . درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية .

أبو رياش، حسين وقطيط ، غسان (2008). حل المشكلات . عمان : دار وائل للنشر.

أبو عواد، فريال وعشا ، انتصار (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 12 (1) ، 70 -95.

أحمد ، سمير عبدالوهاب (2002). فعالية برنامج لتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر . بحوث ودراسات في اللغة العربية . المنصورة : المكتبة العصرية

أحمد ، محمد عبدالقادر (1998). طرق تعليم الأدب والنصوص . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

جابر، وليد (2011) . طرق التدريس العامة . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

الجابري، كاظم والعامري ، ماهر (2013) . التفكير : دراسة نفسية تفسيرية . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجبوري، رعد (2002) . الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية : دراسة تحليلية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل.

الجبوري، عدنان والطائي ، ذكرى (2014). أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية بالعراق . مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية 13 (1) ، 157- 177.

جروان ، فتحي (2002). التفكير : مفاهيم وتطبيقات . العين : دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم (2011) . الجديد في أساليب التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.

حسن ، السيد (2004). أسلوب حل المشكلات في التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحطاب، أمينة (2015). كيف ننمي الحل الإبداعي للمشكلة ؟

Htt://www.alroi.com/article/632202.html.

الحيلة ، محمد محمود (1999). التصميم التعليمي : نظرية وممارسة . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

خاطر ، محمود رشدي (1999). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار المعارف .

خرابشة، بنان (2004). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

الخطيب، محمود أحمد (1997). استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر التربوي الأول ، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، جامعة السلطان قابوس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخليفة، حسن جعفر (1992). برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في معاهد المعلمين بالسودان في ضوء الكفايات التعليمية الأساسية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الأزهر.

الخليفة ، حسن جعفر (2004) . فصول في تدريس اللغة العربة. الرياض: مكتبة الرشد.

خوالدة ، أكرم (2010). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية.

الخولي ، محمد علي (2000). أساليب تدريس اللغة العربية . عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الركابي ، جودت (2001) . طرق تدريس اللغة العربية . دمشق : دار الفكر.

الزعبي ، علي محمد (2014) . أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 10 (3) ،305 - 320.

الزغول ، رافع والزغول ، عماد (2010). علم النفس المعرفي . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

زيتون ، عايش (2001). أساليب تدريس العلوم . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيتون ، عايش (2004). أساليب تدريس العلوم . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

زيتون ، كمال (2003) . التدريس : نماذجه ومهاراته . القاهرة : عالم الكتب .

سعادة ، أسامة (2008). أثر استخدام التعلم التعاوني وحل المشكلات في تحصيل الطلبة في التربية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية .

السعودي، خالد (2011) . مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة بالأردن للكفايات اللغوية . المجلة الأردنية للعلوم التربوية ،7 (3) ، 289- 302 .

السيد ، محمود أحمد (1998). اللغة تدريساً واكتساباً . الرياض : دار الفيصل .

شطناوي، عبدالكريم (1990). طرق تعليم التفكير للأطفال . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

عامر ، حنان (2009). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات . عمان : دار ديبونو للطباعة والنشر .

عبدالموجود، محمد عزت (2000) . اساسيات المنهج وتنظيماته . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبدالهادي، فخري (2010) . علم النفس المعرفي . عمان : دار أسامة .

عبود ، باسمة وحسن ، حسين (2009). طريقة حل المشكلات في ظلال التربية الإسلامية . مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، 4 (2) ، 247- 269 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبيد ، وليم (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية . عمان : دار المسيرة .

عبيدات ، ذوقان وأبو السميد ، سهيلة (2007) . استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

عرفة ، صلاح (2006) . تفكير بلا حدود : رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه . القاهرة : عالم الكتب .

العزاوي، رحيم يونس (2009) . المنهاج وطرائق التدريس . عمان : دار دجلة .

عطا الله ، ميشيل كامل (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم . عمان : دار المسيرة.

عطية ، محسن علي (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

العمري ، حسن (2005). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الفقه . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية .

الفتلاوي، حسام سامي (2015). مستوى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للكفايات اللغوية في العراق . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت .

فرحان ، مثنى عبدالعزيز (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد والإبداعي وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفياض ، علي (2014). درجة التزام مدرسي اللغة العربية بالكفايات اللغوية في أثناء التدريس في المرحلة الإعدادية بالعراق . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت .

قطيط ، غسان (2008). استراتيجات تنمية مهارات التفكير العليا . عمان : دار المسيرة.

قنديل ، ياسين عبدالرحمن (2000). التدريس وإعداد المعلم . الرياض : دار النشر الدولي.

كاظم ، سهيلة (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلمين . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

- لطيف ، استبرق مجيد (2003). المعرفة ما وراء الإدراكية واستراتيجيات حل المشكلة لدى طلبة الجامعات ، رسالة ماجسيتر غير منشورة ، جامعة بغداد .

مرعي ، توفيق والحيلة ، محمد (2013) . طرق التدريس العامة . عمان: دار المسيرة .

المعراج ، سمير عطية (2013). حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم. القاهرة : المكتب العربي للمعارف .

نبهان ، يحيى (2008) . العصف الذهني وحل المشكلات . عمان : دار اليازوري .

النعمى ، عبدالله الأمين (1999) . طرق التدريس العامة . مصراته : الدار الجماهيرية .

الهاشمي ، عبدالرحمن والدليمي ، طه (2008) . استراتيجيات حديثة في فن التدريس . عمان: دار الشروق لنشر والتوزيع .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية :

- Abi - Samra , Nada (2001). **Teaching Reading From and Interactive Perspective . http://nadabs 11. tripod.com/reading**

-Burentt, G.(2010). holistic approaches . to creative problem solving . university of Toronto . **DAI-A**, 72(6) .

- Edens , K. (2000). Preparing Problem Solvers for 20st Century Through Problem Based Learning . **College Teaching** , Vol (48) . Issue (2) . 55 - 61 .

- Finan , M. (2006) . Afirst course in mathematical concepts for elemntary School teachers Theory . Problem and Soution . **Arcansas Tech University**. USA

-Harting, D. (1994) . Resolution of Socio - Cognitive Conflict during mathematical Problem - Sloving in Studenrs Pairs : Effect of Partners and Instructional format . **DAI - A-** 55 (3) : 511 .

- Hou , K. (2004). The Important Technological Need By Secondary Schools Teachers and their Applying them . Dissertation abstract international . **DAI**. Vol . 64. No . P. 1928 . 62 (1) 657 -658

- James E. (2005). Constructing a Math Applications , curriculum - Based Assessment an Analysis of the Relationship between Applications Problems , Computation problems and criterion - Referenced Assessments . DAI - B . 66 (7) : 3933 .

Martinez, M. (2003) . What is Problem Solving ? **EBSCO Publishin**.

http:www.searcg.epnet.com

-Myrmel, M . (2003). Effects of using creative problem solving in eirht drade technology education class at klopkins Norh junior high school . WW2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/myrmelm.Pdf.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Powell S. (2009). Do word - Problem Features Differentially Affect Problem Difficulty as a function of Students Mathernmatics Difficulty with and without Reading Difficulty ? Journal of Learning Disabilities , 42 (2) , 99 - 110 .

-Schack, G. (1993). Effects of Creative Problem Solving Cuniculum on Students of varying ability levels . Gifted Child Quarterly , 37 (1) , 32 - 38 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(١)

أداة الدِّراسة بصورتها النهائية

جامعة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

المعلم/المعلمة.....الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،

يروم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:" درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم "؛ وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة آل البيت. أرجو الإجابة على فقرات الأداة، شاكرًا ومقدرًا تعاونكم . علمًا بأن هذه الدِّراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

١- المؤهل العلمي:	بكالوريوس	☐	دراسات عليا	☐
٢- الجنس:	ذكر	☐	أنثى	☐
3- الخبرة:	أقل من ١٠ سنوات	☐	١٠ سنوات فأكثر	☐

الجزء الثاني: درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم.

فيما يلي مجموعة من الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم.

يرجى التعبير عن درجة الممارسة بوضع إشارة(×) في المكان المناسب.

