Ministry of Higher Education & Scientific Research

Babylon University

Collage of Education For Human Sciences

Department Educational and Psychological Sciences

CLASS QUESTIONS SKILLS AND THEIR RELATIONSHIP TO THE DEPTH OF COGNITIVE FOR MALE AND FEMALE ARABIC TEACHERS

A thesis submitted to

The Council of Collage of Education for Human Sciences at the University of Babylon as a Partial Fulfillment of Master Degree Requirements in the Methods of Teaching Arabic

By

Noor Kadhim Abed Mohamad

Supervised by

Prof. Dr. Raghed Salman Alwan

2022 A.D 1444 A.H

Teacher is considered one of the important elements in the educational process .There is no educational effort which aims to improve and reform can reduce the important of the teacher . Many educationalists emphasize the important of the roles that the teacher do inside the classroom . they consider the teacher is one of the source of the class questions and his role in creating a good mood ,managing the class discussion and connection with students .

The class questions is one of the teaching technique and it is the corner stone in Arabic language teaching .Many specialists see that the good teacher is the one who is good at formulating ,directing , variegation the level of class questions and assessing them .The class questions is also one of the teaching skills that male and female Arabic teachers know and get it besides other teaching skills to achieve the aims of the lesson .

The current research aims to :

1- To recognize the level of the class questions skills of male and female Arabic teachers .

2- To recognize the cognitive depth of male and female Arabic teachers .

3- The statistical differences significance between male and female Arabic teachers in class questions skills according to the sex alternative (male and female) .

4- The statistical differences significance between male and female Arabic teachers in the cognitive depth according to sex alternative (male and female) .

5- To recognize the kind of the connectional relation between class questions skills and cognitive depth of male and female Arabic teachers .

To achieve the aims of the research ,the researcher depends on the descriptive approach as it appropriates the kind research ts aims . The research community is determined by male and female Arabic teachers at the intermediate ,preparatory and secondary schools of the Directorate General of Babylon in academic year (2021 – 2022) .the research community consisted of (1665) male and female teachers .they are distributed on (424) schools .The researcher determined (20%) of the original schools community so the number of the random chosen schools would be (85)schools that are distributed on four districts (Hella ,Hashimya ,Mahaweel and Mesayab) .The total number of male and female Arabic teachers would be (251) ,they are (133) male teachers and (118) female teachers .They presented (15%) of the total number of male and female Arabic teachers in Babylon governorate .As for the measuring tools of the alternative research ,one of them measures the class questions skills and the other measure the levels of the cognitive depth and because there are no appropriated measuring tools to collect the information and data ,the researcher made her own tools research which they are :

A- Note card of class questions skills of male and female Arabic teachers

The researcher set a note card to measure the class skills that consisted of four sub-skills

1- Skill of formulating class questions which includes (11) paragraphs .

2- Skill of directing class questions which includes (12) paragraphs .

3- Skill of variegating the level of class questions which includes (8) paragraphs.

4- Skill of assessing questions which includes (4) paragraphs .

The total number of the note card paragraphs would be (35) paragraphs and the card is made according to three alternatives of the performance level (high ,meddle and low)

And with following marks (1,2,3) .So the total mark of the note card would be (35) the least mark and (105) the highest mark that male and female Arabic teachers can get by answering about the class questions skills .The researcher checked the honesty and the stability of the card .

B- The cognitive depth test of male and female Arabic teachers

The cognitive depth of male and female Arabic teachers is made and it is consisted of four levels which they are :

1- The level of thinking and reproducing which consists of (6) paragraphs .one mark for each paragraph of the objective and articled questions . the total mark of the first level would be (6) marks .

2- The level of applying concepts and skills which includes(3)

Paragraphs .Tow marks for each paragraph of articled questions . the total mark for the second level would be (6) marks .

3- The level of strategic thinking which includes (4) paragraphs .Three marks for each paragraph of articled questions . the total of the third level would be (13) marks .

4- The level of extended level which includes (4) paragraphs .Four marks for each paragraph of articled questions .The total mark of the forth level would be (16) marks .

The total marks of the test would be (40) marks .The researcher checked the honesty and stability if the test .She depends on suitable statistical means to process the results of her research by using the statistical program (spss)to check the aim of the research.

THE CONCLUSIONS

Though the results of the research ,it can be concluded the following :

1- All male and female Arabic teachers have meddle level in class questions skills .

2- Male and female Arabic teachers have good level of formulating class questions skill which is one of the achieved skills .

3- Male and female Arabic teachers have good level in variegating class questions skill which is on the achieved skills .

4- Male and female Arabic Teachers have weak level in both directing class questions skill and skill of assessing questions which are unachieved skills .

5- All male and female Arabic teachers have meddle level in the cognitive depth .

6- Male and female Arabic teachers have good level in both the level of remembering and reproducing and the level of applying the concepts and skills .

7- Male and female Arabic teachers have weak level in both the strategic and extended thinking .

8- There are no differences of statistical significance between male and female in class questions skills .

9- There are no differences of statistical significance between male and female in the cognitive depth .

10- There is a tight connectional relation (extreme) between class questions skills and the cognitive depth of male and female Arabic teachers .

PREPOSALS

1- To expand the scope of the special studies and research that concerned about the class questions skills and the cognitive depth .

2- To make a study of class questions skills and its relation to the cognitive depth for teachers of other subjects .

3- To make a study of the effect of class questions skills according to the levels of cognitive depth to develop some of Arabic language skills for the intermediate students .

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

رسالة تقدمت بها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

الطالبة

نور كاظم عبد محمد

إشراف

أ.د رغد سلمان علوان

١٤٤٤هـ ٢٠٢٢م

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

(سورة المجادلة: آية ١١)

الإهداء

إلى:

من بلَّغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة نبي الرحمة ونور العالمين الحبيب المصطفى (محمد..... صلى الله عليه وآله وسلم) .

قدوتي ومثلي الأعلى في الحياة، من علمني كيف أعيش بكرامة وشموخ ..... أبي العطوف .

لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي فرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء .....أمي الحنونة .

فمنهم استقيتُ الحروف ، وتعلَّمت كيف أنطق الكلمات، وأصوغ العبارات ..... أساتذتي الأفاضل .

سندي وعضدي اللذين شاطروني أفراحي وأحزاني..... إخوتي.

متكئي في السراء والضراء .....أختي الكبرى (أم مصطفى).

سندي ورفيق دربي في كل خطوة ..... زوجي.

فلذات الأكباد فاطمة و زهراء و محمد ..... أولادي .

الذين كان لهم الفضل في دعمهم لي ولم يتوانوا للحظة في مدي بالبيانات والمعلومات اللازمة لإعداد رسالتي .....زملائي وزميلاتي .

نور كاظم عبد محمد

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وإمتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبي الرحمة أبي القاسم محمد وعلى اله وصحبه أجمعين وبعد..

لا يسعني وأنا أقدم رسالتي إلا أن أسجل في أولى صفحاتها جزيل شكري وإمتناني إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة (رغد سلمان علوان) لمتابعتها العمل حرفاً بحرف من بدايته إلى نهايته فكانت لتوجيهاتها أثر كبير في تثبيت البحث على المسار العلمي الصحيح وفقها الله وجزاها كل خير.

والشكر موصول إلى أساتذتي الكرام في قسم العلوم التربوية والنفسية والأساتذة الخبراء الذين كان لآرائهم العلمية السديدة الفضل في إنجاز هذا البحث ، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور(حمزة هاشم السلطاني) والأستاذ الدكتور (حسين ربيع حمادي) لما قدماه من جهد ونصائح وآراء علمية أعانت الباحثة في عملها وأغنت البحث .

وأتوجه بالشكر والإمتنان إلى إدارات المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية في المديرية العامة لتربية بابل التي مثلت عينة البحث لما قدمت من جهود سهلت عمل الباحثة .

وأقدم شكري وإمتناني إلى زملائي وأصدقائي في الدراسة ، وإلى كل من لم يتسنى لي ذكر اسمه دون قصد..... وأسأل الله التوفيق والنجاح .

والحمد لله رب العالمين

الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها**) التي تقدمت بها الطالب (نور كاظم عبد محمد) ، جرت بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف
الأستاذ الدكتورة
رغد سلمان علوان

أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل

/ / ٢٠٢٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني اطلعت على الرسالة الموسومة ب **(مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)** ، التي قدّمتها الطالبة (نور كاظم عبد محمد) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية ، وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

الاسم:

اللقب:

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، بأننا قد اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة ب(**مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها**)، وقد ناقشنا الطالبة (نور كاظم عبد محمد) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية ، بتقدير ( )

(رئيس اللجنة)

أ. د بسام عبد الخالق عباس

(عضواً)

أ. د عدنان عبد طلاك

(عضواً)

أ. د جؤذر حمزة كاظم

(عضواً ومشرفاً)

أ. د رغد سلمان علوان

مصادقة مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل على قرار لجنة المناقشة.

الإمضاء /

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة بابل

أ.م.د رياض هاتف عبيد

التاريخ : / / ٢٠٢٢

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية.

٢. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي.

٣. دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس (ذكور و إناث) .

٤. دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس (ذكور و إناث) .

٥. العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

ولتحقيق أهداف البحث إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، كونه يتناسب وطبيعة البحث وأهدافه ، وتم تحديد مجتمع البحث بمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) م والبالغ عددهم (١٦٦٥) مدرساً ومدرسةً ، موزعين على (٤٢٤) مدرسة ، حددت الباحثة نسبة (٢٠)% من المجتمع الأصلي للمدارس ليكون عدد المدارس المختارة بالطريقة العشوائية البسيطة (٨٥) مدرسة موزعين على أربعة أقضية (الحلة ، الهاشمية ، المحاويل ، المسيب) ليكون عدد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المختارة (٢٥١) مدرس ومدرسة بواقع (١٣٣) مدرساً و(١١٨) مدرسةً ، شكلوا نسبة (١٥%) من العدد الكلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في بابل ، أما بالنسبة لأداتي قياس متغيرات البحث أحداهما تقيس مهارات الأسئلة الصفية والأخرى تقيس مستويات العمق المعرفي ، ونظراً لعدم وجود

أدوات قياس ملائمة لجمع المعلومات والبيانات قامت الباحثة ببناء أداتي بحثها وهما:

✓ **بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها.**

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الأسئلة الصفية مكونة من أربع مهارات فرعية :

- مهارة صياغة الأسئلة الصفية وتضم (١١) فقرة .
- مهارة توجيه الأسئلة الصفية وتضم (١٢) فقرة .
- مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية وتضم (٨) فقرات .
- مهارة الأسئلة التقويمية وتضم (٤) فقرات .

ليكون العدد الكلي لفقرات بطاقة الملاحظة (٣٥) فقرة ، وصممت البطاقة على أساس ثلاثة بدائل لمستوى الأداء (عالٍ ومتوسط وضعيف) بالدرجات (١,٢,٣) على التوالي وبذلك تكون الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (١٠٥) أعلى درجة و (٣٥) أقل درجة يحصل عليها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية ، وتم التحقق من صدق البطاقة وثباتها .

✓ **اختبار العمق المعرفي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .**

تم بناء اختبار للعمق المعرفي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها، مكون من أربعة مستويات هي :

- مستوى التفكير وإعادة الإنتاج : ويضم (٦) فقرات .
- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات : ويضم(٣) فقرات.
- مستوى التفكير الاستراتيجي : ويضم (٤) فقرات .
- مستوى التفكير الممتد: ويضم (٤) فقرات .

وإعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج بحثها بالإستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss) .

- **وفيما يأتي نتائج البحث :**

- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى جيد في مهارات الأسئلة الصفية ككل.
- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى جيد في مهارة صياغة الأسئلة الصفية و مهارة تنويع مستويات الأسئلة الصفية وهي من المهارات المتحققة.
- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى ضعيف في مهارتي توجيه الأسئلة الصفية ومهارة الأسئلة التقويمية ، وهما غير متحققتان.
- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى جيد في العمق المعرفي ككل .
- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى جيد في كل من مستوى التذكر وإعادة الإنتاج ومستوى تطبيق المفاهيم والمهارات ،
- يمتلك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى ضعيف في كل من التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد .
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي .
- توجد علاقة ارتباط قوية (طردية) بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

وعلى ضوء البحث الحالي ، قدَمت الباحثة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

ثبت المحتويات

المحتوى	الصفحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
الإهداء.	ت
الشكر والامتنان.	ث
إقرار المشرف.	ج
إقرار المقوم العلمي.	ح
إقرار أعضاء لجنة المناقشة.	خ
الملخص باللغة العربية.	د– ر
ثبت المحتويات.	ز–ض
ثبت الجداول.	ض –ع
ثبت الأشكال.	ع
ثبت المخططات	غ
ثبت الملاحق.	غ
الفصل الأول: التعريف بالبحث	
مشكلة البحث.	٢
أهمية البحث.	٣
أهداف البحث.	٨
حدود البحث.	٩

تحديد المصطلحات.	٩ - ١٢
الفصل الثاني: الجوانب النظرية والدراسات السابقة	
القسم الأول: الجوانب النظرية المحور الأول: مهارات الأسئلة الصفية(مفهوم الأسئلة الصفية)	١٥-١٦
أهمية الأسئلة الصفية في العملية التعليمية	١٦-١٧
أسس وشروط الأسئلة الصفية	١٧-١٨
أهداف الأسئلة الصفية	١٨
تصنيفات الأسئلة الصفية	١٩-٢٤
المهارات الأساسية للأسئلة الصفية	٢٥-٣٣
عوامل نجاح المدرس في الأسئلة الصفية	٣٤
المحور الثاني / العمق المعرفي	٣٥
العلم والمعرفة	٣٥
طبيعة المعرفة	٣٦-٣٧
أنواع المعرفة من حيث درجة العمق	٣٧
مفهوم العمق المعرفي	٣٨-٣٩
النظريات التي تناولت العمق المعرفي	٣٩-٤٠
نظرية نورمان ويب	٤١-٤٢
مستويات العمق المعرفي ل webb	٤٢-٤٤
القسم الثاني: دراسات سابقة	٤٩
أولاً: دراسات تناولت مهارات الأسئلة الصفية	٤٩-٥٢

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة في مهارات الأسئلة الصفية	٥٢
دراسات تناولت العمق المعرفي	٥٣-٥٥
أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في العمق المعرفي	٥٦
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٥٦
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	
أولا: منهج البحث.	٥٨
ثانيا: مجتمع البحث.	٥٨
ثالثا: عينة البحث.	٦٠
رابعا : أداتا البحث	٦٦
إجراءات بناء بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية	٦٦
صدق بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية	٦٨
ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية	٧١
تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية	٧٢-٧٣
إجراءات بناء اختبار العمق المعرفي	٧٥
صياغة فقرات اختبار العمق المعرفي	٧٦
صياغة تعليمات الإجابة عن فقرات اختبار العمق المعرفي	٧٦
إعداد مفتاح تصحيح اختبار العمق المعرفي	٧٧
إعداد معايير تصحيح اختبار العمق المعرفي	٧٧
صدق الاختبار الظاهري	٧٧-٧٩
التجربة الاستطلاعية للاختبار	٨٠

تحليل فقرات الاختبار إحصائيا	٨٢
معامل الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار	٨٣
معامل تمييز فقرات الاختبار	٨٥
فاعلية البدائل الخاطئة	٨٨
صدق البناء التكوني	٨٩
ثبات الاختبار	٩٤
ثبات تصحيح الاختبار	٩٥
الصيغة النهائية لاختبار العمق المعرفي	٩٥
التطبيق النهائي لأداتي البحث	٩٥-٩٦
الوسائل الإحصائية	٩٧-٩٩
الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	
النتائج المتعلقة بالهدف الأول.	١٠١
مستوى مدرسي اللغة العربية في مهارات الأسئلة الصفية بدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي	١٠١
مستوى مدرسي اللغة العربية في مهارات الأسئلة الصفية في ضوء الوسط المرجح و الوزن المئوي	١٠٦
النتائج المتعلقة بالهدف الثاني	١١٩
النتائج المتعلقة بالهدف الثالث	١٢٦
النتائج المتعلقة بالهدف الرابع	١٢٧
النتائج المتعلقة بالهدف الخامس	١٢٨-١٣١
الاستنتاجات	١٣٢

التوصيات.	١٣٣
المقترحات.	١٣٣
المصادر.	١٣٥-١٤٨
المصادر العربية.	١٣٥-١٤٥
المصادر الأجنبية.	١٤٦-١٤٨
الملاحق.	١٥٠-١٨٧
Abstract	A – f

ثبت الجداول

الجدول	عنوانه	الصفحة
١	جدول دراسات سابقة تناولت مهارات الأسئلة الصفية	٥٠-٥٢
٢	جدول دراسات سابقة تناولت العمق المعرفي	٥٣-٥٥
٣	جدول أعداد المدارس المتوسطة و الإعدادية والثانوية ونسبها المئوية	٥٩
٤	جدول أعداد المدارس المتوسطة و الإعدادية والثانوية ونسبها المئوية حسب الأقضية والنواحي	٥٩
٥	جدول أعداد المدارس المتوسطة و الإعدادية والثانوية التي تمثل العينة الرئيسية	٦١-٦٤
٦	أعداد مدرسي اللغة العربية في كل قضاء والعينة المسحوبة من كل قضاء	٦٥
٧	نتائج اختبار مربع كاي لبطاقة الملاحظة	٧٠
٨	تعديلات بطاقة الملاحظة في ضوء أراء المحكمين	٧١
٩	أسماء مدارس العينة الاستطلاعية.	٧٢

١٠	معاملات الاتفاق باستعمال معادلة كوبر	٧٤
١١	نتائج أراء الخبراء لفقرات اختبار العمق المعرفي	٧٨
١٢	تعديلات فقرات اختبار العمق المعرفي	٧٩
١٣	الخصائص الوصفية لاختبار العمق المعرفي	٨١
١٤	قيم معامل السهولة والصعوبة للفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي	٨٣
١٥	قيم معامل السهولة والصعوبة للفقرات المقالية لاختبار العمق المعرفي	٨٤
١٦	قيمة معامل تمييز الفقرات الموضوعية	٨٦
١٧	معيار القوة التميزية للفقرات المقالية	٨٧
١٨	نتائج الاختبار التائي لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار العمق المعرفي	٨٧
١٩	فاعلية البدائل لفقرات اختيار من متعدد المستوى الأول لاختبار العمق المعرفي	٨٨
٢٠	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار .	٩٠
٢١	ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه	٩٢
٢٢	ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للاختبار	٩٣
٢٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي لبطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية	١٠١
٢٤	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي لمهارة صياغة الأسئلة الصفية	١٠٣
٢٥	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي لمهارة توجيه الأسئلة الصفية	١٠٤
٢٦	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي لمهارة تنويع مستويات الأسئلة الصفية	١٠٦

٢٧	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي لمهارة الأسئلة التقويمية الصفية	١٠٨
٢٨	مستوى مدرسي اللغة العربية في فقرات مهارة صياغة الأسئلة الصفية	١١٠
٢٩	مستوى مدرسي اللغة العربية في فقرات مهارة توجيه الأسئلة الصفية	١١٢
٣٠	مستوى مدرسي اللغة العربية في فقرات مهارة تنويع مستويات الأسئلة الصفية	١١٥
٣١	مستوى مدرسي اللغة العربية في فقرات مهارة الأسئلة التقويمية الصفية	١١٧
٣٢	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي في اختبار العمق المعرفي	١١٩
٣٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي في مستوى التذكر وإعادة الإنتاج	١٢١
٣٤	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي في مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	١٢٢
٣٥	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي في مستوى التفكير الاستراتيجي .	١٢٣
٣٦	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والفرضي في مستوى التفكير الممتد.	١٢٤
٣٧	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس.	١٢٦
٣٨	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس.	١٢٧
٣٩	العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٢٩

ثبت الأشكال

الشكل	عنوانه	الصفحة
١	الأفعال المناسبة لقياس مستويات العمق المعرفي	٤٤
٢	مقارنة بين هرم بلوم الرباعي والسداسي	٤٦
٣	منحنى التوزيع الطبيعي لدرجات اختبار العمق المعرفي	٨٢
٤	مستوى مدرسي اللغة العربية في مهارات الأسئلة الصفية.	١٠٢
٥	مهارات الأسئلة الصفية حسب المتوسط الحسابي	١٠٩
٦	مهارات الأسئلة الصفية حسب أوزانها المئوية	١١٨
٧	مستويات العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية .	١٢٠
٨	النسبة المئوية لكل مستوى من مستويات العمق المعرفي	١٢٥

ثبت المخططات

المخطط	عنوانه	الصفحة
١	مقارنه بين تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وتصنيف نورمان ويب	٤٥
٢	مستويات العمق المعرفي وربطها بتصنيف بلوم المعدل	٤٧
٣	مقارنة بين مستويات العمق المعرفي وبلوم المعدل	٤٨
٤	خطوات بناء بطاقة الملاحظة	٦٧
٥	خطوات بناء اختبار العمق المعرفي	٧٥

ثبت الملاحق

الملحق	عنوانه	الصفحة
١	تسهيل مهمه	١٥٠
٢	بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية	١٥١-١٥٥
٣	معايير بطاقة الملاحظة	١٥٦-١٦٢
٤	خبراء بطاقة الملاحظة	١٦٣
٥	بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية	١٦٤-١٦٦
٦	الصيغة الأولية لاختبار العمق المعرفي	١٦٧-١٧١
٧	مفتاح تصحيح اختبار العمق المعرفي	١٧٢-١٧٦
٨	معايير تصحيح اختبار العمق المعرفي	١٧٧-١٨٢
٩	خبراء اختبار العمق المعرفي	١٨٣
١٠	اختبار العمق المعرفي بصيغته النهائية	١٨٤-١٨٧

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

تعد العملية التعليمية محط إهتمام التربويين والعديد من المؤسسات التعليمية التي تهتم بحجم ونوع وعمق المعرفة المقدمة من المدرس ، فهو الموجه والمرشد ، وهو القادر على تفعيل العمليات العقلية والفكرية لديهم وإثارة تفكيرهم بطرح وصياغة أسئلة تقيس المستويات العقلية لديهم وتنمي عمقهم المعرفي، إلا أن أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يستعملون مهارات أسئلة صفية بمستويات معرفية دنيا تقتصر على مهارات التذكر والحفظ أدت إلى ضعف قدرات الطلبة في إدراك وتحليل وتقويم المعارف الجديدة وربطها بالمعارف السابقة وهذا ما أكدته دراسة(الشمري ٢٠٠٦) .

فالأسئلة المعدة من بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمستوى المعرفة والاستيعاب هي الأكثر شيوعاً ، في حين أن أسئلة مستوى التركيب قليلة نسبياً بالإضافة إلى أن معظم الأسئلة الصفية تقيس مستويات التفكير الدنيا فضلاً عن اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي أكدت على ضعف مهارات الأسئلة الصفية عند مدرسي اللغة العربية في ألقائها وتوظيفها، فهم يوجهون أسئلة تدور في مستوى الحفظ والتذكر وهذا ما أكدته دراسة (العظمات ٢٠١٠) ، وهذا النوع من الأسئلة ساهم بشكل كبير في أضعاف القدرات المعرفية العميقة للمدرسين لعدم تضمينها لمستويات معرفية عليا كالتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد.

فالعمق المعرفي يتطلب من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها القدرة على تقويم الطلبة في الحقائق والمعلومات ، فامتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمستويات عمق معرفي سطحية لا تسهم في قدرتهم على توجيه أو استعمال مهارات الأسئلة الصفية لتحقق تعلم ذو معنى ومساعد الطلبة على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة ، لذا يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

(ما طبيعة العلاقة بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وما يمتلكونه منها)؟

ثانياً : أهمية البحثَ

يعد المدرس من أهم المدخلات البشرية في العملية التعليمية ، فهو العنصر الفعال والمؤثر في مدخلات النظام التعليمي جميعها ، فأفضل الأبنية والمناهج والكتب والبرامج المدرسية لا تحقق أهدافها إلا بالمدرس ، لذا على المدرس أن يمتلك المهارات التعليمية المطلوبة لتمكينه من أداء متطلبات عملية التدريس وممارستها بفاعلية واقتدار لأجل تحقيق الأهداف التعليمية. **(زيتون ،١٩٩٤: ٢٢٧)**

وتكمن أهمية المدرس بأنه القدوة الحسنة والأنموذج والمثال ، وبجودته تجود التربية ، فالمدرس لا يُعلم بمادته فقط وإنما بشخصيته وسلوكه وبمدى ما يكون لطلابه مثل أعلى ، وله الدور الأكبر في التعرف على المواهب فكم من مدرس ناجح اكتشف مواهب طلابه وعمل على تنميتها فازدهرت وأثمرت وأعطت افضل نتاج ، وقد كان المدرس وما زال يتحمل مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع لأنه يعمل على بناء المتعلم فكراً وأداءً وعقلاً

(السيد ، ٢٠٠٥: ١٢٨)

إذ أن من الضروري إتقان مدرس اللغة العربية مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمدرس الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهمته التعليمية لأنها تتضمن قدرة المدرس على تشجيع المتعلمين على التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي عن طريق قدرته على تقبل أفكار المتعلمين ومشاعرهم وصوغ الأسئلة الصفية التي تستثير التفكير وطرحها وتنظيم عملية التفاعل بين المتعلمين بعضهم مع بعض واعتماد المثيرات المتنوعة وأساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التواصل والتفاعل وجعلهم مشاركين للمدرس في الصف، فعلى المدرس أن يدرك إن في جميع حركاته تواصلاً ففي إيمائه ونبراته الصوتية وصمته تواصلاً أي أن التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبين المتعلم وبين مدرس أخر أو بين متعلم

ووسيط تعليمي كالكتاب المدرسي يهدف في نهايته إلى نقل الأفكار والمعارف والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة.

(عبد اللطيف ،١٩٨٨ :٨٨)

لقد طرأ تغير على دور المدرسة نحو الاهتمام بالنمو المتكامل للطالب في النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والشخصية جميعها مما ينعكس على دور المدرس وأصبح المدرس يقوم بعدة أدوار من أهمها:

١. العناية بالنمو المتكامل للطلبة .
٢. التركيز على مستويات الطلبة التحصيلية.
٣. تزويد الطلبة بتغذية راجعه عن أدائهم.
٤. التعرف على مستويات الطلبة المعرفية وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

ولعل المدرس من أهم الوسائل التي يمكن ان تسهم بفعالية في تحقيق النمو والتطور للطلبة، بما يقوم به من أدوار متنوعة داخل غرفة الصف وخارجها، وتنظيم التفاعل الصفي بين الطلبة وبينهِ ، من طريق تفعيل إستعمال الأسئلة بمستويات معرفية عقلية داخل الصف كونها تعد :

١. أفضل وسيلةً إتصال بين المدرس والطالب .
٢. إثارة إذهان الطلبة وتحفيزهم على المشاركة .
٣. تحدد المعرفة السابقة لدى الطلبة قبل بدأ الدرس.
٤. تبين أفكار المتعلمين وتوجه تفكيرهم نحو مستويات أعلى من التفكير.
٥. تشخص مواطن القوة والضعف لدى الطلبة.
٦. تشخص صعوبات التعلم وتقويم تحصيل الطلبة .

(الموسوي ، ٢٠١٧: ١٦-١٧)

والسؤال في الحقيقة مهارة من مهارات التدريس، والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس، فكفاءة المدرس لا تظهر إلا بطريقة توجيه الأسئلة وكيفية صوغها وكيفية إثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، فالأسئلة إذن عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة للطلبة وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما

يريده أن يتعلموه . وهي من أنجح الوسائل في إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس . **(آل ياسين ،ب ت:١٠٥)**

وتعد مهارة صياغة الأسئلة الصفية وطرحها وسيلة للكشف عن مستويات المعرفة العلمية للطلبة ، فبوساطتها يمكن تنظيم المعرفة وتفسيرها بشكل يكفل الاستفادة منها والحصول على تعميمات لتطبيقها في مواقف أخرى ، وأنها تنمي عند الطلبة تأملات فيها نضج ورصانة وذلك عن طريق فحص القضايا والأمور التي تواجههم فحصاً دقيقاً وعميقاً ، وبوساطة الأسئلة الصفية يوجه المدرس انتباه الطلبة إلى الأفكار الأساسية والمهمة في الدرس ، لذا تعد ذات أثر كبير في تثبيت المعلومات ، فإذا ركز المدرس إنتباه الطلبة فأنه يسهل عليهم استقبال المعلومات وتنسيقها وبرمجتها في ذاكرتهم بطريقة أعمق بمعنى أنها تسهم في تنمية قوة الملاحظة والتقدير والتثمين وهما مهمان للتفكير. **(الفنيش ، ١٩٧٥ :١٥٢)**

وتتجلى أهمية الأسئلة الصفية إذ ما أُحسن أعدادها بشكل مناسب لتكون أداة جيدة يستطيع بوساطتها المدرس إيصال ما يريد من معلومات إلى الطلبة ، ويستطيع من خلالها قياس ما يهدف إلى تحقيقه إضافة إلى دورها في صقل القدرات العقلية للطالب ، فالأسئلة الصفية تعد وسيلة ممتازة للاتصال والتفاعل بين المدرس وطلبته ومن خلالها يمكن للمدرس التعرف على مستوى طلابه المعرفي ، وأن استعمال هذا الأسلوب التفاعلي يتيح للطلبة ذوي المستويات العقلية المرتفعة تعزيز تعلمهم من خلال إشرافهم على عمليات الشرح والتوضيح لنقاط معينة من المحتوى الدراسي ، وهذا الأسلوب يفيد في التعرف على الطلبة الضعاف علمياً وإعطائهم اهتماماً خاصاً من المدرس . **(أبو جلال ، ١٩٩٩: ٢٢٨)**

إن استعمال الأسئلة الصفية بشكل هادف وفاعل يساعد على تنمية الثقة بالنفس من خلال تذوق الطلبة لطعم النجاح عند الإجابة الصحيحة على أسئلة المدرس ، وحصولهم على التعزيز الإيجابي من قبلهِ بالكلام وبالدرجات اليومية ، وعلى المدرس أن يتيح أكثر الفرص أمكانية للشعور بالنجاح عند طلبته ، كل طالب حسب إمكانياته وقدراته. **(نشواني ، ١٩٨٥ : ١٩٩٠)**

إن بعض أنواع الأسئلة الصفية التي يوجهها المدرس لطلبته تلك التي تتطلب إجابات متعددة ،تساعد على رفع أمكانية طلبته لنموهم ليس من الناحية الأكاديمية فقط، بل لنمو مواهب أخرى كالابتكار والتعبير عن الأفكار وإتخاذ القرارات ولنمو دافع حب الاستطلاع . **(عودة ، ١٩٩٠: ١٢٦)**

فضلاً عن أهمية الأسئلة الصفية بالنسبة لعملية تعليم الطلبة وهي تشغل جزءاً كبيراً من الوقت المحدد للدرس ، فالمدرس يستعملها في مواقف تعليمية متنوعة فهو يستعملها في بداية الدرس لمعرفة الخبرات السابقة عند الطلبة وإثارة اهتمامهم للمحافظة على استمرارية النشاط التعليمي وتوجيه نحو تحقيق الأهداف المرسومة أو للربط بين مجالات مختلفة أو لتفسير حقائق ومعلومات وفي نهاية الدرس للتعرف على حصيلة الطلبة المعرفية والمهارية. **(أبو هلال ، ١٩٧٩ : ٩)**

أن الأسئلة تؤدي وظيفة كبيرة داخل الصف فهي تساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بنشاط ، وأنها تمثل وسيلة فعالة في تنمية إستقلالية الطلبة في التعلم الذي يعد أهم الاتجاهات الحديثة في التربية فضلاً عن ذلك فأن الأسئلة المستعملة في التدريس تؤثر على نحو مباشر في تنمية مهارات التفكير، وقد وجد أن هنالك علاقة قوية بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المدرس وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المدرس . **(جابر ، ٢٠٠٠ : ٦٢)**

وللعمق المعرفي بمستوياته الأربعة أهمية كبيرة إذ تجعل المدرسين يصلون إلى اقصى درجات الفهم لإرضاء فضولهم واهتمامهم المعرفي في الموضوعات والمواد الدراسية جميعها، والإفادة من الأدلة والبحث والتقويم وكسبهم رؤيا واسعة لربط أفكارهم ببعضها ، وتمكنهم من ربط المفاهيم بالمواقف والخبرات الحياتية للطلبة فتجعلهم يميلون للقراءة وإلى ما هو ابعد من متطلبات المادة الدراسية ، وترجع أهمية العمق المعرفي في تحقيق التعلم ذي المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في اطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ، مما يؤدي إلى إنتاج أفكار مترابطة وقدرة على المقارنة والتميز وفهم الأفكار المتناقضة ، والمدرس الذي يتسم بعمق معرفي تكون لديه القدرة على التحليل والتقويم للمعارف العلمية

الجديدة وربطها بما لديه من معارف في بنائه المعرفي ووضعها في اطار مفاهيمي ، الأمر الذي يؤدي إلى الفهم العميق والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية وتنمية القدرة على حل المشكلات وتفسير الظواهر العلمية بعمق والتميز والمقارنة وطرح أسئلة ذات عمق معرفي وتطبيق المعرفة العلمية في سياقات جديدة غير مألوفة ، فالمدرس الذي يمتاز بمستويات تفكير عليا ، وعمق معرفي ، يكون قادر على طرح أسئلة ذات تفكير عليا ، تنمي المهارات العقلية عند الطلبة كالقدرة على التحليل والمقارنة والتلخيص والتقويم . **(الفيل ، ٢٠١٩ : ٢١٥)**

يمكن أن تتجلى أهمية الدراسة في جانبين أحدهما نظري والأخر تطبيقي كالاتي :

أولا: الأهمية النظرية

١. تساعد أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والمؤسسات التعليمية على الحكم حول ما يمتلكه مدرس اللغة العربية من مهارات أسئلة صفية ومستويات عمق معرفي .
٢. إن الاهتمام بالعمق المعرفي للمدرس إلى جانب تمكنه من المحتوى الدراسي للمادة ينعكس على قدرته على الأبداع والابتكار ، وهذا ينعكس إيجابيا على المتعلم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

١. إن صياغة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مهارات الأسئلة الصفية بمستويات عمق معرفي مختلفة تساعد على نقل المعرفة النشطة إلى المتعلمين والتي تساعدهم باستعمالها في مواقف تعليمية جديدة .
٢. تساعد الدراسة الحالية على تقديم أدوات قياس لكل مهارة من مهارات الأسئلة الصفية ولكل مستوى من مستويات العمق المعرفي وبالتالي يمكننا تقويم ما يمتلكه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من مهارات أسئلة صفية وعمق معرفي.
٣. تساعد الدراسة الحالية على تطوير مدرس اللغة العربية ومدرساتها في صياغة الأسئلة الصفية وتحقيق أهداف الدرس من خلال توظيفها لمستويات

عمق معرفي يميزها بمستويات تفكير عليا ويبتعد عن المستويات السطحية التي تصاغ بها معظم الأسئلة الصفية .

٤. إن صياغة الأسئلة الصفية على وفق مستويات العمق المعرفي تساعد على تطوير القدرات العقلية لدى الطلبة من خلال ربط المفاهيم الجديدة بالخبرات السابقة في مواقف تعليمية متنوعة .

٥. تساعد الدراسة الحالية على تحديد نوع واتجاه العلاقة بين مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي وبالتالي يمكن لنا أن نحدد قوة العلاقة واتجاهها.

٦. تساعد الدراسة الحالية مدرس اللغة العربية ومدرساتها في تقويم مستوى الطلبة من خلال إجاباتهم على الأسئلة الصفية بمستويات معرفية متنوعة وبالتالي امتلاكه القدرة على الكشف عن الموهوبين وتحديد صعوبات التعلم والفروق الفردية بين الطلبة.

٧. تساعد الدراسة الحالية على تحويل اللغة العربية من مادة نظرية إلى أداء يمكن أن يمارسه المتعلم بمهارة .

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

١. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية.

٢. مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي.

٣. دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس (ذكور و أناث) .

٤. دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس (ذكور و أناث) .

٥. العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

رابعاً : حدود البحث

يتحدد البحث بالآتي :

١. عينة من مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل– أقضية (الحلة ، المحاويل ، المسيب ، الهاشمية)
٢. العام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) م .
٣. مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

خامساً : تحديد المصطلحات

- **المهارة**

لغةً : " مَهَرْتُ بِهَذَا الأمَر أَمَهُر بِهِ مَهارة أَي صرتَ بِهَ حَاذقاً" .

(ابن منظور،١٩٩٩: ١٨٥)

إصطلاحاً : عرفها كل من :

١. **سعادة** " إنها القدرة على إنجاز عمل ما بسرعة وإتقان".

(سعادة ، ١٩٨٦ : ١٢)

٢. **سليمان** : أنها "القدرة على القيام بعمل الأشياء بشكل جيد".

(سليمان ،١٩٩٩: ١٥٥)

٣. **الفتلاوي** :هي " ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاية ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً" . **(الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٤)**

٤. **قطامي ورياض** : " هي القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة وإتقان وفق سلسلة من الحركات أو الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة ". **(قطامي ورياض ، ٢٠٠٩ : ١٧)**

التعريف النظري : اعتمدت الباحثة تعريف (قطامي ورياض ، ٢٠٠٩) تعريفاً نظرياً لها .

التعريف الإجرائي :

هو أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أداءً يتسم بالدقة والكفاءة والاختصار بالوقت والجهد.

- **الأسئلة**

لغةً :"السؤال سَأَلَ – يَسْأَلُ – سُؤالاً – ومَسْأَلَةً وتَساَءلوا، تَسأَلَ بَعْضَهم بَعْضَاً، وسَأَلْته عن الشيء سُؤالاً ، الأسئلة جمع سُؤال". **(ابن منظور، ١٩٩٩ : ٣١٨)**

إصطلاحاً: عرفها كل من:

١. **عبيدات:** "هي المقياس الذي بين يدي المعلم الذي يستطيع من خلاله معرفة مستوى طلابه ودرجة التحصيل التي وصل إليها كل طالب منهم".
(عبيدات ،١٩٨٩: ٢٣٣)

٢. **الخوالدة وآخرون:** " وهي الأدوات التي يتم ألقائها وتداولها في أثناء الموقف التعليمي والتي تستهدف تبسيط المعلومات والأفكار ومساعدة التلاميذ على استيعابها " . **(الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧: ٢٥٥)**

٣. **طلبة :** " إنها جملة تبدأ بأدوات استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة ، ويعمل هذا الشخص على الإجابة بما يتفق مع هذه الجملة وما يطلبه من استفسار". **(طلبة ، ٢٠٠٧: ٦٨)**

- **مهارة الأسئلة الصفية**

إصطلاحاً : عرفها كل من:

١. **حميدة وأخرون:** "هي نمط من السلوك التدريسي الفعال الذي يسعى لتحقيق أهداف محددة يصدر عن المعلم دائماً في شكل إستجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل فيها الدقة ، والسرعة والتكيف مع الظروف في الموقف التدريسي" . **(حميدة وأخرون ، ٢٠٠٣: ١٢)**

٢. **طناوي :** " هي مجموعة من المهارات المرتبطة بالأسئلة الصفية ، التي ينبغي إتقانها من قبل المدرس لدورها الفعال في العملية التعليمية ، إذ يعتمد التواصل الصفي بين المدرس وطلابه عليها كونها الوسيلة التي تمنحه إمكانية تقدير نموهم ويتعرف من خلالها على أي من الأهداف الموضوعة التي تم تحقيقها " . **(طناوي ، ٢٠٠٩: ١٠٩)**

التعريف النظري : إعتمدت الباحثة تعريف (حميدة وأخرون، ٢٠٠٣) تعريفاً نظرياً لها

التعريف الإجرائي: هي امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها القدرة على صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها وتنويعها وتوظيفها في تدريس اللغة العربية ، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المدرس والمدرسة في بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذه الدراسة .

- **العمق المعرفي**

إصطلاحاً : عرفها كل من:

١. **(Hess)** : هو فحص ناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي وعمل روابط متعددة بينها، ويبحث فيها عن معنى ويركز على الحجج والبراهين الأساسية والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلةً ما .

(Hess, 2009 : 14)

٢. (**الفيل**) : هو" تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها المعلم في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوة وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيراً التفكير الممتد" .

(الفيل ، ٢٠١٩: ص٣٨)

التعريف النظري : إعتمدت الباحثة تعريف (الفيل ، ٢٠١٩) تعريفاً نظرياً لها .

التعريف الإجرائي : هو الدرجة الكلية التي يمكن قياسها من خلال إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على فقرات اختبار العمق المعرفي المعد من قبل الباحثة وفق مجالات العمق المعرفي الأربعة.

- **مدرس اللغة العربية**

إصطلاحاً : عرفه كل من:

١. **(سمك)** : " هو الذي يضع نصب عينيه أن يكون من أهدافه وغاياته تمكين طلابه في الدرس من لغتهم القومية فيما يقول وفيما يملي وفيما يتحدث به فأنه بذلك يقوي فيهم النزعة عن النطق الصحيح والتفكير السليم والقدرة على الأفهام الصحيح" . **(سمك ، ١٩٦٩: ٢)**

٢. (**أبو مغلي**) : " هو من يتعامل مع اللغة على إنها وسيلة اتصال يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، وعندما يقوم بتدريس لغته فأنه يدرب الطلبة على عملية الاتصال ، وعلى مهارات اللغة ، كما يعلمهم كيفية ترتيب أفكارهم وحسن التعبير عنها " . **(أبو مغلي ،١٩٨٦: ١١٩)**

٣. **(الشمري)** : " هو الشخص المؤهل اكاديمياً وتربوياً ويعمل تحت مظلة وزارة التربية يؤدي مهنة التعليم ويدرس مادة اللغة العربية" .

(الشمري،٢٠٠٣، ٤٣)

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا لكل من مهارات الأسئلة الصفية ، والعمق المعرفي والنظريات التي ساهمت فيهما والدراسات السابقة التي تناولت كلا المتغيرين.

القسم الأول: جوانب نظرية

المحور الأول: مهارات الأسئلة الصفية

- **مفهوم الأسئلة الصفية :**

تعد الأسئلة الصفية التي يستعملها المدرس في أثناء عرض وشرح الدرس من أهم الوسائل لأجراء التفاعل الصفي كما وتعد أحد الأدوات التي تعمل على إثارة الدافعية والتشويق وأجراء الحوار والمناقشات بين الطلبة ، وللأسئلة أهمية كبيرة في تعليمهم إذ أنها تكشف عن مدى استعداد الطلبة وتهيئتهم للدرس وتعمل على إثارة انتباههم وأهتماهم بشكل مباشر ، وتحقق الأسئلة الصفية تفاعلاً بين الطلبة والمدرس إذ من خلالها يحق لكل طالب إعطاء رأيه في السؤال المطروح.

- يعتمد التواصل الصفي بين المدرس وطلبته بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها في أثناء الدرس والتي يطلق عليها في العادة اسم الأسئلة الصفية ، وقد تكون هذه الأسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه الدرس إذ يوجه طلبته إلى القيام بالنشاطات التي تساعدهم في حل السؤال المطروح . وقد يستعمل المدرس هذه الأسئلة في توجيهم أثناء تنفيذ نشاطات التعلم . **(قرعان محمد والعزاوي، ٢٠١٦ :٧٨)**.

والأسئلة الصفية هي الوسيلة الرئيسية في إثارة التفكير لدى الطلبة بمستوياته المختلفة، وأنها وسيلة التقويم الختامي ، إذ تعين المدرس في معرفة ما إذا تمكن الطلبة من بلوغ الهدف الذي يدور التدريس حوله ، وتعتبر مصدراً جيداً لأسئلة الامتحانات التي ستطبق على الطلبة مستقبلاً ، ولا يمكن أن نتصور وجود تدريس ناجح بدون طرح أسئلة ، وللأسئلة في خطوة التمهيد منزلة مهمة في التدريس ، فهي أشبه بالقوة الدافعة في الدرس فيسير ويتحرك في إتجاه أهدافه ، وهى

عماد المدرس في تعليم الطلبة ، ومقياس مهارة المدرس وجودة طريقته ووضوح منهجه في الدراسة، علاوة على أهميتها في إثارة الطلبة وتنشيطهم وعقد الصلة بين أذهانهم وحقائق الدرس ، وأنها تتيح للطلبة أن يكونوا دائماً في مواقف إيجابية .

