جامعة بغداد
كلية التربية / ابن الهيثم
قسم التربية وعلم النفس

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

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

من قبل
عامر كامل محمد الخيلاني

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتورة
بسمة محمد احمد العاني

٢٠١٠م ١٤٣١هـ

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

صدق الله العظيم

سورة الإسراء : (٨٥)

إقرار المشرف

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

المشرف

الاستاذ المساعد الدكتورة

بسمة محمد احمد

/ /٢٠١٠

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

رئيس قسم التربية وعلم النفس

الاستاذ المساعد الدكتور

إحسان عليوي ناصر الدليمي

/ /٢٠١٠

إقرار لجنة المناقشة

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

رئيس اللجنة :
التوقيع :
الاسم:
المرتبة العلمية
التاريخ : / /٢٠١٠

عضو اللجنة:
التوقيع :
الاسم:
المرتبة العلمية:
التاريخ: / /٢٠١٠

عضو اللجنة:
التوقيع :
الاسم:
المرتبة العلمية:
التاريخ: / /٢٠١٠

عضو اللجنة:
التوقيع :
الاسم:
المرتبة العلمية:
التاريخ: / /٢٠١٠

عرضت على مجلس كلية التربية / ابن الهيثم وتم مصادقتها

الاستاذ الدكتور
عبد الجبار عبد القادر مخلص
عميد الكلية
/ /٢٠١٠

الإهـــــــــــداء

الى

بلدي الجريح العراق . . . . . .حباً وعطاءاً يشفي الجراح

الى

الذي كنت اتمنى ان يرى ما انا عليه الان . . . . . .والدي العزيز

الى

من رعتني بحنانها وعطفها . . . . . .والدتي العزيزة

الى

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

الى

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

زوجتي الغالية

الى

فلذات من كبدي تمشي على الارض بناتي وولدي

(آية وغادة وطيف)

الى

كل من اجد به نفسي واشد به ازري ونفعي ولو بكلمة . . عرفاناً ووفاءً

عـــامـــر

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

(الْحَمْدُ لِلّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِي)

صدق الله العظيم

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

وبعد..

لا يسعني وانا أقدم رسالتي إلا ان اسجل في اولى صفحاتها جزيل شكري وتقديري إلى الاستاذة الفاضلة الدكتورة (بسمة محمد احمد) لما قدمت من رعاية علمية وتوجيهات وآراء سديدة ومعاونة صادقة عبر مسيرة البحث وفقها الله وجزاها كل خير.

كما اقدم شكري وامتناني الى كل من مدَّ يد المساعدة وأخص بالذكر التدريسين في قسم التربية وعلم النفس الذين لم يبخلو بالمساعدة والمشورة.

وأجد نفسي أتفيض شكرا وامتناناً مما يمليه الوفاء والعرفان بالفضل والجميل لأفراد أسرتي الذين آزروني بصبرهم الرحب وتيسيرهم المناخ للوصول بالبحث إلى هذا المسعى.

وأقدم شكري وتقديري الى الزملاء والأصدقاء في الدراسة، والى كل من لم يتسنَ لي ذكر اسمه بدون قصد ... وأسال الله التوفيق والنجاح..

والحمد لله رب العالمين

الباحث

ملخص البحث

يعد المدرس احد العناصر المهمة في العملية التدريسية ؛ اذ لا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الاصلاح والتطوير ان يقَّعل من اهمية المدرس او يقلل منها ، فقد اكد كثير من التربويين اهمية الادوار التي يقوم بها المدرس داخل الصف ، على أن المدرس مصدر من مصادر الاسئلة الصفية الشفوية ودوره في خلق المناخ الصفي الجيد وادارة النقاش الصفي والتواصل مع الطلبة.

وتَّعَدَ الاسئلة فناً من الفنون التدريسية وهي عماد تدريس العلوم وجزء لا يتجزأ منها ، وان كفاية المدرس لا تظهر إلا بطريقة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وكيفية اثارة الطلبة لتلقيها ، فهي مقياس لمهارة المدرس ، اذ يرى بعض المربين ان المدرس الماهر هو الذي يحسن فن صياغة الاسئلة وطرحها .

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

ويهدف البحث الى الاجابة عن التساؤلات الآتية :-

١- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية؟

٢- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية الخصائص الشخصية؟

٣- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية؟

٤- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية؟

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

٦- هل هنالك فروق في مستوى أداء مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة؟

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

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

ولتحقيق هدف البحث والاجابة عن تساؤلاته إعتمد الباحث منهج البحث الوصفي في بحثه وقام بالاجراءات الاتية :-

اولاً : تحديد مجتمع البحث واختيار عينته منه .

تم تحديد مجتمع البحث بمدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / المركز للعام الدراسي(٢٠٠٩-٢٠١٠) م البالغ عددهم (١٢٠) مدرساً ومدرسة، وتم اختيار عينة عشوائية من مدرسي الكيمياء مكونة من (٦٨) مدرساً ومدرسة الذين شكلوا (٥٦%) من المجتمع الكلي.

ثانياً: ادوات البحث :

تم بناء اداتين للبحث هما :

١- بطاقة ملاحظة تتكون من مجالين :

مجال صياغة الاسئلة الصفية الشفوية يتكون من (٢٤) فقرة ،ومجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية يتكون من (١٣) فقرة وصممت البطاقة على اساس ثلاثة بدائل لمستوى الاداء (عالٍ ومتوسط وضعيف) بالدرجات (٣ ، ٢، ١) على التوالي، كما تم التحقق من صدق البطاقة وثباتها .

٢- مقياس الخصائص الشخصية للمدرس .

تم بناء مقياس جديد للخصائص الشخصية للمدرس يضم (٢٥) فقرة توزعت بين ثلاثة مجالات هي (الاتزان ،والحماسة ، والانسانية) وتم اعداد فقراته بتحويل الخصائص الشخصية للمدرس الى فقرات بصورة مواقف تقيس الصفة المراد قياسها عن طريق اجابة المدرس عنها ، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته.

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

وقد اظهرت نتائج البحث : -

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

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

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

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

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

٦-لا أثر للجنس في مستوى اداء مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، بل يوجد اثر للخدمة في مستوى الاداء ، فالذين خدمتهم (١٠) سنوات فاكثر يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها .

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

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

التوصيات :-

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

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

٣-زيادة اهتمام المدرسين بالطلبة غير المنتبهين ومراعاة الاسئلة للفروق الفردية بين الطلبة.

المقترحات :-

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

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

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

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	العنوان	
٢	الآية القرآنية	ب
٣	إقرار المشرف	ج
٤	اقرار لجنة المناقشة	د
٥	الاهداء	هـ
٦	شكر وتقدير	و
٧	ملخص البحث	ز – ط
٨	ثبت المحتويات	ي– م
٩	ثبت المخططات	ن
١٠	ثبت الجداول	ن– س
١١	ثبت الملاحق	س
١١	الفصل الأول : التعريف بالبحث	٢ – ١٧
١٢	مشكلة البحث	٢ – ٣
١٣	اهمية البحث	٣ – ١١
١٤	هدف البحث	١٢
١٥	حدود البحث	١٢
١٦	تحديد المصطلحات	١٣ – ١٧
١٧	الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة	١٩ – ٧٩
١٨	لمحة تاريخية	١٩
١٩	السؤال في القران الكريم والسنة النبوية الشريفة	١٩ – ٢١
٢٠	مفهوم السؤال	٢١ – ٢٢
٢١	مفهوم السؤال الفعال وخصائصه	٢٢ – ٢٣
٢٢	الصفات التقليدية للاسئلة الصفية الشفوية	٢٣
٢٣	اسباب اتسام اسئلة المدرس بالصفات السلبية السابقة	٢٣ – ٢٤
٢٤	الاهداف التربوية للاسئلة الصفية الشفوية	٢٤
٢٥	اغراض الاسئلة الصفية الشفوية	٢٤ – ٢٦

ت	الموضوع	الصفحة
٢٦	فوائد اعتماد الأسئلة الصفية الشفوية في تدريس العلوم	٢٦
٢٧	مهارة الاسئلة الصفية الشفوية	٢٧
٢٨	مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية	٢٧ – ٢٨
٢٩	خصائص صياغة الاسئلة الصفية الشفوية الجيدة	٢٨ – ٢٩
٣٠	مشكلات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية	٢٩ – ٣٠
٣١	اولا : الاسئلة الغامضة او الناقصة	٣٠
٣٢	ثانيا : الاسئلة الموحية بالاجابة	٣٠
٣٣	ثالثا : الاسئلة المركبة والمربكة	٣١
٣٤	رابعا : اسئلة الاجابة الجماعية	٣١
٣٥	خامسا:اسئلة الضرب بالسوط (السريعة)	٣١
٣٦	سادسا : اسئلة التخمين	٣٢
٣٧	مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية	٣٢ – ٣٤
٣٨	ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية الشفوية	٣٤ – ٣٦
٣٩	الاسئلة ووقت الانظار wait _ time	٣٦ – ٣٨
٤٠	تصنيفات الاسئلة الصفية الشفوية وانواعها	٣٩
٤١	اولا : تصنيف الاسئلة بحسب مستوى التفكير	٣٩ – ٤٦
٤٢	ثانيا : تصنيف الاسئلة بحسب نوع السبر	٤٦ – ٤٩
٤٣	ثالثا : تصنيف الاسئلة بحسب نوع الاجابة	٤٩ – ٥٣
٤٤	رابعا : تصنيف الاسئلة بحسب توقيت اعتمادها	٥٣
٤٥	خامسا : تصنيف الاسئلة بحسب مستويات الطلبة	٥٤
٤٦	خصائص المدرس	٥٤ – ٦٤
٤٧	دراسات سابقة	٦٥ – ٧٩

ت	الموضوع ك	الصفحة

٤٨	المحور الاول : الدراسات التي تناولت الاسئلة ومهارتي صياغة الاسئلة وطرحها اولا : الدراسات العربية	٦٦ – ٦٨
٤٩	ثانيا : الدراسات الاجنبية	٦٩ – ٧٠
٥٠	ثالثا : تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاسئلة الصفية الشفوية	٧١ – ٧٢
٥١	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٧٢
٥٢	جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة	٧٢ – ٧٣
٥٣	الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة	٧٣
٥٤	المحور الثاني : الدراسات التي تناولت خصائص الدرس اولا : الدراسات العربية	٧٣ – ٧٤
٥٥	ثانيا : الدراسات الاجنبية	٧٤ – ٧٧
٥٦	ثالثا : تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص المدرس	٧٧ – ٧٨
٥٧	جوانب الافادة من دراسات هذه المحور	٧٨
٥٨	جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة	٧٨
٥٩	الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة	٧٨ – ٧٩
٦٠	الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	٨١ – ٩٢
٦١	منهجية البحث	٨١
٦٢	اجراءات البحث اولا : تحديد مجتمع البحث	٨١
٦٣	أ _ مجتمع البحث (المدرسين)	٨١
٦٤	ب – عينة البحث	٨١ – ٨٢
٦٥	ثانيا : ادوات البحث	٨٢

ت	الموضوع	الصفحة

٦٦	اجراءات تصميم أدوات البحث ١ : مصادر أدوات البحث	٨٢
٦٧	٢ : بناء بطاقة الملاحظة	٨٢ – ٨٣
٦٨	٣ : بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس	٨٣ – ٨٤
٦٩	٤ : وضع تعليمات الاستجابة لفقرات المقياس	٨٤
٧٠	٥ : الخصائص السايكومترية لاداتي البحث	٨٤
٧١	أ – الصدق	٨٤ – ٨٥
٧٢	ب – التطبيق الاستطلاعي لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	٨٥
٧٣	ج – صدق الاتساق الداخلي او صدق البناء	٨٥ – ٨٨
٧٤	الثبات (reliability)	٨٨ – ٩٠
٧٥	التطبيق النهائي	٩٠ – ٩١
٧٦	الوسائل الاحصائية	٩٢
٧٧	الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	٩٤ – ١٠٤
٧٨	عرض النتائج (تحليلها ، تفسيرها)	٩٤ – ١٠٠
٧٩	مناقشة النتائج	١٠١ – ١٠٢
٨٠	الاستنتاجات	١٠٢ – ١٠٣
٨١	التوصيات	١٠٣–١٠٤
٨٢	المقترحات	١٠٤
٨٣	المصادر العربية والأجنبية	١٠٦ – ١٢١
٨٤	الملاحق	١٢٣ – ١٤٤
٨٥	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	A -D

ثبت المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
١	تفصيل لمهارات الاسئلة الصفية	٣٨

ثبت الجـــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	النسب المؤية لمجتمع البحث وعينتهِ	٨٢
٢	معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين كل فقرة من فقرات المقياس وعلاقتها بدرجة المجال وبالدرجة الكلية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	٨٧
٣	معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الاحصائية بين درجة المجال ودرجة المقياس ككل لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	٨٨
٤	معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ	٩٠
٥	قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها	٩٤
٦	قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس	٩٥
٧	قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة صياغة الاسئلة.	٩٥
٨	قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة طرح الاسئلة	٩٦
٩	قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ككل	٩٧
١٠	تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق لبطاقة ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها بحسب الجنس وسنوات الخدمة.	٩٧
١١	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث لحساب الفروق في متغير سنوات الخدمة	٩٨

١٢	تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق في مقياس الخصائص الشخصية للمدرس بحسب الجنس وسنوات الخدمة.	٩٩
١٣	معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس	١٠٠

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	**اسماء السادة الخبراء ونوع الاستشارة**	١٢٣-١٢٥
٢	**اسماء المدارس المشمولة بالبحث ومواقعها**	١٢٦-١٢٧
٣	**الصيغة الاولية لبطاقة الملاحظة**	١٢٨-١٣١
٤	**الصيغة النهائية لبطاقة الملاحظة**	١٣٢-١٣٣
٥	**الصيغة الاولية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس**	١٣٤-١٣٧
٦	**الصيغة النهائية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس وتعليماته (مقياس)**	١٣٨-١٤٠
٧	**كتاب تسهيل مهمة.**	١٤١
٨	**اسماء المدارس التي زارها الباحث وعدد المدرسين فيها وتاريخ الزيارة .**	١٤٢-١٤٣
٩	**اسماء مدارس عينة التحليل وعدد المدرسين**	١٤٤

مشكلة البحث :

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

(عبد الرحمن وفلاح ، ٢٠٠٧ : ٢٣٦)

إلا أنه يلاحظ ان مدرسي العلوم بوجه عام لم يدركوا اهمية مهارة الاسئلة الصفية الشفوية (مستوً ونوعيةً) تماماً ، لذلك يرى متخصصون في التربية العلمية ان افتقار المدرس لهذهِ المهارة يُعدُّ عقبة كبيرة تظهر في العديد من المواقف التعليمية – التعلمية ، فقد اشارت بعض الدراسات المسحية أن حوالي ٩٠% من الاسئلة التي يصوغها المدرس ويطرحها هي في المستويات العقلية الدنيا في المجال المعرفي العقلي.

(زيتون ، ٢٠٠٥ : ٢٤٤)

ومن العمليات الاساسية التي ينبغي ان يلم بها المدرس داخل غرفة الصف ، وتتعلق بتقويم التحصيل الأكاديمي ، ماهية الاسئلة التعليمية (الصفية) ومصادر اشتقاقها ومدى توافقها مع الاهداف التربوية ، فهي ليست عملية عشوائية تطرح على مزاج المدرس بل ينبغي ان تكون عملية مدروسة ومخطط لها ومشتقة من الاهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد اللذين يبذلان في عملية التعلم. (دروزة ، ١٩٩٧ : ٢٢)

وعلى هذا الاساس تعد الاسئلة الصفية الشفوية عماد تدريس العلوم وجزءاً لا يتجزأ منها ، ففي هذا المجال وفي العراق نفتقر الى المعلومات الكافية عما يمتلكه مدرسو الكيمياء في المرحلة الثانوية من مهارات في صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومن ثم يصعب اصدار الاحكام على اداء مدرسي هذه المرحلة في هذا المجال الحيوي ولاسيما ان الدراسات التي اجريت في العراق مثل دراسة (مهدي،١٩٨٣ : ٢٤٧) ودراسة (العامري،١٩٩٦ : ٥) لم تفصل بنحو واضح بين صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، فضلاً من انها لم تحدد بشكل دقيق متطلبات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها في قائمة – ملاحظة – وبالتالي يصعب تحديد مواطن الضعف والقوة في هاتين المهارتين لدى المدرسين الذي ربما يكون من احد اسباب تدني مستويات تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء وهذا ما اكده عدد كبير من مدرسي هذه المادة

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

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

أهمية البحث :

تتسارع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عالم اليوم ، وقد حدثت ثورة في الوسائل التقنية ومنها وسائل الاتصال حتى صارت الكرة الارضية قرية صغيرة ، لذا كانت نظرة العالم المعاصر الى العلم ليست مجرد حصيلة معرفية ، بل هي طريقة في البحث والتفكير والتحقق والاستقصاء بأسلوب علمي ، وهذا بدوره القى عبئاً جسيماً على مسؤولي التربية ، اذ اقتضى هذا التغيير اعتماد مناهج تعليمية واساليب تربوية جديدة ، (زنكنة،١٩٩٦: ١١)(الاحمد، ٢٠٠٥ : ٩).إذ تعد التربية من العناصر الاساسية في تقدم البشرية ، فهي تهدف بمعناها الشامل الى الاهتمام بالانسان في جميع النواحي العقلية ، والجسمية ، والخلقية ، والروحية ، والوجدانية ، والاجتماعية ، والعلمية ، والمهنية ، والوطنية والقومية ، والانسانية ليكون عضواً نافعاً في مجتمعه.(وزارة التربية، ١٩٨٦: ٣٣-٣٨)، وقادراً على التكيف السليم مع بيئته وتكوين سلوكه وتطوير شخصيته وإسهامه في تقدم مجتمعه ، لذلك يتفق المفكرون والباحثون على إن التربية من اكثر الوسائل تأثيراً في اعداد النشئ اعداداً وطنياً وعملياً ، وتوافر الاطر التي تتطلبها خطط التنمية وتحديث المجتمع فضلاً عن اثرها في تحصين المجتمع ضد الغزو الثقافي والافكار المتخلفة المضادة .

(اللهيبي ، ٢٠٠٥ : ٢٠)

ان التربية والتعليم يساعدان على تقدم الحضارات ورقي المجتمعات وهما يصنعان الاجيال ، كما ينظر اليهما حينما تصاب الامم بالنكبات ، وتكون في طريقها الى تلمس النجاح، فلما انهزمت فرنسا في الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩م-١٩٤٥م) قيل ان التربية الفرنسية متخلفة ، ولما سبق الروس الاميركان في الفضاء باطلاقهم القمر الصناعي (سبويتك) عام (١٩٥٧) قال الاميركيون " هناك نقصاً في نظامنا التربوي التعليمي ، وعندما انتصر الالمان في الحرب السبعينية قيل : لقد انتصر معلم المدرسة الألمانية(الفرحان،١٩٨٢ :١١-١٢) " . وعلى هذا الاساس فأن التدريس بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية الى المتعلم بل يعني نمو الطالب (عقلياً ومهارياً ووجدانياً) ولتكامل شخصيته في شتى جوانبها ،

والمهمة الاساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون ، لا كيف يحفظون المفردات والكتب الدراسية من دون فهمها وادراكها او توظيفها في الحياة (زيتون ، ١٩٩٤ : ٦٨) ، وهذا لا يتحقق إلا بدور فاعل ومميز للمدرس في تدريس العلوم الذي تقع على عاتقه مسؤولية مواكبة التطورات والتغييرات الحديثة والمستمرة ليكون قادراً على اداء مهنته علمياً ومهنياً وثقافياً ليكون قادراً على مواجهة تحديات التطور العلمي ، المتمثلة بثورة المعلومات والتطور التكنولوجي . (محمد،١٩٩٩:٢٠٠)

فالعملية التعليمية – التعلمية هي عبارة عن تفاعل انساني وتواصل متبادل داخل الصف(عايش، ١٩٩٢: ٥٢)، وأن نجاح العملية التعليمية – التعلمية يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة هذا التفاعل الصفي الذي يعده التربويون من اهم الموضوعات التي يمكن عدَّها مختبراً بشرياً تجرى بداخله تفاعلات كثيرة بين المعلم وطلابه وبين الطلبة انفسهم ، وينبغي على كل من الموجه التربوي والمدرس والطالب ان يعوا اهمية هذا التفاعل الصفي وذلك للاسباب الآتية :

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

(نبهان،٢٠٠٨ :٥٥-٥٧)

فالمدرس يعد من اهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية – التعلمية إن لم يكن أهمها على الاطلاق ، بل هو كلمة السر في العملية التعليمية ، فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي ، فافضل الابنية والمناهج ، والكتب والبرامج المدرسية لا تحقق كامل اهدافها إلا بالمدرس فهو الذي يفجر ويطلق طاقات المتعلم اذا كان فعالاً أو يخنقها اذا كان غير فعال ، وكما قيل " إن المدرسة لا تبنى على الارض وإنما تبنى على المعلم ، وإن المدرسة اي مدرسة ليست بافضل من معلميها " (عايش ، ١٩٩٢، ٥٢-٦١) ، لذا ينبغي على المدرس ان

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

(زيتون ، ١٩٩٤: ٢٢٧)

ان عملية التفاعل الصفي والتواصل ضرورية واساسية لكل من المدرس وطلبته ، فهي تجعل التدريس ذا معنى لدى الطالب (السفاسفة، ٢٠٠٥ : ٣٥) . ويشير (كفافي وآخرون ،٢٠٠٨) الى أهمية الاتصال في التربية ويعرفه بأنه " عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو اكثر حتى تعم هذه الخبرة وتصبح مشاعاً بينهم مما يترتب عليه اعادة تشكيل او تعديل المفاهيم أو التصورات السابقة لكل طرف من الاطراف المشاركة في هذه العملية" ، فهي – بهذا المعنى – تدل على أنها ليست عملية القاء او تلقين معلومات ولكنها لقاء جزأين في موضوع الدرس خبرة المدرس وخبرة الطالب التي قد تكون معدومة ، اي إن الاتصال والتعليم كلمتان متجانستان متقاربتان .

(كفافي وآخرون ،٢٠٠٨ : ٦١)

وقد اكد كثير من الدراسات ضرورة اتقان المدرس مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمدرس الذي لا يتقن هذه المهارة يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية (سلامة ،٢٠٠١ : ٦٠). ذلك أنها تتضمن قدرة المدرس على تشجيع المتعلمين على التفاعل الايجابي في الموقف التعليمي – التعلمي عن طريق قدرته على تقبل افكار المتعلمين ومشاعرهم وصوغ الاسئلة الصفية التي تثير التفكير وطرحها وتنظيم عملية تفاعل المتعلمين بعضهم مع بعض واعتماد المثيرات المتفرعة واساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التواصل والتفاعل (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ١٢-١٣). وجعلهم مشاركين للمدرس في الصف ، وعلى المدرس ان يدرك ان في جميع حركاته تواصلاً ، ففي ايمائه تواصل وفي نبراته الصوتية تواصل وفي صمته تواصل(عطية ، ٢٠٠٨ : ١٠٠-١٠١). اي انه تفاعل لفظي او غير لفظي بين مدرس ومتعلم وبين مدرس ومتعلمين أو بين متعلم ومتعلم آخر أو بين متعلم ووسيط تعليمي مثلاً (كتاب مدرسي ، وآلة تعليمية ، وحاسوب تعليمي) يهدف في نهايته الى نقل الافكار والمعارف والخبرات التعليمية ، عبر قنوات معينة ، للعمل على تحقيق اهداف تعليمية محددة .

(شحاتة وزينب،٢٠٠٣: ١٨)

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

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

العلوم ، اذ يوجه طلابه الى القيام بالنشاطات العلمية التي يتمكنون عن طريقها حل السؤال المطروح (الخليلي،١٩٩٦: ٢٠٠). وبهذا الصدد يذكر الكبيسي (٢٠٠٨) عن (زيزفون وآخرين) "أن افضل وسيلة اتصال بين المدرس وطلبته وبين الطلبة انفسهم هي الاسئلة الصفية" .

(الكبيسي ، ٢٠٠٨ : ٢١٧)

ويؤكد (ابو رياش وآخرون ،٢٠٠٩) اهمية التواصل وعلاقته بطرح السؤال ، اذ يقول : " إنه عندما يطرح سؤال ويعقبه فترة توقف فأن جميع الطلبة سوف بنتبهون ، فالرسالة غير اللفظية تشير الى أن اي طالب قد يتم اختياره لتقديم استجابة ما" .

(ابو رياش وآخرون، ٢٠٠٩ : ١٥٨)

ومنذ زمن سقراط كانت السمة المميزة للمدرس طرح الاسئلة واسلوب تقديمها ، فقد كان سقراط يحدث طلبته ويحاورهم ، فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب ، فقد كان يعلم عن طريق الحوار.(الناصف،١٩٧٢ :٦٥) وذكر (شحاته وزينب،٢٠٠٣) إن طرح الاسئلة واستدعاء الاجابات من صور الحوار التي تشيع في مواقف الحياة اليومية الرسمية وغير الرسمية ، وهي وسيلة فعالة للتواصل الانساني ، فالسؤال اداة ايجابية خلاقة وفعالة للتواصل المستمر مع الاخرين والحصول على المعلومات ، اذ لا تفاهم بلا تواصل ولا تواصل بلا حوار ، ولا حوار بلا اسئلة" .

(شحاته وزينب ،٢٠٠٣: ١٩٩٣)

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

فقد بين (الهويدي ، ٢٠٠٥) عن (مارتن ، ١٩٨٨) " ان المدرس يستغرق ٩٣% من الوقت المخصص لطرح الاسئلة " . (الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٥٨)

واظهرت دراسة (Nazir , 1996) على عينة عشوائية قوامها (١٨) معلماً ومعلمة من الذين يُدرسون اللغة الانكليزية ، انهم طرحوا (٢٢١٥) سؤالاً شفوياً في درس مدته (٤٥) دقيقة .

(Nazir , 1996 : p72)

أما دراسة (Gabrell, 1983) عن (الهويدي ، ٢٠٠٥) فقد كشفت ان معلم الصف الثالث الابتدائي يطرح سؤالاً كل (٤٣) ثانية (Gabrell, 1983) (الهويدي،٢٠٠٥: ١٥٨-١٥٩) .

لذلك لا يستطيع أحد ان ينكر الدور الذي تقوم به الاسئلة الشفوية داخل غرفة الصف ، فهي وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعليم وبدئها ، كما ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته وتزود الطلبة بمحفزات مباشرة لتعلمهم (محمد واخرون ، ١٩٨١ : ٢٣٩) كما انها توضح للطلبة

الافكار المهمة في المنهج الدراسي وتلخص لهم محتواه ، وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في تدريسه لمادته، وقد وصف (Crump, 1970) اهمية الاسئلة بقوله : " الصف دون اسئلة كيوم الاستقلال دون اعلام ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من اثر في تحفيز الطلبة على التفكير والابتكار". (Crump, 1970: p657-660) فالاسئلة التعليمية من الوسائل الادراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والافادة منها بطريقة فعالة. (Weinsten , 1978: p181) فضلاً من انها ادوات مهمة يعتمدها المدرس لتوجيه مستوى تقدم الطالب وتشخيصه .(سند وآثر،١٩٨٥ :١٦٠)

ويضيف (Talebinezhad,1999) فيقول " ان الاسئلة الصفية تساعد الطلبة على سرعة اكتساب الخبرة ، وتمكن المعلمين من الحكم على فائدة ما يتعلمونه وما يعلمونه". (Talebinezhad, 1999 : p,56) فتقويم التعلم بقي يعتمد بنحو كبير على وسائل التسميع والاسئلة الشفوية (حمدان،١٩٨٠: ١٥) كما ان كفاية المدرس تظهر بصورة واضحة حين يعتمد الاسئلة الصفية ويحسن صوغها وطرحها وكيفية اثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والاجابة عنها.
(محمد،١٩٩١: ١٤٧)

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

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

(الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢٨٢)

اما (الحيلة ، ٢٠٠٩) فيرى "أنه من اهم الوسائل الفعالة في تنمية فهم الطلبة والاستقلالية في تعلمهم ، وان يفكروا لانفسهم ، هي اسئلة المدرس ، فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم ان يتعلموا ايضاً ، كيف يطرحون الاسئلة، وهم يتخذون من المدرس نموذجاً لهم في ذلك".
(الحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٣١)

والاهم مما سبق ذكره كله هو ضرورة ان يعتمد المدرس مهارة الاسئلة الصفية الشفوية في التدريس اعتماداً صحيحاً ومتقناً ، فالسؤال الجيد يمكن ان تفسده الصياغة غير المناسبة او تكون طريقة طرحه غير سليمة.(الهويدي، ٢٠٠٥ :١٦٩). فصياغة السؤال يعني بها الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستعمال الكلمات ، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المعتمدة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه الكلمات(مرعي ومحمد ، ٢٠٠٢ : ٥١). أما طرح السؤال فيعني مجموعة اجراءات يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي ويظهر عن طريقها معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند صياغة السؤال .

(نبهان ، ٢٠٠٨ :١٦٨)

وأشار (العاني ، ١٩٧٦) الى " ان استعمال الاسئلة في تدريس العلوم استعمالاً صحيحاً، يعد من الامور المهمة في نجاح العملية التعليمية وعلى نوع الاسئلة المستعملة يتوقف ذلك النجاح، وتعد مهارة صياغة وطرح الاسئلة من المهام التدريسية التي يطالب مدرس العلوم القيام بها" .

