

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

الميدان: اللغة والأدب العربي
الشعبة: الدراسات اللغوية
التخصص: اللسانيات التطبيقية

بناء الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية
ودورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة



إعداد الطالب (ة) : رحيمة شعيب
إشراف الأستاذة الدكتورة: هنية عريف

السنة الجامعية: 2023 / 2024 م المرافق ل: 1445/1446 هـ



﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ
دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

(سورة المجادلة: الآية 11)

إهداء

- ✓ إلى اللّذين لا يزال حبهما يبحث عن مفردات تترجمه ويظل برهما
ورضاهما رضا لرب العالمين.
- ✓ أبي تغمده الله برحمته الواسعة، والعظيمة أمي معلّمتي وسندي في
الحياة أطال الله في عمرها ورزقني برّها.
- ✓ إلى أنفاسي وسر سعادتي وبهجتي ومسك حياتي إخوتي: صفية، حياة،
هاجر، سمية، حسين، نور الإيمان، وإلى الغائبة جسداً الحاضرة روحاً
أسماء.
- ✓ إلى رفيقي وسندي والذي جمعني القدر به زوجي.
- ✓ إلى هدية الرحمان لي وأول فرحتي صغيري؛ مجتبي.
- ✓ إلى عائلتي الكريمة وكل من قدم لي يد العون ولو بكلمة.
- ✓ إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع، وأعاننا على إتمامه مصداقاً لقوله:

(وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ) سورة هود الآية (88)

واعترافاً لأهل الفضل بفضلهم، ووفاء لكل من قدّم لي يد العون، ولو بكلمة طيبة، أو بدعوة من قلب خالص، مصداقاً لقوله صلى الله عليه وسلم: (من لا يشكر الناس لا يشكر الله)، وأخصّ بالذكر الأستاذة الفاضلة والمخلصة، السخية

هنية عريف، بارك الله في علمها وجهدها، ورزقها من الخير ما تتمنى.

كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لكل من علمني حرفاً.

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين والصلاة والسلام على خير المرسلين نبينا السراج المنير سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

يحظى ميدان التربية والتعليم في الجزائر باهتمام بالغ لدى الباحثين والدارسين والمهتمين بشؤونه عبر مراحل الثلاث، ومرحلة التعليم المتوسط مكانة خاصة في حياة المتعلم، ذلك أنّها تمثل مرحلة الاكتساب المعرفي والعقلي، وفيها تتشكل السمات الشخصية للمتعلّمين، كما تُعتبر مجالاً لتنمية القيم والاتجاهات وتحصيل أكبر قدر من المعارف والخبرات بما يمكنه من التكيف مع مواقف الحياة المختلفة، ولا يتأتى ذلك ما لم يمتلك المعلم مهارات ومقومات التعليم الصفي الفعّال، التي تُسهم بشكل كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية واستمرارها وتطورها، كما أنّها خير دليل على تحكم المعلم في صفّه ومن آيات تفوّقه وتميّزه، ولعل أبرز هذه المهارات مهارة بناء الأسئلة الصفية الشفوية التي تحتل أكبر قسط في الحصّة التعليمية، كما تُعد من أهم وسائل تثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين، وإثارة تفكيرهم نحو جوانب قد يغفلون عنها، وتُولد لديهم حب الاستطلاع، وتُحفّز مخيلتهم، وتؤثر بصفة مباشرة على تنمية مهارات التفكير المنطقي، وروح الإبداع والابتكار، وتجعل البيئة الصفية نشطة حيّة تعجّ بالأنشطة الصفية والتفاعل البنّاء، كما تعمل على تمازج الصف وتُمكن المعلم من معرفة مستوى تلاميذه الحقيقي وتحديد الفروقات الفردية بينهم، كما تُعينه على تقديم التغذية الراجعة لهم، وغيرها من المزايا التي لا عدّ لها.

فجودة التعليم الصفي تكمن فيما يطرحه المعلم من أسئلة صفية شفوية، وكيف يتعامل معها، لذا أصبح لزاماً عليه التخلي والإقلاع عن الأساليب التعليمية التقليدية، واللجوء إلى الأساليب النشطة المبتكرة التي قوامها التفاعل الصفي، وإشراك أكبر عدد من المتعلّمين في بناء الدرس، وحرصه على تنمية قدراتهم التحليلية والتفسيرية والنقدية وإبداء آرائهم، والرفع من مستوى تفكيرهم، لأنّ ضعف المعلم أو عدم امتلاكه لهذه المهارات يُؤدّي إلى تدني مستوى المتعلّمين وتراجع نسبة تحصيلهم.

من هذا المنطلق ارتأينا الخوض والتعمق في هذا الموضوع، فجاءت دراستنا موسومةً ب: "بناء الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية ودورها في التّقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة"

والتي تستمد أهميتها من أهمية السؤال في حدّ ذاته باعتباره مفتاح المعرفة كما يُقال، ومن أهمية بناء الأسئلة الصفية الشفوية في مختلف أنشطة اللغة العربية في كونها جزءاً لا يتجزأ من العملية

التعليمية التعلّمية، والأساس الذي تبنى عليه العملية التقويمية بما تتيحه هذه الأنشطة من تغذية راجعة عن مستوى المتعلّم وأداء المعلم في الآن ذاته.

وتسعى الدراسة للإجابة عن الإشكالية الرئيسية المتمثلة في: كيف يسهم بناء الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية وفق المعايير العلمية في تقويم سليم وفعال لتلاميذ المرحلة المتوسطة؟

وقد تبلورت عنها هذه التساؤلات الفرعية:

1. ما مدى تمثّل المعلمين لمهارات بناء الأسئلة الصفية الشفوية؟ أو بعبارة أخرى هل للمعلم دور بارز في بناء السؤال الصفي؟

2. ما هي المستويات التي يستهدفها المعلم من خلال طرحه للأسئلة الصفية الشفوية في هذا الطور بالتحديد؟

3. هل هناك تنوع في أنواع الأسئلة الصفية الشفوية؟ أم يتم التركيز على نوع واحد فقط؟

4. كيف يؤدي الاستخدام الأمثل لمهارة بناء الأسئلة الصفية الشفوية إلى تقويم تكويني بناءً وهادف؟

ولعلّ من أبرز أسباب اختيارنا للموضوع: الميل الشديد لميدان التعليميّة عامة وللتقويم بصفة خاصة، وذلك لأهمية التقويم في حياة المتعلّم والمعلّم وحرصنا على إضافة مساهمة متواضعة تحمل في طياتها حلولاً ومقترحات نحو تعليم أفضل.

ومن جملة الغايات والأهداف التي تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقها نذكر:

1. لفت انتباه المعلمين إلى ضرورة التمكن من هذه المهارة (صياغةً وتوجيهًا وطرحًا، وتلقيًا) واستخدامها، كما ينبغي حتى تؤدي إلى مُخرجات جيّدة.

2. توضيح بعض المعايير الواجب مراعاتها عند بناء السؤال وإعداده وفقًا لما تقتضيه الظروف وإكساب المعلم القدرة على التزود بالمهارات اللازمة لتحسين أدائه وتنويعه في أنماط السؤال.

3. تقديم تصور واضح للقائمين على إعداد وبناء الأسئلة الصفية عن حقيقة الأداء الصفي ولفت انتباههم لتدارك القصور في صياغتها أو طرحها وتوجيهها بناءً على نتائج الدراسة.

4. المساهمة في الرفع من كفاءة المعلّم في بناء الأسئلة الصفية الشفوية وبالتالي الارتقاء بالعملية التعليمية التعلّمية، من خلال تحسين عملية التّقييم.

وقد اقتضت الإجابة عن إشكالية الدراسة وضع خطة تتضمن ثلاثة فصول تسبقهم مقدمة وتعقبهم خاتمة.

أمّا الفصل الأول فعُنون ب: "الأدبيات النظرية والتطبيقية للدراسة"، أسسنا فيه للأدبيات النظرية وقد تضمن بدوره ثلاثة مباحث:

تناول المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها، تعرضنا لمصطلح السؤال التّعليمي وخصائصه، ومهارات بناء الأسئلة الصفية الشفوية باعتبارها تندرج ضمنه، حيث حددنا مفهومها وأهميتها، وأنواعها وخصائصها ومستوياتها، والأسس الواجب مراعاتها عند صياغتها، ثم تطرقنا إلى أنشطة اللّغة العربية؛ بمفهومها وأنواعها وأهميتها في العملية التّعليمية، وأتبعناها بمصطلح التّقييم التكويني؛ أهميته في العملية التّعليمية وأهم وظائفه وأهدافه، وأخيرًا أساليبه وأدواته، وسمات المعلم الكفء، وختمنا المبحث بالحديث عن المرحلة المتوسطة من حيث أهميتها وخصائص المتعلّم فيها وأهداف تعليم أنشطة اللّغة العربية فيها.

أمّا المبحث الثاني: فتمّ التطرّق فيه إلى الدراسات السابقة، أوجزنا ما جاء فيها ثمّ بيّنا أوجه الاتفاق والاختلاف مع دراستنا.

أمّا الفصل الثاني: فخصصناه للجانب التطبيقي الأول تحت عنوان: "دراسة وصفية تحليلية للأسئلة الصفية في أنشطة اللّغة العربية لتلاميذ السنة الأولى متوسط"، وقسمناه على مبحثين:

المبحث الأول: خصصناه لإجراءات الدراسة وطريقة التحليل وضمّ بدوره: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينها، وأداة الدراسة، أمّا المبحث الثاني: فاهتم بدراسة بناء الأسئلة الصفية من حيث الأهداف والمحتوى. قدّمنا فيه تفصيلاً لكل نشاط (ميدان) ماهيته وأهدافه و كيفية تقديمه، و مدى ملاءمة المحتويات للأهداف المسطرة، ثم شرعنا في عملية تحليل الأسئلة الصفية الشفوية وفقاً لعدة معايير فرضتها طبيعة الدراسة من حيث: النوع (الموضوعية والمقالية) ومن حيث القدم والحداثة (التقليدية والبنوية والتواصلية)، من حيث التدرّج (البساطة و التركيب، السهولة والصعوبة)، ثمّ من حيث المستويات المعرفية، و ذلك بعد حضور عددٍ من الحصص الدراسية في مختلف أنشطة اللّغة

العربية و ملاحظة الأداء الفعلي لهذه المهارات مع تركيزنا في كل خطوة على التحليل والتعليل والتعليق و توضيح ذلك أكثر بالإحصاءات والأشكال البيانية .

والفصل الثالث: مَثَل الجانب التطبيقي الثاني للدراسة وجاء تحت عنوان: "مهارات الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلّمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني" تعرّض للحديث عن الأداءات الفعلية للمهارات التي سبقت الإشارة إليها؛ وذلك بالاعتماد على ما سجلته الباحثة من أسئلة وما دونت من ملاحظات، مستخدمة في ذلك أداة الملاحظة والأساليب الإحصائية والرسومات البيانية التوضيحية.

ثم ذيلنا البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي تمخضت عنها الدراسة.

ولقد اقتضت طبيعة دراستنا اتّباع المنهج الوصفي، الذي رآته الباحثة الأنسب لها، حيث يساعد على تقصي الوقائع ووصفها وتفسيرها، وهو ما هدفت إليه هذه الدراسة أساساً، كما اعتمدت على الحضور الفعلي باستخدام أداة الملاحظة لجمع المعطيات وتحليلها، وإعطاء التقديرات الكمية والحكم عليها ومن ثمّ تفسيرها لاستخلاص النتائج، مدعمة ذلك بالتحليل والإحصاء، وفي الفصل التطبيقي الثاني لجأت إلى بناء بطاقة ملاحظة وتحليل نتائجها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعرفة التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مهارة على حدة.

ولأنّ أية دراسة لا تنطلق من فراغ، فقد استندنا إلى جملة من المراجع ذات الصلة بالموضوع، والتي أثرت الجانبين النظري والتطبيقي، نذكر على سبيل المثال:

1. الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي لأفنان نظير دروزة.
2. الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة لزينة عبد الأمير الدهلكي.
3. استراتيجيات التدريس الحديثة إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر.
4. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته مصطفى نمر دعمس.
5. التدريس الفعال - تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه - عفت مصطفى الطناوي.
6. المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل لسهيلة كاظم الفتلاوي.

بالإضافة إلى جملة من الدراسات السابقة التي شكلت المرجعية الأساسية للدراسة وكانت بمثابة الموجه، والمعين خاصة في اختيار أدوات الدراسة وإجراءاتها.

وقد اعترضتنا بعض العراقيل والصعوبات التي استطاعت الباحثة تجاوزها بصبرها وعزيمتها ونخص بذلك ما تعلق بالدراسة الميدانية وصعوبة التعامل مع المعلمين، وحضور الحصص الدراسية، فتارةً تُقابل بالرفض وتارة أخرى بالغلظة في المعاملة، إضافة إلى صعوبة التنقل إلى جميع المتوسطات واستيفاء العينة المطلوبة.

هذا ويبقى حق الشكر والفضل لله عز وجل أولاً وأخيراً ثم إلى الأستاذة المشرفة (هنية عريف) التي لم أجد عبارات توفّقها حقها عليّ ودعمها لي بالملاحظات والتوجيهات والتصويبات، وكانت نبراساً أنارت لي طريق البحث وذللت لي الكثير من المشكلات المنهجية ليخرج البحث في هذه الحلة.

ولا أصف هذه الدراسة بالكمال والتمام، وحسبي ما بذلت من جهد وسعي فإن وُفقت، فذلك فضل من الله تعالى عليه توكلت وإليه أنيب، وإن كان غير ذلك فمن نفسي والله الحمد فاتحة كل خير وتمام كل نعمة.

رحيمة شعيب

ورقلة في: 29 ربيع الثاني 1445 هـ.

الموافق ل: 15 أكتوبر 2023

الفصل الأول:

الأدبيات النظرية والتطبيقية للدراسة

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة.

الفصل الأول: الأدبيات النظرية والتطبيقية.

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها.

أولاً- مهارة بناء الأسئلة الصفية الشفوية مفهوماً، وأهدافها، ومستوياتها.

للأسئلة الصفية الشفوية حظ كبير في زمن الحصة التعليمية في الصف حيث تشير عديد الدراسات والأبحاث التربوية إلى ارتفاع نسب استخدام الأسئلة الصفية المطروحة من قبل المعلم للحصول على إجابات صحيحة من المتعلمين، لذا اعتبرت إحدى أسس العملية التعليمية وروحها، حيث يقول (جون ديوي) في ذات السياق إن: السؤال المطروح يُعد روح العملية التدريسية أو هو كل شيء فيها.¹

فهي إذًا من الأساليب التفاعلية والوسائل الممتازة في تقديم الأنشطة اللغوية بكل يسر وسلاسة، وإثارة أفكار وآراء المتعلمين حول موضوع ما، وضمان مشاركة أكبر قدر ممكن من المتعلمين، وتوطيد الصلة بين المعلم ومتعلميه، إذ الاستعمال الجيد لها يُتيح للمتعلمين ذوي المستويات المرتفعة تعزيز تعلمهم، من خلال عمليات الشرح والتوضيح والمناقشة لبعض النقاط من النشاط الدراسي، وتُفيد المتعلمين الضعاف في التعرف على مواطن قصورهم، مما يجعلهم يحظون باهتمام خاص من المعلم.²

فما المقصود بالأسئلة الصفية الشفوية؟ وما أهميتها وخصائصها؟ وما هي سمات السؤال الجيد؟ وما المعايير والشروط الواجب مراعاتها فيه؟

1- السؤال التعليمي مفهومه وأهميته:

هو أسلوب من أساليب علوم التربية وقوام الدرس والركن الذي تُركز عليه جُل طرائق التعليم القديمة والحديثة، ووسيلة للتواصل في العملية التعليمية التعلمية، يُطرح فيه المعلم أسئلة متنوعة

¹ ينظر، زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلاكية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2020م، ص36.

² ينظر، ابتسام صاحب موسى الزويبي، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، 1436هـ-2015م، ص73.

يقيس من خلاله مدى فهم المتعلمين للمحتوى الذي يُقدّم، ويُساعد على استمرارية التفاعل بين المتعلمين ومُعلّمهم في الصف.

وقد شهد هذا المصطلح رواجًا واسعًا في حقل التربية والتعليم، واعتنى به الدارسون قديمًا وحديثًا سعيًا منهم لوضع تعريف جامع مانع له.

أ- مفهوم السؤال التعليمي لغة، واصطلاحًا:

أ. أ- السؤال لغة:

هو لفظ مشتق من الجذر الثلاثي: "السين والهمزة واللام كلمة واحدة: يُقال سأل سؤالًا وسألته ورَجُلٌ سؤلةٌ كثير السؤال"¹.

وقيل أيضًا إنه مشتق من الجذر الثلاثي: سأل يسأل سؤالًا سألته وسألته وتساءلًا وسألته... وسألته الشيء وسألته عن الشيء سؤالًا وسألته، قال ابن بري "سألته الشيء بمعنى استعطيته إيّاه، قال الله تعالى: (وَلَا يَسْأَلُكُمْ أَمْوَالَكُمْ) سورة محمد الآية (36)، وسألته عن الشيء بمعنى "استخبرته"².

كما يرد السؤال بمعنى الدعوة إلى التفكير والتأمل في آيات الله والكون والإنسان كقوله جلّ جلاله: (وَسْأَلُهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ حَاضِرَةَ الْبَحْرِ) سورة الأعراف الآية 163.

فالسؤال في اللغة هو مصدر للفعل سأل الذي يحمل عدة معان منها الاستخبار، الإعطاء وهو كذلك طلب الأعلى من الأدنى امتثالًا لأمر ما،

أ. ب- اصطلاحًا:

السؤال: "هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس للطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر"³.

¹ ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن زكرياء)، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج3، 1979، م-1399هـ، مادة (سأل)، ص124.

² ينظر، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 2003، مادة (سأل) ص381.

³ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ-2004م، ص167.

وهو عبارة عن " مثير يستدعي ردّ فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرًا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثمّ إسترجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح".¹

والسؤال هو: جملة استفهامية أو طلبية تُوجّه إلى طالب أو عدّة طلاب، بغرض إثارة استجابة لفظية أو الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر مُعيّن.²

أو هو "وسيلة لتقدير ما اكتسبه التلاميذ من معلومات وأفكار ومفاهيم تنعكس على النواحي السلوكية للتلاميذ، محدثة التغيير المنشود من الأهداف التعليمية والتربوية".³

وبناء على ما ورد في هذه التعريفات نقول إنّ: السؤال التعليمي هو: عبارات استفهامية يُوجهها المعلم للمتعلم، تُصاغ بألفاظ واضحة، وعبارات مألوفة بسيطة، وتتطلب من هذا الأخير القيام بعمليات عقلية مختلفة ليتوصل إلى المطلوب منه، ولعل ما ذُكر سابقاً يُنبئ عن المكانة والأهمية التي يحظى بها السؤال التعليمي في الصّف.

2-أهمية الأسئلة التعليمية:

للأسئلة التعليمية أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلّمية، ويظهر ذلك من خلال ما يلي:⁴

- أ. تعمل على استمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتائج المختلفة.
- ب. تساهم نوعية الأسئلة في الكشف عن مدى نمو المتعلمين في مهارات التفكير العلمي، والتعلم الذاتي، ونمو الشخصية بشكل فعّال.
- ج. طرح المعلم للأسئلة التعلّمية بشكل جيّد وهادف يُكسب المتعلم كيفية طرح السؤال في الوقت والموضع المناسب فيكون لهم بمثابة الأُسوة والنموذج الذي يُحتذى به.
- د. تساهم الأسئلة التعلّمية في الرفع من مستوى التفكير الناقد والابتكاري والإبداعي والاستنتاجي لدى المتعلم، وتكوين الميول والاتجاهات.

¹ أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005م، ص48.

² ينظر، إيمان سحتوت وزينب عباس، استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1425هـ-2014م، ص157.

³ زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلاكية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص28.

⁴ ينظر، هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2010، ص250.

هـ. تساعد الأسئلة التعليمية المتعلم على ربط الخبرات والمعلومات القديمة المخزنة لديهم بالخبرات والمعارف الجديدة، كما تكشف أيضا عن نسبة استعدادهم للمعارف الجديدة، وتحثهم على استيعابها واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

و. الأسئلة التعليمية الجيدة تُثير انتباه المتعلم للأفكار المهمة في الدرس، والتي قد يغفل عنها، كما تُسهّم في انضباط المتعلم داخل الصف، وتسهّل على المعلم التحكم فيه وتحقيق النتائج المثمرة.

ز. تُوفّر الأسئلة التعليمية للمعلم التغذية الراجعة عن مدى نجاح تدريسه، ومدى استيعاب متعلميه، ومدى ملاءمتها للمنهج الدراسي.

3- خصائص الأسئلة التعليمية :

تتميز الأسئلة التعليمية بعدة سمات وخصائص جعلتها تتفرد بها عن غيرها وهي كثيرة نوجزها في النقاط الآتية¹:

أ. تُستعمل الأسئلة في العملية التعليمية التعلمية قصد تطويرها عن طريق الارتقاء بأنواعها ومستوياتها.

ب. تُراعي الأسئلة التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين مما يُعطي نظرة شاملة عن المستوى العام للصف.

ج. تساعد المعلم على تشخيص أخطاء متعلميه من خلال إجاباتهم عن الأسئلة في الأنشطة اللغوية المختلفة والعمل على علاجها.

د. اختلاف وتباين مستويات الأسئلة بين المتعلمين في الصف الواحد، حيث تخضع للجوانب المعرفية والعقلية... للمتعلم وخصائصه.

والأسئلة الصفية الشفوية هي: جمل يطرحها المعلم خلال الموقف الصفّي وفق أهداف محددة، قد تأخذ صيغة الاستفهام، أو صيغة الأمر، وتتطلب من المتعلم استجابات تتباين من حيث النوع، أو المضمون، أو العمليات العقلية المستخدمة، وذلك وفقا لما يتضمنه السؤال².

¹ ينظر، حسن عايل أحمد يعي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، 1419هـ، ص177.

² ينظر، إبراهيم معتر، برهان نمر، فن التدريس وطرائقه العامة، دار حنين، عمان، ص 109.

وهي كذلك: عبارة عن مثير يستدعي رد فعل من المتعلم او استجابة ويتطلب منه قدرًا من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.¹

4- كفايات المعلم الناجح في إعداد الأسئلة الصفية الشفوية:

من أبرز وظائف المعلم في الصف، التنظيم والتحكّم فيه، والحفاظ على نشاطه وحيويته، وحسن توجيه الأسئلة واستقبال الإجابات، ولعل إتقان المعلم لبناء الأسئلة وإجادته لطريقة مناقشتها مع المتعلمين فنّ لا يُتقنه ولا يُدرّكه إلاّ كلّ عليم بطرق التدريس، خبير بطبائع المتعلمين (...) ومن ثمّ كان ذلك مقياسًا حقيقيًا لكفاءة المعلم ونجاحه في عمله.²

ولا يتأتّى ذلك ما لم تتوفّر فيه الشروط والكفاءات اللازمة، والتي نُوجزها في:³

أ. أن يُوجه المعلم الأسئلة الصفية إلى المتعلمين جميعًا دون الاقتصار على فئة معينة دون الأخرى، حيث يشمل السؤال المتعلم الممتاز والمتوسط والضعيف، مع توزيعها عليهم بصفة عادلة، وأن يضع في حُسابه المتعلمين غير المنتهين واللامُباليين فيكون لهم بمثابة المثيرات الفجائية.

ب. أن يُمهّل المعلم متعلميه فترة من الزمن بعد طرح السؤال للتفكير في الجواب.

ج. ألاّ يلقي المعلم السؤال بنبرةٍ تُوحى بالجواب لأنّ ذلك سيكون مدعاة للسخرية والاستخفاف بقيمة السؤال.

د. أن يُلقى المعلم أسئلته وكله ثقة في قدرات متعلميه على تقديم الإجابة الكافية، وألاّ يُضمّنه العبارات التي توحى بالتحدي أو التشكيك.

هـ. أن يُشجع المعلم كل المتعلمين على توليد الأسئلة التي تجول بخواطرهم حتى يتمّ التفاعل معها بشكل جيّد.

و. أن يُجيد المعلم فن الإلقاء والمخاطبة في السؤال وكل ما يتضمنه من معايير وشروط.

¹ ينظر، ذكريات محمد جبريل الختاتنة، الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع إجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 5، العدد4، ص104.

² ينظر، محمد الصالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، 1986م، ص641.

³ ينظر، حسن حسين زيتون وكمال زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003م، ص468.

ز. أن يُظهر المعلم الاستحسان لإجابات المتعلمين ويُعززها بألفاظ تشجيعية، ويقبل تلك التي تكون فيها نوع من النقص أو الخطأ فيعدل فيها ويصوّبها ما أمكن ذلك.
بالإضافة إلى:¹

- أ. أن يتميز المعلم الكفاء بالتفكير المنطقي السريع والواضح، ولا يكون ذلك إلا لمن أتقن مادته، وفهم حقيقة ما يُقدّم لمتعلميه.
- ب. أن يتحلّى بقوة التمييز في القيم النسبية، ويعني ذلك أن يُميّز المعلم بين الأسئلة وأهميتها، فيؤكّد على المهم منها، ويُهمل التافه أو يمر عليه مروراً سريعاً.
- ج. أن يكون المعلم قادراً على التعبير الجيد والصياغة المحكمة لأسئلته، وهذا يستوجب دراية تامة بالقواعد النحوية والصرفية والتركيبية للغة العربية.
- د. أن يمتلك المعلم الثقة في نفسه، والجرأة التامة في الوقوف في صفه، والتحدّث مع متعلميه بكلّ طلاقة ومن غير خوف أو وجل.

5- مهارات بناء الأسئلة الصفية الشفوية: Classroom Questions Skills

تعرف المهارّة: بأنّها: "القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول"².

أمّا البناء فهو: مشتق من الفعل الثلاثي الناقص-معتل الآخر-(بنى)؛ يُقال بنى الشيء بنيّاً وبناءً، وبنياً، وأقام جداره ونحوه يُقال: بنى السفينة، وبنى الخباء (...). وبنى مجده، وبنى الرجال، وبنى جسمه، وبنى على كلامه: احتذاه واعتمد عليه، ومنه البنيّة والبنيّة والبنيان، والبناء؛ ومنه بنية الكلمة؛ أي صيغتها.³

ولما كانت الأسئلة الصفية الشفوية تشغل حيزاً كبيراً في العملية التعليمية التعلمية، كان لزاماً على المعلم التمكن من مهارات بنائها وتوجيهها لإيصال المعارف والمعلومات للمتعلمين ومناقشتهم، إذ تُعتبر الأسئلة التي يطرحها المعلمون أداة تواصلية تفاعلية تزيد من دافعية المتعلم للتعلم لذا

¹ ينظر، ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص 71-72.

² طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط 1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015م، ص 212.

³ ينظر، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة(بنى)، ج 1، ط 3، ص 72.

يستخدمها المعلم في بداية الدرس لتهيئة متعلميه وفي عرضه من خلال طرائق التعليم ونهايته للتأكد من مدى تحقق الأهداف وتقويم نتاج التعلم.¹

وتحتوي هذه المهارة بدورها على عدة مهارات فرعية (ثانوية) ينبغي على المعلم الإلمام بها والتمكّن منها ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، مهارة طرح وتوجيه الأسئلة الصفية الشفوية، مهارة اختيار الطالب المُجيب، مهارة التعامل مع إجابات الطلبة، ومهارة الانتظار عقب توجيه الأسئلة الصفية الشفوية، مهارة تحسين نوعية الإجابات، ومهارة استقبال أسئلة المتعلمين...إلخ. وسيأتي التفصيل في كل مهارة على حده:

❖ مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية: Skill To Make Of The Classroom Question

تعرف بأنّها: مجموع النشاطات اللفظية المباشرة للمعلّم والموجّهة للمتعلم داخل حجرة الصف، تهدف إلى فتح قنوات التواصل بينهما، وتنشيط الموقف التعليمي، أو هي مجموع الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي في حجرة الصف وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المهارية المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ.²

إنّ لهذه المهارة علاقة وطيدة جدًّا بمهارات التفكير العليا، فإجابات المتعلمين عن الأسئلة الصفية تنمُّ عن مستوى تفكيرهم، لذا وجب على المعلم إيلاء السؤال قدره من التخطيط والدقة.

فمهارة طرح السؤال إذن: تتمثل في كآفة الإجراءات التي تنم عن كفاءة المعلم في التخطيط للسؤال وحسن إعداده له والتلفظ به بالشكل الذي يفهمه المتعلم ويتفاعل معه.

❖ مهارة بناء(صياغة)الأسئلة الصفية الشفوية: The Skill Of Formulation Classroom

question

¹ ينظر، محمد بن صالح بن محمد العجبي وأميرة بنت حمد بن علي النعيمي، مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد 22، شباط، 2020، ص04.

² ينظر، يوسف ونايفة قطامي، إدارة الصفوف، دار الفكر، عمان، 2002م، ص5.

ويُقصد بها الطريقة التي يُعبّر بها عن مضمون فكرة ما، ويتعلق الأمر بالمصطلحات والعبارات التي تُوظّف في السؤال، وكيفية ترتيبها وتنظيمها حتى تكون صياغة السؤال سليمةً شكلاً ومضموناً.¹

أو هي مهارة تلي مهارة التخطيط للدرس، وتنصّ على أن يصوغ المعلم أسئلته ويبنّيها بشكل واضحٍ ودقيقٍ، وأن يُحسن ترتيب ألفاظها، ذلك أنّ السؤال مهما كانت أهميته فإنّ صياغته الرديئة تُفقدّه ذلك، وتتطلب هذه المهارة قدرًا من التفكير المسبق حتّى تُفضي إلى إجابات ومُخرجات أفضل.²

تعدّ هذه المهارة من أساسيات الأمور الواجب على المعلم وضعها نُصب عينيه، فمهما كانت جودة الفكرة ومضمونها إن لم تُصغ صياغةً سليمةً، لم تُؤد الغرض المطلوب. فالأسئلة التي لا تُصاغ بشكل جيّد تحرم عددا كبيرا من المتعلّمين من المشاركة وبالتالي تعيق عملية التعلّم.

شروط صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:

الأسئلة في العملية التعلّمية التعلّمية ليست عملية عشوائية تُطرح حسب مزاج المعلم، بل يجب أن يُخطّط لها سلفًا، وأن تتماشى وخصائص المتعلّمين-النفسية، الحركية، الوجدانية، العمرية، البيئية- فبقدر ما تكون الأسئلة واضحة ومُناسبة بقدر ما تُحقّق الأهداف وحتى يتحقّق المطلوب وجب على المعلم مراعاة معاييرها وأسسها التي حدّدت فيما يلي:³

أ. أن تكون الأسئلة الصفية الشفوية إجرائية، وعملية بحيث تُحدّد بدقة المطلوب من المتعلّم، وواضحة لا لبس فيها ولا تورية.

ب. أن تكون الأسئلة الصفية الشفوية صحيحة من الناحيتين اللغوية والعلمية

ج. أن تكون الأسئلة الصفية الشفوية موجزة خالية من الحشو، ومحددة الغرض، ودقيقة قدر الإمكان.

¹ ينظر، مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفّي مفهومه، تحليله، مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1466هـ-2006م، ص80.

² ينظر، م م حسن عبد العزيز محمد، درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات الأسئلة الصفية من وجهة نظرهم، لارك لفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ج3، العدد28، 2018م، بحوث للعلوم النفسية والاجتماعية، ص299.

³ ينظر، ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 1430هـ-2009م، ص101،

د. أن تُستخدم الأسئلة الصفية الشفوية أدوات الاستفهام المختلفة مثل (ماذا؟ لماذا؟ أين؟) ولا يعتمد على أداة واحد فقط.

هـ. أن تُراعي الأسئلة الصفية الشفوية التنوع والتوازن بين: الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة، وبين الأسئلة البسيطة والأسئلة المركبة، وبين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية. و. أن تراعي الأسئلة الصفية الشفوية التدريج المنطقي في الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول.

مما سبق نستنتج أنّ هذه المعايير شملت كل المهارات دون استثناء (الصياغة، التوجيه، الاستقبال، الانتظار...) وذلك ينم عن تكامل المهارات فيما بينها وأنّ الإخلال بأيّ معيار يؤثر سلبيًا على السؤال وعلى العملية التعليمية.

1- مشكلات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:

يبدل المعلمون قُصارى جهدهم في اتخاذ الأساليب الناجحة لصياغة أسئلة صفية صحيحة وهادفة، لكنهم سرعان ما يرتكبون أخطاءً أثناء صياغتهم أو بنائهم لها، الأمر الذي يُعيق عملية التواصل والتفاعل، مما يتسبب في نفورهم من المادة، ومن المعلم، وهي ما اصطُح عليها التربويون بالمشكلات وتمثل فيما يلي:¹

- أ. أسئلة التخمين: التي تتطلب من المتعلم أن يُجيب ب(نعم) أو(لا).
- ب. الأسئلة الغامضة: أي غير واضحة المطلوب والهدف والعبارات، مما يؤدي بالمتعلم إلى تقديم إجابات ناقصة أو غير صحيحة.
- ج. الأسئلة الموحية بالإجابة: التي تعطي وتوجّه المتعلم نحو الإجابة الصحيحة أكثر مما يتطلب.
- د. الأسئلة المركبة المُربكة: هي التي تتضمن عدة مطلوبات في صيغة واحدة الأمر الذي يقلل من تركيز المتعلم ويربكه ويُشتت تفكيره وبالتالي استحالة الإجابة عن كل التساؤلات المتداخلة فيما بينها.

هـ. الأسئلة التي لا تتضمن صيغ الاستفهام: أو التي تفتقر بنيتها لأدوات الاستفهام أو فعل طلب.

❖ مهارة تلقي إجابات الطلبة عن الأسئلة الصفية والتعامل معها: The

¹ ينظر، عمر علي دحلان، زاد المعلم في التعليم والتعلم، ط2، 1431هـ-2020م، ص239، 238.

skill of receiving answers and dealing with them

تعد هذه المهارة هي الأخرى من الأركان المهمة في الموقف التعليمي وتعني قدرة المعلم على استقبال إجابات الطلبة على أسئلته ومدى تقبله لها، وتشجيعه للمبادرات الذاتية وذلك من خلال الانتظار عقب الإجابة فيُعزّز الصحيحة منها ويعطي بعض المؤشرات للخاطئة حتى يتسنى للمتعلم تدارك نفسه والاهتداء إلى الإجابة الصحيحة بدل التهمك والانتقاص منه أو توبيخه مما يجعله أكثر انطواءً على نفسه.¹

وتعني الاستماع بعناية لإجابة المتعلم حتى يسهل تصحيحها أو البناء عليها، ومن الصفات الواجب مراعاتها هنا عدم السخرية من إجابة المتعلم وإتاحة الفرصة له حتى يفكر بشكل أطول وأدق وللمعلم أن يضمن مشاركة نفس المتعلم في مواقف أخرى.²

إنّ الأهمية التي حظيت بها هذه المهارة، جعلت الكثير من المتخصصين في علوم التربية يحكمون كفاءة المعلم على الطريقة التي يتلقى بها استجابات المتعلمين، فيُعززها أو يُصوبها، ويحثهم على إضافة الجديد إلى إجاباتهم.

1. المبادئ الواجب مراعاتها عند تلقي الإجابات عن الأسئلة الصفية الشفوية³:

- أ. الاستماع لما يقوله المتعلم بعناية، ثم مطالبته بضرر أمثلة تدعم إجاباته.
- ب. امتداح الإجابة الصحيحة، لأنّ ذلك يساهم في زيادة فاعلية المتعلم في الموقف.
- ت. عند تقديم المتعلم إجابة خاطئة يتجنب قول "خطأ" بل استبدالها بعبارات ألطف كقوله: "أعط إجابة أدق".
- ث. مساعدة المتعلم في الاهتداء للإجابة الصحيحة عن طريق تقديم تلميحات وإيحاءات.
- ج. عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة أو الإشارة الصحيحة أو الانفعالية.

❖ مهارة توجيه الأسئلة الصفية الشفوية: The Skill Of Dealing question

¹ ينظر، عمر علي دحلان، المرجع السابق، ص300.

² ينظر، زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 1422هـ-2002م، ص117.

³ ينظر، مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفوي مفهومه، تحليله، مهاراته، ص81-82.

هي الطريقة التي يستخدمها المعلم لإثارة تفكير المتعلم واستنطاقه ، ويتعلق الأمر بكل من وضعية جلوس المتعلمين بشكل يُيسر و يساعد المعلم على توجيه أسئلته و النبذة التي يستعملها عند التلقظ بالسؤال، حيث يجب أن تكون حماسية مُشجعة على التفاعل و المبادرة إلى تقديم الإجابة وأن يتلمس المتعلم فيها مواطن النبر والتنغيم وعلامات الوقف، ثم اختيار الطالب المجيب، وعدم السماح بالإجابات الفوضوية و العشوائية، كما يجب أن يسبق السؤال أو يلحقه عبارات توجي بالتخاذل والإحباط، فمهما كانت صحة السؤال و أهميته يجب أن يحسن المعلم توجيهه لأن ذلك يزيد من نسبة الاستجابات والمشاركات الفعالة في الصف.¹

شروط توجيه الأسئلة الصفية الشفوية:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب على المعلم التقيد بها أثناء توجيه الأسئلة للمتعلمين في الصف نذكر منها²:

- أ. تنوع طرق توجيه الأسئلة الصفية الشفوية، فيوجه المعلم تارة السؤال بأسلوب واضح ومباشر وتارة أخرى يوجهه بأسلوب غير مباشر أو بصيغ مختلفة أو بمفردات وعبارات مرادفة لها ليقيس مدى قدرة المتعلم على استيعاب السؤال.
- ب. تنوع مستويات الأسئلة الصفية الشفوية، فلا يجب أن تقتصر على المستويات الدنيا فحسب بحجة أن الخصائص المعرفية والعقلية للمتعلمين في مرحلة دراسية ما لا تسمح لهم بالتجاوب معه، بل يرتقي بمستوى تفكيرهم ويشجعهم على المحاولة، حتى يكتسبوا مهارات التفكير العليا كالنقد والاستنتاج والإبداع...إلخ.
- ج. طرح الأسئلة في الوقت والموقع المناسب من الدرس، إذ لا يجب توجيه السؤال بعشوائية فالوقت المناسب مثلا بعد مرور المتعلم بخبرات تعليمية جديدة يوجهه وفي الموضوع المناسب لقياس الهدف المراد.
- د. التوازن في طرح الأسئلة الشفوية قبل، وأثناء، وبعد الدرس، فلا يكثر المعلم الأسئلة في مرحلة ويهمل الأخرى إذ يجب أن تستوفي كل مرحلة ما تستحقه من أسئلة.

¹ ينظر، كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1423هـ-2003م، ص494-497.

² ينظر، ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص102.

هـ. عدم تجاوز الوقت المسموح به لطرح الأسئلة على حساب الزمن المحدد للدرس، لأنّ المعلم الكفاء هو من يصوغ أسئلته بدقة ويحترم وقته.

و. توجيه الأسئلة لأكبر عدد من المتعلّمين في الصف حتى يُشاركهم في بناء الدرس ويجعلهم متلقين فعّالين، وتشجيع جميع المتعلّمين على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وعدم التركيز أثناء توجيه الأسئلة على فئة معينة من المتعلّمين قصد الاهتمام أو العقاب.

ز. التمهيد المحفز للسؤال قبل توجيهه، على المعلم أن يتخذ لنفسه أساليب أو عبارات تشجيعية يَشُدُّ بها انتباه المتعلّم ويجعله يُقْبِلُ على ما سيُطرح عليه من أسئلة.

❖ مهارة الانتظار عقب توجيه الأسئلة الصفية الشفوية: The skill of

waiting after asking Classroom questions

هي الفترة التي تُمنَح للمُتعلّم حتى يُفكّر ويشرّع في الإجابة، حيث تنقضي من لحظة إنتهاء المعلم من توجيهه أو التلفظ بالسؤال، وتمتد الفترة من (3 ثوان إلى 15 ثانية) وهناك من يزيد عن ذلك أو يُنقص وذلك حسب مستوى السؤال المطروح، إذ أن أسئلة المستويات الدنيا من التفكير عادة ما تكون فترة الانتظار في حدود (3-5) ثوان أما أسئلة المستويات المتوسطة والعليا من التفكير تكون عادة بين (3-15) ثانية وقد يصل إلى 20 ثانية إلى دقيقة¹.

ويعرف كذلك بأنّه: الوقت الذي ينتظره المعلم لتلقي الإجابة بعد أن يطرح السؤال على المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين ويمكن تقسيم هذه الفترة على قسمين إثنين هما:²

أ- وقت الانتظار الأول: هو الزمن الذي ينتظره المعلم عند توجيه السؤال ويتراوح ما بين (3-7) ثوان.

ب- وقت الانتظار الثاني: هو الزمن الذي ينتظره المعلم بعد توجيه السؤال إلى الصف ويستغرق عدة دقائق وهذا لا يمكن في الجزائر وذلك راجع إلى كثافة البرامج التعليمية

¹ ينظر، حسن حسين زيتون وكمال زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية، ص166.

² صفاء محمد أبو محفوظ، مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالبتهن في التربية الاجتماعية، إشراف غازي جمال خليفة، ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010م، ص51.

وضيق زمن الحصة المحددة بساعة أو أقل، وكثرة المتعلمين في الصف، وبخاصة إذا كان السؤال يتطلب تفكيراً ناقداً أو إبداعياً.

❖ مهارة اختيار الطالب المُجيب عن الأسئلة الصفية الشفوية: The skill of the learner choosing the Classroom Questions

تعني أن يفكر المعلم برهة من الوقت قبل أن يختار المتعلم الذي سيُجيب عن السؤال، كما يجب أن يعمل على اختيار أكبر عدد ممكن من المتعلمين للرد عن الأسئلة في الموقف التعليمي الواحد، بحيث لا تسيطر فئة معينة على الرد دون أخرى حتى لا يوصف المعلم بالانحياز، كما يجب عليه أن يُحسن استخدام الإشارات والإيماءات ليُبدي اهتمامه الشديد وإصغائه لما يقول.¹

❖ مهارة استقبال أسئلة المتعلمين في الصف: The skills of receiving Classroom questions

ويُشترط فيها:²

إنّ استجابة المعلم الجيدة لأسئلة متعلميه مهمة بقدر أهمية الأسئلة التي يطرحها، لأنّ ذلك يساعده على استكشاف ومعرفة ما يجول في خواتمهم من تساؤلات، وبها يُثري درسه، ويحافظ على تفاعل صفه، ويزيد من رغبتهم في البحث والاطلاع، ولتحقيق نواتج أفضل وجب عليه التقيد بجملة من الشروط التي نوجزها في:³

أ. أن يفسح المعلم المجال لجميع المتعلمين بطرح أسئلتهم دون استثناء، وأن يشجعهم دوماً على طرح الأسئلة التي تتعلق بموضوع الدرس، وأن يستقبل أسئلتهم باهتمام وهدوء.

ب. أن يتجنب المعلم لوم أو توبيخ المتعلم إذا ما أخطأ أو تعثر في صياغة سؤاله أو طرّحه بأسلوب ركيك وغير واضح.

¹ ينظر، حسن حسين زيتون وكمال زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية ص168.

² ينظر، ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ص102

³ ينظر، عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005م، ص253.

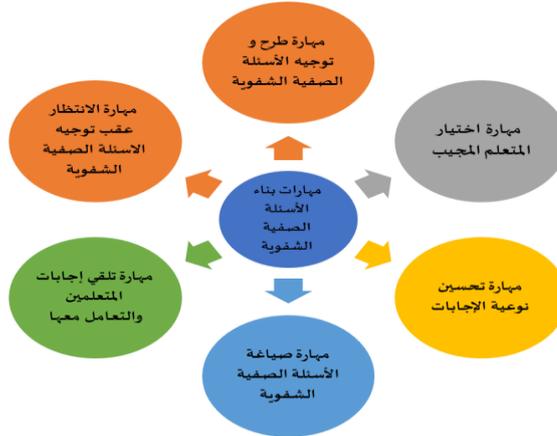
- ج. أن يُساعد المعلم في صياغة سؤال المتعلم بشكل صحيح، كأن يقول مثلاً أنت تقصد كذا، واصل أنت على صواب.
- د. أن يمدح المتعلم الذي يصوغ أسئلته صحيحة، ويكثر من التعزيزات اللفظية التي تُشجع على ذلك.

❖ مهارة تحسين نوعية الإجابات: Skills to improve the quality of answers

تتمثل هذه المهارة في السلوكات التي يقوم بها المعلم أثناء تقديم المتعلم للإجابات الناقصة أو غير الصائبة، وذلك لحثه على مضاعفة الجهد والتركيز أثناء الإجابة.

شروط تحسين نوعية الإجابات عن الأسئلة الصفية الشفوية¹:

- أ. عدم تكرار المعلم لإجابات متعلميه.
- ب. عدم مقاطعة المعلم المتعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة.
- ج. تجنب المعلم التعليق الساخر على الإجابات الخاطئة.
- د. استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد المتعلم على تصحيح إجابته أو توضيحها.
- هـ. تعزيز الإجابات الصحيحة.



الشكل (1): يوضح مخطط شامل لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية من تصميم الباحثة

5- أهمية الأسئلة الصفية الشفوية:

¹ ينظر، يحي محمد نهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص174.

تتجلى أهمية الأسئلة الصفية الشفوية في أتمها:¹

- أ. تُثير رغبة المتعلمين وتدفعهم للعمل وتحفزهم للمزيد من التعلّم.
 - ب. تقييم قدرة الطلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليها الدروس اليومية.
 - ج. معرفة قدرة الطلبة على الاستدلال واستخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.
 - د. تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلّم.
 - هـ. تكسب المتعلّم شجاعةً في مواجهة الآخرين وتنمية القدرة على التعبير السليم وتبادل الآراء مع الآخرين وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.
- وليس أدلّ على أهمية الأسئلة الصفية الشفوية في العملية التعليمية من كونها تحتل حيزًا زمنيًا كبيرًا أثناء تقديم الأنشطة اللغوية المختلفة.

6- أغراض الأسئلة الصفية الشفوية:

لكل سؤال يُطرح في الصف هدف وغاية يُرجى تحقيقها، وقد أوجز التربويون هذه الأغراض في:²

- أ. **التهيئة والتحفيز:** حيث يكون الغرض الأساسي للسؤال تهيئة المتعلّم لموضوع جديد وإثارة انتباهه ودافعيته وتحفيزه على المناقشة والمشاركة في بناء التعلّمات وربط الدرس الجديد بالقديم.
- ب. **تقييم المتعلمين:** وذلك من أجل التأكد من استيعاب المعرفة والتعلّم ومدى فهم الطلبة للمادة.
- ج. **ضبط سلوك الطلبة:** وتستخدم عندما يشعر المعلم ببعض التجاوزات والسلوكات غير المرغوب فيها داخل الصف.

