



تقويم مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة

أ.م.د. رغد اسماعيل جواد

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية - قسم علوم القرآن

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى تقويم مهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها لدى مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للحصول على البيانات والمعلومات لملائمته لطبيعة البحث ، بلغت عينة البحث (66) مدرساً ومُدرسة من مدرسي التربية الاسلامية تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث الاصلي ، اما اداة البحث فتمثلت باستبانة ملاحظة تكونت من مجالين تضمن المجال الاول (صياغة الاسئلة الصفية الشفوية) ومكون من (22) فقرة ، والمجال الثاني (طرح الاسئلة الصفية الشفوية) ومكون من (16) فقرة ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها قامت الباحثة بتطبيقها على عينة البحث ، وتم اجراء التحليل الاحصائي المناسب للبيانات ، وظهرت النتائج (ان مدرسي التربية الاسلامية ليس لديهم المهارات الكافية في صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية بالمستوى المطلوب)

وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة قدمت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات



Abstract

The current research aims to evaluate the skills of forming oral classroom questions and asking them among Islamic education teachers in the intermediate stage.

The researcher followed the descriptive approach to obtain data and information as it suits the nature of the research. The research sample was (66) A male and female Islamic education teacher was chosen randomly from the original research community. The research tool was an observation questionnaire consisting of two areas, including the first area (formulating oral classroom questions) and consisting of (22) items. The second area (asking oral classroom questions) consists of (16) items and was presented to a group of experts and specialists in teaching methods, measurement and evaluation. After ensuring the validity and reliability of the tool, the researcher applied it to the research sample, and the appropriate statistical analysis of the data was conducted. The results showed that (Islamic education teachers do not have sufficient skills in formulating and asking oral classroom questions at the required level) and in light of the results reached by the researcher, she presented a set of conclusions, recommendations and proposals.

المبحث الأول التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

لايزال واقعنا التعليمي والتربوي يعاني من بعض الصعوبات ومن ابرزها ما يخص اداء المدرس في داخل القاعة الدراسية ، اذ على الرغم من المطالبات المتكررة واقامة الدورات المتعددة والتي هدفت الى تطوير اداء المدرس والوقوف به على احدث طرائق للتدريس ليصبح متمكناً من شحذ ادوات الفكر عند طلابه وتنمية قدراتهم على النقد والتحليل والاستنباط والمبادرة والحوار البناء والهادف بما يطرحه من اسئلة متعددة ومتنوعة تثير تفكيرهم وتشجعهم على التفاعل والمشاركة والتواصل ، الا ان المدرسين لم يستفيدوا او ينتفعوا بالجديد من نتائج البحوث والتوصيات في هذا الصدد والمجال.

(نمر، 2011: ص5)

وتعد مهارة صياغة الاسئلة من المهارات الضرورية في نجاح المدرس في تدريسه والتي تعكس الثقة بالنفس لديه بحيث يكون واثقاً من نفسه لا يخشى الوقوف امام الطلبة والتحدث بما يشاء ، وان فقد المدرس هذه الثقة فان تفكيره لا يكون واضحاً وسريعاً بل يكون متردداً، ونجد ان البعض من المدرسين لا يستطيعون ان يعبروا عن المادة التي يريدون تدريسها بأسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح اسئلته منها التفكير السريع .
(ابو عواد وعودة، 2014 : ص538)

كما نجد بان عدم امتلاك المدرس للقدرات والكفايات المتعلقة بمهارة صياغة الاسئلة وطرحها يشكل عقبة خطيرة تظهر في عدة مواقف تعليمية - تعليمية .
(زيتون ، 1996:ص244)

وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال مراجعتها لبعض الدراسات حيث اكدت بعض الدراسات على وجود ضعف لدى المدرسين في امتلاكهم لمهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية وهذا ما اكدته دراسات عدة منها دراسة (الركابي ورضا 2019) ودراسة (صويلح 2006) حيث لاحظوا بان هناك تدني في مستويات اتقان مهارات الاسئلة الصفية سيما مهارتي صياغة الاسئلة وطرحها.

لذلك ينبغي على المدرس ان يسعى بكل جهده للتدرب على صياغة الاسئلة و وضعها وطرحها على طلبته ، فالتدريس بذاته هو عملية تعلم ويتضمن معرفة الفرد بسلوكه والتمكن من تغييره ليصبح اكثر فاعلية ، ويمكن ان تبدأ عملية التعلم بتركيز انتباه المدرس نحو الاسئلة التي يصوغها وي طرحها . (الحيلة ، 2014: ص133)

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثة لذا فمن خلال ذلك كله يمكن تحديد مشكلة هذا البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى امتلاك مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارتي صياغة الاسئلة الصفية الشفوية وطرحها .

ثانيا :أهمية البحث

تتطلب الحياة البشرية والتفاعلات الحادثة بين الافراد وبيئتهم او مع بعضهم البعض اكثر من مجرد استعمال المقاييس والموازين والمعايير والاختبارات لإصدار الاحكام على الاشياء المادية والمعنوية او التصرفات وغيرها من النواحي السلوكية ، اذ تتطلب بجانب اصدار هذه الاحكام الاستفادة منها في التعرف على طبيعة هذه الاشياء والسلوكيات وذلك بهدف تصويب مسارها واصلاح المعوج منها وتدعيم نواحي القوة ان وجدت (كراجة، 1997:ص103)

لذا يعد التقويم عملية مهمة ليس في التربية فحسب ، وانما في مجالات الحياة جميعها، لان اي انسان يقوم باي عمل من الاعمال يجب ان يعرف الاخطاء التي وقع بها حتى لا يكررها لأداء افضل ويقوم به الفرد او الجماعة لمعرفة مدى تحقيق الاهداف.

(الساعدي واخرون، 2021: ص32)

ولعملية التقويم في الميدان التربوي اهمية كبيرة حيث انه يقيس ويقدر مدى الانجاز وتعديل الاهداف وتحسين العمل لأجل التطوير وتحقيق افضل النتائج ، ويقوم بتشخيص المشكلات والعقبات على وفق الوسائل ، ومن ثم تقديم الحلول المناسبة .(محمد ومجيد، 2014:ص259)

ويعتبر تقويم انجاز الطلبة اهم اهداف التقويم في التعليم ،ولكن هذا لا يعني انه مقصور على هذا المجال فقط بل انه يتعداه الى تقويم المدرس والطريقة والامكانات والمنهج وكل ما يتعلق بالعملية التربوية ويؤثر فيها ،فالتقويم في التعليم يهتم بالتغييرات العريضة للشخصية وهو في ذلك



يتضمن تقويم جميع الابعاد والعناصر التي تؤثر على هذا الهدف الكبير.(حسانين ، 2001 :ص27)

وترى الباحثة ان التقويم التربوي هو احدى الدعائم الاساسية للعملية التربوية وهو لا يقتصر على قياس التحصيل الدراسي فحسب بل انه يهدف الى معرفة مدى اتقان المهارات المتعددة ومن خلاله يمكن التعرف على نقاط القوة لتعزيزها والتعرف على نواحي الضعف والقصور لمحاولة ايجاد الحلول المناسبة ومعالجتها ، وبدون عملية التقويم لا يمكن التعرف على مستوى التقدم الحاصل في العملية التربوية برمتها .

وتعد التربية الاسلامية من اهم المواد الدراسية التي تدرس في مدارسنا وان تهيئة مدرس التربية الاسلامية واعداده اعدادا " جيدا" امر مهم جدا ، اذ انه يحتاج الى اعداده من نواحي عدة منها الناحية الاكاديمية اي في مجال تخصص التربية الاسلامية ، ومن الناحية التربوية بمجالاتها المتعددة واهمها مجال التقويم والقياس والذي يختص بالأسئلة والاجابة عنها وطرحها سواء اكان في الحصة الدراسية ام في التقويم النهائي ، وان المدرس خلال شرحه في الدرس يستعمل الاسئلة لأحداث التفاعل ما بينه وبين الطلبة ، ويراعي عند صياغته للأسئلة عدة عوامل منها التدرج المنطقي ومستويات وقابليات الطلبة فضلا عن المرحلة العمرية لهم .
(عفانة،1996:ص30)

ومنذ زمن سقراط كانت السمة الاساسية للمدرس توجيه الاسئلة وطرحها وكيفية تقديمها ،فقد كان سقراط يحاور طلبته ويحدثهم فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب، فقد كان يُعلم عن طريق السؤال والحوار . (الناصف،1972:ص65)

هذا ونجد بان الاتجاهات الحديثة تؤكد على مساعدة المدرس لطلبته كي يتعلموا كيف يتعلمون وان يصبحوا مستقلين في تعلمهم وان يفكروا لأنفسهم ، وتعد اسئلة المدرس الصفية الشفوية من اهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة ، لذا نجد بان الكثير من المربين والتربويين يؤكدون على اهميتها واهمية تمكن المدرس من مهارة صياغة السؤال وطرحه.
(الركابي ورائد ، 2021:ص151)