مهارات المعلم لحل المشكلة		درجة الممارسة				
ت		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	- أعمل على أن يفكر الطالب تفكيراً مستقلاً في حل المشكلة.					
٢	- أزود الطالب بمشكلات مناسبة لقدراته العقلية.					
٣	- أعمل على أن يطبق الطالب القواعد والحقائق والعلاقات المناسبة لحل المشكلة.					
٤	- أمارس أنواعًا من الأنشطة التعليمية تساعد الطالب على حل المشكلة.					
٥	- أحرص على توضيح المشكلة للطالب.					
٦	- أحدد ما هو مطلوب من الطالب لحل المشكلة.					
٧	- أوجد مواقف تعليمية تتحدى تفكر الطالب وتساعد في حل المشكلة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8	- أعمل باستمرار على تذكير الطالب بأن المشكلة موقف يتطلب حلاً.					
9	- أشجع الطالب على أن يؤدي أنشطة مختلفة تساعده على حل المشكلة.					
10	جه الطالب بأن يجعل سلوكه موجهاً نحو تحقيق هدف معين.					
١١	- أعمل على توليد رغبة قوية لدى الطالب للوصول إلى حل المشكلة.					
١٢	- أعمل على إقناع الطالب على تنظيم تفكيره قبل الشروع بحل المشكلة.					
١٣	- أعمل على تنمية روح المثابرة لدى الطالب.					
١٤	- أوجه الطالب إلى أن يتخطى الصعوبات مهما كانت.					
١٥	- أشجع الطالب على أن يبتكر الحلول ولا يعتمد على حلول جاهزة.					
١٦	- أطلب إلى الطالب بأن يستحضر جميع خبراته السابقة عند حل المشكلة.					
١٧	- أطلب إلى الطالب بأن يدرك العلاقات بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل.					
١٨	- أشجع الطالب على أن ينقب بنفسه عن طرائق وأساليب الحل.					
١٩	- أعمل مرشداً وميسّراً وأترك الطالب يبحث عن الحل بنفسه.					
٢٠	- أشجع الطالب على تحليل المشكلة للوصول إلى الحل الأمثل لها.					
٢١	- أحمل الطالب على تعرف المعلومات التي تؤدي إلى الحل واستبعاد المعلومات المربكة.					
٢٢	- أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً ناقداً في حل المشكلة.					
23	- أوجه الطالب إلى أن يفكر تفكيراً تأملياً في حل المشكلة.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

24	- أجعل الطالب يصطدم بالمشكلة لحمله على التفكير فيها بعمق.					
25	- أعمل على إقحام الطالب في الموقف التعليمي التعلمي لأجعله يتبيّن الحل.					
26	- أجعل الطالب يكتشف عناصر جديدة في المشكلة .					
27	- أعمل على زيادة نشاط الطالب العقلي بتعريضه إلى موقف فيه شيء من النقص (موقف محيّر).					
٢٨	- أصمم مشكلات لها خطوات علمية تقود الطالب إلى الحل.					
٢٩	- أحمل الطالب على ممارسة مهارات معينة يطبق فيها ما لديه من مبادئ ومفاهيم لحل المشكلة.					
٣٠	- أمارس مهارات حل المشكلات في جميع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي أتبعها.					
٣١	- أعوّد الطالب على تغيير نشاطه بحسب المشكلة أو الموقف التعليمي.					
٣٢	- أطلب إلى الطالب بأن يتكيّف مع الموقف الجديد للتمكن من حل المشكلة.					
٣٣	- أضع شيئاً من عدم التجانس في الموقف لزيادة الإبداع في حل المشكلة .					
٣٤	- أقدم باستمرار التعزيز المناسب لكي يستمر الطالب في التفكير بحل المشكلة .					
٣٥	- أشجع الطالب على التفاعل المستمر مع الموقف أو المشكلة.					
٣٦	- أحمل الطالب على أن يرتّب خطوات الحل ترتيباً منطقياً.					
٣٧	- أطلب إلى الطالب بأن يكرر محاولة حل المشكلة إذا ما فشل في المحاولة الأولى.					
٣٨	- أحث الطالب على البحث عن طرق جديدة لحل المشكلة إذا ما فشلت جميع محاولاته في الحل.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٩	- أعرّض الطالب إلى مشكلات تتطلب تفكيراً تقاريباً بإعطاء حل واحد للمشكلة.					
٤٠	- أعرض الطالب إلى مشكلات تتطلب تفكيراً تباعدياً بإعطاء أكثر من حل للمشكلة.					
٤١	- أطلب إلى الطالب بأن يتحقق من صحة حل المشكلة.					
٤٢	- أدرّب الطالب على كيفية التنبؤ بحل المشكلة .					
٤٣	- أبصّر الطالب بأن هناك مشكلات يتطلب حلّها عمليات تفكير متشعبة وأخرى لا تتطلب ذلك .					
٤٤	- أجنب الطالب الشعور بالإحباط عندما تفشل جميع محاولاته لحل المشكلة (كأن يشترك بفاعلية بمناقشة حلول زملائه).					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٢)

