



جامعة بغداد  
كلية التربية / ابن الهيثم  
قسم التربية وعلم النفس

# تحليل مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية/ ابن الهيثم - جامعة بغداد  
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية  
(طرائق تدريس الكيمياء)

من قبل

عامر كامل محمد الخيلاني

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

بسمة محمد احمد العاني



﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء: (85)

## إقرار المشرف

نشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ ( **تليل مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس** ) المقدمة من الطالب ( **عامر كامل محمد الخيلاني** ) ، قد جرى بإشرافنا في جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس الكيمياء).

المشرف

الاستاذ المساعد الدكتورة

بسمة محمد احمد

2010/ /

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

رئيس قسم التربية وعلم النفس

الاستاذ المساعد الدكتور

إحسان عليوي ناصر الدليمي

2010 / /

## إقرار لجنة المناقشة

نحن - أعضاء لجنة المناقشة الموقعين ادناه - نشهد إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ ( **تحليل مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس** ) المقدمة من الطالب ( **عامر كامل محمد الخيلاني** ) كجزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (تدريس الكيمياء) وبعد إجراء المناقشة العلمية وجد انها مستوفية لمتطلبات الشهادة ، وعليه نوصي بقبول الرسالة بتقدير ( ) .

رئيس اللجنة :	عضو اللجنة:
التوقيع :	التوقيع :
الاسم:	الاسم:
المرتبة العلمية	المرتبة العلمية:
التاريخ : / / 2010	التاريخ : / / 2010
عضو اللجنة:	عضو اللجنة:
التوقيع :	التوقيع :
الاسم:	الاسم:
المرتبة العلمية:	المرتبة العلمية:
التاريخ : / / 2010	التاريخ : / / 2010

عرضت على مجلس كلية التربية / ابن الهيثم وتم مصادقتها

الاستاذ الدكتور  
عبد الجبار عبد القادر مخلص  
عميد الكلية  
2010 / /

## الإهداء

الحب

بلدي الجريح العراق ..... حباً وعطاءً أيشفي الجراح

الحب

الذي كنت أتمنى أن يرى ما أنا عليه الآن ..... والدي العزيز

الحب

من رعيتي بجنانها وعطفها ..... والدتي العزيزة

الحب

الذين كانوا دافعاً ومشجعاً وسنداً لي في دراستي ... إخواني الاعزاء .

الحب

التي كانت لها فضل كبير في مساندتي في دراستي ، حلاوتها ومرارتها ..

زوجتي الغالية

الحب

فلذات من كبدي تمشي على الأرض بناتي وولدي

(آية وغادة وطيف)

الحب

كل من أجد به نفسي واشد به ازري ونفعي ولو بكلمة .. عرفانا ووفاءً

عامر

# شكر وتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ)

صدق الله العظيم

والصلاة والسلام على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله الطاهرين وأصحابه  
البررة المخلصين  
وبعد..

لا يسعني وأنا أقدم رسالتي إلا ان اسجل في اولى صفحاتها جزيل شكري وتقديري إلى  
الاستاذة الفاضلة الدكتورة ( بسمة محمد احمد) لما قدمت من رعاية علمية وتوجيهات وآراء سديدة  
ومعاونة صادقة عبر مسيرة البحث وفقها الله وجزاها كل خير .  
كما اقدم شكري وامتناني الى كل من مدَّ يد المساعدة وأخص بالذكر التدريسين في قسم التربية  
وعلم النفس الذين لم يخلو بالمساعدة والمشورة.  
وأجد نفسي أتقيض شكرا وامتناناً مما يمليه الوفاء والعرفان بالفضل والجميل لأفراد أسرتي  
الذين أزروني بصبرهم الرحب وتيسيرهم المناخ للوصول بالبحث إلى هذا المسعى .  
وأقدم شكري وتقديري الى الزملاء والأصدقاء في الدراسة، والى كل من لم يتسن لي ذكر  
اسمه بدون قصد ... وأسأل الله التوفيق والنجاح..

والحمد لله رب العالمين

الباحث

## ملخص البحث

يعد المدرس احد العناصر المهمة في العملية التدريسية ؛ اذ لا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الاصلاح والتطوير ان يفعل من اهمية المدرس او يقلل منها ، فقد اكد كثير من التربويين اهمية الادوار التي يقوم بها المدرس داخل الصف ، على أن المدرس مصدر من مصادر الاسئلة الصفية الشفوية ودوره في خلق المناخ الصفى الجيد وادارة النقاش الصفى والتواصل مع الطلبة. وتعدّ الاسئلة فناً من الفنون التدريسية وهي عماد تدريس العلوم وجزء لا يتجزأ منها ، وان كفاية المدرس لا تظهر إلا بطريقة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وكيفية اثاره لطلبة لتلقيها ، فهي مقياس لمهارة المدرس ، اذ يرى بعض المربين ان المدرس الماهر هو الذي يحسن فن صياغة الاسئلة وطرحها .

ومن العمليات الاساسية التي ينبغي ان يلم بها المدرس داخل الصف ، وتتعلق بتقويم التحصل الاكاديمي ، ماهية الاسئلة التعليمية الصفية ومصادر اشتقاقها وطرائق صوغها وطرحها ومدى توافقها مع الاهداف التربوية.

ويهدف البحث الى الاجابة عن التساؤلات الآتية :-

- 1- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية؟
  - 2- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية الخصائص الشخصية؟
  - 3- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية؟
  - 4- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية؟
  - 5- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل؟
  - 6- هل هنالك فروق في مستوى أداء مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها تعزى الى الجنس وسنوات الخدمة؟
  - 7- هل هناك فروق بين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية تعزى الى الجنس وسنوات الخدمة؟
  - 8- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية؟
- ولتحقيق هدف البحث والاجابة عن تساؤلاته إعتد الباحث منهج البحث الوصفي في بحثه وقام بالاجراءات الآتية :-

ز

اولاً : تحديد مجتمع البحث واختيار عينته منه .

تم تحديد مجتمع البحث بمدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / المركز للعام الدراسي ( 2009-2010 ) م البالغ عددهم (120) مدرساً ومدرسة، وتم اختيار عينة عشوائية من مدرسي الكيمياء مكونة من (68) مدرساً ومدرسة الذين شكلوا (56%) من المجتمع الكلي.

## ثانياً: ادوات البحث :

تم بناء اداتين للبحث هما :

### 1- بطاقة ملاحظة تتكون من مجالين :

مجال صياغة الاسئلة الصفية الشفوية يتكون من (24) فقرة ،ومجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية يتكون من (13) فقرة وصممت البطاقة على اساس ثلاثة بدائل لمستوى الاداء (عالٍ ومتوسط وضعيف) بالدرجات (3 ، 2 ، 1) على التوالي، كما تم التحقق من صدق البطاقة وثباتها .

### 2- مقياس الخصائص الشخصية للمدرس .

تم بناء مقياس جديد للخصائص الشخصية للمدرس يضم (25) فقرة توزعت بين ثلاثة مجالات هي ( الاتزان ،والحماسة ، والانسانية) وتم اعداد فقراته بتحويل الخصائص الشخصية للمدرس الى فقرات بصورة مواقف تقيس الصفة المراد قياسها عن طريق اجابة المدرس عنها ، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته.

إعتمد الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة نتائج بحثه وتم الاستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية SPSS لتحقيق هدف البحث وتساؤلاته.

## وقد اظهرت نتائج البحث : -

1- ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لا يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها .

2- أن مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية يمتلكون خصائص شخصية ولا وجود للفروق بين خصائصهم الشخصية تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة.

3- ان مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية كان ضمن المستوى المتوسط .

4- ان مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية كان ضمن المستوى المتوسط .

5- ان مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل كان ضمن المستوى المتوسط .



6- لا أثر للجنس في مستوى اداء مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، بل يوجد اثر للخدمة في مستوى الاداء ، فالذين خدمتهم (10) سنوات فاكثر يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها .

7- توجد علاقة ارتباطية دالة بين اداء مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وخصائصهم الشخصية .

وفي ضوء هذه النتائج اوصى الباحث ببعض التوصيات المناسبة، كما اقترح الباحث اجراء دراسات لاحقة استكمالاً لهذا البحث.

#### **التوصيات :-**

1-تدريب مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية على كيفية صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بأنواعها وتصنيفاتها المختلفة.

2-توجيه التربويين والمسئولين عن العملية التعليمية على توجيه المدرس باستمرار على ضرورة الاهتمام بنوعية الاسئلة الصفية الشفوية من حيث صياغتها وطرحها .

3-زيادة اهتمام المدرسين بالطلبة غير المنتهين ومراعاة الاسئلة للفروق الفردية بين الطلبة.

#### **المقترحات :-**

1-بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها لدى المدرسين في المرحلة الثانوية واثره في تحصيل الطلبة .

2-اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث لمدرسي مواد العلوم الاخرى ( احياء . فيزياء ) .

3-اجراء دراسة عن مهارات صياغةوطرح الاسئلة لدى المدرسين وعلاقتها بخصائصهم المهنية والاجتماعية والأكاديمية .

ط

## **ثبت المحتويات**

الصفحة	الموضوع	ت
	العنوان	1
ب	الآية القرآنية	2
ج	إقرار المشرف	3
د	اقرار لجنة المناقشة	4
هـ	الاهداء	5
و	شكر وتقدير	6
ز - ط	ملخص البحث	7
ي - م	ثبت المحتويات	8
ن	ثبت المخططات	9
ن - س	ثبت الجداول	10
س	ثبت الملاحق	11
17 - 2	الفصل الأول : التعريف بالبحث	11
3 - 2	مشكلة البحث	12
11 - 3	اهمية البحث	13
12	هدف البحث	14
12	حدود البحث	15
17 - 13	تحديد المصطلحات	16
79 - 19	الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة	17
19	لمحة تاريخية	18
21 - 19	السؤال في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة	19
22 - 21	مفهوم السؤال	20
23 - 22	مفهوم السؤال الفعال وخصائصه	21
23	الصفات التقليدية للاسئلة الصفية الشفوية	22
24 - 23	اسباب اتسام اسئلة المدرس بالصفات السلبية السابقة	23
24	الاهداف التربوية للاسئلة الصفية الشفوية	24
26 - 24	اغراض الاسئلة الصفية الشفوية	25

الصفحة	الموضوع	ت
26	فوائد اعتماد الأسئلة الصفية الشفوية في تدريس العلوم	26
27	مهارة الاسئلة الصفية الشفوية	27
28 - 27	مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية	28
29 - 28	خصائص صياغة الاسئلة الصفية الشفوية الجيدة	29
30 - 29	مشكلات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية	30
30	اولا : الاسئلة الغامضة او الناقصة	31
30	ثانيا : الاسئلة الموحية بالاجابة	32
31	ثالثا : الاسئلة المركبة والمركبة	33
31	رابعا : اسئلة الاجابة الجماعية	34
31	خامسا:اسئلة الضرب بالسوط (السريعة )	35
32	سادسا : اسئلة التخمين	36
34 - 32	مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية	37
36 - 34	ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية الشفوية	38
38 - 36	الاسئلة ووقت الانتظار wait _ time	39
39	تصنيفات الاسئلة الصفية الشفوية وانواعها	40
46 - 39	اولا : تصنيف الاسئلة بحسب مستوى التفكير	41
49 - 46	ثانيا : تصنيف الاسئلة بحسب نوع السبر	42
53 - 49	ثالثا : تصنيف الاسئلة بحسب نوع الاجابة	43
53	رابعا : تصنيف الاسئلة بحسب توقيت اعتمادها	44
54	خامسا : تصنيف الاسئلة بحسب مستويات الطلبة	45
64 - 54	خصائص المدرس	46
79 - 65	دراسات سابقة	47

الصفحة	الموضوع ك	ت
--------	-----------	---

68 - 66	المحور الاول : الدراسات التي تناولت الاسئلة ومهارتي صياغة الاسئلة وطرحها اولا : الدراسات العربية	48
70 - 69	ثانيا : الدراسات الاجنبية	49
72 - 71	ثالثا : تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاسئلة الصفية الشفوية	50
72	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	51
73 - 72	جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة	52
73	الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة	53
74 - 73	المحور الثاني : الدراسات التي تناولت خصائص الدرس اولا : الدراسات العربية	54
77 - 74	ثانيا : الدراسات الاجنبية	55
78 - 77	ثالثا : تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص المدرس	56
78	جوانب الافادة من دراسات هذه المحور	57
78	جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة	58
79 - 78	الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة	59
92 - 81	الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	60
81	منهجية البحث	61
81	اجراءات البحث اولا : تحديد مجتمع البحث	62
81	أ _ مجتمع البحث ( المدرسين )	63
82 - 81	ب - عينة البحث	64
82	ثانيا : ادوات البحث	65

الصفحة	الموضوع	ت
--------	---------	---

82	اجراءات تصميم أدوات البحث 1 : مصادر أدوات البحث	66
83 - 82	2 : بناء بطاقة الملاحظة	67
84 - 83	3 : بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس	68
84	4 : وضع تعليمات الاستجابة لفقرات المقياس	69
84	5 : الخصائص السايكومترية لاداتي البحث	70
85 - 84	أ - الصدق	71
85	ب - التطبيق الاستطلاعي لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	72
88 - 85	ج - صدق الاتساق الداخلي او صدق البناء	73
90 - 88	الثبات (reliability)	74
91 - 90	التطبيق النهائي	75
92	الوسائل الاحصائية	76
104 - 94	الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	77
100 - 94	عرض النتائج (تحليلها , تفسيرها)	78
102 - 101	مناقشة النتائج	79
103 - 102	الاستنتاجات	80
104-103	التوصيات	81
104	المقترحات	82
121 - 106	المصادر العربية والأجنبية	83
144 - 123	الملاحق	84
A -D	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	85

## ثبت المخططات

الصفحة	عنوان المخطط	رقم المخطط
38	تفصيل لمهارات الاسئلة الصفية	1

## ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
82	النسب المؤية لمجتمع البحث وعينته	1
87	معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين كل فقرة من فقرات المقياس وعلاقتها بدرجة المجال وبالدرجة الكلية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	2
88	معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين درجة المجال ودرجة المقياس ككل لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	3
90	معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ	4
94	قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمهاري صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها	5
95	قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	6
95	قيمة (كا <sup>2</sup> ) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة صياغة الاسئلة.	7
96	قيمة (كا <sup>2</sup> ) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة طرح الاسئلة	8
97	قيمة (كا <sup>2</sup> ) ومستوى دلالتها في مستوى مهاري صياغة الاسئلة وطرحها ككل	9
97	تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق لبطاقة ملاحظة مهاري صياغة الاسئلة وطرحها بحسب الجنس وسنوات الخدمة.	10
98	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث لحساب الفروق في متغير سنوات الخدمة	11

99	تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق في مقياس الخصائص الشخصية للمدرس بحسب الجنس وسنوات الخدمة.	12
100	معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس	13

## ثبت الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
125-123	اسماء السادة الخبراء ونوع الاستشارة	1
127-126	اسماء المدارس المشمولة بالبحث ومواقعها	2
131-128	الصيغة الاولى لبطاقة الملاحظة	3
133-132	الصيغة النهائية لبطاقة الملاحظة	4
137-134	الصيغة الاولى لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	5
140-138	الصيغة النهائية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس وتعليماته (مقياس)	6
141	كتاب تسهيل مهمة.	7
143-142	اسماء المدارس التي زارها الباحث وعدد المدرسين فيها وتاريخ الزيارة .	8
144	اسماء مدارس عينة التحليل وعدد المدرسين	9

# الفصل الأول

## التعريف بالبحث

مشكلة البحث —

أهمية البحث —

أهداف البحث —

حدود البحث —

تحديد المصطلحات —



# الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً : خلفية نظرية

ثانياً : دراسات سابقة

# الفصل الثالث

## منهجية البحث وإجراءاته

— منهج البحث

— إجراءات البحث

أولاً — مجتمع البحث وعينته

ثانياً — أدوات البحث

— التطبيق النهائي

— الوسائل الإحصائية

# الفصل الرابع

## عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ( تحليلها وتفسيرها )

مناقشة النتائج

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

**المصادر**

الملاحق

**مشكلة البحث :**

تُعدُّ الاسئلة فناً من الفنون التدريسية وان كفاية المدرس لا تظهر إلا بطريقة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وكيفية اثاره الطلبة لتلقيها ، فهي مقياس لمهارة المدرس ، اذ يرى بعض المربين ان المدرس الماهر هو الذي يحسن فني صياغة الاسئلة وطرحها .

(عبد الرحمن وفلاح ، 2007 : 236)

إلا أنه يلاحظ ان مدرسي العلوم بوجه عام لم يدركوا اهمية مهارة الاسئلة الصفية الشفوية ( مستوً ونوعيةً) تماماً ، لذلك يرى متخصصون في التربية العلمية ان افتقار المدرس لهذه المهارة يُعدُّ عقبة كبيرة تظهر في العديد من المواقف التعليمية - التعلمية ، فقد اشارت بعض الدراسات المسحية أن حوالي 90% من الاسئلة التي يصوغها المدرس ويطرحها هي في المستويات العقلية الدنيا في المجال المعرفي العقلي.

(زيتون ، 2005 : 244)

ومن العمليات الاساسية التي ينبغي ان يلم بها المدرس داخل غرفة الصف ، وتتعلق بتقويم التحصيل الأكاديمي ، ماهية الاسئلة التعليمية ( الصفية ) ومصادر اشتقاقها ومدى توافقها مع الاهداف التربوية ، فهي ليست عملية عشوائية تطرح على مزاج المدرس بل ينبغي ان تكون عملية مدروسة ومخطط لها ومشتقة من الاهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد اللذين يبذلان في عملية التعلم.

( دروزة ، 1997 : 22)

وعلى هذا الاساس تعد الاسئلة الصفية الشفوية عماد تدريس العلوم وجزءاً لا يتجزأ منها ، ففي هذا المجال وفي العراق نفتقر الى المعلومات الكافية عما يمتلكه مدرسو الكيمياء في المرحلة الثانوية من مهارات في صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومن ثم يصعب اصدار الاحكام على اداء مدرسي هذه المرحلة في هذا المجال الحيوي ولاسيما ان الدراسات التي اجريت في العراق مثل دراسة (مهدي، 1983 : 247) ودراسة (العامري، 1996 : 5) لم تفصل بنحو واضح بين صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، فضلاً من انها لم تحدد بشكل دقيق متطلبات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها في قائمة - ملاحظة - وبالتالي يصعب تحديد مواطن الضعف والقوة في هاتين المهارتين لدى المدرسين الذي ربما يكون من احد اسباب تدني مستويات تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء وهذا ما اكده عدد كبير من مدرسي هذه المادة

وهذا ما دعى الباحث الى اجراء بحثه عن طريق تحليل مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية والتعرف على مدى علاقتها ببعض خصائصهم ، لذا فإن مشكلة البحث يمكن ايجازها بالاجابة عن السؤال الآتي:

- ما مستوى اداء مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وما علاقتها بخصائصهم .

### أهمية البحث :

تتسارع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عالم اليوم ، وقد حدثت ثورة في الوسائل التقنية ومنها وسائل الاتصال حتى صارت الكرة الارضية قرية صغيرة ، لذا كانت نظرة العالم المعاصر الى العلم ليست مجرد حصيلة معرفية ، بل هي طريقة في البحث والتفكير والتحقق والاستقصاء بأسلوب علمي ، وهذا بدوره القى عبئاً جسيماً على مسؤولي التربية ، اذ اقتضى هذا التغيير اعتماد مناهج تعليمية واساليب تربوية جديدة ، (زنكنة، 1996: 11) (الاحمد، 2005 : 9). إذ تعد التربية من العناصر الاساسية في تقدم البشرية ، فهي تهدف بمعناها الشامل الى الاهتمام بالانسان في جميع النواحي العقلية ، والجسمية ، والخلقية ، والروحية ، والوجدانية ، والاجتماعية ، والعلمية ، والمهنية ، والوطنية والقومية ، والانسانية ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه. (وزارة التربية، 1986: 33-38)، وقادراً على التكيف السليم مع بيئته وتكوين سلوكه وتطوير شخصيته وإسهامه في تقدم مجتمعه ، لذلك يتفق المفكرون والباحثون على ان التربية من اكثر الوسائل تأثيراً في اعداد النشئ اعداداً وطنياً وعملياً ، وتوافر الاطر التي تتطلبها خطط التنمية وتحديث المجتمع فضلاً عن اثرها في تحصين المجتمع ضد الغزو الثقافي والافكار المتخلفة المضادة .

(اللهيبي ، 2005 : 20)

ان التربية والتعليم يساعدان على تقدم الحضارات ورفي المجتمعات وهما يصنعان الاجيال ، كما ينظر اليهما حينما تصاب الامم بالنكبات ، وتكون في طريقها الى تلمس النجاح، فلما انهزمت فرنسا في الحرب العالمية الثانية (1939م-1945م) قيل ان التربية الفرنسية متخلفة ، ولما سبق الروس الاميركان في الفضاء باطلاقهم القمر الصناعي (سبويتك) عام (1957) قال الاميركيون " هناك نقصاً في نظامنا التربوي التعليمي ، وعندما انتصر الالمان في الحرب السبعينية قيل : لقد انتصر معلم المدرسة الألمانية(الفرحان، 1982: 11-12) " . وعلى هذا الاساس فإن التدريس بوجه عام وتدریس العلوم بوجه خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية الى المتعلم بل يعني نمو الطالب (عقلياً ومهارياً ووجدانياً) ولتكامل شخصيته في شتى جوانبها ،

والمهمة الاساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون ، لا كيف يحفظون المفردات والكتب الدراسية من دون فهمها وادراكها او توظيفها في الحياة (زيتون ، 1994 : 68) ، وهذا لا يتحقق إلا بدور فاعل ومميز للمدرس في تدريس العلوم الذي تقع على عاتقه مسؤولية مواكبة التطورات والتغييرات الحديثة والمستمرة ليكون قادراً على اداء مهنته علمياً ومهنياً وثقافياً ليكون قادراً على مواجهة تحديات التطور العلمي ، المتمثلة بثورة المعلومات والتطور التكنولوجي . (محمد،1999:200)

فالعملية التعليمية - التعليمية هي عبارة عن تفاعل انساني وتواصل متبادل داخل الصف(عايش، 1992: 52)، وأن نجاح العملية التعليمية - التعليمية يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة هذا التفاعل الصفي الذي يعده التربويون من اهم الموضوعات التي يمكن عدّها مختبراً بشرياً تجرى بداخله تفاعلات كثيرة بين المعلم وطلابه وبين الطلبة انفسهم ، وينبغي على كل من الموجه التربوي والمدرس والطالب ان يعوا اهمية هذا التفاعل الصفي وذلك للأسباب الآتية :

- 1- يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ ما خطط له وتقويمه.
- 2- يكون المدرس موجهاً ومنظماً ومرشداً بعد أن كان ملقناً ، اما الطالب فيكون مشاركاً بعد أن كان متلقياً فحسب.
- 3- يطور الطلبة افكارهم وآراءهم بعناية المدرس الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.
- 4- يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي عن طريق حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم بدلاً من حالة الصمت والسلبية.
- 5- يطور اتجاهات ايجابية نحو الاخرين ومواقفهم وآراءهم فيستمعون لآراء الآخرين ويحترمونها.
- 6- يعبر الطلبة عن بناهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها عن طريق الادلاء بأرائهم وعرض افكار عن اي موضوع أو قضية صافية.

(نبهان، 2008: 55-57)

فالمدرس يعد من اهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية - التعليمية إن لم يكن أهمها على الاطلاق ، بل هو كلمة السر في العملية التعليمية ، فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي ، فافضل الابنية والمناهج ، والكتب والبرامج المدرسية لا تحقق كامل اهدافها إلا بالمدرس فهو الذي يفجر ويطلق طاقات المتعلم اذا كان فعالاً أو يخنقها اذا كان غير فعال ، وكما قيل " إن المدرسة لا تبنى على الارض وإنما تبنى على المعلم ، وإن المدرسة اي مدرسة ليست بافضل من معلمها " (عايش ، 1992 ، 52-61) ، لذا ينبغي على المدرس ان



يملك الكفايات التعليمية المطلوبة لتمكينه من اداء متطلبات عملية تدريس العلوم، وممارستها بفعالية واقتدار لاجل تحقيق الاهداف التعليمية .

(زيتون ، 1994 : 227)

ان عملية التفاعل الصفي والتواصل ضرورية و اساسية لكل من المدرس وطلبتة ، فهي تجعل التدريس ذا معنى لدى الطالب (السفاسفة، 2005 : 35) . ويشير (كفاي وآخرون ،2008) الى أهمية الاتصال في التربية ويعرفه بأنه " عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعاً بينهم مما يترتب عليه اعادة تشكيل او تعديل المفاهيم أو التصورات السابقة لكل طرف من الاطراف المشاركة في هذه العملية" ، فهي - بهذا المعنى - تدل على أنها ليست عملية لقاء او تلقين معلومات ولكنها لقاء جزئين في موضوع الدرس خبرة المدرس وخبرة الطالب التي قد تكون معدومة ، اي إن الاتصال والتعليم كلمتان متجانستان متقاربتان .

( كفاي وآخرون ،2008 : 61 )

وقد اكد كثير من الدراسات ضرورة اتقان المدرس مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمدرس الذي لا يتقن هذه المهارة يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية (سلامة ، 2001 : 60). ذلك أنها تتضمن قدرة المدرس على تشجيع المتعلمين على التفاعل الايجابي في الموقف التعليمي - التعليمي عن طريق قدرته على تقبل افكار المتعلمين ومشاعرهم وصوغ الاسئلة الصفية التي تثير التفكير وطرحها وتنظيم عملية تفاعل المتعلمين بعضهم مع بعض واعتماد المثبرات المتفرعة واساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التواصل والتفاعل (عبد اللطيف ، 1988 : 12-13). وجعلهم مشاركين للمدرس في الصف ، وعلى المدرس ان يدرك ان في جميع حركاته تواصلاً ، ففي ايمائه تواصل وفي نبراته الصوتية تواصل وفي صمته تواصل (عطية ، 2008 : 100-101). اي انه تفاعل لفظي او غير لفظي بين مدرس ومتعلم وبين مدرس ومتعلمين أو بين متعلم ومتعلم آخر أو بين متعلم ووسيط تعليمي مثلاً ( كتاب مدرسي ، وآلة تعليمية ، وحاسوب تعليمي) يهدف في نهايته الى نقل الافكار والمعارف والخبرات التعليمية ، عبر قنوات معينة ، للعمل على تحقيق اهداف تعليمية محددة .

(شحاتة وزينب،2003: 18)

يتبين مما تقدم اهمية عملية التفاعل الصفي ، وان هذا التفاعل يتضمن عملية التواصل بين المدرس وطلبتة.

ومما لا شك فيه ان الاسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها المدرس هي احدى ادوات التواصل الرئيسية بين المدرس وطلبتة ، اذ قد تكون هذه الاسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه المدرس درس

العلوم ، اذ يوجه طلابه الى القيام بالنشاطات العلمية التي يتمكنون عن طريقها حل السؤال المطروح (الخليلي،1996:200). وبهذا الصدد يذكر الكبيسي (2008) عن (زيزفون وآخرين) "أن افضل وسيلة اتصال بين المدرس وطلبته وبين الطلبة انفسهم هي الاسئلة الصفية".

(الكبيسي ، 2008 : 217)

ويؤكد (ابو رياش وآخرون ،2009) اهمية التواصل وعلاقته بطرح السؤال ، اذ يقول : " إنه عندما يطرح سؤال ويعقبه فترة توقف فإن جميع الطلبة سوف ينتبهون ، فالرسالة غير اللفظية تشير الى أن اي طالب قد يتم اختياره لتقديم استجابة ما".

(ابو رياش وآخرون، 2009 : 158)

ومنذ زمن سقراط كانت السمة المميزة للمدرس طرح الاسئلة واسلوب تقديمها ، فقد كان سقراط يحدث طلبته ويحاوهم ، فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب ، فقد كان يعلم عن طريق الحوار.(الناصف،1972: 65) وذكر (شحاته وزينب،2003) إن طرح الاسئلة واستدعاء الاجابات من صور الحوار التي تشيع في مواقف الحياة اليومية الرسمية وغير الرسمية ، وهي وسيلة فعالة للتواصل الانساني ، فالسؤال اداة ايجابية خلاقة وفعالة للتواصل المستمر مع الاخرين والحصول على المعلومات ، اذ لا تفاهم بلا تواصل ولا تواصل بلا حوار ، ولا حوار بلا اسئلة".

(شحاته وزينب ،2003:1993)

ان الشرح غالباً ما يتماشى جنباً الى جنب مع طرح الاسئلة ، وأن مهارات طرح الاسئلة اساسية في التعلم الفاعل ، فمهنة التعليم هي الوحيدة التي تقضي اثناء ممارستها كثيراً من الوقت في طرح الاسئلة كل يوم.(Chris,2004:p75-76) وهذا ما اكدته الابحاث التربوية من ان معظم المدرسين يعتمدون طريقة الاسئلة الصفية الشفوية في تدريسهم اكثر من اي اسلوب اخر.

فقد بين (الهويدي ، 2005) عن (مارتن ، 1988) " ان المدرس يستغرق 93% من الوقت

المخصص لطرح الاسئلة ". (الهويدي ، 2005 : 158)

واظهرت دراسة (Nazir , 1996) على عينة عشوائية قوامها (18) معلماً ومعلمة من الذين يُدرسون اللغة الانكليزية ، انهم طرحوا (2215) سؤالاً شفويةً في درس مدته (45) دقيقة .

(Nazir , 1996 : p72)

أما دراسة (Gabrell, 1983) عن (الهويدي ، 2005) فقد كشفت ان معلم الصف الثالث

الابتدائي يطرح سؤالاً كل (43) ثانية (Gabrell, 1983) (الهويدي،2005: 158-159) .

لذلك لا يستطيع أحد ان ينكر الدور الذي تقوم به الاسئلة الشفوية داخل غرفة الصف ، فهي وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعليم وبدئها ، كما ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته وتزود الطلبة بمحفزات مباشرة لتعلمهم (محمد واخرون ، 1981 : 239) كما انها توضح للطلبة

الافكار المهمة في المنهج الدراسي وتلخص لهم محتواه ، وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في تدريسه لمادته، وقد وصف (Crump, 1970) اهمية الاسئلة بقوله : " الصف دون اسئلة كيوم الاستقلال دون اعلام ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من اثر في تحفيز الطلبة على التفكير والابتكار". (Crump, 1970: p657-660) فالاسئلة التعليمية من الوسائل الادراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والافادة منها بطريقة فعالة. (Weinsten , 1978: p181) فضلاً من انها ادوات مهمة يعتمدها المدرس لتوجيه مستوى تقدم الطالب وتشخيصه .(سند وآثر، 1985، 160)

ويضيف (Talebinezhad,1999) فيقول " ان الاسئلة الصفية تساعد الطلبة على سرعة اكتساب الخبرة ، وتمكن المعلمين من الحكم على فائدة ما يتعلمونه وما يعلمونه". (Talebinezhad, 1999 : p,56) فتقويم التعلم بقي يعتمد بنحو كبير على وسائل التسميع والاسئلة الشفوية (حمدان، 1980: 15) كما ان كفاية المدرس تظهر بصورة واضحة حين يعتمد الاسئلة الصفية ويحسن صوغها وطرحها وكيفية اثاره الطلبة لتلقيها وفهمها والاجابة عنها. (محمد، 1991: 147)

**وهناك بعض الاهداف التي تسعى الاسئلة الصفية الشفوية الى بلوغها هي :**

- 1- التمهيد للدرس الجديد للتأكد من إمام الطلبة بالمتطلبات السابقة لهذا الدرس وربطها بالخبرات الجديدة.
- 2- اثاره الطلبة وجذب انتباههم بجعلهم في حالة تأهب دائم لتوقع كل طالب ان المدرس سيوجه اليه سؤالاً في اية لحظة.
- 3- تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، فقد وجد ان هناك علاقة طردية بين انماط تفكير الطلبة المتمثلة بإجاباتهم اللفظية ونوع الاسئلة التي يوجهها المدرس.
- 4- تقويم مدى تحقيق الطلبة لاهداف الدرس وتشخيص نقاط الضعف عندهم. من اجل تصحيحها والوقوف على نقاط القوة وتعزيزها.
- 5- تشجيع المدرس والمتعلم على طرح افكارهم وآرائهم ومناقشتها بحرية.
- 6- ضبط الصف تربوياً عن طريق توزيع الاسئلة بين الطلبة توزيعاً عادلاً.
- 7- تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية لمشاركة الطلاب في الوصول الى المعلومات بانفسهم ، مما يزيد دافيتهم وشعورهم بالنجاح.
- 8- تقويم مدى نجاح المدرس في عملية التدريس وتعديل اوجه القصور مما يؤدي بالنتيجة الى تطوير اساليب تدريسه.

(الحيلة ، 1999 : 282)

اما (الحيلة ، 2009) فيرى "أنه من اهم الوسائل الفعالة في تنمية فهم الطلبة والاستقلالية في تعلمهم ، وان يفكروا لانفسهم ، هي اسئلة المدرس ، فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم ان يتعلموا ايضاً ، كيف يطرحون الاسئلة، وهم يتخذون من المدرس نموذجاً لهم في ذلك". (الحيلة ، 2009 : 131)

والاهم مما سبق ذكره كله هو ضرورة ان يعتمد المدرس مهارة الاسئلة الصفية الشفوية في التدريس اعتماداً صحيحاً ومنتقناً ، فالسؤال الجيد يمكن ان تفسده الصياغة غير المناسبة او تكون طريقة طرحه غير سليمة.(الهويدي، 2005 : 169). فصياغة السؤال يعني بها الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستعمال الكلمات ، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المعتمدة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه الكلمات(مرعي ومحمد ، 2002 : 51). أما طرح السؤال فيعني مجموعة اجراءات يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي ويظهر عن طريقها معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند صياغة السؤال .

(نبهان ، 2008 : 168)

وأشار (العاني ، 1976) الى " ان استعمال الاسئلة في تدريس العلوم استعمالاً صحيحاً، يعد من الامور المهمة في نجاح العملية التعليمية وعلى نوع الاسئلة المستعملة يتوقف ذلك النجاح، وتعد مهارة صياغة وطرح الاسئلة من المهام التدريسية التي يطالب مدرس العلوم القيام بها". (العاني ، 1976 : 81)

ويتضح لنا مما سبق مدى الترابط الوثيق بين صياغة السؤال وطرحه ومدى أهمية أن يعتمد المدرس هاتين المهارتين بنحو جيد ومنتقن في الموقف التعليمي - التعليمي. وإن لنوع الاسئلة التي يصوغها ويقدمها للطلبة أثر في ممارسة التفكير النشط ، اذ تؤدي الاسئلة الجيدة دوراً مهماً ورئيساً في تحفيز التفكير واستمراريته وانتاجيته ، وفي الوقت ذاته تؤدي الاسئلة الرديئة دوراً معاكساً بحيث تعوق التفكير وتعطله (سند وارثر ، 1985 : 3). كما أن الاسئلة الجيدة تكشف الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق اجاباتهم وتساعد على اكتساب الطلبة المعلومات وتخزينها فضلاً عن انها تستثير عقل الطالب وتحفزه لمواجهة عمق المشكلة ونوعية الحلول (Such man , 1978: p.1) وتساعد الطلبة على الاندماج بالدرس بحيوية ونشاط .

(الدريج ، 2003 : 298)

ان ستراتيجية طرح الجيد للاسئلة ضرورية للتعلم الفعال ، فهي تركز انتباه المتعلم وتجبره على التفكير في المادة او موضوع الدرس حتى يكون باستطاعته الاجابة عنها وعندما تحدث عملية التركيز والانتباه نتيجة طرح الاسئلة فان المتعلم يكون اكثر قدرة على التعلم والتذكر. (قطامي واخرون ، 2000 : 352) كما أن طرح الاسئلة يعد احد معايير التدريس الجيد ،

والمدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها التي تتضمن عمليات عقلية وتعبيرية (التل ، 1988 : 1) . فعلى سبيل المثال ان الاسئلة التي يصوغها المدرس التي تتطلب استجابات من المستويات الاعلى في تصنيف بلوم مرغوبة اكثر من الاسئلة التي تتطلب استجابات من المستويات الدنيا ، لان الاجابة عنها تستلزم الكثير من التفكير الابداعي والناقد ، وتعد مؤشراً جيداً لتعليم المفاهيم العلمية. (ابو رياش وآخرون ، 2009 : 148). كما ينبغي عليه أن يطرح الاسئلة الصفية في جميع مراحل العملية التعليمية - التعليمية ، فهناك الاسئلة التي توظف التهيئة الحافزة من اجل اثاره الطلبة وشد انتباههم الى موضوع الدرس ، كما يمكن استعمالها طوال الحصة الدراسية ، وتسمى الاسئلة البنائية وهناك نوع آخر من الاسئلة تسمى بالاسئلة الختامية التي يطرحها المدرس في نهاية الحصة الدراسية من اجل تلخيص المفاهيم والمبادئ التي مرت في الحصة وتثبيتها في أذهان الطلبة.

(الهويدي ، 2005 : 158)

كما تتضح أهمية الأسئلة الصفية الشفوية من الدراسات العديدة ، والمختلفة التي اجريت في هذا المجال ، فمنها ما بحث اثر تدريب المدرس قبل واثناء الخدمة في صياغة اسئلة ذات عدة مستويات ، فضلاً عن تنمية مهارات صياغة الاسئلة السابرة أو متطلبات طرحها عن طريق استقصاء اثر وقت الانتظار وزيادته في تحصيل الطلبة مثل دراسة ( El- Rashed , 1984 : p,358) ودراسة (Wacharyothin, 1987 : p,76) ودراسة (مجدي ، 1988 : 172) ودراسة (Otto & Shuck, 1983 ; p,521-525) ودراسة ( احمد ، 2010 : 164) .

اما دراسة (التل ومحمد ، 1982 : 120) ودراسة ( Al- Nayef , 1989) ودراسة (الريان ، 1995 : 50) فقد بحثت اثر الاسئلة الصفية الشفوية التي تتطلب قدرات عقلية عليا على الاستيعاب القرائي ، وتناولت دراسة ( Stephen & Others , 1993 : p .70) ودراسة (السيد ، 2000 : 50) ودراسة (المجالي 2003 : ث - ج) اثر صياغة الاسئلة الصفية الشفوية التقاربية والتباعدية في تحصيل الطلبة.

واوصت دراستا (المفتي ، 1988 : 39) و (El - Khimisy , 1993 : p240) بضرورة تضمين برنامج للطلاب - المعلم يعالج نواحي الضعف والقصور في صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ، فيما يتعلق بلغة السؤال وانماطه المتنوعة في المستويات المعرفية العليا للبولم.

وتعد الكيمياء من العلوم الطبيعية ذات الاهمية الاساسية للحياة والثقافة المعاصرة ، نظراً لدورها البارز في جميع مظاهر النشاط الانساني تقريباً ، بدءاً من النهوض بكثير من الصناعات من جهة والى التوسع في فهم الحياة ووسائل اطالتها والحفاظ على البيئة ونظافتها من جهة اخرى (الجنابي ، 2002 : 1). فهو علم يساعد على تيسير هذا العالم وتسخيره لخدمة البشرية ، وليس بإمكان الفرد العيش اذا انعدمت التفاعلات الكيميائية التي تجرى في جسمه(السعدي ،

1987 : 27) ، كما أن دراسة الكيمياء تعمل على اعداد الفرد المتعلم الذي يشارك في التطورات العلمية والتكنولوجية ، اذ تتوقف كثير من الحاجات الضرورية لمجتمعنا اليوم على وجود بعض المواد الكيميائية (العزاوي ، 2003 : 4).

أن مادة الكيمياء اصبحت مادة دراسية مهمة في مناهج التعليم الثانوي بوصفها علماً يسهم اسهاماً فاعلاً في تشكيل شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية واتجاهاته العلمية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة المتزايدة وحلها بسهولة ويسر (عميرة ووفتحي ، 1977 : 1). فطالب المرحلة الثانوية ينطلق نموه في جميع النواحي انطلاقاً يمكن ان يسير به نحو المواطنة الكاملة بوصفه شخصاً منتجاً ، كما ان قدرته في هذا السن على التعلم والاستيعاب امر لم يستطيع احد أن يضع حداً نهائياً له ، لذلك اظهرت الكثير من النظم التعليمية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء اهتماماً بالغاً بهذا النوع من التعليم (نادر، 1976 : 20). وبالتالي يحتاج الطالب في هذه المرحلة من التعليم الى اساليب وتقنيات ومهارات للتعامل معه بعناية ونجاح تتضمن بخصائص المدرس.

وتؤدي خصائص المدرس المعرفية والانفعالية دوراً مهماً في فعالية العملية التعليمية - التعليمية وتعد إحدى المدخلات التربوية التي تؤثر بصورة او باخرى في مستويات تحصيل الطلبة وامنهم النفسي ، فالمدرس فرد يتسم بخصائص شخصية معينة في كفاياته وفعاليته ، وتؤدي الى فروق فردية بين المدرسين من حيث اداءاتهم التعليمية ونشاطاتهم المدرسية.

(السفاسفة، 2005 : 17)

كما تعد هذه الخصائص من المكونات المؤثرة سلباً او ايجاباً في مرحلة تنفيذ الدرس (قطامي واخرون ، 2000 : 291) والتي تتضح من قدرته على التفاعل المتبادل مع طلبته بنحو انساني وصياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وقبول اجوبة الطلبة والانصات لهم بإخلاص وحكمة (سند ووارثر ، 1985 : 5) فضلاً من توظيف وقت الحصة بكفاءة ، وتوفير تغذية راجعة واضحة ومحددة ومعرفة متقنة للمادة التي يدرسها ، فضلاً عن الثقة والهدوء وحسن الهمدوم وسلامة التصرف (جابر ، 2000 : 28).

ويضيف هاسكفيتس (Haskvitz , 2007) ان هناك ميزات مشتركة تجمع بين المعلمين ، منها : سعة الاطلاع والمعرفة ، واستمرارية التعلم والبحث عن الجديد ، ووضع القواعد للتعامل مع الطلبة ومعرفة ما يحتاجون اليه حاضراً وفي المستقبل والتوقعات العالية منهم ، التي تدفعهم لتقديم افضل ما لديهم ، وبالتالي السعادة بانجازهم ومساعدتهم على الاستقلالية وتقدير الذات ، والقدرة على التواصل معهم ، والمرونة في ذلك ، وتيسير المادة التعليمية ، واللطف والمرح واعتماد القصص المسلية الجاذبة لانتباهه ، والتنوع في اساليب تدريسهم ، وتقديم الانشطة التي

تزيل الرقابة والملل عندهم ، وتزيد دافعيتهم ، وتجعلهم دائمي الاستعداد للتعلم ، اضافة الى تقديم تقويم سريع ودقيق لاعمالهم .

(Haskvitz , 2007 , 37)

ولذلك يحتاج الطالب الى مدرس يمتلك خصائص تتناسب مع هذه المرحلة من الدراسة ، بحيث يكون قادراً على التفاعل مع التطورات والتغيرات في المجالات التعليمية والتكنولوجية و التطبيقية كافة ، ولا سيما الاتزان والحماسة والانسانية.

(نشوان ، 2005 : 285)

ويمكن استنتاج أهمية البحث من أهمية ما يأتي :

- 1- أهمية الاسئلة الصفية الشفوية بوصفها افضل اداة للتواصل والتفاعل بين المدرس وطلبتة وبين الطلبة انفسهم.
- 2- أهمية إمتلاك مدرسي الكيمياء مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
- 3- أهمية مادة الكيمياء ودورها في الحياة العملية ، وضرورة تسهيلها وفهمها لدى الطلبة.
- 4- أهمية المرحلة الثانوية من التعليم ؛ لان طلبة هذه المرحلة يعدون إنتاجيين ، وضرورة الاهتمام بهم ووضعهم على الطريق الصحيح في بناء شخصياتهم .
- 5- أهمية امتلاك المدرسين خصائص شخصية جيدة ومتميزة تساعدهم وتدعمهم على اداء مهنتهم على اتم وجه وأكمله، ومنها ( الاتزان والحماسة والانسانية ).
- 6- قد يستفيد القارئون على شؤون التربية والتعليم من نتائج البحث من اجل النظر بخصوص وقت الحصة ومعوقات التدريس .
- 7- لا توجد دراسة في العراق على حد علم الباحث تناولت علاقة الأسئلة الصفية الشفوية بخصائص المدرس .

### هدف البحث :

يهدف البحث الى تحليل مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرّسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس. من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ؟
- 2- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية الخصائص الشخصية ؟
- 3- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟

- 4- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية ؟
- 5- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل؟
- 6- هل هنالك فروق في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة ؟
- 7- هل هناك فروق بين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة ؟
- 8- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية ؟

### حدود البحث :

يتحدد البحث بالاتي :

- 1- مدرسو ومدرسات الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية ديالى / مركز قضاء بعقوبة.
- 2- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009-2010) م .
- 3- مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
- 4- بعض الخصائص الشخصية للمدرس والتي سيحددها الباحث بالاتزان والحماسة والانسانية.

### تحديد المصطلحات

اولاً: التحليل . ( Analysis ) :عرفه كل من :

- 1- ( سلامة ، 2001 ) :- " هو تجزئة المحتوى الى عناصره التي تؤلفه ، بحيث يظهر الترتيب للأفكار والعلاقة بينها".

(سلامة ، 2001: 151)

- 2- (الدريج ، 2003) عن روزنتال: " هو عملية تفتيت عقلي او فعلي لكل اجزائه المؤلف منها ، ويقوم التحليل منطقياً - على تقسيم الموضوع الجاري دراسته الى اجزائه المكونة له ، وهو منهج للحصول على معرفة جديدة".

(الدريج ، 2003 : 338)



3- (شحاته وزينب ، 2003) : " هو قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما ، وتجزئتها الى عناصرها وتحديد ما بينها من علاقات ، وفهم البناء التنظيمي لها".

(شحاته وزينب ، 2003 : 90)

4- (عبد الرحمن وفلاح ، 2007) : " هو تجزئة البيانات وتنظيمها في عناصر اساسية لغرض الحصول على اجابات للاستئلة".

(عبد الرحمن وفلاح ، 2007 : 187)

\_ ويعتمد الباحث تعريف ( شحاته وزينب، 2003) كتعريف نظري له .

- التعريف الاجرائي :- هو تجزئة الباحث لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية للفقرات في

مجالين ( الصياغة والطرح ) وتقديمها ببطاقتي ملاحظة لقياسهما لدى

مدرسي مادة الكيمياء للتحقق من هدف البحث والاجابة عن تساؤلاته.

ثانياً : المهارة ( Skill ) : عرفها كل من :-

1- (Jarolimek & Foster , 1981)

بأنها " فعل مادي او عملية عقلية او كلاهما معاً ، تنجز بشكل ثابت وكفاء ومستمر " .

(Jarolimek & Foster , 1981 : p.275)

2- (سليمان ، 1999):

" انها القدرة على القيام بعمل الاشياء بشكل جيد"

(سليمان ، 1999 : 155)

3- (البجة ، 2000) :

انها: " نشاط عضوي ارادي مرتبط باليد او اللسان أو العين او الاذن "

(البجة ، 2000 : 285)

4- (قطامي ورياض ، 2009):

هي : " القدرة على القيام بالاعمال الادائية المعقدة بسهولة ودقة واتقان وفق سلسلة من

الحركات أو الاجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة او غير مباشرة " .

( قطامي ورياض ، 2009 : 17 )

- ويعتمد الباحث تعريف ( قطامي ورياض , 2009 ) كتعريف نظري له .

- التعريف الاجرائي : هي قدرة مدرسي الكيمياء على القيام باجراءات صياغة الاسئلة الصفية

الشفوية وطرحها بشكل صحيح والتي يمكن ملاحظتها وقياسها على وفق

بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

ثالثاً: صياغة الاسئلة : عرفه كل من :-

1- (Sand and Carin , 1975)

" هي الوسيلة المهمة للكشف عن المواهب وقدرات الطلبة تمهيداً لتمهيتها"

(Sand and Carin , 1975)

2- (مرعي ومحمد ، 2002)

" هي الطريقة التي تعبر فيها عن مضمون السؤال باستخدام الكلمات ، والتي ترتبط بالمصطلحات المستعملة في السؤال وبعدد كلماته والترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات".

( مرعي ومحمد ، 2002 : 71 )

- ويعتمد الباحث تعريف ( مرعي ومحمد ، 2002 ) كتعريف نظري له .

التعريف الاجرائي : هي عملية قيام مدرسي الكيمياء بتنظيم المعلومات وتسلسل الافكار التي يدور بشأنها موضوع الدرس والربط بينها مع مراعاة الوضوح في التعبير عن مضمون الاسئلة وادوات الربط بين كلماتها من اجل استثمارها في طرح السؤال لتغطية موضوع الدرس وتقويم الطلبة.

رابعاً : طرح الاسئلة (Asking questions)

1- (ميخائيل ، 1995) :

" هي عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الاهداف التربوية " .

( ميخائيل ، 1995 : 61-62 )

2- (زيتون ، 2001) :

" هي مجموعة السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي ، وتتعلق بكل من اعداد السؤال وتوجيهه والانتظار للاجابة عليه مع اختيار الطالب المجيب ، وتشجيع الطلبة على توليد الاسئلة والتعامل مع اجاباتهم ومعالجتها " .

( زيتون، 2001 : 121 )

3- (نبهان ، 2008)

" مجموعة من الاجراءات يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي ويظهر من خلالها معرفته بالاساسيات الواجب اتباعها عند استخدامه لجميع انماط الاسئلة".

( نبهان ، 2008 : 168 )

- ويعتمد الباحث تعريف ( نبهان ، 2008 ) كتعريف نظري له .

التعريف الاجرائي: هي مجموعة الاجراءات والسلوكيات التي يتبعها مدرسي الكيمياء اتباعها مع طلبة المرحلة الثانوية لتشجيعهم على الاجابة عن الاسئلة والمشاركة في الحصة الدراسية.

خامساً : الاسئلة الصفية الشفوية : عرفها كل من :-

1- (اللقاني وحسن ، 1985):

بانها " مجموعة من الكلمات التي توجه الى شخص ما ، بحيث يفهم المقصود منها ، ويعمل فكرة فيها ، ويستجيب لها ، بشكل ما يفهمه من وجه السؤال في البداية ، وهي عملية ديناميكية يشترك فيها كل من المعلم والتلميذ بشكل فعال" .

(اللقاني وحسن ، 1985 : 15)

2- (الخالدة وآخرون ، 1997):

" وهي الادوات التي يتم القائها وتداولها في اثناء الموقف التعليمي والتي تستهدف تبسيط المعلومات والافكار ومساعدة التلاميذ على استيعابها" .

( الخالدة وآخرون ، 1997 : 225 )

3- (عبد الله ، 1998):

بانها " عبارة مثيرة تبدأ بفعل سلوكي او اجرائي او اداة استفهام وتتطلب استجابة معينة باللغة او بالحركة أو بهما معاً".

(عبد الله ، 1998 : 79)

4- (طلبة ، 2007):

انها : " جملة تبدأ بأداة استفهام توجه الى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة ، ويعمل هذا الشخص على الاجابة بما يتفق مع هذه الجملة وما يتطلبه من استفسار".

(طلبة ، 2007 " 68)

- ويعتمد الباحث تعريف ( عبد الله ، 1998 ) تعريف نظري له .

-التعريف الاجرائي : هي جمل استفهامية لفظية يطرحها مدرسو الكيمياء في اثناء الحصة الدراسية وتحتاج الى اجابة لفظية من طلبة المرحلة الثانوية.

سادساً : المدارس الثانوية ( التعليم الثانوي) : عرفه كل من:-

1- (الغنام ومحمد ، 1996):

" هو الدراسة الثانوية العامة او التي تلي المرحلة الابتدائية وتؤدي الى التعليم العالي أو الجامعي وينقسم التعليم الثانوي الى مرحلتين متوسطة واعدادية ومدة الدراسة في كل منها ثلاث سنوات".

(الغنام ومحمد ، 1996 : 14)

2- (بركات وابو طالب ، 1971) :

" هو مرحلة وسطى بين التعليم الابتدائي والعالي ويلتحق به خريجي الابتدائية ومدته ست سنوات".

(بركات وابو طالب، 1971 : 3)

3- (وزارة التربية ، 2005) :

هي المرحلة التي مدتها (6) سنوات وتهدف الى اعداد المواطن القادر على تحقيق مجموعة من القدرات والمهارات في مختلف المجالات العلمية والشخصية والوطنية والانسانية ويتألف التعليم من مرحلتين :

أ. الدراسة المتوسطة : مدتها (3) سنوات للصفوف (7) (8) (9) من السلم التعليمي .

ب. الدراسة الاعدادية : مدتها (3) سنوات للصفوف (10)(11) (12) من السلم التعليمي.

(وزارة التربية ، 2005 : 20)

- ويعتمد الباحث تعريف ( الغنام ومحمد ، 1996 ) كتعريف نظري له .

- التعريف الاجرائي : هي تلك المدارس التي تضم الصفوف من الاول متوسط وحتى السادس الاعدادي .

سابعاً : خصائص المدرس (Instructors Characteristics)

1- (قطامي وآخرون ، 2000):

هي " خبرات المدرسين المتصلة بموضوع الدرس واسلوب التدريس الذي ينبغي ممارسته لكي تتناسب استراتيجيات التعليم المستخدمة".

(قطامي واخرون ، 2000 : 291)

2- (الحيلة ، 2009) :

هي " مجموعة من الصفات والسلوكيات التي يجب ان يتحلى بها المدرسون من اجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير وتعلمه".

(الحيلة ، 2009 : 447)

3- (زيتون ، 2005) :

هي " مجموعة صفات ينبغي ان تتوافر في معلم العلوم الجيد".

(زيتون ، 2005 :280)

- ويعتمد الباحث تعريف ( الحيلة , 2009 ) كتعريف نظري له .

- التعريف الاجرائي : هي مجموعة مواقف تعبر عن صفات شخصية ينبغي ان يمتلكها مدرسو الكيمياء في المرحلة الثانوية لانجاح عملية التفكير في الاجابة عن الاسئلة الصفية الشفوية وتتمثل هذه الصفات (بالاتزان ، والحماسة ، والانسانية) التي يمكن قياسها بالمقياس الذي اعده الباحث لذلك الغرض.

### لمحة تاريخية :

ان اعتماد الاسئلة في التدريس ليس جديداً في مجال المعرفة ، لكنه نشاط ترجع جذوره الى المربين الاغريق ومن اشتهرهم سقراط الذي اعتمد الطريقة الحوارية القائمة على طرح الاسئلة ليقود المتعلم الى المعرفة العملية والتي عرفت بالطريقة السقراطية (حمدان ، 1985 : 18-19) اذ رأى سقراط ان التعليم لا يهدف الى صب المعلومات في ذهن خالٍ ، بل يحدّث طلبته ويحاوهم فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب كأنما يتعلم في حين هو يُعلم عن طريق الحوار ( الناصف ، 1972 : 65 ) ويقول سقراط إن " السؤال فناً ، والمحاورة منهجاً" فكان يسأل من يحاوره عما يعرف في مسألة من المسائل ، ويرد المحاور ، وينهال سقراط عليه بأسئلته الدقيقة التي كان قد اعدّها ، وكان يعتمد دائماً تأكيد البرهان عن طريق نفي العكس ليساعد المتعلم للوصول الى تعريفه الشيء تعريفاً صحيحاً (احمد ، 1974 : 49) وهذا ما دفع سقراط الى القول " إنه كان يولد الافكار من محاوريه كما كانت امه تولد الجنين من الحوامل " وكانت طريقته الحوارية تعتمد على فن صوغ الاسئلة وطرحها (عبد العزيز ، 1968 : 251).

وبعد سقراط اعتمدت الاسئلة في التدريس في اكااديمية افلاطون على انها اسلوب متميز (Dillon , 1981 : p1) ، اما ابن خلدون فيرى " أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة وفتح اللسان بالمحاورة والمناظرة " ويعيب على طلاب بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي سلبيتهم، وانشغالهم بالحفظ من دون فهم او تعليل (ابن خلدون ، ب.ت: 431-432).

اما الصينيون واليونانيون فقد اعتمدها في مدارسهم ، وفي طرائق تدريسهم ، ومما يلفت النظر كذلك في مجال طرائق التعليم عند العرب الاوائل التركيز على اهمية المناظرة والنقاش والتي كانت معتمدة على اسلوب الاسئلة والاجوبة، كذلك استعملها المربون في الاسلام ، وشواهد ذلك كثيرة في كتب المسلمين الاوائل ، اذ بين المسلمون اهمية المناظرة في شحذ الاذهان وتقوية الحجة وتعزيز الثقة بالنفس ، فأولوها عناية كبرى في طرائق تعليمهم وشاروا اليها في عدة مواقع من مؤلفاتهم ، (قنبر، 1983: 112) (قطامي ورياض ، 2009 : 77).

### السؤال في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة:-

اعتمد القرآن الكريم السؤال ومشتقاته في مواضع كثيرة من كتاب الله تعالى ، وقد بلغت نحو مائة وثلاثين مرة ، وكانت اسئلة القرآن الكريم بطريقة لفت الانتباه ، والدعوة الى التفكير والنظر ، والتأمل والبحث والاستنتاج .

(عبد الباقي ، 1987 : 336-338)

اشار العلماء الى موضوع السؤال في القرآن الكريم ، فقد اشار الامام الزركشي في كتابه البرهان في علوم القرآن في اكثر من موضع من كتابه الى الاسئلة القرآنية ، اذ تكررت كلمة السؤال في عدة مواضع ، و ورد في القرآن الكريم جملة من الاسئلة الموجهة الى الرسول (صلى الله عليه وسلم) ، والتي تفسر بعض الاحكام الشرعية التي كانت تعترض بعض الصحابة رضوان الله عليهم ، وكانت الآيات الكريمة تنزل ومعها الاجابة عنها، (الزركشي ، 1972 : 160) ، ومن بعض هذه السور الكريمة :

### بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

- (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) (سورة البقرة ، 215)

- (وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى) (سورة طه ، 17).

- (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) (سورة الاسراء 85).

- (قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ) (سورة الشعراء ، 23)

- (فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقْتَلْتَنِي بِنَفْسِي لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا) (سورة الكهف ، 74).

- (ءَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمْ السَّمَاءُ بِنَاهَا) (سورة النازعات 27)

- (وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ) (سورة يس ، 78).

- (أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ) (سورة الواقعة ، 59).

- (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ) (سورة الملك ، 30)

وعند النظر في السنة النبوية الشريفة نجد كذلك اعتماد السؤال بصيغ متنوعة تحمل معنى التعلم والدعوة اليه وشد الانتباه ، وهناك اسئلة النبي (صلى الله عليه وسلم) على درجة عالية من البلاغة وحسن الاثارة ، مما شجع المتعلمين على طلب الاستزادة من العلم ، ومن اسئلة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في بعض الاحاديث :

عن ابي هريرة (رضي الله عنه) قال بينما النبي (صلى الله عليه وسلم) في مجلس يحدث القوم جاءه اعرابي فقال : متى الساعة فمضى رسول الله يحدث فبعد ان اكمل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) حديثه قال : " اين اراه السائل عن الساعة قال ها انا يا رسول الله قال : فاذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة قال: كيف اضاعها قال : اذا وسد الامر الى غير اهله فانتظر الساعة " (البخاري ، ت256هـ ، 23).

حدثنا اسماعيل بن جعفر عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) (( ان من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وانها مثل المسلم فحدثوني ما هي فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله ووقع في نفسي انها النخلة فاستحييت ثم قالوا حدثنا ما هي يارسول الله قال : هي النخلة )) (البخاري ، ت256هـ : 23-24).

وقوله (صلى الله عليه وسلم) (( رأيتم ان نهراً بباب احدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات ، هل يبقى من درنه شيء؟ )) ، قالوا لا يبقى من درنه شيء ، قال فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو بهن الخطايا . (النووي ، ت676هـ : 805)

### مفهوم السؤال :-

السؤال في اللغة ( يأتي من التصاريف يسأل سؤالاً وسألاً وتسألأً وسألةً ) وسألت أسأل و سلت أسل، والرجلان يتساءلان ويتسايلان ، وجمع المسألة مسائل بالهمزة ، فاذا حذفوا الهمزة قالوا مسألةً وتساءلوا : سأل بعضهم بعضاً ومعناه طلب الحقوق).

(ابن منظور ، 2005 : 97-98)

وينظر الى السؤال في العملية التعليمية على أنه من المميزات العملية للتعلم لدى المتعلمين ، بل هو من المثيرات لجميع الناس على اختلاف مستوياتهم العلمية والعقلية والاجتماعية ، وعلى اختلاف مواقع عملهم ومسؤولياتهم وبعبارة اخرى يمكن القول : ان الاسئلة من المهارات التي يعتمد عليها كل الناس في حياتهم . اما عند الحديث عن الاسئلة الصفية. فانها تأخذ اهمية خاصة ، فهي من المهارات التي يحتاج اليها كل من يمارس عملية التعليم ، وهي من مؤشرات نجاح عمل المدرس وقدرته على التعامل مع المواقف الصفية وادارة عملية التدريس .

(قطامي ورياض ، 2009 : 78)

وقد عرف السؤال على أنه "جملة استفهامية توجه الى شخص او مجموعة اشخاص للاستيضاح عن معلومة معينة " ويعمل فيه الشخص فكرة يجيب باجابة تتفق مع ما تتطلبه الجملة من استفسار ( زينون، 2003: 45) ، وعلى هذا الاساس يمكن القول بأن السؤال مشكلة تتطلب تفكيراً وجهداً وادراكاً للعلاقات للوصول الى الحل.

(شحاته وزينب ، 2003 : 192)

اما قطامي فقد عده "مفتاح العقل والمعرفة ، وهو يسد الفجوة لدى المتعلم بين ما يعرف وما لا يعرف من المعارف والخبرات" فضلاً عن ان الاسئلة الصفية تعمل على اثاره الدافعية وحب الاستطلاع لدى المتعلم وتولد الرغبة في المعرفة والتعلم (قطامي ، 2005 : 40).

اما الفردان فيرى ان السؤال " مثير عقلي ، محدد ، وقصير ، وواضح يؤدي الى حدوث استجابة فورية تتوقف على نوع المثير ودرجته ، (الفردان ، 2006 : 25) اي انه موقف يشتمل



على طلب مثير يتحدى بيئة الطالب المعرفية والعقلية ، فيدفعه الى البحث في استجابة مناسبة قد تكون لفظية او كتابية .

(قطامي ورياض ، 2009 : 79)

مما تقدم نستطيع القول إن السؤال هو عبارة لفظية يعتمدها المدرس في اثناء الحصة بهدف التواصل وتحقيق اهداف الحصة الدراسية.

### مفهوم السؤال الفعال وخصائصه :-

يرد ذكر هذا المفهوم كثيراً في الادبيات التربوية خصوصاً عند الحديث عن نوعية التعليم ونوعية الاسئلة الصفية ، فكلنا يعرف ان السؤال هو الخطوة الاولى من خطوات تنمية التفكير ، فالعبارة التي توجه داخل الصف ، وتحدث لدى الطلبة تجاذباً معها واندماجاً في العملية التعليمية هي سؤال فعال ، وتشير الدراسات الى ان الاسئلة الفعالة تساعد على تنمية التفكير للمتعلم ، فان ذلك يشعره بمشكلة تواجهه والحاجة الى البحث والتفكير في الحلول لها كما انها الطريقة التي عن طريقها يمكن التخلص من طريقة الالتقاء التي يتبعها المدرسون.

(طافش ، 2004 ، 45) ، (قطامي ورياض ، 2009 : 81)

وقد ابرز (العمرى ، 2005) جوانب الاسئلة الصفية الشفوية الفعالة في النوعية وهي ((الاستهداف ، والتفاعل ، والتغذية الراجعة)) ويقصد بنوعيه السؤال صياغته ، وذلك من حيث وضوحه ، ومناسبته لمستوى الطلبة ، وقدرته على تحقيق الهدف المنشود ، فالاستهداف يقصد به طريقة المعلم في طرح السؤال من حيث اختيار الطلبة للاجابة عنه ، ومدى توزيعه بين اكبر قدر ممكن منهم ، ويشير التفاعل الى اساليب المدرس في طرحه واعتماد الاتصال بالعين والصوت والطريقة واعطاء فرصة لتفكير الطلبة ، والاسئلة المتتابعة ، وفي ما يتعلق بالتغذية الراجعة فليسؤال دور بارز في صقل شخصيات الطلبة وتنميتها ، ويستطيع المدرس ان يتلقى التغذية الراجعة من اسئلة طلبته ومستواهم وتفاعلهم ونجاحه في عمله .

(العمرى ، 2005 : 35)

ويتفق معه في الرأي (قطامي ورياض ، 2009) مضيفاً خصائص اخرى للاسئلة الصفية الشفوية الفعالة من حيث "عددها ، وعمقها ، ودقتها ، وتوسعها" فمن حيث عددها ينبغي ألا يكثر المدرس من الاسئلة لئلا تفقد قيمتها التربوية ، اما من حيث عمقها فيقصد به من اجل التوسع في البحث عن الاجابة الصحيحة ، وتشير الدقة الى صوغ الاسئلة بمهارة عالية تدفع الطالب الى البحث والاستقصاء ، ويقصد بالتوسع ان يعد المدرس اسئلة شفوية تحتاج الى اجابات مفتوحة وتتطلب افكاراً مختلفة ، هذا اذا اراد المدرسون تزويد الطلبة بنقطة انطلاق ابداعية . (قطامي ورياض ، 2009 : 89-90).

### الصفات التقليدية للاسئلة الصفية الشفوية :-

عني التربويون منذ مطلع العصر الحديث بالتعرف على اسئلة المدرس الصفية الشفوية ، واهتموا بها وبخصائصها وانواعها واعتماداتها وتوصلوا الى ان بعض الاسئلة الصفية التي يطرحها المدرسون لا تهدف الى اثاره الطلبة وتفكيرهم او حثهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية ، بل ان اغلبها تتميز بالصفات الاتية:-

- 1- أن معظمها موجه لحفظ النظام في غرفة الصف ، فالمدرس غالباً ما يضيف جواً مشدوداً يكون الطلبة فيه متوتري الاعصاب.
- 2- ان عدداً كبيراً من اسئلة المدرس يكون بهدف الحصول على اجابات قصيرة جداً من الطلبة ، وهذا يعني ان المدرس يقوم بمعظم الحديث الصفي بدلاً من قضائه معظم الوقت في توجيه الطلبة ليفكروا لانفسهم.
- 3- ان معظم الاسئلة توجه عادة بغرض التذكر اللفظي ، وبذلك فان وقتاً قليلاً جداً يتوافر لدى الطلبة للتفكير.
- 4- ان عدداً كبيراً من اسئلة المدرس يتجاهل الطالب كإنسان مفكر له شأنه واستقلاله وحقه في ان يبادر ويسأل ويستفسر.
- 5- انها تتجاهل تطوير الطلبة والاعتماد على النفس والتفكير المستقل.
- 6- ان عدداً كبيراً من اسئلة المدرس يركز على المعرفة لذاتها وعرضها بدلاً من الافادة منها في توليد معلومات جديدة ، تؤدي الى تكامل المعلومات وتقود الى عملية الفهم.
- 7- ان معظمها لا ينمي لدى الطلبة حسن التعبير ولا يهتم بصقله ، ولا سيما عندما يقوم المدرس بطرح عدد كبير من الاسئلة التي تحتاج إلى إجابة سريعة وبذلك فانه لا يعطي الفرصة للطلبة لصقل اساليب اجاباتهم ولا يسمح للمدرس ان يلاحظ بعناية الاخطاء اللفظية لهم (نبهان ، 2008 : 159-160) ( طوالبة واخرون ، 2010 :

(252)

### اسباب اتسام اسئلة المدرس بالصفات السلبية السابقة:-

- 1- عدم الكفاية التدريبية للمدرس في كيفية صوغ الاسئلة وطرحها وملائمة أنواعها المختلفة لحاجات الطلبة التعليمية والنفسية.
- 2- الكثرة العددية للاسئلة على حساب نوعها ، وهذا- بدوره- يؤدي إلى استبدال المدرس بمعظم وقت الحصة، كما تكون مشاركة الطلبة روتينية وشكلية في عملية التعلم ، مما ينتج منه تذكر عابر للحقائق ، والمعلومات الصغيرة والهامشية ( نبهان ، 2008 : 160).

### الاهداف التربوية للاسئلة الصفية الشفوية: 0

- يمكن للاسئلة الصفية ان تحقق عددا من الأهداف ومنها:-
- 1- الاشارة الى المفاهيم الاساسية في الدرس.
  - 2- الكشف عن ميول الطلبة واهتماماتهم بما يدور في اذهانهم.
  - 3- تشخيص صعوبات التعلم وبالتالي معالجتها.
  - 4- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى الطلبة.
  - 5- تدريب الطلبة على التفكير الصحيح.
  - 6- جذب انتباه الطلبة وتركيزهم في نقطة معينة في الدرس من اجل البحث والتقصي عنها او ابراز اهميتها .
  - 7- تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبها الطلبة.
  - 8- تقويم مدى تقدم الطلبة.
  - 9- تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الدرس.

(طوالبة واخرون ، 2010: 251)

### اغراض الاسئلة الصفية الشفوية :

- مما لا شك فيه إن لكل سؤال يطرحه المدرس غرضاً معيناً يريد من طلبته أن يحققه او يقوموا بانجازه ، وقد حصر بعض التربويين الاغراض التي ترمي اليها اسئلة المدرس بالآتي :
- 1- تثير اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
  - 2- تشجع الطلبة وتحت على المناقشة.
  - 3- تعطي توضيح لمشكلة معينة ( تنظيمية او تعليمية ) .
  - 4- تعرف نشاطات الطلبة الخاصة وحاجاتهم.
  - 5- تختبر معرفة الطلبة للموضوع.
  - 6- تتأكد من فهم الطلبة لموضوع الدرس.
  - 7- تحت الطالب بعينه على الاشتراك في التعليم الصفي ونشاطاته.
  - 8- تحلل نقاط الضعف عند الطلبة ومعالجتها.

(حمدان ، ب . ت : 239-240) (محمد ، 1991 : 148)

كما تسهم الأسئلة الصفية الشفوية في تحديد متطلبات التعليم السابقة لدى الطلبة وتكون عادة من مستويات التفكير الدنيا ويطلق عليها اسئلة متطلبات التعليم السابق ( Learning Prevequisites questions) كما تعمل على التهيئة للدرس الجديد واثارة دافعية الطلبة نحوه ،

فضلا عن أنها تساعد على اكتشاف المعلومات وتنمية المهارات , ويطلق عليها الاسئلة الاستكشافية (Discovery Inquiry questions) .

(قطامي ورياض ، 2009 : 85)

ويضيف (امبو سعدي وسليمان ، 2009) ان الاسئلة الصفية الشفوية تحقق الاغراض الآتية :

- 1- تقوم نواتج التعلم المخطط لها مثل غايات الانجاز .
  - 2- تساعد الطلبة على تطوير المفاهيم ، او لكشف العلاقات بين الاشياء والظواهر .
  - 3- توجه تفكير الطلبة نحو مستويات اعلى للتفكير .
  - 4- تعلم الطلبة مهارات ضرورية كالاصغاء والانتباه الى افكار الآخرين ، وذلك عن طريق تقديم افكار تؤدي إلى إصغاء الطلبة ولا سيما الطلبة الذين يواجهون صعوبة التركيز داخل غرفة الصف .
  - 5- تعطي تغذية راجعة سريعة لكل من المدرس (بشأن التدريس) والطالب بشأن التعلم وبالتالي تزداد دافعيته للتعلم (امبو سعدي وسليمان ، 2009 : 403).
- فضلاً عن أن الاسئلة الصفية الشفوية تعتمد في التدريس لتحقيق الاغراض الآتية :-
- ملاحظة الخصائص الاساسية مثل: ماذا تلاحظ عند خلط النفط مع الماء؟\*
  - التصنيف مثل : صنف الاملاح الاتية الى حامضية وقاعدية ومتعادلة ؟  
Na F , NH4Cl , NaCl
  - التواصل لغرض كشف الافكار وتنمية الخبرة مثل: صف شعورك ازاء ما تلاحظه؟
  - القياس باعتماد الإعداد والزمن مثل: كم يلزم من الوقت حتى يصل المحلول الى درجة الحرارة المطلوبة لحصول التفاعل؟
  - التنبؤ : ويقصد به توقع ما سيحدث بناء على المعلوم مثل :  
كم تتوقع ان يكون تركيز المحلول بعد مرور 10 دقائق؟
  - تعرف المتغيرات : اي التعرف على المتغيرات المستقلة والتابعة مثل :  
ما المتغيرات التي تثبتها في تجربة اثر تغير التراكيز في سرعة التفاعل الكيميائي؟
  - ضبط المتغيرات : ويعني ابقاء اثر المتغير ثابتاً مثل :-  
ما المتغيرات التي تؤثر في سرعة التفاعل الكيميائي.

تكوين التعريفات الاجرائية : اي تكوين التعريفات اعتماداً على التجارب العملية. مثال :

اعتماداً على تجربة اثر تغير التراكيز على سرعة التفاعل الكيميائي

ما تعريف سرعة التفاعل الكيميائي؟

- تكوين الفرضيات وفحصها لتكوين استنتاجات مثل :

ما الأسباب التي جعلت التفاعل يحصل تلقائياً ؟

- تفسير معطيات التجارب مثل:

لماذا يضاف العامل المساعد الى بعض التفاعلات الكيميائية؟

(الهويدي ، 2005 : 171-172)

\* جميع الامثلة الكيميائية التي وردت في متن البحث هي من اعداد الباحث .

### فوائد اعتماد الاسئلة الصفية الشفوية في تدريس العلوم :-

ان اي تدريس ناجح يحتاج الى مقومات اساسية لتحقيق الاهداف المرجوة من المواقف

التعليمية ، ومن ابرز تلك المقومات اعتماد الاسئلة الصفية الشفوية في اثناء عملية التدريس ، اذ

لا يخلو اي موقف تعليمي مهما كان نوعه ومهما كانت اهدافه من اسئلة شفوية توجه سير

الحصة الدراسية (محمود ، 2005 : 103) ، لما لها من فوائد يمكن ابرازها بالنقاط الآتية :-

1- يعبر فيها المتعلم عن افكاره وآرائه بطريقته واسلوبه ، وهذا ينمي لديه حرية التعبير ،

والتفكير الناقد ، وهو احد اهداف العملية التربوية.

2- تنمي في الطالب روح المشاركة الصفية ، وفي بناء البيئة التعليمية الديمقراطية ، مما يجعل

للطالب دور ايجابي في المواقف الصفية.

3- تساعد الطلبة على نمو شخصياتهم ومواجهة المواقف والقدرة على التعبير عن الذات.

4- تنمي مهارة التواصل مع الآخرين ، اذ تعد هذه المهارة في غاية الاهمية ؛ لانها من

متطلبات الاقتصاد المعرفي وهي من المهارات الضرورية ، لمواكبة عصر التكنولوجيا.

(قطامي ورياض ، 2009 : 86-87)

ويرى (David , 1991) ان "افضل فائدة من الاسئلة التي يطرحها المدرس في حجرة

الدراسة هي تحفيز فكر الطلبة في بداية النقاش" ( David , 1991:p162).

### مهارة الاسئلة الصفية الشفوية :-

ذكرنا سابقاً ان اعتماد الاسئلة التعليمية في غرفة الصف من المهارات الضرورية للمحافظة

على التفاعل الصفي والتواصل بين المدرس وطلبته او بين الطلبة انفسهم ( الهويدي ، 2005 :

(168). فالتواصل اساس للنجاح في اية مهنة تتطلب تفاعلاً بين الافراد والتواصل المتعلق بالمحتوى في التعليم اهم بكثير من مجرد التحدث عن الاهداف ، فهو يدعم المشاركة الناجحة للطلبة التي بدورها لها منافع وجدانية مهمة ؛ إذ تشجعهم على اتخاذ موقف ايجابي اكثر نحو الدراسة.

(خطاب ، 2007 : 48)

وتعد مهارتنا صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها من المهارت التدريسية التي ينبغي ان يكتسبها المدرس ، فصوغ الاسئلة تشير الى الاسلوب او الطريقة التي يعبر بها عن مضمون السؤال ، وأن جودة السؤال الصفي تقاس بمدى قدرته على استثارة تفكير الطالب ، وتحفيزه على اعمال عقله لانتاج استجابات ذات مستويات عليا ، والمدرس لا يمكنه ان يصل الى ذلك بامتلاكه لمهارات صياغة الاسئلة الصفية فحسب ، وانما لابد له من اكتساب مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها في الموقف التعليمي ، وهو ما يطلق عليه مهارة طرح الاسئلة الصفية (الخليفة،2007:138) فقد يكون السؤال مصاغاً صياغة جيدة ويقيس مهارات عليا الا ان طريقة طرحه قد لا تكون موفقة ، وسنتناول هاتين مهارتين بشئ من التفصيل.

( الهويدي ، 2005 : 169 )

### - مهارة صياغة الاسئلة الشفوية :

تتوقف جودة صياغة السؤال الشفوي في مجال كلمات السؤال تحديداً على ثلاث عوامل

رئيسة هي :

- 1- الكلمات المكونة للسؤال :- الكلمات عبارة عن مصطلحات تعبر عن مفاهيم معينة لدى المتحدث ، ولكي تكون هذه الكلمات لها مدلول عقلي واضح لدى الطلبة يفضل اعتماد الكلمات الفصحى لتكون اكثر دقة ، وينبغي ان تكون مصطلحاتها صحيحة علمياً ومتقفاً عليها فضلاً عن اعتماد المفاتيح المناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية عند صياغة السؤال ، فمثلاً في اسئلة التذكّر ترد بعض الألفاظ مثل: ( اذكر ، وعرف ، ومتى ، وحدد) وتتضمن اسئلة الفهم مفاتيح مثل : (صف ، ووضّح ، وقسّر ، ووازن ، وعلل .... وهكذا) .
- 2- عدد الكلمات المكونة للسؤال :- ان الصياغة الجيد للسؤال تتضمن اقل عدد ممكن من الكلمات التي تحقق الغرض المطلوب من السؤال ، اما الاسئلة الشفوية طويلة الصياغة يصعب على الطلبة ادراكها ، اذ لا يستطيعون العودة مرة اخرى لتذكّر اول السؤال ، كما يندرج تحت هذا المجال الاسئلة غير مكتملة الصياغة للكلمات المطلوبة أنفسها التي يكتمل بها معنى السؤال ووضوحه ، وهذه تعد ايضاً اسئلة غير مرغوب فيها لعدم وضوح الغرض منها.

3- ترتيب الكلمات المكونة للسؤال :- ويقصد به الترتيب المنطقي لكلمات السؤال ، فالاسئلة التي يكون ترتيبها اللغوي غير صحيح تفقد معناها ، وبذلك تكون صياغة هذه الاسئلة غير جيدة . ( السعيد ، 2005 : 8 )

ويأخذ الباحث بالحسبان هذه العوامل عند اعداد فقرات بطاقة ملاحظة مهارة صوغ الاسئلة الصفية الشفوية ، والتي يعدها من المتطلبات الاساسية التي ينبغي على المدرس اعتمادها عند صياغة السؤال الشفوي.

### خصائص صياغة الاسئلة الصفية الشفوية الجيدة :

ثمة خصائص ينبغي على المدرس مراعاتها عند صياغة الاسئلة الصفية تتمثل بالوضوح والتركيز والايجاز اذ ينبغي ان يكون السؤال في صيغة واضحة مركزاً على فكرة واحدة او مطلب واحد ، وموجزاً خالياً من الاجتهادات والتأويل والحل والتفسير كما هو مطلوب في السؤال (الدرج ، 2003 : 335). فضلاً عن ان تكون الاسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة ومرتبة وشاملة المستويات والمجالات كافة ، بمعنى ان ينمي لدى الطلبة مهارات الفهم والاستنتاج والبحث والتفسير والتحليل ، وليس مجرد الحفظ والاستظهار وان يشتق السؤال من الهدف السلوكي بنحو خاص ، فضلاً عن ان يكون بمستوى تفكير الطلبة وضمن حدود خبراتهم مثيراً لتفكيرهم.

(الهويدي ، 2005 : 168) ( طوالية ، 2010 : 254 )

كما ينبغي على المدرس ان يصوغ اسئلة تتعلق او تخص مواقف وحالات مشابهة لحياة الطلبة الخاصة ، ففي هذه الحالة سيجد الطلبة التعلم ذا معنى اكبر اذا ربط بحياتهم واهتماماتهم. مثال ذلك ان تتضمن الاسئلة المفيدة على معلومات من قبيل :

- ما موقفك من هذا الامر .....؟

- هل شعرت بمثل هذا الشعور عندما .....؟

- هل تعتقد انه من الصحيح ان .....؟ (بوردين ، 2005 : 181)

لذلك ينبغي على المدرس ان يحرص على عدة امور ويأخذ بالحسبان الاسئلة الاتية عند صياغة الاسئلة الصفية الشفوية:-

- هل يحقق السؤال الغرض (الهدف) المقصود ؟ ام هل انه وضع لمجرد السؤال؟

- أحتاج الى مهارات عليا ام دنيا؟

- هل يناسب السؤال مستوى الطلبة المعرفي والعقلي ؟

- هل يحتاج الى متطلبات معرفية سابقة؟

- هل يمثل تحدياً للطلبة ؟

- أيتطلب اجابة مفتوحة ام مغلقة؟

- أيثير التفكير ام لا؟

- هل ينمي الاتجاهات الايجابية والدافعية لدى الطلبة ؟

- هل يثير انتباه الطلبة؟

- هل له تسلسلية ( منطقية ) مع السؤال السابق؟

(الشامل ، 2003 : 20) ( قطامي ورياض ، 2009 : 79)

ويتضح في العرض السابق اهمية ان يولي المدرس عناية بصوغ الاسئلة الصفية الشفوية ، وان يبتعد عن ان يكون مدرساً تقليدياً يساعد الطلبة على اعادة معلومات مستذكرة لديهم ، بل ينبغي عليه ان يهتم بأهمية بناء ذات الطالب ويؤمن بذلك عن طريق تسهيل اكتشافه المعلومات مما يجعله انساناً متكاملأ وهذا لا يتحقق إلا عن طريق مساعدة الطلبة على تنظيم افكارهم واستخدام عقولهم عن طريق السؤال جيد الصياغة ، ويأخذ الباحث هذه الخصائص بالحسبان عند بناء بطاقة ملاحظة صوغ الاسئلة الصفية.

### مشكلات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية :-

هناك اسئلة ينبغي على المدرس ان يتجنب صياغتها وهي :0

اولاً: الاسئلة الغامضة أو الناقصة .

ثانياً : الاسئلة الموحية بالاجابة.

ثالثاً: الاسئلة المركبة والمركبة.

رابعاً : اسئلة الاجابة الجماعية .

خامساً: اسئلة الضرب بالسوط.

سادساً : اسئلة التخمين.

وسنتناول هذه الاسئلة بشيء من التفصيل مع الامثلة:

### اولاً : الاسئلة الغامضة او الناقصة :

وهي الاسئلة التي لا يتضح الغرض منها ، او تلك التي لا تحدد للطالب ما هو مطلوب منه ، فهي لا توصل الغرض من السؤال على نحو صحيح كما انها لا تؤدي الى اجابة كاملة ، ولا



تقدم اي توجيه للطالب نحو الاجابة ومن ثم تقود الى اجابات غير منتظمة وغير مترابطة، وغالباً ما تكشف هذه الاسئلة الغامضة عن ان المدرس لم يعد درسه اعداداً سليماً ، وأنه لم يخطط للاسئلة بعناية كما تكشف عن عدم اتقانه لمادته وبالتالي لا تضمن تواملاً دقيقاً بين المدرس وطلابه ، وفي ما يلي امثلة لهذا النوع من الاسئلة:-

مثال (1) :- حدثنا عن الذرة ؟ او ماذا عن الذرة ؟

مثال (2) :- ما العلاقة بين سرعة التفاعل والتركيز ؟

بالنسبة للسؤال الاول لم يتضح المقصود منه هل يتحدث عن مكونات الذرة ، وهل المكونات من داخل نواة الذرة ام هل هي خارجها ام ماذا؟  
ويمكن ان يصاغ كما يأتي :-

- حدد المكونات الموجودة داخل نواة الذرة وخارجها ؟

اما السؤال الثاني فله عدة اجابات صحيحة ، فهل المقصود العلاقة العددية ام هل هي العلاقة الفيزيائية ؟ ام هي علاقة اخرى ؟  
ويمكن ان يصاغ كما يأتي :-

- ما القانون الذي يعبر عن العلاقة بين سرعة التفاعل وتراكيز المواد المتفاعلة؟

### ثانياً : الاسئلة الموحية بالاجابة :-

وهي الاسئلة التي تتضمن الاجابة او ترشد اليها وهذا النوع من الاسئلة لا يثير تفكير الطالب ، وتدل على تفكير سطحي من جانب المدرس ، وفي ما يلي امثلة لهذا النوع من الاسئلة:-

مثال (1) : ان مكونات الذرة هي  $e^-$  ,  $n$  ,  $p^+$  ، أليس كذلك ؟

ويمكن صوغه بالآتي :

ما هي مكونات الذرة ؟

مثال (2) : الم تقل ان سرعة التفاعل الكيميائي تزداد بازدياد تراكيز المواد المتفاعلة؟

ويمكن صياغة السؤال بالنحو الآتي:

كيف تتغير سرعة التفاعل الكيميائي عند ازدياد تراكيز المواد المتفاعلة ؟

### ثالثاً: الاسئلة المركبة والمركبة :

يتكون السؤال المركب من سؤالين مرتبطين ومتصلين في سؤال ، بحيث لا يستطيع الطالب أن يفكر فيهما في آن واحد ، وفي ما يلي امثلة لهذا النوع من الاسئلة.

مثال (1) : ما الحامض ؟ وهل تستطيع ان تبين اي نوع من الحوامض هذا ؟

وينبغي تلافى مثل هذه الاسئلة وتحسين صوغها يتم تقسيم السؤال الطويل على سؤالين بحيث تكون الاسئلة قصيرة وواضحة :-

ويمكن ان يصاغ السؤال السابق بالنحو الآتي :-

س1 : ما تعريف الحوامض؟

س2: بناء على انواع الحوامض ما نوع هذا الحامض؟

مثال (2) : على كم نوع تقسم الاملاح ؟ وما نوع هذا الملح؟

ويمكن ان يصاغ بالصورة الآتية :-

س1 :- عدد أنواع المحاليل المائية للاملاح؟

س2:- بالاعتماد على أنواع الاملاح ، ما نوع المحلول المائي لهذا الملح ؟

كذلك يدخل في هذا الاطار الاسئلة التي تتضمن عدداً كبيراً من الافكار او العوامل او الاسئلة الفرعية وتدعى مثل هذه الاسئلة بالمركبة التي لا يستطيع الطالب ان يفكر فيها جميعاً في آن ، واحد فيصاف بالارباك ، ومثل هذه الاسئلة تضر اكثر مما تنفع .  
مثال (1) كيف بدأ اكتشاف البروتون ؟ ومن مكتشفه ؟ ولماذا تم اكتشافه ؟

ولتحسين صوغ هذا السؤال يتم تقسيمه على ثلاثة اسئلة بترتيب منطقي بحيث تكون الاسئلة قصيرة وواضحة وتدور حول فكرة واحدة..

#### رابعاً : اسئلة الاجابة الجماعية :-

بالرغم من ان السؤال الذي يستدعي اجابة جماعية قد يكون جيداً ولكن نرى ان قيمته التربوية قليلة ، لانه عندما يجيب طلبة الصف بصورة جماعية عن سؤال لا يمكن للمدرس من تحديد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة او اجابة خاطئة واي منهم لم يجب مطلقاً.

مثال (1) :- ما نوع الشكل الهندسي لجزيئة الماء (يا جماعة ، يا شباب ، يا طالبات،...الخ)؟

#### خامساً :- اسئلة الضرب بالسوط (السريعة) :-

عادةً ما يأتي السؤال بالسوط من غير اعداد وتخطيط من المدرس انما يأتي عندما يريد المدرس صنع السؤال على عبارة جاءت في سياق الحديث.

مثال (2) :- لدينا الآن الميكانيكية التالية بسبب اي نظرية ؟

#### سادساً : اسئلة التخمين :-

وهي الاسئلة التي يجاب عنها ب (نعم ، او لا) . ومعظم هذه الاسئلة تعتمد عادة كلمة (هل ... ؟) وتعد ذات قيمة تربوية قليلة ، ومشكلة هذه الاسئلة انها تعطي للمتعلمين فرصة النجاح

في الاجابة بنسبة تصل الى (50%) كما أن اسئلة هذا النوع تقع دائماً في مستوى التذكر البسيط ، وهي اكثر انواع الاسئلة التي تقيد اجابة الطلبة.

وهذا النوع من الاسئلة ليس سيئاً دائماً ، فقد تكون هناك بعض الاسئلة تتطلب جواباً بسيطاً مباشراً ويحتاج الى قليل من التفكير ، اما السييء فهو أن يطغى هذا النوع من الاسئلة على طريقة تخاطبنا مع الطلبة ، فتؤدي بالنتيجة الى تعطيل القدرات العقلية للطلبة وتحرمهم من التفكير في الاجابة عن السؤال المطروح. فضلاً عن ان هذا النوع من الاسئلة لا ينمي قدرة المدرس على صياغة الاسئلة الصفية ، لذلك ينبغي تجنبها واعادة صياغتها بصورة جيدة بحيث يتم الحصول على اجابة الطالب كاملة. وفي ما يلي امثلة لهذا النوع من الاسئلة.

مثال (1) :- هل إن عدد البروتونات في داخل النواة يساوي عدد الالكترونات خارج النواة ؟  
يمكن ان يصاغ السؤال بالنحو الآتي ؟

ما العلاقة بين عدد البروتونات داخل النواة وعدد الالكترونات خارج النواة؟

مثال (2) :- هل الشكل الهندسي لجزيئة  $BH_3$  مثلث متساوٍ ؟

ويمكن ان يصاغ السؤال بالنحو الآتي :-

ما الشكل الهندسي لجزيئة  $BH_3$  ؟

(سند وارثر ، 1985 : 11) ( جابر وآخرون ، 1994 : 195 -199)

(الخليفة ، 2007 : 137- 138) ( نبهان ، 2008 : 179-184)

### مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية :-

تشير الدراسات الى ان تقنيات طرح الاسئلة مسألة لا بد منها للمدرسين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم الطلبة ، لذا تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعلم الصفي (خطاب ، 2007 : 42) ذلك ان جودة السؤال الصفي لا تقاس بمدى قدرته على استثارة تفكير الطلبة وحفزه على اعمال عقله لانتاج استجابات ذات مستويات عليا فحسب بل ينبغي على المدرس ان يرفع من مستوى اجابات المتعلمين ، بحيث يكون اكثر عمقاً وطولاً ، وليست مجرد تذكر للحقائق و المعلومات ولا يمكن للمدرس ان يصل الى ذلك إلا بامتلاكه مهارات خاصة بطرح الاسئلة الصفية .

(الخليفة ، 2007 : 138)

ولتحقيق الاتصال والتواصل بين المدرس وطلبته عليه أن يراعي المبادئ الآتية عند طرح

السؤال :-

- 1- توجيه السؤال لجميع الطلاب في الصف ثم يسمي المدرس طالباً للاجابة عنه بطريقة عشوائية على ان لا يكون هناك ترتيب معين لعملية الاختبار او التركيز على جانب معين من الصف من دون غيره ، فهذا الاسلوب يشعر كل متعلم بأن المدرس قد يسأله في اي وقت فيظل في حالة تفكير وترقب طوال مدة الانتظار التي تعقب توجيه السؤال.
- اما اذا قام المدرس بأختيار الطالب أولاً ثم طرح عليه السؤال فهذا سوف يشعر بقية الطلبة بان السؤال لا يعينهم وسيهملون التفكير في الاجابة عن السؤال.
- 2- ان يكون عادلاً في توزيع الاسئلة بين طلبة الصف، ولا يقتصر على عدد قليل من المتعلمين الذين يتطوعون للاجابة من دون غيرهم بل لا بد من مشاركة الطلبة الذين لا يرغبون في الاجابة بالاسلوب المناسب لهم من دون احراجهم ، وبذلك يضيء المدرس على الصف جواً من العدل.
- 3- ان يوجه بعض الاسئلة السهلة الى الطلبة الذين تحصيلهم الدراسي منخفض حتى يستطيعوا الاجابة عنها فيعيد الثقة في انفسهم.
- 4- ان يعطي وقتاً كافياً للتفكير في السؤال ثم يطلب من الطلبة الاجابة عنه (وهو ما يسمى بوقت الانتظار).

(169 : 2005 ، الهويدي ) (Baroody , 1993 :104)

- 5- اعادة طرح السؤال لعدد من الطلبة من دون تكراره عدة مرات بعد توجيهه بلغة واضحة ، وهذا يتطلب اعتماد اسئلة تقتضي الاجابة عنها سلسلة من الحقائق والمعلومات المترابطة أو اسئلة من النوع الذي يستدعي تفكيراً تباعدياً يعطي مجموعة من الاجابات المقبولة للسؤال الواحد بطريقة ذكية متسلسلة .

(الخليفة ، 2007 : 140) (امبو سعدي وسيلمان، 2009 : 419)

مثال ذلك :-

- المدرس يسأل : من دراستك نظرية سرعة التفاعل الكيميائي ، ما النظرية التي تعتقد انها اكثر قبولاً لتفسير سرعة التفاعل الكيميائي (مدة انتظار) يا محمد؟
- محمد : نظرية الحالة الانتقالية .
- المدرس : (مدة صمت) ..... من ؟ علي ..... اعادة طرح السؤال ....
- احمد :- لا اعتقد ذلك ..... انا ارى انها نظرية ..... الخ

(احمد ، 2010 : 10)

- لذلك ينبغي على المدرس الا يعيد السؤال اذا قاله بوضوح ، لانه بذلك سوف يقطع تفكير الطلبة ، بل عليه ان يهيئ الهدوء المطلوب لهم ليواصلوا تفكيرهم .

(سند وارثر ، 1985 : 33)

6- ان تكون مسموعة من الجميع .

(عطية ، 2008 ، 103)

وقد حدد (Chris, 2004) سبع مهارات للاسئلة الصفية الشفوية ثلاث منها تختص بمهارة

طرح الاسئلة وهي :-

1- توزيع الاسئلة بين الصف بأكمله ، كلما كان ذلك ضرورياً.

2- اختيار التوقيت المناسب لطرح السؤال.

3- عدم السماح لبعض الطلبة بالتأثير في طرح الاسئلة.

(Chris , 2004 : p.78)

### ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية الشفوية :-

ان اختيار استراتيجيات محددة من دون غيرها هي قرار يضعه المدرس لتحقيق اهدافه التدريسية لكي تظهر بصورة اداءات لدى طلبته ، وتعني الاستراتيجية هي خطة او طريقة توجيه الاسئلة بحيث تؤدي الى انماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة ، فهي تذهب الى ابعاد من التعرف على ما يعلمه الطلبة ، بل هي ترفع من مستوى اجابات الطلبة فستراتيجية طرح الاسئلة من الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق النتائج التعليمية - التعليمية (موسى ، 2004: 78) كما انها من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس وهي تعمل على تنمية تفكير الطلبة.(الفردان ، 2006 : 48)

وعدّ (السامرائي وآخرون ، 1994) عملية طرح الاسئلة الصفية بأنها "عماد عملية التدريس وأن نجاح المدرس وكفاءته يعتمد على قدرته على طرح الاسئلة واثارة الطلبة ، ومن لا يمتلك مهارة طرح الاسئلة لا ينجح في عمله على النحو المطلوب".

(السامرائي وآخرون ، 1994 : 168)

اما (اورليخ وآخرون ، 2003) فقد اشار الى ان " استراتيجية طرح الاسئلة الصفية من اكثر طرائق التدريس شيوعاً في المدارس الامريكية وفي العالم فهي تساعد على تحقيق اهداف المواقف الصفية وتسهم في تنمية تفكير الطلبة " .

(اورليخ وآخرون ، 2003 : 103)

ويضيف (ابو النصر ، 2004) أن " استراتيجية طرح الاسئلة الصفية من اهم الاستراتيجيات التي تؤدي الى تطوير التفكير وصقله بطريقة تعطي فرصة للمتعلمين لتطوير اسئلة حول

مشاعرهم ، وأفكارهم ومعتقداتهم وطرحها على انفسهم أولاً ، ثم على الآخرين ثانياً " (ابو النصر ، 2004 : 50).

وملخص القول ان الاستراتيجية تشمل :-

- خطة لتوجيه الاسئلة المحددة في الموقف الصفي.

- اساليب يوظفها المدرس لطرح اسئلة تحقق اهدافاً.

- خطة واساليب يضع فيها المدرس ادوات قد تكون ، كيف؟ولماذا؟ ومتى؟ واين.... وغير ذلك.

- اعتماد ادوات التفكير واستثارة الذهن بخطافات (Anchors) ذهنية تحقق هدف ارتقاء العمليات الذهنية وتوظيفها في التعلم . (قطامي ورياض ، 2009 : 19)

ومن استراتيجيات طرح الاسئلة الصفية المفيدة المهمة والتي تحسن من اعتماد الاسئلة الصفية هي :-

1- اسئلة اقل ومدد انتظار اطول :-

كثير من المدرسين يسألون الاسئلة الكثيرة في الحصة الواحدة ، لكن ينبغي ان يطرح المدرس عدداً اقل من الاسئلة تمتاز بنوعية عالية او ذات براعة عقلية عالية التفكير وتشجع على فهم اعمق للمحتوى ، ويرتبط بهذه الاستراتيجية التي تهدف الى تقليل عدد الاسئلة ان يعمل المدرس على اطالة وقت الانتظار (wait time) بعد توجيه السؤال من (5-6) ثوان .

(الحيلة ، 2009 : 134)

2- اشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في الاجابة :-

يقوم المدرس بتوزيع اسئلته بين جميع طلبة الصف ، لتتيح اشتراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في المناقشة لموضوع الدرس والرد على اسئلة المدرس ولكي يشعر اي طالب في الصف أنه معني بالتفكير في الاجابة وانه عرضه لان يختاره المدرس ، تتحدد ثلاث مهارات لهذه الاستراتيجية هي :

أ- ان يوجه المدرس الاسئلة الى الطلبة الذين يتطوعون دائماً بالاجابة ، على افتراض ان الطلبة الآخرين سوف يتعلمون منهم ، وإن اعتماد المدرس لهذه الاستراتيجية يولد مشكلة ؛ لانه بذلك يتيح الفرصة امام المتطوعين للاجابة وللفادة وحدهم من التعبير اللفظي من دون غيرهم ، ويهمل بقية الطلبة الخجولين او المترددين.

ب- ان يوجه الاسئلة الى اولئك الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة في المناقشة حتى يشجعهم عليها ، وهذه الاستراتيجية ، رغم فائدتها لتحفيز الطلبة الصامتين ، الا انها تقلل من رغبة المتطوعين في المشاركة .

ويرى الباحث ان ذلك قد يكون سبب عدم تقدير رغبتهم في المشاركة من جانب المدرس ، مما ينتج منها عزوفهم عن المشاركة.

ج- ان يوجه الاسئلة الى كلا الفريقين لكي يحقق توزيعاً اوسع للاسئلة ، هذه افضل الممارسات ؛ لانها تتيح الفرصة امام عدد كبير من الطلبة للمشاركة في النقاش ، واختبار تفكيرهم عن طريق تفسيراتهم الشفوية فضلاً على تقدير قيمة مشاركتهم في الاجابة. (الخليفة ، 1996 : 122) (قطامي ورياض ، 2009 : 20-21).

ويود الباحث ان يتطرق الى وقت الانتظار وما تناولته الادبيات التربوية بشيء من التفصيل لما له من اهمية في الاسئلة الصفية الشفوية.

### الاسئلة ووقت الانتظار : (Wait – Time)

ان المدرس الكفاء معني بتعلم الاحساس بالوقت الذي ينبغي منحه للطلبة بعد طرحه السؤال ، والاحساس بالوقت مهارة تتطلب تدريباً لدى المدرسين لتحقيق الفائدة المرجوة من طرح السؤال وهي مهارة ضرورية ، ومن السهل تطويرها ، قد عرف (قطامي ورياض ، 2009) وقت الانتظار بانه " المقدار الذي ينتظره المدرس لتلقي الاجابة بعد ان يطرح السؤال على الطالب او مجموعة من الطلبة" (قطامي ، ورياض، 2009 : 28) أما (امبو سعدي وسليمان ، 2009) فقد عرفاه " بأنه الفترة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب ، وتلك المدة الزمنية التي ينتظرها بعد ان يكون الطالب قد قدم اجابته وقبل ان يظهر رد فعل المدرس على ما ذكره الطالب".

(امبو سعدي وسليمان ، 2009 : 414)

أن تأثير مدة التوقف وصمت المدرس قد اثبتها (M.Rowe, 1970) عن طريق تحليل المناقشات التي تم تسجيلها داخل الصف ، ووجد أن معدل الوقت الذي ينتظر فيه المدرس طلبته للاجابة عن سؤاله هو اقل من ثمانية واحدة كما تبين ان بعض المدرسين يصل معدل انتظارهم ثلاث ثوانٍ ، ومن تحليل اجوبة الطلبة وجد ان المدرسين الذين يقضون وقتاً اطول في الانتظار يحصلون على نتائج تعليمية افضل في المناقشات الصفية فقد وجدت (ROW) ان مميزات اطالة وقت الانتظار بمعدل يزيد على (3) ثوان هو :-

- ازدياد طول اجابة الطالب وتنوعها وتفصيلاتها (400-800%) .
- ازدياد عدد الاجابات الصحيحة للطلبة.
- ازدياد مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم وبكفاءتهم الذهنية والمعرفية.
- ازدياد نسبة مشاركة الطلبة الضعاف بمقدار 47% .

- قلة مشكلات الانضباط الصفية.
  - ازدياد عدد الاسئلة المطروحة من الطلبة.
  - ظهور تحسن في تحصيل الطلبة.
  - ظهور تغيرات في اسلوب طرح المدرس للسؤال.
- ( سند و ارثر ، 1985 : 27-28 ) ( الهويدي ، 2005 : 167 - 168 )  
**وهناك نوعان من وقت الانتظار:-**

**النوع الاول :-** يتمثل في الوقت الذي ينتظر فيه المدرس الاجابة الاولى للسؤال.  
**النوع الثاني :-** هو مجموع الوقت الذي ينتظر فيه المدرس جميع اجابات طلبة الصف والسؤال نفسه وقد يستغرق هذا الوقت عدة دقائق اذا كان السؤال من النوع الذي يتطلب تفكيراً ناقداً او مبتكراً. (سندوارثر ، 1985 : 28 )  
 وأشارت (السرور، 2005) الى اهمية وقت الانتظار ، وذكرت بشأن ذلك العبارة الاتية " حاول كمدرس ان تراعي أهمية تزويد الطلبة بثلاث ثوانٍ على الاقل للتفكير بعد طرح السؤال ، وقبل تلقي الاجابة" . (السرور ، 2005 : 315 )

أما (الكبيسي ، 2008) فقد قسم وقت الانتظار على نوعين:-  
**احدهما وقت الانتظار الاول :-** وهي المدة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب (بعد طرح السؤال) وتتراوح بين (3-5) ثوانٍ.  
**والاخر وقت الانتظار الثاني :-** وهي المدة الزمنية التي ينتظرها المدرس بعد ان يكون الطالب قد قدم اجابته ، وقبل أن يظهر المدرس رد فعله على ما ذكره الطالب ، وهي تتراوح ايضاً بين (3-5) ثوانٍ.  
 ( الكبيسي ، 2008 : 222 )

وحدد ( قطامي ورياض ، 2009 ) نوعين من وقت الانتظار بما يأتي:-  
**1- وقت الانتظار الاول :-** وهو الزمن الذي ينتظره المدرس عند توجيه السؤال الى طالب واحد ، ويتراوح ما بين 5-7 ثوانٍ.

**2- وقت الانتظار الثاني :-** وهو الزمن الذي ينتظره المدرس بعد توجيه سؤال الى مجموعة من الطلبة ، وقد يستغرق دقائق اذا كان السؤال يتطلب تفكيراً ناقداً او ابداعياً.  
 (قطامي ورياض ، 2009 : 29 )

ويرى الباحث ان زيادة مدة الانتظار تعتمد بدرجة كبيرة على مستوى الاسئلة ، فاذا كانت ذات مستويات عقلية دنيا فان مدة التوقف المناسبة هي (3-5) ثوانٍ اما اذا كانت ذات مستويات



عقلية علياً فيفضل ان تصل الى مستوى الدقائق وليس الثواني مع مراعاة تقليل عدد الاسئلة في الحصة الواحدة , وهذا يعني الاهتمام بنوعية الاسئلة المطروحة في اثناء الدرس الواحد . ويعتمد الباحث المدة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب (بعد طرح السؤال) التي يحددها في بطاقة ملاحظة مهارة طرح السؤال والمعتمدة لذلك الغرض . وقد لخص (امبو سعدي وسليمان ، 2009) مهارات الاسئلة الصفية الشفوية واهميتها واعتماداتها من حيث صياغتها وطرحها بالجدول الآتي:-

### مخطط (1)

#### تفصيل لمهارات الاسئلة الصفية

المهارة	توضيح المهارة
الصياغة والوضوح	صوغ المدرس اسئلة بحيث تكون توقعات اجابتها واضحة للطلبة ، اي ان الاسئلة مصاغة بطريقة واضحة تجعل الطلبة قادرين على الاجابة عليها.
تكيف الاسئلة	يكيف المدرس الاسئلة التي يطرحها بنحو متسلسل ومتتابع ، كما أنه يسأل اسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الاسئلة.
تتابع الاسئلة	يعتمد المدرس الاسئلة بنحو متسلسل ومتتابع ، كما انه يسأل اسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الاسئلة.
الموازنة	ان يوازن بين الاسئلة التجميعية والاسئلة التشعبية ، وأن يعتمد المدرس اسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق اهداف المدرس.
مشاركة الطلبة	يوجه المدرس اسئلة تثير اكبر عدد من الطلبة للمشاركة ، كما يعمل على تشجيعهم على المشاركة في الاجابات عن طريق إتاحة الفرصة للجميع للاجابة سواء اكانوا متطوعين ام غير متطوعين.
اجابات سابرة	يسبر المدرس اجابات الطلبة الاولية وبخاصة في اثناء المشاركة ويتبع المدرس اجابات الطلبة الاولية بأسئلة اخرى ، تشجع الطلاب على اكمال اجاباتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها.
زمن الانتظار	يستعمل المدرس زمن الانتظار بعد طرح السؤال وبعد اجابة الطلبة ولا سيما في اثناء المناقشات ، ويتوقف المدرس (3) ثوان في الاقل بعد طرح الاسئلة التشعبية لكي يسمح للطلبة بالتفكير ، ويتوقف المدرس مدة بعد تلقي الاجابة الاولية ليشرح الطلبة على التعليق المستمر.

(أمبو سعدي وسليمان ، 2009 " 414)

### تصنيفات الأسئلة الصفية الشفوية وانواعها :-

تتجاوز اهمية الاسئلة الصفية كونها جملاً يستفهم بها عن امور معينة ، او كونها تقنيات لاغراض معينة ، بل هي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية.

(التل ومحمد ، 1982 : 273)

وذكرنا سابقاً ان المدرس الجيد هو الذي يجيد مهارة صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية وطرحا ، ومن الضروري ان يوازن بين انواع الاسئلة التي يسألها وانماطها كما ينبغي عليه أن يعتمد النمط المناسب بحسب طبيعة الموقف التعليمي التواصلي ، وقد يعتمد عدة أنماط في الموقف الواحد ، وتناولت الادبيات التربوية عدة تصنيفات للاسئلة الصفية الشفوية ، وجاءت هذه التصنيفات على وفق معايير معينة كطبيعة السؤال وشكله واتجاهه وغرضه ، وقد حصر الباحث التصنيفات والانماط المعتمدة أو التي يتطلب من المدرس اعتمادها في صياغة الاسئلة الصفية الشفوية مع الاخذ بالحسبان الامكانات المتاحة في المدارس العراقية ووقت الحصة الدراسية واعداد الطلبة في الصف الواحد ، وفي مايلي بعض هذه التصنيفات :-

### اولاً : تصنيف الاسئلة بحسب مستوى التفكير :-

يقصد بمستوى التفكير مدى عمق التفكير المراد تحقيقه لدى الطلبة (زيتون ، 2005 : 245)

ويندرج تحت هذا النوع عدة تصنيفات منها :

أ. تصنيف بلوم ( Bloom ) في المجال المعرفي الى ستة مستويات ، ثلاثة منها تقيس مستوى منخفضاً من التفكير وهي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) والمستويات الثلاثة الاخرى تقيس مستوى عالياً من التفكير تتمثل في (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) .

وفي ما يأتي التعريف بكل مستوى من هذه المستويات مع الامثلة :-

#### 1- اسئلة في مستوى التذكر

وهي اسئلة تقيس قدرة الطلبة على استرجاع الحقائق أو المفاهيم او التعميمات التي سبق ان تعلموها .

مثال : اذكر نص قانون بويل للغازات ؟

#### 2- اسئلة في مستوى الفهم :-

وتقيس هذه الاسئلة قدرة الطالب على التعبير عن المعلومات التي يعرفها بأسلوبه الخاص ويوازن بين فئات هذه المعلومات ويلخصها .

مثال : عرف عملية الكيثره (البلمرة) بأسلوبك الخاص؟

#### 3- اسئلة في مستوى التطبيق :-

وتقيس هذه الاسئلة قدرة الطالب على اعتماد المعلومات التي يعرفها في عدة مواقف جديدة او في حل مشكلة معينة غير معروضة في الكتاب المدرسي .

مثال :باعتقاد قانون سرعة التفاعل الكيميائي ، اوجد حلاً للمسائل المعطاة لك؟

4- اسئلة في مستوى التحليل :-

وتتضمن قدرة الطالب على تجزئة الكل الى عناصره كما في :-

أ. استقصاء الاجزاء أو المكونات وايجاد العلاقات .

ب. اعتماد التفسير الاستنتاجي والاستقرائي.

ج. الموازنة وايجاد العلاقات او العناصر المشتركة.

د. اجراء عمليات التصنيف على مستوى اولي.

مثال :- وازن بين الماس والكرافيت من حيث (اللون ، و الصلابة ، و الشكل الهندسي ، و

قابلية التوصيل الحراري والكهربائي ، و نوع تهجين ذرة الكربون).

5- اسئلة في مستوى التركيب :-

وهي الاسئلة التي يطلب بها من الطلبة تشكيل علاقات ووضع الاشياء في اشكال جديدة

واصيلة وتهدف هذه الاسئلة الى تشجيع الابتكار لدى الطلبة.

مثال : اقترح بمعادلة كيميائية موزونة ناتج التفاعل الكيميائي الاتي؟

6- اسئلة في مستوى التقويم :-

وهي الاسئلة التي يطلب فيها من الطلبة توظيف كل انماط السلوك المعتمدة في المستويات

السابقة ، وتقيس هذه الاسئلة قدرة الطالب على تفسير قيمة فكرة او مشكلة او مادة او اصدار

حكم بشأنها باعتماد محك معين يقترحه الطالب او يعطيه المدرس.

مثال :- ما رأيك في النظرية الحركية للغازات ؟

(الحيلة ، 2009 : 143-144)

ب:- تصنيف كيري ( Kerry , 1983 )

صنف كيري الاسئلة الصفية الشفوية الى :-

1- الاسئلة ذات المستويات العقلية الدنيا ، وهي :-

- استدعاء معلومات :- اذكر رمز الصوديوم ؟

- استدعاء الاسماء :- من هو مكتشف مبدأ اللادقة ؟

الملاحظة :- ما لون ورقة زهرة الشمس الزرقاء في الاحماض؟

2- الاسئلة ذات المستويات العقلية العليا ، وهي :

- الافتراض :- ماذا يحصل لو أن الالكترون يسقط في النواة ؟

- اعطاء السبب :- لماذا يجب الانتباه الى درجة حرارة المواد المتفاعلة ؟

- التقييم :- في رأيك ما افضل الاحماض المستعملة في خدمة الانسان؟  
- حل المشكلات : كيف يمكننا الحصول على النتائج الصحيحة للتفاعل الكيميائي من دون اللجوء الى درجة حرارة التفاعل ؟

(امبو سعدي وسليمان ، 2009 : 410)

### ج- تصنيف كالاكر وآشدر (Gallagher and Aschner, 1963)

صنف كالاكر وآشدر عن ( خطاييه ، 2005 ) طريقة يسيرة ومفيدة للاستئلة الصفية الشفوية ، وتنطوي هذه الطريقة على اربعة انواع من الاستئلة التي تشمل جميع المستويات التي حددها بلوم ، وتتضمن عمليات العلم ، ويمكن اعتمادها في جميع الموضوعات الدراسية وهي:-

1- اسئلة التذكر المعرفي :- وهي الاستئلة التي تتطلب تذكر الحقائق والصيغ والاجراءات والانواع الاخرى من المعلومات الاساسية ، وهي تقابل الاستئلة التي تقع في مستويات المعرفة والفهم التي وضعها بلوم . وهي تساعد الطلبة على تكوين الحقائق قبل المضي قدماً نحو المستويات العليا ، كما ان اسئلة التذكر تعزز ايضاً الملاحظات والتواصل.

2- اسئلة التفكير التقاربي : هي الاستئلة التي تدفع الطلبة الى تطبيق المعلومات وتحليلها ، ولكي يؤدي الطلبة هذه المهمة بنجاح ، يجب أن تتوفر لديهم معرفة واسعة بأنواع المعلومات التي تقع في مستوى التذكر المعرفي . وتسهم الاستئلة التقاربية في حل المشكلات ، كما تعد ذات فائدة في العمليات الاساسية للعلوم التي تشتمل على القياس ، والاتصال ، والموازنة ، والتباين .

3- اسئلة التفكير التباعدي : هي الاستئلة التي تحفز الطلبة على التفكير بنحو مستقل ، إذ يعطى الطلبة الشيء اليسير من تراكيب المعلم او من المعلومات المسبقة ويشجعون على التفكير والاحتمالات القائمة على ربط الافكار الاصلية مع الافكار المعروفة لاعطاء افكار او تفسيرات جديدة ، وتتطلب هذه الاستئلة التفكير التركيبي ، وتعزز الاسلوب الابداعي في حل المشكلات وعمليات العلم التكاملية (الافتراض والتجريب).

4- اسئلة التفكير التقويمي : هي الاستئلة التي تدفع الطلبة الى الاختيار او اتخاذ القرارات او التقييم او النقد او الدفاع، او التبرير وفي اغلب الاحيان ، تكون الاستئلة التي تبدأ بكلمة كيف ؟ او لماذا ؟ وتتضمن العمليات المحفزة في اسئلة التقييم التكهن والتوصل الى الاستنتاجات وتكوين التعميمات.

(امبو سعدي وسليمان ، 2009 : 411-412)

#### د- الاسئلة التجميعية والاسئلة التشعبية :

قسمت هذه النوعية من الاسئلة على مستويين احدهما : ذات مستوى تفكير متدن ، والآخر ذات مستوى تفكير متقدم ، وفي ما يلي توضيح لكل منها :

#### 1 - الاسئلة التجميعية وتقسم على :

الاسئلة التجميعية : ذات المستوى المتدني او الادنى :

نجد انها تتطلب اعتماد التفكير الاستنتاجي ، اي جعل الطلبة يتذكرون المعلومات او يتعرفون عليها ، وهذا المستوى يناظر مستوى المعرفة في تصنيف بلوم، ويأخذ الافعال التالية ( عدد ، واجب بنعم او لا ، و اذكر ، و اسرد ، و اعط ) .

- اما الاسئلة التجميعية ذات المستوى المتقدم (الاعلى) .

فتتطلب الانهماك في المستوى الاول ويناظر هذا المستوى مستوى الاستيعاب ، والتطبيق من مستويات بلوم.

#### 2 - الاسئلة التشعبية وتقسم على :

- الاسئلة التشعبية ذات المستوى المتدني :

في هذا النوع من الاسئلة يتطلب التفكير الناقد من الطلبة ، ويمثل مستوى التحليل عند بلوم.

- الاسئلة التشعبية ذات المستوى المتقدم .

يتطلب هذا النوع من الطلاب ان يؤدوا تفكيراً اصيلاً وقيماً ، إذ يقصد المعلم من هذا النوع جعل الطالب متنبهاً بمشكلات حياته ، منتجاً افكار اصيلة ويمثل هذا المستوى مستويات التركيب والتقويم عند بلوم .

(الكبيسي ، 2008 : 225-233) (الشامل، 2003 : 9-18)

#### هـ- تصنيف (زيتون ، 2001)

اقترح زيتون نظاماً لتصنيف الاسئلة المعرفية يتكون من عشرة مستويات كل مستوى يحتاج الى عملية عقلية اكثر عمقاً من الذي سبقه ، كما اقترح تنظيم المستويات العشرة هذه في ثلاثة مستويات هي :-

المستوى الاول :- اسئلة المستويات الدنيا من التفكير وتشمل :-

- اسئلة التذكر : وهي تتطلب مجرد تذكر المعلومات.

- اسئلة اعادة الصوغ : وهذا النوع يتطلب تحويل المعلومة الى صيغة جديدة ، وبعبارة جديدة تدل على الفهم والاستيعاب.

- المستوى الثاني :- أسئلة المستويات المتوسطة من التفكير وتشمل :-**
- اسئلة الشرح (التفسير) : وهذا التصنيف يحتاج الى توضيح الفكرة بأسلوب الطالب .
  - اسئلة الموازنة : وهذا المستوى يطلب من الطالب ان يعبر عن فهمه بأسلوبه الذاتي في القضايا التي فيها أوجه شبه او اختلاف.
  - اسئلة التصنيف : وفي هذا المستوى يُطلب من الطالب وضع المعلومات في فئات او مجموعات.
  - اسئلة الاعمام : وهي الاسئلة التي يطلب فيها من الطالب أن يخرج بقاعدة او إعمام من حالات جزئية.
  - اسئلة التطبيق : وفي هذا المستوى يطلب من الطالب الإفادة من معلوماته السابقة وتوضيفها في حل المشكلة.
- المستوى الثالث :- اسئلة المستويات العليا من التفكير وتشمل :-**
- اسئلة التحليل الاستدلالي : وفي هذا المستوى يطلب من الطالب ان يقوم بفحص المادة وتجزئتها الى عناصرها.
  - الاسئلة التقويمية : وفي هذا النوع يطلب من الطالب ان يصدر حكمه على فكرة في ضوء معايير معينة.
  - اسئلة الابداع : وهذا المستوى من ارقى المستويات؛ إذ يطلب من المتعلم ان يفكر تفكيراً تباعدياً (Divergent Thinking) يؤدي الى اجابات متنوعة في عدة اتجاهات.
- (زيتون ، 2001 : 135-185)

### و- تصنيف (العتوم ، 2007)

- صنف العتوم الاسئلة المثيرة للتفكير الى ستة انواع هي :-
- 1- اسئلة اعادة التركيز : ويقصد بها ان المدرس يعتمدها اذا شعر بأن الاجابات خارج موضوع الدرس فيطرح هذا النوع من الاسئلة.
  - قائلاً :- ماذا لو تحدثنا عن الموضوع كذا .... ثم يبدأ بطرح اسئلة مركزة عنه .
  - 2- اسئلة التوضيح : وتعتمد عند عدم وضوح استجابة المتعلمين , كأن يقول المدرس : ماذا نقصد بهذا ؟
  - 3- اسئلة البرهان : ويعتمد هذا النوع لتقديم الادلة على الاستجابات .

كأن يقول المدرس : ما دليل ما تقول ؟ كيف تثبت ذلك؟

4- اسئلة اعادة التوجيه : وهذا النوع من الاسئلة يعتمد عندما يريد المدرس تعزيز تفاعل الطلبة

كأن يقول من لديه وجهة نظر اخرى ؟

من يريد الاضافة ؟

5- اسئلة تشديد التركيز : ومثل هذا النوع يعتمد عند طرح افكار ذات اهمية للتوصل الى

القواعد والتعميمات ، كان يقول المدرس من يلخص الفكرة ؟

من يستطيع تحديد الفكرة بصورة أدق؟

6- اسئلة الدعم : وهذا النوع يعتمد عند هدف دعم العلاقات بين الادلة المقدمة في الموقف

التعليمي للتوصل الى الخلاصات المنطقية ، ومثال ذلك كيف نطبق هذه القاعدة

(العتوم وآخرون ، 2007 : 61-62)

ز- تصنيف ويفر وسني (Weaver & Sehni) قسم ويفر وسني أسئلة المدرس الصفية

الى نوعين رئيسيين :-

1- الاسئلة التذكيرية : وقد اطلق على هذا النوع ايضاً اسئلة الذاكرة ( Memory

Questions) والغرض من هذه الاسئلة هو تحفيز الطلبة لاستعادة

المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم ، او تسميعهم

وتكرارهم وتلخيصهم لها ، وتمتاز هذه الاسئلة بالخصائص الآتية :-

- أنها تتطلب عادة اجابة قصيرة.

- انها تمتلك عادة اجابة واحدة صحيحة.

- انها تتطلب قليلاً من التفكير الجاد ، فهي - بهذا - او توماتيكية مباشرة.

- أنها تنتج احياناً من التخمين وتشجع عليه.

مثال :- ما الرمز الكيميائي للغازات الآتية :- الاوكسجين والنشادر والهيدروجين ؟

2- الاسئلة المثيرة للتفكير : (Thought – provoking Questions)

تتجاوز هذه الاسئلة حد الذاكرة والاستعادة ، الى المعرفة او الفهم الحقيقي للمادة الدراسية ،

وتتطلب هذه الاسئلة من الطالب توضيح ما يقول وتفسيره وانتاج اجابة منطقية ومركبة كما ونوعاً

في طبيعتها العامة بمعنى ، تتطلب مثل هذه الاسئلة من الطلاب اعمال الفكر والمحاولة الجادة

لايجاد حلول وآراء معمقة او مدروسة ، بعيدة عن التخمين او التذكر العشوائي ، كما تحفز في

الطلبة ايضاً وتنمي فيهم القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والموازنة والتنبؤ والمنطق.

مثال : وضح كيفية تحويل الماء الى ثلج او جليد؟

ح- تصنيف ستال وانزالون

صنفت الكاتبتان الاميركيتان ستال وانزلون الاسئلة الصفية على أنواع منها :-

1- اسئلة التمييز أو التفريق : يوجه المدرس احياناً بعض الاسئلة للطلبة طالباً منهم التفريق بين اشياء معروضة امامهم او حقائق لديهم فكرة مسبقة عنها.

مثال : ميز او فرق بين الحوامض والقواعد؟

2- اسئلة الاستعادة او التذكر :

يقصد المدرس من اسئلة هذا النوع الى تذكر الطلبة لمعارف او معلومات أخذوها سابقاً او يعرفونها .

مثال : ما الخطوط العامة المكونة لنظرية رذرفورد ؟

3- اسئلة الاستدلال:

ترتقي اسئلة هذا النوع في الصعوبة الى درجة اعلى ، بحيث يطلب من الطلبة ان يميزوا بين المعلومات ثم يتذكرون المطلوب منها ، ويحلونها ويوازنونها بأخرى ويستنتجون اجابات جديدة عن طريقها .

مثال : هل تعتقد بأن قصة الذرة واكتشافاتها وانقساماتها جرت حوادثها قبل الثورة الصناعية أو بعدها ؟

4- اسئلة التبرير:

في هذا النوع من الاسئلة لا يكتفي من الطالب بأن يميز المعلومات ويتذكرها ، ثم يخرج نتائج واستدلالات منها ، بل قد يطلب المدرس منه تبرير اجابته وبرهنة مدى صحتها او خطئها أن هذا النوع من التفكير ارقى من الثلاثة السابقة ولكنه يعتمد بحد ذاته على المراحل الدنيا السابقة ومرتبطة بها ، ويتميز كذلك بالمنطق والتعقيد والابتكار ، وتمثل اسئلة المدرس من هذا النوع اسماً هدفاً وأكثرها ندرة واقلها حدوثاً في التعليم ، وأن معظم الاسئلة المستغلة في التعليم هي غالبيتها تمييزية وتذكيرية.

مثال : لماذا تعتقد بأن النواة ذات الغلاف الخارجي غير المكتمل أو غير المشبع هي ذرة غير مستقرة وغير ثابتة ؟

(حمدان ، ب ت : 242-247)

ومن خلال مراجعة تصنيفات الاسئلة بحسب مستوى التفكير وجد الباحث ان اغلب هذه التصنيفات وبمختلف مستوياتها سواء كانت عليا ام دنيا تناظر مستويات بلوم الشائعة الاستعمال ، لذلك يعتمد الباحث تصنيف بلوم كاحد الفقرات التي تعد متطلبات اساسية لصوغ الاسئلة الصفية الشفوية في بطاقة الملاحظة التي يعدها الباحث لذلك الغرض .



### ثانياً :- تصنيف الاسئلة بحسب نوع السبر:-

وردت كلمة السبر في الصحاح في مادة تسبر بمعنى الجرح نَظَر ما عَوَّزَه (الرازي ، ت 666 هـ : 119) ، وهذه الكلمة تعني الوصول الى غور الشيء وأعماقه .

(الهويدي ، 2005 : 162)

وتقوم فلسفة هذه الاسئلة على افتراض ان الطلبة قادرون على حل المشكلات التي تواجههم في اثناء العملية التعليمية - التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الاسئلة التي يطرحها المدرس ويكون بمقدور الطلبة الاجابة عنها حتى يصلوا الى حل شامل وكامل لهذه المشكلات.

(الخالدة ويحيى ، 2001 : 140)

ولتقريب هذا النوع من الازهان فأن خير مثال على ذلك هو حديث ( المصطفى صلى الله عليه وسلم ) الذي يرويه ابو هريرة ( رضي الله عنه ) ، إذ يقول " جاء رجل الى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) غاضباً ، فقال : يا رسول الله ولد لي غلام اسود !! فقال له (صلى الله عليه وسلم) هل لك من الابل ؟ قال : نعم ! قال : ما ألوانها ؟ قال حُمْر! قال هل فيها من أورك (رمادي ) ؟ قال : نعم فأبي ذلك ؟ (اي حصل ذلك) ؟ قال : لعله نزعة عرق ! قال : ففعل أتيك نزعة عرق ، فهدأ الرجل" (البخاري ، ت256هـ ، ج9) وهكذا اوصل النبي (صلى الله عليه وسلم) ذلك الرجل الى أن يجد حلاً لإشكاليته المطروحة عن طريق سلسلة من الاسئلة السابقة .

اما تريبياً فان الاسئلة السابقة تعني " تلك الاسئلة التي تستطيع سبر اغوار معرفة الطالب" فبعض الطلبة قد يعطي اجابات سطحية أو غير صحيحة أو جزئية ، ففي هذه الحالة لا يرفض المدرس اجابة الطالب ، بل يقوم بطرح سؤال آخر عليه أو سلسلة من الاسئلة تهدف الى مطالبة الطالب بالتوضيح والاستزادة من السؤال بحيث يمهّد الطريق له للوصول الى الهدف او الاجابة الصحيحة، وتؤدي هذه الاسئلة الى توليد المزيد من المعلومات او توضيح بعضها ، فيتم عن طريقها الكشف عن استعداد الطلبة ثم تشجيعهم وتوجيههم لذلك يطلق عليها بأسئلة الكشف.

(اورليخ ، 2003 : 367)

### وتصنف هذه الاسئلة في خمسة مستويات هي :

1- الاسئلة السابقة التشجيعية: وهي سلسلة من الاسئلة يطرحها المدرس على الطالب نفسه عندما يعطي اجابة خاطئة او لا يتمكن من الاجابة ، ويعمل المدرس بواسطة تلك الاسئلة على تشجيع الطالب وتوجيهه نحو الاجابة الصحيحة.

مثال : المدرس : هل جميع المعادن تذوب في حامض الهيدروكلوريك ؟

الطالب : نعم (الجواب خاطئ)

المدرس : الى اي نوع يصنف الذهب؟

الطالب : الى صنف المعادن؟

المدرس : هل يذوب الذهب في حامض الهيدروكلوريك ؟

الطالب : كلا , لا يذوب .

المدرس : بما ان الذهب من المعادن وهو لا يذوب في الحامض ، إذن هل جميع المعادن تذوب في حامض الهيدروكلوريك؟

الطالب : كلا , فالذهب لا يذوب في الحامض , ويتم بهذا الحامض الكشف عن الذهب المزيف من الحقيقي .

2- الاسئلة السابرة التركيزية : وهنا يطرح المدرس سؤالاً او مجموعة اسئلة تركز على الطالب نفسه كرد فعل لاجابة صحيحة من اجل تأكيدها او ربطها بموضوع آخر او بدرس آخر ، أو لربط عدة جزئيات مختلفة للخروج باعمام مشترك .

مثال : المدرس : هل جميع الغازات خفيفة وطيارة وقابلة للاشتعال ؟

الطالب : لا , وهذا جواب صحيح .

المدرس : اذكر مثلاً على غاز ثقيل وغير طيار وغير قابل للاشتعال؟

الطالب : غاز ثاني اوكسيد الكربون , وهو غاز ثقيل وغير قابل للاشتعال لذلك يستعمل مع رغوات اطفاء الحرائق .

المدرس : إذا ليست جميع الغازات خفيفة وقابلة للاشتعال .

3- الاسئلة السابرة التوضيحية : وفي هذا النوع من الاسئلة السابرة ، يطرح المدرس مجموعة من الاسئلة على الطالب نفسه وذلك بناء على اجابة اولية غير تامة لسؤال سابق لتوضيح الجزء الصحيح من الاجابة وتوجيه الطالب نحو الاجابة التامة بإضافة معلومات توضيحية جديدة الى المعلومات الاولية .

مثال : المدرس : ماذا يتطلب لحدوث التفاعل الكيميائي ؟

الطالب : الحرارة .

المدرس : وهل الحرارة وحدها كافية لحدوث التفاعل الكيميائي؟

الطالب : لا .

المدرس : اذاً ما الاشياء الاخرى التي نحتاج اليها لإتمام التفاعل الكيميائي؟

الطالب : العامل المرسب .

المدرس : هذا صحيح ، ولكن هل هما كافيان لحدوث التفاعل؟

الطالب : ممكن أن يكونا كافيين او غير كافيين بحسب نوع التفاعل .

المدرس : اذاً يتضح مما سبق ان التفاعل الكيميائي يحتاج الى التسخين والعامل المرسب وبعض مواد اخرى وبحسب نوع التفاعل والمواد المستعملة في التفاعل والاختزال.

4- الاسئلة السابرة التبريرية : وهذا النوع من الاسئلة يطرح المدرس فيه سؤالاً ويعطي الطالب اجابة من نوع ما صحيحة كانت ام خاطئة ، فيعقب المدرس بطرح سؤال على الطالب الذي اعطى الاجابة ليقدّم مبررات لهذه الاجابة ، وبعد ذلك وفي ضوء اجابة الطالب فاما ان يقوم المدرس بتعديل الاجابة الخاطئة وإما يعزز الاجابة الصحيحة.

مثال : - المدرس : هل يُعد الحديد موصلاً جيداً للحرارة ؟

الطالب : نعم .

المدرس : لماذا يُعد الحديد موصلاً جيداً للحرارة؟

الطالب : لان الحديد من المعادن الفلزية والمعادن الفلزية موصلة جيدة للحرارة والكهرباء.

5- الاسئلة السابرة المحولة : وفي هذا النوع من الاسئلة يقوم المدرس بتحويل اي سؤال من الاسئلة السابرة في اعلاه من طالب عجز عن تقديم الاجابة الى طالب آخر يستطيع تقديم اجابة صحيحة للسؤال ، وهنا لا داعي ان يطرح المدرس السؤال بصيغته الاعتيادية مرة اخرى بل يقوم بتحويله الى طالب آخر.

مثال :- المدرس : لماذا ينبغي أن تكون الانارة والتهوية جيدتين في مختبر الكيمياء؟

الطالب (عبد الله) :- لان المختبر تجرى فيه بعض التجارب والتفاعلات الكيميائية التي من الممكن ان تبعث بعض الغازات السامة ، فضلاً عن ذلك ان الانارة الجيدة تعين الطالب على قياس المقادير والمحاليل بدقة اكثر.

المدرس : ما رأيك يا احمد باجابة زميلك عبد الله؟

(الكبيسي ، 2008 : 225-233)

### ثالثاً: تصنيف الاسئلة بحسب نوع الاجابة :-

تقسم هذه الاسئلة على نوعين :-

أ- الاسئلة محددة الاجابة : وتسمى " بالاسئلة ذات النهاية المغلقة أو التقاربية " (قطامي ورياض ، 2009 : 100) وهي الاسئلة التي لا تحتتمل إلا إجابة صحيحة متفق عليها ، وقد يصاغ الجواب بعدة طرائق تعتمد على

قدرة الطالب اللغوية وخبرته في موضوع السؤال , لكن مضمون الجواب الصحيح يبقى واحداً ومحددأ.

مثال : كم عدد عناصر مجموعة الهالوجينات؟

: بماذا تتميز الحوامض؟

وتتضمن الاسئلة المحددة للإجابة عن :-

اسئلة التذكر المعرفي : وهي الاسئلة التي تتطلب تذكر الحقائق والاجراءات والانواع الاخرى من المعلومات الاساسية , وهي تقابل اسئلة المعرفة والاستيعاب من مستويات الاسئلة عند بلوم , وهي تعزز عمليات الملاحظة والاتصال مثال ذلك:-

• ما الاسم الشائع للمركب ميثانال؟

• ماذا تلاحظ عند اضافة محلول نترات الفضة الى محلول ملح الطعام ؟

- اسئلة التفكير التقاربي : وهي الاسئلة التي تتطلب من الطالب تطبيق المعلومات وتحليلها , وهنا لا بد للطلاب من الافادة من المعلومات التي عرفها في المستويات المعرفية الاساسية ، وتساعد هذه الاسئلة على حل المشكلات في عمليات القياس والاتصال والموازنة والتباين. مثال ذلك:-

• من المنحني الذي رسمته بيّن تأثير العامل المساعد في التفاعلات الكيميائية ؟

ب- الاسئلة مفتوحة الإجابة : وتسمى " بالاسئلة التباعية او المتشعبة " (زيتون ، 2003 : 492) , وهي الاسئلة التي يكون لها اكثر من اجابة صحيحة واحدة ، او التي تتطلب معلومات اوسع واعمق مما هو متوافر في الكتاب المدرسي ، وهذا النوع من الاسئلة يعطي فرصة للطلاب كي يطوروا قدراتهم في الاستخدام المبدع للمعلومات في دروس العلوم في اثناء التفكير في عدة بدائل متعددة وطرائق متنوعة في استخدام المعلومات للتوصل الى الاجابة المحتملة للسؤال المطروح ، وتعد اجابات الطلبة في هذا النوع من الاسئلة مقبولة ، كما تفيد في عملية العصف الذهني.

امثلة ذلك :

• كيف ستكون الحياة على الارض لو زادت نسبة انبعاث الغازات عمّا هي عليه الآن ؟

• ما يحدث لو كانت كل العناصر الكيميائية خاملة ؟

• ما اوجه الإفادة من الكوارث الطبيعية ؟

وتتضمن الأسئلة مفتوحة الإجابة :

- اسئلة التفكير التباعدي : وهي الاسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير بنحو مستقل ، اذ يعطي الطلبة بعض المعلومات المسبقة ، ويشجعون على التفكير واعطاء افكار وتفسيرات جديدة ، وتتطلب هذه الامثلة التفكير التركيبي ، وتعزز الاسلوب الابداعي في حل المشكلات ، وعلمييات العلم المتكاملة مثل فرض الفروض والتجريب ، مثال ذلك :-

- ما الذي تعتقد أنه سوف يحدث اذا خفضنا درجة حرارة هذا التفاعل؟
- ما الذي تستطيع فعله لزيادة تركيز المادة الناتجة ؟
- لماذا تعتقد ان .....الخ؟

- اسئلة التفكير التقويمي : وتتطلب هذه الاسئلة من الطالب الاختيار أو اتخاذ القرار او النقد او الدفاع او التبرير ، وهي تأتي عادةً بعد الاسئلة اليسيرة التي يكون جوابها ب ( نعم ) او ( لا ) ، وتبدأ غالباً بكيف ؟ أو لماذا ؟ وتتضمن هذه الاسئلة عمليات الاستنتاج والإعمام مثال ذلك:-

- ما العوامل التي تؤثر في سرعة التفاعل الكيميائي الآتي ؟
- وينبغي تحفيز المدرسين على اعتماد اسئلة التفكير التباعدي ، ذلك ان العلوم عملية ابداعية ، ومع ذلك هناك بعض المخاطر للاسئلة التباعدية ، لانها يمكن ان تغير برنامج اليوم الدراسي كما يمكن ان تثير مناقشات حادة.

( Chris, 2004 : p.77 )

(الهويدي ، 2005 : 164-165)(الكبيسي، 2008 : 225)(زيتون ، 2005 : 248-249) ويعتمد الباحث مفهوم الاسئلة المفتوحة كإحدى الفقرات عند اعداد بطاقة الملاحظة الخاصة بصوغ الاسئلة الصفية الشفوية التي تعد من المتطلبات الاساسية التي ينبغي على المدرس اعتمادها في صوغ الاسئلة ، وعند عملية التحليل يعتمد الباحث على انواع هذه الاسئلة وما يتضمنه كل نوع سواء كانت محددة ام مفتوحة الاجابة.

إن عملية توصيل الطالب الى الجواب الصحيح ليست مهمة في التعلم الاستكشافي بقدر اهمية إتاحة الحرية للتفكير بتوسع وابتكار ؛ لانه حتى لو تم توصيل الطالب الى استنتاج غير صحيح فإنه ما يزال يمتلك الخبرة الذهنية التي تعينه على التواصل الى ما هو صحيح ، وفي ما يلي بعض انواع الاسئلة كونها تتطلب اجوبة محددة أو متشعبة :-

1- محددة جداً :- وهذه تتطلب اجوبة ب (نعم أو لا ) فحسب ، مثال ذلك :

- هل من الممكن عمل اي شيء لتسريع هذا التفاعل ؟

- هل ان العامل المساعد ضروري لهذا التفاعل الكيميائي؟
- هل تعتقد أن ازدياد التراكيز يزيد من سرعة التفاعل الكيميائي؟
- هل تعتقد ان لديك معلومات كافية للتوصل الى استنتاجات هذه التجربة؟
- 2- **محدد نسبياً** : وهذا يسمح بعدد قليل من الاجوبة مثال ذلك :
- ما الاستنتاجات التي يمكن ان تكونها من بيانات الجدول المعطاة لك؟
- 3- **محدد - مشعب** :- وهذا النوع يتطلب اختياراً من بين عدة بدائل مع بيان السبب ، مثال ذلك:-

- اي من هذه المواد تعد فلزات ؟ ولماذا؟

الشرط الاول من السؤال هو محدد , وكلمة : لماذا تسمح بعدد كثير من الاجوبة.

4- **مشعب** :- يسمح بعددٍ من الاجوبة او عدد كثير من الملاحظات الممكنة , مثال ذلك:

- هل لك ان تخبرني عن نظريات سرع التفاعل الكيميائي؟

- ما المعلومات الاخرى التي تحتاج اليها ....الخ ؟

- ماذا تنتبأ من هذه الصورة عن .....؟

- هل لك ان تخبرني كيف كان .....؟

5- **مشعب جداً** :- يسمح بأكثر عدد من الاجوبة , مثال ذلك :

- ماذا تعتقد انني سأعمل بهذه المواد؟

(سندروارثر ، 1985 : 25)

ويود الباحث ان يستعرض بعض ما ذكرته الادبيات العلمية عن اسئلة عامة ينبغي على مدرسي العلوم صياغتها في دروس العلوم المختلفة او اعداد النشاطات المختبرية وتنفيذها وتساعد على البحث والاكتشاف وتساعد على تنمية التفكير الابداعي والناقد وكما يأتي :-

• اسئلة عامة تحفز الطلبة على الاكتشاف والبحث .

- ماذا تلاحظ عن .....؟

- ماذا يحدث لو .....؟

- ماذا يحدث بعد ذلك .....؟

- هذا يحدث فحسب عندما .....؟

- ايهما .....؟

- اذا كان .....ماذا يحدث ؟

• اسئلة عامة تحفز الطلبة على التفكير الابداعي

- كيف تجعل ذلك افضل؟

- ماذا تعمل لتحسين الموقف؟
  - ماذا يحدث لو غيرت الحجم ، والشكل ، واللون ؟
  - ماذا يحدث لو أضفت او اخذت شيئاً ما من ؟
  - كيف تصمم خطة تحرٍ لتكشف ؟
  - ما الفرضية التي تكونها عن.....؟
  - ماذا تعمل لتحسين .....؟
  - ما الطريقة الافضل لتنظيم .....؟
  - كيف ان الحركة تؤثر في .....؟
  - ما هي الاستعمالات الاخرى لهذا الشيء؟
  - اذا اردت ان تصمم .....افضل ماذا تعمل؟
  - اذا اردت ان تجمع بيانات افضل ماذا تعمل؟
  - اذا استعملت مواد اخرى في .....ماذا يحدث ؟
- (سندو و ارثر، 1985 : 39-40) ( زيتون ، 2005 : 25-251)

• اسئلة عامة تحفز الطلبة على التفكير الناقد.

- ماذا تلاحظ عن هذا .....؟
- ماذا تعتقد أنه سيحدث لو .....؟
- كيف يمكنك تحديد تأثير .....؟
- كيف ترسم هذه .....؟
- ما عدد القياسات التي ينبغي اجراؤها من اجل التوصل الى بيانات دقيقة؟
- ما هي الاستنتاجات التي تشتقها من بيانات هذه التجربة؟
- اذا كان لديك .....؟ ماذا ستفعل ؟ ولماذا؟
- ما اسباب .....؟

(سند وارثر ، 1985 : 24)

**رابعاً:- تصنيف الاسئلة بحسب توقيت اعتمادها:-**

- تصنف الاسئلة الصفية بحسب توقيت اعتمادها في الدرس ، وهي تكون على عدة أنواع هي :-
- أ- اسئلة تسبق الموقف التعليمي : وهي ترمي الى معرفة المتطلب السابق لبناء التعلم الجديد عليه.

ب- الاسئلة التمهيدية : وهي التي تمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالسابقة ، وتمتاز بانها قصيرة ومثيرة لدافعية المتعلمين .

ج- الاسئلة المتطورة : وتعد هذه عماد الموقف التعليمي ، وهي اهم الاسئلة فيه من حيث دورها في اكساب المتعلمين ، الحقائق والمفاهيم والموازنة وقدرتها على اثارة تفكير الطلبة وزيادة مشاركتهم .

د- الاسئلة التلخيصية : وهذا النوع يكون بعد كل فكرة في الدرس أو في نهاية الدرس وهي تساعد على تيسير افكار الدرس على ملخصات او افكار عامة.

هـ - الاسئلة التقويمية : وهذا النوع من الاسئلة يرتبط عادة بأهداف ، و عن طريقها يتأكد المعلم من مدى تحقق الاهداف ويحدد جوانب القوة والضعف ويتلقى التغذية الراجعة.

(قطامي ورياض ، 2009 : 100)

ويعتمد الباحث نوع الاسئلة المتطورة في اعداد بطاقة ملاحظة صوغ الاسئلة الصفية والشفوية وطرحها باعتبارها عماد الموقف التعليمي من خلال قدرتها على اثارة تفكير الطلبة ومشاركتهم في الاجابة .

### خامساً: تصنيف الاسئلة بحسب مستويات الطلبة :-

صنفت (الزبيدي، 2003) الاسئلة الصفية الشفوية الى عدة انواع تهدف الى مراعاة مستويات الطلبة ، وتحقيق اهداف المواقف التعليمية وزيادة مشاركتهم ودافعتهم نحو الموقف التعليمي ، وهذه الانواع هي :-

1- الاسئلة المركزة : وهي الاسئلة التي تهدف الى تركيز انتباه الطالب او التأكد من فهمه ، وقد تكون هذه الاسئلة تقويمية مهمتها اثارة تفكير الطلبة.

2- الاسئلة التحفيزية : ويقصد بها اعطاء بعض المساعدات للطلبة للاستجابة للاسئلة المطروحة ، ويكون عن طريق بعض التلميحات التي تقود الى محاولة الطلبة الاجابة عن الاسئلة ، ومن الخطأ الذي يقع فيه بعض المدرسون عند عدم اجابة الطلبة عن اسئلتهم انهم يقومون هم بالاجابة عنها وهذا التصرف لا يساعد على التقدم في المواقف التعليمية ، واعتماد الاسئلة التحفيزية يشعر الطلبة بالنجاح.

3- الاسئلة الحقيقية : وهذا النوع يُعتمد لتوسع فكرة او توضيح وتعميق فكرة الطالب وصولاً به الى حالة التعمق في التفكير عن طريق اجابات اضافية عن موضوع الحوار والبحث .

(الزبيدي ، 2003 : 356-361)



**خصائص المدرس :**

تحتل مهنة التدريس مكانة عالية من بين كل المهن، وتحوطها كل المجتمعات بالاحترام والتقدير، فرسالته هي رسالة الأنبياء والرسول، والمدرس هو حامل هذه الرسالة، فهو دعامة كل إصلاح اجتماعي، إذ تقع على عاتقه مسؤولية تنشئة أجيال الأمة، وهو احد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية، ومن أهم الدعامات التي يتوقف عليها رفع كفاءة أي نظام تعليمي وتحسين فاعليته، فمهما توافرت الإمكانيات المادية وتطورت، فأنها لا تستطيع وحدها أن تحدث التغيير والتطور من دون وجود المدرس الكفاء، ( عيسان، 1995 : 31) وما دام المدرس امراً لا غنى عنه فقد كان له في المجتمع مركز مرموق يتصف بصفات الطهر والعفة والمعاملة الحسنة لطلبته والخلق الكريم.

( الاحمد، 2005 : 15 )

ومن المنفق عليه ان هناك علاقة طردية بين القدر الذي يمتلكه الفرد من خصائص في أي عمل ودرجة نجاحه في ذلك العمل، هذه الحقيقة تظهر اكثر وضوحاً في عملية التعليم بوصفها عملية انسانية ديناميكية تتطلب في بادئ الامر تفاعلاً عالي المستوى بين اكثر من عنصر في الموقف التعليمي الا ان الموقف التعليمي نفسه يتم التخطيط والتهيئة له من المدرس، فبمقدار العلاقة الايجابية بين امتلاك المدرس عدداً من الخصائص الشخصية والوظيفية بمقدار ما يؤثر ذلك في فاعليته التدريسية والتربوية، ومن هذه الخصائص، الالتزام الطبيعي والواعي بقوانين المهنة و متطلباتها، الرغبة والحماسة لعملية التدريس، والصحة العقلية والجسمية، الصبر، المرونة المظهر العام المناسب، الاتصاف بالحيوية وحسن الخلق.

( طعيمة، 2006 : 60 )

وخصائص المدرس كما أشار إليها ( قطامي وآخرون، 2000 ) هي " خبرات المدرسين المتصلة بموضوع الدرس واسلوب التدريس الذي ينبغي ممارسته، لكي تناسب استراتيجية التعلم المستخدمة " ( قطامي وآخرون، 2000 : 291).

وهذه الخصائص تعد احد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بصورة او باخرى في الناتج التحصيلي على المستويات المعرفية والانفعالية والنفسحركية، فالمدرس فرد يتسم بخصائص شخصية معينة في كفاياته وفعاليته تؤدي الى فروق فردية بين المدرسين من حيث اداءاتهم التعليمية ونشاطاتهم المختلفة (السفاسفة، 2005 : 17) التي قد تؤثر سلباً او ايجاباً في مرحلة تنفيذ الدرس (نشوان، 2005 : 292).

وقد صنفت الادبيات التربوية خصائص المدرس عدة تصنيفات يستعرض الباحث بعضاً منها

هي :-

- تصنيف وزارة التربية والتعليم في عمان ، 1993

- صنفت الخصائص في ثلاثة انواع هي :

أولاً : مهارات انسانية **human Skills**

وفيها ينبغي ان يمتلك المعلم المهارات الانسانية الاتية :-

1. أن يكون مستمعاً جيداً.
2. أن يشجع المشاركة.
3. ان يتوقع الاسئلة.
4. ان يكون صبوراً.
5. ان يثق بالآخرين.
6. ان يكون حاضر البديهية.
7. ان يكون مرناً .
8. ان يحرص على النقد البناء.
9. ان يتصف بالاتزان والمرح وروح الدعابة.
10. ان يتصف بحسن الخلق.
11. ان يكون مشرق الوجه مبتسماً.
12. ان يظهر بالمظهر اللائق.
13. ان يكون قدوة حسنة.

ثانياً : مهارات تنظيمية **Organizational Skills** ينبغي ان يمتلك المعلم المهارات

التنظيمية الاتية:-

- 1- ان يكون قادراً على التخطيط المسبق.
- 2- ان يعد المواد التعليمية المطلوبة .
- 3- ان يمتلك مهارة ادارة الوقت.
- 4- ان يستوعب أساليب التعامل مع الأفراد والمجموعات.
- 5- ان يكون منظماً في جميع الجوانب.
- 6- ان يكون متفهماً لطرائق التدريس المختلفة وان يتابع ما يستجد فيها.

ثالثاً:- معرفته بالمحتوى : **Knowledge of the content**

ينبغي ان يمتلك المدرس مهارات معرفة المحتوى الآتية :-

- 1- ان يكون قادراً على شرح المحتوى للمجموعة.
  - 2- ان يكون قادراً على ان يجد معنىً شخصياً للمحتوى.
  - 3- ان يكون قادراً على إعطاء امثلة محسوسة.
  - 4- ان يستوعب المادة التعليمية.
- (وزارة التربية والتعليم ، 1993 : 78)

- تصنيف (عبد السلام ، 2001) :-

حدد خصائص المعلم وصفاته ومسؤولياته وواجباته بما يأتي:-

### أولاً :- الخصائص الجسمية والصحية :-

- 1- ينبغي ان يتمتع المدرس بصحة جيدة ، وان يكون سليم البنية والحواس ، خالياً من العيوب والعياهات والأمراض المزمنة أو الخطيرة التي تعوق اداءه لمهمته على خير وجه.
- 2- أن يكون قادراً على تحمل مشاق التدريس ، فالتدريس مهنة شاقة تتطلب جهداً فكرياً وجسماً ، وهو ما يجعلنا نؤكد اهمية الرعاية الصحية الدائمة للمعلمين.

### ثانياً : الخصائص العقلية والنفسية :-

- 1- ينبغي ان يتمتع المدرس بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة ، ولباقة في المواقف الصحية ، وكذلك في مساعدة الطلبة على النمو العقلي.
- 2- الامام بالثقافة العامة لمجتمعه، والثقافة العامة في شتى مجالات الحياة ، ومعرفة مصادر المعرفة المختلفة وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف ، وأن يكون قادراً على اثاره عقول التلاميذ ، وتنمية خيالهم وتوسيع مجالات اهتمامهم.
- 3- ان يتصف بالاتزان الانفعالي محباً لمهنته وللطلبة ولمجتمعه.
- 4- ان يتصف بالقدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين وظروف الحياة ، ويؤدي رضا الفرد عن ذاته ونظرته الايجابية الى الاستقرار النفسي ، والتعاون ومساعدة الاخرين.

### ثالثاً : الخصائص الخلقية والاجتماعية:-

- 1- ان يكون مخلصاً في قوله وعمله ، متقناً له قدر استطاعته.
- 2- أن يكون متواضعاً لله عز وجل متذللاً له سبحانه.
- 3- ان يكون آمراً بالمعروف ناهياً عن المنكر ، متصفاً بالعقل والروية وحسن التصرف والحكمة في امره ونهيه.
- 4- ان يكون حسن المظهر.

- 5- ان يكون صابراً على معاناة مهنة التدريس ومشاقها ، قادراً على مواجهة مشكلات طلابه ومعالجتها بحكمة من دون غضب او انفعال.
- 6- أن يكون محباً لطلبته مشفقاً عليهم ، مشاركاً لهم في احوالهم ومشكلاتهم.
- 7- أن يكون عادلاً في معاملة طلبته ، ويحرص على تحقيق المساواة بينهم.
- 8- ان يكون قدوة حسنة في قوله وعمله وسره وعلايته وامره ونهيه.
- 9- ان يكون صادقاً وموضوعياً في معاملة الطلبة.
- 10- ان يكون متعاوناً مع زملائه داخل المدرسة وخارجها ، ومعتزاً بالانتماء لمجتمعه وامته العربية والاسلامية.

### رابعاً : الخصائص المهنية :-

- 1- ان يتمتع المدرس بمعرفة واسعة وعميقة في مجال تخصصه والمادة التي يقوم بتدريسها والمعلومات الرئيسة في فروع العلوم ذات الصلة بمادته، وان يعرف طبيعة العمل وأساليب البحث العلمي ، وان يكون لديه الاستعداد لمزيد من التعلم في فروع التخصص.
  - 2- ان يكون ذا شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الافكار.
  - 3- ان يكون ماهراً وحساساً في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
  - 4- الالمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل : التحفيز ، والتشجيع ، والدافعية ، ونشاط المتعلم ، والفروق الفردية ..... الخ.
  - 5- معرفته بأهمية التربية في تطوير المجتمعات ، ومعرفته بالخصائص النفسية للمتعلمين.
  - 6- الإلمام بأساليب ومداخل وطرائق التدريس وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
  - 7- الالتزام بأداب المهنة ، معتزاً بانتمائه اليها ، قادراً على قيادة طلبته.
- ( عبد السلام ، 2001 : 405-407 )

### - تصنيف سند وتروبرج Sund & Trowbridge المذكور في (زيتون ، 2005) :-

- حدد سند وتروبرج قائمة تعد خصائص وصفات مرغوبة في مدرس العلوم الجيد ، كما يمكن ان تعتمد هذه الخصائص من مدير المدرسة أو المشرف التربوي او حتى المدرس نفسه ، لتقويم فاعلية تدريس المدرس ومن هذه الخصائص والصفات:
- 1- متحمس لمادة العلوم وتدريسها.
  - 2- ديناميكي ، يستعمل صوته وتعبيرات الوجه للتركيز على نقاط معينة في العلوم او لجلب الانتباه.

- 3- يستعمل الوسائل والادوات والاجهزة التوضيحية بصورة مكثفة لكي يجعل كل خبرة تعليمية - تعليمية جديدة ملموسة بقدر الامكان .
- 4- يري اصالة في اعداد المواد التعليمية المختلفة وتحضيرها من اشياء محلية يسيرة او غير بسيطة ومخلفات البيئة.
- 5- يمتلك معرفة وظيفية لمادة العلوم ، وبالتالي يمكنه تطبيق ( وتوظيف ) ما يعرف في الحياة اليومية .
- 6- يمتلك القدرة على توضيح الافكار والمبادئ العلمية بلغة سهلة وميسرة بغض النظر عن مدى تعمقه او معرفته بالمادة العلمية.
- 7- يثير التفكير الحقيقي وينميه لدى الطلبة، وبالتالي لا يجعل منهم ببغاوات في ترديد المادة العلمية.
- 8- يدرس المادة العلمية بعمق ، وبالتالي ليس من نوع المعلمين الذين يوصفون بانهم " معلمو قطع المنهاج".
- 9- هادئ ، ومتوازن حتى في الدروس العلمية الاكثر تعباً أو المثيرة (المرهقة) للاعصاب.
- 10- يعتمد طرائق واساليب ووسائل مختلفة في التدريس ، وبالتالي لا يكرر نفسه يوماً بعد يوم او سنة بعد اخرى.
- 11- يتضح عليه الشعور بالثقة وبنثق الطلبة فيه.
- 12- يشجع المناقشة والاسئلة الصفية ، ويخطط ذلك عن وعي وقصد.
- 13- يحافظ على مزاج و (مناخ) تدريسي ملائم بحيث لا يشعر الطلبة بالملل والكسل.
- 14- يستعمل تقنيات واساليب تقنية فنية لاثارة الاهتمام والميول في بداية كل خبرة تعليمية - تعليمية جديدة ، وبالتالي لا يعامل المادة العلمية الجديدة كشيء جديد لا بد من تعلمه.
- 15- يركز على المفاهيم الأساسية والمبادئ العلمية بوجه عام ، وبالتالي يستعمل الحقائق العلمية كوسيلة لغاية.

( زيتون ، 2005 : 280-281 )

- تصنيف نشوان ، 2005:

صنف خصائص المدرس وصفاته في ثلاثة انواع هي :

اولاً : خصائص مهنية ، وتشمل :-

- 1- ان يكون المدرس متمكناً من المادة العلمية وعالمماً بأدق الأمور التي تتصل بتخصصه حتى يكون قادراً على تلبية الحاجات العلمية للطلاب وإثراء المادة العلمية بدرجة تعود بالفائدة على الطلاب.
- 2- أن يكون المدرس قادراً على اعتماد طرائق التدريس المناسبة والاساليب الحديثة في طرائق التدريس من اجل توصيل الخبرات المناسبة للطلبة وتشجيعهم على المناقشة والحوار والعمل الجمعي .
- 3- ان يكون قادراً على اجراء التدريبات والتطبيقات العلمية لكي ينمي لدى طلابه الرغبة وحب العمل التجريبي وتدعيمه بدرجة اكبر من الجانب النظري.
- 4- ان يكون قادراً على اجراء العمليات الاساسية في عملية التعلم بفعالية واتقان مثل : التخطيط والتنفيذ والتقييم ، ويتطلب ذلك عدة مهارات منها :-
  - أ- القدرة على وضع خطة الدروس والتحضير الجيدة لها.
  - ب- تحديد الخبرات السابقة التي مر بها الطلبة.
  - ج- تحديد الاهداف التعليمية بدقة واختيار المحتوى وتنظيمه بما يتلاءم وحاجات الطلاب.
  - د- القدرة على اثارة دافعية الطلبة وانتباههم.
  - هـ- القدرة على اعتماد وسائل التقويم الملائمة ، كالتقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي بما يتلاءم والمادة التعليمية والاهداف المطلوبة.
  - و- ان يكون المدرس مّطلعاً على اعتماد الوسائل التعليمية بجميع انواعها بطريقة صحيحة ، فضلا عن القدرة على عمل وسائل من البيئة تلائم الاهداف التعليمية المطلوبة وتحقيقها.
  - ز- اتاحة الفرصة للطلبة المشاركة في التعليم والقيام بالانشطة التعليمية المناسبة.
  - ر- القدرة على صوغ الاهداف لكل درس بطريقة سلوكية.
  - ك- ان يكون على اطلاع على فلسفة التربية واهدافها وسياساتها في وطنه .
  - ل- القدرة على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة به.
  - ذ- القدرة على اعتماد طريقة التدريس الملائمة لكل موضوع وبحسب امكانات الطلاب وظروفهم والفروق الفردية بينهم.
  - ن- القدرة على اعتماد اسلوب تفريد التعليم بانواعه المختلفة.
  - م- القدرة على توجيه الطلاب في اثناء عمليات التعلم و في اثناء القيام بالانشطة التعليمية.
  - ي- القدرة على اعتماد اساليب التعزيز والثواب بطريقة فعالة من دون مبالغة وحتى لا تفقد قيمتها التربوية ، والابتعاد عن اساليب العقاب بجميع انواعه.

**ثانياً : خصائص شخصية:**

على المدرس المبدع والناجح ان يمتلك صفات وخصائص معينة تعينه على تنفيذ مهنته ومن هذه الصفات والخصائص الشخصية :-

- 1- الصحة العقلية والجسمية.
- 2- القدرة على التعاون والمشاركة في عمليات التعلم مع المدراء والمشرفين واولياء الامور .
- 3- ان يكون ذا شخصية محببة ، وقوية ومؤثرة وقيادية ، ولديه القدرة على الاتصال السليم.
- 4- الاتزان النفسي والتحلي بالهدوء وسعة الصدر وتجنب الانفعال.
- 5- احترام الدين وقيم المجتمع السائدة.
- 6- الحماسة المهنية والثقة بالنفس.
- 7- العدالة والموضوعية.
- 8- حسن المظهر والترتيب.

### ثالثا: خصائص اجتماعية : تتضمن :-

- 1- القدرة على اقامة علاقات اجتماعية سليمة مع جميع المستويات التعليمية بمن فيهم المدرسون أنفسهم والمدراء والطلاب والبيئة المحلية.
- 2- الايمان بأهمية التطوير والتنفيذ في عمليات التعلم عن طريق القدرة على التعامل مع التطورات الحديثة في جميع المجالات التعليمية والمعلومات التكنولوجية.
- 3- الايمان بمبدأ العلاقات الانسانية ودورها في تحسين فعالية التعليم والقدرة على استخدامها بطريقة ايجابية.
- 4- القدرة على المشاركة الايجابية مع مدراء المدارس والطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية السليمة.
- 5- الالمام بالاساليب الديمقراطية في القيادة والعمليات الادارية الاخرى ودورها في تعزيز العلاقات وتقويتها وتحسين فعالية التعلم.
- 6- الاطلاع على الاتجاهات الحديثة في مجال السلوك الانساني الفردي والجمعي داخل المدرسة ، وذلك للتعرف على العوامل والدوافع والروح المعنوية لديهم من اجل كيفية التعامل معهم بطريقة ايجابية.
- 7- القدرة على استيعاب الآثار الايجابية كثورة المعلومات الحديثة والتكنولوجيا وتعزيزها لدى الطلاب ، والابتعاد عن الآثار السلبية لبعض الاكتشافات.

(نشوان ، 2005 ، 292-295)

- تصنيف (نشواتي ، 1985) المذكور في (السفاسفة ، 2005)

صنف النشواتي خصائص المعلم الى نوعين هما :-

### أ : الخصائص المعرفية: Cognitive Characteristics

تمثل الخصائص المعرفية حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والاساليب التي يتبعها في

استثارة طلبته , ويمكن تصنيفها في عدة عوامل اهمها:-

#### 1- الاعداد الاكاديمي والمهني:

المدرس المعد اعداداً سليماً أكاديمياً ومهنياً ، والمتفوق في ميدان تخصصه ، يغدو اكثر فعالية من المدرس الاقل اعداداً وتفوقاً ، ومن العوامل المعرفية المهمة التي يجب أن يمتلكها المدرس القدرة العامة ، والقدرة على حل المشكلات ، ومستوى التحصيل الاكاديمي ، والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها ، والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم ، كما يمكن اعتماد هذه العوامل كمنبئات للتعلم الفعال.

#### 2- اتساع المعرفة والاهتمامات :

التعليم الفعال لا يرتبط بتفوق المدرس في ميدان تخصصه والميادين الاخرى ذات العلاقة فحسب ، بل يرتبط - ايضاً - بمدى اهتماماته وتنوعها ، فالمدرسون الاكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية ، فضلاً عن امتلاكهم مستوى اعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد ، اي ان المدرس المهتم بالمعرفة ومجال تخصصه يكون اكثر فعالية من المدرس الاقل اهتماماً ومعرفة واطلاعاً.

#### 3- المعلومات المتوافرة للمدرس عن طلابه:

تعدُّ كمية المعلومات التي تتوافر لدى المدرس عن خصائص طلابه المختلفة ، متغيراً مهماً من متغيرات الخصائص المعرفية للمدرس الفعال، اي ان المدرس الفعال يجب ان يكون قادراً على معرفة اسماء طلابه وقدراتهم العقلية ، ومستويات نموهم ، وتحصيلهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، والثقافية ، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم ، بحيث تجعله اكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم.

#### 4- اعتماد المنظمات المتقدمة :-

تشير بعض الدلائل الى ان المدرس الاكثر فعالية يلجأ الى اعتماد استراتيجيات تجعل تعلم طلابه ذا معنى ، ويظهر ان المدرس الفعال اكثر ميلاً الى تزويد طلابه بما يسمى بالمنظمات المتقدمة. (Advance , Organizers) وهي عبارة عن مراجعات او معلومات او قراءات قصيرة عامة ، يكون الطلاب على ألفة بها اكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الاكثر تعقيداً



وتحديداً ، وتقوم هذه المقدمات بتجسير الفجوة بين معلومات الطلاب السابقة والمعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية وموضوع الاهتمام ، وبذلك يسهل عليهم تمييز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة.

### ب : الخصائص الشخصية (Personality Characteristics)

ان تباين الخصائص الشخصية لدى المعلمين يؤدي الى اثاره مناخات صفيه مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلبتهم ، وفي ما يلي اهم الخصائص الشخصية ذات العلاقة بالتعليم الناجح :-

- 1- **الاتزان والدفء والمودة :-** تؤثر خصائص شخصية المدرس في سلوك الطلاب التحصيلي وغير التحصيلي ، فالطلاب والمراهقون الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية ؛ قادرون على التحسن السريع ، عندما يرعاهم مدرسون متصفون بالاتزان الانفعالي ، والتعاطف ، والدفء والمودة.
- 2- **الحماسة :-** تشير بعض الدلائل الى أن مستوى حماسة المدرس في اداء مهنته التعليمية ، يؤثر في فاعلية التعلم على نحو كبير ، وقد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين حماس المدرس ومستوى تحصيل طلابه ، وان الطلاب اكثر استجابة نحو المدرسين المتحمسين ونحو المواد التي تُقدَّم على نحو حماسي.
- 3- **الانسانية :-** ان تصنيف المدرس كمدرس فعال هو المدرس (الانسان) الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى . وان المدرس الانسان هو المدرس القادر على التواصل مع الاخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والديمقراطي والمتفتح والقابل للنقد.

(السفاسفة ، 2005 : 19-21)

اما (غانم وخالد ، ب ، 2008) فقد لخصا هذه الخصائص في ثلاثة مجالات هي :

1. الاخلاق الشخصية ، منها : الايمان بالله ، والاعتزاز بالعبادة ، وتمثل شعائرها ، وحسن النية في العمل ، ومرضاة الله سبحانه وتعالى اولاً ، وخدمة لطلبته ومجتمعه وامته والانسانية جمعاء ، مع التوكل على الله في ذلك والاستعانة به ، وتمثل القيم والاخلاق الفاضلة في جميع شؤونه ، وتجنب اخلاق السوء ومواضع التهم والشبهات ، والاستمرار في مراجعة سلوكياته وتصرفاته ، مع الاستعداد للاعتراف بأخطائه إن وجدت والرجوع عنها الى ما هو صواب.

ومن خصائصه في هذا المجال الاهتمام بصحة حواسه ولياقة جسمه ، بما يساعده على تحمل مشاق المهنة ، ويسهل عليه اداء مهماتها بصورة صحيحة ، فضلاً عن الاهتمام بحسن مظهره وسمته ، وجمال هيأته ، وطيب رائحته ، ونظافة جسمه وملابسه بما يوافق الشرع ، ولا يخرج عن العادات والتقاليد المتعارف عليها.

2. الاخلاق المهنية ، ومنها ان يكون محباً لمهنته ومتحمساً لها ، وعاملاً بحقوقها ، وملتزمًا بواجباتها ، و متمسكاً بأدابها واخلاقياتها، وأن يكون مؤهلاً لممارستها ، وفاهماً لطبيعتها ، وخصائصها، ومتقناً لمهاراتها وملماً بالمادة التي يدرسها ، وتكاملها في المراحل التعليمية المتعاقبة، وترابطها مع المواد الاخرى ، فضلاً عن احاطته بالمادة العلمية لموضوعات الدروس المختلفة، وقدرته على توصيلها للمتعلمين بأساليب وطرائق وستراتيجيات ابداعية مناسبة، ومن سماته انه يتابع الجديد في مجال عمله وتخصصه للإفادة منه توظيفه ، وهو يسعى دوماً بنحوٍ دؤوب نحو النمو المهني المستمر، معتمداً على نشاطه الذاتي ، في تثقيف نفسه ، معرفياً ، واكاديمياً ، ومهنياً، ومسلكياً تربوياً ، مستعملاً كل المستجدات التكنولوجية المتنوعة لهذا الغرض، وهو يفهم طبيعة الطلبة في المرحلة النمائية التي يدرسها، وخصائصهم العقلية والجسمية ، والنفسية والاجتماعية ، ويعرف قدراتهم وحاجياتهم ، فيعمل على تلبيتها مراعيًا الفروق الفردية بينهم ومستعملاً اساليب التدريس المتنوعة والمشوقة التي تخدم اغراضهم ، ومن سمات هذا المعلم انه يعرف استعداداته وقدراته ، ولديه ثقة بنفسه ، وهو لا يخجل ان يقول (( لا ادري )) اذا سئل عن شيء يجهله، ويملك الجرأة على التوقف عن التدريس اذا وجد من نفسه عدم القدرة على العطاء.

3. الاخلاق الانسانية : أنه يفتح على المجتمع ويتمسك بثقافته وهويته ، ويحترم الانظمة والتشريعات والعادات والتقاليد فيه ، ويعمل على ان يتمثل طلبته ذلك ، كما أنه يؤمن أن دوره لا ينتهي عند القاء درسه فحسب ، بل يتعداه الى التفاعل مع قضايا الامة داخل المدرسة ، او خارجها ، فهو يشارك بالرأي ، ويبادر في تقديم المساعدة والمشورة والاقتراحات البناءة لخدمة مجتمعه وقضاياه ، ويقوم بدوره في نشر الوعي الديني والوطني بين طلبته ، وينمي لديهم الاحساس بالانتماء لامتهم العربية والاسلامية ، وهو يسعى دوماً الى ان يكون موضع ثقة المجتمع وتقديره واحترامه ، وان يكون في مستوى ذلك ، وهو يحرص على أن يكون امام تلاميذه مثلاً صالحاً وقدوة حسنة في اخلاقه وتحصيله العلمي ، ومعاملاته ، وعلاقاته مع الاخرين ، بتقبل الطلبة واحترامهم ،

ويحسن ارشادهم وتوجيههم ، ويخاطبهم بالكنى المحببة اليهم ، ويهتم بمصالحهم الفردية والجمعية ، ويعاملهم معاملة الابناء .

(غانم وخالد ، ب، 2008 : 50-52)

وبما أن موضوع البحث هو الاسئلة الصفية الشفوية التي تعد - كما ذكرنا - احدى وسائل التواصل بين المدرس وطلبته ، وان التواصل في غرفة الصف يتأثر بعدة عوامل منها شخصيات الافراد المشتركين في عملية التواصل ، وفهم ادوارهم التواصلية التي يقومون بها (السفاسفة ، 2005 : 48). لذلك يعتمد الباحث الخصائص الشخصية للمدرس ضمن تصنيف (نشواتي ، 1985) بمجالاتها الثلاثة وهي الاتزان ، والحماسة ، والانسانية ، ذلك للتعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارتي صوغ الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى المدرسين وخصائصهم الشخصية.

## دراسات سابقة

تهدف مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي يستعرضها الباحث الى بلورة مشكلة بحثه وتحديددها بصورة اكثر وضوحاً وتزويده بالافكار الجديدة والاجراءات التي يمكن الافادة منها للحصول على المعلومات الجديدة التي تغني بحثه والافادة منها في بناء اهداف وتوصيات وتساؤلات بحثه ، وتحديد العينة .... الخ ، ولكي يتوصل في النهاية الى معرفة الفجوة التي يتناولها بحثه ( قندلجي ، 1993 : 56) لذا قسم الباحث الدراسات السابقة التي تناولها الباحث على محورين:

المحور الاول :- الدراسات التي تناولت مهارات الاسئلة الصفية الشفوية .

المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت خصائص المدرس.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

المحور الاول :- الدراسات التي تناولت مهارات الاسئلة الصفية الشفوية .

أ - دراسات عربية :

1- دراسة (حسن ، 1984) .

2- دراسة (غنيم ، 1990) .

3 - دراسة (الموسوي ، 1991) .

- 4- دراسة (الحادر ، 1991) .  
 5 - دراسة (الحباشنة ، 1993) .  
 6- دراسة (عبيدات ومحمد، 2003) .  
 7 - دراسة (الناصر ، 2004) .  
**ب - دراسات اجنبية :**  
 1- دراسة بلاك (Black, 1980)  
 2- دراسة روبرسون (Roberson , 1988 )  
 3- دراسة ايكاسنج (Ekasingh , 1990)  
 4- دراسة ويمر (Wimer & etel, 2001)  
 5- دراسة اوبرلي (Oberly , 2003)  
 6- دراسة ارهاد وهينز ( Erhard & Hainze 2006 )

**المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت خصائص المدرس**

- أ - دراسات عربية :**  
 1 - دراسة (عدوان وعلي ، 1995) .  
 2- دراسة (الغامدي ، 2003) المذكورة في غانم وخالد (2008)  
**ب - دراسات اجنبية :**  
 1- دراسة Searles & NG , 1982  
 2- دراسة Searles & Kudaki, 1987  
 3- دراسة أوغدن واخرين (Ogden & Other , 1994)  
 4- دراسة اليونسكو (UNESCO) ، 1996)  
 5- دراسة روني (Roney, 2000)  
 6-دراسة آك كوز ، ( Ac. Kgoz, 2005)  
 7- دراسة فاييل و كويكلي (Vialle & Quigley, 2007)

**المحور الاول : (( الدراسات التي تناولت الاسئلة ومهارتي صياغة الاسئلة الصفية**

**الشفوية وطرحها))**

**اولاً : الدراسات العربية :**

1- دراسة ( حسن ، 1984 ) :

هدفت الدراسة التعرف على انواع الاسئلة الصفية الشفوية التي يعتمدها معلمو الجغرافية في المرحلة الثانوية في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية ، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً و(20) معلماً وتم تطبيق الملاحظة على حصص صفية،؟ وبعد تحليل بطاقات الملاحظة اظهرت النتائج ان معظم الاسئلة في مستوى الفهم وأن اسئلة التذكر من أكثرها شيوعاً بين المعلمين وان المستويات الاخرى من الاسئلة قليلة الاعتماد من المعلمين.

( حسن ، 1984 : 115 )

2- دراسة ( غنيم ، 1990 ):

هدفت الدراسة التعرف على نوع الاسئلة الصفية التي يطرحها معلمو المرحلة الابتدائية العليا في مدارس وكالة الغوث في الاردن ، تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة من معلمي مبحث العلوم ،اعتمدت الباحثة تصنيف ساندروز (Sanders) للاسئلة في المجال المعرفي، واطهرت نتائج الدراسة ان الاسئلة في مجال التذكر اعلى نسبة ، إذ بلغت (77.9%) ثم اسئلة الفهم بنسبة (15.4%) تلتها اسئلة الترجمة بنسبة (36%) ثم التحليل بنسبة (3%) واسئلة التطبيق بنسبة (0.5%) وخلا مستوي التركيب والتقييم من اية اسئلة ، ولا اثر للجنس او الخبرة في نوع الاسئلة التي يعتمدها معلمو العلوم في المرحلة الابتدائية العليا.

( غنيم ، 1990 : 55)

3-دراسة (الموسوي ، 1991):

هدفت الدراسة التعرف على انواع الاسئلة الشفوية التي يعتمدها معلمو التاريخ في المرحلة الثانوية والاساسية في البحرين ، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة وتم تسجيل حصتين لكل معلم ، وقد دلت النتائج على ان اسئلة التذكر كانت اعلى نسبة ، إذ بلغت (76%) ، ثم الاسئلة التجميعية بنسبة (30.5%) ، ثم الاسئلة التباعية (1.5%) ، وجاءت اسئلة التحليل في نهاية التحليل بنسبة (1%) ، ودلت على ضعف توزيع الاسئلة بين مستويات المعرفة.

( الموسوي ، 1991 : 89-108 )

4- دراسة ( الحادر ، 1991 ) :

هدفت الدراسة التعرف على مستويات الاسئلة الصفية التي يعتمدها معلمو اللغة العربية في المرحلة الاساسية وعلاقتها بالجنس والخبرة والمؤهل ، تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من مدارس مدينة اربد في الاردن.

اعتمدت الباحثة تصنيف بلوم لتصنيف مستويات الاسئلة التي يعتمدها المعلمون في الحصص الصفية ، وقد قامت بملاحظة حصة صفية لكل معلم ومعلمة. و بعد تحليل نتائج

الدراسة اظهرت النتائج ان معظم الاسئلة في مستوى التذكر ثم الفهم , وانخفضت الاسئلة في مستويات التطبيق , والتحليل , والتركيب , واوصت الباحثة بضرورة طرح اسئلة شفوية في المستويات العليا من التفكير.

( الحادر ، 1991 ، ح )

#### 5- دراسة (الحباشنة ، 1993 )

هدفت الدراسة الكشف عن مدى كفاية معلمي الصف الثالث الابتدائي ومعلماته في منطقة رأس الخيمة التعليمية في الامارات العربية المتحدة في مهارة الاسئلة الصفية الشفوية واساليب توجيهها واثر كل من الجنس وسنوات الخبرة في امتلاكهم لهذه الكفاية.

ولجمع المعلومات اعتمد التسجيل الصوتي بواقع درس واحد في اللغة العربية ( فرع القراءة المشروحة) واعتمدت اداة التحليل (السؤال الصفي الشفهي على وفق شروط صوغ السؤال الصفي الجيد ، اداء لغوياً واضحاً ، واعتمدت بطاقة لجمع البيانات عن زمن التوقف عقب السؤال الصفي محسوباً بالثواني ، اذ توصلت الدراسة الى النتائج الآتية ، إذ وجد ان مستوى اداء المعلمين والمعلمات في مهارة صوغ السؤال الصفي الشفهي الجيد بنسبة (92.68%) بالنسبة الى الذكور و ( 89.58%) بالنسبة الى الاناث والفرق دال احصائياً .

واوصت الدراسة الباحثين التربويين باجراء دراسات في مجال صوغ الاسئلة الصفية واساليب توجيهها التشخيصي في نقاط القوة ومكامن الضعف واجراء دراسات في زمن التوقف وتناسبه مع اهداف الاسئلة وفي وضع الاسئلة عند المعلمين وعلاقته بوضوح التفكير وعمقه عن المتعلمين. ( الحباشنة ، 1993 : 40-41 )

#### 6- دراسة (عبيدات ومحمد ، 2003)

هدفت الى تحليل مهارة طلبة التربية العلمية (2) تخصص معلم مجال في جامعة الحسين بن طلال في المملكة الاردنية الهاشمية في صوغ الاسئلة وكيفية توجيهها والتصرف بشأن اجابات الطلاب عنها ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باعداد اداتين للدراسة . تألفت الاولى من بطاقة ملاحظة مهارة الطلبة في صوغ الاسئلة وتوجيهها وكيفية التصرف بشأنها ، اما الاداة الثانية فكانت بطاقة تحليل لأسئلة الطلبة ، وتم اعتمادتها في اثناء الاستماع للتسجيل داخل حجرة الصف. بلغت عينة الدراسة (24) طالباً وطالبة وخلصت الدراسة الى ان الطلبة يمتلكون مهارة صوغ الاسئلة بنسبة 90% ، اما في ما يتعلق بتوجيه الاسئلة فقد بلغت 83.3% ، كما دلت النتائج على ان الطلبة لديهم قدرة كبيرة في التصرف بشأن اجابات الطلاب الصحيحة والخاطئة.

( عبيدات ومحمد ، 2003 : 123 )

7- دراسة (الناصر ، 2004) :

هدفت الدراسة التعرف على انواع الاسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها على الطلبة معلمو الصف في مساق التربية العملية في جامعة اليرموك في عمان في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً وطالبة و تم تسجيل (270) حصة صفية تسجيلاً صوتياً ، وبعد تحليل النتائج دلت على ان تركيز الاسئلة كان في مستوى التذكر بنسبة (61.61%) ، يليه مستوى اسئلة الفهم بنسبة (20.48%) ، ثم التطبيق بنسبة (21 ، 10) ، ثم التحليل بنسبة (3.83%) ، ويليه مستوى اسئلة التركيب بنسبة (3.47%) ، واخيراً التقويم بنسبة (0.4%) ، واوصت الباحثة بالاهتمام بالاسئلة الشفوية بمستوياتها المتعددة والتركيز على العليا لما لها من اثر في تنمية تفكير الطلبة.

( الناصر ، 2004 : أ )

ثانياً : الدراسات الاجنبية ( Convergent and Divergent Research )

1- دراسة بلاك (Black, 1980)

هدفت الدراسة الى تحليل مستويات التفكير في الاسئلة التي يطرحها المعلمون في نيجيريا وفق تصنيف بلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (48) مدرسة ، وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين ان الاسئلة التي تطرح على الطلبة لا تتعدى مستوى الاستيعاب في مادة الاحياء وفي مادتي الكيمياء والفيزياء لم تتعدَ التطبيق.

(Black , 1980: p.p 301-306 )

2- دراسة روبرسون (Roberson , 1988) :

هدفت الدراسة التعرف على الاسئلة التي يطرحها المعلمون واجابة الطلبة عليها في مبحث الاجتماعيات ، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً في الصف السابع ، وقام بتدريسهم أربعة معلمين ، وتم تسجيل الملاحظات الميدانية بواسطة شريط الاسئلة الصفية التي يطرحونها ، وأظهرت نتائج التحليل للأسئلة إن الأسئلة التي طرحت هي في مستوى التذكر ، وان الأسئلة ذات المستويات العليا لا يوجد اهتمام بها.

(Roberson , 1988 : A - C )

3- دراسة إيكاسنج (Ekasingh , 1990) :

هدفت الى التعرف الى انماط الاسئلة التي يطرحها المعلمون في صفوف تعليم اللغة الانجليزية كلغة اجنبية، وتحديد الاستراتيجيات التفاعلية التي يعتمدها المعلمون مع طلبتهم ،

وتكونت عينة الدراسة من صفيين من السنة الاولى في الجامعات التايلندية ، وتمت ملاحظة كل صف لمدة ست حصص ، ثم تم تحليل هذه الحصص .

اظهرت النتائج ان اسئلة المعلمين تقسم على اربعة اقسام ، الاسئلة التي تستدعي الاجابة (بنعم) أو (لا) ، والاسئلة التي تستخدم لماذا، والاسئلة التي لا تبدأ بأداة استفهام بصورة جمل خبرية، كما دلت النتائج على ان اهداف الاسئلة التي يطرحها المعلمون هي التأكيد ، و التوضيح ، و الامر ، و الاقتراح ، و استدعاء الافكار .

(Ekasingh, 1990, p:384 )

#### 4- دراسة ويمر (Wimer & etel, 2001) :

هدفت الكشف عن مدى طرح المعلم للأسئلة ذات المستويات العليا في مبحث الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، ومدى استجابة الطلبة اليها بحسب متغير الجنس ، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً ومعلمة ، منهم (11) معلماً في مدارس حكومية و (5) معلمين في مدرسة خاصة ، وقد تم ملاحظة (16) درساً في الرياضيات وسجلت الدروس بواسطة كاميرات الفيديو ، وقد سجل (12) للصف الرابع، (4) للصف الثالث .

وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين ان الاسئلة التي كانت تطرح هي من المستوى المتدني ، ولا توجد فروق تعزالي الجنس في اجابات الطلبة من المستويات العليا.

(Wimer , 2001:p.84 )

#### 5- دراسة اوبرلي (Oberly , 2003) :

هدفت الدراسة التعرف على الاستراتيجيات التي يتم اعتمادها في قاعات التدريس باعتماد الاسئلة المتنوعة وتعليقات المعلمين عليها ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مدرسة سيؤول في كوريا الجنوبية ، إذ تم اختيار عينة عشوائية عددها (23) طالباً، واعتمد الباحث اسلوب الملاحظة وتسجيل الحصص ، وبلغت مدة الملاحظة (70) دقيقة ، وقد قام الباحث بطرح اسئلة تقاربية مغلقة ( نعم ، ولا ) واسئلة تباعدية مفتوحة.

واظهرت نتائج الدراسة ان اعتماد الاسئلة المتنوعة من اكثر طرائق التدريس نجاحاً بالاعتماد على نوعية الاسئلة وكميتها ، كما اظهرت نتائج الدراسة ان الاسئلة الصفية التقاربية والتباعدية تساعد على ادارة الصف وضبطه ، وتسهم في زيادة التفاعل الصفي.

(Oberly , 2003, p.3-8 )

#### 6- دراسة ارهاد وهينز (Erhard & Hainze 2006) :

هدفت الدراسة الى تطوير محتوى دروس تعليمية عن طريق تضمينها اسئلة متنوعة تتضمن اسئلة صفية تقاربية وتباعدية . كما هدفت الدراسة التعرف على مدى تحقيق اهداف المواقف



التدريسية عن طريق الاسئلة الموجهة للطلبة التي تظهر طرائق تفكيرهم وزيادته عن طريق الاسئلة المتنوعة.

تكون مجتمع الدراسة من (8) صفوف دراسية في المانيا ، إذ تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ، تكونت العينة من (71) طالباً تتراوح اعمارهم بين (13) الى (14) سنة ، واعتمد الباحث طريقة الملاحظة لرصد نوعية الاسئلة الموجهة الى الطلبة في الغرف الصفية مع ملاحظة الاجابة عنها، والزمن الذي يستغرقه الطالب في الاجابة عن السؤال المطروح.

واظهرت نتائج الدراسة كفاءة الطلبة في الاجابة عن الاسئلة التقاربية والتباعدية ، واستغرق زمن استجابة الطلبة دقيقتين ونصف الدقيقة للسؤال ، ولم تكن هناك اية اختلافات لوحظت بين عرض الدرس ومحتواه.

( Erhard & Henze , 2007 Vol, 38/5 )

### ثالثاً: تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاسئلة الصفية الشفوية :-

تم في هذا الفصل عرض عدد من الدراسات (العربية والاجنبية) وفي ضوء ذلك العرض تبين ان هناك اهتماماً من الباحثين التربويين في تحديد مهارات الاسئلة واستعمالاتها واثرها في العملية التعليمية - التعليمية ، اذ تعددت اتجاهات تلك الدراسات وتنوعت اهدافها واختلفت عيناتها الا انها تشترك جميعاً في اهتمامها بالاسئلة الصفية الشفوية.

لذلك يتضح من استعراض دراسات هذا المحور ما يأتي :

1. هدفت معظم الدراسات التعرف على انواع الاسئلة الصفية الشفوية التي يصوغها المدرسون ومستوياتها وانماطها مثل (دراسة حسن، 1984) و(دراسة Roberson,1988) و (دراسة Eksaingh,1990) و(دراسة غنيم ، 1990) و (دراسة الموسوي ، 1991) و (دراسة الحادر،1991) و(دراسة الناصر ،2004).
2. انصب اهتمام الباحثين على المرحلة الثانوية مثل (دراسة حسن، 1984) و(دراسة الموسوي،1991) في حين اهتمت (دراسة غنيم ،1990) و (دراسة الحادر،1991) و(دراسة الحباشنة ،1993) و(دراسة Wimer&etel,2001) بالمرحلة الابتدائية ، اما المرحلة الجامعية فقد اهتمت بها (دراسة عبيدات ومحمد،2003) و (دراسة الناصر ،2004).
3. لوحظ تباين حجم العينات في هذه الدراسات ، اذ بلغ اقل حجم عينة (16) فرداً واكثر حجم (85) فرداً .ولعل ذلك يرجع الى حجم المجتمع الاصلي الذي اخذت منه العينة وامكانيات الباحثين.

4. عينات الدراسات من المعلمين والطلبة، فقد اختارت (دراسة Black,1980) و(دراسة Ekasingh,1990) و(دراسة الموسوي، 1991) و(دراسة الحادر، 1991) و(دراسة الحباشنة، 1993) و(دراسة غنيم، 1993) و(دراسة Wimer,2001) المعلمين عينة للدراسة، اما (دراسة عبيدات ومحمد، 2003) و(دراسة Oberly,2003) و(دراسة الناصر، 2004) و(دراسة Erhard&Hanze,2006) فكانت عينتها الطلبة، في حين اعتمدت (دراسة حسن، 1984) و(دراسة Roberson,1988) عينة مشتركة من معلمين وطلبة، وهذا يعتمد على أهداف الدراسة .
5. تنوعت الأدوات المستعملة في تلك الدراسات، فقد استعملت بطاقات الملاحظة، والتسجيل الصوتي، والتسجيل الفيديوي، وهذا يعني صلاح استعمال هذه الأدوات في هذا المجال.
6. معظم الدراسات اهتمت بمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية، ضمن تصنيف بلوم للمجال المعرفي.
7. ندرة الدراسات التي اهتمت بطرح الاسئلة الصفية الشفوية اذ اعتمد الباحث على دراسة واحدة في هذا المجال هي (دراسة عبيدات ومحمد، 2003). الا ان بطاقة الملاحظة لم تعالج جميع جوانب متطلبات طرح الاسئلة الصفية الشفوية .
8. انصب اهتمام الباحثين على دراسة الاسئلة الصفية الشفوية في مجال اللغة الانجليزية مثل (دراسة Ekasingh,1990) والاجتماعيات (كدراسة Roberson,1988) و (دراسة حسن، 1984) والتاريخ (دراسة الموسوي، 1991) واللغة العربية (دراسة الحادر، 1991) والرياضيات (دراسة Wimer,2001) وندرة الدراسات في مجال الكيمياء. اذ لم يعثر الباحث الا على دراسة واحدة في مجال العلوم هي (دراسة Black,1980).
9. ندرة الدراسات التي اهتمت بمهارة الاسئلة الصفية الشفوية وعلاقتها بمتغير الجنس والخدمة .
10. جميع الدراسات اظهرت نتائجها وجود ضعف في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية لدى المعلمين والتي تتطلب مستويات تفكير عليا.

### جوانب الافادة من هذه الدراسات السابقة :-

1. تعرف الباحث على اجراءات الدراسات السابقة .

2. معرفة بعض الادوات المعتمدة وطريقة بنائها والتأكد من صلاحها للبحث مما افاد الباحث في اختيار المناسب منها.
3. تعرف الباحث على الوسائل الاحصائية المعتمدة لتحليل نتائج البحث وكيفية تفسير النتائج .

### جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة :

1. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ضرورة الاهتمام بمهارات الاسئلة الصفية الشفوية وامكانية تحديدها وتقويمها.
2. عينة الدراسات السابقة معظمها من المرحلة الثانوية , وهي - بذلك- تتفق مع هذه الدراسة .
3. اعتمدت الدراسات السابقة التسجيل الصوتي بجانب بطاقات الملاحظة مثل (دراسة Oberly,2003) و( دراسة الحباشنة،1993) وهي - بذلك- تتفق مع هذا البحث .
4. يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة بالتعرف على اثر الجنس والخبرة في مهارة الاسئلة الصفية الشفوية .
5. يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة من ان الباحث يلاحظ حصة واحدة لكل مدرس مثل ( دراسة الحادر،1991) و ( دراسة الحباشنة، 1993).

### الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة :

1. اقتصرت الدراسات السابقة التعرض لدراسة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية فحسب ، في حين يعترض هذا البحث الى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها كلاً على افراد .
2. معظم الدراسات السابقة اهتمت بالتعرض لتصنيف بلوم في المجال المعرفي فحسب عند اعداد بطاقة الملاحظة، اما هذا البحث فيهتم عند بناء فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بصياغة الاسئلة الصفية الشفوية بمعالجة جميع جوانب صياغة الاسئلة ومتطلباتها من حيث مستوياتها وأنواعها , وانماطها ، وتركيبها اللغوي ، وعدد كلماتها، ومراعاتها للفروق الفردية للطلبة ...الخ فضلاً من اعتماد تصنيف بلوم للمجال المعرفي .
3. لم تتعرض الدراسات السابقة الى مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية عدا (دراسة عبيدات ومحمد، 2003) , الا ان الباحث لاحظ ان فقراتها مقتضبة جداً , ولم تغط

جميع جوانب هذه المهارة ومتطلباتها، اما هذا البحث فيهتم عند بناء الفقرات بمتطلبات طرح الاسئلة الصفية الشفوية و استراتيجياتها في جميع الجوانب .

4. تتفرد هذا البحث من الدراسات السابقة بأنها تحدد العلاقة الارتباطية لمهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية للمدرس.

## المحور الثاني : الدراسات التي تناولت خصائص المدرس

### أولاً: الدراسات العربية :-

#### 1- دراسة عدوان وعلي (1995)

هدفت الدراسة التعرف على الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية , وقد اظهرت نتائج دراستها التي تم تطبيقها على عينة عشوائية من اعضاء هيئة التدريس في جامعات بيت لحم ، وبيروت ، والخليل والنجاح ، ضرورة توفر سبع كفايات مهنية لدى المعلمين متدرجة بحسب الاهمية وهي : التقويم والتجدد المعرفي ، والانسانية ، وتنظيم التعلم الذاتي ، وتنظيم المادة الدراسية، وادارة الصف ، واساليب التدريس.

( عدوان وعلي ، 1995 : 50 )

#### 2- دراسة الغامدي (2003) المذكورة في غانم خالد ( أ ) (2008)

هدفت التعرف على خصائص اعضاء هيئة التدريس الاكاديمية ، والمهنية، والشخصية ، والاجتماعية ، وقد طبق دراسته على عينة من الطلبة في خمس كليات مختلفة ، وقد اظهرت النتائج ، أن من ابرز الخصائص الاكاديمية المفضلة في عضو هيئة التدريس ، هي : القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة ، والاعداد الجيد للمحاضرات ، والاحاطة بالمادة ومتابعة المستجد فيها ، اما الخصائص الاخلاقية فكان ابرزها الالتزام الصارم بأخلاقيات مهنة التعليم واحترام مواعيد الدرس ، وحسن معاملة الطلبة ، وفي الخصائص الشخصية برزت المحافظة على سرية المعلومات الشخصية للطلبة ، والتمسك بالقيم الاخلاقية ، والاخلاص في العمل ، والقنوة الحسنة ، وكان من ابرز الخصائص الاجتماعية : التمسك بثقافة المجتمع وهويته الاسلامية والعلاقة الجيدة مع زملاء المهنة ، وادراك أهمية التربية في بناء المجتمع.

(غانم وخالد (أ) ، 2008 : 50)

### ثانياً: الدراسات الأجنبية :-

#### 1- دراسة Searles & NG , 1982

هدفت الدراسة الى تحديد تصورات معلمي العلوم ومديري المدارس ومدركاتهم لخصائص معلم الاحياء المتميز وصفاته وقد تمثلت خصائص وصفات معلم العلوم في صفاته عدة مجالات كان من ابرزها ما يأتي:-

- 1- العلاقات بين معلم العلوم ، والمادة والطالب والبيئة الصفية.
- 2- الخبرات التدريسية وما يتصل بها من خبرات تعليمية - تعلمية اخرى.
- 3- الخلفية الاكاديمية (الاعداد العلمي) للمعلم.
- 4- النشاطات والانجازات المهنية.

أما نتائج الدراسة فقد كشفت عن اتفاق عام في تصورات مديري المدارس ومعلمي العلوم لخصائص و معلم الاحياء المتميز وصفاته وبخاصة في مجالي السلوك الصفي التدريسي للمعلم، والخلفية الاكاديمية للمعلم ، ومن هذه الخصائص والصفات ما يأتي:-

- 1- يهيئ مناخاً تعليمياً - تعليمياً مناسباً للتعلم.
- 2- ينظم المادة العلمية ويقدمها بنحو صحيح.
- 3- يوجه النشاطات الصفية.
- 4- يعتمد مصادر التعليم وتقنياته.
- 5- يستعمل المختبر بفاعلية واقتدار .
- 6- يظهر حماسه في تدريس الاحياء.
- 7- يهتم بفهم الطلبة لمفاهيم المادة العلمية ومبادئها.
- 8- يظهر قيادة في توجيه نشاطات الصف التعليمية - التعلمية.
- 9- يظهر الابداع في تدريس الاحياء.
- 10- يتقن مادته التعليمية.
- 11- يدرك عمليات العلم ونظرياته.
- 12- يسهل تفاعل الطلبة بعضهم مع بعض .
- 13- يشجع الطلبة على صوغ الفرضيات وعمل النظريات.
- 14- ينمو مهنيًا وثقافيًا باستمرار.

(Searles & NG , 1982 : p487-495)

## 2- دراسة Searles & Kudaki, 1987

هدفت الدراسة التعرف على وجود اتفاق بين تصورات معلمي العلوم والمدراء لخصائص معلم العلوم وصفاته الجيدة وبخاصة في المجالات الرئيسية الاتية :

- 1- السلوك التعليمي لمعلم العلوم وقد تضمن :-

أ. الخصائص الشخصية للمعلم.

ب. ادارة الصف.

ج. تخطيط الدرس وتقديمه.

2- التدريس والخبرات التعليمية الاخرى كما في :- التدريس ، و الادارة والعمل خارج التدريس.

3- اعداد المعلم : يتضمن : المسافات والدرجات العلمية ، السفر ، والتميز ، والابداع.

4- النشاطات المهنية.

5- العلاقات بين المعلم والمدرسة والمجتمع.

وخلصت نتائج الدراسة الى أن هناك اتفاقاً عاماً بين تصورات معلمي العلوم والمدراء في

جميع المجالات المذكورة اعلاه لخصائص المعلم.

(Searles & Kudeki, 1987:p1-13)

### 3- دراسة أوغدن واخرين (Ogden & Other , 1994)

هدفت الدراسة التعرف الى خصائص المعلمين الجيدين والفاعلين من وجهة نظر الطلبة في

كلية التربية بجامعة تنسي في اميركا ، وقد اظهرت النتائج ان من ابرز الخصائص المفضلة

لدى هؤلاء الطلبة ، الحماسه في العمل ، وتنظيمه ، والابداع فيه ، وفهم اوضاع الطلبة ،

والعدالة في التعامل معهم ، وحسن التواصل بهم والمرح ، وتحمل المسؤولية.

(Ogden & Other , 1994)

### 4- دراسة اليونسكو (UNESCO) ، 1996)

هدفت الدراسة التعرف على آراء الطلبة بشأن خصائص المعلم الجيد ، و بلغت عينة الدراسة

(500) طالب وطالبة من (50) دولة مختلفة من اعمار (8-12) سنة ، إذ رأى الطلبة ضرورة

امتلاك المعلم : معلومات عامة ، ومهارات مهنية ، و ميزات شخصية ومن ذلك : الايمان القوي

بأهمية التربية والتعليم ، والثقة بالنفس ، والالتزام بالعمل ، والحماسه له ، والصدق ، والصبر ،

والحنان والرحمة والشفقة ، والمرح وحسن التفاعل الجسدي والعقلي مع الطلبة ، والاهتمام

بمصالحهم ، وتلبية احتياجاتهم ، ومعاملتهم كأبنائه وتقديم المساعدة لهم وحل مشكلاتهم ،

والمرونة في التعامل معهم ، والتميز بين ثقافة الاطفال والكبار ، والتعلم مع الطلبة ومنهم ولهم

، والعدالة وعدم التحيز ، والاهتمام بالموضوعات التي يدرسها ، مع الانفتاح على الموضوعات

الاخرى ، ومراعاة وقت التعليم ابتداء وانتهاءً ، والاعداد الجيد للدرس ، وحسن تنفيذه ، والانفتاح

على المستجدات وعدم الاقتصار على معلومات الكتاب ، والمساعدة على التفكير ، وأن

يستخلص الطلبة النتائج بأنفسهم.

(اليونسكو ، 1996)

## 5- دراسة روني (Roney, 2000)

هدفت الدراسة التعرف على خصائص معلمي المرحلة المتوسطة الفاعلين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة ، اعتمدت الباحثة اسلوب المقابلة مع (32) مشاركاً ، إذ اظهرت النتائج ان ابرز الخصائص تمثلت في : اللطف والمرونة في التعامل ، والتكيف مع البيئة ، والحماسه في العمل والابداع فيه ، واتقان مهارات التواصل وادارة الصف بنجاح ، والصبر ، والامانة في العمل.

(Roney , 2000:PA )

## 6-دراسة آك كوز ، ( Ac. Kgoz, 2005 )

هدفت الدراسة التعرف على خصائص المعلمين المهنية والتربوية والشخصية ، وتأثيراتها على اتجاهات الطلبة ، اجريت الدراسة في اربع مدارس مختلفة في محافظتين في تركيا وقد بينت نتائج الدراسة التي طبقها على عينة من الطلبة من اعمار ( 9-11 ) الى وجود فروق في تفضيلات الخصائص تعزى إلى عامل الجنس ، إذ كانت الطالبات اكثر حساسية نحو الخصائص البين شخصية لمعلميهم ، في حين اهتم الذكور بمعارف معلميهم وسعة اطلاعهم ، واخلاقهم وطباعهم اللطيفة ، ومن النتائج ان ابرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة التحيز في التعامل ، ودوام العبوس ، واعتماد الاساليب المملة ، والقسوة وقلة الرحمة وعدم الاهتمام بالملابس والهندام والشكل ، والصراخ الدائم اذا اخطأ الطالب ، وفقدان السيطرة على الصف ، اما الصفات المرغوبة في المعلم فهي ، العدل والمساواة ، والرحمة والود واللطف ، والمرح ، والهدوء ، والصدقة ، وحسن الاستماع للطلبة ، والتشويق في عرض الدروس ، والحرص على ايجاد بيئة صافية مريحة وآمنة ومتعاونة ، ودوام النشاط ، والاستمتاع بالعمل.

(Ac. Kgoz, 2005)

## 7- دراسة فاييل و كويكلي (Vialle &amp; Quigley, 2007)

هدفت الدراسة التعرف الى خصائص المعلمين الفعالين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ، وقد اجريت الدراسة في مدرسة عليا منتقاة في نيوساوث ويلز في استراليا ( New South Wales, Australia ) ، إذ بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة التي تكونت من (384) طالباً وطالبة من اعمار ( 7 و 9 و 11 ) سنة هي : المعلم الصديق المنفتح ، والمتقبل للطلبة ، والمستمع لهم ، المتفهم لحاجاتهم وقدراتهم ، والمشجع لهم ، والذي يحرص على ايجاد بيئة صافية مريحة ، وتعليم ممتع ، بلطفه واعتماد الطرائق والاساليب المتنوعة والمثيرة

للتفكير ، وامتلاكه مهارات التواصل ، والمامه بمادة درسه، وحزمه في عمله ، واستثماره لوقت التعلم .

(Vialle & Quigley, 2007)

### ثالثاً: تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص المدرس :

يتضح من خلال استعراض دراسات هذا المحور ما يأتي:

- 1- هدفت جميع الدراسات التعرف على خصائص المعلم وصفاته سواء كانت مهنية او اكااديمية او اجتماعية او شخصية .
- 2- اختلفت عينة هذه الدراسات فقد انصب اهتمام بعض الباحثين على تحديد خصائص المعلم وصفاته من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعة مثل (دراسة عدوان وعلي، 1995) اما دراسة (الغامدي، 2003) ودراسة (Ogden&other,1994) ودراسة (اليونسكو، 1994) ودراسة (Ac,kgoz,2005) ودراسة (Vialle& Auigley,2007) اهتمت بأراء الطلبة ، اما المعلمون والمدراء فقد اهتمت بأرائهم دراسة ( Seakes &NG,1982) ودراسة (Searles& Kudeki,1987) ودراسة (Roney,2000) .
- 3- لوحظ تباين حجم العينات في تلك الدراسات ، اذ بلغ اقل حجم عينة (384) فرداً واكثر حجم (500) فردٍ .
- 4- اهتم الباحثين بتحديد خصائص المعلم في جميع المراحل الدراسية من الدراسة الابتدائية وحتى الجامعة .
- 5- تشابهت الأدوات المعتمدة في هذه الدراسات فقد اعتمدت الاستبانة لجمع المعلومات والآراء لإفراد عينات الدراسات ، عدا دراسة ( Roney,2000) ، فقد اعتمدت المقابلة كأداة لها.
- 6- جميع الدراسات اظهرت نتائجها ضرورة تحلي المدرس بخصائص وصفاته تعينه على تحقيق اهداف مهنته على اكمل وجه.

### جوانب الافادة من دراسات هذا المحور :

- 1- تعرف الباحث على الخصائص العامة للمدرس وصفاته.
- 2- تعرف الباحث على انواع الخصائص فيما اذا كانت (مهنية ، واكاديمية ، واجتماعية وشخصية).



3- التعرف على الادوات المعتمدة والوسائل الاحصائية المناسبة .

### جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة :

يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة بضرورة تحديد خصائص وصفات المعلم وضرورة امتلاكه لهذه الخصائص التي تعنية على تنفيذ مهمته في الموقف التعليمي - التعليمي على اتم وجه .

### الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة :

- 1- استعملت الدراسات السابقة الاستبانة للتعرف على خصائص المدرس الجيد وكانت عبارة عن مجموعة صفات للمعلم ، اما هذا البحث فسيتم بناء مقياس الخصائص الشخصية ، وذلك بتحويل الخصائص الى فقرات بشكل مواقف توضح مدى توافر السمة او الصفة لدى المدرس من خلال اجابة المدرس عنها .
- 2- اهتمت الدراسات السابقة بالخصائص العامة للمدرس ( اجتماعية ، ومهنية ، وشخصية ، وانسانية ) اما هذا البحث فيهتم بالخصائص الشخصية للمدرس وبمجالاته الثلاثة المتمثلة بالاتزان والحماسة والانسانية .
- 3- ينفرد هذا البحث عن الدراسات السابقة من انه يتخذ عينته من مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية .

## منهجية البحث :

لا تكتمل منهجية البحث إلا بتنظيم البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة للمشكلة المطروحة ( جابر واحمد ، 1987 : 134).

وقد اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي في هذا البحث لملاءمة هدف بحثه الحالي ومشكلته ، اذ ان البحث الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها ، ويعتمد هذا المنهج طرائق وادوات لجمع الحقائق والمعلومات منها الملاحظة والاختبارات (عزيز وأنور ، 1990 : 159) ، ومن وظائف المنهج الوصفي وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة ، وذلك عن طريق تبويب البيانات وتلخيصها بعناية ، ثم تحليلها في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي الى تقدم المعرفة ( فان دالين ، 1984 : 313).

وقد اعتمد الباحث الملاحظة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وفقاً لهذا المنهج فضلاً عن الاجراءات الاخرى التي يتطلبها تحقيق هدف البحث.

## اجراءات البحث :

### اولاً : تحديد مجتمع البحث

يقصد بالمجتمع " مجموعة الاحداث او العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس "

(عزيز وأنور ، 1990 : 17)

ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية ، وهي تتطلب دقة بالغة ، اذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته وكفاية نتائجه .

(محمد ، 2001 : 184)

#### أ. مجتمع البحث (المدرسين) :

يتكون مجتمع البحث من جميع المدرسين القائمين بتدريس مادة الكيمياء في المدارس الثانوية في مركز قضاء بعقوبة الذين تخصصهم الفعلي الكيمياء البالغ عددهم (120) مدرساً ومدرسة وبواقع (73) مدرسة و(47) مدرساً بحسب احصائية شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية ديالى لسنة (2006) م.

#### ب. عينة البحث :

بما ان مجتمع البحث صغير نسبياً ، ارتأى الباحث اختيار عينة لا تقل عن (50%) من المجتمع الاصيلي ، إذ اشار (عودة وفتحي ، 1992) في الدراسات الوصفية ان (20%) يتم اخذها من افراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات) ، و(10%) لمجتمع كبير (بضعة الالف) ، و(5%) لمجتمع كبير جداً (عشرات الالف) . (عودة وفتحي ، 1992 : 168) ، اذ اختار الباحث عشوائياً عينة من مدرسي

الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية ديالى/ قضاء بعقوبة المركز البالغ عددهم (68) مدرساً ومدرسة ، اي بنسبة (56%) من مجتمع البحث (الجدول 1) ، علماً ان عينة البحث توزعت بين (30) مدرسة الملحق (2) .

### جدول (1)

النسب المئوية لمجتمع البحث وعينته

العينة		المجتمع	
النسبة	الجنس	العدد	النسبة %
30%	ذكور	21	39%
69%	اناث	47	60%
		68	
		120	المجموع

### ثانياً : ادوات البحث :

نظراً لعدم وجود اداة ملائمة لجمع المعلومات والبيانات المناسبة لاغراض البحث ، قام الباحث بنفسه ببناء ادوات البحث وهي عبارة عن اداتين هما :-  
 أ- بطاقة ملاحظة اداء مدرسي الكيمياء في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.  
 ب- مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.

### إجراءات تصميم أدوات البحث :

#### 1- مصادر ادوات البحث :-

- أ- الكتب التربوية التي تهتم بمهارة الاسئلة الصفية ، وخصائص المدرس.
- ب- الدراسات السابقة العربية والاجنبية وذلك في حدود ما يتيح للباحث.
- ج- آراء ذوي الخبرة في المناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس.

#### 2- بناء بطاقة الملاحظة :-

للتحقق من اداء مدرسي الكيمياء لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اعتمد اسلوب الملاحظة المباشرة ، اذ تعدُّ الملاحظة من اكثر ادوات البحث العلمي التي يستند إليها في اختبارات الاداءات الحركية التي يصعب معها اختبارات الاداء والسلوك (الزويبي ومحمد ، 1981 : 206) فضلاً

من انها تعتمد لقياس المهارات التي يصعب معها الاختبارات التحريرية والشفوية (عبيدات واخرون ، 1990 : 45) . وبناءً على ذلك تم بناء بطاقة ملاحظة خاصة لتقويم اداء مدرسي الكيمياء كما يأتي :-

أ. الصيغة الاولى لبطاقة الملاحظة:- تكونت بطاقة الملاحظة من مجالين :-

المجال الاول :- خاص بمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية. ويضم (24) فقرة مع ترك فراغ في نهاية المجال ل فقرات اخرى يرى الخبراء اضافتها.

المجال الثاني :- خاص بمهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية ، ويضم (13) فقرة مع ترك فراغ في نهاية المجال ل فقرات اخرى يرى الخبراء اضافتها . وتم اعتماد مقياس التدرج الثلاثي وهو (عالٍ ، و متوسط ، و ضعيف) بالدرجات (3 ، 2 ، 1) على التوالي . وبذلك اصبحت بطاقة الملاحظه بصيغتها الاولى تكون من (37) فقرة (الملحق 3) .

### 3- بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

أ. الصيغة الاولى لمقياس الخصائص الشخصية تكون من ثلاثة مجالات هي :

المجال الاول : خاص بخاصية (الاتزان) وضع امامه مجموعة صفات عددها (7) ثم حولت هذه الصفات الى فقرات بشكل مواقف تعد بمنزلة مؤشرات ذات دلالة على خصائص الشخصية تكشف عن طريق اجابة المدرسين عنها مدى توافر السمة (الصفة) ودرجتها لدى المدرس المفحوص مع ترك فراغ لخصائص اخرى يرى الخبراء اضافتها.

المجال الثاني : خاص بخاصية ( الحماسه) وضع امامه مجموعة صفات عددها (8) ، واتخذ الاجراء نفسه كما ورد في المجال الاول.

المجال الثالث :- خاص بخاصية (الانسانية) وضع امامه مجموعة صفات عددها (11) واتخذ الاجراء نفسه كما ورد في المجالين الاول والثاني ،

وتم اعتماد مقياس التدرج الخماسي لقياس توافر السمة لدى المدرسين وهو (موافق جداً ، و موافق ، ولا رأي لي ، وغير موافق ، وغير موافق اطلاقاً) بالدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) على التوالي ، كما اضيفت فقرتان كاشفتان الهدف منها كشف صدق الاستجابة على انه تم استبعاد هاتين الفقرتين احصائياً ، وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بصيغته الاولى عدا الفقرات الكاشفة يتكون من (26) فقرة ( الملحق 5).

وقد روعي عند صياغة الفقرات ما يأتي :-

1- أن تكون لغتها سهلة .

2- فقراتها قصيرة ومباشرة.

3- كل فقرة تحمل فكرة واحدة وتبتعد عن الفقرات التي تحمل أكثر من معنى.

4- تجنب استعمال كلمات مثل : فقط ، ومجرد ، وبالضبط ، وجميع ، وغالباً واطلاقاً ، ولا احد .

(عابد ، وابراهيم ، 1994 : 29)

#### 4- وضع تعليمات الاستجابة لفقرات المقياس :

تم اعداد تعليمات تساعد مدرسي عينة البحث على الاستجابة لفقرات المقياس وروعي فيها الوضوح ، وتضمنت هذه التعليمات الهدف من المقياس وكيفية الاجابة عن فقراته (الملحق 6) .

#### 5- الخصائص السايكومترية لأداتي البحث :

تستند كل من خاصيتي صدق المقياس وثباته الى خصائص فقراته ، اي ان الخصائص السايكومترية للمقياس تعتمد بنحو كبيراً جداً على الخصائص السايكومترية للفقرات .

(Ghiselli of zedeck , 1981 , p:426)

أ. الصدق :-

يعد الصدق من الخصائص المهمة لبناء الاختبارات والمقاييس ، اذ يعني "جودة المقياس بوصفه اداة لقياس ما وضع من اجل قياسه أو السمة المراد قياسها " .

(عودة ، 1998 : 188)

كي تكون اداتا البحث صادقتان وتقيسان الهدف الذي اعدت لاجله ، عرض الباحث بطاقة الملاحظة ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس بصيغتهما الاولية على عينة من السادة الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس . ( الملحق 1) وذلك للتأكد من :-

1- مدى تمثيل الفقرات للمهارات المراد قياسها في بطاقة الملاحظة.

2- مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها في مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.

3- سلامة صوغ الفقرات وشمولها ومدى وضوحها.

4- تعديل ما يلزم للفقرات سواء بالحذف أم الاضافة أم التعديل.

وبين الخبراء ملاحظتهم على بطاقة الملاحظة ، واقترح 80% منهم تعديل بعض الفقرات الخاصة

بمهارة صياغة الاسئلة الصفية وهي فقرات ( 3 , 7 , 9 , 19 , 20 ) :-

كما جرى التعديل على بعض فقرات مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية وهي الفقرة ( 2 , 5 , 6 , 11

، 12 ) وتراوح التعديل في المجالين ما بين الاضافة والتغيير والاستبدال او فصل الفقرة الى فقرتين (

الملحق 3) .

اما بقية الفقرات فقد حصلت على اتفاق الخبراء على صلاحها وتراوحت قيمة نسبة الاتفاق ما بين (75% - 80%) وبهذا الاجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري (Face Validity) لبطاقة الملاحظة. اما الملاحظات التي ابدت من 80% من الخبراء على مقياس الخصائص الشخصية للمدرس فهي لم تتعدى بعض التعديلات من حيث الصوغ اللغوي فحسب على ان التعديلات لم تستدع الحذف . وبهذا الاجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري (Face Validity) لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس ، (الملحق 5) وعد الباحث موافقة الخبراء على صلاح الاداتين بعد اجراء التعديلات المقترحة من قبلهم بمثابة الصدق الظاهري لهما.

#### ب- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

لغرض الكشف عن وضوح فقرات المقياس وتعليماته الأولية من أفراد عينة البحث قام الباحث بتطبيقه على (20) من مدرسي الكيمياء في ثانويات (الخنساء ، وتدمر ، والزهور ، وطالب الزيدي ، والزبيدات ، والتضامن ) التابعة لمديرية تربية ديبالى / ناحية العبارة من غير المدارس المشمولة بعينة البحث ، وقد تبين ان جميع فقرات المقياس وتعليماته واضحة ، اذ لم يستفسر اي من مدرسي الكيمياء في اثناء الاجابة عن فقرات المقياس.

#### ج- صدق الاتساق الداخلي أو صدق البناء :

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ( Stanley and Hopkins , 1972, p:111 ) ، وهو المدى الذي يمكن ان يقرر بموجبه ان المقياس يقيس خاصية معينة (Anastasi, 1976, p:151)

وبعبارة اخرى ان صدق المقياس البنائي يجب عن السؤالين الاتيين ؟

1- ما الصفة أو السمة التي يقيسها المقياس؟

2- ما المدى الذي يقيس به المقياس هذه الصفة؟

فضلاً من انه تكمن الاهمية من صدق البناء للمقياس في قدرته على قياس السمة الكامنة في الانسان عن طريق جمع المعلومات من دلائل متنوعة/ مثل نوعية فقرات المقياس ، وتجانس المقياس وبنائه من خلال جمع المعلومات الكمية ( الكاشف ، 2001 : 41).

ولايجاد صدق مقياس الخصائص الشخصية للمدرس احصائياً باعتماد طريقة الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق الاداة على عينة من مدرسي الكيمياء من غير المشمولين بعينة البحث\* بلغ عددهم (100) مدرس ومدرسة ( الملحق 9 ) :

وذلك بتاريخ 2009/11/4 ولغاية 2009/12/6 وعند حساب درجات العينة على مقياس الخصائص

الشخصية للمدرس تم ايجاد ما يأتي :-

أ. معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :-

وهذا يعتمد للكشف عن إن كل فقرة من فقرات المقياس تشير الى اتجاه المقياس نفسه (عبد الرحمن ، 1997 : 207) وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس (الجدول 3) والدرجة الكلية للمقياس وجد ان قيمتها تراوحت (0.025-0.532) .

ب-معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال:-

تعد العلاقة بين الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه مؤشراً على الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مجالها (Anastasi,1976.P.127) وبعد حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية بمجالها وجد ان قيمتها تتراوح بين (0.015-0.581) (الجدول 2).

وفي ضوء الاجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحليل فقرات المقياس احصائياً بطريقة الاتساق الداخلي استبعدت الفقرة (11) من مجال الانسانية . اذ كانت غير دالة عند مستوى الدلالة ( 0.05 ) . اما بقية الفقرات فقد كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وتفسير ذلك ان جميع فقرات المقياس تشير باتجاه واحد فضلا من انها تقيس فعلا المجال التي تنتمي اليه , وبعبارة اخرى ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه درجة المجال و الدرجة الكلية .

(Lindguist, 1951:p 286)

\* (50) مدرساً ومدرسة من المجتمع الاصلي للبحث ، من مركز قضاء بعقوبة (مدرستين متمتعين باجازة امومة) .  
و(50) مدرساً ومدرسة من خارج مركز قضاء بعقوبة .

### جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين كل فقرة من فقرات المقياس وعلاقتها بدرجة المجال وبالدرجة الكلية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

مقياس الخصائص الشخصية للمدرس

المجال	رقم الفقرة	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
الإنزنان	1	0.236	دالة	0.363	دالة
	2	0.274	دالة	0.369	دالة
	4	0.408	دالة	0.413	دالة
	5	0.371	دالة	0.366	دالة
	6	0.581	دالة	0.532	دالة
	7	0.214	دالة	0.323	دالة
	8	كاشفة			
الحماسية	1	0.274	دالة	0.245	دالة
	2	0.328	دالة	0.236	دالة
	3	0.238	دالة	0.243	دالة
	4	0.366	دالة	0.370	دالة
	5	0.416	دالة	0.363	دالة
	6	0.273	دالة	0.339	دالة
	7	0.367	دالة	0.378	دالة
الانسانية	1	0.245	دالة	0.255	دالة
	2	0.300	دالة	0.252	دالة
	3	0.241	دالة	0.299	دالة
	4	0.283	دالة	0.241	دالة
	5	0.298	دالة	0.272	دالة
	6	0.425	دالة	0.522	دالة
	7	0.408	دالة	0.484	دالة
	8	0.364	دالة	0.493	دالة
	9	0.297	دالة	0.436	دالة
	10	كاشفة			
	11	0.015	غير دالة	0.025	غير دالة
	12	0.323	دالة	0.405	دالة

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (66) تساوي (0.235).

ج- معامل ارتباط درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس الخصائص الشخصية (الجدول 3).



## جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين درجة المجال ودرجة المقياس ككل لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

مقياس الخصائص					
المجال	علاقته بالاتزان	علاقته بالحماس	علاقته بالانسانية	علاقته بالمقياس ككل	الدلالة
الاتزان	1	0.567	0.317	0.771	دالة
الحماس	0.567	1	0.271	0.819	دالة
الانسانية	0.317	0.271	1	0.687	دالة
الكلي	0.771	0.819	0.687	1	دالة

القيمة الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (66) تساوي (0.235)

يتضح من (الجدول 3) ان معاملات الارتباط وعلاقتها بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس ككل كلها دالة احصائياً. عند مستوى الدلالة (0.05) :

وبعد هذه الاجراءات اصبح عدد فقرات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس يتكون من (25) فقرة .

**الثبات : (Reliability)**

المقصود بالثبات هو اتساق النتائج عند اعادة تطبيقها، ومن شروط المقياس الجيد هو اتساقه بثبات عالٍ ( عيسوي ، 1985 : 58) او هو مدى الدقة او الاتساق في نتائج اعتماد القياس من مدة الى اخرى .

(توق وعبد الرحمن ، 1983 : 232)

وينبغي ان تتصف اية اداة بحث في قياس ظاهرة ما بالثبات لكي يمكن الاعتماد عليها ؛ لان الثبات من المفاهيم الاساسية في المقياس ، ويتعين توافره في المقياس لكي يكون صالحاً للاستخدام.

(الامام واخرون ، 1999 : 143)

ان حساب الثبات لاي اداء يجعل نتائج البحث اكثر موضوعية ، وهناك اكثر من طريقة يمكن اعتمادها لايجاد ثبات اداة القياس (علاوي ومحمد ، 1988 : 353) وقد اتبع الباحث الاجراءات والطرائق الاتية لايجاد ثبات اداتي البحث وهي كما يأتي:-

أ. ثبات بطاقة الملاحظة :

ويقصد به تشابه تقديرات الملاحظة عند تسجيلها للمفحوص عند قيام أكثر من ملاحظ واحد بتقدير درجة تلك الملاحظة في آن واحد بصورة مستقلة ولكل ملاحظة على حدة، إذ إن وجود أكثر من ملاحظ لتقدير مستوى الاداء المراد قياسه يعد من المؤشرات الجيدة لايجاد الثبات (عودة ، 1998 : 370) ويتم ذلك بايجاد معاملات الاتفاق بين تقديرات كل ملاحظين على حدة لاداء الاشخاص المفحوصين (المفتي ، 1984 : 62).

وقد قام الباحث بالاجراءات لآتية لايجاد ثبات بطاقة الملاحظة :-

- 1- اختيار عينة من (10) مدرسين من الذين يدرسون مادة الكيمياء من غير المشمولين بعينة البحث في ثانوية (الخنساء للبنات وثانوية تدمر للبنين و الزبيدات للبنات و النظام للبنين) لملاحظة ادائهم .
- 2- الاستعانة بأحد المدرسين الذين يعملون في الثانوية نفسها على كيفية استعمال البطاقة بعد تدريبه بشكل جيد.
- 3- ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
- 4- حضور الباحث والملاحظ في وقت واحد وقيام كل واحد بتسجيل ملاحظاته كل واحد على انفراد باعتماد بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.
- 5- ايجاد الثبات باستخدام معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ باعتماد معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق.
- 6- بعد مرور اسبوعين أعيد الاجراء نفسه على العينة نفسها واستخرج الباحث معاملات الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن , وبين الملاحظ ونفسه عبر الزمن (الجدول 4).

#### جدول (4)

##### معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ

التسلسل	المهارة	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ	نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن	نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن
1	صياغة الاسئلة	%78	%73	%86

2	طرح الاسئلة	%91	%86	%84
الاداء الكلي		%86	%80	%82

يتضح من الجدول ان معاملات الاتفاق جيدة وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق (82%) مما يدل على ان هناك نسبة اتفاق جيدة بين الباحث والملاحظ ، فالثبات يعد جيداً اذا كانت نسبته (70%) فأكثر (Colins, 1969 : 106) , وبذلك تعد بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق .

### ب. ثبات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

اعتمد الباحث طريقتين لحساب ثبات المقياس وذلك كما يأتي:-

1- طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة هويت، اذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.82) وهو معامل ثبات جيد.

(Ober & Etal , 1971, p.85)

### 2- طريقة معامل الفا كرونباخ

تشير هذه الطريقة الى حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس بوصف ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته ، كذلك يعد مؤشراً على اتساق الفرد اي التجانس بين فقرات المقياس ، وأشار (Nannlly, 1978) الى ان معامل الفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف ، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.82) وهو معامل ثبات جيد.

(Nannlly , 1978, p.230)

## التطبيق النهائي :

بعد استكمال بطاقة ملاحظة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس ، والتأكد من صدق المقياسين وثباتهما ، قام الباحث بتطبيقهما في آن واحد بصيغتهما النهائية ( الملحق 4 ) و (الملحق 6) على عينة البحث والتي بلغت (68) مدرساً ومدرسة موزعين بحسب المدارس الثانوية الصباحية والتابعة لمديرية تربية ديالى ضمن حدود مركز مدينة بعقوبة ، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية :-

1- بدأ الباحث بتطبيق الأداة الاولى للبحث وهي بطاقة ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بنفسه كي يضمن صلاح عملية الملاحظة ، اذ بدأ التطبيق الفعلي في يوم الاحد الموافق 2010/2/21م وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء الموافق 2010/3/23م ، علماً ان الملاحظة تمت صباحاً ومساءً ، لأن دوام المدارس بعضها صباحي والبعض والاخر مسائي (الملحق 8) يوضح ذلك.

- 2- جرت الملاحظة في الصف الدراسي لمدة حصة دراسية كاملة، اذ كان يجلس الباحث في مؤخرة الصف، ويقوم بتأشير كل مهارة في مجالها ، سواء في مجال صياغة الاسئلة أو طرحها في بطاقة الملاحظة لكل مدرس ، فضلاً عن تسجيل المحاضرة على شريط كاسيت بإستعمال مسجل ، والغرض من ذلك ان الباحث يعيد الاستماع للشريط وتحليله وتأشير درجة المهارة لكي يضمن دقة التأشير على بطاقة الملاحظة.
- 3- بعد انتهاء الحصة الدراسية يعطي الباحث لكل مدرس مقياس الخصائص الشخصية ويوضح لهم طريقة الاجابة عنه ، مع إعطائهم الوقت الكافي للاجابة ، واتبع في ذلك اسلوب التسلم والتسليم باليد في اليوم نفسه او في اليوم التالي.
- 4- بالرغم من تزويد الباحث بكتاب تسهيل مهمة لمساعدته على اكمال بحثه (الملحق 7) الا انه واجه بعض الصعوبات عند التطبيق منها:-

- 1- انتشار المدارس في اماكن متفرقة كثيرة من المدينة.
- 2- عدم توافر وسائل النقل ؛ لان كثيراً من المناطق مغلقة ولا يمكن الدخول اليها الا سيراً على الاقدام.
- 3- عدم تواجد بعض المدرسين في بعض الايام بسبب الاجازات ، مما اضطر الباحث للرجوع الى المدرسة مرة ثانية.
- 4- عدم قبول بعض المدرسات تسجيل المحاضرة بالرغم من وجود كتاب تسهيل المهمة المعنون الى ادارات المدارس.

### الوسائل الاحصائية:

- اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية وذلك بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) وكما يأتي :
- 1- معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين الفقرة والمقياس ككل والمقياس والمجال لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس.

- 2- تحليل التباين الاحادي باعتماد معادلة هويت، لايجاد ثبات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.
- 3- معادلة الفا كرونباخ، لايجاد الثبات لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس.
- 4- معادلة كوير لايجاد نسبة الاتفاق لتحقيق الثبات لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية.
- 5- الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى مهارة المدرسين في مهارتي صوغ الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
- 6- تحليل التباين التثائي بتفاعل لايجاد الفروق حسب الجنس وسنوات الخدمة لكلا المقياسيين.
- 7- (كا<sup>2</sup>) مربع كاي لقياس مستوى مدرسي الكيمياء في صياغة الاسئلة وطرحها بنحو عام.

**عرض النتائج ومناقشتها :-**

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل اليها ، والتحقق من هدف البحث من خلال الاجابة عن تساؤلاته فضلاً عن تفسيرها ، ومناقشتها ، ثم يضع عدداً من التوصيات ، وينتهي الفصل بمجموعة من المقترحات التي تشير الى الدراسات التي يمكن القيام بها استكمالاً لهذا البحث.

**عرض النتائج ( تحليلها، تفسيرها) :-**

يهدف البحث الاجابة عن التساؤلات الاتية :

1- هل يمتلك مدرسو الكيمياء في المرحلة الثانوية مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على بطاقة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها تم اعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك مدرسي الكيمياء مهارتي صوغ الاسئلة وطرحها ، (الجدول 5)

**جدول (5)**

قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
68	59.78	11	59	0.585	2	67	غير دالة

يتبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.585) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) بدرجة حرية (67) عند مستوى (0.05) ، مما يدل على ان المدرسين لا يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية وطرحها.

2- هل يمتلك مدرسو الكيمياء في المدارس الثانوية الخصائص الشخصية؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على مقياس الخصائص الشخصية للمدرس تم اعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك مدرسي الكيمياء الخصائص الشخصية ، (الجدول 6) .

جدول (6)

قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى (0.05)
68	38.5882	5.78014	48	13.427	2	67	دالة

يتبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (13.427) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (67) عند مستوى (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية , اي إن المدرسين يمتلكون خصائص شخصية.  
3- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على بطاقة الملاحظة وفي مجال صياغة الاسئلة ، اجري اختبار (كا<sup>2</sup>) للتعرف على مستوى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء، ( الجدول 7 ).

جدول (7)

قيمة (كا<sup>2</sup>) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة صياغة الاسئلة

المستوى	الملاحظة	المتوقع	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
جيد	19	34.0	13.235	1	غير دالة
متوسط	49	34.0	13.235	1	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (1) = 3.84

- يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في صياغة الاسئلة كان ضمن المستوى المتوسط ، لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (49) اكبر من المتوقع البالغ (34) عند مستوى الدلالة (0.05).

4- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية؟ بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة في مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء اجري اختبار (كا<sup>2</sup>) للتعرف على مستوى المدرسين في مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية، ( الجدول 8) .

### جدول (8)

قيمة (كا<sup>2</sup>) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة طرح الاسئلة

المستوى	الملاحظ	المتوقع	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
متوسط	67	34.0	64.059	1	دالة
ضعيف	1	34.0	64.059	1	غير دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (1) = 3.84

يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في طرح الاسئلة الصفية الشفوية كان في المستوى المتوسط , لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (67) اكبر من المتوقع البالغ (34) عند مستوى دلالة (0.05) .

5- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة ، اجري اختبار (كا<sup>2</sup>) للتعرف على مستوى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل لدى مدرسي الكيمياء، ( الجدول 9) .

### جدول (9)



قيمة (كا<sup>2</sup>) ومستوى دلالتها في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ككل

المستوى	الملاحظ	المتوقع	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
جيد	10	34.0	33.882	1	غير دالة
متوسط	58	34.0	33.882	1	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (1) = 3.84

يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل كان في المستوى المتوسط ؛ لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (58) اكبر من المتوقع البالغ (34) عند مستوى الدلالة (0.05) .

6- هل هناك فروق في مستوى مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي الكيمياء تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة؟

للجابة عن هذا التساؤل تم استعمال تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق بين متوسط مدرسي الكيمياء في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بحسب الجنس وسنوات الخدمة، (الجدول 10) .

### جدول (10)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق لبطاقة ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها بحسب الجنس وسنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
الخدمة	945.288	2	472.644	4.274	دالة
الجنس	322.842	1	322.842	2.920	غير دالة
الجنس ، والخدمة	102.221	2	51.110	0.462	غير دالة
الخطأ	12606.008	114	110.579		
الكلي	14091.325	119			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح متغير الخدمة فحسب ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.274) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84، 3) بدرجتي حرية (1، 2).

وعند الموازنة بين الوسط الحسابي لمتغير سنوات الخدمة تبين ان الوسط الحسابي الاعلى كان لصالح من خدمتهم ( 10 سنوات ) فما فوق ، وتفسير ذلك ان هؤلاء المدرسين يمتلكون مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اكثر من غيرهم من المدرسين ، (الجدول 11).

### جدول (11)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث  
لحساب الفرق في متغير سنوات الخدمة

الخدمة بالسنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الافراد
1-5 سنوات	61.7234	10.11177	11
5-10 سنوات	53.9444	7.03330	18
10- فما فوق	63.0727	11.70131	39
	61.1750	10.88184	الكلية

7- هل هناك فروق بين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية تعزى الى الجنس وسنوات الخدمة ؟

لحساب الفروق التي تعزى الى الجنس وسنوات الخدمة لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس تم اعتماد تحليل التباين الثنائي بتفاعل، (الجدول 12).

### جدول (12)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق في مقياس الخصائص الشخصية للمدرس  
بحسب الجنس وسنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)
الخدمة	113.817	2	56.909	1.773	غير دالة
الجنس	00.719	1	0.719	0.022	غير دالة
الجنس و الخدمة	34.293	2	17.146	0.534	غير دالة
الخطأ	3659.466	114	32.101		
الكلي	3806.792				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح اي من المتغيرات المذكورة ؛  
اذ كانت القيم الفائية المحسوبة لمتغيرات (الخدمة والجنس والتفاعل بين الجنس والخدمة) هي  
(1.773 ، 0.022 ، 0.534) على التوالي ، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) ،  
و(3) بدرجتي حرية (1 ، 2) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وتفسير ذلك ان متغير الجنس  
والخدمة ليس لديه اي تأثير في الخصائص الشخصية للمدرس.

8- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين  
الخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لحساب متوسط درجات بطاقة  
ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومتوسط درجات مقياس الخصائص  
الشخصية للمدرس ، ( الجدول 13 ) .

معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ومقياس  
الخصائص الشخصية للمدرس

معامل ارتباط درجات الخصائص الشخصية ككل	معامل ارتباط درجات الصوغ والطرح ككل	المجال
0.737	1	الصياغة والطرح ككل
1	0.737	الخصائص الشخصية ككل

يتبين من الجدول ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.737) وبدرجة حرية (66) عند مستوى (0.05) , وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية. وتفسير ذلك ان مستوى اداء مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لها علاقة بخصائصهم الشخصية.

**مناقشة النتائج :**

أولاً : محور الاسئلة الصفية الشفوية :

اظهرت النتائج ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لا يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها، وان مستوى مدرسي عينة البحث كان ضمن المستوى المتوسط سواء في الصياغة أم الطرح، وقد أرجع الباحث سبب ذلك الى ما يأتي:

1- ان معظم مدرسي الكيمياء كانوا يصوغون اسئلة تقع ضمن المستوى المتدني من قدرات التفكير فقد بلغ نسبة الاداء على الاسئلة ( السابرة ، ومستويات بلوم العليا ، والتفكير الابداعي، ومفتوحة الاجابة) هي (1.47% ، 6.80% ، 7.35% ، 8.82%) من العينة على التوالي ، وقد يعود ذلك الى ان وقت الحصة لا يسمح بصياغة هذه الانواع من الاسئلة ، اذ كان وقت الحصة لا يتجاوز (35) دقيقة ، او ضعف التدريب على هذه المهارة ، واتفقت نتائج هذا البحث مع الدراسات التي اجريت على المرحلة نفسها مثل دراسة (Black,1980:P.301-306) و (دراسة حسن ،1984:115) و (دراسة Roberson,1988) و (دراسة الموسوي ،1991:89-101) التي اجريت ضمن تصنيف مستويات بلوم المعرفية ، واظهرت نتائجها ضعف توزيع الاسئلة بين المستويات العليا لبلوم

2- ان معظم الاسئلة التي كان يطرحها مدرسو الكيمياء ينقصها اساليب تنويع المثيرات، وظهر واضحاً من حصول الفقرتين (11، 12) الخاصة بهذه الافعال على نسب اداء (23.48%، 26.78% ) من العينة على التوالي، فضلاً عن اهمالهم للطلبة غير المنتبهين، اذ بلغت نسبة الاداء على هذه الفقرة (33.39%) من العينة.

كما أكدت نتائج البحث عدم وجود اثر للجنس في مستوى اداء المدرسين، في حين هناك اثر لسنوات الخبرة في مستوى أدائهم لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها، وهذا يعني ان خبرة المدرس تؤدي دوراً كبيراً في صقل هاتين المهارتين ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة ( غنيم ، 1995 : 89-91) التي أكدت عدم وجود اثر للجنس في اداء هذه المهارة ، في حين اختلفت مع دراسته في متغير سنوات الخدمة.

ثانياً : محور خصائص المدرس:

اظهرت النتائج ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية يمتلكون خصائص شخصية بنحوٍ عام تعينهم على اداء مهنتهم المتمثلة بالاتزان والحماسه والانسانية ، كما ان متغير الجنس والخدمة ليس لديه أي تأثير في خصائص المدرس الشخصية وربما يعود ذلك الى ان المدرسين في عينة البحث يجتمعون في خدمة لا فروق كبيرة بينهم .

كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية وبين خصائصهم الشخصية ، وهذا يتفق مع ما جاء به (السفاسفة،2005) من ان " التواصل في غرفة الصف يتأثر بعدة عوامل منها شخصيات الافراد المشتركة في عملية التواصل وفهم ادوارهم التواصلية التي يقومون بها " .  
(السفاسفة ، 2005 : 48)

### الاستنتاجات :

يتضح من النتائج :

- 1- ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لا يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها .
- 2- ان مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بنحوٍ عام ، كان في المستوى المتوسط ، إي انه لم يصل بعد الى مستوى الطموح الجيد المطلوب.
- 3- ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية يمتلكون خصائص شخصية بشكل عام تعينهم هلى اداء مهنتهم .
- 4- يوجد اثر للخدمة في مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية فالذين خدمتهم (10) سنوات فاكثر يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اكثر من غيرهم في المدرسين الذين خدمتهم اقل من (10) سنوات .
- 5- لا اثر للجنس في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي الكيمياء .
- 6 - عدم وجود تأثير لمتغير الجنس والخدمة في الخصائص الشخصية للمدرسين في المرحلة الثانوية.

- 7- وجود علاقة ارتباطية دالة بين مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لمهاتري صياغة الاسئلة وطرحها وخصائصهم الشخصية.
- 8- عدم اهتمام المدرسين عند صياغة الاسئلة الصفية الشفوية بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- 9- عدم اهتمام المدرسين بالاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا.
- 10- اختلفت اعداد الاسئلة من مدرس الى اخر، وتراوح وقت انتظار المدرس للجواب من (3-5) ثواني تقريبا.

## التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

- 1- تدريب مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية على كيفية صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بانواعها وتصنيفاتها المختلفة فضلاً عن صياغة اسئلة في مستويات تفكير عليا وذلك عن طريق اقامة برامج ودورات تدريبية قبل او أثناء الخدمة.
- 2- توجيه المدرسين الى اختيار اسئلتهم الصفية بحيث لا تكون تكراراً لاسئلة الكتاب ، وهذا يتطلب وضع قائمة باسئلة ترتبط بمهارات عقلية بعدة مستويات .
- 3- اعداد دليل للتدريب على مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ، يتضمن مفاتيح اسئلة تنمي القدرات العقلية العليا للطلبة ليتسنى للمدرس التعرف عليها واتقانها واعتمادها في المواقف التعليمية.
- 4- زيادة اهتمام المشرفين التربويين بمتابعة المدرسين في اثناء ادائهم لمهاتري صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، وضرورة تضمين بنود خاصة عن الاسئلة الصفية الشفوية للمدرسين في تقاريرهم التربوية.
- 5- توجيه التربويين والمسؤولين عن العملية التعليمية على توجيه المدرسين باستمرار على ضرورة الاهتمام بنوعية الاسئلة الصفية الشفوية من حيث صياغتها وطرحها وضرورة اعتمادها في التدريس كطريقة مهمة لاثارة النقاش والتواصل الصفي مع الطلبة.
- 6- زيادة وقت الحصة الدراسية عن المقرر لها ، لاتاحة الفرصة للمدرس لصياغة اسئلة متنوعة تغطي موضوع الدرس بجميع جوانبه.
- 7- زيادة اهتمام المدرسين بالطلبة غير المنتهين ومراعاة الاسئلة للفروق الفردية بين الطلبة .

### المقترحات :

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية :-

- 1- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها لدى المدرسين في المرحلة الثانوية ، واثره في تحصيل الطلبة.
- 2- اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث لتقويم اداء مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في طرح وتلقي اجابات الطلبة.
- 3- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث لمدرسي مواد العلوم الأخرى ( إحياء - فيزياء ) .
- 4- إجراء دراسة عن مهاراتي صياغة وطرح الاسئلة لدى المدرسين وعلاقتها بخصائصهم المهنية والاجتماعية والاكاديمية.



## ملحق (1)

## اسماء السادة الخبراء ونوع الاستشارة \*

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة
1	بشرى محمود قاسم	استاذ دكتور	طرائق تدرس الرياضيات	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	1 2
2	سوسن شاكر الجلبي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	كلية التربية / ابن الهيثم قسم التربية وعلم النفس	×
3	ماجدة ابراهيم الباوي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×
4	سامي مهدي العزاوي	استاذ دكتور	الارشاد التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية مركز ابحاث الامومة والطفولة	×
5	سالم نوري	استاذ دكتور	الارشاد التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية / الاصمعي	×
6	علي مطني علي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	×
7	ليث كريم حمد	استاذ دكتور	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	×
8	مثنى علوان الجشعمي	استاذ دكتور	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الاصمعي	×
9	اسماعيل ابراهيم علي	استاذ مساعد دكتور	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×

\* ملاحظة : العلامة \* تعني طبيعة الاستشارة التي عرضت على الخبير

(1) بطاقة ملاحظة مهارة صياغة وطرح الاسئلة

(2) مقياس الخصائص الشخصية للمدرس

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة
10	انور نافع عبود	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	1 ×
11	بشرى عناد مبارك	استاذ مساعد دكتور	علم النفس الاجتماعي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	×
12	خالد جمال الدليمي	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة ديالى / كلية التربية	×
13	عامر فاضل داود	استاذ مساعد دكتور	الكيمياء	جامعة ديالى / كلية التربية	×
14	غازي خميس الحسني	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×
15	فاتن محمود حسن	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×
16	فاطمة عبد الامير	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×
17	فدوى عباس الصالحي	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×
18	محمد علي حبيب الموسوي	استاذ مساعد دكتور	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×
19	ناجي النواب	استاذ مساعد دكتور	علم النفس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×
20	نادية حسين العفون	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×

نوع الاستشارة		مكان العمل	التخصص	اللقب العلمي	الاسم	ت
2	1	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس	مدرس	اسماء كاظم فندي	21
	×	جامعة ديالى / كلية العلوم	الكيمياء	مدرس	صلاح الدين جاسم	22
×	×	جامعة ديالى / كلية التربية الاصمعي	علم النفس التربوي	مدرس	مظهر عبد الكريم سليم العبيدي	23
×	×	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس الكيمياء	مدرس	منذر مبدر عبد الكريم	24
×	×	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم	علم النفس التربوي	مدرس	فاضل جبار الربيعي	25

## أسماء المدارس الثانوية المشمولة بالبحث ومواقعها

ت	اسم المدرسة	الجنس	الموقع
1	ثانوية الجواهري	بنون	التكية
2	ثانوية بعقوبة	بنات	التكية
3	ثانوية ابن سراج	بنون	التكية
4	ثانوية المؤمنة	بنات	التكية
5	ثانوية الحسن بن علي	بنون	السراي
6	ثانوية الفراقد	بنات	السراي
7	ثانوية الدرر	بنات	شفتة
8	ثانوية المسرة	بنات	التحرير
9	ثانوية العامرية	بنات	التحرير
10	ثانوية ابن النديم	بنون	التحرير
11	ثانوية الاصدقاء	بنون	التحرير
12	ثانوية الآمال	بنات	التحرير
13	ثانوية المغفرة	بنات	المفرق
14	ثانوية حي المعلمي	بنون	حي المعلمين
15	ثانوية فاطمة	بنات	حي المعلمين
16	ثانوية النجف الاشرف	بنون	حي المعلمين
17	ثانوية عائشة	بنات	حي المعلمين
18	ثانوية العدنانية	بنات	حي المعلمين

ت	اسم المدرسة	الجنس	الموقع
19	ثانوية الشام	بنون	الكاطون
20	ثانوية طرفة بن العبد	بنون	الكاطون
21	ثانوية ام البنين	بنات	7 نيسان
22	ثانوية بلاط الشهداء	بنون	بعقوبة الجديدة
23	ثانوية الحرية المطورة	بنات	بعقوبة الجديدة
24	ثانوية ام سلمة	بنات	بعقوبة الجديدة
25	ثانوية جمانة	بنات	بعقوبة الجديدة
26	ثانوية السلام	بنون	المجمع الصناعي
27	ثانوية أمنة بنت وهب	بنات	المجمع الصناعي
28	ثانوية المحسن	مختلطة	دور الزراعة
29	ثانوية النسائي	مختلطة	السبتية
30	ثانوية نزار	بنون	ركة الحاج سهيل

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا

طرائق تدريس الكيمياء

2009-2008

الدورة (14)

الاستاذ الفاضل .....المحترم

م/ بيان صلاح فقرات بطاقة ملاحظة  
صوغ الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ( تحليل مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس) ولما يراه الباحث فيكم من خبرة ودراية يعرض عليكم بطاقة ملاحظة تضم مجالين احدهما يتعلق بمهارة صوغ الاسئلة الصفية الشفوية ، والاخر بمهارة طرح الاسئلة الصفية ، يرجى تفضلكم بيان الرأي والملاحظات السديدة من حيث صلاح فقراتها أو عدمه واجراء اي تعديل او اضافة او حذف بحسب ما ترونه مناسباً ، شاكرين تعاونكم لتحقيق اهداف البحث.

طالب الماجستير

عامر كامل محمد

## الصيغة الاولى لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية

الملاحظات	لا تصلح	تصلح	المهارة	الرقم
			المجال الاول : مهارة صوغ الاسئلة تتطلب مهارة صوغ الاسئلة من المدرس ان يصوغ اسئلة:-	
			ذات مستويات معرفية دنيا بحسب تصنيف بلوم.	1-
			ذات مستويات معرفية عليا بحسب تصنيف بلوم.	2-
			اسئلة سابرة.	3-
			مفتوحة الاجابة .	4-
			تحفز على الاكتشاف والبحث.	5-
			تحفز على التفكير الابداعي.	6-
			غير محرجة وغير عقابية.	7-
			غير محيرة.	8-
			تتعلق بمادة التعلم حصراً.	9-
			مختصرة تقود نحو اهداف محددة.	10-
			تغطي جميع جزئيات محتوى التعليم ولا تغفل شيئاً منها.	11-
			سهلة للطلبة الضعفاء.	12-
			صعبة للطلبة الاقوياء.	13-
			لها صلة بسابقتها.	14-
			لغتهايسيرة وواضحة.	15-
			تركيبها اللغوي صحيح.	16-
			مصطلحاتها صحيحة علمياً.	17-
			واضحة المطلب والمعنى.	18-
			مفاتيحها مناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية	19-

			20- قصيرة ولها مطلب واحد.
			21- سهلة التركيب ( لها مطلب واحد)
			22- تبتعد عن تخمين الاجابة.
			23- كلماتها مألوفة لدى الطلبة.
			24- كاملة الصوغ للكلمات المطلوبة التي يكتمل فيها معنى السؤال ووضوحه.

### مهارات اخرى خاصة بصياغة الاسئلة الصفية ترون اضافتها

-----

-----

-----

			المجال الثاني : مهارة طرح الاسئلة :	
			تتطلب مهارة طرح الاسئلة من المدرس ان	
			1-	يطرح السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب.
			2-	يعطي فرصة التفكير للطلبة في الاجابة تتراوح بين (3-5) ثوان.
			3-	يوزع الاسئلة بين الطلبة بحيث تضمن مشاركة الجميع.
			4-	يطرح سؤالاً جديداً بعد ان تتم الاجابة عن سابقه.
			5-	لا يعيد طرح السؤال نفسه من دون مبرر.
			6-	يحرص على طرح السؤال بنحو غير سريع.
			7-	يطرح السؤال بحيث يسمعه جميع الطلبة.
			8-	يعيد طرح السؤال غير الواضح بعد تجزئته.
			9-	يطرح اسئلة الى الطلبة غير المنتبهين.
			10-	يطرح اسئلة لا تسهم في اضاءة الوقت.



الرقم	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملاحظات
11-	يطرح السؤال باعتماد السلوك غير اللفظي بطريقة فعالة (كإيماءات الوجه وتعبيراته والحركات) ... الخ			
12-	يوظف مقام الصوت ونبرته بنحوٍ يناسب طبيعة السؤال.			
13-	يتدرج في طرح الاسئلة من السهل الى الصعب			

مهارات اخرى خاصة بطرح الاسئلة ترون اضافتها :

-----

-----

-----

-----

#### ملحق ( 4 )

تاريخ الزيارة :

اسم المدرسة وموقعها :

اسم المدرس او اسم المدرسة :

الصف والشعبة :

الرقم:

الموضوع :

## الصيغة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية

الرقم	المهارة	عالٍ 3	متوسط 2	ضعيف 1
	المجال الاول : مهارة صوغ الاسئلة تتطلب مهارة صوغ الاسئلة من المدرس ان يصوغ اسئلة:-			
-1	ذات مستويات معرفية دنيا بحسب تصنيف بلوم.			
-2	ذات مستويات معرفية عليا بحسب تصنيف بلوم.			
-3	سابرة.			
-4	مفتوحة الاجابة.			
-5	تحفز على الاكتشاف والبحث.			
-6	تحفز على التفكير الابداعي.			
-7	غير عقابية.			
-8	غير محيرة.			
-9	ذات صلة وثيقة بالموقف التعليمي.			
-10	مختصرة تقود نحو اهداف محددة.			
-11	تغطي جميع جزئيات محتوى التعليم ولا تغفل شيئاً منها.			
-12	سهلة للطلبة الضعفاء.			
-13	صعبة للطلبة الاقوياء.			
-14	لها صلة بسابقتها.			
-15	لغتها يسيرة وواضحة.			
-16	تركيبها اللغوي صحيح.			
-17	مصطلحاتها صحيحة علمياً.			
-18	واضحة المطلب والمعنى.			

			مفاتيحها مناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية لبلوم.	-19
			قصيرة	-20
			سهلة التركيب ( لها مطلب واحد)	-21
			تبتعد عن تخمين الاجابة.	-22
			كلماتها مألوفاً عند الطلبة.	-23
			كاملة الصوغ للكلمات المطلوبة التي يكتمل فيها معنى السؤال ووضوحه.	-24
			<b>المجال الثاني : مهارة طرح الاسئلة :</b> <b>تتطلب مهارة طرح الاسئلة من المدرس ان</b>	
			يطرح السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب.	-1
			يعطي وقت انتظار للطلبة في الاجابة تتراوح بين (3-5) ثوان.	-2
			يوزع الاسئلة بين الطلبة بحيث تضمن مشاركة الجميع.	-3
			يطرح سؤالاً جديداً بعد ان تتم الاجابة عن سابقه.	-4
			يتحفظ في اعادة طرح السؤال بنفسه من دون مبرر.	-5
			يطرح السؤال بنحو غير سريع.	-6
			يطرح السؤال بحيث يسمعه جميع الطلبة.	-7
			يعيد طرح السؤال غير الواضح بعد تجزئته.	-8
			يطرح اسئلة الى الطلبة غير المنتبهين.	-9
			يطرح اسئلة لا تسهم في اضاءة الوقت.	-10
			يطرح السؤال معزراً له باعتماد السلوك غير اللفظي بطريقة فعالة (كإيماءات الوجه وتعبيراته والحركات) ... الخ	-11
			يوظف نبرة الصوت ومقامه بنحو يناسب طبيعة السؤال.	-12
			يتدرج في طرح الاسئلة من السهل الى الصعب	-13

## ملحق (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية / ابن الهيثم  
قسم التربية علم النفس  
الدراسات العليا

م/ مقياس الخصائص الشخصية للمدرس بصيغته الاولى

الاستاذ الفاضل ..... المحترم .

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (تحليل مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس) .  
ومن متطلبات البحث بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس، وقد حدد الباحث مجالات خصائص المدرس الشخصية عن طريق التعريف النظري الآتي : " هي مجموعة الصفات التي ينبغي ان يمتلكها المدرس والتي تعينه في اداء مهنته على اكمل وجه وتتمثل بالاتزان والحماسة والانسانية " .

وتقاس الخصائص الشخصية بمقدار ما يحصل عليه المدرس من درجة في المقياس المعد لهذا الغرض المكون من خمسة بدائل بسلم تقديري (موافق جداً ، موافق ، لا رأي لي ، غير موافق ، غير موافق اطلاقاً) ووضعت لها الدرجات (5، 4 ، 3، 2، 1) على التوالي ، وصيغت هذه الخصائص بصورة فقرات تمثل عبارات، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال فان الباحث يود استطلاع آراءكم كخبراء لغرض ما يأتي :

1- التحقق من وضوح صوغ الفقرات وصلاحها .

2- انتماء الصفة للمجال المحدد لها .

3- مدى تمثيل الفقرة للصفة المحددة لها .

4- تعديل ما يتطلب سواء بالحذف ام الإضافة ام التغيير .

يرجى تفضلكم ببيان وجهة نظركم لغرض الاستشارة بأرائكم القيمة مع التقدير .

اللقب العلمي :

الكلية :

الجامعة :

التخصص :

طالب الماجستير

عامر كامل محمد

### ملحق (5)

الصيغة الاولى لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

الملاحظات	غير	صالحة	الفقرات	الخاصية ( الصفة )	ت	المجال
-----------	-----	-------	---------	-------------------	---	--------

صاحبة					
			يشرح الموضوع المرهق للاعصاب من دون انفعال	الرزانة والكياسة	1
			يعترف بخطئه ويصححه امام الطلبة اذا اخطأ في حل سؤال ما	واثق في نفسه	2
			يقلل من عدد الاسئلة التي يطرحها على الطلبة	ضبط مجريات الدرس	3
			يقبل بالاجوبة البديلة عند اجابة الطالب عن الاسئلة	المرونة في التفكير	4
			يمدح طلبة الصف مجتمعين ثم يمدح الطالب الذي يؤدي عملاً جيداً	القوة الحسنة تجاه طلبته	5
			ينبه جميع الطلبة اذا تصرف الطالب بنحو غير لائق	المرونة في معاملة الطلبة	6
			يدع الطالب يتحدث ولا يقاطعه حتى بعد انتهاء الدرس	الصبر	7
			يمدح الطالب بعينه عندما يؤدي عملاً جيداً من دون طلبة الصف مجتمعين	كاشفة	8
			يبدأ الدرس بمجرد بدء الحصة	الحماسة تجاه درسه	1
			يبتعد عن استعمال عبارات مثل (رائع ، وممتاز) لسلوك اعتيادي	زيادة دافعية الطلبة نحو المادة	2
			يطلب من احد الطلبة التعليق على اجابة زميله	تشجيع الانتباه في اثناء الدرس	3
			يكلف الطلبة بانشطة صفية بالرغم من ضيق وقت الحصة	شعور الطلبة بالارتياح اثناء الدرس	4
			يعتمد اكثر من طريقة تدريس في الحصة الدراسية الواحدة	اعتماد طرائق مختلفة في التدريس	5
			يدع الفرصة للطلبة ان يعبروا عن افكارهم وان كانت خارج موضوع الدرس.	تشجيع المناقشة والتعبير	6
			يظهر التقدير والتقبل لاي سؤال وعدم الامتعاض	تشجيع الطلبة على طرح الاسئلة الصفية	7
			يكلف الطلبة بعمل اجهزة علمية من	التركيز على الانشطة	8

الاتزان

الحماسة

المجال	ت	الخاصية ( الصفة )	خامات البيئة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
الإنسانية	1	ديمقراطي في تعامله مع الطلبة	يقدم تدريس موضوعات المنهج او يؤخره بالاتفاق مع طلبته			
	2	صادق مع طلبته	يعزز نشاطات الطالب باعطائه درجات اضافية			
	3	يضي روح المرح والفكاهة على درسه	يكون بشوشاً مرحاً في درسه			
	4	يعامل طلبته بعدالة	يتأكد ان الطالب مذنب قبل ان يعاقبه			
	5	ينمي ثقة الطلبة بانفسهم	يتقبل نشاطات الطلبة وان كانت دون المستوى المطلوب			
	6	يتقبل النقد الموضوعي	يظهر للطلبة بانه يرغب في بيان ملاحظاتهم عن طريقة تدريسه.			
	7	التودد للطلبة	يظهر تعاطفه مع مشاكل الطالب الشخصية			
	8	يصغي للطلبة باهتمام	ينظر الى الطالب عندما يتحدث ويهمل احداث اخرى داخل الصف			
	9	يتيح للطلبة حرية التفكير والتطور في مهاراتهم الذهنية	يشجع الطالب الذي يقدم تفسيراً لظاهرة من خارج المنهج المدرسي			
	10	كاشفة	يعالج احداث اخرى داخل الصف في اثناء اجابة الطالب			
	11	التعاطف مع الطلبة	يكون علاقات حميمة مع طلبته			
	12	التسامح	يشجع طلبته حتى عند فشلهم في الامتحانات			

فقرات اخرى ترون اضافتها : في مجال

الاتزان : -----

-----

-----  
----- : الحماسة  
-----  
-----  
----- : الانسانية  
-----  
-----

كلية التربية / ابن الهيثم  
قسم التربية علم النفس  
الدراسات العليا

م/ مقياس

الاستاذ الفاضل ..... المحترم .

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ( تحليل مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها  
لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس ) .

ومن اجل اكمال متطلبات هذا البحث نضع بين ايديكم هذا المقياس ولغرض الاجابة عنه  
ضع علامة (√) امام العبارة والفقرة التي تراها مناسبة او صحيحة في رايك، علماً ان هذا  
المقياس لاغراض الدراسة والبحث فحسب .

يرجى تفضلكم بالاجابة عن الفقرات بصدق مع التقدير.

الاسم :

المدرسة :

الجنس :

ذكور  انثى

عدد سنوات الخدمة  5-1  10-5  10 فأكثر

المؤهل العلمي :  بكالوريوس  ماجستير  دكتوراه

الكلية :  تربية  علوم

### ملحق (6)

الصيغة النهائية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس



ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
	ينبغي على المدرس ان :-					
1	يشرح الموضوع المرهق للاعصاب من دون انفعال					
2	يعترف بخطئه ويصححه امام الطلبة اذا اخطأ في حل سؤال ما					
3	يقلل من عدد الاسئلة التي يطرحها على الطلبة					
4	يقبل بالاجوبة البديلة عند اجابة الطالب عن الاسئلة					
5	يمدح طلبة الصف مجتمعين ثم يمدح الطالب الذي يؤدي عملاً جيداً					
6	ينبه جميع الطلبة اذا تصرف الطالب بنحو غير لائق					
7	يدع الطالب يتحدث ولا يقاطعه حتى بعد انتهاء الدرس					
8*	يمدح الطالب بعينه عندما يؤدي عملاً جيداً من دون طلبة الصف مجتمعين					
9	يبدأ الدرس بمجرد بدء الحصة					
10	يبتعد عن استعمال عبارات (رائع ، و ممتاز) لسلوك اعتيادي					
11	يطلب من احد الطلبة التعليق على اجابة زميله					
12	يكلف الطلبة بانشطة صفية بالرغم من ضيق وقت الحصة					
13	يعتمد اكثر من طريقة تدريس في الحصة الدراسية الواحدة					
14	يدع الفرصة للطلبة ان يعبروا عن افكارهم وان كانت خارج موضوع الدرس .					
15	يظهر التقدير والتقبل لاي سؤال وعدم الامتناع					
16	يكلف الطلبة بعمل اجهزة علمية من خامات البيئة					
17	يقدم تدريس موضوعات المنهج او يؤخره بالاتفاق مع طلبته					
18	يعزز نشاطات الطالب بإعطائه درجات اضافية					
19	يكون بشوشاً مرحاً في درسه					

					يتأكد ان الطالب منذب قبل ان يعاقبه	20
					يتقبل نشاطات الطلبة وان كانت دون المستوى المطلوب	21
					يظهر للطلبة بانه يرغب في بيان ملاحظاتهم عن طريقة تدريسه.	22
					يظهر تعاطفه مع مشاكل الطالب الشخصية	23
					ينظر للطلاب عندما يتحدث ويهمل احداث اخرى داخل الصف	24
					يشجع الطالب الذي يقدم تفسيراً لظاهرة من خارج المنهج المدرسي	25
					يعالج احداث اخرى داخل الصف في اثناء اجابة الطالب	26*
					يشجع طلبته حتى عند فشلهم في الامتحانات	27

تدل الاشارة \* على الفقرات الكاشفة

### ملحق (7)

بسم الله الرحمن الرحيم  
جمهورية العراق

المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى  
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

العدد //

التاريخ //

٢٨٠٧

## ملحق (8)

اسماء المدارس التي زارها الباحث وعدد المدرسين فيها وتاريخ الزيارة

ت	اسم المدرسة	عدد المدرسين	التاريخ	وقت الدوام
---	-------------	--------------	---------	------------

صباحي	الاحد 2010/2/21	2	ثانوية الجواهري للبنين	1
ظهري	الاحد 2010/2/21	2	ثانوية ابن سراج للبنين	2
ظهري	الاحد 2010/2/21	3	ثانوية بعقوبة للبنات	3
صباحي	الاثنين 2010/2/22	2	ثانوية الفراق للبنات	4
ظهري	الاثنين 2010/2/22	2	ثانوية الدرر للبنات	5
ظهري	الاثنين 2010/2/22	1	ثانوية الحسن بن علي	6
ظهري	الثلاثاء 2010/2/23	4	ثانوية العامرية للبنات	7
صباحي	الثلاثاء 2010/2/23	2	ثانوية المسرة للبنات	8
صباحي	الثلاثاء 2010/2/23	2	ثانوية الاصدقاء للبنين	9
صباحي	الثلاثاء 2010/2/23	1	ثانوية الامال للبنات	10
ظهري	الخميس 2010/3/25	1	ثانوية الامال للبنات	
ظهري	الاربعاء 2010/2/24	1	ثانوية ابن النديم للبنين	11
صباحي	الاربعاء 2010/2/24	2	ثانوية المغفرة للبنات	12
صباحي	الاحد 2010/3/14	3	ثانوية حي المعلمين للبنين	13
صباحي	الاحد 2010/3/14	2	ثانوية الشام للبنين	14
ظهري	الاحد 2010/3/14	3	ثانوية فاطمة للبنات	15
ظهري	الاحد 2010/3/14	1	ثانوية النجف الاشرف للبنين	16
عطلة انتخابات				
صباحي	الاربعاء 2010/3/24	1	ثانوية النجف الاشرف للبنين	
ظهري	الاحد 2010/3/14	1	ثانوية عائشة للبنات	17
ظهري	الاثنين 2010/3/15	2	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	18
ظهري	الاثنين 2010/3/15	1	ثانوية ام البنين للبنات	19
صباحي	الثلاثاء 2010/3/16	4	ثانوية الحرية المطورة للبنات	20
ظهري	الثلاثاء 2010/3/16	2	ثانوية ام سلمة للبنات	21
صباحي	الاربعاء 2010/3/17	5	ثانوية جمانة للبنات	22
ظهري	الخميس 2010/3/18	2	ثانوية آمنة بنت وهب للبنين	23
صباحي	الثلاثاء 2010/3/30	2	ثانوية آمنة بنت وهب للبنين	

صباحي	الخميس 2010/3/18	2	ثانوية السلام للبنين	24
صباحي	الخميس 2010/3/18	1	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	25
صباحي	الاثنين 2010/3/29	1	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	
ظهري	الاثنين 2010/3/22	2	ثانوية المحسن المختلطة	26
صباحي	الاثنين 2010/3/22	2	ثانوية النسائي المختلطة	27
ظهري	الاثنين 2010/3/22	1	ثانوية المؤمنة للبنات	28
صباحي	الاحد 2010/3/28	1	ثانوية المؤمنة للبنات	
صباحي	الاثنين 2010/3/22	1	ثانوية نزار للبنين	29
صباحي	الثلاثاء 2010/3/23	3	ثانوية العدنانية للبنات	30
		68	المجموع / 30 مدرسة	

## ملحق (9)

اسماء مدارس عينة التحليل وعدد المدرسين

ت	اسم المدرسة	عدد المدرسين
1	ث . عمر بن عبد العزيز للبنين	5
2	ث . الزبيدات للبنات	5

5	ث .بني زيد للبنين	3
5	ث . الالباب للبنين	4
4	ث . بني شيبان المختلطة	5
5	ث . الطف للبنين	6
4	ث . ام القرى للبنات	7
5	ث . اليمامة للبنات	8
5	ث . تل الاسمر المختلطة	9
4	ث . ثورة العشرين المختلطة	10
5	ث . الزهور للبنات	11
5	ث . طالب الزيدي للبنين	12
5	ث . النظامن المختلطة	13
4	ث . دمشق للبنين	14
5	ث . الروابي للبنات	15
5	ث . الخساء للبنات	16
5	ث . ام قصر المختلطة	17
4	ث . الزمخشري المختلطة	18
5	ث . العدالة المختلطة	19
5	ث . العلامة الآلوسي المختلطة	20
5	ث . الطلع النظيد المختلطة	21
100	21 مدرسة	المجموع

## المصادر العربية :

- القرآن الكريم
- ابن خلدون ، عبد الرحمن (د.ت) : مقدمة ابن خلدون ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة.
- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري ، (2005) : المجلد السابع ، دار صادر، بيروت.
- ابو رياش ، حسين محمد ، وسليم محمد شريف ، وعبد الحكيم الصافي ، (2009) : اصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار الثقافة ، عمان .
- ابو النصر ، مدحة ، (2004) : تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة.
- الاحمد ، خالد طه (2005) : تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- احمد ، معد مرسي ، وسعيد اسماعيل علي (1974) : تاريخ التربية والتعليم ، دار عالم الكتب ، القاهرة.
- أحمد ، بسمة محمد ، (2010) : " فاعلية برنامج تدريسي لمهارات التواصل الصفي الشفوي لطلبة التربية العلمية في كلية التربية ابن الهيثم " ، مجلة كلية الاداب ، ع68 ، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، بغداد.
- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون (1990) : التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، بغداد .
- امبو سعبيدي ، عبد الله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي ، (2009) : طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان.
- اورليخ ، دونالد ، وكلاهان رينشارد وهاردر روبرت وجيسون هاري (2003) : استراتيجيات التعليم ، ترجمة عبد الله ابو نبعة ، ط1 ، مكتبة الفلاح ، الكويت.
- البجة ، عبد الفتاح حسن ، (2000) : اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ( المرحلة الاساسية الدنيا) ، دار الفكر ، عمان.

- البخاري ، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم ابن المغيرة بن بردزبة (ت256هـ) : **الجامع الصحيح** ، ج1 ، دار احياء التراث العربي ، بيروت.
- بركات ، محمد خليفة ، وابو طالب محمد سعيد ، (1971) : **دراسة مقارنة للتعليم الثانوي في المحافظات المختلفة في القطر العراقي** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد.
- بوردن ، بول آر (2005) : **الادارة الصفية** ، تكوين بيئة صفية ناجحة ، ترجمة محمد طالب السيد ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، غزة.
- التل ، شادية احمد ، ومحمد مقدادي (1982): "دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عملية عليا في الاستيعاب القرائي" ، **المجلة التربوية** ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (20) ، م 6 ، الكويت.
- توق ، محيي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، (1983) : **اساسيات علم النفس التربوي** ، جون وايلي واولاده ، مالطا.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، (2000) : **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، وزاهر فوزي وسليمان الخضري الشيخ (1994) : **مهارات التدريس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- جابر ، عبد الحميد ، واحمد خيرى كاظم (1983) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- الجنابي ، داود عثمان عبد ، (2002) : " الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية المعلمين ، جامعة ديالى ، ديالى.
- حسن ، فارعة (1984) : **الاسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية** ، عالم الكتب ، القاهرة.
- الحباشنة ، يوسف عبد الله سليمان ، (1993): " تحليل واقع الاسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية (الصفوف الثلاثة الاولى) في منطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الامارت العربية المتحدة " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية.



- الحادر ، نجاح احمد ، (1991) : " مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، اربد.
- حمدان ، محمد زياد ، (1980) : **تقييم التعلم اسسه وتطبيقاته** ، ط1 ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- — (د.ت) : **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارستها** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .
- الحيلة ، محمود ، (2009) : **مهارات التدريس الصفي** ، ط3 ، دار المسيرة ، عمان.
- — (1999) : **التصميم التعليمي ( نظرية وممارسة )** ، تقديم محمد ذبيان غزاوي ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان.
- خطاب ، محمد صالح (2007) : **صفات المعلمين الفاعلين (دليل للتأهيل والتدريس والتدريب والتطوير)** ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان.
- الخليفة ، حسن جعفر (1991) : **التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، جامعة عمر المختار ، البيضاء.
- — (2007) : **مدخل الى المناهج وطرق التدريس** ، ط2 ، مكتبة الرشيد ، الرياض .
- الخليفي ، خليل يوسف ، وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يوسف ، (1996) : **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، ط1 ، دار العلم ، دبي .
- الخوالدة ، محمد محمود ، وطه محمد غانم وعدنان سليم العابد وحمدان علي نصر (1997) : **طرق تدريس العلوم** ، ط1 ، وزارة التربية والتعليم ، صنعاء.
- الخوالدة ، ناصر محمود ، ويحيى اسماعيل عيد ، (2001) : **طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية** ، دار الفكر ، عمان.
- الدريج ، محمد (2003) : **مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- دروزة ، افنان نظير ، (1997) : **الاسئلة التعليمية ، والتقييم المدرسي** ، ط2 ، نابلس.
- الرازي ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر ، (ت666هـ) : **مختار الصحاح** ، مكتبة ابو هرب ، دمشق.

- الريان ، اسمى حمد الله العلي ، (1995) : تأثير الاسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الاساسي ، (رسالة ماجستير غير منشورة ) ، الجامعة الاردنية ، عمان.
- الزبيدي ، خولة فاضل ، (2003) : اساليب التعليم والتعلم الحديثة ، مركز البحوث ، الرياض.
- الزركشي ، بدر الدين محمد بن عبد الله (1972) : البرهان في علوم القرآن ، دار المعرفة ، بيروت.
- زكنة ، علي عبد الرحمن جمعة ، (1996) : " اثر استخدام اسلوبين لتدريس المعادلة الكيميائية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط " ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الهيثم ، بغداد .
- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد الغنام (1981) : مناهج البحث في التربية ، ط1 ، مطبعة بغداد ، بغداد.
- زيتون ، عايش محمود (1994): اساليب تدريس العلوم ، دار الشروق ، عمان .
- — (2005) : اساليب تدريس العلوم ، ط5 ، دار الشروق ، عمان.
- زيتون ، حسن حسين ، (2001) : رؤية في تنفيذ التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة.
- زيتون ، كمال عبد الحميد ، (2003) : التدريس نماذج ومهاراته ، ط9 ، عالم الكتب ، القاهرة.
- السامرائي ، هشام ، وابراهيم القاعود وصبحي عزيز ومحمد عقلة المؤمني ، (1994) : طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، ط1 ، دار الامل ، اربد.
- السعدي ، باسم محمد (1978) : الكيمياء اللاعضوية العملي للصفوف الثانية لكليات التربية ، جامعة الموصل ، دار الكتب ، الموصل .
- السعيد ، رضا سعد ، (2005) " التواصل الرياضي " ، مجلة الصحيفة التربوية والالكترونية ، القاهرة.
- السفاسفة ، عبد الرحمن ابراهيم (2005) : ادارة التعليم والتعلم الصففي ، الكرك ، عمان.
- السرور ، ناديا هاييل ، (2005) : تعليم التفكير في المنهج المدرسي ، ط1 ، دار وائل ، عمان .

- سليمان ، علي السيد (1999) : عقول المستقبل ، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الابداع ، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- سلامة ، عبد الحافظ محمد، (2001): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم ، ط3 ، ، دار الفكر ، عمان.
- سند ، روبرت ، وارثر كارين ، (1985) : الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحمس ، ترجمة ، د. رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط2 ، مطبعة جامعة الموصل ، الموصل.
- السيد ، احمد جابر ، (2000) : " اثر استخدام اسئلة التفكير التباعدي في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الاول الثانوي " ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 6 .
- الشامل في تدريب المعلمين ، (2003) : مهارات الاسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية ، ط1، دار الوراق ، الرياض .
- شحاتة ، حسن ، وزينب النجار ، (2003) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- طافش ، محمود (2004) : تعليم التفكير مفهومه ، اساليبه ، مهاراته ، جبهة للنشر .
- طعيمة ، رشدي (2006): المعلم ،كفاياته ، اعداده ، تدريبيه ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طلبة ، ايهاب جودة احمد (2007) : الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- طوالبه ، هادي ، وباسم الصدايرة وبشرة الشمايلة وخالد الصدايرة (2010): طرائق التدريس ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان.
- عابد ، عدنان ، وابراهيم يعقوب (1994) : " مقياس قلق الرياضيات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في الاردن " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد 29 ، عمان.
- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وفلاح محمد حسن الصافي ،(2007): طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية ، ط1، دار التأميم ، بغداد.

- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي شهاب زنكنة (2007): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، ط 1 ، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- العاني ، رؤوف عبد الرزاق (1976) : **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم** ، مطبعة الادارة المحلية ، بغداد.
- العامري ، زينب عزيز احمد (1996) : " قياس مهارات الاستجواب لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة " ( رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن الهيثم ، بغداد.
- عايش ، حسني (1992) : " فلسفتي في اعداد المعلم الجيد وتكوينه المقدمة والابعاد الاربعة " ، **المجلة الثقافية** ، العدد (26) ، الجامعة الاردنية ، عمان .
- عبد العزيز ، صالح ، (1968) : **التربية وطرق التدريس** ، ج 1 ، ط 9 ، دار المعارف ، القاهرة.
- عبد اللطيف ، خيرى ، (1988) : **خصائص المعلم المهني وكفائته** ، دائرة التربية والتعليم ، اونروا، (يونسكو) ، عمان.
- عبد الباقي ، محمد فوائد ، (1987) : **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، دار الفكر ، بيروت.
- عبد الله ، عبد الرحمن صالح ،(1998): "استراتيجيات توجيه الاسئلة" ، **مجلة العلوم التربوية** ، العدد 11 ، يوليو ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة.
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى، (2001): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عبيدات، كايد وآخرون (1990) : **البحث العلمي اصوله ومناهجه** ، مجلدات للنشر ، عمان.
- عبيدات ، هاني حتمل ، ومحمد الطراونة ، (2003) : " تحليل مهارات طلبة التربية العلمية (2) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية وكيفية التصرف باجابات الطلاب" **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، المجلد الاول، العدد الرابع ، جامعة دمشق ، دمشق.
- العتوم ، عدنان يوسف ، وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة،(2007) : **تنمية مهارات التفكير ، نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، دار المسيرة ، عمان.

- عدوان ، سامي ، وعلي حبايب ، (1995) : " الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية" ، **تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين** ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، عمان.
- العزاوي ، رحيم يونس كرو ، (2002) : " اثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الاسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم "،(اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عزيز ، حنا داود ، وانور حسين ،(1990): **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة ، جامعة بغداد ، بغداد .
- العزاوي ، هاني علي كمال ، (2003) : "الكفايات التدريسية لمدرسي الكيمياء وعلاقتها باتجاه طلبتهم نحو المادة" ، ( رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عطية ، حسن علي ، (2008) : **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، ط1 ، دار صفاء ، عمان.
- علاوي ، محمد حسن ، ومحمد رضوان ، (1988) : **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي** ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- العمري ، حسن محمد حسن ، (2005) : " فاعلية برنامج تعليمي مستند الى طريقة حل المشكلات الابداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مادة الفقه الاسلامي" ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة عمان العربية ، عمان .
- عميرة ، ابراهيم بسيوني ، وفتحي الديب ، (1977) : **تدريس العلوم والتربية العملية** ، ط6 ، دار المعارف ، القاهرة.
- عودة ، احمد سليمان ، (1998) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط2 ، دار الامل ، عمان.
- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن (1992) : **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، ط2 ، جامعة اليرموك ، كلية التربية، عمان .

- عيسان ، صالحة بنت عبد الله (1995): "واقع اعداد المعلم وتأهيله وتدريبه في سلطنة عمان" دراسة حالة ، وزارة التربية والتعليم ، عُمان .
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (1985): القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .
- (أ) غانم ، بسام عمر ، وخالد محمد ابو شعيرة ، (2008) : التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الاولى من المرحلة الاساسية ، ط1 ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان.
- (ب) غانم ، بسام ، وخالد ابو شعيرة ، ، (2008) : " المعلم المثالي : خصائصه ، واخلاقياته بين الفكر التربوي الاسلامي ، والفكر التربوي المعاصر " ، رؤى تحديثية لبرنامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الالفية الثالثة ، آدار ، جامعة الزرقاء الخاصة ، الزرقاء.
- غنيم ، سميرة صالح ، (1990) : "الاسئلة الصفية لمعلمي العلوم الابتدائية العليا وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم وخصائص منهاج العلوم الذي يدرسونه " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية.
- الغنام ، محمد احمد ، ومحمد سيف فهمي ، (1996) : مستقبل التعليم الثانوي في العراق وحاجاته الى المدرسين (1960-1975) ، مطبعة الحكومة ، جامعة بغداد ، بغداد.
- فان دالين ، ديمو يولد ناب ، (1984) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط3 ، ترجمة محمد نبيل وآخرون ، مكتبة الانجلوا المصرية ، القاهرة.
- الفرغان ، اسحاق ، (1982) : التربية الاسلامية بين الاصاله والمعاصرة ، ط1 ، دار الفرقان ، عمان.
- الفردان ، مساعد جاسم ، (2006) : استراتيجيات طرح الاسئلة في غرفة الصف ، وزارة التربية ، الكويت.
- قطامي ، يوسف ، وماجد ابو جابر ونايفة قطامي (2000) : تصميم التدريس ، ط1 ، دار الفكر ، عمان.
- قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي (2001) : سيكولوجية التدريس ، دار الشروق ، عمان.

- قطامي ، يوسف ، (2005) : علم النفس التربوي والتفكير ، دار حنين ، عمان .
- قطامي ، يوسف ، ورياض الشديفات (2009) : اسئلة التفكير الابداعي (برنامج تطبيقي ) ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان .
- قنبر ، محمود ، (1983) : " مهنية التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر " ، المجلة العربية للتربية ، م3 ، العدد 1 .
- قندلجي ، عامر ابراهيم (1993) : البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .
- الكاشف ، سلمى زكي (2001) : دليلك في تصميم الاختبارات ، ط1 ، دار البشير ، عمان
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، (2008) : طرق تدريس الرياضيات اساليبيه ( أمثلة ومناقشات) ، ط1 ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان .
- كرس ، (Chris, Kuriacou , 2004) ، مهارات التعليم الاساسية ، ترجمة شيرين نوفل ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين .
- كفاي ، علاء الدين احمد ، وهناء مرسي جمال الدين ، ووائل عبد الله محمد ، وصالح بن موسى الضبيان ، ووفاء محمد كفاي ، وجمال السيد وهدان ، (2008): مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم ، ط2 ، دار الفكر ، عمان .
- اللقاني ، احمد وحسن فارعة ، ، (1985) : التدريس الفعال ، علام للكتب ، القاهرة .
- اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة محمد ، (2005) : " اثر تدريب مدرسي الفيزياء علي بعض استراتيجيات التدريس في ادائهم الصفي وفي تحصيل طلبتهم " ، ( رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية .
- مجدي ، ابراهيم ، (1988) : " فاعلية برنامج مفتوح لتنمية مهارات استخدام الاسئلة السابرة في تدريس الرياضيات بالتعليم الثانوي " ، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني ، العدد 10 ، دمياط .
- المجالي ، سناء محمد ، (2003) : " اثر استخدام الاسئلة الشفوية وفق تصنيف سمث على تحصيل طالبات الصف الثامن الاساسي ( رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة .

- محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، (1981) : اساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة ، القاهرة.
- محمد ، داود ماهر ، (1991) : اساسيات في طرق التدريس العامة ، مطابع الحكمة ، بغداد.
- محمد ، فائز محمد ، (1999) : اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم ، ط1 ، مطابع بابل ، ذمار.
- محمد ، شفيق (2001) : البحث العلمي والخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية ، المكتبة الجامعية ، الاسكندرية.
- محمود ، صلاح الدين عرفة ، (2005) : تفريد مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة.
- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة ، (2002) : طرائق التدريس العامة ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان.
- المفتي ، محمد امين ، (1984) : سلوك التدريس ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة.
- — ، (1988) : " تنمية مهارات صياغة والقاء الاسئلة لدى الطالب المعلم " ، مجلة التربية ، ج2 ، العدد 10 ، القاهرة.
- مهدي ، قيس عبد الفتاح ، (1983) : "تدريب المعلمين على اكتساب مهارات الاسئلة دراسة مقارنة بين الاسلوب المستخدم حالياً واسلوب التسجيلات الصوتية مواد بروتوكول" ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، بغداد.
- الموسوي ، ناصر (1991) : " انواع الاسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الاعدادية والثانوية بدولة البحرين " ، المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 12 .
- موسى ، مصطفى اسماعيل ، (2004) : تدريس التربية الاسلامية للمبتدئين ، ط3 ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- ميخائيل ، امطانيوس ، (1995) : التقويم التربوي الحديث ، ط1 ، منشورات جامعة سبهاء.



- نادر، سعد عبد الوهاب ، (1976) : "معايير التربية العلمية لمراحل التعليم الثانوي العام العراق من خلال تحليل الكتب والمفردات" ، ( اطروحة دكتوراه غير منشورة ) ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، القاهرة.
- الناصر، لانا يوسف محمد ، (2004) : مستويات الاسئلة الشائع استخدامها لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في جامعة اليرموك في مساق التربية العلمية في ضوء تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الاردن العربية.
- الناصف ، محمد ، (1972) : في التربية والتعليم ، الشركة التونسية ، تونس.
- نبهان ، يحيى محمد (2008) : الادارة الصفية والاختبارات ، دار البازوري العلمية ، عمان.
- نشوان ، يعقوب حسين (2005) : التربية في الوطن العربي ، ط1 ، دار الفرقان ، عمان.
- النووي ، ابن زكريا يحيى بن شرف (ت676 هـ) : رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين ، مؤسسة الفرقان ، بيروت .
- الهويدي ، زيد ، (2005) : الاساليب الحديثة في تدريس العلوم ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- وزارة التربية ، (1986) : الاهداف التربوية في القطر العراقي ، ط1 ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- — ، (2005) : مؤشرات وانجازات ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- وزارة التربية والتعليم (1993) : دليل المهارات الاساسية لتدريب المعلمين ، عمان.

#### المصادر الأجنبية

- Al – Nayef, n.a (1989): **An Investigation of the Effect of cognitive Questioning leverl on the Reading Comprehension Achievement of Eleventh Grader Unpublished master dissertation , yarmouk University , Irbid.**

- Allen , mj , and yen , W.N. (1979) : **introduction to measurement theory** , monetry , Eali book cole.
- Anastasi, Ann, (1976) : **psychological testing**, 4<sup>th</sup> ed , the Macmillan company , new york.
- A C . Kgoz , Farat (2005) : " Astudy on teacher characteristics and their Effects on students Attitudes " , **erciyes a hacettepe – edu – tr** .
- Black , Thamos , R (1980) : " AN Analysis of level of thinking In Nigerian Science teachers Examination" , **Journal of Research in Science teaching** . Vol 17, no. (4) .
- Boroody , A.J : (1993) **problem Solving Reasoning , and Communicating K-8: Helping children think mathematically** , Macmillan publishing company , New york.
- Crump, M.D , (1970) : "The Uses of Questions in Teaching" , **Review of Educational Leadership**, April .
- Collins , H., (1969) : **Educational Measurement and Evaluation** , Frosman Co., Illinois Scott.
- David, Wong (1991) : " Beyond the Question Congestion Altemative in Classroom Discussion " , **Jornal of Educational psychology** . Vol.83, No.3
- Dillon , J. T . (1981) : "Duration of Response to teacher Questions and statement" , **Contemporary Educational Psychology** in Vol , 1 , No. 6 , 1981 , p.p 1-11.
- Erhard , m, & Heinze, A, (2006) : " How much time do students, Have to think about reached question? An investigation of the

- quick Succession of teacher question and student responses mathematics classroom " , **ZDM**.Vol.38, no .5 .
- El- Reshed , Ibrahim, (1984): "In Fluency of teacher wait time and gestation level on eight grade students Science a achievement and attitudes toward Science in Saudi Arabia **D.A.I** . Vol , 45, No. 5.
  - EL – Khamisy , Nadia , (1993): "A propped Remedial program for Developing Oral Questioning Skills of Prospective EFI Teachers " . **Unpublished M.A Dissertation** , Faculty of Education , Mansoura University, Mansoura.
  - Ekasingh , Supht charee , (1990): **Teach Talk; the language of Native Teachers In the EFL Class Rooms** . Phd , University of Illiuois Vol. 52.
  - Haskvitz , alan (2007) : " Top 11 traits of a good teacher " , from : **<http://www.reachevery.child.com/feature/traits.htm/>**.
  - Jarolimek , & C.D Foster , (1981): Teaching **and learning in the Hlementary school** , 2<sup>nd</sup> , edmacmilan , co , Ince , New York.
  - Ghiselli, E.E, Campbell, J.p. & Zedeck, S. (1981): **Measurement Theory for Behavioral Science** , W.H Freeman Co., Sanfrancisco.
  - Lindguist, EF, (1951) : **Educational measurement American Council on education** , washington.
  - Nazir, Monir Fuad (1996) : " Forms and Functions of Oral Question Asked by Arab Teacher's Of English " , **Journal of the Faculty of Education** , Vol.1 No .12.
  - Nannally , J .G. (1978): **Psychometric theory**, Mcgrow – Hill, New York.

- Otto , & shuch . R . (1983): " The effect a teacher questioning Strategy training program on Teaching behavior student and a achievement and ret, ention" , **journal of Research in science teaching**, Vol, 20, No 6 September .
- Ogden , Darlene . h. & others (1994):" characteristics of good , Effectire teachers : gender differences in studendent descriptors " **paper presented at the annual meeting of the med – south educational research association** cnashdille , TN , No vember , Retrieved from .
- Ober, L.Richhard et.al ;(1971) **Systematic observation of teaching** , prentice – Hall. Inc , Englewood Cliffs, New Jersey ,.
- Oberly , Christiana (2003):" Questioning and feed back in the Interactive classroom " : **Exploring Strategies** . Module one Assignment LT- Seoul , Korea.
- Roberson . Peggxj . (1988): "A study of teachers Questing and student Resons interaction about reading content in Seventh – grade Social studies , Class" ; **dissertation AAC 8415667**.
- Roney , Kathleen (2000): " characteristics of effective middle level teachers " : Acase study of principal , teacher, and student perspectibes . Unpublished Doctoral Dissertation Temple Unaversity m Phaladelphia , PA. from : **<http://people.uncw.edu/roneyk/documents/Jan07-doc>**.
- Searles , W.E & NG, W. (1982): " A comparison ,of teacher and principal perception of an Outstanding biology teacher ". **Journal of Research Science Teaching** , vol .19, no (6).

- Searles , W.E & Kudeki , N, (1987): "Acomparison of teacher and principal perception of an Outstanding science teacher" . **Journal of Research in Science Teaching** , 24 (1).
- Stephen R, Wallace & other (1993): "The Effect of preserves laserdisc presentation of Question types and Wait – Time Uus on Questioning types and wait – Time Usein Clinical Experiencs " . **ERIC** .
- Sand & Carin (1975) : **Teaching Since Though Discovery** , 3<sup>rd</sup> edition Charles Merrill publishing Co, Ohio.
- Such man , (1978): " The condition for Injuring Instructor " , **Journal of Research Science Teaching** Vol 15 No1.
- Stanly C.J & Hopkins , K.D (1972) : **Educational and psychological measurement evaluation** , Newberys , prentice – Hall.
- Talebinezhad , MR , (1999):" Effective Question" **Eric/ AE Class Room Techniques**.
- UNESCO (1996) : " **What Makes a good teacher** " , opinions from around the world .
- Vialle,Wilma & Quigleu , Siobhan (2007) : " selectipe students views of the essential characteristics " , University of Wollongong , Retried from : <http://www.aare.edu.au/02pap/via02437.htm>.
- Weinsten , C.E (1978): **Elaboration Skills as a learning Strategy**, learning strategies (ed) .
- Wacharyothin, Sitichai, (1987): The effect of teacher training on teacher wait –time , teacher Questioning Benarior and students

congestive Achievement in chemistry, **D.A.I** , Vol , 48, No. 8 february .

- Wimer, Geffery W, Ridenouer, coriyans , Thomas , Kelli placea , William (2001): " Higher order teacher questioning of boys and Girls in Elmentary Mathematics Classroom " , **Journal of educational research** Vol. 95 No.(2).

## Abstract

Teacher is one of the important variables in the teaching process, any educational effort can not be aimed for reform and development to do, or reduce the importance of the teacher, a lot of educators emphasis on the importance of the roles played by the teacher in the classroom, that the teacher is a source of orally classroom questions and his role in creating a good classroom climate and management of classroom discussion and communicate with students.

The questions considers as an art form of teaching and the base of teaching science , and an integral part of them and the efficiency of the teacher appears only way by the forming of questions and presented oral classroom and how to provoke students to receive, it is the standard of teacher skill, In the view of some educators that the skilled teacher is who improves the art of formulating and asking questions.

That of the main processes that should be mastered by the teacher in the classroom, and for the assessment of academic achievement, what classroom scientific questions and sources of precursors methods of formulating and putting them and their compatibility with the educational aims.

**The aim of research is to answer at the following questions:**

1. Do the chemistry teachers have at the secondary level the formulation of skills of formulate and ask oral questions oral classroom?
2. Do the chemistry teachers at the secondary level have a personal characteristics?
3. What is the performance level of chemistry teachers at the secondary level in the skill of oral formulating classroom of questions?
4. What is the performance level of chemistry teachers at the secondary level in the skill of oral asking classroom of questions?
5. What is the performance level of chemistry teachers at the secondary level in the skill of oral formulating and asking classroom questions?

6. Are there differences in the level of the performance of the formulation of two skills oral formulate and asking questions classroom due to gender and years of works.
7. Are there differences at the personalities characters of Chemistry teachers in secondary stage due to gender and service of works.
8. Is there a correlation between the two skills formulation and oral asking questions in classroom n the personal characteristics of teachers of chemistry at the secondary stage.

To achieve the research objectives and answer its questions, the researcher used the descriptive research method in his research with the following procedures:

**First: the research community is identified and select its sample**

Research community is selected by chemistry teacher in secondary schools due to the General Directorate for Education Diyala province / Public Center for the year 2009/2010, who are (120) teachers and school, was selected a random sample of chemistry teachers consisting of (68) a teacher, who have formed (56%) of the over all community.

**Second: Research Tools:**

**Two tools were built of research:**

Card Note consists of two oral sides of questions classroom consists of (24) items and the oral asking questions classroom consists of (13) items and the card designed the on the basis of three alternatives to the performance level (high, medium, weak) by degrees (1, 2, 3) , Respectively, were also verified the validity and reliability of the card.



## **2- Measure of the personal characteristics of the teacher**

A new measure of the personal characteristics of teachers, were built which includes (28) items, distributed among three sides (poise, enthusiasm, and humanitarian ), and Items have been prepared by transferring the personal qualities of a teacher to items by situations to measure the characters by the answer of teacher to verify the validity and reliability of the scale.

Researcher used appropriate statistical methods for the results of his research supporting by truth programs SPSS to achieve the objectives of the research, and its questions.

### **The results of research showed the:**

- 1 –The teacher of chemistry didn't have the skills of making the oral class room questions and the way of asking .
- 2- That teachers of chemistry at the secondary level have personal characteristics and there is no difference between the personal characteristics attributed to gender and work years.
- 3- The level of performance of chemistry teachers at the secondary school in two skills formulation and ask oral questions classroom as a whole was within the average level of performance.
- 4- The level of performance for the teacher of chemistry in the skill of asking ocal questions in the class room was in the middle level of performing
- 5- The level of the performancrfor the teacterof chemistry in the skills them was in the middle level .
- 6- there is no effect for the qender ( sex ) of the teacters in formulating and asking question skills , but there is an effect for the work year which is about 10 years and up .

7- There is a correlation function between the performance of teachers of chemistry at the secondary level of two skills formulate and oral ask questions classroom and personal characteristics.

In light of these results the researcher recommends some appropriate recommendations, also researcher proposed making later studies completing of the current search.

**Recommendations:**

- 1 - Training teachers of chemistry at the secondary level on how to formulate classroom questions of interpretation and put different types and classifications.
- 2 - Forward educators and those responsible for the educational process to guide teacher consistently emphasized the importance of the quality of classroom questions in terms of the oral formulation and to ask.
- 3 - increase the interest of teachers to students is paying attention and taking into account questions of individual differences among students.

**Proposals:**

- 1 - building a training program for the development of my skills and the formulation of the questions raised by the teachers at the secondary level and its effect on student achievement.
- 2 - Conducting a study similar to this research to other teachers of Materials Science (Biology Physics).
- 3 - Conducting a study on the skills Siagpotrah questions of teachers and their relationship to Bouksaism professional, social and academic.