الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ـ 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 الصفيّة في أنشطة اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة

إعداد الطالبـ(ة) : رحيمة شعيب

إشراف الأستاذة الدكتورة: هنية عريف

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

بسم الله الرحمن الرحيم

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

(سورة المجادلة: الآية11)

إهـــداء

- ✓ إلى اللّذين لايزال حبهما يبحث عن مفردات تترجمه ويظل برهما ورضاهما رضا لرب العالمين.
- ✓ أبي تغمده الله برحمته الواسعة، والعظيمة أمي معلمتي وسندي في الحياة أطال الله في عمرها ورزقني برّها.
- ✓ إلى أنفاسي وسر سعادتي وبهجتي ومسك حياتي إخوتي: صفية، حياة، هاجر، سمية، حسين، نورالإيمان، وإلى الغائبة جسدًا الحاضرة روحًا أسماء.
- ✓ إلى رفيقي وسندي والذي جمعني القدربه زوجي.
- ✓ إلى هدية الرحمان لي وأول فرحتي صغيري؛ مجتبى.
- ✓ إلى عائلتي الكريمة وكل من قدم لي يد العون ولو بكلمة.
- ✓ إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

شكر وعرفان

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

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

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

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

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

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 والتعلّيم في الجزائر باهتمام بالغ لدى الباحثين والدارسين والمهتمين بشؤونه عبر مراحله الثلاث، ولمرحلة التعليم المتوسط مكانة خاصّة في حياة المتعلّم، ذلك أنّها تمثل مرحلة الاكتساب المعرفي والعقلي، وفيها تتشكل السّمات الشخصية للمتعلّمين، كما تُعتبر مجالاً لتنمية القيّم والاتجاهات وتحصّيل أكبر قدر من المعارف والخبرات بما يمكّنه من التكيّف مع مواقف الحياة المختلفة، ولا يتأتى ذلك ما لم يمتلك المعلم مهارات ومقومات التعليم الصفي الفعّال، التي تُسهم بشكل كبير في إنجاح العملية التّعلِيمية التعلّمية واستمرارها وتطورها، كما أنّها خير دليلٍ على تحكم المعلم في صفّه ومن آيات تفوُّقِه وتميُّزه، ولعَل أبرز هذه المهارات **مهارة بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية** التي تحتل أكبر قسط في الحصة التعليمية، كما تُعد من أهم وسائل تثبيت المعلومات في أذهان المتعلّمين، وإثارة تفكيرهم نحو جوانب قد يغفلون عنها، وتُولّد لديهم حب الاستطلاع، وتُحفّز مخيلتهم، وتُؤثر بصفة مباشرة على تنمية مهارات التفكير المنطقي، وروح الإبداع والابتكار، وتجعل البيئة الصفيّة نشطة حيّة تعجُّ بالأنشطة الصفيّة والتفاعل البنّاء، كما تعمل على تمازج الصّف وتُمكّن 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 الصفّي تكمن فيما يطرحه المعلّم من أسئلة صفيّة شفوية، وكيف يتعامل معها، لذا أصبح لزامًا عليه التخلي والإقلاع عن الأساليب التّعليمية التقليدية، واللّجوء إلى الأساليب النّشطة المبتكرة التي قِوامها التفاعل الصفي، وإشراك أكبر عدد من المتعلّمين في بناء الدرس، وحرصه على تنمية قدراتهم التحليلية والتفسيرية والنقدية وإبداء آرائهم، والرفع من مستوى تفكيرهم، لأنّ ضُعف 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 مَوسومةً ب: **"بناء الأسئلة الصفيّة في أنشطة اللّغة 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 اللّغة العربية في كونها جُزءًا لا يتجزأ من العملية

التّعلِيمية التعلُّمية، والأساس الذي تبنى عليه العملية التقويمية بما تتيحه هذه الأنشطة من تغذية راجعة عن مستوى المتعلَم وأداء المعلم في الآن ذاته.

وتسعى الدراسة للإجابة عن الإشكالية الرئيسة المتمثلة في: **كيف يسهم بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية في أنشطة اللغة العربية وفق المعايير العلمية في تقويم سليم وفعّال لتلاميذ المرحلة المتوسطة؟**

وقد تبلورت عنها هذه **التساؤلات الفرعية**:

1. ما مدى تمثّل المعلمين لمهارات بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية؟ أو بعبارة أخرى هل للمعلم دور بارز في بناء السؤال الصفي؟
2. ما هي المستويات التي يستهدفها المعلم من خلال طرحه للأسئلة الصفيّة الشفوية في هذا الطور بالتحديد؟
3. هل هناك تنوع في أنواع الأسئلة الصفيّة الشفوية؟ أم يتم التركيز على نوع واحد فقط؟
4. كيف يؤدي الاستخدام الأمثل لمهارة بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية إلى تقويم تكويني بنّاء وهادف؟

ولعّل من أبرز **أسباب اختيارنا للموضوع:** الميل الشديد لميدان التّعليمية عامة وللتّقويم بصفة خاصة، وذلك لأهمية التّقويم في حياة المتعلّم والمعلّم وحرصنا على إضافة مساهمة متواضعة تحمل في طيّاتها حلولاً ومقترحات نحو تعليم أفضل.

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

1. لفت انتباه المعلمين إلى ضرورة التمكّن 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 الصفيّة 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 الصفيّة الشفوية وبالتالي الارتقاء بالعملية التّعليمية التعلُّمية، من خلال تحسين عملية التّقويم.

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

أمّا **الفصل الأول** فعُنوِن 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 الصفيّة 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، وأَتْبَعْنَاهَا بمصطلح **التقويم التكويني**؛ أهميته في العملية التّعليمية وأهم وظائفه وأهدافه، وأخيرًا أساليبه وأدواته، **وسمات المعلم الكفء**، وختمنا المبحث بالحديث عن **المرحلة المتوسطة** من حيث أهميتها و خصائص المتعلّم فيها وأهداف تعليم أنشطة اللغة العربية فيها.

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

أمَا **الفصل الثاني:** فخصصناه للجانب التطبيقي الأوّل تحت عنوان: "**دراسة وصفية تحليلية للأسئلة الصفيّة في أنشطة اللّغة العربية لتلاميذ السنة الأولى متوسط**"، وقسمناه على مبحثين:

المبحث الأول: خصصناه **لإجراءات الدراسة وطريقة التحليل** وضمّ بدوره: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، أمّا **المبحث الثاني: فاهتم بدراسة بناء الأسئلة الصفيّة من حيث الأهداف والمحتوى.** قدّمنا فيه تفصيلا لكل نشاط(ميدان) ماهيته وأهدافه و كيفية تقديمه، و مدى ملاءمة المحتويات للأهداف المسطرة، ثم شرعنا في عملية تحليل الأسئلة الصفيّة الشفوية وفقًا لعدة معايير فرضتها طبيعة الدراسة من حيث: النوع(الموضوعية والمقالية) ومن حيث القدم والحداثة (التقليدية والبنيوية 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: مَثّلَ الجانب التطبيقي الثاني للدراسة وجاء تحت عنوان: **"مهارات الأسئلة الصفيّة الشفوية لدى معلّمي اللّغة العربية ودورها في التقويم التكويني"** تعرَّض 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 ذيَلنا البحث **بخاتمة** تضمنت أهم النتائج التي تمخضت عنها الدراسة.

ولقد اقتضت طبيعة دراستنا اتّباع **المنهج** الوصفي، الذي رأته الباحثة الأنسب لها، حيث يساعد على تقصي الوقائع ووصفها وتفسيرها، وهو ما هدفت إليه هذه الدراسة أساسًا، كما اعتمدت على الحضور الفعلي باستخدام أداة الملاحظة لجمع المعطيات وتحليلها، وإعطاء التقديرات الكمية والحكم عليها ومن ثَمَّ 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 أيّة دراسة لا تنطلق من فراغ، فقد استندنا إلى جملة من **المراجع** ذات الصلة بالموضوع، والتي أثْرَتْ 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 الموّجه، 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 بالغِلظة في المعاملة، إضافة 'إلى صعوبة التنقل إلى جميع المتوسطات واستيفاء العينة المطلوبة.

هذا ويبقى حق الشكر والفضل لله عز وجل أولا وآخِرًا ثمّ إلى الأستاذة المشرفة (هنية عريف) التي لم أجد عبارات توفّيها حقها عليّ ودعمها لي بالملاحظات والتوجيهات والتصويبات، وكانت نبراسًا أنارت لي طريق البحث وذللت لي الكثير من المشكلات المنهجية ليخرج البحث في هذه الحلّة.

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

رحيمة شعيب

ورقلة في: 29ربيع الثاني1445هـ.

الموافق لـ: 15أكتوبر2023

الفصـــــل الأول:

الأدبيات النظرية والتطبيقية للدراسة

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها.

المبحث الثاني: الـــدراســـات الســابقـــة.

الفصـل الأول: الأدبيات النظرية والتطبيقية.

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها.

أولاً- مهارة بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية مفهومها، وأهدافها، ومستوياتها.

للأسـئلة الصـفيّة الشـفوية حـظ كبيـرٌ في زمـن الحصـة التعليميـة في الصـف حيـث تشـير عديـد الدراسـات والأبحـاث التربويـة إلى ارتفـاع نسـب اسـتخدام الأسـئلة الصـفيّة المطروحـة مـن قِبـل المعلـم للحصـول على إجابـات صـحيحة مـن المتعلّمـين، لـذا اعتبـرت إحـدى أسـس العمليـة التّعليميـة وروحهـا، حيـث يقـول (جـون ديـوي) في ذات السـياق إنّ: السـؤال المطـروح يُعـد روح العمليـة التدريسـية أو هـو كـل شيء فيها.[1]

فهـي إذًا مـن الأسـاليب التفاعليـة والوسـائل الممتـازة في تقـديم الأنشـطة اللّغويـة بكـل يُسـر وسلاسـة، وإسـتثارة أفكـار وآراء المتعلّمـين حـول موضـوع مـا، وضـمان مشـاركة أكبـر قـدر ممكـن مـن المتعلّمـين، وتوطيـد الصـلة بـين المعلـم ومتعلّميـه، إذْ الاسـتعمال الجيّـد لهـا يُتـيح للمتعلّمـين ذوي المسـتويات المرتفعـة تعزيـز تعلّمهـم، مـن خـلال عمليـات الشـرح والتوضـيح والمناقشـة لـبعض النقـاط مـن النشـاط الدراسـي، وتُفيـد المتعلّمـين الضِـعاف في التعـرف على مـواطن قصـورهم، ممـا يجعلهـم يحظـون باهتمام خاص من المعلم[2].

فمـا المقصـود بالأسـئلة الصـفيّة الشـفوية؟ ومـا أهميتهـا وخصائصـها؟ ومـا هـي سـمات السـؤال الجيّد؟ وما المعايير والشروط الواجب مراعاتها فيه؟

1- السؤال التعليمي مفهومه وأهميّته:

هـو أسـلوب مـن أسـاليب علـوم التربيـة وقـوام الـدرس والـركن الـذي تُركـز عليـه جُـل طرائـق التعلـيم القديمـة والحديثـة، ووسـيلةٌ للتواصـل في العمليـة التّعلِيميـة التعلُميـة، يَطـرح فيـه المعلـم أسـئلة متنوعـة

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

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

يقـيس مـن خلالـه مـدى فهـم المتعلّمـين للمحتـوى الـذي يُقـدّم، ويُسـاعد علـى اسـتمرارية التفاعـل بـين المتعلّمين ومُعلِميهم في الصف.

وقـد شـهد هـذا المصـطلح رواجًـا واسـعًا في حقلـي التربيـة والتعلـيم، واعتنى بـه الدارسـون قـديمًا وحديثًا سعيًا منهم لوضع تعريف جامع مانع له.

أ-مفهوم السؤال التعليمي لغة، واصطلاحا:

أ. أ- السؤال لغة:

هـو لفـظ مشـتق مـن الجـذر الثلاثـي: "السـين والهمـزة والـلام كلمـة واحـدة: يُقـال سَـأَلَ سُـؤَالًا مَسـأَلَةٌ ورَجُلٌ سَؤُلَةٌ كثير السُؤَال"[1].

وقيل أيضا إنّه مشتق من الجذر الثلاثي: سَأَلَ يَسأل سُؤَالاً سَأله ومَسأَلَة وتَسَاءُلاً وسَأَلَهُ... وَسَأَلتُهُ الشَيءَ وَسَأَلتُهُ عَن الشَيءِ سُؤَالاً وَمَسأَلَةً، قال ابن بري" سَأَلتُهُ الشَيءَ بمعنى اِستَعطَيتُهُ إِيَّاهُ، قال الله تعالى: (وَلَا يَسْـَٔلْكُمْ أَمْوَالَكُمْ) سورة محمد الآية (36)، وَسَأَلتُهُ عَن الشَيءِ بمعنى "اِستَخبَرتُهُ".[2]

كما يرد السؤال بمعنى الدعوة إلى التفكير والتأمل في آيات الله والكون والإنسان كقوله جلّ جلاله:(وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِي كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ) سورة الأعراف الآية 163.

فالسـؤال في اللّغـة هـو مصـدر للفعـل سـأل الـذي يحمـل عـدة معـان منهـا الاسـتخبار، الإعطـاء وهـو كذلك طلب الأعلى من الأدنى امتثالا لأمر ما،

أ. ب- اصطلاحا:

السـؤال: "هـو كـل عبـارة تنطـوي علـى مطالبـة المـدرس للطـلاب بإجابـة تـرتبط بهـدف تعليمـي مقرر".[3]

---

[1] ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن زكرياء)، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج3،1979م-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.

وهــو عبــارة عــن " مثيـر يسـتدعي ردّ فعـل أو اسـتجابة، ويتطلـب مـن المـتعلّم قـدرًا مـن التفكيـر وفحـص المـادة التعليميـة التي بـين يديـه، ثُـمّ اِسـترجاع المعلومـات المخزونـة في ذاكرتـه بطريقـة تسـاعده على الإجابة بشكل صحيح".[1]

والسـؤال هـو: جملـة اسـتفهامية أو طلبيـة تُوجّـه إلى طالـب أو عـدّة طـلاب، بغـرض إثـارة اسـتجابة لفظية أو الحث على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر مُعيّن.[2]

أو هـو "وسـيلة لتقـدير مـا اكتسـبه التلاميـذ مـن معلومـات وأفكـار ومفـاهيم تـنعكس على النـواحي السلوكية للتلاميذ، محدثة التغيير المنشود من الأهداف التعليمية والتربوية."[3]

وبنـاء على مـا ورد في هـذه التعريفـات نقـول إنَ: السـؤال التعليمي هـو: عبـارات اسـتفهامية يُوجهـا المعلـم للمـتعلّم، تُصـاغ بألفـاظ واضـحة، وعبـارات مألوفـة بسـيطة، وتتطلـب مـن هـذا الأخيـر القيـام بعمليـات عقليـة مختلفـة ليتوصـل إلى المطلـوب منـه، ولعـل مـا ذُكِـر سـابقا يُنْبِئ عـن المكانـة والأهميـة التي يحظى بها السؤال التعليمي في الصّف.

2-أهمية الأسئلة التعليمية:

للأسئلة التعليمية أهمية كبيرة في العملية التعلِيمية التعلُّمية، ويظهر ذلك من خلال ما يلي:[4]

أ. تعمل على استمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتاجات المختلفة.

ب. تسـاهم نوعيـة الأسـئلة في الكشـف عـن مـدى نمـو المتعلّمـين في مهـارات التفكير العلمي، والـتعلّم الذاتي، ونمو الشخصية بشكل فعّال.

ج. طـرح المعلـم للأسـئلة التّعليميـة بشـكل جيّـد وهـادف يُكْسـب المـتعلّم كيفيـة طـرح السـؤال في الوقت والموضع المناسب فيكون لهم بمثابة الأُسوة والنموذج الذي يُحتذى به.

د. تسـاهم الأسـئلة التّعليميـة في الرفـع مـن مسـتوى التفكير الناقـد والابتكـاري والإبـداعي والاسـتنتاجي لدى المتعلّم، 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 الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص28.

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

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

و. الأسئلة التّعليمية الجيّدة تُثير انتباه المتعلّم للأفكار المهمة في الدرس، والتي قد يغفل عنها، كما تُسهم في انضباط المتعلّم داخل الصّف، وتسهّل على المعلم التحكم فيه وتحقيق النتاجات المثمرة.

ز. تُوّفر الأسئلة التّعليمية للمعلم التغذية الراجعة عن مدى نجاح تدريسه، ومدى استيعاب متعلّميه، ومدى ملاءمتها للمنهاج الدراسي.

3-خصائص الأسئلة التعليمية :

تتميز الأسئلة التّعليمية بعدة سِمات وخصائص جعلتها تتفرد بها عن غيرها وهي كثيرة نوجزها في النقاط الآتية[1]:

أ. تُستعمل الأسئلة في العملية التّعلِيمية التعلُّمية قصد تطويرها عن طريق الارتقاء بأنواعها ومستوياتها.

ب. تُراعي الأسئلة التّعليمية الفروق الفردية بين المتعلّمين مما يُعطي نظرة شاملة عن المستوى العام للصف.

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

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

والأسئلة الصفيّة الشفوية هي: جمل يطرحها المعلم خلال الموقف الصفي وفق أهداف محددة، قد تأخذ صيغة الاستفهام، أو صيغة الأمر، وتتطلب من المتعلّم استجابات تتباين من حيث النوع، أو المضمون، أو العمليات العقلية المستخدمَة، وذلك وفقا لما يتضمنه السؤال.[2]

[1] ينظر، حسن عايل أحمد يحي وسعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، ط2، الدار الصونتية للنشر والتوزيع، الرياض، 1419هـ، ص177.

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

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

4- كفايات المعلم الناجح في إعداد الأسئلة الصفيّة 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 المتعلّمين فنّ لا يُتقنه ولا يُدركه إلاّ كلّ عليم بطرق التدريس، خبير بطبائع المتعلّمين(...) ومِن ثَمّ كان ذلك مقياسًا حقيقيا لكفاءة المعلم ونجاحه في عمله.[2]

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

أ. أنْ يُوجه المعلم الأسئلة الصفيّة إلى المتعلّمين جميعًا دون الاقتصار على فئة معينة دون الأخرى، حيث يشمل السؤال المتعلّم الممتاز والمتوسط والضعيف، مع توزيعها عليهم بصفة عادلة، وأنْ يضع في حُسبانه المتعلّمين غير المنتبهين واللامُبالين فيكون لهم بمثابة المثيرات الفجائية.

ب. أنْ يُمهّل المعلم متعلّميه فترة من الزمن بعد طرح السؤال للتفكير في الجواب.

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

د. أنْ يُلقي المعلم أسئلته وكله ثقة في قدرات متعلميه على تقديم الإجابة الكافية، وألاّ يُضمّنه العبارات التي توحي بالتحدي أو التشكيك.

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

و. أنْ يُجِيد 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. أنْ يُظهِـر المعلـم الاستحسـان لإجابـات المتعلّمـين ويُعززهـا بألفـاظ تشـجيعية، ويقبـل تلـك التي تكون فيها نوع من النقص أو الخطأ فيعدّل فيها ويصوّبها ما أمكن ذلك.

بالإضافة إلى: [1]

أ. أنْ يتميز المعلـم الكـفـء بـالتفكير المنطقـي السـريع والواضـح، ولا يكـون ذلـك إلاّ لِمَـنْ أتقـن مادته، وفهم حقيقة ما يُقدِّم لمتعلّميه.

ب. أنْ يتحلّـى بقـوة التمييـز في القـيّم النسـبية، ويعنـي ذلـك أن يُميّـز المعلـم بـين الأسـئلة وأهميتها، فيؤكّد على المهم منها، ويُهمل التافه أو يمر عليه مرورًا سريعًا.

ج. أنْ يكـون المعلـم قـادرًا على التعبيـر الجيّـد والصـياغة المحكمـة لأسـئلته، وهـذا يسـتوجب دراية تامّة بالقواعد النحوية والصرفية والتركيبية للغة العربية.

د. أنْ يمتلـك المعلـم الثقـة في نفسـه، والجـرأة التامـة في الوقـوف في صـفه، والتّحـدّث مـع متعلّميه بكلّ طلاقة ومن غير خوف أو خجل.

5- مهارات بناء الأسئلة الصفية الشفوية: Classroom Questions Skills

تعـرّف **المهـارة:** بأنّهـا: "القـدرة على القيـام بعمليـة معينـة بدرجـة مـن السـرعة والإتقـان مـع الاقتصاد في الجهد المبذول"[2].

أمّـا **البنـاء** فهـو: مشـتق مـن الفعـل الثلاثـي النـاقص-معتـل الآخـر-(بنى)؛ يُقـال بني الشـيء بَنْيًـا وبِنَـاء، وبُنْيَانًـا، أقـام جـداره ونحـوه يُقـال: بنى السـفينة، وبنى الخبـاء(...) وبنى مجـده، وبنى الرجـال، وبنى جسـمه، وبنى على كلامـه: احتـذاه واعتمـد عليـه، ومنـه البِنْيَـةُ والبُنْيَـةُ والبُنْيَـانُ، والبِنَـاءُ: ومنـه بنيـة الكلمة؛ أي صيغتها.[3]

ولمـا كانـت الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية تشـغل حيزًا كبيرًا في العمليـة التّعلِيميـة التعلُميـة، كـان لزامًـا على المعلـم الـتمكّن مـن مهـارات بنائهـا وتوجيههـا لإيصـال المعـارف والمعلومـات للمتعلّمـين ومناقشـتهم، إذ تُعتبـر الأسـئلة التـي يطرحهـا المعلمـون أداة تواصـلية تفاعليـة تزيـد مـن دافعيـة المـتعلّم للـتعلّم لـذا

[1] ينظر، ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، ص71-72.

[2] طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015م، ص212.

[3] ينظر، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة(بنى)، ج1، ط3، ص72.

يستخدمها المعلم في بداية الدرس لتهيئة متعلميه وفي عرضه من خلال طرائق التعليم ونهايته للتأكد من مدى تحقق الأهداف وتقويم نتاج التعلّم.[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 الصفيّة الشفوية، مهارة طرح وتوجيه الأسئلة الصفيّة الشفوية، مهارة اختيار الطالب المُجيب، مهارة التعامل مع إجابات الطلبة، ومهارة الانتظار عقب توجيه الأسئلة الصفيّة الشفوية، مهارة تحسين نوعية الإجابات، ومهارة استقبال أسئلة المتعلّمين...إلخ. وسيأتي التفصيل في كل مهارة على حده:

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

تعرف بأنّها: مجموع النشاطات اللّفظية المباشرة للمعلّم والموجَّهَة للمتعلّم داخل حجرة الصف، تهدف إلى فتح قنوات التواصل بينهما، وتنشيط الموقف التّعليمي، أو هي مجموع الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التّعليمي 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 المتّبعة في معالجة إجابات التلاميذ.[2]

إنّ لهذه المهارة علاقة وطيدة جِدًا بمهارات التفكير العُليا، فإجابات المتعلّمين عن الأسئلة الصفيّة تَـنِمُ عن مستوى تفكيرهم، لذا وجب على المعلم إيلاء السؤال قدره من التخطيط والدقة.

فمهارة طرح السؤال إذن: تتمثل في كافّة الإجراءات التي تـنِمّ عن كفاءة المعلم في التخطيط للسؤال وحُسن إعداده له والتلّفظ به بالشكل الذي يفهمه المتعلّم ويتفاعل معه.

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

[1] ينظر، محمد بن صالح بن محمد العجمي وأميرة بنت حمد بن علي النعيمية، 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 يُعبَر بها عن مضمون فكرة ما، ويتعلق الأمر بالمصطلحات والعبارات التي تُوظّف في السؤال، وكيفية ترتيبها وتنظيمها حتى تكون صياغة السؤال سليمةً شكلاً ومضمونًا.[1]

أو هي مهارة تلي مهارة التخطيط للدرس، وتنصّ على أنْ يصوغ المعلم أسئلته ويَبْنِيها بشكل واضحٍ ودقيقٍ، وأنْ يُحسن ترتيب ألفاظها، ذلك أنَّ السؤال مهما كانت أهميته فإنّ صياغته الرديئة تُفقده ذلك، وتتطلب هذه المهارة قدرًا من التفكير المسبق حتَّى تُفضي إلى إجابات ومُخرجات أفضل.[2]

تُعدّ هذه المهارة من أساسيات الأمور الواجب على المعلم وضعها نُصب عينيه، فمهما كانت جِدة الفكرة ومضمونها إنْ لم تُصَغْ صياغةً سليمةً، لَمْ تُؤدِ الغرض المطلوب. فالأسئلة التي لا تُصاغ بشكل جيّد تحرم عددا كبيرا من المتعلّمين من المشاركة وبالتالي تعيق عملية التعلّم.

شروط صياغة الأسئلة الصفيّة الشفوية:

الأسئلة في العملية التّعلِيمية التعلُمية ليست عملية عشوائية تُطرح حسب مزاج المعلم، بل يجب أنْ يُخطَط لها سلفًا، وأنْ تتماشى وخصائص المتعلّمين-النفسية، الحركية، الوجدانية، العمرية، البيئية- فبقدر ما تكون الأسئلة واضحة ومُناسبة بقدر ما تُحقّق الأهداف وحتى يتحقق المطلوب وجب على المعلم مراعاة معاييرها وأسسها التي حُدّدت فيما يلي[3]:

أ. أنْ تكون الأسئلة الصفيّة الشفوية إجرائية، وعملية بحيث تُحدِد بدقة المطلوب من المتعلّم، وواضحة لا لُبس فيها ولا تورية.

ب. أنْ تكون الأسئلة الصفيّة الشفوية صحيحة من الناحيتين اللّغوية والعِلمية

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

---

[1] ينظر، مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي 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، سلسة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 1430هـ-2009م، ص101،

د. أنْ تَستخدم الأسئلة الصفيّة الشفوية أدوات الاستفهام المختلفة مثل (ماذا؟ لماذا؟ أين؟) ولا يعتمد على أداة واحد فقط.

هـ. أنْ تُراعي الأسئلة الصفيّة الشفوية التنوع والتوازن بين: الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة، وبين الأسئلة البسيطة والأسئلة المركبة، وبين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية.

و. أن تراعي الأسئلة الصفيّة الشفوية التدرّج المنطقي في الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول.

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

1- مشكلات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:

يبذل المعلمون قُصارى جهدهم في اتخاذ الأساليب الناجحة لصياغة أسئلة صفيّة صحيحة وهادفة، لكنُهم 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 اصطلح عليها التربويون بالمشكلات وتتمثل فيما يلي:[1]

أ. **أسئلة التخمين:** التي تتطلب من المتعلّم أن يُجيب ب(نعم) أو(لا).

ب. **الأسئلة الغامضة:** أي غير واضحة المطلوب والهدف والعبارات، مما يؤدي بالمتعلّم إلى تقديم إجابات ناقصة أو غير صحيحة.

ج. **الأسئلة الموحية بالإجابة:** التي تعطي وتوجّه المتعلّم نحو الإجابة الصحيحة أكثر مما يتطلب.

د. **الأسئلة المُركبة المُربِكة: هي** التي تتضمن عدة مطلوبات في صيغة واحدة الأمر الذي يقلل من تركيز المتعلّم 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 طلبي.

❖ مهارة تلقي إجابات الطلبة عن الأسئلة الصفيّة 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

تعـد هـذه المهـارة هي الأخـرى مـن الأركـان المهمّـة في الموقـف التّعليمي وتعني قـدرة المعلـم على اسـتقبال إجابـات الطلبـة على أسـئلته ومـدى تقبلـه لهـا، وتشـجيعه للمُبـادرات الذاتيـة وذلـك مـن خـلال الانتظـار عقـب الإجابـة فيُعـزّز الصـحيحة منهـا ويعطي بعـض المؤشـرات للخاطئـة حتى يتسـنّى للمـتعلّم تـدارك نفسـه والاهتـداء إلى الإجابـة الصـحيحة بـدل الـتهكم والانتقـاص منـه أو توبيخـه ممّا يجعله أكثر انطواءً على نفسه.[1]

وتعني الاسـتماع بعنايـة لإجابـة المـتعلّم حتى يسـهل تصـحيحها أو البنـاء عليهـا، ومـن الصـفات الواجـب مراعاتهـا هنـا عـدم السـخرية مـن إجابـة المـتعلّم وإتاحـة الفرصـة لـه حتى يفكـر بشـكل أطول وأدق وللمعلّم أنْ يضمن مشاركة نفس المتعلّم في مواقف أخرى[2].

إنّ الأهميـة التي حظيـت بهـا هـذه المهـارة، جعلـت الكثيـر مـن المتخصّصـين في علـوم التربيـة يحكمـون كفـاءة المعلـم على الطريقـة التي يتلقـى بهـا اسـتجابات المتعلّمـين، فيُعززهـا أو يُصـوبها، ويحثهم على إضافة الجديد إلى إجاباتهم.

1. المبادئ الواجب مراعاتها عند تلقي الإجابات عن الأسئلة الصفيّة الشفوية[3]:

أ. الاستماع لما يقوله المتعلّم بعناية، ثم مطالبته بضرب أمثلة تدعم إجاباته.

ب. امتداح الإجابة الصحيحة، لأنّ ذلك يسهم في زيادة فاعلية المتعلّم في الموقف.

ت. عند تقديم المتعلّم إجابة خاطئة يتجنب قول "خطأ " بل استبدالها بعبارات ألطف كقوله: "أعط إجابة أدق".

ث. مساعدة المتعلّم في الاهتداء للإجابة الصحيحة عن طريق تقديم تلميحات وإيحاءات.

ج. عدم مقاطعة المتعلّم أثناء الإجابة أو الإشارة الصحيحة أو الانفعالية.

❖ مهارة توجيه الأسئلة الصفيّة 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 الصفي مفهومه، تحليله، مهاراته، ص81-82.

هي الطريقة التي يستخدمها المعلم لإثارة تفكير المتعلّم واستنطاقه ، ويتعلق الأمر بكل من وضعية جلوس المتعلّمين بشكل يُيَسِر و يساعد المعلم على توجيه أسئلته و النبرة التي يستعملها عند التلفّظ بالسؤال، حيث يجب أنْ تكون حماسية مُشجعة على التفاعل و المبادرة إلى تقديم الإجابة وأنْ يتلمس المتعلّم فيها مواطن النبر والتنغيم وعلامات الوقف، ثم اختيار الطالب المجيب، وعدم السماح بالإجابات الفوضوية و العشوائية، كما يجب أنْ يسبق السؤال أو يلحقه عبارات توحي بالتخاذل والإحباط، فمهما كانت صحة السؤال و أهميته يجب أنْ يحسن المعلّم توجيهه لأنّ ذلك يزيد من نسبة الاستجابات والمشاركات الفعّالة في الصف.[1]

شروط توجيه الأسئلة الصفيّة الشفوية:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب على المعلّم التقيّد بها أثناء توجيه الأسئلة للمتعلّمين في الصف نذكر منها [2] :

أ. تنويع طرق توجيه الأسئلة الصفيّة 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 المتعلّم على استيعاب السؤال.

ب. تنويع مستويات الأسئلة الصفيّة الشفوية، فلا يجب أنْ تقتصر على المستويات الدنيا فحسب بحجة أنّ الخصائص المعرفية والعقلية للمتعلّمين 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، إذْ لا يجب توجيه السؤال بعشوائية فالوقت المناسب مثلا بعد مرور المتعلّم بخبرات تعليمية جديدة يوجهه وفي الموضع المناسب لقياس الهدف المراد.

د. التوازن في طرح الأسئلة الشفوية قبل، وأثناء، وبعد الدرس، فلا يكثر المعلم الأسئلة في مرحلة ويهمل الأخرى إذ يجب أنْ 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. عـدم تجـاوز الوقـت المسـموح بـه لطـرح الأسـئلة علـى حسـاب الـزمن المحـدد للـدّرس، لأنّ المعلم الكفء هو من يصوغ أسئلته بدقة ويحترم وقته.

و. توجيـه الأسـئلة لأكبر عـدد مـن المتعلّمـين في الصـف حتى يُشـاركهم في بنـاء الـدرس ويجعلهـم متلقـين فعّـالِينْ، وتشـجيع جميـع المتعلّمـين علـى المشـاركة فـي الإجابـة عـن الأسـئلة المطروحـة، وعـدم التركيـز أثنـاء توجيـه الأسـئلة علـى فئـة معينـة مـن المتعلّمـين قصـد الاهتمام أو العقاب.

ز. التمهيـد المحفـز للسـؤال قبـل توجيهـه، علـى المعلـم أنْ يتخـذ لنفسـه أسـاليب أو عبـارات تشجيعية يَشُد بها انتباه المتعلّم ويجعله يُقْبِل على ما سيُطرح عليه من أسئلة.

❖ مهـارة الانتظـارعقـب توجيـه الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية: The skill of waiting after asking Classroom questions

هي الفترة التي تُمْـنَح للمُـتعلّم حتى يُفكّـر ويشـرع في الإجابـة، حيـث تنقضـي مـن لحظـة اِنتهـاء المعلـم مـن التوجيـه أو الـتلفظ بالسـؤال، وتمتـد الفتـرة مـن (3ثـوان إلى15ثانيـة) وهنـاك مـن يَزيـد عـن ذلـك أو يُـنقص وذلـك حسـب مسـتوى السـؤال المطـروح، إذ أن أسـئلة المسـتويات الـدنيا مـن التفكيـر عـادة مـا تكـون فتـرة الانتظـار في حـدود (3-5) ثـوان أمـا أسـئلة المسـتويات المتوسـطة والعليـا مـن التفكيـر تكـون عادة بين (3-15) ثانية وقد يصل إلى 20ثانية إلى دقيقة.[1]

ويعـرف كـذلك بأنّـه: الوقـت الـذي ينتظـره المعلـم لتلقـي الإجابـة بعـد أنْ يطـرح السـؤال على المـتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين ويمكن تقسيم هذه الفترة على قسمين اِثنين هما: [2]

أ- **وقـت الانتظـار الأول:** هـو الـزمن الـذي ينتظـره المعلـم عنـد توجيـه السـؤال ويتـراوح مـا بـين (3-7) ثوان.

ب- **وقـت الانتظـار الثـاني:** هـو الـزمن الـذي ينتظـره المعلـم بعـد توجيـه السـؤال إلـى الصـف ويسـتغرق عـدة دقـائق وهـذا لايمكـن في الجزائـر وذلـك راجـع إلـى كثافـة البـرامج التعليميـة

[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 وعلاقتهما بتحصيل طالبتهن في التربية الاجتماعية، إشراف غازي جمال خليفة، ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010م، ص51.

وضـيق زمـن الحصـة المحـددة بسـاعة أو أقـل، وكثـرة المتعلمـين في الصـف، وبخاصـة إذا كـان السؤال يتطلب تفكيرا ناقدًا أو إبداعيًا.

