

استراتيجيات الخطاب التعليمي

في بناء تعلّمات مادة العلوم الإسلامية

Strategies of educational discourse In building learning Islamic sciences

د. صفية حسين¹ *نادية بوصبع²

¹المفتشية العامة /وزارة التربية الوطنية (الجزائر) safiahoc@gmail.com

²المفتشية العامة /وزارة التربية الوطنية (الجزائر) bousba.nadia21@yahoo.com

تاريخ النشر: 2022/01/30

تاريخ الارسال: 2021/12/31

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أهمية الخطاب التعليمي في العملية التعليمية التعلّمية، وذلك من خلال تحقيق التّواصل الفعّال بين المعلّم والمتعلّم، باستخدام الاستراتيجية البيداغوجية التي تعين المعلّم على تحويل خطابه العلمي إلى خطاب تربوي يستقبله المتعلّم، ويتفاعل معه؛ ومنه، فإننا نسعى إلى بيان مدى إمكانية إخضاع تعلّمات مادة العلوم الإسلامية لاستراتيجيات الخطاب التّعليمي، من حيث بناؤها وفق المستويات العقلية المختلفة للمعرفة، وتنويعها وفق طرائق التّدريس المتنوّعة؛ للقضاء على النّظرة السّلبية للأداء التربوي لأساتذة العلوم الإسلامية، وأنها مادة تلقين ونقل للمعارف. ولأجل تحقيق هذه الأهداف سلّطنا الضّوء على استراتيجيّة السّؤال في الخطاب التّعليمي، باعتباره من أهمّ الاستراتيجيات في المقاربة بالكفاءات، والتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليمية التّعلّمية.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، التّعليمي، استراتيجيّة السّؤال، العلوم الإسلامية.

Summary:

This study aims to demonstrate the importance of the educational speech (questioning process strategy) in the educational process using the pedagogical strategy. We seek to indicate the extent to which the speech in Islamic sciences can be subjected to the strategies of the educational speech, in terms of building it according to the different mental levels and diversifying it according to the various teaching methods;

Keywords: didactic speech - questioning strategy - Islamic science.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة:

بما أنّ أهم ما يميّز التدريس بالكفاءات اعتماد المقاربة التشاركية بين المعلّم والمتعلّم، والتي تتيح الفرصة للمتعلّم ليكون عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية، أما المعلّم فهو المرافق والموجّه والمنشّط للعملية التربوية؛ فإنّ عملية النقل المعرفي تتركز على جعل التلاميذ أمام وضعيات مشكلة، ومدى قدرتهم على دراستها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

والمعلّم المتميّز هو الذي يستطيع أن يختار الاستراتيجيات الفعالة في الموقف التربوي، والتي تحفّز تفكير المتعلّمين من جهة، وتراعي الفروق الفردية بينهم من جهة أخرى.

ولا أحد يجادل اليوم في أنّ الخطاب التعليمي لم يعد مقتصرًا على الأسلوب التلقيني للمعارف والمعلومات الجاهزة؛ بل أصبح يعتمد استراتيجيات تتعدّد وتختلف باختلاف المادة العلمية المراد إيصالها للمتعلّم، إلّا أنّ النظرة تتغيّر عند الكثيرين، إذا تعلق الأمر بتدريس مادّة العلوم الإسلامية، وأنها مادّة تخضع للأسلوب التلقيني والحشو في نقل معارفها ومحتوياتها.

وانطلاقاً من الوعي بأهمية السّؤال في الخطاب التعليمي باعتباره أساس العملية التعليمية التعلمية، والأداة الفعالة في بناء التعلّات وتقويمها، والذي بواسطته يتمّ تحويل المعارف من مستواها العلمي العالي إلى المستوى التعليمي البسيط؛ فقد ارتأينا التّركيز على هذه الاستراتيجية لمعرفة مدى فعاليتها في بناء تعلّات مادّة العلوم الإسلامية باعتبارها مادة تخضع للتطوير والتجديد كغيرها من المواد الدراسية الأخرى، هذا من جهة، وباعتبارها مادة عقل وتفكير، ووجدان، وقيم... من جهة أخرى.

أهمية البحث:

إنّ عملية إخضاع بناء التعلّات في مادة العلوم الإسلامية لاستراتيجية الخطاب التعليمي، ليست عملية اعتباطية، أو عشوائية؛ بل هي عملية تقوم على مدى قدرة الأستاذ على إحداث التفاعل الصفيّ، بحيث يتحوّل المتعلّم من مجرد متلقّ سلبيّ للمعلومات، إلى مشارك في صناعتها؛ وقد كشف الميدان أنّ الأسئلة التي تطرح أثناء الأنشطة التعليمية التعلمية يغلب عليها الطابع المعرفي، ممّا يجعل بعض المتعلّمين في حالة ركود، وملل ونفور.

وإيماناً منا بقدرة أستاذ العلوم الإسلامية على التّواصل والحوار، ارتأينا إنجاز هذه الورقة البحثية لتحديد أهمّ خصائص الخطاب التعليمي وتطبيقه في بناء تعلّات هذه المادّة.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة في السّؤال الآتي:

ما أهمية استراتيجية الخطاب التعليمي في بناء تعلّات مادّة العلوم الإسلامية؟

وتفرّعت عنه التّساؤلات الآتية:

- ما استراتيجيات الخطاب التّعليمي المناسبة لبناء تعلّات مادة العلوم الإسلامية؟
 - ما علاقة السّؤال التّعليمي بمستويات المعرفة؟ وما مدى تطبيقها على مادة العلوم الإسلامية؟
 - ما الطّرق التّدرسيّة المناسبة لاستراتيجية السّؤال في الخطاب التّعليمي في مادة العلوم الإسلامية؟
- ولإجابة على هذه التّساؤلات رسمنا الخطة الآتية:

مقدمة

المطلب الأول: الخطاب التعليمي: تعريفه، أهميته، خصائصه وعوامل نجاحه

المطلب الثاني: استراتيجيات الخطاب التعليمي في بناء التعلّات

المطلب الثالث: استراتيجية السّؤال في الخطاب التّعليمي وأثره في بناء تعلّات مادة العلوم الإسلامية

الخاتمة (النتائج والاقتراحات)

قائمة المصادر والمراجع.

