مدى توافر مهارة طرح الأسئلة الصّفية لــدى مدرسيّ اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة

م . م بشار سلمان خضير الزّكابيّ
مديرية تربية ذي قار / الرفاعي

م . م رضا حسن هاشم الغرابيّ
مديرية تربية الرصافة الأولى

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف مدى توافر مهارة طرح الأسئلة الصّفية عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

تحدد البحث الحالي بمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لقسم تربية الرّفاعي للعام الراسي (٢٠١٧م / ٢٠١٨م) . إذ تكونت عينة البحث من (٦٠) مدرساً ومدرسة جرى اختيارهم بصورة قصدية. تمثلتْ أداة البحث باستبانة مكونة من (٤١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : (مهارة صياغة الأسئلة، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة تلقي إجابات الطلبة والإجابة عن أسئلتهم)، وقد أعدّها الباحثانِ في ضوء ما ورد في بعض الأدبيات، ومن خبرتهما العملية بوصفهما مدرسان للغة العربية طوال ١٦ عاما، وبعد التّحقق من صدقها وثباتها من طريق عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتّقويم، طبّقها الباحثانِ على عينة البحث، وبعد معاملة البيانات إحصائيا باستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكلّ فقرةٍ من فقرات الأداة، خرجا بعدد من النّتائج منها :

١- أنّ تمكن مدرسي اللغة العربية من مهارة طرح الأسئلة الشّفوية كان مقبولاً على نحوٍ عام.

٢- أنّ أكثر المهارات توافراً لدى مدرسي اللغة العربية هي مهارة (تلقي إجابات الطّلبة، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم)؛ لحصولها على وسط مرجح (٢,١٠) ووزن مئوي (٧٠,٢١)، وتلتها مهارة (صياغة الأسئلة)؛ لحصولها على وسط مرجح (٢,٠١)، ووزن مئوي (٦٦,٩٣).

٣- أنّ تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من مهارة (طرح الأسئلة) كان ضعيفاً نوعا ما لحصولها على وسط مرجح (١,٩٢) ، ووزن مئوي (٦٤,٢٧).

وفي ضوء هذه النّتائج والاستنتاجات خرج الباحثانِ ببعض التّوصيات، واقترحا عدداً من المقترحات منها :

١- اعتماد قائمة مهارات طرح الأسئلة التي تمّ تحديدها في هذا البحث في تقويم مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من قبل المشرفين الاختصاص ومدراء المدارس.

٢- إصدار دليل لمدرسي اللغة العربية يتضمن مهارات طرح الأسئلة.

٣- تضمين منهاج الدّورات التّدريبية في أثناء الخدمة مهارة طرح الأسئلة، وضرورة تدريب المدرسين على بعض الأنماط التي تتطلب إثارة التّفكير والاهتمام عند المتعلمين.

٤- ضرورة إقامة دورات تطويرية تطبيقية تهدف إلى صقل مهارات مدرسي اللغة العربية في صياغة الأسئلة الشّفوية، وتوجيهها واستقبالها.

Abstract

The present research aims at knowing the availability of the ability to ask class questions in Arabic language teachers in the intermediate stage.

The present research has determined the teachers of Arabic language in the intermediate stage in the schools of Al-rafei education department for the academic year (2017-2018) . The research sample consisted of (60) teachers and schools have selected Intentional image.

The research tool consisted of (41) paragraphs distributed to three fields: (the skill of formulating questions, the skill of asking questions, the skill of receiving answers from students and answering their questions) the two researchers prepared it in the light of what was mentioned in the some literature and their practical experience as teachers of the Arabic language for 16 years. After verifying their validity and persistence by presenting them to a number of experts and specialists in the methods of teaching Arabic language and measurement and evaluation, the researchers applied on the sample of the research. After the treatment of data by extracting the weighted medium and percentage weight of each paragraph of Paragraphs of the tool, they came out with a number of results, including:

1- The Arabic language teachers have a skill in asking oral questions was accepted in general .

2. The most common skills available for Arabic language teachers were the ability to receive the students' answers and answer their questions and queries; to obtain a weighted average (2.10) and a percentage weight (70.21) , And percentage weight (66.93).

3- The ability of the Arabic language teachers to be proficient (asking questions) was somewhat weak to obtain a weighted mean (1.92) and a percentage weight (64.27).

In the light of these findings and conclusions, the researchers came up with some recommendations and proposals, including:

1- Adopting the list of skills of asking the questions that were identified in the current research in the evaluation of Arabic language teachers in the middle stage of supervisors and principals of schools.
2 – The issuance of a guide for teachers of Arabic language includes skills to ask questions.
3. The training curriculum should include the skill of asking questions, and the need to train teachers on some patterns that require stimulating thinking and attention among learners.
4 - The need to develop practical development courses aimed at refining the skills of teachers of Arabic language in the formulation of oral questions, guidance and reception.

الفصل الأول
مشكلة البحث وأهميته

أوّلاً / مشكلة البحث :

على الرّغم من أهمية عملية إعداد الأسئلة وتوجيهها والوقوف على طبيعة ومصادر اشتقاقها، ومدى توافقها مع الأهداف التربويّة، إلاّ أنَّ الواقع التّربوي لا يشير إلى توظيفها من قبل المدرسين بصورة مرضية وصحيحة؛ لتكون فاعلة في تدريس مادة اللغة العربية في إثناء الموقف التّعليمي، مما يجعل المدرّسين يعتمدون على تلقين المادة للطّلاب بالطّرق التّقليدية، وطرح الأسئلة بصورة عفوية ارتجالية فيؤدي إلى نتائج سلبية عديدة، وهذا ما لاحظه الباحثانِ نفسهما بوصفهما مدرسينِ للغة العربية طوال خمسة عشرَ عاماً، فضلاً عما سمعَا به كثيراً من المشرفين التّربويينَ الذينَ يتابعون المدرسين، لذا تتجلى مشكلة هذا البحث بالسّؤال الآتي :

ما مدى توافر مهارة طرح الأسئلة الصّفيّة عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ؟

ثانياً / أهمية البحث : تعمل التّربية على تنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه وعواطفه، وإكسابه المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تؤدي إلى الثّراء الثّقافي والإبداع الفكري، وتوظّف تلك المعارف في حياة المجتمع؛ لذا شهدتِ العقود الأخيرة اهتماما واسعاً بالعملية التّربوية وعناصرها.(الرّكابي ، ٢٠١٥: ٦)

واللغة وسيلة التّربية في التّعليم، إذ أنّها من أبرز أدوات التفكير، فمن طريقها يستطيع الإنسان أنْ يفكر، وأنْ يعرض أفكاره على الاخرين، وينقل الخبرات، ويكتسب الثّقافات، غير أنّ هذه الوسيلة لها من الأهمية ما يجعلها شبيهة بالغاية؛ ذلك أنّها وسيلةُ الفرد للتّفكير والتّعبير والتّواصل وأداته للتّعلُّم والتّعليم.

