الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الأدب والفنون قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

السؤال وهندسته في إختبارات التعليم الثانوي

إعداد الطالبتين:

فارح كريمة

بوفرمة زهرة

تحت إشراف الأستاذ:

د. بلقاسم براهيم

السنة الجامعية: 2019/2020

شكـر وتقديـر

نشكر الله عز وجل على مـا وفقنـا عليه ومـا أوصـانا إلـيه

ثم نتـقدم بالشكـر الجزيـل إلى كـل من سـاعدنا في إنجـاز

هذه المذكرة وفي مقدمتهم الأستاذ المشـرف الفـاضل

د. بلـقاسم بـراهيـم

ولا ننسى كل الأسـاتذة الأفـاضل بقسم اللغـة والأدب العربـي

بجامعة مستغـانم وهيئـة المنـاقشة.

ونشكر إلى كـل من سـاعدنا من قريب وبعيد

إهـــــداء

اهــدي هذا العمل المتواضع إلى الحبيبة والغالية والمكافحة المثابرة أمــي التي كانت عونا لي طيلة حياتي ومشواري الدراسي بالنصيحة والدعاء

..... أمــي الحبيبة

كما اهدي عملي هذا للغالي على قلبي أبي الحبيب الذي كان قدوتي ومساندي في مشواري الدراسي فلم يبخل علي بشيء وكان لا يتعب ولا يمل من مساعدتي وكــان أملــه الوحيد أن أنــهي دراستــي وأنجــح.

..... أبــي الحبيب

إلى أحلى أزهار حياتي.... إلى أغلى ما في عائلتي..... إلى أخواتي اللواتي تعبنــا وسهرنـــا معـــا.

إلى من صبغوا حياة عائلتي بالفرحة والسرور.... إلى الكتاكيت والبراعيم الصغار حفظهم الله..."محمد أيمن... جيلالي... عبد الصمد"

إلى كل صديقاتي... إلى كل من مد لي يد العون... في إعداد وتخريج صفحات هــذا العمـــل.

ولكل من آمن بالله ربا.... وبالاسلام ديـــنا.... وبمحمد رسولا ونبيا.....

-.....صلى الله عليه وسلم....-

كـريمة

3DLAT.COM

إهـــــداء

نحمد الله تعالى ونشكره ونثني عليه أن وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

والذي أهديه إلى أعز ما أملك في الوجود إلى والديّ الكريمين

إلى التي أعطت ولم تدخر...إلى التي جادت ولم تبخل.....إلى التي عانت ولـــم تيـــأس.

إلى ســـر الوجـــدان منـبـع العطـــف والحنـــان " أمـــي الغـاليـــة "

إلى من علمني معنى الكفاح والنضال وكان قوتي في الحياة والذي يغني عمره وجهد نفسه من أجل تربيتي وتعليمي " أبي "

إلى جميع أخواتي كـــل باسمـهم

كما لا أنسى عائلة خالتي التي كانت يد العون في مسار دراستي الجـامعية.

وإلى كـــافة الأصدقاء " فرح وآية " وكل الذين عرفتهم طوال مشواري الدراسي

وإلى أستاذي الفضيل.... وإلى زملائي طلبة دفعة 2019 / 2020م.

زهـرة

مقدمـــــــــــة

مقــدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسّلام على أشرف المرسلين وعلى سيّدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

يعدّ السؤال ركناً مهمّاً في العمليّة التعليمية، فمن خلاله يقوم المعلّم على واقع الطلاّب المعرفِي في المجال الذي يدرّسه، ويكتشف مدى اِمتلاكهم المعرفة العلمية، إذ أنّ السؤال يقدّم للمعلّم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطّالب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدّمة، وكيف ينطق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب.

فالأسئلة في العمليّة التعليمية ليست بعمليّة عشوائية تطرح حسب مزاجِ المعلّم، بل يجب أن تكون عمليّة مدروسة مخططاً لها مبنيّة من الأهداف التعليمية أثناء عمليّة التعليم والطريقة الناجحة هي تلك العملية التي تعلّم الإنسان كيف يفكّر، ومن هذا المنطق واجب على المعلّم أن يستخدم نوعاً من الأسئلة التي تثير تفكير الطّالب وتكشف عن فهمهم الحقيقي، بمعنى أن يعطي للطّالب الفرصة المناسبة لتوضيح ما تمّ تعلمه وتقديره من خلال إجابته عن الأسئلة الموجّهة إليه وذلك من خلال مهارة صوغ الأسئلة وطرحها.

إذ يعتبر الاختبار الطريقة المنظّمة التي تكشف مدى تحديد مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات من خلال مهارات الأسئلة في مادة دراسية، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الأسئلة.

ومن الأمور التي تدفعنا لاختيار هذا الموضوع " السؤال وهندسته في اِختبارات التعليم الثانوي (أنموذجا)" هي القيمة الكبيرة لهذه المهارة وما تحتويه من معارف تفيد الطلبة، بالإضافة إلى الأهمّية الكبير لهذه المرحلة وهي طريقة تحضير الأسئلة ، وقد عالجنا هذا الموضوع باتباع خطة البحث كالتالي:

مدخل: وهو تعريف لبعض المصطلحات: السؤال، الاختبار، التعليم، التعليم الثانوي.

الفصل الأول: " أهمّية السؤال وكيفية نجاحِه " تناولنا فيه: فن السؤال وتعريفه ـ أنواعه مهاراته ـ اِستراتيجياته ـ أغراض السؤال ـ الأهمية والفوائد.

تحدّثنا كذلك عن طريقة تحضير الأسئلة الصفّية وشروط الأسئلة الجيّدة. والمبحث الآخر عن نماذج أسئلة الاختبار مع اِستبيان وهو عبارة عن بعض الأسئلة وتحليلها التي تساعدنا على اِكمال البحث.

وفي الأخير خاتمة كانت عبارة عن أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث. ولأن المنهج هو قاعدة البحث لا يخلو أي بحث منه، اِتبعت المنهج الوصفي لأن موضوعنا لغوي يتطلب ذلك.

ومن أهم المصادر والمراجع المساعدة التي اِعتمدنا عليها نذكر:

- زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة.

وقد واجهنا عدّة صعوبات منها: يد العون من قريب أو بعيد وكل من ساهم في تزويدنا بالمعلومات والمعارف، أيضاً إلى أستاذنا المشرف الذي سهّل لنا سبل اِتمام البحث وفق طرق مهمة ومتقنة حتى ختمنا بحثنا.

مدخـــــــــل

معنى السؤال:

لـــغة:

جمع أسئلة (س أ ل). (مصدر سأل).طرح سؤالاً واضحاً: اِستفساراً.

أسْئِلةُ الامتحان: ما يطرح من اِستفهامات عن موضوع ما للإجابة عليها، وذلك لاختبار تحصيلِ الطلابِ.[1]

ســأل:

سألَهُ كذا، وعن كذا، وبكَذا، بمعنى سُؤالًا وسَآلةً ومَسْألَةً وتَسْآلاً وسَألَةً. ويقال: سالَ يَسالُ، كخَافَ يَخافُ، وهُما يَتَساوَلانِ.[2] قال تعالى:" فَيوْمَئِذٍ لاَ يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلاَ جَانٌّ".[3] والسُّؤْلُ(والسُّؤْلَةُ، ويُتْرَكُ هَمْزُهُمَا): مَا سَأَلْتَهُ. وكَهُمَزَةٍ الكثيرُ السُّؤَالِ. وأسْأَلَهُ سُؤْلَهُ ومَسْأَلَتَهُ: قضَى حَاجَتَهُ. تساءلوا: سأل بعضُهم بعضاً.[4]

السؤال: هو اِستدعاء معرفة أو ما يؤدي إلى المعرفةِ، فاستدعاء المعرفة جوابه على اللسان واليد خليفة له بالكتابة أو الإشارة.[5]

المسؤولية: ما يكون به الإنسان مسؤولا ومطالبا عن أمور أو أفعال أتاه.[6]

اِصطلاحـــا:

الأسئلة هي عبارات لفظية تنطوي على مطالبة المدرّس لطلبته بإجابات ترتبط بهدف تعليمي، أوهو مجموعة من الكلمات التي توجّه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود منها ويمكّن فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما، وتدور حول مفهوم أو فكرة معينة في مادة تعليمية

---

[1] اِبراهيم انيس، عبد الحليم منتصر، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مج1، ط4، 2004م،ص128.

[2] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، مج1، (د.ط)، 1429هـ - 2008م، ص735.

[3] سورة الرحمن، الآية 39.

[4] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 736.

[5] اِبن البقاء أيوب بن موسى الحسيني للكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، بيروت لبنان، ط2، 1419هـ - 1998م، ص501.

[6] لويس معلوف : المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط45، 2012، ص 316.

محددة وتعكس إجابة المفحوص عنها قدرته التحصيلية عن هذا الموضوع.[1]

عرفه دروزة " أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل من المتكلّم اِستجابة ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم اِسترجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح".[2]

كما يعرف بأنه جملة اِستفهامية تحتاج إلى إجابة توجّه إلى شخص ما للاستفسار عن معلومة معينة ويمعن هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من اِستفسار.[3]

ويعرفه البعض بأنه طلب يوجّهه شخص أو أشخاص آخرين غيرهم، ليستجيبوا له باللسان أو بالكتابة وقد يكون السؤال في بداية الموقف الصفّي، أو خلاله أو في نهايته.

وعرف السؤال عموماً بأنه " عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي أو هو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود بها ويعملون بفكرهم فيها، ويستجيبون لها بشكل ما".

ويقصد به جملة اِستفهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنه بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة، بحيث يستطيع الطلبة فهمها.[4]

وقد يعرف" بأنه اِستمرارية توجيه السؤال للطالب نفسه إذا كانت إجابته غير صحيحة، وقد يعيد المعلّم السؤال بصياغات مختلفة إذا لمس أن الإجابة غير صحيحة وقد يعاد أكثر من مرة بناءاً على إجابة المتعلم".[5]

---

[1] محمد أحمد المومني، ابراهيم عبد الله المومني: مستوى استخدام اِستراتيجيات المساءلة لدى الطلبة المعلمين المتعاونين، دراسات العلوم التربوية، مج36، ع:2،2009، ص 13.

[2] حنان علي محمد نمر: مذكرة: إدراكات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الأسئلة الصفية، القدس فلسطين، 1432هـ - 2011م، ص 25.

[3] زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، الناشر دار الكتاب الجامعي العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1431هـ - 2010م، ص 124.

[4] هاني عبيدات، منصور العرود: مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر:2، ص 38.

[5] رحيم علي صالح، أثر الأسئلة السابرة والتشعبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، جامعة بغداد، كلية التربية، ص 08.

وعرّفه مومني" بأنه سؤال يطرحه المدرّس تعليقاً على إجابة الطالب على سؤال سابق من أجل تحسين إجابته بنفسه أو مشاركة طالب آخر أو تحقيق الترابط بين أفكار معينة.[1]

وعرفه حميدة " تتبّع المدرّس لإجابة الطالب الخطأ أو الناقصة بعدد من الأسئلة التي تطالبه بالوضوح أو بمزيد من المعلومات أو بشواهد تبرر إجابته أو تؤيدها".[2]

مفهوم الاختبار:

لـــغة:

ورد في المعجم الوجيز(خبرَ) الشيء خبراً وخبرةً، ومَخبرَةً: بلاه واِمتحنه، وعرف خبره على حقيقته، فهو خابر، ويقال، لأخبرن خبرك: لأعلمن علمك.

و(خبر) الرجل خبورا: صار خبيرا، ويقال خبر بالأمر.

و(اختبر) الشيء: خبره، و(اِسْتَخبَرهُ) سأَلَهُ الخبَرَ وطلب أن يخبره به، يقال: اِستخبَر الخبرَ.[3] وخبّرَهُ تَخْبيرًا: أَخْبَرَهُ، والمَخْبُورُ: الطَّيِّبُ الإِدامِ. ووجَدْتُ الناسَ أَخْبُرْ تَقْلَهُ: أي وجدْتُهُمْ مقولاً فيهم هذا، أي ما من أحدٍ إلاّ وهو مسخوطُ الفِعْلِ عند الخِبْرةِ. وأخبَرْتُ اللِّقْحَةَ: وجدْتُهاَ غزِيرةً.[4]

اِصطلاحـــا:

الاختبار: هو مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو مهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهياً أو أدائياً (علمياً) ويفترض أن يشمل الاختبار على عينة ممثّلة لكل الأسئلة الممكنة، والمهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار.

---

[1] مؤمني، ماجد أحمد: توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، مجلة التربية القطرية، ع: 91، ربيع الأول، ص92

[2] حميدة، فاطمة اِبراهيم: مهارات وأساليب اِلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1986، ص 15.

[3] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، دار النشر: مكتبة الشروق الدولية، ج1، ط4، 1425هـ - 2008م، ص214- 215.

[4] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 434.

الاختبار: هو أداة من أدوات البحث في العلوم السلوكية، حيث أنّه يستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة لتعرضه لعوامل ومثيرات تؤثّر فيه مستقبلاً.[1]

الاختبار: هو مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صورأو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، والاختبار يعطي درجة ما أو قيمة ما أو رتبة ما للمفحوص، ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازاً معيناً.[2]

ويرى فؤاد أبو حطب" أن الاختبار هو طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد في عينة من السلوك ممثلة لشيء موضع القياس".

ويعرف عودة وملكاوي الاختبار" بأنه أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار بحيث يوفّر بيانات كمية تخدم أعراض البحث".[3]

مفهوم التعليـم:

لغـــة:

التعليم:(ع ل م)، مصدر علم، حرفة المعلم.

التعليم الرسمي:" هو الذي تؤمنه الحكومة وتشرف عليه".

التعليم الحر أو الخاص:" هو الذي يؤمنه مالكو المدارس أفراداً وجمعات ومؤسسات دينية وعلمانية ".

التعليم الابتدائي:" هو الذي يعني بتزويد الطالبين بمعرفة اللغات وآدابها قديمها وحديثها، وبمبادئ العلوم الرياضية والكيمياوية ونحوها. وبتجهيزهم لمرحلة الدراسة الجامعية".

التعليم العالي أو الجامعي:" هو الذي تؤمنه الجامعات ومعاهد الدراسات العليا، والذي يوسّع فيه الطالب آفاق معارفِه ويعمق فرعاً منها خاصةً".

التعليم المهني:" هو الذي يزود الطالبين بالمعارف التجارية والزراعية والصناعية ونحوها ".[1]

---

[1] نورة صالح المحارب: أدوات البحث العلمي (الاختبارات)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، 1433هـ - 1434م، ص 03.

[2] ذوقان عبيدات: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، (د.ت.ط)، ص 157.

[3] نورة صالح المحارب: أدوات البحث العلمي (الاختبارات) ص 03.

