طرق التدريس ومهارة بناء السؤال

الأستاذ الدكتور رشيد السباعي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، أكاديمية فاس مكناس
المغرب

تقديم

عرف ابن منظور الطريقة لغة بقوله:" الطريق: السبيل، تذكر وتؤنث، تقول: الطريق الأعظم والطريق العظمى، وكذلك السبيل، والجمع أطرقة وطرق...والطريقة السيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة، أي على حالة واحدة."[1]

أما اصطلاحا فهي حسب ما جاء في كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: "عبارة عن السيرة النبوية الخاصة بالسالكين إلى الله وبالله وفي الله، من قطع المنازل والترقي في المقامات"[2].

وتعتبر الطريقة مجموعة من الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية، وتعرف أيضا بأنها الوسيلة التي يتبعها المعلم لإفهام المتعلمين أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي بذلك خطة نتبعها ونعد لها قبل إنجاز الدرس.

"وبهذا كانت الطريقة في نظر المدرس مجموعة قواعد يلم بها ويتدرب عليها ويستخدمها في كل المناسبات ولا يحيد عنها لكي يوصل موضوعات الدراسة إلى التلاميذ"[3].

وقد كانت بعض الطرق، كالطريقة التلقينية مثلا عائقا في تحقيق ذلك التواصل الإيجابي بين المتعلمين والمادة المدرسة.

وبذلك ظهرت الحاجة إلى إعادة الترابط بين الطريقة والمادة، وهذا لا يتأتى إلا "بإفساح المجال أمام التلاميذ ليمارسوا مواقف الحياة ويستغلوا مواهبهم وإمكانياتهم وقدراتهم"[4]، وذلك من خلال الطريقة الحوارية المبنية على تقنية بناء السؤال، التي من خلالها يمكن للمتعلم فعلا أن يبرز موهبته وإمكانياته وقدراته باعتباره عنصرا فعالا في بناء الدرس، لعل هذا ما يجعل العملية التعليمية التعلمية بهذا المعنى تهدف "إلى تحقيق فردية وكيان المتعلم، فتأخذ بإمكانياته ومواهبه وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته"[5]

1. طرق التدريس

أ- الطريقة التلقينية

تدخل الطريقة التلقينية ضمن الأشكال الإلقائية التي تعتمد العرض والإلقاء بالأساس "ويتميز هذا الأسلوب المباشر في مجال التعلم والاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلاميذ"[6].

وتقوم هذه الطريقة على أسس منها:

الفصل بين العقل والجسم، مما أدى إلى الاهتمام بالمعرفة على حساب المتعلم.

الاهتمام بالناحية الإدراكية وإهمال الجوانب الأخرى للمتعلم.

وعليه، "فقد كانت مهمة التربية هي إيصال معلومات ومهارات الكبار ملخصة إلى عقول الصغار. ونتج عن ذلك أن أصبح المعلم هو الملقي"[7].

إن الأستاذ بهذا المعنى هو سيد الموقف المالك للمعرفة، والمتحكم فيها وفي نقلها، لا يترك مجالا للتفاعل في بناء الدرس، في حين "يظل التلميذ في هذا المنظور مقيدا مغلولا إلى مقعده دون حركة لفترة طويلة يتلقى خلالها ما اجتهد المدرس في تحضيره من علوم ومعارف موجودة ومفروضة مسبقا على الجميع، مما يقوي لديه الشعور بالخضوع والخنوع والاستسلام."[8]، ويعكس نمطا تعلميا كان سائدا إلى عهد قريب في المدرسة المغربية التي كانت تركز على تبليغ المادة التعليمية بشكل يعتمد على حفظ آلي للقواعد"[9].

ب– الطريقة الحوارية

تفترض الطريقة الحوارية أن يمتلك المتعلم بعض المعارف المتعلقة بالمادة المدرسة، وتتوخى أن يتوصل المتعلم إلى بناء معارفه والربط بين تمثلاته[10]، وبذلك يكون المتعلم مدعوا إلى إعادة صياغة معارفه مستفيدا مما استجد من خلال توجيه السؤال والإجابة عليه، واستعمال أشكال استفهامية متنوعة.