إنّ الحديثَ عن اللغة وأهميتها يقودنا إلى الحديث عن لغتنا العربية المجيدة. إذ اتسمت العربية بكثرة المفردات، وتنوع الدّلالات، واتساع طرائق التّعبير، ولا توصف لغة بهذا الوصف إلا إذا كانت لغة عريقة أصابت حظاً كبيراً من التقدم والنضج . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٤٠) فأهمّ ما يميز اللغة العربية عن سائر اللغات الأخرى هي عالميتها التي فرضتها عالمية رسالة الهداية للبشرية عامة قال تعالى : **{ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا }** (سورة سبأ ، الآية : ٢٨) ، ولا شكّ أنّ اللغة التي تختارها العناية الإلهية للبشرية جمعاء؛ لتكون لغة الاتصال بالله عزّ وجلّ، ولغة عبادته، وذكره ، ودعائه من بين سائر اللغات لهي اللغة الأجدر بأنْ تكون أكملَ اللغات وأجملها، وأنّ هذا ليشجعَ على الاعتقاد بأنّها هي الأساس الأول لسائر اللغات.(البوريني، ١٩٩٨:٣٢-٣٣).

وعليه فمن حق اللغة العربية على أبنائها أن يخلصوا لها، ويعنوا بتعليمها، وأن يتعهدوها بالدّراسة والبّحث والتّحليل؛ لمعرفة ما يكتنفها من صعوبات، والسّعي لإيجاد الحلول المناسبة لها؛ لتذليلها والحد من تفاقمها من طريق إيجاد طرائق وأساليب تدريسية ملائمة؛ لتعليمها تعليماً ميسراً مثمراً يمنح المتعلم القدرةَ على أنْ يُبدعَ حين يتكلّم، أو يكتب. (الرّكابيّ ، ٢٠١٥: ١٣)

إنّ التّدريس نشاطٌ مهنيّ هادفٌ يشتملُ على مهاراتٍ عدّة مستندةً إلى أسس ومقومات علمية بعيدة عن العشوائية والارتجالية بدءً من الشّروع بالدّرس حتى إغلاقه؛ لخلق درسٍ ناجحٍ ، فمَن لا يتّقنُ الشّيء ليس بمقدوره أن يحققَ أهدافَه، أو ينفذَ متطلباته، ومن أهمّ هذه المهارات مهارة طرح الأسئلة.

من هنا يُعدُّ استعمال مهارة طرح الأسئلة في أثناء الموقف التّعليمي استعمالاً صحيحاً ضرورةٌ من الضرورات المهمة لأيِّ تدريسٍ ناجحٍ، بوصفها وسيلة فعّالة تساعد في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية تساعد في تنمية شخصية الطّلاب، وعمق تفكيرهم، بوصفهم محور العملية التّعليمية فضلاً عن جعل البيئة الصّفية بيئةً ملؤها النّشاط والتّفاعل الإيجابي بين المدرس وطلابه، وبين الطّلاب بعضهم مع بعض.

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث فيما يأتي :

١- أهمية التّربية ، بوصفها ضرورة اجتماعية كبرى للإنسانية جمعاء؛ إذ تستمد منها مقومات الرّقي والتّقدم والازدهار والسّير نحو المستقبل بثقة واطمئنان وإصرار.

٢- أهمية اللغة، فهي من أبلغ وسائل الاتصال، إذ أنّها أداة الإنسان للتّخاطب مع الآخرين والتّفاهم وتبادل الآراء والمشاعر معهم، فضلاً عن أنها أداته للتّعليم والتّعلُّم.

٣- أهمية اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم ، والسّيرة النّبوية الشّريفة ، وخزانة تراث أمّتنا العربية.

٤- أهمية الأسئلة الصّفية ، بوصفها من المهارات المهمة والرّئيسة في التّدريس الفعّال .

ثالثاً / أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى تعرّف مدى توافر مهارة طرح الأسئلة الصّفية عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة .

رابعاً / حدود البحث : يتحددُ البحثُ الحالي بـ :

١- مدرسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة النّهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ذي قار / قسم تربية الرّفاعي / العام الدّراسيّ (٢٠١٧م / ٢٠١٨م).

خامساً / مصطلحات البحث :

أ- المهارة : عرّفها كُلٌ من :

١ - مرعي والحيلة بأنّها : نمط معقد من النّشاط الهادف يتطلب أدائه معالجة وتدبراً وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها.(مرعي ، والحيلة ،٢٠٠٢ : ٢١٥).

- زيتون : بأنّها : القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد المتعلم (الطّالب) من انجاز ما توكل اليه من اعمال بكفاءة ، واتّقان بأقصر وقت ممكن ، وأقل جهد ، وعائد أوفر وتشير المهارة الى مستوى الكفاية (زيتون، ٢٠٠٩ : ١٠٧- ١٠٨).

التّعريف النّظري : التّمكن من ممارسة نشاطٍ ما بشكل مستقل جيّد، وبسرعة ودقّة وسهولة بناءً على توظيف معلومات وتدريبات سبق تعلمها لتحقيق الهدف المنشود على نحو من الكفاية.

٢- طرح الأسئلة : عرّفها كُلٌ من :

- زيتون : هي مجموعة الإجراءات التي يقوم المدرسُ بها في الموقف التّعليمي ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتّباعها عند التّخطيط للسّؤال ، ومدى استعماله لجميع أنماط الأسئلة ، وإجادته لأساليب توجيه السّؤال ، والأساليب المتّبعة في معالجة إجابات المتعلمين. (زيتون ، ٢٠٠٩: ٤٨٦)

- زاير ، وآخرون : هي مجموعة من السّلوكيات و الأداءات التّدريسية التي يؤديها المدرس بدقة ، وسرعة ، وبقدرة على التّكيّف مع معطيات الموقف التّدريسيّ ، وتتعلق بكُلّ من إعداد السّؤال ، وتوجيهه ، والانتظار عقب توجيهه ، واختيار الطّالب المجيب ، والاستماع إلى الإجابة ، والانتظار عقب سماع الإجابة ، ومعالجة إجابات الطّلاب . (زاير ، وآخرون ، ٢٠١٢: ١٢٦)

التّعريف النّظري : هي مجموعة الإجراءات التي يؤديها المدرس في أثناء ممارسته عملية التّدريس داخل الصّف الدّراسيّ على نحو مخطط ومدروس ، وتتّضحُ من طريقها مدى تمكنه من الأمور الواجب اتّباعها عند إعداده السّؤال (صِياغته)، وتوظيفه لأنماط الأسئلة جميعها ، وتوجيه السّؤال ، وكيفية معالجة إجابات الطّلاب .

