مهارة صياغة الاسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفها، وانواعها

أ.د.عائدة مخلف مهدي القريشي/ جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية

استلام البحث: ٢٠١٩/١٢/٢٥ قبول النشر: ٢٠١٩/٢/١٨ تاريخ النشر: ٢ كانون الثاني ٢٠٢٠

ملخص البحث

يهدف البحث الى معرفة مهارة الاسئلة الصفية من حيث مستوياتها وشروطها وتصنيفها وانواعها، وقد تحدد البحث بالأدبيات التي تناولت اهمية الاسئلة بالنسبة للطلبة والمعلمين اما اهم المصطلحات التي جاء بها البحث هي المهارة (فقد عرفها ريان على انها "القدرة على الاداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسهولة".

وتوصل البحث لبعض الاستنتاجات هي كالآتي:

١. نستنتج ان تكون الاسئلة المطروحة من قبل مدرس او معلم المادة المدرسة في تقييم تعلم الطلبة.

٢. نركز في تعليمنا على المستويات الدنيا (التذكر والفهم والاستيعاب) ثم يتم تقويم الطلبة على المستويات العليا (كالتركيب والتقويم).

٣. ان غزارة المادة العلمية لدى مدرس المادة وسعة اطلاعه تمكنه من مهارة استخدام الاسئلة الصفية والتقويمية بشتى انواعها.

اما اهم توصيات البحث هي:

١. ترشيد الحوار وتشجيع الطلبة على طرح الاسئلة من خلال انماط اجرائية تكون عوناً لهم.

٢. تحفيز المدرسين والمعلمين على توظيف مهارة طرح الاسئلة الصفية بكافة تصنيفاتها.

اما اهم المقترحات فكانت بإجراء دراسة استبانة لقياس مهارات طرح الاسئلة الصفية لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية : المهارة ، الاسئلة الصفية

Question Asking Skills: Levels, Conditions, Classification, and Types

Aida Mukhlf Mahdi

E.mail:dr.bashir.molod@gmail.com

Abstract

The research aims to know the question asking skills in terms of levels, conditions, classification, and types. The research limited to the literature that dealt with the importance of questioning for students and teachers. The most important term used in the research is the skill (Ryan defined it as "the ability to perform with great efficiency, accuracy, and ease). The results of the research are as follows: 1. the questions asked by the schoolteacher within the assessment of students' learning. 2. Teachers should focus on the lower levels of learning (remembering, understanding and comprehension) and then evaluating students at the higher levels (synthesis and evaluation). 3. Teacher with good knowledge can skillfully use the questioning inside the class. The main research recommendations are: 1. Encouraging students to ask questions through procedural patterns that help them. 2. Motivating teachers to employ all types of the question-asking skills. The most important suggestion is to conduct a questionnaire to measure the question-asking skills among teacher who teaching social subjects.

Keywords: question-asking skills

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة اليه:

يعد التعليم اداة النهوض بالأفراد والجماعات، وأساساً في حفظ كيان الأمة وبناءها الحضاري، والتربية معنية بذلك لأنها عملية اجتماعية وثقافية تأخذ مادتها واهدافها من اهداف وثقافة المجتمع الذي تنشأ في كنفه، إذ يتبنى المجتمع التربية لغرض اكساب الجيل الناشئ الخبرة وتعديله بشكل مستمر وكذلك مساعدتهم على التكيف للبيئة التي يعيشون فيها ولإعادة تشكيلها مرة اخرى بما يضمن لهما معاً الرضا الدائم. فالتربية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة وهي عصب البناء الحضاري للامة واصبحت ميداناً لاستثمار القوى البشرية واعدادها لما يقتضيه البناء والتعمير، إذ أن ثروات الامم لا تقدر بما لديها من سكان بل بما يتوافر لها من قوى بشرية مؤهلة قادرة على الانتاج والعمل. **(حنا، ١٩٨٤، ص٤٦)**

لذا فالتربية يجب أن تهدف الى خير المجتمع واسعاده، ومن هنا كان للدولة ان تشكل الافراد وفق ما تريد عن طريق التربية ومؤسساتها، فالدولة تحدد الاهداف والوسائل والاساليب التي تتبع لتحقيق النمط الذي تريد أن يكون عليه الفرد بحسب الخطط الموضوعة للعناية بالفرد وتحديد مستقبله. **(الحاج، ١٩٩٣، ص٢٠)**

ومن بين الوسائل التي اعتمدتها التربية في تحقيق اهدافها هو عن طريق المنهج المدرسي، لأنه يشكل الاطار العام لعملية التربية فمن خلاله تحقق التربية ما تصبو اليه من الاهداف الضرورية لتنمية الفرد والمجتمع، ولهذا يُعد المنهج وثيقة تربوية تجيد الخبرات التي يستعملها الطلبة والتلاميذ والتي بموجبها يتقرر سلوك كل من المدرس والطالب.

والمنهج ما هو الا مجموعة من الخبرات التربوية المتضمنة للحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تهيئها المدرسة لطلابها وتلاميذها لإحداث النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم ولتوجيه سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية المحددة بما يضمن اشباع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم، وللمنهج المدرسي علاقة وثيقة بطرائق التدريس لأنها من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج الى ما تصبو اليه المدرسة من خلف عادات وميول واتجاهات وقيم عند طلبتها وتعد المدرسة أداة التربية في تحقيق اهدافها والمدرس مسؤولاً عن التعامل مع مجموعات الطلبة، وهو الاساس في تنفيذ المنهج ومتابعته.

(مرعي ومحمد، ٢٠٠٠،ص٤٩)

وتمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً جداً من عناصر المنهج. وذلك لكونها اكبر عناصر المنهج الدراسي واكثرها تحقيقاً للأهداف ولأنها تحدد العلاقة بين كل من المدرس والمتعلم. **(اللقاني ، ١٩٨٢، ص٤٣)**

وطريقة التدريس هي مجموعة الانشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الاهداف التي تبدأ آثارها على المتعلم كنتائج لعملية التعليم، وتتمثل هذه الانشطة في الاجراءات التي يتناولها المدرس مثل القراءة في احدى مصادر المواد الاجتماعية او الملاحظة الميدانية التي يقوم بها الطلبة او التلاميذ او التوجه في جانب المدرس، أو عندما يستخدم المدرس العديد من الوسائل التعليمية اثناء الدرس. والمدرس الجيد يستطيع ان يحيي منهجاً جيداً باستخدام طريقة جيدة في التدريس. **(الكلزة، ١٩٨٥، ص ٧٤)**

فالهدف من التعليم ان يكتسب الفرد مهارات مختلفة يستطيع ان يكيف نفسه للبيئة التي يعيش فيها وان يعمل مع غيره لمصلحة الجماعة.

وتأتي اهمية المهارات بشكل عام والمهارات التي يستخدمها المدرس للمتعلم لكونها هي التي تكون أو تؤلف ادوات التعليم، فالمعلومات والحقائق التي يتلقاها أو يدرسها التلميذ او الطالب، قد تغطيها رياح النسيان، اما المهارات فهي باقية وتزداد بريقاً بازدياد المعرفة، ولا يمكن الاستغناء عنها لأن المهارات الصفية وخاصة مهارات طرح الاسئلة تمثل بالمرتبة الاولى جسراً يربط المعرفة بالسلوك.(**العمايرة ، ٢٠٠٧ :ص٤٤)**

وتأتي مهارات صياغة الاسئلة واستخدامها في الصف الدراسي فالأسئلة من المكونات المهمة والرئيسة لأي تدريسي ناجح وذلك لكونها وسيلة فعالة للحفاظ على الأثارة الفكرية في الصف لدى التلاميذ او الطلبة على حدٍ سواء، فضلاً عن جعل البيئة الصفية بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم مع البعض.

