وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

أسئلة اللّغة العربيّة ودورها في بناء التفاعل بين المُعلّم والمُتعلّم، السنة الأولى من التعليم المتوسط " نموذجا "

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة:
– سلمى اسكندر

إشراف الأستاذ:
الصديق قوري

السنة الجامعية: 2025/2024م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد الله رب العالمين، تبارك وتعالى له الكمال وحده والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمد نبيه ورسوله الأمين، وعلى سائر الأنبياء والمرسلين

أحمد الله سبحانه وتعالى الذي وفقني في اتمام بحثي هذا، وأتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى أستاذي الفاضل: الصّديق قوري على ما قدمه لي من توجيهات سديدة ونصائح قيّمة كان لها الأثر البالغ في إنجاز مذكرتي هذه، فجزاه الله خير الجزاء.

كما أتوجه بشكري إلى كل أساتذتي الذين درّسوني طوال مشواري الجامعي، وكل القائمين على قسم اللّغة والأدب العربيّ لما بذلوه من مجهودات جليلة في سبيل توفير كل الخدمات المناسبة لنا.

وكلّ من ساهم في غرس بذرة العلم في داخلي

لكم منّي فائق الاحترام والتقدير





الإهـــداء

بسم الله الرحمن الرحيم والصّلاة والسلام على المصطفى الأمين وعلى آله وأصحابه إلى يوم الدين، أما بعد:

أهدي ثمرة نجاحي هذا إلى من أبى القلم أن يكتب فيها بعد أن تعوّد على الكتابة احترامًا وتقديراً لها، لأنّه يُدرك ما من كلمات تستفي أمّي حقها، يامن ساندتني في مشواري الدّراسي منذ صغري، يامن جعل برّ الجنان تحت قدميك، نبع الحنان أمي الغالية "نجية"، شفاك الله وأطال في عمرك.

إلى من كان قوتي عند ضعفي وسندي عند حيرتي، كان ولا يزال الجدار الحامي الذي أتكئ عليه، يامن كان اسمه فخرًا لي أعتز به حيث ما كنت، أبي حبيبي "عبد الهادي" شفاك الله وأدام لك الصحة والعافية إليك من تبعثرت الأفكار بذكره، يامن كنت سندي وعوني في مشواري، وسهّلت لي مسيرتي، يامن صبرت عليّ عند تقصيري، أنت لي الأب والصديق والأخ، رفيق دربي زوجي الغالي "عبد الوهاب"، أدامك الله تاجًا فوق رأسي

إلى تلك الروح الصغيرة التي اختلطت نبضات قلبي بنبضات قلبها، يامن أنتظر قدومه بفارغ الصبر يامن أعطاني القوّة وزادني اصرارًا على اكمال ما بدأت به، ذلك الصغير الذي دائما يشعرني بركلاته بأنه موجود معي، هدية عمري وهبة الله لي "جنيني"

إلى أختي الكبيرة أمّي الثانية، إلى من كانت قدوتي في الحياة، نبضُ وجداني، فالنبض لها يسري، أختي غاليتي "كريمة" وزوجها مروان وبناتُها "رحمة ودعاء"

إلى من يبتهج القلب لرؤيتها وتسرّ الروح بلقاها، إلى من سعت إلى الوقوف بجانبي في كل مراحل حياتي حُلوها ومرها، أختي حبيبتي "صفية" وزوجها جمال وأولادها "إنصاف، ريهام، حاتم"

إلى من يكون سندي بعد أبي وزوجي، أخي الوحيد "الياس"

إلى كلّ صديقات ورفيقات الدرب هند، خولة، نور الهدى، زهرة، مروة

وفي الأخير إلى كل من في قلبي ولم أكتب اسمه في ورقتي عائلة زوجي عائلتي الثانية وأساتذتي وكل من زرع بذرة علم في نفسي منذ صغري

"سلمى"

مقدمـــــــة

مقدمة:

تُعدّ العمليّة التعليميّة التعلميّة عمليّةً جدّ مهمة وحساسة لما لها من خصائص وسمات نفسيّة، اجتماعيّة وحتى تربويّة تُميّزها عن باقي العمليّات الأخرى، تقوم بين طرفين أساسيّين هما: مُعلّم يُعلِّم ومُتعلِّم يتعلّم، تربط بين هذين الطرفين علاقة تواصل وتفاعل داخل حجرة التعلم.

وإنْ سلّطنا الضوء على هذا التفاعل فإنّنا نعني به ذلك الحوار المتبادل بين المعلّم والمتعلّم، أو تلك المشاركة المعرفيّة التي تكون بين الأستاذ والتلاميذ، وقد لاحظنا في السنوات الأخيرة خاصة بعد ظهور ما يُعرف بالمقاربة بالكفاءات بروز مصطلح التفاعل وتطوّره في المنظومة التربويّة، حيث حظي باهتمامٍ واسعٍ من طرف المفتّشين، كما عمل المدرسون على تجسيده وتطبيقه في الواقع، وذلك باحداث تفاعل وبناء صلة بينه وبين التلاميذ، وهنا تظهر كفاءة المّعلم ومدى تمكنه من خلق التفاعل باعتماد أساليب وطرق تعينُه على ذلك، ومن بين هذه الأساليب نجد أسلوب طرح الأسئلة على التلاميذ أثناء عرض الدرس.

و من هنا تكمن أهميّة بحثي المتمثل في أسئلة اللّغة العربيّة ودورها في بناء التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، والذي يهدف إلى تبيان ذلك الأثر الذي تتركه الأسئلة، التي يطرحها المعلم على تلاميذه، ودورُها الفعّال في خلق جوّ التفاعل والتجاوب بين التلاميذ ومعلّمهم، خاصة في مادة اللّغة العربيّة.

وقد وقع اختياري على هذا الموضوع بالذات لعدّة أسباب لعلّ أهمها هو أنّ التفاعل بين المعلّم والتلميذ يقوي الصلة بينهما ويزيح ذلك الحاجز الذي طالما بناه النظام التربويُّ في السنوات السالفة حيث كان المُتعلّم يتلقى فقط المعرفة وليس له الحق في المشاركة، هذا ما خلق تلك المسافة بين المعلّم والتلميذ جعلت المتعلم مجرّد أذنٍ صاغيةٍ لما يُمليه

عليه المعلّم من معلومات دون مراعاة الميول والرغبات وظروف المتعلّم، لذا فإنّ التطرُّق إلى هذا النوع من المواضيع يوعي المعلم ويُبيّن له أهميّة التفاعل في سيرورة الدرس.

كما تجدر الاشارة إلى أنّني قد ركزت في بحثي هذا على مرحلة التعليم المتوسط، السنة الأولى بالخصوص لجملة من الأسباب الموضوعيّة والذاتيّة نوجزها في النقاط التالية:

- خُصوصيّة هذه الفئة ومميّزاتها التي تميّزها عن باقي الأطوار.

- التّلميذ في هذه المرحلة انتقل من الابتدائيّ إلى المتوسط، بمعنى أنّ البيئة التعليميّة تختلف عن ما كان مُتعوّدا عليه سابقاً.

- يحسّ التلميذ في هذه المرحلة بنوع من المسؤوليّة، فلم يعد ذلك الطالب الذي يتلقى فقط، بل أصبح قادراً على التمييز بين الخطأ والصواب.

كلّ هذه الميزات إنْ أحسن الأستاذ استغلالها يمكنه أنْ يستثمرها ويوظّفها من خلال تشجيعه للتلاميذ على المشاركة والتفاعل معه تعود عليه بالايجابيّة في تسيير درسه، وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة التي تساعده على بناء معارفه ووصوله إلى الحقائق بنفسه.

وبهذا فإنّ هدفي الأساسيّ من إجراء هذه الدراسة هو مدى تحقيق الأستاذ المدرّس لمستوى التعليم المتوسط -خاصّة الطور الأول- لهذا التفاعل، وكذا كيفيّة الاستعانة بالأسئلة الصفيّة و توظيفها لتسيير درسه وخلق ذلك التواصل والتجاوب بينه وبين التلاميذ، محاولة في الأخير تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تساعد المعلّم والمتعلّم على تحسين هذه العمليّة والاهتمام بها.

إنّ هذا الهدف يدفعنا إلى طرح اشكالية يتمثل في: "هل للأسئلة الصفيّة دور في بناء التفاعل بين المعلّم والمتعلّم؟ وإذا أردنا التخصيص أكثر يمكن القول: هل يستعين أساتذة مادة اللّغة العربيّة بالأسئلة الصفيّة لإشراك تلميذ السنة الأولى متوسط في العمليّة التعليميّة؟ وإذا كانوا يستعينون حقا" كيف يؤثر ذلك في تفاعل التلاميذ؟ ومنْ خلال هذه الأسئلة المطروحة يمكن تصوُّر إجابة أوّلية تصلح لأن تكون فرضيّة مفادها أنّ الأسئلة الصفيّة تُسهم وبشكل كبير في بناء التفاعل بين المعلّم ومتعلّم السنة الأولى متوسط وتنمّيه.

وقد ناسب استقصاء جزيئات هذا الموضوع أو البحث اتّباع المنهج الوصفيّ التحليليّ القائم على التّحليل والاستقراء والإحصاء، وذلك لملائمته لأهداف البحث وخاصّة في الجانب الميدانيّ منه، من خلال وصف دور الأسئلة الصفيّة في ذلك التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وكيفيّة اشراك المتعلّم في تقديم الدرس معتمدة فيه على جمع بيانات ومعلومات توضح ذلك، وهذا لا يتأتى إلاّ باستخدام أدوات البحث العلميّ والمتمثّلة في الاستبيان الموجّه لأساتذة مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسط.

وقد اقتضت هذه الدراسة خطّة تصدرتها مقدمة مخصصّة للتعريف بالموضوع والهدف منه وأسباب اختياره وكذا الاشكاليّة المطروحة والفرضيّة المُحتملة وكلُّ ما يتعلق بالمنهج المتّبع وأسباب انتقائه، ثم قسمت بحثي إلى فصلين أساسيّين، فصل نظريّ وفصل تطبيقيّ، بالنسبة للفصل النظريّ المُعنون بأهميّة الأسئلة المطروحة داخل الصف في إثارة التفاعل قسمته هو الآخر إلى مبحثين، مبحث خاص بالأسئلة الصفيّة داخل القسم، تطرقت فيه إلى تعريف السؤال ودوره في سيرورة الدرس، خصائص الأسئلة الجيّدة وكذا تصنيف الأسئلة وختمناه بأغراض الأسئلة الصفيّة، أمّا بالنسبة للمبحث الثاني تطرقت فيه إلى اشكاليّة التفاعل داخل القسم، حيث عرّفت فيه التفاعل وذكرت أهمّيته والعوامل المؤثّرة

فيه، كما عدّدت أنواعه ومهاراته، وكذا أنماطه ووظافه، وختمته بما يجب مراعاته للمحافظة على فاعليته.

والفصل الثاني كان عبارة عن دراسة ميدانيّة، اشتملت هي الأخرى على مبحثين، الأول إجراءات الدراسة، تطرّقت فيه إلى المنهج المُتّبع في هذه الدراسة، والمجال الزمانيّ والمكانيّ لها، كما وصفت عيّنة الدراسة والسبب وراء اختيارها، ثم ذكرت الأداة التي استعنت بها في إجراء دراستي، والمبحث الثاني كان عبارة عن تحليل الاستبيانات التي وزّعتها على مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة في عدد من المتوسطات المتواجدة في ولاية المدية، وقد اشتمل هذا الاستبيان على أسئلة تدور حول مبحث التفاعل ومبحث الأسئلة الصفيّة، وأتممت بحثي بخاتمة جمعت فيها كلّ ما تحصّلت عليه من نتائج من خلال تحليلي لإجابات الأساتذة، واقترحت عددا من التوصيات المتعلقة بالموضوع.

إنّ كلّ ما تطرقت إليه في هذا البحث وما أشرت إليه في الخّطة سابقة الذّكر، لم يكن ابداعا مني ولم آت به من العدم، وإنّما هي معلومات وأفكار استخلصتها من مراجع ومصادر، حاولت فقط جمعها وتحليلها، وقد اعتمدت في ذلك على مجموعة من المراجع تنوّعت بين الكتب والمعاجم والمقالات والمجلات وحتى مذكرات سابقة تناولت نفس مجال الدراسة، أذكر من الكتب على سبيل المثال لا الحصر:

- زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة.
- إمام مختار حميدة، مهارات التدريس.
- محمد الحاج خليل، دليل المُعلّم الجيّد والمُعلّم المُتجدّد في مهمّات التعليم الأساسيّة.
- تاعونيات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسيّ.
- مجدي عزيز ابراهيم، التفاعل الصفيّ.

– فاديا أبو خليل، إدارة الصّف وتعديل السلوك.

لقد واجهت في انجازي لهذه المذكرة عدّة صـــعوبات ومعيقات، والتي بفضـــل الله تجاوزتها وأنهيت في الأخير من انجازها، يمكن حوصلة هذه الصعوبات فيما يلي:

– أوّل عقبة واجهتني هي صـعوبة اختيار الموضـوع، ذلك بسـبب أنّ جلّ المواضـيع في مختلف المجالات قد تم التطّرق إليها من قبل واستهلاكها بشكل كبير.

– عمق الموضوع وتشعبه إلى عدّة جوانب، فعند خوضي في ثنايا هذا الموضوع اكتشفت أنّ له زوايا عديدة، كلّ زاوية تقتضي وتوجب دراستها والنّظر فيها، هذا ما جعلني اختصر قدر الامكان وأحاول فقط أن استخرج الزبدة.

– الكثير من المراجع لا يمكن تحميلها الكترونيّا ولا توجد في مكتبة الجامعة، لذا يجب توفير عدد أكبر من الكتب من المكتبة حتى يسهل البحث على الطلبة.

_ وكذا ضيق الوقت، خاصة بالنسبة للدراسة الميدانيّة التي تحتاج إلى وقت أكثر لتوزيع الاستبيانات وجمعها وشرح مضمونها.

لكن كما سـبقت الذكر، بتوفيق من المولى عزّ وجلّ وتسـهيل الادارة والارشـادات التي تحصـــلنا عليها من طرف القائمين على قســـم اللّغة العربية اســـتطعت تخطي هذه الصعوبات.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشّكر الجزيل لكلّ من أسهم في انجاز هذا العمل، فكلّ الثّناء والعرفان لأستاذي "الصّديق قوري" على مدّ يدّ العون لي ومرافقتي طوال فترة انجاز البحث ومساعدته لي بالنصائح، فله مني جزيل الشّكر، وجزاه الله عن كل خير.

وفي الأخير نسأل الله التوفيق، و أن يُسدّد خطانا ويوّفقنا لما فيه صلاح حالنا.

الفصل الأول:

الأسئلة المطروحة و أهميتها و دورها

في اثارة التفاعل داخل الصف

الفصل الأول: أهمية الأسئلة المطروحة داخل الصف في إثارة التفاعل

المبحث الأول: الأسئلة الصفيّة داخل القسم

المطلب الأول: تعريف السُؤال لغة واصطلاحا

لغة: مصـدر سـأل، وهو مأخوذ من الجدر اللّغوي س–أ–ل، وقد ورد هذا الجذر في كثيرٍ من المعاجم، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما جاء عند ابن منظور (سَـــأَلَ يَسْأَل سُؤالاً ومَسْأَلَةً وتَسْآلاً وسُأَلَة، وسَأَلْتُ أَسْأَلُ وسَلْتُ أَسَلُ، والرّجلان يتسايلان...ورجل سَؤُلة كثير السّؤال...قال ابن بري سألتُه الشيء بمعنى استعطيتُه إيّاه، قال تعالى:

{ إِنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَإِنْ تُؤْمِنُوا وَتَتَّقُوا يُؤْتِكُمْ أُجُورَكُمْ وَلا يَسْأَلْكُمْ أَمْوَالَكُمْ } محمد–36–)[1].

وعرّفه ابن فارس فقال (سَـأَلَ السِّـين والهمزة واللاّم كلمة واحدة، يُقال سَـأَلَ يَسْـأَل سُؤالاً ومَسْأَلةً، ورجل سؤلُة، كثير السؤال)[2].

أمّا في مُعجم اللّغة العربيّة المّعاصر فقد عُرّف السؤال بأنّه (جمع سُؤالات وأسئلة: مصدر سأل، ذُلّ السؤال ما يُجَرّ إليه السؤال من مهانةٍ...، جملة استفهاميّة تتطلب إجابة من المخاطب عكس الجواب .مثل أين كنت؟ متى وصـــلت؟ أجاب الوزير على أســـئلة الصحفيّين، والسؤال هو طلب الحاجة، واسم فاعله هو السّائل)[3].

من خلال هذه التعاريف المعجمية لمفردة ســـؤال نلاحظ أن تعريف مّعجم اللغة العربية المعاصر هو أقرب التعاريف من الجانب الاصطلاحيّ، والذي سنتطرق إليه الآن.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، نشر أدب الحوزة، إيران، 1405 هـ، مجلد 11، مادة سَأَلَ، ص 318.

[2] ابن فارس، مقاييس اللّغة، دار الفكر، ج 3، مادة سَأَلَ، ص 124.

[3] أحمد مُختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2008، المجلّد الأوّل، ص 1020.

اصطلاحاً: إنّ مُعظم التعاريف الاصطلاحيّة للأسئلة تصُب حول معنى ومفهوم واحد، وقد ذكر العديد من الباحثين تعريفات للأســـئلة، يُمكن أنْ نتطرّق إلى أهمّها، حيث (يُعرف السّــؤال بأنّه جملة اســتفهاميّة تحتاج إلى إجابة، حيث تُؤكد الأبحاث أنَّ مُعظم المعلمين يســتخدمون طريقة الأســئلة في تدريســهم أكثر من أيّ أســلوبٍ آخر)[1] وفي مفهوم آخر للســؤال نجد أنَّه (جملة اســتفهاميّة أو طلبيّة تُوجَّه إلى شــخصٍ معيّن (طالب) أو عدّة أشخاص (طلاب) بغرض إثارة استجابة منهم أو حثِّهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهِهم لأمرٍ معيّن)[2].

السؤال في العمليّة التعليميّة التعلميّة جزء مهم للغاية، فهو المحرّك الأساسيّ للدرس بمختلف أنواعه، وبهذا يمكن اعتباره مهارةً على المُعلم اتقانُها وحُســن توظيفها، لأنّه عبارة عن (مجموعــةٍ من الإجراءات التي يقوم بهــا المُعلم في الموقف التعليميّ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأســاســيّات الواجبة اتّباعُها عند التخطيط للسّــؤال، وعليه فهي مجموعة من الســلوكيّات التدريســيّة التي يقوم بها المعلم بدقةٍ وســرعةٍ وبقدرة على التكيُّف مع معطيات الموقف التدريسيّ)[3].

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أنَّ الأسئلة الصفيّة عبارة عن نشاطات لفظيّة مباشرة يوجّهها المعلم للتلاميذ داخل حجرة الصّف، وذلك بهدف فتح قنوات التواصل بين المعلم وتلاميذه وتنشيط الموقف التعليميّ كذلك.

---

[1] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، دار الكتاب الجامعي الإمارات، ط 2، 2010، ص 124.

[2] ايمان محمّد سحتوت، زينب عبّاس جعفر، استراتيجيّات التدريس الحديث، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1، 2014، ص 157.