(التل ومقدادي ،١٩٨٨: ٧٧)

إن الأسئلة الصفية هي المدخل إلى إثارة تفكير الطلبة ، وتحفزهم على التأمل في المعرفة والإفادة منها في معالجة المواقف التي تعترضهم وتشكل مشكلات أمام تقدمهم، وقدراتهم على إدراك العلاقات والوصول إلى حلول .

(الحارثي ، ٢٠١١: ٥)

- **أهمية الأسئلة الصفية في العملية التعليمية**

أشار عدد من المصادر إلى أهمية الأسئلة الصفية في النقاط التالية:

١. بينت بعض الدراسات أن المدرس يقضي معظم أوقات الحصة الدراسية في توجيه الأسئلة الصفية والإجابة عنها وهذا ما يؤكد أهميتها في المواقف التدريسية ، وبخاصة إنه عن طريقها يمكنه تقويم مدى نجاح الطلبة في الوصول إلى الأهداف المعرفية للتعلم.

(إبراهيم وحسب الله ، ٢٠٠١: ١٩٧)

٢. إن الأسئلة الصفية هي المتحدي الدائم للطالب في المدرسة ، وإنها من المسلمات في العملية التعليمية ، فهي ليست لتعجيز الطالب بل لتيسير عملية التعلم، فمن خلال الأسئلة الصفية الجيدة تنمي القدرات العقلية للطلبة.

(طبقي و زكري ، ٢٠٠٥ : ٦٧)

٣. لها أهمية في كشف صلاحيات أسلوب المدرس أو الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية ، وهي وسيلة للكشف عن المستويات المعرفية العلمية فبواسطتها يمكن تنظيم المعرفة تفسيرها بشكل يضمن الإفادة منها والحصول على تعميمات لتطبيقها في مواقف أخرى ، وتنمي عند الطلبة تأملات فيها نضج ورصانة ، وذلك عن طريق فحص المعلومات التي توجه اليهم فحصاً دقيقاً وشاملاً وعميقاً فمن خلالها يوجه انتباه الطلبة إلى الأفكار الأساسية والمهمة في الدرس ، لذا تعد ذات أثر كبير في تثبيت المعلومات ، فتركيز

الطلبة على السؤال ييسر لهم أستقبال المعلومات وتخزينها في ذاكرتهم بمستوى أعمق ، أي أنها تساهم في تنمية قوة الملاحظة والتقدير وهما عنصران يقودان إلى التفكير. **(الخطيب ،٢٠٠٩ : ٢٣٤)**

٤. تعد الأسئلة الصفية وسيلة فعالة لتنمية الأتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النافعة لدى الطالب بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية ، ولها دور كبير في عملية تقويم المدرس لدرسه . **(حميدة وأخرون ،٢٠٠٣: ٢٠٧)**

٥. تعد من وسائل تقويم مدى إكتساب الطلبة لأهداف الدرس المخطط لها مسبقاً وتعمل على جذب انتباه وتركيز الطلبة ، مما يجعلهم يتوقعون أن يوجه اليهم في أي لحظة سؤال في أثناء الدرس ، لأن الطالب قد يفقد إنتباه نحو الدرس ، وتعمل كذلك الأسئلة على تطوير قدرته على التركيز وحصر نشاطه الذهني لمدة زمنية محددة ، وتعمل على أستمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتاجات والمخرجات التعليمية المرغوبة ، وترتقي بالمستوى التعليمي لهم . **(الصرايرة وأخرون ، ٢٠١٠ : ٢٥٠)**

٦. إثارة تفكير الطلبة وتحفيزهم على البحث والتفكير الناقد والإبداع

(عبيدات و أبو السميد ، ٢٠١١: ٢٤٢)

٧. يعد السؤال أفضل وسيلة أتصال بين المدرس والطلاب ، وبين الطلبة بعضهم البعض وتفسح المجال لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح وجهات النظر ومناقشتها بحرية وصراحه ، مما ينمي لديهم الثقة بالنفس .

(خليفة ، ٢٠١٥ : ١٨٠)

- **أسس وشروط الأسئلة الصفية**

بما أن الأسئلة من الوسائل الفاعلة في إنجاح العملية التعليمية وتقدمها وتحقيق أهدافها ، ولما تقوم به من دور أساس في التربية والتعليم ، لكونها أساس لكل طريقة تدريسية ، هذا مما حدا بالقائمين على العملية التعليمية بذل قصارى جهدهم لوضع شروط وأسس بينة وواضحة لعلها تلبي الدور الذي تهدف لتحقيقه ومن أهم هذه الشروط :

١. أن تكون الأسئلة الصفية مستندة إلى الأهداف التي يرجى بلوغها .
٢. أن تكون موجزة الصياغة وفي منتهى الدقة والوضوح ، وخالية من الجمل التفسيرية المعترضة ، فأن كان السؤال طويلاً فقد ينسى الطالب أوله عندما ينتهي المدرس من إلقائه .
٣. أن تبتعد عن الغموض ، ومفهومة لأغلب الطلبة وهنا يجب أن يصاغ السؤال بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلاقِ الطلاب صعوبة في الإجابة .
٤. أن تؤدي بالطلبة إلى التفكير العميق ، وتبتعد عن المعرفة السطحية .
٥. أن لا تتضمن الإجابة أو جزء منها . أي إن لا يكون السؤال موحي للجواب ، وإن لا يصاغ بلغة الكتاب .
٦. أن تناسب الأسئلة مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية ، وهذه الصفة يجب أن يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف إلى صف أخر، إذ قد يغفل بعضهم عن قابليات طلبة الصف الذي يدرسونه بعد أن درسَ صفاً أعلى منه أو صفاً أوطأ منه .
٧. أن لا يوجه السؤال إلى أكثر من طالب بالأسلوب نفسه .

(الخطابية ،١٩٩٧: ٤١)

- **أهداف الأسئلة الصفية :**

١. الإشارة إلى المفاهيم الأساسية للدرس .
٢. الكشف عن ميول الطلبة واهتماماتهم .
٣. تشخيص صعوبات التعلم والبحث عن الحلول المناسبة لمعالجتها .
٤. الكشف عن بعض المشكلات النفسية والشخصية .
٥. جذب أنتباه الطلبة وتركيزهم في نقطة معينة ، من أجل البحث والتقصي .
٦. تقويم مدى تقدم الطلبة .
٧. تثبيت المعاني والخبرات التي أكتسبها الطلبة.
٨. تدريب الطلبة على التفكير الصحيح .
٩. تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الإجابة عنها.

(طوالبة وأخرون ،٢٠١٠: ٢٥١)

- **تصنيفات الأسئلة الصفية**

نتناول أهم تصنيفات الأسئلة الصفية التي توصل إليها الباحثون التربويون في هذا المجال ، وذلك بهدف الإلمام بالأنواع المختلفة من الأسئلة الصفية وما يؤديه كل نوع من وظائف ، الأمر الذي يساعد المدرسين والمدرسات على إستعمال جميع أنماط الأسئلة بكفاءة عالية داخل الفصل ، أما مستويات الأسئلة فأن هناك تصنيفات كثيرة لأنواع الأسئلة ، ومعظم هذه التصنيفات نافعة ، لأنها تمدنا بالأطر الفكرية التي تمحص الأسئلة الصفية وتميزها .

التصنيف الأول :

وهو تصنيف ثنائي بسيط يقسم الأسئلة الصفية إلى نمطين رئيسيين هما:

١-الأسئلة المغلقة : وهي نوعان :

(أ) الأسئلة التي تطرح للحصول على الموافقة أو الرفض ،وهذا النمط من الأسئلة غالبا ما تكون إجابته بنعم أو لا.

(ب) الأسئلة التي توجه للحصول على معلومات محددة مرتبطة بالذاكرة المعرفية ، وهذه يمكن الإجابة .عنها بكلمة أو كلمات قليلة .

٢-الأسئلة المفتوحة :

وهي أسئلة مثيرة للتفكير والتأمل ، وتتسم بالتحدي ، وتتطلب إجابات متنوعة على عكس ما تقتضي الأسئلة المغلقة ، وعادةً ما يبدأ هذا النوع من الأسئلة بأسماء الاستفهام. **(زيتون، ١٩٩٤: ٢٢٩)**

التصنيف الثاني:

وهو تصنيف توصل إليه كل من جالاهار Gallagher وسكنر Aschner، ويقسمان الأسئلة فيه إلى أربعة أنماط فرعية على النحو الآتي :

١-أسئلة التذكر :

وهي أسئلة محددة تخاطب القدرات العقلية الدنيا من التفكير وتقيس تذكر المعلومات والتعريفات والقوانين.

٢-أسئلة التفكير التقاربي :

ويقصد بالتفكير التقاربي ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إجابة واحدة محددة، أي أن التفكير هنا يواجه بقيود معينة ، على الرغم من إتفاق أسئلة هذا النوع مع أسئلة التذكر في إن كل منهما يتطلب إجابة محددة.

٣- أسئلة التفكير التباعدي :

ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرات عقلية عليا لان الإجابة عنها تحتاج إلى تفكير منطلق يؤدي إلى إجابات متعددة غير مقيدة ، تتسم بالخلق والأبتكار، ويتيح للمدرس الذي يستخدم هذا النوع من الأسئلة لطلابه فرصة الابتكار ، حيث يقتضي ذلك منهم إعادة صياغة الأفكار وترتيبها للتوصل إلى حل جديد مبتكر ، ويتطلب منهم القيام بمجموعة من العمليات العقلية كالتنبؤ والافتراض والتعميم والاستنتاج .

٤- الأسئلة التقويمية :

ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى اختبار قدرة المتعلم العقلية وتنميتها في الجانب التقويمي ،بحيث يصبح قادرا على إصدار أحكام جيدة في ضوء محكات أو معايير موضوعية أو ذاتية ، وهذا يعني أن السؤال التقويمي يتطلب من الطالب أن يتذكر المعلومات وينظمها ويكون رأياً ، ويختار موقفاً معيناً، ولذلك فأن عملية التقويم تعد من العمليات العقلية العليا. **(الكبيسي ، ٢٠٠٨: ٢٣٠-٢٣١)**

التصنيف الثالث:

لقد قام (بلوم) بتقسيم المجال المعرفي إلى ستة مستويات فرعية مميزة ومرتبة بشكل هرمي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وكل مستوى يتضمن على المستوى الذي قبله وهكذا فإن إتقان العمليات البسيطة أمر ضروري لإتقان العمليات الأكثر تعقيداً والتصنيف الذي ابتكره بلوم (Bloom) ويعد من أكثر التصنيفات شيوعاً ودقة ، ويشتمل على ستة مستويات تستدعي أسئلة كل مستوى منها أن يستجيب الطالب باستعمال نوع معين من أنواع التفكير. وصنف بلوم المعرفة إلى ستة مستويات هي:

١-مستوى التذكر المعرفي :

يقضي هذا المستوى أن يسترجع الطالب المعلومات والمفاهيم ، وهو أول مستويات التفكير وأقلها رتبة وأسئلته تتطلب مقدرة من الطالب على استرجاع بعض الحقائق والمفاهيم والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل ، ويستعمل المدرس هذا النوع من الأسئلة قبل البدء بدرس جديد وحتى خلاله ، وتكون هذه الأسئلة أساسية لضمان المستويات الأخرى ، وكلما كانت المعلومات التي يتذكرها الطالب أكثر أهمية ، زادت فرصة تقدمه في مستويات العمليات العقلية (التفكير) الأخرى وينبغي عدم التركيز عليها كليا لان ذلك يعني التركيز على الحفظ والاستظهار فقط.

إن أهمية التذكر المعرفي تأتي من كونها ضرورية لكي يؤدي الطالب عمله داخل المجتمع ، ولكن هذه الأهمية لا ينبغي أن تجعلنا نغفل عن نواحي الضعف التي فيها كمعدل النسيان السريع للمعلومات خاصة التعميمات والمبادئ ، وفي بعض الأحيان حتى الحقائق ، مما يضيف على المدرسين واجبات إضافية كتحسين العملية التدريسية بما يضمن انتقال أثر التعلم واستمراريته وتعليم الطلبة كيفية تنظيم بنيتهم المعرفية لغرض اكتشاف حقائق جيدة عن طريق الملاحظة المباشرة والاستعانة بأدوات القياس مما يستدعي عدم الاعتماد على التأويل ، ومع ذلك فأن أسئلة التذكر المعرفي قد تحتوي على حقائق نوعية أو تعريفات أو تعميمات أو قيم أو مهارات أو خليط منها مما يكون أمراً بالغ الأهمية لصياغة أسئلة جيدة في هذا المستوى.

وبالنتيجة فأن أول مستويات التفكير هو التذكر أو المعرفة وتقضي الأسئلة من هذا النوع من الطلبة أن يتذكروا الحقائق والصيغ والإجراءات وأنواع من المعلومات الأساسية التي تساعدهم على تكوين الحقائق قبل المضي نحو مستويات أعلى .

(زيتون : ١٩٩٩، ٢٤٦)

٢-أسئلة مستوى الفهم أو الاستيعاب :

وتتطلب من الطلبة البرهنة على أنهم فهموا ما تعلموه بعد أن تذكروه وأن يعكسوا فهماً واستيعاباً كافياً وإن يستخدموا عملية التذكر والاسترجاع العقلي، وينظموا ما لديهم من خبرات بطريقة مناسبة مستخدمين تعبيرهم الخاص ، وينبغي عليهم أن لا يكتفوا باسترجاع المعلومات فحسب بل تمكنهم منها من خلال قدرتهم على إعادة

صياغتها بطريقة يربطون فيها بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات باكتشاف العلاقة بينها ، أو أنهم يفسرون البيانات المرسومة أو الخرائط أو الجداول وإن يمارسون تفسير العلاقات المقارنة أو العددية أو العلاقات السببية ، ألا أنه ينبغي أن يتوافر للطالب قدر من المعلومات يؤهله للإجابة على أسئلة مستوى الفهم ، ويشتمل مستوى الفهم على الشرح والتفسير والتمييز والتعليل والاستنتاج والموازنة والترجمة والمقارنة.

(جابر ، ١٩٨٦: ١٦٠-١٦٩)

٣-أسئلة مستوى التطبيق:

وتهدف أسئلة هذا المستوى إلى إختبار قدرة الطالب على إستعمال ما تعلمه في الواقع الاجتماعي، أي أنه يوظف المعرفة ويطبقها ويبين قدرته على استعمال مفاهيم ومهارات وأفكار تعلمها سابقاً في مواقف وظروف جديدة ، وتمتاز أسئلة مستوى التطبيق بالقدرة على كشف خاصية حل المشكلات وإنتقال أثر التعلم أو التدريب ، وتعد أسئلة هذا المستوى من الخبرات المحببة للطلبة فهي تتيح لهم فرصاً لمواجهة مشكلات كتلك التي تواجههم في الواقع .

وتمتاز أسئلة هذا المستوى بالميزات الآتية :

- إنها تبنى على أساس التعلم السابق لذا فأنها لا تحتاج إلا إلى حد أدنى من التعليمات أو التوجيهات وعلى هذا الأساس فأن أسئلة التطبيق تدرب الطالب على استقلالية استعمال المعلومات والمهارات في حل المشكلات الدراسية والحياتية على حد سواء.
- إنها تستدعي من الطالب أن يعيد تجميع المهارات والأفكار ، أي أن يعيد تنظيم بنيته المعرفية تجاه هذه المشكلة أو تلك.
- إنها تتعلق بالمعلومات ذات الصبغة التفسيرية أو تلك التي تختص بحل المشكلات ، ومن صفات هذه المعلومات إنها تنتقل إلى مواقف جديدة ومتنوعة.

(الطوالبة وآخرون :٢٠١٠، ٢٥٣)

٤.أسئلة مستوى التحليل :

يتطلب التفكير التحليلي عدداً من العمليات العقلية منها عمليات التفكير التعليلية ، وعمليات تفكير استقرائية ، وعمليات تفكير استنتاجية ، وإذا كان التركيز في أجوبة مستوى الفهم والتطبيق يكمن في استعمال المعرفة المتعلمة للوصول إلى إستنتاجات.

والطالب في أجوبته للأسئلة في مستوى التحليل ينبغي أن يكون واعياً بالعمليات العقلية التي يقوم بها ، والأسس التي توصله إلى الاستنتاجات الصحيحة ،وعلى أساس من ذلك فإن الطالب في إجابته للأسئلة في مستوى التحليل لا يمكنه الاعتماد على تكرار المعلومات السابقة أو صياغتها بأسلوبه أو حتى تطبيقها ،إنما ينبغي عليه أن يحلل المعلومات ويحدد الأسباب ومن ثم يصل إلى الاستنتاجات .

(خليفة ، ١٩٩٦: ٢٨)

٥.أسئلة مستوى التركيب:

تتطلب مستوى عالي من التفكير الابتكاري الذي يجعل الطالب قادراً على إعادة تركيب العلاقات بشكل جديد، والتركيب عملية عقلية عالية المستوى ، تتطلب استعمال كل العمليات الذهنية السابقة ، ويهدف التفكير التركيبي إلى تحقيق نتاجات علمية عالية المستوى تعتمد على أسس وفرضيات وأفكار إبداعية ، والهدف من هذه الأسئلة في هذا المستوى هو تقديم مشكلات تدفعهم إلى اكتشاف معارف جديدة بالنسبة لهم .

أما الأسئلة في هذا المستوى فإنها تهدف إلى التحقق من البنية المعرفية الجديدة للمتعلم التي إكتسبها من خلال تفاعله مع الخبرات الجديدة، وتهدف إلى التأكد من إنتاجية المتعلمين وابتكاراتهم. **(خليلي واخرون ، ١٩٩٦: ١٢٣)**

٦.أسئلة مستوى التقويم :

تتطلب أسئلة هذا المستوى إصدار أحكام على ظواهر أو نتائج بواسطة معايير موضوعية ، ويستدعي ذلك قدر من التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب ويتضمن مستوى التفكير التقويمي ، تعبيرات عن مستوى الناتج التعليمي السلوكي ، وما إذا كان هذا المستوى يحتاج إلى تصحيح أم لا، ويستند التفكير

التقويمي إلى فرضية أن المتعلم يميل إلى أن يصدر حكما قيمياً على ما يوجهه ، سواء كان الحكم مستنداً إلى معايير موضوعية أم ذاتية ، وهي كذلك أسئلة تدفع الطلبة إلى الاختيار أو اتخاذ القرارات أو التقويم أو النقد أو التبرير وغالباً ما تبدأ بكلمة كيف؟ أو لماذا ؟ وتطرح الأسئلة على الطلبة بحيث تتضمن العمليات المحفزة وقد يشعر الكثير من الطلبة بأنهم ليس لديهم الكفاءة بأن يصدروا أحكاماً تقويميه ولكن على المدرس أن يوضح لهم أن هذه القدرة تنمو بالممارسة .

(Bloom , 1977; 61)

أما من حيث أوقات طرح الأسئلة الصفية فيمكن أن يقسمها المدرس إلى الفئات الآتية:

١-**أسئلة التمهيد** : وهي تلك الأسئلة التي يهدف المدرس من ورائها إثارة أهتمام الطلبة بموضوع الدرس والكشف عن خبراتهم والفروق الفردية بينهم وتسمى بالتقويم القبلي .

٢-**أسئلة العرض والمناقشة** : وهي مجموعة من الأسئلة التي يعدها المدرس والطلبة بهدف استيعاب الأفكار والمعلومات المهمة من خلال عرض الدرس وتسمى بالتقويم البنائي.

٣-**أسئلة المتابعة والتكوين** : وهي تلك التي يعدها المدرس أثناء قيام الطلبة بحل التدريبات الصفية ، بهدف تحسين مستويات المشاركة والتفاعل والتحقق من وعي الطلبة بما يتعلمون .

٤-**أسئلة التقويم النهائي** : وهي الأسئلة التي يعدها المدرس لتقويم مدى تعلم الطلبة للحقائق والمعلومات المخطط لها ، وقد تطرح تحريرية أو شفوية ويسمى بالتقويم الختامي ، والأسئلة البعدية فهي أسئلة نهاية الدرس وهي أكثر فعالية مقارنة بالأسئلة القبلية لأنها تبحث عن مدى تحقق الأهداف التدريسية .

(الحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٤١-١٤٨)

- **خصائص السؤال الصفي الجيد**

١-الصدق :أي يقيس ما وضع لقياسه فعلاً ولا يخرج عن إطار الدرس وفي ضوء الأهداف الموضوعية من قبل المدرس وأن يكون السؤال ضمن حدود خبرات الطلبة وليس سؤالاً تعجيزياً .

٢-الوضوح: أن يكون السؤال واضحاً وألفاظه مألوفة لدى الطلبة وأن يكون قصيراً قدر الإمكان وأن يدور حول فكرة واحدة لكي لا يتشتت تفكير الطالب .

٣-الدقة :أن يكون السؤال دقيقاً لامجال فيه للتأويل والاجتهاد.

٤-الاستثارة : أن يثير السؤال تفكير الطلبة . **(سعادة ، ٢٠٠٦ : ٣٧٠)**

- **المهارات الأساسية للأسئلة الصفية :**

إن من أجل تطبيق الأسئلة الصفية بصورة جيدة، ينبغي على المدرس أن يكون ملماً بمستوياتها، لتحقيق توازن مناسب بين الأسئلة عالية المستوى والمتدنية المستوى، فلا يقف عند مستوى التذكر وإعادة الإنتاج، ومستوى تطبيق المفاهيم والمهارات ، بل يتخطاها لتشمل مستويات أعمق في التفكير كالتفكير الاستراتيجي و التفكير الممتد ، ومن الضروري الاهتمام بمهارات الأسئلة الصفية من خلال البرامج التدريبية التي تقام لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، كونها من الوسائل المهمة في إثارة دافعية الطلبة، وتنمية تحصيلهم الدراسي، وتحفيزهم على المشاركة، والتغلب على الشعور بالملل، وقلة الانتباه لديهم، وهي أداة مناسبة يتم من خلالها النقاش والمداخلة، ومراعاة إستمرار نشاط الطلبة، وهي وسيلة من وسائل تقويم أداء الطلبة أثناء الحصة الدراسية، والتحقق من مدى صلاحية الأنشطة والأساليب والوسائل التي يوظفها المدرس، ولعل الأمر الأبرز في هذا الجانب قدرتها على الارتقاء بمستويات تفكير الطلبة وعمليات الإبداع لديهم . **(Newmann ,2008: 44)**

وبيّن Emily, Marletta,& Judy (٢٠٠١) أن الأسئلة الصفية تسهم في إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس الجديد، وتحفيزهم على المشاركة والانتباه، وتهيئتهم لتعلم معلومات جديدة.

إن الأسئلة الصفية تقوم بدور مهم في عمليات التدريس والتعلم، لأن إنجاز الطلبة ومستوى مشاركتهم يعتمد على نوع الأسئلة التي يقوم المعلم بصياغتها،

وطرحها، وتنويع مستوياتها وتقويمها أثناء التفاعل في وإتقان مهارة الحوار والمناقشة الصفية والتخلص من شعور الخوف والخجل، وتعزز النشاط العقلي لدى الطلبة .

(kerry , 2002 ; 56)

إن لمهارات الأسئلة الصفية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فمن خلالها يقف المدرس على واقع الطلبة المعرفي في المجال الذي يدرسه، ويكتشف مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية ، فالسؤال يقدم للمدرس التغذية الراجعة، فيدرك المستوى الحقيقي للطالب ليبدأ معه ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي ترتبط بالمعلومة التي يعرفها الطالب .

(عبيدات والعرود، ٢٠١٠: ٣٤)

إن مهارات الأسئلة الصفية هي " مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي في حجرة الصف ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال ، ومدى استعماله لجميع أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجيه السؤال ، والأساليب المهارية المتبعة في معالجة إجابات الطلاب " .

(آل حيدان ، ٢٠٠٨: ١٣)

وتعرف الباحثة مهارات الأسئلة الصفية بأنها مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي يتوقع أن يتمكنوا منها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أثناء تدريسهم طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية لموضوعات اللغة العربية والتي تساعدهم على القيام بمهامهم التدريسية بسهولة وإتقان في صياغة وتوجيه وتنويع وتقويم أسئلتهم الصفية بما يحقق أهداف الدرس.

وترى بأنه ينبغي على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها التمكن من ممارسة الأسئلة الصفية بالطريقة الصحيحة، لأنها تتعامل مع جيل في مرحلة مهمة ، فتطوير الأداء في الأسئلة الصفية والأدوات في الموقف الصفي ينعكس أثره على تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وتنمية قدراتهم العقلية بالمستوى المطلوب، لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

ومن المهارات التي ينبغي أن يطور مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أداءهم فيها هي :

١. مهارة صياغة الأسئلة الصفية :

إن من المهارات الأساسية للأسئلة الصفية هي مهارة صياغة الأسئلة لذا ينبغي على المدرس أن لا يصوغ أسئلة ضعيفة أو غامضة المعنى ، لأنها تؤدي إلى ضعف استجابات الطلبة، نتيجة فهمهم للمعنى الحقيقي من السؤال، إذ يأخذ الطلبة وقتاً أطول من الزمن المخصص للإجابة، وبالتالي يُعطي الطلبة إجابات غير مؤكدة، فيشعر المدرس والطلبة بعدم الرضى عن الإجابات، وبذلك قد يقوم المدرس بتوبيخ الطلبة لافتقارهم إلى الاهتمام والفهم، وينتج عن ذلك ضعف حماسهم، ومن ثم الانسحاب من المشاركة الفاعلة. ويمكن للمدرس تجنب الصياغة الضعيفة من خلال اختيار العبارات بعناية مع مراعاة المستوى التعليمي للطلبة، وقدراتهم العقلية.

(أبو عواد وأبو سنينة، ٢٠١٤ : ٧٨)

ويشير العقيل (٢٠٠٣) إلى أن من مهارات صياغة المدرس للأسئلة الصفية أن تكون صياغة السؤال الموجه للطلبة صياغة إجرائية، ويحدد المطلوب فيه بدقة، ويكون السؤال مختصراً، وبلغة سهلة بعيدة عن التعقيد، ويصاغ السؤال لهدف مخطط له في الدرس، إذ يتبع المدرس عند صياغة الأسئلة الصفية أسلوب التسلسل حسب مقتضيات الدرس، مع مراعاة صياغة المدرس لمستويات التفكير العليا للأسئلة التي تحفز عقل الطالب على توليد أفكار إبداعية (أسئلة التفكير الاستراتيجي ، والتفكير الممتد) ، كما وضع التربويون مهارات لصياغة الأسئلة الصفية صياغة جيدة، تتمثل في أن يتضمن السؤال مطلباً واحدً ، لكي يتمكن الطلبة من الإجابة عنه، وأن ينوع في مستويات الأسئلة الصفية الشفوية إذ تتدرج من التذكر إلى تطبيق المفاهيم ثم إلى التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد، كما يصوغ المدرس الأسئلة التي تساعد الطلبة على التفكير في الإجابة لا التخمين . **(Toni & Parse, 2013)**

٢. **مهارة توجيه الأسئلة الصفية :**

تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي التي يجب أن يتدرب عليه المعلم وصولاً بها إلى درجة الإتقان ، من خلال عدد من السلوكيات المكونة لها ، فهي الطلاقة والتعمق في طرح السؤال . **(الأحمد ، ٢٠٠٥ :١٨٣)**

لمهارة توجيه الأسئلة الصفية عدة مبادئ على المدرس مراعاتها أثناء طرحه للسؤال هي :

١. أن يوجه السؤال لجميع التلاميذ لجذب أنتباههم بعدها يحدد الطالب المجيب.
٢. أن يوجه السؤال بصوت واضح من حيث اللغة والمعنى .
٣. أن يوجه النظر إلى جميع الطلاب أثناء طرحه للسؤال لكي يشعر كل منهم بأن المدرس يخاطبه شخصياً.
٤. التدرج في مستوى الأسئلة من السهل إلى الصعب .
٥. عدم تكراره للسؤال حفاظاً على الوقت .
٦. التوزيع العادل للأسئلة على جميع الطلاب .

(إبراهيم و محمد ، ٢٠٠٢: ٨٠)

إن الأسئلة الصفية التي يطرحها المدرس أثناء التدريس تؤثر في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، إذ يوجد ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المدرس، وبين مستويات الأسئلة التي يوجهها المعلم وصفاتها من حيث الصياغة الصحيحة وطرح تلك الأسئلة عليهم مع مراعاة للشروط التربوية المحددة لذلك. **(المساعيد والخريشة، ٢٠١٢: ٨٧)**

ويؤكد شحاتة (٢٠١٦) أن من مهارات المدرس أثناء طرحه الأسئلة الصفية الشفوية ألا تكون الأسئلة سهلة للغاية بحيث تكون الإجابة واضحة لجميع الطلبة، بل يجب تحدي الطلبة لتطبيق معارفهم وخبراتهم، وتجنب استعمال الأسئلة الموضوعية التي يتم الإجابة عنها بنعم أو لا، وصح أو خطأ ، لأن نسبة التخمين فيها عالية، ويكون لدى الطالب فرصة لتصحيحها، ما لم تكن هذه الأسئلة متبوعة مباشرة بسؤال

"لماذا" أو "كيف" ، كما يجب أن تكون الأسئلة مبنية حول نقاط التدريس الرئيسة للدروس، أما إذ كان الغرض من طرح الأسئلة تقييم التعلم أو لتأكيد تحقيق الأهداف، فلابد للمدرس من إعدادها مسبقًا وكتابتها في خطة الدرس.

(شحاتة ، ٢٠١٦ : ٦٧)

٣. مهارة تنويع مستويات الأسئلة الصفية .

إن مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية مهمة جداً لإثارة دافعية الطلبة واستمرارهم في التعليم ، ويرجع الاهتمام بالتنويع في مستويات الأسئلة إلى إن السؤال من مستوى معين يتطلب الإجابة عنه من المستوى نفسة ، فالسؤال المعرفي يتطلب جواباً معرفياً ، والسؤال التحليلي يتطلب جواباً تحليلاً وإن معرفة المدرس لأنواع الأسئلة تخلق عند الطلبة القدرة على التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة، وذلك يزيد من كفاءته في صنع السؤال وابتكاره وقدرته على تعديل السؤال لخدمة الغرض الذي يبتغيه وأين ، ومتى يكون كل منهما ملائماً في إعداد درس أفضل .

ويتنوع مستوى الأسئلة الصفية (المعرفي والنفس حركي والوجداني) بحيث لا تقتصر أسئلة المدرس على نوع واحد أو مستوى سلوكي منفرد ، لأن هذا يحجم التفكير ، ويضع الطالب في إطار ونماذج سلوكية ومفاهيم محددة لا تصلح للاستعمال في المواقف التعليمية والحياتية المتجددة ، ولا يستطيع الاستجابة لها بفاعلية في حين تتضمن الأسئلة الوجدانية (الوعي ، الإنتباه ، التنظيم ، الدمج) أما الأسئلة النفس حركية فتتدرج في اختصاصها من الحركات البسيطة إلى الحركات المركبة ،(الإيماءات ، حركات الوجه ، ثم الكلام أو التحدث)

(العزاوي ،٢٠٠٨، ٢٤١)

وتشتمل هذه المهارة على ثلاثة مستويات هي :

أ: **المستوى المعرفي** : تم تناوله في تصنيفات الأسئلة الصفية (التصنيف الثالث).

ب: المستوى الانفعالي الوجداني أو العاطفي :

يشمل هذا الجانب الأهداف التي يستلزم من تحقيقها أن يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً مثل إبداء مشاعر الحب وتقدير العلماء والتسامح وعدم التعجب والتقبل والاستجابة ، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وأساليب التكيف مع الآخرين ، وتتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة ، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والإتجاهات والقيم وأوجه التقدير ، وترجع أهمية هذا الجانب كونه محركاً للسلوك الإنساني ، ومن الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية لأنهما متكاملان تكاملاً تاماً فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل المجال المعرفي بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله ، وتقسم مستويات المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي إلى :

١- التقبل : يعرف بأنه استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل (نشاط تعليمي في الفصل – وسيلة تعليمية – الكتاب المقرر ..) ويمثل التقبل أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال العاطفي.

٢- الاستجابة : ويقصد بها المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم .

٣-التقويم : يعني التقويم إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم ببطيء شديد حيث يبدأ المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهرة ثم يبدي رأيه ثم يعطي أحكاماً ويدافع عنها وتتفاوت عملية التقويم من التقبل البسيط لقيمة ما أو تفضيل قيمة ما مع تبرير ذلك والالتزام بهذا التقرير والحكم. أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استعمالها (مستوى التقويم) :

(يبادر – يبرز – يعمل – يقترح – يمارس – يتابع – يقدر – يشارك)

٤- التنظيم القيمي : ويعني ذلك تجميع القيمة المختلفة وإعادة تنظيمها والتصاقها الداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمه جدية تدخل هذا البناء ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من اجل إعادة تركيبها .

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استعمالها في مستوى (التنظيم القيمي) :

(ينظم – يصوغ – يفاضل – يصحح – يجمع بين – يرتب أهمية ظاهرة معينة)

٥- التمييز : يعد هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي إذ في هذا المستوى تظهر فردية الفرد ويصبح له شخصية مميزة من خلال سلوكه الثابت والذي أصبح أسلوب حياته. أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استعمالها لمستوى (التمييز) :

(يميز – يؤدي – يستخدم – يؤمن – يقترح – يساهم – يظهر)

(عرفه ، ٢٠٠٤ :١٨٦-١٨٨)

ت: المستوى النفس حركي :

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم ، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات واستعمال عضلات ، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استعمال وتناسق عضلات الجسم مثل الأنشطة لأداء أي عمل ، كما أن إتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله وإتجاهاته ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين السابقين أو عزله عنهما ويتضح ذلك عندما يمارس المتعلم مهارة معينة فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعيتها ومستواها وكذلك درجة تمكن المتعلم منها تعتمد إلى حد بعيد على مدى الترابط في علاقاته بينها وبين نواحي وجدانية ومعرفية، وعلى ذلك فإنه يمكننا القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على إتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له وأن تعلمها وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه

ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي على تلك المهارة ، لهذا يقال أن الإنسان لا يمكن اعتباره ناجحاً في عمله إلا إذا أحبه .

(الجلاد ،٢٠٠٤ : ١٤٧)

٤. مهارة الأسئلة التقويمية :

تعد مهارة الأسئلة التقويمية من أعلى مهارات الأسئلة الصفية إذ ترتبط بأهداف الدرس السلوكية ، والتي يتأكد من خلالها مدرس اللغة العربية ومدرساتها أنه قد حقق كل أهداف الحصة التدريسية أو بعض منها .

فهي الأسئلة التي يراد من طرحها التأكد من مدى استيعاب الطلاب للخبرات الجديدة ومن تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة ، فهي ترشح إما للانتقال إلى خبرة جديدة ، أو العودة للخبرة السابقة ودعمها بوسيلة أخرى .

(حميدة وأخرون، ٢٠٠٣ ،٢٠١)

يعد التقويم عملية ناجحة يستعملها المدرس للحصول على معلومات من مصادر مختلفة حتى يستطيع الحكم على كل ما يتعلق بالتحصيل الدراسي للطلبة بأستعماله لوسائل قياس مختلفة للحصول على البيانات وتوجد ثلاثة أنواع من التقويم :

١. التقويم القبلي:

يستطيع المدرس تحديد مستوى الطلبة تمهيداً للحكم على مدى تمكنهم في إحدى المجالات فإذا أراد أن يحدد ما إذا كان من الممكن يقبل هذا الطالب في احدى أنواع الدراسات كان عليه أن يستعمل التقويم القبلي ، وقد يستعمل المدرس التقويم القبلي قبل تقديمه الخبرات والمعلومات للطلبة ليتمكن من معرفة خبراته السابقة ، ومنه يتمكن المدرس من تكيف أنشطة التدريس حسب مستوى وقدرات الطلبة ، ويمكن عن طريق التقويم توزيع الطلبة في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصليهم وعن طريقه يركز على المكتسبات القبلية عند الطلبة والبناء عليها في بداية الحصة الدراسي.

٢. التقويم التكويني :

ويمكن تسميته بالتقويم المستمر وهو من المهارات التدريسية التي يعتمد عليها المدرس أثناء عملية التعلم بحيث تبدأ مع بداية التعليم وتستمر أثناء سير الحصة الدراسية ، وهذه المهارة تعتمد على عدة أساليب لنجاحها منها المناقشات الصفية والواجبات البيتية ، وإعتماد حصص الدعم والتقوية والتوجيهات والنصائح، وأيضاً توفر مهارة التقويم البنائي للمدرس عند إمتلاكه لها ، علاجات مناسبة لجوانب الضعف والقصور وجوانب القوة عند الطلبة بالإضافة إلى أنها تساعد المدرس التعرف على الأسلوب المرغوب فيه من قبل الطلبة لإستيعاب المادة الدراسيّة بالإضافة إلى أن المدرس يلاحظ بأم عينه رغبة المتعلم للتعلم ، وتمنح المتعلم نتائج تعلمة وفكرة واضحة عن دراسته ، وتمنح المدرس حافزاً ودافعاً للتخطيط للدرس وتحديد أهدافه السلوكية .

٣. التقويم الختامي:

هي العملية التقويمية التي تقام في نهاية الحصة الدراسية ، وهو الذي يبين مدى درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة للمقررات الدراسية ، ويعتمد التقويم الختامي على تحديد موعد إجراءه ، وتعيين القائمين به ، والمشاركين فيه ، إذ يستطيع المدرس عن طريقة إعلانه لأحكام تتعلق بمستوى الطلبة ، وتحديد مدى فعالية جهود المدرسين ، وطرق التدريس والتعرف على مدى ملائمة المناهج التعليميّة ، وفي الغالب تغيير وسائل التقويم حسب نوع التقويم الذي يريد المدرس القيام به فالتقويم البنائي يعتمد على مصادر كالاختبارات الشفوية والملاحظات التي يعطيها المدرس في الدرس أما التقويم النهائي فيكون في نهاية الحصة الدراسيّة.

(الأمين ، ١٩٩٢: ١٢٧-١٣٣)

- **عوامل نجاح المدرس في الأسئلة الصفية:**

نظراً لأهمية الأسئلة الصفية في التدريس ولصعوبتها أحياناً فليس بمقدار كل مدرس مهما كانت قدرته على صياغة أسئلة جيده ، بل إن بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح الأسئلة وهي :

- **التفكير السريع الواضح :**

إن المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً ، بالإضافة إلى إن إتقان المادة يساعد المدرس كثيراً في صياغة الأسئلة الجيدة ، والمدرس الناجح في الأسئلة يصل سريعاً إلى النتائج والحكم عليها .

- **قوة التميز في القيم النسبية :**

المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يميز بين الأسئلة وأهميتها ، فيؤكد على المهم منها ، وهذه القوة في التميز تتطلب أيضاً إتقان المادة الدراسيّة.

- **التعبير الجيد :**

مهما كان المدرس واضحاً منطقياً في تفكيره متقناً للمادة ، ذا قوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري ، فهو لا ينجح في صوغ الأسئلة إذا لم يكن قادراً على التعبير الجيد.

- **الثقة بالنفس:**

على المدرس أن يكون واثقاً من نفسه ، لا يخاف من الوقوف أمام الطلبة والتحدث، فأن فقد المدرس هذه الثقة ، لا يكون تفكيره واضحاً سريعاً ، بل يكون متردداً متلعثماً خوفاً من أن يخطأ أمام الطلبة فيعيبونه وينتقدونه ، فالشجاعة الأدبية ضرورية للمدرس. **(آل ياسين ، ب ت : ١٢١)**

المحور الثاني : العمق المعرفي

٤. العلم والمعرفة:

العلم لغة مصدر لكلمة عَلِم، وعلم الشيء عرفه، علم الشيء علمًا عرفه، ورجلٌ علامة أي عالم جداً .

ومن تعريفات العلم أنه:

بأنه مجموعة من المعارف والنظريات التي تقدم أعمق العلاقات الرابطة بين الحقائق، وتنظيم هذه الحقائق وفق أنساق تتطور باستمرار، نتيجة التجريب والملاحظة والاستبصار في محاولة لتفسيرها .

(عباس وآخرون، ٢٠١٤، ٣٣)

وبالنظر إلى مفاهيم العلم المتعددة وتحليلها، نجد أن هناك نظرتين في تناول العلماء لمفهوم العلم، أشار إليهما عودة وملكاوي ،١٩٩٢ بقوله: أن النظرة الأولى للعلم تركز على أشكال المعرفة العلمية، وهي بلا شك جانب مهم من العلم، بينما تركز النظرة الثانية على الطريقة التي يسلكها العلماء في التوصل إلى المعرفة العلمية، وعلى نمو هذه المعرفة وتطورها، وهي أيضا جانب مهم آخر من العلم ، ويصعب على المرء أن يتبنى إحدى النظرتين، فالمعرفة العلمية تتصف بأنها حصيلة جهود متواصلة .

ومن أبرز خصائص المعرفة العلمية أنها ترتبط بتطبيق خطوات معينة، كالمشاهدة والتجريب واختبار الفرضيات وصياغة النظريات واستخدامها في التنبؤ والاستنتاج، ومن ثم توسيع حقل النظرية بتكرار هذه الخطوات من جديد وبصورة دورية، مما يقتضي أن تصحح المعرفة الناتجة نفسها باستمرار، كما أن المعرفة العلمية ليست نهائية أو مطلقة، وإنما تخضع للتعديل والتغيير، وتعتبر في أي وقت أفضل ما يفسر لنا مجموعة المشاهدات والحقائق التي أمكن جمعها.

(عودة وفتحي ملكاوي ، ١٩٩٢: ٤-٥)

المعرفة:

هي مجموعة من المفاهيم والاتجاهات والمعتقدات والآراء والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الفرد نتيجة لخبراته في فهم الأشياء والظواهر، والمعرفة أعم وأشمل من العلم، وتتكون من :

١- **معرفة علمية:** هي فهم وإدراك وكشف لسلوك ظاهرة معينة باستخدام منهج يقوم على أساس صياغة الفروض الملائمة والتحقق منها عن طريق التجريب (تجميع البيانات وتحليلها)، وتتميز المعرفة العلمية بأنها معرفة متنامية باستمرار ولا تكتفي بما تم تحصيله؛ لأن هدفها هو التراكم المعرفي لمعرفة الواقع ولا يتم هذا التراكم إلا عن طريق البحث العلمي .

٢- معرفة غير علمية: مثل التصورات والمعتقدات.

أي أن المعارف التي لم يتم التوصل إليها بالطرق العلمية، ولم يثبت صحتها، من خطأها، فالمعرفة أشمل من العلم، فهي تضم معارف علمية تم التوصل إليها بالطرق العلمية، كما تضم معارف غير علمية، وبالتالي فالعلم جزء من المعرفة، ويمكن القول أن كل علم هو معرفة، وليس كل معرفة هي علم.

(غباري وآخرون، ٢٠١٥، ١٧)

طبيعة المعرفة

أعتنى العلماء بالمعلومات ،وطريقة معالجتها في الذاكرة وترميزها ، وقدموا نماذج لمعالجة المعلومات ، منها مدخل مستويات وتجهيز ومعالجة المعلومات و يعد كريك ولوكهارت (Craik and Lochart) من أهم رواد هذا الاتجاه ،والذي يركز على كيفية معالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم ، فيقسم المعرفة إلى عدة مستويات هي المستوى السطحي والمستوى العميق ، إذ يرى أن الفرد في المستوى السطحي يركز في تعامله مع المعلومات من حيث خصائصها المادية أو الشكلية ، أو السياق الذي ترد فيه بينما في المستويات العميقة تقوم فكرة معالجة المعلومات على الإدارك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد ، وتشير الدراسات على أن المعالجة الأعمق للمعلومات تؤدي إلى إحتفاظ أفضل ، وقدرة أكبر على إسترجاع المعلومات في المستقبل وذلك على عكس المعلومات السطحية الذي يحتفظ

الفرد فيها بالمعلومات بشكل محدود ،ففي المعالجات السطحية يكون التسميع للاحتفاظ بالمعلومات من خلال تكرارها لضمان تخزينها .

