بسم الله الرحمن الرحيم

نشهد انن اعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة (بناء برنامج تعليمي في صياغة الاسئلة وتوجيهها وأُثره في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية) وقد ناقشنا الطالبة (نادية ستار احمد) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونرى انها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في قسم العلوم التربوية والنفسية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير (جيد جداً) .

أ. م .د عادل عبد الرحمن نصيف العزي رئيس اللجنة	أ. م .د اسماء كاظم فندي المسعودي عضو	أ. م .د سندس عبد القادر الخالدي عضو
أ. م .د مثنى علوان الجشعمي	م . د ابراهيم رحمن حميد الآركي	

صادق مجلس كلية التربية – جامعة ديالى على قرار اللجنة

أ.م.د عدنان محمود المهداوي
عميد الكلية / وكالة
التاريخ / / ٢٠٠٨

بسم الله الرحمن الرحيم

الرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿٢﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴿٤﴾

صدق الله العظيم

[سورة الرحمن ، الآية ١-٤]

الإهـــداء

إلى طريـــق الهـــداية للبـــشر

النبي محمد صلى الله عليه وسلم

إلى النور الذي أوصلني إلى هذا الطريـــق

أبـــي الحبيـــــب

إلى القلب الحنون التي ترعاني و تسهر علي

أمـــي الـــغاليـــة

إلى من شاطرتهم فرحتي و حزني و أحلى سنين عمري

أخوتي و أخواتي

(ميسون، زينـــة ، أنور ، لمى ، هنـــاء ، سيماء، مصطفى)

إلى كل من علمني حرفا ينير لي دربي

أساتذتي الاكارم

أُ هدي ثمرة جهدي

نادية

بسم الله الرحمن الرحيم

نشهد اننا اعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة (بناء برنامج تعليمي في صياغة الاسئلة وتوجيهها وأُثره في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية) وقد ناقشنا الطالبة (نادية ستار احمد كونه) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونرى انها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في قسم العلوم التربوية والنفسية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير (جيد جداً) .

أ. م .د عادل عبد الرحمن نصيف العزي رئيس اللجنة	أ. م .د اسماء كاظم فندي المسعودي عضو	أ. م .د سندس عبد القادر الخالدي عضو
أ. م .د مثنى علوان الجشعمي عضو ومشرفا	م . د ابراهيم رحمن حميد الآركي عضو ومشرفا	

صادق مجلس كلية التربية – جامعة ديالى على قرار اللجنة

أ.م.د عدنان محمود المهداوي
عميد الكلية / وكالة
التاريخ / / ٢٠٠٨

ثبت المحتويات

الموضـــــــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
شكر وامتنان	أ
ملخص البحث	ب–ج
ثبت المحتويات	د–هـ
ثبت الجداول	و
ثبت الملاحق	ز
الفصـــــــــــــــــــــــــــل الأول	
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٥–١٨
مرامي البحث	١٨
حدود البحث	١٩
تحديد المصطلحات	١٩–٢٥
الفصـــــــــــــــــــــــــــل الثاني	
دراسات سابقة	٢٦
الموازنة بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية	٣٧
الفصـــــــــــــــــــــــــــل الثالث	
منهج البحث و إجراءاته	٤٠
مجتمع البحث و عينته	٤٠
أداة البحث	٤١
صدق استمارة الملاحظة	٤٤
ثبات استمارة الملاحظة	٤٤
بناء البرنامج التعليمي	٤٧

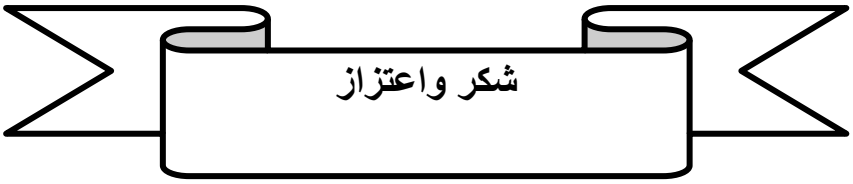
الموضـــــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
أهداف البرنامج التعليمي	٤٧
الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي	٤٧
الأهداف السلوكية	٤٨
المحتوى	٥٠
أسلوب إجراء التجربة	٥١
تطبيق البرنامج	٥٤
أساليب التقويم في البرنامج	٥٦
صدق البرنامج	٥٦
تطبيق للاداة في الملاحظة البعديه	٥٦
الوسائل الإحصائية	٥٧
الفصـــــــــــــــــــــل الرابع	
عرض النتائج و تفسيرها	٥٨
الفصـــــــــــــــــــــل الخامس	
الاستنتاجات	٧٥
التوصيات	٧٥
المقترحات	٧٦
مصـــــــــادر البـــــــحث	
المصادر العربية	٧٧-٨٦
المصادر الأجنبية	٨٧-٨٨
الملاحق	٨٩-١٥٥
ملخص البحث باللغة الانكليزية	A,B

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	قيمة مربع كاي و النسبة المئوية لاستخراج صدق الأداة	٤٤
٢	معاملات الثبات بين الباحثة و نفسها وبين الباحثة وملاحظتين عبر الزمن للمشاهدات الست	٤٨
٣	مفردات البرنامج	٥٤
٤	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لكل مجال من المجالات في استمارة الملاحظة البعدية	٦٤
٥	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لمجال الأهداف التربوية في استمارة الملاحظة البعديه	٦٥
٦	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لمجال التخطيط للدرس في استمارة الملاحظة البعدية	٦٦
٧	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لمجال التمهيد للدرس	٦٨
٨	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لكل مهارة من مهارات التنفيذ للدرس مرتبة ترتيبا تنازليا في الملاحظة البعدية	٧٠
٩	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لكل مهارة من مهارات الوسائل التعليمية مرتبة ترتيبا تنازليا في الملاحظة البعدية	٧٢
١٠	الوسط الحسابي المرجح و الوزن المئوي لكل مهارة من مهارات تقويم الدرس مرتبة ترتيبا تنازليا في الملاحظة البعدية	٧٣

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحـــق	الصفحة
١	تسهيل مهمة صادر من كلية التربية	٩٢-٩٤
٢	الاستبانة الاستطلاعية	٩٥-٩٧
٣	الاستبانة الثاني	٩٨
٤	استمارة الملاحظة	٩٩-١٠١
٥	اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في استخراج صدق الاداة للبرنامج و استمارة الملاحظة	١٠٢-١٠٣
٦	البرنامج التعليمي	١٠٤-١٥٧



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اكرم خلقه (محمد صلى الله عليه وسلم) وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه آجمعين وبعد .

يسر الباحثة بعد انجاز هذه الرسالة بعون الله أن تتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الى استاذيها الكريمين المشرفين على الرسالة الاستاذ المساعد الدكتور مثنى علوان الجشعمي والمدرس الدكتور ابراهيم رحمن حميد الآركي اللذين منحا الباحثة من جهدهما ووقتهما وعلمهما لانجاز هذه الرسالة .

ومن واجب الوفاء تتقدم الباحثة بالشكر والامتنان الى رئيس لجنة الحلقة الدراسية واعضائها على مساعدتهم لي في اختيار موضوع البحث وبلورته وتتقدم الباحثة بالشكر والامتنان الى لجنة الخبراء على ما ابدوه من آراء قيمة ولاتنسى الباحثة أن تقدم الشكر الى كل من الدكتورة اشواق نصيف جاسم والست شذا مثنى علوان / كلية التربية – جامعة ديالى والست أيمان كاظم / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى وطالبة الماجستير احلام مهدي عبدالله لمساعدتهن الباحثة في اعداد ادوات البحث .

وتشكر الباحثة موظفي مكتبة كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى وموظفي مكتبة كلية التربية – جامعة ديالى .

والشكر موصول الى كل من اسهم بوجهة نظر أو راي في هذه الرسالة والى كل من سهل مهمة من مهمات الباحثة في اجراءاتها والله الموفق .

الباحثة

ملخص الرسالة

تعد الجامعات من المؤسسات التعليمية التي تؤدي دورا كبيرا في حياة المجتمع وتحقق الاهداف التعليمية التي تسعى اليها العملية التعليمية وذلك لكونها تهتم باعداد الملاكات المؤهلة وتدريبها لمختلف النشاطات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لانها مسؤولة عن قيادة النهضة العلمية وتوسيع آفاق المعرفة فضلا عن كونها تسهم في التصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع وتضع الحلول المناسبة لها ،ومنها أعداد المدرسين لمهنة التدريس في مدارس التعليم العام ؛اذ سعت الى ادخال الطرائق والاساليب والوسائل المتنوعة في برامجها لاعداده على وفق الطرق الحديثة التي أفرزتها الثورة العلمية التكنولوجية وتعد المرحلة الثانوية احدى مراحل التعليم المهمة في السلم التعليمي التي تستند اليها المراحل التعليمية .

وبناء على ماتقدم فان البحث الحالي يهدف الى:-

١-اعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمطبقي قسم اللغة العربية للمرحلة الثانوية

٢-بناء برنامج في صياغة الاسئلة وتوجيهها المحددة في البحث

٣-قياس اثر البرنامج في اداء مهارات مطبقي اللغة العربية

اعدت الباحثة برنامجا تعليميا يحتوي على مهارة صياغة الاسئلة وتوجيهها، اذ احتوى البرنامج على (٧) فقرات في صياغة الاسئلة وتوجيهها .

وحددت الباحثة بتحديد المهارات التدريسية للطلبة المطبقين ؛اذ بلغ عددها(٤٥)مهارة موزعة على (٦)مجالات رئيسة

مجال الاهداف التعليمية والبالغ عددها (٤) مهارات ومجال التخطيط للدرس والبالغ عددها(٥) مهارات

ومجال التمهيد للدرس البالغ عددها (٣) مهارات، ومجال تنفيذ الدرس (٢٠) مهارة ، ومجال الوسائل التعليمية (٥)مهارات ، ومجال التقويم (٨) مهارات إذ تم تنفيذ البرنامج على عينة البحث البالغ عددها (١٢٥) طالباً وطالبةً في المرحلة الرابعة .

ومن اهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة :-

١-فاعلية البرنامج المعد في الدراسة الحالية في المهارات التدريسية لمطبقي اللغة العربية في كلية التربية .

٢- تدن نسبي لمستوى اداء المطبقين في مجال الوسائل التعليمية موازنة بالمجالات الاخرى .

٣-ضعف برامج اعداد المطبقين في مادة اللغة العربية في اثناء مدة الدراسة في مادة المشاهدة والتطبيق

اما اهم التوصيات التي توصي بها الباحثة فهي :-

١-الافادة من المهارات التي تم التوصل اليها في البحث الحالي في تقويم اداء مطبقي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

٢-اعداد دليل لمطبقي اللغة العربية في المدارس الثانوية يتضمن مهارة صياغة الاسئلة وتوجيهها التي حددت في البحث الحالي والتي يمكن افادة مطبقي اللغة العربية منها .

٣-اعتماد البرنامج الذي يتم اعداده في البحث الحالي أداة علمية لتطوير أداء الطلبة المطبقين من خلال تدريبهم في اثناء المرحلة الرابعة

٤-لما كان البحث الحالي قد كشف عن قصور واضح فيما يتعلق باداء المطبقين من خريجي المرحلة الرابعة في المجالات المحددة في استمارة الملاحظة لذا يجب الاهتمام بتلك المهارات في اثناء اعداد الطلبة المطبقين في مرحلة التطبيق.

الفصل الاول

اولا : مشكلة البحث

لقد اصبحت عملية التدريس في الوقت الحاضر في المراحل كافة تتطلب من المعلم امتلاك مهارات متعددة لكي تواكب التطورات السريعة التي يشهدها العالم في المجالات كافة و منها المجال التربوي .

(الخالدي ، ٢٠٠١ ، ص٢)

" ان الجانب المادي و الجانب المهني ضرورة من ضرورات التدريس وهما متلازمان و متداخلان لايمكن الفصل بينهما بل لا يمكن القول باهمية الطريقة دون المادة ومن الجماعة الذين يميلون الى زيادة التاكيد على الطريقة يسررون نظرتهم بان المدرس الحاضر يستطيع باسلوبه ان يحمل الطالب على الدرس لكنهم مع ذلك لا ينقصون من اهمية المادة للدرس لانها اساس لعمله وزاده الذي يستند اليه؛ اذ لايمكن ان يدرس في فراغ مهما كانت الطريقة فعالة لان جملهُ لا تنطلي على الطلبة فسرعان ما يكتشفون ضعفه فينصرفون عن الاهتمام به فضلا عن ان التربية الحديثة تؤكد أن المدرس هو مدرس وطالب في آن واحد ف " اذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس ان يصل الى غايته واذا كانت المادة دسمة و الطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة و غزارة المادة تصبح عديمة الفحوى اذا لم توافق طريقة جيدة ".

(جابر،١٩٨٥ ، ص٣٣)

فعلى الرغم من مظاهر الاهتمام باعداد المدرسين على المستوى العام منذ امد طويل فان نتائج الدراسات التي اجريت مؤخرا تشير الى ضعف مستوى المدرس العربي في مراحل التعليم العام وقد أرجأت ذلك الى قصور برامج الاعداد الحالية عن الوفاء بما يحتاج اليه المدرس وما يتطلبه المجتمع إذ ان التغيرات الحادثه الان في بيئة المجتمع العربي قد ادت الى توقعات جديدة في التعليم بوجه عام ومن المدرسين بوجه خاص و اصبح هؤلاء المدرسون بهم حاجة الى مهارات جديدة و الى معارف و اتجاهات حديثة تجعلهم ابعد نظرا و اكثرهم فهماً لواقعهم الامر الذي يمكنهم من القيام الجاد بدورهم في مواجهة ما يلاحظ من عدم اهتمام الطلاب بالتعليم وضعف مستوياتهم الاكاديمية .

(الرشيد ،١٩٨٨،ص١٠)

تتعلق قضية الطالب مباشرة بقضية المدرس و طريقة تدريسه وهذه مشكلة اخرى فاعداد المدرس في الكليات المسؤولة عن اعداده قد لا تكون بالمستوى المطلوب (ناهيك عن صراع الرغبات لدى طلبة اقسام اللغة العربية الذين يسمع منهم باستمرار انهم اجبروا بحكم معدلاتهم على الدخول الى هذا القسم و يترتب على ذلك مشكلة كبيرة هي ان فاقد الشئ لا يعطيه) .

(الدليمي ، ١٩٩٠،ص ٢١٦)

ان نظام اعداد المدرسين في البلدان العربية واجه انتقادات كثيرة ؛اذ شخص اهتمام البرامج الحاليه بالجانب المعرفي دون الاهتمام بالجانب العملي ويبدو ان مشكلة ضعف الاداء التدريسي عند المدرسين لا تقتصر على الصعيد العربي فالمشكلة قائمة على الصعيد

العـالمي ايضـا فقـد بينَـت دراسـة (Morrisan and Melentyre,1973) و دراسـة (Ziechner,1990) التـي اجريـت فـي لنـدن نقـلا عـن (الركـابي ، 2001) ان المدرسـين فشلوا فـي التدريس لانهم لم يحصلوا على تدريب جيد ولم تهتم برامج اعدادهم بربط الجانب النظـري للمـواد العلميـة و التربويـة بـالتطبيق العملـي وغالبـا مـا يعطـى اهتمـام اكبـر للجانـب النظري دون الجانب العملي .

(الركابي،٢٠٠١،ص٢-٣)

اشـار عبـد الحـافظ ان هنالـك ضـعفا واضـحا فـي مسـتوى المعلمـين بصـفة عامـة قبـل الخدمة و في اثنائها في مهارة الصياغة اللغوية و الصحيحة للاسئلة .

(عبد الحافظ ، ١٩٩٣،ص٨٣-١١٣)

وتشير المتابعة الميدانية لمدرسي اللغة العربية و الدراسات التي اجريت في الاسئلة و منهـا الدراسـات العراقيـة الـى ان معظـم المدرسـين يعـانون مـن ضـعف فـي صـياغة الاسـئلة و توجيههـا و التنـوع فـي مسـتوياتها ؛ اذ وجـد انهـا لا تقـيس فـي مجملهـا سـوى المسـتويات الـدنيا للمجـال المعرفـي أي انهـا تفتقـر الـى انـواع مـن الخبـرات المطلـوب تعزيزهـا عنـد الطلبـة و انهـا تركز على قياس حفظ الطلبة للمعلومات و استظهارها .

(السلامي،١٩٩٨ ،ص٧٦-٧٨)

وهنالك دراسات عربية تناولت هذه المشكلة ايضا ومنها دراسة (نصر ، ١٩٨٧) اذ اظهرت لجنة سياسات التعليم في الاردن في التقرير الذي اعدته وجود ضعف كبير لدى

مدرسي اللغة العربية في تقنيات صياغة السؤال فضلا عن ان هنالك دراسات اجنبية تناولت هذه المشكلة و منها دراسة (Call , ١٩٧٠) .

(نصر،١٩٩٨،ص١٤٦)

و اشار (علي و الدليمي ،٢٠٠٣) ان هناك ضُعفاً في اداء المدرسين الجدد لاسيما ما يتعلق بصياغة الاسئلة و القدرة على التقويم و اشارا أنَ هناك قلة اهتمام بالجانب الخاص بالاختبارات التحصيلية و انماط الاسئلة التي تعد من اهم اركان عمل المدرس و مهارته المهنية .

(علي و الدليمي ، ٢٠٠٣ ،ص ١٥٤-١٥٦)

ويعتقد جيمس اولفرو أن المدرسين المبتدئين يميلون الى توجيه أسئلة قد تكون غاية العمومية لدرجة انها تصبح غامضة و تستحيل الاجابة عنها او غاية في التخصيص لدرجة انها تحتاج لكلمة واحدة في الاجابة عنها وهو نوع من الاسئلة يصبح مصدر تعجيز للطلاب فينفرهم من التحصيل .

(الدريج،٢٠٠٣،ص ٢٩٨-٢٩٩)

و يستخدم قسم من المدرسين اختبارات و طرائق تقويم من صنع غيرهم الا ان الغالبية منهم تستخدم اختبارات و ادوات تقويم من صنعهم وهي المصدر الاساس لهم في الحصول على المعلومات الضرورية و ان عملية تعليم الاخرين في التقويم سواء أكان ذلك جزءا من تعليمهم العالي ام تطويرهم المهني ام ضمن سياق مناقشة السياسة التربوية العامة ام التدريب على العمل لذا يجب ان تعد الافراد لفهم ممارسات التقويم و الانخراط في نشاطاته وبناء

ادواتـه و المستخدمين لادوات التقويم ومقارباتـه ونتائجـه و من يتولى مهمـة تعليم الاخرين و اعلامهم عن التقويم تحمل المسؤوليات المهنية .

(الدوسري،٢٠٠٤،ص١٨٣)

ان نجاح العملية التعليمية مرتبط باعداد المعلم او المدرس فاحسن الكتب و المناهج و المقررات و النشاطات المدرسية قد لا تحقق اهدافها مالم يعد المدرس او المعلم اعدادا جيدا ليمتلك مهارات تدريسية يترجمها الى سلوك و خبرات تعلمية لدى طلبته فيتفاعل معهم ويهذب شخصياتهم ويصقل خبراتهم ويوسع مفاهيمهم و مداركهم وينمي انماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية .

(عايش،١٩٩٦،ص٢٢١)

ويمكن صياغة المشكلة في التساؤلات الاتية :-

١- ما المهارات الواجب توافرها لدى الطالب المطبق في صياغة الاسئلة و توجيهها ؟

٢- ما مدى امتلاك الطلبة المطبقين للمهارات التدريسية بصورة عامة في قسم اللغة العربية ؟

٣- ما السبل الواجب اتباعها في تعليم الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية مهارات صياغة الاسئلة و توجيهها

ثانيا :اهمية البحث

نال المعلم اهتماماً متزايداً في الكثير من دول العالم المتقدمة من اجل رفع قدرته الادائية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع التي تتطلب وجود معلمين ذوي كفايات تدريسية عالية .

(عبد الرحيم،١٩٧٠،ص٦)

تستدعي مهمة اعداد القائمين بمهنة التعليم بمستوياته المختلفة لاسيما المرحلة الثانويةالتي تغطي سنواتها حقبة حرجة في حياة الانسان وهي المراهقة بما يصحبها من تغيرات جسمية و نفسية و اجتماعية معروفة تستدعي هذه المهمة اهتماما خاصا، اذ انها تتصل بالكائن البشري و كيفية التعامل معه مما استوجب ابراز اثر المدرس بوصفه احد العناصر الاساسية التي ترتكز عليها العملية التربوية في تحقيق اهدافها المنشودة .

(عفيف ١٩٧٣،ص٧٠)(احمد،١٩٧٥،ص٣٤)

أكد (Bigge & Garyuillo,1977) وجود علاقة كبيرة و ارتباط واضح بين حاجة المعلمين الى التدريس و الكفايات التدريسية وبرامج الاعداد .

(Garyuillo,1977,P:339-343)

لقد ظهرت حركة اعداد المدرسين المستندة الى اساس مهاراتهم التدريسية او حركة اعداد المدرسين على اساس الاداء في اواخر السبعينات بوصفها حركة طموحة في تطوير برامج اعداد المدرسين و التخلص من كل نواحي القصور و الضعف التي تقف بوجه برامج اعدادهم لكي يمكن المدرس من اداء مهماته الرئيسة المنوطة به في اطار دوره بوصفه منظما للتعليم ومسيرا له ، فان عليه ان يمتلك عددا من المهارات التدريسية وان يتقنها و المعلم الجيد هو الذي يمتلك المتطلبات اللازمة جميعا للقيام بوظيفته باعتباره مدرساً ولو لم يكن قد قام بادائه فعلا ، و المدرس الناجح في برنامج المهارات هو الذي يستطيع ان ينظم عملية تعليم وتدريب فعالة يتمكن من خلالها اداء المهارات و اتقانها بدرجة عالية و يتعلق

هذا الاداء بالمهارات التي ينبغي تحديدها بطرائق التدريس الى درجة كبيرة و عليه فان احسن طريقة هي التي تقودنا بشكل فعال وقوي نحو تحقيق الاهداف .

(الناقة ، ١٩٧٨،ص٢٧)

و ظهرت دراسة(Digg Green، ١٩٧٨) لتؤكد اهمية الاعداد المهني للمدرسين في مؤسسات تربوية متخصصة مع ضرورة الاهتمام بالمهارات المهنية للاداء التدريسي الناجح .

(Digg Green,1978,P:301)

و اخذ رجالات الفكر التربوي على اختلاف مذاهبهم يؤكدون اهمية اعداد المدرس فهذا جون ديوي على سبيل المثال يقرر ان الاصلاحات التعليمية كافة مرهونة باصلاح نوعية العاملين بمهنة التعليم و خلص فيليب كرمز الى نتيجة مشابهة لتلك التي ذهب اليها ديوي و اضاف ان اعداد المدرسين يعد في حد ذاته استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من ازمة التعليم ومواجهتها في عالمنا المعاصر فالنظم التعليمية لايمكن تحديثها مالم يعد النظر جذريا في نظام اعداد المعلمين و تدريبهم من خلال العناية بالبحوث التربوية و جعلها اكثر عمقا و ثراء . (الشيخ و الحجاج،١٩٨٢،ص ٢٥)

ان تطوير المنهج بمفهومه الواسع يرتبط الى حد كبير باعداد المدرسين وتدريبهم و تعليمهم و مساعدتهم على تنظيم خبراتهم العلمية و انشطتهم و استراتيجيات التدريس التي يتبعونها لان كثيرا منهم ما زالوا دون المهارات اللازمة لهذا التنظيم .

(نشوان،١٩٨٩،ص٢٧٥)

اشارت دراسة (طعيمة ،١٩٩٦) الى ضرورة تصميم برامج اعداد معلمين و مدرسين في ضوء الكفايات التربوية لكي يتسنى لهذه البرامج القيام بدورها في تزويد المدرسين في الكفايات اللازمة لهم .

(طعيمة ،١٩٩٦، ص٣٠)

اكد عبد اللطيف على قيام كليات التربية و المعلمين بتوجيه الاهتمام الكافي لبرامج التربية العملية التطبيقية (المشاهدة و التطبيق) و التنسيق مع وزارة التربية بهذا الشان بما يكفل نجاحها و السعي لربط عمليتي الاعداد قبل الخدمة بالتدريب و في اثناء الخدمة باعتبارها عملية واحدة ممتده و مستمرة لتاهيل المعلم واعداد تغذيته الراجعة و توجيه الاهتمام الكافي بالاساس التربوي و المهني لاعداد المعلمين و المدرسين من حيث نسبته ووزنه و مواده نظرا لاهميته البالغة في اعداد المؤهل تربويا و مهنيا .

(عبد اللطيف،١٩٩٨،ص٧٥)

وان تلك البرامج اتسمت بالتوازن لكونها لا تركز على المادة العلمية الاكاديمية النظرية فقط ، بل اتصلت بجوانب عملية متطورة تخص المهنة و تستند الى احدث النظريات التربوية ،وهذا يعني ان تلك البرامج قد جعلت صلاحية المعلم للتعليم تعتمد السمات الشخصية و العملية و التربوية و نتيجة لما ورد لابد من اتباع ادوات قياس متعددة لقياس تلك السمات الشخصية و العلميه و التربوية لاجل الاطلاع على مدى نجاح تلك البرامج التعليمية و تقديمها نحو الاهداف التي تنشدها المؤسسات التربوية اهمها اعداد الكوادر التربوية القادرة على تنفيذ المناهج المطورة وفي قدرتهم على تربية النشئ .

(التميمي،١٩٩٩،ص ١٤٩-١٥٠)

وحرصـت التربيـة علـى التكامـل مـع التطـور العلمـي و التقنـي و مواجهـة التحـديات المرتبطـة بـالعلم و التكنولوجيـا المرهونـة بتطـوير حيـاة الانسـان منـذ المراحـل الاولـى لتقدمـه الاجتماعي و تطوير النظم التعليمية التي تسير جنبا الى جنب مع اعداد المدرسين و تفهمهم لنموهم المهني و امتلاكهم لمهارات تدريسية ترتبط ارتباطا وثيقا بتقديم تعلم افضل لطلبتهم .