(ابراهيم ومحمد ، ٢٠٠٢، ص٤٤)

وتستخدم الاسئلة في المراحل المختلفة للدرس وفي مختلف المواد الدراسية فهي تستخدم في التهيئة والاثارة كما تستخدم في اثناء تنفيذ اجراءات تحقيق اهداف الدرس وايضاً تستخدم في التقويم فالسؤال هو المتحدي الدائم لفكر التلاميذ او الطلاب داخل غرفة الصف او خارجها.

وطرح الاسئلة في الصف اثناء التدريس بصرف النظر عن الطريقة المستخدمة فهي تدخل مع الالقاء واساسية في طريقة المناقشة وتضاف الى طريقة العرض او الحوار كما تضاف الى كل من طرائق التدريس الخاصة بمجالات دراسية معينة تقريباً وعلى ذلك يمكن القول انه من الصعب ان تجد استراتيجية لتدريس درسٍ ما خالية من قدر كبير او

حتى قليل من الاسئلة المتنوعة الخاصة بالمادة التي تدرس من حيث الهدف ومستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية، ويمكن ان نذكر ان غزارة المادة العلمية لدى المعلم شرط هام للتدريس بوجه عام ولاستخدام الاسئلة بوجه خاص، فاذا سأل المعلم طلابه سؤالا من النوع الذي نقصده وأثر في تفكيرهم وجاءت اجاباتهم متنوعة فكيف تحكم على الصحيح من الخاطئ منها مالم تكن لديه معلومات كافية في تخصصه وتكون لديه ثقافة عامة في المجالات الاخرى القريبة من مجال تخصصه.

(ابراهيم و محمد ، ٢٠٠٢ ، ص٧٦)

كما ان غزارة معلومات المعلم مفيدة ايضاً في تمكينه من وضع اسئلة للتقويم تختلف عن تلك الاسئلة المستخدمة في استراتيجية التدريس فالمعلم الذي يتقيد بمعلومات الكتاب واسئلته فأنه سوف يفقد نفسه ويتطلب الى كثير من استراتيجية التعليم كأسئلة التحليل والتطبيق والتقويم، ويبقى مردداً سؤالا واحدا وتكراره لكونه معلوماته محدودة.

فطرح الاسئلة على الطلاب او التلاميذ هو عماد عملية التدريس لأنها مسألة لا غنى عنها لطرائق التدريس مع كافة انواعها كطرائق المناقشة والاستقصاء او الاستكشاف او حل المشكلات. ومن مهارات طرح الاسئلة او توجيه الاسئلة منها:

١. هي وسيلة اتصال بين المعلم وتلاميذه
٢. اثارة اهتمام التلاميذ وتحفيزهم على المشاركة
٣. التعرف على ما لدى التلاميذ من معلومات عن مادة الدرس
٤. تنمية التفكير بأنواعه لدى التلميذ (علمي، ابداعي، ناقد)
٥. تشخيص مواقف الضعف والقوة في التلميذ.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة مهارة الاسئلة الصفية من حيث مستوياتها وشروطها وتصنيفها وانواعها.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالادبيات التي تناولت هذا الموضوع المهم بالنسبة للدارسين من طلبة وتلاميذ والدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

مصطلحات البحث:

اولا :المهارة : عرفها كل من :

_ ريان، (١٩٨٤) :" بأنها القدرة على الاداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسهولة".

(ريان، ١٩٨٤ ،ص٣٥)

_ سعادة واخرون ، (١٩٨٦) :" بأنها القدرة على انجاز عمل ما بسرعة واتقان مرات متتالية".

(سعادة واخرون ، ١٩٨٦ ،ص١١٤)

_التعريف النظري للباحثة، اداء مهمة ما او نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والاجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة، وهي سرعة التمكن من انجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ.

ثانيا : الاسئلة الصفية: عرفها:

-زيتـــــــــــــــــون (٢٠٠٤):

هي مجموعة من السلوكيات والأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من (إعداد السؤال – توجيه السؤال – الانتظار عقب توجيه السؤال – اختيار الطالب المجيب – الاستماع إلى الإجابة –الانتظار عقب سماع الإجابة – معالجة إجابات الطلاب – تشجيع الطلاب.**(زيتون ، ٢٠٠٤، ص١١٩)**

الفصل الثاني

سوف تتطرق الباحثة في هذا الفصل الى اهمية مهارة استخدام وطرح الاسئلة الصفية واهدافها وخصائص وشروط الاسئلة الصفية وصياغتها (في الصف المدرسي).

ان اسلوب الاسئلة الصفية بوصفه أسلوب للحوار والمناقشة تدخل في معظم اساليب وطرائق التدريس، وللأسئلة الصفية في التدريس اهمية كبيرة اذ أنها تستخدم من اجل تحقيق اغراض واستبيان حقائق عديدة للتلاميذ والطلبة لم يكن قسم منهم قد فكر بها.

وان الاسئلة الصفية التي يقوم بطرحها المعلم او المدرس على التلاميذ او الطلبة يجب ان تكون هادفة ومحددة وان يشارك بها جميع الطلبة الجيدين والوسط، وتكون مقبولة من قبلهم وتكون في صلب الموضوع الذي يدرس كما يدخل فيه باب الحوار والمناقشة، وتحتاج الاسئلة المطروحة الى وقت قصير من التفكير للجواب عليها وتكون هذه الاسئلة المطروحة تباعاً مرتبطة حتى يبقى ذهن الطالب مشدودا مع استاذه او معلمه مما يؤدي تنبيههم وتحديد سلوكهم وادراكهم بالعمل الذي سيقومون به بعد طرح السؤال عليهم ومن ثم الجواب المطلوب.

ان الهدف من الاسئلة الصفية الجيدة في عملية تعليم وتعلم اي مادة دراسية ذلك من اجل توضيح النتائج التي يأمل المدرس او المعلم ان يحققها من قبل التلاميذ او الطلبة عن طريق الاسئلة. وفيما يأتي قائمة بأهداف الاسئلة وامثلة لبعض هذه الاسئلة:

١. تنمي الاسئلة الصفية القدرة على التعريف والتحديد، مثال ذلك من مادة الجغرافية

س/ ما معنى كلمة هضبة؟

٢. ان يتيح للتلاميذ ممارسة اصدار الاحكام. مثال على ذلك، على اي اساس يختار الطالب مهنة يُعد نفسه لها؟

٣. حث التلاميذ او الطلبة على التطبيق واستخدام معلوماتهم ومعارفهم

مثال ذلك، ما هي الفوائد التي تعود علينا من التحكم في البكتريا في مطعم المدرسة؟

٤. قيادة التلاميذ او الطلبة لتفسير البيانات والمواد.

من البيانات الموضوعة على السبورة، بين كيف يؤثر مقدار المطر على المنتجات الزراعية التي تنتجها هذه المنطقة؟

٥. تشجيع الطلبة او التلاميذ على تنظيم البيانات والمواد والأفكار.

مثال، كيف يمكن ان ترتب جدولاً بحيث يحتوي على نفس الكميات معبراً عنها بالكسور الاعتيادية والعشرية والنسب المئوية؟

٦. ان تبين للطلبة او التلاميذ الحقائق عن طريق التمثيل وادراك العلاقات مثل منطقة الخليج العربي منطقة لاستخراج اللؤلؤ، اين يتوقع ان نجد اماكن مماثلة؟

٧. تنمية اتجاهات سليمة نحو الحياة عند الطلبة او التلاميذ ونحو التغير ونحو المادة التي يدرسونها، ونحو الرغبة في البحث الى اي حد يمكن ان تغير التغيير في طرائق الزراعة والاتجاه نحو مكننة الزراعة مفيداً في العراق؟

٨. جعل الطلبة او التلاميذ الكبار في السن يحللون العبارات والافكار تحليلاً نافذاً وشاملاً.