❖ مهـارة اختيـار الطالـب المُجيـب عـن الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية: The skill of the learner choosing the Classroom Questions

تعني أنْ يفكّـر المعلـم برهـة مـن الوقـت قبـل أنْ يختـار المـتعلّم الـذي سـيُجِيب عـن السـؤال، كمـا يجـب أنْ يعمـل على اختيـار أكبر عـدد ممكـن مـن المتعلّمـين للـرد عـن الأسـئلة في الموقـف التعليمي الواحـد، بحيـث لا تسـيطر فئـة معينـة على الـرد دون أخـرى حتى لا يوصـف المعلـم بالانحيـاز، كمـا يجـب عليـه أنْ يُحسـن اِسـتخدام الإشـارات والإيمـاءات ليُبـدي اهتمامـه الشـديد وإصـغائه لمـا يقول.[1]

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

ويُشترط فيها:[2]

إنّ استجابة المعلم الجيّدة لأسئلة مُتعلّميه مُهمة بقدر أهمية الأسئلة التي يطرحها، لأنّ ذلك يساعده على اِستكشاف ومعرفة ما يجول في خواطرهم من تساؤلات، وبها يُثري درسه، ويحافظ على تفاعل صفه، ويزيد من رغبتهم في البحث والاطلاع، ولتحقيق نواتج أفضل وجب عليه التقيّد بجملة من الشروط التي نوجزها في: [3]

أ. أنْ يفْسـح المعلـم المجـال لجميـع المتعلّمـين بطـرح أسـئلتهم دون اسـتثناء، وأنْ يشـجعهم دومـا علـى طـرح الأسـئلة التـي تتعلـق بموضـوع الـدرس، وأن يسـتقبلَ أسـئلتهم باهتمـام وهدوء.

ب. أنْ يتجنـب المعلـم لـوْم أو تـوْبيخ المـتعلّم إذا مـا أخطـأ أو تعثـر في صـياغة سـؤاله أو طَرَحَـهُ 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. أنْ يُساعد المعلم في صياغة سؤال المتعلّم بشكل صحيح، كأّن يقول مثلا أنت تقصد كذا، واصل أنت على صواب.

د. أنْ يمدح المتعلّم الذي يصوغ أسئلته صحيحة، ويكثر من التعزيزات اللّفظية 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 المتعلّم للإجابات الناقصة أو غير الصائبة، وذلك لحثه على مضاعفة الجُهد والتركيز أثناء الإجابة.

شروط تحسين نوعية الإجابات عن الأسئلة الصفيّة الشفوية[1]:

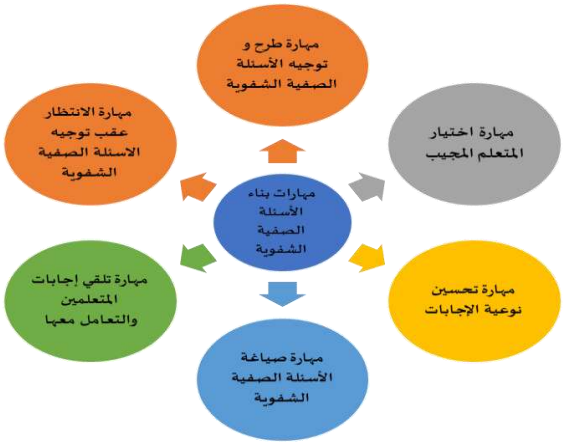
أ. عدم تكرار المعلم لإجابات متعلّميه.

ب. عدم مقاطعة المعلم المتعلّم للتلميذ عند عرضه للإجابة.

ج. تجنب المعلم التعليق الساخر على الإجابات الخاطئة.

د. استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد المتعلّم على تصحيح إجابته أو توضيحها.

هـ. تعزيز الإجابات الصحيحة.



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

5-أهمية الأسئلة الصفيّة الشفوية:

[1] ينظر، يحي محمد نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص174.

تتجلّى أهمية الأسئلة الصفيّة الشفوية في أنّها:[1]

أ. تُثير رغبة المتعلّمين وتدفعهم للعمل وتحفزهم للمزيد من التعلّم.

ب. تقيم 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 واللّباقة في الحديث.

وليس أدلّ على أهمية الأسئلة الصفية الشفوية في العملية التّعليمية من كونها تحتل حيّزًا زمنيًا كبيرًا أثناء تقديم الأنشطة اللغوية المختلفة.

6-أغراض الأسئلة الصفيّة 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 التعلُّمات وربط الدرس الجديد بالقديم.

ب. **تقييم المتعلّمين:** 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، ص271-272.

[2] ينظر، زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص58.

د. **تنميـة مهـارات النقـاش والحـوار:** وذلـك باسـتخدام أسـئلة تصـف المشـاعر وتبـين الآراء وتقبلها وفقا لتبرير منطقي.

هـ. **التغذيـة الراجعـة:** وذلـك للتأكـد مـن فهـم المتعلّمـين للمـادة الدراسـية، وتحليـل نقـاط ضعفهم وقوتهم، وسد الثغرات المعرفية.

و. **تنميـة مهـارات التفكيـر:** تُسـتخدم مـن أجـل تحفيز الطلبـة على اسـتخدام مهـارات عُليـا من التفكير كالتفكير الناقد والإبداعي والسابر. الخ.

7- أنواع الأسئلة الصفيّة ومستوياتها:

لقـد اهـتم العديـد مـن التربـويين بموضـوع الأسـئلة الصـفيّة دراسـةً وتحلـيلاً وتصـنيفًا، ولا يسـعنا المقـام هنـا للتفصـيل فيهـا، لكـن سـنلقي نظـرة وجيزة على بعـض هـذه التصـنيفات مـع التنويـه على أنّه سيتم التركيز على تصنيف العالِم (بلوم):

أولا: بحسب الإجابة المتوقعة لها:

تنقسم الأسئلة الصفيّة من حيث مقاربتها للإجابات إلى قسمين هما:

أ- **الأسئلة محددة الإجابة، المغلقة، الضيقة (convergent Questions):** هي الأسئلة التي لا تحتمل إلاّ إجابةً واحدة صحيحة متفق عليها ومحددة، أي تختص باستجابة واحدة أو عدد قليل من الاستجابات، فتطلب من المتعلّم مثلا أنْ يتذكر أو يستدعي بعض المعلومات والخبرات التي سُبِق إليها، ولا تحتاج مهارات تفكير عُليا.[1]

ب- **الأسئلة مفتوحة الإجابة، الواسعة (divergent Questions):** وتُسمى أيضًا بأسئلة التفكير المتمايز وهي الأسئلة التي تحتمل أكثر من إجابة واحدة وتستدعي معلومات أوسع وأعمق ممّا هو متوفر لدى المتعلّم أو في الكتاب، وتتميز إجاباتها بالطول والإطناب في تقديم الآراء الذاتية و الأحُكام والتوقعات، وتحتاج إلى جُهد عَالٍ في البحث والاستقصاء ووقت كافٍ للتفكير في الإجابات وتقديمها وعادة ما تَلْقَى هذه الأسئلة مشاركات واسعة من قبل المتعلّمين في الصف، كما

[1] ينظر، المرجع السابق، ص59.

تُتاح لهم الفرصة في تنويع 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 الصفيّة 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)bloom**[2] الذي صمّم مُخططًا يضّم ستة أنماط تقيس المستويات المعرفية الدُنيا والعُليا، قاعدته المعرفة و هرمه التّقويم وتتّصِف 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 عُليا، والتتابعية؛ فكل مستوى يفرض على المتعلّم ضرورة التمكن من المستوى الذي سبِقه ولعل الهدف من ذلك لفت انتباه المعلمين إلى ضرورة احترام مستويات التفكير الدُنيا و العُليا لدى المتعلّمين على اختلافها وتفاوتها وضرورة مراعاة مبدأ التوازن بينهما.[3] وفي ما يلي عرض لهذه المستويات :

الشكل (02): مخطط يوضح سُلم المستويات المعرفية للعالِم 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 المربي 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 (Knowledg Questions):** يُسمى كذلك بمستوى المعلومات أو الحفظ، وهو أوّل وأدنى المستويات المعرفية ويتضمن تخزين المعلومات والحقائق واسترجاعها، سواء بعد فترة قصيرة أو طويلة، فهو تعلّم آلي لأنّه يطلب من المتعلّم تذكر المعلومات لتوظيفها بصفة آنية ومستعجلة، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق وجب استدعاؤها في صورتها الأصل غير المُحرّفة، ولا المُشوهة.[1]

إذن فمُستوى 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 المتعلّم في هذا المستوى أنْ يُعيد صياغة المعلومات بلغته الخاصة، ويترجم مدى فهمه واستيعابه للخبرات، وأنْ يُمثّلها بشكل كاف، ويُنظم خَبراته ومعارفه بصورة جديدة، ويربط بين الحقائق والتعريفات، ويكتشف العلاقات بينها فيستخدم لذلك أكثر من عملية ذهنية، من هنا يبدأ التعقيد شيئًا فشيئًا[2].

فهذا النوع من الأسئلة ينِمُ عن مدى إدراك واستيعاب المتعلّم للمحتوى الذي قُدِمَ 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 مالم يتمكّن من المستوى الأول(المعرفة).

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

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

[2] ينظر، هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص253.

مواقف جديدة مغايرة للمواقف التي عايشوها في التعلّم الأصلي، ونقل ما اكتسبه في الصف إلى حياته اليومية[1]

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 العُليا:

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 العُليا وتتمثل 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 وأدق 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 كّليات أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كُلّ 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، ص107.

[2] مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكية تحديدها-مصادر-صياغتها-تطبيقاتها، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م، ص72-73.

[3] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها-تطويرها-تقويمها، ص168.

ففـي هـذا المسـتوى يكـون المـتعلّم غيـر مُقيَّـد بالمعـارف التي أُعطيـت لـه بـل يُفـتح لـه المجـال لاقتـراح حلول مناسبة تكون من لدنه.

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

ولكـي يتأكـد المعلّـم مـن مـدى تحقـق أهدافـه، وجـب علـى المـتعلّم أنْ يتـذكر المعـارف والمحتويـات التي قُـدمت لـه وأنْ يفهمهـا ويسـتوعبها جيّـدا، ثـم يحـاول اسـتخدامها في وضـعيات وحـالات جديـدة، كمـا يحـاول تجزئـة تلـك المعلومـات المركبـة إلى أجـزاء بسـيطة لينتقـل بعـدها إلى تـأليف شـيءٍ جديـدٍ لـمْ يعهـده مـن قبـل ومنـه يـتعلّم الحكـم على الأشـياء، ومـن أمثلـة الأسـئلة في هذا المستوى: ما رأيك في أسلوب الكاتب طه حسين؟

التذكر	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	يبرهن	يصنف	يعيد صياغة	يقيم
يعدد	يصوغ	يستخرج	يبين	ينظم	يعتبر
يصف	يشرح	كون	يكتشف	يعيد ترتيب	يبدي
يسمي	يناقش	صغ	يميز	يصمم	يستنبط

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

ثالثا: بحسب السبر الذي تهدف إليه:

1- مفهوم الأسئلة السابرة: (Probing Questions):

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

السّبرفي اللغة: مُشتق من الجذر الثلاثي (س ب ر)، فنقول " سَبَرَ يَسْبُرُ يَسْبِرُ، 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 المتعلّم إلى التعمّق في إجاباته، أو إعطاء مزيدٍ من التوضيحات حولها، أو التوسع فيما يقدمه من إجابات، وتُستخدم أثناء مراجعة الدروس، أو مناقشة بعض النقاط بمعية المتعلّمين للتأكد من مدى فهمهم، فيسأل المعلم مثلا سؤالا يُجيب أحدهم بإجابة صحيحة لكنها سطحية ومختصرة تفتقر للتعمق والاستزادة، فيُعيد المعلم السؤال مرةً ثانيةً ويبدأ حيث انتهى الأول ويطلُب إضافة معلومات أو التبرير لها أو تقديم مثال أو توضيح جانب غامض...إلخ.[2]

أو هي: الأسئلة التتابعية التي يُقدّمها المعلم بعد أنْ يُجيب المتعلّم على سؤال ما، وقد تتضمن هذه الأسئلة صياغات جديدة أو تلميحات يُقصد بها توجيه المتعلّم إلى الإجابات الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته.[3]

ويرجع سبب تسميتها بالسابرة لأنّها: تَسْبِر أغوار معرفة المتعلّم، وهي من الأنواع التي تتماشى مع قدرات المتعلّم وتتوغل فيها لأنّها تُبنى وتتولد أساسًا من إجاباته حتى تُوصله إلى فهمٍ أعمقٍ، وهي أحد أنواع الأسئلة الصفيّة التي تتطلب مزيدًا من الإجابات غير المكتملة، ويرجع الفضل في ذلك للفيلسوف (سقراط) إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساسًا في حواراته مع تلاميذه، حيث يقوم هو بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئا ، و المتعلّمون يُجيبون عن أسئلته المتتابعة، والمستمرة، ومن خلال الحوار كان يدفع بالمتعلّمين إلى الشك في صلاحية ما يرون، وقَصَدَ من ذلك إكسابهم طُرق الوصول إلى المعرفة عن طريق توليد الأفكار.[4]

وتُعرّفه الباحثة إجرائيا: بأنّه نوع من الأسئلة المعمّقة، التي تسبر فهم المتعلّمين ومكنوناتهم وطرق تفكيرهم، فتُساعد المعلم في التعرف على فجوات مُتعلميه، وبالتالي يزوّدهم 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. **الأسـئلة السـابرة التشـجيعية:** هي الأسـئلة التي يطرحهـا المعلـم على المـتعلّم نفسـه، وذلـك عنـدما يعطي إجابـةً خاطئـةً، أو لا يـتمكّن مـن الإجابـة بشـكل صـحيح، حيـث يقـوم المعلم بقيادته نحو ذلك باستخدام ألفاظ وعبارات تشجيعية.[1]

ب. **الأسـئلة السـابرة التركيزيـة:** فيهـا يطـرح المعلـم سـؤالا أو مجموعـة أسـئلة تركـز على المـتعلّم نفسـه، كـردة فعـل لإجابـة صـحيحة، بُغيـة تأكيـدها، أو ربطهـا بموضـوع آخـر، أو بدرس آخر، أو ربط جزئيات مختلفة، للخروج بتعميم واحد مُشترك.[2]

ج. **الأسـئلة السـابرة التوضـيحية:** "وهي الأسـئلة التي يطرحهـا المعلـم عنـدما يعطي المـتعلّم إجابـة أوليـة غيـر تامة(جزئيـة) لسـؤال سـابق، وذلـك لـدعم الجـزء الصـحيح فيهـا، وتوجيـه المتعلّمين نحـو الإجابـة التامـة، فضـلا عـن ذلـك فإنّهـا تعمـل على إزالـة الغمـوض الـذي يسـود إجابته".[3]

د. **الأسـئلة السـابرة التبريريـة:** في هـذا النـوع يطـرح المعلـم سـؤالاً ويُجيـب عنـه المـتعلّم سـواء بالصح أو بالخطأ، ثـم يَعْقُـبُ ذلـك السـؤال على الإجابـة ليقـدم مُبررات لهـا وفي ضـوء إجابـة المتعلّم يقوم المعلم إمّا بتعديل الإجابة أو تعزيزها.[4]

أو هي "الأسـئلة التي يلجـأ المـدرس إلى طرحهـا عنـدما تتكـون إجابـة المـتعلّم الأوليـة مـن نـوع مـا كانـت صـحيحة أم خاطئـة لغـرض تقـديم مسـوغات مـن المـتعلّم لتبريـر إجابتـه، ويكتشـف المعلـم بـذلك مـا لـدى المـتعلّم مـن فهـم خـاطئ أو نـاقص، ليقـوم بعـدها بتصـحيح ذلـك الفهـم الخاطئ وتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة واستكمال الجزء الناقص منها."[5]

---

[1] ينظر، يحي محمد نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص157.

[2] ينظر، المرجع السابق، ص18.

[3] زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص42.

[4] ينظر، يحي محمد نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص159.

[5] زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص42.

هـ. **الأسـئلة السـابرة المحوّلـة:** يطـرح المعلـم هـذا النـوع مـن الأسـئلة على مُـتَعَلّمٍ عَجَـزَ عـن تقـديم الإجابـة الصـحيحة والنهائيـة، فيوجهـه ويحولـه إلـى مـتعلّم آخـر يسـتطيع تقـديم إجابة صحيحة للسؤال[1].

3- مزايا الأسئلة السابرة في العملية التعليمية:

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

بالنسبة للمتعلّم:

أ. تجعل المتعلّم يتريث 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. تعـود المعلـم الصـبر والأنـاة في التـدرّج بـالمتعلّمين ضـعيفي المسـتوى حتى يـتمكن مـن الوصول بنفسه إلى الإجابة الصحيحة.

ج. تُـدرب المعلـم علـى سـرعة البديهـة والاسـتجابة السـريعة لطبيعـة إجابـات المتعلّمـين لمختلف الأسئلة.

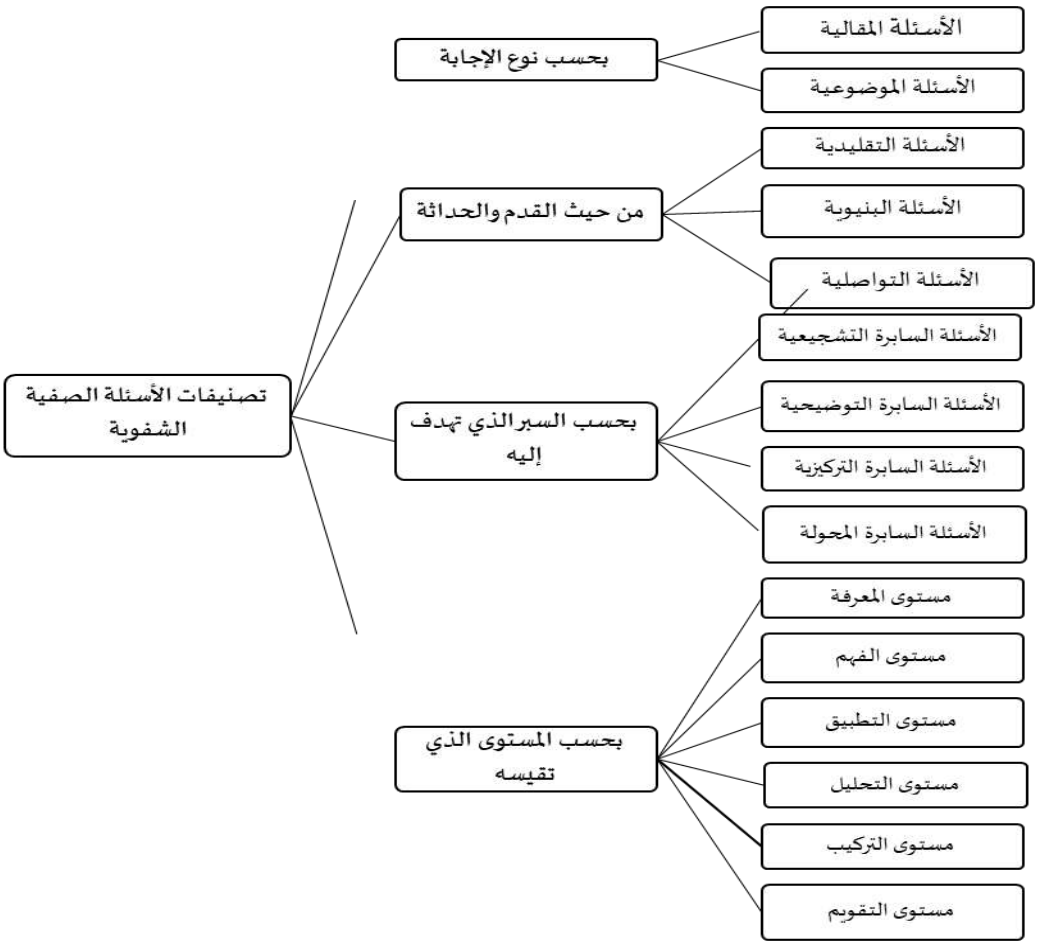
د. التّقويم السريع والمستمر لفاعلية درسه ومدى فهم المتعلّمين

هـ. يكتشـف سـلبيات متعلّميـه وثغـرات تدريسـه ممـا يُفيـد في علاجهـا واجتنـاب الوقـوع فيهـا مرة أخرى.

---

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص40.

[2] ينظر، شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ط1، المعتز للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1429هـ-2008م، ص 139.



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

منزلة الأسئلة الصفيّة الشفوية في العملية التعليمية:

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

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

بالعمليـة التعليميـة التعلُميـة إيـلاء هـذا الجانـب المهـم حظـه مـن الاهتمـام والحـرص على تجسـيده فِعليا في الموقف الصفي.[1]

كمـا أنّ للأسـئلة الصـفيّة الشـفوية وظيفـة أكبر داخـل الصـف الدراسـي؛ إذ تسـاعد المتعلّمـين على الانـدماج في الـدرس بكـل نشـاط وحيويـة، وأنجـع وسـيلة لتنميـة اسـتقلالية الـتعلّم للمتعلّمـين وهـذه الأخيرة مـن أهـم الاتجاهـات الحديثـة في التربيـة، فضـلا عـن أنّ الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية، ترفع من دافعية المتعلّمين ومن مستوياتهم.[2]

ثانيا: أنشطة اللغة العربية: مفهومها، أنواعها Arabic language activities

يجـدر المقـام بنـا الإشـارة إلى أنّ تعلـيم أنشـطة اللّغـة العربيـة في مرحلـة التعلـيم المتوسـط يـتمّ وفقًـا للمقاربـة بالكفـاءات، التي تـرتبط ارتباطًـا وثيقًـا بـالنص فتجعلـه المنطلـق والمنتهى، مـن هنـا اعتمـدت المنـاهج الدراسـية مصـطلح **المقاربـة النصـية**، وتعـرّف هـذه الأخيـرة على أنّهـا: اختيـار بيـداغوجي يقتضـي الـربط بـين التلّقـي والإنتـاج، ويُجسـد النظـر إلى اللّغـة باعتبارهـا نظامًـا ينبغي إدراكـه في شـمولية، فيجعـلُ الـنصَ محـورًا لجميـع فـروع اللغـة، وبِنيـة تظهـر فيهـا كـل المسـتويات اللّغويـة مـن صـوت و تركيـب ودلالـة وصـرف ونحـو وأسلوب...فيصـبح بهـذا الـنص المنطـوق والمكتـوب محـور العمليـة التعلِيميـة التعلُميـة تُنمى مـن خلالـه كفـاءات ميـادين اللغـة (الاسـتماع، التحدث، القراءة، الكتابة).[3]

ويبقـى الـنص المحـور الـذي تنطلـق منـه أنشـطة اللغـة العربيـة وتـدور حولـه، فهـو يتنـاول موضـوعًا يقـرؤه المـتعلّم ثـم يُمـارس مـن خلالـه التعبيـر الشـفهي والتواصـل، ويتعـرف على كيفيـة بنائـه، ثـم يـتلمس مـن خلالـه القواعـد النحويـة، والصـرفية والإملائيـة ليَتوصـل إلى إنتـاج نصوصـه الكتابيـة.[4]، كمـا تُمَكِّنـه أيضـا مـن معرفـة كيفيـة بنـاء الـنص، فيتعـرف منـه على القواعـد النحويـة والصـرفية والإملائيـة فيوظفهـا في نشـاط إنتـاج المكتـوب، ويـدرك العلاقـة الوطيـدة بـين القـراءة والكتابـة، كمـا تحـث المقاربـة النصـية المـتعلّم على توظيـف مكتسـباته اللّغويـة واسـتعمالها بكـل

[1] ينظر، محمد سلمان أحمد كنانة، أثر استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص31-32.

[2] ينظر، زينة عبد الأمير الدهلكي، الأسئلة الصفية الاستهلالية والسابرة ودورها في تحصيل الطلبة، ص28.

[3] ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016م، ص05.

[4] ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج تعليم اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، د ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص12.

يُسـر وسـهولة، فتتغير بـذلك نظـرة المـتعلّم للقواعـد النحويـة والصـرفية على أنّهـا مجـرّدة ومعقـدة ومستقلّة عن الاستعمالات، وتظل مرتبطة بالنص كونه المكان الأصلي الذي وُلدت فيه.[1]

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

أ- لغـة: ج مفـرده نشـاط وهـي مشـتقة مـن الجـذر الثلاثـي: النـون والشـين والطـاء: أصـل صـحيح يـدل على الاهتـزاز والحركـة، ومنـه النشـاط المعـروف، وهـو لمـا فيـه مـن الحركـة والاهتزاز والتفتّح. يقال نَشَطَ يَنْشُطُ وَأَنْشَطَ القَوْمُ: كَانَتْ دَوَابُّهُمْ نَشِيطَةٌ.[2]

وهـو كـذلك: " مجمـوع الأفعـال والأعمـال التـي يُنجزهـا فـرد فـي مجـال معـين، أو أداء متناسـق لمختلف المهام المقاسة والفعلية، التي ترتبط بهدف تسعى إلى تحقيقه".[3]

ب- اصطلاحا:

تعـرّف الأنشـطة على أنّهـا: " الجهـود العقليـة والبدنيـة التي يقـوم بهـا المتعلّمـون، أو المعلمـون، أو الاثنان معًا، من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم".[4]

ويعرفهـا أحمـد مرعى ومحمـود الحيلـة بأنّهـا: مجمـوع الإجـراءات التي يقـوم بهـا كلٌ مـن المعلـم والمـتعلّم مـن أجـل تحقيـق الأهـداف إلى درجـة الإتقـان(...)، وقـد تكـون تعلِيميـة يقـوم بهـا المعلـم، وقـد تكـون تعلُمية يقوم بها المتعلّم.[5]

2-2-أنواع أنشطة اللغة العربية:

في إطار مُواكبة الجزائر للتطورات المعرفية والاقتصادية سعت جاهدةً لتغيير مناهجها الدراسية وتطوير نُظمها 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 2017/2016م 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، ديسمبر2016م، 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 صياح، تعليمية اللغة العربية، ص25.

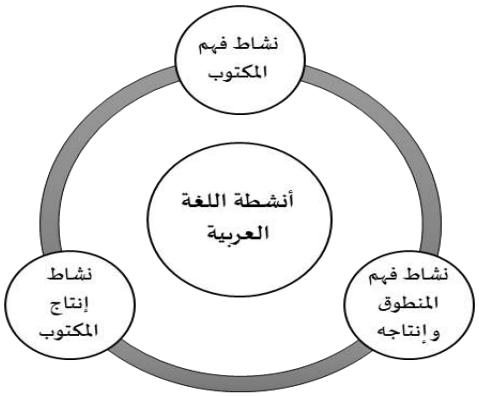
[4] ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1430هـ، 2009م- ص100.

[5] ينظر، أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديث (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، ص42.

على الارتقاء بالمتعلّم نحو تنمية الكفاءات والمهارات اللّغوية المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة وتزويده بالمعارف التي تُؤهله لمواجهة المواقف الحياتية وتُوظيفها فِعليًا 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 تعلِيمية تعلُمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلّم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم وأدواته.[1]

والميدان في تعلّم اللغة هو: المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالتي التلقي أو الإنتاج.[2] وبالنسبة لمناهج للغة العربية يتمثل في ميدانيْن 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 تصّور المعنى، وجودة استعداد الذهن لاستنباطه ويُجمع على أَفْهَامٌ وفُهُومٌ ويعني إدراك الكُليات.[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.

المنطـوق: هـو اسـم مفعـول للفعـل الصـحيح الثلاثـي نَطَـقَ، حيـث ورد في لسـان العـرب:" نَطَـقَ النَّـاطِقُ يَنْطِـقُ نُطْقًـا تَكَلَّـمَ، والمَنْطِـق: الكـلام، والمِنْطِيـقْ: البَلِيـغْ(...) وتَنَـاطَقَ الـرَّجُلاَنِ: تَقَـاوَلاَ، ونَـاطَقَ كُلُ وَاحِدٍ مِنْهُمَا صَاحِبَهُ: قَاوَمَهُ، وسُمِّي نَاطِقًا لِصَوْتِهِ، وصوت كلّ شيء: مَنْطِقُهُ وَنُطْقُهُ.[1]

أ-ب- اصطلاحا:

فهم المنطوق (الميدان التعليمي) يُعرّف بأنّه:

إلقـاء الـنص بجهـارة الصـوت وإبـداء الانفعـال بـه، حيـث تُصـاحبه إشـارات باليـد أو بغيرهـا لإثـارة السـامعين، وتوجيـه عـواطفهم وجعلهـم أكثـر اسـتجابة، ويجـب أنْ يتـوفر فيـه عنصـر الاسـتمالة، لأنّ السـامع قـد يقتنـع بفكـرة مـا، لكـن لا يعينـه أنْ تُنفّـذ فـلا يسـعى لتحقيقهـا، وهـذا العنصـر مـن أهـم عناصـر المنطـوق لأنّـه هـو الـذي يُحقـق الغـرض مـن المطلـوب، الـذي يتمثـل في إكسـاب قـدرة المـتعلّم على النطـق الصـحيح والسـليم للأصـوات، ويكـون مـن خـلال الانطـلاق مـن تصـوُرات المتعلّمـين حـول الموضـوع، ثـمّ عـرض الـنص المنطـوق مـع مراعـاة الجوانـب: اللّغويـة، الفكرية، اللّفظية، الإيماء والإيحاء.[2]

وهـو كـذلك أداة مـن أدوات عـرض الأفكـار، وشـرحها، ونقـدها، والتعليـق عليهـا، ووسـيلة للتعبيـر عـن الأحاسـيس، وإبـداء الـرأي وتصـوير المشـاعر، كمـا أنّـه يُحقـق حسـن التفكيـر وجـودة الأداء عـن طريـق اختيـار الألفـاظ وترسـيخها والـربط بينهـا وهـو عنـدنا في اللغـة العربيـة على شـكلين " التعبير الوظيفي" و "التعبير الإبداعي".[3]

أو هـو النشـاط الـذي تَسـتهدِفُ كفاءتـه الختاميـة مهـارتي "الإصـغاء والتحـدث" أي التعبيـر الشـفوي ويُتنـاول في بدايـة الأسـبوع البيـداغوجي، خـلال حجـم زمني أسـبوعي مقـداره سـاعة واحـدة، ودلالـة مصـطلح فهـم المنطـوق في كتـاب اللّغـة العربيـة للسـنة الأولى متوسـط. هـو مـا اصـطلح عليـه سابقا بالتعبير الشفهي.

إذ يُعـد ميـدان فهـم المنطـوق مُحصِّـلة التعلـيم اللّغـوي، ولـذا فهـو يحظـى بأهميـة كبيـرة، إذْ تَصُـبُّ كـل المهـارات اللّغويـة في هـذا المظهـر مـن الكفـاءات اللغويـة، فهـو إذن غايـة الغايـات في تعلّـم

[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.

اللغـة، ووحـدة متماسـكة الجوانـب، فهـو ذلـك المـزيج مـن العمليـات الذهنيـة في صـياغة الأفكـار والمشـاعر في كلمـات وأصـوات تحمـل أفكـارا، فـالكلام المنطـوق هـو الأصـل والمكتـوب فـرع، فـالمنطوق يمثل لغة التواصل مع الآخرين[1].

أ-أ-مهارات نشاط فهم المنطوق:

يهدف هذا النشاط إلى تنمية المهارات التالية: [2]

1. غرس الثقة في نفس المتعلّم ودفعه للمساهمة أكثر بالأفكار القيّمة التي تظهر جليا أثناء تعبيره وكتاباته.
2. زيادة قدرة المتعلّم على اختيار الأفكار المناسبة للمواقف وحُسن تنظيمها وعرضها.
3. زيادة قدرة المتعلّم على استخدام الكلمات المعبرة ونمو مخزونه اللّغوي.
4. تنمية قدرة المتعلّم على استخدام الصوت أو النّغم المعبّر عن المعنى والنُطق السليم المتميّز للألفاظ والعبارات حتى يُفهم الكلام بسهولة.
5. زيادة قدرة المتعلّم على إيصال الأفكار والمشاعر بطرق وأساليب معبرة ومتنوعة.

ب. نشـاط فهـم المكتـوب (قـراءة مشـروحة) (Written Under standing Activity read Annotated):

يـأتي هـذا النشـاط في المرتبـة الثانيـة ضـمن أنشـطة اللغـة العربيـة، وهـو الـذي يُمثـل الجانـب الكتـابي للغـة العربيـة، وينطـوي ضـمنه ثلاثـة أنشـطة؛ القـراءة المشـروحة وقواعـد اللغـة وإنتـاج المكتـوب ولهـذا الترتيـب مغـزى تعليمي، وللقـراءة تعريفـات كثيـرة منهـا مـا أورده بشـير إبريـر بقولـه إنّهـا: "نشـاط فكـري مُتكامـل، وتفاعـل نفسـي مـع مقتضـيات ترجمـة رمـوز اللغـة، وفعـل كُلي مُتشـابك تتداخل فيه العوامل النفسية، والاجتماعية، واللّغوية."[3]

أو هي: عمليـات فكريـة تُترجم الرمـوز إلى دلالات مقـروءة، فهـو نشـاط ذهني يتنـاول مجموعـة مـن المركبـات (الفهـم، إعـادة البنـاء، اسـتعمال المعلومـات، وتقيـيم الـنص) ويُعتبـر أهـم وسـيلة

[1] ينظر، يوسف أبو عدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009م، 139.

[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 المتعلّمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وإضافة إلى أنّها 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، ثمّ الإدراك العقلي لمدلولاتها، ثمّ 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 أواخر الكلم وكذلك التغيرات التي تطرأ على بِنية الكلمة من اشتقاقٍ، وجمودٍ، وإعلالٍ، وإبدالٍ ونسبٍ وتصغيرٍ، وإفرادٍ وتثنيةٍ وجمعٍ، وبذلك هي تصف اللّغة وصفًا شاملاً.[4]

يُطلِق المنهاج على هذا النشاط مُصطلح **الظواهر اللّغوية**، التي تُدرَّس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة، ولإنشائها بلغة سليمة خالية من العُيوب، لا باعتبارها غاية مقصودة لذاتها. ثم إنّ قواعد اللّغة ينبغي أنْ تكون وظيفية تُساعد المتعلّم على الفهم والإفهام، وتستعين بالقراءة المشروحة والنصوص الأدبية لتثبيتها.[5]

ويأتي نشاط فهم المكتوب ليُكسب المتعلّم كيفية مقاربة النصوص وفهم مضامينها وإدراك أبعادها المختلفة، كما يسهم 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 لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

[2] عبد المجيد عيساني، اللغة والمؤسسات التعليمية، ط1، مطبعة مزوار، 2010، ص115.

[3] ينظر، محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص126.

[4] ينظر، حسن شحاتة ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص221.

