



الرقم:

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

السؤال الديدأكتيكي وتحقيقه لبيداغوجيا الكفايات دراسة تحليلية لكتاب اللغة
العربية للسنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة)

مقدمة من قبل:

الطالب (ة): جاهمي نجمة.

تاريخ المناقشة: 2025 / 06 / 23

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
د. جمال بن دحمان	أ. مساعد-أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
أ.د. وليد بركاني	أ. التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا
د. صبيحة جلايلية	أ. محاضر-ب	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024



شكر و عرفان

قال تعالى: " وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾ النمل الآية: ١٩ .

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، الحمد لله الأول
والآخر، الظاهر والباطن، الحي القيوم، المعين الذي
يعيننا على الصالحات.

وعملًا بقول رسول الله محمد -صلى الله عليه وسلم-: "من
لم يشكر الناس لم يشكر الله".

أتوجّه بخالص الشكر وعظيم العرفان إلى أستاذي
المشرف "أ.د. وليد بركاني"، الذي لم يبخل عليّ
بتوجيهاته السديدة وملاحظاته القيّمة، فكان نعم السند
والمرشد في مساري العلمي والبحثي، لقد كان دعمه
المتواصل مصدر إلهام وتشجيع، فله منّي كل الاحترام

والتقدير وأسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء، ويجعل
ما قدّمه في ميزان حسناته.

وأشكر جميع أساتذة ودكاترة قسم اللغة والأدب العربي،
كما لا أنسى أساتذة اللغة العربية بثانوية غجاتي علاوة،
على مساعدتهم لي وحسن تعاملهم معي، فشكرًا لكل من
ساهم وقدم لي يد العون في إنجاز هذا العمل من قريب
أو بعيد.

الإهداء :

الحمد لله في البدء والختام، الحمد لله الذي بنوره نهتدي في ظلمات الطريق، وبفضله تُذلل الصعاب وتفتح الأبواب، يا من سخّرت القلب للصبر، والعقل للفهم، والروح للسعي، لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة، إلى من وصفنا بالقوارير.. إلى سيّدنا محمد -صلى الله عليه وآله وسلم-

إلى من سكنوا القلوب، ورفعوا راية الكرامة وسط الركام... إلى غزّة درّة البحر وقلعة الجنوب.

إلى التي رفعت كفّ الدعاء ترجو الرحمن أن يرزقها بنتًا تُونس قلبها وتزين حياتها، إلى من انتظرتني بكلّ حب، وكانت تترقّب قدومي أنثى تُزهر بين إخوتي الذكور، إلى التي رأني قلبها قبل عينيها، وحضنتني أحشائها قبل يديها، فكنت أنا دعوتها المستجابة، واختارت لي من الأسماء أحلاها ومن المعاني أرقاها، لكن الموت كان أسبق وخطف روحها الطاهرة قبل أن تفرح بي...

إلى أُمي سيّدة كلّ النساء، -رحمك الله-.

إلى الذي أحمل اسمه بكلّ فخر، إلى رمز الهيبة والوقار...إلى أبي
الغالي -حفظك الله- ورزقك الشفاء العاجل.

إلى نور عيني، إلى صديقتي التي لا تخون وحببتي التي لا
تهجر، إلى التي صانت الأمانة وحفظت الود، إلى نجمتي وملكتي
وشمس أيامي، إلى التي كانت الأم والأب، إلى قدوتي في الحياة،
وغاليتي التي كل كلام الدنيا لا ينصفها...إليك خالتي أهدي كل
أعمالي.

إلى سندي وعزوتي، إلى سبب ابتسامتي، إلى نعمتي التي أعتزّ
...إلى إخوتي رعاكم الله وأدامكم ذخراً لي.
إلى الأرواح النقية، والشخصيات القوية، بنات خالتي "أم أيمن، أم
مؤيد، أم جودي وأم رسيم".

إلى من كان حضورهنّ في حياتي نعمة، ورفقتهنّ طمأنينة،
وضحكتهنّ بلسماً لكل تعب...إلى صديقاتي "وحيدة، روميساء،
شيماء، ونجود"، أدام الله رفقتنا أبد الدهر.

نجمة

مَقْدَمَةٌ

مقدمة:

يُعدّ التعليم في الطور الثانوي مرحلة حاسمة في المسار الدراسي إذ يمثل حلقة وصل بين التعليم الإلزامي في الطورين الابتدائي والمتوسط، والتعليم العالي والحياة المهنية، فهي مرحلة تبدأ من سنّ الخامسة عشرة من عمر المتعلّم إلى الثامنة عشرة تقريباً، يكتسب خلالها مجموعة من الكفاءات والمعارف والمهارات المتنوعة، وفيها تتعرّز قدراته الفكرية والمعرفية، ويتم توجيهه نحو تخصصات معينة تتماشى مع ميولاته وكفاءاته، مما يساهم في بناء شخصياته وتحديد معالم مستقبله الأكاديمي أو المهني.

غير أنّ الحقل التربوي - في السنوات الأخيرة - شهد تحولات عميقة في طرائق التدريس ومقارباته، نتيجة التغيرات المتسارعة التي تعرفها المجتمعات على مختلف الأصعدة، ما استوجب مراجعة الأطر النظرية والتطبيقية التي توجّه الممارسات التعليمية، وفي هذا السياق برزت بيداغوجيا الكفايات بوصفها مقاربة حديثة تهدف إلى تجاوز منطق التلقين نحو بناء المتعلّم القادر على تعبئة مكتسباته وتحصيل معرفته في وضعيات معقّدة، وحلّ مختلف المشكلات بطريقة ناجعة وفعّالة.

ويُعدّ السّؤال الدّيداكتيكي من أبرز الأدوات التي تندرج ضمن الممارسات البيداغوجية (القديمة الحديثة)، لما له من دور فعّال في تحقيق بيداغوجيا الكفايات خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، وتبرز هذه الأهمية من خلال كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة الذي يشكّل فيه السّؤال الدّيداكتيكي ظاهرة بيداغوجية هامة، تترصد كل مراحل تحليل النصوص الواردة فيه، وتسعى إلى جعل المتعلمين يمتلكون كفايات تمكّنهم من الفهم والتحليل والتفكير النقدي والإنتاج الكتابي.

إنّ تحليل واقع استخدام الأسئلة الدّيداكتيكية داخل الحجرات الصّفية يستوجب الوقوف عند طبيعة الممارسات التعليمية اليومية، ومدى اتساقها مع الأهداف التربوية التي حدّدها المناهج الرسمية، لاسيّما في ظلّ التحديات المتنامية التي تعيق تعلّم اللّغة العربية، وهذا ما يفرض التساؤل حول الأساليب التي يعتمدها الأساتذة في توظيف الأسئلة التعليمية، ومدى ملاءمتها لبيداغوجيا الكفايات.

ومن هذا المنطلق جاء اختياري لموضوع بحثي هذا، الموسوم بـ: "السّؤال الدّيداكتيكي وتحقيقه

لبيداغوجيا الكفايات دراسة تحليلية لكتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي (آداب وفلسفة)

وتكمن أهمية الموضوع في:

ارتباطه الوثيق بالتجديدات التربوية التي استهدفت منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية منذ سنة 2004 قصد الارتقاء بجودة التعليم، وتفعيل بيداغوجيا الكفايات داخل القسم، لتحقيق التعلم النشط والفعال بما يخدم جودة الأداء التربوي وتحقيق أهداف المنهاج.

وانطلاقاً من هذه الأهمية، وسعيًا إلى الإحاطة بجوانب الموضوع، تتجلى أهداف هذا البحث فيما

يأتي:

- ✓ الكشف عن مفهوم السؤال الديداكتيكي ومكانته في سيرورة العملية التعليمية.
 - ✓ دراسة العلاقة بين السؤال الديداكتيكي وبيداغوجيا الكفايات من خلال تمثيلات الأساتذة وممارساتهم التعليمية.
 - ✓ الكشف عن مدى مساهمة السؤال في تفعيل الكفايات لدى متعلمي الطور الثانوي بالأخص تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة السنة الثالثة ثانوي.
 - ✓ مدى استجابة المتعلمين داخل القسم مع طرح الأسئلة.
 - ✓ التعرف على الصعوبات التي قد يواجهها الأساتذة في صياغة وتوظيف السؤال الديداكتيكي.
 - ✓ اقتراح آليات عملية لتحسين توظيف السؤال الديداكتيكي بما يخدم بيداغوجيا الكفايات.
- وفي ضوء ما تم تقديمه، تتمحور الإشكالية الرئيسية لهذه الدراسة في التساؤل التالي:
- "كيف يمكن للسؤال الديداكتيكي أن يُوظف ويُستثمر بفعالية في تعليمية النصوص الأدبية والتواصلية لمتعلمي السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة، لتحقيق بيداغوجيا الكفايات وتنمية مهارات التفكير والتعبير لدى التلاميذ؟".

وتندرج تحت هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية التي يسعى البحث للإجابة عنها، منها:

- ما هو السؤال الديداكتيكي وماهي أنواعه؟
- فيما تتمثل مهارات استخدام الأسئلة؟
- ما هو أثر الأسئلة التعليمية في تنمية الكفايات اللغوية والفكرية المختلفة لدى المتعلمين؟

- ما هي أهم الصّعوبات التي قد تعيق توظيف السّؤال الديداكتيكي بطريقة فعالة داخل القسم؟
وللإجابة عن التّساؤلات السابقة، يفترض البحث مجموعة من الفرضيات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أنّ السّؤال الدّيداكتيكي هو أداة بيداغوجية وآلية تعليميّة يستعملها المعلم لتحقيق أهداف الدرس.
- أنّ المعلم متمكّن من مهارة استخدام الأسئلة (بناءً، وصياغةً، وطرحاً، وتنويعاً).
- أنّ الأسئلة التعليمية الفعّالة تسهم في تطوير الكفايات اللّغوية والفكرية للتلاميذ من خلال تحفيزهم على التحليل، التّفكير، والتّركيب، وإعادة الصّياغة.
- أنّ المعلم (غير المتمرّس) يواجه عدّة صعوبات في توظيف السّؤال الدّيداكتيكي بفعاليّة لأسباب عدّة.

ولقد جاء اختياري لهذا الموضوع انطلاقاً من جملة من الأسباب الموضوعيّة، منها:

✚ الصعوبة التي كانت تعترضني (بصفتي تلميذة) في فهم بعض الأسئلة حين كنتُ في مرحلة التعليم الثّانوي.

✚ فهم الكيفيّة التي يُطبّق بها السّؤال التعليميّ داخل القسم، ومدى وعي الأساتذة بدوره في تنمية الكفايات لدى المتعلّمين.

✚ الرغبة في الإسهام في تحسين الممارسة التّربوية، من خلال دراسة أداة بيداغوجيّة أساسيّة، وتقديم تصوّرات من شأنها الارتقاء بالأداء التعليمي.

✚ الكشف عن أهمية السّؤال في العمليّة التعليميّة، إذ يُعدّ السّؤال الدّيداكتيكي من بين الأدوات البيداغوجيّة التي لم تنل بعد ما تستحقّه من دراسة وتحليل، خاصة في ارتباطه بتحليل النّصوص.

✚ قلة الدراسات الميدانية التي تناولت السّؤال الدّيداكتيكي في علاقته ببيداغوجيا الكفايات في التعليم الثّانوي، مما يمنح للموضوع أهمية بحثيّة بالغة.

وقد وقع اختياري على السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة كمجال لدراستي لعدّة اعتبارات منها: أنّ هذه الشّعبة من أكثر الشّعب التي تعتمد على التفكير النقدي والتحليل العميق للنصوص وهي مهارات ترتبط ببيداغوجيا الكفايات، وأنّ مادة اللّغة العربية في هذا المستوى تركّز على مقاربات ديداكتيكية متنوّعة مما يسمح بتطبيق السّؤال الديداكتيكي بشكل فعّال داخل الحصّة التعليمية، الوقت، وتفاوت مستوى التّلاميذ.

أما المنهج المتّبع فقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكونه الأنسب لطبيعة وصف الحالة وتتبع مضامنها، ثمّ تحليل معطياتها ومكوّناتها لفهم أبعادها وآليات اشتغالها، بهدف رصد كميّة استخدام السّؤال الديداكتيكي داخل القسم، وتحليل أنواع الأسئلة المطروحة، مع الاعتماد على آليات الإحصاء.

وقد استدعت طبيعة البحث ومتطلّباته المنهجية تقسيمه إلى خطة عامة مكوّنة من: مقدّمة، مدخل، فصلين رئيسيّين: الأول نظري والثاني تطبيقي، تليهما خاتمة وبعدها فهرس فقامّة للمصادر والمراجع.

جاء المدخل معنونا بـ: (مفاهيم عامة) تناولت فيه: (تعريف الاستراتيجية، تعريف التعليمية، تعريف البيداغوجيا، تعريف الكفايات، تعريف بيداغوجيا الكفايات، تعريف السّؤال).

أما الفصل الأول فجاء موسومًا بـ: "السّؤال الديداكتيكي بين بناء التعلّات وتقويمها"، ركّزت فيه على الأرضيّة النظريّة التي سيرتكز عليها البحث عموماً، منها: الأسئلة التعليمية (مفهومها، أنواعها، وظائفها في التّعليم)، أهمية الأسئلة في بناء التعلّات لدى تلاميذ الطّور الثّانوي، التّعريف بالمرحلة الثّانوية، دور السّؤال الديداكتيكي في تحقيق الكفايات، تعريف مهارة طرح الأسئلة الصفية، إجراءات تدريس مهارة طرح الأسئلة، السّؤال الديداكتيكي أداة لخلق التفاعل الصفّي، أمثلة واقعيّة عن كميّة استخدام الأسئلة لتحفيز التفاعل، معايير نجاح السّؤال الديداكتيكي في تقويم التفاعلات، ومهارة صياغة الأسئلة الديداكتيكية.

بينما في الفصل الثاني المعنون بـ "دراسة تحليلية لأسئلة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة"، تناولت فيه: تقديم لمحة عن كتاب المدونة، وصفه من الناحية الشكلية، ثم محتواه، وبعدها قمت بتحليل الأسئلة الواردة فيه، مشفوعة بدراسة ميدانية حول استخدام السؤال الديدائكي في قسم السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، في حين خُصص الجزء الأخير من هذا الفصل لتحليل الاستبيان مع تقديم جملة من الحلول والمقترحات.

وذيلت بحثي بأهم النتائج المتوصل إليها بعد الدراسة النظرية والتطبيقية، جاءت مرفقة ببعض التوصيات المقترحة حول موضوع الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى وجود بعض الدراسات السابقة التي تناولت السؤال الديدائكي أذكر منها:
دراسة فايزة حميدي وإيمان قنوش بعنوان "السؤال البيداغوجي بين البعد اللساني والبعد التداولي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط أمودجاً"، مذكرة لنيل درجة الماجستير، جامعة قالة 2022-2023، من أهداف هذه الدراسة:

- أهمية السؤال البيداغوجي وضروريته للمتعلم.
- الكشف عن طبيعة السؤال البيداغوجي في ممارسات تدريس اللغة العربية، وتحليل مكوناته من زاويتين: البعد اللساني والبعد التداولي أي بين الشكل التركيبي وبين السياق التواصل والوظيفي للسؤال داخل القسم.
- الحاجة إلى معرفة أنواع الأسئلة ووظيفتها في العملية التعليمية.

دراسة كوثر بو عصيدة "المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية- دراسة تحليلية" -مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قالة، 2017-2018.

سعت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد فقط، وقد حاولت الباحثة التركيز على ربط نشاط المتعلم وما تعلمه في المدرسة بحياته اليومية، أي إعداد المتعلم لاكتساب معارف تعليمية يجسدها في سلوك يومي يمكنه من مواجهة ما يعترضه في حياته من مشاكل أو مواقف.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

من خلال الاطّلاع على الدّراسات السّابقة التي تناولت السّؤال الدّيداكتيكي وبيداغوجيا الكفايات، يتّضح أن لها أهمية كبيرة في إثراء الإطار النظري للدّراسة الحالية حيث قدّمت أسسًا نظرية ومفاهيميّة ساعدت في توجيه البحث.

أوجه التشابه: تتّفق هذه الدّراسات مع دراستي في التّركيز على أهمية المقاربة بالكفاءات في التّعليم، كما أن معظمها اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وسعت إلى التّعرف على تصوّرات الأساتذة أو المتعلّمين حول السّؤال الدّيداكتيكي، كما يوجد التشابه في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات.

أوجه الاختلاف: مع ذلك، تختلف الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في النّقاط التّالية: العينة: حيث شملت عيّنة بحثي أساتذة التعليم الثّانوي (السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة)، بينما اختصت عيّنة بعض الدّراسات بأساتذة التّعليم المتوسّط.

الرّؤية المعالّجة: الدراسة الحاليّة تناولت العلاقة بين السّؤال الدّيداكتيكي وتحقيق بيداغوجيا الكفايات، وهي زاوية قلّما تناولتها الدّراسات السّابقة بهذه الصّيغة التّرابطية، إن لم نقل ندّر الالتفات إليها. وللتّوضيح، فقد استأنست في هذا البحث ببعض دراسات الماستر لما تضمّنته من معطيات ونتائج ذات صلة بموضوع الدّراسة، إلا أنّني أعي أنّها لا تُعدّ من الدّراسات السّابقة المعتمد بها رسميًا في السّياقات العلميّة التي تقتضي الاعتماد على دراسات مؤثّقة ومحكمة.

وعليه فإن دراستي استفادت من التّنتائج المتوصّل إليها فعلاً، لكنّها تسعى إلى تقديم إضافة نوعيّة من خلال تناول الجانب ميداني محدّد بمنهجية حديثة ومقاربة جديدة نسبياً للموضوع.

من أهم المراجع التي استفدت منها في بحثي أذكر:

- طرائق التّدرّيس العامة لتوفيق مرعي ومحمد محمود الحلية.
- منهجية التّدرّيس فوق المقاربة بالكفاءات لعبد الرّحمن التّومي.
- التّدرّيس الفّعال لعفت مصطفى الطنطاوي.

- الإدارة الصفية والاختبارات يحي محمد نبهان.

- تدريس الدراسات الاجتماعية لمحمد إبراهيم القطاوي.

أما عن صعوبات البحث، فقد كانت على مستويين، الأول منهجيّ تمثّل في قلة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين السؤال الديدانكتيكي وبيداغوجيا الكفايات، إضافةً إلى التّحدي المتمثّل في اختيار أدوات ملائمة لجمع البيانات وتحليلها بدقّة، والثاني شخصيّ إذ لم تخلُ المسيرة البحثيّة من صعوبات شخصيّة وتنظيميّة أبرزها ضيق الوقت، وصعوبة التّنقل بين المؤسسات التعليميّة، فضلاً عن الحاجة إلى التوفيق بين الجوانب النظرية والتطبيقية، خاصةً في تحليل النتائج وصياغة الاستنتاجات المناسبة لها، إلا أنّهُ وبفضل الله حرصت على تجاوز هذه العقبات بما توفر لدي من إمكانيات ومعارف.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف "وليد بركاني" على ما بذله من جهد في توجيهي ومرافقتي طوال مراحل هذا البحث، وعلى ما قدّمه لي من دعم علمي ونفسي وكان له الأثر البالغ في إنجاز هذا البحث وتقديمه في صورته النهائيّة.

كما أتوجّه بخالص الشّكر وعبارات التقدير لأعضاء لجنة المناقشة المؤقّرين، على قبولهم مناقشة هذا العمل، جزاكم الله عني خير الجزاء، وبارك في علمكم وجهدكم.

وفي الختام فإنّ وُوفقت في هذا العمل، فذاك فضل من الله وكرم، وإن قصّرت أو أخطأت فمني، والحمد لله ربّ العالمين.

مدخل

١٠

تمهيد:

يشكّل التعليم أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، إذ يُعدّ الركن الأساس للتّقدم والتّطور والارتقاء نحو مستقبل متميّز، لذلك تسعى كافة الدّول جاهدة إلى الاهتمام البالغ بالعملية التعليمية ونجاحها باعتبارها جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية وتحقيق أهدافها، وقد أصبح الغاية الأسمى المراد بلوغها هي ذلك الانتقال بالتّعليم نحو تطلّع جديد بعيد عن التّقليد والركود أساسه جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التعلّمية، كونه محلّلاً ومدقّقاً، ومشاركاً في تحصيل معرفته بنفسه، مكتسباً سلوك تربوي جديد، وفق ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات؛ ومن ثمّ ظهرت العديد من الأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي تقوم على تحسين عملية التدريس، ولعلّ أبرزها وأنجعها هي استراتيجية التّعليم باستخدام الأسئلة، وهذه الأخيرة بيّنت عن مزاياها وإيجابياتها التي تكاد لا تعدّ بالنسبة للمعلّم والمتعلّم بالأخصّ.

أ. تعريف الاستراتيجية:

الاستراتيجية في التّعليم هي مجموعة من السياسات والأساليب والخطط المدروسة التي يضعها المعلمون والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد مبذول.

لغة:

يشير قاموس المورد "Al-Mawrid" الاستراتيجية على أنّها تعني علم أو فنّ الحرب أو وضع الخطط وإدارة العمليات الحربية.¹ ومعناه أن الاستراتيجية هي تخطيط تستخدمه القوات لتحقيق النصر. ومصطلح الاستراتيجية مشتق في اللغة من المصطلح اللاتيني استراتيجوس strategos ويعني (الجنرال) أو (القائد) أو (قيادة القوات) فهو مركب من كلمتين هما استراتوس stratos أي الجيش وأقا aga بمعنى يقود، ومن ثمّ فإنّ المعنى اللغوي لمصطلح (الاستراتيجية) يتمحور حول القائد أو قيادة الجيش أو القيادة العسكرية.²

1 عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، كلية التجارة، جامعة المنصورة، ص17.

2 مصعب حبيب مرحوم الهاشمي، حسين سيد سليمان، مفاهيم استراتيجية، يناير 2018، ص04.

يُفهم من هذا التعريف أن المعنى اللغوي لكلمة الاستراتيجية مرتبط بالقائد أو الجيش، باختصار هي خطة القائد الكبرى لتنظيم وتحريك القوات العسكرية.

اصطلاحًا:

اكتسح مصطلح الاستراتيجية ميادين متعددة منها: السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية، فتباينت وجهات النظر حول هذا المصطلح، وفيما يلي بعض التعريفات التي جاءت حوله:

"يقصد بالاستراتيجية في معناها العام الإطار الموجه لأساليب العمل، ألا وهي فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، أو بمعنى آخر تتضمن الاستراتيجية الآتي:

1- اختيار الأساليب أو الإجراءات التي تتيح الوصول للأهداف المحددة.

2- وضع الخطط التنفيذية وتنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.¹

أي أن الاستراتيجية هي خطة منظمة تهدف إلى تحقيق هدف معين بطريقة فعالة ومدروسة. ويعرفها فيلبي والزكي بأنها: "خطة طويلة المدى تستهدف التوصل إلى مجموعة من السبل والبدائل والاختيارات، وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة، والتوصل إلى نتائج سريعة وفعالة، كما تشمل على أساليب التقييم التي يمكن عن طريقها التعرف على مدى نجاح الاستراتيجية وتحقيقها للأهداف تبنتها من قبل".²

ويُقصد به أن الاستراتيجية لا تستخدم لتحقيق هدف سريع أو آني، بل تهتم بدراسة الوقائع وفهم الأسباب لانتقاء الخيارات المناسبة في كل حالة وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

من خلال هذه التعريفات نستخلص أن الاستراتيجية هي مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بتحقيق الأهداف المنشودة، وتشير للأساليب التي يعتمد عليها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية.

1 نوال إبراهيم شلتوت، ميرفت على خفاجة، طرق التدريس في التربية الرياضية، الجزء الثاني، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، المعمورة، الإسكندرية، ط1، 2002، ص115.

2 فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د.ط، 2004، ص51.

وقد ظهرت الكثير من الاستراتيجيات الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا داخل الوسط التعليمي لما تقدّمه من تأطير وتطوير للمتعلمين، على سبيل المثال استراتيجية الصف المقلوب التي تساعد على تعزيز الاستفادة العلميّة التي يحصل عليها المتعلّمين من خلال الدّراسة بأسلوب تفاعلي قائم على الأنشطة التطبيقية وليس التّلقين، كما تعزّز مهاراتهم في التعليم الذّاتي، والقدرة على البحث عن مصادر إضافيّة لفهم المواد التعليميّة بشكل أكثر دقّة وشموليّة، وتناسب هذه الاستراتيجية مثلاً تدريس درس موضوع العلوم، تحديداً درساً حول الكائنات الحيّة والبيئة المحيطة بها، أو درس النّواسخ في اللّغة العربيّة لتلاميذ السّنة الأولى متوسط.

ب. التعليميّة:

من بين المصطلحات التي تزامنت مع التطور التعليمي حديثاً، التعليميّة أو ما يقابلها بالمصطلح الأجنبي *Didactique*، الذّي شاع في الوسط المدرسي بشكل ملحوظ.

لغة:

جاءت كلمة تعليم على صيغة المصدر الذي وزنه تفعيل، وأصل اشتقاق تعليم من علّم وتعلّم لها ثلاث جذور، إحداهما علّم، تعلّم، تعني وسم منه معلّم أي موسوم بعلامة.¹

التعريف اللّغوي يشير إلى أنّ عمليّة تعليم تعني نقل المعرفة أو تقديم العلم.

وفي القرآن الكريم قوله تعالى: (ولا تعلّمونهم الله يعلمهم). سورة الأنفال، الآية 60.

"الديداكتيك لفظ أصله من الكلمة اليونانية DIDAKTIKOS وتعني كل ما يختصّ بالتدريس أو التّعليم، ومنها فعل DIDASKEIN ويعني علّم ودّرّس ولقّن، ومنها اشتقت الآتينيّة لفظ DOC

وDISCIPULUS ومعناها التّخصّص ومنها أيضاً لفظ DOCILE ويطلق على الشّخص القابل للتّعلم والقادر عليه".²

1 ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، مادة (ع ل م)، ص871.

2 علي آيت أوشان، اللّسانيات والتّربية "المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقراق للطباعة والنّشر، 2014، ص129.

وفي العربية أطلق عليها عدّة تسميات: علم التّعليم، علم التّدريس... ويعني أن الدّيداكتيك هو كل ما يتعلّق بكيفية تعليم أو شرح شيء بطريقة من ظّمة وهادفة.

اصطلاحًا:

"هي الدراسة العلميّة لطرائق التّدريس ولتقنيّاته لأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها التّلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الاهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي الحسي الحركي، كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد." ¹

نفهم من هذا التعريف أنّ التعليميّة هي الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنيّاته، وتعدّ علمًا قائمًا بذاته يهدف إلى الإحاطة بالتّعليم وصولًا إلى الأهداف المسطرة.

في تعريف آخر "تعرف الدّيداكتيك على أنّها مادّة تربويّة موضوعها تركيب عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة وموضوعها الأساسيّ هو دراسة شروط إعداد الوضعيّات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تيسير تعلمهم." ²

يحيل هذا التعريف على أنّ التعليميّة أو الدّيداكتيك يعني بعملية تحقيق الفهم لدى المتعلّم، من خلال تصميم وضعيّات مدروسة تسهم في تبسيط التعلّم وتوجيهه بفعاليّة. "وتعرف التعليميّة على أنّها همزة وصل تجمع بين مجالات مختلفة وعلوم متنوّعة تسعى لتحقيق هدف مشترك بينها." ³

ومنه يتّضح جليًا أن لبّ التعليميّة هو تلك العلاقة التي تنشأ بين المعلّم والمتعلّم داخل القسم.

1 بشير إبرير، محمد صاري وآخرون، مفاهيم تعليميّة بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة بجامعة باجي مختار، دار عالم الكتب الحديث، عنابة، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص84.

2 جابر نصر الدين، دروس في علم التّفكير البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظلّ التّحديات الرّاهنة، بسكرة، 2005، ص14.

3 نجوى فيران، محاضرات اللّسانيات التّطبيقية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف02، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة والأدب العربي، (2018-2019)، ص15.

وحسب دو لاندشير (De Landsheere) تعني التعليمية (La didactique) بالنسبة لمعظم الفرنسيين طريقة في التدريس، وعلى وجه التحديد "الطريقة الخاصة بتدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد المتقاربة، مثل تعليمية اللغات الحية، أو تعليمية علوم اللغة العربية".¹

يشير هذا التعريف إلى أنّ الديداكتيك نظام من الأحكام المتداخلة التي تضبط عملية التعليم والتعلم وتساهم في نجاحها.

ومثالها المثلث الديداكتيكي وهو نموذج مفاهيمي يشرح العلاقة بين المتعلم والمعلم والمعرفة. يتكوّن المثلث من ثلاثة أقطاب: القطب الإبستمولوجي ويمثل طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها. القطب السيكلولوجي: يمثل خصائص المتعلم وكيفية تعلمه. القطب البيداغوجي: يمثل العملية التعليمية وكيفية تصميمها وتنفيذها.

ج. البيداغوجيا:

لقد تعرّض مصطلح التعليمية للجدل، وهذا الأخير قائم بين التعليمية والبيداغوجيا إذ رأى البعض وجوب الفصل بين الاثنين، فيما رأى آخرون أنها امتداد طبيعي للبيداغوجيا.

لغة:

كلمة بيداغوجيا، كلمة ذات أصل يوناني تتكوّن من مقطعين هما: Peda وتعني الطفل، Gogie وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل.²

من خلال هذا التعريف، فالبيداغوجيا هي العلم أو الطريقة التي تهتم بكيفية تعليم وتربية الأطفال.

اصطلاحًا:

تعددت مفاهيم البيداغوجيا حدّ التضارب، لقربها من علوم أخرى مثل: التربية والتعليم و "لم يعد من المتيسّر الحديث عن البيداغوجيا بالتعريف (بال)، ولا الحديث عن بيداغوجيا مطلقة لأنّ البيداغوجيا

1 عبد الحليم، كبوط، تعليمية المواد عند ابن حزم الأندلسي والحديث، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد السابع، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ديسمبر 2011، ص14.

2 شرقي رحيمة وبوساحة نجا، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، (د)، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص53.

اليوم هي بيداغوجيات سواء أكانت تستند إلى نظرية في التعلم أو إلى تقنيّة من تقنيّات التنشيط الخاصّة بيناميّة الجماعات أو ببراديعم نظري عام. ولنا في الأمثلة التالية ما يوضّح ذلك:

- البيداغوجيا هي الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرّس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير طرق التعلّم... إلخ.

- البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرّس من أجل تنمية تعلّم محدّد لدى الغير.¹
- تنطلق البيداغوجيا من أسئلة مدقّقة منها ماذا نعرف عن التعلّم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجيات تعليميّة ناجعة؟ وماهي الطّريقة التعليميّة النّاجعة لهذا التعلّم من ذاك؟
- تهتمّ البيداغوجيا بنجاعة طرقها في التّعليم.²

بمعنى أنّ البيداغوجيا هي علم قائم بذاته يُعنى بطرق وأساليب نقل المعارف والمهارات والقيم، إضافةً إلى دراسة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

بينما يرى كل من "هوتيات" و"hotyat.F" و"mees.d" في قاموسهما الموسوعي للبيداغوجيا المعاصرة بأنّ البيداغوجيا متعدّدة التخصصات interdisciplinaire فهي ليست علمًا أو تقنيّة أو فلسفة أو فنًا، بل إنّها في الوقت نفسه كلّ هذه الأشياء منظّمة وترتكز بالأساس حسب "أوبير" 1962 على معطيات علم النفس "السيكولوجي" وعلم الاجتماع "السيكولوجي".³

وهو حسبهم أنّ البيداغوجيا هي بيئة منظّمة ومتكاملة تهدف إلى بناء التعلّم والاهتمام بمعطياته مع مراعاة حاجات المتعلّم.

إذن فالبيداغوجيا هي علم معني بأصول وأساليب التّدرّس المشتملة على الأهداف المرجوة، وإنّه من الصّعب تعريف البيداغوجيا تعريفًا جامعًا ومانعًا، بسبب تعدّد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها من جهة أخرى وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفيّة أخرى مجاورة لها.

مثال: في نهاية السّنة يكون المتعلّم قادرًا على حل مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه.

1 الحسن اللحية، التّربية وعلم النفس، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ط1، 2007-2008، ص42.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 فاطمة الزّهاء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2023، ص12.

د. الكفايات:

لغة:

جاء في قوله تعالى: (ولم يكن له كفواً أحد)، ويشير إليها ابن منظور في لسان العرب (1994م): "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك".¹ وذكر الفيروز آبادي في القاموس المحيط "كفاه مؤنثته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه، ورجل كاف وكفيء. ويعني فيروزآبادي في هذا التعريف أن الكفاية تدلّ على الاكتفاء وعدم الحاجة لزيادة أو تدخل إضافي.

والكفاية: أن يكون لي عند رجل خمسة دراهم، وأشتري منك شيئاً بخمسة، فأقول خذها منه.² القصد من هذا التعريف هو بيان معنى الكفاية في المعاملات تحصل عند الوفاء بالمطلوب.

اصطلاحاً:

الكفاية "مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معيّن، فهي تشمل التنظيم والتخطيط للعمل والتجديد والقدرة على التكيف مع نشاطات جديدة".³

يتضمن هذا القول معنىً صريحاً ألا وهو أن الكفاية هي قدرة مكتسبة تسمح للفرد بتحصيل معارفه ومهاراته ومواقفه لمواجهة وضعيات حياتية أو تعليمية جديدة.

يُميز لوبوتيرف الكفاية بأنها "هي القدرة على التحويل، وليس الاقتصار على إنجاز مهمة وحيدة تتكرر بشكل اعتيادي... كما أنها القدرة على تكييف السلوك مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المتوقعة".⁴

1 جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مج 1، دار صادر، بيروت، 1990، ص 139.

2 مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح/أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 2008، ص 1427.

3 خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005، ص 09.

4 سعيد جاسم الأسدي، محمد حميدي المسعودي، هناء عبد الكريم التميمي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص 126.

ببساطة فإنّ الكفاية ليست مجرد القيام بمهمة معيّنة بالطريقة نفسها، وإنّما هي القدرة على فهم وتحليل الموقف بشكل دقيق باستخدام المهارات بذكاء ومرونة، مما يعني أن الشخص المتمكن من الكفاية يستطيع التكيف مع المواقف المختلفة.

وتعرّف أيضًا على أنّها "القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت. وقد تكون الكفاية معرفيّة، (Cognitive)، وقد تكون أدائيّة (Performance) والكفاية المعرفيّة قد تكون منطلقًا وأساسًا للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليّات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها.¹

يركّز هذا التعريف على الجانب العملي للكفاية، يعني أنّ الكفاية هي القدرة على إنجاز العمل وفق شروط محدّدة أهمّها الفعاليّة، الأداء الجيّد أو الاتقان، في أقلّ وقت وبأقلّ جهد. أما الفتلاوي فيعرّف الكفاية إجرائيًا بقوله: " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتّجاهات اللازمة لأداء مهمّة ما أو عمليّة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفعاليّة".²

يرى الفتلاوي من خلال هذا التعريف أن الكفاية ليست بالشّيء البسيط، بل هي تلك القدرة المتكاملة التي تشمل المعرفة، المهارات، والاتّجاهات، حيث تتضافر فيما بينها لتسمح للفرد بأداء مهمّة واحدة أو عدة مهام مترابطة بنجاح وفعاليّة تامّة في أحسن الظروف.

في ضوء هذه التعريفات نرى بأنّ الكفايات التعليمية هي ما يكتسبه الفرد ويصبح جزءا من سلوكه يحتاجه لأداء مهامه بكفاءة عاليّة، ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتّجاهات مندمجة بشكل مركب ومتكامل، تتعلّق سواء بالمتعلّم لفهم محتواه الدّراسي، أو المعلم خلال تقديمه الدّرس للمتعلّمين.

من الأمثلة التطبيقية عن الكفايات ما يلي:

1 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002، ص343.

2 محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالكفاءات /المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2006، ص 70.

- أن يجد المتعلّم روابطاً بين الرياضيات ووضعيّات من الحياة اليوميّة، وروابط بين الرياضيات ومواد أخرى.

- أو بالنسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط لغة عربية: "أن يكون التّلميذ قادراً على كتابة نصّ حجاجيّ قصير (من 5 إلى 7 جمل متناسقة) في وضعيّات دالّة تتعلّق بأنشطة اجتماعيّة مختلفة موظّفاً ما درسه حول أدوات التّعليل والتوكيد، أدوات الحصر، صيغ التّفصيل، إنّ وأخواتها، الشّروط، إعراب المستثنى، المفعول المطلق".¹

الفرق بين الكفاءة والكفاية:

فالكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حدّ الكفاية، لأن الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسّط بطريقة مرضيّة على العموم، وعلى ذلك يمكن القول أن الكفاية درجة دون الكفاءة فالتّلميذ المتوسّط له كفاية لا كفاءة، بينما التّلميذ الممتاز له كفاءة. مما سبق يفضّل استخدام مصطلح الكفاية بدل الكفاءة في مجال التّربية، لأنّنا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفرديّة الأمر الذي يولد هدر كبير أو رسوب.²

ما يُفهم من هذا هو أن الكفاية هي القدرة الشّاملة التي تتضمّن المعارف والمهارات المختلفة، إذ تُوظّف لمواجهة وضعيّات جديدة بفعاليّة، أما الكفاءة فهي عنصر من عناصر الكفاية، تعبّر عن جودة الأداء وسرعته ومدى إتقانه وذلك عند إنجاز مهمة محدّدة وهذا بصفة عامّة، أما عن سبب تبني المنظومة التّربويّة مصطلح الكفاية بدل الكفاءة هو أنّ الأولى "الكفاية" تجمع بين المعرفة، المهارة، والوقف، وتوظّف في وضعيّات تتناسب مع أهداف التّربية التي تسعى لبناء متعلّم فاعل ومرن في مواجهة مشكلات الحياة، بينما الكفاءة تركز فقط على جودة الأداء في مهمّة محدّدة دون الأخذ بالاعتبار الجوانب الفكرية وهذا لا يكفي لتكوين متعلّم متكامل الشّخصيّة.

1 عبد الرحمان التومي، منهجية التّدرّس وفق المقاربة بالكفاءات، (د.ط)، 2008، ص12.

2 مزياني الوّناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسّسات التّربوية، ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، 19 ديسمبر 2013، ص1.

و. بيداغوجيا الكفايات:

نظرا للأزمة التي واجهت المدرسة بعد أن أصبحت غير قادرة على تقديم تكوين للمتعلّمين يتناسب ومتطلبات سوق الشغل، ظهرت بيداغوجيا الكفايات التي جعلت دور المدرسة يركّز على مهارات وقدرات المتعلّمين لتمكينهم من حلّ مشاكلهم بمفردهم.

"تعتبر بيداغوجيا الكفايات نظرية تربوية جديدة تهدف إلى تمهين المتعلّم بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة، التي تجعله يواجه مختلف الصعوبات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلّم لكي يواجه مختلف التطوّرات التي قد تصادفه في سوق العمل، علاوةً على ذلك لا بدّ للتعليم أن يكون وظيفيًا مرتبطًا بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة".¹

أي أنّ بيداغوجيا الكفايات هي مقارنة تربوية جديدة تعطي أولوية للمتعلّم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة.

هـ. السّؤال:

السّؤال مهمّ في كل مجالات الحياة خاصّة التربية والتعليميّة، ومن هنا تعدّدت تعاريف السّؤال نعرض بعضها فيما يلي:

لغة:

جاء لفظ السّؤال في أكثر من آية في القرآن الكريم.

قال الله تعالى:

(وَلَا يَسْأَلُكُمْ أَمْوَالُكُمْ) سورة المعارج الآية 01، (سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ)، سورة محمد الآية، 36، (وَأَمَّا السَّائِلُ فَلَا تَنْهَرْ). سورة الضحى الآية 10

1 خديجة التوزاني، التّعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التّنظير والواقع، دكتورا: ديداكتيك اللغة العربيّة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد الثّاني، العدد 1، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 14 مارس 2020، ص 83.

وفي لسان العرب "سأل يسأل سؤالاً وسألة ومسألة وتسألًا وسألة... وسألته الشيء وسألته عن الشيء سؤالاً ومسألة، قال ابن بري "سألته الشيء بمعنى استعطيته إيّاه، وسألته عن الشيء بمعنى "استخبرته" استخبرته...، ورجل سؤلة كثير السّؤال والفقيه يسمى سائلاً.¹

نفهم من هذا التعريف أن السّؤال في معناه اللّغوي لا يقتصر فقط على السّؤال بل له معان أخرى بحسب السياق من بينها الطّلب والاستعطاء.

اصطلاحاً:

"السّؤال عبارة عن جملة تبدأ بأداة استفهام تُوجّه إلى شخص معيّن للاستفسار عن معلومة معيّنة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ليحجب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار.²

بمعنى أن السّؤال يحفز التفكير، ويطلب جواباً محدداً يلبي الغرض من الاستفهام.

السّؤال "جملة استفهاميّة تحتاج إجابة".³ أي أن السّؤال هو عبارة عن جملة تتضمن غرض معيّن لا بدّ من معرفته للحصول معلومة معيّنة، باختصار هو عبارة عن استفسار.

إضافةً إلى أنّ السّؤال "أسلوب فاعل للتّعليم والتّعلّم واكتساب القيم التربويّة، وقد كان السّؤال في القرآن الكريم ومازال رئيساً في تربيّة المسلمين وحجة بالغة في الإقناع والإفهام.⁴

يحلينا هذا التعريف على أن السّؤال هو أسلوب تعليمي فعّال يحفز التّفكير ويساعد على ترسخ القيم، مما يجعله أداة مركزيّة في تعليم الدّين الإسلامي.

يمكن القول إنّ الأسئلة هي عبارة عن مثيرات تستخدم للوصول إلى المعلومات، أو البيانات أو المعرفة، أو طلب شيء.

1 ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص381.

2 يحي محمد نبهان، الإدارة الصفّيّة والاختبارات، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص168.

3 الهويدي زيد، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط2، 2010، ص124.

4 شاهر أبو شريح، استراتيجيات التّدريس، المعترّ للنشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2007، ص137.

أمثلة:

ما هو دور الجهاز العصبي؟

لماذا نزور البقاع المقدسة؟

كيف نقضي معظم وقتك؟

هذه أسئلة تنشّط الذاكرة وتحفّز التفكير ممّا يدفع بالإنسان لإعمال العقل من أجل الحصول على الإجابة الصحيحة، وتحقيق المعرفة المجهولة.

الفصل

الأول

تمهيد:

تعد الأسئلة التعليمية من أهم الأدوات البيداغوجية التي يعتمد عليها المعلّم في تخطيط الدّرس وتنفيذه وتقييمه، إذ تمثّل جسر التّواصل الفعّال بين المعلّم والمتعلّم، ووسيلة لتنشيط التّفكير وتنمية الكفاءات وتحفيز التعلّم الدّاعي.

وقد تطوّرت النظرة للأسئلة التعليمية فيظل المقاربات الحديثة، خاصة في إطار بيداغوجيا الكفايات، حيث أصبح يُنظر لإليها كأداة لحل المشكلات وتحفيز المتعلمين على التفكير التّقدي والتحليلي، بدل أن تكون مجرد استرجاع لما تمّ حفظه.

من هذا المنطلق تكتسي الأسئلة التعليمية أهمية بالغة في إنجاح الفعل التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية مما يستدعي الإلمام بأنواعها، وظائفها، وشروط صياغتها وطريقة توظيفها في الوضعيات الصّفية المختلفة.

أولاً: السؤال الديداكتيكي مفاهيم ومصطلحات

1. الأسئلة التعليميّة:

1.1. مفهومها:

الأسئلة التعليميّة هي أسئلة تهدف إلى إكساب التلميذ معلومات ومعارف واتّجاهات ومهارات جديدة أو مساعدته على اكتسابها. "الأسئلة التعليميّة هي تلك الأسئلة التي يستخدمها المعلّم أثناء الحصّة بهدف تحقيق حسن التّواصل ما بين المعلّم والمتعلّم وذلك لتحقيق أهداف الحصّة الدّرسية"¹. يحيل هذا التعريف على أن الأسئلة التعليميّة هي تلك الأسئلة التي يطرحها على تلاميذه أثناء الدّرس، لكي يساعدهم على الفهم الجيّد ويشجّعهم على المشاركة لجعل التّواصل بينه وبينهم أفضل وتحقّق بذلك أهداف الدّرس بطريقة بسيطة وواضحة.

1 الهويدي زيد، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط2، 2010، ص123.

وقد عُرّفت بأنّها "مجموعة من الكلمات التي تُؤجّه إلى شخص ما، بحيث يقوم المقصود منها، ويستجيب لها بشكل ما، وتدور حول مفهوم أو فكرة معيّنة في مادة تعليميّة محدّدة، وتعكس إجابة المتعلّم عنها قدرته التحصيليّة عن هذا الموضوع".

يشير حلاوة في تعريفه للأسئلة التعليميّة إلى أنّها عبارة عن كل ما يوجّهه المعلّم للمتعلم شرط أن يرتبط بموضوع أو فكرة مادة دراسيّة معيّنة، والهدف من ذلك أن يفهم المتعلّم المقصود من السؤال. "كما تُعدّ الأسئلة الصفيّة وسيلة مؤثرة وفعالة في تنمية مهارات التفكير بمستوياته المختلفة لدى المتعلّمين، فإذا أحسن المعلم صياغة الأسئلة، فإنّه يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا كاللّيفكير الناقد واللفكير الابتكاري".¹

نفهم من هذا التعريف أن الأسئلة التي تُطرح داخل القسم ليس الهدف منها تزويد المتعلّم بالمعارف المختلفة بقدر ما تعلّمه كيف يفكر، وتنمّي التفكير الإبداعي لديه، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال حسن صياغة وطرح السؤال.

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنّها هي مجموعة من العبارات المكتوبة والمنطوقة التي يصوغها معلّم الصفوف الأولى ويقوم بتقديمها وطرحها في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال استخدامه لجميع أنماط الأسئلة وإجادة مهارة توجيه السؤال، وأساليب متابعة إجابات المتعلّمين، فهي المحرك الأساسي لممارسات التدريس بسلامتها من الأخطاء وجودتها من أجل تدريس فعال وخلق جوّ من التفاعل داخل الحجرة الدراسية.²

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ الأسئلة التعليميّة هي عبارات مكتوبة أو منطوقة يكتبها أو يقولها (يطرحها) المعلّم خلال شرح الدّرس، يكون الهدف منها تحقيق كفايات المتعلّمين انطلاقًا من صياغة جيّدة لتلك الأسئلة.

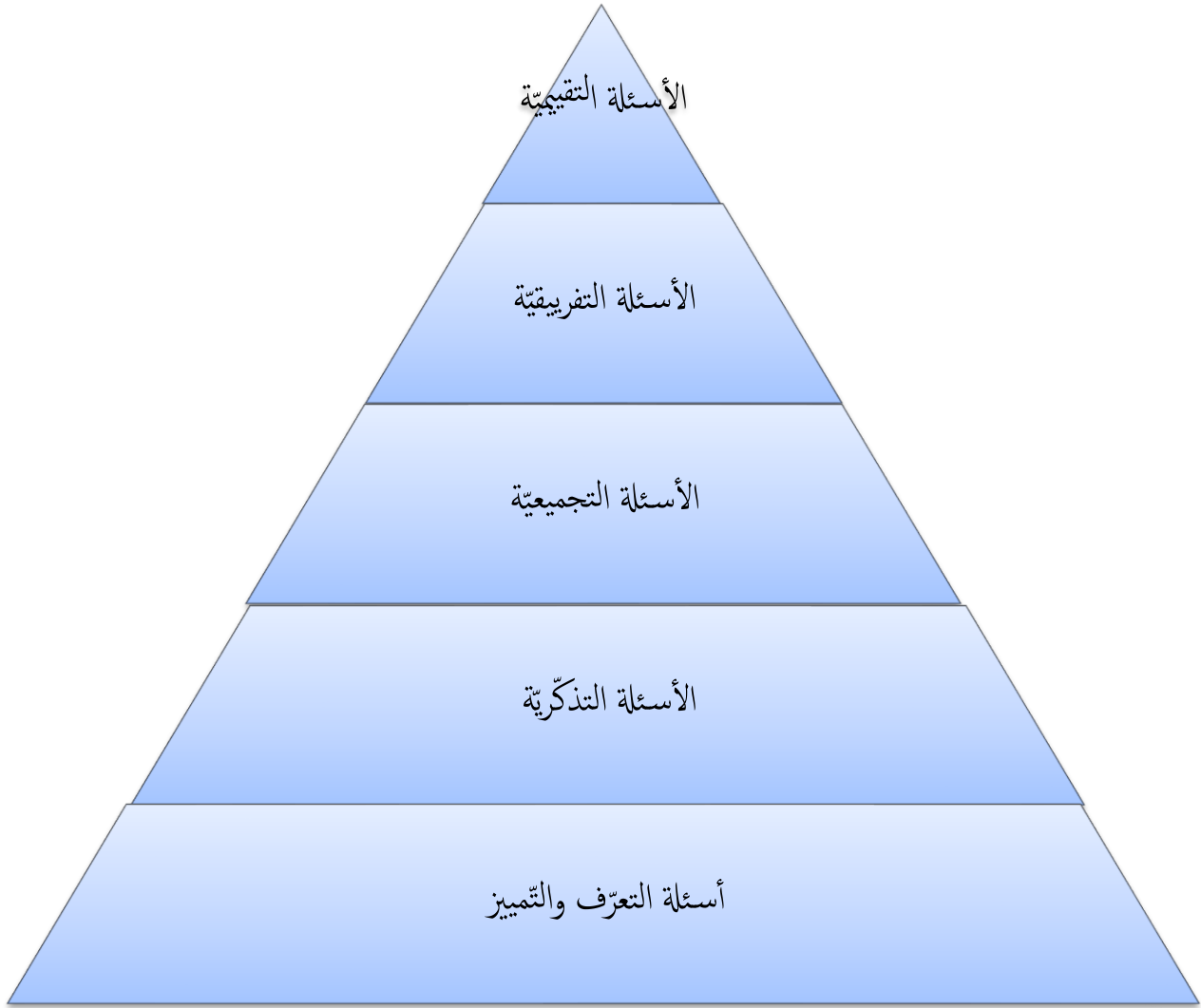
1 عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفّعال، طرق التدريس وأساليب التّعليم، (د.ط)، 2018، ص109.

2 نايف بن سليمان الطرقي، واقع استخدام الأسئلة الصفيّة في تدريس الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، المجلة الدّولية لنشر البحوث والدّراسات، المجلد الثالث، العدد الثاني والثلاثون، 20 جوان 2022، ص36.

2.1. أنواعها:

وفقا لما عُرض من تعاريف لمفهوم الأسئلة الصفّية يلاحظ أدائها لوظائف متنوّعة داخل غرفة التّدرّس وهو ما يفرض التعدّد في الأنماط والتّصنيفات لها المبنية على ما تحويه تلك الأسئلة من مهارات وإثارات عقليّة، إضافةً إلى ما تفرضه طبيعة المقرّر الدّراسي المقدّم للطلّبة وعليه اتّخذت الأسئلة الصفّية عدّة تصنيفات، حيث "تُصنّف الأسئلة ثنائياً إلى أسئلة تذكير تتطلّب إجابات قصيرة محدّدة، وقدر كبير من التّخمين، وقدر قليل من التّفكير، وأسئلة تفكير تتطلّب الفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب وإصدار الأحكام والتّليخيص والاستقراء والتّرجمة والتّبويب والتّصنيف والتّرتيب وإعادة صياغة وغيرها".¹ تُصنّف الأسئلة رباعياً حسب تدرّج عمل العقل هكذا: أسئلة التذكّر (نسبة 40%)، وأسئلة التّمييز والتّفريق (نسبة 20%)، وأسئلة الاستدلال (نسبة 25%)، وأسئلة التّبرير (نسبة 15%). تُصنّف الأسئلة خماسياً حسب هرم جيلفورد:

1 توفيق مرعي، شريف مصطفى، التربية العمليّة، الشركة العربيّة المتحدّة للتّسويق والتوريدات، 2009، ص72.

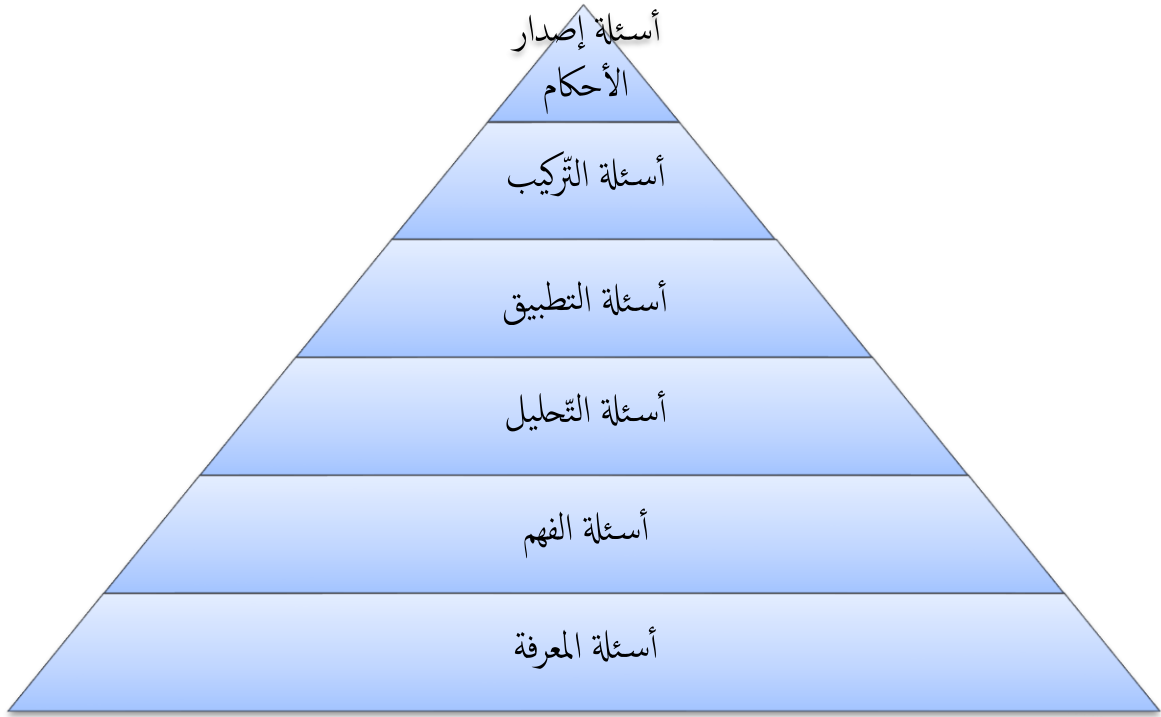


الشكل رقم 1: أسئلة بناء التفكير لجيلفورد¹

إنّ جيلفورد Joy Paul Guilford المشار إليه هو عالم النفس صاحب نظرية الذكاء الذي لخص القدرات أو العمليات الذكائية إلى خمس مراحل كما في الهرم أعلاه، وتندرج هذه القدرات أو العمليات نحو الأعلى في الهرم، وتحتاج كل قدرة أو عملية إلى أسئلة وبنسبة معينة حدّدها سلفاً.² ولعلّ من أهم التصنيفات هو ما وضعه (بلوم) الذي صنّفها سداسياً حسب هرم نتاج التعلّم المعرفي كالتالي:

1 توفيق مرعي شريف مصطفى، التربية العلمية، مرجع سابق، ص73.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.



الشكل رقم 2: تصنيف بلوم لأسئلة المجال المعرفي¹

– أسئلة التذكّر (المعرفة):

أسئلة التذكّر هي من أهم أنواع الأسئلة الشائعة التي يطرحها المعلم، والتي تخاطب قدرات عقلية دنيا في التفكير وتتطلب من المتعلّم استرجاع المعلومات المخزّنة في ذاكرته². وتعدّ أسئلة أول مرحلة من مراحل التفكير وهي المعرفة.

– أسئلة الاستيعاب (الفهم):

تتطلب الأسئلة في مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن على أن لديه فهمًا كافيًا لكي يُنظّم المادّة عقليًا، ويعرّف "جرونلندا" هذا المستوى بأنّه "القدرة على إدراك معنى المادّة التي يدرسها المتعلّم ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادّة من صورة إلى أخرى مثل تحويل الكلمات إلى أرقام، وتفسير المادّة عن طريق الشرح أو التلخيص".

¹ توفيق مرعي شريف مصطفى، التربية العلمية، مرجع سابق، ص 73.

² رواي شاكّر حسين الكناي، اللغة العربية والأسئلة الصفية، قسم أبحاث الجامعات، 2023، ص 06.

ولكي يجيب المتعلّم على سؤال في مثل هذا المستوى لا بدّ من أن يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات، وعلى أن يربط بين الحقائق والتّعريفات والتّعليمات باكتشاف العلاقات بينها.¹

– أسئلة التطبيق:

المستوى الثالث، أسئلته تطلب من الطّلاب أن يطبّقوا قاعدة أو عمليّة على مشكلة وبذلك أن يحدّدوا جواباً واحداً صحيحاً لتلك المشكلة، وفي الرياضيات تعتبر أسئلة التّطبيق شائعة تماماً فعلى سبيل المثال:

إذا كانت $X=2$ و $Y=5$ فعند ذلك فإنّ $Y=2x+2$ ؟²

– أسئلة التحليل:

وهي الأسئلة التي يطلب فيها من المتعلّم تحديد أجزاء مشكلة ما أو فكرة وأن يظهر العلاقة بين الأجزاء والمكوّنات.

– أسئلة التّركيب:

يطلب فيها من المتعلّم أن يؤلّف بين أفكار وخبرات غير مترابطة لكي يكوّن شيئاً واحداً جديداً بالنّسبة لخبرة المتعلّم.³

– أسئلة التّقييم:

الإجابة على هذا التّوع من الأسئلة يحتاج من المتعلّم أن يقوم بتقويم فكرة أو رأي ما، ويصدر حكماً بخصوصه، مثل: "ما رأيك بالمتعلّم الذي يقضي وقته على ألعاب الفيديو أكثر من الدّراسة".⁴

تصنيف ويفر سنسي. Weaver & Cenci:

1 فائزة حميدي وإيمان قنوش، السؤال البيداغوجي بين البعد اللّساني والبعد التّداولي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الرابعة متوسط أنموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة 08 ماي قلمة، كلية الآداب واللغات، سنة 2023، ص12.

2 محمد محمود الحيلة، مهارات التّدرّس الصّفي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص147.

3 مهارة توجيه السؤال الشّفهي والرّد على أسئلة وإجابات الطّلاب، الأسئلة الصّفيّة، جامعة الملك عبد العزيز، ص06.

4ضحى الطلافح، ماهي استراتيجيّة طرح الأسئلة؟، دليل المعلم، الرئسيّة/أساليب ووسائل التعليم، 06 نوفمبر 2023، ص04.

أ: الأسئلة التذكيرية Memory Questions، وتهدف إلى تحفيز الطّلاب لاستعادة المعلومات المطلوبة.

ب: الأسئلة المثيرة للتفكير Thought Provoking Questions، وتتطلّب ما يقوله المتعلّم، وإنتاج إجابة منطقية ومركبة كمّا ونوعاً، تنمّي لدى الطّلاب التحليل والتنظيم والمقاربة والتنبؤ.¹
تصنيف جيمس غالاغر:

يشمل هذا التصنيف الأنواع التالية:

- الأسئلة التقييمية: وتختصّ هذه الأسئلة بتوجيه المتعلّم لإصدار حكمه وتقييمه الخاص على

شيء ما، ومن أمثلتها: أي طرق الدّراسة تفضل؟ الدّراسة بصوت عال أم الدّراسة بصمت؟
لماذا؟²

- الأسئلة التباعديّة: وهي أسئلة ذات إجابات مفتوحة وغير محددة، وتهدف إلى تحفيز المتعلّم

على التفكير بكل إمكانيّاته، ومنها "اذكر حلولاً للقضاء على مشكلة الفقر في العالم".

أسئلة التذكّر العقلي البسيط/الأسئلة التذكيرية: وتهدف هذه الأسئلة لتحفيز الذاكرة وتذكّر ما فيها،
مثل أذكر أشهر السنّة باللّغة العربيّة".³

3.1. وظائفها في التّعليم:

ويقصد بوظيفة السؤال: الدور الذي يقوم به وفقاً لهدف المعلّم أثناء سير الدّرس لزيادة فعالية

التفاعل العقلي داخل حجرة الدّراسة.⁴

مما يعني أنّ وظيفة السؤال الأساسية هي وظيفة تعليمية، تكمن في جعل المتعلّم مشاركاً بعقله لا

بأذنه أو قلمه فحسب، أي أنّه ينتقل بالتّلميذ من مرحلة الاستماع والتّسجيل إلى مرحلة الفهم والتحليل.

1 عوض بن صالح بن صالح المالكي، سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري،
<http://www.gulfkids.com>، ص285.

2 ضحى الطلافح، ما هي استراتيجيّة طرح الأسئلة، مرجع سابق، ص04.

3 ينظر، المرجع نفسه الصفحة نفسها.

4 يحي محمد نبهان، الإدارة الصفية و الاختبارات، ص172.

إنّ السؤال التعليمي له وظيفة تربويّة جادّة، ومثمرة، خادمة لأساسيّات البرنامج ومعيّاره الزمّني، وحجم الأسئلة المطروحة، صياغةً وجودةً وتنويعاً، وتشويقاً وإثارة وإشكالاً، تفادياً للرتابة النمطيّة، الغموض والتكرار، إنّهُ مرقى تطلّعي ناهض بالدرس والتّلميز، والمادّة المدرّسة.¹ أي أنّ السؤال التعليمي له دور مهم في نجاح الدرس، حيث إنه يساعد على تحقيق أهداف المادة وتنشيط تفكير المتعلّمين، خاصّة عند صياغة المعلّم لأسئلة جيّدة وفعّالة فإنّها تجعل التّلميز يشارك ويتفاعل مع الدرس، في حين أنّ الأسئلة النمطيّة أو الغامضة تقلّل من فعالية الحصّة، لذلك يعدّ السؤال الجيّد وسيلة للارتقاء بالتّعليم.

كما تسهم الأسئلة التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير بأنواعه المختلفة. فعن طريق الأسئلة يتدرّب التّلميز على التّقد والتحليل والاستقراء، كما يمكن توجيه هذا التّفكر على الفهم الصّحيح، وذلك بما تثيره الأسئلة التعليميّة من وضعيات مشكلة ووضعيات تقويّة تطالب المتعلّم بالتّفكر فيها ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها.²

أشار (الخيري 2016) إلى وظائف الأسئلة الصفيّة ومنها ما يلي:

- التأكّد من مدى توافر المعلومات السابقة اللازمة لتعلّم الدرس أو الموضوع الجديد.
- تساعد في ربط نقاط الدرس الرئيسيّة والفرعيّة.
- التوصل إلى مدى إدراك وفهم الطّلاب للدرس.³
- ومن وظائف الأسئلة الصفيّة أيضاً:

- 1- إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع.
- 2- توفير جوّ من الاتّصال والتّفاعل نحو موضوع معيّن.
- 3- حثّ الطّلاب على المشاركة في التعلّم الصّفي ونشاطاته.

1 عبد المجيد حدوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربويّة، مجلة معارف تربويّة، العدد 22، 2016.

2 عبد الله منار، الأسئلة التعليميّة نحو مقارنة بيداغوجيّة لتعزيز مسؤوليّة المتعلّم، مجلة مركز الأمانة للأبحاث والدراسات العلميّة.

3 نايف بن سليمان الطرقي، واقع استخدام الأسئلة الصفيّة في تدريس الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، مرجع سابق، ص 39.

4- تنوع أساليب التّعليم المنهجي وإغناء التّربيّة المنهجية.

5- دفع الطّلاب إلى الانتباه والتركيز.

مساعدة الطّلاب على حلّ المشكلات التي تواجههم.¹

2. أهمية الأسئلة في بناء التعلّيمات لدى تلاميذ الطّور الثّانوي:

1.2. التعريف بالمرحلة الثّانوية:

تُعدّ مرحلة التّعليم الثّانوي أهم مرحلة في حياة المتعلّمين، لأنّها المرحلة التي تفصل منظومة التّربية من جهة والتّعليم العالي وعالم الشّغل من جهة أخرى، فالتّعليم الثّانوي يمثّل المرحلة الوسطى من سلّم التّعليم حيث تسبقه مرحلة التّعليم الابتدائي والمتوسّط ثمّ تليه مرحلة التّعليم العالي، وفي هذه المرحلة يبدأ تخصّص الطّلبة في العلوم أو في الآداب.²

تعتبر الأسئلة الصّفية من الأهمية بمكان، بحيث لا يستطيع أحد أن ينكر أو يحجّم الدور الذي تقوم به الأسئلة في التّربية الحديثة داخل غرفة الدّراسة فهي تمثّل عادة قسماً كبيراً من وقت التّدريس، وتعتبر وسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلّم وبدئها، كما ترعى النشاط التّعليمي، وترفع من فعاليته، وتزوّد التلاميذ بتوجيهات بناءة ضرورية، ومحفّزات مباشرة لتعلّمهم.³

وتكمن أهميتها في:

- الأسئلة التي توجّه بشكل جيد تعدّ وسيلة فعّالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول للتلاميذ وتنمية القدرة على التّفكير التي تعتمد على مهارة المعلّم في استخدام الأسئلة.

- مساعدة الطّلاب على أن يتعلّموا كيف يتعلّمون، وأن يتعلّموا الاستقلالية في التّفكير.

1 محمد إبراهيم القطّاوي، تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار الفكر، المملكة الهاشمية الأردنيّة، عمّان، ص 321-322.

2 ينظر، د. محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، 2020، ص 86.

3 يحيى محمد نبهان، الإدارة الصّفية والاختبارات، مرجع سابق، ص 158.

- تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلّم.¹
- تعيّن أفكار الطلبة وكذلك تنظّمها.
- توجيه تفكير الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير.
- إعادة انضباط الطلبة المشاغبون وذلك بالطلب منهم تبرير سلوكهم.
- تقويم تحصيل الطلاب.
- التركيز على نقاط معيّنة في الدرس وإبراز أهميتها.²

إذن كيف يمكن للأسئلة أن تسهم في تعزيز الفهم العميق وبناء المعرفة؟

عرّف الفهم العميق على أنه: "عملية عقلية تتضمن قدرات مثل التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار والرؤى وتتضمن مجموعة من المهارات، مثل التفكير التوليدي وطبيعة التفسيرات وطرح الأسئلة واتخاذ القرار."³ ويعني القدرة على تجميع الأجزاء ودراسة التفاصيل ومعرفة المعنى الكامن وراء البيانات ومن ثمّ القيام بالأشياء.

تخصّ المرحلة الثانوية بنوع من الأسئلة تكون معبّرة وتقيس معرفة المتعلّم لمستواه الحقيقي بين زملائه، وتفرز المستويات المختلفة وأيضاً لقياس ما تعلّمه فعلياً من مسائل ودروس وموضوعات، وحجم الاستفادة العملية التي تحقّقت لدى المتعلّم؛ وقد كشفت مسؤولة بوزارة التربية والتعليم الفني تفاصيل وضع أسئلة الثانوية العامة بشكل يخاطب الفهم والتحليل، والإبداع، قائلة: "لن يكون هناك جزئيات من الامتحان تخاطب الفهم أو التلقين حيث سيتمّ الابتعاد عنها".⁴

1 محمد ابراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ط1، 2007، ص320-321.

2 وليد رفيق العياصرة، التفكير السّابر والإبداعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمّان ط1، ص167.

3 أحمد حمدي السنيتي، علاء الدين سعد متولي، إبراهيم التونسي السيد، أسامة عبد العظيم، برنامج مقترح قائم على TPACK لتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلّيات التربية، مجلة بنها للعلوم والإنسانيّة، الجزء3، العدد5، 2024.

4 أكرم القصاص، أسئلة امتحانات الثانوية العامة، تخاطب الفهم والتحليل والإبداع، اليوم السابع، القاهرة، الخميس، يناير 2023.

أجريت العديد من الأبحاث حول استخدام الأسئلة الصّفية كأسلوب للتّعليم والتّعلّم، وتمّ تبرير وجود الأسئلة في المنهج على أساس أنّها تعدّ مقدّمات للمادة المراد تعلّمها وفي التقويم التّكويني وفي النّهاية ولا زمن لها، وأنّ لاستخدام الأسئلة في المستويات الإدراكية العالية مثل (التحليل التّركيب والتّقويم)، أثر إيجابي كبير في تعلّم المتعلّم، ويبدو أنّ الأسئلة الموجودة حول مادّة الكتب الدّراسية تقود إلى فهم، واحتفاظ بالمعلومات أفضل ممّا عليه الحال في المادّة الدّراسية الحاليّة من الأسئلة¹. وفي دراسة عن أسلوب العرض حقّقت مجموعات الطّلبة التي قرأت المادّة التي تحتوي على أسئلة في بداية المقاطع نتائج أعلى من مجموعات الطّلبة التي قرأت المادّة بدون أسئلة².

فالتعلّم القائم على الأسئلة يحفّز الفضول، يشجّع على التّفكير النقدي، ويساعد الطّلاب على بناء فهم أعمق للمادّة³ إذ أنّ دور السؤال هنا هو توجيه التّلميذ نحو البحث والتّقصّي، وتحليل المعلومات بعمق بدل الاقتصار على الحفظ، ممّا يجعل التعلّم أكثر فعاليّة ومتعة.

ذلك أنّ المدرّس المقتدر هو الذي يعرف كيف يسأل، ومتى يسأل، ولماذا يسأل، وعنايته بأسئلته معناه العناية بفعاليّات التّدرّس وطرقه الناجحة لبنى مختلف كفايات المتعلّمين ومعارفهم ويني شخصيّاتهم، خاصّة وأنّ السؤال يجعل المتعلّم يباشر الأشياء والوقائع الطّبيعيّة والظّواهر المحسوسة، ويحثّه على التّساؤل، وتشغيل الفكر ليقف بنفسه على قوانين الأشياء، ويكتشف ويحلّل بدقّة الملاحظة ونفاذ البصيرة، لا أن يقف مشدودًا متفرّجًا في موقف سلبي⁴. لأنّ المعلّم الماهر يعمل على تحقيق كفاءة المتعلّم، ويدرك أنّ الأسئلة هي جزء مهم من نجاح التّدرّس وتكوين المتعلّم بشكل كامل.

1 صفاء محمد أبو محفوظ، مستوى القدرة التّصنيفيّة وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلّات الصّف السّادس الأساسى وعلاقتها بتحصيل طالباتهنّ في التّربية الاجتماعيّة، رسالة استكمال لمطلّبات الحصول على درجة الماستر في العلوم التّربوية نخصص مناهج وطرق التّدرّس، قسم المناهج وطرق التّدرّس، كلية العلوم التّربوية، جامعة الشّرق الأوسط، 2010، ص 03-04.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 محمد عيّدو بركات، طرق تدرّس مبتكرة للمرحلة الثّانوية، مدوّنة محمد بركات، أريد ARID، 14 أكتوبر 2024.

4 محمد ابن عياد، ديدانكيك السؤال التّربوي وتنميّة الكفايات العليا في التّفكير، مقال منشور في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 93، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين، طنجة تطوان الحسيمة، المغرب، 06 مارس 2023، ص 109.

ولكي يتحرّر المتعلّم من مثل هذه المواقف السلبية تقوم الطريقة الحوارية بتعليمه كيف يسأل، وكيف يحسّن الإجابة، ويعلّل ويحلّل، ويقارن ويطبّق. لذا يقول جان جاك روسو: "إنّ هدف المعلّم ليس هو إعطاء المتعلم العلوم، وإنما تعليمه اكتشافها عند الحاجة".¹ بمعنى آخر، التّعليم الحقيقي هو تعليم التّلميذ كيف يفكّر ويبحث ويكتشف، وليس مجرد الحفظ.

فالأسئلة أداة فعّالة لبناء المعارف والكفاءات، كما أنّها تؤثر بشكل مباشر في مهارات التّفكير، حيث تعمل على تنميتها مثل مهارات حلّ المشكلات، والتّفكير الناقد، والتّفكير الابتكاري. مثال تطبيقي:

ورد في الوحدة الثانية Faire من كتاب (3Advance with English) (الذي يعلم في الصّف التاسع) وصفاً للدمار الذي تحدّثه النيران في أحياء الفقراء، تلت ذلك الجمل التالية:

But the tragedy does not stop there. Women and children made homeless sit huddled under blankets, while the men gather with they have been able to recue from their burning homes.²

ما معنى هذه الجملة؟ وبالطبع ليس المقصود ترجمة هذه الجملة. فالترجمة تعني: أنّ المأساة لا تنتهي بالدمار الذي حدث بل هناك المزيد، فالنساء والأطفال الذين أصبحوا بلا مأوى يتجمعون تحت البطانيات، بينما يقوم الرجال بتجميع ما يمكن إنقاذه من بيوتهم المحترقة.

والآن على المعلّم أن يشجّع طلابه على تحليل هذه الجملة، إذن النساء والأطفال فقط هم الذين أصبحوا بلا مأوى، ألم يصبح الرجال بلا مأوى كذلك؟³ women and children made homeless

1 محمد ابن عباد، ديدانكيك السؤال التربوي وتنمية الكفايات العليا في التفكير مرجع سابق، ص 109.

2 دعاء أحمد فهميم جبر، تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، ط1، 2004، ص97.

3 المرجع نفسه، ص97-98.

النساء والأطفال يجلسون ينتظرون بينما يقوم الرجال بإنقاذ ما يمكن إنقاذه، هل هكذا هو الحال دومًا؟
 أليس هناك الكثير من النساء اللواتي يلعبن دورًا فاعلاً في إنقاذ البيت والأسرة؟
 women and children were made homeless يشجع الطلبة على التذكّر
 والاسترجاع لا غير. أمّا المعلم الذي يسأل بعد ذلك weren't men made homeless فهو
 يشجع الطلبة على التفكير بمعنى الجملة ومساءلة النص وعدم التسليم بما ورد فيه كحقيقة مطلقة.
 هل هو صحيح؟

على المعلم أن يشجع طلابه بعدم التسليم المطلق بكل ما يقرؤونه ويسمعونه، بل أن يتفكروا
 في معناه من ثمّ يقيمون صحته.¹ وهنا تتجلى أهمية السؤال في بناء التعلّات لدى المتعلّمين، إذ يصبح
 المتعلّم مسؤولاً عن تحصيل معرفته بنفسه والمساهمة في بنائها من خلال التحليل والتقصي للبيانات
 والمعلومات، ومن خلال الاكتشاف والتّمييز، فقد أصبحنا نرى أنّ التلميذ قادراً على اكتشاف
 الأخطاء وتصحيحها، خاصة تلك التي ترد أحياناً في التمارين والمسائل أو الأخطاء التي قد يقع فيها
 المعلم سهواً أو بدون قصد.

3. دور السؤال الديدانكي في تحقيق الكفايات:

يعدّ السؤال الديدانكي من الوسائل المعرفة التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن
 المتعلّم واسترجاعها والإفادة منها بشكل فعّال، باعتباره مثيراً يحفّز المتعلّم على استحضار معارفه، ويجعله
 قادراً على التفكير وفحص المادّة التعليميّة وفهمها.² ولتحقيق كفايات الدّرس يجب أن تتضمّن الآتي:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنوع الأسئلة المطروحة ما بين الشّفوي والتّحريري والأدائي.
- التأكّد من أنّ جميع التّلاميذ يحصلون على فرص متساوية في للإجابة وعدم التّركيز على فئة معيّنة.

1دعاء أحمد فهمي جبر، تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير النّاقدا والإبداعي لدى الأطفال، مرجع سابق، ص97-98.

2 يوسف باهة، السؤال الديدانكي بين بناء التعلّات وتقويمها، مجلة جيل العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، العدد 56، 09 أكتوبر 2019، ص57.

- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.

- القيام بمناقشة عناصر الدرس.

- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.¹

ولعلّ من بين أهم مبادئ النظرية البنائية التربوية في هذا الصدد، هو إثارة حافزية المتعلّم للدرس بصفة خاصة، والمعرفة الإنسانية بصفة عامة، عبر الأسئلة لتنشيط عملية التعلّم، وإثارة الذهن على التأمل، والتّفكير، والاكتشاف بحثًا عن إجابات وحلول لوضعية مشكلة، لوضع المتعلّم في صلب العملية التعليمية التعليمية، حتى يطور قدراته، ومهاراته وكفاياته استعدادا لمرحلة أعلى من البحث التي تثير معارفه وتبني شخصيته الناقدة.² ذلك أنّ الأسئلة التعليمية تعدّ وسيلة فعّالة لتحقيق الأهداف، فهي لا تكفي بتوجيه المتعلّم نحو المعرفة، بل تثير فضوله وتدفعه للتأمل والتّفكير، فعندما تُطرح الأسئلة بطريقة ذكية ومحفّزة، تُنشط العملية التعليمية، وتُتميّ في المتعلّم روح البحث وتُفتح له آفاق الفهم العميق. وتسهم الأسئلة في تطوير الكفايات لدى المتعلّمين من خلال أنّها أداة ديدانكية وظيفتها الأولى والأهم تحفيز التّفكير، وتنمية القدرات العقلية، حيث تشرك المتعلّم في بناء المعنى انطلاقًا من استشارة فضوله ودفعه إلى التحليل والتركيب والاستنتاج، كما تسهم في ربط المعارف النظرية بسياقات تطبيقية، أي تحويل المعارف إلى سلوكيات تتجسّد في واقع التلميذ وتساعد في حلّ المشاكل التي قد تعترضه بمفرده.

4. تعريف مهارة طرح الأسئلة:

مهارة طرح الأسئلة كجزء رئيسي من مهارات التدريس لا زالت تحدّيًا حقيقيًا للمعلّمين. ويمكن تعريف مهارة طرح الأسئلة Quesioing Skill على أنّها تلك الإجراءات والسلوكيات التي يقوم بها المعلّم بدقة وسرعة وقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التعليمي لدعم

1 محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص31.

2محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية. مرجع سابق. ص 59.

نوعيّة المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلّب طرح الأسئلة الفاعلة أو صيّاغتها، أو اختيار الأفضل منها.¹

"ويقصد بها مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرّس في الموقف التعليمي ويظهر من طريقها مدى معرفته بالأساليب الواجب اتّباعها عند التخطيط للسؤال ومدى استعماله جميع أنماط الأسئلة وإجادته أساليب توجيه السؤال والأساليب المتّبعة في معالجة إجابات المتعلمين."²

خطوات مهارة طرح الأسئلة:

ولطرح أسئلة فعّالة تحقّق النتائج المطلوبة لا بدّ من اتّباع الخطوات التالية:

- 1- تحديد المجال أو الموضوع للتقصّي أو للتساؤل.
- 2- التأكّد من حداثة نوعيّة المعارف والمعلومات ذات العلاقة بالمجال أو الموضوع المطروح.
- 3- تطوير قائمة بالمجالات المطلوبة المعروفة للطلّبة والتي تقع خارج المستوى الحالي لمجال معرفتهم.
- 4- صيّاغة الأسئلة وطرحها، بحيث تمثّل الإجابة منها إطاراً من المعلومات أو البيانات الإضافية عن المجالات غير المعرفيّة للطلّبة ولا سيّما طرح الأسئلة مفتوحة النّهاية والأسئلة التي تركّز على الأمور المجرّدة والأسئلة التأمّلية، وغيرها من الأسئلة التي تشجّع على انسياب المعلومات والأفكار وتوالدها.
- 5- عمل قائمة بأسئلة إضافيّة عن المجالات غير المعروفة للطلّبة والتي تظهر من وقت لآخر.
- 6- صيّاغة أسئلة دقيقة من القائمة السّابقة ذات علاقة قويّة بالمجالات غير المعروفة لدى الطّلبة.³
- 7- الاستمرار بتطبيق هذه الخطوات حتى الوصول إلى المستوى المقنع من المعلومات التي تمّ اكتسابها في ضوء مهارة طرح الأسئلة.
- 8- تقويم ما تمّ الوصول إليه من مستوى معرفي، والحكم على ما تمّ تطبيقه من خطوات.⁴

1 محمد ابراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 320.

2 عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، عمان، 2012، ص 165.

3 وليد رفيق العياصرة، التفكير السّابر والإبداع، مرجع سابق، ص 165.

4 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1.4. استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية:

- تتمثل استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية في القواعد التالية:
- ضرورة توجيه السؤال للصف بأكمله وليس لمعلّم واحد إلا في حالات خاصة يرغب المعلّم من ورائها إثارة انتباه ذلك المتعلّم أو تشجيعه على المشاركة.
- ضرورة طرح السؤال أولاً بشكل واضح ثم اختيار أحد المتعلّمين للإجابة وليس العكس.
- الانتظار فترة قصيرة من الوقت تتراوح ما بين (3-5) ثوان بعد طرح المعلّم السؤال قبل تحديد متعلّم للإجابة عليه.
- تشجيع جميع المتعلّمين على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة.
- استخدام أشكال التعزيز المختلفة لتشجيع المتعلّمين على المشاركة في الإجابة.
- تجنّب المعلّم للاستهتار أو السخرية من إجابة بعض المتعلّمين.
- تشجيع المتعلّمين على التمسك بأداب وأخلاق المساءلة والنقاش وعلى رأسها الإصغاء الجيّد.¹
- عدم اقتراح الإجابة خلال السؤال، لأن هذا الأمر يلغي المبرّر من توجيه السؤال واستخدامه في التعلّم، لذا ينبغي على المعلّم أن يسأل دائماً بموضوعيّة ودون إشارة أو تلميح مباشر للإجابة المطلوبة لتساعدهم بهذا على التفكير الجادّ المنتج وتزرع في نفوسهم الثقة والقدرة الذاتية على العطاء.
- عدم كثرة الأسئلة وعدم السرعة في إعطائها. يجب على المعلّم تحديد عدد الأسئلة التي يمكنه توجيهها للطلاب خلال الحصّة الواحدة، إنّ كثرة الأسئلة تعدّ إشارة للتدريس الرديء، ما عدا بالطبع تدريس بعض اللغات القديمة والحديثة ومع هذا يجب التذكير بأنّ تقليل عدد الأسئلة بحدّ ذاته لا يعدّ إشارة للتدريس الجيّد أو المفيد.² والمهمّ في كلّ الأحوال أن يكون عدد الأسئلة

1 محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 325-326.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في الحصة الواحدة معقولة يسمح لأفراد الطّلاب بالتأمّل والتّفكير السّليم وإعطاء إجابات عقلانيّة واعية.

- التركيز على النّقاط الرئيسيّة أو المهمّة عند السّؤال، يجب على المعلّم استغلال الأسئلة الصّفيّة في الاستفسار عن الأمور والخبرات والمعارف والمهارات لا هوامشها ويتمثل الغرض الرئيسي من التّربية أساسًا في تنمية مثل هذه المهارات لدى الطّلاب.
- اهتمام المعلّم بما يطرحه الطّلبة من أسئلة خلال تطبيقه لمهارة المساءلة.
- ينوّع من أساليب توزيع الأسئلة حسب مقتضى الموقف التعليمي¹.

2.4. إجراءات تدريس مهارة طرح الأسئلة:

- طرح واختيار موضوع على الطّلبة.
- مشاركة الطّلبة مع المعلّم فيما تمّ التوصل إليه من معلومات حول الموضوع المحدّد.
- العمل على صياغة أسئلة عن الموضوع تثير التّفكير وتدور حول ما يرغب الطّلبة في تعلّمه عن الخبرة أو الموضوع.
- استخدام استراتيجيّة التدريس التّعاوني.
- العمل على صياغة أو توليد أسئلة من خلال استخدام المهارات البحثيّة أو من خلال أسئلة مطروحة على الأفراد.
- فحص المعلومات أو البيانات التي تمّ الحصول عليها عن طريق الأسئلة الرئيسيّة أو الفرعيّة المطروحة من جانب الطّلبة².

1 محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 325-326.

2 وليد رفيق العياصرة، التّفكير السّابر والإبداع، ص 166.

ثانيا: السؤال الديدانكي محور العملية التعليمية

1. السؤال الديدانكي أداة خلق التفاعل الصّفي:

"تمثل عملية التّعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلّم وتلاميذه وبين التّلاميذ أنفسهم، ونظراً لأهمية التّفاعل الصّفي في عملية التّعليم فقد احتلّ هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجال الدّراسة والبحث التربوي، حيث أكدت نتائج الكثير من الدّراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التّواصل والتّفاعل الصّفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية".¹

ذلك أن التّعليم هو عملية تقوم على التّواصل والتّفاعل في اتجاهين، الأول بين المعلّم والتّلاميذ حيث يشرح المعلّم الدّرس، يطرح الأسئلة، يستمع للمداخلات، يصحّح ويوجّه، وبين التّلاميذ أنفسهم حيث يناقشون، يتعاونون، يتبادلون المعارف والخبرات. ثمّ إنّ هذا التّفاعل الشّائ يجل من التّعليم عملية نشطة، مثمرة، وحيوية، تنمي التّفكير، وتشجّع على بناء المعارف بطريقة جماعية.

"التفاعل الصّفي: هو الطّريقة المتمثلة في أنماط التّواصل بين الأطراف التعليمية التعليمية التي يدير بها الأستاذ تلاميذ قسمه، من خلال تأمين لهم بيئة تعليمية تساعد على التّحصيل الأكاديمي، بمراعاته الفروق الفردية بينهم، وضمن الأهداف المسطرة وهو ما قيّسه الاستبيان الأول الموجه للتّلميذ والثاني الموجه للأستاذ".² أما "عندما نتكلّم عن الانضباط الصّفي يجب التذكّر أنّ الانضباط لا يعني جمود التّلاميذ وانعدام الفاعلية داخل غرفة الصّف، وذلك لأنّ البعض من المعلّمين يفهمون الانضباط على أنّه التزام التّلاميذ بالصّمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلّم".³

1 ينظر: مختار عروي، الأسئلة الصّفية ودورها في تحقيق التّفاعل الصّفي بين المعلم والتّلاميذ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 3، العدد 5، 30 جوان 2014، ص 175.

2 حليلة قادري، التّفاعل الصّفي بين الأستاذ والتّلميذ في المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران-، دراسات نفسية وتربوية، مدير تطوير الممارسات التّفسيّة والتّربوية، العدد 8، جوان 2012، ص 16.

3 مختار عروي، الأسئلة الصّفية ودورها في تحقيق التّفاعل الصّفي بين المعلم والتّلاميذ، مرجع سابق. ص 175.

أي أنّ التفاعل الصّفي هو ذلك الجوّ الذي يوفره المعلم لتلاميذه داخل حجرة الدّراسة بحيث يضمن نجاح العمليّة التعليميّة، وذلك لا يتأتّى إلا بتطبيقه المهارات التّواصل وقيامه بممارسات تحقّق الانضباط الصّفي الفعّال، فلا بدّ للمدرّس أن يستخدم استراتيجيّات تعليميّة متنوّعة، فيغيّر وينوّع في أساليبه التعليميّة ولا يعتمد أسلوباً أو نمطاً تعليمياً محدّداً، إنّما ينتقي الاستراتيجية التي تتوافق وموضوع الدرس ونوع الأهداف. ومن هذه الاستراتيجية التي تقدّم الدّور الأوّل والأسمى في خلق التّفاعل الصّفي، نجد الأسئلة الديداكتيكيّة، فالسؤال التعليمي هو الأداة الرّئيسة في حثّ المتعلّمين على البحث والتقصّي بغية تحصيل المعارف أو تصحيحها.

1.1. خصائص الأسئلة الجيدة:

"ينفق المعلم في الأحوال العادية جزءاً لا بأس به من وقت الحصّة في توجيه الأسئلة للطلّاب واستخلاص إجاباته عليها. وبهذا فبقدر ما تكون هذه الأسئلة واضحة مناسبة في صياغتها واستخدامها، بقدر ما يتوفّر للمعلّم وطلّابه تربيّة صفيّة غنيّة نشطة لا تتمثّل آثارها فقط في إنتاج تعلّم كمّي مرتفع، بل أيضاً في جعل هذا التعلّم ممتعاً لا تتخلّله كثير من المشاكل السلوكية الرّوتينيّة، وكذلك في تنمية القيم والاتّجاهات الإيجابيّة بين المتعلّمين من تعاون وتآلف وقبول لبعضهم بعضاً ومن ثم تحقيق الإدارة الصفية."¹

- يجب أن يكون السؤال المطروح له ارتباط وثيق مع سياق التجربة التعليميّة ومحتواها، وهنا لا نقصد فقط أن يكون مرتبط بنفس النّطاق داخل الرّحلة التعليميّة.
- أن يكون واضحاً ومصاعاً لغويّاً بشكل منضبط.
- أن يكون هادفاً، له مغزى ومطروح عن قصد.
- أن يكون السؤال محفّزاً.²

1 محمد إبراهيم قطاوي، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص322.

2 ينظر: إلهام للتعليم التفاعلي، كيف تساهم الأسئلة المتقنة في تشكيل تجربة تعلم فعّالة؟، تصميم التّجارب التعليميّة، <https://blog.elham.sa>، 20 ديسمبر 2021، 14 مارس 2024، 16.50.

تعرف الأسئلة التعليمية التي تسهم في خلق التفاعل الصفّي بالأسئلة التفاعليّة: "يقوم السؤال التفاعلي بتمكين طرح سؤال مفتوح (open-ended question) ليساعد المتدرّب في طرح أفكاره وإجاباته دون قيود محدّدة أو دون خيارات مقبولة سلفاً؛ وبذلك تمكّنه من إطلاق العنان لخياله والقدرة على التعبير والصياغة بشكل حر.¹

باختصار، إنّ قدرة المعلم على طرح أسئلة صحيحة وفعّالة هي مفتاح تنشيط وتحفيز ذهن المتعلّم وتوجيهه للسبيل الصّحيح لاكتشاف الحقيقة والحصول على أجوبة لكل تساؤلاته، ومن ثمّ تصبح كل إجابة سؤالاً فعالاً جديداً، ويكون المتعلّم قادراً على خوض رحلته التعليمية بنجاح من خلال ذلك الفضول الذي تولّده داخله تلك الأسئلة.

2.1. عوامل تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة:

- التّشجيع: المشاركة هي عامل فضولي داخلي غريزي وتتطلّب جهداً قليلاً من المعلّم ليدفع التّلاميذ إلى المناقشة وتبادل الآراء وطرح الأسئلة، وذلك بتشجيعهم على الكلام أو توفير مواد تحفّز فضول التّلاميذ وتزوّدهم بالفرص اللازمة للاستكشاف، مما يؤدّي إلى أن يطرحوا أسئلة عند مصادفتهم أي صعوبة أو مشكلات معيّنة.
- التّمذجة: تعتبر الأسئلة التي يطرحها المعلّم نموذجاً، وينبغي تعريف التّلاميذ بكيفيّة طرح الأسئلة الجيدة والإبداعية، ويمكن مثلاً وضع سؤال أسبوعي يحفّز التّلاميذ على التفكير ويؤدّي فيما بعد إلى أن يحاول التّلاميذ أيضاً المشاركة في وضع الأسئلة.²
- جو الصّف: التّلاميذ يطرحون الأسئلة عندما يشعرون بحريّة المشاركة بأفكارهم بعيداً عن الرّهبة أو النّقد الجارح أو السّخرية، وكذلك يجب على المعلّم أن يعزّز حبّ الاستطلاع من خلال المدح وتشجيع التّلاميذ الذين يبتكرون أسئلة جيّدة، وكذلك يجب أن يكون هناك مجال واسع للتعبير عن الرّأي وبدون خوف.

1 إلهام، كيف تساهم الأسئلة المتقنة في تشكيل تجربة تعلّم فعّالة، مرجع سابق.

2 مختار عروي، الأسئلة الصفّيّة ودورها في تحقيق التفاعل الصفّي بين المعلّم والتلاميذ، مرجع سابق، ص 174 .

■ التّقيّم: يمكن أن نطلب من التّلاميذ طرح أسئلتهم كأسلوب آخر لتقويم ما تعلّموه، مثلاً أن يكتب التّلاميذ أسئلة يعتبرونها مهمّة حول موضوع معيّن قاموا بدراسته ومقارنة هذه الأسئلة بالأهداف التي وضعها المعلّم، وكذلك ملاحظة مدى جودة هذه الأسئلة.¹

3.1. أمثلة واقعية عن كيفية استخدام الأسئلة لتحفيز التفاعل:

في إطار حصة تربصيّة ثانويّة "عجاتي علاوة" سجّلت مثالين حيّين عن دور السؤال الديدانكي في تحفيز التفاعل لدى التّلاميذ.

درس الغزل العفيف لتلاميذ السنة أولى ثانوي شعبة علوم وتكنولوجيا، حيث يقوم أستاذ اللغة العربيّة في هذا الصّد بطرح مختلف الأسئلة المتعلقة بهذا الموضوع مثل: ما هو الغزل؟ ما هو نوع الغزل الذي درستّموه في العصر الجاهلي؟ من يقدّم لي تعريفًا للغزل العفيف؟ يحاول الأستاذ من خلال هذه الأسئلة إثارة عقول تلاميذه وتحفيزهم على التذكّر والبحث عن إجابات للأسئلة المطروحة²، ومن ثمّ يحاول المتعلّمون تقديم إجابات يقومها المعلّم، ويطرحون أسئلة فعّالة تساهم هي الأخرى في اكتساب وتحصيل المعرفة. وفي الأخير يخلص الأستاذ في نهاية الحصّة إلى نتيجة مفادها: معرفة التّلاميذ لماهية الغزل العفيف وكيف عبّر عنه الشعراء قديماً.

وفي مثال آخر: تقديم الأستاذ لدرس في مجال قواعد البلاغة ألا وهو "المقابلة"، يبدأ الأستاذ الحصّة بكتابة الأمثلة، وقراءتها على مسامع التّلاميذ، ومن هنا تنطلق فكرة تحفيزهم على التفاعل معه لاكتشاف موضوع الدّرس بأنفسهم بعد تقديمه لتمهيد حول معارف سبق لهم التطرّق إليها، فيبدأ حديثه عن المحسنات البديعيّة ويطرح الأسئلة التالية:³

من يذكر لي أهم المحسنات البديعيّة؟

فيجيب المتعلّمون: الجناس، السّجع، التّصريح، الطّباق، فيسأل الأستاذ مجدّداً ما هو الطّباق؟ هل يمكن أن ترد أكثر من كلمتين متضادتين في جملة واحدة؟ إذن ماذا نسّمى هذا النوع؟ وعند حصوله

1 مختار عروي، الأسئلة الصفيّة ودورها في تحقيق التفاعل الصفي بين المعلّم والتلاميذ، مرجع سابق. ص 174.

2 ينظر: درس نص أدبي للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ثانوية علاوة عجاتي، قالمة، 2025.

3 المرجع نفسه.

على الإجابة الصّحيحة وهي المقابلة، يسألهم: هل توظّف المقابلة اعتباريًا أم لغاية ما؟ ما هي هذه الغاية يا ترى؟ كما يحفّزهم على تقديم تعريف لها، وأمثلة عنها، ويذكر لهم غرضها البلاغي. فيتساءل أيضا التلاميذ ما هو الفرق بين الطّباق والمقابلة؟ وكيف نفرّق بينهما؟ عندها يقدم الأستاذ تمرين تطبيقي يجيب من خلاله عن هذا التساؤل ويحاول تقويم أخطاء التلاميذ وتقويم نسبة نجاح درسه. وبذلك تتكوّن لدى المتعلمين معرفة حول محسّن بديعي جديد يسمى المقابلة ويقومون بتوظيفه بشكل صحيح وبكل سهولة، كما يتدرّبون على كيفة التّمييز بينه وبين الطّباق ويعرفون أثر كل من هما في المعنى.

4.1. معايير نجاح السؤال الديدانكي في تقويم التّفاعلات:

وحتى تستطيع الأسئلة الصّفية تحقيق الأهداف المنشودة، يتوجّب خضوعها للمعايير والمبادئ التالية:

- الصّدق: أي أن يقيس ما وضع لقياسه فعلاً ولا يخرج عن إطار الدّرس، وفي ضوء الأهداف الموضوعية من قبل المعلم.
- الوضوح: أن يكون السؤال واضحاً، ألفاظه مألوفاً لدى الطّلبة.
- أن يكون قصيراً قدر الإمكان وأن يدور حول فكرة واحدة لكي لا يشتت تفكير الطّلاب.
- الدّقة: أن يكون السؤال دقيقاً لا مجال فيه للاجتهادات والتّأويلات والتّفسيرات.
- الوضوح في الهدف: أي هادف في طرحه يعمل على تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف التربوية المنشودة المخطط لها مسبقاً.¹
- الملاءمة: ملائمة الأسئلة لقدرات الطّلبة ومستوياتهم العقلية وخبراتهم السابقة.
- مراعاة الفروق الفردية: تراعي الفروق الفردية بين الطّلبة من حيث القدرات العقلية والاهتمامات والميول والرغبات.

1 وليد رفيق العياصرة، التّفكير السّابر والإبداع، مرجع سابق، ص168.

- التنوّع: تنوّع الأسئلة من حيث الصّعوبة والسهولة ومستوياتها المعرفيّة بحيث يركّز عدد منها على الحفظ، وأخرى على التّطبيق والتحليل والتّركيب والتّقييم.
- اشتغال السؤال على فكرة واحدة.
- أن لا يحتوي السؤال الإجابة تصرّيحاً أو تلميحاً.¹
- تجنّب طرح الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي بشكل حرفي.
- تناول الأسئلة لمعظم الموضوع الدّراسي المطروح للنّقاش.
- التدرّج في الأسئلة من السّهل إلى الصّعب.
- ويستحسن من المدرّس النّاجح في أسئلته أن يتّصف بالصفّات الآتية:
 - توجيه السؤال للمتعلّمين جميعاً.
 - توزيع الأسئلة بين المتعلّمين توزيعاً عادلاً.
 - لا تتّبع ترتيباً خاصّاً في توزيع الأسئلة.
 - لا تلجّ على المتعلّم الذي لا يمكنه الإجابة عن السؤال.
 - الق السؤال على المتعلّمين مظهرًا ثقتك بقدراتهم.
 - لا تحاول إعادة الجواب.
 - اسمح للمتعلّمين أن يناقشوك فيما تقول ويعارضونك أحياناً.²

2. مهارة صياغة الأسئلة الديداكتيكية:

تعدّ مهارة صياغة الأسئلة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يمتلكها المعلّم ويستخدمها عند قيامه بممارسة عمليّة التدريس وضمان نجاحها. ولصياغة أسئلة فعّالة تحقّق الأهداف المنشودة هناك خطوات ونصائح عمليّة وجب اتّباعها نذكر منها: ✓ ارتباط الاسئلة بموضوع التدريس والخبرات الواقعيّة للطلّاب ممّا يساعد في نجاحها بشكل واضح.

1 وليد رفيق العياصرة، التّفكير السّابر والإبداعي، مرجع سابق، ص168.

2 عمران جاسم الجبوري، المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص166.

✓ توقيت الأسئلة السليم لمجريات الحصّة ومناسبتها، وينبغي للمعلّم هنا أن يتعرّف إلى ماهيّة ما يجري في الصّف ثم يسأل بما يتلاءم معه.

✓ وضوح الأسئلة من الناحية اللّغوية وصحّتها البنائيّة، يجب على المعلّم أن يراعي في أسئلته استعمال مفردات عامّة يفهمها كافّة الطّلاب متجنّبًا بذلك الألفاظ الصّعبة والغريبة، والابتعاد عن استعمال الألفاظ العاميّة، إلّا في الحالات الملحّة النّادرة للتعلّم والتّعليم لغرض التّوضيح والتّقريب، والمعيّار والمبدأ المهمّ الذي يمكن أن يعدّه المعلّم بخصوص وضوح الأسئلة وصحّتها البنائيّة هو: صياغة السؤال بأسلوب يضمن الحصول من الطّلاب على الإجابة المطلوبة بعينها وبشكل مباشر دون تخمين أو تردّد.¹

✓ وضوح وسهولة فهم الأسئلة.

✓ تنوّع مستويات الأسئلة في المجالات المعرفيّة والانفعاليّة والأدائيّة، يجب أن لا تقتصر أسئلة المعلّم على نوع واحد أو مستوى سلوكي منفرد لأنّ هذا يميّت الفكر ويقولب الطّلاب في إطارات ونماذج سلوكيّة ومفاهيم محدّدة لا تصلح للاستعمال في المواقف الحيّاتية والمدرسيّة المتجدّدة ولا تستطيع الاستجابة لها بفعالية.

✓ تنوّع متطلّبات الأسئلة الإنجازيّة بحيث تكون شفويّة، وكتائيّة، وعمليّة تطبيقية.²

✓ تدريج الأسئلة من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب، الأمر الذي يساعد الطّلاب على تجميع أفكارهم وإجاباتهم وبناء إدراكهم خطوة خطوة دون صعوبة أو معاناة.

✓ اختصاص الأسئلة بإجابات محدّدة. تشجّع وتسهّل طّلاب الصّف على المشاركة. وإذا كانت متطلّبات السؤال كبيرة أو متعدّدة، عندئذ يعتمد المعلّم إلى تجزئة السؤال أو تقسيمه إلى أسئلة فرعيّة أخرى يختصّ كل منها بإجابة واحدة محدودة، وأن يوزع متطلّبات السؤال على أفراد الصّف، فيسمح بهذا بمشاركة أكبر عدد ممكن من الطّلاب بيسر ودون تردّد، كل حسب قدرته

1 محمد إبراهيم القطاوي، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة، مرجع سابق، ص 322-323-324.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومعرفته ورغبته، ثم يقوم المعلم في مثل هذه المناسبة بتجميع إجابات الطّالاب للسؤال الواحد وتلخيصها لهم عند تنفيذهم المطلوب.¹

✓ سؤال الطّالاب بصوت طبيعي يتفق كثافةً ولحناً مع المناسبة التعليمية الصّفيّة دون أيّة إشارة بالتهديد أو التكلّف، وإشعار المتعلّم بالطّمانينة عند الإجابة.

✓ ملائمة الأسئلة لقدرات الطّالاب ومستوياتهم العقلية وخبراتهم السابقة.

✓ جودة اللّغة المستخدمة في غرفة الصّف وأساليب الأسئلة.

أهمية الصياغة السليمة للأسئلة:

1- المحافظة على إجابيّة الدّارسين.

2- مساعدة المعلم في تقدير وتشخيص الدّارسين.

3- تنمية الاتجاهات المرغوبة نحو المادّة الدّراسية.²

3. التحدّيات المرتبطة باستراتيجية الأسئلة الفعّالة "الصّعوبات التي تواجه المعلم أثناء بناء الأسئلة الديدانكية":

بالرّغم من فوائدها، تواجه استراتيجية الأسئلة الفعّالة بعض التحدّيات التي قد تعيق تطبيقها بشكل صحيح، منها:

- اختلاف مستويات الطّالاب: تنوّع مستويات الفهم والقدرات بين الطّالاب قد يجعل من الصّعب طرح أسئلة تلائم الجميع.

- الوقت المحدود: ضيق الوقت في الحصص الدّراسية قد يمنع المعلمين من طرح أسئلة تتطلّب تفكيراً عميقاً.

- قلة التّدريب: يفتقر بعض المعلمين إلى التّدريب الكافي على كيفية صياغة وطرح الأسئلة.³

1 محمد إبراهيم القطاوي، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعية، مرجع سابق، ص322-323-324.

2 مهارة طرح الأسئلة الصّفية، <https://www.slideshare.net>، 1ماي2023، بتاريخ 17مارس2025. 12:18.

3 استراتيجية الأسئلة الفعّالة، <http://www.socialstudyhub.com>، 2024، بتاريخ 09مارس2025.

الفصل

الثاني

تمهيد:

بعد تناول الإطار النظري والمنهجي في الفصول السابقة، يأتي هذا الفصل التطبيقي ليجسد الجانب العملي من الدراسة، حيث تنتقل من التأمل المفاهيمي المجرد إلى رصد تمثيلات الواقع التربوي كما يعكسه سلوك الفاعلين التربويين وممارساتهم داخل القسم. ويتمحور هذا الفصل حول تحليل الأسئلة التعليمية (أو الديداكتيكية) باعتبارها أداة مركزية في تفعيل بيداغوجيا الكفايات، ووسيلة لبناء المعارف وتوجيه التعلم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

1. الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة التعليمية الأولى للمعلّم والمتعلّم، وذلك لما له من دور فعّال في تنمية القدرات والمهارات لدى المتعلّم، فهو بمثابة المرجعية والقاعدة التي يعود إليها طرفا العملية التعليمية حيال أي موقف تعليمي.

1.1. تعريفه:

"هو ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر عن تحقيق أهداف تربوية محدّدة سلفاً، معرفيّة cognitive، أو وجدانيّة effective، أو حسيّة حركيّة psychomotor، وتقدّم هذه المعلومات في شكل علمي منظمّ لتدريس مادّة معيّنة في مقرر دراسي معيّن ولفترة زمنيّة محدّدة، حيث يحتلّ الكتاب المدرسي مكانة مرموقة من المعلّم والمتعلّم، مهما تطوّرت التكنولوجيّات الحديثة في تطوير مصادر المعرفة يبقى للكتاب ميزته الفريدة والمنبع الأصلي لكل معرفة. وهو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنيّة، من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلم."¹

"ويعتبر المؤنس والرّفيق في جميع الأطوار التعليمية الأولى، الابتدائي، المتوسط والثّانوي وهذا الأخير هو الذي يخصّنا، والكتاب هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من

1 د. وهيبه تعشاشات، نحو تقديم الكتاب المدرسي من خلال المستوى المعجمي - كتاب اللغة العربية السّنة الأولى متوسط أنموذجاً - دراسة تحليليّة - مجلة الصّوتيات، المجلد 18، العدد 02، جمادى الأولى 1444هـ ديسمبر 2022، ص 379-380.

المصادر. وقد عُرِفَ أيضا (أنه الأداة الأساسية في تنفيذ المنهج المقرر إذ يقدم للجميع قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يُلَمَّ بها المتعلّم ويترك المجال لهم بعد ذلك بالتوسّع حسب فروقهم الفردية وفقا لقدراتهم العقلية ويقدم كذلك الخبرات للطلّاب الصّغار ويعرضها بأسلوب جذاب).¹

إذن فالكتاب المدرسي هو القناة التي تنتقل بواسطتها المواد الدراسية من حقلها الأكاديمي إلى الحقل المدرسي اعتمادا على النّقل الديداكتيكي.² ويتجلى لنا من خلال هذه التعريفات مكانة الكتاب المدرسي داخل المنظومة التربوية وأهميته البالغة في تكوين وتنشئة الطّلاب من خلال محتواه التعليمي المنظم الذي يساعدهم على فهم المفاهيم والموضوعات بشكل أفضل.

2.1. وظائفه:

باعتبار الكتاب المدرسي أداة تعلّم بالدرجة الأولى فإنّ له وظائف عديدة تعكس أهميته التعليمية،

نذكر منها:

- يمثّل المقرر الدّراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرسمية المشرفة على التّعليم.
- يعتبر المصدر الأساسي للتّلاميذ في متابعة الموضوعات المقرّرة.
- يعتبر المرشد للمعلّم في بناء الدّروس وتحديد الطّريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس مما يؤثّر بشكل مباشر على أداء العمل.
- يساعد التّلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق.
- مساندة نظم الامتحانات السّائدة فيساعد التّلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها.

1 رشيد فلكاوي، الكتاب المدرسي وآلية صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، ص1-2.

2 السعدية ابن محمود، الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية، مجلة علوم التربية، ص12-15.

وإلى جانب هذه الوظائف المحورية يرى بعض المختصين في هذا المجال أن الكتاب المدرسي ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد، زيادة على ما يتضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة وموضوع الدراسة.¹

3.1. شروط استخدامه:

أ- تحديد المفاهيم: والمقصود بتحديد المفاهيم الدنيا التي ينبغي إكسابها للمتعلّمين، وتحديد أسس تنظيم بناء المفاهيم، وذلك بالنظر إلى العلاقات التي تربط المفاهيم ببعضها البعض انطلاقاً من الأحكام الخاصة إلى هيكل نظام المعارف.

ب- التدرّج البيداغوجي: من الطبيعي أن يبرز الكتاب في إطار معالجة المحتوى التدرّج البيداغوجي المكثف من أجل تناول المفاهيم (من البسيط إلى المركّب، من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد). حسب ما تقتضيه طبيعة المادة من ناحية، وما يقتضيه سنّ ومستوى المتعلّمين من ناحية أخرى.

ج- التدرّج الزمني: والتدرّج الزمني إنّما نراعي فيه المدّة والفترة ومناسبة كل منها لمعالجة محتوى معيّن، ونقصد ما يلي:²

المدّة: بعض الموضوعات تستدعي وقتاً من البعض الآخر، يعني أنّ المدّة الزمنية التي يتطلبها الموضوع يجب مراعاتها. بحيث لا يعالج موضوع في الكتاب بشكل لا يلاءم المدّة المحددة له في المواقيت الرسمية. الفترة: بغرض وظيفة أكبر، يحسن أن نقدّم بعض المحتويات بمراعاة فترات السنة (يعني يُقدّم الموضوع في الفترة المناسبة له). ممّا يتيح تثبيت نشاطات التعليم والتعلّم في الوسط.³

1 حسان الجيلالي، لوحدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 09، ديسمبر 2014، ص 198-199.

2 مسعودي محمد، فعالية الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي- كتاب اللغة العربية نموذجاً- مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، ISSN:2170_1121-2020_03_12، ص 316.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4.1. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

- الكتاب المدرسي يعدّ من أهم الوسائل التعليمية في بناء العملية التعليمية التعلمية، وله دور كبير في بناء المعرفة وتنمية المهارات لدى الطلاب تتجلى أهميته فيما يلي:
- ينمي القدرات ويكسب التلميذ المهارات والمعلومات والخبرات.
- يكشف بعض الحقائق ويزيل الغموض والإبهام لدى بعض التلاميذ في محاولة اكتشاف كل ما هو جديد في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- يغيّر بعض السلوكات لدى التلاميذ ويجعلهم يتهافون نحو سلوكات جديدة يحكمها واقع اجتماعي.
- ينمي شخصية التلاميذ ويرتقي بها إلى مستوى أرقى وأعلى.
- يكسب التلاميذ القدرة على التفاعل والتمييز بين ما هو سلبى وما هو إيجابى.
- يساعده على الإجابة على جملة من التساؤلات وحل بعض المشكلات التي تعترض سبيله مستقبلاً.
- يجعله قادراً على قراءة الواقع قراءة جيدة.
- يوجّه التلميذ إلى كيفية الاستفادة منه من خلال النفاذ إلى أعماقه من خلال تفسير المعاني وإزالة الغموض.
- يذلل الصعوبات ويهيئ الجو للمعلم لتحضير الدروس وفق البرامج المقررة.
- يحقق الأهداف بتنوعها وبخاصة للعملية التعليمية حسب المراحل التعليمية¹.

الخلاصة:

الكتاب المدرسي أداة تعليمية أساسية يعتمد عليها المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، حيث يحتوي على الدروس والمعلومات التي تناسب مستوى التلاميذ، ويساعدهم على فهم المواد المختلفة

¹ شبوني عبد القادر، أهمية الكتاب المدرسي ودوره في تنمية قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية، الملتقى الوطني: واقع تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، مقابسات في اللغة والأدب، العدد الثاني، 2019، ص249.

بطريقة منظّمة وسهلة، كما يضمّ تمارين وأنشطة تعزّز من استيعاب الدّروس وتساهم في تنمية مهارات التفكير والتعلّم الذّاتي. وتكمن أهميّة الكتاب المدرسي في كونه مرجعاً يومياً يرافق التّلميذ في دراسته داخل الفصل وخارجه، لذلك يجب الحفاظ عليه واستعماله بشكل جيّد لتحقيق أفضل النتائج في التعلّم. فلا يمكن أن يكون هناك تدريس وتعليم فعّالاً دون استخدام الكتاب.

2. الدّراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة:

الكتاب المدرسي ليس مجرد أداة تعليميّة، بل هو شريك في رحلة التعلّم، يساهم في بناء المعرفة وتعزيز القيم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

1.2. البطاقة الفنيّة للكتاب:

أ. الوصف الخارجي:

البيانات العامّة:

- العنوان: اللغة العربية وآدابها.
- الحجم: 24 سم طويلاً، 16 عرضاً.
- المستوى: السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي.
- الشعبة: الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة.
- تنسيق وإشراف: الدكتور الشّريف مريعي (أستاذ محاضر بجامعة الجزائر).
- تأليف: دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نّجاة بوزيان، مدني شحامي، الشّريف مريعي.
- معالجة الصور: كمال ساسي.
- تصميم وتركيب: نوال بوبكري.
- تصميم الغلاف: توفيق بغداد.
- النشر: الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة.
- رقم الإيداع القانوني: 2007-115.
- الطبعة: 2012-2013.

- عدد الأجزاء: جزء واحد.
 - عدد الصفحات: 287.
 - ردمك: 4 - 517 - 20 - 9947 - 978.
 - ثمن الكتاب: 280.00 دج.
- أما بالنسبة للغلاف الخارجي: فيتميّز بتصميم رسمي وبسيط يعكس الطابع الأكاديمي للمادة. وهذه صورة له.



- خلفية الغلاف تتدرّج من اللون الأبيض إلى الأصفر الفاتح، ممّا يضفي عليه طابعًا هادئًا ومريحًا. مكتوب عليه ما يلي:

الرمز: شعار وزارة التربية الوطنية الجزائرية أعلى الكتاب، ممّا يضفي مصداقية رسمية على الكتاب.
العنوان: "اللغة العربية وآدابها" مكتوب بخط عربي متوسط وغليظ بلون بنفسجي.

والسنة الثالثة من التعليم الثانوي مكتوبة باللون الأحمر.

الرقم: رقم "3" في أسفل الغلاف باللون البنفسجي الداكن يرمز إلى السنة الثالثة ثانوي.

يليه اسم الشعبة: آداب/فلسفة.

لغات أجنبية.

هذا التصميم البسيط والرسمي يعكس الجدّية الأكاديمية للمادة، ويهدف إلى تحفيز الطلاب على التفاعل مع محتوى الكتاب بجدية.

ب. الوصف الداخلي:

يسعى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة إلى تزويد المتعلمين بالأدوات اللازمة لتعزيز مهاراتهم في القراءة والكتابة والتحليل، حيث يجمع بين الأدب والفلسفة، موفرًا بذلك إطارًا شاملاً لفهم النصوص وتفكيك المعاني، ويعتبر هذا الكتاب نافذة المتعلم على التأمل والتفكير النقدي.

❖ **مقدمة:** تأتي في الصفحة الأولى من الكتاب عدد أسطرها تسع وعشرون سطرًا، تبرز أهمية دراسة اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم، حيث يعتبر التعليمي السنة الثالثة ثانوي فترة حساسة تعزز من التفكير النقدي والتحليل، مما يُمكن الطلاب من فهم النصوص الأدبية والفلسفية بعمق، كما تشدد المقدمة على ضرورة تطوير مهارات القراءة والكتابة، وتدعو الطلاب إلى استكشاف جماليات اللغة، والقدرة على التعبير بشكل واضح ومؤثر.

تتضمن المقدمة أيضًا توضيحًا لمحتويات الكتاب، حيث يتم عرض موضوعات متنوعة تشمل الأجناس الأدبية (مثل الشعر والنثر)، وتحليل النصوص، والمناهج الفلسفية، كما تشير إلى وجود تمارين وأسئلة تهدف إلى تعزيز الفهم وتطبيق المعارف المكتسبة.

في نهاية المقدمة يتم توجيه دعوة للطلاب للانغماس في عوالم اللغة والفكر، مشجعة إياهم على بناء أحلام وطموحات في جعل اللغة العربية وسيلة للتواصل الفعال والنقد البناء.

❖ **الفهرس:** معنون بـ "التوزيع السنوي"، ويعتبر الهيكل العام لمحتوى الكتاب، كتب في شكل جدول مقسم على اثني عشر محورًا. وهي: "نصوص أدبية" مختارة لتحليلها من منظور أدبي،

"قواعد اللغة" دراسة قواعد اللغة العربية من حيث النحو والصرف، "بلاغة وعروض" دراسة الأساليب البلاغية في اللغة، "نصوص تواصلية" نصوص تهدف إلى تعزيز مهارات التواصل والكتابة، "مطالعة موجهة" نصوص أدبية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم والتحليل، "تعبير" كتابة مواضيع أدبية وفكرية، "مشاريع" مشاريع تهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين في مجالات متعددة، وجاءت مرتبة من اليمين إلى اليسار.

❖ **العناوين:** جاءت العناوين الرئيسية للكتاب مكتوبة بخط غليظ وكبير غالبًا ما تكون ملونة

باللون (الأحمر أو الأزرق). مثال الوحدة الأولى: من شعر الزهد.

العناوين الفرعية داخل الوحدة، مثل أعرف على صاحب النص، أكتشف معطيات النص،

أناقش معطيات النص... تكون بخط متوسط الحجم أحيانًا مائل أو بلون أغمق.

تستخدم كفواصل تنظيمية بين أجزاء الدرس.

عناوين الأقسام القواعدية والبلاغية، تبدأ عادةً بـ "أوظف تعلماتي" أو أطبق قاعدة...

محاطة أحيانًا بخط أو ترقيم.

عناوين المنهجية: مثل: منهجية "تحليل نص شعري" أو "كيفية كتابة مقالة أدبية"

واضحة ومنفصلة عن الدروس الأدبية تعرض غالبًا في نهاية كل وحدة.

وعناوين التقييم والتطبيق: مثل: "أقيم مكتسباتي"، "اختبار تطبيقي"، "نموذج بكالوريا"

مميزة بألوان تحفز الانتباه، وتكون منفصلة بصريًا عن باقي الدرس.

❖ **المحاور:** يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة على اثني عشر محورًا كل

محور يعالج موضوعًا أدبيًا أو فكريًا محددًا، ويتضمن:

- نصًا أدبيًا يمثل المحور.

- أنشطة تحليلية لفهم النص.

- دروسًا في القواعد والبلاغة ذات صلة.

- منهجية لتحليل النصوص أو كتابة المقالات.

تدريبات تطبيقية لتعزيز الفهم.

— حيث نجد أيضاً بالنسبة لنصوص هذا الكتاب أنها كلّها تحمل عنواناً واضحاً وبارزاً يرتبط مباشرة بالموضوع المتناول ويكون النواة الأولى للولوج إلى عالم النص.

❖ **النصوص الأدبية:** يتضمّن الكتاب عشرين نصّاً من عصور أدبية مختلفة، تشمل:

— الشعر: قصائد من عصور مختلفة، تتراوح من العصر الجاهلي، إلى العصر الحديث، تعرض الأساليب الشعرية المختلفة.

— النثر: نصوص سردية وقصص قصيرة وروايات لمؤلفين معروفين، مما يساعد المتعلمين على استيعاب فنون السرد.

تغطي النصوص الأدبية لهذا الكتاب مواضيع إنسانية واجتماعية وثقافية، مثل الهوية، الوطن، الحب، الفراق، وموضوعات سياسية، مما يعكس واقع المجتمعات العربية وينمي الوعي الاجتماعي لدى الطلاب.

وتحتوي النصوص على أعمال لكبار الأدباء العرب، مثل نجيب محفوظ، محمود درويش، توفيق الحكيم، مما يتيح للطلاب الاطلاع على أعمال بارزة في الأدب العربي. من مثل هذه النصوص:

— في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم.

— خواص القمر وتأثيراته.

— آلام الاغتراب.

— أنا.

— منشورات فدائية.

❖ **قواعد اللغة:** تتعلق قواعد اللغة في هذا الكتاب بـ"النحو والصرف" وهي أربعة وعشرون نموذجاً

نذكر منها: الجمل التي لها محل من الإعراب، الجمل التي لا محل لها من الإعراب، أحكام البدل وعطف البيان، أحكام التمييز والحال، المتعدي إلى أكثر من مفعول.

❖ **النصوص التواصلية:** يحتوي الكتاب على اثني عشر نصًا تتوزع على مدار السنة وتتنوع مواضيعها لتشمل: قضايا اجتماعية، قضايا فكرية، وقضايا أدبية، مما يمكن التلميذ من التعرف على مختلف أشكال التعبير والتواصل. نذكر منها: "الشعر في عهد المماليك، الشعر مفهومه وغايته، الأوراس في الشعر العربي".

❖ **مطاعة موجهة:** يحتوي الكتاب على تسعة نصوص للمطالعة الموجهة، موزعة على الوحدات التعليمية المختلفة خلال السنة الدراسية، مثل: "إنسان ما بعد الموحدين، المجتمع المعلوماتي، ثقافة أخرى".

❖ **تعبير:** تنوع بين التعبير التفسيري، التعبير النقدي، كتابة المقال الأدبي، التعبير الإبداعي.

❖ **المشاريع:** من المشاريع الواردة في هذا الكتاب نجد: "إعداد خريطة، إعداد مسرحية، إعداد ملف عن أبرز أعلام الشعر الحر وأهم خصائصه".

3. تحليل أسئلة الكتاب:

3.1. تحليل أسئلة الكتاب حسب المحاور أو الوحدات:

أ. تحليل أسئلة النصوص الأدبية:

من حيث الصياغة: تعدّ صياغة الأسئلة في مجال النصوص الأدبية عاملاً أساسياً في تحديد مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. من خلال تحليل العينة المدروسة من أسئلة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، نلاحظ ما يلي:

— الوضوح والدقة: أغلب الأسئلة جاءت بصياغة مباشرة وواضحة، مما يسهل على التلميذ فهم المطلوب دون الحاجة إلى تأويل أو اجتهاد. ومع ذلك، فإن بعض الأسئلة تفتقر إلى الدقة في تحديد الهدف.

— اللغة المستعملة: استخدمت لغة عربية سليمة في معظم الأسئلة، غير أن هناك تفاوتاً في المستوى اللغوي، حيث تستعمل بعض الأسئلة مفردات معقدة نوعاً ما وهذا ما يشكل صعوبة تواجه

التلميذ أثناء فهمه للسؤال إذ تحوّل هذه المفردات بينه وبين الفهم الصحيح للسؤال ومن ثمّ تتعذّر عليه الإجابة.

— تركيبة السؤال: تنوّعت الأسئلة بين المفتوحة (مثلاً: علّل، ناقش، استخرج...) والمغلقة (مثلاً: اختر، حدّد...)، مما يساهم في تحفيز التلميذ على التفكير بمستويات مختلفة. إلّا أنّ بعض الأسئلة يغلب عليها الطابع التقريري الذي لا يشجّع على التحليل والنقد.

— الحيادية وعدم الإيحاء بالجواب: نلاحظ أنّ أغلب الأسئلة جاءت حيادية، لا تحتوي على توجيه ضمني للإجابة، ممّا يحافظ على موضوعيّة التقييم ومعرفة مدى استيعاب التلميذ للدرس، لكن هناك بعض الحالات التي يلمح فيها إلى الإجابة داخل السؤال نفسه وذلك ما يصعب عمليّة التّقويم.

— الترابط مع النص: معظم الأسئلة لها علاقة مباشرة بالنص الأدبي المدروس، غير أنّ بعض الأسئلة تأتي بعيدة قليلاً عن مضمون النص ولا تتماشى معه ممّا يربك التلميذ ويفقد السؤال وظيفته التربويّة. **من حيث الهدف:** تهدف أسئلة النصوص الأدبيّة إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات التعليميّة والمهارات التكوينيّة لدى تلاميذ شعبة آداب وفلسفة. ونلاحظ بالنسبة لهذه الأسئلة ما يلي:

— اكتساب المعارف الأدبيّة والنقدية: حيث تسعى الأسئلة إلى ترسيخ معارف مرتبطة بالمدارس الأدبيّة، خصائص كل تيار، وسيّاقه التاريخي والثقافي، وهذا يعدّ من الأهداف المعرفيّة الأساسيّة في محتوى كتاب اللغة العربيّة لهذه الشّعبة.

— تنمية القدرة على الفهم والتحليل: نلاحظ أنّ كثير من أسئلة النصوص الأدبيّة للكتاب تهدف إلى قياس مدى فهم التلميذ للنص، وتدريبه على تأويل المعاني، وتحليل الصّور البلاغيّة أو الرمزيّة، مما يساهم في تنمية التفكير لدى المتعلّمين.

— تعزيز مهارات التعبير الكتابي: بعض النصوص الأدبيّة أسئلتها المفتوحة تشجّع التلميذ على إنتاج إجابات بلغة سليمة، ممّا يساعده على تطوير قدراته على التعبير والتحليل بلغة عربيّة فصيحة.

- تنمية التفكير التقدي: توجه الأسئلة هنا لتدريب التلميذ على النقاش والحكم على المواقف، وهو ما يسهم في بناء شخصية فكرية مستقلة.
- إلا أنه رغم تنوع الأهداف، إلا أن بعض الأسئلة تبقى تقليدية، تركز فقط على استرجاع معلومات، دون استخدام مهارات التحليل أو التفاعل مع النص.
- مدى توافق الأسئلة مع الكفاءات التعليمية المسطرة في المنهاج: إن مناهج التعليم الثانوي، خصوصاً في شعبة آداب وفلسفة، تحدّد كفاءات تعليمية ينبغي أن تتحقق في المتعلم من خلال مختلف الأنشطة. مدى اتساق الأسئلة مع هذه الكفاءات، ونلاحظ ما يلي:
- تظهر بعض الأسئلة انسجاماً مع الكفاءات المسطرة في المنهاج، خاصة تلك المتعلقة ب:
- تحليل النصوص وتحقيق الفهم العميق، تمييز الخصائص الأسلوبية والمدارس الأدبية وغيرها...
- كما نلاحظ أيضاً قلة التنوع في مستويات الأسئلة، فالمنهاج يدعو إلى تنوع الأنشطة والأسئلة لتغطية مستويات بلوم كافة أي أنواع الأسئلة حسب تصنيف بلوم، إلا أنّ التركيز كان على المستويات الدنيا (أسئلة التذكر وأسئلة الفهم).

من حيث المستوى المعرفي وأنواع الأسئلة:

- اعتماداً على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، يمكن تصنيف أسئلة النصوص الأدبية إلى مستويات مختلفة تبدأ من التذكر وتنتهي بالتقويم والإبداع. بعد دراسة العينة نسجل الملاحظات الآتية:
- مستوى التذكر: تركز نسبة معتبرة من الأسئلة على استرجاع معلومات مباشرة من النص، مثل تعريف مصطلحات، ذكر أحداث، أو تحديد أفكار رئيسية. هذا النمط يخدم استيعاب المحتوى، لكنّه لا ينمي مهارات التفكير العليا. مثل: من هو صاحب قصيدة "إرادة الحياة"؟
- في أي بيت ورد تعبير الشاعر عن حتمية النصر؟
- مستوى الفهم: تبرز بعض الأسئلة التي تتطلب من التلميذ شرح فكرة، أو إعادة صياغة معنى بأسلوبه، ما يعكس قدرة الفهم العميق للنص. وهذا المستوى يُعدّ خطوة مهمة نحو التحليل. مثل: أشرح معنى البيت "إذا الشعب يوماً أراد الحياة... فلا بدّ أن يستجيب القدر."

ما دلالة "الحياة" و"القدر" في سياق القصيدة؟

- مستوى التطبيق: تندر الأسئلة التي تطلب من التلميذ تطبيق قاعدة أدبية أو فكرية على النص، مما يبرز نقصاً في هذا الجانب الذي يُعزّز ربط المعارف بسياقات جديدة. مثل: استخرج من النص "صورة بيانية، محسّناً بديعياً، ومثالاً عن التكرار، ثم بين أثرها في المعنى".
- مستوى التحليل: تظهر بعض الأسئلة التي تدعو إلى تحليل عناصر النص (كالبنية، الأسلوب، الرموز، الشخصيات...) وهذا ينمي مهارة التلميذ في تفكيك النص الأدبي وفهم أبعاده. مثل: حلّل مظاهر الثورة والتحرّر في القصيدة، موضحاً كيف ربط الشاعر بين الإرادة الفردية والتحوّلات الجماعية.

كيف خدم الأسلوب الإنشائي (الأمر والنهي) رسالة القصيدة؟

- مستوى التركيب: يكاد يكون غائباً، إذ لا نجد أسئلة تطلب من التلميذ إنتاج أفكار جديدة انطلاقاً من النص، مثل اقتراح نهاية مختلفة أو كتابة فقرة بأسلوب الكاتب، رغم أهمية هذا المستوى في الإبداع اللغوي،" اربط بين مضمون القصيدة وظروف كتابة النص (الواقع الاستعماري في تونس).

اكتب فقرة تبرز فيها صدى هذا النصفي الواقع العربي الحديث.

- مستوى التقويم: توجد بعض الأسئلة التي تحفّز التلميذ على إصدار حكم أو إبداء رأي نقدي حول موقف الكاتب أو مضمون النص، مما ينمي التفكير النقدي، لكنها تبقى قليلة مقارنةً بباقي المستويات. مثل: ما مدى نجاح الشاعر في التعبير عن طموحات الشعوب المقهورة؟ هل لا تزال القصيدة راهنة في زماننا؟ علّل رأيك.

من حيث درجة الصعوبة: تعدّ درجة صعوبة الأسئلة عاملاً مهماً في قياس جودة التعلم وفاعلية التقويم، فالسؤال الجيد ينبغي أن يتناسب وقدرات المتعلّم، ومن خلال الاطلاع على أسئلة النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي نلاحظ ما يلي:

- -هيمنة الأسئلة متوسطة الصعوبة: فأغلب الأسئلة تقع في المستوى المتوسط، حيث تتطلب من التلميذ فهماً للنص وقدرته على استخراج أفكاره وتحليل مضامينه الأدبية، وهذا يتماشى ومستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- قلة الأسئلة السهلة جداً: نادراً ما نجد أسئلة تعتمد فقط على التذكر المباشر أو النقل الحرفي من النص، وهذا ما يبعد التلميذ عن الحفظ السطحي ويدفعه إلى إعمال عقله وتنمية التفكير والتحليل لديه.
- وجود بعض الأسئلة ذات صعوبة مرتفعة: تتواجد أسئلة تتطلب قدرات تحليلية أو تأويلية عالية، خصوصاً تلك التي تتعلق بالرموز والإحاءات مثال "المقارنة بين النص والتيارات الأدبية". فهذه الأسئلة تكون موجهة للفئة الممتازة من التلاميذ على حساب باقي تلاميذ القسم لأنها تشكل عائقاً لهم.
- غياب التدرج في الصعوبة: ففي بعض المقاطع، لا يراعي ترتيب الأسئلة التدرج المنطقي (من السهل إلى الصعب)، مما قد يربك التلميذ، خاصة في ظل ضعف الثقة بالنفس أو ضيق الوقت داخل الحصّة.
- عدم مراعاة الفروق الفردية: تُطرح جميع الأسئلة بنفس الدرجة من التعقيد على جميع التلاميذ، دون اقتراح خيارات أو مستويات مختلفة، وهذا لا يخدم المتعلمين ذوي القدرات المختلفة.
- أمثلة عن مكامن صعوبة الأسئلة في بعض النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة:
- ويمكننا تلخيص نتائج تحليل هذه الأسئلة في الجدول التالي:

الجانب	الملاحظات الرئيسية
الصياغة	واضحة في الغالب، مع بعض الغموض أحياناً. لغة سليمة، أسلوب واضح يغلب على الأسئلة.
الهدف	تحقيق الفهم والتحليل، ضعف في التعبير الذاتي والتفكير الإبداعي.

المستوى المعرفي	<p>- التركيز على التذكر والفهم، ضعف في التطبيق والتركيب، بعض الأسئلة تلامس التحليل والتقييم.</p> <p>يحتوي الكتاب على حوالي 20 نص أدبي، يضم كل نص مجموعة من الأسئلة، فيكون إجمالي عدد أسئلة النصوص الأدبية بالكتاب حوالي 140 سؤالاً.</p> <p>التذكر: 20 سؤالاً، ومنه:</p> $(20 \times 100) / 140 = 14.29\%$ <p>الفهم: 50 سؤالاً، ومنه:</p> $(50 \times 100) / 140 = 35.71\%$ <p>التحليل: 40 سؤالاً، ومنه:</p> $(40 \times 100) / 140 = 28.57\%$ <p>التقويم والتركيب: 30 سؤالاً، ومنه:</p> $(30 \times 100) / 140 = 21.43\%$ <p>مما يشير إلى ضعف التركيز على المهارات العليا (تفكير نقدي وإبداعي).</p>
درجة الصعوبة	<p>أسئلة متوسطة في الغالب، مع وجود بعض الأسئلة المعقدة، وغياب التدرج ومراعاة الفروق الفردية.</p> <p>عدد الأسئلة السهلة سبعون (70) سؤالاً، أي:</p> $(70 \times 100) / 140 = 50\%$ <p>عدد الأسئلة المتوسطة تسعة وأربعون (49) سؤالاً، أي:</p> $(49 \times 100) / 140 = 35\%$ <p>الأسئلة الصعبة واحد وعشرون (21) سؤالاً، أي:</p> $(21 \times 100) / 140 = 15\%$ <p>التدرج مناسب نوعاً ما، لكن ينصح بزيادة الأسئلة التي تتطلب جهداً فكرياً.</p>

ب. تحليل أسئلة قواعد اللغة:

مثال تطبيقي:

درجة الصعوبة	المستوى المعرفي	الهدف	من حيث الصياغة	السؤال
سهلة	التذكر	تعريف القاعدة واكتساب المفهوم	مباشرة وواضحة	ما هي الأحرف المشبهة بالفعل؟
متوسطة	الفهم - التطبيق	توظيف القاعدة واستعمالها في سياق معين	توجيهية	اذكر بعضاً من الأحرف المشبهة بالفعل واستعملها في جمل مفيدة
صعبة	التحليل والتقييم	التمييز بين الناسخ الفردي والناسخ	مركبة ومقارنة	ميز بين الجمل التي تبدأ بـ "إن" و"كان" من حيث العمل الإعرابي
صعبة	التطبيق - التركيب	التحويل الإعرابي السليم مع الحفاظ على المعنى	تركيبية وتحليلية	أدخل "لكن" على الجملة: "المتعلم مجتهد" وعدّل ما يلزم

انطلاقاً من هذا المثال ودراسة بقيّة دروس قواعد اللغة نستنتج خصائص أسئلتها:
من حيث الصياغة: الأسئلة صيغت في أغلبها بلغة واضحة ودقيقة، وتوجّه المتعلّم نحو المهارة المطلوبة، ممّا يساعد على تجنّب الغموض وسوء الفهم.
من حيث الهدف: تنوّعت الأهداف بين الاسترجاع، التطبيق، التحليل، وأحياناً الإنتاج، ما يدلّ على محاولة تغطية مختلف مستويات التعلّم، رغم أنّ التركيب والإنتاج لا يزالان محدودين.

من حيث المستوى المعرفي:

يقدّر عدد أسئلة قواعد اللغة بـ 100 سؤال.
 أسئلة التذكّر: خمسة وثلاثون (30) سؤالاً، بنسبة 30%.
 أسئلة الفهم: عشرون (20) سؤالاً، بنسبة 20%.
 أسئلة التطبيق: ثلاثون (30) سؤالاً، بنسبة 30%.
 أسئلة التحليل: خمسة عشر (15) سؤالاً، بنسبة 15%.
 التركيب والتّقييم: خمسة أسئلة، بنسبة 5%.

من حيث درجة الصّعوبة:

سهلة 40%، متوسطة 45%، صعبة 15%.

ج. تحليل أسئلة النصوص التّواصلية:

يقدّر عدد أسئلة النصوص التّواصلية بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة بحوالي مئة وعشرون سؤالاً، جاءت على أنماط مختلفة، منظمّة كالتالي:
من حيث الصياغة: الأسئلة مصاغة بلغة واضحة غالباً، وتراعي طبيعة النصوص التّواصلية التي تعتمد على الحجج، التفسير، الوصف، والتحليل. ومع ذلك، بعض الأسئلة النّقدية بحاجة إلى توجيه أكثر وضوحاً.

من حيث الهدف: ركّزت الأسئلة على تحديد النّمط والخطاب، استخراج الحجج، تفسير العلاقات واتخاذ موقف نقدي وهو ما يعكس أهداف المقاربة بالكفاءات في بناء المعنى والتّفاعل مع النصّ.

من حيث المستوى المعرفي: توزعت أسئلة النصوص التواصلية على النحو الآتي:

أسئلة التذكر والفهم: اثنان وأربعون (42) سؤالاً بنسبة 35%.

أسئلة التحليل: ستة وثلاثون (36) سؤالاً بنسبة 30%.

التقويم: ثلاثون (30) سؤالاً بنسبة 25%.

التركيب: اثنا عشر (12) سؤالاً بنسبة 10%.

وهذا يعكس تركيزاً جيداً على تنمية التفكير التحليلي والنقدي، مع حاجة طفيفة لزيادة مستوى التركيب.

من حيث درجة الصعوبة: أسئلة سهلة تقدر بستة وثلاثون (36) سؤالاً بنسبة 30%، أسئلة متوسطة تقدر بثمانية وأربعون (48) سؤالاً بنسبة 40%، وأسئلة صعبة "ستة وثلاثون (36) سؤالاً ما يعادل نسبة 30%، مما يدل على توازن نسبي في مستويات الأسئلة، مع الميل إلى تنمية قدرات التأويل والنقاش.

د. تحليل أسئلة المطالعة الموجهة:

مثال تطبيقي لأسئلة نص الأصالة والمعاصرة:

الصعوبة	المستوى المعرفي	الهدف	الصياغة	السؤال
سهلة	الفهم	تحديد مضمون النص الإجمالي	مباشرة وواضحة	ما الفكرة العامة للنص؟
متوسطة	التحليل	فهم موقف الكاتب من المفهومين	دقيقة وتتطلب استنتاجاً	ما العلاقة التي يقيمها الكاتب بين الأصالة والمعاصرة؟

متوسطة	التحليل	تمييز الحجاج وتفسير الأساليب الإقناعية	توجيهية وتفسيرية	استخرج من النص حجج الكاتب الداعمة لرأيه.
صعبة	التقويم	تكوين رأي شخصي وممارسة الحجاج	مفتوحة ونقدية	هل تتفق مع رأي الكاتب؟ ولماذا؟
متوسطة	الفهم - التحليل	تعرف النمط وربط الشكل بالمضمون	مركبة لكنها واضحة	ما النمط الغالب على النص؟ وما وظيفته؟

عدد أسئلة المطالعة الموجهة بالكتاب حوالي 130 سؤالاً.

ومنه وبعد دراسة باقي نصوص المطالعة لهذا الكتاب فقد وردت أسئلتها كالتالي:

من حيث الصياغة: لقد صيغت الأسئلة بوضوح في الغالب، خاصة تلك المرتبطة بالفهم والتحليل، لكنها تفتقر أحياناً إلى التوجيه الكافي في الأسئلة النقدية المفتوحة، ما قد يؤدي إلى تشتت التلميذ.

من حيث الهدف: تتنوع بين: تحليل الشخصيات والأحداث، تفسير الرموز والعناوين، استخلاص المعاني والدلالات، إصدار الأحكام النقدية. مما يدل على محاولة تنمية القراءة النقدية.

من حيث المستوى المعرفي: أسئلة الفهم جاءت بعدد تسعة وثلاثون (39) سؤالاً بنسبة 30%، التحليل بنفس النسبة 30%، التركيب وردت ب ستة وعشرون (26) سؤالاً ما يعادل نسبة 20%، وكذا أسئلة التقويم 20%. وهو توزيع متوازن نسبياً، يظهر اهتماماً بتنمية الفكر العالي.

من حيث درجة الصعوبة: أما الأسئلة السهلة وردت بنسبة قليلة جداً عشرون (20) سؤالاً بنسبة 15.38%، المتوسطة ستون (60) سؤالاً ما يعادل 46.15%، والصعبة خمسون (50) سؤالاً بنسبة قدرت ب 38.46%. ويمثل هذا التدرج تحدياً مناسباً لمستوى المتعلمين في القسم النهائي.

هـ. تحليل أسئلة التعبير الكتابي:

مثال تطبيقي:

درجة الصعوبة	المستوى المعرفي	الهدف	الصياغة	المطلوب	النشاط
متوسطة	تركيب	إنتاج نص وصفي	واضحة وموجهة	صف مشهداً طبيعياً أثر فيك، موظفاً صوراً بيانية	كتابة مقال وصفي
صعبة	تقويم	بناء موقف وإقناع	مفتوحة ومرتبطة بالواقع	اكتب مقالاً تدافع فيه عن حق التعليم	كتابة نص حجاجي
متوسطة	تركيب	استحضار تجربة	إبداعية ومفتوحة	أنشئ نصاً على لسانك تسترجع فيه تجربة شخصية ذات دلالة	كتابة سيرة ذاتية
متوسطة	إبداع	خلق سرد خيال	مرنة ومفتوحة	اكتب قصة قصيرة تنتهي بحكمة	إنتاج نص سردي

بلغت أسئلة التعبير الكتابي في الكتاب ثمانون (80) سؤالاً. قمت بتحليلها على النحو التالي:

من حيث الصياغة: الأنشطة مصاغة بلغة واضحة ومحفزة، وتشجع على الإبداع والتعبير الحر،

لكن بعض المواضيع قد تكون عامة جداً وتحتاج إلى توجيه أدق.

من حيث الهدف: تتراوح أسئلة التعبير الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة

بين:

التعبير عن الذات، إقناع المتلقي، السرد الوظيفي أو الإبداعي، التحليل الاجتماعي أو القيمي. أي أنها تتماشى مع المقاربة بالكفاءات وتنمية القدرات الإنتاجية.

من حيث المستوى المعرفي: أسئلة الفهم ثمانية أسئلة بنسبة 10%، التطبيق عددها ستة

عشر (16) سؤالاً ما يساوي نسبة 20%، التركيب بعدد مقدّر باثنا وثلاثون (32) سؤالاً لنسبة بلغت 40%، وأسئلة التقويم عددها أربعة وعشرون (24) سؤالاً ما يعادل نسبة 30%. وهذا طبيعي نظراً لطبيعة التعبير التي تتطلب عمليّات عقلية عليا كالتركيب والنقد.

من حيث درجة الصعوبة: الأسئلة السهلة ضئيلة عددها ثمانية (08) أسئلة بنسبة 10%،

المتوسطة بنسبة 60% وعددها ثمانية وأربعون (48) سؤالاً، الصعبة عددها يقدر بأربعة وعشرين (24) سؤالاً بنسبة 30%. وهو تدرّج منطقي يتماشى مع مستوى تلاميذ النهائي.

و. تحليل أسئلة المشاريع:

يبلغ عدد أسئلة المشاريع بالكتاب خمسين (50) سؤالاً.

درجة الصعوبة	المستوى المعرفي	الهدف	الصياغة	المطلوب/السؤال	المشروع
متوسطة	تحليل وتركيب	تحليل وتركيب	إدماج مهارات القراءة والفهم	منظمة وتوجيهية	إنجاز بطاقة قراءة لرواية
صعبة	تقويم وتطبيق	تقويم وتطبيق	تنمية الحجاج والتفاعل	مفتوحة وتحفيزية	تنظيم مناظرة بين مجموعتين

متوسطة	تحليل وتركيب	تحليل وتركيب	بحث وتقرير	موجهة بشكل عام	إعداد بحث حول ظاهرة اجتماعية
سهلة إلى متوسطة	تطبيق وتركيب	تحويل المعرفة إلى خطاب بصري	تحليل المعرفة إلى خطاب بصري	عملية وإبداعية	إنجاز مطوية تحسيسية

أ- من حيث الصياغة: لقد كانت صياغة الأسئلة في المجلد واضحة وموجهة، مع توفير عناصر تساعد على الإنجاز (خطة، خطوات، توجيهات). لكنّها تفتقر أحياناً إلى أمثلة تطبيقية تساعد المتعلم على البدء في عمله.

ب- من حيث الهدف: تركز المشاريع على:

تفعيل التعلّيمات السابقة (قواعد، تعبير، مطالعة).

العمل الجماعي والتعاوني.

إنتاج مادّي ملموس (بطاقة، مطوية، مناظرة).

وهي أهداف تتماشى تماماً مع روح المشروع التربوي.

من حيث المستوى المعرفي: أسئلة التطبيق بعدد ثلاثة عشر (13) سؤالاً بنسبة 25%، التحليل

خمسة عشر (15) سؤالاً بنسبة 30%، التركيب أيضاً بنسبة 25%، التّقييم تسعة (09) أسئلة ما

يعادل نسبة 20%.

نستنتج من خلال التحليل أن أسئلة المشاريع تطلب مستويات عليا من التفكير، وتتيح للمتعلّم

استخدام المعرفة في سياق جديد.

د- من حيث درجة الصّعوبة: توزعت أسئلة المشاريع في الكتاب من حيث الصّعوبة على

النّحو التالي: الأسئلة السهلة قدر عددها بثلاثين (30) سؤالاً بنسبة 60%، المتوسطة نسبتها بلغت

30% خمسة عشر (15) سؤالاً، في حين لا يتجاوز عدد الأسئلة الصعبة الخمسة أسئلة بنسبة 10%.

وهذا ما يشجّع على العمل والتفكير الإبداعي لدى المتعلّمين في هذه المرحلة لأنهم مقبلون على مشروع تخرج في المستقبل.

2.3. تحليل الأسئلة حسب مراحل الدّرس:

أ. تحليل أسئلة أثري رصيدي اللّغوي:

من أمثلة هذه الأسئلة أذكر:

- ماهي الألفاظ الدّالة على الصّفات الخُلُقِيّة في النّص؟

- عُد إلى المعجم وتعرّف على الصّفات الخلقية؟¹

كيفية صياغتها: تصاغ أسئلة هذا القسم بأسلوب مباشر وواضح، على استخراج معاني الكلمات والتّراكيب من النّص.

أسلوبها: يتميّز الأسلوب بالبساطة والوضوح، مع التّركيز على السّياق الذي وردت فيه الكلمة أو العبارة، حيث يطلب من التّلميذ استخدام النّص كمرجع لفهم المعنى الدّقيق للمفردات.

تركيبها: تتكوّن الأسئلة عادةً من:

- المفردة أو العبارة المستهدفة.

- طلب الشّرح أو التّفسير بناءً على السّياق.

عددها: تتضمّن أسئلة الإثراء من سؤالين إلى ثلاثة أسئلة، ويمكن تقدير العدد الإجمالي لأسئلة هذا القسم في الكتاب بـ 40 إلى 70 سؤالاً.

مدى تحقيقها لكفاءة التّلميذ: تسهم هذه الأسئلة في:

- تعزيز الفهم القرائي: من خلال التّركيز على معاني الكلمات في سياقات مختلفة.

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، سليمان بورنان، وآخرون، كتاب "المشوّق" السنة الثالثة ثانوي آداب - شعبي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، ص10.

- تطوير القدرة على استخدام المفردات الجديدة: في التعبير الشفهي والكتابي.

ب. أسئلة أكتشف معطيات النص:

كيفية صياغتها: جاءت الأسئلة بصيغة مباشرة وواضحة، معتمدة على الأسلوب الاستفهامي.

حيث استخدمت جمل قصيرة وبسيطة، لتسهيل الفهم مثل: "من...؟، ما...؟/ كيف...؟".

واعتمدت على صياغة محدّدة تطلب من التلميذ الاستخراج المباشر للمعلومة.

تركيبها: ركزت الأسئلة على جمل قصيرة وواضحة خالية من التعقيد. معظمها كانت تقريرية أو

طلبية، موجهة بشكل مباشر للتلميذ.

عددها: يتراوح عدد أسئلة الاكتشاف بين أربعة (4 إلى 6)، حسب طبيعة النص وطوله.

مدى تحقيقها للفهم واكتساب الكفاءة للتلميذ: هذه الأسئلة تساعد التلميذ على استيعاب

المعلومات الأساسية وفهم النص بشكل أولي، كما تساهم في تعزيز الكفاءة القرائية، حيث يتدرّب على

استخراج المعلومات الأساسية بدقة.

أمثلة:

- ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟

- ما المقصود من قول الشاعر "وقد صدئت"

- يعتبر الشاعر نفسه أنه شاعر مجيد أين ذلك من النص؟¹

ج. أناقش معطيات النص:

كيفية صياغتها: جاءت الأسئلة بصيغة حوارية تحفّز على التفكير والتعبير عن الرأي.

واستخدمت عبارات مثل: "ما رأيك في...؟، هل توافق على...؟، برّ رأيك...؟ أو علّل...؟".

أسلوبها: جاءت أسئلة الاكتشاف بأسلوب مفتوح، يتيح للتلميذ إبداء الرأي الشخصي وتحديد

حجج. صيغت بشكل يحفّز التفكير النقدي والمقارنة.

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، سليمان بورنان، وآخرون، كتاب "المشوق" السنة الثالثة ثانوي آداب - شعبي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، ص 15.

تركيبها: صمّمت الأسئلة على شكل جمل متوسطة الطول، تجمع بين الوضوح والتّحدي الفكري ممّا يسمح بتعدّد الإجابات.

عددها: يتراوح بين (3 إلى 5 أسئلة)، تركز على أهم الأفكار الجدلية في النص.

مدى تحقيقها لكفاءة التّلميذ: هذه الأسئلة على تنوّعها، تهدف إلى تنمية مهارة التّحليل والتّفكير النقدي، وتعزّز قدرة التّلميذ على الدّفاع عن رأيه وتقديم الحجج المنطقية.

د. أحدّد بناء النص:

كيفية صياغتها: اعتمدت أسئلة تحديد بناء النص على توجيه التّلميذ لاكتشاف مكوّنات النص الأساسية (مقدمة، عرض، خاتمة). حيث استخدمت عبارات واضحة مثل: "حدّد عناصر النص، اذكر، ما هي طريقة عرض الأفكار؟".

أسلوبها: أسئلة مباشرة تطلب من التّلميذ تحليل بنية النص، وتسمح له بالتّفكير المنهجي في طريقة تنظيم الأفكار.

تركيبها: جاءت الأسئلة مركّزة، تعتمد على جمل تقريرية تطلب إجابات واضحة.

عددها: تتراوح بين (2 إلى 4) أسئلة، تركز على عناصر البناء الرئيسية.

مدى تحقيقها لكفاءة التّلميذ: تنمي مهارة فهم البنية التنظيمية للتّصوص، وتساعد في التعرّف على أساليب الكتابة المختلفة (وصف، حجاج، تفسير).

و. أتفحص الاتّساق والانسجام في النص:

تهدف أسئلة فحص الاتّساق والانسجام إلى تقييم قدرة التّلميذ على التعرّف على الرّوابط النصية والعلاقات المنطقية بين أجزاء النص، تنوّعت بين أسئلة حول الاتّساق (الرّابط النّحوي) مثل: ما نوع الرّوابط التي تربط بين الجمل، كيف ساهمت في توضيح العلاقات بين الأفكار، أسئلة حول الانسجام (الرّابط الدلالي) مثل: ما الأفكار الأساسية التي يدور حولها النص، أسئلة تطبيقية وأسئلة نقدية.

كيفية صياغتها: مصاغة بشكل واضح يطلب من التلميذ تحديد وسائل الربط بين الجمل والأفكار، متضمنة عبارات مثل: "حدّد الروابط اللغوية، ما دلالة ضمير المخاطب في النص...؟"، ما دور الرابط المنطقي...؟، ماذا أفاد التكرار في النص...؟

أسلوبها: صيغت بشكل تطبيقي، تدفع التلميذ إلى تحليل النص واستكشاف أدوات الربط والتناسق. وتنوّعت الأساليب نجد منها: أسلوب الاستفهام المباشر، أسلوب التحليل والتطبيق، أسلوب المقارنة والنقد وأسلوب الشرح والتفسير.

تركيبها: جاءت الأسئلة في شكل جمل واضحة ومباشرة، مركزة على العناصر النصية كالضمائر، أدوات الربط والتكرار.

عددتها: تتراوح بين (2 إلى 4 أسئلة)، تغطّي جوانب الترابط النصّي.

مدى تحقيقها لكفاءة التلميذ: تساعد على فهم كيفية بناء النصوص بشكل متماسك، وتنمي مهارة التحليل اللغوي والربط بين الأفكار.

هـ. أستمثر موارد النص:

أمثلة حول هذا المجال:

كيفية صياغتها: صيغت الأسئلة بطريقة تطلب من التلميذ استثمار ما تعلّمه من النص في سياقات أخرى. استخدمت فيها عبارات مثل: "استخدم ما تعلّمته في...، وظّف الفكرة في...، استخرج من النص...، حرّر فقرة. هذا بالنسبة للنصوص التواصلية والنصوص المطالعة الموجهة أما بالنسبة للنصوص الأدبية فتتظّم أسئلة الاستثمار كالتالي:

1- في مجال قواعد اللغة:

أكتشف أحكام القاعدة: مثل: ماهي معاني حروف الجرّ الواردة في هذا المقتطف؟¹ (مقتطف من النص الأدبي خواص القمر وتأثيراته).

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، سليمان بورنان، وآخرون، كتاب "المشوّق" السنة الثالثة ثانوي آداب - شعبي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، ص34.

- 2- في مجال البلاغة: ما الذي يجمع بين القمر والشمس تحت حكم واحد؟، هل يمكنك أن تقدّم مثلاً يجمع بين متعدّد في حكم واحد؟¹، هل إلحاق الفعل عدا بالسّماء واقعي أم مجازي؟، ما أثر ذلك جماليًا ومعنويًا؟، أين وجه البلاغة في هذا المجاز المرسل؟².
- 3- في مجال العروض: عد إلى النّص وحاول أن تضع التّفعيلات للأسطر الشعريّة الأولى، كيف وزّع الشّاعر عدد التّفعيلات، ما المعيار الذي اعتمده؟³.
- أسلوبها:** تباين أسلوب الأسئلة بين الأسلوب التّقريري، الاستنتاجي، التّقييمي، والتّطبيقي، وذلك بغية توجيه التّلميذ نحو معلومات معيّنة في النّص، ودفعه إلى استنتاج معطيات غير ظاهرة كاستخراج القيمة المستفادة من النّص أو استخراج القيمة الأخلاقيّة.
- تركيبها:** ركّبت أسئلة أستثمر معطيات النّص على الشّكل التالي:
- التركيب النّحوي: تكون في شكل جمل استفهامية واضحة تبدأ بأداة استفهام (ما، من، كيف، لماذا).
- التّسلسل المنطقي: تنتقل من الأسئلة البسيطة (الفهم)، إلى المعقدة (التّحليل، النّقد، التركيب).
- الوضوح: تعتمد على صياغة دقيقة تجعل المطلوب مفهومًا دون أي لبس أو غموض.
- التنوّع في الأساليب بين المباشرة (استخرج، حدّد...) والغير مباشرة (ما فائدة؟، ما رأيك...).
- عددّها:** عادة ما يحتوي كل نص في الكتاب المدرسي على قسم "أستثمر معطيات النّص"، ويتضمّن هذا القسم ما بين (3 إلى 5)، تتنوّع هذه الأسئلة بين: التّحليل الأدبي مثل: تحليل الصّور البيانيّة أو الأساليب البلاغيّة، التّطبيق اللّغوي: كاستخدام قواعد نحويّة أو صرفيّة معيّنة، الرّبط بالسياق مثل: ربط النّص بالواقع الاجتماعي أو الثقافي. مع وجود حوالي (20 إلى 25) نصًا في الكتاب، يمكن تقدير العدد الإجمالي لأسئلة "أستثمر معطيات النّص" بحوالي (60 إلى 125) سؤالاً.

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات، سليمان بورنان، وآخرون، كتاب "المشوّق" السنة الثالثة ثانوي آداب - شعبي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، مرجع سابق، ص34.

2 المرجع نفسه، ص58.

3 المرجع نفسه، ص122.

مدى تحقيقها لكفاءة التلميذ: هذه الأسئلة مصممة لتعزيز كفاءات التلميذ اللغوية والفكرية من خلال:

- تعزيز الفهم القرائي من خلال مطالبة التلميذ بتحديد الأفكار الأساسية والمعلومات المهمة في النص، وتحليل معاني الكلمات والمفاهيم المعقدة.
- تنمية مهارات التحليل والنقد: يطلب من التلميذ تحليل الصور البيانية والأساليب اللغوية ويعزز القدرة على التفكير النقدي.

4. الإجراءات الميدانية:

إنّ اعتماد المقاربة بالكفايات في التعليم يساهم بشكل كبير في مواءمة مخرجات التعليم ومواكبة روح العصر، كما أن هذه المقاربة تدعم بناء ثقافة تعليمية قائمة على التعاون، الشفافية، وتوضيح التوقعات مما يخلق بيئة تعليمية محفزة وفعالة، حيث إنّها تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، وتمنح السّؤال التعليمي دوراً محورياً في بناء الكفايات، ممّا ينعكس إيجاباً على جودة التعليم وملاءمته لاحتياجات الفرد والمجتمع.

1.4. المرحلة الاستطلاعية:

المرحلة الاستطلاعية هي أولى وأهم خطوات البحث التّاجح، حيث يشكّل من خلالها الباحث تصوراً أولياً حول موضوعه، ويتمكّن من جمع آليات الدّراسة من ملاحظات ومقابلات واستبانات، وفي هذا الصّدد وفي سياق بحثي حول السّؤال الدّيداكتيكي قمت بدراسة استطلاعية مقسّمة على فترتين، الأولى قمت فيها بالتعرّف على المؤسّسات ومعلّمي اللغة العربية لتلاميذ الأقسام النّهائية شعبة آداب وفلسفة، والثانية استثمرتها في توزيع الاستبانات على الأساتذة عن طريق المقابلات الشخصية.

2.4. حدود الدّراسة:

أ- الحدود المكانية:

لا تخلو أي دراسة من الحدود المكانية والحدود الزّمانية التي تضبطها.

وقد أجريت هذه الدراسة بولاية قلمة على مستوى مجموعة من الثانويات والمتمثلة في: ثانوية علاوة غجاتي ببلدية الركنية، ثانوية محمد بن يوب بحمام دباغ، ثانوية هوارى بومدين ببلدية عين حساينية وثانوية زنطار سلميان ببوشقوف.

ب- الحدود الزمنية:

يشمل الإطار الزمني لدراسي الفترة الممتدة من 07 مارس إلى 10 أبريل 2025.

3.4. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة في هذا البحث يتكوّن من أساتذة اللغة العربية اللّذين يدرّسون السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مجموعة من الثانويات، حيث تمّ اختيار هذه الفئة نظرًا لخبرتها المباشرة في تطبيق السّؤال الدّيداكتيكي وتحقيق بيداغوجيا الكفايات في المادّة.

4.4. عينة الدراسة:

وهي نموذج يمثل جزءًا من المجتمع الأصلي الذي يجري عليه البحث، وتتكوّن عينة بحثي من (15) أستاذًا يدرّس اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة في عدّة ثانويات من ولاية قلمة.