وتعتبر الاسئلة من الوسائل المهمة في نجاح العملية التربوية ، ويتوقف النجاح على نوعية الاسئلة حيث انها تعد من معايير التعلم الجيد ، والمدرس الناجح هو الذي يجيد صياغة وطرح

الاسئلة واثارة التفكير وشحذ الخيال وتحسين عملية التعلم والسؤال هو اساس مهم في عملية التدريس، بل انه كل شئ فيه . (الهاشمي ومحسن، 2014:ص292)

لذا فمن الضروري ان يتمكن المدرس ويتقن مهارة صياغة وطرح الاسئلة ،وان يفرق بين انواع الاسئلة المختلفة واهداف كل منها ومستوياتها، وتعد الاسئلة والاجوبة عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل ما بين المدرس والطلبة وما بين الطلبة مع بعضهم البعض . (كوجك، 2001:ص279)

ولا يستطيع احد ان يلغي او يتصل عن الدور الذي تقوم به الاسئلة في التربية الحديثة داخل القاعة الدراسية ،اذ انها تمثل جزء كبير من وقت التدريس وتعتبر وسيلة مهمة لبدأ مرحلة التعلم وتهيئتها، كما انها ترعى النشاط التعليمي وترفع من فعاليته، وتزود الطلبة بتوجيهات ومحفزات مباشرة وبناءة لتعلمهم .د . (ابو سمور، 2015:ص94)

وترى الباحثة ان استعمال الاسئلة الشفوية في القاعة الدراسية ضروري لكونه وسيلة مهمة للتواصل والتفاعل ما بين المدرس وطلبة ، فضلا عن كونها وسيلة للتعرف على الفروق الفردية بين الطلبة ومعرفة وتبيان مستوى تقدم طلبته، اضافة الى توجيه تفكير الطلبة نحو مستويات التفكير العليا.

وتمثل الاسئلة الصفية احدى ادوات التواصل الرئيسية بين المدرس وبين طلبته ، وهي احدى الاساليب الاكثر شيوعا "واستعمالا" في المدارس ، فمن خلالها يحصل الطالب على المعرفة، كما انها تزيد من فاعلية التدريس الصفّي وتحسن مخرجاته وتزود الطلبة بتوجيهات بناءة ضرورية. (دحلان، 2020:ص234)

ان مهارة صياغة الاسئلة وطرحها يعد جوهر العملية التدريسية ، فالأسئلة التي يطرحها المدرس في وقت الدرس قد تأخذ الطلبة الى عالم واسع من التفكير العميق فيما يطرح عليهم ن وقد تكون عائقاً يحول بين التفكير والابداع ، ولا احد يتخيل تدريساً فعالاً لمدة من الوقت وبدون طرح اسئلة ، حيث ان المدرس يطرح اسئلة عدة في اثناء الحصة الدراسية الواحدة وهذا يؤدي الى تحسين البيئة الصفية وما يجري فيها من احداث تعليمية تعليمية ،ويحول الطالب فيه من دور سلبي الى دور فعال ونشط وإيجابي .(حلس ومحمد ، 2010:ص123)

ومن الجدير بالذكر ان مهنة تدريس مواد التربية الاسلامية على الرغم من علو قدرها وشرفها الا انها تبقى رهينة تفاعل المدرس ورغبته التأثير السليم والملائم في طلابه، وان استعمال

السؤال اثناء التدريس لا يوظف في وقت دون آخر ، بل هو عملية ملازمة لعملية التدريس ومرتبطة بها ، فلا يمكن ان نتصور درساً من دون طرح اسئلة يجاب عنها ، لذلك فمن المتطلبات ان يكتسب المدرس مهارات صوغ الاسئلة وطرحها وتلقي اجابات الطلبة ، و وفقاً لهذه المهارة يأخذ بيد المدرس الى عالم رحب من التفاعل و الابداع والتفكير وتحقيق اهداف المقرر . (بربخ ومنال، 2013:ص2081)

وهذا ما تراه الباحثة ايضا بان مهارة صياغة وطرح الاسئلة الصفية هي من المهارات الاساسية التي يجب ان يتمكن منها المدرس ، حيث انها تعد بمثابة تغذية راجعة للطلاب تعزز من قدراته وتزيد من مستوى دافعيته من خلال ما يطرحه المدرس من اسئلة تستثير تفكير الطالب ، وتعتمد هذه التغذية الراجعة على درجة امتلاك المدرس لمهارات صياغة وطرح الاسئلة . وعليه فان مهارة صياغة الاسئلة وطرحها تعتبر عامل لنجاح المدرس في اعطائه المادة الدراسية ، فلا تظهر كفاءة المدرس الا عن طريق صياغته للأسئلة الصفية وطرحها عليهم واثارة تفكيرهم ، لذا فالأسئلة هي من انجح الوسائل والاساليب التي تشرك اكبر عدد ممكن من الطلبة . (الزويني، 2015: ص86)

وبناءً على ذلك فأن صياغة الاسئلة وطرحها واثارتها من قبل المدرس لإجراء التعلم يساعد على زيادة فهم واستيعاب الطلبة في جميع المراحل والمستويات الدراسية ولاسيما المرحلة المتوسطة ، فالطالب في هذه المرحلة من التعليم يحتاج الى تنمية قدراته وتفكيره واستعداداته واشباع ميوله بالقدر اللازم من القيم والمبادئ والمعارف ليتمكنوا من مواصلة تعليمهم نحو مراحل اعلى . (زهران، 1995: ص 323)

وبناءً على ما سبق يتجلى اهمية البحث من خلال:

1. اهمية التقويم التربوي كونه عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية فهو لا يقتصر على مخرجات العملية التعليمية فحسب ، وانما يشتمل على المدخلات والعمليات وهو بذلك يشمل المعلم والمتعلم والمنهج والطريق والبيئة المدرسية
2. اهمية اكتساب مدرس التربية الاسلامية لمهارة صياغة وطرح الاسئلة الصفية والتي تعتبر امرا اساسياً لنجاح المدرس في درسه .
3. اهمية الاسئلة الصفية كونها محوراً أساسياً في الموقف التعليمي ، وتستعمل لزيادة خبرات الطلبة وتوسيع معارفهم في داخل الصف.

4. أهمية مادة التربية الإسلامية لكونها تربي الفرد الصالح للمجتمع الكبير وتهدب النفس وتهتم بكل مقومات الفرد العقلية والوجدانية والجسمية والنفسية .
5. أهمية المرحلة المتوسطة كونها مهمة في حياة الطالب إذ تسهم في بناء شخصيته وتنميتها ويصاحبها الكثير من التغيرات الجسمية والنفسية ويتخللها الكثير من التساؤلات ، ويحتاج فيها الطالب أعداداً قوياً ومؤثراً ليصبحوا أشخاصاً مفيدين في مجتمعهم .

ثالثاً: هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي إلى:-

تقويم مهارتي صياغة الاسئلة الصفية وطرحها لدى مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة من خلال الاجابة على الاسئلة الآتية :

1. ما مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية؟
2. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟
3. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارة طرح الاسئلة الصفية الشفوية ؟
4. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية كليهما ؟

رابعاً: حدود البحث.

حددت هذه الدراسة بالمحددات الآتية :

- 1- **الحدود البشرية** : عينة من مدرسو ومدرسات التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثانية.
2. **الحدود الزمانية** : الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/2022
3. **الحدود العلمية**: مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية.



خامساً: تحديد المصطلحات:

ستستعرض الباحثة مجموعة من المصطلحات الرئيسية ذات العلاقة المباشرة بموضوع

البحث

1- التقويم:

لغة: قوم الشيء وقومته ،عدلته فهو مستقيم وقويم ، واستقام الامر ،اعتدل.

(الزبيدي، د.ت:ص65)

اصطلاحاً:

- عرفه bigg & collis 1992: جمع معلومات وبيانات واستعمالها لإصدار الاحكام

بدقة وموضوعية ويتعلق بجانب من جوانب العملية التعليمية . (bigg & collis 1992:p.6)

(collis

- عرفاه كل من البابي وثاني 2020 : عملية منهجية تقوم على اسس عملية تستهدف

اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات اي نظام تربوي وعملياته ومخرجاته ،

ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح

ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. (البابي وثاني ،2020:ص215)

- اما التعريف الاجرائي للتقويم فهو : العملية التي تقوم بها الباحثة لجمع البيانات

والمعلومات في استمارة الملاحظة التي اعدتها الباحثة سابقاً لمعرفة جوانب القوة

والضعف في مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي ومدرسات التربية

الاسلامية في المرحلة المتوسطة التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الثانية واصدار

الاحكام وفق النتائج التي ستحصل عليها من خلال البحث.