بينما في المعالجات العميقة يكون التسميع تحليلياً حتى يستطيع الفرد اشتقاق المعاني والاحتفاظ بأكبر عدد من المعلومات لمدة طويلة من الزمن ، ومن هنا قرب العلماء بين المستوى العميق للمعالجة ومستويات تفكير الطلبة حيث إن مستويات التفكير العليا تتطلب من الأفراد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على العلاقات بين المعاني وربطها مع البناء المعرفي .

(العتوم، ٢٠١٢ : ١٧٦ – ١٧٧)

أنواع المعرفة من حيث درجة العمق :

أ. المعرفة السطحية:

هي المعرفة التي ترتبط بالإجابة عن أسئلة (متى، اين، ماذا) ويطلق عليها المعرفة الصريحة وتمثل الحد الأدنى للفهم المطلوب ، وقد يكون التعليم الذي يحدث في أغلب المدارس يركز على هذه المعرفة السطحية والتي تكون متعلقة بالتذكر لهذا تسمى بالتعلم السطحي وتكون مخزونة على شكل معلومات في الكتب أو الحاسبات أو العقل.

ب. المعرفة الضحلة:

هي المعرفة التي تكون لدى المعلم والمتعلم عندما يمتلك بعض المعلومات وأيضاً قيامه بشيء من الفهم ، وحتى يتمكن من صناعة معلوماته يجب أن يلم بسياق هذه المعلومات ، لذلك تستوجب المعرفة الضحلة مستوى من الفهم حتى يتمكن من تحديد التماسك وتكامل العلاقات المنطقية بين المعلومات المعطاة لهم.

ت. المعرفة العميقة:

هي المعرفة التي تتولد لدى الأفراد عندما يتمكنوا من تطوير معنى المعلومات المعطاة لهم وتطوير فهمهم ليكونوا على وعي بكيف ومتى يستطيعون أخذ إجراءات فعالة ، ويلعب جانب اللأوعي دور كبير في هذه المعرفة ، وتكمن هذه المعرفة في القدرة على التنبؤ والابداع واستعمال النظريات .

(Bennet, d&bennet, 2008: 405)

ويقسم (الفيل ، ٢٠١٩) المعرفة إلى:

١. **المعرفة الخاملة :** هي المعرفة التي لا يستطيع الطلبة نقلها إلى مواقف جديدة وذلك نتيجة حفظ هذه المعارف دون فهمها .

٢. **المعرفة النشطة :** هي المعرفة التي يستطيع الطلبة نقلها إلى مواقف جديدة . **(الفيل ، ٢٠١٩ : ٢٣٧)**

مفهوم العمق المعرفي :

طور العالم نورمان (Webb) نظرية العمق المعرفي من خلال تمثيل المكون المعرفي في أربعة مستويات حيث يتناول كل مستوى نوع من عمليات التفكير التي تظم كل مستوى مع الأخذ في الاعتبار صعوبة المهمة المقدمة وليس درجة التشابه في أداء المهمة حيث يتطلب المستوى الأعلى من العمق المعرفي فهم أكبر ومعالجة معرفية من قبل المدرس ، فقدم التوقعات المعرفية التي ستطلبها المعايير وأنشطة المناهج ومهام التقييم على أفتراض إن عناصر المناهج يمكن تصنيفها جميعاً بناءً على المتطلبات المعرفية المطلوبة لإنتاج إستجابة مقبولة ، حيث تعكس كل مجموعة من المهام مستوى مختلفاً من التوقعات المعرفية أو العمق المعرفي المطلوبة لإكمال المهمة ، حيث نجد أن مصطلح المعرفة هنا يهدف إلى شمول جميع أشكال المعرفة على نطاق واسع (الإجرائية ، التصريحية ، ....الخ) .

(Webb,2009:5)

ويعد العمق المعرفي أحد نماذج التفكير القائمة على تنظيم المعرفة في البنية العقلية للطالب بمسار متفاوت التعقيد لحدوث التعلم ذي المعنى حيث أنه يعتمد على طريقة التفكير التي يسير عليها الطالب في ربط المشكلات الجديدة بخبراته القديمة بأسلوب أكثر تعقيد من الذي يتبعه في طرق التفكير الأخرى لأن هذا النمط من التفكير يعتمد على المعرفة السابقة للطالب وإمكانيته على بناء خبرات وتعميمات حديثة. **(Viator, 2010: 23)**

وهو مقياساً للجانب المعرفي والتفكير المتميز، وأهم ما يميزه عن تصنيف بلوم بأنه يوائم بين المعايير والتقويم، وأن تصنيف بلوم يعتمد على استعمال الأفعال بينما العمق المعرفي يعتمد على السياق المستعمل في الفعل ، فغالباً ما يركز الأشخاص المطلعون على تصنيف بلوم على التشابه مع مستويات العمق المعرفي ولكن من المهم الإشارة إلى وجود اختلافات مهمة بينهما حيث يركز تصنيف بلوم على الأفعال التي نستخدمها ، على سبيل المثال (أذكر – اشرح – حلل) في حين أن مستويات العمق المعرفي لويب تعتمد على سياق السؤال .

(عبد العوفي، ٢٠٢٠ : ٢٧٠)

وتكمن أهمية العمق المعرفي في تحقيق التعلم ذو المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ، مما يؤدي إلى إنتاج أفكار مترابطة وقدرة على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة ، والفرد الذي يتسم بعمق معرفي تكون لديه القدرة على التحليل والتقويم للمعارف العلمية الجديدة وربطها بما لديه من معارف في بنائه المعرفي ووضعها في إطار مفاهيمي ، الأمر الذي يؤدي إلى الفهم العميق والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية وتنمية القدرة على حل المشكلات وتفسير الظواهر العلمية بعمق والتمييز والمقارنة وطرح الأسئلة وتطبيق المعرفة العلمية في سياقات جديدة غير مألوفة .

(إبراهيم ،103:2017)

- **النظريات التي تناولت مفهوم العمق المعرفي:**

اولاً : النظرية المعرفية:

ظهرت النظرية المعرفية التي تمتد جذورها المعرفية إلى اليونان كرد فعل على ما يسمى بضيق الأفق السيكولوجي بالإعتماد على المثير والإستجابة التي لا تصلح لدراسة السلوك المعقد، أي أنهم يغفلون قدرة الأنسان على التفكير والتخطيط واتخاذ القرار إعتماداً على التذكر .

يرى رواد هذه النظرية إلى أن نماذج التعلم لا يمكنها تفسير كل أنواع التعلم إذ يؤكدون على أن العمليات المعرفية : الفهم و الفكر والاستدلال والاستبصار هي جميعها مثيرات أساسية لعملية التعلم ، وأن عملية الإدراك المعرفي تشير إلى إستقبال

المثيرات الحسية وتحويلها أو تزويدها وتخزينها لغرض إستعمالها في مواقف مستقبلية وتساعد كفاية البنية المعرفية في إستدعاء الخبرات السابقة لإيجاد معاني جديدة.

تستند النظرية المعرفية إلى مجموعة افتراضات منها أن التعلم ما هو إلا إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة لتكوين أفكار جديدة عن طريق تمثيل المعرفة بصورة بيانية محددة وواضحة وهذا لا يحصل من دون وجود استعداد للتعلم منطلقاً من أدراكه للمواقف التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم وبذلك يكون التعليم ذا معنى إعتماداً على الخبرات الجديدة المرتبطة بالخبرات السابقة . وهذا يحتاج إلى تغذية راجعة تبين مدى قدرة الطالب على اكتساب تلك المعرفة عن طريق التعلم وهذا يرتبط بالاستعداد الذهني لدى المتعلم وتفاعله مع الخبرات الجديدة لتوسيع البنية المعرفية لديه .

ومن أبرز رواد هذه النظرية (جان بياجيه) الذي يعد من الباحثين الذين كان لهم الأثر في نظريات التطور المعرفي المعاصر منطلقاً من التطور العقلي الذي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.

يفترض " بياجيه " في نظريته أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يناسب مرحلة النمو العقلي له . وأن أي فرد يولد بقدر من القدرات الكامنة يستطيع من خلالها التعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه القدرات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات.

في عملية التدريس تقترح نظرية بياجيه مراعاة النمو العقلي للطالب وخصائصه النفسية وخاصة مفاهيم التكيف و التمثيل والموائمة عند عرض أي مادة جديدة ، حيث يقسم بياجيه عملية تعلم المعرفة الجديدة في البناء المعرفي للمتعلم إلى:

تكييف ⟵ تمثيل ⟵ موائمة

وأيضاً تعطي نظرية بياجيه دوراً هاماً للإرشاد والتوجيه والتأكيد على البناء المعرفي للمتعلم . **(جابر ، ١٩٨٩، ٢٤- ٢٧)**

ثانياً : نظرية نورمان ويب (١٩٩٧) :

تمكن العالم (Webb) من تطوير نظرية العمق المعرفي حيث مثل المكون المعرفي في أربعة مستويات رئيسة ، وكل مستوى من هذه المستويات يأخذ نوع من أنواع التفكير المتمثلة في المستوى الواحد مع الأخذ في الحسبان صعوبة المهمة المقدمة ، وليس درجة التشابه في أداء المهمة ، ويقتضي القسم الأعلى من العمق المعرفي درجة فهم كبيرة ومعالجة معرفية من المتعلمين (٢٠١٦، Dogbey).

وتعد نظرية العمق المعرفي ليست معاكسة للصعوبة وإنما تبين أن العمليات العقلية التي تمارس للوصول إلى إجابة أو حل جملة مركبة أو معقدة فهي تختلف عن التصنيف المعرفي للعالم (بلوم) في النطاق والتطبيق على الرغم من وجود علاقة إرتباطية بين طبيعة ونوع التعقيد في التفكير بين نظرتي مستويات المعرفة لبلوم والعمق المعرفي لويب ، إذ يرتبط نموذج العمق المعرفي للعالم ويب بشكل وثيق بعمق فهم المحتوى لنطاق نشاط المتعلم والذي يتضح في فهم المهارات المطلوبة لإكمال المهمة من البداية إلى النهاية مثل التخطيط أو استخلاص النتائج ، أما بلوم فيصنف المهارات المعرفية المطلوبة من الدماغ عند تناول مهمة جديدة وبذلك هو يحدد نوع عمليات التفكير اللازمة للإجابة عن السؤال ، ويعمل التربويون على تطبيق مستويات ويب المعرفية في العديد من صور المحتوى وذلك بتعين وتفسير مستويات العمق المطلوبة لكل من المعايير وبنود التقويم ذات الصلة

(Petit,& Hess ،2006)

ويؤكد ويب (٢٠٠٥) على أن العمق المعرفي يعد أحد الشروط أو المحكات اللازمة لتحقيق التوافق بين المعايير والتقويم ، ويهدف بذلك إلى وجود أتفاق بين جوانب التعلم التي يتم قياسها عند الطلبة خلال التقويم ، وبين المستوى المنتظر من الطلبة تحقيقه ،كما هو محدد في المعايير وهذا يبين أن عمق المعرفة شرط أساسي لتحقيق عدالة التقويم وصدقه ، إذ يضمن الانسجام بين المحتوى والمعايير والتقويم .

(Webb, 2005: 15)

وترتكز هذه النظرية على أنه يمكن تصنيف عناصر المناهج الدراسية على أسس المطالب المعرفية الضرورية لإنتاج إجابة صحيحة من الطلبة وتقيس عمق الفهم لديهم من بداية الدرس إلى نهايته ، وتجعل الطالب يستهدف التوصل إلى أبعد درجات الفهم في جميع المواد الدراسية وتمكنه من ربط المفاهيم والمهارات الجديدة بمواقف الحياة اليومية وخبراته لينجذب إلى القراءة ودراسة ما هو أبعد من متطلبات المادة الدراسية . **(الفيل ،٢٠١٩ ٢٣٨)**

أن إعداد الكوادر البشرية التي تتصف بالقدرة على حل المشكلات وإستعمال طرق التفكير العلمي واتخاذ القرارات المناسبة في ظروف الحياة اليومية لا يأتي إلا من خلال البعد عن السطحية في التعلم والتي تركز على تذكر الحقائق فقط دون فهم الترابط بينهما . **(البعلي وصالح ،٢٠١١ :١٤٣)**

- **مستويات العمق المعرفي ل (Webb)**

يوضح (Thomas,2017) إن مستويات العمق المعرفي تتمثل في إمكانية الطلبة على معالجة المعلومات الحديثة والتمييز والمقارنة بينها ،كذلك على فهم الأفكار المتناقضة للتوصل إلى أفكار حديثة مترابطة تسهل عليهم تطبيقها في أرض الواقع ، ومن هذه المستويات:

المستوى الأول : التذكر وإعادة الإنتاج:

ويتطلب هذا المستوى كتابة أو سرد حقائق بسيطة ، هذه الكتابة لا تشمل التوليف أو التحليل المعقد ولكن تشمل الأفكار الأساسية ، حيث ينخرط المدرس في سرد الأفكار أو الكلمات كما هو الحال في نشاط العصف الذهني قبل التكوين الكتابي أو المشاركة في تقويم إملائي أو مفردات بسيطة أو يتطلب منهم كتابة جمل بسيطة مثلا (استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح).

أيضاً يتطلب المستوى الأول من الاسترجاع والاستنساخ إستدعاء المعلومات مثل حقيقة أو تعريف مصطلح أو تنفيذ عملية ما أو أجراء علمي بسيط حيث يتطلب هذا المستوى إظهار إستجابة أو إستعمال صيغة معروفة أو اتباع أجراء محدد أو تنفيذ سلسلة من الخطوات تكون محددة بوضوح . **(Thomas ,2017 ; 25)**

المستوى الثاني : تطبيق المفاهيم والمهارات

يتضمن هذا المستوى أشراك بعض العمليات العقلية في معالجة المعلومات التي تتجاوز الإستجابة المعتادة، حيث يتطلب هذا المستوى اتخاذ بعض القرارات حول كيفية التعامل مع المشكلة أو النشاط ، وكذلك يتضمن هذا المستوى تصنيف البيانات وتنظيمها وتقديرها وإجراء الملاحظات وجمع البيانات وعرضها ومقارنة تلك البيانات إذ أن هذه الإجراءات تنطوي على أكثر من خطوة .(**Webb ,2007: 12**)

المستوى الثالث : التفكير الاستراتيجي

ويتضمن هذا المستوى المعرفة العميقة إذ يتطلب من المدرس تشجيع الطلبة على تجاوز النص ويطلب منهم شرح الأفكار أو تعميقها أو ربطها ،إذ يجب على الطلبة أن يكونوا قادرين على دعم تفكيرهم مع الاستشهاد بمراجع من النص أو مصادر أخرى ، أيضا يتضمن هذا المستوى تحديد المواضيع المجردة أو استنتاجات بين مجموعة من المقاطع أو تطبيق للمعرفة السابقة .

والتفكير الاستراتيجي هو العملية المعرفية التي تمكن من الوصول للمعلومات السابقة وتصحيح المعلومات الخاطئة وإستكشاف وتركيب المعلومات ، وكذلك طرح أسئلة توضيحية تكون ذات علاقة بالموضوع ، حيث يعد التفكير الاستراتيجي أحد أهم أنواع التفكير لأنه يشتمل على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتفكير التحليلي في وقت واحد، ومن مهارات التفكير الاستراتيجي(مهارة التأمل) و(مهارة إعادة الصياغة) ، كما ويشتمل التفكير الاستراتيجي على القدرة على تركيب المعلومات لتوليد معارف وأفكار جديدة أكثر فاعلية وكفاءة وكيفية تحويل هذه الأفكار إلى منتج وكيفية الاستفادة من الأدوات المفاهيمية المتاحة .(**الفيل ، 2016 : 63**) .

المستوى الرابع : التفكير الممتد (الواسع)

تتطلب العناصر المنهجية المخصصة لهذا المستوى استخداماً موسعاً لعمليات التفكير العليا مثل التوليف والتفكير والتقييم وتعديل الخطط بمرور الوقت ، إذ يتطلب هذا المستوى إجراء تحقيقات لحل مشكلات العالم الحقيقي بنتائج غير متوقعة ويحتاج هذا المستوى أيضاً إلى قدرات للتعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مستويات عقلية مختلفة.

(Webb,2009:13)

ويرى (Hess) إن الأنشطة المحتملة لهذا المستوى هي :

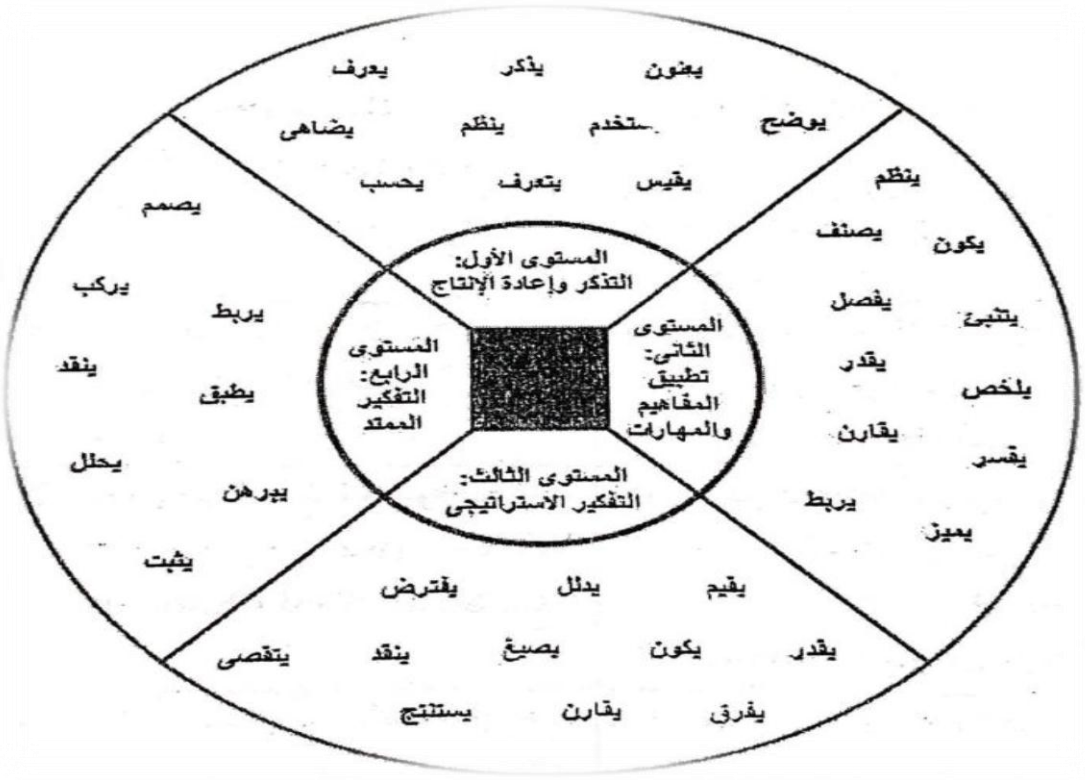
- تطبيق المعلومات لحل مشاكل غير واضحة المعالم في المواقف الجديدة .
- المهام التي تتطلب عدداً من المهارات المعرفية لإكمالها .
- مهام الكتابة أو البحث التي تتضمن صياغة الفرضيات واختبارها بمرور الوقت .

المهام التي تتطلب اتخاذ قرارات استراتيجية وإجرائية متعددة .

- المهام التي تتطلب ابتكار أو إنشاء الرسوم البيانية والجداول والمخططات .
- مهام الكتابة التي لها تركيز قوي على الأقناع .

. (Hess,2006:12)

وأكد (الفيل ٢٠١٦) أن هناك أفعال تدل على كل مستوى من مستويات العمق المعرفي وهذه المستويات الأربعة كما مبينة في الشكل (١)



شكل (١)

الأفعال المناسبة لقياس مستويات العمق المعرفي الأربعة لنورمان ويب

- **مقارنة بين تصنيف ويب لمستويات العمق المعرفي وتصنيف بلوم:**

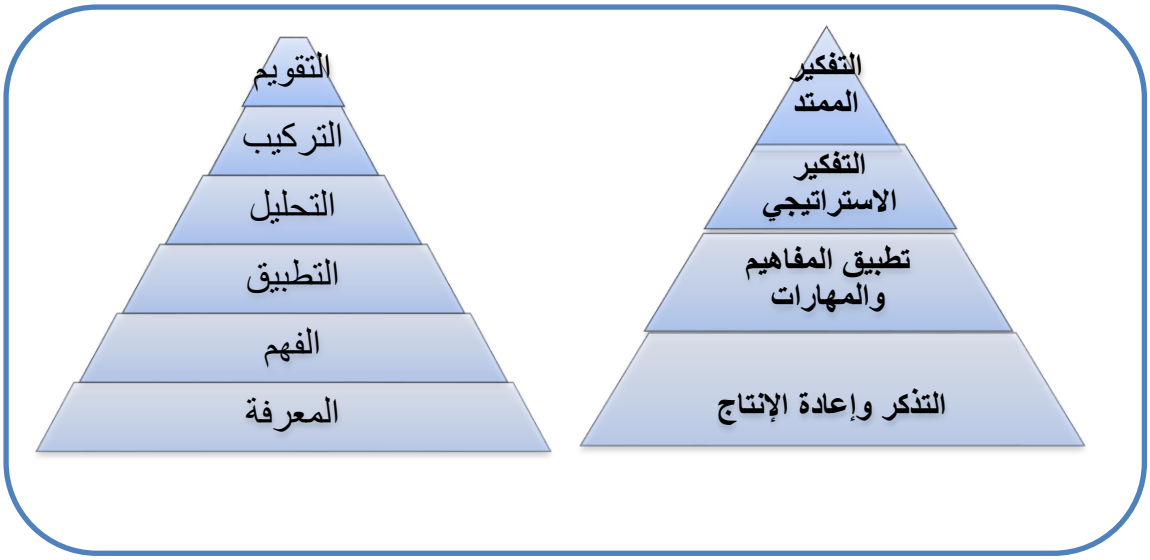
ظهور تصنيف جديد لمستويات العمق المعرفي إبتعد عن العديد من أوجه النقد التي تلقاها بلوم وهو تصنيف ويب الرباعي (Webb ,1997) لمستويات العمق المعرفي ، وسوف نوضح أوجه الاختلاف الموجودة بين التصنيفين في مخطط (١):

مخطط (١)

مقارنة بين تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ومستويات العمق المعرفي لنورمان ويب

ت	تصنيف بلوم للأهداف المعرفية	مستويات العمق المعرفي
©	لا يشير بشكل واضح إلى أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة في المواقف الحياتية	تضمن بوضوح أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة على المواقف الحياتية في مستويات المعرفة الاعمق
2	يصلح مع المجالات والموضوعات محددة البنية	يصلح مع المجالات والموضوعات محددة وغير المحددة البنية
3	لم يشير بشكل واضح إلى الأ نشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف	يتضمن تصنيف ويب لمستويات العمق المعرفي وضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف
4	ركز على المعرفة السطحية والضحلة وقليل من المعرفة العميقة بشكل غير مباشر وغير صريح	يركز على المعرفة السطحية والضحلة والمعرفة العميقة بشكل مباشر وصريح.
5	ذو نطاق محدد وغير مرن للأهداف المعرفية	ذو نطاق واسع ومرن للأهداف المعرفية
6	مناسب مع المواد والتخصصات النظرية على وجه الخصوص	يتناسب مع التخصصات العلمية والعملية والنظرية
٧	يشتمل على مهارات التفكير الأساسية فقط	يشتمل على مهارات التفكير الأساسية والعليا

(الفيل، ٢٠١٩: ٢٤٨)



شكل(٢)

مقارنة بين هرم ويب الرباعي للمجال المعرفي وهرم بلوم السداسي للمجال المعرفي

إن تصنيف نورمان ويب لمستويات العمق المعرفي على عكس تصنيف بلوم إذ أن مستويات العمق المعرفي لاترتبط بالضرورة بفكرة الصعوبة الشائعة الفهم أي أن النشاط الذي يحاذي مستوى معين ليس دائماً أسهل من نشاط يحاذي لمستوى عمق معرفي أعلى منه على سبيل المثال فقد يتطلب نشاط المستوى الأول إعادة التأكيد على حقيقة بسيطة أو نظرية أكثر تجريدية إذ أن الأخيرة أكثر صعوبة في الحفظ وإعادة التذكر أي بمعنى يتطلب في (المستوى الأول) مزيد من التعمق في شرح كيفية عمل مفهوم أو قاعدة (المستوى الثاني) لتطبيقة مع الأدلة الداعمة (المستوى الثالث) لدمج مفهوم معين مع مفاهيم أخرى (المستوى الرابع) ، يتضح من ذلك أن تصنيف ويب للمستويات الأربعة يرتبط بصورة مباشرة بعمق الفهم للمحتوى ونشاط التعلم الذي يرتبط بأكمال المهمة من البداية إلى النهاية .

(Hess, 2009:3)

ومخطط (٢) يبين مستويات العمق المعرفي وكيفية ربطها بتصنيف بلوم المعدل

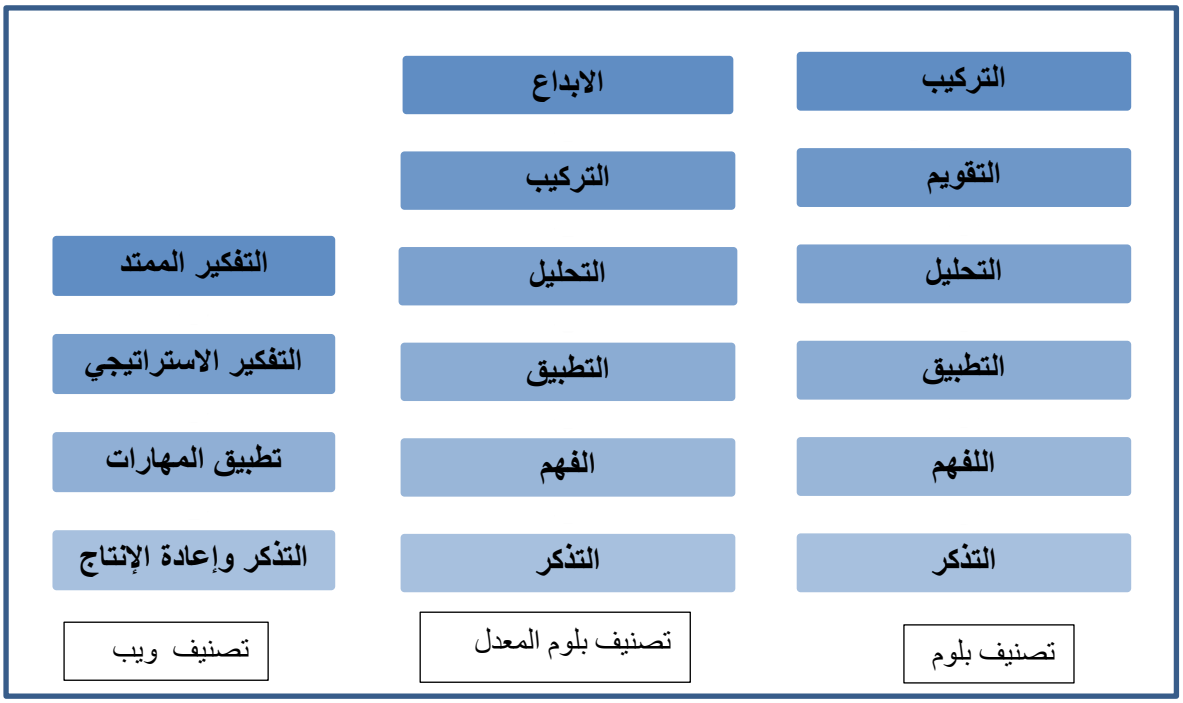
مخطط (٢)

مستويات العمق المعرفي وربطها بتصنيف بلوم المعدل

مستويات العمق المعرفي	تصنيف بلوم المعدل
التذكر وإعادة الإنتاج:(استرجاع، استدعاء معلومات، حقائق أو إجراءات)	يتذكر:(استرجاع المعارف ذات الصلة من الذاكرة طويلة المدى)
	يفهم:(تحديد المعنى، تفسير الرسوم البيانية، تلخيص، استنتاج)
تطبيق المفاهيم والمهارات:(استخدام المعلومات والمعارف المفاهيمية والإجراءات)	يطبق : (تنفيذ، تطبيق باستخدام اجراء في حالة معينة)
التفكير الاستراتيجي:(وضع خطة أو سلسلة من الخطوات ويحتمل اكثر من إجابة)	يحلل:(تجزئة المحتوى والاجزاء المكونة له والكشف عن الكيفية التي ترتبط بها الأجزاء بعضها البعض والمقصد العام)
	يقوم: (إصدار نقد وأحكام على أساس المعايير والمقاييس)
التفكير الممتد: (يتطلب تحقيقاً، وقت للتفكير ومعالجة ظروف متعددة من المشكلة أو المهمة)	يبدع:تشكيل صورة متكاملة بجمع العناصر معا

(الفايز، ٢٠١٧: ١٥)

ويمكن الإستنتاج ما سبق أن نطاق مستويات العمق المعرفي أوسع من مستويات المعرفة لبلوم بغض النظر عن تعددها إذ أن مستويات العمق المعرفي تشتمل أبعاد متفاوتة من المعارف ومهارات التفكير والتي لايشملها تصنيف بلوم كما موضح في المخطط (٣) :



مخطط (٣)

مقارنة بين مستويات العمق المعرفي لنورمان ويب وتصنيف بلوم وبلوم المعدل

ومما سبق تلاحظ الباحثة أن مستويات العمق المعرفي هي المرحلة الثالثة لتطوير تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وهي عبارة عن مستويات تفكير تساعد على عمق أكثر للموضوعات والمفاهيم وفقاً لدرجة عمقها بغض النظر عما إذا كانت ضمن المناهج الدراسية أو الحياه الواقعية إذ إنها تساعد على تنظيم المعلومات وإعادة تشكيلها لانتاج مفهوم أو فكرة جديدة.

مبادئ إستعمال وقياس مستويات العمق المعرفي :

عند إستعمال مستويات العمق المعرفي الأربعة لنورمان ويب يجب مراعاة الآتي:

١. تحديد المستوى الأعمق عندما يعكس السؤال أكثر من مستوى معرفي.
٢. في كل مستوى يجب أن يحدد المدرس مستوى الأداء المقبول من الطلبة.
٣. على المدرس قبل تحديد مستوى العمق المعرفي المطلوب والمنصوص عليه في الأهداف يأخذ مستوى تعقيد المهمة والمعارف السابقة للطلبة في نظر الاعتبار. **(Mississippi state university,2009 p;34)**

القسم الثاني : دراسات السابقة

تهدف مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي ستعرضها الباحثة إلى بلورة مشكلة بحثها وتحديدها بصورة أكثر وضوحاً ، وتزويدها بالأفكار الجديدة والإجراءات التي يمكن الإفادة منها للحصول على المعلومات الجديدة والمفيدة التي تغني بحثها والإفادة منها في بناء أهداف وتوصيات وتساؤلات بحثية ، وتحديد العينة ، ولكي تتوصل في النهاية إلى معرفة الفجوة التي يتناولها بحثها. **(قندلجي ،١٩٩٣: ٦)**

لذا قسمت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولتها على محورين:

أولا : دراسات تناولت مهارات الأسئلة الصفية

١. دراسة الشمري ، ثامر نجم عبود (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أداء مدرسي اللغة العربية في مهارة طرح الأسئلة الصفية في مادة الأدب العربي للمرحلة المتوسطة .
٢. دراسة الخيلاني ، عامر كامل محمد (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية والخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية .
٣. دراسة الحربي ، سناء صالح إبراهيم (٢٠١٨) والتي هدفت التعرف على واقع أستخدم معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارتي صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها .

جدول (١-١)

دراسة الشمري (٢٠٠٦)

ت	المفردات	التفاصيل
١.	عنوان الدراسة	تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في مهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة الأدب العربي المرحلة المتوسطة .
٢.	اسم الباحث	ثامر نجم عبود الشمري
٣.	بلد الدراسة ، اسم الجامعة والسنه	العراق ، جامعة القادسية ، ٢٠٠٦
٤.	منهج الدراسة و حجم العينة وجنسها	وصفي ، (٣٤) مدرس ومدرسة .
٥.	أدوات البحث	بطاقة ملاحظة لمهارة توجيه الأسئلة الصفية .
٦.	هدف الدراسة	هدفت إلى تحديد مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في مهارات طرح الأسئلة الصفية في المرحلة المتوسطة .
٧.	النتائج	ضعف مدرسي اللغة العربية في مهارات طرح الأسئلة الصفية في المرحلة المتوسطة .

جدول (١-٢)

دراسة الخيلاني (٢٠١٠)

ت	المفردات	التفاصيل
٨.	عنوان الدراسة	تحليل مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس
٩.	اسم الباحث	عامر كامل محمد الخيلاني
١٠.	بلد الدراسة ، اسم الجامعة والسنه	العراق ، جامعة بغداد ، ٢٠١٠
١١.	منهج الدراسة و حجم العينة وجنسها	وصفي ، (١٢٠) مدرس ومدرسة .
١٢.	أدوات البحث	بطاقة ملاحظة لمهارات الأسئلة الصفية و مقياس الخصائص الشخصية
١٣.	هدف الدراسة	هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية والخصائص الشخصية لمدرسي الكيمياء في المرحلة الثانوية .
١٤.	النتائج	إن مدرسي الكيمياء يمتلكون مهارات الأسئلة الصفية وخصائص شخصية بشكل عام . توجد علاقة ارتباط معنوية بين مهارتي الصياغة وطرح الأسئلة الصفية و الخصائص الشخصية .

جدول (١-٣) دراسة الحربي

ت	المفردات	التفاصيل
١.	عنوان الدراسة	واقع مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في ضوء بعض المتغيرات .
٢.	اسم الباحث	سناء صالح الحربي
٣.	بلد الدراسة ، اسم الجامعة والسنه	السعودية ، جامعة طيبة ، ٢٠١٨
٤.	منهج الدراسة وحجم العينة وجنسها	وصفي ، (٥٠) معلمة
٥.	أدوات البحث	بطاقة ملاحظة الأسئلة الصفية
٦.	هدف الدراسة	التعرف على واقع أستخدم معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارتي صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها
٧.	النتائج	يوجد قصور عند بعض معلمات الدراسات الاجتماعية في مهارتي التركيب والتقويم وتمكن في مهارتي الصوت المسموع وتوجيه السؤال.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

منهج البحث : تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات الثلاث (الشمري ، الحربي ، الخيلاني) في منهج البحث (المنهج الوصفي) لملائمة طبيعة البحث .

حجم العينة : اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم العينة المختارة إذ بلغ حجم العينة في دراسة الشمري (٣٤) ذكور و أناث ، ودراسة الخيلاني بلغت (١٢٠) مدرساً ومدرسة ، أما دراسة الحربي فبلغت عينتها (٥٠) معلمة.

أدوات القياس: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والخيلاني والحربي ، بأستعمالها بطاقة ملاحظة كأداة لقياس مهارات الأسئلة الصفية .

النتائج: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض نتائجها .

دراسات تناولت العمق المعرفي

١. دراسة الخضير، أمل بنت عبد الله (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية

٢. دراسة الراوي ، شيماء علي (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العمق المعرفي مخططات الذات .

٣. دراسة الساعدي ، مريم رحيم هاشم (٢٠٢١) هدفت الرسالة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين عمق المعرفة الرياضية ومهارات معالجة المعلومات عند طلاب الخامس الأدبي.

جدول (٢-١)

دراسة الخضير (٢٠١٧)

ت	المفردات	التفاصيل
١٥.	عنوان الدراسة	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استيراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية .
١٦.	اسم الباحث	أمل بنت عبد الله الخضير
١٧.	البلد، والسنة	السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ٢٠١٧
١٨.	منهج والعينة وجنسها	تجريبي (٣٠) معلمة (أناث)
١٩.	أدوات البحث	اختبار أصناف العمق المعرفي .
٢٠.	هدف الدراسة	هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة اصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية .
٢١.	النتائج	توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أصناف العمق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية .

جدول (٢-٢)

دراسة الراوي (٢٠٢١")

ت	المفردات	التفاصيل
١.	عنوان الدراسة	العمق المعرفي وعلاقته بمخططات الذات لدى طلبة الدراسات العليا.
٢.	اسم الباحث	شيماء علي الراوي
٣.	بلد الدراسة ، اسم الجامعة والسنه	العراق ، جامعة القادسية ، ٢٠٢١
٤.	منهج الدراسة و حجم العينة وجنسها	وصفي (٤٠٠) طالب وطالبة (ذكور – أناث)
٥.	أدوات البحث	مقياس العمق المعرفي – مقياس مخططات الذات
٦.	هدف الدراسة	هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العمق المعرفي ومخططات الذات .
٧.	النتائج	توجد علاقة إرتباط وثيقة وطردية بين العمق المعرفي ومخططات الذات .

جدول (٢-٣)

دراسة الساعدي(٢٠٢١)

ت	المفردات	التفاصيل
١.	عنوان الدراسة	عمق المعرفة الرياضية وعلاقته بمعالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية .
٢.	اسم الباحث	مريم رحيم هاشم الساعدي
٣.	بلد الدراسة ، اسم الجامعة والسنه	العراق ، جامعة بغداد ، ٢٠٢١
٤.	منهج الدراسة و حجم العينة وجنسها	وصفي ، (٤٠٠) طالب . ذكور
٥.	أدوات البحث	اختبار عمق المعرفة الرياضية و اختبار مهارات معالجة المعلومات.
٦.	هدف الدراسة	هدفت الرسالة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين عمق المعرفة الرياضية ومهارات معالجة المعلومات عند طلاب الخامس الأدبي .
٧.	النتائج	توجد علاقة إرتباط ضعيفة بين عمق المعرفية الرياضية و مهارات معالجة المعلومات عند طلاب الخامس الأدبي .

٥. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية التي تناولت العمق المعرفي:

- **منهج الدراسة:** تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (الراوي ، الساعدي) بإستعمالهم المنهج الصفي لملائمة وطبيعة الدراسة ، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الخضير) إذ استعمل المنهج التجريبي لملائمة وطبيعة الدراسة.

-**حجم العينة:** اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم العينة المختارة إذ بلغت عينة دراسة الخضير(٣٠) معلمة ، ودراسة الراوي (٤٠٠) طالبة وطالب ، ودراسة الساعدي التي بلغ حجم عينتها(٤٠٠) طالب .

-**أدوات القياس:** تنوعت أدوات القياس المستعملة لقياس العمق المعرفي بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ، فالدراسة الحالية استعملت اختبار عمق معرفي أعدته الباحثة تشابهت فيه مع دراستي الخصير والساعدي، واختلفت مع دراسة الراوي باستعمالها مقياس للعمق المعرفي .

-**النتائج:** تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الخضير والراوي. واختلفت مع دراسة الساعدي، لوجود علاقه ارتباط ضعيفة بين العمق المعرفي والمتغيرات الأخرى.

- تشابهة الدراسة الحالية مع دراسة (الخضير) في تخصص اللغة العربية ، وأختلفت معها بالمنهج وحجم العينة ونوعها

٦. جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١) تم تحديد نوع المنهج للبحث الحالي من خلال التعرف على نوع المناهج المتبعة في الدراسات السابقة.

٢) بعد الاطلاع على ادوات القياس التي تم إعدادها في الدراسات السابقة تمت صياغة فقرات بطاقة ملاحظة الأسئلة الصفية ، وأسئلة اختبار العمق المعرفي للبحث الحالي.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الأرتباطي في بحثها كونه يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه، "وهو أسلوب دقيق ومنظم يهدف إلى تحليل الظاهرة أو المشكلة المراد بحثها باعتماد منهجية موضوعية وصادقة تحقق أهداف البحث".

(الجبوري، ٢٠١٢: ٦٨)

"ومن وظائف المنهج الوصفي الارتباطي وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة، وذلك عن طريق تبويب البيانات وتلخيصها بعناية".

(فان دالين، ١٩٨٤: ٣١٣)

ثانياً: مجتمع البحث

المجتمعِ هو "مجموعة الأحداث أو العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس". **(عزيز وانور، ١٩٩٠: ١٧)**

ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وتتطلب دقة بالغة ، إذ يتوقف عليها إجراءات البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه.

(محمد،٢٠٠١: ٨٤)

يتألف مجتمع البحث الحالي من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة بابل في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية، ولتحديد مجتمع البحث زارت الباحثة شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل للحصول على كتاب تسهيل المهمة، ونسخة من الإحصاء الخاص بالمدارس للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) (ملحق١).

وبناءً عليه تم تحديد مجتمع البحث والبالغ عددهم (١٦٦٥) مدرسا ومدرسة موزعين على(٤٢٤) مدرسة بواقع (١٩٥) مدرسة متوسطة و(١٥٠) مدرسة ثانوية و (٧٩) مدرسة إعداديه موزعين على أربعة أقضية وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

أعداد المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية في محافظة بابل ونسبها المئوية .

ت	المدارس	العدد	النسبة المئوية
.١	المتوسطة	١٩٥	%٤٥.٩٩
.٢	الثانوية	١٥٠	%٣٥.٣٧
.٣	الإعدادية	٧٩	%١٨.٦٣
	المجموع	٤٢٤	%١٠٠

تبين لنا من جدول (٣) أن المجتمع الأصلي للمدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية النهارية في محافظة بابل توزع على أربع مناطق جغرافية شملت الأقضية والنواحي بحسب الوحدات الإدارية للمحافظة . والجدول (٤) يبين أعداد تلك المدارس ، موزعة بين الوحدات الإدارية حسب الأقضية ونسبها المئوية•.

جدول(٤)

أعداد المدارس في محافظة بابل حسب الأقضية والنواحي ونسبها المئوية.

ت	اسم القضاء	أعداد المدارس المتوسطة	أعداد المدارس الثانوية	أعداد المدارس الإعدادية	مجموع	النسبة المئوية
.١	قضاء الحلة	٧١	٥١	٢٩	١٥١	% ٣٥
.٢	قضاء الهاشمية	٥٤	٤٧	٢٣	١٢٤	%٢٩
.٣	قضاء المحاويل	٤٣	٢٩	١٣	٨٥	%٢١
.٤	قضاء المسيب	٢٧	٢٣	١٤	٦٤	%١٥
	المجموع	١٩٥	١٥٠	٧٩	٤٢٤	%١٠٠

من جدول (٤) يتبين لنا أن عدد المدارس في قضاء الحلة بلغ(١٥١) مدرسة وبنسبة (٣٥%) وهي النسبة الأكبر بين الأقضية الأربعة في حين بلغ عدد المدارس في قضاء الهاشمية (١٢٤) مدرسة وبنسبة (٢٩%) من مجتمع البحث الأصلي في حين جاءت عدد المدارس في قضاء المحاويل (٨٥) مدرسة وبنسبة(٢١%) من مجتمع البحث الأصلي، وجاء قضاء المسيب بالمرتبة الرابعة في عدد المدارس

• النسبة المئوية = (الجزء÷ الكل) × ١٠٠

المتوسطة و الإعدادية والثانوية في محافظة بابل ، إذ بلغ عدد المدارس (٦٤) مدرسة بنسبة مقدارها (١٥%) من مجتمع البحث الأصلي .

ثالثاً: عينة البحث

أ. عينة المدارس

للحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع استعملت الباحثة أسلوب الاختيار الطبقي العشوائي في سحبها للعينة الرئيسة وذلك حرصاً منها على دقة النتائج .

يستعمل هذا النوع من العينات في المجتمعات غير المتجانسة والتي تختلف مفرداتها وفقاً لعوامل معينة ، مثل الدرجة التعليمية لعينات مجتمع الدراسة ، النوع ، التخصص ، ويمكن تجزئة عينات البحث إلى أجزاء وفقاً لهذه العوامل وعادة تتجانس مفردات الطبقة الواحدة فيما بينها ، وتختلف الطبقات عن بعضها البعض ، ويعتبر هذا النوع من العينات الأنسب للمجتمعات المتباينة حيث تكون العينة ممثلة لكافة فئات عينات الدراسة. (**الحمداني وأخرون،٢٠٠٦ : ص١٩١**) .