[3] نفس المرجع.

المطلب الثاني: دور الأسئلة في سيرورة الدرس

إذا كانت عمليّة التعليم والتعلُّم في جوهرها عمليّة اتصـــال بين طرفين هما (مُعلّم ومُتعلّم)، فمن المنطقيّ أنْ يكون هذا الاتصـال في اتّجاهين ولا يقتصـر على اتّجاه واحد من جانب المعلّم فقط، بل لا بدّ من اشـــتراك الطالب بإيجابيّة داخل القســـم في مختلف الأنشطة.

ولعلّ أحسن وخير وسيلةٍ يعتمد عليها المعلّم لاشتراك المتعلم في العمليّة التعليميّة التعلميّة تتمثل في طرح الأســئلة، ومنه يُمكن اســتخلاص أهميّة هذه الأخيرة ودورها في سيرورة الدرس:

- (تكشـف الأسـئلة المُسـتخدَمة أثناء الدرس عن اسـتعداديّة التلاميذ و قدراتهم ,كما تُثير اهتمامهم
- تُؤثر في مهارات التفكير و تعمل على تنميتها ,كمهارة حلِّ المشكلات و التفكير النّاقد
- تُنظِّم الاسـئلة الصـفيّة اشـتراك التلاميذ في النشـاطات الصـفيّة، وهذا الاشـتراك لازم وضـروريّ للتعلّم الجيّد، بحيث تُعطَى الفرصـة لكلّ فردٍ من أفراد القسم بالإجابة ومشـاركة أفكارهم مع زملائهم.
- هي وسـيلة فعّالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النّافعة لدى التلاميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادّة الدراسيّة.
- يستخدمها المعلّم في تقويم درسه، وتبيين مدى تحقيق الأهداف السلوكيّة التي وُضعت لهذا الدرس، ومعرفة نقاط القوّة والضعف في محاولةٍ لتحسين أداء المعلّم والتلاميذ)[1].

[1] إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، عمّان، ط 2، 2003، ص 208.

(وعليه فإنّه ليس من المُبالغ أنْ نقول أنَّ نجاح المُعلّم في الدرس والتدريس بشكلٍ عام متوقف على قدرته على طرح أسئلةٍ واستخدامها)[1].

وقد أضاف عماد شاهين نقاطًا أخرى غير التي ذكرناها يُبيّن من خلالها أهميّة الأسئلة الصفيّة ودورها الكبير في إنجاح العمليّة التعليميّة التعلميّة والتّي حصرها في:

- (إتاحة الفرصة للتلاميذ من خلال المناقشة الجادّة والهادفة لأنْ يُعبِّروا عن الاهتمام الخاص بأفكارٍ معيّنةٍ والشعور الخاص لديهم.
- تطوير عملية ردّ الفعل والتعليمات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة.
- تساعد المُتعلّم على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ)[2].

المطلب الثالث: خصائص الأسئلة الجيّدة

من المؤكّد أنّ صياغة المُعلم للأسئلة لا يكون بشكلٍ عشوائيٍّ، بل هو مهارة يجب توافرها فيه، ولكي تتسم الأسئلة بالفعّالة والجيّدة عليها أن تتوفر فيها جملة من الخصائص التي تميّزها عن باقي الأسئلة العاديّة، فالأسئلة الصفيّة يُمكن اعتبارها الأداة الأساسيّة للمعلّم وعليه حُسن توظيفها.

وفيما يخصّ هذا الباب فقد أشار الكثير من الباحثين إلى خصائص الأسئلة الصفيّة، وحاولوا تلخيصها في نقاطٍ مهمةٍ، نذكر منها على الإيجاز ما يلي:

_(أنْ يكون السُّؤال هادفًا، فيُسهِم في تحقيق النّتاج التعليميُ المنشود.

_أنْ يُوافق السؤال الهدف الذي وُضِع من أجله.

[1] إمام مختار حميدة، مهارات التدريس، ص 207.

[2] عماد شاهين، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلّمين، دار الهادي، لبنان، ط 1، 2009، ص 248.

_أنْ يكون السؤال جزءًا من الخطّة، لا مُرتجلاً ولا عشوائيًا)[1].

_أنْ يُحفّز اهتمام التلاميذ ويثير قدراتهم الفكريّة.

_أنْ يُتيح للتلاميذ فرصةً للتفكير، فلا تسبق أصابعُهم طرحَ المُعلم للسؤال، عن هذا العنصر بالذّات قد فصّل فيه الدكتور محمد محمود حلية وأوْلاه اهتمامًا كبيرًا، وأشار إليه من خلال استخدام وقت الانتظار، حيث قال: (على المعلّم إطالة فترة الانتظار بعد توجيهه للسّؤال، لأنّ سرعة توجيه الأسئلة والرّغبة في الإجابة السريعة عليها تثبّط همم الطلبة وتحُول بينهم وبين الاندماج الكامل في التفكير، فإذا أراد المعلّم إعطاء إجابات تعتمد على التفكير لابدّ أنْ يتيح لهم الوقت الكافي، حيث أنَّ زيادة فترة الانتظار بعد طرح السُّؤال تساعد في تعزيز ثقة الطلبة في إجاباتهم وزيادة عدد الطلبة المشاركين في القسم، وهي في نفس الوقت تساعد المعلّم على معرفة طلبته بصورة أفضل من خلال انصاته لهم)[2].

_(أنْ يراعي مستوى التلاميذ التحصيليّ في غالب الأحيان.

_أنْ يُتيح الفرصة لمشاركة جميع التلاميذ[3]) ,(فمن الشّائع في المواقف الصفيّة أنْ يتّبِع المعلم إحدى الاستراتيجيّات الثلاث في توزيع الأسئلة:

الأولى: يوجّه المعلم الأسئلة إلى الطلبة الذين يتطوَّعون دائما بالإجابة على افتراض أنّ الآخرين سوف يتعلمون منهم.

الثانية: يوجّه الأسئلة إلى الطلبة الذين لا يرغبون في المناقشة حتّى يشجّعهم.

---

[1] محمد الحاج خليل، دليل المعلّم الجيّد والمعلّم المتجدد في مهمّات التعليم الأساسيّة، دار مجدلاوي، الأردن، ط 1، 2006، ص 158.

[2] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2002، ص 139، بتصرف.

[3] محمد الحاج خليل، دليل المعلم الجيد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الاساسية ، ص 158.

الثالثة: يوجّه الأسئلة إلى كلا الفريقين؛ أيْ إلى المتطوعين والذين لا يرغبون في المشاركة حتى يحقق توزيعاً أوسع للأسئلة)[1].

(وعليه نستنتج أنّ اختيار الاستراتيجيّة الأولى هو جوهر المشكلة، فالمتطوّعون هم المستفيدون من التعبير اللفظيّ، وكثيرا ما توفّر هذه الأخيرة تعزيزًا متبادلًا بين المعلم وتلك القلّة من الطلبة.

والاستراتيجيّة الثانية لن تحُلّ المشكلة، لأنّ توجيه الأسئلة للرافضين دائما سيُقلّل من رغبة المتطوّعين في المشاركة. أمّا الاستراتيجيّة الثالثة هي الأفضل لأنَّها تتيح استفادة أكبر قدرٍ مُمكن من الطلبة في المشاركة، وسيجد الطالب الفرصة ليختبر تفكيره من خلال التعبير اللفظيّ)[2].

_(أنْ يكون واضحًا يشمل النقاط التي ينتظر من التلاميذ الاستجابة لها.

_أنْ يكون موجزًا لا طويلا يسبّب الغموض، وطبيعيًّا كذلك، فتكون لغته طبيعيّة يسيرة)[3].

_إعطاء تغذيّة راجعة مفيدة وتحسين نوعيّة الإجابات، (ونعني بالتغذية الرّاجعة، مجموعة الإجراءات التي تُستخدم لتزويد المُتعلم بمعلومات حول استجابته إذا كانت صحيحة أم خاطئة، بحيث تزيد من احتماليّة ظهور الاستجابة الصحيحة في المرّات اللاّحقة وتعديل الاستجابة الخاطئة)[4] (لكن في الواقع فإنّ معظم تفاعلات المعلّمين وردود فعلهم التي تكون غير دقيقة وتقدم من دون تفكير كافي يساعد تعلّم الطالب. إنّ تغذية المعلم الرّاجعة غير الدقيقة تعني أنّ الطلبة نادرًا ما تُعرض عليهم مكافأة قويّة عندما يعطون جواباً خارقاً،

[1] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 140، بتصرف.

[2] نفس المرجع، ص 141.

[3] محمد الحاج خليل، دليل المعلم الجيد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الاساسية، ص 158.

[4] ميسر خليل الحبّاشة، التغذيّة الرّاجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان، 2014، ص 22.

كما أنّ الاجابات التي تتلقاها عن أيِّ سـؤالٍ يمكن أن تتراوح بين عدم الإجابة على الاطلاق وبين الإجابة الكاملة المتقنة التي تفوق ما كنت تتوقع، فإذا كان تفكير الطالب غير مكتملٍ أو مبنيًّا على فهمٍ غير صحيح، ينبغي أن تكون استراتيجيّات مساعدته على الاجابة الصحيحة يمكنك تعزيزها بسهولة.

وعليه فإنّ قياس كفاءتك في توجيه الأسـئلة يتوقف على كيفيتك في تناولك للإجابات بشكل عام)[1].

يُمكن القول أنّ للأسئلة المطروحة داخل القسم عدّة خصائص تجعل منها أسئلة ذا جودة عاليّة و فعاليّة كبيرة، لذا على المعلّم مراعاة هذه الخصـائص واعتبارها كمعايير وشروط يجب أنْ تتوفر في السؤال في حدّ ذاته حتى يخدم الدرس والعمليّة التعليميّة بصفة عامّةٍ.

المطلب الرابع: تصنيف الأسئلة

يِؤدي السـؤال دورًا هامًا في الصّـف، فالمعلّم الفعّال هو من يتوجب عليه أن يكون مُستفهمًا أو سائلًا جيدًا.

إنّ أوّل خطة في الاستفهام الفعّال هي أن تعرف أنّ للأسئلة مستويات متعددة من التفكير، فبعض الأسئلة تتطلب استرجاع الحقائق وبعضها الآخر تتجاوز الذاكرة وتصل إلى عمليّات تفكير أخرى عاليّة المستوى، وقد كان لهذه الفكرة الكثير من الآراء المختلفة، حيث عمل الباحثون والكُتّاب على تقسيم هذه الأسئلة وتصنيفها إلى عدّة أصناف، و باعتبارات مختلفة:

1تصنيف الأسئلة حسب نوع السّبر

[1] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 141.

(كلمة السّبر تعني الوصول إلى غور وأعماق الشيء، أمّا بالنسبة للأسئلة السّابرة تعني أنّها مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة، تُلقى على الطلاّب بغرض مساعدتهم على التعلّم بإيصال معلومات جديدة إلى عقولهم)[1].

(فالطالب الذي يُعطي إجابة بسيطة في البداية نطرح عليه سُؤالاً آخر أو سلسلةً من الأسئلة، تهدف إلى التعرّف والتأكد من أنّ التلميذ يعرف الإجابة الصحيحة وفيما يلي نوضّح ثلاثة أنواعٍ من الأسئلة السّابرة.

أ. **أسئلة السّبر المباشر**: وفيها بعد أن يُجيب التلميذ على سؤال المعلّم وتكون إجابة التلميذ غير صحيحة تمامًا أو غامضةً، فإنّ المعلّم يقوم بطرح سؤالٍ سابرٍ آخر يدعو التلميذ إلى إعادة التفكير في إجابته ومحاولة تحسينها.

مثال : س: ماذا يغطّي جسم الخفاش؟

ج: الريش(جواب خطأ)

س: لأيّ نوعٍ من الحيوانات ينتمي الخفاش؟

ج: الثدييات

س: كيف يغطي جسمه الرّيش؟ الرّيش يغطّي جسم الطيور.

ج: إذن يغطّي جسمه الشّعر، لأنّه من الثدييات.

[1] محمد مصطفى عطيّة صالح، أنماط الأسئلة السّابرة –بيئة تعلّم قائمة على المناقشات الالكترونيّة وأثرها على تنميّة التحصيل والتفكير التحليليّ لدى طلاب الشعب العلميّة–، المجلّة الدوليّة للتعليم الالكتروني، المجلّد الرابع، العدد الأوّل، أكتوبر 2021، ص 362.

ب. **أسئلة السّبر المُحوَّل:** في هذا النوع يطرح المعلم سؤالاً على التلميذ، ولكنّ إجابته لا تكون مُقنعة تمامًا، فيُحوّل المعلّم السؤال إلى طالبٍ آخر وفي هذا الأسلوب محاولة لمشاركة أكبر عددٍ من الطلاب.

مثال: س: ما هو سبب كسوف الشمس؟

ج: بسبب حركة الأرض حول الشمس.

س: ما رأيك بذلك يا خالد (تلميذ آخر)[1].

ج.**أسئلة سابرة ترابطيّة:** (وفي هذا النوع يسأل المعلم سؤالاً أو مجموعةً من الأسئلة فيحصل على إجابات صحيحة، ثم يقوم بطرح أسئلة أخرى على التلاميذ وذلك من أجل:

- الوصول إلى التعميم.
- توجيه الطلاّب إلى تحقيق الترابط بين ما تعلّموه سابقاً والتعلّم الحالي.
- التطابق لما تعلّمه التلاميذ من التعميمات.

مثال: س: هل جميع الثدييات تمشي على الأرض؟

ج: لا

س: أذكر مثالاً على حيوان من الثدييات يطير.

خ: الخفاش.

المعلم: إذًا السير على الأرض ليس سمة للثدييات فقط)[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأسئلة السّابرة تُسمى أيضا الأسئلة الكاشفة والأسئلة التحقيقيّة أو أسئلة التعمُّق.

---

[1] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص 128.

[2] زيد الهويدي أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية ، ص 129.

كما نجد أنّ عفّت مصطفى الطنّاوي قد ذكر صنفًا اخر للأسئلة يتمثل في :

2تصنيف الأسئلة حسب نوع الإجابة

(تصنّف الأسئلة الصفيّة تبعًا لهذا التصنيف إلى نوعين رئيسيين هما:

الأسئلة محددّة الإجابة و الأسئلة مفتوحة الإجابة.

أ_الأسئلة محدّدة الإجابة: وهي الأسئلة التي لا تحتمل إلاّ إجابة واحدة فقط صحيحة، فهي تتساءل عن حقائق أو مفاهيم أو تعريفات متفق)[1] عليها، ولا تحتمل أيّة اجهادات أو تأويلات، ولا تتطلّب منه استخدام مهارات التفكير العليا، تتضمن ما يلي:

_(أسئلة التذكر المعرفيّ: تتطلّب تذكر الحقائق والإجراءات والأنواع الأخرى من المعلومات الأساسيّة.

_أسئلة التفكير التقاربيّ، وهي الأسئلة التي تتطلّب من التلميذ تطبيق المعلومات وتحليلها، وهنا لابدّ للتلميذ الاستفادة من المعلومات التي عرفها سابقًا)[2].

ب_(الأسئلة مفتوحة الإجابة: وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة، وتتطلّب معرفة المتعلمين لمعلومات أوسع وأعمق مما هو موجود بالكتاب المدرسيّ ويحتمل كلّ سؤال منها إجابات عديدة وجميعها مقبولة. يستخدم المُعلم الأسئلة مفتوحة الإجابة لتحفيز المتعلمين وزيادة مشاركتهم في الموقف التعليميّ مهما كانت قدراتهم متدنيّةً، ممّا يُسهم في تنمية اتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو المادّة الدراسيّة)[3].

في حين نجد أنّ إمام مختار حميدة على الرغم من ذكره لهذه الأصناف التي أشرنا إليها، إلا أنّه قد نظر إلى الأسئلة من زاوية أخرى، حيث تُعتبر هذه الزاوية مهمّة أيضا،

---

[1] عفت مصطفى الطنّاوي، التدريس الفعّال، دار المسيرة، عمان، ط 3، 2013، ص 110.

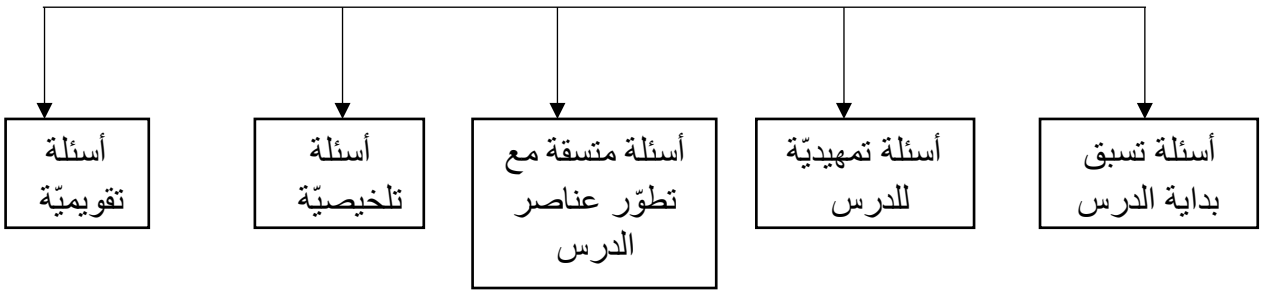
[2] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص 125.

[3] عفت مصطفى الطنّاوي، التدريس الفعّال، ص 111.

والتي تتمثل في الوقت المستخدم للأسئلة أثناء الدرس، فالوقت الذي يُطرح فيه السؤال يجب أن يكون مُختارا بعناية ويؤدّي هدفا معيّنا ولا يكون بشكل اعتباطيّ. فيما يلي توضيح لما أقول.

3 تصنيف الأسئلة من حيث توقيت استخدامها في الدرس

يُمكن أن تُصنّف الأسئلة من حيث توقيت استخدامها كما يلي:



(أ_الأسئلة التي تسبق الدرس: تُطرح عدّة الأسئلة في بداية الدرس وقبل الدخول في الدرس الجديد، تهدف إلى اختبار ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة، والتي ستُبنى عليها معلومات جديدة.

ب_الأسئلة التمهيديّة للدرس: هذه الأسئلة تُمكّن المعلم من اختبار الاستعداديّة العقليّة للتلاميذ لتقبّل المعلومات الجديدة للدرس الذي سيقدمه. ينبغي أن تكون ذات صلة بالموضوع الخاص بالدرس.

ج_ الأسئلة النامية مع تطوّر عناصر الدرس: تُعتبر هذه الأسئلة العمود الفقريّ للدرس، وتهدف إلى:

_تنمية خط تفكير التلاميذ شيئًا فشيئاً.

_قيادة التلاميذ لإكتشاف الحقيقة بأنفسهم.

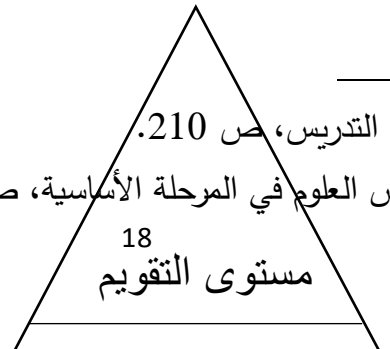
_كسْـر المعلّم من حدّة سـرده، لكي يتأكد أنّ تلاميذ الصّـف يُتابعون عناصـر الدرس، ويجعل التلاميذ غير المنتبهين للدرس منتبهين.