2. الخطاب التعليمي: تعريفه، أهميته، خصائصه وعوامل نجاحه:

1.2: تعريف الخطاب التعليمي:

الخطاب التعليمي مركب وصفي من موصوف (الخطاب) وصفة (التعليمي)؛ وسنعرّفه من الناحية الإفرادية، بدءاً بالجانب اللغوي، ثم الاصطلاحي؛ ثم نعد إلى تعريفه من الناحية التركيبية باعتباره لقباً لمدلول معيّن.

تعريف الخطاب لغة:

يطلق الخطاب في اللغة ويراد به عدّة معاني، أهمّها: الكلام بين اثنين، والمراجعة بالكلام بين طرفين أو أكثر، بحيث يتم تبادل رسائل لغوية¹ وعرفه الكفوي في "الكليات" فقال: "الخطاب هو الكلام الذي يقصد به الإفهام، إفهام من هو أهل للفهم، والكلام الذي لا يقصد به إفهام المستمع، فإنه لا يسمى خطاباً"².

فالخطاب في لغة العرب يدور على مراجعة الكلام، وتوجيهه إلى الأنام بقصد الإفهام، وقد يطلق ويراد به مضمون الكلام ومحتواه، أو الطريقة التي يؤدي بها الكلام.

تعريف الخطاب اصطلاحاً:

تعددت مدلولات الخطاب بدءاً من الصياغة الشكلية للكلام أو الكتابة بشكل عام، إلى الدلالة على كلّ كلام يلقى على المستمعين قصد التبليغ والتأثير بشكل خاص.

ومن أشمل ما قيل في تعريفه: "أنّه كلّ منطوق به موجّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً"³.

¹ ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، 2/198؛ الزمخشري، أساس البلاغة، 1/255.

² الكفوي: الكليات: معجم في المصطلحات و الفروق اللغوية،

³ طه عبد الرحمن؛ اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 215؛ نقلاً عن هشام بلخير، استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، ص43.

فالخطاب يتضمّن وفق هذا التعريف ثلاثة عناصر: (كلّ منطوق، (استبعاد المكتوب على أساس أنّ الأصل في الخطاب المنطوق - أنّه موجّه إلى منلقّ - أنّه يقصد به الإفهام).

تعريف التعليم/ التعلّم/ التعليمية:

تعريف التعليم/ التعلّم في اللغة:

التعلّم والتعلّم لغة: مصدر صناعي من فعل علم وعلم علما وتعلّما، والعلم إدراك الشيء بحقيقته، وتعلّم الأمر: أتقنه وعرفه.

تعريف التعليم/ التعلّم اصطلاحا:

مما عرّف به التعليم أنّه: "تشاط تواصلية يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيز وتسهيل حصوله، وهو مجموع الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل منظم، ويتمّ استغلالها وتوظيفها من طرف الشخص الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي/ تعليمي"⁴.

أما التعلّم فمعناه: "تغيّر في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة"⁵.

والمتمّثل في هذا التعريف يدرك أنّ الإنسان في حاجة إلى معلّم يسهّل عليه الصعوبات؛ ويوضّح له الغوامض. وهذا ما أكّده ابن خلدون بقوله: "ولهذا كان السند في التعليم في كل علم، أو صناعة، إلى مشاهير المعلمين فيها، معتبرا عند كل أهل أفق وجيل"⁶.

تعريف التعليمية:

التعليمية في اللغة:

استخدم مصطلح التعليمية كترجمة لمصطلح الديداكتيك (La Didactique)، بمعنى

فنّ التدريس أو فنّ التعليم؛ أو العلم الذي يبحث في أصول التدريس وأسس وطرائقه.⁷

⁴الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص13.

⁵المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁶ابن خلدون، المقدمة، ص430.

⁷ Hachette, Le Dictionnaire Du Français, p 494 ; Petit Larousse, Librairie Larousse, Paris 1980, p 292.

التعليمية (الديداكتيك) اصطلاحاً:

تطوّر مفهوم التعليمية في علم التربية، فانقل من معنى "فنّ التعليم"⁸، وأنها "تهدف إلى دراسة المعرفة التحليلية التحويلية"⁹، إلى تعريفها بأنها: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال التنظيم لمواقف التعلّم".¹⁰

ثم تطوّر مفهوم التعليمية حتى أصبح ينظر إليها كأسلوب يبحث في التفاعل بين الأقطاب الديداكتيكية الثلاثة: المعلم والمتعلّم والمعرفة¹¹

وهكذا بدأ ينتقل مفهوم التعليمية من (فنّ التعليم) إلى (خطّة واستراتيجية للتعليم)¹²؛ إلى أن ارتقى في القرن العشرين إلى كونه نظرية للتعليم والتعلّم.¹³

وبناء على ما سبق يمكننا أن نخلص إلى تعريف شامل لمفهوم التعليمية، وأنها: "دراسة التفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن، وذلك قصد تسهيل عمليّة تملك المعرفة من قبل المتعلّمين"¹⁴.

ويظهر لنا من هذا التعريف أنّ التعليمية ترتبط بمختلف عناصر العمليّة التعلّمية التعلّميّة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة المراد إيصالها بصورة سهلة، في إطار المحتوى الدّراسي).

⁸ Jean Maurice Posier : La Didactique De Français, Presse Universitaire De France, 1^{ère} ed, France, 2002, p07

نقلا عن د. تونسي فائزة وآخرون، العمليّة التعليمية، مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، ص 176.

⁹ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، العدد 9، ص 69.

¹⁰ الدريج محمد، تحليل العمليّة التعلّميّة (مدخل إلى علم التدريس)، 1991م، ص 3.

¹¹ مرجع سابق، ص 4.

¹² محمّد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، ص 35.

¹³ انظر: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص 9-10.

¹⁴ د. رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ص 15.

تعريف الخطاب التعليمي:

بعد تعريف كلّ من أفراد المركب الوصفي يمكننا تعريف الخطاب التعليمي بأنه: "عبارة عن خطاب يتمّ فيه تحويل المادّة العلمية إلى مادّة خطاب ذات طابع تعليمي"¹⁵

أي هو العلاقة التواصلية الناتجة بين المعلّم والمتعلّم، والتي ينشئها المعلّم من خلال تحويل المادة المعرفية إلى مادّة تعليمية واضحة ومفهومة.