(السراي،٢٠٠٠،ص٣)

تبـرز اهميـة التربيـة فـي اعـداد العنصـر البشـري و تاهيلـه فمـن خـلال العمليـة التربويـة يعمد الفرد القادر على المساهمة الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة للجميع فضلا عن اثر التربيـة فـي مسـاعدته علـى التكيـف السـليم مـع بيئتـه و تشـكيل سـلوكه و تطـوير شخصـيته ومسـاهمته فـي تقدم مجتمعـه ،لـذلك يتفق المفكرون و البـاحثون علـى كـون التربيـة مـن اكثـر الوسـائل تـاثيرا فـي اعـداد النشـئ اعـدادا وطنيـا و عمليـا وتـوافر الاطـر التـي تتطلبهـا خطـط التنميـة و تحـديث المجتمـع فضـلا عـن اثرهـا فـي تحصـين المجتمـع ضـد الغـزو الثقـافي و الافكار المختلفه و التيارات المضادة .

(اللهيبي،٢٠٠٥،ص ٢٠)

وهناك دراسات عـدة تؤكد اهمية تدريب المعلمين و المدرسين منها دراسة (ابو رمان ، ٢٠٠٤) التي توصلت الى ان البرامج التعليمية تعمل على اكساب المدرسين

المتـدربين كفايـات و مهـارات تسـاعدهم علـى اسـتعمال المعلومـات و المهـارات التـي يتلقونهـا فـي تحسين الاداء التدريسـي للمدرس و الـذي بـدوره ينتقل اثره الـى تحصـيل الطلبـة ورفع مستوى تعلمهم . (ابو رمان،٢٠٠٤)

ولان المـدرس يـؤدي دورا ايجابيـا لاكتشـاف مواهـب الطالـب فـي كـل المجـالات وفـي مرحلـة مبكرة من القرن العشرين كانـت اسئلة المدرس موضـع اهتمـام المهتمين فـي الطرائـق التدريسـية و البحـث التجريبـي خاصـة بعـد ان غيـرت طرائـق التـدريس اهتمامـا فـي تحفـيظ المعلومات و الحقائق الى انماء القدرة على التحليل و النقد و النظرة الموضوعية عند الطلبة .

(سرحان،١٩٥٦،ص٣٥)

وقد قدمت ستيفنز (Stefense,١٩١٢) برهانـا علـى ان مدرسـي اللغـة الانكليزيـة و المواد الاجتماعيـة يقضـون سـاعات الـدرس فـي الكـلام و ان حـديثهم يتـالف فـي معظمـه مـن الاسـئلة و اظهـرت دراسـتها ان ٨٠% مـن السـلوك اللفظـي داخـل الصـف يوجـه الـى طـرح الاسئلة و الاجابة عنها . (جابر ، ١٩٦٧، ص ١٥٦)

وبذلك اصبحت الاسئلة عاملا مهما من عوامل نجاح المدرس في تدريسه لمادته وقد وصف (crump ,١٩٧٠) اهمية الاسئلة بقوله الصف دون اسئلة كيوم الاستقلال دون اعلام ولايمكن الاستغناء عنها لما لها من اثر في تحفيز الطلبة على التفكير و الابتكار و تكمن اهمية الاسئلة في كونها توضح للطالب الافكار المهمة في المنهج الدراسي و تلخص له محتوى ذلك المنهج . (Crump,1970,P:657- 660)

و كفاية التدريس تقاس بدرجة كبيرة بطبيعة السؤال الموجه (Call,1970,P:32) اذ راى سقراط ان التعليم لايرمي الى صب المعلومات في ذهن خال بل يحدث طلبته ويحاورهم فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب فان سقراط كان يتعلم بينما هو يعلم عن طريق الحوار

(الناصف،١٩٧٢،ص٦٥)

ان استعمال الاسئلة في التدريس استعمالاً صحيحا يعد من الضرورات المهمة في العملية التعليمية فهي اداة يعتمدها المدرس في تحقيق اهداف تربوية و تعليمية كثيرة تساعد على تنمية شخصية الطالب و تعميق التفكير لديه و تبعده عن الالية السطحية في التفكير و انه عن طريق الاسئلة يتم تحقيق اهداف عدة منها :

اولا:الوقوف على معلومات الطلبة السابقة وبذلك يتمكن المدرس توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانيا:تنشيط عقول الطلبة و ايقاظ انتباههم وحصر ذلك الانتباه في مشكلة واحدة حتى تتضح وتفهم .

ثالثا:الوقوف على مدى ما وصله الطلبة من تعليم من قبل المدرس فاذا وجد المدرس ان فهمهم لحقائق الدرس غير مرضي لا ينتقل بهم الى جزء اخر بل يحاول ان يوضح ما غمض عليهم .

رابعا:توسيع عقول الطلبة وترقية مداركهم لان اسئلة المدرس لطلبته ينتج عنها احتكاك واسع مجرب بعقل اقل خبرة وبذلك يمكن تمرين القوى العقلية على النظر و استنباط الاحكام .

خامسا:تثبيت المعلومات و الموضوعات التي تمت دراستها .

سادسا:القضاء على الزهو و الغرور عند بعض الطلبة وذلك عن طريق انهاء خطئهم وعدم صحة معتقداتهم .

(عبدالعزيز،١٩٦٨،ص٣٠)(ال ياسين،١٩٧٤،ص١٢٩)

واصبح للسؤال اهمية كبيرة في عالم التربية فهو مفتاح طبيعي لكل معرفة يحرزها الطالب ويشير (يوجين) الى ان الاسئلة فن واداة لها قيمتها في يد المدرس الماهر و تخدم اغراضا تعليمية .

(يوجين،١٩٧٤،ص١٢٤)

وتبرز الاسئلة في تقويم نمو الطالب وطرائق التدريس و المناهج الدراسية باعتبارها اداة قياس لتقويم التحصيل.وعدها جزءا مهما من عملية التعليم اذ ان السؤال الجيد فن تعليمي رفيع المستوى و ينبغي ان يتوافر لدى المدرس عند ممارسته اعداد الاسئلة بصيرة بافكار طلبته كي يتفهمهم من خلال ادراك صعوباتهم وعلى المدرس الذي يضع الاسئلة اما يتحدى قدراتهم ويرشدهم للاجابة في الوقت نفسه .

(Sand & Carin.1975,P:116)

ويشير (الفنيش ،١٩٧٥) الى ان الاسئلة هي الطريق الذي يمكن بوساطته فحص القضايا التي تواجه الانسان فحصا دقيقا وعميقا او عن طريقها ينمي الطالب تاملات منها نضج ورصانة وهي التي تشبع عنده نزعة البحث وحب الاستطلاع .

(الفنيش،١٩٧٥،ص١٢٥)

فالمدرس يمكن بوساطة الاسئلة ان يعرف معلومات طلبته في موضوع معين قبل تدريس هذا الموضوع ويعرف ايضا الفروق الفردية بين طلبته .

(نادر ،١٩٧٧،ص٨٧)

فمنذ زمن سقراط كانت السمه المميزه للمدرس توجيه الاسئلة و اسلوب تقديمها اذ اصبحت ميزة المدرس لما لها دور كبير في مساعدة المدرس في مراجعة ما قدمه الطلاب و للتاكد من مقدار فهمهم و للسيطرة على الفعاليات الصفية و لتحفيزهم على الابتكار و اثارة انتباه الطلبة .

(Macalathery.P:13)

وتكشف الاسئلة الجيدة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال اجاباتهم وتساعد على اكتساب الطلبة المعلومات وتخزينها فضلا عن انها تستثير عقل الطالب و تحفزه لمواجهة مشكلة معينة وبذلك تعد اداة قياس جيدة لمعرفة عمق المشكلة ونوعية الحلول هذا بالنسبة للطلبة اما بالنسبة للمدرسين فان الاسئلة الجيدة تعكس قدرات التدريسي المختلفة في وضع الاسئلة .

(Suchman,1978,P:1)

و ان احد كبار المفكرين في شؤون التربية في العصر الحديث وهو ميشيل دي مونتين قد اشار الى ان معرفة انواع التعليم يكون باستعمال طرح الاسئلة في التدريس.

(قوطوش،١٩٨٠،ص٢٢-٢٣)

ويشير (حمدان ،١٩٨٠) الى اهمية الاسئلة للمعلم قائلا: " تفيد الاسئلة المعلم في معرفة مدى تاثير المواد و الطرائق المستخدمة في عملية التعلم اذ تمده بتغذية راجعة بخصوص ملاءمته هذه المواد و الطرائق لمستوى الطلبة وقدراتهم ورغباتهم الفردية وتفيده ايضا في اكتشاف نواحي القوة و الضعف لدى طلبته لذلك تعد عاملا مهما من عوامل نجاحه في اصدار الحكم و التوجيه و الارشاد.

(حمدان،١٩٨٠،ص٢٦)

واذا ما استخدمت طريقة السؤال و الجواب-وهي الطريقة الشائعة- فان الاسئلة الرئيسة يجب ان تصاغ مقدما وقد يجد المدرس المبتدئ من المفيد له ان يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الاسئلة و استخدام طريقة المناقشة يوجب على المدرس ان يعيد النقاط الرئيسة التي يرى الاهتمام بها ، واذا راى ان يترك قيادة النشاط لاحد الطلبة وجب ان يشترك معه في اعداد التخطيط اللازم لهذا النشاط ، و ينبغي ان ترتب المواد و الادوات اللازمة ترتيبا سليما .

(ريان،١٩٨٤،ص٣٤٤)

ان استعمال الاسئلة في التدريس ليس جديدا في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها لكنه نشاط ترجع جذوره الى المربين الاغريق ومن اشهرهم سقراط الذي استخدم الطريقة

الحوارية القائمة على طرح الاسئلة ليقود المتعلم الى المعرفة العلمية التي عرفت بالطريقة السقراطية .

(حمدان،١٩٨٥،ص١٨-١٩)

مما يظهر الدور الذي تقوم به الاسئلة في التربية فهي تشغل الجزء الاكبر من وقت الدرس وهي وسيلة من وسائل تهيئته و بداية موضوع الدرس و ترفع من فعالية الطلبة للدرس. (حمدان،١٩٨٥،ص٨٧)

فمن الطرائق التي يمكن بواستطها تحفيز الطلبة لاستعمال عقولهم ، الاسئلة التي تقدمها لهم لان سؤالا ملائما يقدم على نحو ملائم من شانه ان يحفز الطالب للوصول الى مستوى ذهني جديد وهو ما يميز حقيقة بين المدرس اللامع و المدرس العادي.

(سند،١٩٨٥،ص١٠)

و تتجاوز اهمية الاسئلة كونها جملا يستفهم بها عن امور معينة او كونها تقنيات تستخدم لاغراض معينة فهي مثيرات تتضمن عمليات عقلية و تعبيرية تلقى اهتماما خاصا لما تؤدية من وظائف في العملية التعليمية من جهة ولما تقوم به من اثارة لتساؤلات الباحثين من جهة اخرى ، ويمكن القول ان طرح الاسئلة في مجال التعليم بوجه عام تعد من الوسائل المهمة في انجاح العملية التعليمية وعلى نوعية الاسئلة يتوقف هذا النجاح ويكون احد معايير التعليم الجيدة هو الاسئلة الجيدة ، و المدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الاسئلة و طرحها .

(التل، ١٩٨٩،ص ١٣)

فكفايـة المـدرس تظهـر بصـورة و اضـحة حـين يسـتعمل الاسـئلة الصـفية و يحسـن توجيهها وصـياغتها و كيفيـة اثـارة الطـلاب لتلقيهـا و فهمهـا و الاجابـة عنهـا وقيـل " مـن لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس " (محمد ، ١٩٩١ ، ص ١٤٧)

وهذا لا يخفي دور الاسئلة البارز في هذا المجال اذ ان الاسئلة التي تستعمل في اثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي تنمى لدى الطلبة فقد وجد لدراسة (لتاباولزاي ليفين) ارتباط تام تقريبا بين مستويات التفكير التي تظهر على اجابات الطلبة انواع الاسئلة التي يوجهها المدرس .

(جابر،١٩٩٢،ص٥٧)

وللاسئلة دور مهم في فن التدريس فهي اشبه بالقوة الدافعة للمدرس يسير ويتحرك باتجاه اهدافه وهي مقياس مهارة المدرس وجودة طريقته ووضوح فهمه في الدراسة اذ يرى بعض المربين ان المدرس الماهر هو الذي يحسن فن الاسئلة و يصوغ بعضهم معادلة رياضية في الصورة الاتية :

الدرس = الاسئلة

(الفهداوي،١٩٩٧،ص٢١)

اما (الاعسر،١٩٩٨) فقد ذكر بان التساؤل يساعد الطلبة على جمع البيانات و معالجتها اذ يكسبها معنى يبين ما بينها من علاقات ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة و مختلفة .

(الاعسر،١٩٩٨،ص١٧)

ولعل من اهم المهارات التي يمكن ان تسهم في تحقيق تعلم فعال مهارات الاستجواب (التساؤل)فهي مؤشر من مؤشرات الكفاية الجيدة في التدريس و اننا في عمليات تطوير التدريس لابد من تركيز اقصى ألاهتمام على الاستجواب ولاهمية مهارات الاستجواب و احتلالها مكانة متميزة في العملية التربوية تعد تقويمها مسالة ضرورية للتوصل الى مدى تطبيقها في الواقع الفعلي من اجل الحصول على مدرسين جيدين قادرين على القيام باعباء التدريس بكفاية و فعالية عالية ولان بقاء هذه المهارات من دون تشخيص عملي و معالجة علمية تصبح عاملا مؤثرا سلبيا على حيوية العملية التدريسية .

فالاستجواب الناجح لا يعني كثرة الاسئلة و انما العبرة في نوع هذه الاسئلة وصياغتها و القائها على نحو مشوق يجذب التلاميذ ويحرك تفكيرهم فنجاح كل مدرس في مهمته التعليمية تتوقف على اتقان فن الاستجواب ولذلك قيل (ان كل من يحسن الاستجواب يحسن التعليم)

(فايد،١٩٧٥،ص٨٦)

ولقياس تمكن المدرسين من مهارات الاستجواب هناك اكثر من اداة منها الملاحظة؛ اذ يمكن عن طريقها رصد جوانب معينة في سلوك المدرس او الانشطة المختلفة داخل حجرة الدراسة في اثناء المواقف التعليمية وتعد الملاحظة من افضل الادوات المستخدمة في تقويم اداء المدرسين في موضوعيتها وصدقها .

(المفتي،١٩٨٤،ص٢٠-٧٤)

ان مهـارات التـدريس الواجـب علـى (الطالب/المـدرس)امتلاكها تعـد مجموعـة مـن السلوكيات التدريسية التي يظهرها في نشاطاته التعليمية داخل (قاعة الدرس)بهدف تحقيق الاهـداف التعليميـة المخطـط لهـا .وتظهـر هـذه السـلوكيات فـي الممارسـات التدريبيـة (الطالب/المدرس)في صورة استجابات انفعالية او حركية او لفظية تنمو بعناصر الدقة و السرعة في الاداء و التكيف مع ظروف الموقف التعليمي.

(جامل،٢٠٠٢،ص١١٦)

لذا ترى الباحثة ان اهمية الدراسة هذه تكمن في الاتي:

١- ان الدراسة الحالية تساعد في تشخيص المهارات التدريسية لمطبقي اللغة العربية و بناء برنامج في صياغة الاسئلة و توجيهها و اثره في المهارات التدريسية .
٢- تستمد هذه الدراسة اهميتها من اهمية التطبيق لطلبة كلية التربية كونهم سيعدون في خدمة العملية التعليمية .
٣- افادت الجهات المتخصصة من بناء البرنامج (كلية التربية) الطلبة المطبقين على صياغة الاسئلة للطلبة و توجيهها .

ثالثاً : مرامي البحث

يرمي البحث الحالي الى :

١- اعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمطبقي قسم اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

٢- بناء برنامج في صياغة الاسئلة المحددة و توجيهها في البحث.

٣- قياس اثر البرنامج في اداء مطبقي اللغة العربية .

رابعاً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي عن ما ياتي :

١- المهارات التدريسية اللازمة لمطبقي اللغة العربية المرحلة الثانوية التي ستعدها الدراسة الحالية .

٢- عينة من طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية / الدراسة الصباحية في كلية التربية جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧

خامسا : تحديد المصطلحات

اولا : البرنامج التعليمي

أ-عرفه(Good,1973): بانه " موجز للاجراءات و المفردات التعليمية و الموضوعات التي تقدم او تعرض في المدرسة خلال مدة محددة من الزمن " .

(Good,1973,446)

ب-عرفه(هندام وجابر ١٩٧٨): بانه " نشاط يستهدف تغيير الافراد على نحو ما فيضيف معرفة الى ما لديهم من معرفة ويمكنهم ان يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على ادائها بدونها ويساعدهم على نحو واستبصار معين " .

(هندام وجابر ، ١٩٧٨ ،١٢١)

ج-عرفه (الصائغ ١٩٨١): بانه " أي فاعلية او نشاط تربوي سواء كانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي معين او منهاج لمادة دراسية وقد تشمل على مجموعة من الانشطة ".

(الصائغ، ١٩٨١ ،١٤)

د-عرفه (الفرا، ١٩٨٢): " بانـه مجموعـة الخبـرات التـي صـممت لغـرض التعلـيم و التدريب بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي ، وذلك لتطوير كفايات المعلمين الى مستوى اداء معين،وهو يقوم على مجموعة من التصاميم ويحتوي على عناصـر اساسـية هـي (الاهميـة و الاهـداف، و المحتـوى،و الانشـطة التعليميـة ، والادوات ، و الوسائل التعليمية ، و القراءات ، و المراجع ، و التقويم) و تتركز هذه الوحدات على تفريد التعلم و التعليم الذاتي" .

(الفرا،١٩٨٢ ،٢٩)

هـ-عرفه(Husen ,1985) : "بانه مجموعة منظمة من النشاطات او المواد التعليمية الموجهة الى فئة معينة من الدارسين لغرض اكسابهم ما يحتاجون اليه من معرفة و مهـارات او اتجاهـات فـي مجـال دراسـي معـين او لتعزيـز تلـك الجوانـب لـديهم اذ يستغرق المدى الزمني لتنفيذ البرنامج ساعات دراسية او عاما كاملا".

(Husen,1985,P:489)

و-عرفه (حسن ، ١٩٨٦): " بانه مجموعة من الخبرات التعليمية المصممة بهدف مساعدة الطالب الذي يراد اعداده ليصبح معلما قادراً على انجاز كفايات مجددة ويشمل البرنامج العناصر الاتية :الكفايات الادائية المطلوبة من المدرس،و الاهداف التعليمية المرتبطة بهذه الكفايات ،و المحتوى الدراسي المرتبط بالاهداف التعليمية ، و الوسائل المقترحة للتنفيذ، و الانشطة التعليمية المقترحة و اجراءات التقويم" .

(حسن ، ١٩٨٦،ص ١٤)

التعريف الاجرائي للبرنامج التعليمي

موضوعات مهنية و علمية تقدم الى مطبقي مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية و الذي يتم تاهيله لمهنة التدريس و الكشف عن امكانياته وقدراته في استمارة ملاحظة الاداء السلوكي التي صممت لهذا الغرض .

ثانيا:صياغة الاسئلة و توجيهها

أ .صـــياغة الســـؤال: (sand & carin ,1975) "هي الوسيلة المهمة للكشف عن المواهب وقدرات الطلبة تمهيدا لتنميتها" . (sand & carin ,1975,P:127)

ب. صـــياغة الســـؤال :عرفه (جابر،١٩٨٥) : " بانه الطريقة التي تعبر فيها عن مضـــمونه باســـتعمال الكلمـــات فالصـــياغة تـــرتبط بالمصـــطلحات المستعملة في السؤال وبعدد الكلمات المستعملة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات".

(جابر،١٩٨٥ ،ص٢٠٢)

٣. توجيـــه الاسئلـــة: أ .عرفه (جابر ،١٩٨٥): " بانه الخطة و الاستراتيجية بحيث تؤدي الى انماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ" .

(جابر،١٩٨٥ ، ص٢١٥)

ب . عرفه (الامين ،١٩٨٥) : " بانه فن القاء الاسئلة وصياغتها ويتضمن كذلك استقبال اسئلة الطلبة المثارة في اثناء الدرس".

(الامين ، ١٩٨٥ ،ص١٥)

جـ عرفه (بيومي،١٩٨٨) : " بانـه طريقة للتعلم و الاختبار الشفوي تعتمد استعمال الاسئلة". (بيومي ،١٩٨٨،ص١٩٣)

د. عرفه (ميخائيل ،١٩٩٥): " بانـه عمليـة منظمـة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الاهداف التربوية " .

(ميخائيل ، ١٩٩٥،ص ٦١-٦٢)

هـ .عرفه (اللقاني ، ١٩٩٦): هو " بقوله العملية التي يلجأ اليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق اهدافه مستخدما انواعا محتلفة من الادوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية و مقاييس الاتجاهات و الميول ومقاييس القيم و الملاحظات و المقابلات و تحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الاخرى و يخضع كل من المنهج و التلميذ للتقويم فان المعلم يخضع ايضا لذلك ويمكن الاعتماد عليه في تقويمه على ادوات عديدة من اهمها بطاقات الملاحظة ".

(اللقاني، ١٩٩٦ ، ص٨٢-٨٤)

و . عرفه (العامري ٢٠٠٢) :" بانه عملية فن او تقديم الاسئلة و تسلم اجوبتها".

(العامري، ٢٠٠٢،ص ١٢٣)

التعريف الاجرائي : يقصد بصياغة الاسئلة و توجيهها من التعاريف السابقة هو الالمام بمهارة الاستجواب من قبل الطلبة / المطبقين و كيفية اتقان فن صياغة الاسئلة وفن توجيه الاسئلة من خلال المهارات التدريسية.

ثالثا: المهارات التدريسية

أ- عرفها (كيج ١٩٦٨) : " بانها تمثل تحليل الخطوات التعليمية الى اجزاء منفصلة نسبيا او التي يمكن استخدامها في مختلف المواقف و بشكل مستمر لاداء المدرس ".

(Passi,1975,P:10)

ب- عرفها (ماكلوكن ١٩٧٩): "بانها سلوك المعلم داخل الصف او قابليته على انجاز الدرس و خلق فرصة التعلم التي تمكن تلاميذه من اكتساب المعرفة و المهارات ".

(ماكلوكن، ١٩٧٩ ،ص ٢٦)

جـ عرفها (يحيى ١٩٨٤): "بانها الاداء الذهني و الحركي الذي يتبعه المعلم في اثناء التدريس مع مراعاة الدقة و الاستمرارية لهذا الاداء " .

(يحيى ،١٩٨٤ ،ص ٢٧)

د . عرفها (مظفر ١٩٨٩): " بانها جميع الفعاليات و الممارسات التي يقوم بها المدرس داخل الصف و خارجه ".

(مظفر، ١٩٨٩ ،٢٣)

هـ – عرفها (هاشم ١٩٨٩): " بانها المكونات السلوكية التي تتعلق بتنويع الحافز وصياغة الاسئلة و توجيهها و التعزيز الايجابي بغرض اكتسابها من الطلبة المتدربين و التي يمكن قياسها في ضوء استمارة الملاحظة و المخصصة لكل مهارة ".

(هاشم،١٩٨٩،ص١٢)

و _ عرفها (موسى ١٩٩٢): "بانها الطريقة او الاسلوب الناجح الذي يستعمله المعلم في نقل اكبر مقدار من المعلومات و الافكار و المفاهيم و القيم الى الطالب" .

(موسى، ١٩٩٢ ،ص ٩)

التعريف الاجرائي للباحثة :هو قدرة الطلبة المطبقين على ممارسة مهارة صياغة الاسئلة و توجيهها في ضوء عملهم من خلال المهارات التدريسية التي يستعملونها .

رابعا : الطلبة المطبقين

الطالب /المطبق:عرفه (اناناكون ١٩٨٥) :مرحلة انتقال من حالة التلمذه او طلب العلم الى حالة التعليم أي باعتباره في منزلة بين منزلتين التعلم و التعليم .

(جابر و سلام ،١٩٨٥،ص ٧٩)

التعريف الاجرائي :

هو الطالب/المدرس الذي يدرس في الصف الرابع / كلية التربية قسم اللغة العربية في اثناء مدة اعداده لمهنة التدريس الذي يكون فيه مهيأ للانتقال من حالة الدراسة و الاعداد و الحاجة للمعرفة العلمية و المهنية و المهارية الى ممارسة ادواره التعليمية و التربوية باعتباره مدرساً او مدرسة في المرحلة الثانوية .

قسم اللغة العربية : هو أحد اقسام كلية التربية الذي يدرس فيه فروع اللغة العربية ويتخرج منه طلبة يحصلون على بكالوريوس في اللغة العربية ومدة الدراسة في هذا القسم اربع سنوات .

الفصل الثاني

دراســـــات سابقـــــة

أولا : دراسات سابقة

ثانيا: عرض الدراسات السابقة و الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

الفصل الثانـي

اولا : دراسات سابقة

الدراسة الاستطلاعية التي اجرتها الباحثة لتعرُّف الدراسات و البحوث التي تستهدف المهارات و الكفايات الخاصة بصياغة الاسئلة و توجيهها و كيفية التدريب عليها سواء أكانت عراقية أم عربية أم اجنبية لاغراض مختلفة مثل تقويمها و تحليل واقع الاسئلة و التدريب عليها و تنميتها و قياسها و تطويرها من خلال البرامج التعليمية التي تعمل عليها المؤسسات المسؤولة عن اعداد المدرسين وتدريبهم او تاهيل الطلبة او من خلال البرامج التي يضعها الباحثون باعتبارها جزءاً من مكملات دراستهم العلمية . فالبحث الحالي يسعى الى تحقيق الاغراض المذكورة في اعلاه في اجراءته للوصول الى نتائج اذ كان من الضروري التطرق الى استعراض الدراسات و البحوث السابقة التي تصب في مجال دراسة المهارات ، و الكفايات التدريسية ، و التدريب عليها ، وقد تم وضعها في مجالين .

دراسات خاصة باثر البرامج التدريبية في الاداء التدريبي للطلبة –المدرسين و دراسات تناولت قياس المهارات للطلبة – المطبقين .