(العاني ، ١٩٧٦ : ٨١)

ويتضح لنا مما سبق مدى الترابط الوثيق بين صياغة السؤال وطرحه ومدى أهمية أن يعتمد المدرس هاتين المهارتين بنحو جيد ومتقن في الموقف التعليمي – التعلمي.

وإن لنوع الاسئلة التي يصوغها ويقدمها للطلبة أثر في ممارسة التفكير النشط ، اذ تؤدي الاسئلة الجيدة دوراً مهماً ورئيساً في تحفيز التفكير واستمراريته وانتاجيته ، وفي الوقت ذاته تؤدي الاسئلة الرديئه دوراً معاكساً بحيث تعوق التفكير وتعطله (سند وارثر ، ١٩٨٥ :٣). كما أن الاسئلة الجيدة تكشف الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق اجاباتهم وتساعد على اكتساب الطلبة المعلومات وتخزينها فضلاً عن انها تستثير عقل الطالب وتحفزه لمواجهة عمق المشكلة ونوعية الحلول (Such man , 1978: p.1) وتساعد الطلبة على الاندماج بالدرس بحيوية ونشاط .

(الدريج ، ٢٠٠٣ : ٢٩٨)

ان ستراتيجية الطرح الجيد للاسئلة ضرورية للتعلم الفعال ، فهي تركز انتباه المتعلم وتجبره على التفكير في المادة او موضوع الدرس حتى يكون باستطاعته الاجابة عنها وعندما تحدث عملية التركيز والانتباه نتيجة طرح الاسئلة فان المتعلم يكون اكثر قدرة على التعلم والتذكر.

(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٣٥٢) كما أن طرح الاسئلة يعد احد معايير التدريس الجيد ، والمدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها التي تتضمن عمليات عقلية وتعبيرية (التل ، ١٩٨٨ : ١) . فعلى سبيل المثال ان الاسئلة التي يصوغها المدرس التي تتطلب استجابات من المستويات الاعلى في تصنيف بلوم مرغوبة اكثر من الاسئلة التي تتطلب استجابات من المستويات الدنيا ، لان الاجابة عنها تستلزم الكثير من التفكير الابداعي والناقد ، وتعدُّ مؤشراً جيداً لتعليم المفاهيم العلمية. (ابو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ : ١٤٨). كما ينبغي عليه أن يطرح الاسئلة الصفية في جميع مراحل العملية التعليمية – التعلمية ، فهناك الاسئلة التي توظف التهيئة الحافزة من اجل اثارة الطلبة وشد انتباههم الى موضوع الدرس ، كما يمكن استعمالها طوال الحصة الدراسية ، وتسمى الاسئلة البنائية وهناك نوع آخر من الاسئلة تسمى بالاسئلة الختامية التي يطرحها المدرس في نهاية الحصة الدراسية من اجل تلخيص المفاهيم والمبادئ التي مرت في الحصة وتثبيتها في أذهان الطلبة. (الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٥٨)

كما تتضح أهمية الأسئلة الصفية الشفوية من الدراسات العديدة ، والمختلفة التي اجريت في هذا المجال ، فمنها ما بحث اثر تدريب المدرس قبل واثناء الخدمة في صياغة اسئلة ذات عدة مستويات ، فضلاً عن تنمية مهارات صياغة الاسئلة السابرة أو متطلبات طرحها عن طريق استقصاء اثر وقت الانتظار وزيادته في تحصيل الطلبة مثل دراسة (El- Rashed , 1984: p,358) ودراسة (Wacharyothin, 1987 :p,76) ودراسة (مجدي ، ١٩٨٨ : ١٧٢) ودراسة (Otto & Shuck, 1983 ;p,521-525) ودراسة (احمد ، ٢٠١٠ : ١٦٤) .

اما دراسة (التل ومحمد ، ١٩٨٢ : ١٢٠) ودراسة (Al- Nayef , 1989) ودراسة (الريان ، ١٩٩٥ : ٥٠) فقد بحثت اثر الاسئلة الصفية الشفوية التي تتطلب قدرات عقلية عليا على الاستيعاب القرائي ، وتناولت دراسة (Stephen & Others , 1993 : p .70) ودراسة (السيد ، ٢٠٠٠ : ٥٠) ودراسة (المجالي ٢٠٠٣ : ث – ج) اثر صياغة الاسئلة الصفية الشفوية التقاربية والتباعدية في تحصيل الطلبة.

واوصت دراستا (المفتي ، ١٩٨٨ : ٣٩) و (El – Khimisy , 1993 : p240) بضرورة تضمين برنامج للطالب – المعلم يعالج نواحي الضعف والقصور في صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ، فيما يتعلق بلغة السؤال وانماطه المتنوعة في المستويات المعرفية العليا لبلوم.

وتعد الكيمياء من العلوم الطبيعية ذات الاهمية الاساسية للحياة والثقافة المعاصرة ، نظراً لدورها البارز في جميع مظاهر النشاط الانساني تقريباً ، بدءاً من النهوض بكثير من الصناعات من جهة والى التوسع في فهم الحياة ووسائل اطالتها والحفاظ على البيئة ونظافتها من جهة اخرى (الجنابي ، ٢٠٠٢ : ١). فهو علم يساعد على تيسير هذا العالم وتسخيره لخدمة البشرية ،

وليس بامكان الفرد العيش اذا انعدمت التفاعلات الكيميائية التي تجرى في جسمه(السعدي ، ١٩٨٧ :٢٧) ، كما أن دراسة الكيمياء تعمل على اعداد الفرد المتعلم الذي يشارك في التطورات العلمية والتكنولوجية ، اذ تتوقف كثير من الحاجات الضرورية لمجتمعنا اليوم على وجود بعض المواد الكيمياوية (العزاوي ، ٢٠٠٣ : ٤).

أن مادة الكيمياء اصبحت مادة دراسية مهمة في مناهج التعليم الثانوي بوصفها علماً يسهم اسهاماً فاعلاً في تشكيل شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية واتجاهاته العلمية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة المتزايدة وحلها بسهولة ويسر (عميرة ووفتحي ، ١٩٧٧ :١). فطالب المرحلة الثانوية ينطلق نموه في جميع النواحي انطلاقاً يمكن ان يسير به نحو المواطنة الكاملة بوصفه شخصاً منتجاً ، كما ان قدرته في هذا السن على التعلم والاستيعاب امر لم يستطيع احد أن يضع حداً نهائياً له ، لذلك اظهرت الكثير من النظم التعليمية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء اهتماماً بالغاء بهذا النوع من التعليم(نادر،١٩٧٦: ٢٠). وبالتالي يحتاج الطالب في هذه المرحلة من التعليم الى اساليب وتقنيات ومهارات للتعامل معهُ بعناية ونجاح تتثمل بخصائص المدرس.

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

(السفاسفة، ٢٠٠٥ : ١٧)

كما تعد هذه الخصائص من المكونات المؤثرة سلباً او ايجاباً في مرحلة تنفيذ الدرس (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٩١) والتي تتضح من قدرته على التفاعل المتبادل مع طلبته بنحو انساني وصياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وقبول اجوبة الطلبة والانصات لهم بإخلاص وحكمة (سند ووآرثر ، ١٩٨٥ :٥) فضلاً من توظيف وقت الحصة بكفاءة ، وتوفير تغذية راجعة واضحة ومحددة ومعرفة متقنة للمادة التي يدرسها ، فضلاً عن الثقة والهدوء وحسن الهندام وسلامة التصرف (جابر ، ٢٠٠٠ : ٢٨).

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

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

(Haskvitz , 2007 , 37)

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

(نشوان ، ٢٠٠٥ : ٢٨٥)

ويمكن استنتاج أهمية البحث من اهمية ما يأتي :

١- أهمية الاسئلة الصفية الشفوية بوصفها افضل اداة للتواصل والتفاعل بين المدرس وطلبته وبين الطلبة انفسهم.

٢- اهمية إمتلاك مدرسي الكيمياء مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.

٣- اهمية مادة الكيمياء ودورها في الحياة العملية ، وضرورة تسهيلها وفهمها لدى الطلبة.

٤- اهمية المرحلة الثانوية من التعليم ؛ لان طلبة هذه المرحلة يعدون إنتاجيين ، وضرورة الاهتمام بهم ووضعهم على الطريق الصحيح في بناء شخصياتهم .

٥- اهمية امتلاك المدرسين خصائص شخصية جيدة ومتميزة تساعدهم وتدعمهم على اداء مهنتهم على اتم وجه وأكمله، ومنها (الاتزان والحماسة والانسانية).

٦- قد يستفيد القائمون على شؤون التربية والتعليم من نتائج البحث من اجل النظر بخصوص وقت الحصة ومعوقات التدريس .

٧- لا توجد دراسة في العراق على حد علم الباحث تناولت علاقة الأسئلة الصفية الشفوية بخصائص المدرس .

هدف البحث :

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

١- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ؟

٢- هل يمتلك مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية الخصائص الشخصية ؟

٣- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟

٤- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية ؟
٥- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل؟
٦- هل هنالك فروق في مستوى مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة ؟
٧- هل هناك فروق بين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية تعزا الى الجنس وسنوات الخدمة ؟
٨- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية ؟

حدود البحث :

يتحدد البحث بالاتي :

١- مدرسو ومدرسات الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية ديالى / مركز قضاء بعقوبة.
٢- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠٠٩-٢٠١٠) م .
٣- مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
٤- بعض الخصائص الشخصية للمدرس والتي سيحددها الباحث بالاتزان والحماسة والانسانية.

تحديد المصطلحات

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

١- (سلامة ، ٢٠٠١) :- " هو تجزئة المحتوى الى عناصره التي تؤلفه ، بحيث يظهر الترتيب للافكار والعلاقة بينها".

(سلامة ، ٢٠٠١: ١٥١)

٢- (الدريج ، ٢٠٠٣) عن روزنتال: " هو عملية تفتيت عقلي او فعلي لكل اجزائه المؤلف منها ، ويقوم التحليل منطقياً – على تقسيم الموضوع الجاري دراسته الى اجزائه المكونة له ، وهو منهج للحصول على معرفة جديدة".

(الدريج ، ٢٠٠٣ : ٣٣٨)

٣- (شحاته وزينب ، ٢٠٠٣) : " هو قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ما ، وتجزئتها الى عناصرها وتحديد ما بينها من علاقات ، وفهم البناء التنظيمي لها".

(شحاته وزينب ، ٢٠٠٣ :٩٠)

٤- (عبد الرحمن وفلاح ، ٢٠٠٧) : " هو تجزئة البيانات وتنظيمها في عناصر اساسية لغرض الحصول على اجابات للاسئلة".

(عبد الرحمن وفلاح ، ٢٠٠٧ : ١٨٧)

_ **ويعتمد الباحث تعريف (شحاته وزينب، ٢٠٠٣)** كتعريف نظري له .

- **التعريف الاجرائي** :- هو تجزئة الباحث لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية للفقرات في مجالين (الصياغة والطرح) وتقديمها ببطاقتي ملاحظة لقياسهما لدى مدرسي مادة الكيماء للتحقق من هدف البحث والاجابة عن تساؤلاته.

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

١- (Jarolimek & Foster , 1981)

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

(Jarolimek & Foster , 1981 : p.275)

٢- (سليمان ، ١٩٩٩):

" انها القدرة على القيام بعمل الاشياء بشكل جيد"

(سليمان ، ١٩٩٩ : ١٥٥)

٣- (البجة ، ٢٠٠٠) :

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

(البجة ، ٢٠٠٠ : ٢٨٥)

٤- (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩):

هي : " القدرة على القيام بالاعمال الادائية المعقدة بسهولة ودقة واتقان وفق سلسلة من الحركات أو الاجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة او غير مباشرة ".

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ١٧)

- **ويعتمد الباحث تعريف (قطامي ورياض ،٢٠٠٩) كتعريف نظري له .**

- **التعريف الاجرائي** : هي قدرة مدرسي الكيمياء على القيام باجراءات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بشكل صحيح والتي يمكن ملاحظتها وقياسها على وفق بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

ثالثا: صياغة الاسئلة : عرفه كل من :-

١- (Sand and Carin , 1975)

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

(Sand and Carin , 1975)

٢- (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٢)

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

(مرعي ومحمد ، ٢٠٠٢ : ٧١)

- ويعتمد الباحث تعريف (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٢) كتعريف نظري له .

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

رابعاً : طرح الاسئلة (Asking questions)

١- (ميخائيل ، ١٩٩٥) :

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

(ميخائيل ، ١٩٩٥ : ٦١-٦٢)

٢- (زيتون ، ٢٠٠١) :

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

(زيتون،٢٠٠١ :١٢١)

٣- (نبهان ، ٢٠٠٨)

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

(نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٦٨)

- ويعتمد الباحث تعريف (نبهان ، ٢٠٠٨) كتعريف نظري له .

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

خامساً : الاسئلة الصفية الشفوية : عرفها كل من :-

١- (اللقاني وحسن ، ١٩٨٥):

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

(اللقاني وحسن ، ١٩٨٥ : ١٥)

٢- (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧):

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

(الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ : ٢٢٥)

٣- (عبد الله ، ١٩٩٨):

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

(عبد الله ، ١٩٩٨ : ٧٩)

٤- (طلبة ، ٢٠٠٧) :

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

(طلبة ، ٢٠٠٧ " ٦٨)

- ويعتمد الباحث تعريف (عبد الله ، ١٩٩٨) تعريف نظري له .

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

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

١- (الغنام ومحمد ، ١٩٩٦):

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

(الغنام ومحمد ، ١٩٩٦ : ١٤)

٢- (بركات وابو طالب ، ١٩٧١) :

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

(بركات وابو طالب، ١٩٧١ :٣)

٣- (وزارة التربية ، ٢٠٠٥):

هي المرحلة التي مدتها (٦) سنوات وتهدف الى اعداد المواطن القادر على تحقيق مجموعة من القدرات والمهارات في مختلف المجالات العلمية والشخصية والوطنية والانسانية ويتألف التعليم من مرحلتين :

أ. الدراسة المتوسطة : مدتها (٣) سنوات للصفوف (٧) (٨) (٩) من السلم التعليمي .

ب. الدراسة الاعدادية : مدتها (٣) سنوات للصفوف (١٠)(١١) (١٢) من السلم التعليمي.

(وزارة التربية ، ٢٠٠٥ :٢٠)

- **ويعتمد الباحث تعريف (الغنام ومحمد ، ١٩٩٦) كتعريف نظري له .**
- **التعريف الاجرائي** : هي تلك المدارس التي تضم الصفوف من الاول متوسط وحتى السادس الاعدادي .

سابعاً : خصائص المدرس (Instructors Characteristics)

١- (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠):

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

(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٩١)

٢- (الحيلة ، ٢٠٠٩) :

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

(الحيلة ، ٢٠٠٩ : ٤٤٧)

٣- (زيتون ، ٢٠٠٥) :

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

(زيتون ، ٢٠٠٥ :٢٨٠)

- **ويعتمد الباحث تعريف (الحيلة ، ٢٠٠٩) كتعريف نظري له .**
- **التعريف الاجرائي :** هي مجموعة مواقف تعبر عن صفات شخصية ينبغي ان يمتلكها مدرسو الكيمياء في المرحلة الثانوية لانجاح عملية التفكير في الاجابة عن الاسئلة الصفية الشفوية وتتمثل هذه الصفات (بالاتزان ، والحماسة ، والانسانية) التي يمكن قياسها بالمقياس الذي اعده الباحث لذلك الغرض.

لمحة تاريخية :

ان اعتماد الاسئلة في التدريس ليس جديداً في مجال المعرفة ، لكنه نشاط ترجع جذوره الى المربين الاغريق ومن اشهرهم سقراط الذي اعتمد الطريقة الحوارية القائمة على طرح الاسئلة ليقود المتعلم الى المعرفة العملية والتي عرفت بالطريقة السقراطية (حمدان ، ١٩٨٥ :١٨-١٩) اذ رأى سقراط ان التعليم لا يهدف الى صب المعلومات في ذهنٍ خالٍ ، بل يحَدِث طلبته ويحاورهم فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب كأنما يتعلم في حين هو يُعلمُ عن طريق الحوار (الناصف ، ١٩٧٢ : ٦٥) ويقول سقراط إن " السؤال فناً ، والمحاورة منهجاً" فكان يسأل من يحاوره عما يعرف في مسألة من المسائل ، ويرد المحاور ، وينهال سقراط عليه بأسئلته الدقيقة التي كان قد اعدها ، وكان يعتمد دائماً توكيد البرهان عن طريق نفي العكس ليساعد المتعلم للوصول الى تعريفه الشيء تعريفاً صحيحاً (احمد ، ١٩٧٤ : ٤٩) وهذا ما دفع سقراط الى القول " إنه كان يولد الافكار من محاوريه كما كانت امه تولد الجنين من الحوامل " وكانت طريقته الحوارية تعتمد على فن صوغ الاسئلة وطرحها (عبد العزيز، ١٩٦٨ : ٢٥١).

وبعد سقراط اعتمدت الاسئلة في التدريس في اكاديمية افلاطون على انها اسلوب متميز (Dillon , 1981 : p1) ، اما ابن خلدون فيرى " أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة وفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة " ويعيب على طلاب بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي سلبيتهم، وانشغالهم بالحفظ من دون فهم او تعليل (ابن خلدون ، ب.ت: ٤٣١-٤٣٢).

اما الصينيون واليونانيون فقد اعتمدوها في مدارسهم ، وفي طرائق تدريسهم ، ومما يلفت النظر كذلك في مجال طرائق التعليم عند العرب الاوائل التركيز على اهمية المناظرة والنقاش والتي كانت معتمدة على اسلوب الاسئلة والاجوبة، كذلك استعملها المربون في الاسلام ، وشواهد ذلك كثيرة في كتب المسلمين الاوائل ، اذ بين المسلمون اهمية المناضرة في شحذ الاذهان وتقوية الحجة وتعزيز الثقة بالنفس ، فأولوها عناية كبرى في طرائق تعليمهم واشاروا اليها في عدة مواقع من مؤلفاتهم ، (قنبر،١٩٨٣: ١١٢) (قطامي ورياض ،٢٠٠٩ : ٧٧).

السؤال في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة:-

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

(عبد الباقي ، ١٩٨٧: ٣٣٦-٣٣٨)

اشار العلماء الى موضوع السؤال في القرآن الكريم ، فقد اشار الامام الزركشي في كتابه البرهان في علوم القرآن في اكثر من موضع من كتابه الى الاسئلة القرآنية ، اذ تكررت كلمة السؤال في عدة مواضع ، و ورد في القرآن الكريم جملة من الاسئلة الموجهة الى الرسول (صلى الله عليه وسلم) ، والتي تفسر بعض الاحكام الشرعية التي كانت تعترض بعض الصحابة رضوان الله عليهم ، وكانت الآيات الكريمة تنزل ومعها الاجابة عنها، (الزركشي ، ١٩٧٢ : ١٦٠) ، ومن بعض هذه السور الكريمة :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

- (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالاَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ)(سورة البقرة ، ٢١٥)
- (وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَامُوسَى) (سورة طه ، ١٧).
- (وَيَسْأَلُونَكَ عَنْ الرُّوحِ قُلْ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنْ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً) (سورة الاسراء ٨٥).
- (قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ) (سورة الشعراء ، ٢٣)
- (فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلاَمًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا)(سورة الكهف ، ٧٤).
- (ءأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا)(سورة النازعات ٢٧)
- (وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِ الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ) (سورة يس ، ٧٨).
- (أ أَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ)(سورة الواقعة ،٥٩).
- (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ) (سورة الملك ،٣٠)

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

عن ابي هريرة (رضي الله عنه) قال بينما النبي (صلى الله عليه وسلم) في مجلس يحدث القوم جاءه اعرابي فقال : متى الساعة فمضى رسول الله يحدث فبعد ان اكمل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) حديثه قال :" اين أراه السائل عن الساعة قال ها انا يا رسول الله قال : فإذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة قال: كيف اضاعتها قال : اذا وسد الامر الى غير اهله فأنتظر الساعة " (البخاري ، ت٢٥٦هـ ، ٢٣).

حدثنا اسماعيل بن جعفر عن عبد الله بن دينار عن ابن عمر قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ((ان من الشجر شجرةً لا يسقط ورقها وانها مثل المسلم فحدثوني ما هي فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله ووقع في نفسي انها النخلة فاستحييت ثم قالوا حدثنا ما هي يارسول الله قال : هي النخلة)) (البخاري ، ت٢٥٦هـ : ٢٣-٢٤).

وقوله (صلى الله عليه وسلم) ((أرأيتم ان نهراً بباب احدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات ، هل يبقى من درنه شيء؟)) ، قالوا لا يبقى من درنه شيء ، قال فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو بهن الخطايا . (النووي ، ت٦٧٦هـ: ٨٠٥)

مفهوم السؤال :-

السؤال في اللغة (يأتي من التصاريف يسأل سؤلاً وسآلةً وتسألاً وسألةً وسألت أسأل وسلت أسل، والرجلان يتساءلان ويتسايلان ، وجمع المسألة مسائل بالهمزة ، فاذا حذفوا الهمزة قالوا مسلةٌ وتساءلوا : سأل بعضهم بعضاً ومعناه طلب الحقوق).

(ابن منظور ، ٢٠٠٥ : ٩٧-٩٨)

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

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٧٨)

وقد عرف السؤال على أنه "جملة استفهامية توجه الى شخص او مجموعة اشخاص للاستيضاح عن معلومة معينة " ويعمل فيه الشخص فكرة يجيب باجابة تتفق مع ما تتطلبه الجملة من استفسار (زيتون، ٢٠٠٣: ٤٥) ، وعلى هذا الاساس يمكن القول بأن السؤال مشكلة تتطلب تفكيراً وجهداً وادراكاً للعلاقات للوصول الى الحل.

(شحاته وزينب ،٢٠٠٣ : ١٩٢)

اما قطامي فقد عدهُ "مفتاح العقل والمعرفة ، وهو يسد الفجوة لدى المتعلم بين ما يعرف وما لا يعرف من المعارف والخبرات" فضلاً عن ان الاسئلة الصفية تعمل على اثارة الدافعية وحب الاستطلاع لدى المتعلم وتولد الرغبة في المعرفة والتعلم (قطامي ، ٢٠٠٥ : ٤٠).

اما الفردان فيرى ان السؤال " مثير عقلي ، محدد ، وقصير ، وواضح يؤدي الى حدوث استجابة فورية تتوقف على نوع المثير ودرجته ، (الفردان ، ٢٠٠٦ : ٢٥) اي انه موقف يشتمل

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

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٧٩)

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

مفهوم السؤال الفعال وخصائصه :-

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

(طافش ، ٢٠٠٤ ، ٤٥) ، (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٨١)

وقد ابرز (العمري ، ٢٠٠٥) جوانب الاسئلة الصفية الشفوية الفعالة في النوعية وهي ((الاستهداف ، والتفاعل ، والتغذية الراجعة)) ويقصد بنوعيه السؤال صياغته ، وذلك من حيث وضوحه ، ومناسبته لمستوى الطلبة ، وقدرته على تحقيق الهدف المنشود ، فالاستهداف يقصد به طريقة المعلم في طرح السؤال من حيث اختيار الطلبة للاجابة عنه ، ومدى توزيعه بين اكبر قدر ممكن منهم ، ويشير التفاعل الى اساليب المدرس في طرحه واعتماد الاتصال بالعين والصوت والطريقة واعطاء فرصة لتفكير الطلبة ، والاسئلة المتتابعة ، وفي ما يتعلق بالتغذية الراجعة فللسؤال دور بارز في صقل شخصيات الطلبة وتنميتها ، ويستطيع المدرس ان يتلقى التغذية الراجعة من اسئلة طلبته ومستواهم وتفاعلهم ونجاحه في عمله .

(العمري ، ٢٠٠٥ : ٣٥)

ويتفق معه في الرأي (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩) مضيفاً خصائص اخرى للاسئلة الصفية الشفوية الفعالة من حيث "عددها ، وعمقها ، ودقتها ، وتوسعها" فمن حيث عددها ينبغي ألا يكثر المدرس من الاسئلة لئلا تفقدها قيمتها التربوية ، اما من حيث عمقها فيقصد به من اجل التوسع في البحث عن الاجابة الصحيحة ، وتشير الدقة الى صوغ الاسئلة بمهارة عالية تدفع الطالب الى البحث والاستقصاء ، ويقصد بالتوسع ان يعد المدرس اسئلة شفوية تحتاج الى اجابات مفتوحة وتتطلب افكاراً مختلفة ، هذا اذا اراد المدرسون تزويد الطلبة بنقطة انطلاق ابداعية . (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٨٩-٩٠).

الصفات التقليدية للاسئلة الصفية الشفوية :-

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

١- أن معظمها موجه لحفظ النظام في غرفة الصف ، فالمدرس غالباً ما يضفي جواً مشدوداً يكون الطلبة فيه متوتري الاعصاب.

٢- ان عددا كبيراً من اسئلة المدرس يكون بهدف الحصول على اجابات قصيرة جداً من الطلبة ، وهذا يعني ان المدرس يقوم بمعظم الحديث الصفي بدلاً من قضائه معظم الوقت في توجيه الطلبة ليفكروا لانفسهم.

٣- ان معظم الاسئلة توجه عادة بغرض التذكر اللفظي ، وبذلك فان وقتاً قليلاً جداً يتوافر لدى الطلبة للتفكير.

٤- ان عدداً كبيراً من اسئلة المدرس يتجاهل الطالب كإنسان مفكر له شانه واستقلاله وحقه في ان يبادر ويسأل ويستفسر.

٥- انها تتجاهل تطوير الطلبة والاعتماد على النفس والتفكير المستقل.

٦- ان عدداً كبيراً من اسئلة المدرس يركز على المعرفة لذاتها وعرضها بدلاً من الافادة منها في توليد معلومات جديدة ، تؤدي الى تكامل المعلومات وتقود الى عملية الفهم.

٧- ان معظمها لا ينمي لدى الطلبة حسن التعبير ولا يهتم بصقله ،ولاسيما عندما يقوم المدرس بطرح عدد كبير من الاسئلة التي تحتاج إلى إجابة سريعة وبذلك فانه لا يعطي الفرصة للطلبة لصقل اساليب اجاباتهم ولا يسمح للمدرس ان يلاحظ بعناية الاخطاء اللفظية لهم (نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٥٩-١٦٠) (طوالبة واخرون ، ٢٠١٠ : ٢٥٢)

اسباب اتسام اسئلة المدرس بالصفات السلبية السابقة:-

١- عدم الكفاية التدريبية للمدرس في كيفية صوغ الأسئلة وطرحها وملائمة أنواعها المختلفة لحاجات الطلبة التعليمية والنفسية.

٢- الكثرة العددية للاسئلة على حساب نوعها ، وهذا- بدوره- يؤدي إلى استبداد المدرس بمعظم وقت الحصة، كما تكون مشاركة الطلبة روتينية وشكلية في عملية التعلم ، مما ينتج منه تذكر عابر للحقائق ، والمعلومات الصغيرة والهامشية (نبهان ، ٢٠٠٨ :١٦٠).

الاهداف التربوية للاسئلة الصفية الشفوية :٠

يمكن للاسئلة الصفية ان تحقق عددا من الأهداف ومنها:-

١- الاشارة الى المفاهيم الاساسية في الدرس.

٢- الكشف عن ميول الطلبة واهتماماتهم بما يدور في اذهانهم.

٣- تشخيص صعوبات التعلم وبالتالي معالجتها.

٤- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى الطلبة.

٥- تدريب الطلبة على التفكير الصحيح.

٦- جذب انتباه الطلبة وتركيزهم في نقطة معينة في الدرس من اجل البحث والتقصي عنها او ابراز اهميتها .

٧- تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبها الطلبة.

٨- تقويم مدى تقدم الطلبة.

٩- تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الدرس.

(طوالبة واخرون ، ٢٠١٠: ٢٥١)

اغراض الاسئلة الصفية الشفوية :

مما لا شك فيه إن لكل سؤال يطرحهُ المدرس غرضاً معنياً يريد من طلبته أن يحققوه او يقوموا بانجازه ، وقد حصر بعض التربويين الاغراض التي ترمي اليها اسئلة المدرس بالآتي :

١- تثير اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.

٢- تشجع الطلبة وتحث على المناقشة.

٣- تعطي توضيح لمشكلة معينة (تنظيمية او تعليمية) .

٤- تعرف نشاطات الطلبة الخاصة وحاجاتهم.

٥- تختبر معرفة الطلبة للموضوع.

٦- تتأكد من فهم الطلبة لموضوع الدرس.

٧- تحث الطالب بعينه على الاشتراك في التعليم الصفي ونشاطاته.

٨- تحلل نقاط الضعف عند الطلبة ومعالجتها.

(حمدان ، ب . ت : ٢٣٩-٢٤٠) (محمد ، ١٩٩١ : ١٤٨)

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

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

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٨٥)

ويضيف (امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩) ان الاسئلة الصفية الشفوية تحقق الاغراض الآتية :

١- تقوم نواتج التعلم المخطط لها مثل غايات الانجاز.

٢- تساعد الطلبة على تطوير المفاهيم ، او لكشف العلاقات بين الاشياء والظواهر.

٣- توجه تفكير الطلبة نحو مستويات اعلى للتفكير.

٤- تعلم الطلبة مهارات ضرورية كالاصغاء والانتباه الى افكار الآخرين ، وذلك عن طريق تقديم افكار تؤدي إلى إصغاء الطلبة ولا سيماً الطلبة الذين يواجهون صعوبة التركيز داخل غرفة الصف.