2- المهارة

لغة: الحظ في الشيء ، والماهر الحاذق بكل عمل ، والجمع مهرة . (ابن

منظور،1999:ص514)

اصطلاحاً:

- عرفها الهاشمي 2006: هي القدرة على التنفيذ بإتقان في زمن محدد يمثلها نشاط

عضوي ارادي متصل بالحواس ، وهي تعتمد على المعرفة النظرية والتدريب العملي

(الهاشمي،2006،ص23)



- وعرفها الساعدي ورائد 2020 بأنها: الادوات والسلوكيات والقدرات التي يحتاجها الشخص لتحقيق النجاح في تحفيز وتوجيه الآخرين . (الساعدي ورائد، 2020:ص95)
- اما التعريف الاجرائي للمهارة: فهي قدرة مدرسي التربية الاسلامية عند تعليمهم للمادة على صياغة وطرح الاسئلة الصفية بشكل دقيق وسليم مقاسة باستمرار الملاحظة المعدة والمهياه لذلك .

3- طرح الاسئلة :

اصطلاحاً:

- عرفها شاهين 2009 :مجموعة من الاجراءات يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي ويظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صياغة السؤال) ومدى استخدامه لجميع انماط الاسئلة واجادته لأساليب توجيه السؤال والاساليب المتبعة في معالجة اجابات الطلبة . (شاهين ، 2009:ص246)
- في حين عرفها سحتوت وزينب 2014 انها: مجموعة من السلوكيات التدريسية (الأداءات) التي يقوم بها المدرس بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي . (سحتوت وزينب، 2014:ص157)
- التعريف الاجرائي: هي اجراء وسلوك متعلق بموضوع الدرس يتبعه مدرس التربية الاسلامية مع طلبة المرحلة المتوسطة ليتأكد من استيعاب وفهم الطلبة للدرس، ويتضمن مشاركتهم الفاعلة في الدرس.

4- صياغة الاسئلة اصطلاحاً:

- عرفها محمد 2016 بأنها: عبارة مصاغة من المدرس بشكل دقيق و واضح تقدم الى الطلبة للإجابة عليها ،تؤدي الى تفاعل بين الطلبة والمدرس ،ويمكن للمدرس استقبال اسئلة الطلبة المثارة اثناء الدرس . (محمد ، 2016:ص104)
- وعرفها الركابي ورائد 2021: هي الطريقة التي نعبر فيها عن مضمون السؤال باستعمال الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات المستخدمة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه . (الركابي ورائد ، 2021:ص116)
- والتعريف الاجرائي لصياغة الاسئلة: هي عملية يقوم بها مدرس التربية الاسلامية بترتيب معلوماته وافكاره التي تخص موضوع الدرس والربط بينها ومراعاة التوضيح في طريقة



التعبير عن مضمون الاسئلة والربط بين مفرداتها من اجل توظيفها في طرح السؤال لتقويم الطلبة وتغطية موضوع الدرس .

5- المرحلة المتوسطة: وهي تلك المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية (الحلقة الاولى من نظام التعليم الاساسي) تسبق المرحلة الاعدادية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات من التعليم العام تبدأ بالسنة الاولى وتنتهي بالسنة الثالثة . (وزارة التربية ، العراق، 1984)

المبحث الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: جوانب نظرية

اولاً : التقويم

مقدمة عن التقويم

قد يكون من الصعوبة بمكان تحديد البداية التاريخية للتقويم لأنه موجود في حياة المجتمع بشكل او بآخر بمعناه المتمثل باستعمال اسلوب مستند الى بعض المعايير من اجل اعطاء قيمة للأشياء او اصدار احكام على الناس لغرض من اغراض الثواب والعقاب من تشغيل او ترقية وسواهما ، وشهد التقويم التربوي بصورة عامة تطورات متسارعة وتحولات جذرية في منهجيات القياس والتقويم ونفلة نوعية في اساليبه وادواته وتقنياته المختلفة ،وقد اسهمت هذه التغييرات التربوية الشاملة الى احداث تغيير كبير في المنظومة التعليمية . (مجيد ، 2011:ص9-15)

ويعد التقويم ضرورياً لجميع الافراد ، ويجب ان يكون متواصلاً وشاملاً" لكي يؤدي وظيفته على اكمل وجه في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة . (ملحم، 2012:ص36)

ويستخدم مصطلح التقويم في مجال التربية ليشير بخاصة الى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة موضع الدراسة وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات المهمة حول الظاهرة كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم مع مراعاة ان التقويم ينطوي على اغراض شتى ويتخذ اشكالاً عديدة ويستخدم اجراءات واساليب متعددة . (مخائيل، 2021:ص152)

وقد اجمع المعلمون والمهتمون بقضايا التربية والتعليم على ان التقويم كعملية نظامية يعد حجر الاساس في عملية التطوير والتجديد والتحديث لما يشكله من اهمية بالنسبة للمعلم والطالب

معاً" ، وتهدف هذه العملية الى معرفة مواطن القوة والضعف في عمليتي التعليم والتعلم بهدف ادخال تحسينات عليها من حيث الاساليب التدريسية او الوضع التعليمي او المادة الدراسية او غير ذلك. (بركات، 2018:ص33)

ويعتمد الانسان على التقويم في التعرف على طبيعة الاشياء والسلوكيات وذلك بتحديد قيمتها والاستفادة من هذا التحديد في اصدار الاحكام العامة والشاملة بشأنها وكذلك اذا سعى الانسان لتحقيق هدف معين وسلك طرقاً واستعمل اساليباً متعددة فأن السبيل للتأكد من نجاحه في اختيار هذه الطرق والاساليب هو التقويم الذي يساعد في التعرف على المشكلات والعقبات او المعوقات التي قد تواجهه والقيام بتحديد ما ثم تشخيص الاوضاع بقصد تطوير اساليبه . (كرابه ، 1997: ص103)

اهداف التقويم التربوي واغراضه

1. التشخيص حيث يستخدم التقويم في تقدير جوانب القوة والضعف فالنتائج تؤسس قاعدة بيانات لتقرير المجالات التي تحتاج الى تحسين
 2. التوجيه والتغذية الراجعة
 3. تقرير الحالة اذ يستخدم التقويم في تحديد مستوى الافراد
 4. مراجعة البرنامج وتحسينه حيث يمكن من خلاله مراجعة الجوانب التي تحتاج الى تعديل او تحسين في ضوء ما تم تحقيقه
 5. تدفع نتائج التقويم الافراد الى تحسين قدراتهم بشكل ايجابياً اكثر منه سلبياً
 6. معرفة مدى ما تحقق من الاهداف فمن خلاله يستطيع القائمون على هذه العملية من تخطيط عملهم اللاحق
 7. تحسين مستوى التعلم
 8. يساعد التقويم في حل المشكلات التي قد تواجه العملية التعليمية.
- (بركات، 2018:ص35-36)

الخطوات الرئيسية للتقويم التربوي

يمر التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض الآخر ويمكن تلخيصها بما يلي :

1. تحديد الموضوع اي تحديد كمية المعلومات وما الذي نريد ان نقومه ونقيسه

2. تحديد الاهداف لان عملية التقويم تقوم اساسا" على ضوء الاهداف التي تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد ان نقومه. (دعمس، 2015:ص111)
3. تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها
4. الاستعداد للتقويم حيث يتضمن مجموعة من العمليات تتناول اعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس واعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها
5. التنفيذ اذ لابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من اجل تفهم هذه الجهات بأهداف تقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً الى افضل النتائج
6. تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج
7. التعديل وفق نتائج التقويم. (ملحم، 2012:ص45)

وظائف التقويم

1. المساعدة في الحكم على قيمة الاهداف التربوية ، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج الى عملية تقويم تبين مدى صدقها او خطئها
2. المساعدة على رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الافراد نحو الاهداف المنشودة واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الاهداف بالمستوى المطلوب
3. توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد او مجموعة الافراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بنتائج تعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يتعامل بها الفرد في اي مجال للتعليم او التدريب او العلاج (علي، 2003:ص89)
4. المساعدة في التعرف على مقدار التقدم والتحسين في الاتجاهات الشخصية
5. المساعدة في التعرف على مدى مراعاة الاهداف لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة وحاجات المجتمع
6. عرفة مدى استعداد المتعلم وفعالية المحتوى والانشطة التعليمية .
(Allan&Etal.2013. p:58)