مثال، في ظل اي الظروف يمكن ان تكون العبارة الاتية خاطئة؟

" الرؤية هي التصديق والاعتقاد"

٩. حث الطلبة او التلاميذ على عقد المقارنات.

مثال، كيف يمكن مقارنة الدفاع عن النفس والدفاع عن الوطن؟

١٠.توجيه الطلبة او التلاميذ لتثمين المواد والافكار والناس.

مثال، بعد دراسة حضارة العرب، ما هي الاسهامات التي قدموها لخدمة البشرية؟

١١.رفع الطلبة او التلاميذ الى التركيز في انتباههم حول العلاقات السببية.

مثال، اذا جاءنا شتاء قليل المطر، ما الأثر الذي نتوقعه على الزراعة؟

ومن الاهداف البالغة الاهمية التي تسعى هذه الاسئلة الى التوصل اليها اكتشاف مقدار ما تعلمه الطالب او التلميذ، وينبغي ان تركز اسئلة المدرسين او المعلمين اولاً على الحقائق التي يجب ان يستخدمها التلميذ او الطالب في الاجابة، ثم ينتقل الى الجوانب التفسيرية في الاسئلة، بعد ذلك اذ لا يستطيع ان يفكر الطالب في فراغ.

ولابد ان يعرف المدرس او المعلم الحقائق التي يفهمها طلبة او تلاميذه ثم يطبقها بعد ذلك في عمليات تفكيرية للتوصل الى النتائج، وان يكون واضح الفكر في هدفه في اي درس او اي نشاط قبل اعداد الاسئلة الهامة. وقد لا تلقى الاسئلة بنفس الصياغة التي اعدها او بنفس الترتيب.

والسؤال المحوري هو الذي يوجه تفكير الطلبة او التلاميذ من جانب الموضوع الى جانب آخر وينبغي ان تكون الاسئلة المحورية متسلسلة مترابطة تؤدي الى الخاتمة او النتيجة وان هذا الترابط في الاجابة يجب ان تكون ايضاً متصلة بالإجابات الاخرى على ان يقدر المسار المحتمل للأفكار والحقائق نتيجة للأسئلة التي تثار. **(جابر و عايف، ١٩٦٧، ص١٢٦-١٣٥).**

شروط استخدام وطرح الاسئلة:

هناك شروط في استخدام وطرح الاسئلة الصفية منها:

١. ان تكون صياغة السؤال المطروح بشكل بسيط وواضح.
٢. ان يكون هناك ارتباط وثيق ومنطقي بين السؤال المطروح والسؤال السابق واللاحق.
٣. ان يكون التفكير في السؤال المطروح يحتاج الى اقصر وقت ممكن.
٤. ان يحتوي مضمون السؤال الواحد على فكرة واحدة.
٥. ان يوجه المدرس او المعلم الاسئلة بلغة عربية سليمة ولهجة واضحة ومناسبة لا تحتاج الى تأويل.
٦. ان يقلل المدرس او المعلم من الاسئلة الغامضة التي لا تحث على التفكير .
٧. أن يقلل المدرس او المعلم من الاسئلة المبنية على الحدس والتخمين.
٨. ان يوجه المدرس او المعلم الاسئلة الى مجموعة طلاب الصف لا الى طالب او تلميذ واحد فقط.
٩. أن لا يحدد المدرس او المعلم اسم الطالب اولاً ثم يلقي السؤال على الطالب المسمى منعاً للأحراج والارتباك.
١٠. ان يتجنب المدرس او المعلم الاسئلة التي تأخذ شكل الالغاز والتي تبتعد عن بلوغ الاهداف المخطط لها.
١١. أن تكون الاسئلة في مستوى اعمال الطلاب او التلاميذ.
١٢. ان تكون اسئلة المدرس او المعلم المطروحة من خلفيات الطالب او التلميذ التي تعلمها في السابق.
١٣. أن يتجنب المدرس او المعلم الحساسية المفرطة لنظام الصف تمهيداً للمشاركة النشطة للطلبة او التلاميذ وتدفق افكارهم بحرية.
١٤. ان يوزع المدرس او المعلم على الطلاب او التلاميذ بشكل عشوائي مما يضمن شد الانتباه وحسن الاستماع والتعاون المثمرين اطراف العملية التعليمية المعلم والمتعلم.
١٥. أن يستخدم المدرس او المعلم اسئلة التفكير المتمايز (DivergendQuestion) ، التي تقوم على استجابة الطلاب او التلاميذ استجابات متنوعة لمشكلة او موضوع معين ولا يكون لها حل صحيح بل اجابات متعددة معظمها صحيح.
١٦. يمكن ان يستخدم المدرس او المعلم اسئلة فرعية ذات علاقة بأسئلة التفكير المتمايز لإتاحة الفرصة للطلاب لرؤية السؤال المتمايز من جوانب متعددة.

١٧. أن يصمت (المدرس او المعلم) لثوان قليلة بعد طرح السؤال المتمايز تمهيداً لإتاحة فرصة التفكير العلمي المتمايز.

١٨. ان يستخدم المدرس او المعلم اسئلة التفكير المبدع من خلال عصف الدماغ (Brain Storming) ، كأن يسأل كيف تُسقط مطراً صناعياً؟ ثم نسأل سؤالا آخر كم يكلف اقتصادياً؟ ما هو تأثيره على النبات؟ ما المواد العلمية اللازمة؟ وهكذا.

١٩. أن يستخدم المدرس او المعلم اسئلة التفكير الناقد واصدار الاحكام، مثال ذلك أنقد اتفاقية سايكس- بيكو من حيث المضمون؟

٢٠. ان يصمت المدرس او المعلم قليلاً بعد طرح السؤال المبدع او السؤال المتمايز تمهيداً لإتاحة فرصة التفكير الواعي والدقيق.

٢١. أن يتجنب المدرس او المعلم اعطاء التلميحات الزائدة، كأن يسأل الا ترى الجبال اعلى من الهضاب؟

٢٢. ان يقلل المدرس او المعلم من التلميحات والإيحاء في الاسئلة المطروحة وخاصة في اثناء الحوار المبدع.

٢٣. أن تكون اسئلة المعلم او المدرس في مرحلة التطبيق كثيرة التلميحات، بينما تكون الاسئلة خالية من التلميحات في اسئلة التقويم. (**السكران، ١٩٨٩، ص ١٢٩-١٣١**)

شروط مهارة صياغة الاسئلة الصفية:

يعتمد التواصل الصفي بين المدرس او المعلم وطلابه بشكل كبير على الاسئلة التي يطرحها المعلم اثناء الدرس وقد تكون هذه الاسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه الدرس حيث يوجه طلابه الى القيام بالنشاطات التي تساعدهم في حل السؤال المطروح، وقد يستخدم المعلم هذه الاسئلة في توجيه الطلاب اثناء تنفيذ نشاطات التعلم، والاسئلة الصفية هي الوسيلة الرئيسة في اثارة التفكير لدى التلاميذ او الطلبة بمستوياته المختلفة، كما انها وسيلة التقويم البنائي، حيث تعين المعلم في معرفة ما اذا تمكن الطلاب او التلاميذ من بلوغ الهدف الذي يدور التدريس حوله والاسئلة الصفية المخطط لها تظهر في مذكرة التحضير اليومي للدروس التي يعدها المعلم وتعد مصدراً جيداً لأسئلة الامتحانات التي ينطبق على الطلبة مستقبلاً.