٥- تعطي تغذية راجعة سريعة لكل من المدرس (بشأن التدريس) والطالب بشأن التعلم وبالتالي تزداد دافعيته للتعلم (امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩: ٤٠٣).

فضلاً عن أن الاسئلة الصفية الشفوية تعتمد في التدريس لتحقيق الاغراض الآتية :-

- **ملاحظة الخصائص الاساسية مثل:** ماذا تلاحظ عند خلط النفط مع الماء؟*
- **التصنيف مثل :** صنف الاملاح الاتية الى حامضية وقاعدية ومتعادلة ؟

Na F , NH4Cl , Nacl

- **التواصل لغرض كشف الافكار وتنمية الخبرة مثل:** صف شعورك ازاء ما تلاحظه؟
- **القياس باعتماد الإعداد والزمن مثل:** كم يلزم من الوقت حتى يصل المحلول الى درجة الحرارة المطلوبة لحصول التفاعل؟
- **التنبؤ :** ويقصد به توقع ما سيحدث بناء على المعلوم مثل :

كم تتوقع ان يكون تركيز المحلول بعد مرور ١٠ دقائق؟

-**تعرف المتغيرات :** اي التعرف على المتغيرات المستقلة والتابعة مثل :

ما المتغيرات التي تثبتها في تجربة اثر تغير التراكيز في سرعة التفاعل الكيميائي؟

- **ضبط المتغيرات :** ويعني ابقاء اثر المتغير ثابتاً مثل :-

ما المتغيرات التي تؤثر في سرعة التفاعل الكيميائي.

تكـوين التعريفـات الاجرائيــة : اي تكـوين التعريفـات اعتمـاداً علـى التجـارب العمليـة. مثـال :
اعتماداً على تجربة اثر تغير التراكيز على سرعة التفاعل الكيميائي
ما تعريف سرعة التفاعل الكيميائي؟

- **تكوين الفرضيات وفحصها لتكوين استنتاجات مثل :**

ما الأسباب التي جعلت التفاعل يحصل تلقائيا ؟

- **تفسير معطيات التجارب مثل:**

لماذا يضاف العامل المساعد الى بعض التفاعلات الكيميائية؟

(الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٧١-١٧٢)

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

فوائد اعتماد الاسئلة الصفية الشفوية في تدريس العلوم :-

ان اي تدريس ناجح يحتاج الى مقومات اساسية لتحقيق الاهداف المرجوة من المواقف التعليمية ، ومن ابرز تلك المقومات اعتماد الاسئلة الصفية الشفوية في اثناء عملية التدريس ، اذ لا يخلو اي موقف تعليمي مهما كان نوعه ومهما كانت اهدافه من اسئلة شفوية توجه سير الحصة الدراسية (محمود ، ٢٠٠٥ : ١٠٣) ، لما لها من فوائد يمكن ابرازها بالنقاط الآتية :-

١- يعبر فيها المتعلم عن افكاره وآرائه بطريقته واسلوبه ، وهذا ينمي لديه حرية التعبير ، والتفكير الناقد ، وهو احد اهداف العملية التربوية.

٢- تنمي في الطالب روح المشاركة الصفية ، وفي بناء البيئة التعليمية الديمقراطية ، مما يجعل للطالب دور ايجابي في المواقف الصفية.

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

٤- تنمي مهارة التواصل مع الآخرين ، اذ تعد هذه المهارة في غاية الاهمية ؛ لانها من متطلبات الاقتصاد المعرفي وهي من المهارات الضرورية ، لمواكبة عصر التكنولوجيا.

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٨٦-٨٧)

ويرى (David , 1991) ان "افضل فائدة من الاسئلة التي يطرحها المدرس في حجرة الدراسة هي تحفيز فكر الطلبة في بداية النقاش" (David , 1991:p162).

مهارة الاسئلة الصفية الشفوية :-

ذكرنا سابقاً ان اعتماد الاسئلة التعليمية في غرفة الصف من المهارات الضرورية للمحافظة على التفاعل الصفي والتواصل بين المدرس وطلبته او بين الطلبة انفسهم (الهويدي ، ٢٠٠٥ :

١٦٨). فالتواصل اساس للنجاح في اية مهنة تتطلب تفاعلاً بين الافراد والتواصل المتعلق بالمحتوى في التعليم اهم بكثير من مجرد التحدث عن الاهداف ، فهو يدعم المشاركة الناجحة للطلبة التي بدورها لها منافع وجدانية مهمة ؛ إذ تشجعهم على اتخاذ موقف ايجابي اكثر نحو الدراسة. (خطاب ، ٢٠٠٧ : ٤٨)

وتعد مهارتا صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها من المهارت التدريسية التي ينبغي ان يكتسبها المدرس ، فصوغ الاسئلة تشير الى الاسلوب او الطريقة التي يعبر بها عن مضمون السؤال ، وأن جودة السؤال الصفي تقاس بمدى قدرته على استثارة تفكير الطالب ، وتحفيزه على اعمال عقله لانتاج استجابات ذات مستويات عليا ، والمدرس لا يمكنه ان يصل الى ذلك بامتلاكه لمهارات صياغة الاسئلة الصفية فحسب ، وانما لابد له من اكتساب مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها في الموقف التعليمي ، وهو مايطلق عليه مهارة طرح الاسئلة الصفية (الخليفة،٢٠٠٧: ١٣٨) فقد يكون السؤال مصاغاً صياغة جيدة ويقيس مهارات عليا الا ان طريقة طرحه قد لا تكون موفقة ، وسنتناول هاتين المهارتين بشئ من التفصيل.

(الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٩)

- مهارة صياغة الاسئلة الشفوية :

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

١- الكلمات المكونة للسؤال :- الكلمات عبارة عن مصطلحات تعبر عن مفاهيم معينة لدى المتحدث ، ولكي تكون هذه الكلمات لها مدلول عقلي واضح لدى الطلبة يفضل اعتماد الكلمات الفصحى لتكون اكثر دقة ، وينبغي ان تكون مصطلحاتها صحيحة علمياً ومتفقاً عليها فضلاً عن اعتماد المفاتيح المناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية عند صياغة السؤال ، فمثلاً في اسئلة التذكر ترد بعض الألفاظ مثل: (اذكر ، وعّرف ، ومتى ، وحدّد) وتتضمن اسئلة الفهم مفاتيح مثل : (صف ،ووضّح ، وفّسر ، ووازن ، وعلّل .... وهكذا) .

٢- عدد الكلمات المكونة للسؤال :- ان الصياغة الجيد للسؤال تتضمن اقل عدد ممكن من الكلمات التي تحقق الغرض المطلوب من السؤال ، اما الاسئلة الشفوية طويلة الصياغة يصعب على الطلبة ادراكها ، اذ لا يستطيعون العودة مرة اخرى لتذكر اول السؤال ، كما يندرج تحت هذا المجال الاسئلة غير مكتملة الصياغة للكلمات المطلوبة أنفسها التي يكتمل بها معنى السؤال ووضوحه ، وهذه تعد ايضاً اسئلة غير مرغوب فيها لعدم وضوح الغرض منها.

٣- ترتيب الكلمات المكونة للسؤال :- ويقصد به الترتيب المنطقي لكلمات السؤال ، فالاسئلة التي يكون ترتيبها اللغوي غير صحيح تفقد معناها ، وبذلك تكون صياغة هذه الاسئلة غير جيدة . (السعيد ، ٢٠٠٥ : ٨)

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

خصائص صياغة الاسئلة الصفية الشفوية الجيدة :

ثمة خصائص ينبغي على المدرس مراعاتها عند صياغة الاسئلة الصفية تتمثل بالوضوح والتركيز والايجاز اذ ينبغي ان يكون السؤال في صيغة واضحة مركزاً على فكرة واحدة او مطلب واحد ، وموجزاً خالياً من الاجتهادات والتأويل والحل والتفسير كما هو مطلوب في السؤال (الدريج ، ٢٠٠٣ : ٣٣٥). فضلاً عن ان تكون الاسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة ومتدرجة وشاملة المستويات والمجالات كافة ، بمعنى ان ينمي لدى الطلبة مهارات الفهم والاستنتاج والبحث والتفسير والتحليل ، وليس مجرد الحفظ والاستظهار وان يشتق السؤال من الهدف السلوكي بنحو خاص ، فضلاً عن ان يكون بمستوى تفكير الطلبة وضمن حدود خبراتهم مثيراً لتفكيرهم.

(الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٨) (طوالبة ، ٢٠١٠ : ٢٥٤)

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

- ما موقفك من هذا الامر .....؟
- هل شعرت بمثل هذا الشعور عندما .....؟
- هل تعتقد انه من الصحيح ان .....؟ (بوردن ، ٢٠٠٥ : ١٨١)

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

- هل يحقق السؤال الغرض (الهدف) المقصود ؟ ام هل انه وضع لمجرد السؤال؟
- أيحتاج الى مهارات عليا ام دنيا؟
- هل يناسب السؤال مستوى الطلبة المعرفي والعقلي ؟
- هل يحتاج الى متطلبات معرفية سابقة؟
- هل يمثل تحدياً للطلبة ؟

- أيتطلب اجابة مفتوحة ام مغلقة؟
- أيثير التفكير ام لا؟
- هل ينمي الاتجاهات الايجابية والدافعية لدى الطلبة ؟
- هل يثير انتباه الطلبة؟
- هل له تسلسلية (منطقية) مع السؤال السابق؟

(الشامل ، ٢٠٠٣ : ٢٠) (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩: ٧٩)

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

مشكلات صياغة الاسئلة الصفية الشفوية :-

هناك اسئلة ينبغي على المدرس ان يتجنب صياغتها وهي :٠

اولاً: الاسئلة الغامضة أو الناقصة .

ثانياً : الاسئلة الموحية بالاجابة.

ثالثا: الاسئلة المركبة والمربكة.

رابعاً : اسئلة الاجابة الجماعية .

خامساً: اسئلة الضرب بالسوط.

سادساً : اسئلة التخمين.

وسنتناول هذه الاسئلة بشيء من التفصيل مع الامثلة:

اولاً : الاسئلة الغامضة او الناقصة :

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

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

مثال (١) :- حدثنا عن الذرة ؟ او ماذا عن الذرة ؟

مثال (٢) :- ما العلاقة بين سرعة التفاعل والتركيز ؟

بالنسبة للسؤال الاول لم يتضح المقصود منه هل يتحدث عن مكونات الذرة ، وهل المكونات من داخل نواة الذرة ام هل هي خارجها ام ماذا؟

ويمكن ان يصاغ كما يأتي :-

- حدد المكونات الموجودة داخل نواة الذرة وخارجها ؟

اما السؤال الثاني فله عدة اجابات صحيحة ، فهل المقصود العلاقة العددية ام هل هي العلاقة الفيزيائية ؟ ام هي علاقة اخرى ؟

ويمكن ان يصاغ كما يأتي :-

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

ثانياً : الاسئلة الموحية بالاجابة :-

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

مثال (١) : ان مكونات الذرة هي e^- , n , p^+ ، أليس كذلك ؟

ويمكن صوغه بالآتي :

ما هي مكونات الذرة ؟

مثال (٢) : الم تقل ان سرعة التفاعل الكيميائي تزداد بازدياد تراكيز المواد المتفاعلة؟

ويمكن صياغة السؤال بالنحو الآتي:

كيف تتغير سرعة التفاعل الكيميائي عند ازدياد تراكيز المواد المتفاعلة ؟

ثالثا: الاسئلة المركبة والمربكة :

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

مثال (١) : ما الحامض ؟ وهل تستطيع ان تبين اي نوع من الحوامض هذا ؟

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

ويمكن ان يصاغ السؤال السابق بالنحو الآتي :-

س١ : ما تعريف الحوامض؟

س٢: بناء على انواع الحوامض ما نوع هذا الحامض؟

مثال (٢) : على كم نوع تقسم الاملاح ؟ وما نوع هذا الملح؟

ويمكن ان يصاغ بالصورة الاتية :-

س١ :- عدد أنواع المحاليل المائية للاملاح؟

س٢:- بالاعتماد على أنواع الاملاح ، ما نوع المحلول المائي لهذا الملح ؟

كذلك يدخل في هذا الاطار الاسئلة التي تتضمن عدداً كبيراً من الافكار او العوامل او الاسئلة الفرعية وتدعى مثل هذه الاسئلة بالمربكة التي لا يستطيع الطالب ان يفكر فيها جميعاً في آن ، واحد فيصاب بالارباك ، ومثل هذه الاسئلة تضر اكثر مما تنفع .

مثال (١) كيف بدأ اكتشاف البروتون ؟ ومن مكتشفه ؟ ولماذا تم اكتشافه ؟

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

رابعاً : اسئلة الاجابة الجماعية :-

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

مثال (١) :- ما نوع الشكل الهندسي لجزئية الماء (يا جماعة ، يا شباب ، ياطالبات،...الخ)؟

خامساً :- اسئلة الضرب بالسوط (السريعة):-

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

مثال (٢) :- لدينا الآن الميكانيكية التالية بسبب اي نظرية ؟

سادساً : اسئلة التخمين:-

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

في الاجابة بنسبة تصل الى (٥٠%) كما أن اسئلة هذا النوع تقع دائماً في مستوى التذكر البسيط ، وهي اكثر انواع الاسئلة التي تقيد اجابة الطلبة.

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

مثال (١) :- هل إن عدد البروتونات في داخل النواة يساوي عدد الالكترونات خارج النواة ؟

يمكن ان يصاغ السؤال بالنحو الآتي ؟

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

مثال (٢) :- هل الشكل الهندسي لجزيئة BH_3 مثلث متساوٍ ؟

ويمكن ان يصاغ السؤال بالنحو الآتي :-

ما الشكل الهندسي لجزئية BH_3 ؟

(سند وارثر ، ١٩٨٥ :١١) (جابر وآخرون ، ١٩٩٤ : ١٩٥ -١٩٩)

(الخليفة ، ٢٠٠٧ :١٣٧ -١٣٨) (نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٧٩-١٨٤)

مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية :-

تشير الدراسات الى ان تقنيات طرح الاسئلة مسألة لا بد منها للمدرسين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم الطلبة ، لذا تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعلم الصفي (خطاب ، ٢٠٠٧: ٤٢) ذلك ان جودة السؤال الصفي لا تقاس بمدى قدرته على استثارة تفكير الطلبة وحفزه على اعمال عقله لانتاج استجابات ذات مستويات عليا فحسب بل ينبغي على المدرس ان يرفع من مستوى اجابات المتعلمين ، بحيث يكون اكثر عمقاً وطولاً ، وليست مجرد تذكر للحقائق و المعلومات ولا يمكن للمدرس ان يصل الى ذلك إلا بامتلاكه مهارات خاصة بطرح الاسئلة الصفية .

(الخليفة ، ٢٠٠٧ : ١٣٨)

ولتحقيق الاتصال والتواصل بين المدرس وطلبته عليه أن يراعي المبادئ الاتية عند طرح السؤال :-

١- توجيه السؤال لجميع الطلاب في الصف ثم يسمي المدرس طالباً للاجابة عنه بطريقة عشوائية على ان لا يكون هناك ترتيب معين لعملية الاختبار او التركيز على جانب معين من الصف من دون غيره ، فهذا الاسلوب يشعر كل متعلم بأن المدرس قد يسأله في اي وقت فيظل في حالة تفكير وترقب طوال مدة الانتظار التي تعقب توجيه السؤال.

اما اذا قام المدرس بأختيار الطالب اولاً ثم طرح عليه السؤال فهذا سوف يشعر بقية الطلبة بان السؤال لا يعنيهم وسيهملون التفكير في الاجابة عن السؤال.

٢- ان يكون عادلاً في توزيع الاسئلة بين طلبة الصف، ولا يقتصر على عدد قليل من المتعلمين الذين يتطوعون للاجابة من دون غيرهم بل لا بد من مشاركة الطلبة الذين لا يرغبون في الاجابة بالاسلوب المناسب لهم من دون احراجهم ، وبذلك يضفي المدرس على الصف جواً من العدل.

٣- ان يوجه بعض الاسئلة السهلة الى الطلبة الذين تحصيلهم الدراسي منخفض حتى يستطيعوا الاجابة عنها فيعيد الثقة في انفسهم.

٤- ان يعطي وقتاً كافياً للتفكير في السؤال ثم يطلب من الطلبة الاجابة عنه (وهو ما يسمى بوقت الانتظار).

(Baroody , 1993 :104) (الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٩)

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

(الخليفة ،٢٠٠٧: ١٤٠)(امبو سعيدي وسيلمان،٢٠٠٩ :٤١٩)

مثال ذلك :-

المدرس يسأل : من دراستك نظرية سرع التفاعل الكيميائي ، ما النظرية التي تعتقد انها اكثر قبولاً لتفسير سرعة التفاعل الكيميائي (مدة انتظار) يا محمد؟

محمد : نظرية الحالة الانتقالية .

المدرس : (مدة صمت).....من ؟ علي .....اعادة طرح السؤال ....

احمد :- لا اعتقد ذلك .....انا ارى انها نظرية .....الخ

(احمد ، ٢٠١٠ : ١٠)

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

(سند وارثر ، ١٩٨٥ : ٣٣)

٦- ان تكون مسموعة من الجميع .

(عطية ، ٢٠٠٨ ، ١٠٣)

وقد حدد (Chris, 2004) سبع مهارات للاسئلة الصفية الشفوية ثلاث منها تختص بمهارة طرح الاسئلة وهي :-

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

٢- اختيار التوقيت المناسب لطرح السؤال.

٣- عدم السماح لبعض الطلبة بالتأثير في طرح الاسئلة.

(Chris , 2004 : p.78)

ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية الشفوية :-

ان اختيار ستراتيجية محددة من دون غيرها هي قرار يضعه المدرس لتحقيق اهدافه التدريسية لكي تظهر بصورة اداءات لدى طلبته ، وتعني الستراتيجية هي خطة او طريقة توجيه الاسئلة بحيث تؤدي الى انماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة ، فهي تذهب الى ابعد من التعرف على ما يعلمه الطلبة ، بل هي ترفع من مستوى اجابات الطلبة فستراتيجية طرح الاسئلة من الستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق النتاجات التعليمية – التعلمية (موسى ، ٢٠٠٤: ٧٨) كما انها من الستراتيجيات الفاعلة في التدريس وهي تعمل على تنمية تفكير الطلبة.(الفردان ، ٢٠٠٦ :٤٨)

وعدَّ (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤) عملية طرح الاسئلة الصفية بأنها "عماد عملية التدريس وأن نجاح المدرس وكفاءته يعتمد على قدرته على طرح الاسئلة واثارة الطلبة ، ومن لا يمتلك مهارة طرح الاسئلة لا ينجح في عمله على النحو المطلوب".

(السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤ : ١٦٨)

اما (اورليخ وآخرون ، ٢٠٠٣) فقد اشار الى ان " ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية من اكثر طرائق التدريس شيوعاً في المدارس الامريكية وفي العالم فهي تساعد على تحقيق اهداف المواقف الصفية وتسهم في تنمية تفكير الطلبة " .

(اورليخ وآخرون ، ٢٠٠٣ : ١٠٣)

ويضيف (ابو النصر ، ٢٠٠٤) أن " ستراتيجية طرح الاسئلة الصفية من اهم الستراتيجيات التي تؤدي الى تطوير التفكير وصقله بطريقة تعطي فرصة للمتعلمين لتطوير اسئلة حول

مشاعرهم ، وأفكارهم ومعتقداتهم وطرحها على انفسهم اولاً ، ثم على الآخرين ثانياً " (ابو النصر ، ٢٠٠٤ : ٥٠).

وملخص القول ان الستراتيجية تشمل :-

- خطة لتوجيه الاسئلة المحددة في الموقف الصفي.
- اساليب يوظفها المدرس لطرح اسئلة تحقق اهدافاً.
- خطة واساليب يضع فيها المدرس ادوات قد تكون ، كيف ؟ولماذا ؟ ومتى ؟ واين .... وغير ذلك.
- اعتماد ادوات التفكير واستثارة الذهن بخطافات (Anchors) ذهنية تحقق هدف ارتقاء العمليات الذهنية وتوظيفها في التعلم . (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ١٩)

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

١- اسئلة اقل ومدد انتظار اطول :-

كثير من المدرسين يسألون الاسئلة الكثيرة في الحصة الواحدة ، لكن ينبغي ان يطرح المدرس عدداً اقل من الاسئلة تمتاز بنوعية عالية او ذات براعة عقلية عالية التفكير وتشجع على فهم اعمق للمحتوى ، ويرتبط بهذه الستراتيجة التي تهدف الى تقليل عدد الاسئلة ان يعمل المدرس على اطالة وقت الانتظار (wait time) بعد توجيه السؤال من (٥-٦) ثوان .
(الحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٣٤)

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

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

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

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

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

ج- ان يوجه الاسئلة الى كلا الفريقين لكي يحقق توزيعاً اوسع للاسئلة ، هذه افضل الممارسات ؛ لانها تتيح الفرصة امام عدد كبير من الطلبة للمشاركة في النقاش ، واختبار تفكيرهم عن طريق تفسيراتهم الشفوية فضلاً على تقدير قيمة مشاركتهم في الاجابة. (الخليفة ، ١٩٩٦ : ١٢٢) (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٢٠-٢١).

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

الاسئلة ووقت الانتظار : (Wait – Time)

ان المدرس الكفء معني بتعلم الاحساس بالوقت الذي ينبغي منحه للطلبة بعد طرحه السؤال ، والاحساس بالوقت مهارة تتطلب تدريباً لدى المدرسين لتحقيق الفائدة المرجوة من طرح السؤال وهي مهارة ضرورية ، ومن السهل تطويرها ، قد عرف (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩) وقت الانتظار بانه " المقدار الذي ينتظره المدرس لتلقي الاجابة بعد ان يطرح السؤال على الطالب او مجموعة من الطلبة" (قطامي ، ورياض، ٢٠٠٩ :٢٨) أما (امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩) فقد عرفاه " بأنه الفترة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب ، وتلك المدة الزمنية التي ينتظرها بعد ان يكون الطالب قد قدم اجابتهُ وقبل ان يظهر رد فعل المدرس على ما ذكره الطالب".

(امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ : ٤١٤)

أن تأثير مدة التوقف وصمت المدرس قد اثبتها (M.Rowe, 1970) عن طريق تحليل المناقشات التي تم تسجيلها داخل الصف ، ووجد أن معدل الوقت الذي ينتظر فيه المدرس طلبتهِ للاجابة عن سؤاله هو اقل من ثانية واحدة كما تبين ان بعض المدرسين يصل معدل انتظارهم ثلاث ثوانٍ ، ومن تحليل اجوبة الطلبة وجد ان المدرسين الذين يقضون وقتاً اطول في الانتضار يحصلون على نتائج تعليمية افضل في المناقشات الصفية فقد وجدت (ROW) ان مميزات اطالة وقت الانتظار بمعدل يزيد على (٣) ثوان هو :-

- ازدياد طول اجابة الطالب وتنوعها وتفصيلاتها (٤٠٠-٨٠٠%) .
- ازدياد عدد الاجابات الصحيحة للطلبة.
- ازدياد مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم وبكفاءتهم الذهنية والمعرفية.
- ازدياد نسبة مشاركة الطلبة الضعاف بمقدار ٤٧% .

- قلة مشكلات الانضباط الصفي.
- ازدياد عدد الاسئلة المطروحة من الطلبة.
- ظهور تحسن في تحصيل الطلبة.
- ظهور تغيرات في اسلوب طرح المدرس للسؤال.

(سند و ارثر ، ١٩٨٥ : ٢٧-٢٨) (الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٧ -١٦٨)

وهناك نوعان من وقت الانتظار:-

النوع الاول :- يتمثل في الوقت الذي ينتظر فيه المدرس الاجابة الاولى للسؤال.

النوع الثاني :- هو مجموع الوقت الذي ينتظر فيه المدرس جميع اجابات طلبة الصف والسؤال نفسه وقد يستغرق هذا الوقت عدة دقائق اذا كان السؤال من النوع الذي يتطلب تفكيراً ناقداً او مبتكراً. (سندوارثر ، ١٩٨٥ : ٢٨)

واشارت (السرور، ٢٠٠٥) الى اهمية وقت الانتظار ، وذكرت بشأن ذلك العبارة الاتية " حاول كمدرس ان تراعي أهمية تزويد الطلبة بثلاث ثوانٍ على الاقل للتفكير بعد طرح السؤال ، وقبل تلقي الاجابة" . (السرور ، ٢٠٠٥ : ٣١٥)

أما (الكبيسي ،٢٠٠٨) فقد قسم وقت الانتظار على نوعين:-

احدهما وقت الانتظار الاول :- وهي المدة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب(بعد طرح السؤال) وتتراوح بين (٣-٥) ثوانٍ.

والاخر وقت الانتظار الثاني :- وهي المدة الزمنية التي ينتظرها المدرس بعد ان يكون الطالب قد قدم اجابته ، وقبل أن يظهر المدرس رد فعله على ما ذكرهُ الطالب ، وهي تتراوح ايضاً بين (٣-٥) ثوانٍ.

(الكبيسي ، ٢٠٠٨ : ٢٢٢)

وحدد (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩) نوعين من وقت الانتظار بما يأتي:-

١- **وقت الانتظار الاول** :- وهو الزمن الذي ينتظرهُ المدرس عند توجيه السؤال الى طالب واحد ، ويتراوح ما بين ٥-٧ ثوان.

٢- وقت الانتظار الثاني :- وهو الزمن الذي ينتظره المدرس بعد توجيه سؤال الى مجموعة من الطلبة ، وقد يستغرق دقائق اذا كان السؤال يتطلب تفكيراً ناقداً او ابداعياً.

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ٢٩)

ويرى الباحث ان زيادة مدة الانتظار تعتمد بدرجة كبيرة على مستوى الاسئلة ، فاذا كانت ذات مستويات عقلية دنيا فان مدة التوقف المناسبة هي (٣-٥) ثوانٍ اما اذا كانت ذات مستويات

عقلية علياً فيفضل ان تصل الى مستوى الدقائق وليس الثواني مع مراعاة تقليل عدد الاسئلة في الحصة الواحدة ، وهذا يعني الاهتمام بنوعية الاسئلة المطروحة في اثناء الدرس الواحد .

ويعتمد الباحث المدة الزمنية التي ينتظر فيها المدرس سماع اجابة الطالب (بعد طرح السؤال) التي يحددها في بطاقة ملاحظة مهارة طرح السؤال والمعتمدة لذلك الغرض.

وقد لخص (امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩) مهارات الاسئلة الصفية الشفوية واهميتها واعتماداتها من حيث صياغتها وطرحها بالجدول الآتي:-

مخطط (١)

تفصيل لمهارات الاسئلة الصفية

المهارة	توضيح المهارة
الصياغة والوضوح	صوغ المدرس اسئلة بحيث تكون توقعات اجابتها واضحة للطلبة ، اي ان الاسئلة مصاغة بطريقة واضحة تجعل الطلبة قادرين على الاجابة عليها.
تكييف الاسئلة	يكيف المدرس الاسئلة التي يطرحها بنحوٍ متسلسل ومتتابع ، كما أنه يسأل اسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الاسئلة.
تتابع الاسئلة	يعتمد المدرس الاسئلة بنحوٍ متسلسل ومتتابع ، كما انه يسأل اسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الاسئلة.
الموازنة	ان يوازن بين الاسئلة التجميعية والاسئلة التشعيبية ، وأن يعتمد المدرس اسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق اهداف المدرس.
مشاركة الطلبة	يوجه المدرس اسئلة تثير اكبر عدد من الطلبة للمشاركة ، كما يعمل على تشجيعهم على المشاركة في الاجابات عن طريق إتاحة الفرصة للجميع للاجابة سواء اكانوا متطوعين ام غير متطوعين.
اجابات سابرة	يسبر المدرس اجابات الطلبة الاولية وبخاصة في اثناء المشاركة ويتبع المدرس اجابات الطلبة الاولية بأسئلة اخرى ، تشجع الطلاب على اكمال اجاباتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها.
زمن الانتظار	يستعمل المدرس زمن الانتظار بعد طرح السؤال وبعد اجابة الطلبة ولا سيما في اثناء المناقشات ، ويتوقف المدرس (٣) ثوان في الاقل بعد طرح الاسئلة التشعيبية لكي يسمح للطلبة بالتفكير ، ويتوقف المدرس مدة بعد تلقي الاجابة الاولية ليشجع الطلبة على التعليق المستمر.

(أمبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ " ٤١٤)

تصنيفات الأسئلة الصفية الشفوية وانواعها :-

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

(التل ومحمد ، ١٩٨٢ : ٢٧٣)

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

اولاً : تصنيف الاسئلة بحسب مستوى التفكير :-

يقصد بمستوى التفكير مدى عمق التفكير المراد تحقيقه لدى الطلبة (زيتون ،٢٠٠٥ :٢٤٥)
ويندرج تحت هذا النوع عدة تصنيفات منها :

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

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

١- اسئلة في مستوى التذكر

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

مثال : اذكر نص قانون بويل للغازات ؟

٢- اسئلة في مستوى الفهم :-

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

مثال : عرف عملية الكيثرة (البلمرة) بأسلوبك الخاص؟

٣- اسئلة في مستوى التطبيق :-

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

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

٤- اسئلة في مستوى التحليل :-

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

أ. استقصاء الاجزاء أو المكونات وايجاد العلاقات .

ب. اعتماد التفسير الاستنتاجي والاستقرائي.

ج. الموازنة وايجاد العلاقات او العناصر المشتركة.

د. اجراء عمليات التصنيف على مستوى اولي.