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، 2010م، ص 271-272.

² ينظر، زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص 58.

- د. تنمية مهارات النقاش والحوار: وذلك باستخدام أسئلة تصف المشاعر وتبين الآراء وتقبلها وفقاً لتبرير منطقي.
- هـ. التغذية الراجعة: وذلك للتأكد من فهم المتعلمين للمادة الدراسية، وتحليل نقاط ضعفهم وقوتهم، وسد الثغرات المعرفية.
- و. تنمية مهارات التفكير: تُستخدم من أجل تحفيز الطلبة على استخدام مهارات عليا من التفكير كالتفكير الناقد والإبداعي والسابر. الخ.

7- أنواع الأسئلة الصفية ومستوياتها:

لقد اهتم العديد من التربويين بموضوع الأسئلة الصفية دراسةً وتحليلاً وتصنيفاً، ولا يسعنا المقام هنا للتفصيل فيها، لكن سنلقي نظرة وجيزة على بعض هذه التصنيفات مع التنبؤ على أنه سيتم التركيز على تصنيف العالم (بلوم):

أولاً: بحسب الإجابة المتوقعة لها:

تنقسم الأسئلة الصفية من حيث مقاربتها للإجابات إلى قسمين هما:

أ- الأسئلة محددة الإجابة، المغلقة، الضيقة (convergent Questions): هي الأسئلة التي لا تحمل إلا إجابةً واحدةً صحيحة متفق عليها ومحددة، أي تختص باستجابة واحدة أو عدد قليل من الاستجابات، فتطلب من المتعلم مثلاً أن يتذكر أو يستدعي بعض المعلومات والخبرات التي سبق إلمها، ولا تحتاج مهارات تفكير عليا.¹

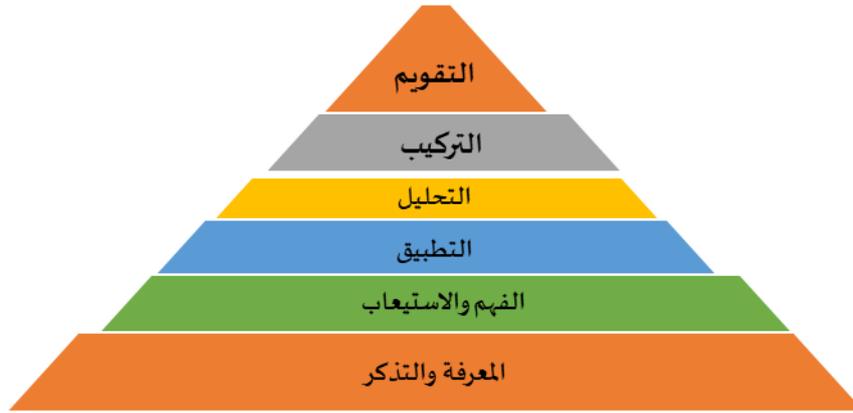
ب- الأسئلة مفتوحة الإجابة، الواسعة (divergent Questions): وتُسمى أيضاً بأسئلة التفكير المتمايز وهي الأسئلة التي تحمل أكثر من إجابة واحدة وتستدعي معلومات أوسع وأعمق مما هو متوفر لدى المتعلم أو في الكتاب، وتتميز إجاباتها بالطول والإطناب في تقديم الآراء الذاتية و الأحكام والتوقعات، وتحتاج إلى جهد عالٍ في البحث والاستقصاء ووقت كافٍ للتفكير في الإجابات وتقديمها وعادة ما تُلَقَى هذه الأسئلة مشاركات واسعة من قبل المتعلمين في الصف، كما

¹ ينظر، المرجع السابق، ص 59.

تُتاح لهم الفرصة في تنوع الإجابات والإبداع فيها، و تحفزهم أيضا على التعلّم الذاتي وكثرة الاطلاع، لذا نجدها تكثر في طريقة العصف الذهني.¹

ثانيا: بحسب مستوى التفكير الذي تُثيره:

تستهدف الأسئلة الصفية مستويات مختلفة من التفكير الذي يُحققه المتعلّم أثناء إجاباته، والجدير بالذكر أنّه من أشهر التصنيفات التي شهدتها الأسئلة في الميدان التربوي والتعليمي هو ما توصل إليه العالم بنجامين بلوم (1956)² الذي صمّم مخططاً يضم ستة أنماط تقيس المستويات المعرفية الدُّنيا والعُلّيا، قاعدته المعرفة وهرمه التّقويم وتّصّف بالمنطقية التي تقتضي الإنتقال من السهل البسيط المعلوم إلى المعقد المركب المجهول بما يتماشى و خصائص واستعدادات العقل البشري فيرتقي بالمتعلّم من مستوى بسيط لا يتطلب أي جُهد أو تفكير إلى مستوى مُعقد يتطلب إعمال العقل وتوظيف مهارات عُلّيا، والتتابعية؛ فكل مستوى يفرض على المتعلّم ضرورة التمكن من المستوى الذي سبقه ولعل الهدف من ذلك لفت انتباه المعلمين إلى ضرورة احترام مستويات التفكير الدُّنيا و العُلّيا لدى المتعلّمين على اختلافها وتفاوتها وضرورة مراعاة مبدأ التوازن بينهما.³ وفي ما يلي عرض لهذه المستويات :



الشكل (02): مخطط يوضح سُلّم المستويات المعرفية للعالم بنجامين بلوم

المستويات المعرفية الدنيا:

¹ ينظر، المرجع نفسه، ص59.

² من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة، ما ذهب إليه المرابي الأمريكي بنجامين، أس، بلوم في (1956) الذي أعلن في كتبه عن ولادة أداة جديدة تسهم في قياس التعلم وفي نفس الوقت قياس الأهداف السلوكية صممه في شكل هرمي من ست مستويات واتخذ هذا الشكل ليؤكد أن تحقيق أي مستوى في هذا الهرم مقترن بتحقيق المستوى الأدنى منه.

³ ينظر، أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2011م، ص56.

أ. أسئلة المعرفة والتذكر (Knowledge Questions): يُسمى كذلك بمستوى المعلومات أو الحفظ، وهو أول وأدنى المستويات المعرفية ويتضمن تخزين المعلومات والحقائق واسترجاعها، سواء بعد فترة قصيرة أو طويلة، فهو تعلم آلي لأنه يطلب من المتعلم تذكر المعلومات لتوظيفها بصفة آنية ومستعجلة، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق وجب استدعاؤها في صورتها الأصل غير المُحرّفة، ولا المُشوّهة.¹

إذن فمستوى التذكر يعمل على إكساب المعرفة وفهمها، والقدرة على تذكر المعلومات والخبرات السابقة والتعرّف عليها في مواقف مختلفة، ومعرفة التفاصيل والحقائق العلمية، والتعريفات والمفاهيم، والمصطلحات، والرموز، والاتجاهات، والقيم، والقوانين والتعميمات، والنظريات.

ب. أسئلة الفهم والاستيعاب (Comprehension Questions): يُطلب من المتعلم في هذا المستوى أن يُعيد صياغة المعلومات بلغته الخاصة، ويترجم مدى فهمه واستيعابه للخبرات، وأن يُمثّلها بشكل كاف، ويُنظم خبراته ومعارفه بصورة جديدة، ويربط بين الحقائق والتعريفات، ويكتشف العلاقات بينها فيستخدم لذلك أكثر من عملية ذهنية، من هنا يبدأ التعقيد شيئاً فشيئاً.²

فهذا النوع من الأسئلة ينم عن مدى إدراك واستيعاب المتعلم للمحتوى الذي قُدّم له، حيث يُطلب منه إعادة صياغة هذا الأخير حسب فهمه وبأسلوبه الخاص، وعليه تنظيم معارفه وأفكاره في صورة جديدة، فقد يطلب منه الربط بين التعريفات والحقائق أو الشرح أو التفسير... وهنا سيوظف أكثر من عملية ذهنية ولن يتأتى له ذلك ما لم يتمكن من المستوى الأول (المعرفة).

ج. أسئلة التطبيق (Application Questions): هو ثالث مستوى معرفي، ويُقصد به الكشف عن قدرة المتعلم على تعميم المعلومات التي استوعبها وفهمها في مواقف التعلم على

¹ ينظر، حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000 م، ص143.

² ينظر، هادي طوالبه وآخرون، طرائق التدريس، ص253.

مواقف جديدة مغايرة للمواقف التي عايشوها في التعلّم الأصلي، ونقل ما اكتسبه في الصف إلى حياته اليومية¹

أو باختصار هي الأسئلة التي تعكس قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات والمعارف المكتسبة، وتطبيقها في مواطن تعليمية جديدة، كما تعكس قدرة المتعلّم على التعامل مع المشكلات التي تعترضه باستخدام القوانين والنظريات والقواعد استخدامًا صحيحًا.

المستويات المعرفية العليا:

د. أسئلة التحليل (Analysais Questions): هي "القدرة على تحليل المادة إلى عناصرها

الأساسية المكوّنة لها، وتتبع العلاقات بين أجزائها والطريقة التي نُظِّمَتْ بها هذه الأجزاء، فإذا كان الفهم يتناول محتوى المادة فقط، والتطبيق يتناول تطبيقها في مواقف جديدة، فإنّ التحليل يتناول المادة، وشكلها، وطرق تنظيمها."²

أو هي: أول المستويات المعرفية العليا وتمثل في الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلّم على تجزئة الموضوعات إلى أجزائها البسيطة قصد فحصها، وتحديد أسبابها ونتائجها مع فهم العلاقة التي تجمع بينها ومن ثمّ الوصول إلى تعميمات وفي هذا المستوى يستخدم المتعلّم مهارات أعمق وأدقّ كالتفكير الناقد والاستدلالي والمنطقي والتحليلي والاستنتاج، ومن هنا تظهر الإبداعات.

هـ. أسئلة التركيب (Synthèses Questions): وهي التي تقيس القدرة على تأليف عناصر أو

جزئيات في كليات أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كلّ جديد سواء كان خطة أو منظومة عمل كإعداد مشروع أو كتابة موضوع أو بحث مُعين ومن أمثلة الأفعال السلوكية نذكر: يؤلف، يجمع، يركب، يصمم، يربط بين، يبني، يقترح عنوان، يكتب.³

هي تلك الأسئلة التي تطالب المتعلّم بإيجاد حلولٍ لمشكلاته، أو الإتيان بأفكار جديدة، أو إعادة تركيب أشياء مبعثرة بأسلوب جديد، كل ذلك يتم بعد فهمه وامتلاكه للمعلومة جيّدًا، وعادة ما تكثر هذه الأسئلة في التعبير عن الذات، إذ نجد من يُطلق عليها الأسئلة الإبداعية،

¹ ينظر، حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م، ص 107.

² مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكية تحديدها-مصادر-صياغتها-تطبيقها، ط 2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م، ص 72-73.

³ ينظر، رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها-تطويرها-تقويمها، ص 168.

ففي هذا المستوى يكون المتعلم غير مُقيّد بالمعارف التي أُعطيت له بل يُفتح له المجال لاقتراح حلول مناسبة تكون من لدنه.

و. أسئلة التقويم (Evaluation Questions): هو المستوى الذي يتربع في قمة الهرم ذلك أنّه يضم أسئلة تقيس قدرة المتعلم على إصدار الأحكام، وبيان الآراء، في ظل أسس ومحكّات موضوعية وباستخدام بعض المقاييس المرجعية لفحص مدى صحة بعض المعلومات وفعاليتها، ويتعين على المتعلم الوصول لهذا المستوى المرور بالعمليات الذهنية السابقة من (معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب).¹

ولكي يتأكد المعلم من مدى تحقق أهدافه، وجب على المتعلم أن يتذكر المعارف والمحتويات التي قُدمت له وأن يفهمها ويستوعبها جيّداً، ثم يحاول استخدامها في وضعيات وحالات جديدة، كما يحاول تجزئة تلك المعلومات المركبة إلى أجزاء بسيطة لينتقل بعدها إلى تأليف شيءٍ جديدٍ لمْ يعهده من قبل ومنه يتعلم الحكم على الأشياء، ومن أمثلة الأسئلة في هذا المستوى: ما رأيك في أسلوب الكاتب طه حسين؟

التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
يعرف	يترجم	يطبق	يحلل	يكون	يحكم
يحدد	يعلل	يستعمل	يقارن	يبني	يقرر
يذكر	يفسر	يعرب	يوازن	ينشئ	يفند
يسترجع	يلخص	يرهن	يصنف	يعيد صياغة	يقيم
يعدد	يصوغ	يستخرج	يبين	ينظم	يعتبر
يصف	يشرح	كون	يكتشف	يعيد ترتيب	يبيدي
يسمي	يناقش	صغ	يميز	يصمم	يستنبط

الجدول (1): يوضح الأفعال السلوكية المعرفية من إعداد الباحثة

ثالثاً: بحسب السبرالذي تهدف إليه:

1- مفهوم الأسئلة السابرة: (Probing Questions):

¹ ينظر، محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس-تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، ص55.

السَّبْرُ في اللغة: مُشتق من الجذر الثلاثي (س ب ر)، فنقول " سَبَرَ يَسْبُرُ يَسْبُرًا، سَبْرًا فهو سَابِرٌ والمفعول مَسْبُورٌ، سَبَرَ الشيء: قاس غوره ليعرف عمقه وغوره "سبر البئر": قاس عمق المياه فيه باستخدام خيط مثقل، " سبر الجرح": قاس غوره بالمسبار، و"سبر فلانا": خبره ليعرف ما عنده ويحدد نواياه ودوافعه الحقيقية، و"سبر نوايا فلان": سعى لإدراك خفاياها.¹

هي الأسئلة التي تدفع المتعلم إلى التعمق في إجاباته، أو إعطاء مزيدٍ من التوضيحات حولها، أو التوسع فيما يقدمه من إجابات، وتُستخدم أثناء مراجعة الدروس، أو مناقشة بعض النقاط بمعية المتعلمين للتأكد من مدى فهمهم، فيسأل المعلم مثلاً سؤالاً يُجيب أحدهم بإجابة صحيحة لكنها سطحية ومختصرة تفتقر للتعمق والاستزادة، فيعيد المعلم السؤال مرةً ثانيةً ويبدأ حيث انتهى الأول ويطلب إضافة معلومات أو التبرير لها أو تقديم مثال أو توضيح جانب غامض... إلخ.²

أو هي: الأسئلة التتابعية التي يُقدمها المعلم بعد أن يُجيب المتعلم على سؤال ما، وقد تتضمن هذه الأسئلة صياغات جديدة أو تلميحات يُقصد بها توجيه المتعلم إلى الإجابات الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته.³

ويرجع سبب تسميتها بالسابرة لأنها: تَسْبِرُ أغوار معرفة المتعلم، وهي من الأنواع التي تتماشى مع قدرات المتعلم وتتوغل فيها لأنها تُبنى وتتولد أساساً من إجاباته حتى تُوصله إلى فهم أعمق، وهي أحد أنواع الأسئلة الصفية التي تتطلب مزيداً من الإجابات غير المكتملة، ويرجع الفضل في ذلك للفيلسوف (سقراط) إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً في حواراته مع تلاميذه، حيث يقوم هو بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً، و المتعلمون يُجيبون عن أسئلته المتتابعة، والمستمرة، ومن خلال الحوار كان يدفع بالمتعلمين إلى الشك في صلاحية ما يرون، وقصد من ذلك إكسابهم طرق الوصول إلى المعرفة عن طريق توليد الأفكار.⁴

وتُعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه نوع من الأسئلة المعمّقة، التي تسبر فهم المتعلمين ومكنوناتهم وطرق تفكيرهم، فتُساعد المعلم في التعرف على فجوات مُتعلميه، وبالتالي يزودهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم.

¹ ينظر، أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مادة (س، ب، ر)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ-2008م، مج1، ص1025.

² ينظر، ماجدة مصطفى وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010-2011م، 269.

³ ينظر، هدى مصطفى عبد الرحمان، طرائق حديثة في تعليم اللغة العربية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع، ص229،

⁴ ينظر، زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص39، 20.

2- أنواع الأسئلة السابرة:

للأسئلة السابرة خمسة أنواع وهي كالتالي:

- أ. **الأسئلة السابرة التشجيعية:** هي الأسئلة التي يطرحها المعلم على المتعلم نفسه، وذلك عندما يعطي إجابة خاطئة، أو لا يتمكن من الإجابة بشكل صحيح، حيث يقوم المعلم بقيادته نحو ذلك باستخدام ألفاظ وعبارات تشجيعية.¹
 - ب. **الأسئلة السابرة التركيزية:** فيها يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة أسئلة تركز على المتعلم نفسه، كردة فعل لإجابة صحيحة، بغية تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو ربط جزئيات مختلفة، للخروج بتعميم واحد مشترك.²
 - ج. **الأسئلة السابرة التوضيحية:** "وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم عندما يعطي المتعلم إجابة أولية غير تامة (جزئية) لسؤال سابق، وذلك لدعم الجزء الصحيح فيها، وتوجيه المتعلمين نحو الإجابة التامة، فضلاً عن ذلك فإنها تعمل على إزالة الغموض الذي يسود إجابته".³
 - د. **الأسئلة السابرة التبريرية:** في هذا النوع يطرح المعلم سؤالاً ويُجيب عنه المتعلم سواء بالصح أو بالخطأ، ثم يُعقَّب ذلك السؤال على الإجابة ليقدم مبررات لها وفي ضوء إجابة المتعلم يقوم المعلم إما بتعديل الإجابة أو تعزيزها.⁴
- أو هي "الأسئلة التي يلجأ المدرس إلى طرحها عندما تتكون إجابة المتعلم الأولية من نوع ما كانت صحيحة أم خاطئة لغرض تقديم مسوغات من المتعلم لتبرير إجابته، ويكتشف المعلم بذلك ما لدى المتعلم من فهم خاطئ أو ناقص، ليقوم بعدها بتصحيح ذلك الفهم الخاطئ وتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة واستكمال الجزء الناقص منها".⁵

¹ ينظر، يحي محمد نهبان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص 157.

² ينظر، المرجع السابق، ص 18.

³ زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلاكية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص 42.

⁴ ينظر، يحي محمد نهبان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص 159.

⁵ زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلاكية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص 42.

هـ. الأسئلة السابرة المحوّلة: يطرح المعلم هذا النوع من الأسئلة على مُتعلِّمٍ عَجَزَ عن تقديم الإجابة الصحيحة والنهائية، فيوجهه ويحوّله إلى متعلِّمٍ آخر يستطيع تقديم إجابة صحيحة للسؤال¹.

3- مزايا الأسئلة السابرة في العملية التعليمية:

للأسئلة السابرة أهمية كبيرة في الصف التعليمي والتي نوجزها في النقاط التالية:²

بالنسبة للمتعلم:

- أ. تجعل المتعلّم يترث في الابتداء عند الإجابة عن السؤال.
- ب. تنمي قدرة المتعلّم على التّقويم الذاتي لإجابته وإجابة الآخرين.
- ج. تجعل البيئة التّعليمية نشطة خالية من الروتين والملل.
- د. تعزز ثقة المتعلّم بنفسه من حيث مشاركته في الوصول إلى الإجابة.
- هـ. تنمي مهارة التفكير عند المتعلّم والتركيز في الإجابة.

بالنسبة للمعلم:

- أ. تزيد من مهارة المعلم في انتقاء أسئلته وحسن صياغتها.
- ب. تعود المعلم الصبر والأناة في التدرّج بالمتعلّمين ضعيفي المستوى حتى يتمكن من الوصول بنفسه إلى الإجابة الصحيحة.
- ج. تُدرب المعلم على سرعة البديهة والاستجابة السريعة لطبيعة إجابات المتعلّمين لمختلف الأسئلة.
- د. التّقويم السريع والمستمر لفاعلية درسه ومدى فهم المتعلّمين
- هـ. يكتشف سلبيات متعلّميهِ وثغرات تدريسه مما يُفيد في علاجها واجتناب الوقوع فيها مرة أخرى.

¹ ينظر، المرجع نفسه، ص40.

² ينظر، شاهر أبو شريح، استراتيجيات التدريس، ط1، المعتز للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1429هـ-2008م، ص139.



الشكل (3): مخطط يوضح تصنيفات الأسئلة الصفية الشفوية من تصميم الباحثة

منزلة الأسئلة الصفية الشفوية في العملية التعليمية:

للأسئلة الصفية الشفوية في العملية التعليمية التعليمية أهمية بالغة بعدّها مؤشرا من مؤشرات نجاح المعلم في التعليم، ومن أكثر الأساليب الصفية رواجاً لدى المعلمين، وهي مفتاح المعرفة القائم على الحوار والنقاش والأخذ والرد، باعتبارها من أساليب التقويم، ومن ضروريات التعلّم الفعّال التي تعمل على شدّ انتباه المتعلّم، وتنمية التفكير والإبداع.

وهي من أكثر الوسائل شيوعاً للكشف عن التعلّم السابق لدى المتعلّم، وإكسابه معلومات جديدة، وتثبيتها في ذهنه، وتقويم تعلّمه، وتيسير الفهم، وبناء المعرفة، ومساعدته على فهم المقروء، وجعله أكثر تركيزاً على المعاني، كما تُؤثر بشكل مباشر على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين وتوجيههم نحو الاتجاهات الإيجابية، إنّ هذه الأهمية تستوجب على المهتمين

بالعملية التعليمية التعلّمية إيلاء هذا الجانب المهم حظه من الاهتمام والحرص على تجسيده فعلياً في الموقف الصفّي.¹

كما أنّ للأسئلة الصفّيّة الشفوية وظيفة أكبر داخل الصف الدراسي؛ إذ تساعد المتعلّمين على الاندماج في الدرس بكل نشاط وحيوية، وأنجع وسيلة لتنمية استقلالية التعلّم للمتعلّمين وهذه الأخيرة من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية، فضلاً عن أنّ الأسئلة الصفّيّة الشفوية، ترفع من دافعية المتعلّمين ومن مستوياتهم.²

ثانياً: أنشطة اللغة العربية: مفهوماً، أنواعها Arabic language activities

يجدر المقام بنا الإشارة إلى أنّ تعليم أنشطة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط يتمّ وفقاً للمقاربة بالكفاءات، التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنص فتجعله المنطلق والمنتهى، من هنا اعتمدت المناهج الدراسية مصطلح المقاربة النصية، وتعرّف هذه الأخيرة على أنّها: اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقّي والإنتاج، ويُجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، فيجعلُ النصّ محوراً لجميع فروع اللّغة، وبنية تظهر فيها كل المستويات اللّغوية من صوت وتركيب ودلالة وصرف ونحو وأسلوب... فيصبح بهذا النص المنطوق والمكتوب محور العملية التعليمية التعلّمية تُسمى من خلاله كفاءات ميادين اللّغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).³

ويبقى النص المحور الذي تنطلق منه أنشطة اللّغة العربيّة وتدور حوله، فهو يتناول موضوعاً يقرؤه المتعلّم ثم يُمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، ثم يتلمس من خلاله القواعد النحوية، والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الكتابية.⁴ كما تُمكنه أيضاً من معرفة كيفية بناء النص، فيتعرف منه على القواعد النحوية والصرفية والإملائية فيوظفها في نشاط إنتاج المكتوب، ويدرك العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة، كما تحث المقاربة النصية المتعلّم على توظيف مكتسباته اللّغوية واستعمالها بكل

¹ ينظر، محمد سلمان أحمد كنانة، أثر استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص 31-32.

² ينظر، زينة عبد الأمير الدهلي، الأسئلة الصفية الاستهلاكية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص 28.

³ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016م، ص 05.

⁴ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، د ط، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص 12.

يُسرّ وسهولة، فتتغير بذلك نظرة المتعلّم للقواعد النحوية والصرفية على أنّها مجردة ومعقدة ومستقلّة عن الاستعمالات، وتظل مرتبطة بالنص كونه المكان الأصلي الذي وُلدت فيه.¹

1-2- مفهوم الأنشطة (الميادين، المقاطع) في اللغة العربية:

أ- لغة: ج مفرده نشاط وهي مشتقة من الجذر الثلاثي: النون والشين والطاء: أصل

صحيح يدل على الاهتزاز والحركة، ومنه النشاط المعروف، وهو لما فيه من الحركة

والاهتزاز والتفتّح. يقال نَشَطَ يَنْشُطُ وَأَنْشَطَ الْقَوْمُ: كَانَتْ دَوَائِبُهُمْ نَشِيطَةً.²

وهو كذلك: "مجموع الأفعال والأعمال التي يُنجزها فرد في مجال معين، أو أداء متناسق

لمختلف المهام المقاسة والفعلية، التي ترتبط بهدف تسعى إلى تحقيقه".³

ب- اصطلاحاً:

تعرف الأنشطة على أنّها: "الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلّمون، أو المعلمون،

أو الاثنان معاً، من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم".⁴

ويعرفها أحمد مرعي ومحمود الحيلة بأنّها: مجموع الإجراءات التي يقوم بها كلّ من المعلم والمتعلّم

من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان (...)، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم، وقد تكون

تعليمية يقوم بها المتعلّم.⁵

2-2- أنواع أنشطة اللغة العربية:

في إطار مواكبة الجزائر للتطورات المعرفية والاقتصادية سعت جاهدة لتغيير مناهجها الدراسية

وتطوير نظمها التربوية، والتي تقضي بالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، فتمخض عن

ذلك ما عُرف بإصلاحات الجيل الأول من 2003، ثم إصلاحات الجيل الثاني سنة 2016/2017م التي تركّز

¹ ينظر، عبد المجيد عيساني وعبد الرؤوف محمدي، ملامح النحو الوظيفي في تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، ع10، ديسمبر 2016م، ص217-218.

² ينظر، أبي حسين أحمد بن فارس بن زكرياء، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، مج 5، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ-1991م، ص426.

³ أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، ص25.

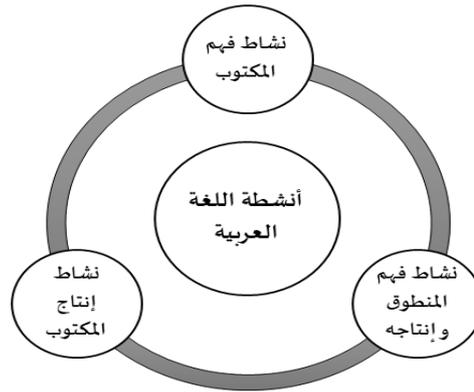
⁴ ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1430هـ، 2009م-ص100.

⁵ ينظر، أحمد مرعي ومحمود الحيلة، المناهج التربوية الحديث (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، ص42.

على الارتقاء بالمتعلم نحو تنمية الكفاءات والمهارات اللغوية المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة وتزويده بالمعارف التي تُؤهله لمواجهة المواقف الحياتية وتوظيفها فعلياً متى دعت الحاجة إليها وإيجاد الحلول المناسبة.

فالمقاربة بالكفاءات هي: تعبير عن تصور تربوي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم وأدواته.¹

والميدان في تعلم اللغة هو: المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالي التلقي أو الإنتاج.² وبالنسبة لمناهج اللغة العربية يتمثل في ميدانين اثنين: "ميدان فهم المنطوق" و"ميدان فهم المكتوب"



الشكل (4): يوضح تكامل أنشطة اللغة العربية وفق منهاج الجيل الثاني من تصميم الطالبة.

أ. نشاط فهم المنطوق: Operative understanding activity

أ-أ-لغة:

الفهم: هو حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذهن لاستنباطه ويُجمع على أفهام وفهوم ويعني إدراك الكليات.³

¹ ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2002م، ص12.

² ينظر، بن عاشور عفاف وبن الصيد بورني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دب، 2018م، ص13.

³ ينظر، مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ف، ه، م)، مطابع دار المعارف، مصر، ط2، 1393هـ-1973م، ج2، ص704.

المنطوق: هو اسم مفعول للفعل الصحيح الثلاثي نَطَقَ، حيث ورد في لسان العرب: "نَطَقَ النَّاطِقُ يَنْطِقُ نَطْقًا تَكَلَّمَ، وَالْمَنْطِقُ: الْكَلَامُ، وَالْمَنْطِيقُ: الْبَلِيغُ (...) وَتَنَاطَقَ الرَّجُلَانِ: تَقَاوَلَا، وَنَاطَقَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا صَاحِبَهُ: قَاوَمَهُ، وَسُيِّي نَاطِقًا لِصَوْتِهِ، وَصَوْتُ كُلِّ شَيْءٍ: مَنْطِقُهُ وَنُطْقُهُ".¹

أ-ب- اصطلاحاً:

فهم المنطوق (الميدان التعليمي) يُعرّف بأنه:

إلقاء النص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، حيث تُصاحبه إشارات باليد أو غيرها لإثارة السامعين، وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوفر فيه عنصر الاستمالة، لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، لكن لا يعينه أن تُنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يُحقق الغرض من المطلوب، الذي يتمثل في إكساب قدرة المتعلم على النطق الصحيح والسليم للأصوات، ويكون من خلال الانطلاق من تصوّرات المتعلمين حول الموضوع، ثم عرض النص المنطوق مع مراعاة الجوانب: اللغوية، الفكرية، اللفظية، الإيماء والإيحاء.²

وهو كذلك أداة من أدوات عرض الأفكار، وشرحها، ونقدها، والتعليق عليها، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس، وإبداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنه يُحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها وهو عندنا في اللغة العربية على شكلين "التعبير الوظيفي" و "التعبير الإبداعي".³

أو هو النشاط الذي تستهدف كفاءته الختامية مهارتي "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي، خلال حجم زمني أسبوعي مقداره ساعة واحدة، ودلالة مصطلح فهم المنطوق في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط. هو ما اصطلاح عليه سابقاً بالتعبير الشفهي.

إذ يُعد ميدان فهم المنطوق مُحصّلة التعليم اللغوي، ولذا فهو يحظى بأهمية كبيرة، إذ تُصَبُّ كل المهارات اللغوية في هذا المظهر من الكفاءات اللغوية، فهو إذن غاية الغايات في تعلّم

¹ ينظر، ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن، ط، ق)، دار صادر، بيروت، ط1، مج10، ص354.

² ينظر، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص35

³ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص4.

اللغة، ووحدة تماسكة الجوانب، فهو ذلك المزيج من العمليات الذهنية في صياغة الأفكار والمشاعر في كلمات وأصوات تحمل أفكارا، فالكلام المنطوق هو الأصل والمكتوب فرع، فالمنطوق يمثل لغة التواصل مع الآخرين¹.

أ-أ-مهارات نشاط فهم المنطوق:

يهدف هذا النشاط إلى تنمية المهارات التالية:²

1. غرس الثقة في نفس المتعلم ودفعه للمساهمة أكثر بالأفكار القيّمة التي تظهر جليا أثناء تعبيره وكتاباته.
2. زيادة قدرة المتعلم على اختيار الأفكار المناسبة للمواقف وحسن تنظيمها وعرضها.
3. زيادة قدرة المتعلم على استخدام الكلمات المعبرة ونمو مخزونه اللغوي.
4. تنمية قدرة المتعلم على استخدام الصوت أو النغم المعبر عن المعنى والنطق السليم المتميز للألفاظ والعبارات حتى يفهم الكلام بسهولة.
5. زيادة قدرة المتعلم على إيصال الأفكار والمشاعر بطرق وأساليب معبرة ومتنوعة.

ب. نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة) (Written Under standing)

(Activity read Annotated):

يأتي هذا النشاط في المرتبة الثانية ضمن أنشطة اللغة العربية، وهو الذي يُمثل الجانب الكتابي للغة العربية، وينطوي ضمنه ثلاثة أنشطة؛ القراءة المشروحة وقواعد اللغة وإنتاج المكتوب ولهذا الترتيب مغزى تعليمي، وللقراءة تعريفات كثيرة منها ما أورده بشير إبرير بقوله إنّه: "نشاط فكري مُتكامل، وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، وفعل كُلّي مُتشابك تتداخل فيه العوامل النفسية، والاجتماعية، واللغوية."³

أو هي: عمليات فكرية تُترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النص) ويُعتبر أهم وسيلة

¹ ينظر، يوسف أبو عدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009م، ص139.

² ينظر، فيصل حسين الطحمير، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان-الأردن، 1998م، ص279.

³ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م، ص131.

يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وإضافة إلى أنها تُثير تفكيرهم وتُنمي لديهم حب الاستطلاع.¹

إذن فالقراءة هي: عملية فك الشفرات والرموز، حيث تنقسم من حيث الأداء إلى قسمين: قراءة صامتة وقراءة جهرية.

فالقراءة الصامتة هي: "ترجمة الرُموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها."²

والقراءة الجهرية هي: عملية تعرّف بصري للرموز الكتابية، ثم الإدراك العقلي لمدلولاتها، ثم التعبير عن هذه المدلولات بالجهر بالكلمات والجمل والعبارات.³

ج. نشاط فهم المكتوب (قواعد اللغة): Written Under standing Activity

Grammar

هو علم يُعنى بدراسة العلاقة بين الكلمات في الجمل، وأحوال الإعراب، ويبحث في التراكيب، وما يرتبط بها من خواص وضبط أو آخر الكلم وكذلك التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة من اشتقاق، وجمود، وإعلال، وإبدال ونسب وتصغير، وإفراد وتثنية وجمع، وبذلك هي تصف اللّغة وصفاً شاملاً.⁴

يُطلق المنهج على هذا النشاط مُصطلح الظواهر اللغوية، التي تُدرّس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة، ولإنشائها بلغة سليمة خالية من العيوب، لا باعتبارها غاية مقصودة لذاتها. ثم إنّ قواعد اللّغة ينبغي أن تكون وظيفية تُساعد المتعلم على الفهم والإفهام، وتستعين بالقراءة المشروحة والنصوص الأدبية لتثبيتها.⁵

ويأتي نشاط فهم المكتوب ليُكسب المتعلم كيفية مقارنة النصوص وفهم مضامينها وإدراك أبعادها المختلفة، كما يساهم في تنمية رصيده اللغوي الذي يُعد بمثابة الدعامة الرئيسية للأنشطة التي تليه-كإنتاج المكتوب والإسماع الشفوي-، مما يكسبه القدرة على تذوق

¹ ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 4.

² عبد المجيد عيساني، اللغة والمؤسسات التعليمية، ط 1، مطبعة مزوار، 2010، ص 115.

³ ينظر، محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص 126.

⁴ ينظر، حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 221.

⁵ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج التعليم المتوسط، ص 18.

النصوص الشعرية والنثرية ويدرس الظواهر البلاغية والقواعد اللغوية الواردة فيها فتروض هي الأخرى لسانه وتجنبه اللحن، كما تكسبه أيضا مهارات النطق السليم والقراءة الصحيحة وبالتالي التمكن من المهارات اللغوية.

د. نشاط فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي) (Written Under standing Activity Study of (literary text):

النص هو: "هو بنية لغوية ذات دلالات متعددة، ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص، وتحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها".¹

هـ. نشاط إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) (Written Production Activity):

هو ما اصطُحَّ عليه في المنهاج السابق قبل سنة (2016) بالتعبير الكتابي ولتغيير المسمى إلى ميدان إنتاج المكتوب في مناهج الجيل الثاني، الذي يشجع المتعلم على الإنتاج التعبيري، ويتكون من (مهارة التعبير ومهارة الكتابة) وهو نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وهو عملية يقوم من خلالها المتعلم بتحويل الرموز من خطاب ذهني متزود بالعديد من الأفكار والآراء والمكونات اللغوية إلى خطاب مكتوب.²

ومن المتعارف عليه في أدبيات التعليم أنّ التعبير: "نشاط لغوي يعبر به المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه وحاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التنظيم والتراكيب وترابط الأفكار".³

أو هو نشاط لغوي يُعبر فيه المتعلم عمّا في ذهنه من آراء، ومشاعر وأحاسيس، في تعبير دقيق منظم سليم عن طريق الكتابة، وإدماجي حيث يُدمج فيه المعارف والقدرات والمهارات اللغوية المكتسبة ومؤشر واضح على تحقيق الكفايات المطلوبة.⁴

كما يُعرّف أيضًا على أنّه: القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي، مُنسجم وواضح، تُترجم من خلاله أفكار وعواطف وميول المتعلمين.¹

¹ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 130.

² ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2004م، ص 189.

³ محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، ط1، دار المناهج، عمان-الأردن، 2007م، ص 160.

⁴ ينظر، عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص 123.

و. نشاط الإدماج (Inclusion Activity):

"هو مجموعة من المهارات، والمعارف، والاتجاهات المندمجة والمُتكاملة، التي تُجَنِّدك لمواجهة وضعيات مُعقدة، يتمّ فيها توظيف كل المكتسبات السابقة وهي نهائية تصف عملاً كلياً مُنتهيًا.²"

فهذا النشاط لا يختص بدرسٍ واحدٍ، بل هو ذو وضعية مركبة من عدة تمارين مُتعلقة بأنشطة الوحدة التعليمية ككل، وهو لا يهتم بتحصيل المعارف النظرية وترسيخها كما هو الحال في التطبيق، وإنما يستهدف استثمار تلك المعارف وتوظيفها في الوضعيات الجديدة.³

ويُعد هذا النشاط أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، القائم أساسًا على بناء معرفة مُتكاملة، وربط المكتسبات ببعضها، لتظهر فيما بعد في شكل كُلي مُتكامل لدى المتعلّم بما يُعرف بالكفاءة.

إنّ هذه الأنشطة التي تقدّم الحديث عنها تصب ضمن نشاطين أساسيين هما:

هـ-أ-أ-النشاط اللّغوي التواصلي: هو ذلك النشاط الذي ينظر إلى اللّغة بوصفها نظامًا للتواصل والممارسة، والاستعمال الفعلي في مختلف المواقف الحياتية ويضم هذا النشاط؛ نشاط فهم المكتوب (القراءة المشرحة) ونشاط إنتاج المكتوب ونشاط فهم المنطوق (الإسماع الشفوي) حيث تُستخدم في هذه الأنشطة التراكيب والعبارات لإيصال فكرة ما أو للتعبير عن موضوع مُعين.⁴

هـ-أ-ب-النشاط اللّغوي الوصفي: هو النشاط الذي يتأمّل ويصف فيه المتعلّم التراكيب اللّغوية قصد فهم نظامها، وكيفية انتظامها والتبصر في قواعدها، من أجل فهمها

¹ ينظر، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

² أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص29.

³ ينظر، خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ين، 2005م، ص111-112.

⁴ ينظر، عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفرع إلى التمهيد والتواصل بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص13.

واستيعابها وإتقانها، حيث يتم ذلك في نشاط فهم المكتوب (قواعد اللغة) فيدرس تراكيب النص من كلمات وعبارات ويحدد وظيفة كل كلمة في الجملة.¹

ثالثاً: التقويم اللغوي "مفهومه، أنواعه، أسسه، أهميته" (evaluation Linguistic):

1- مفهومه:

أ- لغة: مشتق من الجذر الثلاثي: (ق، و، م) ومنه نجد: (...) "قَوِيْمٌ وَقَوَامٌ كَشِدَادٌ أَي: حَسَنُ الْقَامَةِ، وَالْقِيَمَةُ بِالْكَسْرِ وَاحِدَةُ الْقِيَمِ: وَهُوَ ثَمَنُ الشَّيْءِ بِالتَّقْوِيمِ، وَأَصْلُهَا الْوَاوُ لِأَنَّهُ يَقُومُ مَقَامَ الشَّيْءِ، وَيُقَالُ: مَا لَهُ قِيَمَةٌ إِذَا لَمْ يَدُمْ عَلَى شَيْءٍ وَلَمْ يَثْبُتْ، وَقَوَّمتُ السِّلْعَةَ تَقْوِيْمًا (...) وَالصَّوَابُ اسْتَقَمْتُهَا (ثَمَنْتُهَا) أَي قَدَرْتُهَا، وَاسْتَقَامَ الْأَمْرُ: اعْتَدَلَ، يُقَالُ قَوَّمتُهُ: عَدَلْتُهُ فَهُوَ قَوِيْمٌ وَمُسْتَقِيْمٌ، وَيُقَالُ: رُمِحَ قَوِيْمٌ، وَقَوَامٌ قَوِيْمٌ أَي: مُسْتَقِيْمٌ".²

وجاء في القاموس المحيط: "أَقَامَ دَرَاهُ؛ أزالَ عِوَجَهُ، وَاسْتَقَمَّتُهُ: ثَمَّنْتُهُ، وَاسْتَقَامَ: اعْتَدَلَ، وَقَوَّمتُهُ: عَدَلْتُهُ فَهُوَ قَوِيْمٌ وَمُسْتَقِيْمٌ".³

إذن فالتقويم في اللغة يُفيد معنى إصلاح اعوجاج الشيء وإعطاءه قيمة معينة.

ب- اصطلاحاً: إنَّ المُتَمَعِّنَ فِي مِصْطَلَحِ التَّقْوِيمِ يَجِدُهُ كَثِيرَ الاسْتِعْمَالِ وَقَدْ شَهِدَ رَوَاجًا وَاسِعًا، فَتَعَدَّدَتْ بِذَلِكَ الْأَرَاءُ وَكَثُرَتِ الْمَسْمِيَّاتُ وَالتَّعْرِيفَاتُ سَنَقَفَ عَلَى بَعْضِ مِنْهَا يُعَرِّفُ عَلَى أَنَّهُ: عَمَلِيَّةٌ مُسْتَمِرَّةٌ شَامِلَةٌ لِكُلِّ عُنَاوِرِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، تَتِمَثَّلُ فِي التَّشْخِيصِ الدَّقِيقِ لِحَوَائِجِ الْقُصُورِ فِيهَا، وَوَصْفِ الْعِلَاجِ الْإِلْزَامِيِّ لَهَا، وَاتِّخَاذِ الْقَرَارَاتِ بِشَأْنِهَا بَغْيَةَ التَّغْلِبِ عَلَيْهَا، وَتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ وَتَطْوِيرِ وَإِنْجَاحِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.⁴

¹ ينظر، المرجع نفسه، ص13.

² ينظر، محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم التريزي، ج33، مؤسسة الكويت الكبير للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ط1، 2000، ص312.

³ الفيروز ابادي، القاموس المحيط؛ مادة(قوم)، ط1، دار إحياء التراث، لبنان، ج2، 1997م، ص1152.

⁴ ينظر، رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، 1430هـ-2010م، ص175-176.

وهو كذلك: "عملية مُنظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات، التي تُشكل بمجموعها عملية التعليم والتعلم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج".¹

عمومًا فالتقويم هو: كل الإجراءات العملية، العلمية المنهجية، المنظمة والدقيقة التي يقيس بها المعلم مدى تحقق الأهداف المسطرة سلفاً لدى المتعلم، وغايته إصدار الأحكام بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات الموقف التعليمي، ونقاط القوة والضعف، واتخاذ القرارات لتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية.

3-2- خصائص التقويم الجيد:

لكي يكون التقويم جيداً مُؤدياً لمخرجات هادفة وحقيقية يجب أن يتوفر على مجموعة من المواصفات أهمها²:

- أن تكون أدواته مُتنوعة؛ فيستخدم المُقوم كل الأساليب والطرق المُتاحة له وبالقدر الذي يحتاجه، وصادقة؛ فيقيس حقيقة الشيء الذي أُعد لقياسه وتقويمه وألا تُستعمل نتائجه لغرض ما.

- أن تكون أدواته ثابتة؛ حيث تبقى النتائج نفسها كما تم استعمالها، أما إذا تغيرت من نتيجة لأخرى هنا يصبح التقويم غير ثابت.

- أن يكون شاملاً؛ حيث يشمل ويُغطي كل أطراف الموقف التعليمي، على اعتبار أنها تُؤثر وتتأثر ببعضها البعض هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن تشمل الأدوات كل موضوعات المنهج، وألا يهتم بالمتعلم فقط فيشمل المعلم، المتعلم، الوسائل، المنهاج..... وأن لا يشمل الجانب المعرفي فقط بل يتعداه إلى جوانب أخرى كالوجدانية، السلوكية، المهارية والمعرفية التي تعرّف عليها المتعلم.

- أن يكون موضوعياً؛ والموضوعية التي تتحقق بإبعاد الآراء والمواقف الذاتية عن النتائج.

¹ نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ص68.

² ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009م-1430هـ، ص106.

-أن يكون مُستمرًا؛ يتميز التعليم الناجح بالاستمرار، فالملاحظات اليومية والاختبارات هي عمليات تقويمية فالتقويم لا يتوقف عند مستوى محدد، بل يُواكب ويُلازم العملية التعليمية التعلمية في مسيرتها منذ البداية وبه يُقوّم نمو المتعلّمين ويُوّجههم¹.

3-4- أنواع التّقييم:

إنّ المطلع على موضوع التّقييم يجد أنّه لاقى اهتمام العديد من المهتمين بحقل التربية والتعليم، فتناوله كلّ منهم من زاوية معينة، تعكس اهتمامه وهدفه من ذلك، فنتج عنه تقسيمات وتصنيفات وتنوعت بتنوع الآراء وسبل التعامل، فنجدّه قد صُنّفَ حسب زمن إجرائه، وحسب القائمين به، وحسب شموليته، وحسب البيانات التي يتم جمعها، وحسب هدفه... إلخ ويبقى التصنيف الأول الأكثر استخدامًا وشيوعًا والتي سنتعرض لها بالتعريف والتفصيل نظرًا لأثره الفعّال في العملية التعليمية وكونه محل اهتمام دراستنا.

3-4-1: التّقييم (التشخيصي) التمهيدي: diagnostique évaluation

يُستخدم التّقييم التشخيصي في بداية تدريس البرامج والمقررات التعليمية، بغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه المتعلّم من معلومات وأساسيات يتطلّبها تدريس المقرر، وبالتالي فهو يقدم صورة كاملة عن المستوى الحقيقي للمتعلّم قبل بداية تنفيذه² ويّسمى أيضًا بالتّقييم القبلي، أو المبدئي، أو الاستكشافي، أو الاستفتاحي.

• أهداف التّقييم التشخيصي: يهدف هذا النوع من التّقييم إلى:³

- أ. تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته للمحتوى الذي سيقدم له.
- ب. توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة بحسب مستوى تحصيلهم.
- ج. التعرف على الخبرات السابقة للمتعلّم منذ البداية.

3-4-2: التّقييم التكويني (الجزئي، المرحلي، البنائي): Evaluation Formative

¹ ينظر، نورا الشامخ، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، 1429هـ-2018م، ص12.

² ينظر، صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتّقييم، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2017م، الأردن-عمان، ص37.

³ ينظر، محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م، ص105.

أُسْتُخْدِمَ مصطلح التَّقْوِيمِ التَّكْوِينِي لأول مرة من قبل (ميشال سكريفن) سنة 1967 والذي ارتبط آنذاك بتقويم المنهاج ثم اهتمّ به (بنجامين بلوم) بعده سنة 1971، مُوجِّهاً إيَّاه نحو تعلّم التلاميذ ولايزال إلى يومنا هذا أهم أشكال التَّقْوِيمِ حُظًّا في العملية التَّعليمية¹.