فلا يمكن ان نتصور تدريسيا بدون طرح اسئلة فالتمهيد للأسئلة منزلة مهمة في فن التدريس فهي اشبه بالقوة الدافعة في الدرس فيسير ويتحرك في اتجاه اهدافه، وهي عماد المعلم في تعليم التلاميذ، وهي مقياس مهارة المعلم وجودة طريقته ووضوح منهجه في الدراسة، علاوة على اهميتها في اثارة التلاميذ وتنشيطهم وعقد الصلة بين اذهانهم وحقائق

الـدرس، كمـا انهـا تتـيح للتلاميـذ ان يكونـوا دائمـاً فـي مواقـف ايجابيـة وان يشـتركوا فـي بنـاء الدرس وكشف حقائقه. (**ابو لبن ، ٢٠١١: www. wageeh _ elmorssi**)

والمعلـم لا يمكـن ان يـؤدي دوره بشـكل فعـال مـا لـم يكـن متمكنـاً مـن مهـارة صـياغة الاسـئلة صـوغاً لغويـاً صـحيحاً، فمهارتـه فـي صـياغة الاسـئلة تمكنـه مـن التعـرف علـى المسـتوى الفعلـي لتلاميـذه ومـدى اسـتيعابهم لمـا يقـوم بتدريسـه لهـم، ويمكنـه التعـرف علـى نقـاط الضـعف والقـوة لـديهم ممـا يسـاعده فـي عـلاج اي خلـل يحـدث فـي العمليـة التعليميـة، كمـا تسـاعده علـى معرفـة مـدى تحقـق اهـداف تدريسـية، فعمليـة التقـويم تسـتخدم للتأكـد مـن تحقيـق الاهـداف التـي وضـعت مسـبقاً، ويقصـد بالسـؤال هـو " جملـة اسـتفهامية او طلبيـة توجـه الـى شخص معين يعرض استجلاء اجابة او حثه على توليد الاسئلة بغرض لفت انتباهه" .

وممـا سـبق يمكـن ان نحـدد مفهـوم مهـارة الاسـئلة هـي (مجموعـة مـن السـلوكيات او الأداءات التدريسـية التـي يقـوم بهـا المعلـم بدقـة وسـرعة وبقدرتـه علـى التكيـف مـع معطيـات الموقف التدريسي).

اما شروط الصياغة الصحيحة للأسئلة الصفية فهي:

١. ان يكون السؤال مصاغاً في عبارات لغوية صحيحة.
٢. وضـوح السـؤال، أي وضـوح الهـدف مـن السـؤال للمعلـم وبمعنـى آخـر فـان الاسـئلة الجيـدة تساعد المعلم في تقويم تلاميذه وتقويم نفسه.
٣. أن يكون السؤال ملائماً لمستوى التلاميذ والمادة المدرسة.
٤. ان يكون السؤال مصاغاً بشكل دقيق حتى يفهم التلاميذ المعنى المقصود من السؤال.
٥. أن يتجنب السؤال او الاسئلة التي تشجع على الحدس والتخمين.
٦. ان يكون السؤال الموجه الى التلاميذ يثير مستويات فكرية مختلفة.
٧. أن تراعي الاسئلة الصفية التي يوجهها المعلم الفروق الفردية لديهم.
٨. ان تكون الاسئلة قصيرة ومفهومة.
٩. أن يتجنب طرح الاسئلة التي يسودها طابع التعميم.
١٠. ان لا تكون الاسئلة الصفية على وتيرة واحدة.
١١. أن يتجنب المعلم عند طرح الاسئلة الصفية الاسراف في تبديل صياغة الاسئلة.
١٢. ان تكون الاسئلة المطروحة من قبل المعلم الى جميع طلبة الصف. (**القريشي، ١٩٩٦، ص١٤٣**)

الفصل الثالث

في هذا الفصل ستقوم الباحثة بشرح تصنيف الاسئلة الصفية بحسب مستوياتها من المعروف ان الاسئلة او السؤال هو اثارة اجابة عند المتلقي، والاسئلة التي يطرحها المدرس او المعلم على طلبته او تلاميذه في بداية الدرس او على فترات من الدرس او في نهاية الحصة، وذلك ليتأكد المعلم من تحصيل تلاميذه للخبرات التي تعلموها:

ويعرفها (**زيتون** ، ٢٠٠٤) هي مجموعة من السلوكيات والاداءات التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة ومقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي. **(زيتون، ٢٠٠٤، ص١١٩)**،

ولابد العودة على اهم التصنيفات التي قاموا بها علماء في مدة من الزمن ومنها: وعلى سبيل المثال الاوائل منهم:

أولاً_ تصنيف بلوم للأسئلة .. Bloom

لقد قسم بلوم Bloom المجال المعرفي ((الذهني، Cognitive)) على ستة مستويات هرمية متدرجة في مدى صعوبتها وهذه المستويات هي:

١. المستوى الاول ... تذكر المعلومات Memory knowledge

ويمثل هذا المستوى قاعدة الهرم، وهو أوطأ المستويات ويتضمن المعلومات العلمية وعملية حفظها وتذكرها والمعلومات تقسم الى حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات وافكار رئيسة ورغم أن المعلومات سريعة النسيان الا ان تعلمها لا يخلو من فائدة حيث ان تعلم المعلومات في مرحلة دراسية تقود الى تعلم معلومات اخرى في مرحلة دراسية اخرى، وهذه بدورها تقود الى مواد ثانية اي ان المعلومات العلمية معلومات تراكمية "Accumalitiue" وفي عملية تقييم هذا المستوى، المستوى الاول في تصنيف بلوم، اي التحقق من تذكر المعلومات لدى الطالب تكون اسئلة التقييم في المستوى البسيط الذي يهدف الى قياس حفظ هذه المعلومات فقط.

امثلة على ذلك:

أ- عدد انواع التضاريس في العراق؟

ب- اذكر انواع الغابات في العالم؟

١. المستوى الثاني .. الفهم Comprehension

وهو المستوى الذي يبدأ فيه الطالب فهم ما يدرسه او ما يتعلمه ويتمثل الفهم بمظاهر مختلفة كأن يكون تلخيصاً لمادة معينة او قراءة جدول او خريطة او رسماً بيانياً او ترجمة من لغة الى اخرى ترجمة حرفية، او قد يكون الادراك من مستوى اعلى كأن تنقل فكرة من لغة لأخرى دون التقيد الحرفي في الترجمة، كما يحصل قبلاً عن ترجمة الافلام السينمائية او عند نقل رسالة شفوية من شخص الى اخر. اذ نادراً ما ينقل النص الحرفي للرسالة بل ينقل عادة فحوى الرسالة او فكرتها الاساسية.

وبناء على ذلك ينبغي ان تكون الاختبارات المدرسية التي تقيس مستوى الاستيعاب بعيدة عن الالتزام بالصيغة نفسها التي جاءت في الكتاب او الى مصدر آخر، وانما تحتوي المعنى او المضمون نفسه.

مثال ذلك:

١. عرف بأسلوبك الخاص ما يأتي: (الصخور النارية، المدن الحربية، ظاهرة البداوة).

١. المستوى الثالث .. التطبيق Application

يعتقد المربون أنه لا يكفي للطالب ان يعرف المادة العلمية "المستوى الاول في التصنيف أو يفهمها المستوى الثاني في التطبيق"، بل يتطلب منه ايضاً ان يرتفع في التفكير الى المستوى التطبيقي ما يعرفه ويستوعبه في حل المشكلات او مواجهة المواقف الجديدة، سواء داخل المدرسة او خارجها.