مثال :- وازن بين الماس والكرافيت من حيث (اللون ،و الصلابة ،و الشكل الهندسي ،و قابلية التوصيل الحراري والكهربائي ،و نوع تهجين ذرة الكاربون).

٥- اسئلة في مستوى التركيب :-

وهي الاسئلة التي يطلب بها من الطلبة تشكيل علاقات ووضع الاشياء في اشكال جديدة واصيلة وتهدف هذه الاسئلة الى تشجيع الابتكار لدى الطلبة.

مثال : اقترح بمعادلة كيميائية موزونة ناتج التفاعل الكيميائي الاتي؟

٦- اسئلة في مستوى التقويم :-

وهي الاسئلة التي يطلب فيها من الطلبة توظيف كل انماط السلوك المعتمدة في المستويات السابقة ، وتقيس هذه الاسئلة قدرة الطالب على تفسير قيمة فكرة او مشكلة او مادة او اصدار حكم بشانها باعتماد محك معين يقترحه الطالب او يعطيه المدرس.

مثال :- ما رأيك في النظرية الحركية للغازات ؟

(الحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٤٣-١٤٤)

ب:- تصنيف كيري (Kerry , 1983)

صنف كيري الاسئلة الصفية الشفوية الى :-

١- الاسئلة ذات المستويات العقلية الدنيا ، وهي :-

- استدعاء معلومات :- اذكر رمز الصوديوم ؟

- استدعاء الاسماء :- من هو مكتشف مبدأ اللا دقة ؟

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

٢- الاسئلة ذات المستويات العقلية العليا ، وهي :

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

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

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

(امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ :٤١٠)

ج- تصنيف كالاكر وآشنر (Gallagher and Aschner, 1963)

صنف كالاكروآشنز عن (خطايبه ، ٢٠٠٥) طريقة يسيرة ومفيدة للاسئلة الصفية الشفوية ، وتنطوي هذه الطريقة على اربعة انواع من الاسئلة التي تشمل جميع المستويات التي حددها بلوم ، وتتضمن عمليات العلم ، ويمكن اعتمادها في جميع الموضوعات الدراسية وهي:-

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

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

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

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

(امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ : ٤١١-٤١٢)

د- الاسئلة التجميعية والاسئلة التشعيبية :

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

١ - الاسئلة التجميعية وتقسم على :

الاسئلة التجميعية : ذات المستوى المتدني او الادنى :

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

- اما الاسئلة التجميعية ذات المستوى المتقدم (الاعلى) .

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

٢ - الاسئلة التشعيبية وتقسم على :

- الاسئلة التشعيبية ذات المستوى المتدني :

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

- الاسئلة التشعيبية ذات المستوى المتقدم .

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

(الكبيسي ، ٢٠٠٨ : ٢٢٥-٢٣٣) (الشامل، ٢٠٠٣ : ٩-١٨)

هـ- تصنيف (زيتون ، ٢٠٠١)

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

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

- اسئلة التذكر : وهي تتطلب مجرد تذكر المعلومات.
- اسئلة اعادة الصوغ : وهذا النوع يتطلب تحويل المعلومة الى صيغة جديدة ، وبعبارة جديدة تدل على الفهم والاستيعاب.

المستوى الثاني :- أسئلة المستويات المتوسطة من التفكير وتشمل :-

- اسئلة الشرح (التفسير) : وهذا التصنيف يحتاج الى توضيح الفكرة باسلوب الطالب .
- اسئلة الموازنة : وهذا المستوى يطلب من الطالب ان يعبر عن فهمه باسلوبه الذاتي في القضايا التي فيها أوجه شبه او اختلاف.
- اسئلة التصنيف : وفي هذا المستوى يُطلب من الطالب وضع المعلومات في فئات او مجموعات.
- اسئلة الاعمام : وهي الاسئلة التي يطلب فيها من الطالب أن يخرج بقاعدة او إعمام من حالات جزئية.
- اسئلة التطبيق : وفي هذا المستوى يطلب من الطالب الإفادة من معلوماته السابقة وتوضيفها في حل المشكلة.

المستوى الثالث :- اسئلة المستويات العليا من التفكير وتشمل :-

- اسئلة التحليل الاستدلالي : وفي هذا المستوى يطلب من الطالب ان يقوم بفحص المادة وتجزئتها الى عناصرها.
- الاسئلة التقويمية : وفي هذا النوع يطلب من الطالب ان يصدر حكمه على فكرة في ضوء معايير معينة.
- اسئلة الابداع : وهذا المستوى من ارقى المستويات؛ إذ يطلب من المتعلم ان يفكر تفكيراً تباعدياً (Divergent Thinking) يؤدي الى اجابات متنوعة في عدة اتجاهات.

(زيتون ، ٢٠٠١ : ١٣٥-١٨٥)

و- تصنيف (العتوم ، ٢٠٠٧)

صنف العتوم الاسئلة المثيرة للتفكير الى ستة انواع هي :-

١- اسئلة اعادة التركيز : ويقصد بها ان المدرس يعتمدها اذا شعر بأن الاجابات خارج موضوع الدرس فيطرح هذا النوع من الاسئلة.

قائلاً :- ماذا لو تحدثنا عن الموضوع كذا .... ثم يبدأ بطرح اسئلة مركزة عنه .

٢- اسئلة التوضيح : وتعتمد عند عدم وضوح استجابة المتعلمين ، كأن يقول المدرس : ماذا نقصد بهذا ؟

٣- اسئلة البرهان : ويعتمد هذا النوع لتقديم الادلة على الاستجابات .

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

٤- اسئلة اعادة التوجيه : وهذا النوع من الاسئلة يعتمد عندما يريد المدرس تعزيز تفاعل الطلبة كأن يقول من لديه وجهة نظر اخرى ؟

من يريد الاضافة ؟

٥- اسئلة تشديد التركيز : ومثل هذا النوع يعتمد عند طرح افكار ذات اهمية للتوصل الى القواعد والتعميمات ، كان يقول المدرس من يلخص الفكرة ؟

من يستطيع تحديد الفكرة بصورة أدق؟

٦- اسئلة الدعم : وهذا النوع يعتمد عند هدف دعم العلاقات بين الادلة المقدمة في الموقف التعليمي للتوصل الى الخلاصات المنطقية ، ومثال ذلك كيف نطبق هذه القاعدة

(العتوم وآخرون ، ٢٠٠٧ : ٦١-٦٢)

ز- تصنيف ويفر وسني (Weaver & Sehni) قسم ويفر وسني أسئلة المدرس الصفية الى نوعين رئيسين :-

١- **الاسئلة التذكرية** : وقد اطلق على هذا النوع ايضاً اسئلة الذاكرة (Memory Questions) والغرض من هذه الاسئلة هو تحفيز الطلبة لاستعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم ، او تسميعهم وتكرارهم وتلخيصهم لها ، وتمتاز هذه الاسئلة بالخصائص الآتية :-

- أنها تتطلب عادة اجابة قصيرة.
- انها تمتلك عادة اجابة واحدة صحيحة.
- انها تتطلب قليلاً من التفكير الجاد ، فهي – بهذا – او توماتيكية مباشرة.
- أنها تنتج احياناً من التخمين وتشجع عليه.

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

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

تتجاوز هذه الاسئلة حد الذاكرة والاستعادة ، الى المعرفة او الفهم الحقيقي للمادة الدراسية ، وتتطلب هذه الاسئلة من الطالب توضيح ما يقول وتفسيره وانتاج اجابة منطقية ومركبة كماً ونوعاً في طبيعتها العامة بمعنى ، تتطلب مثل هذه الاسئلة من الطلاب اعمال الفكر والمحاولة الجادة لايجاد حلول وآراء معمقة او مدروسة ، بعيدة عن التخمين او التذكر العشوائي ، كما تحفز في الطلبة ايضاً وتنمي فيهم القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والموازنة والتنبؤ والمنطق.

مثال : وضح كيفية تحويل الماء الى ثلج او جليد؟

ح- تصنيف ستال وانزالون

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

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

مثال : ميز او فرق بين الحوامض والقواعد؟

٢- **اسئلة الاستعادة او التذكر :**

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

مثال : ما الخطوط العامة المكونة لنظرية رذرفورد ؟

٣- **اسئلة الاستدلال:**

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

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

٤- **اسئلة التبرير:**

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

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

(حمدان ، ب ت : ٢٤٢-٢٤٧)

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

ثانياً :- تصنيف الاسئلة بحسب نوع السبر:-

وردت كلمة السبر في الصحاح في مادة تسبر بمعنى الجرُح نَظَر ما غَوْرُه (الرازي ، ت ٦٦٦ هـ : ١١٩) ، وهذه الكلمة تعني الوصول الى غور الشيء وأعماقه .

(الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٢)

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

(الخوالدة ويحيى ، ٢٠٠١ :١٤٠)

ولتقريب هذا النوع من الاذهان فأن خير مثال على ذلك هو حديث (المصطفى صلى الله عليه وسلم) الذي يرويه ابو هريرة (رضي الله عنه) ، إذ يقول " جاء رجل الى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) غاضباً ، فقال : يا رسول الله ولد لي غلام اسود !! فقال لهُ (صلى الله عليه وسلم) هل لك من الابلِ ؟ قال : نعم ! قال : ما ألوانها ؟ قال حُمْر! قال هل فيها من أورق (رمادي) ؟ قال : نعم فأي ذلك ؟ (اي حصل ذلك) ؟ قال : لعله نزعة عرق ! قال : فلعل أتيك نزعة عرق ، فهدأ الرجل" (البخاري ، ت٢٥٦هـ ، ج٩) وهكذا اوصل النبي (صلى الله عليه وسلم) ذلك الرجل الى أن يجد حلاً لإشكاليتهِ المطروحة عن طريق سلسلة من الاسئلة السابرة .

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

(اورليخ ، ٢٠٠٣ : ٣٦٧)

وتصنف هذه الاسئلة في خمسة مستويات هي :

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

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

الطالب : نعم (الجواب خاطئ)

المدرس : الى اي نوع يصنف الذهب؟

الطالب : الى صنف المعادن؟

المدرس : هل يذوب الذهب في حامض الهيدروكلوريك ؟

الطالب : كلا ، لا يذوب.

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

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

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

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

الطالب : لا ، وهذا جواب صحيح .

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

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

المدرس : إذاً ليست جميع الغازات خفيفة وقابلة للاشتعال.

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

مثال : المدرس : ماذا يتطلب لحدوث التفاعل الكيميائي ؟

الطالب : الحرارة .

المدرس : وهل الحرارة وحدها كافية لحدوث التفاعل الكيميائي؟

الطالب : لا .

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

الطالب : العامل المرسب.

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

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

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

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

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

الطالب : نعم .

المدرس : لماذا يُعَد الحديد موصلاً جيداً للحرارة؟

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

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

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

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

المدرس : ما رأيك يا احمد باجابة زميلك عبد الله؟

(الكبيسي ، ٢٠٠٨ : ٢٢٥ -٢٣٣)

ثالثاً: تصنيف الاسئلة بحسب نوع الاجابة :-

تقسم هذه الاسئلة على نوعين :-

أ- **الاسئلة محددة الاجابة** : وتسمى " بالاسئلة ذات النهاية المغلقة أو التقاربية " (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ :١٠٠) وهي الاسئلة التي لا تحتمل إلا إجابة صحيحة متفق عليها ، وقد يصاغ الجواب بعدة طرائق تعتمد على

قدرة الطالب اللغوية وخبرته في موضوع السؤال ، لكن مضمون الجواب الصحيح يبقى واحداً ومحدداً.

مثال : كم عدد عناصر مجموعة الهالوجينات؟

: بماذا تتميز الحوامض؟

وتتضمن الاسئلة المحددة للاجابة عن :-

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

- ما الاسم الشائع للمركب ميثانال؟
- ماذا تلاحظ عند اضافة محلول نترات الفضة الى محلول ملح الطعام ؟

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

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

ب- الاسئلة مفتوحة الاجابة : وتسمى " بالاسئلة التباعدية او المتشعبة " (زيتون ، ٢٠٠٣ : ٤٩٢) ، وهي الاسئلة التي يكون لها اكثر من اجابة صحيحة واحدة ، او التي تتطلب معلومات اوسع واعمق مما هو متوافر في الكتاب المدرسي ، وهذا النوع من الاسئلة يعطي فرصة للطلاب كي يطوروا قدراتهم في الاستخدام المبدع للمعلومات في دروس العلوم في اثناء التفكير في عدة بدائل متعددة وطرائق متنوعة في استخدام المعلومات للتوصل الى الاجابة المحتملة للسؤال المطروح ، وتعد اجابات الطلبة في هذا النوع من الاسئلة مقبولة ، كما تفيد في عملية العصف الذهني.

امثلة ذلك :

- كيف ستكون الحياة على الارض لو زادت نسبة انبعاث الغازات عمّا هي عليه الآن ؟
- ما يحدث لو كانت كل العناصر الكيميائية خاملة ؟
- ما اوجه الإفادة من الكوارث الطبيعية ؟

وتتضمن الأسئلة مفتوحة الإجابة :

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

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

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

- ما العوامل التي تؤثر في سرعة التفاعل الكيميائي الآتي ؟

وينبغي تحفيز المدرسين على اعتماد اسئلة التفكير التباعدي ، ذلك ان العلوم عملية ابداعية ، ومع ذلك هناك بعض المخاطر للاسئلة التباعدية ، لانها يمكن ان تغير برنامج اليوم الدراسي كما يمكن ان تثير مناقشات حادة.

(Chris, 2004 : p.77)

(الهويدي ، ٢٠٠٥ : ١٦٤-١٦٥)(الكبيسي،٢٠٠٨ :٢٢٥)(زيتون ، ٢٠٠٥ : ٢٤٨ -٢٤٩)
ويعتمد الباحث مفهوم الاسئلة المفتوحة كإحدى الفقرات عند اعداد بطاقة الملاحظة الخاصة بصوغ الاسئلة الصفية الشفوية التي تعد من المتطلبات الاساسية التي ينبغي على المدرس اعتمادها في صوغ الاسئلة ، وعند عملية التحليل يعتمد الباحث على انواع هذه الاسئلة وما يتضمنه كل نوع سواء كانت محددة ام مفتوحة الاجابة.

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

١- **محددة جداً** :- وهذه تتطلب اجوبة بـ (نعم أو لا) فحسب ، مثال ذلك :

- هل من الممكن عمل اي شيء لتسريع هذا التفاعل ؟
- هل ان العامل المساعد ضروري لهذا التفاعل الكيميائي؟
- هل تعتقد أن ازدياد التراكيز يزيد من سرعة التفاعل الكيميائي؟
- هل تعتقد ان لديك معلومات كافية للتوصل الى استنتاجات هذه التجربة؟

٢- **محدد نسبياً** : وهذا يسمح بعدد قليل من الاجوبة مثال ذلك :

- ما الاستنتاجات التي يمكن ان تكونها من بيانات الجدول المعطاة لك؟

٣- **محدد – مشعب** :- وهذا النوع يتطلب اختياراً من بين عدة بدائل مع بيان السبب ، مثال ذلك:-

- اي من هذه المواد تعد فلزات ؟ ولماذا؟

الشطر الاول من السؤال هو محدد ، وكلمة : لماذا تسمح بعدد كثير من الاجوبة.

٤- **مشعب** :- يسمح بعددٍ من الاجوبة او عدد كثير من الملاحظات الممكنة ، مثال ذلك:

- هل لك ان تخبرني عن نظريات سرع التفاعل الكيميائي؟
- ما المعلومات الاخرى التي تحتاج اليها ....الخ ؟
- ماذا تتنبأ من هذه الصورة عن .....؟
- هل لك ان تخبرني كيف كان .....؟

٥- **مشعب جداً** :- يسمح بأكبر عدد من الاجوبة ، مثال ذلك :

- ماذا تعتقد انني سأعمل بهذه المواد؟

(سندروارثر ، ١٩٨٥ : ٢٥)

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

- اسئلة عامة تحفز الطلبة على الاكتشاف والبحث .
  - ماذا تلاحظ عن .....؟
  - ماذا يحدث لو .....؟
  - ماذا يحدث بعد ذلك .....؟
  - هذا يحدث فحسب عندما .....؟
  - ايهما .....؟
  - اذا كان .....ماذا يحدث ؟
- اسئلة عامة تحفز الطلبة على التفكير الابداعي

- كيف تجعل ذلك افضل؟
- ماذا تعمل لتحسين الموقف؟
- ماذا يحدث لو غيرت الحجم ، والشكل ، واللون ؟
- ماذا يحدث لو أضفت او اخذت شيئاً ما من ؟
- كيف تصمم خطة تحرٍ لتكشف ؟
- ما الفرضية التي تكونها عن.....؟
- ماذا تعمل لتحسين .....؟
- ما الطريقة الافضل لتنظيم .....؟
- كيف ان الحركة توثر في .....؟
- ما هي الاستعمالات الاخرى لهذا الشيء؟
- اذا اردت ان تصمم .....افضل ماذا تعمل؟
- اذا اردت ان تجمع بيانات افضل ماذا تعمل؟
- اذا استعملت مواد اخرى في .....ماذا يحدث ؟

(سندو و ارثر، ١٩٨٥ : ٣٩-٤٠) (زيتون ، ٢٠٠٥ : ٢٥-٢٥١)

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

(سند وارثر ، ١٩٨٥ :٢٤)

رابعاً:- تصنيف الاسئلة بحسب توقيت اعتمادها:-

تصنف الاسئلة الصفية بحسب توقيت اعتمادها في الدرس ، وهي تكون على عدة أنواع هي :-

أ- **اسئلة تسبق الموقف التعليمي** : وهي ترمي الى معرفة المتطلب السابق لبناء التعلم الجديد عليه.

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

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

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

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

(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ١٠٠)

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

خامساً: تصنيف الاسئلة بحسب مستويات الطلبة :-

صنفت (الزبيدي، ٢٠٠٣) الاسئلة الصفية الشفوية الى عدة انواع تهدف الى مراعاة مستويات الطلبة ، وتحقيق اهداف المواقف التعليمية وزيادة مشاركتهم ودافعيتهم نحو الموقف التعليمي ، وهذه الانواع هي :-

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

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

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

(الزبيدي ، ٢٠٠٣ : ٣٥٦-٣٦١)

خصائص المدرس :

تحتل مهنة التدريس مكانة عالية من بين كل المهن، وتحوطها كل المجتمعات بالاحترام والتقدير، فرسالتها هي رسالة الأنبياء والرسل ، والمدرس هو حامل هذه الرسالة ، فهو دعامة كل إصلاح اجتماعي ، إذ تقع على عاتقه مسؤولية تنشئة أجيال الأمة ، وهو احد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية ، ومن أهم الدعامات التي يتوقف عليها رفع كفاءة أي نظام تعليمي وتحسين فاعليته ، فمهما توافرت الإمكانيات المادية وتطورت ، فأنها لا تستطيع وحدها أن تحدث التغيير والتطور من دون وجود المدرس الكفء ، (عيسان ، ١٩٩٥ : ٣١) وما دام المدرس امراً لا غنى عنه فقد كان له في المجتمع مركزمرموق يتصف بصفات الطهر والعفة والمعاملة الحسنة لطلبتهِ والخلق الكريم.

(الاحمد ، ٢٠٠٥ : ١٥)

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

(طعيمة ، ٢٠٠٦ : ٦٠)

وخصائص المدرس كما أشار اليها (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠) هي " خبرات المدرسين المتصلة بموضوع الدرس واسلوب التدريس الذي ينبغي ممارسته ، لكي تناسب استراتيجية التعلم المستخدمة "(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٩١).

وهذه الخصائص تعد احد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بصورة او باخرى في الناتج التحصيلي على المستويات المعرفية والانفعالية والنفسحركية ، فالمدرس فرد يتسم بخصائص شخصية معينة في كفاياته وفعاليته تؤدي الى فروق فردية بين المدرسين من حيث اداءاتهم

التعليمية ونشاطاتهم المختلفة (السفاسفة ، ٢٠٠٥ : ١٧) التي قد تؤثر سلباً او ايجاباً في مرحلة تنفيذ الدرس(نشوان ، ٢٠٠٥ : ٢٩٢).

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

- **تصنيف وزارة التربية والتعليم في عمان ، ١٩٩٣**
- **صنفت الخصائص في ثلاثة انواع هي :**

أولاً : مهارات انسانية human Skills

وفيها ينبغي ان يمتلك المعلم المهارات الانسانية الاتية :-

١. أن يكون مستمعاً جيداً.
٢. أن يشجع المشاركة.
٣. ان يتوقع الاسئلة.
٤. ان يكون صبوراً.
٥. ان يثق بالاخرين.
٦. ان يكون حاضر البديهية.
٧. ان يكون مرناً .
٨. ان يحرص على النقد البناء.
٩. ان يتصف بالاتزان والمرح وروح الدعابة.
١٠. ان يتصف بحسن الخلق.
١١. ان يكون مشرق الوجه مبتسماً.
١٢. ان يظهر بالمظهر اللائق.
١٣. ان يكون قدوة حسنة.

ثانياً : مهارات تنظيمية Organizational Skills ينبغي ان يمتلك المعلم المهارات التنظيمية الاتية:-

١- ان يكون قادراً على التخطيط المسبق.
٢- ان يعد المواد التعليمية المطلوبة .
٣- ان يمتلك مهارة ادارة الوقت.
٤- ان يستوعب أساليب التعامل مع الأفراد والمجموعات.
٥- ان يكون منظماً في جميع الجوانب.

٦- ان يكون متفهماً لطرائق التدريس المختلفة وان يتابع ما يستجد فيها.

ثالثا:- معرفته بالمحتوى : Knowledge of the content

ينبغي ان يمتلك المدرس مهارات معرفة المحتوى الآتية :-

١- ان يكون قادراً على شرح المحتوى للمجموعة.

٢- ان يكون قادراً على ان يجد معنىً شخصياً للمحتوى.

٣- ان يكون قادراً على إعطاء امثلة محسوسة.

٤- ان يستوعب المادة التعليمية.

(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٣ : ٧٨)

- تصنيف (عبد السلام ، ٢٠٠١) :-

حدد خصائص المعلم وصفاته ومسؤولياتهِ وواجباتهِ بما يأتي:-

اولاً :- الخصائص الجسمية والصحية :-

١- ينبغي ان يتمتع المدرس بصحة جيدة ، وان يكون سليم البنية والحواس ، خالياً من العيوب والعاهات والإمراض المزمنة أو الخطيرة التي تعوق اداءه لمهمته على خير وجه.

٢- أن يكون قادراً على تحمل مشاق التدريس ، فالتدريس مهنة شاقة تتطلب جهداً فكرياً وجسمياً ، وهو ما يجعلنا نؤكد اهمية الرعاية الصحية الدائمة للمعلمين.

ثانياً : الخصائص العقلية والنفسية :-

١- ينبغي ان يتمتع المدرس بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة ، ولباقة في المواقف الصحية ، وكذلك في مساعدة الطلبة على النمو العقلي.

٢- الالمام بالثقافة العامة لمجتمعه، والثقافة العامة في شتى مجالات الحياة ، ومعرفة مصادر المعرفة المختلفة وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف ، وأن يكون قادراً على اثارة عقول التلاميذ ، وتنمية خيالهم وتوسيع مجالات اهتمامهم.

٣- ان يتصف بالاتزان الانفعالي محباً لمهنته وللطلبة ولمجتمعه.

٤- ان يتصف بالقدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين وظروف الحياة ، ويؤدي رضا الفرد عن ذاته ونظرته الايجابية الى الاستقرار النفسي ، والتعاون ومساعدة الاخرين.

ثالثاً : الخصائص الخلقية والاجتماعية:-

١- ان يكون مخلصاً في قوله وعمله ، متقناً له قدر استطاعتهِ.

٢- أن يكون متواضعاً لله عز وجل متذللاً له سبحانه.
٣- ان يكون آمراً بالمعروف ناهياً عن المنكر ، متصفاً بالعقل والروّية وحسن التصرف والحكمة في امره ونهيه.
٤- ان يكون حسن المظهر.
٥- ان يكون صابراً على معاناة مهنة التدريس ومشاقها ، قادراً على مواجهة مشكلات طلابه ومعالجتها بحكمة من دون غضب او انفعال.
٦- أن يكون محباً لطلبته مشفقاً عليهم ، مشاركاً لهم في احوالهم ومشكلاتهم.
٧- أن يكون عادلاً في معاملة طلبته ، ويحرص على تحقيق المساواة بينهم.
٨- ان يكون قدوة حسنة في قوله وعملهِ وسره وعلانيته وامره ونهيه.
٩- ان يكون صادقاً وموضوعياً في معاملة الطلبة.
١٠- ان يكون متعاوناً مع زملائه داخل المدرسة وخارجها ، ومعتزاً بالانتماء لمجتمعه وامته العربية والاسلامية.

رابعاً : الخصائص المهنية :-

١- ان يتمتع المدرس بمعرفة واسعة وعميقة في مجال تخصصه والمادة التي يقوم بتدريسها والمعلومات الرئيسة في فروع العلوم ذات الصلة بمادته، وان يعرف طبيعة العمل وأساليب البحث العلمي ، وان يكون لديه الاستعداد لمزيد من التعلم في فروع التخصص.
٢- ان يكون ذا شخصية قوية يتصف بطلاقة التعبير ووضوح الافكار.
٣- ان يكون ماهراً وحساساً في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
٤- الالمام بأسس ومبادئ التعلم ونظرياته مثل : التحفيز ، والتشجيع ، والدافعية ، ونشاط المتعلم ، والفروق الفردية ..... الخ.
٥- معرفته بأهمية التربية في تطوير المجتمعات ، ومعرفته بالخصائص النفسية للمتعلمين.
٦- الإلمام بأساليب ومداخل وطرائق التدريس وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
٧- الالتزام بآداب المهنة ، معتزاً بانتمائه اليها ، قادراً على قيادة طلبته.

(عبد السلام ، ٢٠٠١ :٤٠٥-٤٠٧)

- **تصنيف سند وتروبردج Sund & Trowbridge المذكور في (زيتون ، ٢٠٠٥) :-**

حدد سند وتروبرج قائمة تعد خصائص وصفات مرغوبة في مدرس العلوم الجيد ، كما يمكن ان تعتمد هذه الخصائص من مدير المدرسة أو المشرف التربوي او حتى المدرس نفسه ، لتقويم فاعلية تدريس المدرس ومن هذه الخصائص والصفات:

١- متحمس لمادة العلوم وتدريسها.
٢- ديناميكي ، يستعمل صوته وتعبيرات الوجه للتركيز على نقاط معينة في العلوم او لجلب الانتباه.
٣- يستعمل الوسائل والادوات والاجهزة التوضيحية بصورة مكثفة لكي يجعل كل خبرة تعليمية – تعلمية جديدة ملموسة بقدر الامكان .
٤- يري اصالة في اعداد المواد التعليمية المختلفة وتحضيرها من اشياء محلية يسيرة او غير بسيطة ومخلفات البيئة.
٥- يمتلك معرفة وظيفية لمادة العلوم ، وبالتالي يمكنه تطبيق (وتوظيف) ما يعرف في الحياة اليومية .
٦- يمتلك القدرة على توضيح الافكار والمبادئ العلمية بلغة سهلة وميّسرة بغض النظر عن مدى تعمقه او معرفته بالمادة العلمية.
٧- يثير التفكير الحقيقي وينميه لدى الطلبة، وبالتالي لا يجعل منهم ببغاوات في ترديد المادة العلمية.
٨- يدرس المادة العلمية بعمق ، وبالتالي ليس من نوع المعلمين الذين يوصفون بانهم " معلمو قطع المنهاج".
٩- هادئ ، ومتوازن حتى في الدروس العلمية الاكثر تعباً أو المثيرة (المرهقة) للاعصاب.
١٠- يعتمد طرائق واساليب ووسائل مختلفة في التدريس ، وبالتالي لا يكرر نفسه يوماً بعد يوم او سنة بعد اخرى.
١١- يتضح عليه الشعور بالثقة ويثق الطلبه فيه.
١٢- يشجع المناقشة والاسئلة الصفية ، ويخطط ذلك عن وعي وقصد.
١٣- يحافظ على مزاج و (مناخ) تدريسي ملائم بحيث لا يشعر الطلبه بالملل والكسل.
١٤- يستعمل تقنيات واساليب تقنية فنية لاثارة الاهتمام والميول في بداية كل خبرة تعليمية – تعلمية جديدة ، وبالتالي لا يعامل المادة العلمية الجديدة كشيء جديد لا بد من تعلمه.
١٥- يركز على المفاهيم الأساسية والمبادئ العلمية بوجه عام ، وبالتالي يستعمل الحقائق العلمية كوسيلة لغاية.

(زيتون ، ٢٠٠٥ : ٢٨٠-٢٨١)

- تصنيف نشوان ، ٢٠٠٥:

صنف خصائص المدرس وصفاته في ثلاثة انواع هي :

اولاً : خصائص مهنية ، وتشمل :-

١- ان يكون المدرس متمكناً من المادة العلمية وعالماً بأدق الأمور التي تتصل بتخصصه حتى يكون قادراً على تلبية الحاجات العلمية للطلاب وإثراء المادة العلمية بدرجة تعود بالفائدة على الطلاب.

٢- أن يكون المدرس قادراً على اعتماد طرائق التدريس المناسبة والاساليب الحديثة في طرائق التدريس من اجل توصيل الخبرات المناسبة للطلبة وتشجيعهم على المناقشة والحوار والعمل الجمعي .

٣- ان يكون قادراً على اجراء التدريبات والتطبيقات العلمية لكي ينمي لدى طلابه الرغبة وحب العمل التجريبي وتدعيمه بدرجة اكبر من الجانب النظري.