ونظراً لكثرة أعداد المدارس في المحافظة، رأت الباحثة انه بالإمكان الاكتفاء بسحب نسبة (٢٠%) من المجتمع الأصلي للمدارس وهذا ما أكدته المصادر ، إن نسبة (٢٠%) من الدراسات الوصفية يتم أخذها من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات) و(١٠%) لمجتمع كبير(بضعة الأف) و(٥%) لمجتمع كبير جداً(عشرات الألاف). (**عودة وفتحي، ١٩٩٢: ١٦٨**)

وبعد اعتماد نسبة (٢٠%) من المدارس اصبح عدد المدارس التي تمثل العينة المدروسة (٨٥) مدرسة بواقع (٣٠) مدرسة من قضاء الحلة و(٢٥) مدرسة من قضاء الهاشمية و (١٣) مدرسة من قضاء المسيب و (١٧) مدرسة من قضاء المحاويل. و(جدول ٥) يبين ذلك.

جدول(٥)

أعداد المدارس التي تمثل عينة البحث الرئيسة بحسب الأقضية والنواحي وبنسبة (٢٠%) من مجتمع البحث الأصلي، وأعداد المدرسين والمدرسات فيها .

	اسم المدرسة المسحوبة	جنسها	موقعها	المجموع المدرسين
١.	ع/ الحلة	بنين	مركز الحلة – حي القاضية	٤
٢.	ث/ الحلة	بنات	مركز الحلة – حي الجمهورية	٤
٣.	م/ الاعتماد	بنات	مركز الحلة – حي الجمعية	٣
٤.	م/ النصر	بنات	مركز الحلة – حي الاسكان	٤
٥.	ع/ الطليعة	بنات	مركز الحلة – حي المرتضى	٤
٦.	م/ ابن حيان	بنات	مركز الحلة – شارع ٤٠	٣
٧.	ع / الخنساء	بنات	مركز الحلة – شارع ٤٠	٥
٨.	ث /الشهيد الصدر	بنين	مركز الحلة – نادر ٣	٣
٩.	ع/ الامام علي	بنين	مركز الحلة – حي النسيج	٤
١٠.	م/ الرياض	بنين	مركز الحلة – حي الشهداء	٣
١١.	ث / التراث	بنين	مركز الحلة – قرية المعميرة	٤
١٢.	ع / الحوراء	بنات	مركز الحلة – حي الاساتذة	٣
١٣.	ع/ الزرقاء	بنات	مركز الحلة – حي شبر	٣
١٤.	م/ البصرة	بنات	مركز الحلة – نادر ٣	٣
١٥.	م/السيدة زينب	بنات	مركز الحلة – حي الاسكان	٣
١٦.	م/ الرافدين	بنين	مركز الحلة – حي النسيج	٣
١٧.	م/ المهتدين	بنين	مركز الحلة – حي الشاوي	٤
١٨.	ع/ الكفل	بنين	مركز الكفل	٣
١٩.	ع/ الطبري	بنين	مركز الكفل – حي العباس	٣
٢٠.	ث / الافاق	بنات	مركز الكفل – حي الزهراء	٤

.٢١	م/ ابو حمزة الثمالي	بنين	مركز الكفل – حي العباس	٢
.٢٢	ع/البيان	بنين	أبي غرق – حي الزراعة	٣
.٢٣	ع/ الكوكبة	بنات	أبي غرق – حي الاعلام	٣
.٢٤	ث / الباقر	بنين	مركز الحلة – قرية كويخات	٤
.٢٥	ث /الكرار	بنين	مركز الحلة – قرية عنانة	٣
.٢٦	ث / فلسطين	بنات	مركز الحلة – قرية عنانة	٣
.٢٧	م/ابن ادريس	بنين	مركز الحلة – حي العسكري	٢
.٢٨	ث / النجوم	بنات	مركز الحلة – حي المهندسين	٢
.٢٩	م / الوائلي	بنات	مركز الحلة – حي الخسروية	٤
.٣٠	م / حليف القران	بنين	الكفل – حي العسكري	٣
.٣١	ع / المحاويل	بنين	مركز المحاويل –حي الاسرى	٢
.٣٢	ع / العراق الجديد	بنين	مركز المحاويل – حي الزهراء	٣
.٣٣	ع / المحاويل	بنات	مركز المحاويل – حي الزهراء	٣
.٣٤	م / الحكمة	بنين	مركز المحاويل – حي الجمهورية	٢
.٣٥	م/ المحاويل	بنا ت	مركز المحاويل – حي الزهراء	٣
.٣٦	م / سمية	بنات	مركز المحاويل – حي العسكري	٣
.٣٧	م / القمم	بنين	مركز المحاويل – حي الزهراء	١
.٣٨	ث / النجاة	بنات	مركز المحاويل – حي الفاروق	٤
.٣٩	ع / العلامة الكليني	بنين	مركز المحاويل – حي الجمهورية	١
.٤٠	ع / الامام	بنين	مركز ناحية الامام – حي السجاد	٢
.٤١	م. التسامي	بنين	مركز ناحية الامام – حي السجاد	٢
.٤٢	م/ النبوغ	بنين	مركز ناحية الامام – حي العسكري	٣
.٤٣	ث / النيل	بنين	مركز ناحية النيل – حي العسكري	٣
.٤٤	ث / الرفعة	بنات	مركز ناحية النيل – حي العسكري	٣

٤٥.	ث/ سيناء	مختلطة	مركز ناحية النيل – سريديب	٢
٤٦.	م/الفجر الصادق	بنات	ناحية المشروع – حي الحسين	٣
٤٧.	م / اللوامع	بنات	ناحية المشروع – حي الوحدة	٣
٤٨.	م / العرفان	بنين	قضاء الهاشمية – الجمعية	٢
٤٩.	م / الهاشمية	بنين	قضاء الهاشمية – حي الجمعية	٣
٥٠.	م/ الشهيد تقي يوسف	بنات	قضاء الهاشمية – قرية البة سعبر	١
٥١.	ع /القدس	بنين	ناحية الطليعة – حي الحسين	٣
٥٢.	ع / القاسم	بنين	قضاء القاسم – حي المعلمين	٣
٥٣.	ع / الهاشمية	بنين	قضاء الهاشمية – الجمعية	٣
٥٤.	ع / بلقيس	بنات	قضاء الهاشمية– حي الزهراء	٢
٥٥.	م / الجواهري	بنين	قضاء القاسم – الرحمانية	٣
٥٦.	ث / المدائن	مختلطة	قضاء القاسم – قرية ابو حياية	٢
٥٧.	م/ النهضة	بنين	قضاء القاسم –جمعية المعلمين	٣
٥٨.	ع / اليقظة	بنات	قضاء القاسم – حي الاندلس	٣
٥٩.	ع / امنة الصدر	بنات	قضاء القاسم – حي السعيدي	٤
٦٠.	م/ سورى	بنين	قضاء القاسم – حي الاندلس	٣
٦١.	ع/ المؤمل	بنين	قضاء القاسم – حي السعيدي	٢
٦٢.	ث / حجر بن عدي	مختلطة	قضاء القاسم – قرية التياس	٢
٦٣.	م/ الميامين	بنات	قضاء القاسم – حي الاندلس	٤
٦٤.	ع / المدحتية	بنين	الحمزة الغربي – حي الامير	٣
٦٥.	ث / المجد	بنين	الحمزة الغربي – قرية الحصين	٣
٦٦.	ع / المدحتية	بنات	الحمزة الغربي – حي الامير	٣
٦٧.	ث /نابلس	مختلطة	الحمزة الغربي – قرية العوادل	٣
٦٨.	ع / الحكيم	بنين	الحمزة الغربي – حي الامير	٤

٦٩.	ع / ميسلون	بنات	الحمزة الغربي – حي الامير	٢
٧٠.	م / خاتم الانبياء	بنين	قضاء القاسم – حي العسكري	٣
٧١.	ع / الفرزدق	بنات	الحمزة الغربي – قرية المزيدية	٣
٧٢.	م / ام سلمة	بنات	الحمزة الغربي – حي الامام	٢
٧٣.	ث / الصديق	بنين	مركز المسيب – حي الشيوخ	٣
٧٤.	ع / عشتار	بنات	مركز المسيب – حي الحضارة	٣
٧٥.	م / المعرفة	بنات	مركز المسيب – حي الجمهورية	٤
٧٦.	ع / المسيب	بنات	مركز المسيب– حي الشيوخ	٤
٧٧.	ع / السجاد	بنين	مركز المسيب – حي الضباط	٤
٧٨.	م / المسيب	بنين	مركز المسيب – حي المغضيية	٢
٧٩.	ع / المسيب	بنين	مركز المسيب – حي الشيوخ	٣
٨٠.	م / الهادي	بنين	مركز المسيب – حي الضباط	٢
٨١.	ع / السدة	بنين	السدة – حي الري	٣
٨٢.	ث / بيروت	بنين	السدة – حي الزهراء	٤
٨٣.	م/ الامير	بنين	السدة – حي الامير	٢
٨٤.	ث / البتول	بنات	السدة – حي الزهراء	٣
٨٥.	زيد بن حارث	بنين	المسيب – حي الجمهوري	٣

ب/عينة المدرسين

بعد أن حددت الباحثة أعداد المدارس (المتوسطة والإعدادية والثانوية) التي تم سحبها عشوائياً بنسبة(٢٠%) ، تبين أن عدد المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في هذه المدارس بلغ (٢٥١) مدرساً ومدرسة وهم الذين شكلوا عينة البحث الرئيسة من مجموع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المحافظة البالغ عددهم (١,٦٦٥) مدرس ومدرسة موزعين على أقضية المحافظة الأربعة وجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

أعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كل قضاء ونسبهم المئوية ، والعينة المسحوبة من كل قضاء .

ت	اسم القضاء	أعداد المدرسين		النسبة المئوية		العدد	عينة المدرسين			النسبة
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الكلي	ذكور	إناث	الكلي	المئوية
١.	قضاء الحلة	٣٣٠	٤٠٣	%٤٥.٢	%٥٤.٦	٧٣٣	٤٥	٥٤	٩٩	%٣٩,٥
٢.	قضاء الهاشمية	٢٨٦	١٦٢	%٦٣.٣	%٣٦.٦	٤٤٨	٤١	٢٨	٦٩	%٢٧,٥
٣.	قضاء المحاويل	١٥١	١٠١	%٥٩.٩	%٤٠.٧	٢٥٢	٢١	٢٢	٤٣	%١٧
٤.	قضاء المسيب	٩٢	١٤٠	%٣٩.٦	%٦٠.٣	٢٣٢	٢٦	١٤	٤٠	%١٦
	المجموع	٨٥٩	٨٠٦	-----	----	١٦٦٥	١٣٣	١١٨	٢٥١	%١٠٠

يتضح لنا من جدول (٦) أن العدد الكلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة بابل (١٦٦٥) مدرساً ومدرسة ، موزعين على أربعة أقضية بواقع (٧٣٣) مدرساً ومدرسة في قضاء الحلة بلغ فيها عدد الذكور(٣٣٠) مدرساً وعدد المدرسات (٤٠٣) مدرسة، أما قضاء المحاويل فقد بلغ العدد الكلي لمدرسي اللغة العربية (٢٥٢) مدرساً ومدرسة ، بواقع (١٥١) مدرساً و (١٠١) مدرسة في حين بلغ عدد مدرسي اللغة العربية في قضاء الهاشمية (٤٤٨) مدرساً ومدرسة بواقع (٢٨٦) مدرساً و(١٦٢) مدرسة لغة عربية ، أما قضاء المسيب فقد بلغ العدد الكلي لمدرسي اللغة العربية(٢٣٢) مدرساً ومدرسة ، مثل الذكور(٩٢) مدرساً أما الإناث فقد بلغ (١٤٠) مدرسة ، ليكون العدد الكلي للذكور في الأقضية الأربعة (٨٥٩) مدرساً في حين بلغ العدد الكلي للإناث في الأقضية الأربعة (٨٠٦) مدرسة . وباعتماد نسبة (٢٠%) من المدارس ، بلغ عدد مدرسات ومدرسي اللغة العربية في أقضية بابل الأربعة (٢٥١) مدرس ومدرسة ، وبواقع (٩٩) مدرس ومدرسة في قضاء الحلة وبنسبة(٣٩,٥)% ، بواقع (٤٥) مدرس و (٥٤) مدرسة ، أما قضاء الهاشمية فبلغ عدد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها (٦٩) بنسبة مقدارها (٢٧,٥)% ، بواقع (٤١) مدرس و (٢٨) مدرسة ، في حين بلغ عدد مدرسي ومدرسات اللغة العربية في قضاء المحاويل (٤٣) مدرس ومدرسة بنسبة مقدارها (١٧)% ، بواقع (٢١) مدرس

و(٢٢) مدرسة ، أما قضاء المسيب فبلغ عدد المدرسين والمدرسات (٤٠) مدرس ومدرسة بنسبة مقدارها (١٦)%، بواقع (٢٦) مدرس و (١٤) مدرسة .

رابعاً: أداتا البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من وجود أداتين لقياس متغيرات البحث أحداهما تقيس مهارات الأسئلة الصفية والأخرى تقيس مستويات العمق المعرفي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ولتحقيق ذلك اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية ، والإفادة من المصادر ذات العلاقة، والاطلاع على أراء الخبراء في صياغة أدوات بحثها ، ونظراً لعدم وجود أدوات قياس ملائمة لجمع المعلومات والبيانات قررت الباحثة بناء أداتا بحثها وهما :

- ✓ بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية الشفوية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
- ✓ اختبار العمق المعرفي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

- **الأداة الأولى**

إجراءات بناء بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية

إعتمدت الباحثة على بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، إذ تعد الملاحظة من اكثر أدوات البحث العلمي التي يستند عليها في إختبارات الأداء والسلوك .

(الزوبعي ومحمد ، ١٩٨١ : ٢٠٦)

فضلاً من أنها تعتمد لقياس المهارات التي يصعب معها اعتماد الاختبارات التحريرية والشفوية . **(عيدان وأخرون ، ١٩٩٦: ٤٥)**

واتبعت الباحثة الإجراءات الآتية في إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية كما مبين في مخطط (٤).

مخطط (٤) يمثل خطوات بناء بطاقة الملاحظة

١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة :

تم تحديد الهدف منها وهو التعرف على مهارات الأسئلة الصفية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

٢. تحديد مهارات بطاقة ملاحظة الأسئلة الصفية :

بعد إطلاع الباحثة على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بدراستها والأخذ برأي المختصين في المجال التربوي تم إعداد الصيغة الأولية لبطاقة الملاحظة من خلال تحديد المهارات وصياغة العبارات الخاصة بكل مهارة، إذ تكونت بطاقة الملاحظة من أربع مهارات وكما يلي :

- ✓ مهارة صياغة الأسئلة الصفية واشتملت على (١٦) فقرة .
- ✓ مهارة توجيه الأسئلة الصفية واشتملت على (١٤) فقرة .
- ✓ مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية (المعرفية – الوجدانية – النفس حركية) واشتملت على (١٠) فقرات .
- ✓ مهارة الأسئلة التقويمية (القبلي – التكويني – الختامي) واشتمل على (٧) فقرات . وتم إعتماد مقياس التدرج الثلاثي (عالٍ – متوسط – ضعيف) بالدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي وبذلك أصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية تتكون من (٤٧) فقرة ملحق (٢) .

٣. أعداد معايير تصحيح بطاقة الملاحظة

أعدت الباحثة معايير تصحيح بطاقة الملاحظة، إذ حددت ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقرات البطاقة وللمهارات الأربع أذ تقيم المهارات على أساس هذه المعايير (ملحق ٣).

٤. صدق بطاقة الملاحظة :

يعد الصدق من الخصائص المهمة لبناء الاختبارات والمقاييس إذ يعني :"جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه أو السمه المراد قياسها".

(عودة ، ١٩٩٨ : ١٨٨)

والصدق من الخصائص السايكومترية التي تشير إلى المدى الذي تكون فيه أداة القياس مفيدة لهدف معين ، ويقصد به الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه ، فهو يعتبر من الشروط المهمة الواجب توافرها في المقياس النفسي قبل الشروع بتطبيقه . **(ميخائيل ، ١٩٩٥: ١٦٣)**

ولكي تكون أداة البحث صادقة إعتمدت الباحثة (الصدق الظاهري).

الصدق الظاهري :

"هو أحد أنواع الصدق الذي يعطينا رؤيا واضحة للحكم على صياغة الفقرات وترتيبها ومدى ملائمتها للسمة المراد قياسه". **(العبسي ، ٢٠١٠ : ٢١٠)**

وهو الإشارة إلى مدى ما يبدو إن الاختبار يقيسه أي إن الاختبار يتضمن فقرات يبدو إنها على صلة بالمتغير الذي يقاس ، وإن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منة.

والصدق الظاهري هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها، ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجلة.

(الامام واخرون،١٩٩٠: ١٣٠)

وفي ضوء ذلك عرضت الباحثة بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية ومعايير تصحيحها على عينة من السادة الخبراء البالغ عددهم (٢٠) خبير في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس(ملحق ٤) ، وجدول (٧) يبين نتائج صلاحية بطاقة الملاحظة.

جدول (٧)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة حول صلاحية بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية بصيغتها الأولية .

المهارة	أرقام الفقرات	عدد الموافقون	عدد المعارضون	قيمة مربع كاي		النسبة المئوية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
مهارة صياغة الأسئلة الصفية	١ ،٢، ٥، ٦، ٩	٢٠	صفر	٢٠	٣.٨٤	%١٠٠	دالة
	٨، ١٠، ١٢، ١٤	١٩	١	١٦.٢		%٩٥	دالة
	٧ ، ١٥	١٨	٢	١٢.٨		%٩٠	دالة
	٣، ٤، ١١، ١٣ ،١٦	١٤	٦	٣.٢		%٧٠	غير دالة
مهارة توجيه الأسئلة الصفية	١، ٣، ٥، ٨، ٩، ١٢	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٢ ،٤، ١٤	١٩	١	١٦.٢		%٩٥	دالة
	٦، ٧، ١٣	١٧	٣	٩.٨		%٨٥	دالة
	١٠ ،١١	١٣	٧	١.٨		%٦٥	غير دالة
مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية	١	١٧	٣	٩.٨		%٨٥	دالة
	٢ ،٤	١٩	١	١٦.٢		%٩٥	دالة
	٣، ٥ ، ٧ ،٨ ،٩	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٦ ،١٠	١٣	٧	١.٨		%٦٥	غير دالة
مهارة الأسئلة التقويمية	١	١٨	٢	١٢.٨		%٩٠	دالة
	٢ ، ٧	١٣	٧	١.٨		%٦٥	غير دالة
	٣	١٧	٣	٩.٨		%٨٥	دالة
	٤، ٥	١٩	١	١٦.٢		%٩٥	دالة
	٦	١٢	٨	٠.٨		%٦٠	غير دالة

قيمة كا^{٢} الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية = ١

تبين لنا من جدول (٧) أن الفقرات (٣، ٤، ١١، ١٣ ،١٦) من المهارة الأولى و الفقرات (١٠ ،١١) من المهارة الثانية و(٦ ،١٠) من المهارة الثالثة و(٢، ٦، ٧) من المهارة الرابعة جميعها فقرات غير دالة أوصى الخبراء باستبعادها ليكون العدد النهائي لفقرات بطاقة مهارات الأسئلة الصفية بلغ (٣٥) فقرة موزعة على أربع مهارات ، بواقع ١١ فقرة للمهارة الأولى و ١٢ فقرة للمهارة الثانية و ٨ فقرات للمهارة الثالثة و ٤ فقرات للمهارة الرابعة، وأقترح (٨٥)% منهم تعديل بعض الفقرات الخاصة بمهارة صياغة الأسئلة الصفية الفقرة (١) والفقرة (١٠) والتعديل على الفقرات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة وهي الفقرة (٤) والفقرة (٧) وتعديل على الفقرة (١) والفقرة (٩) الخاصة بمهارة تنويع الأسئلة كما مبين في جدول(٨).

جدول (٨)

التعديلات على بطاقة الملاحظة في ضوء أراء المحكمين.

ت	المهارة	الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
١.	صياغة الأسئلة الصفية	١ ١٠	لغوية صحيحة وسليمة صحيحة علمياً.	لغوية صحيحة دقيقة من الناحية العلمية
٢.	توجيه الأسئلة الصفية	٤ ٧	لدى الطلبة قبل اختيار الطالب	عند الطلبة ومن ثم اختيار الطالب
٣.	التنويع في مستويات الأسئلة الصفية	١ ٩	تقيس القدرة على التذكر تقيس الجوانب الوجدانية	تقيس قدرة الطالب على التذكر (تنمي ميول الطلبة وحاجاتهم)

٥. ثبات بطاقة الملاحظة

المقصود بالثبات هو "اتساق النتائج عند إعادة تطبيقها ، ومن شروط المقياس الجيد هو اتساقه بثبات عال". **(عيسوي ، ١٩٨٥ : ٥٨)**

أو هو "مدى الدقة أو الاتساق في نتائج اعتماد المقياس من مدة إلى أخرى" .

(توق وعبد الرحمن ، ١٩٨٣: ٢٣٢)

وثبات بطاقة الملاحظة يقصد بها تشابه تقديرات الملاحظة عند تسجيلها للمفحوص، عن طريق قيام أكثر من ملاحظ واحد بتقدير درجة تلك الملاحظة في آن واحد بصورة مستقلة ولكل ملاحظة على حدة ، إذ أن وجود أكثر من ملاحظ لتقدير مستوى الأداء المراد قياسه يعد من المؤشرات الجيدة لإيجاد الثبات ، ويتم ذلك بإيجاد معاملات الاتفاق بين تقديرات كل ملاحظَين على حدة لأداء الأشخاص المفحوصين. **(المفتي ، ١٩٨٤: ٦٢)**

٦. تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية :

طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية على عينة استطلاعية بلغ عددها (٧٠) مدرساً ومدرسة من مركز محافظة بابل سحبوا من بين مدرسي المدارس المشمولة بالدراسة موزعين بين (١١) مدرسة والجدول (١١) يبين أسماء المدارس التي شكلت العينة الاستطلاعية للبحث وجنسها وموقعها وأعداد مدرسي اللغة العربية فيها والمدرسات.

جدول (٩)

يبين أسماء المدارس التي شكلت العينة الاستطلاعية للبحث وجنسها وموقعها

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	أعداد المدرسين	أعداد المدرسات
١	ع/ سكينة بنت الحسن للبنات	الحي العسكري	.....	٤
٢	ث/ الحلة للبنين	حي الجمهورية	٥	.....
٣	م/ أبي طالب المختلطة	قرية فنهرة	٨	.....
٤	ث/ الباقر للبنات	قرية كويخات	.....	٧
٥	ث/ انتظار مجيد فليفل للبنات	قرية المعميرة	.....	٦
٦	ع/ الثورة للبنين	حي الثورة	٨	.....
٧	ع /شط العرب للبنات	حي بابل	.....	٨
٨	ع/ طليطلة	نادر ٢	.....	٧
٩	م/ صفية بنت عبد المطلب للبنات	حي العسكري	.....	٦
١٠	ث / حلب للبنين	قرية السادة	٥	١
.١١	ع / الجزائر للبنين	حي الجزائر	٥	.....

إختارت الباحثة المدارس بشكل عشوائي من مركز الحلة علماً أن التجربة الاستطلاعية أستمرت ٧ أيام ابتداءً من يوم السبت ٢٠٢١/١٢/٢٥ ولغاية يوم الخميس ٣١/ ١٢/ ٢٠٢١ وتم إعادتها بعد (١٤) يوم على نفس العينة وفي نفس الظروف ولمدة (٥) أيام من يوم ١٥ /١ ولغاية ٢٠٢٢/١/٢٠ ، وتعرفت الباحثة من طريق التطبيق الاستطلاعي على الصعوبات التي تواجه المدرسات والمدرسين أثناء تطبيق الأداة ، ومدى استعداد المدرسين و المدرسات للإجابة ، ومدى تقبلهم لطبيعة الأداة ، وشخصت أهم المعوقات من طريق إتباع الباحثة الخطوات الآتية:

١. اختيار عينة من (٧٠) مدرس ومدرسة من الذين يدرسون مادة اللغة العربية لملاحظة أدائهم في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية .
٢. الاستعانة بملاحظ على كيفية استعمال البطاقة بعد تدريبها بشكل جيد .
٣. حضور الباحث والملاحظ بوقت واحد وقيام كل واحد بتسجيل ملاحظاته على انفراد باعتماد بطاقة الملاحظة المعدة لذلك .
٤. إيجاد ثبات معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ باعتماد (معادلة كوبر)[١] لحساب نسبة الاتفاق.
٥. استخرجت الباحثة معاملات الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن والملاحظ ونفسه عبر الزمن كما مبين في (جدول ١٠).

[١] **نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) × 100**

جدول (١٠)

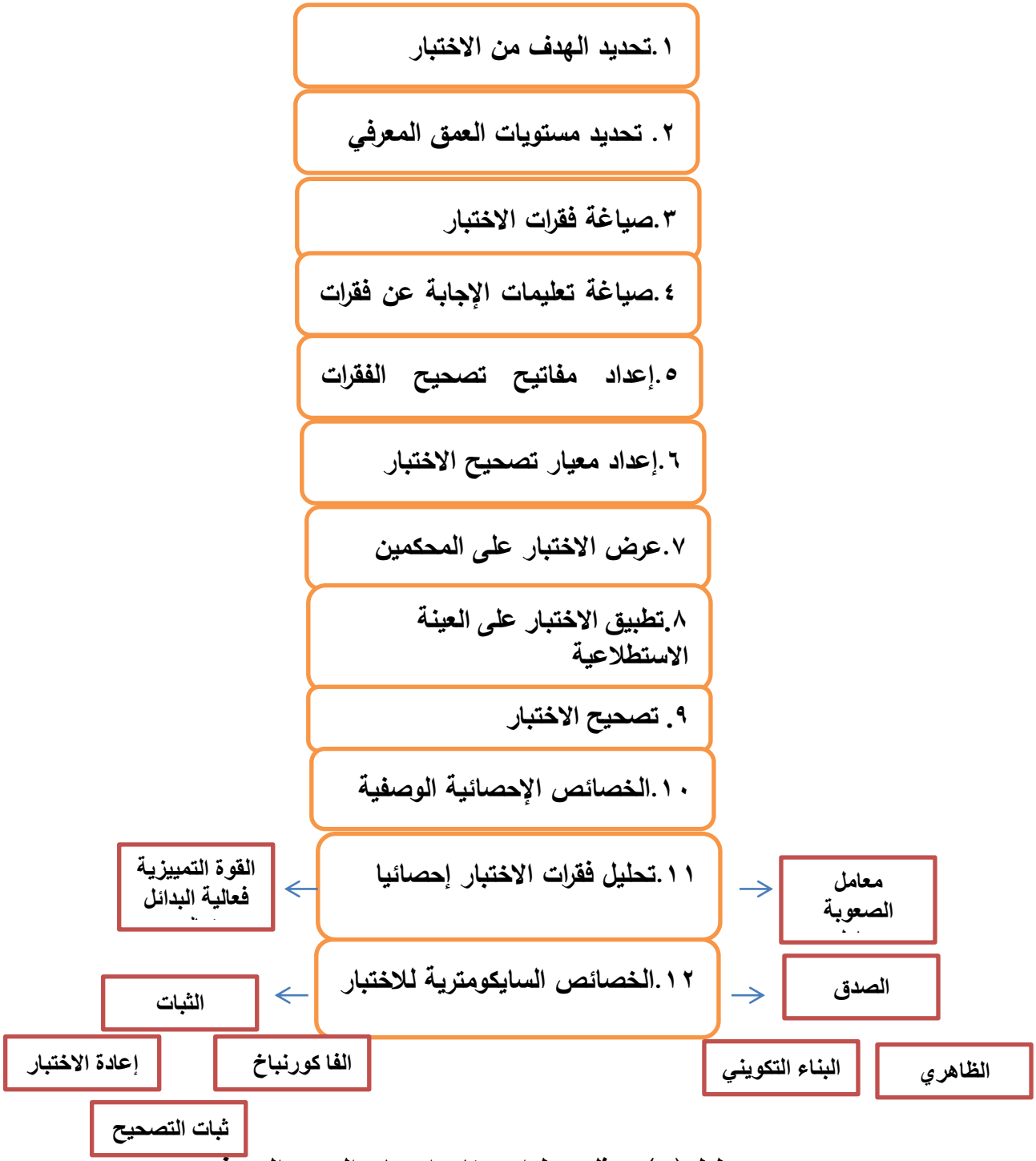
معاملات الاتفاق بين الباحث والملاحظ باستعمال معادلة كوبر

المهارة	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ	نسبة اتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن	نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن
صياغة الأسئلة الصفية	%٨١	%٨٦	%٨٥
توجيه الأسئلة الصفية	%٨٥	%٨٤	%٨٢
التنويع في مستويات الأسئلة الصفية	%٨٧	%٨٨	%٨١
الأسئلة التقويمية	%٧٥	%٨٣	%٨٣
الأداء الكلي	%٨٢	%٨٥	%٨٢

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معامل الاتفاق الكلي بين الباحث والملاحظ بلغ (٨٢%)، في حين بلغت قيمة معامل الاتفاق الكلي بين الباحث ونفسه(٨٥%) وقيمة معامل الاتفاق الكلي بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن (٨٢%) وهذا يدل على أن هناك نسب اتفاق جيدة بينهما وبذلك تعد بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق وبصيغتها النهائية (ملحق ٥). مكونةَ من أربع مهارات فرعية وكالتالي:

١. مهارة صياغة الأسئلة الصفية وتضم (١١) فقرة .
٢. مهارة توجيه الأسئلة الصفية وتضم (١٢) فقرة .
٣. مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية وتضم (٨) فقرات.
٤. مهارة الأسئلة التقويمية وتضم (٤) فقرات ، وبذلك تكون الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة هي (١٠٥) أعلى درجة و (٣٥) أقل درجة يحصل عليها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الإجابة عن مهارات الأسئلة الصفية .

- **الأداة الثانية**
- **إجراءات بناء اختبار العمق المعرفي** : تم تحديد مراحل بناء اختبار العمق المعرفي كما مبين في مخطط (٥).



مخطط (٥) يمثل خطوات بناء اختبار العمق المعرفي

١. تحديد الهدف من الاختبار :

حددت الباحثة الهدف الأساسي من بناء إختبار العمق المعرفي هو لقياس العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية .

٢. تحديد مستويات العمق المعرفي :

بعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والمصادر السابقة ذات العلاقة وأخذ رأي الخبراء حددت مستويات العمق المعرفي وهي:

- المستوى الأول : التذكر وإعادة الإنتاج
- المستوى الثاني : تطبيق المفاهيم والمهارات .
- المستوى الثالث : التفكير الاستراتيجي.
- المستوى الرابع : التفكير الممتد. **(الفيل ، ٢٠١٩ :٢٤٠)**

٣. صياغة فقرات الاختبار:

راعت الباحثة عند صياغة الفقرات ما يأتي:

أ. أن تكتب الفقرات بلغة سهلة .

ب.تجنب الفقرات التي تحمل أكثر من معنى .

ت.اعتماد فقرات قصيرة ومباشرة .

ث.أن تحقق الفقرات أهداف الاختبار .

إذ تم صياغة الفقرات الخاصة بكل مستوى من المستويات الأربعة، فضم المستوى الأول ثلاثة أسئلة أشتمل السؤال الأول على (٥) فقرات من نوع اختيار من متعدد، وأشتمل السؤال الثاني على (٥) فقرات (التكملة) في حين أشتمل السؤال الثالث على (٥) أسئلة مقاليه قصيرة ، أما المستوى الثاني فضم (١٠) أسئلة مقالية ، وضم المستوى الثالث(٥) أسئلة مقالية ، والمستوى الرابع (٥) أسئلة مقالية ، وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار بصيغتها الأولية (٣٥) فقرة ملحق (٦).

٤. صياغة تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار

تم إعداد التعليمات الخاصة بالاختبار بحيث تضمن مقدمة بسيطة عن الاختبار راعت فيها الباحثة الوضوح والدقة والاختصار لمساعدة مدرسي اللغة العربية

ومدرساتها في الإجابة عن فقراته ، إذ أوضحت الهدف من الاختبار وكيفية الإجابة على فقراته وزمن الاختبار وعدد أسئلة الاختبار، موضحة أن الإجابة تكون على ورقة الأسئلة ومحاولة إنهاء الاختبار حتى النهاية ، كما وأوضحت الباحثة للمدرسين والمدرسات بأن الاختبار هو لغرض البحث العلمي .

٥. إعداد مفاتيح تصحيح فقرات الاختبار

تم إعداد مفاتيح تصحيح فقرات اختبار العمق المعرفي وكانت هذه المفاتيح تمثل الإجابة النموذجية(ملحق ٧) ، والتي في حال تطابق إجابة المختبر معها يمنح درجة كاملة على الفقرة وللتأكد من مدى صلاحيتها عرضت الباحثة مفاتيح التصحيح على الخبراء وكانت آرائهم بأنها صالحة بنسبة (١٠٠%).

٦. إعداد معيار تصحيح الاختبار

بعد أن أعدت الباحثة مفاتيح تصحيح فقرات الاختبار وحرصاً منها على موضوعية التصحيح لكل فقرة من الفقرات ولكون الأسئلة المقالية ممكن أن تتسم بالذاتية في الإجابة ، تم إعداد معياراً تصحيحياً لكل فقرة من نوع الأسئلة المقالية ، حيث أشتمل هذا المعيار على تحديد الإجابات التي تمنح المختبر أعلى درجة ، والإجابات التي تمنح المختبر أقل درجة واختلفت عدد الفقرات الخاصة بكل معيار باختلاف الدرجة الكلية للسؤال ، فالأسئلة التي تكون درجتها الكلية (٢) درجة أعد لها ثلاثة معاير في حين أعدت أربعة معايير للفقرات التي تكون درجتها الكلية (٣) درجات ملحق (٨).

٧. صدق الاختبار الظاهري

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار ومفاتيح تصحيحه ومعايير التصحيح تم عرضها على الخبراء البالغ عددهم (٢٢) خبير وخبيرة في مجال طرائق التدريس والاختبار والقياس وعلم النفس (ملحق ٩) ، وجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

نتائج أراء الخبراء حول مدى صلاحية فقرات اختبار العمق المعرفي

المستوى	الفقرة		أراء المحكمين		قيمة كا٢		النسبة المئوية	مستوى الدلالة
			موافقون	معارضون	المحسوبة	الجدولية		
التذكر واعادة الإنتاج	السؤال الأول	١، ٢	١٤	٨	١.٩٢	٣.٨٤	%٦٣	غير دالة
		٣، ٤، ٥	٢١	١	١٨.١		%٩٥	دالة
	السؤال الثاني	١، ٣	٢٠	٢	١٤,٧		%٩٠	دالة
		٢ ، ٤	٢٢	صفر	٢٢		%١٠٠	دالة
		٥	١٥	٧	٢.٩		%٦٨	غير دالة
	السؤال الثالث	١ ، ٤	١٥	٧	٢.٩		%٦٨	غير دالة
		٢ ، ٥	٢٠	٢	١٤.٧		%٩٠	دالة
		٣	١٩	٣	١١.٦		%٨٦	دالة
تطبيق المفاهيم والمهارات		١، ٦,١٠	١٥	٧	٢.٩		%٦٨	غير دالة
		٢ ،٤، ٨	٢١	١	١٨.١		%٩٥	دالة
		٣، ٥ ،٧، ٩	١٥	٧	٢.٩		%٦٨	غير دالة
التفكير الاستراتيجي		١ ، ٣، ٥	٢٢	صفر	٢٢		%١٠٠	دالة
		٢	١٤	٨	١.٩		%٦٣	غير دالة
		٤	٢٠	٢	١٤.٧		%٩٠	دالة
التفكير الممتد		١	١٩	٣	١١.٦		%٨٦	دالة
		٢، ٣، ٤ ٥،	٢١	١	١٨.٨		%٩٥	دالة

قيمة كا٢ الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية تساوي (١)

حللت الباحثة إحصائيا نتائج آراء الخبراء باستخراج قيمة مربع كاي ، وتم التوصل إلى إبقاء الفقرات الدالة والتي كانت فيها قيمة كا٢ المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(١) ، وأشتمل على الفقرات التالية وحسب المستويات الأربعة:

أ. المستوى الأول : الفقرة (٣، ٤، ٥) من السؤال الأول ، والفقرة (١، ٢ ، ٣، ٤) من السؤال الثاني و الفقرة (٢ ، ٣ ،٥) من السؤال الثالث.

ب. المستوى الثاني: جاءت موافقة الخبراء على الفقرات (٢ ، ٤، ٨).

ت. المستوى الثالث : جاءت موافقة الخبراء على الفقرات (١ ،٣ ، ٤، ٥).

ث. المستوى الرابع : جاءت موافقة الخبراء على الفقرات (١ ، ٢، ٣، ٤، ٥)

وتم رفض الفقرات التي لم تحصل على موافقة المحكمين وكانت فيها قيمة كا[٢] المحسوبة أقل من القيمة الجدولية وهي : الفقرة (١، ٢) من المستوى الأول (السؤال الأول) ، الفقرة (٥) من السؤال الثاني ، الفقرة (١ ، ٤) من السؤال الثالث ، الفقرة (١ ، ٣ ، ٥ ،٦ ، ٧، ٩ ، ١٠) من المستوى الثاني ، والفقرة (٢) من المستوى الثالث ، وبذلك يكون العدد الكلي لفقرات الاختبار بعد عرضه على الخبراء (٢٢) فقرة وبهذا الأجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاختبار ، أما التعديلات التي أقترحها الخبراء على تعديل صياغة بعض الفقرات حيث اتفقوا وبنسبة (٨٨)% على إجراء تلك التعديلات والجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

التعديلات التي أُجريت على فقرات اختبار العمق المعرفي

المستوى	الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
الأول	٢	عنوني البيتان من الشعر	عنوني البيتين من الشعر
الثاني	٤	صنف بين لام الجحود ولام التعليل ولام الأمر	قارن بين لام الجحود ولام التعليل ولام الامر .
الثالث	٤	إذكر الطرائق التي تطبق في التدريس في المؤسسات التربوية وبين ما يركز منها على المادة الدراسية ؟	صنف الطرائق والاستراتيجيات التي تطبق في التدريس في المؤسسات التربوية . وبين ما يركز منها على المادة الدراسية ، وما يركز على فكر المتعلم ؟

فيما أتفق الخبراء وبنسبة (٨٠%) على إجراء تعديل على بدائل السؤال الأول من المستوى الأول ، وتم تغير البديل الرابع من الفقرة الثالثة من (دليل المعلم) إلى (الطريقة التدريسية).

٨. تطبيق اختبار العمق المعرفي على العينة الاستطلاعية

قامت الباحثة بتطبيق اختبار العمق المعرفي بصيغته الاولية على عينة استطلاعية بلغت (٧٠) مدرساً ومدرسة سحبوا من بين المدارس المشمولة بالدراسة موزعين بين (١١) مدرسة إختارتهم الباحثة بشكل عشوائي من مركز الحلة للتعرف على :

أ. مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة والمعنى .

ب.معرفة الصعوبات ومدى إستعداد المدرسين و المدرسات ومدى تقبلهم لطبيعة الأداة وتشخيص أهم المعوقات ، وفي ضوء التطبيق الاستطلاعي لاختبار العمق المعرفي .

ت.تحديد الزمن الكلي للإجابة على الاختبار ب (٧٥) دقيقة[١]من خلال إحتساب المتوسط الحسابي لزمن أفراد العينة الاستطلاعية .

وجدت الباحثة إنه لا توجد معوقات أو صعوبات في تطبيقه من خلال عدم وجود أي اعتراض عليه من المدرسين والمدرسات علماً أن التجربة الاستطلاعية أستمرت ٧ أيام ابتداءً من يوم السبت ٢٠٢١/١٢/٢٥ ولغاية يوم الخميس ٣١/ ١٢/ ٢٠٢١ وتم إعادتها بعد (١٤) يوم على نفس العينة وفي نفس الظروف ولمدة (٥) أيام من يوم ١٥ /١ ولغاية ٢٠٢٢/١/٢٠ وذلك لحساب المعاملات الإحصائية.

٩. تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الأجوبة وترتيبها تصاعدياً وأخذ النسبة العليا (٥٠%) من الحاصلين على أعلى الدرجات كذلك أخذ نسبة (٥٠%) من الحاصلين على أدنى الدرجات حيث بلغ عدد المدرسين في كل مجموعة (٣٥) مدرساً ومدرسة.

---

[١] . **زمن الاختبار = ٥٢٥٠ ÷ ٧٠ = ٧٥ دقيقة**

- **الخصائص الإحصائية الوصفية لاختبار العمق المعرفي**

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم إيجاد الخصائص الإحصائية للاختبار وظهرت النتائج المبينة في جدول (١٣) .

جدول (١٣)

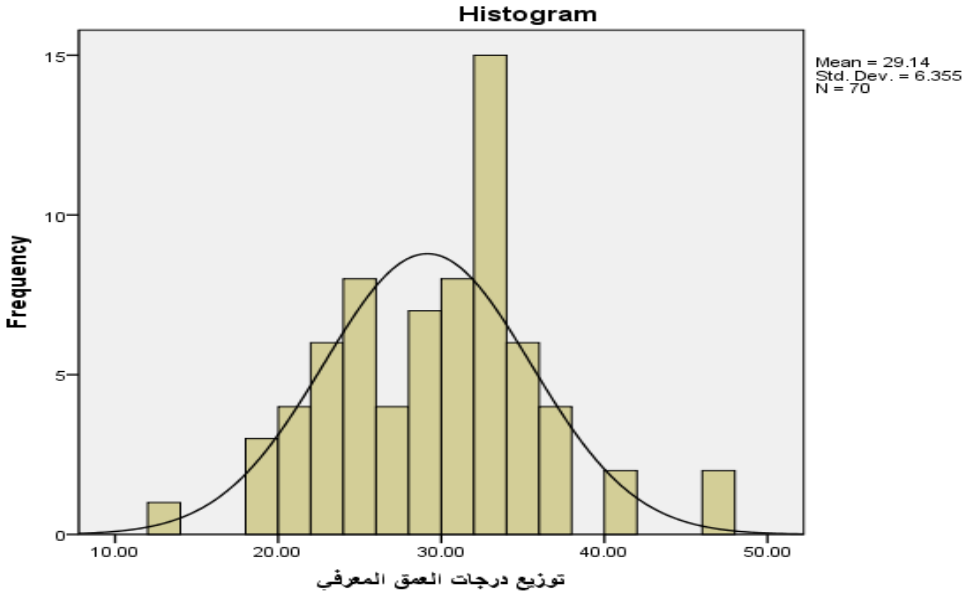
الخصائص الإحصائية الوصفية للاختبار

المؤشرات الإحصائية	قيمتها
الوسط الحسابي	٢٩,١٤٢
الوسيط	٣٠
المنوال	٣٢
الانحراف المعياري	٦,٦٨
التباين	٤٤,٦٨
الالتواء	٠,١٠٤
التفرطح	٠,٣٠٨
المدى	٣٤
اقل درجة	١٣
اعلى درجة	٤٧

يتبين لنا من جدول (١٣) أَن قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال متقاربة كثيراً وهذا يعني إن التوزيع يقترب من التوزيع الطبيعي ، وتم التحقق ما إذا كانت نتائج العينة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا من خلال اختبار (كولموغوروف سمير نوف) لعينة واحدة وهو اختبار لا معلمي يقارن بين التوزيع الفعلي للبيانات والتوزيع النظري المحدد للبيانات للتعرف على التطابق أو الاختلاف بين التوزيعي إذ بلغت قيمة اختبار(ks)[١] المحسوبة (١.٨٤) بمستوى دلالة (٠.٤٧) أكبر من(٠.٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبتالي تطابق التوزيع الفعلي مع التوزيع النظري أي إمكانية تطبيق الوسائل الإحصائية التي تستوجب شرط اعتدالية

[١] . (D = Maximum |F1(X) - F2(X)|) **اختبار كولموغوروف-سميرنوف للوضع الطبيعي Kolmogorov-Smirnov Test For Normality**

التوزيع ومنها اختبار (ت) الذي يطبق لحساب القوة التمييزية لاختبار العمق المعرفي(الفقرات المقالية) والإجراءات الأخرى اللاحقة الخاصة بتحقيق أهداف البحث.