اي أن الطالب يعتمد على نفسه في تطبيق ما يتعلمه والا فانه لا يستطيع ان يرتفع في تفكيره الى هذا المستوى، وبمعنى آخر فأن التطبيق عملية تتضمن نقل معلومات من مستوى تجريدي ((نظري)) الى مستوى ((عملي)) وتكون المعلومات المجردة هذه عادة على شكل تصحيحات كأن تكون على شكل مفاهيم وقواعد ومبادئ وافكار رئيسة.

كما ان المواقف التي يتم فيها التطبيق ينبغي ان لا تكون مواقف معادة بل مواقف جديدة بالنسبة للطالب والا اصبحت العملية التفكيرية التي يقوم بها الطالب مجرد تذكر او استيعاب للمواقف السابقة.

امثلة على التطبيق:

١. عين على الخارطة طرق السيارات الرئيسة في العراق؟

٢. وضح اثر النفط في تطور الوطن العربي اقتصادياً على ضوء دراستك لموضوع الثروة المعدنية؟

٣. المستوى الرابع .. التحليل Analysis

في هذا المستوى من التفكير يتم الانتقال عادة من العموم الى التفصيل، او من الكليات او العموميات الى الجزئيات وفي خلال تجزئة الكليات توضح العلاقات بين الاجزاء ومن مظاهر هذا التفكير مثلاً: التميز بين الاسباب او العوامل التي أدت الى حدوث ظاهرة معينة او التميز بين المبادئ والمفاهيم من جهة والحقائق من جهة اخرى، او مقارنة بين اشياء مختلفة كإيجاد أوجه الشبه والاختلاف او تحديد العلاقات الترابطية او العلاقات السببية.

ان عملية التحليل لكي تتم يحتاج المحلل ((الطالب او اي شخص اخر)) الى معلومات حول الموقف الذي يقوم بتحليله وأن يفهم تلك المعلومات ويطبقها احياناً قبل ان يصل الى التحليل المطلوب، اي ان العملية التفكيرية التي تحدث في هذا المستوى من تصنيف بلوم لا تتحقق الا بعد اجتياز المستويات الثلاث الاولى، كما ان عملية التحليل للموقف او المشكلات تتطلب ان تكون تلك المواقف او المشكلات جديدة بالنسبة للطالب لم يحدث ان تعرض لها في السابق والا تصبح عملية التحليل هذه وكأنها عملية تذكر ليس ألا.

والتحليل عملية فكرية ليس بسيطة، فأنها تتكون من مجموعة مهارات يتمكن الطالب من اكتسابها بعد سلسلة من التمرينات اي ان الطالب لا يستطيع ان يقوم بالتحليل الجيد ما لم تتهيأ له الفرص لممارسته مراراً وتكراراً. والتدريس الجيد هو الذي يقوم بتهيئة تلك الفرص. **(الدوسري ، ٢٠٠١ ، ص٩٥)**

ويرى البعض من علماء النفس والتربية، ومنهم بياجيه وكلونر ان التحليل يحتاج الى مستوى عالٍ من التفكير والذي يسمى بالتفكير الاستدلالي Reasoning، وهو التفكير الذي يبحث عن الاسباب والمسببات وان هذا المستوى يصعب وجوده لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويقول كلوثر في مكان اخر ... ان الاهداف التحليلية صعبة التحقيق في التدريس والتعلم وبناء على ذلك يقترح باهتمام المرحلة الابتدائية.

٤. المستوى الخامس ... التركيب Synthesis

وهو عكس التحليل، يتم الانتقال فيه من الاجزاء الى الكل من التفصيل الى التقييم، اي أن التركيب يتضمن تجميع او تنظيم العناصر والاجزاء لتكوين تركيب او نموذج أوسع لم يكن موجوداً في ذهن الطالب من قبل، فمثلاً عندما يكتب الطالب تقريراً حول موضوع فانه يقوم اولاً بجمع المعلومات ثم بالتالي يضعها في قالب موحد. وامثلة على التوحيد او التركيب هي:

١. اكتب بحثاً مختصراً تعالج فيه مشكلة الهجرة من المناطق الريفية الى المدينة ((مجهود شخص من الطالب))؟ .
٢. ماذا تقترح لتطوير السياحة في بلدنا؟
٣. اكتب بحثاً عن ظاهرة التلوث البيئي مبيناً مقترحاتك لعلاجها؟

٥. المستوى السادس ... التقويم Evaluation

وهو اعلى مستوى تفكيري ويقع في اعلى الهرم ويتضمن التقويم عادة عملية اصدار حكم او رأي في ضوء معايير معينة خارجية او ذاتية.

ويكون التقويم وصفياً "نوعياً" او كمياً فنقول مثلاً هذا الطالب جيد، وسط، او ضعيف، ولكي يتحقق التفكير في مستوى التقييم لابد للفرد ان يمر عبر المستويات التفكيرية التي تقع ادنى من ذلك المستوى في التصنيف، اي لابد من توفر المعرفة "المعلومات" المفهومة لكي تطبق في موقف معين كمشكلة مثلاُ ثم تحلل جوانب ذلك الموقف او المشكلة وتوحد الافكار حولها وان تتوفر معايير معينة يتم في ضوؤها التقييم.

لذلك يفضل أن يؤكد تنمية القابلية على التقويم في مستويات الدراسة الاعلى اي المرحلة الثانوية ومرحلة الجامعية.

والتقويم لكي يحقق الفائدة المرجوة منه ينبغي أن يرافقه اتجاه علمي اساسه "التريث في اصدار الاحكام" اي ان التقويم الجيد هو الذي يكون صباحه متأنياً بعيداً عن السرعة والانفعال وهنا تكمن بعض الصعوبة، اذ ليس من السهل توافر هذا الاتجاه دائماً ووظيفة المدرسة ان تعمل على تنميته.

والتقويم كما هو في العمليات التفكيرية التي تسبقه في السلم الهرمي، لابد ان ينصب على مواقف جديدة بالنسبة للطالب والا فأن عملية التقويم ستصبح اشبه بالتذكر لمواقف سبق ان قيمه من قبله، او من قبل اناس آخرين واطلع هو على ذلك التقويم.

والموقف الجيد يمكن ان يكُون مشكلة علمية او مادة جديدة لم تقييم امامه بعد. وقد تكون تلك المواقف حقيقية او مصطنعة، وبالطبع قيمة ودلالة المواقف الحقيقية أفضل بكثير من المواقف المصطنعة.

ان عملية التقويم لكي تبقى لابد أن توفر المدرسة مواقف ومشكلات متنوعة وبشكل مستمر، لابد التمرين على مزاولة هذه العملية العقلية شيء اساسي لتنميتها وبدونه لا يمكن ان يكتسب التلامي١ هذه المهارة المعقدة وهناك نوعان من التقييم..

_ تقييم يتم وفق معايير داخلية Internal

_ تقييم يتم وفق معايير خارجية External. **(الامين، ١٩٩٢: ٢٤٢) ، (بلوم ، ١٩٨٥ : ٦٥)**

امثلة لبعص الاسئلة التي تقيس وتنمي القابلية على التقويم:

١. ناقش العبارة الاتية ومدى صحتها:
٢. ما رأيك بالنظرية الديمية لتكوين الارض ومدى صحة محتواها؟
٣. هناك عدة نظريات لتكوين النفط في العراق؟ ما هي في رأيك اكثر هذه النظريات صحة من الناحية العلمية علل ما تقول؟.

ثانياً_ تصنيف ويفر و سنسي Weaver & Cenci, 1960

أ- اسئلة الذاكرة **M**emory Question

والغرض منها هو تحفيز الطلاب لاستعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم وتلخيصهم لها ويمتاز هذا النوع من الاسئلة في انها تتطلب اجابة قصيرة واحدة وتتطلب قليلاً من التفكير الجاد وتنتج من التخمين وتشجيع عليه.