[5] ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، ص18.

النصـوص الشـعرية والنثريـة ويـدرس الظـواهر البلاغيـة والقواعـد اللغويـة الـواردة فيهـا فتـروض هي الأخـرى لسـانه وتجنبـه اللّحـن، كمـا تكسـبه أيضـا مهـارات النطـق السـليم والقـراءة الصـحيحة وبالتالي التمكن من المهارات اللّغوية.

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 كُبرى هي النص، وتحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها".[1]

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

هـو مـا اصـطُلِحَ عليـه في المنهـاج السـابق قبـل سـنة (2016) بـالتعبير الكتـابي وليتغير المسـمى إلى ميـدان إنتـاج المكتـوب في منـاهج الجيـل الثـاني، الـذي يشـجع المـتعلّم على الإنتـاج التعبيـري، ويتكـون مـن (مهـارة التعبير ومهـارة الكتابـة) وهـو نشـاط اتصـالي ينتمي إلى المهـارات الإنتاجيـة، وهـو عمليـة يقـوم مـن خلالهـا المـتعلّم بتحويـل الرمـوز مـن خطـاب ذهني متزوّد بالعديـد مـن الأفكـار والآراء والمكونات اللّغوية إلى خطاب مكتوب[2].

ومـن المُتعـارف عليـه في أدبيـات التعلـيم أنّ التعبيـر: "نشـاط لغـوي يعبّـر بـه المـتعلّم عـن مشـاعره وأحاسيسـه وآرائـه وحاجاتـه ونقـل خبراتـه إلى الآخـرين بكـلام مكتـوب كتابـة صـحيحة تراعي قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التنظيم والتراكيب وترابط الأفكار".[3]

أو هـو نشـاط لغـوي يُعبر فيـه المـتعلّم عمّـا في ذهنـه مـن آراء، ومشـاعر وأحاسـيس، في تعبير دقيـق مـنظّم سـليم عـن طريـق الكتابـة، وإدمـاجي حيـث يُـدمِج فيـه المعـارف والقـدرات والمهـارات اللّغوية المكتسبة ومؤشر واضح على تحقيق الكفايات المطلوبة.[4]

كمـا يُعـرّف أيضًـا على أنّـه: القُـدرة على اسـتعمال اللّغـة المكتوبـة بشـكل سـليم، وبأسـلوب منطقـي، مُنسجم وواضح، تُترجَم من خلاله أفكار وعواطف وميول المُتعلّمين.[1]

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص130.

[2] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2004م، ص189.

[3] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها، ط1، دار المناهج، عمان-الأردن، 2007م، ص160.

[4] ينظر، عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص123.

و. نشاط الإدماج (Inclusion Activity):

"هــو مجموعــة مــن المهــارات، والمعــارف، والاتجاهــات المندمجــة والمُتكامِلــة، التـي تُجنّــدك لمواجهـة وضـعيات مُعقـدة، يـتمّ فيهـا توظيـف كـل المكتسـبات السّـابقة وهي نهائيّـة تصـف عمـلاً كليّـا مُنتهيًا."[2]

فهـذا النشـاط لا يخـتص بـدرسٍ واحـدٍ، بـل هـو ذو وضـعية مركّبـة مـن عـدة تمـارين مُتعلقـة بأنشـطة الوحـدة التعليميـة ككـل، وهـو لا يهـتم بتحصـيل المعـارف النظريـة وترسـيخها كمـا هـو الحال في التطبيق، وإنّما يستهدف استثمار تلك المعارف وتوظيفها في الوضعيات الجديدة.[3]

ويُعـد هـذا النشـاط أهـم مـا اسـتحدثته المقاربـة بالكفـاءات، القـائم أساسًـا على بنـاء معرفـة مُتكاملـة، وربـط المُكتسـبات ببعضـها، لتظهـر فيمـا بعـد في شـكل كُلي مُتكامـل لـدى المـتعلّم بمـا يُعرف بالكفاءة.

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

هـ-أ-أ-النشـاط اللّغـوي التواصـلي: هـو ذلـك النشـاط الـذي ينظـر إلى اللّغـة بوصـفها نظامًـا للتواصـل والممارسـة، والاسـتعمال الفِعلي في مختلـف المواقـف الحياتيـة ويضـم هـذا النشـاط؛ نشـاط فهـم المكتـوب (القـراءة المشـرحة) ونشـاط إنتـاج المكتـوب ونشـاط فهـم المنطـوق (الإسـماع الشـفوي) حيـث تُسـتخدم في هـذه الأنشـطة التراكيـب والعبـارات لإيصـال فكـرة مـا أو للتعبير عن موضوع مُعين.[4]

هـ-أ-ب-النشـاط اللّغـوي الوصـفي: هـو النشـاط الـذي يتأمّـل ويصـف فيـه المـتعلّم التراكيـب اللّغويـة قصـد فهـم نظامهـا، وكيفيـة انتظامهـا والتبصـر في قواعـدها، مـن أجـل فهمهـا

[1] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج 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، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ين، 2005م، ص111-112.

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

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

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

1- مفهومه:

أ- لغة: مشتق من الجذر الثلاثي: (قَ، وَ، مَ) ومنه نجد: (...) "قَوِيمٌ وَقِوَامٌ كَشِدَادٌ أي: حَسَنُ القَامَةِ، والقِيمَةُ بالكسر واحدة القِيَمْ: وهو ثَمَنُ الشَيْءِ بالتقويم، وأصلها الواو لأنه يَقُومُ مَقَامَ الشَيْءِ، ويقال: مَا لَهُ قِيمَةٌ إِذَا لَمْ يَدُمْ عَلَى شَيْءٍ وَلَمْ يَثْبُتْ، وَقَوَّمْتُ السِلْعَةَ تَقْوِيمًا(...) والصواب اِسْتَقَمْتُهَا(ثَمَّنْتُهَا) أيّ قَدَرْتُهَا، وَاسْتَقَامَ الأَمْرُ: اِعْتَدَلَ، يقال قَوَّمْتُهُ: عَدَّلْتُهُ فَهُوَ قَوِيمٌ وَمُسْتَقِيمٌ، وَيُقَالُ: رُمْحٌ قَوِيمٌ، وَقِوَامٌ قَوِيمٌ أَيْ: مُسْتَقِيمٌ".[2]

وجاء في القاموس المحيط: " أَقَامَ دَرأَهُ؛ أَزَالَ عِوَجَهُ، وَاِستَقَمتُهُ: ثَمَّنتُهُ، وَاستَقَامَ: اعتَدَلَ، وَقَوَّمتُهُ: عَدَّلتُهُ فَهُوَ قَوِيمٌ وَمُستَقِيمٌ ".[3]

إذن فالتّقويم في اللّغة يُفيد معنى إصلاح اعوجاج الشيء وإعطاءه قيمة مُعينة.

ب-اصطلاحا: إنّ المُتمعّن في مصطلح التّقويم يجده كثير الاستعمال وقد شهد رواجا واسعا، فتعددت بذلك الآراء وكثرت المسميات والتعريفات سنقف على بعضٍ منها يُعرّف على أنّه: عملية مُستمرة شاملة لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية، تتمثل في التشخيص الدقيق لجوانب القصور فيها، ووصف العلاج اللازم لها، واتخاذ القرارات بشأنها بُغية التغلب عليها، وتحقيق الأهداف وتطوير وإنجاح العملية التّعليمية التعلُمية.[4]

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص13.

[2] ينظر، محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم الترزي، 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.

وهـو كـذلك: "عمليـة مُنظمـة لجمـع وتحليـل المعلومـات حـول البـرامج المتعلّقـة بـالمتعلّم والمعلـم والإدارة والمرافـق والوسـائل والنشـاطات، التـي تُشـكل بمجموعهـا عمليـة التعلـيم والـتعلّم وذلـك للتأكّد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذا البرنامج".[1]

عمومًـا فـالتّقويم هـو: كـل الإجـراءات العمَليـة، العِلميـة المنهجيـة، المُنظمـة والدقيقـة التـي يقـيس بهـا المعلـم مـدى تحقـق الأهـداف المسـطرة سـلفا لـدى المـتعلّم، وغايتـه إصـدار الأحكـام بدقّـة وموضـوعية علـى مـدخلات ومخرجـات الموقـف التّعليمـي، ونقـاط القـوة والضـعف، واتخـاذ القرارات لتحسين وتطوير العملية التّعليمية التعلُمية.

3-2- خصائص التّقويم الجيّد:

لكـي يكـون التّقـويم جيّـدًا مُؤديًـا لمخرجـات هادفـة وحقيقيـة يجـب أنّ يتـوفر علـى مجموعـة مـن المواصفات أهمها[2]:

- أنْ تكـون أدواتـه **مُتنوعـة**؛ فيَسـتخدِم المُقـوّم كـل الأسـاليب والطُـرق المُتاحـة لـه وبالقـدر الـذي يحتاجـه، و**صـادقة**؛ فيقـيس حقيقـةً الشـيء الـذي أُعـد لقياسـه وتقويمـه وألاّ تُسـتعمل نتائجـه لغرض ما.

- أنْ تكـون أدواتـه **ثابتـة**؛ حيـث تبقـى النتـائج نفسـها كَمَـا تـمّ اسـتعمالها، أمّـا إذا تغيّـرت مـن نتيجـة لأخرى هنا يصبح التقويم غير ثابت.

- أنْ يكـون **شـاملاً**؛ حيـث يشـمل ويُغطي كـل أطـراف الموقـف التّعليمي، على اعتبـار أنّهـا تُـؤثر وتتـأثر ببعضـها الـبعض هـذا مـن جهـة، ومـن جهـة أخـرى أنْ تَشْـمَلَ الأدوات كـل موضـوعات المـنهج، وألاّ يهـتم بـالمتعلّم فقـط فيشـمل المعلـم، المـتعلّم، الوسـائل، المنهـاج..... وأنْ لا يشـملَ الجانـب المعرفي فقـط بـل يتعـداه إلى جوانـب أُخـرى كالوجدانيـة، السـلوكية، المهاريـة والمعرفيـة التي تعـرّف عليهـا المتعلّم.

- أنْ يكون **موضوعيًا**؛ 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.

-**أنْ يكـــون مُســـتمرًا**؛ يتميـز التعلـيم النـاجح بالاســتمرار، فالملاحظـات اليوميـة والاختبـارات هـي عمليـات تقويميـة فـالتقويم لا يتوقـف عنـد مسـتوى محـدد، بـل يُواكـب ويُـلازم العمليـة التّعلِيميـة التعلُمية في مسيرتها منذ البداية وبه يُقَوِّم نمو المتعلّمين ويُوجههم[1].

3-4-أنواع التّقويم:

إنّ المطلـع علـى موضـوع التّقـويم يجـد أنّـه لاقى اهتمـام العديـد مـن المهتمـين بحقـل التربيـة والتعلـيم، فتناولـه كـلٌ مـنهم مـن زاويـة معينـة، تعكـس اهتمامـه وهدفـه مـن ذلـك، فنـتج عنـه تقسـيمات وتصـنيفات وتنوعـت بتنـوع الآراء وسـبل التعامـل، فنجـده قـد صُـنِّفَ حسـب زمـن إجرائـه، وحسـب القـائمين بـه، وحسـب شـموليته، وحسـب البيانـات التي يـتم جمعهـا، وحسـب هدفـه...إلخ ويبقـى التصـنيف الأوّل الأكثـر اسـتخدامًا وشـيوعًا والتـي سـنتعرض لهـا بـالتعريف والتُفصّيل نظرًا لأثرِه الفعّال في العملية التّعليمية وكونه محل اهتمام دراستنا.

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

يُسـتخدم التقـويم التشخيصـي فـي بدايـة تـدريس البـرامج والمقـررات التعليميـة، بغـرض التعـرّف علـى مقـدار مـا يمتلكـه المـتعلّم مـن معلومـات وأساسـيات يتطلبهـا تـدريس المقـرر، وبالتـالي فهـو يقـدم صـورة كاملـة عـن المسـتوى الحقيقـي للمـتعلّم قبـل بدايـة تنفيـذه.[2] ويّسـمى أيضـا بالتّقويم القبلي، أو المبدئي، أو الاستكشافي، أو الاستفتاحي.

- **أهداف التقويم التشخيصي:** يهدف هذا النوع من التقويم 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 للمتعلم منذ البداية.

3-4-2: التقويم 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 والتقويم، 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.

أُستُخْدِم مصطلح التّقويم التكويني لأول مرة من قبل (ميشال سكريفن) سنة 1967 والذي ارتبط آنذاك بتقويم المنهاج ثم اهتمّ به (بنجامين بلوم) بعده سنة 1971، مُوجها إيّاه نحو تعلّم التلاميذ ولايزال إلى يومنا هذا أهم أشكال التّقويم حظًا في العملية التّعليمية[1].

يُعْرف كذلك بالتّقويم العلاجي، أو التطوري أو المستمر، أو الجزئي، أو المرحلي أو تقويم أداء التصحيح الذاتي "وهو إجراء عملي يمكّن 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 فرديّة، وهو مُهمٌ لأنّه يزوّد المعلم بالتّغذية الراجعة، ويمكّنه من المساءلة الفورية والمتزامنة مع الوضعيات التّعليمية للمتعلّمين وتعثراتهم وتصحيحها."[2]

أو هو "التّقويم الذي يتمّ أثناء عملية التعلّم والتعليم وهو أكثر أنواع التّقويم شيوعًا لدى معلمي اللغة العربية، فهو يُستخدم أثناء ممارسة الأنشطة التّعليمية 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 التّعلِيمية التّعلُّمية ويهدف إلى تحسينها، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلّم، ومحاولة تعزيز نقاط القوة في التعلّم، ومعالجة نقاط الضعف، ومُتابعة الواجبات المنزلية، وطرح الأسئلة الصفيّة، كما يَستخدم استراتيجيات الملاحظة والتقويم القائم على الأداء، ومراجعة الذات والتواصل بين المتعلّم ومعلمه.[4]

من خلال استعراضنا لجملة من التعريفات التي سعت جاهدة لتقديم مفهومٍ للتّقويم التكويني يمكننا القول إنّه: التّقويم الذي يتخلل العملية التّعلِيمية التعلُّمية، ويُقدِّم للمعلم تغذية راجعة، لذا يسميه بعضهم بتقويم تصحيح الأداء، فإمّا أنْ يستمر في مساره، أو يتدارك نقصه ويُغير وسائله واستراتيجياته، ويُمكّن المتعلّم من تطوير نفسه وتغيير أساليبه، قصد

[1] محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، ص16

[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 التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2015م، البحرين، مج16، العدد2، ص93.

تعزيـز نـواحي القـوّة، ومُعالجـة نـواحي الضـعف فهـو علاجي بالأسـاس، ويـرتبط بالأهـداف الإجرائيـة للتعلّم. ويقدّم تغذيةً راجعةً لكل من المعلم والمتعلّم لتحسين العملية التّعلِيمية التّعلُمية.

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

تكمن أهمية هذا النوع من التقويم في أنّه:[1]

أ. يُوّفر التّغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلّم ومخططي المنهج.
ب. يتتبـع نمـو المـتعلّم بصـفة مسـتمرة في مختلـف الجوانـب المعرفيـة، والوجدانيـة، والنفسية، والحركية، ويُبيّن مواطن الضعف فيه.
ج. يُسـاعد المعلـم علـى تحسـين تدريسـه، وإيجـاد طرائـق واسـتراتيجيات تعلـيم بديلـة تتناسب والموقف التعلِيمي التّعلُمي.
د. يُسـاعد القـائمين على عمليـة تخطـيط وتطـوير المنـاهج على اتخـاذ القـرارات المتعلقـة بالمنهج وفقًا لأُسس واقعية ومعلومات صحيحة.

3-4-2-ب -وظـائف التقـويم التكـويني: مـن أبـرز الوظـائف التي يُحققهـا هـذا النـوع مـن التّقويم:[2]

أ. التعـرّف على المعـارف التي اكتسـبها المـتعلّم، ومُراقبـة تقدّمـه وتطـوّره خطـوة بخطـوة، قصـد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورًا.
ب. إثـارة دافعيـة المـتعلّم للـتعلّم والاسـتمرار فيـه، عـن طريـق تعريفـه بنتـائج تعلّمـه وإعطائـه فكرة واضحة عن أدائه.
ج. مُراجعة المتعلّم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات التي استفاد منها.
د. تحديد الخلل بدقة في العملية التّعليمية تمهيدًا لربطه بالمعلم أو المتعلّم أو المنهاج.
هـ. مساعدة المعلّم 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 لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2007-2008، ص111.

أ. الكشـف عـن درجـة تقـدم المـتعلّم في تعلمـه بشـكل مسـتمر، وكـذا مقـدار تحكّمـه في المعـارف والمعلومات.

ب. التعرّف على الصعوبات التي تعترض المتعلّم والعمل على تجاوزها.

ج. يسـاعد التّقـويم التكـويني علـى تكييـف الأنشـطة التّعلِيميـة التّعلُميـة وفـق نتـائج المـتعلّم ويُعطي اقتراحات يجب اتباعها في عملية التعلّم.

د. يُقـدّم التّقـويم التكـويني تغذيـة راجعـة لكـل مـن المعلـم والمـتعلّم علـى حـد سـواء ويُخاطـب المتعلّم بصفة خاصة كونه المعني بالدرجة الأولى.

3-4-2-ج-أهداف التقويم التكويني: يُحقق هذا النوع من التقويم جملة من المقاصد يمكن حصرها في قسمين: [2]

أ- أهداف خاصة بالمتعلّم:

أ. يُتيح له إمكانية التعرّف على مدى مواكبته للدرس.

ب. يُبيّن له الصعوبات التي تعترضه خلال التعلّم.

ج. يساعد المتعلّم على التعلّم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.

د. تنمية قدرة المتعلّم على تقويم ذاته وتنمية مهاراته التعليمية.

ب- أهداف خاصة بالمعلم:

أ. يسمح له بمعاينة ما تمّ تنفيذه من خلال العملية التعلِيمية التعلُمية، وتقويم ذاته.

ب. يمكّـن المعلـم مـن تحديـد درجـة المحتـوى المقـدّم، ونسـبة التقـدم فيـه، وفـق أُسـس دقيقـة ومُنظمة.

ج. يسـاعد المعلـم علـى قيـاس مسـتوى المتعلّمـين، ومـدى فعاليـة الطرائـق والاسـتراتيجيات والوسائل التعليمية المستعملة، والعمل على تحسين أدائهم.

---

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

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

د. ـيمكّن المعلـم مـن ضـبط الفعـل التعليمي، بحيـث لا ينتقـل مـن مرحلـة لأخـرى إلاّ بالتأكّـد من حصوله على المرحلة الأولى.

هـ. ـيساعد المعلـم علـى تمييـز الفروقـات الفرديـة بـين مجموعـة المتعلّمـين وذلـك للعمـل علـى احترامها والتعامل مع كل فئة على حدة.

و. يمكّـــن مـــن تحســـين العمليـــة التعلِيميـــة التعلُميـــة بتشـــخيص المكتســـبات الســـابقة واستثمارها في بناء مواقف جديدة.

3-4-2-د-أســـس ومرتكـــزات التقـــويم التكـــويني: يســـتند التّقـــويم التكـــويني إلـــى أســـس ومعايير أهمها[1]:

أ. أنْ يكـون شـاملاً لجميـع مسـتويات الأهـداف التّعليميـة (المعرفيـة، الوجدانيـة، النفسـية، الحركية) دون الاقتصار على جانب معين.

ب. أنْ يكتشف الفروقات الفردية في أداء مُتعلميه والقدرات المتنوعة الكامنة لديهم.

ج. أنْ يكون بمثابة عملية تشخيصية وعلاجية.

د. أنْ يتّصـف بالوظيفيـة؛ فيُسـهم فـي تحسـين العمليـة التّعلِيميـة التعلُميـة عبـر التغيـرات الإيجابية التي يُحدثها في ضوء معايير تتماشى وفلسفة التربية.

3-4-2-هـ-خصائص التّقويم التكويني:

للتّقـويم التّكـويني سـمات وخصـائص يتميـز بهـا عـن غيـره مـن الأنـواع نُجملهـا فـي النقـاط الآتية[2]:

أ. **التّقـويم التكـويني عمليـة شـاملة:** يُقصـد بهـا ضـرورة أخـذ المعلـم المقـوّم بعـين الاعتبـــار كـــل الأهـــداف التربويـــة المرتبطـــة بالجوانـــب -المعرفيـــة والســـلوكية والوجدانية- للمتعلّم بحيث تنتمي كلها إلى وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها.

[1] ينظر، عيسى بن فرج العزيزي، 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. **التّقـويم التكـويني يبنى وفـق معـايير:** على المعلـم أنْ يحـدد المعـايير التي تقـيس مـدى تحقـق الأهـداف وتُبـين مسـتوى اكتسـابه للكفايـات والـتحكّم فيهـا، وبنـاءً على هـذه المعـايير (معـايير النجـاح) يُصـدِر المعلـم حُكمـا على تعلّـم المتعلّمـين بالنجـاح أو الفشل.

ج. **التّقـــويم التكـــويني عمليـــة مســـتمرة:** يقصـــد بالاســـتمرار طـــوال الموقـــف التعليمي وبهـذا يصـبح بمثابـة التـدعيم المعرفي الـذي مـن شـأنه أنْ يُثير رغبـة الـتعلّم عـن طريـق التعـديل والتصـحيح واختبـار أداء المـتعلّم مـن خـلال سـيرورة اكتسـاب المعلومات.

د. **التّقـــويم التكـــويني تقـــويم تحليلـــي:** يتمثـل دور التّقـويم التحليلـي في تحديـد وتقـدير المـردود التّعليمي، ومُقارنتـه بأهـداف مُعينـة في مجـال مُعـيّن، لـذا فهـو يعتمـد كثيـرًا على تحليـل نتـاج نشـاط المـتعلّم شـفويًا كـان أم كتابيًـا أم حركيًـا، لأنّ هـذه النشـاطات لا تُمثـل سِـوى الجـزء الظـاهري للكفـاءة، فتحليـل هـذه النشـاطات وفقًـا لأُسـس علميـة يسـمح لنـا بـإدراك مُؤشـرات النجـاح أو الفشـل مـن جهـة، ومـن جهة أخرى يُعطينا تصور واضح لمستوى كفايات المتعلّم.

3-4-2-و-أدوات ووســائل التّقــويم التكــويني: يســتخدِم المعلمــون والتربويــون عــدة وســائل لقياس نسبة تحصيل المتعلّم في المحتويات التي تقدّم له على مدار أنشطة اللغة العربية الأربعة.

و يُقصـد بهـا كـل الإجـراءات والاسـتراتيجيات التـي يسـتعين بهـا المعلـم المقـوّم فـي جمـع المعلومـات بُغيـة تنفيـذ عمليـة التقـويم، و يَسـتخدم في هـذا التقـويم أساسًـا أدوات يمكـن أن تكـون **الأسـئلة** التي يطرحهـا في أثنـاء الحصـة، وذلـك للتأكـد مـن أنّ التلاميـذ فهمـوا نقطـة قـد انتهى مـن شـرحها، ومـن أوراقـه أيضـا **الاختبـارات القصـيرة، والتمـارين الصـفية، والوظـائف أو الواجبـات البيتيـة، وقـوائم التقـدير** التي يسـتعملها المعلـم في الـدروس العمليـة، وأيـة اختبـارات يصـممها المعلـم لتعطـي وحـدة مسـتقلة مـن المنهـاج، أو **الحـوارات** التـي يـديرها في أحـد الموضـوعات، أو **التوجيهات** التي تقدم لأحدهم .[1]

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

ولمّا كان التّقويم عملية شاملة ومتنوعة لكل نواحي التعلّم، وجب تنوع آلياتها ووسائلها، إلاّ أنّها تبقى قائمة على أساس واحد وهو **السؤال** وفيما يلي عرض لهذه الوسائل بإيجاز:

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

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

أو هو " كل نشاط منظّم وقائم على منهجية محدّدة، يهدف إلى استيعاب المتعلّم واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شُرحت 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 أنْ تُنمّي معارف المتعلّم ومعلوماته، وتصقل شخصيته وتعوّده الاعتماد على نفسه، وتكفُل له الوصول إلى غايات محددة، ترتبط بمحتوى الدرس حيث يكلف بها المتعلّم من قبل المعلّم داخل الصف على أنْ يتمّ إنجازها خارج الصف وفقًا 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 واخرون، 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 والادب 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، ص-147.154.

3-5-الحــوارات والمناقشــات الصــفية: هي طريقــة تدريســية تســتهدف الكشــف عــن الحقــائق الضـرورية لحـل مشـكلة مـا، وتحقيـق الأهـداف المعرفيـة العُليـا، وتحفيـز الطـلاب للمشـاركة الفعّالـة في النقاش، وتوفير التعبير عن الرأي، واحترام الرأي الآخر.[1]

أو هي طريقــة تقــوم في جوهرهــا على الحــوار، حيــث يعتمــد المعلــم على مــا يمتلكــه المتعلّمــون مــن معــارف وخبــرات ســابقة، فيوجــه نشــاطهم بُغيــة فهــم القضــية الجديــدة مُســتخدمًا في ذلــك الأســئلة المتنوعــة وإجابــات المتعلّمــين لتحقيــق أهــداف درســه، ففيهــا إثــارة للمعــارف الســابقة وتثبيت لمعارف جديدة وتنمية انتباههم وتأكيد انتباههم المستقل.[2]

3-4-3: التّقويم النهائي (الختامي، التجميعي): Sommatif Evaluationn

هــو التّقــويم الــذي يُعنى بــالحكم على مــدى إحــراز المتعلّم لنــواتج الــتعلّم، بهــدف اِتخــاذ قــرارات بشـأنه، كنقـل المـتعلّم مـن مسـتوى لمسـتوى جديـد أو تخرّجـه، وإجرائيـا فـإنّ هـذا النـوع مـن التّقـويم يتطلـب أنشـطة تقويميـة متعلقـة بمهـارات وأهـداف المـادة، مـن أجـل رصـد درجـة أو مسـتوى المـتعلّم فيها.[3]

إذن هــو التّقــويم الــذي يكــون فــي نهايــة المواقــف التّعليميــة؛ كاختبــارات نهايــة الســنة الدراسـية، أو في نهايـة المرحلـة التّعليميـة، التي تكشـف عـن النـواتج التي تحصّـل عليهـا المتعلّمـون معرفيًـا ومهاريًـا، وقـد يكـون إشـهاديًا؛ أي الانتقـال فيـه يكـون بموجـب النجـاح في شـهادة التعلـيم الابتـدائي أو المتوسـط أو الثـانوي حسـب المرحلـة الدراسـية، ومنـه يُقـرر المعلـم النـاجح مـن الراسـب كلُ حسب معطياته ونتائجه.

- **أهداف التّقويم الختامي:** تتمثل أغراض هذا النوع من التّقويم فيما يلي:[4]
  - أ. تحديد المعلم للعلامات التي يستحقها كل متعلّم ومنح الشهادات.
  - ب. إصدار قرارات متعلّقة بالإكمال والنجاح، أو الرسوب وبيان مِحكاتها.
  - ج. الحُكم على ملائمة البرامج التعليمية والسياسات اللّغوية التي تنتهجها المؤسسة.

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

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

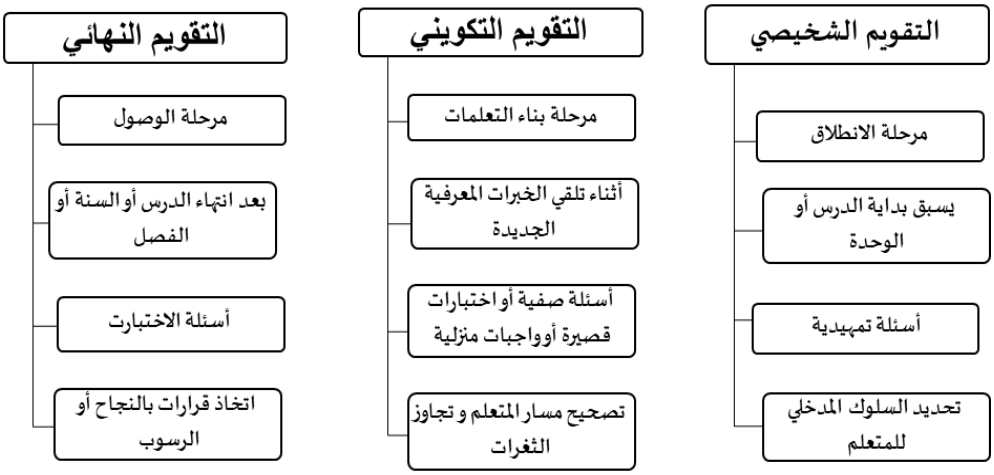
[3] ينظر، وزارة التربية والتعليم، وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة العلوم للصفوف (5-10) سلطنة عمان، 2011-2012م، ص3.

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

د. تصنيف المتعلّمين حسب قدراتهم ومهاراتهم أثناء تنفيذ التدريس.

هـ. تحديد المتعلّمين الذين أتقنوا حدًا مُعَيّنًا من المهمات التي تعرضوا لها.

و. يعطي المعلم فكرة على فاعلية تدريسه.



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

رابعا: المرحلة المتوسطة وخصائص المتعلَّمين فيها: middle school

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

4-1-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 المريخ، الرياض، 1984م، ص77.

والمرحلة المتوسطة هي: التي تُمثل بداية السُلّم العام والمرحلة الثانوية التي تُمثل نهايته، أي بعد التحاق المتعلّم بالمدرسة الابتدائية التي تدوم خمس سنوات، وتُختم 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 قِبل واضعي المناهج والبرامج، وحرصًا منهم على تمكين المتعلّم من تحصيل أكبر قدر من المعارف اللّغوية 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 المُتعلّم من استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالاً ناجحًا في المواقف التربوية الطبيعية المختلفة بحسب مُقتضى الحال، وتكوين الكفاية اللسانية بواسطة المهارات اللغوية الأربع.

ب. تنمية قدرة المتعلّم على القراءة الصحيحة المعبرة، والنُطق السليم للحروف مع فهم المقروء فهمًا جيّدًا، وتحليله ونقده بقدر ما يسمح نموه الفكري واللّغوي.

ج. تعريف المتعلّم بنوعيّ القراءة؛ الصامتة والجهرية، 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 نحوا وصرفا وإملاء، 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 رقم71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.

[2] ينظر، إسماعيل زكرياء، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 2005م، ص57-58.

بالإضافة إلى:[1]

أ. تنمية مهارات التفكير المنطقي والعلمي لدى المتعلّم، وكيفية حل المشكلات التي قد تعترضه.
ب. تنمية رغبة المتعلّم في البحث والمعرفة وحب الاكتشاف، وقدرته على الاستنتاج والتحليل والنقد والمقارنة.
ج. الوصول بالمتعلّم إلى مستوى تحصيلي مُتميّز، يُحِسُّ فيه بالرضا عن ذاته والثقة في قدراته.
د. تنمية معلومات المتعلّم النظرية والعملية، والعمل على تنمية ميوله.
هـ. مساعدة المتعلّم 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 الفيسيولوجية 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 أنْ كانت محدودة في مرحلة الطفولة وتزداد أيضًا قدرته على التخيُّل ...إلخ.[2]

4-4 ملمح المتعلّم في نهاية السنة الأولى متوسط:

حُددت الكفاءات التي يُفترض أنْ تتجلى في المتعلّم بعد قضائه سنة دراسية كاملة في:[3]

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

[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. أنْ 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. أنْ يمتلك المتعلّم مهارة تلخيص المقروء بلغة سليمة، وفكر مُنْتَظَمْ وأسلوب ذاتي مع الحرص على التوظيف الصحيح والمناسب لعلامات الوقف.

و. أنْ يتمكن المتعلّم من تحرير التقارير الإدارية مثلا والمذكرات والتهاني...إلخ.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة

المطلب الأول: عرض الدراسات السابقة

عـرض الدراسـة الأولى: دراسـة البـاحثين: هـاني عبيـدات ومنصـور العـرود بعنـوان: الأسـئلة الصـفية الشـائع اسـتخدامها لـدى معلمي الدراسـات الاجتماعيـة وكيفيـة توجيهـا والتصـرف بإجابـات الطلبـة في مديريـة تربيـة لـواء ديـر عـلاء، مقـال منشـور في مجلـة الزرقـاء للبحـوث والدراسات الإنسانية المجلد (10) العدد (2) 2010م.

تطرّقـت هـذه الدراسـة إلى معرفـة مـدى امـتلاك معلمي الدراسـات الاجتماعيـة لمهـارة الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية، وكيفيـة توجيهـا، وتصـرفهم مـع إجابـات الطلبـة، وللتأكـد مـن صحة مـا ذهـب إليـه اسـتعملا المـنهج الوصـفي و صـممّا بطاقـة ملاحظـة ضـمت ثلاثـة محـاور (المحـور الأول تناولـت فيـه: الأسـئلة الصـفية حسـب تصـنيف بلـوم، المحـور الثـاني ورد تحـت عنـوان: مهـارات توجيـه الأسـئلة الصـفية، المحـور الثالـث خُصـص ل: مهـارات التصـرف بإجابـات المتعلمـين) وزعـت على (35) معلـم ومعلمـة، حيـث أظهـرت نتـائج هـذه دراسـة أنّ: المعلمـون ذوو الخبـرة العلميـة العاليـة- أكثـر مـن 11 سـنة- يطرحـون أسـئلتهم وفقًـا للمسـتويات العليـا، ومـا يتعلـق بـالمحور الأول فمعظـم المعلمـين يركـزون على المسـتويات المعرفيـة الـدنيا وذلـك بوجـود فـروق إحصـائية كبيـرة ، كمـا يبـدو جليـا في النتـائج الخاصـة بـالمحور الثـاني أنَّ المعلمـين يمتلكـون مهـارات توجيـه الأسـئلة الصـفية الشفوية بدرجة مقبولة، أمّا المحور الثالث والأخير فكانت نتائجه عالية.

عـرض الدراسـة الثانيـة: دراسـة الباحثـة: باسـمة حـلاوة بعنـوان آراء المعلمـين في ممارسـاتهم مهـارات طـرح الأسـئلة الصـفية والتعامـل مـع إجابـات التلاميـذ مقـال منشـور في مجلـة اتحـاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

هـدفت هـذه الدراسـة لمعرفـة وتقصـي آراء المعلمـين حـول ممارسـاتهم لمهـارات الأسـئلة الصـفيّة، وفاعليـة توظيفهـا في العمليـة التعليميـة، وكيفيـة تعـاملهم مـع إجابـات المتعلّمـين، ولأجـل الوصـول إلى الهـدف طبقـت المـنهج الوصـفي التحليلي، وصـممت اسـتبانة وُزعـت على (117) فـرد تُبـين صحة مـا ذهبـت إليـه، ومـن بـين النتـائج التي توصـلت إليهـا أنّ: مـن أبـرز المهـارات التي حظيـت بنسـب عاليـة هـي: مهـارة الانتظـار عقـب توجيـه السـؤال، وإعطـاء فرصـة للمـتعلم للتفكيـر في

السـؤال تليهـا، مهـارة اختيـار الطالـب المجيـب، ثـم مهـارة صـياغة الأسـئلة الصـفية بألفـاظ صـحيحة ومفهومـة والبعـد عـن الغمـوض ، وأخيـرًا مهـارة طـرح أسـئلة تقـيس مهـارات عُليـا، وخلُصـت في النهايـة إلـى ضـرورة التكثيـف مـن الـدورات التدريبيـة لحسـن توظيـف مهـارات الأسـئلة الصـفيّة، وحرْص الموجِهين والمفتشين على تنفيذها فعليا.