٤- ان يكون قادراً على اجراء العمليات الاساسية في عملية التعلم بفعالية واتقان مثل : التخطيط والتنفيذ والتقويم ، ويتطلب ذلك عدة مهارات منها :-

أ- القدرة على وضع خطة الدروس والتحضير الجيدة لها.

ب- تحديد الخبرات السابقة التي مر بها الطلبة.

ج- تحديد الاهداف التعليمية بدقة واختيار المحتوى وتنظيمه بما يتلاءم وحاجات الطلاب.

د- القدرة على اثارة دافعية الطلبة وانتباههم.

هـ- القدرة على اعتماد وسائل التقويم الملائمة ، كالتقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي بما يتلاءم والمادة التعليمية والاهداف المطلوبة.

و- ان يكون المدرس مّطلعاً على اعتماد الوسائل التعليمية بجميع انواعها بطريقة صحيحة ، فضلا عن القدرة على عمل وسائل من البيئة تلائم الاهداف التعليمية المطلوبة وتحقيقها.

ز- اتاحة الفرصة للطلبة المشاركة في التعليم والقيام بالانشطة التعليمية المناسبة.

ر- القدرة على صوغ الاهداف لكل درس بطريقة سلوكية.

ك- ان يكون على اطلاع على فلسفة التربية واهدافها وسياساتها في وطنه .

ل- القدرة على التكيف مع الظروف البيئية المحيطة به.

ذ- القدرة على اعتماد طريقة التدريس الملائمة لكل موضوع وبحسب امكانات الطلاب وظروفهم والفروق الفردية بينهم.

ن- القدرة على اعتماد اسلوب تفريد التعليم بانواعه المختلفة.

م- القدرة على توجيه الطلاب في اثناء عمليات التعلم و في اثناء القيام بالانشطة التعليمية.

ي- القدرة على اعتماد اساليب التعزيز والثواب بطريقة فعالة من دون مبالغة وحتى لا تفقد قيمتها التربوية ، والابتعاد عن اساليب العقاب بجميع انواعه.

ثانياً : خصائص شخصية:

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

١- الصحة العقلية والجسمية.

٢- القدرة على التعاون والمشاركة في عمليات التعلم مع المدراء والمشرفين واولياء الامور.

٣- ان يكون ذا شخصية محببة ، وقوية ومؤثرة وقيادية ، ولديه القدرة على الاتصال السليم.

٤- الاتزان النفسي والتحلي بالهدوء وسعة الصدر وتجنب الانفعال.

٥- احترام الدين وقيم المجتمع السائدة.

٦- الحماسة المهنية والثقة بالنفس.

٧- العدالة والموضوعية.

٨- حسن المظهر والترتيب.

ثالثا: خصائص اجتماعية : تتضمن :-

١- القدرة على اقامة علاقات اجتماعية سليمة مع جميع المستويات التعليمية بمن فيهم المدرسون أنفسهم والمدراء والطلاب والبيئة المحلية.

٢- الايمان بأهمية التطوير والتنفيذ في عمليات التعلم عن طريق القدرة على التعامل مع التطورات الحديثة في جميع المجالات التعليمية والمعلومات التكنولوجية.

٣- الايمان بمبدأ العلاقات الانسانية ودورها في تحسين فعالية التعليم والقدرة على استخدامها بطريقة ايجابية.

٤- القدرة على المشاركة الايجابية مع مدراء المدارس والطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية السليمة.

٥- الالمام بالاساليب الديمقراطية في القيادة والعمليات الادارية الاخرى ودورها في تعزيز العلاقات وتقويتها وتحسين فعالية التعلم.

٦- الاطلاع على الاتجاهات الحديثة في مجال السلوك الانساني الفردي والجمعي داخل المدرسة ، وذلك للتعرف على العوامل والدوافع والروح المعنوية لديهم من اجل كيفية التعامل معهم بطريقة ايجابية.

٧- القدرة على استيعاب الآثار الايجابية كثورة المعلومات الحديثة والتكنولوجيا وتعزيزها لدى الطلاب ، والابتعاد عن الآثار السلبية لبعض الاكتشافات.

(نشوان ، ٢٠٠٥ ، ٢٩٢-٢٩٥)

- **تصنيف (نشواتي ، ١٩٨٥) المذكور في (السفاسفة ، ٢٠٠٥)**

صنف النشواتي خصائص المعلم الى نوعين هما :-

آ : الخصائص المعرفية: Cognitive Charticistics

تمثل الخصائص المعرفية حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والاساليب التي يتبعها في استثارة طلبته ، ويمكن تصنيفها في عدة عوامل اهمها:-

١- الاعداد الاكاديمي والمهني:

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

٢-اتساع المعرفة والاهتمامات :

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

٣- المعلومات المتوافرة للمدرس عن طلابه:

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

٤- اعتماد المنظمات المتقدمة :-

تشير بعض الدلائل الى ان المدرس الاكثر فعالية يلجأ الى اعتماد ستراتيجيات تجعل تعلم طلابه ذا معنى ، ويظهر ان المدرس الفعال اكثر ميلاً الى تزويد طلابه بما يسمى بالمنظمات المتقدمة.(Advance , Organizers) وهي عبارة عن مراجعات او معلومات او قراءات

قصيرة عامة ، يكون الطلاب على ألفة بها اكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الاكثر تعقيداً وتحديداً ، وتقوم هذه المقدمات بتجسير الفجوة بين معلومات الطلاب السابقة والمعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية وموضوع الاهتمام ، وبذلك يسهل عليهم تمييز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة.

ب : الخصائص الشخصية (Personality Characteristics)

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

١- **الاتزان والدفء والمودة** :- تؤثر خصائص شخصية المدرس في سلوك الطلاب التحصيلي وغير التحصيلي ، فالطلاب والمراهقون الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية ؛ قادرون على التحسن السريع ، عندما يرعاهم مدرسون متصفون بالاتزان الانفعالي ، والتعاطف ، والدفء والمودة.

٢- **الحماسة** :- تشير بعض الدلائل الى أن مستوى حماسة المدرس في اداء مهنته التعليمية ، يؤثر في فاعلية التعلم على نحو كبير ، وقد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين حماس المدرس ومستوى تحصيل طلابه ، وان الطلاب اكثر استجابة نحو المدرسين المتحمسين ونحو المواد التي تُقَدَم على نحوٍ حماسي.

٣- **الانسانية** :- ان تصنيف المدرس كمدرس فعال هو المدرس (الانسان) الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى . وان المدرس الانسان هو المدرس القادر عى التواصل مع الاخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والديمقراطي والمتفتح والقابل للنقد.

(السفاسفة ، ٢٠٠٥ : ١٩-٢١)

اما (غانم وخالد ، ب ، ٢٠٠٨) فقد لخصا هذه الخصائص في ثلاثة مجالات هي :

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

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

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

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

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

(غانم وخالد ، ب، ٢٠٠٨ : ٥٠-٥٢)

وبما أن موضوع البحث هو الاسئلة الصفية الشفوية التي تعد – كما ذكرنا – احدى وسائل التواصل بين المدرس وطلبته ، وان التواصل في غرفة الصف يتأثر بعدة عوامل منها شخصيات الافراد المشتركين في عملية التواصل ، وفهم ادوارهم التواصلية التي يقومون بها (السفاسفة ، ٢٠٠٥ : ٤٨). لذلك يعتمد الباحث الخصائص الشخصية للمدرس ضمن تصنيف (نشواتي ، ١٩٨٥) بمجالاتها الثلاثة وهي الاتزان ، والحماسة ، والانسانية ، ذلك للتعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارتي صوغ الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى المدرسين وخصائصهم الشخصية.

دراسات سابقة

تهدف مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي يستعرضها الباحث الى بلورة مشكلة بحثه وتحديدها بصورة اكثر وضوحاً وتزويده بالافكار الجديدة والاجراءات التي يمكن الافادة منها للحصول على المعلومات الجديدة التي تغني بحثه والافادة منها في بناء اهداف وتوصيات وتساؤلات بحثه ، وتحديد العينة .... الخ ، ولكي يتوصل في النهاية الى معرفة الفجوة التي يتناولها بحثه (قندلجي ،١٩٩٣ : ٥٦) لذا قسم الباحث الدراسات السابقة التي تناولها الباحث على محورين:

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

المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت خصائص المدرس.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

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

أ – دراسات عربية :

١- دراسة (حسن ، ١٩٨٤) .

٢- دراسة (غنيم ، ١٩٩٠) .

٣ – دراسة (الموسوي ، ١٩٩١) .

٤- دراسة (الحادر ، ١٩٩١) .

٥ – دراسة (الحباشنة ، ١٩٩٣) .

٦- دراسة (عبيدات ومحمد، ٢٠٠٣) .

٧ – دراسة (الناصر ، ٢٠٠٤) .

ب – دراسات اجنبية :

١- دراسة بلاك (Black, 1980)

٢- دراسة روبرسون (Roberson , 1988)

٣- دراسة ايكاسنج (Ekasingh , 1990)

٤- دراسة ويمر (Wimer & etel, 2001)

٥- دراسة اوبرلي(Oberly , 2003)

٦- دراسة ارهاد وهينز (Erhard & Hainze 2006)

المحور الثاني :- الدراسات التي تناولت خصائص المدرس

أ – دراسات عربية :

١ – دراسة (عدوان وعلي ، ١٩٩٥) .

٢- دراسة (الغامدي ، ٢٠٠٣) المذكورة في غانم وخالد (٢٠٠٨)

ب – دراسات اجنبية :

١- دراسة Searles & NG , 1982

٢- دراسة Searles & Kudeki, 1987

٣- دراسة أوغدن واخرين (Ogden & Other , 1994)

٤- دراسة اليونسكو (١٩٩٦ ، (UNESCO)

٥- دراسة روني (Roney, 2000)

٦-دراسة آك كوز ، (Ac. Kgoz, 2005)

٧- دراسة فايل و كويكلي (Vialle & Quigley, 2007)

المحور الاول : ((**الدراسات التي تناولت الاسئلة ومهارتي صياغةالاسئلة الصفية الشفوية وطرحها**))

اولاً : **الدراسات العربية** :

١- دراسة (حسن ، ١٩٨٤) :

هدفت الدراسة التعرف على انواع الاسئلة الصفية الشفوية التي يعتمدها معلمو الجغرافية في المرحلة الثانوية في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً و(٢٠) معلماً وتم تطبيق الملاحظة على حصص صفية،؟ وبعد تحليل بطاقات الملاحظة اظهرت النتائج ان معظم الاسئلة في مستوى الفهم وأن اسئلة التذكر من أكثرها شيوعاً بين المعلمين وان المستويات الاخرى من الاسئلة قليلة الاعتماد من المعلمين.

(حسن ، ١٩٨٤ : ١١٥)

٢- دراسة (غنيم ، ١٩٩٠):

هدفت الدراسة التعرف على نوع الاسئلة الصفية التي يطرحها معلمو المرحلة الابتدائية العليا في مدارس وكالة الغوث في الاردن ، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً ومعلمة من معلمي مبحث العلوم ،اعتمدت الباحثة تصنيف ساندروز (Sanders) للاسئلة في المجال المعرفي، واظهرت نتائج الدراسة ان الاسئلة في مجال التذكر اعلى نسبة ، إذ بلغت (٧٧,٩%) ثم اسئلة الفهم بنسبة (١٥,٤%) تلتها اسئلة الترجمة بنسبة (٣٦%) ثم التحليل بنسبة (٣%) واسئلة التطبيق بنسبة (٠,٥%) وخلا مستويا التركيب والتقويم من اية اسئلة ، ولا اثر للجنس او الخبرة في نوع الاسئلة التي يعتمدها معلمو العلوم في المرحلة الابتدائية العليا.

(غنيم ، ١٩٩٠ :٥٥)

٣-دراسة (الموسوي ، ١٩٩١):

هدفت الدراسة التعرف على انواع الاسئلة الشفوية التي يعتمدها معلمو التاريخ في المرحلة الثانوية والاساسية في البحرين ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة وتم تسجيل حصتين لكل معلم ، وقد دلت النتائج على ان اسئلة التذكر كانت اعلى نسبة ، إذ بلغت (٧٦%) ، ثم الاسئلة التجميعية بنسبة (٣٠,٥%) ، ثم الاسئلة التباعدية (١,٥%) ، وجاءت اسئلة التحليل في نهاية التحليل بنسبة (١%) ، ودلت على ضعف توزيع الاسئلة بين مستويات المعرفة.

(الموسوي ، ١٩٩١ :٨٩-١٠٨)

٤- دراسة (الحادر ، ١٩٩١) :

هدفت الدراسة التعرف على مستويات الاسئلة الصفية التي يعتمدها معلمو اللغة العربية في المرحلة الاساسية وعلاقتها بالجنس والخبرة والمؤهل ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة من مدارس مدينة اربد في الاردن.

اعتمدت الباحثة تصنيف بلوم لتصنيف مستويات الاسئلة التي يعتمدها المعلمون في الحصص الصفية ، وقد قامت بملاحظة حصة صفية لكل معلم ومعلمة. و بعد تحليل نتائج الدراسة اظهرت النتائج ان معظم الاسئلة في مستوى التذكر ثم الفهم ، وانخفضت الاسئلة في مستويات التطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، واوصت الباحثة بضرورة طرح اسئلة شفوية في المستويات العليا من التفكير.

(الحادر ، ١٩٩١ ، ح)

٥- دراسة (الحباشنة ، ١٩٩٣)

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

ولجمع المعلومات اعتمد التسجيل الصوتي بواقع درس واحد في اللغة العربية (فرع القراءة المشروحة) واعتمدت اداة التحليل (السؤال الصفي الشفهي على وفق شروط صوغ السؤال الصفي الجيد ، اداء لغوياً واضحاً ، واعتمدت بطاقة لجمع البيانات عن زمن التوقف عقب السؤال الصفي محسوباً بالثواني ، اذ توصلت الدراسة الى النتائج الآتية ، إذ وجد ان مستوى اداء المعلمين والمعلمات في مهارة صوغ السؤال الصفي الشفهي الجيد بنسبة (٩٢,٦٨%) بالنسبة الى النكور و (٨٩,٥٨%) بالنسبة الى الاناث والفرق دال احصائياً .

واوصت الدراسة الباحثين التربويين باجراء دراسات في مجال صوغ الاسئلة الصفية واساليب توجيهها التشخيصي في نقاط القوة ومكامن الضعف واجراء دراسات في زمن التوقف وتناسبه مع اهداف الاسئلة وفي وضع الاسئلة عند المعلمين وعلاقته بوضوح التفكير وعمقه عن المتعلمين.
(الحباشنة ، ١٩٩٣ : ٤٠-٤١)

٦- دراسة (عبيدات ومحمد ، ٢٠٠٣)

هدفت الى تحليل مهارة طلبة التربية العلمية (٢) تخصص معلم مجال في جامعة الحسين بن طلال في المملكة الاردنية الهاشمية في صوغ الاسئلة وكيفية توجيهها والتصرف بشأن اجابات الطلاب عنها ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باعداد اداتين للدراسة . تألفت الاولى من بطاقة ملاحظة مهارة الطلبة في صوغ الاسئلة وتوجيهها وكيفية التصرف بشأنها ، اما الاداة الثانية فكانت بطاقة تحليل لأسئلة الطلبة ، وتم اعتمادتها في اثناء الاستماع للتسجيل داخل حجرة الصف. بلغت عينة الدراسة (٢٤) طالباً وطالبة وخلصت الدراسة الى ان الطلبة يمتلكون مهارة صوغ الاسئلة بنسبة ٩٠% ، اما في ما يتعلق بتوجيه الاسئلة فقد بلغت ٨٣,٣% ، كما

دلت النتائج على ان الطلبة لديهم قدرة كبيرة في التصرف بشأن اجابات الطلاب الصحيحة والخاطئة.

(عبيدات ومحمد ، ٢٠٠٣ : ١٢٣)

٧- دراسة (الناصر ، ٢٠٠٤) :

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

تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة وثم تسجيل (٢٧٠) حصة صفية تسجيلاً صوتياً ، وبعد تحليل النتائج دلت على ان تركيز الاسئلة كان في مستوى التذكر بنسبة (٦١,٦١%) ، يليه مستوى اسئلة الفهم بنسبة (٢٠,٤٨%) ، ثم التطبيق بنسبة (٢١ ، ١٠) ، ثم التحليل بنسبة (٣,٨٣%) ، ويليه مستوى اسئلة التركيب بنسبة (٣,٤٧%) ، واخيراً التقويم بنسبة (٠,٤%) ، واوصت الباحثة بالاهتمام بالاسئلة الشفوية بمستوياتها المتعددة والتركيز على العليا لما لها من اثر في تنمية تفكير الطلبة.

(الناصر ، ٢٠٠٤ : أ)

ثانياً : الدراسات الاجنبية (Convergent and Divergent Research)

١- دراسة بلاك (Black, 1980)

هدفت الدراسة الى تحليل مستويات التفكير في الاسئلة التي يطرحها المعلمون في نيجيريا وفق تصنيف بلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) مدرسة ، وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين ان الاسئلة التي تطرح على الطلبة لا تتعدى مستوى الاستيعاب في مادة الاحياء وفي مادتي الكيمياء والفيزياء لم تتعدَ التطبيق.

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

٢- دراسة روبرسون (Roberson , 1988):

هدفت الدراسة التعرف على الاسئلة التي يطرحها المعلمون واجابة الطلبة عليها في مبحث الاجتماعيات ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً في الصف السابع ، وقام بتدريسهم أربعة معلمين ، وتم تسجيل الملاحظات الميدانية بواسطة شريط الاسئلة الصفية التي يطرحونها ، وأظهرت نتائج التحليل للأسئلة إن الأسئلة التي طرحت هي في مستوى التذكر ، وان الأسئلة ذات المستويات العليا لا يوجد اهتمام بها.

(Roberson , 1988 : A - C)

٣- دراسة ايكاسنج (Ekasingh , 1990):

هدفت الى التعرف الى انماط الاسئلة التي يطرحها المعلمون في صفوف تعليم اللغة الانجليزية كلغة اجنبية، وتحديد الستراتيجيات التفاعلية التي يعتمدها المعلمون مع طلبتهم ، وتكونت عينة الدراسة من صفين من السنة الاولى في الجامعات التايلندية ، وتمت ملاحظة كل صف لمدة ست حصص ، ثم تم تحليل هذه الحصص.

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

(Ekasingh, 1990, p:384)

٤- دراسة ويمر (Wimer & etel, 2001) :

هدفت الكشف عن مدى طرح المعلم للاسئلة ذات المستويات العليا في مبحث الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، ومدى استجابة الطلبة اليها بحسب متغير الجنس ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً ومعلمة ، منهم (١١) معلماً في مدارس حكومية و (٥) معلمين في مدرسة خاصة ، وقد تم ملاحظة (١٦) درساً في الرياضيات وسجلت الدروس بواسطة كاميرات الفيديو ، وقد سجل (١٢) للصف الرابع، (٤) للصف الثالث .

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

(Wimer , 2001:p.84)

٥- دراسة اوبرلي(Oberly , 2003) :

هدفت الدراسة التعرف على الستراتيجيات التي يتم اعتمادها في قاعات التدريس باعتماد الاسئلة المتنوعة وتعليقات المعلمين عليها ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مدرسة سيؤول في كوريا الجنوبية ، إذ تم اختيار عينة عشوائية عددها (٢٣) طالباً، واعتمد الباحث اسلوب الملاحظة وتسجيل الحصص ، وبلغت مدة الملاحظة (٧٠) دقيقة ، وقد قام الباحث بطرح اسئلة تقاربية مغلقة (نعم ، ولا) واسئلة تباعدية مفتوحة.

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

(Oberly , 2003, p.3-8)

٦- دراسة ارهاد وهينز (Erhard & Hainze 2006) :

هدفت الدراسة الى تطوير محتوى دروس تعليمية عن طريق تضمينها اسئلة متنوعة تتضمن اسئلة صفية تقاربية وتباعدية . كما هدفت الدراسة التعرف على مدى تحقيق اهداف المواقف التدريسية عن طريق الاسئلة الموجهة للطلبة التي تظهر طرائق تفكيرهم وزيادته عن طريق الاسئلة المتنوعة.

تكون مجتمع الدراسة من (٨) صفوف دراسية في المانيا ، إذ تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ، تكونت العينة من (٧١) طالباً تتراوح اعمارهم بين (١٣) الى (١٤) سنة ، واعتمد الباحث طريقة الملاحظة لرصد نوعية الاسئلة الموجهة الى الطلبة في الغرف الصفية مع ملاحظة الاجابة عنها، والزمن الذي يستغرقه الطالب في الاجابة عن السؤال المطروح.

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

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

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

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

لذلك يتضح من استعراض دراسات هذا المحور ما يأتي :

١. هدفت معظم الدراسات التعرف على انواع الاسئلة الصفية الشفوية التي يصوغها المدرسون ومستوياتها وانماطها مثل (دراسة حسن، ١٩٨٤) و(دراسة Roberson,1988) و (دراسة Eksaingh,1990) و(دراسة غنيم ، ١٩٩٠) و (دراسة الموسوي ، ١٩٩١) و (دراسة الحادر،١٩٩١) و(دراسة الناصر ،٢٠٠٤).
٢. انصب اهتمام الباحثين على المرحلة الثانوية مثل (دراسة حسن، ١٩٨٤) و(دراسة الموسوي،١٩٩١) في حين اهتمت (دراسة غنيم ،١٩٩٠) و (دراسة الحادر،١٩٩١) و(دراسة الحباشنة ،١٩٩٣) و(دراسة Wimer&etel,2001) بالمرحلة الابتدائية ، اما المرحلة الجامعية فقد اهتمت بها (دراسة عبيدات ومحمد،٢٠٠٣) و (دراسة الناصر ،٢٠٠٤).

٣. لوحظ تباين حجم العينات في هذه الدراسات ، اذ بلغ اقل حجم عينة (١٦) فرداً واكثر حجم (٨٥) فرداً .ولعل ذلك يرجع الى حجم المجتمع الاصلي الذي اخذت منه العينة وامكانات الباحثين.

٤. عينات الدراسات من المعلمين والطلبة، فقد اختارت (دراسة Black,1980) و(دراسة Ekasingh,1990) و(دراسة الموسوي ،١٩٩١) و(دراسة الحادر،١٩٩١) و(دراسة الحباشنة ،١٩٩٣) و(دراسة غنيم ، ١٩٩٣) و(دراسة Wimer,2001) المعلمين عينة للدراسة ، اما (دراسة عبيدات ومحمد ،٢٠٠٣) و(دراسة Oberly,2003) و(دراسة الناصر، ٢٠٠٤) و(دراسة Erhard&Hanze,2006) فكانت عينتها الطلبة ، في حين اعتمدت (دراسة حسن ، ١٩٨٤) و(دراسة Roberson,1988) عينة مشتركة من معلمين وطلبة، وهذا يعتمد على أهداف الدراسة .

٥. تنوعت الأدوات المستعملة في تلك الدراسات، فقد استعملت بطاقات الملاحظة، والتسجيل الصوتي، والتسجيل الفيديوي، وهذا يعني صلاح استعمال هذه الأدوات في هذا المجال.

٦. معظم الدراسات اهتمت بمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ، ضمن تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

٧. ندرة الدراسات التي اهتمت بطرح الاسئلة الصفية الشفوية اذ اعتمد الباحث على دراسة واحدة في هذا المجال هي (دراسة عبيدات ومحمد،٢٠٠٣). الا ان بطاقة الملاحظة لم تعالج جميع جوانب متطلبات طرح الاسئلة الصفية الشفوية .

٨. انصب اهتمام الباحثين على دراسة الاسئلة الصفية الشفوية في مجال اللغة الانجليزية مثل (دراسة Ekasingh,1990) والاجتماعيات (كدراسة Roberson,1988) و (دراسة حسن ،١٩٨٤) والتاريخ (دراسة الموسوي ،١٩٩١) واللغة العربية (دراسة الحادر،١٩٩١) والرياضيات (دراسة Wimer,2001) وندرة الدراسات في مجال الكيمياء. اذ لم يعثر الباحث الا على دراسة واحدة في مجال العلوم هي (دراسة Black,1980).

٩. ندرة الدراسات التي اهتمت بمهارة الاسئلة الصفية الشفوية وعلاقتها بمتغير الجنس والخدمة .

١٠.جميع الدراسات اظهرت نتائجها وجود ضعف في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية لدى المعلمين والتي تتطلب مستويات تفكير عليا.

جوانب الافادة من هذه الدراسات السابقة : -

١. تعرف الباحث على اجراءات الدراسات السابقة .
٢. معرفة بعض الادوات المعتمدة وطريقة بنائها والتأكد من صلاحها للبحث مما افاد الباحث في اختيار المناسب منها.
٣. تعرف الباحث على الوسائل الاحصائية المعتمدة لتحليل نتائج البحث وكيفية تفسير النتائج .

جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة :

١. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ضرورة الاهتمام بمهارات الاسئلة الصفية الشفوية وامكانية تحديدها وتقويمها.
٢. عينة الدراسات السابقة معظمها من المرحلة الثانوية ، وهي – بذلك– تتفق مع هذه الدراسة .
٣. اعتمدت الدراسات السابقة التسجيل الصوتي بجانب بطاقات الملاحظة مثل (دراسة Oberly,2003) و(دراسة الحباشنة،١٩٩٣) وهي – بذلك– تتفق مع هذا البحث .
٤. يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة بالتعرف على اثر الجنس والخبرة في مهارة الاسئلة الصفية الشفوية .
٥. يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة من ان الباحث يلاحظ حصة واحدة لكل مدرس مثل (دراسة الحادر،١٩٩١) و (دراسة الحباشنة، ١٩٩٣).

الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة :

١. اقتصرت الدراسات السابقة التعرض لدراسة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية فحسب ، في حين يعترض هذا البحث الى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها كلاً على انفراد .
٢. معظم الدراسات السابقة اهتمت بالتعرض لتصنيف بلوم في المجال المعرفي فحسب عند اعداد بطاقة الملاحظة، اما هذا البحث فيهتم عند بناء فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بصياغة الأسئلة الصفية الشفوية بمعالجة جميع جوانب صياغة الأسئلة ومتطلباتها من حيث مستوياتها وأنواعها ، وانماطها ، وتركيبها اللغوي ، وعدد كلماتها، ومراعاتها للفروق الفردية للطلبة ...الخ فضلاً من اعتماد تصنيف بلوم للمجال المعرفي .

٣. لم تتعرض الدراسات السابقة الى مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية عدا (دراسة عبيدات ومحمد، ٢٠٠٣) ، الا ان الباحث لاحظ ان فقراتها مقتضبة جداً ، ولم تغطِ جميع جوانب هذه المهارة ومتطلباتها، اما هذا البحث فيهتم عند بناء الفقرات بمتطلبات طرح الاسئلة الصفية الشفوية وستراتيجياتها في جميع الجوانب .

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

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت خصائص المدرس

اولاً :الدراسات العربية :-

١- دراسة عدوان وعلي (١٩٩٥)

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

(عدوان وعلي ، ١٩٩٥ : ٥٠)

٢- دراسة الغامدي (٢٠٠٣) المذكورة في غانم خالد (أ) (٢٠٠٨)

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

(غانم وخالد (أ) ، ٢٠٠٨ : ٥٠)

ثانياً: الدراسات الأجنبية :-

١- دراسة Searles & NG , 1982

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

١- العلاقات بين معلم العلوم ، والمادة والطالب والبيئة الصفية.

٢- الخبرات التدريسية وما يتصل بها من خبرات تعليمية – تعلمية اخرى.

٣- الخلقية الاكاديمية (الاعداد العلمي) للمعلم.

٤- النشاطات والانجازات المهنية.

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

١- يهيئ مناخاً تعليمياً – تعلمياً مناسباً للتعلم.

٢- ينظم المادة العلميه ويقدمها بنحوٍ صحيح.

٣- يوجه النشاطات الصفية.

٤- يعتمد مصادر التعليم وتقنياته.

٥- يستعمل المختبر بفاعلية واقتدار.

٦- يظهر حماسه في تدريس الاحياء.

٧- يهتم بفهم الطلبة لمفاهيم المادة العلمية ومبادئها.

٨- يظهر قيادة في توجيه نشاطات الصف التعليمية – التعلمية.

٩- يظهر الابداع في تدريس الاحياء.

١٠- يتقن مادته التعليمية.

١١- يدرك عمليات العلم ونظرياته.

١٢- يسهل تفاعل الطلبة بعضهم مع بعض .

١٣- يشجع الطلبة على صوغ الفرضيات وعمل النظريات.

١٤- ينمو مهنياً وثقافياً باستمرار.

(Searles & NG , 1982 : p487-495)

٢- دراسة Searles & Kudeki, 1987

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

١- السلوك التعليمي لمعلم العلوم وقد تضمن :-

أ. الخصائص الشخصية للمعلم.

ب. ادارة الصف.

ج. تخطيط الدرس وتقديمه.

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

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

٤- النشاطات المهنية.

٥- العلاقات بين المعلم والمدرسة والمجتمع.

وخلصت نتائج الدراسة الى أن هناك اتفاقاً عاماً بين تصورات معلمي العلوم والمدراء في جميع المجالات المذكورة اعلاه لخصائص المعلم.

(Searles & Kudeki, 1987:p1-13)

٣- دراسة أوغدن واخرين (Ogden & Other , 1994)

هدفت الدراسة التعرف الى خصائص المعلمين الجيدين والفاعلين من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية بجامعة تنسي في اميركا ، وقد اظهرت النتائج ان من ابرز الخصائص المفضلة لدى هؤلاء الطلبة ، الحماسه في العمل ، وتنظيمه ، والابداع فيه ، وفهم اوضاع الطلبة ، والعدالة في التعامل معهم ، وحسن التواصل بهم والمرح ، وتحمل المسؤولية.

(Ogden & Other , 1994)

٤- دراسة اليونسكو (١٩٩٦ ، (UNESCO)

هدفت الدراسة التعرف على آراء الطلبة بشأن خصائص المعلم الجيد ، و بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) طالب وطالبة من (٥٠) دولة مختلفة من اعمار (٨-١٢) سنة ، إذ رأى الطلبة ضرورة امتلاك المعلم : معلومات عامة ، ومهارات مهنية ، و ميزات شخصية ومن ذلك : الايمان القوي بأهمية التربية والتعليم ، والثقة بالنفس ، والالتزام بالعمل ، والحماسه له ، والصدق ، والصبر ، والحنان والرحمة والشفقة ، والمرح وحسن التفاعل الجسدي والعقلي مع الطلبة ، والاهتمام بمصالحهم ، وتلبية احتياجاتهم ، ومعاملتهم كأبنائه وتقديم المساعدة لهم وحل مشكلاتهم ، والمرونة في التعامل معهم ، والتمييز بين ثقافة الاطفال والكبار ، والتعلم مع الطلبة ومنهم ولهم ، والعدالة وعدم التحيز ، والاهتمام بالموضوعات التي يدرسها ، مع الانفتاح على الموضوعات الاخرى ، ومراعاة وقت التعليم ابتداء وانتهاءً ، والاعداد الجيد للدرس ، وحسن تنفيذه ، والانفتاح على المستجدات وعدم الاقتصار على معلومات الكتاب ، والمساعدة على التفكير ، وأن يستخلص الطلبة النتائج بأنفسهم.

(اليونسكو ، ١٩٩٦)

٥- دراسة روني (Roney, 2000)

هدفت الدراسة التعرف على خصائص معلمي المرحلة المتوسطة الفاعلين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة ، اعتمدت الباحثة اسلوب المقابلة مع (٣٢) مشاركاً ، إذ اظهرت النتائج ان ابرز الخصائص تمثلت في : اللطف والمرونة في التعامل ، والتكيف مع البيئة ، والحماسه في العمل والابداع فيه ، واتقان مهارات التواصل وادارة الصف بنجاح ، والصبر ، والامانة في العمل.

(Roney , 2000:PA)

٦-دراسة آك كوز ، (Ac. Kgoz, 2005)

هدفت الدراسة التعرف على خصائص المعلمين المهنية والتربوية والشخصية ، وتأثيراتها على اتجاهات الطلبة ، اجريت الدراسة في اربع مدارس مختلفة في محافظيتن في تركيا وقد بينت نتائج الدراسة التي طبقها على عينة من الطلبة من اعمار(٩-١١) الى وجود فروق في تفضيلات الخصائص تعزا إلى عامل الجنس ، إذ كانت الطالبات اكثر حساسية نحو الخصائص البين شخصية لمعلميهن ، في حين اهتم الذكور بمعارف معلميهم وسعة اطلاعهم ، واخلاقهم وطباعهم اللطيفة ، ومن النتائج ان ابرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة التحيز في التعامل ، ودوام العبوس ، واعتماد الاساليب المملة ، والقسوة وقلة الرحمة وعدم الاهتمام بالملابس والهندام والشكل ، والصراخ الدائم اذا اخطأ الطالب ، وفقدان السيطرة على الصف ، اما الصفات المرغوبة في المعلم فهي ، العدل والمساواة ، والرحمة والود واللطف ، والمرح ، والهدوء ، والصداقة ، وحسن الاستماع للطلبة ، والتشويق في عرض الدروس ، والحرص على ايجاد بيئة صفية مريحة وآمنة ومتعاونة ، ودوام النشاط ، والاستمتاع بالعمل.

(Ac. Kgoz, 2005)

٧- دراسة فايل و كويكلي (Vialle & Quigley, 2007)

هدفت الدراسة التعرف الى خصائص المعلمين الفعالين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ، وقد اجريت الدراسة في مدرسة عليا منتقاة في نيوساوث ويلز في استراليا (New Souh , Wales, Australia) ، إذ بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة التي تكونت من (٣٨٤) طالباً وطالبة من اعمار (٧ و ٩ و ١١) سنة هي : المعلم الصديق المنفتح ، والمتقبل الطلبة ، والمستمع لهم ، المتفهم لحاجاتهم وقدراتهم ، والمشجع لهم ، والذي يحرص على ايجاد بيئة صفية مرحة ، وتعليم ممتع ، بلطفه واعتماد الطرائق والاساليب المتنوعة والمثيرة

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

(Vialle & Quigley, 2007)

ثالثاً: تعليق عام عن الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص المدرس :

يتضح من خلال استعراض دراسات هذا المحور ما يأتي:

١- هدفت جميع الدراسات التعرف على خصائص المعلم وصفاته سواء كانت مهنية او اكاديمية او اجتماعية او شخصية .

٢- اختلفت عينة هذه الدراسات فقد انصب اهتمام بعض الباحثين على تحديد خصائص المعلم وصفاته من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعة مثل (دراسة عدوان وعلي ،١٩٩٥) اما دراسة (الغامدي، ٢٠٠٣) ودراسة (Ogden&other,1994) ودراسة (اليونسكو،١٩٩٤) ودراسة(Ac,kgoz,2005) ودراسة(Vialle& Auigley,2007) اهتمت بآراء الطلبة ، اما المعلمون والمدراء فقد اهتمت بآرائهم دراسة (Seakes &NG,1982) ودراسة(Searles& Kudeki,1987) ودراسة(Roney,2000) .

٣- لوحظ تباين حجم العينات في تلك الدراسات ، اذ بلغ اقل حجم عينة (٣٨٤) فرداً واكثر حجم (٥٠٠) فردٍ .

٤- اهتم الباحثين بتحديد خصائص المعلم في جميع المراحل الدراسية من الدراسة الابتدائية وحتى الجامعة .

٥- تشابهت الأدوات المعتمدة في هذه الدراسات فقد اعتمدت الاستبانة لجمع المعلومات والآراء لإفراد عينات الدراسات ، عدا دراسة (Roney,2000) ، فقد اعتمدت المقابلة كأداة لها.

٦- جميع الدراسات اظهرت نتائجها ضرورة تحلي المدرس بخصائص وصفات تعينه على تحقيق اهداف مهنته على اكمل وجه.

جوانب الافادة من دراسات هذا المحور :

١- تعرف الباحث على الخصائص العامة للمدرس وصفاته.

٢- تعرف الباحث على انواع الخصائص فيما اذا كانت (مهنية ، واكاديمية ، واجتماعية وشخصية).

٣- التعرف على الادوات المعتمدة والوسائل الاحصائية المناسبة .

جوانب الاتفاق بين هذا البحث والدراسات السابقة :

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

الاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة :

١- استعملت الدراسات السابقة الاستبانة للتعرف على خصائص المدرس الجيد وكانت عبارة عن مجموعة صفات للمعلم ، اما هذا البحث فسيتم بناء مقياس الخصائص الشخصية ، وذلك بتحويل الخصائص الى فقرات بشكل مواقف توضح مدى توافر السمة او الصفة لدى المدرس من خلال اجابة المدرس عنها .

٢- اهتمت الدراسات السابقة بالخصائص العامة للمدرس (اجتماعية ، ومهنية ، وشخصية ، وانسانية) اما هذا البحث فيهتم بالخصائص الشخصية للمدرس وبمجالاته الثلاثة المتمثلة بالاتزان والحماسة والانسانية .

٣- ينفرد هذا البحث عن الدراسات السابقه من انه يتخذ عينته من مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية .

منهجية البحث :

لا تكتمل منهجية البحث إلا بتنظيم البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة للمشكلة المطروحة (جابر واحمد ، ١٩٨٧ : ١٣٤).

وقد اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي في هذا البحث لملاءمة هدف بحثه الحالي ومشكلته ، اذ ان البحث الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها ، ويعتمد هذا المنهج طرائق وادوات لجمع الحقائق والمعلومات منها الملاحظة والاختبارات (عزيز وأنور، ١٩٩٠ :١٥٩) ، ومن وظائف المنهج الوصفي وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة ، وذلك عن طريق تبويب البيانات وتلخيصها بعناية ، ثم تحليلها في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي الى تقدم المعرفة (فان دالين ، ١٩٨٤ : ٣١٣).

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

اجراءات البحث :

اولاً : تحديد مجتمع البحث

يقصد بالمجتمع " مجموعة الاحداث او العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس "
(عزيز وأنور ، ١٩٩٠ : ١٧)

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

(محمد ،٢٠٠١ : ١٨٤)

أ. مجتمع البحث (المدرسين) :

يتكون مجتمع البحث من جميع المدرسين القائمين بتدريس مادة الكيمياء في المدارس الثانوية في مركز قضاء بعقوبة الذين تخصصهم الفعلي الكيمياء البالغ عددهم (١٢٠) مدرساً ومدرسة وبواقع (٧٣) مدرّسة و(٤٧) مدرساً بحسب احصائية شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية ديالى لسنة (٢٠٠٦) م.

ب. عينة البحث :

بما ان مجتمع البحث صغير نسبياً ، ارتأى الباحث اختيار عينة لا تقل عن (٥٠%) من المجتمع الاصلي ، إذ اشار (عودة وفتحي ، ١٩٩٢) في الدراسات الوصفية ان (٢٠%) يتم اخذها من افراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات) ، و(١٠%) لمجتمع كبير (بضعة الالف) ، و(٥%) لمجتمع كبير جداً (عشرات الالاف) . (عودة وفتحي ، ١٩٩٢ : ١٦٨) ، اذ اختار الباحث عشوائياً عينة من مدرسي

الكيمياء في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية ديالى/ قضاء بعقوبة المركز البالغ عددهم (٦٨) مدرساً ومدرسة ، اي بنسبة (٥٦%) من مجتمع البحث(الجدول ١)، علماً ان عينة البحث توزعت بين (٣٠) مدرسة الملحق (٢) .

جدول (١)

النسب المئوية لمجتمع البحث وعينته

المجتمع			العينة		
العدد	الجنس	النسبة %	العدد	الجنس	النسبة
٤٧	ذكور	%٣٩	٢١	ذكور	%٣٠
٧٣	اناث	%٦٠	٤٧	اناث	%٦٩
١٢٠ المجموع			٦٨		

ثانياً : ادوات البحث :

نظراً لعدم وجود اداة ملائمة لجمع المعلومات والبيانات المناسبة لاغراض البحث ، قام الباحث بنفسه ببناء ادوات البحث وهي عبارة عن اداتين هما :-

أ- بطاقة ملاحظة اداء مدرسي الكيمياء في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.

ب- مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.

إجراءات تصميم أدوات البحث :

١- مصادر ادوات البحث :-

أ- الكتب التربوية التي تهتم بمهارة الاسئلة الصفية ، وخصائص المدرس.

ب- الدراسات السابقة العربية والاجنبية وذلك في حدود ما اتيح للباحث.

ج- آراء ذوي الخبرة في المناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس.

٢- بناء بطاقة الملاحظة :-

للتحقق من اداء مدرسي الكيمياء لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اعتمد اسلوب الملاحظة المباشرة ، اذ تعدُّ الملاحظة من اكثر ادوات البحث العلمي التي يستند إليها في اختبارات الاداءات الحركية التي يصعب معها اختبارات الاداء والسلوك (الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ : ٢٠٦) فضلاً

من انها تعتمد لقياس المهارات التي يصعب معها الاختبارات التحريرية والشفوية (عبيدات واخرون ، ١٩٩٠ : ٤٥) . وبناءً على ذلك تم بناء بطاقة ملاحظة خاصة لتقويم اداء مدرسي الكيمياء كما يأتي :-

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

المجال الاول :- خاص بمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية، ويضم (٢٤) فقرة مع ترك فراغ في نهاية المجال لفقرات اخرى يرى الخبراء اضافتها.

المجال الثاني :- خاص بمهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية ، ويضم (١٣) فقرة مع ترك فراغ في نهاية المجال لفقرات اخرى يرى الخبراء اضافتها . وتم اعتماد مقياس التدرج الثلاثي وهو (عالٍ ، و متوسط ، و ضعيف) بالدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي . وبذلك اصبحت بطاقة الملاحظه بصيغتها الاولية تكون من (٣٧) فقرة (الملحق ٣) .

٣- بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

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

المجال الاول : خاص بخاصية (الاتزان) وضع امامهُ مجموعة صفات عددها(٧) ثم حولت هذه الصفات الى فقرات بشكل مواقف تعد بمنزلة مؤشرات ذات دلالة على خصائص الشخصية تكشف عن طريق اجابة المدرسين عنها مدى توافر السمة (الصفة) ودرجتها لدى المدرس المفحوص مع ترك فراغ لخصائص اخرى يرى الخبراء اضافتها.

المجال الثاني : خاص بخاصية (الحماسه) وضع امامه مجموعة صفات عددها (٨) ، واتخذ الاجراء نفسه كما ورد في المجال الاول.

المجال الثالث :- خاص بخاصية (الانسانية) وضع امامه مجموعة صفات عددها (١١) واتخذ الاجراء نفسه كما ورد في المجالين الاول والثاني ،

وتم اعتماد مقياس التدرج الخماسي لقياس توافر السمة لدى المدرسين وهو (موافق جداً ، وموافق ، ولارأي لي ،وغير موافق ، وغير موافق اطلاقاً) بالدرجات (٥ ، ٤ ،٣ ، ٢ ، ١) على التوالي ، كما اضيفت فقرتان كاشفتان الهدف منها كشف صدق الاستجابة على انه تم استبعاد هاتين الفقرتين احصائياً ، وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بصيغته الاولية عدا الفقرات الكاشفة يتكون من (٢٦) فقرة (الملحق ٥).

وقد روعي عند صياغة الفقرات ما يأتي :-

١- أن تكون لغتها سهلة .
٢- فقراتها قصيرة ومباشرة.
٣- كل فقرة تحمل فكرة واحدة وتبتعد عن الفقرات التي تحمل اكثر من معنى.
٤- تجنب استعمال كلمات مثل : فقط ، ومجرد ، وبالضبط ، وجميع ، وغالباً واطلاقاً ، ولا احد .
(عابد ، وابراهيم ، ١٩٩٤: ٢٩)

٤- وضع تعليمات الاستجابة لفقرات المقياس :

تم اعداد تعليمات تساعد مدرسي عينة البحث على الاستجابة لفقرات المقياس وروعي فيها الوضوح ، وتضمنت هذه التعليمات الهدف من المقياس وكيفية الاجابة عن فقراتهِ (الملحق ٦) .

٥- الخصائص السايكومترية لأداتي البحث :

تستند كل من خاصيتي صدق المقياس وثباته الى خصائص فقراته ، اي ان الخصائص السايكومترية للمقياس تعتمد بنحوٍ كبيراً جداً على الخصائص السايكومترية للفقرات .
(Ghiselli of zedeck , 1981 , p:426)

أ. **الصدق** :-

يعد الصدق من الخصائص المهمة لبناء الاختبارات والمقاييس ، اذ يعني "جودة المقياس بوصفه اداة لقياس ما وضع من اجل قياسه أو السمة المراد قياسها " .
(عودة ، ١٩٩٨ : ١٨٨)

كي تكون اداتا البحث صادقتان وتقيسان الهدف الذي اعدت لاجله ، عرض الباحث بطاقة الملاحظة ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس بصيغتهما الاولية على عينة من السادة الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس .(الملحق١) وذلك للتأكد من :-

١- مدى تمثيل الفقرات للمهارات المراد قياسها في بطاقة الملاحظة.
٢- مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها في مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.
٣- سلامة صوغ الفقرات وشمولها ومدى وضوحها.
٤- تعديل ما يلزم للفقرات سواء بالحذف أم الاضافة أم التعديل.

وبيُّن الخبراء ملاحظتهم على بطاقة الملاحظة ، واقترح ٨٠% منهم تعديل بعض الفقرات الخاصة بمهارة صياغة الاسئلة الصفية وهي فقرات (٣ ، ٧ ، ٩ ، ١٩ ، ٢٠) :-

كما جرى التعديل على بعض فقرات مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية وهي الفقرة (٢ ،٥ ، ٦ ، ١١ ، ١٢) وتراوح التعديل في المجالين ما بين الاضافة والتغير والاستبدال او فصل الفقرة الى فقرتين (الملحق ٣) .

اما بقية الفقرات فقد حصلت على اتفاق الخبراء على صلاحها وتراوحت قيمة نسبة الاتفاق ما بين (٧٥% –٨٠%) وبهذا الاجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري (Face Validity) لبطاقة الملاحظة.

اما الملاحظات التي ابديت من ٨٠% من الخبراء على مقياس الخصائص الشخصية للمدرس فهي لم تتعدى بعض التعديلات من حيث الصوغ اللغوي فحسب على ان التعديلات لم تستدعِ الحذف .

وبهذا الاجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري (Face Validity) لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس ، (الملحق ٥) وعد الباحث موافقة الخبراء على صلاح الاداتين بعد اجراء التعديلات المقترحة من قبلهم بمثابة الصدق الظاهري لهما.

ب– التطبيق الاستطلاعي لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

لغرض الكشف عن وضوح فقرات المقياس وتعليماته الأولية من أفراد عينة البحث قام الباحث بتطبيقه على (٢٠) من مدرسي الكيماء في ثانويات (الخنساء ، وتدمر ، والزهور ، وطالب الزيدي ، والزبيدات ، والتضامن) التابعة لمديرية تربية ديالى / ناحية العبارة من غير المدارس المشمولة بعينة البحث ، وقد تبين ان جميع فقرات المقياس وتعليماته واضحة ، اذ لم يستفسر اي من مدرسي الكيمياء في اثناء الاجابة عن فقرات المقياس.

ج– صدق الاتساق الداخلي أو صدق البناء :

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

وبعبارة اخرى ان صدق المقياس البنائي يجيب عن السؤالين الاتيين ؟

١– ما الصفة أو السمة التي يقيسها المقياس؟

٢– ما المدى الذي يقيس به المقياس هذه الصفة؟

فضلاً من انه تكمن الاهمية من صدق البناء للمقياس في قدرته على قياس السمة الكامنة في الانسان عن طريق جمع المعلومات من دلائل متنوعة/ مثل نوعية فقرات المقياس ، وتجانس المقياس وبنائه من خلال جمع المعلومات الكمية (الكاشف ، ٢٠٠١ : ٤١).

ولايجاد صدق مقياس الخصائص الشخصية للمدرس احصائياً باعتماد طريقة الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق الاداة على عينة من مدرسي الكيمياء من غير المشمولين بعينة البحث* بلغ عددهم (١٠٠) مدرس ومدرسة (الملحق ٩) :

وذلك بتاريخ ٢٠٠٩/١١/٤ ولغاية ٢٠٠٩/١٢/٦ وعند حساب درجات العينة على مقياس الخصائص الشخصية للمدرس تم ايجاد ما يأتي :–

أ. معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :-

وهذا يعتمد للكشف عن إن كل فقرة من فقرات المقياس تشير الى اتجاه المقياس نفسه (عبد الرحمن ، ١٩٩٧ : ٢٠٧) وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس (الجدول ٣) والدرجة الكلية للمقياس وجد ان قيمتها تراوحت (٠,٠٢٥-٠,٥٣٢) .

ب-معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال:-

تعد العلاقة بين الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه مؤشراً على الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مجالها (Anastasi,1976.P.127) وبعد حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية بمجالها وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٠١٥-٠,٥٨١) (الجدول ٢).

وفي ضوء الاجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات المقياس احصائيا بطريقة الاتساق الداخلي استبعد الفقرة (١١) من مجال الانسانية . اذ كانت غير داله عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

اما بقية الفقرات فقد كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتفسير ذلك ان جميع فقرات المقياس تسير باتجاة واحد فضلا من انها تقيس فعلا المجال التي تنتمي اليه ، وبعبارة اخرى ان الفقرة تقيس المفهوم نفسة الذي تقيسه درجة المجال و الدرجة الكلية .

(Lindguist, 1951:p 286)

*** (٥٠) مدرساً ومدرسة من المجتمع الاصلي للبحث ، من مركز قضاء بعقوبة (مدرستين متمتعتين باجازة امومة) . و(٥٠) مدرساً ومدرسة من خارج مركز قضاء بعقوبة .**

جدول (٢)

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

مقياس الخصائص الشخصية للمدرس

المجال	رقم الفقرة	علاقة الفقرة بدرجة المجال	مستوى الدلالة	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
الاتزان	١	٠,٢٣٦	دالة	٠,٣٦٣	دالة
	٢	٠,٢٧٤	دالة	٠,٣٦٩	دالة
	٤	٠,٤٠٨	دالة	٠,٤١٣	دالة
	٥	٠,٣٧١	دالة	٠,٣٦٦	دالة
	٦	٠,٥٨١	دالة	٠,٥٣٢	دالة
	٧	٠,٢١٤	دالة	٠,٣٢٣	دالة
	٨	كاشفة			
الحماسة	١	٠,٢٧٤	دالة	٠,٢٤٥	دالة
	٢	٠,٣٢٨	دالة	٠,٢٣٦	دالة
	٣	٠,٢٣٨	دالة	٠,٢٤٣	دالة
	٤	٠,٣٦٦	دالة	٠,٣٧٠	دالة
	٥	٠,٤١٦	دالة	٠,٣٦٣	دالة
	٦	٠,٢٧٣	دالة	٠,٣٣٩	دالة
	٧	٠,٣٦٧	دالة	٠,٣٧٨	دالة
الانسانية	١	٠,٢٤٥	دالة	٠,٢٥٥	دالة
	٢	٠,٣٠٠	دالة	٠,٢٥٢	دالة
	٣	٠,٢٤١	دالة	٠,٢٩٩	دالة
	٤	٠,٢٨٣	دالة	٠,٢٤١	دالة
	٥	٠,٢٩٨	دالة	٠,٢٧٢	دالة
	٦	٠,٤٢٥	دالة	٠,٥٢٢	دالة
	٧	٠,٤٠٨	دالة	٠,٤٨٤	دالة
	٨	٠,٣٦٤	دالة	٠,٤٩٣	دالة
	٩	٠,٢٩٧	دالة	٠,٤٣٦	دالة
	١٠	كاشفة			
	١١	٠,٠١٥	غير دالة	٠,٠٢٥	غير دالة
	١٢	٠,٣٢٣	دالة	٠,٤٠٥	دالة

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٦٦) تساوي (٠,٢٣٥).

ج- معامل ارتباط درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس الخصائص الشخصية (الجدول ٣).

جدول (٣)

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

مقياس الخصائص					
المجال	علاقته بالاتزان	علاقته بالحماس	علاقته بالانسانية	علاقته بالمقياس ككل	الدلالة
الاتزان	١	٠,٥٦٧	٠,٣١٧	٠,٧٧١	دالة
الحماس	٠,٥٦٧	١	٠,٢٧١	٠,٨١٩	دالة
الانسانية	٠,٣١٧	٠,٢٧١	١	٠,٦٨٧	دالة
الكلي	٠,٧٧١	٠,٨١٩	٠,٦٨٧	١	دالة

القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) تساوي (٠,٢٣٥)

يتضح من (الجدول ٣) ان معاملات الارتباط وعلاقتها بعضها مع بعضٍ ومع الدرجة الكلية للمقياس ككل كلها دالة احصائياً. عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) :

وبعد هذة الاجرائات اصبح عدد فقرات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس يتكون من (٢٥) فقرة .

الثبات : (Reliability)

المقصود بالثبات هو اتساق النتائج عند اعادة تطبيقها، ومن شروط المقياس الجيد هو اتساقه بثبات عالٍ (عيسوي ، ١٩٨٥ : ٥٨) او هو مدى الدقة او الاتساق في نتائج اعتماد القياس من مدة الى اخرى .

(توق وعبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٢٣٢)

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

(الامام واخرون ، ١٩٩٩ : ١٤٣)

ان حساب الثبات لاي اداء يجعل نتائج البحث اكثر موضوعية ، وهناك اكثر من طريقة يمكن اعتمادها لايجاد ثبات اداة القياس (علاوي ومحمد ، ١٩٨٨ : ٣٥٣) وقد اتبع الباحث الاجراءات والطرائق الاتية لايجاد ثبات اداتي البحث وهي كما يأتي:-

أ. ثبات بطاقة الملاحظة :

ويقصد به تشابه تقديرات الملاحظة عند تسجيلها للمفحوص عند قيام اكثر من ملاحظ واحد بتقدير درجة تلك الملاحظة في آن واحد بصورة مستقلة ولكل ملاحظة على حدة، اذ إن وجود اكثر من ملاحظ لتقدير مستوى الاداء المراد قياسه يعد من المؤشرات الجيدة لايجاد الثبات (عودة ، ١٩٩٨ : ٣٧٠) ويتم ذلك بايجاد معاملات الاتفاق بين تقديرات كل ملاحظين على حدة لاداء الاشخاص المفحوصين (المفتي ، ١٩٨٤ : ٦٢).

وقد قام الباحث بالاجراءات لاتية لايجاد ثبات بطاقة الملاحظة :-

١- اختيار عينة من (١٠) مدرسين من الذين يدرسون مادة الكيمياء من غير المشمولين بعينة البحث في ثانوية (الخنساء للبنات وثانوية تدمر للبنين و الزبيدات للبنات و التظامن للبنين) لملاحظة ادائهم .

٢- الاستعانة بأحد المدرسين الذين يعملون في الثانوية نفسها على كيفية استعمال البطاقة بعد تدريبه بشكل جيد.

٣- ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.

٤- حضور الباحث والملاحظ في وقت واحد وقيام كل واحد بتسجيل ملاحظاته كل واحد على انفراد باعتماد بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

٥- ايجاد الثبات باستخدام معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ باعتماد معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق.

٦- بعد مرور اسبوعين أعيد الاجراء نفسه على العينة نفسها واستخرج الباحث معاملات الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن ، وبين الملاحظ ونفسه عبر الزمن (الجدول ٤).

جدول (٤)

معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ

التسلسل	المهارة	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ	نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن	نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن
١	صياغة الاسئلة	%٧٨	%٧٣	%٨٦

٢	طرح الاسئلة	%٩١	%٨٦	%٨٤
الاداء الكلي		%٨٦	%٨٠	%٨٢

يتضح من الجدول ان معاملات الاتفاق جيدة وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق (٨٢%) مما يدل على ان هناك نسبة اتفاق جيدة بين الباحث والملاحظ ، فالثبات يعد جيداً اذا كانت نسبته (٧٠%) فأكثر (Colins, 1969 : 106) ، وبذلك تعد بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق.

ب. ثبات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس :

اعتمد الباحث طريقتين لحساب ثبات المقياس وذلك كما يأتي:-

١- **طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة هويت،** اذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

(Ober & Etal , 1971, p.85)

٢- طريقة معامل الفا كرونباخ

تشير هذه الطريقة الى حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس بوصف ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته ، كذلك يعد مؤشراً على اتساق الفرد اي التجانس بين فقرات المقياس ، واشار (Nannlly, 1978) الى ان معامل الفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف ، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

(Nannlly , 1978, p.230)

التطبيق النهائي :

بعد استكمال بطاقة ملاحظة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومقياس الخصائص الشخصية للمدرس ، والتأكد من صدق المقياسين وثباتهما ، قام الباحث بتطبيقهما في آن واحد بصيغتهما النهائية (الملحق ٤) و (الملحق ٦) على عينة البحث والتي بلغت (٦٨) مدرساً ومدرسة موزعين بحسب المدارس الثانوية الصباحية والتابعة لمديرية تربية ديالى ضمن حدود مركز مدينة بعقوبة ، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية :-

١- بدأ الباحث بتطبيق الأداة الاولى للبحث وهي بطاقة ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بنفسه كي يضمن صلاح عملية الملاحظة ، اذ بدأ التطبيق الفعلي في يوم الاحد الموافق٢٠١٠/٢/٢١م وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٠/٣/٢٣ م، علماً ان الملاحظة تمت صباحاً ومساءً ، لأن دوام المدارس بعضها صباحي والبعض والاخر مسائي (الملحق ٨) يوضح ذلك.

٢- جرت الملاحظة في الصف الدراسي لمدة حصة دراسية كاملة، اذ كان يجلس الباحث في مؤخرة الصف، ويقوم بتأشير كل مهارة في مجالها ، سواء في مجال صياغة الاسئلة أو طرحها في بطاقة الملاحظة لكل مدرس ، فضلاً عن تسجيل المحاضرة على شريط كاسيت بإستعمال مسجل ، والغرض من ذلك ان الباحث يعيد الاستماع للشريط وتحليله وتأشير درجة المهارة لكي يضمن دقة التأشير على بطاقة الملاحظة.

٣- بعد انتهاء الحصة الدراسية يعطي الباحث لكل مدرس مقياس الخصائص الشخصية ويوضح لهم طريقة الاجابة عنه ، مع إعطائهم الوقت الكافي للاجابة ، واتبع في ذلك اسلوب التسلم والتسليم باليد في اليوم نفسه او في اليوم التالي.

٤- بالرغم من تزويد الباحث بكتاب تسهيل مهمة لمساعدته على اكمال بحثه (الملحق ٧) الا انهُ واجه بعض الصعوبات عند التطبيق منها:-

١- انتشار المدارس في اماكن متفرقة كثيرة من المدينة.

٢- عدم توافر وسائط النقل ؛ لان كثيراً من المناطق مغلقة ولا يمكن الدخول اليها الا سيراً على الاقدام.