أ الدراســـــات العربيـــــة

١- دراسة زكريـــا (١٩٩٢)

٢- دراسة الحباشنه (١٩٩٣)

٣- دراسة الخليفـــه (١٩٩٥)

٤- دراسة العنبكي (١٩٩٥)

٥- دراسة السعـدي (١٩٩٦)

٦- دراسة عبـد اللـه (١٩٩٨)

٧- دراسة السـراي (٢٠٠٠)

٨- دراسة الخالـدي (٢٠٠١)

٩- دراسة العامـري (٢٠٠٢)

١٠-دراسة موسـى (٢٠٠٥)

الدراسـات الاجنبيـة

١- دراسة(١٩٨٣ Ottoand Shuck,**)**

٢- دراسة(١٩٩٨ Gypsy**)**

☒**الدراسات العربية** :

١- دراسة (**زكريـا**،**١٩٩٢**)

اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في كلية التربية في المدينة المنورة اذ هدفت الى الكشف عن اثر الاعداد العلمي و المهني و الثقافي في الاداء التدريسي لطلبة كلية التربية و مدى تحقيق الاهداف التي ترجوها كلية التربية اذ شملت عينة الدراسة جميع طلاب كلية التربية في المدينة المنورة الذين طبقوا التربية العملية في المدارس في الفصل الاول من العام الدراسي ١٩٨٨، وكان عدد الطلاب في قسم اللغة العربية (١٣) طالبا و في قسم اللغة الانكليزية (١٢) طالبا و في قسم العلوم الطبيعية (١٠) طلاب وفي الرياضيات (٥) طلاب ولغرض تحقيق اهداف البحث اعد الباحث استمارة ملاحظة تكونت

مـن (٤٥) فقـرة خماسـية البـدائل لتقـويم الاداء التـدريبي مكونـة مـن خمسـة مجـالات هـي (التخطيط للدرس، والمادة العلمية، و تنفيذ الدرس ، و تقويم الدرس و الشخصية) استعملت النسبة المئوية فقط في تحليل بيانات البحث اظهرت الدراسة ان طلاب كلية التربية في كل الاقسـام الدراسـية يمتلكـون المهـارات اللازمـة للتـدريس ، اذ كانـت النسـبة المئويـة لـدرجات الطلاب اعلى من (٧٠%) وقد عد□ها الباحث نسبة جيدة للنجاح ووضع التوصيات اللازمة .

(زكريا ، ١٩٩٢، ص ٩٠-١٠٦)

٢- دراسة (الحباشنـــه ،١٩٩٣)

رمت الدراسة الى الكشف عن مدى كفاية معلمي و معلمات الصف الثالث الابتدائي في منطقة رأس الخيمة التعليمية في مهارة الاسئلة الصفية الشفهية و اساليب توجيهها .واثر كل من الجنس وسنوات الخبرة في امتلاكهم لهذه الكفاية .

ولجمع المعلومات استعمل التسجيل الصوتي بواقع درس واحد في اللغة العربية (فرع القراءة المشروحة) و استعملت اداة التحليل (السؤال الصفي الشفهي) على وفق شروط صياغة السؤال الصفي الجيد اداء لغويا واضحا و استعملت بطاقة لجمع البيانات عن زمن التوقف عقب السؤال الصفي محسوبا بالثواني ، اذ توصلت الدراسة الى النتائج الاتية وجد ان مستوى اداء المعلمين و المعلمات في مهارة صياغة السؤال الصفي الشفهي الجيد بنسبة (٩٢,٦٨%) بالنسبة للذكور و (٨٩,٥٨%) بالنسبة للاناث و الفرق دال احصائيا .

واوصت الدراسة الباحثين التربوين باجراء دراسات في مجال صياغة الاسئلة الصفية ، واساليب توجيهها التشخيصي في نقاط القوة ومكامن الضعف واجراء دراسات في زمن التوقف و تناسبه مع اهداف الاسئلة و في وضع الاسئلة عند المعلمين وعلاقته بوضوح التفكير و عمقه عند المتعلمين .

(الحباشنة ، ١٩٩٣، ص ٤٠-٤١)

٣- دراسة (الخليفة ، ١٩٩٥)

اجريت هذه الدراسة بكلية الاداب و التربية جامعة عمر المختار في ليبيا بمدينة البيضاء وهدفت هذه الدراسة الى تحديد المهارات التدريسية العامة للطلاب بقسم اللغة العربية بهاتين الكليتين و هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى اداء المهارات التدريسية لدى هؤلاء الطلاب في اثناء العملية التدريسية ببعض المدارس الثانوية و تعرف دلالة الفروق في اداء المهارات التدريسية بين الطلاب و الطالبات اذ اعد الباحث (استبانة)تم توزيعه على عدد من المتخصصين بهدف حصر المهارات التدريسية اللازمة للطلاب وفي ضوء هذه الاستبانة اعد الباحث بطاقة الملاحظة وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥) طالبا وطالبة و (١٥) طالبة من المتدربين ببعض المدارس الثانوية.

واهم ما توصل اليه البحث ما ياتي : توصل الى قائمة تشتمل على (٥٧) مهارة تدريسية عامة يحتاجها الطلاب في طور الاعداد بكليات التربية بالجمهورية الليبية و اكدت النتائج انخفاض مستوى اداء الطلاب و الطالبات للمهارات التدريسية العامة و انه لاتوجد

فروق ذات دلالة احصائية في اداء المهارات التدريسية بين الطلاب و الطالبات ما عدا في مجال اعداد الدروس ؛ اذ كان الفرق في الاداء لصالح الطالبات .

(الخليفة ، ١٩٩٥، ص ١٧٧-١٧٨)

٤-دراسة (العنبكي ،١٩٩٥)

رمى البحث الى تحديد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمدرسي التأريخ في المرحلة الثانوية و تعرف مدى مستوى اداء مدرسي التأريخ للمرحلة الثانوية في ضوء تلك المهارات ، و بناء برنامج لتنمية أداء مدرسي التأريخ للمرحلة الثانوية في المهارات التدريسية اذ ان مجتمع البحث وعينته بلغ عدد افراد البحث (٨٤) مدرسا و مدرسة موزعين على (٤٧) مدرسة ثانوية وكانت اداة البحث استمارة ملاحظة وضمت (٧٠) مهارة موزعة على (٦) مجالات . وبناء برنامج لتنمية اداء مدرسي التأريخ للمرحلة الثانوية في المهارات التدريسية التي اعدت في الدراسة و اظهرت النتائج ان اداء المدرسين كان مقبولا في مجال التمهيد للدرس فكانت قيمتا الوسط المرجع و الوزن المئوي (٢,٢٥) (٦٢,٨٨) على التوالي .

وادنى اداء كان في مجال الاهداف التربوية اذ كانت قيمة الوسط المرجح (١,٩٩) ونسبة الوزن المئوي (٤٩,٨٣) .

ان اداء المدرسين كان مقبولا في (٣٣) مهارة من المهارات التي تم تحديدها في هذه الدراسة وشكلت نسبة (٤٧,١٤%) من المجموع الكلي للمهارات . اما المهارات التي كان اداء المدرسين فيها ضعيفا فقد بلغت (٣٧) مهارة و شكلت نسبة (٥٢,٨٦%) من المجموع الكلي للمهارات .

(العنبكي،١٩٩٥ ،ص١٧٧)

٥- دراسة (السعـــدي ،١٩٩٦)

رمت الدراسة الى تحديد الكفايات المهنية اللازمة للطالب– المدرس في اثناء تدريسه مادة العلوم في المرحلة الابتدائية وبناء برنامج تعليمي لتدريب الطالب – المدرس على بعض المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية و تعرف اثر تدريب الطالب–المدرس على البرنامج التعليمي التدريسي في كفاياته المهنية اذ تكون مجتمع الدراسة وعينتها من طالبات معهد اعداد المعلمات – الرصافة و الكرخ ،و شملت العينة (٤٦) طالبا و اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي و المنهج التجريبي و منهج تحليل النظم وتم تدريب العينة على برنامج تدريب على وفق الكفايات التعليمية و استعمل الباحث معادلة كوبر و معامل ارتباط بيرسون و اختبار T-test و كانت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ضعف الاهتمام بالجانب المهني في الاعداد قياسا بالجانبين الثقافي و الاكاديمي وقلة الاهتمام بالتدريب وعلى الاخص التدريب على مهارات التدريس اذ لايوجد مقرر يهتم بالتدريب عليها بصورة مستقلة وذو اهداف واضحة .

(السعدي ، ١٩٩٦ ،ص ٢٣–١٥١)

٦-دراسة (عبد الله ،١٩٩٨)

رمت الدراسة الى تحديد الكفايات اللازمة لمدرسي التربية في المرحلة الثانوية وبناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانية على وفق برنامج حركة اعداد المعلمين على اساس الكفاية اذ بلغت عينة الدراسة (٢١) مدرسا و

مدرسة تراوحت خدمتهم بين (٥-١٦) سنة من خريجي قسم التربية الفنية اذ اعد الباحث برنامجا تدريبياً على وفق قائمة الكفايات التدريسية و اعد قائمة بالكفايات التدريسية و استمارة ملاحظة لمشاهدة ذلك .

و استعمل الباحث النسبة المئوية ودرجة الحدة ومربع كاي وكانت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة رفض جميع الفرضيات التي نصت على انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبارين القبلي و البعدي لمدرسي التربية الفنية الذين درسوا و تدربوا على وفق البرنامج التدريبي .

(عبد الله ، ١٩٩٨ ، ص ٦٧)

٧-دراسة (السراي ،٢٠٠٠)

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق ورمت الى تعرف اثر تصميم برنامج تعليمي على وفق اسلوب النظم في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى الطلبة – المدرسين و معرفة اثر متغير الجنس في مهارات التدريسي و كانت عينة الدراسة (٧٥)

طالباً و طالبةً اختيروا عشوائيا من الشعب الاربع من طلبة الصف الرابع قسم الرياضيات للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ بواقع (٣٧) طالباً و طالبةً باعتبارها مجموعة تجريبية تم تدريبهم باستخدام البرنامج التعليمي . اما الاخرى فهي مجموعة ضابطة تضم (٣٨) طالباً و طالبةً تم تدريبهم باستخدام البرنامج المعتمد في الكلية اعتمدت الباحثة لاغراض الدراسة برنامجا تعليميا اشتمل على وحدتين تعليميتين ((التخطيط و اهداف تدريس الرياضيات – اصناف المعرفة الرياضية من مفاهيم و تعميمات و مهارات و استراتيجيات تدريسها))

و اشتمل البرنامج على اهداف و انشطة و تدريبات و اسئلة و تقويم ذاتي و اختبارات بعدية و مصادر ومراجع . وكذلك تصميم بطاقة الملاحظة لتقويم اداء الطلبة – المطبقين على البرنامج المعد .

وبعد تحليل البيانات اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط اداء المجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط اداء الطلاب –المطبقين و الطالبات – المطبقات .

(السراي، ٢٠٠٠ ،ص ١٣-١٢٥)

٨-دراسة (الخالدي،٢٠٠١)

رمت الدراسة الى اعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية و بناء برنامج للمهارات التدريسية المحددة في البحث و قياس اثر

البرنامج في تطوير اداء معلمي مادة التاريخ من خلال التحقق من صحة الفرضيات الاتية:

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط اداء معلمي مادة التاريخ في الملاحظتين القبلية و البعدية لجميع المجالات؛ اذ بلغ عدد العينة (٣٩) فردا اذ بلغت عدد المهارات (٤٥) مهارة موزعة على (٦) مجالات بلغ مجتمع البحث (٥٠) معلما بواقع ٣٢ معلمة و ١٨ معلماً من خريجي الدورات التربوية السريعة بمادة التأريخ .

وكانت النتيجة هي فاعلية البرنامج في تطوير اداء معلمي مادة التاريخ من خريجي الدورات السريعة في المهارات التدريسية وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها ويلاحظ الارتفاع في مجال تخطيط الدرس بنسبة وزن مئوي ووسط مرجح ٣,١٢ /٧٨ .

(الخالدي، ٢٠٠١، ص٢٧-٦٨)

٩-دراسة (العامري،٢٠٠٢)

اجريت هذه الدراسة في العراق ورمت الى بناء اداة لقياس مهارات الاستجواب لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة و تطبيق هذه الاداة على عينة منهم في محافظة بغداد لمعرفة مستويات ادائهم لهذه المهارات اعتمدت الباحثة الملاحظه المباشرة وسيلة لذلك اذ ان الباحثة اختارت العينة العشوائية (٧٠) مدرسا في اثناء الخدمة للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ وبعدها توصلت الباحثة بعد تطبيق الملاحظة على العينة ان معظم المدرسين كان اداؤهم دون الوسط (٦٧,١٣%) .

١٠-دراسة (موسى،٢٠٠٥)

اجريت هذه الدراسة في العراق في كلية التربية الاساسية و كانت ترمي الى الكشف عن مهارات التدريس و التدريب الواجب اكسابها للمتعلمين المؤهلين لمهنة التدريس فقامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي يحتوي على (٦) مهارات تدريسية (صياغة الاهداف التعليمية الى سلوكية ،وتصميم خطة تدريس ،والتخطيط الفني ، والالوان، والخط العربي، والزغرفة). تم تطبيقه على عينة تجريبية تكونت من (١٢) طالبا و طالبة و تمت الموازنة مع عينة ضابطه تكونت من (١٢) طالبا و طالبة وتمت الموازنة مع عينة ضابطة تكونت من (١٢)

طالبا وطالبة في قسم التربية الفنية /كلية التربية الاساسية –جامعة ديالى اذ تم تصميم استمارة تقويم الاداء المعرفي والمهاري للطلبة (عينة البحث)؛ اذ تكونت من جزأين :

الاول : يتعلق بالجانب المعرفي .
الثاني: يتعلق بالجانب المهاري .

استعملت الباحثة اسلوب التعليم المصغر في تدريب الطلبة على مهارات التدريس و تمت ملاحظة ادائهم باستعمال هذه الاستمارة عن طريق الباحثة مع اثنين من الملاحظين واستعملت الباحثة اختبار(مان – وتني) لاستخراج نتائج البحث و توصلت الى فاعلية البرنامج التعليمي في ارساء السلوك المهاري و المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية اذ ظهرت القيمة في مجموعة الرتب(٢١٣,٥) للمجموعة التجريبية و(٨٤,٥) للمجموعة الضابطة .

☒**الدراسات الاجنبية** :

١-دراسة (Otto and Shuck,1983)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى تعرف اثر استخدام برنامج لتدريب المعلم على طريقة الاستجواب وبيان اثره في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم .

شملت عينة الدراسة (٩٠) طالبا من الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، قسموا على مجموعتين تجريبية و ضابطه و تلقى معلمو المجموعة التجريبية تدريبا على اساليب طرح الاسئلة ولم يتلق معلمو المجموعة الضابطة أي تدريب ، وباستخدام تحليل التباين في

تحليل نتائج الاختبار التحصيلي ، وجد ان متوسط درجات الطلبة الذين درسوا من قبل المعلمين الذين تم تدريبهم على استراتيجية اسئلة المعلم اكبر من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة .

(Otto and Shuck,1983,P:520-522)

٢-دراسة (**١٩٩٨** Gypsy)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية رمت الى تعرف اثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات يستند الى (افضل الممارسات التعليمية) لتقديم المفاهيم الرياضية بصورة ملائمة على اداء المدرسين وقد شارك في البرنامج التدريبي (٨٤) مدرسا في السنة الدراسية ١٩٩٧-١٩٩٨ وقد تم استخدام الملاحظة في تقويم النتائج بالموازنة بين العينة التي شاركت في البرنامج و عينة عشوائية مماثلة لم تشارك في البرنامج و استندت عناصر الملاحظة و التقويم الى استخدام الاستراتيجيات التعليمية و استخدام المواد و الادوات المساعدة في غرفة الصف و البيئة الصفية و المستوى المحتمل للانماء المفاهيمي للطلبة .

وقد اظهرت النتائج ان غالبية المدرسين الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي اكتفوا باستعمال ما تقدمه الكتب المقررة و ارتكبوا اخطاء في تقويم المفاهيم الرياضية للطلبة و تعريفهم بها وهذه الثغرات لم تلاحظ لدى المدرسين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي فضلا عن ان المدرسين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي كانوا اقدر على خلق بيئة ايجابية في الصفوف اتجاه مادة الرياضيات .

(Cypsy , 1998)

(http://www.Masstate edu/org/M.sers/download,pro,8wed.pdf)

ثانيا : الموازنة بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية:

١- ركزت الدراسات السابقة في بناء البرامج التدريبية اما على طرائق التدريس كما في دراسة (Otto and Shuck) واماعلى المهارات التدريسية كما في دراسة السعدي(١٩٩٦) و السراي (٢٠٠٠) و الخليفة (١٩٩٥) و العنبكي (١٩٩٥) وزكريا (١٩٩٢) او على البرامج التعليمية كدراسة موسى وعبد الله في تطوير المهارات التدريسية وقياس المهارات الخاصة بالاستجواب كما في دراسة العامري واكدت دراسة جيبسي على اهمية البرامج التدريبية اما الدراسة الحالية فركزت على بناء البرنامج في مهارة صياغة الاسئلة و توجيهها .

٢- رمت اغلب الدراسات الى تعرف اثر البرامج التعليمية في الاداء التدريسي كدراسة جيبسي اما دراسة السعدي فكان هدفها محورين الاول يتعلق بتحديد الكفايات اللازمة و الثاني يتعلق ببناء برنامج تدريبي للمهارات . اما الدراسة الحالية فرمت الى تعرف اثر البرنامج المعد في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين .

٣- استخدمت اغلب الدراسات ادوات الملاحظة في قياس الاداء التدريسي للطالب و المدرس كما في دراسة زكريا (١٩٩٢) و السراي(٢٠٠٠) ، وهذا اتفق مع الدراسة الحالية .

٤- تنوعت الدراسات في عدد المجالات التي تضمنتها استمارة الملاحظة فمنها احتوى على خمسةمجالات كما في دراسة زكريا في حين بعض الاستمارات على اربعةمجالات كما في دراسة السعدي و الخليفة اما السراي فاستخدمت مقياسا رباعيا و العامري مجالين و دراسة الخالدي ستةمجالات و العنبكي ستة مجالات و اتفقت دراسة العنبكي و الخالدي مع الدراسة الحالية .

٥- اختلفت الدراسات في نوعية العينه المستعملة في الدراسة و حجمها فقد استعملت اغلب الدراسات في قياس الاداء التدريسي للطلبة – المعلمين عينة للدراسة كما في دراسة زكريا (١٩٩٢) و السعدي(١٩٩٦) و السراي (٢٠٠٠)

اما (Otto and Schuck) فاستعمل المعلمين عينة للدراسة و استعمل العامري المدرسين عينة للدراسة و العنبكي و الخالدي استعملوا المدرسين و المعلمين عينة للدراسة واستعمل عبد الله المدرسين و المدرسات عينة للدراسة ، اما الدراسة الحالية فاستعملت (١٢٥) طالب وطالبة .

٦- اختلفت الدراسات في استخدام الوسائل الاحصائية لتحليل البيانات فقد استعملت دراسة السعدي (١٩٩٦) و دراسة الخليفة (١٩٩٥) الاختبار التائي و معامل ارتباط بيرسون لان دراستهم هدفت الى ايجاد فروق دالة بين المجموعتين فقط اما دراسة (Otto and Schuck, 1983) فاستعملت تحليل التباين لان دراستهم هدفت الى ايجاد الفروق بين مجموعتين او اكثر اما دراسة زكريا فاستعملت النسبة المئوية و دراسة (السراي ،٢٠٠٠)استعملت مربع كاي و الاختبار الفائي لانها سعت الى

ايجاد الفروق بين مجاميع الطلبة اما دراسة (العامري،٢٠٠٢) فاستعملت الوسط الحسابي لمعرفة متوسط الاداء العام في كل مجال و استعملت دراسة(العنبكي،١٩٩٥) الوزن المئوي ودراسة (الخالدي،٢٠٠١) الوسط المرجح و الوزن المئوي ، ودراسة الخالدي اتفقت مع الدراسة الحالية .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

١- اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة في اعداد البرنامج التدريبي .

٢- تحديد فقرات بطاقة الملاحظة .

٣- اختيار العينة و العدد المناسب لها .

٤- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة .

٥- التعرف على منهجية البحث.

٦- الاطلاع على الدراسات السابقة .

٧- الاطلاع على المصادر .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

تناول هذا الفصل عرضا للخطوات الاجرائية التي قامت بها الباحثة لتحقيق اهداف البحث و يتضمن وصفا لمجتمع البحث و عينته و اسلوب تصميم الاداة و طريقة جمع البيانات و المعلومات و يتضمن البرنامج الوسائل الاحصائية التي استعملت في تحليل النتائج و تفسيرها وسوف يتم استعراض ذلك على النحو الاتي .

اولا : مجتمع البحث و عينته

يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الرابع / قسم اللغة العربية – الدراسة الصباحية اذ يمثل هذا المجتمع (٢٥١) طالباً و طالبة موزعين على ست شعب بواقع (٤٢) في شعبة (أ) و (٤٥) في شعبة (ب) و (٤٤) في شعبة (ج) و (٤٥) في شعبة (ء) و(٤٤) في شعبة (هـ) و (٣١) في شعبة (و) اذ يتطلب البحث اختيار نسبة ٥٠% من المجتمع الكلي البالغ عددهم (٢٥١) اذ بلغت عينة البحث (١٢٥) طالباً و طالبة بواقع (٤٠) طالبا و (٨٥) طالبة اذ تم اختيار هذه العينة بطريقة السحب العشوائي اذ كتبت الباحثة اسماء طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في اوراق بحسب كل شعبة ثم سحبت نسبة ٥٠% من كل شعبة * .

* وضعت اسماء الطلبة في اوراق صغيرة داخل كيس وطلب من طالبة الماجستير احلام مهدي سحب ٥٠% من طلبة كل شعبة .

ثانيا: اداة البحث

لما كان البحث يرمي الى تعرف اثر البرنامج التعليمي في المهارات التدريسية اللازمة لمطبقي مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية ولعدم وجود قائمة جاهزة بتلك المهارات قامت الباحثة بتحديد المهارات التدريسية على وفق الخطوات الاتية :-

أ- توجيه سؤال مفتوح الى عينة بلغ عددها (٣٠) فردا و تدريسيا متخصصاً و(٤) مشرفين تربويين متخصصين في مادة اللغة العربية و (١٥) مدرساً من الذين لديهم خبرة في مجال التدريس و (١١) تدريسياً متخصصاً في مجال طرائق التدريس (ملحق،٢) .

ب- مراجعة الاهداف التربوية العامة للمرحلة الثانوية للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) واهداف تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية .

جـ-الاطلاع على مفردات كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) بغية الافادة منها .

د- ملاحظة اداء عشرة من الطلبة المطبقين في تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية و في ضوء ذلك تم تحديد (٥٤) مهارة تدريسية بشكلها الاولي موزعة على (٦)مجالات وهي مجال الاهداف التربوية اذ بلغت (٦) مهارات، ومجال التخطيط بلغت (٦) مهارات ، ومجال التمهيد بلغ (٣) مهارات ومجال التنفيذ بلغ (٢٤)مهارة ،ومجال الوسائل بلغ (٦) مهارة ، ومجال التقويم بلغ (٩) مهارات ملحق (٣) ولغرض التحقق من صلاحية المهارات وصحة توزيعها بين

المجالات عرضت بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في اللغة العربية و طرائق تدريسها ملحق (٥) وقد طلب منهم ان يراجعوا كل مجال وما يتضمنه من مهارات و ابداء الرأي في كل الجوانب .

و استعملت الباحثة مربع كاي لمعرفة الفقرات الدالة احصائيا عند مستوى دلالة (٥%) بدرجة حرية (١) وقد اخذت الباحثة الفقرات الدالة احصائيا التي قيمة (كا ^{٢}) تساوي (٣,٨٤) فما فوق اي نسبة اتفاق (٨٠%) من عدد المحكمين الموافقين على الفقرة ذاتها ، جدول (١)

جدول (١)

قيمة مربع (كاي) و النسبة المئوية لاستخراج صدق الاداة

المجال	الفقرة	عدد الخبراء	عدد الموافقين	النسبة المئوية	كا^{٢}
الاهداف التربوية	٤,٣,٢,١	٨	٧	%٨٧	٤,٥
تخطيط الدرس	١١,١٠,٩,٨,٧,٦,٥	٨	٧	%٨٧	٤,٥
التمهيد للدرس	١٥,١٤,١٣	٨	٨	%١٠٠	٨
تنفيذ الدرس	٢٧,٢٦,٢٥,٢٤,٢٣٢٢,٢٠,١٩,١٧,١٦ ٣٨,٣٧,٣٦,٣٥,٣٤,٣٣,٣٢,٢٨	٨	٧	%٨٧	٤,٥
الوسائل التعليمية	٤٥,٤٤,٤٣,٤١,٤٠	٨	٧	%٨٧	٤,٥
التقويم	٥٤,٥٣,٥٢,٥١,٥٠,٤٨,٤٧,٤٦	٨	٧	%٨٧	٤,٥

ان القيمة الجدولية (كا^{٢}) عند مستوى (٠,٠٥) درجة الحرية (١) تساوي (٣,٨٤) .

في ضوء ذلك اعتمدت المهارات التي حصلت على نسبة للاتفاق المذكور فاكثر وكان عددها (٤٥) مهارة موزعة (٦) مجالات وهي مجال الاهداف التربوية (٤) مهارات

و مجـال التخطـيط (٧) مهـارات و مجـال التمهيـد للـدرس (٣) مهـارات و مجـال التنفيـذ للدرس (١٨) مهارة و مجال الوسائل (٥) مهارات و مجال التقويم (٨) مهارات (ملحق ٤).

وقد استبعدت المهارات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المذكوره اذ كان عددها (٩) مهارات و هي (٢) في مجال الاهداف التربوية و (١) في مجال التخطيط و (٤) في مجال تنفيذ الدرس و (١) للوسائل التعليمية و (١) في مجال التقويم .