ويقصد بالحوار التعليمي ذلك "التواصل بين الأستاذ والتلاميذ أثناء الدرس، يعتمد اللغة وسيلة، ويقوم الأستاذ في الطريقة الحوارية بدور المستنطق والمنشط. فهو لا يتكلم وحده، بل يقدم درسه في شكل محاورة مبنية "على الملاحظة والمقارنة، والاستنباط، ويشارك فيها جميع التلاميذ"[11].

فالحوار التعليمي هو عبارة عن عملية تعليمية تعتمد التواصل والتفاعل، في أفق بناء الدرس، يقتصر دور المدرس فيه على التوجيه والتنشيط.

فوائد الحوار التعليمي

يمكن إجمال فوائد الحوار التعليمي في النقط الآتية:

يبعث على النشاط والحيوية داخل القسم.

يمكن الأستاذ من التعرف على مدى استيعاب التلاميذ للدروس السابقة.

يمكن التلاميذ من التعبير عن آرائهم، وإبداء وجهات نظرهم.

ينمي فيهم الفكر النقدي، والقدرة على الاستكشاف والاستنتاج.

يدرب التلاميذ على الاستماع لكلام الغير، واحترام وجهة نظر زملائهم.

ويقابل الحوار أسلوب الإلقاء والمحاضرة بالرغم من التداخل الممكن بينهما، لكن تبقى الطريقة الحوارية في نظرنا الأسلوب الأنجع في بناء درس ناجح، وذلك من خلال إشراك المتعلمين بطرق شتى في تحضير الدرس وبنائه.

وتنقسم أشكال الحوار بالرغم من تعددها إلى حوار حر مبني على المناقشة الحرة التي ينحصر دور الأستاذ فيها على حسن سير الحوار، الذي يجب أن "يكون فيه المدرس أكثر فعالية، يلعب دور المنشط والموجه للحوار، بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة واستدراج التلاميذ للإجابات المضبوطة والصحيحة"[12].

2 . مهارة بناء السؤال

أ– أصناف الأسئلة

تصنف الأسئلة إلى أنواع عديدة[13]، بحسب الأهداف المتوخاة منها، من أهمها:

أسئلة اختبارية: تتجلى أهميتها في كيفية صياغتها بالشكل الذي يخدم كل مرحلة من مراحل الدرس، وذلك "بتوزيعها حسب المجالات التي يتوجه ويهتم بها الفعل التعليمي التعلمي"[14]. وبذلك فإن الجواب عن السؤال يعكس مجموعة من المعارف والمعلومات والخبرات والتجارب لدى المتعلم، وعليه فتبعا لطبيعة السؤال يكون الجواب عبارة عن سرد للمعلومات أو إنتاجها بناء على معلومات سابقة أو إصدار أحكام في أرقى المستويات العقلية التي قد يصل إليها المتعلم حينما تتوفر لديه المعطيات والظروف المناسبة.

وبناء على ذلك يكون الفعل التعليمي التعلمي عبارة عن "فعل موجه يريد به صاحبه أن يخلق وينمي ويطور جوانب محددة عند المتعلم، وبين الحين والآخر يكون ملزما بمعرفة ما تحقق عند المتعلم وتحديد الدرجة التي تم بها هذا التحقق".[15]

ومن ثم تهتم الأسئلة الاختبارية بمدى تتبع المتعلمين للدرس ومراحله، ومدى استيعابهم لكل مرحلة منه، وتقسم بدورها إلى قسمين: أسئلة تمهيدية، وأسئلة تلخيصية.

الأسئلة التمهيدية: تستعمل في التمهيد للدرس، وتكون موجزة ومركزة، وتلامس عتبات الدرس الجديد، لإثارة نوع من الحماس لتلقي الدرس.