د_ الأسئلة التلخيصيّة: تُطرح غالباً في نهاية الدرس، أو كلّ قسم من أقسام الدرس، تهدف هذه الأسئلة إلى تمكين المعلّم معرفة مدى استيعاب التلاميذ وكذا خدمة غرض المراجعة.

هـ_ الأسئلة التقويميّة: مرتبطة بأهداف الدرس السلوكيّة، والتي يتأكد المعلّم بواسطتها أنّه قد تحققت كلّ أهداف درسـه، والتي تجعل المعلّم إمّا يراجع بعض الأنشـطة إذا لم تتحقق الأهداف، أو ينتقل إلى درس جديد في حالة تحقيقه للأهداف)[1].

4 تصنيف الأسئلة حسب تصنيف بلومblom للأهداف التعليميّة في المجال المعرفيّ

صـنّف بلوم الأهداف السلوكيّة إلى سـتة مسـتويات، هي المعرفة، الفهم, التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم، وبما أنّ الأسـئلة تنشـق من الأهداف السـلوكيّة فإنّه حسـب هذا التصـنيف يمكن تصـنيف الأسـئلة التعليميّة إلى سـتة مسـتويات هي الأخرى، والتي نمثّلها في الشكل التّالي[2]:



[1] امام مختار حميدة، مهارات التدريس، ص 210.

[2] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص 125.

على الرّغم من أنّ كثيراً من الباحثين تحدّثوا عن هذا التصـــنيف وبيّنوه إلاّ أنّنا نلاحظ أنّ الدكتور محمد محمود حيلة قد فصّـــل في هذا الموضـــوع في كتابه مهارات التدريس الصفيّ، حيث قال: (إنّ تصنيف بلوم من المحتمل أنّه النّظام الأفضل المعروف لتصـنيف الأهداف التربويّة والأسـئلة الصـفيّة، حيث صـنّف هذه الأخيرة كذلك إلى سـتة مستويات، وتتطلب الأسئلة في كلّ مستوى من الشخص المُجيب أن يستعمل نوعاً مختلفاً من عمليّة التفكير، كما يجب على المعلمين صـــياغة أســـئلة حول كل مســـتوى من هذه المستويات والتي تتمثل في)"[1]:

[1] محمد محمود حلية، مهارات التدريس الصفي، ص 143 بتصرف.

أ_ المعرفة: (المستوى الأول من تصنيف بلوم هو المعرفة، الذي يتطلّب من الطالب أن يعرف أو يستدعي المعلومات ويتذكرها فقط كما تعلّمها سابقاً، هذا المستوى يتطلّب الحفظ واسترجاع المعلومة عند الحاجة إليها لا معالجة المعلومات وتحليلها، غير أنّ هذا الصنف من الأسئلة له عوائق وعيوب لعلّ أغلبها تتمثل في كون المعلمين يميلون لاستخدامه بكثرة، كما أنّ كثيراً مما يتم حفظه يُنسى بسرعة، أمّا العيب الثالث هو أنّ أسئلة الذاكرة تُقيّم فقط فهماً ظاهرياً وسطحياً للمجال لأنّ ترديد أفكار شخص آخر لا يوضّح بحدّ ذاته أيّ فهمٍ حقيقيٍ.

لكن بصرف النظر عن تلك السلبيّات فإنّ أسئلة المعرفة (التذكر) قد تحتوي على حقائق نوعيّة أو تعريفات ...الخ، ومن بين الكلمات التي عادة ما نجدها في أسئلة المعرفة: يحدّد، يستدعي ، ، يتذكر، ماذا؟، أين؟، متى؟، يسمي، يستخرج)[1].

وعليه فإنّ الهدف الأوّل من أسئلة التذكر هو قياس قدرة المتعلّم على تذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي سبق له تعلّمها والتعرف عليها.

ب_ الفهم (الاستيعاب): (تتطلّب الأسئلة في المستوى الثاني من الطالب أن يظهر فهماً كافياً لترتيب وتنظيم المادة عقليًا، كما يجب عليه اختيار الحقائق وثيقة الصّلة بالموضوع للإجابة عن السؤال، فعلى الطالب في هذا النوع من الأسئلة تجاوز استدعاء المعلومات وإظهار فهمه الشخصيّ للمادة بكونه قادراً على إعادة التعبير عنها، وغالبا ما تتطلب أسئلة الاستيعاب من الطالب أن يفسِّر ويترجم المادّة المعروضة، كما تتطلب منه الكشف عن العلاقة بين فكرتين أو أكثر، ومن الكلمات التي ترد فيها (يصف، يقارن، يستخلص، يوضح، يميّز..).[2]

[1] نفس المرجع ، ص 144 بتصرف.

[2] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي ، ص 145.

ج_ التطبيق: (لا يكفي حفظ المعلومات أو إعادة التعبير عنها أو تفسيرها، حيث يتوجب على الطالب أن يكون قادراً على تطبيق المعلومات أيضا، فالسؤال الذي يُطلب من الطالب أن يطبّق المعلومات المتعلمة للوصول إلى جواب للمشكلة يعتبر سؤالا في مستوى التطبيق حسب هذا التصنيف.

وهذه الأخيرة تتميّز بثلاث خصائص رئيسيّة هي:

- تتعلّق بالمعلومات ذات الصبغة التفسيريّة، أو التي تختّص بحلّ المشكلات.
- تتعلّق بالأفكار والمهارات ككليّات أكثر من معالجتها لأجزاء فقط، ففي المراحل المبكرة من تعلّم مهارة معقّدة أو نمط مركب من الأفكار، يقسِّم المعلم المعلومات إلى أجزاء بسيطة، وهذا الأسلوب جيّد إذا اتْبع بتطبيق يعيد تجميع المهارات في كليّاتها الطبيعيّة.
- تتضمّن حداً أدنى من التعميمات والتوجيهات، فأسئلة التطبيق تدرّب الطالب على الاستخدام المستقل للمعلومات في حلّ المشكلات.

ومن الكلمات التي عادة ما توجد في أسئلة التطبيق نجد: يطبق، يصنف، أكتب مثالا، يستعمل، يختار، كم عدد؟، سجل على الخارطة، بيّن في جدول)[1].

(وبهذا فإنّ أسئلة التطبيق تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام المعلومات التي درسها في مواقف جديدة، كحلّ مشكل معيّن غير موجود في الكتاب المدرسيّ، أو تطبيق قانون أو مبدأ سبق له دراسته في حلّ سؤال معيّن) [2].

د_ التحليل: (إنّ أسئلة التحليل من أسئلة المرتبة العُليا، والتي تتطلب التفكير بانتقاد وعمق، يطلب فيها تبيين الأسباب وكشف البرهان أو الدليل والوصول إلى النتائج)[3].

[1] نفس المرجع، ص 147 بتصرف.

[2] عفت مصطفى الطنّاوي، التدريس الفعال، ص 112.

[3] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 148 بتصرف.

(وهي أسئلة تُستخدم في قياس قدرة التلميذ على تحليل الشيء إلى عناصره وإظهار العلاقة بين تلك العناصر)[1].

(أسئلة التحليل على ثلاثة أنواع تتمثل في:

- بيان الدوافع والأسباب لحدوث شيء بالتحديد مثل :ما العوامل التي أثّرت على شعر محمود درويش؟.
- النظر في المعلومات المتوافرة لدى المتعلم وتحليلها بقصد الوصول إلى نتيجة أو استنتاج بالاعتماد على هذه المعلومات مثل بعد قراءة القصة، كيف تصف أو تصور خلفية المؤلف واتجاهه؟.
- تحليل النتيجة أو الاستنتاج أو التعميم لإيجاد الدليل والبرهان لدعمه أو رفضه مثل ما الدليل على أنّ فلسطين عربية؟، هذا النوع من الأسئلة لا يمكن إجابته بسرعة أو بدون تفكيرٍ و تأنٍ)[2].

و عليه فإنّ هذا النوع من الأسئلة يتطلب تفكيراً ناقداً، وأن يكون المتعلم قادرا على حلّ المشكلات على أساس المعرفة الواعية بعمليات الاستدلال وأنواعه.(ومن الكلمات التي يشيع ورودها في أسئلة التحليل نجد (حدّد الدوافع، صنّف النتائج، قارن، لماذا؟، حلل، لخص، استنتج...)[3]

هـ_التركيب:(تتطلّب أسئلة التركيب إنجاز تفكير أصيل وإبداعي، وذلك بتقديم مجموعة من الكلمات أو الصور التي تعبر عن القيم والمشاعر، وإنتاج اتصالات أصلية لعمل تنبؤات لما يمكن أن يحدث لو توافرت ظروف معيّنة، تساعد على تنمية قدرات الطلبة الإبداعيّة لأنّها تعتمد على الفهم الكليّ للمّادة.

---

[1] زيد الهويدي ،اساليب تدريس العلوم في المرحلة الاساسية، ص 127.

[2] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 148 بتصرف.

[3] نفس المرجع ص148.

تتميز أسئلة التركيب بأنّها:

- تتيح حرية البحث عن الحلول، لأنّ الطلبة في اجاباتهم عن المستويات السابقة يكونون مقيّدين بالمعلومات المكتسبة والمادة التعليمية، وهذا ما يقل في التركيب)[1].
- (تتيح مداخل عديدة للإجابة عليها، فهي تشـجّع على اسـتخدام المعلومات والعمليات التي اكتسبها الطلبة من خبراتهم السابقة. ومن الكلمات الشائعة في أسئلة التركيب: (يتنبأ، ينتج، يكتب، يصمم، يركب، ماذا سيحدث إذا؟)[2].

و_ التقويم: (هي الأسـئلة التي تقيس قدرة التلميذ على تقدير أهميّة فكرة أو موضـوع أو مادة، ثم اصـدار الحكم حولها)[3]، وبما أنّها تعمل على تقديم الأحكام فهي بذلك (ليسـت بالضـرورة أن يكون لها جواب واحد صـحيح لأنّ الطالب يحكم على أفضـليّة فكرة أو حل مشـكلة، ويعرض رأيا في قضـية معينة، وذلك باسـتعمال بعض المعايير، فالاجوبة في أسئلة التقويم ليست أحكاما عرضيّة لا مبالية أو مرتجلة.

ومن الكلمات التي عادة ما تسـتعمل في هذه الأسـئلة (يحكم، يناقش، يقيّم، يقرر، يعطي رأيه، يختار)[4].

إنّ من خلال ما أشـارنا إليه في هذا المطلب، والذي يتضـمن تصـنيف الأسـئلة الصـفيّة، يمكن أن نقول إنّ الأسـئلة الصـفيّة تترجم ما يسـعى المعلم تحقيقه من أهداف تربوية من خلال المواقف التعليميّة، لهذا كان لهذه الأسـئلة عدّة تصـنيفات مختلفة، وكلّ تصـنيف اختُّص في مجال معيّن، منها ما هو متعلق بالسـؤال في حدّ ذاته من مسـتوى وغير ذلك ومنه ما هو متعلّق بوقت طرح السؤال، ومنه ما هو متعلق بنوعيّة إجابة الطلبة

[1] محمد محمود حبلة مهارات التدريس الصفي 151.

[2] نفس المرجع بتصرف.

[3] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة في المرحلة الأساسية، ص 127.

[4] محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفي، ص 152 بتصرف.

في حد ذاته، وهذا لا يعني أنّنا ذكرنا كلّ الأنواع، فقد وجدت أنواع وتصـــنيفات أخرى للأسئلة لم نتطرق إليها، فقد سلّطنا الضوء على الأهم فقط.

وعليه فإنّه من خلال تصـنيف بلوم للأسـئلة، يمكن اسـتنتاج مسـتويات الأسـئلة الصفية والتي حددها الدكتور مختار حميدة.

مستويات الأسئلة الصفية

(يمكن تحديد مستويات الأسئلة الصفية في ثلاثة مستويات:

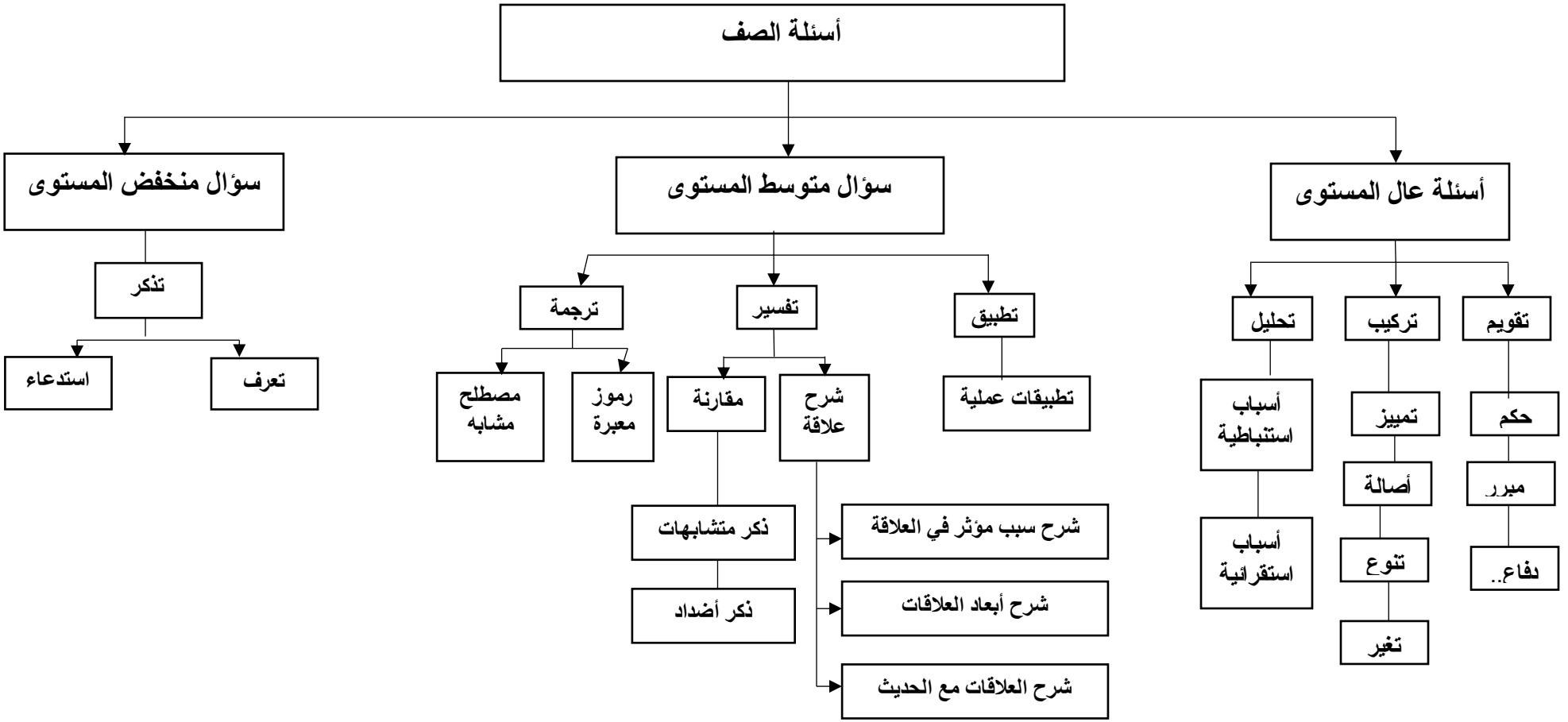
سؤال منخفض المستوى.

سؤال متوسط المستوى.

سؤال عال المستوى)[1].

والجدول التالي وضح هذه المستويات:

[1] امام مختار حميدة، مهارات التدريس، ص 217.



جدول يوضح مستويات الأسئلة الصفية

المطلب الخامس: أغراض الأسئلة الصفية

يعتبر طرح المعلّم مجموعة من الأسئلة أثناء شرحه للمادة التعليميّة أو الدرس على تلاميذه أسلوبًا وطريقة من طرق التدريس، حيث يعمد إليها كثير من الأساتذة ذوي الكفاءة العاليّة، حتى يُسيِّروا درسهم بشكل صحيح ويوجهونه إلى مساره المستقيم، فالأسئلة المطروحة تؤدي بدورها أغراض عدّة إمّا بالنسبة للمعلم أو بالنسبة للمعلم أو حتى الدرس في حدّ ذاته، وقد أشار في هذا الخصوص الدكتور علم الدين عبد الرحمان الخطيب إلى أغراض الأسئلة حيث قال:

(_ تشجيع المتعلمين على المشاركة في العمليّة التعليميّة: فمن المعروف أنّ التعلم يكون أفضل كلّما كان للمتعلم دورا إيجابيا في هذه العمليّة، وخير طريقة تشرك المتعلم هي طرح الأسئلة عليه وتركه يجيب بأريحيّة.

_ تطبيق المعلومات والخبرات: فعندما يوجّه سؤال للمتعلم حول استنتاجات جديدة فإنّه يسترجع خبراته السابقة، ويحاول تطبيق تلك المعلومات على السؤال الذي يواجهه الآن.

_اكتشاف الطلاب: يستطيع المعلم عن طريق الأسئلة أن يكتشف الطلاب سواء الموهوبين منهم أو الخجولين أو من يعانون من عيوب النطق فيحاول علاجهم)[1].

وقد خصّص زيد الهويدي أغراض استخدام الأسئلة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث ذكر في هذا الخصوص:

(تستخدم الأسئلة بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية لتحقيق الأغراض التالية:

_ملاحظة الخصائص الأساسية مثل: ماذا يغطي جسم النمر؟

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط 2، 1997، ص 56.

_التواصل لغرض كشف الأفكار و تنمية الخبرة.

_تكوين فرضيّات وفحصها لتكوين استنتاجات.

_تفسير معطيات التجارب)[1].

وفي ختام هذا المبحث يمكن القول إنّ الأســـئلة إحدى أدوات القياس المهمة في التدريس، وعلى المعلم أن يمتلك الرصـيد المعرفي الكافي في كيفيّة التخطيط لها وإعدادها وتوجيهها والتحكم فيها والعمل على تطوير مهاراته في اسـتخدامها مما يسـاعده على إثارة المناقشات الممتعة والتفكير المنتج عند الطلاب.

فالأســئلة الجيدة تعدّ أســلوباً فعاّلاً لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول ومد الطالب بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية، وجعل التقويم ذا هدف وقيمة)[2]

[1] زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص 138.

[2] روابي شاكر حسين الكناني، الأسئلة الصفيّة في اللّغة العربيّة، جامعة بابل، كليّة التربيّة الأساسيّة، قسم اللّغة العربيّة، العراق، 2023، ص 11.

المبحث الثاني :إشكاليّة التفاعل داخل القسم

إنّ ما تطرقنا إليه في المبحث الأوّل بخصوص الأسئلة الصفيّة التي يطرحها المعلّم داخل الصّف الدراسي يعتبر تمهيداً أو تهيئة لما سنذكره الآن بخصوص التفاعل الصفي، وذلك لأنّ الأسئلة المطروحة تعتبر أحد الطّرق أو الأساليب التي تجعل المُتعلم يشارك في العمليّة التعليميّة التعلميّة، وهذا ما يسمى بالتفاعل الصّفي.