شكل (٣) يبين توزيع درجات العمق المعرفي

- **تحليل فقرات الاختبار إحصائياً:**

التحليل الإحصائي يعتبر من أهم الخطوات في مراحل بناء الاختبار وذلك كونه يكشف عن مدى صلاحية الفقرات ومواطن ضعفها ، فالغاية منه إبقاء الفقرة الجيدة والمناسبة والتعديل للفقرات غير الجيدة وغير المناسبة .

(الكبيسي ، ٢٠١٠: ٢٧٠)

ويقصد به "تحليل درجات المقياس استنادا إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها"

(Stanley and Hopkins, 1972;p111)

ومن أجل معرفة معامل صعوبة وسهولة كل فقرة من فقرات الاختبار، ومدى قدرتهما على تمييز الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، والكشف عن مدى فاعلية البدائل الخاطئة في الفقرات التي تتطلب إختيار الإجابة وخاصة في فقرات الاختيار من متعدد ، فأن التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار يمكن أن يسير ضمن الخطوات الآتية:

أ. معامل الصعوبة والسهولة للفقرات :

إن أي فقرة في الاختبار يجب أن لا تكون سهلة جداً بحيث يستطيع كل أفراد العينة الإجابة عليها، أو أن تكون صعبة جداً فيفشل فيها الجميع ، وعلى وجه العموم يجب أن تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الطلبة إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (٥٠ %) من أفراد العينة في الإجابة عليها.

- الفقرات الموضوعية :

تم إيجاد معامل الصعوبة والسهولة للفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي (المستوى الأول) باستعمال معادلة الصعوبة ومعادلة السهولة الخاصة بالفقرات الموضوعية وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

قيم معامل الصعوبة والسهولة للفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي

الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة		قيمة معامل الصعوبة	قيمة معامل السهولة
	العليا	الدنيا		
١	٢١	١٣	٠.٤٨	٠.٥٢
٢	٢٨	١٨	٠.٦٥	٠.٣٥
٣	١٨	١٤	٠.٤٥	٠.٥٥
٤	٣٠	١٦	٠.٦٨	٠.٣٢
٥	٢٦	٢٠	٠.٦٥	٠.٣٥
٦	٢٦	٢٢	٠.٦٥	٠.٣٥
٧	٢٨	١٧	٠.٦٤	٠.٣٦
٨	٢٩	١٩	٠.٦٨	٠.٣٢
٩	٣١	١٩	٠.٧١	٠.٢٩
١٠	٢٣	١٩	٠.٦٠	٠.٤٠

من جدول (١٤) تبين لنا إن معامل صعوبة الفقرات تراوح بين (٠.٤٥- ٠,٧١) فالفقرات (١ ، ٣) جاءت بمستوى صعوبة متوسطة في حين جاءت الفقرات المتبقية بمستوى صعب تراوح بين (٦٠- ٧٠) حسب تصنيف إيبل ،

أما معامل السهولة فتراوح بين (٠.٢٩ – ٠.٥٥) أي بين سهل ومتوسط السهولة وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة ، إن مستوى الصعوبة كلما اقترب من الواحد صحيح كان الاختبار أصعب محدداً معامل الصعوبة على إنه النسبة المئوية لعدد الإجابات الخاطئة من العدد الكلي لعينة الدراسة التي حاولت الإجابة عن السؤال .

(عودة ، ١٩٨٥ : ٣٤)

الفقرات المقالية :

تم إيجاد معامل الصعوبة والسهولة للفقرات المقالية لاختبار العمق المعرفي باستعمال معادلة الصعوبة ومعادلة السهولة الخاصة بالفقرات المقالية وجدول (١٥) يوضح ذلك :

جدول (١٥)

يبين قيمة معامل الصعوبة والسهولة للفقرات المقالية لاختبار العمق المعرفي

المستوى	الفقرة	مجموع علامات المجموعتين	درجة للسؤال	قيمة معامل الصعوبة	قيمة معامل السهولة
الثاني	١	٩٢	٢ درجة	٠.٦٤	٠.٣٦
	٢	١٠٠		٠.٧١	٠.٢٩
	٣	١٠٦		٠.٧٥	٠.٢٥
الثالث	١	١٣٢	٣ درجات	٠.٦٢	٠.٣٨
	٢	١١٨		٠.٥٦	٠.٤٤
	٣	١٤٢		٠.٦٧	٠.٣٣
	٤	١٣٩		٠.٦٦	٠.٣٤
الرابع	١	١٨٢	٤ درجات	٠.٦٥	٠.٣٥
	٢	١٣٨		٠.٤٩	٠.٥١
	٣	١٤٤		٠.٥١	٠.٤٩
	٤	١٤٢		٠.٥٠	٠.٥٠
	٥	١٤٠		٠.٥٠	٠.٥٠

من جدول (١٥) تبين لنا أن قيمة معامل الصعوبة تراوح ما بين (٠.٧٥– ٠.٤٩) فالفقرات (٢) من المستوى الثالث والفقرات(٢، ٤,٣، ٥) من المستوى الرابع جاءت بمستوى صعوبة متوسط ، أما بقية الفقرات فجاءت بمستوى

صعب ، وبالنسبة لمعامل السهولة فقد تراوح ما بين (٠,٢٩- ٠,٥١) أي سهل ومتوسط السهولة ، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة .

ب. معامل تمييز فقرات الاختبار

يقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يعرفون الإجابة والذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة أو سؤال من الاختبار، أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين والضعاف. إذ أن كل فقرة لا بد أن تكون لها قدرة على التمييز بين من يحصلون على درجات واطئة ومن يحصلون على درجات عالية.

أتبعت الباحثة طريقة الموازنة الطرفية لاستخراج القوة التمييزية والتي هي المؤشر للفروق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة المراد قياسها، وتعتمد الطريقة على تقسيم درجات الأفراد إلى مجموعتين عليا ودنيا ثم إيجاد معامل التميز بين الدرجات.

(Gregory,2015; 12)

بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية عمدت الباحثة إلى تحويل الاستجابات إلى جداول معالجة البيانات وتحليلها على وفق الخطوات الآتية:

- تحليل إجابات (٧٠) مدرس ومدرسة لغة عربية وذلك بوضع درجة أمام كل فقرة من فقرات الاختبار وفقاً للإجابة من قبل كل مجيب.
- رتبت الدرجات الكلية لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- اختير منها (٥٠%) من الدرجات العليا و(٥٠%) من الدرجات الدنيا حيث يقترح كيلي Kelley " استعمال أعلى وأدنى (٥٠%) من التوزيع باعتبارها المجموعتين الطرفيتين". **(فرج ، ١٩٨٩ : ١٣٢)**
- مثلت نسبة (٥٠%) في كل مجموعة (٣٥) إستجابة ولغرض حساب القوة التمييزية إستعملت الباحثة معادلة التمييز الخاصة بالفقرات الموضوعية والاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين

المجموعتين الطرفيتين للفقرات المقالية وإستعانت الباحثة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss.) لمعالجة البيانات.

- **الفقرات الموضوعية :**

تم التحقق من معامل تمييز الفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي (المستوى الأول) باستعمال معادلة التمييز والجدول (١٦) يبين قيمة معامل التمييز:

جدول (١٦)

قيم معامل تمييز الفقرات الموضوعية للاختبار

رقم السؤال	قيمة معامل التمييز	الدلالة الإحصائية
الأول	٠.٢٢	دال
الثاني	٠.٢٨	دال
الثالث	٠.١١	غير دال
الرابع	٠.٤٠	دال
الخامس	٠.١١	غير دال
السادس	٠.١٧	غير دال
السابع	٠,٣١	دال
الثامن	٠.٢٨	دال
التاسع	٠.٣٤	دال
العاشر	٠.١١	غير دال

من جدول (١٦) تبين لنا أن الفقرات (٣ ، ٥ ، ٦ ، ١٠) فقرات غير داله (ضعيفة). يجب حذفها ، إذ كلما كان تمييز الفقرات أعلى كلما كانت أفضل، وقدم ايبل(Ebl) معياراً لمقارنة القوة التمييزية والجدول الآتي يوضح هذا المعيار ، وهذا المعيار خاص بفقرات اختيار من متعدد كما مبين في جدول (١٧).

جدول (١٧)

معيار القوة التمييزية للفقرات الموضوعية

معامل التمييز	تقيم الفقرة
٠.٤٠ فأكثر	فقرة جيد جداً
٠.٣٠ – ٠.٣٩	جيدة إلى حد ما
٠.٢٠ – ٠.٢٩	فقرة حدية تخضع لمادة للتحسين
أقل من ٠.٢٠	فقرة ضعيف تحذف أو يتم تحسين

- **الفقرات المقالية :**

تحققت الباحثة من القوة التمييزية للفقرات المقالية باستعمال اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ومقارنة قيمة (ت)المحسوبة بالقيمة الجدولية كما في جدول (١٨).

جدول (١٨)

نتائج القوة التميزية لاختبار العمق المعرفي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المستوى	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		الدلالة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
١	المستوى الثاني	١,٦٨٤	٠,٥٨٢	١,٠٠٠	٠,٦٦٦	٣,٣٦٩	١,٩٥	دالة
٢		١,٦٣١	٠,٤٩٥	١,٠٥٢	٠,٦٢١	٣,١٧٥		دالة
٣		١,٦٣٦	٠,٤٥٢	١,٢١٠	٠,٥٣٥	٣,٢٧٣		دالة
١	المستوى الثالث	٢,٣١٥	٠,٥٨٢	١,٢٦٣	٠,٨٠٥	٤,٦١٥		دالة
٢		٢,٢١٠	٠,٧١٣	٠,٧٨٩	٠,٧١٣	٦,١٤١		دالة
٣		٢,٢٤١	٠,٦٩٢	١,٤٧٣	٠,٦٩٦	٤,٢٠٤		دالة
٤		٢,٤٧٣	٠,٦٩٦	١,٥٧٨	٠,٦٩٢	٣,٩٧٠		دالة
١	المستوى الرابع	٣,٢١٠	٠,٨٥٤	٢,١٠٥	٠,٩٣٦	٣,٧٩٩		دالة
٢		٢,٤٧٣	١,٠٨٤	٢,٠٠٠	١,٤٥٢	١,٨٩٨		غير دالة
٣		٢,٤٧٣	٠,٩٦٤	١,٣١٥	١,٠٢	٣,٦٢٨		دالة
٤		٢,٥٢٦	٠,٩٠٤	١,١٠٥	٠,٩٩٤	٤,٦٠٨		دالة
٥		٢,٢٦٣	١,١٤٧	١,١٥٧	١,١٦٧	٢,٩٤٤		دالة

يتضح لنا من جدول (١٨) إن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت بين(٢,٩٤- ٦,١٤) وهي جميعاً أعلى من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١,٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨) ماعدا الفقرة (٢) من المستوى الرابع والتي كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية لذلك تحذف الفقرات غير الدالة من الاختبار ليتبقى (١٧) فقرة.

ت. فعالية البدائل الخاطئة:

تحتوي فقرات الاختيار من متعدد على بدائل متعددة للإجابة ولهذه البدائل صفات وإعتبارات فنية عند اختيارها ، ومن المفروض أن تكون البدائل فعالة بما فيه الكفاية لان يخطئ البعض بها وليس الجميع ، فلا فائدة من بديل خاطئ يخطئ فيه الجميع أو يعرفه الجميع، إذ تم إيجاد فعالية البدائل للفقرات الموضوعية الثلاثة (١ ، ٢ ،٣) كما مبين في الجدول (١٩) .

جدول رقم (١٩)

فعالية البدائل الخاطئة للمستوى الأول (اختيار من متعدد)

الفقرة	مجموع الإجابات الخاطئة للعليا	مجموع الإجابات الخاطئة للدنيا	فعالية البديل أ	فعالية البديل ب	فعالية البديل ت	فعالية البديل ث
١	١٤	٢٤	-٠.١١	صحيحة	-٠.١١	صفر
٢	٧	١٧	صحيحة	صفر	-٠.١٧	-٠.١٤
٣	١٧	٢١	-٠.٢٢	-٠.٢	٠.١٤	صحيحة

اتضح لنا من جدول (١٩) أن هذه الفقرات قد جذبت المدرسين من المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا والبديل الفعال هو البديل الذي يجيب عليه أفراد في المجموعة الدنيا أكثر من الأفراد في المجموعة العليا وتكون قيمته بالسالب والبديل غير الفعال هو البديل الذي يجيب عليه أفراد المجموعة العليا أكثر من الأفراد في المجموعة الدنيا وتكون قيمته موجب، وعلى وفق ما تم إستخراجه من نتائج نجد أن جميع البدائل فعالة ، ماعدا البديل (ت) بديل غير فعال في السؤال الثالث فقد جاء بقيمة (٠.١٤) لذا تم إستبعاده .

- **الخصائص السايكومترية للاختبار**

- **صدق الاختبار**

يمثل الصدق مدى قدرة الاختبار كأداة قياس الخاصية التي وضع من أجلها، ويتعلق أيضاً بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، وليتحقق ذلك توجد عدة مؤشرات يجب أن تتوفر فيه ، وكلما زادت مؤشرات المقياس زادت ثقتنا به. **(Hogan,2015:p121)**

وقد تم التحقق من الصدق لاختبار العمق المعرفي بالطرائق الآتية:

أ. **الصدق الظاهري:**

هو الإشارة إلى ما يبدو أن الاختبار يقيسه أي أن الاختبار يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وأن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه، وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وتعليمات الاختبار ودقتها ووضوحها . **(الإمام وأخرون ،١٩٩٠: ١٣٦)**

ولقد تحقق ذلك عندما تم عرض فقرات هذا الاختبار بصورتيه الأولية، وتعليماته، ومعاييره ومفاتيح تصحيحه على مجموعة من الخبراء وافقوا على صلاحيتها

ب . صدق البناء التكويني

عمدت الباحثة إلى إحتساب صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباطها بدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، فضلاً عن درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وتكون بعدة أساليب:

- **إسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

"وهذا يعتمد للكشف عن أن كل فقرة من الفقرات تشير إلى اتجاه المقياس نفسه"

(عبد الرحمن ،١٩٩٧ : ٢٠٧)

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٠) يبين ذلك.

جدول (٢٠)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار العمق المعرفي

المستوى	الفقرة أو السؤال	قيمة معامل الارتباط	قيمة مستوى الدلالة (sig)	الدلالة المعنوية
التذكر وإعادة الإنتاج	١	٠,٥٦٨	٠,٠٠	دال معنويا
	٢	٠,٣٥٥	٠,٠٣	دال معنويا
	٣	٠,١٥٦	٠,١٩	غير دال
	٤	٠,٢٧٤	٠,٠٥	دال معنويا
	٥	٠,١٢٠	٠,٣٢	غير دال
	٦	٠,١٠٢	٠,٣٩	غير دال
	٧	٠,٣٩١	٠,٠٠	دال معنويا
	٨	٠,٤٠٨	٠,٠٠	دال معنويا
	٩	٠,٣٩٤	٠,٠٠	دال معنويا
	١٠	٠,٢٠٣	٠,٠٨	غير دال
تطبيق المهارات	١	٠,٤٣٩	٠,٠٠	دال معنويا
	٢	٠,٤١٨	٠,٠٠	دال معنويا
	٣	٠,٢٤٦	٠,٠٤	دال معنويا
التفكير الاستراتيجي	١	٠,٥٤٤	٠,٠٠	دال معنويا
	٢	٠,٦٠٠	٠,٠٠	دال معنويا
	٣	٠,٥٤٨	٠,٠٠	دال معنويا
	٤	٠,٥٠٩	٠,٠٠	دال معنويا
التفكير الممتد	١	٠,٤٨٣	٠,٠٠	دال معنويا
	٢	٠,١٤٢	٠,٢٣	غير دال
	٣	٠,٥٩٨	٠,٠٠	دال معنويا
	٤	٠,٦٧٦	٠,٠٠	دال معنويا
	٥	٠,٣٦٢	٠,٠٢	دال معنويا

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0,235)عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (٦٨).

من ملاحظة الجدول رقم (٢٠) نجد أن قيمة معامل الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للاختبار للفقرات الدالة إحصائيا تراوحت بين (٠,٦٧٦_ ٠,٢٤٦) وعند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (٠,٢٣٥) نجد أن جميع الفقرات الدالة جاءت بقيم محسوبة أكبر من القيمة الجدولية وبمستويات دلالة أصغر أو يساوي (٠,٠٥) في حين تراوحت قيمة معامل الارتباط للفقرات غير الدالة بنسب منخفضة نسبياً تراوحت بين(٠,٢٠٣- ٠,١٠٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.٢٣٥) نجد أن قيمها أصغر من القيمة الجدولية وبمستويات دلالة أكبر من مستوى (٠,٠٥).

- **إسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه**

تعد العلاقة بين الفقرة والمجال الذي تنتمي أليه مؤشراً على الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مجالها . **(Anastasi, 1976.p.127)**

إستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المجال الذي تنتمي إليه ولجميع أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٧٠) مدرساً ومدرسة وكما في الجدول (٢١).

جدول (٢١)

ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة أو السؤال	قيمة معامل الارتباط	قيمة مستوى الدلالة (sig)	الدلالة المعنوية
التذكر وإعادة الإنتاج	١	٠,٤٥٠	٠,٠٠	دالة
	٢	٠,٤٨٥	٠,٠٠	دالة
	٣	٠,٤٨٦	٠,٠٠	دالة
	٤	٠,٤٢٨	٠,٠٠	دالة
	٥	٠,٣٦١	٠,٠٠	دالة
	٦	٠,٣٢٥	٠,٠٠	دالة
	٧	٠,٦٤٤	٠.٠٠	دالة
	٨	٠,٦١٩	٠,٠٠	دالة
	٩	٠,٥٦١	٠,٠٠	دالة
	١٠	٠,٢٣٦	٠,٠٤	دالة
تطبيق المهارات	١	٠,٧٧٠	٠,٠٠	دالة
	٢	٠,٨٥٦	٠,٠٠	دالة
	٣	٠,٦٧٦	٠,٠٠	دالة
التفكير الاستراتيجي	١	٠,٦٧٣	٠,٠٠	دالة
	٢	٠,٨٢١	٠,٠٠	دالة
	٣	٠,٧٨١	٠,٠٠	دالة
	٤	٠,٧٦٩	٠,٠٠	دالة
التفكير الممتد	١	٠,٥٢١	٠,٠٠	دالة
	٢	٠,٧٣٤	٠,٠٠	دالة
	٣	٠,٧٣٠	٠,٠٠	دالة
	٤	٠,٨٠٥	٠,٠٠	دالة
	٥	٠,٥٧٣	٠,٠٠	دالة

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٢٣٥) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨).

تبين لنا من جدول (٢١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه للفقرات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨) حيث تراوحت قيم الارتباط للمجال الأول (٠,٦٤٤-٠,٢٣٦) وللمجال الثاني (٠,٨٥٦- ٠,٦٧٦) وللمجال الثالث (٠,٨٢١-٠,٦٧٣) وللمجال الرابع (٠,٨٠٥-٠,٥٢١) ، وعند مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٢٣٥) نجد أن جميع الفقرات دالة إحصائيا بقيم محسوبة أكبر من القيمة الجدولية.

- **إسلوب ارتباط درجة المجالات مع بعضها و بالدرجة الكلية للاختبار**

إستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار ببعضها وبالدرجة الكلية للاختبار والجدول (٢٢).

جدول (٢٢)

علاقة المجالات ببعضها و بالدرجة الكلية للاختبار

المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	الدرجة الكلية	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية
التذكر وإعادة الإنتاج	١	٠,٣٣٠	٠,٢٤٣	٠,١٣٧	٠,٤٩٩	٠,٢٣٥	**دالة**
تطبيق المفاهيم	٠,٣٣٠	١	٠,٣٠٧	٠,٢٦٤	٠,٤٨٥		**دالة**
التفكير الاستراتيجي	٠,٢٤٣	٠,٣٠٧	١	٠,٣٧٥	٠,٧١٩		**دالة**
التفكير الممتد	٠,١٣٧	٠,٤٨٥	٠,٣٧٥	١	٠,٨١٣		**دالة**

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٢٣٥) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٨).

تبين لنا من جدول (٢٢) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المجالات هي قيم مرتفعة تدل على قوة الارتباط إذ تراوحت بين (٠,٤٨٥- ٠,٢٤٣) وهي قيم دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٢٣٥) ، في حين جاءت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المجال الأول والمجال الرابع (٠,١٣٧) وهي قيمة منخفضة تدل على علاقة ارتباط ضعيفة بين المجالين عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٢٣٥) نجد بأنها أقل من القيمة الجدولية وهذا يدل على أن العلاقة بين المجالين غير دالة إحصائيا، أما علاقة الارتباط بين المجالات الأربعة للاختبار والدرجة

الكلية فقد تراوحت بين (٠,٨١٣- ٠,٤٨٥) وهي قيم ارتباط محسوبة مرتفعة لكونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٢٣٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨) وفي ضوء الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحليل فقرات اختبار العمق المعرفي إحصائيا بطريقة الاتساق الداخلي إستبعدت الفقرات غير الدالة هي (٣، ٥، ٦، ١٠) من مستوى التذكر وإعادة الإنتاج والفقرة (٢) من مستوى التفكير الممتد.

- **ثبات الاختبار:**

يعبر الثبات عن درجة استقرار المقياس عبر الزمن، والتي تتحقق عند قياسه بطريقة الاتساق الخارجي ، كما أنه يعبر عن درجة الاتساق الداخلي للمقياس، التي يمكن تحقيقها عندما تكون جميع فقرات المقياس قادرة على قياس الظاهرة أو المفهوم ذاته ضمن مدة زمنية. **(Crocker et al.,2006)**

وعلى ضوء ذلك، قامت الباحثة بإستخراج ثبات اختبار العمق المعرفي بطريقتين هما:

أ. **طريقة معامل الفا كورنباخ**

تشير هذه الطريقة إلى حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس بوصف أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته ، كذلك يعد مؤشراً على أتساق الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس، أن معامل الفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف . **(Nannlly,1978, p.230)**

وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,76) وهو معامل ثبات جيد يشير إلى انسجام الفقرات فيما بينها .

ب.**طريقة الاختبار و إعادة الاختبار**

يسمى معامل الثبات المستخرج بطريقة (الاختبار و إعادة الاختبار) بمعامل الاستقرار عبر الزمن ويتطلب ذلك إعادة تطبيق الاختبار على عينة الثبات نفسها بفاصل زمني ملائم ، ثم حساب معامل الارتباط بين أداء الأفراد عبر التطبيقين.

(علام ،٢٠٠٠: ١٦٢)

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٠) مدرساً ومدرسة ثم إعادة الباحثة تطبيق الاختبار بعد مرور (١٤)

يوم من التطبيق الأول على العينة نفسها وبنفس الظروف وبحساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني بلغ قيمة معامل ثبات الاختبار (٨٤%) وهو معامل ثبات جيد .

- **ثبات التصحيح (معادلة كوبر):**

لأجل التحقق من ثبات تصحيح الفقرات المقالية تم تصحيح فقرات الاختبار لجزء من أوراق العينة الاستطلاعية التي يتم اختيارها من قبل الباحثة وبعد مدة من الزمن البالغة (١٥) يوماً تم إعادة التصحيح من قبل الباحثة وبإعتماد معادلة كوبر تم إيجاد معامل ثبات التصحيح وهو (٠,٨٩) بين الباحثة ونفسها، وهي قيمة ثبات مقبولة " يعد ثبات التصحيح مقبولاً إذا كان معامله(0.75) أو أكثر" .

(مجيد وياسين ، ٢٠١٢: ٩٣)

- **الصيغة النهائية لاختبار العمق المعرفي**

بعد التأكد من الخصائص السايكومترية لاختبار العمق المعرفي إستبعدت الباحثة الفقرات غير الدالة ليكون الاختبار بصيغته النهائية مكون من أربعة مستويات :

- ضم المستوى الأول (٦) فقرات لكل فقرة درجة واحدة من نوع الأسئلة الموضوعية والمقالية ، لتكون الدرجة الكلية للمستوى الأول(٦ درجات).
- ضم المستوى الثاني(٣) فقرات لكل فقرة درجتان من نوع الأسئلة المقالية ، لتكون الدرجة الكلية للمستوى الثاني(٦ درجات).
- ضم المستوى الثالث (٤) فقرات لكل فقرة (٣) درجات من نوع الأسئلة المقالية، لتكون الدرجة الكلية للمستوى الثالث (١٢ درجات).
- ضم المستوى الرابع (٤) فقرات لكل فقرة (٤) درجان، من نوع الأسئلة المقالية ، لتكون الدرجة الكلية للمستوى الرابع (١٦ درجة) ، أما الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة ملحق (١٠) .

خامساً: التطبيق النهائي لأداتي البحث

بعد الإنتهاء من بناء أداتي البحث ، ولتحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية واختبار العمق المعرفي بصيغتهما النهائية على عينة البحث الرئيسية البالغ عددها (٢٥١) مدرساً ومدرسة بواقع (١٣٣) مدرساً و

(١١٨) مدرسة موزعين على (٨٥) مدرسة ضمن أقضية محافظة بابل ، وللمده الواقعة بين (٢٤ / ٢٠٢٢/٢ ولغاية ٣/٥ / ٢٠٢٢) وأتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

- بدأت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بنفسها حرصاً منها على دقة عملية الملاحظة .
- تمت الملاحظة صباحاً ومساءً حسب دوام المدارس حيث جرت الملاحظة داخل الصف الدراسي ولمدة حصة دراسية كاملة لكل مدرس ومدرسة إذ تقوم الباحثة بملاحظة المهارات حسب مجالاتها الأربعة فضلا عن تسجيل بعض المحاضرات بعد موافقة المختبر باستعمال جهاز الموبايل الخاص بالباحثة ليتم إعادة الاستماع وتقييم المهارات حرصاً منها على دقة عملية الملاحظة .
- بعد إنتهاء الحصة الدراسية تعطي الباحثة لكل مدرس ومدرسة اختبار العمق المعرفي بعد أن توضح لهم طريقة الإجابة مع الالتزام بالزمن المحدد للاختبار والبالغ (٧٥) دقيقة .
- **ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة في تطبيقها أداتا البحث :**

انتشار المدارس في أماكن متفرقة ضمن محافظة بابل مع صعوبة تحديد مكان بعضها شكل ذلك عبءً كبيراً على الباحثة وتكاليف مادية وجهداً كبيراً ووقت طويل، إذ احتاجت الباحثة أكثر من زيارة لنفس القضاء لتحديد مكان مدرسة أو أكثر .

ومن الصعوبات الأخرى التي واجهتها الباحثة هي رفض بعضهم الإجابة على الاختبار معللً ذلك لضيق الوقت وانشغاله لكثرة الحصص الدراسية.

سادساً : الوسائل الإحصائية

لغرض تحليل البيانات وتحقيق أهداف البحث وفرضياته إعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية وذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss) وكما يأتي :

- **اختبار مربع كاي لعينة واحدة :**
  - ✓ لاستخراج دلالة أراء المحكمين في صلاحية فقرات وبدائل بطاقة ملاحظة الأسئلة الصفية واختبار العمق المعرفي .
- **معادلة كوبر:**
- $P = \frac{NP}{NP+NNP}$
- معامل الثبات $P =$
- عدد مرات الاتفاق $NP =$
- عدد مرات الأختلاف $NNP =$
  - ✓ حساب ثبات بطاقة الملاحظة .
  - ✓ حساب ثبات تصحيح اختبار العمق المعرفي

(الهاشمي ومحسن ،٢٠١٤ : ٢٢٦)

- **معادلة السهولة الفقرات الموضوعية**
- $M = \frac{N+P}{2H}$
- معامل السهولة $M =$
- (N) عدد من أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا .
- (P) عدد من أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.
- (H) عدد أفراد إحدى المجموعتين .
  - ✓ حساب سهولة الفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي.

- **معادلة صعوبة الفقرات الموضوعية**
- معامل الصعوبة = ١− معامل السهولة
  - ✓ حساب صعوبة الفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي.

- **معادلة صعوبة الفقرات المقالية**

$$t = \frac{mn + mu}{2 * n * m}$$

Mn = مجموع علامات الأفراد في المجموعة العليا .

Mu = مجموع علامات الأفراد في المجموعة الدنيا .

M = عدد أفراد احد المجموعتين .

N = العلامة الكلية للسؤال .

✓ حساب صعوبة الفقرات المقالية لاختبار العمق المعرفي.

- **معادلة التمييز الخاصة بالفقرات الموضوعية**

- معادلة التمييز = $\frac{\text{م} - \text{ن}}{\text{هـ}}$
- م = عدد من أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة العليا .
- ن = عدد من أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.
- هـ = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

✓ حساب معامل تمييز الفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي.

- **معادلة فاعلية البدائل الخاطئة**

- **م** = $\frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$
- ن ع م = عدد أفراد المجموعة العليا ذوي اختيار البديل الخاطئ.
- ن د م = عدد أفراد المجموعة الدنيا ذوي اختيار البديل الخاطئ.
- ن = عدد أفراد المجموعتين .

✓ حساب فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية لاختبار العمق المعرفي.

(عودة،١٩٩٨: ٢٢٩)

- **الاختبار التائي لعينة واحدة**
  - لحساب مستوى أفراد العينة الرئيسة في مهارات الأسئلة الصفية واختبار العمق المعرفي.
- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :**

✓ لحساب معامل تميز الفقرات المقالية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لاختبار العمق المعرفي .

✓ والتحقق من الفروق بين الذكور والإناث في مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي.

- **معادلة الفا كورنباخ**

✓ لحساب معامل ثبات اختبار العمق المعرفي.

- **المؤشرات الإحصائية لاختبار العمق المعرفي**

✓ معاملات الالتواء والتفرطح والالتواء والوسط والوسيط والمنوال والمدى والتباين والانحراف .

- **اختبار ليفين** **ف** = $\frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}}$

✓ لتحقق من تجانس أفراد العينة الرئيسة (الذكور و الإناث) في مهارات الأسئلة الصفية و مستويات العمق المعرفي .

- **معامل الارتباط بيرسون :**

✓ في طريقة الاتساق الداخلي لاختبار العمق المعرفي .

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار .
- علاقة الفقرة بالمجال في اختبار العمق المعرفي.
- علاقة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للاختبار العمق المعرفي.
- في إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات .

(صالح، ٢٠٠٨: ٦٧)

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها في ضوء الجانب النظري وأَهداف البحث الخمسة ، شمل التحليل الإحصائي للبيانات (٢٥١) مدرساً ومدرسة من أفراد عينة البحث بواقع (١٣٣) مدرساً و (١١٨) مدرسة وهي على النحو الآتي:

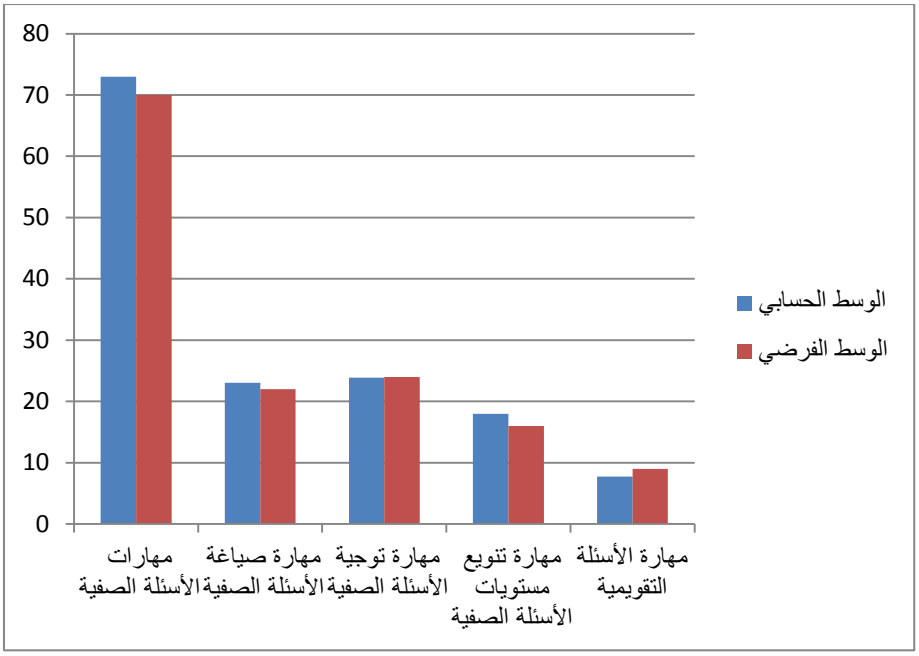
أولا : الهدف الأول: مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية ، إذ ظهر أن الوسط الحسابي لإجاباتهم بلغ (٧٢,١٣) وبانحراف معياري (٥,٨٦) وهو أعلى من الوسط الفرضي للبطاقة والبالغ (٧٠) ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة وظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٣)

جدول (٢٣) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لبطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات الأسئلة الصفية	٢٥١	٧٢,١٣	٥,٨٦	٧٠	٥,٧٦	١,٩٦	دالة

من ملاحظة الجدول أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) بلغت (٥,٧٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ، وهو ذات دلالة إحصائية ولما كان الوسط الحسابي للعينة يساوي (٧٢,١٣) وهو أكبر من الوسط الفرضي البالغ (٧٠) مما يعني أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يمتلكون مهارات الأسئلة الصفية بمستوى جيد كما مبين في شكل (٤) .



شكل (٤)

يوضح مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية

وترى الباحثة أن سبب امتلاكهم لهذه المهارات يعود إلى عامل المران والخبرة، فوجدت أن أغلب المدرسين يمتلكون خدمة وظيفية في مجال التدريس تكون أكسبتهم ممارسة جيدة لهذه المهارات ، ومن الأسباب الأخرى هو الدور الكبير لمديريات التربية في عقد الندوات والدورات التدريبية والمؤتمرات لتبادل الخبرات والمتابعة المستمرة من قبل الإشراف التربوي ومدير المدرسة والتأكيد على إعداد الخطة التدريسية اليومية والأسبوعية ، كون هذه المهارات تحتاج إلى إعداد مسبق من خلال تضمينها في الخطة التدريسية. وهذا ما أكدته المصادر إذ " تحتل مهارات الأسئلة الصفية قسم كبير من وقت الحصة التدريسية للحصول على إجابات صحيحة ". **(خطاب ، ١٩٨٩ : ١٤)**

فالمدرس الجيد هو الذي يجيد مهارات الأسئلة الصفية بحيث يعتمد النمط المناسب بحسب الموقف التعليمي التواصلي أو اعتماده لأكثر من نمط في الموقف الواحد . **(التل ومحمد ،١٩٨٨: ٧٣)**

وحللت الباحثة إجابات المدرسين والمدرسات في كل مهارة من المهارات الأربع وعلى النحو الآتي :

١. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة صياغة الأسئلة الصفية:

ظهر أن الوسط الحسابي بلغ (٢٣,٠٢) وبانحراف معياري (٣,٧٧) وهو أعلى من الوسط الفرضي لمهارة صياغة الأسئلة الصفية والبالغ (٢٢) ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة وظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٤).

جدول (٢٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة صياغة الأسئلة الصفية :

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
صياغة الأسئلة الصفية	٢٥١	٢٣,٠٢	٣,٧٧	٢٢	٤,٢٩	١,٩٦	دالة

إن قيمة(T) المحسوبة بلغت (٤,٢٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) ، والوسط الحسابي لمهارة صياغة الأسئلة يساوي (٢٣,٠٢) وهو أكبر من الوسط الفرضي البالغ (٢٢) مما يعني أن الفرق ذي دلالة إحصائية، أي إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتميزون بامتلاكهم لهذه المهارة بمستوى جيد .

وتعلل الباحثة السبب إلى الاهتمام الكبير من قبل مدرسي اللغة العربية في التحضير والإعداد الجيد للحصة الدراسية من خلال إعدادهم للخطة اليومية والتي

تعنى بالاهتمام بزمن الحصة وتوزيع مفرداتها حسب الوقت المحدد لها وصياغة أسئلة بعدد قليل من الكلمات بلغة فصحى بعيدة عن الألفاظ والمصطلحات المكتوبة باللهجة العامية ملتزمة بالألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب المدرسي المقرر، مع صياغتهم لأسئلة محددة الإجابة ، وكل هذا يطبق في حصة دراسية يراعي فيها المدرس التدرج من السهل إلى الصعب ومن الجزء للكل لمساعدة الطلبة على ترتيب أفكارهم دون معاناة أو تشويش مراعياً الشمولية لتحقيق أهداف الدرس ، وأثناء تطبيق بطاقة الملاحظة من الباحثة لاحظت أن أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها كانت أسئلتهم على غرار أسئلة الكتاب مركزين في صياغتهم على صياغة أسئلة تضمن مشاركة جميع الطلبة مراعين فيها الفروق الفردية .

٢. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة توجيه الأسئلة الصفية :

ظهر أن الوسط الحسابي بلغ (٢٣,٨٨) وبانحراف معياري (٤,٣١) وهو أقل من الوسط الفرضي لمهارة توجيه الأسئلة الصفية والبالغ (٢٤) ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة وظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٥)

جدول (٢٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة توجيه الأسئلة الصفية :

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
توجيه الأسئلة الصفية	٢٥١	٢٣,٨٨	٤,٣١	٢٤	-٠,٤٢	١,٩٦	غير دالة

تبين لنا من جدول (٢٥) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-٠,٤٢) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المدرسين

وأفراد المجتمع ، أي إن مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه المهارة منخفض.

وتعزو الباحثة السبب إلى القصور في البرامج التدريبية أثناء الخدمة وعدم اهتمام بعض المدرسين في تطوير مهاراته التدريسية بالإضافة إلى العديد من العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية منها قلة الأجهزة والوسائل التعليمية وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد مما يؤثر على إمكانيات المدرس بالإضافة إلى قصر وقت الحصة (٣٥) دقيقة في المدارس ذات الدوام الثلاثي وتقليل عدد الحصص بسبب تقليص أيام الدوام إلى أربعة أيام في الأسبوع ، كل هذا يحتاج من المدرس إلى جهد إضافي وزيادة في الأعباء الملقاة عليه .

تجتمع هذه الأسباب لتجعل مدرس اللغة العربية غير قادر على توجيه السؤال بصوت مسموع لمرة واحدة ويحتاج بذلك إلى تكرار السؤال لأكثر من مرة وهذا ما يؤدي إلى ضياع وقت الحصة الدراسية ، فيما ترى الباحثة إن لشخصية المدرس دور فاعل فضبط الصف له الدور الكبير في هذه المهارة فقد يتغافل بعض مدرسي اللغة العربية عن بعض التصرفات أو التعليقات الجانبية التي تثير الفوضى في الفصل الدراسي فتمنع المدرس من سماع الإجابة أو تكرار توجيهه للسؤال.

(الأحمد ويوسف، ٢٠٠١ : ص١٣٠)

وترى الباحثة إلى أن هناك العديد من الجوانب الإدارية التي تسهم في انخفاض قدرة المدرس في مهارة توجيه الأسئلة الصفية كعدد الحصص اليومية وتسلسل درس اللغة العربية في جدول الدروس فتقديم حصص متتالية دون وجود مدة استراحة تضعف من قدرته على أداء هذه المهارة التي تحتاج إلى إمكانيات ذهنية وبدنية تمكنه من القدرة على طرح السؤال بنبرة حماسية مشجعة على المشاركة، وقدرته على توجيه السؤال في الوقت المحدد له حسب خطة الدرس .

ولعل النتيجة التي توصلت إليها الباحثة بالمقارنة بين مهارة صياغة السؤال وتوجيه، إلى أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أظهروا مستوى جيد في الصياغة على عكس مهارة توجيه السؤال ، مما يؤكد حقيقة علمية تغفلها المؤسسات التربوية هو ضعف العلاقة بين النظرية والتطبيق أثناء إعداد مدرس اللغة العربية.

فالمؤسسات التربوية وخاصة الجامعات تركز على إعطاء كمية من المعلومات في الجانب النظري ، ولا تعرض الطالب الذي هو مدرس المستقبل إلى مواقف تدريبية يختبر فيها معلوماته النظرية ويطبقها .

٣. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية.

ظهر أن الوسط الحسابي للعينة بلغ (١٧,٧٤) وبانحراف معياري (٣,١٣) وهو أعلى من الوسط الفرضي لمهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية والبالغ (١٦) ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة وظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٦).

جدول (٢٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التنويع في مستويات الأسئلة الصفية	٢٥١	١٧,٧٤	٣,١٣	١٦	٨,٨٣	١,٩٦	دالة

تبين لنا من جدول (٢٦) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٨,٨٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) ، والوسط الحسابي لمهارة التنويع في مستويات الأسئلة يساوي (١٧,٧٤) وهو أكبر من الوسط الفرضي البالغ (١٦) مما يعني أن الفروق ذي دلالة إحصائية، أي إن مدرسي اللغة العربية يتميزون بامتلاكهم لهذه المهارة وبمستوى جيد .

وتعلل الباحثة سبب ذلك إلى خبرتهم التي لها الأثر الكبير على امتلاكهم للمهارة وإدراكهم أهمية اشتمال أسئلتهم الصفية على هذه المهارة كون مادة اللغة العربية تشتمل على العديد من المعلومات والمفاهيم التي يتذكرها الطالب ويحتفظ بها

وهذا يتطلب أن تكون أسئلتهم مبنية على قاعدة معرفية صحيحة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها (الملا ، ١٩٩٠) (الفهيد ، ١٩٩٦).

أن مدرسي اللغة العربية يتمتعون بمستوى جيد في هذه المهارة لمعرفتهم الجيدة بمستويات بلوم المعرفية وهذا ما يساعدهم على التنويع في أسئلتهم الصفية بين مستويات التفكير العليا والدنيا ويساعدهم في ذلك طبيعة مادة اللغة العربية التي تتصف بكونها خصبة قائمة على الفهم والشرح والتطبيق بالإضافة إلى تنوع موضوعاتها بين القواعد والأدب والنصوص والإملاء والتعبير وغيرها، وللجانب الوجداني أهمية يسعى المدرس لتحقيقه وهذا يحتاج إلى امتلاك مستوى جيد في هذه المهارة كون هنالك تداخل كبير بين الأهداف الوجدانية والمعرفية في مجالات اللغة العربية فهي مزيج بين العلوم والوجدانيات.

ومدرس اللغة العربية ينبغي عليه أن يهتم بالجانب المهاري من خلال التخطيط الجيد للأسئلة المهارية كون الهدف هو المهارة وليس المادة العلمية عن طريق تحديده الأسئلة المهارية في مادة اللغة العربية وذلك بالتطبيق العملي لما تشتمل عليه بعض القصائد من رسائل جسدها الشاعر في قصيدته (حب الوطن والولاء للعلم وخدمة البلاد).

٤. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة الأسئلة التقويمية :

ظهر أن الوسط الحسابي للعينة بلغ (٧,٤٧) وبانحراف معياري (١,٣٥) وهو أقل من الوسط الفرضي لمهارة الأسئلة التقويمية والبالغ (٨) ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة وظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٧).