٣- عدم تواجد بعض المدرسين في بعض الايام بسبب الاجازات ، مما اضطر الباحث للرجوع الى المدرسة مرة ثانية.

٤- عدم قبول بعض المدرسات تسجيل المحاضرة بالرغم من وجود كتاب تسهيل المهمة المعنون الى ادارات المدارس.

الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية وذلك بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) وكما يأتي :

١- معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين الفقرة والمقياس ككل والمقياس والمجال لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس.

٢- تحليل التباين الاحادي باعتماد معادلة هويت، لايجاد ثبات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس.
٣- معادلة الفا كرونباخ، لايجاد الثبات لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس.
٤- معادلة كوبر لايجاد نسبة الاتفاق لتحقيق الثبات لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية.
٥- الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى مهارة المدرسين في مهارتي صوغ الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها.
٦- تحليل التباين الثنائي بتفاعل لايجاد الفروق حسب الجنس وسنوات الخدمة لكلا المقياسيين.
٧- (كا^{٢}) مربع كاي لقياس مستوى مدرسي الكيمياء في صياغة الاسئلة وطرحها بنحوٍ عام.

عرض النتائج ومناقشتها :-

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

عرض النتائج (تحليلها، تفسيرها) :-

يهدف البحث الاجابة عن التساؤلات الاتية :

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

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على بطاقة مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها تم إعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك مدرسي الكيمياء مهارتي صوغ الاسئلة وطرحها ، (الجدول ٥)

جدول (٥)

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

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
٦٨	٥٩,٧٨	١١	٥٩	٠,٥٨٥	٢	٦٧	غير دالة

يتبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٨٥) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢) بدرجة حرية (٦٧) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على ان المدرسين لا يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية وطرحها.

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

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على مقياس الخصائص الشخصية للمدرس تم اعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك مدرسي الكيمياء الخصائص الشخصية ، (الجدول ٦) .

جدول (٦)

قيمة (ت) ومستوى دلالتها لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى (٠,٠٥)
٦٨	٣٨,٥٨٨٢	٥,٧٨٠١٤	٤٨	١٣,٤٢٧	٢	٦٧	دالة

يتبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١٣,٤٢٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٦٧) عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية ، اي إن المدرسين يمتلكون خصائص شخصية.

٣- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على بطاقة الملاحظة وفي مجال صياغة الاسئلة ، اجري اختبار (كا^{٢}) للتعرف على مستوى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء، (الجدول ٧).

جدول (٧)

قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة صياغة الاسئلة

المستوى	الملاحظة	المتوقع	قيمة كا^{٢} المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
جيد	١٩	٣٤,٠	١٣,٢٣٥	١	غير دالة
متوسط	٤٩	٣٤,٠	١٣,٢٣٥	١	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) = ٣,٨٤

- يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في صياغة الاسئلة كان ضمن المستوى المتوسط ، لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (٤٩) اكبر من المتوقع البالغ (٣٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

٤- ما مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة في مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء اجري اختبار (كا^{٢}) للتعرف على مستوى المدرسين في مجال طرح الاسئلة الصفية الشفوية، (الجدول ٨) .

جدول (٨)

قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارة طرح الاسئلة

المستوى	الملاحظ	المتوقع	قيمة كا^{٢} المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
متوسط	٦٧	٣٤,٠	٦٤,٠٥٩	١	دالة
ضعيف	١	٣٤,٠	٦٤,٠٥٩	١	غير دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) = ٣,٨٤

يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في طرح الاسئلة الصفية الشفوية كان في المستوى المتوسط ، لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (٦٧) اكبر من المتوقع البالغ (٣٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

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

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة ، اجري اختبار (كا^{٢}) للتعرف على مستوى صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل لدى مدرسي الكيمياء، (الجدول ٩) .

جدول (٩)

قيمة (كا^{٢}) ومستوى دلالتها في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها ككل

المستوى	الملاحظ	المتوقع	قيمة كا^{٢} المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
جيد	١٠	٣٤,٠	٣٣,٨٨٢	١	غير دالة
متوسط	٥٨	٣٤,٠	٣٣,٨٨٢	١	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) = ٣,٨٤

يتبين من الجدول ان مستوى مدرسي عينة البحث في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ككل كان في المستوى المتوسط ؛ لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ البالغ (٥٨) اكبر من المتوقع البالغ (٣٤)عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

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

للاجابة عن هذا التساؤل تم استعمال تحليل التباين الثنائي بتفاعل لحساب الفروق بين متوسط مدرسي الكيمياء في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بحسب الجنس وسنوات الخدمة،(الجدول ١٠).

جدول (١٠)

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الخدمة	٩٤٥,٢٨٨	٢	٤٧٢,٦٤٤	٤,٢٧٤	دالة
الجنس	٣٢٢,٨٤٢	١	٣٢٢,٨٤٢	٢,٩٢٠	غير دالة
الجنس ، والخدمة	١٠٢,٢٢١	٢	٥١,١١٠	٠,٤٦٢	غير دالة
الخطأ	١٢٦٠٦,٠٠٨	١١٤	١١٠,٥٧٩		
الكلي	١٤٠٩١,٣٢٥	١١٩			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح متغير الخدمة فحسب ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٢٧٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤ ،٣) بدرجتي حرية (١ ،٢).

وعند الموازنة بين الوسط الحسابي لمتغير سنوات الخدمة تبين ان الوسط الحسابي الاعلى كان لصالح من خدمتهم (١٠ سنوات) فما فوق ، وتفسير ذلك ان هؤلاء المدرسين يمتلكون مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اكثر من غيرهم من المدرسين ، (الجدول ١١).

جدول (١١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث

لحساب الفرق في متغير سنوات الخدمة

عدد الافراد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخدمة بالسنة
١١	١٠,١١١٧٧	٦١,٧٢٣٤	١-٥ سنوات
١٨	٧,٠٣٣٣٠	٥٣,٩٤٤٤	٥-١٠ سنوات
٣٩	١١,٧٠١٣١	٦٣,٠٧٢٧	١٠- فما فوق
الكلي	١٠,٨٨١٨٤	٦١,١٧٥٠	

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

لحساب الفروق التي تعزى الى الجنس وسنوات الخدمة لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس تم اعتماد تحليل التباين الثنائي بتفاعل،(الجدول ١٢).

جدول (١٢)

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الخدمة	١١٣,٨١٧	٢	٥٦,٩٠٩	١,٧٧٣	غير دالة
الجنس	٠٠,٧١٩	١	٠,٧١٩	٠,٠٢٢	غير دالة
الجنس و الخدمة	٣٤,٢٩٣	٢	١٧,١٤٦	٠,٥٣٤	غير دالة
الخطأ	٣٦٥٩,٤٦٦	١١٤	٣٢,١٠١		
الكلي	٣٨٠٦,٧٩٢				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح اي من المتغيرات المذكورة ؛ اذ كانت القيم الفائية المحسوبة لمتغيرات (الخدمة والجنس والتفاعل بين الجنس والخدمة) هي (١,٧٧٣ ، ٠,٠٢٢ ، ٠,٥٣٤) على التوالي ، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤ ، و٣) بدرجتي حرية (١ ، ٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، وتفسير ذلك ان متغير الجنس والخدمة ليس لديه اي تأثير في الخصائص الشخصية للمدرس.

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

للإجابة عن هذا السؤال تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لحساب متوسط درجات بطاقة ملاحظة مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ومتوسط درجات مقياس الخصائص الشخصية للمدرس ، (الجدول ١٣) .

جدول (١٣)

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

المجال	معامل ارتباط درجات الصوغ والطرح ككل	معامل ارتباط درجات الخصائص الشخصية ككل
الصياغة والطرح ككل	١	٠,٧٣٧
الخصائص الشخصية ككل	٠,٧٣٧	١

يتبين من الجدول ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (٠,٧٣٧) وبدرجة حرية (٦٦) عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها وبين الخصائص الشخصية لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية.

وتفسير ذلك ان مستوى اداء مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها لها علاقة بخصائصهم الشخصية.

مناقشة النتائج :

اولاً : محور الاسئلة الصفية الشفوية :

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

١- ان معظم مدرسي الكيمياء كانوا يصوغون اسئلة تقع ضمن المستوى المتدني من قدرات التفكير فقد بلغ نسبة الاداء على الاسئلة (السابرة ، ومستويات بلوم العليا ، والتفكير الابداعي، ومفتوحة الاجابة) هي (١,٤٧% ، ٦,٨٠% ، ٧,٣٥% ، ٨,٨٢%) من العينة على التوالي ، وقد يعود ذلك الى ان وقت الحصة لا يسمح بصياغة هذه الانواع من الاسئلة ، اذ كان وقت الحصة لا يتجاوز (٣٥) دقيقة ، او ضعف التدريب على هذه المهارة ، واتفقت نتائج هذا البحث مع الدراسات التي اجريت على المرحلة نفسها مثل دراسة (Black,1980:P.301-306) و (دراسة حسن ،١٩٨٤: ١١٥) و (دراسة Roberson,1988) و (ودراسة الموسوي ،١٩٩١:٨٩-١٠١) التي اجريت ضمن تصنيف مستويات بلوم المعرفية ، واظهرت نتائجها ضعف توزيع الاسئلة بين المستويات العليا لبلوم .

٢- ان معظم الاسئلة التي كان يطرحها مدرسو الكيمياء ينقصها اساليب تنويع المثيرات، وظهر واضحاً من حصول الفقرتين (١١، ١٢) الخاصة بهذه الافعال على نسب اداء (٢٣,٤٨%، ٢٦,٧٨%) من العينة على التوالي، فضلاً عن اهمالهم للطلبة غير المنتبهين، اذ بلغت نسبة الاداء على هذه الفقرة (٣٣,٣٩%) من العينة.

كما أكدت نتائج البحث عدم وجود اثر للجنس في مستوى اداء المدرسين، في حين هناك اثر لسنوات الخبرة في مستوى أدائهم لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها، وهذا يعني ان خبرة المدرس تؤدي دوراً كبيراً في صقل هاتين المهارتين ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (غنيم ، ١٩٩٥ : ٨٩-٩١) التي أكدت عدم وجود اثر للجنس في اداء هذه المهارة ، في حين اختلفت مع دراسته في متغير سنوات الخدمة.

ثانياً : محور خصائص المدرس:

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

كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية وبين خصائصهم الشخصية ، وهذا يتفق مع ما جاء به (السفاسفة،٢٠٠٥) من ان " التواصل في غرفة الصف يتأثر بعدة عوامل منها شخصيات الافراد المشتركة في عملية التواصل وفهم ادوارهم التواصلية التي يقومون بها " .

(السفاسفة ، ٢٠٠٥ : ٤٨)

الاستنتاجات :

يتضح من النتائج :

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

٢- ان مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بنحوٍ عام ، كان في المستوى المتوسط ، إي انه لم يصل بعد الى مستوى الطموح الجيد المطلوب.

٣- ان مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية يمتلكون خصائص شخصية بشكل عام تعينهم هلى اداء مهنتهم .

٤- يوجد اثر للخدمة في مستوى مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية فالذين خدمتهم (١٠) سنوات فاكثر يمتلكون مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها اكثر من غيرهم في المدرسين الذين خدمتهم اقل من (١٠) سنوات .

٥- لا اثر للجنس في مستوى مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي الكيمياء .

٦ - عدم وجود تأثير لمتغير الجنس والخدمة في الخصائص الشخصية للمدرسين في المرحلة الثانوية.

٧- وجود علاقة ارتباطية دالة بين مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية لمهارتي صياغة الاسئلة وطرحها وخصائصهم الشخصية.

٨- عدم اهتمام المدرسين عند صياغة الأسئلة الصفية الشفوية بالفروق الفردية بين المتعلمين.

٩- عدم اهتمام المدرسين بالاسئلة التي تتطلب قدرات عقيلة عليا.

١٠- اختلفت اعداد الاسئلة من مدرس الى اخر، وتراوح وقت انتظار المدرس للجواب من (٣-٥)ثواني تقريبا.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :-

١- تدريب مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية على كيفية صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها بانواعها وتصنيفاتها المختلفة فضلاً عن صياغة اسئلة في مستويات تفكير عليا وذلك عن طريق اقامة برامج ودورات تدريبية قبل او أثناء الخدمة.

٢- توجيه المدرسين الى اختيار اسئلتهم الصفية بحيث لا تكون تكراراً لاسئلة الكتاب ، وهذا يتطلب وضع قائمة باسئلة ترتبط بمهارات عقلية بعدة مستويات .

٣-اعداد دليل للتدريب على مهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ، يتضمن مفاتيح اسئلة تنمي القدرات العقلية العليا للطلبة ليتسنى للمدرس التعرف عليها واتقانها واعتمادها في المواقف التعليمية.

٤- زيادة اهتمام المشرفين التربويين بمتابعة المدرسين في اثناء ادائهم لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها ، وضرورة تضمين بنود خاصة عن الاسئلة الصفية الشفوية للمدرسين في تقاريرهم التربوية.

٥- توجيه التربويين والمسؤولين عن العملية التعليمية على توجيه المدرسين باستمرار على ضرورة الاهتمام بنوعية الاسئلة الصفية الشفوية من حيث صياغتها وطرحها وضرورة اعتمادها في التدريس كطريقة مهمة لاثارة النقاش والتواصل الصفي مع الطلبة.

٦- زيادة وقت الحصة الدراسية عن المقرر لها ، لاتاحة الفرصة للمدرس لصياغة اسئلة متنوعة تغطي موضوع الدرس بجميع جوانبه.

٧- زيادة اهتمام المدرسين بالطلبة غير المنتبهين ومراعاة الاسئلة للفروق الفردية بين الطلبة .

المقترحات :

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية :-

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

٢- اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث لتقويم اداء مدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية في طرح وتلقي اجابات الطلبة.

٣- إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث لمدرسي مواد العلوم الأخرى (إحياء – فيزياء).

٤- إجراء دراسة عن مهاراتي صياغة وطرح الاسئلة لدى المدرسين وعلاقتها بخصائصهم المهنية والاجتماعية والاكاديمية.

المصادر العربية :

- **القرآن الكريم**
- ابن خلدون ، عبد الرحمن (د.ت) : **مقدمة ابن خلدون** ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة.
- ابن منظور ، **ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري** ، (٢٠٠٥) : المجلد السابع ، دار صادر، بيروت.
- ابو رياش ، حسين محمد ، وسليم محمد شريف ، وعبد الحكيم الصافي ، (٢٠٠٩) : **اصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان .
- ابو النصر ، مدحة ، (٢٠٠٤) : **تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة** ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة.
- الاحمد ، خالد طه (٢٠٠٥) : **تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- احمد ، معد مرسي ، وسعيد اسماعيل علي (١٩٧٤) : **تاريخ التربية والتعليم** ، دار عالم الكتب ، القاهرة.
- أحمد ، بسمة محمد ، (٢٠١٠) : " فاعلية برنامج تدريسي لمهارات التواصل الصفي الشفوي لطلبة التربية العلمية في كلية التربية ابن الهيثم " ، **مجلة كلية الاداب** ، ع٦٨ ،كلية الاداب ، جامعة بغداد ، بغداد.
- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) : **التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي ، جامعة بغداد ، بغداد .
- امبو سعيدي ، عبد الله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي ، (٢٠٠٩) : **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- اورليخ ، دونلد ، وكلاهان ريتشارد وهاردر روبرت وجبسون هاري (٢٠٠٣) : **استراتيجيات التعليم** ، ترجمة عبد الله ابو نبعة ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت.
- البجة ، عبد الفتاح حسن ، (٢٠٠٠) : **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الاساسية الدنيا)** ، دار الفكر ، عمان.

- البخاري ، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم ابن المغيرة بن بردزبة (ت٢٥٦هـ) : **الجامع الصحيح** ، ج١ ، دار احياء التراث العربي ، بيروت.
- بركات ، محمد خليفة ، وابو طالب محمد سعيد ، (١٩٧١) : **دراسة مقارنة للتعليم الثانوي في المحافظات المختلفة في القطر العراقي** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد.
- بوردن ، بول آر (٢٠٠٥) : **الادارة الصفية ، تكوين بيئة صفية ناجحة** ، ترجمة محمد طالب السيد ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، غزة.
- التل ، شادية احمد ، ومحمد مقدادي (١٩٨٢): "دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عملية عليا في الاستيعاب القرائي" ، **المجلة التربوية** ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (٢٠) ، م ٦ ، الكويت.
- توق ، محيي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، (١٩٨٣) : **اساسيات علم النفس التربوي** ، جون وايلي واولاده ، مالطا.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، (٢٠٠٠) : **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، وزاهر فوزي وسليمان الخضري الشيخ (١٩٩٤) : **مهارات التدريس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- جابر ، عبد الحميد ، واحمد خيري كاظم (١٩٨٣) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- الجنابي ، داود عثمان عبد ، (٢٠٠٢) : " الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم " ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، كلية المعلمين ، جامعة ديالى ، ديالى.
- حسن ، فارعة (١٩٨٤) : **الاسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية** ، عالم الكتب ، القاهرة.
- الحباشنة ، يوسف عبد الله سليمان ، (١٩٩٣): " تحليل واقع الاسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسة (الصفوف الثلاثة الاولى) في منطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الامارت العربية المتحدة "، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، الجامعة الاردنية.

- الحادر ، نجاح احمد ، (١٩٩١) : " مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي "، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة اليرموك ، اربد.
- حمدان ، محمد زياد ، (١٩٨٠) : **تقييم التعلم اسسه وتطبيقاته** ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ـــــ (د.ت) : **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارستها** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .
- الحيلة ، محمود ، (٢٠٠٩) : **مهارات التدريس الصفي** ، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان.
- ـــــ (١٩٩٩): **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)** ، تقديم محمد ذبيان غزاوي ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- خطاب ، محمد صالح (٢٠٠٧) : **صفات المعلمين الفاعلين (دليل للتأهيل والتدريس والتدريب والتطوير)** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- الخليفة ، حسن جعفر (١٩٩١) : **التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، جامعة عمر المختار ، البيضاء.
- ـــــ (٢٠٠٧): **مدخل الى المناهج وطرق التدريس** ، ط٢، مكتبة الرشيد ، الرياض .
- الخليلي ، خليل يوسف ، وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يوسف ، (١٩٩٦) : **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، ط١ ، دار العلم ، دبي .
- الخوالدة ، محمد محمود ، وطه محمد غانم وعدنان سليم العابد وحمدان علي نصر (١٩٩٧) : **طرق تدريس العلوم** ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، صنعاء.
- الخوالدة ، ناصر محمود ، ويحيى اسماعيل عيد ، (٢٠٠١): **طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية** ، دار الفكر ، عمان.
- الدريج ، محمد (٢٠٠٣) : **مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- دروزة ، افنان نظير ، (١٩٩٧) : **الاسئلة التعليمية ، والتقييم المدرسي** ، ط٢ ، نابلس.
- الرازي ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر ، (ت٦٦٦هـ): **مختار الصحاح** ، مكتبة ابو هرب ، دمشق.

- الريان ، اسمى حمد الله العلي ، (١٩٩٥) : تأثير الاسئلة الصفية على قدرة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصفي السابع الاساسي ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، الجامعة الاردنية ، عمان.
- الزبيدي ، خولة فاضل ، (٢٠٠٣) : **اساليب التعليم والتعلم الحديثة** ، مركز البحوث ، الرياض.
- الزركشي ، بدر الدين محمد بن عبد الله (١٩٧٢) : **البرهان في علوم القرآن** ، دار المعرفة ، بيروت.
- زنكنة ، علي عبد الرحمن جمعة ، (١٩٩٦) :" اثر استخدام اسلوبين لتدريس المعادلة الكيميائية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط "، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الهيثم ، بغداد .
- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد الغنام (١٩٨١) : **مناهج البحث في التربية** ، ط١ ، مطبعة بغداد ، بغداد.
- زيتون ، عايش محمود (١٩٩٤): **اساليب تدريس العلوم** ، دار الشروق ، عمان .
- ـــ (٢٠٠٥) : **اساليب تدريس العلوم** ، ط٥ ، دار الشروق ، عمان.
- زيتون ، حسن حسين ، (٢٠٠١) : **رؤية في تنفيذ التدريس** ، عالم الكتب ، القاهرة.
- زيتون ، كمال عبد الحميد ، (٢٠٠٣) : **التدريس نماذجه ومهاراته** ، ط٩ ، عالم الكتب ، القاهرة.
- السامرائي ، هشام ، وابراهيم القاعود وصبحي عزيز ومحمد عقلة المؤمني ، (١٩٩٤) : **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ، ط١ ، دار الامل ، اربد.
- السعدي ، باسم محمد (١٩٧٨) : **الكيمياء اللاعضوية العملي للصفوف الثانية لكليات التربية** ، جامعة الموصل ، دار الكتب ، الموصل .
- السعيد ، رضا سعد ، (٢٠٠٥) " التواصل الرياضي" ، **مجلة الصحيفة التربوية والالكترونية** ، القاهرة.
- السفاسفة ، عبد الرحمن ابراهيم (٢٠٠٥) : **ادارة التعليم والتعلم الصفي** ، الكرك ، عمان.
- السرور ، ناديا هايل ،(٢٠٠٥) : **تعليم التفكير في المنهج المدرسي** ، ط١ ، دار وائل ، عمان.

- سليمان ، علي السيد (١٩٩٩) : **عقول المستقبل ، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الابداع** ، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- سلامة ، عبد الحافظ محمد، (٢٠٠١): **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم** ، ط٣ ، ، دار الفكر ، عمان.
- سند ، روبرت ، وارثر كارين ، (١٩٨٥) : **الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحمس** ، ترجمة ، د. رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط٢ ، مطبعة جامعة الموصل ، الموصل.
- السيد ، احمد جابر ، (٢٠٠٠) : " اثر استخدام اسئلة التفكير التباعدي في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الاول الثانوي " ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد ٦ .
- الشامل في تدريب المعلمين ، (٢٠٠٣) : **مهارات الاسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية** ، ط١، دار الوراق ، الرياض .
- شحاتة ، حسن ، وزينب النجار ، (٢٠٠٣) : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، ط١ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- طافش ، محمود (٢٠٠٤) : **تعليم التفكير مفهومه ، اساليبه ، مهاراته** ، جهينة للنشر.
- طعيمة ، رشدي (٢٠٠٦): **المعلم ،كفاياته ، اعداده ، تدريبه** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طلبة ، ايهاب جودة احمد (٢٠٠٧) : **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- طوالبة ، هادي ، وباسم الصدايرة وبشرة الشمايلة وخالد الصدايرة (٢٠١٠): **طرائق التدريس** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- عابد ، عدنان ، وابراهيم يعقوب (١٩٩٤) : " مقياس قلق الرياضيات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين في الاردن " ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد ٢٩ ، عمان.
- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وفلاح محمد حسن الصافي ،(٢٠٠٧): **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية** ، ط١، دار التأميم ، بغداد.

- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، ط١ ، شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- العاني ، رؤوف عبد الرزاق (١٩٧٦) : **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم** ، مطبعة الادارة المحلية ، بغداد.
- العامري ، زينب عزيز احمد (١٩٩٦) : " قياس مهارات الاستجواب لدى مدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة " (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن الهيثم ، بغداد.
- عايش ، حسني (١٩٩٢) : " فلسفتي في اعداد المعلم الجيد وتكوينه المقدمة والابعاد الاربعة " ، **المجلة الثقافية** ، العدد (٢٦) ، الجامعة الاردنية ، عمان .
- عبد العزيز ، صالح ، (١٩٦٨) : **التربية وطرق التدريس** ، ج١ ، ط٩ ، دار المعارف ، القاهرة.
- عبد اللطيف ، خيري ، (١٩٨٨) : **خصائص المعلم المهني وكفايته** ، دائرة التربية والتعليم ، اونروا، (يونسكو) ،عمان.
- عبد الباقي ، محمد فوائد ، (١٩٨٧) : **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، دار الفكر ، بيروت.
- عبد الله ، عبد الرحمن صالح ،(١٩٩٨): "استراتيجيات توجيه الاسئلة" ، **مجلة العلوم التربوية** ، العدد ١١ ، يوليو ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة.
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى، (٢٠٠١): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عبيدات، كايد وآخرون (١٩٩٠) : **البحث العلمي اصوله ومناهجه** ، مجدلات للنشر ، عمان.
- عبيدات ، هاني حتمل ، ومحمد الطراونة ، (٢٠٠٣) :" تحليل مهارات طلبة التربية العلمية (٢) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية وكيفية التصرف باجابات الطلاب" **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، المجلد الاول، العدد الرابع ، جامعة دمشق ، دمشق.
- العتوم ، عدنان يوسف ، وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة ،(٢٠٠٧) : **تنمية مهارات التفكير ، نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، دار المسيرة ، عمان.

- عدوان ، سامي ، وعلي حبايب ، (١٩٩٥) : " الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية" ، **تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين** ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، عمان.
- العزاوي ، رحيم يونس كرو، (٢٠٠٢) :" اثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في ستراتيجيات طرح الاسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم "،**(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عزيز ، حنا داود ، وانور حسين ،(١٩٩٠)**: مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة ، جامعة بغداد ، بغداد .
- العزاوي ، هاني علي كمال ، (٢٠٠٣) :"الكفايات التدريسية لمدرسي الكيمياء وعلاقتها باتجاه طلبتهم نحو المادة" ، **(رسالة ماجسير غير منشورة)** ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عطية ، حسن علي ، (٢٠٠٨) : **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، ط١ ، دار صفاء ، عمان.
- علاوي ، محمد حسن ، ومحمد رضوان ، (١٩٨٨) : **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي** ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- العمري ، حسن محمد حسن ، (٢٠٠٥) : " فاعلية برنامج تعليمي مستند الى طريقة حل المشكلات الابداعي في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مادة الفقه الاسلامي" ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، جامعة عمان العربية ، عمان .
- عميرة ، ابراهيم بسيوني ، وفتحي الديب ، (١٩٧٧) : **تدريس العلوم والتربية العملية** ، ط٦ ، دار المعارف ، القاهرة.
- عودة ، احمد سليمان ، (١٩٩٨) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار الامل ، عمان.
- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن (١٩٩٢) : **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، ط٢ ، جامعة اليرموك ، كلية التربية، عمان .

- عيسان ، صالحة بنت عبد الله (١٩٩٥): "واقع اعداد المعلم وتأهيله وتدريبه في سلطنة عمان" **دراسة حالة** ، وزارة التربية والتعليم ، عُمان .
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .
- (أ) غانم ، بسام عمر ، وخالد محمد ابو شعيرة ، (٢٠٠٨) : **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الاولى من المرحلة الاساسية** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان.
- (ب) غانم ، بسام ، وخالد ابو شعيرة ، ، (٢٠٠٨) : " المعلم المثالي : خصائصه ، واخلاقياته بين الفكر التربوي الاسلامي ، والفكر التربوي المعاصر" ، **رؤى تحديثية لبرنامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي في الالفية الثالثة** ، آذار ، جامعة الزرقاء الخاصة ، الزرقاء.
- غنيم ، سميرة صالح ، (١٩٩٠) :" الاسئلة الصفية لمعلمي العلوم الابتدائية العليا وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم وخصائص منهاج العلوم الذي يدرسونه "، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، الجامعة الاردنية.
- الغنام ، محمد احمد ، ومحمد سيف فهمي ، (١٩٩٦) : **مستقبل التعليم الثانوي في العراق وحاجاته الى المدرسين (١٩٦٠-١٩٧٥)** ، مطبعة الحكومة ، جامعة بغداد ، بغداد.
- فان دالين ، ديمو يولد ناب ، (١٩٨٤) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٣ ، ترجمة محمد نبيل وآخرون ، مكتبة الانجلوا المصرية ، القاهرة.
- الفرحان ، اسحاق ، (١٩٨٢) : **التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة** ، ط١ ، دار الفرقان ، عمان.
- الفردان ، مساعد جاسم ، (٢٠٠٦) : **استراتيجيات طرح الاسئلة في غرفة الصف** ، وزارة التربية ، الكويت.
- قطامي ، يوسف ، وماجد ابو جابر ونايفة قطامي (٢٠٠٠) : **تصميم التدريس** ، ط١ ، دار الفكر، عمان.
- قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي (٢٠٠١) : **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق ، عمان.

- قطامي ، يوسف ، (٢٠٠٥) : **علم النفس التربوي والتفكير** ، دار حنين ، عمان.
- قطامي ، يوسف ، ورياض الشديفات (٢٠٠٩) : **اسئلة التفكير الابداعي (برنامج تطبيقي)** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- قنبر ، محمود ، (١٩٨٣) : " مهنية التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر" ، **المجلة العربية للتربية** ، م٣ ، العدد ١.
- قندلجي ، عامر ابراهيم (١٩٩٣) : **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات** ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .
- الكاشف ، سلمى زكي (٢٠٠١) : **دليلك في تصميم الاختبارات** ، ط١ ، دار البشير ، عمان
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، (٢٠٠٨) : **طرق تدريس الرياضيات اساليبه (أمثلة ومناقشات)** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان.
- كرس ،(Chris, Kuriacou , 2004) ، **مهارات التعليم الاساسية** ، ترجمة شيرين نوفل ، دار الكتاب الجامعي ، ط١ ، العين .
- كفافي ، علاء الدين احمد ، وهناء مرسي جمال الدين ، ووائل عبد الله محمد ، وصالح بن موسى الضبيان ، ووفاء محمد كفافي ، وجمال السيد وهدان ، (٢٠٠٨): **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم** ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان.
- اللقاني ، احمد وحسن فارعة ، ، (١٩٨٥) : **التدريس الفعال** ، علام للكتب ، القاهرة.
- اللهيبي ، عبد الرزاق عيادة محمد ، (٢٠٠٥) : "اثر تدريب مدرسي الفيزياء علي بعض استراتيجيات التدريس في ادائهم الصفي وفي تحصيل طلبتهم" ، (**رسالة ماجستير غير منشورة)** ، جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية.
- مجدي ، ابراهيم ، (١٩٨٨) :" فاعلية برنامج مفتوح لتنمية مهارات استخدام الاسئلة السابرة في تدريس الرياضيات بالتعليم الثانوي" ، **مجلة كلية التربية**، الجزء الثاني ، العدد ١٠ ، دمياط.
- المجالي ، سناء محمد ، (٢٠٠٣) : " اثر استخدام الاسئلة الشفوية وفق تصنيف سمث على تحصيل طالبات الصف الثامن الاساسي (**رسالة ماجستير غير منشورة)** ، جامعة مؤتة.

- محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، (١٩٨١) : **اساسيات المنهج وتنظيماته** ، دار الثقافة ، القاهرة.
- محمد ، داود ماهر ، (١٩٩١) : **اساسيات في طرق التدريس العامة** ، مطابع الحكمة ، بغداد.
- محمد ، فائز محمد ، (١٩٩٩) : **اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، مطابع بابل ، ذمار.
- محمد ، شفيق (٢٠٠١) : **البحث العلمي والخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية** ، المكتبة الجامعية ، الاسكندرية.
- محمود ، صلاح الدين عرفة ، (٢٠٠٥) : **تفريد مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق** ، عالم الكتب ، القاهرة.
- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة ، (٢٠٠٢) : **طرائق التدريس العامة** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- المفتي ، محمد امين ، (١٩٨٤) : **سلوك التدريس** ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة.
- ـــ ، (١٩٨٨) : " تنمية مهارات صياغة والقاء الاسئلة لدى الطالب المعلم " ، **مجلة التربية** ، ج٢ ، العدد ١٠، القاهرة.
- مهدي ، قيس عبد الفتاح ، (١٩٨٣) : "تدريب المعلمين على اكتساب مهارات الاسئلة دراسة مقارنة بين الاسلوب المستخدم حالياً واسلوب التسجيلات الصوتية مواد بروتوكول" ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، بغداد.
- الموسوي ، ناصر (١٩٩١) :" انواع الاسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الاعدادية والثانوية بدولة البحرين "، **المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد١٢ .
- موسى ، مصطفى اسماعيل ، (٢٠٠٤) : **تدريس التربية الاسلامية للمبتدئين** ، ط٣ ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- ميخائيل ، امطانيوس ، (١٩٩٥) : **التقويم التربوي الحديث** ، ط١ ، منشورات جامعة سبهاء.

- نادر، سعد عبد الوهاب ، (١٩٧٦) : "معايير التربية العلمية لمراحل التعليم الثانوي العام العراق من خلال تحليل الكتب والمفردات" ، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**) ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، القاهرة.
- الناصر، لانا يوسف محمد ، (٢٠٠٤) : مستويات الاسئلة الشائع استخدامها لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في جامعة اليرموك في مساق التربية العلمية في ضوء تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) ، جامعة الاردن العربية.
- الناصف ، محمد ، (١٩٧٢) : **في التربية والتعليم** ، الشركة التونسية ، تونس.
- نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٨) : **الادارة الصفية والاختبارات** ، دار البازوري العلمية ، عمان.
- نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠٥) : **التربية في الوطن العربي** ، ط١ ، دار الفرقان ، عمان.
- النووي ، ابن زكريا يحيى بن شرف (ت٦٧٦ هـ) : **رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين** ، مؤسسة الفرقان ، بيروت .
- الهويدي ، زيد ، (٢٠٠٥) : **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- وزارة التربية ، (١٩٨٦) : **الاهداف التربوية في القطر العراقي** ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- ـــ ، (٢٠٠٥) : **مؤشرات وانجازات** ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٣) : **دليل المهارات الاساسية لتدريب المعلمين** ، عمان.

المصادر الأجنبية

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

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

guick Succession of teacher question and student responses mathematics classroom " , **ZDM**.Vol.38, no .5 .

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

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

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

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

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

ملحق (١)

اسماء السادة الخبراء ونوع الاستشارة *

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة	
					١	٢
١	بشرى محمود قاسم	استاذ دكتور	طرائق تدرس الرياضيات	جامعة بغداد /كلية التربية / ابن الهيثم	×	
٢	سوسن شاكر الجلبي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	كلية التربية / ابن الهيثم قسم التربية وعلم النفس	×	×
٣	ماجدة ابراهيم الباوي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×	
٤	سامي مهدي العزاوي	استاذ دكتور	الارشاد التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية مركز ابحاث الامومة والطفولة	×	
٥	سالم نوري	استاذ دكتور	الارشاد التربوي	جامعة ديالى /كلية التربية / الاصمعي	×	×
٦	علي مطني علي	استاذ دكتور	طرائق التدريس	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	×	×
٧	ليث كريم حمد	استاذ دكتور	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	×	×
٨	مثنى علوان الجشعمي	استاذ دكتور	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى /كلية التربية الاصمعي		×
٩	اسماعيل ابراهيم علي	استاذ مساعد دكتور	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم		×

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

(١) بطاقة ملاحظة مهارة صياغة وطرح الاسئلة

(٢)مقياس الخصائص الشخصية للمدرس

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة	
					١	٢
١٠	انور نافع عبود	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×	×
١١	بشرى عناد مبارك	استاذ مساعد دكتور	علم النفس الاجتماعي	جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية		×
١٢	خالد جمال الدليمي	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة ديالى /كلية التربية	×	
١٣	عامر فاضل داود	استاذ مساعد دكتور	الكيمياء	جامعة ديالى /كلية التربية	×	
١٤	غازي خميس الحسني	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×	
١٥	فاتن محمود حسن	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×	×
١٦	فاطمة عبد الامير	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×	
١٧	فدوى عباس الصالحي	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×	
١٨	محمد علي حبيب الموسوي	استاذ مساعد دكتور	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الهيثم	×	
١٩	ناجي النواب	استاذ مساعد دكتور	علم النفس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم	×	×
٢٠	نادية حسين العفون	استاذ مساعد دكتور	طرائق التدريس	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الهيثم		×

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة	
					١	٢
٢١	اسماء كاظم فندي	مدرس	طرائق التدريس	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية	×	
٢٢	صلاح الدين جاسم	مدرس	الكيمياء	جامعة ديالى / كلية العلوم	×	
٢٣	مظهر عبد الكريم سليم العبيدي	مدرس	علم النفس التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاصمعي	×	×
٢٤	منذر مبدر عبد الكريم	مدرس	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية	×	×
٢٥	فاضل جبار الربيعي	مدرس	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم	×	×

ملحق (٢)

أسماء المدارس الثانوية المشمولة بالبحث ومواقعها

ت	اسم المدرسة	الجنس	الموقع
١	ثانوية الجواهري	بنون	التكية
٢	ثانوية بعقوبة	بنات	التكية
٣	ثانوية ابن سراج	بنون	التكية
٤	ثانوية المؤمنة	بنات	التكية
٥	ثانوية الحسن بن علي	بنون	السراي
٦	ثانوية الفراقد	بنات	السراي
٧	ثانوية الدرر	بنات	شفته
٨	ثانوية المسرة	بنات	التحرير
٩	ثانوية العامرية	بنات	التحرير
١٠	ثانوية ابن النديم	بنون	التحرير
١١	ثانوية الاصدقاء	بنون	التحرير
١٢	ثانوية الآمال	بنات	التحرير
١٣	ثانوية المغفرة	بنات	المفرق
١٤	ثانوية حي المعلمي	بنون	حي المعلمين
١٥	ثانوية فاطمة	بنات	حي المعلمين
١٦	ثانوية النجف الاشرف	بنون	حي المعلمين
١٧	ثانوية عائشة	بنات	حي المعلمين
١٨	ثانوية العدنانية	بنات	حي المعلمين

ت	اسم المدرسة	الجنس	الموقع
١٩	ثانوية الشام	بنون	الكاطون
٢٠	ثانوية طرفة بن العبد	بنون	الكاطون
٢١	ثانوية ام البنين	بنات	٧ نيسان
٢٢	ثانوية بلاط الشهداء	بنون	بعقوبة الجديدة
٢٣	ثانوية الحرية المطورة	بنات	بعقوبة الجديدة
٢٤	ثانوية ام سلمة	بنات	بعقوبة الجديدة
٢٥	ثانوية جمانة	بنات	بعقوبة الجديدة
٢٦	ثانوية السلام	بنون	المجمع الصناعي
٢٧	ثانوية أمنة بنت وهب	بنات	المجمع الصناعي
٢٨	ثانوية المحسن	مختلطة	دور الزراعة
٢٩	ثانوية النسائي	مختلطة	السبتية
٣٠	ثانوية نزار	بنون	ركة الحاج سهيل

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا

طرائق تدريس الكيمياء

٢٠٠٨-٢٠٠٩

الدورة (١٤)

الاستاذ الفاضل .....المحترم

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

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

طالب الماجستير

عامر كامل محمد

ملحق (٣)

الصيغة الاولية لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية

الرقم	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملاحظات
المجال الاول : مهارة صوغ الاسئلة				
تتطلب مهارة صوغ الاسئلة من المدرس ان يصوغ اسئلة:-				
١-	ذات مستويات معرفية دنيا بحسب تصنيف بلوم.			
٢-	ذات مستويات معرفية عليا بحسب تصنيف بلوم.			
٣-	اسئلة سابرة.			
٤-	مفتوحة الاجابة .			
٥-	تحفز على الاكتشاف والبحث.			
٦-	تحفز على التفكير الابداعي.			
٧-	غير محرجة وغير عقابية.			
٨-	غير محيرة.			
٩-	تتعلق بمادة التعلم حصراً.			
١٠-	مختصرة تقود نحو اهداف محددة.			
١١-	تغطي جميع جزئيات محتوى التعليم ولاتغفل شيئاً منها.			
١٢-	سهلة للطلبة الضعفاء.			
١٣-	صعبة للطلبة الاقوياء.			
١٤-	لها صلة بسابقتها.			
١٥-	لغتهايسيرة وواضحة.			
١٦-	تركيبها اللغوي صحيح.			
١٧-	مصطلحاتها صحيحة علمياً.			
١٨-	واضحة المطلب والمعنى.			
١٩-	مفاتيحها مناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية			

٢٠-	قصيرة ولها مطلب واحد.			
٢١-	سهلة التركيب (لها مطلب واحد)			
٢٢-	تبتعد عن تخمين الاجابة.			
٢٣-	كلماتها مألوفة لدى الطلبة.			
٢٤-	كاملة الصوغ للكلمات المطلوبة التي يكتمل فيها معنى السؤال ووضوحه.			

مهارات اخرى خاصة بصياغة الاسئلة الصفية ترون اضافتها

_____

_____

_____

المجال الثاني : مهارة طرح الاسئلة : **تتطلب مهارة طرح الاسئلة من المدرس ان**				
١-	يطرح السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب.			
٢-	يعطي فرصة التفكير للطلبة في الاجابة تتراوح بين (٣-٥) ثوان.			
٣-	يوزع الاسئلة بين الطلبة بحيث تضمن مشاركة الجميع.			
٤-	يطرح سؤالاً جديداً بعد ان تتم الاجابة عن سابقه.			
٥-	لا يعيد طرح السؤال نفسه من دون مبرر.			
٦-	يحرص على طرح السؤال بنحوٍ غير سريع.			
٧-	يطرح السؤال بحيث يسمعه جميع الطلبة.			
٨-	يعيد طرح السؤال غير الواضح بعد تجزئته.			
٩-	يطرح اسئلة الى الطلبة غير المنتبهين.			
١٠-	يطرح اسئلة لا تسهم في اضاعة الوقت.			

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

مهارات اخرى خاصة بطرح الاسئلة ترون اضافتها :

_____

_____

_____

_____

ملحق (٤)

اسم المدرسة وموقعها :

تاريخ الزيارة :

اسم المدرس او اسم المدرسة :

الصف والشعبة : الرقم:

الموضوع :

الصيغة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارة الاسئلة الصفية الشفوية

الرقم	المهارة	عالٍ ٣	متوسط ٢	ضعيف ١
المجال الاول : مهارة صوغ الاسئلة تتطلب مهارة صوغ الاسئلة من المدرس ان يصوغ اسئلة:-				
١-	ذات مستويات معرفية دنيا بحسب تصنيف بلوم.			
٢-	ذات مستويات معرفية عليا بحسب تصنيف بلوم.			
٣-	سابرة.			
٤-	مفتوحة الاجابة.			
٥-	تحفز على الاكتشاف والبحث.			
٦-	تحفز على التفكير الابداعي.			
٧-	غير عقابية.			
٨-	غير محيرة.			
٩-	ذات صلة وثيقة بالموقف التعليمي.			
١٠-	مختصرة تقود نحو اهداف محددة.			
١١-	تغطي جميع جزئيات محتوى التعليم ولا تغفل شيئاً منها.			
١٢-	سهلة للطلبة الضعفاء.			
١٣-	صعبة للطلبة الاقوياء.			
١٤-	لها صلة بسابقتها.			
١٥-	لغتها يسيرة وواضحة.			
١٦-	تركيبها اللغوي صحيح.			
١٧-	مصطلحاتها صحيحة علمياً.			
١٨-	واضحة المطلب والمعنى.			

١٩-	مفاتيحها مناسبة لكل مستوى من المستويات المعرفية لبلوم.			
٢٠-	قصيرة			
٢١-	سهلة التركيب (لها مطلب واحد)			
٢٢-	تبتعد عن تخمين الاجابة.			
٢٣-	كلماتها مألوفة عند الطلبة.			
٢٤-	كاملة الصوغ للكلمات المطلوبة التي يكتمل فيها معنى السؤال ووضوحه.			
المجال الثاني : مهارة طرح الاسئلة : **تتطلب مهارة طرح الاسئلة من المدرس ان**				
١-	يطرح السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب.			
٢-	يعطي وقت انتظار للطلبة في الاجابة تتراوح بين (٣-٥) ثوان.			
٣-	يوزع الاسئلة بين الطلبة بحيث تضمن مشاركة الجميع.			
٤-	يطرح سؤالاً جديداً بعد ان تتم الاجابة عن سابقه.			
٥-	يتحفظ في اعادة طرح السؤال بنفسه من دون مبرر.			
٦-	يطرح السؤال بنحوٍ غير سريع.			
٧-	يطرح السؤال بحيث يسمعه جميع الطلبة.			
٨-	يعيد طرح السؤال غير الواضح بعد تجزئته.			
٩-	يطرح اسئلة الى الطلبةغير المنتبهين.			
١٠-	يطرح اسئلة لا تسهم في اضاعة الوقت.			
١١-	يطرح السؤال معززاً له باعتماد السلوك غير اللفظي بطريقة فعالة (كايماءات الوجه وتعبيراته والحركات) ... الخ			
١٢-	يوظف نبرة الصوت ومقامه بنحو يناسب طبيعة السؤال.			
١٣-	يتدرج في طرح الاسئلة من السهل الى الصعب			

ملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية علم النفس

الدراسات العليا

م/ مقياس الخصائص الشخصية للمدرس بصيغته الاولية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم .

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

ومن متطلبات البحث بناء مقياس الخصائص الشخصية للمدرس، وقد حدد الباحث مجالات خصائص المدرس الشخصية عن طريق التعريف النظري الآتي : " هي مجموعة الصفات التي ينبغي ان يمتلكها المدرس والتي تعينه في اداء مهنته على اكمل وجه وتتمثل بالاتزان والحماسة والانسانية " .

وتقاس الخصائص الشخصية بمقدار ما يحصل عليه المدرس من درجة في المقياس المعد لهذا الغرض المكون من خمسة بدائل بسلم تقديري (موافق جداً ، موافق ، لا رأي لي ، غير موافق ، غير موافق اطلاقاً) ووضعت لها الدرجات (٥، ٤ ، ٣، ٢، ١) على التوالي ، وصيغت هذه الخصائص بصورة فقرات تمثل عبارات، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال فان الباحث يود استطلاع آراءكم كخبراء لغرض ما يأتي :

١- التحقق من وضوح صوغ الفقرات وصلاحها .

٢- انتماء الصفة للمجال المحدد لها.

٣- مدى تمثيل الفقرة للصفة المحددة لها.

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

يرجى تفضلكم ببيان وجهة نظركم لغرض الاستنارة بآرائكم القيمة مع التقدير .

اللقب العلمي :

الكلية :

الجامعة :

التخصص :

طالب الماجستير

عامر كامل محمد

ملحق (٥)

الصيغة الاولية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

المجال	ت	الخاصية (الصفة)	الفقرات	صالحة	غير	الملاحظات

					صالحة	
الاتزان	١	الرزانة والكياسة	يشرح الموضوع المرهق للاعصاب من دون انفعال			
	٢	واثق في نفسه	يعترف بخطئه ويصححه امام الطلبة اذا اخطأ في حل سؤال ما			
	٣	ضبط مجريات الدرس	يقلل من عدد الاسئلة التي يطرحها على الطلبة			
	٤	المرونة في التفكير	يقبل بالاجوبة البديلة عند اجابة الطالب عن الاسئلة			
	٥	القدوة الحسنة تجاه طلبته	يمدح طلبة الصف مجتمعين ثم يمدح الطالب الذي يؤدي عملاً جيداً			
	٦	المرونة في معاملة الطلبة	ينبه جميع الطلبة اذا تصرف الطالب بنحوٍ غير لائق			
	٧	الصبر	يدع الطالب يتحدث ولا يقاطعه حتى بعد انتهاء الدرس			
	٨	كاشفة	يمدح الطالب بعينه عندما يؤدي عملاً جيداً من دون طلبة الصف مجتمعين			
الحماسة	١	الحماسة تجاه درسه	يبدأ الدرس بمجرد بدء الحصة			
	٢	زيادة دافعية الطلبة نحو المادة	يبتعد عن استعمال عبارات مثل (رائع ، وممتاز) لسلوك اعتيادي			
	٣	تشجيع الانتباه في اثناء الدرس	يطلب من احد الطلبة التعليق على اجابة زميله			
	٤	شعور الطلبة بالارتياح اثناء الدرس	يكلف الطلبة بانشطة صفية بالرغم من ضيق وقت الحصة			
	٥	اعتماد طرائق مختلفة في التدريس	يعتمد اكثر من طريقة تدريس في الحصة الدراسية الواحدة			
	٦	تشجيع المناقشة والتعبير	يدع الفرصة للطلبة ان يعبروا عن افكارهم وان كانت خارج موضوع الدرس.			
	٧	تشجيع الطلبة على طرح الاسئلة الصفية	يظهر التقدير والتقبل لاي سؤال وعدم الامتعاض			
	٨	التركيز على الانشطة	يكلف الطلبة بعمل اجهزة علمية من			

			خامات البيئة	العلمية			
المجال	ت	الخاصية (الصفة)	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
الانسانيـــة	١	ديمقراطي في تعامله مع الطلبة	يقدم تدريس موضوعات المنهج او يؤخره بالاتفاق مع طلبته			
	٢	صادق مع طلبته	يعزز نشاطات الطالب باعطائه درجات اضافية			
	٣	يضفي روح المرح والفكاهة على درسه	يكون بشوشاً مرحاً في درسه			
	٤	يعامل طلبته بعدالة	يتأكد ان الطالب مذنب قبل ان يعاقبه			
	٥	ينمي ثقة الطلبة بانفسهم	يتقبل نشاطات الطلبة وان كانت دون المستوى المطلوب			
	٦	يتقبل النقد الموضوعي	يظهر للطلبة بانه يرغب في بيان ملاحظاتهم عن طريقة تدريسه.			
	٧	التودد للطلبة	يظهر تعاطفه مع مشاكل الطالب الشخصية			
	٨	يصغي للطلبة باهتمام	ينظر الى الطالب عندما يتحدث ويهمل احداث اخرى داخل الصف			
	٩	يتيح للطلبة حرية التفكير والتطور في مهاراتهم الذهنية	يشجع الطالب الذي يقدم تفسيراً لظاهرة من خارج المنهج المدرسي			
	١٠	كاشفة	يعالج احداث اخرى داخل الصف في اثناء اجابة الطالب			
	١١	التعاطف مع الطلبة	يكون علاقات حميمة مع طلبته			
	١٢	التسامح	يشجع طلبته حتى عند فشلهم في الامتحانات			

فقرات اخرى ترون اضافتها : في مجال

الاتزان : ----------

الحماسة : ----------

الانسانية : ----------

ملحق(٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن الهيثم

قسم التربية علم النفس

الدراسات العليا

م/ مقياس

الاستاذ الفاضل ..... المحترم .

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

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

يرجى تفضلكم بالاجابة عن الفقرات بصدق مع التقدير.

الاسم :

المدرسة :

الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

عدد سنوات الخدمة ☐ ١-٥ ☐ ٥-١٠ ☐ ١٠ فأكثر

المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

الكلية : ☐ تربية ☐ علوم

ملحق (٦)

الصيغة النهائية لمقياس الخصائص الشخصية للمدرس

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
	ينبغي على المدرس ان :-					
١	يشرح الموضوع المرهق للاعصاب من دون انفعال					
٢	يعترف بخطئه ويصححه امام الطلبة اذا اخطأ في حل سؤال ما					
٣	يقلل من عدد الاسئلة التي يطرحها على الطلبة					
٤	يقبل بالاجوبة البديلة عند أجابة الطالب عن الاسئلة					
٥	يمدح طلبة الصف مجتمعين ثم يمدح الطالب الذي يؤدي عملاً جيداً					
٦	ينبه جميع الطلبة اذا تصرف الطالب بنحوٍ غير لائق					
٧	يدع الطالب يتحدث ولا يقاطعه حتى بعد انتهاء الدرس					
*٨	يمدح الطالب بعينه عندما يؤدي عملاً جيداً من دون طلبة الصف مجتمعين					
٩	يبدأ الدرس بمجرد بدء الحصة					
١٠	يبتعد عن استعمال عبارات (رائع ، و ممتاز) لسلوك اعتيادي					
١١	يطلب من احد الطلبة التعليق على اجابة زميله					
١٢	يكلف الطلبة بانشطة صفية بالرغم من ضيق وقت الحصة					
١٣	يعتمد اكثر من طريقة تدريس في الحصة الدراسية الواحدة					
١٤	يدع الفرصة للطلبة ان يعبروا عن افكارهم وان كانت خارج موضوع الدرس .					
١٥	يظهر التقدير والتقبل لاي سؤال وعدم الامتعاض					
١٦	يكلف الطلبة بعمل اجهزة علمية من خامات البيئة					
١٧	يقدم تدريس موضوعات المنهج او يؤخره بالاتفاق مع طلبته					
١٨	يعزز نشاطات الطالب بإعطائه درجات اضافية					
١٩	يكون بشوشاً مرحاً في درسه					

٢٠	يتأكد ان الطالب مذنب قبل ان يعاقبه					
٢١	يتقبل نشاطات الطلبة وان كانت دون المستوى المطلوب					
٢٢	يظهر للطلبة بانه يرغب في بيان ملاحظاتهم عن طريقة تدريسه.					
٢٣	يظهر تعاطفه مع مشاكل الطالب الشخصية					
٢٤	ينظر للطالب عندما يتحدث ويهمل احداث اخرى داخل الصف					
٢٥	يشجع الطالب الذي يقدم تفسيراً لظاهرة من خارج المنهج المدرسي					
*٢٦	يعالج احداث اخرى داخل الصف في اثناء اجابة الطالب					
٢٧	يشجع طلبته حتى عند فشلهم في الامتحانات					

تدل الاشارة * على الفقرات الكاشفة

ملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق
المديرية العامة للتربية في محافظة ديالـــــى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات
العدد //
التاريخ //

ملحق (٨)

اسماء المدارس التي زارها الباحث وعدد المدرسين فيها وتاريخ الزيارة

ت	اسم المدرسة	عدد المدرسين	التاريخ	وقت الدوام

١	ثانوية الجواهري للبنين	٢	الاحد ٢٠١٠/٢/٢١	صباحي
٢	ثانوية ابن سراج للبنين	٢	الاحد ٢٠١٠/٢/٢١	ظهري
٣	ثانوية بعقوبة للبنات	٣	الاحد ٢٠١٠/٢/٢١	ظهري
٤	ثانوية الفراقد للبنات	٢	الاثنين٢٠١٠/٢/٢٢	صباحي
٥	ثانوية الدرر للبنات	٢	الاثنين٢٢/ ٢/٢٠١٠	ظهري
٦	ثانوية الحسن بن علي	١	الاثنين ٢٠١٠/٢/٢٢	ظهري
٧	ثانوية العامرية للبنات	٤	الثلاثاء٢٠١٠/٢/٢٣	ظهري
٨	ثانوية المسرة للبنات	٢	الثلاثاء ٢٠١٠/٢/٢٣	صباحي
٩	ثانوية الاصدقاء للبنين	٢	الثلاثاء ٢٠١٠/٢/٢٣	صباحي
١٠	ثانوية الامال للبنات	١	الثلاثاء ٢٠١٠/٢/٢٣	صباحي
	ثانوية الامال للبنات	١	الخميس ٢٠١٠/٣/٢٥	ظهري
١١	ثانوية ابن النديم للبنين	١	الاربعاء ٢٠١٠/٢/٢٤	ظهري
١٢	ثانوية المغفرة للبنات	٢	الاربعاء ٢٠١٠/٢/٢٤	صباحي
١٣	ثانوية حي المعلمين للبنين	٣	الاحد ٢٠١٠/٣/١٤	صباحي
١٤	ثانوية الشام للبنين	٢	الاحد ٢٠١٠/٣/١٤	صباحي
١٥	ثانوية فاطمة للبنات	٣	الاحد ٢٠١٠/٣/١٤	ظهري
١٦	ثانوية النجف الاشرف للبنين	١	الاحد ٢٠١٠/٣/١٤	ظهري
عطلة انتخابـات				
	ثانوية النجف الاشرف للبنين	١	الاربعاء٢٠١٠/٣/٢٤	صباحي
١٧	ثانوية عائشة للبنات	١	الاحد ٢٠١٠/٣/١٤	ظهري
١٨	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	٢	الاثنين٢٠١٠/٣/١٥	ظهري
١٩	ثانوية ام البنين للبنات	١	الاثنين٢٠١٠/٣/١٥	ظهري
٢٠	ثانوية الحرية المطورة للبنات	٤	الثلاثاء٢٠١٠/٣/١٦	صباحي
٢١	ثانوية ام سلمة للبنات	٢	الثلاثاء ٢٠١٠/٣/١٦	ظهري
٢٢	ثانوية جمانة للبنات	٥	الاربعاء ٢٠١٠/٣/١٧	صباحي
٢٣	ثانوية آمنة بنت وهب للبنين	٢	الخميس ٢٠١٠/٣/١٨	ظهري
	ثانوية آمنة بنت وهب للبنين	٢	الثلاثاء ٢٠١٠/٣/٣٠	صباحي

٢٤	ثانوية السلام للبنين	٢	الخميس١٨/٣/٢٠١٠	صباحي
٢٥	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	١	الخميس ١٨/٣/٢٠١٠	صباحي
	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	١	الاثنين ٢٩/٣/٢٠١٠	صباحي
٢٦	ثانوية المحسن المختلطة	٢	الاثنين ٢٢/٣/٢٠١٠	ظهري
٢٧	ثانوية النسائي المختلطة	٢	الاثنين ٢٢/٣/٢٠١٠	صباحي
٢٨	ثانوية المؤمنة للبنات	١	الاثنين ٢٢/٣/٢٠١٠	ظهري
	ثانوية المؤمنة للبنات	١	الاحد ٢٨/٣/٢٠١٠	صباحي
٢٩	ثانوية نزار للبنين	١	الاثنين ٢٢/٣/٢٠١٠	صباحي
٣٠	ثانوية العدنانية للبنات	٣	الثلاثاء ٢٣/٣/٢٠١٠	صباحي
	المجموع/ ٣٠ مدرسة	٦٨		

ملحق (٩)

اسماء مدارس عينة التحليل وعدد المدرسين

ت	اسم المدرسة	عدد المدرسين
١	**ث . عمر بن عبد العزيز للبنين**	**٥**
٢	**ث . الزبيدات للبنات**	**٥**

٣	ث .بني زيد للبنين	٥
٤	ث . الالباب للبنبن	٥
٥	ث . بني شيبان المختلطة	٤
٦	ث . الطف للبنين	٥
٧	ث . ام القرى للبنات	٤
٨	ث . اليمامة للبنات	٥
٩	ث . تل الاسمر المختلطة	٥
١٠	ث . ثورة العشرين المختلطة	٤
١١	ث . الزهور للبنات	٥
١٢	ث . طالب الزيدي للبنين	٥
١٣	ث . التظامن المختلطة	٥
١٤	ث . دمشق للبنين	٤
١٥	ث . الروابي للبنات	٥
١٦	ث . الخنساء للبنات	٥
١٧	ث . ام قصر المختلطة	٥
١٨	ث . الزمخشري المختلطة	٤
١٩	ث . العدالة المختلطة	٥
٢٠	ث . العلامة الآلوسي المختلطة	٥
٢١	ث . الطلع النظيد المختلطة	٥
المجموع	٢١ مدرسة	١٠٠