2.2 - أهمية الخطاب التعليمي وخصائصه:

يعتمد فنّ التدريس في أساسه على ثلاث مكونات هي: المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة؛ ففي كلّ وضعية تعليمية تعلّمية يحتاج المعلّم إلى استخدام التقنيات المناسبة من أجل إثارة جملة من السلوكات لدى المتعلّمين بغية إكسابهم معارف محدّدة؛ وهذا ما اصطلح عليه بالنقل الديداكتيكي، أي تحويل المادة المعرفية إلى مادة تعليمية عن طريق خطاب تعليمي يمثّل حلقة التّواصل بين أطراف المثلث الديداكتيكي.

ومن هنا فإنّ العملية التعليمية الناجحة تقوم على جودة صياغة الرّسالة التي تنقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، وما يصحبها من دقّة وضبط في المعاني، وتحكّم في توجيه الخطاب التّعليمي؛ ولا يتأتّى هذا إلا من خلال استراتيجية بيداغوجية تتطلّب من المتعلّم امتلاك كفاءات متعدّدة، تعينه على استقبال المعرفة والتفاعل معها، ومن المعلّم اكتساب مهارات تدريسية تواصلية تزيد من قدرة المتعلّم على فهم الخطاب الموجّه إليه واستيعابه.

3.2 - خصائص الخطاب التعليمي:

إنّ طبيعة العلاقة بين أطراف العملية التّواصلية في الخطاب التعليمي هي التي تجعله يختلف عن الخطابات الأخرى، وتتمثّل أهمّ خصائصه في الآتي:

¹⁵ نورة بوعباد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي، الجامعي باللغة العربية، مجلّة انسانيات، عدد14-15ص 19

- أنه خطاب يتسم بالبساطة والوضوح: تعرض فيه المعلومات بأسلوب شيق ومتسلسل.
 - أنه خطاب مؤثر: يخلق جواً من المتعة والرغبة في التعلّم.
 - أنه خطاب يتلاءم مع مستوى المتلقين: بحيث يتناسب مع أعمارهم ومداركهم العقلية، يلبي حاجاتهم ورغباتهم، وتكون كميته مناسبة للوقت الذي يعرض فيه.
- وتجدر الإشارة إلى أنه قد يعتمد بعض المعلمين في حالة تدني مستوى الفهم وضآلة المخزون اللغوي إلى تبسيط الخطاب لحدّ تلهيج الفصحى أو تفصيح اللهجة لتقريبها من العربية الفصيحة؛ وهذا ما يؤثر سلباً على الرصيد اللغوي للمتعلّم، ومنتوجه الفكري.

4.2- عوامل نجاح الخطاب التعليمي:

- إنّ مدى تحقيق الخطاب التعليمي لأهدافه ومراميه مرهون بعدة عوامل أهمّها:
- مدى قدرة المعلم على النقل التعليمي: والذي يترجمه من خلال الأنشطة التي يختارها، والوضعيات التي ينسجها، مراعيًا التنوع في أنماط تعليمه، ليتوافق مع أنماط التعلّم.
 - فالمعلم قبل أن يكون مختصاً في وظيفته، يكون مهندساً في التربية وتقنياً في التعليم؛ ملماً بمادته متعمقاً في مفاهيمها، بحيث يستطيع تبسيطها وتوضيحها بأكثر من طريقة.
 - التخطيط الجيد للدرس: فلا بد أن يتقن المعلم مهارة التخطيط لتدريسه حتى يتمكن من توفير أفضل بيئة تعليمية ويعمل على خلق المناخ الذي يشجع على حدوث أكبر قدر من التفاعل وبالتالي أكبر قدر من التعلّم¹⁶؛ وذلك بدءاً بالتخطيط لوضعية الانطلاق للتعرف على مكتسبات التلاميذ القبليّة، وصولاً إلى تقييم مكتسباتهم الجديدة ومدى تحكّمهم فيها.¹⁷
 - التنوع في أنماط التدريس وطرائقه: فالمعلم باعتباره المصمّم والمنشئ للأنشطة التعليمية المثيرة لفكرة التعلّم، عليه أن يسعى إلى إيصال المعرفة للمتعلمين وفق استراتيجية تعليمية تعلمية تواصلية، قائمة على معرفته بسلوكياتهم وميولهم ورغباتهم، ومن خلالها يبلور طريقة مناسبة لتعليمهم.

¹⁶كوجك كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 66

¹⁷كريمة البدير، التعلّم النشط، ص 38.

وقد أوضحت الدراسات التربويّة أنه كلما زاد دور التلميذ الإيجابي في الموقف التعليمي زاد التعلّم وزادت كفاءة العملية التعليمية.

مهارة صياغة وطرح الأسئلة أثناء التدريس: إنّ مهارة صياغة وطرح الأسئلة أثناء التدريس، تساعد على التفاعل المتبادل بين المعلّم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض؛ سواء تعلّق الأمر بالأسئلة التي تختبر المعلومات وتؤكدّها، أو الأسئلة التي تدفع إلى التفكير والتوصّل إلى الحقائق؛ فمن المهمّ أن يتقن المعلّم مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وأن يميّز بين أنواعها ومستوياتها، ليتحقّق له تحويل المادّة المعرفية إلى المتعلّمين وإشراكهم في العملية التعلّمية التعلّمية. ولا يستطيع المعلم امتلاك هذا النوع من التفاعل إلّا إذا كان ملماً بالمادة وفاهماً لها؛ ومدركاً لإجابات الأسئلة التي يطرحها.

3. استراتيجيات الخطاب التعليمي في بناء التعلّات:

1.3- التعريف بمصطلح الاستراتيجية:

استخدمت الاستراتيجية للدلالة على فنّ القيادة العسكرية¹⁸؛ كما عرّفَتْ بأنّها: "الخطّة أو الاتجاه أو منهج العمل"¹⁹.