جدول (٢٧)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة الأسئلة التقويمية :

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الأسئلة التقويمية الصفية	٢٥١	٧,٤٧	١,٣٥	٨	٦,١	١,٩٦	دالة

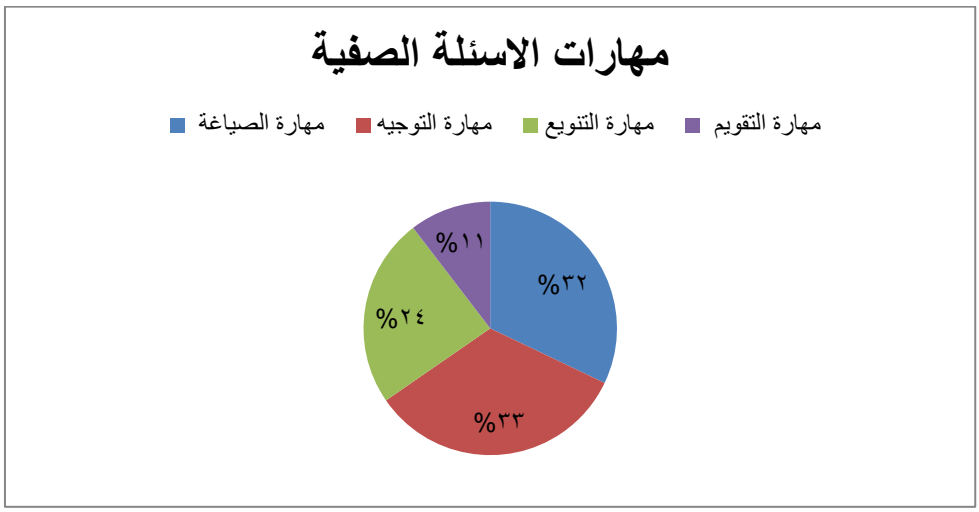
تبين لنا من جدول (٢٧) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت(٦,١) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) مما يعني إن الفروق دالة إحصائيا، نجد أن الفروق لصالح أفراد مجتمع البحث ، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي (٧,٤٧) وهي أقل من قيمة الوسط الفرضي البالغة (٨) وهذا يؤكد أن مستوى مدرسي اللغة العربية منخفض في هذه المهارة .

وتعلل الباحثة السبب إلى أن عملية التقويم عملية منظمة مترابطة تحتاج إلى تخطيط مسبق لصياغة أسألتها التي تحقق الهدف من عملية التقويم فهي مهارة ملازمة للتدريس ، لأن التدريس يبدأ بالتقويم ويستمر بالتقويم و ينتهي بالتقويم، وهذا يحتاج إلى اهتمام كبير في إعداد خطة الدرس التي يعدها المدرس مسبقاً.

وترى الباحثة أن من أسباب عدم تمكن بعض مدرسي اللغة العربية من عملية التقويم أو إنهم لا يميزون بين الأسئلة التقويمية بعد كل فكرة ، أي بين الأسئلة التلخيصية والأسئلة التقويمية نهاية الدرس.

فضلاً عن إغفال المدرس لأنواع التقويم وأوقاته القبلي ، التكويني ، والختامي ، وأثر كل نوع في تعلم الطلبة وأهمية أدواته ، من الأسباب التي أدت إلى ضعف هذه المهارة تعود إلى تقصير بعض المدرسين وقلة اهتمامهم على متابعة مستوى الطلبة ،ومدى التزامهم بالتحضير اليومي والتدوين في سجل الدرجات معللاً ذلك بكثرة أعداد الطلبة داخل الفصل الدراسي ، وضيق وقت الحصة الدراسية ، ومن الأسباب الأخرى وراء ضعف هذه المهارة يعود إلى إن أغلب المدرسين لا ينظمون وقت

الحصة مما يضطره إلى إغفال مثل هذه الأسئلة على الرغم من الأهمية الكبيرة لها كونها تنمي عند الطالب إبداء الرأي أو ينتقد أو يدحض أو يدافع عن قضية معينة ، فالمدرس الذي يسأل أسئلة يقيس بها مستوى التقويم عند الطالب فقد أستطاع أن يقيس باقي المستويات كون التقويم أعلى مستوى في التفكير ويتضمن غالباً جميع المستويات ، والسبب الأخر أن بعض المدرسين يغضون النظر عن هذه المهارة لكي لا يفسح المجال أمام الطلبة أن يسألوا أو إثارة النقاش داخل الصف وذلك بسبب عدم تحضيره المسبق للدرس أو تعليلاً على إن النقاش داخل الصف يثير الفوضى .والشكل رقم (٥)يبين النسبة المئوية لمهارات الأسئلة الصفية حسب المتوسط الحسابي.



شكل (٥)

مهارات الأسئلة الصفية حسب المتوسط الحسابي

- **مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية في ضوء الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات بطاقة الملاحظة .**

قامت الباحثة بتحديد مستوى أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كل فقرة من الفقرات (٣٥) لبطاقة الملاحظة مستخدمة الوسط الفرضي والوزن المئوي[١] ، فقد اعتمدت الباحثة بطاقة ملاحظة مؤلفة من ثلاث مستويات مجموع أوزانها (٦) درجات وأن وسط المقياس لكل فقرة (٢) درجة إذ عد هذا الوسط محكماً للفصل بين

[١] **الوزن المئوي = الوسط المرجح / الدرجة القصوى * ١٠٠**

الفقرات المتحققة وغير المتحققة ، وتم احتساب متوسط بطاقة الملاحظة إذ بلغ (٦٦,٦)[١] درجة ، محكماً للفصل بين الأداء المتحقق والأداء غير المتحقق ، فكل أداء زاد وزنه المئوي عن متوسط البطاقة عد أداءً متحققاً ومقبولاً ، وكل أداء تساوى أو قل وزنه المئوي عن (٦٦.٦) درجة عد غير مقبولاً وغير متحققاً .

حددت الباحثة مستوى أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كل مهارة من مهارات الأسئلة الصفية وحسب فقرات تلك المهارة كالتالي:

١. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة صياغة الأسئلة الصفية في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي .

تشتمل مهارة صياغة الأسئلة الصفية على (١١) فقرة وللتعرف على الفقرات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، كما مبين في جدول (٢٨)

جدول (٢٨)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في فقرات مهارة صياغة الأسئلة الصفية

ت	الفقرات	الدرجة الكلية للفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
١	صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .	٦٦٠	٢,٦٣	٨٧,٧	داله
٢	صياغة أسئلة محددة الإجابة.	٦٥٧	٢,٦٢	٨٧	دالة
٣	صياغة أسئلة مثيرة لتفكير الطلبة	٦٢٧	٢,٥٦	٨٥,٤	دالة
٤	صياغة أسئلة تبتعد عن التخمين في الإجابة .	٦١٠	٢,٤٣	٨١,٠٦	دالة
٥	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف الدرس .	٥٨٧	٢,٣٤	٧٨	دالة
٦	صياغة أسئلة الدرس صياغة لغوية صحيحة .	٥٥٢	٢,٢٠	٧٣,٣٣	دالة
٧	صياغة أسئلة مصطلحاتها دقيقة من الناحية العلمية	٥٤٧	٢,١٨	٧٢,٦٦	دالة

[١] وسط بطاقة الملاحظة = الوسط الفرضي للبطاقة / الدرجة العليا للبطاقة * ١٠٠

٨	صياغة أسئلة متتابعة ومتسلسلة	٥٤٧	٢,١٨	٧٢,٦٦	دالة
٩	صياغة أسئلة تغطي جزئيات الموضوع جميعها .	٤٩٩	١,٩٩	٦٦,٤	غير دالة
١٠	تجنب صياغة الأسئلة الموحية للإجابة .	٣٧٧	١,٥٠	٥٠	غير دالة
١١	صياغة أسئلة تناسب المستويات العمرية للطلبة.	٣٦٩	١,٤٧	٤٩,٠٦	غير دالة

تبين لنا من جدول (٢٨) أن مهارة صياغة الأسئلة الصفية من المهارات المتحققة إذ بلغ وسطها المرجح الكلي (٢,١٩) في حين بلغ وزنها المئوي الكلي (٧٣) علماً أن عدد فقراتها (١١) فقرة بلغ المتحقق منها (٨) فقرات أما الفقرات غير المتحققة فهي (٣) فقرات كالآتي:

أ. صياغة أسئلة تغطي جزئيات الموضوع جميعها .

نالت وسطاً مرجحاً مقداره (١,٩٩) ووزن مئوي بلغ (٦٦,٤٠) وهذا يعكس قصوراً واضحاً في أداء مدرسي اللغة العربية في هذه الفقرة غير المتحققة ، ربما يعود السبب في ذلك إلى تقليص حصص اللغة العربية بعد تطبيق النظام الجديد وذلك بالدوام (٤) أيام للمرحلة الواحدة تماشياً مع جائحة كورونا ، مما دعا مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى الاقتصار على صياغة أسئلة عامة وعدم الدخول في جزئيات الموضوع محاولين تغطية قصر وقت الحصة الدراسية وخاصة في المدارس التي تتبع نظام الدوام الثلاثي ، أو اقتصاره على تغطية الموضوعات الرئيسية أو بسبب التكيف مع قرارات الوزارة التي شملت حذف بعض المواضيع ففقد المدرس القدرة على الربط بين موضوع الدرس والمواضيع السابقة ، وهذ ما جعل المدرس يفقد بعض مهارات التدريس ومنها مهارات الأسئلة الصفية .

ب. تجنب صياغة الأسئلة الموحية للإجابة .

نالت وسطاً مرجحاً مقداره (١,٥٠) ووزن مئوي بلغ (٥٠) وهذا يعكس قصوراً واضحاً في أداء مدرسي اللغة العربية في هذه الفقرة، وقد يعود السبب إلى محاولة أشراك أكبر عدد من الطلبة في الإجابة لجذب انتباههم معززاً ثقتهم في المشاركة في الإجابة أو للحصول على الإجابة بسرعة دون ضياع وقت الحصة الدراسية .

ت. صياغة أسئلة تناسب المستويات العمرية للطلبة:

نالت وسطاً مرجحاً مقداره (١,٤٧) ووزن مئوي بلغ (٤٩,٠٦) وهذا يعكس قصوراً واضحاً في أداء مدرسي اللغة العربية في هذه الفقرة وقد يعود السبب إلى عدم التزام البعض منهم بمستوى أسئلة الكتاب بحيث لا تناسب مستويات الطلبة العمرية.

٢. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة توجيه الأسئلة الصفية في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي .

تشتمل مهارة صياغة الأسئلة الصفية على (١٢) فقرة وللتعرف على الفقرات المتحققة منها تم حساب قيمة الوزن المئوي لكل فقرة ، والجدول (٢٩) يبين ذلك .

جدول (٢٩)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في فقرات مهارة توجيه الأسئلة الصفية

الترتيب الحالي	الفقرات	الدرجة الكلية للفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
١	التدرج بالسؤال من السهل إلى الصعب	٥٥٩	٢,٢٢	٧٤,٢	دالة
٢	توجيه السؤال مرة واحدة دون تكرار	٥٥٥	٢,٢١	٧٣,٧	دالة
٣	توجيه السؤال بطريقة تثير تفكير الطلبة	٥٤٠	٢,١٥	٧١,٧	دالة
٤	توجيه السؤال في الوقت المخصص له	٥٣٧	٢,١٣	٧١,٣	دالة
٥	توجيه السؤال للطلبة جميعهم داخل الفصل وقبل اختيار الطالب المجيب	٥٢٩	٢,١٠	٧٠,٢	دالة
٦	توجيه السؤال بصوت مسموع للطلبة كلهم	٥٢٧	٢	٦٩,٩	دالة
٧	توجيه أسئلة تراعي الفروق الفردية .	٥١٩	٢,٠٦	٦٨,٦	دالة
٨	طرح السؤال بلغة فصيحة سليمة	٥١٠	٢,٠٣	٦٧,٦	دالة
٩	إعطاء الفرصة لتفكير الطلبة بالإجابة من ٣-٥ ثانية.	٤٥٩	١,٨٢	٦٠,٦	غير دالة
١٠	توزيع الأسئلة بين الطلبة جميعهم بطريقة	٤٤٤	١,٧٦	٥٨,٦	غير دالة

	تضمن مشاركتهم .				
١١	توجيه السؤال بنبرة حماسية مشجعة ومشوقة	٤٠١	١,٥٩	٥٣	**غير دالة**
١٢	طرح أسئلة للطلبة غير المنتبهين	٣٤٠	١,٣٥	٤٥	**غير دالة**

يتبن من جدول (٢٩) أن مهارة توجيه الأسئلة الصفية من المهارات غير المتحققة إذ بلغ وسطها المرجح الكلي (١,٩٥) في حين بلغ وزنها المئوي الكلي (٦٥,٣) علماً أن عدد فقراتها (١٢) فقرة ، وبلغ عدد الفقرات غير المتحققة منها (٤) فقرات هي :

أ. **إعطاء الفرصة لتفكير الطلبة بالإجابة من ٣-٥ ثانية .**

قد يعود ذلك إلى ضعف الإعداد المهني ومنها قلت الدورات التأهيلية التي تنمي مهارات المدرس التدريسية ، وغالباً ما نجد العديد منهم يحاولون الحصول على الإجابة بسرعة من الطالب حرصاً منهم على زمن الحصة ومحاولة إشراك أكثر عدد من الطلبة في الإجابة على الأسئلة المعدة من قبل المدرس دون إمهالهم مدة من الزمن ليفكروا في الإجابة ، فلا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطالب من التفكير في الإجابة ، وهذا هو خطأ محض خاصةً في الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير ، وإن إهمال هذا الجانب من المهارة قد يسبب في إرباك الطالب وضياع الإجابة التي من الممكن إن يتوصل إليها في حال إعطاءه الوقت الكافي في التفكير بها .

ب. **توزيع الأسئلة بين الطلبة جميعهم بطريقة تضمن مشاركتهم:**

قد يعود السبب في ضعف بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه الفقرة إلى قصر وقت الحصة الدراسية مع زيادة أعداد الطلبة وعدم مراعاته للفروق الفردية عند صياغة للأسئلة كل هذه الأسباب تجتمع لتجعل من مدرس اللغة العربية ضعيف في هذه المهارة وأغلب المدرسين يعتمدون على الطلبة النبيهين غالباً لأنه يحصل على الإجابة الصحيحة بسرعة منهم .

ت.**توجيه السؤال بنبرة حماسية مشجعة ومشوقة:**

قد يعود السبب في ضعف بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه الفقرة إلى أن بعض منهم يتجنب أدائها لأنها تحتاج إلى إمكانيات كبيرة ناجمة عن ممارسة وخبرة لأدائها بشكل صحيح ، وحاجتها إلى جهد كبير وقدرة على تنغيم الصوت وأداء بعض الإيماءات والحركات التي تجذب انتباه الطلاب وتشجعهم على التركيز والمشاركة وتساعد على تقليل الفجوة بين الطالب والمدرس وهذا ما لا يحبذه البعض منهم لاعتقاده بأنها مصدر لأثارة الفوضى داخل الصف .

ومنهم من يمتنع عنها محاولاً إنهاء الحصة بأقل جهد ممكن مدخراً جهده إلى الدروس الأخرى ، والسبب الجوهري الذي تراه الباحثة بأن يمتنع بعضهم عن أداء هذه المهارة التي ترتبط بالممارسة والخبرة لعدم امتلاك بعضهم الخبرة الكافية لتمكنهم من أدائها بشكل يحقق الأهداف المبتغاة منها .

ث. طرح أسئلة للطلبة غير المنتبهين :

تعلل الباحثة سبب ضعف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه الفقرة إلى أن اغلبهم يركزون على الطلبة المتفوقين فقط. أو قد يكون عدم الانتباه هو بسبب أسلوب المدرس في التدريس كأن يحدد الطالب المجيب عن طريق قائمة الأسماء أو حسب مكان جلوسهم وهذا يشجع على قلة الانتباه بعض الطلبة الذين هم في مأمن من المشاركة في الإجابة .

٣. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي .

تشتمل مهارة صياغة الأسئلة الصفية على (٨) فقرة وللتعرف على الفقرات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل فقرة ، ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للفقرة والبالغة (٣) درجات تم حساب قيمة الوزن المئوي لكل فقرة ، كما مبين في جدول (٣٠).

جدول (٣٠) مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في فقرات مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية

الترتيب الحالي	الفقرات	الدرجة الكلية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
١	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التركيب	٦٠٩	٢,٤٢	٨٠,٨	دالة
٢	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التحليل	٥٩٦	٢,٣٧	٧٩	دالة
٣	تصميم أسئلة تقيس القدرة على الفهم .	٥٨٥	٢,٣٣	٧٧,٦	دالة
٤	وضع أسئلة تقيس الجوانب الوجدانية (تنمي ميول الطلبة وحاجاتهم)	٥٦٩	٢,٢٦	٧٥,٥	دالة
٥	وضع أسئلة تقيس القدرة على التطبيق .	٥٦٤	٢,٢٤	٧٤,٩	دالة
٦	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التذكر	٥٥٦	٢,٢١	٧٣,٨	دالة
٧	طرح أسئلة تنظم عملية بناء الخبرات .	٣٩٦	١,٥٧	٥٢,٥	غير دالة
٨	طرح أسئلة محفزة على التفكير الإبداعي	٣٨٠	١,٥١	٥٠	غير دالة

يتبين من جدول (٣٠) أن مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية من المهارات المتحققة إذ بلغ وسطها المرجح الكلي (٢,١) في حين بلغ وزنها المئوي الكلي (٧٠,٥) علماً أن عدد فقراتها (٨) فقرات ، بلغ عدد الفقرات غير المتحققة منها فقرتان فقط هما :

أ. طرح أسئلة تنظم عملية التعلم وبناء الخبرات.

تعزو الباحثة ضعف بعض مدرسين ومدرسات اللغة العربية في هذه الفقرة قد يعود إلى طبيعة الأسئلة التي يوجيها المدرسين تتمحور حول المستويات الدنيا من التفكير ومبتعدة عن الأسئلة ذات المستويات العليا والكفيلة في بناء الخبرات لديه ، من خلال مناقشة الأفكار والمفاهيم التي يحملها الطالب مسبقاً ومعرفة ما هو صحيح منها وتصحيح له ما هو مغلوط ، ومن الأسباب الأخرى أيضاً التي تؤدي إلى ضعفهم في هذه المهارة يعود إلى قلة الخبرة عند أغلب المدرسين والمدرسات وضعف

تمكنهم من تنظيم المواد التعليمية والخبرات عند الطالب عن طريق إتباعهم للأسلوب المناسب للصول بهم إلى التعميمات من خلال التمييز والتقدير للحقائق وتفسيرها والإفادة منها في المستقبل وتطبيقها في ظروف ومواقف أخرى.

ب. طرح أسئلة محفزة على التفكير الإبداعي

ترى الباحثة إن السبب في ضعف بعض مدرسي اللغة العربية و مدرساتها في طرح أسئلة محفزة على التفكير الإبداعي قد يرجع إلى أن أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يوجهون أسئلة مباشرة بهدف التأكد من حفظ الطلبة للمعلومات ، وقد يكون السبب الجوهري في ضعف هذه المهارة إن بعض من مدرسي اللغة العربية لم يغيروا أنماط الأسئلة المستعملة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها (Morgan and Saxon, 1991) التي أكدت إن العديد من المدرسين يسألون أسئلة حفظ وتذكر ، وأن كثيراً من أسئلتهم هي أسئلة تهدف إلى قياس معرفة الطالب في موضوع الدرس ، وكلما كانت الطرائق المستعملة في التدريس قائمة على الإلقاء والتلقين ، جاءت الأسئلة لتقيس قدرة الطلبة على الحفظ والتذكر .

٤. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة التقويمية في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي .

تشتمل مهارة صياغة الأسئلة الصفية على (٤) فقرات وللتعرف على الفقرات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل فقرة ، ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للفقرة والبالغة (٣) درجات تم حساب قيمة الوزن المئوي لكل فقرة ، كما مبين في جدول (٣١).

جدول (٣١)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في فقرات مهارة الأسئلة التقويمية

ت	الفقرات	الدرجة الكلية للفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
١	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع .	٥٢٤	٢,٠٨	٦٩,٥	دالة
٢	صياغه أسئلة تحقق كل هدف من أهداف الدرس	٥١٥	٢,٠٥	٦٨,٣	دالة
٣	صياغة أسئلة تمهيدية مثيرة للتفكير .	٤٧٠	١,٨٧	٦٢,٤	غير دالة
٤	صياغه أسئلة تقويمية بعد انتهاء الدرس .	٣٥٧	١,٤٢	٤٧	غير دالة

يتبين من جدول (٣١) أن مهارة الأسئلة التقويمية من المهارات غير المتحققة إذ بلغ وسطها المرجح الكلي (١,٩٦) في حين بلغ وزنها المئوي الكلي (٦٥.٥) علماً إن عدد فقراتها(٤) فقرات بلغ عدد الفقرات غير المتحققة منها فقرتان هما :

أ. صياغة أسئلة تمهيدية مثيرة للتفكير .

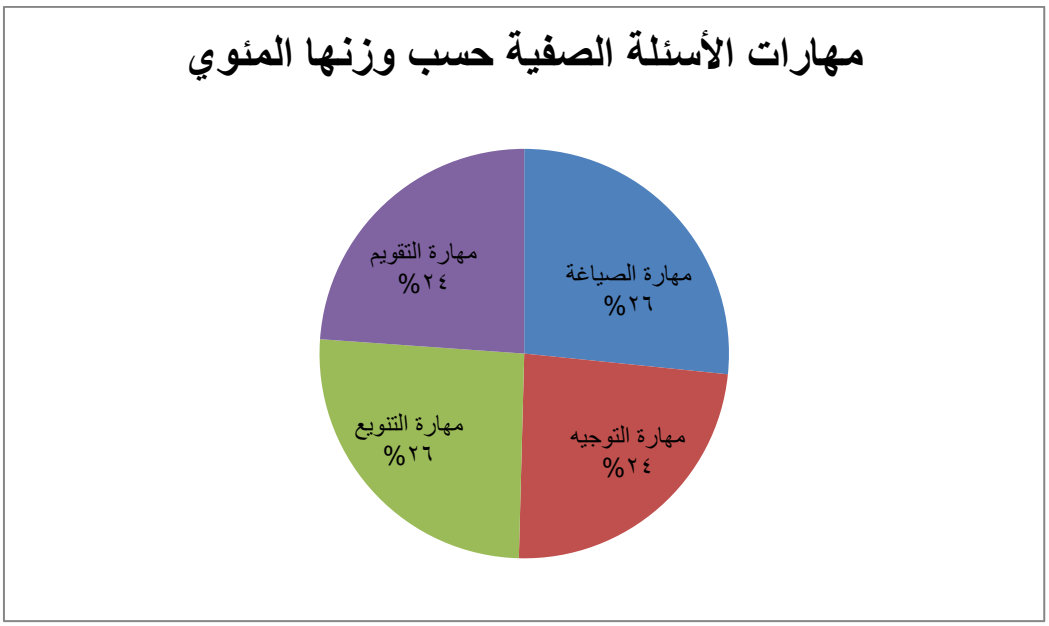
تعزو الباحثة السبب في عدم تمكن بعض مدرسي اللغة العربية في هذه الفقرة قد يعود إلى الأسلوب أو الطريقة التي يعبر بها المدرس عن مضمون السؤال فجودة السؤال الصفي تقاس بمدى قدرته على إثارة تفكير الطالب ، وتحفيزه على أعمال عقله لإنتاج استجابات ذات مستويات عليا وهذا لا يمكن للمدرس الوصول إلى ذلك من خلال امتلاكه لمهارات الأسئلة الصفية فحسب ، إنما لابد له من اكتساب مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها في الموقف التعليمي وهي ما يطلق عليها مهارات الأسئلة التقويمية التمهيدية ، فضلاً عن إغفال المدرس والمدرسة لأهمية صياغة الأسئلة التمهيدية في أول الدرس ، ومعرفة الغاية منها ، والاكتفاء بالأسئلة التي تطرح في أثناء الدرس .

إن سبب القصور في هذا الجانب ربما يعود إلى أن أغلب المدرسين يرون أن الغرض من السؤال هو الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلبة بالرغم من أن

التربية الحديثة تحدد الغرض من الأسئلة التمهيدية ولا سيما عند الطلبة الذين هم بمستوى الدراسة الثانوية والذين يتطلب منهم (حل المشاكل الحياتية) التي سوف يواجهونها في الحياة العملية بعد المدرسة ، وهذا يشترط عليهم أن تكون الأسئلة الموجه إليهم يغلب عليها الصبغة التفكيرية .

ب. صياغة أسئلة تقويمية بعد انتهاء الدرس :

تعزو الباحثة السبب في ضعف هذه الفقرة قد يعود إلى أن بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا ينظمون خطة الدرس ، فضلاً عن ضعف الالتزام بالإعداد الجيد للحصة الدراسية وربما يعود السبب إلى أن البعض منهم لا يقدر قيمة الوقت وغالباً ما تنتهي الحصة الدراسية قبل إكمال مقرر الدرس حسب الخطة اليومية ، وكذلك سرعة البعض منهم وعدم الإكثار من الأسئلة في التدريس أو أن بعض المدرسين لا يهتمون بالتقويم واعتمادهم يكون على سجل المتابعة في تقويمهم للطلبة وإهمالهم للأسئلة التقويمية نهاية الدرس ، والاكتفاء بإعطاء الواجب وحل التمرينات في نهاية الدرس ، والشكل (٦) يبين مهارات الأسئلة الصفية حسب أوزانها المئوية .



شكل (٦)

مهارات الأسئلة الصفية حسب أوزانها المئوية .

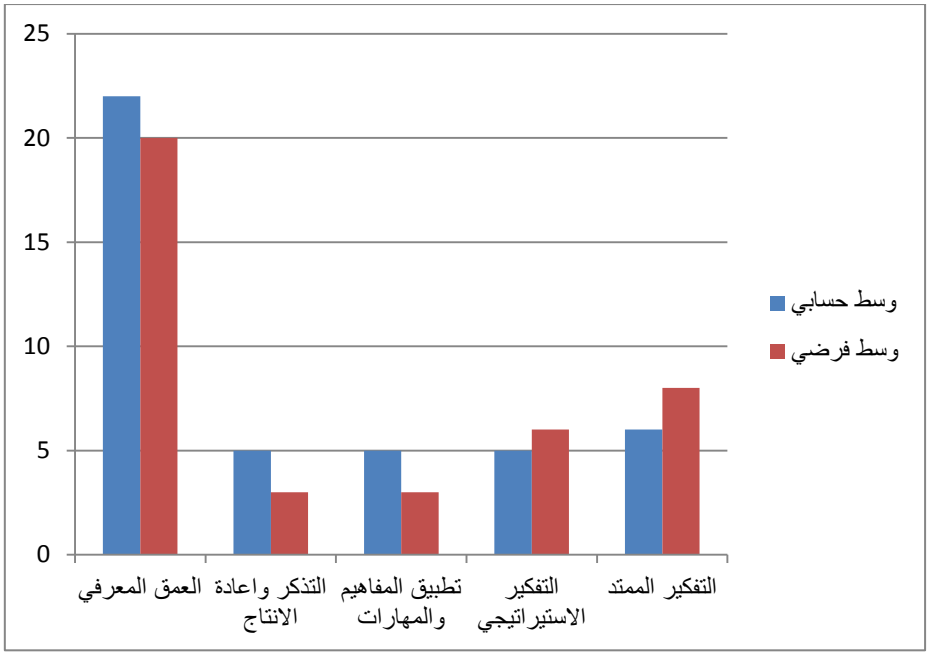
ثانيا : الهدف الثاني : مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي بشكل عام :

لتحديد مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي استعملت الباحثة اختبار (T) لعينة واحدة ، بعد تطبيق اختبار العمق المعرفي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٥١) مدرساً ومدرسة بواقع (١٣٣) مدرساً و (١١٨) مدرسة ، تم الحصول على درجات عينة البحث الرئيسية في الاختبار وبعدها تم احتساب الوسط الفرضي للاختبار والبالغ (٢٠) درجة فيما بلغت قيمة (T) المحسوبة (-٠,٤٤) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) وهذا يؤكد على أن الفروق غير دالة إحصائيا ، وهذا يدل على أن مدرسي اللغة العربية يتمتعون بمستوى متوسط في العمق المعرفي كما مبين في جدول (٣٢) .

جدول (٣٢)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في اختبار العمق المعرفي :

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
اختبار العمق المعرفي	٢٥١	٢١,٦٦	١,٦٣	٢٠	٢,٥	١,٩٦	دالة



شكل (٧)

يوضح مستويات العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

يتبين من الجدول (٣٢) وشكل (٧) أن مدرسي اللغة العربية يتمتعون بمستوى جيد في العمق المعرفي بشكل عام ، وترى الباحثة أن السبب قد يرجع إلى واحد أو أكثر من الأسباب الأتية :

أ. يعتمد العمق المعرفي للمدرس والمدرسة على نوع الدراسة الأكاديمية التي درسها في الجامعة ، ومدى تركيزها على تنمية مستويات التفكير العليا ، والتفكير الاستراتيجي عند المتعلم ، فهو نتاج لمخرجات التعليم الجامعي و الأكاديمي الذي يبدو من النتائج إنه يركز على بناء عمق معرفي لمتعلم الأمس ومدرس ومدرسة اليوم والمستقبل .

ب. الاطلاع وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة التي تؤكد على أن من أهم أهداف الدرس ، هو تنمية مستويات التفكير العليا للمتعلم ليكون منتجاً مبدعاً في مجتمعه .

ت. اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بصياغة أهداف سلوكية تنمي المستويات العليا للتفكير.

ث. إشراك مدرسي اللغة العربية ومدرسيها في دورات تدريبية تركز على أهمية تعميق المعرفة لديهم وانعكاسها بصورة إيجابية على الطلبة .

١. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي ،

أ. مستوى التذكر وإعادة الإنتاج :

لتحديد مستوى مدرسي اللغة العربية في المستوى الأول من مستويات العمق المعرفي (التذكر وإعادة الإنتاج) والذي يشتمل على (٦)أسئلة موضوعية استعملت الباحثة اختبار (T) لعينة واحدة بعد تحديدها للوسط الفرضي الخاص بهذا المستوى والبالغ (٣) درجات كما مبين في جدول (٣٣).

جدول (٣٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مستوى التذكر وإعادة الإنتاج :

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مستوى التذكر وإعادة الإنتاج	٢٥١	٤,٣٥	١,٠٧	٣	١٤,٦٤	١,٩٦	دالة

تبين لنا من الجدول (٣٣) إن قيمة (T) المحسوبة البالغة (١٤,٦٤) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) وهذا يؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا وعند مقارنة قيمة الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث والبالغ (٤,٣٥) بقيمة الوسط الفرضي والبالغ (٣) نجد أن قيمة الوسط الحسابي أكبر من قيمة الوسط الفرضي وهذا يدل على إن الفروق لصالح أفراد العينة أي إن مدرسي اللغة العربية يتمتعون بمستوى جيد في التذكر وإعادة الإنتاج.

وتعلل الباحثة سبب ذلك قد يعود لأهمية هذا المستوى في تنظيم بنية المدرس المعرفية من خلال امتلاكه لمعارف ومعلومات تركز على المستويات المعرفية الدنيا من التفكير والتي تمكنه من نقلها إلى الطلبة .

ب . مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات :

لتحديد مستوى مدرسي اللغة العربية في المستوى الثاني من مستويات العمق المعرفي (تطبيق المفاهيم والمهارات) والذي يشتمل على (٣) أسئلة مقالية استعملت الباحثة اختبار (T) لعينة واحدة بعد تحديدها للوسط الفرضي الخاص بهذا المستوى والبالغ (٣) درجات كما مبين في جدول (٣٤).

جدول (٣٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات	٢٥١	٤,٢٠	١,١١	٣	١٧,٠٤	١,٩٦	دالة

تبين لنا من الجدول (٣٤) أن قيمة (T) المحسوبة البالغة (١٧,٠٤) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) وهذا يؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا وعند مقارنة قيمة الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث والبالغ (٤,٢٠) بقيمة الوسط الفرضي البالغ (٣) نجد أن قيمة الوسط الحسابي أكبر من قيمة الوسط الفرضي وهذا يدل على أن الفروق لصالح أفراد العينة أي أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتمتعون بمستوى جيد في مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات.

وتعلل الباحثة سبب ذلك قد يعود إلى أن طبيعة موضوعات اللغة العربية تتسم بتضمينها الأفكار والمفاهيم والحقائق وتجميعها وترتيبها وشرحها ومقارنتها في بناء كلي ضمن كتاب اللغة العربية سواءً في كتاب القواعد أو الأدب والنصوص والمطالعة ، إذ يدرك المعلم هذه الحقائق ضمن هذا المستوى فيطبقها في مواقف جديدة ، علماً أن أغلبها تعد مدخلاً رئيسياً في تعلم وتعليم اللغة العربية ويفسر من

خلالها القواعد العلمية ، ويتضمن كتاب اللغة العربية مجموعة من الأنشطة التي تؤدى ضمن هذا المستوى من خلال استخلاصها واستنتاجها في ضوء الملاحظات وتفسير المعلومات من المحتوى المعرفي مثل عمليات التصنيف والمقارنة والتقويم ، وإعتماد أغلب كتب اللغة في عملية التقويم على التمرينات التي تعد تطبيقاً عملياً لتلك الموضوعات .

ت . مستوى التفكير الاستراتيجي

لتحديد مستوى مدرسي اللغة العربية في المستوى الثالث من مستويات العمق المعرفي(مستوى التفكير الاستراتيجي) والذي يشتمل على (٤) أسئلة مقالية استعملت الباحثة اختبار (T) لعينة واحدة بعد تحديدها للوسط الفرضي الخاص بهذا المستوى والبالغ (٦) درجات كما مبين في جدول (٣٥).

جدول (٣٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مستوى التفكير الاستراتيجي

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مستوى التفكير الاستراتيجي	٢٥١	٥,٥٨	١,٦٧	٦	٣,٩٥	١,٩٦	دالة

من الجدول (٣٥) تبين لنا أن قيمة (T) المحسوبة البالغة (٣,٩٥) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) وهذا يؤكد على وجود فروق دالة إحصائياً وعند مقارنة قيمة الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث والبالغ (٥,٥٨) بقيمة الوسط الفرضي البالغ (٦) نجد إن قيمة الوسط الحسابي أصغر من قيمة الوسط الفرضي وهذا يدل على إن الفروق لصالح أفراد المجتمع أي أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتمتعون بمستوى منخفض في التفكير الاستراتيجي وتعلل الباحثة السبب قد يعود إلى أن طبيعة هذا المستوى

تتطلب مستوى عالي عند معالجة المعلومات كتنسيق المعارف والمهارات باستعمال عمليات عقلية أكثر تعقيداً وتجريداً كالتعميم والتنبؤ والنقد عند تناوله أهم الفروق والاختلافات في مفردات الموضوع الواحد مما يؤدي إلى دعم معنى الترابط بين المحتوى لاستعماله المفاهيم المشتركة ، فمن العمليات التي يستنبطها المدرس مع المتعلمين ويوجههم نحو التوصل إليها وتفسيرها واكتشاف الروابط بين الأفكار، وهذا ما لا نجده في كتب اللغة العربية التي تمتاز بالمعرفة السطحية في أغلب موضوعاتها مما أعاق امتلاك بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للتفكير الاستراتيجي القائم على استعمال المدرس للعمليات العقلية العليا .

ث، مستوى التفكير الممتد

لتحديد مستوى مدرسي اللغة العربية في المستوى الرابع من مستويات العمق المعرفي(مستوى التفكير الممتد) والذي يشتمل على (٤) أسئلة مقالية استعملت الباحثة اختبار (T) لعينة واحدة بعد تحديدها للوسط الفرضي الخاص بهذا المستوى والبالغ (٨) درجات كما مبين في جدول (٣٦).

جدول (٣٦)

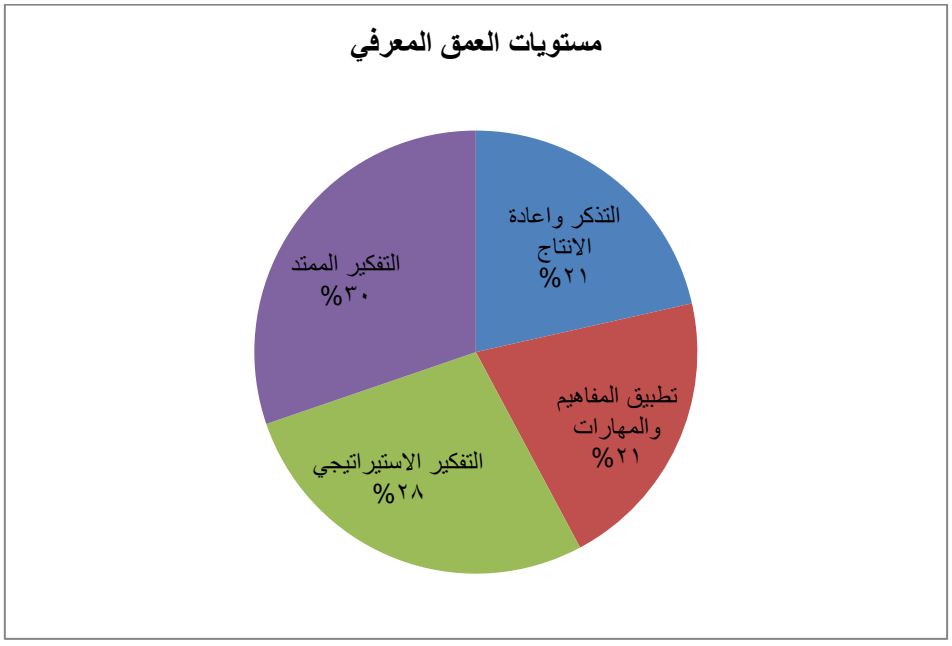
نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مستوى التفكير الممتد

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مستوى التفكير الممتد	٢٥١	٦,١٣	٢,٨٦	٨	١٠,٣٨	١,٩٦	دالة

تبين لنا من الجدول (٣٦) أن قيمة (T) المحسوبة البالغة(١٠,٣٨) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٠) وهذا يؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا وعند مقارنة قيمة الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث والبالغ (٦,١٣) بقيمة الوسط الفرضي البالغ (٨) نجد ان قيمة الوسط الحسابي

أصغر من قيمة الوسط الفرضي وهذا يدل على ان الفروق لصالح أفراد المجتمع ، أي إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتمتعون بمستوى منخفض في التفكير الممتد.

وتعلل الباحثة السبب قد يعود إلى أن المنهج الدراسي لا يقدم معلومات جديدة في كل درس فبعض الموضوعات تتكرر على أكثر من مرحلة دراسية وخاصة في مادة قواعد للغة العربية إضافة إلى أن بعض موضوعات المطالعة ليس لها صلة بالمشكلات الواقعية للطلبة في المجتمع، فهذا المستوى غالباً ما يتداخل مع مستوى التفكير الاستراتيجي وقليل من مدرسي اللغة العربية يستطيعون التمييز بينهما فكلاهما يستعمل العمليات العقلية المعقدة ويختلفان في المدة الزمنية القصيرة كما في التفكير الاستراتيجي والمدة الزمنية الأكثر طولاً كما في التفكير الممتد ، والشكل (٨) يبين النسبة المئوية لكل مستوى من مستويات العمق المعرفي .



شكل (٨)

النسبة المئوية لكل مستوى من مستويات العمق المعرفي.

ثالثا : الهدف الثالث : دلالة الفروق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما مبين في جدول (٣٧).

جدول (٣٧)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مهارات الأسئلة الصفية وفق متغير الجنس

المتغير	أفراد العينة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات الأسئلة الصفية	ذكور	١٣٣	٧٥,٦	١٦,٢٣	١,١٦	١,٩٧	غير دالة
	إناث	١١٨	٦٩,٢	١١,٣٣			

تبين لنا من جدول (٣٧) أن قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١,١٦) أصغر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الأسئلة الصفية .

وتعلل الباحثة السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الأسئلة الصفية بعد مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بالقيمة الجدولية قد يعود إلى أن كل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتبعون نفس الأساليب والاستراتيجيات والنماذج التدريسية في عرضهم للمادة التعليمية ، وإعتمادهم على تصنيفات بلوم المعرفية وإغفالهم لباقي التصنيفات على الرغم من حداثتها مثل تصنيف نورمان ويب، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الغنيم ،١٩٩٠) التي أكدت على عدم وجود أثر للجنس في أداء مهارات الأسئلة الصفية .

رابعا : الهدف الرابع : دلالة الفروق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس .

للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس استعملت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما مبين في جدول (٣٨)

جدول (٣٨)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في العمق المعرفي وفق متغير الجنس

المتغير	أفراد العينة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمق المعرفي	ذكور	١٣٣	٢١,٢	٢,٢٠	١,٥٣	١,٩٧	غير دالة
	إناث	١١٨	١٩,٦	٢,٤٥			

تبين لنا من جدول (٣٨) أن قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١,٥٣) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العمق المعرفي ، وللتأكد من تجانس عينتي البحث استخرجت الباحثة اختبار (ف) للتجانس إذ جاءت قيمة اختبار (Levine)[١] المحسوبة (١,٢٥) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٣) وهذا يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي ، أن عينتي البحث متجانستان .

وتعلل الباحثة سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العمق المعرفي قد يعود إلى أن كل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يمتلكون درجات متكافئة من الشغف المعرفي والرغبة في التعلم والحاجة إلى المعرفة لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية في مجالات تخصصهم ، ولديهم درجات متقاربة في الدافعية المعرفية للحصول على كل ما هو جديد في مجالات تخصصهم للتغلب

[١] ف= التباين الكبير/التباين الصغير

على التحديات وحل المشكلات التي تواجههم ، للحصول على درجاتهم العلمية المختلفة وكذلك لديهم الحاجة لبناء المواقف التعليمية بطريقة تكاملية ذات معنى ، والحاجة لان يفهم المدرس والمدرسة ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية وممارسة الأنشطة العقلية المعرفية والانشغال والاستمتاع بها وكذلك سعيهم للحصول على المعارف والمهارات لتلبية احتياجاتهم وتحقيق مستويات مرتفعة للشعور بالرضا .

إن البيئة التعليمية هي نفسها يعيشها المدرسون والمدرسات ويواجهون نفس المواقف التعليمية إذ أنهم يخضعون إلى نسب متكافئة بشمولهم بالدورات التطويرية والتأهيلية والمتابعات الميدانية وتبادل الخبرات من خلال التماس المباشر فيما بينهم في المدارس التي يشتمل كادرها التدريسي على كلا الجنسين الذكور والإناث .

الهدف الخامس :العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها استعملت الباحثة معامل الارتباط (بيرسون) لتحديد قوة العلاقة الارتباطية واتجاهها بين متغيرات البحث وجاءت النتائج كما مبين في جدول (٣٩).

جدول (٣٩)

العلاقة الارتباطية بين مهارات الأسئلة الصفية ومستويات العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

المتغيرات	صياغة الأسئلة الصفية	توجيه الأسئلة الصفية	تنويع مستويات الأسئلة	الأسئلة التقويمية	مهارات الأسئلة الصفية	التذكر وإعادة الإنتاج	تطبيق المفاهيم والمهارات	التفكير الاستراتيجي	التفكير الممتد	العمق المعرفي ككل
توجيه الأسئلة الصفية	٠,٢٧٢ (٠,٤٤)									
تنويع مستويات الاسئلة	٠,٩٩٣ (٠,٠١)	٠,١٩٩ (٠,٥٨)								
الأسئلة التقويمية	٠,٧٠٣ (٠,٠٢)	٠,١٩٤ (٠,٥٩)	٠,٦٢٠ (٠,٠٥)							
مهارات الأسئلة الصفية	٠,٨٩٠ (٠,٠١)	٠,٣١٠ (٠,٣٨)	٠,٨٣١ (٠,٠١)	٠,٩١٧ (٠,٠١)						
التذكر وإعادة الإنتاج	-٠,٧٨٩ (٠,٠١)	٠,٢٧١ (٠,٤٤)	٠,٦٧٨ (٠,٠٣)	٠,٥٥٤ (٠,٠٩)	٠,٦٦٨ (٠,٠٣)					
تطبيق المفاهيم والمهارة	٠,٧٧٦ (٠,٠١)	٠,٣٠٩ (٠,٣٨)	٠,٧٧٦ (٠,٠١)	٠,٥٦٥ (٠,٠٨)	٠,٦٩٢ (٠,٠٢)	٠,٩٣٢ (٠,٠١)				
التفكير الاستراتيجي	٠,٩٥٩ (٠,٠١)	٠,١٧٨ (٠,٦٢)	٠,٩٨٩ (٠,٠١)	٠,٦٢٦ (٠,٠٥)	٠,٨٤١ (٠,٠١)	٠,٦٩٣ (٠,٠٢)	٠,٧٤١ (٠,٠١)			
التفكير الممتد	٠,٩٥١ (٠,٠١)	٠,١٩٦ (٠,٥٨)	٠,٩٧٤ (٠,٠١)	٠,٦٢٦ (٠,٠٥)	٠,٨٢١ (٠,٠٢)	٠,٨٠٤ (٠,٠٢)	٠,٨٤٣ (٠,٠٢)	٠,٩٨٠ (٠,٠١)		
العمق المعرفي ككل	٠,٩٠١ (٠,٠١)	٠,٣١٦ (٠,٣٧)	٠,٨٣٩ (٠,٠٢)	٠,٩٠٦ (٠,٠١)	٠,٩٩٦ (٠,٠١)	٠,٦٦٩ (٠,٠٣)	٠,٦٩٠ (٠,٠٢)	٠,٨٥١ (٠,٠١)	٠,٨٢٩ (٠,٠٢)	

تبين لنا من الجدول (٣٩) وجود علاقة ارتباط معنوية بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي ككل إذ جاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠,٩٩٦) بمستوى دلالة (٠,٠١) وهو أقل من مستوى الدلالة المعمول به من قبل الباحثة والبالغ (٠,٠٥) وهذ يدل على دلالة معامل الارتباط بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي أي كلما أرتفع مستوى العمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أرتفع مستوى مهارات الأسئلة الصفية لديهم .