وفي ضوء ما تقدم فقد اصبحت المهارات التدريسية التي يمكن الاعتماد عليها (٤٥) مهارة .

ومن اجل اعداد استمارة ملاحظة يتم بموجبها ملاحظة اداء مطبقي مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية قامت الباحثة بتنظيم المهارات التي اعدتها سابقا في استمارة الملاحظة فقد وضعت الباحثة امام كل مهارة اربعة مستويات في الاداء يؤديها بدرجة كبيرة (٤) درجات ويؤديها بدرجة متوسطة (٣) درجات ويؤديها بدرجة دون الوسط (٢) ويؤديها بدرجة ضعيفة درجة واحدة (ملحق ٤) .

ثالثا: صدق استمارة الملاحظة

لاجـل التاكـد مـن صـدق اسـتمارة الملاحظـة و مـدى صـلاحية مسـتويات البـدائل للقياس بشكل دقيق عرضت استمارة الملاحظة على الخبراء انفسهم في (ملحق٥) الذي تم عرض قائمـة المهارات عليهم وبعد التداول معهم و الاخذ بملاحظاتهم نالت موافقة الجميع وبهذا تعد استمارة الملاحظة صادقة ظاهريا و يمكن اعتمادها .

رابعا: ثبات استمارة الملاحظة

يعنـي الثبـات الاتفـاق فـي النتـائج و ان اسـتخراج الثبـات شـرط للحصـول علـى الموضوعية .

(ابو حطب، ١٩٨٧،ص١٠)

وقد اتبعت الباحثة لاستخراج الثبات (استمارة الملاحظة) الاجراءات الاتية

١-الاتفاق بين الباحثة و نفسها عبر الزمن .

اذ تمت ملاحظة اداء (٦) من الطلبة المطبقين لمادة اللغة العربية موزعين على (٦) شعب تم تحديدهم دون علم المستجيبين بفارق زمني مدته اسبوعان وقد تم استخراج معدل معاملات الثبات (جدول ٢) .

٢-الاتفاق بين الباحثة وملاحظة ثانية * .

بمعنـى ان تقوم الباحثـة و ملاحظـة ثانيـة كـل منهمـا مسـتقلة عـن الاخـرى و ملاحظـة اداء سـتة مطبقين لكـل شـعبة فـي اثنـاء تـدريس مـادة اللغـة العربيـة

* تم الاستعانة بالست (شذى مثنى علوان)

باستعمال استمارة الملاحظات ذاتها . اذ تبدأ المشاهدتان و تنتهيان في وقت واحد .

الجدول (٢)

يبين معاملات الثبات بين الباحثة و نفسها وبين الباحثة و ملاحظة ثانية عبر الزمن للمشاهدات الست .

ت	المجالات	معامل الثبات بين الباحثة و نفسها عبر الزمن للمشاهدات الست						المعدل	معامل الثبات بين الباحثة و ملاحظ ثانٍ عبر الزمن للمشاهدات الست						المعدل
		١	٢	٣	٤	٥	٦		١	٢	٣	٤	٥	٦	
١	الاهداف التربوية	٠,٨٥	٠,٩٣	٠,٩٠	٠,٩٢	٠,٨٦	٠,٧٦	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٨٥
٢	التخطيط	٠,٩٠	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٩٣	٠,٩٤	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٣
٣	التمهيد	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٧	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٩٤	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٤
٤	التنفيذ	٠,٨٤	٠,٨٠	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٨
٥	الوسائل التعليمية	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٩٤	٠,٩١	٠,٨٣	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٢
٦	التقويم	٠,٨٧	٠,٨٠	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٠	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٨٥
المتوسط العـــام								٠,٨٧	المتوسط العـــام						٠,٨٦

بناء البرنامج التعليمي :

اعتمدت الباحثة على قائمة من المهارات التي تم تحديدها انفا في بناء برنامجها في صياغة الاسئلة و توجيهها بغية وضع اساس علمي للبرنامج ؛ اذ قامت الباحثة بتقسيم البرنامج على مجالات تضمنت بموجبها الاهداف التربوية ، و مجال التخطيط للدرس ، و مجال التمهيد للدرس، و مجال التنفيذ للدرس و مجال الوسائل التعليمية ، و مجال التقويم وقد افادت الباحثة من الادبيات المرتبطة بموضوع المهارات التدريبية وبناء البرامج و افادت من الدراسات السابقة .

اهداف البرنامج التعليمي :

يهدف الى تعرف اثرالبرنامج في اداء الطلبة المطبقين بقسم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مهاراتهم التدريسية .

الاهداف الخاصة للبرنامج التعليمي .

١-تزويد الطلبة بالخبرات و المهارات المتعلقة بكيفية صياغة السؤال .

٢-تزويد الطلبة بالخبرات و المهارات المتعلقة بكيفية توجيه السؤال.

٣-تزويد الطلبة بالخبرات و المهارات المتعلقة بكيفية استقبال الجواب .

٤-تزويد الطلبة بالخبرات و المهارات المتعلقة بانواع الاسئلة .

٥-تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لتدريس فروع اللغة العربية .

٦-تعريفهم بحقيقة ما يملكون من خبرات و مهارات مما يخلق لديهم الحافز في مواكبة زملائهم .

٧-اطلاعهم على اهداف تدريس اللغة العربية .

٨-اطلاعهم على معرفة لماذا نسأل و من نسأل .

٩-اطلاعهم على مصادر طرائق تدريس اللغة العربية .

١٠- اطلاعهم على طرائق تدريس اللغة العربية و اساليبها.

الاهداف السلوكية .

جعل الطالب قادرا على ان :-

١-يلم بالاهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية (كتاب القواعد ، كتاب الاملاء ، كتاب المطالعة) .

٢-يشتق الاهداف الخاصة و السلوكية لموضوعات الدرس .

٣-يصف اهداف الدرس بحسب مجالاتها و مستوياتها .

٤-يحسن كتابة خطة سنوية ويومية للمادة .

٥-يجيد صياغة اهداف الدرس على نحو سلوكي قابل للقياس .

٦-يوزع الوقت بصورة منتظمة على اجزاء الدرس.

٧-يختار الطرائق و الاساليب التدريسية المناسبة لطبيعة الدرس و اهدافه التدريسية .

٨-يراعي خبرات الطلبة السابقة ورصيدهم السابق في معرفة القيم و الاتجاهات و المهارات عند التخطيط لمادة اللغة العربية .

٩-يراعي التكامل و الترابط بين فروع اللغة العربية الاخرى .

١٠- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوعات الدرس .

١١- يحدد اساليب التمهيد المناسبة لموضوعات الدرس و اهدافه .

١٢- يجيد الترابط المنطقي و اللغوي بين موضوعات اللغة العربية التي يتضمنها الدرس .

١٣- يحدد اساليب التقويم المناسبة للطلبة في الموضوع المقرر .

١٤- يهيئ انتباه الطلبة لموضوع الدرس .

١٥- يلم بارشادات صياغة الاسئلة .

١٦- يوجه اسئلة مثيرة للتفكير في اثناء الدرس.

١٧- يستخدم الوسيلة التعليمية التي تلائم مستوى نضج الطلبة .

١٨- يستخدم الوسيلة التعليمية التي تساعد على تنويع الحافز.

١٩- يستخدم الوسيلة التعليمية التي تساعد على اشتراك اكثر من حاسة من حواس الطلبة .

٢٠- يضع الوسيلة التعليمية في المكان المناسب .

٢١- يوجه اسئلة شفوية تشمل جوانب الدرس المختلفة .

٢٢- يجيد تفسير النتائج التي يحصل عليها من خلال عملية التقويم .

٢٣- يمارس التقويم الذاتي لاساليبه و طرائقه التعليمية بغية تعديلها .

٢٤- يستخدم اساليب التقويم المناسبة و التعرف على مدى اكتساب اهداف درس المادة .

٢٥- يدرب الطلبه على ممارسة تقويم تعلمهم تقويما ذاتيا .

المحتـــــــوى .

قامت الباحثة ببناء برنامج في صياغة الاسئلة و توجيهها اذ يتالف من (٧) فقرات تم عرضه على مجموعة خبراء وقد اخذ صيغته النهائية ملحق (٦) كما ياتي.

١- تخطيط الاسئلة و توجيهها (التوجيهات الاساسية التي ينبغي ان تتبعها عند وضعك الاسئلة او التخطيط لها ، المبادئ العامة في توجيه الاسئلة).

٢- طرح الاسئلة (اسبابها ، انواعها ، طرائق طرح الاسئلة الفاعلة).

٣- الاسئلة (تعريفها ، انواعها ، شروط الاسئلة الجيدة ، استعمال الاسئلة عن طريق المدرس ، موقف المدرس من اسئلة الطلاب ، موقف المدرس من اجوبة الطلاب ، توجيهات عند تحضير الاسئلة)

٤- الاهداف التعليمية (تعريفها ، مستوياتها ، تصنيف بلوم ، شروط صياغتها).

٥- اساليب صياغة الاسئلة (تعريف باشكال الفقرات و انواعها ، و استعمالها ، و ارشادات في صياغة كل نوع).

٦- معالجة الصياغة الضعيفة (اهمية الصياغة السليمة ، مشكلات صياغة الاسئلة و تشمل اسئلة نعم ..لا-الاسئلة الغامضة – الاسئلة الموحية بالاجابة – الاسئلة المركبة) .

٧- استراتيجيات توجيه الاسئلة (المقصود بالاستراتيجية ، انواع الاستراتيجيات) .

اسلوب اجراء التجربة .

الكورس الاول :

يتطلب البحث القيام بالاجراءات الاتية :-

١- الفصل الاول :

١-درس في تعريف التدريس و اركانه .

٢-درس في طرائق تدريس اللغة العربية .

٣-درس في الاستجواب و اهميته و انواعه .

٤-درس في كيفية التخطيط للدرس.

٥-قيام استاذ طرائق التدريس بتطبيق درس في كل فرع من فروع اللغة العربية امام الطلبة .

٦-قيام بعض الطلبة بالتطبيق داخل الصف .

٧-تكليف الطلبة باعداد خطط تدريسية في كل فرع من فروع اللغة العربية .

٨-تكليف الطلبة بوضع اسئلة في اختصاصه ومنها يأتي جدول يبين محتوى البرنامج التعليمي من الموضوعات و المفردات و عدد الجلسات التدريسية و الساعات المخصصة لها.

جدول (٣) محتوى البرنامج التعليمي

ت	الموضوعات	المفـــردات	عدد الجلسات			مجموع الساعات
			نظري	عملي	المجموع	
١-	تخطيط الاسئلة و توجيهها	- التوجيهـات الاساسـية التـي ينبغي ان تتبعها عند وضعك الاسئلة او التخطيط لها .	%٣٠	-	%٣٠	%٣٠
		- المبـادئ العامـة فـي توجيـه الاسئلة	%٣٠	-	%٣٠	%٣٠
٢-	طرح الاسئلة	- اسـبابها ، انواعهـا ، طـرق طرح الاسئلة الفاعلة .	%٣٠	-	%٣٠	%٣٠
٣-	الاسئلة	- تعريفهـا ، انواعهـا ، شـروط الاسئلة الجيدة .	١	-	١	١
		- استخدام الاسئلة عن طريق الاستاذ.	-	%٣٠	%٣٠	%٣٠
		- موقـف الاسـتاذ مـن اسـئلة الطلاب او اجوبتهم .	%٣٠	-	%٣٠	%٣٠
		- توجيهـات عنـد تحضـير الاسئلة .	%٣٠	-	%٣٠	%٣٠
٤-	الاهداف التعليمية	- تعريفهـا – مسـتوياتها ، تصـنيف بلـوم ، شـرروط صياغتها ، استخدامها .	٢	١	٣	٣
٥-	اساليب صياغة الاسئلة	- التعريـف باشـكال الفقـرات ، انواعهـا ، اسـتخداماتها ، ارشادات في صياغة كل نوع .	١	١	٢	٢

٦-	معالجة الصياغة الضعيفة	- اهميـــة الصـــياغة الســـليمة للاسئلة. - مشكلات صياغة الاسئلـة (اســئلة نعــم ..لا ، الاســئلة الغامضـة ، الاسـئلة الموجهـة بالاجابة ، الاسئلة المركبة)	٢ ٢	٠ ٠	٢ ٢	٢ ٢
٧-	استراتيجيات توجيه الاسئلة	- المقصود بالاستراتيجية - انواع الاستراتيجيات	١ ١	٠ ١	١ ٢	١ ٢
٨-	الاختبار	----------	١	٠	١	١

الفصل الثاني :

تقوم الباحثة بزيارة الطلبة المطبقين (٢ زيارة) على وفق استمارة الملاحظة المعدة اذ تؤشر الباحثة امام كل فقرة التي أداها الطالب هل اداها بدرجة كبيرة او هل اداها بدرجة متوسطة او دون الوسط او بدرجة ضعيفة ملحق (٤) .

تطبيق البرنامج .

أ- مكان البرنامج :

ان المكان المناسب الذي اختير لتنفيذ البرنامج هو كلية التربية الاساسية في مركز محافظة ديالى وذلك لتوافر الامكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج.

ب- مدة البرنامج و موعده :

ان المدة التي استغرقها تنفيذ البرنامج (١٢) اسبوعا بواقع ساعة في الاسبوع ، اما تاريخ تنفيذ البرنامج فتم تنفيذه في الفصل الدراسي الاول للفترة من ٢٠٠٧/١/٢ و لغاية ٢٠٠٧/٤/٢ .

ج- **القائمون بالتدريب :**

لقد اعتمدت الباحثة على نفسها في تدريس الطلبة – المطبقين وذلك كون الباحثة قد تمرنت في اعداد محتوى البرنامج و لصعوبة ايجاد متخصص متفرغ دائما لتدريس البرنامج وقد حصلت على الموافقة بذلك (ملحق ١) .

د- **طرائق التدريس و اساليبها :**

١- استخدمت الباحثة في البرامج الطرائق و الاساليب التدريسية التي في اعتقاد الباحثة تناسب اهداف موضوعات البرامج وهي المحاضرة و المناقشة و الاستجواب .

٢- التدريبات العملية و التطبيقات و الممارسات و الانشطة في ضوء المساحة التدريسية لتحقيق اهداف البرنامج لتحسين مهارة الاداء لدى المتعلمين .

٣- استخدمت اساليب التعليم الذاتي التي تهدف الى تنشيط المتعلمن و تحفيزهم للتعليم كاعداد نماذج من الاسئلة او المناقشات خلال جلسات البرنامج او تصميم نماذج من الاسئلة الامتحانية تحت توجيه و اشراف .

هـ- **الانشطة التعليمية :**

تعد هذه الخطوة من خطوات البرنامج المهمة فضلا عن انها تمثل جزءا متمما للوسائل و الاساليب التدريسية .

وحدة الانشطة جرى تحديدها بما ياتي :

قيام المتعلمين باعداد خطط تدريسية في مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة .

اساليب التقويم في البرنامج .

يمكن ان يقوم اداء المتعلمين من خلال ما ياتي :-

١- الاختبارات التحصيلية التحريرية للجوانب الموزعة للبرنامج .

٢- التقويم الذاتي للمدرس .

استعملت الباحثة اسلوب التقويم الذاتي الذي يعتمد الملاحظة المباشرة ومستوى اداء المتعلمين للمهارات المحددة للبرنامج .

صدق البرنامج .

عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في تدريس اللغة العربية و طرائق التدريس العامة و القياس و التقويم (ملحق ٥) وبعد المداولة معهم والاخذ بارائهم نال البرنامج موافقة الجميع واصبح البرنامج جاهزا للتطبيق ملحق رقم (٦) .

تطبيق الاداة في الملاحظات البعدية .

١- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على عينة البحث خلال المدة المحددة من ٢٠٠٧/١/٢ ولغاية ٢٠٠٧/٤/٢ بدات الملاحظات البعدية بتاريخ ٢٠٠٧/٤/٣ ولغاية ٢٠٠٧/٦/١ .

٢- ولغرض تغطية المهارات التي تضمنتها استمارة الملاحظة قامت الباحثة بزيارة كل طالب – مطبق زيارتين في الزيارة الاولى تم تاشير اداء المطبقين في ضوء

المهارات التـي ظهرت فـي اثنـاء الزيـارة الاولـى وفـي الزيـارة الثانيـة تـم تأشـير اداء المطبقين في ضوء المهارات التي لم تظهر في الزيارة الاولى .

الوسائل الاحصائية .

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :-

١- مربع كاي (Chi-Square) استعمل مربع كاي لاستخراج صدق قائمة المهارات لحساب ضعف استمارة الاستبانة و الملاحظات :

$$كا^{٢} = \frac{\text{(التكرارات المشاهدة – التكرارات المتوقعة)}}{\text{التكرارات المتوقعة}}$$

(الصوفي ، ١٩٨٧، ص٥)

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج قيمة ثبات استمارة الملاحظات.

$$\frac{\text{(ن مجـ س ص) – [(٣س) (٣ص)]}}{\sqrt{\text{[(ن مجـ س}^{٢}\text{) – (مجـ س)}^{٢}\text{] [(ن مجـ ص}^{٢}\text{)–(مجـ ص)}^{٢}\text{]}}}$$

(الربيعي،١٩٩٩ ،ص٧٥)

٣- معامل الوسط المرجح الوزن المئوي لمعرفة اداء العينة بالكفايات التعليمية في استمارة الملاحظات .

$$وم = \frac{\text{(ك}_{١}\text{ × ٤) + (ك}_{٢}\text{ × ٣) + (ك}_{٣}\text{ × ٢) + (ك}_{٤}\text{ × ١)}}{\text{مجـ ك}}$$

(Gauch,1965,P:326)

ك١ × ٤ = تكرار البديل الاول يؤديها بدرجة كبيرة مضروبة بـ(٤)

ك٢ × ٣ = تكرار البديل الثاني يؤديها بدرجة متوسطة مضروبة بـ (٣)

ك٣ × ٢ = تكرار البديل الثالث يؤديها بدرجة دون الوسط مضروبة بـ (٢)

ك٤ × ١ = تكرار البديل الثالث يؤديها بدرجة ضعيفة مضروبة بـ (١)

$$\text{٤- الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة المئوية}} \times ١٠٠$$

(عدس، ١٩٧٨، ١٣)

الفصل الخامس

الاستنتاجات ، التوصيات ، المقترحات

اولا : الاستنتاجات

١- فاعلية البرنامج المعد في الدراسة الحالية في المهارات التدريسية لمطبقي اللغة العربية في كلية التربية .

٢- التدني النسبي في مستوى اداء المطبقين في مجال الوسائل التعليمية موازنة بالمجالات الاخرى .

٣- ضعف برامج المطبقين بمادة اللغة العربية في اثناء مدة الدراسة في مادة المشاهدة و التطبيق .

ثانيا : التوصيات

١- الافادة من المهارات التي تم التوصل اليها في البحث الحالي في تقويم اداء مطبقي اللغة العربية في المرحلة الثانوية .

٢- اعداد دليل لمطبقي اللغة العربية في المدارس الثانوية يتضمن مهارة صياغة الاسئلة و توجيهها التي حددت في البحث الحالي والتي يمكن افادة مطبقي اللغة العربية منها .

٣- اعتماد البرنامج الذي تم اعداده في البحث الحالي اداة علمية لتطوير اداء الطلبة المطبقين من خلال تدريبهم في اثناء المرحلة الرابعة .

٤- لما كان البحث الحالي قد كشف عن قصور واضح فيما يتعلق باداء المطبقين من خريجي المرحلة الرابعة في المجالات المحددة في استمارة الملاحظة لذا يجب الاهتمام بتلك المهارات في اثناء اعداد الطلبة المطبقين في مرحلة التطبيق .

ثالثا : المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة و استكمالا للجوانب التي لم يتناولها نقترح اجراء الدراسات الاتية :

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى القطر بقصد اعطاء تصور اشمل عن واقع الطلبة المطبقين في مادة اللغة العربية في المهارات التدريسية اللازمة لهم .

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مهارات اخرى .

٣- بناء برنامج لتنمية مهارة صياغة الاسئلة و توجيهها لدى المدرسين في المرحلة الثانوية في اثناء الخدمة .

Resources

1- Call.M,D. The Uses of Questions in Teaching , Review of Educational Leadership,.April 1970 PP 657-660.

2- Digg fred L.& Bowling Green,Teacher Competencies .Need , Proficiency and Where proficiency was Developed ,Journal of Teacher Education Vol.I.XxiX,No.4.1978 .

3- Garguillo,Rechard M.and Predlpyye ,perceived competen cies of Elementary and Special Education Teachers Research ,Vol.72 Wo 69.Tu 14-August 1977.

4- Gauch.Awill but ,The Beginning –Teacher Newyourk hoil.1965 .

5- Good,C.V.Diction.ary of Education , 3rd Mc Graw-Hill,New 40 rk , 1973 .

6- Husen ,Toresten, The International Encyclopedia Education, The Mac millan Co.Newyork 1985.

7- Macaluthery,G "Analayzing The Questioning Behaviors of Science Teachers " What Research sa us to the Science Vol.1-Marq budd Rowe National .

8- Ottop.and Shack R.(The effect ateacher questioning strategy teaining program on teaching behavior student and achievement and Ret, ention journal of Researrch in Science teaching Vol. 20,No 6 september 1983 .

9- Passi,B.k,Becoming Better Teacher ,Microteaching Apprach published and printed by sahita Mudran alays Ahmed a bodm, India,1975 .

10- Sand & Carin (1975), Teaching Scince Through Discovery, 3rd edition ohiocharles Merrill publishing CO.

11- Such man (1978) The condition for Inquriny Instructor ,Journal of Research Science Teaching Voll5.No1.

المصادر العربية

القران الكريم

١-الاحمد ، يوسف ، ردينة عثمان و د. حذام عثمان ، طرائق التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط١ ، ٢٠٠١م .

٢-احمد ، نازلي صالح ، بحوث في التربية ، كلية البنات جامعة عين الشمس القاهرة مكتبة الانجلو ، ١٩٧٥م .

٣-الاعسر ، صفاء يوسف، تعليم من اجل التعليم ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

٤-الامين ، شاكر محمود و اخرون ، اصول تدريس المواد الاجتماعية لمعاهد المعلمين ، ط٧ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٥ م.

٥-ابو حطب ، فؤاد و اخرون ، التقويم النسبي، كلية الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٧ م.

٦-ابو رمان ، عصري علي (بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية واثره في ادائهم و تحصيل طلبتهم) ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠٠٤م .

٧-ال ياسين ، محمد حسين ، المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة ، ط١ ، دار العلم للطبع و النشر بيروت ، ١٩٧٤م .

٨-بيومي ، مصطفى احمد (مهارات التساؤل لدى معلمي العلوم بالحلقة الاولى من التعليم الاساسي) مجلة البحث في التربية و علم النفس ، المجلد ٣ع٢ تشرين الاول ١٩٨٨م .

٩-التل ، شادية احمد و مقدادي ، احمد فكري ، دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي ، المجلة التربوية . ع٢ المجلد ٦ ، ١٩٨٩ م.

١٠-التميمي ، يوسف فاضل علوان ، تقويم السلوك التعليمي للطالب المطبق من وجهة نظـر المعلـم المـدير المشـرف ، مجلـة كليـة المعلمـين سـنة ٦ ع ٩، ١٤١٩ هـ ١٩٩٩م .

١١-جابر ، جابر عبد الحميد ، و عايف حبيب ، اساسيات التدريس ، مطبعة العاني بغداد ١٩٦٧ م.

١٢-جابر ، جابر عبد الحميد و اخرون ، مهارات التدريس ،ط ١، دار النهظة ، القاهرة ١٩٨٥م .

١٣-جابر وسلام ، جابر عبد الحميد ، عبد الحميد ماذا يتعلم الطلاب من التربية العملية ، حولية كلية التربية جامعة قطر ، ع ٤ السنة ٤ ، ١٩٨٥م

١٤-جابر ، جابر عبد الحميد ، التفكير الناقد ابعاده و تنميته و تقويمه ، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، العدد ١٦ ، طنطا ، ١٩٩٢م .

١٥-جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس ط٣، دار المناهج للطباعة ، عمان ، ٢٠٠٢م .

١٦-جميل و خولة ، بدري عبد المنعم و خولة القيسي ، تقويم الكفايات المهنية لمدرسي التعليم المهني للمرحلة الاعدادية في العراق ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية و النفسية ١٩٨٠ م.

١٧-الحباشنه ، يوسف عبد الله سليمان ، تحليل واقع الاسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي و معلمات المرحلة التاسيسية (الصفوف الثلاثه الاولى) في منطقة راس الخيمة التعليمية في دولة الامارات العربية المتحدة الجامعة الاردنية) ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٩٣م .

١٨-حسن ، عبد علي محمد ، برنامج لاعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الادائية ، كلية التربية جامعة الازهر ، القاهرة (اطروحة دكتوراه غير منشورة)١٩٨٦.

١٩-حمدان ، محمد زياد، التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها و ممارساتها مؤسسة الرسالة ، بيروت ،١٩٨٠م .

٢٠-حمدان، محمد زياد ، تقييم الطالب ، اسسه وتطبيقاته ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٨٥ م.

٢١-حميد ، اكرم جاسم ، تصميم الادوات الاختبارية لغرض تقويم الطلبة ، المجمع ٤ وزارة التعليم العالي المكتبة الوطنية ، بغداد ، ١٩٨٧ م.

٢٢-الحيله ، د. محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية و ممارسة ط٦، دار المسيرة ، ١٩٩٩م.

٢٣-الخالدي ، جلال خليفة حجي ، (اثر برنامج للمهارات التدريسية في تطوير اداء معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية) ، كلية المعلمين ديالى(رسالة ماجستير غير منشورة كلية ٢٠٠١ م).

٢٤-الخطيب ، احمد و رداح الخطيب ، محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي ، رسالة المعلم ، العدد ٣ ، الاردن ، ١٩٧٨ م.

٢٥-الخليفة ، حسن جعفر (تقويم المهارات التدريسية العامة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الاداب و التربية جامعة عمر المختار ، المؤتمر التربوي الاول اتجاه التربية و تحديات المستقبل ، مجلد ٥ ، دراسه في تعلم وتعليم اللغات ١٩٩٥ م.