أمّا في المجال التربوي، فيراد بها أمران:

- استراتيجية التعليم (التدريس) teaching strategy: وهي "مجموعة القرارات التي يتّخذها المعلّم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها أثناء تنفيذ مهامه التعليمية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفاً"²⁰.

وتتمثّل عناصرها في: الأهداف التعليمية، والأفعال التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيّر وفقاً لها في تدريسه، كإدارة الصف، والتدريبات المستخدمة للوصول إلى الهدف، كما تشمل استجابات المتعلمين الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

¹⁸حسن محمد أبو رياش: أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ص18.

¹⁹عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، ص25.

²⁰د. نواف احمد سمارة - د عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص75.

– استراتيجية التّعلّم (learning strategy): وهي مجموعة الإجراءات والنشاطات التي يمارسها المتعلم في أثناء الموقف التعليمي التعليمي، ويقصد به تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً ومن عناصرها: الانتباه والاستماع – القراءة الصّامتة الجاهزة- عمل الواجبات المنزلية - حلّ التمارين- أخذ وتدوين الملاحظات...²¹ ومن خلال هاتين الاستراتيجيتين يشترك المعلم والمتعلم في القيام بإجراءات ذهنية طيلة أطوار العملية التّعليميّة التّعلّميّة، فيعلّم المعلم متعلّمه كيف يتعلّم تعلّماته، متّبعا في ذلك الإجراءات السّابق ذكرها، مستثمرا قدرات المتعلّم الداخلية لتوجيه انتباهه، وتحفيز طاقاته الاستذكارية، وإكسابه ما حددته المناهج من كفاءات وأهداف.²²

2.3- الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

– الاستراتيجية: هي فنّ استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية.²³
– الطريقة: تعني الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للمتعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصور وأشكال مختلفة.²⁴
– أمّا أسلوب التدريس: فهو تقنية المعلم ولمساته الفنيّة في معالجة تفاصيل الدرس، وهو يختلف من معلم لآخر".

فالاستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية التي تساعد على حدوث التعلّم الفعّال من أهداف وطرائق ووسائل أو معينات لتقويم نتائج العملية التعليمية. ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية أشمل وأعم من الطريقة، وأنه يمكن استخدام أكثر من طريقة للتدريس في تنفيذ الاستراتيجية؛ والطريقة أشمل وأعم من الأسلوب، وأنه يمكننا استخدام أكثر من أسلوب في الطريقة الواحدة.

²¹ د. نواف احمد سمارة – د عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص.75

²² أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية مطبعة النجاح الجديدة، ص 26.

²³ محسن عطية، استراتيجية التدريس، 2005م، ص.57.

²⁴ د. محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، ص15-16

3.3- أنواع استراتيجيات الخطاب التعليمي في بناء التعلّات التعليميّة:

لما كان الخطاب التعليمي يدور حول اللغة المعبرة عن جملة النصوص والمفاهيم في الواقع التعليمي، ويتسم بخصائص وأهداف محدّدة ترتبط أساساً بعملية التبليغ والتأثير في مختلف أنماط المتعلّمين، فإنّه بحاجة إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف أثناء بناء التعلّات، للوصول إلى المخرجات المطلوبة، تمثل في مجموعها استراتيجيات الخطاب التعليمي.

وتعدّ الاستراتيجيات التي ينبغي للمعلّم (الأستاذ) أن يعتمد عليها في خطابه التعليمي أثناء بناء التعلّات، بمثابة سيرورة منتقاة بدقّة لجعل الأداء التعليمي أفضل، ومن بينها الاستراتيجيات المرتبطة بالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم، أو تلك التي ترتبط بالأهداف التعليمية، أو بالمناهج التعليمية العامّة منها أو الخاصّة بكلّ مادة من المواد التعليمية؛ ولعلّ من أهمّ هذه الاستراتيجيات، استراتيجية السؤال والإقناع في الخطاب التعليمي، والتي يستعملها المعلّم كوسيلة لتوجيه سلوك المتعلّمين والتأثير فيهم بطريقة علمية.

ولا يسعنا المقام في هذه الورقة البحثية أن نفصل الكلام عن مختلف استراتيجيات الخطاب التعليمي في بناء تعلّات مادة العلوم الإسلامية، ولكننا سنسلط الضوء على استراتيجية نراها من أهمّ الإجراءات التي ينبغي للمعلّم أن يمتلكها ويفعلها في فصله الدراسي، لما لها أثر كبير في سيرورة العملية التعليمية التعلّمية؛ وهي استراتيجية السؤال في الخطاب التعليمي، والتي تجعل الأستاذ قادراً على إشراك التلاميذ في بناء التعلّات، واكتسابها، واستذكارها.

4- استراتيجية السؤال في الخطاب التعليمي وأثره في بناء تعلّات مادة العلوم الإسلامية:

في ظلّ التوجهات التربوية الحديثة لم يعد بناء التعلّات في مادة العلوم الإسلامية، مقتصرًا على تلقين المعارف الجاهزة للمعلّم، بل أصبح يعتمد على عمليات هندسية بيداغوجية، قائمة على حوار تفاعلي، وتشاركي بين المعلّم والمتعلّم؛ إلا أن واقع التعليم، يكشف أن أستاذ مادة العلوم الإسلامية ما يزال هو مصدر المعرفة، وعلى عاتقه يتم البناء اليداكتيكي للدرس، ابتداءً من التخطيط إلى غاية التقويم.

وفي غياب منهجية الحوار التفاعلي البنائي، نجد أنفسنا أمام قضيتين هامتين، هما: مشكلة التبليغ (الخطاب)، ومشكلة طرائق التبليغ (استراتيجيات الخطاب): كيف يعلم الأستاذ؟ وكيف يتعلم التلميذ؟ وما هي الطرق الأكثر نجاعة وفاعلية في العملية التدريسية في مادة العلوم الإسلامية؟

والإجابة على هذه التساؤلات تأخذ شقين:

الأول: معرفة مستويات المعرفة وما يلزمها من أسئلة تعليمية.

الثاني: معرفة أكثر الطرق والأساليب الناجعة في بناء السؤال التعليمي.