أما علاقة الارتباط بين مهارات الأسئلة الصفية والمهارات الفرعية فقد تبين لنا من خلال جدول (٢٨) إن هنالك علاقة ارتباط معنوية بين المهارات ككل والمهارات الفرعية ، إذ جاءت علاقة ارتباط المهارات ككل بمهارة الأسئلة التقويمية بالمرتبة الأولى بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٩١٧) ، في حين جاءت بالمرتبة الثانية علاقة الارتباط بين المهارات ككل ومهارة صياغة الأسئلة بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٨٩٠) ، أما بالمرتبة الثالثة فجاءت علاقة ارتباط المهارات ككل ومهارة تنويع الأسئلة الصفية بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٨٣١) وهذا يبين لنا بأن هنالك علاقة ارتباط قوية وموجبة بين مهارات الأسئلة الصفية ككل والمهارات الثلاث ، أما علاقة الارتباط بين مهارات الأسئلة الصفية ككل ومهارة توجيه الأسئلة الصفية فجاءت بقيمة ارتباط ضعيفة بلغت (٠,٣١٠) بمستوى دلالة بلغ (٠,٣٨٠) أكبر من مستوى الدلالة المعمول به والبالغ (٠,٠٥) وهذا يؤكد إن العلاقة غير دالة بين مهارات الأسئلة الصفية ككل ومهارة توجيه الأسئلة الصفية .

أما علاقة الارتباط بين العمق المعرفي ومستوياته الأربعة تبين لنا أن هنالك علاقة ارتباط معنوية (قوية وموجبة) بينهما ، إذ جاء بالمرتبة الأولى التفكير الاستراتيجي بمعامل ارتباط بلغ (٠,٨٥١) في حين جاء التفكير الممتد بالمرتبة الثانية بمعامل ارتباط بلغ (٠,٨٢٩) ، أما المرتبة الثالثة فجاء مستوى التذكر وإعادة الإنتاج وجاء مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات بالمرتبة الرابعة .

في حين تبين لنا من جدول (٢٨) إن علاقة الارتباط بين مهارات الأسئلة الصفية الفرعية ومستويات العمق المعرفي الأربعة علاقة ارتباط قوية وموجبة باستثناء مهارة توجيه الأسئلة الصفية التي ترتبط ارتباطاً ضعيفاً مع مستويات العمق المعرفي الأربعة .

تساعد مهارات الأسئلة الصفية في تحقيق تعلم عميق عند طلاب المرحلة المتوسطة والإعدادية في مادة اللغة العربية وهذا يعتمد على الفهم والموائمة بين المعايير والمحتوى والتقويم فقد طور نورمان ويب عام (١٩٩٥) تصنيف المعرفة السداسي لبلوم حيث صنف المعرفة حسب مستويات عمقها من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة مما يؤدي إلى أفكار مترابطة تساهم في رفع قدرات

المتعلمين على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة ، فمن خلال نتائج الدراسة الحالية تبين لنا قوة العلاقة بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي ، وهذا يمكن مدرس اللغة العربية من ترابط المعلومات لديه وعدم تداخلها وتقديمها إلى الطلبة بطريقة تشجع على التعلم مراعياً فيها قدراتهم وإمكانياتهم وبالتالي يزداد تحصيلهم الدراسي ويبعدهم عن المعرفة السطحية من خلال ممارستهم لمهارات التفكير العليا وهذا يتطلب من مدرس اللغة العربية أن يكون لديه القدرة والمهارة على تقييم الطلبة في المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها للتعلم مدى الحياة ، وان يكون قادراً على صياغة وتوجيه أسئلة صفية بمستويات متنوعة وأسئلة تقويمية بمستويات عمق معرفي مختلفة تساهم في تطوير العديد من المهارات العقلية وهذا ينعكس بشكل مباشر على رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم .

وتعلل الباحثة علاقة الارتباط المعنوية بين مهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي إلى إنها سبب من الأسباب التي تجعل من مدرس اللغة العربية قادراً على تنظيم المعرفة والمعلومات الملقاة على الطلبة بشكل منظم لمساعدتهم على رفع قدراتهم العقلية ، على العكس من ذلك فالأسئلة الصفية التي تصاغ وتوجه وتتنوع وتقيم وفق مستويات معرفية متدنية ستجعل من الطالب متلقي ومستمع خلال وقت الحصة الدراسية دون مشاركة أو مناقشة تذكر وضعف إعطاء الفرصة في الانتباه إلى المعلومات لتميزها أو معالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة ومن ثم انخفاض التحصيل الدراسي للطلبة وهذا ما أكدت عليه دراسة (حسن ،٢٠١٦) فمن الضروري العمل على تنمية مستويات العمق المعرفي باستعمال العديد من المهارات التدريسية ومن ابرزها مهارات الأسئلة الصفية لأنها تسهم في تطوير العديد من المهارات العقلية كالتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد وهذا ما أكدت عليه دراسة (إبراهيم ، ٢٠١٧) .

- **الاستنتاجات**

من خلال نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١. إن أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يعيرون أهمية كبيرة لتطوير مهاراتهم التدريسية ومن بينها مهارات الأسئلة الصفية لأنها وسيلة لتحقيق أهداف الدرس .

٢. لمديريات التربية دور في تطور مهارات الأسئلة الصفية من خلال عقدها للندوات والتأكيد على المتابعة المستمرة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها من قبل الإشراف التربوي .

٣. ضعف البيئة الصفية في أغلب المدارس المتوسطة والثانوية والإعدادية كقلة الأجهزة والوسائل التعليمية مع زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد جميعها ساهمة في ضعف مهارات الأسئلة الصفية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها كمهارة التوجيه .

٤. هنالك بعض الحقائق العلمية التي تغفلها بعض المؤسسات التربوية منها ضعف العلاقة بين النظرية والتطبيق أثناء إعداد مدرسي اللغة العربية من خلال التركيز على الجانب النظري وإهمالها للجانب التطبيقي .

٥. يعتمد العمق المعرفي لمدرسيي اللغة العربية ومدرساتها على نوع الدراسة الأكاديمية ومدى تركيزها على تنمية مستويات التفكير العليا لديهم .

٦. إن من أهم العوامل التي تساعد على رفع القدرات العقلية للطلبة والتحصيل الدراسي لديهم هو امتلاك مدرسي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية بمستويات معرفية مرتفعة تشتمل على التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد عن طريق قدرة مدرسي اللغة العربية على تنظيم المعارف والمعلومات الملقاة على الطلبة لتساعدهم على الفهم العميق والاحتفاظ بها واستعمالها في حل المشكلات وتطبيق تلك المعارف في مواقف تعليمية متنوعة .

٧. أن تنمية مستويات التفكير عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المراحل الدراسية الجامعية يزيد من العمق المعرفي لديهم مما ينعكس إيجاباً بدوره على الطلبة .

٨. تتفق الدراسة الحالية مع الأتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على تنمية تفكير الطلبة من خلال مدرسين يتسمون بمستويات عمق معرفي مرتفعة .

التوصيات :

من خلال النتائج التي تم التوصل لها توصي الباحثة ما يأتي:

١. تطوير مناهج اللغة العربية وتضمينها مستويات العمق المعرفي المتنوعة.
٢. ضرورة المتابعة الميدانية لمشرفي اللغة العربية وإدارات المدارس لمدرسي اللغة العربية والتأكيد على تضمين مهارات الأسئلة الصفية وفق مستويات العمق المعرفي .
٣. توجيه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى اختيار أسئلتهم الصفية بحيث لا تكون تكراراً لأسئلة الكتاب .
٤. زيادة إهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالطلبة غير المنتبهين مع مراعات الفروق الفردية بينهم ، وبناء عمق معرفي لديهم من طريق التركيز على صياغة وتوجيه أسئلة تقيس المستويات العليا كالتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد .
٥. توسيع نطاق الدراسات والبحوث الخاصة بمهارات الأسئلة الصفية والعمق المعرفي.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١. إجراء دراسة لمهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اختصاصات أخرى .
٢. إجراء دراسة أثر مهارات الأسئلة الصفية وفق مستويات العمق المعرفي في تنمية بعض مهارات اللغة العربية عند طلبة المرحلة المتوسطة .

- **المصادر والمراجع**
- القرآن الكريم .
- **المصادر العربية .**

- آل حيدان ، رجا بن عواضة (٢٠٠٨) : واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، جامعة أم القرى ، مكة .
- آل ياسين ، محمد حسين : مبادئ في طرائق التدريس العامة ، المطبعة العصرية ، صيدا ، ب ت ن .
  - (٥٣٧- ٥٥٧). الأردن، أربد .

- إبراهيم ، عاصم محمد (٢٠١٧): أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط ، المجلة التربوية ، مجلد ٣٢، العدد ١٢٥، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .
- إبراهيم ، مجدي عزيز و محمد عبد الحليم حسب الله ،(٢٠٠٢) : التفاعل الصفي ، مفهومه – تحليله – مهاراته ، ط٢ ، عالم الكتب ، عمان ، الأردن.
- إبراهيم ، مجدي وحسب الله عزيز (٢٠٠١): التفاعل الصفي ، ط١، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة .
- ابن منظور ، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ، ت (٧١١) هـ :لسان العرب ، تصحيح أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي ، ج ١٣، ط٣، دار إحياء التراث العالمي ، لبنان ، ١٩٩٩.
- ابن منظور ، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم : لسان العرب ، ج ١١، دار صادر ، لبنان ، ١٩٩٩.
- أبو جلال، صبحي حمدان (١٩٩٩): استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط١، دار المسرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- أبو علام ، رجاء محمود ،(١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، كلية التربية ، ط١ ، جامعة الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت .

- أبو عواد ، فريال محمد و عودة عبد الجواد أبو سنينة (٢٠١٤): خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم ، مجلة العلوم التربوية ، ٤١ – (١) ،
- أبو مغلي ، سميح (١٩٨٦): الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط٢،دار محمد لاوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- أبو هلال ، احمد (١٩٧٩) : تحليل عملية التدريس ، ط١ ، مكتبة النهضة الإسلامية ، الأردن ، عمان .
- الأحمد ، ردينة و يوسف حذام (٢٠٠١): طرائق التدريس (منهج – أسلوب وسيلة) ،ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- احمد سليمان عودة، ، فتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢) : أساسيات البحث العلمي ، مكتبة كتاني، الأردن .
- الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب العالمي ، العين .
- الإمام، مصطفى محمود وعبد الرحمن، أنور والعجيلي، صباح حسين (١٩٩٠) التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- الأمين ، شاكر محمود (١٩٩٢): أصول تدريس المواد الاجتماعية ، ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر ، القاهرة .
- البعلي ، إبراهيم وصالح مدحت (٢٠١١): فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض أبعاد التعلم العميق والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ١ (١٧٦)، ١٤١– ١٨٨.
- التل ، شادية احمد و محمد فخري مقدادي (١٩٨٨):دراسات تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي ، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (٢٠)، م٢،الكويت .

- توق ، محي الدين و عبد الرحمن عدس (١٩٨٣): أساسيات علم النفس التربوي ، جون وايلي وأولاده ،مالطا .
- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٨٦):مهارات التدريس ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- جابر ، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)،ط١،دار الفكر العربي ، القاهرة .
- جابر عبد الحميد جابر(١٩٨٩) : سيكولوجية التعلم .. نظريات وتطبيقات ، دار الكتاب الحديث ، الكويت .
- الجبوري ، حسن محمد جواد ، (٢٠١٢): منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الجلاد ، ماجد زكي (٢٠٠٤) : تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الحارثي ، حصة ، (٢٠١١) : أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الحربي ، سناء صالح (٢٠١٨) : واقع مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأسئلة الصفية في ضوء بعض المتغيرات ، جامعة طيبة ، السعودية .
- حسن ، رمضان علي (٢٠١٦) : العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة ، مجلة الدراسات تربوية واجتماعية ، ١ (٢٢) .

- الحمداني ، موفق و عامر قندلجي وعبد الرزاق بني هاني وفريد أبو زينة ،(٢٠٠٦): مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي ، جامعة عمان للدراسات العليا ، الأردن .
- حميدة ، أمام مختار و النجدي احمد و محمود صلاح الدين عرفة (٢٠٠٣): مهارات التدريس ، ط٢، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، القاهرة .
- الحيلة ، محمود (٢٠٠٩) : مهارات التدريس الصفي ،ط ٣، دار المسيرة ، عمان .
- الخضير، أمل بنت عبد الله (٢٠١٧) : فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- خطاب ، محمد (١٩٨٩): استخدام أسئلة التفكير العليا في التعليم الصفي ، الأونروا ، دائرة التربية والتعليم ، اليونسكو ، عمان .
- الخطايبة ، عبد الله ، (١٩٩٧): استخدام الأسئلة داخل الغرف الصفية ، مجمع رشيدات ، أربد .
- الخطيب ، خالد محمد (٢٠٠٩): الرياضيات المدرسية (مناهجها – تدريسها التفكير الرياضي)، ط٢، مكتبة المجتمع العربي ، الأردن ، عمان .
- الخليفة ، حسن جعفر ،(٢٠١٥): مدخل إلى المناهج وطرق التدريس ، ط١٠ ، مكتبة الرشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الخليفة ، حسن جعفر(١٩٩٦) : التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية ،ط١، منشورات جامعة عمر المختار .
- الخليلي ، خليل يوسف و عبد اللطيف حسين حيدر ، ومحمد جمال الدين يوسف ،(١٩٩٦): تدريس العلوم العام ، ط١ ، دار العلم ، دبي .

- الخوالدة ، محمد محمود، و طه محمد غانم ،و عدنان سليم العابد ،وحمدان علي نصر ، (١٩٩٧): طرق تدريس العلوم ، ط١، وزارة التربية والتعليم ، صنعاء.
- الخيلاني ، عامر كامل (٢٠١٠): تحليل مهارتي صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى مدرسي الكيمياء في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض خصائص المدرس ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد .
- الراوي ، شيماء علي (٢٠٢١): العمق المعرفي وعلاقة بمخططات الذات لدى طلبة الدراسات العليا ، العراق ، جامعة القادسية .
- الزوبعي ، عبد الجليل ،و محمد الغنام (١٩٨١): مناهج البحث في التربية ، ط١، مطبعة بغداد ، بغداد .
- زيتون ، عايش محمود (١٩٩٤): أساليب تدريس العلوم ، ط١، دار الشروق ،عمان .
- زيتون ، كمال (١٩٩٩): التدريس نماذجه ومهاراته ،ط١ ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، مصر ، الإسكندرية .
- الساعدي ، مريم رحيم هاشم (٢٠٢١) : عمق المعرفة الرياضية وعلاقة بمعالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، العراق ، جامعة بغداد .
- سعاد، جودت احمد (٢٠٠٦) : التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- سعادة ، جودة احمد (١٩٨٦): مستوى الطالب التعليمي وجنسه وأثرها على اكتساب المهارات واستخدام الجهات الرئيسية والفرعية في الحياة اليومية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، المجلد السادس ، العدد (٣٢) ، جامعة الكويت .

- سليمان ، علي السيد ،(١٩٩٩) : عقول المستقبل ، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الأبداع ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض .
- سمك ، محمد صالح (١٩٦٩): فن التدريس الأصيل للغة العربية والتربية الدينية ، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- السيد ، محمد احمد (٢٠٠٥) : كلمات تربوية، ط١ ، وزارة الثقافة السورية ، دمشق.
- شحاته ، حسن (٢٠١٦) : استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي ، ط١،الدار المصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- الشمري ، ثامر نجم عبود (٢٠٠٣): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل.
- صالح ، محمد محمود ، (٢٠٠٨) : مبادئ التحليل الإحصائي ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .
- الصرايرة ، خالد ، وهادي الطوالبة ، نسرين الشمالية ، باسم الصرايرة ، (٢٠١٠) :طرائق التدريس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- طبقي ، علي و عمر زكري (٢٠٠٥) : دور الأسئلة المصاحبة لمادة اللغة الإنكليزية في الوسائل التعليمية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد الأول ، العدد الأول ، (٦٧ – ٧٧).
- طلبة ، إيهاب جودة احمد(٢٠٠٧): الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩) : التدريس الفعال (تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته– تقويمه) ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

- عباس ، محمد خليل و أخرون ، (٢٠١٤): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- عبد الرحمن (١٩٩٧): القياس النفسي (النظرية والتطبيق) ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، مجلة البحوث التربوية والنوعية ، جامعة المنصورة العدد (٢٠) ، لسنة ٢٠١١.
- عبد العوفي ،ماجد بن عواد ،٢٠٢٠، فاعلية وحدة مقترحة بالكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على عمق المعرفة لدى طلاب الصف الثانوي ،مجلة الفتح ، العدد٨٣، العراق
- عبد اللطيف ، خيري (١٩٨٨) : خصائص المعلم المهني وكفاياته ، دائرة التربية والتعليم ، انروا ، (يونسكو) ، عمان .
- العبسي ، محمد مصطفى ، (٢٠١٠): التقويم الواقعي في العملية التدريسية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عبيدات ، ذوقان و أبو سميد سهيلة (٢٠١١): استراتيجيات التدريس في القرن ٢١،ط٢ ، دار الفكر للنشر ، الأردن ، عمان .
- عبيدات ، سليمان احمد (١٩٨٩): أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية ،ط٢، الجامعة الأردنية ،كلية التربية ، مطبعة النور النموذجية ، عمان.
- عبيدات ، هاني و منصور العرود (٢٠١٠): الأسئلة الصفية الشائع أستخدمها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتعرف بإجابات الطلبة في مديرية لواء دير العلا ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، ١٠ (٢) ،(٣٣- ٤٧) ، الأردن .
- العتوم ، عدنان يوسف ، ٢٠١٢ ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

- عرفه ، محمود صلاح الدين (٢٠٠٤) : تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- العزاوي ، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): استراتيجيات طرح الأسئلة مع تطبيقات رياضياتية ، دار دجلة ،الأردن ،عمان .
- عزيز ، حنا داود و أنور حسين (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة ، جامعة بغداد ، بغداد .
- العظمات ، عبد السلام مروح (٢٠١٠): مستوى الأسئلة الصفية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقتها بالاستيعاب الاستماعي عند طلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن ، عمان .
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته و تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، ط١، دار الفكر العربي ، مصر ، القاهرة .
- عودة ، أبو سنية (١٩٩٠): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
- عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ط١، المطبعة الوطنية ، الأردن ، عمان .
- عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الأمل ،عمان .
- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي، (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، ط٢ ، جامعة اليرموك ، كلية التربية ، عمان .

- عيدان ، دوقان وعدس عبد الرحمن وعبد الحق كايد ، (١٩٩٦): البحث العلمي (مفهومه- أدواته – أساليبة) ،ط٥، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
- عيوسي ، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر .
- غباري ، ثائر احمد وأخرون (٢٠١٥): البحث النوعي في التربية وعلم النفس ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- الغنيم ، سميره صالح ، (١٩٩٠): الأسئلة الصفية لمعلمي العلوم الابتدائية العليا وعلاقتها بفهمهم طبيعة العلم وخصائص منهاج العلوم الذي يدرسونه، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان .
- فان دالين ، ديمو يولد ناب (١٩٨٤): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٣، ترجمة محمد نبيل وأخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- الفايز، العنود محمد عبد (٢٠١٧): مستويات عمق المعرفية الرياضية في كتب الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، عمان .
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، (٢٠٠٣): كفايات التدريس ، عمان ، الأردن، دار الشروق ، للنشر والتوزيع .
- فرج ، صفوت (١٩٨٩) : مدخل إلى علم النفس (القياس النفسي) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط١ ، القاهرة .
- الفنيش ، احمد علي (١٩٧٥) : التربية الاستقصائية ، الدار العربية للكتب ، تونس .
- الفهيد ، خالد بن عبد الرحمن، (١٩٩٦): تقويم مهارة الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، رسالة

ماجستير ، الرياض ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

- الفيل ، حلمي (٢٠١٩) : متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين) ، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- الفيل ، حلمي محمد حلمي (٢٠١٦): فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد ٢٦ ، عدد٩١ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مصر .
- قرعان، محمد عيد و العزاوي، وفار قيس . (٢٠١٦) . التفكير السابر- نظرة تطبيقية ، عمان: دار الأيام للنشر و التوزيع.
- قطامي، يوسف و رياض الشديفات (٢٠٠٩): أسئلة التفكير الإبداعي (برنامج تطبيقي)، ط١، دار المسيرة ، عمان .
- قندلجي ، عامر إبراهيم (١٩٩٣) البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات ، ط١، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): طرق تدريس الرياضيات أساليبه (أمثلة – مناقشات)، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .
- الكبيسي ، وهيب مجيد (٢٠١٠) : الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، ط١، دار العالمية ، لبنان ، بيروت .
- مجيد عبد الحسين، رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢): القيم والتقويم للطالب الجامعي ، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق.
- محمد شفيق ، (٢٠٠١): البحث العلمي والخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية .

- المساعيد ، مفضي عايد و سعود فهاد الخريشة ، (٢٠١٢) : الإدارة الصفية ، ط١ ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- المفتي . محمد أمين (١٩٨٤): سلوك التدريس ، ط١ ، مطبعة نهضة مصر، القاهرة .
- الملا ، محمد عبد القادر ،(١٩٩٠): تقويم مهارات الأسئلة الشفوية لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض ، مجلة كلية التربية الرياض .
- الموسوي ، احمد عبد المحسن ،(٢٠١٧): قراءات منهجية في طرائق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ميخائيل ، امطانيوس (١٩٩٥): التقويم التربوي الحديث ، ط١ ، منشورات جامعة سبهاء .
- نشواني ، عبد المجيد (١٩٨٥): علم النفس التربوي ، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الأردن ، أربد .
- الهاشمي ، عبد الرحمن و محسن علي عطية (٢٠١٤): تحليل مضمون المناهج الدراسية ، ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

- **المصادر الأجنبية**

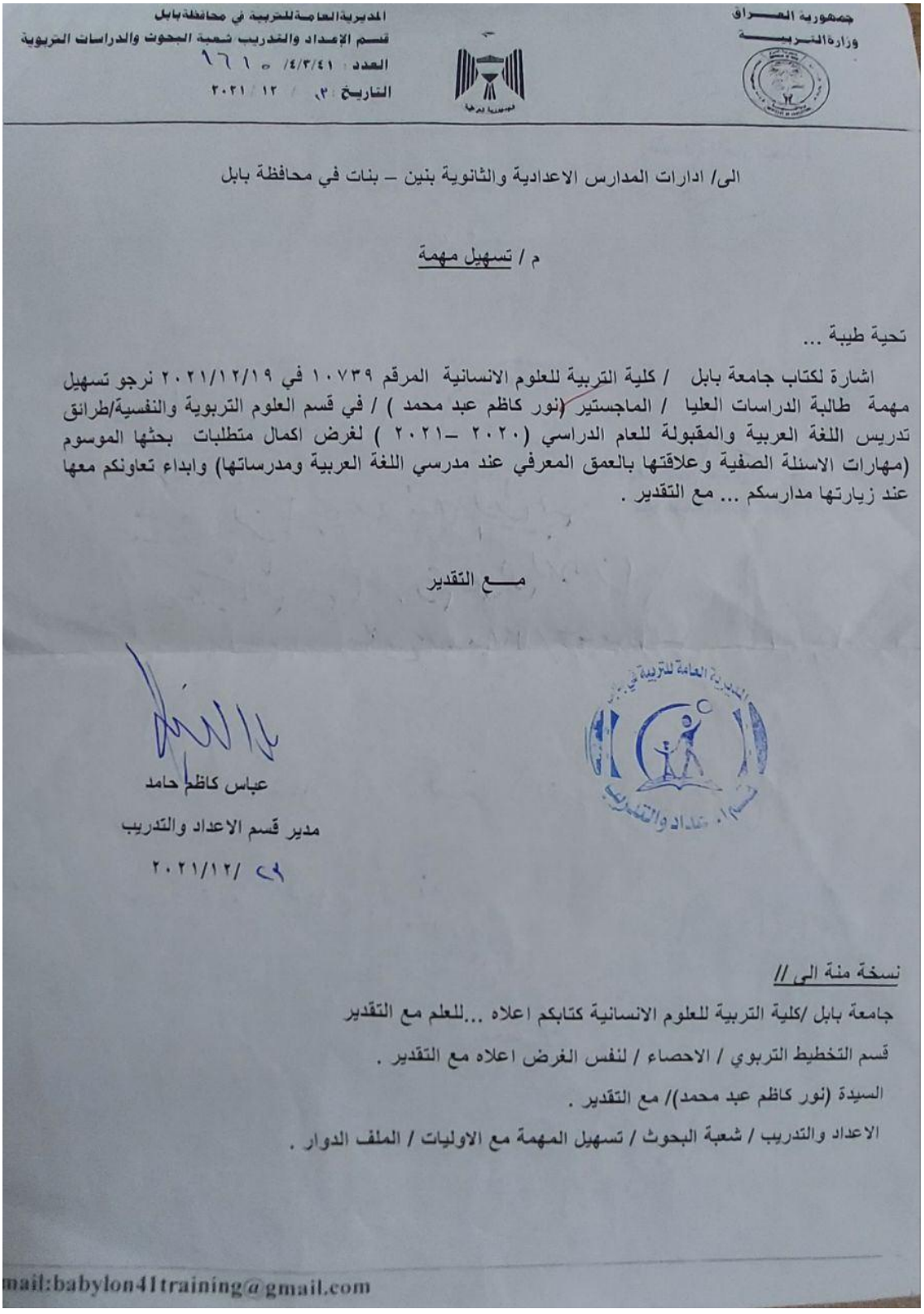
- Anastasi, Ann, (1976) : psychological testing, 4th ed , the
- Bennet, D & Bennet, A,(2008):"The Depth of Knowledge : Surface, Shallow or Deep ?", VINE , Vol . 38, Issue 4.
- Bloom, B. (1977). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation, Journal of Personality, 74(6):1749-1771.
- Dogbey, J., & Dogbey, J. (2016). Depth of knowledge and context characteristics of the West African Examination Council's Core Mathematics assessment – the case of Ghana from 1993–2013. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(4), 376–398.
- Emily, H., Marletta, K., Dorothy, S., & Judy, W. (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching, 38(2)*, p. 159.
- Gregory, R., (2015). Psychological Testing: History, Principles and Application, seventh Ed., Person Education Limited, England.
- Hess, K., Jones, B., Carlock, D & Walkup, J. (2009):" Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-level Process "Academic Press

- Hess, Karina, 2006: (Applying Webb's Depth of Knowledge and NAEPLevel's of Complexity in Mathematic), Center for Assessment, Dover, NH
- Hogan, H. (2015).Psychological Testing. A Practical Introduction, third edtion, John Wiley & Sons Inc.
- Kerry, T. (2002). *Explaining and questioning*. London: Nelson Thornes.
  Macmillan company , new york.
- Mississippi state University (2009) : Webb s Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions , HTTP: REDESIGN . RCU . MSSTATE.EDU.
- Nannally , J .G. (1978): Psychometric theory, Mcgrow – Hill, New York.
- Newmann, T. (2008). Questions the role of the teacher in the class period. *British Journal of Sociology of Education*, *39*(5), 451-463.
- Petit , M.& Hess , K (2006) : Applying Webb s Depth – of – Knowledge and NAEP Levels of complexity in (online) avaible , (DOK) Mathematics .
- Stanley, G. J. , Hopkins, K. D. (1972). Educational Psychology Measurement and Evaluation, Prentice- Hill Press, New Jersey
- Thomas,J.(2017). Noticing And Knowlego Exploring Theoretical Knowledge For Teaching ,The Mathematics Educator.
- Toni, A., & Parse, F. (2013). The Status of Teacher's Questions and Students' Responses: The Case of an EFL Class. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(2), 564-569.
- Viator, C. (2010):" A Critical Analysis of the Implementation of Depth of Knowledge and Preliminary Findings Regarding Its Effectiveness in Language Arts Achievement" ,PhD Dissertation, University of Southern Mississippi.

- Webb ,N. (2005) : Report , Alignment Analysis of Science Standards and
- Webb, Norman ,2007 (Issues Related To Judging The
- Webb, Norman ,2009 (Webb Depth of Knowledge Guide).
- Xiaojia, W. (2011). *Investigation and Research on the Present Situation of Teachers' Questioning in Junior Middle School*. Shanghai: Huadong Normal University Press.

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة



جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤/٣/٤١ / ١٦١٥
التاريخ : ١٣ / ١٢ / ٢٠٢١

الى/ ادارات المدارس الاعدادية والثانوية بنين – بنات في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية المرقم ١٠٧٣٩ في ٢٠٢١/١٢/١٩ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (نور كاظم عبد محمد) / في قسم العلوم التربوية والنفسية/طرائق تدريس اللغة العربية والمقبولة للعام الدراسي (٢٠٢٠ –٢٠٢١) لغرض اكمال متطلبات بحثها الموسوم (مهارات الاسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم ... مع التقدير .

مـــع التقدير

عباس كاظم حامد
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢١/١٢/ ١٣

نسخة منة الى //
جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية كتابكم اعلاه ...للعلم مع التقدير
قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه مع التقدير .
السيدة (نور كاظم عبد محمد)/ مع التقدير .
الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

mail:babylon41training@gmail.com

ملحق ٢

بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية بصيغتها الأولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

(٢٠٢١- ٢٠٢٢)

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم .

م/ بيان صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة

(مهارات الأسئلة الصفية)

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم(مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) ولما تراه الباحثة فيكم من خبره ودراية تعرض عليكم بطاقة الملاحظة هذه وتضم أربع مهارات خاصة بالأسئلة الصفية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها يرجى تفضلكم ببيان رايكم وملاحظاتكم السديدة من حيث صلاح فقراتها من عدمه وأجراء أي تعديل أو إضافة أو حذف بحسب ما ترونه مناسباً شاكرين تعاونكم لتحقيق أهداف البحث .

الباحثة

نور كاظم عبد

الصيغة الأولية لبطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية

ت	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملحوظات
أولاً : مهارة صياغة الأسئلة الصفية **تتطلب مهارة صياغة الأسئلة الصفية من المدرس والمدرسة صياغة الأسئلة الأتية:**				
١.	صياغة أسئلة الدرس صياغة لغوية صحيحة وسليمة.			
٢.	صياغة أسئلة محددة الإجابة.			
٣.	صياغة أسئلة تقويمية في نهاية الدرس.			
٤.	صياغة أسئلة تشتمل مفاهيم الدرس جميعها .			
٥.	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف الدرس .			
٦.	صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .			
٧.	تجنب صياغة الأسئلة الموحية للإجابة .			
٨.	صياغة أسئلة مثيرة لتفكير الطلبة .			
٩.	صياغة أسئلة تغطي جزئيات الموضوع جميعها .			
١٠.	صياغة أسئلة مصطلحاتها صحيحة علمياً.			
١١.	صياغة أسئلة واضحة المطلب والمعنى			
١٢.	صياغة أسئلة تبتعد عن التخمين في الإجابة .			
١٣.	صياغة أسئلة تتنوع من حيث المستوى المعرفي.			
١٤.	صياغة أسئلة متتابعة ومتسلسلة .			
١٥.	صياغة أسئلة تناسب المستويات العمرية للطلبة			
١٦.	صياغة أسئلة كلماتها مألوفة لدى الطلبة			

فقرات أخر خاصة بصياغة الأسئلة الصفية ترون إضافتها

_____

_____

_____

ت	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملحوظات
ثانياً : مهارة توجيه الأسئلة الصفية **تتطلب مهارة توجيه الأسئلة الصفية من المدرس والمدرسة توجيه الأسئلةالأتية:**				
١٧	توجيه السؤال بصوت مسموع للطلبة كلهم .			
١٨	توجيه السؤال في الوقت المخصص له حسب خطة الدرس.			
١٩	توجيه السؤال بنبره حماسية مشجعة ومشوقة.			
٢٠	توجيه السؤال بطريقة تثير التفكير لدى الطلبة.			
٢١	توجيه السؤال مره واحدة من دون تكرار.			
٢٢	توجيه أسئلة تراعي الفروق الفردية للطلبة .			
٢٣	توجيه السؤال للطلبة جميعهم داخل الفصل وقبل اختيار الطالب المجيب.			
٢٤	إعطاء الفرصة لتفكير الطلبة بالإجابة من ٣-٥ ثانية .			
٢٥	توزيع الأسئلة بين الطلبة جميعهم بطريقة تضمن مشاركتهم .			
٢٦	طرح السؤال بنحو غير سريع .			
٢٧	إعادة طرح السؤال بعد تجزئته .			
٢٨	طرح أسئلة إلى الطلبة غير المنتبهين .			
٢٩	التدرج في طرح الأسئلة من السهلة إلى الصعبة.			
٣٠	طرح السؤال بلغة فصيحة سليمة .			

فقرات أخر خاصة بتوجيه الأسئلة الصفية ترون إضافتها

_____

_____

_____

_____

ت	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملحوظات
ثالثاً: مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية(المعرفية – الوجدانية – النفس حركية).				
٣١	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التذكر .			
٣٢	وضع أسئلة تقيس القدرة على الفهم .			
٣٣.	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التطبيق.			
٣٤	وضع أسئلة تقيس القدرة على التحليل .			
٣٥	وضع أسئلة تقيس القدرة على التركيب .			
٣٦	وضع أسئلة تساعد على حل المشكلات.			
٣٧	طرح أسئلة محفزه على التفكير الإبداعي .			
٣٨	طرح أسئلة تنظم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلم .			
٣٩	وضع أسئلة تقيس الجوانب الوجدانية .			
٤٠	عرض أسئلة تساعد على الإدراك الحسي (إلقاء شعر ، كتابة إملاء			

فقرات أخر خاصة بتنويع مستويات الأسئلة الصفية ترون إضافتها

ت	المهارة	تصلح	لا تصلح	الملحوظات
رابعاً: مهارة الأسئلة التقويمية (القبلي – التكويني – الختامي) . تتطلب مهارة الأسئلة التقويمية من المدرس والمدرسة الاتي :				
٤١.	صياغة أسئلة تمهيدية مثيرة للتفكير .			
٤٢.	توجيه أسئلة تمهيدية لربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة خلال الدرس.			
٤٣.	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع .			
٤٤.	صياغه أسئلة تقويمية بعد إنتهاء الدرس .			
٤٥.	صياغه أسئلة تحقق كل هدف من هداف الدرس .			
٤٦.	صياغة أسئلة تقويمية تلبي حاجات الطلبة وميولهم .			
٤٧.	صياغة أسئلة تقويمية تراعي الفروق الفردية .			

فقرات أخر خاصه بالأسئلة التقويمية ترون إضافتها .

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق (٣)

معايير تصحيح بطاقة ملاحظة الأسئلة الصفية

أولاً: مهارة صياغة الأسئلة الصفية

١.	صياغة أسئلة الدرس صياغة لغوية صحيحة . أ. لغتهُ صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء اللغوية. (٣درجات) ب. لغتهُ صحيحة وسليمة مع بعض الأخطاء اللغوية. (درجتين) ت. كثرة الأخطاء اللغوية لديه. (درجة واحدة)
٢.	صياغة أسئلة محددة الإجابة . أ. صياغة أسئلة تشتمل على مطلب واحد فقط محدد.(٣ درجات) ب. صياغة أسئلة تشتمل على أكثر من مطلب واحد غير محدد.(درجتان) ت. صياغة أسئلة تحتمل أكثر من إجابة. (درجة ١)
٣.	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف الدرس . أ. أسئلة تقويمية لكل هدف سلوكي سؤال للتعرف على تحقيقه. (٣ درجات) ب. أسئلة تقويمية يشتمل السؤال الواحد على أكثر من هدف سلوكي. (درجتان) ت. أسئلة تقويمية لا تقيس الأهداف السلوكية للدرس . (١ درجة)
٤.	صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة . أ. أسئلة تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب . (٣ درجات) ب. أسئلة ذات مستوى صعب . (درجتان) ت. أسئلة سهلة الإجابة . (١درجة)
٥.	تجنب صياغة الأسئلة الموحية للإجابة . أ. أسئلة لا تتضمن مفرداتها جزء من الإجابة . (٣ درجات) ب. أسئلة تحمل بعض مفرداتها جزء من الإجابة . (درجتان) ت. أسئلة تتضمن مفرداتها جزء كبير من الإجابة .(أسئلة هل تعلم). (درجة واحدة)
٦.	صياغة أسئلة مثيرة لتفكير الطلبة . أ. أسئلة محفزة على البحث والتجريب والإبداع بمستوى عالي. (٣درجات) ب. أسئلة محفزة على البحث والتجريب والإبداع بمستوى متوسط . (درجتان) ت. أسئلة غير محفزة على البحث والتجريب والإبداع .(درجة واحدة)

٧.	صياغة أسئلة تغطي جزئيات الموضوع جميعها . أ. أسئلة شاملة لجميع أجزاء الدرس دون أن تغفل شيئا منها . (٣ درجات) ب. أسئلة شاملة لمعظم جزيئيات الدرس . (درجتان) ت. أسئلة شاملة لبعض جزيئات الدرس . (درجة واحدة)
٨.	صياغة أسئلة مصطلحاتها دقيقة من الناحية العلمية . أ. أسئلة مصطلحاتها العلمية وكلماتها سهلة التفسير من قبل الطالب. (٣درجات) ب. أسئلة مصطلحاتها العلمية وكلماتها يشوبها بعض الغموض . (درجتان) ت. أسئلة مصطلحاتها العلمية وكلماتها غامضة وصعبة التفسير. (درجة واحدة)
٩.	صياغة أسئلة تبتعد عن التخمين في الإجابة . أ. الابتعاد عن الأسئلة التي تبدأ ب (هل) والتي تكون الإجابة عنها ب (نعم) أو (لا) وصياغة أسئلة تستدعي التفكير من مستوى التذكر .(٣ درجات) ب. الابتعاد عن الأسئلة التي تبدأ ب (هل) والتي تكون الإجابة عنها ب (نعم) أو (لا) وصياغة أسئلة تستدعي مستوى التطبيق . (درجتان) ت. استخدامه أسئلة تبدأ ب (هل) وتكون الإجابة عنها ب (نعم) أو (لا) . (١ درجة)
١٠.	صياغة أسئلة متتابعة ومتسلسلة . أ. أسئلة تراعي الربط بين أجزاء الدرس بشكل كبير . (٣ درجات) ب. أسئلة تراعي الربط بين أجزاء الدرس بشكل متوسط . (درجتان) ت. أسئلة لا تراعي الربط بين أجزاء الدرس مع بعضها البعض . (١ درجة)
١١.	صياغة أسئلة تناسب المستويات العمرية للطلبة . أ. أسئلة لغتها ومفرداتها سهلة ومفهومة وواضحة لجميع الطلبة . (٣ درجات) ب. أسئلة لغتها مشوبة ببعض الغموض ويوجد صعوبة في فهمها وتفسيرها . (درجتان) ت. أسئلة لغتها ومصطلحاتها صعبة ولا يفهمها جميع الطلبة . (١درجة)

ثانياً : مهارة توجيه الأسئلة الصفية

١.	طرح السؤال بلغة فصيحة سليمة . أ. طرح السؤال بلغة فصحى خالية من الأخطاء النحوية والصرفية مبتعداً قدر الإمكان عن الألفاظ العامية والمصطلحات الشعبية . (٣ درجات) ب. طرح السؤال بلغة فصحى مع وجود بعض العبارات العامية . (درجتان) ت. طرح السؤال مستخدماً عبارات عامية بعيدة عن الفصحى السليمة . (درجة واحدة)

٢.	توجيه السؤال في الوقت المخصص له حسب خطة الدرس. أ. مراعاة عنصر الوقت في توجيهه للأسئلة بشكل يناسب خطة الدرس . (٣ درجات) ب. بعض الأسئلة لم تراعِ فيها عنصر الوقت بشكل مناسب خطة الدرس .(درجتان) ت. اغلب الأسئلة لم يراعِ فيها عنصر الوقت بشكل مناسب خطة الدرس .(١ درجة)
٣.	توجيه السؤال بنبره حماسية مشجعة ومشوقة. أ. استخدامه الكلمات التشجيعية بنبرة منغمة واضحة تحفز فضولهم للاكتشاف . (٣ درجات) ب. استخدامه الكلمات التشجيعية بنبرة منخفضة . (درجتان) ت. ضعف استخدامه الكلمات التشجيعية والنبرات الحماسية . (درجة واحدة)
٤.	توجيه السؤال بطريقة تثير التفكير عند الطلبة. أ. توجيه أسئلة مرتبطة بخبرات الطالب السابقة وتدور حول معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم. (٣ درجات) ب. توجيه أسئلة بشكل غير مباشر بخبرة الطلبة السابقة . (درجتان) ت. توجيه أسئلة ليس لها علاقة بخبرات الطلبة السابقة . (١ درجة)
٥.	توجيه السؤال مره واحدة من دون تكرار. أ. تجنب تكرار السؤال من قبل المدرس أكثر من مره واحدة إلا في حالات معينة .(٣ درجات) ب. عدم تكرار السؤال على الرغم من التأكد من عدم وضوح عباراته. (درجتان) ت. تكرار السؤال بشكل مستمر .(درجة واحدة)
٦.	توجيه أسئلة تراعي الفروق الفردية للطلبة . أ. توجيه أسئلة تناسب قدرات الطلبة ، وامتلاك المدرس القدرة على إعادة صياغتها بصورة أخرى صحيحة ومبسطة . (٣ درجات) ب. طرحه أسئلة تناسب أغلب الطلبة .(درجتان) ت. طرحه أسئلة لا تناسب أغلب التلاميذ ، (الموهوبين فقط). (درجة واحدة)
٧.	توجيه السؤال للطلبة جميعهم داخل الفصل ومن ثم اختيار الطالب المجيب. أ. توجه السؤال لجميع الطلبة قبل اختيار الطالب المجيب من المتطوعين وغير المتطوعين . (٣ درجات) ب. توجيه السؤال لجميع الطلبة واختيار الطالب المجيب من غير المتطوعين فقط. (درجتان) ت. توجيه السؤال لجميع الطلبة واختيار الطالب المجيب من المتطوعين فقط. (درجة واحدة)

٨.	إعطاء الفرصة لتفكير الطلبة بالإجابة من ٣-٥ ثانية. أ. استخدامه زمن الانتظار بعد طرح السؤال (٣_٥) ثانية . (٣ درجات) ب. استخدامه زمن الانتظار أكثر من (٥) ثواني يشعرون بالملل والضجر. (درجتان) ت. استخدامه زمن الانتظار أقل من (٢) ثانية ، يعتمدون على التذكر من دون تفكير. (درجة واحدة)
٩.	توزيع الأسئلة بين الطلبة جميعهم بطريقة تضمن مشاركتهم . أ. استخدام الأسئلة العنقودية أو (المظلة) لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في مناقشة الدرس . (٣ درجات) ب. استخدام الأسئلة العنقودية مع إشراك بعض الطلبة في الإجابة . (درجتان) ت. استخدام الأسئلة العنقودية مع إشراك الطلبة المتفوقين في الإجابة . (درجة واحدة)
١٠.	طرح أسئلة إلى الطلبة غير المنتبهين . أ. التركيز على إشراك الطلبة غير المنتبهين فقط في الإجابة .(٣ درجات) ب. التركيز على إشراك الطلبة المتطوعين في الإجابة. (درجتان) ت. التركيز على إشراك الطلبة المتفوقين في الإجابة . (١ درجة)
١١.	التدرج في طرح الأسئلة من السهلة إلى الصعبة. أ. اعتماده المنهج الاستقرائي في طرحه للأسئلة أي من الجزء إلى الكل .(٣ درجات) ب. يعتمد العشوائية في طرح الأسئلة .(درجتان) ت. لا يتدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب .(درجة واحدة)
١٢.	توجيه السؤال بصوت مسموع للطلبة كلهم . أ. توجيه السؤال بصوت عالي واضح ومسموع لجميع الطلبة .(٣ درجات) ب. توجيه السؤال بصوت منخفض لا يسمح للطلبة بسماع جميع مفردات السؤال .(درجتان) ت. توجيه السؤال بصوت منخفض جداً لا يسمح لجميع الطلبة بسماع السؤال.(درجة واحدة)

ثالثاً: مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية(المعرفية – الوجدانية – النفس حركية)	
١.	تصميم أسئلة تقيس قدرة الطالب على التذكر . أ. أسئلة تقيس مستوى قدرة الطالب على التذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات التي سبق وان تعلمها بدرجة كبيرة .(٣ درجات) ب. أسئلة تقيس مستوى قدرة الطالب على التذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات التي سبق وان تعلمها بدرجة متوسطة .(درجتان) ت. أسئلة تقيس مستوى قدرة الطالب على التذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات التي سبق وان تعلمها بدرجة ضعيفة. (درجة واحدة)
٢.	وضع أسئلة تقيس القدرة على الفهم . أ. أسئلة يطلب من الطالب أن يعبر عن الفكرة بأسلوبه وأن يربط الحقائق والمعلومات ويقارن ويلخص الأفكار بمستوى عالي .(٣ درجات) ب. أسئلة يطلب من الطالب أن يعبر عن الفكرة بأسلوبه وأن يربط الحقائق والمعلومات ويقارن ويلخص الأفكار بمستوى متوسط .(درجتان) ت. أسئلة يطلب من الطالب أن يعبر عن الفكرة بأسلوبه وأن يربط الحقائق والمعلومات ويقارن ويلخص الأفكار بمستوى ضعيف .(درجة واحدة)
٣.	وضع أسئلة تقيس القدرة على التطبيق . أ. أسئلة يطلب فيها من الطالب تطبيق معلوماته التي اكتسبها في مواقف جديدة لحل مشكلة معقدة . (٣ درجات) ب. أسئلة يطلب فيها من الطالب تطبيق معلوماته التي اكتسبها في مواقف جديدة بصورة متوسطة . (درجتان) ت. أسئلة يطلب فيها من الطالب تطبيق معلوماته التي اكتسبها في مواقف جديدة بصورة ضعيفة . (درجة واحدة)
٤.	وضع أسئلة تقيس القدرة على التحليل . أ. يضع أسئلة توضح العلاقة بين الأفكار من حيث الربط والاستنتاج بدرجة كبيرة. (٣درجات)

	ب. يضع أسئلة توضح العلاقة بين الأفكار من حيث الربط والاستنتاج بدرجة متوسطة . .(درجتان) ت. يضع أسئلة توضح العلاقة بين الأفكار من حيث الربط والاستنتاج بدرجة أقل من المستويين السابقين .(درجة واحدة)
٥.	وضع أسئلة تقيس القدرة على التركيب . أ. يضع أسئلة جديدة بالنسبة لخبرات الطالب السابقة تقيس مستويات عليا من التفكير ومنحه الوقت الكافي للإجابة عليها.(٣ درجات) ب. يضع أسئلة جديدة بالنسبة لخبرات الطالب السابقة تقيس مستويات عليا من التفكير بدرجة متوسطة .(درجتان). ت. يضع أسئلة جديدة بالنسبة لخبرات الطالب السابقة تقيس قدرته على التفكر بدرجة ضعيفة. (١درجة)
٦.	طرح أسئلة محفزه على التفكير الإبداعي . أ. يضع أسئلة محفزه على التفكير تشجع الطلبة على الإبداع تكون إجابات متعددة ومتفرعة وجديدة ذات مستويات عليا .(٣ درجات) ب. يضع أسئلة محفزه على التفكير تشجع الطلبة على الإبداع بعضها مستوياتها عليا وبعضها دنيا .(درجتان) ت. يضع أسئلة ذات مستويات دنيا من التفكير .(درجة واحدة)
٧.	طرح أسئلة تنظم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلم . أ. يطرح أسئلة تجعل الطالب متفاعلا مع الموقف التعليمي من خلال ربطها لخبراته السابقة بالخبرات الجديدة (٣ درجات) ب. يطرح أسئلة تجعل المتعلم أقل تفاعلا مع الموقف التعليمي .(درجتان) ت. يطرح أسئلة تشجع الطالب على التفاعل بصورة ضعيفة .(درجة ١)
٨.	وضع أسئلة تقيس الجوانب الوجدانية (تنمي ميول الطلبة وحاجاتهم). أ. يضع أسئلة تنمي ميول الطلبة واتجاهاتهم وقيمهم وتربي فيهم الجانب الروحي.(٣ درجات) ب. يضع أسئلة تنمي ميول الطلبة واتجاهاتهم بدرجة متوسطة . (درجتان) ت. يضع أسئلة تنمي ميول الطلبة واتجاهاتهم بدرجة ضعيفة. (درجة ١).