٢٦-الدريج ، د. محمد ، مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات ، ٢٠٠٣م .

٢٧-الدليمي ، طه علي حسين واخرون ، دراسة مقارنة في الاخطاء اللغوية و النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية ، مجلة العلوم التربوية و النفسية تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية و النفسية ، ع ١٥ ، السنة ١٩٩٠ م.

٢٨-الدوسري ، د. راشد حماد ، القياس و التقويم التربوي الحديث ، ط ١، دار الفكر ،عمان الاردن ، ٢٠٠٤ م.

٢٩-الربيعي ،مناضل عباس قاسم ، تقويم اداء مدربي اللغة الكردية من الناطقين بغيرها في مرحلة الاعدادية في ضوء كفاياتهم التدريسية ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة ١٩٩٩م.

٣٠-الرشيد ، محمد الاحمد ، التربية و مستقبل الامة العربية ، المجلد ١٩ ع ٢ عالم الفكر ، ١٩٨٨ م.

٣١-الركابي ، راشد باش (بناء برنامج لتدريب الطالبة – المدرسة على طرائق التدريس و اساليبه و اثره في ادائها التدريسي و تحصيل طالباتها) ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن الهيثم) ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،٢٠٠١ م.

٣٢-ريان ، فكري حسن، التدريس، ط٣ ، دار العلم للملايين، بيروت ،١٩٨٤م .

٣٣-زكريا ، الحاج اسماعيل ، تقويم مهارات التدريس لدى طالب التربية بالمدينة المنورة ، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٢) العدد (١) ، كانون الثاني ١٩٩٢م.

٣٤-الساعدي ، يوسف فالح محمد ، اثر تطبيق برنامج التربية العملية في السلوك التدريسي لطلبة قسم العلوم في كلية المعلمين ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم) اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، ٢٠٠٠ م.

٣٥-السراي ، ميعاد جاسم ، اثر تصميم برنامج تعليمي وفق اسلوب النظم في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى الطلبة المطبقين ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن الهيثم)اطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠٠٠ م.

٣٦-سرحان ، الدمرداش ، الطريقة في التربية ، دار الكتاب العربي القاهرة ١٩٥٦ م.

٣٧-السعدي ، ساهرة عباس قنبر ، بناء برنامج لتدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس و اثره في كفاياته المهنية ، جامعة بغداد كلية التربية(ابن الهيثم)، اطروحة دكتوراه غير منشورة ١٩٩٦ م.

٣٨-السلامي، جاسم محمد عبد ، صعوبات تدريس الادب و النصوص للمرحلة الاعدادية ، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٩٨ م.

٣٩-سند، روبرت وارثركارين ، الاستجواب الابداعي و اساليب الاصغاء مدخل لمفهوم الذات ، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط٢ ، مطابع الموصل ١٩٨٥م .

٤٠-شمعون ، قيس كيرو، الكفايات التعليمية الادائية لاعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد (رسالة ما جستير غير منشورة) ، ١٩٨٩ م.

٤١-الشيخ و الحجاج ، سليمان الخضري و عبد الفتاح احمد ، دراسة تقويمية لبرنامج اعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية بجامعة قطر جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٢ م.

٤٢-الصائغ، محمد عبد الله و اخرون ، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي الكويت المركز .د.ت

٤٣-الصوفي ، عبد المجيد رشيد ، اختبار كاي و استخدامه في التحليل الاحصائي دار النضال للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ،١٩٨٧ م.

٤٤-طعيمة ، رشدي و اخرون ، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الاساسي دراسة ميدانية دراسات بحوث مؤتمر التعليم الاساسي الحاضر و المستقبل لكلية التربية جامعة حلوان فبراير ١٩٩٦ م.

٤٥-العامري ، زينب عزيز احمد ، قياس مهارات الاستجواب لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية المعلمين ،جامعة بغداد، ع ٣٢ ، رسالة ماجستير منشورة ، ٢٠٠٢م .

٤٦-عايش ، محمد زيتون ، اساليب تدريس العلوم ، ط٢ ، دار الشروق عمان ١٩٩٦ م.

٤٧-عبد الحافظ ، فؤاد عبد الله ، مدى تمكن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية عن مهارة توجيه الاسئلة ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس ، ع ١٩ ، مارس ١٩٩٣م .

٤٨-عبد الله ، رعد عزيز ، بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،١٩٩٨ م.

٤٩-عبد الرحيم ، عبد المجيد ، مبادئ التربية و طرق التدريس ، مكتبة النهضة القاهرة ١٩٧٠ م.

٥٠-عبد العال ، د. عبد المنعم سيد ، طرق تدريس اللغة العربية ، الناشر مكتبة غريب ، جامعة الرياض ، د.ت .

٥١-عبد العزيز ، صالح عبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس ، ج ١ ط٩ دار المعارف ، مصر ١٩٦٨م .

٥٢-عبد اللطيف ، سعدون رشيد ، مهنة التعليم اهميتها و اساسياتها افكار و تاملات حول الاعداد ، والتاهيل التربوي و المهني للمعلم ،مجلة كلية المعلمين سنة ٥ ربيع الاول ١٤١٩ هـ ، ع ١٤ ، ١٩٩٨م .

٥٣- عدس، عبد الرحمن ، مبادئ الاحصاء في التربية و علم النفس ،ط١، مكتبة الاقصى، عمان ،١٩٧٨ م

٥٤-عفيف ، محمد الهادي ، وسعد موسى ، قراءات في التربية المعاصرة ، عالم الكتب ،القاهرة ، ١٩٧٣ م.

٥٥-علي ، الدليمي ، كريم ناصر و احمد محمد مخلف ، تقويم اداء المدرسين الجدد من وجهة نظر المشرفين المتخصصين ، مجلة كلية المعلمين ، جامعة ديالى ع٣٦ ، ٢٠٠٣ م.

٥٦-العنبكي ، عبد الرزاق عبد الله زيدان ، "تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته "، بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،١٩٩٥م.

٥٧-عودة ، احمد ، القياس و التقويم في العملية التدريسية ، كلية العلوم التربوية اليرموك ، ط٢، دار النشر و التوزيع ، ١٩٨٨ م.

٥٨-فايد ، عبد الحميد ، رائد التربية العامة و اصول التدريس ، ط٣ ، الكتاب اللبناني ١٩٧٥م .

٥٩-الفرا ، فاروق حمدي ، الكفايات و الدور لمستقبل المعلم في الوطن العربي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، ع (٤)، السعودية ١٩٨٥م .

٦٠-الفنيش ، احمد علي ، التربية الاستقصائية ، الدار العربية للكتاب ، تونس ١٩٧٥م.

٦١-الفهداوي ، نصر عبد الكريم مخلف ، مقارنة اثر استراتيجيتين في الاستجواب في التفضيل المعرفي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،١٩٩٧م .

٦٢-قطامي ، يوسف و اخرون ، تصميم التدريس ، ط١، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط١، ٢٠٠٠م .

٦٣-قوطوش ، خالد ، اصول تدريس المواد المختلفة وربطها بتقنية المراهق ، مجلة التربية ، السنة ٩ ، ع ٤٢ ، قطر ، ١٩٨٠ م.

٦٤-لبيب ، د.رشدي واخرون ، الاسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية ١٩٥٧م .

٦٥-اللقاني ، احمد حسين ، علي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ،١٩٩٦م .

٦٦-اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة محمد ، اثر تدريب مدرسي الفيزياء على بعض استراتيجيات التدريس في ادائهم الصفي وفي تحصيل طلبتهم ، جامعة ديالى ،كلية التربية الاساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،٢٠٠٥م .

٦٧-محمد ، داود ماهر ، اساسيات في طرق التدريس العامة ، مطابع الحكمة للطباعة و النشر ، بغداد ، ١٩٩١ م.

٦٨-مظفر ، جواد احمد ، بناء مقياس لتقويم اداء مدرسي معاهد اعداد المعلمين في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ١٩٨٩م .

٦٩-المفتي ، محمد امين ، سلوك التدريس ، مطبعة نهضة مصر ، الناشر مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤ م.

٧٠-المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ، تونس ، ١٩٨٩م .

٧١-موسى ، سعدي لفته ، طرائق و تقنيات تدريس الفنون ، ط٢، مطبعة السعدون جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة بغداد ، ٢٠٠١ م مسحوب رونيو .

٧٢-موسى ، نجاة حسين ، برنامج تعليمي لتنمية مهارات التدريس لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية ، ، كلية التربية الاساسية جامعة ديالى ، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٥م .

٧٣-ميخائيل ، امطانيوس ، التقويم التربوي الحديث ، ط١، منشورات جامعة سبهاء ١٩٩٥م .

٧٤-نادر ، سعد عبد الوهاب ورؤوف عبد الرزاق العاني ، طرق تدريس العلوم لمعهد المعلمين ، ط١، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

٧٥-الناصـف ، محمـد ، فـي التربيـة و التعلـيم ، الشـركة التونسـية للتوزيـع ، تـونس ١٩٧٢م.

٧٦-الناقه ، محمود كامل و اخرون ، طرق تعليم اللغة العربية و التربية الدينية مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٨ م.

٧٧-نشـوان ، يعقـوب حسـين ، الجديـد فـي تعلـيم العلـوم ، ط١، دار الفرقـان للنشـر و التوزيع عمان ، الاردن ، ١٩٨٩م .

٧٨-نصـر ، حمـدان علـي ، مـدى استخدام و تنويـع معلمـي اللغـة العربيـة فـي ادوات و اساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الاردن ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ع١٣، سنة ٧ ، ١٩٩٨ م.

٧٩-نوفـل ، شـيرين ، مهـارات التعلـيم الاساسـية ، ط١، دار الكتـاب الجـامعي ، العـين الامارات ، ط١، ٢٠٠٤ م.

٨٠-هاشـم ، ثـائر سـامي ، تـدريب طلبـة قسـم التربيـة الفنيـة علـى مهـارات التـدريس و التدريب باستخدام اسلوب التعليم المصغر ، ،جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ١٩٨٩، م.

٨١-هنـدام و جـابر ، يحيـى حامـد و جـابر عبـد الحميـد ، المنـاهج اسسـها تخطيطهـا تقويمها ، ط٢، دار النهظة العربية، القاهرة ، ١٩٧٨ م.

٨٢-يحيـى ، عطيـة سلمان خلـف ، استخدام اسلوب العمل الكشفي فـي دراسـة التـاريخ بالتعليم الاساسي و اثره في اكتساب بعض مهارات البحث التاريخي ، جامعة عين شمس كلية التربية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، ١٩٨٤م .

٨٣-يوجين ، ريتشارد وكلبرج ، مرشد المعلم للمرحلة الثانوية ،ترجمة اسماعيل ابو العزايم و اخرين ، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٧٤م .

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي **العدد :**

رئاسة جامعة ديالى **التاريخ :**

كلية التربية

الى / قسم اللغة العربية / كلية التربية جامعة ديالى

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ..

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (نادية ستار احمد) لغرض اجراء بحثها الموسوم (**بناء برنامج تعليمي في صياغة الاسئلة و توجيهها و اثره في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية**) . وبناء على طلبها زودت بهذا الكتاب .

مع التقديـــر

د.

مسؤول الدراسات العليا

نسخه منه الى :-

- ملف الطالب
- البحث و التطوير مع الاوليات

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى / كلية التربية
قسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس اللغة العربية
الدراسات العليا / الماجستير
٢٠٠٦-٢٠٠٧

م/ الاستبانة الاستطلاعية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة القيام بدراسة عنوانها (بناء برنامج تعليمي في صياغة الاسئلة و توجيهها و اثره في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية) .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة و دراية علمية في هذا المجال في تدريس مواد اللغة العربية و طرائق تدريسها . فانها تطمع بالاطلاع على ما تبذلونه من جهد قيم و راي سديد في الاجابة عن السؤال الاتي المرفق ..

ملاحظة : يقصد بمهارات التدريس في هذا البحث : **((الممارسات و الانشطة التي يفترض ان يؤديها مطبقو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في اثناء اعدادهم مادة اللغة العربية و تدريسها تدريسا يتسم بالدقة و الاتقان مع الاختصار في الوقت و الجهد ويمكن ملاحظته و قياسه))**

طالبة الماجستير
نادية ستار احمد

تابع ملحق (٢)

س/ ما المهارات التدريسية اللازمة لمطبقي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظركم .

١- مجال الاهداف التربوية

-
-
-
-
-
-

٢- مجال تخطيط الدرس

-
-
-
-
-
-

٣- مجال التمهيد للدرس

-
-
-
-
-
-

٤- مجال تنفيذ الدرس

-
-
-
-
-

٥- مجال الوسائل التعليمية

-
-
-
-
-
-

٦- مجال التقويم

-
-
-
-
-
-

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى / كلية التربية
قسم طرائق تدريس اللغة العربية
الدراسات العليا / الماجستير
٢٠٠٦ -٢٠٠٧

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة القيام بدراسة عنوانها(بناء برنامج تعليمي في صياغة الاسئلة و توجيهها و اثره في المهارات التدريسية للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية).وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية و مراجعة الدراسات السابقة و الادبيات العربية والاجنبية . اعدت الباحثة قائمة بمهارات التدريس اللازمة لمطبقي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة . واذ تضع الباحثة هذه القائمة بين ايديكم فانها تود معرفة ارائكم السديدة . وحكمكم على مدى صلاحية تلك المهارات وذلك بوضع علامة (✓) تحت حقل (تصلح) اذا كانت صالحة و علامة (✗) تحت حقل (لا تصلح) اذا كانت لا تصلح مع تدوين ملاحظاتكم تحت حقل الملاحظات اذا كانت المهارة تحتاج الى تعديل او اعادة صياغة او اضافة مهارات مع بيان رايكم في مدى تغطيتها للمجالات المنطوية تحتها .

مع فائق الشكر والامتنان لجهودكم والله الموفق .

طالبة الماجستير
نادية ستار احمد

ملاحظة : يقصد بمهارات التدريس في هذا البحث : ((الممارسات و الانشطة التي يفترض ان يؤديها مطبقو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في اثناء اعدادهم مادة اللغة العربية و تدريسها تدريسا يتسم بالدقة و الاتقان مع الاختصار في الوقت و الجهد ويمكن ملاحظته و قياسه من خلال اعتماد الاداة التي ستبينها الدراسة))

تابع ملحق (٣)

المهارات اللازمة لمطبقي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

ت	اولا :في مجال الاهداف التربوية	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١-	يلم بالاهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية			
٢-	سبق الاهداف الخاصة و السلوكية لموضوعات الدرس			
٣-	يصنف اهداف الدرس بحسب مجالاتها و مستوياتها			
٤-	يجيد صياغة اهداف الدرس على نحو سلوكي قابل للقياس			
٥-	ينوع في مستويات الاهداف التعليمية			
٦-	يراعي ارتباط اهداف الدرس باهداف المنهج			
ت	ثانيا:مجال التخطيط للدرس	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١-	يحسن كتابة خطة يومية و سنوية			
٢-	يوزع الوقت بصورة منتظمة على اجزاء الدرس			
٣-	يختار الطرائق و الاساليب التدريسية المناسبة لطبيعة الدرس			
٤-	يمتاز بانشطة تعليمية تحقق اهداف الدرس			
٥-	يربط بين خبرات الطلبة و محتوى مادة الدرس			
٦-	يحدد اساليب تقويم الطلبة في الموضوع			
ت	ثالثا: في مجال التمهيد للدرس	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١-	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة للتعلم			
٢-	يقضي وقتا مناسبا في التمهيد للدرس			
٣-	يوجه اسئلة لغرض استذكار الطلبة بافكار الموضوع السابق الرئيسه			
ت	رابعا :في مجال تنفيذ الدرس	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١-	يعرض الدرس بسرعة تناسب مستويات الطلبة			
٢-	يشرح الدرس باسلوب منطقي متسلسل			

٣-	يشـجع الطلبـة علـى المشـاركة فـي الـدرس و الاجابة عن الاسئلة الموجه			
٤-	يربط المادة الدراسية بحياة الطلبة			
٥-	يحرص على ابراز الجوانب التطبيقية للدرس			
٦-	ينـوع الحركـة و الصـوت بمـا يخـدم الموقـف التعليمي			
٧-	يكلف الطلبة بواجبات منزلية تسهم في تحقيق الاهداف			
٨-	يعطي العناصر الاساسية لموضوع الدرس			
٩-	يستعمل لغة عربية سليمة في التدريس			
١٠-	يثير اسئلة و ثيقة الصلة بموضوع الدرس			
١١-	يوجه اسئلة متنوعة تقيس مستويات تعلم متعددة			
١٢-	يطرح السؤال قبل تحديد المجيب الذي سيجيب عنه			
١٣-	يعطي الطلبة وقتا كافيا للتفكير في الاجابة			
١٤-	يوزع الاسئلة على الطلبة بصورة عادلة			
١٥-	يعزز اجابات الطلبة الصحيحة باساليب مناسبة			
١٦-	يساعد الطلبة على تصحيح اجاباتهم			
١٧-	يصوغ اسئلة بلغة واضحة و محددة			
١٨-	يوجه اسئلة وافية تغطي موضوع الدرس			
١٩-	يراعي الوقت المناسب لطرح السؤال			
٢٠-	يستعمل اسئلة متنوعة للمفهوم			
٢١-	يطلب من الطلبة اعطاء امثلة مشابهة للمفهوم			
٢٢-	يصوغ الاسئلة الصفية بما يحقق اهداف الدرس			
٢٣-	يستعمل امثلة توضيحية عند شرح المادة			
٢٤-	يلخص الدرس تلخيصا يبرز عناصره الاساسية			
ت	**خامسا : في مجال الوسائل التعليمية**	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١-	يستعمل وسائل تعليمية مناسبة و متنوعة			
٢-	يستعمل وسيلة تلائم موضوع الدرس			

٣-	يراعي ان تكون الوسيلة التعليمية غير مزدحمة			
٤-	يستعمل السبورة الطباشيرية بطريقة و ظيفية			
٥-	يراعي حداثة الوسيلة التعليمية			
٦-	يعرض الوسيلة بطريقة تثير اهتمام الطلبة			
ت	**سادسا : في مجال التقويم**	**صالحة**	**غير صالحة**	**الملاحظات**
١-	يعدل اسلوب التقويم على وفق نتائج التقويم			
٢-	يعد ادوات تقويم مناسبة لمعرفة تقويم الطلبة			
٣-	يستعمل اساليب تقويم تغطي اهداف الدرس			
٤-	يربط عملية التقويم باهداف الدرس			
٥-	يوجه اسئلة شفوية متنوعة الاغراض عن مادة الدرس			
٦-	يشرك اكبر عدد من الطلبة في الاجابة عن تلك الاسئلة			
٧-	يعتمد الاختبارات التحريرية في تقويم تحصيل الطلبة .			
٨-	يمارس التقويم الذاتي لاساليبه و طرائقه التعليمية بغية تعديلها			
٩-	يستعمل اساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى اكتساب الطلبة لاهداف درس مادة القواعد و المطالعة و الاملاء			

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

((**استمارة ملاحظة**))

المطبـــق او المطبقـــة :-

الصف : .....

المادة : .....

الصف : .....

المادة : .....

الموضـوع : ..... الموضـوع : .....

الــدرس: ..... الــدرس: .....

الزيارة الاولـى : ..... الزيارة الثانيـة : .....

المجـــــال	ت	الاداء المطلـــــــــوب	مستـــويات الاداء			
			٤	٣	٢	١
اولا: في مجـال الاهـــــداف التربوية	١	يلـم بالاهداف العامـة لتـدريس اللغـة العربيـة فـي المرحلة الثانوية				
	٢	يحسن صيغة الاهداف السلوكية للمجال المعرفي				
	٣	يصنف الاهداف التعليمية بحسب مستوياتها				
	٤	يراعي ارتباط اهداف الدرس باهداف المنهج				
ثانيا: في مجال التخطـــيط للدرس	١	يحسـن كتابـة خطـة يوميـة علـى وفـق الاسـاليب التربوية الحديثة				
	٢	يحسن توزيـع الوقت بصورة منتظمـة علـى اجزاء الدرس				
	٣	يختـار الطرائـق و الاسـاليب التدريسـية المناسـبة لطبيعة الدرس				
	٤	يختار انشطة تعليمية تحقق اهداف الدرس				
	٥	يـربط بـين خبـرات الطلبـة السـابقة و محتـوى مـادة الدرس				
ثالثا : في مجال التمهيـــــد للدرس	١	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة للتعلم				
	٢	يراعي الوقت في التمهيد للدرس				
	٣	يوجه اسئلة لغرض ربط الدرس الجديد بالدرس القديم				
رابعـــا : في مجال التنفيذ للدرس	١	يعـرض الـدرس بمـا يناسـب المسـتويات العقليـة للطلبة مع مراعاة الفروق الفردية				
	٢	يشرح الدرس باسلوب منطقي متسلسل				
	٣	يثير انتباه الطلبة من خلال الاسئلة الموجهه				
	٤	يربط المادة الدراسية ببيئة الطلبة				

	٥	يهتم بالجانب التطبيقي للعملية التعليمية					
	٦	يكلف الطلبة واجبات بيتية تسهم في تحقيق الاهداف					
	٧	يغطي اهداف الدرس للمنهج					
	٨	يحسن استخدام لغة عربية سليمة في التدريس					
	٩	يثير اسئلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس					
	١٠	يوجه اسئلة شفهية تقيس مستويات تعلم متعددة					
	١١	يوجه السؤال قبل تحديد المجيب الذي سيجيب عنه					
	١٢	يعطي الطلبة وقتا كافيا للتفكير في الاجابة					
	١٣	يحسن استخدام التغذية الراجعة					
	١٤	يصوغ اسئلة بلغة واضحة و محددة					
	١٥	يوجه اسئلة وافية تغطي موضوع الدرس					
	١٦	يراعي الوقت المناسب لطرح السؤال					
	١٧	يستعمل اسئلة متنوعة للمفهوم					
	١٨	يطلب من الطلبة اعطاء امثلة مشابهة للمفهوم					
	١٩	يصوغ الاسئلة الصفية بما يحقق اهداف الدرس					
	٢٠	يستعمل امثلة توضيحية عند شرح المادة					
خامسا :في **مجال الوسائل التعليمية**	١	يحسن استعمال الوسيلة المناسبة في الوقت المناسب					
	٢	يجيد اختيار الوسيلة التي تتلائم و الموضوع					
	٣	يستعمل السبورة الطباشيرية بطريقة وظيفية					
	٤	يراعي حداثة الوسيلة التعليمية					
	٥	يعرض الوسيلة بطريقة تثير اهتمام الطلبة					
سادسا: في **مجال التقويم**	١	يعدل اسلوب التدريس على وفق نتائج التقويم					
	٢	يعد ادوات تقويم مناسبة لمعرفة تقدم الطلبة					
	٣	يستعمل اساليب تقويم تحقق اهداف التعلم					
	٤	اجادة المدرس في طرح اسئلة تثير التفكير					
	٥	يوجه اسئلة شفوية متنوعة الاغراض عن مادة الدرس ويشرك فيها اكبر عدد من الطلبة					
	٦	يحسن صياغة اسئلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالموضوع					

	٧	يحدد اساليب تقويم الطلبة في الموضوع المقرر					
	٨	يحـدد اسـاليب التقـويم المناسـبة لتعـرف مـدى اكتساب الطلبة لاهداف الدرس					

ملحق (٥)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في استخراج صدق الاداة وصدق البرنامج

ت	اسم الخبير	اللقب	نوع الاستشارة البرنامج	نوع الاستشارة استمارة الملاحظات	العنوان
١-	د. حسن العزاوي	استاذ	✓		جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) / ط.ت لغة عربية
٢-	د. ناظم كاظم جواد	استاذ		✓	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قياس و تقويم
٣-	د. اسماء كاظم فندي	استاذ مساعد	✓	✓	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / ط. ت لغة عربية
٤-	د. سالم نوري	استاذ مساعد		✓	جامعة ديالى كلية التربية / علوم تربوية و ارشاد
٥-	د.سعد علي زاير	استاذ مساعد	✓		جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)/ ط.ت لغة عربية
٦-	د. رقية عبد الائمة	استاذ مساعد	✓		جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)/ ط.ت لغة عربية
٧-	د. فائق فاضل السامرائي	استاذ مساعد		✓	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / ط. ت رياضيات
٨-	د. عادل عبد الرحمن نصيف	استاذ مساعد		✓	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / ط.ت لغة عربية

٩-	د. اشواق نصيف	مدرس		✓	جامعة ديالى كلية التربية / علوم تربوية و نفسية
١٠-	د. اميرة محمود	مدرس	✓		جامعة ديالى كلية التربية / ط.ت لغة عربية
١١-	د. خالد العزاوي	مدرس	✓		جامعة ديالى كلية التربية / ط.ت اسلامية
١٢-	د. تغريد عبد القادر	مدرس	✓		جامعة ديالى / رئاسة الجامعة /ط.ت لغة عربية
١٣-	د. رياض علي حسين	مدرس	✓	✓	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / ط. ت لغة عربية
١٤-	د. هيفاء حميد السامرائي	مدرس	✓	✓	جامعة ديالى كلية التربية / ط.ت لغة عربية

ملحق (٦)

محتـــــوى البرنامـــــج :

١- **تخطيط الاسئلة و توجيهها.**

١-(التوجيهات الاساسية التي ينبغي ان تتبعها عند وضعك الاسئلة او التخطيط لها . ، و المبادئ العامة في توجيه الاسئلة) .

٢- **طـــــــــرح الاسئلـــة .**

(اسبابها ، انواعها ، طرق طرح الاسئلة الفاعلة)

٣- **الاســـــئـلـــــــــــة .**

(تعريفها ، انواعها ، شروط الاسئلة الجيدة ، استخدام الاسئلة عن طرف الاستاذ ، موقف الاستاذ من اسئلة الطلاب ، موقف الاستاذ من اجوبة الطلاب ، توجيهات عند تحضير الاسئلة)

٤- **الاهـــداف التعليميـــة .**

(تعريفها ، مستوياتها ، تصنيف بلوم ، شروط صياغتها)

٥- **اساليب صياغة الاسئلة .**

(تعريف باشكال الفقرات و انواعـها ،و استخداماتها ،و ارشادات في صياغة كل نوع)

٦- **معالجة الصياغة الضعيفة .**

(اهميتها ، مشكلات صياغة الاسئلة الخاصة بكل نوع منها اسئلة نعم . لا ، الاسئلة الغامضة ، الاسئلة الموحية بالاجابة ، الاسئلة المركبة) .