الأسئلة التلخيصية: تلقى في نهاية الدرس، تكون مذيلة له، قصد التركيز على أهم محطاته، لتثبيتها في ذهن المتعلم، تنظيما ومراجعة و تركيبا.

أسئلة تفكيرية: هي أسئلة يوجهها المدرس لاستفزاز عقول المتعلمين وحثهم على التفكير والحوار، "وترتكز على إثارة انتباه التلميذ ودفعه إلى التفكير المنظم والاستدلال الصحيح، وتعويده على كيفية التوصل إلى حل المشاكل المعقدة وابتكار الحلول المناسبة. كما يلعب هذا الصنف من الأسئلة الدور الرئيسي في إشراك التلاميذ في بناء الدرس، فيتمكن بالتالي من تشغيل كثير من الفعاليات العقلية"[16].

وتتوخى هذه الأسئلة تعويد المتعلمين على إيجاد الحلول المناسبة للإشكالات المعرفية المعقدة، وهي بذلك تضع المتعلم في دائرة الاهتمام، وتجعله فاعلا في الممارسة الصفية، وذلك " بتفاعل فكر التلميذ مع مادة محددة أو تفاصيل أو معلومات معينة، وتكون طاقتها الفكرية مرتبطة بها ومحدودة فيها لا تتعداها"[17].

نماذج الأسئلة وأهم إيجابياتها وسلبياتها

توجد نماذج عدة من الأسئلة، آثرنا أن نختار منها ما يأتي[18]:

نموذج السؤال	إيجابياته	سلبياته
السؤال المفتوح ذو الجواب الطويل	– يمكن من تقويم القدرات السامية (قدرة الإبداع والحكم– الفكر الناقد)	– صعوبة التقويم بالمقارنة بين النتائج. – قلة حظوظ التلميذ المتعثر في التعبير.

	– يساعد على تقويم المستوى المعرفي والقدرات على التعبير الشفوي.	
السؤال المفتوح ذو الجواب القصير	– يمكن من مراقبة سريعة – لا يراعى فيه قياس التعبير الشفوي	– لا يبرز مستوى التفكير عند المتعلم – لا يمكن من تقويم قدرات التعبير الشفوي لدى المتعلم بشكل كاف

ب– نماذج من الأسئلة في الاختبارات الكتابية

. نموذج سؤال غير مصاغ بشكل دقيق

تتضمن هذه النماذج أسئلة غير واضحة وذلك راجع إلى عدم صياغتها بشكل جيد حيث يتوقع معها انعدام الإجابات أصلا، أو وجود إجابات خارج الموضوع. من هذه الأسئلة نذكر ما ورد في نموذج من الامتحانات، وبالضبط مكون النصوص معنون بـ" الإبداع تجديد للحياة، لشوقي جلال" من كتاب Top Arabe، اللغة العربية تمارين وحلول وهو كالآتي:

1 . انطلق من عنوان النص لافتراض الفكرة التي حولها..... 1ن.[19]

فهذ السؤال لم يصغ بشكل جيد ودقيق، ويتضح ذلك من خلال العبارة "التي حولها"، فهي تبدو غامضة، حيث إن بداية السؤال كانت واضحة تتعلق بالانطلاق من عنوان النص لكن بعد ذلك وقع اللبس بعد ورود جملة افتراض الفكرة التي حولها، فلم يحدد السؤال ما هو مطلوب بالضبط، هل المطلوب هو قراءة في العنوان تركيبيا ودلاليا وافتراض فرضية لقراءة النص، أو المطلوب هو الانطلاق من العنوان واستخراج الفكرة العامة التي يدور حولها النص.

لقد كان معيار الإجابة على هذا السؤال كالآتي: "يفترض في التلميذ أن يركز في الإجابة عن أسئلة النص على العناصر التالية:1 . تحليل عنوان النص: المكون من جملة اسمية خبرية تربط بين الإبداع والحياة بناء على علاقة التجديد، ثم افتراض فكرة للنص انطلاقا من تحليل العنوان مثل الإبداع وسيلة لتحويل الحياة من حالة الركود والثبات إلى حالة الحركة والتجديد."[20]

إن عناصر الإجابة هاته لا يمكن أن يتوصل إليها المتعلم انطلاقا من صياغة السؤال السابق، إذ كيف له أن يعرف أن المطلوب هو تحليل عنوان النص تركيبيا ودلاليا، ثم افتراض فكرة للنص انطلاقا من الصياغة التي جاء عليها السؤال وهي: "انطلق من عنوان النص لافتراض الفكرة التي حولها".

. نموذج سؤال مصاغ بشكل جيد

1 . "صغ فرضية لموضوع النص انطلاقا من المشيرات الآتية: عنوان النص، جملتاه الأولى والأخيرة."[21]

يبدو أن هذا السؤال واضح الصياغة، حيث يستطيع المتعلم من خلاله أن يفهم السؤال بسهولة ويجيب عنه بحسب المطلوب، ويتضح ذلك من خلال استعمال مفردات واضحة مثل: "صغ فرضية انطلاقا من..."، فحدد المطلوب وهو صياغة فرضية، ثم حدد المنطلق الذي على المتعلم أن ينطلق منه، وهي المشيرات التي سيعتمد عليها المتعلم لصياغة الفرضية وهي عنوان النص وجملتاه الأولى والأخيرة.

ج . شروط الأسئلة الجيدة

من بين الشروط التي يجب أن تتوفر في السؤال الجيد ما يأتي:

يجب أن يكون السؤال واضح الصياغة، و مركزا على فكرة معينة، وموجزا، خاليا من الجمل الاعتراضية أو التفسيرية.

لا يجب أن يكون السؤال موحيا بالجواب.

ألا يكون الجواب عن السؤال محصورا في نعم أو لا.

أن يكون السؤال مراعيا لمستوى المتعلمين.

أن يحفز السؤال المتعلمين على التفكير فيه.

إذا لم يلق السؤال أي جواب، يجب التساؤل حول السبب.

يجب تجنب الأسئلة التعجيزية والتخمينية وما شابهها[22].

د . أغراض الأسئلة الصفية

لا يخلو أي سؤال يوجهه المعلم إلى المتعلمين من غرض معين يهدف إلى تحقيقه في إطار بنائه للدرس في إطار تفاعلي، ويمكن تلخيص أهم الأغراض المتوخاة من بناء السؤال كالآتي[23]:

تحفيز المتعلمين على المشاركة والتفاعل في بناء الدرس.

إثارة انتباه المتعلمين.

تشجيع المتعلمين على التفكير والمناقشة.

توجيه المتعلمين إلى الإجابة الصحيحة.

المساعدة على الفهم الجيد للمادة الدراسية.

وضع اليد على نقاط الضعف لدى المتعلمين.

معرفة مدى استيعاب المتعلمين للمادة الدراسية.

3 . الأستاذ الناجح ومهارة بناء السؤال

من بين ما يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية التعلمية قدرة الأستاذ على صياغة السؤال بشكل مناسب للمقام المناسب، وذلك في ظل التوجه البيداغوجي للكفايات، الذي يجعل من المتعلم طرفا أساسا في بناء المعرفة، باعتماد ما يمكن تسميته بالحوار التعليمي[24] وصياغة السؤال الجيد، في المقام الجيد يتيح للمتعلم أن يكون بالفعل طرفا فعالا في بناء الدرس، وخلق نوع من التفاعل داخل الفصل، ولا يتم ذلك إلا إذا كانت الأسئلة واضحة ومناسبة في صياغتها واستعمالها حتى" يتوفر للمعلم وتلاميذه تربية صفية غنية نشيطة لا تتمثل آثارها فقط في إنتاج تعلم كمي مرتفع، بل أيضا في جعل هذا التعلم ممتعا"[25].