الفصل الثّاني
جوانب نظرية ، ودراسات سابقة

أولاً : جوانب نظرية : تُعدّ عملية إعداد الأسئلة وتوجيهها والوقوف على طبيعة ومصادر اشتقاقها ومدى توافقها مع الأهداف التربوية من الأمور المهمة التي ينبغي على المدرس أن يحيط بها في أثناء الموقف التّعليمي، إذ يتوقف عليها نجاحه إلى حدّ كبير، ومن ثمّ فهي ليستْ عملية ارتجالية عشوائية، بل عمليةٌ مخطط لها ومدروسة ومستمدة من الأهداف التّعليمية بحيث تتناسب مع الجهد والوقت المبذولين من أجلها في عملية التّعلُم. (دروزة ، ٢٠٠٧: ٢٢٣)

منزلة السّؤال التاريخية : نظراً لأهمية الأسئلة ، وتنوع غاياتها ، بوصفها تعليمية مرّة ، وتفكيرية مرّة أخرى ؛ لذا فقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في العديد من آياته الشّريفة ، فقد ورد ذكر السّؤال ، والمسائل ومشتقاتها حوالي (١٣٠) مرّة . فالسّؤال يرد في بعض المواضع ؛ ليكونَ بمثابة منبه للحقيقة الهامة التي تعقبه نحو قوله عزّ وجلّ:(قُلْ هل ننبئكم بالأخسرين أعمالا. الذين ضلّ سعيهم في الحياة الدّنيا وهم يحسبون أنّهم يحسنونَ صُنعا) (سورة الكهف ، الآيات : ١٠٣-١٠٤) بينما يرد في مواضع أخرى منبهةً للتشويق نحو قوله تعالى : (يا أيّها الذين آمنوا هل أدلّكم على تجارةٍ تنجيكم من عذابٍ أليم) (سورة الصّافات ، الآية : ١٠).

ولم تخلُ السّنة النّبوية الشّريفة من إشارات لها. فهي تحتلُ منزلة رفيعة فيها، بوصفها تؤدي دوراً اساسياً في عملية التّعلُم، ومنه قوله (صلّى الله عليه وآله وسلم) مخاطباً أصحابه: (أتدرونَ مَنْ المفلس ؟ قالوا : المفلسُ فينا مَن لا درهمَ له ولا متاع ، فقال : إنّ المفلسَ من أمتي مَن يأتي يوم القيامة بلا صلاة وصيامٍ وزكاةٍ، ويأتي وقد شتمَ هذا، وقذفَ هذا، وأكلَ مال هذا، وسفكَ دم هذا، وضربَ هذا. فيعطي من حسناته هذا وهذا وهذا، فإن فُنيتْ حسناتهُ قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثمّ طُرِحَ في النّار). (زيتون ، ٢٠٠٩: ٤٨٥)

أما أعلام الفكر العربي الإسلامي أمثال (الزّرنوحي ، والغزالي ، والقابسي ، وابن خلدون) فقد آمنوا بضرورة التّركيز في إثارة فكر المتعلم ، وتفتح ذهنه ، وإبعاده عن أسلوب القهر والتّلقين؛ لذا نراهم اعتمدوا طريقة الحوار ، والمناقشة التي تشكلُ الأسئلة جوهرها ، إذ يربط المتعلم المعطيات بعضها ببعض ؛ لبلوغ الهدف المنشود ، وفي الوقت ذاته تكون الإجابات مثيرة لأسئلة جديدة تكملُ سابقتها ؛ لإغناء الموضوع . (زاير ، وآخرون ،٢٠١٢: ١٢٦)

منزلة الأسئلة في عملية التّدريس : إنّ التّدريسَ عمليةُ إنسانية أصيلة تُحدث أثراً لدى المتعلم ؛ ذلك أنّها عملية اتصال وتفاهم بين طرفين أساسيين في العملية التّربوية هما : المدرس ، والطّالب وبناءً على ذلك لا بُدّ من تحديد عملية التّدريس من طريق عملية الاتصال ذات العناصر الخمسة الآتية : مرسل – رسالة – وسيلة – مستقبل – تغذية راجعة .(التّميمي ، ٢٠١٠: ٣)

إنّ استعمال الأسئلة الصّفية في أثناء الموقف التّعليمي يمثلُ أكثرَ طرائق التّعليم شيوعاً بعد المحاضرة ، فهو ليس بأمرٍ حديث العهد ، فقد كانت الأسئلة هي الطّريقة التي استعملها المربي الكبير (سقراط) في تعليمه منذ القدم. فالاستجواب : هو فنُ توجيه الأسئلة إلى الطّلاب ، وتلقي إجاباتهم طوال مدّة الدرس بحيث تُغطي عناصر الدّرس وأجزاءَه بصورة كاملة.(زاير ، وآخرون ، ٢٠١٢: ٨٤)

وتؤدي الأسئلة الصّفية دوراً مهماً في أثناء الموقف التّعليمي ، إذ أنّها تساعد على زيادة تركيز الطّلبة وتفاعلهم مع المدرس ، وتكشف عن مواطن القوة والضّعف لديهم ، وربط خبراتهم السّابقة بالخبرات اللاحقة ، وإثارة تفكيرهم بوصفها تخلق جوّاً تفاعلي تشاركي يتيح الفرصة لهم للتّفاعل مع بعضهم البعض ، ومع مدرسهم.(الفتلاوي ، ٢٠٠٤ : ١٢١)

زد على ذلك أنّ من فوائد طرح الأسئلة أنها تثير دافعية الطّلبة ، وتشوقهم للتّعلم ، وتعطي تغذية راجعة للمدرس عن مدى فهم الطّلبة لموضوع الدّرس ، وتساعد الطّلبة على تنظيم أفكارهم ، وتدربهم على الجرأة في القول ، واحترام الرّأي الآخر. (عبيدات ، والعرود ، ٢٠١٠)

ومن هنا نجد أنّ الأسئلة تستعمل في التّدريس بصرف النّظر عن طريقة التّدريس المستعملة؛ فهي تدخل مع طريقة الإلقاء، وأساسية في طريقة المناقشة، وتضاف إلى كلّ من طرائق التّدريس الخاصة بمجالات دراسية معينة تقريباً ، وعلى ذلك يمكننا القول أنّه من الصّعب أن نجدَ طريقة لتدريس درس ما خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها ، وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية . فضلاً عن ذلك تستعمل الأسئلة في المراحل المختلفة للدّرس ؛ فهي تستعمل في التّهيئة والإثارة ، وفي أثناء تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف الدّرس ، وتستعمل أيضاً في التّقويم ؛ فالسّؤال هو المتحدي الدّائم لفكر الطّلاب داخل غرفة الدّراسة أو خارجها . (زاير ، وآخرون ، ٢٠١٢: ١٢٧)

ومما سبق يخلص الباحثان إلى أنّ السّؤال يعد ركناً مهماً في أثناء الموقف التّعليمي ، فمن طريقه يقف المدرس على الواقع المعرفي للطّلاب ، ومدى امتلاكهم للمعرفة العلمية ، بوصفه – السّؤال – يقدم للمدرس التّغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطّالب ، وكيف يبدأ معه ، ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة التي تمكنه من ربط المعرفة الجديدة المكتسبة بالمعرفة السّابقة لديه ، ومن ثمّ فهي ترسخ المعلومات في ذهن الطّلبة ، وتكشف عن البنية المعرفية لديهم بغض النّظر سواء أكانت صحيحة أم خاطئة ، فضلاً عن أنها تُيسّر عملية التّعلُّم ، وتقوي العلاقة بين المدرس وطلبته ، وبين الطّلبة مع بعضهم ومن هنا ندرك أهمية استعمال الأسئلة في أثناء الموقف التّعليمي .

مهارة طرح السّؤال : سبق وأن عرّف الباحثان مهارة طرح الأسئلة بأنّها مجموعة من الاجراءات التي يؤديها المدرس في أثناء ممارسته عملية التّدريس داخل الصّف الدّراسيّ على نحو مخطط

ومدروس،وتتّضحُ من طريقها مدى تمكنه من الأمور الواجب اتّباعها عند إعداده السّؤال (صِياغته) ، وتوظيفه لأنماط الأسئلة جميعها ، وتوجيه السّؤال ، وكيفية معالجة إجابات الطّلاب . ومن ثمّ نجد أنّها تشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يلمَّ المدرسُ بها ، وهذه المهارات هي :

١- **مهارة صوغ الأسئلة** : تعد صياغة الأسئلة صياغة جيّدة مهارة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يلم المدرس بها ويراعيها عند قيامه بممارسة عملية التّدريس ، والصّياغة الجيّدة للسّؤال ترتبط بالمصطلحات ، وبعدد الكلمات المستعملة فيه ، وبالتّرتيب الذي تردُ فيه هذه الكلمات . (زيتون ، ٢٠٠٩: ٤٨٨)

إنّ صياغة الأسئلة الجيّدة لها جملة من الشّروط التي ينبغي أن يراعيها المدرس منها :

[١]* أن يصوغَ المدرس الأسئلة بلغة واضحة ، وقصيرة وتدور حول فكرة واحدة.

* أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة تتناسب وحصيلة الطّالب اللغوية .

* أن يراعي المدرس واقع الطالب وخبراته اليومية .

* أن يراعي المدرس مستوى نضج الطالب العقلي . (إبراهيم ، ٢٠١٠: ٨٥)

*أن تكون الأسئلة مختصرة تقود نحو تحقيق أهداف محددة .

* أن تقيس مستويات مختلفة من مستويات الإدراك ومجالاتها .

* أن تغطي جزئيات محتوى التّعليم جميعها ، ولا تغفل شيئاً منها .

* ألاّ يحتمل السّؤال أكثر من إجابة .

* ألاّ يتضمن السّؤال ما يوحي بالإجابة . (عطية ، ٢٠٠٨: ١٠٤)

٢- **مهارة تصنيف الأسئلة** * : تتنوع الأسئلة التي يستعملها المدرس في أثناء الموقف التّعليمي ما بين :

* أسئلة حقائق : هي أسئلة تتطلب من الطّالب قدرات عقلية دنيا كأن يسترجع – حرفياً أو بألفاظه – مادة قرأها ، أو تعلمها من مدرسه ، ويقابل هذا الصّنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التّذكر ، ومستوى الفهم في تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ، ومن ثمّ فهي أسئلة محددة .

* أسئلة استنتاج : هي أسئلة تتطلب من الطّالب قدرات عقلية عُليا كأن يدعم إجابته بأدلّة عقلية مقنعة ، ويقابل هذا الصّنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التّطبيق ، والتّحليل ، والتّركيب في تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ، ومن ثمّ فهي أسئلة استنتاج ، أو أسئلة مُتشعّبة . (زيتون ، ٢٠٠٩: ٤٨٩)

*** وقد استبعد الباحثان هذه المهارة من الدّراسة، بوصفها تتطلب أسئلة مكتوبة لضبط عملية تصنيفها بدقّة، على حين تناولت الدّراسة الأسئلة الشّفوية التي يطرحها المدرس في أثناء الموقف التّعليمي.**

٣- **مهارة توجيه الأسئلة** : يراد بها طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطّلاب ، ومن ثمّ ينبغي على المدرس أن يوظفها لما هو أبعد من قياس مدى احتفاظ طلابه بالمعلومات ، وتذكرها ومن ثمّ تطبيقها فقط ، بل يتعدى ذلك لما هو أسمى من مجرد الاسترجاع من طريق تغير طريقة توجيه الأسئلة لإنتاج استجابات أطول ، وأكثر عمقاً من جانب طلابه ومن ثم الانتقال بهم إلى مستويات عقلية أعلى (الحارثي ، ٢٠١١: ٥)

وهناك جملة من الإرشادات أو السّلوكيات الخاصة بمهارة توجيه السّؤال ينبغي أن يراعيها المدرس نوجزها فيما يأتي :

* توجيه السّؤال إلى الطّلاب في التّوقيت الملائم .
* توجيه السّؤال أولاً ، ومن ثمّ اختيار الطّالب المجيب .
* وجود فاصل زمني في حدود (٢ – ٥) ثوانٍ بين طرح السّؤال ، وتحديد مَن يُجيب .
* اختيار من يجيب على السّؤال من المتطوعين ، وغير المتطوعين بالإجابة .
* عدم السّماح بالإجابة الجماعية عن السّؤال .
* ألاّ تسبق السّؤال ، أو تلحقه عبارات توحي بالإحباط . (عبد الله ، ١٩٩١: ٩١-٩٦)
* عدم تكرار السّؤال بعد توجيه بلغة واضحة.
* عدم طرح سؤال جديد ما لم تتمّ الإجابة على سابقه .
* توجيه السّؤال إلى الطّلاب المنشغلين في أمور أخرى . (عطية ، ٢٠٠٨: ١٠٤)

٤- **مهارة تحسين نوعية الإجابات** : تعد عملية تلقي المدرس لإجابات الطّلاب من الأركان المهمة للموقف التّدريسي ، ولا نغالي إذا قلنا أنَّ التّحدي الحقيقي للمدرس يكمن في تلقي استجابات الطّلاب على أساس أنَّها تعادل في أهميتها الأسئلة الجيدة ذاته ، ومن جهة أخرى تتوقف كفاءة المدرس في توجيه الأسئلة على الطّريقة التي يتلقى بها استجابات الطّلاب ، أو يعززها، وعلى الطّريقة التي يشجع بها الطّالب على أن يضيف جديدًا إلى إجابته .(إبراهيم ،٢٠٠٤: ٧٨).

وتنطوي هذه المهارة على عدد من السّلوكيات ينبغي على المدرس مراعاتها أهمها :

* أن يتقبل الإجابات وإن كان فيها شيء من النّقص .
* إعطاء فرصة للطّالب ؛ كي ينظم إجابته ، وتشجيعه على إكمال إجابته .
* إشراك أكبر عدد ممكن من الطّلاب في الإجابة .
* تسجيل بعض الإجابات ذات الأهمية الفكرية على السّبورة .(عطية ، ٢٠٠٨: ١٠٥)
* أن يستمع المدرس بعناية إلى إجابات الطّلاب .
* أن يتقبل الإجابة غير الصّحيحة بأسلوب تربوي.
* أن يثني على الإجابات الطّلاب الصّحيحة ، ويشعرهم بذلك .

* أن يُعنى بضبط الصّف في أثناء إجابات الطّلاب .
* ألاّ يسمح بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي .
* أن يتجنب الإجابة الجماعية للطّلبة على السّؤال . (زاير ، وعايز، ٢٠١٤: ٢٦١)

عوامل نجاح المدرس في أسئلته : يرى الباحثان إنَّ طرح الاسئلة من المدرس يحتاج إلى وعي كبير ، وتخطيط مسبق ، ومران حتى يتمكن من الاستعمال الجيّد لمهارة طرح الاسئلة الصفية ، واستثمارها بالشكل الامثل ، وجعله فن قائم بذاته في عملية التّقويم والمعرفة والكشف عن خبرات الطّالب.

إنّ الأسئلة التّعليمية في أثناء العملية التّعليمية ليست عشوائية تطرح بحسب مزاج المدرس، بل يجب أنَّ تكون عملية مدروسة مخططاً لها ، منبثقة من الأهداف التّعليمية ، وتتلائم في عددها مع الوقت ، والجهد المبذولين في أثناء عملية التّعليم .(دروزة ،٢٠٠٧: ٢٢٣)

وهناك جملة من المستلزمات الضّرورية التي تكفل للمدرس النّجاح في أسئلته منها :

١- التّفكير السّريع والواضح . فالمدرس الذي يتقن مادته يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً الأمر الذي يساعده على صوغ الأسئلة الجيّدة .

٢- قوة التّمييز في القيم النّسبية بين الأسئلة ، فيؤكّد على المهم منها ، ويهمل غير المهم أو يمرّ عليه مروراً .

٣- المهارة في صوغ الأسئلة ، فالمدرس مهما كان واضحاً ومنطقياً في تفكيره فهو لا ينجح في صوغ الأسئلة الجيّدة ما لم يكن قادراً على التّعبير الجيّد .

٤- الثّقة بالنّفس ، فالمدرس يجب أن يكون واثقاً من نفسه ، لا يخاف الوقوف أمام طلابه ؛ لأنّ الشّجاعة الأدبية ضرورية للمدرس . (زاير ، وآخرون ، ٢٠١٢: ١٢٩ – ١٣٠)

الأخطاء الشّائعة في أساليب السّؤال : هناك مجموعة من الأخطاء الشّائعة عند طرح السّؤال منها :

١- استعمال الأسئلة الغامضة المركبة ، أو ركيكة الصّياغة .
٢- اظهار نفاد الصّبر عندما تكون الإجابة خاطئة ، أو غير ملائمة .
٣- اختصار توجيه الأسئلة إلى عدد معين من الطّلاب من دون غيرهم .
٤- عدم ربط إجابات الطّلاب بواقع حياتهم ، أو بما سبق أن تعلموه في دروس سابقة .
٥- عدم السّماح للطّلاب بوقتٍ كافٍ للتّفكير في الإجابة .
٦- الاكثار من الكلام مما لا يترك للطّلاب الفرصة للتّعبير عن آرائهم ومعلوماتهم.(زاير ، وآخرون ، ٢٠١٢: ١٣٠)

ثانياً : الدّراسات السّابقة :

١- دراسة (الكندي ، ٢٠٠٦) :

أجريت هذه الدّراسة في سلطنة عُمان ، وهدفت إلى تعرف **مدى ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة شمال الباطن بسلطنة عمان.**

وقد تكونت عينة الدّراسة من(٦٠) معلماً ومعلمة ، واستعملت بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى :

١- أنَّ أداء المعلمين متوسطاً في مهارات طرح الأسئلة بينما تفاوت أداؤهم في المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارات الرّئيسة بين الارتفاع ، والتّوسط ، والانخفاض.

٢- تتركز معظم أسئلة معلمي اللغة العربية في المستويات المعرفية الدّنيا(التّذكر، والفهم) بينما يقل استخدامهم للمستويات العليا.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى للخبرة التّعليمية.

٢- دراسة (الصويلح ، ٢٠٠٦) :

أجريت هذه الدّراسة في الأردن ، وهدفت إلى تعرّف **مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارة الأسئلة الصّفية في الحلقة الأخيرة من التّعليم الأساسي في اليمن .**

تكونت عينة الدّراسة من (٤٠) معلماً ومعلمةً ، واستعملت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة للدّراسة ، وتوصلت إلى النّتائج الآتية:

١- تدني مستوى أداء إتقان مهارات الأسئلة الصّفية لدى معلمي اللغة العربية بنسبة (٤٩،٨١%) حيث لم تحصل تلك المهارات على درجة إتقان كبيرة تعادل مستوى الإتقان المقبول المتمثل (٨٠%).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الذّكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة القصيرة (٥-١) سنوات.

٣- دراسة (عبيدات ، والعرود ،٢٠١٠) :

أجريتْ هذه الدّراسة في الأردن ، وهدفت التعرّف إلى **الأسئلة الصفية الشّائع استعمالها لدى معلمي الدّراسات الاجتماعية ، وكيفية توجيهها ، والتّصرف بإجابات الطّلبة في مديرية تربية لواء دير عُلا .**

تكونت عينة الدّراسة من (٣٥) معلماً ومعلمةً ممن يدرسون مادة الاجتماعيات في مديرية تربية لواء دير علا تمّ اختيارهم بصورة قصدية . واستعمل الباحثان بطاقة الملاحظة كأداة للدّراسة وقد تحققا من صدقها وثباتها ، طبقاها على كلّ معلم في موقفين تعليميين مختلفين وتوصلت إلى النّتائج الآتية :

١- أنّ أكثر مستويات الأسئلة الصّفية شيوعا هي التّذكر ، والفهم ، والاستيعاب ، وأقلها شيوعاً التّركيب والتّقويم .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. (عبيدات ، العرود ، ٢٠١٠: ٣٣)

الفصل الثالث
(منهجية البحث وإجراءاته)

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلا للمنهجية التي اتّبعها الباحثان في إجراءاته بدءاً من تحديد مجتمع البحث وعينته ، وإعداد أداة البحث ، وتطبيقها ، وتحديد الوسائل الإحصائية، وكما يأتي :

أولاً : منهج البحث : اتّبع الباحثانِ المنهج الوصفي، بوصفه أكثر ملاءمة لأهداف البحث.