يُعرف كذلك بالتَّقْوِيمِ العلاجي، أو التطوري أو المستمر، أو الجزئي، أو المرحلي أو تقويم أداء التصحيح الذاتي "وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح التعليم والتعلّم، ويقوم به المعلم خلال عملية التعليم لقياس ومعرفة الصعوبات التي تعترض المتعلّم من خلال بعض الأسئلة المركّزة، أو يُطلب منه إنجاز مهمّات محدّدة وذلك بطريقة فردية، وهو مهمٌّ لأنّه يزوّد المعلم بالتغذية الراجعة، ويمكنه من المساءلة الفورية والمتزامنة مع الوضعيات التَّعليمية للمتعلمين وتعثراتهم وتصحيحها"².

أو هو "التَّقْوِيمِ الذي يتمّ أثناء عملية التعلّم والتعليم وهو أكثر أنواع التَّقْوِيمِ شيوعاً لدى معلمي اللغة العربية، فهو يُستخدم أثناء ممارسة الأنشطة التَّعليمية المختلفة، كالشرح والتفسير، والمناقشة وتوظيف المهارات، وغرس الاتجاهات والأعمال الكتابية وغيرها"³.

وهو مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلم، من أجل قياس مستوى تقدّم المتعلّم في اكتساب المفاهيم ويحدث خلال العملية التَّعليمية التَّعلمية ويهدف إلى تحسينها، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، ومحاولة تعزيز نقاط القوة في التعلّم، ومعالجة نقاط الضعف، ومُتابعة الواجبات المنزلية، وطرح الأسئلة الصفيّة، كما يُستخدم استراتيجيات الملاحظة والتقويم القائم على الأداء، ومراجعة الذات والتواصل بين المتعلّم ومعلمه⁴.

من خلال استعراضنا لجملة من التعريفات التي سعت جاهدة لتقديم مفهومٍ للتَّقْوِيمِ التَّكْوِينِي يمكننا القول إنّه: التَّقْوِيمِ الذي يتخلل العملية التَّعليمية التَّعلمية، ويُقدّم للمعلم تغذية راجعة، لذا يسميه بعضهم بتقويم تصحيح الأداء، فإمّا أن يستمر في مساره، أو يتدارك نقصه ويُغيّر وسائله واستراتيجياته، ويُمكن المتعلّم من تطوير نفسه وتغيير أساليبه، قصد

¹ محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، ص 16

² العربي اسليماني: المعين في التربية، ط8، المطبعة والوراقة الوطنية، 2015م، ص236-237.

³ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر، الأردن، 2004م، ص115.

⁴ ينظر، إسماعيل سلامة البرصان، الممارسات التَّقويمية التَّكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2015م، البحرين، مج16، العدد2، ص93.

تعزيز نواحي القوّة، ومعالجة نواحي الضعف فهو علاجي بالأساس، ويرتبط بالأهداف الإجرائية للتعلم. ويقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم لتحسين العملية التعليمية التعلّمية.

3-4-2-أ. أهمية التّقييم التكويني في العملية التعليمية:

تكمن أهمية هذا النوع من التّقييم في أنّه¹:

- أ. يُوفّر التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم ومخططي المنهج.
- ب. يتتبع نمو المتعلم بصفة مستمرة في مختلف الجوانب المعرفية، والوجدانية، والنفسية، والحركية، ويبيّن مواطن الضعف فيه.
- ج. يُساعد المعلم على تحسين تدريسه، وإيجاد طرائق واستراتيجيات تعليم بديلة تناسب والموقف التعليمي التعلّمي.
- د. يُساعد القائمين على عملية تخطيط وتطوير المناهج على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج وفقاً للأسس واقعية ومعلومات صحيحة.

3-4-2-ب -وظائف التّقييم التكويني: من أبرز الوظائف التي يُحققها هذا النوع من التّقييم:²

- أ. التعرف على المعارف التي اكتسبها المتعلم، ومراقبة تقدّمه وتطوّره خطوة بخطوة، قصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فوراً.
- ب. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلّمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
- ج. مُراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات التي استفاد منها.
- د. تحديد الخلل بدقة في العملية التعليمية تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهج.
- هـ. مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تعليمه، أو إيجاد طرق تعليمية بديلة.

إضافة إلى:¹

¹ ينظر، زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2016م، ص177.

² بن سي مسعود لبني، واقع التّقييم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2007-

2008، ص111.

- أ. الكشف عن درجة تقدم المتعلم في تعلمه بشكل مستمر، وكذا مقدار تحكّمه في المعارف والمعلومات.
- ب. التعرف على الصعوبات التي تعترض المتعلم والعمل على تجاوزها.
- ج. يساعد التّقويم التكويني على تكييف الأنشطة التّعليمية التّعلمية وفق نتائج المتعلم ويُعطي اقتراحات يجب اتباعها في عملية التّعلم.
- د. يُقدّم التّقويم التكويني تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء ويُخاطب المتعلم بصفة خاصة كونه المعني بالدرجة الأولى.

3-4-2-ج-أهداف التّقويم التكويني: يُحقق هذا النوع من التّقويم جملة من المقاصد يمكن حصرها

في قسمين:²

أ- أهداف خاصة بالمتعلم:

- أ. يُتيح له إمكانية التعرف على مدى مواكبته للدرس.
- ب. يُبيّن له الصعوبات التي تعترضه خلال التّعلم.
- ج. يساعد المتعلم على التّعلم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.
- د. تنمية قدرة المتعلم على تقويم ذاته وتنمية مهاراته التعليمية.

ب- أهداف خاصة بالمعلم:

- أ. يسمح له بمعاينة ما تمّ تنفيذه من خلال العملية التعليمية التّعلمية، وتقويم ذاته.
- ب. يمكن المعلم من تحديد درجة المحتوى المقدّم، ونسبة التقدم فيه، وفق أسس دقيقة ومُنظمة.
- ج. يساعد المعلم على قياس مستوى المتعلمين، ومدى فعالية الطرائق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستعملة، والعمل على تحسين أدائهم.

¹ ينظر، محمد الطاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي، أشكاله ووظائفه، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997م ص18.

² ينظر، رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص81.

د. يملك المعلم من ضبط الفعل التعليمي، بحيث لا ينتقل من مرحلة لأخرى إلا بالتأكد من حصوله على المرحلة الأولى.

هـ. يساعد المعلم على تمييز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلمين وذلك للعمل على احترامها والتعامل مع كل فئة على حدة.

و. يمكن من تحسين العملية التعليمية التعلمية بتشخيص المكتسبات السابقة واستثمارها في بناء مواقف جديدة.

3-4-2-د-أسس ومرتكزات التقويم التكويني: يستند التقويم التكويني إلى أسس ومعايير أهمها¹:

أ. أن يكون شاملاً لجميع مستويات الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، النفسية، الحركية) دون الاقتصار على جانب معين.

ب. أن يكتشف الفروقات الفردية في أداء متعلميه والقدرات المتنوعة الكامنة لديهم.

ج. أن يكون بمثابة عملية تشخيصية وعلاجية.

د. أن يتصف بالوظيفية؛ فيسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية عبر التغييرات الإيجابية التي يحدثها في ضوء معايير تتماشى وفلسفة التربية.

3-4-2-هـ-خصائص التقويم التكويني:

للتقويم التكويني سمات وخصائص يتميز بها عن غيره من الأنواع نُجملها في النقاط الآتية²:

أ. التقويم التكويني عملية شاملة: يُقصد بها ضرورة أخذ المعلم المقوم بعين

الاعتبار كل الأهداف التربوية المرتبطة بالجوانب -المعرفية والسلوكية

والوجدانية- للمتعلم بحيث تنتمي كلها إلى وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها.

¹ ينظر، عيسى بن فرج العريزي، فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد41، كانون الأول 2018 م، ص692.

² ينظر، بوطاية فريد، التقويم التكويني على ضوء بيداغوجيا الكفايات، ص38.

ب. التّقيّم التكويني يبني وفق معايير: على المعلم أن يحدد المعايير التي تقيس مدى تحقق الأهداف وتبين مستوى اكتسابه للكفايات والتحكّم فيها، وبناءً على هذه المعايير (معايير النجاح) يُصدر المعلم حُكماً على تعلّم المتعلّمين بالنجاح أو الفشل.

ج. التّقيّم التكويني عملية مستمرة: يقصد بالاستمرار طوال الموقف التعليمي وبهذا يصبح بمثابة التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يُثير رغبة التعلّم عن طريق التعديل والتصحيح واختبار أداء المتعلّم من خلال سيرورة اكتساب المعلومات.

د. التّقيّم التكويني تقويم تحليلي: يتمثل دور التّقيّم التحليلي في تحديد وتقدير المردود التعليمي، ومُقارنته بأهداف مُعينة في مجال مُعين، لذا فهو يعتمد كثيراً على تحليل نتاج نشاط المتعلّم شفويّاً كان أم كتابيّاً أم حركيّاً، لأنّ هذه النشاطات لا تُمثل سوى الجزء الظاهري للكفاءة، فتحليل هذه النشاطات وفقاً لأسس علمية يسمح لنا بإدراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة، ومن جهة أخرى يُعطينا تصور واضح لمستوى كفايات المتعلّم.

3-4-2-و- أدوات ووسائل التّقيّم التكويني: يستخدم المعلمون والتربويون عدة وسائل لقياس نسبة تحصيل المتعلّم في المحتويات التي تقدّم له على مدار أنشطة اللغة العربية الأربعة.

و يُقصد بها كل الإجراءات والاستراتيجيات التي يستعين بها المعلم المقوم في جمع المعلومات بُغية تنفيذ عملية التقويم، و يُستخدم في هذا التقويم أساساً أدوات يمكن أن تكون الأسئلة التي يطرحها في أثناء الحصة، وذلك للتأكد من أنّ التلاميذ فهموا نقطة قد انتهى من شرحها، ومن أوراقه أيضاً الاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية، والوظائف أو الواجبات البيتية، وقوائم التقدير التي يستعملها المعلم في الدروس العملية، وأية اختبارات يصممها المعلم لتعطي وحدة مستقلة من المنهاج، أو الحوارات التي يديرها في أحد الموضوعات، أو التوجيهات التي تقدم لأحدهم¹.

¹ ينظر، محي الدين توق وعبد الرحمان عدس ويوسق قطامي، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ-2003م، ص410.

ولما كان التّقيوم عملية شاملة ومتنوعة لكل نواحي التعلّم، وجب تنوع آلياتها ووسائلها، إلا أنّها تبقى قائمة على أساس واحد وهو السؤال وفيما يلي عرض لهذه الوسائل بإيجاز:

3-1- الأسئلة الصفية: هي تلك الأسئلة التي يُوجهها المعلّم لمُتعلّميه في حجرة الدرس، ولعلّ أهم ما تتميز به هو؛ إتاحة الفرصة للمعلم بمناقشة متعلمه شخصياً، وبالتالي يتعرّف على طريقة تفكيره، ويختبر مدى فهمه للمعلومات، وتمكّن المتعلّم من التعرف على خطئه وتصحيحه فوراً، مما يحقق التغذية الراجعة الفورية إلا أنّها تحتاج إلى وقت طويل.¹

3-2- التمارين الصفية: (التدريب، التطبيق) ورد في معجم علوم التربية أنّ التمرين هو: "مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومُجزأ، يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة، وهدفها تكليف المتعلّم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه".²

أو هو " كل نشاط منظم وقائم على منهجية محدّدة، يهدف إلى استيعاب المتعلّم واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شُرح له من قبل أي في مرحلة العرض".³

3-3- الواجبات المنزلية: هي جزء من العملية التعليمية، وتتمثل في التدريبات التعليمية (الأسئلة والتمارين) التي من شأنها أن تُنمّي معارف المتعلّم ومعلوماته، وتصلق شخصيته وتعوّده الاعتماد على نفسه، وتكفّل له الوصول إلى غايات محدّدة، ترتبط بمحتوى الدرس حيث يكلف بها المتعلّم من قبل المعلّم داخل الصف على أن يتم إنجازها خارج الصف وفقاً لأوامر المعلم وتعليماته.⁴

3-4- قوائم التقدير: "هي مقاييس تحدد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء عمل ما" وعادة ما يستخدم عندما يرى المعلم أنّ إعطاء المتعلّم درجة على إتقانه في أداء مهارة معينة، فتوضع المهارة في قائمة ويجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه.⁵

¹ ينظر، عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ص234.

² عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص131.

³ محمد صاري، التمارين اللغوية، -دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غ منشورة، إشراف: د عبد الرحمان الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، عنابة، 1990م، ص40.

⁴ ينظر، نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2012م، ص178-179.

⁵ ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2017م، ص147-154.

3-5- الحوارات والمناقشات الصفية: هي طريقة تدريسية تستهدف الكشف عن الحقائق الضرورية لحل مشكلة ما، وتحقيق الأهداف المعرفية العليا، وتحفيز الطلاب للمشاركة الفعالة في النقاش، وتوفير التعبير عن الرأي، واحترام الرأي الآخر.¹

أو هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار، حيث يعتمد المعلم على ما يمتلكه المتعلمون من معارف وخبرات سابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مُستخدماً في ذلك الأسئلة المتنوعة وإجابات المتعلمين لتحقيق أهداف درسه، ففيها إثارة للمعارف السابقة وتثبيت لمعارف جديدة وتنمية انتباههم وتأكيد انتباههم المستقل.²

3-4-3: التّقييم النهائي (الختامي، التّجميحي): Sommatif Evaluationn

هو التّقييم الذي يُعنى بالحكم على مدى إحراز المتعلم لنواتج التّعلّم، بهدف إتخاذ قرارات بشأنه، كنقل المتعلم من مستوى لمستوى جديد أو تخرّجه، وإجراءً فإنّ هذا النوع من التّقييم يتطلب أنشطة تقييمية متعلقة بمهارات وأهداف المادة، من أجل رصد درجة أو مستوى المتعلم فيها.³

إذن هو التّقييم الذي يكون في نهاية المواقف التّعليمية؛ كاختبارات نهاية السنة الدراسية، أو في نهاية المرحلة التّعليمية، التي تكشف عن النواتج التي تحصيل عليها المتعلمون معرفياً ومهارياً، وقد يكون إسهادياً؛ أي الانتقال فيه يكون بموجب النجاح في شهادة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي حسب المرحلة الدراسية، ومنه يُقرر المعلم الناجح من الراسب كلُّ حسب معطياته ونتائجه.

• أهداف التّقييم الختامي: تتمثل أغراض هذا النوع من التّقييم فيما يلي:⁴

- أ. تحديد المعلم للعلامات التي يستحقها كل متعلم ومنح الشهادات.
- ب. إصدار قرارات متعلّقة بالإكمال والنجاح، أو الرسوب وبيان محكاتها.
- ج. الحُكم على ملائمة البرامج التعليمية والسياسات اللّغوية التي تنتهجها المؤسسة.

¹عبد الحكيم مصطفى حماد، فاعلية طريقة المناقشة الصفية في تدريس الجغرافيا، رسالة ماجستير غ منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، 1998م، ص43.

² ينظر، علي أحمد مذکور، طريقة المناقشة وأهميتها في تعليم الكبار، مجلة التربية المستمرة، البحرين، العدد8، 1984م، ص22.

³ ينظر، وزارة التربية والتعليم، وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة العلوم للصفوف (5-10) سلطنة عمان، 2011-2012م، ص3.

⁴ ينظر، إبراهيم إبراهيم أبو عقيل القياس والتّقييم المدرسي والتربوي، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2016، ص27.

- د. تصنيف المتعلمين حسب قدراتهم ومهاراتهم أثناء تنفيذ التدريس.
هـ. تحديد المتعلمين الذين أتقنوا حدًا مُعيَّنًا من المهمات التي تعرضوا لها.
و. يعطي المعلم فكرة على فاعلية تدريسه.



الشكل (5): مخطط توضيحي لأنواع التقويم من تصميم الباحثة

رابعاً: المرحلة المتوسطة وخصائص المتعلمين فيها: middle school

يمرُّ المتعلم في النظام التربوي الجزائري وأثناء مساره الدراسي بثلاثة أطوار تعليمية، لكل منها متطلباتها وأهميتها ووظيفتها وسماتها التي تميزها عن سابقتها، وسُبل تقويمها بما يتلاءم وقدرات وخصائص تلك الفئة، والمرحلة المتوسطة إحدى هذه الأطوار التعليمية حيث تتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية، وتشهد اهتماماً كبيراً من قِبل الدارسين كونها مرحلة انتقالية، وتبرز فيها شخصية المتعلم الحقيقية، واتجاهاته وميوله، وفيها يكتسب طرق وآليات التفكير السليم.

1-4- مفهوم المرحلة المتوسطة:

" تأتي هذه المرحلة في إطار عمر زمني يبدأ من الناحية الفرضية، مع أوائل السنة الثالثة عشر -وفي الجزائر مع أوائل السنة الحادية عشر- وينتهي مع أوائل السنة السادسة عشر، وهي بهذا تقع بين مرحلة الطفولة المتأخرة، ومطلع المراهقة المبكرة."¹

¹ ينظر، محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريح، الرياض، 1984م، ص 77.

والمرحلة المتوسطة هي: التي تُمثل بداية السُّلم العام والمرحلة الثانوية التي تُمثل نهايته، أي بعد التحاق المتعلّم بالمدرسة الابتدائية التي تدوم خمس سنوات، وتُختتم بالامتحان الذي يؤهله للدخول للسنة الأولى متوسط -التي تُمثل منعرجًا حاسمًا بالنسبة للمعلم والمتعلّم-، وتنتهي بامتحان شهادة التعليم المتوسط.¹

4-2-الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

كما أسلفنا الذكر فإنّ للمرحلة المتوسطة أهمية بالغة في المسار التعليمي، ولأهمية اللغة العربية في التعليم فقد حظيت باهتمام واسع من قبل واضعي المناهج والبرامج، وحرصًا منهم على تمكين المتعلّم من تحصيل أكبر قدر من المعارف اللغوية والأدبية والاجتماعية والعلمية والإسلامية...إلخ، والتي تُكسبه آليات التعامل مع المواقف الحياتية، وحل المشكلات التي تعترضه، وبناء وجهات النظر والآراء، فقد رُصدت أهداف خاصة لهذه المرحلة وتتمثل في:²

- أ. تمكين المتعلّم من استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالاً ناجحًا في المواقف التربوية الطبيعية المختلفة بحسب مقتضى الحال، وتكوين الكفاية اللسانية بواسطة المهارات اللغوية الأربع.
- ب. تنمية قدرة المتعلّم على القراءة الصحيحة المعبرة، والنطق السليم للحروف مع فهم المقروء فهمًا جيّدًا، وتحليله ونقده بقدر ما يسمح نموه الفكري واللغوي.
- ج. تعريف المتعلّم بنوعي القراءة؛ الصامتة والجهريّة، وذلك لتنمية مهارات الفهم السريع، وجودة الإلقاء والتلخيص.
- د. تنمية قدرات المتعلّم بالمهارات التي تمكّنه من ممارسة التعبير الإبداعي والوظيفي.
- هـ. إكساب المتعلّم القدرة على الاستماع الجيّد، وفهم الكلام المسموع جيّدًا، بما يسمح له باستخلاص المعاني والأفكار وتحليلها والحكم عليها.
- و. إلمام المتعلّم بالقواعد الأساسية للغة العربية نحوًا وإملاءً، والتدريب على الاستعمال الوظيفي السليم الخالي من الأخطاء الشفهية والكتابية.
- ز. إكساب المتعلّم المهارات الأساسية للكتابة بخط واضح مقروء مع مراعاة قواعد الرسم الإملائي وعلامات الترقيم.

¹ ينظر، المرسوم رقم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.

² ينظر، إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 2005م، ص 57-58.

بالإضافة إلى:¹

- أ. تنمية مهارات التفكير المنطقي والعلمي لدى المتعلم، وكيفية حل المشكلات التي قد تعترضه.
- ب. تنمية رغبة المتعلم في البحث والمعرفة وحب الاكتشاف، وقدرته على الاستنتاج والتحليل والنقد والمقارنة.
- ج. الوصول بالمتعلم إلى مستوى تحصيلي مُتميّز، يُحسُّ فيه بالرضا عن ذاته والثقة في قدراته.
- د. تنمية معلومات المتعلم النظرية والعملية، والعمل على تنمية ميوله.
- هـ. مساعدة المتعلم على الانتقال من مرحلة الطفولة وبساطتها إلى مرحلة النضج بما فيه من تعقيد.

4-3- الخصائص المعرفية والعقلية للمتعلّمين في المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التي تُمثل بداية مرحلة المراهقة، وفيها تَبْرُزُ السّمات الشخصية والمعرفية الحقيقية للمتعلّم، وينتقل من الاعتماد على معلمه إلى الاستقلالية، ويتطور تفكيره من البساطة إلى النضج، ويتأثر بالتغيرات الفسيولوجية والنفسية مما ينعكس على أدائه. ويُقصد بها التغيرات التي تطرأ على الأداء ومظاهره ويتمثل فيما يلي: إدراك المفاهيم والعلاقات المجردة، والمبادئ الأخلاقية والقيّم، وتزداد القدرة على الانتباه، والإصغاء والإدراك، بعد أن كانت محدودة في مرحلة الطفولة وتزداد أيضاً قدرته على التخيل... إلخ.²

4-4 ملامح المتعلّم في نهاية السنة الأولى متوسط:

حُدّدت الكفاءات التي يُفترض أن تتجلى في المتعلّم بعد قضائه سنة دراسية كاملة في:³

- أ. أن يمتلك المتعلّم القدرة الكاملة على القراءة الجهرية والسليمة للنصوص، مقترنة بسلامة النطق في ألفاظه وعباراته والأداء الحسن لها، مع ضبط حركاتها وتمثيل معانيها.
- ب. أن يتمكّن المتعلّم من فهم المعاني المتعددة للكلمات وفي سياقات مختلفة، وشرح معاني النص شرحاً أدبياً مُترابطاً.

¹ ينظر، فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي-المتوسط-، الثانوي) رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1422هـ-2002م، ص18.

² ينظر، محمد زيان حمدان، علم نفس النمو التربوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، 2000م، ص28.

³ ينظر، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص10

- ج. أن يمتلك المتعلّم مهارة مناقشة الأفكار الواردة في النص، وتحليلها ودعمها بالحجج والبراهين المنطقية والموضوعية، والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية في النص، وفي الأخير إصدار الأحكام بشأنها.
- د. إثراء وتنمية وتنوّع الرصيد اللغوي.
- هـ. أن يمتلك المتعلّم مهارة تلخيص المقروء بلغة سليمة، وفكر مُنْتَظَم وأسلوب ذاتي مع الحرص على التوظيف الصحيح والمناسب لعلامات الوقف.
- و. أن يتمكن المتعلّم من تحرير التقارير الإدارية مثلًا والمذكرات والتهاني...إلخ.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة

المطلب الأول: عرض الدراسات السابقة

عرض الدراسة الأولى: دراسة الباحثين: هاني عبيدات ومنصور العرود بعنوان: الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصريف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء ديرعلاء، مقال منشور في مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية المجلد (10) العدد (2) 2010م.

تطرقت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة الأسئلة الصفية الشفوية، وكيفية توجيهها، وتصرفهم مع إجابات الطلبة، وللتأكد من صحة ما ذهب إليه استعمال المنهج الوصفي و صممًا بطاقة ملاحظة ضمت ثلاثة محاور (المحور الأول تناولت فيه: الأسئلة الصفية حسب تصنيف بلوم، المحور الثاني ورد تحت عنوان: مهارات توجيه الأسئلة الصفية، المحور الثالث حُصص ل: مهارات التصريف بإجابات المتعلمين) وزعت على (35) معلم ومعلمة، حيث أظهرت نتائج هذه دراسة أنّ المعلمون ذوو الخبرة العلمية العالية- أكثر من 11 سنة- يطرحون أسئلتهم وفقًا للمستويات العليا، وما يتعلق بالمحور الأول فمعظم المعلمين يركزون على المستويات المعرفية الدنيا وذلك بوجود فروق إحصائية كبيرة، كما يبدو جلياً في النتائج الخاصة بالمحور الثاني أنّ المعلمين يمتلكون مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية بدرجة مقبولة، أمّا المحور الثالث والأخير فكانت نتائجه عالية.

عرض الدراسة الثانية: دراسة الباحثة: باسمه حلاوة بعنوان آراء المعلمين في ممارساتهم مهارات طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات التلاميذ مقال منشور في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة وتقصي آراء المعلمين حول ممارساتهم لمهارات الأسئلة الصفية، وفاعلية توظيفها في العملية التعليمية، وكيفية تعاملهم مع إجابات المتعلمين، ولأجل الوصول إلى الهدف طبقت المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة وُزعت على (117) فرد تُبين صحة ما ذهب إليه، ومن بين النتائج التي توصلت إليها أنّ: من أبرز المهارات التي حظيت بنسب عالية هي: مهارة الانتظار عقب توجيه السؤال، وإعطاء فرصة للمتعلم للتفكير في

السؤال تلميها، مهارة اختيار الطالب المجيب، ثم مهارة صياغة الأسئلة الصفية بألفاظ صحيحة ومفهومة والبعد عن الغموض، وأخيرًا مهارة طرح أسئلة تقيس مهارات عليا، وخلصت في النهاية إلى ضرورة التثقيف من الدورات التدريبية لحسن توظيف مهارات الأسئلة الصفية، وحرص الموجهين والمفتشين على تنفيذها فعليًا.

عرض الدراسة الثالثة: دراسة الباحثة سناء صالح إبراهيم الصبحي بعنوان واقع ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في ضوء بعض المتغيرات ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لمهارات الأسئلة الصفية، ومدى تمكّنه منها في ظل بعض المتغيرات؛ كالخبرة، والمؤهل... واتبعت المنهج الوصفي، وصممت بطاقة ملاحظة، طبقتها على عينة عشوائية مكونة من (29 معلمة)، ضمنها ثلاث محاور: (مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مهارة توجيه الأسئلة الصفية، مهارة معالجة إجابات المتعلمين)، حيث أسفرت نتائج دراستها عن أداء المعلمات لهذه المهارات كان في المستوى المتوسط، وتُرجع ذلك إلى الخبرة المهنية لكل منهن.

المطلب الثاني: التعقيب على الدراسات السابقة

تتقاطع هذه الدراسات مع دراستنا في تناولها لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية أساسًا كمنطق والتفصيل في مهاراتها الفرعية التي سيأتي الحديث عنها، وتصميم أداة دراسة واحدة وتوزيعها على عينة من المعلمين، واتباع أساليب إحصائية وأدوات دراسة ذاتها مما يُثمن ويُعضد صحة قولهم. ثم الخلاصة إلى نتائج نهائية اعتبرت كإجابات للإشكالية المطروحة، ثم وضع بعض المعايير والتصانيف التي على أساسها تمّ تحليل وتقويم الأسئلة الصفية الشفوية، والتي أجمعت على تحليلها وفقًا لتصنيف بلوم، وتطبيقهم للمنهج الوصفي المناسب لطبيعة هذا النوع من الدراسات.

إلا أنّها تختلف عنهما في كون بعض الدراسات السابقة تناولت مواد أخرى غير اللغة العربية حيث اقتصر على معلمي الدراسات الاجتماعية بينما تركّز دراستنا على معلمي اللغة العربية.

الفصل الثاني:

معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة
العربية في المرحلة المتوسطة وأثرها في التّقييم
التكويني

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل.

المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الأهداف والمحتوى.

المبحث الثالث: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث النوع.

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث التدرج.

المبحث الخامس: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث المستويات
المعرفية.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وأثرها في التقويم التكويني.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها.

أولاً: تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

ننطلق من تحديد مجتمع الدراسة، والذي يُعرّف على أنه: " مادة الاتصال، أو الظاهرة محل اهتمام الباحث، والتي تُمثل مشكلة تحتاج إلى حل، ونُشير في مجال العلوم الإنسانية إلى مجموعة من العناصر أو المكونات"¹ وعلى هذا الأساس فإنّ مجتمع دراستنا يتمثل في نماذج الأسئلة الصفية الشفوية التي يُعدّها جميع المعلمين في مختلف أنشطة وميادين اللغة العربية، في مختلف المؤسسات التعليمية والتي تكون إمّا من اجتهاداتهم الشخصية أو تكون مبنوثة في دليلهم البيداغوجي ومذكراتهم اليومية، أو مُستقاة من الكتاب المدرسي.

ولما كان من الصعب الإحاطة بمجتمع الدراسة بهذا العدد، أخذنا عينة عشوائية من مؤسسات مقاطعة ورقلة، وتمّ التركيز فيها على مستوى السنة الأولى، باعتبار أنّها تُمثل نقطة تحوّل و انتقال المتعلّم من مرحلة تتسم بالبساطة والسهولة إلى مرحلة معقدة نوعاً ما ومختلفة تماماً، سواء على مستوى طبيعة المواد التي تُدرّس و خصائصها وكيفية تقديمها، أو على مستوى طريقة تعامل المعلم مع المتعلّم، وإفراد كل مادة لمُعلّم عكس ما عهده في المرحلة الابتدائية التي كانت تُخصّص معلّمًا واحدًا لكل المواد عدا اللغة الأجنبية طبعاً، كل هذه العوامل تجعل منها فترة مختلفة ودرجة في المسار التعليمي للمتعلم، وبذلك شملت عينة دراستنا خمسين معلّمًا منهم الذكور والإناث، وتمّ الحضور الفعلي داخل الصف وملاحظة أدائهم لهذه المهارة صياغةً وتوجيهًا وتلقيًا، وكيفية تجاوب وتفاعل المتعلّم معه، وقد شمل هذا الأخير جميع أنشطة اللغة العربية من (فهم المنطوق وإنتاجه، قراءة مشروحة، قواعد اللغة، قراءة ودراسة النص، إنتاج المكتوب، إدماج وتقويم) فبلغت بذلك حصيلة الأسئلة الصفية (خمسة مئة وتسعة وعشرين سؤالاً). موزعين على المؤسسات التربوية التالية:

¹ ناصر أحمد الخوالدة وبني إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في الكتب والمناهج الدراسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، ط1، دار مزيم، الأردن، 2014م، ص233.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

الخبرة المهنية	الجنس	عدد المعلمين	المؤسسات التعليمية
من 01 سنة إلى 29 سنة	ذكر	2	متوسطة عبد الحميد ابن باديس
	أنثى		
	ذكر	3	متوسطة مولاي العربي
	أنثى		
	أنثى		
	أنثى	2	متوسطة سروطي عبد القادر
	أنثى		
	أنثى	3	متوسطة حاسي بستان الطبري
	أنثى		
	أنثى		
	أنثى	3	متوسطة خوشي الطاهر
	أنثى		
	أنثى		
	ذكر	2	متوسطة سيد روجو
	أنثى		
	أنثى	2	متوسطة 19 ديسمبر 1962
	أنثى		
	ذكر	4	متوسطة عائشة أم المؤمنين
	أنثى		
	أنثى		
	أنثى		
		2	متوسطة ابن هجره
	أنثى		
	أنثى	3	متوسطة أبي ذر الغفاري
	أنثى		
	أنثى		
	أنثى	2	متوسطة دقموش علي
	أنثى		
	ذكر	4	متوسطة الشطي الوكال
	أنثى		
أنثى			
أنثى			
أنثى	3	متوسطة 17 أكتوبر 1962	
أنثى			
أنثى			
أنثى	2	متوسطة صقر محمد	
أنثى			
أنثى	2	متوسطة بن السايح	
أنثى			
أنثى	2	متوسطة ابن حجر العسقلاني	

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

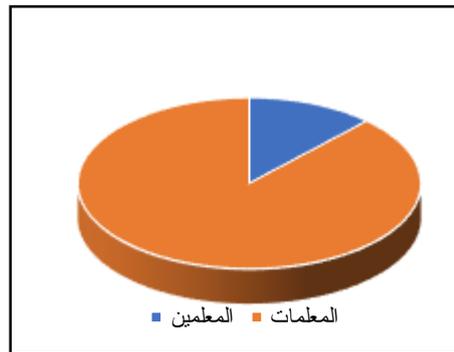
أنثى		
أنثى	1	متوسطة بكيرات مبروك المخادمة
أنثى	2	متوسطة الطيبي الجمعي
أنثى		
ذكر	2	متوسطة لالا فاطمة نسومر
أنثى		
أنثى	2	متوسطة عبد القادر بلهذب
أنثى		

الجدول (2): يوضح المؤسسات التعليمية والمعلمين الذين يمثلون عينة الدراسة

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ إقبال كِلا الجنسين على هذه المهنة إلا أنه يبقى العنصر الأنثوي (المعلمات) المهيمن على ذلك، حيث بلغت نسبة 88% على العنصر الذكوري (المعلمين) حيث بلغ هذا الأخير نسبة 12% وأن خبراتهم المهنية كانت متفاوتة بين المعلمين الجدد (المستخلفين) وبين من لهم خبرة طويلة (المكونون والرئيسيون).

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
12%	6	ذكر
88%	44	أنثى
100%	50	المجموع

الجدول (3): يمثل فئة المعلمين وبنسبهم ونسبهم المئوية



الشكل (6): دائرة نسبية توضح عدد المعلمين وبنسبهم

ثانيا: أداة الدراسة ومنهجها

1- أداة الدراسة وإجراءاتها:

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

يتمثل هدف الدراسة الميدانية، في الوقوف على واقع ممارسة المعلمين لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية، وفق ما تُملِّيه المقاربة المعمول بها وصفاً وتحليلاً، وسعيًا منا للوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة إلى حد بعيد اتخذنا من الملاحظة المباشرة أداةً لها، كونها من أكثر الأدوات صلاحية لمثل هذه الدراسات، حيث ساعدتنا هذه الأداة على جمع عدد كبير من الأسئلة الصفية من العينة وتحليل هذه الأسئلة وفقاً للكم، والنوع، والهدف، والمحتوى، والمستوى العقلي حسب تصنيف "بلوم"، لمعرفة أيّ أنواع الأسئلة الصفية أكثر شيوعاً واستخداماً من قبل المعلمين في صفوف السنة الأولى متوسط، ومدى مُطابقتها لسمات وخصائص الأسئلة الجيدة، والمستويات المعرفية التي يستهدفونها، وذلك لرصد كافة الأنماط التي يندرج ضمنها كل سؤال على حدة، وللوصول إلى الهدف، قامت الباحثة بتحليل الأسئلة تبعاً لذلك.

واعتمدنا أيضاً على المعالجة الإحصائية، باستخراج التكرارات والنسب المئوية لكل معيار وترجمة ذلك في شكل جداول، ورسومات بيانية، ثمّ قراءة وتحليل الجداول، وحصر النتائج وتحليلها وقد تمّ تطبيق إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- الحصول على طلب تقديم التسهيلات من الجامعة يوم 2022/10/09 ورخصة القيام بدراسة ميدانية على مستوى متوسطات ورقلة من مصلحة التكوين والتفتيش ابتداءً من 2022/10/17 إلى 2022/10/27 ونظراً لعدم استكمال واستيفاء العدد المطلوب وعدم التمكن من الحضور لبعض المتوسطات تم تمديد فترة هذه الرخصة من 2022/11/07 إلى 2022/11/20 ليتزامن آخر حضور للباحثة واختبارات الفصل الأول. لتشرع بعد ذلك في عملية إحصاء المعطيات وتحليلها.
- القيام بزيارة ميدانية لعدد من المؤسسات التعليمية التي أُختيرت بشكل عشوائي، والحضور الفعلي للحصص مع عدد من المعلمين التي شملت مختلف أنشطة اللغة العربية.

2: منهج الدراسة:

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

إن لكل دراسة منهجًا تنتهجه للوصول إلى هدفها ومبتغائها، وقد عرّف علي جواد الطاهر المنهج بقوله: "هو" الطريقة التي تؤدي إلى الحقيقة والوصف فهي السمة والخاصية التي تميّز هذا المنهج."¹

وقد اقتضت طبيعة هذا الموضوع أن يُعالج وفقًا للمنهج الوصفي، "الذي يهتم بوصف الظاهرة محل الدراسة، وجمع أوصافها ومعلومات دقيقة عنها، وتنظيمها وتصنيفها، والتعبير عنها كميًا وكيفيًا، إذ يعد المنهج الأكثر استخدامًا في الدراسات الإنسانية، حيث يقوم أولاً بوصف وشرح الظاهرة، ثم يوضح خصائصها وكيفيا ويُصنفها رقمياً."²

كما يُعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخدامًا في المجال التربوي والتّعليمي، إذ يقوم على تجميع البيانات الكافية للإجابة عن الإشكاليات المطروحة، والوصف المعمّق، وتشخيص المشكلات العلمية وصفاً دقيقاً دون التأثير بعوامل خارجية، للحصول على تفسيرات منطقية، وتحليلات علمية قصد بيان خصائصها وحقائقها وتفسيرها، وتعميمها والانتهاج لأحكام نهائية للاستفادة منها لاحقاً، والذي من أساليبه الملاحظة والاستبيان والمقابلة.

ثالثاً: حدود الدراسة

- أ. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2022/2023م.
- ب. الحدود المكانية: تمثلت في المؤسسات التربوية (المتوسّطات) التابعة لولاية ورقلة.
- ج. الحدود الموضوعية: تمثلت في أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في مقاطعة ورقلة.

¹ علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت-لبنان، 1984م، ص138.

² صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومه للطباعة والنشر، بوزريعة-الجزائر، 2005م، ص75.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى

يقوم تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط على نظام المقاطع (الميادين، الأنشطة) التعليمية، وبرنامج اللغة العربية وكُتِبَها للسنة الأولى متوسط يضم ثمانية مقاطع وهي كالتالي:

- ✓ الحياة العائلية.
- ✓ حب الوطن.
- ✓ عظماء الإنسانية.
- ✓ الأخلاق والمجتمع.
- ✓ العلم والاكتشافات العلمية.
- ✓ الأعياد.
- ✓ الطبيعة.
- ✓ الصحة والرياضة.

كلُّ مقطع يتم تناوله خلال ثلاثة أسابيع، ويُفتَح المقطع بوضعية انطلاقية أو الوضعية المشكّلة الأم، كتهييد لبداية النشاط، وتُخصّص ساعة لكل نشاط، أي ما يعادل خمس ساعات ونصف أسبوعياً لتنفيذ الميادين أو الأنشطة خلال الأسبوع الواحد، وتُختتم بحصة إدماج وتقويم التعليمات (نصف ساعة للأعمال الموجهة للفوج الواحد)، بالإضافة إلى أربعة أسابيع للتقويم، أي (176) ساعة خلال السنة الدراسية، وفق الإصلاحات التي شهدتها المناهج الدراسية والتي عُرفت بمناهج الجيل الثاني، واعتماد المقاربة بالكفاءات التي تُعنى بتنمية المحتويات التي تُقدّم للمُتعلم، وقدراته التي تمكّنه من توظيفها في وضعيات و مواقف حياتية مختلفة، ونجد هذه الأنشطة موزعة على اثنين وثلاثين أسبوعاً موضحة على النحو الآتي:

رقم	أنشطة اللغة العربية	التوقيت الأسبوعي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
02	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	01 ساعة

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

03	قواعد اللغة	01 ساعة
04	إنتاج المكتوب	01 ساعة
05	فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)	01 ساعة
06	أعمال موجهة	30 دقيقة
المجموع		05 ساعات و 30 دقيقة

الجدول (4) يوضح أنشطة اللغة العربية المقررة على متعلمي السنة الأولى متوسط وحجمها الساعية

ويتم تطبيق الأنشطة اللغوية وفق التوزيع الآتي¹:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

إعداد الأستاذ أيوب عسلي
الموسم الدراسي 2023/2022



مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
متوسطة:

التوزيع السنوي للتعلمات في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية للسنة الأولى المتوسطة

عنوان المقطع	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب		
		قراءة مشروحة	الظواهر اللغوية	دراسة النص
المقطع الأول: الحياة العائلية	أمّ الشهد ص 88 (حَصْتَان) إسماع 1 + إسماع 2	ابنتي ص 12	الضمير وأنواعه: تعريفه + أنواعه	أبي ص 14 الشعر والنثر
		قلب الأم ص 16 علامات الوقف	الفعل ودلالته الزمنية	إنتاج نص قصير محترماً التصميم
		في كوخ العجوز رحمة ص 20	التعت الحقيقي وأحكامه	الظاهرة ص 55
	إدماج وتقويم ومعالجة (حَصْتَان): [رسالة إلى ولدي ص 26: استثمار هذا النص لإعداد وضعيتين لإدماج وتقويم ومعالجة الموارد المعرفية التحويلية والصفية والإملائية والبلاغية المستهدفة من هذا المقطع] + [أقوّم إنتاجي]			
المقطع الثاني: حبّ الوطن	سطر أحمر من الأمس ص 96 (حَصْتَان) إسماع 1 + إسماع 2	حبّ الوطن من الإيمان ص 32	أسماء الإشارة	ثق يا أيها الوطن المغدّي ص 34 البيت الشعري
		متعة العودة إلى الوطن ص 36 علامات الوقف	الاسم الموصول	إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمّة
		الوطنيّ ص 44	الفاعل	من دلائل وحدانية الله ص 48
	إدماج وتقويم ومعالجة (حَصْتَان): [وللحزبة الحمراء باب ص 38: استثمار هذا النص لإعداد وضعيتين لإدماج وتقويم ومعالجة الموارد المعرفية التحويلية والصفية والإملائية والبلاغية المستهدفة من المقطع] + [أقوّم إنتاجي]			
المقطع الثالث: عظمة الإسمانية	البشير الإبراهيمي ص 104 (حَصْتَان) إسماع 1 + إسماع 2	سرّ العظمة ص 52	الجمع السالم (مذكّر - مؤنث)	جميلة بوحيرد ص 54
		فرانس فانون ص 53	جمع التكسير	كتابة نصّ بتوظيف الوصف بنوعيه
		ابن الهيثم ص 64	همزة الوصل	من دلائل قدرة الله ص 21
	إدماج وتقويم ومعالجة (حَصْتَان): [عمر ورسول كسرى ص 58: استثمار النص لإعداد وضعيتين لإدماج وتقويم ومعالجة الموارد المعرفية التحويلية والصفية والإملائية والبلاغية المستهدفة من هذا المقطع] + [أقوّم إنتاجي]			
				الغسل ص 65
	الإدماج الكلي [تدريب]			

الجدول (5) يمثل التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية وبعض محتويات البرنامج.

¹ تُشير إلى أنّ هذه الموضوعات تمثل الحصص التي صادفنا حضورها فعلياً في الصف لا البرنامج السنوي الكلي.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ استقلالية كل نشاط بمحتوياته عن الآخر وتفرّد أهداف كل نشاط، وعلى الرغم من ذلك إلا أنّها تخدم بعضها وتتكامل فيما بينها، لتُخرَج متعلّمًا يتمتع بنوع من التكامل في مختلف الأنشطة، ولعلّ ما ساهم في ذلك تحوّل هدف تعليم اللغة العربية من التركيز على تعليم القواعد اللغوية والتعريفات والأمثلة، إلى مستوى أعمق يركز على تعليم التواصل باللغة، وممارستها على الصعيدين الشفوي والكتابي، ونقل المتعلّم للمعارف من إطارها التعليمي إلى إطارها العملي الممارساتي والمستقبلي بكل سلاسة وعفوية.¹

أولاً: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الأهداف

تعدّ الأهداف إحدى مكونات المنهاج الدراسي، وهي ترجمة للتغيرات التي يُتوقع أن تظهر على المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليمية، وفترة تعليمية معينة، إذ يجب أن تكون ملائمةً لخصائص المتعلّمين العمرية والبيئية والمعرفية... إلخ، والتي تُترجم بواسطة أنشطة اللغة العربية، وتأتي الأسئلة الصفية لتُثري وتُسهّم في تحقيق هذه الأهداف، وترسيخ المعارف، وإكساب المتعلّم المهارات الأساسية التي سيوظفها في المواقف الحياتية.

ويُعرف ميجر (Mager) الهدف بقوله: "إنّ الهدف هو إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغيير المطلوب لدى المتعلّم صياغةً تُبيّن ما الذي سيكون عليه المتعلّم بعد مروره بخبرة التعلّم بنجاح، إنّه وصفٌ لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلّم على بيانه."²

وللأهداف مستويات، ومصادر اشتقاق، وشروط، ولكن ما يهمنا هو معرفة مدى تحقّق هذه الأهداف. وفيما يلي عرض وتفصيل لهدف كل نشاط على حدة:

أ. أهداف نشاط فهم المنطوق وإنتاجه:

كما أسلفنا الحديث أنّ هذا النشاط يتصدرُ الأسبوع البيداغوجي، نظرًا للأهمية التي يحظى بها الجانب الشفوي في مسار المتعلّم، وفي اكتساب أية لغة وباعتباره مدخلًا يُمدّد لما يليه من أنشطة، وقد وردت أهدافه على النحو التالي:¹

¹ ينظر، عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفرّيع والتمهيد والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لثاني الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص 03.

² رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 29.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

أ. أن يتواصل المتعلم مشافهةً بلُغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية، ويفهم معاني الخطاب المنطوق، من مفردات وعبارات، ويقف عندها ويتفاعل معها بكل مشاعره، ويتحقق ذلك أكثر عندما تكون قراءة المعلم جاذبة للعقول ومُثيرة للانفعال، ويكثُر فيها تفعيل قسامات الوجه وإيماءاته، وحركات اليدين لتصل المعاني لذهن المتعلم مجسّدة ومُفعمة بالمشاعر التي قصدها الكاتب.

ب. أن يُنتج المتعلم خطابات شفوية؛ وذلك في الحصة الثانية من النشاط ذاته، مُحترماً أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة، حيث يُحسن توظيفها ليدل عن المعنى الذي يقصده، وعند بلوغ المتعلم هذه المرحلة يكون قد ارتقى بوظيفته كمتلقي مُستمعٍ إلى مرسل مُنتج، من هنا تظهر كفاءات المتعلم العالية في حسن توظيفه للمعارف السابقة، فالمقصودُ بقولهم: وينتج خطابات شفوية، مُحترماً أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة هو ما يُجسّد فعلياً في حصة الإسماع الشفوي، التي تُعد تيمّةً لحصة فهم المنطوق، وفيها يُطلب من المتعلم استذكار واستحضار ما جاء في النص المنطوق، وإعادة تركيبه شفويّاً وبأسلوبه الشخصي مع تقديم بعض الأسئلة المساعدة، كقولنا: "أعد صياغة النص المنطوق باستخدام المعطيات التالية وما سمعته سابقاً."

بالإضافة إلى أنه:²

ج. يصقل شخصية المتعلم بحيث تكون مُتزنّة، وذلك ببناء ثقته بنفسه في المواقف التواصلية المختلفة.

د. يُمارس المتعلم في هذا النشاط مهارتي الاستماع والتحدّث (مستمع ومتحدّث) بشكل جيّد، وغير مباشر، فمهارة الاستماع تأتي في مقدمة المهارات اللغوية والتي تعمل على زيادة حصيلة المتعلم اللفظية، وتكسبه كمّاً من الألفاظ والعبارات والتعابير

¹ ينظر، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص13.