عـرض الدراسـة الثالثـة: دراسـة الباحثـة سـناء صـالح إبـراهيم الصـبحي بعنـوان و اقـع ممارسـة معلمـات الدراسـات الاجتماعيـة لمهـارات الأسـئلة الصـفية في ضـوء بعـض المتغيرات ماجسـتير، تخصص مناهج وطرق التدريس.

هـدفت هـذه الدراسـة إلـى التعـرّف علـى واقـع اسـتخدام معلمـات الدراسـات الاجتماعيـة بالمرحلـة الثانويـة لمهـارات الأسـئلة الصـفيّة، ومـدى تمكّـنهن منهـا في ظـل بعـض المتغيـرات؛ كـالخبرة، والمؤهـل... واتبعـت المـنهج الوصـفي، وصـممت بطاقـة ملاحظـة، طبقتهـا علـى عينـة عشـوائية مكونـة مـن(29معلمـة)، ضـمنتها ثـلاث محـاور: (مهـارة صـياغة الأسـئلة الصـفية، مهـارة توجيـه الأسـئلة الصـفية، مهـارة معالجـة إجابـات المتعلمـين)، حيـث أسـفرت نتـائج دراسـتها عـن أداء المعلمـات لهـذه المهارات كان في المستوى المتوسط، وتُرجع ذلك إلى الخبرة المهنية لكل منهن.

المطلب الثاني: التعقيب على الدراسات السابقة

تتقـاطع هـذه الدراسـات مـع دراسـتنا في تناولهـا لمهـارات الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية أساسًـا كمنطـق والتفصـيل في مهاراتهـا الفرعيـة التي سـيأتي الحـديث عنهـا، وتصـميم أداة دراسـة واحـدة وتوزيعهـا على عينـة مـن المعلمـين، واتبـاع أسـاليب إحصـائية وأدوات دراسـة ذاتهـا ممـا يُـثمّن ويُعضـد صحة قـولهم. ثـمّ الخلاصـة إلى نتـائج نهائيـة اعتبرت كإجابـات للإشـكالية المطروحـة، ثـمّ وضـع بعـض المعـايير والتصـانيف التـي علـى أساسـها تـمّ تحليـل وتقـويم الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية، والتـي أجمعـت علـى تحليلهـا وفقًـا لتصـنيف بلـوم، وتطبـيقهم للمـنهج الوصـفي المناسـب لطبيعـة هـذا النوع من الدراسات.

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

الـــفـــصـــــل الثانـــي:

معايير بناء الأسئلــة الصفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و أثرهـــا فـي التّقويـــم التّكويني

المبحث الأوّل: إجراءات الدراسة وطريقة التحليل.

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

المبحث الثالث: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث النوع.

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث التدرّج.

المبحـث الخـامس: دراســة الأســئلة الصــفيّة الشــفوية مــن حيــث المســتويات المعرفية.

الفصل الثانـــي: معايير بناء الأسئلـة الصفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و أثرهـــا فـي التّقويـــم التّكـــوينـــي.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها.

أولا: تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

ننطلـق مـن تحديـد مجتمـع الدراسـة، والـذي يُعـرّف على أنّـه: " مـادة الاتصـال، أو الظـاهرة محـل اهتمـام الباحـث، والتي تُمثـل مشـكلة تحتـاج إلى حـل، ونُشـير في مجـال العلـوم الإنسـانية إلى مجموعـة مـن العناصـر أو المكونـات".[1] وعلـى هـذا الأسـاس فـإنّ مجتمـع دراسـتنا يتمثـل في نمـاذج الأسـئلة الصـفيّة الشـفوية التي يُعـدّها جميـع المعلمـين في مختلـف أنشـطة وميـادين اللغـة العربيـة، في مختلـف المؤسسـات التعليميـة والتي تكـون إمّـا مـن اجتهـاداتهم الشخصـية أو تكـون مبثوثـة في دليلهم البيداغوجي ومذكراتهم اليومية، أو مُستقاة من الكتاب المدرسي.

ولمـا كـان مـن الصـعب الإحاطـة بمجتمـع الدراسـة بهـذا العـدد، أخـذنا عينـة عشـوائية مـن مؤسسـات مقاطعـة ورقلـة، وتـمّ التركيـز فيهـا على مسـتوى السـنة الأولى ، باعتبـار أنّهـا تُمثـل نقطـة تحـوّل و انتقـال المـتعلّم مـن مرحلـة تتسـم بالبسـاطة والسـهولة إلـى مرحلـة معقـدة نوعًـا مـا و مختلفـة تمامًـا، سـواء على مسـتوى طبيعـة المـواد التي تُـدّرس و خصائصـها و كيفيـة تقـديمها، أو على مسـتوى طريقـة تعامـل المعلـم مـع المـتعلّم، وإفـراد كـل مـادة لمُعلـمّ عكـس مـا عهـده في المرحلـة الابتدائيـة التي كانـت تُخصِّـص معلمًـا واحـدًا لكـل المـواد عـدا اللغـة الأجنبيـة طبعـا، كـل هـذه العوامـل تجعـل منهـا فتـرة مختلفـة وحرجـة في المسـار التعليمي للمـتعلّم، و بـذلك شـملت عينـة دراسـتنا خمسـين معلمًـا مـنهم الـذكور و الإنـاث، وتـمّ الحضـور الفعلـي داخـل الصـف و ملاحظـة أدائهـم لهـذه المهـارة صـياغةً و توجيهًـا و تلقيًـا، و كيفيـة تجـاوب و تفاعـل المـتعلّم معـه، وقـد شـمل هـذا الأخيـر جميـع أنشـطة اللغـة العربيـة من(فهـم المنطـوق وإنتاجـه، قـراءة مشـروحة، قواعـد اللغـة، قـراءة ودراسـة الـنص، إنتـاج المكتـوب، إدمـاج وتقـويم) فبلغـت بـذلك حصـيلة الأسـئلة الصفيّة (خمس مئة وتسعة وعشرين سؤالاً). موزعين على المؤسسات التربوية التالية:

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

المؤسسات التعليمية	عدد المعلمين	الجنس	الخبرة المهنية
متوسطة عبد الحميد ابن باديس	2	ذكر	من01سنة إلى 29سنة
		أنثى	
متوسطة مولاي العربي	3	ذكر	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة سروطي عبد القادر	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة حاسي بستان الطبري	3	أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة خوخي الطاهر	3	أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة سيد روحو	2	ذكر	
		أنثى	
متوسطة 19 ديسمبر 1962	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة عائشة أم المؤمنين	4	ذكر	
		أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة ابن هجيره	2		
		أنثى	
متوسطة أبي ذر الغفاري	3	أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة دقموش علي	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة الشطي الوكال	4	ذكر	
		أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة 17أكتوبر 1962	3	أنثى	
		أنثى	
		أنثى	
متوسطة صقر محمد	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة بن السايح	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة ابن حجر العسقلاني	2	أنثى	

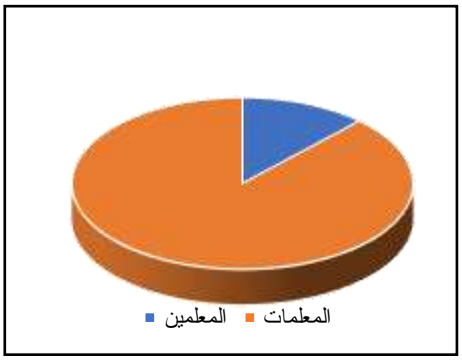
		أنثى	
متوسطة بكيرات مبروك المخادمة	1	أنثى	
متوسطة الطيبي الجمعي	2	أنثى	
		أنثى	
متوسطة لالا فاطمة نسومر	2	ذكر	
		أنثى	
متوسطة عبد القادر بلهذب	2	أنثى	
		أنثى	

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

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ إقبال كِلا الجنسين على هذه المهنة إلاّ أنّه 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).

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

الجدول (3): يمثل فئة المعلمين وجنسهم ونسبهم المئوية



الشكل (6): دائرة نسبية توضح عدد المعلمين وجنسهم

ثانيا: أداة الدراسة ومنهجها

1- أداة الدراسة وإجراءاتها:

يتمثل هدف الدراسة الميدانية، في الوقوف على واقع ممارسة المعلمين لمهارات الأسئلة الصفيّة الشفوية في أنشطة اللغة العربية، وفق ما تُمْلِيه المقاربة المعمول بها وصفًا 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 وفقًا للكم، والنوع، والهدف، والمحتوى، والمستوى العقلي حسب تصنيف "بلوم "، لمعرفة أيَّ أنواع الأسئلة الصفيّة أكثر شيوعًا واستخدامًا من قِبل المعلّمين في صفوف السنة الأولى متوسط، ومدى مُطابقتها لسمات وخصائص الأسئلة الجيّدة، والمستويات المعرفية التي يستهدفونها، وذلك لرصد كافة الأنماط التي يندرج ضمنها كل سؤال على حدة، وللوصول إلى الهدف، قامت الباحثة بتحليل الأسئلة تِبعا لذلك.

واعتمدنا أيضا 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 وفقا للخطوات التالية:

- الحصول على طلب تقديم التسهيلات من الجامعة يوم2022/10/09 ورخصة القيام بدراسة ميدانية على مستوى متوسطات ورقلة من مصلحة التكوين والتفتيش ابتداءمن2022/10/17 إلى2022/10/27 ونظرًا لعدم استكمال واستيفاء العدد المطلوب وعدم التمكّن من الحضور لبعض المتوسطات تم تمديد فترة هذه الرخصة من2022/11/07 إلى2022/11/20 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:

إنّ لكل دراسة منهجًا تنتهجه للوصول إلى هدفها ومُبتغاها، وقد عَرَّفَ علي جواد الطاهر المنهج بقوله: هو" الطريقة التي تؤدي إلى الحقيقة والوصف فهي السمة والخاصية التي تُميّز هذا المنهج."[1]

وقد اقتضت طبيعة هذا الموضوع أنْ يُعالَج وفقًا للمنهج الوصفي، "الذي يهتم بوصف الظاهرة محل الدراسة، وجمع أوصافها ومعلومات دقيقة عنها، وتنظيمها وتصنيفها، والتعبير عنها كميا وكيفيا، إذ يعد المنهج الأكثر استخدامًا في الدراسات الإنسانية، حيث يقوم أولا بوصف وشرح الظاهرة، ثم يُوضح خصائصها كيفيا ويُصنفها رقميا."[2]

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

ثالثا: حدود الدراسة

أ. **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2023/2022م.

ب. **الحدود المكانية:** تمثلت في المؤسسات التربوية(المتوسطات) 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.

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

يقوم تعليم اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط على نظام المقاطع (الميادين، الأنشطة) التعليمية، وبرنامج اللغة العربية وكُتُبُهَا للسنة الأولى متوسط يضمّ ثمانيّة 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، ويُفتَتَح المقطع بوضعية انطلاقيه أو الوضعية المشكلة الأم، كتمهيد لبداية النشاط، وتُخصص ساعة لكل نشاط، أي ما يعادل خمس ساعات ونصف أسبوعيًا لتنفيذ الميادين أو الأنشطة خلال الأسبوع الواحد، وتُختم بحصة إدماج وتقويم التعلمات(نصف ساعة للأعمال الموجهة للفوج الواحد)، بالإضافة إلى أربعة أسابيع للتقويم، أي (176)ساعة خلال السنة الدراسية، وفق الإصلاحات التي شهدتها المناهج الدراسية و التي عُرفت بمناهج الجيل الثاني، واعتماد المقاربة بالكفاءات التي تُعنى بتنمية المحتويات التي تُقدّم للمُتعلّم، وقدراته التي تمكّنه من توظيفها في وضعيات و مواقف حياتية مختلفة ، ونجد هذه الأنشطة موزعة على اثنين وثلاثين أسبوعًا موضّحَة على النحو الآتي:

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

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

الجدول (4) يوضح أنشطة اللغة العربية المقررة على متعلمي السنة الأولى متوسط وحجومها السّاعية

ويتم تطبيق الأنشطة اللغوية وفق التوزيع الآتي[1]:

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّربية الوطنيّة

مديرية التّربية لشرق ولاية الجزائـر
متوسطة: .....

إعـداد الأستاذ أيـــوب عسلي
الموسم التراسي 2023/2022

التوزيـع السّنوي للتعلّمات في مادتي اللّغة العربية والتربية الإسلامية للسّنة الأولى المتوسطـة

عنوان المقطع	فهم المنطوق وإنتاجـــــه	فهم المكتوب			الإنتاج الكتابي	التربية الإسلامية
		قراءة مشروحة	الظواهـر اللّغوية	دراسة النص		
المقطع الأول: الحياة العائلية	أمّ السّعـد ص 88 (حصّتان) إسماع 1 + إسماع 2	ابني ص 12	الضّمير وأنواعه: تعريفه + أنواعه	أبي ص 14 الشعر والنثر	تصميم نصّ: مقدمة + عرض + خاتمة	سورة الطّارق ص 15
		قلب الأم ص 16 علامات الوقف	الفعل ودلالته الزّمنية		إنتاج نصّ قصير محترما التّصميم	من أركان الإيمـــان: الإيمان بالله ص 45
		في كوخ العجوز رحمة ص 20	النّعت الحقيقي وأحكامـــــه			الطّهارة ص 55
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان): [رسالة إلى ولدي ص 26: استثمار هذا النّص لإعداد وضعيتين لإدماج وتقويم ومعالجـة الموارد المعرفيّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والبلاغيّة المستهدفة من هذا المقطع] + [أقوّم إنتاجي]					الصّدق ص 95
المقطع الثاني: حبّ الوطن	سطر أحمر من الأمس ص 96 (حصّتان) إسماع 1 + إسماع 2	حبّ الوطن من الإيمان ص 32	أسماء الإشارة	ثق يا أيها الوطن المفدّى ص 34 البيت الشّعري	خطاطة النّمط الوصفي	مولد الرّسول (ص) وطفولته ص 109
		منعة العودة إلى الوطن ص 36 علامات الوقف	الاسم الموصول		إنتاج نص يتضمن تحرير مقدّمـــــة	مكانة القرآن والسّنـــة النّبوية الشّريفة ص 32
		الوطنيّ ص 44	الفاعل			من دلائل وحدانية الله ص 48
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان): [وللحرّية الحمراء باب ص 38: استثمار هذا النّص لإعداد وضعيتين لإدمـــاج وتقويم ومعالجة الموارد المعرفيّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والبلاغيّة المستهدفة من المقطع] + [أقوّم إنتاجي]					الوضوء ص 58
المقطع الثالث: عظماء الإنسانية	البشير الإبراهيمي ص 104 (حصّتان) إسماع 1 + إسماع 2	سرّ العظمة ص 52	الجمع السّالم (مذكّر- مؤنّث)	جميلة بوحيرد ص 54	الوصف بنوعيـــه	الرّسول (ص) في شبابه ص 109
		فرانس فانون ص 53	جمع التّكسير		كتابة نصّ بتوظيف الوصف بنوعيـــــه	من دلائل قدرة الله ص 21
		ابن الهيثم ص 64	همزة الوصل			الغسل ص 65
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان): [عمر ورسول كسرى ص 58: استثمار النّص لإعداد وضعيتين لإدماج وتقويم ومعالجـة الموارد المعرفيّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والبلاغيّة المستهدفة من هذا المقطع] + [أقوّم إنتاجي]					الإدماج الكلّي [تدريب]

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

[1] نُشير إلى أنّ هذه الموضوعات تمثل الحصص التي صادفنا حضورها فِعليًا في الصف لا البرنامج السنوي الكلي.

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ استقلالية كل نشاط بمحتوياته عن الآخر وتفرّد أهداف كل نشاط، وعلى الرغم من ذلك إلاّ أنّها تخدم بعضها وتتكامل فيما بينها، لتُخرّج متعلّمًا يتمتع بنوع من التكامل في مختلف الأنشطة، ولعلّ ما ساهم في ذلك تحوُّل 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]

أولا: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث الأهداف

تعدّ الأهداف إحدى مكونات المنهاج الدراسي، وهي ترجمة للتغيرات التي يُتوقع أنْ تظهر على المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليمية، وفترة تعليمية معينة، إذْ يجب أنْ تكون ملائمةً لخصائص المتعلّمين العمرية والبيئية والمعرفية ...إلخ، والتي تُترجَم بواسطة أنشطة اللغة العربية، وتأتي الأسئلة الصفيّة لتُثري وتُسهم 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 بصياغةٍ تصف التغير المطلوب لدى المتعلّم صياغةً تُبيّن ما الذي سيكون عليه المتعلّم بعد مروره بخبرة التعلّم بنجاح، إنّه وصفٌ لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أنْ يقدِر المتعلّم على بيانه."[2]

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

أ. أهداف نشاط فهم المنطوق و إنتاجه:

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

[1] ينظر، عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع والتميير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لثاني الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص03.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص29.

أ. أنْ يتواصل المتعلّم 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، ويَكْثُر فيها تفعيل قسمات الوجه وإيماءاته، وحركات اليدين لتصل المعاني لذهن المتعلّم مجسِّدة ومُفعمة بالمشاعر التي قصدها الكاتب.

ب. أنْ يُنتج المتعلّم خطابات شفهية؛ وذلك في الحصة الثانية من النشاط ذاته، مُحترمًا أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة، حيث يُحسن توظيفها ليدّل عن المعنى الذي يقصده، وعند بلوغ المتعلّم هذه المرحلة يكون قد ارتقى بوظيفته كمُتلقٍ مُستمعٍ إلى مرسِل مُنتِج، من هنا تظهر كفاءات المتعلّم العالية في حسن توظيفيه للمعارف السابقة، فالمقصودُ بقولهم: **وينتج خطابات شفهية، محترمًا أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلّية دالّة هو** ما يُجَسَّد فِعليًا في حصة الإسماع الشفوي، التي تُعد تَتِمَةً لحصة فهم المنطوق، وفيها يُطلَب من المتعلّم استذكار واستحضار ما جاء في النص المنطوق، وإعادة تركيبيه شفويًا وبأسلوبه الشخصي مع تقديم بعض الأسئلة المساعدة، كقولنا: " أعد صياغة النص المنطوق باستخدام المعطيات التالية وما سمعته سابقا."

بالإضافة إلى أنّه:[2]

ج. يصقل شخصية المتعلّم بحيث تكون مُتزِنة، وذلك ببناء ثقته بنفسه في المواقف التواصلّية المختلفة.

د. يُمارس المتعلّم في هذا النشاط مهارتي الاستماع والتحدّث (مستمع ومتحدث) بشكل جيّد، وغير مباشر، فمهارة الاستماع تأتي في مقدمة المهارات اللغوية والتي تعمل على زيادة حصيلة المتعلّم اللّفظية، وتكسبه كمًا 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.

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

هـ. يُكسب المتعلّم آليات وطرق تقويم المحتوى المسموع، فيُعلّمه عدم التسليم بكل ما يسمع أو يقرأ، فالمتعلّم في هذا المستوى لا يُسلِّم 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]

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

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

تَتجلّى 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 أنْ 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، ص09.

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

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

المستوى الثالث: التحكّم في تقنيات ومهارات التعبير الكتابي؛ والتي تظهر من خلال بنائه المحكم وهيكلته الشكلية المنظّمة، وقُدرته 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 وتعابيره 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 ب " اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، فمن خلالها يُثري رصيده اللّغوي، ويُعْمِلُ فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزوّد بأفكار وقيم وسلوكات وموارد معرفية، من خلال مناقشة ظواهر لغوية."[1] كما تُمثل محورًا لباقي الأنشطة التي يعُود لها المتعلّم بين الفينة والأخرى وذلك تحقيقًا للأهداف والكفاءات التالية:

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

أ- أنْ يقرأ المتعلّم نصوصًا شعريةً ونثريةً مُحترمًا مواطن النبر والتنغيم، مُتنوعةَ الأنماط بين الوصفي والسردي قراءةً تحليليةً واعيةً أي؛ يُعمّق تفكيره ولا يأخذ المعنى السطحي العام ويُصدر في شأنها أحكاما، وقد تجسَّد قولهم **يصدر في شأنها أحكاما** من خلال طرح المعلم للسؤال التالي:

هل تكتفي بحب وطنك فقط؟

فهذا السؤال يضع المتعلّم في موقف يجعله يُجيب بالإيجاب(نعم) أو السلب(لا) وهذا نوع من أنواع إصدار الأحكام مع التعليل طبعا، 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- أنْ تكون له القدرة على إعادة تركيبها بأسلوبه الخاص، وذلك من خلال فهمه الجيّد للنص واستيعابه لمعانيه حيث تتبلور في ذهن المتعلّم أفكارٌ خاصةٌ به فيَجمعُها ويُعبّر عنها في قالب جديد، ويستعمل مُختلف الموارد المناسبة والتي سبق وأنْ اِكتسبها في مختلف الأنشطة اللغوية في وضعيات تواصلية دالّة ومعبّرة عن ذلك.

هـ. أنْ يتعود المتعلّم على القراءة الجهرية الصحيحة التي تُؤدي إلى تحسين النطق بالكلام، والقراءة الجهرية هي: التي يقوم فيها المتعلّم باستعمال عينيه ولسانه وأذنيه، فينظر بعينيه إلى الحروف والكلمات والجمل، ثم يلفظها بواسطة تحريك شفتيه، وما يجب مراعاته هو سلامة النطق ومخارج الحروف وأنْ يتمثل المعنى ويجيد الأداء[1].

. بالإضافة إلى:[2]

هـ- تعزيز قدرة المتعلّم على قراءة النصوص قراءة سليمة خالية من اللّحن والخطأ.

[1] ينظر، سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص66.

[2] ينظر، النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2019-2020م، ص11.

و- تنمية قدرة المتعلّم على التنغيم المناسب للأساليب الواردة في النصّ (النّفي، الاستفهام، التعجب...إلخ) حتى يتبيَّن المعاني.

ز- تمثُّل المتعلّم للمشاعر والانفعالات العاطفيّة المتضمَّنة في النصّ.

و. تنميّة قدرة المتعلّم على فهم الأفكار فهمًا مُجملاً تمهيدًا للفهم التّفصيليّ.

ط- التطبيق الفعلي للقواعد اللّغوية أثناء القراءة.

وكل هذه الأهداف تتحقق بتوفر شرطين أساسين وهما: القراءة الصحيحة الجيّدة والفهم؛ فالهدف الأول هو ما عُبّر عنه في الكتاب المدرسي بعبارة :**(أقرأ النص)** أي المطلوب من المتعلّم في هذا المستوى أنْ يمتلك القدرة على جمع الحروف و الكلمات مع بعضها و نُطقها صحيحة، أمّا الهدف الثاني؛ هو ما تهتم به الأسئلة الصفيّة الشفوية للمعلم والتي تهدف إلى فهم معاني النص، الذي جاء تحت عنوان: **(أفهم النص)** ،فالمتعلّم الذي يقرأ النص دون فهمٍ لا يمكنه تحقيق الأهداف المذكورة آنفا، ولمّا 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، وتُعرّف على أنّها: "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها 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 يتمكّن من بناء المعنى من النص من خلال التفاعل معه."[1]

أ-ب-أهداف نشاط قواعد اللغة: تكمن أهمية القواعد اللغوية في صون لسان المتعلّم من اللّحن 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 المتعلّم من إنشاء جملٍ فعلية صحيحة يُوظِّف فيها الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية.

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

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

ب. أنْ يُميز المتعلّم بين صيغ الأفعال الدّالة على الأزمنة (الماضي، المضارع، المستقبل) ويزِنها صرفيًا.

ج. أنْ يتمكّن المتعلّم من التمييز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلّة من خلال تركيبه للجمل.

د. أنْ يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة، وما تُحدّثه في الفعل من أثر معنوي وإعرابي في فقرة من إنشائه، وفي وضعية تواصلية دالّة.

هـ. أنْ ينسخ الجملة الاسمية ب: كان وأخواتها أوب: إنّ وأخواتها، مُراعيا الأثر المعنوي واللّفظي في الناسخ والمنسوخ من الأفعال والحروف.

و. أنْ يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءاته للنصوص، تحقيقًا 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 عُبر عنه ب:" **يُنتج نصًا.... بلغة سليمة و.... موظفًا الجمع بأنواعه**" واستغلال النص لذلك ينم عن النظرة الشمولية للغة العربية وأنّها كلٌ متكامل لا يدرّس كل نشاط لوحده، وإنّما يخدم بعضه بعضًا، إلاّ في حالات يندر فيها إيجاد نص يخدم الظاهرة اللغوية حينها يلجأ المعلم لجمل تحقّق له ذلك.

أ-ج-أهداف نشاط دراسة النص الأدبي:

يَضُم كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط نصوصًا ثَريةً، قيّمة تتنوعُ بين الشعر والنثر، وتتفاوت بين الطول والقِصر، 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، ص22

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

اِعْطِ كلمة في حق أبيك

فالسؤال هذا يجعل المتعلّم 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 المتعلّم:

- ❖ أن بُنتج كِتابةً نصوصا مُركبة ومُنسجمة، مُتنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة، يغلب عليها النمطان السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالّة.

إضافة إلى: [1]

- ❖ أنْ يتناول المتعلّم بالدّراسة أنماطًا أو تقنيات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيًا بلغة سليمة ومثال ذلك المطلوب التالي:

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

- ❖ أنْ يُنتج المتعلّم نصوصًا يُدمج فيها كل الموارد في نهاية المقطع، من خلال التّعامل 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.

وفي نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلّم قادرًا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية، وتبليغها مُشافهة وكتابة وبأساليب مختلفة، وفي وضعيات تواصلية دالّة، 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، ويقرأ قراءةً مُسترسلة مُنغمة نصوصا كتابية منسجمة مُوظفا رصيده اللّغوي في وضعيات تواصلية دالّة."[2]

ثانيا: بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث المحتوى:

1- نشاط فهم المنطوق و إنتاجه :

يتصدّر هذا النشاط المقطع التعليمي ويَضُم نصًا واحدًا يتناوله المتعلّم خلال ثلاثة أسابيع؛ ففي الحصة الأولى يستمع المتعلّم إلى النص ويستخرج فكرته العامة، ويتعلّم آليات فهم المعاني والمفردات ومنها يتوصل إلى قيمته التربوية، وفي الحصة الثانية يتوغّل فيه أكثر فيتطرّق إلى أنماطه، ويُبدي المتعلّم رأيه فيه، وفي الحصة الثالثة والأخيرة يُنتجه شفهيًا.

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

و المرحلة الثانية تعرف **ببناء التعلّمات**؛ و التي فيها يكون الإسماع الشفوي، أو قراءة النص المنطوق من قِبل المعلم قراءةً جهريةً واضحةً، مُراعيًا فيها الجانب الفكري و اللّغوي، وتتخلّلها بعض الإيماءات و الحركات التي تُسهم في إيصال المعنى للمتعلّم و شدّ انتباهه أكثر، ونظرًا لمستوى المتعلّم العُمري والمعرفي بات لزامًا على المعلم تجزئة النص إلى أفكار، كي يسْهُل مناقشتها وفهمها بشكل جيّد، و مناقشة مضمونه بطرح الأسئلة المرافقة للنص أو اقتراح أسئلة من اجتهاده و حذف أخرى، على أنْ تكون المناقشة بالتدرّج؛ فكلّما قرأ المعلم جزءًا 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.

وأخيرًا **مرحلة الاستثمار**؛ و فيها يطرح المعلم سؤالاً ليستخرج من أفواه متعلّميه القيمة المستفادة من النص، فيُدَوِنُهَا بالبند العريض على سبورته، و يقرأها و يطالب بعض متعلميه بذلك حتى تترسخ في أذهانهم، وفيه يُسمع المعلم النص بلغة واضحة، متأنية موضحا مخارج حروفه، ومحترمًا علامات الوقف، وفيه يُثري المتعلّم معجمه وتنمو حصيلته اللّغوية، وبذلك يناقشون الأفكار التي وردت في فهم المسموع، ويعبرون عن آرائهم بكل موضوعية، ويحاولون ربطها بواقعهم و كأول خطوة في تنفيذ تعلّماته يبدأ من تحديد الأهداف التعلّمية، ثمّ الانطلاق من وضعية تعلّمية ،فإسماع النص، وأخيرًا مناقشة المسموع بقيادة المعلم مع مراعاة مبدأ المساواة، وضرورة إشراك جميع المتعلّمين في بناء النص والاهتداء إلى أفكاره وخاصة الفئة المنطوية على نفسها والتي تَجْنَحُ إلى الخمول والكسل وعدم الرغبة في الحديث، وهذا من أجل القضاء على الخجل وتنمية الجرأة الأدبية.[1]

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

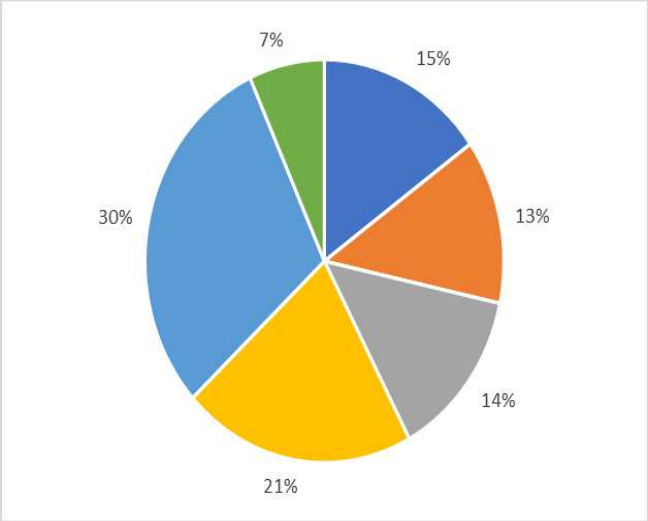
وقد وُفقت الباحثة في الحضور إلى عديد الحصص لذات النشاط، وعاينت كيفية سيرورته، ووقفت على أداء المعلم لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية فيه، والجدول التالي يوضح مجموع الأسئلة الصفيّة الشفوية في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه لعينة الدراسة بحسب المقاطع التعليمية التي تنتمي إليها، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي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

نشاط فهم المنطوق و إنتاجه			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتمي 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، ص16-17.

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

الجدول (7): يوضح مجموع الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط فهم المنطوق و إنتاجه 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 :

2.أ- (قراءة مشروحة) :

يحتّل نشاط القراءة الصدارة من بين الأنشطة اللّغوية الأخرى، وهي احدى المهارات اللغوية والأساسية في حياة المتعلّم، وتعرّف على أنّها: "عملية تعرُّف الرموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدّل 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.

انطلاقًا من النص الذي يُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية: المستوى الصوتي، المستوى المعجمي، المستوى الصرفي، المستوى التركيبي، المستوى الدلالي، والتي تسمح للمتعلّم بتنمية وتطوير قدراته ومكتسباته المعرفية.[1]

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

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

أ. إكساب المتعلّم المعرفة اللّغوية.

ب. تعويد المتعلّم على السرعة في القراءة والفهم.

ج. تنشيط خيال المتعلّم وتغذيته.

د. تنميّة دقّة الملاحظة عند المتعلّم.

يبدأ المعلم في القراءة النموذجية التي تتسّم بالتأني والوضوح، والنطق الصحيح السليم للحروف والكلمات، مع الحرص على تضمينها الإيحاء الذي يُضفي تشويقًا لدى المتعلّم، ثمّ تُتْبع قراءته بقراءات فردية من قبل المتعلّم، بدءًا 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 العرية في المرحلة المتوسطة، ص10.

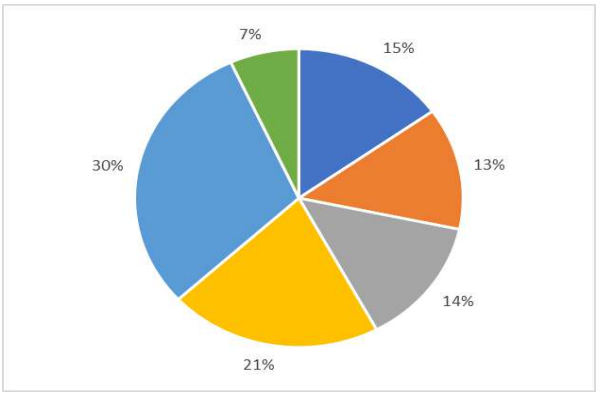
واعتماد هذا الترتيب ذو هدف تعليمي يتمثل في تقليد الطريقة الصحيحة الخالية من الأخطاء، كما تتخلل قراءة الفقرات شرح بعض المفردات التي يصعب فهمها، ثم يتناقش المتعلّم رفقة معلمه في الفهم أو في الفكرة العامة التي تمحوّر النص حولها ليقيس مدى قدرتهم على سبر أغوار النص، وكيفية تعاملهم معه ومحاولة تقسيم النص إلى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

- تدريب المتعلّم على جودة النّطق، وضبط مخارج الحروف.
- تعويد المتعلّم على السرعة المناسبة في القراءة، مع صحّة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير الحالات الانفعاليّة المختلفة من تعجب واستفهام واستنكار...إلخ.
- إكساب المتعلّم الشّجاعة الأدبيّة، وتنمية قدراته على الإلقاء.

نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة)			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتمي 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، ص10-11.



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

انطلاقا 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، إذْ لا يمكن أنْ يخفى علينا ما لهذا النشاط من أهمية، في صون اللسان من الوقوع في الزلل واللّحن، وتقويم لسان المتعلّم، وتمكّنه من الاستعمال الصحيح والمناسب للكلمات والعبارات، كما أنّ المتعلّم لا يمكنه أنْ يقرأ ولا أنْ يكتب أو يتفوه بكلمة ما لم يتحرى الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية، ويتّخذها المعلم كبؤرة للعملية التعلِيمية التعلُمية، وكمَنْفَذ للتعرف على الظواهر اللغوية، وهدف هذا النشاط الحقيقي ليس تلقين القاعدة، بل تمكين المتعلّم من القراءة الصحيحة للنصوص، وكتابة التعابير باحترام القواعد وبلغة سليمة فصيحة.