أ. الاسئلة المثيرة للتفكير:

Thought-Provoking Questions

حيث تتعدى هذه الاسئلة الذاكرة الى الفهم الحقيقي للمادة الدراسية وتتطلب اجابة منطقية ومركبة كماً ونوعاً، حيث فيها توضيح وتفسير وتكون بعيدة عن التخمين او التذكر العشوائي كما انها تنمي القدرة على الحكم والتحليل، والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والمنطق. **(الامين، ١٩٩٢،٢٤٢-٢٤٣)**

ب_ وقد صنف كارنر، Carner ١٩٦٣

حيث حدد فيها مستويات الاسئلة الى ثلاثة وكما يأتي:

١. الاسئلة الحسية، Concrete Questions

وهي تلك الاسئلة التي تهتم بما هو ملاحظ ومحسوس.

٢. الاسئلة المجردة، Abstract Questions

وهذا تتطلب جهداً فكرياً اكثر تعقيداً اذ ان المجيب على السؤال يحتاج الى القيام بنشاطات عقلية تشمل التصميم والتبويب وربط المعلومات ببعضها البعض.

٣. الاسئلة الابداعية، Creative Questions

وهذه الاسئلة تمثل فهم التعقيد الفكري، ويدخل فيها خصائص من الاسئلة الحسية والمجردة. **(الامين، ١٩٩٢،ص١٥٦).**

ثالثاً_ تصنيف جليفورد Gruilford. 1956

١. اسئلة التعرف والتميز. واسئلة الادراك reasoning questions

ويقصد بها التعرف على الاشياء او تميز بعضها عن بعض من قبل الطالب وهي ابسط العمليات الفكرية واولها.

٢. اسئلة التذكر – اسئلة الذاكرة، Recal Questions

تعد اساس البناء الفكري للفرد، وبدونها لا تتم اية عملية عقلية، لأن ما يتم داخل عقل الفرد يستلزم تذكر حقائق او معلومات محددة.

٣. اسئلة التفكير المركز، Convergent questions

ينتج التفكير المركز او المتقارب من تفاعل فكر الطالب مع مادة محددة او تفاصيل او معلومات معينة، وتكون طاقته الفكرية مرتبطة بها ومحدودة فيها لا تتعداها، وتتضمن تحليل البيانات المعطاة وتوحيد عناصرها المشتركة لإنتاج الاجابة المناسبة.

ان معظم المسائل الرياضية والفيزيائية والكيميائية والجغرافية والتاريخية وغيرها من قضايا التعلم الرسمي تنتمي الى هذا النوع من التفكير لامتلاكها حقائق معينة واجابات واحدة معظمها موضوع مسبق.

٤. اسئلة التفكير المتشعب، Divergent Questions

عندما لا تتوفر معلومات كافية بخصوص موضوع ما او عندما لا يسمح للطلبة بالانطلاق وتخطي ما هو موجود بتصور حلول ونتائج من خلال خبراتهم ومعارفهم واجتهاداتهم المتنوعة والتي لا تعتمد على تفاصيل او حقائق محددة فأن فرصة ما يسمى بالتفكير المتشعب كبيرة ومؤدية للإبداع والابتكار.

٥. اسئلة التقييم، Evaluation Questions

وهي اعلى سلم التفكير المنتج عند جليفورد، ويشمل الحكم العقلي بخصوص قيمة الاشياء واختبارها وكشف مدى صحة المعلومات واهمها وفعالية او نتائج الابحاث والدراسات والسلوك الانساني في الحياة المحيطة، اي

أن الفكر التقيمي يشمل كل ما يتعلق بموازنة وتقدير الطالب للأشياء والحوادث والحكم عليها.

(الامين،١٩٩٢،ص١٢٧-١٣٣)

رابعاً_ تصنيف ساندر، Sanders. 1966

وهذا التصنيف يتشابه وتصنيف بلوم الا انه اضاف التفسير والتأويل التي تقتضي اداراك العلاقة بين الظواهر والقيم والحقائق كما يأتي:

١. اسئلة الترجمة والتحويل، Translation Questions
٢. اسئلة التفسير والتأويل، interpretation Questions
٣. اسئلة التطبيق، Application Questions
٤. اسئلة التحليل، Analysis Questions
٥. اسئلة التركيب، Synthesis Questions
٦. اسئلة التقويم، Evolution Questions

خامساً_ تصنيف بريمر وبات ,Bremer & Pate 1967

وفيه قسمت الاسئلة على الانواع الآتية:

١. الاسئلة التجميعية (اللامة) Coregent Questions

وهذه الاسئلة تتطلب اجابة واحدة.

٢. الاسئلة التشعبية Divergent Questions

وهذا النوع من الاسئلة يحتمل اكثر من اجابة واحدة.

سادساً_ تصنيف ستال وانزالون ,Stahl & Anzalone 1970

١. اسئلة التميز والتفريق Recall Questions

والقصد منها التميز والتفريق بين المعلومات او الحقائق المعطاة للطلبة التي سبق ان كانت لديهم معرفة مسبقة بها.

٢. اسئلة الاستعادة او التذكر، Recall questions

وتتطلب هذه الاسئلة تذكر واسترجاع المعلومات التي سبق وان تمت دراستها.

٣. اسئلة الاستدلال Reason Questions

تتطلب من الطلبة ان يميزوا ثم يتذكروا المطلوب منها ويحلّلوها ويقارنوها بأخرى من المعلومات.

٤. اسئلة التبرير Rationalization Questions

وهنا تتطلب تبرير الاجابة وبرهنة مدى صحتها او خطئها، وهي ارقى من الانواع السابقة ولكنها تعتمد على المراحل الدنيا السابقة ومرتبطة بها وتتميز بالمنطق والتعقيد والابتكار وخلص هذا التطبيق الى ان الاسئلة المتنقلة في التعليم هي غالبيتها تميزية وتذكيرية. **(جابر واخرون ، ١٩٨٥، ص٢٤٥-٢٤٦).**

ويمكن تقسيم الاسئلة الى ثلاثة انواع هي:

١. النوع الاول، اسئلة تدور حول الحقائق.

٢. النوع الثاني، اسئلة تدور حول المشكلات.

٣. النوع الثالث، اسئلة تدور حول الرأي.

اذ تتطلب اسئلة الحقائق، اما اجابات محفوظة او اجابات يمكن ان نجدها في الكتاب المدرسي.

وتتطلب اسئلة المشكلات اجابات محدودة وقدراً من التفكير وادراك العلاقات من جانب الطلبة او التلاميذ، فلو طرحنا على الطلبة سؤال عن مشكلة فقد يتطلب أن يقارن ويحلل ويفسر وينظم وينتهي الى الاجابة الصائبة، وتتطلب اسئلة الرأي من الطلبة ان يدلوا بكثير من الحقائق لتدعيم آرائهم، وكثيراً ما تتسم بطبيعة الجدل والمناقشة وقد يعوزها ان تكون لها اجابات محددة.

فمثلا:

لماذا نحب ان نعيش في المدينة؟ سؤال قد يثير مناقشة وجدلاً، ويمكن للمدرس ان يسرد حقائق تدعم كل موقف دون ان تحسم الجدل ودون أن يعرض رأيه على الصف والهدف الرئيس هو ان نحث الطلبة على التفكير في هذه الموضوعات الجدلية، اما اذا سأل تلاميذ الصف او طلبة الصف المدرسي عن رأيه فيستطيع ان يدلي برأيه مع تبيان ان هناك رأياً معارضاً ومنطقياً.