أ– معايير بناء السؤال الجيد

يعتبر بناء السؤال من أهم المهارات التي تثري العملية التعليمية التعلمية، ولبناء سؤال جيد ينبغي مراعاة المصطلحات الموظفة فيه، ومراعاة تركيب الكلمات، بحسب الغاية منه، والسياق الذي يكتنفه، وهذه أهم المعايير التي ينبغي أن تتوفر في السؤال الجيد[26]:

أن يكون واضحا، غير معقد، يستطيع أن يفهمه المتعلم.

أن يكون مثيرا للتفكير.

أن يكون متوافقا مع عمر المتعلمين وقدراتهم.

أن يكون مناسبا للغاية من إثارته.

أن يصاغ بألفاظ واضحة.

أن يتناسب مع مستوى المتعلمين.

أن يكون شديد الارتباط بموضوع الدرس.

أن يكون بناؤه سليما لغويا ودلاليا.

أن تكون الأسئلة متنوعة.

أن تتدرج من السهل إلى الصعب.

أن يختص السؤال بإجابة محددة.

وبناء عليه، لكي تكون الأسئلة مفيدة لبناء الدرس، لابد من تحديد أهدافها، وتصنيفها، بحسب السياق الذي تقتضيه، وهذا يتطلب مهارة خاصة في بناء السؤال، ومراعاة المستويات المعرفية المختلفة، وحسن التصرف إزاء الإجابات أيضا.

ب– مهارة توجيه السؤال

لا ينبغي أن تتوقف مهارة الأستاذ عند حدود بناء السؤال، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى كفاءة أخرى هي كيفية توجيه هذا السؤال، بشكل يجعل المتعلم مشاركا حقيقيا في بناء الدرس، وذلك انطلاقا من الأجوبة التي يفترض أن تكون في المستوى المطلوب.

ومن الاستراتيجيات التي حددها الباحثون التربويون في توجيه السؤال، نذكر[27]:

على الأستاذ أن يوجه الأسئلة بصوت مسموع بوضوح لدى المتعلمين.

تجنب تكرار الأسئلة إذا كانت واضحة.

اختيار المتعلم الذي يجيب على السؤال بعد إلقائه، وليس قبل ذلك.

تجنب استخدام السؤال عقوبة في حق المتعلم.

إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الجواب.

توزيع الأسئلة بشكل منظم بين المتعلمين.

تشجيع المتعلمين على المشاركة.

تصويب الإجابات بشكل لبق، وتحسينها تركيبا ودلالة.

تجنب تمرير الجواب بين ثنايا السؤال.

تجنب إعادة الجواب.

توجيه السؤال لغير المنتبهين من أجل تحفيزهم على متابعة الدرس.

إشراك كل المتعلمين في الإجابة عن الأسئلة.

تجنب الأسئلة المحبطة للمتعلمين.

تنويع الأسئلة حتى لا تكون مدعاة للملل.

ج- كيف يستخدم الأستاذ السؤال؟

من أجل تجاوب أفضل للمتعلمين مع السؤال يستحسن أن يراعي الأستاذ المواصفات المتعلقة باستخدام السؤال وذلك كالآتي:

يوجه السؤال إلى المتعلمين جميعهم، وذلك قبل تعيين المتعلم الذي سيجيب عنه.

توزع الأسئلة بطريقة عادلة بين المتعلمين، لإثارة اهتمام غير المنتبهين.

إعطاء مهلة للتفكير قبل الجواب.

عدم الإلحاح على المتعلم الذي لم يتوصل إلى الجواب، قصد تفادي الإحراج.

عدم وضع الأستاذ الأسئلة، والإجابة عنها.

تفادي كثرة الأسئلة والتريث في توجيهها.

التركيز على النقاط المهمة عند صياغة السؤال.

مراعاة مستوى المتعلمين عند صياغة السؤال.

توجيه الأسئلة عند الانتهاء من كل مرحلة من أجل تقويم المتعلمين.

توجيه الأسئلة إلى المتعلمين غير المنتبهين من أجل إشراكهم في بناء الدرس[28].