اِصطلاحـا:

التعليـم: هو تغير ثابت نسبيّاً في السلوك، ينشأعن نشاط يقوم به الفرد أو عن التدريب أو الملاحظة ولا يكون نتيجة عملية النضج الطبيعي.

ويعرف كذلك بأنه" مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلّم، وهو كذلك مجموعة من الحوادث التي تؤثّر في المتعلّم بطريقة تؤدي إلى تسهيل التعلّم، تكون هذه الحوادث المتتالية مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة وتدعّم العمليات الداخلية للمتعلّم".

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ التعليم غير مرتبط بعملية النضج الطبيعي عند الشخص، بل هو نشاط يقوم به المتعلّم في الحياة عن طريق الملاحظة أو التدريب ويؤدي به إلى التعلّم، ومن ثم يتغير سلوكه نسبيّا، كما أنّه عبارة عن مشروع يهدف إلى مساعدة الأفراد على التعلّم.

التعليم: عملية مقصودة أو غير مقصودة مخطّطة أو غير مخطّطة تتم داخل المدرسة أو خارجها، في زمن قد يكون محدّد أو غير محدّد، يقوم به المعلّم أو غير المعلّم قصد مساعدة الفرد على التعلّم واِكتساب الخبرات.

كذلك هو" توفير الشروط المادية و النفسية التي تساعد المتعلّم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واِكتساب الخبرة والمعارف والمهارات و الاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلّم وتناسبه ".[2]

ما يلاحظ على هذا التعريف أنّ كلّما توفّرت الشروط المساعدة على التعلّم، كلّما زاد تفاعل المتعلّم مع بيئته التعليمية واِكتسب العديد من المعارف والخبرات والمهارات وأصبح ذا علم بالأشياء.

مـفهوم التعليـم الثـانوي:

هي مرحلة من التعليم تشكّل حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، يقدّم هذا التعليم لاستكمالِ وتوسيعِ وتعميقِ التكوين والمعارف المكتسبة في التعليم المتوسط،

[1] جبران مسعود: معجم الرائد، بيروت لبنان، ط7، آذار/ مارس 1992، ص 223.

[2] العالية حبار: تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، جامعة أبي بكربلقايد ـ تلمسان ،2017 - 2018، ص 40 - 41.

حيث يسعى إلى ضمان تكوين عام لكل التلاميذ من أجل تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية والمهنية وتزويدهم بالمعارف النظرية والعلميّة، ويمكن اِستثمارها في قطاعات النشاط المختلفة، كما يحضر التلاميذ لمواصلة الدراسة الجامعية.

ويعرف الدكتور عبد اللطيف حسين فرج التعليم الثانوي حيث أنه يرى" قمّة الهرم في السلّم التعليمي، مدّته ثلاث سنوات، ويغطى الفترة الزمنية في الخامسة عشر، وحتى السابعة أو الثامنة عشر من العمر، وبعدها يحقّ للمتخرجين فيه من اِكمال دراستهم في برامج التعليم العالي في الجامعات أو المعاهد العليا أو الانخراط في سوق العمل".[1]

التعليم الثانوي: هو التعليم النظامي الذي يمتد من بعد المرحلة الابتدائية والمتوسطة وينتهي عند مرحلة التعليم الجامعي، وهو تعليم معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية ما يعرف بالتعليم المتوسط، وينتقل ويوجّه التلاميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي التي تدوم ثلاث سنوات ويكون منهم ما بين: 15 - 18 سنة، ويشترط الانتقال و التوجيه بشروط يحدّدها وزير التربية والتعليم، التعليم الثانوي يمثّل مرحلة من مراحل ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة عميقة التأثير في تكوينهم وفي عدادهم للحياة، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتّع بالحياة مملوءة بالوظيفة والقصوة الفعّالة في المجتمع.[2]

[1] فرج الله صورية: تقويم مردود الاصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة، جامعة بسكرة، 2016 - 2017، ص283.
[2] فرج الله صورية، المرجع السابق، ص 284.

الفصل الأول

الفصل الأول

أهميــة السؤال وكيفيـة نجـــاحه

المبحث الأول:

ـ فن طرح السؤال

ـ أنواع الأسئلة

ـ مهارات الأسئلة الصفيـة

المبحث الثــانـى:

ـ إستراتيجيات طرح الأسئلة

ـ أغراضـــها

ـ أهمية وفوائد الأسئلـة

المبحث الأول:

تمهيد:

يعدّ السؤال ركناً مهمّا في العمليّة التعليمية، فمن خلاله يقف المعلّم على واقع الطلاّب في المجال الذي يدرسه، ويكتشف مدى اِمتلاكهم للمعرفة العلمية، إذ أنّ السؤال يقدّم للمعلّم التغذية الراجحة فيدرك المستوى الحقيقي للطالب، وكيف يبدأ معه، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدّمة، وكيف ينطق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب.

فـن طرح السؤال:

ـ فن طرح السؤال هو روح العملية التدريسية، بل هو عماد عمليّة التدريس فالأسئلة التي يطرحها المعلّم أثناء التدريس قد تأخذ الطلاب إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يطرح عليهم، وقد تكون حاجزًا منيعاً يجول بين الطالب والتفكير والإبداع ولا أحد يتصوّر تدريسا فعّالاً لمدة من الوقت لا يتضمّن أسئلة إذ قيل بأنّ المعلّم يطرح في الحصّة الواحدة ما بين(70- 90) سؤالاً وبعضهم يطرح(348) سؤالاً في اليوم ويتراوح معدّل ما يطرحه المعلّم فِي حياته التدريسية ما بين مليون ونصف سؤال.[1]

ـ وبنظرةٍ فاحصة لهذه الأرقام فإن اِستخدام الأسئلة الدقيقة يمكن أن يحسّن الجو الصفّي وما يدور فيهم من أحداث تعليمية تعلّمية، ويزيد من أنسنه التعليم الصفّي بتحويل المتعلّم من فرد متلف سلبي إلى إنسان حيوي، نشط، فاعل، سوِي، متكامل، مما يوجب على المعلّم أن يعي وأن يركّز على أسلوب وضع الأسئلة واِستدراج الطلبة للإجابات المضبوطة والصحيحة. [2]

على المدرّس أن يرفع من كفاية أسئلتِه، إذ تحقّق المردود التربوي المطلوب، ويبين "سمك" إنّ الأمور التي يتوقّف عليها نجاح المدرّس في عملية أن يكون ماهراً في اِعداد الأسئلة وتوجيهها، فهي قوام الطريقة التحاورية وعلى المدرّس أن يهتم قبل البدء في الدرس بإعداد الأسئلة التي يوجهها إلى الطلبة في كل مرحلة من مراحله، بل وهي ثنايا كل عنصر من عناصره، فذلك يكسبه اليقظة والثقة بالنّفس وحضور البديهية والاستعداد لحل أي مشكلة

[1] داود حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص123.
[2] المرجع نفسه، ص123.

تعرض في أثناء الدرس حلاّ سريعاً فاعلاً وإن اِتقان وضع الأسئلة وإجادة المدرّس طريقة مناقشتها مع طلبته فن لا يتقنه إلّا كل بارع عليم بطرائق التدريس خبير بطبائع الطلبة.

أنواع الأسئـلة:

حدّدها آل ياسين(1974):

1) أسئلة اِختبارية: وهي أسئلة تعتمد بالدرجة الأولى على الذّاكرة، كتذكّر الطلبة للمعلومات التي سبق أن درسوها واِستوعبتها عقولهم وتكون:

أ. في بداية الدرس: وتدعى بالأسئلة التمهيدية ويشترط فيها قلّة عددِها ووضوحِها وإيجازها كي لا تضبط مهمّة الطلبة وهم في بداية الدرس وترتبها بمعلومات الطلبة السابقة لا سيما التي لها علاقة بالدرس الجديد.

ب. في نهاية الدرس: أو نهاية كل جزء من أجزاء المادة عند تقسيمها من قبل المدرّس وتدعى بالأسئلة التلخيصية ويشترط فيها أن تدور حول النقطة الأساسية في الدرس، وأن تتضمّن شيئاً من التفكير في تنظيم المادة الملقاة وجمع أجزائِها.

2) أسئلة تكشيفية: وهي الأسئلة التي تحتاج إلى تأمل وتفكير قبل الإجابة عليها مما يتطلب تعويد الطلبة على التفكير المنظّم ويشترط فيها أن تكون مرشدة ومشوقة.[1]

[1] آل ياسين، محمد حسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بغداد،(د.ط) 1974، ص 269 - 304.

أما Hymen a company 1974 قسّمها إلى:

أ. أسئلة التحليل: وهي أسئلة تتطلب إجابات ذات جوانب تحليلية وتأتي حول(الكلمات، المصطلحات، الرموز، العبارات، الجمل)

ب. أسئلة تجريبية: وهي أسئلة تتطلب إجابات ذات جوانب تجريبية يتمّ التحقيق منها عن طريق تجميع الحدث من خبراتِنا الشخصية من العالم المحيط بنا.

ت. أسئلة التقويم: وهي أسئلة تتطلّب تقييم من قبل المستجيب.

ث. أسئلة تجريدية(ما وراء الطبيعة): وهي أسئلة تتطلّب إجابات ذات جوانب تجريدية [1]

حدّدها **Acheng gallagher**

1) أسئلة التفكير المتيح وتتضمن ما يلي:

أ. أسئلة التذكّر المعرفي: إجابتها تتطلب عمليّات التفكير المعرفي.

ب. أسئلة محدّدة: إجابتها تتطلب عمليّات التفكير المحدّد.

ت. أسئلة متشعّبة: إجابتها تتطلب عمليات التفكير المتشعب التي تشجّع الحكم على الأفكار السابقة وتوليد البيانات الجديدة وتدوين المعاني الضمنية وكذلك التلقائية والأصالة والمرونة والمبادرة.

ث. أسئلة التقويم: إجابتها تتطلّب تقويم عمليّات التفكير.

2) الأسئلة الوظيفية المعرفية وتقسّم إلى:

أ. أسئلة مثيرة الاهتمام: وهي تهدف إلى إغناء الموضوع أو جزء من الموضوع الحديث وتركيزه مما يؤدي لتقدّم الموضوع.

ب. الأسئلة الأساسية (القاعدية): وهي أسئلة تتطلب إجابات تكون الأساس لأسئلة أكثر تعقيداً.

ت. أسئلة النشاط: وهي تتطلب اِستجابات من ذوي المستويات العليا من التفكير أو الأكثر تعقيداً من تلك التي يمتلكها بقية الطلبة.

[1] فاضل عباس، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة اِمتحانات مادة التاريخ، ع:16، ص296.

ث. أسئلة التعزيز: وظيفتها اِستنباط اِستجابات تشجّع تتابع المحادة عندما يبحث المشاركون عن برهان يوضّح نتيجة ولا يصلون إلى التسلسل الصحيح.
[1]

ويقسّم عبد العزيز الأسئلة إلى:

أ. أسئلة اِختبارية: تستخدم في أول الدرس ونهايته وتهدف إلى تأكّد المدرّس من أنّ طلبته لديهم المعلومات الكافية ليعمل على تثبيتها أو ليتأكد من إدراكهم للمادّة التي هم بصدد دراستها.

ب. أسئلة تعليمية: تتعلق بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط أن تتلاءم قدرات الطلبة العقلية وخبراتهم السابقة لتولد لديهم الدافعية لحلها.[2]

أمّا جابر وحبيب فقسّمها إلى:

أ. أسئلة تدور حول الحقائق: إجابتها موجودة في الكتاب المدرسي.

ب. أسئلة تدور حول المشكلات: تتطلّب إجابات محدّدة وقدراً من التفكير وإدراك العلاقات من قبل الطلبة.

ت. أسئلة الرأي: تتّصف بالجدل والمناقشة وتتطلب الكثير من الحقائق.[3]

اِعتمد بلوم bloom وزملاؤه في تصنيفهم للأسئلة الصفّية نفس التصنيف الذي تمّ اِعتماده في تقسيم الأهداف السلوكية حيث صنّفت الأسئلة الصفّية إلى ستّة مستويات هي:

1)أسئلة في مستوى التذكّر:

إن أوّل مستويات التفكير وأدناه هو التذكّر أو المعرفة وهي من الأسئلة الشائعة التي يطرحها المعلّم والتي تخاطب قدرات عقليّة دنيا في التفكير، وتتطلّب من الطالب اِسترجاع المعلومات المخزّنة في ذاكرتِه[4]، ويقتضي السؤال من هذا النوع من التلميذ أن يتعرّف على

[1] المرجع السابق، ص297.
[2] عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف القاهرة، ط5، (د.ت)، ص257 - 258.
[3] جابر عبد الحميد، عايف حبيب، أساسيات التدريس، كلية التربية، جامعة بغداد،(د.ط)، 1967، ص137.
[4] داود درويش، حلس محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص131.

المعلومات أو يستدعيها، وينبغي على التلميذ لكي يجيب على سؤال في مستوى التذكّر أو المعرفة، أن يتذكّر الحقائق والملحوظات والتعريفات والتعليمات التي تعلّمها من قبل.[1]

فالتذكّر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير، وكلما كانت المعلومات التي يتذكّرها التلميذ أكثر أهمية وفائدة زادت فرصة نجاحه في مستويات التفكير الأخرى، ونحن لا نستطيع أن نطلب من التلاميذ أن يفكّروا في المستوى الأعلى، إذا كانت تعوزهم المعلومات المطلوبة، لذا فإن بعض التذكّر مطلوب وضروري لكي يؤدي الفرد أعمالاً مختلفة في مجتمعِه، ويقتضي المجتمع من أفراده أن يتذكّروا أشياء كثيرة.

وبصرف النظر عن عيوب أسئلة التذكّر والتي من أهمّها سرعة نسيان المعلومة، كما وأن الحفظ لا ينبغي الفهم إلا أنّها قد تحتوي على حقائق نوعية أو تعريفات، أو قيّم، أو مهارات، أو على أكثر من نوع منها.[2]

2) الأسئلة في مستوى الفهم:

وهي الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على التعبيرِ عن المعلومات التي يعرفها بلغته الخاصة ويقارن بين فئات هذه المعلومة أو يلخّص المعلومات وأن يربط بين الحقائق والتعريفات والتعميمات باكتشافِ العلاقات بينها. والأمثلة عن هذا المستوى كثيرة فأي سؤال يطلب فيه المعلّم من التلاميذ أن يجيبوا عنه بلغتهم يتضمّن فهماً، فمثلا إذا وجّه المعلّم إلى تلاميذه السؤال" ماهي العبارة المشهورة التي حفظناها بالأمس من هاملت والتي يظهر فيها خبرتِه عن معنى الوجود وقيمتِه". مثل هذا السؤال يقتضي من التلاميذ مجرّد اِسترجاع المعلومات، أي أنه في مستوى التذكّر أو المعرفة، أمّا إذا طرح المعلّم بطريقة مختلفة مثل ماذا يقصد هاملت حين يسأل" أكون أو لا أكون؟" فإن سؤال المعلّم في هذه الحالة يتطلّب من التلميذ أن يعيد صيّاغة المعلومات بكلماته هو أي أنّه سؤال في مستوى الفهم.[3]

كذلك كثيراً ما تتطلّب أسئلة الفهم من التلاميذ أن يفسّروا المادّة التي تعرض عليهم في جداول أو رسوم بيانية أو خرائط وغير ذلك، وأن يترجموا معناها، كذلك قد يتطلّب السؤال في مستوى الفهم من التلميذ أن يكشف العلاقة بين فكرتين أو أكثر، كأن يعطي المعلّم التلميذ فكرتين ويطلب منه تحديد العلاقة بينهما، أو يعطيه فكرة واحدة وعلاقة ما، ويسأله أن يحدّد

[1] المرجع السابق، ص132.
[2] المرجع نفسه، ص132.
[3] المرجع نفسه، ص134.

الطرف الثاني لهذه العلاقة، وقد تكون العلاقات التي يتضمّنها السؤال علاقة مقارنة أو علاقة سببية أو علاقة عددية أو غيرها.[1]

3) الأسئلة في مستوى التطبيق:

وهي الأسئلة التي تتيح الفرصة للمتعلمين، لحلّ مشكلة واقعية، أو مشابهة لمشكلة ما في الحياة اليومية، وتعطي للمتعلّمين فرصة لانتقالِ أثر التعلّم، أي يطبّق ما تعلّمه في مواقف جديدة بالنسبة له[2]، وتتميّز أسئلة التطبيق بثلاثةِ خصائص هي:

*قدرتِها على الكشف عن خاصية حل المشكلات.

*تتعلق أيضاً بالأفكار والمهارات ككليّات أكثر في معالجتها لأجواء منها فقط ففي المراحل المبكّرة من تعلّم مهارة معقّدة أو نمط مبكّر من الأنماط يقسّم المعلم العمليّة العقليّة أو المعلومات إلى أجزاءٍ بسيطة.

*تتضمّن أسئلة التطبيق حدٍّ أدنى من التعليمات أو التوجيهات، ذلك لأنّ الأسئلة تُبنى على التعلّم السابق والتلميذ ليس في حاجة لأن يعرف ماذا يفعل وحينما يواجه التلميذ مشكلة في حياته العمليّة فإن المعلّم لن يكون موجوداً معه، ومن هنا فإن أسئلة التطبيق تدرّب التلميذ على الاستخدامِ المستقبلِي الأمثل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات.[3]

4) أسئلة في مستوى التحليل:

وهي الأسئلة التي تستخدم في قياس قدرة الطالب على تحليلِ وتحديدِ أجزاء مشكلة ما أو فكرة، وأن يظهر العلاقة بين الأجزاء والمكوّنات.

الخاصيّة المميّزة لهذا المستوى هي أنّه يستلزم حل المشكلات على أساس المعرفة الواعية بعمليات الاستدلالِ وأنواعهِ، وإذا كان التركيز في الفهم والتطبيق يكون على اِستخدام المادة التعليمية للوصول إلى بعضِ الاستنتاجاتِ، أمّا في التحليل فإنّه لا بدا أن يكون التلميذ مدركاً وواعياً بالعمليّة العقليّة التي يقوم بها.[4]

إن التلميذ لا يستطيع أن يُجيب عن سؤال تحليل بتكرارِ المعلوماتِ التي سبق له دراستها، أو حتى إعادة تنظيمها وصياغتها بلغته هو أو حتى تطبيق في حل المسائل، وإنّما

---

[1] المرجع نفسه، ص135.
[2] هاني عبيدات منصور العرود، المرجع السابق، ص35.
[3] داود حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص138.
[4] الأسئلة الصفية، مهارة توجيه السؤال الشفهي والرد على أسئلة وإجابات الطلاب، ص07.

لكي يجيب عن سؤال من هذا النوع لا بدا من أن يحلّل المعلومات ويحدّد الأسباب ويصل إلى الاستنتاجات.[1]

5) الأسئلة في مستوى التركيب:

يطلب فيها من الطالب أن يؤلّف بين أفكار أو خبرات غير مترابطة لكي يكون شيئاً واحداً وجديداً بالنسبة لخبرة الطالب، ويتعرّض بعض المعلّمين على هذا المستوى بأنّه صعب على التلاميذِ، وأنّه فوق مستواهم العقلي، والواقع أنّ هؤلاء المعلمين يتصوّرون أنّ المقصود بالتفكير الابتكاري هو ذلك النوع من التفكير الذي تعبّر عنه اِنجازات المبتكرين والمخترعين مثل جون أديسون، وبتهوفن وليونارد ودافن شيه وغيرهم.

وتتميّز أسئلة التركيب بأنّها تتيح للتلاميذ حريّة كبيرة في البحثِ عن حلولٍ لها، فالتلاميذ في الإجابة عن أسئلة المستويات السابقة يتقيّدون بالمادّة الدراسية والعمليّات العقلية والواردة في السؤال بشكل صريح أو ضمني، بينما تكون هذه القيود في حدّها الأدنى في مستوى التركيب، وبالإضافة إلى ذلك تتميّز أسئلة التركيب بأنّها تتيح مداخل عددية للإجابة، وعلى ذلك فهي تشجّع التلاميذ على أن يستخدم المعلومات والعمليات العقلية التي اِكتسبها من خبراته السابقة في أي مجال من مجالات الحياة.[2]

6) أسئلة في مستوى التقويم:

المستوى الأخير من التصنيف والتقويم، وهو شأنه شأن التحليل والتركيب من العمليّات العقليّة العليا، وأسئلة التقويم ليس لها إجابة واحدة وصحيحة وهي تتطلّب من التلميذ أن يحكم على فكرة معيّنة أو حل مشكلة أو تقييم فنّي.

ولكي يعتبر السؤال في مستوى التقويم ينبغي بأن يتضمّن محاكات الحكم، وإلاّ أصبح السؤال في مستوى الفهم أو التفسير، وقد يستخدم الفرد في حكمه أو تقويمه للفكرة أو الشيء محاكات موضوعية وقد يستخدم محاكات شخصية أو ذاتية، فمثلاً إذا كان السؤال: أي حكّام الدولة الأموية أكثر كفاءةً؟ فإنّ الإجابة عنه قد تعتمد على محاكات شخصية، وقد تعتمد على

[1] داود حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص140.
[2] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص140.

محاكات موضوعيّة، فإن كنت من أنصار التقدّم العلمي والحضاري وإخترت حاكماً أشتهر عصره بهما، فإنك في كلتا الحالتين قد إستخدمت محاكات شخصية.[1]

أمّا سمبسون(Sampson)وهاروا(Haro) قسّمها إلى:

***الأسئلة المقالية:** يطلب فيها من الطلبة كتابة عدّة سطور حول موضوعٍ أو مشكلة بطرحها السؤال ودور الطلبة فيها إستدعاء المعلومات التي درسوها سابقاً وكتابةِ ما يناسب السؤالِ المطروح، وترتيب وتنظيم الإجابة بكل حرّية وتستخدم هذه الامتحانات لتحقيق الأهداف المتمثلة بالتركيب والتحليل وغيرها، والامتحانات المقالية نوعين:

ـ أسئلة مقالية مفتوحة الإجابة: في هذا النوع من الامتحانات تعطى للطلبة الحريّة في الاسترسال بالإجابة، دون أن يتقيّدوا بعدد الأسطر أو كمية الإجابة المطلوبة وتتطلب الإجابات فيها القدرة على الابتكار والتنظيم والمكاملة خاصة في إيجاد موضوع متكامل.[2]

ـ أسئلة مقالية مقيّدة الإجابة: في هذا النوع من الامتحانات يفرض على الطلبة أن لا يسترسلوا في الإجابة بل يتحدّد لهم سلفاً عدد الأسطر المطلوبة أو كمية المعرفة المعتمدة وتكون الأسئلة فيها طويلة نوعاً ما ومترابطة، ولكن إجابتها دقيقة ومحدّدة وواضحة لا تحتاج إلى إطالة ويتطلّب من الطلبة الفهم والاستيعاب والقدرة على الربطِ.[3]

أما ويفر سنسي(Weaver Cenci) صنفها كالتالي:

أ. أسئلة الذاكرة:(Memory Question):

تهدف إلى تحفيزِ الطلبة على إستعادةِ المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائقِ لديهم وتلخيصها لهم وتمتاز بأنّها أسئلة تتطلّب إجاباتٍ قصيرةٍ قليلا من التفكير الجاد وتنتج من التخمين وتشجّع عليها.

ب. أسئلة مثيرة للتفكير:(Though/provoking Question):

تتجاوز هذه الأسئلة الذّاكرة إلى الفهمِ الحقيقيِ للمادة الدراسية وتتطلب إجابات منطقية ومركّبة كمّاً ونوعاً، فيها توضيح وتفسير بعيدة عن التخمين أو التذكّر العشوائي وتنمّي القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والمنطق.[4]

---

[1] داود حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص146.

[2] فاضل عباس، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة إمتحانات مادة التاريخ، ص296.

[3] المرجع السابق، ص297.

[4] فاضل عباس، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحانات مادة التاريخ، ص297.

مهارات الأسئلة الصفية:

يؤدي المدرّس الناجح دورًا كبيرًا في بناءِ الحضاراتِ وتطورِ المجتمعاتِ.فهو أحد العوامل المؤثّرة في العمليّة التربويّة، ويرتبط نجاح المدرّس في الموقفِ التعليميِ بشكل كبير بمستوى أداءه الصفّي وبالأهداف التي يحقّقها، وعلى هذا لا بدا من أن يسعى دائما لاكتساب مهارات التدريس المتنوعة ومنها مهارات الأسئلة التي تندرج ضمنها:

أ) مهارة صياغة الأسئلة:

تعدّ مهارة صياغة السؤال من الأمور المهمّة التي يجب على المعلّم أن يضعها تصب عينيه فلا بدا من معرفة المبادئ المتعلّقة بتحضيرِ الأسئلةِ وصياغتِها، منها مراعاة المدرّس لأهداف الأسئلة الصفية عند صياغتها. فكل سؤال صفّي له هدف واضح محدّد هذا بالإضافة إلى الهدف العام من اِستخدام الأسئلة الصفّية الذي يراعيه المدرّس عند تدريسه للمقرّر.[1]

ويختلف نوع السؤال باختلاف الهدف منه، ويختلف باختلاف مستوى الهدف الذي يقيسه. ومن الأمور الواجب مراعاتها عند صياغة السؤال أن تكون صياغته بلغة عربية صحيحة وواضحة ومحدّدة، فالصياغة غير المناسبة قد تفسد السؤال والغرض منه. كما تؤثّر صياغةِ السؤالِ في وضوحِه وفي وضوحِ الهدفِ منه، ومن هنا تعدّ الأسئلة التي يزيد عدد الألفاظ المستخدمة فيها عن اللازم أسئلة ضعيفة وكذلك الأسئلة التي يكون ترتيب الكلمات فيها غير منطقي. والصياغة الجيّدة للسؤال تكشف عن مدى معرفة الطالب وفهمه وقدرته على توضيح الأفكار وذكر التعليلات، بينما الصياغة الرديئة للسؤال تعوق عمليّة التعلّم وتضلل من مهارات التفكير.[2]

ومن شروط الصياغة الجيّدة للسؤال وضوح الموضوع والمطلب في السؤال، فالسؤال المركّز المحدّد أكبر نفعاً من السؤالِ الذي يشتت ذهن الطالب. وصياغة السؤال بوضوح وبلغة صحيحة يستحقّ أن يبذل له الوقت الكافي من قبل المدرّس، لأنّ السؤال كلّما كان صحيحاً بعيداً عن الغموضِ أدّى إلى إجاباتٍ أفضل من الطالب وكلّما كانت صياغتُه

[1] عبد الله، عبد الرحمن صالح: استراتيجيات التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002، ص140.

[2] السبحي، عبد الحي وينجر، فوزي: طرق التدريس واستراتيجياته جدة، دار زهران،(د.ط) 1996، ص196.

غامضة وغير واضحة أدّى ذلك إلى ضياع الوقتِ وإلى اِرباك الطلاّب عند الاجابةِ عنه وخرجت اِجابات الطلاّب ضعيفة وغير صحيحة.

وعند صياغة المدرّس للسؤال هناك أمر لا بدا من مراعاتِه وهو أن لا يوحي شكل السؤال بالإجابة فهذا النوع من الأسئلة يدل على تفكير سطحي من جانب المدرّس ولا يثير تفكيراً لدى الطلاّب.[1]

من المهمّ أن تكون الأسئلة مناسبة في صياغتها لقدرات الطلاّب ومستوياتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم. والمقصود بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاّب القدرة على تكليف الطلاّب بأنشطة تعلّم تلائمِ مستويات قدراتهِم المختلفة وهم في الصفّ نفسه. حيث يذكر كيري(kairy) أنّ المهارة في اِستخدام الأسئلة يمكن أن توفّر مستويات مختلفة من التحدي المعرفي بالنسبة للطلاّب، ويمكن أن يتيح لهم الاندماج في السؤال عند المستوى الذي يلائم حاجاتِهم[2]. فعندما يكون السؤال فوق مستوى قدراتِ الطالبِ يجعلهم يلجؤون إلى الحدس في الاجابةِ عنه وقد يصابون بالإحباطِ، ومن صيغة أخرى عندما يكون السؤال سهلاً فإنّه لا يتحدّى قدراتِ الطلاّب[3]. فتكييف الأسئلة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاّب يمكن كل طالب من فهمها والمشاركةِ في الإجابةِ عنها. ومن المهارات التي يحتاجها المدرّس عن صياغة الأسئلة أن تكون الأسئلة متسلسلة متتابعة حيث يبدأ المدرّس بالأسئلة من المستوى الأدنى ثم ينتقل إلى الأسئلة من المستوى الأعلى ومراعاة المدرّس لمستوى الأسئلة الصفّية عند صياغتها وتحقيق التوازن في طرحها بين الأسئلة التي لا بدا للمعلّم أن يتقنها إذا ما أراد توفير جو نفسي واِجتماعي ميسّر لعملية التعلّم الصفّي.[4]

ب) مهارة توجيه الأسئلة الصفّية للطلاّب:

إنّ مهارة توجيه الأسئلة لا تقلّ أهمية عن مهارة صياغة الأسئلة حيث تؤدي إلى أنماط اِستجابة ملائمة من قبل الطلاّب ومن المهمّ أن تراعِي السلوكات الخاصة لهذه المهارة منها:

---

[1] نبهان، يحي محمد: الإدارة الصفية والاختبارات، عمان، الأردن، دار اليازوري،(د.ط)، 2008، ص170.

[2] عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي،(د.ط)، 1999، ص50.

[3] عبد الله، عبد الرحمن صالح: استراتيجيات التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية،ص140.

[4] العبادي، محمد حميدان: استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، سلطنة عمان، مكتبة الضامري،(د.ط)، 2005، ص198.

توجيه السؤال بلغة واضحة ومفهومة، وتوجيه السؤال من الطلاّب ككل في التوقيت المناسب، ومن ثم اِختبار من يجيب عن السؤالِ من الطلاّبِ المتطوعين وغير المتطوعين للإجابةِ عنه[1]. وتوزيعِ الأسئلة بصورةٍ عادلة على الطلاّب بحيث يتيح الفرصة لكل من طلاّبه المشاركةِ في الإجابةِ عن السؤالِ المطروح، وتوجيه الأسئلة بعد الانتهاء مباشرة من كل فقرة تعليمية وأن يسمح المدرّس للطلاّب بوقت كافٍ للتفكيرِ بعد كل سؤالٍ وبخاصة الأسئلة ذات المستوياتِ العليا[2]. ويعد وقت الانتظار الذي يتيحه المعلّم للطالب للتفكير والإجابة عن السؤال في غاية الأهمية إذ يعطي للطالب الفرصة لفهم السؤال والإستجابة والتعليق عليه، أو توجيه سؤال آخر مما يزيد من فعالية التدريس في المواقف الصفّية، ويؤدي وقت الانتظار المناسب للسؤال المطروح إلى إجابات أكثر دقة من الطلاّب ذوي الإنجاز المتدني، وإلى إجابات أكثر إبداعا عن الطلاّب ذوي الإنجاز المرتفع[3]، فاستخدام المعلّمون لزمن الانتظار يزيد من فعالية تدريسهم في المواقف الصفّية، فالمتعلمين الذين لم يجيبوا عن الأسئلة سابقاً تصبح مشاركتهم في النقاش أكثر فعالية، وزيادة مستويات المشاركة هذه تنتج من اِرتفاع تقدير المعلمين لقدرات المعلمين العقلية.

ومن السلوكات التي لا بدا من مراعاتها عند توجيه السؤال من محتوى الدرس ومضمون المادة الدراسية. وأن يكون الهدف من السؤال واضحاً في ذهن المعلّم قبل طرحهِ على الطلاّب، لا لبس أو غموض فيه. وأن يكون عدد الأسئلة المطروحة مناسباً لزمن الحصة الدراسية، فالنشاط اللفظي لا يعكس بالضرورة نشاط في التفكير، فالسرعة في توجيه الأسئلة يقابلها سرعة في إجاباتِ الطلاّبِ وهذا يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاّب، ويعوق تنمية القدرة على التفكير السليم لدى الطلاّب.[4]

وكذلك هناك مهارات لا بدا وأن تؤخذ بعين الاعتبار عند توجيه الأسئلة منها:[5]

1) طرح الأسئلة في الوقت المناسب من الدرس.

---

[1] نبهان، يحي محمد، الإدارة الصفية والاختبارات، ص173.

[2] العبادي، محمد حميدان، استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، ص205.

[3] أبو محفوظ، صفاء: مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل الطلبة في الاجتماع ،رسالة ماجستر، الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010، ص238.

[4] راشد علي: كفايات الأداء التدريسي، القاهرة، دار الفكر العربي،(د.ط)، 2005، ص142.

[5] يوسف، ماهر اسماعيل: التدريس مبادئه ومهاراته، ط6، مصر، مكتبة الشباب، 2006، ص130 - 131.

2) الابتعاد قدر الإمكان من الأسئلة المحيطة للمتعلّمين، أو التي تشعرهم بالعجز.

3) طرح السؤال الشفوي بأكثر من صيغة لكي يتفاعل معه جميع الطلاّب على اِختلافِ مستوياتهِم العقليّة.

4) تحفيز أكبر عدد من الطلاّب المشاركة في الإجابة عن الأسئلة الصفّية المطروحة، وإلاّ يستحوذ عدد قليل منهم على الإجابة عن الأسئلة، لذا فعلى المدرّس أن يقوم بطرح أسئلته على جميع طلاّب الصفّ أولاً ليفكّر كل الطلاّب في الإجابة ثم يختارُ أحد الطلاّب ليعرض إجابتهِ.[1]

ويمكن للمعلمين عند اِختيارهم للطالب المجيب أن يطرحوا السؤال أمام الجميع ليتقدّم من يرغب بالاستجابة ويطرحوا السؤال أمام الجميع، ويحتارُ المعلم فمن يجيب، وفي كلا الحالتين عليه أن يعطي وقتاً كافياً للتفكيرِ في الإجابةِ ويميلُ كثير من المعلّمين في اِختيار طالب ما يوجّهون له السؤال، بدلاً من توجيه السؤال إلى جميع الطلاّب. وهذه الاستراتيجية يمكن أن تؤدي إلى سلبياتٍ كثيرة منها:

ـ إحراج الطالب الذي تمّ اِختياره وإشعارِ الطلاّب الآخرين بأنّهم غير معنيين بالسؤال.

إذا مهارة توجيه الأسئلة تحتاج إلى معرفة كافية بسلوكاتها كما تحتاج إلى تحويل الجانب المعرفي إلى مهارة تربوية فهي من المهارات المكتسبة التي تحسن أداء المعلّم لها بالتدريبِ.

ج) مهارة التعامل مع إجابات الطلاب:

إنّ تعامل المدرّس مع إجابات الطلاّبِ أمرٌ مهمّ بقدر أهمية الأسئلة التي يطرحها، لأنّ ذلك يؤدي إلى تهيئةِ أذهانِ الطلاّب للانفراط في عمليّات التفكير والاكتشاف والتقصي لإيجاد الإجابات للأسئلة المطروحة، فعندما يثير المعلّم سؤالاً، فإنّه يفترض أن يتيح للطالب وقت الانتظارِ، حتى يستطيع الطالب إعداد الإجابة وحيث يبدأ الطالب بالإجابة فإنّ المعلّم يستمع، لتحديد مدى صحة الإجابة، فكيف يتعامل المعلّم مع إجاباتِ الطلاّبِ سواء كانت صحيحة أم خاطئة أم تنقصها الدقّة ؟

[1] عبيدات ذوقان وأبو السميد، سهيلة: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، دار الفكر، 2007، ص221.

ومن السلوكات المكونة لمهارة التعامل مع إجابات الطلاب اِستخدام الأسئلة السابرة الاستخدام الصحيح.[1] فعلى سبيل المثال حين لا يستطيع الطالب الإجابة عن السؤالِ المطروحِ، قد يلجأُ المعلّم إلى البحث عن مستجيب آخر يحول له السؤال وهذا ما يسمّى بالسبر التحويلي حيث يشكر الطالب الأول على محاولةِ الإجابة، ثم يعيد المدرّس طرح السؤال مرّة ثانية، وقد يغيّر من صيغة السؤال قليلاً حتى يبدُو سؤالاً جديداً وغير محرج للطالب الأول.[2]

وقد يعطي المدرّس للطالب الذي يجيب عن السؤال بعض الكلمات المفتاحية التي تساعدُه على الإجابةِ، أو تعديل صيّاغة لبعض كلمات الإجابة وهذا ما يسمّى بالسبرِ التشخيصيِ. ومن السلوكات أيضاً أسفل أسئلة المتعلّم بهدوء واِهتمام وتقديمِ الإجابة المناسبة عن سؤال المعلّم فإن كانت الإجابة تحتاج لتفصيلات كبيرة، قدم المدرّس موجزاً لها.[3]

اِستراتيجيات طرح الأسئلة:

هناك ثلاث اِستراتيجيات أساسية لاستخدام الأسئلة الصفّية وهي: الاستراتيجية التجميعية(convergent) والاستراتيجية التشعبية(divergent) والاستراتيجية التقويمية(évaluative)وهي:

ـ الاستراتيجية التجميعية: تعني هذه الاستراتيجية تجميع اِستجابات الطلبة وتركيزها حول هدف معين (تذكّر أو اِستيعاب معلومةٍ معينة) محدّد ومحدود. فعند اِستخدام الأسئلة التجميعية أنت تشجّع على تركيز (تجميع) اِستجاباتِ الطلبة حول موضوعٍ مركزِي أو فكرة مركزية (اِسم عاصمة ليبيا، أو أسباب سقوط الدولة العثمانية، مثلا)، وتتركّز اِستجابتهم حول ذلك الموضوع أو تلك الفكرة، وليس المطلوب منهم اِستجابات أصلية مثل التوقّع بما يمكن أن يحدث، أو إعطاء رأي أو حكم منهم حول موضوع معين، وإنّما المطلوب هو اِستجابات متوقعة ومعروفة مسبقاً(فعاصمة ليبيا معروفة، وأسباب سقوط الدولة العثمانية معروفة)، فالاستجابات المطلوبة هنا تمثل تفكيراً منتجاً.

وتركّز الأسئلة التجميعية على المستوياتِ الدنيا في التفكيرِ(تذكّر المعلومات أو اِستيعابها). ولا يرتفع مستواها إلى المستويات العليا(التطبيق، التحليل...الخ) وهذا لا يعني أنّ اِستخدام

[1] راشد علي، كفايات الأداء التدريسي، ص143.
[2] عبيدات وأبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ص223.
[3] يوسف، ماهر اِسماعيل، التدريس مبادئه مهاراته، ص130- 132.

الأسئلة التجميعية سيء بحدّ ذاتِه. ففي كثير من الحالات ترى أن طلبتك بحاجة إلى معرفة حقائق مفردة أو معلومات أو اِستيعابها(مثل معرفة عواصم بلدان، اِستيعاب قوانين معينة). وفي هذه الحالة تكون الأسئلة التي تخاطب مستويات عقليّة دنيا، وهي الأسئلة التجميعية مناسبة. تذكّر أن السؤال المناسب هو السؤال الذي يخدم هدفاً تعليمياً مقرراً مسبقاً، فإذا كان هدفك التعليمي من مستوى التذكّر أو الاستيعاب، فإن السؤال التجميعي هو السؤال المناسب.[1]

الاستراتيجية التشعيبية: وهذه الاستراتيجية هي اِستخدام الأسئلة التشعيبية. والأسئلة التشعيبية عكس الأسئلة التجميعية في أهدافِها، فهي لا تستهدف معلومات أو حقائق مفردة. ولا تتركّز اِستجابات الطلبة لها حول محور معين(معلومة أو حقيقة)، ولا تقع الاستجابات فيها ضمن الخِبرة السابقة(المعلومات في الكتاب أو غيره المعروفة سابقاً مثل أسباب سقوط الدولة العثمانية)، وإنّما تستثير تفكير الطلبة ليفكروا بأشياء غير معروفة سابقاً، وتتطلّب اِستجابات متباعدة متشعّبة لا يحكمها إطار محدّد، وليس لها اِستجابة واحدة متّفق عليها.

إذا أردتَ أن تثير تفكير الطلبة، وتحصل على اِستجابات متعدّدة، فإن السؤال التشعيبي هو من الأسئلة المناسبة لهذا الغرض. والسؤال التشعيبي مناسب لإجراء مناقشة. ويكون ذلك بأن تسأل السؤال، وتنتظر قليلاً، ثم تطلب من ثلاثة طلبة أو أربعة إجراءِ المناقشة حول اِستجابات الطلبة وتعليقهم على اِستجابة كل من زملائِهم. ويتطلّب ذلك أن يصغي الطلبة لاستجابات زملائهم ولتعقيبِ الزملاء الآخرين على تلك الاستجابات، الأمر الذي ينمّي مهارة الإصغاء لديهم.

وفي الأسئلة التشعيبية تقبل اِستجابات الطلبة المختلفة. وذلك ضروري لتشجيع الاستجابات الإبداعية، والحلول المبتكرة. فعليك قبول جميع الاستجابات لسؤالِك التشعبي المتفق منها مع رأيك وغير المتفق. إن أحد مكونات فن المساءلة هو: ضروري قبولك اِستجابة كل طالب مهما بدت بعيدة عن رأيك، وذلك حتى تشجّع ظهور الاستجابات الصحيحة. فعند اِستخدامك للأسئلة التشعيبية، عليك السماح بظهورِ اِستجاباتٍ حرّة بين الطلبة.[2]

[1] محمد إبراهيم حسن: الأسئلة الصفية، الوحدة الثانية، ص65.
[2] المرجع نفسه، ص66 - 67.

فاستخدامِ هذا النوع من الأسئلة يتطلّب أن تفكّر بالأسئلة مسبقاً، وأن تكتبَها، وأن تختبِرها، لكي تتأكّد أنّها واضحة، وتوصل المعاني التي تريدها. والاستخدام العشوائي لها يمكن أن يكون له أثر عكسي.

وعند اِستخدامك للأسئلة التشعيبية بوصفها اِستراتيجية تعليمية، سوف يكون الأمر صعباً عليك في البدايةِ لأنّ ذلك يتطلّب وقتاً حتى يتعوّد الطلبة الاستجابة لهذا النوع من الأسئلة.[1]

الاستراتيجية التقويمية: وتعني اِستخدام الأسئلة التقويمية، والسؤال التقويمي مبنِي على السؤال التشعيبي. فهو كالسؤال التشعيبي مفتوح النهاية، ويتطلّب اِستجابات متباعدة ومتشعّبة متعدّدة، وليس اِستجابة واحدة متفق عليها، كما هي الحال في الأسئلة التجميعية، والفرق الأساسي ما بين السؤال التقويمي والسؤال التشعيبي هو أنّ السؤال التقويمي يتضمّن عنصراً واحداً لا يتضمّنه التشعيبي، وهو التقويم، فالسؤال التقويمي يتضمّن، إضافة إلى ما يتضمّنه السؤال التشعيبي، مجموعة من المعايير التقويمية، أي أنّه يتطلّب اِستجابات متشعّبة وتبريراً لها.

والمعيار التقويمي هو ما تستند إليه عند إعطاء حكم على شيء، فعند طرح سؤال تقويمي حول قصيدة شعرية ما، مثل: ما رأيك في لامية الشنفري؟ وتجيب بأنّها جيدة، فإنّ حكمك هذا على القصيدة مبني على مجموعة معايير لديك(رصانة اللغة، الصور البيانية فيها، الأفكار القيمة فيها، وما شابه ذلك).

وكما الحال في الأسئلة التشعيبية، عليك قبول جميع الاستجابات للأسئلة التقويمية، وقبول الاستجابات هنا ليس قولاً يطلق على عواهنه. فبالإضافة إلى إثارة التفكير وتنمية مستوياتِه العليا، والحصول على اِستجابات متعدّدة مما يوسّع مشاركة الطلبة، تهدف الأسئلة التقويمية إلى تنمية قدرةِ الطالب على إعطاء أحكام معقولة. وأهم الأسس لمعقولية الحكم هي منطقيته(هل هو منطقي له معنى؟) وثباته الداخلي(هل الطالب يعطي الحكم نفسه في كل مرّة يسأل عن الشيء نفسه؟)، وصحته أو صدقه. ودور المعلّم في هذه الاستراتيجية هو مساعدة الطلبة لتنمية قاعدة منطقيّة في تكوين معايير تقويمية، أي أن تكون أحكامهم على الأشياء معقولة. فالقول: إن عليك قبول جميع الاستجابات(أحكام الطلبة وآرائهم) يعني قبولها والتعامل الذّكي مع ما هو غير معقول منها لتوجيه الطلبة حتى تكون أحكامهم معقولة. فعند

[1] المرجع السابق، ص67.

ظهور اِستجابة(حكم أو رأي) غير معقولة من طالبٍ، ناقشها مع الطالب بإيجابية(دون اِستهزاء أو اِستنكار).[1]

أغراض الأسئلة:

الأسئلة عنصر مهمّ في التعليم ولها أغراضٍ متعدّدة أهمُها:

1) اِختبار معلومات الطلبة، اِختبار مقدارِ الحقائق التي يعرفُها الطلبة، واِختبار درجة فهمهم لهذه الحقائق، إذ أنّ حفظ المادة لا يعني دائما أن الطلبة قد فهموها، وعن طريق الأسئلة تتمكّن من معرفةِ مدى معرفتهم، أو فهمهم لها.

2) ربط الخبرات السابقة باللاحقة المعلّم الماهر هو الذي يستطيعُ بأسئلتِه أن يربط ما حصل عليه الطلبة من الخبرات السابقة، بالدرس الجديد تمهيداً لربط التعليم بالحياة.

3) إثارة الرغبة وحب الاستطلاع: المعلّم الماهر هو الذي يستطيع أن يحول بأسئلة الطالب الخامل غير المبالي إلى طالب يقظ نشيط متشوق إلى إيجاد جواب، أو حل لمسألة صعبة يواجهها.

4) التمرين والمراجعة: وذلك لتثبيت بعض الحقائق المهمّة في عقول الطلبة، إذ أنّ كثيراً من الحقائق التي يعلّمها المعلّم للطلبة، يحتاج إليها الطلبة في وقت آخر، إمّا لغرض علميِ أو عملي، وهذا يتطلّب أن يثبتوا هذه الحقائق في أذهانهِم، والمعلّم الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلبة المادّة التي سبق وتعلموها.[2]

5) إثارة تفكير الطلبة: في صلب كل سؤال مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة ولا سيما الكبار منهم والذين سيستوجب عليهم حل المشكلات الحياتية التي سيلاقونها.

6) تنمية قوى التقدير والتمييز: الطالب الجيّد هو الذي يستطيع أن يميّز بين كل ذلك بتحليله ما يتعلّم وما يلقى عليه من المادّة، فيقدر أهمية كل حقيقة تعرضه في دراسته، ويميّز بين ما

[1] محمد إبراهيم حسن، الأسئلة الصفية، ص68.

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، 1423، ط2، 2005م،1425،هـ، ص65.

هو صالح، وما هو طالح، فقوة التقدير والتمييز هذه لها فائدة كبيرة في الأوساط الاجتماعية والحياتية.[1]

7) تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها: إنّ تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها يكفل الاستفادة منها في المستقبل في الحصول على تعميمات منها تنطبق في ظروفٍ أخرى، فعدم وجود هذه المقدرة يؤدّي إلى أنّ الحقائق التي يتعلّمها الطلبة في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة.

8) توجيه اِنتباه الطلبة إلى العناصر المهمّة في الدروس: يوجّه المعلّم اِنتباه الطلبة بواسطة الأسئلة إلى النّقاط المهمّة في الدرس، ليعيرها اِهتمامه وليبقيها في ذاكرتِه، وليستفيد منها داخل المدرسة وخارجها.

9) جلب اِنتباه الطلبة إلى الدرس: للسؤال أثر كبير في جلب اِنتباه الطلبة إلى الدرس، فقد يتضمّن السؤال ما يدعو إلى التفكيرِ وقد يتضمّن السؤال موضوعاً يشد الانتباه، وهكذا.[2]

فوائد الأسئلة:

تتمثّل فوائد الأسئلة فيما يلي:

ـ تحديد مدى توافر متطلبات التعلّم المسبقة اللازمة لتعلّم موضوع الدرس الجديد لدى الطلاّب.

ـ تهيئة الطلاّب لموضوع الدرس الجديد وإثارة دوافعهم وتنشيطهم.

ـ يمكن عن طريق الأسئلة توجيه تعلّم الطلبة نحو النقاطِ الهامة والأفكار الأساسية في الدرسِ.

ـ إثارة تفكير الطلبة وحفزهم على البحثِ والتجريبِ.

ـ أحد أساليب ضبط سلوك الطلبة أثناء الدرس.

ـ تنمية مهارات التفكير الناقد والاستقصاء.

ـ وسيلة من وسائل التقويم المهمّة للطلبة ومعرفة مدى إتقانهم للمادة وتحقيقهم لأهداف الدرس.

[1] المرجع السابق، ص66.
[2] المرجع نفسه، ص66.

ـ تشجيع ودعم المناقشات داخل الفصل.

ـ تجعل التلميذ يساهم في تحمّل مسؤولية التعلّم بنفسه.[1]

أهمية الأسئلة:

إنّ للأسئلة أهمّية فاعلة في الدرس، وهي عامل مهمّ من عوامل نجاحِ المدرّس في إعطاء مادتِه للطلبة، وفي إثارة تفكيرهم وفي توجيههم وحملهم على تعلّم ما يريده، وينمّي قدرتهم على كشف ما هو غامض، والتوصّل لحلّ المشكلات، وفي تحقيق التمرين والمراجعة بهدف تثبيت الحقائق المهمّة في عقول الطلبة، ودورها فاعل في إثارة تفكيرهم وذلك لأنّ في كل مشكلة يكمن السؤال وكذلك في صلب كل سؤال تكمن مشكلة، فالهدف من السؤالِ ليس الاطّلاع على الحقائقِ التي حفظها الطلبة بل إثارة تفكيرهم لا سيما طلبة المرحلة الإعدادية والذين سيواجهونَ مشكلاتهم الحياتية عند تخرجهم.[2]

ويمثّل التساؤل أحد الاتجاهات المعرفية التي أدخلها التربويون نتيجة البحثِ والدراسة لتثري طرائق التعلّم، وتساعد المدرّس على تنميةِ تفكيرِ المتعلمين وهو الركن الأساسي من أركان التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، ويرمي إلى تسهيلِ المعلوماتِ والأفكار ومساعدة المتعلمين على اِستيعابها.[3]

وإنّ طرح التساؤلات من الأمورِ المهمّة التي ينبغي أن يأخذ بها الدارس نفسه، كي ينظّم أفكاره، ويضعها في إطارها السليم وتوجيه الأسئلة إلى المعلّمين بدلاً من تقديمِ الحقائق يزيد من مقدار التعلّم ودرجة الاهتمام بالمادّة الدراسية وتعلّم المزيد في الموضوعِ.[4]

---

[1] د ابتسام بخيت ناصر البنيان: مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة، المجلة التربوية، العدد الخامس والخمسون، نوفمبر 2018م،ص27.

[2] آل ياسين، محمد حسن: مبادئ في طرائق التدريس العامة، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، صيدا، لبنان، ط3،(د.ت)، ص105 - 108.

[3] رواشدة، إبراهيم: أسلوب التساؤل وأثره في اِكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات، الجامعة الأردنية،(د.ط)، 1984، ص117 - 118.

[4] توق محي الدين: أساسيات في علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، دار جون وايلي وأولاده، عمان،(د.ط)، 1984، ص151.

وأكثر المهارات التي يجب أن يقوم المدرّس بتنميتِها هي قدرتهِ على توجيه أسئلة مفيدة، فبعد شرح الدرس يقضي المدرّس معظم الوقت في توجيهِ الأسئلة أكثر من أي نشاط لفظي آخر.[1]

وللأسئلة مكانة في التدريس وفي الوصول إلى الحقائق، فهي السبيل الذي يصل المدرّس بعقول طلبته فيوقظ اِنتباههم ويثير شوقهم، والمدرّس البارع هو الذي يعرفُ كيف يسأل؟ ومتى يسأل؟ فالعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظمىَ في التدريس، اِتجاه من اِتجاهات التربية الحديثة، لما لها من فاعلية في مساعدةِ الطلبة كيفية التفكير بطريقة اِبتكارية عندما يشتركون في دراسةِ الحقائق والتوصّل إلى تفسيرات وإصدار الأحكام، وفي محاولتهم تطبيق ما سبقَ أن تعلموهُ في مواقف جديدة ويفضّل الأسئلة المناسبة التي تعد بعناية يمكن زيادة معلومات الطالب الذّكي، ويمكننا تنمية الثّقة بالطالب صاحب المواهب المتواضعة، وإن الإجابة عن الأسئلة أمر ضرورِي في عملية التعلّم، بمعنى أنّ عملية التعلّم تزداد عندما يُجيب الطلبة عن الأسئلة في أثناء قراءتهِم للمادّة.[2]

وتؤدّي الأسئلة وظيفة كبيرة في داخل الصفّ فهي تساعد الطلبة على الاندماجِ في الدرسِ بنشاطٍ، إذ تمثّل وسيلة فاعلة في تنمية اِستقلالية الطلبة في التعلّم الذي يعدّ أحد الاتجاهات الحديثة في التربية، وقد وجد أنّ هناك علاقة قويّة بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة على أسئلة المدرّس وبين أنواع الأسئلة التي يوجّهها المدرّس.[3]

في ضوء مما سبق يتضح أنّ الأسئلة لها أهمية واضحة، لما لها من أثر حقيقي في ترسيخ وجبل ذهن التلاميذ بالمعلومات والمعارف، فينبغي الاهتمام بالأنشطة التقويمية بسبب الدور البارز الذي تقوم به وخصوصاً أنّ هذه الأنشطة تتواجد في كتاب مدرسي، والكتاب المدرسي موجود بين يدي كل طالب، ومن هنا فإن للأسئلة قيمة واضحة، فيفترض الاهتمام بها من قبل المعلم، والتلميذ، وأولياء الأمور.

---

[1] ريشتي: التخطيط للتدريس، دار مكروهين للنشر، نيويورك،(د.ط)، 1982، ص360.

[2] عبد العزيز صالح، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف القاهرة، ط9، 1975، ص300.

[3] رحيم علي صالح: أثر الأسئلة السابرة والتشعبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، ص08.

الفصل الثاني

عــلاقة الســؤال بالاختبــار

<u>المبحث الأول:</u>

ـ تعريف الاختبار بصفة عامـة

ـ صفات أسئلة الاختبار الجيد والغرض منه

ـ أنواع الاختبارات

<u>المبحث الثـانـي:</u>

ـ طريقة تحضير الأسئلة الصفية

ـ شروط الأسئلة الجيّدة

ـ مهارة صياغة سؤال الاختبار وتماسكه

ـ نماذج الاختبارات

ـ اِستبيان

المبحث الأول:

تمهيد:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامّة التي يعولُ في قيّاس وتقويم قدرات الطالب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم بواسطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدّمه المعلّم من نشاطات تعليمية مختلفة، تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاّب وهذه الكفاءة لا تأتي إلاّ من خلال إعداد اِختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيراً ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلّمين بإعدادها، ومن خلال هذا الفصل يمكننا أن نضع أيدينا على الخطوات التي تساعدنا في بناء أسئلة اِختبارات جيّدة تحقّق الغرض والمطلوب.

1) تعريف الاختبار بصفة عامة:

يعرّفها العالم التربوي "كرونباخ" بأنّها طريقة منظّمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى.[1]

وتعرّف أيضا[2]: بأنّها أداة قيّاس منظّمة تتضمّن مجموعة أو عينة من المثيرات تقدّم للمفحوص بهدف الحصول على اِستنتاجات يتمّ التعبير عنها كميّا للحكم على أداء المفحوص، وتعدّ الاختبارات من أكثر أساليب جمع البيانات شيوعاً في البحث التربوي، وهي تختلف عن بعضها البعض من حيث الغرض.

ويرى ذلك أنّ الاختبار ما هو إلاّ عملية اِصدار حكم على مقدار تحقّق الأهداف التربوية. ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في اِتاحة الوصول إلى هذه الأهداف ويتمّ ذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة والفقرات المطلوب الإجابة عنها ويراعي أن تكون فقرات الاختبار من خلال ما تمّ تناوله أثناء العملية التعليمية.

[1] أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، ط1، الأردن، 2011م، ص13.
[2] عبد الحفيظ شايب، أسس البحث التربوي، دار وائل، عمان،(د.ط)، 2009م، ص28.

2) صفات أسئلة الاختبار الجيّد والغرض منه:

لكي يكون الاختبار جيداً لا بد أن يتوفّر فيه العديد من السّمات الرئيسية التي تجعله مطابقاً وموافقاً لمعايير الاختبار، وهذه السمات هي بيد الأستاذ وحده لأنّه هو من يوجدها حين اِنجاز اِختباره، وكل هذه الأشياء تهدف في الأخير إلى تقييم الطالب والتحسين من مستواه، والأهم من هذا هو التأكد من مستوى تحصيله الدراسي، ومن صفات الاختبار الجيّد ما يلي[1]:

1- الصدق: أي أنّ الاختبار يقيس فعلاً ما أعدّ لأجله.

2- الموضوعية: تعني أن يحصل الطالب أو التلميذ أو المفحوص على نفس الدرجة أو التقدير مهما اِختلف المصحّحون.

3- الثبّات: يقصد به مدى دقّة قيّاس الاختبار للصفة التي يقيسها والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال اِمكانية حصول المفحوصين على نفس النتائج عندما يعاد تطبيق الاختبار عليهم أو لعدد من المرّات في نفس الظروف.

يمثّل الاختبار وظيفة جوهرية في حياة كل من الطالب والمدرّس والهيئة التعليمية ككل، ولذلك وجب توفّر سمات الاختبار الثابتة التي بها يحقّق الاختبار ما وضع لأجله كسمة، الصدق مثلاً والتي بها يعرف هدف الاختبار وما النتيجة من وضعه، أمّا بالنسبة لـ"الموضوعية" فيعني بها عدم تدخّل ذاتية المدرّس في التصحيح، وهذا كي يؤثّر على علامات الطالب وهذا ما يبين مصداقية الاختبار وموضوعيته.

أمّا السّمة الأخيرة وهي" الثبات" فهي تبرز مدى دقة الاختبار في الصفات التي وضعت من أجل قياسها وهي تشمل أيضًا اِختبار مستوى الطلبة. ذلك أنّ الأسئلة الغامضة الطويلة تقلّل من ثبات الاختبار، بينما الأسئلة الواضحة في صياغة فقراتها الموضوعية القصيرة تزيد من ثبات الاختبار. وعلى الأستاذ أن يصيغ أسئلته بعبارات واضحة تماما تحقق المعنى الحقيقي المرجو، على أن تترتّب هذه الاختبارات كالآتي[2]:

1- حسب محتوى المادة الدراسية.

2- حسب الصعوبة (من السهل إلى الصعب).

[1] رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل، دار الفكر، ط1، 2007م، ص59.

[2] غسان يوسف قطيط حوسبة: التقويم التربوي الصفي، دار الثقافة، ط1، عمان، 2009م، ص100.

3ـ حسب نوع أو شكل الفقرة الاختبارية.

كلّما كان نموذج أسئلة الاختبار موافق للسّمات التي وضعت له وإستعد عن كل ما هو معقّد وغامض وخاصة الأسئلة الخادعة، والتي يعتمد فيها على الالتواء كلّما كان صادقاً ونال موافقة لدى الهيئة التعليمية ككل.

وفي الأخير كل هذا يمسّ مصلحة الطالب من أجل تحصيل دراسي جيّد، والأهم من هذا هو أن يؤدي الاختبار الغرض والذي وضع من أجله، حيث يكمن هذا الغرض فيما يلي:

ـ قيّاس تحصيل الطلبة وتقدّمهم.

ـ تحديد المستوى (تصنيفهم إلى عدّة مجموعات)

ـ التشخيص (مواقف القوّة والضعف في المعارف والمهارات التعليمية المستخدمة)

ـ التغذية الراجعة (للمعلّم والمتعلّم) والكشف عن مواطن القوة والضعف وإتاحة الفرص للمعلّم في تعديل أساليبه في التعليم.

للاختبارات عدة أغراض، فنجدها مثلا تعمل على تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ، كما أنّها تساعد على معرفة مستواه المعرفي الذي يختلف بالضرورة عن غيره من الزملاء وبفضل هذا يمكن تصنيفه ونقله من مرحلة إلى مرحلة أخرى، وفي بعض الأحيان يلجأ الأستاذ إلى إحداث تفسير وتعديل أساليبه.[1]

أنواع الاختبارات:

1) **أسئلة الاختبارات الموضوعية[2]:** وهو إختبار يتطلّب إجابة قصيرة محدّدة وموحّدة، فقد تكون الإجابة بنعم أو لا وقد تكون الإجابة بالصواب أو الخطأ وقد تكون إضافة كلمة محذوفة، أو إختيار الإجابة الصحيحة من بين عدّة إجابات، وفي مثل هذه الاختبارات لا يختلف المصحّحون في وضع الدرجة على الورقة. وهي الاختبارات التي لا يتأثّر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحّح وأخذ هذا النوع من الاختبارات إسمه من طريقة التصحيح.

[1] المرجع السابق، ص100.

[2] عبد المجيد تشواني: علم النفس التربوي، دار البداية، ط1، عمان، 2002م، ص631.

وهي تتّخذ عدّة أشكال نذكر منها:

أ) أسئلة الصواب والخطأ: تعد فرعاً من فروعِ الأسئلة الموضوعية وتتكوّن من عدد من العبارات، بعضها يكون صحيحاً والآخر خاطئ حيث يكلف الطلبة بوضع كلمة صح أو خطأ أو اِشارتها، ويجب أن تكون العبارات متجانسة أي تحتوي على عبارات حول موضوع واحد.

ب) أسئلة التكميل: إنّ اِختبارات التكميل تتطلّب من الطالب أن يكمل العبارات الناقصة حتى ينتهي معناها وذلك بوضع كلمة أو كلمات محدّدة أو عدد أو رمز في المسافة الخالية المخصّصة لذلك في كل عبارة[1]. وهما نوعين من أنواع الاختبارات الموضوعية بحيث يقدم للمتعلّم مجموعة من العبارات، فيقوم هو بتعيين الإجابة الصحيحة منها والخاطئة مع تصحيح الخطأ في أغلب الأحيان، أما الثانية فيقوم فيها بإكمال العبارات الناقصة بحيث يتمّ معناها ومبناها.

ج) اِختبار التتمة[2]: وفيها يعطي للطالب نص حذفت منه كلمات معيّنة بنظام معيّن ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا اِستطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية أعطى درجة كاملة، وإذا لم يستطع ذلك بل وكتب كلمة مقاربة أعطي نصف العلامة، فإن لم يجب عن هذا وذاك حرم من الدرجة.

د) اِختبارات الترتيب: يطلب التلميذ في الأسئلة من هذا النوع من الاختبارات أن يرتّب مجموعة من الكلمات وفق للحجم أو الشايع ويحدّد أساس الترتيب عادة في صدق السؤال.

هـ) الاختبارات العنقودية[3]: وتحتوي على مقدمة تتّبعها فقرات مرتبطة بها وعلى الطالب أن يؤثّر بإشارة خطأ ذو صواب أمام كل جملة ويتمّ ذلك من خلال الارتباط بالجملة أو الفقرة التي سبقت.

و) اِختبار المقابلة: وهو الاختبار الذي يتمّ من خلال اللقاء الشخصي مع المفحوص مباشرة وتتمّ من خلال توجيه الأسئلة التي على المفحوص الإجابة عليها شفاهة.

---

[1] ايمان أبو عزيبة: القياس والتقويم التربوي، دار البداية، ط1، عمان، 2009م، ص83.

[2] محمد علي السيد، تقويم وقياس تعلم العلوم، دار ومكتبة الإسراء، ط1، 2005م، ص86.

[3] أحمد محمد عبد الرحمن: تصميم الاختبارات، ص18.

فهي أنواع يختلف اِستعمالها من معلّم إلى آخر فمثلاً هناك من يستعمل النوعين الأولين من الاختبارات الموضوعية وهناك من يستعمل الأنواع الأخرى، ففي اِختبار التتمة مثلاً على المعلّم أن يملأ الفراغات بما يناسبها ويقربها معنى، أمّا اِختبار الترتيب فيقوم على ترتيب جمل، أو فقرات، أو ألفاظ بحيث تمسّ مضمون السؤال وفكرتِه العامة، أمّا اِختبار المقابلة فيعتمد على شفاهة التلميذ حيث يطرح عليه أسئلة منطقية من طرف المعلّم يجيب عليها بدقّة.

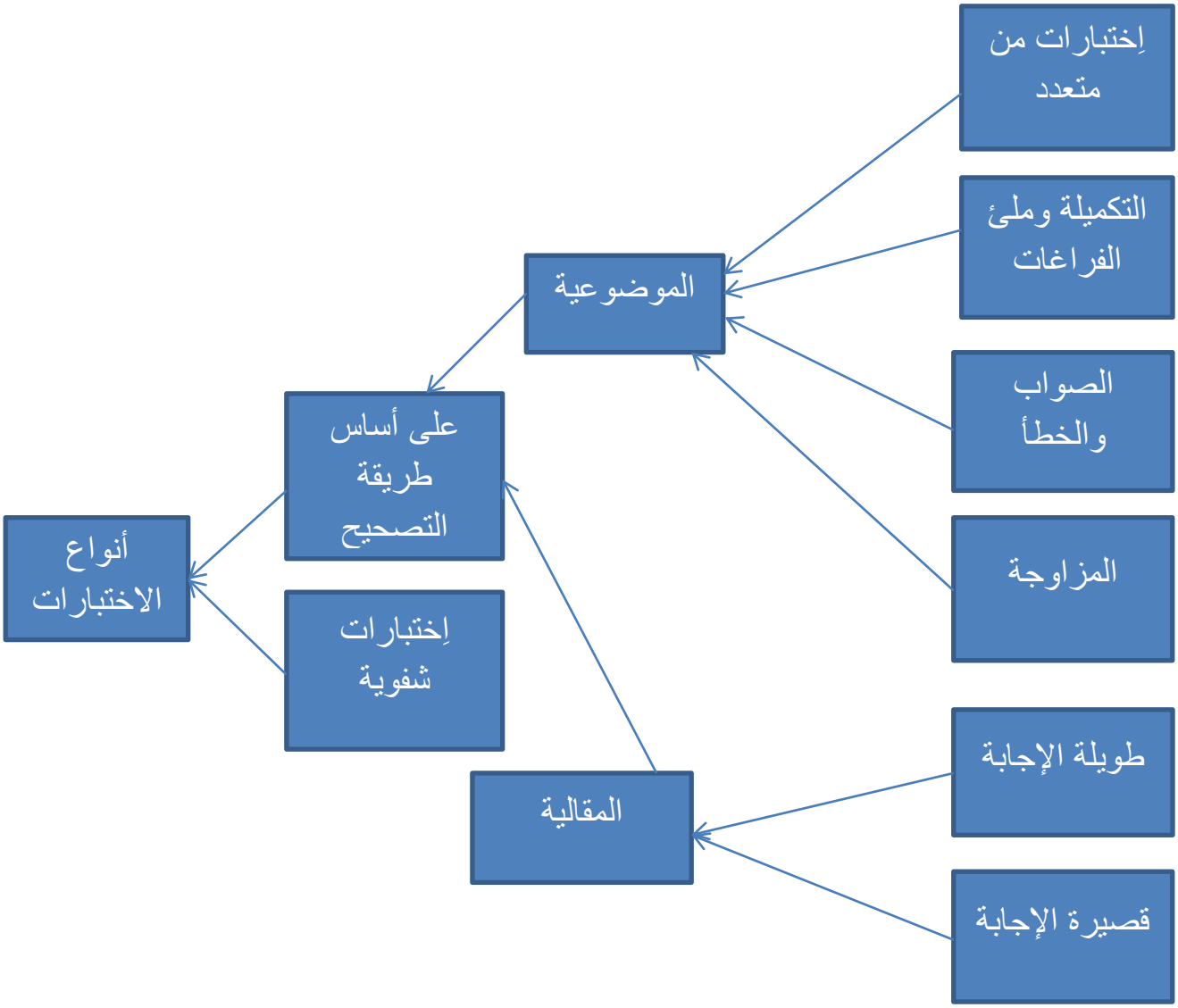
2) أسئلة الاختبارات المقالية[1]: يستخدم اِختبار المقال لتقويم الأهداف التربوية التي يكون فيها التعبير الكتابي هم كإجراء مقارنة بين شيئين أو تكوين رأي أو الدفاع عنه أو تبيان العلّة أو نقد الأفكار والمفاهيم أو التحليل والتلخيص، أنواعه، أ-[2] مقال قصير الإجابة حيث تتطلّب أسئلة الإجابة بكلمة أو جملة.

ب) مقال طويل الإجابة (الإجابة الحدّة) حيث تتطلّب أسئلة الإجابة كتابيًا بمقال يتكوّن من عدّة فقرات أو جمل، فهي نوع من الاختبارات تساعد المعلّم من معرفة قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج والاستنباط ليتمكّن من صياغتها في شكل مقال يتكوّن من مقدمة، وعرض وخاتمة.

[1] مروان أبو جورج وآخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار العالمية، عمان، (د.ط)، 2002م، ص87.

[2] محمد علي السيد: تقويم وقياس تعلم العلوم، ص47.

والشكل الآتي يبيّن لنا أنواع الاختبارات[1]



ج) أسئلة الاختبارات الشفوية: وهذا النوع يدخل ضمن ما يسمّى بالاختبارات الشفوية وهو الاختبار العلمي'[2] وهو إختبار يقيس الأداء العلمي للطلاّب كاختبار الكتابة ـ إختبار الترجمة ـ وأفضل أسلوب لإجرائه هو أن يلاحظ الأداء مع التركيز على عملية محدّدة وطرق معيّنة في العمل.

[1] رافدة عمر الحريري: التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص60.
[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة، دار الشروق، ط1، 2004، ص135.

المبحث الثانـــي:

طريقة تـحضير الأسئـلة الصفّية:

ليست الأسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم، بل أنّ جميع الطرائق لا بدا أن يتخلّلها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيراً، وفي بعضها الآخر يكون صغيراً، والسؤال فنٌ في التعليم، فكفاية المعلّم تظهر بطريقة توجيههِ للأسئلة وكيفية صوغها، وإثارة الطلبة لتلقّيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل: من لا يحسن الاستجواب، لا يحسن التعليم، فمن رزق من المعلمين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها، فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم. وقد يندرج هذا ضمن عدّة نقاط من بينها:[1]

أ) الأسس المعتمدة في صياغة الأسئلة:

يقوم المعلّم أو المدرّس عند صياغة الأسئلة باتّباع الأسس التالية:

ـ يجب أن تصاغ الأسئلة بلغة سليمة ومناسبة للتلاميذ.

ـ أن يكون السؤال محدّداً وواضحاً ويضمّ فكرة واحدة لكي لا يولد الشك والإرباك للطلبة.

ـ يجب أن تكون الأسئلة متنوعة.

ـ أن يكون لكل سؤال هدف واضح ومحدّد.

ـ أن يكون قسم من الأسئلة حقيقية وإجابتها من الكتاب والقسم الآخر منها فكرية تحث الطالب على المقارنة والتحليل والتفكير من أجل تحديد الجواب المناسب.

ـ أن تراعي الفروقات الفردية بين الطلبة عند صيّاغة الأسئلة.

ـ أن تكون الأسئلة موجزة لأنّ طول السؤال قد يدفع الطلبة إلى الإجابة على الجزء الأخير منه وإهمال الأول.

ب) المبادئ العـامّة في توجيـه الأسئلة:

هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن يتبعها المدرّس الناجح عند توجيه الأسئلة الصفّية للتلاميذ ويمكن إنجاز هذه المبادئ بما يلي:[2]

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص65.

[2] ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف: طرائق التدريس. منهج. أسلوب. وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 1425/ 2005م، ص128- 130.

ـ يجب أن توجّه الأسئلة إلى مجموعة التلاميذ في القاعة الدراسية، وليس لتلميذ واحد فقط.

ـ أن يظهر المدرّس تقديراً خاصاً للإجابات الصحيحة.

ـ أن يعمل المدرّس على حثّ وتشجيع الطلبة والابتعاد عن الاحباط والتجريح للتلاميذ الذين لم يتمكّنوا من إعطاء الجواب الصحيح.

ـ يجب إعطاء التلاميذ الوقت المناسب من أجل الإجابة على السؤال.

ـ يجب أن يؤكّد المدرّس الإجابة الصحيحة إما بالكتابة أو بالقول (نعم، صحيح، أحسنت...الخ

ـ وأن يتمّ توجيه السؤال بصوت مسموع وواضح لكي لا يدع أي مجال للشك لدى التلاميذ في سماع وفهم السؤال.

ـ يطلب المدرّس من التلاميذ ترديد الإجابة الصحيحة. وعلى الأخص الضعفاء منهم.

ـ أن ينادي المدرّس كل تلميذ باسمه لأنّ ذلك يبين مدى اِهتمام المدرّس بتلاميذه.

ـ يجب أن يعطي المدرّس الفرصة للتلاميذ في الاستفسار وطرح الأسئلة على أن تكون بصوت مسموع لكي يستفاد منها جميع التلاميذ من جهة وتعزيز ثقة التلميذ الذي يطرح السؤال بنفسه.

ـ يجب أن يستخدم المدرّس أسئلة التفكير الناقد واِصدار الأحكام .

ـ على المدرّس أن يعوّد طلاّبه على الإجابة الفردية وتجنّبهم الإجابة الجماعية وأن يستمعوا بدقّة وتركيز إلى إجابات زملائهم.[1]

شروط الأسئلة الجيّدة:

من شروط الأسئلة الجيّدة:

أ) الصيّاغة: السؤال الجيّد يمكن أن تفسده الصيّاغة غير المناسبة، وتشير صيّاغة السؤال إلى الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستخدام الكلمات. فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال، وبعدد الكلمات المستخدمة فيه، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات.

[1] المرجع السابق، ص131.

وحتى يصوغ المعلّم أسئلته صيّاغة محدّدة وواضحة عليه أن يضع في حسبانه عدة أمور أهمها:

ـ عدم الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل.

ـ الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي لا تحدّد للطالب ما هو مطلوب منه مثل السؤال التالي: ماذا تعرف عن كتاب العقد الاجتماعي لروسو؟

ـ الابتعاد عن الأسئلة المركّبة التي تتضمّن عدداً كبيراً من العوامل.

ب) تناول الإجابات غير الصحيحة: كثيراً ما يجيب الطالب إجابة خاطئة، ويكون لزاماً على المعلّم في هذه الحالة أن يخبره بحالة إجابته في جو ودّي، ويقوم بتشجيعه على محاولة الإجابة عن السؤال مرة ثانية.

وعلى المعلّم أن يطالب الطالب بإعادة التفكير في الجزء غير الصواب وحده، ويجب على المعلّم تجنّب العبارات السلبية بالكامل، ويجب عليه ألاّ يكون وجهه متجهماً، وباختصار عليه أن يكون إيجابيا في ردود فعله على مشاركة الطلبة.[1]

ج) إعطاء تلميحات: يمتنع الطالب في بعض الأحيان عن الإجابة بقوله:" لا أعرف"، وفي هذه الحالة يجب أن يتأكّد المعلّم من أنّ سؤاله واضح، وإن أعاد المعلم صيّاغةِ السؤال وحصل على الإجابة نفسها: لا أعرف أو إجابة خاطئة، ففي مثل هذه الحالة يستخدم المعلّم أسلوب التلميحات، وهذه هي السمات الجوهرية للتلميحات.

ـ يسأل المعلم سؤالاً.

ـ يجيب الطالب بقوله: لا أعرف، أو إجابة خاطئة أو ضعيفة.

ـ يعطي المعلّم للطالب نفسه تلميحاً أو يسأله سؤالاً أو أكثر من الأسئلة البسيطة التي يشعر بأنّها في متناوله ويمكن أن توجّه لإجابة السؤال الأصلي.

ـ لا يمكن تحديد الأسئلة التي سوف تستخدم بالضبط في مسلسل التلميحات مقدماً، وقبل الحصّة، لأن كل سؤال من التلميحات يعتمد على إجابة الطالب السابقة. لكن على المعلّم أن

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ص71.

يتذكّر دائماً الإجابة النموذجية المعيارية، وأن يمتدح الإجابة الصحيحة الأخيرة كما لو كان الطالب قد توصّل إليه وحده وقبل مساعدته له.[1]

د) السبر أو المطالبة بالوضوح: قد يدلي الطالب في بعض الأحيان بإجابة مقبولة، ولكنها سيئة التنظيم، أو غير كاملة، وهنا يجب على المعلّم أن يطالبه بالوضوح مستخدماً بعض الأسئلة مثل: كيف يمكنك أن تجعل إجابتك أوضح؟ هل يمكنك أن تقول ذلك بأسلوب آخر؟ ما الذي تعنيه بذلك؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة: هل لديك آراء أخرى؟[2]

هـ) إعادة التركيز(الربط مع موضوع آخر): في بعض الأحيان يسأل المعلّم سؤالاً، وتكون الإجابة مقبولة، ولكن المعلّم يود أن يربط بين هذه الإجابة ونوع آخر سبق دراسته. وسعي المعلّم نحو إعادة تركيز الإجابة على موضوع آخر يبدأ عادة بعبارات مثل:

- كيف يرتبط ذلك بـ .....؟
- من أي الوجوه يتشابه ذلك مع.....؟
- من أي الوجوه يختلف ذلك عن.....؟

وسؤال إعادة التركيز يجب أن يأتي من إجابة الطالب، ومع ذلك فإن السؤال على خلاف التلميحات، أو السبر قد يوجّه للطالب نفسه أو للصف بأجمعه، ويكلّف طالب آخر بالإجابة عنه، ويستخدم أسلوب إعادة التركيز لمساعدة الطالب على التفكير في مضمون إجابته في إطار أوسع.

- يعدّ أسلوب إعادة التركيز، من أصعب الأساليب التي يمكنه أن يستخدمها المعلّم لتحسين نوعية إجابات الطالب، لأنه يجب على المعلّم أن تكون لديه معلومات كاملة عن كيفية الربط بين موضوعات المنهاج، ويمكن للمعلّم أن يعيد التركيز بشكل أكثر فاعلية، إذا ألم بمضامين درسه قبل الحصّة، وأدرك اِرتباطها بغيرها من الموضوعات التي سبق للطلبة دراستها.

و) إعـادة التوجيه: إعادة التوجيه من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلّم لتشجيع مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في مناقشة الصفّ. وبمقتضى هذا الأسلوب يتم توجيه السؤال نفسه لعدّة طلبة دون تكرارِه أو إعادة صياغتِه.

---

[1] المرجع السابق، ص72.

[2] المرجع نفسه، ص72.

ز) التوقـف: من الأساليب التي تستخدم لتشجيع الإجابات الأطول والأعمق لمدة (3 - 0) ثوان بعد توجيه السؤال، وقبل أن يشير المعلّم إلى أحد الطلبة، واِستخدام هذا الأسلوب يؤدي في نهاية الأمر إلى إجابات أطول، وأكثر عمقا في التفكير، وأكثر اِكتمالاً في بناءها اللغوي، كما أنه يجعل الطلبة أكثر ثقة في إجابتهم، ويزيد من عدد الطلبة المشتركين في الإجابات، إذ يعطي بعض الطلبة فرصة أكبر لتكوين إجابتهم.[1]

ي) نحو توزيع أفضل للأسئلة: من الشائع أن يستحوذ عدد قليل من الطلبة عن الإجابة عن أسئلة المعلم، ويرى المعلّم أن هؤلاء الطلبة قادرون على العطاء، ولذلك يكون مستعدّا لا شعوريّا لأن يكرس وقتاً أطول لهم من ذلك الذي يمنحه لغيرهم ممّن هم أقل قدرة على العطاء. وهذه السلبية من المجموعة الكبيرة من المتعلّمين قد يتحول إلى ضجر وسأم ثم إلى سلوك منحرف ومشكلات نظام.[2]

مهارة صياغة سؤال الاختبار وتماسكه وفق النماذج التالية:

لا تتّسم الاختبارات المدروسة بالتّماسك المنطقي بين أسئلتها، حيث تعرف التقسيمات نفسها:

- البناء الفكري
- البناء اللغوي
- البناء الفني
- الوضعية الإدماجية

نماذج الاختبارات:

النص:

إذَا اِصفرَّ لَوْنُ المَرْءِ وَابْيضَّ شَعْرُهُ ** تَـنَـغّصَ مِـنْ أَيّـامِهِ مُستَطابُـــــــــها**

فَدَعْ عَنْكَ سَوَاءاتِ الأُمُـورِ فَإنَّـهَا ** حَرامٌ عَلَى نَفْس التُقِي اِرْتِكَـابُـــــــــها**

وَأَدِّ زَكَـاةَ الجَـاهِ وَاعْلَـمْ بِأَنَّـهـــــا ** كَمِثْـلِ زَكَـاةِ المَـالِ تَـمَّ نِصَابُـهـــــا**

وَأَحْسِنْ إِلَى الْأَحْرَارِ تَمْلِكُ رِقَابَـــــهُمْ ** فَخَيْرُ تِجَارَاتِ الكِرَامِ اِكْتِسَابُـــــــهَا**

وَلاَ تَمْشِيَنَّ فِي مَنْكَبِ الأَرضِ فَاخِـــــراً ** فَعَمَّا قَلِيل يَحْتَوِيكَ تُرَابُـــــــــهَا**

[1] المرجع نفسه، ص73.

[2] المرجع نفسه، 73.

وَمَنْ يَذُق الدُنْيَا فَإنِّي طَعِمْتُـــــهَا ** وَسِيقَ إلَينَا عَذْبُهَا وَعَذَابُـــــــهَا**

فَلَمْ أرَهَا إلاّ غُرُوراً وبَاطِـــــــلاً ** كَمَا لاَحَ فِي ظُهرِ الفَلاَةِ سَرَابُـــــهَا**

وَمَاهِي إلّا جِيفَةً مُسْتَحِيـــــــلَةٌ ** عَلَيهَا كِلاَبٌ هَمُّهُنَّ اِجْتِذَابُـــــــهَا**

فَإنْ تَجْتَنِبُها كُنْتَ سِلْمَا لِأَهْلِـــهَا ** وَإنْ تَجْتَذِبهَا نَازِعْتَكَ كِلاَبُـــــــهَا**

فَطوبَى لِنَفْسٍ أُودِعَتْ قَعْرَ دَارِهَـا ** مُغْلَقَةَ الأبْوَابِ مُرْخى حِجابُـــــــها**

الأسئلة:

البناء الفكري:

1) إلى أي نوع من الشعر تنتمي هذه القصيدة؟ عرفه.

ـ ما الدافع من وراء ظهور هذا النوع في العصر العباسي؟

2) إلى من توجه الشاعر بنصائحه؟ وبم ينصحهم؟

3) ما دور حديث الشاعر عن خبرته في الحياة في إبراز أهمية وصاياه؟

4) اشرح البيت الأخير شرحا وافيا.

5) لخص مضمون الأبيات معتمدا على تقنية التلخيص.

البناء اللغوي:

1)أعرب ما تحته خط في النص: أدّ، سبق، تجتنبها.

ـ إليك الكلمات التالية: أبيض، سبق، كثر، ارتكب، كان.

ـ بين ما يصح وما لا يصح بناء صيغتي التعجب منه مع التعليل.

2) اِقترن الأسلوب الإنشائي في البيت الواحد مع الأسلوب الخبري. استخرج مثالين من ذلك مبينا كل أسلوب.

3) اِستنتج نمطي النص اللذين اعتمدهما الشاعر. وأي الأبيات يتجلى فيها كل نمط.

4) في البيت الأول صورة بيانية، استخرجها، وبين نوعها وأثرها في بقية الأبيات.

5) اِستخرج من النص محسنا بديعيا وبين نوعه ودوره.

الوضعية الإدماجية:

رافق أخوك رفقاء السوء، فلاحظت في تصرفاته ما يتعارض وقيم وعادات العائلة.

في فقرة أكتب نصيحتك إليه معتمدا النمط المناسب وموظفا:

ـ أسلوب تعجب بصيغتين قياسيتين مختلفتين.

ـ أسلوب إغراء وأسلوب تحذير وتشبيه

الأسلوب والمنهجية.

التصحيح النموذجي للاختبار:

I. <u>أجوبة البناء الفكري</u>:

1. **تنتمي هذه القصيدة إلى:** شعر الزهد. وهو نوع من الشعر الذي يدعو إلى التخلي عن الدنيا والانصراف إلى عبادة الله.

ـ الدافع من وراء ظهوره في العصر العباسي: هو انتشار الترف والرخاء وتعدد مجالس اللهو والمجون، فجاء شعر الزهد كرد فعل معاكس لهذا التيار العابث.

2. **توجّه الشاعر بنصائحه إلى:** الناس كافة، وينصحهم بـ: ترك قبيح الأمور، أداء زكاة المنزلة الرفيعة والقدر بين الناس، الإحسان إلى الأحرار، عدم التفاخر والتباهي، اجتناب ملذات الدنيا، وأخيرا دعوتهم إلى الزهد.
3. **دور حديث الشاعر عن خبرته في الحياة في إبراز أهمية وصاياه هو أن:** هذه الوصايا لم تأتي من فراغ بل هي ناتجة عن طول تجربة وخبرة عاشها وعرفها الشاعر في حياته وبالتالي معرفة قيمتها أكثر والتمسّك بها.
4. **شرح البيت الأخير:** يدعو الشاعر في البيت الأخير إلى الزهد، وذلك من وراء استحسانه لإنسان لازم بيته ولم يغادره متعبدا مانعا من دخول أي شائبة تعكر عبادته وخلوته مع الله.
5. **التلخيص:**

بدأ الإمام الشافعي قصيدته بتمهيد تحدّث فيه عن مصير الإنسان وهو الكبر بغية الترهيب والاستجابة لنصائحه المسداة في الأبيات الموالية كأداة الزكاة والإحسان وعدم التفاخر مازجا ذلك بالتحدّث عن نظرته السلبية للدنيا ثم ختم قصيدته بدعوته إلى الزهد.

البناء اللغوي:

الإعراب:

الكلمة	إعـرابـــــــــــــــــــها
أد سيق تجتنبها	فعل أمر مبني على حذف حرف العلّة لأنه معتل الآخر. فعل ماضي مبني للمجهول مبني على الفتحة الظاهرة على آخره. تجتنب: فعل مضارع (فعل شرط) مجزوم بـ "إن" وعلامة جزمه السكون والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت، الهاء ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

تبيان ما يصح وما لا يصح بناء صيغتي التعجب منه مع التعليل:

الفعل	حالته	التعليـــــل
أبيض	لا يصح	الصفة منه على وزن أفعل الذي مؤنثه فعلاء.
سيق	لا يصح	مبني للمجهول.
كثر	يصح	توفرت فيه جميع الشروط.
ارتكب	لا يصح	غير ثلاثي.
كان	لا يصح	فعل ناقص.

3. المثالين:

- أحسن إلى الأحرار ..... خير تجارات الكرام اِكتسابها

أسلوب إنشائي بصيغة الأمر. أسلوب خبري.

- لا تمشين في منكب الأرض فاخرا.....عمّا قليل يحتويك

أسلوب إنشائي بصيغة النهي. أسلوب خبري.

4. مزج الشاعر بين نمطين هما: النمط الإخباري الذي تجلى في كل الأبيات.

والنمط الإيعازي (الإرشادي، الأمري) المدعم بالبرهان والحجة، وتجلى ذلك في الأبيات التي تضمنت نصائح الشاعر: 2،3،4،5

5.الصورة البيانية: اصفر لون المرء وابيض شعره، نوعها: كناية عن الكبر، أثرها إعطاء الحقيقة مصحوبة بالدليل

6. المحسن البديعي: عذب عذاب، تجتنبها ـ تجتذبها.