مجالات التقويم التربوي

بما ان التقويم التربوي هو احد عناصر العملية التربوية لذا فهو يمتد الى جانب من جوانب هذه العملية وليس كما يرى البعض من انه يقتصر على مجرد تقويم التحصيل الدراسي وقياسه من طريق الامتحانات المدرسية التقليدية فهذا المفهوم حسب اعتقادنا قاصر عن فهم عملية التقويم بمعناه الحديث الذي اصبح جانبا مفهوما شاملا" لجميع عناصر العملية التربوية وعلى ذلك يمكننا القول ان اهم مجالات التقويم التربوي هي :

1. تقويم عمل المدرس والعاملين في التعليم
2. تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ووسائل تعليمية وكتب دراسية
3. تقويم الكفاية الادارية وما يرتبط بها من تشريعات تربوية
4. تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط
5. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم وخاصة العلاقات التي تربط التعلم بالعمل
6. تقويم الخطط التربوية وما يتبعها من برامج ومشروعات
7. تقويم السياسة التعليمية
8. تقويم استراتيجية التنمية التربوية . (ربيع ، 2008:ص167)

ثانياً: الاسئلة الصفية

مقدمة عن الاسئلة الصفية

ان الاسئلة قديمة قدم التدريس نفسه ،اذ نجد بان الدين الاسلامي اكد على اهمية الحوار والنقاش من طريق الاسئلة لكي تبني الحياة على اسس وقواعد سليمة تبتعد عن الغموض ، وجعل القرآن الكريم الذي يعد دستور الامة ومصدر تفكير علمائها من السؤال محورا" رئيسيا" وحث عليه وعده من اساليب التعليم والتعلم والبحث والاستقصاء والتفكير والتأمل وقد ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى (ويسألونك عن الالهة قل هي مواقيت للناس والحج) البقرة/89 وقوله تعالى (ويسألونك عن الساعة أيان مرساها) النازعات /42

وسار التعلم في الاسلام منذ عصر النبي (صلى الله عليه وسلم) على اسلوب الحوار والمناقشات والسؤال ، حيث ان الرسول عليه الصلاة والسلام استعمله بوصفه اسلوباً من اساليب تعليم الصحابة ، اذ قال (صلى الله عليه وسلم) : { العلم خزائن ومفتاحه السؤال فسألوا يرحمكم الله عز وجل فإنه يؤجر فيه اربعة السائل والمتعلم والمستمع والمجيب { (يحيى ، 2008: ص81)

ونجد أيضاً بأن اعلام الفكر العربي الاسلامي تناولوا الاسئلة امثال (ابن خلدون والقاسبي والغزالي) وغيرهم ، فقد ايقنوا بضرورة التركيز على اثاره فكر الطالب وتفتح ذهنه وابعاده عن اسلوب التلقين بالاعتماد على الاسئلة ، اذ يقوم الطالب على ربط المعطيات بعضها ببعض لبلوغ الاهداف المخطط لها وتكون الاجابات مثيرة لأسئلة جديدة تكمل سابقتها لإغناء الموضوع . (الشاوي،2013:ص22)

وتعد الاسئلة ولاسيما الصفية الشفوية منها وسيلة ممتازة للاتصال والتفاعل بين المدرس وطلوبته ومن خلالها يمكن للمدرس التعرف طلابه ، كما يمكن للطلاب من تعرف مدرسهم ، وان استعمال الاسئلة يتيح للطلاب ذوي المستويات المرتفعة من تعزيز تعلمهم من خلال اشرافهم على عمليات الشرح والتوضيح لنقاط معينة من المحتوى الدراسي ، ويفيد في التعرف على الطلاب ذوي المستويات الدنيا علمياً واعطاؤهم اهتماماً خاصاً من المدرس.(الزويني،2015:ص74)

كما ان الاسئلة التي تستعمل اثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي تنمي لدى الطلبة ، حيث وجد ان هناك ارتباطاً تاماً تقريباً بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات الطلبة عن اسئلة المعلم وبين انواع الاسئلة التي يوجهها المدرس ، فالأسئلة الجيدة تستثير التفكير لدى الطلبة وتساعد على تحقيق الاهداف التي حددها المدرس لطلوبته وبدرجة عالية من الاتقان . (الحيلة ،2014:ص133)

مهارة صياغة الاسئلة

المهارة في صياغة الاسئلة ضرورية جداً في نجاح المدرس في تدريسه ، اذ مهما كان المدرس واضحاً ومنطقياً في تفكيره متقناً للمادة ذا قوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري فهو لا ينجح في صوغ الاسئلة اذا لم يكن قادراً على التعبير الجيد . (الزويني،2015:ص72)

وتعد صياغة الاسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها من المهارات التي ينبغي للمدرس الناجح ان يتقنها ، حيث تقوم الاسئلة الصفية التي يوجهها المدرس لطلوبته بدور مهم وفعال في العملية التعليمية فعليها يعتمد التواصل الصفّي بين المعلم وطلابه بدرجة كبيرة ، وتجعل الطالب عنصراً فعالاً في العملية التعليمية ، كما انها الوسيلة التي تمكن المعلم من تقدير نمو المتعلمين وتشخيصه والتأكد من تحقيق الاهداف الموضوعية للدرس.(الركابي ورائد، 2021:ص115)

اهمية الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية

تعتبر صياغة الاسئلة من اهم الامور التي يجب ان يضعها المعلم نصب عينيه ، فالسؤال الجيد في اي مستوى من مستويات التفكير يمكن ان تقسده الصياغة غير المناسبة ، وتشير صياغة السؤال الى الطريقة التي تعبر فيها عن مضمونه باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال ويعدد الكلمات المستخدمة فيه وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات . (حميدة وآخرون ، 2003:ص218)

وتعد الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية من الامور المهمة التي ينبغي ان يحرص المعلم عليها وذلك للأسباب الآتية :

1. تحدد الالفاظ المستعملة في صياغة السؤال مستوى التفكير المطلوب في الاجابة عنه ، كما تحدد نوعية الاجابات التي يمكن ان يعطيها المتعلم وعدد تلك الاجابات .
2. تؤثر الصياغة اللفظية للسؤال في مدى وضوحه وبالتالي في مدى وضوح الهدف في للمتعلمين مما ينعكس على اجاباتهم عن السؤال.
3. تؤدي الاخطاء التي يقع فيها المعلمون عند صياغة الاسئلة الصفية الى اعاقه تفكير المتعلمين ، كما انها قد تقودهم الى اجابات خاطئة او ناقصة . (الطناوي، 2009:ص117_118)

ارشادات عند صياغة الاسئلة الصفية

لكي يكون المدرس قادرا" على صياغة السؤال بشكل جيد ينبغي عليه اتباع الارشادات الآتية :

1. ينبغي ان يكون المدرس قادراً واسع الاطلاع في مجال تخصصه ، وعلى درجة كبيرة من التمكن من مادته ، فكلما زاد تعمق المدرس في مادته كلما زادت قدرته على صياغة اسئلة جيدة ومتنوعة
2. ضرورة الاستعانة بمصادر اخرى للمعلومات الى جانب الكتاب المدرسي عند عرض المادة الدراسية ، حيث تقدم هذه المصادر خبرات جديدة ترتبط بالخبرات التي تعلمها الطلبة من الكتاب المدرسي مما يتيح الفرصة للمتعلمين للتفكير واثارة العقل ، ويتيح الفرصة للمدرس لوضع اسئلة متنوعة تقيس مستويات التفكير العليا



3. على المدرس عند اعداده للدرس ان يحدد اهداف درسه والافكار الرئيسية او المهمة حتى تكون الاسئلة مرتبطة بأهداف الدرس و وثيقة الصلة بموضوعه . (الركابي ورائد،

2021:ص120)

4. ان تكون الاسئلة مناسبة لمستويات الطلبة وقدراتهم

5. ان تكون صياغة الاسئلة في اقل عدد ممكن من الكلمات ، فالأسئلة طويلة الصياغة

تكون اقل وضوحاً للطالب ويصعب عليه ادراكها وتسبب الشعور بالضيق

6. ان تكون الكلمات المستعملة في صياغة السؤال مألوفة ولها مدلول عقلي واضح لدى

الطلبة . (سحتوت وزينب، 2014:ص158)

مهارة طرح الاسئلة

ان صلب ومركز العملية التعليمية مبني على طرح الاسئلة الصفية والقيام بها داخل غرفة

الصف ، ولا تتوج عملية التعليم والتعلم الا بها . (دروزة، 2005 : ص20)

لذا لكي يكون التعليم فعالاً ينبغي على المدرس اتقان مهارة طرح الاسئلة الصفية والتي

تعد جزء رئيسي من مهارات التدريس الضرورية . (الحيلة، 2014:ص131)

وتؤثر الاسئلة المستخدمة في التدريس بشكل مباشر على تنمية قدرة الطلاب على التفكير

،حيث ان مستوى تفكير الطلاب في اجابة المدرس للسؤال مرتبط تماماً بنوع السؤال الذي يطرحه

المدرس ،ولسؤال المدرس تأثير كبير في تحقيق الاهداف التي تم تحديدها للدرس.