٧-**استراتيجيات توجيه الاسئلة** .

تخطيط الاسئلة و توجيهها :

سيتم في هذا المجال الكشف عن كيفية التخطيط للاسئلة و المبادئ العامة في توجيه الاسئلة .

الهدف الخـــــاص :

(تزويد المطبقين ببعض المهارات اللازمة في صياغة الاسئلة و توجيهها).

الاهداف السلوكية :

ان يكون المطبق قادرا على ان :

١-يصوغ الاسئلة بحسب التوجيهات .

٢-ان يمارس المبادئ العامة في توجيه الاسئلة .

المحتـــــــــــوى :

١-التوجيهات الاساسية التي ينبغي ان تتبعها عند وضعك الاسئلة و التخطيط لها .

٢-المبادئ العامة في توجيه الاسئلة .

١ - تخطيط الاسئلة و توجيهها .

❖ **التوجيهات الاساسية التي ينبغي ان تتبعها عند وضعك الاسئلة او التخطيط لها:**

قبل ان نضع سؤالاً واحداً ينبغي للمدرس ان يضع نفسه موضع الطالب لكي يتبين الخبرات العقلية او الفكرية الممكنة التي سيتعرض لها طلبته في هذه الوحدة التعليمية واذا كان المدرس يدرس هذه الوحدة على مستوى التذكر فقط فانه لا يحتاج الى معرفة عن الموضوع الذي يدرسه اكثر مما يوجد في الكتاب المدرسي . اما اذا كنت تهدف الى ماهو ابعد من ذلك او انك توجه عمليات عقلية عليا فالامر يختلف في مثل هذه الحالة . ويجب ان يتوافر للمدرس اتقان عميق للموضوع ويكون واسع الاطلاع في ميدانه حتى يتابع المعرفة المتجددة والتفسيرات المختلفة فالمدرس الذي يعرف مثالا واحدا لكيفية عمل مبدا من المبادئ العامة الصعبة فانه سوف يستعمله عادة في اثناء التعلم .

فاذا اراد ان يقوم تعليم الطلبة وجد انه من الضروري ان يرجع الى مستوى التذكر اما المدرس الذي يعرف مثالين لكيفية عمل هذا المبدا فانه يستطيع ان يستعمل احدهما في التعليم و الاخر في تقويم ما تعلمه الطلبة على مستوى الفهم او التطبيق و المدرس الذي يعرف خمسة امثلة لكيفية عمل المبدا قد يستطيع تعليم الطلبة و تقويم تعلمهم على مستوى الفهم او التطبيق وقد يجد ان احد هذه الاسئلة هو انسبها للطالب البطئ التعلم ، وان غيره

افضل للطالب الموهوب و معنى هذا انه كلما زادت معرفتك بالموضوع زادت فرصتك في ان تشكل الموقف التعليمي في جميع المستويات بما يلائم طلبتك .

و هناك ميزة اخرى للتعمق في الموضوع وهي ان التعمق يعطيك ثقة اكبر في عملية التقويم التي تستند الى حكمك الذاتي فالمعلم الذي لم يتجنب اسئلة التركيب و التقويم هو الذي لم تتوافر لديه خبرة كافية في ميدانه بحيث تمكنه من التوصل الى حكم مقنع عن مستوى اداء الطلبة .

فعندما تدرس موضوعا لكي تعده قبل تعليمه عليك ان تبحث عن الافكار الرئيسة مثل التعميمات و القيم و التعريفات و المبادئ و المهارات التي تستحق التركيز و الاهتمام فهذه الافكارتكون محور الاسئلة من المستويات العليا .

على المدرس ان يفكر في كيفية استيعاب هذه الافكار و اكتسابها .

ان الكتب المدرسية هي غالبا ما تثير مشكلة بالنسبة للمدرسين الذين يرغبون في وضع اسئلة جيدة فعلى الرغم من هذه الكتب تكون جذابة و مشوقة الا انها من اكثر العوامل التي تعوق التفكير في حجرة الدراسة فمؤلفوا المناهج و ظيفتهم الرئيسة هي ان يفسر و يشرح و يراعي المؤلفون ان تكون مفردات المادة مناسبة لمستوى الطلبة و يحاولون توضيح الافكار المركبة بتجزئتها و تحليلها و توضيحها باستعمال الامثلة و الصورة البصرية من هذه الزاوية اصبحت الكتب المدرسية و عيبها الاساسي هو انه لا تتيح للطلبة سوى عملية التذكر .

تتفاوت الاسئلة التي ترد عادة في نهاية كل فصل في الكتاب المدرسي في قيمتها من كتاب لاخر . مع ذلك فانه حتى في افضل الكتب فان الاسئلة التي تتعدى مستوى التذكر

كثيرا ما تتناول اموراً هامشية او مسائل جدلية . فالاعتماد على الكتاب المدرسي يعوق التفكير عند الطلبة .

فالمدرس لكي يعمل على اثارة التفكير داخل الصف عليه ان يعرض مادته الدراسية من مصادر اخرى الى جانب الكتاب المدرسي و ينبغي له ان ينمي حساسية للافكار المفيدة في التعليم او التقويم ومن الافكار التي تناسب ذلك هي :

١- مثال جديد لاستعمال تعميم او مهارة او تعريف يتناوله الكتاب .

٢- معلومات اكثر حداثة او دقة عن الموضوع الذي يعرضه الكتاب .

٣- تفسير او تقويم مختلف عما ورد في الكتاب .

٤- ما يناقض المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

٥- خط مختلف في التفكير يؤدي نتيجة واردة في الكتاب .

٦- دليل اخر يدعم النقطة الواردة في الكتاب .

فعلى المدرس ان يستخدم الطريقة الاتية يشرح لهم الخط الجديد للاستدلال دون ان يزودهم بالنتيجة ثم يوجه اليهم الاسئلة الاتية: ماالنتيجة التي تترتب على هذه الافكار؟ ما نوع التفكير الذي استعمل للوصول الى هذه النتيجة؟ باي خط اخر يمكن ان تستدل من النتيجة ؟ ما الحجج التي تدعم هذه النتيجة على افضل صورة ؟ هل توجد طريقة اخرى للتوصل الى النتيجه نفسها ويمكن تقديم المعلومات المستمدة من مصادر اخرى غير الكتاب المدرسي في صور متعددة اما شفوية او منسوخة او مطبوعة و يجب ان تقتبس هذه المعلومات مباشرة اما اذا كانت هذه المعلومات لغتها صعبة او غير مناسبة فانه يعيد

صياغتها بلغته و تمكنك اجهزة التصوير المتوافرة من تصوير الصفحات التي يحتاجها طلابك و توزيعها عليهم .

ومن الامور الهامة التي ينبغي تذكرها في اثناء وضعك الاسئلة هي التخطيط لها . ان اي مفهوم هام يمكن تدريسه بعدة طرق تؤدي بالطلبة ان يفكروا على مستويات مختلفة من التفكير و مشكلة المدرس ان تبتغي اكثر الطرق ملائمة اخذا بعدد من العوامل بالاعتبار مثل قدرات الطلبة و اهداف المقرر و الوقت المتاح و غيرها .

وعندما نضع اسئلة في المستويات العليا من التفكير يجب ان يدرك المدرس ان هناك نقاط عدة يمكن ان يخطئ عندها الطالب في التفكير .

فقد يخطئ الطالب في الاجابة عن سؤال تطبيق نتيجة لعجزه عن تذكر المعلومات الضرورية او لعدم قدرته على ترجمة المشكلة الى صورة مألوفة ، وفي بعض الاحيان يرغب المعلم في تقليل التاكيد على جوانب التذكر هي المشكلة حين يعرف ان الخطأ يكشف عن خلل في التفكير في المستويات الاعلى .

بينما ان ملخص التوجيهات السابقة في وضع الاسئلة في النقاط الاتية :

١- كلما زاد تعمق المدرس في مادته زادت قدرته على كتابة اسئلة جيدة و متنوعة . وعلى المدرس عند اعداده للدرس او الوحدة التعليمية ان يحدد الافكار الرئيسة او الهامة التي يمكن ان تكون موضوعا لاسئلة التفكير .

٢- تساعد الكتب الدراسية المدرس على عرض المادة عرضا متسلسلا و منظما و لكنها تكتب و تؤلف بطريقة تشجع على استعمال الذاكرة . ومن هنا كان من الضروري

الاستعانة بمصادر اخرى للمعلومات فضلا عن الكتاب المدرسي . حتى تتاح الفرصة للطلبة لكي يفكروا، وللمعلم لكي يضع اسئلة في مستويات التفكير العليا .

٣- كل فكرة او مهارة تقريبا يمكن ان تعلم بطريقة مختلفة تتيح انواعا مختلفة من التفكير . وينبغي ان يكون المدرس على وعي بهذه الطرق وان يختار اكثرها ملاءمة لاهدافه .

٤- قد يخفق الطلاب في الاجابة عن الاسئلة العقلية نتيجة لقصور في رصدهم.ان القدرة العقلية المنخفضة لدى الطلبة قد تكون نتيجة لقصور في رصدهم المعرفي في المستويات الاولى . فمثلا قد يخفق بعض الطلبة في الاجابة عن اسئلة التطبيق نتيجة لعجزهم عن تذكر المعلومات الضرورية او فهمها . وعلى المدرسين ان يتذكروا هذه النقطة عند البحث عن اسباب فشل الطلبة في الاجابة عن الاسئلة التي تتطلب مستويات عليا من التفكير .

٥- يجب ان تكون الاسئلة التي تستعمل في تقويم تعلم الطلبة من الانواع المستعملة في تعليمهم وليس من الصواب ان تركز في تعليمنا على المستويات العليا ثم يقوم الطلبة في القدرة على التذكر ، و العكس صحيح ايضا .

(جابر و اخرون ، ١٩٨٥، ص ١٩٦- ١٩٨)

❖ **المبادئ العامة في توجيه الاسئلة :**

هناك مجموعة من المبادئ التي يجب ان يتبعها المدرس الناجح عند توجيه الاسئلة الصفية للطلبة ويمكن ايجاز هذه المبادئ بما يأتي :

أ- يجب ان توجه الاسئلة الى مجموعة الطلبة في القاعة الدراسية وليس لطالب واحد فقط.

ب- ان يظهر المدرس تقديرا خاصا للاجابات الصحيحة .

جـ-ان يحث المدرس طلابه ويشجعهم ويبعدهم عن الاحباط والا يستعمل الفاظ التجريح للطلبة الذين لم يتمكنوا من اعطاء الجواب الصحيح .

د- يجب اعطاء الطلبة الوقت المناسب من اجل الاجابة عن السؤال .

هـ- يجب ان يؤكد المدرس الاجابة الصحيحة اما بالكتابة او بالقول (نعم، صحيح احسنت .... الخ).

و- ان يتم توجيه السؤال بصوت مسموع وواضح لكي لا يدع اي مجال للشك لدى الطلبة في سماع السؤال وفهمه .

ز- يطلب المدرس من الطلبة ترديد الاجابة الصحيحة و على الاخص الضعفاء منهم .

ح- ان ينادي المدرس كل طالب باسمه لان ذلك يبين مدى اهتمام المدرس بطلبته من خلال حفظ اسمائهم .

ط- يجب ان يعطي المدرس الفرصة المناسبة للطلبة في الاستفسار و طرح الاسئلة على ان تكون بصوت مسموع لكي يستفيد منها جميع الطلبة من جهة و تعزز ثقة الطالب كي يطرح السؤال بنفسه من جهة اخرى .

ي- يجب ان يستعمل المدرس اسئلة التفكير الناقد و اصدار الاحكام .

ل- علـى المـدرس ان يعـود طلابـه علـى الاجابـة الفرديـة او يجنـبهم الاجابـة الجماعيـة وان يستمعوا بدقة و تركيز الى اجابات زملائهم .

(الاحمد يوسف ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٥)

٢- **طـــــرح الاسئلـــــة :**

في هذا المجال سيتم الكشف عن اسباب طرح الاسئلة و انواع الاسئلة و طرق طرح الاسئلة الفاعلة .

❖ **الاهداف الخاصة :**

تعلـيم الطلبـة المطبقـين وتمكيـنهم مـن معرفـة اسـباب طـرح الاسـئلة و انواعهـا وطـرق طـرح الاسئلة الفاعلة .

❖ **الاهداف السلوكية :**

١- ان يتعرف الطلبة اسباب طرح الاسئلة .

٢- ان يميزوا بين انواع الاسئلـة .

٣- ان يذكروا طرق الاسئلة الفاعلة .

❖ **المحتـــوى :**

١- اسباب طرح الاسئلة .

٢- انواع الاسئلة (المغلقة ، المفتوحة ، اسئلة المستويات العليا ، اسئلة المستويات الدنيا).

٣- طرق طرح الاسئلة الفاعلة .

١- اسباب طرح الاسئلة :

ان مهارات طرح الاسئلة اساسية في التعلم الفاعل فمهنة التعليم هي الوحيدة التي تقضي في اثناء ممارستها الكثير من الوقت في طرح الاسئلة نفسها كل يوم مع انك تعرف الاجابات مسبقا في دراسة براون و ادموندسون (١٩٨٩) تم جمع الاسباب التي يقدمها المدرسون في طرح الاسئلة و هي كالاتي :-

١- تشجيع التفكير و فهم الافكار و الظواهر و الاجراءات و القيم .

٢- التحقق من الفهم و المعرفة و المهارات .

٣- الحصول على الانتباه و تمكين المدرس من الانتقال الى نقاط تعليمية اخرى فيما تكون هذه الاسئلة نشاطاً دافئاً للطلبة او الطلبة في المنتصف .

٤- المراجعة و التذكر و تعزيز النقاط التي تم تعلمها حديثا و تذكر الاجراءات.

٥- الادارة و العمل على استقرار الصف و توقيف نداءات الطلبة و تركيز الانتباه على المدرس او الصف .

٦- تعليم الصف باكمله من خلال اجابات الطلبة .

٧- اعطاء فرصة الاجابة للجميع .

٨- تحفيز الطلبة اللامعين و تشجيع الاخرين .

٩- تشجيع الطلبة الخجولين .

١٠-التاكد من مدى استيعاب الطلبة ومعرفتهم بموضوع الدرس بعد الاجابة المختلفة.

١١-السماح بالتعبير عن المشاعر ووجهات النظر .

(نوفل ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٦-٧٧)

٢-انواع الاسئلـــة :

من المفيد التمييز بين الاسئلة المفتوحة و المغلقة اذ إن الاسئلة المفتوحة لها اكثر من اجابة صحيحة بينما المغلقة لها اجابة واحدة صحيحة و ايضا يمكن تمييز الاسئلة الى اسئلة (المستويات العليا) و (اسئلة المستويات الدنيا) اسئلة المرتبة العالية تشمل الاسباب و التحليل و التقييم بينما اسئلة المرتبة المنخفضة تتعلق ببساطة بالتذكر و الفهم .

بينت العديد من البحوث ان المدرسين يغرقون في طرح الاسئلة المغلقة و اسئلة المستوى المنخفض اكثر من الاسئلة المفتوحة و اسئلة المستوى العالي ولكن على العموم فان الاسئلة المفتوحة و اسئلة المستوى العالي هي الاكثر تعزيزا وانها مطلوبة عقليا ولا تشير البحوث الى وجوب استعمال هذه الاسئلة اكثر ويجب على الشخص ادراك مجموعة الاهداف من وراء طرح الاسئلة .

ان الاسئلة المفتوحة ذات المستوى العالي تستهلك وقتاً اكثر في الاجابة ويصعب طرح هذين النوعين من الاسئلة بين حين وآخر من دون كبح النوايا الاخرى مثل الحاجة للمحافظة على خطوات الدرس المناسبة او مشاركة معظم الطلبة وكما هو الحال مع كل مهارات التعليم فان الاتزان مطلوب في تحقيق مجموعة من المقاصد في الوقت نفسه .

٣-**طرق طرح الاسئلة الفاعلة :**

لقد ركز كيري (١٩٨٢) على سبع مهارات في طرح الاسئلة و هي :-

١- توليف اللغة و استعمال اسئلة ذات مستوى مناسب لمستوى الصف .

٢- توزيع الاسئلة على الصف باكملة .

٣- الحث و اعطاء مفاتيح الاسئلة كلما كان ذلك ضروريا .

٤- استعمال اجابات الطلبة بطريقة ايجابية حتى الخطا منها .

٥- توقيت الاسئلة و التوقفات الصغيرة فيها .

٦- تعلم كيف تقوم بطلبات مدركة و متقدمة من خلال عدد من اسئلة الامر العالية .

٧- استعمال الاسئلة المكتوبة ، بشكل فاعل .

عند طرح الاسئلة تستوقف نقطتان مهمتان يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار :

الاولى : ان الاجابة عن السؤال امام الزملاء في الصف هو مخاطرة عاطفية كبيرة ولذلك فمن الضروري ان يسود مناخ الصف خلال طرح الاسئلة روح التعاون و الاحترام لاجابة الطلبة (من قبل المدرس و الطلبة الاخرين) .

ثانيا : عدم السماح لبعض الطلبة بالتأشير على طرح الاسئلة اذ إن لبعض الطلبة خبرة في تجنب رؤية المدرس لهم و يفعلون ما امكنهم من قطع اي تفاعل مع المدرس بسرعة فهؤلاء الطلبة يحتاجون لضمهم الى الصف و مساعدتهم على المشاركة في الدرس .

هناك عدد من المواصفات لطرح الاسئلة بمهارة .

ان احد التقنيات المفيدة هو عدم ذكر اسم الطالب الذي نريده ان يجيب عن السؤال حتى تنتهي من طرح السؤال وهذا يساعد على التاكد من ان الطلبة كافة مستيقضون فعندما نطرح السؤال حاول ان تتاكد من وضوحه جيدا ، فاذا واجهت الطلبة اية صعوبة في الاجابة من المفيد دائما اعادة صياغة السؤال بطريقة مختلفة و الاهم ان تطرح السؤال باسلوب ينقل اهتمامك في الاجابة ولابد من ابقاء التواصل بالعيون مع الطلبة و التاكد من ان الطلبة الاخرين لديهم الفضول للاستماع بهدوء عندما تقوم بحث الطلبة ومساعدتهم وتذكر ان الصدق من هذا هو مساعدة تفكير الطالب و ليس مساعدته على تخمين اجابات صحيحة عن طريق المفاتيح التي قدمتها له .

و ختاما من المهم في اكثر الاحيان التاكد من الطريقة التي توصل اليها الطالب للاجابة (صح كانت او خطا) لان هذا يعطيك نظرة مفيدة عن اسلوب تفكيره ونمطه .

٣- الاسئلـــــــــــة :

في هذا المجال سيتم الكشف عن التعريف و الاهمية للاسئلة و انواع الاسئلة و شروط الاسئلة الجيدة .

- **الهدف الخاص :**

تزويد الطلبة المطبقين ببعض المهارات اللازمة عن اهمية الاسئلة و انواعها وشروط الاسئلة الجيدة و كيفية استعمال الاسئلة من طرف المدرس و موقف المدرس من اسئلة الطلاب و موقفه من اجوبتهم و تزويد الطلبة المطبقين ببعض التوجيهات في تحضير الاسئلة و الاهتمام بها .

❖ **الاهداف السلوكية :**

١- يعرف اهمية الاسئلة و يراعيها .

٢- ان يستعمل انواع الاسئلة .

٣- ان يستعمل الاسئلة الجيدة .

٤- ان يجيد استعمال الاسئلة .

٥- ان يمارس اسلوب طرح الاسئلة و استقبال الجواب مع طلبته .

❖ **المحتــوى :**

- التعريف و الاهمية .
- انواع الاسئلة (الاختبارية ، التفكيرية)
- شروط الاسئلة الجيدة .
- استعمال الاسئلة من طرف الاستاذ .
- موقف الاستاذ من اسئلة الطلاب .
- موقف الاستاذ من اجوبة الطلاب .
- توجيهات في تحضير الاسئلة و الاهتمام بها .

- معيار النجاح في المهارة .

❖ **مهارة الاسئلة :**

١- **التعريف و الاهمية :**

يمكن ان نقول بان نجاح الاستاذ في مهمته يتوقف الى حد كبير على مدى قدرته على صياغة الاسئلة و استعمالها بطريقة سليمة .فعلى هذه القدرة تتوقف العملية التعليمية كلها ، لانها الشرط الضروري و المباشر لجعل الطالب عنصرا فعالا في بناء الدرس و في خلق جو حي في الفصل . و يتوقف على نجاح العملية ما يأتي :-

١- مشاركة الطلاب في بناء الدرس .

٢- اثارة انتباه الطلاب و تعويدهم على الخلق و الابتكار و المشاركة في حل المشاكل .

٣- تقييم عملية التعلم ((اسئلة المراقبة ، الاسئلة الاختبارية) .

٢- **انواع الاسئلـــــة :**

يمكن لنا تصنيف الاسئلة الى صنفين رئيسين وكل صنف نرمي بواسطته الى تحقيق اغراض خاصة فهناك **الاسئلة الاختبارية** و **الاسئلة التفكيرية** .

<u>الاسئلة الاختبارية</u> :هي الاسئلة التي تهتم اساسا بمدى تتبع الطلاب للعملية التعليمية سواء من حيث الاستيعاب او الفهم او التي يكون الهدف منها اختبار معلومات

الطلاب في مسالة من المسائل و تختلف الاسئلة بحسب مراحل الدرس وبحسب الهدف الذي ترمي تحقيقه من خلال صياغتها و طرحها .

هناك اصناف من هذه الاسئلة يمكن تحديدها فيما يأتي :-

- **الاسئلة التمهيدية** : و تستعمل في عملية التمهيد و يشترط فيها الايجاز و التركيز و الاختصار و ان تمس معلومات الطلاب السابقة لا سيما ماله علاقة بالدرس الجديد وان تثير فيها الشوق والتطلع الى ما سيلقى عليهم .
- **الاسئلة التلخيصية** : و تكون في نهاية عرض الدرس او في نهاية كل مرحلة من مراحله و يشترط فيها :-

١-التركيز على العناصر الرئيسة و على المعلومات التي يراد تثبيتها في اذهان الطلاب .

٢- ويكون الهدف منها كذلك تعويد الطلاب على تنظيم المعلومات و جمع اجزائها المشتته .

٣- اسئلة التدريب و تثبيت المعلومات .

٤- اسئلة المراجعة .

٥- اسئلة تركيبية و هي التي تجمع بين عدة دروس .

<u>الاسئلة التفكيرية</u> : و هي الاسئلة التي تهدف الى اثارة انتباه الطلاب و دفعهم الى التفكير المنظم و الاستدلال الصحيح و تعويدهم على كيفية التوصل الى حل المشاكل المعقدة و

ابتكار الحلول الملائمة وهذه العملية هي التي لها الاثر الرئيس في اشراك الطلاب في بناء الدرس فبواسطتها يستدرج الاستاذ الطلاب لمعاينة الدرس و المشاركة في بنائه .

و الشرط اللازم في هذه الاسئلة هو اثارة التفكير و لهذا يجب ان تاتي في صيغة اشكالية تثير ذهن الطالب و تولد عنده احساسا بانه يواجه مشكلة تتحداه و تثيره ولابد من وجود حل ملائم لها .و الهدف منها تنمية روح النقد و الابتكار و القدرة على مواجهة المشاكل و اتخاذ الحلول الملائمة .

٣- شروط الاسئلة الجيدة :

يمكن تحديد شروط الاسئلة الجيدة فيما يأتي :-

شروط تتعلق بمضمون الاسئلة :

١- الوضوح – التركيز – الايجاز، اذ ينبغي ان يكون السؤال في صيغة واضحة مركزا على فكرة واحدة و موجزا خاليا من الجمل التفسيرية (العوارض).

٢- يجب ان لا يكون السؤال موحيا بالجواب .

٣- يجب تجنب الاسئلة التي تتطلب جوابا محددا (مثلا الجواب بنعم او لا) .

٤- يجب ان تكون مسايرة لمستوى الطلاب.

٥- يجب ان يكون السؤال مثيرا للتفكير .

٦- على الاستاذ ان يتجنب الاسئلة التعجيزية و عليه ان يعرف السبب الذي جعل سؤاله غير مفهوم ولم يلق اية استجابة من الطلاب .

٧- و يجب تجنب اسئلة تكملة الجمل و الاسئلة التخمينية .

❖ **استعمال الاسئلة من طرف المدرس :**

١-من الاحسن توجيه السؤال الى جماعة الصف ككل قبل تعين الطالب المكلف بالجواب .

٢-توزيع الاسئلة بطريقة عادلة على كل الطلاب في الفصل – فيجب الاهتمام بغير المنتبهين كذلك .

٣-لابد من اعطاء مهلة للطلاب قصر التفكير في الجواب .

٤-من الاحسن عدم الالحاح على الطالب الذي لا يستطيع الاجابة عن السؤال الموجه له و توجيه السؤال بعد اعادته الى طالب اخر .

❖ **موقف المدرس من اسئلة الطلاب :**

١- استدراج الطلاب الى بعض الاسئلة و تشجيعهم على ذلك .

٢- العمل على تعويد الطلاب على طرح الاسئلة وبطريقة سليمة .

٣- السماح لهم بمناقشة الافكار الواردة في الدرس و معارضتها .

❖ **موقف المدرس من اجوبة الطلاب :**

١-الاهتمام باجوبة الطلاب و احترامها : فاذا اظهر الاستاذ امتعاضه من الاجوبة وقلة اكتراثه بها فان ذلك سيضعف مشاركة الطلاب في الدرس .

٢-تصحيحها بطريقة لا تجرح شعور الطالب المجيب فينبغي تجنب عبارات (هذا خطأ ... ناقص ...).

٣-من الاحسن ترك الفرصة للطلاب لمناقشة اجوبة اصدقائهم .