والاسئلة الجدلية تبلغ درجة من التحفيز بحيث لا تناسب الطلبة او التلاميذ الصغار، مثال: ما هي في رأيك اهم التغيرات التي تطرأ على مناخ العراق لو فرضنا ازالة جبالها في المنطقة الشمالية من العراق؟ **(جابر و عايف، ١٩٦٧،ص١٣٧).**

وترى الباحثة بأن هناك ثلاثة انواع من الاسئلة الصفية تساعد المدرس او المعلم على دعم التفكير الابتكاري لدى الطلاب وهي:

أ. الاسئلة التباعدية المفتوحة Divergent Questions

ب. الاسئلة ذات المستويات المعرفية العليا Asking Higer- Questions

ت. الاسئلة السابرة Probing Questions

وسوف تتناول الباحثة كل نوع من هذه الانواع بشكل موجز فيما يلي:

أ. الاسئلة التباعدية Divergent Questions

حيث اكدت العديد من الدراسات مثل دراسة بكين وآخرون ١٩٨٠، ودراسة بتشايش (Bistechi,(1982، ان استخدام المعلم او المدرس للأسئلة التباعدية اثناء التفاعل التعليمي الصفي ينعكس ايجاباً على تحسين قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلبة.

والاسئلة التباعدية اسئلة ذات نهايات مفتوحة لا يمكن التنبؤ بالإجابة التي سيقدمها الطالب، وتجبر الطالب على التفكير الابتكاري وينطلق الى اقصى ما تمكنه قدراتهُ في تخيله وتفكيره. **(سلامة، ١٩٩٣، ص٢٧١)** وهي تقيس قدرة الطالب على التوقع والتنبؤ والقدرة على التخطيط، وتتطلب ايضاً مستوى اعلى من التفكير، فهي تتطلب تفكيراً ابتكارياً اصيلاً، كما تتطلب الاسئلة التباعدية الابداع مما تؤدي الى الابتكار وينظر الطالب الى السؤال من اي زاوية يرى مناسبتها له، للوصول الى الاجابة ولا توجد لها اجابات صحيحة او خاطئة لكن هناك اجابات اكثر صحة، كما ينتج مداخل عديدة للإجابة عليها وهذه الاسئلة تنتج بدائل متنوعة، وتؤدي الى حلول مختلفة كلها مقبولة.

(مرعي ومحمد، ٢٠٠٠، ص٥)،

مما سبق يتضح ان الاسئلة التباعدية تطرح لتركيز انتباه الطالب من نقطة معينة، يعطي بعدها الطالب الحرية للتركيز على نقطة اخرى مختلفة ليس لها علاقة بالنقطة الاولى بحيث يحاول ايجاد رابطة بينهما، وعندما يسمح المعلم للطلاب بالانطلاق وتخطي ما هو موجود، يتصور حلول ونتائج من خلال خبراتهم ومعارفهم، كما تمكن الطلاب من الابتكار والمرونة والتميز الفكري، ومن امثلة الاسئلة التباعدية التي يمكن ان يطرحها المعلم على طلابه اثناء التفاعل التعليمي في الحجرة الدراسية.

اولاً: الاسئلة التوقعية مثل:

س ١. ماذا يحدث لو لم يكن هناك نهايات محددة للأشكال الهندسية؟

س ٢. ماذا نتوقع من كذا .....؟

ثانياً: اسئلة الربط بين فكرتين متباعدتين واقامة جسر بينهما للتوصل الى شيء جديد.

مثال: اربط بين (المربع، الدائرة، الميل، الاحداثي الصادي) فإذا تم تعليم الطالب الربط بين فكرتين متباعدتين، فانه يمكن ان يستطيع مستقبلاً الربط بين احد قوانين التكامل.

وليس هناك ادنى شك في ان الدرس الجيد هو الذي يبدأ بالطالب وينتهي به ومن الممكن الحكم على المعلم او المدرس من ملاحظة اسئلته، حيث تؤكد الدراسات الحديثة في التربية ضرورة مساعدة الطلبة او التلاميذ على ان يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى ان

يصبحوا مستقلين في تعلمهم وان يفكروا الا بنفسهم، ولعل من اهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة عندهم الاسئلة الصفية، ولكي يصبح الطلبة او التلاميذ مستقلين في تعلمهم عليهم ان يتعلموا كيف عملية طرح الاسئلة وبما انهم يتخذون المعلم او المدرس نموذجاً بالتدريب والممارسة.

وللأسئلة الجيدة خصائص عديدة نذكر منها على سبيل المثال:

_الصدق، اي ان يقيس ما وضع لقياسه فعلاً وان لا يخرج عن اطار الدرس وفي ضوء الاهداف الموضوعة من قبل المدرس او المعلم.

_ان يكون السؤال في مستوى تفكير الطلبة او التلاميذ وضمن حدود خبراتهم، بحيث لا يكون السؤال تعجيزي.

_الوضوح: ان يكون السؤال واضح في الفاظه، مألوف لدى الطلبة وان يكون قصيراً وان يدور حول فكرة واحدة لكي لا يشتت تفكيرهم.

_الدقة: ان يكون السؤال دقيقاً لا مجال فيه للاجتهادات والتأويلات والتفسيرات البعيدة عن المطلوب.

_ أن يثير السؤال تفكير الطلبة او التلاميذ في المادة المدرسة.

- تحفيز الطلبة او التلاميذ على طرح الاسئلة.

هناك اربعة عوامل تؤدي الى ذلك منها: **(الخطايبة، ٢٠٠٥، ص٤٢-٥٦)**

١. التشجيع، اي المشاركة الفعالة وهو عامل فضول داخلي غزيري وتتطلب جهداً قليلاً من المعلم ليدفع الطلبة او التلاميذ الى المناقشة وتبادل الآراء والحوار وطرح الاسئلة وتزويدهم بالفرص اللازمة للاستكشاف مما يؤدي الى ان يطرحوا اسئلة عند مصادفتهم اي مشاكل معينة.

٢. النمذجة، تعد الاسئلة التي يطرحها المدرس او المعلم نموذجاً وينبغي تعريف الطلبة بكيفية طرح الاسئلة الجيدة والابداعية.

٣. جو الصف الدراسي: يبدأ الطلب بطرح الاسئلة عندما يشعرون بحرية المشاركة بأفكارهم بعيداً عن الرهبة او النقد الجارح او السخرية، كذلك على المدرس او المعلم تعزيز حب الاستطلاع من خلال المدح وتشجيع الطلبة الذين يبتكرون اسئلة جيدة وان يمون هناك مجال واسع للتعبير عن الرأي بدون خوف او وجل.

٤. التقويم: يمكن الطلبة من طرح اسئلتهم كأسلوب آخر لتقويم ما قد تعلموه، كأن يكتب الطلبة اسئلة يعتبرونها مهمة حول موضوع معين قاموا بدراسته ومقارنة هذه الاسئلة

بالأهداف التي وضعها المدرس او المعلم وملاحظة جودة هذه الاسئلة، ومن فوائد هذه الاسئلة هي:

أ. معرفة مدى متابعة الطلاب لشرح المدرس او المعلم.

ب. التأكد من فهم الطلاب ومدى استيعابهم لموضوع الدرس.

ت. قياس عملية التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب.

ث. دوافع الطلاب او التلاميذ بحو مادة الدرس.

ج. جذب وتشويق الطلاب او التلاميذ نحو مادة الدرس.

ح. استغلال زمن الدرس لتقويم عناصر الدرس.

خ. اتاحة الفرصة للطلاب او التلاميذ لتعبير عن ارائهم وافكارهم.

د. معرفة قدرات الطلبة او التلاميذ وطرح اسئلة مناسبة لهم طل حسب قدراتهم العقلية والاستيعابية.