(يشكل التفاعل الصّفي بين المُعلّم والمُتعلّم الرّكيزة الأساسيّة في الموقف التعليميّ، لأنّ التّعليم الفعّال هو القائم على التفاعل بين أطراف العمليّة التعليميّة التعلميّة –معلّم، متعلّم، مادة تعليميّة–، حيث يزيد من حيويّة التّلاميذ ويحرّرهم من الصّمت والسلبيّة، والاستجابة إلى المناقشة وتبادل وجهات النّظر حول موضوع أو قضيّة معيّنة).[1]

وفي هذا المبحث الخاص بإشكاليّة التفاعل داخل القسم، سنتطرق إلى أهم المحاور المندرجة تحت التفاعل وجلّ ما يتعلق بهذا الموضوع محاولين من خلال ذلك الانتهاء بحوصلة مفيدة عنه .

المطلب الأوّل : تعريف التّفاعل

لغة: مشتقة من الجذر الثلاثيّ ف. ع. ل، لم تذكر كثرا في المعاجم، حيث جاءت في كتاب دروس التصريف (و امّا تفاعل –بزيادة التاء في أوّله، و الألف بعد فائه–يأتي لعدة معان أشهرها ثلاثة ، و هي :

أوّلا :الدلالة على مشاركة اثنين فأكثر في أصل الفعل الثلاثيّ صراحةً ، نحو "تخاصم محمد و خالد"

[1] – فاديا أبو خليل: إدارة الصف وتعديل السُلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت، ص 97.

ثانيا : التكلّف ، و المُراد به الدلالة على أنّ الفاعل يُظهر الفعل و ليس متصـــفاً به في الحقيقة ،نحو تجاهل ،تغابى، تكاسل ...الخ

ثالثا :لمطاوعة "فاعل" نحو "باعدته فتباعد ، و واليته فتوالى ،و تابعته فتتابع "

و قد يجيئ "تفاعل" بمعنى "فعل" الثلاثي نحو تقاربت من الامر ،و تقاضـــيت ديْني فتمارى فيه ") .[1]

ب- اصـطلاحا : أمّا في الاصـطلاح فقد وردت الكثير من التّعريفات للتفاعل الصـفيّ، حيث عرّفه الكاتب تاعونيات عليّ بقوله (المقصـود بالتفاعل البيداغوجيّ أو الصـفيّ هو حدوث اقتناع وتجاوب نفســيّ بين طرفي العمليّة التعليميّة التعلميّة لاســتجابة الطرف الثاني المعرفيّة والسيكولوجيّة للطرف الأوّل والتأثّر به).[2]

كما أنّه (كلّ الأفعال السلوكيّة التي تجري داخل الصّف، اللّفظيّة (الكلام)أو غير اللّفظيّة (الإيحاءات) بهدف تهيئة المُتعلّم ذهنيّا ونفسيّا لتحقيق تعلُّم أفضل، أو هو عبارة عن آراء وأنشـطة وحوارات تدور في الصّـف بصـورة مُنتظمة وهادفة لزيادة دافعيّة المُتعلّم وتطوُّر رغبته الحقيقيّة للتعلّم).[3]

من خلال التّعريفات السّـابقة يمكن القول إنّ التفاعل الصـفيّ **هو** جملة الأفكار والآراء والمعارف المتبادلة بين الأفراد داخل الصّف الدراسيّ بهدف تحقيق عمليّة تعلُّم ناجحة .

---

[1] محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف –القسم الاوّل في المقدمّات و تصريف الافعال– المكتبة العصرية ،بيروت ،1995 ،ص79 .

[2] – تاعونيات عليّ: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مُستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحرّاش، 2009 ص 95.

[3] – فاديا أبو خليل: الإدارة الصفيّة وتعديل السلوك، ص 98.

التفاعل الصفيّ وتحليله:

(هناك من يخلط بين مفهومين أساسيين هُما: مفهوم التفاعل الصفيّ، ومفهوم تحليل التفاعل الصفيّ، ولذا وُجب التّفرقة بين هذين المفهومين.

فبالنّسبة للتفاعل الصفيّ عرّفه **حسن** بأنّه " أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل " وعرّفه **ناجي ديسقورس** بأنّه " أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المُعلّم والتلاميذ داخل الحجرة الدراسيّة"، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتّصال بين المُعلّم وتلاميذه وأثره في المناخ الاجتماعيّ والانفعاليّ داخل حجرة الدّراسة ".

أمّا فيما يخصّ تحليل التفاعل الصفيّ فهو حسب أحمد خليل" مدخل مباشر للتقويم، وهو أسلوب يتم من خلاله رصد سلوك المُعلّم والتّلميذ بطريقة مُنظمة أثناء التدريس باستخدام إحدى طرق التسجيل" كما أنّه دراسة السّلوك التدريسيّ من خلال ما يصدر عن المُعلّم والتلاميذ من كلام داخل الصّف، بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه).[1]

المطلب الثاني: أهمية التفاعل الصفيّ

يحتل التفاعل الصفيّ مكانة أقل ما يُقال عنها أنّها مهمة ومرموقة في العمليّة التعليميّة التعلميّة، وذلك لأنّه عنصر فعّال يزيد من فاعلية هذه العمليّة ونجاعتها، ويمكن تحديد أهميّة التفاعل فيما يلي :

[1] – مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفيّ لمفهومه تحليله، مهاراتها، عالم الكتب، ط1، 2002ص 37.

(– يُساعد التفاعل الصفيّ على التّخطيط للتّعليم والتّعلُم، وفي تنفيذ وتقديم ما خُطّط له)[1]، فالتفاعل يرسم طريقاً واضحًا للمُعلّم ويُبيّن له مدى فهم واستيعاب التلاميذ للدُرس المُقدم، فكلّما كان التفاعل أكثر كلّما دلّ ذلك على تجاوب التلاميذ و فهمهم

(– للتفاعل الصفيّ أهميّة في عمل المُعلّم، فبعد أن كان مُلقنا صاحب المعرفة تقع مهمة التعليم عليه فقط، أصبح مُوجّها ومُرشدا، أما المّتعلم فقد أصبح مُشاركة بعد أن كان مّتلقيا فقط)[2] وهذا إن دلّ فإنّما يدلّ على أنّ فكرة التفاعل هذه ظهرت جليّا مع ظهور الطرائق الحديثة للتعليم والمقاربة بالكفاءات التي نادت بإشراك المّتعلم في العمليّة التعليميّة وتجريده من دور المُتلقي السلبي الذي كان يتقمصه.

(– يساعد المُتعلم على تكوين مفهوم إيجابيّ نحو ذاته وقدراته وإمكاناته الذهنيّة)[3]، فالتفاعل لا يخدم المُعلّم فقط بل حتى المّتعلم يستطيع من خلاله قياس درجة قدراته الفكريّة والعقليّة وتطويرها من خلال مشاركة الأفكار مع الآخرين.

(– يمكن المُعلم من إثارة النقاش والحوار، ويتيح الفرصة أمام المُتعلمين المشاركة بفعاليّة في الموقف التعليميّ، ويعزّز العلاقات الإنسانيّة بين المُعلّم والتلاميذ، ويُحوّل الصفّ إلى بيئة مشجّعة على التّعلم.

– يرفع من مستوى تحصيل المتعلمين ويقوّي تعلُّمهم، من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للمتعلمين الأقل منهم قدرة).[4]

---

[1] – دكّاني أم الخير، عيسى ديلمي شهيرة، التفكير الإيجابي وعلاقته بالتفاعل الصفي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة ثانوي، مذكرة تخرج ماستر إرشاد وتوجيه، 2020/2019، ص 40.

[2] – نفس المرجع

[3] – نفس المرجع

[4] – مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، ص 39.

وعليه يمكن إجمال أهميّة التفاعل في أنّه يعطي للتلاميذ الفرصـــة للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم ومناقشـتها سـواء مع زُملائهم أو حتى مع المُعلم، هذا ما يخلق حيويّة ونشـاطا داخل الصّف.

المطلب الثالث : العوامل المؤثرة في التفاعل الصفيّ

إنّ التفاعل الصـفيّ يتأثر بعدّة عوامل، هذه العوامل هي التي تجعل من العمليّة التفاعليّة إمّا جيّدة أو عكس ذلك

وقد أشار تاعونيات عليّ إلى مجموعة من هذه العوامل والمتمثّلة في :

أ(أحكام المُعلمين وتقديرهم لطلاّبهم : وهناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب

-اتّجاه التعلّق بتلميذ ما

-اتّجاه الاهتمام بتلميذ ما

-اتّجاه اللاّمبالاة بتلميذ ما

-اتّجاه النّبذ

ويؤثر مستوى تحصيل التلاميذ وقدرته على تعزيز سلوك مُعلّمه في أثناء التفاعل الصفيّ ومدى توافقه للنّظم المدرسيّة على الاتجاهات الأربعة السّابقة.

ب- المســتوى الاقتصــادي والاجتماعي للطلاّب : ينزع المُعلّمون إلى تقدير التلاميذ ذوي المسـتوى الاقتصـادي والاجتماعي الأعلى أكثر من تفاعلهم مع تلاميذ المسـتويات الأدنى.

ج- جاذبيّة التلاميذ ومظهرهم الخارجي : يميل المُعلّمون إلى التفاعل مع التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب،

ومن الضـــروري هنا أن يُدرك المُعلّم أن عليه دوماً أن يتعمّق في ذوات التلاميذ من الدّاخل.

2- أثر توقّعات المّعلم : المّعلم الذي يكون فكره عن تلميذه بأنّه ذكي يتعامل معه على أنّه كذلك فعلاً ويتوقع منه سلوكا ذكيّا، وقد يستجيب التلميذ بطريقة توحي أنّه كذلك).[1]

-(**أثر سـلوك التلاميذ الصـفيّ:** يُمكن للتلاميذ تعديل سـلوك المُعلم الصـفي من خلال أنماط استجاباتهم، ويبدو أن بعض المُعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل، لذا وُجب على كل مُعلّم أن يكون مُدركا لجميع استجابات طلاّبه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصّف) .[2]

لكن في رأيي الشـخصـي من الخطأ تأثير العوامل السّـابقة الذكر على التفاعل داخل الصّف خاصّة فيما يتعلق بالمستوى المعيشيّ والمظهر الخارجيّ، لأن هذا يُخرج المُعلم من دائرة الموضـوعيّة والحياديّة ويُدخله في متاهة إقحام الذاتيّة والميول والعواطف في اختيار العناصر التي يتفاعل معها.

حيث أنّ هذا الفرز أو التفرقة تثبّط معنويات العناصـــر الطلاّبية الأخرى وتشـــعرهم بالدونيّة، فعلى المُعلم الفطن أن يتفاعل مع العناصـــر التي تحرّك درســـه في الجانب المعرفي، ويسـتعين بها لمسـاعدة بقيّة التلاميذ وتشـجيعهم على المشـاركة ولا يهمّش التلاميذ ذوي المسـتوى المعرفيّ الضـعيف أو حتى الطبقة المتوسـطة لأن ذلك يُحسـب عليه.

---

[1] - تاعونيات عليّ: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، ص 95.

[2] - تاعوينات علي، التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي.

وقد ذكر آخرون عوامل أخرى تؤثر في التفاعل الصفيّ، والمتمثّلة في :

(البنيّة الصفيّة: والتي تتعلق بحجم الصّف وعدد التلاميذ، والذي يقصد به اكتظاظ القسم أو قلة عدد تلاميذه مما ينعكس على العمليّة التعليميّة، وديناميكيّة الجماعة الصفيّة، والتي تعطي المّعلم قواعد وأسس التفاعلات والمعايير التي يستخدمها جماعة الصّف في التأثير لمسايرة القواعد، إضافة إلى إمكانية تشخيص التفاعل بعرض بعض الأساليب.

ج- البيئة التعليميّة للصّف: وتقوم بدور فعّال في عمليّة التعلُّم نفسها وفي الصحة النفسيّة للمُتعلم، تتكون من شق مادي يشمل المقاعد والجدران والألوان والوسائل التعليمية أو الإضاءة وغير ذلك[1]، وشقّ نفسيّ اجتماعيّ ينطوي على مدى تقبُّل المتعلمين لبعضهم البعض وتقبُلهم للمُعلم، ومدى تقبّل المعلم لهم وطرق التعامل معهم .

ي - خصائص المُتعلّم: يتأثر التفاعل الصفيّ باختلاف خصائص المُعلمين من حيث خبرتّهم وكفاءتّهم ومستوى تكوينهم وأدائهم وحسن قيادتهم لجماعة الصّف وضبطها.

ك - طرائق التدريس: هي جزء من الأنشطة التعليميّة إذ يجري من خلالها نقل المادة التعليميّة لمحتوى المناهج إلى المتعلمين، وتعدّد طرائق التدريس يتعدّد بمحور ارتكاز كل منها، فهناك طرائق محورها المُعلم وطرائق محورها المُتعلم، وثالثة محورها المُعلم والمُتعلم معاً.

ل - المادّة الدراسيّة: لطبيعة المادة الدراسيّة دور في تحديد مستوى التفاعل الصفيّ، إذ نرى ميل بعض الطلاّب وزيادة اهتمامهم نحو مادة معيّنة أكثر منه المواد أخرى، وتفاعلهم فيها.

[1] - هيفاء دعميش: طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ، مذكرة ماستر، تخصص علم الاجتماع التربوي، 2016 - 2017، ص 67.

م – عوامل خاصة بالمُتعلم: والتي نذكر منها :

–آراء المّتعلمين عن سلوك المُعلّم ومدى عدالته في التعامل معهم.

–اختلاف جنس المُعلم عن المتعلمين.

_مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيليّة) [1]

المطالب الرابع : أنواع التفاعل الصفي

(هناك نوعين من التفاعل الصفيّ هما:

أ– **التفاعل اللفظيّ:** ويشمل مُجمل الكلام والأقوال التي يتبادلها المُعلم والطلبة وتكون جميعها قابلة للملاحظة والقياس.[2]

(يقصد به أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الصّف بتوجيه الأدوار والتعليمات استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المُعلم، وفي هذه الحالة يكون المتعلمون أكثر استعداداً للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد أن مواقف التعلّم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى.

وتحدد أهميّة التفاعل اللفظيّ بما يلي:

– يزيد من مقدرة المُعلم في الخلق والإبداع للمستحدثات التربويّة.

– يربط بين النظريّة والتطبيق في المجال البحثيّ والاستقصائيّ في غرفة الصف

– تعويد المُتعلم على الاستقلاليّة والاعتماد على النفس في طرح الأفكار ونموها).[3]

---

[1] نفس المرجع ص63.

[2] – هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2013، ص 153.

[3] – دكاني أم الخير، عيسى ديلمي شهيرة، التفكير الإيجابي وعلاقته بالتفاعل الصفي، ص 37.

ب-(التفاعل غير اللفظيّ: ويتمثل في الإيماءات والأفعال غير اللّفظية التي يقوم بها المُعلم، والتي تدعّم عمليّة التعلّم وتُحسّنها ،وتتمثل بتعابير الوجه واليدين التي يمارسها المعلم بهدف توصيل المعلومة للطالب).[1]

له عدّة إيجابيات نذكر منها:

(تزويد المتعلمين بصورة سلوكيّة مُتكاملة لفظيّة وغير لفظيّة لما يجري داخل قاعة الصّف).

(تشجيع التلاميذ على المشاركة، وذلك من خلال توضيح أنواع السلوك الحركي غير اللفظيّ للمعلم).[2]

المطلب الخامس: مهارات التفاعل الصفيّ

يعدّ التفاعل الصفي مهارة من المهارات الأساسيّة التي يعتمدها المُعلم أثناء تدريسه، وللتفاعل الصفي مهارات تدريسيّة معيّنة تُمكن المُعلم وتؤدي إلى حدوث تفاعل صفي مثير بين المُعلم ومتعلميه، وتتمثل هذه المهارات في:

1/ مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية : كما رأينا في المبحث السابق فإنّ الأسئلة تعد عاملاً مهماً في التدريس، (و تظهر كفاءة المعلم عندها يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها.

ومن جهة أخرى، فإن تناول الأسئلة والإجابات بين المعلم والتلميذ يزيد من التفاعل الإيجابي داخل الصف.

[1] – هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، ص 153.

[2] – فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، 104.

ولا تتوقف كفاءة توجيه الأسئلة عند حسن صياغتها فحسب، وإنما تعتمد أيضا على كيفية توجيهها، بحيث يجب على المعلم توجيه السؤال لجميع التلاميذ، وعليه اتباع الأمور التالية :

- إلقاء السؤال بصوت واضح.

_تلقي المعلم إجابات التلاميذ: فأثناء عملية التلقي هناك بعض المبادئ التي على المعلم إتباعها وهي:

أ- الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ، ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد جوابه.

ب_امتداح الإجابة الصحيحة، لأن تعزيز الإجابات الصحيحة تسهم في إشراك التلميذ في الحوار بينه وبين المعلم.

ج –عدم مقاطعة التلميذ أثناء الإجابة، أو إبداء بعض الإشارات التي تثير تحكم التلميذ عليه).[1]

2/ مهارة استثارة الدافعيّة : تعد الدافعيّة من أكثر العوامل تأثيرا في عملية التعليم وتعرف الدافعيّة بأنّها (شرط تساعد على استمرار النمط السلوكي لتحقيق الاستجابات، أمّا في المجال التعليمي فتعرف الدافعيّة على أنّها حالة داخليّة في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليميّ وقيام بنشاط موجّه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف).[2]

[1] – فاديا أبو خليل : إدارة الصف وتعديل السلوك.

[2] – بلحاج فروجة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستار، تخصص علم النفس التربوي، 2011/2010 ص 128.

(و حتى تستثار دافعيّة الطلاب نحو التعلّم، على المعلم أنْ يستخدم طرائق وأساليب متنوعة أهمّها :

أ- بحثه عن حاجات التلاميذ الفردية والتخطيط لإشباعها

ب- تعريفهم بنتائجهم وإشعارهم بالنجاح والتقدم.

ج- اقتناع المعلم بمهنته ووعيه بمشكلات طلابه.

والدافعيّة قد تُستثار قبل بداية الدرس، وذلك عن طريق إعلان المعلم للأهداف التعليميّة، وأثناء الدرس، من خلال تنويع الأنشطة والتقنيّات التعليميّة.)[1]

3/ **مهارة تنويع المثيرات:** (يقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير، فكلّما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعيّة.

وهناك عدة أساليب لتنويع المثيرات يمكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه التلاميذ، وليعبر عن إيقاع عرض الدرس، وهذه الأساليب هي :

أ- **التنويع الحركي** : التنويع الحركي أي أن يقوم المعلم من موقعه في قاعة الصف، فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت، بل عليه أن ينتقل داخل الصف متحركا بين الصفوف.

ب - التركيز: ونقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ، قد تكون لفظيّة أو غير لفظيّة) .[2]

---

[1] - سامي سوسة سلمان: عبد الحكيم محمدا أحمد، مهارات التفاعل الصفي لدى الطلاب المعلمين كلية التربية ، مجلة بحوث جامعة تعز(دراسة تقويمية)، مجلد 9، عدد 9، 2020، ص 124.

[2] - فاديا أبو خليل: إدارة الصف وتعديل السلوك، ص 109.