² ينظر، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص13. ودليل تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص7.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

اللامتناهية، التي تمكّنه من التعبير عن أي موضوع وفي أي زمان ومكان من غير تكلف أو عناء، ويتجاوز الكثير من العقبات والمخاوف التي تحول دون تواصله واندماجه، فينعكس ذلك على أدائه الشفهي وكتاباتة بالإيجاب.

هـ. يُكسب المتعلّم آليات وطرق تقويم المحتوى المسموع، فيُعلّمه عدم التسليم بكل ما يسمع أو يقرأ، فالتعلّم في هذا المستوى لا يُسلّم بكل ما يسمعه، بل له أن يُبدي وجهة نظره، أو ينقده ومنه نرتقي بالمتعلّم من المستويات البسيطة.

ومن أجل التأكد من نمو كفاءة فهم المنطوق لدى المتعلّم يستعين المعلم بعدة معايير أو مؤشرات نجملها في الجدول التالي:¹

المؤشرات	المعايير
الإصغاء الجيّد وعدم المقاطعة.	السلوك التواصلي
احترام آراء الآخرين.	
عدم احتكار الكلمة.	
توظيف التراكيب المناسبة.	التحكم في اللغة
اختيار الكلام الفصيح المناسب للمقام.	
طلاقة اللسان والاسترسال في الكلام.	
جودة بناء الحديث وهيكلته.	التحكم في تقنيات التعبير
القدرة على تحليل الأفكار	
حسن الاستشهاد ومنطقية الحجج	

الجدول (6) يوضح معايير نمو كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه لدى المتعلّم

تتجلى نمو كفاءة نشاط فهم المنطوق لدى مُتعلّم السنة الأولى متوسط في ثلاثة مستويات أساسية:

المستوى الأول: يظهر في سلوكه التواصلي مع معلمه وأترابه، فالاستماع والإصغاء الجيّد لما يلقى على مسامعه يمكّنه من اكتساب مهارة فهم المسموع ونقده، والتعرّف على مفردات وعبارات جديدة، وعدم مقاطعة الحديث الذي هو من آداب الحوار والمناقشات، والتي ينبغي على كل متعلّم أن يتحلى بهذه الصفة، واحترام الرأي الآخر في حالتي الاتفاق والاختلاف،

¹ النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ص 09.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

وعدم احتكار الكلمة ومشاركتها مع غيره في الصف، حتى تعم الفائدة وتُنمى لديه روح المشاركة والعمل الجماعي.

المستوى الثاني: تحكّم المتعلّم في اللغة؛ من حيث احترام قواعدها النحوية والصرفية والإملائية، أثناء التعبير الشفهي، وتوظيف التراكيب الفصيحة المناسبة للمقامات، والتحدث بطلاقة لساعات من دون تلعث، أو ارتكاب أخطاء فادحة أو خجل، وقد يظهر جلياً من خلال قراءته للنصوص والقصص... إلخ.

المستوى الثالث: التحكّم في تقنيات ومهارات التعبير الكتابي؛ والتي تظهر من خلال بنائه المحكم وهيكلته الشكلية المنظمة، وقُدْرته على تحليل الأفكار ومناقشتها والربط بينها، والانتقال من فكرة لأخرى بكل سلاسة مع تدعيم ذلك بالبراهين المنطقية المناسبة لصحة ما يتحدث عنه، وهذا المستوى يتجسد في كتاباته وتعاييره الإنشائية.

إنّ المتمعن في هذه المستويات يجد أنّ كل واحد منها يقترن بنشاط لغوي ممّا يدل على أن المعلم أثناء تقديمه نشاط معين وتحقيقه لأهدافه إنما هي حلقة وصل تضاف إلى أهداف الأنشطة السابقة.

أ. أهداف نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة، قواعد اللغة، دراسة النص الأدبي):

أ-أ-القراءة المشروحة:

تُعتبر القراءة أول حصة في نشاط فهم المكتوب، ومنها يستقي المتعلّم معارفه الحضارية والاجتماعية والثقافية، وينمي تفكيره وذلك بـ " اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، فمن خلالها يُثري رصيده اللغوي، ويُعمِلُ فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزوّد بأفكار وقيم وسلوكات وموارد معرفية، من خلال مناقشة ظواهر لغوية.¹ كما تُمثل محوراً لباقي الأنشطة التي يُعود لها المتعلّم بين الفينة والأخرى وذلك تحقيقاً للأهداف والكفاءات التالية:

¹ محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص22.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

أ- أن يقرأ المتعلم نصوصاً شعريةً ونثريةً مُحترماً مواطن النبر والتنغيم، مُتنوعةً الأنماط بين الوصفي والسردي قراءةً تحليليةً واعيةً أي؛ يُعمّق تفكيره ولا يأخذ المعنى السطحي العام ويُصدر في شأنها أحكاماً، وقد تجسّد قولهم يصدر في شأنها أحكاماً من خلال طرح المعلم للسؤال التالي:

هل تكتفي بحب وطنك فقط؟

فهذا السؤال يضع المتعلم في موقف يجعله يُجيب بالإيجاب (نعم) أو السلب (لا) وهذا نوع من أنواع إصدار الأحكام مع التعليل طبعاً، ويستخرج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع إبداء رأيه الشخصي كما هو الشأن في السؤال التالي:

ماهي الفكرة العامة للنص؟ وما المغزى الذي يرمي إليه الكاتب؟

ب- أن تكون له القدرة على إعادة تركيبها بأسلوبه الخاص، وذلك من خلال فهمه الجيد للنص واستيعابه لمعانيه حيث تتبلور في ذهن المتعلم أفكارٌ خاصةٌ به فيجمعها ويُعبّر عنها في قالب جديد، ويستعمل مُختلف الموارد المناسبة والتي سبق وأن اكتسبها في مختلف الأنشطة اللغوية في وضعيات تواصلية دالةً ومعبّرة عن ذلك. هـ. أن يتعود المتعلم على القراءة الجهرية الصحيحة التي تُؤدي إلى تحسين النطق بالكلام، والقراءة الجهرية هي: التي يقوم فيها المتعلم باستعمال عينيه ولسانه وأذنيه، فينظر بعينه إلى الحروف والكلمات والجمل، ثم يلفظها بواسطة تحريك شفثيه، وما يجب مراعاته هو سلامة النطق ومخارج الحروف وأن يتمثل المعنى ويجيد الأداء¹.

.بالإضافة إلى:²

هـ- تعزيز قدرة المتعلم على قراءة النصوص قراءة سليمة خالية من اللحن والخطأ.

¹ ينظر، سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 66.

² ينظر، النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2019-2020م، ص 11.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

- و- تنمية قدرة المتعلم على التنغيم المناسب للأساليب الواردة في النصّ (التّفني، الاستفهام، التعجب... إلخ) حتى يتبيّن المعاني.
- ز- تمثّل المتعلم للمشاعر والانفعالات العاطفيّة المتضمّنة في النصّ.
- و. تنمية قدرة المتعلم على فهم الأفكار فهماً مُجملاً تمهيداً للفهم التفصيليّ.
- ط- التطبيق الفعلي للقواعد اللّغوية أثناء القراءة.

وكل هذه الأهداف تتحقق بتوفر شرطين أساسيين وهما: القراءة الصحيحة الجيّدة والفهم؛ فالهدف الأول هو ما عبّر عنه في الكتاب المدرسي بعبارة: (أقرأ النص) أي المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يمتلك القدرة على جمع الحروف و الكلمات مع بعضها ونطقها صحيحة، أمّا الهدف الثاني؛ هو ما تهتم به الأسئلة الصفية الشفوية للمعلم والتي تهدف إلى فهم معاني النص، الذي جاء تحت عنوان: (أفهم النص)، فالمتعلم الذي يقرأ النص دون فهم لا يمكنه تحقيق الأهداف المذكورة آنفاً، ولما كان للفهم أهمية بالغة حظي باهتمام كبير، فهناك من يُطلق عليه مهارة فهم المقروء أو مهارة الفهم القرائي، حيث جعلوا الفهم في حد ذاته مهارة يستوجب تنميتها وإعطائها حقها، وتعرّف على أنّها: "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمّنهما النص المقروء نثرًا كان أم شعرًا اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات و الجمل و الفقرات، ربطًا يقوم على عمليات التفسير و الموازنة و التحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص و تنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال التفاعل معه".¹

أ-ب-أهداف نشاط قواعد اللغة: تكمن أهمية القواعد اللغوية في صون لسان المتعلم من اللحن الذي يقع فيه مشافهة أو كتابة، وهو الهدف الحقيقي من وراء إدراج المنظومة التربوية لبعض من القواعد ضمن المخطط السنوي، وغيرها من الأهداف التفصيلية التي سنوردها في النقاط التالية:²

أ. تمكين المتعلم من إنشاء جملٍ فعلية صحيحة يُوظّف فيها الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية.

¹حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1433هـ-2012م، ص84.

²ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص13.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

- ب. أن يُميز المتعلّم بين صيغ الأفعال الدّالة على الأزمنة (الماضي، المضارع، المستقبل) ويزنّها صرفياً.
- ج. أن يتمكّن المتعلّم من التمييز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلّة من خلال تركيبه للجمل.
- د. أن يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة، وما تُحدّثه في الفعل من أثر معنوي وإعرابي في فقرة من إنشائه، وفي وضعية تواصلية دالّة.
- هـ. أن ينسخ الجملة الاسمية ب: كان وأخواتها أوب: إن وأخواتها، مُراعياً الأثر المعنوي واللفظي في الناسخ والمنسوخ من الأفعال والحروف.
- و. أن يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءته للنصوص، تحقيقاً لكفاءة لغوية تواصلية صحيحة.

فالهدف من تدريس القواعد النحوية والصرفية هو جعلها آليات لاكتساب اللغة، وأداة لتقويم لسان المتعلّم، وحفظه من الوقوع في الخطأ لا غايات في حد ذاتها، وهو ما عبّر عنه ب: "يُنْتَج نصّاً.... بلغة سليمة و.... موظفاً الجمع بأنواعه" واستغلال النص لذلك ينم عن النظرة الشمولية للغة العربية وأنها كلّ متكامل لا يدرّس كل نشاط لوحده، وإنّما يخدم بعضه بعضاً، إلّا في حالات يندر فيها إيجاد نص يخدم الظاهرة اللغوية حينها يلجأ المعلم لجمل تحقّق له ذلك.

أ-ج-أهداف نشاط دراسة النص الأدبي:

يضمّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط نصوصاً ثريةً، قيّمة تتنوع بين الشعر والنثر، وتتفاوت بين الطول والقصر، وقد حُدِدت أهداف هذا النشاط على النحو التالي:¹

- أ. تناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية.
- ب. إكساب المتعلّم الذوق والحسّ الفني والأدبي.

¹ ينظر، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية، ص 22

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

ج. تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية والمعرفية والفكرية والسلوكية والفنية وغرس مختلف القيم الأخلاقية. حيث وجدنا لهذا الهدف تجسيداً لدى عينة المعلم (28) بالسؤال الذي طرّحه في ذات النشاط بقوله:

إعْطِ كلمة في حق أبيك

فالسؤال هذا يجعل المتعلم يُشيد بمناقب أبيه ويمدحه، ويقر بأفضاله عليه مما يجعله يُقدّر تلك المساعي التي يبذلها في سبيله، ولعلّها من أنبل القيم (الاحترام والتقدير والاعتراف بالجميل) التي تحرص المنظومة التربوية على غرسها وتنميتها لدى المتعلمين.

ب. أهداف نشاط إنتاج المكتوب:

يهدف هذا النشاط إلى تحقيق ما يأتي لدى المتعلم:

❖ أن يُنتج كتابةً نصوصاً مركبة ومُنسجمة، مُتنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة، يغلب عليها النمطان السردى والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

إضافة إلى:¹

❖ أن يتناول المتعلم بالدراسة أنماطاً أو تقنيات تعبيرية ويتدرّب عليها كتابياً بلغة سليمة ومثال ذلك المطلوب التالي:

اكتب فقرة تتحدث فيها عن تضحية الشهداء من أجل وطنك بمقدمة وفق خصائصها

❖ أن يُنتج المتعلم نصوصاً يُدمج فيها كل الموارد في نهاية المقطع، من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية شاملة مثل:

في مدة لا تتجاوز (20د) اكتب فقرة تصف فيها زميلك ووظف النعوت والأسماء الإشارة

¹ دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية، ص22.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

وفي نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادراً على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية، وتبليغها مُشافهة وكتابة وبأساليب مختلفة، وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.¹

أمّا الكفاءة(الأهداف) الشاملة لكل هذه الأنشطة ما نصّ عليه منهاج مرحلة التعليم المتوسط بقولهم: "في نهاية الطور الأول من التعليم المتوسط يتواصل مشافهةً بلسان عربي، ويقراً قراءةً مُسترسلة مُنغمة نصوصاً كتابية منسجمة مُوظفاً رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة".²

ثانياً: بناء الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث المحتوى:

1- نشاط فهم المنطوق وإنتاجه :

يتصدّر هذا النشاط المقطع التعليمي ويضمّ نصّاً واحداً يتناوله المتعلم خلال ثلاثة أسابيع؛ ففي الحصة الأولى يستمع المتعلم إلى النص ويستخرج فكرته العامة، ويتعلم آليات فهم المعاني والمفردات ومنها يتوصل إلى قيمته التربوية، وفي الحصة الثانية يتوغّل فيه أكثر فيتطرّق إلى أنماطه، ويؤدي المتعلم رأيه فيه، وفي الحصة الثالثة والأخيرة يُنتجه شفهيّاً.

ويُقَدّم هذا النشاط وفقاً لثلاث مراحل أساسية؛ (المرحلة الأولى تُعرف بوضعية الانطلاق وفيها يقرأ المعلم وضعيته الافتتاحية قراءة مُعبّرة مُثيرة مُحفّزة، تشد انتباه المتعلم لما سيتلوه دون شرح ووقوف عند كلمة ما لم يستدع الأمر ذلك).

و المرحلة الثانية تعرف ببناء التعلّمات؛ والتي فيها يكون الإسماع الشفوي، أو قراءة النص المنطوق من قِبَل المعلم قراءةً جهريةً واضحةً، مُراعياً فيها الجانب الفكري واللغوي، وتتخلّلها بعض الإيماءات والحركات التي تُسهّم في إيصال المعنى للمتعلم وشدّ انتباهه أكثر، ونظراً لمستوى المتعلم العُمري والمعرفي بات لزاماً على المعلم تجزئة النص إلى أفكار، كي يسهّل مناقشتها وفهمها بشكل جيّد، و مناقشة مضمونه بطرح الأسئلة المرافقة للنص أو اقتراح أسئلة من اجتهاده وحذف أخرى، على أن تكون المناقشة بالتدرّج؛ فكلّما قرأ المعلم جزءاً من نصه طرح أسئلة تختص بالجزء الذي قرأه.

¹ النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، ص5.

² وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص07.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

وأخيراً مرحلة الاستثمار؛ وفيها يطرح المعلم سؤالاً ليستخرج من أفواه متعلميه القيمة المستفادة من النص، فيُدوّنُها بالبند العريض على سبوره، و يقرأها و يطالب بعض متعلميه بذلك حتى ترسخ في أذهانهم، وفيه يُسمع المعلم النص بلغة واضحة، متأنية موضحاً مخارج حروفه، ومحترماً علامات الوقف، وفيه يُثري المتعلم معجمه وتنمو حصيلته اللغوية، وبذلك يناقشون الأفكار التي وردت في فهم المسموع، ويعبرون عن آرائهم بكل موضوعية، ويحاولون ربطها بواقعهم وكأول خطوة في تنفيذ تعلماته يبدأ من تحديد الأهداف التعلمية، ثم الانطلاق من وضعية تعلمية، فإسماع النص، وأخيراً مناقشة المسموع بقيادة المعلم مع مراعاة مبدأ المساواة، وضرورة إشراك جميع المتعلمين في بناء النص والاهتداء إلى أفكاره وخاصة الفئة المنطوية على نفسها والتي تَجَنُّحُ إلى الخمول والكسل وعدم الرغبة في الحديث، وهذا من أجل القضاء على الخجل وتنمية الجرأة الأدبية.¹

وحصة الإنتاج (الإسماع) الشفهي تهدف إلى جعل المتعلم يسرد موضوعاً ما، ويعطي رأيه تجاه ذلك في فقرات من إنشائه، ليجد نفسه أمام نص جديد هو مؤلفه، أو أن يلخص النص بصفة عامة ويحكم المعلم على نمو كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه خاصة بناءً على عدة معايير.

وقد وُفقت الباحثة في الحضور إلى عديد الحصص لذات النشاط، وعاينت كيفية سيرورته، ووقفت على أداء المعلم لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية فيه، والجدول التالي يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه لعينة الدراسة بحسب المقاطع التعليمية التي تنتمي إليها، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي والرسم البياني الذي يليه:

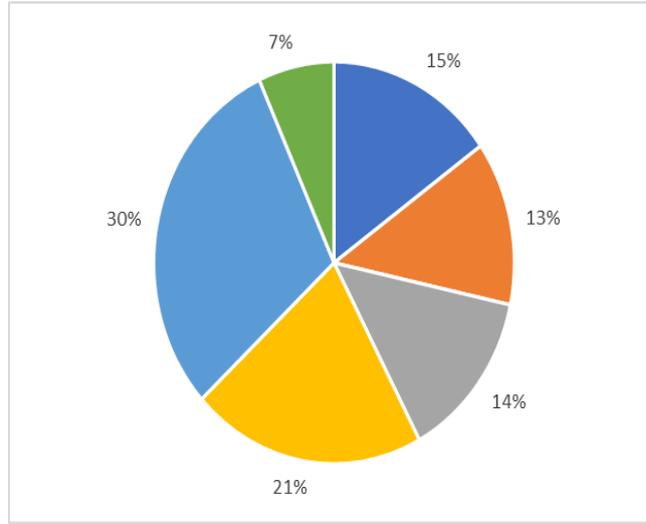
نشاط فهم المنطوق وإنتاجه			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتهي إليه
4	21 سؤال	26%	الحياة العائلية
7	13 سؤال	16%	حب الوطن
20	10 سؤال	13%	حب الوطن

¹ ينظر، محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني، موفم للنشر، ص 16-17.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

حب الوطن	14%	11 سؤال	24
حب الوطن	8%	6 سؤال	32
حب الوطن	13%	10 سؤال	40
عظماء الإنسانية	11%	9 سؤال	49
المجموع	100%	80 سؤال	

الجدول (7): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه لدى العينة ومقاطعها التعليمية.



الشكل (7): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة الصفية المطروحة لدى أفراد عينة الدراسة في نشاط فهم المنطوق

2- نشاط فهم المكتوب : ينقسم هذا النشاط بدوره إلى :

أ.2- (قراءة مشروحة) :

يحتل نشاط القراءة الصدارة من بين الأنشطة اللغوية الأخرى، وهي إحدى المهارات اللغوية والأساسية في حياة المتعلم، وتعرف على أنها: "عملية تعرف الرموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان، سواء كانت معاني مفردة أم متصلة".¹

فهي بذلك أداة للدرس والتحصيل، وأسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد الذي يُفضي إلى فهم النصوص المكتوبة: بالشرح، والتحليل، والتلخيص، وتفسير الأحداث الواردة فيها، وذلك بتوظيف استراتيجيات مختلفة،

¹ حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص145.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

انطلاقاً من النص الذي يُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية: المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي، والتي تسمح للمتعلم بتنمية وتطوير قدراته ومكتسباته المعرفية.¹

وتتم من خلال قراءة النص بأداء جيّد وصوت حسن، ثم استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية لكل فقرة، مع إبداء المتعلم رأيه الشخصي في ذلك. ثم يتوصّل إلى تحديد القيم الموجودة في النص ويعلّق عليها. وذلك من خلال الخطوات التالية:

تحديد الأهداف التعليمية من وراء هذا النشاط أو النص، ثم الانطلاق من وضعية تعليمية مُشوّقة مناسبة للسياق، ولمقام النص والمستوى المتعلم، وتهيئته للدرس ثم يشرع المتعلم في قراءة النص قراءة صامتة (بصرية) بحيث تنتقل الكلمات فوق العبارات، من غير إصدار أي صوت، ويجب أن يحرص المعلم على إعطائهم الوقت اللازم لذلك، ويُوفر لهم الهدوء ويراقبهم في ذلك والتي تهدف بدورها إلى:

أ. إكساب المتعلم المعرفة اللغوية.

ب. تعويد المتعلم على السرعة في القراءة والفهم.

ج. تنشيط خيال المتعلم وتغذيته.

د. تنمية دقة الملاحظة عند المتعلم.

يبدأ المعلم في القراءة النموذجية التي تتسم بالتأني والوضوح، والنطق الصحيح السليم للحروف والكلمات، مع الحرص على تضمينها الإيحاء الذي يُضفي تشويقاً لدى المتعلم، ثم تُتبع قراءته بقراءات فردية من قبل المتعلم، بدءاً بالأكفأ والأكثر محاكاةً للمعلم، ثم المتوسط، فالمتأخر مع تركيزه على جودة الأداء، وإعطاء كل حرف حقه من النطق والإخراج والاسترسال في القراءة وبكل تأن وسلامة لغوية، وضبطه للحركات الإعرابية اللازمة، مع مراعاة علامات الوقف وتبيين التعجب من الاستفهام...إلخ.

¹ ينظر، النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ص10.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

واعتماد هذا الترتيب ذو هدف تعليمي يتمثل في تقليد الطريقة الصحيحة الخالية من الأخطاء، كما تتخلل قراءة الفقرات شرح بعض المفردات التي يصعب فهمها، ثم يتناقش المتعلم رفقة معلمه في الفهم أو في الفكرة العامة التي تمحور النص حولها ليقيس مدى قدرتهم على سبر أغوار النص، وكيفية تعاملهم معه ومحاولة تقسيم النص إلى جزئيات ومن ثمة يقرأ المعلم النص قراءة جهرية نموذجية بصوت عال، وتتمثل غاية القراءة الجهرية في:¹

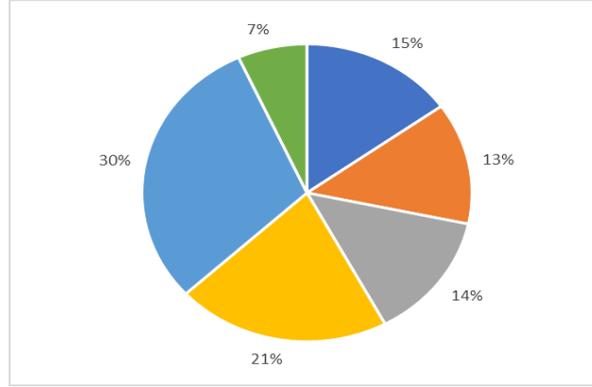
- تدريب المتعلم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف.
- تعويد المتعلم على السرعة المناسبة في القراءة، مع صحّة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير الحالات الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهام واستنكار...إلخ.
- إكساب المتعلم الشجاعة الأدبية، وتنمية قدراته على الإلقاء.

نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة)			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتهي إليه
8	13 سؤال	19%	الحياة العائلية
11	9 سؤال	13%	عظماء الإنسانية
19	10 سؤال	14%	الحياة العائلية
43	15 سؤال	21%	حب الوطن
46	12 سؤال	17%	حب الوطن
48	11 سؤال	16%	حب الوطن
المجموع	70 سؤال	100%	

الجدول (8): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة) لدى العينة ومقاطعها التعليمية.

¹ ينظر، النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ص 10-11.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني



الشكل (8): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة) لدى العينة

انطلاقاً من الجدول والشكل الموضحين أعلاه نلاحظ تغطية الأسئلة الصفية الشفوية لمقاطع تعليمية مختلفة مع طرح نسب معتبرة من الأسئلة، الأمر الذي يسهم في تنمية هذه المهارة المهمة وإشراك أكبر عدد من المتعلمين في بناء الدرس.

2.ب- قواعد اللغة :

يُقال أنّ القواعد ركيزة اللغة أيًا كانت، إذ لا يمكن أن يخفى علينا ما لهذا النشاط من أهمية، في صون اللسان من الوقوع في الزلل واللحن، وتقويم لسان المتعلم، وتمكّنه من الاستعمال الصحيح والمناسب للكلمات والعبارات، كما أنّ المتعلم لا يمكنه أن يقرأ ولا أن يكتب أو يتفوه بكلمة ما لم يتحرى الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية، ويتخذها المعلم كبؤرة للعملية التعليمية التعلمية، وكمَنقذ للتعرف على الظواهر اللغوية، وهدف هذا النشاط الحقيقي ليس تلقين القاعدة، بل تمكين المتعلم من القراءة الصحيحة للنصوص، وكتابة التعابير باحترام القواعد وبلغة سليمة فصيحة.

وتُعرّف على أنّها:

"وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، ووسيلة للفهم وفك اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام، لفظاً وكتابةً، إذ يشرع المعلم في تدوين الأمثلة المستقاة من النص على السبورة، فيقرؤها بنفسه ثمّ يطالب عدداً من المتعلمين بقراءتها، ويطرح أسئلته للمناقشة بحيث تكون مركّزة، ودقيقة حتى لا يقع المتعلم خارج الإطار المطلوب، ويتدرّج وينتقل من عنصر للآخر حتى يصل إلى الظاهرة محل الدراسة.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

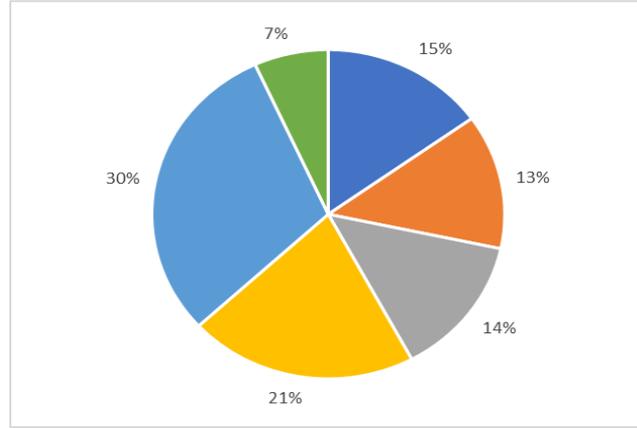
فيسجلها و يظل يتدرّج في ذلك حتى يستوفي كل الجوانب، إلى أن يصل إلى الاستنتاجات الجزئية، و يطلب من المتعلّم تقديم مثالاً عمّا سبق شرحه، و هذا أحد أساليب التقويم التكويني؛ إذ يطرح المعلم أسئلة تتخل الموقف التعليمي للتأكد من السير الحسن للدرس، ووصول المعلومات لذهن المتعلّم، ومنها يطُلب منهم صياغة القاعدة من أفواههم و بمعية المعلم كي يرسّخ في أذهانهم و يثبّت جيّداً، وهنا يأتي دور التقويم التكويني للتأكد من مدى فهم المتعلّم لما شُرح له و ذلك بالتطبيق الفوري الذي يعقب الشرح و المناقشة و فيه يقيس المعلم قدرتهم على التوظيف الصحيح و المناسب للمعرفة فيصوّب هذا ويثمن ذلك. وفي الأخير يتطرّق إلى ما يعرف ب: أوظّف تعلّماتي.¹

نشاط فهم المكتوب (قواعد اللغة)		
نسبتها	عدد الأسئلة	رقم الأستاذ
17%	27 سؤال	2
5%	8 سؤال	6
6%	10 سؤال	10
6%	10 سؤال	12
7%	11 سؤال	15
6%	9 سؤال	18
6%	10 سؤال	23
8%	13 سؤال	30
8%	13 سؤال	35
6%	9 سؤال	36
8%	13 سؤال	37
8%	13 سؤال	41
8%	13 سؤال	42
100%	159	المجموع

الجدول (9): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المكتوب (قواعد اللغة) لدى العينة ومقاطعها التعليمية

¹ ينظر، محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006م، ص268.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني



الشكل (9): دائرة نسبية تمثل نسب أسئلة نشاط قواعد اللغة لدى العينة

يولي المعلمون أهمية بالغة لهذا النشاط، ويستعدون لتقديمه بكل ثقة إذ بدونه لا يُحصّل المتعلّم معارفه على أكمل وجه، ولعل الجدول والشكل أعلاه يوضحان ذلك أكثر، حيث فاقت عدد أسئلته بقية الأنشطة اللغوية وشهد تنوعا وثراء كبيرين لدى أفراد العينة، كما أنّ المعلم قد يستغرق أكثر من حصة في تقديم وشرح الظاهرة محل الدراسة، سعيا منه للوصول بالمتعلّم إلى اكتساب المعارف اللغوية اللازمة وتوظيفها باقتدار في كلامه.

2.ج-دراسة النص الأدبي :

تعددت مفاهيم النص الأدبي، وشهدت اختلافات وتباينا كبيرين، فمن جملة التعريفات نجد أنه: وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادته التي بواسطتها تُنمى مهارات المتعلّمين اللغوية، والفكرية، والتعبيرية، والتدويقية، إذ يحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية، والقومية، والعالمية، والتي على أساسها أُختيرت لتُمثّل التراث بكل تطوراتهِ ومسيرته.¹

وهو نشاط موجه للمتعلّمين في السنتين الأولى والثانية فقط، "يُختار من مآثور الأدب ويتضمّن أفكارًا متكاملةً مترابطةً، والهدف من دراستها التذوق الأدبي، واعتمادها مصدرًا لاستنباط الأحكام الأدبية كوّنّه يحتوي على قيم".² ويكتسب المتعلّم من خلاله أنواع النصوص، وكيفية التعامل معها، وكيفية تناوّل الظواهر الفنية والأساليب الأدبية، وعادةً ما تكون هذه

¹ ينظر، عبد الفتاح حسن البعة، أساليب تدريس اللغة العربية وأدائها، ط1، دار الكتاب الجامعي، بيروت-لبنان، 2001م، ص353.

² ينظر، محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات التدريسية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م، ص283.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

النصوص محمّلة بالانفعالات والمعاني الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية... إلخ، كما يعمل النص على زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلّمين.

ويتم تطبيق هذه الحصة على النحو التالي:¹

- أ. تُسهّل الحصة بمحاولة استذكار ما جاء في الحصة الماضية، سواء كان النص شعراً أم نثراً كما قد يسألهم عن الأفكار التي وردت في النص.
- ب. يُراقب المعلم بصفة سريعة تحضير المتعلّمين ويحفّزهم على ذلك.
- ج. يشرع المعلم في استثارة أذهان مُتعلّميهِ للنص الجديد، إمّا بتعريف شخصية النص أو الأديب أو الشاعر وفحص معارفهم حوله.
- د. يأتي دور المعلم ليقرأ على مسامعهم قراءة جهريّة، وصوت جهوري، مُحترماً في ذلك علامات الوقف والتنبر والتنغيم، ثم يُحدّد تبعاً لذلك عدداً من المتعلّمين الممتازين ليحذو حذوه ويُصحح بعض الأخطاء التي قد ترد على لسان أحدهم بطريقة لبقة تربوية يتخللها شرح لبعض المفردات المستعصية والعبارات الغامضة.
- هـ. يقسّم المعلم نصه إلى فقرات ويُعيّن أحد المتعلّمين لقراءتها بتأن يتخللها شرح لبعض المفردات المستعصية والعبارات الغامضة، ومنه يتوصلون إلى فكرتها ويتم تسجيلها على السبورة وتكرر العملية مع بقية الفقرات وصولاً إلى الفكرة العامة.
- و. يُعطي بعض الإشارات عن الجانب الفني والتدوقي في النص.

والجدول والرسم البياني الذي يليه يوضحان عدد الأسئلة الشفوية المطروحة في هذا النشاط:

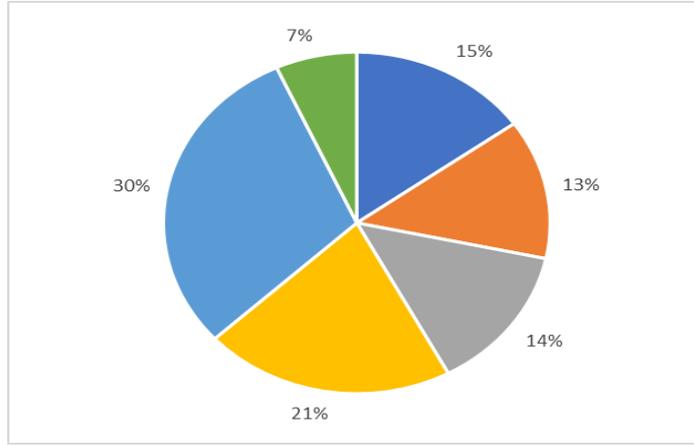
نشاط فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتمي إليه
1	13 سؤال	18%	حب الوطن
14	4 سؤال	5%	حب الوطن
28	10 سؤال	14%	الحياة العائلية
33	13 سؤال	18%	حب الوطن
39	11 سؤال	15%	حب الوطن
9	12 سؤال	16%	الحياة العائلية
22	10 سؤال	14%	حب الوطن

¹ ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص 19-20.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

المجموع	73 سؤال	100%
---------	---------	------

الجدول (10): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط دراسة النص الأدبي لدى العينة ومقاطعها التعليمية



الشكل (10): دائرة نسبية تمثل نسب أسئلة نشاط دراسة النص الأدبي لدى العينة.

3- نشاط إنتاج المكتوب:

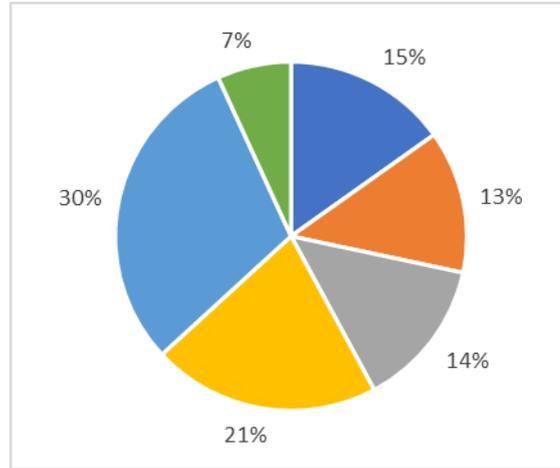
يُصطلح عليه أيضا باسم التعبير الكتابي وعُرف على أنه: نشاط تعلّمي يمارس فيه المتعلّم مجموعة من العمليات الذهنية، يوظّف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق مُتكامل، يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية، في وضعيات تواصلية. إذ يُفتح هذا النشاط كغيره بتحديد الأهداف العامة المرجوة من وراءه، و المتمثلة في إكساب المتعلّمين مهارة الكتابة، وآليات التوظيف الصحيح للمكتسبات في مواقعها المناسبة، والهدف الخاص من وراء الموضوع المتناول فينطلق من وضعية تعليمية-وضعية الانطلاق؛ فيوجه المتعلّمين لقراءة نص أو سند أو فقرة مع لفت انتباههم إلى النمط المستهدف، ومناقشته وتبسيطه-قصد استيعابه ثم توظيفه بعد ذلك-، وإشراكهم في تقديم تعريف لها، ومعرفة أحكامها مع تجسيد ذلك بسندات إضافية وثيقة الصلة بالغاية المرجوة، وأخيراً دعوتهم لتطبيق ما تمّ تناوله فعليًا في كتابات من إنتاجهم، ثم عرضها على المعلم ومراقبتها والتحقق من توظيف المطلوب.¹

¹ ينظر، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية، 20-21.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

نشاط إنتاج المكتوب			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتهي إليه
3	23 سؤال	21%	الحياة العائلية
5	18 سؤال	16%	الحياة العائلية
13	9 سؤال	8%	الحياة العائلية
34	6 سؤال	5%	حب الوطن
38	10 سؤال	9%	حب الوطن
44	9 سؤال	8%	الحياة العائلية
47	6 سؤال	5%	حب الوطن
50	6 سؤال	5%	عظماء الإنسانية
16	5 سؤال	5%	الحياة العائلية
17	5 سؤال	5%	حب الوطن
21	9 سؤال	8%	الحياة العائلية
31	5 سؤال	5%	الحياة العائلية
المجموع	111 سؤال	100%	

الجدول (11): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط إنتاج المكتوب لدى العينة ومقاطعها التعليمية



الشكل (11): دائرة نسبية تمثل نسب أسئلة نشاط إنتاج المكتوب لدى العينة

يعتبر هذا النشاط المرأة التي تعكس مدى فهم واستيعاب المتعلم للمعارف والمفاهيم التي قُدمت له في الأنشطة السابقة، ففيه يوظف معجمه اللغوي ويجسد كل مكتسباته، لذا نلاحظ من خلال الجدول والشكل الموضحين أعلاه تنوعاً في نسب الأسئلة الصفية الشفوية المطروحة على المتعلمين، وشمولها لمقاطع تعليمية مختلفة مع تركيزها على توظيف المكتسبات والمعارف السابقة.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

4- نشاط الإدماج:

يُعتبر هذا النشاط الإضافة التي تميّزت بها المقاربة بالكفاءات عمّا سبقها من نُظم ومقاربات واستُجِدَّ فيها، والذي يؤكد على ضرورة بناء المعارف وربط المكتسبات بعضها ببعض، ليتم تمثيلها من قبل المتعلّم، ويُعبّر عنها بالكفاءة؛ وهي حصة يدمج فيها المعلم كل ما تمّ تناوله خلال الأسبوع، وفي مختلف الأنشطة من مهارات، وقواعد، ومعارف، ومعاني استخلصها من نصوص في موقف تعليمي مركب كلي وجديد.¹

وهو كذلك نشاط ديداكتيكي، وظيفته الأساسية جعل المتعلّم يجنّد مجموعة من المكتسبات والموارد التي كانت منفصلة، ليتم الربط بينها في وضعيات تواصلية دالّة ويعطيها معنى ودلالة، كأن يكتشف المتعلّم أهمية علامات الوقف في التعبير، أو يجسّد قاعدة نحوية أو صرفية.²

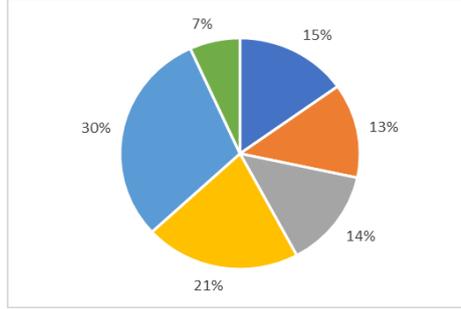
نشاط إدماج التعلّات		
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
45	7 سؤال	19%
29	11 سؤال	31%
27	7 سؤال	19%
26	5 سؤال	14%
25	6 سؤال	17%
المجموع	36 سؤال	100%

الجدول (12): يوضح الأسئلة الصفية الشفوية الخاصة بنشاط إدماج التعلّات

¹ ينظر، لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيقات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 80.

² ينظر، محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الشاملة الذهبية، ص 8.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

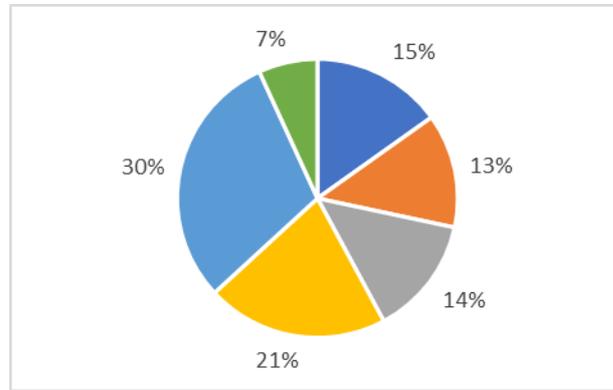


الشكل (12): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط إنتاج المكتوب لدى العينة

يعتبر المعلم هذا النشاط المحك الحقيقي للوقوف على ما حصله المتعلم من معارف وما اكتسبه فعليا خلال الأسبوع، إذ نجد نسب الأسئلة الصفية الشفوية التي طُرحت فيه من قبل العينة معتبرة تغطي ما قُدم للمتعلم، وتقيس مدى قدرته على توظيف مكتسباته في وضعية جديدة.

النسبة المئوية	عدد الأسئلة	أنشطة اللغة العربية
15%	80 سؤال	نشاط فهم المنطوق وإنتاجه
13%	70 سؤال	نشاط (فهم المكتوب) قراءة مشروحة
30%	159 سؤال	نشاط فهم المكتوب (قواعد اللغة)
14%	73 سؤال	نشاط فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)
21%	111 سؤال	نشاط إنتاج المكتوب
7%	36 سؤال	نشاط إدماج التعلّمات
100%	529	المجموع

الجدول (13): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية لدى العينة



الشكل (13): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية لدى العينة

-ملاءمة المحتويات للأهداف المسطرة:

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

من خلال حضور الباحثة لاحظت شمول الأسئلة الصفية الشفوية لجُلّ الموضوعات المقررة في برنامج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط بأنشطتها الأربعة، ونعرض فيما يلي جدولاً يضم كل المقاطع التعليمية التي من خلالها تقدّم الأنشطة اللغوية والأهداف التي تصبو إليها:¹

المقاطع التعليمية	الأهداف (الكفاءات) الختامية في نهاية كل مقطع
المقطع الأول: الحياة العائلية	ينتج المتعلّم نصّاً متنسقا ومنسجما، يتحدّث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة، بلغة سليمة، يتضمّن قيّما أسرية، يوظّف فيه النمط السردى والنعت وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة.
المقطع الثاني: حب الوطن	ينتج المتعلّم نصّاً بطوليّاً عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يضمّن قيّما وطنيّة، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظّفا النعت وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والفاعل والتشبيه والجناس.
المقطع الثالث: عظماء الإنسانية	ينتج المتعلّم نصّاً منسجما يتحدّث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية بلغة سليمة، موظّفا الجمع بأنواعه، همزة الوصل، التعبير المجازي، والوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف.
المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع	ينتج المتعلّم نصّاً منسجما، بلغة سليمة، يحلّل فيه ظاهرة قبح اللسان لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسرد، مجسّدا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، همزة القطع، الطباق، السجع.
المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	ينتج المتعلّم نصّاً متنسقا ومنسجما، بلغة سليمة، يبين فيه دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية ويوظف فيه السرد والوصف المعنوي، إن وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الربط، النقد وإظهار الرأي الشخصي.
المقطع السادس: الأعياد	ينتج المتعلّم نصّاً متنسقا ومنسجما، بلغة سليمة، يتحدّث فيه عمّا يميّز علاقات الناس في الأعياد، موظّفا: الوصف من العام إلى الخاصّ، المنح بين الوصف والسرد، المفعول المطلق، المفعول لأجله.

¹ وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2، موفم للنشر، 2017م، الجزائر، ص11، ص31، ص51، ص111، ص131، ص151.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

ينتج المتعلّم نصاً متنسقاً ومنسجماً، بلغة سليمة، يصف فيه مناظر طبيعية خلابة يمزج فيه بين الوصف والسرد، ويوظف المفعول معه، الحال، أنواع الحال، ما يفيد التوكيد والتعليل، الأسلوب الإنشائي وأنواعه.	المقطع السابع: الطبيعة
ينتج المتعلّم نصاً متنسقاً ومنسجماً، بلغة سليمة، يتحدث فيه عن علاقة الرياضة بالصحة، ويدعو فيه إلى الإقلاع عن بعض الآفات الاجتماعية (التدخين)، ويضمّنه قيماً نفعية، مستخدماً نمطي السرد والوصف (المزج بينهما)، موظفاً ما يفيد التشبيه والتفاضل، الحال وأنواعها، التعت، المبتدأ والخبر، مع احترام علامات الوقف المناسبة.	المقطع الثامن: الصحة والرياضة

الجدول (14): يوضح الأهداف التعليمية المستهدفة في الوحدات الدراسية

إنّ تحديد المنظومة التربوية لهذه الأهداف في نهاية كل مقطع أمرٌ مهمٌ جداً، وقد انعكس ذلك في أسئلة المعلمين المختلفة، التي تقيس أهداف متنوعة، تتمثل في قدرة المتعلّم على توظيف المعارف والمكتسبات في وضعيات تواصلية دالة، وهو أهم ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات التي يُعبّر عنها بصيغة يوظّف أيّ يُجسد فعلياً، فلا يكتفي بالنظري فقط أو الحفظ أو الفهم.

المبحث الثالث: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث النوع.

تتعدد أنماط بناء الأسئلة الصفية الشفوية بين المقالي والموضوعي، والتقليدي والبنوي والتواصلي، ولكل نمط دوره ووظيفته التربوية الخاصة به، وأهميته في التقويم التكويني خاصة، وفي العملية التعليمية التعلمية عامة، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع.

أولاً: الأسئلة الموضوعية والمقالية

أ. الأسئلة الموضوعية (الحديثة):

تُعرّف بأنّها: الأسئلة التي تقتصر على مدى معرفة المتعلّم للحقائق والمفاهيم ويستعملها المعلم ليغطي أكبر قدر ممكن من المعارف و المحتويات التي يهمني مهارات التفكير الدنيا، كما تهدف إلى إخراج حُكم ورأي المعلم من عملية التصحيح، بحيث يتسم بالموضوعية والحياد (ثبات التصحيح)، فلا تخضع لذاتيته ورغباته، مما يجعل جواب السؤال محددًا سلفًا

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

لا يختلف اثنان في قياسه وتصحيحه وتقويمه، فلو قام المعلم أو أي شخص آخر بإعادة تصحيح الإجابة ومحاولة إعادة تقديرها فلن تختلف عن سابقها، وتسم أيضاً باليسر في تصحيحها فلا يحتاج المعلم إلى بذل جهد ووقت كبيرين في ذلك ومن بين الصيغ المستخدمة لمثل هذا النوع من الأسئلة نذكر: أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة المزاجية.¹

ب. الأسئلة المقالية:

هي عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة توجه للمتعلم، فيقوم هو باستدعاء المعلومات وينتقي منها ما يتناسب ومقامه ليُخْرِجَ إجاباته في شكل مقال كاستجابة لما طُلب منه وتعطى له الحرية التامة في ترتيبها وطريقة عرضها، فتكون إمّا إجابات طويلة أو قصيرة.²

أو هي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم إنشاء إجاباته الخاصة به، وتنظيم معارفه وخبراته في الإجابة التي يقدمها، مُظهِراً قدراته ومهاراته في التعبير، والتحليل، والتعليل، والربط، والإنتاج، وتنظيم المعلومات حسب تسلسلها، وللمتعلم الحرية التامة في الإجابة والمناقشة، كما توفر له الوقت الكافي لمراجعة إجاباته بتمعن فيضيف كلمة أو يحذف عبارة أو يستبدل شيئاً بآخر الأمر الذي يُحَفِّز المتعلم على زيادة التفاعل، كما تُستعمل لقياس مهارات التفكير العليا، إلا أنّها تتسم بصعوبة في تصحيحها، فلو صحّح نفس المعلم الإجابات مرة ثانية وفي ظرف آخر لتغيرت علامات التقدير، كما تتطلب أيضاً جهداً ووقتاً كبيرين في تدكّر المعلومات واستحضارها، ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم لقياس هذه الأسئلة: ناقش، علل، اشرح، فسر، أذكر...إلخ.