أسماء السادة المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ.د طه علي الدليمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	العلوم الإسلامية
أ.د أديب ذياب حمادنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	آل البيت
أ.د ماهر مفلح زيادات	مناهج التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها	آل البيت
أ.د خالد يوسف القضاة	مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم	آل البيت
أ.د عبد الرحمن عبد الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الأردنية
أ.د راتب قاسم عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة الكويت
أ.د أكرم البشير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة الكويت
د. محمد فؤاد حوامدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
د. محمد فوزي بني ياسين	مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم	البلقاء التطبيقية
د. سعاد عبدالكريم الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الهاشمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق(٣)

كتب تسهيل المهمة

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

الرقم:
التاريخ: ١٠ رجب ١٤٣٩هـ
الموافق: ٢٨/٣/٢٠١٨م

سعادة رئيس المكتب الثقافي المحترم
سفارة دولة الكويت
الملحقية الثقافية – عمّان

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت لتسهيل مهمة طالب الماجستير بدر حماد سعيد العلاطي لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم "

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية

الأستاذ الدكتور محمد الخلايلة

Al-alBayt University

هاتف (٠٢-٦٢٩٧٠٠٠)، فاكس (٠٢-٦٢٩٧٠٢٥)، ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Tel. (02-6297000), Fax (02-6297025), P.O.Box (130040), Mafraq 25113, The Hashemite Kingdom of Jordan
www.aabu.edu.jo info@aabu.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

EMBASSY OF
THE STATE OF KUWAIT
AMMAN.
CULTURAL DIVISION

سفارة دولة الكويت
عمّان
المكتب الثقافي

التاريخ: ١٧ رجب ١٤٣٩هـ
الموافق: ٠١ نيسان/ ابريل ٢٠١٨م

د/ هيثم صالح الأثري المحترم
وكيل وزارة التربية

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب/ بدر حماد سعيد العلاطي

بالإشارة إلى الموضوع أعلاه والخاص بالطالب المذكور، والمقيد لدى جامعة آل البيت في برنامج الماجستير بتخصص المناهج والتدريس – المناهج العامة، وذلك أن الطالب ووفقاً لكتاب الجامعة رقم ٤٤٢٠/١/٩ الصادر بتاريخ ٢٠١٨/٠٣/٢٨، بصدد تطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ " درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الإبتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم".

لذا يرجى التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالب لغايات البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

رئيس المكتب الثقافي

أ. بدر علي المطيري
الملحق الثقافي الكويتي - عمان

سفارة دولة الكويت
عمان
المكتب الثقافي

المرفقات:
- كتاب جامعة آل البيت
- الأصل

هاتف: ٥٦٢٦٦٣٧/٨-٦-٠٩٦٢ فاكس: ٥٦٢٦٦٧٠-٦-٠٩٦٢ ص.ب. (٢١٠٧) عمان (١١١٨١) الأردن بريد إلكتروني: KCO_KU@yahoo.co
عبدون - شارع الهاشميين، فيلا ٤٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والمناهج
إدارة البحوث التربوية

MINISTRY OF EDUCATION
Educational Research and
Curricula Sector
EDUCATIONAL RESEARCH ADMINISTRATION

الرقم: وت / ٤٨٠
مرفقات /

التاريخ / / 14 هـ
الموافق ١٢/٤/ 201م

السيد المحترم / أ. وليد الغيث

مدير عام منطقة الجهراء التعليمية

تحية طيبة وبعد...

الموضوع / تسهيل مهمة

يقوم الباحث /بدر حماد سعيد المسجل على درجه الماجستير في جامعه آل البيت في المملكة الأردنية الهاشمية بإجراء بحث بعنوان: درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم.

فيرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه من خلال تطبيق (الاستبانة) المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على معلمي ومعلمات الصف الرابع الابتدائي في جميع المدارس التابعة لمنطقتكم التعليمية خلال الفصل الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

مع خالص الشكر والتقدير

عن **مدير إدارة البحوث التربوية**

أ/ ريم فهد البخيت
رئيس قسم بحوث التحديد التربوي

نسخة للملف
athari

Al -Qurain -Block (1) - Street No (1)
Tel. 25417942 - Fax 25417694 -25417943
Email: behooth@hotmail.com

القرين - قطعة (١) - شارع رقم (١)
تلفون: ٢٥٤١٧٩٤٢ - فاكس: ٢٥٤١٧٦٩٤ - ٢٥٤١٧٩٤٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية

MINISTRY OF EDUCATION
AL- Jahra Education Area

٠١٥٨٣١

الرجع: ٣٧٢٥١٢
التاريخ: ١٥/٤/٢٠١٨

Ref. :
Date : 19 APR 2018

نشرة خاصة

لمدارس المرحلة الابتدائية (بنين- بنات)

السادة المحترمون / مديرو ومديرات المدارس

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع : تسهيل مهمة

بالإشارة الى كتاب الوزارة رقم (٤٨٠) بتاريخ ٢٠١٨/٤/١٢م بشان الموضوع أعلاه .
يقوم الباحث / بدر حماد سعيد المسجل على درجة الماجستير في جامعة آل البيت في المملكة الاردنية الهاشمية

باجراء بحث بعنوان ((درجة ممارسة معلمي الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت لمهارات حل المشكلة في تدريس اللغة العربية من وجهه نظرهم))

يرجى تسهيل مهمة المذكور أعلاه من خلال تطبيق (الاستبانة) المختومة صفحاتها من إدارة البحوث التربوية على معلمي ومعلمات الصف الرابع الابتدائي خلال الفصل الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م

مع خالص الشكر،،

ملاحظة :
مرفق استبانة

مدير عام
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية

نسخ لكل من:
إدارة الأنشطة التربوية
مراقبة الأنشطة المدرسية
قسم الأنشطة الفنية والثقافية
ملف (وضعه) هوى

وليد عبد الله بن غيث
مدير عام
الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية

مكتب المدير العام	إدارة الشئون التعليمية	إدارة الأنشطة التربوية	إدارة الشئون الإدارية والفنية	العلاقات العامة والإعلام التربوي	مراقبة الخدمات العامة
Tel : 24583309	Tel : 24583358	Tel : 24585126	Tel : 24582206	Tel : 24585673	Tel : 24585605
Fax: 24583350	Fax: 24583307	Fax: 24584120	Fax: 24582287	Fax : 24585673	Fax: 24585604

www.pe-jea@moe.edu.kw

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Degree of Owning the Proplem Solving Skills by the Teachers of Primary Fourth Grade Teachers In Kuwait in Teaching Arabic Language from their

prepared by:

Badr Hammad Saeed Al - Altai

supervied by:

gasem Nawaf Al Barri

Abstract in English

The aim of this study is to determine the degree of practice of fourth grade teachers in Kuwait to solve the problem in teaching Arabic language from their point of view. The study sample consisted of (80) male and female teachers. The researcher prepared a tool for his study which included (44) items, which represent the skills to solve the problem, verify its sincerity and stability.

The results of the study were as follows: There were no statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) due to the effect of sex, and there were significant differences at the significance level (α = 0.05). The differences were statistically significant at the level of significance (α = 0.05) due to the effect of years of experience. The differences were in favor of ten years and more. In the light of the results, the researcher recommended a number of related recommendations.

Keywords: degree of practice, fourth grade primary teachers, problem solving skills, Arabic language.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com