5.4. منهج الدراسة:

المنهج هو ذلك المسار المنهجي والمنظم الذي يتّبعه الباحث لتقصّي الحقائق والوصول إلى حلول للتساؤلات المطروحة في بداية البحث، وتختلف المناهج باختلاف موضوع الدراسات، حيث إنّ الباحث يختار المنهج المناسب لها انطلاقًا من وظيفته وخصائصه، وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يجمع بين الوصف والتحليل لفهم الظاهرة المدروسة بشكل مُعمّق، ويهدف هذا المنهج إلى وصف كيفية استخدام السّؤال الدّيداكتيكي في التدريس ومدى تحقيقه لبيداغوجيا الكفايات، يمكن من تقديم وصف دقيق لكيفية توظيف السّؤال الدّيداكتيكي في العملية التّعليميّة ويسمح بتحليل تأثير السّؤال الدّيداكتيكي في بناء الكفاءات التّعليميّة.

6.4. وسائل جمع البيانات:

وهي الأدوات والأساليب التي يستخدمها الباحثون للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لدراساتهم، والتي تساعدهم في جمع معلومات دقيقة ومنظمة حول الموضوع المدروس. وتشمل هذه الوسائل الملاحظات، المقابلات والاستبانات.

وقد مررت في بحثي بمجموعة مراحل واتبعت عدة خطوات، منها:

الخطوة الأولى:

- المعايينة الميدانية: قمت باستغلال فترة تربيتي بالثانوية في جمع ملاحظات قيّمة حول بحثي عن طريق حضور بعض الحصص في قسم النهائي شعبة آداب وفلسفة أثناء دراستهم حصّة اللغة العربية، وذلك لملاحظة نوع الأسئلة المطروحة عليهم (مفتوحة، مغلقة، استقصائية)، ملاحظة استجابة المتعلمين (مستوى المشاركة، التفاعل مع الأسئلة، التفكير النقدي)، وكذا ملاحظة دور الأستاذ في بناء المعرفة لدى تلاميذ هذا المستوى باستخدام السؤال الديدانكي.

- كما سبق وذكرت أنني استثمرت فترة تربيتي في جمع وسائل الدراسة، ومن ثمّ فقد قدّمت مجموعة دروس كوني أستاذة متربّصة في الميدان، وخلال تدريسي لأقسام النهائي شعبة آداب وفلسفة عمدت إلى التركيز على الأسئلة وتنويعها بُغية رصد تفاعل التلاميذ معها، وتقييم مدى تحقيق السؤال لبيداغوجيا الكفايات في هذه المرحلة من التعليم.

الخطوة الثانية:

تمثّلت هذه الخطوة في:

- إجراء مقابلات شخصية مع أساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، من بينهم الأستاذة التي أشرفت على تربيتي، حيث قمت بطرح أسئلة هادفة لتقييم آرائهم وتجاربهم وفهم استراتيجيتهم في استخدام الأسئلة كأداة فعّالة في تحقيق بيداغوجيا الكفايات.

الخطوة الثالثة:

- قمت بتوزيع استبيان على مدرّسي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة تضمّن مجموعة أسئلة تعالج موضوع بحثي.

أ. الملاحظة:

الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات التي تعتمد على مراقبة الباحث للأفراد أو الظواهر مباشرة وتسجيل ما يلاحظه بشكل منهجي. تستخدم الملاحظة عندما يكون من الضروري دراسة السلوك أو التفاعل في بيئته الطبيعيّة، وتتميّز بقدرتها على توفير بيانات واقعيّة وغير متحيّزة. الملاحظة المباشرة: حيث يكون الباحث موجوداً في المكان ويلاحظ الظاهرة بشكل شخصي. الملاحظة غير المباشرة: يتم فيها استخدام أدوات تسجيل مثل الكاميرات أو التسجيل الصوتي لجمع المعلومات دون تدخل مباشر من الباحث. وقد اعتمدت في بحثي على الملاحظة المباشرة والبسيطة. ومن بين ما تمّ ملاحظته وتسجيله ما يلي:

- ملاحظات حول سير الحصّة:

موضوع الدّرس: النّصوص الأدبيّة، النّصوص التّواصليّة، المطالعة الموجهة، التعبير، المشاريع.
الزمن: 60 دقيقة.

عدد التّلاميذ: 30 تلميذاً.

- ملاحظات حول الأستاذ:

دائماً ما يبدأ الأستاذ حصّته بتقديم تمهيد مختصر حول موضوع النّشاط، يستهدف المعارف السابقة لدى التّلاميذ ويثير التذكّر لديهم، ثمّ يطرح سؤالاً ديداكتيكياً رئيسياً يحاول من خلاله التّلميح للموضوع، ويمكّنهم من استنتاج عنوان الدّرس الذي سيتم تناوله، بعد ذلك وبعد الخوض في غمار الدّرس يقوم الأستاذ بطرح أسئلة متنوّعة بأساليب مختلفة بين الحين والآخر، هذه الأسئلة تحفّز التفكير النقدي للتّلاميذ وتراعي الفروق الفرديّة بينهم.

- ملاحظات حول التلاميذ:

التلاميذ أبدوا احتراما كبيرا لي كضيف في القسم حيث رحّبوا بي بأدب بالغ، والتزموا الهدوء أثناء وجودي، كما أنّه لم يُبد أيّا منهم شعورا بالانزعاج أو الفضول المفرط عند تدويني للملاحظات. أما بالنسبة لتفاعلهم مع الأسئلة فقد اختلف ذلك من سؤال لآخر ومن تلميذ لآخر، فكان تلاميذ الصفوف الأمامية في القسم أكثر حماسا للإجابة، المتعلّمين في الخلف أكثر خجلا أو غير مباليين بالدّرس، تلاميذ لديهم ضعف في مهارات التحليل اكتفوا بالموافقة على إجابات زملائهم فبعض التلاميذ يستجيبون للسؤال الأول (المباشر) ويرفعون أيديهم بينما البعض الآخر ينتظرون أن يختارهم الأستاذ، وعند طرح السؤال الثاني (التحليلي) عدد المشاركين قلّ بشكل واضح والمتعلّمين بدوا متردّدين في تقديم إجاباتهم، وكأنهم غير معتادين على تحليل النصوص بعمق، فالبعض قدّم إجابات عامة، بينما أظهر تلميذ أو اثنان فهما أعمق. وعند طرح السؤال الثالث (التقويمي) زاد التفاعل نسبيا، حيث شعر التلاميذ بالحرية للتعبير عن آرائهم.

الأسئلة المغلقة (نعم، لا أو إجابة مباشرة) لقيت استجابة أكبر.

الأسئلة المفتوحة والتحليلية قلّلت من عدد المشاركين.

ب. المقابلة:

المقابلة هي أداة بحث تعتمد على الحوار المباشر بين الباحث والمشارك (أو المشاركين) بهدف جمع معلومات نوعية حول موضوع معيّن. وتتميّز المقابلة بالقدرة على الوصول إلى آراء وتجارب وخبرات الأفراد بشكل مباشر، ممّا يجعلها وسيلة فعالة للحصول على بيانات معمّقة. وبما أنّ موضوع بحثي حول السؤال الديدانتيكي وتحقيقه لبيداغوجيا الكفايات، فقد ارتأيت استخدام المقابلة الشخصية كونها تخدم هذا الموضوع بشكل كبير.

وقد كانت أستاذتي المشرفة على التّربص الميداني بالثانوية أول من أجريت معهم المقابلة كونها متحصّلة على رتبة أستاذ مكوّن، وهي تمارس مهنة التّعليم منذ 16 سنة أي أنّها تكتسب خبرة عالية في

هذا المجال ودائماً ما تدرّس أقسام النّهائي، وكذا أساتذة آخرون لا يقلّون عنها خبرةً استفدت منهم كثيراً في جمع أهم المعلومات. تضمّنت هذه الأخيرة المواضيع التالية:

- تعرّفت على المنهجية المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات واستراتيجياتها المختلفة والتي من بينها استراتيجية الأسئلة.

- تحدّثت عن التحدّيات التي تواجه التّعليم والأساتذة في ظلّ التطوّرات الحاصلة.

- أهمية السّؤال الدّيداكتيكي في بناء التعلّيمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

- تقييم أسئلة كتاب اللغة العربيّة لسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

- اكتشاف النّقص الموجود في الكتاب ومحاولة معالجتها.

عمدت أثناء مقابلاتي مع الأساتذة إلى طرح أسئلة مفتوحة تسمح لهم بالتّعبير عن آرائهم وتجاربهم بحريّة، وأخرى مغلقة تسمح لهم بتحديد النّقاط الرئيسيّة في السّؤال. قمت بتوزيعها على خمسة أساتذة، منظمّة هذه الأسئلة في سبعة قوائم على النّحو التالي:

(1) مفهوم السّؤال الدّيداكتيكي وفوائده:

كيف تعرّف السّؤال الدّيداكتيكي من منظورك التربوي؟

- كانت الإجابة كالآتي: "السّؤال الدّيداكتيكي هو سؤالٌ موجهٌ للتّلاميذ يهدف إلى تحفيز تفكيرهم، استثارة فضولهم، وتوجيههم نحو تحقيق أهداف الدّرس".

ما هي أهميّة السّؤال الدّيداكتيكي في تدريس اللغة العربيّة؟

- يساعد في جعل التّلاميذ يشاركون بفعاليّة، ويطور مهاراتهم في التّحليل والنّقد، ويحول الدّرس إلى عمليّة تفاعليّة بدلاً من التّلقين.

هل ترى أنّ السّؤال الدّيداكتيكي يساعد في تحقيق بيداغوجيا الكفايات؟ كيف؟

- كانت الإجابة نعم بنسبة 100%، والتّعليق: لأنه يركّز على تطوير الكفايات الأساسيّة مثل التّفكير النّقدي، حل المشكلات، والقدرة على التّعبير.

(2) صياغة السؤال الديدانتيكي:

ما المعايير التي تعتمد عليها لصياغة سؤال ديدانتيكي فعال؟

- أراعي أن يكون السؤال واضحاً، مرتبطاً بالموضوع، محفزاً للتفكير، وقابلاً للنقاش.

هل تفضل الأسئلة المغلقة (نعم/لا) أم الأسئلة المفتوحة ولماذا؟

- أفضّل الأسئلة المفتوحة لأنها تمنح التلاميذ مساحة للتفكير والتحليل، بينما الأسئلة المغلقة

تقتصر على إجابات محدودة.

هل تواجه صعوبات في صياغة أسئلة ديدانتيكية متنوعة اذكر بعض الأمثلة.

- الإجابة نعم بنسبة 100%. الأمثلة: عند محاولة إيجاد أسئلة تناسب مستوى جميع الطلاب

وتراعي الفروق الفردية بينهم، أو عندما يتعلق الموضوع بنصوص أدبية عميقة.

(3) تطبيق السؤال الديدانتيكي في القسم:

كيف تبدأ الحصة باستخدام السؤال الديدانتيكي؟

- أبدأ الحصة بطرح السؤال على التلاميذ دون إعطاء إجابة مباشرة، أو أطلب منهم التفكير

ومناقشة أفكارهم مع زملائهم.

هل تمنح المتعلمين الوقت للتفكير قبل الإجابة على السؤال؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%.

كيف تتعامل مع التلاميذ الذين لا يشاركون في مناقشة السؤال؟

- أشجعهم بالأسئلة التوجيهية، وأحياناً أطلب منهم مشاركة ما فهموه من إجابات زملائهم.

(4) تأثير السؤال الديدانتيكي على اكتساب الكفايات:

ما الكفايات التي تعتقد أن السؤال الديدانتيكي يساهم في تطويرها لدى المتعلمين (مثل التفكير

النقدي، التحليل، التواصل)؟

- يساهم السؤال الديدانتيكي في تطوير الكفايات المعرفية (التحليل والفهم)، التواصل (التعبير

عن الأفكار)، والكفايات الاجتماعية (التفاعل والمناقشة).

هل لاحظت فرقاً في أداء التلاميذ عند استخدام السؤال الديدائكي مقارنةً بعدم استخدامه؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%.

هل تعتقد أنّ التلاميذ يستوعبون الفكرة بشكل أفضل عند استخدام السؤال الديدائكي؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%.

(5) تحدّيات استخدام السؤال الديدائكي:

ما التحديّات التي تواجهها عند استخدام السؤال الديدائكي؟

- أحياناً يواجه المتعلّمون صعوبة في التفكير النقدي إذا لم يكونوا معتادين على هذا النوع من

الأسئلة، كما أن إدارة النقاش قد تكون صعبة في الفصول الكبيرة.

هل تعتقد أن مستوى التلاميذ يؤثر على فاعليّة السؤال؟

- الإجابة بنعم بنسبة 100%.

هل تجد صعوبة في إدارة النقاش الناتج عن السؤال الديدائكي؟

- أحياناً، خاصةً إذا خرج النقاش عن الموضوع أو سيطر عليه تلاميذ معيّنون.

(6) تطوير مهارات التلاميذ عن طريق السؤال الديدائكي:

كيف يمكنك استخدام السؤال الديدائكي لتعزيز مهارات التحليل والتقد لدى المتعلّمين؟

- أستخدم أسئلة تدفعهم لتحليل الأفكار، تفسير الرموز، ومقارنة وجهات النظر في النصوص

الأدبية.

هل تشجّع التلاميذ على طرح أسئلة ديدائكيّة بأنفسهم؟ كيف؟

- الإجابة بنعم بنسبة 100%، أطلب منهم طرح أسئلة مفتوحة حول النص أو الفكرة المطروحة،

وأساعدهم في صياغتها بشكل صحيح.

هل تتابع كيفية إجابة التلاميذ وتحاول تطوير مهاراتهم من خلالها؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%.

7) تقييم فعالية السؤال الديدانكي:

كيف تقيم فعالية السؤال الديدانكي بعد انتهاء الحصة؟

- أراقب مستوى تفاعل التلاميذ، جودة إجاباتهم، ومدى قدرتهم على الربط بين الأفكار.

هل تستخدم ردود التلاميذ في تعديل أسئلتك الديدانكية مستقبلاً؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%.

هل لديك أمثلة على أسئلة ديدانكية أثبتت نجاحها في تحقيق الكفايات؟

- الإجابة نعم بنسبة 100%، الأمثلة:

في درس النصوص الأدبية: ما الرموز التي استخدمها الشاعر في هذا النص؟ وما دلالتها؟ (كفاية

التحليل والتفسير)، كيف يعبر النص عن قضايا المجتمع؟ (كفاية التفكير النقدي والربط).

في درس القواعد النحوية: كيف يمكنك إعادة صياغة الجملة باستخدام أسلوب الشرط دون تغيير المعنى؟

(كفاية التطبيق والتحويل).

في التعبير الكتابي: إذا كنت مكان بطل النص، كيف ستتصرف؟ (كفاية حل المشكلات والتعبير عن

الرأي).

ج. الاستبيان: هو أداة بحث تستخدم لجمع المعلومات من مجموعة من الأفراد (عينة الدراسة) بطريقة

منظمة.

يتكوّن الاستبيان من مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تهدف إلى قياس آراء أو مواقف أو معارف

المشاركين حول موضوع معيّن، وهو ثلاثة أنواع:

- استبيان مغلق: يحتوي على أسئلة ذات إجابات محدّدة (نعم/لا، اختيار من متعدّد).

- استبيان مفتوح: يتيح للمشاركين الإجابة بحريّة دون قيود.

- استبيان شبه مغلق: يجمع بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة.

وهذا الأخير هو الذي اعتمدته خلال بحثي، لأنه يسهل عملية جمع البيانات وتحليلها

إحصائياً، ويضفي عليها مصداقية أكثر.

مراحل بناء استمارة الاستبيان:

تستند استمارة الاستبيان إلى مجموعة من المراحل تتميز بعدّة خصائص تجعلها وسيلة فعّالة في جمع المعلومات وإحصائها بشكل جيّد، يتّبع الباحث هذه المراحل للوصول إلى نتائج دقيقة وتحقيق دراسة شاملة وموضوعية تجيب عن إشكاليات بحثه. تتمثّل هذه المراحل فيما يلي:

- تحديد أهداف الاستبيان:

يدور الهدف الرئيسي للاستبيان في هذا البحث حول معرفة مدى إدراك الأساتذة لمفهوم السؤال الديداكتيكي وتطبيقه في الأقسام، والعينة.

- تحديد محتوى الاستبيان: يتمّ في هذه المرحلة تحديد المحاور الرئيسة وتمثّلت هذه المحاور في:

- اختيار نوع الأسئلة:

اخترت في هذا البحث استخدام الاستبيان الذي يجمع بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، وذلك لتحقيق توازن بين الدقة والعمق في جمع البيانات. فبالنسبة للأسئلة المغلقة، فقد تمّ استخدامها للحصول على إجابات واضحة ومحدّدة يمكن معالجتها إحصائياً، مثل الأسئلة التي تقيس مدى استخدام الأساتذة للسؤال الديداكتيكي، أو تلك التي تقيّم مدى توافقه مع بيداغوجيا الكفايات.

أما الأسئلة المفتوحة فقد تمّ توظيفها للسّماح للأساتذة بالتعبير بحريّة عن آرائهم وخبراتهم الشخصية، ممّا يوفّر بيانات نوعيّة وغنيّة، تساعد في فهم أسباب الممارسات التّعليميّة، والعوائق التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم المقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين تطبيق السؤال الديداكتيكي.

وبهذا يجمع الاستبيان بين بيانات كمية سهلة التّحليل وبيانات نوعيّة توفّر عمقاً في الفهم والتّحليل، ثم إنّ هذا الجمع بين النوعين من الأسئلة يساهم في تقديم صورة شاملة ومتوازنة عن واقع استخدام السؤال الديداكتيكي ومدى تحقيقه لبيداغوجيا الكفايات، مما يدعم مصداقيّة البحث ويعزّز قوة نتائجه.

- تنظيم محاور الاستبيان: قسّمت استمارة الاستبيان إلى قسمين:

القسم الأول: البيانات الشخصية، وقد تضمّنت الجنس، السنّ، وسنوات الخبرة.

الثاني: يتمثل في أسئلة الاستبيان 12 سؤالاً، تمسّ كل جوانب البحث.

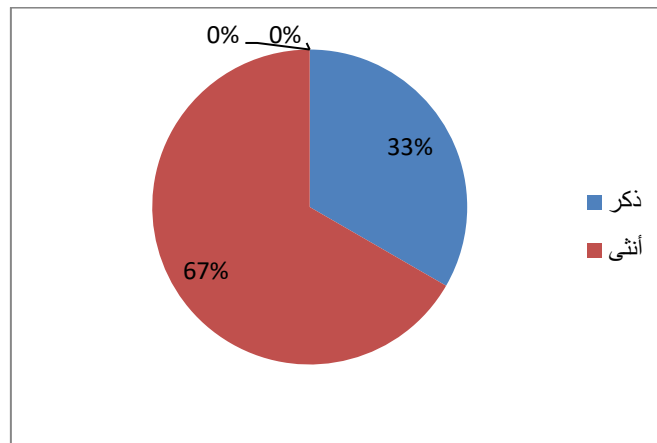
- توزيع الاستبانات: في خطوة أوليّة من البحث، قمت بتقديم الاستبيان للأستاذ المشرف قصد الاطلاع عليه وتأكيده مدى صلاحيته من حيث الشكل والمضمون، حيث قدّم لي ملاحظات بناءً ووجهني حول كيفية توزيعه والتعامل مع الأساتذة. بعد ذلك قمت بطباعة نسخ وتوزيعها ميدانياً على عيّنة من أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي (أساتذة يدرّسون السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة في العام الحالي، وأساتذة يدرّسون مستويات أخرى لكنهم سبق لهم أن السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة في سنوات قريبة مضت)، مع شرح موجز لأهداف البحث وطبيعة الأسئلة المطروحة.

- القسم الأول: البيانات الشخصية:

متغير الجنس:

الجدول رقم 1: تمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	05	33%
أنثى	10	67%
المجموع	15	100%



الشكل رقم 3: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

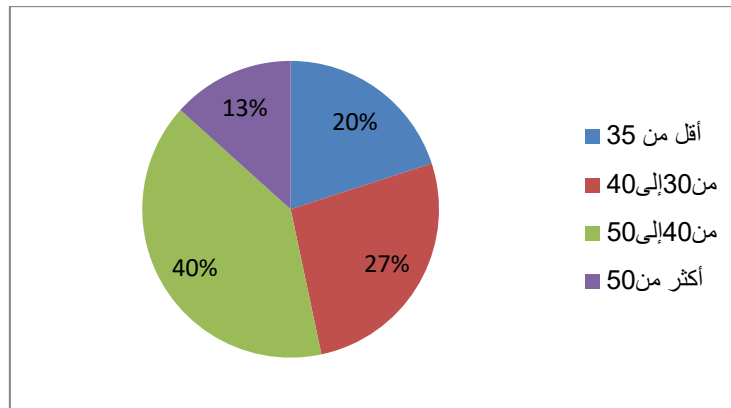
نلاحظ من خلال الجدول والدائرة المتعلقين بتوزيع عينة الأساتذة حسب الجنس أنّ عدد الإناث يفوق عدد الذكور، حيث بلغ عدد الأساتذات (10) عشرة أستاذات، أي ما نسبته (67%) من مجموع العينة في حين بلغ عدد الأساتذة الذكور (5) خمسة أساتذة بنسبة (33%).

ويشير هذا التفاوت إلى هيمنة العنصر النسوي ضمن العينة المدروسة، وهو ما قد يُعزى إلى تركيبة الهيئة التربوية بالمؤسسات المستهدفة، إذ تسجل هذه المؤسسات حضوراً لافتاً للنساء في قطاع التعليم الثانوي، خاصة في تخصص اللغة العربية. كما يمكن أن يعكس هذا التوزيع واقعاً آخر وهو توجه الإناث أكثر نحو التدريس، ما قد تكون له دلالات تربوية واجتماعية مختلفة.

متغير العمر:

الجدول رقم 2: يمثل توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 35	03	20%
من 30 إلى 40	04	27%
من 40 إلى 50	06	40%
أكثر من 50	02	13%
المجموع	15	100%



الشكل رقم 4: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب العمر

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة تبايناً في أعمار أفراد العينة، حيث نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة ينتمون إلى الفئة العمرية "من 40 إلى 50 سنة"، إذ يمثلون نسبة (40%) من إجمالي العينة، أي ما يعادل (6) ستة أساتذة.

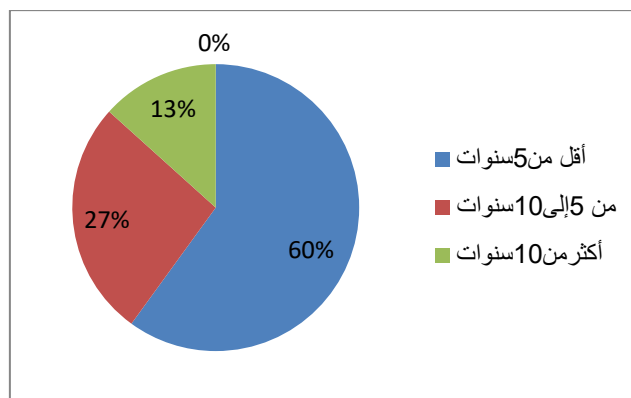
تليها فئة "من 30 إلى 40 سنة" بنسبة (27%) أي (4) أربعة أساتذة، ثم فئة "أقل من 35 سنة" بنسبة (20%) أي (3) ثلاثة أساتذة، في حين تسجيل فئة "أكثر من 50 سنة" وهي النسبة الأقل والتي قُدرت ب (13%)، أي أستاذان فقط.

ويشير هذا التوزيع إلى أن معظم أفراد العينة ينتمون إلى فئة عمرية متوسطة تميل إلى الخبرة والاستقرار المهني، مما قد يكون له أثر مباشر في ممارستهم البيداغوجية وتمثلهم للسؤال الديداكتيكي. كما أنّ قلة الأساتذة الشباب وذوي الأعمار الكبيرة قد يُفسّر بطبيعة التوظيف أو الإحالة على التقاعد في قطاع التعليم الثانوي.

متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم 3: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في العمل

سنوات الخبرة في العمل	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	09	60 %
من 5 الى 10 سنوات	04	27 %
أكثر من 10 سنوات	02	13 %
المجموع	15	100 %



الشكل رقم 5: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في العمل.

نستنتج من خلال الجدول والدائرة أنّ هذه النتائج قد تكون تعبيراً عن وجهة نظر الأساتذة الذين دخلوا مجال التعليم في ظلّ الإصلاحات التربوية الحديثة، مثل تبني بيداغوجيا الكفايات، بينما تمثّل الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة محدود نسبياً، وهو ما قد يؤثر على تنوّع وجهات النظر. حيث تمثّل عيّنة البحث بشكل واضح نحو الأساتذة حديثي العهد بالتدريس، إذ أنّ (60%) منهم لديهم "أقل من 5 سنوات".

ويشكّل الأساتذة ذوو الخبرة المتوسطة "من 5 إلى 10 سنوات" نسبة معتبرة (27%)، ممّا يُضفي توازناً جزئياً على العيّنة. بينما تمثّل فئة الأساتذة المخضرمين (أكثر من 10 سنوات خبرة) بنسبة (13%) فقط.

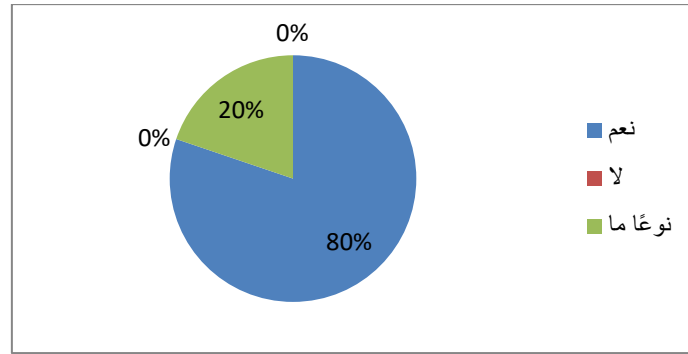
وهو ما قد يحدّد من تمثيل وجهات النظر التقليدية أو المقارنة بين الممارسات القديمة والجديدة.

القسم الثاني: تحليل الاستبانات:

السؤال الأول: هل ترى أنّ أسئلة الكتاب واضحة وسهلة الفهم؟

الجدول رقم 4: يمثّل مدى وضوح أسئلة الكتاب.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	12	80%
لا	00	00%
نوعاً ما	03	20%



الشكل رقم 6: دائرة نسبية تمثل مدى وضوح وبساطة أسئلة الكتاب.

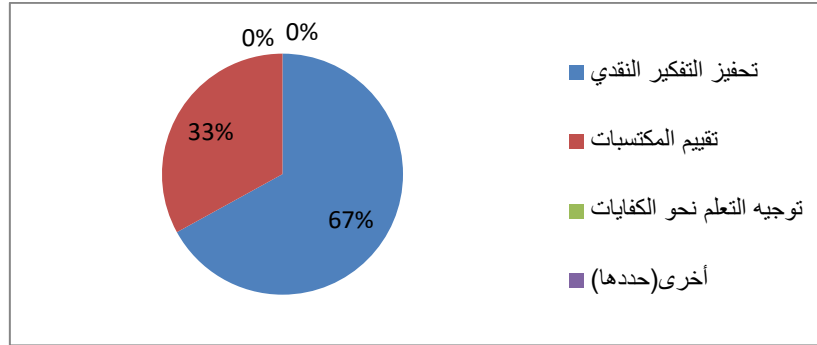
نلاحظ من خلال الجدول والدائرة أسئلة الكتاب واضحة وسهلة الفهم، ونستنتج أنّ أغلب الأساتذة قيّم أسئلة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة بـ "نعم"، وقد بلغ عددهم (12) اثنا عشر أستاذًا بنسبة قدرت بـ (80%)، حيث أنّ تلاميذ هذا المستوى يتفاعلون مع الأسئلة نتيجة وضوح صياغتها اللغوية، وتوافقها مع مستواهم الإدراكي، بالإضافة إلى شمولية الأسئلة لمحتوى الدرس تنوعها ما يسمح للتلاميذ بالتحصيل الجيد للمعارف، في حين آخر أنّه لم يختَر أي أستاذ الإجابة بـ "لا"، مما يدل على اتّفاقهم على وضوح الأسئلة بشكل عام وخلوها من التعقيد.

من جهة أخرى نجد نسبة (20%) من الأساتذة يرون وجود بعض الأسئلة الغامضة أو غير المباشرة، ما يشكّل تفاوتًا في مستوى التلاميذ أثناء فهم الأسئلة، ووجود بعض المصطلحات المعقّدة في بعض الأحيان التي تحول بين التلميذ وفهم السؤال، وقد بلغ عددهم (03) ثلاثة أساتذة مختارين الإجابة "نوعًا ما".

السؤال الثاني: ماهي الوظائف الأساسية للسؤال الديداكتيكي في العملية التعليمية؟

الجدول رقم 5: يمثل دور السؤال الديداكتيكي في العملية التعليمية.

الإجابات	التكرار	النسبة
تحفيز التفكير النقدي	10	67%
تقييم المكتسبات	05	33%
توجيه التعلم نحو الكفايات	00	00%
أخرى (حددها)	00	00%



الشكل رقم 7: دائرة نسبية تمثل دور السؤال الديداكتيكي في العملية التعليمية

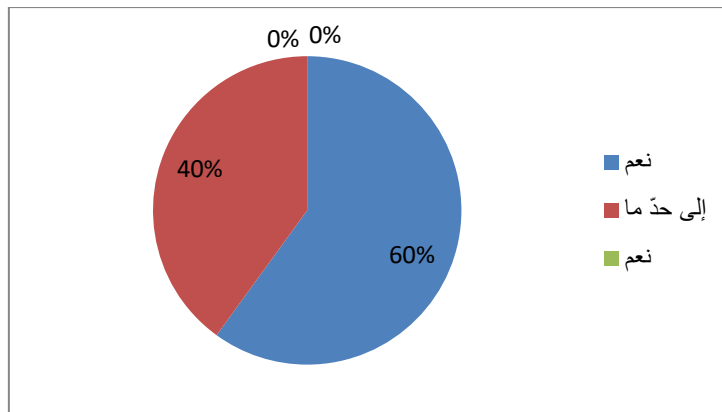
يتبين انطلاقاً من الجدول والدائرة أن نسبة (67%) من الأساتذة، قدر عددهم بـ (10) عشرة أساتذة، أفاد بأن أسئلة الكتاب تهدف إلى تحفيز التفكير النقدي، وهو ما يعكس توجهاً تربوياً نحو تعزيز مهارات التحليل والتفكير العميق لدى التلاميذ.

في المقابل، يرى (33%) من الأساتذة والذين بلغ عددهم (05) خمس أساتذة أن أسئلة الكتاب تهدف بشكل أساسي إلى تقييم مكتسبات التلاميذ، مما يشير إلى أن جزءاً من هذه الأسئلة يركّز على مدى اكتساب المتعلمين للمعارف والمعلومات. كما لم يسجل أي اختيار لخيار "توجيه التعلم نحو الكفايات" أو "أخرى"، وهذا ما يوحي بأن الأساتذة لا يعدّون أسئلة الكتاب تتبنّى بيداغوجيا الكفايات بشكل واضح.

السؤال الثالث: هل تعتقد أنّ الأسئلة الدّيداكتيكية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي تحقّق الأهداف التّعليميّة بكفاءة؟

الجدول رقم 6: يمثّل مدى تحقيق الأسئلة الدّيداكتيكية لبيداغوجيا الكفايات بكفاءة.

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	09	60%
إلى حدّ ما	06	40%
لا	00	00%



الشكل رقم 8: دائرة نسبيّة تمثّل مدى تحقيق الأسئلة الدّيداكتيكية للأهداف التّعليميّة بكفاءة.

من خلال الجدول والدّائرة نلاحظ أنّ نسبة (60%) من الأساتذة والبالغ عددهم (09) تسعة أساتذة يرون أنّ الأسئلة الدّيداكتيكية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي تحقّق الأهداف التّعليميّة بكفاءة. ممّا يعكس ثقة كبيرة في جودة الأسئلة وقدرتها على توجيه المتعلّمين نحو اكتساب المهارات والمعارف المطلوبة.

بينما يرى (06) ستّة أساتذة أي ما يعادل نسبة (40%) أنّ الأسئلة تحقّق الأهداف "إلى حدّ ما"، ممّا يشير إلى أنّ الأسئلة تحقّق الأهداف "إلى حدّ ما"، ممّا يشير إلى وجود بعض النّقاط التي

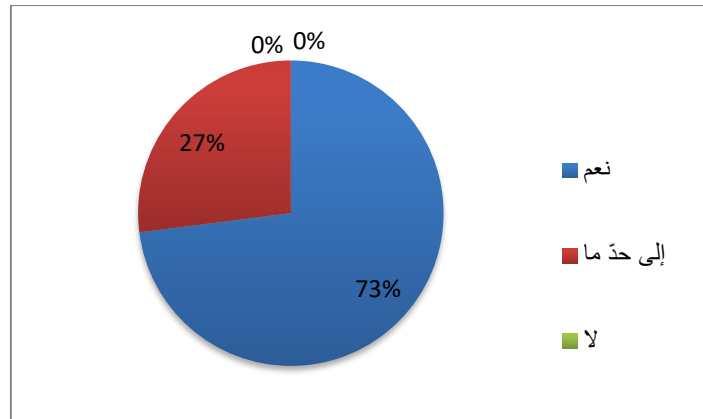
يمكن تحسينها. وتطوير الأسئلة لتكون أكثر تنوعاً أو لتحفيز مستويات تفكير أعلى، أو لمراعاة اختلاف مستويات المتعلمين.

ولا توجد إجابات من نوع "لا"، مما يؤكّد غياب الرأي السلبي الكامل تجاه الأسئلة، وهو مؤشر يدعم اعتماد هذه الأسئلة في التعليم.

السؤال الرابع: كيف تقيم توافق محتوى كتاب اللغة العربية مع منهجية بيداغوجيا الكفايات؟

الجدول رقم 7: يمثّل تقييم الأساتذة لتوافق محتوى كتاب اللغة العربية مع بيداغوجيا الكفايات

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	11	73%
إلى حدّ ما	04	27%
لا	00	00%



الشكل رقم 9: دائرة نسبيّة تمثّل تقييم الأساتذة لتوافق محتوى كتاب اللغة العربية مع منهجية بيداغوجيا الكفايات

نلاحظ انطلاقاً من الجدول والدائرة أنّ نسبة (73%) من الأساتذة يرون أنّ محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي يتوافق بشكل جيّد مع منهجية بيداغوجيا الكفايات، وهو مؤشر قوي على

أنّ الكتاب يدمج بفعالية المبادئ البيداغوجيّة الحديثة التي تركز على تطوير الكفايات المتكاملة للمتعلمين.

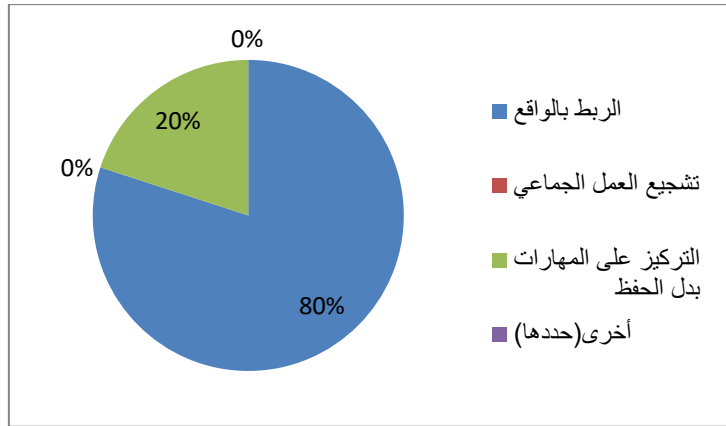
أما (27%) من الأساتذة بعدد قدر ب (04) أربعة أساتذة، فقد أجابوا ب "إلى حد ما"، ما يعكس بعض الملاحظات والتحقّظات حول مدى التّوافق الكامل، وقد يكون ذلك ناتجًا عن وجود بعض الفجوات أو عدم كفاية تطبيق بعض الجوانب العمليّة التي تعزّز بيداغوجيا الكفايات بشكل أكثر وضوحًا.

في حين لم تسجّل أية إجابة ب "لا"، ما يؤكّد أن المحتوى لا يعارض المنهجية، بل على الأقلّ يتماشى معها بدرجة ما، ممّا يدلّ على قبول عام من طرف الأساتذة.

السؤال الخامس: ما هي المعايير التي يجب أن تتوفر في السؤال الديدكتيكي ليكون داعماً لبداغوجيا الكفايات؟

الجدول رقم 8: يمثّل أهمّ المعايير التي تجعل السؤال الديدكتيكي داعماً لبداغوجيا الكفايات

الإجابات	التكرار	النسبة
الرّبط بالواقع	03	20%
تشجيع العمل الجماعي	00	00%
التركيز على المهارات بدل الحفظ	12	80%
أخرى (حدّدها)	00	00%



الشكل رقم 10: دائرة نسبّية تمثّل أهم المعايير التي تجعل السّؤال الدّيداكتيكي داعماً لبيداغوجيا الكفايات

تشير نتائج الجدول والدائرة إلى وجود تباين في آراء الأساتذة حول المعايير التي يجب أن تتوفر في السّؤال الدّيداكتيكي ليدعم بيداغوجيا الكفايات، حيث تمّ اختيار معيار "التركيز على المهارات بدل الحفظ" من قبل (12) اثني عشر أستاذاً أي ما يعادل نسبة (80%) من الأساتذة. ممّا يدلّ على أنّ توجّه الأساتذة نحو التّعليم قائم على بناء المهارات العمليّة والفكريّة للمتعلّمين، وهو ما يتوافق مع فلسفة بيداغوجيا الكفايات التي تهدف إلى تنمية القدرات العمليّة للمتعلّمين بدلاً من الاكتفاء بالمعرفة النظرية والحفظ الآلي.

النسبة الأخرى (20%) من الأساتذة والذين قُدّر عددهم ب (03) ثلاثة أساتذة، قاموا باختيار معيار "الربط بالواقع"، فرغم أنّ الإجابات المتعلقة بهذا المعيار لم تكن عالية، إلا أنّ التركيز على الرّبط بالواقع يظلّ محوراً لتحقيق بيداغوجيا الكفايات، حيث يُتيح للمتعلّمين تطبيق ما يتعلّمونه في سياقات حقيقية.

ممّا يعزّز من فهمهم ويجعل التّعليم ذا معنى.

لم نسجّل أي اختيار فيما يخص معيار "تشجيع العمل الجماعي" (0%)، وهذا قد يشير إلى قصور في إدراك الأساتذة لأهميّة هذا الجانب، باعتباره عنصراً أساسياً في بناء الكفايات، فهو يساعد المتعلّمين على تطوير مهارات التّعاون، التّواصل، وحلّ المشكلات بشكل جماعي.

كما لاحظنا غياب الإجابات الأخرى، يشير هذا إلى أنّ الأساتذة لم يختاروا أيّ جوانب إضافية غير المذكورة، ما يعكس وضوح الخيارات المقدمة أو محدودية وعيهم بجوانب أخرى مرتبطة بالسؤال الديدكتيكي.

إن هذه النتائج تؤكد أنّ الأغلبية تعي أهمية التركيز على المهارات في بناء الكفايات، وهو ما يتماشى مع النظريات الحديثة في التعليم التي تعتبر أنّ التعليم النّاجح هو الذي يركّز على تمكين المتعلّم من استخدام المعارف في مواقف متنوّعة، وليس مجرد حفظها. لكنّ غياب التركيز على العمل الجماعي يشير إلى الحاجة لمزيد من التوعية والتكوين المستمر للأساتذة حول دور العمل التعاوني في بناء الكفايات.

كما أنّ نسبة الرّبط بالواقع (20%) تبرز الحاجة لتعزيز هذه النقطة في الممارسات الصفّية.

ومن بين الحلول والتوصيات نقدم ما يلي:

- تشجيع تبادل الخبرات بين الأساتذة حول أفضل الممارسات لتطبيق بيداغوجيا الكفايات.

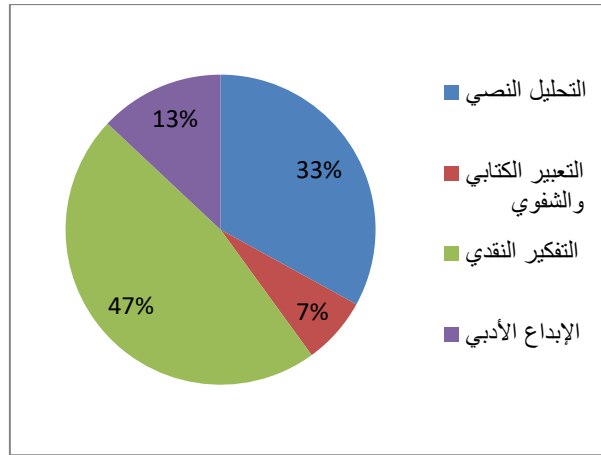
- إجراء استبانات دورية لتقييم تطوّر ممارسات الأساتذة في هذا المجال.

- تعزيز الوعي بأهمية الرّبط بين المحتويات التعليمية والواقع المعاش للمتعلّمين.

السؤال السادس: هل ترى أنّ الكتاب الحالي يطوّر كفايات المتعلّمين في:

الجدول رقم 9: يمثل مدى مساهمة الكتاب الحالي في تطوير كفايات المتعلّمين

الإجابات	التكرار	النسبة
التحليل النصي	05	33%
التعبير الكتابي والشفوي	01	7%
التفكير النقدي	07	47%
الإبداع الأدبي	02	13%



الشكل رقم 11: دائرة نسبية تمثل مدى مساهمة الكتاب الحالي في تطوير كفايات المتعلمين

من خلال الجدول والدائرة نستنتج أنّ الكتاب الحالي يركّز بشكل أساسي على تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليل النصي، مع إهمال نسبي لجوانب التعبير والإبداع الأدبي، وهو ما يستدعي إعادة النظر في مضامين الكتاب لتعزيز هذه الكفايات بشكل متوازن.

فقد حصلت كفاية "التفكير النقدي" على النسبة الأعلى من الإجابات، حيث اختارها (07) سبعة أساتذة، ما يعادل (47%)، ما يشير إلى أنّ الكتاب يضم أنشطة أو نصوصاً تدعم التفكير النقدي، لكن لا يزال هناك مجال لتعزيز هذه الكفاية بشكل أوسع.

كفاية "التحليل النصي"، بلغ عدد الإجابات في هذا الاختيار (05) خمسة أساتذة بنسبة (33%)، هذه النسبة تعكس أن ثلث الأساتذة المشاركين يرون أن الكتاب يحتوي على أنشطة تحليلية تساهم في تطوير هذه الكفاية، لكنها لا تكون كافية لتعزيزها بشكل كامل.

كفاية "الإبداع الأدبي"، اختارها أستاذان (02) بنسبة (13%)، ممّا يعكس ضعفاً في الأنشطة التي تدعم الإبداع الأدبي، ممّا يدلّ على أنّ الكتاب يؤكّد بشكل أكبر على الجوانب التقليدية على حساب الجوانب الإبداعية.

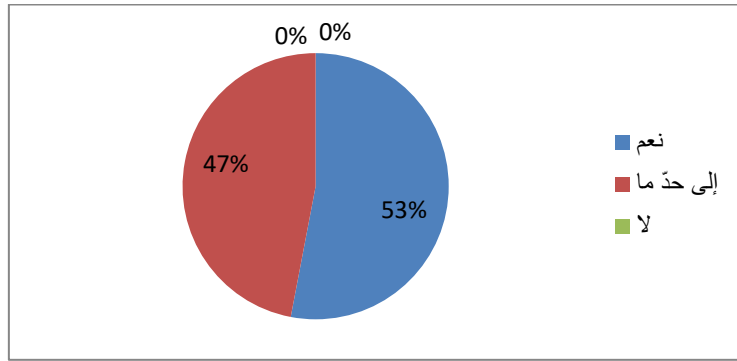
كفاية "التعبير الكتابي والشفوي" كانت من نصيب أستاذ واحد (01) وقع اختياره عليها بنسبة ضئيلة قدرّت ب (07%)، تشير هذه النسبة المتدنية إلى ضعف واضح في محتوى الكتاب فيما يتعلق

بتطوير مهارات التعبير، سواء الكتابي أو الشفوي، مما يدل على نقص في الأنشطة المخصصة لهذا الجانب.

السؤال السابع: هل الأسئلة المطروحة في الكتاب متنوعة (مغلقة/ مفتوحة، مباشرة/ غير مباشرة)؟

الجدول رقم 10: يمثل أنواع الأسئلة المطروحة في الكتاب

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	08	53%
إلى حدّ ما	07	47%
لا	00	00%



الشكل رقم 12: دائرة نسبية تمثل أنواع الأسئلة المطروحة في الكتاب

بالاعتماد على الجدول والدائرة نستنتج أن الكتاب يحتوي على أسئلة متنوعة وفق رأي الأغلبية، لكن هذا التنوع قد لا يكون كافيا أو شاملا لجميع المجالات.

بلغ عدد الإجابات بـ "نعم" (08) ثمان إجابات بنسبة (53%)، حيث يرون أن الأسئلة متنوعة في الكتاب، مما يعكس أن الكتاب يحاول تغطية مجالات معرفية ومهارية متعددة.

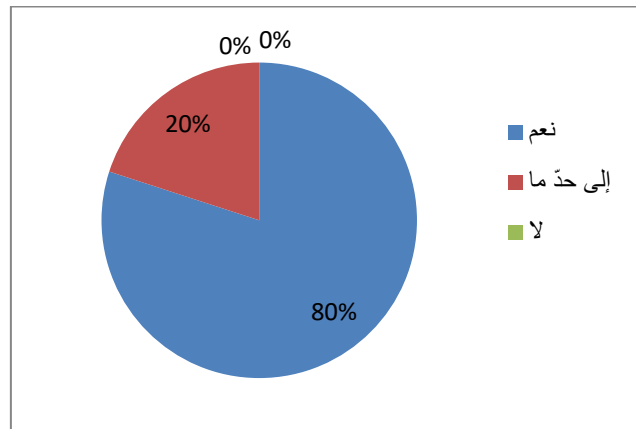
ونسبة معتبرة من الأساتذة قدّرت بـ (47%) ترى أن التنوع في الأسئلة موجود ولكن بشكل غير كاف. قد يعني هذا أن بعض المجالات أو المهارات لا يتم تغطيتها بشكل كاف.

بينما لم تسجّل أيّ إجابات بـ النفي "لا"، ما يؤكّد شموليّة الكتاب وأنّه لا يقتصر على نوع محدّد من الأسئلة.

السؤال الثامن: هل تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين المتعلّمين؟

الجدول رقم 11: يمثّل مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	12	80%
إلى حدّ ما	03	20%
لا	00	00%



الشكل رقم 13: دائرة نسبّية تمثّل مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ

لاحظنا من خلال الجدول المتعلّق بمدى مراعاة الأسئلة لمستوى التّلاميذ، أن نسبة (80%) من الأساتذة بعدد يقدر بـ (12) اثني عشر أستاذًا، ترى أن الأسئلة تراعي الفروق الفردية، مما يعكس اعتقادًا بأنّ الكتاب يقدم لأسئلة تلبّي مستويات متنوّعة من قدرات المتعلّمين.

في حين آخر رأى بعض (03) ثلاثة أساتذة أي ما يعادل نسبة (20%)، يرون أنّ بعض الأسئلة قد تكون موجهة لفئة محدّدة من المتعلّمين دون تغطية شاملة لكل المستويات.

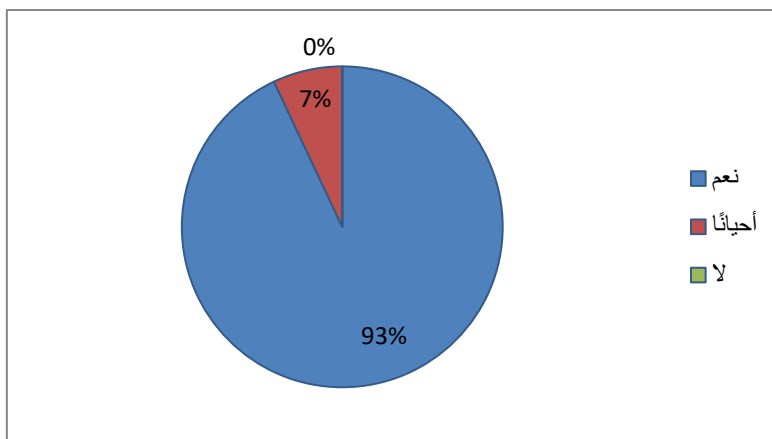
بينما لم نسجل أي اختيار للمقترح "لا" مما يُشير إلى أنّ الكتاب المدرسي لا يُنظر إليه على أنّه يتجاهل الفروق الفردية بشكل كامل.

بشكل عام، يمكن القول بأنّ الكتاب يحقق بدرجة كبيرة مبدأ مراعاة الفروق الفردية، وهو عنصر مهم في بيداغوجيا الكفايات. لكن وجود نسبة (20%) ترى أنّ هذه المراعاة غير مكتملة يستدعي مراجعة طبيعة الأسئلة للتحقق من تغطيتها لكلّ المستويات.

السؤال التاسع: هل استعملت أسئلة ديداكتيكية تتناسب مع بيداغوجيا الكفايات أثناء التدريس من غير أسئلة الكتاب؟

الجدول رقم 12: يمثّل نسبة استعمال الأساتذة لأسئلة ديداكتيكية تتناسب مع بيداغوجيا الكفايات من غير الأسئلة الواردة في الكتاب

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	14	93%
أحياناً	01	07%
لا	00	00%



الشكل رقم 14: دائرة نسبية تمثّل نسبة استعمال الأساتذة لأسئلة ديداكتيكية تتناسب مع بيداغوجيا الكفايات من غير الأسئلة الواردة في الكتاب

نلاحظ في الجدول أعلاه أنّ نسبة (93%) تمثل عدد الأساتذة الذين أكدوا استخدامهم لأسئلة ديداكتيكية متنوعة خارج إطار الكتاب، والمقدّر عددهم ب (14) أربعة عشر أستاذًا ممّا يعكس وعيهم بأهمية تكييف الأسئلة مع حاجات المتعلّمين وتطبيق بيداغوجيا الكفايات عمليًا.

تليها نسبة (7%) من الأساتذة التي أجابت ب "أحيانًا والمتمثلة في أستاذ واحد لا غير، ويشير هذا إلى أنّ بعض الأساتذة يعتمدون بشكل رئيسي على أسئلة الكتاب، وقد يستخدمون أسئلة إضافية في حالات محدّدة فقط.

في حين لا توجد أي إجابة ب "لا" مما يدلّ على أن جميع الأساتذة يمتلكون على الأقل وعيًا بأهمية طرح أسئلة إضافية تتناسب مع بيداغوجيا الكفايات.

من خلال هذا التحليل نستنتج أنّ معظم أغلبية الأساتذة يمتلكون مرونة تربويّة ويستطيعون تجاوز النصوص الجامدة في الكتاب لتحقيق الكفايات. لكنّه يشير أيضًا إلى وجود تفاوت في درجة الاستخدام بين الأساتذة، ممّا يتطلّب تعزيز تدريبهم على تصميم أسئلة ديداكتيكية متنوعة وفعّالة.

السؤال العاشر: ما هي نقاط القوّة والضعف في تصميم الأسئلة الديداكتيكية بالكتاب؟

تحصلنا في هذا السؤال على مجموعة من الإجابات، حيث أشار بعض الأساتذة إلى مواطن القوّة والضعف في تصميم الأسئلة الديداكتيكية بكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة في حين لم يجب البعض الحرّ على هذا السؤال. وقد تمثّلت هذه الإجابات فيما يلي:

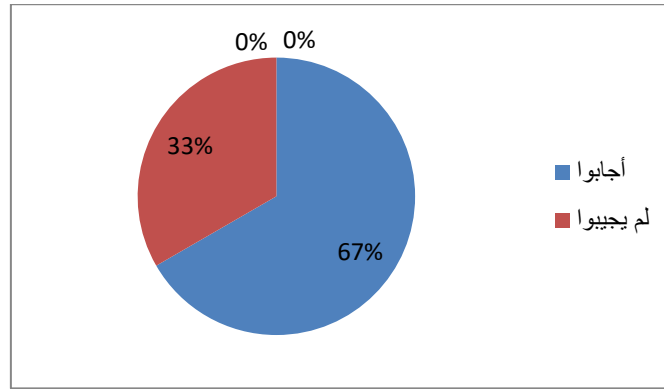
- نقاط القوّة:

- (1) تنمية مهارات التفكير، حيث إنّ الأسئلة مصممة بشكل جيّد يعزّز مهارات التفكير العليا مثل التحليل، التّقييم، والتركيب.
- (2) تحفيز التّفاعل ومراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ لأنّ أسئلة الكتاب متنوعة تناسب مستويات التّعليم المختلفة.
- (3) تنمية الاستقلالية.
- (4) تنوع الصيغ.

- (5) الوضوح والدقة.
 - (6) التدرج في الصعوبة.
 - (7) أسئلة الكتاب مرتبطة بالحياة اليومية.
 - (8) أسئلة الكتاب تثير فضول المتعلمين وبالتالي تحفزهم دائماً للبحث والاكتشاف.
 - (9) المرونة في تصميم الأسئلة مما يمكننا من تعديلها وتكييفها وفقاً لمستوى تقدم الدرس أو تفاعل المتعلمين.
 - (10) تعزيز التعاون.
- نقاط الضعف:
- (1) التركيز على التذكر فقط.
 - (2) الغموض في بعض الأسئلة ما يمنع فهم التلميذ للدرس.
 - (3) الإفراط في الكم.
 - (4) عدم تنوع الأسئلة وأساليب صياغتها.
 - (5) إهمال الجانب الوجداني.
 - (6) ضعف الربط بالحياة العملية وكثرة الأسئلة النظرية.
 - (7) التكرار.
 - (8) يتخلل الكتاب عدة نقائص.
 - (9) يفتقر إلى المعاصرة ويركز على النمطية.
 - (10) وجود أسئلة لا تخدم المحور.

الجدول رقم 13: يمثّل مشاركة الأساتذة في تحديد نقاط القوة والضعف في تصميم الأسئلة
الديداكتيكية بالكتاب

المشاركين	التكرار	النسبة
أجابوا	10	67%
لم يجيبوا	05	33%



الشكل رقم 15: دائريّة نسبيّة تمثّل مشاركة الأساتذة في تحديد نقاط القوة والضعف في تصميم
الأسئلة الديداكتيكية بالكتاب

إنّ ما نلاحظه من خلال الجدول والدائرة، هو أنّ نسبة (67%) بعدد قدّر ب (10) عشرة
أساتذة، قد أجابوا على السؤال المتعلّق بنقاط القوة والضعف في تصميم أسئلة الكتاب، وهذه نسبة
تعدّ جيّدة كون معظم الأساتذة يدركون مكان القوة والضعف في أسئلة الكتاب التي يعتمدون عليها
في تقديم دروسهم، لكنها ليست كاملة، ممّا يشير إلى انشغال بعض الأساتذة أو عدم تفرّغهم للإجابة،
نقص الاهتمام بالموضوع أو عدم وعيهم بأهمية الاستبيان.

أمّا عدم مشاركة الأساتذة الآخرين في الإجابة على هذا السؤال وعددهم (05) خمسة أساتذة
ما يعادل نسبة (33%)، يمكن أنّ تكون لها أسباب مختلفة، مثل: عدم امتلاكهم رؤية واضحة حول
نقاط القوة والضعف في الأسئلة، تردّد في التعبير عن آرائهم أو خوفهم من تقديم التّقد، بالإضافة إلى
أنّه قد يرجع إلى إهمال أو تجاهل الاستبيان لأسباب شخصيّة أو مهنيّة.

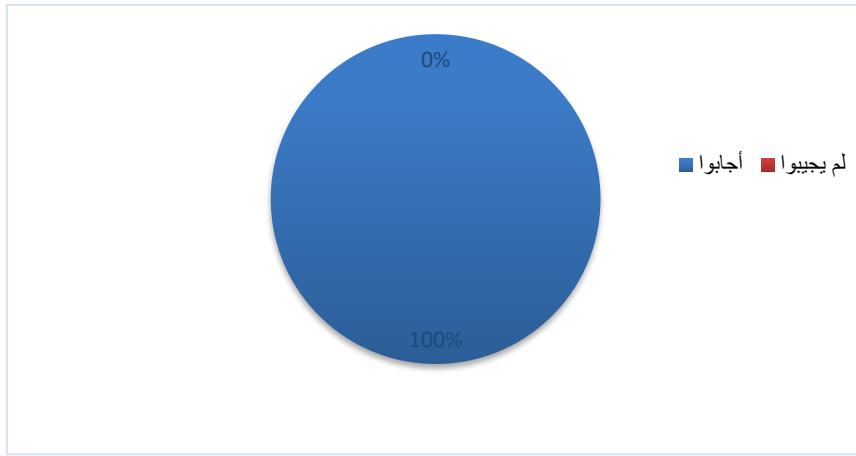
السؤال الحادي عشر: اقترح نموذجًا لسؤال ديداكتيكي يعكس بيداغوجيا الكفايات في مادة اللغة العربية؟

لقد حضى هذا السؤال باهتمام كل الأساتذة المشاركين في هذا الاستبيان، حيث أجابوا جميعًا عليه وكانت إجاباتهم كالتالي:

- تحيّل أنك مسؤول عن حملة توعويّة بأهميّة العلم، كيف ستصوغ رسالتك؟
- اربط فكرة التعاون التي درستها في النص بحياتك المدرسيّة، كيف يمكن للتلاميذ التعاون في حلّ مشكلاتهم؟
- تحيّل أنك أحد الحيوانات في قصّة تدور حول الماء، ما الحلّ الذي ستقترحه لمواجهة الجفاف؟
- حرّر فقرة تتحدّث عن الحج ومناسكه مبرزًا منافع أداء هذه الفريضة، وموظفًا أسلوبًا إنشائيًا.
- اكتب بيت شعر يعبر عن طموحاتك الشخصية.
- استخرج الأفكار الأساسيّة للنص، وبين موقفك من هذه الأفكار.
- بين مظاهر التجديد والتقليد في النص.
- هل تعتقد أنّ الطّموح بلا حدود دائمًا إيجابي؟ وضّح رأيك.
- كيف تفسّر الإقبال على الأمور المختلفة المتعلّقة بالمعاصرة دون التقيّد بالمبادئ الأساسيّة للإنسان ودون تمحيص منه لما تقدّمه وسائل التّواصل الاجتماعيّ اليوم؟ وضّح ذلك.
- ما هي القيمة المستوحاة من النص؟، استنتجها وعبر عنها.
- استخرج من النصّ الأبيات التي تؤكّد موقف الشاعر وشرحها.
- لو كنت محلّ الكاتب، كيف سيكون موقفك؟
- حدّد الأهداف التي يسعى الشاعر إلى تحقيقها من خلال القصيدة.
- هل توافق بطل القصّة في رأي لماذا؟
- قدّم فكرة عامة للنصّ تخدم موضوعه.

الجدول رقم 14: يمثل مشاركة الأساتذة في تقديم نماذج الأسئلة التي تعكس بيداغوجيا الكفايات في اللغة العربية

المشاركين	التكرار	النسبة
أجابوا	15	%100
لم يجيبوا	00	%00



الشكل رقم 16: دائرة نسبية تمثل مشاركة الأساتذة في تقديم نماذج الأسئلة التي تعكس بيداغوجيا الكفايات في اللغة العربية

يتضح خلال الجدول والدائرة أنّ جميع الأساتذة قد أجابوا وقدموا نماذجاً لأسئلة ديداكتيكية تعكس بيداغوجيا الكفايات، حيث قُدرت نسبة مشاركتهم في الإجابة على هذا السؤال ب (100%)، ممّا يدلّ على مستوى وعيهم بأهمية بيداغوجيا الكفايات في التعليم، كما يدلّ على محاولة الأساتذة تطبيق المفاهيم النظرية في واقعهم التدريسي، وهو مؤشر إيجابي لتأثير بيداغوجيا الكفايات على الممارسة التعليمية.

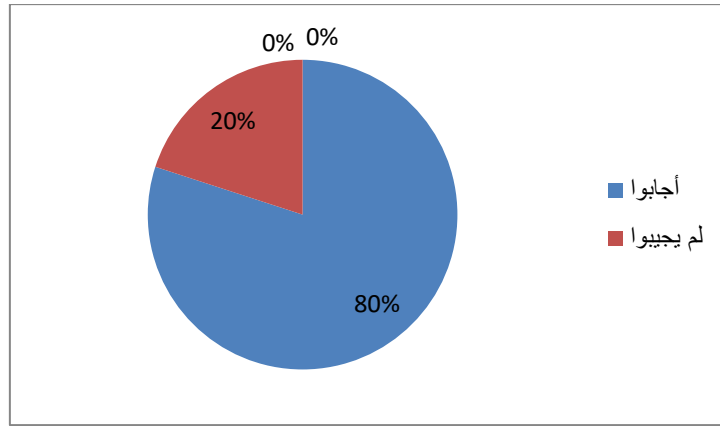
السؤال الثاني عشر: ما هي التعديلات التي تقترحها لتحسين الأسئلة الديدانكية؟

هذا السؤال حصد عدد معتبر من الإجابات، حيث قدّم الأساتذة عدّة تعديلات تحسّن من جودة الأسئلة الديدانكية، توجّه التعليم نحو المقاربة بالكفايات، وتحقيق الأهداف البيداغوجية المرجوة وبالتالي تحسين التعليم.

- تنوع الأسئلة.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تحفيز التفكير الناقد والإبداعي.
- التحسين في صياغة الأسئلة.
- إشراك المتعلمين في الصياغة.
- اعتماد أسئلة متعدّدة الأبعاد.
- توجيه الأسئلة نحو أهداف التعلم.
- استخدام أسئلة تعزيز التفاعل.
- استخدام أسئلة تعزيز المسؤولية الفردية والجماعية.
- استخدام أسئلة تطلب من المتعلمين تقييم إجاباتهم أو إجابات زملائهم.
- ربط الأسئلة بسياقات حياتية واقعية لتحفيز المتعلم على التفاعل.
- تحديد النصوص واختيارها بشكل يتوافق مع الوضعيات المستجدة.

الجدول رقم 15: يمثّل مشاركة الأساتذة في اقتراح تعديلات تحسّن من جودة الأسئلة الديدانكية

المشاركين	التكرار	النسبة
أجابوا	12	80%
لم يجيبوا	03	20%



الشكل رقم 17: دائرة نسبّية تمثّل مشاركة الأساتذة في اقتراح تعديلات تحسّن من جودة الأسئلة الدّيداكتيكيّة

نلاحظ من خلال الجدول والدائرة مشاركة إيجابيّة مرتفعة للأساتذة في الإجابة على السّؤال المتعلّق بتحسين الأسئلة الدّيداكتيكيّة، وقد قدّرت نسبة هذه المشاركة ب (80%) عددها (12) اثنا عشر أستاذًا، والدّين قدّوا اقتراحات متنوّعة لتحسين الأسئلة الدّيداكتيكيّة، وهذا ما يعكس وعيهم بأهمية تطوير أساليب التدريس.

بينما لاحظنا عدم مشاركة (03) ثلاثة أساتذة في الإجابة على هذا السّؤال ولم يقدّموا أي اقتراح لتحسين الأسئلة الدّيداكتيكيّة، وقد يكون ذلك بسبب عدم امتلاكهم لأفكار واضحة حول تحسين الأسئلة أو ضيق الوقت، أو عدم التّركيز أثناء الإجابة.

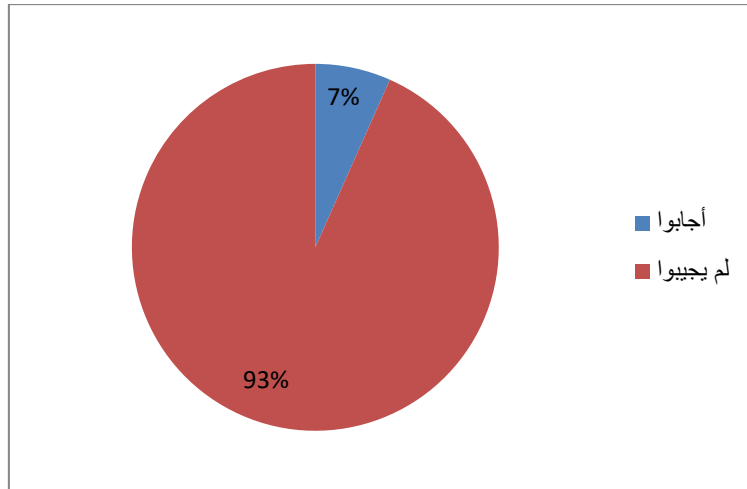
السّؤال الثالث عشر: هل لديك اقتراحات أخرى حول الموضوع؟

تحصّلنا بالنّسبة لهذا السّؤال على إجابة واحدة وهي:

— الكتاب بحاجة إلى تجديد وتعمّق في النّصوص الأدبيّة التي تحمل معان لغويّة وتربويّة وثقافيّة أكثر.

الجدول رقم 16: الاقتراحات التي قدّمها الأساتذة حول الموضوع

المشاركين	التكرار	النسبة
أجابوا	01	07%
لم يجيبوا	14	93%



الشكل رقم 18: دائرة نسبية تمثل الاقتراحات التي قدمها الأساتذة حول الموضوع

من خلال الجدول والدائرة نلاحظ وجود إجابة واحدة على هذا السؤال بنسبة (7%)، تليها نسبة الأساتذة المحييين تقدّر ب (93%) بعدد (14) أربعة عشر أستاذًا، وقد يرجع ذلك إلى التخوف من الأخطاء، أو عدم ثقتهم في إجاباتهم، خاصّة إذا كانوا غير متأكّدين من صحتها.

7.4. أساليب تحليل البيانات:

اعتمدت في دراستي على نوعين من أساليب التحليل، بغية فهم المعطيات والبيانات المنتقاة من الواقع، وهما:

أ- **الأسلوب الكمي:** أو ما يُعرّف بالمنهج الكمي، وهو أحد المناهج المستخدمة في البحث العلمي، ويعتمد على جمع البيانات الرقمية وتحليلها إحصائيًا للوصول إلى نتائج موضوعية قابلة للقياس منها:

– **التكرارات:** وهي عدد مرّات تكرار استجابة معيّنة لأفراد العيّنة أو قيمة محدّدة في مجموعة من البيانات الإحصائية.

– **النسب المئوية:** وهي طريقة للتعبير عن جزء من الكل، وتُستخدم لتحويل التكرارات إلى قين نسبية تسهّل المقارنة بين مختلف الاستجابات، ممّا يساعد على تفسير النتائج بشكل أوضح.

ومن ثمّ فقد اعتمدت عليها في تفسير نتائج استمارة الاستبيان وفق الطّريقة التالية:

– **النسب المئوية = عدد التكرارات × 100 / المجموع**

ب- الأسلوب الكيفي: أو النوعي، وهو منهج بحثي يُستخدم لدراسة الظواهر المختلفة، وتفسير المعطيات الموجودة في الجدول وربطها بما تم تناوله في الإطار النظري.

خاتمة

خاتمة:

- أخيراً وبعد إتمام الدراسة النظرية والتطبيقية، خلصت في بحثي إلى جملة من النتائج أذكر منها:
- تعرّفت على أهمية الأسئلة الديدانتيكية.
 - السّؤال الديدانتيكي مكوناً بنائياً في تخطيط الدّرس وفق بيداغوجيا الكفايات.
 - السّؤال يبرز دور المتعلّم في بناء المعرفة، لا مجرد متلقّ سلبي.
 - تساهم الأسئلة التعليمية في الانتقال من التلقين إلى التعلّم النشط.
 - ضرورة مراعاة شروط صياغة وتوظيف الأسئلة البناءة، لتحقيق الكفايات المطلوبة.
 - ينبغي أن يكون السّؤال منسجماً مع الأهداف، ملائماً لمستوى المتعلّمين، ومحفّزاً للتّفكير.
 - تبين من خلال الدراسة الميدانية أنّ الأسئلة الديدانتيكية تحقّق فعلياً بيداغوجيا الكفايات حيث تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية وتشركه في اكتساب مختلف كفاياته.
 - إنّ كتاب اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة ذو أهمية بالغة في إعداد تلاميذ مقبلين على دراسات جامعية أو حياة مهنية، حيث ينمي الكفايات اللّغوية والأدبية للمتعلّمين، ويحفّز التعلّم الذاتي والتّفكير النقدي.
 - كانت أسئلة الكتاب فعّالة تتناسب وقدرات المتعلّمين وتحقّق مبدأ المقاربة بالكفاءات.
 - وجدت أنّ معظم الأساتذة يمتلكون كفاءة جيّدة تؤهّلهم لصياغة أسئلة ديدانتيكية تحقّق أفضل النتائج البيداغوجية.
 - لاحظت استجابة كبيرة وفهم التلاميذ للدّروس التي تستخدم فيها الأسئلة الديدانتيكية على غرار غيرها من الدّروس التي تُقدّم وفق طرائق أخرى.
 - تلاميذ الأقسام النهائية في هذه الشّعبة يدركون مدى أهمية الأسئلة في تكوين معارفهم ويتفاعلون معها، إضافةً إلى صياغة أسئلة أخرى من طرفهم.
 - الكتاب يحقّق نسبياً بيداغوجيا الكفايات.

- الأسئلة الموجودة في الكتاب على تنوعها تشكل دعامة أساسية لتهيئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لاجتياز امتحان البكالوريا من الناحية المعرفية ومن الناحية النفسية، إذ تحوّل معارفهم إلى سلوكات واقعية تساعد في حلّ مشاكلهم اليومية.
- وبناءً على النتائج المتوصل إليها في هذا البحث، يمكنني اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير الممارسات التربوية وتنفيذ دور السؤال الديداكتيكي في تحقيق بيداغوجيا الكفايات بشكل أكبر، أذكر من بينها:
- إدراج وحدات تدريبية ضمن التكوين المستمر للأساتذة تُعنى بطرائق إعداد وضعيات تعليمية قائمة على الأسئلة الديداكتيكية المحفزة للتفكير.
- تعزيز التكوين البيداغوجي للأساتذة، خاصة في ما يتعلق ببناء الأسئلة الديداكتيكية وتوظيفها في إطار المقاربة بالكفايات.
- العمل على تطوير الكتاب المدرسي.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تحسين أسئلة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، لأن أسئلته بالرغم من فاعليتها إلا أنه يغلب عليها طابع التراكمية فهي كثيرة ومكررة.
- تشجيع البحوث التربوية الميدانية في مجال تقويم نجاعة الأسئلة الديداكتيكية في تنمية الكفايات.
- تحسيس الأساتذة المتخوفين من استخدام استراتيجيات الأسئلة على الخوض في هذا المجال لأنه سيخفف من الأعباء التي على عاتقهم، ويساعدهم في تحقيق الكفايات المتنوعة لمتعلميهم، خاصة في الطور الثانوي، ما يزيد من خبراتهم العملية ويحسن من جودة التعليم ومستوى المتعلمين.
- وجوب وعي الأساتذة بضرورة العمل بنظام المقاربة بالكفاءات والاطلاع على كل مستجد في هذا المجال للتّماشي دائماً وروح العصر.

وفي خلاصة القول، أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذه الدراسة ولا أدّعي أنني أملت بجميع أغوار الموضوع، إلا أنني أرجو أن أكون قد قدّمت إضافةً جديدةً في المجال، ويكفيني شرف المحاولة، ولكم من الشّكر الجزيل.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قرآن كريم برواية ورش عن نافع

1- المصادر

• وزارة التربية الوطنية

كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات، (د ط)، 2012-2013، الجزائر.

دليل المعلم، ضحى الطلافيح، ماهي استراتيجية طرح الأسئلة؟، الرئيسية/أساليب ووسائل التعليم، 06 نوفمبر 2023.

2- المراجع:

بشير إبرير

- محمد صاري وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية بجامعة باجي مختار، دار عالم الكتب الحديث، عنابة، الجزائر (د.ط)، 2009.

توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة

- طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002.

توفيق مرعي شريف مصطفى

- التربية العملية، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2009.

الحسن اللحية، التربية وعلم النفس، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ط1، 2007-2008.

خير الدين هني

- مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005.

دعاء "أحمد فهميم" جبر

- تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، ط1، 2004.

سعيد جاسم الأسدي محمد حميدي المسعودي، هناء عبد الكريم التميمي

- التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، 2016.

شاهر أبو شريخ

- استراتيجيات التدريس، المعزز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2007.

عبد الرحمان التومي

- منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د.ط، 2008.

عفت مصطفى الطناوي

- التدريس الفعال، طرق التدريس وأساليب التعليم، 2018.

علي آيت أوشان

- اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2014.

عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني

- المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2012.

فاطمة الزهراء فشار

- مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2023.

محمد ابراهيم قطاوي

- طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 2007.

محمد محمود الحيلة

- مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014.

مصعب حبيب مرحوم الهاشمي، حسين سيد سليمان

- مفاهيم استراتيجية، يناير 2018.

نوال إبراهيم شلتوت، ميرقت على خفاجة

- طرق التدريس في التربية الرياضية، الجزء الثاني، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، المعمورة، الإسكندرية، ط1، 2002.

الهويدي زيد

- الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2010.

وليد رفيق العياصرة

- التفكير السّابر والإبداع، دار أسامة للنشر والتّوزيع، الأردن، عمّان ط1.

يحي محمد نبهان

- الإدارة الصفّية والاختبارات، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2008.
2- المجالات:

أحمد حمدي السنيقي، علاء الدين سعد متولي، إبراهيم التونسي السيّد، أسامة عبد العظيم

- برنامج مقترح قائم على TPACK لتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب شعبة الرياضيات بكليات التّربية، مجلة بنها للعلوم والإنسانيّة، الجزء3، العدد5، 2024.

أكرم القصاص

- أسئلة امتحانات الثانوية العامة، تخاطب الفهم والتحليل والإبداع، اليوم السّابع، القاهرة، الخميس، يناير 2023.

حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي

- أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، العدد9، ديسمبر 2014.

حليمة قادري

- التّفاعل الصّفي بين الأستاذ والتّلميذ في المرحلة الثّانوية-دراسة ميدانيّة بثانويتين من مدينة وهران-، دراسات نفسيّة وتربويّة، مدير تطوير الممارسات النّفسية والتّربويّة، العدد8، جوان 2012.

خديجة التوزاني

- التّعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التّنظير والواقع، دكتورا: ديداكتيك اللغة العربيّة، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة، المجلد الثّاني، العدد 1، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 14 مارس 2020.

السعدية ابن محمود

- الكتاب المدرسي دعامة أساس في العمليّة التّعليميّة، مجلة علوم التّربية.

شبوني عبد القادر

- أهمية الكتاب المدرسي ودوره في تنمية قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، الملتقى الوطني: واقع تعليم اللّغة العربيّة في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، مقابسات في اللّغة والأدب، العدد الثّاني، 2019.

شرقي رحيمة وبوساحة نجا

- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجزائر، (د.ت)، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التّربية.

عبد الحليم كبوط

- تعليميّة المواد عند ابن حزم الأندلسي والمحدثين، مجلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، العدد السّابع، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ديسمبر 2011.

عبد الله منار

- الأسئلة التّعليميّة نحو مقارنة بيداغوجية لتعزيز مسؤوليّة المتعلّم، مجلة مركز الأمانة للأبحاث والدراسات العلميّة.

عبد المجيد حدوش

- إشكالية السّؤال في الدّرس التّعليمي ووظيفته التّربويّة، مجلة معارف تربويّة، العدد 22، 2016.

محمد ابن عياد

- ديдаكتيك السّؤال التّربوي وتنميّة الكفايات العليا في التفكير، مقال منشور في مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 93، المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين، طنجة تطوان الحسيمة، المغرب، 06 مارس 2023، ص 109.

مختار عروي

– الأسئلة الصفية ودورها في تحقيق التفاعل الصفّي بين المعلم والتّلاميذ، مجلة البحوث التربوية والتّعليميّة، المجلد 3، العدد 5، 30 جوان 2014.

مسعودي محمد

– فعاليّة الكتاب المدرسي للسّنة الخامسة ابتدائي-كتاب اللّغة العربيّة نموذجاً-مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعيّة، ISSN:2170_1121-2020_03_12.

نايف بن سليمان الطرقي

– واقع استخدام الأسئلة الصفيّة في تدريس الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين بمدينة مكة المكرمة، المجلّة الدوليّة لنشر البحوث والدّراسات، المجلّد الثّالث، العدد الثّاني والثلاثون، 20 جوان 2022.

وهيبة تعشاشات

– نحو تقديم الكتاب المدرسي من خلال المستوى المعجمي-كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسط أنموذجاً-دراسة تحليليّة-مجلة الصّوتيات، المجلد 18، العدد 02، جمادى الأولى 1444هـ ديسمبر 2022.

يوسف باهة

– السّؤال الدّيداكتيكي بين بناء التّعلمات وتكوينها، مجلة جيل العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، العدد 56، 09 أكتوبر 2019.

3- المعاجم والقواميس:

ابن منظور ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي

– لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، مادة (ع ل م).

فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي

– معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د.ط، 2004.

محمد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي

- القاموس المحيط، تح/أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 2008.

محمد حمدان

- معجم مصطلحات التربية والتعليم، 2020.

4- الرسائل العلمية:

جابر نصر الدين

- دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، 2005.

رشيد فلكاوي

- الكتاب المدرسي وآلية صناعته، دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة.

رواي شاكور حسين الكناني

- اللغة العربية والأسئلة الصفية، قسم أبحاث الجامعات، 2023.

صفاء محمد أبو محفوظ

- مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، رسالة استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم التربوية نخصص مناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010.

عبد الحميد عبد الفتاح المغربي

- الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، كلية التجارة، جامعة المنصورة.

فايزة حميدي وإيمان قنوش

- السؤال البيداغوجي بين البعد اللساني والبعد التداولي ودوره في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة 08 ماي قالم، كلية الآداب واللغات، سنة 2023.

محمد الساسي الشايب

- قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود

- التدريس عن طريق: المقاربة بالكفاءات /المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2006.

محمد عيدو بركات

- طرق تدريس مبتكرة للمرحلة الثانوية، مدونة محمد بركات، أريد ARID، 14 أكتوبر 2024.

مزياني الوناس

- بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 19 ديسمبر 2013.

نجوى فيران

- محاضرات اللسانيات التطبيقية، جامعة محمد أمين دباغين، سطيف 02، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية والأدب العربي، (2018-2019).

5- المواقع الالكترونية:

- استراتيجيات الأسئلة الفعالة، <http://www.socialstudyhub.com>، 2024، بتاريخ 09 مارس 2025.

- إلهام، كيف تساهم الأسئلة المتقنة في تشكيل تجربة تعلم فعالة؟، تصميم التجارب التعليمية، <https://blog.elham.sa>، 20 ديسمبر 2021، 14 مارس 2024، 16.50.

- عوض بن صالح بن صالح المالكي، سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، <http://www.gulfkids.com>، ص 285.

- مهارة طرح الأسئلة الصفية، <https://www.slideshare.net>، 1 ماي 2023، بتاريخ 17 مارس 2025. 12:18.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قلمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تطبيقية

استبيان

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات تطبيقية، بعنوان: "السؤال الديدانتيكي وتحقيقه لبيداغوجيا الكفايات دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة"، ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجو من سيادتكم الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل علمية.

ونحيطكم علماً أنّ إجاباتكم ستستخدم لأغراض علمية بحتة.

المتعلمة:

بإشراف:

جاهمي نجمة

أ.د. وليد بركاني

السنة الجامعية: 2024 - 2025

المحور الأول: البيانات الشخصية

اسم المدرسة:

اسم ولقب المعلم:

☐

أنثى

☐

ذكر

1/ الجنس:

☐

من 40 إلى 50 سنة

☐

أقل من 35 سنة

2/ السن:

من 30 إلى 40 سنة ☐ أكثر من 50 سنة ☐

3/ سنوات الخبرة في التدريس:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الثاني: أسئلة الاستبيان

1. هل ترى أن أسئلة الكتابة واضحة وسهلة الفهم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعاً ما ☐

2. ما هي الوظائف الأساسية للسؤال الديداكتيكي في العملية التعليمية؟

- ☐ تحفيز التفكير النقدي
- ☐ تقييم المكتسبات
- ☐ توجيه التعلم نحو الكفايات
- ☐ أخرى (حددها)

3. هل تعتقد أن الأسئلة الديداكتيكية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي تحقق الأهداف

التعليمية بكفاءة؟

- ☐ نعم
- ☐ إلى حد ما
- ☐ لا

4. كيف تُقيّم توافق محتوى كتاب اللغة العربية مع منهجية بيداغوجيا الكفايات؟

- ☐ نعم
- ☐ إلى حد ما
- ☐ لا

5. ما هي المعايير التي يجب أن تتوفر في السؤال الديداكتيكي ليكون داعماً لبداغوجيا الكفايات؟

☐ الربط بالواقع

- تشجيع العمل الجماعي ☐
- التركيز على المهارات بدل الحفظ ☐
- أخرى (حددها) ☐

6. هل ترى أن الكتاب الحالي يُطور كفايات المتعلمين في:

- التحليل النصي ☐
- التعبير الكتابي والشفوي ☐
- التفكير النقدي ☐
- الإبداع الأدبي ☐

7. هل الأسئلة المطروحة في الكتاب متنوّعة (مغلقة/مفتوحة، مباشرة/غير مباشرة)؟

- نعم ☐
- إلى حد ما ☐
- لا ☐

8. هل تُراعي الأسئلة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

- نعم ☐
- إلى حد ما ☐
- لا ☐

9. هل استعملت أسئلة ديداكتيكية تتناسب مع بيداغوجيا الكفايات أثناء التدريس من غير أسئلة الكتاب؟

- نعم ☐
- أحيانا ☐
- لا ☐

10. ما هي نقاط القوة والضعف في تصميم الأسئلة الدّيداكتيكية بالكتاب؟

.....

.....

11. اقترح نموذجًا لسؤال ديداكتيكي يعكس بيداغوجيا الكفايات في مادة اللّغة العربية.

.....

.....

14. ما هي التعديلات التي تقترحها لتحسين الأسئلة الدّيداكتيكية في الكتاب؟

.....

.....

16. هل لديك أي تعليقات أخرى حول الموضوع؟

.....

.....

- أسئلة المقابلة:

1) مفهوم السؤال الدّيداكتيكي من منظور التربوي:

- كيف تعرّف السؤال الدّيداكتيكي من منظور التربوي؟

.....

.....

- ما هي أهمية السؤال الدّيداكتيكي في تدريس اللّغة العربية؟

.....

.....

- هل ترى أنّ السؤال الدّيداكتيكي يساعد في تحقيق بيداغوجيا الكفايات؟ كيف؟

.....

.....

(2) صياغة السؤال الديداكتيكي:

- ما المعايير التي تعتمد عليها لصياغة سؤال ديداكتيكي فعال؟

.....

.....

....

- هل تفضل الأسئلة المغلقة (نعم/لا) أم الأسئلة المفتوحة ولماذا؟

.....

.....

- هل تواجه صعوبات في صياغة أسئلة ديداكتيكية متنوعة اذكر بعض الأمثلة.

.....

.....

(3) تطبيق السؤال الديداكتيكي داخل القسم:

- كيف تبدأ الحصة باستخدام السؤال الديداكتيكي؟

.....

- هل تمنح المتعلمين الوقت للتفكير قبل الإجابة على السؤال؟

.....

- كيف تتعامل مع التلاميذ الذين لا يشاركون في مناقشة السؤال؟

.....

(4) تأثير السؤال الديداكتيكي على اكتساب الكفايات:

- ما الكفايات التي تعتقد أنّ السؤال الديداكتيكي يساهم في تطويرها لدى المتعلمين (مثل التفكير

النقدي، التحليل، التواصل)؟

.....

- هل لاحظت فرقاً في أداء التلاميذ عند استخدام السؤال الديدائكتيكي مقارنةً بعدم استخدامه؟

.....

- هل تعتقد أنّ التلاميذ يستوعبون الفكرة بشكل أفضل عند استخدام السؤال الديدائكتيكي؟

.....

(5) تحديات استخدام السؤال الديدائكتيكي:

- ما التحديات التي تواجهها عند استخدام السؤال الديدائكتيكي؟

.....

- هل تعتقد أن مستوى التلاميذ يؤثر على فاعلية السؤال؟

.....

- هل تجد صعوبة في إدارة النقاش الناتج عن السؤال الديدائكتيكي؟

.....

(6) تطوير مهارات التلاميذ عن طريق السؤال الديدائكتيكي:

- كيف يمكنك استخدام السؤال الديدائكتيكي لتعزيز مهارات التحليل والتّقد لدى المتعلّمين؟

.....

- هل تشجّع التلاميذ على طرح أسئلة ديدائكتيكية بأنفسهم؟ كيف؟

.....

- هل تتابع كيفية إجابة التلاميذ وتحاول تطوير مهاراتهم من خلالها؟

.....

(7) تقييم فاعلية السؤال الديدائكتيكي:

- كيف تقيّم فاعلية السؤال الديدائكتيكي بعد انتهاء الحصّة؟

.....

.....

- هل تستخدم ردود التلاميذ في تعديل أسئلتك الـديداكتيكية مستقبلاً؟

.....

- هل لديك أمثلة على أسئلة ديداكتيكية أثبتت نجاحها في تحقيق الكفايات؟

.....

.....

فہرس

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	9
إهداء:	أ
مقدمة:	أ-ر

مدخل: مفاهيم عامة

تمهيد:	9
أ. تعريف الاستراتيجية:	9
لغة:	9
اصطلاحًا:	10
ب. التعليمية:	11
لغة:	11
اصطلاحًا:	12
ج. البيداغوجيا:	13
لغة:	13
اصطلاحًا:	13
د. الكفايات:	15
لغة:	15
اصطلاحًا:	15
الفرق بين الكفاءة والكفاية:	17

و.بيداغوجيا الكفايات:	18
ه. السّؤال:	18
لغة:	18
اصطلاحا:	19

الفصل الأول: السّؤال الديداكتيكي بين بناء التّعلّات وتقويمها

تمهيد:	22
أولا: السّؤال الديداكتيكي مفاهيم ومصطلحات	22
1. الأسئلة التّعليميّة:	22
1.1. مفهومها:	22
2.1. أنواعها:	24
3.1. وظائفها في التّعليم:	28
2. أهمية الأسئلة في بناء التّعلّات لدى تلاميذ الطور الثّانوي:	30
1.2. التعريف بالمرحلة الثّانوية:	30
3. دور السّؤال الديداكتيكي في تحقيق الكفايات:	34
4. تعريف مهارة طرح الأسئلة:	35
1.4. استراتيجيات طرح الأسئلة الصّفية:	37
2.4. إجراءات تدريس مهارة طرح الأسئلة:	38
ثانيا: السّؤال الديداكتيكي محور العمليّة التّعليميّة:	39
1. السّؤال الديداكتيكي أداة لخلق التفاعل الصّفي:	39

1.1. خصائص الأسئلة الجيدة:	40
2.1. عوامل تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة:	41
3.1. أمثلة واقعية عن كيفية استخدام الأسئلة لتحفيز التفاعل:	42
4.1. معايير نجاح السؤال الديداكتيكي في تقويم التفاعلات:	43
2. مهارة صياغة الأسئلة الديداكتيكية:	44
3. التحديات المرتبطة باستراتيجية الأسئلة الفعالة "الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء بناء الأسئلة	
الديداكتيكية":	46

الفصل الثاني: دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة

تمهيد:	48
1. الكتاب المدرسي:	48
1.1. تعريفه:	48
2.1. وظائفه:	49
3.1. شروط استخدامه:	50
4.1. أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:	51
2. الدراسة الوصفية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة:	52
1.2. البطاقة الفنية للكتاب:	52
أ. الوصف الخارجي:	52
ب. الوصف الداخلي:	54

3.	تحليل أسئلة الكتاب:	57
1.3.	تحليل أسئلة الكتاب حسب المحاور أو الوحدات:	57
أ.	تحليل أسئلة النصوص الأدبية:	57
ب.	تحليل أسئلة قواعد اللغة:	63
ج.	تحليل أسئلة النصوص التواصلية:	64
د.	تحليل أسئلة المطالعة الموجهة:	65
هـ.	تحليل أسئلة التعبير الكتابي:	67
و.	تحليل أسئلة المشاريع:	68
2.3.	تحليل الأسئلة حسب مراحل الدرس:	70
أ.	تحليل أسئلة أثري رصيدي اللغوي:	70
ب.	أسئلة أكتشف معطيات النص:	71
ج.	أناقش معطيات النص:	71
د.	أحدّد بناء النص:	72
و.	أتفحص الاتساق والانسجام في النص:	72
هـ.	أستثمر موارد النص:	73
4.	الإجراءات الميدانية:	75
1.4.	المرحلة الاستطلاعية:	75
2.4.	حدود الدراسة:	75
أ-	الحدود المكانية:	75

76	ب- الحدود الزمنية:
76	3.4. مجتمع الدراسة:
76	4.4. عينة الدراسة:
76	5.4. منهج الدراسة:
77	6.4. وسائل جمع البيانات:
77	الخطوة الأولى:
77	الخطوة الثانية:
78	الخطوة الثالثة:
85	-القسم الأول: البيانات الشخصية:
88	القسم الثاني: تحليل الاستبانات:
110	خاتمة:
114	قائمة المصادر والمراجع:
121	الملاحق:
	ملخص:

فهرس

فهرس الجداول

- الجدول رقم 1: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس 85
- الجدول رقم 2: يمثل توزيع أفراد العينة حسب العمر 86
- الجدول رقم 3: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في العمل 87
- الجدول رقم 4: يمثل مدى وضوح أسئلة الكتاب 88
- الجدول رقم 5: يمثل دور السؤال الديدانكتيكي في العملية التعليمية 90
- الجدول رقم 6: يمثل مدى تحقيق الأسئلة الديدانكتيكية لببداغوجيا الكفايات بكفاءة 91
- الجدول رقم 7: يمثل تقييم الأساتذة لتوافق محتوى كتاب اللغة العربية مع ببداغوجيا الكفايات 92
- الجدول رقم 8: يمثل أهم المعايير التي تجعل السؤال الديدانكتيكي داعماً لببداغوجيا الكفايات 93
- الجدول رقم 9: يمثل مدى مساهمة الكتاب الحالي في تطوير كفايات المتعلمين 95
- الجدول رقم 10: يمثل أنواع الأسئلة المطروحة في الكتاب 97
- الجدول رقم 11: يمثل مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ 98
- الجدول رقم 12: يمثل نسبة استعمال الأساتذة لأسئلة ديدانكتيكية تتناسب مع ببداغوجيا الكفايات
من غير الأسئلة الواردة في الكتاب 99
- الجدول رقم 13: يمثل مشاركة الأساتذة في تحديد نقاط القوة والضعف في تصميم الأسئلة
الديدانكتيكية بالكتاب 102
- الجدول رقم 14: يمثل مشاركة الأساتذة في تقديم نماذج الأسئلة التي تعكس ببداغوجيا الكفايات في
اللغة العربية 104
- الجدول رقم 15: يمثل مشاركة الأساتذة في اقتراح تعديلات تحسن من جودة الأسئلة الديدانكتيكية
..... 105
- الجدول رقم 16: الاقتراحات التي قدمها الأساتذة حول الموضوع 106

فهرس

ع

فهرس الأشكال

- الشكل رقم 1: أسئلة بناء التفكير لجيلفورد 25
- الشكل رقم 2: تصنيف بلوم لأسئلة المجال المعرفي 26
- الشكل رقم 3: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس 85
- الشكل رقم 4: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب العمر 86
- الشكل رقم 5: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في العمل 88
- الشكل رقم 6: دائرة نسبية تمثل مدى وضوح وبساطة أسئلة الكتاب 89
- الشكل رقم 7: دائرة نسبية تمثل دور السؤال الديدانكي في العملية التعليمية 90
- الشكل رقم 8: دائرة نسبية تمثل مدى تحقيق الأسئلة الديدانكية للأهداف التعليمية بكفاءة 91
- الشكل رقم 9: دائرة نسبية تمثل تقييم الأساتذة لتوافق محتوى كتاب اللغة العربية مع منهجية 92
- بيداغوجيا الكفايات 92
- الشكل رقم 10: دائرة نسبية تمثل أهم المعايير التي تجعل السؤال الديدانكي داعماً لبيداغوجيا 94
- الكفايات 94
- الشكل رقم 11: دائرة نسبية تمثل مدى مساهمة الكتاب الحالي في تطوير كفايات المتعلمين 96
- الشكل رقم 12: دائرة نسبية تمثل أنواع الأسئلة المطروحة في الكتاب 97
- الشكل رقم 13: دائرة نسبية تمثل مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين التلاميذ 98
- الشكل رقم 14: دائرة نسبية تمثل نسبة استعمال الأساتذة لأسئلة ديدانكية تناسب مع 99
- بيداغوجيا الكفايات من غير الأسئلة الواردة في الكتاب 99
- الشكل رقم 15: دائرة نسبية تمثل مشاركة الأساتذة في تحديد نقاط القوة والضعف في تصميم 102
- الأسئلة الديدانكية بالكتاب 102
- الشكل رقم 16: دائرة نسبية تمثل مشاركة الأساتذة في تقديم نماذج الأسئلة التي تعكس بيداغوجيا 104
- الكفايات في اللغة العربية 104

- الشكل رقم 17: دائرة نسبية تمثل مشاركة الأساتذة في اقتراح تعديلات تحسّن من جودة الأسئلة
الديداكتيكية 106
- الشكل رقم 18: دائرة نسبية تمثل الاقتراحات التي قدمها الأساتذة حول الموضوع 107

ملخص:

يعدّ السؤال الدّيداكتيكي أداة مركزية في بناء التعلّيمات وتحفيز التّفاعل الصّفي لدى المتعلّمين، ومن خلال حسن صيّاغته وتوظيفه يتمكّن المعلم من الربط بين المعارف النّظرية والكفايات العمليّة، محقّقًا بذلك إحدى أهم أهداف بيداغوجيا الكفايات، التي تجعل من المتعلم محورًا للعملية التّعليميّة التعلّمية، وتركز على تنمية قدراته على الفهم والتّحليل والتّطبيق، وتكسبه مهارات تظهر في وضعيّات حقيقية يواجهها في الواقع المعاش.

وبالتّالي فقد أسهم السؤال الدّيداكتيكي في نقل التّعليم من صورته النّمطية التّقليدية إلى منظور حديث قائم على مقاربات جديدة، تهدف إلى تحسين جودة التّعليم وتكوين متعلّمين أكفاء، يشاركون بفعاليّة في بناء معارفهم في مختلف المجالات ويدافعون عن أفكارهم بكل موضوعية. الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة، السؤال الدّيداكتيكي، بيداغوجيا الكفايات.

Abstract:

The didactic question is a central tool in constructing learning and stimulating classroom interaction among learners.

Through proper formulation and implementation, it enables the teacher to bridge theoretical knowledge and practical competencies, thus achieving one of the most important goals of the competency based pedagogy. which places the learner at the heart of the teaching learning process. this approach focuses on developing learners abilities in understanding. analysis. and application, and equips them with skills that manifest in real life situation they may encounter .

Consequently, the didactic question has contributed to shifting education from its traditional stereotypical from to a modern perspective based on new approaches. These aim to improve the quality of education and to train more competent teachers who actively participate in constructing their knowledge in various fields and defend their ideas with objectivity.