ج- تنويع التفاعل الصفي: ويكون على الشكل التالي:

- (التفاعل بين المعلم ومجموعة التلاميذ : يتم هذا النوع من التفاعل خلال الأنشطة التعليميّة المتمركزة حول المعلم أثناء المحاضرة أو الشرح، ومع أنّ المعلم يوجه أسئلة بقصد إثارة التفاعل إلاّ أنّ ذلك يوجه إلى مجموعة من التلاميذ ككل .

- التفاعل بين المعلم والتلميذ: يحدث هذا النوع عندما يوجه المعلم انتباهه إلى تلميذ معيّن لكي يندمج في المناقشة، وهنا لا يكون النشاط التعليميّ متمركز حول المعلم، وإنّما يكون موجها بواسطة المعلم.

- التفاعل بين تلميذ وتلميذ آخر: وفيه تكون الأنشطة التعليميّة متمركزة حول التلميذ، فعلى سبيل المثال، قد يثير أحد التلاميذ مشكلة يوجهها إلى تلميذ آخر لكي يجيب عنه.)[1]

- والمعلم الكفء عليه أن ينوّع بين هذه الأنواع أثناء تقديمه لدرسه، وذلك وفقا لمقتضيات الموقف التعليميّ، لأنّ هذا التنويع يثير انتباه التلاميذ.

4/ مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: (يتطلب التدريس الفعّال من المعلمين أن يتبنوا المواقف الإنسانيّة التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم، ومن أهم الإستراتيجيّات التي تمكّن المعلم من أداء عمله على النحو الفعّال عن طريق الاهتمام بمشاعر تلاميذه وتكوين علاقات صفيّة له ولهم، وهي :

أ- **التوحد الانفعالي:** ويعني أن نضع أنفسنا موضع الشخص الآخر ونحاول أن ندرك لماذا يشعر شخص بالطريقة التي يشعر بها.

[1] - ماجدة مصطفى السيد وآخرون: التدريس المصغر ومهاراته، سلسلة العلوم التربوية، العدد الثاني، 2007 - 2008، ص 150.

ب- الاحترام: تعد من الأبعاد المهمة في العلاقات بين المعلم والتلاميذ، حيث يهتم معظم المعلمين بكسب احترام التلاميذ لهم) .[1]

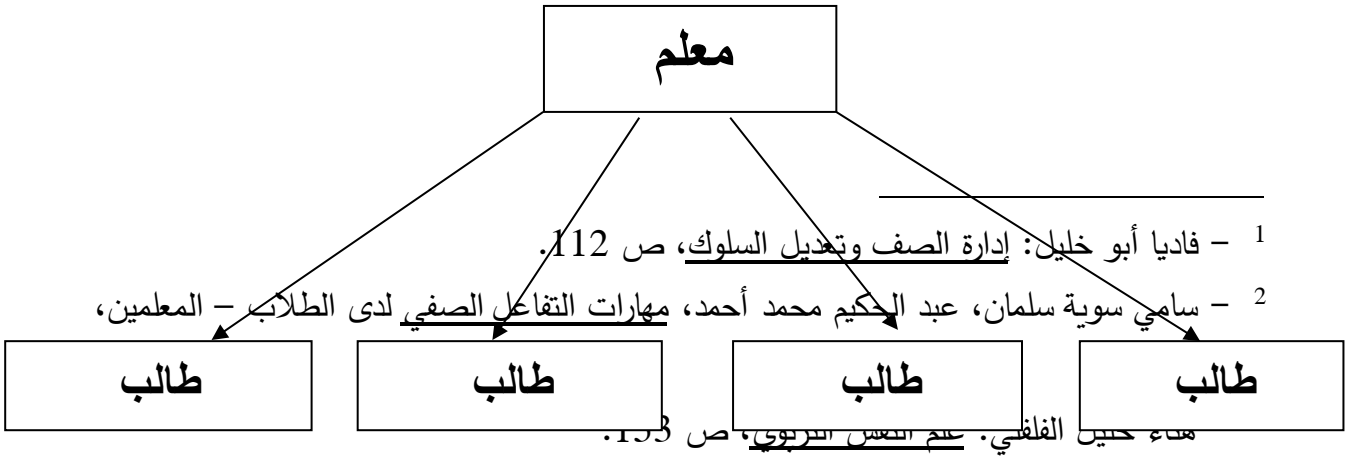
المطلب السادس : أنماط التفاعل

إنّ عمليّات التعليم هي عمليّات تفاعل واتصال، لذا فإنّ كفاية المعلم في الاتصال وإتقانه لمهارة التفاعل تعد متطلبا أســاســيّا في إحداث التعلم، حيث أنّ التفاعل في العمليّة التعليميّة يحدث بين المعلم وطلاّبه، إذ يتناولون فيما بينهم الأدوار.

ويتخذ الاتصال داخل حجرة الدراسة الأنماط التاليّة:

1-النمط أحادي الاتّجاه: (في هذا النمط يقوم المعلم بإرسال ما يوّد قوله أو نقله إلى الطلاب دون أن يستقبل منهم، أو يستفسروا منه عن شيء أداه في عرضه، وهذا يمثل الأسلوب التقليدي في الّتدريس).[2]

(يعتبر هذا الاتجاه التلميذ عنصــرًا سـلبياً، يردد ما يريد منه المعلم والذي يتولى بدوره مهمة الإلغاء انطلاقاً من كونه المصدر الوحيد للمعرفة[3]، والرسم رقم 1 يوضح هذا النمط):[4]



[1] – فاديا أبو خليل: إدارة الصف وتعديل السلوك، ص 112.

[2] – سامي سوية سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، مهارات التفاعل الصفي لدى الطلاب – المعلمين، هناء حنين الفلفلي. علم النفس التربوي، ص 153.

[4] – نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008، ص 84.

في هذا الرسم نلاحظ أنّ الأسهم متجهة نحو اتجاه واحد، تنطلق من المعلم وتصل إلى الطالب، هذا يترجم ما قلناه سابقاً بخصوص أنّ التفاعل في هذا الاتجاه بين المعلم والتلميذ غائب بشكل كبير، والمعلم فقط هو من يقدّم المعرفة يتميز الاتجاه الأحادي بعدة مميزات تتمثل فيما يلي :

- (المعلم فيه جهاز إرسال والمتعلم جهاز استقبال.
- يتصّف موقف الطلاب بالسلبيّة، بينما موقف الأستاذ بالإيجابيّة.
- تتركز عمليّة المتعلم في هذا النمط حول الحقائق والمعارف
- يفتقد النمط الأحادي إلى التغذيّة الراجعة).[1]

2- النمط ثنائي الاتّجاه: (في هذا النمط يرسل المعلم ويستقبل من طلابه، حيث أن التفاعل فيه يكون باتجاهين)[2]

يكون في هذا الاتجاه الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات التي تعلمها الطلبة من معلمهم.

يتصف هذا الاتجاه بما يلي :

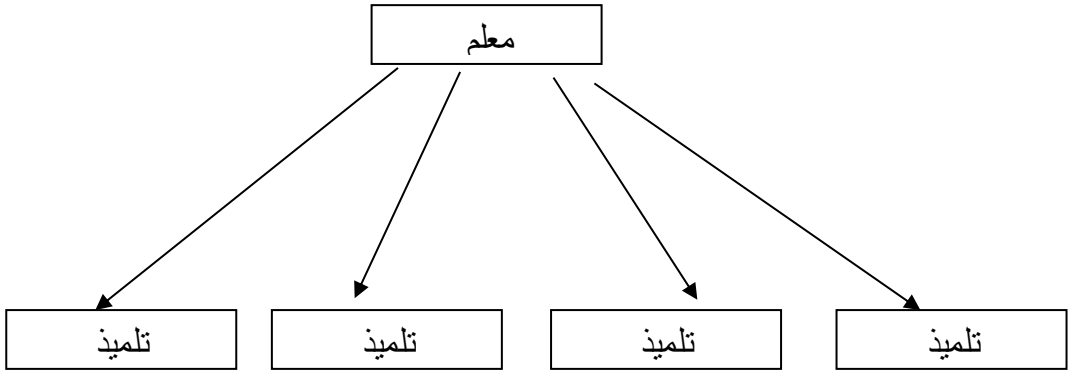
[1] - سامي سوية سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، مهارات التدريس الصفي لدى الطلاب المعلمين، ص 118.

[2] - هناء خليل الفلفلي: علم النفس التربوي، ص 153.

- (أكثر فاعلية من النمط السابق (الأحادي).
- المعلم محور الاتصال أيضا.
- يحقق لطرفي عمليّة الاتصال تغذيّة راجعة

-لا يسمح هذا النمط بالاتصال بين طالب وآخر، بل على المعلم وأحد الطلبة)[1].

(والشكل التالي يمثل هذا النمط من التفاعل) :[2]



3- **نمط ثلاثي الاتجاه:** (يرسل المعلم في هذا الاتجاه ويستقبل، ويسمح بأن يعطي الفرصة للتلاميذ بإجراء الاتصال، فالمعلم هنا ليس المصدر الوحيد للمعرفة، بل تبادلات للخبرات بين الطالبة تسمح لهم بالحصول على المعرفة من مصادر أخرى غير المعلم).[3]

[1] – سامي سوية سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، مهارات التدريس الصفي لدى الطلاب المعلمين، ص 118.

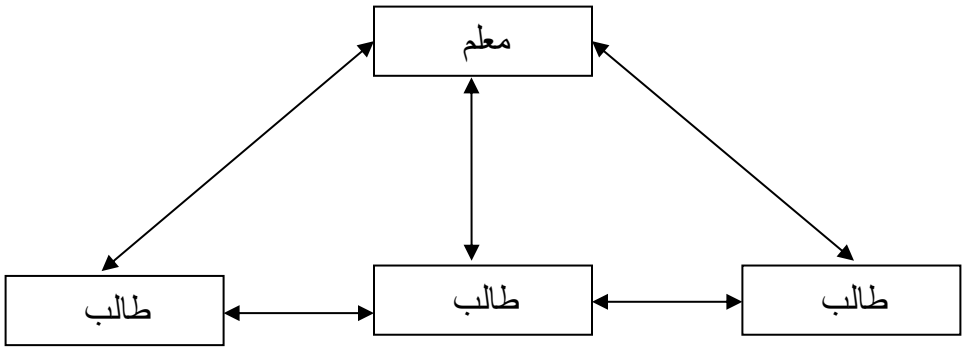
[2] – نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008، ص 84.

[3] – نفس المرجع ص 85.

يتصف هذا النمط بما يلي :

- (ألاّ يكون المعلم فيه المصدر الوحيد للمعرفة .
- يسمح فيه تبادل الخبرات بين عناصر الموقف التعليميّ
- يتبادل الطلاب الأدوار فيما بينهم في عمليّة الاتصال).[1]

(وهذا الشكل يوضح هذا النمط :



في هذا النمط يمكن للطالب من تطوير أفكاره وذلك من خلال نقاشـه مع زملائه وتبادل الخبرات، وما يمكن ملاحظته

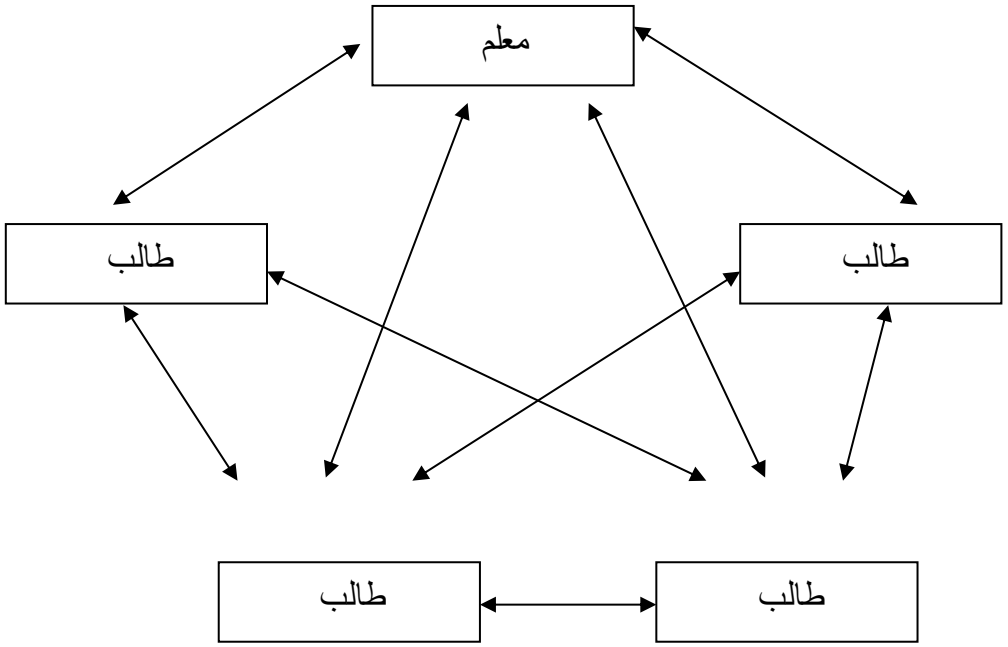
وتبادل الخبرات، وما يمكن ملاحظته أنّ جميع العناصر تتفاعل مع بعضها البعض، لأنّ هناك اتصال مباشر بين الوحدات ولا يوجد مركز يتحكم في عمليّة الاتصال.)[2]

[1] – سامي سوسة سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، مهارات التدريس الصفي لدى الطلاب المعلمين، ص 119.

[2] – أدربيات فتيحة: بوشنتوف خديجة: التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مذكرة ماستر، علم النفس المدرسي،/ 2017– 2018، ص 17.

4/ نمط متعدد الاتجاه: (يكون الاتصال فيه متعدد الاتجاهات بين المعلم وتلاميذه.

في هذا النمط نلاحظ توافر الفرص للتواصل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة وأنفسهم، يعتبر من أكثر الأنماط تطورا، ويكون المتعلم فيه هو محور العمليّة التعليميّة، لذلك فهو يحتاج لمعلم مؤهل تأهيلاً علميًا ومسلكياً تؤهله لإتاحة مثل هذا النوع من التفاعل، والشكل التالي يمثل هذا النمط من التفاعل).[1]



يتصف هذا النمط بما يلي :

-(يشرك معضم الطلاب في عمليّة التعلم ويرفع مستوى تحصيلهم.

- يسمح لكلّ طالب بنقل أفكاره وخبراته إلى زملائه

- يحقق التغذيّة الراجعة للمعلم والطالب معا.

[1] - نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008، ص 86.

– يسير هذا النمط باتجاهات متعددة الأمر الذي يجعل من الفصل خلية متفاعلة،)

[1]وعليه يمكن القول من خلال كل هذا أن أنماط التفاعل المذكورة سابقاً تلعب دوراً مهما في تحقيق الأهراف التعليميّة المسـطرة، وعلى المعلم التوفيق بين هذه الأنماط حسـب الموقف التعليميّ الذي يكون فيه، ولا يعتمد على نمط واحد فقط.

المطلب السابع: وظائف التفاعل الصفي

يؤدي التفاعل الصفيّ إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية :

- (استشارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون، والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضـامينه، وتحديد مدى اسـتعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

- تحقيق المشـاركة الفعّالة في ألوان النشـاط المدرسـي وتوجيه خطا المتعلمين نحو الأهداف المرصودة، وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية .

- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله، وتوظيفه في مواقف أخرى ثقة وحرية تحسـين اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.

- تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها، وحفظ النظام وتحليل الانضباط الصفي، وتعديل السلوك).[2]

- (تنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

---

[1] – سامي سوسة سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، **مهارات التدريس الصفي لدى الطلاب المعلمين**، ص 119.

[2] – محمد محمود الحلبة، **مهارات التدريس الصفي**، ص 272.

- إيضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي التعلمي للمتعلمين، مما يعينهم على تحديد مواقفهم منها).[1]

- وقد أشار الأستاذ ماجدة مصطفى السيد ومجموعة من الأساتذة الآخرين إلى وظائف أخرى للتفاعل الصفي تتمثل في

- **(الإكمال** :إن وظيفة التفاعل اللفظي تتوافق وتتكامل مع التفاعل الغير اللفظي، مما يؤدي إلى تفاعل جيد بين المعلم والتلميذ.

- **الضبط:** من وظائف التفاعل ضبط سلوك التلميذ وتنظيمه، وقد يتم ذلك باللفظ أو الإشارة.[2]

- التفسير : من وظائف التفاعل توضيح الصور إلى معاني بسيطة وخبرات ملائمة للتلاميذ.)[3]

المطلب الثامن: الأمور الواجب مراعاتها للمحافظة على فاعلية التفاعل

إن التفاعل الصفي متوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل، فنجاح العملية التعليمية مرتبط ومتعلق بمدى حسن توظيف واستغلال هذه المهارة التفاعلية،(غير أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية في التعبير.

[1] – عنودة علي، جابر نصر الدين، **دور التفاعل في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 48، سبتمبر 2017، ص 278.

[2] – ماجدة مصطفى السيد وآخرون، التدريس المصغر ومهاراته، ص 151.

[3] – فارغة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1996، ص 14.

فهناك من المعلمين من لا يسمحون بذلك خوفا من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى، ومن هنا يكون التلاميذ في موقف تفرض عليه السلبية) كما رأينا سابقا في النمط الأحادي.

في حين نجد المعلم الذي يستطيع السيطرة على التفاعل داخل القسم ويسيره وفق ما يخدم العملية التعليمية والموقف التعليمي، تكون آثاره أكثر إيجابية على التلميذ وعلى الدرس بشكل عام،(ومن خلال ذلك يصبح دور المعلم في هذا الشأن يتمثل في وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على المنافسة وتوجيه الحوار والتفاعل).[1]

وحتى يكون المعلم أكثر فاعلية داخل القسم، ويتمكن من السيطرة على تفاعل التلاميذ، عليه أن يستخدم مجموعة من الأنماط الكلامية التي تعينه على ذلك، والمتمثلة في :

-(مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.

- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة.

- الاستماع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وآرائهم)[2]

-(تقبل أفكار الطلبة الجيدة، وإبرازها وتبنيها أو البناء عليها.

- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.

- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء الفرصة للطلبة والوقت للاستجابة.

- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراج لهم، سواء كانت سلبية أو إيجابية).[3]

---

[2] - محمد محمود حيلة، **مهارات التدريس الصفي**، ص 274.

[3] - محمد محمود حيلة، **مهارات التدريس الصفي**، ص 274.

-(استخدام أسئلة واسعة عريضة، والتقليل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا إجابة محدودة مثل "لا" أو نعم" .

-تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسارات.

- استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة للتلميذ .

- عدم إصدار المعلم أي حركة أو إشارة من شأنها أن تشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف.)[1]

كما أشارت كذلك عناء حسين الفلفلي إلى ما يجب مراعاته للمحافظة على فعالية التفاعل الصفي حيث قالت

- (اختيار الأسلوب التدريسي المناسب.
- مراعاة الفروق الفردية في قدرة الطلبة على الانتباه

- الابتعاد عن الأسلوب المباشر في التعليم.

-إشاعة جو من الاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم.

- تنظيم البيئة الصفية، وتوفير تجهيزات لازمة للعملية التعليمية).[2]

وعليه من خلال ما تطرقنا إليه في النقاط السابقة نلحظ أن لكل من المعلم والمتعلم دور مهم في فاعلية التفاعل وتحسينه، والتي نلحظها في :

- دور المعلم في العلاقة التفاعلية يتمثل في :

(التخطيط : هو الاستعداد لنشاطات حجرة الصنف- .