(الركابي ورائد، 2021:ص151)

ويعتمد التواصل الصفّي بين المدرس وطلّبه بشكل كبير على الاسئلة الصفية التي يطرحها

المدرس اثناء الدرس فهي الوسيلة التي تجعل التعلم الصفّي فعالاً ونشطاً ومتغيراً ومثيراً للتفكير .

(شاهين ، 2009: ص245)

وعليه يمكن القول ان نجاح المدرس في درس محدد وفي التدريس بشكل عام يتوقف على

قدرته على طرح اسئلة جيدة على طلبته وعلى اكتسابه مهارة صياغة الاسئلة واستخدامها .

(حميدة وآخرون، 2003: ص208)

اهمية طرح الاسئلة الصفية

1. حمل الطلبة على التفكير

2. استرجاع واستعادة معلومات وحقائق ومفاهيم سبق ان عرفها الطالب

3. اثارة الاهتمام وحب الاستطلاع حول فكرة معينة او حول موضوع ما
4. الوقوف على نوع المعلومات والخبرات التي يمتلكها الطلبة والوقوف على تمثيلات وآراء المتعلم في موضوع الدرس
5. الوقوف على الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الدرس.
6. اثارة الحوار والمناقشة
7. تشجيع المشاركة الصفية والتفاعل خاصة لدى الطالب الخجول او المتردد. (عدس، 2000:ص203)

قواعد وشروط طرح الاسئلة الصفية الشفوية

1. ان يطرح المدرس السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب الا عند الضرورة
2. المواءمة بين طبيعة السؤال والنبرات الصوتية
3. ان يطرح السؤال بصوت يسمعه الجميع
4. حسن التصرف والانتباه الشديد على ردود افعال الطلبة في اثناء طرح الاسئلة
5. عدم اعادة طرح السؤال وتكراره . (عطية وعبد الرحمن، 2008:ص153)
6. الانتظار لفترة قصيرة من الزمن بعد طرح السؤال ثم اتاحة الفرصة للطلاب للإجابة
7. الاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلبة وعدم التسرع في الاجابة
8. تجنب المدح الزائد والثناء المبالغ فيه ، حتى لا يستخدم التعزيز في قتل نتائج التعزيز وهدفه ومن المفضل ان يكون التعزيز بشكل متقطع وبألفاظ متنوعة والاستعانة بالإيحاءات غير اللفظية في التشجيع . (دحان، 2020:ص246)

طرق واساليب طرح الاسئلة الصفية الشفوية

1. اعادة توجيه السؤال: حيث يمكن للمدرس من خلال هذه الطريقة معرفة استجابات الطلبة لسؤال طرح سابقاً في ضوء الاستجابات الاخرى السابقة ، وتعد هذه الطريقة فعالة لتوسيع دائرة المشاركة في مناقشات الصف
2. وقت الانتظار ووقت التوقف اذ يحتاج الطلبة لوقت لتأمل الاجابة والتفكير فيها، وعند استعمال وقت التوقف يطرح المدرس مادة او اتجاهات يعتقد انه من الصعب على الطلبة استيعابها ثم يتوقف حتى يتمكن الطلبة من التفكير واثناء التوقف يستطيع المدرس بمجرد النظر معرفة ان كان الطلاب قد استوعبوا ما اراد توصيله اليهم ام لا ، فإذا كانوا قد

استوعبوه يستمر المدرس في الشرح ، اما اذا ظهر الارتباك فعليه ان يطرح سؤالاً لإعادة الشرح والتوجيه

3. الاستماع : على المدرس ان ينصت لطلابه اثناء الاجابة وعندما ينتهي الطلاب عليه ان يبدأ بتوجيه اسئلة جديدة او التعليق على اجاباتهم . (زيتون، 2003:ص497)

4. التخصيص والتوزيع : ويقتضي استعمال هذا الاسلوب الا تقتصر اسئلة المدرس على الطلبة الذين يتجاوبون معه دائماً ، كما يقتضي ان يتجنب المدرس الحكم على تعلم طلابه اعتماداً على الاجابات التي تصدر من الطلبة المتجاوبين ، لان هذا لا يعطي تصوراً صادقاً ودقيقاً لتعلم جميع الطلبة في الصف فمن الخطأ ان يقتصر المدرس في طرح اسئلته على الطلبة الذين يتطوعون دائماً للإجابة عنها ، بل على المدرس ان يوزع الاسئلة بصورة عادلة على الجميع.

5. التشجيع على المشاركة : والهدف منه زيادة ايجابية الطالب من خلال اتاحة الفرصة له للتعبير والمشاركة في الاجابة عن الاسئلة الصفية ، ولتحقيق هذا يفضل ان يطرح السؤال على كل الطلبة فهذا يشعر كل واحد منهم بأن المدرس قد يسأله في اي وقت فيظل في حالة تفكير وترقب دائمين طوال فترة الانتظار التي تعقب طرح السؤال ، ويفضل ان يستعمل المدرس التشجيع على المشاركة . (شحاته، 2008:ص327).

القيمة التربوية لمهارة طرح الاسئلة الصفية

ان القيمة التربوية لمهارة طرح الاسئلة تسهم في زيادة الوقت المستغرق للتعلم ، وتقليل الوقت المستغرق في ادارة الصف وتنظيمه لتسهيل التعلم ، ويمكن ان يكون للأسئلة الصفية مساهمات تعليمية كالكشف عن استعداد الطلبة للتعلم ، والتأكد من تحقق الاهداف الموضوعية ، وايجاد طرق اتصال مع الطلبة وتزويدهم بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية واثارة دافعية الطلبة لتعلم المادة الدراسية وتنمية اتجاهاتهم وميولهم وضمن استمرارية نشاط العملية التعليمية وضمن اشتراك الطلبة في النشاطات الصفية وتشخيص نمو الطلبة كأفراد وتحقيق استقلاليتهم في التعلم والتفكير . (شاهين ، 2009:ص246)

بعض الاخطاء الشائعة عند طرح الاسئلة الصفية

هناك عدة اخطاء شائعة تظهر عند طرح الاسئلة على الطلبة اهمها

1. استعمال الاسئلة الغامضة والمركبة وركيكة الصياغة

2. اظهار نفاذ الصبر عندما تكون الاجابات خاطئة
3. توجيه الاسئلة على عدد معين من الطلبة دون غيرهم
4. عدم السماح للطلبة بوقت كافي للتفكير بالإجابة (الركابي ورائد، 2021:ص156)
5. ان يطرح المدرس السؤال ويجيب عنه بنفسه
6. ان يسأل المدرس السؤال الصعب مبكراً
7. ان يطرح السؤال المدرس بطريقة التهديد
8. ان يسأل نفس نمط الاسئلة
9. عدم تصحيح المدرس للإجابات الخاطئة
10. الاخفاق في رؤية التطبيقات على الاجابات . (زيتون، 2003:ص501)

المحور الثاني

دراسات سابقة

1- دراسة الركابي ورضا 2019م ، الموسومة بـ:

(مدى توافر مهارة طرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة) .

رمت الدراسة الى تعرف مدى توافر مهارة طرح الاسئلة الصفية عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ، وتكون مجتمع الدراسة من مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في تربية الرفاعي ، تكونت عينة البحث من (60) مدرسا ومدرسة تم اختيارهم بصورة قصدية ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت اداة البحث ببطاقة الملاحظة المكونة من (41) فقرة وقد تم التحقق من صدقها وثباتها ، وبعد معاملة البيانات احصائيا تم التوصل الى النتائج الآتية : (ان تمكن مدرسي اللغة العربية من مهارة صياغة الاسئلة الشفوية كان مقبولا بشكل عام ، وان اكثر المهارات توافرا لدى مدرسي اللغة العربية هي مهارة تلقي اجابات الطلبة والاجابة عن استفساراتهم واسئلتهم، وان مهارة طرح الاسئلة الصفية كان ضعيفا نوعا ما) وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات . (الركابي ورضا، 2019:ص519)

2- دراسة الختاتنه، 2021، الموسومة بـ :

الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع اجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك رمت الدراسة الى التعرف على الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة التاريخ في مديرية تربية الكرك، وتكون مجتمع البحث من (38) معلما ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت اداة البحث ببناء بطاقة ملاحظة تكونت من ثلاثة اجزاء : الاسئلة الصفية الشفوية، ومهارات توجيه الاسئلة ، ومهارات التعامل مع اجابات الطلبة . وقد اظهرت نتائج الدراسة ان اكثر مستويات الاسئلة استعمالا هي التي تقيس الحفظ ، ثم الفهم واقل استعمالا التركيب وآخرها التقويم ، اما كيفية توجيه الاسئلة فحصلت على نسبة عالية ، اما درجة التعامل مع اجابات الطلبة كانت عالية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة ، واستنادا للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات . (الخاتمة، 2021:ص100)

3-دراسة صويلح 2006 ، الموسومة بـ:

(مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الاسئلة الصفية في الحلقة الاخيرة من التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية) .