ثانياً: الأسئلة التقليدية والبنوية والتواصلية:

أ. الأسئلة التقليدية:

هي الأسئلة التي تتمثل في الاستخراج (التعيين، التبيين)، والضبط بالشكل، والإعراب والتحويل (التصريف)، والتكميل والترتيب، وتكوين الجمل والإملاء...إلخ.¹

¹ ينظر، نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص30.

² ينظر، فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، 1431هـ-2010م، عمان الأردن، ص292.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

ب. الأسئلة البنيوية:

هو كل سؤال يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة، عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل، قياسًا على المنوال المقدم للحكاية، في مقدمة كل تمرين.²

وتظهر هذه الأسئلة في شكل: (التكرار، الاستبدال، التحويل، التركيب أو الربط، التكملة...إلخ).

ج. الأسئلة التواصلية:

هو كل سؤال يهدف إلى إكساب التلقائية في التعبير عن المقامات، والأحوال الخطابية اليومية المختلفة، ويمكن المتعلم من معرفة ما يقول في زمان ومكان ومقام مُعين ومع شخص معين.³

عرض النتائج ومناقشتها:

من خلال الملحق رقم (1) يتّضح لنا أنّ هناك تفاوتًا كبيرًا في أنواع الأسئلة الصفية الشفوية التي بلغ عددها الإجمالي (529 سؤالًا) توزعت كالتالي:

أولاً: من حيث القدم والحدّثة

من حيث القدم والحدّثة				
المجموع	الأسئلة التواصلية	الأسئلة البنيوية	الأسئلة التقليدية	
سؤال 529	سؤال 396	سؤال 8	سؤال 125	عدد الأسئلة
100%	75%	2%	24%	النسبة المئوية

الجدول (15): يوضح أنواع الأسئلة الصفية الشفوية من حيث القدم والحدّثة

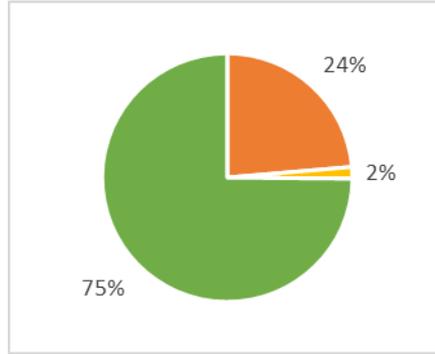
¹ ينظر، هنية عريف، محاضرات في التطبيقات اللغوية (كتاب بيداغوجي)، د ط، مطبعة بن سالم، الأغواط(الجزائر)، 2021-2022م، ص35.

² ينظر، محمد صاري، التمارين اللغوية، ص82.

³ ينظر، المرجع نفسه، ص121.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

إنّ التنوع في أنماط الأسئلة الصفية الشفوية أمرٌ في غاية الأهمية، بل وحتي في ميدان التعليمية، وفي ظل انتهاج المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات، التي تنص على ضرورة التنوع في الأنواع والمستويات وعدم الاقتصار على نمط ومستوى واحد، لأجل الارتقاء بمستويات المتعلّمين، وجعل تفكيرهم أعمق وأرقى، وتزويدهم بالمهارات التي تمكّنهم من مواجهة المواقف الحياتية، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع



الشكل (14): دائرة نسبية توضح أنواع الأسئلة الصفية الشفوية من حيث القدم والحداثة.

❖ **الأسئلة التواصلية:** شهد هذا النوع حضوراً مُميزاً مقابل نظيريه، حيث فاق النصف فتكرر (396 مرة) من بين ال(529سؤالاً) أي ما نسبته: (75%)، ذلك أنّ هذا النوع من الأسئلة يمكن المتعلّم من التّواصل بسلاسة و تدرّبه على تركيب الجمل بطريقة صحيحة، ويحرص على سلامتها وخلوها من الأخطاء، كما تُكسبه آليات ومهارات التعبير عن الحاجات والأفكار في مختلف المواقف الحياتية، وفتح باب الحوار حول موضوع ما يُستقى من واقعه المعيش، وبذلك تنمّي لديه مهارة فهم المسموع، ويكتسب مهارة التعبير الشفهي والكتابي وغيرها، مما يعود بالنفع على المتعلّم.

ومثال ذلك ما ورد على لسان المعلم (31) في نشاط إنتاج المكتوب بقوله:

في فقرة من (8) أسطر صف لنا المنزل الذي تسكن فيه. ووظف النعت بنوعيه، علامات الوقف.

يهدف المعلم من وراء سؤاله إلى جعل المتعلّم يتحدث باسترسال عن الموضوع، ويقيس بذلك قدرته على إنشاء موضوع ذي قيمة ويحتوي على معايير السلامة اللغوية والتركيبية والدلالية، مع الاستغلال الحسن للمكتسبات القبلية وتوظيف المطلوب.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

والتلخيص هو أحد صيغ الأسئلة التواصلية كالسؤال الذي طرحه المعلم (40) في نشاط الإسماع الشفوي:

من يُلخص لي ما جاء في النص أو يسرد ما فهمه من النص شفهيًا؟

فالمتعلم بعد أن استمع إلى النص المنطوق بعناية، وفهم معانيه، وسَبَرَ أغوار أفكاره تأتي مرحلة توظيف المكتسبات التي تلقاها في قالب شفهي، وفي موقف تواصلِي يُظهر من خلاله مهاراته وقدراته على التواصل بطلاقة وإيصال المعاني للآخرين.

❖ **الأسئلة التقليدية:** يأتي هذا النوع من الأسئلة الأنواع الأخرى وقد وجدناه تكرر (125 مرة) بنسبة (24%)، الذي يهدف أساسًا إلى حفظ المتعلم للقواعد اللغوية وتطبيقها بشكل سريع آني وآلي، دون اجتهاد أو تصرف فيها، أو توظيفها في مختلف المقامات فتكون وظيفة المعلم مجرد متابعة المتعلم والتأكد من حفظه للقاعدة ومن أمثلتها: ما طرحه المعلم (02) في نشاط قواعد اللغة بقوله:

مخلوف مذكر أم مؤنث؟ مفرد أم جمع؟

فالمتعلم هنا عليه أن يُعَيِّن الإجابة الصحيحة وبالتالي يكون قادرًا على التمييز بين المفرد والجمع والمذكر والمؤنث فقط دون التأكد من قدرته على توظيفها في تعابيره.

❖ **الأسئلة البنوية:** ورد هذا النوع من الأسئلة (ثمانى مرات) أي ما يعادل نسبة (01.49%)، يعني لم يرد بكثرة على ألسنة أفراد العينة، رغم أهميته في اكتساب القدرة على التصرف بعفوية في عناصر اللغة، والقدرة على توظيفها بشكل صحيح، وتنميتها لمهارة الاستماع، باعتبارها أساس المهارات اللغوية وأولها، لكن ما أخذ عنها؛ عدم تشجيعها للإبداع والتميّز أو الخروج عن المألوف، رغم أنّ المتعلم يصادف مواقف حياتية متباينة يُفترض أن تتباين الصيغ والمطلوبات وتنوع وفقا لها، إلا أنّ المتعلم مُلزم بالنموذج الذي يُقدم له وبذلك يتحوّل إلى آلة، إضافة إلى أنّها لا تركز

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

على القواعد اللغوية إلا قليلاً، الأمر الذي جعل حضورها ضئيلاً مقارنة بنظيرتها، وخير مثال على ذلك سؤال المعلم (29) في نشاط الإدماج بقوله:

كَوْن جملا تارة يكون الضمير فيها منفصل وأخرى متصل

في السؤال المطروح يُطلب من المتعلم تأليف جمل، ويُوظف فيها الضمير بأنواعه، وهذا بعد أن تعرّض للموضوع بالشرح والتفصيل،

ومثال آخر من سؤال المعلم (18) في نشاط قواعد اللغة:

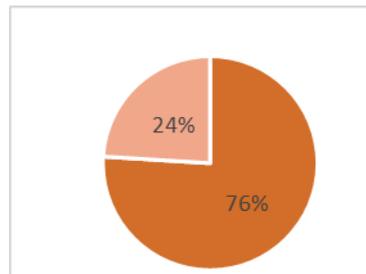
إذا أدخلنا عليه(س) أو (سوف) كيف يصبح؟

وهذا السؤال هو من صيغ الاستبدال الذي يعد من أشهر أساليب الأسئلة البنوية، التي تُعنى بإبقاء أصل الكلمة وإجراء تغييرات طفيفة بالزيادة أو النقصان.

ثانياً: من حيث نوع الاستجابة:

من حيث نوع الاستجابة			
المجموع	الأسئلة المقالية	الأسئلة الموضوعية	
529	127 سؤال	402 سؤال	عدد الأسئلة
100%	24%	76%	النسبة المئوية

الجدول (16): يوضح الأسئلة الصفية الشفوية من حيث نوع الاستجابة



الشكل (15) دائرة نسبية توضح نسب الأسئلة الصفية من حيث نوع الاستجابة

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

❖ **الأسئلة الموضوعية:** ورد هذا النوع (402 مرة) بنسبة (76%) وقد فاق نظيره؛ وذلك لسهولة إعدادها، واقتصادها للوقت، وكثيراً ما يستعملها المعلم للتأكد من مدى حفظ المتعلم للمعارف والمعلومات حتى يتمكن من استظهارها متى دعت الحاجة لذلك، وتركيزه على جزئيات الموضوع، وتركيزها على العمليات العقلية الدنيا البسيطة، وأنها تناسب جميع المتعلمين دون استثناء، كما تفتح مجالاً للمشاركة على النطاق الواسع مما يزيد في التفاعل الصفّي، وعند تتبع الباحثة للأسئلة الصفية الشفوية التي طُرحت من قبل المعلمين وجدت أنّ أغلبيتهم قد اقتصروا على الأسئلة الموضوعية دون المقالية واستحسنوا ذلك وحجّتهم أنّ هذا النوع أكثر شمولاً للمحتويات، ووضوحاً وعلميةً كقولهم: (أعرب، استخراج، اشرح مفردة...) فهي لا تدع مجالاً للمتاهاة التي قد تُشتت ذهن المتعلم، كما لاحظت أيضاً كثرة استخدامها في نشاط قواعد اللغة الذي لا يتطلب إجابات مطوّلة ولا تفاسير معقّدة بالرغم من كل هذه المزايا وغيرها إلا أنّها لا تكشف عن القدرات الإبداعية للمتعلم، ومثال ذلك ما طُرِح على لسان المعلم (01) في نشاط قراءة ودراسة النص بقوله:

ما معنى كلمة (بيكو)؟

فالمُتعلّم في السؤال السابق سُئِل عن جُزئية وردت في النص، كما أنّ عملية شرح مفردة والبحث عن مرادفاتهما لا تتطلب عمليات ذهنية معقّدة، فبمجرد عودته للسياق الذي وردت فيه يمكن أن يستشف معناها.

❖ **الأسئلة المقالية:** تكرر هذا النوع (127 مرة) أي بنسبة (24%) حيث يكشف هذا النوع عن مدى استيعاب المتعلم لأكبر قدر من المعارف والخبرات، وتبيان كفاءته في حسن تحليله أو نقده لها، أو إعادة ترجمتها في قوالب جديدة تبدو من خلالها شخصيته، كما تقيس قدرته على حسن استخدامها وتوظيفها في حل مشكلات قد تعترضه في مختلف الوضعيات، وهنا يظهر جلياً الدور الوظيفي للغة باستعمالها الوظيفي الصحيح.

كما تقيس قدرته على الإفصاح والتعبير بتوظيف ما اكتسبه في الأنشطة الأخرى من نحو وصرف وبلاغة... عن أفكاره وإخراج مكنوناته وتنظيمها وإخراجها في قالب منظم وواضح يليق بالمقام الذي هو فيه، كما تمنح له الفرصة في اكتساب آليات التفكير المنطقي السليم، وتتطلب

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

الإجابة عنها استخدام قدرات عالية لتحليل عبارة ما أو لتقديم أدلة و لإبداء رأي أو لتقديم حكم، وتتميّز هذه الأخيرة بالتعدد والتنوع من متعلّم لآخر كلّ حسب نظرتة واستيعابه للموضوع فهي بذلك تدفع بالمتعلم لأنّ يقدم إجابات شافية كافية مبررة و لاتدع مجالاً للغش، بالرغم من كل هذا إلا أنّها لا تغطي نسبة كبيرة من المحتوى، ولا تصلح لتطبيقها مع صف بأكمله نظراً لعامل الزمن وكثرة العدد، وكثافة البرنامج، وخير مثال على ذلك ما طرحه المعلم (47) في نشاط الإنتاج الكتابي بقوله:

أكتب فقرة تتحدث فيها عن تضحية الشهداء من أجل وطنك بمقدمة وفق خصائصها

فكتابة أو إنتاج فقرة من لدى المتعلّم تدعه أمام موقف يُفصح عما بداخله، ويعبر عن كل مكوناته باستعمال شتى أنواع التعابير والأساليب في ذلك.

وما طرحه المعلم (40) في نشاط (فهم المنطوق) الإسماع الشفوي بقوله:

من يلخص لي ما جاء في النص أو يسرد ما فهمه من النص شفهيًا؟

ويُصنّف التلخيص كذلك ضمن الأسئلة المقالية التي تدفع المتعلم إلى إعادة صياغة محتوى الموضوع نفسه بأسلوبه الخاص ويُبيدي رأيه في ذلك من غير تقييد.

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث التدرّج (من السهل

إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، ومن الجزء إلى الكل)

أولاً: التدرّج من البسيط إلى المركب.

إنّ تدرّج المعلم عند بنائه للأسئلة وطرحها من شأنه أن يربط المعارف والمحتويات بعضها ببعض، حتى لا تحدث فجوة معرفية، كما تُذلل الكثير من الأمور التي تبدو للمتعلّم عسيرة ويستحيل الإجابة عنها، أو كثيراً ما تُربكه لأول وهلة، والانتقال بالمتعلّم من الأسئلة البسيطة والأسئلة السهلة التي تتضمّن تعليمة أو مطلوباً واحداً إلى الأسئلة المركبة والأكثر صعوبة التي فيها يُبرز إبداعه وتميّزه من المسائل المطلوبة في مرحلة التقويم التكويني.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

أ. الأسئلة البسيطة: هي الأسئلة التي تتكون من مطلوب واحد فقط، أي يطلب فيها من المتعلم أن يجيب عن سؤال واحد لا أكثر.

ب. الأسئلة المركبة: "هي الأسئلة التي تحتوي على عدد من الأسئلة تظهر في سؤال واحد، وبذلك يتشكل السؤال من سؤالين أو أكثر مرتبطة ومتصلة في سؤال بدون إعطاء الفرصة للطلاب الإجابة عن كل سؤال على حدة."¹ وبذلك فهو يحتاج إلى عمليات عقلية عليا وجهد، ووقت كبيرين عند الإجابة عنه كالتحليل والتفسير والتقويم مع توظيف معارفه ومكتسباته السابقة.

ثانياً: التدرج من السهل إلى الصعب.

إنّ تدرّج المعلم في طرح أسئلته من السهل إلى الصعب، كأن ينطلق من أسئلة التذكر فالفهم ثمّ يتدرّج شيئاً فشيئاً وصولاً إلى أسئلة التقويم والإبداع، يجعل المعارف مترابطة متسقة فيما بينها، وفيها يُراعى قدرات المتعلمين، وطبيعة النشاط الذي يُقدّم فيه، كل ذلك من أجل تحسين نواتج التعلّم، وتنظيم الخبرات، وتنمية مهارات التفكير المنطقي، والتمييز بينها.

والتدرّج يقتضي عدم الانتقال من نقطة لأخرى ما لم يفهم ويستوعب المتعلم النقطة السابقة وهذا الأمر يدفع المتعلم نحو التعلّم بحماس بدل النفور منه، ويجعله دائم الاستعداد لما سيُقدّم له.

أ. الأسئلة السهلة: هي كل الأسئلة التي تطرح بشكل يراعى مستوى المتعلم أساساً فيحوي ألفاظاً وعبارات مألوفة ويصاغ بشكل يسهل على المتعلم فهم مقصوده ولا يختلف عليه اثنان، وقد أثبتت الأدبيات التربوية جدوى هذه الأسئلة في الرفع من نسب المشاركة والتفاعل في الصف وجعل المتعلم في اتصال دائم ومعلمه، كما تعدّ خير سبيل لإيصال أكبر قدر من المعارف والمعلومات في وقت وجيز.

ب. الأسئلة الصعبة: هي الأسئلة التي تفوق مستوى المتعلم أو يكون معناها غامض بالنسبة له، فيحول ذلك بينه وبين فهم السؤال مما يُعيق العملية التعليمية وتُسبب

¹ أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، 2011م، ص138.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

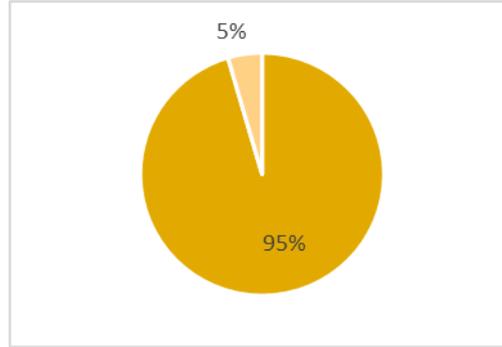
نفور المتعلمين من المشاركة في بناء الدرس وبالتالي يكون متلقي سلبي، وقد صُنِّفت الأسئلة تبعاً لهذين النوعين إلى:

عرض النتائج (تحليلها ومناقشتها):

بالعودة إلى الملحق رقم (01) نلاحظ غلبة الأسئلة البسيطة على الأسئلة المركبة، في أسئلة المعلمين في العينة موضوع الدراسة؛ حيث جاءت نتائجها كالتالي:

نوع الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الأسئلة البسيطة	505 سؤال	95%
الأسئلة المركبة	24 سؤال	5%
المجموع	529 سؤال	100%

الجدول (17): يمثل عدد الأسئلة البسيطة والمركبة لدى أفراد العينة



الشكل (16): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة البسيطة والمركبة

فالأَسئلة البسيطة التي احتلت الصدارة بمعدل 501 مرة، وبلغت نسبة (93.64%)، وذلك راجع لسهولة بنائها وقياس استجابة المتعلمين أثناء التقويم التكويني وتقويمها، ولذلك تدعو الطرائق الحديثة في التعليم إلى مراعاة البساطة في طرح الأسئلة، أي أن تصاغ في مطلوب واحد لا أكثر، حتى لا يتشتت ذهن الطالب أثناء الإجابة عنها، وتعطي الفرصة للمعلم لإشراك عدد كبير من المتعلمين في الصف وتشجيعهم على التفاعل، ومثال ذلك ما طرحه المعلم (04) في نشاط فهم المنطوق:

بماذا أُصيبت أم السعد؟

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

فهذا السؤال تضمّن مطلوبًا واحدًا سهل الإجابة، ولا يكلف المتعلّم عناء التفكير في الإجابة، ولا يشتت تفكيره نحو مقترحات أخرى. كما يُستغل هذا النوع من الأسئلة كفرصة لتصنيف المتعلّمين حسب مستوياتهم، قصد معالجة صعوباتهم بأيسر الطرق، وقد ثبت تربويًا نجاعة هذا النوع في ترسيخ المفاهيم والمعلومات، فكلّما بُنيت المعارف وفق تدرّج منطقي رسخت وثبتت في أذهان المتعلّم. ومثال ذلك ما طرحه المعلم (01) في قوله:

ما معنى كلمة بيكو؟

هذا سؤال بسيط يتطلب الإجابة عن مطلوب واحد، وذلك بعد ما تدرّج المعلم في طرح أسئلة تناقش معاني النص وأفكاره، لتقريب الفهم طبعًا، وبالتالي يفيد هذا النوع في سهولة فهم الألفاظ حسب سياقاتها وإعطاء مرادفاتها، إلى أن يفهم معاني كل الفقرات ويستنتج معنى النصّ عامة بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة.

أمّا الأسئلة المركبة التي تلتها وردت بمعدل (أربع وعشرين مرة)، وبنسبة (04.48%)، وتعزو الباحثة سبب ضآلة هذا النوع إلى صعوبته بالنسبة للمتعلّمين، فالجمع بين مطلوبين من مُستويين مختلفين في سؤال واحد يصعب على المتعلّم الإجابة عن كل جزئية، مما يسبب له تشتتًا ذهنيًا وارتباكًا خشية الوقوع في الخطأ، ومثال ذلك ما طرحه المعلم (03) في نشاط إنتاج المكتوب:

"صبر المسلمين في معركة بدر" هل هي جملة فعلية أم اسمية؟ وهل هي صحيحة أم لا؟

في هذا السؤال يجد المتعلّم نفسه بين أمرين؛ أن يُميز بين نوع الجملة الذي يستوجب النظر إليها كيف ابتدأت، وبين صحة تركيبها من عدمه الذي يتبعه بتعليقات وحجج يُدعم رأيه، لأن الصياغة المركبة للسؤال تؤدي إلى عدم استيعاب المتعلّم المطلوب بدقة، أو يُجيب عن أحد الشقين ويهمل الآخر، وهو ما ينتج عنه قلة التفاعل والمشاركة في الصّف

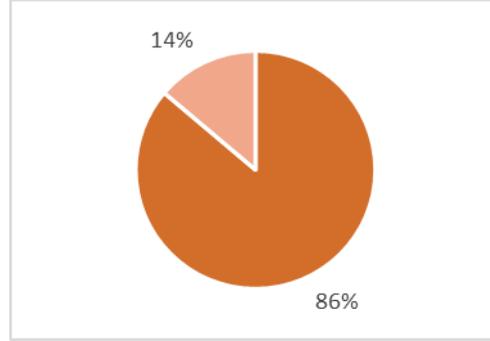
نوع الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الأسئلة السهلة	456 سؤال	86%
الأسئلة الصعبة	73 سؤال	14%

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

المجموع	529 سؤال	100%
---------	----------	------

والصعبة

الجدول (18): يوضح عدد الأسئلة السهلة



الشكل (17): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة السهلة والصعبة لدى العينة

ممّا يدل على غلبة النوع الأول على الثاني، وتعزو الباحثة ذلك لميل المعلم نحو السؤال السهل في محتواه وطلبه، ذي الألفاظ والعبارات البسيطة، ما يلائم خصائص المتعلمين في بداية المرحلة المتوسطة، وعملاً بمبدأ التدرّج فإنه يتدرّج في تقديم معارفه شيئاً فشيئاً وتأتي أسئلته الصفية تبعاً لذلك، ومنها يضمن المعلم إجابات كاملة صائبة إلى حد ما، ومشاركات كبيرة، مع احترام مبدأ الفروقات الفردية طبعاً.

سبق وأن أشرنا إلى أنّ التدرّج من أساسيات التعلّم السليم، مع الحفاظ دائماً على مناسبتها لخصائص المتعلّم المعرفية والعقلية والنمائية، حيث يكفل له الديمومة والثبات، فتُثير تفكيره وتُعينه على ربط الخبرات ببعضها وتنظيمها، ففي مبدأ التدرّج يُشرك المعلم كل طبقات الصف في بناء الدرس، بما فهم الضعاف حتى لا يشعروا بالحرَج والإحباط.

ثالثاً: التدرج من الجزء إلى الكل:

يقول العلامة ابن خلدون: "إعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيداً، إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

ذلك الباب، ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويُراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن...¹

بمعنى أنّ المعلم يبدأ بالأجزاء وينتهي بالكليات، وفي ذلك إقرار بما تؤكد عليه التعليمية اليوم من ضرورة الانتقال من الجزء إلى الكلّ في تقديم المادة التعليمية ومنها في طرح الأسئلة الصفية على المتعلمين؛ ويكثر هذا النوع من التدرّج في نشاط قواعد اللغة، فالمعلم يشرع في بناء درسه انطلاقاً من تدوين الأمثلة وطرح أسئلة لفهمها وللتدرّج في التعرّف على الظاهرة ومناقشتها ووصولاً إلى تعميم الأحكام وبناء خلاصة عامة؛ وخير مثال على ذلك تدرج المعلم (02) في نشاط قواعد اللغة بأسئلته، فهناك من يرى بأنّها أنسب وسيلة للمتعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين (07-12 سنة) لبناء المفاهيم وترسيخ القواعد، إذ يمتلكون ثروة لغوية مناسبة، تُمكنهم من نطق الكلمات وقراءة النصوص والفقرات، واستخدام الروابط اللفظية، مما يسهل عليهم تعلّم ما يرغبون فيه بكل يسر.² فهي الأسئلة التي تختص بجزئيات معينة من الموضوع أو الدرس ثم تتدرج إلى الكلّ، ومثال ذلك أسئلة المعلم (27):

اذكر خطوات تصميم نص

وسؤال المعلم (37):

كيف نسمي الاسم الذي دلت عليه؟

هل جاءت أسماء معرفة أم نكرة؟

هل دلت على شيء معين أم لا؟

ما نوع الكلمات التي تحتها خط؟

نلاحظ بأنّ ثمة تدرجاً في طرح الأسئلة الصفية؛ فالمعلم بصدد تعريف متعلميه بدراس أسماء الإشارة حيث بدأ سؤاله بالبحث عن نوع الكلمة أي اسم أم فعل أم حرف؟ وهل لها مدلول ومعنى؟ وهل تنتهي للمعارف أم النكرات؟ ثم خلاص للسؤال عن مدلولها.

ولا يخفى على أحد ما لهذا الأسلوب من أثر فعال وناجع في إكساب المتعلم مهارات التفكير المنظم المبني على تسلسل الأفكار وترتيبها في الكلام.

¹ ابن خلدون، المقدمة، ، تح محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2005م، ص 683-684.

² ينظر، يوسف فاضل علوان وآخرون، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، ط1، 1435هـ-2014م، عمان-الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ص 84-85.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

رابعاً: التدرج من العام إلى الخاص:

ربّما يبدو هذا التدرج جلياً في أسئلة فهم النصوص؛ حيث يطرح المعلمون على تلامذتهم أسئلة حول الأفكار العامة للنصوص بعد القراءة الصامتة لها مباشرة، لينتقل بعدها إلى الأفكار الأساسية لكل فقرة على حدة، وصولاً إلى تحديد المغزى من النص، وفي ذلك تدرج منطقي في أسئلة المعلمين، يدرّب المتعلمين على الانتقال من العموميات إلى الخصوصيات أثناء التفكير.

المبحث الخامس: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها.

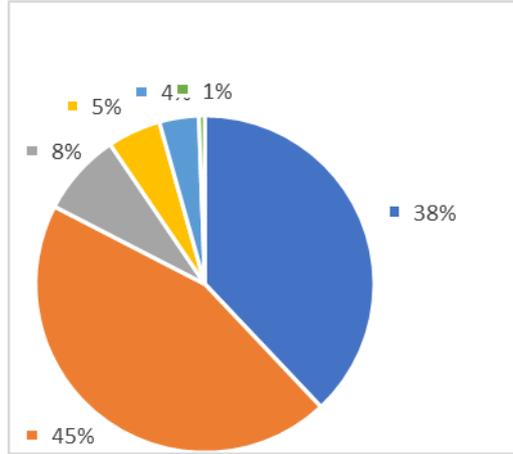
بعد الاطلاع على أنواع الأسئلة الصفية الشفوية المطروحة في عينة الدراسة والحكم عليها من حيث التدرج، نُعرج إلى مسألة أخرى ومعيارٍ آخر لا يقل أهمية عن المعايير السابقة؛ ويتعلق الأمر بالمستويات المعرفية التي يركز عليها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير المختلفة التي يستهدفونها في أسئلتهم، وذلك من خلال تطبيق تصنيف بلوم على أسئلة العينة،

حيث يتضح من جدول الملحق رقم (01) "توزع الأسئلة الصفية الشفوية على المستويات المعرفية الستة لبلوم، وقد قامت الباحثة بحساب تكرارات كل مستوى وبيان نسبه المئوية فتحصلت على النتائج التالية:

المستويات المعرفية	التكرارات	النسب المئوية
التذكر	سؤال 201	38%
الفهم	سؤال 236	45%
التطبيق	سؤال 42	8%
التحليل	سؤال 27	5%
التركيب	سؤال 20	4%
التقويم	سؤال 3	1%
المجموع	سؤال 529	100%

الجدول (19) يوضح نسبة استهداف المستويات المعرفية في أسئلة معلمي اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني



الشكل (18): دائرة نسبية توضح نسب المستويات المعرفية للأسئلة الصفية الشفوية حسب تصنيف بلوم

أشرنا سابقاً إلى أنّ ثمة ارتباطاً وثيقاً بين الأسئلة الصفية التي تتخلّل الدرس، وعمليات التفكير التي يقوم بها المتعلّم أثناء تقديم إجاباته، حيث يُوصي علماء التربية بضرورة تنويع المعلم في مستويات أسئلته، لأنّ ذلك من أهم عوامل نجاح المعلم في صفه، وحتّى يُغطّي كل جوانب التعلّم، ويرتقي بمستويات التفكير لدى متعلّميّه، فمن خلال الشكل البياني والجدول الموضحين أعلاه؛ نلاحظ شمولية الأسئلة الصفية الشفوية للمستويات المعرفية الستة، الأمر الذي ينمّ عن حرص بعض المعلمين على التنويع في مستويات أسئلتهم التي يطرحونها، غير أنّ المتمعّن فيهما يجد حضوراً كبيراً ومُلفتاً للمستويات المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) على نظيرتها في المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) التي تحصلت على نسب متدنية.

فمن أمثلة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند المتعلّم نجد السؤال الذي طرحه المعلم (08) في نشاط القراءة المشروحة بقوله:

من هي أم رامي؟

وسؤال المعلم (05) في نشاط إنتاج المكتوب بقوله:

ماذا قال الكاتب عن ابنته في النص؟

فهذان السؤالان يُصنّفان في قاعدة الهرم، والمتعلّم في هذا الموضوع سيقوم بالإجابة عن السؤال بمجرد عودته إلى النصّ سيجدها مذكورة صراحة في متنه، دون أن يكلف نفسه عناء التفكير.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

ومن الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم عند المتعلم نجد السؤال الذي طرحه المعلم (48) في نشاط القراءة المشروحة:

لماذا وصف الكاتب الوطني بالصدق ولم يصفه بشيء آخر؟

وسؤال المعلم (08) في نشاط قراءة مشروحة بقوله:

من يعطيني فكرة مناسبة لهذه الفقرة؟

يضع هذين السؤالين المتعلم في موضع لتفسير المعارف حسب فهمه، وإدراك المعاني المتضمنة في النص، وذلك بإعادة صياغتها، والتعبير عنها بأسلوبه الخاص بعد أن استوعبها، كما يشمل هذا المستوى أيضاً تحليل قول أو رأي، أو التعرف على الأفكار الجزئية والأساسية الموجودة في النص واستنتاجها، أو شرح مفردات وعبارات، لذا نجد هذا المستوى قد هيمن على بقية المستويات المعرفية.

ومع ذلك تبقى أسئلة المستويات الدنيا وخاصة مستويي التذكر والفهم التي تكثُر فيها نسبة المشاركات والتفاعل في الصّف ذات أهمية كبيرة في العملية التقويمية؛ حيث تتيح للمتعلمين من ذوي المستوى المتوسط والضعيف فرصة المشاركة في الإجابة، وهو ما يشجعهم ويدمجهم في المجموعة، ناهيك عن أهمية هذه المهارات الدنيا في عمليات التذكر والفهم التي تنبني عليها المهارات العليا.

أمّا بالنسبة لأسئلة مستوى التطبيق، فنجد المعلم (41) في نشاط قواعد اللغة يطرح السؤال التالي:

كيف نعرب الفاعل في كل نوع؟

وسؤال المعلم (18) في نشاط قواعد اللغة بقوله:

استخرج من المثال الأول والثاني الأفعال.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

إنّ من أكثر الأنشطة التي تستهدف مستوى التطبيق؛ نشاط قواعد اللغة الذي يزخر بالتمارين النحوية والصرفية والإملائية، ويقيس قدرة المتعلّم على استخدام المعارف النظرية في وضعيات ومواقف جديدة، ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه، ففي التوظيف مثلا تظهر قدرة المتعلّم وتمكّنه من تطبيق القواعد المختلفة، وبذلك يلتمس المعلم في صفه انتقال أثر التعلّم، وبيان قدرتهم على ربط عناصر الدرس ببعضها، كما قد يُطلب إليهم إنتاج نصوص شفوية أو كتابية مع توظيف معارف ومعلومات.

وتعزو الباحثة طُغيان المستويات الثلاثة الأولى على نظيرتها إلى طبيعة أنشطة اللغة العربية في هذا المستوى التعليمي، التي تستهدف أغلبيتها مدى فهم المتعلّم للمعارف التي تُقدّم له، فالمتعلّم في هذا المستوى مُطالب بفهم الأفكار والمواضيع، وإعادة صياغتها حسب فهمه، ولجوء المعلم إلى صياغة أسئلة صفيّة من المستويات الدنيا تماشيا وطبيعة الأسئلة التي كانت تطرح له في السنة الماضية، كما يقيس قدرته على إدراك العلاقات بين النصوص في المقطع الواحد، لتتكوّن لديه نظرة شاملة عن المعاني التي يتمثلها في كل مقطع، وإكساب المتعلّم الكفايات اللغوية اللازمة والخوض في القواعد اللغوية بنوع من التفصيل، و رغبتهم في تحصيل المتعلّم أكبر قدر للمحتويات التي تُقدّم له، وفهمها ومدى قدرته على إيجاد العلاقات بين الموضوعات والمعارف التي تنتمي إلى ميدان واحد، وعلاقة الميادين ببعضها البعض، ليخرُج في النهاية بنظرة شمولية كُلية عن أنشطة اللغة العربية .

بالإضافة إلى زمن الحصة الذي قد لا يُسعف المعلم كي يستهدف المستويات العليا خصوصا وأنّها تتطلب جهدًا ووقتًا وتركيزًا أكثر من سابقتها، وطبيعة الخصائص العمرية والنمائية للمتعلمين في هذا المستوى بالتحديد، ولذلك تؤخر هذه المستويات المعرفية العليا لمستوى تعليمي أعلى؛ حينها يكون المتعلّم قد مرّ بخبرات معرفية مختلفة، ووصل لمستوى من النضج والوعي ما يؤهله لذلك، وطبيعة الأهداف التعليمية المتوخّاة من متعلّم السنة الأولى متوسط فهي لا توصي بضرورة التركيز على المستويات العليا بشكل مكثف بقدر ما ركزت على تنمية شخصية المتعلّم وإكسابه المرونة في التعامل مع المعارف والخبرات التي يتعلّمها و حُسن توظيفها.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

أمّا الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل الذي جاء في المرتبة الثالثة من حيث الحضور في عينة الدراسة، فمثاله السؤال الذي طرحه المعلم (49) في نشاط فهم المنطوق بقوله:

لماذا كان يتردد على الجامعات والكليات؟

وسؤال المعلم (20) في نشاط فهم المنطوق بقوله:

لماذا أخذ القلم الأحمر؟ ولم يأخذ لونًا آخر؟

ففي هذا المستوى يقيس المعلم قدرة المتعلم على فهم مختلف العلاقات بين فكرة وأخرى، ومعرفة الأسباب وتحليلها ومن ثم التوصل إلى النتائج كل ذلك استنادًا إلى الاستدلال والبرهان المنطقي، وهذه الخطوة تحتاج إلى مهارات كبيرة وفهم عميق، إذ أنها تُنمي التفكير الناقد لديه.

ومن أمثلة الأسئلة التي تختص بمستوى التركيب، والتي تشجّع المتعلم على توليد جُمَل جديدة استنادًا لما تعلّمه سابقًا في وضعيات جديدة، وهو ما يحقّق على الإبداع والابتكار، ويخلق لديهم روح التميّيز وعدم التقيّد بما يتلقّى فحسب، ما طرحه المعلم (46) في نشاط القراءة المشروحة بسؤاله:

لماذا تحب وطنك؟

وسؤال المعلم (27) في نشاط إدماج التعلّمات بقوله:

كُون جملا مفيدة يكون فيها الفاعل تارة اسما ظاهرا وتارة ضميرا مستترا

فبالرغم من أهمية هذا المستوى في تنمية مهارة التفكير التجميعي والابتكاري والتعبير والتأليف عند المتعلم، إلا أننا لم نشهد له حضورًا واضحًا بين الأسئلة الصفية عينه الدراسة، لأنّه يحتاج إلى جهد عقلي أكبر مما سبقه من المستويات، ووقت أطول وهو ما لا يتوفر في أنشطة اللغة العربية في هذا المستوى.

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني

وإذا انتقلنا إلى مستوى التقويم، فيتّضح جلياً بأنه تذيّل قائمة المستويات المعرفية من حيث الحضور في عينة الدراسة؛ حيث لم يظهر إلا في سؤالين فقط، ومثال ذلك ما طرحه المعلم (43) في نشاط القراءة المشروحة:

هات مغزى أو قيمة تربوية تلخص النص

وسؤال المعلم (28) في نشاط دراسة النص الأدبي بقوله:

ما رأيك في علاقة الابن بأبيه؟

يتعيّن على المتعلّم في هذا المستوى أن يتمكّن من المستويات السابقة أولاً، خاصة عند إجابته عن السؤال الذي يتطلب إصدار حكم أو يعطي رأياً في ضوء معايير واضحة، وقد شهد هو الآخر نسبةً ضعيفةً جداً، رغم أهميته في إكساب المتعلّمين كيفية تقدير الأشياء والأفكار وتمييزها، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، هذه الأخيرة التي تُعدّ المفتاح الأساس لتكوين شخصية قوية للمتعلم في الحياة، وإكسابه القدرة على الاستنتاج والإقناع واتخاذ القرارات الصائبة في مواقف الحياة المختلفة. كما ترفع أسئلة هذا المستوى قدرة المتعلّم على التحليل المنطقي، والمناقشة وتقديم الحجج والأدلة، والارتقاء بعقله نحو عالم رحب من الخيال والإبداع والابتكار، إلا أننا سجلنا قلة هذه الأسئلة لدى معلمي العينة، وقد يعود ذلك إلى مستوى المتعلمين واستعداداتهم الذهنية في هذا المستوى (بداية المرحلة المتوسطة) فالمتعلّم قد لا يمتلك الكفاءة العالية في إصدار الأحكام، وقد يُعزى ضعف النسبة إلى عدم كفاية المعلمين أنفسهم في صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا كونها تتطلب جهداً ووقتاً ودقّة أكثر من غيرها.

الفصل الثالث: (دراسة ميدانية)

مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى

معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة

ودورها في التقويم التكويني للمتعلّمين

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل.

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصّفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها

أولاً: عينة الدراسة

للقوف على مدى تمكّن معلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط من مهارات واستراتيجيات توجيه الأسئلة الصّفيّة الشفوية اعتمدت الباحثة على الأسئلة نفسها التي جمعتها من العينة السابقة وعلى المنهج نفسه، متبعة الإجراءات التالية:

ثانياً: أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة

لجاناً لتصميم بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، التي يُعَوَّل عليها كثيراً في البحوث والدراسات التربوية، وذلك لصدق نتائجها وفعاليتها في الإلمام بالموضوع ولتحديد مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصّفيّة الشفوية، والتي نعتقد ضرورة وجودها كدليل عملي يحوي معايير ومهارات السؤال الجيّد وذلك إنطلاقاً ممّا قدّمناه في الجانب النظري، وما ورد في الدراسات والأبحاث السابقة، علاوة على أنّها تزودنا بالوصف الكمي والنوعي والموضوعي لعملية التحليل.

فقمنا بتصميم نموذج لبطاقة ملاحظة خصصناها لمهارات الأسئلة الصّفيّة الشفوية والتي ضمّت (اثنتي عشرة مهارة) وجاءت فقرات البطاقة مُصممة وفقاً لمقياس (ليكرت) الرباعي، لتتناسب مع مثل هذه الدراسات، وقد كانت الخيارات المتاحة أمام كل عبارة تتمثل في (مرتفع، متوسط، دون المتوسط، ضعيف)، ومن أجل تحديد الاتجاه أعطينا الاحتمالات للإجابات الأربعة السابقة أوزاناً محددة كما يبينها الجدول (1)، ليتّم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي بتحديد الاتجاه العام للإجابات، والذي يُحدد من مجال وقوع قيمة المتوسط كما يوضحه الجدول رقم (2).

العبارة	ضعيف	دون متوسط	متوسط	مرتفع
الأوزان	1	2	3	4

الجدول (20): يوضح الأوزان المقترحة لخيارات الإجابة حسب مقياس ليكرت الرباعي

المتوسط	(01.74-01.00)	(02.49-01.75)	(03.24-02.50)	(04.00-03.25)
---------	---------------	---------------	---------------	---------------

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الاتجاه	ضعيف	دون متوسط	متوسط	مرتفع
---------	------	-----------	-------	-------

الجدول (21): يمثل المتوسطات والاتجاهات الموافقة لها

ثالثا: صدق الأداة

تمّ عرض بطاقة الملاحظة على ثلة من المُحكّمين المتخصصين في علوم التربية، وفي الأدب واللغة العربية، ومفتشين في قطاع التربية والتعليم، وذلك لتحديد مدى جودة الأداة وصلاحيتها لتحقيقها الهدف، ولإبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم حولها، من (حذف، إضافة، تقديم، تأخير، إعادة صياغة...) وبعد استعادة بطاقة الملاحظة أخذت الباحثة بكل ما قدموه من نصائح وتوجيهات، حيث أجمعوا على جودتها ووجوب التقيد بالمتغيرات التي تخدم الهدف مع تقديم بعض التغييرات الطفيفة، وقد فعلت ذلك.

رابعا: أساليب التحليل الإحصائي

وللإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية، وذلك بالاستعانة بحزمة البرامج التطبيقية الإحصائية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية نسخة 25 (SPSS Version 25)، وتحتوي هذه الأساليب على ما يلي:

- أساليب الإحصاء الوصفي للتعرف على خصائص العينة من خلال التكرارات والنسب المئوية.
- استخدام المتوسط الحسابي لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل فقرة أو بعدد من فقرات وأبعاد الدراسة، حيث يقدّم لنا ترتيبا للفقرات حسب أعلى متوسط لمعرفة الفقرات أو الأبعاد المهمة.
- استخدام الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابة أفراد الدراسة نحو كل فقرة، وهو أيضا يوضح التشتت الحاصل في إجابات أفراد الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر، دلّ ذلك على تركّز الإجابات وعدم تشتتها، أمّا إذا كانت قيمته تساوي أو تفوق الواحد الصحيح فإنّ ذلك يعني عدم تركّز الإجابات وتشتتها.

ولتحليل البيانات والمعطيات المجمعة بالاعتماد على مقياس ليكرت الرباعي اعتمدنا على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

- وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الرباعي الذي يعبر عن الخيارات (مرتفع، متوسط، دون المتوسط، ضعيف) وهو مقياس ترتيبي.

وبعد إخضاعها للتحكيم برزت في شكلها النهائي التالي:

الرقم	مهارات بناء الأسئلة الصفية	مؤشرات قياس مدى توفر المعايير	درجات التقدير		
			مرتفع	متوسط	دون المتوسط
01	خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه	أ. السؤال خال تماما من الأخطاء النحوية أو الصرفية أو التركيبية أو الإملائية.			
		ب. احتوى السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيب) (تركيب)			
		ج. احتوى السؤال على خطأين فأكثر			
02	خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة	أ. خال تماما من أثر اللهجة الدارجة			
		ب. احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدارجة.			
		ج. احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة.			
03	أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال	أ. أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة			
		ب. النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام			
		ج. استعمال غير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل			
04	تكرار التلفظ بصيغة السؤال	أ. طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة			
		ب. طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة			
		ج. طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة			
05	ثبات صيغة السؤال	أ. طرح السؤال بصيغة واحدة			
		ب. طرح لسؤال بصيغتين مختلفتين			
		ج. طرح السؤال بأكثر من صيغتين			
06	وضوح الصوت أثناء النطق بكلمات السؤال	أ. كلمات السؤال كلها واضحة النطق			
		ب. كلمة واحدة غير واضحة النطق			
		ج. كلمتان فأكثر غير واضحة في نطق السؤال			
07	نغمة إلقاء السؤال	أ. طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة			
		ب. طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية.			
		ج. طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية			
08	سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة	أ. إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة			
		ب. إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلا			
		ج. إلقاء السؤال بصفة سريعة جدا أو بطيئة جدا			
09	زمن التوقف عقب طرح الأسئلة	أ. الانتظار عقب طرح السؤال بـ 5 ثوان			
		ب. الانتظار عقب طرح السؤال بين 3 إلى 5 ثوان			
		ج. الانتظار عقب طرح السؤال بأقل من 3 ثوان، أو أكثر من 5 ثوان			
10	أساليب طرح الأسئلة الصفية	أ. استخدام الأسئلة السابرة			

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

			ب. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه		
			ج. استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين		
			د. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز		
			هـ. استخدام الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة		
			أ. طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب	11	اختيار المتعلم المجيب عن السؤال
			ب. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين		
			ج. توجيه السؤال إلى متعلم بعينه		
			أ. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة	12	كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية
			ب. تلمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ.		
			ج. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ عند تقديم إجابات الخاطئة.		
			المجموع		

الجدول (22): بطاقة ملاحظة تبيان مدى توفر مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية للسنة الأولى متوسط

خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة

من خلال تردد الباحثة على المؤسسات التربوية عدّة مرات وحضور عددٍ كبيرٍ من الحصص-وفقا لما أشرنا إليه سابقا- وسعيًا منا للتحقق من أداء المعلمين لهذه المهارات، اعتمدنا أسلوب الملاحظة المباشرة والاستعانة بمسجل صوتي مع تسجيل الملاحظات أثناء الحضور الفعلي للحصص.

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

كما أسلفنا القول بأنّ الصف التعليمي يقوم على التواصل اللفظي بين المتعلم والمعلم بواسطة السؤال والجواب، فإذا ما أجاد وأتقن هذا الأخير مهارات التعليم الأساسية، والتي جسدها في الجدول السابق على هيئة معايير طبقت على العينة - وأساليب إثارة المتعلمين، وجذب انتباههم حقق مخرجات جيّدة ووصل إلى الأهداف المطلوبة، وكانت نتائج عينتنا على النحو التالي:

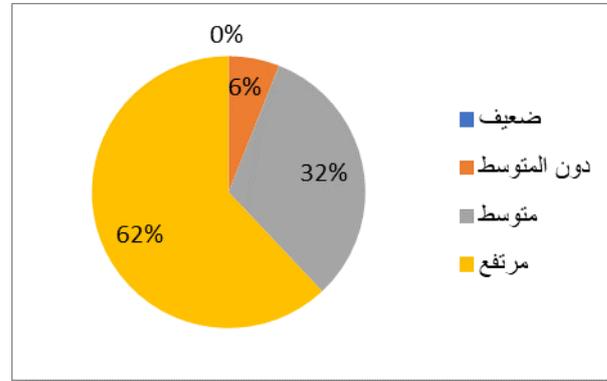
1. مهارة خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه.

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
3	6%	دون المتوسط
16	32%	متوسط
31	62%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (23): مهارة خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركييبية والإملائية أثناء طرحه



الشكل رقم (20): يجسد نسب الأسئلة الصفية الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والتركييبية والإملائية أثناء طرحه

يُظهر الجدول (23) والشكل (20) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة، على الفقرة التي تُعبر عن أول معيار أو مهارة وهو ضروري لبناء وصياغة الأسئلة الصفية الشفهية؛ ألا وهي الصياغة الواضحة السليمة الدقيقة والصحيحة للسؤال وخلوه من الأخطاء اللغوية، ونعني بذلك الطريقة التي ينتقي بها المعلم ألفاظه وعباراته ويؤلفها مع بعض لتخرج في قالب منتظم لغويًا.

وتشمل هذه المهارة أيضا استخدام عبارات وألفاظ بسيطة مألوفة لدى المتعلم، وتُناسب مستواهم العقلي والمعرفي بحيث تكون مفتاحًا لفهم المطلوب من السؤال، ومنه الاهتمام إلى الإجابة الصحيحة، والبُعد عن استعمال العبارات والألفاظ المعقدة التي تكون سببًا في تعدد تفسيرات المتعلمين له، أو التي تفوق مستواه المعرفي، واحترام القواعد الإملائية للغة العربية مما يُعيق عملية التعلم.

فمهما بلغت أهمية السؤال وجودته، تبقى طريقة صياغته هي من تكفل له قيمته في الموقف التعليمي، لذلك كان لزامًا على المعلم الانتباه بشدة لدقائق الأمور، والتي قد يتجاهلها

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الكثيرون إلا أنّها تؤثر سلباً على جودة السؤال، وتفسّر الباحثة وقوع بعض المعلمين في مثل هذه الأخطاء إلى السهو والنسيان أحياناً، أو التسرع في بناء ووضع السؤال وعدم فحصه ومراجعته مرةً ثانيةً قبل طرحه، وقد قُسمت هذه المهارة بدورها إلى ثلاثة معايير: فيما أن يخلو السؤال تماماً من الأخطاء وهذا ما نأمل إليه وما ينبغي أن يكون. أو أن يحتوي السؤال على خطأ واحد نحوي أو تركيبى أو صرفي أو يتعداه إلى الخطأين والثلاثة، وهنا يجب التوقف وإعادة النظر في الأمر و لعلّ المتأمل للشكل والجدول أعلاه يلاحظ أنّ ما يعادل (62%) من أفراد العينة قد خلت أسئلتهم تماماً من الأخطاء النحوية و الصرفية و التركيبية، أي ما يفوق النصف، تليها مباشرة فئة المعلمين الذين خلت أسئلتهم من الأخطاء النحوية و الصرفية و التركيبية بمعدل متوسط وبلغت نسبتها (32%) في ، أما فئة دون المتوسط قليلة نوعاً ما مقارنةً بالفئات السابقة حيث وردت بنسبة (6%) ، وفي الأخير خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه بمعدل ضعيف كانت النسبة المئوية (0%)، وقد أحصت الباحثة عدداً من الأخطاء المتباينة مثل:

الخطأ	تصويبه
هل ترك الفراغ في بداية الفقرة يعني أنه سيمشي إلى نهاية الفقرة؟	هل ترك الفراغ في بداية الفقرة يعني أنه سيستمر إلى نهاية الفقرة؟
تعلمت أم السعد ماذا؟	ماذا تعلمت أم السعد؟
لماذا مات ضميره؟ أين ذهب؟	من يشرح قول الكاتب: مات ضميره، أو ما المقصود بعبارة مات ضميره؟
بماذا اقتنع الكاتب لما علم أن له وطن؟	أنّ له وطنًا

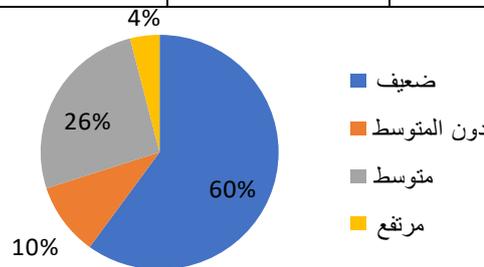
الجدول رقم (24): يجسد بعض الأخطاء اللغوية الواردة في أسئلة أفراد العينة.

2. مؤشر "احتواء السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبى، إملائي)"

عن مؤشر "احتواء السؤال صرفي، تركيبى، إملائي"

التكرارات	النسبة المئوية	
30	60%	ضعيف
5	10%	دون المتوسط
13	26%	متوسط
2	4%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (25) يعبر على خطأ واحد (نحوي،



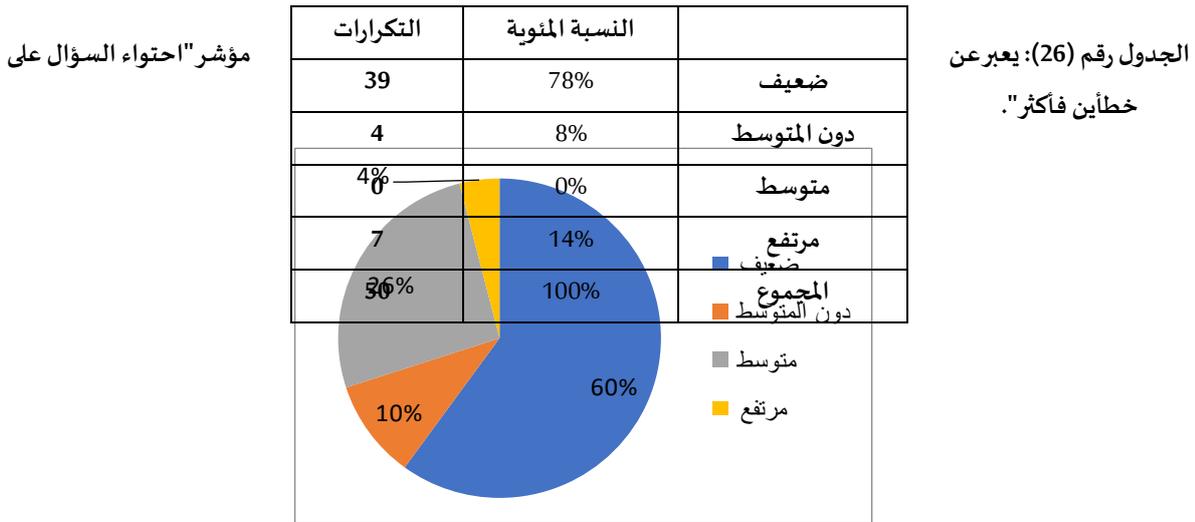
الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الشكل رقم (21): دائرة نسبية تجسد نسب احتواء السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيب، إملائي)

يُظهر الجدول (25) والشكل (21) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على الفقرة التي تعبر عن "احتوى السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيب، إملائي)"، ونلاحظ أنّ ما يعادل (60%) من أفراد العينة كان المعدل ضعيفاً، بمعنى أنّ غالبية أفراد العينة لا تحتوي أسئلتهم على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيب)، تليها فئة المعلمين الذين تحتوي أسئلتهم على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيب)، بمعدل متوسط هي بنسبة (26%)، أمّا فئة دون المتوسط فكانت (10%)، وفي الأخير خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه بمعدل مرتفع كانت النسبة المئوية قليلة مقارنة بالفئات السابقة بنسبة (4%)، وهذا ما يدل على سعي المعلمين لتحري الصحة وتجنب هذه الأخطاء وعدم الوقوع فيها، إلا أنّنا عثرنا على بعضها.

3. مؤشر "احتواء السؤال على خطأين فأكثر".



الشكل رقم (22) يمثل نسب "احتواء السؤال على خطأين فأكثر".

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

يُظهر الجدول (26) والشكل (22) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على الفقرة التي تُعبر عن "احتوى السؤال على خطأين فأكثر"، ونلاحظ أنّ أغلبية أفراد العينة لا تحتوي أسئلتهم على خطأين فأكثر، فما يعادل (78%) من أفراد العينة مثلت ذلك يعني خلو الأخطاء تمامًا، تلمها فئة المعلمين الذين تحتوي أسئلتهم على خطأين فأكثر بمعدل مرتفع ما يعادل نسبة (14%)، أمّا فئة المعلمين الذين تحتوي أسئلتهم على خطأين فأكثر بمعدل دون المتوسط؛ فقد بلغت نسبتهم (08%) وعلى الترتيب، أما فئة المتوسط فكانت منعدمة.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,611	3,56	1	1. خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية أثناء طرحه
ضعيف	,986	1,74	2	2. احتوى السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبية)
ضعيف	1,055	1,50	3	3. احتوى السؤال على خطأين فأكثر
دون المتوسط	0,363	2,27		خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية أثناء طرحه

الجدول رقم (27) يوضح مهارة خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية أثناء طرحه

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مهارة خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه جاء بتوجه دون المتوسط، وهذا ما يوضّحه لنا المتوسط الإجمالي لإجابات أفراد العينة والذي كان (2,27)، وانحراف معياري (0,363).

كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (1) تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع وبمتوسط حسابي (3,56) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,611). وتحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على (احتوى السؤال على خطأين فأكثر) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,50) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (1,055) والاتجاه كان ضعيفًا.

وسلامة صياغة الأسئلة من الأخطاء اللغوية المختلفة دليل على حرص المعلمين على إكساب المتعلمين الملكة اللغوية السليمة، وتحري الدقة في صياغتها، وهو ما يسهم في تقويم تكويني ناجح للمتعلمين من خلال قياس مدى فهمهم للأسئلة الصفية التي تُطرح عليهم، كما يتوقّف نجاح المعلمين هنا على مدى قدرتهم على صياغة الأسئلة واستعمالها السليم في مواضعها الصحيحة.

مهارة خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة

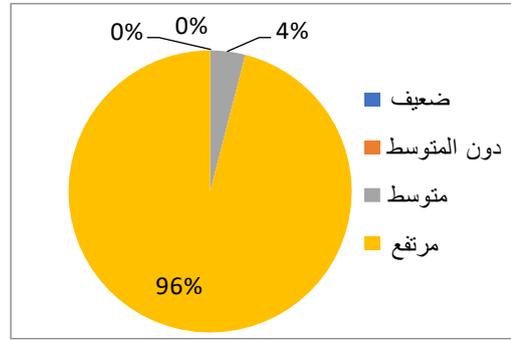
الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

4. مؤشر "خلو السؤال تمامًا من أثر اللهجة الدارجة"

التكرارات	النسبة المئوية	
0	0%	ضعيف
0	0%	دون المتوسط
2	4%	متوسط
48	96%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (28) يعبر عن مؤشر "خلو السؤال تمامًا من أثر اللهجة الدارجة"



الشكل رقم (23) يجسد نسب خلو السؤال تمامًا من أثر اللهجة الدارجة"

يُظهر الجدول (28) والشكل (23) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "خلو الأسئلة تمامًا من أثر اللهجة الدارجة"، والملاحظ للشكل والجدول أعلاه يجد أنّ ما يعادل (96%) من أفراد العينة تخلو أسئلتهم تمامًا من أثر اللهجة الدارجة، وهو أمر محمود تليها فئة المعلمين الذين تخلو أسئلتهم تمامًا من أثر اللهجة الدارجة بمعدل متوسط وهي بنسبة (4%) وهي نسبة منخفضة، أمّا الفئتين دون المتوسط والضعيف فكانت النسبة المئوية (0%).

وهو ما يؤكد على أنّ استخدام الفصحى في تعليم اللغة العربية هو الحل الوحيد والأفضل لإكساب المتعلمين الكفايات التواصلية السليمة، عكس ما يروج له بعض المعلمين من أنّ استخدام اللهجة أثناء بناء التعلّمات الجديدة يؤدي إلى توضيح وتبسيط الأفكار أكثر مقارنة باستخدام الفصحى الذي يصعب في اعتقادهم على المتعلّم فهم المقصود، وبالتالي نفوره من المشاركة والمبادرة إلى الإجابة، وهو ما يؤثر على التقويم التكويني للمتعلمين؛ لأنّ الهدف من هذا التقويم هو التّحكم في الفعل التعليمي، وهنا يجب على كل من المعلم والمتعلّم التمكن من

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

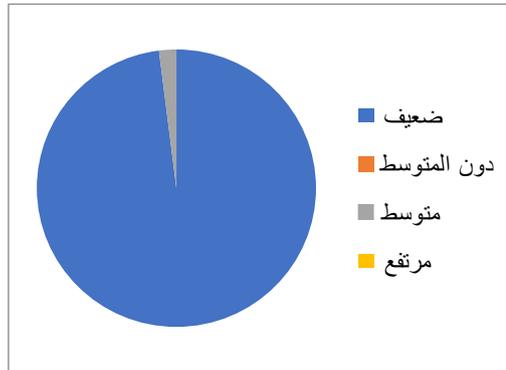
اللغة الفصحى بغية توظيفها والتواصل بها في المواقف التعليمية المختلفة؛ وخير ومثال على ذلك قول المعلم: (هل ترك مسافة في بداية المقدمة يعني أنه سيمشي معنا إلى الأخير؟)

في هذا السؤال استعمل المعلم لفظة (سيمشي) استعمالاً عاماً مع متعلميه، وحُجته في ذلك عدم فهم الصف الدراسي لبعض الألفاظ الفصيحة، مما يكلفه عناء شرح المفردة وتقريب الفهم له، وهذا حسب رأيه مضيعة للوقت، وكان من الأفضل استبدالها بمفردة (يستمر) لتستقيم العبارة.

5. مؤشر "احتواء السؤال على مفردة واحدة بالدارجة"

التكرارات	النسبة المئوية	
49	%98	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
1	%2	متوسط
0	%0	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (29) يجسد مؤشر "احتواء السؤال على مفردة واحدة بالدارجة"



احتواء السؤال على مفردة واحدة

الشكل رقم (24) يجسد نسب بالدارجة"

(29) والشكل (24)

يُظهر الجدول

التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدارجة"، والملاحظ للشكل والجدول أعلاه يجد أنّ ما يعادل (98%) من أفراد العينة تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة بمعدل ضعيف، بمعنى غالبية المعلمين لا تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة، ثم يليهم المعلمون الذين تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة بمعدل

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

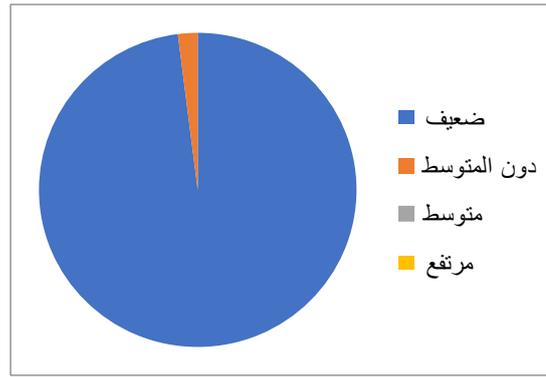
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

متوسط وهي بنسبة (02%) وهي نسبة قليلة جداً، أما الفئتين دون المتوسط والمتوسط والمرتفع فكانت النسبة المئوية (0%)، وهذه النتيجة تؤكد صحة النسب الظاهرة في الجدول والشكل.

6. مؤشر "احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدرجة"

التكرارات	النسبة المئوية	
49	98%	ضعيف
1	2%	دون المتوسط
0	0%	متوسط
0	0%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (30) يعبر عن مؤشر "احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدرجة"



الشكل رقم (25) يُجسد نسب احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدرجة"

يُظهر الجدول (30) والشكل (25) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدرجة"، والملاحظ للشكل والجدول أعلاه يجد أنّ ما يعادل (98%) في المائة من أفراد العينة تحتوي أسئلتهم على مفردتين فأكثر بمعدل ضعيف، بعدها مباشرة فئة المعلمين الذين تحتوي أسئلتهم على مفردتين فأكثر بمعدل دون المتوسط وهي بنسبة (02%) في المائة وهي نسبة قليلة جداً، أما الفئتين المتوسط والمرتفع فكانت النسبة المئوية (0%).

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,198	3,96	1	1. خال تماماً من أثر اللهجة الدارجة
ضعيف	,283	1,04	2	2. احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدرجة.
ضعيف	,141	1,02	3	3. احتوى السؤال على مفردتين فأكثر

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

بالدارجة.			
دون المتوسط	,106	2,01	خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة

الجدول رقم (31) يمثل مهارة خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة

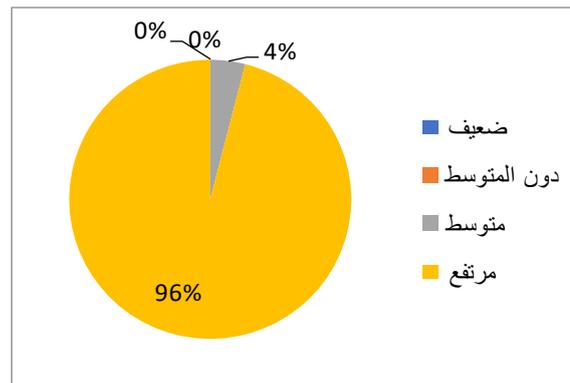
يتّضح من هذا الجدول أنّ المتوسط العام لمهارة خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة في القسم كان (2,01) وانحراف معياري (0,106) والتوجه كان دون المتوسط. كما نلاحظ أنّ عبارة "خالٍ تمامًا من أثر اللهجة الدارجة" تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع وبمتوسط حسابي (3,96) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,106). وتحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على (احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,02) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري بقدر (0,141) حيث كان الاتجاه ضعيفًا.

مهارة أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال.

7. مؤشر "استخدام أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
2	%4	متوسط
48	%96	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (32) يعبر عن مؤشر "استخدام أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

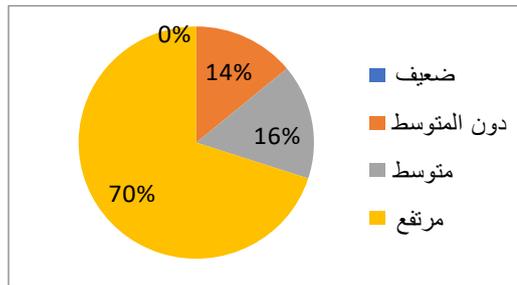
الشكل رقم (26) يجسد نسب مؤشر "استخدام أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"

يُظهر الجدول (32) والشكل (26) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"، والملاحظ للشكل والجدول أعلاه يجد أنّ ما يُعادل (96%) في المائة من أفراد العينة يستخدمون أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة بمعدل مرتفع، ثم المعلمين الذين يستخدمون أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة بمعدل متوسط وهي بنسبة (4%) في المائة وهي نسبة قليلة جدا، أمّا الفئتين دون المتوسط وضعيف فكانت نسبتها المئوية (0%).

8. مؤشر " النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام".

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
7	%14	دون المتوسط
8	%16	متوسط
35	%70	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (33) يعبر عن مؤشر "استخدام النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام".



تجسد نسب استخدام النغمة
الاستفهام".

الشكل رقم (27) دائرة نسبية
الصوتية للسؤال دالة على

الجدول (33) والشكل

يُظهر

(27) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام"، ونلاحظ أنّ ما يعادل (70%) في المائة من أفراد العينة يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالة على الاستفهام بمعدل مرتفع ثمّ الأساتذة (العينة) الذين يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالة على الاستفهام بمعدل متوسط وهي بنسبة (16%) في المائة، و ما يعادل (14%) في المائة من أفراد العينة يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالة على الاستفهام بمعدل دون المتوسط،

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

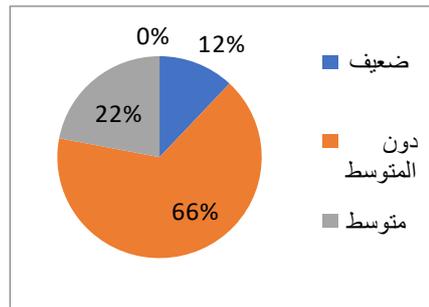
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (0%) لمن العينة يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالة على الاستفهام بمعدل ضعيف.

9. مؤشر "الاستعمال غير الدقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل"

التكرارات	النسبة المئوية	
6	12%	ضعيف
33	66%	دون المتوسط
11	22%	متوسط
0	0%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (34) يعبر عن مؤشر "الاستعمال غير الدقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل"



الشكل رقم (28) دائرة نسبية تجسد نسب الاستعمال غير الدقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل"

يظهر الجدول (34) والشكل (28) التكرارات والنسب المئوية لمعيار "استعمال غير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل"، ونلاحظ أن ما يعادل (12) في المائة من أفراد العينة يستعملون استعمالاً غير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يستعملون استعمالاً غير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل بمعدل دون المتوسط وهي بنسبة (66) في المائة، وما يعادل (22) في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة، فكانت النسبة المئوية منعدمة، بالنسبة لمؤشر استعمال الغير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل بمعدل مرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,198	3,96	1	1. أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة
مرتفع	,733	3,56	2	2. النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام
دون المتوسط	,580	2,10	3	3. استعمال غير دقيق لأداة استفهام أو الاستفهام بهل

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

متوسط	,232	3,21	أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال
-------	------	------	----------------------------------------

الجدول رقم (35) يوضح مهارة أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال

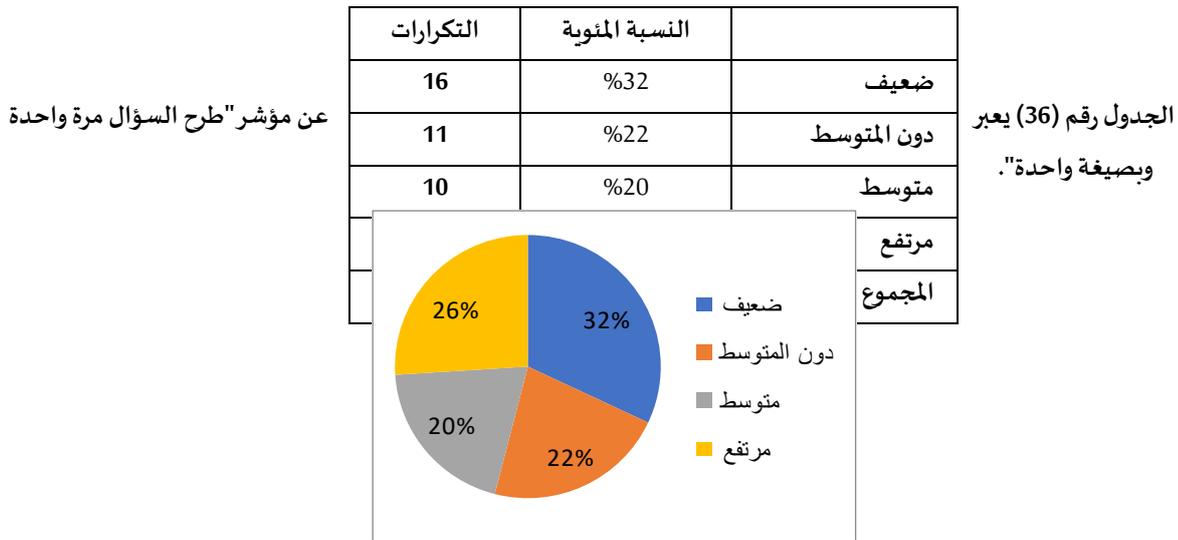
يُبين الجدول أعلاه أن متوسط مهارة "أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال" بلغ (3,21) والانحراف المعياري (0,232) وكان التوجه متوسط. كما تحصّلت العبارة رقم (3) على أدنى نسبة، بمتوسط حسابي (2,10) وهو أقل من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,580)، والتوجه كان دون المتوسط.

وتحصّلت العبارة رقم (1) والتي نصت على "أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة" على أكبر قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (3,96) وهو أكبر من المتوسط الكلي، وانحراف معياري (0,198) والتوجه كان مرتفع.

وهذه النتائج تؤكد على أهمية استخدام النبرة الصوتية أو ما يسمى بالنبر والتنغيم أثناء طرح السؤال والاستفهام في أسئلة التقويم التكويني التي تسهم بدورها في إكساب المتعلمين مهارات طرح الأسئلة التي يفتقدها الكثير منهم.

مهارة تكرار التلفظ بصيغة السؤال.

10. مؤشر "طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة".



الشكل رقم (39) دائرة نسبية تجسد مؤشر "طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة".

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

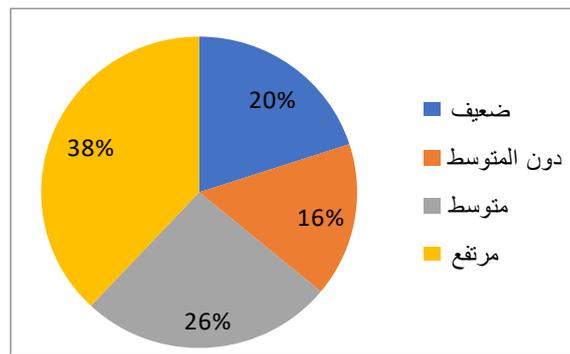
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

يظهر الجدول (29) والشكل (39) التكرارات والنسب المئوية لمعيار " طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة"، ونلاحظ أن ما يعادل (32%) في المائة من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين طرحوا السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة بمعدل دون المتوسط وهي نسبة (22%) في المائة، وما يعادل (20%) في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (26%) في المائة من يستعملون طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة بمعدل مرتفع.

11. مؤشر " طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".

التكرارات	النسبة المئوية	
10	%20	ضعيف
8	%16	دون المتوسط
13	%26	متوسط
19	%38	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (37) يعبر عن مؤشر " طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".



الشكل رقم (30) تجسد نسب " طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".

يظهر الجدول (37) والشكل (30) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة"، ونلاحظ أن ما يعادل (20%) في المائة من أفراد العينة طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يطرحون السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل

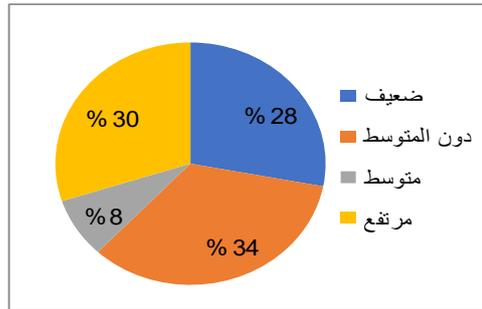
الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

دون المتوسط وهي بنسبة (16%) في المائة، وما يعادل (26%) في المائة من أفراد العينة يطرحون السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (38%) ممن يطرحون السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل مرتفع. 12. مؤشر "طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة".

التكرارات	النسبة المئوية	
14	28%	ضعيف
17	34%	دون المتوسط
4	8%	متوسط
15	30%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (38) يعبر مؤشر "طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة".



مؤشر "طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة".

الشكل رقم (31) دائرة نسبية تجسد

مرتين بصيغة واحدة".

يُظهر الجدول (38) والشكل (31) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة"، ونلاحظ أنّ ما يعادل (28%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (34%)، وما يعادل (8%) في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (30%) يستعملون أسلوب طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة بمعدل مرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
---------	-------------------	-----------------	---------	--------------------------------

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

1. طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة	2	2,40	1,195	دون المتوسط
2. طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة	1	2,82	1,155	متوسط
3. طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة	2	2,40	1,195	دون المتوسط
تكرار التلغظ بصيغة السؤال		2,54	,517	متوسط

الجدول رقم (39) يوضح مهارة تكرار التلغظ بصيغة السؤال

يُوضح الجدول أعلاه أنّ المتوسط العام لمهارة "تكرار التلغظ بصيغة السؤال" كان (2,54) وانحراف معياري (0,517) والاتجاه كان. متوسطاً كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (2) التي نصّت على "طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة" تحصلت على أكبر نسبة باتجاه متوسط، بمتوسط حسابي (2,82) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (1,155). وتحصلت العبارتين (1) و(3) على نفس المتوسط الحسابي والذي بلغ (2,40) وهو أقل من المتوسط الكلي وانحراف معياري (1,195)، والاتجاه كان دون المتوسط،

تحتل هذه المهارة هي الأخرى أهمية كبيرة في العملية التقويمية، فتوصل المتعلم إلى الإجابة الصحيحة، وتمكّن المعلم من تقويمه فعلياً يتوقف على كيفية طرحه للسؤال حيث لاحظت الباحثة أنّ بعض المعلمين-من عينة الدراسة- كثيراً ما يلجؤون إلى تكرار السؤال بنفس الصيغة في حال ما لم يفهم، اعتقاداً منهم أنّه خير سبيل لفهم المطلوب، وأنّ مستوى المتعلم في هذه السنة والمرحلة بالتحديد لا يسمح باستعمال مفردات وعبارات جديدة، في حين ترى الباحثة عكس ذلك؛

فاعتماد المعلم على نمط واحد في صياغة أسئلته يبعث على الملل لدى المتعلم فلا يشعر بالتنوع والخروج عن المألوف مما يثبط مشاركتهم وتفاعلهم في الصف، وبالتالي نجده في كثير من الأحيان غير مبالي لما يلقي عليه وقد يعتاد شيئاً فشيئاً على الكسل وعدم السعي لبذل أي جهد للفهم، من هنا وجب على المعلمين أن ينوعوا في طرح أسئلتهم، لأنّ ذلك يساهم في إثارة انتباه المتعلمين وتعويدهم على الابتكار وتوليد كم هائل من المعلومات والأفكار وإشراكهم في بناء الدرس، كما أنّ التنوع في طرح الأسئلة يمكن المعلم من استغلال استراتيجيات التعلم النشط؛ كالتعلم التعاوني والتعلم الذاتي القائمة على التعدد والمشاركة، وهو ما يساعد المعلم على تقويم تكويني فعال ومستمر.

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

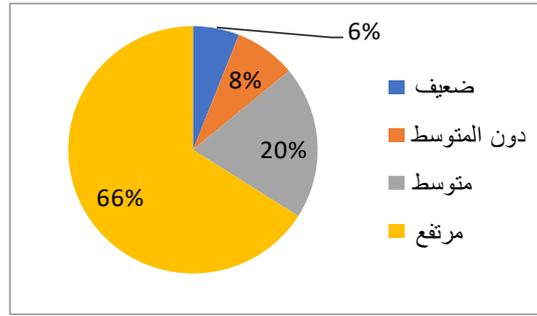
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

مهارة ثبات صيغة السؤال.

13. مؤشر "طرح السؤال بصيغة واحدة"

التكرارات	النسبة المئوية	
3	%6	ضعيف
4	%8	دون المتوسط
10	%20	متوسط
33	%66	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (40) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال بصيغة واحدة"



الشكل رقم (32) يُجسد نسب مؤشر "طرح السؤال بصيغة واحدة"

يُظهر الجدول (40) والشكل (32) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "طرح السؤال بصيغة واحدة"، ونلاحظ أنّ ما يُعادل (06%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بصيغة واحدة بمعدل ضعيف، والمعلمون الذين يستعملون طرح السؤال بصيغة واحدة بمعدل دون المتوسط كانت بنسبتهم (08%)، وما يعادل (20%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط، أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (66%) فهي نسبة المعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بصيغة واحدة بمعدل مرتفع.

14. مؤشر "طرح السؤال بصيغتين مختلفتين"

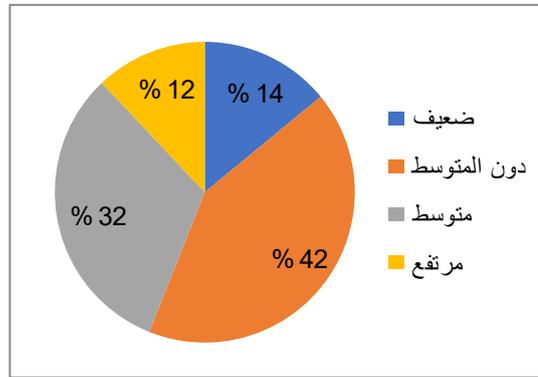
التكرارات	النسبة المئوية	
7	%14	ضعيف
21	%42	دون المتوسط
16	%32	متوسط

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

مرتفع	%12	6
المجموع	%100	50

الجدول رقم (41) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال بصيغتين مختلفتين"



الشكل رقم (33) يجسد نسب مؤشر "طرح السؤال بصيغتين مختلفتين"

يُظهر الجدول (44) والشكل (33) التكرارات والنسب المئوية لمعيار " طرح السؤال بصيغتين مختلفتين"، ونلاحظ أنّ ما يعادل (14%) من أفراد العينة طرح السؤال بصيغتين مختلفتين بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون طرح السؤال بصيغتين مختلفتين بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (42%)، وما يعادل (32%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (12%) يستعملون طرح السؤال بصيغتين مختلفتين بمعدل مرتفع.

15. مؤشر " طرح السؤال بأكثر من صيغتين"

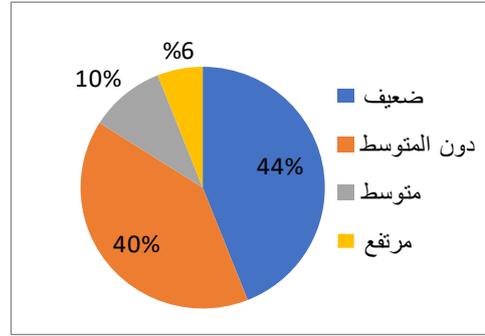
التكرارات	النسبة المئوية	المرتبة
22	40%	ضعيف
20	44%	دون المتوسط
5	10%	متوسط
3	6%	مرتفع

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

المجموع	%100	50
---------	------	----

الجدول رقم (42) يعبر عن مؤشر " طرح السؤال بأكثر من صيغتين "



الشكل رقم (34) يجسد نسب مؤشر " طرح السؤال بأكثر من صيغتين "

يُظهر الجدول (42) والشكل (34) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال بأكثر من صيغتين "، ونلاحظ أنّ ما يعادل (40%) من أفراد العينة يطرحون أسئلة بأكثر من صيغتين بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بأكثر من صيغتين بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (44%)، وما يعادل (10%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية قليلة فُدرت بـ (6%) يستعملون طريقة طرح السؤال بأكثر من صيغتين بمعدل مرتفع.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. طرح السؤال بصيغة واحدة	1	3,46	,885	مرتفع
2. طرح السؤال بصيغتين مختلفتين	2	2,42	,883	دون المتوسط
3. طرح السؤال بأكثر من صيغتين	3	1,78	,864	دون المتوسط
ثبات صيغة السؤال		2,55	,429	متوسط

الجدول رقم (43) يوضح مهارة ثبات صيغة السؤال

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ متوسط مهارة صياغة السؤال لدى أفراد العينة بلغ (2,55)، وبانحراف معياري قدره (0,429).

كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (1) تحصّلت على أكبر نسبة موافقة بمتوسط حسابي (3,46) وهو أعلى من المتوسط الكلي وبانحراف معياري قدره (0,885). وتحصّلت العبارة رقم (3) التي نصت على (طرح السؤال بأكثر من صيغتين) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,78) وهو أقل من المتوسط الكلي (2,55) والانحراف المعياري يقدر (0,864) والاتجاه كان دون المتوسط.

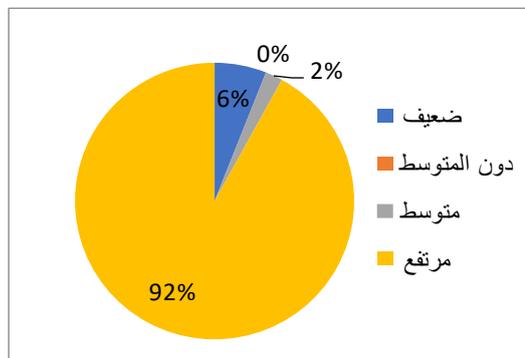
تُعد هذه المهارة مُتممة لما قبلها وتمكّن المعلم منها يساعده في الوصول إلى مخرجات جيّدة وتقويم تكويني هادف.. حيث أنّ طرح المعلم للسؤال بصيغة واحدة يوجه المتعلّم إلى إجابة واحدة محددة، وأن تنوع صيغ السؤال يدفع المتعلّم إلى إعمال عقله ويحاول تحليله وفهمه، وهو ما يجعله نشطاً في الصف، وعنصرًا فعالاً في بناء الدرس وفي خلق جوٍّ حيٍّ شريطة أن يُصاغ بألفاظ مألوفة ويحترم الشروط والمعايير المذكورة آنفًا، وقد يؤدي تغيير صيغ طرح السؤال إلى تغيير في الفهم لدى المتعلّمين مما يجعلهم في تضارب وتعارض مع بعضهم .

وضوح الصوت أثناء النطق بكلمات السؤال

16. مؤشر "كلمات السؤال كلها واضحة النطق"

التكرارات	النسبة المئوية	
3	%6	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
1	%2	متوسط
46	%92	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول (44) يمثل مؤشر "كلمات السؤال كلها واضحة النطق"



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

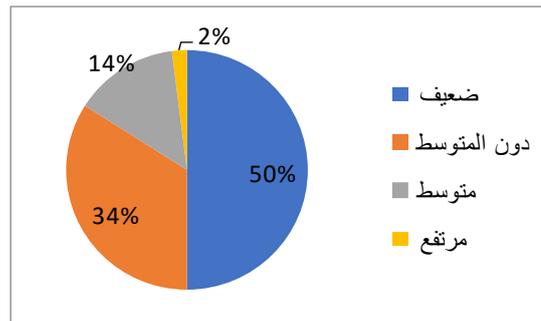
الشكل رقم (35) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "وضوح النطق لكل كلمات السؤال"

يُظهر الجدول (44) والشكل (35) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "كلمات السؤال كلها واضحة النطق"، ونلاحظ أنّ ما يعادل (6%) من أفراد العينة كان طرح السؤال بكلمات كلها واضحة النطق بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بكلمات كلها واضحة النطق بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (0%)، وما يعادل (2%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية كبيرة وتقدر بـ (92%) من المعلمين الذين يستعملون طريقة طرح السؤال بكلمات كلها واضحة النطق بمعدل مرتفع.

17. مؤشر "كلمة واحدة غير واضحة النطق"

التكرارات	النسبة المئوية	
25	50%	ضعيف
17	34%	دون المتوسط
7	14%	متوسط
1	2%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (45) يعبر عن مؤشر "كلمة واحدة غير واضحة النطق"



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

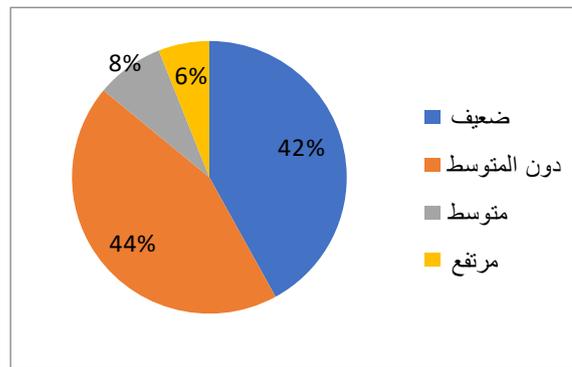
الشكل رقم (36) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "كلمة واحدة غير واضحة النطق"

يُظهر الجدول (45) والشكل (36) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "كلمة واحدة غير واضحة النطق"، ونلاحظ أنّ ما يُعادل (50%) من أفراد العينة يطرحون أسئلتهم مع وجود كلمة واحدة غير واضحة النطق بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يطرحون أسئلتهم مع وجود كلمة واحدة غير واضحة النطق بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (34%)، وما يعادل (14%) من أفراد العينة يطرحون السؤال مع وجود كلمة واحدة غير واضحة النطق بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية قليلة وتقدر بـ (2%) يطرحون السؤال مع وجود كلمة واحدة غير واضحة النطق بمعدل مرتفع.

18. مؤشر "كلمتان فأكثر غير واضحة السؤال"

التكرارات	النسبة المئوية	
21	%42	ضعيف
22	%44	دون المتوسط
4	%8	متوسط
3	%6	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (46) يعبر عن مؤشر "كلمتان فأكثر غير واضحة السؤال"



الشكل رقم (37) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "كلمتان فأكثر غير واضحة السؤال"

يُظهر الجدول (46) والشكل (37) التكرارات والنسب المئوية لعبارة "كلمتان فأكثر غير واضحة النطق"، ونلاحظ أنّ ما يُعادل (42%) من أفراد العينة طرحوا أسئلتهم مع وجود كلمتين أو أكثر غير واضحة في النطق بمعدل ضعيف، أما المعلمون الذين يطرحون أسئلتهم مع

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

وجود كلمتين فأكثر غير واضحة النطق بمعدل دون المتوسط فبلغت نسبتهم (44%)، وما يعادل (8%) من أفراد العينة يطرحون السؤال مع وجود كلمتين فأكثر غير واضحة النطق بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية قليلة وتقدر بـ (6%) يطرحون السؤال مع وجود كلمتين فأكثر غير واضحة السؤال بمعدل مرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,728	3,80	1	1. كلمات السؤال كلها واضحة النطق
ضعيف	,794	1,68	3	2. كلمة واحدة غير واضحة النطق
دون المتوسط	,840	1,78	2	3. كلمتان فأكثر غير واضحة النطق
دون المتوسط	,349	2,42		وضوح الصوت أثناء النطق بعبارات السؤال

الجدول رقم (47) يوضح مهارة وضوح الصوت أثناء النطق بعبارات السؤال

يوضح الجدول أعلاه أنّ متوسط مهارة أفراد العينة في وضوح الصوت أثناء النطق بعبارات السؤال كان (2,42)، وانحراف معياري قدر بـ (0,349)، والتوجه كان دون المتوسط.

كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (1) تحصلت على أكبر نسبة موافقة بمتوسط حسابي (3,80) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,728). وتحصلت العبارة رقم (2) التي نصت على (كلمة كلمة واحدة غير واضحة النطق) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,68) وهو أقل من المتوسط الكلي (2,42) والانحراف المعياري يقدر (0,794) والتوجه كان دون المتوسط.

ومنه نقول إنّ لوضوح صوت المعلم أثناء طرحه للسؤال وسلامة نطقه من الأخطاء أثر جلي على تحصيل المتعلم، لأنّ أيّ تغيير في الكلمة أو استبدال حرف بآخر يؤدي إلى تغيير للمعنى حتّمًا، وبالتالي يُبعد المتعلمون عن المقصود الحقيقي للسؤال وعن الهدف المراد تحقيقه، وإنّ من خصائص التقويم التكويني الفعّال استعمال الألفاظ والعبارات الدقيقة والتي لا تحتمل أكثر من معنيتين.

مهارة نغمة طرح السؤال:

19. مؤشر "طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة"

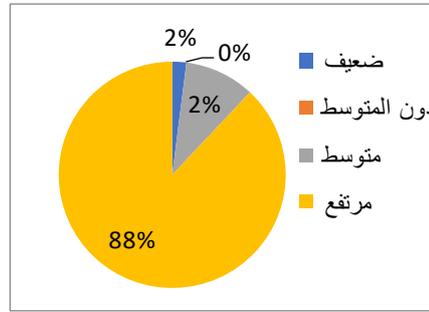
التكرارات	النسبة المئوية
-----------	----------------

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

1	%2	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
5	%10	متوسط
44	%88	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (48) يُعبر عن مؤشر "طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة"



الشكل رقم (38) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة"

يُظهر الجدول (48) والشكل (38) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة"، ونلاحظ أنّ نسبة (02%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة بمعدل دون المتوسط كانت نسبتهم (0%)، وما يعادل (10%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (88%) من المعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة بمعدل مرتفع.

20. مؤشر "طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"

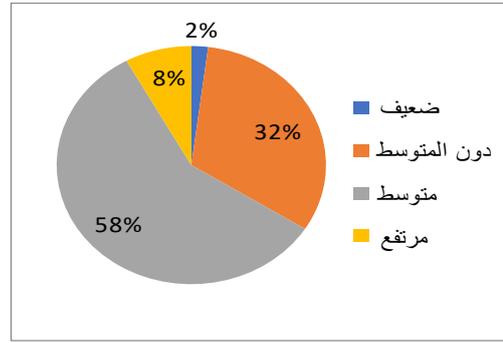
التكرارات	النسبة المئوية	
1	%2	ضعيف
16	%32	دون المتوسط
29	%58	متوسط
4	%8	مرتفع

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

50	%100	المجموع
----	------	---------

الجدول رقم (49) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"



الشكل رقم (39) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"

يُظهر الجدول (49) والشكل (39) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"، أنّ نسبة (2%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية بمعدل ضعيف، تليها فئة المعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية بمعدل دون المتوسط بنسبة (32%)، وما يعادل (58%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (8%) يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية بمعدل مرتفع.

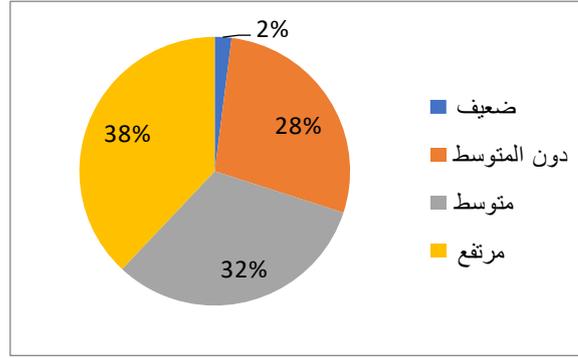
21. مؤشر "طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية"

التكرارات	النسبة المئوية	
1	%2	ضعيف
14	%28	دون المتوسط
16	%32	متوسط
19	%38	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (50) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية"

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين



الشكل رقم (40) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر " طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية "

يُظهر الجدول (50) والشكل (40) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية "، ونلاحظ أنّ نسبة (2%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (28%)، وما يُعادل (32%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (38%) من يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية بمعدل مرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,510	3,84	1	1. طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة
متوسط	,640	2,72	3	2. طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية.
متوسط	,867	3,06	2	3. طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية
متوسط	,356	3,21		نغمة إلقاء الأسئلة

الجدول رقم (51) يوضح مهارة نغمة إلقاء الأسئلة

يُبيّن الجدول أعلاه أنّ مهارة " نغمة إلقاء الأسئلة " كان متوسطها العام قد بلغ (3,21) والانحراف المعياري (0,356) وباتجاه متوسط.

كما تحصلت العبارة رقم (2) على أدنى نسبة، بمتوسط حسابي (2,72) وهو أقل من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,640)، وباتجاه متوسط، في حين تحصلت العبارة رقم (1) والتي نصت على " طرح السؤال بنغمة ودية مُشجعة على المشاركة " على أكبر قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (3,84) وهو أكبر من المتوسط الكلي، وانحراف معياري (0,510) والاتجاه كان مرتفع.

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

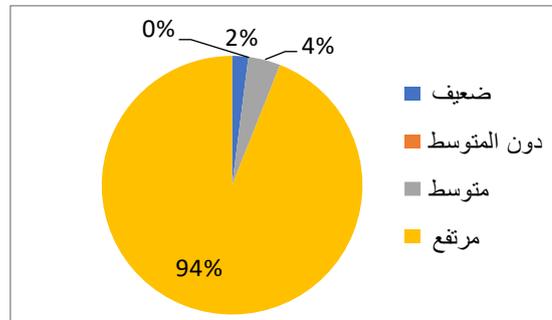
ومن خلال النتائج المتحصل عليها في مهارة نغمة إلقاء الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلمون اتضح أهمية وجوب أن تُطرح هذه الأسئلة بنغمة وبنبرة حماسية تشجع المتعلم على المشاركة والتفاعل والإدلاء بدلوه في الصف، كما لهذه المهارة دور تحفيزي فعال في جعل المتعلم يشعر حقًا بأهمية السؤال وقيّمته وبالتالي يندفع ويُبادر إلى الإجابة، كما تُعد هذه المهارة من أسباب تحقيق التفاعل واستمرارية التقويم التكويني عبر كل مراحل الدرس، كما يمكن استعمال نغمات ترفيهية للمتعلم المستهتر واللامبالي قصد إعادة لفت انتباهه إلى جو الدرس، وقد أثبتت دراسات سابقة عدم جدوى الأسئلة التي تُلقى بنغمة عادية ونمطية وكأنّ المعلم يسترسل في حديث عادي أثناء الدرس.

سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة

20. مؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"

التكرارات	النسبة المئوية	
1	%2	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
2	%4	متوسط
47	%94	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (52) يعبر عن مؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"



الشكل (41): دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

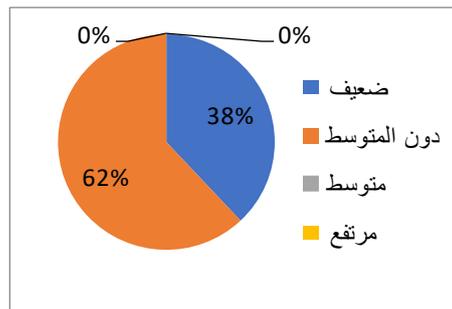
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

يُظهر الجدول (52) والشكل (41) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"، ونلاحظ أنّ نسبة (02%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة بمعدل ضعيف، والمعلمون الذين يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (0%)، وما يعادل (04%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (94%) من يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة بمعدل مرتفع.

21. مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً"

التكرارات	النسبة المئوية	
19	38%	ضعيف
31	62%	دون المتوسط
0	0%	متوسط
0	0%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (53) يعبر عن مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً"



الشكل رقم (42) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً"

يُظهر الجدول (53) والشكل (42) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً"، ونلاحظ أنّ نسبة (38%) من أفراد العينة يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً بمعدل ضعيف، والمعلمون الذين يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (62%)،

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

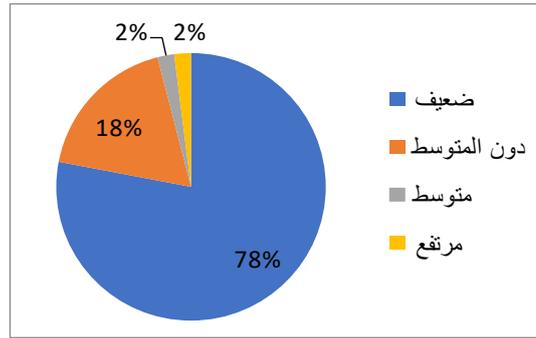
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

وبالنسبة لكافة المعلمين الذين يستعملونها بمعدل متوسط ومرتفع فقد كانت نسبتهم المئوية (0%).

20. مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً"

التكرارات	النسبة المئوية	
39	%78	ضعيف
9	%18	دون المتوسط
1	%2	متوسط
1	%2	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (54) يعبر عن مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً"



الشكل رقم (43) دائرة نسبوية تجسد نسب مؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً"

يُظهر الجدول (54) والشكل (43) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً"، ونلاحظ أنّ نسبة (78) من أفراد العينة يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (18)، وما يعادل (2) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط ومرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,463	3,90	1	1. إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة
ضعيف	,490	1,62	2	2. إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً
ضعيف	,607	1,28	3	3. إلقاء السؤال بصفة سريعة جداً أو بطيئة جداً
دون المتوسط	,223	2,27		سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الجدول رقم (55) يوضح مهارة سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مهارة "سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة" جاء بتوجه دون المتوسط، وهذا ما يوضحه لنا المتوسط الإجمالي لإجابات أفراد العينة والذي كان (2,27)، وانحراف معياري (0,223).

كما نلاحظ أن العبارة رقم (1) تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مُرتفع بمتوسط حسابي (3,90) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,463)، والاتجاه كان. مرتفعا كما تحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على "إلقاء السؤال بصفة سريعة جدا أو بطيئة جدا" على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,28) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,607) والاتجاه كان. ضعيفا.

اتضح بما لا يدع مجالا للشك من خلال النتائج المتوصل إليها في مهارة سرعة النطق أثناء إلقاء السؤال ما لهذه المهارة من دور مهم في فهم المتعلم لفحوى السؤال من عدمه، حيث بينت الأدبيات التربوية أن المعلم الذي يطرح الأسئلة بصفة سريعة عادة ما لا يفهم مقصودها وبالتالي يضطر لإعادة النطق بالسؤال مرات عديدة، وهو ما لا يُنصح به في العملية التقويمية، كما أن لهذه الطريقة أثرا سلبيا على المتعلم حيث تشتت انتباهه وتفقد التركيز، فلا يتمكن من متابعة السؤال الذي يُطرح عليه وبالتالي يكون ذلك سببا في عدم توفيقه في الإجابة على السؤال.

كما أن البطء الشديد عند إلقاء السؤال أيضا يبعث في النفس الملل ولا يحفز على المشاركة، ومدار القول إنّه على المعلم الاعتدال والتوسط في إلقاء أسئلته، مما يبعث على تجديد النشاط والشعور بالحماس وبأهمية السؤال، فكلما استخدم المعلم سرعة معتدلة ومقبولة وجد استجابة من المتعلمين ومن ثم الوصول إلى تقويم تكويني ناجح.

مهارة زمن التوقف عقب طرح السؤال

21. مؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان"

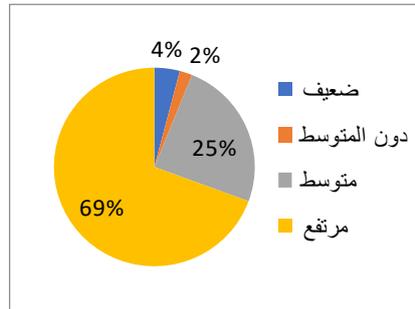
التكرارات	النسبة المئوية	
2	%4	ضعيف

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

1	%2	دون المتوسط
12	%24	متوسط
34	%68	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (56) يعبر عن مؤشر الانتظار من 3 إلى 5 ثوان عقب توجيه السؤال.



الشكل رقم (44) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار من 3 إلى 5 ثوان عقب توجيه السؤال.

يُظهر الجدول (56) والشكل (44) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان"، ونلاحظ أنّ نسبة (42%) من أفراد العينة ينتظرون عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين ينتظرون عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان بمعدل دون المتوسط بلغت نسبتهم (02%)، وما يعادل (24%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (68%) ينتظرون عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان بمعدل مرتفع.

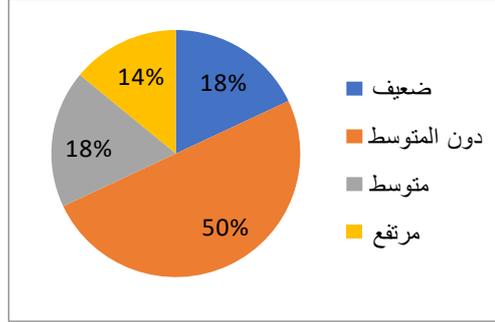
22. مؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان"

التكرارات	النسبة المئوية	
9	%18	ضعيف
25	%50	دون المتوسط
9	%18	متوسط
7	%14	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (57) يعبر عن مؤشر الانتظار أقل من 5 ثوان عقب طرح السؤال

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين



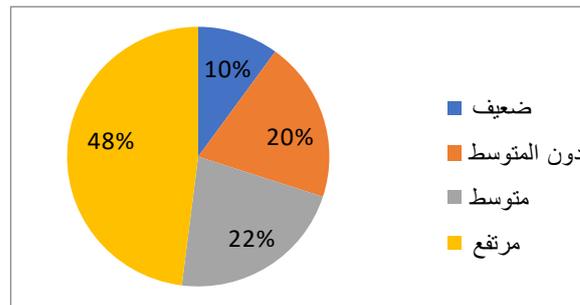
الشكل رقم (45) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار أقل من 5 ثوان عقب طرح السؤال

يُظهر الجدول (57) والشكل (45) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان"، ونلاحظ أنّ نسبة (18%) من أفراد العينة ينتظرون عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان بمعدل ضعيف، والمعلمين الذين ينتظرون عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (50%)، وما يُعادل (18%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (14%) في المائة ينتظرون عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان بمعدل مرتفع.

23. مؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان"

التكرارات	النسبة المئوية	التصنيف
5	%10	ضعيف
10	%20	دون المتوسط
11	%22	متوسط
24	%48	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (58) يعبر عن مؤشر الانتظار أقل أو أكثر من 5 ثوان عقب توجيه السؤال



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الشكل رقم (46) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار أقل أو أكثر من 5 ثوان عقب توجيه السؤال.

يُظهر الجدول (58) والشكل (46) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " أنتظر عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان"، ونلاحظ أنّ نسبة (10%) من أفراد العينة ينتظرون عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين ينتظرون عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (20%)، وما يعادل (22%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (48%) في المائة ينتظرون عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان بمعدل مرتفع وقت الانتظار مهم حتى تبدأ العمليات العقلية للمتعلم في الاستجابة. ويمكن تمثيل النتائج الإجمالية لهذه المهارة في الجدول التالي:

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,753	3,62	1	1. أنتظر عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان
دون المتوسط	,927	2,28	3	2. أنتظر عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان
متوسط	1,047	3,08	2	3. أنتظر عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5 ثوان
متوسط	,378	2,99		زمن التوقف عقب طرح الأسئلة

الجدول رقم (59) يوضح مهارة زمن التوقف عقب طرح الأسئلة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مهارة " زمن التوقف عقب طرح الأسئلة " جاء بتوجه المتوسط، وهذا ما يبينه المتوسط الإجمالي والذي كان (2,99)، وانحراف معياري (0,378).

كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (1) تحسّلت على نسبة اتجاه مرتفعة بمتوسط حسابي (3,62) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,753)، وباتجاه كان مرتفعا، كما تحسّلت العبارة رقم (2) التي نصت على " أنتظر عقب طرح السؤال أقل من 5 ثوان " على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (2,28) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,927) والاتجاه كان دون المتوسط.

وبناء على النتائج المتحصّل عليها من مهارة زمن التوقف عقب طرح الأسئلة، تبين لنا أن وقت الانتظار عقب طرح السؤال مهم جدا في العملية التقويمية؛ حيث يتيح للمتعلم الفرصة لتحليل السؤال وفهمه، والتفكير فيما سيقدمه من إجابة للمعلم والتأكد من صحّة إجابته من

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

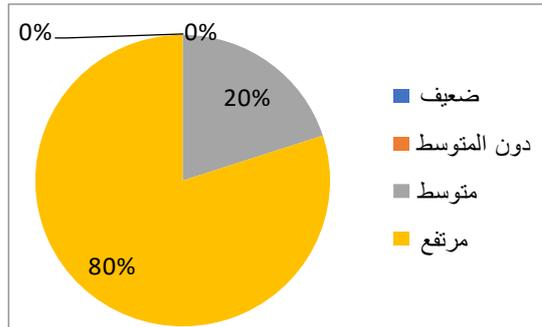
عدمها، وكذلك تنظيم أفكاره بشكل جيد، كما يعود ذلك بالنفع على المعلم في تقويم أداء واستجابة متعلميه بطريقة موضوعية.

الأساليب المستخدمة في طرح الأسئلة الصفية الشفوية

24. استخدام الأسئلة السابرة.

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
10	%20	متوسط
40	%80	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (60) يوضح تكرارات ونسب استخدام الأسئلة السابرة



الشكل رقم (47) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة السابرة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (60) والشكل رقم (47) أنّ نسبة مؤشر "استخدام الأسئلة السابرة" لدى عينة البحث قد بلغت نسبة 80 في المائة بمعدل مرتفع، و20 في المائة بمعدل متوسط.

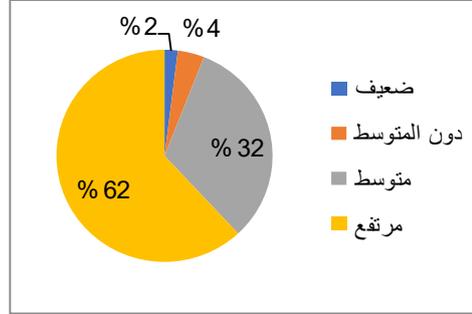
25. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه

التكرارات	النسبة المئوية	
1	%2	ضعيف
2	%4	دون المتوسط
16	%32	متوسط
31	%62	مرتفع
50	%100	المجموع

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الجدول رقم (61) يمثل تكرارات ونسب استخدام أسلوب إعادة التوجيه



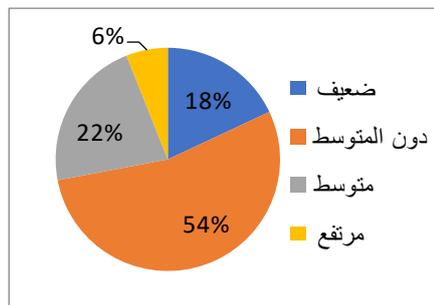
الشكل رقم (48) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام أسلوب إعادة التوجيه لدى أفراد العينة

يُظهر الجدول (61) والشكل (48) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه"، ونلاحظ أنّ نسبة (2%) من أفراد العينة يقومون باستخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (4%)، و(32%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (62%) يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه بمعدل مرتفع.

26. استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين

التكرارات	النسبة المئوية	التصنيف
9	18%	ضعيف
27	54%	دون المتوسط
11	22%	متوسط
3	6%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (62) يعبر عن مؤشر استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين لدى أفراد العينة



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

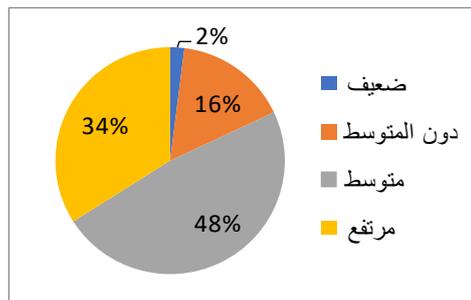
الشكل رقم (49) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين

يُوضح كل من الجدول (62) والشكل (49) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " استخدم الأسئلة من أسلوب التلقين "، ونلاحظ أنّ نسبة (18%) من أفراد العينة يقومون باستخدام الأسئلة من أسلوب التلقين بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يستخدمون الأسئلة من أسلوب التلقين بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (54%)، و(22%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (6%) يستخدمون الأسئلة من أسلوب التلقين بمعدل مرتفع.

27. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز

التكرارات	النسبة المئوية	
1	%2	ضعيف
8	%16	دون المتوسط
24	%48	متوسط
17	%34	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (63) يعبر عن مؤشر استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز



الشكل رقم (50) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز

يوضح الجدول (63) والشكل (50) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز "، ونلاحظ أنّ نسبة (2%) من أفراد العينة يقومون باستخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل ضعيف، والمعلمون الذين يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (16%)، و(48%) منهم يستعملونها

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

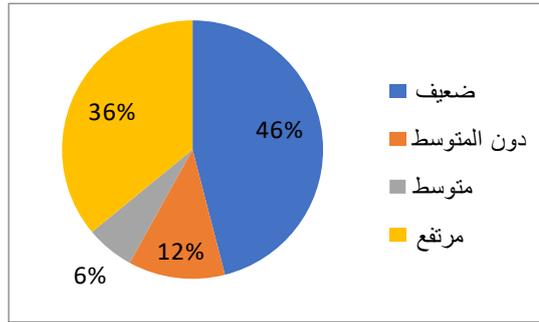
المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية (34%) ممن يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل مرتفع.

28. استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة

التكرارات	النسبة المئوية	
23	46%	ضعيف
6	12%	دون المتوسط
3	6%	متوسط
18	36%	مرتفع
50	100%	المجموع

الجدول رقم (64) يعبر عن مؤشر استخدام الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة



الشكل رقم (51) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة

يوضح كل من الجدول (64) والشكل (51) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة"، ونلاحظ أن نسبة (46%) من أفراد العينة يقومون باستخدام الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يستخدمون الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة بمعدل دون المتوسط هي بنسبة (12%)، و(6%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أما الفئة الأخيرة، فكانت النسبة المئوية (36%) في المائة من يستخدمون الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة بمعدل مرتفع.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,404	3,80	1	1. استخدم الأسئلة السابقة
مرتفع	,676	3,54	2	2. استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة توجيه
دون المتوسط	,792	2,16	5	3. استخدم الأسئلة من أسلوب التلقين

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

متوسط	,756	3,14	4	4. استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز
مرتفع	1,377	2,32	3	5. استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة
متوسط	,350	2,99		أساليب طرح الأسئلة الصفية

الجدول رقم (65) يوضح مهارة أساليب طرح الأسئلة الصفية

الجدول أعلاه يوضح أن " أساليب طرح الأسئلة الصفية" ظهر باتجاه متوسط لدى أفراد العينة، وهذا ما يوضحه المتوسط الإجمالي والذي كان (2,99)، بانحراف معياري قدر بـ(0,350).

كما نلاحظ أن العبارة رقم (1) والتي نصت على " استخدم الأسئلة السابقة " تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع وبمتوسط حسابي (3,80) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,404). وتحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على (استخدم الأسئلة من أسلوب التلقين) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (2,16) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,792) والتوجه كان دون المتوسط.

ويتضح من النتائج السابقة أن أساليب وطرق طرح الأسئلة الصفية الشفوية على المتعلمين في الصف كثيرة ومتنوعة، ولكل منها مميزات وأثرها على تقويم المتعلم سواء أطرحت عن طريق إعادة التوجيه، أو التلقين أو إعادة التركيز وجميعها تسهم في تقويم تكويني هادف؛ فاستخدام الأسئلة السابقة مثلا- بكل أنواعها- يدلّ على كفاءة المعلم في مجال طرح الأسئلة كما يفيد في الحصول على إجابات أكثر دقة، ويعود المتعلم الاعتماد على نفسه في تصويب إجاباته وتقويمها بكل ثقة وموضوعية، والعمل على استكمال النقص فيها، كما تسهم في تقويم المتعلم بشكل مستمر.

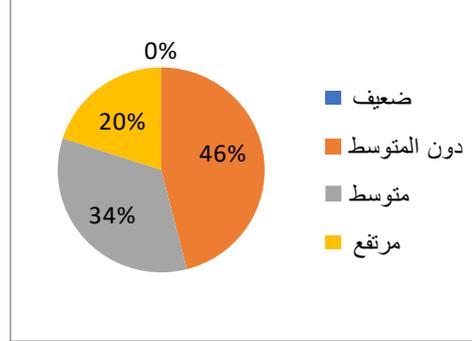
29. طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلم المجيب.

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
23	%46	دون المتوسط
17	%34	متوسط
10	%20	مرتفع
50	%100	المجموع

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

الجدول رقم (66) يعبر عن مؤشر طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلم المجيب



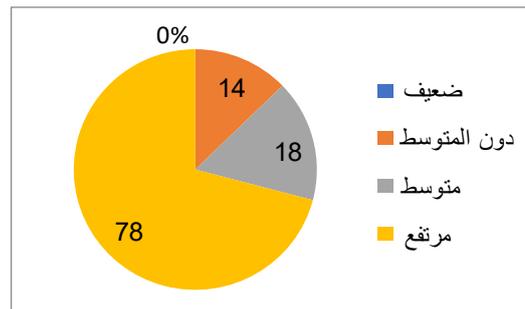
الشكل رقم (52) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلم المجيب

يمثل كل من الجدول (69) والشكل (52) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب"، ونلاحظ أنّ نسبة (46%) من أفراد العينة يقومون بطرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب بمعدل دون المتوسط، (34%) من أفراد العينة يقومون بطرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب بمعدل المتوسط و(20%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل مرتفع.

30. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
7	%14	دون المتوسط
9	%18	متوسط
34	%78	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (67) يعبر عن مؤشر توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين



الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

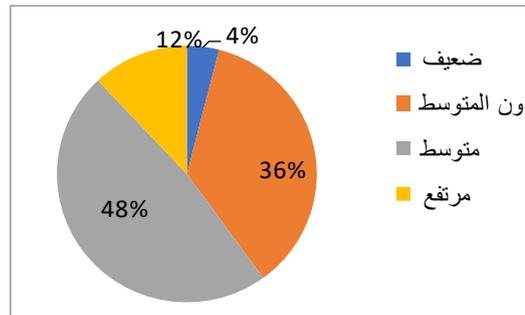
الشكل رقم (53): دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين

الجدول (67) والشكل (53) يعرضان التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين"، ونلاحظ من خلالهما أنّ نسبة (14%) من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلمين بمعدل دون المتوسط، والمعلمون الذين يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلمين بمعدل متوسط بلغت نسبتهم (18%)، وأخيراً فئة المعلمين الذين يستعملونها بمعدل مرتفع بلغت نسبتهم (78%).

31. توجيه السؤال إلى متعلم بعينه.

التكرارات	النسبة المئوية	
2	%4	ضعيف
18	%36	دون المتوسط
24	%48	متوسط
6	%12	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (68) يعبر عن مؤشر توجيه السؤال إلى متعلم بعينه



الشكل رقم (54) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر توجيه السؤال إلى متعلم بعينه

يُظهر الجدول (68) والشكل (54) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "توجيه السؤال إلى متعلم بعينه"، ونلاحظ أنّ نسبة (4%) من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلمين بمعدل ضعيف وأنّ نسبة (36%) من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلمين بمعدل دون المتوسط، والمعلمون الذين يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلمين

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

بمعدل متوسط هي بنسبة (48%)، و(12%) من أفراد العينة يستعملونها بمعدل مرتفع. وفي ما يلي ترتيب مؤشرات هذه المهارة:

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب	2	2,74	,777	متوسط
2. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين	1	3,54	,734	مرتفع
3. توجيه السؤال إلى متعلم بعينه	3	2,68	,741	متوسط
اختيار المتعلم المجيب عن السؤال		2,99	,060	مرتفع

الجدول رقم (69) يوضح مهارة اختيار المتعلم المجيب عن السؤال

يوضح الجدول أعلاه أن معيار " تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية " جاء باتجاه متوسط، وهذا ما يوضحه المتوسط الإجمالي والذي كان (2,65)، وانحراف معياري (0,223).

كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (2) والتي نصت على " تثنين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ " تحسّلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع بمتوسط حسابي (3,50) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,678). وتحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على " استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة " على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي الذي بلغ (1,00) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,00) والاتجاه كان. ضعيفًا.

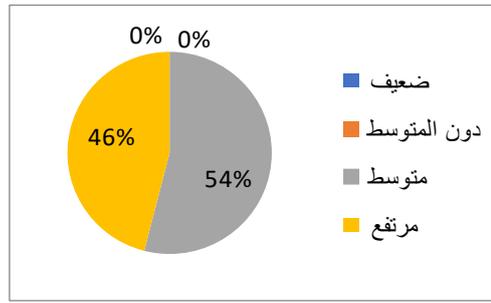
إن النتائج المتوصل إليها في مهارة اختيار المتعلم المجيب عن السؤال، تعكس أهمية اكتساب المعلمين لهذه المهارة الأساسية من مهارات واستراتيجيات توجيه الأسئلة، وأن كل مؤشرات هذه المهارات مهمة جدا، والتنوع في الأدوار بين المتعلمين في الصف بين توجيه أسئلة لجميع المتعلمين، وأخرى موجهة إلى متعلم بعينه أمر في غاية الأهمية أثناء التقويم التكويني للمتعلمين؛ ذلك أنّ كل متعلمي الصف مطالبون بالتفاعل والمساهمة في بناء الدرس ولا يقتصر ذلك على فئة أو متعلم معين بحجة أنّه ذكي أو سريع الفهم، لأنّ ذلك لا يوصل المعلم للتقويم المنشود ولا يعطيه تغذية راجعة عن حقيقة أدائه ومستويات متعلميه.

كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية

32. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
27	%54	متوسط
23	%46	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (70) يعبر عن مؤشر امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة



الشكل رقم (55) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة

يعرض كل من الجدول (70) والشكل (55) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة "، ونلاحظ أنّ نسبة (54%) من أفراد العينة يقومون امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة بمعدل متوسط و(6%) في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل مرتفع.

إنّ طرح الأسئلة بشكل جيّد يكون بتوزيعها على كل الصف دون استثناء، أو إقتصار على فئة معينة وإهمال أخرى، وأنّ يوفّر للجميع فرصة التفاعل والمشاركة والمساهمة في بناء الدرس، والاسترسال في طرح الأسئلة بشكل سلس. وضرورة تشجيع كل المتعلّمين على المشاركة وهذا هو عين الصواب ودفعهم لذلك بشتى الأساليب التربوية المرغوبة. وأنّ الاعتماد على متعلّم واحد فقط أو فئة معينة يخلق حساسيات ومشاكل داخل الغرفة الصفية مما يُعيق السير الحسن للعملية التعليمية وينجّر عنه عواقب وخيمة قد تتعدّاهما لأكثر من ذلك.

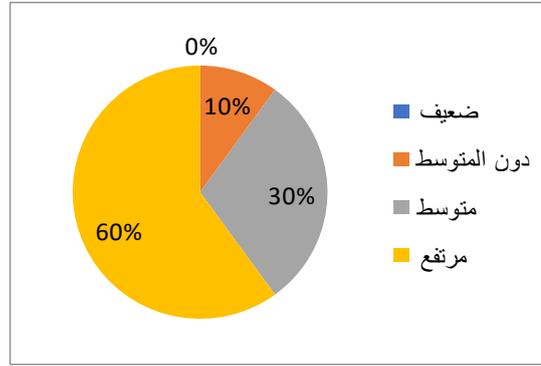
الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

33. تثمانين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.

التكرارات	النسبة المئوية	
0	%0	ضعيف
5	%10	دون المتوسط
15	%30	متوسط
30	%60	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (71) يعبر عن مؤشر تثمانين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.



الشكل رقم (56) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر تثمانين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.

يُظهر الجدول (71) والشكل (56) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " أنتظر عقب تثمانين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها"، ونلاحظ أنّ نسبة (10%) من أفراد العينة يقومون بتثمانين الجانب الصحيح من الإجابة ويعملون على تصويبها بمعدل دون المتوسط، والمعلمون الذين يقومون بتثمانين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها بمعدل متوسط بلغت نسبتهم (30%)، أمّا المعلمون الذين يستعملون ذات المهارة بمعدل مرتفع. فمثلوا (60%) من أفراد العينة.

ومنها نستنتج أنّ التعزيز يُسهم في تفاعل جل المتعلمين في الصف، وزيادة الدافعية لديهم، عكس السُّخرية التي تقلل من ثقة المتعلم بنفسه ومن دافعيته نحو التعلم، ممّا قد يؤدي إلى إصابته بالإحباط أو النفور من المادة. والخجل من المبادرة مرة أخرى. وهذا عكس ما تصبوا إليه العملية التقويمية عموماً والتقويم التكويني على وجه الخصوص.

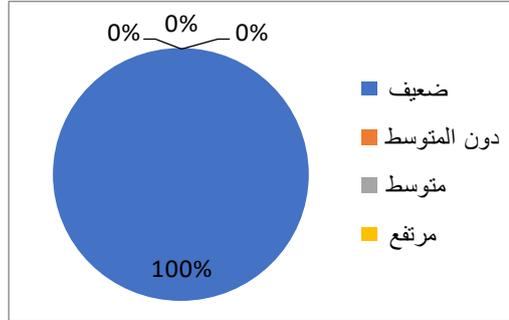
الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

34. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ لأصحاب الإجابات الخاطئة.

التكرارات	النسبة المئوية	
50	%100	ضعيف
0	%0	دون المتوسط
0	%0	متوسط
0	%0	مرتفع
50	%100	المجموع

الجدول رقم (72) يعبر عن مؤشر استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة لدى أفراد العينة



الشكل رقم (57) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة.

يُظهر الجدول (72) والشكل (57) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة"، وتُلاحظ أنّ نسبة (100%) من أفراد العينة لا يقومون باستخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة.

وهذا أمر جيّد، لأنّ توبيخ المتعلمين والسخرية من إجاباتهم تثبط عزائمهم، وتكبح جماحهم، وتجعلهم ينطوون على أنفسهم ولا يتفاعلون مع المعلم في المواقف القادمة، وقد يؤثر ذلك سلباً على شخصياتهم وحياتهم المستقبلية.

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	مستويات قياس مدى توفر المعايير
مرتفع	,503	3,46	2	1. امتداح الإجابات الصحيحة تماماً وتكرارها لتعميم الفائدة
مرتفع	,678	3,50	1	2. تلمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ
ضعيف	,000	1,00	3	3. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

متوسط	,223	2,65	تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية
-------	------	------	----------------------------------------

الجدول رقم (73) يوضح مهارة تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية لدى أفراد العينة

يُوضّح الجدول أعلاه أنّ مؤشر " تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية " جاء باتجاه متوسط، وهذا ما يوضّحه المتوسط الإجمالي والذي بلغ (2,65)، وبانحراف معياري قدر بـ (0,223)، كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (2) والتي نصّت على " تثنين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ " تحصّلت على أكبر نسبة باتجاه مُرتفع، وبمتوسط حسابي (3,50) وهو أعلى من المتوسط الكلي وبانحراف معياري قدره (0,678). وحصّلت العبارة رقم (3) التي نصت على " استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة " على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,00) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,00) والاتجاه كان ضعيفا.

وتقتضي هذه المهارة الإنصات التام لإجابته، وتعزيزها إن كانت صحيحة، وأخذها بعين الاعتبار في بناء الدّرس، وترك الفرصة للمتعلمين لمناقشة أجوبة زملائهم، وهذا ما يدفع المتعلم إلى بذل كل ما في وسعه للتوصل إليها. كما أثبتت الدراسات بأنّ التعزيز من أنجع الوسائل لزيادة مشاركات المتعلمين سواء أكان لفظيًا أو غير لفظي، مما يُقدر مساعي المتعلم ويحفزه للمزيد من ذلك. فيسهّل على المعلم عملية تقويمهم والوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم، والحرص التام على عدم زجر المتعلم ذي الإجابة الخاطئة والسخرية منه، لأنّ ذلك يُشعره بالإحباط والخذلان مما يجعله يحجم عن المشاركة والمبادرة إلى الإجابة في المرات القادمة، وفي هذا إعاقة لعملية التقويم وخلق فجوة بين المتعلم والمعلم.

مهارات بناء الأسئلة الصفية	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لاتجاه
خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية أثناء طرحه	7	2,27	,363	دون المتوسط
خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة	8	2,01	,106	دون المتوسط
أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال	1	3,21	,232	متوسط
تكرار التلفظ بصيغة السؤال	5	2,54	,517	متوسط
ثبات صيغة السؤال	4	2,55	,429	متوسط
وضوح الصوت أثناء النطق بعبارة السؤال	6	2,42	,349	دون المتوسط
نغمة إلقاء الأسئلة	1	3,21	,356	متوسط

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة

المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين

سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة	7	2,27	,223	دون المتوسط
زمن التوقف عقب طرح الأسئلة	2	2,99	,378	متوسط
أساليب طرح الأسئلة الصفية	2	2,99	,350	متوسط
اختيار المتعلم المجيب عن السؤال	2	99,2	,060	متوسط
تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية	3	2,65	,223	متوسط
المجموع		2,67	,0,079	متوسط

الجدول رقم (74) يضم مقارنة بين مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية

يوضح الجدول أعلاه متوسط توقّر مهارات توجيه الأسئلة الصفية والذي جاء باتجاه متوسط، وهذا ما يوضّحه المتوسط الإجمالي والذي كان (2,67)، وانحراف معياري (0,079).

كما نلاحظ أنّ العبارتين رقم (3) التي نصّت على "أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال" ورقم (7) التي نصت على "نغمة إلقاء الأسئلة" تحصّلتا على أعلى متوسط حسابي قدر بـ(3,21). وانحراف معياري (0,232) و (0,356) على التوالي. واتجاه متوسط.

كما جاءت كل من مهارة "زمن التوقف عقب طرح الأسئلة" ومهارة "أساليب طرح الأسئلة الصفية"، ومهارة "اختيار المتعلم المجيب عن السؤال" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2,99) وهو أكبر من المتوسط الكلي وانحراف معياري (0,378) و(0,350) على الترتيب، واتجاه متوسط.

ثمّ في المرتبة الثالثة أخذت مهارة "تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية" نفس قيمة المتوسط الحسابي الكلي (2,65) ونفس الاتجاه، وكان الانحراف معياري لهذه المهارة هو (0,223).

إلا أنّ مهارة "خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة" فقد تحصّلت على أدنى متوسط حسابي قدر بـ (2,01) وانحراف معياري (0,106)، وهو أقل من المتوسط الكلي، واتجاه دون المتوسط.

الخاتمة

نصل إلى نهاية هذه الدراسة، لنخلص إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- بناء الأسئلة الصفية الشفوية فنُّ ومهارةً تتجلى ممارستها في أنشطة اللغة العربية، وتؤثر بشكل مباشر على مستوى المتعلم وخير سبيل للتقويم التكويني الجيد..
- التنوع في أنماط الأسئلة الصفية الشفوية بين التقليدي والحديث، والموضوعي والمقالي...والذي من خلاله تُنمي الملكة التواصلية للمتعلّم.
- التدرّج المنطقي الجيد في طرح الأسئلة الصفية الشفوية وهو ما يساعد على تعويد المتعلّمين على التفكير المنطقي السليم.
- التوازن في طرح الأسئلة الصفية بين المستويات المعرفية الدنيا والعليا والتركيز على الأخيرة منها مما يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين وتخليصهم من الآلية.
- الأسئلة السابرة إحدى السبل للوصول بالمتعلّم إلى البحث المععمق والاستقصاء واكتشاف ميول المتعلّمين واستعداداتهم وزيادة التفاعل الصفّي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستقرائي لديهم.
- تتعدد مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية بين: الصياغة والإعداد الجيد للسؤال، وكيفية طرحه وتوجيهه، واحترام زمن الانتظار عقب توجيه السؤال، واستقبال إجابات المتعلّمين، وكيفية التعامل معها، واختيار المتعلّم المجيب...إلخ، وهي مهارات تتظافر جميعها لتحقيق تقويم تكويني منهجي وفعال للارتقاء بمستويات المتعلّمين وبنمط تفكيرهم نحو الأفضل.
- ضعف امتلاك المعلمين لبعض مهارات الأسئلة الصفية الشفوية بشكلٍ كافٍ، واقتصرهم على بعضها -كمهارة استخدام أسلوب الاستفهام المناسب، والإلقاء الحسن لصيغة السؤال- لا يؤدي الغرض المطلوب، ولا يرقى بمستويات المتعلّمين، الأمر الذي يقتضي بذل مجهودات أكثر في سبيل تحسين وتطوير ذواتهم في مجال مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية واستراتيجيات توجيهها، وعمل ورشات تدريبية في ذلك.
- ضرورة الاهتمام بالمهارات الفرعية-التي تندرج ضمن مهارة بناء الأسئلة الصفية الشفوية- لما لها من أثر في التحصيل الدراسي وتنمية الجانب المهاراتي.

الخاتمة

في خضم النتائج السالفة الذكر تتطلع الباحثة ل:

- على المعلمين مُضاعفة الجهد لتحسين نوعية الأسئلة الصفية الشفوية والتركيز على الأسئلة ذات المستويات العليا التي تُثير التفكير وتنمي الميول والاتجاهات والمستويات.
- ضرورة توجيه المفتشين أثناء زيارتهم الميدانية المعلمين إلى ضرورة التنوع في طرح أساليب الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحونها والتقيد بشروطها.
- تكثيف الندوات العلمية التي تُحسن أداء المعلم وتطوره نحو الأفضل، واطلاعه على مستجدات الواقع التعليمي بصفة دورية.
- إعداد دليل خاص بالمعلم يعرف بمهارات الأسئلة الصفية الشفوية وكيفية صياغتها واستخدامها وتفعيل دورها في العملية التعليمية والاستعانة بها في تحقيق الأهداف المرجوة.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة لها قصد تحسين وتطوير العملية التعليمية التقييمية.

الملاحق

الملاحق

الأستاذ	السؤال	النشاط	من حيث القدم والحداثة			من حيث الاستجابة		البساطة والتركيب		السهولة والصعوبة		من حيث المستويات المعرفية						
			تقليدي	بنوي	تفاصيلي	موضوعي	مقالي	بسيط	مركب	سهل	صعب	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
01	1. لماذا اقتنع الكاتب لما علم أن له طن؟	قراءة ودراسة النص			✓		✓		✓									
	2. ما شعوره أثناء عودته إلى الوطن؟				✓	✓		✓										
	3. ما الحقيقة التي غفل عنها الكاتب؟				✓	✓		✓										
	4. بم شعر عندما استفاق من غفلته؟				✓	✓		✓										
	5. ما معنى كلمة (بيكو)؟				✓	✓		✓			✓							
	6. صغ فكرة للفقرة الأولى				✓		✓											
	7. ما الوسيلة التي عاد بها الكاتب إلى وطنه؟				✓	✓		✓										
	8. كيف كانت ردة الكاتب على أهالي مرسليليا؟				✓	✓		✓										
	9. لماذا شعر الكاتب عندما رأى جبال جرجرة؟				✓	✓		✓										
	10. صغ فكرة للفقرة الثانية.				✓		✓											
	11. ما هي الصفة الحميدة التي خصها الكاتب لوطنه؟				✓	✓		✓										
	12. في النص إشارة لتمسك الكاتب بوطنه. بيّنها؟				✓	✓		✓										
	13. صغ فكرة للفقرتين الثالثة والأخيرة.				✓	✓		✓		✓								

الملاحق

قواعد اللغة															
					✓	✓			✓		✓		✓	1. هذا هل هو اسم أو فعل أو حرف؟	02
					✓	✓			✓		✓		✓	2. تلك، هل هي حرف أو فعل أو اسم؟	
					✓	✓			✓		✓		✓	3. هنا، هل هي حرف أو فعل أو اسم؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		4. هذا مخلوف علام تدل؟	
				✓			✓		✓		✓		✓	5. هل يدل على شيء معين أو شيء مجهول؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		6. إلى ماذا أشار هذا الاسم؟	
				✓			✓	✓			✓		✓	7. تلك، بينت لي ماذا؟ أو أشرنا بها إلى ماذا؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		8. هل، (هذا المكان) معين أم لا؟	
				✓		✓			✓		✓	✓		9. كيف نسي هذه الأسماء التي نشير بها وتدل على معين؟	
				✓			✓		✓	✓		✓		10. ماذا نقصد بأسماء الإشارة؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		11. هل عرفنا المسيح المقصود؟	
					✓	✓			✓		✓		✓	12. هذا وتلك هل هي أسماء معرفة؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		13. أسماء العلم هل هي معرفة أم نكرة؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		14. أتفرقون بين المعرفة والنكرة؟	
				✓			✓	✓			✓		✓	15. مخلوف مذكر أم مؤنث؟ مفرد أو جمع؟	

الملاحق

			✓				✓		✓		✓		✓		إنتاج المكتوب	16. ماذا لو أردت أن أشير إلى اثنين؟	
			✓				✓		✓		✓		✓			17. ماذا لو أردت أن أشير إلى مجموعة من الذكور؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				18. هل "هم" هي من أسماء الإشارة؟	
			✓				✓		✓		✓		✓			19. لو أردت أن أشير إلى طفل بعيد ماذا أستعمل؟	
			✓				✓		✓		✓		✓			20. لو أردت أن أشير إلى فتاة بعيدة ماذا أستعمل؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				21. هل نقول (ذلك) الطفلان؟	
				✓			✓		✓		✓			✓		22. هنا" على ماذا دلت؟	
				✓			✓		✓		✓			✓		23. هل دلت على شخص قريب أو بعيد؟	
			✓				✓		✓	✓			✓			24. ماذا لو أردت أن أشير إلى مكان بعيد؟	
					✓	✓			✓	✓			✓			25. ماهي أنواع اسم الإشارة؟	
				✓		✓		✓		✓				✓		26. في "هذا" أين هو اسم الإشارة بالتحديد "ها" أو "ذا"؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				27. ما معنى التنبيه؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				1. المقدمة في حدود ماذا؟	
					✓		✓		✓		✓	✓			2. هل يجب أن يكون العرض أكبر من المقدمة؟		
				✓			✓		✓	✓		✓			3. لماذا يجب أن يكون العرض أكبر من المقدمة؟		

الملاحق

الملاحق															
														مستتر؟	
				✓			✓		✓	✓		✓		.19 ما هي علامة الاسم؟	
					✓	✓			✓	✓		✓		.20 ما هي مؤشرات النمط السردى؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		.21 من هي الشخصية الرئيسية؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		.22 وما الشخصيتان الثانويتان؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		.23 هل ذكر الزمن؟	
	✓					✓			✓	✓		✓		.1 ماذا نستنتج من قصة أم السعد؟	
				✓			✓		✓	✓		✓		.2 ماذا أقصد بأسلوبى الخاص؟	
				✓		✓			✓		✓	✓		.3 ما معنى الحكمة؟	
		✓					✓		✓		✓	✓		.4 كيف جاءت الأحداث؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		.5 ما معنى التسلسل؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		.6 التسلسل والشخصيات والأفعال هي مؤشرات لماذا؟	
				✓		✓			✓		✓	✓		.7 ما معنى نمط؟	
					✓		✓		✓	✓		✓		.8 ما هي مؤشرات النمط السردى؟	
					✓		✓		✓	✓		✓		.9 ما هو النص السردى؟	
					✓		✓		✓		✓	✓		.10 بماذا بدأ الكاتب نص (أم السعد)؟	

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓					11. ماذا تعتبر أم السعد؟	04
				✓			✓	✓			✓	✓					12. هل بقيت حياتها على رتبة؟ كما هي؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					13. بماذا أُصيبت أم السعد؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					14. ما هو هذا العمل؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					15. ماذا يتطلب هذا العمل؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					16. هو عمل من؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					17. ماذا زاد ذلك في شخصية أم السعد؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					18. في أسلوبها الخاص أتعد عن ماذا؟	
	✓					✓		✓		✓		✓					19. من يحاول إعادة بناء النص بأسلوبه الخاص واعتمادا على المعطيات السابقة؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					20. تعلمت أم السعد ماذا؟	
			✓				✓		✓		✓	✓					21. رفض مساعدة أبناءها هذا دليل على ماذا؟	
					✓		✓		✓	✓		✓					1. اذكر بعض الأحداث المهمة في النص؟	إنتاج المكتوب
					✓		✓		✓		✓	✓					2. بما بدأ الكاتب نصه؟	
					✓		✓		✓	✓		✓					3. ماذا حدث في الأخير؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					4. كيف كانت النهاية؟	

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓						5. الكاتب يخاطب من؟	05
					✓		✓		✓		✓	✓						6. ما التي يفتحها (عبارة في النص)؟	
					✓		✓		✓		✓	✓						7. عمن يتحدث الكاتب في النص؟	
					✓		✓		✓		✓	✓						8. ماذا قال عن ابنته في النص؟	
			✓			✓			✓	✓		✓						9. طلوع الشمس يدل على ماذا؟	
			✓			✓			✓	✓		✓						10. توالي الأحداث ماذا يعني؟	
					✓		✓		✓	✓		✓						11. السرد هو ماذا؟	
					✓		✓		✓		✓	✓						12. من هم شخصيات القصة؟	
			✓			✓			✓		✓	✓						13. هل أحداث القصة وردت متسلسلة؟	
		✓				✓			✓		✓	✓						14. هل استعمل الكاتب زمن واحد فقط؟	
			✓			✓			✓		✓	✓						15. ما هو الزمن الغالب في النص؟	
			✓			✓			✓		✓	✓						16. ماذا أقصد بالزمن؟	
			✓			✓			✓		✓	✓						17. ما نوع الضمائر الغالبة في النص؟	
			✓			✓			✓	✓		✓						18. كيف أعرف أن هذا النص سردي؟	
			✓			✓			✓		✓	✓						1. ما نوع الكلمات التي دُوِّنت بلون مغاير؟	

الملاحق

		✓					✓		✓		✓	✓			هم المنطوق	06	2. هل كل الأفعال واقعة في زمن واحد؟	
				✓			✓		✓		✓			✓			3. (أحسن) متى أحس؟	
				✓			✓		✓		✓			✓			4. تَخْرُجُ متى؟ (سَأَضَعُ) متى؟	
				✓		✓			✓		✓	✓					5. ماذا نستنتج؟	
				✓			✓		✓	✓		✓					6. ما هو الفعل؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					7. ما هو الفعل الماضي؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					8. من خلال ما سبق ما هو الفعل المضارع؟	
					✓		✓		✓		✓	✓						07
					✓		✓		✓		✓	✓					2. وماذا شاهد؟	
		✓					✓		✓	✓		✓					3. لماذا لم يتوقف؟	
		✓					✓		✓	✓		✓					4. لماذا لم يكن فضوليا لمعرفة ماذا جرى؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					5. هل اكتشف مراد حقيقة ما حدث؟	
				✓			✓		✓	✓		✓					6. كيف ذلك؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					7. كيف كانت حالته النفسية آنذاك؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					8. هل استطاع أن يصمد؟	

الملاحق

					✓		✓		✓	✓		✓				9. كيف وصف الكاتب حالة مراد؟	قراءة مشروحة	08
					✓		✓		✓		✓		✓			10. استخرج بعض الصفات التي حُصِّ بها من النص؟		
					✓	✓			✓		✓	✓				11. ما الشيء الذي جعل مراد يبكي ويفرح في نفس الوقت؟		
					✓		✓		✓		✓	✓				12. ماذا أخرج من محفظته؟		
					✓		✓		✓		✓	✓				13. وماذا كتب؟		
					✓		✓		✓		✓				1. من هي أم رامي؟			
					✓		✓		✓		✓				2. من يقوم على خدمتها؟			
					✓		✓		✓		✓				3. ما هو الشيء الذي كان يُحَيِّرُ أم سعيدة؟			
					✓		✓		✓		✓				4. بماذا أجابها العجوز؟			
		✓				✓				✓					5. لماذا مات ضميره؟ أين ذهب؟			
				✓			✓		✓		✓				6. ماذا فعلت المرأة العجوز لأجل ابنها؟			
				✓			✓		✓	✓					7. من يعطيني فكرة مناسبة لهذه الفقرة؟			
				✓			✓		✓		✓				8. بماذا ضحكت الأم؟			
				✓		✓			✓		✓				9. ما معنى أَنْبَتَه؟			

الملاحق

				✓			✓		✓		✓							10. هل عليم رامي بحالة أمه المزرية؟	
				✓			✓		✓		✓							11. ماذا فعل؟	
				✓			✓		✓		✓							12. وهل استفاق ضميره واتصل بأمه؟	
				✓			✓		✓		✓							13. ماذا فعل بعد وفاة أمه؟	
					✓		✓		✓		✓		✓					1. بماذا بدأ الشاعر قصيدته؟	
				✓			✓		✓		✓		✓					2. عندما أقول (أبي) ماذا أقصد به؟	
				✓		✓			✓	✓		✓						3. ماذا يقصد بجملة (يا وفالك الله)؟	
				✓			✓		✓		✓		✓					4. بماذا يدعو له؟	
				✓		✓			✓		✓		✓					5. ما معنى كلمة نوانب؟	
				✓		✓			✓	✓		✓						6. ماذا يريد القول ب (لأنت أحق الناس بالمدح)؟	
				✓			✓		✓	✓		✓						7. ما معنى يمدحه؟	
				✓			✓		✓		✓		✓					8. هل رعاية الأب واهتمامه كان في مرحلة واحدة فقط؟	
		✓				✓			✓	✓		✓						9. وضح ذلك من النص؟	
				✓			✓		✓		✓							10. استخرج بعض مظاهر تضحية الأب من أجل ابنه؟	
				✓			✓		✓		✓		✓					11. أين يظهر إعجاب الابن بأبيه؟	

دراسة النص الأدبي

09

الملاحق

				✓		✓			✓	✓		✓				12. صغ فكرة عامة مناسبة للنص.	
					✓		✓		✓		✓		✓			1. ما نوع الجملة في المثال الأول؟	10
					✓		✓		✓		✓	✓			2. بم ابتدأت؟		
				✓			✓		✓		✓				3. ما حركته الإعرابية؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			4. أحو معرفة أم نكرة؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			5. كيف نسبي الاسم المرفوع الذي تبتدئ به الجملة الاسمية؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			6. ما نوع كلمة (إخوة)؟		
					✓		✓		✓		✓		✓		7. وما علامته الإعرابية؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			8. هل يتم معنى الجملة إذا ذكرنا المبتدأ فقط؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			9. كيف نسبي الاسم المرفوع الذي بعده؟		
		✓					✓		✓	✓					10. ماذا نستنتج؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			1. فيم تحدى نبيا محمد صلى الله عليه وسلم العالم؟	قراءة مشروحة	
					✓		✓		✓		✓	✓			2. كيف كانت مهمته؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			3. ما سر عظمة النبي صلى الله عليه وسلم؟		
					✓	✓			✓		✓		✓		4. ما معنى كلمة (تمكنت) ومضاه العزيمة؟		

الملاحق

					✓		✓		✓		✓		✓					11
					✓		✓		✓	✓		✓						5. من يعطني فكرة مناسبة للفقرة الأولى؟
					✓		✓		✓		✓							6. كيف كان حال النبي صلى الله عليه وسلم قبل نشره للدعوة؟
					✓		✓	✓			✓	✓						7. وما هو موقفه وموقف العالم من الدعوة؟
					✓		✓		✓		✓							8. بم تكلل صبر النبي صلى الله عليه وسلم وجهاده؟
					✓		✓		✓	✓								9. إذن ما هي الفكرة العامة لهذا النص؟
					✓		✓		✓		✓	✓						12
					✓		✓		✓		✓	✓					1. من يخاطب الشاعر في القصيدة؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					2. بم أمرهم؟	
					✓		✓		✓	✓		✓					3. كيف يستعيد الشعب السوري حريته؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					4. وبم استهل الشاعر قصيدته؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					5. ماذا اعتبر السياسة؟	
		✓				✓			✓	✓		✓	✓				6. كيف ذلك؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					7. بم نصح الشاعر السوريين؟	
					✓		✓		✓	✓		✓	✓				8. اذكر بعض مظاهر تضحية الشعب السوري؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					9. ماذا اعتبر الشاعر القتلى؟	
				✓			✓		✓	✓		✓	✓				10. ماذا فهمت في البيت العاشر؟	

الملاحق

					✓		✓		✓	✓		✓			إنتاج المكتوب	1. ما أبرز أحداث القصة؟	13
				✓			✓		✓		✓	✓				2. من الراوي في الفقرة؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				3. كيف وردت هذه الأحداث؟	
					✓		✓		✓		✓		✓			4. حدد الشخصيات المذكورة في النص؟	
					✓		✓		✓		✓		✓			5. ما نوع الجمل الموظفة في القصة؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				6. كيف نسمي هذه التقنية؟	
					✓		✓		✓	✓		✓				7. ما هو نمط السرد؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				8. بم تتميز مؤشراتته؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				9. لكتابة نص سردي ماهي المعطيات التي تتبعها؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				10. ما أبرز أحداث القصة؟	
					✓		✓		✓		✓	✓			دراسة النص الأدبي	1. عمّ يتحدث الشاعر في القصيدة؟	14
					✓		✓		✓	✓			✓			2. إلام يدعوننا في بعض أبياتته؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				3. صغ فكرة عامة مناسبة للنص.	
				✓			✓		✓		✓	✓				4. ماهي الأوصاف التي تختص بالطبيعة وذكرها الشاعر في نصه؟	
					✓		✓		✓		✓	✓			قواعد اللغة	1. ما نوع كلمة (صافيا)؟	

الملاحق

					✓		✓		✓		✓		✓	إنتاج المكتوب	17	1. عد إلى نص (ابنّي) ممّ يتكون؟
				✓		✓	✓		✓		✓		✓			2. حدد فقراته وحدد عناصره؟
				✓		✓		✓		✓	✓		✓			3. هل يمكن الاستغناء عن أحد عناصره؟
				✓		✓		✓		✓	✓		✓			4. لاحظ المقدمة كيف جاءت؟
					✓		✓		✓	✓		✓	✓			5. ماهي مراحل تصميم نص؟
			✓				✓		✓		✓		✓	قواعد اللغة	18	1. استخراج من المثال الأول والثاني الأفعال؟
				✓			✓		✓		✓	✓	✓			2. متى وقعت هذه الأفعال؟
					✓		✓		✓		✓	✓	✓			3. ماذا نسي الفعل الذي حدث وانتهى؟
				✓			✓		✓	✓		✓	✓			4. إذن ماذا نستنتج؟
			✓				✓		✓		✓		✓			5. استخراج من الأمثلة المتبقية الأفعال؟
				✓			✓		✓		✓	✓	✓			6. هل وقعت هذه الأفعال في الماضي؟
				✓			✓		✓		✓	✓	✓			7. إذا في أي زمن تصنف هذه الأفعال؟
				✓			✓		✓		✓		✓			8. إذا أدخلنا عليه(س) أو (سوف) كيف يصبح؟
				✓			✓		✓		✓	✓	✓			9. ما هو الفعل المضارع إذن؟
					✓		✓		✓		✓		✓	قراءة		1. في النص شخصيتان بارزتان حددهما.

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓					2. ما الذي يعاني منه مالك؟	19
					✓	✓			✓	✓							3. كيف أظهرت الخالة إنسانيتها؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					4. علام يدل سؤال العجوز على حالة مالك؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					5. ما هو الدواء الذي ستعتمد عليه في علاجه؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					6. ما المضاعفات التي طرأت على مالك؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					7. ما هي صلة القرابة التي تجمع العجوز ومالك؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					8. هل نجحت العجوز في علاجها؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					9. ما علامات نجاح دواء العجوز؟	
				✓			✓		✓		✓	✓					10. إلام يهدف الكاتب من وراء نصه؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					11. في النص شخصيتان بارزتان حددهما.	
					✓		✓		✓		✓	✓					1. أين جرت أحداث هذه القصة؟	
				✓		✓			✓		✓	✓					2. ما معنى الزقاق؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					3. ماذا شاهد مراد؟	
					✓		✓		✓	✓		✓					4. صف لنا حالته؟	
					✓		✓		✓		✓	✓					5. أين كان والد مراد قبل رجوعه إلى البيت؟	

الملاحق

		✓					✓		✓		✓	✓				20	6. لماذا بكى مراد؟	
				✓			✓		✓		✓	✓		✓				7. ما معنى أنين؟
		✓					✓		✓	✓		✓						8. لماذا أخذ القلم الأحمر؟
		✓					✓		✓	✓		✓						9. ولم يأخذ لون آخر؟
					✓		✓		✓		✓	✓						10. ماذا كتب؟
					✓		✓		✓	✓		✓			إنتاج المكتوب	21	1. ما أبرز أحداث نص (قلب الأم)؟	
					✓		✓		✓		✓	✓						2. من الراوي في الفقرة الثالثة؟
					✓		✓		✓		✓	✓						3. في الفقرة ثلاث شخصيات حددها.
				✓			✓		✓		✓	✓						4. كيف وردت هذه الأحداث؟
				✓			✓		✓		✓	✓						5. على أي أساس تم ترتيبها؟
			✓				✓		✓		✓			✓				6. ما نوع الجمل الموظفة فيها؟
				✓			✓		✓	✓		✓						7. كيف نسج هذه التقنية؟
			✓			✓			✓		✓	✓						8. قارن بين تقنية السرد والوصف؟
					✓		✓		✓		✓			✓				9. ما هي أبرز مؤشراتته؟
					✓		✓		✓		✓	✓			دراسة		1. بم أسهل الشاعر نصه؟	

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓				2. بم وصف وطنه؟	22
					✓		✓		✓		✓	✓				3. ماذا سيفعل الشاعر لو تعرض وطنه للخطر؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				4. بم يخبر الشاعر وطنه في البيت الثاني؟	
					✓	✓			✓		✓	✓				5. ماذا تفعل القلوب للوطن؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				6. من يخاطب الشاعر في البيت السابع؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				7. من هم الأضداد؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				8. بما أخرجهم في البيت التاسع؟	
					✓		✓		✓		✓			✓		9. حدد البيت الذي يدل على إخلاص الشاعر؟	
		✓					✓		✓	✓		✓				10. استشهد من النص ما يدل على أن الشاعر مستعد للدفاع عن وطنه إذا حلّ به مكروه؟	
					✓		✓		✓		✓			✓		قواعد اللغة	
				✓			✓		✓		✓	✓			2. علام دلت؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			3. بما أخرجتنا؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			4. كيف نسعي الاسم الذي نشير به إلى شيء معين؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			5. ما موقعه الإعرابي؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			6. هل ظهرت عليه العلامات الإعرابية؟		

الملاحق

					✓	✓			✓		✓	✓				23
					✓		✓		✓		✓	✓				7 . كيف نسعي ما لزم آخره حركة واحدة؟
							✓		✓		✓	✓				8 . كيف نسعي المقصود بالإشارة؟
		✓					✓		✓		✓	✓		✓		9 . ما الفرق بين المشار إليهما في المثال الأول والثاني؟
				✓			✓		✓	✓		✓			10 . ماذا نستنتج إذن؟	
				✓		✓			✓		✓	✓			فهم المنطوق	24
					✓		✓		✓		✓	✓				1 . ما معنى (سطر أحمر من الأمس)؟
					✓		✓		✓		✓	✓				2 . كيف كانت حالة مراد؟ مطمئنة أم مذهلة؟
					✓		✓		✓		✓	✓				3 . ماذا رأى مراد في حافة الطريق؟
					✓		✓		✓		✓	✓				4 . من هو الذي أمره بالوقوف؟
					✓		✓		✓		✓	✓				5 . ما الذي حدث بعد ذلك؟
					✓		✓		✓		✓	✓				6 . هل بقي مراد صامتا؟
					✓		✓		✓		✓	✓				7 . ما هو العمل الذي كان يشتغل عليه والده؟
					✓		✓		✓		✓	✓				8 . كيف وجدته والدته حينما أرادت إيقاظه؟
					✓		✓		✓		✓	✓				9 . ما لون القلم الذي تناوله مراد؟
				✓			✓		✓		✓	✓				10 . إلام يرمز؟
				✓			✓		✓	✓		✓			11 . علام يدل ذلك؟	

الملاحق

			✓				✓	✓			✓			✓	إدماج وتقييم	25	1. حدد في الأمثلة التالية الضمير ونوعه؟
		✓					✓		✓		✓			✓			2. أعرب الكلمات التي تحتها خط اعرابا تاما.
			✓				✓		✓		✓			✓			3. صنّف في جدول الأفعال التالية حسب زمنها.
			✓				✓		✓		✓			✓			4. استخرج أسماء الإشارة.
					✓		✓	✓			✓	✓					5. واذكر ما تختص به.
	✓						✓	✓		✓		✓					6. تحدث في فقرة من 8 أسطر عن سبل إسعاد الوالدين محترما عناصر النص وعلامات الوقف.
		✓				✓			✓		✓			✓	إدماج وتقييم	26	1. أعرب الجمل التالية اعرابا تاما.
			✓				✓		✓		✓		✓				2. هات من الأفعال التالية المضارع والأمر.
			✓				✓		✓		✓			✓			3. عين في الأمثلة الآتية الأسماء الموصولة.
			✓				✓		✓		✓			✓			4. بين فيما يلي النعت الحقيقي والنعت السببي.
			✓				✓		✓		✓			✓			5. سَمِّ شطري البيت التالي
	✓						✓		✓		✓			✓	إدماج وتقييم	27	1. كوّن جملا مفيدة تحتوي على أفعال من أزمنة مختلفة.
					✓		✓		✓		✓	✓					2. ما هي مؤشرات النمط الوصفي؟
			✓				✓	✓			✓			✓			3. استخرج مما يلي النعوت وبين منعوتها ونوعها.
					✓		✓		✓		✓	✓					4. اذكر خطوات تصميم نص.

الملاحق

قواعد اللغة																
					✓		✓		✓	✓		✓		3. كيف نكتب نصا وصفيا؟	29	
					✓		✓		✓		✓	✓		4. ما هي أنواع الفاعل؟		
			✓				✓		✓		✓		✓	5. حددها في الجمل التالية.		
					✓		✓		✓		✓		✓	6. ما هو الضمير المتصل؟		
					✓		✓		✓		✓	✓		7. هل هناك أنواع أخرى؟		
			✓				✓		✓		✓		✓	8. استخرجها من النص.		
		✓					✓		✓		✓		✓	9. أعرب ما تحته خط في الجمل الآتية.		
			✓				✓		✓		✓	✓		10. حدد المقدمة والعرض والخاتمة في النص.		
	✓						✓		✓	✓			✓	11. كوّن جملا تارة يكون الضمير فيها منفصل وأخرى متصل.		
					✓		✓		✓		✓	✓		1. ما هو النعت؟		
				✓			✓		✓		✓	✓		2. لاحظ المثال الأول. علام تعود كل صفة منها؟		
				✓			✓		✓		✓	✓		3. إذا حذفناها هل تفهم شيء من الجملة؟		
					✓		✓		✓		✓	✓		4. ماذا يسمى إذا؟		
				✓			✓		✓		✓	✓		5. ما الأسماء التي وضحتها النعوت التالية؟		
				✓			✓		✓		✓	✓		6. أين وردت هذه الأسماء؟		

الملاحق

			✓				✓		✓		✓	✓			إنتاج المكتوب	7. حدد أوجه المطابقة بين النعت ومنعوتيه؟	30
				✓			✓		✓		✓	✓				8. ماذا تلاحظ؟	
			✓				✓		✓		✓			✓		9. عين في المثال التالي النعت.	
			✓				✓		✓		✓			✓		10. ضع خط تحت المنعوت.	
				✓		✓	✓	✓		✓				✓		11. متى نقول إن النعت حقيقي ومتى نقول إنه سببي؟	
			✓			✓	✓		✓		✓			✓		12. هات مثال على كل نوع.	
			✓				✓	✓		✓				✓		13. اقرأ الجمل التالية وبيّن نوع النعت وركنيه.	
					✓		✓		✓	✓		✓				1. تعرفنا على الوصف فما هو؟	
					✓		✓		✓		✓	✓			2. اذكر مؤشراتته.		
					✓		✓		✓		✓	✓			3. عد إلى النص. ماذا وصف؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			4. كيف عرفت ذلك؟		
	✓					✓		✓		✓		✓			5. في فقرة من (8) أسطر صف لنا المنزل الذي تسكن فيه. ووظف النعت بنوعيه، علامات الوقف.		
				✓			✓		✓	✓		✓			1. ماذا فهمت من النص؟	فهم المنطوق (الاسماع الشفوي)	
				✓			✓		✓	✓		✓			2. ماذا نقصد بسطر أحمر من الأمس؟		
		✓					✓		✓		✓	✓			3. لماذا دمعت عيني مراد؟		

الملاحق

				✓			✓		✓		✓	✓					32
					✓		✓		✓		✓	✓					4. هل كان يعلم أن والده مجاهد؟
							✓		✓		✓	✓					5. من هي شخصيات النص؟
	✓					✓		✓		✓		✓					6. أعد صياغة النص المنطوق باستخدام المعطيات التالية وما سمعته سابقا.
				✓			✓		✓		✓	✓					1. ما نوع النص هذا؟
		✓				✓			✓	✓							2. لماذا. علل؟
				✓			✓		✓		✓	✓					3. لمن وجه الشاعر الخطاب؟
		✓				✓			✓	✓							4. حلل البيت الأول؟
				✓		✓			✓		✓	✓					5. ما المقصود بالأعداء؟
				✓			✓		✓		✓	✓					6. هل الشاعر مستعد أن يدافع على وطنه؟
				✓		✓			✓		✓	✓					7. ما معنى كلمة المعاقل؟
					✓		✓		✓		✓	✓					8. ماذا تفعل القلوب للوطن؟
					✓		✓		✓		✓	✓					9. من يخاطب الشاعر في البيت السابع؟
					✓	✓			✓		✓	✓					10. هات ضد المفردات (راموا، بذلنا)؟
				✓		✓			✓		✓	✓					11. من المقصود بالضمائر؟
				✓			✓		✓	✓		✓					12. هات فكرة عامة مناسبة للنص.

دراسة النص الأدبي

33

الملاحق

						✓			✓	✓		✓			إنتاج المكتوب	13. عم يدور المغزى العام للنص.	34
				✓			✓		✓		✓	✓				1. ماذا نقصد بكلمة الوصف؟	
				✓			✓		✓		✓		✓			2. كيف عرفنا بأن النص الذي أمامنا وصفي؟	
			✓				✓	✓			✓		✓			3. اقرأ السند التالي واستخرج الصفات التي وردت فيه؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				4. كيف يمكن لي أن أصف شيئاً بشكل دقيق؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				5. ماهي مراحل تصميم نص وصفي إذن؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				6. حدد خصائص كل مرحلة بدقة.	
			✓				✓		✓		✓		✓		قواعد اللغة	1. ما نوع الكلمات الملونة؟	35
				✓			✓		✓		✓		✓			2. على من تعود(التي) في المثال الأول؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				3. ماذا نسعي هذه الأسماء؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				4. ما هو عملها في الجملة؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				5. هل يتم معنى الجملة لو حذفنا هذا الاسم؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				6. ماذا نسعي الجملة التي أتت معناها؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				7. (الذين) على من تعود؟	
				✓			✓		✓		✓		✓			8. هل يمكن وضع اسم موصول مكان الآخر؟	

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓			قواعد اللغة	9. ماذا تسمى هذه الأسماء الموصولة إذن؟	36
	✓						✓		✓		✓			✓		10. هات مثال عن كل اسم موصول في الجملة.	
				✓		✓			✓		✓	✓				11. لاحظ (من) و (ما) في الجمل علام دلت؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				12. ما المعنى الذي أفادته في الجملة؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				13. ماذا نستنتج؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				1. ممّ تتكون الجملة الفعلية؟	
				✓			✓		✓		✓	✓			2. متى نقول عن الكلمة أنها فاعل؟		
				✓			✓	✓			✓	✓			3. ما معنى الفاعل؟ أو من هو الفاعل؟		
			✓				✓		✓		✓	✓			4. قسّم الجملة التالية إلى عناصرها.		
				✓			✓		✓	✓		✓			5. لماذا اعتبرنا كلمة (الفدائيان) هي الفاعل؟		
		✓					✓		✓		✓			✓	6. ما إعرابها؟		
					✓		✓		✓		✓			✓	7. ماهي أنواع الفاعل إذن؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			8. كيف عرفتها؟		
				✓			✓		✓	✓		✓			9. ماذا نستنتج؟		
			✓				✓		✓		✓	✓			قواعد اللغة	1. ما نوع الكلمات التي تحتها خط؟	

الملاحق

				✓			✓		✓		✓		✓			2. هل دلت على شيء معين أم لا؟	37	
				✓			✓		✓		✓		✓			3. هل جاءت هذه الكلمات أسماء معرفة أم نكرة؟		
					✓		✓		✓		✓	✓				4. كيف نسي الاسم الذي دلت عليه؟		
				✓			✓		✓		✓		✓			5. ماهي الأسماء المختصة بالمفرد المذكر؟		
				✓			✓		✓		✓		✓			6. ماهي الأسماء المختصة بالمفرد المؤنث؟		
			✓				✓		✓		✓		✓			7. ما نوع كلمة (نوافذ)؟		
					✓		✓		✓		✓		✓			8. هل هي جمع للعاقل أم لغير العاقل؟		
					✓		✓		✓		✓	✓				9. بم تشير إلى المثنى المذكر؟		
					✓		✓		✓		✓	✓				10. بم تشير إلى جمع المؤنث العاقل؟		
				✓			✓		✓		✓		✓			11. متى نستعمل اسم الإشارة (هناك)؟		
				✓			✓		✓		✓	✓				12. هل تعرفون أسماء إشارة أخرى؟		
				✓			✓		✓	✓		✓				13. ماذا نستنتج؟		
				✓			✓		✓		✓	✓			إنتاج المكتوب	1. عم يتحدث النص الذي بين أيدينا؟		
			✓				✓		✓		✓		✓			2. تعرفتم على تقنية تصميم نص. حددها.		
			✓				✓		✓	✓		✓				3. من أين تبدأ المقدمة وأين تنتهي؟		

الملاحق

				✓			✓		✓		✓	✓			دراسة النص الأدبي	38	4. كيف جاء حجمها مقارنة بالنص كاملا؟
				✓			✓		✓		✓	✓					5. هل أشارت إلى موضوع النص بوضوح؟
				✓			✓		✓		✓			✓			6. ماذا أحسستم بعد الانتهاء من قراءتها؟
	✓						✓		✓		✓	✓					7. مما سبق قدم لي مفهومًا للمقدمة؟
				✓			✓		✓		✓	✓					8. كيف يتم تحريرها؟
				✓		✓			✓		✓	✓					9. ما هي خصائصها؟
				✓			✓		✓	✓		✓					10. بم تتميز المقدمة الوصفية عن غيرها من المقدمات؟
				✓			✓		✓		✓	✓					1. ما نوع النص؟
					✓		✓		✓		✓	✓					2. عمن يتحدث؟
					✓		✓		✓		✓	✓					3. ما هي صفات الوطني الحقيقي؟
					✓		✓		✓		✓	✓				4. بم وُصِفَ الوطن في العنوان؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				5. بماذا أخبر الشاعر وطنه؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				6. من المخاطب في النص؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				7. كيف سيدافع الشاعر عن وطنه؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				8. ماذا يقصد الشاعر بالضمان؟	

الملاحق

		✓					✓		✓	✓		✓				9. لماذا ذكر الشاعر السلاح؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				10. ماهي الفكرة العامة المناسبة للنص؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				11. كيف نسمي الشخص الذي نجد عنده مثل هذه الحماسة؟	
					✓		✓		✓		✓			✓			
					✓		✓		✓	✓		✓				1. لتتذكر مع بعض نص فهم المنطوق. ما معنى الزقاق؟	
					✓		✓		✓	✓		✓				2. ماذا يقصد الكاتب بسطر أحمر من الأوس؟	
					✓		✓		✓	✓		✓				3. لماذا اختار مراد اللون الأحمر للكتابة ولم يكتب بالأسود مثلاً؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				4. من يكون أب مراد؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				5. ما معنى المظليون؟	40
					✓		✓		✓		✓	✓				6. أين وجد مراد الجثث؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				7. ماذا سمع مراد في المذيع؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				8. ما معنى (دُهل)؟	
				✓		✓			✓		✓	✓				9. ماذا نقصد بالخشخشة؟	
	✓					✓			✓	✓		✓				10. من يلخص لي ما جاء في النص أو يسرد ما فهمه من النص شفهيًا؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				1. من أمر مراد بالوقوف؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				2. من أغلق النافذة الآن؟	

الملاحق

				✓			✓		✓		✓		✓				3. ماذا بيّنا في المثالين الأول والثاني؟	41	
					✓		✓		✓		✓	✓					4. إذن كيف نسي من قام بالفعل؟		
			✓				✓		✓		✓						5. أين هو الفاعل في المثالين الثالث والرابع؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					6. هل ورد على شكل كلمة ظاهرة؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					7. كيف جاء؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					8. ما نوع الفاعل في جملة (رسموا)؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					9. ما نوع الفاعل في جملة (نجح)؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					10. ما معنى مستتر؟		
	✓						✓		✓	✓							11. هات مثال عن كل نوع من الفاعل؟		
			✓				✓		✓		✓						12. كيف نعرب الفاعل في كل نوع؟		
				✓			✓		✓		✓						13. ماذا نستنتج؟		
					✓		✓		✓		✓						1. لاحظ ما كُتِبَ بلون مغاير أهو فعل أو اسم أو حرف؟		قواعد اللغة
				✓			✓		✓		✓						2. ماذا بيّن لنا في الجملة؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					3. علام يدل؟		
				✓			✓		✓		✓	✓					4. هل يتم المعنى إذا توقفت عنده؟		

الملاحق

				✓			✓		✓		✓	✓			42	5. لاحظ الجملة التي وردت بعده ماذا وضحت؟	
				✓			✓		✓		✓			✓		6. من خلال ما سبق ما هو الاسم الموصول؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				7. اذكر أسماء موصولة أخرى؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				8. علام تدل (اللائي)؟	
				✓			✓		✓		✓	✓				9. علام تدل (التي)؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				10. كيف جاءت؟	
			✓				✓		✓		✓			✓		11. استخراج من المثالين الأخيرين الأسماء الموصولة؟	
				✓		✓			✓		✓			✓		12. بمن اختصت (من) و (ما)؟	
				✓			✓		✓	✓		✓				13. ماذا تستنتج؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				قراءة مشروحة	1. في النص شخصيتان بارزتان من هما؟
					✓		✓		✓	✓		✓					2. بماذا قام مخلوف وأخته؟
					✓		✓		✓		✓	✓					3. ماذا حدث لمخلوف بعد العملية؟
					✓		✓		✓		✓	✓					4. بمن التقى في طريقه؟
					✓		✓		✓		✓	✓			5. بم أمره؟		
					✓		✓		✓		✓	✓			6. كيف هي صفاتهم؟		

الملاحق

					✓		✓		✓		✓	✓			إنتاج المكتوب	7. ماهي أبرز لحظة تحدثت عنها زهور؟	43		
					✓		✓		✓		✓	✓				8. ماذا حملت في علبتها؟			
	✓					✓			✓		✓	✓				9. لخص مضمون الفقرة الأولى.			
					✓		✓		✓	✓		✓				10. لماذا تراجع مخلوف عن رمي القبيلة الثانية؟			
					✓		✓		✓	✓		✓				11. علام يدل تصرف مخلوف؟			
				✓		✓			✓		✓	✓				12. ما معنى كلمة: يجرؤ؟			
				✓		✓			✓		✓	✓				13. كيف كانت نهايته؟			
				✓		✓			✓	✓		✓				14. ما هي الفكرة العامة لهذا النص؟			
						✓			✓	✓		✓				15. هات مغزى أو قيمة تربوية تلخص النص.			
				✓		✓			✓		✓					1. لاحظ الفقرة التالية عمن تتحدث؟		إنتاج المكتوب	
				✓		✓			✓		✓	✓				2. ما موضوعها؟			
				✓		✓			✓	✓		✓				3. وكيف توصلت إلى ذلك؟			
					✓		✓		✓		✓	✓				4. كيف نسعي الكلمات (طويلة، رقيقة...)?			
					✓		✓		✓		✓	✓				5. ما معنى نص وصفي؟			
				✓		✓			✓		✓			✓		6. هل هذه الصفات حقيقية أم مجازية؟			

الملاحق

				✓		✓			✓		✓	✓			إنتاج المكتوب	46	6. ما معنى كلمة (مُضغفة)؟
	✓						✓		✓	✓		✓					7. لماذا تحب وطنك؟
				✓			✓		✓		✓	✓					8. هل تكفي بحب وطنك فقط؟
					✓		✓		✓		✓	✓					9. كيف صوّر الإسلام الوطن؟
					✓		✓		✓		✓			✓			10. ما مفهوم الإخلاص بالنسبة للكاتب؟
				✓			✓		✓	✓		✓					11. ماهي الفكرة العامة للنص؟
							✓		✓	✓		✓					12. ما المغزى الذي يرمي إليه الكاتب؟
					✓		✓		✓		✓			✓		إنتاج المكتوب	47
			✓				✓		✓		✓						2. حدد أجزاءه؟
					✓		✓		✓		✓						3. كيف بدأ النص؟
					✓		✓		✓		✓	✓					4. وماهي المقدمة؟
					✓		✓		✓		✓	✓					5. ماهي مميزاتها؟
	✓					✓		✓		✓		✓					6. اكتب فقرة تتحدث فيها عن تضحية الشهداء من أجل وطنك بمقدمة وفق خصائصها.
					✓		✓		✓					✓	قراءة مشروحة		1. من هو الوطني الصالح حسب النص؟
				✓			✓		✓	✓		✓					2. لماذا وصف الكاتب الوطني بالصدق ولم يصفه بشيء آخر؟

الملاحق

					✓		✓		✓			✓			48	3. اذكر المعاني التي تحملها كلمة صادق؟
				✓			✓		✓			✓				4. كيف يجب أن يكون وطنك بالنسبة لك؟
				✓			✓		✓	✓		✓				5. وما هو دليلك من النص؟
				✓		✓			✓					✓		6. ما معنى يهيم؟
				✓			✓		✓	✓		✓				7. كيف تعبر عن حبك لوطنك؟
				✓			✓		✓	✓		✓				8. ماهي الفكرة التي تراها مناسبة للنص؟
					✓	✓			✓			✓				9. ما علاقة الوطن بالإيمان؟
					✓		✓		✓					✓		10. عمّن تنطبق صفة الوطنية؟
				✓		✓			✓	✓		✓				11. هات قيمة تربوية عن حب الوطن.
				✓			✓		✓					✓		1. عمّن يتحدث الكاتب في نصه؟
					✓		✓		✓			✓				2. ماهي البلدان التي زارها الإبراهيمي؟
					✓		✓		✓			✓			3. ماهي النشاطات والمناصب التي عمل بها؟	
					✓		✓		✓			✓			4. هل ساهم في تحرير بلاده من الاستعمار؟	
				✓			✓		✓	✓		✓			5. كيف ذلك؟	
				✓		✓			✓			✓			6. ما معنى المتون؟	
															فهم المنطوق	49

الملاحق

		✓					✓		✓	✓				✓		7. لماذا كان يتردد على الجامعات والكليات؟	
					✓		✓		✓			✓				8. ما الذي قدمه للجزائر؟	
					✓		✓		✓					✓		9. متى توفي؟	
				✓			✓		✓			✓				1. عم يتحدث موضوع النص مجملا؟	
			✓				✓		✓					✓		2. تعرفنا على تقنية تصميم النص. حددها.	
			✓				✓	✓				✓				3. من أين تبدأ المقدمة وأين تنتهي؟	
				✓		✓			✓			✓				4. ما نوع مقدمة هذا النص؟	50
				✓			✓		✓			✓				5. هل تحدثت عن مضمون النص بالتفصيل؟	
					✓		✓		✓		✓	✓				6. اذكر مميزات هذه المقدمة.	
03	20	27	42	236	201	73	456	24	505	127	402	396	08	125		المجموع	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2022/09/25

مدير التربية
إلى السيد (ة)
شعيب رحيجة
بجامعة قاصدي مرباح
ورقلة

مدرسة التربية للولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 2022/2.6/ 531

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة السجلات من كلية الآداب و اللغات رقم 22/320 المؤرخة في 2022/09/12

- رسالة الطلب بتاريخ 2022/09/25 .

تلبية للرسالتين المنوّده بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنوان << بناء الاسئلة الصغية في أنشطة اللغة العربية و دورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة >> . وذلك وفق المعطيات الآتية:

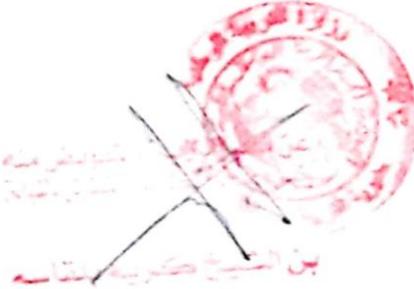
- الفترة: - من 26 /09/ 2022 الى 16/10/ 2022

- المؤسسات المعنية: متوسلات بلدية ورقلة

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: مقابلات شفوية.

على الطالبة الالتزام بإرسال المحلحة نسخة من منتج الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الإلكتروني للمصلحة المدون أعلاه ، و بعد الإجازة النهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة . و شكراً.

* ملاحظة: - على المعنية الالتزام بالاجراءات الصحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) . كارتداء القناع الصحي...



هام: سلّمت هذه الرخصة لتعريف في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البروتوكول الصحي فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى:

- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2022/10/09

مدير التربية

إلى السيد (ة)

شعيب وحيمة

بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

مدرسة التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف والفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 2022/2.6/ 573

الموضوع: رخصة تمديد فترة القيام بدراسة ميدانية

الرجوع : - ولفة المهلات من كلية الآداب و اللغات رقم 22/320 المؤرخة في 2022/09/12

- ولفة الرخصة المنحزة من لدنا رقم 22/531 المؤرخة في 2022/09/25

- تحديد رسالة الطلب بتاريخ 2022/10/09 .

تلبية للرسائل المنوّه بها بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على تمديد فترة إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنوان << بناء الاسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية و دورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة >> . وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: - أولا : من 17 /10/ 2022 الى 27/10/2022

- ثانيا : من 07 /11/ 2022 الى 20/11/2022

- المؤسسات المعنية: متوسطات بلدية ورقلة.

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: مقابلات شفوية.

على الطلبة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتج الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الإلكتروني للمصلحة المدون أعلاه ، و بعد الإجازة النهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة ، و شكراً.

* ملاحظة: - على المعنية الالتزام بالاجراءات الصحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) . كارتداء القناع المعجمي...



ملاحظة: سلمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البروتوكول الصحي فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى:

- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

الرقم	مهارات توجيه الأسئلة الصفية	مؤشرات قياس مدى توفر المعايير	درجات التقدير			
			مرتفع	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
01	خلو السؤال من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية والإملائية أثناء طرحه	د. السؤال خال تماما من الأخطاء النحوية أو الصرفية أو التركيبية أو الإملائية.				
		هـ. احتوى السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبى)				
		و. احتوى السؤال على خطأين فأكثر				
02	خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة	د. خال تماما من أثر اللهجة الدارجة				
		هـ. احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدارجة.				
		و. احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة.				
03	أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال	د. أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة				
		هـ. النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام				
		و. استعمال غير دقيق لأداة الاستفهام أو الاستفهام بهل				
04	تكرار التلطف بصيغة السؤال	د. طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة				
		هـ. طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة				
		و. طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة				
05	ثبات صيغة السؤال	د. طرح السؤال بصيغة واحدة				
		هـ. طرح لسؤال بصيغتين مختلفتين				
		و. طرح السؤال بأكثر من صيغتين				
06	وضوح الصوت أثناء النطق بكلمات السؤال	د. كلمات السؤال كلها واضحة النطق				
		هـ. كلمة واحدة غير واضحة النطق				
		و. كلمتان فأكثر غير واضحة السؤال				
07	نغمة إلقاء السؤال	د. طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة				
		هـ. طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية.				
		و. طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية				
08	سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة	د. إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة				
		هـ. إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلا				
		و. إلقاء السؤال بصفة سريعة جدا أو بطيئة جدا				
09	زمن التوقف عقب طرح الأسئلة	د. الانتظار عقب طرح السؤال بـ 5 ثوان				
		هـ. الانتظار عقب طرح السؤال بين 3 إلى 5 ثوان				
		و. الانتظار عقب طرح السؤال بأقل من 3 ثوان، أو أكثر من 5 ثوان				
10	أساليب طرح الأسئلة الصفية	و. استخدام الأسئلة السابرة				
		ز. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه				
		ح. استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين				
		ط. استخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز				
		ي. استخدام الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة				
11	اختيار المتعلم المجيب عن السؤال	د. طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب				

الملاحق

				هـ. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين	12	كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية
				و. توجيه السؤال إلى متعلم بعينه		
				د. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة		
				هـ. تثنين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ.		
				و. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة.		
				المجموع		

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، 1436هـ-2015م، ص73.
2. إبراهيم إبراهيم أبو عقيل القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2016، ص27.
3. إبراهيم معتر، برهان نمر، فن التدريس وطرائقه العامة، دار حنين، عمان، ص109.
4. ابن خلدون، المقدمة، تح محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2005م، ص683-684.
5. ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن زكرياء)، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج3، 1979، م-1399هـ، مادة(سأل)، ص124.
6. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 2003، مادة (سأل) ص381.
7. أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص29.
8. أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2011م، ص56.
9. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مادة (س، ب، ر)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1429هـ-2008م، مج1، ص1025.
10. أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديث (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، ص42.
11. إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 2005م، ص57-58.
12. أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005م، ص48.
13. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص25.
14. إيمان سحتوت وزينب عباس، استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1425هـ-2014م، ص157.
15. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م، ص131.
16. بن عاشور عفاف وبن الصيد بورني سراب، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دب، 2018م، ص13.

17. بوطاية فريد، التقويم التكويني على ضوء بيداغوجيا الكفايات، ص38.
18. حسن حسين زيتون وكمال زيتون، التعليم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003م، ص468.
19. حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1433هـ-2012م، ص84.
20. حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، 1419هـ، ص177.
21. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص145.
22. حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م، ص107.
23. حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م، ص143.
24. خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ين، 2005م، ص111-112.
25. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص35.
26. دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية، 20-21.
27. رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، 1430هـ-2010م، ص175-176.
28. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ-2004م، ص167.
29. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2004م، ص189.
30. زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2016م، ص177.
31. زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 1422هـ-2002م، ص117.
32. زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2020م، ص36.
33. سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص66.
34. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر، الأردن، 2004م، ص115.

35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، 2010م، ص 271-272.
36. شاهر أبو شريح، استراتيجيات التدريس، ط1، المعتز للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1429هـ-2008م، ص 139.
37. صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومه للطباعة والنشر، بوزريعة-الجزائر، 2005م، ص 75.
38. صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2017م، الأردن-عمان، ص 37.
39. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015م، ص 212.
40. عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005م، ص 253.
41. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص 123.
42. عبد الفتاح حسن البعة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي، بيروت-لبنان، 2001م، ص 353.
43. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص 131.
44. عبد المجيد عيساني، اللغة والمؤسسات التعليمية، ط1، مطبعة مزوار، 2010، ص 115.
45. العربي اسليماني: المعين في التربية، ط8، المطبعة والوراقة الوطنية، 2015م، ص 236-237.
46. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه، ص 234.
47. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت-لبنان، 1984م، ص 138.
48. عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفرع إلى التمهير والتواصل بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص 13.
49. عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفرع والتمهير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص 03.
50. عمر علي دحلان، زاد المعلم في التعليم والتعلم، ط2، 1431هـ-2020م، ص 238، 239.
51. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، 1431هـ-2010م، عمان الأردن، ص 292.
52. فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي-المتوسط-، الثانوي) رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1422هـ-2002م، ص 18.

53. الفيروز ابادي، القاموس المحيط؛ مادة(قوم)، ط1، دار إحياء التراث، لبنان، ج2، 1997م، ص1152.
54. فيصل حسين الطحمير، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان-الأردن، 1998م، ص279.
55. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1423هـ-2003م، ص494-497.
56. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرق التدريس، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2017م، ص147.154.
57. ماجدة مصطفى وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010-2011م، ص269.
58. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 1430هـ-2009م، ص101.
59. مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي مفهومه، تحليله، مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1466هـ-2006م، ص80.
60. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ف، ه، م)، مطابع دار المعارف، مصر، ط2، 1393هـ-1973م، ج2، ص704.
61. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص13.
62. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، ص13. ودليل تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط، ص7.
63. محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006م، ص268.
64. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1430هـ، 2009م-ص100.
65. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات التدريسية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007م، ص283.
66. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، ط1، دار المناهج، عمان-الأردن، 2007م، ص160.
67. محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني، موقم للنشر، ص16-17.

68. محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984م، ص 77.
69. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس-تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، ص 55.
70. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2002م، ص 12.
71. محمد الصالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، 1986م، ص 641.
72. محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووظائفه، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997م ص 18.
73. محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الشاملة الذهبية، ص 8.
74. محمد زيان حمدان، علم نفس النمو التربوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، 2000م، ص 28.
75. محمد سلمان أحمد كنانة، أثر استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص 31-32.
76. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات، ط 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م، ص 105.
77. محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم التريزي، ج 33، مؤسسة الكويت الكبير للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ط 1، 2000، ص 312.
78. محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص 126.
79. محي الدين توق وعبد الرحمان عدس ويوسق قطامي، أسس علم النفس التربوي، ط 3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ-2003م، ص 410.
80. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 10.
81. مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكية تحديدها-مصادر-صياغتها-تطبيقاتها، ط 2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م، ص 72-73.
82. ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في الكتب والمناهج الدراسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، ط 1، دار زمزم، الأردن، 2014م، ص 233.
83. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ص 68.
84. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط 1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2012م، ص 178-179.

85. النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2019-2020م، ص11.
86. نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص30.
87. نورا الشامخ، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، 1429هـ-2018م، ص12.
88. هادي طوالبه وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2010، ص250.
89. هدى مصطفى عبد الرحمان، طرائق حديثة في تعليم اللغة العربية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع، ص229.
90. هنية عريف، محاضرات في التطبيقات اللغوية (كتاب بيداغوجي)، د ط، مطبعة بن سالم، الأغواط(الجزائر)، 2021-2022م، ص35.
91. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص19-20.
92. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، د ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص12.
93. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2، موفم للنشر، 2017م، الجزائر، ص11، ص31، ص51، ص111، ص131، ص151.
94. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص13.
95. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص07.
96. وزارة التربية والتعليم، وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة العلوم للصفوف (5-10) سلطنة عمان، 2011-2012م، ص3.
97. يحي محمد نيهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص157.
98. يوسف أبو عدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009م، ص139.
99. يوسف فاضل علوان وآخرون، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، ط1، 1435هـ-2014م، عمان-الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ص84-85.

100. يوسف ونايفة قطامي، إدارة الصفوف، دار الفكر، عمان، 2002م، ص5.

المقالات:

1. إسماعيل سلامة البرصان، الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2015م، البحرين، مج16، العدد 2، ص93.

2. ذكريات محمد جبريل الختاتنة، الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع إجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 5، العدد4، ص104.
3. عبد المجيد عيساني وعبد الرؤوف محمدي، ملامح النحو الوظيفي في تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي لثامنغست، الجزائر، ع10، ديسمبر2016م، ص217-218.
4. علي أحمد مذكور، طريقة المناقشة وأهميتها في تعليم الكبار، مجلة التربية المستمرة، البحرين، العدد 8، 1984م، ص22.
5. عيسى بن فرج العيزي، فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد41، كانون الأول 2018م، ص692.
6. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص80.
7. م م حسن عبد العزيز محمد، درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات الأسئلة الصفية من وجهة نظرهم، لارك لفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ج3، العدد 28، 2018م، بحوث للعلوم النفسية والاجتماعية، ص299.
8. محمد بن صالح بن محمد العجمي وأميرة بنت حمد بن علي النعيمي، مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد 22، شباط، 2020، ص04.

الرسائل العلمية:

1. بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2007-2008، ص111.
2. صفاء محمد أبو محفوظ، مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالبتهن في التربية الاجتماعية، إشراف غازي جمال خليفة، ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010م، ص51.
3. عبد الحكيم مصطفى حماد، فاعلية طريقة المناقشة الصفية في تدريس الجغرافيا، رسالة ماجستير غ منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، 1998م، ص43.
4. محمد صاري، التمارين اللغوية، -دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غ منشورة، إشراف: د عبد الرحمان الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، عنابة، 1990م، ص40.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

أ.....	مقدمة
1.....	الفصل الأول: الأدبيات النظرية والتطبيقية للبحث
13.....	المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها
59.....	المبحث الثاني: الدراسات السابقة
61.....	المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الأهداف والمحتوى
61.....	المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفية من حيث التدرج
61.....	المبحث الخامس: دراسة الأسئلة الصفية من حيث المستويات المعرفية
62.....	الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وأثرها في التقويم التكويني
62.....	المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها
67.....	المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى
91.....	المبحث الثالث: دراسة الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية من حيث النوع
98.....	المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية من حيث التدرج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، ومن الجزء إلى الكل)
111.....	الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين
111.....	المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها
114.....	المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
159.....	الخاتمة
162.....	الملاحق
203.....	قائمة المصادر والمراجع

211 فهرس الموضوعات

المخلص

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الموسومة بـ "بناء الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة" إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للسنة أولى متوسط لهذه المهارة "تخطيطاً، وصياغة، وتوجيهاً..." وكيفية استخدامها في مختلف أنشطة اللغة العربية وأثر ذلك في تحقيق التفاعل الصفّي، وفي الرفع من مستويات المتعلّمين، وفي التقويم التكويني لهم، وتزويدهم بمختلف مهارات التفكير العليا التي من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الأسئلة الصفية الشفوية، أنشطة اللغة العربية، التقويم التكويني، السنة أولى متوسط، المعلم، المتعلّم، الصف.

Abstract: This study, titled "Examining the Role of Formulating Socratic Questions in Arabic Language Activities within the Formative Evaluation of Middle School Students," aims to assess the competency of first-year middle school Arabic language teachers in the cognitive processes of "planning, formulating, and guiding" Socratic questioning. Additionally, the research investigates the application of these questioning techniques across diverse Arabic language activities, evaluating their influence on classroom dynamics, enhancing student academic performance, contributing to formative evaluations, and fostering the acquisition of varied higher-order thinking abilities intended to enrich the educational process

. **Keywords:** Socratic oral questioning skills, Arabic language activities, formative assessment, first-year middle school, teacher, student, classroom