وتُعرّف على أنّها:

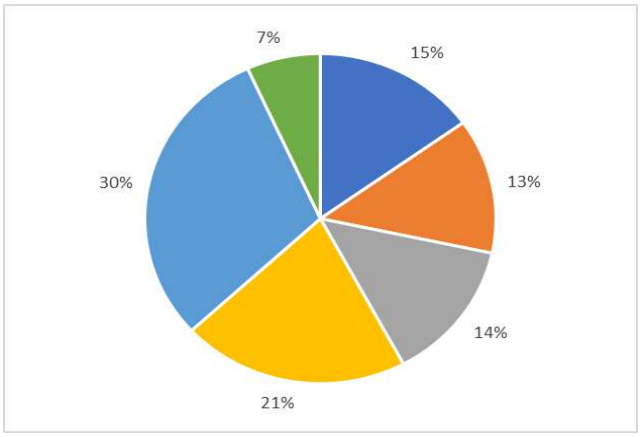
"وسيلة لصوّن اللّسان والقلم من الخطأ في التعبير، ووسيلة للفهم وفك اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام، لفظًا وكتابةً، إذْ يشرع المعلم في تدوين الأمثلة المستقاة من النص على السبورة، فيقرؤها بنفسه ثمّ يطالِب عددا من المتعلّمين بقراءتها، ويطرح أسئلته للمناقشة بحيث تكون مركّزة، ودقيقة حتى لا يقع المتعلّم خارج الإطار المطلوب، ويتدرّج وينتقل من عنصر للآخر حتى يصل إلى الظاهرة محل الدراسة.

فيسجلها و يظل يتدرّج في ذلك حتى يستوفي كل الجوانب، إلى أنْ يصل إلى الاستنتاجات الجزئية، و يطلب من المتعلّم تقديم مثالاً عمّا سبق شرحه، و هذا أحد أساليب التقويم التكويني؛ إذْ يطرح المعلم أسئلة تتخل الموقف التعليمي للتأكد من السير الحسن للدرس، ووصول المعلومات لذهن المتعلّم، ومنها يطلُب منهم صياغة القاعدة من أفواههم و بمعية المعلم كي يَرسَخ في أذهانهم و يَثبُت جيّدا، وهنا يأتي دور التقويم التكويني للتأكّد من مدى فهم المتعلّم لما شُرح له و ذلك بالتطبيق الفوري الذي يعقب الشرح و المناقشة و فيه يقيس المعلم قدرتهم على التوظيف الصحيح والمناسب للمعرفة فيصوّب هذا ويثمّن ذاك. وفي الأخير يتطرّق إلى ما يعرف ب: **أوظّف تعلُّماتي**."[1]

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

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.



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 يُحصِّل 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 اختلافا وتباينا كبيرين، فمن جملة التعريفات نجد أنّه: وعاء التراث الأدبي الجيّد قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادته التي بواسطتها تُنمى مهارات المتعلّمين اللّغوية، والفكرية، والتعبيرية، والتذوقيّة، إذْ يحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية، والقومية، والعالمية، والتي على أساسها أُخْتِيرت لتُمثل التراث بكل تطوراته ومسيرته.[1]

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

[1] ينظر، عبد الفتاح حسن البعة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، 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.

النصـــوص محمّلـــة بالانفعـــالات والمعـــاني الإنســـانية والاجتماعيـــة والأخلاقيـــة ...إلـــخ، كمـــا يعمـــل النص على زيادة الحصيلة اللّغوية للمتعلّمين.

ويتم تطبيق هذه الحصة على النحو التالي:[1]

أ. تُستهل الحصة بمحاولة استذكار ما جاء في الحصة الماضية، سواء كان النص شعرًا أم نثرًا كما قد يسألهم عن الأفكار التي وردت في النص.

ب. يُراقب المعلم بصفة سريعة تحضير المتعلّمين ويحفزهم على ذلك.

ج. يشرع المعلم في استثارة أذهان مُتعلّميه للنص الجديد، إمّا بتعريف شخصية النص أو الأديب أو الشاعر وفحص معارفهم حوله.

د. يأتي دور المعلم ليقرأ على مسامعهم قراءة جهرية، وصوت جهوري، مُحترمًا في ذلك علامات الوقف والنبر والتنغيم، ثم يُحدِد تِبعًا لذلك عددا 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 ويُعَيِنُ أحد المتعلّمين لقراءتها بتأن يتخللها شرح لبعض المفردات المستعصية والعبارات الغامضة، ومنه يتوصلون إلى فكرتها ويتم تسجيلها على السبورة وتتكرر العملية مع بقية الفقرات وصولا إلى الفكرة العامة.

و. يُعطي بعض الإشارات عن الجانب الفني والتذوقي في النص.

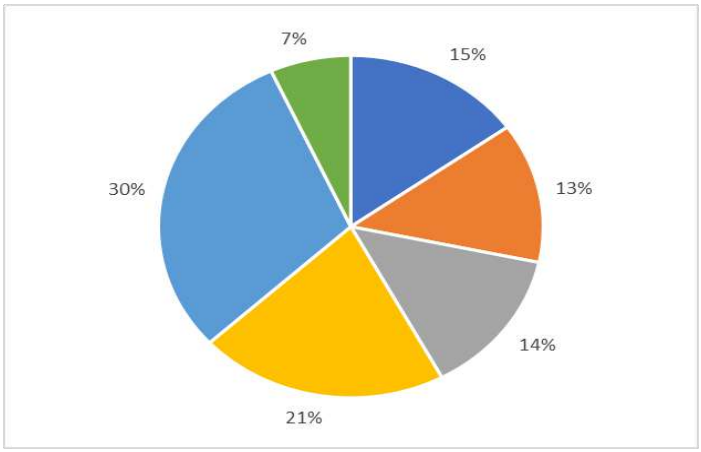
والجدول والرسم البياني الذي يليه يوضحان عدد الأسئلة الشفوية المطروحة في هذا النشاط:

نشاط فهم المكتوب (دراسة النص الادبي)			
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، ص19-20.

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.

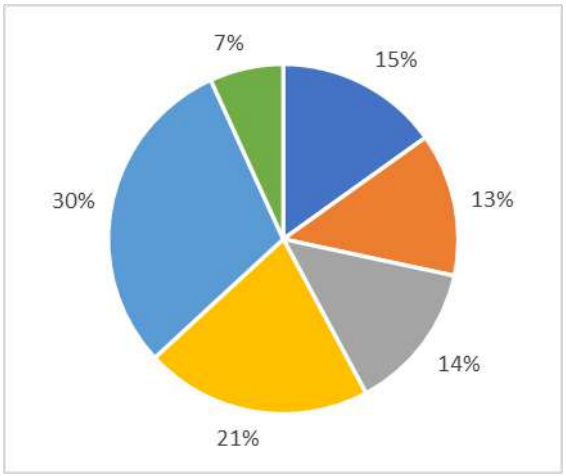
3-نشاط إنتاج المكتوب:

يُصطلح عليه أيضا باسم التعبير الكتابي وعُرّف على أنّه: نشاط تعلُّمي يمارس فيه المتعلّم مجموعة من العمليات الذهنية، يوظّف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق مُتكامل، يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية، في وضعيات تواصلية. إذْ يُفتتح 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 تعلمية-وضعية الانطلاق-؛ فيوجه المتعلّمين لقراءة نص أو سند أو فقرة مع لفت انتباههم إلى النمط المستهدف، ومُناقشته وتبسيطه-قصد استيعابه ثم توظيفه بعد ذلك-، وإشراكهم في تقديم تعريف لها، ومعرفة أحكامها مع تجسيد ذلك بسندات إضافية وثيقة الصلة بالغاية المرجوة، وأخيرًا 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.

نشاط إنتاج المكتوب			
رقم الأستاذ	عدد الأسئلة	نسبتها	المقطع الذي تنتمي 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 المرآة التي تعكس مدى فهم واستيعاب المتعلّم للمعارف والمفاهيم التي قُدّمت له في الأنشطة السابقة، ففيه يوظّف معجمه اللّغوي ويجسّد كل مكتسباته، لذا نلاحظ من خلال الجدول والشكل الموضحين أعلاه تنوعا في نسب الأسئلة الصفيّة الشفوية المطروحة على المتعلمين، وشمولها لمقاطع تعليمية مختلفة مع تركيزها على توظيف المكتسبات والمعارف السابقة.

4- نشاط الإدماج:

يُعتبر هذا النشاط الإضافة التي تميّزت بها المقاربة بالكفاءات عمّا سبقها من نُظم ومقاربات وإستُجْدَّ فيها، والذي يؤكد على ضرورة بناء المعارف وربط المكتسبات بعضها ببعض، ليتم تمثُلها من قِبل المتعلّم، ويُعبر 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]

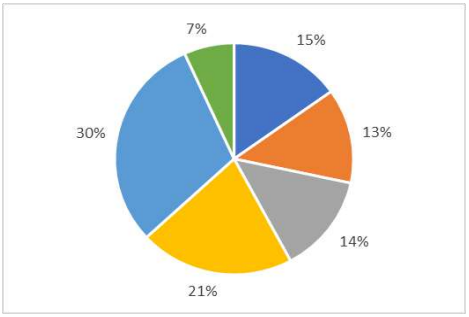
وهو كذلك نشاط ديداكتيكي، وظيفته الأساسية جعل المتعلّم يجنّد مجموعة من المكتسبات والموارد التي كانت منفصلة، ليتم الربط بينها في وضعيات تواصلية دالّة ويعطيها معنى ودلالة، كأن يكتشف المتعلّم أهمية علامات الوقف في التعبير، أو يجسِّد قاعدة نحوية أو صرفية.[2]

نشاط إدماج التعلمات		
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 التعلمات

[1] ينظر، لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص80.

[2] ينظر، محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الشاملة الذهبية، ص8.

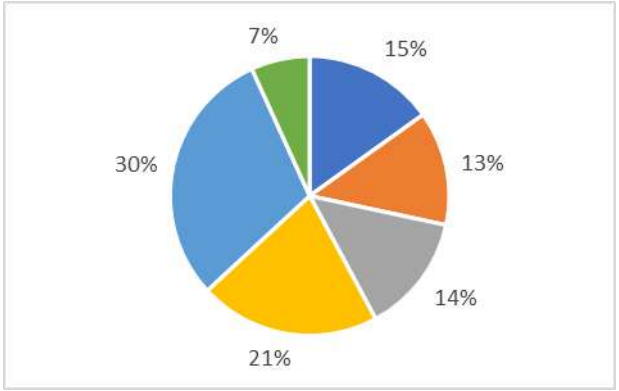


الشكل (12): دائرة نسبية تمثل نسب الأسئلة الصفية الشفوية في نشاط إنتاج المكتوب لدى العينة

يعتبر المعلم هذا النشاط المحك الحقيقي للوقوف على ما حصّله المتعلّم 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.

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

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:

من خلال حضور الباحثة لاحظت شمول الأسئلة الصفيّة الشفوية لجُل الموضوعات المقررة في برنامج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط بأنشطتها الأربعة، ونعْرض فيما يلي جدولا 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 نصا متّسقا ومنسجما، يتحدّث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة، بلغة سليمة، يتضمّن قيّما أسرية، يوظّف فيه النّمط السّردي والنعت وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة.
المقطع الثاني: حب الوطن	ينتج المتعلّم نصّا بطوليّا عن شهيد من شهداء الثّورة الجزائريّة المجيدة، بلغة سليمة، يضمِّنه قيّما وطنيّة، يجمع فيه بين السّرد والوصف، موظّفا النّعت وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والفاعل والتشبيه والجناس.
المقطع الثالث: عظماء الإنسانية	ينتج المتعلّم نصّا منسجما يتحدث فيه عن عظيم من عظماء الإنسانية بلغة سليمة، موظفا الجمع بأنواعه، همزة الوصل، التعبير المجازي، والوصف المادي أو المعنوي، مع احترام علامات الوقف.
المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع	ينتج المتعلّم نصّا منسجما، بلغة سليمة، يحلّل فيه ظاهرة قبح اللّسان لدى بعض الشباب المنتشرة بكثرة في شوارعنا، مستخدما الوصف والسّرد، مجسّدا الموارد الآتية: المبتدأ والخبر، كان وأخواتها، همزة القطع، الطباق، السجع.
المقطع الخامس: العلم والاكتشافات العلمية	يُنتج المتعلّم نصا متّسقا 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 نصا متّسقا ومنسجما، بلغة سليمة، يتحدّث فيه عمّا يميّز علاقات النّاس في الأعياد، موظفا: الوصف من العام إلى الخاصّ، المزج بين الوصف والسّرد، 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.

المقطع السابع: الطبيعة	ينتج المتعلّم نصا متّسقا ومنسجما، 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 الثامن: الصحة والرياضة	ينتج المتعلّم نصا متّسقا ومنسجما، بلغة سليمة، يتحدّث فيه عن علاقة الرّياضة بالصّحة، ويدعو فيه إلى الإقلاع عن بعض الآفات الاجتماعية(التدخين)، ويضمّنه قيما نفعية، مستخدما نمطي السّرد والوصف (المزج بينهما)، موظّفا ما يفيد التشبيه والتّفاضل، الحال وأنواعها، النّعت، المبتدأ والخبر، مع احترام علامات الوقف المناسبة.

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

إنّ تحديد المنظومة التربوية لهذه الأهداف في نهاية كل مقطع أمرُ مهمٌ جدًا، وقد انعكس ذلك في أسئلة المعلمين المختلفة، التي تقيس أهداف متنوعة، تتمثل في قدرة المتعلّم على توظيف المعارف والمكتسبات في وضعيات تواصلّية دالّة، وهو أهم ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات التي يُعبَّر عنها بصيغة **يوظِّف** أي يُجسِد فعليا، 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 الصفيّة الشفوية بين المقالي والموضوعي، والتقليدي والبنيوي والتواصلي، ولكل نمط دوره ووظيفته التربوية الخاصة به، وأهميته في التقويم التكويني خاصة، وفي العملية التعلِيمية التعلُمية عامة، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع.

أولا: 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 بها ينمي 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

لا يختلف اثنان في قياسه وتصحيحه وتقويمه، فلو قام المعلم أو أي شخص آخر بإعادة تصحيح الإجابة ومحاولة إعادة تقديرها فلن تختلفَ عن سابقتها، و تتسم أيضًا باليُسر 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 المزاوجة.[1]

ب. الأسئلة المقالية:

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

أو هي الأسئلة التي تتطلب من المتعلّم إنشاء إجاباته الخاصة به، وتنظيم معارفه وخبراته في الإجابة التي يقدمها، مُظهِرًا قدراته و مهاراته في التعبير، والتحليل، والتعليل، والربط، والإنتاج، وتنظيم المعلومات حسب تسلسلها، وللمتعلّم الحرية التامة في الإجابة والمناقشة، كما توفر له الوقت الكافي لمراجعة إجاباته بتمعّن فيضيف كلمة أو يحذف عبارة او يستبدل شيئا بآخر الأمر الذي يُحفّز المتعلّم على زيادة التفاعل، كما تُستعمل لقياس مهارات التفكير العليا، إلاّ أنّها تتسم بصعوبة في تصحيحها، فلو صحّح نفس المعلم الإجابات مرةً ثانيةً وفي ظرف آخر لتغيرت علامات التقدير ، كما تتطلّب أيضًا جهدًا ووقتًا كبيرين في تذكّر المعلومات واستحضارها، ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم لقياس هذه الأسئلة: ناقش، علل، اشرح، فسر، أُذكر...إلخ.

ثانيا: الأسئلة التقليدية والبنيوية والتواصلية:

أ. الأسئلة التّقليدية:

هي الأسئلة التي تتمثل في الاستخراج (التّعيين، التّبيين)، والضبّط بالشكل، والإعراب والتّحويل(التّصريف)، والتّكميل والتّرتيب، وتكوّين 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.

ب. الأسئلة البنيوية:

هو كل سؤال يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة، عن طريق الاستعمال المنظّم 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).

ح. الأسئلة التواصلية:

هو كل سؤال يهدف إلى إكساب التلقائية في التعبير عن المقامات، والأحوال الخطابية اليومية المختلفة، ويمكن المتعلّم 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 الصفيّة الشفوية التي بلغ عددها الإجمالي **(529 سؤالا)** توزعت كالتالي:

أولا: من حيث القدم والحداثة

	من حيث القدم والحداثة			
	الأسئلة التقليدية	الأسئلة البنيوية	الأسئلة التواصلية	المجموع
عدد الأسئلة	سؤال125	سؤال8	سؤال396	سؤال529
النسبة المئوية	24%	2%	75%	100%

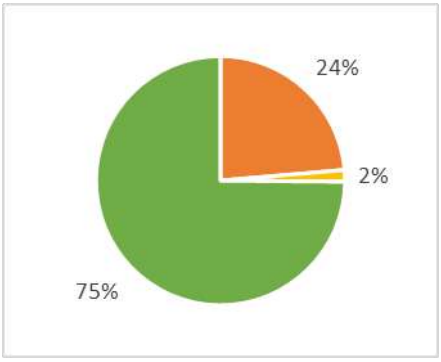
الجدول (15): يوضح أنواع الأسئلة الصفية الشفوية من حيث القدم والحداثة

[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.

إنّ التنويع في أنماط الأسئلة الصفيّة الشفوية أمرٌ في غاية الأهمية، بل وحتمي في ميدان التعليمية، وفي ظل انتهاج المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات، التي تنص على ضرورة التنويع في الأنواع والمستويات وعدم الاقتصار على نمط ومستوى واحد، لأجل الارتقاء بمستويات المتعلّمين، وجعل تفكيرهم أعمق وأرقى، وتزويدهم بالمهارات التي تمكِّنهم 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 حضورًا مُميزًا مقابل نَظِيرَيْهِ، حيث فاق النصف فتكرر **(396 مرة)** من بين ال(**529سؤالا**) أي ما نسبته: **(75%)**، ذلك أنّ هذا النوع من الأسئلة يمكُّن 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 يُستقَى من واقعه المعيش، وبذلك تنمّى 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 اللّغوية والتركيبية والدلالية، مع الاستغلال الحسن للمكتسبات القبلية وتوظيف المطلوب.

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 شفهيا؟

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

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

مخلوف مذكر أم مؤنث؟ مفرد أم جمع؟

فالمتعلْم هنا عليه أنْ يُعَيِن الإجابة الصحيحة وبالتالي يكون قادرا على التمييز بين المفرد والجمع والمذكر والمؤنث فقط دون التأكّد من قدرته على توظيفها في تعابيره.

- **الأسئلة البنيوية:** ورد هذا النوع من الأسئلة **(ثماني مرات)** أي ما يعادل نسبة **(01.49%)**، يعني لمْ يَرِدْ بكثرة على ألسنة أفرد العينة، رغم أهميته في اكتساب القدرة على التصرّف 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، رُغم أنّ المتعلّم يصادف مواقف حياتية متباينة يُفترض أنْ تتباين الصيغ والمطلوبات وتتنوع وفقا لها، إلاّ أنّ المتعلّم مُلزم بالنموذج الذي يُقدم له وبذلك يتحوّل إلى آلة، إضافة إلى أنّها لا تركّز

على القواعد اللغوية إلاّ قليلاً، الأمر الذي جعل حضورها ضئيلا مقارنة بنظيرتيها، وخير مثال على ذلك سؤال **المعلم (29) في نشاط الإدماج** بقوله:

كوّن جملا تارة يكون الضمير فيها منفصل وأخرى متصل

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

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

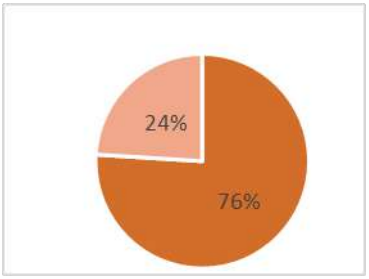
إذا أدخلنا عليه(س) أو (سوف) كيف يصبح؟

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

ثانيا: من حيث نوع الاستجابة:

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

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



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

❖ **الأسئلة الموضوعية:** ورد هذا النوع **(402 مرة)** بنسبة **(76%)** وقد فاق نظيره؛ وذلك لسهولة إعدادها، واقتصادها للوقت، وكثيرًا ما يستعملها المعلّم للتأكّد من مدى حفظ المتعلّم للمعارف والمعلومات حتى يتمكّن من استظهارها متى دعت الحاجة لذلك، وتركيزه على جزئيات الموضوع، وتركيزها على العمليات العقلية الدنيا البسيطة، وأنّها تناسب جميع المتعلّمين دون استثناء، كما تفتح مجالاً للمشاركات على النطاق الواسع مما يزيد في التفاعل الصفي، 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، و وضوحًا وعلميةً كقولهم:(أعرب، استخرج، اشرح مفردة...) فهي لا تدع مجالاً للمتاهات التي قد تُشتت ذهن المتعلّم، كما لاحظت أيضا كثرة استخدامها في نشاط قواعد اللغة الذي لا يتطلب إجابات مطوّلة ولا تفاسير معقّدة بالرغم من كل هذه المزايا وغيرها إلاّ أنّها لا تكشف عن القدرات الإبداعية للمتعلّم، ومثال ذلك ما طُرح على لسان **المعلم (01) في نشاط قراءة ودراسة النص** بقوله:

ما معنى كلمة(بيكو)؟

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

❖ **الأسئلة المقالية:** تكرّر هذا النوعُ **(127 مرة)** أي بنسبة **(24%)** حيث يكشف هذا النوع عن مدى استيعاب المتعلّم 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 جليًا 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

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 كلٌ حسب نظرته واستيعابه للموضوع فهي بذلك تدفع بالمتعلم لأنْ يقدّم إجابات شافية كافية مبررة و لاتدع مجالا للغش، بالرغم من كل هذا إلاّ أنّها لا تغطي نسبة كبيرة من المحتوى، ولا تصلح لتطبيقها مع صف بأكمله نظرا لعامل الزمن وكثرة العدد، وكثافة البرنامج ، وخير مثال على ذلك ما **طرحه المعلم (47) في نشاط الإنتاج الكتابي** بقوله:

أُكتب 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 مكنوناته 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 شفهيا؟

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

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث التدرّج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، ومن الجزء إلى الكل)

أوّلا: التدرّج من البسيط إلى المركب.

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

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

ب. الأسئلة المركّبة: "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 للطالب 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.

ثانيا: التدرّج من السهل إلى الصعب.

إنّ تدرّج المعلم في طرح أسئلته من السهل إلى الصعب، كأن ينطلق من أسئلة التذكر فالفهم ثمّ يتدرّج شيئًا فشيًا وصولاً إلى أسئلة التقويم والإبداع، يجعل المعارف مترابطة متسقة فيما بينها، وفيها يُراعي قدرات المتعلّمين، وطبيعة النشاط الذي يُقدَّم 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 المتعلّم النقطة السابقة وهذا الأمر يدفع المتعلّم نحو التعلّم بحماس بدل النفور منه، ويجعله دائم الاستعداد لما سيُقدَم له.

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

ب. **الأسئلة الصعبة:** هي الأسئلة التي تفوق مستوى المتعلّم 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.

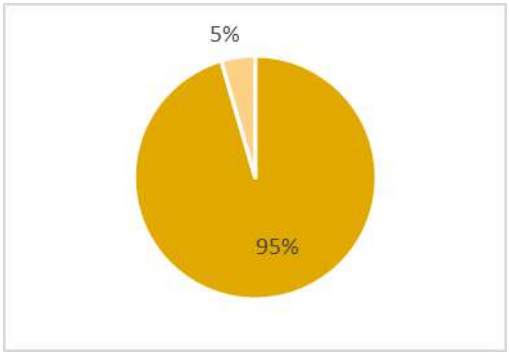
نفور المتعلّمين من المشاركة في بناء الدرس وبالتالي يكون متلقي سلبي، وقد صُنّفت الأسئلة تبعا لهذين النوعين إلى:

عرض النتائج (تحليلها ومناقشتها):

بالعودة إلى الملحق رقم (01) نلحظ 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

فالأسئلة 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 المتعلّمين في الصف وتشجيعهم على التفاعل، ومثال ذلك ما طرحه **المعلم (04) في نشاط فهم المنطوق:**

بماذا أُصيبت أم السعد؟

فهذا السؤال تضمّن مطلوبًا واحدًا سهل الإجابة، ولا يكلّف المتعلّم عناء التفكير في الإجابة، ولا يشتت تفكيره نحو مقترحات أخرى. كما يُستغل هذا النوع من الأسئلة كفُرصة لتصنيف المتعلّمين حسب مستوياتهم، قصد معالجة صعوباتهم بأيسر الطرق، وقد ثبت تربويًا نجاعة هذا النوع في ترسيخ المفاهيم والمعلومات، فكلّما بُنيت المعارف وفق تدرّجٍ 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 طبعا، وبالتالي يفيد هذا النوع في سهولة فهم الألفاظ حسب سياقاتها وإعطاء مرادفاتها، إلى أنْ يفهم معاني كل الفقرات ويستنتج معنى النّص 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 للمتعلُمين، فالجمع بين مطلوبين من مُستويين مختلفين في سؤال واحد يصعب على المتعلّم الإجابة عن كل جُزئية، مما يسبب له تشتتًا ذهنيًا وارتباكًا خشية الوقوع في الخطأ، ومثال ذلك ما طرحه **المعلم (03) في نشاط إنتاج المكتوب:**

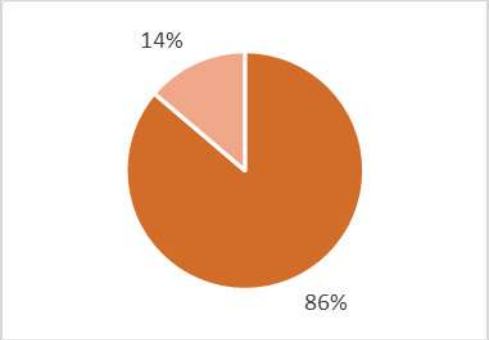
"صبر المسلمين في معركة بدر" هل هي جملة فعلية أم اسمية؟ وهل هي صحيحة أم لا؟

في هذا السؤال يجد المتعلّم نفسه بين أمرين؛ أنْ يُميز بين نوع الجملة الذي يستوجب النظر إليها كيف ابتدأت، وبين صحة تركيبها من عدمه الذي يتبعه بتعليلات وحجج ليُدعم 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%

المجموع	529 سؤال	100%

الجدول (18): يوضح عدد الأسئلة السهلة والصعبة



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 المتعلّمين في بداية المرحلة المتوسطة، وعملاً بمبدأ التدرّج فإنّه يتدرّج في تقديم معارفه شيئًا فشيئًا وتأتي أسئلته الصفيّة تِبعا لذلك، ومنها يضمن المعلم إجابات كاملة صائبة إلى حد ما، ومشاركات كبيرة، مع احترام مبدأ الفروقات الفردية طبعًا.

سبق وأنْ أشرنا إلى أنّ التدرّج من أساسيات التعلّم السليم، مع الحفاظ دائما على مناسبتها لخصائص المتعلّم المعرفية والعقلية والنمائية، حيث يكفل له الديمومة والثبات، فتُثير تفكيره وتُعينه على ربط الخبرات ببعضها وتنظيمها، ففي مبدأ التدرّج يُشْرك المعلم كل طبقات الصف في بناء الدرس، بما فيهم الضِعاف حتى لا يشعروا بالحرج والإحباط.

ثالثا: التدرج من الجزء إلى الكل:

يقول العلاّمة ابن خلدون: "اِعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا، إذا كان على التدريج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول

ذلك الباب، ويُقرّب 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 بالكُليات، وفي ذلك إقرار بما تؤكد عليه التعليمية اليوم من ضرورة الانتقال من الجزء إلى الكلّ في تقديم المادة التعليمية ومنها في طرح الأسئلة الصفيّة على المتعلّمين؛ ويكثُر هذا النوع من التدرّج في نشاط قواعد اللغة، فالمعلم يشرع في بناء درسه انطلاقًا من تدوين الأمثلة وطرح أسئلة لفهمها وللتدرّج في التعرّف على الظاهرة ومُناقشتها وُصولاً إلى تعميم الأحكام وبناء خلاصة عامة؛ و خير مثال على ذلك تدرج المعلم(02) في نشاط قواعد اللغة بأسئلته، فهناك من يرى بأنّها أنسب وسيلة للمتعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين(07-12سنة) لبناء المفاهيم وترسيخ القواعد، إذ يمتلكون ثروة لُغوية مُناسبة، تُمكّنهم من نُطق الكلمات وقراءة النصوص والفقرات، واستخدام الروابط اللّفظية، مما يسهل عليهم تعلّم ما يرغبون فيه بكل يُسر.[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):

ما نوع الكلمات التي تحتها خط؟ | هل دلت على شيء معين أم لا؟ | هل جاءت أسماء معرفة أم نكرة؟ | كيف نسمي الاسم الذي دلت عليه؟

نلاحظ بأنّ ثمة تدرجا في طرح الأسئلة الصفيّة؛ فالمعلم بصدد تعريف متعلميه بدرس أسماء الإشارة حيث بدأ سؤاله بالبحث عن نوع الكلمة أ هي اسم أم فعل أم حرف؟ وهل لها مدلول ومعنى؟ وهل تنتمي للمعارف أم النكرات؟ ثم خلص 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، ص683-684.

[2] ينظر، يوسف فاضل علوان وآخرون، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، ط1، 1435هـ-2014م، عمان-الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ص84-85.

رابعا: التدرج من العام إلى الخاص:

ربّما يبدو هذا التدرّج جليا 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، وصولا إلى تحديد المغزى من النص، وفي ذلك تدرّج منطقي في أسئلة المعلمين، يدرّب المتعلمين على الانتقال من العموميات إلى الخصوصيات أثناء التفكير.

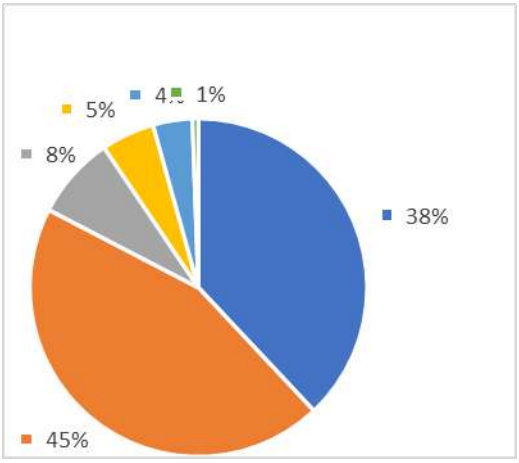
المبحث الخامس: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها.

بعد الاطلاع على أنواع الأسئلة الصّفية الشفوية المطروحة في عينة الدراسة والحكم عليها من حيث التدرّج، نُعرّج 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)"** توزّع الأسئلة الصفيّة 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	سؤال201	38%
الفهم	سؤال236	45%
التطبيق	سؤال42	8%
التحليل	سؤال27	5%
التركيب	سؤال20	4%
التقويم	سؤال3	1%
المجموع	سؤال529	100%

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



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

أشرنا سابقًا إلى أنّ ثمة ارتباطًا وثيقًا بين الأسئلة الصفيّة 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 يُغطي كل جوانب التعلّم، ويرتقي بمستويات التفكير لدى مُتعلّميه، فمن خلال الشكل البياني والجدول الموضحيْن أعلاه؛ نلاحظ شُمولية الأسئلة الصفيّة الشفوية للمستويات المعرفية الستة ،الأمر الذي ينمّ عن حرص بعض المعلمين على التنويع في مستويات أسئلتهم التي يطرحونها، غير أنّ المتمعّن فيهما يجد حضورًا كبيرا ومُلْفتًا للمستويات المعرفية الدُنيا **(التذكر والفهم والتطبيق)** على نظيرتها في المستويات المعرفية العُليا **(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:

مـن هـي أم رامـي؟

وسؤال المعلم (05) في نشاط إنتاج المكتوب بقوله:

ماذا قال الكاتب عن ابنته في النص؟

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

ومن الأسئلة التي تقيس **مستوى الفهم** عند المتعلّم 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 المتعلّم في موضع لتفسير المعارف حسب فهمه، وإدراك المعاني المتضمّنة في النص، وذلك بإعادة صياغتها، والتعبير عنها بأسلوبه الخاص بعد أن استوعبها، كما يشمل هذا المستوى أيضًا تحليل قول أو رأي، أو التعرّف 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 الدُنيا _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.

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 قُدرة المتعلّم وتمكنّه من تطبيق القواعد المختلفة، وبذلك يلتمس المعلم في صفه إنتقال أثر التعلّم، وبيان قدرتهم على ربط عناصر الدرس ببعضها، كما قد يُطلب إليهم إنتاج نصوص شفهية أو كتابية مع توظيف معارف ومعلومات.

و تعزو 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، و إعادة 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 لدية نظرة شاملة عن المعاني التي يتمثّلها 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 قُدرته على إيجاد العلاقات بين الموضوعات والمعارف التي تنتمي إلى ميدان واحد، وعلاقة الميادين ببعضها البعض، ليخرُج في النهاية بنظرة شُمولية كُلية عن أنشطة اللغة العربية .

بالإضافة إلى زمن الحصة الذي قد لا يُسعف المعلم كي يستهدف المستويات العليا خصوصا وأنّها تتطلب جهدّا ووقتّا وتركيزّا أكثر من سابقتها، وطبيعة الخصائص العمرية والنّمائية للمتعلّمين 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 و الخبرات التي يتعلّمها و حُسن توظيفها.

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 قُدرة المتعلّم 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 المتعلّم على توليد جُمل جديدة استنادًا لما تعلّمه سابقا في وضعيات جديدة، وهو ما يحفّز على الإبداع والابتكار، ويخلق لديهم روح التميُّز وعدم التقيّد بما يتلقّى فحسب، ما طرحه المعلم (46) في نشاط القراءة المشروحة بسؤاله:

لماذا تحب وطنك؟

وسؤال المعلم (27) في نشاط إدماج التعلمات بقوله:

كوّن 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 المتعلّم، إلاّ أننا لم نشهدْ له حضورًا واضحًا بين الأسئلة الصفيّة عينة الدراسة، لأنّه يحتاج إلى جهد عقلي أكبر مما سبقه من المستويات، ووقت أطول وهو ما لا يتوفر في أنشطة اللغة العربية في هذا المستوى.

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

هات مغزى أو قيمة تربوية تلخّص النص

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

ما رأيك في علاقة الابن بأبيه؟

يتعيّن على المتعلّم في هذا المستوى أنْ يتمكّن من المستويات السابقة أولاً، خاصة عند إجابته عن السؤال الذي يتطلب إصدار حُكم أو يعطي رأيًا في ضوء معايير واضحة، وقد شهد هو الآخر نسبةً ضعيفةً جدًا، رُغم أهميته في إكساب المتعلّمين كيفية تقدير الأشياء والأفكار وتثمينها، وتنمّية مهارات التفكير الناقد لديهم، هذه الأخيرة التي تُعدّ المفتاح الأساس لتكوين شخصية قوية للمتعلّم في الحياة، وإكسابه القدرة على الاستنتاج والإقناع واتخاذ القرارات الصائبة في مواقف الحياة المختلفة. كما ترفع أسئلة هذا المستوى قُدرة 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 ضُعف النسبة إلى عدم كفاية المعلمين أنفسهم في صياغة الأسئلة ذات المستويات العُليا كونها تتطلب جُهدًا ووقتًا ودقّةً أكثر من غيرها.

الفصل الثالث: (دراسة ميدانية)

مهارات توجيه الأسئلة الصفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلّمين

المبحث الأوّل: 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

أوّلا: عينة الدراسة

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

ثانيا: أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة

لجأنا لتصميم بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، التي يُعوّل عليها كثيرًا في البحوث والدراسات التربوية، وذلك لصدق نتائجها وفاعليته في الإلمام بالموضوع ولتحديد مدى اِمتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفيّة الشفوية، والتي نعتقد ضرورة وجودها كدليل عملي يحوي معايير ومهارات السؤال الجيّد وذلك اِنطلاقا ممّا قدّمناه في الجانب النظري، وما ورد في الدراسات والأبحاث السابقة، علاوة على أنّها تزودنا بالوصف الكمّي والنوعي والموضوعي لعملية التحليل.

فقمنا بتصميم نموذج لبطاقة ملاحظة خصصناها لمهارات الأسئلة الصفيّة الشفوية والتي ضمّت **(اثنتي عشرةَ مهارةً)** وجاءت فقرات البطاقة مُصممة وفقًا لمقياس (ليكرت) الرباعي، لتَنَاسُبِها 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 أوزانا محددة كما يبينها الجدول (1)، ليتمّ بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي بتحديد الاتجاه العام للإجابات، والذي يُحدد من مجال وقوع قيمة المتوسط كما يوضحه الجدول رقم (2).

العبـــارات	ضعيف	دون متوسط	متوسط	مرتفع
الـــأوزان	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)

الاتجاه	ضعيف	دون متوسط	متوسط	مرتفع

الجدول (21): يمثل المتوسطات والاتجاهات المو افقة لها

ثالثا: صدق الأداة

تمّ عرض بطاقة الملاحظة على ثلة من المُحكمين 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 بحُزمة البرامج التطبيقية الإحصائية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية نسخة 25 (SPSS Version25)، وتحتوي هذه الأساليب على ما يلي:

- أساليب الإحصاء الوصفي للتعرّف 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 المهمّة.
- استخدام الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابة أفراد الدراسة نحو كل فقرة، وهو أيضا يوضح التشتت الحاصل في إجابات أفراد الدراسة، فكلّما اقتربت قيمته من الصفر، دلّ ذلك على تركّز الإجابات وعدم تشتتها، أمّا إذا كانت قيمته تساوي أو تفوق الواحد الصحيح فإنّ ذلك يعني عدم تركز الإجابات وتشتتها.

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

- 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 الصفيّة	مؤشرات قياس مدى توفر المعايير	درجات التقدير			
			مرتفع	متوسط	دون المتوسط	ضعيف
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، تركيبي)				
		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				

		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				
11	اختيار المتعلم المجيب عن السؤال	أ. طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المجيب				
		ب. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين				
		ج. -توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه				
12	كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية	أ. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة				
		ب. تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ.				
		ج. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ عند تقديم إجابات الخاطئة.				
		المجموع				

الجدول (22): بطاقة ملاحظة تبين 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.

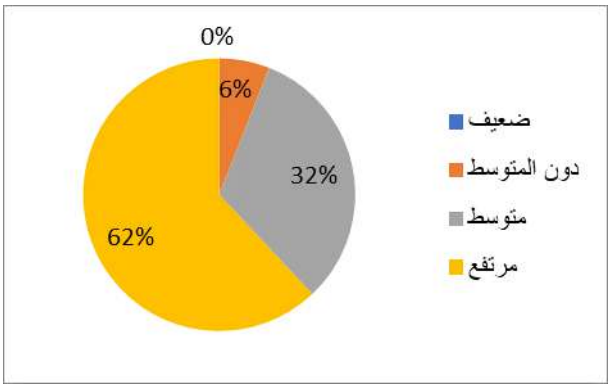
المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

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

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

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

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



الشكل رقم (20): يجسد نسب الأسئلة الصفية الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية 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 الصفيّة الشفهية؛ ألاّ وهي الصياغة الواضحة السليمة الدقيقة والصحيحة للسؤال وخلوه من الأخطاء اللّغوية، 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 المتعلّم، وتُناسب مستواهم العقلي والمعرفي بحيث تكون مفتاحًا لفهم المطلوب من السؤال، ومنه الاهتداء إلى الإجابة الصحيحة، والبُعد عن استعمال العبارات والألفاظ المعقّدة التي تكون سببًا في تعدد تفسيرات المتعلّمين له، أو التي تفوق مستواه المعرفي، واحترام القواعد الإملائية للغة العربية ممّا يُعيق عملية التعلّم.

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

الكثيرون إلاّ أنّها تؤثر سلبًا على جودة السّؤال، وتفسّر الباحثة وقوع بعض المعلمين في مثل هذه الأخطاء إلى السهو والنسيان أحيانًا، أو التسرّع في بناء ووضع السؤال وعدم فحصه ومراجعته مرةً ثانيةً قبل طرحه، وقد قُسِّمت هذه المهارة بدورها إلى ثلاثة معايير: فإمّا أنْ يخلو السؤال تمامًا من الأخطاء وهذا ما نأمل إليه وما ينبغي أنْ يكون. أو أنْ يحتوي السؤال على خطأ واحد نحوي أو تركيبي أو صرفي أو يتعداه إلى الخطأين والثلاثة، وهنا يجب التوقف وإعادة النظر في الأمر و لعلّ المتأمّل للشكل والجدول أعلاه يلاحظ أنّ ما يعادل **(62%)** من أفراد العينة قد **خلت أسئلتهم تمامًا** من الأخطاء النحوية و الصرفية و التركيبية، أيْ 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 نوعا 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 عددا من الأخطاء المتباينة مثل:

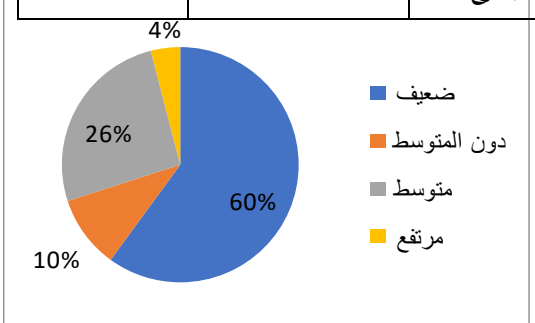
الخطأ	تصويبه
هل ترك الفراغ في بداية الفقرة يعني أنه سيمشي إلى نهاية الفقرة؟	هل ترك الفراغ في بداية الفقرة يعني أنّه سيستمر إلى نهاية الفقرة؟
تعلمت أم السعد ماذا؟	ماذا تعلّمت أم السعد؟
لماذا مات ضميره؟ أين ذهب؟	من يشرح قول الكاتب: مات ضميره، أو ما المقصود بعبارة مات ضميره؟
بماذا اقتنع الكاتب لما علم أن 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، تركيبي، إملائي)"**

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

الجدول رقم (25) يعبر عن مؤشر"احتواء السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبي، إملائي)"



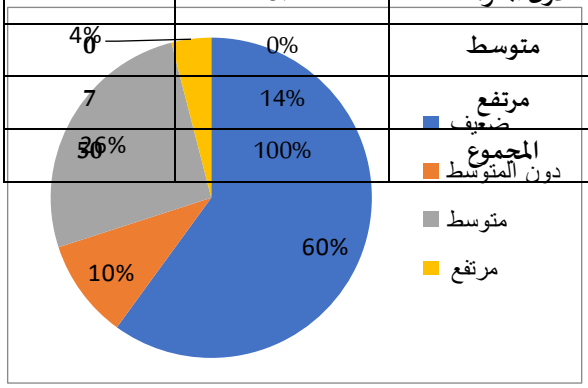
الشكل رقم (21): دائرة نسبية تجسد نسب احتواء السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبي، إملائي)

يُظهر الجدول(25) والشكل (21) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة على الفقرة التي تعبر عن "احتوى السؤال على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبي، إملائي)"، ونلاحظ أنّ ما يعادل(**60 %**) من أفراد العينة كان المعدل **ضعيفًا**، بمعنى أنّ غالبية أفراد العينة لا تحتوي أسئلتهم على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبي)، تليها فئة المعلمين الذين تحتوي أسئلتهم على خطأ واحد (نحوي، صرفي، تركيبي)، 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 **(04%)**، وهذا ما يدل على سعي المعلمين لتحري الصحّة وتجنب هذه الأخطاء وعدم الوقوع فيها، إلاّ أنّنا عثرنا على بعضها.

3. **مؤشر "احتواء السؤال على خطأين فأكثر".**

الجدول رقم (26): يعبر عن مؤشر "احتواء السؤال على خطأين فأكثر".

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	78%	39
دون المتوسط	8%	4
متوسط	0%	0
مرتفع	14%	7
المجموع	100%	50



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

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 مثّلت ذلك يعني خلو الأخطاء تمامًا، تليها 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.

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

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.

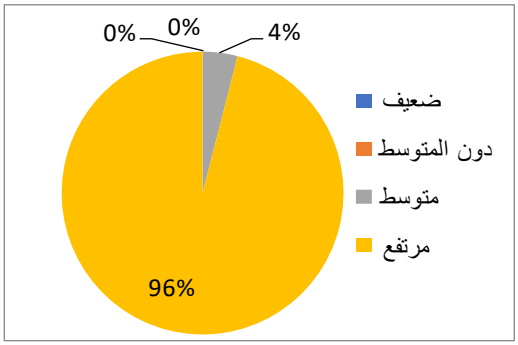
وسلامة صياغة الأسئلة من الأخطاء اللغوية المختلفة دليل على حرص المعلمين على إكساب المتعلّمين الملكة اللغوية السليمة، وتحرّي الدِّقّة في صياغتها، وهو ما يسهم في تقويم تكويني ناجح للمتعلّمين من خلال قياس مدى فهمهم للأسئلة الصفيّة التي تُطرح عليهم، كما يتوقّف نجاح المعلّمين هنا على مدى قدرتهم على صياغة الأسئلة واستعمالها السليم في مواضعها الصحيحة.

مهارة خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة

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

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

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



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

يُظهر الجدول (28) والشكل (23) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "خلو الأسئلة تمامًا من أثر اللهجة الدارجة "، والملاحِظ 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 يؤكّد على أنّ استخدام الفُصحى في تعليم اللّغة العربية هو الحل الوحيد والأمثل لإكساب المتعلمين الكفايات التواصلية السليمة، عكس ما يروّج له بعض المعلمين من أنّ استخدام الدارجة أثناء بناء التعلّمات الجديدة يؤدي إلى توضيح وتبسيط الأفكار أكثر مقارنة باستخدام الفصحى الذي يصعب في اعتقادهم على المتعلّم فهمَ المقصود، وبالتالي نفوره من المشاركة والمبادرة إلى الإجابة، وهو ما يؤثر على التقويم التكويني للمتعلّمين؛ لأنّ الهدف من هذا التقويم هو التّحكم في الفعل التعليمي، وهنا وجب على كل من المعلم والمتعلّم التمكّن من

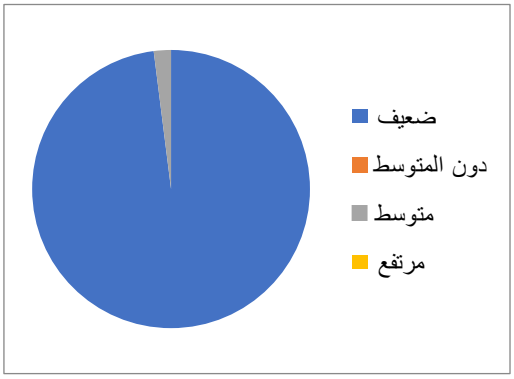
اللغة الفصحى بغية توظيفها والتواصل بها في المواقف التعليمية المختلفة؛ وخير ومثال على ذلك قول المعلم: (هل ترك مسافة في بداية المقدمة يعني أنّه **سيمشي** معنا إلى الأخير؟)

في هذا السؤال استعمل المعلم لفظة (سيمشي) استعمالاً عاميًا مع متعلّميه، وحُجته في ذلك عدم فهم الصف الدراسي لبعض الألفاظ الفصيحة، مما يكلّفه 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"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%98	**49**
دون المتوسط	%0	**0**
متوسط	%2	**1**
مرتفع	%0	**0**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (29) يجسد مؤشر "احتواء السؤال على مفردة واحدة بالدارجة"



الشكل رقم (24) يجسد نسب احتواء السؤال على مفردة واحدة بالدارجة"

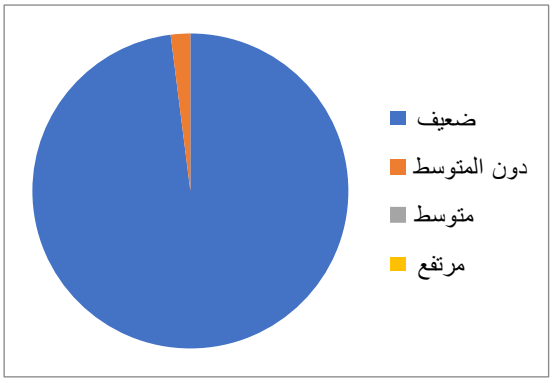
يُظهر الجدول (29) والشكل (24) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدارجة "، والملاحِظ للشكل والجدول أعلاه يجد أنّ ما يعادل(**98 %**)من أفراد العينة تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة بمعدل **ضعيف**، بمعنى غالبية المعلمين لا تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة، ثم يليهم المعلمون الذين تحتوي أسئلتهم على مفردة واحدة بالدارجة بمعدل

متوسط وهي بنسبة **(02%)**وهي نسبة قليلة جدًا، أمّا الفئتين دون المتوسط والمرتفع فكانت النسبة المئوية **(0%)**.، وهذه النتيجة تؤكد صحة النسب الظاهرة في الجدول والشكل.

6. **مؤشر "احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	98%	**49**
دون المتوسط	%2	**1**
متوسط	%0	**0**
مرتفع	%0	**0**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (30) يعبر عن مؤشر "احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة"



الشكل رقم (25) يُجسد نسب احتواء السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة"

يُظهر الجدول (30) والشكل (25) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة "، والملاحِظ 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 جدا، أما الفئتين **المتوسط والمرتفع** فكانت النسبة المئوية **(0%)**.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. خال تماما من أثر اللهجة الدارجة	1	3,96	,198	مرتفع
2. احتوى السؤال على مفردة واحدة بالدارجة.	2	1,04	,283	ضعيف
3. احتوى السؤال على مفردتين فأكثر	3	1,02	,141	ضعيف

بالدارجة.				
خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة	2,01	,106	دون المتوسط	

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.

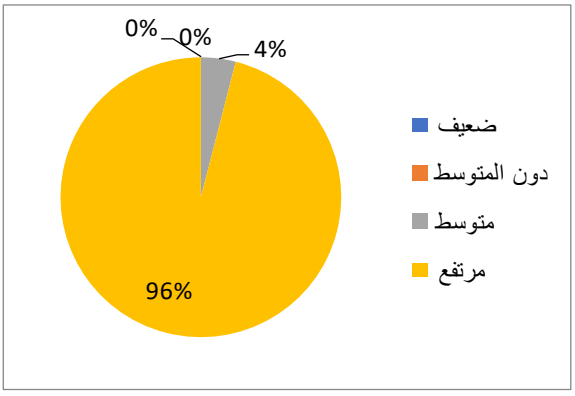
كما نلاحظ أنّ عبارة " خالٍ تمامًا من أثر اللهجة الدارجة " تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع وبمتوسط حسابي (3,96) وهو أعلى من المتوسط الكُلي وانحراف معياري قدره (0,106). وتحصلت العبارة رقم (3) التي نصت على (احتوى السؤال على مفردتين فأكثر بالدارجة) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (1,02) وهو أقل من المتوسط الكُلي 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"

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

الجدول رقم (32) يعبر عن مؤشر "استخدام أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"



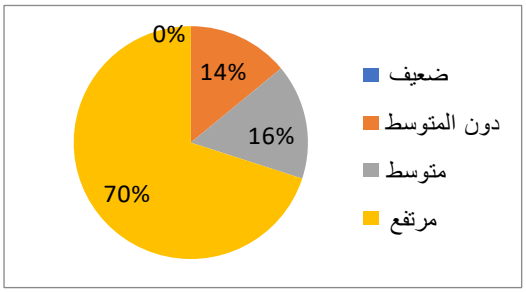
الشكل رقم (26) يجسد نسب مؤشر "استخدام أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة"

يُظهر الجدول (32) والشكل (26) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة "، والملاحِظ 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".**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	**0**
دون المتوسط	%14	**7**
متوسط	%16	**8**
مرتفع	%70	**35**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (33) يعبر عن مؤشر "استخدام النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام".



الشكل رقم (27) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام".

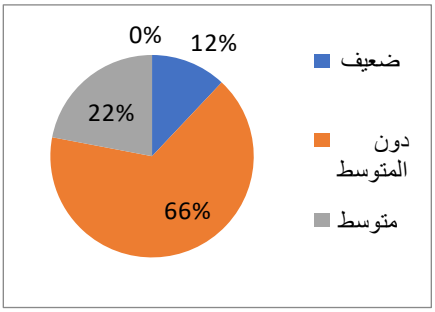
يُظهر الجدول(33) والشكل (27) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام "، ونلاحظ أنّ ما يعادل **(70%)** في المائة من أفراد العينة يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالة على الاستفهام بمعدل مرتفع ثمّ الأساتذة (العينة) الذين يستخدمون نغمة صوتية للسؤال دالّة على الاستفهام بمعدل 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،

أمّا 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"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%12	**6**
دون المتوسط	%66	**33**
متوسط	%22	**11**
مرتفع	%0	**0**
المجموع	%100	**50**

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 استعمالا 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.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. أداة استفهام صريحة (عدا هل) أو صيغة طلب صحيحة	1	3,96	,198	مرتفع
2. النغمة الصوتية للسؤال دالة على الاستفهام	2	3,56	,733	مرتفع
3. استعمال غير دقيق لأداة استفهام أو الاستفهام بهل	3	2,10	,580	دون المتوسط

أسلوب الاستفهام المستخدم في طرح السؤال	3,21	,232	متوسط

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.

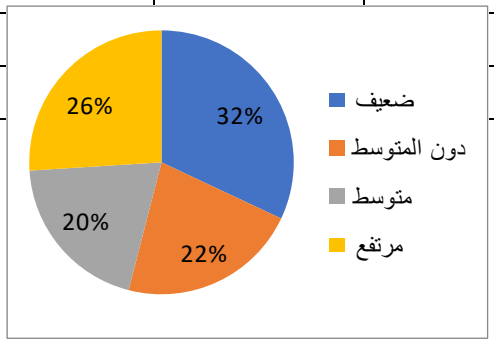
وهذه النتائج تؤكد على أهمية استخدام النبرة الصوتية أو ما يسمى بالنبر والتنغيم أثناء طرح السؤال والاستفهام في أسئلة التقويم التكويني التي تسهم بدورها في إكساب المتعلمين مهارات طرح الأسئلة التي يفتقدها الكثير منهم.

مهارة تكرار التلفظ بصيغة السؤال.

10. مؤشر "طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة".

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%32	16
دون المتوسط	%22	11
متوسط	%20	10
مرتفع		
المجموع		

الجدول رقم (36) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة".



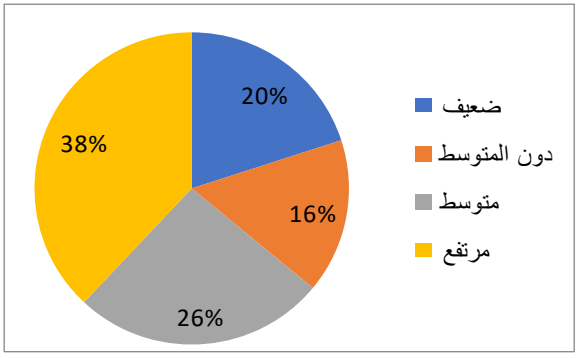
الشكل رقم (39) دائرة نسبية تجسد مؤشر "طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة".

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 بنسبة **(22%)** في المائة، وما يعادل **(20%)** في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل متوسط. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية **(26%)** في المائة من يستعملون طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة وبمعدل مرتفع.

11. **مؤشر "طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%20	**10**
دون المتوسط	%16	**8**
متوسط	%26	**13**
مرتفع	%38	**19**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (37) يعبر عن مؤشر "طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".



الشكل رقم (30) تجسد نسب "طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة".

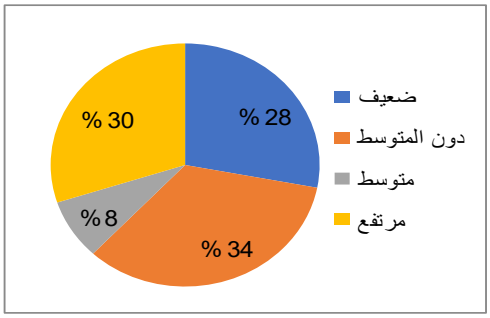
يظهر الجدول (37) والشكل (30) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة"، ونلاحظ أن ما يعادل **(20%)** في المائة من أفراد العينة طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل ضعيف، والأساتذة الذين يطرحون السؤال مرتين بصيغة واحدة بمعدل

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".**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	28%	**14**
دون المتوسط	34%	**17**
متوسط	8%	**4**
مرتفع	30%	**15**
المجموع	100%	**50**

الجدول رقم (38) يعبر مؤشر "طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة".



الشكل رقم (31) دائرة نسبية تجسد مؤشر "طرح السؤال أكثر من 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.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه

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 التلفظ بصيغة السؤال		**2,54**	**,517**	**متوسط**

الجدول رقم (39) يوضح مهارة تكرار التلفظ بصيغة السؤال

يُوضح الجدول أعلاه أنّ المتوسط العام لمهارة "تكرار التلفظ بصيغة السؤال" كان (2,54) وانحراف معياري (0,517) والاتجاه كان. متوسطًا 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 المتعلّم إلى الإجابة الصحيحة، وتَمكُّن المعلم من تقويمه فعليا يتوقف على كيفية طرحه للسؤال حيث لاحظت الباحثة أنّ بعض المعلمين-من عينة الدراسة- كثيرًا ما يلجؤون إلى تكرار السؤال بنفس الصيغة في حال ما لم يُفهم، اعتقادا منهم أنّه خير سبيل لفهم المطلوب، وأنّ مستوى المتعلّم في هذه السنة والمرحلة بالتحديد لا يسمح باستعمال مفردات وعبارات جديدة، في حين ترى الباحثة عكس ذلك؛

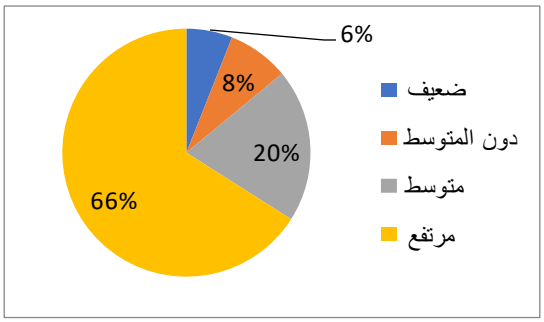
فاعتماد المعلم على نمط واحد في صياغة أسئلته يبعث على الملل لدى المتعلّم فلا يشعر بالتنويع والخروج عن المألوف مما يثبط مشاركاتهم وتفاعلهم في الصف، وبالتالي نجده في كثير من الأحيان غير مبال لما يلقى عليه وقد يعتاد شيئا فشيئا على الكسل وعدم السعي لبذل أي جهد للفهم، من هنا وجب على المعلّمين أنْ ينوعوا في طرح أسئلتهم، لأنّ ذلك يسهم في إثارة انتباه المتعلّمين وتعويدهم على الابتكار وتوليد كم هائل من المعلومات والأفكار وإشراكهم في بناء الدرس، كما أنّ التنويع في طرح الأسئلة يمكن المعلم من استغلال استراتيجيات التعلّم النشط؛ كالتعلم التعاوني والتعلم الذاتي القائمة على التّعدد والمشاركة، وهو ما يساعد المعلم على تقويم تكويني فعال ومستمر.

مهارة ثبات صيغة السؤال.

13. مؤشر"طرح السؤال بصيغة واحدة"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%6	3
دون المتوسط	%8	4
متوسط	%20	10
مرتفع	%66	33
المجموع	%100	50

الجدول رقم (40) يعبرعن مؤشر"طرح السؤال بصيغة واحدة"



الشكل رقم (32) يُجسد نسب مؤشر"طرح السؤال بصيغة واحدة"

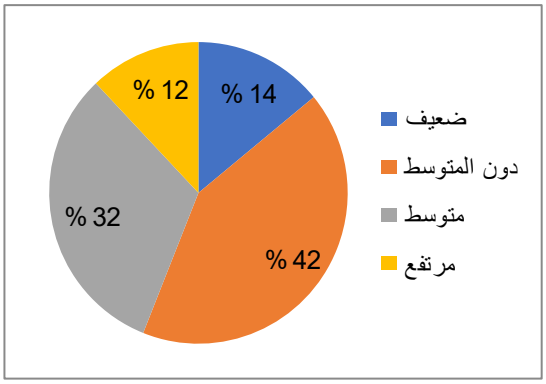
يُظهر الجدول (40) والشكل (32) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال بصيغة واحدة "، ونلاحظ أنّ ما يُعادل **(06%)** من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بصيغة واحدة بمعدل **ضعيف**، والمعلمون الذين يستعملون طرح السؤال بصيغة واحدة بمعدل **دون المتوسط** كانت بنسبتهم **(08%)**، وما يعادل **(20%)**من 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"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%14	7
دون المتوسط	%42	21
متوسط	%32	16

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"

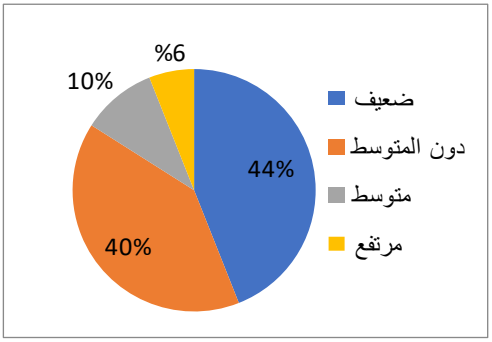
يُظهر الجدول (44) والشكل (33) التكرارات والنسب المئوية لمعيار " طرح السؤال بصيغتين مختلفتين"، ونلاحظ أنّ ما يعادل **(14%)** من أفراد العينة طرح السؤال بصيغتين مختلفتين بمعدل **ضعيف**، والمعلمين الذين يستعملون طرح السؤال بصيغتين مختلفتين بمعدل **دون المتوسط** بلغت نسبتهم **(42%)**، وما يعادل **(32%)** 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"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%40	22
دون المتوسط	%44	20
متوسط	%10	5
مرتفع	%6	3

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 قُدرت 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

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). وتحصلت 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.

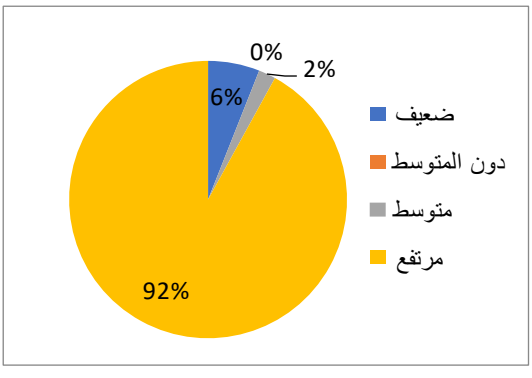
تُعد هذه المهارة مُتممة لما قبلها وتمكّن المعلم منها يساعده في الوصول إلى مخرجات جيّدة وتقويم تكويني هادف.، حيث أنّ طرح المعلم للسؤال بصيغة واحدة يوجه المتعلّم إلى إجابة واحدة محددة، وأن تنويع صيغ السؤال يدفع المتعلّم إلى إعمال عقله ويحاول تحليله وفهمه، وهو ما يجعله نشطًا في الصف، وعنصرًا فعالا في بناء الدرس وفي خلق جوٍّ حيٍّ شريطة أن يُصاغ بألفاظ مألوفة ويحترم الشروط والمعايير المذكورة آنفًا، وقد يؤدي تغيير صيغ طرح السؤال إلى تغيُر في الفهم لدى المتعلّمين مما يجعلهم في تضارب وتعارض مع بعضهم .

وضوح الصوت أثناء النطق بكلمات السؤال

16. مؤشر "كلمات السؤال كلها واضحة النطق"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%6	**3**
دون المتوسط	%0	**0**
متوسط	%2	**1**
مرتفع	%92	**46**
المجموع	%100	**50**

الجدول(44) يمثل مؤشر "كلمات السؤال كلها واضحة النطق"



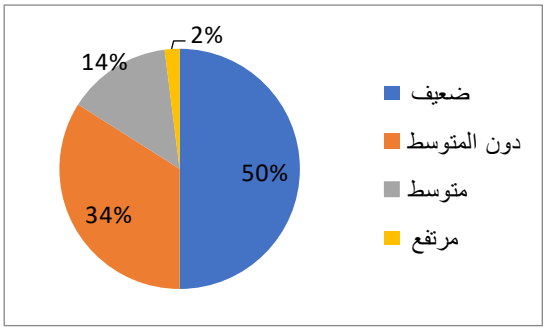
الشكل رقم (35) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر" وضوح النطق لكل كلمات السؤال "

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 غيرواضحة النطق"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%50	**25**
دون المتوسط	%34	**17**
متوسط	%14	**7**
مرتفع	%2	**1**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (45) يعبرعن مؤشر"كلمة واحدة غيرواضحة النطق"



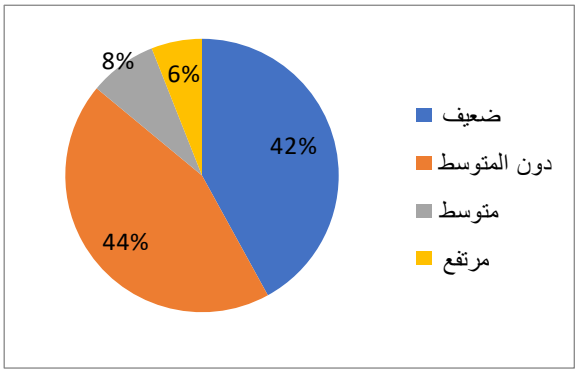
الشكل رقم (36) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "كلمة واحدة غيرواضحة النطق"

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 غيرواضحة السؤال"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%42	**21**
دون المتوسط	%44	**22**
متوسط	%8	**4**
مرتفع	%6	**3**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (46) يعبر عن مؤشر "كلمتان فأكثر غيرواضحة السؤال"



الشكل رقم (37) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "كلمتان فأكثر غيرواضحة 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

وجود كلمتين فأكثر غير واضحة النطق بمعدل **دون المتوسط** فبلغت نسبتهم **(44%)**، وما يعادل **(08%)** من أفراد العينة يطرحون السؤال مع وجود كلمتين فأكثر غير واضحة النطق بمعدل **متوسط**. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية قليلة وتقدر بـ **(06%)** يطرحون السؤال مع وجود كلمتين فأكثر غير واضحة السؤال بمعدل **مرتفع**.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. كلمات السؤال كلها واضحة النطق	1	3,80	,728	مرتفع
2. كلمة واحدة غير واضحة النطق	3	1,68	,794	ضعيف
3. كلمتان فأكثر غير واضحة النطق	2	1,78	,840	دون المتوسط
وضوح الصوت أثناء النطق بعبارات السؤال		**2,42**	**,349**	**دون المتوسط**

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)، وبانحراف معياري قدّر 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 المتعلّم، لأنّ أيّ تغيير في الكلمة أو استبدال حرف بآخر يؤدي إلى تغيير للمعنى حتمًا، وبالتالي يُبعد المتعلّمون عن المقصود الحقيقي للسؤال وعن الهدف المراد تحقيقه، وإنّ من خصائص التقويم التكويني الفعّال استعمال الألفاظ والعبارات الدقيقة والتي لا تحتمل أكثر من مَعْنَيَيْن.

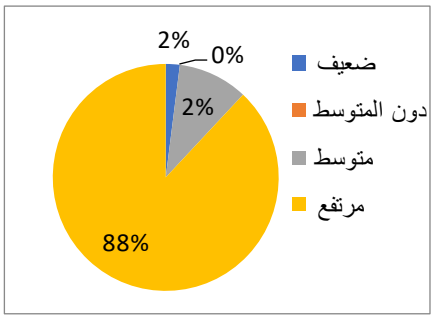
مهارة نغمة طرح السؤال:

19. **مؤشر "طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة"**

	النسبة المئوية	التكرارات

ضعيف	%2	1
دون المتوسط	%0	0
متوسط	%10	5
مرتفع	%88	44
المجموع	%100	50

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

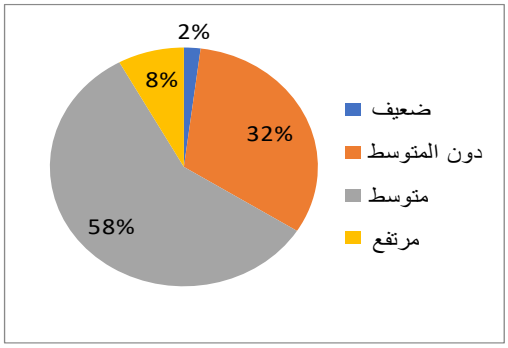
يُظهر الجدول (48) والشكل (38) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " طرح السؤال بنغمة ودّية مشجعة على المشاركة "، ونلاحظ أنّ نسبة **(02%)** من أفراد العينة يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة بمعدل **ضعيف**، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة بمعدل **دون 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"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%2	1
دون المتوسط	%32	16
متوسط	%58	29
مرتفع	%8	4

المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (49) يعبرعن مؤشر"طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"



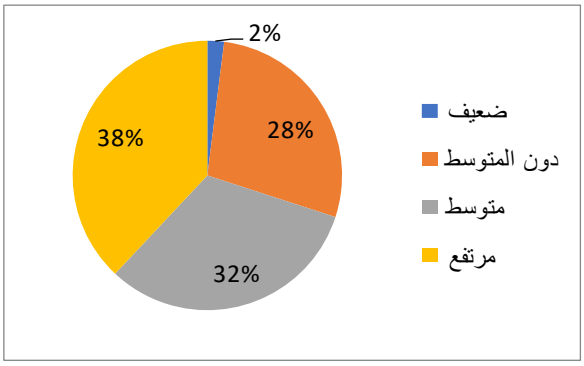
الشكل رقم (39) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية"

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"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%2	**1**
دون المتوسط	%28	**14**
متوسط	%32	**16**
مرتفع	%38	**19**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (50) يعبرعن مؤشر"طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية"



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 **(02%)** 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**.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. طرح السؤال بنغمة ودية مشجعة على المشاركة	1	3,84	,510	مرتفع
2. طرح السؤال بنغمة نمطية وعادية.	3	2,72	,640	متوسط
3. طرح السؤال بنغمة ضاغطة وترهيبية	2	3,06	,867	متوسط
نغمة إلقاء الأسئلة		**3,21**	**,356**	متوسط

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 ودّية مُشجعة على المشاركة " على أكبر قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (3,84) وهو أكبر من المتوسط الكلي، وانحراف معياري (0,510) والاتجاه كان مرتفع.

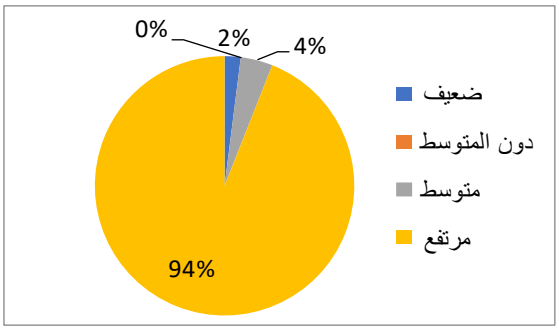
ومن خلال النتائج المتحصل عليها في مهارة نغمة إلقاء الأسئلة الصفيّة التي يوجهها المعلمون اتضحت أهمية وجوب أنْ تُطرح هذه الأسئلة بنغمة وبنبرة حماسية تشجع المتعلّم على المشاركة والتفاعل والإدلاء بدلوه في الصف، كما لهذه المهارة دور تحفيزي فعال في جعل المتعلّم يشعر حقًا بأهمية السؤال وقيمته وبالتالي يندفع ويُبادر إلى الإجابة، كما تُعد هذه المهارة من أسباب تحقيق التفاعل واستمرارية التقويم التكويني عبر كل مراحل الدرس، كما يمكن استعمال نغمات ترهيبية للمتعلّم 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"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%2	1
دون المتوسط	%0	0
متوسط	%4	2
مرتفع	%94	47
المجموع	%100	50

الجدول رقم (52) يعبر عن مؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"



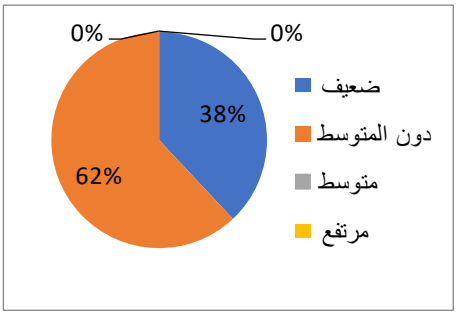
الشكل (41): دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر "إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة"

يُظهر الجدول (52) والشكل (41) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة "، ونُلاحظ 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 قليلا"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%38	**19**
دون المتوسط	%62	**31**
متوسط	%0	**0**
مرتفع	%0	**0**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (53) يعبر عن مؤشر"إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلا"



الشكل رقم (42) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر"إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلا"

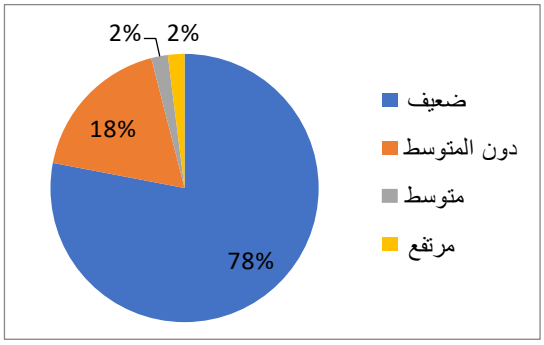
يُظهر الجدول (53) والشكل (42) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً "، ونلاحظ أنّ نسبة **(38%)** من أفراد العينة يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً بمعدل **ضعيف**، والمعلمون الذين يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلاً بمعدل **دون المتوسط** بلغت نسبتهم **(62%)**،

وبالنسبة لكافة المعلمين الذين يستعملونها بمعدل **متوسط ومرتفع** فقد كانت نسبتهم المئوية **(0%)**.

20.مؤشر"إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا"

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%78	**39**
دون المتوسط	%18	**9**
متوسط	%2	**1**
مرتفع	%2	**1**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (54) يعبر عن مؤشر"إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا"



الشكل رقم (43) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر"إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا"

يُظهر الجدول (54) والشكل (43) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا "، ونلاحظ أنّ نسبة **(78)** من أفراد العينة يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا بمعدل **ضعيف**، والمعلمين الذين يستعملون أسلوب إلقاء السؤال بصفة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا بمعدل **دون المتوسط** هي بنسبة **(18)**، وما يعادل **(2)** من أفراد العينة يستعملونها بمعدل **متوسط ومرتفع**.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. إلقاء السؤال بصفة معتدلة لا سريعة ولا بطيئة	1	3,90	,463	مرتفع
2. إلقاء السؤال بصفة سريعة أو بطيئة قليلا	2	1,62	,490	ضعيف
3. إلقاء السؤال بصفة سريعة جدا أو بطيئة جدا	3	1,28	,607	ضعيف
سرعة النطق أثناء إلقاء الأسئلة		**2,27**	**,223**	**دون المتوسط**

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 نُلاحظ أنّ العبارة رقم (1) تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مُرتفع بمتوسط حسابي (3,90) وهو أعلى من المتوسط الكلي وبانحراف 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 المتعلّم لفحوى السؤال من عدمه، حيث بيّنت الأدبيات التربوية أنّ المعلم الذي يطرح الأسئلة بصفة سريعة عادة ما لا يُفهم مقصودها وبالتالي يضطر لإعادة النطق بالسؤال مرات عديدة، وهو مالا يُنصح به في العملية التقويمية، كما أنّ لهذه الطريقة أثرا سلبيا على المتعلم حيث تشتت انتباهه وتفقده التركيز، فلا يتمكّن من متابعة السؤال الذي يُطرح عليه وبالتالي يكون ذلك سببا في عدم توفيقه في الإجابة على السؤال.

كما أنّ 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.

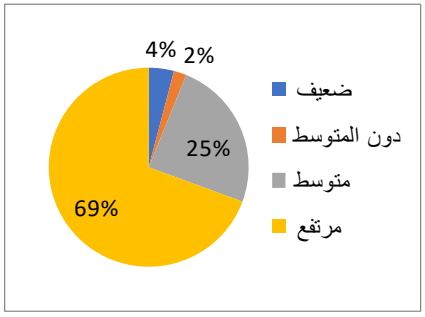
مهارة زمن التوقف عقب طرح السؤال

21. **مؤشر "أنتظر عقب طرح السؤال من 3 إلى 5 ثوان"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%4	2

دون المتوسط	%2	1
متوسط	%24	12
مرتفع	%68	34
المجموع	%100	50

الجدول رقم (56) يعبر عن مؤشر الانتظار من3إلى 5ثوان عقب توجيه السؤال.



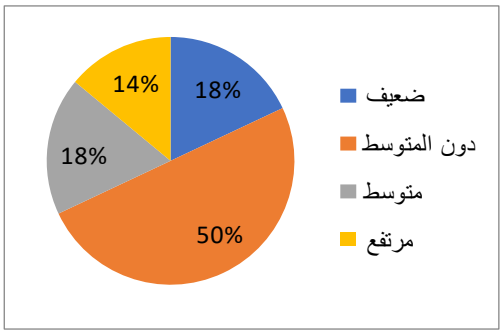
الشكل رقم (44) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار من3إلى 5ثوان عقب توجيه السؤال.

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"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%18	9
دون المتوسط	%50	25
متوسط	%18	9
مرتفع	%14	7
المجموع	%100	50

الجدول رقم (57) يعبر عن مؤشر الانتظار أقل من 5ثوان عقب طرح السؤال



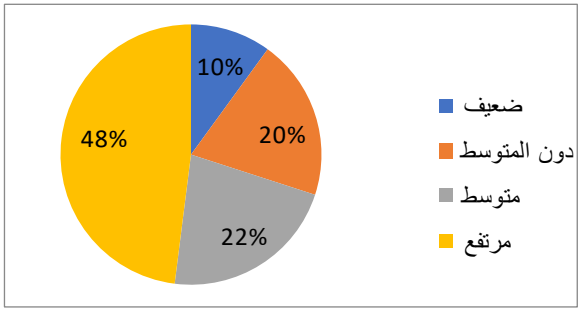
الشكل رقم (45) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار أقل من 5ثوان عقب طرح السؤال

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 5ثوان"**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%10	**5**
دون المتوسط	%20	**10**
متوسط	%22	**11**
مرتفع	%48	**24**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (58) يعبر عن مؤشر الانتظار أقل أو أكثر من 5ثوان عقب توجيه السؤال



الشكل رقم (46) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر الانتظار أقل أو أكثر من 5ثوان 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 5ثواني بمعدل **مرتفع** وقت الانتظار مهم حتى تبدأ العمليات العقلية للمتعلّم في الاستجابة. ويمكن تمثيل النتائج الإجمالية لهذه المهارة في الجدول التالي:

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. أنتظر عقب أطرح السؤال من3إلى5ثوان	1	3,62	,753	مرتفع
2. أنتظر عقب طرح السؤال أقل من5ثوان	3	2,28	,927	دون المتوسط
3. أنتظر عقب طرح السؤال أقل أو أكثر من 5ثوان	2	3,08	1,047	متوسط
زمن التوقف عقب طرح الأسئلة		**2,99**	**,378**	**متوسط**

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) تحصّلت على نسبة اتجاه مرتفعة بمتوسط حسابي (3,62) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,753)، وباتجاه كان مرتفعا، كما تحصلت 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 المتحصل عليها من مهارة زمن التوقف عقب طرح الأسئلة، تبيّن لنا أن وقت الانتظار عقب طرح السؤال مهم جدا في العملية التقويمية؛ حيث يتيح للمتعلّم الفرصة لتحليل السؤال وفهمه، والتفكير فيما سيقدمه من إجابة للمعلم والتأكد من صحة إجابته من

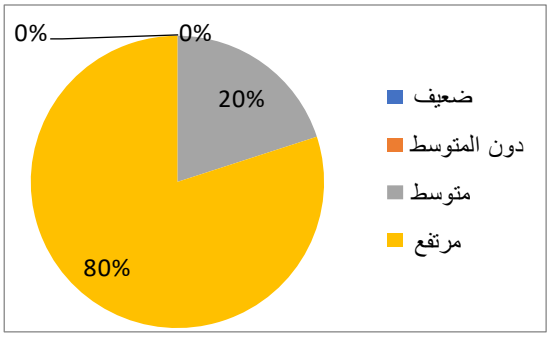
عـدمها، وكـذلك تنظـيم أفكـاره بشـكل جيـد، كمـا يعـود ذلـك بـالنفع علـى المعلـم في تقـويم أداء واستجابة متعلميه بطريقة موضوعية.

الأساليب المستخدمة في طرح الأسئلة الصفيّة الشفوية

24.استخدام الأسئلة السابرة.

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	0
دون المتوسط	%0	0
متوسط	%20	10
مرتفع	%80	40
المجموع	%100	50

الجدول رقم (60) يوضح تكرارات ونسب استخدام الأسئلة السابرة



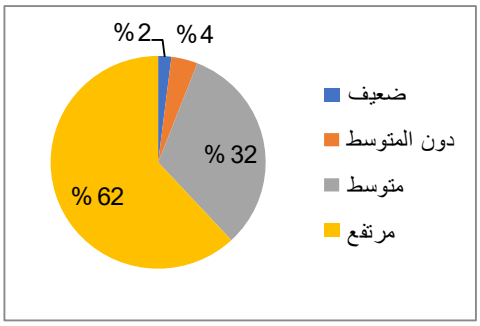
الشكل رقم (47) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة السابرة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (60) والشكل رقم (47) أنّ نسبة مؤشر " استخدم 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

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%2	1
دون المتوسط	%4	2
متوسط	%32	16
مرتفع	%62	31
المجموع	%100	50

الجدول رقم (61) يمثل تكرارات ونسب استخدام أسلوب إعادة التوجيه



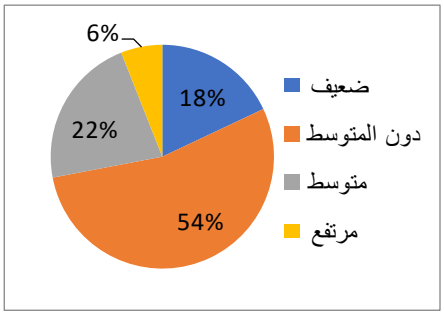
الشكل رقم (48) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام أسلوب إعادة التوجيه لدى أفراد العينة

يُظهر الجدول (61) والشكل (48) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه "، ونُلاحظ 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

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%18	9
دون المتوسط	%54	27
متوسط	%22	11
مرتفع	%6	3
المجموع	%100	50

الجدول رقم (62) يعبر عن مؤشر استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين لدى أفراد العينة



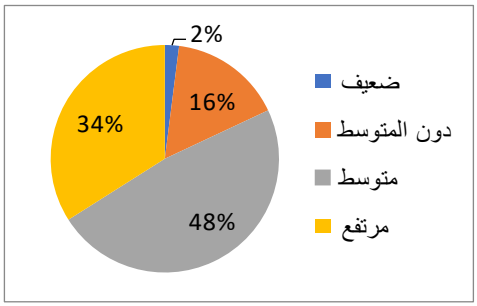
الشكل رقم (49) دائرة نسبية تجسد نسب استخدام الأسئلة من أسلوب التلقين

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**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%2	**1**
دون المتوسط	%16	**8**
متوسط	%48	**24**
مرتفع	%34	**17**
المجموع	%100	**50**

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

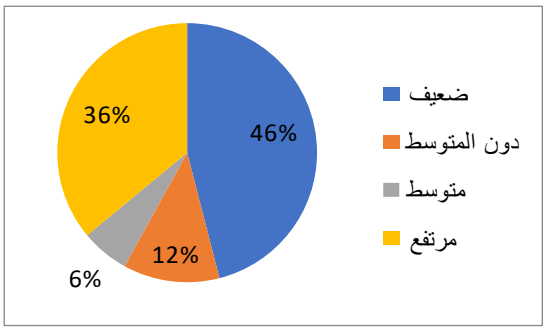
يوضّح الجدول (63) والشكل (50) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز "، ونُلاحظ أنّ نسبة **(2%)** من أفراد العينة يقومون باستخدام الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل **ضعيف**، والمعلمون الذين يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل **دون المتوسط** هي بنسبة **(16%)**، و**(48%)** منهم يستعملونها

بمعدل **متوسط**. أمّا الفئة الأخيرة فكانت النسبة المئوية **(34%)** ممن يستخدمون الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز بمعدل **مرتفع**.

28. **استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة**

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%46	**23**
دون المتوسط	%12	**6**
متوسط	%6	**3**
مرتفع	%36	**18**
المجموع	%100	**50**

الجدول رقم (64) يعبر عن مؤشر استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة



الشكل رقم (51) دائرة نسبية تجسد نسب استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة

يوضّح كل من الجدول (64) والشكل (51) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة "، ونلاحظ أنّ 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**. أمّا الفئة الأخيرة، فكانت النسبة المئوية **(36%)** في المائة من يستخدمون الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة بمعدل **مرتفع**.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. استخدم الأسئلة السابرة	1	3,80	,404	مرتفع
2. استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التوجيه	2	3,54	,676	مرتفع
3. استخدم الأسئلة من أسلوب التلقين	5	2,16	,792	دون المتوسط

4. استخدم الأسئلة من أسلوب إعادة التركيز	4	3,14	,756	متوسط
5. استخدم الأسئلة خارج إطار الأساليب السابقة	3	2,32	1,377	مرتفع
أساليب طرح الأسئلة الصفية		**2,99**	**,350**	**متوسط**

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 قدّر بـ(0,350).

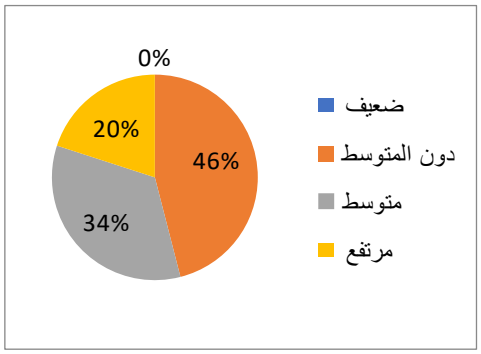
كما نلاحظ أن العبارة رقم (1) والتي نصت على " استخدم الأسئلة السابرة " تحصلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع وبمتوسط حسابي (3,80) وهو أعلى من المتوسط الكلي وانحراف معياري قدره (0,404). وتحصّلت العبارة رقم (3) التي نصت على (استخدم الأسئلة من أسلوب التلقين) على أدنى قيمة للمتوسط الحسابي بلغ (2,16) وهو أقل من المتوسط الكلي والانحراف المعياري يقدر (0,792) والتوجه كان دون المتوسط.

ويتضح من النتائج السابقة أن أساليب وطرق طرح الأسئلة الصفيّة الشفوية على المتعلمين في الصفّ كثيرة ومتنوعة، ولكل منها مميزاتها وأثرها على تقويم المتعلّم سواء أطُرِحت عن طريق إعادة التوجيه، أو التلقين أو إعادة التركيز وجميعها تسهم في تقويم تكويني هادف؛ فاستخدام الأسئلة السابرة مثلا-بكل أنواعها- يدلّ على كفاءة المعلم في مجال طرح الأسئلة كما يفيد في الحصول على إجابات أكثر دقة، ويعوّد المتعلّم الاعتماد على نفسه في تصويب إجاباته وتقويمها بكل ثقة وموضوعية، والعمل على استكمال النقص فيها، كما تسهم في تقويم المتعلّم بشكل مستمر.

29.طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلّم المجيب.

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	0
دون المتوسط	%46	23
متوسط	%34	17
مرتفع	%20	10
المجموع	%100	50

الجدول رقم (66) يعبر عن مؤشر طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلّم المجيب



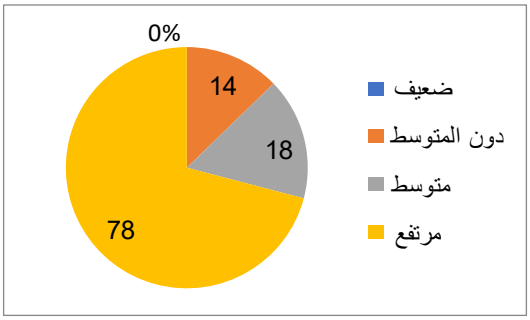
الشكل رقم (52) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر طرح الأسئلة على جميع المتعلمين في الصف أو تعيين المتعلّم المجيب

يمثل كل من الجدول (69) والشكل (52) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "طرح الأسئلة على جميع المتعلّمين في الصف أو تعيين المُجيب"، ونلاحظ أنّ نسبة **(46%)** من أفراد العينة يقومون بطرح الأسئلة على جميع المتعلّمين في الصف أو تعيين المجيب بمعدل **دون المتوسط**، **(34%)** من أفراد العينة يقومون بطرح الأسئلة على جميع المتعلّمين في الصف أو تعيين المجيب بمعدل **المتوسط** و**(20%)** من أفراد العينة يستعملونها بمعدل **مرتفع**.

30.توجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	0
دون المتوسط	%14	7
متوسط	%18	9
مرتفع	%78	34
المجموع	%100	50

الجدول رقم (67) يعبر عن مؤشر توجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين



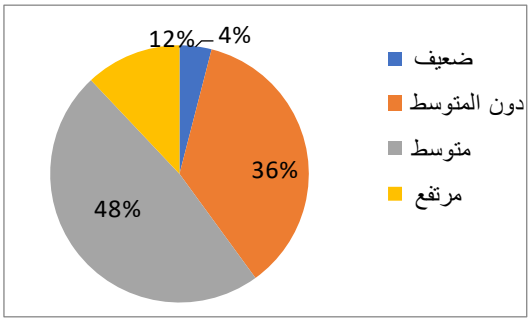
الشكل رقم (53): دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر توجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين

الجدول (67) والشكل (53) يعرضان التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "توجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين"، ونلاحظ من خلالهما أنّ نسبة **(14%)** من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين بمعدل **دون المتوسط**، والمعلمون الذين يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين بمعدل **متوسط** بلغت نسبتهم **(18%)**، وأخيرًا فئة المعلمين الذين يستعملونها بمعدل **مرتفع بلغت نسبتهم (78%)**.

31.توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه.

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%4	2
دون المتوسط	%36	18
متوسط	%48	24
مرتفع	%12	6
المجموع	%100	50

الجدول رقم (68) يعبر عن مؤشر توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه



الشكل رقم (54) دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه

يُظهر الجدول (68) والشكل (54) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر "توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه "، ونلاحظ أنّ نسبة **(4%)** من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين بمعدل **ضعيف** وأنّ نسبة **(36%)** من أفراد العينة يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين بمعدل **دون المتوسط**، والمعلمون الذين يقومون بتوجيه السؤال إلى جميع المتعلّمين

بمعدل **متوسط** هي بنسبة **(48%)**، و**(12%)** من أفراد العينة يستعملونها بمعدل **مرتفع**. وفي ما يلي ترتيب لمؤشرات 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 المتعلّمين	1	3,54	,734	مرتفع
3.توجيه السؤال إلى متعلّم بعينه	3	2,68	,741	متوسط
اختيار المتعلّم المجيب عن السؤال		**2,99**	**,060**	**مرتفع**

الجدول رقم (69) يوضح مهارة اختيار المتعلم المجيب عن السؤال

يوضّح الجدول أعلاه أن معيار " تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفيّة الشفوية " جاء باتجاه متوسط، وهذا ما يُوضّحه المتوسط الإجمالي والذي كان (2,65)، وانحراف معياري (0,223).

كما نُلاحظ أنّ العبارة رقم (2) والتي نصت على " تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ " تحصّلت على أكبر نسبة باتجاه مرتفع بمتوسط حسابي (3,50) وهو أعلى من المتوسط الكلي وبانحراف 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.

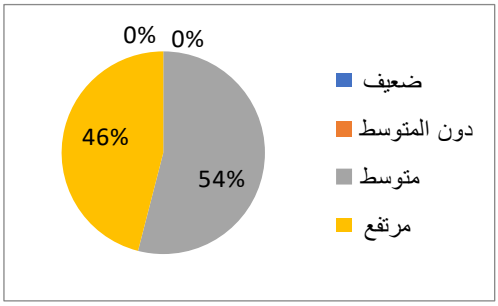
إن النتائج المتوصل إليها في مهارة اختيار المتعلّم المجيب عن السؤال، تعكس أهمية اكتساب المعلمين لهذه المهارة الأساسية من مهارات واستراتيجيات توجيه الأسئلة، وأن كلّ مؤشرات هذه المهارات مهمة جدا، والتنويع في الأدوار بين المتعلمين في الصف بين توجيه أسئلة لجميع المتعلمين ، وأخرى موجهة إلى متعلم بعينه أمر في غاية الأهمية أثناء التقويم التكويني للمتعلمين؛ ذلك أنّ كل متعلمي الصف مطالبون بالتفاعل والمساهمة في بناء الدرس ولا يقتصر ذلك على فئة أو متعلّم معين بحجة أنّه ذكي أو سريع الفهم، لأنّ ذلك لا يوصل المعلم للتقويم المنشود ولا يعطيه تغذية راجعة عن حقيقة أدائه ومستويات مُتعلميه.

كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفيّة الشفوية

32.امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	0
دون المتوسط	%0	0
متوسط	%54	27
مرتفع	%46	23
المجموع	%100	50

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

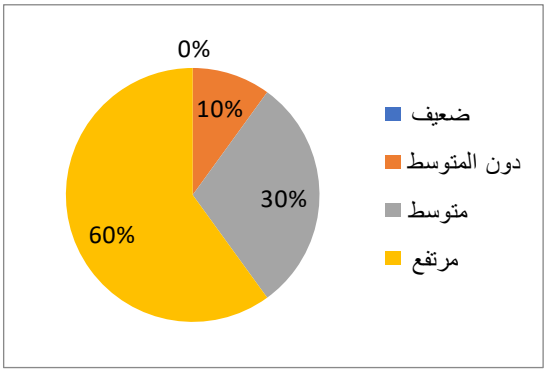
يعرض كل من الجدول (70) والشكل (55) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " امتداح الإجابات الصحيحة تمامًا وتكرارها لتعميم الفائدة "، ونُلاحظ أنّ نسبة **(54%)** من أفراد العينة يقومون امتداح الإجابات الصحيحة تمامًا وتكرارها لتعميم الفائدة بمعدل **متوسط** و**(6%)** في المائة من أفراد العينة يستعملونها بمعدل **مرتفع**.

إنّ طرح الأسئلة بشكل جيّد يكون بتوزيعها على كل الصف دون استثناء، أو إقتصار على فئة مُعينة وإهمال أخرى، وأنْ يوّفر 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 الصفيّة مما يُعيق السير الحسن للعملية التعليمية وينْجرُّ عنه عواقب وخيمة قد تتعدّاها لأكثر من ذلك.

33.تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%0	0
دون المتوسط	%10	5
متوسط	%30	15
مرتفع	%60	30
المجموع	%100	50

الجدول رقم (71) يعبر عن مؤشر تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.



الشكل رقم (56)دائرة نسبية تجسد نسب مؤشر تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها.

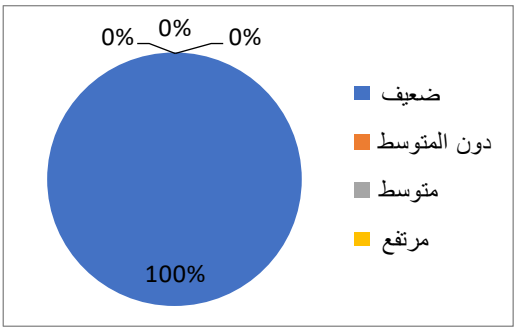
يُظهر الجدول (71) والشكل (56) التكرارات والنسب المئوية لمؤشر " أنتظر عقب تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويبها "، ونُلاحظ أنّ نسبة **(10%)** من أفراد العينة يقومون بتثمين الجانب الصحيح من الإجابة ويعملون على تصويبها بمعدل **دون المتوسط**، والمعلمون الذين يقومون بتثمين الجانب الصحيح من الإجابة 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 السُخرية التي تقلل من ثقة المتعلّم بنفسه ومن دافعيته نحو التعلّم، ممّا قد يؤدي إلى إصابته بالإحباط أو النفور من المادة. والخجل من المبادرة مرة أخرى. وهذا عكس ما تصبوا إليه العملية التقويمية عموما والتقويم التكويني على وجه الخصوص.

34.استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ لأصحاب الإجابات الخاطئة.

	النسبة المئوية	التكرارات
ضعيف	%100	50
دون المتوسط	%0	0
متوسط	%0	0
مرتفع	%0	0
المجموع	%100	50

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 "، ونُلاحظ 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 سلبا على شخصياتهم وحياتهم المستقبلية.

مستويات قياس مدى توفر المعايير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة	2	3,46	,503	مرتفع
2. تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ	1	3,50	,678	مرتفع
3. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة	3	1,00	,000	ضعيف

تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية	2,65	,223	متوسط

الجدول رقم (73) يوضح مهارة تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية لدى أفراد العينة

يُوضّح الجدول أعلاه أنّ مؤشر " تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفيّة الشفوية " جاء باتجاه متوسط، وهذا ما يوضّحه المتوسط الإجمالي والذي بلغ (2,65)، وبانحراف معياري قدّر بـ (0,223)، كما نلاحظ أنّ العبارة رقم (2) والتي نصّت على " تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ " تحصّلت على أكبر نسبة باتجاه مُرتفع، وبمتوسط حسابي (3,50) وهو أعلى من المتوسط الكُلي وبانحراف معياري قدره (0,678). وتحصّلت 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) والاتجّاه كان ضعيفا.

وتقتضي هذه المهارة الإنصات التام لإجابته، وتعزيزها إنْ كانت صحيحة، وأخذها بعين الاعتبار في بناء الدّرس، وترك الفرصة للمتعلّمين لمناقشة أجوبة زملائهم، وهذا ما يدفع المتعلّم إلى بذل كل ما في وسعه للتوصل إليها. كما أثبتت الدراسات بأنّ التعزيز من أنجع الوسائل لزيادة مشاركات المتعلمين سواء أكان لفظيّا أو غير لفظي، مما يُقدر مساعي المتعلّم ويحفزه للمزيد من ذلك. فيسهّل على المعلم عملية تقويمهم والوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم، والحرص التام على عدم زجر المتعلّم 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 المتعلّم 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 بعبارات السؤال	6	2,42	,349	دون المتوسط
نغمة إلقاء الأسئلة	1	3,21	,356	متوسط

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 توفّر مهارات توجيه الأسئلة الصفيّة 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 المتعلّم 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، واتجّاه متوسط.

ثمّ في المرتبة الثالثة أخذت مهارة "تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفيّة الشفوية " نفس قيمة المتوسط الحسابي الكلي (2,65) ونفس الاتجاه، وكان الانحراف معياري لهذه المهارة هو (0,223).

إلاّ أنّ مهارة " خلو السؤال من أثر اللهجة الدارجة " فقد تحصلت على أدنى متوسط حسابي قدر بـ (2,01) وانحراف معياري (0,106)، وهو أقل من المتوسط الكلي، واتجاه دون المتوسط.

الخاتمـــــة

الخاتمة:

نصل إلى نهاية هذه الدراسة، لنخلص إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- بناء الأسئلة الصفيَّة الشفوية فنٌ ومهارةٌ تتجلى ممارستها في أنشطة اللغة العربية، وتؤثر بشكل مباشر على مستوى المتعلّم وخير سبيل للتقويم التكويني الجيّد..
- التنوع في أنماط الأسئلة الصفيَّة الشفوية بين التقليدي والحديث، والموضوعي والمقالي...والذي من خلاله تُنمى الملكة التواصلية للمتعلّم.
- التدرّج المنطقي الجيّد في طرح الأسئلة الصفيَة الشفوية وهو ما يساعد على تعويد المتعلّمين على التفكير المنطقي السليم.
- التوازن في طرح الأسئلة الصفيّة بين المستويات المعرفية الدنيا والعليا والتركيز على الأخيرة منها مما يُسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين وتخليصهم من الآلية.
- الأسئلة السابرة إحدى السُبل للوصول بالمتعلَم إلى البحث المعمق والاستقصاء واكتشاف ميول المتعلَمين واستعداداتهم وزيادة التفاعل الصفي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستقرائي لديهم.
- تتعدد مهارات توجيه الأسئلة الصفيَة الشفوية بين؛ الصياغة والإعداد الجيَد للسؤال، وكيفية طرحه وتوجيهه، واحترام زمن الانتظار عقب توجيه السؤال، واستقبال إجابات المتعلَمين، وكيفية التعامل معها، واختيار المتعلَم المجيب...إلخ، وهي مهارات تتظافر جميعها لتحقيق تقويم تكويني منهجي وفعّال للارتقاء بمستويات المتعلَمين وبنمط تفكيرهم نحو الأفضل.
- ضعف امتلاك المعلمين لبعض مهارات الأسئلة الصفية الشفوية بشكلٍ كافٍ، واقتصارهم على بعضها -كمهارة استخدام أسلوب الاستفهام المناسب، والإلقاء الحسن لصيغة السؤال- لا يُؤدي الغرض المطلوب، ولا يرقى بمستويات المتعلَمين، 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.

المقترحات:

في خضم النتائج السالفة الذكر **تتطلع الباحثة** ل:

- على المعلمين مُضاعفة الجهد لتحسين نوعية الأسئلة الصفيَة الشفوية والتركيز على الأسئلة ذات المستويات العُليا التي تُثير التفكير وتنمي الميول والاتجاهات والمستويات.
- ضرورة توجيه المفتشين أثناء زياراتهم الميدانية المعلمين إلى ضرورة التنويع في طرح أساليب الأسئلة الصفيّة الشفوية التي يطرحونها والتقيد بشروطها.
- تكثيف الندوات العلمية التي تُحسَن أداء المعلم وتطوره نحو الأفضل، واطلاعه على مستجدات الواقع التعليمي بصفة دورية.
- إعداد دليل خاص بالمعلم يعرف بمهارات الأسئلة الصفيَة 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 التقويمية.