رابعاً: مهارة الأسئلة التقويمية (القبلي – التكويني – الختامي) .	
١.	صياغة أسئلة تمهيدية مثيرة للتفكير . أ. أسئلة يركز فيها المدرس على إثارة تفكير المتعلم وتحفيزه نحو الدرس .(٣ درجات) ب. أسئلة تركز على إثارة تفكير المتعلم بدرجة متوسطة . (درجتان) ت. طرح أسئلة تثير تفكير المتعلم بدرجة ضعيفة .(درجة ١)
٢.	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع . أ. وضع أسئلة تقويمية تتناول المحاور الأساسية للدرس يكون الهدف منها تثبيت المعلومات لجميع مفردات الدرس .(٣ درجات) ب. وضع أسئلة تتناول أغلب مفردات الدرس للتعرف على حجم المعلومات المكتسبة لدى الطلبة .(درجتان) ت. وضع أسئلة تقويمية تتناول بعض محاور الدرس .(درجة ١)
٣.	صياغه أسئلة تقويمية بعد إنتهاء الدرس . أ. وضع أسئلة تقويمية نهاية الدرس تشتمل على جميع أهداف الدرس. (٣ درجات) ب. وضع أسئلة تقويمية نهاية الدرس تشمل على أغلب أهداف الدرس .(درجتان). ت. وضع أسئلة تقويمية نهاية الدرس تشتمل على بعض أهداف الدرس (درجة ١)
٤.	صياغه أسئلة تحقق كل هدف من أهداف الدرس . أ. صياغة أسئلة تقويمية لكل هدف من أهداف الدرس .(٣درجات) ب. صياغة أسئلة تقويمية تغطي أغلب أهداف الدرس .(درجتان) ت. صياغة أسئلة تقويمية تحقق بعض أهداف الدرس .(درجة ١)

ملحق (٤)

خبراء بطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية بصيغتها الأولية

ت	اسم الخبير	الجامعة	الكلية	التخصص
١.	أ.د أحمد يحيى السلطاني	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
٢.	أ.د بسام عبد الخالق عباس	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٣.	أ.د جؤذر حمزة كاظم	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
٤.	أ.د حمزة هاشم السلطاني	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٥.	أ.د رائد رسم يونس	بغداد	التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٦.	أ.د شعلان عبد علي سلطان	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية
٧.	أ.د علي حسين مظلوم	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس المعرفي
٨.	أ.د فاضل ناهي عبد عون	القادسية	كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٩.	أ.د محسن حسين مخلف	مستنصرية	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٠.	أ.د مشرق محمد مجول	بابل	التربية الأساسية	مناهج وطرائق تدريس
١١.	أ.د مكي فرحان كريم	القادسية	التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٢.	أ.د مؤيد سعيد الشمري	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٣.	أ.م.د سعاد موسى يعقوب	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٤.	أ.م.د سعد جبار ثجيل	مستنصرية	التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥.	أ.م.د صبا حامد حسين	بغداد	تربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٦.	أ.م.د عمار إسماعيل خليل	مستنصرية	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧.	أ.م.د عمران عبد صكب	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٨.	أ.م.د فارس مطشر حسن	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٩.	أ.م.د فراس حسن عبد الأمير	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢٠.	أ.م.د يحيى خليفة حسن	القادسية	التربية	طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٥)

الصيغة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات الأسئلة الصفية

أسم المدرسة :.....

أسم المدرس :.....

تاريخ الزيارة:.....

موقع المدرسة:.....

ت	أولاً : مهارة صياغة الأسئلة الصفية	عالي ٣	متوسط ٢	ضعيف ١
١.	صياغة أسئلة الدرس صياغة لغوية صحيحة .			
٢.	صياغة أسئلة محددة الإجابة.			
٣.	صياغة أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف الدرس .			
٤.	صياغة أسئلة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .			
٥.	تجنب صياغة الأسئلة الموحية للإجابة .			
٦	صياغة أسئلة مثيرة لتفكير الطلبة .			
٧.	صياغة أسئلة تغطي جزئيات الموضوع جميعها .			
٨	صياغة أسئلة مصطلحاتها دقيقة من الناحية العلمية .			
٩	صياغة أسئلة تبتعد عن التخمين في الإجابة .			
١٠.	صياغة أسئلة متتابعة ومتسلسلة			
١١.	صياغة أسئلة تناسب المستويات العمرية للطلبة.			

ت	ثانياً : مهارة توجيه الأسئلة الصفية	عالي ٣	متوسط ٢	ضعيف ١
١.	طرح السؤال بلغة فصيحة سليمة .			
٢.	توجيه السؤال في الوقت المخصص له حسب خطة الدرس.			
٣.	توجيه السؤال بنبره حماسية مشجعة ومشوقة.			
٤.	توجيه السؤال بطريقة تثير التفكير عند الطلبة.			
٥.	توجيه السؤال مره واحدة من دون تكرار.			
٦.	توجيه أسئلة تراعي الفروق الفردية للطلبة .			
٧.	توجيه السؤال للطلبة جميعهم داخل الفصل ومن ثم اختيار الطالب المجيب.			
٨.	إعطاء الفرصة لتفكير الطلبة بالإجابة من ٣-٥ ثانية.			
٩.	توزيع الأسئلة بين الطلبة جميعهم بطريقة تضمن مشاركتهم.			
١٠.	طرح أسئلة إلى الطلبة غير المنتبهين .			
١١.	التدرج في طرح الأسئلة من السهلة إلى الصعبة.			
١٢.	توجيه السؤال بصوت مسموع للطلبة كلهم .			

ت	ثالثاً: مهارة التنويع في مستويات الأسئلة الصفية(المعرفية – الوجدانية – النفس حركية).	عالي ٣	متوسط ٢	ضعيف ١
١.	تصميم أسئلة تقيس قدرة الطالب على التذكر .			
٢.	وضع أسئلة تقيس القدرة على الفهم .			
٣.	تصميم أسئلة تقيس القدرة على التطبيق.			
٤.	وضع أسئلة تقيس القدرة على التحليل .			
٥.	وضع أسئلة تقيس القدرة على التركيب .			
٦.	طرح أسئلة محفزه على التفكير الإبداعي .			
٧.	طرح أسئلة تنظم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلم .			
٨.	وضع أسئلة تقيس الجوانب الوجدانية (تنمي ميول الطلبة وحاجاتهم)			

ت	رابعاً: مهارة الأسئلة التقويمية (القبلي – التكويني – الختامي) .	عالي ٣	متوسط ٢	ضعيف ١
١.	صياغة أسئلة تمهيدية مثيرة للتفكير .			
٢.	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع .			
٣.	صياغه أسئلة تقويمية بعد إنتهاء الدرس .			
٤.	صياغه أسئلة تحقق كل هدف من هداف الدرس .			

ملحق (٦)

الصيغة الأولية لاختبار العمق المعرفي

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية
٢٠٢١ /٢٠٢٢ م.

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار العمق المعرفي

الأستاذة الفاضـــلة ..... المحترمة .

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

تحية طيبة ...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ **(مهارات الأسئلة الصفية وعلاقتها بالعمق المعرفي عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)**، ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب بناء اختبار في العمق المعرفي. بنت الباحثة اختباراً للعمق المعرفي مكون من(٣٥) سؤالاً ، منها (١٥) سؤلاً موضوعياً و(٢٠) سؤلاً مقالياً ، لما تتمتعون به من خبرة ودراية تضع الباحثة بين أيديكم الاختبار، ومفتاح تصحيحه وتوزيع الدرجات على فقراته، راجيةً التفضل بإبداء آرائكم ومقترحاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات التي صاغتها الباحثة ومناسبتها لكل مستوى من مستويات العمق المعرفي ، ومناسبة الدرجات لكل فقرة من فقرات الاختبار .

وتقبلوا شكر الباحثة وامتنانها .....

الاسم الكامل .....
اللقب العلمي .....
الاختصاص .....
الجامعة .....

الباحثة : نور كاظم عبد

اختبار العمق المعرفي

تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار:

عزيزي المدرس.....المحترم .

عزيزتي المدرسة .....المحترمة .

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستويات العمق المعرفي لديك في مادة اللغة العربية ، ومستويات العمق المعرفي هي : تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها المدرس في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوةً وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيراً التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقاً وقوةً ، الذي نطلبه منكِ قراءة التعليمات بدقّة قبل البدء بالإجابة :

التعليمات:

أولاً: الاختبار مكون من (٣٥) سؤالاً

ثانياً : قراءة الاختبار قراءة جيدة ومتأنية قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة.

ثالثاً : قراءة كل سؤال بدقة .

رابعاً: درجة الاختبار الكلية (٧٠ درجة).

اسم المدرس :.....

المدرسة:.....

وشكراً لعظيم تعاونكم لإثراء البحث العلمي

أولاً : مستوى التذكر وإعادة الإنتاج (١٥)درجة

س١/ ضع دائرة (O) حول الفقرة التي تمثل الإجابة التي تراها مناسبة في ورقة الأسئلة: (لكل فقرة درجة واحدة)

١. تعرف اللغة بأنها :
أ. نسق من الإشارات والرموز التي يستخدمها الإنسان للتواصل .
ب. مجموعة علاقات ذات دلالة جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع .
ت. أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم .
ث. وسيلة لتبادل الأفكار والمشاعر والرغبات ذات طبيعة إنسانية تؤدي وظيفتها بواسطة نظام من الرموز

٢. يسمي النحويون كل لفظ مستقل بنفسه مفيد بمعناه ب :.
أ. الكلام
ب. الجملة
ت. اللفظ
ث. المعنى

٣. الأنشطة والخبرات جميعها التي تقدمها المدرسة لطلبتها وتكون تحت إشرافها ويهدف لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية هو :
أ. الكتاب المدرسي
ب. المنهج الدراسي
ت. الوسائل التعليمية
ث. دليل المعلم

٤. التربية والفلسفة وجهان لعملة واحدة لأنّ:
أ. التربية جانب تطبيقي والفلسفة جانب نظري
ب. التربية جانب نظري والفلسفة جانب تطبيقي
ت. كلاهما جانب نظري
ث. كلاهما جانب تطبيقي

٥. ما دل على معنى في غيره ولا يقترن بزمان هو :
أ. الاسم
ب. الفعل
ت. الخبر
ث. الحرف

س٢/ أكمل العبارات الأتية بما يناسبها ؟(لكل فقرة درجة واحدة)

١. يمكن أن نعرف علم الصرف بأنه ----------
٢. نوع من الفنون النثرية فائدتها الإقناع والإمتاع في المتلقي هي----------
٣. أحد أهم أنواع المحسنات البديعية وأروعها يجمع بين شيئين لبيان الفرق بينهما في الوقت نفسه هو .....
٤. يتكون المنهج من عدة عناصر هي .....
٥. للفون النثرية مكونات منها .....

س٣/ **اجب عن الأسئلة الأتية ؟(لكل فقرة درجة واحده) باختصار**

١. نظم مخططاً يوضح الفنون الشعرية الجديدة التي ظهرت في العصر العباسي؟
٢. قال الشاعر لسان الدين ابن الخطيب[١]

جادك الغيث اذا الغيث همى يا زمان الوصل بالأندلس
والحيا قد جلل الروض سنا فثغور الزهر في تبسم .

عنون (عنوني) البيتان من الشعر ؟
٣. في ضوء معلوماتك التربوية وضح علاقة المحتوى بالمنهج ؟
٤. وضح (وضحي) بما لا يقل من ثلاثة اسطر الأسباب الرئيسة لظاهرة اللحن في العربية ؟
٥. أذكر (أذكري) بجدول العلاقة بين مفهوم الكناية والتورية ؟

ثانياً : مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات .(٢٠ درجة) (لكل فقرة درجتان)

١. قارن بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة ؟
٢. ميز بين الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية ؟
٣. ميز بين همزة الوصل وهمزة القطع ؟
٤. صنف بين لام الجحود - ولام التعليل - ولام الأمر ؟
٥. لخص طريقة التقويم المناسبة للتعرف على ما تم تحقيقه من أهداف الدرس؟
٦. ميز بين خصائص الشعر في العصر الجاهلي والشعر في صدر الإسلام ؟
٧. ميز بين لا الناهية ولا النافية ؟
٨. صغ أهداف سلوكية لمفردة في المادة التي تدرسها ؟
٩. صنف الأفعال الماضية الواردة في القصة بحسب علامات بنائها ؟

(يا أبي أنت تعلم إن إخوتي اثرى مني، وأذكى وأقوى، ففي السنين التي انقضت عليهم وهم يحوزون تلك الصفات والخصائص، قضيت أنا بين اللعب في مملكتك فقد قاسمتهم المرض والحزن .....).

١٠.قارن بين نون النسوة ونون التوكيد ؟

---

[١] . لسان الدين ابن الخطيب : هو محمد بن عبد الله بن سعيد . .. السلماني الخطيب ، شاعر من شعراء العصر الأندلسي (١٣١٣-١٣٧٤) م ، ديوان لسان الدين ابن الخطيب .

ثالثاً : مستوى التفكير الاستراتيجي : (١٥ درجة) (لكل فقرة ثلاث درجات)

١. أنقد الأبيات الشعرية الآتية من قصيدة (أنشودة المطر)[١] للشاعر بدر شاكر السياب من حيث اللغة والفكرة والعاطفة ؟

عيناكِ غابتا نخيلٍ ساعةَ السَّحر
أو شُرفتانِ راح ينأ عنهما القمر
عيناكِ حين تبسِمان تورِقُ الكُروم
وترقصُ الأضواء كالأقمارِ في نهر
يرجُّه المجداف وهناً ساعةَ السَّحر
كأنما تنبضُ في غوريهما النّجوم
أنشودة المطر
مطر .. مطر .. مطر

٢. الأصالة (قوة تمد الأجيال بالعزم لصنع المستقبل الواعد)
استنتج المضامين التربوية في المقولة السابقة مبيناً دور الأصالة في صنع مستقبل الإنسان بشكل مختصر ؟
٣. حلل العبارة الآتية (يرتبط التقويم بالهدف بصورة مباشرة).
٤. أذكر الطرائق والاستراتيجيات التي تطبق في التدريس في المؤسسات التربوية ؟
٥. قارن بين النفي ب (لم) و (لن) من حيث العمل والزمن ؟ مع الأمثلة؟

رابعاً : مستوى التفكير الممتد : (٢٠ درجة) (لكل فقرة أربع درجات)

١. حلل نحوياً قال تعالى" وأشربوا في قلوبهم العجل بكفرهم" (البقرة : ٩٢-٩٣)
٢. اثبت من خلال عملك مدرس اللغة العربية أهم المشاكل التي بحاجة إلى البحث والاستقصاء للتوصل إلى حلول علمية كفيلة بحلها ؟
٣. وأنت تدرس مادة اللغة العربية حاول أن تلتمس أهمية توظيف إرتباط اللغة العربية بالمواد الأخرى.
٤. برهن كيف يمكن للطالب الإفادة من الموضوعات النحوية التي درسها في مستقبله المهني .
٥. أنقد الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية (الإيجابيات والسلبيات)؟

[١] ديوان بدر شاكر السياب : قصيدة أنشودة المطر ، المجلد الثاني ، ص١٢٣- ١٢٧ ، ١٩٥٧ ، بيروت .

ملحق (٧)

مفاتيح تصحيح اختبار العمق المعرفي

المستوى الأول

جواب س١/

١. المنهج الدراسي
٢. التربية جانب تطبيقي والفلسفة جانب نظري

جواب س٢/

١. هو العلم الذي يعنى بتحويل الكلمة من أصل واحد إلى كلمات أخرى من نفس الجذر لمعاني مقصودة ذات مغزى .
٢. يتكون المنهج من
   أ. الأهداف
   ب. المحتوى
   ت. الطريقة
   ث. التقويم

جواب س٣/

١. الشوق والحنين والذكريات السعيدة بين الأحبة والطبيعة الساحرة .
٢. المحتوى جزء من المنهج وهو وسيلة لتحقيق أهداف الدرس فالمحتوى هو المحور الذي تدور حوله عناصر المنهج تحقيقاً لأهدافه، فأهداف المنهج توجه لعملية اختيار المحتوى الملائم وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمة المستخدمة في توضيح المحتوى ، والمحتوى هو ترجمة مباشرة لأهداف هذا المنهج.

المستوى الثاني

جواب السؤال الأول

أ. الكتابة الوظيفية : هي التي تخدم هدف معين أو وظيفة محددة وظيفة توصيلية فقط لتوصيل المعلومة للناس ، ولها شروط ومواصفات معينة ينبغي أَن تتوافر فيها فهي تحمل بعض الصفات غير المتوفرة بالضرورة في الكتابة الإبداعية ، مثل كتابة التقارير ، المقالات ، السيرة الذاتية ، الأستمارات .....

ب. الكتابة الإبداعية : قد تكون هدفاً بحد ذاتها أي إن الكاتب يكتب لأجل الكتابة والإبداع والتصوير الفني لما يكتب مستخدماً المحسنات لإبراز ما يريد ، فهي تحتاج إلى موهبة فطرية وأيضاً موهبة أدبية وتنمو وتتطور بالتدريب فهذا النوع من الكتابة يعبر عن صاحبه وعن ميوله وأفكارة ومعتقداته وأنفعالات .....

س٢/

أ. لام التعليل: تتصل بالفعل المضارع ،وتنصبه ويكون ما قبلها سبباً ،وعلة لما بعدها نحو: قوله تعالى :

﴿إنا فتحنا لك فتحاً مبيناً (١) ليغفر لك الله﴾ (سورة الفتح : ١-٢) .

ب. لام الجحود : تتصل بالفعل المضارع وتنصبه ولابد أن يسبقها (ما كان) أو (لم يكن) نفي الكينونة مثل : قوله تعالى :

(وما كان الله ليعذبهم وأنت فيهم) (الأنفال : ٣٣)

ج. لام الأمر: تتصل بالفعل المضارع وتجزمه وتقلب معناه إلى الأمر ، وهي لام مكسورة وتكون ساكنة إذا سبقت بـ (الواو ،الفاء، ثم) نحو : قوله تعالى: (وليعفوا وليصفحوا) (النور: ٢٢) .

جواب س٣/

يقوم المدرس بتحديد مفردة يصاغ لها أهداف سلوكية لاتقل عن (٣) أهداف يشترط فيها الاتزام بصياغة الهدف بفعل سلوكي (أن يعدد الطالب ، .....) ويشترط فيها إمكانية الملاحظة والقياس .

المستوى الثالث:.

س١/ استعمل السياب الرمز ، والرمز تطور في الضمير (عيناك) بما فيه من حركة واضطراب توحيان بالحياة إلى الأم الحقيقية التي ماتت عندما كان الشاعر صغيراً، فالخط الأول للقصيدة هو التجدد.. الولادة.. الخصب وهو الضياء والميلاد ، فقد شبّه الشاعر عيني المحبوبة بغابتي نخيل في ساعة متأخرة من الليل وهذا دلالة على جمال عيني المحبوبة وشبه عيني المحبوبة حينما تبتسم بالكروم المورقة ، وهي صورة غريبة عبرت عن تلاحم العلاقة بين المرأة والوطن ، فيعزف المطر أنشودته فتتحرك العصافير وتستبشر بنزول المطر وتأخذ بترديد مطر .. مطر .

ج س٢/ بأستعمال التقويم يمكن لنا التأكد من تحقيق أهداف الدرس، والهدف هو المحصلة النهائية والغاية المبتغاة ، فالتقويم يكشف لنا صعوبات التعلم ، ويفيد في معرفة مدى استيجابة المنهج للأهداف التربوية المرسومة .

ج س٣/ استيراتيجيات وطرائق قديمة تركز على كم المادة ويكون دور المعلم على تحفيظ وتسميع الطلبة مع إهمال الجوانب الأدائية والتطبيقية ، واستيراتيجيات حديثة تركز على فكر المتعلم ولم تعد المادة هدفاً في ذاتها وإنما وسيلة تساعد على تحقيق نمو التعلمين ومنهم من يصنفها كالتالي:

أ. طرائق تعتمد على جهد المعلم فقط وهي (المحاضرة ، الندوة ، القصة .....)
ب.طرائق تعتمد على جهد المعلم والمتعلم وهي (المناقشة ، الطريقة الحوارية ، التعلم التعاوني ، العصف الذهني .....)
ت.طرائق تعتمد على جهد المتعلم فقط وهي (التعلم الأنفرادي ، البحوث ، التعلم بالحاسوب ، التعلم بالحقائب التدريسية .....)

ج/س ٤

لم	لن
- حرف نفي وجزم وقلب . - تنفي الفعل وتجزمة، أي تقطع حركة آخر الفعل ويقلب زمن الفعل من الحاضر إلى الماضي ، قوله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ (الاخلاص : ٣) .	- حرف نصب ونفي واستقبال. - تنفي الفعل بعد أن كان مثبتاً. - تحول زمنه من الحاضر إلى المستقبل(لن أُصاحبَ الأشرار) - النفي بها مؤكد ، قوله تعالى : ﴿وَلَن يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا ۚ وَاللَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ **(المنافقون: ١١)** - الفعل المضارع يكون مفتوح الاخر (لن تذهبَ).

المستوى الرابع :.

جواب س١/ الواو حاليّة ، (أشربوا) فعل ماض مبني للمجهول مبنيّ على الضمّ.. والواو نائب فاعل

(في قلوب) جارّ ومجرور متعلّق ب (أشربوا) ، و(هم) مضاف إليه

(العجل) مفعول به منصوب على حذف مضاف أي حبّ العجل

(بكفر) جارّ ومجرور متعلّق ب (أشربوا) والباء سببيّة ، و(هم) مضاف إليه.

ج س٢/ تعتمد جميع المواد الأخرى على اللغة العربية لأنها لغتنا الأم فهي الوسيلة لضبط النطق في الكلام وضبط الترميز في الكتابة ، كما تعمل على تقويم السنة الطلبة وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة وتعودهم الدقة في صياغة الأساليب وتصقل أذواقهم الأدبية .

جواب السؤال ٣ : إن للموضوعات النحوية دور كبير في مستقبل الطالب مهنياً إذ تعمل على تقويم ألسنة الطلبة ، وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة ، وتعودهم على استعمال المفردات بشكل سليم وصحيح ، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لديهم وتعويدهم على صحة الحكم ودقة الملاحظة وتدريبهم على التفكير المنظم ، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة .

جواب السؤال ٤

أولاً: الإيجابيات

١. إن مزج القواعد بالتراكيب اللغوية والأساليب الأدبية يؤدي إلى رسوخ القاعدة.
٢. تتكامل الناحية العلمية مع الناحية التربوية.
٣. تكون المادة مشوقة مما يؤدي إلى تحقيق الهدف.

ثانياً: السلبيات

١. تتناول الموضوعات بشكل سطحي ولا تتعمق في التفاصيل والجزئيات .
٢. تقليص محتوى المنهج فالتكامل يؤدي إلى حذف بعض المضامين .
٣. حاجتها إلى وقت أطول من الطرائق التدريسية الأخرى .

ملحق (٨)

معايير تصحيح اختبار العمق المعرفي

المستوى الأول:

السؤال الأول: الفقرة (١,٢) عند اختيار الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة الخاصة بكل فقرة يعطى (١) درجة عن كل فقرة ، في حين يمنح(صفر) في حال اختياره بديل خاطئ عن كل فقرة .

الإجابات الصحيحة :

أ. المنهج الدراسي.
ب. التربية جانب تطبيقي والفلسفة جانب نظري.

السؤال الثاني : عندما تكون الإجابة على الفقرتان إجابة صحيحة (مطابقة للإجابات في مفاتيح تصحيح الاختبار) يعطى عن كل فقرة (١) درجة ، ويعطى (صفر) عندما تكون الإجابة خاطئة .

الإجابات الصحيحة :

أ. هو العلم الذي يعنى بتحويل الكلمة من أصل واحد إلى كلمات أخرى من نفس الجذر لمعاني مقصودة ذات مغزى .
ب. يتكون المنهج من (الأهداف – المحتوى – الطريقة – التقويم)

السؤال الثالث :

أ. عندما تتضمن الإجابة الشوق والحنين والذكريات السعيدة بين الأحبة والطبيعة الساحرة يمنح (١) درجة ويمنح (صفر) عندما تكون الإجابة خاطئة .
ب. عندما تتطابق إجابته مع الإيجابية النموذجية في مفتاح تصحيح الاختبار إلى حد كبير يعطى (درجة واحدة) ، في حال عدم الإجابة على السؤال، أو إجابته غير صحيحة يعطى (صفر).

- **المستوى الثاني :**

الفقرة الأولى:

- إذا أستطاع التمييز بين الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية من حيث الهدف ، الوظيفة ، الشروط ، المواصفات، وذكر مجالات ومواصفات كل منهما يمنح (درجتان).
- عندما تقتصر الإجابة على مفهوم الكتابتين والهدف منهما، دون ذكر الشروط والمجالات والمواصفات يعطى درجة واحدة .
- عند عدم الإجابة ، أو عدم القدرة على التمييز بين الكتابتين يعطى (صفر).

الفقرة الثانية

- ان يقارن بين لام التعليل و لام الجحود ولام الأمر بشكل صحيح من حيث العمل والأفعال المتصلة بكل منهما مع الأمثلة يعطى درجتان .
- عندما تكون الإجابة مقارنة بين أثنين منهما ، أو مقارنة بينهما دون ذكره لأمثلة يعطى درجة واحدة .
- إذا لم يجيب عن السؤال أو قارن بينهما بشكل غير صحيح يعطى (صفر).

الفقرة الثالثة

- عندما تتضمن إجابته ثلاثة أهداف سلوكية أو أكثر ، مصاغة بشكل دقيق وصحيح ، يعطى (درجتان).
- عندما تتضمن إجابته أقل من ثلاثة أهداف سلوكية ، مصاغة بشكل دقيق وصحيح ، يعطى (درجة واحدة).
- عندما لا يجيب عن السؤال ، أو لا تتضمن إجابته أي هدف سلوكي ، يعطى (صفر).

المستوى الثالث :

الفقرة الأولى :

- إذا تضمنت إجابته نقداً من الناحية اللغوية والفكرية والعاطفية ، يمنح (٣ درجات).
- إذا تضمنت إجابته نقداً من الناحية اللغوية والفكرية دون أن يذكر الجانب العاطفي الذي أثاره الشاعر ، يمنح (درجتان).
- إذا تضمنت إجابته نقداً لواحد من الجوانب الثلاثة(الناحية اللغوية والفكرية والعاطفية) يمنح (درجة واحدة).
- عندما لا يجيب على السؤال ، أو ينتقد القصيدة من جوانب أخرى بعيداً عن النواحي الثلاثة (اللغوية والفكرية والعاطفية) يعطى (صفر) .

الفقرة الثانية:

- عندما يحدد في إجابته ثلاثة علاقات مختلفة تبين ارتباط الهدف بالتقويم يعطى (٣ درجات).
- عندما يحدد في إجابته أقل من ثلاثة علاقات مختلفة تبين ارتباط الهدف بالتقويم يعطى (درجتان).
- عندما يحدد في إجابته علاقة واحدة تبين ارتباط الهدف بالتقويم يعطى (١ درجة).
- عندما لا يجيب عن السؤال ، أو تكون إجابته خاطئة ، يعطى (صفر).

الفقرة الثالثة

- عندما يحدد في إجابته مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات ، ويقارن بين ما يركز منها على المادة الدراسية ، وما يركز منها على المتعلم يعطى (٣) درجات.
- عندما يحدد في إجابته بعض الطرائق والاستراتيجيات ، ويقارن بين ما يركز منها على المادة الدراسية ، وما يركز منها على المتعلم يعطى (٢) درجات.

- عندما يحدد في إجابته أثنان أو أقل من الطرائق والاستراتيجيات ، ويقارن بين ما يركز منها على المادة الدراسية ، وما يركز منها على المتعلم يعطى (١) درجة.
- عندما لا يجيب عن السؤال ، أو تكون إجابته خاطئة ، يعطى (صفر).

الفقرة الرابعة :

- عندما تتضمن الإجابة مقارنة بين النفي ب (لم و لن) من حيث العمل والزمن مع الأمثلة يعطى (٣) درجات .
- عندما تتضمن الإجابة مقارنة بين النفي ب (لم و لن) من حيث العمل والزمن مع عدم ذكر الأمثلة يعطى (٢) درجة .
- عندما تتضمن الإجابة مقارنة بين النفي ب (لم و لن) من حيث العمل أو الزمن مع عدم ذكر الأمثلة يعطى (١) درجة .
- عندما لا يجيب عن السؤال، أو تكون مقارنته غير صحيحة، يعطى(صفر).

المستوى الرابع :

الفقرة الأولى :

- اذا تضمنت الإجابة تحليلاً نحوياً شاملاً ودقيقاً للآية الكريمة ، يعطى (٤) درجات.
- اذا تضمنت الإجابة تحليلاً نحوياً لمعظم ما ورد في للآية الكريمة ، باستثناء كلمة أو كلمتان ، يعطى (٣) درجات.
- اذا تضمنت الإجابة تحليلاً نحوياً لجزء من للآية الكريمة ، يعطى (٢) درجة.
- اذا تضمنت الإجابة تحليلاً نحوياً لكلمة واحدة مما ورد في للآية الكريمة ، يعطى (١) درجة.
- اذا تضمنت الإجابة تحليلاً نحوياً خاطئ لكل ما ورد في للآية الكريمة ، يعطى (صفر) .

الفقرة الثانية :

- عندما تتضمن إجابته أهمية اللغة في المواد الأخرى بشكل دقيق ومفصل ، يعطى (٤) درجات
- عندما تتضمن إجابته أهمية اللغة في المواد الأخرى بشكل دقيق وأقل تفصلاً، يعطى (٣) درجات
- عندما تتضمن إجابته أهمية اللغة في المواد الأخرى بشكل مختصر ، يعطى (٢) درجات.
- عندما تتضمن إجابته أهمية اللغة في المواد الأخرى بعبارة واحدة، يعطى (١) درجة
- عندما لا يجيب على السؤال ، أو إجابته خاطئة يعطى (صفر).

الفقرة الثالثة :

- عندما تتضمن إجابته دور الموضوعات النحوية في مستقبل الطالب مهنياً بطريقة شاملة وموسعة، يعطى (٤) درجات .
- عندما تتضمن إجابته دور الموضوعات النحوية في مستقبل الطالب مهنياً بطريقة أقل شمولية ، يعطى (٣) درجات .
- عندما تتضمن إجابته دور الموضوعات النحوية في مستقبل الطالب مهنياً بطريقة مختصرة ، يعطى (٢) درجات .
- عندما تتضمن إجابته دور الموضوعات النحوية في مستقبل الطالب مهنياً بعبارة واحدة ، يعطى (١) درجات .
- عندما لا يجيب على السؤال ، أو إجابته خاطئة يعطى (صفر).

الفقرة الرابعة :

- نقده الطريقة التكاملية نقداً دقيقاً وشاملاً من حيث الإيجابيات والسلبيات يعطى (٤) درجات.

- نقده الطريقة التكاملية نقداً دقيقاً بشمولية أقل من حيث الإيجابيات والسلبيات يعطى (٣) درجات.
- نقده الطريقة التكاملية من جانب واحد ، إيجابياتها أو سلبياتها فقط ، يعطى (٢) درجة.
- نقده الطريقة التكاملية بعبارة واحدة يعطى (١) درجة
- لا يجيب عن السؤال ، أو ينتقد الطريقة التكاملية نقداً خاطئاً يعطى (صفر).

ملحق (٩)

خبراء اختبار العمق المعرفي

ت	اسم الخبير	الجامعة	الكلية	التخصص
١.	أ.د أحمد يحيى السلطاني	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
٢.	أ.د بسام عبد الخالق	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس لغة عربية
٣.	أ.د جؤذر حمزة كاظم	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس عامة
٤.	أ.د حسن خلباص حمادي	بغداد	التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٥.	أ.د حسين ربيع حمادي	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	علم نفس التربوي
٦.	أ.د حمزة هاشم السلطاني	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٧.	أ.د رائد رسم يونس	بغداد	التربية – أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٨.	أ.د سعد علي زاير	بغداد	التربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٩.	أ.د سماء تركي داخل	بغداد	تربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة عربية
١٠.	أ.د شهلة حسن هادي	مستنصرية	كلية التربية	طرائق تدريس اللغة عربية
١١.	أ.د محسن حسين مخلف	مستنصرية	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٢.	أ.د مشرق محمد مجول	بابل	التربية الأساسية	مناهج وطرائق تدريس
١٣.	أ.د مكي فرحان كريم	القادسية	التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٤.	أ.د مؤيد سعيد الشمري	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥.	أ.م.د سعاد موسى يعقوب	ديالى	التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٦.	أ.م.د سعد جبار ثجيل	مستنصرية	التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧.	أ.م.د صادق كاظم الشمري	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	علم نفس التربوي
١٨.	أ.م.د صبا حامد حسين	بغداد	تربية – ابن رشد	طرائق تدريس اللغة عربية
١٩.	أ.م.د عمران عبد صكب	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢٠.	أ.م.د فارس مطشر حسن	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢١.	أ.م.د فراس حسن عبد الأمير	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢٢.	أ.م.د مدين نوري طلاك	بابل	التربية للعلوم الإنسانية	علم نفس التربوي

ملحق (١٠)

اختبار العمق المعرفي بصيغته النهائية

تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار:

عزيزي المدرس.....المحترم .

عزيزتي المدرسة .....المحترمة .

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستويات العمق المعرفي لديك في مادة اللغة العربية ، ويعرف العمق المعرفي بأنه : تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب أن يتمكن منها المدرس في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوةً وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيراً التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقاً وقوةً .

التعليمات:

أولاً: إن الاختبار يتكون من (١٧) سؤالاً

ثانياً : قراءة الاختبار قراءة جيدة ومتأنية قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة. والتي تكون نهاية الاختبار في المكان المخصص للإجابة .

ثالثاً : قراءة كل سؤال بدقة .

رابعاً: درجة الاختبار الكلية (٤٠ درجة)

خامساً: الزمن الكلي للاختبار (٧٥) دقيقة .

وشكراً لتعاونكم لإثراء البحث العلمي

اختبار العمق المعرفي

أولاً : مستوى التذكر وإعادة الإنتاج (٦درجات) (لكل سؤال درجتان) .

س١/ ضع دائرة (O) حول الفقرة التي تمثل الإجابة التي تراها مناسبة في ورقة الأسئلة:

١. جميع الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة لطلبتها وتكون تحت إشرافها ويهدف لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية هو :

أ. الكتاب المدرسي
ب. المنهج الدراسي
ت. الوسائل التعليمية
ث. الطريقة التدريسية

٢. من الأسباب التي تجعل التربية والفلسفة وجهان لعملة واحدة لأنّ :

أ. التربية جانب تطبيقي والفلسفة جانب نظري .
ب. التربية جانب نظري والفلسفة جانب تطبيقي.
ت. كلاهما جانب نظري .
ث. كلاهما جانب تطبيقي .

س٢/ أكمل العبارات الآتية بما يناسبها ؟

أ. يمكن أن نعرف علم الصرف بأنه.....
ب. يتكون المنهج من عدة عناصر هي.....

س٣/ **أجب عن السؤالين الآتيين :**

أ. قال الشاعر لسان الدين ابن الخطيب[١]

جادك الغيث اذا الغيث همى يا زمان الوصل بالأندلس

والحيا قد جلل الروض سنا فثغور الزهر في تبسم .

عنون / عنوني البيتين من الشعر .

ب . في ضوء معلوماتك التربوية . وضح علاقة المحتوى بالمنهج ؟

ثانياً : مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات .(٦ درجات) (لكل سؤال درجتان)

س١/ ميز بين الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية ؟

س٢/ قارن / قارني بين لام الجحود – ولام التعليل – ولام الأمر ؟

س٣/ صغ أهداف سلوكية لمفردة في المادة التي تدرسها ؟

ثالثاً : مستوى التفكير الاستراتيجي : (١٢درجة) (لكل سؤال ثلاث درجات)

س١/ أنقد الأبيات الشعرية الآتية من القصيدة (أنشودة المطر) [٢] للشاعر بدر شاكر السياب من حيث اللغة والفكرة والعاطفة ؟

عيناكِ غابتا نخيلٍ ساعةَ السَّحر
أو شُرفتانِ راح ينأ عنهما القمر
عيناكِ حين تبسِمان تورِقُ الكُروم
وترقصُ الأضواء كالأقمارِ في نهر
يرجُّه المجداف وهناً ساعة السَّحر
كأنما تنبضُ في غوريهما النّجوم

---

[١] . لسان الدين ابن الخطيب : هو محمد بن عبد الله بن سعيد . .. السلماني الخطيب ، شاعر من شعراء العصر الأندلسي (١٣١٣-١٣٧٤) م ، ديوان لسان الدين ابن الخطيب .

[٢] ديوان بدر شاكر السياب : قصيدة أنشودة المطر ، المجلد الثاني ، ص١٢٣- ١٢٧ ، ١٩٥٧ ، بيروت .

أنشودة المطر

مطر .. مطر .. مطر

س٢/ حلل العبارة الآتية (يرتبط التقويم بالهدف بصوره مباشرة)؟

س٣/ صنف الطرائق والاستراتيجيات التي تطبق في التدريس في المؤسسات التربوية. وبين ما يركز منها على المادة الدراسية ، وما يركز على فكر المتعلم ؟

س٤/ قارن بين النفي ب (لم) و (لن) من حيث العمل والزمن ؟ مع الأمثلة؟

رابعاً : مستوى التفكير الممتد : (١٦ درجة) (لكل فقرة أربع درجات)

س١/ حلل نحوياً قال تعالى (وَأُشْرِبُواْ فِي قُلُوبِهِمُ العجلَ بِكُفْرِهِمْ)(البقرة :٩٢-٩٣)؟

س٢/ وأنت تدرس مادة اللغة العربية حاول أن تلتمس أهمية توظيف ارتباط اللغة العربية بالمواد الأخرى؟

س٣/ برهن كيف يمكن للطالب الإفادة من الموضوعات النحوية التي درسها في مستقبله المهني ؟

س٤/ أنقد الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية (الإيجابيات والسلبيات)؟