1.4 - السؤال التعليمي ومستويات المعرفة:

إنّ أيّ بناء تشاركي للتعلّات يقتضي حوارا بين الطرفين (المعلّم والمتعلّم)، من أجل "تذليل الصعوبات المحتملة، وتسهيل عملية النقل الديدانكتيكي للمعرفة، وتقريب المسافة بين أضلاع المثلث الديدانكتيكي"²⁵.

وبالحوار (أسئلة / أجوبة) تنمو مهارة بناء المفاهيم والتعلّات، في نظام تسلسلي

محدّد، وذلك من خلال أسئلة تتوفّر فيها الشروط الآتية:

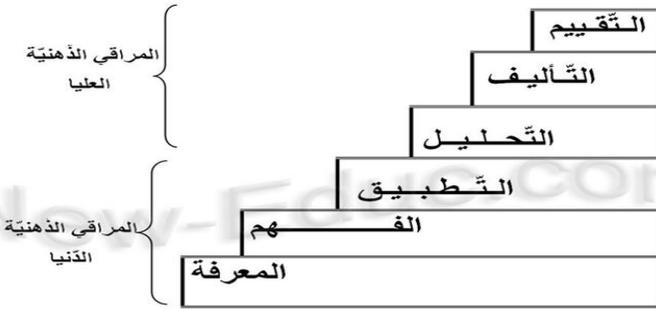
- الإعداد المسبق للأسئلة التعلّية، وبنائها على ضوء الكفاءة المستهدفة.
- الدقّة والوضوح في صياغة السؤال، مع سلامة اللغة.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين، والتدرج في طرح السؤال.
- البساطة في طرح الأسئلة: (اجتناب: السؤال التركيب/ المقدمات الطويلة قبل السؤال/ الإضافات بعد السؤال/ تكرار السؤال بأكثر من صيغة).

لقد أصبح السؤال التعلّمي التعلّمي أساس العملية التعليمية، فعن طريق هذه الأداة يتم بناء التعلّات وتقويمها. ويبقى نجاح المعلّم في تحقيق أهداف درسه، وتنشيط المتعلّمين وتقويم كفاءتهم مرهونا بالتخطيط الجيد لأسئلة وظيفية، تواصلية، ملائمة لوضعيات التعلّم المختلفة؛ في حين يتخبّط البعض الآخر ويجد صعوبة في بناء التعلّات، وخلق التفاعل الصّفي، وذلك نتيجة غياب الضبط، والتّويع والتّجديد في صياغة الأسئلة المطروحة على المتعلّمين.

²⁵ يوسف باهه، السؤال الديدانكتيكي بين بناء التعلّات وتقويمها، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 56،

وهنا نطرح إشكالية: كيف تصنّف الأسئلة في بناء التعلّات أثناء الموقف التعليمي؟ إن معرفة طبيعة ومنهجية الأسئلة في بناء التعلّات أثناء الموقف التعليمي، يعود بنا إلى أهداف العملية التعليمية التعلّية، بدءا بالتغيير الذي يسعى المعلم إحداثه في أداء المتعلم (أداء ما قبل الحصّة الدراسية وما بعدها/ أداء الطالب الذي حضر الحصّة والطالب الذي لم يحضر الحصّة)، وصولا إلى ما يكون الطالب قادرا على أدائه بعد مروره بالموقف التعليمي.

ويصنف المربون الأهداف التربوية الى فئات ثلاث: الأهداف المعرفية: (تصنيف بلوم bloom)؛ الأهداف الانفعالية: (تصنيف كراوثول karathol)؛ والأهداف النفس حركية: (تصنيف سمبسون simpson)؛ وتخصّص مجال تطوير المهارة وتعلّمها. وفي تصنيف بلوم المعتمد في الأوساط التربوية، حدّدت الأهداف التربوية والتعليمية والأسئلة المرتبطة بها وفق مستويات من الأدنى إلى الأعلى، مرتبة ترتيبا هرميا حيث يحتلّ المستوى الأول قاعدة الهرم (المستويات الدنيا للمعرفة)؛ ويمثّل المستوى الثاني قمة الهرم (المستويات العليا للمعرفة).



(هذا الشّكل يبيّن مستويات المعرفة عند بلوم)

وكما نرى في الرّسم السّابق، فإنّ الأسئلة التعلّية يمكن تصنيفها من خلال مستويات ستة، تبدأ من مجرّد الاسترجاع وصولا إلى معالجة المفاهيم وتحليلها والتّأليف بينها، وهو ما يتطلّب استنفار قدرات ذهنية عليا. وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

1- أسئلة الحفظ أو التذكر أو المعرفة: knowledge questions

وتمثل أدنى مستويات الأسئلة، حيث يطلب من التلميذ فيها أن يتذكر المعارف التي تعلمها وذلك باستخدام المعلم مجموعة من الأفعال الإجرائية في طرح هذه الأسئلة، مثل: اذكر، حدّد، عرّف، استرجع، سمّ...

2- أسئلة الفهم أو الاستيعاب: Comprehension Questions

هي أعلى مرتبة من الحفظ و التذكر، وهي تهدف معرفة قدرة الطالب على تفسير ما يحفظ، أو فهمه أو إعادة صياغته بلغة جديدة. ومن أمثلة الأفعال الدالة على الاستيعاب: علّل - فسر - لخص - استنتج - اشرح...

3- أسئلة التطبيق: Questions Application

يعتبر التطبيق هدفا متقدما، لأنّ التعلّم هو تغيير في السلوك، وإنّ هدف التعلّم هو تطبيق ما تعلمناه في المدرسة، والإفادة منه، واستخدامه في مواقف جديدة. ومن أهم الأفعال التي ينبغي على المعلم استخدامها عند طرح أسئلة التطبيق: أثبت، أوجد ناتج كذا، طبق، أحسب، استعمل، برهن، وظّف....

4- أسئلة التحليل: Analysing Questions

تعتبر أسئلة التحليل مهارة عقلية عليا، تتطلب أن يقوم المتعلّم بتجزئة الموقف أو النصّ أو الرأي إلى عناصر جزئية، لاكتشاف ما بينها من علاقات وروابط. ومن أمثلة الأفعال الإجرائية الخاصة بهذا المستوى نذكر: قارن، صنّف، انقد، ميّز، جرّب، اختبر، دقّق...