---

[1] - عماد شاهين: **مبادى التعليم المدرسي .....والمعلمين**، ص 220.

[2] - هناء حسين الفلفلي: **علم النفس التربوي**، ص 157.

الإدارة : يقصد بها السيطرة على سلوك التلميذ- .

التعليمات: هي التوجيهات التي تساعد التلميذ على التعلم

ب – دور المتعلم في العلاقة التفاعلية :

المشاركة: يقصد بها عدد المرات التي يساهم بها التلميذ في القسم.

التغطية: يمكن قياسها بما تعلمه التلميذ سابقا، واحتفظ به وتبين ما اجتازه من اختبارات تجري له خلال مشواره الدراسي.

النجاح: هو اجتياز ما سبق تعلمه والانتقال إلى المرحلة التي تليها في التعلم).[1]

في نهاية هذا المبحث المتعلق بإشكالية التفاعل الصفي يمكن القول إن التفاعل الذي يجري داخل القسم بين التلميذ وأستاذه يعتبر عماد العملية التربوية وأساسها، كما أنه السكة الأنسب التي يسير عليها الكل من الطالب ومعلمه خلال تقديم الدرس، فهذا الأخير (التفاعل) يتم من خلال شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم.

وعلى المعلم والمتعلم معا حسن توظيف هذا التفاعل، وذلك لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، وتبادل الخبرات والأفكار داخل قاعة الدراسة.

[1] – ممو عمار، ثابت عزيز، **دور العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم في التحصيل الدراسي**، شهادة ماستر، تخصص علم الاجتماع التربية، تبسة، 2022، 2021، ص 44.

الفصل الثانـي:

دراسة تطبيقية

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية

تمهيد :

تُعتبر اللّغة العربيّة من اللّغات السامية التي لها من الخصائص والمميّزات ما يجعلها فريدة من نوعها وخاصة .

وبما أنّ كلّ دولة تهتم باللّغة الخاصة بها، فإنّ الدول العربيّة تولي اهتماما كبيرا هي الأخرى في تدريس اللّغة العربيّة، وتُسخر لها مدرسين كُفء يوجب عليهم التكوين العالي والمعرفة الكافية بأسرار اللّغة العربيّة، وذلك لأنّ هذا التكوين يقوّي العلاقة بين المُدرِّس وتلاميذه ويفتح قنوات التواصل والتفاعل بينهم، ويُسيّر الصف أحسن تسيير .

إنّ كلّ أستاذ يعتمد الطريقة التي يُتقنها ويراها مناسبة أثناء شرح درسه، ومن الطرق نجد طرح الأسئلة التي فصّلنا فيها في الجانب النظري، وهناك العديد من أساتذة اللغة العربية من يعتمد على هذه الطريقة، يستخدم أسئلة يطرحها ليثير التفاعل أثناء الدرس .

وعليه فقد أجرينا دراسة ميدانيّة لرؤية كيف تؤثّر الأسئلة التي يطرحها أستاذ اللّغة العربيّة على تفاعل التلاميذ أثناء شرح المادة المقدمة.؟

المبحث الأول: إجراءات الدراسة .

المطلب الأول: منهج الدراسة .

يلعب المنهج دورا أساسيا ومهما في الدراسة العلميّة، حيث يساعد الباحث على الكشف عن الطريق التي يسير عليها البحث، فالمنهج (برنامج ينظم قبليا سلسلة من العمليات التي تتطلب الإنجاز، كما يشير إلى بعض الأخطاء التي يجب تجنبها بغية بلوغ نتيجة محددة)[1].

كما أنّه من المفهوم التربويّ عبارة عن (وسيلة منظمة ومحدّدة، تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة)[2].

تختلف طبيعة المنهج باختلاف ماهية الموضوع والهدف من دراسته، فكل موضوع أو كل دراسة ولها منهج خاص بها تسير عليه، وبما أنّ موضوعنا يحتاج إلى وصف وتحليل للمعلومات للحصول على نتائج دقيقة، فإّننا اخترنا المنهج الوصفيّ في ذلك، لأنّه الأنسب لموضوعنا، فهو يٌعنى (بوصف الظواهر والوقائع كما هي موجودة في الواقع دون تدخل أو تحيّز من الباحث)[3]، إنّ المنهج الوصفيّ والدراسة الوصفيّة لاتقتصر على جمع المعلومات فقط، بل تتجاوزه إلى تقديم الأسباب وتفسير النتائج المُتوصل إليها، وهذا ما سنقوم به في هذه الدراسة .

[1] –حنان قصبي، محمد الهلالي، في المنهج، دار توبقال، المغرب، ط1، ص10.

[2] –محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، ط1، 2016، ص14.

[3] –محمد عبد السلام، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، مكتبة نور، 2020، ص163.

المطلب الثاني: مجال الدراسة.

1-المجال الزمانيّ للدراسة:

ونعني بالمجال الزمانيّ هو المدة الزمنيّة التي استغرقتُها لإعداد هذه المذكرة، حيث شرعتُ في عملي هذا في أواخر شهر أكتوبر 2024، وأنهيته في أواخر شهر ماي 2025.

2-المجال المكاني للدراسة :

نعني بالمجال المكاني ذلك الحيّز الذي أجرينا فيه الدراسة الميدانيّة، وبالنسبة لموضوعي فقد اتّجهت إلى عدّة متوسطات، تتمثل في :

-متوسطة فضيل اسكندر (المدية).

-متوسطة البشير الابراهيمي (المدية).

-متوسطة عبد الرزاق حنطابلي (المدية).

-متوسطة ولد شماقجي (المدية).

وهذا لتوزيع الاستبيان على مجموعة من أساتذة اللّغة العربية المدرّسين في تلك المؤسسات السابقة .

المطلب الثالث: عينة الدراسة .

إنّ المرحلة التي سلطت الضوء عليها البحث المتمثل في دور أسئلة اللّغة العربيّة في بناء التفاعل بين المُعلم والمُتعلم، هي مرحلة التعليم المتوسط، وبالخصوص السنة الأولى، وقد اخترتُ هذه المرحلة لما لها من أهميّة كبيرة وعلاقة وطيدة بموضوعي، وذلك لأنّ التلميذ في هذا الطور يكون قد بدأ باكتشاف قدراته العقليّة والمعرفيّة والاعتماد إلى

حدّ ما على نفســـه، كما يبدأ في هذه المرحلة بالتخلّص من الدور الســـلبيّ الذي كان يتقمصه في المرحلة الابتدائيّة، فيتفاعل مع مُعلمه ومع بقية زملائه، وبهذا تكون هذه الفئة أفضل عيّنة تلائم هذا الموضوع .

وفي المقابل نجد أن أســـاتذة اللّغة العربيّة في هذا الطور من هذه المرحلة لهم من المؤهلات ما يمكنهم من إثارة التفاعل داخل القسم والتحكم فيه وتسييره لما يخدم الدرس .

المطلب الرابع: أدوات الدراسة .

لكي يُعطي البحث نتائج دقيقة موضـــوعيّة على الباحث اعتماد أدوات ووســـائل تجعل من الدراسة مُحمّلة بكم هائل من المعلومات والحقائق اللاّزمة، وقد عُرفت (بالأدوات التي يســـتخدمها الباحث في تجميع البيانات اللاّزمة لاختبار فروض بحثه، والإجابة عن التساؤلات) [1].

وقد تعدّدت أدوات البحث بتعدّد الدراسـات والمناهج المتّبعة في الدراسـة، حيث نجد الاستبيان و المقابلة و الملاحظة و الاختبارات .كل دراسة أو بحث له أدوات معينة .

وبما أنّ دراستنا التطبيقيّة تهدف إلى نفي أو إثبات فرضيتنا المتمحورة حول أن أسئلة مادة اللّغة العربيّة لها دور مهم في بناء التفاعل وتنميته بين المُعلم وتلاميذ الســـنة الأولى متوسط بالخصوص، فإن الأداة المناسبة لتبيين ما إن كانت تؤثر الأسئلة المطروحة داخل الصـــف في تفاعل التلاميذ وتجاوبهم مع الأســـتاذ أثناء شـــرح الدرس أم لا .تتمثل في الاستبيان .

نعني بالاستبيان (كميّة من الأسئلة التي يطبعها الباحث ويوزعها على المبحوثين)[2].

[1] –محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011، ص388.

[2] –نفس المرجع.

يعتبر هذا الأخير أكثر الأدوات شيوعا واستخداما في مثل هذه البحوث، ولهذا فقد اعتمدت على الاستبانة ووجهتها لمجموعة من الأساتذة الذين يُدرّسون اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط السنة الأولى خاصّة، وذلك للإجابة على مجموعة من الأسئلة والتأكد من صحة الفرضية التي تُسلم بأن للأسئلة دور مهم في بناء التفاعل بين المُعلم والمُتعلم.

المبحث الثاني: تحليل الاستبيان.

1-الأسئلة الشخصيّة.

الجدول رقم 1: توزيع المُستجوبين حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	5	25
أنثى	15	75
المجموع	20	100

التحليل:

يمثل هذا الجدول نسبة المبحوثين حسب الجنس، حيث نلاحظ من خلاله أن نسبة الذكور التي بلغت 25% أقل مقارنةً بنسبة الإناث 75% من المجموع الكلّي للأستاذة، وهذا راجع إلى أنّ الإناث يميلون أكثر إلى مهنة التدريس، كما أنّهم الأكثر إتماماً لدراستهم عكس الذكور الذين يتجهون إلى الحياة العملية قبل إتمام دراستهم، وبهذا يكون احتمال نجاح الإناث في مسابقات التوظيف مرتفع أكثر من الذكور.

الجدول رقم 2 توزيع المُستجوبين حسب المستوى التعليمي

المستوى	التكرار	النسبة%
ليسانس	11	55
ماستر	9	45
دكتوراه	0	00
المجموع	20	100

التحليل:

من خلال الجدول الذي بين أيدينا نجد أنّ نسبة الأساتذة الموظفين بشهادة ليسانس فقط بلغت 55%، في حين أنّ نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بلغت 45%، ويرجع هذا التفاوت البسيط إلى طبيعة المرحلة التي يُدرّسون فيها، حيت أنّ مرحلة التعليم المتوسط تكتفي فقط بشهادة الليسانس وليس إلزامياً أن تكون لدى الأستاذ شهادة الماستر في هذه المرحلة، كما نلاحظ انعدام المتحصلين على شهادة الدكتوراه مقارنة بالعدد الإجمالي للأساتذة المُستجوبين، وهذا راجع إلى أنّ حاملي هذه الشهادة يتجهون إلى التعليم الجامعي عادة.

الجدول رقم 03: توزيع المبحوثين حسب سنوات الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة%
من سنة إلى خمس سنوات	05	25
من خمس إلى سبع سنوات	01	5
أكثر من سبع سنوات	14	70
المجموع	20	100

التحليل:

يُبيّن الجدول الآتي نسب الأساتذة حسب خبرتهم في مجال التعليم، والتي وّزعت كالتالي : من سنة إلى خمس سنوات 25%، من خمس إلى سبع سنوات 5%؛من سبع سنوات فما فوق 70%.

نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذين تفوق خبرتهم السّبع سنوات تقريباً $^{3/4}$ من المجموع الكليّ كأعلى نسبة ، وسبب ذلك يعود إلى أهمية وحساسية السّنة الأولى من التعليم المتوسط،

حيث تعمل إدارة المؤسسة (المتوسطة) على اختيار أكثر الأساتذة خبرة لتدريس هذه السنة، لأنّها سنة مهمة والعمود الأساسي للمرحلة المتوسطة ككل ؛لهذا تحتاج إلى مدرسين ذوي تكوين عال وخبرة كبيرة في المجال، لكي يتمكنوا من إعداد التلميذ وتحضيره نفسيًّا ومعرفيًّا للسنوات القادمة في مساره التعليمي .

كما تجدر الإشارة إلى أنّه بالنظر إلى هذا الجدول والجدول الذي يمثل المستوى التعليمي للأساتذة نجد أنّ جُلّ المتحصلين على شهادة الليسانس خبرتهم أكثر من سبع سنوات وهذا راجع إلى طبيعة النظام السائد قديما ألا وهو النظام الكلاسيكي الذي كان يتمثل في ليسانس 4سنوات ثم مباشرة الماجستير والدكتوراه فلم يكن الماستر مُعتَمدا في تلك الفترة.

2-أسئلة الاستبانة:

الجدول رقم 04: توزيع المبحوثين حسب الوقت الممنوح للتفكير على التلاميذ بعد طرح السؤال.

وقت التفكير	التكرار	النسبة%
دائماً	14	70
أحيانًا	06	30
أبدًا	0	0
المجموع	20	100

التحليل:

من خلال الجدول التالي نلاحظ أنّ الأساتذة الذين يمنحون دائمًا وقتاً للتفكير بعد طرحهم للسّؤال على التلاميذ قد بلغت 70%، وهي مرتفعة مقرنةً بالذّين أجابوا ب"أحياناً"

والتي كانت نسبتهم 30%، وهذا الارتفاع نلمسه عند الأساتذة الذين تفوق خبرتهم السبع سنوات (من خلال الجدول رقم 3)، يعود سبب ذلك إلى إدراك ذوي الخبرة في مجال التدريس لأهمية الوقت الممنوح للتفكير بعد طرحهم للسؤال، حيث يستطيع التلميذ في ذلك الوقت استيعاب وفهم السؤال وكذا ترتيب أفكاره وجمعها، حتى يتسنى له الإجابة بشكل صحيح وسليم، لأنّ إغفال الأساتذة لذلك الوقت وإهماله له، يجعل التلميذ يجيب بشكل عشوائي ، وغالبا ما تكون إجابته إمّا ناقصةً أو خاطئةً كليّا.

وبهذا فإنّ إتاحة التلاميذ فرصةُ للتفكير بعد تلقيهم للسؤال يُعد أمرا مهما، وشرطا من شروط طرح السؤال، كما فصّلنا في الجانب النظري لخصائص الأسئلة الجيّدة.

وقد انعدمت النسبة في عدم منح الوقت للتفكير لدى الأساتذة المُستجوَبين تدعيمًا وتوكيدًا لأهمية هذا الوقت وكل ما ذكرناه سابقا.

الجدول رقم 05: توزيع المَبحوثين حسب وقت طرح الأسئلة على التلاميذ أثناء الشرح.

وقت طرح السؤال	التكرار	النسبة%
قبل بداية الدرس	15	33
أثناء شرح الدرس	18	39
بعد الانتهاء من الشّرح	13	28
المجموع	46	100

التحليل:

يمثل الجدول التالي توزيع المَبحوثين حسب وقت طرح الأسئلة على التلاميذ أثناء الشرح، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يطرحون قبل بداية الدرس 33%، في حين بلغت

نسبة الذين يطرحون أثناء شرح الدرس 39%، كما نجدها بلغت 28% فيما يخصّ الأساتذة الذين يطرحون الأسئلة بعد الانتهاء من الشرح.

وبإجراء معادلة بسيطة نجد أن 60% من المجموع الكليّ للأساتذة يطرحون الأسئلة قبل بداية الدرس وأثناءه وبعده، ولعل سبب ذلك يعود إلى أهمية الأسئلة ودورها الفعّال في سيرورة الدرس، حيث أنّ كل وقت من الأوقات سابقة الذكر له هدف معيّن وغاية مقصودة، وعلى الأستاذ الفطن أن يستغلّه ويطرح الأسئلة التي تناسب ذلك الوقت بالذّات .فالهدف من كلّ سؤال مرتبط كلّ الارتباط بالوقت المطروح فيه، وبتفصيل أكثر نجد أنّ الأسئلة التي يطرحها المُعلم قبل بداية الدرس هي أسئلة تمهيديّة له، تساعد الأستاذ على الإنطلاق في درسه، وتكشف له ما في جُعبة التلميذ من معلومات سابقة ومكتسبات قبليّة حول الموضوع، في حين أنّ الأسئلة التي يعتمدها الأستاذ أثناء شرحه للدرس تكشف مدى استيعاب التلاميذ لمجريات الموضوع، وتُبيّن للأستاذ المسار الذي يسير عليه، فهذا النوع من الأسئلة يُنمّي خطّ التفكير لدى التلاميذ ويُلفت انتباههم، كما يضع الأستاذ في الصورة المناسبة؛ فإنّ تجاوب التلاميذ مع هذه الأسئلة يتبين أنّه في المسار الصحيح وإن لم يكن هناك تجاوب عليه تغييّر الأسلوب ورفع وتيرة ومستوى شرحه وتبسيط الأفكار أكثر، أمّا بالنسبة للأسئلة التي تكون بعد الانتهاء من الدرس عادة ما تكون أسئلة تلخيصيّة وتقويميّة يكون غرضها المراجعة وتلخيص كلّ ما تمّ التطرق إليه في الدرس، كما تُبيّن مدى تحقيق الأهداف المُسطرة قبل بداية الدرس، فهي معيار يقدر من خلاله الأستاذ الانتقال إلى درس جديد أو إعادة الجزئيّات الغامضة على التلاميذ (يُنظر في تصنيف الأسئلة من حيث توقيت استخدامها في الدرس).

الجدول رقم 06: توزيع المُستجوَبين حسب الإجراء المُتّخذ عندما لايُجيب تلميذ على سؤال معيّن.

الإجراء المُتخذ	التكرار	النسبة%
تساعد التلميذ للوصول إلى الإجابة	15	58
تُحوّل السؤال إلى تلميذ آخر	11	42
تُجيب تنفسك على السؤال	0	0
المجموع	26	100

من خلال الجدول التالي والذي يُمثل نسب الأساتذة وفقاً للإجراء الذي يتّخذونه عندما يعجز تلميذ على الإجابة على سؤال معيّن، نجد أنّ نسبة الأساتذة الذين يساعدونه للوصول إلى الإجابة بلغت 58%، أمّا نسبة من يُحوّل السؤال إلى تلميذ آخر بلغت 42%، في حين أنّها انعدمت في الإجراء المُتعلق بإجابة الأستاذ بنفسه على ذلك السؤال.

يعود سبب ارتفاع نسبة المُساعدين للوصول إلى الإجابة مقارنة بالنسب الأخرى إلى أنّ جُل أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط يحاولون الوصول بالتلميذ الى اجابة كاملة كافيّة، وهذا من خلال طرحه لمجموعة من الأسئلة المترابطة والمتسلسلة فيما بينها، والتي تكون لها علاقة بالسؤال الجوهريّ، حتى يتضح المقصد لدى التلميذ ويزول ذلك الإلتباس ويتمكن من الإجابة بشكل سليم وصائب، فيزيد ذلك من ثقة التلميذ بنفسه وتحفيزه، أمّا بالنسبة للأساتذة الذين يُحوّلون السؤال إلى تلميذ آخر (42) إذا ما سلّطنا الضوء عليهم نجد أنّهم قد اعتمدوا على الإجراء الأول (مساعدة التلميذ) لكن ذلك التلميذ لم يتمكن من الوصول إلى الإجابة فما يكون على الأستاذ إلاّ اختيار تلميذ مُغاير لكي يُجيب حتى يُسيّر الدرس ولا يتعطل، وهو ما يُعرف بأسئلة السّبر المُحوَّل (يُنظر تصنيف الأسئلة حسب نوع السّبر)، محاولةً منه لإشراك أكبر قدر ممكن من التلاميذ هذا من ناحية، أو أنّ السؤال في حد ذاته الإجابة عليه لا تتطلب وقتاً كبيراً للتفكير فيعمد الأستاذ إلى اختيار تلميذ آخر لكي يجيب عليه حتى يسير في درسه من ناحية أخرى.

ولا يمكن للأستاذ أن يجيب على السؤال بنفسه إلاّ نادرا، وهو ما وجدناه في الواقع حيث انعدمت النسبة فيما يخص هذا الإجراء ذلك لأنّه يُثبّط معنويّات التلاميذ ويقتل روح المناقشة والتفاعل فيما بينهم، وهذا ما يُعاب على الأستاذ.

الجدول رقم 07: توزيع المستجوبين حسب طرح الأسئلة المُرتجلة غير المسطرة ضمن الأهداف من قبل.

طرح الأسئلة المرتجلة	التكرار	النسبة%
دائماً	02	10
أحياناً	14	70
أبداً	04	20
المجموع	20	100

التحليل

الجدول الذي بين أيدينا يُبيّن لنا نسب الأساتذة حسب طرحهم للأسئلة المرتجلة، حيث نلاحظ أنّ الأساتذة الذين دائمًا ما يطرحون هذا النوع من الأسئلة نسبتهم 10% في حين أنّ نسبة من يطرحها أحياناً كانت 70%، كما أنّ الأساتذة الذين لا يطرحون أسئلة لم يسطروها من قبل ضمن أهدافهم بلغت 20%.

وقد ارتفعت نسبة "أحياناً" ذلك لأنّ طرح الأسئلة تدخل ضمن عدّة عوامل منها ما هو متعلق بالدرس في حدّ ذاته بمعنى أنّ ترابط وتسلسل جُزئيات الدرس تحتاج إلى الاستعانة بأسئلة مُرتجلة، ومنها ما هو متعلق بالتلاميذ؛ ذلك حسب تجاوبهم وتفاعلهم مع الأستاذ، فكلّما كانت مشاركة التلاميذ أقوى وتفاعلُهم أكثر كلّما دفع ذلك الأستاذ إلى طرح أسئلة عليهم أكثر ليصل بهم إلى الفهم العميق لجزئيات الدرس، دون إغفال عامل الموقف

التعليميّ الذي يكون فيه الأستاذ ويُؤثر بشكل كبير حيث يدفعه إلى خلق أسئلة وصياغتها حسب ذلك الموقف.

وإذا ما أجرينا مقارنةً بسيطةً بين هذا الجدول والجدول رقم 06 نجد أنّ الأساتذة الذين يساعدون التلميذ للوصول إلى الإجابة ويستعينون بالأسئلة السّابرة والمترابطة في ذلك هم من يطرحون أسئلة مرتجلة لم يضعوها من قبل ضمن أهدافهم، لأنّ الحاجة والدّافع وراء مساعدة المُتعلم دعت إلى خلق أسئلة مرتجلة.

لكن لا يمكننا إغفال أنّ الإصراف في استعمال هذا النوع من الأسئلة (المرتجلة) قد يوقع الأستاذ في دوامة الخروج من الموضوع الأساسيّ والدخول في تفاصيل وجزئيات لا تخدم درسه وهو في غنًى عنها، يمكنها أن تُبعده عن الدرس وتُشتّت بذلك ذهن التلميذ، لذا نجد أنّ نسبة الذين يطرحون أسئلة مرتجلة قليلة (10%) مقارنة بالعدد الإجمالي.

الجدول رقم 08: توزيع المُستجوبين حسب الفئة التي تُطرح عليها الأسئلة.

الفئة	التكرار	النسبة%
المُجتهدة التي تحب المشاركة	0	0
الخجولة التي تتجنّب المشاركة	04	20
تُنوّع بين الفئتين	16	80
المجموع	20	100

التحليل

يمثل الجدول التالي نسب الأساتذة حسب الفئة التي يطرحون عليها الأسئلة ويتفاعلون معها، حيث بلغت نسبة الفئة الخجولة 20%، وانعدمت بالنسبة للفئة المجتهدة0%، بينما نجدها مرتفعة فيما يخص التنويع بين الفئتين سواء المجتهدة أو الخجولة، ويتبيّن لنا من خلال هذا الارتفاع ضرورة إشراك أكبر قدر مُمكن من التلاميذ

أثناء عرض الأستاذ للدرس، وعلى الأستاذ الفطن والكُفء أن يُحسن اختياره للتلاميذ المشاركين، فلا يتعامل فقط مع الفئة المُتطوّعة للإجابة لأنّ ذلك سيحصر ويقلّل نسبة التفاعل، ولا يولي اهتمامه الكليّ للفئة التي لا تُحب المشاركة فذلك يُعرقل سيرورة الدرس كذلك، بل عليه اعتماد استراتيجيّة التنويع حتى يخلق فرصًا أكبر للمشاركة، ويستفيد التلاميذ من معارفهم بعضهم من بعض، فإذا لم يتمكن تلميذ متوسط من الإجابة يمكنه الاستعانة بزميله الجيّد ليساعده على الوصول إلى الجواب وتفاعله، وهذا ما فصّل فيه الدكتور محمد محمود حيلة من خلال كتابه "مهارات التدريس الصفي".

الجدول رقم 09: توزيع المبحوثين حسب مُكافأتهم للتلاميذ على الإجابة الصحيحة.

مُكافأة التلاميذ	التكرار	النسبة%
دائماً	04	20
أحياناً	16	80
أبداً	0	0
المجموع	20	100

التحليل:

يمثل الجدول التّالي النسب للأساتذة حسب مكافأتهم للتلاميذ عندما يجيبون إجابات صحيحة، حيث بلغت نسبة من يكافئ دائماً 20% وأحياناً 80%، أمّا بالنسبة لمن لا يكافئ أبداً قد انعدمت 0%، ويرجع ذلك الانعدام في النسبة إلى إدراك الأساتذة لأهميّة المكافأة وردود فعلهم الإيجابيّة أثناء إجابة التلميذ على سؤال مُوجه له.

حيث يُطلق على ردود الأفعال في مجال التعليم التغذية الرّاجعة ؛والتي يجب أن يُوليها الأستاذ اهتماماً كبيرًا ويعطيها حقّها بالكامل، فإنْ أصاب التلميذ شجّعه وكرّمه بين

زملائه بتصفيق أو شيء آخر، وإنْ أخطأ حاول مساعدته في التصحيح، لأنّ رد فعل الأستاذ يترك أثراً كبيراً في نفس المتعلم فيزيد من ثقته ويقوّي الصّلة بينه وبين أستاذه وبذلك يتخلّص من دوره السلبيّ ويتجاوب مع الأستاذ ويُزيح ذلك الخوف والخجل من الوقوع في الخطأ عند الإجابة.

-**الجدول رقم 10:** توزيع المبحوثين حسب نوع الأسئلة المطروحة أثناء شرح الدرس.

نوع الأسئلة	التكرار	النسبة%
الأسئلة المباشرة	5	22
الأسئلة الاستنتاجيّة	18	78
المجموع	23	100

التحليل

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ نسبة الأساتذة الذين يستعملون الأسئلة الاستنتاجيّة بلغت 78%، وهي مرتفعة مقارنةً بالأسئلة المباشرة البالغة 22%، ولعلّ سبب ذلك يعود إلى أنّ الأساتذة يميلون إلى هذا النوع من الأسئلة، فهو يستهدف مهارات التفكير العُليا لدى التلميذ من تحليل وتأويل وتفسير، وبهذا على التلميذ أنْ يكون مُحملا بمعلومات ومكتسبات قبليّة يستعين بها حتى يتمكن من الإجابة وربط المعارف بعضها ببعض، عكس الأسئلة المباشرة التي عادة ما تكون سهلة بسيطة تحتمل إجابة واحدة، والتلميذ من خلالها مطالب باسترجاع المعلومات المخزنة في ذهنه فقط.

وعليه فإنّ الأسئلة الاستنتاجيّة توجب التلميذ إمّا على تطبيق ما تعلّمه أو تحليله أو تقويمه وإبداء رأيه فيه، وكذا توجيه الأستاذ ومساعدته له، وهو ما لمسناه في الواقع من خلال عقد مقارنة بين نسب هذا الجدول والجدول **رقم6** فجلّ من يعتمدون على الأسئلة الاستنتاجيّة يساعدون التلميذ للوصول إلى الإجابة.

فضـــلاً على أنّ الأســئلة الاســتنتاجيّة تقوّي تفكير التلميذ وتنميته وتســاعده على البحث والاكتشــاف، خاصّـــة وإنْ اســتُعملت في هذه المرحلة بالذّات والتي تعتبر القاعدة الأســاســيّة والتكوين الرئيســيّ للتلميذ، فيتعود على التفكير والتحليل ويُعطي بذلك إجابات منطقيّة معمّقة، كما يكشـف هذا النوع من الأسـئلة عن قدرات التلميذ ونسـبة ذكائه، ويُبيّن للأســـتاذ كيفيّة تعامل المتعلم مع هذا النوع، دون إغفال طبيعة مادة اللّغة العربيّة، فهي مادة إبداعيّة وليست مُسلّمات ثابتة كالرياضيات بل مادة تحتاج إلى تعبيرٍ وتحليلٍ وتركيبٍ للمعنى والمبنى.

كما تجدر الإشــارة إلى أنّ هناك من الأســاتذة من يُنوّع بين الســؤال المباشــر والســؤال الاســتنتاجي، وهذا راجع إلى طبيعة الدرس بالدرجة الأولى وكذا طبيعة عناصــر القســم بالدرجة الثانية.

الجدول رقم11: توزيع المبحوثين حسب إدراكهم أنّ أسلوب طرح الأسئلة مهم في اكتشاف قدرات التلميذ.

الأسئلة تكشف القدرات	التكرار	النسبة%
نعم	20	100
لا	0	00
المجموع	20	100

التحليل

يُبيّن الجدول التالي أنّ الأساتذة قد أجمعوا على أنّ أسلوب طرح الأسئلة مهم في اكتشـــاف قدرات التلميذ، فإجابة التلميذ على ســـؤال معيّن تبيّن وتوضـــح طبيعة تفكيره ومســتواه، لذا على الأســتاذ الاعتماد على هذا النوع من الأســاليب حتى يتمكن من تقييم

تلاميذه، ومعرفة مدى استيعابهم للمعلومات والمعارف التي يُقدمها، كما أنّ أسلوب طرح السؤال يسهل على الأستاذ سير الدرسٍ بشكلٍ سليمٍ.

الجدول رقم12: توزيع المبحوثين حسب دور الأسئلة في زيادة تفاعل التلاميذ وتجاوبهم.

الأسئلة تزيد من تفاعل التلاميذ	التكرار	النسبة%
دائماُ	9	45
أحياناُ	11	55
أبداُ	0	0
المجموع	20	100

التحليل

نلاحظ في الجدول السابق أنّ نسبة من يرى أنّ الأسئلة تزيد من تفاعل التلاميذ دائمًا تبلغ 45%، أمّا أحياناً55%، في حين أنّها منعدمة في أبدًا 0%، ولعلّ التفاوت البسيط بين النسبتين الأولى والثانية يعود إلى وجود أساليب أخرى غير أسلوب طرح الأسئلة يُسهم كذلك في تسيّير الدرس، كما أنّه هناك من الدروس من لا يحتاج إلى هذا الأسلوب، وعليه يجب على الأستاذ إدراك الطريقة المناسبة لتسيير الدرس ويبتكر أساليب أخرى تزيد من تفاعل التلاميذ، في حين نجد انعدام النسبة فيما يخص أبدًا والتي تعني أنّ الأسئلة لا تزيد من تفاعل التلاميذ يعود إلى ضرورة استعانة الأستاذ بهذا النوع من الأساليب حتى يتمكن من إحداث صلة بينه وبين تلاميذه وخلق ذلك التفاعل والمشاركة بين عناصر القسم، وانتفاء الإجابة بلا "أبدا" يؤكد ضرورة الأسئلة في الدرس كما زعمناه في النظري (ينظر في دور الأسئلة الصفية في سيرورة الدرس).

الجدول رقم 13: توزيع المبحوثين حسب الوضعيّة التي يتخذونها أثناء شرح الدرس.

الوضعيّة المتخذة أثناء الشرح	التكرار	النسبة%
تجلس على المكتب طوال الحصّة	1	4
تتجوّل بين صفوف التلاميذ	7	31
تقف أمام السبورة	15	65
المجموع	23	100

التحليل

يمثل الجدول التالي نسب الأساتذة حسب الوضعيّات التي يتخذونها أثناء شرحهم للدرس، وقد وُزّعت على النحو التالي: تجلس على المكتب طوال الحصـــة 4%، تتجوّل بين صفوف التلاميذ 31%، تقف أمام السبورة 65%.

يعود ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يقفون أمام السبورة إلى أشياء إيجابيّة تخدم شرح الأستاذ أيّما خدمة منها:

-عُلوُّه على المنصة، وبهذا يرى أكثر تلاميذه.

-قُرب السبّورة منه، فإذا أراد كتابة شيء وجدها أمامه.

-جمع تركيز التلاميذ وعدم شرود أذهانهم.

-حتّى لا يتمكن المُشوّشين بمقابلته إيّاهم من التّشويش.

-حتّى يرى فهم واستيعاب التلاميذ من عدمه في وجوههم.

أمّا التجوُّل فلا يخلو هو الآخر من الفوائد، فمن أهمّ ما يُفيده: خلق الصـــلة بين المعلم وتلاميذه، والتعرّف على مابين أيديهم، ومراقبة كرّاســـاتهم، وطريقة كتابتهم، حيث

يُعّد التجوُّل بين الصفوف مهارة من المهارات الأساسيّة للتفاعل يستخدمها المعلم ليستحوذ على انتباه التلاميذ.

وعلى الأستاذ الفطن الخبير أنْ يُنوّع في الوضعيّات فتارة يقف أمام السبورة وتارة أخرى يتحرّك ويتجوّل، لأنّ الحركة تزيل الملل، وتتجنب تشتت الانتباه أيضا.

و هذا ما لاحظناه من خلال عقد مقارنة بين الجدول هذا والجدول رقم3 ، حيث أنّ الأساتذة الذين تفوق خبرتهم السّبع سنوات يعتمدون كِلا الوضعيّتين.

الجدول رقم14: توزيع المبحوثين حسب الأسلوب المُعتمد أثناء شرح الدرس.

الأسلوب المُعتمد أثناء الشرح	التكرار	النسبة%
تسمح للتلاميذ بأنْ يتناقشوا معك	19	73
تسمح للتلاميذ بأنْ يتناقشوا بعضهم مع بعض	7	27
لا تفتح مجالاً للمناقشة ابداً	0	0
المجموع	26	100

التحليل

يُبيّن الجدول التالي نسب الأساتذة حسب أسلوبهم في الشرح ، حيث بلغت نسبة الذين يسمحون بمشاركة التلاميذ بعضهم مع بعض 27%، في حين انعدمت النسبة لمن لا يفتح مجال المناقشة أبدا 0%.

وقد ارتفعت نسبة الأساتذة الذين يسمحون بمشاركة التلاميذ معهم ، لأنّ هذا الأسلوب هو الأنسب بالنسبة للأساليب الأخرى، وهو ما يعرف بنمط ثنائيّ الإتّجاه من أنماط هذا التفاعل، حيث يكون المُعلم هو محور الاتّصال، يتواصل مع التلميذ بنفسه ويتجاوب معه، يُعزّز ثقة التلميذ بنفسه ويُمهله الوقت لكي يسترجع معلوماته دون تشويش من بقيّة التلاميذ، وبهذا تكون المناقشة في هذا الأسلوب أكثر تنظيما، ويمكن للأستاذ من

خلالها التحكم في عناصر القسم، أمّا بالنسبة لأسلوب مناقشة التلاميذ بعضهم مع بعض مُهم أيضا، وله خصائص عِدّة، فهو يساعد على تبادل التلاميذ لمعارف بعضهم البعض ومعلوماتهم فلا يكون بذلك المصدر الوحيد لمعرفة الأستاذ فقط، هذا ما يُشرك أكبر عدد من التلاميذ في المناقشة.

وانعدام النسبة في من لا تفتح مجال المناقشة، يُبيّن ويؤكد أهمية إشراك المتعلم في العمليّة التعليميّة التعلميّة وجعله المحور الأساسيّ فيها، حيث يُلزم على الأستاذ تحريك عجلة التفاعل والتجاوب سواء بنيه وبين التلميذ، أو حتى بين التلاميذ فيما بينهم خاصة إذا اعتمد على نظام التنويع.

الجدول رقم 15: توزيع المستجوبين حسب ضرورة حفظ أسماء التلاميذ.

ضرورة حفظ أسماء التلاميذ	التكرار	النسبة %
نعم	20	100
لا	0	0
المجموع	20	100

التحليل

يمثّل الجدول التالي نسب الأساتذة وفقاً لضرورة حفضهم لأسماء التلاميذ، حيث نلاحظ من خلاله أنّ جميع المستجوبين قد أجمعوا على أنّ حفظ أسماء تلاميذهم ضروريّ ومهم جداً، وذلك نظرا للأثر النفسيّ الذي يتركه المعلم أثناء معرفة اسم تلميذ معيّن، حيث أنّه يسهل التواصل بينه وبين التلميذ ويوطّد العلاقة بينهما، وهذا ما علّل به أغلب الأساتذة المبحوثين.

الجدول رقم 16: توزيع المستجوبين حسب كيفيّة مخاطبتهم للتلاميذ.

مخاطبة التلاميذ	التكرار	النسبة %
تناديهم بأسمائهم	18	75
تناديهم بألقابهم	6	25
تشير باصبعك فقط	0	0
المجموع	24	100

من خلال الجدول السابق نجد أنّ نسبة الأساتذة الذين يُنادون تلاميذهم بأسمائهم بلغة 75 ٪، ونسبة الذين ينادونهم بألقابهم قُدِرت ب25 ٪، في حين إنعدمت بالنسبة للإشارة بالإصبع فقط 0٪.

يعود سبب ارتفاع النسبة فيما يتعلق بالأساتذة الذين يفضلون مناداة التلاميذ بأسمائهم إلى أنّ الاسم بالنسبة للتلميذ أكثر خصوصيّة من لقبه، هذا ما يحفّزه ويقّربه إلى أستاذه أكثر، يشعر بأنّه محل اهتمام عند الأستاذ هذا ما يمنحه ثقة أكثر في نفسه ويحاول دائما إثبات نفسه. لذلك على المعلم أنْ يحاول قد المستطاع تذكر أسماء التلاميذ، كما أنّ حفظ الألقاب مهم كذلك، خاصة فيما يتعلق بصب النقاط والتقويم المستمر وكذا مجالس الأقسام، في هذه الأوضاع يكون حفظ الألقاب ضروريًّا نظرا لتشابه الأسماء في أغلب الأحيان، وعليه كذلك تجنب الإشارة بالإصبع عند مخاطبة أحد التلاميذ، ذلك لأنّه ينقص من ثقته بنفسه.

الجدول رقم 17: توزيع المبحوثين حسب حدوث الفوضى داخل القسم.

حدوث الفوضى	التكرار	النسبة%
دائماً	0	0
أحياناً	14	70
أبداً	6	30
المجموع	20	100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين أحيانا ما تحدث عندهم الفوضى هي 70 °/ وفي المقابل فقد بلغت 30 °/ بالنسبة للذين لا تحدث لديهم الفوضى، إذا دققّنا في الموضوع وبعقد مقارنة بين الجدول الذي بين أيدينا والجدول رقم 14 الخاص بالأسلوب المعتمد أثناء شرح الدرس. نجد أنّ مجموع الأساتذة الذين لا تحدث لديهم الفوضى أغلبهم لا يسمحون بمناقشة التلاميذ بعضهم مع بعض، بل يكون التواصل فقط بين المعلم والتلميذ، وهذا ما يخلق نوعاً من الهدوء والتنظيم داخل الصّف فيمنع حدوث الفوضى، كما أنّ خبرة هؤلاء الأساتذة تفوق السّبع سنوات وبهذا فهم قادرون على التحكم في عناصر القسم وضبط سلوك التلاميذ وتوجيهه أثناء الشرح.

وفي المقابل نجد أنّ الأساتذة الذين تحدث أحيانا الفوضى لديهم يفتحون باب نقاش التلاميذ فيما بينهم، هذا ما يجعل بعض الفوضى أمراً عادياً ومتوقعًا، خاصة عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث يعُم نوع من الحماس عندهم لذا على الأستاذ أن يحاول قدر المستطاع التحكم في هذه الفوضى وعدم خروجها عن السيطرة.

الخاتمة

الخاتمة:

حاولت في هذا البحث والدراسة تسليط الضوء على قضّة مهمة تتمثل في مدى إسهام الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ في تحفيز وإثارة التفاعل داخل الصف، وقد تبين لي من خلال ما أتيت به في الجانب النظري من معلومات وما توصلت إليه من نتائج في الجانب التطبيقي إلى حقيقة مفادها أنّ للأسئلة الصفيّة دوراً مهمًا وفعالاً في تفاعل التلاميذ وإشراكهم في العمليّة التعليميّة التعلميّة.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من النتائج المستنبطة من الفصل النظريّ وأخرى تُؤّكدها من الجانب التطبيقيّ.

1. النتائج المستنبطة من الفصل النظريّ:

← العمليّة التعليميّة التعلميّة عمليّة تواصل وتفاعل تربويّ وبيداغوجيّ بين طرفين مهمين هما المُعلّم والمتعلم.

← تبادل الآراء والأفكار بين كل من المُعلم والمتعلم، أو المتعلمين بعضهم مع بعض يخلق جوًا من تفاعل وتجاوب التلاميذ.

← تسعى المنظومة التربويّة الجزائريّة من خلال المقاربة المُعتمدة عليها والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم محور العمليّة التعليميّة التعلميّة واشراكه فيها. وذلك من خلال الإعتماد على مجموعة من الإستراتيجيّات والأساليب المناسبة لذلك.

← يُمثّل أسلوب طرح المعلم أسئلة على تلاميذه أثناء تقديم الدرس أحد أهم الأساليب التي تعزّز تفاعل المتعلمين.

← إنّ الأسئلة الصفيّة تعد جسراً يربط بين قطبي العمليّة التعليميّة التعلميّة (معلم، متعلم).

← تُعتبر الأسـئلة الصـفيّة نشـاطات مباشـرة تهدف إلى فتح قنوات التواصـل بين المعلم وتلاميذه وتنشط الموقفٍ التعليميٍّ.

← نجاح العملية التفاعلية مرهون بكيفيّة طرح المعلم للســؤال واختيار الوقت المناســب لطرحه، لذا على المعلم مراعاة هذه الشروط.

← تعمل الأسـئلة الصـفيّة خاصــة الإسـتنتاجيّة منها على تحفيز التفكير والإبداع لدى التلاميذ.

2. النتائج المستنبطة من الفصل التطبيقيّ:

من خلال إجرائنا لإستبيان خاص بأساتذة اللّغة العربيّة السنة الأولى متوسط توصّلنا إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

← إنّ الفترة التي تكون عقب طرح الســؤال والتي يتركها المعلم لها وقع كبير على جودة إجابة المتعلم.

← فطنة الأســاتذة وخبرتهم تجعلهم يقومون بتوزيع الأسـئلة بذكاء طوال الحصــة، وذلك بمرعاة الغرض من السؤال والهدف منه.

← ردود فعل المعلم وتغذيته الرّاجعة لها دور كبير في العمليّة التعليميّة وتؤثر في تفاعل التلميذ إمّا ســلباً أو إيجاباً، لذا عليه تقديم تغذية راجعة مشــجّعة وشــهادات رمزية تعزز مشاركتهم.

← يّمكن للأسـتاذ أنْ يواجه مواقف تعليميّة غير محسـوب لها تُلزِمه التصـرّف خارج ما خطط له من قبل.

← إنّ تنويع الأسـتاذ للفئات التي يتفاعل معها، يخلق جوًا تنافسـيًا داخل القسـم ويشـجّع على التواصــل بينه وبين كل عناصــر القسـم كما يؤدي تبادل التلاميذ لخبرات بعضــهم البعض.

← إنّ أسلوب طرح الأسئلة مهم جدا في اكتشاف قدرات التلميذ، وقد يخرج ما بداخله من أفكار.

← تنويع محتوى الأسئلة لتشمل مستوى التذكر والإستيعاب والتحليل والتطبيق من شأنه أن يزيد من عدد المتفاعلين.

انّ هذه النقاط المُشار إليها كنتائج استخلصتها من خلال دراستي النظريّة و التطبيقيّة ما هي إلاّ قطرة من بحر عميق ،فقد سبق لي و أن ذكرت أنّ هذا الموضوع متشعب و له زوايا عديدة ؛ كلّ زاوية تحتاج الى دراسة معمقة ، و لذيق الوقت لم استطع التطرّق الى هذه الزوايا ، لذا يمكنني أن أشير الى موضوع مهم استلهم تفكيري ،أردت كثيراً لو خضت فيه ألا و هو التغذيّة الرّاجعة للمعلم و كيفيّة تأثيرها على التلاميذ من الناحيّة المعرفيّة و النفسيّة ،لذا امل انْ يكون هذا الموضوع محل دراسة و اهتمام في المستقبل

و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

و شكراً

ملخص الدراسة:

تؤدي الأسئلة دورا محوريا في العملية التعليمية، حيث تعدّ من أهم أدوات التفاعل بين المعلّم والمتعلم فالأسئلة لا تقتصر فقط على قياس مدى فهم الطلاب بل تساهم في تنشيط التفكير وتعزيز المشاركة الفعالة داخل الصف.

يساعد طرح الأسئلة المناسبة من قبل المعلّم في توجيه انتباه المتعلمين وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، من جهة أخرى فإن لإعطاء الطلاب الفرصة لطرح أسئلتهم يسهم في جعلهم أكثر فاعلية في التعلّم. باختصار تعد الأسئلة أداة ديناميكية تساهم في خلق بيئة تفاعلية قائمة على الحوار.

summary

Question play apivotal role in the educational process, serving as one of the most in mportat tools for interaction between teatchers and learners they are not only used to assess students understanding but also help stimulate thinking, and promot active participation in the classroom

when teatchers ask appropiate questions they guide students atention connect new information to prior knowledge and oncorage analysis critic and inference on the other hand allowing students to ask question empowers them to take inactive roole in ther liaring in short, questions are a dynamic tool that helps create an interactive learning environment passed on dialogu

Les questions jouent un rôle essentiel dans le processus éducatif, car elles constituent l'un des outils les plus importants pour l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Elles ne se limitent pas à évaluer la compréhension des élèves, mais contribuent également à stimuler la réflexion et à favoriser une participation efficace en classe.

Poser des questions pertinentes permet à l'enseignant de capter l'attention des apprenants et de relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures. De plus, donner aux élèves la possibilité de poser leurs propres questions les rend plus efficaces. En bref, les questions sont un outil dynamique qui contribue à créer un environnement interactif et dialogique.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1/ أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللّغة، دار الفكر، الجزء 03.

2/ أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصر، عالم الكتب، ط1، 2008.

3/ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكروم بن منظور، لسان العرب، نشر أدب جوزة، ايران، 1405.

4/ إمام مختار حميدة وآخرون، مهارات التّدريس، مكتبة زهراء الشرق، عمان، ط2، 2003.

5/ ايمان محمد سحتوت، زينب عبّاس جعفر، استراتيجيّات التدريس الحديثة، مكتبة الرّشد، الرّياض، ط1، 2014.

6/ تاعونيات عليّ، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسيّ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، 2009.

7/ حنان قصبي، محمد الهلال، في المنهج، دار تويقال، المغرب، ط1.

8/ ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلميّ (مفهومه، تحليله، أساليبه)، دار الفكر، عمان، ط17، 2015.

9/ زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، دار الكتّاب الجامعي، الامارات، ط2، 2010.

10/ علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيّات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

11/ عماد شاهين، مبادئ التّعليم الأساسي للأهل والمُعلّمين، دار الهادي، بيروت، ط1، 1430، 2009م.

12/ عفّت مصطفى الطنّاوي، التّدريس الفعّال، دار المسيرة، عمان، ط3، 2013.

13/ فادي أبو خليل، إدارة الصّف وتعديل السلوك الصفيّ، دار النّهضة العربيّة، بيروت.

14/ فارعة حسن، المُعلّم وإدارة الفصل، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1996.

15/ مجدي عزيز ابراهيم، التفاعل الصفيّ (مفهومه، تحليله، مهاراته) علم الكتب، ط1، 2002.

16/ محمد الأسيد عليّ، موسوعة المصطلحات التربويّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 1432، 2011.

17/ محمد الحاج خليل، دليل المُعلّم الجيّد والمُعلّم المُتجدّد في مهارات التعليم الأساسيّة، دار مجدلاوي، الأردن، ط1، 2006.

18/ محمد عبد السّلام، مناهج البحث في العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة، مكتبة نور 2020.

19/ محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان عليّ قاسم، مقدمة في علم المناهج التربويّة، دار الكتب، صنعاء، ط1، 2016.

20/ محمد محمود حيلة، مهارات التدريس الصفيّ، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2002.

21/ ميسـر خليل حبّاشـة، التّغذية الراجعة وأثرها في التحصـيل الدراسـي، دار جليس الزّمان، عمان، 2014.

22/ نوال العيشي، إدارة التفاعل الصفيّ، دار اليازبري العلميّة، عمّان، 208.

23/ هناء حسين الفلفلي، علم النّفس التّربوي، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2013.

قائمة المجلات:

1/ روابي شـاكر حسـين الكناني، الأسـئلة الصـفيّة في اللّغة العربيّة، مجلّة جامعة بابل، كليّة التربيّة الأساسيّة، قسم اللّغة العربيّة، العراق، 2023.

2/ سامي سوسة سلمان، عبد الحكيم محمد أحمد، مهارات التفاعل الصفيّ لدى الطّلاب والمعلّمين، مجلّة البحوث جامعة مجلد 9، عدد9.

3/ ماجدة مصطفى السيّد وآخرون، التدريس المُصغّر ومهاراته، سلسلة العلوم التربويّة، العدد 2، 2008 -200è.

4/ محمد مصطفى عطيّة صالح، أنماط الأسئلة السّابرة، بيئة تعلّم قائمة على المناقشات الالكترونيّة وأثرها على تنمية التحصـيل والتفكير التحليلي لدى طّلاب الشُّـعب العلميّة، المجلّة الدوليّة للتعليم الالكتروني، المجلد 4، العدد 1.

قائمة المذكرات:

1/ أدريبات فتيحة، بوشنتوف خديجة، التفاعل الصفيّ وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التّعليم المتوسـط، دراسـة ميدانيّة بمتوسـطة أبي ذر الغفّاري وعثمان بن عفّان والعقيد عميروش بأدرار، مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علم النّفس، تخصّص علم النّفس المدرسي 2017/ 2018.

2/ بلحاج فرّوجة، التوافق الاجتماعيّ وعلاقته بالدافعية للتعلُّم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثانويّ، مذكرة لنيل شـــهادة الماجســـتير في علم النّفس، تخصّـــص علم النفس التربويّ، 2010، 2011.

3/ دكاني أم الخير، عيســى ديلمي شــهيرة، التّفكير الايجابي وعلاقته بالتفاعل الصــفيّ، دراسة ميدانيّة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصّص آداب وعلوم تجريبيّة بولاية المدية، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربيّة، تخصص ارشاد وتوجيه، 2019/ 2020.

4/ ممو عمّار، قابت عزيز، دور العلاقة التفاعليّة بين المُعلّم والمُتعلّم في التحصـــيل الدراسـيّ، مذكرة لنيل شـهادة الماسـتر في علم الاجتماع، تخصّـص علم الاجتماع التربيّة، 2021- 2022.

5/ هيفاء دعميش، طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفيّ لدى التلاميذ- دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية المسيلة، مذكرة لنيل شـهادة الماسـتر في علم الاجتماع، تخصـص علم الاجتماع التربويّ، 2016- 2017.

الملاحق

الملاحق

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس المدية
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
تخصّص تعليميّة اللّغات

استبانة مُوجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسّط

أسئلة اللّغة العربيّة ودورها في بناء التفاعل بين المُعلّم والمُتعلّم، السنة الأولى من التعليم المتوسط" نموذجا "

إعـــداد الطالبة :
-سلمى اسكندر

إشراف الأستاذ:
-قوري الصّديق

السلام عليكم:

أساتذتي الأفاضل:

يُشرّفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا المتمثّل في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

علماً أنَّ معلومات هذه الاستمارة تُستخدم لأغراض علميّة بحتة، وهي إسهام منكم في إنجاز هذا البحث العلمي، ولكم منّي فائق الشكر والعرفان.

-البيانات الشخصيّة:

1-الجنس:

-ذكر ☐ -أنثى ☐

2-المُستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

3- سنوات الخبرة:

- من سنة إلى خمس سنوات ☐

-من خمس سنوات إلى سبع سنوات ☐

-أكثر من سبع سنوات ☐

-أسئلة الاستبانة:

4-هل تمنح وقتاً للتفكير بعد طرح السؤال على التلميذ؟

-دائماً ☐ -أحياناً ☐ -أبداً ☐

5- في أيّ وقت تقوم بطرح الأسئلة على التلاميذ

- قبل بداية الدرس ☐

-أثناء شرح الدرس ☐

-بعد الانتهاء من الشرح ☐

6-ماهو الإجراء الذي تتخذه عندما لايُجيب تلميذ على سؤال معيّن؟

- تُساعده للوصول إلى الإجابة ☐

-تُحوّل السؤال إلى تلميذ آخر ☐

-تُجيب بنفسك على ذلك السؤال ☐

7-هل تطرح أسئلة مرتجلة لم تسطرها من قبل ضمن أهداف الدرس؟

-دائماً ☐ -أحياناً ☐ -أبداً ☐

8- ماهي الفئة التي عادة ما تطرح عليها الأسئلة أثناء شرح الدرس؟

-الفئة المجتهدة التي تحب المشاركة ☐

-الفئة الخجولة التي تجتنب المشاركة ☐

-تُنوع بين الفئتين ☐

9-هل تكافئ التلاميذ الذين يجيبون إجابات صحيحة؟

-دائماً ☐ -أحيانًا ☐ -أبداً ☐

10-إلى أيّ نوع من الأسئلة تميل أثناء شرحك للدرس؟

- الأسئلة المباشرة ☐

-الأسئلة الاستنتاجيّة ☐

11-هل تدرك أنّ أسلوب طرح الأسئلة مهم في اكتشاف قدرات التلميذ؟

-نعم ☐ -لا ☐

12-هل ترى أنّ تسيير الدرس بالاعتماد على مجموعة من الأسئلة من شأنه أن يزيد من تفاعل التلاميذ وتجاوبهم؟

-دائماً ☐ -أحياناً ☐ -أبداً ☐

13-أثناء تقديمك للدرس، ماهي الوضعيّة التي تتخذها داخل القسم؟

-تجلس على المكتب طوال الحصة ☐

-تتجوّل بين صفوف التلاميذ ☐

-تقف أمام السبورة ☐

14-فيما يتمثل الأسلوب الذي تعتمده أثناء شرحك للدرس؟

-تسمح للتلاميذ بأن يتناقشوا معك ☐

-تسمح للتلاميذ بأن يتناقشوا بعضهم مع بعض ☐

-لاتفتح مجال المناقشة أبدا ☐

15-هل من الضروري بأن تحفظ أسماء التلاميذ في بداية السنة؟

-نعم ☐ -لا ☐

-علل ذلك

.....

.....

16-كيف تخاطب التلاميذ أثناء السماح لهم بالكلام؟

-تناديهم بأسمائهم ☐

-تناديهم بألقابهم ☐

-تشير إليهم بإصبعك فقط ☐

17-أثناء فتح مجال المناقشة، هل تحدث فوضى لا يُمكنك التحكم فيها؟

-دائماً ☐ -أحياناً ☐ -أبداً ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ: 10/04/2024

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة والأدب العربي أن الطالب (ة): سلمى إسكندر

المولود(ة) بتاريخ 07/05/2000 بـ المدية ولاية المدية

المسجل (ة) رقم تسجيل 202032035456

قصد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية والأدب العربي

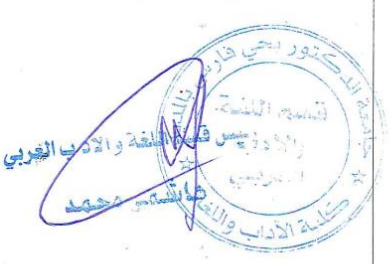
عنوان المذكرة: أسئلة اللغة العربية ودورها في بناء المتعاملين

المعلم والمتعلم السنة الأولى متوسط أنموذجا

المؤسسة المستقبلة: متوسطة ولد شقصا فجي

رئيس القسم

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون



الفـــهـــرس

الفهرس

شكر

إهداء

مقدمة: .....أ

الفصل الأول: أهمية الأسئلة المطروحة داخل الصف في إثارة التفاعل 7

المبحث الأول: الأسئلة الصفيّة داخل القسم 7

المطلب الأول: تعريف السُؤال لغة واصطلاحا 7

المطلب الثاني: دور الأسئلة في سيرورة الدرس 9

المطلب الثالث: خصائص الأسئلة الجيّدة 10

المطلب الرابع: تصنيف الأسئلة 13

المطلب الخامس: أغراض الأسئلة الصفية 26

المبحث الثاني :إشكاليّة التفاعل داخل القسم 29

المطلب الأوّل : تعريف التّفاعل 29

المطلب الثاني: أهمية التفاعل الصفيّ.....31

المطلب الثالث : العوامل المؤثرة في التفاعل الصفيّ 33

المطالب الرابع : أنواع التفاعل الصفي 36

المطلب الخامس: مهارات التفاعل الصفيّ 37

المطلب السادس : أنماط التفاعل 41

المطلب السابع: وظائف التفاعل الصفي 46

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية 52
تمهيد: 52
المبحث الأول: إجراءات الدراسة. 53
المطلب الأول: منهج الدراسة. 53
المطلب الثاني: مجال الدراسة. 54
المطلب الثالث: عينة الدراسة. 54
المطلب الرابع: أدوات الدراسة. 55
المبحث الثاني: تحليل الاستبيان. 57
الخاتمة: 75
قائمة المصادر والمراجع: 82
الملاحق 87
الفهرس 93