ثانياً : مجتمع البحث : تكوّن مجتمع البحث من مدرّسي اللغة العربية، ومدرّساتها للمدارس المتوسطة التّابعة لمديرية تربية ذي قار / قسم تربية الرفاعي / للعام الدراسي (٢٠١٧ / ٢٠١٨) ، والبالغ عددهم (٨٩) مدرّساً ومدرّسة في ضوء إحصائيات قسم تربية الرّفاعي.

ثالثاً : عينة البحث : بعد تحديد مجتمع البحث اختار الباحثانِ (٦٠) مدرساً ومدرّسة تمكنا من زيارتهم، وتطبيق أداة البحث عليهم عينةً للبحث، وهو ما نسبته (٦٧,٥) من مجتمع البحث.

جدول (١) يوضح أفراد عينة البحث .

الجنس	العدد
مدرسين	٣٨
مدرسات	٢٢
المجموع	٦٠

رابعاً : أداة البحث : لما كان من متطلبات البحث إعداد أداة يمكن من طريقها معرفة مدى تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من مهارة طرح الأسئلة ، لذا بنى الباحثانِ أداةً البحث المتمثلة ببطاقة ملاحظة مكونة من (٤١) فقرة متعلقة بمهارة طرح الأسئلة، وعلى وفق الخطوتين الآتيتينِ :

١- الاطلاع على الأدب النّظري المتعلق بأصول التّدريس بشكل عام وتدريس اللغة العربية على نحو خاص ، والمتعلق بمهارة طرح الأسئلة .

٢- خبرة الباحثين بوصفهما مدرسين للغة العربية طوال ١٦ عاماً .

جدول (٢) يوضح مجالات أداة البحث

ت	المجال	عدد الفقرات	النّسبة المئوية
١	مهارة صياغة الأسئلة	١١	٢٦,٨٢
٢	مهارة توجيه الأسئلة	١٥	٣٦,٥٨
٣	مهارة تلقي إجابات الطّلبة والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم	١٥	٣٦,٥٨

بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية : وتتمثل بعدد من الفقرات يبلغ (٤١) فقرة تمّ بناؤها في ضوء ما تقدم، وموزعة على ثلاث مهارات. وقد صِيغت الفقرات على شكل مفردات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس عند تنفيذ الدّرس.

* **صدق الأداة** : - يُشير الصّدقُ إلى : المدى الذي تقيس فيه الأداة ما وضعت لقياسه.(المنيزل ، والعتوم ،٢٠١٠: ١٥٢) وعمد الباحثان إلى التّحقق من صدق الأداة التي أعدّاها من طريق عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية ، وفي القياس والتّقويم؛ إذ يُعدّ اتفاق الخبراء على صلاحية الفقرات نوعاً من الصّدق الظّاهري للاختبار.

* **ثبات الأداة** : يقصد به أن تعطي الأداة النّتائج ذاتها ، أو قريبة منها إذا طبقتْ على الأشخاص أنفسهم في موقفين مختلفين ، وتحت الظروف ذاتها. (الإمام ، ٢٠١١: ١١٧ - ١١٨) وللتحقق من ثبات الأداة اتبع الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث بلغ عددهم (١٥) مدرساً ومدرسة.

وبعد معاملة البيانات إحصائياً؛ لإيجاد معامل الارتباط بين التّطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون، بوصفه من أكثر معاملات الارتباط شيوعا ، ودقّة . (الإمام ، ٢٠١١: ١٥٤) تبين أنّ معامل الثبات قد بلغ (٠,٨٣) وهو معامل ارتباط جيد جدا.

الوسائل الإحصائية المستعملة :

١- معامل ارتباط بيرسون (pearson) : استعملت هذه الوسيلة ؛ لحساب معامل ثبات الاختبار.

$$ن = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

٢- الوسط المرجح : استعملت هذه الوسيلة ؛ لحساب وسط مرجح لكلّ فقرة من فقرات الأداة .

= ك١×٣ + ك٢×٢ + ك٣×١

مج ك

٣- الوزن المئوي : استعملت هذه الوسيلة ؛ لحساب الوزن المئوي لكلّ فقرة .

= الوسط المرجح × ١٠٠

الدرجة القصوى (الإمام، ٢٠١١: ١٥٤)

الفصل الرّابع

تفسير النّتائج ، والتّوصيات ، والمقترحات

سيعرض الباحثانِ في هذا الفصل النّتائج التي توصلا إليها على وفق أهداف البحث بعد معاملة البيانات إحصائيا باستعمال الوسط المرجح ، والوزن المئوي ، ومن ثمّ تفسير النّتائج ، وبيان الاستنتاجات ، والتّوصيات والمقترحات ، وعلى النّحو الآتي :

أولاً : عرض النّتائج ومناقشتها : يمكن للباحثين عرض النّتائج ومناقشتها، وعلى النّحو الآتي:-

١ / ما يتعلق بالمهارة الأولى (مهارة صياغة الأسئلة) : إذ بلغت الأوساط المرجحة ما بين (٢,٧٥ – ١,٥) و أوزان مئوية ما بين (٩١,٦٦ – ٥٠) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والرّتبة لمهارة صياغة الأسئلة مرتبة من الأعلى للأدنى.

ت	الرّتبة	المهارة	الوسط المرجح	اوزن المئوي
١٠	١	يصوغ أسئلة ذات علاقة وثيقة بالموقف التّعليمي .	٢,٧٥	٩١,٦٦
٨	٢	يتجنب صياغة أسئلة موحية بالإجابة .	٢,٧٣	٩١,١١
١	٣	يصوغ الأسئلة صياغة لغوية صحيحة ، وواضحة.	٢,٤٦	٨٢,٢
١١	٤	يتجنب صياغة أسئلة رجع الصدى (إعطاء معلومة ثم السؤال عنها مباشرة)	٢,١٥	٧١,٦٦
٤	٥	ألاّ يصوغ سؤالاً يحتمل أكثر من إجابة.	٢,١	٧٠
٢	٦	يصوغ أسئلة بلغة تتناسب وحصيلة الطّلبة اللغوية .	١,٩	٦٣,٤
٥	٧	يصوغ أسئلة مثيرة للتّفكير و المناقشة .	١,٧٧	٥٨,٩٧
٩	٨	يتجنب صياغة الأسئلة التي تعتمد إجابتها على الحدس والتّخمين .	١,٧	**٥٦,٦٦**
٧	٩	يتجنب صياغة السّؤال بلغة الكتاب .	١,٥١	٥٠,٥٥
٦	١٠	يصوغ أسئلة متنوعة في مستوياتها .	١,٥	٥٠
٣	١١	يصوغ الأسئلة صياغة موجزة لا حشو فيها ، ولا ترادف .	١,٥	٥٠

وقد وضع الباحثان معيارا لتوافر المهارة يتمثل في أنّ كلّ مهارة تحصل على وسط مرجح (٢) عدد صحيح فأكثر ستناقش بوصفها مهارة متوافرة لدى المدرسين.

عند النّظر إلى الوسط المرجح ، والوزن المئوي الذي نالته مهارة صياغة الأسئلة يتضح أنّها مهارة متوافرة لدى مدرسي اللغة العربية؛ لحصولها على وسط مرجح (٢,٠١) ، ووزن مئوي (٦٦,٩٣).

ويرى الباحثان أنّ هذه النّتيجة قد تُعزى إلى وعي مدرسي اللغة العربية للدّور الفاعل الذي تؤديه الأسئلة الصّفية في إثارة اهتمام الطّلبة ، وجذب انتباههم لموضوع الدّرس ؛ بهدف اغنائه و ايصال المعاني والأفكار التي يتضمنها بصورة صحيحة؛ لذا كانوا حريصين على التّخطيط لها، وصياغتها صياغة جيدة قبل الدّرس ، أو في اثنائه مراعين في ذلك خصائص الطّلبة ، وقدراتهم العقلية والمعرفية ، ومدى توافقها – الأسئلة – وتكاملها مع الأهداف التّعليمية المحددة مسبقا.

٢ / **ما يتعلق بالمهارة الثّانية (مهارة توجيه الأسئلة)** : فقد بلغت الأوساط المرجحة ما بين (٢,٧٣ – ١,٢٣) ، وأوزانها المئوية بين (٩١,١١ – ٤١,١١) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

الأوساط المرجحة ، والأوزان المئوية لمهارة توجيه الأسئلة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى

ت	الرّتبة	المهارة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٩	١	يكون هادئاً وواثقاً من نفسه عند توجيه السّؤال .	٢,٧٣	٩١,١١
٧	٢	يكون صوته واضحاً ومسموعاً من قبل الطّلبة عند توجيهه السّؤال.	٢,٧١	٩٠,٥٥
٢	٣	يوجه السّؤال بلغة مفهومة الدّلالة.	٢,٦٢	٨٧,٤٣
١٠	٤	يتجنب الأسئلة التي تتضمن مطلبين في آنٍ واحد.	٢,٥١	٨٣,٨٨
١	٥	يوجه السّؤال إلى الطّلبة في التّوقيت المناسب.	١,٨٦	٦٢,٢٢
١٤	٦	يطرح الأسئلة المتنوعة في مستوياتها مراعيًا الفروق الفردية.	١,٨٦	٦٢,٢٢
١١	٧	لا يُسبق السّؤال أو يُلحقه عبارات أو إيماءات توحي بالتّخاذل والإحباط	١,٨٣	٦١,١١
٦	٨	يترك مهلة زمنية كافية بعد توجيه السّؤال ؛ للتّفكير فيه.	١,٨٣	٦١,١١
١٥	٩	يوجه أسئلة تتعلق بموضوعات جديدة لا يعرفها الطّلبة ، أو تتضمنها خبراتهم العلمية .	١,٧٥	٥٨,٣٣
٤	١٠	يوزع الأسئلة بين الطّلبة بصورة عادلة (من دون إهمال أو استثناء)	١,٧	٥٦,٦٦
١٣	١١	لا يتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة .	١,٦٥	٥٥
٥	١٢	يوجه الأسئلة إلى الطّلبة غير المنتبهين.	١,٦	٥٣,٣٣
١٢	١٣	لا يكرر السّؤال بعد توجيهه بلغة واضحة	١,٥	٥٠
٨	١٤	لا يوجه أسئلة كثيرة مثيرة للتّفكير في وقت واحد .	١,٥	٥٠
٣	١٥	يوجه السّؤال أوّلاً ، ثمّ يختار مَن يُجيب عن السّؤال.	١,٢٣	٤١,١١

عند النّظر إلى الوسط المرجح ، والوزن المئوي الذي نالته مهارة توجيه الأسئلة يتضح أنّها مهارة غير متوافرة لدى مدرسي اللغة العربية ؛ لحصولها على وسط مرجح (١,٩٢) ، ووزن مئوي (٦٤,٢٧).

يعزو الباحثانِ السّبب في ذلك إلى تعوّد المدرسين والمدرسات على اتّباع نمط معين في توجيه الأسئلة يتمثل في قراءة أسماء الطّلبة من سجل التّحضير اليومي ، ومن ثمّ توجيه السّؤال إليهم ، لمعرفة مدى فهمهم لموضوع الدّرس ، وهو أمر مكتسب من جيل إلى جيل بعيداً عن الهدف الأسمى منها ، والمتمثل في انتاج استجابات أطول ، وأكثر عمقاً من جانب طلابه ، ومن ثمّ الانتقال بهم إلى مستويات عقلية عليا.

٣ / ما يتعلق بالمهارة الثّالثة (مهارة تلقي إجابات الطّلبة ، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم) : فقد بلغت الأوساط المرجحة ما بين (٢,٩٦ – ١,٢٣) ، وأوزانها المئوية بين (٩٨,٨٨– ٤١,١١) وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

الأوساط المرجحة ، والأوزان المئوية لمهارة توجيه الأسئلة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى

ت	الرّتبة	المهارة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٦	١	لا يسمح بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي.	٢,٩٦	٩٨,٨٨
٣	٢	يثني على إجابات الطّلبة الصّحيحة ، ويُشعرهم بذلك	٢,٨٨	٩٦,١١
١	٣	يستمع بعناية إلى إجابات الطّلبة.	٢,٧٦	٩٢,٢٢
٢	٤	يتقبل الإجابة غير الصّحيحة بأسلوب تربوي .	٢,٥١	٨٣,٨
٤	٥	يُعنى بضبط الصّف في أثناء إجابات الطّلبة .	٢,٤٨	٨٢,٧٧
١٣	٦	يعود طلبته على حُسن الإصغاء والانتباه إلى إجابات زملائهم .	٢,٣٨	٧٩,٤٤
١٠	٧	يتجنب الإجابة الجماعية للطّلبة عن السّؤال .	٢,١٦	٧٢,٢٢
٨	٨	يشجع الطالب المجيب ، ويساعده على إكمال إجابته إن كانت ناقصة.	١,٨٦	٦٢,٢٢
١٢	٩	يلخص الإجابات المهمة	١,٨٦	٦٢,٢٢
٩	١٠	لا يلحّ على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة .	١,٧٥	٥٨,٣٣
١٤	١١	يحثّ أكبر عدد ممكن من الطّلبة على طرح الأسئلة ، وعدم الاقتصار على عدد معين من الطّلبة .	١,٧٣	٥٧,٧٧
٥	١٢	يهتم بمَن لا يرفع أصبعه طالباً الإجابة ، فقد يكون عارفاً الإجابة ، ولكنّه شديدُ الخجل.	١,٦٦	٥٥,٥٥
١١	١٣	يترك الفرصة للطّلبة في إبداء آرائهم وإن كانت خاطئة .	١,٦٦	٥٥,٥٥
٧	١٤	يسمح للطّلبة بمناقشة أجوبة زملائهم بعناية واحترام .	١,٦٥	٥٥
١٥	١٥	يُثني على بعض الأسئلة التي يمكن أن تُسهم إجاباتها في إثراء مادة الدّرس وتسجيلها على السّبورة .	١,٢٣	٤١,١١

عند النّظر إلى الوسط المرجح ، والوزن المئوي الذي نالته مهارة تلقي إجابات الطّلبة ، والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم يتضح أنّها مهارة متوافرة لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها؛ لحصولها على وسط مرجح (٢,١٠) ، ووزن مئوي (٧٠,٢١) .

يعتقد الباحثان أنّ السّبب الرّئيس في حصول هذه المهارة على درجة عالية يعود إلى التزام المدرسين بدورهم التربوي في التّعامل مع الطّلبة ، فيتقبلون إجاباتهم الخاطئة ، وتصحيح المعاني والأفكار غير المفهومة ، وهذا يعود إلى تفهّم المدرسين ، وإدراكهم للأساليب الحديثة في التّعليم ، والتي تولي الطّلبة اهتماماً كبيراً ، وتعطيهم فرصة أكبر للحديث ، والسّؤال ، والتّعبير عن أفكارهم وأرائهم ، مما يجعل الحوار والتّفاعل الصّفي الفاعل هو السّمة البارزة في أثناء الموقف التّعليمي .

ثانيا : الاستنتاجات : بعد عرض النّتائج ومناقشتها وتفسيرها خلص الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية :

١- أنّ تمكن مدرسي اللغة العربية من مهارة طرح الأسئلة الشّفوية كان مقبولاً على نحوٍ عام .

٢- أنّ أكثر المهارات توافراً لدى مدرسي اللغة العربية هي مهارة (تلقي إجابات الطّلبة والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم) ؛ لحصولها على وسط مرجح (٢,١٠) ووزن مئوي (٧٠,٢١) ، ومن ثمّ تلتها مهارة (صياغة الأسئلة) ؛لحصولها على وسط مرجح (٢,٠١) ، ووزن مئوي (٦٦,٩٣).

٣- أنّ تمكن مدرسي اللغة العربية من مهارة (طرح الأسئلة) كان ضعيفاً نوعا ما لحصولها على وسط مرجح (١,٩٢) ، ووزن مئوي (٦٤,٢٧) .

ثالثا : التّوصيات : بناءً على ما ورد من استنتاجات يوصي الباحثان بما يأتي :

١- اعتماد قائمة مهارات طرح الأسئلة التي تمّ تحديدها في هذا البحث في تقويم مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من المشرفين الاختصاص ، ومدراء المدارس .

٢- إصدار دليل لمدرسي اللغة العربية يتضمن مهارات طرح الأسئلة .

٣- تضمين منهاج الدّورات التّدريبية في أثناء الخدمة مهارة طرح الأسئلة ، وضرورة تدريب المدرسين على بعض الأنماط التي تتطلب إثارة التّفكير والاهتمام عند المتعلمين .

رابعا : المقترحات : في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان ما يأتي :

١- ضرورة إقامة دورات تطويرية تطبيقية تهدف إلى صقل مهارات مدرسي اللغة العربية في صياغة الأسئلة الشّفوية وتوجيهها واستقبالها.

٢- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدّراسة مقارنة مع محافظات أخرى ، أو مع أقسام تربية ذي قار الأخرى .

المصادر

القرآن الكريم .

١- إبراهيم ، فاضل خليل . المدخل إلى طرائق التّدريس العامة ، دار ابن الأثير للطّباعة والنّشر ، جامعة الموصل ، ٢٠١٠ .

٢- إبراهيم ، مجدي . **موسوعة التدريس** ، ط ١، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤.

٣ – الإمام ، محمد صالح . القياس في التّربية الخاصة رؤية تطبيقية ، دار الثّقافة للنّشر والإبداع ، عمان – الأردن ، ٢٠١١.

٤- البوريني ، عبد الرّحمن أحمد . **اللغة العربية أصل اللغات كُلّها** ، دار الحسن للنّشر والتّوزيع ، ١٩٩٨ .

٥- التّميمي ، رائد رمثان حسين . **مدى امتلاك مدرسيّ اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لكفايات استخدام تقنيات التعليم الحديثة واتجاهاتهم نحوها في العراق** ،(رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت ، كلية العلوم التربوية ، ٢٠١٤.

٦- التّميمي ، عواد جاسم محمد . **طرائق التّدريس العامة المألوف – والمستحدث**، دار الحوراء ، بغداد ، ٢٠١٠.

٧- الحارثي ، حصة بنت حسن . **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية ، ,٢٠١١

٨- دروزة ، أفنان نظير. **النظرية في التدريس وترجمتها علمياً** ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان : الاردن ، ٢٠٠٧.

٩- الركابي ، بشار سلمان خضير. **أثر استعمال الرّسوم البيانية الخطية في ضبط رسم المهمزة لدى طلاب الصّف الثّاني المتوسط** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية / كلية التربية ، ٢٠١٥.

١٠- زاير ، سعد علي ، وآخرون . **طرائق التّدريس العامة** ، ٢٠١٢م.

١١- ـــــــــــــــــــــ ، وإيمان إسماعيل عايز . **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،** دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، عمان- الأردن ، ٢٠١٤ .

١٢- ، كمال عبد الحميد . **التّدريس نماذجه ومهاراته** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠

١٣- صويلح ،هناء . **مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة صنعاء اليمن ، ٢٠٠٦.

١٤- عبد الله ، عزة شديد . **فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملية بالدبلوم العامة في تنمية مهارة طرح الأسئلة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الإسكندرية / كلّية التّربية ، ١٩٩١.

١٥ – عبيد، ماجدة السّيد . **الوسائل التّعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار صفاء للنّشر والتّوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠١١م.

١٦- عبيدات ، هاني ، وهاني العرود . الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا ، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإ نسانية** ـــ العدد الثاني – مج ١٠ ، ٢٠١٠.

١٧- عطية ، محسن علي . **الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس الفعّال** ، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٨ .

١٨- الفتلاوي ، سهيلة . **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النّظرية والتّطبيق** ، دار الشّروق ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٤.

١٩- الكندي ، محمد عبدالله . **مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قابوس، سلطنة عمان ، ٢٠٠٦.

٢٠ – المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعدنان يوسف العتوم . **مناهج البحث في العلوم التّربوية والنّفسية** ، دار أثراء للنّشر والتّوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠١٠م.