٤-على الاستاذ ان يترك الطالب يحاول الاجابة معتمدا على نفسه دون مساعدته بايحاء او جواب او مقاطعته فاذا تخلف الطالب عن الجواب فعلى الاستاذ ان يعيد السؤال من جديد في صيغة ابسط فاذا لم يجب فعليه ان يتوجه بالسؤال الى طالب اخر .

٥-ينبغي ان تكون الاجوبة واضحة و صحيحة من حيث الافكار خالية من الاخطاء النحوية و الصرفية و اللغوية .

٦-الوقوف عند كل جواب و الاهتمام به وتصحيحه اذا كان يحتاج الى تصحيح .

٧-التحكم في الاجوبة الجماعية و تعويد الطلاب على تنظيم المشاركة في المناقشة .

٨-تعزيز الجواب و تكراره بتسجيله على السبورة او اعادته .

٩-اخذ الاجوبة بعين الاعتبار في بناء الدرس .

❖ **توجيهات في تحضير الاسئلة و الاهتمام بما يأتي :-**

١-نوع الاسئلة: اختبارية تفكيرية .

٢- الهدف من وضعها : تلخيص المعلومات ، المشاركة في بناء الدرس ، اسئلة تقيمية اختبارية .

٣- الوضوح و التركيز و الايجاز .

٤- وضع اسئلة مثيرة لتحفيز الطلاب .

٥- المرونة في تغيير السؤال و تبسيطه اذا لم يجد صدى عند الطلاب .

❖ **معيار النجاح في المهارة :**

١- وضع اسئلة و اضحة وغير مركبة .

٢- استدراج الطلاب بواسطة اسئلة مثيرة للمشاركة في الدرس .

٣- المرونة في تغيير السؤال و تبسيطه .

٤- الاهتمام بكل انواع الاسئلة : الاسئلة التفكيرية ، الاسئلة الاختبارية .

٥- القدرة على استغلال اجوبة الطلاب و اسئلتهم في بناء الدرس .

(الدريج ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٣٣ -٣٣٨)

٤- الاهداف التعليمية :

❖ **الهدف الخاص :** تزويد المطبقين ببعض المعلومات عن الاهداف التعليمية و السلوكية التي تساعد على صياغة الاسئلة .

❖ **الهدف السلوكي :** ان يكون الطالب قادرا على ان :

١- يصوغ الاهداف السلوكية .

٢- يصوغ اسئلة في ضوء كل هدف .

❖ **المحتـوى :**

١-تعريفها (تصنيف بلوم).

٢- المستويات .

٣- شروط صياغتها .

الاهداف التعليمية :هي عبارة عن توضيح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم يتم عن طريـق الخبـرة و الممارسـة ، وتصـف الادوات و السـلوك المتـداخل لتنظيم افكار المدرس فيما سيعلم طلبته في دروس اللغة العربية .

(ابو حطب ، ١٩٨٣ ،ص٢٢٨)

الاهداف السلوكية : هي نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكا معينا يمكن ملاحظته و قياسه ، و يتوقع ان يكون المتعلم قادرا على ادائه في نهاية نشاط تعليمي ، تعلمي محدد .

تصنيف بلوم Bloom للاهداف التعليمية عام ١٩٥٦ .

المجال المعـــرفي : ولهذا التصنيف مستويان رئيسان هما المعرفة و القدرات المهارية الذكائية .

وصنف بلوم القدرات المهاريةالذكائية الى خمسة مستويات :

الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم .

المســـتوى الاول – المعرفـــــة : يتلخـص هذا المستوى فـي قـدرة الطالـب علـى التـذكر (الاستدعاء و التعرف) للمعلومات و قدمت لـه في اثناء عملية التعلم و يتضـمن هذا المستوى معرفة التفاصيل و الحقائق و العموميات .

المستوى الثاني – القدرات المهارية الذكائية و تشمل :

❖ **الاستيعاب** : يعد هذا المستوى ادنى درجات الفهم و هو من اكثر مستويات القدرات الذكائية شيوعا في اهداف المدرسين ، ويشترط هذا المستوى توعية الطالب من خلال السؤال الذي يقيس الهدف بالمعلومات السابقة الضرورية للاجابة و يشمل كل من

الترجمة : وهي ان يطلب من الطالب ان يعيد صياغة محتوى معين بلغة ابسط .

التفسير : يطلب من الطالب ادراك العلاقة او العلاقات الواردة في المعلومات المقدمة له .

الاستكمال : ويطلب من الطالب في هذا النوع من السلوك الدال على الاستيعاب ان يتجاوز حدود المعلومات المعطاة في المشكلة.

المستوى الثالث

❖ **التطبيق** : وهو يشابه مستوى الاستيعاب إذ إنه يتطلب استعمال المعلومات السابقة لحل المشكلة ولكن الاختلاف في كون مستوى التطبيق يظهر قدرة الطالب على استعمال هذه المعلومات دون ان يظهر في السؤال اية اشارة الى هذه المعلومات .

المستوى الرابع

❖ **التحليــل** : و يتوقـع ان يكـون الطالـب فـي هذا المسـتوى قـادرا علـى تحديـد خطـأ او اخطاء منطقية في معارف او معلومات محددة او طريقة كانت قد ادت الى استنتاجات خاطئة .

المستوى الخامس

❖ **التركيــب** : يتوقـع ان يكـون الطالـب فـي هذا المستوى قـادرا علـى انتـاج فريـد و مميز مثل كتابـة قصـة حول موضـوع معين او رسم خطـة او تصـميم تجريبي .

المستوى السادس

❖ **التقويــم** : يتوقـع ان يكـون الطالـب قـادرا علـى اصـدار حكـم او ان يـثمن نـواتج او طرائـق او افكـار ويقـدم الادلـة المقنعـة لهـذا الحكـم باسـتعمال محكـات داخلية او خارجية .

❖ **شروط صياغتها و استخدامها :**

١- المجال المعرفي (العقلـــــــــــي)

و يشمل هذا المجال قسمين رئيسين هما :

١)- المعرفة . ٢)- القدرات و المهارات العقلية .

١)- المعرفة : يقصد بها تذكر معلومات او اشياء سبق تعلمها و تشمل المستويات الاتية :

أ- **معرفــة التفاصيـل و تضم :**

- معرفة الحقائق العلمية المفردة و المجردة .
- معرفة التعاريف و التعابير .

ب- **معرفة طرق التفاصيل ووسائلها و تضم :**

- معرفة المفاهيم ، والمصطلحات ، والرموز .
- معرفة الاتجاهات و التسلسلات (التتابعات)
- معرفة التصانيف و فئاتها .
- معرفة المعايير و المحكات .

جـ- **معرفــة التعميمــات و تضم :**

- معرفة المبادئ ، و القوانين ،و القواعد ، و التعميمات .
- معرفة النظريات .

ومن امثلة الاهداف السلوكية على مستوى التذكر ما يأتي :

(يذكر ، يعرف ، يصف ، يسمي ، يتعرف ، يعنون ، يضع قائمة بـ ، يعدد ، يقابل يختار ، يتذكر ، يرتب ، يستخرج ، يتتبع).

٢- **الفهـــــــــــم (الاستيعاب او الادراك)**

يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الاشياء اي تفسير المبادئ و المفاهيم العلمية و يضم هذا المستوى .

أ- التفسير (شرح المادة او تلخيصها او اعادتها)

- تفسير المواد العلمية اللفظية .
- استيعاب الحقائق و المفاهيم و المبادئ .
- تفسير الرسومات و الاشكال البيانية ذات العلاقة بالمعرفة .

ب- الترجمة (التغيير او القلب من صورة الى اخرى).

ج-التقدير الاستقرائي :يستنتج من سلسلة من الملاحظات احوالا او تطورات محتملة الوقوع ولكنها غير ملاحظة .

الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا النوع من المستويات في صياغة الاهداف (يحول ، يشرح ، يستنتج ، يلخص ، يدافع عن ، يعمم ، ينظم ، يعيد تسمية ، يميز بين يعطي امثلة ، يتنبأ ، يرتب ، يقدر ، يعيد كتابة) .

مثال على هذا الهدف : **يميز بين حروف الجزم و حروف النصب .**

٣- **التطبيـــــــــق** :(هو استخدام المعلومات المعطاة في مواقف حقيقية او واقعية)

ويتضمن التطبيق القدرة على :

١- تطبيق المفاهيم ، و المبادئ ، و التعميمات على مشكلات واقعية .

٢-تطبيق القواعد ، و القوانين ، و النظريات على مواقف جديدة واما من الامثلة على الاهداف السلوكية على هذا النوع هو (يحول ، يكتشف ، يحظر يحل ، يحسب ، يعدل ، ينتج ، يستخدم ، يوضح ، يشغل، يربط ، يصنع يستخلص، يتنبأ ، يوضح ، يستنتج) .

٤- **التحليـــــل** : (أي تجزئة المادة العلمية الى عناصرها او مكوناتها)

- تحليل العناصر (تعرف اجزاء المادة الدراسية).
- تحليل العلاقات (تعرف العلاقات السائدة في بيئة المادة الدراسية).
- تحليل المبادئ التي تحكم التنظيم و تعرف الطرق و الكيفيات التي تحكم تنظيم الاشياء .

الامثلة على افعال سلوكية تصلح لصياغة الاهداف السلوكية على مستوى التحليل (يحلل ، يميز ، يجزئ، يقارن، يفصل بين ، يفتت ، يفرق ، يربط ، يعزل يستخلص)

مثال : **ان يحلل قصيدة شعرية** .

٥- **التركيـــــب** : يتضمن القدرة على وضع الاجزاء مع بعضها لتكون كلا جديدا او فريدا . وهذا يعني محاولة وضع الاجزاء مع بعضها في تنظيم جديد غير مالوف سابقا .

ومن الصيغ الفعلية التي يمكن ان تستعمل في كتابة الاهداف من هذا النوع ما يأتي (يضيف ، يجمع ، يصمم ، يؤلف ، يخلق ، يركب ، يوضح ، يولد ، يعدل، ينظم، يخطط يعيد ترتيب ، يعيد بناء ، يعيد تنظيم ، يعيد كتابة ، يلخص ، يكتب، ينقح).

مثال / ١- **يكتب قصة تتضمن خمسة من الافكار العشر الواردة في نص ادبي .**

٢- **ان يلخص كتابا في الادب العباسي .**

٦-**التقويـــــــم** : (هو القدرة على اعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة وذلك بموجب معايير محددة واضحة ويعد اعلى مستوى في المجال المعرفي (العقلي) لاحتوائها على جميع المستويات الاخرى و يتضمن التقويم ما يأتي :

أ- الحكم على الترابط المنطقي للمادة التعليمية .

ب-الحكم على صحة الاستنتاجات العلمية (العلاقة بين المعلومات المتوافرة و النتائج).

ج- الحكم على قصة معينة للاطفال .

و الافعال على ذلك هي : (يقوم ، يحكم ،يسوغ ، يجادل ، يناقش ، يدعم ، ينتقد، يدافع يوازن ، يستخلص ، يبين رأيه في كذا و كذا .)

مثال /١- ان يضع عنوانا لقطعة من النثر .

٢-ان ينتقد اسلوب الكتابة في مواضيع انشائية تقدم له .

ينظر (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ١١٥)

(المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، ١٩٨٩ ، ص٢٧-٣٥)

(قطامي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٤١)

٥- **اساليب صياغة الاسئلة** :

- **الهدف الخاص** : ان تميز الاساليب التي تمكنك من وضع اسئلة ذات اجابة قصيرة و اسئلة مناقشة بحيث تكون جيدة في صياغتها .
- **الهدف السلوكي** : ان يكون قادرا على ان :

١- يصوغ اسئلة بكل نوع من انواع الفقرات .

٢- يستعمل كل نوع من انواع الفقرات في الهدف السلوكي .

- **المحتـوى** :

١)- التعريف باشكال انواع الفقرات .

٢)- فئة الفقرات ذات الاجابة المنتقاة .

أ- الاختيار من بديلين .

ب-الاختيار من متعدد .

ج-المطابقة المزاوجة .

٣)- فئة الفقرات ذات الاجابة المصوغة .

أ- التكميل . ب- الانشائية (المقالية) و تشمل محددة الاجابة و مفتوحة الاجابة.

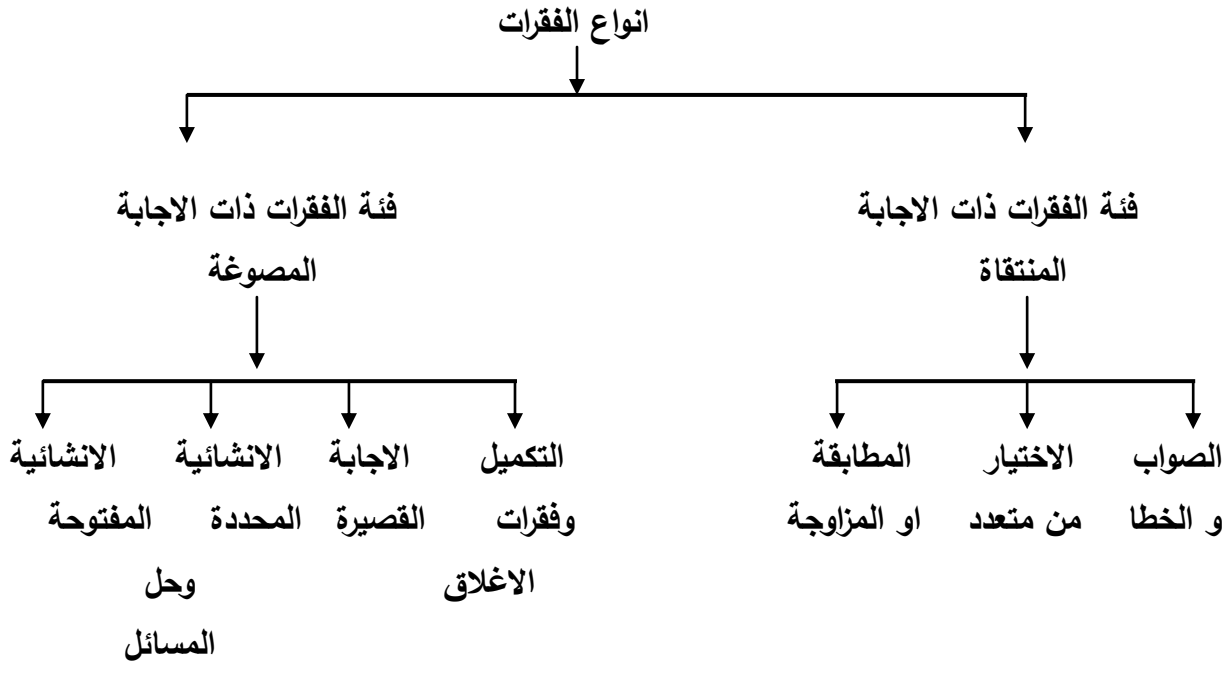
٤)- استعمالات الفقرات .

٥)- ارشادات في صياغة كل نوع .

❖ **ومن اساليب صياغة الاسئلة :**

التعريف باشكال (انواع) الفقرات .

يبين الشكل الاتي الانواع المختلفة من الفقرات التي يمكن ان يستعملها المدرس في اختباراته مقسمة ضمن فئتين رئيستين كما هو مبين في الانموذج الاتي :



وفيما يأتي تعريف بكل من هذه الانواع مع بعض الامثلة التوضيحية :

- اولا : فئة الفقرات ذات الاجابة المنتقاة (Selection type)

اذ يعطى الطالب اجابتين او اكثر ، وما عليه الا ان يختار الاجابة الصحيحة (او الأصح في بعض الاسئلة)، و تشمل هذه الفئة الانواع الآتية :-

١- **الاختيار من بديلين** : الفقرة الواحدة عبارة عن جملة خبرية و يطلب من الطالب ان يجيب عنها بالصواب اذا كانت صحيحة ، و الخطأ اذا كانت خاطئة . او أي رديف مناسب مثل نعم او لا . وقد يستعاض عنها بالاشارات مثل (✓،✗). او بالحروف (ص ، خ) و عندما يستعمل هذا النوع من الفقرات وفي قياس اتجاهات الطلبة او درجة الرضا عن سلوك معين ، فيمكن ان تظهر بشكل (موافق ، معارض) (مرضي غير مرضي) و فيما يأتي بعض الامثلة على هذا النوع من الفقرات.

مثال/١- **اسم الاشارة اسم نكرة يدل معين بالاشارة**

٢- ياتي خبر إن و اخواتها جملة اسمية

قد يطلب من الطالب احيانا ان يصوغ الاجابة الصحيحة للفقرات (او بعضها) التي كانت اجابته عنها خاطئة لاسباب معينة كان يكون السبب هو الحد من التخمين ، وقد يفقد المدرس بعض المكاسب من استعمال هذا النوع من الفقرات اذا طلب من الطالب اعادة صياغة كل فقرة لتكون الاجابة عنها بعكس اجابته وذلك بسبب زيادة الفترة الزمنية للاجابة ، وهذا سيكون على حساب عدد الفقرات ، وبالتالي تقليل صدق المحتوى ، اذ يتميز هذا النوع

من الفقرات بامكانية وضع عدد كبير من الاسئلة للاجابة عنها في فترة قصيرة نسبيا ، سواء كانت كل فقرة تدور حول فكرة واحدة أو مستقلة وهو النوع البسيط (Simple format) من هذه الفقرات كما في الامثلة السابقة او من النوع المركب كما في المثال الآتي :-

مثال / من عمل إن□ و اخواتها .

( ) ( ) أ- تنصب المبتدأ و الخبر .

( ) ( ) ب- ترفع المبتدأ و الخبر .

( ) ( ) ج- تنصب المبتدأ و ترفع الخبر .

( ) ( ) د- ترفع المبتدأ و تنصب الخبر .

٢- **الاختيار من متعدد** :تتكون الفقرة في هذا النوع من الفقرات من المتن (Stem) او النص او الجذر اذ يشرح فيه المدرس المشكلة ، ويتبعه ثلاثة بدائل (Alternatives) او اكثر احد هذه البدائل هو الاجابة الصحيحة (او الاصح احيانا) ، بقية البدائل عبارة عن مموهات .يطلب من الطالب ان يبين الاجابة الصحيحة عنها، وقد يظهر المطلوب على شكل سؤال او على شكل جملة مفتوحة تكتمل بالاجابة الصحيحة .

مثال / **الاسم المنصوب الماخوذ من لفظ الفعل يسمى** .

أ- المفعول به . ب- المفعول لاجله . ج- المفعول فيه.

د- المفعول المطلق.

٣- **المطابقة (المزاوجة)** : تتكون الفقرة الواحدة من قائمتين في احدى القائمتين مجموعة من العناصر تسمى المقدمات ، و يظهر في القائمة الثانية مجموعة اخرى من العناصر

تسمى الاجابات بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الاولى اجابة من بين الاجابات في القائمة الثانية ، و تتضمن الفقرات تعليمات حول طريقة الاجابة ، فقد يعبر عن عناصر القائمة الاولى بالارقام و عناصر القائمة الثانية بالرموز ، وبالتالي يمكن ان يكون المطلوب وضع الرمز الذي يمثل الاجابة الصحيحة امام (وفي فراغ محدد) الرقم الذي يمثل مقدمة تلك الاجابة . ويمكن ان يتبع المعلم أي طريقة يراها مناسبة كالاسهم مثلا.

فقد تكون فقرة المطابقة بشكل يكون فيه احد الاعمدة مجموعة من العناصر ذات خصائص مشتركة ، وفي العمود الثاني الفئات التي يمكن ان تصنف ضمنها ، ويمكن ان نسميها في هذه الحالة باسئلة التصنيف و خاصة اذا كان عدد عناصر احد العمودين قليلا جدا (اثنين او ثلاثة مثلا).

مثال / يبين العمود الاول جموع التكسير مصنفة الى جموع قله ، و جموع كثرة ، و العمود الثاني بعض انواع كلمات الجموع ، و المطلوب كتابة الحرف الدال على الجميع في الفراغ الذي يسبق كلمة الجموع .

جمع التكسير	الكلمات
(أ) جمع قلة	( ) اسياف
(ب)جمع كثرة	( ) حلى
	( ) مساجد
	( ) ارغفة
	( ) غفر
	( ) فتية

– وبما ان عدد الفئات قليل نسبيا في هذا النوع من الفقرات ، فقد تعرض مثل هذه الفقرات بصورة اخرى بغرض اخراج الفقرة بصورة فنية افضل ، وهو ما يحدث ايضا في اسئلة

التعيين او التحديد كان يرسم المدرس نموذجا او مخططا او خريطة ، ويطلب من الطالب تحديد مواقع او اجزاء بالرموز ، او ان يعطي المدرس اسماء او اوصافاً للاجزاء او المواقع ويطلب من الطالب ان يوفق بين الاسم و الموقع .

و مما تجدر الاشارة اليه ان فقرة المطابقة ما هي الا مجموعة فقرات اختيار من متعدد ، ولكن بعدد متغير من البدائل بعد كل اجابة . فاذا كانت الفقرة من خمس مقدمات وسبع اجابات ، فان عدد البدائل الاول اجابة يساوي سبعة ، وعدد البدائل الاخر اجابة يساوي ثلاثة ، فان عدد البدائل في المتوسط يساوي خمسة أي (٧+٣) / ٢ وهذا يعني ان صياغة فقرة المطابقة توفر على المعلم تكرار بعض البدائل في كل فقرة من نوع الاختيار من متعدد .

فئة الفقرات ذات الإجابة المصوغة .

- يطلب من الطالب في هذه الفئة ان يصوغ الاجابة بكلماته و باسلوبه الخاص ، ولكن بدرجات متفاوته من الحرية ، وذلك بحسب درجة تحديد الاجابة التي تختلف باختلاف نوع الفقرة ضمن الفئة نفسها و تشمل هذه الفئة الانواع الاتية من الفقرات :

١- التكميل و الاجابة القصيرة ، يحدث عادة الكثير من الخلط بين هذين النوعين من الفقرات ، ولذلك وضعتا هنا للتمييز بينهما ، اذ تتكون فقرة التكميل من جملة خبرية

غير مكتملة المعنى و يطلب من الطالب ان يكملها بوضع الكلمة المناسبة ، او شبه جملة ، او رمز ، او رقم ، و يعد هذا الشكل من اكثر اشكال الفقرات تقييدا لحرية الطالب في صياغة الاجابة .اما بالنسبة لفقرة الاجابة القصيرة فالاجابة بشكل عام اطول من اجابة فقرة التكميل ، وبالتالي فهي تختلف في درجة الحرية التي تُعطى للطالب في الاجابة بمعنى انها تعطي درجة اعلى من الحرية ، خاصة اذا ظهرت الفقرة بصورة سؤال بدلا من صورة جملة غير تامة المعنى .تبين هذه الامثلة ان المؤشر الدال على نوع الفقرة كونها من نوع التكميل او الاجابة القصيرة ليس وجود الفراغ او غيابه فحسب ، ان كان وجود الفراغ هو المؤشر الاكثر شيوعا.

لا ينصح عادة بالاكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة من نوع التكميل ، وقد شذت عن هذه القاعدة اختبارات الاغلاق وذلك لتحقيق بعض الوظائف الخاصة ، فاختبار الاغلاق يعد امتدادا لاختبار من نوع التكميل و ينسب هذا النوع من الفقرات الى انبجهاوس وقد اقترن باسمه .

اذ استعمل هذا الاجراء لقياس المقروئية او ما يسمى بصعوبة القراءة واستعماله فيما بعد لقياس الاستيعاب الاقرائي ولذلك فان كلمة (Cloze) هي اختصار لـ (Reading Closure) ، اما الفقرة من هذا النوع فهي عبارة عن قطعة نثرية متكاملة المعنى بحجم قد يصل الى ٢٥٠ كلمة ، محذوف منها كلمات محددة او محذوفة بالطريقة المنتظمة ، كان يتم حذف الكلمة الخامسة بشكل دوري. وقد عدل هذا الاسلوب لتقليل الترابط بين الفراغات ، وذلك بوضع الفقرات في عمود بحيث تبدو وكأن

القطعة موزعة في جمل وكل جملة تحتوي بضعة فراغات ، وفي عمود مقابل توضع الكلمات المناسبة للاغلاق او تكميل الفراغ ، وبالتالي تصبح الفقرة الواحدة و كانها عدة فقرات مع الابقاء على الترابط بين الفقرات الفرعية لاكتمال المعنى .

٢- الانشائية ، (المقالية) . حيث يعطي الطالب حرية بدرجة الاجابة اعلى من التكميل و الاجابة القصيرة و بناء على ذلك فهي على نوعين :

أ-الانشائي محدد الاجابة: وهي الفقرات التي تحتمل اجابتها نقاطاً محددة،كأن يعدد اسباب او يذكر مكونات ، او يحل مسألة (يحل بخطوات) ولذلك يمكن ان يندرج تحت هذا الشكل من الفقرات فقرات المسائل التي تناسب بعض نواتج التعلم .و مما تجدر الاشارة اليه ان تحديد الاجابة بعدد من الاسطر لا يعد مؤشرا كافيا على ان السؤال من نوع الاجابة المحددة ، ويمكن ان تستهلك الاجابة عدة صفحات و يبقى السؤال محددا في صياغته .

ب-الانشائي مفتوح الاجابة وهي الفقرات التي تعطى الحرية للطالب بان يجيب على الفقرة دون قيود على طول الاجابة او تنظيمها ، او زمن الاجابة الا في حدود معينة، كأن يرى المدرس شذوذا او تطرفا في بعض هذه الجوانب ، بمعنى ان الحرية هنا لا تعني الحرية المطلقة .وعند الحديث عن الاسئلة الانشائية المفتوحة ، فهذا لا يعني انها تصل الى مستوى الاسئلة الاسقاطية ، فاذا لم تحدد الاجابة بشكل او باخر فانه يصعب تحديد معايير تصحيح اجابات الطلبة او ما يسمى بالاجابة النموذجية .

استخدامات و ارشادات كتابة انواع الفقرات :

استعمالاتها :

١- معرفة المصطلحات .

- أي الكلمات الاتية لها معنى مماثل في المعنى .....؟
- أي العبارات الاتية تقدم افضل تعريف لمصطلح .....؟
- في السياق بالاتي ما المقصود بكلمة .....؟

٢- معرفة الحقائق النوعية .