ـ نوعهما: كل منهما طباق سلب وكذا يعتبران جناسا ناقصا.

ـ الغرض البلاغي: الجناس: أضفى على النص جرسا ونغما موسيقيا، وفائدة معنوية تتجسد في إعادة اللفظ غير أنّه يحمل معنى آخر أكسب الكلام جرسا موسيقيا جميلا أثر في النفس ونقل الشعور، وبالتالي خاطب العقل والعاطفة، كما زاد المعنى وضوحا.

الوضعية الإدماجية:

ـ أسلوب تعجب بصيغتين قياسيتين.

ـ أسلوب إغراء وأسلوب تحذير وتشبيه.

الأسلوب والمنهجية.

النصّ:

يقول أبو الجليل أبو بكر ـ رضي الله عنه ـ من خطبة له:

الحمد (لله) أحمده وأستعينه، وأستغفره وأومن به، وأتوكّل عليه، وأستهدي الله بالهدى، وأعوذ به من الضلالة والردى، ومن الشك والعمى، ومن يهدي الله فهو المهتدي، ومن يضلل فلن تجد له وليّا مرشدا....

أما بعد، أيها الناس إني أوصيكم بتقوى الله العظيم في كل أمر وعلى كل حال، ولزوم الحق فيما أحببتم وكرهتم، فإنه ليس فيها دون الصدق من الحديث خير، من يكذب يفجر، ومن يفجر يهلك، وإيّاكم والفخر، وما فخر من خلق من تراب وإلى التراب يعود.....

فاتقوا الله عباد الله وراقبوه، واعتبروا بمن مضى قبلكم، واعلموا أنّه لابد من لقاء ربكم والجزاء بأعمالكم، صغيرها وكبيرها، إلا ما غفر الله، إنّه غفور رحيم، فأنفسكم أنفسكم

والمستعان الله، ولا حول ولا قوة إلا بالله "إن الله وملائكته (يصلون على النبي) يا أيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليما".

الأسئلة:

البناء الفكري:

1- بدأ أبو بكر رضي الله عنه خطبته بعدة عبارات يثنى فيها على الله تعالى. أذكر اثنتين منها. وبين معناها.

2- أذكر اثنين من الأخلاق التي دعا الناس إليها.

3- أنقل العبارة التي يذكّر فيها الناس بالدّار الآخرة، وما علاقة ذلك بالوصايا السابقة؟

4- هات فكرة عامة لهذا النص.

5- ما هي المرحلة الأدبية التي ينتمي إليها النص؟ وأذكر خاصيتين تميز بهما الشعر فيها.

البناء اللغوي:

1- جد مرادفات الكلمات التالية في النص: أنصحكم / تأملوا.

2- أعرب الكلمات التي تحتها خط اعراب مفردات، والتي بين قوسين اعراب جمل.

3- هل تحققت في النص الوحدة الموضوعية؟ علّل.

4- ما هو نمط النص أذكر مؤشرين له مع التمثيل.

5- استخرج من النص أسلوبا انشائيا، وبيّن نوعه، وصيغته، وغرضه.

التصحيح النموذجي:

أجوبة البناء الفكري:

1- أحمده: أي أحمد الله تعالى على نعمه

أستعينه: أي أطلب من الله تعالى العون في جميع الأموري.

2- من الأخلاق التي دعا الناس إليها: التزام الحق وتجنب الفخر.

3- علاقة ذلك بالوصايا السابقة هي: أنّه يجب الالتزام بها وعدم مخالفتها.

4- الفكرة العامة للنص هي: وصايا أبو بكر رضي الله عنه وتوجيهاته للأمّة الإسلامية.

5- المرحلة الأدبية التي ينتمي إليها النص: هي مرحلة صدر الإسلام، من خصائصها: أنها تميزت بتوحد العرب، وقد تراجع الشعر فيها وتدهور إذ أصبح يهتمّ بالقيم أكثر

أجوبة البناء اللغوي:

1- المرادفات:

أنصحكم: أوصيكم **تأمّلوا:** اِعتبروا.

2- الإعــراب:

الحمد: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

لله: شبه جملة في محل رفع خبر للمبتدأ.

اِعتبروا: فعل أمر مبني على حذف النون، و واو الجماعة ضمير متصل مبني في محل رفع الفاعل.

يصلّون على النبي: جملة فعلية في محل رفع خبر" إنّ".

3- نعم تحققت في النص الوحدة الموضوعية، حيث أن الوعظ كان أغلب النص وهناك ترابط بين فكرتي الوعظ وذكر الحساب والموت.

4- نمط النص هو: توجيهي أمري، من مؤشراته: كثرة أفعال الأمر، ذكر النصائح والتوجيهات.

5- أسلوب إنشائي: اِعتبروا، نوعه: طلبي، غرضه: النصح، صيغته: الأمر.

جـامعــة مستغانـم

كلية الأدب العربـي والفنون

تخصص: تعليمية اللغــات

اِستبيان حول" السؤال وهندسته في اِختبارات التعليم الثانوي"

هذا الاستبيان عبارة عن دراسة متممة لمذكرة تخرج ماستر تحت عنوان" السؤال وهندسته في اختبارات التعليم الثانوي"

يتمثل هذا الأخير في عدة أسئلة حول الموضوع، تكون الإجابة عليها بدقة ووضوح ووضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة.

من إعداد الطالبتين:

بوفرمة زهرة

فارح كريـمة

تحت اشراف الأستاذ:

بلقاسم براهيم

السنة الدراسيــة: 2019/ 202

المحتـوى:

الأسئلة	نعم	لا
س1- هل هناك ضوابط يصاغ وفقها سؤال الامتحان؟		
س2- هل هناك منهجية مخصصة في أسئلة الاختبارات؟		
س3- هل البرنامج المعمول به في الثانوية لصياغة الأسئلة المناسبة؟		
س4- هل ينسق الأستاذ في طرح السؤال مع ما سبق دراسته؟		
س5- هل يساهم السؤال في تطوير ذكاء التلميذ؟		
س6- هل يجيب التلاميذ على الأسئلة الصعبة؟		
س7- هل يجيد كل التلاميذ تفكيك شفرات السؤال؟		
س8- هل للسؤال دور في تحسين مستوى التلاميذ؟		
س9- هل يعمل جميع الأساتذة الثانوي بنفس البرنامج في صياغة الأسئلة؟		
س10- هل تعتبر هندسة السؤال وسيلة ضرورية في الاختبار؟		
س11- هل تؤثر الأسئلة الصعبة على شخصية التلاميذ؟		

***تحليل نتائج الاستبيان:**

بعد القيام بعملية احصاء نتائج الاستبيان كانت النتائج كالآتي:

1- هل هناك ضوابط يصاغ وفقها سؤال الامتحان؟

الاقتراح	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	20	%100
لا	0	%0
المجموع	20	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة أجابوا بـ: نعم 100%، فنستنتج أن السؤال له ضوابط يصاغ وفقها منها: مراعاة قدرات ومستوى جميع التلاميذ، .....الخ

خاتـــــــــمة

خاتـــــمة

من خلال اِشكالية البحث التي تتمحور حول السؤال في اِختبار التعليم الثانوي. واِنطلاقاً من الفصلين حاولنا اِبراز أهمية السؤال في العمليّة التعليميّة وملائمته بالاختبار في التعليم الثانوي، وبناءاً على ما سبق نستخلص النتائج التالية:

ـ السؤال ركناً مهمّا في العملية التعليمية.

ـ أنّ للأسئلة والاختبارات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وأنّ نوع الأسئلة لها تأثير على إجابات الطلبة.

ويتضح أن الأسئلة لها عدة أنواع وكل نوع منها يسعى إلى تحقيق هدف معين لدى الطالب.

ـ التدرج في الأسئلة لتشمل جميع المستويات.

ـ تنسيق الأسئلة بحيث تكون مندرجة من الأسهل إلى الأصعب.

ـ أن تعطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية كالتذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

ـ تنويع الأسئلة مع مراعاة التوازن الكمي والكيفي بين أنماط الأسئلة المختلفة.

ـ طريقة وضع الاختبار يرتكز على خبرة المعلّم نفسه أي أنواع الاختبار يكون أفضل وأدقّ ويحقّق الهدف منه، وهو قياس مستوى الطلبة بطريقة صحيحة وموضوعية.

المصادر والمراجع

قـائمة المصادر والمراجع

1)ابراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مج1، ط4، 2004م.

2)اِبن البقاء أيوب بن موسى الحسيني للكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، بيروت لبنان، ط2، 1419هـ - 1998م.

3) أبو محفوظ، صفاء: مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل الطلبة في الاجتماع ،رسالة ماجستر، الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2010.

4) أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، ط1، الأردن، 2011م.

5) الأسئلة الصفية، مهارة توجيه السؤال الشفهي والرد على أسئلة وإجابات الطلاب.

6) آل ياسين، محمد حسن: مبادئ في طرائق التدريس العامة، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، صيدا، لبنان، ط3،(د.ت).

7) آل ياسين، محمد حسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بغداد،(د.ط) 1974.

8) ايمان أبو عزيبة: القياس والتقويم التربوي، دار البداية، ط1، عمان، 2009م.

9) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002م، 1423، ط2، 2005م،1425هـ.

10) توق محي الدين: أساسيات في علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية، دار جون وايلي وأولاده، عمان،(د.ط)، 1984.

11) جابر عبد الحميد، عايف حبيب، أساسيات التدريس، كلية التربية، جامعة بغداد،(د.ط)، 1967.

12) جبران مسعود: معجم الرائد، بيروت لبنان، ط7، آذار/ مارس 1992.

13) حميدة، فاطمة اِبراهيم: مهارات وأساليب اِلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1986.

14) حنان علي محمد نمر: مذكرة: إدراكات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الأسئلة الصفية، القدس فلسطين، 1432هـ - 2011م.

15) د ابتسام بخيت ناصر البنيان: مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة، المجلة التربوية، العدد الخامس والخمسون، نوفمبر 2018م.

16) داود درويش، حلس محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس.

17) ذوقان عبيدات: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، (دط)، (د.ت).

18) راشد علي: كفايات الأداء التدريسي، القاهرة، دار الفكر العربي،(د.ط)، 2005.

19) رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل، دار الفكر، ط1، 2007م.

20) رحيم علي صالح، أثر الأسئلة السابرة والتشعبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، جامعة بغداد، كلية التربية.

21) ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف: طرائق التدريس. منهج. أسلوب. وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 1425/ 2005م.

22) رواشدة، إبراهيم: أسلوب التساؤل وأثره في اِكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات، الجامعة الأردنية،(د.ط)، 1984.

23) ريشتي: التخطيط للتدريس، دار مكروهين للنشر، نيويورك،(د.ط)، 1982.

24) زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، الناشر دار الكتاب الجامعي العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1431هـ - 2010م.

25) السبحي، عبد الحي وينجر، فوزي: طرق التدريس واِستراتيجياته جدة، دار زهران،(د.ط)،1996.

26) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة، دار الشروق، ط1، 2004. .

27) سمك، محمد صالح، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية،(د.ط)، 1975.

28) سورة الرحمن، الآية 39.

29) العالية حبار: تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، جامعة أبي بكربلقايد ـ تلمسان ،2017 - 2018.

30) العبادي، محمد حميدان: اِستراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه، سلطنة عمان، مكتبة الضامري،(د.ط)، 2005.

31) عبد الحفيظ شايب، أسس البحث التربوي، دار وائل، عمان،(د.ط)، 2009م.

32) عبد الحميد جابر: اِستراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي،(د.ط)، 1999.

33) عبد العزيز صالح، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف القاهرة، ط9، 1975.

34) عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف القاهرة، ط5، (د.ت).

35) عبد الله، عبد الرحمن صالح: اِستراتيجيات التدريس والتقويم في التربية الإسلامية دراسات ميدانية، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002.

36) عبد المجيد تشواني: علم النفس التربوي، دار البداية، ط1، عمان، 2002م.

37) عبيدات ذوقان وأبو السميد، سهيلة: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، دار الفكر، 2007.

38) غسان يوسف قطيط حوسبة: التقويم التربوي الصفي، دار الثقافة، ط1، عمان، 2009م.

39) فاضل عباس، مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة اِمتحانات مادة التاريخ، ع:16.

40) فرج الله صورية: تقويم مردود الاصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة، جامعة بسكرة، 2016 - 2017.

41) لويس معلوف : المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط45، 2012.

42) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، مج1، (د.ط)، 1429هـ - 2008م.

43) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، دار النشر: مكتبة الشروق الدولية، ج1، ط4، 1425هـ - 2008م.

44) محمد إبراهيم حسن: الأسئلة الصفية، الوحدة الثانية.

45) محمد أحمد المومني، ابراهيم عبد الله المومني: مستوى اِستخدام اِستراتيجيات المساءلة لدى الطلبة المعلمين المتعاونين، دراسات العلوم التربوية، مج36، ع:2،2009.

46) محمد علي السيد، تقويم وقياس تعلم العلوم، دار ومكتبة الإسراء، ط1، 2005م.

47) مروان أبو جورج وآخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار العالمية، عمان، (د.ط)، 2002م.

48) مؤمني، ماجد أحمد: توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، مجلة التربية القطرية، ع: 91، ربيع الأول.

49) نبهان، يحي محمد: الإدارة الصفية والاختبارات، عمان، الأردن، دار اليازوري،(د.ط)، 2008.

50) نورة صالح المحارب: أدوات البحث العلمي (الاختبارات)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، 1433هـ - 1434م.

51) هاني عبيدات، منصور العرود: مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد العاشر:2.

52) يوسف، ماهر اسماعيل: التدريس مبادئه ومهاراته، ط6، مصر، مكتبة الشباب، 2006.

فهرس الموضوعات

ـ الإهداء

ـ مقدمة

المدخل: ضبـط المفاهيـــــم .....(2)

الفصل الأول: أهميــة السؤال كيفية نجـــــاحه

المبحث الأول:

ـ فن طرح السؤال.....(10)

ـ أنـــواع الأسئلة .....(11)

ـ مهارات الأسئلة الصفية.....(17)

المبحث الثاني:

ـ إِستراتيجيات طرح الأسئلة.....(22)

ـ أغراضهـا..... .....(24)

ـ فوائــدها..... .....(26)

ـ أهميتهـــا..... .....(27)

الفصل الثـــــانـي: علاقـــة السؤال بالاختبـــــار

المبحث الأول:

ـ تعريف الاختبار بصفة عامة.....(31)

ـ صفات أسئلة الاختبار الجيد والغرض منه.....(32)

ـ أنـــواع الاختبارات.....(33)

المبحث الثاني:

ـ طريقة تحضير الأسئلة الصفية.....(37)

ـ شــروط الأسئلة الجيدة.....(38)

ـ نماذج الاختبارات.....(41)

ـ إستبيـــــان.....(50)