وعليه ينبغي أن تكون الأسئلة واضحة ودقيقة وليست عامة ومبهمة تؤدي إلى أخطاء تربوية بعيدة عن الهدف المقصود، لذا يجب الاهتمام بالسؤال وصياغته قبل بداية إلقاء الدرس، وكذا مراعاة التسلسل المنطقي في بناء الأسئلة وإلقائها، واستحضار مستوى المتعلمين المعرفي والفكري لتفادي الأسئلة الصعبة والأسئلة البسيطة جدا التي لا يبذل معها المتعلم أي جهد فكري.

د- مهارة التصرف بشأن أسئلة المتعلمين وأجوبتهم

لا تقل هذه المهارة أهمية عن المهارات السابقة، لأن الإنصات لإجابات المتعلمين، وإدراجها في بناء الدرس، يتطلب التصرف المناسب بشأن تقبلها، وتقويمها آنيا بشكل ذكي ولبق، وتعزيزها، وتشجيع المتعلم على الإضافة، كلها مهارات تقتضي من الأستاذ مراعاة ما يأتي:

الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم، ومطالبته بأمثلة تؤيد إجابته، إن أمكن.

في حالة الإجابة الخاطئة يستحسن مقابلتها بالصمت، وتجنب العبارات التي يمكن أن تحبط المتعلمين.

التنويه بالأجوبة الصحيحة لتشجيع باقي المتعلمين على الإجابة.

تقديم بعض الإيحاءات الصريحة أو غير الصريحة لمساعدة المتعلم على تقديم الجواب الصحيح.

عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة، إلا عند الضرورة.

تجميع الإجابات، وتلخيصها بلغة سهلة.

مساعدة المتعلم المخطئ على استدراك الإجابة الصحيحة.

تشجيع الإجابة الصحيحة بتوسيعها وضبطها.

تجنب الإجابات الجماعية.

تجنب تكرار الإجابات نفسها.

جعل المتعلم يدرك خطأه دون حرج أو عقاب.

الأستاذ وأجوبة المتعلمين

يستحسن أن يتعامل الأستاذ مع أجوبة المتعلمين تبعا لمواصفات أهمها:

احترام أجوبة المتعلمين، وتصويب المتعثر منها بشكل لائق، لا يثير حفيظتهم، وذلك قصد تشجيع المشاركة المكثفة والفعالة في بناء الدرس.

تشجيع المتعلمين على مناقشة أجوبة زملائهم، بشكل منظم وبناء.

تعويد المتعلمين على الاعتماد على النفس في الجواب على الأسئلة.

تحفيز المتعلمين على الجواب بشكل صحيح معرفيا ولغويا وبشكل واضح.

الحد من الأجوبة الجماعية، وتشجيع الأجوبة المنظمة.

تثمين الجواب الصحيح، وتثبيته بإعادته أو كتابته على السبورة.

الاستعمال المعقلن للأجوبة في بناء الدرس.

الأستاذ وأسئلة المتعلمين

يتعين على الأستاذ التعامل مع أسئلة المتعلمين واستفساراتهم كالآتي:

استدراج المتعلمين إلى وضع أسئلة، وتشجيعهم على ذلك.

تعويد المتعلمين على وضع الأسئلة التي تمس صلب الموضوع المدروس بالشكل المطلوب.

التشجيع على المناقشة، وإبداء الرأي والنقد البناء.

توصيات

انطلاقا من دراستنا لموضوع مهارة بناء السؤال، والاحتكاك المباشر مع الممارسين في الميدان عبر الاستماع لأساتذة ذوي تجربة في الممارسة الصفية، اتضح لنا أن مهارة بناء السؤال هي جوهر العملية التعليمية التعلمية، وذلك كما لامسناها عن قرب من خلال الوضعيات المهنية، وقد عنت لنا بعد هذا كله مجموعة من التوصيات نقترحها كالآتي:

على الأستاذ أن يحاول قدر الإمكان تنويع صياغة سؤاله، وذلك لكي يتلاءم ما أمكن مع مستوى المتعلمين، ويضمن أكبر قدر من التجاوب والتفاعل في بناء الدرس.

لضمان تتبع المتعلمين لمراحل الدرس بشكل جيد، نؤكد على ضرورة توجيه المدرس للأسئلة الاختبارية التي تبرهن على أن المتعلم يتابع الدرس وتضمن انخراطه الفعلي في التتبع والبناء.

وبالقدر نفسه من الأهمية نثير الانتباه إلى إجابات المتعلمين وندعو إلى استثمارها في بناء الدرس.

كما نوجه عناية المدرس إلى ضرورة توليد أسئلة من أجوبة المتعلمين، في اتجاه إشراكهم في سيرورة الدرس وبنائه.

نهيب بالمدرس مراعاة مستوى المتعلمين في صياغة السؤال سواء أكان كتابيا أم شفهيا، من خلال تبسيط السؤال وتدقيقه ليتسنى للمتعلم التجاوب معه.

وفيما يخص صياغة السؤال الكتابي المتعلق بالتقويم، ندعو إلى مزيد من الاهتمام والعناية بصياغته بشكل دقيق، لما لهذه الصياغة من أهمية قصوى في فهم السؤال بالنسبة للمتعلم والتوصل إلى الإجابة المطلوبة.

خاتمة

بحثنا هذا محاولة للإجابة عن إشكالية تتعلق بمهارة بناء السؤال، ودورها في الممارسة الصفية شفهيا وكتابيا، وفي العمليات التقويمية، باعتبارها سرا من أسرار نجاح الأستاذ في أداء مهمته التعليمية التعلمية التربوية.

ومن أجل تحقيق ذلك، كان علينا أن نضع الموضوع أولا في الإطار الذي ينبغي أن يكون منطلقا لدراسته، ومفتاحا لفهمه. وعلى اعتبار أن السؤال في العملية التعليمية التعلمية لا يلبث ينفك عما يعرف بالقواعد التخاطبية، والعقد الديداكتيكي والنقل الديداكتيكي، فقد استخلصنا أن السؤال هو جوهر الممارسة الفصلية، بل يرتبط نجاح الأستاذ في مهمته التعليمية والتربوية بكيفية تعامله معه صياغة وإلقاء.

يقتضي الخطاب البيداغوجي وجود تواصل مبني على التفاعل والمشاركة، وهذا لا يتأتى إلا مع بناء السؤال بشكل جيد ودقيق، يتيح للمتعلمين التجاوب مع المدرس ومع المادة المدرسة، في أفق بناء تشاركي نموذجي للدرس.

وكان لا بد أن نشير إلى طرق التدريس، حيث قابلنا بين الطريقة التلقينية والطريقة الحوارية، لنستخلص الفرق الواضح بينهما والمتمثل في عقم الطريقة الأولى التي تجعل من المتعلم وعاء لاستقبال المعلومات في مقابل الطريقة الحوارية التي تجعل منه مشاركا فعالا في بناء الدرس، فتبرز بذلك أهمية صياغة السؤال ودورها في المشاركة الفعالة للمتعلمين ودرجة فهمهم وجودة إجاباتهم.

ونظرا للأهمية القصوى التي تحتلها صياغة السؤال في الممارسة الصفية، يمكن القول إن نجاح الأستاذ وفشله في العملية التربوية يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى قدرته على صياغة السؤال، ومعايير بنائه وكيفية توجيهه إلى المتعلمين، بل لا يقف الأمر عند هذا الحد، فيتجاوزه إلى كيفية التعامل مع أجوبة المتعلمين، وذلك بصياغة السؤال انطلاقا من أجوبتهم.

وقد عمدنا إلى تأكيد أهمية كيفية التعامل مع السؤال والبراعة في صياغته باعتباره مدار الأمر في الممارسة الصفية، حيث توصلنا إلى نتائج أكدت بالملموس الفرضية التي انطلقنا منها وهي:

ضرورة تنويع صياغة المدرس للسؤال، وهذا ما يوضح إلزامية توفر هذه المهارة لدى المدرس ليتسنى له النجاح في توجيه السؤال بصيغ مختلفة للاقتراب أكثر من فهم المتعلمين.

أهمية توجيه أسئلة اختبارية إلى المتعلمين تتعلق بمدى فهمهم لمراحل الدرس ومدى تتبعهم له.

الحرص على توجيه السؤال إلى كافة المتعلمين.

توظيف أجوبة المتعلمين في بناء الدرس.

توليد أسئلة من إجابات المتعلمين.

مراعاة مستوى التلاميذ أثناء صياغة السؤال.

لقد وقفنا عن كثب من خلال هذا المجهود المتواضع على أهمية الخلاصات التي توصلنا إليها، وإن كنا لا ندعي الإجابة النهائية عن الإشكالية التي اتخذناها موضوعا للبحث، وعليه يبقى الموضوع قابلا لمواصلة التنقيب فيه وإغنائه أكثر ومناقشته.

الهوامش:

[1]– ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي كبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مادة طرق، ص.2665.

[2] – التهانوي محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،1996، ج. 1، ص.1133.

[3] . رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، ط.1، 1983، ص.56.

[4] . المرجع نفسه، ص.57.

[5] . المرجع نفسه، ص.58.

[6]– الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، طبعة 1988، ص 73.

[7] المرجع نفسه، ص 60.

[8] . الدريج محمد، التدريس الهادف، 1– مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة 1994، ص56.

[9] . الحبيب استاتي، من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية: تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، المتعلم، مشروع مواطن الغد، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 10 نونبر 2013، مكتبة المدارس، ص 10.

[10] – اللحية الحسن، دليل المدرس(ة) التكويني والمهني، ص.132، (بتصرف).

[11] . اكنينح العربي، الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات، منهج وتطبيق، ص. 79.

[12]– الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، ص75.

[13] . ينظر اكنينح العربي، الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات، منهج وتطبيق، مطبعة أنفو. برانت، فاس، ط. 3، 2004. ص. 81. (بتصرف).

[14]. مادي لحسن، التقييم الدراسي أنواعه وتطبيقاته، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، طبعة 1991، ص 103.

[15] . مادي لحسن، التقييم الدراسي أنواعه وتطبيقاته، ص 105.

[16]– الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 76.

[17] . زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، دار التربية الحديثة للنشر سوريا، الطبعة 7، 2001، ص.139.

[18]. وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، التقويم التربوي، الدليل العملي، السلك الأول من التعليم الأساسي، 1991، ص. 19، (بتصرف).

[19]– البرهمي محمد، أولحاج محمد، حمود محمد، اللغة العربية تمارين وحلول، Top arabe، السنة الأولى من سلك الباكلوريا، مسالك العلوم، Top Edition، ط. 2009، ص.68.

[20]– البرهمي محمد، أولحاج محمد، حمود محمد، اللغة العربية تمارين وحلول، ص.69.

[21]– فرض محروس في مادة اللغة العربية، المستوى أولى باك علوم، ثانوية الأميرة للا أمينة، السنة الدراسية 2013– 2014

[22]. زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، دار التربية الحديثة للنشر سوريا، الطبعة 7، 2001، ص. 146–147، (بتصرف).

[23]. زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، ص 133–134، (بتصرف).

[24] . ينظر زاهدي الحسين، أسلوب الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد، مقاربة نقدية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، ملف خاص، اللغة العربية، الواقع والممكن، العدد 58، يناير 2014، ص. ص. 17. 29. (بتصرف)

[25]– زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، ص. 146.

[26] . اكنينح العربي، الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات، منهج وتطبيق، ص. 82– 83.

[27] . زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، دار التربية الحديثة للنشر سوريا، الطبعة 7، 2001، ص. 133.

[28] . زياد حمدان محمد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية، ص. 148–149، (بتصرف).