- ما الفرق الرئيس بين .....؟
- ما اسم .....؟
- اين يمكنك ان تجد .....؟
- في أي عام وقع .....؟

٣- معرفة الاعراف و الاصطلاحات و العادات المتبعة .

- ما الصورة الصحيحة لـ .....؟
- أي القوانين الاتية ينطبق على .....؟

٤- معرفة السياق (التتابع) و الاتجاهات .

- أي التسلسلات الاتية تدل على الترتيب الصحيح لـ .....؟

٥- معرفة التصنيفات للاشياء وفئاتها .

- ما اهم انواع .....؟
- ما التقسيمات الرئيسة لـ .....؟

- ما الخصائص الرئيسة لـ.....؟
- أي مما يأتي هو مثال على .....؟

٦- معرفة طرق العمل و اساليبه .

- ما الفرق الرئيس بين اسلوب ..... و اسلوب ..... .

٧- معرفة الابنية و النظريات .

- أي مما يأتي يصلح اكثر من غيره لتصوير الصيغة الخاصة بـ ..... .

❖ **ارشادات لكتابة فقرات الاختيار من متعدد** .

١- حاول ان تكتب الفقرة الواحدة بحيث يتم خلالها قياس ناتج تعليمي هام فليكن تركيزك على الجوانب الرئيسة للمادة مثل المصطلحات و الحقائق و المبادئ أي ان تدور الفقرة على النواتج التعليمية للمقرر (الاهداف) و الابتعاد عن التفاصيل غير الهامة .

٢- حاول ان تتضمن الفقرة (الاصل) مشكلة محددة .و افضل وسيلة للتأكد من وضوح المشكلة في الفقرة هو اخفاء البدائل و محاولة الاجابة عن الفقرة .

٣- لتكن الفقرة مكتوبة بلغة سهلة وواضحة ومفهومة . ولا يجوز كتابتها بكلمات غامضة كأن تكون مرادفة او لها معنى ثان .

٤- اجعل اكبر قدر ممكن من الكتابة يقع في الفقرة بدلا من اعادتها في كل بديل من البدائل .

٥- لتكن صيغة الفقرة ايجابية كلما كان ذلك ممكنا و عندما تضطر لاستعمال كلمات النفي حاول ان تضع خطاً تحت الكلمات .

٦- حاول ان يكون البديل الممثل للجواب المطلوب صحيحا تماما او انه افضل من غيره بشكل ملحوظ .

٧- اجعل كل البدائل تتوافق مع الفقرة من الناحية القواعدية و الصياغية أي صيغة المفرد و الجمع و المثنى و المذكر و المؤنث .

٨- تجنب استعمال الكلمات التي تدل على الاطلاق في البديل من مثل دائما ، جميع لا احد ، ابدا ، الوحيد ، لانها دائما تدل على ان البديل الذي يتضمنها هو خاطئ .

٩- تجنب ان يكون احد البدائل متضمنا في بديل اخر ، او ان يكون مشابها له مع الاختلاف في الكلمات المستعملة للتدليل عليه .

١٠- اجعل البديل الدال على الجواب الصحيح متغيرا في طوله حتى لا يكون في ذلك ما يدل عليه اذ ان هناك نزعة لدى واضعي الفقرات لجعل البديل الدال على الجواب الصحيح اطول من غيره ، وكثيرا ما ينتبه لذلك بعض المفحوصين فيتخذون منها دلالة للاهتداء الى الجواب الصحيح .

إرشادات لتحضير فقرات " صواب / خطأ "

١- اجعل الفقرة او العبارة تحتوي على فكرة رئيسة واحدة فلا يجوز ان تحتوي الفقرة على معلومتين في الوقت نفسه .

٢- التاكد من ان المعلومة المعطاة في الفقرة صحيحة تماما او خاطئة تماما وليس بين بين وهنا يحسن تجنب استعمال الكلمات الغامضة من مثل : نادرا ، غالبا ، وفي معظم الاحيان و ماشابه .

٣- لتكن العبارة قصيرة و مكتوبة بلغة واضحة .

٤- تجنب استعمال العبارات السلبيه واحذر من استعمال العبارات ثنائية السلبية لانها تحول العبارة الى ايجابية .

٥- اذا كانت العبارة او المعلومة تتضمن رايا فمن الواجب ان يذكر معها اسم صاحب الرأي .

٦- ليكن عدد الفقرات الخاطئة مساويا لعدد الفقرات الصائبة ما امكن ، مع مراعاة ان يكون ترتيبها عشوائيا ، وان تتساوى الفقرات جميعها في الطول ما امكن حتى لا يؤخذ طول الفقرة دليلا على صحتها .

٧- تجنب استعمال الكلمات الدالة على الكمية او الدرجة اذا كانت غامضة او غير محددة فالكلمات غالبا ، بدرجة كبيرة ، وفي معظم الاحيان يمكن ان تفهم بطريقة مختلفة من قبل الافراد المختلفين .

٨- حاول ان لا تأتي العبارات و كانها ماخوذة من الكتاب بحرفيتها اذ من المفضل ان تكون بلغة المدرس نفسه ، حتى لا تصبح اداة للتشجيع على الحفظ الالي .

٩- العبارات التي تصف علاقة سببية (سبب و ناتج) من الواجب ان تكتب على شكل استجابة المفحوص الى النتيجة و ليس الى السبب .

❖ **كتابة فقرات المقابلـــــــة :**

١- من المفروض ان تكون مكونات كل قائمة متجانسة و الا تصبح عملية المقابلة لا معنى لها و يستطيع الشخص الاهتداء الى الجواب الصحيح دون معرفة حقيقية به.

٢- حاول ان لايكون عدد مفردات القائمة الواحدة كبيرا و الافضل ان تكون هذه المفردات في حدود (٥-٨) على الاكثر .

٣- يفضل ان يتم ترتيب البنود في القائمة المعينة اما ابجديا او منطقيا حتى لا يكون في موقع واحد.

❖ **ارشادات لكتابة فقرات التكميل** :

١- اكتب الفقرة بحيث يكون الجواب المطلوب اعطاؤه محدداً و مختصراً و صحيحاً كأن يكون كلمة لها شكل واحد محدد بالنسبة لجميع المفحوصين الذين يعرفون الاجابة الصحيحة .

٢- ابدأ بكتابة سؤال مباشر ، ثم انتقل منه الى صيغة الجملة غير التامة عندما تمتلك القدرة على ذلك لأن استعمالك لصيغة السؤال يزيد من احتمال ان يأتي واضحاً وان يكون له جواب محتمل واحد .

٣- الكلمات التي ستملأ بها الفراغات من الواجب ان تكون ذات صله بالفكرة الرئيسه في الفقرة بحيث تجنب الطلبة ان يستجيبوا للاجزاء غير الهامة من السؤال لذلك حاول ان تكون الكلمات الناقصة هي اشياء رئيسة لها اهميتها و دلالتها . مثل

تدخل كان على المبتدأ و الخبر ..... الاول و يسمى اسمها و .....الثاني و يسمى خبرها .

٤- يفضل ان تاتي الفراغات في نهاية الفقرات لكي يتيح للطالب ان يقرا كامل الفقرة قبل ان يصل الى الفراغ المطلوب اكماله .

كيفية كتابة اسئلة المقال :

يستعمل هذا النوع من الاسئلة لقياس النواتج التعليمية المعقدة فقط مثال (اعطاء الاسباب ، توضيح العلاقات ، وصف البيانات ، الخروج باستنتاجات و ماشابه ذلك و تستحق الكيفية بما يأتي :-

١- اربط السؤال بشكل مباشر مع الناتج التعليمي المراد قياسه .

٢- اكتب السؤال بصيغة محددة و الابتعاد عن استعمال مقدمات للاسئلة من النوع (من ، ماذا ، متى ، اين ، سم ، ضع في قائمة) لان ذلك يقيس مستوى المعرفة .ويمكن ان تستعمل بدلا منها المقدمات الاتية :-

ما سبب ، صف ، وضح ، وازن ، اربط ، فسر ، حلل ، انتقد ، قيم .

ينظر (حميد ، ١٩٨٧)

(المنظمة العربية للثقافة و العلوم ، ١٩٨٩)

❖ **معالجة الصياغة الضعيفة :**

في هذا المجال سيتم الكشف عن اخطاء الصياغة في الاسئلة و تحديد نوعها وسيتم اعادة صياغة السؤال في صورة جيدة.

الاهداف الخاصة : تعليم الطلبة المطبقين وتمكينهم من معالجة الصياغة الضعيفة :-

أ)- **الاهداف السلوكية :**

١- يلم باخطاء صياغة الاسئلة .

٢- يحدد نوع الخطأ .

يعرف كيفية اعادة صياغة السؤال .

ب)- **المحتـوى :**

اهمية الصياغة السليمة للاسئلة .

مشكلات صياغة الاسئلة .

(اسئلة نعم ، لا – الاسئلة الغامضة ، الاسئلة الموحية بالاجابة ، الاسئلة المركبة) .

❖ **اهمية الصياغة السليمة للاسئلة .**

تعد صياغة السؤال من اهم الامور التي يجب ان يضعها الطالب المطبق نصب عينه فالسؤال الجيد في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن ان تفسده الصياغة غير

المناسبة ، و تشير صياغة السؤال الى الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستعمال الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستعملة في السؤال و بعدد الكلمات المستعملة فيه ، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات .

و تستطيع عن طريق تغيير صياغة السؤال ان تغير من مستوى التفكير الذي يتطلبه و تؤثر صياغة السؤال في وضوحه وفي مدى وضوح الهدف منه و الاسئلة التي يزيد عدد الالفاظ المستعملة فيها عن اللازم اسئلة ضعيفة و الاسئلة التي يكون ترتيب الكلمات فيها غير منطقي او التي لا تقدم محكات للاجابة فالسؤال الذي يهدف الى تشجيع الاستجابة باكثر من اجابة واحدة صحيحة على مستوى عال من التفكير يؤدي بالطالب الى التخمين او الاستيضاح مثال على ذلك (ماذا عن المبتدا و الخبر ؟) .

❖ **مشكلات صياغة الاسئلة :**

١- اسئلة نعم ... لا :

و تتمثل المشكلة الاولى في الاسئلة التي تتطلب من الطالب الاجابة (بنعم) او (لا) و هذه الاسئلة لا تستعمل ايا من الكلمات التي ذكرناها لك لكي تسترشد بها في تصنيف الاسئلة او صياغتها فمعظم هذه الاسئلة تستعمل كلمة (هل ... ؟) وبما يفيد معناها . ولعلك تذكر ان مثل هذه الاسئلة يمكن ان تكون في مستوى التذكر .ولكن المشكلة هنا ليست مشكلة جودة السؤال فحسب و انما تتعلق المشكلة بمقدار استعمال هذه الاسئلة في الصف الدراسي ومن امثلة الصياغة على ذلك .

- هل تعرف متى يرفع المبتدأ وينصب الخبر ؟

واضح انه في هذا السؤال سيكتفي الطالب بالاجابة عنه اما بنعم او لا وبذلك تحقق المطلوب من السؤال . و بالتالي فان المدرس سيتبع اجابة الطالب بسؤال اخر مثل (ماذا ،لماذا ، متى ، كيف) و يكون حينئذ ضياع للوقت ، ويمكن للمدرس صياغة السؤال السابق بالطريقة الاتية .

- متى يرفع المبتدأ و ينصب الخبر .

٢- الاسئلة الغامضة :

وهذه المشكلة الثانية التي تعترض المدرسين و هي عدم وضوح الغرض من السؤال ومن امثلة الاسئلة الغامضة ؛ حدثنا عن كان و اخواتها .

فهذه الاسئلة تتصف بالغموض و غير عادلة بالنسبة للطالب فهي لا توصل الى الغرض من السؤال على نحو صحيح ولا تؤدي الى اجابة كاملة و تكتشف الاسئلة الغامضة عن ان المدرس لم يعد درسه اعدادا سليما و انه لم يخطط للاسئلة التي يوجهها بعناية و عدم اتقانه لمادته .وفيما يأتي اعادة لصياغة السؤال السابق :

س/ **عدد اخوات كان**

س/ **ماذا تعمل كان و اخواتها عند دخولها على الجملة ؟**

س/ **ما اعراب كان و اخوتها في الجمل ؟**

٣- الاسئلة الموحية بالاجابة :

وهي الاسئلة التي يعطى بها توجيها نحو الاجابة اكثر مما ينبغي و المشكلة هنا ايضا مشكلة صياغة و يبدو الامر كما لو ان المدرس يبحث عن وسيلة تمكن الطلبة من

تكرار الاجابة الصحيحة او انه غير واثق من قدرة الطلبة على التعامل مع المادة الدراسية مثال على ذلك :

ان و اخواتها تنصب المبتدأ او ترفعه .

فهي اسئلة سطحية و لاتثير تفكير الطلبة . ويمكن اعادة صياغتها بالنحو الاتي :

ما عمل إن و اخواتها عند دخولها على المبتدأ و الخبر .

٤- الاسئلة المركبة :

و ينطبق ذلك على الاسئلة التي تتضمن عددا كبيرا من العوامل بحيث لا يستطيع الطالب ان يفكر فيها في ان واحد و هذه الاسئلة تكون ضارة اكثر مما كونها نافعة .و ان من يستعمل من المدرسين هذا النوع من الاسئلة عليه ان يضمن اسئلته عدداً كثيراً من العوامل تساعد الطالب في ان تكون الاجابة كاملة و الواقع انهم مخطئون في هذا الافتراض لانه صعب على الطالب الاحتفاظ بعدد كبير من العوامل . والسؤال الذي حسنت صياغته هو الذي يدور حول فكرة واحدة مثال على هذا النوع من الاسئلة .

ما المسند ؟ وهل تستطيع ان تبين أي نوع من الجمل هذه .

وان الطريقة المناسبة لتحسين صياغة السؤال في معظم هذه الحالات تقسيم السؤال الطويل على سؤالين او اكثر بحيث تكون الاسئلة قصيرة و واضحة ومن الممكن ان يدور سؤالان حول فكرة واحدة . بحيث يكمل كل منهما الاخر ويمكن تقسيم السؤال السابق كما يأتي :

س/ **ما المسند ؟**

س/ **ما نوع هذه الجملة ؟**

ويرتبط بهذه المشكلة استعمال مصطلحات اعلى من مستوى الطلبة و خبراتهم في صياغة السؤال وهذا النوع من الخطأ شائع مع المدرسين المبتدئين الذين اعدوا دروسهم دون معرفة كافية بمستوى طلبتهم المعرفي فاستعمال المصطلحات التي لا يفهم معناها في اثناء توجيه الاسئلة لن يؤدي الا الى الاحباط و التشويش .

(جابر و اخرون ، ١٩٨٥ ، ص٢٠٢-٢٠٨)

❖ استراتيجيات توجيه الاسئلة

الهدف : ان تجيد استعمال استراتيجيات توجيه الاسئلة و المهارات المتضمنه فيها

الهدف السلوكي : ان يستعمل المطبقون هذه الاستراتيجيات في اثناء تنفيذ الدرس .

المحتوى :

١- اسئلة اقل و فترات انتظار اطول .

٢- توزيع افضل للاسئلة .

٣- تشجيع مشاركة الطلبة .

٤- تحسين نوعية الاجابات .

لا تتوقف كفايتك في توجيه الاسئلة على حسن صياغتها فحسب انما تعتمد ايضاً على كيفية توجيهها و الطريقة التي تستعملها بها . ولعلك تعلم ان الهدف الاساسي للسؤال هو ان يثير تفكير الطلبة و يوجهه و يزيده عمقاً و اتساعاً .

ان المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات . ومع ذلك قد يكون السؤال جيدا في صياغته و يمكن ان يثير تفكيرا على مستويات عليا ولكن لا تضمن ان تكون اجابات الطلبة على المستوى المطلوب خاصة اذا تعودوا على الاجابات القصيرة المختصرة .

و اذا كنت تريد ان يحقق سؤالك هدفا كاملا فلابد ان تكون لديك القدرة على استعمال استراتيجيات معينة في توجيه الاسئلة ونقصد بالاستراتيجيات بأنها خطة او طريقة توجيه الاسئلة بحيث تؤدي الى انماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة ، و الاستراتيجية الفعالة في توجيه الاسئلة تذهب الى ما هو ابعد من معرفة ما تعلمه الطلبة .

سوف نعرض بعض الاستراتيجيات التي تجعلك اكثر قدرة على استعمال الاسئلة و توجيهها بما يساعدك ويساعد طلبتك على تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .

١- اسئلة اقل و فترات انتظار اطول :

ان ميل بعض المدرسين نحو توجيه عدد كبير جدا من الاسئلة في اثناء الدرس يعوق نمو القدرة على التفكير عند الطلبة .وتقوم هذه الاستراتيجية على تصور خاطئ مؤداه ان المدرس بهذه الطريقة يستطيع ان يحافظ على تركيز انتباه الطلبة في موضوع الدرس و المدرسون الذين يعتمدون هذه الاستراتيجية قد يظللون بمقدار مشاركة الطلبة فالنشاط اللفظي لا يعكس بالضرورة تفكيراً ، فالتركيز على السرعة في توجيه الاسئلة و الاجابات السريعة القصيرة التي تتضمن في الغالب تذكرا للحقائق او المعلومات قد تساعد على استدعاء استجابات كثيرة من جانب الطلبة و لكنها لا تراعي الفروق الفردية ، و انها لا تساعد الطلبة

على تنمية مهارة التعبير اللفظي ، و انها ايضا تقلل من فرض استثارة اجابات كاملة و مستنده على التفكير العميق وهو ما يعوق تنمية القدرة على التفكير عند طلبتك . فلا بد ان توجه عددا اقل من الاسئلة و ترتبط بهذه الاستراتيجية التي تهدف الى التقليل من عدد الاسئلة ان يعمل المدرس عامدا على اطالة فترة التوقف و الانتظار بعد توجيه السؤال .

فسرعة توجيه الاسئلة و الرغبة في الاجابة السريعة عنها تثبط همم الطلبة . وتحول بينهم و بين الاندماج الكامل في التفكير و الانشطة التعليمية .فاذا اراد المدرس من طلبته اعطاء اجابات تعتمد التفكير فلابد ان يتيح لهم الوقت الكافي لكي يعطوه الاجابات فطالب الثانوية يحتاج الى مدة ١٤ ثانية لكي يجيب عن السؤال .

و اطالة فترة الانتظار عقب توجيه السؤال لها مزايا عديدة فهي تساعد المدرس على ان يعرف طلبته بصورة افضل بانصاته لهم و يتيح للطلبة وقتا لمزيد من التفكير . كذلك يساعد ذلك المدرس على تقويم اداء طلبته على نحو افضل فهذا التوقف و اطالة فترة الانتظار يؤدي الى نتيجتين اساسيتين :-

١- مزيد من المناقشة الصريحة عن طريق التفاعل مع الطلبة .

٢- افادة الطلبة من هذا الوقت في صياغة اجابات اكثر اكتمالا .

ومن امثلة تلك العبارات (ساطرح عليكم سؤالا واريد منكم ان تفكروا فيه ، والا تسرعوا في الاجابة) .

- (هذا السؤال صعب ، فعليك ان تفكر فيه قبل ان تجيب)

- (اعرف انكم حريصون على الاجابة عن الاسئلة الاتية بسرعة ولكن دعونا نتريث قليلا نتيح الفرصة للتفكير).
- (حين اطرح عليكم اسئلة ، سوف انتظر حتى ترتبوا افكاركم).

ان الاستعمال الجيد لفترة الانتظار لايمكن قياسه بسهولة ولكن نذكر انك حين توجه سؤالا للطلبة فان لديك اجابة عن السؤال في ذهنك . غير ان الطالب على العكس من ذلك كونه به حاجة لفهم السؤال و استرجاع الافكار ويربط بينها و يقومها ويصل منها الى نتيجة ثم يختار الكلمات الصحيحة ليعبر بها عن اجابته ، وهذه العملية تستغرق وقتا وقد اقترح البعض ان تكون فترة انتظار مقدارها ٥ ثواني كافية للاجابة عن سؤال التفكير .

٢- توزيع افضل الاسئلة :

كثيرا ما يخطئ المدرس في الحكم على فاعلية تدريسه بالاستناد الى مقدار مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية . فتوجيه اسئلة قصيرة الاجابة و بسرعة كبيرة قد يؤدي الى استثارة عدد كبير من الاستجابات لذلك فان نوعية الاسئلة و عدد الطلبة الذين يجيبون عن الاسئلة بالفعل يجب ان تكون محور اهتمام المدرس . وذلك انه من الشائع ان يستحوذ عدد قليل من الطلبة على الاجابة عن اسئلة المدرس . و يكمن الخطر الحقيقي في ان يحكم المدرس على تعلم الصف كله على اساس ما يفعله عدد قليل من الطلبة ما دام ان الاسئلة غالبا ما توجه الى اولئك الذين لا يحتاجونها .

ومن الشائع أن يتبع المدرس احدى الاستراتيجيات الثلاث:

أ-أن يوجه المدرس الاسئلة الى طلبته الذين يتطوعون دائما بالاجابة عن افتراض ان الطلبة الاخرين سوف يتعلمون منهم .

ب- أن يوجه الاسئلة اساساً الى اولئك الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة في المناقشة حتى يشجعهم عليها.

ج- أن يوجه الاسئلة الى كلا الفريقين ، أي الى اولئك الذين يتطوعون دائما بالاجابة والى اولئك الذين لا يرغبون في المشاركة لكي يحقق توزيعا اوسع للاسئلة . اذا اخترت البديل (أ) فقد اخطأت لان هذا هو جوهر المشكلة فالمتطوعون بالاجابة هم المستفيدون الوحيدون . اما البديل الثاني (ب) فلن يحل المشكلة ايضاً .

فعلى الرغم من ان الطلبة الذين لا يتطوعون بالاجابة يحتاجون اكثر الى الافادة من ممارسة التعبير اللفظي . إلا ان توجيه الاسئلة لهم دائما سوف يقلل من رغبة المتطوعين في المشاركة في الاجابة .اما البديل الثالث (ج) فهو افضلها فهذه الاستراتيجية تتيح افادة اكبر قدر ممكن من الطلبة من المشاركة في المناقشة وسوف يجد كل طالب بقدر الامكان فرصة ليختبر تفكيره من خلال التعبير اللفظي عن افكاره و هذه الفرصة تساعده على توضيح الافكار الخاطئة و تنمية الافكار الصحيحة و تؤدي الى فهم افضل للمفاهيم التي يتم التركيز عليها فوجود الافكار لدى الطالب شئ . و القدرة على نقلها للاخرين شئ مختلف تماما .

٣- تشجيع مشاركة الطلبة .

اذا اردت ان تكون المناقشات في صفك هادفة وان تحقق الاسئلة اهدافها المرجوه عليك ان تشجع الطلبة على المشاركة فيها ، والاستراتيجيات التي تدعوك الى تبنيها هنا تهدف الى التقليل من مقدار حديث المدرس او محاضراته ، والى زيادة فرصة التعبير اللفظي من جانب الطلبة .

وهنالك استراتيجيات لزيادة مشاركة الطلبة :

أ- ان تكرر السؤال دائما لكي تتاكد من انه قد فهم بوضوح .

ب- ان تطرح اسئلة يمكن ان توجه لاكثر من طالب واحد .

ج- قبل ان تطرح سؤالا فانك تحدد بالاسم طالبا معينا لكي يجيب عنه حتى يستطيع ان يفكر في اجابته ، و اذا اخذت البديل الاول فانت مخطىء فهذا النوع من الممارسة يؤدي الى زيادة الوقت الذي يتحدث فيه المدرس وتكون لدى الطلبة عادات عدم الانتباه فالطالب يتعلم انه يمكنه الا يكون منتبها . فالسؤال سوف يعاد القاؤه وقد تكون اعادة صياغة السؤال ضرورية في بعض الاحيان .حين تتاكد من ان السؤال الاصلي لم يكن غامضا وهذه الاستراتيجية تكون فعالة بصفة خاصة عند توجيه سؤال يتطلب التفكير بشرط الا تؤدي الصياغة الى تضييق السؤال او تبسيطه . و مهما يكن فانه من الافضل ان تتجنب تكرار السؤال او اعادة صياغته .اما البديل الثاني فهو افضل الاختيارات اذ انه يسمح باجابات متنوعة من الطلبة ، وهنا تتطلب الاسئلة تفكيرا افضل من غيرها وتساعد التلميحات التي تعرف الطلبة بان هناك عدة اجابات ممكنة و انك تتوقع ان يجيب اكثر من طالب على السؤال ومن امثلة هذه التلميحات ان تقول للطلبة ((هذا السؤال له

اجابات متعددة ، لذلك اود ان يشترك كثيرون منكم في الاجابة عنه)) او ((عندما تجيب اذكر فكرة واحدة ، ودع غيرك يذكر فكرة اخرى)) و تساعد اسئلة التقويم كذلك على زيادة اندماج الطلبة و مشاركتهم في المناقشة .اما البديل الثالث فهو خاطئ فتوجيه السؤال لطالب بعينه اشارة واضحة الى ان الامر لا يخص الطلبة الاخرين و يستخدم هذا الاسلوب في حالة اذا اردت ان تعطى طالبا معينا اجابة اكثر اكتمالا او لكي يشترك طالب غير منتبه في المناقشة .

٤- تحسين نوعية الاجابات:

لعل التحدي الحقيقي لعملية توجيه الاسئلة يكمن في الاستعمال الكفىء لاستجابات الطلبة ولعله ايضا اهم جانب في هذه العملية فاستعمال المدرس لاجابة الطالب يعادل في اهميته توجيه سؤال جيد.

وتتوقف كفايته في توجيه الاسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات الطلبة او يعززها او يشجع الطلبة على ان يضيف على اجابته فتقبل اجابات الطلبة بصرف النظر عن جودتها فلاتعوق تنمية مهارات التفكير المناسبة ، وكذلك فان عقاب الطالب بسبب الخطأ في اجابته او عدم اكتمالها لا يشجع الطالب على المشاركة فضلا عن ذلك ان عجز المدرس في الاحتفاظ بالسؤال مثاراً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية يعد نقصا في كفاية المدرس و استعمال الاسئلة الضعيفة .

(جابر و اخرون ، ١٩٨٥، ص ٢١٥-٢٢٠)