الملاحق

الملحق رقم (01)

الأستاذ	السؤال	النشاط	من حيث القدم والحداثة			من حيث الاستجابة		البساطة والتركيب		السهولة والصعوبة		من حيث المستويات المعرفية					
			تقليدي	بنيوي	تواصلي	موضوعي	مقالي	بسيط	مركب	سهل	صعب	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
01	1. بماذا 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 مرسيليا؟				✓	✓		✓		✓		✓					
	9. بماذا 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.				✓		✓		✓	✓			✓				

02	1. هذا هل هو اسم أو فعل أو حرف؟	قواعد اللغة	✓			✓		✓			✓			✓	✓						
	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 نسمي هذه الأسماء التي نشير بها وتدل على معين؟				✓	✓		✓			✓				✓						
	10. ماذا نقصد بأسماء الإشارة؟				✓		✓	✓		✓						✓					
	11. هل عرفنا المسمى 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؟		✓			✓	✓				✓					✓					

	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؟			✓		✓	✓		✓		✓								

إنتاج المكتوب

03	4. ما الذي يوجد في العرض؟				✓			✓		✓	✓			✓							
	5. جواب عن أسئلة ماذا؟				✓		✓			✓				✓							
	6. هل يمكن أن نجيب عن أسئلة المقدمة في العرض؟				✓		✓			✓				✓							
	7. كيف يكون خطنا في الوضعية الإدماجية؟				✓		✓			✓				✓							
	8. هل يمكن أن نرتكب في الخط الجميل بعض الأخطاء؟				✓		✓			✓				✓							
	9. ماهي الأخطاء التي يرتكبها الكثير من التلاميذ في الوضعية الإدماجية؟				✓			✓		✓	✓			✓							
	10. كم مربعا نترك في بداية الفقرات؟	✓					✓			✓			✓								
	11. هل ترك الفراغ في بداية الفقرة يعني أنه سيمشي إلى نهاية الفقرة؟				✓		✓			✓			✓								
	12. ما هي الأخطاء النحوية؟				✓				✓	✓	✓			✓							
	13. صبر المسلمين في معركة بدر" هل هي جملة فعلية أم اسمية؟	✓					✓			✓				✓							
	14. وهل هي صحيحة أم لا؟	✓					✓			✓			✓								
	15. لماذا نقول المسلمون بدل المسلمين؟	✓								✓	✓								✓		
	16. صبر فعل ماض أم مضارع أم أمر؟	✓								✓								✓			
	17. ما الدليل على أنه فعل ماض؟	✓								✓	✓								✓		
	18. ما نوع الضمير في (شاهدتُ) منفصل أم متصل أم	✓					✓			✓				✓							

	مستتر؟																	
	19. ما هي علامة الاسم؟			✓				✓		✓		✓						
	20. ما هي مؤشرات النمط السردي؟			✓				✓		✓			✓	✓				
	21. من هي الشخصية الرئيسية؟			✓		✓		✓				✓		✓				
	22. وما الشخصيتان الثانويتان؟			✓		✓		✓				✓		✓				
	23. هل ذُكر الزمن؟			✓		✓		✓				✓		✓				
	1. ماذا نستنتج من قصة أم السعد؟			✓				✓		✓			✓					✓
	2. ماذا أقصد بأسلوبي الخاص؟			✓				✓		✓		✓				✓		
	3. ما معنى الحبكة؟			✓		✓		✓					✓			✓		
	4. كيف جاءت الأحداث؟			✓		✓		✓				✓					✓	
	5. ما معنى التسلسل؟			✓		✓		✓				✓				✓		
	6. التسلسل والشخصيات والأفعال هي مؤشرات لماذا؟			✓		✓		✓				✓				✓		
	7. ما معنى نمط؟			✓		✓		✓			✓					✓		
	8. ما هي مؤشرات النمط السردي؟			✓				✓		✓		✓						
	9. ما هو النص السردي؟			✓				✓		✓		✓						
	10. بماذا بدأ الكاتب نص (أم السعد)؟			✓		✓		✓				✓						

فهم المنطوق

04	11. ماذا تعتبر أم السعد؟				✓		✓		✓		✓				✓				
	12. هل بقيت حياتها على رتابة؟ 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 أسلوبي الخاص أبتعد 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؟				✓		✓		✓			✓							

	5. الكاتب يخاطب من؟				✓		✓		✓		✓				✓							
	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؟				✓		✓		✓		✓					✓						
05	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 دُوِّنَت بلون مغاير؟				✓		✓		✓		✓					✓						

	5. الكاتب يخاطب من؟				✓		✓		✓		✓				✓							
	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؟				✓		✓		✓		✓					✓						
05	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 دُوِّنَت بلون مغاير؟				✓		✓		✓		✓					✓						

06	2. هل كل الأفعال واقعة في زمن واحد؟					✓	✓		✓		✓			✓				✓		
	3. (أحَسَ) متى أحس؟			✓			✓		✓		✓			✓						
	4. تَخْرُجُ متى؟ (سَأَضعُ) متى؟			✓			✓		✓		✓			✓						
	5. ماذا نستنتج؟					✓	✓		✓			✓		✓						
	6. ما هو الفعل؟					✓			✓	✓	✓			✓						
	7. ما هو الفعل الماضي؟					✓	✓		✓		✓			✓						
	8. من خلال ما سبق ما هو الفعل المضارع؟					✓	✓		✓		✓			✓						
07	1. ماذا سمع مراد؟				هم المنطوق	✓	✓		✓		✓		✓							
	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؟					✓	✓		✓		✓			✓						

	9. كيف وصف الكاتب حالة مراد؟				✓		✓		✓	✓		✓			✓						
	10. استخرج بعض الصفات التي خُصَّ بها من النص؟		✓			✓			✓		✓				✓						
	11. ما الشيء الذي جعل مراد يبكي ويفرح في نفس الوقت؟			✓		✓			✓			✓			✓						
	12. ماذا أخرج من محفظته؟			✓		✓			✓		✓				✓						
	13. وماذا كتب؟			✓		✓			✓		✓				✓						
08	1. من هي أم رامي؟	قراءة مشروحة		✓					✓		✓				✓						
	2. من يقوم على خدمتها؟			✓					✓		✓				✓						
	3. ما هو الشيء الذي كان يُحيِّر أم سعيد؟			✓					✓		✓				✓						
	4. بماذا أجابتها العجوز؟			✓					✓		✓				✓						
	5. لماذا مات ضميره؟ أين ذهب؟				✓			✓				✓				✓					
	6. ماذا فعلت المرأة العجوز لأجل ابنها؟			✓			✓		✓					✓							
	7. من يعطيني فكرة مناسبة لهذه الفقرة؟				✓		✓		✓	✓				✓							
	8. بماذا ضحت الأم؟			✓			✓		✓					✓							
	9. ما معنى أنَّبَته؟			✓			✓				✓			✓							

	10. هل عَلِم رامي بحالة أمه المزرية؟						✓		✓		✓				✓						
	11. ماذا فعل؟						✓		✓		✓				✓						
	12. وهل استفاق ضميره واتصل بأمه؟						✓		✓		✓				✓						
	13. ماذا فعل بعد وفاة أمه؟						✓		✓		✓				✓						
09	1. بماذا بدأ الشاعر قصيدته؟				دراسة النص الأدبي		✓		✓		✓			✓							
	2. عندما أقول(أبي) ماذا أقصد به؟						✓		✓		✓			✓							
	3. ماذا يقصد بجملة (يا وفاك الله)؟						✓		✓	✓				✓							
	4. بماذا يدعو له؟						✓		✓		✓			✓							
	5. ما معنى كلمة نوائب؟						✓		✓			✓									
	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؟						✓		✓		✓				✓						

	12. صغ فكرة عامة مناسبة للنص.				✓		✓			✓	✓		✓							
10	1. ما نوع الجملة في المثال الأول؟	قواعد اللغة	✓			✓			✓		✓			✓						
	2. بم ابتدأت؟					✓		✓			✓		✓				✓			
	3. ما حركته الإعرابية؟		✓					✓			✓			✓						
	4. أهو معرفة أم نكرة؟					✓		✓			✓		✓				✓			
	5. كيف نسمي الاسم المعرّف المرفوع الذي تبتدئ به الجمة الاسمية؟					✓		✓			✓		✓				✓			
	6. ما نوع كلمة(إخوة)؟					✓		✓			✓		✓				✓			
	7. وما علامته الإعرابية؟		✓					✓			✓			✓			✓			
	8. هل يتم معنى الجملة إذا ذكرنا المبتدأ فقط؟					✓		✓			✓		✓							
	9. كيف نسمي 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 عيه وسلم؟		✓			✓		✓			✓		✓				✓			
	4. ما معنى كلمة(تمكنت) ومضاء العزيمة)		✓			✓		✓			✓		✓				✓			

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؟	قواعد اللغة			✓	✓		✓		✓					✓						
	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؟				✓		✓	✓		✓				✓							

13	1. ما أبرز أحداث القصة؟	إنتاج المكتوب			✓		✓		✓	✓		✓			✓		✓				
	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 مؤشراته؟				✓		✓		✓			✓				✓					
	9. لكتابة نص سردي ماهي المعطيات التي نتبعها؟				✓			✓	✓			✓			✓						
	10. ما أبرز أحداث القصة؟				✓		✓		✓			✓				✓					
14	1. عمّ يتحدث الشاعر في القصيدة؟	دراسة النص الأدبي			✓		✓		✓			✓				✓					
	2. إلام يدعونا في بعض أبياته؟						✓		✓	✓		✓				✓					
	3. صغ فكرة عامة مناسبة للنص.				✓		✓		✓	✓		✓			✓						
	4. ماهي الأوصاف التي تختص بالطبيعة وذَكَرهَا الشاعر في نصه؟				✓		✓		✓			✓			✓						
	1. ما نوع كلمة(صافيا)؟	اللغة وقواعد			✓		✓		✓			✓				✓					

15	2. ما حركته الإعرابية؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓						
	3. كيف جاءت من حيث التعريف والتنكير؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	4. هل يختل معنى الجملة إذ حذفناه؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	5. ما علاقة(صافيا) بالهواء؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	6. أليس هذا الاسم صالحا للسؤال كيف؟			✓			✓	✓		✓		✓				✓					
	7. كيف نسمي هذا النوع من الأسماء؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓						
	8. بم سُبق هذا الاسم؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓						
	9. كيف جاء من حيث التعريف والتنكير؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	10. ما علاقة الحال بهذا الاسم؟				✓		✓	✓		✓		✓				✓					
	11. ما موقعه الإعرابي؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
16	1. عمّ تتحدث هذه الفقرة؟	إنتاج المكتوب			✓	✓		✓		✓		✓			✓						
	2. من خلال هذه الفقرة كيف تعرفنا على أم السعد؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	3. ماهي الصفات التي ذكرها الكاتب لأم السعد؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓						
	4. إذن. ما هو الوصف؟				✓		✓	✓		✓		✓			✓						
	5. اذكر بعض مؤشراته؟				✓	✓		✓	✓			✓			✓						

17	1. عد إلى نص (ابنتي) ممّ يتكون؟	إنتاج المكتوب	✓			✓		✓		✓		✓			✓					
	2. حدد فقراته وحدد عناصره؟		✓			✓	✓					✓				✓				
	3. هل يمكن الاستغناء عن أحد عناصره؟			✓		✓		✓		✓						✓				
	4. لاحظ المقدمة كيف جاءت؟			✓		✓		✓		✓						✓				
	5. ماهي مراحل تصميم نص؟			✓			✓	✓		✓			✓							
18	1. استخرج من المثال الأول والثاني الأفعال؟	قواعد اللغة	✓			✓		✓		✓					✓					
	2. متى وقعت هذه الأفعال؟			✓		✓		✓		✓						✓				
	3. ماذا نسمي الفعل الذي حدث وانتهى؟			✓		✓		✓		✓			✓							
	4. إذن ماذا نستنتج؟			✓			✓	✓		✓						✓				
	5. استخرج 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؟			✓		✓		✓		✓						✓				
	1. في النص شخصيتان بارزتان حددهما.	قراءة مشتركة	✓			✓		✓		✓			✓							

19	2. ما الذي يعاني منه مالك؟			✓		✓		✓		✓		✓			✓						
	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؟			✓		✓		✓		✓		✓			✓						

20	6. لماذا بكى مراد؟				✓		✓		✓		✓				✓				
	7. ما معنى أنين؟			✓	✓		✓		✓		✓				✓				
	8. لماذا أخذ القلم الأحمر؟				✓			✓	✓		✓				✓				
	9. ولم يأخذ لون آخر؟				✓			✓	✓		✓				✓				
	10. ماذا كتب؟				✓		✓		✓		✓		✓						
21	1. ما أبرز أحداث نص (قلب الأم)؟	إنتاج المكتوب			✓			✓	✓		✓		✓						
	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 نسمي هذه التقنية؟				✓			✓	✓		✓				✓				
	8. قارن بين تقنية السرد والوصف؟				✓		✓		✓			✓				✓			
	9. ما هي أبرز مؤشراته؟			✓			✓		✓		✓		✓						
	1. بم استهلّ الشاعر نصه؟	دراسة النّصّ			✓		✓		✓		✓		✓						

22		2. بم وصف وطنه؟				✓		✓		✓		✓	✓						
		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 أخبرهم 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	1. لاحظ الكلمات المسطر عليها. ما نوعها؟				✓		✓		✓		✓		✓					
		2. علام دلت؟			✓			✓		✓		✓	✓						
		3. بما أخبرتنا؟			✓			✓		✓		✓	✓						
		4. كيف نسمي الاسم الذي نشير به إلى شيء معين؟				✓		✓		✓		✓	✓						
		5. ما موقعه الإعرابي؟				✓		✓		✓		✓	✓						
		6. هل ظهرت عليه العلامات الإعرابية؟			✓			✓		✓		✓	✓						

23	7. كيف نسمي ما لزم آخره حركة واحدة؟				✓		✓			✓		✓	✓						✓		
	8. كيف نسمي المقصود بالإشارة؟				✓			✓		✓		✓	✓								
	9. ما الفرق بين المشار إليهما في المثال الأول والثاني؟							✓		✓		✓	✓		✓				✓		
	10. ماذا نستنتج إذن؟				✓			✓		✓	✓		✓								
24	1. ما معنى (سطر أحمر من الأمس)؟	فهم المنطوق			✓		✓			✓		✓	✓								
	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؟					✓		✓		✓	✓		✓								

25	1. حدد في الأمثلة التالية الضمير ونوعه؟	إدماج وتقويم	✓			✓			✓	✓			✓					✓			
	2. أعرب الكلمات التي تحتها خط اعرابا تاما.		✓			✓			✓		✓		✓						✓		
	3. صنف 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.				✓			✓	✓			✓								✓	
26	1. أعرب الجمل التالية اعرابا تاما.	إدماج وتقويم	✓			✓			✓		✓				✓				✓		
	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		✓			✓			✓		✓							✓			
27	1. كوّن جملا مفيدة تحتوي على أفعال من أزمنة مختلفة.	إدماج وتقويم	✓			✓			✓		✓									✓	
	2. ما هي مؤشرات النمط الوصفي؟				✓	✓			✓		✓		✓								
	3. استخرج مما يلي النعوت وبين منعوتها ونوعها.		✓			✓			✓	✓								✓			
	4. اذكر خطوات تصميم نص.				✓	✓			✓		✓		✓								

	5. كوّن جملا مفيدة يكون فيها الفاعل تارة اسما ظاهرا وتارة ضميرا مستترا.			✓			✓		✓	✓						✓		
	6. اسرد مجريات الحدث الكروي الذي كان بالأمس بين الفريقين.			✓			✓		✓		✓					✓		
	7. وظف أسماء الإشارة التالية في جمل مفيدة.			✓			✓		✓			✓					✓	
28	1. ما معنى النوائب؟	دراسة النص الأدبي		✓			✓		✓			✓			✓			
	2. استخرج من النص مظاهر تضحية الأب في سبيل الابن؟			✓			✓		✓		✓				✓			
	3. أين تجلى إعجاب الابن بأبيه؟					✓	✓		✓		✓				✓			
	4. بماذا وصف الابن أباه؟					✓		✓	✓	✓			✓					
	5. هل تخلى الأب عن ابنه عندما كبر؟			✓				✓	✓	✓					✓			
	6. علل.					✓			✓		✓	✓			✓			
	7. صغ فكرة عامة مناسبة للنص.					✓			✓	✓			✓		✓			
	8. ما رأيك في علاقة الابن بأبيه؟					✓			✓	✓								
	9. ماهي المتاعب التي واجهها الأب في سبيل تربية ابنه؟					✓			✓	✓			✓					
	10. اعط كلمة في حق والدك.			✓			✓		✓	✓								✓
	1. ممّ تتكون الجملة الفعلية؟	إدماج وتقويم		✓			✓		✓			✓						
	2. ماهي الأزمنة التي أخذناها الحصة الماضية؟					✓	✓		✓			✓						

29	3. كيف نكتب نصا وصفيا؟			✓		✓		✓		✓		✓								
	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؟			✓		✓		✓		✓				✓						

30	7. حدد أوجه المطابقة بين النعت ومنعوته؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓			
	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.	✓				✓		✓	✓							✓			
31	1. تعرفنا على الوصف فما هو؟				✓		✓	✓		✓		✓							
	2. اذكر مؤشراته.				✓	✓		✓		✓			✓						
	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؟				✓		✓	✓		✓					✓				
	2. ماذا نقصد بسطر أحمر من الأمس؟				✓		✓	✓		✓					✓				
	3. لماذا دمعت عيني مراد؟				✓	✓		✓		✓							✓		

32	4. هل كان يعلم أن والده مجاهد؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	5. من هي شخصيات النص؟					✓		✓		✓		✓									
	6. أعد صياغة النص المنطوق باستخدام المعطيات التالية وما سمعته سابقا.					✓			✓		✓						✓				
33	1. ما نوع النص هذا؟			دراسة النص الأدبي	✓	✓		✓		✓		✓				✓					
	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.				✓		✓	✓		✓		✓				✓					

	13. عم يدور المغزى العام للنص.				✓		✓	✓		✓			✓							✓
34	1. ماذا نقصد بكلمة الوصف؟	إنتاج المكتوب			✓		✓		✓		✓			✓						
	2. كيف عرفنا بأن النص الذي أمامنا وصفي؟		✓				✓		✓		✓			✓						
	3. اقرأ السند التالي واستخرج الصفات التي وردت فيه؟		✓				✓	✓			✓				✓					
	4. كيف يمكن لي أن أصف شيئا بشكل دقيق؟				✓				✓	✓	✓			✓						
	5. ماهي مراحل تصميم نص وصفي إذن؟				✓				✓	✓	✓			✓						
	6. حدد خصائص كل مرحلة بدقة.				✓		✓		✓		✓	✓		✓						
35	1. ما نوع الكلمات الملونة؟	قواعد اللغة	✓				✓		✓		✓				✓					
	2. على من تعود(التي) في المثال الأول؟		✓				✓		✓		✓			✓						
	3. ماذا نسمي هذه الأسماء؟				✓		✓		✓		✓	✓								
	4. ما هو عملها في الجملة؟				✓		✓		✓		✓	✓								
	5. هل يتم معنى الجملة لو حذفنا هذا الاسم؟				✓		✓		✓		✓			✓						
	6. ماذا نسمي الجملة التي أتمّت معناه؟				✓		✓		✓		✓	✓								
	7. (الذين) على من تعود؟				✓		✓		✓		✓			✓						
	8. هل يمكن وضع اسم موصول مكان الآخر؟			✓			✓		✓		✓			✓						

	9. ماذا تسمى هذه الأسماء الموصولة إذن؟			✓		✓		✓		✓		✓	✓				✓		
	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؟					✓		✓	✓	✓		✓							
36	1. ممّ تتكون الجملة الفعلية؟	قواعد اللغة				✓		✓		✓		✓	✓						
	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؟					✓		✓	✓	✓		✓					✓		
	1. ما نوع الكلمات التي تحتها خط؟	قواعد اللغة				✓		✓		✓		✓				✓			

37	2. هل دلت على شيء معين أم لا؟		✓			✓		✓		✓		✓			✓						
	3. هل جاءت هذه الكلمات أسماء معرفة أم نكرة؟		✓			✓		✓		✓		✓			✓						
	4. كيف نسمي 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 نشير إلى المثنى المذكر؟			✓		✓		✓		✓		✓									
	10. بم نشير إلى جمع المؤنث العاقل؟			✓		✓		✓		✓		✓									
	11. متى نستعمل اسم الإشارة(هناك)؟		✓			✓		✓		✓		✓			✓						
	12. هل تعرفون أسماء إشارة أخرى؟			✓		✓		✓		✓		✓			✓						
	13. ماذا نستنتج؟			✓			✓	✓		✓		✓			✓						
	1. عمّ يتحدث النص الذي بين أيدينا؟	إنتاج المكتوب		✓		✓		✓		✓		✓			✓						
	2. تعرفتم على تقنية تصميم نص. حددها.		✓			✓		✓		✓		✓						✓			
	3. من أين تبدأ المقدمة وأين تنتهي؟			✓		✓		✓		✓		✓						✓			

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 مفهوما للمقدمة؟				✓	✓		✓		✓		✓					✓		
	8. كيف يتم تحريرها؟				✓	✓		✓		✓		✓				✓			
	9. ما هي خصائصها؟				✓	✓		✓			✓					✓			
	10. بم تتميز المقدمة الوصفية عن غيرها من المقدمات؟				✓		✓	✓		✓		✓				✓			
39	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 بالضمائر؟				✓	✓			✓	✓			✓			✓			

دراسة النص الأدبي

	9. لماذا ذكر الشاعر السلاح؟				✓			✓	✓		✓			✓				✓			
	10. ماهي الفكرة العامة المناسبة للنص؟				✓			✓	✓		✓			✓					✓		
	11. كيف نسمي الشخص الذي نجد عنده مثل هذه الحماسة؟				✓		✓		✓		✓			✓					✓		
40	1. لنتذكر مع بعض نص فهم المنطوق. ما معنى الزقاق؟	فهم المنطوق (الإسماع الشفوي)	✓			✓		✓		✓			✓								
	2. ماذا يقصد الكاتب بسطر أحمر من الأمس؟				✓			✓	✓		✓			✓							
	3. لماذا اختار مراد اللون الأحمر للكتابة ولم يكتب بالأسود مثلا؟				✓			✓	✓		✓			✓							
	4. من يكون أب مراد؟				✓		✓		✓		✓			✓							
	5. ما معنى المظليون؟				✓		✓		✓			✓			✓						
	6. أين وجد مراد الجثث؟				✓		✓		✓		✓			✓							
	7. ماذا سمع مراد في المذياع؟				✓		✓		✓		✓			✓							
	8. ما معنى(ذُهِلَ)؟				✓		✓		✓			✓			✓						
	9. ماذا نقصد بالخشخشة؟				✓		✓		✓			✓			✓						
	10. من يلخص لي ما جاء في النص أو يسرد ما فهمه من النص شفهيا؟				✓		✓		✓			✓					✓				
	1. من أمر مراد بالوقوف؟	قواعد اللغة			✓		✓		✓		✓			✓							
	2. من أغلق النافذة الآن؟				✓		✓		✓		✓				✓						

41	3. ماذا بيّنا في المثالين الأول والثاني؟		✓			✓		✓		✓		✓			✓				
	4. إذن كيف نسمي 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 كُتِب بلون مغاير أهو فعل أو اسم أو حرف؟	قواعد اللغة	✓			✓		✓		✓		✓				✓			
	2. ماذا بيّن لنا في الجملة؟		✓			✓		✓		✓		✓			✓				
	3. علام يدل؟			✓		✓		✓		✓		✓			✓				
	4. هل يتم المعنى إذا توقفتَ عنده؟			✓		✓		✓		✓		✓			✓				

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. استخرج من المثالين الأخيرين الأسماء الموصولة؟			✓		✓		✓		✓		✓							✓			
	12. بمن اختصت(من) و (ما)؟			✓		✓		✓		✓			✓			✓						
	13. ماذا تستنتج؟				✓	✓	✓	✓		✓		✓				✓						
	1. في النص شخصيتان بارزتان من هما؟	قراءة مشروحة			✓	✓		✓		✓		✓			✓							
	2. بماذا قام مخلوف وأخته؟				✓		✓	✓		✓		✓			✓							
	3. ماذا حدث لمخلوف بعد العملية؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓							
	4. بمن التقى في طريقه؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓							
	5. بم أمروه؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓							
	6. كيف هي صفاتهم؟				✓	✓		✓		✓		✓			✓							

43	7. ماهي أبرز لحظة تحدثت عنها زهور؟				✓		✓		✓		✓	✓			✓				
	8. ماذا حملت في علبتها؟				✓		✓		✓		✓	✓			✓				
	9. لخص مضمون الفقرة الأولى.					✓			✓			✓			✓				
	10. لماذا تراجع مخلوف عن رمي القنبلة 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 نسمي الكلمات (طويلة، رقيقة...)؟				✓		✓		✓		✓	✓							
	5. ما معنى نص وصفي؟				✓		✓		✓		✓	✓							
	6. هل هذه الصفات حقيقية أم مجازية؟	✓					✓		✓		✓					✓			

44	7. في مدة لا تتجاوز(20د) اكتب فقرة تصف فيها زميلك ووظف النعوت وأسماء الإشارة.				✓				✓		✓		✓				✓		
	8. ماذا نستنتج؟				✓				✓		✓		✓						
	9. وماهي مؤشرات النمط الوصفي؟		✓						✓		✓		✓						
45	1. هات أمثلة تحتوي على أسماء إشارة	أعمال موجهة			✓				✓		✓		✓						
	2. واذكر ما تختص به.				✓		✓		✓				✓						
	3. لماذا كتبت الهمزات في الكلمات التالية على هذا الشكل؟				✓				✓		✓		✓						
	4. استخرج من الفقرة التالية الأسماء الموصولة		✓				✓		✓						✓				
	5. وبين نوعها؟		✓				✓		✓					✓					
	6. اجعل لكل فعل فاعل داخل جملة مفيدة.				✓				✓		✓						✓		
	7. أعرب ما تحته خط في الجمل التالية.		✓				✓					✓				✓			
	1. ماذا نقصد ب (حب الوطن من الإيمان)؟	قراءة مشروحة			✓				✓		✓		✓						
	2. كيف عرّف ابن باديس الوطن؟		✓				✓		✓					✓					
	3. هل يصّح أن تكون مؤمنا دون أن تحب وطنك؟				✓		✓		✓				✓						
	4. بماذا نصح العالم(هيرو) الأمة العربية؟				✓		✓		✓			✓							
	5. فيم يتمثل إخلاصك لوطنك؟		✓				✓		✓		✓								

46	6. ما معنى كلمة(مُضغَة)؟				✓		✓			✓		✓	✓							
	7. لماذا تحب وطنك؟							✓		✓	✓		✓					✓		
	8. هل تكتفي 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؟							✓		✓	✓		✓							
47	1. عد إلى النص السابق وأعد قراءته. ما هو موضوعه؟	إنتاج المكتوب				✓		✓		✓		✓			✓					
	2. حدد أجزاؤه؟					✓		✓		✓		✓			✓		✓			
	3. كيف بدأ النص؟					✓		✓		✓		✓			✓					
	4. وماهي المقدمة؟				✓			✓		✓		✓			✓					
	5. ماهي مميزاتها؟				✓			✓		✓		✓			✓					
	6. اكتب فقرة تتحدث فيها عن تضحية الشهداء من أجل وطنك بمقدمة وفق خصائصها.				✓				✓		✓		✓					✓		
	1. من هو الوطني الصالح حسب النص؟	قراءة مشروحة				✓		✓		✓		✓			✓					
	2. لماذا وصف الكاتب الوطني بالصدق ولم يصفه بشيء آخر؟				✓			✓	✓	✓		✓								

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 يَهيمُ؟		✓					✓				✓		✓								
	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.			✓				✓	✓	✓			✓									
49	1. عمن يتحدث الكاتب في نصه؟	فهم المنطوق	✓					✓		✓				✓								
	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؟			✓				✓				✓										

	7. لماذا كان يتردد على الجامعات والكليات؟		✓				✓		✓		✓		✓				✓		
	8. ما الذي قدمه للجزائر؟			✓			✓		✓		✓		✓						
	9. متى توفي؟		✓				✓		✓		✓		✓						
50	1. عم يتحدث موضوع النص مجملا؟	إنتاج المكتوب		✓			✓		✓		✓				✓				
	2. تعرفنا على تقنية تصميم النص. حددها.		✓				✓		✓		✓			✓					
	3. من أين تبدأ المقدمة وأين تنتهي؟			✓			✓	✓			✓			✓					
	4. ما نوع مقدمة هذا النص؟			✓			✓		✓	✓					✓				
	5. هل تحدثت عن مضمون النص بالتفصيل؟			✓			✓		✓		✓				✓				
	6. اذكر مميزات هذه المقدمة.			✓		✓			✓		✓					✓			
	المجموع		**125**	**08**	**396**	**402**	**127**	**505**	**24**	**456**	**73**	**201**	**236**	**42**	**27**	**20**	**03**

الملحق رقم (02)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2022/09/25

مديريـة التربيـة لولاية ورقلـــة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــــش

مكتب التكويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 531 /2022/2.6

مديـر التربيـة

إلى السيد (ة)

شعيب رحيمة

بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضـوع: رخصة القيـام بدراسـة ميدانيـة

المرجـع: - وثيقة التسهيلات من كلية الاداب و اللغات رقم 22/320 المؤرخة في 2022/09/12

- رسالة الطلب بتاريخ 2022/09/25 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغ الموافقة على إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه** ، بعنـوان << **بناء الاسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية و دورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة** >> . وذلك وفـق المعطيات الآتيـة:

- **الفتـــــــرة**: - من 26 /09/ 2022 الى 2022/10/16

- **المؤسسات المعنية** : متوسطات بلدية ورقلة

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** : مقابلات شفوية.

على الطالبة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من مضمون الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الالكتروني للمصلحة المدون أعلاه ، و بعد الإجازة النّهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة . و شكراً.

• **ملاحظـة**: - على المعنية الالتزام بالاجراءات الصّحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) . كارتداء القناع الصحي...

هـــام: سلّمت هذه الرّخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البرتوكول المتّبع فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـة.

- نسخة للإعلام إلى:

- **السادة و السيدات** مدراء المتوسطات المعنية.

الملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2022/10/09

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

مدير التربية

إلى السيد (ة)

شعيب رحيمة

بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الرقم : 573 /2022/2.6

الموضوع: رخصة تمديد فترة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: – وثيقة التسهيلات من كلية الاداب و اللغات رقم 22/320 المؤرخة في 2022/09/12

– وثيقة الرخصة المنجزة 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 2022/10/27**

– ثانيا: من 07 /11/ 2022 الى 2022/11/20

– **المؤسسات المعنية: متوسطات بلدية ورقلة**

– **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: مقابلات شفوية.**

على الطالبة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من مخرج الدراسة بصيغة pdf عبر البريد الالكتروني للمصلحة المدون أعلاه ، و بعد الإجازة النّهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة ، و شكراً.

*** ملاحظة: – على المعنية الالتزام بالاجراءات الصّحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) ، كارتداء القناع الصحي...**

هام: سلّمت هذه الرّخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلميّ فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البرتوكول الصّحيّ فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

– نسخة للإعلام إلى:

– السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

الملحق رقم (04)

الرقم	مهارات توجيه الأسئلة الصفيّة	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، تركيبي)				
		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 التلفظ بصيغة السؤال	د. طرح السؤال مرة واحدة وبصيغة واحدة				
		هـ. طرح السؤال مرتين بصيغة واحدة				
		و. طرح السؤال أكثر من مرتين بصيغة واحدة				
05	0ثبات 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				

		هـ. توجيه السؤال إلى جميع المتعلمين				
		و. -توجيه السؤال إلى متعلم بعينه				
12	كيفية تعامل المعلم مع الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية	د. امتداح الإجابات الصحيحة تماما وتكرارها لتعميم الفائدة				
		هـ. تثمين الجانب الصحيح من الإجابة والعمل على تصويب الجانب الخاطئ.				
		و. استخدام التعليقات السلبية والتوبيخ للإجابات الخاطئة.				
		المجموع				

قائمـــــة المصـــــادر والمراجـــــع

قائمة المصادروالمراجع:

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 معتز، برهان نمر، فن التدريس وطرائقه العامة، دار حنين، عمان، ص 109.
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،1979م-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 الصونتية 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، 2000 م، ص143.
24. خير الدين هني، مقاربة 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، ص271-272.
36. شاهر أبو شريخ، 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، ص75.
38. صباح حسين العجيلي، أساسيات في القياس والتقويم، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2017م، الأردن-عمان، ص37.
39. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015م، ص212.
40. عايش محمود زيتون، أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005م، ص253.
41. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م، ص123.
42. عبد الفتاح حسن البعة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي، بيروت-لبنان، 2001م، ص353.
43. عبد اللطيف الفارابي واخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص131.
44. عبد المجيد عيساني، اللغة والمؤسسات التعليمية، ط1، مطبعة مزوار، 2010، ص115.
45. العربي اسليماني: المعين في التربية، ط8، المطبعة والوراقة الوطنية، 2015م، ص236-237.
46. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته -استراتيجياته-تقويمه، ص234.
47. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت-لبنان، 1984م، ص138.
48. عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التمهير والتواصل بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص13.
49. عمار سام، تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع والتمهير والتواصل، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لثاني الثاني للغات بالجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص03.
50. عمر علي دحلان، زاد المعلم في التعليم والتعلم، ط2، 1431هـ-2020م، ص239،238.
51. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، 1431هـ-2010م، عمان الأردن، ص292.
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، ص18.

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، ص-147.154.
57. ماجدة مصطفى وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010-2011م، 269.
58. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، سلسة 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، موفم للنشر، ص16-17.

68. محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984م، ص77.
69. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس-تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، ص55.
70. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2002م، ص12.
71. محمد الصالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، 1986م، ص641.
72. محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووظائفه، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997م ص18.
73. محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الشاملة الذهبية، ص8.
74. محمد زيان حمدان، علم نفس النمو التربوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، 2000م، ص28.
75. محمد سلمان أحمد كنانة، أثر استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص31-32.
76. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م، ص105.
77. محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح إبراهيم الترزي، ج33، مؤسسة الكويت الكبير للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ط1، 2000، ص312.
78. محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص126.
79. محي الدين توق وعبد الرحمان عدس ويوسق قطامي، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ-2003م، ص410.
80. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص10
81. مهدي محمود سالم، الأهداف السلوكية تحديدها-مصادر-صياغتها-تطبيقاتها، ط2، مكتبة العبيكان، الرياض، 1419هـ-1998م، ص72-73.
82. ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في الكتب والمناهج الدراسية، الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، ط1، دار زمزم، الأردن، 2014م، ص233.
83. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ص68.
84. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، 2012م، ص178-179.

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 طوالبة 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 نبهان، الإدارة الصفية والاختبارات، ص157.
98. يوسف أبو عدوس، المهارات اللغوية وفن الإلقاء، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009م، 139.
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 لتامنغست، 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 العزيزي، 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.
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 النعيمية، 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 وعلاقتهما 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 والادب العربي، عنابة، 1990م، ص40.

فـهرس

المـوضـــوعـات

فهرس الموضوعات:

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: الأدبيات النظرية والتطبيقية للبحث 1

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة ومفاهيمها. 13

المبحث الثاني: الدراسات السابقة 59

المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث الأهداف والمحتوى. 61

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفيّة من حيث التدرّج. 61

المبحث الخامس: دراسة الأسئلة الصفيّة من حيث المستويات المعرفية. 61

الفصل الثاني: معايير بناء الأسئلة الصفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وأثرها في التّقويم التّكويني. 62

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها. 62

المبحث الثاني: دراسة الأسئلة الصفية الشفوية في أنشطة اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى 67

المبحث الثالث: دراسة الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية من حيث النوع. 91

المبحث الرابع: دراسة الأسئلة الصفيّة الشفوية من حيث التدرّج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، ومن الجزء إلى الكل) 98

الفصل الثالث: مهارات توجيه الأسئلة الصّفيّة الشفوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ودورها في التقويم التكويني للمتعلمين 111

المبحث الأول: إجراءات الدراسة وأدواتها. 111

المبحث الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة 114

الخاتمة 159

الملاحق 162

قائمة المصادر والمراجع 203

فـهرس الموضــوعات 211

الملخص

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الموسومة بـ"بناء الأسئلة الصفيّة في أنشطة اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة" إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للسنة أولى متوسط لهذه المهارة "تخطيطا، وصياغة، وتوجيها..." وكيفية استخدامها في مختلف أنشطة اللغة العربية وأثر ذلك في تحقيق التفاعل الصفي، وفي الرفع من مستويات المتعلِّمِين، وفي التقويم التكويني لهم، وتزويدهم بمختلف مهارات التفكير العُليا التي من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليميّة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الأسئلة الصفيّة 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