ذ. التطبيق حول ما سبق تعلمه الطلبة او التلاميذ ومناقشته.

ر. التأكيد من حسن اداء الطلاب وجودة تحصيلهم المدرسي او الدراسي.

ز. التأكد من مدى ارتباط الاسئلة الصفية بالأهداف التعليمية والاختبارات الدورية والنهائية. **(ابو سرحان، ٢٠٠٠، ص١٢٢-١٣٢).**

اما الهدف من اعداد الاسئلة لدى المعلم (الشفهية والتحريرية) هو:

١. البعد عن الارتجالية والعشوائية اثناء التدريس.

٢. جذب انتباه الطلبة واثارة اهتمامهم.

٣. الاطلاع على المادة الدراسية بشكل واف ومتعمق.

٤. تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى الطلاب في الحصة الدراسية.

٥. تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار فيما بينهم.

٦. التوضيح والاستفسار عن فكرة معينة.

٧. تثبيت المعلومات والافكار في اذهان الطلاب.

٨. وسيلة فعالة لتنمي القيم والاتجاهات لدى الطلبة.

٩. وضع الاسئلة مسبقاً يجعل المادة الدراسية سهلة التقديم وذات هدف وقيمة.

١٠.عند طرح السؤال يجب ترك مدة قصيرة للإجابة.

١١.توجيه الطلاب الى عدم المقاطعة لمن يتعدى الاجابة.

١٢.طرح السؤال بلغة فصيحة وبسيطة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

الفصل الرابع

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

نستنتج مما تقدم ما يأتي :

١. ان تكون الاسئلة المطروحة من قبل مدرس او معلم المادة العلمية ان تستخدم في تقديم تعلم الطلبة من الانواع المستخدمة في تعلمهم اذ ليس من الصواب ان نركز في تعليمنا على المستويات الدنيا (التذكر) ثم نقوم الطلاب او التلاميذ في المستويات العليا، (كالتركيب والتقويم).

٢. ان غزارة المادة العلمية لدى مدرس المادة او معلمها وسعة اطلاعه تمكنه من مهارة استخدام الاسئلة الصفية والتقويمية بشتى انواعها.

٣. على المدرس او المعلم ان يكون ماهراً في تنوع الاسئلة وتوزيعها والاهتمام بتوجيه جميع الطلاب عنها ومساعدتهم في ذلك.

٤. ان يكون المدرس او المعلم حريصاً بأن يشعر كل طالب بأنه معرض للسؤال في الدرس لضمان انتباه الجميع ومشاركتهم بشكل ايجابي.

٥. ان لا يلجأ المدرس او المعلم الى الترتيب في اختبار الطلاب الذين يوجه اليهم الاسئلة مما يؤدي ذلك لبعضهم ان يتصرف عن الدرس ويتجه الى العبث او الشغب داخل الصف الدراسي.

٦. ان يكون توزيع الاسئلة على الطلاب بشكل عادل غير قاصر على من يرفع يده او المتفوق منهم فقط.

التوصيات:

من خلال ما تقدم توصي الباحثة بما يأتي :

١. ترشيد الحوار وتشجيع الطلبة او التلاميذ على طرح الاسئلة من خلال انماط اجرائية تكون عوناً لهم.

٢. تحفيز المدرسين والمعلمين على توظيف مهارة طرح الاسئلة الصفية بكافة تصنيفاتها.

المقترحات:

١. اجراء دراسة باستخدام استبانة لقياس مهارات طرح الاسئلة الصفية لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية.

٢. اجراء دراسة لتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المعلمين والمعلمات في الدراسات الاجتماعية.

Recommendations:

The researcher recommends the following:

1. Rationalize dialogue and encourage students or students.

2. Motivate teachers and teachers to employ the skill of asking class questions in all their classifications.

Proposals:

1. Conduct a study using a questionnaire to measure the skills of asking class questions in the teachers and teachers of social studies

2. Conducting a study to diagnose the strengths and weaknesses of teachers in social studies.

المصادر العربية :

١. الامين ، شاكر محمود ، واخرون : (١٩٩٢) ، اصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر .

٢. ابراهيم ، مجدي عزيز ، محمد عبد الحليم حسب الله : (٢٠٠٢) ، **التفاعل الصفي ، مفهومه ، مهاراته ، تحليله** ، دار عالم الكتب، القاهرة ، مصر .

٣. ابو لبن ، وجيه مرسي : (٢٠١١) ، **مهارة صياغة الاسئلة الصفية** ، مقال منشور على الموقع الالكتروني : www.wageeh _ elmorssi

٤. ابو سرحان، عطية عودة، ٢٠٠٠م، **دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، ط١، عمان، الاردن، دار الخليج للنشر والتوزيع.

٥. بلوم، بنجامين وآخرون، ١٩٨٥، **نظام تصنيف الاهداف التربوية**، ترجمة د، محمد الخوالدة وصادق عودة، الطبعة الاولى، دار الشروق، جدة.

٦. جابر ،عبد الحميد جابر، وعايف حبيب:(١٩٦٧) ، **اساسيات التدريس** ، مطبعة العاني، بغداد .

٧. جابر ، عبد الحميد جابر ، واخرون : (١٩٨٥)، **مهارات التدريس السليم** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٨. الحاج، خليل محمد:(١٩٩٣) ، **اسئلة التعليم وطرق استخدامها**، المركز الاقليمي لتدريس القيادات التربوية في البلاد العربية، عمان الاردن.

٩. حنا ، داود عزيز: (١٩٨٤) ، **دراسات وقرارات نفسية وتربوية**، الجزء الاول، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٠.الخطابية، عبد الله، ٢٠٠٥، **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١١.الدوسري ، ابراهيم بن مبارك ؛ ٢٠٠١، **اطار مرجعي للتقويم التربوي** ، ط٣ ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الكويت .

١٢.ريان، فكري حسن، : (١٩٨٤)، **التدريس، اهدافه اسسه، اساليبه**، ط٢، مكتبة عالم الكتب، الكويت.

١٣.زيتون ، حسن حسين :(٢٠٠٤) ، **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس** ، علم الكتب للطباعة والنشر ، عمان .

١٤.سعادة ، جودت احمد وآخرون، ١٩٨٦، **مستوى الطالب التعليمي وجنسه واثرهما على اكتساب المهارة واستخدام الجهات الرئيسية والفرعية في الحياة اليومية**، المجلة العربية للعلوم الانسانية، المجلد (٦)، العدد (٣٢)، جامعة الكويت.

١٥.السكران، محمد: (١٩٨٩) ، **اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة دار الشرق، عمان.

١٦.سلامة، عبد الحافظ محمد: (١٩٩٣) ، **وسائل الاتصال واسسها النفسية والتربوية**، دار الفكر للتوزيع والنشر، الاردن، عمان.

١٧.العمايرة، محمد حسن :(٢٠٠٧) ، **المشكلات الصفية : السلوكية- التعليمية- الاكاديمية : مظاهرها- اسبابها- علاجها** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان.

١٨.القريشي، عائدة مخلف: (١٩٩٦)، **تقويم مهارات الاستجواب لدى مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، بغداد.

١٩.الكلزة، رجب محمد ،وحسن علي مختار: (١٩٨٥)، **المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق**، ط١، مكتبة دار العلم، الكويت.

٢٠.اللقاني، احمد حسين وبرنس احمد رضوان، ١٩٨٢، **تدريس المواد الاجتماعية**، دار عالم الكتب، (ط٣)، القاهرة، مصر.

٢١.مرعي ، توفيق احمد ، و محمد محمود الحيلة : (٢٠٠٠) ، **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .