الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة:

آلية السّؤال وأثارها في صناعة المعرفة في العمليّة التّعليميّة

مذكّرة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين :

- بن أحمد أسيا
- بن عودة فريال

إشراف الأستاذ:

د.بلقنيشي علي

لجنة المناقشة:

بلحسين محمد	أستاذ التعليم العالي	**رئيسا**
بلقنيشي علي	أستاذ محاضرة أ	**مشرفا مقررا**
بلمهل عبد الهادي	أستاذ التعليم العالي	**مناقشا**

السنة الجامعية :1443هـ–1444هـ

2022م/2023م

إهداء

وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين

إلى من مهدا لنا طريق العلم ومن حصدنا ثمرة تعبهما ولا يمكن للعبارات

أن تحصي فضلهما علينا إلى والدينا حفظهما الله ورعاهما.

إلى إخوتنا و أخواتنا

إلى العائلة الكريمة

إلى الأرواح الطاهرة التي أضاءت لن بدايات طريقينا والتي لا يمكننا

نسيانها رحمة الله عليهما في جنات الخلد

إلى صديقات العمر كل واحدة باسمها.

شكر وعرفان

نحمد الله تعالى ونشكره على ما من علينا به وأكرمنا لإتمام هذا المذكرة

فإليه ينسب الفضل كله، جل ثناؤه وتقدست أسماؤه سبحانه ؛

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر والإمتنان والإحترام إلى أستاذنا

الفاضل الدكتور "علي بلقنيشي" على كل ما أسداه لنا من نصائح

وإرشادات خطوة بخطوة خلال الإشراف على هذا العمل جعل الله كل حرف

يعلو بك درجة إلى الجنة ،بارك الله فيك وبوركت جهودك .

ونتوجه أيضا بخالص الشكر والعرفان إلى اللجنة المناقشة لقبولهم مناقشة

هذا العمل وتكبدهم عناء القراءة .

مقدمـــــة

تعدّ الأسئلة التّعليميّة مهارة بالغة الأهميّة في التّدريس بجميع مراحله؛ من التّخطيط إلى التّنفيذ وصولا إلى التّقييم، واستراتيجية ثابتة يتّكئ عليها المعلّم في قيادته للعمليّة التّعليميّة داخل الغرفة الصفيّة، للوصول بالمتعلّم إلى صناعة المعرفة وتنمية مهارات التّفكير لديه، إذ هي العمود الفقري للتّدريس الفعّال، والآلية الرّئيسة التي لا يمكن الاستغناء عنها في التّربية والتّعليم بأيّ حال من الأحوال، لذلك فإنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التعلميّة يتوقّف بدرجة كبيرة على طبيعة الأسئلة المستخدمة، وصياغتها، وتدرّج طرحها وتوزيعها وفقا لاستجابات المتعلّمين وثقافتهم.

ولعلّ الأسئلة السّابرة التي تعتبر أحد أنواع الأسئلة الصفيّة علامة فارقة في التّدريس الفعّال؛ لكونها مثيرات تعمل على إحداث التّفاعل الصفّي، وإثارة الدّافعيّة نحو التعلّم، ويمكن الاعتماد عليها في توجيه تفكير المتعلّمين للأخذ بأيديهم إلى الإجابات الصّحيحة، وتطوير خبراتهم التي تسهم في إعادة بناء البنى المعرفيّة، وتطوير استراتيجيات التّفكير لديهم الموظّفة في المواقف التّعليميّة المختلفة، وصولا إلى تحقيق الأهداف التّربويّة المحدّدة سلفا وفق منهجيّة علميّة، وانطلاقا من هذه الرّؤية جاءت دراستنا موسومة بـ: "**آلية السّؤال وأثرها في صناعة المعرفة في العمليّة التّعليميّة**". تطرقنا فيها إلى الجانب النظري.

ومن بين أسباب اختيار هذا الموضوع بالتّحديد:

- الميل إلى الجانب التّعليمي؛ لكوننا ننتمي إلى تخصّص تعليميّة اللّغات.

-الدّور الفعّال الذي يمتلكه السّؤال في مجال التّعليم.

- إهمال بعض المعلّمين لضوابط وآليات السّؤال التّعليمي.

وتتمثّل أهداف هذه الدّراسة في:

- التعرّف على أثر استخدام الأسئلة عموما في صناعة المعرفة، وتنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين.
- إبراز أهمّية الأسئلة السّابرة باعتبارها استراتيجيّة فاعلة في تحقيق الأهداف التّربويّة في التّدريس الفعّال.
- مساعدة طلبة تخصّص التّعليميّة المقبلين على الالتحاق بحقل التّربية والتّعليم على تحسين أدائهم الصفّي في ضوء استخدام مهارات الأسئلة عموما، والسّابرة منها خصوصا، وتوظيفها كمهارة فاعلة في التّدريس.

وكان من بين الأسئلة التي أسّست إشكالية البحث:

- ما المقصود بالسّؤال التّعليمي السّابر، وما الشّروط الواجب مراعاتها أثناء استخداما؟ وما أثر استخدام استراتيجيّة الأسئلة السّابرة في التّدريس الفعّال؟ وما فاعليّتها في صناعة المعرفة وتنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّم؟.

وللإجابة عل هذه التساؤلات ارتأينا أن نضع خطّة مكوّنة من مقدّمة، يليها مدخل، إضافة إلى فصلين، تقفوهما خاتمة .

فالمدخل المعنون ب: العملية التعليمية مكوناتها وأقطابها ، تطرقنا فيه إلى تحديد بعض المفاهيم الخاصّة بالعمليّة التّعليميّة التعلميّة، وهي(التعليم، التعلم، التدريس، المعلم، المتعلم، والمعرفة)، ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم الفعّال في التّدريس الحدبيث.

أمّا الفصل الأول الموسوم بـ: التّدريس الفعّال وعلاقته بالأسئلة التّعليميّة وكفايات المعلم، ينقسم فيه البحث إلى شقّين، الأول: تناولنا فيه المفاهيم الأساسيّة للتّدريس الفعّال،والأسس والمبادئ التي يقوم عليها، والمهارات المكوّنة له. أمّا الشقّ الثّاني: فكان متعلقا بالأسئلة التعليمية، من حيث ماهيتهاومهارات صياغتها وطرحها، وأهميتها، وأهدافها، وكذا شروطها وقواعدها ثم تطرّقنا إلى أنواع وتصنيفات الأسئلة التعلميّة، من خلال التّركيز على تصنيف بلوم(Bloom)، مختتمتين الفصل بإستراتيجيات توجيه الأسئلة.

في حين جاء الفصل الثاني موسوما بـ: فعالية الأسئلة السّابرة في صناعة المعرفة وتنمية مهارات التّفكير؛ خصّصنا فيه الحديث عن مفهوم الأسئلة السّابرة،فأنواعها، وكذا خصائصها،وأهدافها والأهمية التي تتميّز بها، ثمّانتقلنا إلى مفهوم التفكير والتفكير السابر،مرورا بأنواع التّفكير، وأهمّيته والعلاقة بينه وبين الأسئلة السّابرة في صناعة المعرفة، وتنمية مهارات التّفكير لديهم.

أمّا الخاتمة فقد فضمّت مجموعة من النّتائج المتوصّل إليها من خلال هذا البحث.

معتمدتين في ذلك على مكتبة بحثيّة تنوّعت روافدها من معاجم، وكتب، ومقالات،لعل أبرزها : معجم (لسان العرب) لابن منظور، وكتاب (إستراتيجيات التّدريس الفعّال) لعفاف عثمان مصطفى

وكتاب (اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة) لسعد علي زاير، وسماء تركي، إضافة إلى كتاب (تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات) لصلاح الدين عرفة محمود، وغيرها من الكتب التي ساعدتنا في الوصول إلى مبتغانا، معتمدتين في ذلك المنهج الوصفي التّحليلي باعتباره الأنسب في دراستنا لهذا الموضوع، إضافة إلى المنهج المقارن.

وقد اعترضت مسيرة هذا البحث مجموعة من الصّعوبات والعقبات، نذكر منها: سعة هذا الموضوع واحتوائه على العديد من المواضيع الفرعيّة، وتشابه بعض المفاهيم وتداخلها، إضافة إلى قلّة الخبرة البحثيّة الأكاديميّة في هذا المجال.

في الأخير نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والامتنان إلى أستاذنا الفاضل **علي بلقنيشي** لإشرافهعلى هذا العمل، وتقبّله لنا بصدر رحب، وكذلك إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين أخذوا على عاتقهم قراءة ومناقشة هذه المذكرة، وإثرائها بتوجيهاتهم المباركة، والله من وراء القصد وهو وليّ التوفيق.

تيارت في:29شوال1444هـ

الموافق ل:19ماي2023م

آسيا بن أحمد.

فريال بن عودة.

مدخل:

العمليّة التّعليميّة مكوّناتها وأقطابها

- توطئة.
- 1: العمليّة التّعليمية التعلميّة.
- 2: مكوّنات العمليّة الاتّصالية في العمليّة التّعليمية.

توطئة:

يعتبر التّعليم قطاعا مهامّا وركيزة أساسيّة داخل المجتمعات، فهو عمليّة تواصليّة ذات أثر إيجابي تسعى من خلاله المجتمعات للوصول إلى مبتغاها وأهدافها، والتّنافس على وضع أساليب وطرق ونظريات جديدة ومتطوّرة، محاولة بذلك إثراء الجانب التّعليمي التّعلّمي والنّهوض به، ويقوم هذا الأخير داخل حيّز تربويّ منظّم، ينبني على قواعد وقوانين ونظم معينة تساعد على ضبط السّير الحسن لهذه العمليّة، حيث ترتكز هذه الأخيرة على ما يسمّى بالمثلّث الدّيداكتيكي[1] يسيّره كل من المعلّم وهو الركن الرّئيس في هذه العمليّة، يليه المتعلّم وهو العنصر الفعّال الذي تقوم هذه العمليّة لأجله؛ لكونه المشارك والمستقبل الأوّل للمعرفة التيهي الركن الثالث والأخير في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة يستقي منها كلا الركنين السّابقين أساسياتهما، ويصقل بها المتعلّم مكتسباته القبلية، ويبني على أساسها أهدافه التّعليميّة، وهذا ينشئ لنا ما يسمّى بالتّدريس الفعّال الذي يربط بين هذه الأركان لينتج لنا طرائق تعليمية متنوّعة وأساليب تدريسيّة جديدة، تحقيقا للمهارات، والأهداف التربوية.

1– الديداكتيك: «لفظ Didactiqueيقابله في اللغة اليونانية لفظ Didaktikos، وهو يعني دراسة طرق التدريس أو تقنيات التدريس، وهو مشتق من كلمةDidakein، وتعني علم»، علي فارس، هوس الديداكتيك، مجلة القبس للدراسات النفسيّة والإجتماعية، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة(الجزائر)، مج4، ع16، 2022م، ص20 .

1- العمليّة التّعليميّة التعلّميّة:

تستند هذه العمليّة على عدّة مدخلات[1]، ومخرجات[2]، وكذا أهداف منظمة، تسعى من خلالها للوصول إلى مبتغياتها، فهي عملية تواصليّة بين أقطاب المثلث الدّيداكتيكي، تتمّ وفق معايير سهلة وطرق بسيطة،وتعرّف العملية التعليميّة بكونها: «مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصفّ الدّراسي أو الفصل الدّراسي، وذلك بهدف اكتساب الطلاّب مهارات عالية، أو معارف نظرية أو اتّجاهات إيجابيّة، وذلك ضمن نظام مبنيّ على مدخلات، ومعالجة، ثم مخرجات»[3].

1-1 أقسام العمليّة التّعليميّة التعلميّة:

قد يبدو للباحث لأوّل وهلة أنّ المصطلحات الثّلاثة (التّعليم، التعلّم، والتّدريس)، متشابهة فيما بينها، لكن بمجرد التعمّق في محاورها، والاطّلاع على بعض خصائصها نجد اختلافا كبيرا؛ إذ يمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

-أولا: تعريف التعليم:

أ-لغة: يعرّفه ابن منظور (ت711هـ) بقوله: «وعلم بالشيء: شَعَرَ؛ يقال: ما علمت بخبر قدومه، أي ما شعرت..

---

[1]- مدخلات:«المدخلات (Inputs) وتمثل العناصر التي تشكل الأجزاء الضرورية لعملية المعالجة مثل التلاميذ وقدراتهم...والمعلمين و الأهداف التعليمية والمقرّرات الدّراسية، والأدوات والمواد التعليميّة»، ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، (مصر)ط1، 1425هـ_2005م، ص27.

[2]- مخرجات:المخرجات (Outputs) هي نواتج معالجة المدخلات، وتأتي المخرجات في صورة طلاب أو خريجين ومتعلمين، وأعضاء صالحين في المجتمع، ينظر:نفسه ص27.

[3]- كمال روبيح، سعيد محمد مصطفى، العملية التعليمية التعلمية بين النظريّة والتّطبيق في ظلّ المقاربة بالكفاءات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة زيان عاشور، الجلفة (الجزائر)، مج10، ع1، مارس 2018م، ص372.

ويقال: استعلم لي خبر فلان، وأعْلَمَنِيهْ حتىّ أعلمه؛ واستعلمني الخبر فأعلمته إيّاه، وعلم الأمر تعلّمه: أتقنه».[1]،ويعرفه الزبيدي(ت 1205هـ) أنّه: « تنبيه النّفس لتصوّر المعاني».[2]

ب–اصطلاحا:

التّعليم (Instruction): «هو توفير الشّروط الماديّة والنّفسيّة، التي تساعد المتعلم على التّفاعل النّشط مع عناصر البيئة التّعليميّة في الموقف التّعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات، والاتّجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلّم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة»[3].

ويعرفه سعد علي بقوله: «التّعليم إحداث تغيّرات معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة عند المتعلّمين، أو نشاط مقصود من المدرّس لتغيير سلوك المتعلّم، أو عمليّة تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتّجاهات المتعلّمين».[4]

كما يعرّف بأنه :« نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعيّة المتعلّم، وتسهيل التعلم، ويتضمّن مجموعة من النّشاطات والقرارات التي يتّخذها المعلّم أو الطّالب في الموقف التّعليمي».[5]

---

[1]–ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مادة(ع.ل.م)، دار صادر، بيروت، (دط)، (دت)، مج12، ص418.

[2]– الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، مادة(ع.ل.م)، تح:إبراهيم الترزي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط1، 1421هـ_2000م، ج33، ص129.

[3]– توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط4 ، 1429هـ_2004م، ص21.

[4]– سعدعلي زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 1436هـ_2015م، ص99.

[5]–السابق، ص21.

وانطلاقا من هذه التّعريفات يمكن لنا القول: أنّ التّعليم هو ذلك التّفاعل، الذي يحدث داخل الصفّ، بين طرفي العمليّة التّعليميّة التعلميّة (المعلّم، والمتعلّم)، والذي يقوم على عدّة ضوابط وقرارات، لتنظيم العمل التربوي، تؤسّس لمخرجات تعليميّة ناجحة، لتحقيق الأهداف المسطّرة.

-ثانيا: التَعَلُم:

إذا كان التّعليم يبنى على ثلاثة أقطاب رئيسة، فإن التعلّم يقوم على المتعلّم نفسه، بحيث يعتمد في مجرياته على المثيرات التي يحدث على إثرها التعلّم، والتي تتعلق بسلوك الفرد والمجتمع والأحداث التي تدفع بالشخص إلى التعلّم.

أ-لغة:

جاء في معجم (تاج العروس): «التعلّم تنبيه النّفس لتصوّر ذلك، وربما استعمل في معنى الإعلام، إذ كان فيه التّكثير».[1]

ب-اصطلاحا:

يعرفه جيلفورد (Guilford) بأنه: «التغيّر في سلوك الفرد النّاتج عن استثارة، وطبيعة الاستثارة، تمتدّ من مثيرات فيزيائيّة بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات، إلى مواقف أخرى غاية في التّعقيد، فتعرّض الفرد لتيّار الهواء البارد يجعله يتحرّك لإغلاق النّافذة، التي يأتي منها التيّار، فهنا تعرّض الفرد لمثير معيّن فتغيّر سلوكه نتيجة تعرّضه لهذا المثير».[2]

---

[1]-الزبيدي، تاج العروس، مادة (ع.ل.م)، ج33، ص129.

[2]- توفيق أحمد مرعى، ومحمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، ص22.

جاء في كتاب اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية التّعلم هو:«عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلّم، وما يقدّمه له من معلومات جديدة».[1]

كما يعرّف من النّاحية التربويّة بأنّه:«كلّ فعل يمارسه الشّخص لذاته، يقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات، وقيم جديدة».[2]

وعليه، فالتعلّم يرتبط ارتباطا وثيقا بسلوك الفرد، وتغيراته، والمثيرات التي تصنع له دافعيّة التعلم؛ فهو يختلف عن التّعليم في شتّى جوانبه، إذ يمكننا القول أن التعلّم عشوائي، أي أنّه لا يبنى على قواعد وضوابط، عكس التّعليم.

-ثالثا: التّدريس:

التّدريس جزء من العمليّة التعليميّة، التي تحدث داخل الحيز التّعليمي (الصفّ)، ويترأّس هذه العمليّة المعلّم، من خلال التّنظيم، والإرشاد، ويكون المتعلّم فيها عنصرا مشاركا فعّالا، وذلك بالتّفاعل الذي يحدث بينه وبين المعلّم، من أجل الوصول إلى المعرفة.

أ-لغة:

تأتي مادّة (درس) في اللّغة بمعنى التّكرار، تقول: درسته الرّياح، أي تكرّرت عليه فعفّته، ودرس الحنطة: أي داسها، ودرس الكتاب، كرّر قراءته.[3]

---

[1]- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص96.

[2]- نفسه، ص97.

[3]-ينظر: الزّمخشري جار الله محمود، أساس البلاغة، مادّة (د. ر. س)، تح: محمّد باسل عيون السود ، دار الكتب العلميّة، بيروت، (لبنان)، ط1، 1419هـ، 1998م، ج1، ص283-284.

ب–أما اصطلاحا:

يعرف على أنه: «عبارة عن سلسلة منظّمة من الفعاليات يديرها المعلّم، ويسهم فيها المتعلّم عمليّا ونظريّا، بقصد تحقيق أهداف معيّنة».[1]

كما يعرّف أيضا بأنّه: «عمليّة تفاعل بين المعلّم والطلاّب، تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النّظريّة، والمنهجيّة إلى كفايات معرفيّة، وقيميّة واجتماعيّة، وحركيّة، مفيدة للتّلاميذ والمجتمع».[2]

وتعرّفه عفاف مصطفى بكونه: «منظومة لها أبعادها ومكوّناتها، والتي تتمثّل في المعلّم والتّلميذ والخبرات التّعليميّة والأدوات، والتّقنيات الحديثة، وأساليب التّقويم؛ ومن ثمّ فهي عمليّة ديناميكيّة، تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السّياسات، وتحديد الاستراتيجيات، وطرق وأساليب التّدريس، ثمّ التّنفيذ والتّقويم».[3]

فالتّدريس عبارة عن نشاط تفاعلي منظّم، وملمّ بكل جوانب العمليّة التّعليميّة التعلميّة، من خلال استناده على تقنيات ماديّة ومعنويّة، تثير دافعيّة المتعلّم وتساعده على الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها.

---

[1]–علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، (ليبيا)، ط2، 1997م، ص17.

[2]– نفسه، ص18.

[3]– عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية(مصر)، ط1، 2014م، ص27.

2-1-التشابه والاختلاف بين التعلّم والتّعليم والتّدريس:

مع أن كلاّ من مصطلحات التّدريس والتّعليم والتّعلّم تصبّ في وعاء واحد، وهي كلّ ما يتعلّق بالعلم والتعلّم، إلاّ أنّ بينها اختلافا واضحا يمكن الوقوف عليه، وتوضيحه من خلال الجدول التّالي:

	التعلّم	التّعليم	التّدريس
1	-أشمل وأعمّ، يحمل في مضامينه، التّعليم والتّدريس والتّدريب.	-كلّ تعليم تعلّم، وليس كلّ تعلّم تعليم، فهو أشمل من التّدريس.	-هو العمليات التي يقودها المدرّس، في حجرة الصفّ لتطبيق الخطط المعدّة لتعليم المتعلّمين.
2	-التغيّر الدّائم أو الثّابت نسبيّا في سلوك الفرد.	-إحداث تغيّرات معرفيّة ومهارية ووجدانية للفرد.	-التغيّر حاصل في المعرفة فقط.
3	-المثيرات التي يتعرّض لها الفرد مقصودة، أو مخطّط لها، أو غير مخطّط لها.	-عملية منظّمة ومخطّطة وهادفة، تحدد عمليات التّدريس.	-تنظيم مدخلات التّدريس وخطّة تدريسه بنحو معيّن لتحقيق أهداف تعليميّة محددّة.
4	-يشمل جميع مراحل النموّ العقلي، ويحدث في أزمنة متعددة وغير محددة.	-يتم وفق زمن معين كمرحلة دراسيّة أو عام دراسي، أو يوم دراسي.	-يتمّ في زمن معيّن ومحدّد من قبل المدرس داخل حجرة الصف.
5	-المنهاج مفتوح، لا يحتاج إلى منهاج معيّن.	-تتمّ عمليّة التّعليم على وفق منهاج معيّن.	-تتمّ عمليّة التّدريس على وفق منهاج مخصّص للمرحلة التي يراد تدريسها.
6	-يؤدّي نواتج مرغوب فيها، أو غير مرغوب فيها.	-يؤدّي نواتج مرغوب فيها والابتعاد عن السّلوكيات، غير المرغوب فيها.	-تحدث نواتج تعليميّة مرغوب فيها عند الفرد.
7	-يحدث التعلّم في أيّ مكان كالبيت، الشّارع، المدرسة.	-يحدث التّعليم في مكان معيّن، الرّوضة، المدرسة، الجامعة.	-يحدث التّدريس في مكان معين.

الشكل 1: أوجه الاختلاف والتشابه بين التّدريس والتّعليم والتعلّم[1]

[1]- سعدعلي زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص106_107.

ومن خلال ما ورد في الجدول يتّضح لنا أنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تنقسم مفاهيمها إلى أقسام ثلاثة، وكلّ واحدة منها تختلف وتتشابه في نقاط متفرّقة، بحسب الخصائص التي تميّز كلّ واحدة منها.

2- مكوّنات العمليّة الاتّصاليّة في العمليّة التّعلميّة:

ممّا هو متعارف عليه أنّ العمليّة التّعليميّة التعلميّة، تقوم بالأساس على التّواصل الذي يحدث بين أقطابها الأربعة، والتي نجملها فيما يلي:

أوّلا : الأهداف:

الأهداف التربوية هي عبارة عن التغيّرات التي تطرأ على سلوك المتعلّمين بعد عملية التّدريس، بحيث تختلف من شخص إلى آخر بحسب كل متعلّم، «وهي العنصر الأساسي، وتمثّل نقطة انطلاق باقي العناصر، وتفيد في الوقوف على مدى استجابة المتعلّمين، لما قدّم لهم في مختلف الدّروس».[1]

ويرى ميجر (Mager) (1962)« أنّ الهدف هو عبارة مكتوبة تبيّن بوضوح الرّغبة في تغيير متوقّع في سلوك المتعلّم نتيجة عملية التعلّم، على أن تكون هذه العبارة قابلة للملاحظة والقياس حتّى نتمكّن من معرفة التغيّر النّوعي والكمّي الذي طرأ على سلوك المتعلّم لكي يمكن أن ننسبه إلى سلوك المعلّم التّدريسي».[2]

وإنّ نجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم متوقّف على أهمّية تحديد الأهداف التّعليميّة تحديدا دقيقا بصورة علميّة منظّمة، يرجى تحقيقها في الواقع التّربوي على النّحو الأمثل؛ لكونها تشمل المعلومات والمعارف العلميّة،

---

[1]- عفاف عثمان مصطفى، إستراتيجيات التدريس الفعال، ص18.

[2]-نقلا عن: جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة (الجزائر)، ع23، جوان2005، ص6.

والمهارات، وطرق التّفكير، والاتّجاهات، والعادات، والميول، والقيم، والتي يتوقّف عليها تحديد أوجه النّشاط التّعليمي المناسبة التي تزوّد المتعلّم بالخبرات المفيدة المساعدة على تجزئة محتوى المادّة الدّراسيّة، حتّى يتمكّن المتعلّمون من فهمها واستيعابها بفاعليّة ونشاط، كما أنّ تحديد الأهداف التّعليميّة عامل مهمّ في توجيه عمليّة التّقويم الهادف التي يتسنّى من خلالها للمتعلّمين الوقوف على مواطن الضّعف والقوّة، لكونها تؤدّي وظيفة تشخيصيّة علاجيّة وقائيّة، وهذه العمليّة لا تؤتي أكلها إلاّ إذا روعي فيها صياغة أهداف مناسبة لطبيعة مستوياتها.[1]

وعليه، فإنّ الأهداف التربويّة هي الأساس الأبرز الذي تبنى عليه عمليّة التّدريس، وترتبط هذه الأهداف بالمجتمع، باعتباره المصدر الرّئيس لها، فهذه الأخيرة لا تستفيد منها العمليّة التّعليميّة التعلميّة وحسب، بل تنتقل إلى أبعاد خارجية.

ثانيا: المعلّم:

إنّ التّقدّم الذي يحدث في العالم بأسره من تكنولوجيا حديثة، وآلات متعدّدة، لا يمكن لها أن تضاهي قيمة المعلّم، خاصة داخل العمليّة التعليميّة، فهو الموجّه والمثير الأوّل والأمثل، وبدونه لا تكتمل هذه العمليّة، أو بالأحرى لا تبدأ من الأساس، ومصطلح (معلّم) هو في الحقيقة «مصطلح أكاديمي تربوي يستخدم للدّلالة على من يقوم بعملية تعليم الطلاّب في مراحل الدّراسة الابتدائيّة والإعداديّة والثّانوية، وأحيانا تستخدم كلمة "مدرّس" عوضا عن "معلّم"»[2]،وهو الذي يعتبر«موجّه المتعلّمين

---

[1]– ينظر:السابق، ص7.

[2]–أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 2013 م، ص117.

ومصدر المعرفة، يتميّز المعلّم النّاجح بالتعقّل في الحكم، والضّبط والمراقبة الذّاتية (ضبط النّفس)والحماس والجاذبية والتّكيّف والمرونة».[1]، لذلك ففاعليّة عمليّة التّدريس تعود بالأساس إلى «جاهزيّته الدّائمة وعمله الدّؤوب، فهو الّذي ينظّم الخبرات ويديرها وينفّذها في اتّجاه الأهداف المحدّدة لكلّ منها».[2]

أ- دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة التعلميّة:

إنّ الأسبقية التي يمتاز بها المعلم تجعله مفتاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهو الأساس التي تقوم عليه المنظومة التّربويّة، علميّا وأخلاقيّا؛ باعتباره القدوة، والمعلم، والأب، والمربي، لهذا وجب عليه أن يتهيّأ بالكفاءة العالية، ومن بين الأساسيات التي ينبغي عليه امتلاكها ما يلي[3]:

- يوفّر بيئات وخبرات غنيّة للتعلّم تستلزمها الدّراسة المتعاونة المشركة لأفراد التلاميذ- يقوم بإرشاد المتعلّمين عن طريق عرض الأعمال النّموذجيّة، والدّروس العمليّة ومتابعة تعلّمهم- في التّدريس التّفاعلي يكون دور المعلّم التّوجيه والإرشاد والتّسهيل لعمليّة التّعلم- يدير الموقف التّعليمي إدارة ذكيّة، بحيث يوجّه المتعلّمين نحو الهدف منه- الإلمام بالمهارة التي تتّصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التّعليمية المشوّقة والمثيرة- المبادرة بتعلّم ما ينقصهم من معارف ومهارات، أي يتحّول إلى متعلّم ثاني مع تلاميذه المتعلّمين دون تردّد أو استحياء أو مخاوف شخصيّة- إنّ دور المعلّم في عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتّصالات في القرن الواحد والعشرين قد تحوّل من مصدّر أو مركز المعرفة إلى مزوّد ومرشد للمعرفة ومتعلّم لها كلّما دعت الحاجة لذلك.

---

[1]- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص18.

[2]-أحمد حسن اللقاني، وفارعة حسن محمد سليمان، التدريس الفعّال، عالم الكتب، القاهرة(مصر)، (دط)، (دت)، ص12.

[3]- ينظر، السابق، ص 109- 110.

وهذه فقط بعض الأدوار المهمة، فدوره لا ينتهي هنا وحسب، بل يتعدّاها إلى أكثر من ذلك باعتباره الأب الرّوحي للمدرسة بشكل عام والتّعليم بشكل خاص.

-ثالثا: المتعلّم:

يعتبر المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، فبواسطته تتمّ هذه العمليّة، وبدونه لا يمكن أن تكون أساسا فهو: «جوهر العملية التّعليمية ومحورها، وانطلاقا منه تتحدّد باقي العناصر بصورة علمية، ولتفعيل وإنجاح العملية التعليميّة على المعلّم أن يهتمّ بجميع الجوانب لشخصية التّلميذ، فقد أثبتت الدّراسات أهمّية العلاقة بين المعلّم وتلميذه؛ باعتبارهما متغيرا حاسما في تحديد نمط التّعليم وطريقته»[1]، لذلك وجب على المتعلّم أن «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الذي يقتضيه استعداده للتّعلم».[2]، لذلك فهو أحد «أهمّ المكونات الأساسيّة للعملية التعليميّة، فبدون الطّالب أو ما نسميه أحيانا المتعلّم لا وجود لعملية التّعليم والتعلم من جهة، ولاوجود لبقية المكوّنات الأخرى كالمادّة العلميّة أو المؤسّسة التّعليميّة أو حتّى المعلّم نفسه من جهة أخرى».[3]

فالعملية التعليميّة تقوم على عدّة أقطاب رئيسة، لكن يبقى المتعلّم العنصر الأساسي والمهم فيها إذ لا يمكن للتّعليم أن يقوم إلاّ به.

---

[1]- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص18.

[2]-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون(الجزائر)، ط2، 2009م، ص142.

[3]- أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، ص215.

أ- دور المتعلّم الفعّال في العمليّة التعليميّة التعلميّة:

يؤدّي المتعلّم دوراً أساسيّا في عمليّة التّفاعل معا لمعلّم، بينما يكون دور المعلّم غير مباشر، ويمكن توضيح دوره في المراحل الخمس، وهي:[1]

- يفكّر بالأمور وبالأشياء بتمعّن وجديّة، حيث يفهم الخطوات الواجب عملها قبل البدء في أيّ عمل أو مشروع/نشاط.

- ينظّم المواد بطريقة منتظمة، ويجمع جميع المواد اللاّزمة للشروع في النشاط ودائما يجد المكان المناسب لإنجاز العمل.

- لديه توجّه واستراتيجيّة منظّمة لإنجاز المراحل المختلفة من المشروع نشاط .

- استعداده للمجازفة وتحمّل عواقب الفشل,

- القدرة على حلّ المشكلة الإبداعيّة عن طريق مهارات تنظيميّة وتخطيطيّة

ب-الفرق بين المتعلّم التّقليدي والمتعلّم الفعّال:

يوجد العديد من نقاط الاختلاف بين المتعلم الفعال والتقليدي والتي سنوضحها في الجدول الآتي:

[1]- فراس محمد السليتي، استراتيجيات التّدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن)، ط1، 2015م، ص58.

المتعلّم التقليدي	المتعلم الفعّال
-يعتمد بشكل رئيس على معلّمه	-يعتمد بشكل رئيس على ذاته
-لا يشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه وإنما يقوم بها معلمه	-يستطيع اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تعلمه
-لا يتأمل ولا يعرف نقاط ضعفه ونقاط قوته	-على وعي وإدراك تام بنقاط ضعفه ونقاط قوته
-لا يستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسة والعالم الخارجي من حوله	-يستطيع الربط بين التعلم الحادث داخل حجرات الدراسة والعالم الخارجي من حوله والاستفادة من التعلم في حياته اليومية
-يؤمن بأن المعلم هم المسؤول عن تعلمه وأن دوره يتمثل في الاستجابة لرغبات وأوامر المعلم	-يشارك ويتحمل مسؤولية تعلمه...و على وعي تام وإدراك مستنير بالاستراتيجيات المتوفرة لتقيق تعلم أفضل
-لا يخطط لتعلمه ومن ثم ليس هناك غايات أو أهداف واضحة يسعى لتحقيقها	-يخطط لتعلمه ويضع غايات وأهداف واضحة يسعى لتحقيقها
-ترتبط دافعيته بشكل كبير بالدرجات والامتحانات	-ترتبط دافعيته بشكل كبير بالتقدم الدراسي الذي يمكنه تحقيقه

الشكل 2 :الفرق بين المتعلم التقليدي والمتعلم الفعال.[1]

فمن خلال الجدول السّابق نلاحظ أنّ المتعلّم الفعّال يختلف تماما عن المتعلّم التّقليدي في عدّة جوانب خاصّة من حيث التّفكير.

رابعا: المعرفة:

المعرفة هي عبارة عن المناهج والمحتويات التي يستعملها كل من المعلم والمتعلم في الوصول إلى ما يراد تعلّمه، وتختلف مصادرها وفق ما يلي:

[1]- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التّدريس الفعّال، ص69 70.

أ–المحتوى: هو «الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميميات التييرجى تزويد الطلاب بها وكذا الاتّجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم».[1]

ب– المادة العلمية: «يعتقد بعض التربويّين أن المادّة العلميّة هي جزء من المنهاج الدراسي ككل كقولنا مادة اللغة العربية أو مادة الحساب من منهاج الشهادة الثانوية، وأنّ هذه المادة تحتوي على معرفة ومهارات وعمليات تعلمية يكتسبها المتعلم خلال دراسته لهذه المادة».[2]

ج–المنهاج: هو« كلمة تدل على كافّة المواد العلمية التي تظهر على البرنامج الدراسي اليومي وكل النشاطات الأكاديمية والفعاليات الثقافية والترفيهية التي تحصل خلال ساعات الدّراسة في المؤسسة التعليمية. كقولنا منهاج الصفّ السّادس الابتدائي أو منهاج الشّهادة الثانوية».[3]

–دور المنهاج في العملية التّعليميّة التعلميّة:

يمتلك المنهاج دورا رئيسا في تسيير العمليّة التعليميّة التعلميّة داخل الصفّ وخارجه، ومن أبرز هذه الأدوار ما يلي:[4]

–القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

---

[1]–محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دارا لمسيرة، عمان(الأردن)، ط1، 1432هـ_2011م، ص:20.

[2]– أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر، ص307.

[3]–السابق، ص305.

[4]– وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان (الأردن)، ط6، 2014م، ص78.

-يراعي المنهج ميول الطلبة واتّجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، ويساعدهم على النموّ المتكامل، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتّجاه المرغوب.

-يطالب المنهج المعلّم أن ينوّع في طرق التّدريس، ويختار أكثرها ملاءمة للمتعلّمين الذين توجد بينهم فروق في القدرات.

-ويطالبه أن يستخدم الوسائل التعليميّة المتنوعة والمناسبة؛ لأن من شأن ذلك أن يجعل التّعليم محسوساً وأكثر ثباتاً.

-تمثّل المادة جزءً من المنهج، وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلّم وتقويمه من خلال الخبرات التي تضمنها.

-يهتم المنهج الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء الأمور، والاستفادة من خبرات بعض المختصّين منه.

- يضاف إلى ما تقدّم أنّ المنهج يبني الخبرات التّعليميّة بناء متدرّجاً منطقيّاً، يساعد المتعلم حيث يبدأ بالخبرات السّهلة والبسيطة ثمّ يراكم عليها خبرات جديدة.

لذلك فالمعلم والمتعلم أهمّ ركنين في العمليّة التعليميّة، لكن لا يمكن لهما تحقيق التعلّم دون الاستناد على المعرفة، وكلّ ما ينضوي تحتها من مناهج ومحتويات تنتظم بها عملية التعلّم.

وتأسيسا على ما مرّ بنا من محاور تعلّقت بالعمليّة التعليمية ومكوّناتها، وكذا العلاقة التي تربط كلاّ من التّعليم والتعلّم، والتّدريس، ودور هذا الأخير في الإلمام بكلّ جوانب العمليّة التعليميّة التّعلميّةوفعالية

المعلّم في النّهوض بالتّعليم من خلال العلاقة المتكاملة التي تربطه بأقطاب المثلث الدّيداكتيكي فإنّ العملية التّعليمية التعلميّة مكونة من أقطاب رئيسية كل واحد فيه مكمّل للآخر ولا يمكن الفصل بينهم.

الفصل الأوّل:

التّدريس الفعّال وعلاقته بالأسئلة التّعليميّة

وكفايات المعلّم.

- توطئة.
- أوّلا: التّدريس الفعّال
- ثانيا: الأسئلة الصفيّة
- ثالثا: أهمّية استخدام الأسئلة التّعليميّة.
- رابعا: أهداف الأسئلة التعليميّة.
- خامسا: أسس ومعايير صياغة الأسئلة التّعليميّة.
- سادسا: أنواع الأسئلة التّعليميّة وتصنيفاتها
- سابعا: استراتيجيات توجيه الأسئلة التّعليميّة

توطئة:

يعدّ السّؤال التّعليمي من بين الأساسيات التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة التعلميّة، فالدرّس لا يمكن له أن يكون فعّالا دون اللّجوء إلى طرح الأسئلة التي تبيّن بعض النّقاط الغامضة في المحاور المدروسة خلال الحصّة، فالأسئلة الصفيّة هي مهارة من مهارات التّدريس الفعّال التي تثير دافعيّة المتعلّم، وتعزّز تركيزه داخل الصفّ من خلال المشاركة والتّفاعل بينه وبين زملائه، فالمعلّم لا بدّأن يمتلك كفاءة عالية في صياغة الأسئلة بدقة، وطرحها بتشويق، ومراعاة كلّ ما يتعلّق بها من حسن استماع المتعلّمين أثناء طرحها عليهم، وإعطاء الفرص لجميع تلامذته للإجابة عنها، فالسّؤال هو روح عمليّة التّعلّم، يأخذ معظم الوقت في الحصص التّربويّة، وهذا ما يجعل التّدريس ذا فعالية كبيرة، يمكّن المتعلم من الوصل بين مفاهيم الدّرس ومكتسباته القبليّة ممّا ينتج له معارف جديدة.

أوّلا:التّدريس الفعّال:

يعتبر التّدريس الفعّال آليّة مهمّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث يتيح فرصة استثارة الدّافعيّة لدى المتعلّمين، ويعرّف التدريس الفعّال بأنّه: «ذلك النّمط من التّدريس الذي يفعّل من دور المتعلّم في التّعلّم، فلا يكون متلقّيا للمعلومات فقط، بل مشاركا وباحثا عن المعلومات بشتّى الوسائل الممكنة، وهو نمط من التّدريس يعتمد على النّشاط الذّاتي والمشاركة الذّاتيّة للمتعلّم».[1]

[1]-عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التّدريس الفعّال، ص51، 52.

و يشير **كولدول**(Coldoll)إلىأنّ «أن التّدريس الفعّال يعلّم المتعلّمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أنّ التّدريس الفعّال يحوّل العمليّة التّعلميّة إلى شراكة بين المعلّم والمتعلّم».[1]

و يعرّف أيضا بأنّه: «نوع من أنواع التّدريس يتمّ فيه تفعيل دور الطّالب في عملية التعلّم، ويكون الطالب محورا رئيسيّا في عمليّة التعلّم، ولا يقتصر دوره على أنّه متلقٍ للمعلومات، بل مشاركا ومبدعا ومفكرا وباحثا عن المعلومة بكلّ الوسائل المتاحة، وتعتمد استراتيجيات التّدريس الفعّال على النّشاط الذّاتي، والمشاركة الايجابيّة للمتعلّم».[2]

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا القول أن التدريس الفعّال هو نشاط يهدف للوصول إلى غايات تربوية تعليمية تعلميّة محدّدة والتي ترتكز في أساسها على المتعلم.

1-علاقة التّدريس الفعّال بالتّعليم :

أ-علاقته بالتّعليم:

إنّ التّعليم مفهوم عام وواسع يستعمل في الحياة اليوميّة العاديّة، أمّا مفهوم التّدريس فهو نوعمن طرق التّعليم، ويمكن تحديد العلاقة بينهما في النّقاط التّالية:[3]

-التّعليم أوسع من حيث الدّلالة من التّدريس، فالتّعليم يتماشى مع المعارف والقيم والمهارات ولكنّ التّدريس لا يتماشى إلاّ مع المعارف فقط-التّدريس يحدّد بالدقّة السّلوك الذي يرغب في تعليمه للمتعلّم،

---

[1]- نقلا عن: عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التّدريس الفعّال، ص52.

[2]-الرشدي عبدالرحمان شامخ، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العراق ، ع113 يناير 2021م ، ص238.

[3]- السّابق، ص20.

ويحدّد شروط البيئة التعليميّة التي تحقّق فيها الأهداف. أمّا التعليم قد يكون غير مقصود فالتّدريس نشاط إنسانيّ قد يكون مقصودا أو غير مقصود–هناك من يستخدم مفهومي التّدريس والتّعليم بمعنى واحد، ولكن في الحقيقة يوجد فرق كبير بينهما؛ فمفهوم التّعليم هو تعبير شامل وعام نستعمله في لغتنا اليوميّة في مواضيع كثيرة...أمّا مفهوم التّدريس يشير إلى نوع خاصّ من طرق التّعليم أي أنّه تعليم مخطّط ومقصود.[1]

ب– علاقته بالتعلّم:

يمكن تحديد علاقة التّدريس الفعاّل بالتعلّم في النّقاط التّالية:[2]

–التعلّم واسع في مداه وأغراضه.

–التعلّم يؤثّر في البيئة الثقافيّة المحيطة بشكل كبير.

–التغيّرات السلوكيّة التي تظهر في سلوك التّلميذ التّحصيلي أو المهاري لا تمثّل سوى جزء من التعلّم الذي يحدث في واقع الأمر.

–التعلّم نسبي إذ أنّ بعض التغيرات السّلوكيّة في الأداء قد ترجع بالدّرجة الأولى لعمليّات النّضج.

2–أسس التّدريس الفّعال:

يتوفّر التّدريس الفعّال على مجموعة من الأسس التي تمثّل الأداة الفعّالة لتحقيق الهدف التّربوي التّعليمي، ولا تتحقّق هذه الأهداف إلاّ من خلال ما يلي:[(3)]

أوّلا: أنّ التعلّم يكون أفضل عندما يستخدم المعلّم:

[(1)]–ينظر: خليل إبراهيم شبر وآخران، أساسيات التدريس الفعّال، دار المناهج، عمان (الأردن)، ط 1، 1435هـ_2014م، ص26.

[(2)]– صلاح الدين عرفة محمود، تعليم و تعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، ص9_10.

[(3)]– خليل إبراهيم شبر و آخران، أساسيات التدريس الفعال، ص23.

أ– طرق التّدريس التي تعتمد على إيجابية ومشاركة المتعلّم

ب–الخبرات القديمة في التّدريس مضافة إلى الخبرات الجديدة

ج– أكثر من حاسة أثناء عملية التعلّم.

ثانيا: أن يهدف التّدريس إلى اكتساب المعلّم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهّله للحاضر والمستقبل.

ثالثا: أن يتمّ استخدام وسائل وتكنولوجيا التعلّم باختلاف أنواعها بشكل مكثّف في عمليّة التّدريس.

كما يحدّدها باحثان آخران في النّقاط التّالية:[1]

– الإيمان بأن ليس للتّعليم نمطيّة واحدة ثابتة يمكن اتّباعها في تعليم المواد والموضوعات الدّراسيّة– وجود المناهج الملائمة لمستوى نضج المتعلّمين العقلي، والمرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم– توافر المدرّس المعدّ إعدادا علميّا ومهنيّا جيّدا، والملمّ بالكفايات والمهارات اللاّزمة.

ومن خلال ما سبق يمكننا القولأنّ التّدريس الفعّال يقوم على أسس من شأنها أن تساعد على ضبط العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وتزيد من نسبة تلقّيها .

[1]– قصي عبد العباس حسن، وقاسم كاظم مزيان، مهارات التّدريس الصفّي الفعال اللاّزمة لمدرسي اللغة العربية، مجلة نسق، الجمعية العراقيّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، العراق، ع:23، 1441هـ_2019م, ص312.

3-مبادئ التّدريس الفعّال:

يقوم التّدريس الفعّال على عدّة مبادئ رئيسة تولّد الفاعليّة بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة التعلميّة وهي:[1]

-مبدأ التّكامل: حيث تعدّ المعلومات والحقائق والأحداث العلميّة متكاملة شاملة تأخذ في اعتبارها كافّة مؤثّرات وعوامل العمليّة التعلميّة من معلّم، وتلاميذ، وأسرة، ومنهج، وبيئة، ومجتمع.

-مبدأ التّخطيط: الذي يحدّد مدى نجاح هذا التّدريس، فتخطيط الدّرس يجعل المعلّم ملمّا لأهدافه متمكّنا من معارفه، ومعدّا لوسائله، وأساليب تدريسه.

-مبدأ استخدام استراتيجيات تدريسية متنوّعة وفعّالة: والتي تتّسم بالبراعة مثل استراتيجيات: حلّ المشكلات[2]، والتّعليم التّعاوني[3]، والعصف الذّهني[4]، والتّعلّم الذّاتي[5].

---

[1]-ينظر: عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص59وما بعدها.

[2]-حلّ المشكلات:«مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد المتعلم مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف جديد والوصول إلى حل لها». محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، عمان(الأردن)، ط1، 2015م، ص253.

[3]-التّعليم التّعاوني:«وفيه يقسم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة، وتشجيع هذه المجموعات على أن تستخدم كافة أساليب التواصل بينها(هواتف، بريد إلكتروني...)، وتكلف المجموعة في التواصل داخل قاعة الدرس وخارجها في عمل مهمة معينة». فرح أسعد، استراتيجيات التعليم النشط، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2017م، ص22.

[4]-العصف الذهني:«هو حفز الأفكار الإبداعية وتوليدها حول موضوع معين للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار من مجموعة من الأشخاص المشاركين خلال فترة زمنية قصيرة». فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصر، ص385.

[5]-التعلّم الذّاتي:«يكون الطالب معلم نفسه، في الوقت الذي يستطيع فيه كل الطلاب التعلم بمفردهم، وتنمي حب المطالعة الحرة والتزويد بالمعرفة وسعة الاطلاع فيصبح واسع الأفق قادر على اكتشاف الحقائق أو البط بين الأفكار». نفسه، ص371.

–مبدأ التّدريس العلاجي: حيث لا يتعلّم التّلاميذ بالسّرعة نفسها، ولا بالإنجاز نفسه، فهناك تأخّر دراسيّ لدى بعض التّلاميذ يحتاج علاجا من المعلّم، حيث يفسح وقتا أطول لهم ويكلّفهم بأعمال معيّنة، ويقوم باتّخاذ اللاّزم لعلاج هذا التأخّر لديهم.

وتضيف الباحثة مبادئ أخرى تتمثّل في:[1]

–فعالية التلميذ ومشاركته في العمليّة التّعليميّة، وهذا ما لا نجده في التّدريس التقليدي الذي يجعل مشاركة التلميذ في هذه العملية قليلة للغاية؛ فالمعلم يشرح ويلقّن، والتلميذ يستمع ويردّد.

أمّا التّدريس الفعّال فيؤكّد على نشاط التّلميذ وإيجابياته، واكتشافه للمعارف بنفسه، وينحصر دور المعلّم في التّوجيه والإرشاد والتّشجيع.

–يأخذ التّدريس الفعّال بمبدأ التّقويم للوقوف على مدى ما بلغه المعلّم من تحقيق للأهداف المنشودة وعلى نقاط القوة ونقاط الضعف لدى تلاميذه.

–يتّصف التّدريس بكونه عملية صقل وبناء إنساني، حيث يستخدم المعلّم مع التّلاميذ مواقف تربوية تتطلّب منهم جهدا جادّا وفكرا أصيلا، فهو ليس عمليّة روتينيّة سهلة ينجح التّلاميذ على إثرها تلقائيّا دون عناء، بل هو عمليّة تربويّة هادفة.

[1]–ينظر: عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص57.

4-مهارات التّدريس الفعّال:

يمتاز التّدريس الفعّال بمهارات عديدة تميّز الدّرس التّعليمي، وتفعّل من دوره التّربوي، وتجعله أكثر فعالية ونجاعة، وتعتبر المهارة من المكتسبات التي تميّز كلّ فرد عن الآخر، فهي الوسيلة التي يعتمد عليها المعلّم في الوصل بين أطراف الدّرس وهي تعني **لغة**: «الحذق في الشّيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المجيد، والجمع مَهَرَةً».[1] **إذ**

أمّا **اصطلاحا**: فقد عرّفت بعدّة تعريفات، منها: أنّها «الأداء السّهل الدّقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركيّا وعقليّا مع توفير الجهد والتّكاليف».[2]وعرّفها الحيلة بأنّها:«نشاط معقّد يتطلّب قدرا من التّمرين المقصود والممارسة المنظّمة، والخبرة المضبوطة، بحيث يؤدّيه الفرد بطريقة ملائمة».[3]

ويمكن أيضا أن تعّرف على أنها:« أداء المدرّس وقدرته على إحداث التعلّم وفقا لأدائه، وبحسب المادة الدّراسية موضوع الدّرس».[4]، فالمهارة إذن القدرة على الأداء بأقل الجهد والوقت في المواقف التّعليميّة المختلفة.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (م.ه.ر)، مج05، ص184.

[2]- داود درويش حلس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (د.ن)، (د.ب)، (د.ط)، (د.ت)، ص14.

[3]- الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط3، 2003، ص357.

[4]- حميد محمود كطب، مهارة التدريس(مهارة فن السّؤال نموذجا)، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية قسم اللغة العربية، العراق، مج25، ع104، 2019م ، ص589.

ومهارة التّدريس هي: «نمط من السّلوك التّدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محدّدة يصدر من المعلّم على شكل استجابات عقليّة، أو لفظيّة، أو حركيّة، أو جسميّة، أو عاطفيّة متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقّة، والسّرعة والتكيّف مع ظروف الموقف التّدريسي»[1].

فالأساس الذي يبنى عليه الدّرس التعليمي المهارات، فهي التي تنظّم هذه العمليّة، من خلال إتقان المعلّم لها بصفة جيّدة، وهي مهارة تقوم على العديد من المهارات الأخرى.

أوّلا: مهارة التّخطيط:

تعتبر مهارة التّخطيط من أهمّ المهارات التربوية التي تستخدم في التّدريس الفعّال، وتقوم هذه الأخيرة على استخدام عدّة أساليب ووسائل مساعدة، وكذا اختيار الأهداف التدريسيّة الصّحيحة من جانب المعلّم، من أجل إيصال المعرفة للمتعلّمين، حيث «تتضمن مهارة التّخطيط وجود هدف محدّد للفرد سواء كان محدّدا منقبله أم من قبل غيره، ويكون له خطّة لتحقيقه، كما تتضمّن أيضا بعض الأسئلة التي يوجّهها الفرد لنفسه، مثل: ما الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟ ما طبيعة المهنة التي سأقدمها؟».[2]

وهذه العمليّة تتّكئ على «تخطيط علمي محكم شأنها في ذلك شأن جميع المجالات الأخرى فالتّخطيط للتّدريس أمر ضروريّ لتحقيق التّدريس الجيّد في ضوء معرفة طبيعة المتعلّمين وإمكاناتهم، مع الأخذ في الاعتبار الإمكانات والوسائل المتاحة».[3]

---

[1]- خليل إبراهيم شبر وآخران، أساسيات التّدريس الفعّال، ص83.

[2]-محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان(الأردن)، ط1، 1432هـ، 2011م، ص230.

[3]-ينظر:عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال"تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه"، دار المسيرة، عمان(الأردن)، ط3، 1434هـ_2013م، ص35.

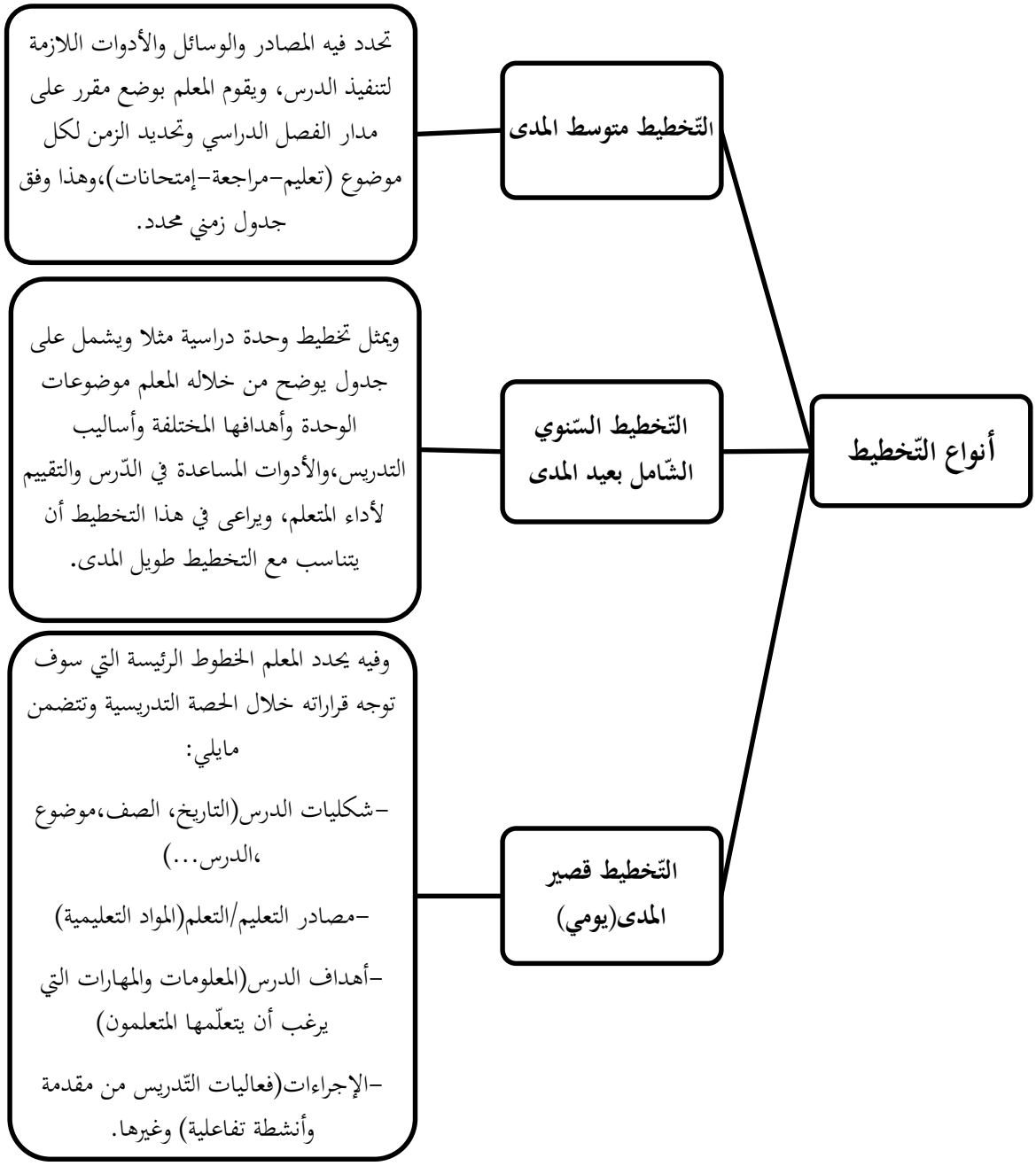
ويرى الحيلة أن هذه المهارة «تعتبر عملية عقليّة منظّمة وهادفة، تمثّل منهاجا في التّفكير وأسلوبا وطريقة منظّمة في العمل، تؤدّي إلى البلوغ إلى الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان، ويمثّلا لتّخطيط للتّدريس الرّؤية الواعية الذكيّة الشّاملة بجميع عناصر وأبعاد العمليّة التّدريسيّة».[1]

وعليه، فإنّ تحقيق التّدريس الفعّال لا بدّ أن يرجع في مبادئه على التّخطيط المسبق المحكم والمنظّم

[1]- الحيلة محمد محمود، مهارات التّدريس الصفي، دار المسيرة، عمان(الأردن)، ط4، 1435هـ_2014م، ص50.

أ- أنواع التّخطيط للتّدريس:

يوجد هناك عدة أنواع للتّخطيط، بحيث يختلف كلّ نوع عن الآخر باختلاف المراحل، وهذا ما يبيّنه المخطّط الآتي:



الشكل 3:أنواع التخطيط في عملية التدريس.[1]

[1]-ينظر : صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص74وما بعدها.

يتبيّن لنا من هذا المخطّط أنّ أنواع التّخطيط تختلف من مرحلة إلى أخرى، بحسب المراحل الزمنيّة التي تنقسم إليها العمليّة التعليميّة، ويكون المعلّم هو المسؤول الأوّل فيها، فالتّخطيط بشكل عام يسهم في إنجاح عملية التّدريس من خلال إيصال المعلومات دون تردّد أو ارتباك؛ لأن المعلّم يكون مطّلعا على كلّ جوانب الدّرس سلفا، وهذا ما يساعده على التّواصل الجيّد أثناء الدّرس.

ثانيا: مهارة التّنفيذ:

تعتبر هذه المهارة من أهمّ ما يبنى عليه العمل التّعليمي في تقديم الدّروس، خصوصا في المراحل الأولى من التعلّم، ويقتصر عملها على المعلم الذي يتوجّب عليه أن يكون ذا فعالية، ويشمل التنفيذ عدّة مهارات أخرى، و«تتضمن هذه المهارات قدرة المعلم على تطبيق ما خطّط له، حيث يتميّز سلوكه في هذه المرحلة بالتّفاعل مع التّلاميذ، ويتوقّف نجاح هذا التّفاعل على تمكّن المعلّم من مجموعة كبيرة من المهارات الرئيسة».[1]، حيث يتجسّد ذلك واقعيّا في الصفّ الدّراسي بإتباع إجراءات تدريسيّة معيّنة ومن المهارات التي تندرج تحت مهارة التنفيذ:

أ–مهارة التّمهيد(البداية المخطّطة):وهي مهارة«تعد البداية المخططة (أو ما يطلق عليه التّمهيد للدرس) مزيجا من الأفعال والعبارات المطوّرة من قبل المعلم، وهي مصمّمة لربط خبرات الطّلبة مع الأهداف الأدائية للدّرس».[2]

[1]– عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعّال"تخطيطه–مهاراته–استراتيجياته–تقويمه"، ص185.

[2]– الحيلة محمد محمود، مهارات التّدريس الصفّي، ص110.

ب–مهارة التهيئة: ويمكن تعريفها على أنّها: «كلّ ما يصدر عن المعلّم من أقوال وأفعال بقصد إعداد المتعلمين للدّرس الجديد أو النشاط التّعليمي الجديد، حتى يكونوا في حالة ذهنيّة انفعاليّة وجسميّة مناسبة لتلقّي ما يعرضه المعلّم وقبوله».[1]

ج–مهارة الشرح: الشرح هو« محاولة إعطاء الفهم للغير، أو هو كافّة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلّم أثناء الدّرس بغرض مساعدة التّلاميذ على الفهم».[2]

د–مهارة طرح الأسئلة: وهي «مجموعة من الأداءات التّدريسيّة التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيّف مع معطيات الموقف التّدريسي»[3]، وتعتبر هذه المهارة «عماد عملية التدريس؛ بل قلبها النّابض، فمن المستحيل أن نتصوّر تدريسا فاعلا لمدّة من الوقت لا يتضمّن أسئلة».[4]

هـ–مهارة التعزيز: وهي «سلوك فردي إلى حدّ كبير بين المعلّمين المتمرّسين، أنهم يستخدمون مجموعة من الألفاظ، والعبارات، والأفعال التي تؤدّي وظيفة التّعزيز».[5]

و–مهارة إثارة الدافعية: وهي مهارة «تستخدم عموما للدّلالة على الظّواهر التي تنطوي عليها عمليّة الحوافز أو الدّافع، وفي علم النّفس التّربوي تعرف الدّافعية بالتّشويق على أنها ضرب من فنّ استخدام

---

(1)– عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال"تخطيطه–مهاراته–استراتيجياته–تقويمه"، ص65.

(2)–ماجدة مصطفى السيد و آخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنّشر والتوزيع، القاهرة(مصر)، (د، ط)، 2010م، ص269.

(3)– داود درويش حلس، ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص123.

(4)–نفسه، ص:121.

(5)– الحيلة محمد محمود، مهارات التّدريس الصفّي، ص297.

الحوافز والمحرّضات السّلوكيّة بقصد إيقاظ رغبة الطّالب في العمل والاجتهاد، ويتضمّن منح مكافأة واستعمال المشوّقات، وحثّ الفرد على بزّ أقرانه».[1]

ز–مهارة استخدام الوسائل والتقنيات التعليميّة: وتعني هذه المهارة «قدرة المعلّم على اختيار الوسائل والأدوات التّعليميّة المساعدة، والتي تساعد على تحقيق أهداف الدّرس، وكيفية استخدامها في أثناء التّدريس، مع مراعاة مدى مناسبتها لموضوع الدّرس وأعمال التّلاميذ، بما يضمن تحقيق أقصى استفادة منها».[2]

ح–مهارة غلق الدّرس: والتي تتجلّى في «مهارة المعلّم في غلق وإنهاء الدّرس من خلال قدرته على بلورة الموضوع وتلخيصه باعتبار ذلك نشاطا ختاميّا لموضوع الدّرس».[3]

ط–مهارة الواجبات المنزليّة: الذي يقوم على تزويد «الطلاّب بفرصة لتحقيق فهم أوسع (أعمق) للمفاهيم والموضوعات التي تمّ تعلّمها في الفصل، كما يزوّدهم ببناء معرفي عميق للمادّة الدّراسيّة، وهذا يندر الحصول عليه في الفصل؛ وذلك لأنّ المعلّم يتحرّك بخطوات محددة».[4]

ثالثا: مهارة التقويم

التّقويم من الكفايات اللاّزمة في عملية التّدريس، فالمعلّم لا يمكنه معرفة مدى استيعاب التّلاميذ

---

[1]–كمال عبد الحميد زيتون، التدريس "نماذجه ومهاراته"، عالم الكتاب، القاهرة(مصر)، ط1، 1423هـ_2003م، ص445.

[2]–صلاح الدين عرفة محمد، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص 321.

[3]–نفسه، ص:207.

[4]–حسن عايل أحمد يحي، سعيد جابر المنوفي، المدخل إلى التدريس الفعال، الدار الصوتية للتربية، الرياض(السعودية)، ط3، 1419هـ، ص203.

دون اللّجوء إليه، فالتّدريس لابدّ له من تقويم حتّى يكون فعّالا، وهو« عمليّة إصدار حكم بناء على معايير معيّنة في ضوء بيانات أو معلومات(كميّة أو كيفيّة) عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف أو سلوك».[1]، ومهارة التقويم تشمل العديد من المهارات، منها إعداد أسئلة التقويم الشّفهيّة، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلّم وعلاجها، وكذا رصد الدّرجات.[2]

والتّقويم في حقيقة الأمر هو«عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التربوي وأهدافه، فهو يعني بتقدير قيمة الأهداف والمحتوى، واستراتيجيات التّدريس وأدوات التّقييم ذاته، وذلك في ضوء معايير وأسس يتبنّاها المقوّم».[3]، ويعد التقويم « عملية مستمرة، فهو يحدث قبل التدريس وأثناءه وبعد أن يتمّ وفي كلّ مرحلة من هذه المراحل يؤدّي التّقويم وظائف مختلفة».[4]

وظائف مهارة التّقويم:

للتّقويم وظائف ومهام يمكن الوقوف عليها في التالي:[5]

– معرفة المدى الذي وصل إليه الدّارسون، في اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

---

[1]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس "نماذجه ومهاراته"، ص542.

[2]–ينظر: عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التّدريس الفعّال، ص156.

[3]– محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص284.

[4]–سليمان الخضري الشيخ، فوزي زاهري، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة (مصر)، ط1، 1405هـ_1985م، ص401.

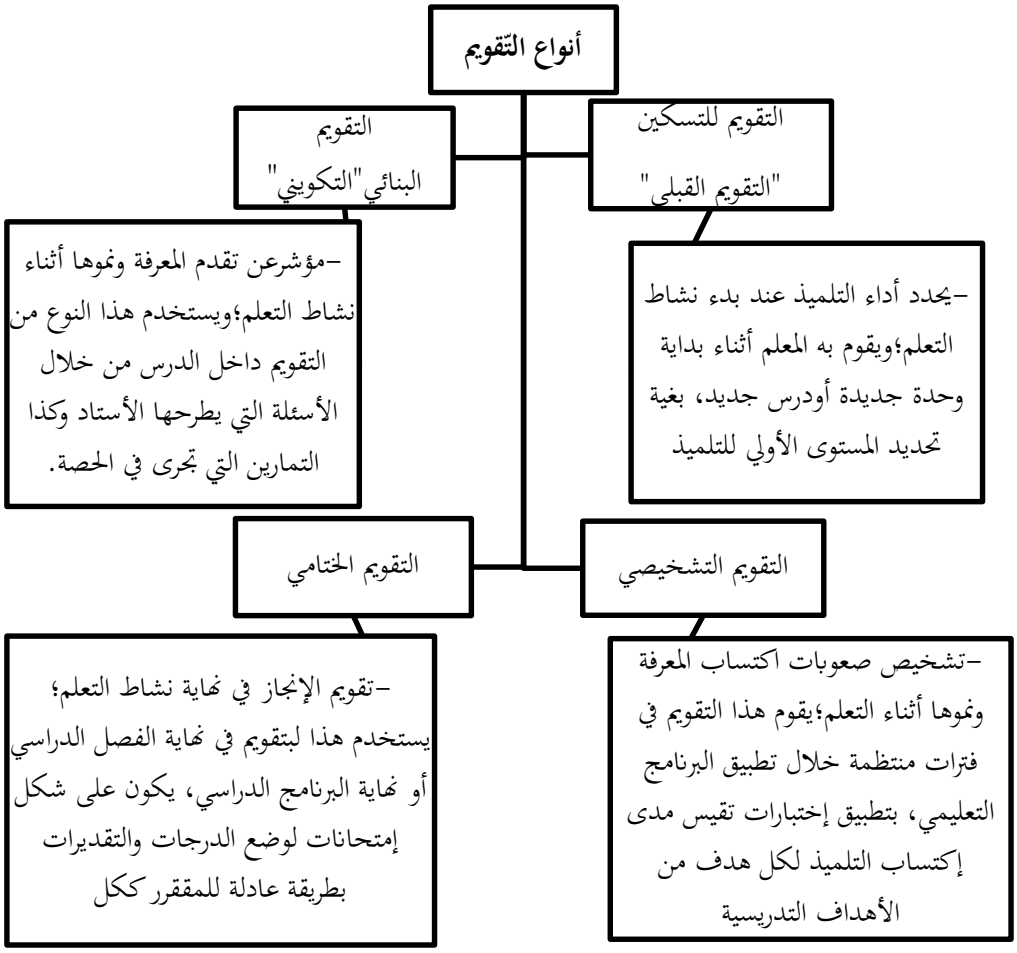
[5]–محمد عيسى أبو سمور، مهارات التّدريس الصفّي الفعّال والسّيطرة على المنهج الدّراسي، ص72_73.

– وضع يد المعلم على نتائج عمله ونشاطه، بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغيّر فيها نحو الأفضل سواء في طريقة التّدريس، أو أساليب التّعامل مع الطلاّب.

– معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسيّة، وفي أوجه النّشاطات المختلفة التي تناسبهم وتوجّههم في اختبار ما يدرسونه وما يمارسونه.

– للتّقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على الفروق التي تتّضح أثناء عمله معهم.

– أنواع التقويم :للتّقويم أربعة أنواع تختلف بحسب الزّمن المحدّد لها، نختصرها فيما يلي:



الشكل4:أنواع التقويم التربوي.[1]

[1]–ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس" نماذجه ومهاراته"، ص543_544.

يجمل المخطّط السّابق أنواع التّقويم بشكل سلس ومختصر، بحيث يحيلنا إلى التعرّف عليها بصورة واضحة وشاملة، ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم فيها، فالتّقويم من أساسيات التّدريس الفعّال؛ لكونه يدرس وضعية المتعلّم في مراحل مختلفة من العمليّة التّعليميّة، ويحدّد النّقائص الموجودة، ثمّ يقوم بمعالجتها؛ لذلك فمهارة التّقويم تجمل كلّ المهارات السّابقة من خلال تحسين القرارات التي أجريت سالفا.

ثانيا: الأسئلة الصفية

1-ماهية السّؤال:

ترتكز العمليّة التّعليميّة في أساسها على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تنظّمها، وتوجّه قرارات المعلّم بصفة مميّزة ومتقنة، ومن بين هذه الاستراتيجيات السّؤال التّعليمي، حيث يعتبر مادّة دسمة في عمليّة التّدريس لخصوصيته، فهو يساعد المعلم على معرفة مدى استيعاب التّلاميذ داخل الحصّة.

أ-لغة:

تأتي مادّة (سأل) في المعاجم اللّغويّة بمعنى الطّلب وإعطاء الحاجة وقضائها. جاء في لسان العرب في مادة (س.أ.ل): «سَأَلَ يَسْأَلُ سُؤَلا،ومُسَآلة، ومَسْأَلة،وتَسآلا،وسَأَلَة...وفي التنزيل العزيز قال: ﴿قَالَ قَدۡ أُوتِيتَ سُؤۡلَكَ يَٰمُوسَىٰ﴾[1]؛ أي أعطيت أمنيتك التي سألتها».[2]

[1]-سورة طه، الآية[36].

[2]-ابن منظور، لسان العرب، مادة (س . أ .ل)، مج11، ص318_319.

ب–اصطلاحا:

تختلف مفاهيم مصطلح السّؤال بحسب المجال الذي يكون فيه، سواء كان السّؤال دينيّا أو اقتصاديّا أو تعليميّا...، لكن تكاد تكون معانيه واحدة، إذ يعرّف بأنّه: «جملة استفهامية أو طلبيّة توجّه إلى شخص معيّن، أو عدّة أشخاص بغرض استجلاء إجابة لفظيّة، أو الحثّ على توليد الأسئلة، أو لفت الانتباه لأمر معيّن».[1]

والسّؤال كذلك هو «جملة توجّه إلى شخص ما تتطلّب أن يفهم المقصود منها، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها... وهو مشكلة تتطلّب تفكيرا وجهدا وتنظيما وإدراكا للعلاقات وصولا إلى الحل»[2]وهذه الجملة الاستفهاميّة تثير المتلقّي وتدفعه لمحاولة البحث عن جواب أو حلّ لمشكلة ما [3]، فالسّؤال إذن يتعلّق بالمتلقّي، ومدى استجابته له، وكيفية قراءته وتفكيكه ذهنيّا للوصول إلى الحلّ.

2–السّؤال التّعليمي:

يعتبر المتلقّي (التّلميذ) للسّؤال التّعليمي عنصرا فعالا ورئيسا في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، والمعلّم الذي يقوم بصياغة الأسئلة بدقّة يبتغي إيصال المتعلّم إلى الهدف الذي يريده، إذ «يعدّ السّؤال التّعليمي الطريقة التي يتعرّف المتعلّم من خلالها على العالم المحيط به، كما يقدّم الكثير من المنافع للمتعلّم، ويقوّي

---

[1]–داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص123.

[2]–حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة(مصر)، ط1، 1424هـ_2003م، ص192.

[3]–صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس، ص247.

صلته بالموضوعات التي يدرسها، حيث تعتبر الأسئلة التّعليميّة من الوسائل الإدراكيّة المعرفيّة التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلّم، واسترجاعها، والإفادة منها بطريقة فعّالة».[1]

كما يعرّف أيضا على أنّه: «عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، كما يتطلّب من المتعلّم قدرا من التّفكير، وفحص المادّة التّعليميّة التي بين يديه، ثمّ استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح».[2]

يقول كمال زيتون في هذا السّياق: «وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملا يستفهم بها عن أمور معيّنة أو كونها تقنيات تستخدم لأغراض معيّنة، فهي مثيرات تتطلّب عمليات عقليّة وتعبيريّة، ويمكن القول أنّ طرح الأسئلة كجزء رئيسي في التّدريس يمثّل تحدّيا حقيقيّا للمعلّمين، والمعلّم الجيّد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها».[3]، إضافة إلى ذلك يعدّ السّؤال التّعليمي «فنّا من الفنون الجميلة في التّدريس والأسئلة عماد طريقة تدريس المعلم، لاسيما إذا كان الدّرس كلّه يتألّف من الأسئلة وكيفية إثارة المتعلّمين لتلقّيها وفهمها والإجابة عنها»[4]، فالسّؤال التعليمي إذن له مكانة هامّة في التّدريس لاسيما عندما يتعلّق الأمر بالمواد ذات الطّابع العلمي، فهو يستنبط الأفكار الرّاكدة في الذّهن ويحلّلها ،وينمّي مهارة الحوار والمناقشة داخل الصفّ، ويسعى من خلاله المعلّم إلى ضبط المعايير التي يقوم عليها الدّرس.

---

[1]–دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان(الأردن)، ط1، 2005م، ص47.

[2]–نفسه، ص48.

[3]–كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، ص485.

[4]–مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 1432هـ_2011م، ص85_86.

ومن هنا، فإن التدريس لا يقوم التّدريس بغير أسئلة توجّه للمتلقّي للمعرفة، وعليه يحكم على نجاح الدّرس، وعلى كفاءة المعلّم من عدمها، لذلك فإنّ مهارة التّدريس هي :«مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلّم في الموقف التّعليمي، تظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التّخطيط للسّؤال(صوغ السؤال)، ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السّؤال، والأساليب المتّبعة في معالجة إجابات التّلاميذ».[1]

وعليه، فإنّ من الضّروري في مجال العمل التّربوي التّعليمي أن يكون «المعلم في أمسّ الحاجة لامتلاك مهارة في صياغة وطرح الأسئلة الصفيّة، وتنمية الأساليب الفنيّة في توجيهها من خلال معرفة تصنيف مستوياتها، والتّدريب على مهارات توجيهها، إذ أنّها تكاد تستحوذ على جلّ نشاط التّدريس الذي يتمّ داخل الفصل الدّراسي»[2]، وذلك نظرا لمركزيّتها في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

3-مهارات الأسئلة الصفية:

تعتبر الأسئلة الصفيّة من أهمّ الوسائل التّواصليّة بين المعلم وتلامذته، بحيث يستعملها المعلّم في مقدّمة الدّرس من خلال سؤال تمهيدي (إشكاليّة الدرس)، ومنه تبدأ المناقشة، ثم تليه عدّة أسئلة فرعيّة ثمّ يختتم الدّرس بسؤال تقويميّ لوضع حوصلة لما توصلّ إليه، وكلّ هذه الأمور لابدّ أن يكون فيها الأستاذ على دراية بمهارات تندرج تحت هذه المهارة، نوضّحها في الجدول الآتي:

---

[1]-كمال زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، ص486.

[2]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دارالشروق، عمان(الأردن)، (د.ط)، 2010م، ص270.

المهارة	توضيح المهارة
الصياغة والوضوح	صياغة المعلم أسئلة بحيث تكون توقعات إجابتها واضحة للتلاميذ، أيأنّ الأسئلة مصاغة بطريقة واضحة تجعل الطلبة قادرين على الإجابة عليها.
تكييف الأسئلة	يكيف المعلم الأسئلة التي يطرحها حسب مستوى ونوعية الطلبة، ومستواهم اللغوي.
تتابع الأسئلة	يستخدم المعلم الأسئلة بشكل متسلسل ومتتابع، كما أنه يسأل أسئلة وفقا لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الأسئلة.
الموازنة	أن يوازن بين الأسئلة التجميعية[1]والأسئلة التشعبيّة[(2)]، وأن يستخدم المعلم أسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
مشاركة الطلبة	يوجّه المعلم أسئلة تثير أكبر عدد من الطلبة للمشاركة، كما يعمل على تشجيعهم على المشاركة في الإجابة من خلال إتاحة الفرصة للجميع للإجابة سواء أكانوا متطوعين أو غير متطوعين.
إجابات سابرة	يسبر المعلم إجابات التلاميذ الأولية وبخاصة أثناء المشاركة، ويتبع المعلم إجابات الطلبة الأولية بأسئلة أخرى، تشجيع التلاميذ على إكمال إجابتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها.
زمن الانتظار	يستعمل المعلّم زمن الانتظار بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطلبة لا سيما خلال المناقشات، ويتوقف المعلم(3) ثوان على الأقل بعد طرح الأسئلة التشعبيّة لكي يسمح للتلاميذ بالتفكير، ويتوقف المعلم فترة بعد تلقي الإجابة الأولية ليشجع التلاميذ على التعليق المستمر.

الشكل5 تفصيل لمهارات الأسئلة الصفية.[3]

[1]–الأسئلة التجميعية هي :«تركيز استجابات الطلبة حول هدف أو حول موضوع معين؛ ليس المطلوب توقع أو رأي أو حكم، إنما المطلوب معلومات معروفة مسبقا. مثال: ما حاصل قسمة 125 على 5؟».فوزية الشهري، تعريف الأسئلة التجميعية والسابرة والمتشعبة وعلاقتها بالحاسب، موقع إنجاز باحثhttps//fawziasultan blogspot com ، بتاريخ:2023/6/9م، على الساعة 20:10.

[(2)]–الأسئلة التشعيبيّة: عرفها كيلفود «أنها الأسئلة التي نحصل منخلالهاعلى إجابات متميزة وغير محددة ومتنوعة بما هو مذكور أو معلوم، وتحفز المتعلم على أن يستنتج ما تكون عليه الإجابة، وتستعمل في العمليات العليا للتفكير الإبداعي»، رحيم علي صالح، أثرالأسئلة السّابرة والتشعيبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد– كلية التربية/ ابن رشد، قسم العلوم التربوية والنفسية، بغداد(العراق)، ع79، (د.ت)، ص324.

[3]– عبد الله بن خميس أبو سعيدي، سليمان محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم(مفاهيم و تطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 1429هـ_2009م، ص414.

فالأسئلة التعليميّة لا يمكن الاستغناء عليها في العمليّة التعليميّة التعلميّة، فالمعلّم بدوره لا يستطيع الولوج للدّرس دون البدء بسؤال يتمّ من خلاله اكتشاف بعض نقاط الدّرس، لذلك وجب عليه الاهتمام بعدة جوانب تمكّن المتعلّم من تلقّي هذه الأسئلة بصورة جيّدة والإجابة عنها بوضوح تام.

ثالثا: أنواع الأسئلة وتصنيفاتها:

1- أنواع الأسئلة الصفيّة:

هناك العديد من أنواع الأسئلة التي تختلف من مجال لآخر، نذكر منها الأهم فيما يلي:

أنواع الأسئلة	الأسئلة المباشرة	الأسئلة غير المباشرة	الأسئلة المفتوحة	الأسئلة المغلقة
مفهومها	تعتبر من أسهل شكل من الأسئلة يمكن فهمه، والأسئلة المباشرة تثمر في بعض الأحيان عن إجابات مباشرة، والمديرون بوجه عام ليس لديهم صبر للأشخاص الذي يميلون للإطناب، أو عدم الوضوح، أو المراوغة عند الإجابة .	على سبيل المثال، قد تحدث مشكلة ويكون تحديد الشخص المسؤول أقل أهمية من حل المشكلة، وفي مواقف أخرى، قد تكون هناك حاجة إلى إتباع أساليب مريحة أو أقل توترا للحصول على الإجابات المطلوبة.	الأسئلة المفتوحة تسمح بحوار واسع ومناقشة حرة، حيث توضع هذه الأسئلة لاستخلاص أكبر قدر ممكن من المعلومات من خلال الإجابة.	هي أدوات السؤال المباشر، ويتم استخدامها بشكل عام بجانب أنواع أخرى من الأسئلة. إن مناقشة كاملة من الأسئلة المغلقة يمكن أن تثير الضيق والضجر، والأسئلة المغلقة تطرح من أجل معرفة تفاصيل محددة.
خصائصها	-سهلة الفهم. -واضحة المعنى والمقصد والهدف. - تنقل للمتلقي أن الإجابة المباشرة هي المرغوبة.	- تستخدم بشكل عام لبناء ألفة مع المتلقي. - تسمح باستخدام أسلوب رقيق للسيطرة على المناقشة.	-تشجع على مشاركة موسعة وشاملة. -تمكن من سرد القصة كاملة ومن ثم يقلّ احتمال إغفال التفاصيل المهمة.	- تحافظ على التركيز. - تقدم القليل من الخيارات لمنع الانحراف عن النقطة الأساسية. -تضيق مجال المناقشة

الشكل 6:أنواع الأسئلة .[1]

[1]- ينظر : تيري جيه. فادم، فن السؤال، تر: مكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الرياض(السعودية)، ط1، 2011م، ص108وما بعدها.

فالأسئلة الصفيّة تتعدّد وتختلف أنواعها، واستخدامها، ووظيفتها، فكلّ نوع له استراتيجياته وخصائصه التي تميزه عن غيره.

2-تصنيفات الأسئلة الصفيّة:

تتعدّد تصنيفات الأسئلة الصفيّة، وتختلف باختلاف الهدف أو الوظيفة، فهناك عدّة تصنيفات نفصّل فيها فيما سيأتي:

1-حسب توقيت استخدامها:

يمكن تصنيف الأسئلة حسب استخدامها كما يلي:[1]

أ-الأسئلة التي تسبق الدّرس: وتطرح هذه الأسئلة في بداية الدّرس وقبل الدّخول إلى الدّرس الجديد وتهدف هذه الأسئلة إلى اختبار ما لدى التّلاميذ من معلومات سابقة والتي ستبنى عليها المعلومات الجديدة.

ب-الأسئلة التّمهيديّة للدّرس: وتطرح هذه الأسئلة كمدخل للدّرس، وتهدف إلى:

-ربط المعلومات الجديدة بالدّرس بمعلومات التلميذ السّابقة.

-إثارة دافعية التّلاميذ، وإيقاظ حبّ الاستطلاع فيهم.

[1]- إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التّدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة(مصر)، ط2، 2003م، ص 210.

و هذه الأسئلة التّمهيدية تمكّن المعلّم من اختبار الاستعداديّة العقليّة للتلاميذ لتقبّل المعلومات الجديدة للدّرس الذي سيبدأ في تقديمها، وينبغي أن تكون هذه الأسئلة ذات صلة بالموضوع الخاص بالدّرس، كما ينبغي أن تكون عددها قليل(من3إلى4 أسئلة)، وتستلزم إجابات قصيرة.

و في السّياق نفسه يضيف إمام مختار حميدة وآخرون ما يلي:[1]

ج–الأسئلة النامية مع تطور عناصر الدرس: تعتبر هذه الأسئلة العمود الفقري للدّرس، وتهدف إلى:

–تنمية خط تفكير التلاميذ شيئا فشيئا–قيادة التلاميذ لاكتشاف الحقائق بأنفسهم–صياغة تعميمات جديدة في طريق الاستقراء–تأكيد الانتباه على النّقاط الهامّة في الدّرس–تنمية معارف التلاميذ خطوة بخطوة–تمكين التّلاميذ من استعمال قدراتهم على الملاحظة والمقارنة والتركيز–كسر المعلّم من حدة السّرد، لكي يتأكّد أنّ تلاميذ الصفّ يتابعون عناصر الدّرس– جعل التلاميذ غير المنتبهين للدّرس منتبهين.

و لكلّ ذلك تعتبر هذه الأسئلة المنسّقة مع تطوّر عناصر الدّرس من أهمّ أعمال المعلّم الجيّد.

د–الأسئلة التلخيصية: تطرح هذه الأسئلة غالبا في نهاية الدّرس، أو في نهاية كلّ قسم من أقسام الدّرس، وتهدف هذه الأسئلة إلى:

–تمكين المعلم معرفة هل تلامذته قد استوعبوا الأفكار التي علّمها لهم.

–خدمة غرض المراجعة وإعطاء الفرص المناسبة للممارسة والتّدريب.

[1]–إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التّدريس، ص210 _211.

هـ–الأسئلة التّقويميّة: وتستعمل في نهاية عمليّة التّدريس لمعرفة مدى تحقّق أهداف الدّرس وعادة يستجيب لها التّلاميذ بدرجة عالية من الخوف والقلق.[1]

2– حسب مستوياتها:

تختلف مستويات تصنيف الأسئلة من عالم إلى آخر، ومن أشهر التّصنيفات المستخدمة بكثرة نجد تصنيف بلوم(Bloom) ويتمثل في:[2]

أ–تذكّر المعلومات:و يمثّل هذا المستوى قاعدة الهرم، وهو أوطأ المستويات ويتضمّن المعلومات العلمية، وعملية حفظها وتذكرها، والمعلومات تقسّم إلى حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، ونظريات، وأفكار رئيسة، وبالرّغم من أنّ المعلومات سريعة النّسيان إلاّ أنّ تعلّمها لا يخلو من فائدة، حيث أنّ تعلّم المعلومات في مرحلة دراسيّة تقود إلى تعلّم معلومات أخرى في مرحلة دراسيّة أخرى.

أمثلة على ذلك:– عدد أنواع التضاريس في العراق؟– أذكر أنواع الغابات في العالم؟

ب–أسئلة الفهم: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على استيعاب المعلومات، وإدراك معناها وإدراك العلاقات بينها، وقياس قدرته على المقارنة بين فئات هذه المعلومات، وتلخيصها، والتوصّل إلى استنتاجات بشأنها، ومن أمثلة الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم ما يلي:

---

[1]–سعود علي محمد الصبحي، أثر استخدام الأسئلة الصفية على التّحصيل الدّراسي وحفظ الأجل في مادة الفيزياء لتلاميذ مستوى الأول بالثانوي المطورة بجدة، (مذكرة ماجستير، مخطوط) في مناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة(السعودية)، 1410هـ، ص35.

[2]– عائدة مخلف مهدي القريشي، مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفاتها، و أنواعها، مجلة البحوث التربوية و النفسية، بغداد ، مج 18، ع 64، 2020، ص283.

-ماذا تستنتج من الرسم البياني؟-قارن بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية.[1]

وأضافت عفت الطناوي إلى هذه المستويات ما يلي:[2]

ج-أسئلة التّطبيق: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات التي درسها في مواقف جديدة، كحلّ مشكلة معيّنة غير موجودة في الكتاب المدرسي، ومن أمثلة هذا النّوع ما يلي:

-أذكر مثالا على ظاهرة القصور الذاتي في حياتك اليوميّة-أوجد مساحة دائرة طول قطرها 5سم؟

د-أسئلة التّحليل: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على تحليل المعلومات المتاحة بهدف تحديد أسباب حدوث وقائع أو أحداث معيّنة، أو التوصّل إلى نتائج أو تعميمات مستندة إلى شواهد معيّنة.

و من أمثلة هذا النّوع ما يلي:- أذكر الأسباب التي أدّت إلى عدم إنبات البذور التي قمت بزراعتها-كيف يمكنك تجزئة المربع إلى أربعة مثلّثات متطابقة؟

هـ- أسئلة التّركيب: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات والعمليّات العقليّة التي اكتسبها من خبراته السّابقة في تشكيل علاقات جديدة، ووضع الأشياء في أشكال جديدة وأصلية.

و من أمثلة أسئلة التركيب ما يلي:

-اقترح عنوانا للمقالة التّالية-كيف يمكن أن تحلّ مشكلة المواصلات في مدينتك؟

وفي المستوى الأخير فقد جاء مايلي:[3]

[1]- عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ص112 .

[2]-ينظر: السّابق، ص: 112 وما بعدها.

[3]- عائدة مخلف مهدي القريشي، مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفها، و أنواعها، ص258_ 259.

و–أسئلة التقويم: وهو أعلى مستوى تفكيري، ويقع في أعلى الهرم ،ويتضمن التّقويم عادة عمليّة إصدار حكم أو رأي في ضوء معايير خارجية أو ذاتية، ومن أمثلة أسئلة هذا النوع:

–ناقش العبارة الآتية ومدى صحّتها– هناك عدّة نظريات لتكوين النفط في العراق؟ ماهي في رأيك أكثر هذه النّظريات صحّة من النّاحية العلميّة؟ علل ما تقول.

3– حسب وظيفتها:

أنواع الأسئلة حسب وظيفتها عديدة ومتعدّدة، يمكن توضيحها على النّحو الآتي:[1]

أ– الأسئلة الاسترسالية: هي أسئلة ترد أثناء شرح المعلم، ولا تتطلّب إجابة من التّلميذ، وإنما يقصد بها تأكيد أهمّية نقطة معيّنة، ويستمرّ المعلّم في شرحه، مجيبا على ما طرحه المعلّم من أسئلة.

ب– أسئلة توجيه السّلوك: هي أسئلة تدعو التّلميذ لتصرّف معيّن، أو الامتناع عن سلوك معين، وهي لا تتطلّب إجابة، وإنما تتطلّب تصرّفا سلوكيّا معيّنا.

ج– أسئلة تلقينية:هي أسئلة تحمل بعض التّلميحات والإيحاءات التي تمكّن التّلميذ من الإجابة الصّحيحة على السؤال.

و يضاف إلى هذه الأسئلة أنواع أخرى هي:[2]

[1]– صلاح الدين عرفة محمود، تعليم و تعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، ص250.
[2]–نفسه ، ص250، 251.

د– أسئلة سابرة: هي أسئلة تدفع التلميذ إلى التعمق في إجابته وإعطاء مزيد من التوضيحات حول إجابة معينة، وهي تطرح على التّلميذ لإعادة النّظر في إجابته، وذلك من خلال مساعدته على توضيح الإجابة، مثل تفسير معنى كلمة وردت في إجابته، أوإعطاء مثال للإجابة.

هـ– أسئلة استشارة الدّافعيّة: هي أسئلة تستخدم لاستثارة دافعيّة التلاميذ نحو الدّرس عند الشّعور بإحجامهم أو بعدهم عن الدّرس.

و– الأسئلة التمهيدية: هي أسئلة يوجّهها المعلم في بداية الدّرس الجديد، لربط المعلومات السّابقة للتلاميذ بموضوع الدرس، نفرض المعلم منها أن ينقب عن المعلومات الموجودة لدى التلاميذ، وهذه الأسئلة تصلح لأن تكون مدخلا مناسبا لموضوع الدّرس الجديد.

إضافة إلى ما سبق هناك تصنيفات أخرى، نختصرها فيما سيأتي:

تصنيف جيلفورد (Gilford) :

قسّم العمليّات الفكريّة إلى خمس عمليات هي:[1]

1– أسئلة التعرّف والتّميز: ويمثّل أبسط العمليّات الفكرية، وفيها يتعرّف الفرد على الأشياء أو يميّز بعضها من بعض.

2– أسئلة التذكّر: وهي عملية إدراكية تستلزم استعادة الفرد لمعارف أو خبرات حدثت معه، أو تعلّمها في الماضي، وقام الفكر بتخزينها عنده.

[1]–نقلا عن: نزر الدين حيدر فليح، مهارة صياغة الأسئلة الإبداعية عند مدرسي مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية، ، بغداد، ، مج28، ع115، 2022م، ص734.

3– أسئلة التفكير المركز: وتحدث من تفاعل فكر الفرد مباشرة مع مادّة أو معلومات محدّدة دون أن يتعدّاها.

تصنيف كارنر (Carner) : حدّد مستويات الأسئلة بما يأتي:[1]

1– الأسئلة الحسيّة: وهي التي تهتم بما هو ملحوظ ومحسوس.

2– الأسئلة المجرّدة:و هذه الأسئلة تتطلّب جهدا فكريّا أكثر تعقيدا، إذ أنّ المجيب عن السّؤال يحتاج إلى القيام بأنشطة عقليّة تشمل الاعمام، والتبويب، وربط المعلومات بعضها ببعض.

3– الأسئلة الإبداعية: وهذه الأسئلة تمثل قمة التعقيد الفكري، ويدخل فيها خصائص من الأسئلة الحسية والمجردة.

– تصنيف ويفر(Weaver)**وسنسي**(Cenci): هناك تصنيفين لهما:[2]

– أسئلة الذّاكرة:أسئلة تشجّع التّلاميذ على استدعاء المعلومات المطلوبة من الذّاكرة، وتأكيد بعض الحقائق والتّعميمات لديهم.

– أسئلة مثيرة للتّفكير:أسئلة تتعدّى مجرّد التذكّر إلى الفهم الحقيقي للمادّة الدّراسية، وتتطلّب من التّلميذ توضيح ما يقول، ويفسّره وإعطاء إجابة منطقيّة.

[1]–نقلا عن: نزر الدين حيدر فليح، مهارة صياغة الأسئلة الإبداعية عند مدرسي مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، ، ص739.

[2]– صلاح الدين عرفة محمود، تعليم و تعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص253.

رابعا: أهمّية استخدام الأسئلة التّعليميّة:

تشتمل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة على عدّة مهارات، من بينها مهارة السّؤال التعليمي الذي يحضى بمكانة عالية في التّعليم؛ وذلك لأهميتها البالغة، والتي نجملها في النقاط الآتية:[1]

-تركيز انتباه الطّلبة على الدّرس والمحافظة على الانتباه – تثير رغبة الطّلبة وتدفعهم للعمل وتحفزّهم له لمزيد من التعلّم – التّأكيد على النّقاط الهامّة أثناء عرض الدّرس-تقييم قدرة الطّلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليها الدّروس اليوميّة-تقييم مدى تحضير الطلبة وإعدادهم للدّرس.

وتضيف سهيلة محسن في أهمية استخدام الأسئلة مايلي:[2]

-معرفة قدرة الطّلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.

– مراجعة وتلخيص ما تمّ تعلّمه – تساعد على تتبّع مستوى الطّلبة معرفيّا ووجدانيّا ومهاريّا والتعرّف على مدى سرعته في التّفكير والفهم واستخلاص النّتائج وإصدار الأحكام.

ومن هنا، فإنّ الأسئلة التعليمية تعتبر مساعدا للمعلّم لمعرفة عدّة ضوابط خاصة بالمتعلم، فهي تتّسم بأهمية بالغة تميّزها عن غيرها من الأساليب والمهارات التّدريسيّة الأخرى.

---

[1]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص271.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس ، ص271_272.

خامسا: أهداف الأسئلة التّعليمية:

تلعب الأسئلة الصفيّة دورا مهمّا في الموقف التّعليمي، بحيث تساعد على فعاليّة التّدريس داخل الصفّ، وتختلف أهدافها على النّحو التّالي:[1]

أ–أهداف اجتماعيّة: عندما يسأل المعلم أحد تلاميذه عن أحواله الشّخصية، أو عن سبب غضبه أو فرحه، أوعن علاقته ببعض الزّملاء، أو عن صحّته...،فهذا النّوع من الأمثلة يؤكّد العلاقات الاجتماعية بين المعلّم والتلاميذ، وتعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء.

ب–أهداف نفسيّة: عندما يحاول المعلّم تأكيد ثقة التّلميذ في نفسه وفي عمله، وتشجيعه عن طريق الأسئلة، أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره في موقف معيّن، يهدف المعلّم بهذا النّوع من الأسئلة إلى تقوية شخصيات التّلاميذ، وشعورهم بالمشاركة والإسهام الإيجابي في الدّرس، ممّا يزيد حماستهم ويخلق جوّا صحيّا من العلاقات الانفعالية والأكاديمية.

ج–أهداف تعليميّة: وهي أسئلة تتعلّق بالدّراسة وبالمعلومات التي تدرس، وهذا النّوع من الأسئلة من يعيننا عن الحديث عن الأنشطة التّعليميّة، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابات كأحد هذه الأنشطة.

وهناك أهداف أخرى تطرّق إليها باحثون آخرون، نذكر منها:[2]

[1]–ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية، القاهرة(مصر)، (د ط)، 2010م، ص279.

[2]–إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التدريس، ص208، 209.

-لاختبار التلاميذ في معلوماتهم السابقة – لتمكين التلاميذ من استدعاء معلومات ومعارف معينة-لتمكينهم من تفسير موقف ما أو نتيجة معينة – لحثّهم على استنباط نتيجة ما– لتشجيع المبادرات الابتكاريّة لدى التّلاميذ -لإشباع حبّ التّلاميذ للنّجاح عند الإجابات الصّحيحة.

ومنه، فإنّ الدّور الكبير الذي يلعبه السّؤال التّعليمي داخل الصفّ لا يمكن مقارنته بأيّ مهارة أخرى بحيث تعتبر الأسئلة الدّافع الأوّل الذي يساعد على وضع مسار للدّرس، ويسهّل عمل المعلّم من خلال معرفة المكتسبات التي يمتلكها تلامذته.

سادسا: أسس ومعايير صياغة الأسئلة الصفيّة:

تتطلّب الصّياغة الجيّدة للأسئلة الصفيّة عدّة أسس وقواعد مهمّة يجب على المعلّم أن يتقنها، نذكر منها ما يلي:[1]

-أن تكون الأسئلة وثيقة الصّلة بموضوع الدّرس، وفي سياق الأهداف التي يسعى المعلّم لتحقيقها-أن تتنوّع في مستواها بين الإدراكي، والشّعوري، والحركي، وأن تتناسب مع قدرات المتعلّمين وإمكاناتهم ومستوياتهم العقليّة-أن تكون لغة السّؤال واضحة، ومختصرة، ودقيقة، فلا يكون فيه مجال للتّأويلات والاجتهادات-أن تكون الأسئلة متوسّطة الصّعوبة، فلا تكون سهلة إلى درجة لا تثير اهتمام المتعلمين وتشعرهم بالملل، ولا تكون صعبة إلى درجة تثبيط عزائمهم وشعورهم بالإحباط، مع مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين-الابتعاد عن الأسئلة المركّبة التي تسأل عن أكثر من فكرة؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى تشتيت تفكير المتعلمين.

[1]-ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعّال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ص 118_ 119.

ويمكن للباحث أن يقف أيضا على جملة من القواعد ركّز عليهاّ أحد الباحثين، نذكر أبرزها:[1]

– التّخطيط المسبق لنوعية الأسئلة التي سيطرحها على الطلبة في الموضوع العلمي الذي سيشرحه للطلبة–توجيه السّؤال إلى الصفّ بأكمله، وليس إلى طالب محدّد، إذ يسهم ذلك في يقظة الطلاّب حيث إنّ كلّ واحد منهم يتوقّع أن يتمّ اختباره لإعطاء الإجابة، كذلك يتفق هذا ومبدأ تكافؤ الفرص في التربية الذي كثيرا ما تتّم المناداة به والتركيز عليه – الانتظار لفترة قصيرة من الزّمن بعد طرح السّؤال والسّماح لأحد الطلاب بإعطاء الإجابة – عدم التهكّم على الطّالب الذي يقدّم إجابة خاطئة أو السّخرية منه، ومن الأفضل إيجاد مخرج تربويّ لا يسبّب للطّالب الإحراج أو يؤذيه–تجنّب تكرار الأسئلة التي يطرحها.

ومن هنا، وجب على المعلّم أن يعمل بهذه القواعد التي تمكّنه من الصّياغة السّليمة للأسئلة الصفيّة لكي يحقّق الأهداف المنشودة.

سابعا: استراتيجيات توجيه الأسئلة الصفية:

إن استراتيجيات توجيه الأسئلة الصفيّة من أهمّ الأمور التي يبنى عليها الدّرس، وتتمثّل في النّقاط التّالية:[2]

– التّأكيد على مشاركة جميع المتعلّمين في المناقشة– التّوزيع العادل للأسئلة على جميع المتعلّمين في الصفّ – الانتظار لفترة قصيرة بعد توجيه السؤال، وقبل تحديد الطالب الذي سيجيب عنه، ويعرف

[1]– عبدالله بن خميس أبو سعيدي و سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم، ص 417 _418.

[2]– قصي عبد العباس حسن، مساعدة قاسم كاظم مزيان، مهارات التدريس الصفي الفعال اللازمة لمدرسي اللغة العربية، مجلة نسق، الجامعة المستنصرية، ع 23، 1441هـ، 2019م، ص 330.

ذلك بزمن الانتظار- توجيه عدد مناسب من الأسئلة، وعدم المبالغة، والإكثار منها- مراعاة عدم تكرار توجيه السّؤال بصفة دائمة، أو توجيهه بصياغة مختلفة- تشجيع المتعلّمين على الاستمرار في الإجابة وذلك باستعمال أشكال التّعزيز المختلفة سواء اللّفظية، أم غير اللّفظية- ينبغي أن لا يبالغ المدرّس في ردود أفعاله اتجاه إجابات المتعلّمين، فيتجنّب المدح الزائد، والثّناء الذي لا مسوّغ له على إجابات أحد الطلاب- تشجيع المتعلمين ممّن لديهم صعوبات التعلّم على الاشتراك في المناقشات الصفيّة- استغلال مواقف المناقشة الصفية لتنمية مهارات الاستماع والتّحدّث لدى المتعلّمين.

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ مهارة توجيه الأسئلة من الأمور التي لا يجب الاستغناء عنها والاستهانة بها أثناء عمليّة التّدريس.

وختاما يمكننا القول أن السؤال التعليمي من أنجع الوسائل التي يقوم عليها التّدريس الفعّال في عمليّة التعلّم، والتي بدورها تمكّن المعلّم من إيصال المعرفة بصورة سريعة ومميّزة، فالمعلّم لا يمكن له أن يجاري كلّ المعلومات دون وضع إشكالية يتمّ من خلالها الوصول إلى خطّة مناسبة تجعل معالم الدّرس تتّضح بصورة سلسة وغير معقدة؛ وتختلف الأسئلة الصفيّة بحسب المادّة المدروسة، مع مراعاة الفروق الفرديّة لكلّ طالب، وبهذا تتفرّع إلى عدّة أنواع وتصنيفات تساعد على جذب انتباه المتعلّم للدّرس، وتقوّي تركيزه داخل الحيّز التّعليمي بصفة جيّدة، ومن هنا ينتج لنا ما يسمّى بالتّدريس الفعّال.

الفصل الثّاني:

فاعليّة الأسئلة السّابرة في صناعة

المعرفة وتنمية مهارات التّفكير.

❖توطئة.

❖أولا:الأسئلة السّابرة.

❖ ثانيا: فاعليّة الأسئلة السّابرة في صناعة المعرفة وتنمية مهارات التّفكير

توطئة:

تعتبر الأسئلة من أهمّ المهارات التي يتميز بها الشخص؛ فهي محور حديثه، وتكمن أهميتها في كونها همزة وصل بين الأشخاص في فهم بعض الغموض الذي يسود الحديث، وتشتمل الأسئلة عموما على عدة أنواع يختلف كل نوع عن الآخر، ولكل واحد منها مزاياه وخصائصه التي تميزه عن غيره، ومن أبرز هذه الأنواع في عملية التعليم "الأسئلة السابرة"، التي تعد من أهم المثيرات التي تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين وتضبط إجاباتهم، فمن خلالها يستطيع المتعلم الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

وتأخذ هذه الأسئلة حيزا كبيرا في الحديث النبوي الشريف، فعَنْ أَبي هُرَيْرَة رَضيَ الله عنه؛ أَنَ رَسُولَ الله صَلَى الله عَليْه وَسَلم، قَالْ: «أَتَدْرُونَ مَا المِفْلسْ؟، قَالُو: المفلسُ فينَا مَن لا درْهَم لَهُ وَلا مَتَاع فَقَال: إنَ المِفلسَ منْ أُمَّتِي مَن يَأتي يَومَ القيَامة بصَلاة وصيَام وزَكَاة، ويَأتي قَد شَتَمَ هَذَا، وَقَذَفَ هَذَا، وسَفَكَ دَمَ هَذَا، وضَرَبَ هَذَا، فَيُعطيَ هَذَا منْ حَسنَاته، وهَذَا منْ حَسنَاته، فَإنْ فَنيتْ حَسنَاتُه قَبْلَ أَن يُقْضَى مَا عَليه، أَخذَ من خَطَايَاهم فطُرحَتْ عَلَيه، ثم طُرحَ في النَار»[1]، ففي الحديث الشريف نرى تدرج السؤال وكيفية الإجابة عليه بصورة مترابطة وبأسلوب متقن يمكّن للقارئ من التدبر في معانيه.

أولا: الأسئلة السّابرة:

تطرقنا سابقا إلى السؤال التعليمي بشكل عام، ووجدنا عدة تصنيفات له، ومن بينها الأسئلة السابرة التي تعد عنصرا أساسيا في التدريس الفعال.

[1]–موسى شهين لاشين، فتح المنعم شرح صحيح مسلم، دار الشروق، القاهرة(مصر)، ط1، 1423م، 2002م، ج10، ص45.

1-مفهوم الأسئلة السابرة:

أ-التّعريف اللّغوي:

جاء في معجم لسان العرب: «السَّبْرُ: التَّجْرِبةُ. وسَبَر الشيء سَبْرا حَزَرَهُ وخَبَرَهُ...والسّبْرُ والسَبْرُ: الأصل واللون والهَيْئَة والمَنْظَر».[1]

وعرفه ابن فارس : «السَّبْرُ،وهو رَوْزُ الأمر وتعرُّف قدره، يقال خَبَرتُ ما عند فلان وسَبَرتُهُ. يقال للحديدة التي يعرف بها قدر الحجارة مسبار».[2]

وورد في كتاب العين: «السَّبْرُ: الأسَدُ، والسَّبْرة: الغَداة الباردة، ومنه إسباغ الوضوء في السَّبرات. والسَّبرَ: طائر دون الصَّقْر».[3]

ب-التّعريف الاصطلاحي:

يعرفه أحد الباحثين بأنه:«السؤال الذي يلي إجابة الطالب الضعيفة لتوجيه نحو الإجابة الدقيقة، مما يتطلب من المعلم توجيه الطالب بسؤال آخر يلي إجابته الأولية ليقوده نحو الإجابة الصحيحة بذاته».[4]

كما تعرف أيضا على أنها: «الأسئلة التي يطرحها المعلم تعليقا على إجابة الطلاب على أسئلة سابقة من أجل تحسين إجابتهم بأنفسهم، أو مشاركة طلاب غيرهم، أو لتحقيق الترابط بين أفكار معينة، ويتم استخدامها بهدف مساعدة الطلاب على إعادة النظر، والتعمق في إجابتهم الأولية والارتقاء بها عن

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، مادة(س.ب.ر)، مج4، ص340.

[2]-ابن فارس أبي الحسين أحمد بن زكريا، مقايس اللغة، مادة(س.ب.ر)، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (د.ب)، (د.ط)، 1399هـ، 1979م، ج3، ص127.

[3]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة(س.ب.ر)، تح:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ط1، 1424هـ، 2003م، ج3، ص211.

[4]-شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 1429هـ، 2008م، ص138.

طريق السبر التوضيحي، أو المحول، أو الترابطي أو التبريري»[1]،والحقيقة أنّ مثل هذه الأسئلة تمرّ «بعمليات ذهنية معقدة مثل الانتباه، الإدراك، فالتنظيم، فاستدعاء الخبرات المخزونة، فربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، فاستيعابها ثم إدماجها في البنية المعرفية، فتخزينها، فاستدعائها عند الحاجة».[2]

ج–التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة: «هو السؤال الذي يوجه من المدرس للطالب عندما يتلقى المدرس إجابة غير دقيقة، أو ناقصة، أو غير مركزة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق مساعدة المدرس أو الطلبة، لإثارة النقاش داخل الصف من أجل تحفيز تفكير الطلبة للوصول إلى إجابات إبداعية».[3]وهذا النوع من الأسئلة يهدف إلى التعمق في إجابات الطالب والحصول على معلومات إضافية لم يقدرها الطالب في إجابته الأولى.[4]

وممّا تمّ ذكره نلاحظ أن الأسئلة تدور في موضوع واحد من أجل الوصول إلى حل للإشكالية المطروحة، ومنه فإن الأسئلة السابرة تعتمد على التدرج وتوالي طرح الأسئلة لإيجاد النتيجة المرجوة.

---

[1]–نقلا عن:رحيم يونس كرو وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، ، بغداد(العراق)، مج:34، ع101، ص501_502.

[2]–صباح جليل خليل، أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية، ص353.

[3]– استعمال الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو وأثره في التحصيل لدى قسم اللغة العربية في كلية الآداب، (https// abu edu iq)، بتاريخ2023/05/11، على الساعة14:20.

[4]–ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان(الأردن)، ط1، 1428هـ_2007م، ص 213_214.

2-أنواع الأسئلة السابرة:

تتفرع الأسئلة السابرة إلى خمسة أنواع، وكل نوع منها يحمل خصائص مختلفة عن الآخر نتطرق إليها في ما سيأتي:

أ- السؤال السابر التشجيعي(Prompting probing Question) :

وهو ذلك السّؤال «الذي يسأله المعلم بعد إجابة الطالب الأولية الخاطئة، أو عندما يقف المتعلم عاجزا تماما عن الإجابة، والهدفمن استخدام هذا النوع من الأسئلة هو حث المتعلم وتشجيعه على الإجابة والمشاركة في التفاعل مع الموقف التعليمي»[1].

ويمكن توضيح كيفية تدرج السؤال السابر التشجيعي على النحو الآتي:[2]

المعلم:ما مفهوم التقوى.

الطالب:لا أعرف.

المعلم:هل شاهدت أو سمعت رجلا يسرق.

الطالب:نعم.

المعلم:هل تتمنى أن تكون مثله.

الطالب:لا.

المعلم:ولماذا؟

الطالب:خوفا من الله تعالى.

---

[1]- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص140.

[2]السابق، ص141.

المعلم: ولماذا تخاف الله تعالى؟

الطالب: لأن الله أمرنا بعدم السرقة.

المعلم: إذن ما التقوى.

الطالب: خشية الله والالتزام بأوامره.

المعلم: أحسنت، إذن التقوى هي الخوف من الجليل والعمل بالتنزيل.

ب–السؤال السابر التوضيحي (Clarification probing Question) :

هي تلك الأسئلة «التي يطرحها المعلم عندما يعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لدعم الجزء الصحيح منها، وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة، فضلا عن ذلك فإنها تعمل على إزالةا لغموض الذي يسود إجابته»[1]، ويمكن أن نفهم تدرّج السّؤال السّابر التّوضيحي من خلال المثال التّطبيقي التّالي:[2]

المعلم: ما أثر مفهوم اسم الله الرزاق في حياة المسلم؟

الطالب: يجعل المسلم يوقن بأن الرزق كله بيد الله تعالى.

المعلم: لماذا يجب أن يؤمن المسلم أن الرزق بيد الله تعالى؟

الطالب: ليتحرر من المخاوف.

المعلم: ما المخاوف التي يحررها الإيمان باسم الله الرزاق؟

[1]–ياسين علي المقوسي، فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية على التحصيل وتنمية مهارات التفكيرالإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، قسم المناهج والتدريس/ كلية العلوم التربوية– جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان(الأردن)، مج24، ع4، 2016م، ص128.

[2]– شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص141_142.

الطالب:يحرره من الخوف على رزقه.

المعلم:كيف يتحرر من الخوف على رزقه؟

الطالب:يوقن أن الرزق بيد الله، فلا زيادة أو نقصان فيه إلاّ بأمر الله تعالى.

المعلم:وماذا يترتب على الإنسان حينئذ؟

الطالب:يبذل الجهد في السعي، ويتوكل على الله حق التوكل، وبذلك يريح قلبه وعقله من التفكير في الرزق.

ج–السؤال السابر المحول (Switch probing Question) :

«في هذا النوع من الأسئلة يقوم المعلم بتحويل أي نوع من الأسئلة السابرة من طالب عجز عن تقديم الإجابة إلى طالب آخر يستطيع تقديم إجابة صحيحة للسؤال، وهنا لا توجد حاجة لأن يطرح المعلم السؤال بصيغته الأولى كأن يقول: وما رأيك يا فلان بإجابة زميلك؟، ويستخدم السؤال السابر المحول إما لتطوير إجابة الطالب صاحب الإجابة الأولى، أو إثرائها أو لإشراك أكبر عدد من الطلاب في الحوار»[1]، ونقدّم لتوضيح ذلك المثال التّطبيقي الآتي:[2]

المعلم: لماذا هاجر الرسول صلى الله عليه وسلم وآله وسلم إلى المدينة المنورة؟

الطالب: هربا من بطش قريش.

---

[1]–أسماء السيد محمد عبد الصمد، وكريمة محمود محمد أحمد، التفاعل بين نمط الأسئلة السابرة وأنشطة التعلم ببيئة المناقشات الإلكترونية؛ لتنمية التحصيل والوعي بمهارات القرن الحادي والعشرين، لدى الطالب/ المعلم بكلية التعليم الصناعي، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، كلية التربية – جامعة حلوان، بور سعيد(مصر)، مج:8، ع1، 2020م، ص540.

[2]– شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص142.

المعلم: هل هناك أسباب أخرى؟

الطالب: لا أعرف.

المعلم: من يذكر أسباب أخرى.

الطالب آخر: لإقامة الدولة الإسلامية في بيئة آمنة.

المعلم: أحسنت.

د–السؤال السابر التركيزي (Refocusing probing Question):

يمكن تعريفه بأنّه: «ذلك النوع من الأسئلة الذي يقوم المعلم فيها بطرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة، وذلك كرد فعل على إجابة صحيحة من جانب الطالب من أجل ربطها بالموضوع أو بدرس سابق، أو من أجل التأكيد على تلك الإجابة، أوربط الجزيئات مع بعضها للخروج بتعميم معين»[1]،وتوضيح هذا من خلال مايلي:[2]

مثال: جاء علي(وهو مبتسم). جاء جندي(يحمل سلاحه).

المعلم: أعرب ما بين \القوسين.

الطالب: (وهو مبتسم) جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر، وهي في محل نصب حال لعلي.

طالب آخر:(يحمل سلاحه) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل، وهي في محل صفة للجندي.

---

[1]– صباح جليل خليل، أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ ابن رشد للعلوم الإنسانية، ص353.

[2]–ينظر: سناء محمد حسن أحمد، أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (مصر)، ع35، 2014م ص66.

المعلم: أحسنتما: هل يمكن أن نتوصل من ذلك إلى تعميم؟

الطالب: نعم، الجمل التي تقع بعد النكرات تعرب صفة، والجمل التي تقع بعد المعارف تعرب حال.

المعلم: أحسنت.

هـ- السؤال السابر التبريري (Critical probing Question) :

هو ذلك السّؤال «الذي يسأله المعلم بعد إجابة الطالب الصحيحة والدقيقة، والتي تحتاج إلى تبرير من الطالب نفسه لزيادة وعيه وإدراكه الناقد والثاقب في إجابته للوصول إلى مراتب الحكمة والمنطق»[1]، وكيفية تدرج السؤال السابر التبريري موضحة على النحو الآتي:[2]

المعلم:من درس (أنا البحر) ما أهم عوامل الحفاظ على اللغة العربية؟

الطالب:1-كثرة عدد المتحدثين بها.

2-أنها لغة الحضارة العربية.

3-أنها لغة مرنة وتستوعب مصطلحات التقدم والتكنولوجيا.

4-أنها لغة القرآن الكريم.

المعلم: أحسنت، أي الأسباب هو الأقوى، وله أكبر الأثر في الحفاظ عليها.

الطالب: أنها لغة القرآن الكريم.

[1]- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص143.

[2]- ينظر: سناء محمد حسن أحمد، أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، ص66.

المعلم: ما الدليل على ذلك.

الطالب: قوله تعالى:﴿إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾.[1]

المعلم: أحسنت.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ الأسئلة السابرة تختلف عن الأسئلة الأخرى العاديّة المباشرة من حيث الفعالية، فهي عبارة عن مراحل يتبعها المعلّم في الشرح، يتم من خلالها توجيه أسئلة أخرى تصب في الموضوع المعالج نفسه من أجل الوصول إلى النتيجة المطلوبة.

3- خصائص ومزايا الأسئلة السابرة:

تمنح الأسئلة السابرة المعلم والمتعلم العديد من المزايا التربوية، وتساهم في ضبط أسلوب الدرس بصورة سهلة ومبسطة.

أ-مزاياها للمتعلم :

تساعد الأسئلة السابرة المتعلم في عملية التعليم في مواقف عدة ومن مزاياها مايلي:[2]

-تساعد المتعلم في اتخاذ موقف ناقد لإجابته وإجابة الطلبة السطحية والضعيفة.

-تجعل المتعلم يتريث في الابتداء بالإجابة على السؤال.

-تنمي قدرة المتعلم على التقويم الذاتي لإجابته وإجابة الآخرين.

-تجعل المتعلم هدف العملية التعليمية، والمعلم هو المرشد والموجه.

[1]-سورة الحجر الآية:09.

[2]- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص139.

-تجعل البيئة الصفية نشطة تخلو من الملل والروتين المعتاد.

-تعزز ثقة الطالب بنفسه من حيث مشاركته للطلبة في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

-تشعر المتعلم بقيمة إجابته وثقافته التي ساهمت في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

-تنمي مهارة التفكير عند المتعلم والتركيز في الإجابة.

ب-مزاياها للمعلم:

تمكّن الأسئلة السابرة المعلم من معرفة مدى جاهزية طلابه والمعرفة التي يكتسبونها، وتتجلى مزاياها لديه في أنها:[1]

-تجعل المعلم موجها ومرشدا ومنظما للعملية التعليمية.

-تزيد من مهارة المعلم في انتقاء الأسئلة وحسن صياغتها.

-يتعود المعلم الصبر في التدرج بالطالب الضعيف حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة والإجابة الصحيحة.

-تغنى المعلم عن العقاب البدني الذي يسبب له توترا نفسيا وخشية من عواقبه السيئة من حيث بغض المتعلم معلمه أو حدوث أضرار جسدية للمتعلم يعاقب عليها المعلم قانونيا في المحاكم.

-تعزز ثقة المعلم بنفسه عند شعوره بالمحبة والمودة من قبل المتعلمين له.

ويضيف أبو شريخ في السياق نفسه مايلي:[2]

[1]-السابق، ص139_140.

[2]-شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص140.

-سعي المعلم الدؤوب في تثقيف نفسه بمختلف العلوم وثقافات الشعوب، بحيث تعمل على رفع كفاءته العلمية وباستمرار.

-تدريه على ضبط وإدارة الصف بأساليب مختلفة تتناسب مع مستوى الطلبة العمري والعقلي من خلال طبيعة الأسئلة، ونوعية الطلبة الذين يجيبون على الأسئلة.

-تدربه على سرعة البديهة، والاستجابة السريعة لطبيعة إجابات الطلبة على أسئلته.

-التقويم السريع والمستمر لفاعلية درسه، ومدى فهم الطلبة واستجاباتهم لطبيعة أسئلته.

-يكتشف سلبيات طلبته، وثغرات تدريسه أولا بأول، مما يفيده في علاجها واجتناب الوقوع فيها مرة أخرى.

ومن هنا، فإنّ الأسئلة السابرة تتّصف بمزايا عدة تجعل للمتعلم أحقية في التدريس الفعال، وتساعد المعلم على الوصول إلى المعرفة المطلوبة.

4- أهمية الأسئلة السابرة:

يتمتّع السؤال السابر بفوائد عديدة، نذكر بعضها فيما يلي:[1]

-تساعد المعلم على اكتشاف طرائق تفكير تلاميذه.

- تهيأ الفرصة لهم لممارسة مهارات التفكير المختلفة.

-توفر جواً من الحيوية في الصف، وبالتالي تدفع الملل عن نفوس التلاميذ.

[1]-نقلا عن: نزار كاضم عباس، أثر تدريس استخدام الأسئلة السابرة على التحصيل الرياضي لدى تلميذات الخامس الابتدائي، مجلة أبحاث ميسان، كلية التربية الأساسية، جامعة ميسان(العراق)، مج:10، ع19، 2014م، ص411.

- تتسع ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة، وبذلك يؤمن ارتباط المعرفة وتكاملها.

- تغطي الأسئلة السابرة مستويات المعرفة جميعها (مستويات بلوم المعرفية).[1]

- تغيير دور المعلم، إذ يصبح موجها ومنشطاً للعملية التعليمية بدلاً من أن يكون ناقلاً لمادة الكتاب.

- يوفر الحوار تغذية راجعة لمعرفة التلاميذ في مدى تقدمهم في عملهم للتعلم.

- يعرف المعلم الصعوبات التعليمية التي تعترض تلاميذه، ويعالجها، بإعادة شرح ما هو ضروري.

وتكمن أيضا أهمية الأسئلة السابرة في نظر العديد من المشتغلين في الحقل التّربوي والتّعليمي فيما سيأتي:[2]

-تساعد التلاميذ على حلا لمشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويكون في مقدور الطلاّب الإجابة عنها حتى يصلوا إلى حلّ شامل وكامل لهذه المشكلات.

- تحتل مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي من الأساليب الإدراكية التي تحفز على التفكير من خلال التفاعل الصفي، وتساعد في كشف الفجوات في معرفة التلميذ التي تحتاج إلى تعليم وتنمية، وتهيئ فرصاً أوسع للطلاب لممارسة أنواع مختلفة من مهارات التفكير.

[1]-ينظر: الفصل الأول، ص40_ 41.

[2]-نقلا عن:سناء محمد حسن أحمد، أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، ص68.

-توضح الأفكار الغامضة التي يقدمها المتعلم وتساعده على التقويم الذاتي بحيث يتمكن من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته، وتوسع أفكاره، وتزيد من التفاعل الصفي.

ومن المفيد أن نشير إلى أنّ هذا النّوع من الأسئلة التّوضيحيّة والتّبريريّة تكمن فاعليّتها في حث التلميذ على تنظيم معلوماته وخبراته، والتفكير بالإجابة الصحيحة، والتأكّد من الفهم الدقيق لموضوع الدرس وتحقق جوا من الألفة والانسجام بعيداً عن الارتباك بين المعلم والتلاميذ .

-استخدام الأسئلة السابرة بنوعيها التوضيحية والتبريرية يجعل التلميذ هو محور العملية التعليمية، والمعلم هو الموجه والمرشد للسير في خطوات الدرس، وتحفز التلاميذ في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وتنمّي التفكير التأملي لديهم.[1]

وعليه، فإنّ التعليم يقوم بشكل عام على عدة مبادئ واستراتيجيات، من بينها الأسئلة الصفية عموما، والأسئلة السابرة بشكل خاص، والتي بدورها تتفرّع إلى عدة تصنيفات أخرى ذات أهمية بالغة تستعمل داخل الحيز التعليمي وخارجه، وتساعد المتعلم في ضبط تفكيره الإبداعي.

5- أهداف استخدام الأسئلة الصفية السابرة :

تستخدم الأسئلة السابرة في عدة مجالات تعليمية وغير تعليمية، حيث يستخدمها المعلم لتحقيق أهدافه المسطرة، وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي:[2]

[1]- ينظر، سناء محمد حسن أحمد، أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، ص68.

[2]- رحيم يونس كرو، وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات ، ص510_511.

– التوضيح كاستخدام المعلم لعبارة: ما الذي تقصده بقولك كذا؟ زيادة نقد الإجابات، ويستند هذا الاستخدام على الافتراض الذي يرى أنّ الطلاب الذين يجيبون لديهم قدرة على تعديل إجابتهم وتسويغها، ويظهر ذلك في قول المعلم: كيف تفسر ذلك ؟ ما الافتراض الذي توصلت إليه؟ ما مسوغ افتراضك؟.

–الارتقاء بمستوى الإجابات إلى مستوى أعلى، ويسهم ذلك في تشجيع المتعلم على تجاوز الأبعاد المألوفة للإجابة، كقول المعلم: هل يمكن أن توضّح ما تقدمت به لأني لست متأكداً من فهم ما تقصده بذلك؟.

– إعادة التركيز على إجابة الطالب على السؤال المطروح، إذ يعطي الطالب إجابة تتصف بأنها عادية ولكن المعلم يتوقع منه الأفضل؛ لأن إمكاناته تفوق ما قدم، فيوجه المعلم إجابة الطالب إلى مجال أعمق وأوسع، كأن يقول: ماذا يمكن أن يعني ذلك ؟ ماذا لو تخبرني أكثر ... استمر أكثر في...؟

–تحقيق الدقة في إجابات الطلاب؛ بأن يطالبهم المعلم أن يطوروا إجاباتهم، والتعبير عنها بعبارات أدق.

– التقليل من التعميمات غير المستندة إلى أحوال محددة وتحقيق التخصيص.

– تقديم الأدلة وتدعيم الإجابات التي يقدمها الطلاب في المواقف التعليمية وتسويقها بالمبررات.

ويحدّد بحث آخر الأهداف في النّقاط التّالية:[1]

–إتاحة فرص أخرى للتفاعل الصفي، كقول المعلم: هل توافق على ما قاله احمد يا عماد؟ من يدعم وجهة نظر على؟ أتفضل يا سليمان؟.

[1]– نقلا عن: السّابق، ص511.

– إعادة توجيه الأفكار، كقول المعلم: من منكم لديه فكرة أخرى؟ تفضّل ياسعيد، هل هناك طريقة أفضل؟ تفضل يا محمد.

–وبالتالي فإن الأسئلة السابرة بأنواعها المختلفة تستخدم من اجل توضيح، وتوسيع مستوى الإجابات ونقدها، وتفسيرها أو إعادة التركيز على إجابة محددة، وصياغتها بعدد اقل من الكلمات، والتركيز على تدعيم الإجابات بالأدلة أو الحجج الداعية لها لتبريرها.

ولخص بعضها باحث آخر فيما يأتي:[1]

– التركيز على المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يكون عنصراً نشطاً متفاعلاً في الموقف الصفي.

– اعتماد المتعلمين على أنفسهم في تصحيح إجاباتهم أو تطويرها، وهذا يشعر المتعلم بالثقة بنفسه وبقدرته على الوصول إلى المعرفة.

– تساعد على التعمق في الموضوع المطروح، مما يؤدي إلى فهم الطلاب، لذلك يشكل أفضل نتيجة للمشاركة والتفاعل.

–أن السبر ذاته يساعد المعلم نفسه على تشخيص أسباب الصعوبة أو الخطأ عند المتعلم من أجل العمل على علاج ذلك.

لذلك، فإنّ الهدف الأسمى من الأسئلة السابرة هو تعليم الطالب أو المتعلم كيفية التفكير الصحيح من أجل تنمية مهاراته العقلية للوصول إلى التعليم الفعال.

[1]– رحيم يونس كرو، وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات ، ص511_512.

6-المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدام الأسئلة السابرة في التدريس:

ترتكز الأسئلة السابرة على العديد من المبادئ والقواعد الأساسية التي يجب مراعاتها عند التدريس ومن ذلك ما يلي:[1]

-طرح السؤال بهدوء بحيث يسمعه الجميع ثم اختيار أحد الطلاب للإجابة عنه.

- توجيه السؤال إلى الصف بأكمله، وليس إلى طالب محدد، وذلك لجعل كلّ طالب يتوقع انه سيتم اختياره لأن يجيب عن السؤال.

- الانتظار لمدة 3-5 ثوان بعد طرح السؤال قبل السماح لأي طالب بإعطاء إجابة عن السؤال، حيث تدل نتائج الأبحاث أن وقت الانتظار إذا قلّ عن ثلاث ثوان فأن إجابة الطالب تكون مقتضبة وفورية غير مكتملة وتعتمد على الذاكرة أكثر من اعتمادها على التفكير، أما إذا طال الوقت عن خمس ثوان فإن الطلاب يشعرون بالملل وضياع الوقت.

- تشجيع الطلاب على الإجابة عن طريق استخدام أشكال التعزيز الايجابية المختلفة مثل أحسنت جزاك الله خيرا، ممتاز.

[1]- رحيم يونس كرو، وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات، ص513.

كما يمكن أن نضيف في ذات الموضوع:[1]

– التوزيع العادل للأسئلة على طلاب الصف.

–الاستعانة بالإيحاءات غير اللفظية التي تشجع الطلاب على الاستمرار في الإجابة مثل: الابتسامة أو النظر، أو الاتجاه إلى الشخص الذي يتكلم، أو الإيماء بالرأس للتعبير عن استحسان الإجابة.

–عدم التهكم على الطالب الذي يعطي إجابة خاطئة أو السخرية منه، وإيجاد مبررات حتى لا يؤثر ذلك على رغبته في الإجابة مرة أخرى، مثل قول:

– قد يكون ما تفكر به صحيحاً لو كان السّؤال بالشكل كذا.

–تجنب المدح الزائد والثناء الذي لامبرر له، والذي يجعل الطلاب الآخرين يستصغرون إجاباتهم ويخجلون من تقديمها.

ثانيا:فعالية الأسئلة السابرة في صناعة المعرفة وتنمية مهارات التفكير.

1–التفكير:

الإنسان كائن ناطق دائم التّحدث مع نفسه، ويعرف هذا الأخير بمسمى التّفكير، فهو نشاط ذهني يقوم به الإنسان عند مواجهة مشكلة ما وإيجاد الحلول لها، وللتّفكير مفاهيم متعدّدة يمكن تعريفه كما يلي:

[1]– رحيم يونس كرو، وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات ، ص513_514.

1-1-مفهوم التفكير:

أ-لغة: ورد في(لسان العرب) :«فكر:الفَكْرُ، والفِكْرُ، إعمال الخاطر في الشيء، والفِكْرة: كالفِكْر، وقد فَكَر في الشيء وأَفْكَرَ فيه، وتَفَكَّرَ بمعنىً، ورجلٍ فِكِّير، وفَيْكَر: كثير الفِكْر. والتَّفَكُّر التأَمل، والاسم الفِكْرُ والفِكْرَة، والمصدر الفَكْر».[1]

- أما الخليل فيقول أن: «الفِكْرُ: اسمُ التَّفَكُّر، فَكرَ في أمره وتَفَكَّر، ورجلٌ فِكِّيرٌ: كثير التَّفكُر. والفِكْرةُ والفِكْر واحد».[2]

- وقد ورد أيضا في مقاييس اللغة في مادة (فكر):«فكر: الفاء والكاف والراء تردُّدُ القَلْب في الشَّيء يقال تفكّرَ إذا ردَّدَ قلبه معتبِرا. ورجلٌ فِكِّير: كثير الفِكر».[3]

ب-أما اصطلاحا:

فقد تعددّت المفاهيم واختلفت المصطلحات بين الأدباء والمفكرين، وكلها تصب في معنى واحد بحيث يعدّ التّفكير:«عمليّة عقليّة تضمّ مجموعة من مهارات التّفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأيّ ترتيب معين، للتحقق في الشيء أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معيّنة من أجل إصدار حكم، أو قيمة الشيء، أو التّوصل إلى حل لمشكلة موضوع الاهتمام».[4]

كما ورد تعريفه عند بسام عبد الله إبراهيم بأنّه: «عبارة عن سلسلة من النّشاطات العقليّة التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس... والتّفكير بمعناه

[1]- ابن منظور، لسان اللسان تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1413هـ_ 1993م ج 2، ص330

[2]-الخليل الفراهيدي، كتاب العين، ج 3، ص 334

[3]- ابن فارس، مقاييس اللّغة، ج 4، ص 446

[4]- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة و التفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012-1433، ص159.

الواسع عمليّة بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر»[1]

و هو في رؤية أخرى: «أعقد نوع من أشكّال السّلوك الإنسّاني، فهو يأتي في أعلى مستّويات النّشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميّز الإنسّان عن غيره من المخلوقات، وهذا السّلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه وتعقّده مقارنة مع تركيبه البسيط عن الحيوان».[2]

ومن خلال المفاهيم السّابقة للتّفكير يمكننا القول بأنّه عمليّة عقليّة أو ذهنية، أو هو الأداة التي يستخدمها الكائن البشري لأغراضه المتعدّدة.

2-1-مهارات التفكير:

يعتبر التّفكير من أرقى العمليّات العقليّة، ويتّسم بمجموعة من المهارات الأساسية القابلة للتّعلم التي يقوم ويبنى عليها، وتعرف مهارة التّفكير بأنها: «مجموعة من القدرات والعمليّات العقليّة الخاصة التي تشتمل في التّفكير أثناء ممارسة المنهجية العلمية لفهم الظواهر الكونية، وتوصف أحيانا بأنها قدرات عقليّة لتمثيل المعلومات ومعالجتها فهي وسائل التّقصي والاستكشاف ويمكن تعلّم هذه المهارة والتدريب عليها».[3]

[1]- نقلاعن:بسام عبد الله طه ابراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 1429_ 2009، ص 13,

[2]- وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر و الإبداعي، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص18.

[3]-بسمة أنور عبد الأمير الخطيب، أثر التدريس وفق التفكير السابر في تحصيل مادة علم الأحياء و مهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الخامس العلمي، (مخطوط) جامعة بغداد، الأردن 1437هـ 2015م، ص18.

وفي تعريف آخر لمهارة التّفكير:«هي عمليّات عقليّة محدّدة نمارسها للتّفكير، ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربّوية متنوعة».[1]

وتتمثل مهارات التّفكير في النقاط التالية:[2]

– مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، وتضمّ مجموعة مهارات فرعية هي الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف والترتيب، وتنظّيم المعلومات.

– مهارات معالجة المعلومات وتحليلها وتضمّ المهارات الفرعية: التّطبيق، والتّفسير، والتّلخيص، والتّعرف على العلاقات والأنماط.

– مهارات تّوليد المعلومات، وتشمل الطّلاقة، والمرونة، ووضع الفّرضيات وإيجاد الافتراضات، والتنبؤ في ضوء المعطيات.

– مهارات تقيّيم المعلومات وتضمّ مهارة النّقد، والتّعرف على الأخطاء والمغالطات.

أما أكرم صالح خوالدة فلخّص مهارات التّفكير في العناصر التالية:[3]

– التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.

– التمييز بين المعلومات والادّعاءات.

– تحديد مستوى دقّة العبارة.

---

[1]– أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أبو غزلة، تنمية مهارات التعليم و التفكير والبحث، دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1434- 2013، ص43

[2]–أريج خضر حسن، وأريج صلاح محمد، أثر أسئلة مستويات التفكير العليا في مهارات التفكير السابر ة التحصيل الرياضي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية للعلوم الصرفة، ع49، (د.ت)، ص75

[3]– أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص164.

-تحديد مصداقيّة مصدر المعلومات.

ومن خلال ما تم تدوينه أعلاه فإنّ مهارة التّفكير عمليّة عقليّة تلعب دورا مهما وأساسيا في معالجة المعلومات للوصول إلى الأغراض المحدّدة، والتّفكير من أهم ما يقوم به الإنسّان في حياته اليومية، لذلك فلا بد له أن يحرص على تنمية هذه المهارة وتطويرها وكيفية التعامل معها.

3-1-أهمّية تعليم مهارات التّفكير:

إنّ مهارة التّفكير موهبة يمكن تطويرها وتحسينها عن طريق التّدريب والممارسة، وتكمن أهميّة تعليم هذه المهارة في النقاط التالية: [1]

- تساعد الطّالب على رفع مستوى الكفاءة التّفكيرية لديه.
- تحسّن مستوى تحصيله في الموضوع الذي تعلمه من خلال استعمال مهارات التّفكير.
- تعطي الطّالب إحساسا بالسّيطرة الواعية على تفكيره.
- تساعد الطّالب في حل مشكلاته التي تواجهه في حياته العملية.
- تساعد الطّالب في القدرة على اتّخاذ قراراته بشكل صحيح.
- تعطي الطّالب إحساسا بالثّقة بالنّفس من استعماله مهارات التّفكير.

لذلك، فإنّ مهارة التّفكير هي عمليّة ذهنية، وهي موهبة يمكن تنميتها وتطويرها وتحسينها عن طريق التّدريب والممارسة.

[1]-نقلا عن: بسمة أنور عبد الأمير الخطيب، أثر التدريس وفق التفكير السابر في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الخامس، ص50.

2-التّفكير السّابر:

يعتبر التّفكير السّابر أحد أنواع التّفكير، ويمكننا القول عن التّفكير السّابر بأنه التّفكير العميق الذي يبحث ويدخل في تفاصيل المحتوى، وهناك تعريفات كثيرة ومتنوعة وكلها تصب في معنى واحد، إذ يعرفه وليد رفيق عياصرة بأنه:«عمليّة عقليّة يستطيع الفرد من خلالها معالجة المعلومات بطريقة راقية وفهمها وتسقيلها وتذويتها[1] ، واكتّسابها، وإدماجها في بناه المعرفيّة، واسترجاعها بسهولة عند الحاجة إليها. فالتّفكير السّابر هو أحد أنماط التّفكير الذي ارتبط بالاتجاه المعرفي».[2]

كما يعرفه الشافعي: «بأنه مجموعة الإجراءات التي يؤدّيها الفرد استنادا إلى أسس علميّة منطقيّة بحيث يستطيع التّصنيف والتّسمية والتّفسير والاستنتاج والتّقييم وتطبيق المبادئ وتوقع النتائج ووضع فروضها والتّحقق من هذه الفروض».[3]

و في تعريف آخر للتّفكير السّابر، هو: «أحد أنماط التّفكير التي تتطلب عمليات ذهنية معقّدة وراقية مثل الانتباه، فالإدراك، فالتّنظيم، فاستدعاء الخبرات المخزنة، فربط الخبرات الجديدة بما يوجد في بنيته المعرفية، فترميز الخبرة، فتسجيلها، فاستيعابها، ثم استدخالها...ثم استدعائها وقت الحاجة، أو نقلها عند

---

[1]- تذويتها: «إضافة الطابع الشخصي عليها»، وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر و الإبداعي، لتفكير السابر والإبداعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.ص29.

[2]-نفسه، ص29.

[3]- نقلا عن: إحسان عبد علي عبد الله الرضا الكناني و نبيل كاظم نهير الشمري، التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ج2، ع28، ، ص814.

مواجهة خبرة جديدة».[1]، وهذهالمفاهيم والمصطّلحات تجمع على أنّ التّفكير السّابر هو التّفكير العميق، وهو نمط من جوانب العمليّة المعرفيّة.

1-2-مراحل التّدريب على نموذج التّفكير السّابر:

إن التّفكير السّابر يتطلب عدّة مراحل لابدّ منها، والتّدرب عليها، وهذه المراحل تتمثل فيما يلي:[2]

- حصر المعلومات المتعلقة بالموضوع.

- استخدام المعلومات التي تمّ التّوصل إليها عند تشكيل التصنيفات المتشابهة.

- تكليف التّلاميذ بتسمية التّعميمات من خلال المعلومات التي تم جمعها (جعل التلاميذ على ألفة بأسس التجميع).

- تحليل المعلومات التي تمّ التّوصل إليها من خلال جدول الاسترجاع.

- تكليف التّلاميذ بوضع التّعميمات المرتبطة بالبيانات في جدول الاسترجاع.

- تكليف التّلاميذ بإجراء استدلالات توضيحية من المعلومات التي تمّ التّوصل إليها في الجداول الاسترجاعية، والتعميمات التي تّم التّوصل إليها.

- تطبيق التعميمات التي تمّ التّوصل إليها في مواقف افتراضية.

ومن خلال ما تمّ ذكره سابقا، فإنّ تنميّة التّفكير السّابر تتم عبر مراحل أساسية.

---

[1]- عبد الله علي محمد إبراهيم، أثر استخدام نموذج التفكير السابر probe thinkingعلى استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة الأزهر، كلية التربية، (د.ت)، (د.ع)، ص7.

[2]-نفسه، ص8.

2-2-أهمّية التّفكير السّابر:

يحظى التّفكير السّابر بأهميّة كبيرة داخل المنهاج أو المقرر الدّراسي، إذ يعمل على تنميّة البنى المعرفيّة وتتجلى أهميته في النقاط التالية:[1]

أ- التّفكير السّابر عمليّة ذهنيّة يطور فيها المعلّم:

- خبراته وأبنيه المعرفية.
- توليد الأفكّار وتحليلها ومحاكاتها.

ب- إنّ التّفكير السّابر يزيد من قيمة الإنسّان، وذلك:

- بإعطائه الأهميّة لممارسة عمليّاته الذهنيّة.
- وزيادة خبراته المترتبة عن التفاعل (البنية المعرفية).
- والتّركيز على حيوية المتعلّم، وتفاعله ونشاطه ومرحلته النمائية التّطورية ومستواه المعرفي.

بالإضافة إلى هذا:[2]

ج- يساهم التّفكير السّابر في إعادة النّظر إلى الطّالب (كونه فردا سلبيا منسحبا متلقيا للمعرفة التي تقدم له) واعتباره فردا:

- نشطا فاعلا منظّما ومدركا للخبرة.
- ومنظّما للبيئة والمادة التي تقدّم إليه.

[1]- وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر و الإبداعي، ص40_41.
[2]-نفسه، ص41.

– يتميز بأسلوب خاص به للتّعلم (التّفاعل)، وله سرعة خاصّة في كل ما يقوم به من أداءات ذهنيّة.

ومن هنا، فإنّ أهميّة التّفكير السّابر تتمثّل في كونه العامل المساعد على اكتساب المعلومات، وتنميّة مهارات التّفكير والخبرات، وزيادة النّمو المعرفي لدى المتعلّمين.

3-2-خصائص التّفكير السّابر:

يتّصف التّفكير السّابر بمجموعة من الخصائص والمميّزات التي تميّزه عن غيره من أنواع التّفكير، وهي كالآتي:[1]

– إنّ التّفكير السّابر هو أحد مهارات التّفكير العليا والتي تتضمّن استخدام العمليّات العقليّة العليا والمعقدة والتي بدورها تعيننا على تفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عل سؤال أو حل مشكلة ما.

– يمثل التّفكير السّابر نمطا في التّعامل الرّاقي مع الجانب المعرفي في المحتوى، فهو يعمل على تنميّة أبنية المتعلّم المعرفية من خلال تفاعله مع القضايا المطروحة وإيجاد الحلول المناسبة.

– للتّفكير السّابر علاقة وطيدة بالفلسفات والعقيدة والمعتقدات المعرفية ولاسيما أنّ هذه الموضوعات تتعرّض لمواقف وأحداث تحتاج إلى التّأمل والتركّيز، كما تحتاج إلى الاستنباط التّأملي الذي يعدّ من المؤشرات الهامة التي توضّح التّفكير السّابر.

[1]– نقلا عن: ابتسام سعد محمد، مستوى التفكير السابر لدى طلاب جامعة الوادي الجديد، مذكرة ماجستير، جامعة الوادي الجديد ، كلية التربية، (مخطوط)، 2019م، ص7_ 8.

وفي نفس السياق نضيف ما يلي :[1]

– يتطلّب التّفكير السّابر عمليات ذهنيّة معقّدة وراقية مثل الانتباه والإدراك والتّنظيم واستدعاء الخبرة المخزونة وربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة وإضافة الطّابع الشّخصي لها وإدماجها في بنية الفرد المعرفية.

– يعتمد التّفكير السّابر على معلومات قليلة ليصل إلى نتائج عن طريق التّعمق في التّحليل، ويحتاج إلى وقت طويل في التّفكير.

– تساعد استراتيجيات التّفكير السّابر على الإنجاز الأكاديمي والتّحصيل الجيّد والتّفوق، وتساعد هذه الاستراتيجيات على استقبال المعلومات الجيّدة وربطها بالمعلومات السّابقة، والاستفادة منها في حل المشكلات.

إنّ خصائص التّفكير السّابر عديدة ومتنوعة تمكّن المتعلّم من تنميّة مهاراته الفكرية والمعرفية، ومن بين هذه الخصائص الدقّة والتركيز والقدرة على إيجاد الحلول للمشكلات.

4–2–مهارات التّفكير السّابر:

يعمل التّفكير السّابر على تنمية مهارات وقدرات المتعلّمين لديهم، وهذه المهارات تتمثل في الخطوات التالية:[2]

[1]–ابتسام سعد محمد، مستوى التفكير السابر لدى طلاب جامعة الوادي الجديد، المجلة العلمية، كلية التربية ، ص8.

[2]– نقلا عن: أريج أخضر حسن و أريج صلاح محمد، أثر أسئلة مستويات التفكير العليا في مهارات السابر و التحصيل الرياضي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة، ص78 _79.

أ- استيعاب المفهوم: وتهدف هذه المهارة إلى تنميّة المفاهيم لدى المتعلّمين وترقيتها من المحسوس إلى المفاهيم المجرّدة عن طريق تنظيم المعلومات، ورؤية العلاقات بين المفاهيم، وتضمّ تعداد المتعلّم لما موجود أمامه أو ما يشاهده.

ب- تفسير المعلومات: وتهدف هذه المهارة إلى تطوير مفهوم عام لظاهرة ما، وتفسير مسبّباتها وأثارها واكتشاف علاقة جديدة غير واضحة لدى الآخرين.

ج- الوصول إلى استّدلالات: تمكّن هذه المهارة المتعلّم من الوصول إلى قاعدة عامة من الأجزاء المعطاة له.

د- تطبيق المبادئ: وتهدف هذه المهارة إلى تنميّة قدرات المتعلّم على التنبؤ، واكتشاف المشكلة، وصياغة الفرضيات، واقتراح الحلول المناسبة، واختبارها وصولا للحل.

كما يضيف أحمد حسن القواسمة، ومحمد أحمد أبو غزلة أهم المهارات، والتي تتمثل في:[1]

أ-مهارة الأصالة: هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التّفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية، من أجل توليد أفكّار ذكية، واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها.

ب- مهارة الطلاقة: هي عمليّة ذهنيّة يتمّ من خلالها الوصول إلى أفكّار جديدة، هذه المهارة تجعل الأفكّار تنساب بحريّة من أجل الحصول على أفكّار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن.

ج- مهارة الوصف: هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الدّاخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكّار أو المواقف، وهي بباسطة القيام بعمليّة الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعا.

[1]- أحمد حسن القواسمة و محمد أحمد أبو غزلة، تنمية مهارات التعلم و التفكير و البحث، ص43وما بعدها.

د- مهارةإصدار الحكم أو الوصول إلى حلول: تستخدم لتطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة من أجل الوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية.

هـ- مهارة التذكر: هي تلك التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات، والاحتفاظ بها في الذّاكرة طويلة المدى، وتعني عمليّة تخزين المعلومات في الدّماغ من أجل استخدامها لاحقا.

ومن خلال المهارات المذكورة سابقا يمكننا أن نقول أنّ كل مهارة من مهارات التّفكير السّابر تقابل ما يتعرض له الفرد من مواقف، وأنّ هذه المهارات تؤدي إلى تفعيل التّفكير السّابر.

5-2-متطلبات التّفكير السّابر:

حتى يحقق التّفكير السّابر نجاحا داخل المقرر الدّراسي لابد للمعلّم من أن يطلع متعلّميه على أهمية متطلبات التّفكير السّابر والتي تتمثل فيما يلي:[1]

أ- الانتباه: يتيح الفرصة للطّلبة لإعطاء الإجابات المفتوحة وتطوير الإحساس بالقوة والتزود بالأدلة ومهارة الانتباه تستخدم من أجل التّحكم، أو إدارة المستويات المختلفة للانتباه وضبطها.

ب- الإدراك: هو القدرة على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه الاختلاف والشبه بينها.

ج- التنظيم: هي المهارة التي تستخدم من أجل إيجاد إطار عقلي أو فكري يستطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات.

[1]- نقلا عن: إحسان عبد علي عبد الرضا الكناني و نبيل كاظم نهير الشمري، التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ج2، ع28، ص821.

د- استدعاء الخبرات المخزنة: يختلف النّاس في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة إيجابية بين قوة الذّاكرة التي تختلف بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه.

هـ- ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة: إنّ عمليّة الربط تساعد المتعلمين على الحفاظ على المعرفة وتفعيلها عن طريق تطبيق عملية الربط من خلال الموضوعات المدرسية والقضايا المطروحة.

بالإضافة إلى متطلبات أخرى، وتتمثل في:[1]

أ- ترميز الخبرة: هي ترجمة المعلومات المدخلة إلى تمثيل عقلي يمكن تخزينه في الذّاكرة، ومن الممكن ترميز المعلومة بطرائق مختلفة منظومتين (الترميز اللفظي، والتصوير البصري)، وقد تستعمل المنظومتين معا.

ب- تسجيل الخبرة: هي المهارة التي تستعمل لتسجيل المعلومات المهمة بشكل مكتوب ومختصرة، وهي عمليّة تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك.

ج- استيعاب الخبرة: قدرة المتعلّم على استيعاب المعلومات معنى المادة والاستفادة منها، ومعرفة المضمون وفهمه.

كما يمكن للبحث أن يذكر متطلبات أخرى أيضا، متمثلة في:[2]

أ- تذويتها: إضافة الطّابع الشخصي عليها.

ب- إدماجها مع البنية المعرفية: وتصبح من الخبرات المخزنة عنده.

[1]- إحسان عبد علي عبد الرضا الكناني و نبيل كاظم نهير الشمري، التفكير السابر لدى طلبة الجامعة ، ص821 822,

[2]-نفسه، ص822.

ج- **تخزينها واستدعائها**: قدرة الفرد على استرجاع هذه الخبرات عند الحاجة إليها في مواقف معيّنة أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة. وانطلاقا ممّا تمّ تناوله يمكن القول أنّ نجاح التّفكير السّابر من نجاح المعلّم في إثارة ذهن المتعلمين واطلاعهم على أهميّة ممارسة التّفكير السّابر، حيث يصبح لديهم القدرة والقابلية على حل مشكلاتهم داخل الصف.

وفي ختام هذا الجزء من البحث الذي كان مركّزا على موضوع ذي أهمية كبيرة في عمليّة التّعليم، ألا وهو السّؤال السّابر، يحقّ لنا أن نعتبره من الاستراتيجيات الفعالة في العمليّة التعليميّة التعلميّة، والتي تساعد المعلّم في إيصال المعرفة للمتعلّم بصورة ممتازة حتى تضل راسخة في ذهنه، من خلال الأسئلة التي تطرح بطريقة متدرجة، مما يضبط آلية التّفكير لديه، ويوضح له مسار الإجابة الصحيحة .

خـــــاتمة

أفصح هذا البحث عن جملة من النّتائج، لعلّ أبرزها:

-ارتكاز العمليّة التّعليميّة على عدّة آليات وطرائق تساعد طرفا المثلث الدّيداكتيكي (معلّم-متعلّم) للوصول إلى المعرفة.

- للتّعليم دور مهم في المجتمعات؛ فهو العنصر الأساسي الذي تبنى عليه مساعي الأمم، ويعتبر عمليّة منظّمة تسير داخل مؤسسة تعليميّة، ولا تتمّ إلاّ بوجود أقطابها الثّلاث.

- التّعليم عمليّة غير ذاتيّة، أي أنّ المتعلّم لا يكتسب المعرفة من تلقاء نفسه، ولكن يتلقّاها عن طريق المعلّم، فهو متلقّ للمعلومة ومشارك فيها، والمعلّم مرشّد وموجّه ومدير للموقف الدّراسي.

-يعتبر التّدريس عمليّة يقوم بها المدرّس بقصد مساعدة المتعلّم على تحقيق الأهداف المحدّدة، ويشترط فيه العناصر التالية: المعلّم أو المدرّس، المتعلّم، المادّة الدّراسية، والفضاء الذي تتم فيه العمليّة الدّراسية.

- يتكون التّدريس الفعّال من ثلاث مهارات أساسية يبني عليها المعلّم خبراته، ويسعى من خلالها إلى المساهمة في تحقيق الأهداف المنشّودة داخل العمليّة التّعليميّة، فهو يعتمد على المشاركة الإيجابية للمتعلّمين.

- للأسئلة أهمّية بالغة في العمليّة التّعليميّة، فهي العمود الفقري لعمليّة التّدريس عموما؛ كونها آلية فاعلة فيه، ومهارة أساسية في التّدريس الفعّال خصوصا، وأنّ نجاح المعلّم مقترن بصياغته الصّحيحة لها، لا يمكن الاستغناء عنها في مرحلة من المراحل الدّراسيّة، حيث يحتاجها المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

– يساهم السّؤال التّعليمي بشكل كبير في الوصل بين تفكير المتعلّم والحلقة المفقودة في الدّرس، من خلال إثّارة أذهان المتعلّمين، وتنشّيط معلوماتهم واسترجاعها بطريقة آلية.

– يستخدم السّؤال السّابر في ضبط إجابات التّلاميذ الضّعيفة وصياغتها بطريقة صحيحة، وذلك عن طريق المعلّم الذي يقوم بطرح هذا النّوع من الأسئلة عند تلقّيه إجابات غير دقيقة؛ فهي تساعد على الوصول إلى المعرفة الكلّية بطريقة تدريجيّة وبفعاليّة عاليّة.

– يسعى المعلّم من خلال طرحه للأسئلة السّابرة إلى الدّمج بين آليات التّدريس وتفكير المتعلّم، بحيث تحوّله من مجرد متلقّي إلى مشارك، له دوره الفعّال في الدّرس.

– يعتبر التّفكير الأداة التي يستخدمها المتعلّم من أجل فهم المادّة العلميّة، وتوليد الأفكّار وتحليلها مع تحديد الأهدّاف، وهو نشاط عقلي هادّف يقوم به الفرد من أجل فهم الأفكّار والوصول إلى حلّ لمشكلة ما.

– تبين من خلال هذه الدّراسة أن التّفكير السّابر هو عمليّة ذّهنية راقية يتم عن طريقها توليد الأفكار وتحليلها؛ إذ يمكّن التّفكير السّابر المتعلّم من الاستفادة من المقرّر الدّراسي، وتنمية أبنيته المعرفيّة.

التّوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج البحث توصي الباحثتان بما يأتي:

– إجراء دراسات مماثلة للدّراسة الحاليّة، بحيث تشمل الجانب الإجرائي؛ لأنّ دراستنا تركّز على الجانب النّظري فقط، للكشف عن فاعليّة آلية السّؤال بعامّة، والسّابر منه بخاصّة على التّحصيل الدّراسي، وعلى تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين.

– تعريف الطّلبة في تخصّص التّعليميّة، والمقبلين على مزاولة مهنة التّعليم بأهمّية التعرّف على الأسئلة السّابرة، وكيفية استخدامها في التّدريس؛ لما لها من أثر إيجابيّ في تحقيق الأهداف التّعليميّة والتّربويّة.

– إجراء أيّام دراسيّة من قبل الأساتذة على أسس استعمال هذا النّوع من الأسئلة في عمليّة تدريس مواد ومقرّرات اللّغة العربيّة في مختلف المراحل التّعليميّة.

– تدريب المتعلّمين على أساليب تنمية مهارات التّفكير من خلال التوسّع في استخدام أنواع الأسئلة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: العربية:

01-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية-حقل تعليمية اللّغات-،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون(الجزائر)، ط2، 2009م.

02- أحمد حسن القواسمة ومحمد أحمد أبو غزلة، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 1443هـ، 2012م.

03-أحمد حسن اللقاني، وفارعة حسن محمد سليمان،التّدريس الفعّال،عالم الكتب،القاهرة(مصر)، (دط)، (دت).

04-أحمد مصطفى حليمة،جودة العملية التعليمية أفاق جديدة لتعليم معاصر،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 2013 م.

05-أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 1433هـ، 2012م.

06-إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة(مصر)، ط2، 2003م.

07-بسام عبد الله طه ابراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،، ط1، 1429هـ، 2009م.

08- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة،طرائق التدريس العامة،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان (الأردن)، ط4، 1429هـ، 2004م.

09-حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة(مصر)، ط1، 1424هـ، 2003م.

10- خليل إبراهيم شبر وآخران، أساسيات التّدريس الفعّال، دار المناهج ،عمان(الأردن)،ط1، 1435هـ، 2014م.

11-دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،دار الشروق،عمان(الأردن)،ط2005،1م.

12-ذوقان عبيدا، وسهيلة أبوالسميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر،عمان(الأردن)، ط1، 1428هـ، 2007م.

13-الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مكتبة بيروت، (لبنان)،(دط)،1986م.

14- الزبيدي محمد مرتضى الحسيني،تاج العروس،،تح:إبراهيم الترزي،مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،الكويت، ط1، 1421هـ، 2000م.

15-الزّمخشري جار الله محمود، أساس البلاغة ،مادّة (د. ر. س)، تح: محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، (لبنان)، ط1، 1419هـ، 1998م.

16- سعدعلي زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،دار المنهجية للنشر والتوزيع،عمان(الأردن)، ط1، 1436هـ، 2015م.

17-سليمان الخضري الشيخ، فوزي زاهري، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة (مصر)،ط11405هـ، 1985م.

18-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، القاهرة(مصر)، (دط)، 2010م.

20-شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)،ط1، 1429هـ، 2008م.

21-صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة (مصر)، ط1 ،1425هـ، 2005م،.

22- عبدالله أبو سعيدي وسليمان محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم(مفاهيم وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1429هـ، 2009م .

23- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال ،دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنشر، الإسكندرية (مصر)،ط1، 2014م.

24-عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعّال"تخطيطه -مهاراته- استراتيجياته- تقويمه"، دار المسيرة، عمان(الأردن)،ط3، 1434هـ، 2013م.

25-علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة،طرابلس،ط2، 1997م.

26-ابن فارس أبي الحسين أحمد بن زكريا، مقايس اللغة،تح:عبد السلام محمد هارون،دار الفكر،(دب)، (دط)، 1399هـ، 1979م.

27- فراس محمد السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة،عالمالكتبالحديث،إربد(الأردن)،ط1، 2015م.

28-الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دارالكتب العلمية،بيروت(لبنان)، ط1، 1424هـ، 2003م.

29-فرح أسعد، استراتيجيات التعليم النشط، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2017م.

30-الفيروز آبادي مجد الدين محمد، القاموس المحيط، تح:أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة(مصر)،(دط)، 1429هـ، 2008م.

31-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس "نماذجه ومهاراته"، عالم الكتاب، القاهرة (مصر)، ط1 1423هـ، 2003م.

32-كوثر حسين كوجك، في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة(مصر)، ط2، 1422هـ، 2001م.

33-ماجدة مصطفى السيد وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية، القاهرة(مصر)،(دط)، 2010م.

34-مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت (لبنان)، ط1، 1432هـ،2011م

* محمد السيد علي:

35 - اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دارا لمسيرة، عمان(الأردن)، ط1، 1432هـ، 2011م.

36-موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان(الأردن)، ط1 ،1432هـ،2011م.

37-محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار الدجلة، عمان(الأردن)، ط1 ،2015م.

* محمد محمود الحيلة :

38- طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي،الإمارات،ط2003،3م.

39-مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان (الأردن)، ط4، 1435هـ، 2014م.

* ابن منظور أبي الفضل جمال الدّين:

40-لسان العرب، دار صادر، بيروت،(دط)، (دت).

41- لسان اللسان تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، لبنان،ط1، 1413هـ، 1993م.

42-موسى شهين لاشين، فتح المنعم شرح صحيح مسلم، دار الشروق، القاهرة(مصر)،ط1، 1423م، 2002م.

43- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دارالفكر،عمان(الأردن)،ط6، 1435هـ، 2014م.

44- وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر والإبداعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.

ثانيا: المترجمة:

01-باتريش السميث، تيلمن ج. راغن، التصميم التعليمي، تر: مجباب الإمام، مكتبة العبيكان، الرياض(السعودية)، ط1، 1433هـ، 2012م.

02-تيري جيه. فادم، فن السؤال، تر: مكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الرياض(السعودية)، ط12011م.

ثالثا: المقالات المنشورة في الدّوريات:

01-أريج خضر حسن، وأريج صلاح محمد، أثر أسئلة مستويات التفكير العليا في مهارات التفكير السّابرة التحصيل الرياضي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة، مجلة دراسات التربوية، كلية التربية للعلوم الصرفة/ابن الهيثم، الناصرية(العراق)، ع39، 2020م.

02-أسماء السيد محمد عبد الصمد، وكريمة محمود محمد أحمد، التفاعل بين نمط الأسئلة السابرة وأنشطة التعلم ببيئة المناقشات الإلكترونية، لتنمية التحصيل والوعي بمهارات القرن الحادي والعشرين، لدى الطالب/ المعلم بكلية التعليم الصناعي، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، كلية التربية – جامعة حلوان، بور سعيد(مصر)، مج8، ع1، 2020م.

03-إحسان عبد علي عبد الله الرضا الكناني، ونبيل كاظم نهير الشمري، التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ج2، ع 28، (د.ت).

04- جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة (الجزائر)، ع23 جوان2005م.

05- حميد محمود كطب، مهارة التدريس(مهارة فن السّؤال نموذجا)، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، مج25، ع104، 2019م.

06-رحيم علي صالح، أثرالأسئلة السابرة والتشعيبية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، بغداد(العراق)، ع79،(د.ت)

07-رحيم يونس كرو، وغيداء فاضل صالح، الأسئلة السابرة التي يشيع استخدامها من قبل طالبات معاهد إعداد المعلمات/المطبقات، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، معهد إعداد المعلمات، بغداد(العراق)، مج34، ع101، (د.ت).

08-الرشدي عبدالرحمان شامخ، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العراق، ع113، يناير 2021م.

09-سناء محمد حسن أحمد، أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (مصر)، ع35، 2014م.

10-صباح جليل خليل، أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، بغداد(العراق)، ع48، 2016م.

11- عائدة مخلف مهدي القريشي، مهارة صياغة الأسئلة الصفية، مستوياتها، شروطها، تصنيفاتها، وأنواعها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، بغداد،، ج18، ع 64، 2020م.

12-عروي مختار، الأسئلة الصفية ودورها في تحقيق التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ، مجلة البحوث التربويّة والتّعليميّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة (الجزائر)، مج3، ع5، جوان 2014م.

13-عقيل رشيد عبد الشهيد الأسدي، أسلوب الأسئلة السابرة قراءة معاصرة، كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، (العراق)، ع2021،29م.

14-علي فارس، هوس الديداكتيك، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، القبة(الجزائر)،مج4، ع2022،16م.

15- قصي عبد العباس حسن، وقاسم كاظم مزيان، مهارات التدريس الصفي الفعال اللازمة لمدرسي اللغة العربية، مجلة نسق، الجمعية العراقيّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، العراق، ع:23 ،1441هـ، 2019م.

16- كمال روبيح، وسعيد محمد مصطفى، العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور، الجلفة (الجزائر)، ع33،مارس 2018م.

17- نزار كاضم عباس، أثر تدريس استخدام الأسئلة السابرة على التحصيل الرياضي لدى تلميذات الخامس الابتدائي، مجلة أبحاث ميسان، جامعة ميسان، كلية التربية الأساسية، العراق، مج:10، ع19، 2014م.

18-نزر الدين حيدر فليح، مهارة صياغة الأسئلة الإبداعية عند مدرسي مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية، بغداد،مج28، ع115، 2022م.

19-ياسين علي المقوسي، فاعلية استراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية والتبريرية في تدريس مادة الثقافة الإسلامية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، قسم المناهج والتدريس/ كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان(الأردن)، مج:24، ع4 ،2016م.

رابعا:الرسائل والأطروحات:

01-ابتسام سعد محمد، مستوى التفكير السابر لدى طلاب جامعة الوادي الجديد، مذكرة ماجستير، جامعة الوادي الجديد، كلية التربية،(مخطوط)،2019م

02- بسمة أنور عبد الأمير الخطيب، أثر التدريس وفق التفكير السابر في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الخامس العلمي، رسالة ماجستير في التربية (مخطوط)، جامعة بغداد، كلية التربية لعلوم الصرفة/ابنالهيثم، بغداد(العراق)، 1437هـ_2015م.

03-سعود علي محمد الصبحي، أثر استخدام الأسئلة الصفية على التحصيل الدراسي وحفظ الأجل في مادة الفيزياء لتلاميذ مستوى الأول بالثانوية المطورة بجدة، مذكرة ماجستير في مناهج وطرق التدريس (مخطوط)، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة(السعودية)،1410هـ.

خامسا: المواقع الإلكترونية:

01- أحمد جبار راضي، استعمال الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو وأثره في التحصيل لدى قسم اللغة العربية في كلية الآداب، جامعة أهل البيت، (www.https// abu edu iq)، بتاريخ2023/05/11.

02- فوزية الشهري، تعريف الأسئلة التجميعية والسابرة والمتشعبة وعلاقتها بالحاسب، موقع إنجاز باحثcom https//fawziasultan blogspot ،بتاريخ:202/6/9

فهرس الموضوعات

الفهرس:

إهداء .....

شكر وعرفان .....

مقدمـــــة ..... **أ–ث**

مدخل:العمليّة التّعليميّة مكوّناتها وأقطابها..... **(2–17)**

توطئة:.....2

1– العمليّة التّعليميّة التعلّميّة: 3

1–1 أقسام العمليّة التّعليميّة التعلميّة:.....3

2– مكوّنات العمليّة الاتّصاليّة في العمليّة التّعلميّة:.....9

الفصل الأوّل:التّدريس الفعّال وعلاقته بالأسئلة التّعليميّةوكفايات المعلّم. .....(19–50)

توطئة:.....19

أوّلا: التّدريس الفعّال:.....19

2–أسس التّدريس الفّعال: 21

3–مبادئ التّدريس الفعّال:.....23

4–مهارات التّدريس الفعّال:.....25

ثانيا: الأسئلة الصفية.....34

1–السّؤال التّعليمي:.....35

ثالثا: أنواع الأسئلة وتصنيفاتها: 39

رابعا: أهمّية استخدام الأسئلة التّعليميّة: 47

خامسا: أهداف الأسئلة التّعليمية: 48

سادسا: استراتيجيات توجيه الأسئلة الصفية: 50

الفصل الثّاني:فاعليّة الأسئلة السّابرة في صناعةالمعرفة وتنمية مهارات التّفكير.....(52-81)

توطئة:..... 53

أولا: الأسئلة السّابرة: 53

1- خصائص ومزايا الأسئلة السابرة: 61

2- أهمية الأسئلة السابرة: 63

ثانيا: فعالية الأسئلة السابرة في صناعة المعرفة وتنمية مهارات التفكير..... 69

1-التفكير:..... 69

1-1-أهمّية تعليم مهارات التّفكير:..... 73

2-التّفكير السّابر: 74

خـــاتمة .....(83-85)

قائمة المصادر والمراجع.....(87-92)

الفهرس.....(**94-98**)

الملخص

ملخّص:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى التعرّف على أهمّية الأسئلة في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، من خلال حضورها القويّ في مهارات التّدريس الفعّال القائم على التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، فهي قوام هذه العمليّة التّعليميّة، وعمودها الفقري، وخاصّة السّابرة منها التي يسعى المعلّم بطرحها إلى صناعة المعرفة لدى المتعلّمين، وزيادة تفاعلهم الصفّي، وإثارة دافعيّتهم نحو التعلّم، وتنمية مهارات التّفكير لديهم من تحليل، وتركيب، وتقويم، في المواقف التّعليميّة التعلّميّة المختلفة، بما يحقّق الوصول إلى الأهداف المرجوّة.

الكلمات المفتاحيّة: الأسئلة، السّابرة، التّدريس الفعّال، المهارة، التّفكير.

Summary:

The current study aims to identify the importance of questions in the teaching-learning process, through their strong presence in the skills of effective teaching based on planning, implementation, and evaluation. Increasing their classroom interaction, stimulating their motivation towards learning, and developing their thinking skills in terms of analyzing, constructing, and evaluating different teaching and learning situations, in a way that achieves the desired goals.

Keywords: questions, probing, effective teaching, skill and thinking