هدفت هذه الدراسة الى تعرف مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الاسئلة الصفية في الحلقة الاخيرة من التعليم الاساسي، تكونت عينة الدراسة من (40) معلما ومعلمة موزعين على 15 مدرسة خمس مدارس للذكور وخمس مدارس اناث وخمس مدارس مختلطة من خمس مناطق تعليمية مختلفة ، ، وتمثلت اداة البحث ببناء بطاقة ملاحظة المكونة من (48) فقرة موزعة على (7) مجالات وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بعد اجراء العمليات اللازمة لها ، وبعد معاملة البيانات احصائيا "تم التوصل الى النتائج الآتية : (تدني مستوى اتقان مهارات الاسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الاخيرة من التعليم الاساسي في عينة البحث للأداة ككل ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من (1_5 سنوات) ، ووجود فروق تعزى لمتغير النوع {ذكور ، اناث} لصالح الذكور) وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات . (صويلح، 2006:ص2)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

- 1- هدفت الدراسات السابقة الى اهداف متعددة حيث هدفت دراسة (صويلح 2006) الى تعرف مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الاسئلة الصفية، اما دراسة (الركابي ورضا 2019) فقد هدفت الى تعرف مدى توافر مهارة طرح الاسئلة الصفية عند مدرسي اللغة العربية ، بينما هدفت دراسة (الختاتنه 2021) الى التعرف على الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها وكيفية توجيهها والتصرف بالإجابات. اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تقويم مهارتي صياغة الاسئلة الصفية وطرحها لدى مدرسي التربية الاسلامية
- 2- تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة ، ففي دراسة (صويلح 2006) بلغ عينة الدراسة (40) معلما ومعلمة، اما دراسة (الركابي ورضا 2019) فقد بلغ حجم العينة (60) مدرسا" ومدرسة، في حين بلغت عينة دراسة (الختاتنه 2021) (38) معلما" ومعلمة ، اما الدراسة الحالية فقد بلغ عددها (66) مدرسا" ومدرسة.
- 3- تشابهت الدراسات السابقة في ادوات البحث ، حيث استعملت الدراسات السابقة جميعها بطاقة الملاحظة كأداة للبحث، وكذلك الدراسة الحالية اعتمدت الاداة نفسها.
- 4- اتبعت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث الوصفي، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها المنهج نفسه .
- 5- تباينت الدراسات السابقة في نتائجها ، حيث ان دراسة (صويلح 2006) اظهرت تندي مستوى اتقان مهارات الاسئلة الصفية لدى المعلمين، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، و لمتغير النوع ، اما دراسة (الركابي ورضا 2019) فقد اظهرت نتائجها ان تمكن المدرسين من مهارة صياغة الاسئلة ومن مهارة تلقي اجابات الطلبة والاجابة عن استفساراتهم ، اما مهارة طرح الاسئلة الصفية فقد كانت ضعيفة نوعا" ما، بينما اظهرت نتائج دراسة (الختاتنه 2021) ان مهارة توجيهه والتعامل مع اجابات الطلبة كانت نسبة عالية وان اكثر مستويات الاسئلة استعمالا" هي التي تقيس الحفظ، ثم الفهم واقل استعمالا التركيب وآخرها التقويم ، فضلا عن وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة. اما الدراسة الحالية اظهرت نتائجها ان مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية كانتا ضمن المستوى المتوسط لدى مدرسي التربية الاسلامية .

المبحث الثالث منهج البحث واجراءاته

اولا: منهج البحث

ان اي دراسة من الدراسات العلمية لا يمكن تحقيق اهدافها بدقة وموضوعية من دون اتباع منهج محدد يرشد الباحث للوصول الى اهدافه التي يريد تحقيقها بطريقة علمية تضمن له نتائج دقيقة وسليمة. (Kothari,2004,p:17)

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يتلائم مع طبيعة البحث، فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي نحاول من خلاله ان نصل الى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة او ظاهرة قائمة للوصول الى فهم افضل وادق او وضع السياسات والاجراءات المستقبلية الخاصة بها والتوصل الى الحلول للمشكلة عن طريق البيانات الرقمية .

(البياتي ،2018:ص88)

وقد اعتمدت الباحثة على بطاقة الملاحظة اداة لجمع المعلومات والبيانات تبعا لهذا المنهج اضافة للإجراءات الأخرى التي يتطلبها تحقيق هدف البحث

ثانيا: اجراءات البحث

في ضوء منهجية البحث الوصفي اعتمدت الباحثة الاجراءات الآتية لتعرف مدى تحقق هدف البحث

1. **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع مدرسي التربية الاسلامية والذين يقومون بتدريس مادة التربية الاسلامية في المدارس المتوسطة لتربية بغداد /الرصافة الثانية والبالغ عددهم (132) مدرساً ومُدرسة .
2. **عينة البحث:** اختارت الباحثة عينة عشوائية من مدرسي التربية الاسلامية والتابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية حيث بلغ عددهم (66) مدرساً ومُدرسة .

ثالثا: اداة البحث

لما كان هذا البحث يهدف الى تقويم مهارتي صياغة الاسئلة الصفية وطرحها لدى مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة ،وهذا يتطلب اعداد استمارة ملاحظة لتقويم اداء مدرسي التربية الاسلامية في مهارة صياغة الاسئلة الصفية وطرحها.



والملاحظة هي وسيلة من وسائل جمع البيانات او المعلومات وهي من ادق وسائل البحث العلمي . (عمر، 2009:ص98)

فالملاحظة تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي او جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث بذلك من وصف سلوك فقط او وصفه وتحليله او وصفه وتقويمه (الشجيري وحيدر ، 2022:ص331)

ونظرا الى عدم توفر اداة جاهزة لتحقيق هدف البحث في تقويم مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة، فقد اعدت الباحثة بطاقة الملاحظة بنفسها متبعة الاجراءات الاتية:

أ. الهدف من استمارة الملاحظة:

ان الهدف من استمارة الملاحظة هو تقويم مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة

ب. الاسس النظرية لاستمارة الملاحظة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع التقويم ، و الكتب والادبيات العربية والاجنبية والتي تختص بمهارة الاسئلة الصفية ، وايضا اخذ آراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم.

ت. بناء بطاقة الملاحظة:

اعتمدت الباحثة على اسلوب الملاحظة المباشرة ، وقد تم بناء بطاقة الملاحظة الخاصة بتقويم مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية وكما يلي :

1. تكونت بطاقة الملاحظة من قسمين:

- القسم الاول خاص بمهارة صياغة الاسئلة الصفية ويتكون من (22) فقرة
 - القسم الثاني خاص بمهارة طرح الاسئلة ، ويتكون من (16) فقرة
- اعتمدت الباحثة على ثلاثة بدائل لمقياس المهارات وهي (مرتفع ، متوسط، ضعيف)

وقابله بالدرجات وعلى التوالي (3،2،1) وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس لأبداء آرائهم حول البدائل وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة بصيغتها الاولى متكونة من (38) فقرة .

رابعاً: الصدق

يعد الصدق من الامور التي ينبغي توافرها في الأداة كي تعتمد عليها أية دراسة ، وإن اداة البحث تكون صادقة اذا كان بإمكانها قياس الشيء الذي وضعت من اجله .

(Guiford,1976:p:47)

وللحصول على اداة تتمتع بالدقة استعملت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، وفي ضوء آراء الخبراء بلغت نسبة الاتفاق بينهم (80%) وهي نسبة جيدة وقد اعتمدتها الباحثة كمؤشر على صلاحيتها ، وهذا ما اشار اليه بلوم بأن حصول الفقرة على نسبة (75%) فأكثر بين المحكمين والخبراء يمكن عدّها فقرة صالحة لتحقيق الصدق . (bloom.1977,p:512)

لذا فقد اخذت الباحثة بملاحظاتهم التي لم تتعدى بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية فحسب، علماً ان هذه التعديلات لم تستدع الحذف لذا فقد تم تعديل وصياغة بعض العبارات وتوضيح العبارات الغامضة

ثبات استمارة الملاحظة

الثبات يعني الاتساق والانسجام الذي تقيس به علامات السمة او الشيء الذي اعد لقياسه.

(ملحم،2012:ص246)

وللتحقق من ثبات استمارة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (10) مدرسين من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتم حساب الثبات باتباع الاجراءات الاتية:

1. قيام الباحثة بزيارة عدد من المدارس المتوسطة للتمرّن على طريقة استعمال استمارة

الملاحظة بصورة شفوية ومن دون وضع اي علامة

2. الاتفاق مع احد المدرسين في المدرسة نفسها والاستعانة به وتدريبه على كيفية استعمال

استمارة الملاحظة ، وتوضيح كل عنصر فيها ،وصيغة وضع العلامة

3. زيارة الباحثة لمدارس العينة الاستطلاعية لتعزيز العلاقة بين الباحثة ومدرسي التربية الإسلامية وإدارة المدرسة
4. اتفاق الباحث مع ملاحظين آخرين على بتسجيل ملاحظات كل واحد منهم على حدة وفي وقت واحد ودرس واحد
5. استعملت الباحثة معادلة كوبر لإيجاد نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ
6. 6. بعد مرور اسبوعين تم إعادة الاجراء على نفس العينة حيث أشار (Adams) إلى (أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع) (Adams,1960,p85)
- وتم استخراج معاملات الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن ، وبين الملاحظ ونفسه عبر الزمن . والجدول (1) بين ذلك

جدول (1)

التسلسل	المهارة	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ	نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن	نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن
1	صياغة الاسئلة	%77	%70	%84
2	طرح الاسئلة	%92	%89	%86
الاداء الكلي		%85	%80	%82

يتبين من الجدول ان معاملات الاتفاق جيدة حيث بلغت النسبة (%82) وهذا يدل على ان هناك نسبة اتفاق جيدة بين الباحثة والملاحظ، فالناتج يعد جيدا" اذا كانت نسبة الاتفاق (%70) فأكثر . (عيسوي،1999:ص58) وبذلك تعد بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق

تطبيق الاداة:

1. قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة بنفسها وذلك لضمان سلامة ودقة عملية الملاحظة، حيث بدأ التطبيق الفعلي يوم الثلاثاء المصادف 2023/3/14 وانتهى التطبيق يوم الاثنين المصادف 2023/4/17
2. اجريت الملاحظة في القاعة الدراسية لمدة (45) دقيقة، وقد قُدمت الباحثة بصفة زائرة
3. كانت الباحثة تجلس في آخر الصف وتلاحظ بصمت ودقة ومن دون تدخل.
4. تحديد المهارة الملاحظة سواء في مجال صياغة الاسئلة او طرحها والتأشير عليها امام المهارة التي تمت ملاحظتها .

الوسائل الاحصائية :

عولجت البيانات التي توصلت اليها الباحثة احصائياً باستعمال البرنامج الاحصائي SPSS وتم استعمال الوسائل الآتية :

1. الاختبار التائي لعينة واحدة :
- استعمل لقياس مستوى مهارة المدرسين في مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية
2. معادلة كوبر :
- استعمل لإيجاد الثبات وحساب نسبة الاتفاق في بطاقة الملاحظة
3. مربع كاي :
- استعمل لقياس مستوى مدرسي التربية الاسلامية في صياغة وطرح الاسئلة الصفية بشكل عام .

المبحث الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج البحث ومناقشتها على وفق الاهداف التي ترمي هذه الدراسة الى تحقيقها وذلك على النحو الآتي:

اولاً: عرض النتائج

يهدف البحث الحالي الاجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مدى امتلاك مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية؟

بعد ان تم حساب الدرجات والتي حصل عليها افراد العينة على بطاقة مهارة صياغة وطرح الاسئلة تم اعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مدى امتلاك مدرسي التربية الاسلامية لمهارة صياغة وطرح الاسئلة

جدول (2)

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
66	60,72	10	60	0,592	2	67	غير دالة

يتبين من الجدول(2) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0,592) اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2) وبدرجة حرية (67) وعند مستوى (0,05)، وهذا يدل على عدم امتلاك المدرسين لمهارة صياغة وطرح الاسئلة الصفية

2. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارة صياغة الاسئلة الصفية الشفوية ؟

بعد ان تم حساب الدرجات والتي حصل عليها افراد العينة على بطاقة الملاحظة وفي مجال صياغة الاسئلة اجري اختبار كاي للتعرف على مستوى صياغة الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية



الجدول (3)

المستوى	الملاحظة	المتوقع	قيمة كا ² المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
جيد	20	33,89	12,231	1	غير دالة
متوسط	50	33,02	12,842	1	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي بدرجة حرية (1) وعند مستوى (0,05) = 3,84

من الجدول اعلاه (3) يتضح ان مستوى مدرسي التربية الاسلامية (عينة البحث) في صياغة الاسئلة كان ضمن المستوى المتوسط ،لان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ والبالغ (50) اكبر من المتوقع والبالغ (33,02) وعند مستوى دلالة (0,05) 3. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارة طرح الاسئلة الصفية الشفهية ؟

بعد ان تم حساب الدرجات والتي حصل عليها افراد العينة على بطاقة الملاحظة وفي مجال طرح الاسئلة اجري اختبار كاي للتعرف على مستوى طرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية، والجدول (4) يوضح ذلك

الجدول (4)

المستوى	الملاحظة	المتوقع	قيمة كا ² المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
متوسط	66	33,077	63,075	1	دالة
ضعيف	2	33,068	63,064	1	غير دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي بدرجة حرية (1) وعند مستوى (0,05) = 3,84

يتضح من الجدول اعلاه ان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ والبالغ (66) اكبر من المتوقع والبالغ (33,077) عند مستوى دلالة (0,05) لذا فان مستوى مدرسي عينة البحث في طرح الاسئلة الصفية الشفوية كان في المستوى المتوسط.

4. ما مستوى تقويم مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية كليهما ؟

بعد ان تم حساب الدرجات والتي حصل عليها افراد العينة على بطاقة الملاحظة، اجري اختبار كاي للتعرف على مستوى صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية ككل لدى مدرسي التربية الاسلامية .والجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5)

المستوى	الملاحظة	المتوقع	قيمة كا 2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
جيد	11	33,086	32,994	1	غير دالة
متوسط	57	33,074	32,988	1	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي بدرجة حرية (1) وعند مستوى (0,05) = 3,84

يتضح من الجدول (5) اعلاه ان قيمة المستوى المتوسط الملاحظ والبالغ (57) اكبر من المتوقع والبالغ (33,074) عند مستوى دلالة (0,05) لذا فان مستوى مدرسي عينة البحث في صياغة و طرح الاسئلة الصفية الشفوية ككل كان في المستوى المتوسط.

تفسير النتائج:

تمخضت النتائج عن ان مدرسي التربية الاسلامية ليس لديهم المهارات الكافية في صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية ،حيث ان مستوى عينة البحث كان متوسطا " وهذا لا يصل للمستوى المطلوب ، وربما يعود التوصل الى هذه النتيجة الى الاسباب الاتية :



1. ان معظم مدرسي التربية الاسلامية تعودوا على صياغة الاسئلة من ضمن المجال المعرفي، وذلك للسهولة واختصار الوقت لديهم .
2. ان اغلب مدرسي التربية الاسلامية لم يكن عندهم دراية وعلم بنظريات التعلم المرتبطة بمهارة صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية.
3. ان مدرسي التربية الاسلامية بحاجة الى التدريب الكافي على مهارتي صياغة وطرح الاسئلة الصفية حيث ان اغلب الاسئلة التي كانت تطرح على الطلبة من قبل المدرسين تقتصر الى اساليب التنوع في اسلوب التشويق .

المبحث الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا: الاستنتاجات

- في ضوء النتيجة التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :
1. عدم المام اغلب مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة لمهاري صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية ادى الى عدم تفاعل الطلبة في الدرس ، اضافة الى صعوبة فهم الطالب للأسئلة المطروحة من المدرس
 2. اغلب مدرسي التربية الاسلامية تعودوا على طرح الاسئلة التي تركز على الحفظ والتلقين والتذكر اكثر واهملوا الاسئلة التي تركز على القدرات العقلية العليا
 3. اهمال مدرسي التربية الاسلامية للفروق الفردية عند صياغتهم و طرحهم للأسئلة الصفية الشفوية على الطلبة
 4. ان الاسئلة الصفية الشفوية لم تكن شاملة لكل اهداف الدرس ، ولم يتم ربطها بالخبرات الواقعية للطلبة
 5. ان مستوى المدرسين في مهاري صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية كان ادنى من المستوى الكافي واللازم ، وهذا اثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية اثناء الدرس

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن التوصية بما يأتي :
1. ضرورة متابعة المشرفين التربويين من خلال زيارتهم للمدارس على امتلاك المدرسين لمهارات صياغة وطرح الاسئلة الصفية والعمل على توجيههم بالتنوع في صياغة وطرح الاسئلة .
 2. تدريب المدرسين والمدرسات على اسلوب صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية والتي تحفز تفكير الطلبة وتثير دافعتهم للدرس من خلال اقامة وعقد ندوات ودورات لتنمية مهارات صياغة وطرح الاسئلة الصفية الشفوية

3. ضرورة استعمال المدرسين والمدرسات للمستويات العليا من تصنيف بلوم عند صياغتهم للأسئلة الصفية الشفوية وتوظيفها توظيفاً دقيقاً" عند طرحهم لهذا النوع من الاسئلة

المقترحات:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية مختلفة
2. اجراء دراسة تجريبية تتضمن استعمال مهارات صياغة وطرح الاسئلة الصفية واثرها في التحصيل
3. اعداد برنامج مقترح لتحسين مهارات صياغة وطرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي التربية الاسلامية
4. تضمين المقررات الدراسية في كليات التربية لموضوع مهارات الاسئلة الصفية بمختلف مستوياتها وانواعها وكيفية صياغتها.

المصادر العربية

القرآن الكريم

- 1- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (1999): لسان العرب ،مج (1) ،اعداد وتصنيف يوسف الخياط ،دار لسان العرب ، بيروت .
- 2- ابو سمور، محمد عيسى (2015) : مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي ، ط1، دار دجلة ،الاردن .
- 3- ابو عواد، فريال محمد ، وعودة عبد الجواد ابو سنينه (2014) : خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية ،مج (41) ، ملحق(1) ، الاردن.
- 4- الباوي ،ماجدة ابراهيم ، وثاني حسين الشمري (2020) : نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم ، ط1،دار امل الجديدة ، سوريا - دمشق .
- 5- بركات، زياد (2018) : القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .

- 6- بريخ ، اشرف ، ومنال نجم (2013) : تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الاسئلة وطرحها وتلقي اجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاسلامية واساليب تدريسها في جامعة الاقصى ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مج (27) ، ع (10)، فلسطين.
- 7- البياتي ،فارس رشيد (2018): الحاوي في مناهج البحث العلمي ، ط1، دار السواقي العلمية، عمان - الاردن .
- 8- حسانين ، محمد صبحي (2001) : القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، ط4، ج4، دار الفكر العربي ،القاهرة .
- 9- حلس، داود درويش، و محمد ابو شقير (2010) :محاضرات في مهارات التدريس ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- 10- حميدة ، امام مختار ، وآخرون(2003) : مهارات التدريس ، ط2، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ،
- 11- الحيلة ، محمد محمود (2014): مهارات التدريس الصفّي ، ط4 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان - الاردن .
- 12- الختاتنة ، ذكريات محمد جبريل (2021): الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي التاريخ وكيفية توجيهها والتعامل مع اجابات الطلبة في مديرية تربية الكرك ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج (5) ، ع(4) ، غزة - فلسطين .
- 13- دحلان ،عمر علي(2020) : زاد المعلم في التعليم والتعلم ، ط2، دن، دم .
- 14- دروزه، افنان نظير (2005) : الاسئلة التعليمية والتقويم المدرسي ، ط1، دار الشروق ، عمان ، الاردن .
- 15- دعمس ، مصطفى نمر(2015) : الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم العامة ، ط1، دار غيداء للنشر ، عمان - الاردن .
- 16- ربيع ، هادي مشعان(2008) : علم النفس التربوي ، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر ، عمان - الاردن .



- 17- الركابي، بشار سلمان خضير ، ورضا حسن هاشم الغرابي (2019) : مدى توافر مهارة طرح الاسئلة الصفية لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية ، ع (6) ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، العراق.
- 18- الركابي ، رائد بايش ،ورائد رمثان التميمي (2021) : مهارات التدريس ، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق .
- 19- الزبيدي ،محمد مرتضى (د.ت): تاج العروس من جواهر القاموس ،مج 9، منشورات دار الحياة ،بيروت - لبنان .
- 20- زهران ،حامد عبد السلام (1995) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط5، عالم الكتب ،القاهرة
- 21- الزويني ،ابتسام صاحب موسى (2015): اساليب التدريس قديمها _حديثها ،ط1، الدار المنهجية ، عمان - الاردن.
- 22- زيتون، عايش (1996): اساليب تدريس العلوم ،ط2 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان - الاردن .
- 23- زيتون ،كمال عبدالحميد (2003): التدريس نماذجه ومهاراته ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة .
- 24- الساعدي ، حسن حيال (2020) : المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه ،ط2، مكتبة الشروق للطباعة والنشر ،العراق .
- 25- الساعدي ، حسن حيال ، ورائد رمثان التميمي (2020): الهوتاغوجيا في التعليم ، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق .
- 26- الساعدي ،حسن حيال وآخرون (2021): دراسات تربوية معاصرة ،ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق.
- 27- سحتوت ،ايمان محمد ، وزينب عباس جعفر(2014): استراتيجيات التدريس الحديثة ، ط1، مكتبة الرشد ، المملكة العربية السعودية .
- 28- شاهين ،عماد (2009): مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين ،ط1، دار الهادي للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .

- 29- الشاوي ،صالح ناظم صالح (2013): اثر استعمال الاسئلة الشفوية وفقا " لتصنيف اشنر وكالكر في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية لدى طلاب الصف الخامس الادبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية(ابن رشد)، العراق .
- 30- الشجيري ، ياسر خلف ، وحيدر عبد الكريم الزهيري (2022) : اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، ط1، مكتبة المجمع العربي ودار الاعصار العلمي، عمان .
- 31- شحاته ، حسن (2008): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي ط1، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- 32- صويلح ، هناء صالح محمد (2006) : مدى اتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الاسئلة الصفية في الحلقة الاخيرة من التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء ، كلية التربية ، الجمهورية اليمنية .
- 33- الطناوي ، غفت مصطفى (2009) : التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه ط1 ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، الاردن .
- 34- عدس ،محمد عبد الرحيم (2000): المعلم الفعال والتدريس الفعال ، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان - الاردن .
- 35- عطية ،محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي(2008) : التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل ، ط1، دار المناهج، عمان .
- 36- عفانة ،عزو (1996) : طرق التدريس المستخدمة في المراحل الدنيا ، دار الارقم ، غزة - فلسطين .
- 37- علي ، محمد السيد(2003) : التربية العملية وتدريس العلوم ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
- 38- عمر ، سيف الاسلام سعد (2009): الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، ط1، دار الفكر ، دمشق .
- 39- عيسوي، عبد الرحمن محمد (1999): القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

- 40- كراجيه ، عبد القادر (1997) : القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة ، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر ، عمان .
- 41- كوجك، كوثر حسين (2001) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط2، عالم الكتب، القاهرة .
- 42- مجيد، سوسن شاكر : (2011) : تطورات معاصرة في التقويم التربوي ، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- 43- محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد (2014): اساسيات في طرائق التدريس العامة ، ط1، المؤسسة اللبنانية للكتاب الاكاديمي ، بيروت - لبنان .
- 44- محمد ،شاكر جاسم (2016) : المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق واساليب تدريسها، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق .
- 45- مخائيل ، امطانيوس (2021): القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية
- 46- ملحم ، سامي محمد (2012) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
- 47- الناصف ،محمد(1972) : في التربية والتعليم ، ط2، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس.
- 48- نمر، حنان علي محمد (2011) : ادراكات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة لمهارة طرح الاسئلة ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، كلية العلوم التربوية، فلسطين .
- 49- الهاشمي ،عابد توفيق(2006) : طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية ، ط1، مؤسسة الرسالة ، بيروت - لبنان .
- 50- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ،ومحسن علي عطية (2014): تحليل مضمون المناهج المدرسية ، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- 51- وزارة التربية ، جمهورية العراق (1984): نظام المدارس الثانوية رقم 2 لسنة 1977 المعدل ،مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- 52- يحيى ، محمد نبهان(2008) : الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.



المصادر الاجنبية

- 1- Adams, Georgia's(1960): **Measurement and Evaluation in Education psychology and Guidance**, Holt , Rnehart and Winton , New York.
- 2- Allan ,Tasman & Etal (2013): **The Psychiatric Interview Evaluation & Diagnosis** ,Third Edition A John Wiley & Son , Ltd.
- 3- Bigg, J. & Collis K. F (1992): **Evoluating the Quality of Leavning** ,Acadmic ,Fisher, Eugene C. Press.New York.
- 4- Bloom ,B,S& Others(1977) : **Taxonomy Of Education abjectiveslon g man** , INE ,New york .
- 5- Carte (1973) , **Dictionary of education** , New York.
- 6- Guiford , J . P(1976) , **Fundamental Statistics in Psychology and Education 4 thed** , New york , Me Graw
a. Hill .
- 7- Kothari,C,R(2004): **Research Methodology Methods & Techniques** , New Age International (P) Limited Publishers , India