5- أسئلة التركيب: Synthesis Questions

التركيب هو مهارة إعادة تنظيم الأجزاء وبنائها بشكل جديد، حيث يطلب من المتعلم وفق هذه الأسئلة وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد، فإنّ أسئلة التركيب تعمل على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو وليس تقليدا لغيره، وتركّز نواتج التعلّم في هذه الأسئلة على السلوك الإبداعي المعرفي للمتعلم²⁶.

²⁶سعادة جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص681.

ومن أهم الأفعال التي يمكن للمتعلم أن يستعملها في أسئلة التركيب: اربط، ركب، اقترح، خطّط، عدّل، حوّل، أعد كتابة ...

6- التقييم: Evaluating Questions:

يتعلق هذا الهدف بإصدار أحكام لتقييم الأحداث، والشخصيات، والوسائل والأساليب المستخدمة، وهو أعلى درجات الأهداف لأنه لا يتحقق إلا إذا تحققت الأهداف الأدنى وهي: المعرفة والاستيعاب والتحليل والتطبيق و التركيب.

ومن أهم الأفعال التي يمكن أن يستخدمها المعلم الناجح في أسئلة التقييم ما يلي: أحكم على، اختر موضعا للأسباب، فنّد، أبد رأيك في، فنّد الادعاء، قرّر، ادحض، جادل..

وسنوضّح من خلال الجدول الآتي كيفية استخدام هذه الأفعال الإجرائية في مختلف المستويات العقلية في الأسئلة التعليمية الخاصة بمادة العلوم الإسلامية:

المستويات	الأفعال الإجرائية	تطبيقات الأفعال السوكية
التذكر أو المعرفة	أذكر، حدّد، عرّف، استرجع، حدّد، سم...	- أذكر أنواع التكافل الاجتماعي في الإسلام. - عرّف الصلّة. - حدّد أركان الإيمان. - حدّد من خلال الآيات ا صفات عباد الرحمن. - سمّ الطريقة الحديثة والعلمية لإثبات النسب.
الفهم والاستيعاب	علّل، فسّر لخصّ، استنتج اشرح	- استنتج الفوائد والأحكام من الحديث - فسّر الحكمة من إبطال التنبئ. - ما رأيك في القول: «الإسلام لا يحترم العقل»؟ - اشرح الحديث شرحاً موجزاً.
التطبيق	أثبت ، أوجد ناتج، طبّق، أحسب، استعمل، برهن، وظف	- طبّق حكم الإدغام في الآيات الآتية ... - احسب مقدار الزكاة في المسألة الآتية. - استعمل قواعد الميراث في معرفة نصيب الورثة ... - برهن على وسطية الشريعة الإسلامية.
التحليل	قارن، صنّف انقد، ميز، جرّب اختبر، دقّق	- قارن بين الحديث القدسي والقرآن الكريم - حلّل البند الأول من وثيقة المدينة المنورة. - استنتج شروط تحقق الإجماع من خلال التعريف. - صنّف القيم الواردة في الآيات حسب أنواعها.
التركيب	اربط، ركّب، اقترح خطّط، عدّل، حوّل، أعد كتابة	- اربط بين أداء الزكاة وبين مكافحة الفقر - اقترح حلاً لمشكلة الربا. - أعد صياغة حروف الإدغام في كلمة جديدة. - ألّف قصّة دينية قصيرة توضّح إسهامات المسلمين في الحضارة الإسلامية.
التقويم	أحكم على، اختر موضحاً الأسباب، فدّد، أبد رأيك في، فدّد الادعاء، قرّر، ادحض، دافع، جادل	- احكم على تلاوة زميلك في ضوء ما تعلّمته من أحكام التجويد. - برّر لماذا أعطى الله للذكر مثل حظّ الأنثيين في الميراث؟ - فدّد ادعاءات النصارى في عقائدهم المحرّفة. - انتقد سلوك الأشخاص الذين يبدّرون الطعام. - كيف يمكن أن نخفف من الجريمة في المجتمع؟

وبفضل هذه الصنّافة يتمكّن الكثير من المدرّسين عند بناء تعلّاتهم واختباراتهم، من توزيع أسئلتهم بتوازن، ووعي بيداغوجي، لتغطية الأنشطة الذهنية المستهدفة، ممّا يضيف المزيد من المصادقية على الاختبارات، ناهيك أنّها ستمكّنهم من التّعرف على مستوى نموّ المتعلّم المعرفيّ وتحديد مكامن صعوباته بدقّة أكثر²⁷.

ورغم ما لاقتته صنّافة بلوم للمستويات العقلية من رواج في الأوساط التربويّة، إلا أنّ هناك بعض الباحثين من يخالف في ترتيب هذه المستويات، فهذه أ.د. كوثر كوجك ترى أن عملية التقييم أقلّ صعوبة من عمليّة التّركيب، والتي تعتبر عملية إبداع، وخلق أفكار جديدة؛ فرتبت المستويات المعرفية على النحو الآتي: [التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، التّركيب]؛ وسار على هذا نهجها عدد كبير من التّربويين، واعتبروا عملية التّركيب هي أعلى مستويات التدرج المعرفي.

وقد أتاح هذا التصنيف الجديد الفرصة لمعرفة المستوى الذي يريد المعلّم أن يحققه مع تلاميذه، كما انه يتيح معرفة المستوى الذي يمكن لكل تلميذ أن يحققه، فينعكس بالإيجاب على ما يوظفه المعلم الفعال من أدوات الاستفهام في طرح الأسئلة المثيرة للتفكير لدى المتعلم. فإذا تفوق المدرسون في أسئلتهم على التذكّر فقط، فإنه من غير المتوقّع أن يتفكّر التلاميذ تفكرا ابتكاريا وإبداعيا، لأن المقدمات هي التي تحدّد النّهيات.

2.4- طرق بناء السّؤال التّعليمي:

تخضع مادة العلوم الإسلامية كغيرها من المواد الصفية إلى القواعد العامّة في التّدريس، ويقصد بها "مجموعة المبادئ والحقائق التي يجب أن يعرفها المعلّم ويمارسها في تعليم التلاميذ، والتي توضّح الخصائص العقلية والنّمائية للمتعلم، وتوكّد على البنية المنطقية للمادة التي يراد تعليمها، وتحدّد الممارسات الصّحيحة للمعلّم كي يكون التعلّم فعالا، ومحققا للأهداف التي يراد بلوغها في أيّ مادّة دراسية"²⁸.

²⁷.د. عبد الله منار، الأسئلة التعليمية التعليمية نحو مقارنة بيداغوجية لتعزيز مسؤولية المتعلم، مقال الكتروني.

²⁸مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطور المناهج وأساليب التّريس الحديثة، ص51.

ومن القواعد التي يجب مراعاتها عند بناء السّؤال التّعليمي فيمادة العلوم الإسلامية:

- القاعدة الأولى: التدرّج من المعلوم إلى المجهول:

وتقوم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المكتسبة. فيبدأ المعلّم مع طلبته بالأشياء الموجودة حولهم ليصل معهم إلى الأشياء المجهولة وغير المألوفة لديهم؛ ويمكن تطبيق هذه القاعدة في الدروس المرتبطة بالعقيدة الإسلامية، فيلفت المدرّس انتباه التلاميذ بالسّؤال عن دلائل قدرة الله في الكون، ثمّ ينطلق بهم إلى السّؤال عن الإيمان بالغيبات.

- القاعدة الثانية: التدرّج من السّهل إلى الصّعب:

وتقوم على التدرّج في التعليم من السّهل إلى الصّعب، فيبدأ المعلّم مع طلبته بالأمر التي يرونها سهلة سواء في الحفظ أو الفهم أو التطبيق؛ فإذا تعودوا عليه هان عليهم الصّعب. ويمكن تطبيق هذه القاعدة في عدّة ميادين؛ ففي تدريس أحكام التّون الساكنة والتّونين يبدأ الأستاذ بالسّؤال عن الأحكام التي يسهل تطبيقها كالإظهار مثلاً، ثمّ ينتقل إلى السّؤال عن حكم الإخفاء والإدغام لبيان الفرق بينهما.

- القاعدة الثالثة: التدرّج من المحسوس إلى المجرد

تعتمد طرائق التدريس النشطة على الانتقال بالمتعلّم من المحسوس إلى المجرد لما في هذه العمليّة من عناصر التشويق والإثارة ما يجعل المتعلّم يستوعب الدّرس بسرعة. ويمكن تطبيق هذه القاعدة في بناء السّؤال التّعليمي في مادّة العلوم الإسلامية، ففي مجال العقيدة مثلاً يتدرّج المعلّم بطلبته لمعرفة الله الخالق بالسّؤال عن صانع الأشياء المحيطة بهم للوصول إلى معرفة بأنّ لكلّ شيء صانعاً... وصانع الكون وخالقه هو الله تعالى جلّت قدرته.

- القاعدة الرابعة: التدرّج من الجزئيات إلى الكليات:

ويقصد بالتدرّج من الجزئيات إلى الكليات: قدرة المتعلم على التدرّج من الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى القاعدة، ومن الحالات الجزئية إلى الكليات والأفكار العامة، ويشمل القدرة على ربط الحقائق بعضها ببعض للوصول إلى فكرة جديدة أو قانون عام.

ويمكن تطبيق هذه القاعدة في بناء المفاهيم الشرعية، كمفهوم العقيدة، والحكم الشرعي، والقياس، والمصلحة المرسلّة... حيث ينطلق المدرّس لبيان مفهوم القياس من المثال وهو قياس المخدرات على الخمر لتشابههما في الإسكار، ليصل إلى القاعدة العامّة، وهي إلحاق مسألة لا نص فيها (المخدرات) بمسألة ورد فيها نص (الخمر) لاشتراكهما في علّة الحكم (الإسكار).

وقد يستخدم الأستاذ جملة من الأسئلة الجزئية التي تعصف ذهن المتعلّم ليضعه أمام وضعية مشكلة تحتاج جواباً، فيحفّزه على التفكير، والتنافس في إيجاد الإجابة الصّحيحة - كما كان يفعل رسول الله ﷺ مع صحابته-؛ ومثال ذلك: مشكلة مفهوم الشّبّهات، حيث يضع الأستاذ المتعلّم أمام مجموعة من التساؤلات التي تعصف ذهنه لبيان مفهوم الشّبّهات وخطورة الوقوع فيها.

إنّ التدرّج من الجزء إلى الكلي يخضع للطريقة الاستقرائية التي تبنى على أساس التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة من خلال الأمثلة المتنوّعة والمنتمية للموضوع، ليتّم بعد ذلك استخلاص القانون أو القاعدة، وصياغتها بلغة تدلّ عليها. وقد نادى بعض التربويين بضرورة اتباع هذه الطريقة واستغلال النشاط الذاتي للمتعلّم وإعطائه أكبر قدر من الحرية، فبقدر ما يستخدم القانون الذي تعلّمه أو استخلصه بنفسه، بقدر ما يكون تعلّمه فعّالاً ووظيفياً ومستمرّاً، فيوظّفه في أي موقف مشابه.

والذي يبدو جلياً أنّ هذه الطريقة تختلف مع الطريقة القياسية الكلية التي تنطلق من الكليات للوصول إلى الجزئيات، والتي تعتمد على ذكاء المتعلّم وخبرته في فهم النصّ ومحتواه، وهي الطريقة التي اعتمدها علماؤنا القدامى في التدريس، والتي أشاد بها العلامة ابن خلدون، فقال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرّج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا... وينصح بوجوب البدء من العموميات وصولاً إلى الجزئيات".²⁹

²⁹ ابن خلدون، ص 605-606.

ورغم التعارض الواضح بين الطريقتين إلا أنّ لكلّ طريقة مميّزاتها وإيجابياتها؛ ولهذا خلصت بعض الدراسات الحديثة إلى أنّ الجمع بين الطريقتين يكاد يكون الحلّ الأمثل في نجاح العملية التعليمية التعلّمية، لأهميّة كلتا الطريقتين ودورهما الفعال في اكتساب المعارف. وإذا أمعنا النّظر في مادة العلوم الإسلامية فإنّه يمكن الجزم بالحاجة إلى كلتا هاتين الطريقتين، وأنّ المعلّم الجيّد هو من يحسن اختيار الطريقة والأسلوب الذي يناسب طلابه، ويناسب المحتوى التعليمي للمادة التي يقدّمها؛ فكلّ طريقة لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها، وكلّ الطّرق يكملّ بعضها بعضا.

خاتمة:

بعد هذه الجولة السريعة في محطة من محطات التعلّيمية (استراتيجيات الخطاب التعلّيمي)، خلصت دراستنا إلى النتائج الآتية:

- بالنسبة للخطاب التعلّيمي، فقد توصلنا بعد تعريف أفراد هذا المركّب الوصفي إلى أنّه يتمحور حول تحويل المادّة المعرفية إلى مادّة ذات طابع تعليمي.
- إنّ طبيعة العلاقة بين أطراف العملية التعلّيمية التعلّيمية في الخطاب التعليمي هي علاقة تواصل، وإنّ فشل عملية التواصل أو الخطاب التعليمي يؤدي إلى تدني مستوى المتعلمين.
- إنّ من أهمّ عوامل نجاح الخطاب التعلّيمي: استعداد المعلم الجيد لعملية النقل الديدائكتيكي، وما يصحبه من تخطيط، وتنويع في طرائق التدريس وإلمام بالمادّة العلمية، ومهارة في صياغة الأسئلة وتوجيهها.
- إنّ استراتيجية السؤال في الخطاب التعلّيمي من أهمّ الاستراتيجيات التي تمكّن الأستاذ من خلق التفاعل الصّفي، والنقل للمعرفة؛ فبدون السؤال تبقى الموارد المعرفية معزولة ولا يمكن نقلها للمتعلمين إلا عن طريق الإلقاء والتلقين.
- إنّ الخطاب في مادة العلوم الإسلامية رغم خصوصيته، إلا أنّه يمكن إخضاعه لاستراتيجيات الخطاب التعلّيمي، من حيث بناؤه وفق المستويات العقلية المختلفة للمعرفة، وتنويعه وفق طرائق التدريس المتنوّعة.

الاقتراحات: وبعد خوض غمار هذا البحث المتواضع نقترح جملة التّوصيات:

- إلزام طلبة العلوم الإسلامية بالتحدّث باللغة العربية في المحيط التعليمي، للحدّ من الاستعمال العشوائي للعامة (تلهيج اللغة) في المواقف الدّراسية.
- إلزامية التّكوين المسبق لكلّ من يختار مهنة التّعليم.
- إشراك مفتشي التربية الوطنية في تكوين طلبة العلوم الإسلامية- الراغبين في الالتحاق بسلك التّعليم- في مرحلة ما قبل النّخّرج.
- إعادة نظام التّعاقد مع المدرسة العليا للأساتذة لطلبة العلوم الإسلامية- الراغبين في الالتحاق بسلك التّعليم الثّانوي-

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط/الأولى، 1427هـ- 2006م.
- 2- باهة يوسف، السّؤال الديدانكتيكي بين بناء التّعلّات وتقويمها، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المغرب، العدد 56، (مقال الكتروني)
- 3- بدير كريمان، التّعلم التّشّط -دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعه الأولى 2008-1428هـ
- 4- بلخير هشام، استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه في اللسانيات، 1440هـ 2019م، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- 5- بن دحو نسرین كنزة، بيداغوجيا الأهداف في تعليمية التّرجمة، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، 2014م.
- 6- ابن خلدون، المقدّمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د.ط
- 7- ابن فارس أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، مادّة خطب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، 1399هـ- 1979م.
- 8- بوعياذ نورة، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربيّة، مجلّة انسانيات، عدد 14-15، ماي- ديسمبر، 2001م.
- 9- التهانوي، كشاف اصطلاحات الأسامي والفنون، تحقيق لطفي عبد البديع، ط. الهيئة العامّة للكتاب، مصر، 1972م.
- 12- تونسي فائزة وآخرون، العمليّة التعليميّة، مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الأغواط، مجلد 07/ عدد 29، 2018م.
- 13- الجواديريّاض، مدخل إلى علم تدريس الموائد، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ط2، 1441هـ- 2020م.
- 14- حريزي موسى، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 5، ديسمبر 2010.

- 15- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حفل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر
- 16- حسين محمد أبو رياش: أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط الثانية، 1435هـ- 2014م.
- 17- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000م، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2، 1991م.
- 18- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط الأولى/ 2008م.
- 19- زيدان محمد مصطفى؛ د. نبيل السما لوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والطباعة، جدة، 1415هـ.
- 20- سعادة جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)، عمان الأردن، دار الشروق للطباعة والنشر، 2005م.
- 21- عبد السلام محمد، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة النور، 2021م.
- 22- عطية محسن، استراتيجية التدريس، 2005م.
- 23- عناني محمد: المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة معجم إنجليزي عربي، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، ط/الثالثة، 2003م.
- 24- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العدد9 و10، مطبعة النجاح الجديدة، 1994م.
- 25- قبيلة زاهي طلعت: قاموس فرنسي- فرنسي- عربي، برمجة وتصميم إلكتروني محمد وفيق حبلي.
- 26- القدافي رمضان، نظريات التعلّم والتّعليم، بيروت، لبنان، ط/الثانية، 1981م.
- 27- الكفوي: الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق عدنان درويش، ط/1، الرسالة، بيروت، 1412هـ/1992م.
- 28- كوجك كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب القاهرة

- 29- مديرية المناهج، البرنامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية وآدابها - مسلك البكالوريا- المغرب 2006م.
- 30- مكسي محمّد، الدليل البيداغوجي، مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التّضامن، 1003م.
- 31- منار عبد الله، الأسئلة التعليمية التعلمية نحو مقارنة بيداغوجية لتعزيز مسؤولية المتعلم، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة، المغرب، مقال الكتروني.
- 32- نواف احمد سمارة - د عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
- 33- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الحراش، الجزائر.

34-Hachette, Le Dictionnaire Du Français, Ed , E NAG, Alger,1992, p 494 ;
Petit Larousse, Librairie Larousse,Paris1980, p 292.